

프랑스 다문화교육의 배경과 쟁점¹⁾

이 민 경(고려대학교 강사)

《요약》

이 논문은 프랑스 다문화교육의 역사적, 사회적 배경과 쟁점을 살펴보고 한국사회에서 화두가 되고 있는 다문화교육에의 시사점을 찾으려는 시도로 연구되었다. '문화 간 교육(Education interculturelle)'으로 통칭되는 프랑스 다문화교육은 다문화적 감수성으로 민주적 이상을 확인하며, 인간과 삶의 복수성을 받아들이고 인지하는 것을 목표로 하는 교육적 행위로 정의된다. 이러한 프랑스 다문화교육의 방향성은 다름과 공존의 지구촌 시대의 시민을 길러내는 것을 목표로 하는 세계 시민교육의 성격을 지닌다. 따라서 다양성으로의 개방, 기회 균등과 평등, 사회적 통합이라는 가치 아래 이루어지는 프랑스의 다문화교육은, 다문화적 감수성을 바탕으로 비판적 성찰능력의 증진을 통해, 나와 타자와의 관계를 설정하는 시민교육이라고 할 수 있다. 이처럼 다름과 공존의 삶에 대한 인식의 인프라 구축에 중점을 두고 있는 프랑스 다문화교육은 다른 사회의 사례로 한국 다문화교육의 방향성을 모색하는 데 의미를 지닐 수 있을 것이다.

주제어 : 다문화, 다문화사회, 다문화교육, 다양성, 평등, 사회통합, 다름과 공존

I. 머리말

1. 연구의 목적과 의의

우리나라 주민등록 인구의 2%에 해당하는 1백만이라는 국내 거주 외국인의 숫자는 한국의 사회, 문화 지형도를 바꾸어 놓고 있다²⁾. 오랜 세월 한민족이라는 단일한 민족적 정체성

- 1) 이 논문은 2007년 6월 유네스코 아태국제교육원 주최의 2007년 제3차 국제이해교육 포럼 '외국의 사례를 통해 본 다문화교육' 발표문을 수정·보완한 것이다.
- 2) 2007년 8월 24일 법무부 출입국·외국인 정책본부에 따르면, 국내 체류 외국인은 우리나라 주민등록인구(4천 913만 명)의 2%인 100만 254명인 것으로 드러났다. 단기 체류자를 빼고 국내에서 91일 이상 체류하기 위한 사증을 갖고 출입국 관리사무소에 등록한 장기 체류 외국인은 72만 4천 967명이며, 이 중 산업연수생이 40만 4천 51명, 결혼이민자는 10만 4천 749명, 외국인 유학생은 4만 7천 479명 등이다(동아일보 사회면, 2007. 8. 24.).

과 그로 인한 단일한 문화권 내에서 살았던 한국사회에서 ‘다문화’³⁾와 ‘다문화교육’이 중요한 코드가 되고 있는 데에는 이러한 ‘유목’과 ‘이주’라는 시대적 패러다임에 따른 한국사회의 변화와 밀접한 연관을 맺고 있다고 할 수 있다. 다양한 민족의 유입과 그로 인한 다문화적 사회로의 전환은 모든 민주주의 국가에 사회정의문제와 국가정체성문제를 제기할 수밖에 없고(Ouellet, 1996; Berthiot, 2003), 한국사회도 지금 이 문제의 중심에 있다. 따라서 다문화사회를 살아가기 위한 사회적, 교육적 인프라를 구축하기 위한 다문화교육 프로그램 개발, 학교 교과과정 개정, 외국인과 혼혈인 자녀들의 교육 지원 등(설동훈·이란주·한건수, 2003; 김정원 외, 2005; 설동훈 외, 2005; 김정원, 2006; 조영달, 2006, 교육인적자원부, 2007; 이란주·설동훈, 2007, 정탁준, 2007) 다양한 차원의 제도적 지원들과 대안들이 모색되고 있고 사회적 변화들이 수반되면서 일정 정도 성과도 거두고 있다. 그러나 여전히 ‘다문화교육’은 논자에 따라 원칙과 방향성에서 편차를 보이고 있고⁴⁾ 제도적 지원과 방향성에서 여러 가지 보완책을 필요로 하는 한국사회의 핵심과제로 남아 있다⁵⁾.

