

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

**행복한 차이, 아름다운 공존
-다문화 교육의 현황과 전망**



**한국연구재단 중점연구소
중앙대학교 다문화콘텐츠연구사업단**

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

행복한 차이, 아름다운 공존 -다문화 교육의 현황과 전망



일시 : 2009년 9월 18일 (금) 13시 30분

장소 : 중앙대학교 문과대학 8층 2854 첨단강의실

주최 : 중앙대학교 다문화콘텐츠연구사업단

주관 : 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원

후원 : 중앙대학교 산학협력단, 한국연구재단

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

주제 : 행복한 차이, 아름다운 공존 - 다문화 교육의 현황과 전망

- ▶ 개회 (13:30~13:40) - 사회: 이산호(중앙대 불어불문학과)
- ▶ 인사말 (13:40~14:00) - 이찬욱(중앙대 국어국문학과, 2과제 연구책임자)

▶ 1부 발표 (14:00~15:20)

시간	발표주제	발표자	토론자
14:00~ 14:40	유아기에 적합한 다문화교육	신현경 (자연인재교육원)	이효정(경민대학 겸임교수) 강진구(중앙대 연구교수)
14:40~ 15:20	다문화가족지원센터의 다문 화가족 지원을 위한 교육	박정윤 (중앙대/동작구다문화가 족지원센터 연구위원)	장온정(목원대/ 충남여성정책개발원) 이춘복(중앙대 연구교수)

▶ 휴식 (15:20~15:40)

▶ 2부 발표 (15:40~17:00) - 사회: 김세일(중앙대 노어학과)

시간	발표주제	발표자	토론자
15:40~ 16:20	다문화 영어교육을 위한 교수-학습 방안 연구: 한 국음식문화를 중심으로	백현기 (전주교대)	천진기(국립민속박물관) 전영준(중앙대 연구교수)
16:20~ 17:00	프랑스의 교육과 다문화	김휘택 (중앙대 연구교수)	곽민석(연세대) 이광진(중앙대 전임연구원)

- ▶ 다문화콘텐츠연구사업단 사업현황보고(17:00~17:20)
- 류찬열(중앙대 연구교수)

▶ 종합토론 (17:20~18:00)

- 좌장: 박경하(중앙대 역사학과, 1과제 연구책임자)
- 박찬욱(중앙대 유아교육학과) 손준식(중앙대 역사학과)
- 이강범(중앙대 중어학과) 이길용(중앙대 일어일문학과)
- 이원형(중앙대 첨단영상대학원) 이찬규(중앙대 국어국문학과)
- 임영식(중앙대 청소년학과)

목 차

유아기에 적합한 다문화교육: 유아교육기관의 다문화교육 현장사례	신현경 /	1
다문화가족지원센터의 다문화가족 지원을 위한 교육		
: 사업운영 현황 및 개선방안을 중심으로	박정윤 /	11
다문화 영어교육을 위한 교수-학습 방안 연구		
: 한국음식문화를 중심으로	백현기 /	37
프랑스의 교육과 다문화	김휘택 /	53

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

제1주제 발표

유아기에 적합한 다문화교육: 유아교육기관의 다문화교육 현장사례

발 표 자 : 신현경(자연인재교육원 연구위원)

유아기에 적합한 다문화교육

: 유아교육기관의 다문화교육 현장사례

신현경(자연인재교육원 연구위원)

1. 서론

현대사회가 다양화되고 국제결혼가정이 늘어남에 따라 다문화교육에 대한 관심이 증대되고 있다. 법무부(2008)에 따르면, 1990년 이후 외국인의 유입이 늘어나면서 2008년에는 114만명이 되어 전체인구의 2%를 초과하였다. 특히 국제결혼이 늘어 외국인 배우자가 있는 남성이 7만 7000명으로 기록되고 있다. 물론 다문화국가인 미국의 경우 다인종이 차지하는 비율이 2008년 기준 전체인구의 32%인 것에 비하면 크게 우려할만한 것은 아니다(김용신, 2009). 그러나 2000년도 이후 다문화가정이 늘어난 것을 보면 우리나라도 점차 다문화사회로의 진입이 진행되고 있음을 내다 볼 수 있다.

행자부(2009)에서 조사한 결과 외국인주민 자녀는 107,608명으로 전체 외국인 주민의 9.7%를 차지하고 있으며, 이 중 만 5세 미만의 유아가 전체 자녀수의 60%로 초등학교 27%, 중학생 7%, 고등학교 6% 보다 높은 비율을 차지하고 있었다. 이는 다문화가정자녀가 사회에 잘 적응하기 위한 교육이 유아교육기관에서부터 실시되어야 함을 시사하고 있다. 김인(2009)은 그의 연구에서 다문화가정의 아이들은 초등학교에 다니면서 언어 이외에 피부색이나 생김새로 인해 일반아동들로부터 심한 조롱의 대상이 되기도 한다고 하였다. 그러나 동시에 일반유아들을 대상으로 하는 다문화교육의 적용 없이는 서로에 대한 이해부족으로 인해 여러 가지 문제점을 일으키게 될 수 있다. 이러한 문제에 올바르게 대처하기 위해서는 교육을 통해 인종에 대한 편견과 긍정적인 태도가 형성되도록 도와야 한다. Derman-sparks와 Force(1989)는 만3세 이전의 유아들이 이미 초보적 편견을 나타낸다고 보고 만6세 이후부터는 지각적으로 외적 특성을 통해 타인을 범주화하고 자신과 구분 지으려 한다고 하였다. 이 점을 고려해보았을 때 만 5세 이전의 유아기 때부터 기관에서의 다양한 교육경험 제공은 다인종에 대한 편견 감소 및 다문화에 대한 관점변화를 일으켜 다문화가정 자녀뿐만 아니라 일반가정의 자녀 모두에게 서로를 이해하는 밑바탕이 될 것으로 보인다.

최근에는 시도교육청에서도 다문화가정의 자녀교육에 관심을 보이며 관련 정책을 제시하고 있다. 2006년 교육인적자원부에서 “다문화가정 자녀 교육 지원 대책” 이후 실시된

다양한 유형의 다문화가정 지원방안과 더불어 교사를 위한 “교과서 보완 지도자료”가 발간되었으며 “2007년 개정 교육과정”에는 “다문화교육”이란 주제가 초, 중등학교 교육과정 총론에서 35개 범교과 학습주제 가운데 하나로 포함되었다(양영자, 2007). 국가수준의 제7차 유치원 교육과정에서도 5개 영역 중 사회생활영역에서 “사회 현상에 관심가지기” 내용 중 “다양한 문화에 관심가지기”라는 하위내용을 통해 세계화, 개방화 시대에 대비하여 다른 나라 사람과 그들의 생활풍습에 관심을 가지도록 내용을 구성하였다. 또한 다양한 문화를 접하고 존중함으로써 편견을 갖지 않고 수용하는 태도를 갖도록 하고자 하였다. 2007년도에는 교육인적자원부에서 “유아의 세계이해 및 다문화교육을 위한 지침서”가 발간되어 각 시도 유아교육기관에 배포되었다.

이러한 노력에도 불구하고 유아교사들은 유아교육기관에서의 다문화교육에 대한 필요성과 중요성에 대해서 인식하고는 있으나 다문화교육을 실천하는데 있어서 교수자료의 부족, 교수방법과 그에 적절한 교사역할 이해 부족, 다문화교육에 대한 이론적 개념 확립 부족으로 인해 오는 자신감 상실이 수업에 임할 때 큰 부담감으로 작용하고 있는 실정이다.

따라서 본 연구에서는 유아교육기관에 있는 일반유아들을 대상으로 하는 다문화교육의 교육방법에 대해 제시하고 그와 관련된 실제 사례를 보여줌으로써 유아기의 적절한 다문화교육에 대한 방향 모색에 기여하고자 한다.

II. 다문화교육의 방향

미국의 다문화교육은 1960년대 아프리카계 미국인들이 그들의 권리를 주장하면서 시민권 운동을 시작으로 성장하였다. 다문화교육은 그 사회의 현상이었으며, 그들의 아이들이 흑인들을 보며 긍정적인 자아를 형성할 수 있도록 행정가나 교사로서 채용하여 아프리카계의 문화를 소개하도록 함으로써 모국에 대한 긍정적인 사고를 형성하도록 도왔다. 1970년대와 1980년대에는 다양성에 관한 공공의 관심이 증가하게 되자, 교육자들은 노력 그 자체만으로는 진정한 교육개혁을 이루기에는 충분치 않다는 사실을 깨닫게 되었다. Manning와 Baruth(1996)은 교사들의 부정적 태도가 다인종에 관한 교육적 접근법의 효과성에 영향을 미친다고 지적하였다. 동시에 다문화교육의 범위도 문화라는 광범위한 관점으로 넘어가게 되었고, 전반적인 학교와 교실환경들을 포함하게 되었다. 지금까지도 미국 교육의 다문화주의, 특히 유아교육에 있어서의 다문화접근을 위한 노력의 역사는 여전히 진행되고 있다. 수많은 노력들이 지속되었음에도 불구하고, 사회가 보다 다양화됨에 따라 보다 많은 영역에서 여전히 개혁이 필요한 실정이다.

그에 반해 우리나라는 단일문화의 영향을 받아왔다. 또한 국내에서 행해지고 있는 다

문화교육은 소수집단의 자발적 요구에 의한 교육이라기보다는 우리나라 사회의 문제를 해결하는 과정에서 불가피하게 생겨난 현상이라는 기본 가정 하에 그러한 문제를 예방하고 해결하고자 하는 목적을 지니고 있다. 다문화교육과 관련한 수행물들을 살펴보면 대부분이 다문화가정 구성원의 교육관련 실태에 대한 연구물들이다(오성배, 2005; 김정원 외, 2005; 조영달, 윤희원, 박상철 외, 2006; 조영달, 박윤경, 이정우 외, 2007; 조혜영, 이창호, 권순희 외, 2008; 이재분, 강순원, 김혜원, 2008). 이 연구들은 유아에서 청소년들에 이르기까지 다문화가정에서 겪는 교육문제의 어려움과 대처방안에 대한 모색을 주요 내용으로 삼고 있다. 박성혁, 성상환, 곽한영(2007)은 그의 연구를 통해 다문화교육 정책 198개 중 178개의 정책이 결혼이민자, 이주노동자, 탈북자를 대상으로 한 것인데 비하여 기존 거주민을 대상으로 한 정책은 20개에 불과하다고 밝혔다. 이와 같이 기존 거주민 즉 일반인들에 대한 교육이 매우 부족한 실정이다.

한국사회의 다문화 가정의 변화추세를 살펴보았을 때 앞으로는 좀 더 다원화된 사회로 변화될 것으로 전망된다. 이에 다문화교육은 다원주의적 관점에서 모든 사회구성원들이 다문화교육의 대상에 포함되어야 하며 한국의 상황과 문화를 고려한 새로운 시도의 교육이 되어야 한다.

III. 유아와 다문화교육

1. 유아교육기관의 다문화교육

유아대상의 다문화교육은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째는 국제결혼가정, 새터민, 외국인 노동자의 자녀들을 대상으로 실시하는 교육으로 그들이 한국사회에서 잘 적응해나가기 위해 필요한 능력을 배양하기 위한 교육이고, 둘째는 그 외의 사람들을 대상으로 세계시민적인 자세를 지니도록 글로벌 인재로 키우기 위한 교육이다.

다문화가정의 유아들을 대상으로 하는 교육은 우선적으로 형평성, 평등성, 다양성을 주요 요소로 하며, 일반 유아들과 똑같이 특별하고 소중한 존재라는 인식, 자신도 다른 사람들과 똑같이 교육받을 수 있다는 인식, 모든 사람은 문화가 다양할 수 있다는 인식을 통해 자아 정체성과 자기 존중감이 형성되도록 한다. 그러나 한국사회에서의 적응을 돕기 위해 실시하기 때문에 자민족중심의 주류사회에 사회통합화 하고자 한 쪽에 치우친 교육이 이루어질 수 있다. 또한 새로운 구성원들을 한국인화하는데 필요한 언어, 문화 등에 대한 내용이 주를 이룰 수 있다.

일반유아들을 대상으로 하는 하는 교육은 상호존중감, 상호의존성을 주요 요소로 하여 주변 환경과 관계 맺는 과정에서 타인에 대해 개방적, 비판적, 반편견적인 태도를 지니도

록 함으로써 세계시민성이 함양되도록 한다. 어린시기부터 다문화를 경험한 사람들은 다른 문화를 이해하고 받아들이는데 그렇지 않은 사람들보다 이해의 폭이 넓다(김용신, 2008).

다문화교육은 우리사회의 구성원으로 살아가게 하기 위해 꼭 필요하지만 주류사회에 통합되어 살아가기 위한 방법을 지향하는 교육에 그쳐서는 안된다. 유아의 20년을 내다보고 그들이 개인, 국가 간의 문화적 경계를 넘을 수 있도록 타인종과 타문화와 융합하고 새로운 문화를 창조해나갈 수 있는 능력을 지닌 인간으로 성장할 수 있도록 해야 한다. 즉, 한 사회 내에 존재하는 다양한 문화를 인정하고 구성원들 간의 차별 없는 공존을 돕는 교육이 되어야 한다. 그러기 위해서 유아교사들은 모든 유아들에게 그들로 하여금 다문화적 환경 속에서 성공적인 개인으로 되게끔 적절한 교육 프로그램을 제공함으로써 글로벌사회의 시민 능력을 쌓아야 한다.

따라서 다문화교육을 실시할 때 일반유아들에게도 사회 내에 다양한 문화가 존재한다는 것을 인정하고 이러한 차이가 가치 있는 것임을 인식하도록 하는 것이 바람직하다. 또한 비판적인 사고를 형성할 수 있도록 도와 유아기 때부터 다양한 관점에서 사건이나 사물을 객관적으로 바라볼 수 있는 시각과 관점을 지닐 수 있도록 해야 한다.

2. 다문화 교육방법

유아기때부터 한 사회의 구성원으로서 살아가기 위해 필요한 지식, 기술, 태도를 익히도록 하는 것은 유아교육의 목표이다. 다문화적 상황에서 살아가야할 유아들에게 다문화교육은 그들이 꼭 거쳐 가야할 경험인 것이다. Banks(1994)는 그의 연구에서 아동들이 성장함에 따라 그들의 인종적 태도와 신념은 수정하기 어려워지므로 유아기때부터 다양한 인종 및 문화에 노출시켜야 한다고 하였다. 특히 박찬옥(2005)은 만 3세에서 만 5세의 유아들은 자아개념을 구성해나가는 시기로서 인간관계, 신체적 특징, 소유, 기호 등 물리적 특성을 중심으로 자기를 인식해 나간다고 보았다. 이에 유아를 대상으로 다문화교육을 실시할 때에는 성인과는 다른 교육적 접근을 시도해야 하며 그 내용도 성인과는 달라야 한다.

Banks(1993)는 이와 관련하여 다문화교육의 접근법을 그의 저서를 통해 유아교사들에게 소개하였다. 구체적으로 살펴보면,

1단계 공헌적 접근법은 학급내에서의 교육과정은 그대로 운영하되 그때그때 상황에 맞게 단편적인 주제를 중심으로 제시하는 것이다. 이러한 단계의 수업은 교사가 다문화교육을 시도하고자 하는 노력하에 진행되는 것이기 때문에 다문화교육의 가장 기본적인 접근단계라 볼 수 있다.

2단계 부가적 접근법은 기본적인 교육과정에 좀 더 인종적이고, 문화적인 주제를 추가하여 수업하는 것이다. 이 단계는 1단계보다 좀 더 교육과정의 변화가 이루어지는 단계이

단계	접 근	내 용
1	공헌적 접근 (The Contributions Approach)	교육과정은 그대로 두고, 상황에 따라 그때그때 짧은 시간동안 다문화적인 소재(영웅들, 명절, 예술품)를 중심으로 교육하는 시도가 이루어짐.
2	부가적 접근 (The Additive Approach)	기본적인 교육과정 안에 문화적인 주제(음식)를 추가하여 교육함.
3	변형적 접근 (The Transformation Approach)	교육내용이 반드시 다른 집단의 관점을 고려하는 것에 관한 문제를 목표를 가지고 시도가 이루어짐.
4	사회적 행동 접근 (The Social Action Approach)	교육과정은 다양성과 관련된 다양한 사회적 논쟁거리들을 주제로 하여 의사결정해보는 교육을 함.

다. 이 접근에서의 성공 여부는 교사가 유아들의 발달 특징에 적합하도록 적절한 주제를 어떻게 조직해서 표현하는가에 달려있다.

3단계 변형적 접근법은 학급내의 유아들의 가족환경 및 문화적 배경을 고려하여 효과적이고 문화적으로 민감한 교육과정을 만들어가도록 하는 단계이다. 유아들이 자신의 문화 정체성을 발견하는 것 뿐 아니라 다른 인종의 문화에 대해 알게 되는 기회 제공해줌으로써 사회적으로 의미있는 경험이 되도록 이끌어야 한다.

4단계 사회적 행동 접근법은 유아들이 공정하지 않은 사건, 상황을 직면하게 하는 것을 전제로 한다. 이 상황에서 문제점을 인식하고 분석하여 의사결정을 통해 열망을 가지고 수행해보도록 하는 단계이다. 즉, 다문화적인 환경에서 사회적인 변화의 주체자가 될 수 있도록 실제적인 사회 학습 경험을 제공하는 것이다. 그러므로 이러한 단계에서 교사는 반드시 주의 깊게 매체와 주제를 선택하고 가르치는데 준비하는 시간을 더 많이 가져야 한다. 또한 가족과의 상호작용도 과정 안에 반드시 통합되어야 한다.

다문화교육은 교육과정 속에 자연스럽게 포함시켜서 일회적인 교육이 되지 않도록 주의해야하며 추상적이고 허상에 그치는 교육이 되지 않도록 해야 한다. 그러기 위해서는 직접체험을 중심으로 한 교육이 되어야 하며 유아가 흥미 있어 할만한 다양한 자료 또한 교수자료로 활용해야한다. Banks(2000)은 그의 저서에서 다문화교육자료, 대리경험, 역할놀이, 시뮬레이션 등을 이용하는 것도 다양한 교육과정 개입을 통해 학생들의 타문화, 타인종에 대한 긍정적 태도를 형성할 수 있다고 밝혔다.

또한 Morrison(1998)은 다문화교육을 담당하는 유아교사는 다양한 문화의 인식, 유아의 학습양식 인지, 협동적 학습의 격려, 갈등해결 전략의 증진 및 사용, 부모와 지역사회 인사의 참여 유도 등을 해야 한다고 보았다. 이 때 음식, 집, 의복, 민속춤, 노래 등을 특별행사처럼 꾸며서 소개하는 식의 관광식 교육이 되지 않도록 주의해야 한다고 하였다.

3. 다문화교육 사례

유아들을 위한 다문화교육은 하나의 교육활동이라도 점차 그 내용을 풍부하고 다양하게 구성하여 유아들이 스스로 탐구하여 문제 해결해 나가는 일련의 과정으로 이루어져야 한다. 김용신(2009)은 다문화교육이 주제와 활동에 따라 수업방법은 달라질 수 있다고 보았다. 즉, 직접체험을 중심으로 한 활동이라 할지라도 유아들의 발달적 특징, 상황, 흥미 정도를 고려해 향후의 교육활동을 계획해야 하며, 그 정도에 따라 목표 및 교육범위와 내용도 한정될 수 있다.

이때 교사는 유아들로 하여금 흥미위주의 활동을 경험하는 것에만 그치는 것이 아니라 ‘왜 그렇게 되었는지’에 대해 사고해보게 함으로써 타인과 타문화를 이해하는데 비판적인 사고능력을 기르도록 하는 것이 중요하다. 나와 다른 사람을 비교해보고 같은 점과 다른 점은 무엇이며 왜 그들과 다를 수밖에 없는지, 그들과 어떠한 부분이 서로 같고 소통할 수 있는지에 대해 이해함으로써 넓은 시야를 지니고 세상을 바라볼 수 있는 마음을 지니도록 하는데 중요한 역할을 할 수 있다.

<활동사례>

유아들에게 실시한 활동은 그 전개가 1단계에서 4단계로 진행되며 단순한 자기 위주의 경험중심 활동에서 남을 배려한 복잡하고 수준 높은 활동으로 구성이 되어있다. 이 활동은 Bank가 제안한 접근법을 참고로 하여 국내 유아교육기관의 문화적 상황과 만 5세 유아의 발달수준을 고려하여 활동을 전개하였다. 그러나 모든 유아가 1단계에서 4단계까지 순차적으로 다문화교육을 제공받을 필요는 없으며 흥미를 고려하여 융통성있게 적절한 단계에서 활동을 끝마칠 수 있다.

주 제: 유치원에 온 다른 나라 사람을 도와요.

목 표: 유치원에 온 손님을 방갑게 맞이하고, 유치원을 소개해줌으로써 유치원에 대해 친숙함을 느끼도록 한다.
유치원에 온 손님이 겪을 수 있는 어려운 점들에 대해 인식하여 문제를 해결해본다.

활동전개: 1단계- 유아들이 다른 나라 사람을 유치원에 초대하여 유치원의 곳곳을 소개하도록 활동을 전개한다.

2단계- 유치원을 소개하는 과정에서 다른 나라 사람들이 어떠한 점들을 어려워했는지에 대해 각자 의견을 나눈다.

3단계- 유치원에 온 다른 나라 사람들의 어려움을 어떻게 해결할 수 있는지 논의해보았다.

4단계- 논의한 결과를 가지고 유아들이 참여하여 직접 해결해본다.

유아들로 하여금 다른 나라 사람에게 유치원을 소개해줌으로써 그들이 어떠한 어려움을 겪을 수 있는지에 대해 유아 스스로 인식하게 할 수 있다. 이러한 활동은 다른 사람의 어려움을 이해하고 그러한 어려움을 해결하도록 시도해보는 과정을 통해 수용적 사고능

력을 향상시킬 수 있다. 확장하여 유치원 밖에서 다른 나라 사람들이 겪을 수 있는 문제들을 알아보고 그들을 도울 수 있는 방법에 대해 살펴봄으로써 기관에서뿐만 아니라 지역사회에서 살아가는 다양한 사람들을 이해하는 데에도 큰 도움이 되도록 할 수 있다.

이때 교사는 문제인식, 의사결정, 수행과정에 있어서 다른 사람의 입장에서 사고해보고, 객관적으로 판단할 수 있도록 격려함으로써 비판적으로 사고하는 능력을 키울 수 있도록 도와야 한다. 또한 과정 중에 추측하기, 비교하기 등을 통해 유아들이 스스로 문제 해결해 나가갈 수 있도록 한다.

IV. 결 론

다문화교육은 국가 내에서 다양한 민족이 잘 융합하여 살아가기 위해 필요한 교육이다. 그러나 글로벌 시대라는 현시대의 특징을 고려해본다면 다문화교육은 국내뿐만 아니라 외국에 나가서도 잘 살 수 있는 능력 있는 인간으로 육성하는 글로벌 인재양성교육이 되어야 한다. 말하자면 지식위주의 교육이 아닌 자연스러운 현상으로 받아들일 수 있는 기술과 태도를 익히는 가치교육이 되어야 한다. 나와 다른 것을 비교하는 차원에서만 그치는 것이 아니라 다른 것에 대해 이해하고 존중할 수 있는 마음을 기를 수 있어야 한다는 것이다.

