

‘문화간 이해교육’의 교육 이론적 개념과 그 실천적 함의 - 독일 사례를 중심으로

조상식(趙相植)* · 이종하(李鐘夏)**

논문 요약

독일의 '외국인교육학'(Ausländerpädagogik)은 외국인 이주 노동자 유입과 함께 수반하는 교육문제를 해결하기 위한 대응으로 등장하였다. 이것이 오늘날 독일교육학계에서 연구되고 있는 '문화간 이해교육'의 등장 배경이었다. 이렇게 외국인교육학의 출발은 교육 내적 차원에서보다는 사회적 차원에서 제기되었으며, 초기엔 주로 문화적 동화를 목표로 하는 교육정책의 한계를 벗어나지는 못했다. 한편 최근의 '문화간 이해교육'은 '외국인교육학'의 이론적 가정과 실천적 태도에 대한 반성에서 출발하면서 모든 문화의 동등한 가치, 다문화성, 문화간 이해능력을 중시하며 이를 훈련시키는 것을 목표로 하고 있다. 오늘날 문화간 이해교육은 비록 학교에 설치된 교과과목은 아니지만, 모든 교과 영역에 다양한 형식으로 반영되어 있으며 각종 프로젝트, 이중언어교육 등을 통해 구체적으로 실천되고 있다. 독일의 문화간 이해교육의 등장과 전개 및 구체적 실천 사례는 한국 사회에서의 외국인 이주 노동자 문제, 특히 그들 자녀의 교육 권리와 관련된 구체적인 '교육문제'를 풀어 나아가는 데 중요한 시사점을 제공해준다. 단일 문화사회에서 다문화사회로 이행하는 과정에서 문화간 이해교육은 중요한 교육적 주제이자 실천 과제이다.

■ 주요어 : 문화, 다문화성, 간문화성, 문화간 이해교육, 외국인교육학

* 동국대학교

** 연세대학교

I. 서론

한국사회는 복합문화사회인가? 단일문화사회인가? 아니면 현재 그 중간쯤의 문화변동기에 위치하고 있는가? 이러한 물음은 어쩌면 비(非)교육학적 질문처럼 보이기도 한다. 그러나 이 물음은 문화사회학적 성격의 질문이면서 동시에 교육학적 질문이기도 하다. 이것이 교육학적 질문일 수 있다는 근거는, 교육학적 반성 및 그 실천이 단일문화사회 내에서의 문화적 층위를 고려해야만 할 뿐만 아니라 복합문화 사회에서의 문화적 다양성과 문화적 충돌 및 갈등을 교육적 의미에서 살펴보아야만 한다는 데에 있다.

한국사회에서도 1990년 이후 외국인 이주 노동자의 유입이 급격히 늘면서, 2004년에는 전체 인구 대비 외국인수가 1%에 육박할 정도가 되었으며 2005년 현재 약 40만 명 정도로 추산되고 있다. 한국 사회를 복합문화사회라고 규정하는 것은 논란의 여지는 있다. 그럼에도 불구하고 문화적 다양성이 증가하고 이질적인 문화가 이른바 ‘주도문화(Leitkultur)’의 주변 영역에 확고하게 자리를 차지하고 있다는 사실은 부정할 수 없다. 결국 지식정보사회로 사회구조가 이행함에 따라 문화적 접촉과 교류가 확대되면서 자연스럽게 이주 노동자의 유입 현상은 그 고유의 문화적 변용에 중요한 요인이 되고 있음은 분명하다.

외국인 이주노동자 유입에 따라 한국 사회에서 다양한 문화적 층위가 형성되고 있는 현상은, 이미 30여 년 전에 독일 사회가 경험한 것이기도 하다. 단일문화사회였던 독일은 1960년대 자국의 경제발전에 따른 노동력 수요를 충족시키기 위해 터키, 남유럽, 아프리카 등에서 수많은 노동인력을 수용했다. 사회·경제적 필요성에 의한 외국인 노동자의 유입은 단순히 사회적, 경제적인 문제만을 야기하는 데 그치지 않고 교육적인 문제도 발생시킨다. 외국인 이주 노동자의 적응을 위한 직업교육뿐만 아니라 그들의 자녀에 대한 교육의 문제도 새롭게 대두되었다. 이에 독일 교육학 분야에서는 외국인 이주 노동자의 유입과 함께 수반되는 교육문제를 해결하기 위한 ‘교육적 대응’(pädagogische Antwort)(Adick, 1991, p. 192)으로서 이른바 ‘외국인교육학(Ausländerpädagogik)’이라는 탐구 및 실천 영역을 개척했다. 이것이 바로 오늘날 독일교육학계에서 연구되고 있는 ‘문화간 이해교육’의 등장 배경이다.

오늘날 한국 교육학계 일부에서도 세계이해교육 혹은 다문화 교육(Multicultural Education)¹⁾에 대한 일련의 논의가 있었다(박남수, 2000; 김선미, 2000; 정영근, 2001; 장인실, 2003). 하지만

1) 미국의 교육백과사전(1996, pp. 630-631)에서는 다문화 교육을 “다양한 문화적, 인종적 사회적 집단들이 사회에서 다양하게 서로 다른 기여를 한다는 점을 강조하면서 이를 교육적으로 채택, 실행하는 것”으로 정의하고 있다. Garcia, Gay, Grant, Davidman 등은 다문화 교육에 대한 논의 지형이 다양하다는 점은 인정하면서도, 다문화 교육이 다양성, 다원주의, 인권, 평등, 민주주의 등의 개념에 기초한 교육이라는 데에 입장을 같이하고 있다.

이러한 논의들은 복합문화사회의 지평을 전제로 한 것이다. 이 글에서 고찰하고자 하는 독일의 ‘문화간 이해교육’은 다문화교육 논의와 비교했을 때, 그 개념에 있어서나 내용적으로 커다란 차별성을 가진다. 이 연구는 단일문화사회에서 복합문화사회로의 이행과정에 있어 교육적 대응의 한 모델로서 등장한 독일의 문화간 이해교육의 발생과 발전, 문화간 이해교육의 주요개념과 교육실천적 아이디어 등에 초점을 둘 것이다. 이를 통해 독일의 문화간 이해교육이 한국의 이주 외국인 노동자 자녀의 교육문제를 해결하는 데에 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 검토해 볼 것이다. 독일의 선행이 우리의 미래, 아니 현재에 닥칠 문제 상황을 이해하는 데에 도움을 줄 것이라는 점이 이 연구의 주요한 문제의식이다.

II. 문화간 이해교육의 개념

독일에서 문화간 이해교육 개념²⁾은 대략 1970년대 후반에 취학전 교육과 연관되어 사용되다가 1980년대 초에 이르러 특정한 교육적 목표를 지향하는 일반적인 의미로 통용되었다.(Auernheimer, 1996, p. 1) 독일 교육학계에서 문화간 이해교육은 캐나다나 미국과 같은 영미권에서 사용되는 다문화교육(multicultural education)과 개념적으로 구분되어 사용된다. 문화간 이해교육의 논자들에 따르면 교육 앞에 붙는 ‘다문화적’이라는 표현이 주로 외국에서 온 이주민들의 영향으로 인해 나타나는 사회적 상황이나 사회변화의 진행과정을 표현할 때 사용되는 것인 반면, ‘문화간’이라는 표현은 교육적 정치적 그리고 사회적 목표설정 및 구상과 연계될 경우에 사용되는 것이다. 따라서 Graf와 Essinger는, 문화간 이해교육이 다민족 및 다문화적 사회상황을 교육학적으로 적합하게 표현한 것이라고 주장한다(Essinger, 1986, p. 71; Essinger & Graf, 1984, p. 15). Porcher(1984, p. 35)에게도 이 두 개념은 내용적인 측면에서 분명한 차이를 갖는다. 그에 따르면 ‘문화간’과 ‘다문화적’은 동일한 의미를 갖지 않는다. 문화간 이해교육은 다양한 문화를 상호 관련시키려는 노력의 표현이지, 병존하는 다양한 문화를 관리하거나 통제하는 것을 의미하는 것이 아니라는 것이다. 이렇듯 교육 앞에 붙는 ‘문화간’과 ‘다문화적’을 구분하려는 시도는, 다양한 문화를 사회구조 속에서 단순히 병렬적으로 파악하기보다 문화간의 상호 관계성에서 보려는 독일 교육학의 분명한 관점의 표현

2) 문화간 이해교육에서 문제 삼고 있는 문화개념은 문화의 차이, 문화간 상호교류 및 문화간 소통과 갈등 등에 염두를 두고 있듯이 역동적이고 포괄적으로 파악되고 있다. 이러한 개념적 이해에서 보았을 때, 문화간 이해교육에서 사용되고 있는 문화개념은, 유네스코가 1982년 멕시코에서 개최한 바 있는 ‘문화정책을 위한 국제회의’에 나타난 문화개념의 연장선상에 있다고 보인다. 이 선언문에서 문화 개념은, 한 사회와 사회적 그룹을 표시할 수 있는 정신적, 물질적, 이성적, 감성적인 다양한 특징들의 전체상으로 정의되었다. 따라서 문화는 문학, 생활양식, 인간의 기본권리, 가치체계, 전통, 신념도 포함한다.