- 3) 우리나라에서 ‘다문화’라는 용어가 광범위하게 사용된 것은 2005년경으로 국제결혼 이주여성의 수가 급격하게 증가한 것과 관련이 깊다. 결혼 이주여성의 처우가 주요한 사회적 이슈가 되면서 지원 단체와 정부는 이 문제를 푸는 해법으로 ‘다문화’를 채택하였고, 2006년부터는 정부, 학계 ‘다문화’ ‘다문화주의’, ‘다문화가정’ 붐이 일어났다고 할 수 있을 만큼, 다문화에 대한 논의와 구체적인 정책적 지원과 방안들이 계속 확산되었다(이선옥, 2007).
- 4) 다문화교육과 관련된 연구에서 국제결혼 자녀들의 교육문제(오성배, 2005, 2006)¹⁾, 탈북 이주민들의 한국사회와 학교 적응문제(김미숙, 2004; 권효숙, 2006; 정병호 외, 2007)¹⁾ 등이 주류를 이루고 있다. 이들 연구의 중요성과 의의에도 불구하고 한국사회의 다문화교육에 대한 관심과 대상의 편중화는 관련연구들(설동훈·한건수·이란주, 2003; 조영달 외, 2006; 이란주·설동훈, 2007)이 지적하고 있는 것처럼 외국인 근로자 자녀들의 경우 학교교육권 밖에 방치되고 있는 상황을 만드는 원인과 연관이 있을 수밖에 없다(이란주·설동훈, 2007). 주목할 것은 몇몇 연구들에서는 결혼 이주자 가정 자녀들은 ‘코시안’으로 탈북자들은 ‘새터민’으로 부르고 있는데 이는 문제성을 내포하고 있다. 왜냐하면 특정 집단에 대한 이름 붙이기는, 지칭 대상에 대한 재현을 주어진 틀 안에만 가두게 되는 위험성을 내포하기 때문이다. 정체성이 미리 주어진 고정불변의 것이 아니라 변화하는 상황과 맥락, 상호관계에 의해 구성된 입장에서 보면, 외부에서 특정한 이름으로 ‘명명하기’는 그 대상을 주체로 인지하고 상대적인 관점에서 바라보는 대신, 외부에 의해 규정된 특정 이름 아래 끊임없이 타자화하는 기능을 담당하기도 한다는 사실에 유의할 필요가 있다.
- 5) 관련연구(설동훈·이란주·한건수, 2003; 이란주·설동훈, 2007)에 따르면, 우리나라의 경우 2001년에 교육인적자원부에서는 불법 체류자의 경우도 입학서류를 제출하면, 그 자녀를 초등학교에 입학할 수 있도록 인권차원에서 배려하고 있다. 그러나 대부분 이들 자녀들의 입학이 학교장의 재량에 따라 이루어지고 있는데, 해당 학교장들이 꺼리고 있어서 이들 부모들이 받는 소외감은 여전하다. 2003년 기준으로 미등록 근로자 자녀들의 취학연령 대비 입학률이 1000명 중 205명으로 매우 열악하다는 사실이 드러났다. 김정원(2005, 2006)의 연구도 외국인 자녀들에 대한 교육소외현상이 심각하다는 것을 보여주고 있다.

‘다문화’라는 사회적 현실은 다양한 사회구성원들 간의 이질적인 문화와 가치의 충돌과 갈등에 따른 해결을 넘어 사회, 정치, 교육 문제 등 다양한 영역과 연관되어 있는 복합적인 사회문제의 성격을 지닌다.

이러한 복합적 사회문제를 교육의 장으로 들여온 프랑스의 다문화교육은 오랜 역사적 배경을 지니고 있다. 프랑스 다문화교육을 둘러싼 논의는 지금도 여전히 사회적, 교육적 논쟁의 중심에 있고, 그 정책적 방향도 시대적 변화와 사회적 현실에 따라 변화를 거듭하고 있는 현재진행형이라고 할 수 있다. 특히 2007년 4월 대선 이후 프랑스의 이주민정책은 기존의 제도와 비교해 볼 때 그 방향이 자국중심주의로의 전환이라고 평가할 수 있을 만큼 급격한 변화를 겪고 있다. 프랑스는 지난 대선 직후인 2007년 5월에 이민, 통합, 국가정체성, 협력발전부(Ministre de l’Immigration, de l’Intégration, de l’Identité nationale et du Codéveloppement)라는 정부 부처를 새롭게 출범시켰다. 이는 기존에 4개 부처에 흩어진 이주민 관련 업무를 한 곳에 묶어 관리하는 통합적 시스템으로, 사르코지 대통령 집권 이후 이주민 정책이 현재 프랑스의 핵심정책으로 부상하면서 기존의 제도들이 커다란 변화를 겪고 있다⁶⁾.

이 논문은 이러한 정책의 변화를 포함하여 프랑스 다문화교육의 역사적, 사회적 배경과 쟁점을 살펴보고 우리 사회에서 화두가 되고 있는 다문화교육에의 시사점을 찾으려는 시도로 연구되었다. 모든 사회현상과 행위들이 그 사회의 역사와 맥락에 따라 그 의미성이 달라질 수밖에 없다는 점을 상기한다면, 우리 사회와는 역사, 사회, 경제적 배경에서 차이점을 지니는 프랑스를 포함한 서구의 경험과 교육내용이 우리가 따라야 할 모델이라고 할 수는 없을 것이다. 그럼에도 불구하고 다른 사회의 사례연구는 그 확일적 적용이나 혹은 무비판적 수용을 넘어, 우리 사회의 문제에 대한 성찰과 대안 모색에 있어 인식의 지평을 확장해 줄 수 있다는 점에서 여전히 그 의의를 지닌다.

2. 연구 방법과 구성

프랑스 다문화교육의 배경과 쟁점을 중점적으로 드러내기 위해 자료는 다문화교육에 대한 논쟁적인 이슈와 현황을 담고 있는 프랑스 문헌을 중심자료로 사용하였다. 또한 정책 보고서와 다문화 관련 포럼 자료집을 참고하여 이주민 정책과 다문화교육 현황과 논의를 정리하고 그 의미를 분석하면서 프랑스 다문화교육의 교육철학적, 실천적인 주요쟁점들을 드러내려고 하였다.

한편 이주민 정책과 다문화교육의 최근 변화들을 담아내기 위해 프랑스 일간지인 르몽드(Le Monde)와 교육부, 이민부의 인터넷 사이트도 참고자료로 활용하여 프랑스의 주요한 최

6) 이에 대한 구체적인 내용과 논의는 본문에서 관련 내용을 자세히 다룰 것이다.

근 흐름들을 포괄하려고 노력하였다.