유아기의 다문화교육은 직접 접할 수 있는 인적, 물적 자원을 통해 시작해야한다. 다른 나라 사람들을 보아도 신기해하거나 특별한 존재라고 인식하기보다는 자연스럽게 여기고 지나가는 것이 다문화교육이라고 할 수 있겠다. 그러나 이러한 다문화교육이 효과를 얻기 위해서는 유아를 가르치는 교사와 학부모가 다문화교육을 얼마만큼 알고 있는지에 대한 지식의 정도와 다문화교육에 대한 긍정적인 태도에 따라서도 다문화교육의 효과는 달라질 수 있다.

따라서 다문화교육에 대한 학부모 및 교사대상의 교육이 활발하게 이루어져야 할 것이며, 다문화교육을 하나의 특별한 프로그램으로 여겨 특별 교육으로 여겨서는 안 될 것이다.

참고문헌

- 김용신(2009). 한국 사회의 다문화교육 지향과 실행 전략. *사회과교육*, 48(1): 13-25.
김정원 외.(2005). *외국인근로자자녀 교육복지실태 분석 연구*. 한국교육개발원.

- 김 인(2009). 초등학교 다문화교육의 현황 및 지향점. *초등교육연구*, 22(1): 23-42.
- 박성혁, 성상환, 곽한영(2007). *우리나라 다문화교육정책 추진현황, 과제 및 성과 분석*. 교육인적자원부.
- 박찬옥(2005). 유아를 위한 세계 시민교육 활동, 우리는 서로 다르지만 함께 살아가요. *한국 유아교육협회 40주년 기념 교사연수*. 중앙대학교 2005년 7월 9일, 7-21.
- 법무부(2008). *2008년 외국인 통계 결과*. 법무부 자료.
- 양영자(2007). 한국의 다문화교육 현황과 과제. *한국에서의 다문화주의*. 서울: 한울아카데미.
- 오성배(2005). *코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구*. 한국교육개발원.
- 이재분, 강순원, 김혜원.(2008). *다문화 가정 자녀 교육실태 연구: 국제결혼가정을 중심으로*. 한국교육개발원.
- 조영달, 박윤경, 이정우 외.(2007). *다문화교육 정책수립을 위한 기초 인식조사연구*. 교육인적자원부.
- 조영달, 윤희원, 박상철 외.(2006). *다문화가정의 자녀교육 실태조사*. 교육인적자원부.
- 조혜영, 이창호, 권순희 외.(2008). *다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구*. 한국여성정책연구원·한국청소년정책연구원.
- 행자부(2009). *2009년 지방자치단체 외국인주민 현황조사결과*. 행정안전부 자료.
- Banks, J.(1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. Bank & C. Banks(Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*.(2nd ed.) _____(1994). Transforming the mainstream curriculum. *Education Leadership* 5(8), 4-8.
- _____ (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. *Multicultural Education Series*, (8), NY: Teachers College.
- Derman-Sparks, L. & Force, A. B. C. T. (1989). *Anti-Bias Curriculum, Tools for empowering Young children*. NAEYC, Washington, D.C.
- Manning, M. Lee & Baruth, L. G. (1996). *Multicultural Education of Children and Adolescents*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morrison, G. S.(1998). *Early childhood Education Today*. 7th edition, Merrill, Prentice Hall.

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

제2주제 발표

다문화가족지원센터의 다문화가족 지원을 위한 교육

: 사업운영 현황 및 개선방안을 중심으로

발 표 자 : 박정윤(중앙대학교 가족복지학과 부교수)

다문화가족지원센터의 다문화가족 지원을 위한 교육 : 사업운영 현황 및 개선방안을 중심으로

박정윤(중앙대학교 가족복지학과 부교수)

1. 서론

오늘날의 개별 국가는 전 세계의 정보화, 이동통신 기술의 급속한 발전과 과학기술의 발달에 의해 상호 협조적이고 긴밀하게 연결되어지고 있다. 국가 간 교류가 빈번해지고, 한 국가의 정치, 사회, 경제 모든 분야의 변화들이 자국 내에서만 소통되는 것이 아니라 관련 국가의 상황에 따라서 상호 영향을 받는 시대에 살고 있다. 이러한 분위기는 단일민족과 순수혈통을 주장해 왔던 한국사회로서는 다문화사회와 다민족사회가 되는 것은 상당한 변화이며 다문화가족의 증가도 우리가 새롭게 수용하고 통합해야하는 변화라고 할 수 있다.

현재 우리사회의 다문화로의 변화에 핵심적인 요인은 저출산·고령화의 인구학적 이슈와 경제위기로 인한 노동시장의 변화, 여성의 고학력화와 경제활동의 증대로 초혼연령이 상승하고, 독신미혼 여성의 비율이 증가함에 따라 만혼화 현상, 외국인에 대한 거부감이 줄어들고 가치관의 변화와 혼인수급의 불균형 등으로 농촌과 도시 저소득층 남성들의 외국여성과의 결혼 등(김유경, 2009) 등을 들 수 있다. 1990년대 초반 이후 농촌총각의 혼인난을 해소하기 위해 정책적으로 시행된 중국 조선족 여성과의 국제결혼 주선사업(이혜정, 2004; 홍기혜: 2000) 이후로 가시화되기 시작한 국제결혼은 이제 우리 사회의 혼인관련 인구지표에서 주목받는 비율을 차지하고 있다.

다문화가족의 증가가 초국가적인 현상이라 해도 한국의 경우는 미국이나 유럽의 국가와 다른 양상이다. 세계적인 차원에서의 이주 추이와 비교할 때 한국사회로의 타민족의 이주는 다소 지연되었으나 그 전개는 매우 압축적으로 이루어지고 있다. 즉, 한국사회의 외국인 이주는 1990년 초 본격적인 이주가 시작된 이후로 단기간 내에 이주민이 급격히 증가하는 사회 변화를 겪었는데 10-15년 동안 일어난 이러한 압축적인 이주의 전개는 세계적으로 매우 특이한 현상이다. 따라서 한국에서 집약적으로 나타나는 다문화현상을 충분히 성찰하여 다문화가정생활의 기반과 특성을 이해하고 다문화사회로의 한국사회에 정착할 수 있도록 해야 한다.

다문화사회로의 전환은 지금까지 한국사회의 지배적인 가치 중 하나인 단일혈통이나 순수혈통 이데올로기나 자민족 중심주의에 대한 새로운 도전이다. 다문화사회는 민족적, 문화적 다양성을 수용하고 증진시킴으로써 궁극적으로 한 사회의 발전을 꾀하려는 원리를 갖는다. 그러한 과정에서 타민족과 문화를 어떤 방식으로 수용할 것인지는 한 사회나 국가의 상황에 따라서 매우 달라질 수 있다. 한국사회가 예견하지 못할 정도로 급격한 이주의 증가세와 이주민의 사회적 가시화를 경험하면서 다문화에 대한 다양한 관점을 사회 전반에서 충분한 논의와 합의를 도출하지 못하는 상황이다. 그런 한편에서는 국가 중심으로 안정적인 사회통합의 기반 위에서 지속적인 성장과 발전을 모색하는 데 있어 다문화의 이슈가 중심적인 위치를 차지하는 상황으로 전개되고, 매우 피상적인 차원에서 그들의 문제를 진단하고 해결책을 모색하고 있다.

현재 우리사회의 다문화에 대한 많은 관심은 다문화가족에 집중되고 있다. 많은 수의 이주자들이 결혼을 통해서 혼인이주를 하게 되는 여성들이고 그로 인해서 그들의 많은 문제가 가정생활적응에서부터 시작되기 때문에 다문화사회에 대한 관심은 이들에서부터 시작되는 것도 어떤 면에서는 자연스러울 수 있다.

2008년 9월에 다문화가족지원법이 제정되면서 법에서 지정한 지원 사업을 수행하기 위해서 짧은 시간 안에 전국이 100여개 넘는 다문화가족지원센터가 설치되고 다양한 서비스가 제공되는 것도 이러한 맥락으로 볼 수 있다. 그러나 다문화가족에 대한 사회 전반의 관심이 폭주하게 되면서 관이 주도하는 정책과 지원이 일관성이나 방향성 없이 우후죽순처럼 제공되고 있다. 이러한 정책결정과 지원서비스는 다문화가족에서 발생하는 본질적인 문제나 통합을 위한 지원을 하기보다는 정부와 지자체의 성과 위주의 행정으로 왜곡될 수 있는 가능성이 있다.

다문화사회로의 전환하는 과정에서 사회 전체가 적극적으로 관심을 갖는 것은 매우 고무적이지만 지금과 같은 전개는 모래위의 성을 쌓는 위태로운 상황이라고 판단된다. 즉, 국가에서 결정하는 중요한 정책이 지향해야하는 목표점이 불투명하고, 아울러 정책목표 달성을 위한 대상, 지원방법, 자원 등의 다면적인 상황을 고려하지 않고 있다는 점은 앞으로 다문화사회로의 전환이 순조롭지 못할 가능성이 높음을 예측하게 된다. 이에 최근에 필자와 같은 고민이 전문가와 관련부처에서 시작되어지고 있는 것 같고 그것은 매우 한국이 진정한 다문화사회로 나아가기 위한 과정으로서 고무적이라고 할 수 있다. 지금까지가 다문화사회 형성을 위한 다양한 시도가 있었던 초창기였다면 현 시점은 지금까지의 시도와 노력을 바탕으로 점진적이고 체계적으로 다문화사회를 만들 수 있도록 환경 조성하고 구체적인 대안들이 마련되고 실천되어야 할 시점이다.

다문화에 대한 논의는 다문화주의 자체에 대한 담론이나 논의와 같은 원론적인 영역에서부터 다문화지원정책, 다문화지원서비스 등의 실천적인 영역에 이르기까지 다양하게 이루어질 수 있다. 다문화의 원론적인 논의는 정치, 경제, 사회, 문화 등 다양한 영역을 광범위하게 검토하고 논의되어야 할 영역이다. 본 논문에서는 필자의 전문분야와 전공을 고려할 때, 경험적이고 실천적 측면에서의 다문화사회의 대표적인 현상 중 하나인 다문화가족과 그들 가족에 대한 지원의 실천적 측면을 다루고자 한다. 따라서 본 고에서 다문화가족이 경험하고 있는 어려움과 그들의 요구에 대한 최근의 선행연구 동향을 살펴보고, 다문화가족지원센터에서 실시하고 있는 사업과 그 성과를 검토하면서 다문화가정의 요구와 지원서비스간의 부합정도를 살펴보고 앞으로의 다문화가족지원센터의 지원방향에 대한 제언을 하고자 한다.

II. 다문화가족의 현황 및 특성

1. 다문화가족의 현황

1990년대부터 외국인 이주노동자와 결혼이민자의 수가 가시적으로 증가하였다. 2008년 7월 기준으로 국내 거주 결혼이민자는 총 144,385명으로 이 중 여성이 88.4%인 128천명을 차지하고 있으며 전년대비 13.7%가 증가하고, 2002년에 일만 건을 넘어선 한국남성과 외국인 여성 간 결혼 수는 2005년에 농촌총각 중 35.7%가 외국인 아내를 맞이하여 최고점에 이르렀으며 2006년도에 ‘방문취업제’ 예고에 따라 조선족 여성 유입이 감소하여 국제결혼 혼인비율이 3.4% 감소하였으며, 2007년도 베트남의 국제결혼 규제정책 등의 영향으로 전년대비 3.7%가 감소, 2008년도에는 1.5% 감소하여 28,163건으로 나타났다. 동남아 국가들의 새로운 국가정책으로 인해서 부분적인 감소가 일어나고 있으나 여전히 국제결혼은 계속적으로 증가하고 있으며 결혼이민자 여성은 2010년에는 전체 인구의 3%, 2050년에는 약 9%까지 증가할 것으로 예측하고 있다(김경신, 2009).

출신국별로는 조선족 한국인이 55,789명(38.6%)으로 가장 많고 중국, 베트남, 필리핀, 일본, 대만, 몽골, 태국 등의 순(행안부, 2008)이었다. 초기의 국제결혼은 한국 여성과 외국남성의 결합이 주를 이루었으나 최근에는 외국인 여성과 한국 남성의 비율이 전체 국제결혼 유형 중 76%를 차지하여 외국인 여성이 결혼을 통해서 한국 사회에 유입되는 비율이 높아지면서 과거와는 다른 국제결혼 양상을 보이고 있다.

이러한 국제결혼 현상은 글로벌 시대, 전지구화라는 시대적 흐름에 기인한 것으로 국가 간의 이동이 증가하면서 개인들의 삶과 가치관, 가족 등에 대한 생각이 성,

인종, 국적을 초월해서 이루어지기 때문으로 볼 수 있다. 특히 한국인 남성과 외국인 여성간의 국제결혼은 ‘이주의 여성화’¹⁾ 현상과 한국 결혼시장의 파행적 구조와 접합되어 만들어진 현상으로 볼 수 있다(한건수, 2006). ‘이주의 여성화’ 현상으로 한국사회에 들어온 외국인 여성들은 국제결혼을 한국사회에서 보다 안전하게 정착할 수 있는 수단으로 선택하게 된다. 도시지역의 노동자들이 일터에서 외국인 여성들을 만나 국제결혼을 하는 현상은 이러한 사실을 뒷받침해 주고 있다. 앞으로 노동력 부족을 겪게 될 한국사회의 실정상 많은 수의 외국인 노동자가 우리사회에 진입할 것이며 그에 따라 국제결혼도 계속해서 증가할 것으로 예측된다. 한국의 결혼시장의 특수성 또한 결혼이민자 가정 증가의 한 원인이 되고 있다. 한국사회는 고학력 및 전문직 여성들의 결혼에 대한 인식변화와 이혼, 재혼 등의 증가현상, 그리고 ‘결혼경사현상’²⁾이라는 배우자 선택 경향으로 한국인 남성들이 국내결혼시장에서 배우자를 선택하기가 어려워지고 있다. 더욱이 결혼을 위해 필요한 개인적 자원이 상대적으로 적고 불리한 요인들을 가지고 있을 경우 국제결혼 경향성이 높은 것으로 보고되고 있다. 실제 연구에서도 국제결혼은 적령기를 넘긴 높은 연령, 낮은 학력, 초혼보다는 재혼³⁾, 도시보다는 농촌, 그리고 낮은 경제적 수준의 남성에게서 빈번히 일어나고 있는 것으로 나타났다(장은정·박정윤, 2009; 김경신, 2006; 윤희숙, 2004).

다문화가족이 증가하면서 결혼이민자 여성의 증가뿐만 아니라 다문화가족의 자녀도 매해 증가하고 있다. 행정안전부 2008년 7월 보고에 따르면 다문화가족 자녀 수는 58,007명으로 매년 증가하고 있는 추세이며, 자녀의 연령은 6세 이하가 57.1%, 7-12세가 32.2%,로 영유아가 대부분이다. 다문화가족의 자녀의 학교 재학 수치도 2007년 대비 2008년에 39.6%로 증가하여 급격하게 증가하는 추세를 보이고 있다. 2008년의 경우 다문화(결혼이민자)가정 중 초등학교 재학생이 84.2%, 중학생이 11.7%, 고등학생이 4.0%로 아직까지는 초등학교가 가장 많은 비율을 차지하고 있다.

2. 다문화가족의 문제와 욕구

다문화가족의 가정생활의 연구는 여러 학문에서 관심영역으로 떠오르고 있다.

-
- 1) ‘이주여성화’란 국가 간 노동이동의 50%이상이 여성이주자에 의해 이루어지는 현상으로 여성이 남편이나 가족에 따라 이동하는 동반이주자로서가 아니라 여성 스스로 주체적으로 이주하는 경향을 말한다. 이러한 이주의 여성화현상은 특히 중국 조선족에게서 두드러지게 나타난다(이혜경, 2006).
 - 2) 결혼경사(marriage gradient)현상은 사회학자 제시 버나드(Jessie Benard)에 의해 설명된 것으로 “여성은 자신의 남편을 존경할 수 있기를 원하고 사회적으로 자신보다 더 나은 배우자를 선택하려고 한다. 이러한 현상의 결과로 가장 바닥(bottom of the barrel)에 있는 남성들은 그들을 존경해 줄 사람이 없기 때문에 결혼할 사람이 없고, 반대로 꼭대기(cream of the crop)에 있는 여성들은 그들보다 우월해서 존경할만한 사람을 찾기가 쉽지 않다”고 한다.
 - 3) 국제 결혼한 한국남성의 재혼율은 43.8%로 나타났다(통계청, 2005).

많은 연구에서 공통적으로 지적되는 다문화가족의 어려움은 이민자 여성의 언어문제로 인해서 가정생활을 원만하게 수행하는 것이 어렵다는 점과, 내국인 남편과 시댁가족과의 문화적 차이로 인한 갈등이다. 구체적으로 다문화가족의 문제를 선행연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 부부문제

다문화가족의 결혼 특징 중의 하나는 비교적 짧은 기간 안에 집단적으로 이루어진다는 점이다. 단시간에 결혼을 결정하게 되는데 그 원인은 국제결혼이 결혼자체를 목적으로 한 중매혼의 성격을 갖기 때문도 있지만, 영리목적을 가진 결혼중개업체들의 결혼당사들에 대한 정보왜곡과 결혼 부추김 등으로 인하여 결혼당사자들은 적합한 배우자를 선택할 수 있는 시간적 여유나 선택의 기회를 제한받는 요인들이 작용하기 때문이다. 이렇게 불안정한 배우자 선택과정에서 결혼 당사자 서로는 결혼에 대한 경제적, 심리적, 사회적 준비를 하지 못한 채 결혼이 성립됨으로써 결혼 이후의 부부 적응에 많은 어려움이 초래되는 것은 당연한 결과이다.

부부문제는 결혼이민자 아내의 한국 가정생활에의 부적응을 다루는 연구가 다수이다. 외국인 아내의 한국어 능력이 떨어져서 발생하는 의사소통 문제, 문화적 차이로 인한 부적응, 남편의 폭력과 인권침해 문제 등이 있다(이금연, 2003; 윤희숙, 2004; 김상일, 2004; 신란희, 2005; 한건수b, 2006; 채옥희, 2006; 양순미, 2006; 김오남, 2006; 이순형, 2006). 외국인 아내의 언어습득은 부부간의 단순한 의사소통의 어려움에 국한되는 것이 아니라 그로 인해서 그들이 가정 내에서 고립되고 소외되면서 우울증과 같은 심리적 문제들을 연속적으로 경험하게 되고 배우자에게까지 직·간접적으로 영향을 주게 되면서 부부관계가 악화된다. 또, 한국의 가부장제적인 관습과 문화는 한국인 남편의 권위적인 태도와 불평등한 성역할관이 남성위주의 부부관계를 형성하면서 결혼이민자 아내들은 이를 수용하지 못하면서 배우자와의 갈등이 발생하기도 한다(모선희·이인희·이선행·김성훈, 2009; 김오남, 2006; 윤희숙, 2004). 이에 덧붙여 시부모의 간섭이나 남편의 시부모에 대한 의존 등도 부부갈등을 가중시키는 원인으로 지적하고 있다.

신경희·양성은(2006)은 폭력경험이 있는 다문화가족 부부 19쌍을 면접 조사한 결과에 따르면 부부갈등은 불평등한 결혼시작에서부터 이루어진다고 하였다. 즉, 결혼중개업소에게 부부모두 과도한 소개비를 지불한 상황에서 결혼에 이르게 되고 이 관계에서 매매혼에서와 같은 심리적 기제가 작용하여 배우자를 소유물로 여기면서 갈등이 시작되는 것이다. 그리고 한국인 남편이 외국인 아내를 통제하기 위한 수단으로 국적취득을 연기시키거나, 문화적 전통이나 사회규범에 대한 이해 부족, 친

정에 대한 경제적 원조, 고부갈등 등이 부부갈등을 유발하게 하는 요인으로 나타났다.

한국보건사회연구원의 다문화가족실태조사(2008)에서 결혼이민자여성이 토로하는 부부갈등원인은 경제문제가 30.7%로 가장 많았고, 다음으로 자녀문제, 배우자의 부모 및 형제자매와의 관계, 가사 및 육아부담 순으로 나타났다. 이들은 배우자와의 의사소통의 어려움을 호소하였으며, 아내폭력이 발생하고 있으며 결혼기간이 길수록 폭력이 빈번해지면서 가속화와 장기화되고 있다고 하였다. 더 큰 문제는 이들이 폭력문제에 대해서 소극적으로 대처하거나 무방비상태로 방치됨으로써 폭력피해자가 많아지고, 피해의 정도도 커지고 있다고 볼 수 있다.

몇몇 연구에서 부부문제는 국내 부부와 마찬가지로 단순히 두 사람의 단편적인 심리정서적인 것에 국한되지 않고, 폭력, 과도한 권력행사 심지어 이민자 아내의 취업과 인권문제로까지 확대되고 있음을 알 수 있다. 다문화가족 내에서 상대적으로 열악한 지위를 갖는 이민자 여성은 남편과의 연령차로 인한 세대 차이, 문화적 차이, 가치관의 차이 등으로 인해서 심각한 갈등에 빠지고 있는데 이는 다문화가족의 이혼율 증가를 통해서도 단적으로 알 수 있다.

부부는 결혼생활에서 결혼 전의 서로 다른 생활양식을 결혼 후 적절히 맞추어가는 과정이 필요한데 다문화가족의 경우 지금까지 자라온 환경과 문화가 너무나 상이할 뿐만 아니라 서로가 결혼에 대한 기대가 다르기 때문에 내국인들끼리의 결혼보다 더 많은 노력을 해야 한다. 그럼에도 불구하고 한국인 남편은 외국인 아내에게 일방적인 한국문화의 습득을 강요하는 등의 동화주의적 입장에서 부부관계를 이끌어감으로써 외국인인 아내 입장에서는 이러한 배우자의 태도나 행동이 오히려 부부관계에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 특히 결혼이민자 여성에게 한국사회에 거주하는 것만으로도 한국인 남편은 외국인 아내에 비해 사회적 관계 뿐 아니라 일상생활에서조차 적응기제의 주도권을 갖고 있다. 그렇기 때문에 남편이 갖고 있는 생각과 태도는 이들의 결혼생활에 중요한 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다(장은정 외, 2009).

2) 자녀 돌봄 및 적응 문제

다문화가족의 자녀가 지속적으로 증가하면서 자녀양육기의 다문화가족은 자녀양육이 주 고민거리가 되었다. 보건사회연구원(2008)에 따르면 다문화가족의 아동의 주양육자는 이민자 본인이나 배우자, 기타가족이 48.9%로 가장 많았으며 다음으로 보육시설을 이용하는 비율도 37.4%를 차지하였고 방과 후 돌봄 역시 가족돌봄이 63.0%로 가장 많은 것으로 나타났다. 다른 연구(서문희, 2005)에서 일반가정의 보육시설 이용율이 56.8%인 것과 비교해보면 가족에 대한 의존도가 높음을 알 수 있다.

또한 외국인 아내들은 나이가 어리고 초혼으로 주변의 관계 지지망이 부족하여 주위의 도움조차 받지 못해서 더욱 어려움을 겪고 있다(박주희, 2007).