으로 보인다.

‘문화간’ 과 ‘다문화적’ 사이의 개념적 차이 말고도, 우리말로 ‘문화간 이해교육’이라는 번역이 독일어의 본래 의미를 담고 있는지 여전히 불분명하다. 더욱이 독일 교육학 분야에서조차 아직까지 하나의 학술용어로 통일되지 않은 채 매우 다양하게 표기되고 있다(Jungmann, 1995, p. 15; Auernheimer, *ibid*, p. 166). 예를 들어 독일의 대표적인 문화간 이해교육 연구가로 평가받고 있는 Nieke나 Auernheimer는 문화간 이해교육을 ‘Interkulturelle Erziehung’(문화간 교육)으로 표기하고 있는 반면, 교육문화성장관회의(Kultusministerkonferenz. 이하 KMK로 줄임.)의 지침서에서는 문화간 교양교육개념을 포함시켜 문화간 교육과 도야(Interkulturelle Erziehung und Bildung)로 표기한다. 또 학자에 따라서는 문화간 학습(Interkulturelles Lernen)으로 표기하거나 문화간 교육학(Interkulturelle Pädagogik), 또는 문화간 이해교육수업(Interkultureller Unterricht)으로 표기한다.³⁾ Auernheimer가 이러한 표기의 다양성에 대해 언급하기 이전에 이미 Friesenhahn은 문화간 이해교육(학)에서 교육학(Pädagogik), 도야(Bildung), 교육(Erziehung), 학습(Lernen)이 구분 없이 동의어로 사용되고 있다고 지적한 바 있다.(Friesenhahn, 1988, p. 2) 이렇게 학문용어로서 문화간 이해교육의 비통일적인 표기와 사용 말고도, 문화간 이해교육(학) 분야에서 중요하게 다루어지고 있는 ‘문화’, ‘정체성’ 등과 같은 개념이 불명확하고 비통일적으로 사용되고 있는 것이 현실이다(Reuter & Dodenhoeft, 1988, p. 101). 이와 함께 문화간 이해교육의 이론적 토대에 대한 근본적인 회의와 결핍된 교육적 실천에 대한 비판도 지속적으로 제기되었다.⁴⁾ 하지만 이러한 비판의 타당성을 점검하는 것은 이 글의 주제가 아니다. 이 글에서 초점을 두고 있는 측면은 다음과 같다. 즉 문화간 이해교육이 다양한 관점과 다양한 이론적 토대 위에서 논의가 되고 있고 그에

3) 문화간 이해교육과 유사한 표현이 다양함에도 불구하고, 교육(Erziehung) 개념이 도야 혹은 자기형성(Bildung, Selbstbildung)개념과 구분 없이 사용되고 있다는 점이 눈에 띈다. Bildung 개념은 교육학적인 의미에만 기원을 두고 있지는 않다. 개념사적으로 Bildung은 신비주의적-신학적, 자연철학적-사변적인 의미를 지니고 있다. 오늘날 사용되는 Bildung 개념의 의미는 신인문주의자로 불리는 W. von Humboldt의 Bildung 개념에 연유한다고 볼 수 있다. 엄밀한 의미에서 보면 교육과 Bildung 개념은 개념적으로 차이가 있다. Erziehung이 미성숙한 상태에 있는 인간(성장세대)에 대해 성숙한 인간(기성세대)이 의도적, 계획적 행위범주와 관련된 것이라면, Bildung은 자기인식, 세계이해, 자아 동일성 형성, 자아실현, 삶의 조건에 대한 적극적인 정신적 태도 및 인격의 규범적 이상과 관계가 있다(Humboldt에게 확립되는 근대적 Bildung 개념에 대해서는 조상식, 2004를 참조하고, 근대적 Bildung개념에 대한 Adorno의 수용과 비판에 대해서는 이종하, 2005를, 그리고 Erziehung과 Bildung의 개념에 대한 일반론적인 접근으로 Bernhard, 1997; Ritter, 1992; Speck & Wehle, 1998을 참조).

4) Auernheimer는 문화간 이해교육(학)에 대한 비판을 이데올로기적 비판, 법적 측면에서의 비판, 철학적-규범적 비판으로 나누면서 다음과 같이 정리하고 있다. 이데올로기적 비판은 Grise 등이 제기하는 것으로서, 사회구조적인 문제를 교육의 문제로 풀 수 없다는 입장이다. Radke로 대표되는 법적 측면에서의 비판은, 학교교육의 헌법적 위임사항은 보편교육에 있지, 특수그룹을 중시하는 교육에 있지 않다는 것이다. 마지막으로 Borelli나 Ruhloff의 문화간 이해교육에 대한 철학적-규범적 비판의 내용은, 교육의 근본과제가 문화적 정체성의 유지나 발전에 있지 않고 문화적 제약성의 극복과 사유의 역사적 제약성을 넘어서는 문화의 초월에 있다고 본다(Auernheimer, *ibid*, p. 30).

대한 비판이 적지 않지만, 그것으로 인해 문화간 이해교육의 필요성과 교육적 실천의 유효성이 부정될 수는 없다. 중요한 것은 문화간 이해교육을 문제 삼는 교육학이 반드시 하나의 통일된 이론과 방법론을 우선적으로 고려해야 할 필요는 없다는 점이다.

Ⅲ. 독일에서 문화간 이해교육의 등장과 전개

독일에서 문화간 이해교육은 외국인교육학에서 출발한다. 외국인교육학은 1960년대 말에서 1970년대 초에 독일 내 학교에 외국인 노동자 자녀들의 수가 급증함에 따라 이들 자녀들의 독일학교체제 적응에 초점을 두었던 교육 실천을 이론적으로 뒷받침해주는 교육학 연구영역들 중의 하나였다. 외국인교육학 분야의 대표적인 실천 영역은 외국인 자녀들에 대한 독일어 및 이주 노동자 자녀의 모국어 교육과 문화교육이었다. 그 주안점은 이주노동자 자녀들의 독일사회에로의 동화에 두었다. 이러한 교육목표의 설정을 비판적으로 보면서 흔히 외국인교육학을 ‘이주노동자 자녀를 위한 특수 교육학’ 혹은 동화교육학(Assimilationspädagogik)이라고 부르기도 했다. 이렇듯 외국인교육학은 사회적 환경변화와 그에 따른 교육적 문제해결을 위한 일종의 교육학적 반응으로 볼 수 있으나, 구체적이고 체계적인 학교 교과과정으로 반영되었다고 볼 수는 없다.

이에 대한 교육학적 반성은 1970년대 말에 일어나게 된다. 그 배경은 외국인교육학 자체의 실패에 대한 인식이었다. 이미 이주노동자 자녀들의 수가 최고조에 이르렀던 1970년대 외국인교육학의 교육적 실천에도 불구하고 수많은 외국인 노동자 자녀들에게서 극심한 학력저하 현상이 나타났다. 이들 학생을 특별학교로 보내는 강구책이 마련되기도 했다. 많은 경험적인 연구들은 이주노동자 자녀들이 교사나 또래 독일계 학생들과의 관계에서 ‘동화된 태도와 내용’을 찾아보기 어렵다고 실증하면서, 지금까지 외국인교육학이 이주노동자 자녀들을 독일사회에 동화시키는 데에 궁극적으로 실패했다고 결론을 내리고 있다(Klemm, 1985; Dickopp, 1982; Ruhloff, 1982).

