

# 우리나라 다문화교육의 방향성 모색\*

## -프랑스 다문화교육의 현황에 비추어-

이경수\*\*

---

### 목 차

0. 들어가는 말
  1. 프랑스 학교 내의 다문화교육 도입
  2. 프랑스 다문화교육의 역사: ELCO에서 CASNAV로
    - 2.1. CASNAV의 역할
    - 2.2. CASNAV의 운영 프로그램
  3. 프랑스 다문화교육의 딜레마: 이상과 현실의 괴리
  4. 우리나라 다문화교육의 방향성
  5. 맺는 말
- 

“프랑스에서 문화적 다양성과 관련된 문제는 정치, 경제적 위기 상황이 발생했을 경우나 논쟁의 측면에서를 제외하고는 존재하지 않는다. 그렇지만 보편성이라는 이름으로 부인되거나, 혹은 차이라는 이름으로 치부되었던 문화적 다양성은 역사적, 사회적, 이데올로기적 논쟁의 핵심에 늘 있었다.”

(Abdallah-Preteceille, 1999)

---

\* 본 논문은 2008년 6월 4일 서울교육대학교 초등교육연구원 2008년도 초등교육 학술대회에서 “프랑스 다문화교육의 역사와 현황”이란 제목의 발표문을 부분 수정 및 보완한 것임.

\*\* 서울대학교 중앙다문화교육센터 상근연구원

## 0. 들어가는 말

최근 우리 사회의 급속한 ‘다민족, 다문화’ 현상으로 인하여 이른바 다문화 한국 사회에 대한 사회적 관심이 고조되면서, 교육 현장에서 다문화교육 또는 다문화가정이라는 용어는 이제 더 이상 낯선 단어가 아닌 것이 분명해 보인다. 정부 및 민관 단체 주도로 다양한 다문화 관련 연구 과제들이 진행되거나 각종 다문화교육 연수 프로그램들이 구체적으로 계획 및 운영되고 있는 것이 이를 뒷받침하는 증거 중 하나이다.

하지만 새로운 소외 계층으로서의 다문화가정에 대한 지원과 다문화교육에 대한 관심이 고조되면서 한국의 학교 교육은 풀어야 할 더 많은 과제에 직면하고 있다. 특히 다문화교육에 대한 학문적, 교육적 관심이 일찍 시작된 서구 사회의 경우에 비추어, 한국의 학교 교육은 다문화교육에 대한 다양한 이해의 방식들을 비판적으로 검토해볼 기회를 갖지도 못한 채 너무 갑작스럽게 다문화교육이 하나의 절대 절명의 과제로 부과되고 있는 현실이다. 따라서 가장 현실적으로 큰 어려움을 느끼는 대상은 다문화가정 자녀들을 직접 접하는 교육 현장의 교사들일 수밖에 없다. 왜냐하면, 교사들 자신도 언어, 문화, 민족적 다양성을 어떻게 받아들이고, 또 어떻게 대응을 해야 하는지 등에 대한 경험이나 지식을 갖고 있지 않은 상태에서 여러 가지 시행착오를 거칠 수밖에 없기 때문이다.

이러한 상황에서 다문화교육 정책의 혼선을 최소화하고 우리 사회에 적합한 다문화교육의 방향을 마련하기 위해서는 우리보다 앞서 다문화 사회를 경험하고, 여러 가지 시행착오를 거치며 다문화교육을 추진하고 있는 선진 외국의 사례를 본보기로 삼는 방법일 것이다. 이러한 측면에서 본 연구에서는 우리보다 30여년 앞서 다문화화와 다문화교육에 관한 논의를 시작한 대표적인 다문화 국가인 프랑스<sup>1)</sup> 다문화교육의 역사와 현황을 살펴봄으로써, 최근 급속한 다문화 사회화로 인해 사회 각 분야에서 다문화교육의 필요성이 제기되고 있는 한국 사회에 어떤 방향성을 제시해 줄 수 있을지 알아보고자 한다.

프랑스에서 이루어지고 있는 다문화교육의 특징들을 살펴보기에 앞서 우리가

1) Meunier(2007)에 따르면, 현재 프랑스의 총 육천만 인구 중 천 사백만이 외국계 이민자이거나 외국인으로 구성되어 있다. 이는 프랑스가 여전히 주요 이민 대상국(pays d'immigration)이며, 동시에 다문화 국가임을 보여주는 단적인 예라 하겠다.

먼저 짚고 넘어가야 할 것은, 프랑스를 포함한 대부분의 유럽 국가들에서 공통적으로 다문화(multicultural)의 용어보다 상호문화(intercultural)의 용어를 더 선호한다는 점이다. 잠시 두 용어의 차이를 살펴보도록 하자.