한국보건사회연구원(2008)은 다문화가족의 자녀양육상의 어려움이 한국어소통능력 미흡, 양육비 및 교육비 주출, 자녀양육자 및 보육시설의 부재, 자녀양육 방식의 갈등이라고 지적하였다. 특히 방과 후 부모가 자신의 자녀를 돌보지 못하는 이유가 생업 때문에, 학습지도를 못해서, 한국어수준이 낮아서 등의 순으로 나타나서 생업을 제외나 원인은 다문화가족의 자녀들이 부모특성으로 인해서 학업성취문제나 학교생활에 부정적 영향을 줄 수 있는 가능성을 보여주는 결과이다.

또, 많은 결혼이민자 여성들이 결혼 후 1-2년 내에 임신과 출산을 하게 되는데 한국생활에 충분히 적응하지 못한 상황에서 임신과 출산은 결혼이민자 여성에서 다중적인 어려움을 야기할 수 밖에 없다. 이들이 출산과 육아에 대한 사전교육을 받은 비율이 낮고(최연실, 2007), 남편이나 시댁식구의 도움정도가 적고 지역사회로부터의 지원받는 것이 용이하지 않기 때문(최나야 외, 2009)에 양육부담은 더 가중된다.

결혼이민자 여성의 언어문제는 부부관계뿐만 아니라 자녀에게도 부정적 영향을 주게 된다. 그래서 그들의 자녀가 학교에서 차별받을 것에 대한 우려, 취학준비를 제대로 해주지 못한 것에 대한 걱정과 자녀교육에 대한 경제적 자원 부족과 좌절감, 자녀양육 가치관 혼란과 주변의 높은 기대감이 복합되면서 스스로가 부모로서의 낮은 효능감을 스트레스로 호소하고 이에 대한 해결책으로 공교육의 강화에 대한 욕구를 호소하는 것으로 나타났다(최나야 외, 2009). 또, 영유아기 자녀를 둔 부모들은 자녀의 취학준비에 대한 교육이나 부모교육을 받지 못하게 되면서 취학 후에 아동의 학교적응에 문제를 일으킬 수 있으므로 이에 대한 지원이 마련되어야 한다.

한편 다문화가족의 아동은 부모의 가치관과 생활태도가 각각 다른 이중 문화 속에서 성장하면서 많은 갈등을 경험한다. 그래서 성장하는 과정에서도 사회와 가정에서 경험하는 생활이 각각 서로 다르기 때문에 정체성과 가치관의 혼돈을 겪을 수 밖에 없다. 특히 부모의 이중 언어 사용은 아동기 자녀의 언어습득에 어려움을 야기시키고 이는 학교생활 적응에 직접적으로 연계되면서 이들 가정의 자녀가 소외나 따돌림을 당하는 상황이 발생하기도 한다(이영주, 2008). 이의 연구에서 다문화가정의 아동이 잘 적응하기 위한 위험요소와 보호요소를 파악하였는데 가족변인과 문화변인이 아동적응의 위험요소로 나타나고 있으며, 문화변인과 학교변인이 보호요인으로 나타났다. 보건복지부(2005)의 연구에서도 다문화가정의 아동 적응은 일상생활에서 별다른 무리는 없으나 독해, 쓰기, 작문능력 등의 학업성취가 낮으며, 때때로 언어발달 지체 및 문화부적응으로 인해서 학교에서 소극적이며, 폭력 또는 과잉행동과 같은 정서장애를 보이기도 한다고 지적하였다.

이들 가정의 자녀는 한국어능력이 부족한 어머니로 인해서 결정적 시기에 언어 자극이 결핍되어 언어지연을 경험하는 비율이 높았다(박미경 외, 2007; 서현 외, 2007). 다문화가족 자녀의 언어문제는 연령이 높아지면서 누적되어 학업부진, 사회성과 성격발달의 문제, 편견과 차별문제로 이어지게 된다. 유아교육기관에서 이들 가정의 유아발달의 가장 큰 문제점도 언어능력의 부족을 지적(이승은 외, 2008)하고 있어 의사소통의 문제가 심각함을 알 수 있다. 이용희 외(2009)는 다문화가정의 자녀들의 학교생활 적응력은 가족의 응집성과 적응력r화 정적이 상관관계가 있다고 밝힘으로써 다문화가정의 자녀는 가정생활의 건강성을 유지하는 것이 매우 중요하다는 것을 알 수 있다.

학교생활은 다문화가족의 자녀들이 미래의 사회성원으로 자질과 역량을 키워나가기 위한 사회적응의 기본과정이며 특히 초등학교 취학은 자녀들이 공식적으로 공동체생활을 시작하는 중요한 시점으로서 이 시기에 겪는 학습활동에 대한 흥미, 또래들과의 대인관계, 학교규칙에 대한 적응정도는 이후의 학교생활에 대한 만족과 학업성취에 많은 영향을 주게 됨으로 이 시기에 주변의 지원정도는 자녀의 학교적응력과 직결되는 중요한 요인이 될 수 있다. 그러나 다문화가정의 경우 외국인 부모들은 한국사회 문화와 교육 현장에 대한 정보의 부족과 분위기를 제대로 파악하지 못하면서 효과적인 학부모로서의 역할을 수행하는데 많은 어려움이 있다. 즉, 학교시스템과 학생생활문화에 익숙지 않을 뿐 만 아니라 자녀나 교사와의 원만한 의사소통이 이루어지지 않음으로써 학습지원이 적절히 이루어지지 못하고 있는 실정이다(장은정 외, 2009). 따라서 다문화가족의 자녀양육문제는 조기개입과 중재를 통해서 결혼이민자여성의 양육 스트레스를 줄이고, 부모로서의 역량을 강화하며, 아동이 건강하게 성장할 수 있는 환경을 조성하여야 할 것이다. 실제적으로 출신국가와 한국간의 가족 왕래 촉진, 출산과 초기양육지원서비스, 다문화가정간의 연계, 한국인남편과 시댁가족에 대한 상담과 교육(최나야 외, 2009) 등을 통해서 결혼이민자 여성이 자신의 자녀양육에 자신감을 갖고 적극적으로 임할 수 있도록 해야 한다.

3) 친척관계 및 사회적, 개인적 문제

다문화가족의 친인척 문제의 대표적인 문제가 시부모와의 고부갈등, 시댁식구의 지나친 개입이다. 이민자 여성이 시댁과의 갈등원인은 세대차이, 의사소통의 문제, 사고방식과 가치관의 차이, 생활습관의 차이 등이다(홍기혜, 2005). 다문화가족의 시부모들이 유교적이고 전통적인 가부장적 가족 관념이 뿌리 깊게 남아 있어 외국인 며느리임에도 불구하고 며느리로서의 전통적 의무를 강요하고 있다. 결국 시댁과의 갈등은 시댁 식구들의 일방적으로 외국인 며느리에게 한국문화에 동화되기를 강요

하는데서 생기는 갈등이 많다. 다문화가족의 시부모 대부분이 며느리 나라와 문화에 대해서 잘 알지 못하고 관심도 없고 며느리를 배려하려는 태도를 취하지 않고 있었다(김상임, 2004; 심선진, 2004). 윤형숙(2004)의 연구에 의하면 고부간 갈등은 시어머니의 며느리 학대로 이어지고 있다고 보고하였다. 즉, 며느리를 구박하고 아들에게 며느리에 대한 잘못된 정보를 제공하고, 남존여비적 태도를 갖고 무조건적인 복종을 강요하면서 의사소통이 적절히 이루어지지 않을 때 심지어 폭력을 행사하는 것으로 나타났다. 그외 시부의 엄격함과 시어머니의 병수발로 인한 어려움, 시어머니와 시동생의 과도한 부양요구, 시부모가 이주 여성의 행동에 대한 통제(외출에 대해 부정적이며 외부사람과의 접촉 싫어함) 등도 시대과의 문제라고 언급하였다(박정윤·강기정, 2007).

결국 다문화가족 내의 한국 남편이나 시부모에게 아무도 다문화에 대한 이해와 행위에 대해서 알려주지도, 보여주지도 않고 어디서도 교육받지 못했다. 그래서 시대식구들은 출신국가에 대한 편견이 많으며, 며느리와의 문화적 차이에 대한 인식을 하지 못한 문화차이로 인한 대부분의 실수와 차이를 개인의 성격과 성향으로 간주해 버리는 버림으로써 며느리에게 과격한 표현으로 심리적 상처를 주거나 가족생활에 대한 적응의 어려움을 가중시킨다고 할 수 있다(장온정, 2007).

또 다른 다문화가족의 문제는 실질적인 가정생활 관련된 것이다. 즉, 생활상의 의식주 생활문화의 차이, 가정관리에 대한 태도 차이로 인한 문제, 경제적 문제 등이 드러나고 있다(박정윤 외, 2007; 박경은, 2007; 채옥희 외, 2006; 보건복지부, 2005). 보건복지부(2005)에 따르면 결혼이민자 가족은 가사노동분담, 생활방식의 차이 문제 등을 나타내고 있으며 이민자 여성들은 남편과 가사분담을 불평등으로 인해서 갈등이 생기고 있다. 박정윤 외(2007)은 일상 가정생활의 기준차이-청결수준, 음식취향 등-로 인해서 갈등이 발생하고 있다고 보고했다. 채옥희 외(2006)의 연구에서 결혼이민자 여성들은 식생활, 가정의례에 대해서 부부간 차이를 많이 경험하였고 이는 남편에 비해서 아내가 더 많이 인식하고 있었다. 또, 남편의 생활비 및 용돈, 자국으로의 송금 등에 대한 통제로 경제적 권력을 남편에게 예속 당하거나 남편과의 경제적 관념의 차이로 신용카드 사용에 대한 간섭, 시누이의 경제적 간섭, 시대식구에 대한 경제적 부양 등의 문제점이 언급되고 있다(박경은, 2007; 박정윤 외, 2007)

결혼이민자 여성의 주변의 지지 또는 관계망을 살펴보면 자국의 친구가 가장 강력한 지지망이 된다고 하였으며 그 외 종교단체, 한국어를 가르쳐주는 지역사회 기관과 여성단체가 있었다(박정윤 외, 2007; 박경은, 2007). 또, 행정기관(주민자치센터 등), 종교기관, 복지기관(건강가정지원센터, 사회복지관 등), 외국인지원센터 등을 이

용하는 것으로 나타났다(박경은, 2007; 박정윤 외, 2007). 또, 박정윤 외(2007)의 연구에서 피면접자들은 한국문화를 접할 수 있는 건강가정지원센터, 지방자치단체의 귀화관련 기관 등을 통해서 자신들의 가족생활에서의 어려움에 대한 도움을 받는다 고 하였으나 지원정도에 대해서 만족스러운 수준은 아니다.

특히 이민자여성들은 심리적 지원을 받을 수 있는 기관이 부족함을 언급하였다. (박경은, 2007; 박정윤 외, 2007). 박경은(2007)에 따르면 참여단체나 모임이 한 곳도 없거나 이웃과 교류정도는 매우 저조하였으며 이는 농촌지역일수록 더 심한 것으로 나타났다. 이들은 이웃과의 교류가 적음으로 인해서 자신의 고민을 터 놓을 대상이 부족하다고 하였다. 이러한 결과를 통해서 결혼이민자 여성들이 가질 수 있는 심리적인 불안과 우울감이 예측할 수 있고 건강가정지원센터에서 이들을 위한 다양한 서비스를 제공해야할 필요가 있다.

한편 다문화가정에서 원하는 복지에 대한 욕구에서 공통적인 것은 일을 통한 경제적 욕구, 사회적 욕구, 자녀양육과 교육지원에 대한 욕구 등이 이었다(모선희, 2009; 김유경, 2008; 한국보건사회연구원, 2008; 설동훈, 2006). 한국보건사회연구원(2008) 연구와 설동훈(2006)의 연구에서 다문화가정이 가장 높은 욕구 영역은 한국어교육에 대한 부분이었다. 다음으로 자녀교육과 부모 상담에 대한 서비스, 취업 또는 일자리 관련 욕구가 많았다. 설동훈의 연구에서는 언어교육과 취업 관련한 구체적인 사항(한국요리강습, 정보화교육, 법률상담 등)에 대한 서비스 지원을 욕구하였다. 그런데 이러한 욕구들이 시간의 흐름에 따라서 변화한다는 것에 주목해서 다문화가족의 복지서비스는 결혼기간이나 가족생활주기 등에 대한 고려가 있어야 할 것이다.

김유경(2008)에 따르면 결혼초기(5년 이내)에는 한국어교육의 욕구와 자녀양육과 관련 욕구가 대부분이고 그 외 나머지 서비스 욕구나 미미한 실정이다. 이는 모선희 외 연구(2009)에서도 유사한 결과를 보여주고 있는데 한국인 어머니들에 비해서 어머니로서의 역할 효능감이 낮음으로 그에 대한 보완책으로 ‘방과 후 학습교육’, ‘자녀의 한국어 교육’ 실시 등을 원하는 것으로 나타났다. 그러나 결혼기간이 길어질수록 취업이나 한국문화에 대한 지원욕구가 높다고 지적하고 있음으로 다문화가정의 지원이 획일적이지 않고 맞춤형 서비스를 강화해야할 필요가 있다. 그 외 원하는 서비스로는 보육시설, 배우자 또는 가족의 허락과 지원, 단계별 교육서비스, 서비스에 대한 정보제공 등이었다. 모선희 외(2009)의 연구에서 다문화가족 여성은 사회적응교육을 원하는데 이는 정부에서 실시하는 영농교육을 보다 구체적으로 발달된 기술을 배우기를 원하였고 공공지원에 대한 욕구로서 지역사회 및 민간단체로부터의 지원을 원하였고 부분적 접근성이 낮은 농어촌 지역에서는 교통지원서비스

등이 필요하다고 하였다. 결혼이민자여성의 생활문화교육에 대한 욕구를 조사한 결과 이민자여성은 자신의 가족환경을 둘러싼 인접환경뿐 아니라 광역환경에 대한 생활문화에 대한 요구가 높았다(최배영, 2009). 구체적으로 상황별 언어표현이나 언어예절, 생활예절, 음식문화, 가족의례와 명절풍습, 관공서 및 지역기관 이용방법, 주거문화 교육, 날씨나 지리 등의 자연환경에 대한 교육요구까지 매우 다양하였다.

Ⅲ. 다문화가족을 위한 지원 현황

다문화가족의 어려움에 대한 많은 연구결과와 보고서들을 토대로 정부와 사회전반에서 이들 가정이 건강하고 행복한 가정생활을 영위할 수 있도록 하는 지원책들이 마련되어 실시되고 있다. 2006년 4월에 범정부 차원의 ‘혼혈인 및 이주자 사회통합 지원방안’과 ‘여성결혼이민자가족 사회통합지원’정책이 수립되면서 다문화에 대한 정부개입이 가시화되기 시작하였다. 이를 기점으로 교육인적자원부 2006년 5월에 다문화가정교육지원대책을 마련하여 교과서 내용을 다문화를 강조하여 타인종을 수용하는 내용으로 수정할 것을 결정하고, 한국정보문화진흥원에서는 결혼이민자 사회의 소외집단을 규정하고 이들을 위한 디지털교육을 실시하기로 하였다(최연실, 2009). 보건복지가족부에서는 2008년 10월에 다문화가족지원 생애주기별 맞춤형 지원강화대책을 마련하여 7대 과제를 제시하고 있다.

다문화가족지원은 NGO와 종교기관을 포함한 민간단체 및 지방자치단체 중심으로 우선 형성되었다. 이후 여성가족부에서 결혼이민자가족지원센터가 개설 운영되다가 다문화가족지원법에 근거하여 다문화가족센터로 변경되어 운영되고 있다. 2007년 여성가족부 조사에 의하면 중앙정부나 지방자치단체로부터 지원받아 결혼이민자가족지원 사업을 실시하는 기관은 총 515개소로 7대 광역시도에 120개, 도권역에 총 395개소가 위치하고 있는 것으로 나타났다(여성가족부, 2007). 여러 기관에서 결혼이민자 가족의 가족생활 적응을 위하여 교육, 노동 문화, 복지, 인권 등의 다양한 분야에서 여러 가지 방식으로 이루어지고 있다.

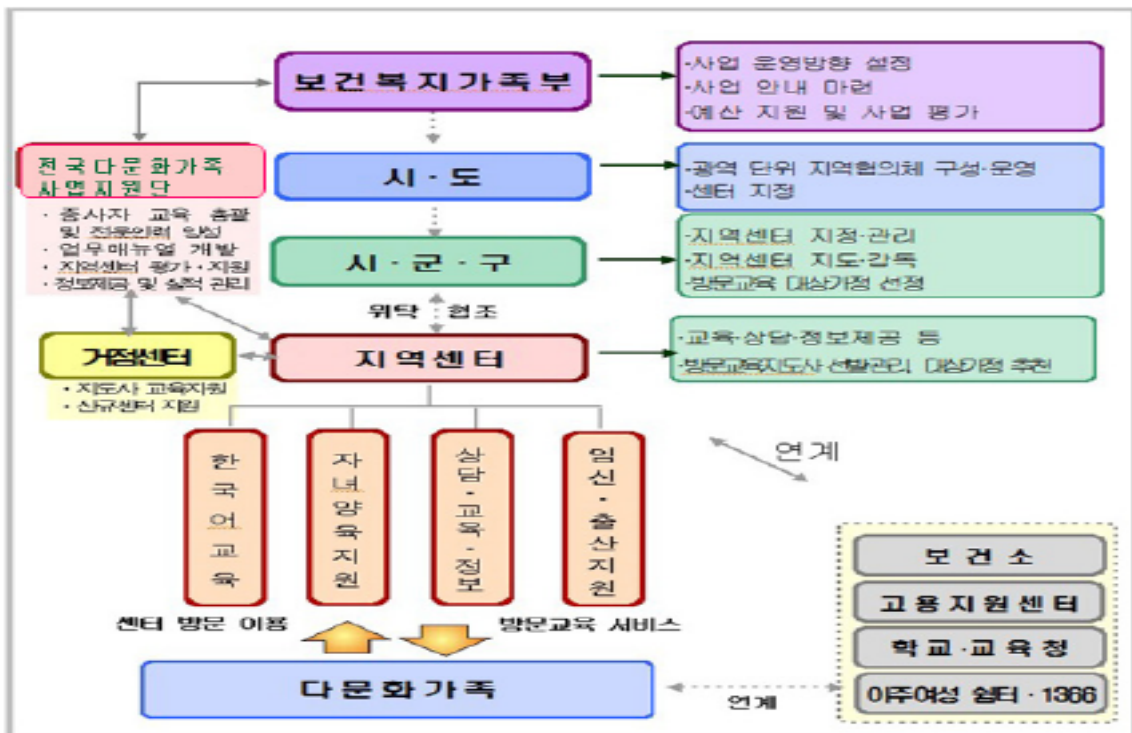
보건복지가족부의 다문화가정의 정책은 부처 내 10개국(관), 21개 사업부처 정책에 포괄되어 있다. 정책목표는 ①정책대상별로 결혼이민자 조기 정착과 자립역량 강화 ②자녀의 건강한 성장 및 글로벌 인재 육성 ③다문화가족의 안정적 생활 유지 ④국민의 다문화사회 이행 증진이다. 구체적인 내용은 ①국제결혼중개업자의 신상정보 사전제공 의무규정 신설로 국제결혼 피해방지대책 마련(09년 법령개정추진) ②다문화가족센터의 통역요원 파견서비스를 통한 의사소통 지원 ③언어습득기 아동

을 위한 언어치료사 보육시설 파견서비스 ④다문화가정 자녀를 위한 언어별 교육 강사 파견 등이다. 정책과제의 주요특징은 가족생애주기 전반에 걸쳐 배우자교육, 가족통합교육, 부모자녀 프로그램 등 가족전체 대상 사업을 체계화하고 확대, 다양화했으며, 다문화가정의 자녀가 학령기에 접어들면서 올바른 성장을 할 수 있도록 하는 양육지원에 초점을 맞추고 있다(모선희 외, 2009). 이러한 정책수행은 다문화가족지원센터를 통해서 이루어질 수 있도록 하기 위해서 전국의 다문화가족지원센터 확대가 되고 있음으로 2008년도 다문화가족지원센터 운영 현황을 살펴봄으로써 앞으로의 다문화가정의 문제점이나 요구와 지원사업과의 관련성을 살펴보고자 한다.

1. 운영목적과 기능

보건복지가족부는 다문화가족지원사업을 추진을 위하여 2009년 전국 119개소의 다문화가족지원센터를 설치하여 운영하고 있다. 다문화가족이 건강한 가정생활을 영위함으로써 한국사회에 적응하고 더불어 국가발전과 지역사회다문화공동체 형성에 이바지함을 목적으로 하며, 다문화가족기능 및 역량강화, 다문화가족의 지역사회융합과 공동체 문화 형성, 다문화가족과 대국민 다문화교육 및 인식개선, 다문화가족문제 발생의 예방과 위기개입 등으로 구체화하여 제시하고 있다.

<표 1> 사업추진체계



출처: 보건복지가족부

다문화가족지원센터는 중앙사업단, 거점센터, 지역센터로 분류된다. 중앙사업단은 다문화가족지원사업 정책제안, 전문가 자문위원회를 운영, 센터 대표자 및 종사자 워크숍과 더불어 센터 운영가이드 북을 보급하고 지역센터 실적관리 및 평가를 하고 있다. 또한 다문화사회이해 전문 강사를 양성하고 다문화가족교육 전문강사풀을 운영하고 있으며 다문화인식개선관련 콘텐츠 개발 및 매뉴얼 개발 등 여러 가지 다문화관련 지침서를 개발, 보급하고 있다. 거점센터의 기능과 역할에는 방문교육지도사 보수교육과 상담슈퍼비전 연계실시, 사례 발굴 및 관리, 지역센터 관리, 사업지원단 협력사업을 하고 있다. 지역센터는 중앙사업단에서 제시한 기본 사업과 기타 사업을 지역특성에 부합되도록 하는 대민사업을 직접적으로 제공하는 역할을 담당하고 있다.

2. 사업내용

다문화가족지원센터에서 실시하는 사업내용을 살펴보면 전체적으로 필수사업, 특화사업, 공통사업으로 분류된다. 필수사업으로는 한국어교육, 다문화사회이해교육, 가족교육, 상담, 자조집단이 있다. 한국어교육은 초급, 중급, 고급으로 분류되어 5단계 교육이 이루어지고 있다. 다문화사회이해교육은 이민자여성을 대상으로 하여 사회, 역사, 생활교육을 하고, 가족교육은 다문화가족의 남편, 시부모, 부부, 자녀교육 등을 포함하고 있다. 상담은 다문화가족의 개인과 가족상담이 이루어지고 있으며, 자조집단사업은 배우자, 결혼이민자여성, 시부모 등이 같은 상황이나 고민을 가진 이들이 서로 정보도 교환하고 문제해결을 위한 공감대를 형성하는 것을 돕는 사업이다.

특화사업으로는 정서지원, 다문화가족역량강화, 다문화인식개선, 전문인력양성이 이루어지고 있다. 정서지원은 멘토링, 문화체험, 보건·의료, 동아리활동 등을 포함하며, 역량강화사업은 컴퓨터·정보화, 직업, 다문화강사양성, 통·번역사 양성, 상담원양성교육을 실시하고 있다. 인식개선사업으로는 캠페인과 축제 등을 실시하고, 전문인력양성으로는 산모도우미와 한국어 강사 등을 양성하는 사업 등이다. 또, 공통사업으로 홍보, 네트워크와 자체평가 시스템 구축, 협의체 구성 및 활동 등이 이루어지고 있다.