이렇게 당시 외국인교육학에 대한 비판은 매우 다양한 관점에서 이루어졌다. 먼저 이데올로기적 비판을 시도한 Brumilk(1984, p. 175)은 문화적 동화교육을 지향하는 외국인교육학이 이주노동자 자녀들에게 미치는 영향을 Habermas의 개념인 ‘생활세계의 식민화(Kolonialisierung der Lebenswelt)’로 파악했다. 또한 ‘경제적인 원인에 의해 야기된 문제를 교육학적 차원에서 해결할 수 있는가’라고 비판하면서, 외국인교육학의 근본적인 한계를 지적하기도 했다. 이러한 이데올로기적, 정치적 시각의 비판으로 일정한 거리를 두면서, 학교 교육과정의 측면에서도

비판이 제기되었다. 즉 Nieke는 이주노동자 자녀의 학습 능력을 문제 삼기 이전에 이들을 가르치는 교육자들의 자질향상이 오히려 더 큰 문제라고 지적했다. 이밖에 제기된 비판으로서, 다른 유럽국가의 경험에 비추어 외국인교육학을 이주 노동자 자녀의 교육에 대한 질적인 전환을 촉구하는 입장, 민속학, 문화인류학, 사회학에 기초하여, 외국인교육학이 이주노동자의 자국문화를 일방적으로 독일 문화에 종속시키고 있다는 비판, 이중 문화 경험에서의 언어적 사회화과정에 대한 연구를 받아들여 외국인교육학의 약점을 지적하려는 시도, 소수민족을 위한 학교교육에 대한 사회사적 시각에서 외국인 교육학에 대해 비판하고 그 교육적 대안을 모색하려는 시도가 있었다.(그 개관으로 Jungmann, *ibid*, pp. 13-14) Nieke(1986, p. 464)는 문화적 동화교육로서의 외국인교육학에 대한 비판에서 이미 문화간 이해교육개념이 발전적으로 논의되었다고 본다. 그에 따르면 이 시기의 논의는 크게 두 가지 관점에서 이루어졌는데, 하나는 문화적 접촉에 따른 문화적 풍요로움에 대한 긍정적 평가이고, 다른 하나는 문화적 갈등의 해소라는 실천적 처방에 관한 관점이다.

이와 같이 문화간 이해교육은 문화 다원주의의 측면에서 접근하는 교육적 관점으로 볼 수 있다. 문화간 이해교육이 표방하는 이론적 가정 및 실천적 원칙을 정리하면 다음과 같다.

- ① 문화간 이해교육은 다양한 문화적 배경을 가진 학생들의 상호 학습과정을 전제로 하면서 다양한 문화적 차원을 고려한다.
- ② 문화간 이해교육과정에 참여하는 모든 학생은 삶에 있어서 동등한 권리를 가질 뿐만 아니라 동등하게 교육받을 권리도 갖는다.
- ③ 문화간 이해교육은 모든 문화적 가치의 동등성을 전제로 한다.
- ④ 문화간 이해교육은 문화간 의사소통을 추구하며 관점의 전환을 포함한다.
- ⑤ 문화간 이해교육은 외국인 적대주의, 하위문화, 이주민 문화 등과 같은 문제에 깊은 관심을 가진다.
- ⑥ 문화간 이해교육은 문화적 상대주의의 관점을 넘어서 세계문화에 대한 적극적인 관심을 가진다.

한편 1980년 중반 문화간 이해교육에 대한 논의는 '다문화 사회에서의 문화간 이해교육'이라는 슬로건 하에서 폭넓게 이루어진다. 이에 문화간 이해교육에 대한 이론적, 방법론적, 교과수업의 적용과 관련된 체계적인 논의들이 활발했다. 특히 이 시기에 많은 연구자들에 의해 교사의 자질을 향상시키기 위한 교육적 방안이 제기되었다. 이를테면 Nieke, Radtke, Krüger-Potratz 등은 학생의 문화적 다양성과 인종적 이질성에 대한 교사의 대처능력을 훈련시킬 것을 주장했다. 또한 Reich도 다문화 사회에서의 교사자질로서 학급에서의 다언어적 상

황에 대한 교사의 능력향상이 필요하다고 보았다(Auernheimer, *ibid*, pp. 11-12) 1980년 후반에는 동유럽국가로부터 독일로 유입되는 이주민이 증가함에 따라 다시 한 번 이들에 대한 각종 언어정책을 비롯하여 문화적 차이와 갈등에서 이들이 겪는 차별문제에 대한 교육학적 관심이 일어났다. 이러한 문제 상황에 대한 교육학적 고민이 바로 문화간 이해교육의 과제로 받아들여지게 되었다.

1990년대 들어오면서 문화간 이해교육은 독일사회에서의 문화적 다양성의 진전, 지식정보사회에서의 점증하는 직업이동과 유럽통합으로 인한 문화간 정치·사회·문화적 영향과 같은 문제를 적극적으로 해결하려는 시도를 반영하게 되었다. 이렇게 유럽연합 내에서 인종적, 종교적, 문화적, 사회적, 국가적 차이로 인한 차별과 비(非)관용에 대한 교육적 대응으로서 재정립된 문화간 이해교육은 유럽학교(Europaschulen)와 연합 유럽학교(Assoziierte Europaschulen)를 중심으로 ‘문화간 학습과 국제적 만남’, ‘유럽학습’ 등과 같이 다양한 교육 프로그램을 실시하였다. 마지막으로 1990년대 중반 이후의 문화간 이해교육은 신자유주의 질서 속에서 진행된 세계화 경향에 대한 일종의 교육적 대응이라는 의미만이 아니라 일반교육학의 한 영역이라는 인식과 함께 다양한 이론화가 시도되었다.⁵⁾ 이와 같은 경향은 문화간 이해교육이 가지는 ‘전통적 교육학의 일반적 문제설정, 이론과 방법론에 대한 의존성’과 문화간 이해교육의 과제가 지니는 ‘전통교육학의 이론과 실천에 대한 도전적 성격’에 대한 인식과 반성에서 비롯되었다(Hohmann, 1999, p. 11).

지금까지 독일에서의 문화간 이해교육의 발생과 전개를 간략히 살펴보았다. 주목할 만한 점은, 독일에서의 문화적 이해교육의 교육적 실천이 순전히 교육학 내적인 문제의식에서 출발하지 않았다는 사실이다. 또한 문화간 이해교육이 새로운 교육운동의 차원에서 시작된 것도 아니다. 독일의 문화간 이해교육이 발생하게 된 배경을 보여주는 가장 특징적인 사실은, 그것이 독일교육정책의 차원에서 비롯되었다는 데에 있다. 역사적으로 고찰해 보면 KMK의 각종 교육적 추천과 권고가 학교교육전반에 지대한 영향을 미쳤으며(박덕규, 2000), 문화간 이해교육도 여기에 바탕을 두고 있다. 문화간 이해교육의 논의와 실천에 대한 직접적인 계기는 1996년 10월 25일 KMK에서 학교에서의 문화간 상호이해 교양과 교육 권고안에 따른 것이다. 하지만 이미 오래 전에 문화간 이해교육에 대한 KMK의 결정들이 있었다(Senatverwaltung, 2001, p. 200). 이를 연보 형식으로 정리하면 다음과 같다.