먼저 프랑스의 다문화교육을 이해하기 위한 배경으로서 프랑스 이주민의 역사와 배경, 주요한 관련 정책들을 소개하였다. 프랑스 국가 철학과 사회적 현실에 기반을 둔 이주민정책은 다문화교육의 방향과 밀접한 연관을 맺고 있기 때문에 이에 대한 논의는 프랑스 다문화교육의 배경을 이해하는 토대가 될 수 있을 것이다. 다음으로, 프랑스 다문화교육의 주요 쟁점을 제시하였다. 동화주의와 다문화주의는 국가 정체성과 관련하여 프랑스뿐 아니라 모든 다문화사회의 핵심 쟁점이다. 프랑스는 원칙적으로 동화주의에 기반하고 있다고 할 수 있지만, 실제적인 정책과 사회적 인식의 인프라에는 다문화주의에 기반을 둔 사회적 관용이 뿌리 깊은 사회이다. 현실에서 이 동화주의와 다문화주의가 어떻게 충돌하고 융합하면서 전개되는지를 논의하였다. 마지막으로 프랑스의 대표적인 다문화교육의 현황과 실재를 제시하였다. 학교 안팎에서 이루어지는 다문화교육의 활동 프로그램과 학교 커리큘럼이 실제 교실 안에서 이루어지는 예를 통해서 프랑스 다문화교육의 구체적인 현장의 모습들을 드러내려고 노력하였다.

한편 이 연구에는 연구자가 프랑스 체류기간(1998~2006년) 동안 프랑스사회에 대한 관찰과 직·간접적 경험, 이에 대한 지식과 학술적 활동이 암묵적 자료로서 이 연구에 활용되고 있음을 밝힌다. 프랑스 이주민정책과 다문화교육과 관련한 연구자의 경험과 관찰이 이 연구를 위한 직접적인 방법으로서가 아니라 일상적인 생활인으로서 프랑스의 교육제도와 사회제도를 접했으므로 가시적인 자료로서 이 연구에 첨가되지는 않았다. 그러나 연구자는 프랑스 체류기간 동안 교육학을 전공하는 연구자로서 관련단체 활동가들과의 인적교류와 학교교사들과의 접촉이 있었고, 학술연구모임 등에 의한 간접적인 정보와 경험, 이로 인한 프랑스의 사회적, 교육적 제도와 실천적인 영역에 대한 전반적인 지식이 의식적, 무의식적으로 이 연구의 해석적, 분석적 자원으로 활용되었다. 반면 연구자가 이미 알고 있는 상식이나 지식이라 할지라도 내용상 확인이 필요한 구체적인 정책시행 방향이나 지침, 특정 시기나 관련 정책의 세부적인 변화 등의 경우에는 따로 관련 자료를 확인하여 인용을 달았음을 밝힌다.

II. 몸말

1. 프랑스 다문화교육의 역사적, 사회적 배경

프랑스의 다문화교육은 문화적 다양성이 존재하는 상황과 현실에 대한 인지와 이러한 사회를 살아가기 위한 태도에 대한 학습이라고 정리할 수 있다. 논자(정진경·양계민, 2006)에 따라 우리나라에서도 문화 간 교육이라는 용어를 사용하고 있기는 하지만 우리나라에서 일

반적으로 사용되는 ‘다문화(multiculture)’라는 용어 대신 프랑스에서는 문화 간 교육(Education interculturelle)으로 통용된다. ‘다문화’라는 개념은 ‘다양한 문화’라는 의미로 상황적인 사실만을 뜻하기 때문에 다민족, 다문화 시대를 살아가는 방법적 태도를 기르는 교육적 의미를 담기에는 불충분하기 때문이라는 것이 그 이유다. 문화 간(interculture)의 접두어인 ‘inter’는 프랑스어에서 상호작용(L’interaction), 교류(l’échange), 경계허물기(le démantèlement des barrières), 상호호혜성(la réciprocité)이라는 개념을 포함하고 있어 다문화교육의 지향점을 암시해준다(Ouellet, 2002).

다문화교육이 타 문화에 대한 앎과 이해를 넘어 상호호혜적 관계의 발견과 다름의 경계를 허물기 위한 과정을 제공해야 한다는 사회적 합의와 공감의 이 용어 사용에 담겨 있다. 그러나 이 논문에서는 논의과정에서의 혼란을 피하고 용어의 통일을 위해 우리나라에서 일반적으로 사용하는 ‘다문화교육’으로 표기하였다.

가. 프랑스 이주민정책의 배경

프랑스의 이주민 증가는 크게 다음 3가지 정책적 배경에 기인한다. 첫째, 자국 내 부족한 노동력 충당, 둘째, 인권국가로서의 정치 망명객의 적극적인 포용, 셋째, 인도주의 차원에서 난민의 수용이다. 특히 프랑스 이주민의 역사는 단순히 외국 노동자나 난민 등의 국내 유입에 의해서라기보다 프랑스 제국주의 역사와도 밀접한 연관을 맺고 있다. 따라서 식민지 해방과 더불어 밀려들기 시작한 이주민들에 대한 프랑스의 이주민정책은 이러한 자국의 이해관계가 그 바탕에 깔려 있다. 알제리 등 과거 식민지 국가에 대해서는 양자협정이 체결되어 예외조항을 마련해 두고 있는 것도 이 때문이다(Wenden, 1988).

이러한 특수성에 기반을 둔 프랑스의 이주민 정책은 1946년에 외국인 근로자들을 충원하기 위한 이민국(ONI; L’Office Nationale d’Immigration)을 처음으로 출범시키면서 본격화되었다. 그러나 이 시기의 이민자 대부분이 3D 업종 종사자들이었고, 이들의 입국을 일시적인 이민으로 간주하여 정착문제를 고려한 사회통합 차원에서 이주민정책이 이루어지지 않았다. 이후 이들 외국인 근로자들의 체류가 장기화되면서 ‘가족재결합을 위한 이민’이라는 이름 하에 이들 가족들을 포함한 외국인 근로자들의 영구이민을 허가하면서 프랑스 이주민사의 주요한 페이지를 장식하게 된다.