De Carlo(1998: 40)에 따르면, 두 용어의 개념적 차이는 교육적 목적을 가지고 있는지의 여부에 있다: 상호문화는 "문화적 다양성과 관련해서 제기되는 사회적·교육적 차원의 문제들의 이해를 쉽게 해주는 일종의 구조적 개념"에 해당하는 용어인 반면, 다문화는 "그룹의 다양성을 인정하면서 집단들 간의 충돌을 피하려는 데 관심을 갖는 개념"을 지칭한다. 이는 상호문화에 비해 다문화는 분명한 교육적 목적을 가지고 있지 않은 개념으로서, 상호문화는 현대 사회를 특징짓는 다문화주의에 대한 실질적인 대안으로 정의되고 있는 것이다<sup>2)</sup>. 이처럼 정의상으로는 '분명한' 차이가 있음에도 불구하고, 실제로는 유럽공동체(EU) 내에서도 용어적 일치가 이루어지지 않고 있는 실정이다. 일례로, 유네스코(UNESCO)와 유럽평의회(Conseil de l'Europe)에서는 상호문화의 용어를 사용하는 반면, 경제협력개발기구(OECD)의 경우는 다문화의 용어를 선호한다고 한다(Meunier, 2007). 물론 최근 들어 이 두 용어 중 어느 것을 '공식적으로' 유럽 차원에서 채택할 것인지의 논의가 활발히 진행되고 있는 것도 사실이지만, 여기서는 두 용어의 정의적 차이가 있다는 점만 염두에 두고 우리의 논의에 들어가도록 하자.

## 1. 프랑스 학교 내의 다문화교육 도입

비록 상호문화적 차원을 고려한 교육이 현재 프랑스 학교 교육이 지향하는 바람직한 방향이긴 하지만, 전통적으로 프랑스 공교육이 표방하는 '프랑스 공화국 시민의 가치 함양'이라는 기본 목표에 의해 학교 교육은 실질적으로 통합주의의 틀을 벗어나지 못하는 한계를 지닌다. 왜냐하면, 학교의 역할은 프랑스가 표방하는 공화국 정신에 따라 아이들로 하여금 이른바 '공통적인 프랑스 문화'를 지닌 프랑스 시민으로 변화시키는 것에 초점이 맞춰져 있기 때문이다.

이러한 원칙에 충실하면서 이루어지던 프랑스 학교 교육은 과거 식민지 국가로

2) 이러한 이유로 앞서 잠시 언급했듯이 프랑스에서 다문화를 다루는 연구 논문들이나 관련 정책들은 대부분 상호문화의 용어를 선호하고 있는 것이 사실이다. 하지만 본 논의에서는 특별히 개념적 구분이 필요치 않는 한 상호문화나 상호문화교육의 용어를 다문화, 다문화교육의 용어로 대체 사용할 것임을 밝혀둔다.

부터의 이민이 끊임없이 이어지고, 제2차 세계대전과 뒤이은 세계 경제의 활황에 힘입어 많은 수의 외국인 노동자들이 유입되면서 새로운 변화에 직면하게 된다. 즉, 프랑스 사회가 급속도로 다문화 사회로 전환되기 시작하면서 사회적으로는 ‘타인’과 더불어 하나의 프랑스 공화국을 건설해야 하는 새로운 상황이 발생하였고, 교육 현장에서는 ‘프랑스 공화국 시민 가치 함양’의 측면만을 강조하기에는 학교 현실이 문화적·인종적으로 너무 다양화되기 시작한 것이다. 이에 프랑스 정부는 1970년대 초반 이민자 자녀들에게 ‘모국어로서의 프랑스어’(Français langue maternelle : FLM)를 가르치기 위한 취지에서 교육 현장에 처음으로 상호문화(interculturel)의 용어를 도입하기에 이른다. 이는 두 가지 측면에서 해석될 수 있다. 우선, 이민자들의 문화를 프랑스 문화에 동화(assimilation) 혹은 통합(intégration)시키려는 소위 신식민주의적 사고에 대한 반성으로 등장한 것으로 볼 수 있다. 다른 한편으로는, 이민자 자녀들이 가능한 한 빨리 프랑스어를 습득하게 함으로써 프랑스 사회로의 원활한 적응을 돕기 위한, 즉 여전히 동화 혹은 통합의 측면을 벗어나지 못하고 있는 것으로 해석될 수 있다(Meunier, 2007).

## 2. 프랑스 다문화교육의 역사: ELCO에서 CASNAV로

상호문화의 용어를 도입하게 된 실제 이유가 무엇이었던지 간에, 문화의 상대성을 인정하는 차원에서 이민자 가정의 사회 적응을 돕기 위해 1975년에 처음 실시된 것이 ‘이민자들의 언어와 문화 교육’(엘코, ELCO<sup>3)</sup>) 프로그램이다(심봉섭 외 2007, Meunier, 2007). 하지만 이 ELCO 프로그램은 그 시작부터 이민자 자녀들의 프랑스 사회 적응을 돕기 위한 것이었다기보다는 그들이 본국으로 돌아갈 때를 대비해서 조금씩 준비시켜주기 위한 성격의 프로그램이었다.