5) 문화간 이해교육의 교육이론적 근거를 확립하려는 다양한 시도들은 다음과 같이 분류할 수 있다. 1) 실험 철학적, 해석학-변증법적 이해 시도 - Borrelli 2) 인간학, 횡단문화이론적(transkulturelle) 관점 - Dickopp 3) 사회이론, 정치경제학적 분석 - Essinger, Graf 4) 교육이론, 인간학-실용적 관점 - Hohmann 5) 교육이론-문화사회학적 접근 - Hamburger 6) 의사소통이론-보편화용론적 해석 - Nieke 7) 포스트모던적 관점 - Ruhloff 이 밖에 Kiper, Reich, Pörnbacher 등은 학교이론, 학생지도이론 영역에서 문화간 이해교육의 이론적 결핍을 극복하려 했다.(이에 대한 자세한 논의는 Jungmann, *ibid*, p. 19)

- ① 학교수업에서의 유럽 교육에 대한 KMK의 결의(1976년 6월 8일/1990년 12월 7일)
- ② 이주노동자 자녀의 취학에 대한 지침(1977년)
- ③ 학교에서 인권교육 촉진을 위한 결의(1980년 12월 4일/2000년 12월 14일)
- ④ 관용과 연대를 위한 KMK의 자브뤼켄(Saarbrücken) 선언(1992년 10월 9일)
- ⑤ 문화와 외국계 시민에 대한 KMK의 추천(1985년 11월 29일)
- ⑥ 수업과 학교에서의 제1세계와 제3세계 문제에 관한 결의(1997년 2월 28일/1998년 3월 20일)
- ⑦ 외국인 적대주의에 대한 KMK의 선언(1991년 11월 11일)

이와 같이 KMK의 결의를 살펴보면, 문화간 이해교육이 교육을 둘러싼 사회적 제환경의 변화에 능동적으로 대처하는 교육 정책적 발상인 동시에 교육에 대한 사회적 요구였음을 엿볼 수 있다. 이러한 의미에서 문화간 이해교육은 사회 및 국제적 환경변화에 따른 교육적 실천 요구이면서, 환경적 도전으로부터 교육학 내부에서 그 연구의 외연과 내포를 확장, 심화시킨 것이기도 하다.

IV. 문화간 이해교육의 내용

1. 문화간 이해교육의 목적

문화간 이해교육 논자들의 교육목적에 대한 언급들은 다소 추상적이다. Löwisch(1989, p. 135)는 '문화적 성숙(Kulturmündigkeit)'을 교육목적으로 규정한다. Borrelli(1992, p. 68)에게 문화간 이해교육의 목적은, '변증법적 방법을 통해 주체와 객체를 통합하는 대화적 교육구조의 확립'이다. 추상적이고 모호한 교육목적에 대한 진술보다 교육현장에서 구체적으로 적용 가능한 서술이 필요하다.⁶⁾ 이를테면 Auernheimer는 문화간 이해교육 논자들이 주장하는 교육목표를 다음과 같이 분류한다. 1) 사회적 학습 2) 문화적 차이에 접근하는 태도 3) 복합관점적 일반교육 4) 정치교육과 인종주의 비판교육 5) 이중문화 교육.

구체적으로 베를린시의 문화간 이해교육을 위한 교사 안내서에 따르면, 문화간 이해교육의 목적은 점점 국제화되어 가는 미래 세계에서 학생들이 능동적으로 대처할 수 있게 하면서, 사회적으로 시민사회, 민주주의, 평화를 강화하는 데에 있다. 따라서 문화간 이해교육의 핵심은 다른 문화와의 성공적인 접근태도에 대한 학습이다. 다시 말하면 문화간 이해교육은

6) 그러나 Auernheimer(ibid, p. 170)의 이러한 이념형적 구분이 논의를 명확히 하는 데는 기여하지만 5가지의 주요 교육목표는 기본적으로 상호보완적이며 상호 규정적이다.

고유한 문화를 발전시키는 능력, 다른 문화와 성공적인 의사소통능력, 상호 문화적 상황에서 문화간 의미충위를 연결시킬 수 있는 능력을 학습하는 것을 의미한다. 동시에 학생들로 하여금 자국인(및 자국문화)과 외국인(및 타문화)에 대한 날카로운 대립을 지양하고 외국인 및 타문화에 대한 합당한 비판을 할 수 있게 하고 편견을 스스로 인식하게끔 도와주는 것을 목적으로 한다.

2. 문화간 이해교육의 중요개념: 다문화성, 문화간 이해능력

앞서 살펴보았듯이, 문화간 이해교육은 통일되지 않은 학술적 표기와 다양한 이론적 입장을 보였다. 그럼에도 문화간 이해교육의 필요성을 강조하는 학자들은 80년대 초에 제기된 독일사회의 다문화성 여부에 대한 사회적 논쟁이 현재 독일사회에서 더 이상 아무런 의미를 가지지 않는다는 데에 인식을 같이한다. 이들에게 중요한 교육적 물음은, 우선 독일 사회 및 학교에서의 다문화성과 지식정보사회 및 세계화 시대에서 다문화성을 어떻게 이해할 것인가, 그리고 다문화 이해 능력을 어떻게 기를 수 있는가이다.

먼저 다문화적(multikulturell), 혹은 다문화성(Multikulturalität)이라는 용어의 의미가 분명해져야 한다. 문화적 다양성이란 언어적, 인종적, 문화적으로 다양화되는 과정을 표현하는 개념이다. 여기서 ‘문화적’이란 말은 정치적, 사회적 전개를 함의하기도 하지만 대체로 그것으로부터 어느 정도 자율적인 의미를 내포한다(Krüger-Potratz, 1992, p. 65). 간단히 말해서 다문화성이란 문화적 다양성에 대한 묘사이다. 그것은 한 특정한 그룹이나 어떤 사회에서(예를 들면 독일사회, 유럽사회, 한국사회 등) 살아가는 사람들이 갖게 되는 다양한 언어적, 민족적, 종교적, 생활 세계적 관계망을 지칭하며, 동시에 그들의 문화적 자기이해를 의미하다. 여기서 중요한 사실은, 다문화성이 전체 사회구조적 측면에서 살펴볼 때 한 사회의 아름다운 문화적 모자이크나 다양한 문화를 융화시킨 예술화된 사회를 지칭하는 것만은 아니라는 것이다. 독일사회뿐만 아니라 유럽에서 일종의 문화적 혁명을 동반했으며 정치적으로 좌파적 영향력을 팽창시켰던 1960, 70년대에 계급 혹은 계층귀속성에 대한 논의에서도 보여주었듯이, 그리고 한국학계에서 논의된 바 있었던 Bourdieu의 ‘취미와 취향의 계층 발생론적 설명’에서 보여주었듯이, 문화 및 다문화성을 논의할 때 사회에 잠복해 있는 문화적 차이와 문화적 갈등에 대한 가능성을 항상 염두에 두어야만 한다. 왜냐하면 ‘한 집단과 계급의 문화란 그 집단과 계급의 다른 것과 구분되는 독특한 삶의 방식, 의미, 가치, 관념’(Clarke & Honneth, 1997, p. 41)을 포함하기 때문이다. 이러한 의미에서 문화란 한 사회의 구성원들에게 사물과 사건을 이해시키는 일종의 ‘의미의 지도’인 셈이다. 따라서 ‘다문화적’ 혹은 ‘다문

화성'이란 실질적인 의미에서의 간문화성(Interkulturalität)⁷⁾으로 파악되어야한다. 왜냐하면 간문화성은 다문화적 사회에서 다양한 문화배경을 가진 개인이나 집단에서 '접촉과 교환'이라는 의미를 함축하고 있으며 이에 따른 문화적 접점 찾기와 문화간 갈등양상까지도 포함하고 있기 때문이다(Harald & Leenen, 1998, p. 356).

둘째, 다문화사회 및 세계화 시대의 다문화 교육에서 중요한 목표들 중 하나인 문화간 이해능력(interkulturelle Kompetenz)을 파악하는 것이 필요하다. 문화간 이해능력은 다양한 능력의 총합을 의미한다. 여기에는 문화간의 차이 및 공통성을 발견하는 능력, 타문화적 시각에서 자신의 사고, 행위, 태도, 관념의 문화적 종속성에 대한 반성능력, 특정한 상황에서 적절한 의사소통 전략을 수립하는 능력, 관용과 역설적 상황을 설정하는 능력, 타문화의 동료와 협력, 통합하는 능력 등이 있을 수 있다. 이러한 문화간 이해능력의 특징은 문화간 접촉이 끊이지 않는 이상, 언제나 '진행 중인 과정'이다. 이와 같은 의미에서 문화간 이해능력의 완성이란 있을 수 없으며 역동적인 과정을 지칭하는 개념으로 이해해야 한다.