7) 가족재결합(Régroupement familial)은 외국인 근로자나 유학생 등 프랑스에 공식적으로 체류하고 있는 사람의 가족들의 입국과 체류를 허가하는 제도로 별도의 비자를 발급한다. 프랑스 이주민 2세대의 성장은 바로 이 법안에 기초하고 있다. 최근의 입법개정으로 프랑스에 거주하는 가족과 함께 살기 위해 프랑스 입국을 원하는 사람은, 불어 능력 증명을 하거나 필요한 경우 최대 2개월 동안 언어교육을 받아야 하며 수료증을 발급받아야 하는 조건이 첨가되기는 했지만, 프랑스가 인권차원에서 보장하고 있는 대표적인 법안이다(프랑스 이민부 사이트, <http://premier-ministre.gouv.fr/iminidco>).

그러나 급격하게 늘기 시작한 이주민 인구는, 1974년 경제성장의 둔화에 따라 공식적 이민 중지 선언으로 주춤거리기 시작한다(Wenden, 1988).

그러나 이는 공식적 이민 중단의 의미일 뿐, 다양한 형태로 국적 취득의 길을 열어놓음으로써 이주에 대한 개방적인 기조는 유지해왔다. 또한 이주자 문제는 단순한 프랑스 내의 법적 차원의 문제가 아니라 국제적인 상황과 국제적 조약 등 복합적으로 얽혀있다. 절차와 심사가 까다로워지고 엄격해졌다는 면에서, 최근의 이주민정책이 이전과 비교하여 폐쇄적이고 프랑스 자국중심주의로의 전환임에는 틀림없지만 기본적인 다문화정책 방향은 자유·평등·박애라는 프랑스 공화국 이념⁸⁾을 거스르지는 않는다. 올 대선 이후 새롭게 출범한 이민부가 이주민을 국가적 필요에 맞게 선택해서 받아들이겠다는 이른바 ‘선별이민정책(Immigration choisie)’을 발표하자 약 6,000명에 이르는 시위대의 반대집회가 일어나기도 하였다⁹⁾.

한 국가의 이주민 정책의 방향성은 국적 취득 법안과 밀접하게 연관되어 있다고 할 수 있는데 프랑스는 외국인의 국적 취득의 길을 개방함으로써 적극적인 이주민유입정책을 추진해왔다. 자국중심적인 최근의 정책 변화에도 불구하고 현재도 프랑스 이주민정책의 기조를 이루고 있어 프랑스에 합법적으로 5년 이상 거주하면 국적 취득을 요청할 수 있고, 불어 능력 등의 검증과정을 거쳐 프랑스 국적을 취득할 수 있는 길을 열어놓았다. 1999년 이래로 이주민 수는 안정적이며, 3명 중 1명은 프랑스 국적을 취득하는 것으로 드러났다. 또한 2006년 현재 프랑스는 유럽공동체 국가의 난민 3분의 1을 커버하는 국가로서 난민 수용 순위에서 1위를 고수하고 있다¹⁰⁾.

이처럼 프랑스는 정권의 부침과 그에 따른 국정방향과 사회적 변화에 따라 이주민정책도 변화를 거듭하고 있지만, 인권국가로서의 오랜 역사와 폭넓은 사회적 관용과 다문화에 대한 인식은 여전히 프랑스의 기본적인 토대를 이루고 있다.

나. 이주민 자녀 교육정책

프랑스혁명 이래로 대표적인 인권국가의 명성을 지니고 있는 프랑스는 합법적으로 국내에 체류하는 이주민의 경우 프랑스의 사회, 복지정책의 수혜대상에 프랑스인과 외국인인 전혀 차별을 하지 않는 공고한 사회적 인프라를 조성해 왔다.

8) 프랑스 공화국 헌법은 인종, 종교, 출신과 상관없이 모두 평등하다는 것을 명시하고 있고, 이주자들에게도 이러한 프랑스 국가적 정체성에 준거한 정책을 펴고 있다.

9) 르몽드(Le Monde), 2007. 7. 3.

10) 2007년 세계 난민의 날을 맞아 프랑스 이민부 장관은, 프랑스는 여전히 정치적 망명과 난민을 받아들이던 전통을 고수할 것이며, 이는 도덕적 요구인 동시에 인권과 정의의 문제라고 선언함으로써 프랑스의 이주민 정책의 방향을 선언하기도 하였다(프랑스 이민국 사이트, <http://premier-ministre.gouv.fr/iminidco>).

프랑스에서 아동들의 교육권은 유엔의 아동인권협약과 프랑스혁명 정신에 입각해 신분에 관계없이 실질적으로 보장하고 있다. 따라서 프랑스에 거주하는 모든 학령기 아동들은 부모의 신분과 관계없이 교육 받을 권리가 있고 이를 프랑스는 현실적으로 준수하기 때문에, 부모가 불법 체류자(Sans Papier)라 하더라도 아이들이 공교육을 받는 데 아무런 지장이 없다. 따라서 만 18세 아이들의 학교등록 절차에서 부모의 신분을 증명하는 서류를 요구하지 않기 때문에 부모가 등록인지 미등록인지 여부는 아무런 의미가 없다.

해당 거주지역 시청에서 학교 입학에 위한 신청서만 제출하면 별도의 절차 없이 주소지와 가장 가까운 공립학교를 배정받고, 비프랑스어권 아동일 경우 외국인을 위한 특별반이 개설되어 있는 학교로 배정해준다. 학제가 나라에 따라 다르기 때문에 프랑스의 경우 아동의 생년월일을 고려하여 나이에 맞는 학년과 반편성을 원칙으로 하고 있다.