그러나 이러한 프랑스 정부의 기대와는 달리, 이민 노동자들이 본국으로 돌아가기보다는 프랑스 사회에 영구 정착하는 비율이 훨씬 높았고, 그들 자녀를 위한 이른바 ‘차별화’ 교육이 프랑스 사회 내에서 그들을 더욱 고립시키는 결과를 초래하였다. 이에 프랑스 정부는 이들 이민자 자녀들의 프랑스 학교 내로의 통합을 위해 1975년부터 1984년에 걸쳐 프랑스 전국에 ‘이민자 자녀 학교적응을 위한 정보센터’(세피젼, CEFISEM<sup>4)</sup>)를 설치하기에 이른다. 그리고 이 센터 차원에서 초

3) ELCO : Enseignements de langue et de culture d'origine의 약자.

4) CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants

등학교 내에는 ‘통합반’(끌랭, CLIN<sup>5)</sup>)을, 중학교 과정에는 ‘적응반’(끌라드, CLAD<sup>6)</sup>)을 설치·운영하게 된다<sup>7)</sup>. 결국 이 특별반들은 프랑스어 비사용권 아이들의 일반 학급에로의 적응을 도와주기 위해 운영되는 ‘외국어로서의 프랑스어’(Français langue étrangère : FLE) 강좌반인 셈이다. 이러한 기능을 담당하던 CEFISEM은 2002년에 ‘이민자와 비정착 주민들의 학교 적응을 위한 교육센터’(까스나브, CASNAV<sup>8)</sup>)로 대체되면서 현재에 이르고 있다.

## 2.1. CASNAV의 역할

CEFISEM이 CASNAV로 전환되면서 CASNAV는 기존의 CEFISEM에서 맡던 임무에 덧붙여 몇 가지 새로운 역할을 부여받게 됨으로써, 명실상부한 학교의 인력센터로 자리매김하게 된다. CASNAV는 각 시도교육청에 소속된 직속 기관으로서 2002년에 공포된 시행령에 따르면, 다음과 같은 활동을 하게 된다:

“CASNAV의 활동은 프랑스에 새롭게 정착한, 아직 프랑스어에 서투른 자녀들이나 비정착 자녀들의 학습활동을 도와주는 것에 맞추어져야 한다. 즉, 그들의 안내 단계에서부터 일반학급으로의 완전한 통합에 이르기까지 CASNAV에서는 교육적, 인적 차원의 지원을 하는 것 이외에 그들 가족들과의 협력 및 중재 역할을 맡게 된다.”<sup>9)</sup>

이와 같은 정의에 따르면, CASNAV가 맡고 있는 임무는 다음과 같이 세 가지로

---

migrants의 약자.

- 5) CLIN : Les classes d'intégration의 약자. Meunier(2007)에 따르면, 1970년대 초반 통합반의 학생 수는 8,000명 정도에서 1976에서 1983년 사이에는 10,000여명으로 늘었다가 1990년대에는 3,600여명 정도로 감소하였다. 현재 통합반의 학생 수는 전체 외국인 학생 수의 1% 정도에 지나지 않으며, 그들 중 절반 이상이 파리나, 리옹, 마르세유 등 3대 대도시에 집중되어 있다. 통합반에 다니는 학생들의 주요 국적은 비프랑스어권 아프리카 국가나 동남아 국가들이 대부분이다.
- 6) CLAD : Les classes d'adaptation의 약자. Meunier(2007)에 따르면, 적응반의 학생 수는 1970년대 초반에 1,500명 수준에서 1990년대에는 5,000여명으로 증가하였다. 적응반의 학생 분포는 통합반과 비슷하나 여기에 덧붙여 터키인 자녀들이 많은 것이 특징이다.
- 7) 특히 중학교 과정의 CLAD를 고등학교 과정과 통틀어 ‘안내반’(끌라, CLA : Les classes d'accueil)이라 칭하기도 한다.
- 8) CASNAV : Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage의 약자.
- 9) 2002년 4월 25일 시행령, Meunier(2007)에서 재인용.

요약된다. 첫째, 외국인 학생들을 맞이하고 그들의 프랑스 사회로의 통합을 돕는다. 둘째, 외국 학생들의 교육과 관련된 다양한 정보를 담당 교육자들에게 전달하는 중계자 역할을 한다. 셋째, 특별반 운영 교사들과 일반 교사들 사이의 정보망 역할을 하게 된다. 그럼 이러한 방침에 따라 운영되고 있는 CASNAV의 실제 프로그램을 살펴보도록 하자<sup>10)</sup>.

## 2.2. CASNAV의 운영 프로그램

파리 CASNAV<sup>11)</sup>의 경우는 초·중등교사들을 위한 프로그램과 함께 외국인 자녀의 교육에 관심 있는 일반인 대상의 프로그램을 함께 운영하고 있다. 파리 CASNAV에서 운영 중인 교사 연수 프로그램의 내용을 먼저 살펴보면 다음과 같다.