문화간 이해능력의 1차적 조건은 일반적인 의사소통능력이다. 외국어에 대한 의사소통 능력 없이 문화간 이해능력이란 곧 한계에 직면하고 만다. 하지만 문화간 의사소통은 단순한 의미의 소통이 아니라, 문화간 의사소통에 참여하는 모든 사람들이 고차적인 이해능력을 갖추어야 한다는 점을 잊지 말아야 한다(Maletske, 1996, p. 35). 왜냐하면 일반적인 의사소통 능력만으로는 문화간 이해능력을 기르는 데에 충분하지 않기 때문이다. 일반적인 의사소통과 구분되는 문화간 의사소통은 다음과 같은 조건을 충족시켜야 한다.

- ① 타문화에 대한 정확한 정보의 보유
- ② 새로운 것이나 다른 것을 받아들여려는 태도
- ③ 현상을 자문화 중심으로 파악하지 않으려는 의사소통의 자세
- ④ 타문화에 대한 지식이 제한적이라는 인식태도
- ⑤ 문화간 의사소통의 성공여부에 대한 정확한 판단

7) 우리에게 비해 학교에서나 생활 주변에서 다양한 문화적 만남과 체험이 일상화되어 있는 서구에서는 간문화성이라는 정태적 개념보다는 문화적 이동과 결합을 강조하는 횡단문화(Transkulturalität) 개념을 사용하기도 한다. Welsch(1996, p. 57)는 오늘날의 문화를 고유문화와 타문화의 대립구도를 넘어서서 이해해야 한다고 강조한다. 그에 따르면 문화는 이제 동일성과 고립이라는 형식으로 더 이상 존재하지 않으며 지리적 단위나 국가적 단위에서의 문화개념도 이미 낡은 것이다. 문화적 혼합 속에서 살아가는 현대인은 하나의 문화적 고향을 가지지 않고 다양한 문화적 관계망을 가진다. 따라서 다양한 형태의 자아정체성에 대한 인정이 필연적으로 요청된다. Welsch의 횡단문화 개념은 새로운 문화지형의 표현이라고 할 수 있다. Welsch에 앞서 이미 문화연구가인 Stuart Hall은 '현대 민족은 모두 문화적 혼성체들이다'라고 주장하면서 문화의 혼합화(Hybridization)를 강조한다. 한편 Welsch와 문화 혼합론자들의 논의는 '현상 기술적 분석'에 머물러 있다는 비판을 받는다(문화 혼합론에 대한 비판과 반비판에 관한 연구는 이종하, 2005를 참조).

한편 문화간 이해능력은 상이한 문화적 정체성을 가진 행위주체들 간의 상호작용을 전제로 하며 상호행위과정에서의 학습과정으로 이해해야 한다. Roth(1996, p. 256)에 따르면 “상호문화학습은 타문화의 이해와 수용이라는 관점에서 개인의 태도변화를 목표로 하는 하나의 개체발달 지향의 과정으로 파악할 수 있다. 문화적 차이의 담지자로서 행동하는 주체가 전면에 서게 되는데, 이때 주체는 느낌과 사고의 지각과 해석(문화적 안경)의 관점 또한 개체의 태도(문화적 각인)라는 관점에서 파악된다.”

그런데 문화간 이해능력이 요청되는 이유는 무엇일까? 문화간 상호이해에 의해 사회화된 사람은 새로운 상황에 대처할 줄 아는 능력이 탁월하고 미래에 대한 불안도 더 잘 극복할 수 있다. 문화적 타자와의 능숙한 접촉을 통해 안정된 자아정체성이 형성된다. 학생들의 다양한 생활세계를 수업 내용으로 삼음으로써 학생들에게 높은 동기를 부여하여 학생들의 학업 성취도에도 긍정적인 영향을 줄 것이다. 지적인 능력의 향상이 자신의 견해를 상대화시킬 줄 아는 관점의 확립과 밀접한 관련이 있다는 주장은 이를 잘 뒷받침해준다.

3. 문화간 교육의 수업의 원칙

학교에서 활용되는 문화간 이해교육을 위한 지침은 교과목의 특성에 따라 다르게 적용될 수 있다. 그러나 문화간 이해교육이 궁극적인 목표로 삼는 ‘수업의 원칙’이 있다. 이 원칙은 수업내용의 확장을 의미할 뿐만 아니라 특별한 방법론을 의미한다. 특별한 방법론은 ‘관점의 전환’ 과 ‘대화’이다.

관점의 전환이란 외부자 시각에서 자신을 관찰하거나 혹은 타자의 시각에서 자신의 입장을 관찰하는 것을 의미한다. 이렇게 ‘관점의 전환(Perspektivwechsel)’은 모든 인간이 자신의 규범으로부터 타자와 외부현상을 판단하고 평가하는 것을 상대화할 줄 아는 능력을 말한다. 철학자 Whitehead의 용어로 관점성(perspectivity) 개념은 이와 관련이 있다. 다양한 삶의 상황에서의 역할 담지(role-taking)(예컨대, 여자/남자, 농촌/도시, 노동자/고용주, 학생/교사, 여행자/체류자, 아동/성인)를 통해 자기중심적 및 자기문화 중심적 시각으로부터 거리두기를 할 수 있다. 역할 담지와 관련된 주제들은 문화간 이해교육에 기초한 수업의 중요한 범례가 된다. 이러한 역할 담지는 낯선 것 및 낯선 문화에 대한 경험과 소수자로서의 체험을 간접적으로 매개함으로써 타자의 관점을 이해하는 데 효과적인 수업방식이라 할 수 있다.

‘관점의 전환’과 더불어 또 다른 중요한 수업방법은 ‘대화(Dialog)’이다. 대화는 문화간의 이해에서 타자에 접근하는 데에 첫 계기를 의미하며 넓은 의미에서는 문화간 충돌을 극복하는 중요한 단서를 제공한다.⁸⁾ 대화는 타자를 이해하는 데에 접근통로만 그치지 않고 ‘타자를

통해 자기 자신을 제대로 이해⁹⁾하게 만든다. 다시 말하면 대화의 구조는 자기/타자, 고유성/낮선 것을 드러내며 차이와 같음의 긴장 속에서 이해의 지평을 확장시키는 것이다(Stiller, 1999, p. 93). 이해의 지평이란 타자와 낮선 것의 매력과 위협요소에 대한 정서적 반응이 아닌 합리적 인지과정의 구조화를 의미한다. 합리적 인지의 한 수업방법으로서 대화는 역할담지와 프로젝트수업에서 일관되게 지켜져야 한다. 현재 독일학교에서 시행되고 있는 프로젝트들로서 지역단위의 외국인프로젝트, 이민자 및 한시적인 거주자 자녀의 방과 후 교육프로그램, 유니세프의 아동권리운동 및 각종 지원 프로그램, 학교에서의 반(反)인종주의 프로젝트, 엠네스티 참여 프로그램, 다문화적 학교환경조성 프로그램, UN관련기관 방문 프로그램을 들 수 있다(Holzbrecher, 1999, p. 26).

4. 베를린시(市)의 문화간 이해교육 사례

1) 외국계 학생수 현황

베를린주(州) 교육청의 2000/01년 통계에 따르면, 독일혈통을 가지지 않은 취학 학생수는 전체 학생수의 20.1% 인 72,600명에 이르고 있다. 이중 아직 외국 국적을 가진 학생수는 전체 학생수의 15.1%에 해당되는 54,696명 정도이다. 국가별로 보면 터키가 대략 반에 못 미치는 48.6%를 차지한다. 그 뒤를 옛 유고슬라비아, 레바논, 보스니아, 폴란드, 러시아 연합, 베트남, 크로아티아계가 있고 있다. 베를린 시 전역에서 외국계 학생은 주로 특정지역에 편중되어 있다. 크로이츠베르크나 베딩구는 전체학생수의 58%가 외국계 학생으로 구성되어 있다. 이 밖에 노이켈른, 쉐네베르크, 샬로텐부르크구가 30%가 넘는 외국계 취학학생 분포를 보이고 있다(Senatverwaltung, ibid, p. 81).