최근 프랑스의 이주민정책이 과거에 비해 폐쇄적으로 전환하면서 불법 이민자들에 대한 추방이 국가적으로 시행되었는데¹¹⁾ 학령기 자녀를 둔 불법 체류자 신분인 부모들은 추방 대상에 오르더라도 자녀들이 프랑스교육을 받고 있으면 당국의 심사를 거쳐 부모들에게 임시 체류 허가증을 발급해 줌으로써 합법적으로 프랑스에 거주할 수 있는 길을 열어놓기도 하였다. 아이들의 교육받을 권리를 보호하기 위한 인권적 차원에서의 정책이다.

또한 부모와 함께 합법적으로 체류한 미성년 아동들의 경우, 처음에는 5년간의 체류증을 발급받고 이후에 10년짜리 체류증¹²⁾을 발급받는다. 따라서 부모의 프랑스 체류기간이 끝나더라도 자녀들은 프랑스에서 학업을 계속할 수 있고 졸업 후에 직장생활을 하는 데도 프랑스인과 차별을 받지 않는다¹³⁾.

이러한 정책은 프랑스대혁명의 이념인 자유·평등·박애 정신을 계승하는 의미도 강하게 작용하고 있는데, 최초의 인권선언 국가인 프랑스는 시민혁명 이념을 계승한 공화국 이념으로서의 박애정신은 인간의 인격, 휴머니티를 존중하고 각자 모두가 평등하다는 사상에 입각

11) 국적과 신분에 관계없이 보장하고 있는 아동들의 교육권은 국제조약과 프랑스혁명 정신의 계승이라는 인권적 차원에서 프랑스에서 실질적으로 보장되는 권리이다. 따라서 고실업과 경제적 불황으로 외국인에 대한 반감이 축적되면서, 2005~2006년에 대대적인 불법 체류자 추방이 있었을 때 불법 체류자 자녀들도 부모들과 함께 추방 대상이 되어 이에 반대하는 시위가 인권국가인 ‘프랑스 정신의 죽음’을 외치며 전국적으로 전개되기도 하였다.

12) 10년짜리 체류증은 사실상 영주권에 해당하며 프랑스에서 임금노동을 할 수 있는 권리가 부여된다. 이 허가를 받으면 프랑스 내 모든 지역, 직종에 종사할 수 있다.

13) 사회의 작동방식이 가시적, 제도적 장치뿐만 아니라 비가시적, 상징적인 장치에 의해서도 작동한다는 점을 감안한다면 프랑스 역시 다양한 비가시적인 사회적 차별이 존재한다. 때로는 이 비가시적인 차별이 현실에 교묘하게 작용하면서 실질적인 차별을 불러오기도 한다. 기업의 사원 채용에 있어서의 유색인종이나 이슬람 출신에 대한 기피는 이러한 예일 것이다. 그러나 이러한 사실은 모든 사회에 존재하는 그림자이고 이러한 차별이 제도와 사회적인 인식의 차원에서 지배적인 담론을 형성하지는 않는다.

하여 인종, 종교, 국적을 초월한 인간애를 강조하는 것으로 세계 시민주의가 그 사상의 바탕에 깔려 있기 때문이다. 따라서 프랑스의 다문화화도와 다문화교육에 대한 배경을 이해하기 위해서는 이주민에 대한 국민적 상식의 범위가 우리 사회와는 많은 차별성을 보이며 이에 대한 사회적 합의와 국가 철학적 기조 또한 다름을 인지할 필요가 있다¹⁴⁾.

다. 프랑스 다문화교육의 사회적, 역사적 배경

이주민 자녀의 사회적응과 이들을 포용하고 사회의 통합을 모색하는 문제로부터 본격적으로 시작된 프랑스의 다문화교육의 출발은 그 전개와 양상 등에 있어 우리와는 다른 사회적 배경과 역사를 지니고 있음을 앞에서 밝힌 바 있다. 프랑스에 들어온 초기 이주민들 구성의 경우 프랑스인과 동일한 종교와 문화를 가진 유럽계 이민자들이었던 까닭에 이질적인 문화와 종교에서 오는 커다란 사회문제가 없었다(Wenden, 1988).

그러나 제2차 세계대전 이후는 그 양상이 달라졌다. 프랑스 최후의 식민지였던 알제리 등 프랑스에 유입된 북아프리카 출신의 이민자들은 인종적, 문화적, 종교적 이질성으로 인하여 프랑스 사회, 문화로의 동화와 이로 인한 문화적, 사회적 갈등이 심각한 사회문제로 대두되기 시작한 것이다¹⁵⁾.

따라서 이러한 문화적, 사회적 갈등을 해결하고 사회통합을 추진하기 위한 다문화교육이 실시되었다. 먼저 프랑스에서 다문화교육이 화두가 된 시기는 1970년대로 볼 수 있다. 공식적으로는 1975년 프랑스에 ‘문화 간 교육’이라는 용어가 처음 등장하면서 이를 본격적으로 논의하기 시작하였다(Abdallah-Pretceille, 2004). 60년대 이후 급격하게 늘기 시작한 이민자와 그 자녀들의 프랑스사회로의 통합문제와 학교생활에의 적응이 프랑스교육의 중심과제로 떠오르기 시작한 것이다. 한편 1970년대는 범유럽국가 차원에서 ‘다문화교육’의 제도화가 중심 화두가 된 시기이다. 제2차 세계대전 이후 계속 증가하는 유럽국가 내의 소수 이민자를 주류적 질서 속으로 통합하기 위해 다문화교육을 유럽적 차원에서 제도화, 통일화해야 할 필

14) 프랑스 이주민정책과 관련하여 한국사회에서 거론되는 프랑스 사례는 종종 탈맥락적인 인용으로 인해 오해를 빚기도 한다. 특히 프랑스가 지금 이민자 2세 문제로 몸살을 앓고 있고, 최근 국제사회의 뉴스가 되었던 프랑스 교외지역 청소년들의 폭력문제는 프랑스의 오래된 사회적 고민과 문제가 밖으로 터져 나온 경우라 할 수 있다. 그러나 이러한 문제가 프랑스의 이주민정책의 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 도시빈민 문제로서의 경제적 문제와 계층 갈등이라는 또 다른 요소가 포함되어 있기 때문이다. 따라서 이에 대한 해석과 분석은 다른 시각과 문제의식을 가지고 접근해야 할 성질의 것이다.