기타사업으로 방문교육사업, 정보제공사업, 영농기술교육사업, 가족문화조성사업 등이 있다. 방문교육사업은 경제적 어려움과 지리적 접근성의 문제로 집합교육에 참석하기 어려운 결혼이민자 및 그 가족을 대상으로 전문지도사를 양성하여 맞춤형 서비스 제공하는 것이다. 정보제공사업은 다문화가족의 한국사회 조기정착과 사회통합 지원을 위한 정보를 제공하는 사업으로서 결혼이민자의 주요출신국인 중국,

베트남, 필리핀 최근 급증하고 있는 캄보디아어와 공통적으로 활용할 수 있는 영어로 번역하여 언어별로 정보매거진과 리플렛, 브로셔 등을 제작하여 배포하는 사업이다.

<표 2> 다문화가족지원센터 영역별 사업내용

구분	영역	대상	사업 법주	세부추진내용
필수 사업	한국어	결혼 이민자	기초	기초적인 단어 및 문장, 간단한 표현
			초급	기초적인 단어 및 문장, 다양한 표현
			중급	일상생활에 필요한 표준어 등으로 의사소통 가능 수준
			고급	원어민과 일반 의사소통 가능 수준
			기타	한국어능력대비반 및 비즈니스한국어 반 등
	다문화 사회 이해	결혼 이민자	사회교육	다문화 및 다문화사회 이해, 법률 및 인권, 결혼과 가족의 이해
			역사교육	각 나라의 역사와 문화, 한국의 역사와 문화
			생활교육	공공기관 및 대중도덕, 건강과 의료, 임신 및 출산, 정보화교육, 사회보장제도의 이해, 한국의 교육제도 각종분야의 정보제공
	가족 교육	다문화 가정	통합교육	가족구성원이 함께 참여하여 유대감 및 이해도 향상을 위해 다양한 형태의 프로그램
			부부교육	부부 각각의 원가족에 대한 가족역사·관계 등 가족정보 이해 및 부부역할에 대한 이해
			시부모 교육	며느리 출신국 문화이해, 시부모역할 정립, 가족생활, 가족관계 교육
			결혼이민 자교육	부부관계, 부모역할, 의사소통 법 등 교육
			배우자 교육	배우자와 예비배우자들을 대상으로 다양한 문화 이해 및 부부 관계, 부모역할, 육아, 의사소통 이해
			자녀교육	결혼이민자 모 또는 부 문화이해, 가족관계, 자녀 역할교육
	상담		가족상담	각종법률문제/부부문제/부모문제/자녀문제/성문제/경제문제/심
			개인상담	리치료 및 기관연계/기타
	자조 집단	다문화 가정	가족통합	다문화가족구성원들이 자조집단을 통해 지역사회정착기반 마련 및 소속감 향상
			배우자	배우자 간 자조집단을 구성하여 건강한 가족 성립 및 배우자 역할 인식도모
			시부모	시부모의 자발적인 모임진행으로 인해 며느리 나라의 문화를 이해하고 고부 간 갈등을 해소
			통합국적	다양한국가의 결혼이민자들이 함께 자조집단을 구성하여 정보교류 및 네트워크를 통해 국내적응의 기반 마련
		국적별	중국, 베트남, 일본, 필리핀, 캄보디아 등 출신국별 자조집단구성을 통해, 결혼이민자 간 정서적 지지 및 멘토 역할 수행	
특화 사업	정서 지원	다문화가정	멘토링, 문화체험, 보건·의료, 동아리활동, 자녀지원	
	가족역 량강화	다문화가정	컴퓨터·정보화교육, 직업교육, 다문화강사양성교육, 통·번역사, 양성교육, 상담원양성교육	
	인식 개선	다문화가정 및 지역구성원	다문화강사파견, 다문화심포지엄, 다문화캠페인, 다문화축제, 다문화교육	
	전문인 력양성	지역구성원	한국어강사·다문화강사·전문상담원·산모도우미양성, 자원봉사자 교육	

영농기술교육사업은 결혼이민자들에게 농촌생활에 필요한 실질적인 영농교육을 실시함으로써 농촌적응 능력을 배양하여 안정적인 농촌정착을 지원하고, 결혼이민 여성을 농업 인력으로 자원화하고 한다. 또, 여성결혼이민자들의 농업에 대한 긍정적인 전망과 관심에 초점을 두고 부부 내지 가족단위 교육을 통해 농가 차원의 발전 전망을 가족들과 함께 만들고 공유하는 기회를 제공하고자 실시되는 사업이다. 집합교육, 영농자조모임과 멘토링의 소그룹 교육과 체험학습 등을 통해서 영농전문가로서의 역량을 향상시키고자 하였으며, 그 외 가족교육, 개별교육, 각 가정을 교육 운영기관 및 협력기관에서 방문하여 각 가정별 영농교육계획에 대한 실천내용 점검 및 사후관리를 실시하고 있다.

가족문화조성사업은 준비가 부족한 결혼, 서로간의 문화이해 부족 등으로 증가하는 문화가정의 이혼 및 재혼율에 따른 대책을 마련하고 다문화 가족의 양성 평등적 가족문화형성교육을 위한 국제결혼 예비·배우자교육 전문 강사 양성, 교육 서비스를 제공한다. 국제결혼 한국남성 배우자와 예비 배우자를 교육대상으로 다문화가정과 문화이해, 부부관련교육, 문화갈등이해 등의 전반내용을 다룸으로써 한국남성 배우자들이 자존감을 높이고 양성평등적인 다문화가정을 이끌어갈 수 있도록 하였다. 예비배우자남성은 국제결혼의 세계적 추세, 안정된 국제결혼을 위한 정보제공 및 정보교류 등을 추가적으로 다루고 있다.

3. 사업운영성과(전국다문화가족사업단, 2008)

2008 다문화가족지원센터의 사업 총 참여인원은 615,802명(연인원) 이었으며, 그 중 한국어사업이 311,555명으로 가장 높은 참여를 나타냈으며, 정서지원사업에는 118,045명이 그 다음으로 다문화가족역량강화사업이 74,566명이 참여하였다. 사업별 구체화된 사업형태는 매우 다양하다. 한국어교육은 앞에서 지적한 바와 같이 다문화가정여성들이 한국적응을 위해서 일차적으로 필요하다고 여겨져서 많은 이들이 참여한 것으로 보여진다.

보건복지가족부(2008)는 2009년 다문화가족지원센터 사업 안내를 통해서 체계적인 한국어교육으로 결혼이민자들의 한국 사회적응을 돕고 안정적 조기정착을 지원하는 사업을 수행 중이며 주된 내용은 문화를 이해가 생활언어를 익힐 수 있도록 체계적인 단계별(5단계; 초급 1-2, 중급1-2, 고급) 교육을 실시하고 있다.

가족교육은 다문화가정의 이민자 여성 또는 부부교육을 실시하고 있으며 문화교실은 다양한 체험과 정보를 제공하고 있었는데 한국 식생활(명절음식, 제사상 차리기, 김치, 차 만들기 등) 소개 및 체험, 한복체험, 결혼이민자여성의 자국문화 소개, 일상생활(대중교통 이용하기, 일상생활 경험하기 등), 가족교실로는 임신부 및 영유

아 영영관리, 법률상담, 여름철 식품보관방법 알리기 등에 대한 정보를 제공하는 사업을 실시하고 있었다(강성희, 2009).

가족상담은(오윤자 외, 2009). 상담이용은 주변의 권유나 센터 이용자의 소개, 관 계기관(출입국관리사무소, 구청, 동사무소 등), 인터넷, 홍보물이나 대중매체였다. 상담은 전화와 면접상담이 많았으며 상담내용은 부부관계에서부터 인권문제까지 다양 하였으며, 가족문제로는 부부간의 의사소통으로 인한 갈등, 고부갈등, 자녀양육문제, 가정폭력, 취업, 법률문제 등이었다. 다문화가족상담은 심리·정서적 지지, 정보제공, 센터 및 전문유관기관과의 연계를 실시하였으며 상담에서 호소한 문제를 다문화가족지원 프로그램 기획 시에 반영하여 내담자 가족에게 실효성 있는 프로그램을 제공하고 있었다.

대상별 이용자 현황을 살펴본 결과 이용자는 결혼이민자·배우자·시부모·자녀·친인척·기타 관련자 등으로 나뉘지며, 이용자 중 결혼이민자가 가장 많이 이용하였다. 그 중 여성결혼이민자는 55%로 가장 많았으며 배우자가 16%, 자녀가 15%, 시부모 5%를 차지하고 있었다. 이용자의 국적별 특성을 살펴보면 결혼이민자 중 베트남 출신이 9,404명으로 가장 많았으며, 다음으로 중국출신이 7,528명의 순이었다. 필리핀 4,098명, 일본 2,062명, 캄보디아 950명 순으로 높았다. 기타 출신국은 472명으로 전체 중 1.8%를 차지하였으며 카자흐스탄, 말레이시아, 미국, 터키, 방글라데시 등이 있었다. 다문화가족지원센터 이용 결혼이민자 중 베트남, 중국, 필리핀 3개국 출신이 가장 많음을 알 수 있었다.

다문화가족지원센터 전체 사업의 목표대비 달성도는 매우 높게 나타났으며 전체 달성도 평균은 119%였으며, 다양한 사업을 활발하게 추진하여 목표달성도가 높게 나타났다. 사업 중 전문 인력 양성의 목표대비 달성도가 128%로 가장 높았으며, 가족교육의 126% 달성도가 두 번째로 높았다. 다문화가족지원센터를 1년간 이용하면서 여러 사업에 참여한 이용자들의 만족도를 종합한 결과 총 사업 평균만족도는 91.7%였으며, 63,252명을 대상으로 하였다. 가장 만족도가 높은 사업으로는 93.6%로 정서지원 사업이었으며, 만족도 중 ‘매우 만족한다’가 54.3%였고 ‘만족한다’가 39.3%였다. 전문인력양성 사업이 92.8%, 한국어교육 사업이 92.3%로 높았으며 전체사업 별 만족도가 90%이상 도출됨으로서 센터이용에 대한 만족이 높음을 알 수 있다.

IV. 다문화가족센터의 지원의 한계와 개선방안

선행연구에서 다문화가족에 대한 문제점과, 그들 가족을 지원하고 있는 정책과

서비스를 소개하였다. 다문화가족이 당면하고 있는 문제는 결혼이민자 여성 개인문제와 같은 미시적인 문제에서부터 국가의 다문화에 비일관적인 정책결정과 사회적 합의 미도출과 같은 거시적 측면까지 다양하다는 것을 알 수 있었다. 좀 더 구체적으로 다문화가족 내부적으로는 부부문제, 자녀양육과 자녀의 학교생활 적응 문제, 시부모와의 갈등, 문화적 차이로 인한 가정관리 및 일상생활 갈등, 사회적 지지망의 부족 등이 많은 연구들에서 공통적으로 지적하였다. 또, 이들 가족을 지원서비스의 공식화는 2008년 다문화가족지원법의 제정에서부터라고 볼 수 있다. 법과 정책을 설정하고 이의 목표달성을 위한 지원서비스와 전달체계가 명료화된 점은 다문화가족의 문제에 대한 국가적 개입의 필요성에 공감대가 형성되었음을 보여주었다는 점에서는 앞으로 다문화사회로의 진행과정에는 매우 고무적인 부분이다.

그러나 법과 제도적 근거마련과 아울러 구체적인 지원서비스에 대한 적절성과 효과성에 대해서는 많은 의문점을 제기하고 있다. 현대 다문화가족지원센터에 제공하는 서비스는 필수사업과 특화사업으로 나누어져서 다문화가족의 이주여성뿐만 아니라 한국인 남편, 시부모, 자녀를 지원하는 서비스가 시행되고 있다. 다문화가족지원정책과 센터의 실시되는 서비스, 평가에 대한 선행연구를 종합하여 몇 가지 측면을 논의하고 다문화가족지원센터의 앞으로의 바람직한 방향을 제안해 보고자 한다.

첫째, 다문화가족방향이 지향하는 관점과 목표가 일관성있게 가져가야할 필요가 있다. 현재의 다문화가족정책은 대상과 방향성이 전혀 일관성이 없을 뿐만 아니라 특정한 자격을 갖춘 이민자 집단의 한국문화에 대한 적응을 돕고 결과적으로 동화를 촉진하는데 일방적인 초점을 두고 있으며 이주자의 요구를 반영하기 보다는 이주자에 대한 한국사회의 요구에 충실한 결과를 낳고 있다. 이런 점에서 한국사회의 다문화정책은 이주민과 관련된 몇몇 현안만을 다루고 있을 뿐 민족적, 문화적 다양성을 인정하고 이를 기초로 한 사회통합을 모색하는 정책으로서의 면모는 갖추지 못하고 있다(장명숙 외, 2008).

뿐만 아니라 서론에서 지적한 바와 같이 다문화가족정책이 정부의 관련부처간의 협의나 상호연계 없이 분절적이고 중복적 지원이 되어 일부 영역은 누락되기도 하며, 각 지역이나 가정의 특성을 고려하지 못함으로써 수혜자의 욕구를 전혀 반영하지 못하는 공급자중심의 서비스가 지속되고 있다. 공급자중심의 서비스는 김경신(2009)의 연구에서도 전문가집단에서 다문화서비스가 매우 전시적이고 일시적이라고 지적한 점에서도 그 문제점을 알 수 있다. 결국 다문화가족정책이 주관부처가 아닌 여러 부처에서 동시다발적으로 유사사업을 계속적으로 시행하고 있고, 현재까지도 담당부처가 계속해서 바뀌면서 업무수행에 혼란감을 가져오고 있다. 따라서 앞으로는 다문화가족 형성과 증가배경, 현 시점에 이들 가족이 경험하는 여러 가지

문제와 요구, 국가가 지향하는 사회통합의 방향성 등을 감안하여 한국형 다문화사회의 방향성을 설정하여 그에 맞도록 일관성을 갖고 체계적인 지원이 이루어지는 것이 중요할 것이다.

둘째, 첫 번째의 논의였던 정책 전개와 연계되는 맥락에서 지금까지와는 다문화가족에 대한 패러다임의 전환이 요구된다. 이는 여러 선행연구(김경신, 2009; 오윤자, 2009; 정명숙, 2008)에서도 공통적으로 지적한 사항으로 패러다임 전환의 시작은 가족자체에 대한 인식변화에서부터이다. 결혼과 가족생활을 공적 영역의 개입이 있어서 안되며, 가족 내 관계를 정서적 행위 발생의 영역으로 규정하고, 가족은 서로에게 영향을 미치는 관계로서 의무의식을 강조(김경신, 2009)하는 가치나 의식 변화가 우선되어야 한다. 그래서 가정에 대한 공적영역 개입을 수용하고, 정서적 행위뿐만 아니라 현실적인 요소와 연결될 수 있는 영역이라는 의식변화를 통해서 다문화가족에 대한 국가나 사회의 개입과 구체적인 지원체계마련의 근거를 마련할 필요가 있다.

또 다른 패러다임의 전환은 정책의 호혜성을 제고해야 한다는 것이다. 다문화가족의 지원은 대부분 온정적 지원이 반복적으로 제공되고 있다. 이러한 지원은 다문화가족에 대한 과도한 온정적 지원은 다른 가족에게 오히려 상대적 박탈감으로 인해서 가족들간의 갈등이나 분리를 조장하고 우리사회에서 그들을 배제시키는 결과를 가져와서 사회통합에 걸림돌이 될 수 있다. 따라서 다문화가족지원은 일방적이고 시혜적, 온정적 배품의 차원에서 그치는 것이 아니라 혜택 받은 이들이 그들의 지역사회 더 나아가 국가에 기여하도록 함으로써 그들 가족이 본의 아니게 수동적이고 안이한 태도를 갖게 하거나 다른 가족과의 괴리감을 갖지 않도록 하는 지원방향이 마련되어야 할 것이다.

셋째, 가족생애주기와 가족유형에 따라 특성화하고 다문화가족지원서비스의 실효성을 높일 수 있는 방안 마련이 이루어져야 할 것이다. 입국초기에서부터 정착에 이르기까지 다문화가족의 욕구와 문제가 상이함으로 그에 따라서 다른 접근이 필요함을 감안한 것이나 실제로 단계별 다른 지원책이 주어진다고 보기 어렵다. 예를 들면 결혼이민자여성에 대한 언어지원 지원서비스는 입국 당시 언어수준에 따라서 서비스의 요구수준이 상이함에도 불구하고 그러한 과정없이 지원이 이루어지고 있다. 따라서 가족생활주기와 이민자여성의 개인적 특성을 충분히 고려하여 지원서비스를 더 다양화해야 할 것이다.

넷째, 지원대상자의 확대가 요구된다. 현재 다문화가족지원은 단순히 결혼이민자 가족에 국한되어 있으며, 많은 사업대상이 결혼이민자 여성에게 집중되어 있다. 방문지도사업과 아동의 언어치료서비스, 통번역서비스, 한국인 남편이나 시모교육 사

업이 부분적으로 실시되고 있으나 결혼이민자여성 지원사업에 대비해 볼 때 상대적으로 열악하다고 할 수 있으므로 이를 확대 지원해야 한다. 또, 다문화가족지원 사업대상범주를 재규정하는 고민을 해야 한다. 다문화지원대상이 단 한국으로 혼인 이주한 여성만을 지정한 것은 아니며 다른 문화나 인종을 포함할 수 있으므로 이주 노동자, 일 또는 학업관련한 한국거주 외국인 등을 포함해야 한다. 그럼에도 불구하고 현재는 다문화가족지원센터는 매우 제한된 대상에게 집중적으로 서비스가 제공되고 있다. 그러므로 현재 배제되고 있는 다문화가족에 대해서 지원을 확대하는 방안도 모색되어야 한다.

다섯째, 다문화가족지원 사업내용과 운영에 있어서도 많은 보완점이 필요하다. 다문화가족지원센터의 사업은 사업의 운영주체와 지역에 따라서 서로 다른 여건이 처해있다. 따라서 센터의 상황을 고려하여 사업내용의 완급을 조절할 필요가 있다. 예를들어 필수사업 중 하나가 한국어 교육사업 이다. 한국어교육은 교육내용을 통해서 이민자여성들이 한국의 일상생활에서 최대한 활용가능 하도록 교육이 이루어져야한다. 그럼에도 불구하고 한국어 교육내용은 가부장적 이데올로기가 반영되어 있으며, 이민자 여성들이 필요로 하는 단어나 표현들은 배제되어 있음이 선행연구(최배영, 2009)의 지적을 볼 때 교육내용에서 실질적이면서 언어교육을 통해서 생활 교육까지도 동시에 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다. 또, 한국어교육내용도 중요하지만 전달방법 및 교육환경을 다양화하는 것이 필요할 것이다(김유경, 2008). 즉, 접근성이 낮은 지역으로의 방문교육을 강화하고, 온라인교육, 방송교육 등 다양한 매체를 수시로 이용할 수 있는 방법들이 필요하다. 아울러 국적별, 개인의 언어수준 별 교육프로그램을 다양화하여 제공하는 것도 동시에 이루어져야할 것이다. 앞에서 지적한 바와 같이 제공서비스가 있어도 이용자가 알지 못한다면 이용가능성이 낮으므로 교육서비스 정보에 대한 홍보와 안내를 적극적으로 실시해야 한다. 언어교육의 내용은 피교육자의 욕구를 반영하고 내용을 다양하고 난이도를 적절히 조절하여 구성해야 할 것이다.

가족교육내용은 상당부분인 결혼이민자여성의 동화교육의 일환으로 이루어지고 있다. 상대적으로 이들 가정의 한국인 남편을 대상으로 하는 교육은 제공되지 않고 있다(최연실, 2009). 따라서 다문화가족의 남편과 시부모의 의식변화와 다문화이해를 위한 교육을 확대 강화해야할 것이다. 특히 부부문제는 이민자 아내와 남편의 입장이 매우 다르면, 건강한 부부관계를 형성하는 것에 대한 상호 노력이 부족한 것으로 보여짐으로 한국어교육과 가족관계 교육이 동시에 이루어질 수 있는 대안이 마련할 필요가 있다. 아울러 부부폭력의 문제는 심각성과 인권문제의 심각성이 제기되는 비하면 사전예방이나 사후대책의 적극성이 낮다고 보여진다. 특히 다문화가

정지원센터에서 사전예방을 위해서 조기발견이나 폭력발생 가능성이 있는 위험군 가정에 대해서 전문적인 다문화가정 긴급상담과 사례관리가 이루어져야 할 것이다. 폭력 피해발생 후 피해여성과 가족을 위한 지원 역시 강화해야 할 것이다. 김유경(2009)에 제시한 바와 같이 피해여성들의 많은 수가 국적미취득자로서 한국사회에서 불리한 위치를 점하고 있음으로 폭력발생 후 이들이 안전하게 체류할 수 있고 생활안정이 이루어지는 방안들이 마련되어야 할 것이다. 김경신(2009)의 지적에서와 같이 다문화가족상담에 있어서 이러한 점을 고려하여 다문화가족전담 상담원을 양성하여 부부폭력이 발생하였을 때 긴급 개입할 수 있도록 해야 할 것이다.

자녀양육에 대한 지원은 관념적이고 이론적 수준임으로 이를 구체화하고 현실적인 지원방안들이 마련되어야 할 것이다. 예를들어 결혼이민자 아내들은 한국의 교육편제도 제대로 이해하지 못하고 있는 실정이며, 현재 영유아기 위주의 프로그램에 치중되어 있고 상대적으로 학령기 자녀와 사춘기자녀 양육에 대한 지원책이 미미한 수준이다. 따라서 취학 전 준비와 학교생활에서 부모의 역할에 대한 인식이 부족함으로 이를 대비하는 지원이 다양하게 제공되어야 한다. 앞서서도 이민자 여성들 스스로도 임신과 출산에서부터 학령기 자녀들을 잘 양육하는 방법에 대한 교육선호도가 높은 것과 동시에 고려하여 체감도를 높이는 지원이 제공되어야 할 것이다.

생활영역에 대한 서비스는 특화사업으로 제공되고 있으나 관련사업들이 유관기관에서 중복적으로 실시되고 있으며, 내용 역시 특정 영역에 국한되는 경향이 있다. 최배영(2009)은 여성결혼이민자 대상 생활문화교육은 식생활과 예절 등의 일부 단편적 내용에 치중되어 있음을 지적하고 있고, 김경신 역시 이민자여 대상 사업이 과도해서 효과성에 대한 의문점을 제기하고 있다. 따라서 다문화가족지원센터의 특화사업을 보다 내실화있도록 하는 방안들이 마련되어야 할 것이다. 다문화가족 심포지움, 문화행사, 멘토, 전문인력 양성 및 파견사업 등의 사업을 전시적이거나 일시적 행사에 그치지 않고 본 사업을 통해서 다문화가족의 역량을 강화하고 지역사회 주민들과 통합될 수 있는 기회를 제공할 수 있도록 해야 한다.