2) 이중 언어교육을 통한 문화간 이해교육

2000/01년부터 14개의 초등학교와 4개의 실업계 고등학교에서 9개의 다양한 언어로 이중 언어교육을 비롯한 다양한 문화간 이해교육이 실시되고 있다. 이 경우에 학교에 따라 취학

8) Huntington의 '문명의 충돌'의 불가피성에 대해 Müller(1998, p. 16)는 "문명간 충돌은 자연적 재해가 아니라 인간에 의해 만들어지고 인간에 의해 극복될 수 있다"라고 대답한다. 극복의 방식은 '문명간 대화'이며 문화간 이해교육은 대화의 원칙을 수업의 원칙으로 삼는 교육이다(Huntington과 Müller 테제에 대한 문화이론적 논의는 Lee, 2004, p. 252 이하 참조).

9) Borrelli(ibid, p. 8)에 따르면 문화간 이해교육의 교수법이 추구하는 것은 '타자를 통한 자기이해'와 '타자 속에서 자신을 드러냄'이다.

전부터(만 6세 이전) 중등학교 5학년 혹은 6학년까지 이중 언어교육을 실시하고 있다.

전 학년에 걸쳐 이중 언어교육을 실시하고 있는 학교로는 존 F. 케네디 학교와 국립베를린 국제학교가 있는데, 영어와 독일어를 주요 언어로 간주한다. 프랑스 고등학교에서는 프랑스어-독일어의 이중 언어 교육이 5학년 때부터 전면적으로 실시하고 있다. 한편 영어-독일어의 이중 언어 교육을 부분적으로 교육하는 학교로 실업계고등학교 4개, 종합학교(Gesamtschule)¹⁰⁾ 12 학교와 6개의 인문계 고등학교가 있다. 프랑스어-독일어의 부분적 이중 언어교육을 실시하는 학교는 실업계와 인문계 고등학교를 포함하여 총 3곳이 있다. 또한 스페인어-독일어, 러시아어-독일어의 부분적 이중 언어 학교를 실시하는 학교로 각각 1개 학교가 있다. 그 밖에 독일어-터키어를 이중 언어로 채택하여 교육하고 있는 학교는 대체로 터키계 학생이 집중 분포되어 있는 4개 지역의 총 7개 초등학교에서 실시되고 있다. 독일어-터키어 교육은 학생들의 언어능력에 따라서 순수 터키어 반과 이중 언어반으로 구성되어 있다. 다른 7개 초등학교에서도 터키어-독일어 이중 언어를 매주 2시간 정도 수업하고 있다.

3) 유네스코 프로그램 참여를 통한 문화간 이해교육

베를린시에서 유네스코 프로그램을 실시하고 있는 학교는 13개 학교에 달한다. 이들 학교는 ‘전(全)지구적 사고, 지역에서의 활동’(원어) 이라는 표어 하에 세계이해와 문화간 학습, 하나의 지구촌 의식의 확산, 인권보호, 환경보호, 가난과 빈곤의 퇴치라는 유네스코의 활동 목표를 지원한다. 이러한 프로그램에 속하는 것으로서, 보스니아와 크로아티아 청소년 지원을 위한 공동 활동, 독일 전역의 학교가 참여한 ‘연대를 위한 국제적인 프로젝트의 날-체르노빌 사건 후 10년’ 등과 같은 프로젝트가 있었다.

그러나 유네스코 프로그램 참여를 통한 문화간 이해교육은 학교에 따라서 다양한 방식으로 이루어지고 있다. 유네스코 프로그램을 통한 문화간 이해교육의 성공적인 사례로 평가되고 있는 터키인 밀집거주지 소재의 프르디난드 프라일리그라트 고등학교의 경우를 보면 다음과 같은 사실을 알 수 있다. 이 학교는 학습 동기결여, 미래적 희망의 결여, 공격적 성향 등 학생 간에 만연된 부정적인 분위기를 쇄신을 위해 새로운 개념의 학습 및 창의력 개발을 목표로 가지고 ‘KIDS’(Kreativität in die Schule)라고 명명된 프로젝트를 추진했다. 다양한 문화적 배경을 가진 학생들을 고려해 1989년 이래 다양한 나라 출신의 예술가들을 초청하여 학생들과 함께 창작하는 시간을 가지게 한 것이다. 이 프로젝트를 통해 학생들은 자신의 잠재성을 확인할 수 있는 기회와 함께 자신감을 회복하는 효과를 가질 수 있다. 무엇보다도

10) 종합학교는 독일 특유의 중등학교 유형인데, 인문계와 실업계 계열(track)을 통합한 교육과정을 운영하고 있다(조상식, 2002).

다양한 국가 출신의 전문 예술가와의 공동 창작은 학생들로 하여금 외국인에 대한 불안이나 거부 태도를 약화시켰으며 외국계 학생들 스스로 자신들의 정체성을 확립하는 데에 크게 기여한 것으로 평가받고 있다(Senatverwaltung, *ibid*, p. 92).

4) 독일 문화간 이해교육의 교훈

지금까지 살펴보았듯이, 독일의 문화간 이해교육은 외국인교육학으로부터 출발했으며 그것의 실패에 대한 진지한 반성에 기초하고 있다. 하지만 이러한 학문적 전통은 행위에 있어서 차이를 용인하고 존중하는 교육적 실천에서 그리고 이에 대한 교육학적 이론의 정립은 그리 간단하지 않았음을 확인시켜준다. 교육학적 실천과 이론이 사회적 요구로부터 자유로울 수 없으며 그것과 유기적인 연관 관계에 있다는 사실은 그 어려움을 가중시킨다. 이주노동자 자녀의 독일사회에의 동화를 교육목표로 삼았던 70년대 외국인교육학은, 대량 이주노동자의 유입으로 인해 독일 사회가 단일문화공동체에서 다문화사회로 이행하는 과정에서 사회적 통합을 이루어야 한다는 사회적 요구에 대한 교육학적 대응이었다. 이러한 교육학적 대응은 사회적 문제를 해결하려는 교육적 방향제시와 사회적 치유요청(Reparaturinstanz)에 대한 대응(Jungmann, *ibid*, p. 2)이라고 긍정적으로 평가할 수 있다. 하지만 부정적인 측면에서 평가한다면, 70년대 독일의 사회 및 교육정책 입안자들이 사회적 문제를 깊이 인식하면서 문화간 이해교육이라는 좀 더 세련된 교육적 실천과 이론을 자발적으로 요구한 것이 아니라, 사회동화 및 사회통합에 교육계가 일정 정도 기여해야한다는 요청에 대한 수동적인 대응이었다는 점이다.

그렇다면 외국인교육학을 등장하게 했던 발생적 조건인 1970년대 변화하는 독일사회에서 제기되었던 사회구성원들의 상이한 인식에는 어떤 것이 있을까? 먼저 대표적으로 극우 정치세력과 보수적인 정당(기민련CDU, 기사련CSU, 자민당 FDP)은 물론이고 심지어 진보적인 성향을 지지하는(사민당SPD) 많은 시민들은, 사회의 문화적 다양성을 거부하면서 '독일은 이민국가 아니다', '독일은 다문화 사회가 아니다'라고 주장하는 정치적 입장을 갖고 있었다. 이러한 상황에서 외국인교육학은 당시의 사회적 인식과 요구를 뛰어 넘는 문화간 이해교육의 취지에서 교육적 실천을 할 수 없었다. 그렇게 하기엔 적지 않는 시간이 필요했던 것이다. 이와 같이 자문화중심주의에 기초한 동화교육으로서 외국인교육학을 비판적으로 극복하여 문화간 이해교육으로 패러다임을 전환시킨 독일의 교육적 경험과 실천은, 아직 외국인교육학은 물론이고 다문화 교육을 체계적으로 도입하지 않고 있는 우리의 현실과 교육학에 시사하는 바가 적지 않다.