<표 1 - 교사용 프로그램(출처: 심봉섭 외, 2007)>

제안된 교육활동		비고
초등 교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CLIN 교육</li> <li>- 새로 온 비프랑스어권 학생을 학교에 맞이하기</li> <li>- CLIN을 맡겨진 교사를 학급에 동반하기</li> <li>- 외국의 학교체제 살펴보기</li> </ul>	-강의 취소
중등 교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외국인 학습자들에 대한 교육</li> <li>- 외국인 학습자를 위한 문학</li> <li>- CLIN 과 CLA</li> <li>- 외국의 학교체제</li> <li>- 프랑스어 능력 인증시험(DELF)에 대한 교육</li> <li>- 학교생활에서 외국인에 대한 관심</li> <li>- CLA에서 구어의 역할</li> <li>- CLA에서 연극활용하기</li> <li>- CLA에서 그룹활동</li> <li>- 일반학급에 잘 동화시키기</li> <li>- FLS(제2언어로서의 프랑스어) 자격증 교육</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> <li>-강의 취소</li> </ul>

10) 본 연구에서는 지역의 특성상 가장 활발히 운영되고 있는 파리(Paris)와 베르사이유(Versailles) 지역의 프로그램을 살펴보기로 한다.

11) 참고로, 2007년도 파리 CASNAV의 운영 현황은 다음과 같다 : 20개 구(arrondissement)중 15개 구에 62개의 CLIN반이 개설되었으며 총 604명의 어린이가 등록하였다. 2006년의 615명의 등록과 비교해 볼 때, 한 해 동안 2% 감소한 셈이다. 등록 학생들의 국적은 중국(28.8%), 루마니아(6.2%), 알제리와 폴란드(4.2%), 기타로 구성된다(Meunier, 2007).

이상과 같이 CASNAV 측에서 제안하는 강의 프로그램에 대해 교사들은 자신들이 관심 있는 강의를 신청하고, 신청 인원수에 따라 강좌가 개설 혹은 취소되는 형태로 연수가 진행된다. 특히 교사들을 대상으로 한 프로그램은 '제2외국어로서의 프랑스어 자격증'을 준비하는 차원에서 이루어지기 때문에 외국어로서의 프랑스어와 제2언어로서의 프랑스어 그리고 학교 프랑스어에 관한 지식 및 교육방법 등을 위주로 구성된다. 이에 반해, 일반인 대상의 교육 프로그램은 외국인 자녀들의 사회 통합을 돕고자 하는 차원에서 프랑스어 강좌 이외에 현지 탐방과 같은 문화 프로그램이 추가로 운영되고 있다. 그 내용은 다음 <표 2, 2-1>과 같다.

<표 2 - 일반인에게 개방된 교육활동(출처: 심봉섭 외, 2007)>

제안된 교육활동	비고
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외국인 학생들과 편지교환하기</li> <li>- 언어 학습을 위한 동화</li> <li>- 언어교육에 문학 활용하기</li> <li>- 놀이를 통한 학습</li> <li>- 고립 상황에서의 심리과정</li> <li>- CLA학급에서의 평가</li> <li>- 교육을 위한 문화 산책 : &lt;파리 문화유산을 통한 종교의 이해&gt;</li> </ul>	아래 표 2-1 참조

<표 2-1: 문화 산책 프로그램(출처: 심봉섭 외, 2007)>

주제 / 장소	교육형태
3대 종교의 역사 : 유대교, 그리스교, 이슬람교	강연
예술 박물관과 유대교의 역사	박물관 방문, 페다고지 아틀리에 소개
마레 지구(유대인 지역과 작은 유대 교회당)	지역 방문하기
아랍세계의 이해	아랍 박물관과 기관 방문
파리의 회교사원	방문
노트르담 성당과 그 주변	방문
뵘르 루와이얄 사원(얀센파 jansénisme)	방문

프랑스의 불교 단체	티벳 사원 방문
파리 13구의 중국동네	동네 및 절 방문
아시아 예술 국립박물관	방문 및 토론: 불교 - 인도에서 극동지방으로의 불교의 전파

파리 근교에 위치한 베르사이유(Versailles) 또한 외국인이 많이 거주하는 도시로서, 이곳 CASNAV의 운영 프로그램은 다음과 같다.

<표 3 - 베르사이유 CASNAV 프로그램(출처: 심봉섭 외, 2007)>

시간	내용	강사
2시간 30분	- 시험의 구성과 내용 - 교육 프로그램 설명 - CASNAV 소개	- Monique Rossini-Mailhé (CASNAV 본부 책임자) - Jeanne Clisson(CASNAV 교육 담당관)
3시간	- 외국어로서의 프랑스어/제2언어로서의 프랑스어/ 모국어로서의 프랑스 개념	- Gérard Vigner(명예교수)
3시간	- 통합반(CLIN)과 적응반(CLA)학급에 학생 맞이하기 - 초등/중등학교의 다양한 프로그램 개관 - 사용 가능한 교육 자재 - 재교육문제	- Nathalie Deruguine - Hélène Demésy (Hats de Seine 지역 CASNAV 교육관)
3시간	- 외국어 및 제2언어 교육 방법론 - 비프랑스어권 학습자들을 위한 수업 기술 - 학습자들 능력 평가	- Catherine Fargeas (l'Essonne 지역 CASNAV 교육관) - Bénédicte Héberlé Dulouard (Val d'Oise 지역 CASNAV 교육관) - Jeanne Clisson(CASNAV 교육 담당관)
3시간	언어의 다양성 : 언어와 의사소통 차원에서 의 문화적 습관 비교	- Nathalie Auger (몽펠리에 III 대학 조교수)
2시간 30분	제2언어로서의 프랑스어 독해 학습	- Jean-Charles Rafoni (베르사이유 l'IUFM 대학 교수)
30분	연수 종합	- Monique Rossini-Mailhé (CASNAV 본부 책임관) - Jeanne Clisson(CASNAV 교육 담당관)