그러기 위해서는 다문화가족지원센터에 전문인력을 양성 배치하고 지역사회내 유관기관과의 네트워크를 잘 형성해야 한다. 다문화가족지원센터의 종사자에 대한 조사를 실시한 결과 건강가정사, 사회복지사, 교사자격이수자, 상담가 등으로 다문화가족지원을 받은 전문인력으로서 인정하는데 한계가 있다(모선희 외, 2000). 물론 이들이 다문화가족지원에 있어 부적절하다는 것이 아니라 다문화에 대한 정확한 지식과 정보를 갖고, 다문화가족지원에 필요한 기본 역량을 재교육을 받거나 전문적인 교육을 받을 필요가 있다. 그렇지 않다면 다문화가족지원센터는 독자성을 갖지 못하고 유사서비스를 중복제공하는 상황을 피할 수 없게 될 가능성이 높다. 따라서

이러한 한계점을 극복하고 명실상부한 다문화가족을 지원하는 전문기관으로 자리매김하기 위해서는 전문인력의 양성과 배치는 반드시 필요한 요소이다.

또 다른 운영상의 제안은 지역 내의 유관기관과의 긴밀한 공조가 필요하다는 것이다. 즉, 지역 내의 교육기관, 복지기관, 공공 기관, 종교기관, 보육기관 등과 유기적인 관계를 유지함으로써 사업의 중복과 누락을 예방할 수 있고, 인력이나 비용면에서 경제적이며, 접근성이 낮은 지역의 한계를 극복할 수 있다. 특히 다문화가족의 아동 증가는 학교와의 연계이 매우 중요함을 기억해야 한다. 다문화가족 자녀나 학부모를 지원하기도 하지만 그들을 둘러싼 환경이 되는 다른 가족과 그들의 자녀들에게 의식교육과 홍보를 실시함으로써 다문화가족과 그 외 가족들이 통합할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 보육시설이나 학교교육과 같은 공식적인 공교육기관에서 다문화가족에 대한 수용적이고 긍정적인 의미를 부여하는 교육을 실시함으로써 상호간에 효과를 산출할 수 있도록 하는 과정이 될 것이다.

참고문헌

- 강성희(2009). 다문화가정 현황 및 지원 사례-강북구건강가정지원센터를 중심으로- : 다문화사회와 생활문화- 아시아문화권의 소통과 공존을 위하여-. 2009년도 대한가정학회 춘계학술대회 자료집.
- 김경신(2009). 다문화가족 사업평가 및 정책대안. 2009년도 한국가족학회 춘계학술대회 자료집.
- 김유경(2009). 가족정책의 재조명과 과제(3) : 다문화가족의 실태와 정책방향. 보건복지포럼: 29-52.
- 모선희·이인희·이선행·김성운(2009). 다문화가정의 문제점과 정책적 지원방안. 충남발전연구소기획연구 2008-02.
- 박미경(2007). 교사를 통해 본 다문화가정 유아의 특성 및 교사의 어려움. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미경·엄정애(2007). 결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활경험에 대한 질적 연구. 아동학회지, 28(2): 115-136.
- 박정운·강기정(2007)., 결혼이민자 여성의 가족생활에 관한 사례연구: 건강한 가정, 행복한 사회를 위한 비전 선포. 대한가정학회지 창립 60주년 기념통합 포럼 자료집.
- 서 현·이승은(2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연

- 구. 열린유아교육연구, 12(4): 25-47.
- 설동훈(2006). 한국인 결혼이민자 가족: 현황과 정책. 결혼이민자가족 : 다양성과 공존을 향하여. 2006년도 한국가정관리학회 추계학술대회 자료집.
- 신경희·양성은(2006). 국제결혼가족의 부부갈등에 관한 연구. 대한가정학회지, 44(5): 1-8.
- 여성가족부(2007). 결혼이민자 가족지원서비스 효율화 방안 연구. 여성가족부.
- 오윤자(2009). 찾아가는 서비스를 통해 본 다문화가족지원 현황: 서울지역의 D 다문화가족지원센터 방문교육사업을 중심으로. 2009년 한국가정관리학회 춘계학술대회자료집.
- 오윤자·박선민·배지영(2008). 다문화가족지원 상담서비스 실태조사 연구. 2008년도 한국가정관리학회지 추계학술대회 자료집.
- 윤형숙(2004). 국제결혼배우자의 갈등과 적응, 한국의 소수자 실태와 전망. 도서출판 한울.
- 이승은·서현(2008). 결혼이민자 가정 유아들의 교육실태 및 교사들의 인식-전라남도 지역을 중심으로. 아동학회지, 29(4): 147-166.
- 이양희·황소영·김진희·이혜숙·윤보람(2008). 다문화가정의 가족응집력과 가족적응력 및 아의 탄력성 간의 관계: 농촌 국제결혼자녀를 중심으로. 2008년도 한국가정관리학회 추계학술대회 자료집.
- 이영주(2008). 다문화가족 아동의 특성에 따른 적응요인: 위험요인과 보호요인 분석. 한국가족복지학, 13(1): 79-101.
- 이혜경(2004). 국가간 노동이주와 국제결혼 가정의 문제. 가족과 차이. 2004년도 한국가족학회 추계학술대회 자료집.
- 장명선·이옥경(2008). 서울시 다문화가족실태 및 지원체계 구축방안 연구. 서울여성가족재단.
- 장운정·박정윤(2009). 결혼이민자가정의 한국인 남편의 결혼적응에 관한 연구. 가족과 문화, 30(1): 1-19.
- 조성은·정지영·김명희(2009). 다문화가족을 위한 건강가정지원센터의 기능과 역할. 2009년 대한가정학회, 한국몽골학회, 한국가족자원경영학회 공동학술대회 자료집.
- 전국다문화가족사업단(2008). 다문화가족지원센터 2008년 사업성과 및 평가. 전국다문화가족사업단.
- 최나야·우현경·정현심·박혜준·이순형(2009). 영유아기 자녀를 둔 다문화가정 어머니의 양육스트레스. 한국가정관리학회지, 27(2): 255-268.

- 최배영(2009). 여성 결혼이민자 대상 초급한국교재의 생활문화 내용분석. *한국가정관리학회지*, 27(1): 107-125
- 최연실(2007). 결혼이민여성의 일상과 발달과 적응-농촌거주 결혼이민여성의 결혼생활을 중심으로-. *한국인간발달학회 창립 20주년 기념 추계학술심포지엄 자료집*.
- 최연실(2009). 유행인가 실행인가-가족연구에서의 다문화가족 담론분석과 성찰-. *2009년도 한국가정관리학회 추계학술대회 자료집*.
- 홍기혜(2000). 중국 조선족 여성과 한국 남성간의 결혼을 통해 본 이주의 성별 정치학. *아회여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 한국보건사회연구원(2008). *다문화가족의 실태조사*. 한국보건사회연구원.

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

제3주제 발표

다문화 영어교육을 위한 교수-학습 방안 연구

: 한국음식문화를 중심으로

발 표 자 : 백현기(전주교대)

다문화 영어교육을 위한 교수-학습 방안 연구

: 한국음식문화를 중심으로

백현기(전주교대)

본 연구는 우리나라 다문화 영어교육을 위한 교수·학습을 지원하기 위하여 PBL을 활용한 프로그램을 개발함으로써 다문화 교육에서의 영어교과 교육 방향과 실천 방안을 모색하고자 수행되었다. 또한 한국 음식문화를 이용한 영어 교육은 바로 다문화 가정의 아동들에게 한국문화에 대한 정체감을 느끼도록 하고, 그리하여 문화적 정체성을 내면화하도록 도와주려는 것이다. 다문화 영어교육은 한국에서 이루어지는 한국문화에 대한 폭넓은 이해와 습득만을 말하는 것이 아니다. 우리는 세계의 다문화 영어교육의 흐름에 발맞추어 우리의 것을 올바르게 외국에 알리고 선전할 줄 아는 기회로 삼아야 한다. 한국에서 그들의 문화에 대한 교육이 이루어지는 것과 같이 그들의 학교교육에서 한국문화에 대한 인식이 높아지고 한국의 문화와 예술에 대한 교육이 이루어지는 것, 즉 세계의 다양한 문화가 서로 쌍방향으로 문화교류가 이루어지며 지구촌을 이루는 것, 그것이 전 세계가 추구해야 할 올바른 다문화 영어교육의 방향이기 때문이다. 세계의 다문화 영어교육의 흐름과 한국문화의 세계화 작업을 위하여 세계 여러 어린이들을 위한 문화교육에 알맞은 다양한 학습 자료 개발과 이에 대한 논의가 영어교육계에서 앞으로 더욱 활발해지길 기대한다.

1. 서론

우리 사회는 국제결혼 이주 여성, 이주노동자, 새터민, 코시안과 같은 다인종 다문화가진 사회 구성원이 증가하고 있는 추세이다. 이에 따라 다문화 구성원에 대한 사람들의 인식도 긍정적인 방향으로 많은 변화를 보이고 있다(권순희, 2007).

또한 우리사회는 해마다 다문화 가정이 더욱 늘고 있는 추세로 초등학교에 입학하는 다문화 가정의 입학생이 증가하고 있는 추세이다. 이러한 다문화 가정의 초등학생들은 유아기에 한국어가 미숙한 외국인 어머니와 함께 생활함에 따라 언어발달이 지체 되어 자신 있게 의사표현을 하는데 어려움이 있으며 두 나라의 문화가 혼재된 가정교육과 학교교육을 동시에 경험하면서 정체성의 혼란을 경험하는 것으로

나타나고 있다. 또한 ‘엄마가 외국인이기 때문에’, ‘외모상의 특성’으로 인해 친구들에게 따돌림을 당하면서 정서적 충격을 경험하고 있다. 그 결과 학교에서 친구나 교사와의 관계에 있어 소극적이고 자신의 특성을 드러내지 않으려고 하며 학교 수업에 적극적으로 참여하지 않아 학교 적응에 어려움을 나타내고 있는 실정이다(김연권, 2007).

특히 초등학교 저학년 시기는 인종, 민족 정체감을 형성하는 시기일 뿐만 아니라 신체적 변화에 민감하고 행동표준과 성취에 대한 인정에 있어서 또래집단의 영향을 강력하게 받으며 자아상을 만들어 가고 공식적인 사회생활의 장인 학교에 첫 발을 내딛는 시기이므로 이 시기의 학교생활 부적응은 그 영향력이 심각할 수 있으므로 다문화 가정의 아동들이 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 가족 내 이중문화와 자신의 인종과 민족에 대해 올바르게 이해할 수 있는 정보를 제공하며 주변인들이 가질 수 있는 편견에 대해 개방적으로 이야기 할 수 있는 기회를 제공하기 위해 학교 교사와 이웃, 지역사회, 다문화 가족들이 힘을 모아야 할 것이다(강진구, 2008). 이러한 다문화 가정의 자녀들 학교 적응을 돕기 위해 초등학교 저학년 시기부터 지속적인 영어교육활동이 이루어져야 하겠다. 그래서 영어교육분야에서도 수동적 학습을 통한 한정된 지식의 재생산보다는 다양한 사회 문화적 상황에 대한 고찰과 새로운 이해를 통해 자생력 있는 영어교육이 있어야 한다. 그러나 이제껏 우리 영어교육 상황에서 이루어진 문화교육은 자국문화와 목표문화와의 비교를 통해 문화차이를 나열하거나 제한된 국가 간의 문화차이 지도를 위한 내용이 많았다(박형기, 1982). 그리고, 문화 간 원활한 의사소통을 위한 문화 차이점에 대한 이해를 돕기 위해 다문화주의나 다양성의 개념을 바탕으로 한 교과내용 개발 및 실제적인 교수활동이 이루어지기도 했지만 이런 과정 속에서 개인주의, 인권, 약속 잘 지키기, 평등과 같은 개념들이 서구인들의 전유물, 또는 우리가 꼭 배워야 하는 문화적 지식이나 내용이 획일화되기도 했다(지계순, 2003).

한편 아직까지 다문화 영어교육을 위한 한국문화의 세계화에 대한 논의는 전혀 이루어지고 있지 않은 실정이다. 미국이나 외국에서 한국문화가 차지하고 있는 위상은 어떤 것이며 한국문화가 그곳에서 어떻게 교육되어 지고 있는가에 대한 연구나 교육과정에서 잘못된 정보는 없는지, 한국문화에 대한 영어교육이 외국에서 활발히 이루어지게 하기 위하여 하여야 할 일들이 무엇인가 등에 대한 논의는 전무하다고 할 수 있겠다.

이러한 논의가 필요한 이유는 다문화 영어교육을 논할 때 외국의 영어문화를 우리가 일방적으로 수용하는 것으로 끝나서는 안 되는 것이기 때문이다. 한국에서 그들의 문화에 대한 교육이 이루어지는 것과 같이 그들의 학교교육에서 한국문화에

대한 인식이 높아지고 한국의 문화와 예술에 대한 교육이 이루어져야 한다. 세계의 다양한 문화가 서로 쌍방향으로 문화교류가 이루어지며 지구촌을 이루는 것 그것이 바로 우리가 추구해야 할 올바른 다문화 영어교육의 모습일 것이다.

따라서 이를 위하여 본 연구에서는 지금까지 이루어져온 다문화교육에 바탕을 둔 한국음식문화와 교수방법을 활용한 다문화 영어교육의 교수학습내용과 방향을 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 문화의 정의

문화라는 용어는 다른 어느 개념보다 많이 사용되고 다양한 의미를 포함하고 있는바 영어교육에서도 많은 다른 관점과 입장이 있다. Richard와 Platt(1992)은 문화를 특정한 사회의 구성원들이 가진 신념, 태도, 관습, 행동, 사회적관 관행 등의 총체라고 하였다. Kachru(1999)는 문화를 “개인들이 서로 의사소통을 하고 자신의 경험, 개념, 그리고 신념을 나눌 때 행동, 표현, 그리고 다양한 의미적 대상등과 같은 상징적 형태에 구현된 의미들의 유형”이라고 정의했다. Kramsch(1993)는 문화는 사회적, 정치적, 그리고 이념적 현실이며, 문화적 코드를 이행하는데 어려움은 바로 다른 관점에서 세상을 보지 못하고 언어적, 체계적 코드에 대한 다른 해석을 할 수 없기 때문이라고 설명했다. Geertz(1973)는 문화를 “인간이 만든 역사적으로 전해 내려오는 기호적 연계망으로 세상에 대한 지식, 믿음 그리고 태도를 갖도록 한다.”고 했다. Hinkel(1999)은 문화에는 구성된 지식, 현상에 대한 관점, 믿음 그리고 역사 등을 포함되며 이는 언어를 통해 소통되며 한 집단의 언어와 문화를 자연스런 것으로 만든다고 설명했다.

Moran(2001)은 이제까지 나타난 문화의 정의를 설명하면서 몇 가지로 설명하고 있다. 이들 중에서, 문화와 문명을 동일한 것으로 보는 거시 문화적 입장이나 문화를 의사소통능력과 연계하여 유창성, 다양한 언어적, 비언어적 표현능력으로 보는 것은 문화를 너무 획일화하거나 제한적으로 보는 것이다. 또한 문화를 사람 또는 집단 간에 일정한 관계 속에서 나름대로의 가치관, 의미, 신념이 작용하는 일종의 인간 정신 현상으로 보거나, 생물학적, 진화론적, 심리학적인 입장에서 문화의 보편 공통적인 면이 인간 두뇌의 작용, 즉 선천적이며 생물학적 공통성에 비롯된다고 입장은 문화의 역동성과 다양성을 간과하고 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 연구를 토대로 한국문화 중에 음식문화를 선택하여 학습자가 이해하고 생각할 수 있도록

록 재구조화 하였다.

2. 다문화 영어교육을 위한 교수·학습의 방향

사회 구성주의자 Vygotsky(1978)에 따르면, 아동 개개인의 발달적 변화는 사회와 문화에 기초한다(오은순, 2002). 즉, 아동은 문화를 매개로 사람들과 상호작용하면서 1세 이전에 자신과 타인을 구별하지 못했던 상태로부터 점차 자기 자신과 분리된 타인의 존재를 이해하게 되고 학령기가 되면 자신은 물론 다른 사람들도 각자의 특성과 정체성, 삶의 역사와 미래를 가지게 된다는 것을 이해하게 된다.

이와 같이 아동의 사회인지는 그들의 삶의 세계 가장 가까이에서 직접 상호작용이 가능한 가족으로부터 시작하여 점차 그 범위를 넓혀가면서 미래와 같은 추상적인 세계로까지 확장하여 발달하게 된다. 다문화 교육학자인 Banks(1988)는 일찍이 이러한 맥락에서 문화의 차이를 포함하는 민족성 태도 발달을 설명하였다. 장영희(1997)는 Banks의 민족성 태도 발달을 근거로 하고, 인종 및 민족성 발달과 관련된 많은 연구를 종합하여 6단계의 문화 발달이 점진적으로 진행되는 것으로 설명하였다. 즉, 첫째, 문화적·심리적 거부단계: 자신의 인종에 대한 부정적인 태도나 믿음을 내면화하는 시기, 둘째, 문화적 고립기: 인종적 배타주의의 단계, 셋째, 문화적 정체감의 명료화 단계: 자신의 인종에 대한 긍정적 태도 형성, 넷째, 이중문화 단계: 둘 이상의 문화에서 요구하는 가치, 태도, 지식, 기술 습득, 다섯째, 다문화 단계: 다문화주의와 반영적 국가관의 형성 단계, 여섯째, 세계화의 단계: 긍정적인 세계적 동질성 습득이 그것이다. 이와 함께, 다양한 문화가 공존하는 사회가 지속되면서 구성원들은 새로운 미래 사회를 창조해 나아가야 함을 제안하였다.

즉, 한 개인 내부에서의 문화에 대한 태도 발달은 한 개인이 다양한 문화를 접하면서 혼란과 갈등을 겪게 되며, 이러한 과정을 거쳐 자국 문화에 대한 정체성을 형성하게 되고, 사회에 대한 개념이 확대되면서 문화에 대한 태도도 다문화와 세계문화, 나아가 미래 사회 문화로 넓혀 가는 것으로 이해될 수 있다. 이귀우(1999)는 이러한 입장의 다문화 교육을 자유주의적 혹은 다원주의적 다문화 주의로 구분하여 설명하였다. 이와는 달리, 비판적 다문화 주의(critical multiculturalism)는 문화에 대한 정체성 형성과 문화적 다양성 이해와 존중을 길러주는 것만으로는 불충분하다고 믿는다(Banks, 2004, 재인용).

비판적 다문화 주의를 평등과 정의의 관계를 억누르면서 억압의 관계를 만들어내는 사회구조의 변화를 도모하여, 다문화적 상황에 바람직하게 대응하고자 한다. 비판적 다문화 주의 주창자들은 다문화 사회에서 서로의 다양성을 인정하고 더불어 사는 것만으로는 평등과 정의가 이루어질 수 없다고 가정한다(Banks, 2004). 따라서

비판적 다문화 주의 관점에서의 다문화 교육은 단순히 차이를 인정하거나 격려해 주고 편견을 줄이는 수준이 아니라, 인종주의와 불의를 지적하고 적극 대응하도록 하는 데 목적을 둔다.

이러한 맥락에서 Sleeter(2008)는 한국의 다문화 교육 과정을 위한 그의 제안에서 다양성과 공평·정의의 세로축과 국내적 입장(Nation-Bound Perspective)과 국제적 입장(Global Perspective)의 가로 축을 격자로 하는 4개 영역의 교육 방향을 제시하였다. 국내적 다양성과 국제(지구)적 다양성, 국내적 공평·정의와 국제적 공평·정의로 구분하여 각각의 교육과정이 가정하는 바와 교수전략, 그리고 관련 집단의 특성에 대한 담론을 펼쳤다. 이와 같이, 다문화 교육을 위한 교수·학습의 동향을 살펴보면, 어느 한 관점에 좀 더 많은 비중을 두는 경우는 있을지라도 온전히 한 관점을 추구하는 실천적 방안을 제안하는 경우는 거의 없다. 즉, 다문화 교육을 위한 대개의 교수·학습 프로그램들은 기울기에는 차이가 있을지라도 대부분 이 둘의 관점을 절충한 관점으로 해석될 수 있는 가치를 추구하고 있다.

예컨대, 박선영(2005)은 문화적인 다양성, 공동체 의식, 정체성, 민주적인 시민의 자질과 능력, 새로운 문화를 재창조할 수 있는 창의력 등을 다문화 교육의 중요한 가치 내지는 목적으로 제시하였다. 본 연구의 선행 연구인 오은순 외(2007)의 연구에서도 다문화 가정 학생의 적응, 문화적 상대성과 다양성, 문화적 편견 해소, 평등 사회 도모, 미래 사회를 위한 새 문화 창조를 다문화 교육이 추구하는 궁극적 목적으로 상정한 바 있다. 그 밖에, 조오(Zaw, 1996)는 차별, 부정의와 같은 사회악에 대한 대항을, Bennett(2007)는 문화 의식, 복합적인 역사적 관점, 간문화적 능력, 사회적 행동 기술, 인종·성 등의 편견과 차별 극복, 우주적·지구적으로 역동적인 상태에 대한 의식 등을 다문화 교육의 중요한 가치로 제안하였다. 아동들을 위한 다문화 교육에 초점을 맞춰 목적을 제시한 램시(Ramsey, 2004, 10-12)는 좀 더 구체적인 교수·학습의 목적을 포함시키고 있다. 즉, 정체성, 연대감, 사고력, 문제해결력, 학문적 기능 발달과 희망적인 미래 창조 등이 그것이다. 최근 Banks(2008)도 다문화 사회 적응, 문화적·민족적·언어적 다양성, 소수민족집단의 고통과 차별 감소, 자문화 이해와 존중, 자신이 속한 크고 작은 문화 공동체(지역 문화, 국가적 시민 공동체)와 전 지구적 공동체 생활을 위한 기초 능력 등을 다문화 교육의 주요한 목적으로 제시하고 있다.

다문화 교육의 중요한 가치(value) 혹은 궁극적 목적(goal)들은, 위의 연구들이 보여 주는 바와 같이, 그 수준과 범위에 있어 매우 큰 차이가 있다. 하지만, 이상의 연구들이 제안하고 있는 다양한 수준의 가치들은 앞서 논의한 아동의 사회 인지 발달과 문화에 대한 태도 발달, 다문화 교육에 대한 비판적 다문화주의 관점, 다문화

교육 관련 선행 연구 등을 고려해 볼 때 다음과 같이 정리될 수 있다. 즉, 학생 자신의 정체성, 학생이 속한 크고 작은 사회에서의 다양성, 평등, 정의, 세계 시민성, 그리고 새로운 미래 사회를 위한 창조성이 그것이다. 본 연구는 이러한 가치들을 우리나라 다문화 영어교육의 교과 교수·학습이 추구해야 할 방향으로 설정하고자 한다.