V. 결론 및 제언: 한국의 이주노동자 자녀교육문제

90년대 초 이후 한국노동시장에 외국인 노동자가 대량으로 유입으로 인해 점차 외국인 노동자 자녀의 교육문제가 등장하고 있다는 현실은, 외국인 교육학이 등장했던 독일의 1970년대의 사회경제적 조건과 아주 유사하다. 그럼에도 문화간 이해교육의 초기형태인 ‘외국인교육학’이 아직 우리에게 씨앗이 뿌려지지 않고 있다는 사실은 흥미로우면서 놀랄만한 것이다. 통계청 자료에 따르면, 1992년 전체인구의 0.15%에 불과했던 외국인 수는 2004년 기준 전체인구의 1%에 육박하는 469,183명이다. 이중 외국인 이주노동자의 수는 332,653명이다. 이들 외국인은 서울(24.4%)과 경기(35.4%)에 79.8% 정도 집중되어 있다. 인천(6.8%)을 포함하면 수도권에 무려 87.6%가 몰려 있는 셈이다. 현재 전국 243개 기초자치 단체 중 60개 자치단체가 1% 이상의 외국인이 거주하고 있다. 국적별로는 전체 외국인 중 42.4%가 중국국적 소유자이며 베트남(6.9%)과 필리핀(6.5%)이 그 뒤를 따르고 있다. 또한 1990-2004년까지 한국 남자와 결혼한 외국인 여성도 12만 7762명에 이른다. 2004년 혼인건수 대비 국제결혼비율이 대략 10%에 이르렀다.¹¹⁾ 향후 외국인의 유입과 국제결혼은 더욱 늘어날 전망이다.

이러한 현실은 외국인의 유입과 국제결혼 후 자녀의 교육문제가 사회문제로 제기될 수 있는 충분한 이유가 된다. 그런데도 외국인 자녀에 대한 교육통계도 전무하며 단지 추산만 하고 있을 뿐이다. 2004년 10월 국회 교육위원회에 교육인적자원부 국정감사에서 외국인 노동자의 자녀 중 8천명의 자녀가 학교수업을 받지 못하고 있는 것으로 추산되고 있다는 자료가 제출된 바 있다. 통계에 잡히지 않는 경우가 많다는 사실을 염두에 둔다면, 교육을 받을 권리로부터 소외된 이주노동자의 자녀의 수는 이보다 훨씬 많을 것이다. 아동의 권리에 관한 국제 협약(International convention on the Rights of the Child)은 ‘생존권’, ‘보호권’, ‘발달권’, ‘참여권’뿐만 아니라 교육권을 명시하고 있다.¹²⁾ 한국은 1991년 12월 20일 아동권리에 관한 협약을 이행할 당사국이 되었다. 교육인적자원부는 그 동안 체류목적과 관련 없이 이주노동자 자녀의 교육권을 수수방관하다가 2001년 3월에야 불법체류 외국인 노동자 자녀의 교육권을 보장하기 위한 행정지침을 마련했지만 아직 구체적으로 실행에 옮기지 못하고 있는 실정이다. 2003년 1월 19일 개정된 초·중등교육시행령 제19조 1항에 외국인 노동자 자녀의 교육권을 명시하고 있긴 하지만, 거의 사문화된 시행령에 불과하며 현실화되지 못하고 있다. 이는 책임 있는 인권국가, 아동협약 당사국, 모든 이주노동자와 그 가족의 권리보호에 대한 국제협약(1990.12.18) 당사국으로서 부끄러운 한국의 인권 및 소수자 교육 권리에 대한 인식

11) 통계청사이트(kosis.nso.go.kr/cgi-bin/sws_999.cgi?ID=DT_1B640A2&IDTYPE=3)와 서울신문(2005. 12.21) 참조.

12) www.rights.or.kr/convention_on_the_Rights_of_the_Child_korea.hwp

의 현주소이다. 이는 문화간 이해교육은 차치하고서라도 우선 외국인교육학(동화교육정책)의 한국적 실천에 관심을 가질 필요가 있음을 의미한다. 이에 국가인권위원회, 교육인적자원부, 노동부, 현장교육담당자, 외국인 권리를 보호하는 NGO, 외국인 대표 등이 참여하여 이주노동자 자녀에 대한 교육정책을 마련하기 위한 논의가 시급히 요구된다.

독일의 문화간 이해교육의 교육적 실천으로부터 얻을 수 있는 교훈으로부터 한국의 이주노동자 자녀의 교육현실을 개선하기 위한 몇 가지 교육 정책적 제안을 할 수 있겠다. 첫째, 문화간 이해교육의 초기형태인 독일의 외국인교육학이 지니고 있는 이데올로기적 한계와 교육적 실천의 실패에도 불구하고, 교육당국은 우선 외국인교육학으로서의 한국 이주외국인노동자 자녀에 대한 동화정책과 자국어 교육과 자국문화 교육에 대해 고민해야 한다. 이는 이들의 교육 권리의 보장에 그치지 않고 한국의 문화적 다양성을 보장하고 풍요로운 문화적 자원을 관리한다는 측면에서도 반드시 필요한 과제이다. 둘째, 독일의 외국인교육학의 실패에서 보았듯이 일방적인 동화교육정책은 분명한 한계를 갖는다. 이를 극복하기 위해 문화간 이해교육의 주요정책 중에 하나인 이중 언어 교육정책에 주목할 필요가 있다. 앞서 베를린 교육당국의 문화간 이해교육의 이중 언어 교육정책이 보여주듯이, 베를린시(市) 교육당국은 외국계 이주 노동자 및 외국계 학생이 집단 거주하고 있는 지역 소재의 학교에 전체적인 이중 언어학교 혹은 부분적인 이중 언어교육으로 구분하여 학교 교육과정을 운영하고 있다. 이러한 베를린시 교육정책은 우리에게도 충분히 고려해 볼 가치를 제공한다. 현재 이주노동자와 그 자녀가 집중 분포되어 있는 안산시 단원구(전체인구 대비 5.38%), 화성시(5.29%), 포천시(5.13%)는 이중 언어교육을 시범적으로라도 선정하여 실시할 필요가 있다고 본다. 또한 이들 지역보다 적은 분포로 이주노동자 자녀가 거주하는 지역의 경우 부분적으로 이중 언어교육을 실시하는 것도 좋을 것이다. 셋째, 이주노동자 자녀를 위해 방과 후 학습지도와 한국 문화탐방, 생활, 의료 등에 관한 각종 상담과 같은 교육서비스를 제공하는 '소규모 학습문화학교'를 개설하는 것도 좋은 방안일 수 있다. 비록 2005년 4월 이중 언어교육은 아니지만 이주노동자 자녀에 대한 최초의 조직적인 차원의 교육적 대응으로서 성동외국인근로자센터가 개설한 '지구촌학교'는 고무적인 사례로 평가된다. 교육당국은 이러한 선구적이며 자생적인 사례들을 발굴하여 제도적으로 지원하고 이에 대한 체계적인 정책 개발 연구도 병행해야 한다. 아울러 현재 저소득 자녀를 위한 놀이방, 공부방 지원사업 및 2006년 이후 실시 예정인 '방과 후 학교프로그램'을 이주노동자 자녀들에게도 확대 실시하도록 다각적인 방안을 마련해야 한다. 넷째, 독일의 문화간 이해교육에서 제기된 교사의 자질문제를 해결하기 위해, 교사교육과정, 교사교환제도, 그 외 문화간 이해교육을 뒷받침할 수 있는 인적, 물적 네트워크의 구축이 필요하다. 늦었다고 생각될 때 가장 이른 것일 수 있다.