파리 CASNAV의 운영 프로그램에 비해 베르사이유 CASNAV에서 제시하는 교사용 프로그램은 외국인 이민자 자녀들의 취학을 위해 교사들이 알아두어야 할 필수 정보와 관련된 강좌들을 개설하고 있다는 점을 특징으로 들 수 있다. 프랑스 학교에 처음 입학한 외국인 자녀들에게 프랑스어를 가르칠 경우 교사가 알아야 할 학교에서의 프랑스어, 제2언어로서의 프랑스어, 외국어로서의 프랑스어 등 언어와 관련된 기본적인 지식과 정보를 교사에게 제공하는 강좌들을 포함시키고 있는 것이다.

결국 파리와 베르사이유 두 CASNAV 기관의 프로그램이 보여주듯이, 전국에 분포되어 있는 CASNAV 기관의 교육 내용은 이민자 자녀들의 빠른 프랑스어 습득을 돕는다는 가장 큰 목표에 부합될 수 있도록, 이들을 직접 접하는 일선의 교사들에게 주로 프랑스어 습득과 관련된 내용을 가르치는 강좌들로 구성되어 있음을 알 수 있다.

### 3. 프랑스 다문화교육의 딜레마: 이상과 현실 사이의 괴리

앞서 살펴본 바와 같이, ELCO에서 CASNAV로 이어지는 프랑스의 다문화교육은 이민자 자녀들을 소수자로서 남겨두지 않고 자신들의 문화적인 정체성을 지키게 하는 차원에서 이루어진다는 점에서 다소 성공적인 평가를 받고 있는 것이 사실이다. 특히 강력한 통합(동화)정책의 결과로 대부분의 이민자 자녀들이 프랑스 학교에 적응하게 되고, 시간이 지난 2세대에 이르러서는 일반적으로 프랑스 국민으로 자연스럽게 융화되는 경우가 많았다는 점에서 이러한 긍정적인 측면에 더욱 힘이 실리는 것도 사실이다. 하지만 여기서 우리는 다음과 같은 의문을 제기하지 않을 수 없다: “그렇다고, 프랑스의 강력한 통합주의 정책이 문화 및 정체성의 다양성과 늘 자연스럽게 융화되는, 조화로운 결과만을 보여주고 있는가?”

이에 대한 우리의 답은 부정적이다. 전통적으로 프랑스 학교 교육의 근간을 이루고 있는 ‘프랑스 공화국의 가치 실현’이라는 교육 목표와 문화상대주의에 기반을 둔 다문화교육과는 상충되는 부분이 존재할 수밖에 없기 때문이다. 가장 극명한 예가 ‘정교분리 원칙’(laïcité)에 어긋나는 이슬람계 학생들의 학교 내 ‘히잡’(이슬람 두건) 착용의 문제를 통해 보여진다. 실제로, 1989년에 ‘히잡 사건’(affaire du foulard islamique)<sup>12)</sup>이 처음 발생하자, 프랑스 정부는 이른바 ‘정교분리 원칙’에 근거한 통합주의 원칙을 강화하였다. 특히 1993년에 들어선 우파 정권은 문화적

다양성을 인정하는 것이 궁극적으로는 프랑스 문화의 폭을 확장시킬 것이라는 기존의 상호문화적 차원의 통합주의 원칙을 포기하고, 균질적인 프랑스 공화국의 원칙으로 회귀할 것을 표명하기에 이른다(Meunier, 2007). 결국 1993년 이래로 문화적 다양성은 국가적 차원의 동일성과 단일 프랑스 문화라는 미명하에 더 이상 힘을 받지 못하게 된 것이다.

하지만 2000년대 들어서면서 정치, 경제, 문화, 교육 등 다방면에서 유럽공동체(EU) 차원의 협력이 강화되고 그 노력들이 구체화되기 시작하면서 문화적 다양성을 인정해야 될 필요성이 예전에 비해 더욱 절실해졌고, 그 결과 다문화교육은 여전히 불가피한 선택으로 학교 교육 속에서 받아들여지고 있다. 결국 프랑스 다문화교육의 딜레마는 ‘공화국 정신’이라는 큰 틀 속에서 어떤 방식으로 소수 집단 문화의 다양성을 인정할 것인가의 문제로 집약된다고 할 수 있다. 즉, 이상과 현실의 괴리 속에서 새로운 ‘통합 방식’을 모색하지 않을 수 없는 상황에 직면해 있는 것이다.