15) 프랑스 이주민 3명 중 2명이 이들 북아프리카 출신이며, 이들의 실업률은 20%로 국가평균의 2배이고 이들의 학업실패율도 높다(르몽드, 2007. 9. 19.).

요성이 절실했기 때문이다. 유럽 차원에서 문화 간, 종교 간 대화를 신장시키려는 노력과 유럽으로 이주해 온 아프리카 이민자에게 교육의 평등을 보장하고 모든 유럽 국가들 간에 문화교류를 증진시키고자하는 의도에서 유럽의회 차원에서 적극적인 노력이 이루어진 것도 같은 맥락에서다(Lorcerie, 2002).

사회적 통합을 지향하는 유럽의 다문화교육의 방향성은 공동체 안에서 의미를 지니는 개인에 방점을 두는 동화주의를 추구하는 프랑스의 입장과 맞아 떨어지면서 프랑스의 다문화 교육 모델로 자리 잡게 된다. 특히 80년대부터는 다양성 존중과 통합에 대한 방점이 교차하면서 ‘동화주의’와 ‘다문화주의’를 둘러싼 격렬한 논쟁과 다양한 입장들이 등장한다. 1984년에는 교육부장관이 처음으로 ‘문화 간(interculture)’이라는 용어를 공식적으로 사용하면서 다문화교육이 일반화되기 시작하였다(Abdallah-Pretceille, 2004).

특히 90년대 이후 북아프리카출신 이주민들의 프랑스 정착에 의해 태어난 이민 2세대 문제는 프랑스사회에 여러 가지 각성의 계기를 제공한다. 북아프리카 출신의 이주민들이 주로 빈민지역에 모여 사는 것으로 인한 계토화 현상, 이들 거주지역의 학교폭력, 아이들의 낮은 학업성취율 등이 90년대 이후로 이주민 2세대의 교육문제와 사회적 소외문제로 프랑스사회의 쟁점이 되었기 때문이다(Crahay, 2007; Charlot, 1997). 이는 프랑스 교육계에 소수 이주민 아이들을 위한 다문화교육의 방향성과 지원의 필요성을 확대시키는 계기가 되기도 하였다(Abdallah-Pretceille, 2004).

한편 프랑스를 포함한 유럽에서 문화 간의 충돌은 이슬람과 기독교 사이의 종교 간의 충돌이라는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 종교를 ‘문화적 사실’로서 교육해야 한다는 주장이 대두되기 시작한 것도 이러한 유럽의 상황과 연관이 있다. 따라서 다문화 교육에서 종교 문제는 가장 민감하고 중요한 사항이다. 일상생활에서도 종교적 색채를 강하게 드러내는 이슬람이 다수를 차지하는 프랑스 이주민 구성의 특성상 종교적 다양성을 존중하면서 국가적 정체성에 대한 합의와 통합이 다문화교육의 주요한 과제이기 때문이다.

2. 프랑스 다문화교육의 쟁점

가. 공화주의 국가철학과 다문화교육

프랑스 같은 공화주의 국가에서 ‘다문화주의’는 근대 민주주의국가의 정치철학과 교육철학에 있어서 매우 첨예한 논쟁의 성격을 지니는 개념임을 주지할 필요가 있다. 다문화주의는 민족중심의 근대 국민국가 통합의 기본적인 기초와 배치되기 때문에 근대적 개념의 공화국을 유지하는 국가에서 다문화주의를 수용하기 위해서는 새로운 모델의 국가와 사회의 구성원리를 필요로 한다. 마르코 마르티니 엘로(2002) 등의 논자들이 다문화주의가 문화적 계토의 출현, 국가와 민권의 약화로 이어질 가능성이 있음을 지적하며 다문화

주의를 논의할 때 문화와 정체성의 다양성과 민권적 민주주의 사이에 존재할 수 있는 갈등을 극복할 수 있는 가능성을 함께 모색하고 있는 것도 같은 이유에서다(마르코 마르티니 엘로, 윤진 역, 2002).

프랑스가 채택하고 있는 공화주의적 국민주의는 제도로서의 국가와 계약을 체결한, 그 권리와 의무가 동등한 시민 개인들 간의 총체 즉, 시민공동체로서의 국민이기 때문에 다문화주의는 국가 철학기초에 있어서 문제적 개념이라고 할 수 있다. 국가사회제도로서의 교육이 이러한 국가정치철학 혹은 사회철학과 분리될 수 없는 것은 자명한 이치이다. 따라서 공화주의 국가철학에 기반하고 있는 프랑스의 다문화교육은 국가의 정체성의 문제와 얽히면서 교육철학적 문제를 제기하는 논쟁적인 개념일 수밖에 없다. 이처럼 다문화주의와 갈등의 소지가 있는 프랑스교육 이념을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사들 임용, 교과내용, 평가 등을 포함한 대부분의 교육정책들은 국가적 차원에서 이루어진다. 세부적인 내용과 구체적인 정책실행은 지방자치나 학교단위로 이루어지기도 하지만 기본방향과 지침에 대한 권한은 국가가 가지고 있다. 따라서 제도교육의 목적이 공화국의 가치에 기반을 둔 국가정체성, 문화적, 정치적 정체성의 형성과 밀접하게 연결되어 있을 수밖에 없다.