3. PBL(Problem-Based Learning)을 이용한 다문화 영어교육

1960년 Canada의 McMaster대학의 의과대학 교수였던 Barrows는 기존 교육에 대한 대안으로 최초로 PBL을 실시하여 PBL의 이론을 정립하였다. 그 후 Barrows의 PBL이 구성주의 이론과 일치되는 점이 발견되면서 구성주의 학습모형의 하나로 정립되게 되었다(Savery & Duffk, 1995). 그 후 다양한 학문 분야는 물론 성인교육에 적용, 발전되어 중·고등학교에서도 PBL이 실시되고 있다. Hemstreet(1997)는 PBL의 특성을 비 구조화된 문제, 실제성(authenticity), 자기 주도적 학습과 협동학습으로 요약하고 있다. PBL의 특성을 교수·학습 방법, PBL의 설계 원리라는 두 가지 측면으로 요약하면 다음과 같다(우옥희, 2000).

본 연구에서 사용한 다문화 영어교육을 위한 교수·학습 모형은 PBL을 활용한 교수·학습모형이다. 즉 기존의 모형을 다문화 영어교육에 맞게 수정한 모형이다.

1) 교수-학습 방법

PBL은 교사의 안내적 역할에 의해서도 학습이 이루어지나, 학습자 상호간 또는 학습자와 자료간의 상호작용에 의해 주로 학습이 이루어진다. 즉 자기 주도적인 학습과 협동 학습을 통하여 학습이 이루어진다는 것이 특징이다(Delisle, 1997; Hemstreet, 1997).

- ① PBL은 학습자의 자기주도적인 학습을 통하여 학습 내용이 결정된다.
- ② PBL은 협동학습을 통하여 효과적인 학습이 이루어진다. 성공적인 문제해결을 위해서는 계속적으로 다양한 역할 수행, 즉 해결책을 제안하거나 해결책에 대한 의문을 제기하고 비판하는 역할, 교수자로서의 역할 등이 필요하다(Hemstreet, 1997).

2) PBL의 설계 원리

Savery와 Duffy(1995)는 구성주의 이론을 바탕으로 추출한 8가지의 교수 원리들을 적용한 PBL을 제시하였다.

- ① 모든 학습 활동은 넓은 영역의 과제 또는 문제로 시작된다.
- ② 전체적으로 학습자들이 문제에 대하여 주인의식을 갖도록 하여야 한다.
- ③ 실제적 과제를 설계한다.
- ④ 환경의 복잡성을 반영한 과제와 학습 환경을 설계한다.
- ⑤ 학습자에게 해결책의 개발 과정에 대한 주인의식을 갖도록 해야 한다.
- ⑥ 학습자의 사고를 높여 줄 수 있는 학습 환경을 설계해야 한다.
- ⑦ 대안적 관점과 맥락에 대하여 검토해 볼 수 있어야 한다.
- ⑧ 학습 내용과 학습 활동을 위한 기회를 제공하며, 반성적 사고를 할 수 있도록 해야 한다.

III. 다문화 영어교육 교수학습 모형

1. PBL 교수·학습 개발 전략

본 연구에서는 다문화교육이 지향하는 우리사회에서의 다양성과 공정성의 제고를 위해 “한국음식문화 영어로 배우기”라는 교과목을 개발하고, 그에 따른 교과내용 구성 및 학습활동에 대한 교수·학습모형을 연구하였다.

본 연구에서 사용한 다문화 영어교육을 위한 교수·학습 모형은 PBL을 활용한 교수·학습모형이다. 즉 기존의 모형을 다문화 영어교육에 맞게 수정한 모형이다.

문제 중심의 교수학습에서 가장 중요한 것은 초기 단계에 제시되는 문제들(problems)이다. 문제를 어떻게 개발하느냐에 따라 학습 효과가 판이하게 달라질 수 있으므로(Stinton & Milter, 1994) 문제를 개발하는데 있어서 매우 신중해야 한다. 개발 전략은 첫째, 문제들은 비구조적이고(ill-structured), 복잡한(complexed) 실제적 상황의 문제들로 개발한다. 즉, 실제 상황에서 학습된 지식이 활용될 수 있도록 현실 세계의 복잡성을 그대로 반영하는 실제적 성격의 학습문제이어야 한다. 둘째, 문제는 학습목표에서 제시된 사회생활에 필요한 지식들 즉 학습내용과 관련된 개념과 원리를 끌어낼 수 있도록 개발한다(Savery & Duffy, 1994). 즉 학생들이 현재 또는 미래에 필요한 지식과 기능, 태도 가치가 무엇인지를 분석하고 종합하여, 그것에 입각하여 문제를 개발해야 한다. 셋째, 문제는 사전에 미리 정해진 단일환 하나의 해결책을 찾도록 개발되기보다는 주어진 상황에서 다양한 관점을 통해서 최선의 해결책을 찾을 수 있도록 개발한다. 본 연구를 바탕으로 다음과 같이 한국음식문화의 각 주별 강의안은 <표 1>과 같다.

2. '한국음식문화 영어로 배우기' 교수·학습 모형

본 연구를 위해 개발한 “한국음식문화 영어로 배우기” 교과목의 각 주차별 강의안은 <표 1>과 같다.

<표 1> 주차별 강의 계획서

과목명: 한국음식문화 영어로 배우기	
목표	1) 영어로 한국문화에 관한 이야기를 소개할 수 있다. 2) 영어로 된 한국음식문화를 서로 이해할 수 있다. 3) 조별로 한국음식문화를 서로 소개할 수 있다.
주차	강의주제
1	Tteok(Rice cake): Happy Lunar New Year!
2	Kimchi jjigae(Kimchi stew): My favorite stew!
3	Jajangmyeon(Blackbean noodles): Delivery Food!
4	Bulgogi(Grilled meat): Let's try to make it!
5	Soondubu jjigae(Spicy soft tofu stew): Do you like dubu?
6	Gamjatang(The soup of pig's backbone): Why is it named Gamjatang?
7	Doenjang jjigae(Fermented soybean stew): Korean traditional stew!
8	Naengmyeon(Cold noodles): It's so cool!
9	Songpyeon(Pine rice cake): Happy Choseok!
10	Bibimbap(Mixed vegetables and rice): Let's mix them!
11	Kimbap(Dried seaweed rolls): Let's go on a picnic!
12	Buchimgae(Korean-style pizza): It's raining outside!
13	Samgyetang(Ginseng chicken soup): What a hot summer!
14	Maeuntang(Spicy fish soup): How spicy the soup is!
15	Kimchi(Fermented vegetables): Korea is famous for Kimchi!

본 연구에서는 학습 내용만을 제시함에 그치는 것이 아니라, 그 학습 내용을 잘 이해하기 위하여 보다 기본이 되는 능력을 길러주기 위한 내용 및 그와 관련된 다양한 사진들을 함께 제시하는 등 풍부한 학습 환경을 제공하고자 한다. 학습 과제 역시 단순한 단편적 지식을 묻는 것이 아니라, 주어진 일정 기간 동안 나름대로 여러 관련된 자료들을 찾아보고 다양한 생각을 해 봄으로써 해결될 수 있는 종합적인 과제를 제시함으로써, 자기 주도적 학습 활동이 활발히 이루어질 수 있도록 고려하고 있다. 즉 본 연구에서 적용한 PBL은 학습자가 스스로 문제를 파악하고 결과를 발표하는 과정을 통해서 지식을 습득하며 이 과정을 통해서 문제해결력, 종합력, 판단력, 의사소통 능력을 기를 수 있다. 그리고 위에서 제시된 15주차의 교과내용을 각각 세부적으로 다음과 같이 구분하였다.

1) Identify problems

학습할 가장 기초적이고 기본적인 의사소통을 위한 예문을 사진과 함께 제시하였다. 대화내용을 듣고 이해하는 활동을 짝과 함께 상호 협의하며 점검할 수 있도록 하였다. 또한 비구조적인 문제를 제시하여 학습자들에게 다양한 접근의 가능성을 통해 스스로 학습을 이끌어 나갈 수 있도록 하였다. 하지만 교육과정에서 제공하고 있는 필수 학습요소를 간과하고 넘어갈 경우에는 교사가 강의나 혹은 학습자료를 제공해서 보충해주어야 한다. 이런 역할을 교사가 하지 않고 학습자가 스스로 통제할 수 있다면 이것만큼 훌륭한 학습 장치는 없을 것이다.

2) Inquiry into solutions

문제를 파악하고 과제수행계획서를 작성하는 과정에서 학습자들은 개별적으로 문제해결을 위해 해야 할 역할 분담을 한다. 개별적인 역할을 수행하기 위해 학습자들은 인터넷 검색, 관련 도서읽기, 면담하기 등 문제 해결을 위한 다양한 활동을 하게 된다.

3) Check for Understanding

학습자들이 자신의 학습에 대해 생각을 정리해보고 검토할 수 있도록 생각할 수 있는 문제를 제시 했다. 이를 통해 문제를 해결해 나가면서 생긴 학습자의 사고의 변화 과정 및 깊이 있는 학습 과정 및 실생활에의 전이정도를 정확히 평가할 수 있고, 학습자들의 무임승차를 방지할 수 있도록 하였다.

4) Reflection

이 단계에서는 학습한 내용을 물어보고 정리해준다. 학습자가 스스로 문제를 파악하고 결과를 발표하는 과정을 통해서 지식을 습득하며 이 과정을 통해서 문제해결력, 종합력, 판단력, 의사소통 능력을 기를 수 있도록 하였다.

<표 2> 교수·학습 교육과정의 기본 틀

단계	중심요소	교수-학습활동
Identify problems	A. Motivation	○ 본 영역은 한국 음식 동기유발을 위한 영역이다. ○ 본 영역을 통하여 한국음식에 관한 기본 정보를 상기 시키거나 제공 받을 수 있다.
	B. Learning plans based on background knowledge	○ 본 영역은 한국음식에 관한 정보이다. ○ 외국인을 만났을 때 한국음식을 설명 해줄 수 있는 지식이 포함되어 있다.

Inquiry into solutions	A. Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 대화를 통하여 한국음식을 소개하고 배우는 영역이다. ○ 대화 내용을 보면서 한국음식에 관한 지식을 숙달할 수 있다.
	B. Knowledge comprehension	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 장면에 대한 질문에 응답을 통해서 지금까지 익힌 지식을 확인해 보는 영역이다. ○ 한국음식에 관한 지식을 더 숙달할 수 있다.
Check for Understanding	A. Self-examination	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 지금까지 익힌 내용을 스스로 평가해 보는 영역입니다. 본 영역은 정답이 없는 영역입니다. ○ 본인 스스로 배운 지식을 토대로 창의력을 발휘했을 때 더 숙달할 수 있다.
	B. Match	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 앞에서 나온 어휘들을 다시 한번 익히는 영역입니다. ○ 의미가 같은 단어를 연결해 보면서 어휘를 확장시킬 수 있다.
Reflection	A. Test your knowledge	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 앞에서 배운 지식을 다시 한번 상기해 보는 영역이다. ○ 알고 있는 지식을 다시 한번 활용해보면 한국음식에 관한 지식이 더 확고하게 기억 할 수 있다.
	B. Test your vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> ○ 본 영역은 지금까지 익혀온 어휘를 다양한 맥락에 맞게 활용해 볼 수 있는 영역이다. ○ 알고 있는 어휘들을 다른 맥락에 적용해 보면 도움이 될 수 있다.

IV. 결론

다문화 가정의 아동들이 한국인으로 한국에서 살아가기 위해서는 자신들의 이중 문화의 당위성을 가르쳐야 한다. 아버지와 어머니 나라의 문화 모두를 존중하는 태도를 갖게 해야만 올바른 자아정체성이 형성되고 바르게 성장할 수 있기 때문이다. 이르기 위해서는 다문화 가정의 가족들만 노력해서는 안된다. 편견 없는 세상을 위해서는 일반 아동들에게 다문화 가정의 자녀들에 대해 동등한 사람이라는 인식을 분명하게 교육시켜야 하며 일반 가정과의 다양한 교류를 통해 폭넓은 이해의 기회를 마련해야 할 것이다. 또한 다양한 교육프로그램을 지역의 사정과 학교실정에 알맞게 적용하여 운영한다면 보다 내실 있고 효과적인 운영이 되지 않을까 기대한다.

본 연구는 우리나라 다문화 영어교육을 위한 교수·학습을 지원하기 위하여 PBL을 활용한 프로그램을 개발함으로써 다문화 교육에서의 영어교과 교육 방향과 실천 방안을 모색하고자 수행되었다. 또한 한국 음식문화를 이용한 영어 교육은 바로 다문화 가정의 아동들에게 한국문화에 대한 정체감을 느끼도록 하고, 그리하여 문화적 정체성을 내면화하도록 도와주려는 것이다. 다문화 영어교육은 한국에서 이루어지는 한국문화에 대한 폭넓은 이해와 습득만을 말하는 것이 아니다. 우리는 세계의

다문화 영어교육의 흐름에 발맞추어 우리의 것을 올바로 외국에 알리고 선전할 줄 아는 기회로 삼아야 한다. 한국에서 그들의 문화에 대한 교육이 이루어지는 것과 같이 그들의 학교교육에서 한국문화에 대한 인식이 높아지고 한국의 문화와 예술에 대한 교육이 이루어지는 것, 즉 세계의 다양한 문화가 서로 쌍방향으로 문화교류가 이루어지며 지구촌을 이루는 것, 그것이 전 세계가 추구해야 할 올바른 다문화 영어교육의 방향이기 때문이다. 세계의 다문화 영어교육의 흐름과 한국문화의 세계화 작업을 위하여 세계 여러 어린이들을 위한 문화교육에 알맞은 다양한 학습 자료 개발과 이에 대한 논의가 영어교육계에서 앞으로 더욱 활발해지길 기대한다.

이상과 같은 연구 결과의 교육적 의의에도 불구하고, 본 연구는 다음과 같은 제한점을 지닌다.

첫째, 본 연구에서 개발한 교과 교수·학습 프로그램의 적용 및 타당성 검증 연구가 수행되어야 할 것이다. 개발된 프로그램과 활용 지침을 실제 교실 현장에서 실행해 보고 그 결과가 다문화 교육에 효과적인지 프로그램의 내용 및 형식이 적절한지 등을 알아봄으로써 프로그램의 적용 가능성을 탐색해 볼 필요가 있다. 그리고 그 결과에 따라 프로그램 실행에 필요한 제언과 프로그램의 수정·보완을 해야 할 것이다. 이러한 연구가 수행되고서야 본 연구에서 개발한 프로그램과 활용 지침은 그 적용 가치를 인정받을 수 있을 것이다.

둘째, 다문화 교실 상황에 적절한 다양한 교수·학습 방법과 자료를 연구하고 개발하는 연구가 필요하다. 하나의 프로그램에 반영될 수 있는 교수·학습 방법과 매체는 한정적이다. 본 연구에서 개발한 프로그램은 다문화 교육에서 실행할 수 있는 극히 일부분의 주제와 목표 및 내용 등을 다루고 있다. 따라서 향후 다문화 교육에 적합한 다양한 교수·학습 방법과 자료 유형을 연구하고 개발하여 보급할 필요가 있다.

참고문헌

- 강진구(2008). 다문화 가정 자녀를 위한 학교적응 프로그램. *교육연구정보*, 제54호.
- 권순희(2007). *다문화가정 자녀의 학교생활 실태와 교육방안*.
- 김연권(2007). *다문화 사회와 다문화 교육*.
- 박선영(2005). *다문화 교육 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향-문학과 음악의 통합적인 접근을 중심으로*. 신라대학교 대학원 석사학위논문.
- 박형기(1982). 영어교육의 입장에서 비교한 한국문화와 미국문화의 특성. *영어교육*, 23: 9-31.

- 오은순, 강창동, 진의남, 김선희, 정진웅(2007). 다문화 교육을 위한 교수학습 지원 방안 연구(I). 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2007-2.
- 우옥희(2000). 문제중심학습(*Problem-Based Learning*)이 학습자의 메타인지 수준에 따라 문제해결 과정에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이귀우(1999). 비판적 다문화 주의와 문학연구. *인문논총*, 6, 서울여자대학교 인문과학연구소: 59-75.
- 장영희(1997). 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰. *성신연구논문집*, 35: 295-314.
- 지계순(2003). 영어교육의 관점에서 본 미국인의 문화가치 연구. *영어교육연구*, 26: 157-184.
- Banks(2008). *다문화교육 입문*. 서울: 아카데미프레스.
- Banks, J. A.(1988). *Multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A.(2004). Multicultural education- history development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (3-29). JOSSEY_BASS.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (6th ed.). PEARSON.
- Delisle, R.(1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hemstreet, S.(1997). *Using hypermedia to facilitate problem-based learning*. [Online]. Available: <http://www.edb.utexas.edu/mmresearch/Students97/Hemstreet/index.htm>.
- Hinkel, E.(1999). Objectivity and credibility in L1 and L2 academic writing, en Hinkel, E.(ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kachru, Y. (1999). Culture, context, and writing, en Hinkel, E.(ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kramsch, C.(1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Moran, P. R.(2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.

- Ramsey, P. G.(2004). *Teaching and learning in a diverse world*(3rd ed.). TEACHERS COLLEGE PRESS.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H.(1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Singapore: Longman Singapore Publishers Pty Ltd.
- Savery, I. & Duffy(1994). Problem-based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 34(7): 9-15.
- Savery, J. & Duffy, T.(1995). Problem -based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5): 31-38.
- Sleeter(2008). Multiculturalism, Globalization, and the Politics of Knowledge, 한국 교육과정학회. 한국초등교육학회 국제 컨퍼런스 발표 자료.
- Stinson, J. & Milter, R.(1994). *Problem-based Learning in Business Education: Curriculum Design and Implementation*. Printed from internet.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2009년 다문화콘텐츠연구사업단 전국학술대회

제4주제 발표

프랑스의 교육과 다문화

발 표 자 : 김휘택(중앙대 연구교수)

프랑스의 교육과 다문화

김휘택(중앙대 연구교수)

1. 서론

노무현 대통령의 선언을 꼭 예로 들지 않더라도, 다문화가 새로운 패러다임으로 자리 잡았다. 사회 구성이 점차 복합적인 성격을 띠면서, 새로운 문화에 진입한 사회 구성원과 기존의 구성원들의 직접적인 문화 교류는 때로 많은 문제를 낳기도 한다. 왜냐하면, 인정(reconnaissance)의 문제는 개인들 간의 상호작용으로 원만히 이루어지는 경우가 적기 때문이다. 다문화 교육은 이를 개선하기 위한 사회적인 안전장치이며 한국사회의 변화에 대처하는 한 방식으로 정착되어야 하는 상황이다.

크게 다문화 교육은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 우선 기존 성원들의 다문화에 대한 인식제고를 위한 다문화인식개선교육¹⁾이다. 이 교육활동은 '다문화에 대한 교육(éducation à propos du multiculturalisme)'이라고 정의될 수 있다. 이는 기존의 교육 과정에 다문화적 성격이 없었음에도, 다문화 상황은 급속히 발전하였기 때문에, 사회구성원들의 인식과 태도를 수정할 필요에 의해서 활성화되고 있다. 다른 한편으로, 정규교육과정에서의 다문화 교육이다. 이것은 교육과정 내의 단일민족사상이나 민족 중심적(ethnocentrique) 사고를 완화하고, 커가는 학생들에게 문화 상대성에 대해 균형 잡힌 사고를 갖게 하려는데 목적이 있다. 이러한 교육활동을 '다문화적 성격을 지닌 교육(éducation multiculturelle)'이라고 칭할 수 있을 것이다. 실제로 이러한 교육들은 철저히 구분되어 있지 않다. 초기 다문화 교육이 복수문화 교육(multicultural education), 국제이해교육(education for international understanding), 반편견교육(non-biased education)²⁾등으로 다양하게 대상에 대한 고려

1) “특화 사업으로 다문화인식개선 사업을 진행 중에 있는데, 이는 일반인을 대상으로 하며 캠페인, 다문화축제, 다문화 교육 등으로 나뉘어 추진되고 있다. 이 가운데 다문화 교육의 경우, 센터장의 강의 의뢰가 많이 들어오는데 다문화 사회를 살아가는 학부모들의 자세 등을 주제로 하는 강의 요청이 많으며, 이 밖에 초등학교나 유치원에의 강의도 많이 들어온다.” 박찬영(2009). 다문화 관련 사업 사례와 제언. *다문화의 이해 : 주체와 타자의 존재방식과 재현양상*. 문화콘텐츠 기술연구원 다문화 콘텐츠 연구 사업단 위임, 경진출판사, 133.

2) 복수문화교육(multicultural education)은 미국의 용광로주의의 한계로 등장한 대안교육의 성격을 띤다. 문화적 복수주의(cultural pluralisme)을 바탕으로 이중언어교육(bilingual education)등으로 전개된 바 있다. 국제이해교육(education for international understanding)은 유네스코가 추진해온 사업으로서, 다문화적 사고의 부족에서 오는 국제분쟁 방지와 세계평화를 유지를 위한 것이다. 이 교육의 특징은 국가가 문화단위가 되고, 국제기구들로 구성되었다는 점이다. 반편견교육(non-biased education)은 인종, 민족, 성의 차이를 인정하자는 데 중점을 두고 있다. 교육내용이 폭넓고, 사회에

없이 복합적으로 실시되었다는데서 한 이유를 찾을 수 있을 것이다.

다문화교육은 그 필요성에 대한 인식이 점점 커져가고 있는 가운데, 교육의 성질이 문화적 다양성을 순순히 인정하자는 것이나, 사회의 안정을 위한 통합이나 동화의 수단이나에 대해 이론적 논란과 그 실제적 혼란이 없지 않다. 이러한 문제가 가장 크게 부각되고 있는 나라 중 하나가 프랑스 일 것이다. 한국은 짧은 기간에 많은 외국인이 유입되어 다문화적 필요성을 시급하게 느끼고 조치를 취하고 있는 반면에, 프랑스를 비롯한 서방선진국은 인종, 민족, 문화 등의 다양한 차이를 강력한 통합정책을 통해 강제적으로 흡수했던 역사를 가지고 있다. 이로 인한 부작용은 비단 과거의 일이 아니라, 현재의 진행형의 사실로 사회의 고민거리 중 하나가 되고 있다.

우리는 본고에서 프랑스의 이민 문제와 다문화 교육의 실태를 살펴보고자 한다. 아직도 방리유(banlieue: 대도시 외곽지역)의 소외계층의 범죄행위나 종교적 분쟁(반유대주의, 종교표식착용에 대한 금지 등)이 끊이지 않는 프랑스에서 다문화 교육의 위상과 그 전반적인 진행 상태를 살펴보고자 한다. 강력한 중앙집권 정책과 동화·통합정책으로 일관하여 왔던 프랑스는 프랑스에게 다문화 정책의 실현은 힘든 도전이 될 것이다. 하지만 다문화 시대는 어찌할 수 없는 전 세계적 흐름이며, 차이를 인정하고 다문화 시대에 적응할 수 있는 인재의 양성은 반드시 필요할 것이다. 프랑스의 다문화정책과 교육은 이런 측면에서, 우리에게 반면 교사할 수 있는 가치가 충분한 예라고 할 수 있다.

II. 프랑스의 다문화 교육-배경

프랑스의 68혁명은 혁명적 사상과 대중의 폭넓은 지지에도 불구하고 실패하였지만, 그 기운만은 계속 프랑스 사회를 변모시켜나갔다. 교육문제에 있어서, 프랑스는 1960년 이후 무상교육, 다시 말해서 전면적 공교육 체계가 완성되었다. 쥘 페리(Jule Ferry)는 무상 의무 교육과 함께, 종교적 색채가 없는(laïque) 학교를 만들었지만, 그것이 다문화 교육으로 이어지지는 않았다. 문화 간 교육이 프랑스 학교에 나타나게 된 것은 1970년 이었다.