#### 4. 우리나라 다문화교육의 방향성

지금까지 프랑스 다문화교육의 역사와 그 내용을 살펴보면, 프랑스의 경우는 제2차 세계대전 후 국가 재건을 위해 노동자를 유입하는 과정에서 다문화교육의 필요성이 제기되기 시작하여 상당 부분 프랑스 사회로의 빠른 통합을 주요 목적으로 하는 동화주의 성격에 기반을 두고 이루어지고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 물론 이주민들의 문화적 정체성을 유지시키기 위한 많은 제도들이 병행되고 있는 것은 사실이나, ‘프랑스 공화국 가치의 함양’이라는 큰 틀은 학교 교육에서 불변의 대전제로 남아있다는 점에서, 이러한 제도들이 궁극적으로는 사회 통합을

---

12) 당시 프랑스 사회를 떠들썩하게 만들고, 20년이 가까워 오는 요즘까지도 미해결의 숙제로 남아 있는 1989년의 ‘히잡’ 사건은, 1989년 파리 근교의 한 중학교에서 이슬람의 전통 여성 복장 가운데 하나인 히잡을 수업 시간에도 벗지 않으려고 한 여중생 세 명이 퇴학당하는 사건을 지칭한다. 이 사건이 언론에 알려진 후, 프랑스 사회가 지향하는 정교분리 원칙(laïcité)과 개인의 신앙의 자유 혹은 관용(tolérance)이라는 명분 사이에서 정치권, 노조, 여러 단체들 사이에서 끊임없는 찬반 의견이 팽팽하게 전개되었다. 결국 이 사건 발생 일주일 후에 여중생들의 가족과 학교 당국 사이의 ‘성공적인’ 협상의 결과로, 세 명의 여중생들은 교실 이외의 자신이 원하는 곳(학교 운동장, 복도 등) 어디에서나 히잡을 쓸 수 있는 반면, 교실 내에서만은 어깨 위에 히잡을 걸쳐놓는다는 방식으로 일단락되었다(박진, 2005, Meunier, 2007). 하지만 이 사건 이후로 최근에 이르기까지 프랑스 곳곳에서 유사한 사건들이 자주 발생하고 있고, 그 때마다 프랑스 사회는 당시의 논쟁들을 되풀이하고 있다.

위한 보조적 수단으로 활용되고 있다는 점은 자명해 보인다. 이런 측면에서 실제 시행되고 있는 다문화교육 역시 이주민의 사회 내 적응을 신속하게 도와줄 수 있도록 하는 프랑스어 교육에 초점을 맞추어 이루어지고 있으며, 대부분의 교육 프로그램들이 소수자 적응을 위한 목적으로 시행되고 있음을 어렵지 않게 확인할 수 있었다. 하지만 ‘히잡’ 사건에서 드러나듯이, 프랑스의 다문화교육은 주로 무슬림 출신 이민자들이 주장하는 문화적 다양성 앞에서 위기를 맞고 있는 것이 분명해 보인다. 그렇다면 이와 같은 프랑스의 상황이 이제 막 다문화교육의 필요성 및 공론화가 이루어지고 있는 우리 사회에 어떤 시사점을 줄 수 있을지 생각해 보도록 하자.

첫째, 무엇보다도 현재 상황에서 다문화 정책과 관련된 다양한 관점 가운데 어느 관점을 취할 것인지, 국가적 차원의 분명한 방향 설정이 필요한 시점이라 여겨진다. 다문화 정책과 관련된 논의는 프랑스의 경우처럼 동화주의 정책과 미국, 캐나다 등의 경우로 대표되는 다문화주의 정책으로 대별되는 것이 일반적이다<sup>13)</sup>. 개정된 교육과정 상에 다문화교육을 도입한다는 것을 골자로 하는 2006년 교육인적자원부(현 교육과학기술부)의 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’에 따르자면, 현재 우리나라의 다문화교육은 다양성 추구의 다문화주의 이념을 강조하는 방향으로 정책의 방향이 정해져 있는 것처럼 보인다(교육인적자원부, 2006). 그러나 그것은 다양한 다문화교육 관련 연구들을 바탕으로 이루어지지 않은, 어찌 보면 조금 성급한 정책 방향성 제시라는 느낌을 지울 수 없다. 단적인 예로, 국가 차원의 다문화교육 정책을 수립하는데 기본적이고도 중요한 고려사항이 되어야 할 우리 사회 구성원들의 인식 조사만 하더라도, 2007년도 서울대학교 중앙다문화교육센터의 세부 과제 중 하나인 ‘다문화교육 정책 수립을 위한 기초인식 조사 연구’(조영달 외, 2007)에서 이루어졌다는 점에서, 2006년 5월에 발표된 교육인적자원부의 다문화교육 정책 방향은 그 근거가 의심스러울 수밖에 없는 상황이다. 게다가 실제 국내에서 다양하게 이루어지는 다문화(이해)교육 프로그램들 대부분이 소수자들의 한국 사회와 문화 적응을 목적으로 하는 문화적 단일성 추구에 바탕을 두고 있다는 점에서, 정부에서 내세우는 다문화교육 정책의 실효성 또한 의문시 되는 것이 사실이다(심봉섭 외, 2007).