참고문헌

- 김선미 (2000). 다문화교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제, 사회과교육학연구, 4호, 63-81.
- 박남수 (2000). 다문화 사회에 있어 시민적 자질의 육성, 사회과 교육, 33호, 101-117.
- 박덕규 (2000). 독일의 주 교육부장관 회의에 관한 연구. 교육부 교육정책연구. 2001-6818.
- 서울신문 (2005. 12. 21)
- 이종하 (2005). 세계화시대의 문화 획일화 비판과 반비판, 철학과 현상학 연구, 제26집, 107-130.
- 이종하 (2005). 소외된 교육과 해방의 교육-아도르노의 ‘교육현실’ 비판, 시대와 철학, 제16권 2호, 185-210.
- 장인실 (2003). 다문화교육이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점, 교육과정, 21집, 409-431.
- 조상식 (2002). 종합학교 정책의 성과와 한계, 교육비평 제9호, 161-174.
- 조상식 (2004). 훔볼트의 ‘Bildung’ 개념에 대한 교육학적 이해, 헤겔연구 16, 헤겔과 포스트구 조주의, 한국헤겔학회 편, 223-258.
- 정영근 (2001). 세계화시대의 상호문화교육의 목표와 과제, 한독교육학연구, 제6권 1호, 143-162.
- 통계청사이트 (kosis.nso.go.kr/cgi-bin)
- Adick, C. (1991). Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule, in: Ghawami, K.(ed.), *Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft (Kongressdokumentation)*. Wiesbadn.
- Auenheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt.
- Bernhard, A., in: ders., Lutz Rothermel (eds.)(1997), Bildung, *Handbuch kritische Pädagogik*, Weinheim.
- Borrelli, M. (1992). Überlegungen zur Prinzipienwissenschaftlichen Begründung Interkultureller Didaktik, in: Ders.(ed.), *Zur Didaktik der interkultureller Pädagogik Teil I*, Baltmannweiler, 2-13.
- Brumlik, M. (1984). Fremdheit und Konflikt, Problematische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik, in: Griesse, Harmut M.(ed.), *Der gläserne Fremde*, Opladen.

- Clarke, J. & Honneth, A.(eds.) (1997). *Jugendkultur als Widerstand*, Frankfurt a. M.
- Dickopp, K.-H. (1982). *Erziehungs Ausländer kinder als Herausforderung: das Krefelder Modell*, Düsseldorf.
- Essinger, H. (1986). Annäherung an eine Theorie und Praxis Interkultureller Erziehung, in: Tumat, A(ed.), *Migration und Integration*, Blatmannsweiler, 71-80.
- Essinger, H. & Graf, J (1984). Interkulturelle Erziehung als Freidenerziehung, in: Essinger, H./Ucar, A., *Erziehung in dermultikulturellen Gesellschaft*, Baltmannweiler, 15-34.
- Friesenhahn, J. (1988). *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*, Berlin.
- Harald, G. & Leenen, R. (1998). in: Bundeszentrale für politische Bildung(ed.), "Glossar", *Interkulturelles Lernen-Arbeitshifen für politische Bildung*, Bonn.
- Hohmann, M, (1999). Interkulturelle Erziehung - eine Chance für Europa?, in: Hohmann, M. & Reich, H. H.(eds.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*, Münster/New York.
- Holzbrecher, A. (1999). in: ders.(ed.), Vielfalt als Herausforderung, *Dem Fremden auf der Spur*, Hohengehren.
- Jungmann, W. (1995). *Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik*, Münster/New York.
- Klemm, K. (1985). Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Eingrenzung, in: *Die Dt. Schule*(3), 176-189.
- Krüger-Potratz, M .(1992). in: Brokmeyer, R.(ed.), Interkulturelle Bildung, *Pädagogische Führung*(2)
- Lee, Jong-Ha (2004). *Die gesellschaftliche Physiognomie der Kultur*, dissertation. de, Berlin.
- Löwisch, D.-J. (1989). Kultur und Pädagogik. Darmstadt.
- Maletske, G. (1996), *interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Stukturen*, Opladen.
- Müller, H. (1998). *Das Zusammenleben der Kulturen*, Frankfurt a. M.
- Nieke, W. (1986). Multukulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung- Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik, *Die Dt. Schule*(4).
- Porcher, L. (1984). Glanz und Elend des Interkulturellen, in: Reich, H.-H.(ed.), *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik*. Essen & Lindau, 35-47.
- Reuter, L.-R. & Dodenhoeft, M. (1988). *Arbeitsmigration und gesellschaftliche Entwicklung*.

Neue politische Literatur. Beih. 5, Stuttgart.

Ritter, J (ed.) (1992). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd.1.

Roth, J. (1996). Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach. Zu einem neuen Müncher Studiengang, in: Roth, Klaus(ed.): *Mit der Differenz leben*, Münster & München & New York.

Ruhloff, J. (1982). Bildung und nationalkulturelle Orientierung, in: ders. (ed.), *Aufwachsen im fremden Land. Problem und Perspektiven der 'Ausländer Pädagogik'*, Frankfurt a. M. 175-205.

Senatverwaltung für Schule, Jugend und Sports (2001). *Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schule, Interkulturelle Bildung und Erziehung*, Berlin.

Speck, J. & Wehle, G. (ed.) (1998). *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München.

Stiller, E. (1999). Fremd - beziehungsweise- anders. Erziehung zwischen Kulturen, in: Holzbrecher, A.,(ed.), *Dem Fremden auf der Spur*, Hohengehren. 92-110.

The encyclopedia of American education (1996). Multicultural education. in: *The social science encyclopedia* (2nd ed.), 630-631.

Welsch, W. (1996). Transkulturalität- Zur Verfassung heutiger Kulturen, in: *Schiffblatt* Nr.2.

* 논문접수 2006년 2월 13일 / 1차 심사 2006년 3월 9일 / 2차 심사 2006년 3월 11일

* 조상식: 서울대학교 교육학과를 졸업하고 독일 괴팅겐(Georg-August Göttingen) 대학교 교육학과에서 교육학과 사회학 석사학위(M.A)를 취득했으며, 동대학원에서 교육철학을 전공하여 박사학위(Dr.disc.pol.)를 취득하였다. 현재 동국대학교 사범대학 교육학과 조교수로 재직 중이다. 저서로는 '현상학과 교육학'(2003), '월리엄 제임스'(2005) 등이 있고, 역서로는 '독일 교육학의 이해'(2004), '근대 교육의 종말'(2002) 등 다수가 있다. 관심 분야로는 18세기 이후 서양교육사상사, 미학교육론, 도덕교육론 등이다.

* e-mail: educandus@dgu.edu

* 이종하: 대전 한남대학교 철학과를 졸업하고 독일 베를린 자유대(Freie Uni. Berlin) 철학과에서 석사학위(철학, 교육학, 사회학). 동대학원에서 문화철학을 전공하여 박사학위를 취득. 현재 연세대 철학연구소 연구원으로 있으면서 동국대, 한남대 등 출강. 논문으로 '아도르노의 교육현실비판'(시대와 철학 2005), '아도르노와 카시러의 나치분석'(혜켈연구 2005), '문화의 세계화시대에 문화 획일화 비판과 반비판'(철학과 현상학 2005), '검은 매체, 하얀 매체, 혹은 회색 매체'(철학연구 2005) 등 다수가 있다. 공저로는 '문화와 인간'(인하대출판부)이 있다. 관심 분야로서는 문화철학, 사회철학, 비판이론과 교육 등이다.

* e-mail: leefreiheit@hanmail.net

Abstract

The Educational Theoretical Concepts of 'Intercultural Education' and Its Practical Meaning - in Case of Germany

Cho, Sang-Sik* · Lee, Jong-Ha**

The 'Pedagogy for foreigners'(Ausländerpädagogik) in Germany appeared in 1970s as an answer in order to solve some problems which went in company with flowing of immigrant labours. As it was raised in the dimension of social policy, it has a political limit, not inner-educational. But the 'intercultural education' which started from reflection on the theoretical implication and practical position of 'pedagogy for foreigners' sets the goal not only at emphasizing the equal value of all the cultures, multi-culture and an ability of intercultural understanding, but also at training these qualities. Though the intercultural education is not established as a fixed subject in the school curriculum, it has been reflected in the various forms into other subjects such as many projects, bi-language education etc. The appearance, development and practical examples of the intercultural education in Germany give important meanings in order to solve the educational problems which are related to the actual problem of immigrant labours in Korea, in particular, educational one for their children. In short, the intercultural education in the transitive process from monocultural society into multicultural one is an important pedagogical theme and practical problem as well.

Key words: culture, multi-culture, intercultural education, pedagogy for foreigners
(Ausländerpädagogik)

* Dongguk University

** Yensei University