1970년대는 프랑스의 문화적 다양성에 있어서 중요한 시기였다. 1970년대 이전에

존재하는 거의 대부분의 차별에 다룬다는 점이 특징이다. 흑백갈등, 유럽의 소수민족 차별, 성차별 등을 다루어 1970년대 각종 사회 문제에 영향을 끼친 바 있다. 조용환(2008). 다문화 교육의 의미와 과제. *다문화 사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망*, 유네스코 아시아·태평양 국제 이해교육원 엮음, 동녘, 249-250 참조.

는 프랑스에서는 어떠한 공식적인 서류에서도 외국인에 대해 특별히 고려하는 내용을 찾아볼 수 없다.³⁾ 이때부터, 이전에 유입된 노동력 공급을 위한 이민들로 구성된 소수집단은 자신들의 권리를 주장하기 시작하였다. 또한 68혁명을 배경으로 한 각종 인권운동은 사회의 각 분야에서 폭넓게 진행되고 있었다. 이러한 상황은 프랑스의 이민정책에도 변화를 요구하기 시작한다. 문화 간 교육에 큰 영향을 준 정책 중 하나는 바로 ‘가족재결합(regroupement familial)’이었다. 이로 인해 25만 명의 추가 이민자가 발생하였다. 이 때, 기존에 학교를 다니고 있었던 외국인 자녀들과 외국에서 새로이 유입된 2세들은 학교 교육에서 상당한 어려움을 겪을 수밖에 없었다. 프랑스의 교육은 동화정책 일관되어 있었기 때문이다. 최근 문제가 되고 있는 비유럽 출신의 이민자 2세들의 폭력행위와 반사회적 행위들은 바로 이런 교육 정책의 실패에서 그 원인을 찾을 수 있다. 장기간의 흡수 혹은 동화과정을 소화하지 못한 어린 학생들은 프랑스에서의 삶을 제대로 영위하는데 큰 어려움이 있을 수밖에 없다. 이들의 사회진출은 저임금 노동이나 일용직이 대부분이지만, 이 조차도 전 세계적 경기침체 때문에 상당수가 일자리를 잃고, 저소득층 빈민으로 전락한 경우가 많다.⁴⁾

프랑스에서 문화 간 교육이라고 일컫는 다문화 교육은 프랑스 자신의 노력의 발로라기보다는 전 유럽적인 문제의식에서 시작한다. 세계 2차 대전 이후, 유럽의 각국들은 다양한 이유로 이민들을 수용하기 시작한다. 영국은 2차 대전 후 식민지 지역과의 관계를 새로이 정립한다. 이른 바 ‘신영연방체제(New Commonwealth)’가 그것인데, 이를 유지하기 위해서 영연방 내, 외국인들의 영국이주에 아무런 제재를 가할 수 없었다. 독일의 경우, “독일은 이주국가가 아니다(Kein Einwanderungsland)”라는 전제 아래, 철저한 이주민 통제와 차별정책을 실시하였다. 하지만 독일의 산업 팽창과 발전은 노동력을 필요로 했고, 이 때문에 세계 각국에서 다양한 출신성분의 외국인 노동자들이 독일 내에 유입되었다.⁵⁾

이러한 맥락 때문에 1970년대에는, 전체 유럽 국가들은 교육 분야에서 ‘다문화’가 고려되어야 한다는 것에 동감하고 있었다. 또한 유럽 통합의 분위기 속에서, 다문화 교육은 유럽 각 국가별로 개별적으로 실시되기 보다는, 공통적 제도를 갖추고, 이를 통일하는데 초점이 맞추어진다. 이것은 단순히 외국인이 유럽에 적응하는 문제나 유럽 각 국가의 국민으로 자라나는 문제가 아니라, 이민자들의 인권문제, 문화 간의 조화, 종교간 충돌의 억제 등 다양한 문제들이 여기에 개입되어 있기 때문이었다.

3) Jennifer Kerzil(2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes, in *Carrefour de l'éducation* n°14, p.135.

4) 이산호(2009), 프랑스의 사회통합정책과 유네스코의 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진에 관한 협약’. *프랑스 문화 예술연구*, 28: 295.

5) 김용찬(2008). 서유럽국가 이주민통합정책의 수렴경향에 관한 연구: 영국, 프랑스, 독일 사례 분석. *대한정치학보*, 16(1), 2008 참조.

유럽에서는 다문화주의(multiculturalisme)보다는 공식적으로 문화 다양성(la diversité culturelle)이라는 용어를 선호한다. 또한 다문화 교육(éducation multiculturelle) 대신 문화 간 교육(éducation interculturelle)라는 표현을 보편적으로 사용한다. ‘다문화주의’라는 용어는 ‘문화 간’이라는 용어보다는 폭넓은 뜻을 가진다. 다문화주의는 인종문제, 여성문제, 성소수자문제 등 현대사회의 차별과 인정이라는 테마를 통해서 볼 수 있는 모든 사회문제를 일컫는다. 다른 한편, ‘문화 간’이라는 용어는 보통 이민자와 관련된 문제에 많이 적용된다. 특히 교육적 측면에서 이민자들의 사회적응 문제나 종교적 갈등과 관련하여 쓰인다고 볼 수 있다.

문화 간 교육의 구체적 뜻은 1984년 9월 25일 유럽 장관회의의 ‘이민배경의 문화 간 이해에 대한 교육을 위한 교육자 구성’ 권고에서 발췌하여 볼 수 있다. 문화 간 교육이 가리키는 바는 “문화들의 대화”, “문화 간 이해”, “문화들 사이에서 각각의 가치와 특성의 의미”, “집단 사이의 이해”를 담고 있다. 용어사용의 문제로 다문화 교육에 대한 인식이 전적으로 유럽의 영향이라고는 할 수 없다. 프랑스에서도 이미 이시기에 민족중심주의에 대한 거부, 문화 상대주의 원칙 고수, 이민자 아동들 통합 과정에서의 학교활동의 전환과 같은 담론들에 대한 인식이 있었다.⁶⁾

1984년, 프랑스의 교육부 장관은 처음으로 문화 간 교육(interculturel)이라는 용어를 처음으로 공식 담화에서 사용했다. 하지만 프랑스의 외국인 아동 교육청(CEFISEM)이 용어를 더 이상 사용하지 않았을 뿐더러, 정치적으로도 그다지 시의 적절하지 않은 것으로 여겨졌다. 프랑스에서는 80년대 격렬한 다문화에 대한 논의가 있었으며, 다양한 입장들이 형태를 잡아간다. 90년대에는 이민 문제는 사회적으로 전면에서 드러나기 시작한다. 위에서 언급한 것을 제외하고도, “빈곤과 배제, 인종주의 그리고 ‘게토화’(ghettoization) 즉 이민출신, 특정 민족 출신자들의 공간적 집중”⁷⁾과 같은 문제들은 이민자들의 현실을 잘 보여주는 예일 것이다.

이러한 사회적 문제들은 프랑스 교육계에 소수 이민 아동에 대한 다문화 교육과 그 지원 필요성에 대한 인식을 확대하는 계기가 되었다. ‘교육투자우선지구(ZEP: Zone d’éducation prioritaire)’의 교원 및 교육 보조인력 확충, 장학금 증액 등의 교육관련 정책들이 쏟아져 나온 것은 바로 이러한 시각에서이다. 하지만 지적할 것은 프랑스의 문화 간 교육의 필요성과 그 실천의 차이가 아직 크다는 점이다. 잇따라 터져 나오는 외국인 빈민들의 폭력 사건과 종교적 분쟁은 동화와 통합을 기반으로 하는 프랑스의 다문화 교육이 진정 효율적인지에 대해서 의문을 갖지 않을 수 없게 만든다.

6) Françoise Lorcerie(2002). Education interculturelle: Etat des lieux. *VEI Enjeux*, n°129, juin: 171.

7) 엄한진(2006). 프랑스 이민통합 모델의 위기와 이민문제의 정치화. *프랑스사연구*, 14: 260.

III. 프랑스의 사회문제와 다문화 교육

프랑스와 다문화라는 말이 함께 하면, 항상 정책과 함께 현재 벌어지고 있는 각종 사회문제들이 거론된다. 이러한 표면적인 사건들의 근본적인 해결책으로 만약 다문화교육을 제안 한다면, 프랑스의 교육제도는 이에 적합한 것 같지 않다. 다문화교육의 선결조건은 다문화 상황에 대한 국민들의 인식을 제고하는 조처들이 될 것이다. 이민경은 프랑스의 다문화 문제를 보는 시각이 일련의 사건에 대한 왜곡된 시각에 있음을 경고한다.⁸⁾

프랑스 이주민 정책과 관련하여 한국 사회에서 거론되는 프랑스 사례는 종종 탈 맥락적인 인용으로 인해 오해를 빚기도 한다. 특히 프랑스가 지금 이민자 2세 문제로 몸살을 앓고 있고, 최근 국제사회의 뉴스가 되었던 프랑스 교외 지역 청소년들의 폭력문제는 프랑스의 오래된 사회적 고민과 문제가 밖으로 터져 나온 경우라 할 수 있다. 그러나 이러한 문제가 프랑스의 이주민 정책의 실패나 결여인 동시에 동화주의에 기반을 둔 다문화주의의 부재 등으로 해석하는 것은 단면적인 분석일 수 있다. 왜냐하면 북아프리카 출신들이 주류를 이루는 이민자 2,3세대 문제는 프랑스의 식민지 역사 그리고 종교적 갈등과 도시 빈민문제로서의 경제적 문제와 계층갈등이라는 또 다른 요소가 포함되어 있기 때문이다. 따라서 이에 대한 해석과 분석은 다른 시각과 문제의식을 가지고 접근해야할 성질의 것이다.

강진구는 다문화 교육이 교육대상자들의 다문화에 대한 인식에 근본적인 영향을 끼쳐야 함을 강조한 바 있다. 그는 다문화 강좌를 수강한 학생들이 막연하게 생각했던 다문화 주체들과 직접 대면했던 점에 대해서 긍정적으로 생각하고, 다수의 학생들이 다문화 주체들과의 강좌 수강 이후 교류에서도 적극적인 자세를 보였다는 점을 주목했다. 다문화 교육은 이와 같이 어떤 현상적 사건이나 사고에 대한 대처가 아니라, 인식의 변화에 중심을 두어야 함을 알 수 있다. 강진구의 이에 대한 지적은 다음과 같다.⁹⁾

다인종, 다문화에 대한 편견 극복을 위해서는 한국인 스스로의 변화가 요구되고, 사회적 영역에서의 다문화교육은 이 부분에 초점이 맞춰져야 한다. 설문조사에 따르면 사회 영역에서 가장 필요한 다문화교육으로 73.7%가 한국인을 대상으로 한 다문화교육과 외국인에 대한 반편견교육이었다. 이것은 대학생들이 외국인(결혼이민자 포함)을 위한 한국 사회 적응교육이나 다문화 주체들을 위한 한글 교육보다는 한국인들에 대한 다문화 이해교육이 더 필요하다고 인식하고 있다는 것을 보여주는 것으로 장기적으로 봤을 때 매우 긍정적인 신호라 생각된다.

8) 이민경(2007). 프랑스 다문화교육의 배경과 쟁점. *교육과정평가연구*, 10(2): 60.

9) 강진구(2008). 다문화교육이 대학생들의 다문화인식에 끼친 영향. *다문화연구*, 창간호: 73.

프랑스에서는 최근 다문화의 관점에서 볼 수 있는 사건, 사고들이 많이 있었다. 우선 2005년 말 발생했던 프랑스 소요사태를 들 수 있다. 2005년 10월 27일 경찰의 불심검문을 피하여 세 명의 청년들이 지역에 위치해 있던 변전소로 피신했고 이들 중 2명(15살, 17살)이 감전사고로 인해 목숨을 잃는 사건이 발생했다. 사고 발생지역에서는 아랍계의 범죄나 방화가 흔한 일이었기 때문에 프랑스인들은 그다지 큰 관심을 가지지 않았다. 하지만 당시 내무장관이었던 사르코지는 이 청년들의 장례식 다음날(2005.10.30) ‘관용제로(zéro tolérance)’를 선언한다. 내용은 “폭력에 대해 조금의 관용도 없다”는 것이었다. 청소년들의 사망사건 며칠 전에도 소수민족 출신 청년들을 “쓰레기(racaille)”라고 불리 과장을 일으킨 바 있다. 엄한진은 폭동으로 이어진 이 사망 사건을 근본적으로 “국가의 작품”이라고 규정하고 있다.¹⁰⁾ 프랑스는 국민구성의 다양한 스펙트럼에도 불구하고 이에 대해 공화주의적 통합과 프랑스로의 동화를 강조한다. 이 때문에, 인종이나 민족적 특수성에 대한 배려보다는 오히려, 사회적, 경제적 차원에서 사회문제 접근하기 때문에 많은 문제를 낳아왔다. 이는 교육 문제 있어서도 마찬가지이다.

교육에 있어서도 사실 그 동안에는 학교에서의 차별이나 소수민족의 낮은 학업 성취도 문제에 대한 문제제기가 있었지만 이를 인종적 차원의 문제가 아니라 사회경제적 차이로만 설명해왔다. 즉 소수민족이라서가 아니라 빈곤 계층 출신이라서 그런 것 이라고 간주해 온 것이다. 공화주의적이고 정교분리주의적인 프랑스의 학교에서 인종에 따른 차별은 있을 수 없는 것이라고 말해온 것이다. 그리고 이러한 인식, 즉 교육이 계층 상승의 기능을 수행한다는 인식, “통합기능을 수행하는 학교”라는 이미지가 프랑스 통합모델에 대한 본격적 논의를 가로막는 기능을 해왔다.¹¹⁾

이러한 시각이 반영된 소요사태 이전의 정부의 교육투자 방안은 위에서 언급한 ‘교육투자우선지구(ZEP)’였다. 이 정책에 대한 프랑스 교육부의 소개를 살펴보면, 1981년 “빈곤층에 더 나누어 주는 방식의 사회적 불평등 해소”와 “지역 활동가들의 교육혁신을 통한 학교교육 활성화에 그 목표를 두고 있다.”¹²⁾ 이 방안의 구체적 내용을 살펴보면 다음과 같다.¹³⁾

- ① 모든 학생들이 지식에 동등하게 접근할 수 있도록 한다.
- ② 언어 독서능력을 보장한다.
- ③ 영상교육을 발달시킨다.
- ④ 조기취학을 장려한다.
- ⑤ 학생들을 취약하게 하는 교육격차를 완화한다.

10) 엄한진, 프랑스 이민통합 모델의 위기와 이민문제의 정치화: 2005년 ‘프랑스 도시외곽지역 소요사태’를 중심으로. *한국사회학*, 41(3): 262.

11) *Ibid.*, 279.

12) Francois-Regis Guillaume, “Presentation”, in <http://media.education.gouv.fr>, 2001.

13) 조발그니(2005). 프랑스 ‘ZEP’이 한국의 ‘교육복지투자우선지역’에 정책보완에 주는 시사점. *교육사회학연구*, 5(3): 245-246.

- ⑥ 시민의식을 육성한다.
- ⑦ 부모와 학교 간의 연결을 강화한다.
- ⑧ 효율적인 파트너십 조건을 형성하기 위해 지역사회에 학교를 개방한다.
- ⑨ 성과를 평가할 수 있는 효과적인 도구를 현장 활동가들에게 제공한다.
- ⑩ 교사를 도와주는 기관을 활성화하고 보다 능률적인 활동여건을 조성한다.
- ⑪ 교사들에 대한 지원을 확대한다.

이 방안을 살펴보면, 이민 가정이나, 소수자 배려차원의 관점보다는 ‘덜가진자에게 더 많이 배분한다’는 사회·경제적 관점으로 일관하고 있다는 것을 쉽게 알 수 있다. 프랑스의 www.vie-publique.fr에서는 프랑스 통계청(INSEE)의 조사결과를 인용하여, ZEP정책의 정착실패를 언급한바 있다. 이 문서에서 주로 지적했던 지점은, 이 정책의 금전적 지원이 교육자에게 집중 되었지만 그 효율성이 크게 떨어진다는 점이었다. 예를 들어, 교육자 개인에게 예산이 집중되었음에도 불구하고, 그 교육자가 속해 있는 교육기관은 경제적·교육적인 안정을 갖추지는 못하였다. 그리고 이것은 다른 예측치 못한 결과로 이어진다. 빈곤층의 부모들이 아이들의 학업을 기피하여 학생 수가 줄어들게 된 것이다. 반면에 교육자들에 대한 상당한 수당과 지원 때문에 젊은 교육자들이 증가하게 된다. 이러한 프랑스 통계청의 조사결과는 1995년 이후 이 교육제도에 크게 변화가 없음을 보여준다.¹⁴⁾ 흔히 알려진 ZEP정책의 문제점은 이 정책이 지속적으로 확대되면서, 교육특구의 범위가 특구라는 원래의 취지를 벗어나 그 지역적 범위가 넓어졌고, 이 때문에, 중산층이 ZEP지역을 기피하는 현상으로 드러났다. 표면적 이유와 실질적 이유에서 모두, 프랑스 정부는, 위에서 말한 바대로, 빈곤층에 대한 근본적이고 분석적인 대처 보다는 단순히 사회·경제적 가치분배에 관심을 두고 있다. 그만큼 프랑스 정부는 자신들이 행하고 있는 통합과 동합정책에 강한 자신감을 가지고 있었던 것이다.

프랑스는 ZEP정책의 보완책으로 REP(*réseau d'éducation prioritaire*)¹⁵⁾를 내놓았다. ZEP가 시행 10년을 넘어서면서, 도시외곽에서는 교육 소외계층이 증가하고, 농촌지역에서는 학생들 급격히 감소하여, 더 이상 원활한 기능을 할 수 없게 되었다. ZEP의 보완책으로서의 ‘REP’는 지역적으로는 도시의 큰 ZEP를 분할하고, 농촌의 작은 ZEP를 통합한다. 이 체제 안에서는 지역과 연계하여 특색 있는 문화 활동을 수행하고, 학년단위나 계열과정을 초월하는 통합 교육이 가능하다. 이러한 보완책으로 프랑스 내의 지역적 문화 교육이라든지, 교육자와 사회의 소외자에 대한 금전적 지원은 가능할 수 있으나 이민에 따른 종교문제, 문화충돌들을 근본적으로 해결하기에 부족하다. 이러한 면은 다음과 같은 사건으로 드러났다.

14) *Zone d'éducation prioritaire : quels résultats?*, in www.vie-publique.fr, 2005.

15) 조발그니(2005). *op. cit.*, 246.

종교문제, 문화충돌이 직접 표면적으로 드러난 사건이 1989년의 이른바 ‘히잡사건’이었다. 이 사건은 프랑스에서 문화적, 종교적 정체성에 대한 요구가 통합과 동화의 교육 정책에 어떻게 대립하고 있는지 잘 보여준 사건이었다. 파리 근교에 중학생 3명이 수업 중에 히잡을 착용했고, 이를 벗지 않아 학교로부터 퇴학당하게 된다. 이후 사건은 학교 측과 학생, 부모들이 교실에서는 히잡을 쓰지 않는다는 합의로 문제없이 지나가는 듯 보였다. 하지만 언론과 이미 많은 무슬림들은 이 문제를 이민자에 대한 정체성의 문제와 종교 갈등으로 확대해서 해석하고 있었다. 이러한 분위기에서 학생들은 약속을 깨고 히잡을 계속해서 교실에서 착용했고, 이 문제는 프랑스 내 종교문제로 비화되었다. 황병하는 이를 사건의 의미를 다음과 같이 해석하고 있다.¹⁶⁾

정치적으로 프랑스는 북아프리카의 여러 나라 특히 알제리에서 독립 투쟁이 전개되자, 프랑스는 알제리 여성 해방을 주장하였으며 그 일환으로 여성들의 히잡 벗기기에 온갖 노력을 기울였다. 알제리 반식민주의자들은 프랑스의 이런 노력을 알제리 민족 정체성 말살과 알제리 문화 왜곡, 그리고 알제리 민족주의 운동의 저항력 약화로 해석했다. 이렇듯 히잡이 종교적·정치적 의미로 해석되면서 히잡의 착용과 미착용은 다문화 사회인 프랑스에서 이슬람의 정체성을 대변하게 되었다.

이 사건은 비종교성을 주장하던 학교에서 불거져 나왔다. 이는 어쩌면 당연한 것인지도 모른다. 부모 세대에서는 정치적인 문제든 경제적인 문제든 자신의 필요에 의해서 이민을 결정하였지만, 이후 1.5세대, 2세대들은 문화와 적응이라는 딜레마에서 갈등하게 된다. 부모들은 대체로 자신의 고국과 종교적인 전통을 다음 세대가 지켜주길 바라며, 반면, 그들의 정착한 이민지 국가에서는 자신의 문화나 교육의 정신을 강요한다.¹⁷⁾ 이러한 이중적인 갈등은 처음에는 학생들의 문제로 시작하지만 이후, 어른들의 종교 분쟁으로 이어질 소지가 다분하다. 프랑스의 인구 구성이 점차 달라지면서, 이를 인식하고, 여기에 필요한 다문화 교육은 반드시 필요하다.

최근, 프랑스에서는 이슬람 여성의 수영복과 관련한 에피소드가 전 세계의 관심을 받은 바 있다. 이른바 이슬람의 수영복인 “브루키니”¹⁸⁾를 착용한 30대 여성이

16) 황병하(2008). *op. cit.*, 359 참조.

17) 제3공화국의 교육부 장관 쥘 페리(Jules-François-Camille Ferry)는 1881년과 1882년의 법을 통해서 6세에서 13세에 이르는 어린이들의 무상교육을 공식화했다. 이 의무교육은 교육의 민주화를 달성하고, 교육을 통해 전달되는 문화를 중심으로 국가와 국민을 통일하려는 데 목적을 둔 것이었다. 교육에서 가장 주안점을 둔 것은 언어였다. 일단 프랑스어와 전혀 다른 지방어들의 사용을 금지하고, 프랑스어 이외의 다른 언어를 통한 문화의 정착을 근본적으로 차단하였다. 이가야(2009). 프랑스의 다문화 사회: 동화에서 통합으로. *프랑스문화예술연구*, 28: 261.

18) 부르키니(burkini)는 부르카(burka)라는 이슬람 여성들의 고유복장의 이름과 수영복 비키니(bikini)의 합성어이다.

2009년 7월 27일 파리 동부의 에매랭빌(Emerainville)에서 수영을 금지 당한 일이 발생한 바 있다.¹⁹⁾ 이 금지 조치는 상당한 반향을 일으켰던 만큼, 에매랭빌 시장 알랭 케리오(Alain Kelyor)는 종교 분쟁의 시각을 피하고 사건을 조기에 수습하기 위하여, “이번 사건과 관련된 모든 것이 이슬람과는 관련이 없다”며 “당시 여성이 입고 있던 수영복은 이슬람인들의 수영복이 아니고, 이러한 유형의 수영복은 코란에 존재하지 않는다”고 담화를 발표했다. 이러한 발표에도 불구하고, 이것이 프랑스의 이슬람 문화에 대한 관점을 보여주는 것이 아닌가 하는 시각은 여기저기서 감지되고 있다. 특히 이 사건 한 달 전, 이슬람 여성의 복장인 부르카(burka)에 대한 니콜라 사르코지 대통령의 금지법안 추진 발언이 이 사건의 연장선상에서 거론되고 있다.