13) 하지만 각 나라의 실질적인 상황을 살펴보면, 표방하는 모델이 다문화주의든 혹은 동화주의든 간에 두 가지 관점의 정책들을 병행하여 실시하고 있음을 알 수 있다.

이러한 상황을 고려하여 본 연구에서는 우리나라도 프랑스가 표방하는 동화주의 정책을 큰 정책 방향으로서 정하는 것이 바람직하다고 본다. 왜냐하면 다문화교육 정책과 관련된 방향 설정은 여러 가지 복합적인 요인을 고려한, 좀 더 심도 있는 연구를 바탕으로 결정되어야 할 문제이긴 하지만, 다문화 사회 형성 배경이나 국민 정서 등의 요인만을 고려해 본다면, 우리나라의 다문화 현상은 미국이나 캐나다 등과 같은 국가의 경우보다는 프랑스에 훨씬 가깝기 때문이다. 그렇지만 대부분 다문화 국가들의 경우처럼 우리 사회도 단일성과 다양성 사이에서 일종의 균형을 추구할 필요가 있다는 점을 고려하여, 우리는 프랑스식의 ‘강력한’ 동화주의가 아니라 문화상대주의 원칙에 입각한 ‘유연한’ 동화주의를 제안하고자 한다. 물론 이와 같은 ‘유연한’ 동화주의 원칙이 성공을 거두기 위해서는 무엇보다 중요한 것이 학교가 폐쇄적이기보다는 열려있어야 한다. 다시 말해서, 일반(가정) 학생이나 선생님들이 다문화가정 자녀들에 대한 편견과 그에 따르는 무지를 없애는 일이 가장 시급한 과제이다<sup>14)</sup>. 이와 더불어, 기존의 일반 학생들 못지않게 다문화가정과 그 자녀들 또한 단지 힘없는 소수라서 혜택을 기다리기만 하는 수동적 집단이 아니라, 두 집단 간의 종교적, 문화적 갈등을 해소하려는 노력에 적극 동참하는 능동적인 태도를 보여야 한다는 사실도 간과해서는 안 될 것이다.

둘째, 프랑스의 다문화교육이 중점을 두고 있는 것과 마찬가지로 다문화가정 자녀들에게 체계적이고 전문적인 한국어교육이 이루어질 수 있는 제도적 장치들을 마련할 필요가 있다<sup>15)</sup>. 물론 정부 각 부처 및 시도 교육청, 혹은 민간단체에서 다문화가정 자녀들을 위한 이른바 ‘특별학급’들이 전국적으로 운영되고 있다. 하지만 그 운영 실태를 자세히 살펴보면, 우선 프랑스의 CASNAV 기관처럼 전국적인 조직과 체계적인 프로그램에 의해 운영되지 않을 뿐만 아니라, 담당 교사들의 전문성 또한 의문시되는 것이 사실이다. 이런 점을 고려한다면, 최근 국어교육 분야에서 새롭게 각광을 받고 있는 한국어교육의 전공자들이 우선적으로 특별학급을 맡아야 할 것이고, 교재 또한 다문화가정 자녀들을 대상으로 제작된 한국어교재들을 활용함으로써 좀 더 체계적인 한국어 학습이 이루어질 수 있도록 노력을 경주해야 할 것이다.

14) 특히 다문화가정 자녀들과 ‘일반가정’ 자녀들이 혼재하는 다문화 교실을 맡고 있는 (또는 향후 맡게 될) 교사들의 다문화(이해)교육 연수는 더욱 시급하고 절실한 과제라 할 수 있다.

15) 이는 동화주의를 표방하는 대부분의 다문화 국가들에서 가장 중점을 두고 시행하는 정책이기도 하다.

## 5. 맺는 말

1989년 히잡 사건이 세상에 알려지기 전까지만 해도 대부분의 프랑스인들은 거리에서 무슬림 여성들이 히잡을 쓰고 다니는 것에 대해 별다른 의미를 부여하지 않았던 것이 사실이다. 바꿔 말하면, 그런 사건들이 프랑스 사회에서 이슈화되는 것은 전통적으로 유지되어 온 프랑스 공화국의 정체성이 일련의 문화적 다양성과 관련된 사건들로 인하여 송두리째 흔들릴 수 있다는 프랑스인들의 불안 심리가 표출된 것으로 해석될 수 있다. 다행히도 한국의 학교 교육이 프랑스와 같이 강력한 ‘통합주의’를 강요하지는 않는다는 점에서, 그리고 아직까지 한국 사회에서는 다문화가정 자녀들이 소수자로 남아서 자신들만의 별다른 목소리를 내지 않는다는 점에서 프랑스의 이러한 상황이 우리와는 무관한 먼 나라의 얘기로 들릴지 모른다. 하지만 최근 급속도로 변화는 다문화 한국 사회에서 가까운 장래에 동일한 상황이 발생하지 않으리라는 보장은 없다.