둘째, 프랑스 공교육은 종교와 교육의 분리를 원칙으로 한다. 따라서 교육의 장에서는 어떤 종교적 색채를 띠어서도 안 된다는 전제가 깔려 있다. 최근 프랑스에서 있었던 이슬람 여학생들의 학교 내에서 차도르 착용금지를 둘러싼 격렬한 논쟁과 시위는 문화적, 종교적 다양성과 존중의 문제와 종교와 교육의 분리원칙이 침해하게 부딪치면서 일어난 사회적 갈등이었다. 프랑스뿐 아니라 국제사회의 관심사였던 이 사건은, 일명 ‘스카프 논쟁’으로 불리는데 프랑스 정부는 이를 종교적 상징물로 간주하여 학교에서의 착용을 금지한 것에 비해 이에 반대하는 측은 스카프를 이슬람 여성들의 복장문화로 간주해야 한다고 주장하면서 이 조치가 다른 문화를 존중하지 않는 ‘폴레랑스 제도’에서 나온 정책이라고 비난하였다. 그러나 이 사건의 이면에는 사회적 통합을 강조하려는 동화주의적 정부 당국과 종교적, 문화적 상대성과 다양성 표출을 강조하는 다문화주의의 갈등이 내재되어 있기도 하다.

셋째, 이러한 국가적, 종교적 교육철학이 프랑스 헌법과 인간과 시민의 권리선언에 기초하고 있다는 것이다. 프랑스혁명 이념에 기초한 이 원칙은 시민은 개인이라는 것이고 특수한 집단적, 소수적 정체성은 존재하지 않는다. 따라서 교육은 개인을 평등하게 가르쳐야 한다는 전제가 깔려 있다. 소수 민족들만의 정체성을 인정하고 이를 위한 특별교육을 하는 것은 원칙적으로 이 이념에 위배된다.

따라서 프랑스에서 다문화교육은 이러한 국가 철학적 기반 위에서 차이에 대한 사회적 관용에 의해 현실적인 문제를 해결하는 방식으로 진행되어 왔다.

나. 교육철학의 충돌과 접점 : 동화주의와 다문화주의

이러한 국가적 정체성의 특수성에 기반을 둔 프랑스 다문화교육은 크게 문화적 다양성을 강조하는 쪽과 사회통합을 강조하는 쪽으로 갈린다. 문화적 다양성 존중을 강조하는 경우는 다민족으로 구성된 국가 사회적 현실에서 다문화주의 수용을 현실적인 문제해결에 있어서 가장 중요한 해법이라고 본다. 따라서 사회적 관용을 바탕으로 특수성을 인정하고 거기에 따른 교육적 과제를 고민해야 한다고 주장한다. 따라서 교과과정도 이에 맞게 구별되어 개편되어야 하며 소수민족 언어를 가르쳐야 한다고 주장한다(Berthiot, 2003).

사회통합과 공화주의라는 프랑스의 근대 정치철학적 입장을 강조, 지지하는 쪽은 다문화교육이 단순한 문화적 상대성에 기인하여 다양함만 강조하는 것의 위험성에 무게를 둔다. 문화적 다양성만 강조했을 때 나타날 수 있는 역효과가 만만치 않기 때문이라는 게 그 이유다.

Ouellet(1996, pp. 61~108)에 의하면 문화적 다양성을 강조할 경우 첫째, 개인의 문화적 정체성 선택의 자유를 박탈하고 고정된 문화적 정체성¹⁶⁾에 개인을 가둘 수 있으며, 둘째, 집단 간 경계의 강화와 무관용 위험의 증가, 타자에 대한 거부 의 위험성이 있고, 셋째, 소수자들과 이주민을 위한 기회균등에의 접근 어려움 강화, 피지배, 소외계층이라는 사회적 정체성이 굳어지는 등 소수민족 학생들의 비주류화의 고착, 소수만을 위한 특별 요구에 위한 교과과정의 분절 등의 문제가 있음을 거론한다. 문화적 다양성 혹은 다문화주의라는 개념은 ‘그들’과 ‘우리’가 사실상 개별적으로 분화되어 있다는 것을 전제로 하는 개념이다. 따라서 이러한 분리적 의식은 새로운 형태의 사회적 차별을 야기할 수 있고, 동질적인 사회로 통합하려 노력하고 있는 프랑스 정부의 정책에 위배되는 딜레마이다. 따라서 공화주의를 표방하는 프랑스에서는 특수한 인종이나 민족으로 정의되는 집단에게 특별한 정책적 배려를 하거나 그들을 정식으로 승인하는 공공정책이 존재하지 않는다. 대신 사회 불평등 문제를 해결하기 위한 방침으로 인종이라는 준거 대신 지리적 편차나 계급적인 준거를 표방하고 있다. 민족이나 인종을 배려하는 쿼터제는 미국식 차별주의라는 인식이 강하여 프랑스 당국에서도 공식적으로 인정하지 않으며 인권단체나 시민단체에서도 고등교육 진학이나 입사에서 이 제도를 시행하는 것에 대해서도 입장의 차이가 존재하긴 하지만 반대하는 쪽이 지배적이다. 소수자적 정체성을 갖는 것에 대한 거부감이 여전히 강력하게 존재하고 있다.