사르코지 대통령은 2009년 6월 22일 의회 상·하원 합동회의 연설에서 “부르카나 니캅 착용은 종교에 관한 문제가 아니라 자유와 여성의 존엄성에 관한 문제”라고 단언한 바 있다. 대통령의 이러한 발언은 머리부터 발끝까지 전신을 감싸는 부르카 착용을 금지해야 한다는 청원이 제기된 뒤 프랑스 정부 각료 및 의원들 사이에서 이 문제를 둘러싸고 갈등이 불거진 가운데 나온 것이다. 더욱이 대통령은 금지 발언 뿐 아니라 한발 더 나아가 “부르카는 종교의 상징물이 아니라 굴종의 상징물”이라면서 “이를 착용하는 것이 프랑스 영토 내에서는 환영받지 못할 것”이라고 강경한 발언을 이어갔다. 정부대변인은 방송 회견을 통해 부르카 착용이 무슬림 여성들에게 강요되고 있는 것으로 입증되면 의회가 이를 금지하는 법안을 추진하는 것이 당연하다고 하여, 대통령의 발언이 즉흥적인 것이 아님을 알 수 있다. 한편, 아이러니 한 것은 알제리 출신 무슬림 인권운동가 파텔라 아마라 도시정책담당 국무장관도 “부르카 착용은 여성의 기본적인 권리를 말살하는 것”이라면서 프랑스에서 부르카 착용을 금지하는 것에 찬성한다는 입장을 밝힌 바 있다. 이에 반해 좌파 정치인으로 사르코지 정부에 발탁된 에릭 베송, 이민·통합부 장관은 법적으로 이를 금지하는 것은 불필요한 긴장관계를 조성할 가능성이 우려되는 비생산적이고 비효율적인 대책이라고 비판했다.²⁰⁾

이러한 사르코지 정부의 이슬람에 대한 태도는 이전 정부들에서 행해왔던 많은 다문화와 관련된 정책들의 효과를 무효화하고 있다. 프랑스는 이슬람에 대해서 다양한 동화정책과 문화인정 정책을 실시해 왔다. 이산호가 조사한 바에 따르면, 프랑스 정부도 소수문화를 통합의 대상으로만 보지 않고 사회 다양성의 원천으로 파악하여 동화주의적인 소수 집단 차별 방지를 법제화하고 있다. 프랑스 정부는 그동안 비종교성원칙(laïcité)을 고수하면서도 소수 문화 인정 정책으로 파리 도심에 아랍

19) Libération.fr(2009.8). *Une femme interdite de piscine pour cause de maillot de bain islamique.*

20) 조선일보(2009.6.22). *사르코지 부르카 착용 반대.*

문화관을 건립하고, 이슬람 사원과 기도실을 건립을 지원하기도 하였다.²¹⁾ 이러한 정책적인 차원의 다문화 기조는 사르코지 정권 하에서, 종교 자체에 대한 공격보다는 실생활에서의 종교적 상징을 추방하고, 비종교성 원칙을 강조하면서 점점 퇴색되어가고 있다.

프랑스를 비롯하여 선진국은 민족주의와 같은 강력한 단일체의 원리를 가질 수 없었기 때문에, 국민주의나 공화주의의 방식으로 통합 혹은 동화정책을 실시해 왔다. 특히 프랑스는 위에서도 언급한 바와 같이 언어, 교육, 사회 정책 등을 통하여 다양한 문화를 흡수하여 공화국의 단일성을 지키려고 노력했다. 그 결과 문화적 동질성과 단일성은 사회적 규범으로 간주되었으며, 문화적 다양성은 배제되었다. 역사적으로 학교와 군대는 프랑스 동화주의 침병 역할을 해왔다. 누구도 학교와 군대에서는 특수한 인종적, 문화적 이유로 특별대우를 받지 못한다.²²⁾ 이러한 이유로, 다문화 시대의 대응방식에서 교육의 문제가 자주 거론되는 것이다.

통합과 동화주의 발전에 학교를 이용하였다면 이를 해결할 수 있는 방안도 학교에서 찾아야 한다. 교육은 사회화의 시작이고, 아직 사회에 진입하지 않은 학생들에게는 그 교육 안에서 사회가 규정되며, 그 규정에 따라서 학생들의 사회에 대한 인식도 달라진다. 현대 사회의 문화는 국가라는 개념을 넘어서고 있다. 단일문화나 국가라는 개념을 통한 규격화된 문화개념이 가능하지 않다. 대부분의 국가가 역사적 맥락, 경제적 필요, 정치적 이해 등을 통해서 점점 다문화 시대로 변모하고 있고, 그러한 다문화 네트워크 안에서 의식적이든 무의식적이든 다음 시대의 문화를 향해 진행하고 있다. 이러한 변화의 과정에서 다문화 교육은 일부 선진국들의 타문화 이해 수단으로서만 규정될 수 없다. 우리가 영어교육, 유럽어들에 대한 교육, 선진국 문화이해 등을 다문화 교육의 범주에 넣기 어려운 이유도 여기에 있다. 조용환은 이에 대해서 다음과 같이 언급하고 있다.

다양한 문화를 풍부하게 접촉하는 것이 다문화 교육에 필요하기는 하지만, 그 보다는 후기 현대사회의 생활세계 자체가 다문화 상황임을 인식하고, 생존과 실존의 방식을 그에 맞게 재구성하는 일이 더 중요하다. 외국 문화를 이해하는 것 못지않게 우리 사회 구석구석의 소수문화, 하위문화, 지역문화 등을 이해하는 것 역시 중요하다.²³⁾

이러한 인식하에서 다음 장에서는 프랑스 다문화 이론가들이 어떤 다문화 교육의 지향점을 제시하고 있는지 살펴보자.

21) 이산호(2008). 프랑스의 문화다양성과 사회통합정책. *다문화연구*, 창간호: 21-22.

22) *Ibid*, 14-15.

23) 조용환(2008). *op. cit.*, 252.

IV. 다문화 교육의 지향점

1. 상호이해

다문화 교육에 대해서 규정하기 위해서는 다문화주의가 근거로 삼아야 할 몇 가지 원칙이 있음을 알아야 한다. 마르틴 압달라-프렛세이르(Martine Abdallah-Pretceille)는 여섯 가지 정도로 이를 규정하고 있다.²⁴⁾

1. 소속 그룹에게 주어진 우선권을 인정해야 한다.
2. 차이는 공간화 된다.
3. 각각의 문화 그룹의 권리를 보장하는 특별하고 복잡한 법의 제정
4. 문화적 상대주의의 인정
5. 공공영역에서 차이의 표현

1번의 경우, 다문화 교육에 대해 의미하는 바가 크다. 다문화를 주장하기 위해서는 소속 집단이 가진 문화 혹은 정책적인 이상 등을 이해할 필요가 있다. 다문화주의는 내용상 상대성이나 상호이해 등 합리적 내용을 품고 있음에도 불구하고, 그 주장이 빠르고 폭넓게 진행되었을 때, 근대의 이념투쟁에 참여했던 많은 사상적 그룹과 같이 보일 수 있다. 따라서, 문화의 특성이 그러하듯이 인정받고자 하는 요구와 함께 소속집단의 문화적 배경에 대한 이해도 필요하다. 다문화주의, 즉 문화적 다양성이 급속하게 진행되었을 경우 다음과 같은 문제가 제기 될 수 있다.

첫째, 개인의 문화적 정체성 선택의 자유를 박탈하고 고정된 문화적 정체성에 개인을 가둘 수 있으며, 둘째 그룹 간 경계의 강화와 무관용 위협의 증가, 타자에 대한 거부 의 위협성이 있고, 셋째, 소수자들과 이주민을 위한 기회균등에의 접근 더욱 어려워지고, 피지배, 소외계층이라는 사회적 정체성이 굳어지는 등 소수민족 학생들의 비주류화의 고착, 소수만을 특별 요구에 의한 교과과정의 분절 등의 문제가 있을 수 있다.²⁵⁾

다른 아래의 네 가지 모두 흔히 언급되는 다문화주의에 대한 내용이지만, 특히 1번의 경우는 문화 간 조화와 통합에 근거를 둔 언급이기 때문에 주의해서 그 뜻을 살펴볼 필요가 있다. 프랑스에서도 유네스코의 『문화다양성 협약』을 국가적으로 비준하고, 동화주의와 다문화주의를 선택적인 것이 아니라 조화하는 방향으로 정책을 선회하고 있다. 하지만 이는 다문화주의에 대한 적극적인 인정이 아니다. 프랑스의

24) Martine Addallah-Pretceille(1999). *L'Education interculturelle*, Paris, PUF: 26-29.

25) F. Ouellet(2007). L'éducation interculturelle: les risque d'effets pervers in *Interculturelle: une question d'identité*, Québec, Musée de la civilisation, 61-108. 이민경(2007). *op. cit.*, 63에서 재인용.

다문화 교육정책에서 다양성은 평등성이 전제된 개념이어야 한다. 즉 다양성이 소수화에 대한 정당화나 소수의 특권보장의 수단이 되어서는 안 된다는 생각이 밑바탕에 깔려 있다. 다문화에 대한 제도 역시 정책적·정치적 차원에서 조절되어야 하며, 그것이 제대로 되지 않았을 때는 다문화에 대한 요구가 언제나 위에서 언급한 폭동이나 분쟁의 형태로 나타날 수 있다는 믿음을 프랑스 정부는 가지고 있다.

이러한 관점에서, 압달라-프렛세이는 다음과 같이 다문화 교육 프로그램에 대한 학교의 역할을 다음과 같이 정리하고 있다.²⁶⁾

- 민족적·문화적 다양성을 인정하고 존중할 것
- 민족·문화적 집단들의 참여 원칙 위에서 사회적 통합을 증진시킬 것
- 모든 개인과 집단에 대한 기회의 균등을 지지할 것
- 모든 개인의 평등한 존엄성과 민주적 이상 위에서 사회를 건설하고 발전시킬 것

이 모든 원칙이 동화와 다양성의 존중이라는 것에 기반하고 있다. 학교 교육은 그 국가의 이념과 이상을 새로운 사회구성원에게 전달하고, 주입하며, 때로 강요하기까지 한다. 여기서 지나친 다문화교육에 대한 요구는 받아들여질 수 없는 것일 수 있으며, 오히려 그 교육의 기회를 원천적으로 차단할 수 있다. 압달라-프렛세이는 소속집단과 다문화집단 간의 상호소통을 강조하였으며, 특히 다문화교육의 증진을 위해서는 사회통합에 그것이 적극적으로 작용해야 한다는 것을 강조한 바 있다. 이는 문화적 굴종을 의미하는 것이 아니라, 상호이해의 첫 단추를 끼우는 일이며, 다문화 시대를 안착시키는 한 태도일 수 있다.

2. 다문화의 현실과 다문화 교육의 목적

Ouellet은 프랑스의 다문화 교육이 지향하여야 할 바를 “다양성에 대한 개방(l'ouverture a la diversite), 기회의 균등과 평등(l'egalite des chances et l'equite), 사회적 통합(la cohesion sociale)”이라는 세 가지로 정리한 바 있다. 이들은 개념적으로 서로 맞지 않는 것 같아 보인다. 문화적·민족적 집단에서는 첫 번째 지향점에 대해 찬동할 것이며, 시민으로서의 개인은 두 번째에, 국가는 세 번째에 주안점을 두지 않을 수 없을 것이다. 다문화 교육의 목표 설정은 이러한 서로 대립적으로까지 보이는 세 가지를 조화하여야 하는 어려운 과제이다. 아울러 이러한 이상적인 표제들과 현실을 조화시켜야 하는 난제도 가지고 있다. 특히 프랑스에서는 많은 민족과 사회적 소수집단이 학교에서 서로 교차하기 때문에 이러한 조화는 반드시 필요하다.

다문화 교육은 교육자와 피교육자의 상호관계이다. 이러한 관점에서 이들 각각의

26) Martine Addallah-Pretceille(1999). *op. cit.*, 31.

입장을 살펴보고, 이를 조정한다면 다문화 현실을 보고, 다문화 교육의 목표를 찾는 데 도움이 되리라 생각한다. 케르질은 다문화교육을 교육자가 가져야 할 행동양식을 통해 다음과 같이 정의한 바 있다. “다문화 교육은 교육자와 학교가 다양한 학생, 문화들이 상호작용하고 이해하는 긍정적인 관계를 설정한다는 목표에서 수행하는 활동 전체를 가리킨다.”²⁷⁾ 이렇게 문화 간 상호이해를 증진하는 것이 교육자의 입장이라면, 교육 수용자, 즉, 소수자들의 입장은 조금 다르다. 이들이 다문화교육에서 관심을 갖는 것은 문화적 혼란을 최소한 적게 경험하는 것이다. 이들의 주된 목적은 프랑스 문화를 이해한다거나 프랑스어를 유창하게 하는 것이 아니라, 프랑스에서 국민이 획득할 수 있는 경제적, 사회적 가치를 공유하는 것이다. 그들은 자신들이 학교교육 이후에도 사회에서 배제되는 것에 대해 불만을 가지고 있다.

프랑스의 다문화 교육은 주로 언어교육에 치중되어 있다. 1970년 개설된 불어기초반(Les classes d'initiation au français)와 각급 학교의 적응반(Classe d'accueil)이 대표적이다. 실시 초기에는 이른바 이민 1.5세대를 대상으로 효과적인 대안이 될 수 있었으나, 최근에 이러한 교육은 진정 프랑스가 안고 있는 이민문제에 작용하고 있지 못하다. 왜냐하면 이것은 궁극적인 다문화를 위한 노력이 아니라, 마치 외국인 유학생이 거쳐야 할 통과례일 뿐이라는 인식이 확산되고 있기 때문이다. 이미 이민 2세대는 프랑스어를 충분히 사용할 능력이 될 뿐 아니라, 프랑스어를 배울 수 있는 기관은 너무나도 확대되어 있어서 꼭 학교교육기관을 통하지 않고서도 충분히 언어를 배울 수 있다.

이러한 배경에서 프랑스 교육이 자신의 문화 확산과 다문화교육을 동일시하는 시각²⁸⁾을 벗어나기 위해서는 교육자체를 균형 잡힌 시민을 길러내는 과정으로 인식하는 것이 중요하다는 시각이 확산되고 있다. 미셸 빠제는 다음과 같이 다문화 사회에서 시민생활 규약의 5가지 요소를 제시하고 있다. 그는 “사회적 정체성을 확고히 하는 절제, 국가적 정체성 속에서 다양성과 단합의 힘 간의 긴장을 수용할 것, 정치적 의미에서 제도권의 삶에의 참여, 다른 사람들과 함께 정치지도자를 판단하는 일에 익숙해지기, 사회의 일반적 관심에 대해서 관심을 가질 것” 등을 이야기하고 있다.²⁹⁾ 빠제의 의견에 따르면 다문화교육의 관건은 동화라는 국가적 이상과 평등과 문화적 전체성, 기회의 균등을 이야기하는 소수자들의 목표사이의 적절한 조

27) Jenifer Kerzil(2002). *op. cit.*, 123-124.

28) 이주민 자녀교육 정보센터(Cefisem: Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)이 대표적이다. 1970년대의 실제로 문화적 정체성의 문제 때문에, 마그레브 국가의 교사들이 직접 프랑스에 파견되어 이 출신 이주민 자녀들에게 문화와 언어를 가르쳤으나 학생들의 관심이나 호응도가 적었고, 실효성이 적었다.

29) M. PAGE(1996). *Citoyennete et pluralisme des valeurs*, dans GAGNON, F., McANDREW, M. et PAGE, M.(dir.), *Pluralisme, citoyennete et education*, Paris-Montreal, L'Harmattan.

화라고 할 수 있다.

또 이와 함께 시민교육(éducation civique) 개념의 등장도 주목할 만하다. 우엘렛³⁰⁾은 시민교육을 다문화 교육의 상위개념으로 위치시킨다. 이것은 빠져가 이야기한 것과 일맥상통한 이야기 일 수 있는데, 시민교육을 다문화 교육에 상위에 위치시킴으로써 이주민과 다문화 문제를 새로운 시각에서 접근할 수 있게 해준다. 개인의 무한한 자유를 허용하지 않는 민주주의에서, 개인은 시민으로서 당연히 다문화에 대한 요구를 할 수 있는 권리가 있지만 이를 적극적으로 사회의 윤리와 화해해 나가야 한다는 것이다.

또한 이민경³¹⁾이 조사한 바에 따르면, 시민교육과 함께 아이들의 교과서에 대한 관점의 다양화도 시행되고 있다. 아이들이 교과서 내용을 다양한 사회적 관점과 문화적 코드를 통해 바라보게 하는 것이다. 다시 말해서, 역사적 사실의 해석의 다양성과 그 가능성을 염두에 두게 하는 것이 좋은 예가 될 수 있다. 이러한 교육의 발전과 동시에 프랑스 정부에서는 교과과정에서 지나친 민족주의, 국가주의 혹은 자민족 중심적인 내용을 삭제하고 있다. 이것은 민족개념을 통해 그와 관련한 여러 경계와 구분을 만들 수 있기 때문이다. 이를 통해 보면, 시민이나 시민성에 대한 교육은 민족개념을 쓰지 않으면서도, 민주주의적인 국가개념과 화해할 수 있는 한 방안이라고 할 수 있다.

V. 결론

프랑스의 다문화 문제는 어제 오늘 일이 아니다. 어떻게 보면, 식민시대와 이민을 통해 2차 세계대전 이후, 경제적 편의를 누렸던 프랑스의 업보라고도 생각이 든다. 프랑스 전체가 다문화를 소외하는 경향을 가진 것은 아니다. 많은 학자들과 정치계 인사들이 다문화 문제를 계속해서 제기하고 있으며, 이것이 사실 여러 형태로 반영되었다. 하지만 우리가 지금 겪고 있는 다문화의 문제와 마찬가지로, 이 문제는 금전적 지원이나 제도적 강제를 통해서 쉽게 해결될 수 있는 문제가 아니다. 사회성원들에게 다문화에 대한 올바른 인식과 관점을 갖추게 하는 것이 급선무일 것이다.

프랑스 다문화 문제의 가장 큰 핵심은 이것이 정치적으로 악용되고 있다는 점이다. 사르코지 대통령의 경우, 이른바 “쓰레기” 발언을 통해서 보수 우익의 관심을 한 번에 이끌어낸 경력이 있다. 이후 2005년 폭동 이후에도 사르코지와 우파에 대

30) F. Ouellet, L'éducation interculturelle et l'éducation citoyenneté; Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions, *VEL Enjeux*, n°129: 146-147.

31) 이민경(2007). *op. cit.*, 70.

해서 수많은 비판과 자각이 있었지만, 오히려 대선 당시 이것이 빌미가 되어 우파의 더욱 견고한 결속을 얻었고 대선 이후 정책 추진에 더욱 탄력을 받을 수 있었다. 최근 부르카와 관련된 대통령의 언급에서도 볼 수 있듯이, 최근 세계적 경제침체와 실업률의 급격한 증가를 다른 문화논쟁으로 시선으로 돌려 보려한다는 시각도 적지 않았다. 프랑스는 다문화와 관련된 사건, 사고 이후 이를 근본적으로 치료하지 않고, 개별적 사건에 대한 대응으로 처리하려 했다. 이는 프랑스가 자신의 경제적, 정치적 안정성을 바탕으로 한 자신감에서 비롯한다. 프랑스의 학교교육을 엄밀히 정의한다면, 아직 다문화주의, 다문화교육을 이야기하기에는 절대적으로 미흡한 상태이다.

한국은 다문화와 관련하여 후발주자이다. 아직 다문화와 관련된 이론이나 모델이 정확히 정리되고 구축되지 않은 상태에서, 다문화의 문제를 프랑스와 같이 해결하는 것보다는 보다 근본적인 시각에서 바라보는 것이 바람직할 것이다. 다문화교육은 그런 의미에서, 사회성원들의 인식 전환과 앞으로 다가올 다문화 시대에 적응할 인재 교육이라는 측면에서 중요한 열쇠를 쥐고 있다고 할 수 있다.

참고문헌

- 강진구(2008). 다문화교육이 대학생들의 다문화인식에 끼친 영향. *다문화연구*, 창간호.
- 김용찬(2008). 서유럽국가 이주민통합정책의 수렴경향에 관한 연구: 영국, 프랑스, 독일 사례 분석. *대한정치학보*, 16(1).
- 박찬영(2009). 다문화 관련 사업 사례와 제언. *다문화의 이해: 주체와 타자의 존재방식과 재현양상*. 문화콘텐츠 기술연구원 다문화 콘텐츠 연구 사업단 위임, 경진출판사.
- 엄한진. 프랑스 이민통합 모델의 위기와 이민문제의 정치화: 2005년 ‘프랑스 도시외곽지역 소요사태’를 중심으로. *한국사회학*, 41(3).
- _____(2006). 프랑스 이민통합 모델의 위기와 이민문제의 정치화. *프랑스사 연구*, 14.
- 이가야(2009). 프랑스의 다문화 사회: 동화에서 통합으로. *프랑스문화예술연구*, 28.
- 이민경(2007). 프랑스 다문화교육의 배경과 쟁점. *교육과정평가연구*, 10(2).
- 이산호(2008). 프랑스의 문화다양성과 사회통합정책. *다문화 연구*, 창간호.
- _____(2009). 프랑스의 사회통합정책과 유네스코의 ‘문화적 표현의 다양성 보호와 증진에 관한 협약’. *프랑스 문화 예술연구*, 28.

조발그니(2005). 프랑스 ‘ZEP’이 한국의 ‘교육복지투자우선지역’에 정책보완에 주는 시사점. *교육사회학연구*, 5(3).

조선일보(2009.6.22). 사르코지 부르카 착용 반대.

조용환(2008). 다문화 교육의 의미와 과제. *다문화 사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망*. 유네스코 아시아·태평양 국제 이해교육원 엮음, 동녘.

황병하(2008). *op. cit.*

Addallah-Pretceille Martine(1999). *L'Education interculturelle*, Paris, PUF.

Guillaume Francois-Regis(2001). *Presentation*. in <http://media.education.gouv.fr>

Kerzil Jennifer(2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes, in *Carrefour de l'éducation* n°14.

Libération.fr(2009.8.12). *Une femme interdite de piscine pour cause de maillot de bain islamique*.

Lorcerie Françoise(2002). Education interculturelle: Etat des lieux, in *VEI Enjeux*, n°129, juin.

Ouellet F.(2007). L'éducation interculturelle: les risque d'effets pervers, in *Interculturelle: une question d'identité*, Québec, Musée de la civilisation, 61-108. 이민경, *op. cit.*

Ouellet F. L'éducation interculturelle et l'éducation citoyenneté ; Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEL Enjeux*, n°129.

PAGE, M.(1996). Citoyennete et pluralisme des valeurs, dans GAGNON, F., McANDREW, M. et PAGE, M.(dir.). *Pluralisme, citoyennete et education*, Paris-Montreal, L'Harmattan.

Zone d'éducation prioritaire: quels résultats? in www.vie-publique.fr, 2005.