이런 점을 고려해 볼 때, 우리 사회도 이제 조금씩, 그리고 아주 체계적으로 다문화 한국 사회에 걸맞는 ‘한국식 다문화교육’의 발판을 마련해야 한다. 이를 위해서는 다문화교육과 관련된 해외 선진국들의 다양한 연구와 시도들을 면밀히 분석해 보는 것이 우선적으로 필요하고, 이런 차원에서 프랑스에서 이루어지고 있는 다문화교육 또한 훌륭한 본보기가 될 수 있을 것이다.

물론 프랑스가 동화주의, 혹은 통합주의적 관점에서의 다문화교육에서 벗어나지 못한 것도 사실이다, 하지만 프랑스 사회는 다문화주의를 논의할 수 있는 공론의 장이 이미 마련되어 있으며, 다문화주의로 향하는 다양한 제도들이 뒷받침되어 있다는 점에서 우리보다는 진일보한 모습을 보이고 있다는 사실은 분명하다. 게다가 궁극적으로는 자신들의 역사 및 사회적 배경과 맞물려서 다문화교육이 이루어져야 한다는 점에서, 비록 프랑스가 추구하는 다문화교육의 방향이 완벽한 것은 아니라고 할지라도, 그들이 밟아온 고민의 과정들이 이제 막 다문화교육을 공론화시키고, 더 나아가 ‘한국식 다문화교육’을 정착시켜야 할 우리들에게 많은 시사점을 제공해줄 수 있으리라 믿는다.

## 참고문헌

- 교육인적자원부, 2006, 다문화가정 자녀 교육지원 대책.
- 박단, 2005, 『프랑스의 문화전쟁 - 공화국과 이슬람』, 책세상.
- 성경희 · 이소연, 2007, '세계의 다문화교육 현황: 우리나라 다문화교육 정책에 대한 함의', 다문화교육의 이해를 위한 교양교재 저술, 서울대학교 중앙다문화교육센터 연구보고서, 교육인적자원부, pp. 639-666.
- 심봉섭 외, 2007, '다문화교육 담당 핵심교원 양성 프로그램 연구 개발 및 시범연수', 서울대학교 중앙다문화교육센터 연구보고서, 교육인적자원부.
- 이경수, 2008, '프랑스 다문화교육의 역사와 현황', 서울교육대학교 초등교육연구원 2008년도 학술대회 발표집, pp. 209-220.
- 조영달 외, 2007, '다문화교육정책 수립을 위한 기초인식 조사 연구', 서울대학교 중앙다문화교육센터 연구보고서, 교육인적자원부.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, (M.), 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, Puf.
- BÉNICHOU (Meidad), 2006, *Le multiculturalisme*, Bréal.
- BYRAM (Michaël), 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier.
- DE CARLO (Maddalena), 1998, *L'interculturel*, CLE international.
- DOYTCHEVA (Milena), 2005, *Le multiculturalisme*, Edition la Découverte (Collection Repères).
- MEUNIER (Olivier), 2007, "Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale", *Les dossiers de la veille*, Institut national de recherche pédagogique.

<Résumé>

## Pour l'éducation multiculturelle à la coréenne - à la lumière du cas de la France

LEE Kyeong-Soo

Depuis quelques années, il est de moins en moins rare de constater autour de nous l'augmentation des familles dites multiculturelles. Une telle situation relativement nouvelle chez nous, nous oblige à trouver un certain nombre de mesures permettant de bien intégrer celles-ci dans la société coréenne. En particulier, il est vrai que leurs enfants, qui ont généralement du mal à bien s'intégrer dans la classe "normale" à cause de leur différence ethnique, font l'objet d'une grande préoccupation de l'éducation scolaire. Ce qui nécessite la prise en compte de la situation actuelle des pays déjà expérimentés avant nous dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Dans cette perspective, nous nous proposons de considérer le cas de la France où la nécessité de l'éducation multiculturelle (plus précisément interculturelle) s'est imposée face à l'immigration massive après la seconde Guerre mondiale et durant les trente glorieuses.

Par ailleurs, si nous prenons en considération l'itinéraire historique de l'éducation multiculturelle française qui remonte aux Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) et se succède aujourd'hui par les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), il n'est pas difficile de constater qu'en France, la priorité des approches multiculturelles est donnée sur la maîtrise de la langue française de la part des enfants issus de l'immigration. Car la maîtrise du français se présente comme la première condition d'une bonne intégration de ces enfants. En effet, il est vrai que les politiques éducatives portant sur l'assimilation avaient eu plus ou moins de succès dans le sens où elles ont contribué à ne pas les marginaliser. Cependant, comme en témoigne bien "l'affaire du foulard

islamique" en 1989, il est aussi vrai que l'école française se trouve inévitablement dans une situation délicate entre l'imposition des valeurs républicaines et la reconnaissance de la diversité culturelle.

Devant cet état de fait, la société coréenne se transformant de façon rapide en celle multiculturelle devrait établir les grandes lignes de la politique multiculturelle et développer petit à petit l'éducation multiculturelle "à la coréenne". En ce sens, la France pourra servir de bon exemple.