16) ‘정체성은 고정된 실체가 아니라 상황과 맥락에 의해 달라지는 가변적인 속성을 지닌다’는 것은 현대사회 심리학의 지배적인 견해이다(Dubar, 1991, 2000; Mucchielli, 1986). 따라서 자아개념으로서의 정체성은 상황과 관계에 의해서 평생 동안 수정·변화된다. 한편 긍정적인 자아정체성을 위해 사회적 소수자들은 무의식적이건, 의식적이건 자신을 사회적 자아존중감을 위해 일종의 정체성 전략을 구사하게 된다. 따라서 사회적 소수자라 할 수 있는 이주민들의 정체성을 그들의 기존의 문화적, 사회적 자본에 의해 이미 주어진 불변의 것으로 정의하는 것은, 일정한 정체성을 강요하는 셈이다.

그러나 동화주의 또한 문화적 다양성에 대한 존중을 침해할 수 있고, 특히 종교적 차이에 의한 갈등해결에 있어 문화적 다양성의 존중은 크게 강조되고 있다. 프랑스는 2001년 유네스코가 채택한 문화적 다양성 선언에의 동참을 공표하면서 다문화적 정책을 실질적으로 펴고 있다. 따라서 구체적인 현실에서 프랑스는 이 두 가지를 통합하는 정책을 펴고 있다. 동화주의를 기본으로 하면서 다문화주의를 부분적으로 도입하는 방식이 그것이다. 그러나 다문화주의의 적용으로 인한 난제를 해결하기 위해 문화적 다양성을 이야기할 때 반드시 평등과 사회적 통합을 이야기해야 함을 지적한다. 다문화주의는 문화적 차이를 강조함으로써 사회적 갈등을 유발할 수 있는 차이를 무시할 가능성이 많기 때문이라는 것이 그 이유다. 이처럼 프랑스 이주민정책이 동화주의에 기반한 통합주의적 면을 강조하고 있는 것은 ‘다름’과 ‘차이’를 존중하는 사회적 윤리의식인 ‘폴레랑스’가 이미 인식적 인프라로서 프랑스 사회에 확고하게 뿌리내리고 있는 것과도 관련이 있다¹⁷⁾.

따라서 프랑스에서 다문화교육을 논의할 때 사회적 차별을 포함하는 사회적, 정치적, 철학적 문제의식을 바탕으로 체계적 분석과 전망모색을 중시하는데, 다문화주의에 대한 프랑스의 대표적인 논자 중의 한 명인 Pagé가 다민족, 다문화라는 복합사회의 시민의 삶을 구성하는 요소로서 ‘국가적 정체성으로서의 국민적 통합과 문화적 다양성의 조화’(Pagé, 1996, pp. 165~188)를 강조하는 이유도 여기에 있다.

다시 말하면 프랑스의 다문화교육에서 다양성은 평등성이 전제된 개념이어야 하고 다양성이 소수화에 대한 정당화가 되어서는 안 된다는 것을 전제로 한다. 소수자의 권리와 평등을 증진시키기 위한 제도적 장치와 노력이 없는 문화적 정체성에 대한, 다양성의 강조의 위험성에 대한 경계인 셈이다.

3. 다문화교육의 이상과 현실

가. 다문화교육의 목표

Berthiot(2003)는 다문화교육의 목표를 ‘다문화적 감수성으로 민주적 이상을 확인하고 인간과 삶의 복수성을 받아들이고 인지’하는 것이라 설정하고 있다. Ouellet(2002)는 다문화교육이 민주주의 사회에서 두 가지 화두로 집약될 수 있음을 지적한다. 사회화 과정을 담당하는 교육적 과제로서 사회통합의 문제가 그 하나이고 서로의 다름을 인정하면서 동시에 더불어 사

17) 프랑스의 사회윤리로 우리나라에도 널리 알려져 있는 ‘폴레랑스’는 16세기 종교적 갈등을 해결하기 위한 대안으로 쓰이기 시작하였고, 보이지 않는 방식으로 현실 속에서 작동하고 있다. 그러나 이 폴레랑스 역시 단순히 차이에 대한 인정이 아니다. 다양성이 존중되면서 평화롭게 공존하는 사회가 되기 위해서는 모든 사람이 평등해야 하고 피부색이나 빈부의 격차가 차이로 인정되지 않아야 한다는 의식이 전제로 깔려 있음을 주지할 필요가 있다.

는 것을 배우기가 다른 하나이다. 따라서 시민공동체적 공화주의 국가인 프랑스에서 다문화 교육에 대한 일반적 방향성은 크게 ‘다양성으로의 개방, 기회 균등과 평등, 사회적 통합’이라는 세 가지 문제로 집약하고 있다(Ouellet, 2002, pp.146~167).

다시 말하면 이 세 가지의 적절한 조화를 다문화교육의 궁극적 목표로 보고 있다. 사회화 기관으로서 학교교육의 역할은 소수문화 그룹 아이들을 위한 교육적, 사회적 기회를 만들도록 노력하는 것인 동시에 다수자에게는 사회적 차별과 편견의식을 비판적으로 성찰하게 하고 다름과 공존에 대한 다문화적 감수성을 갖도록 하는 것에 있다는 것을 프랑스 다문화교육이 강조하는 것도 이러한 전제에서 출발하기 때문이다.

이러한 다문화교육의 방향성에 기반을 두고 Berthiot(2003)는 교육 다수자 그룹을 위한 다문화교육의 지침을 다음과 같이 정리한다.

첫째, 상호의존적 세계에 대한 이해를 증진시키고 이러한 현실 속에서 통합적인 행동양식을 복돋아주어야 한다.

둘째, 부정적 편견과 민족적 상투성을 극복해야 한다.

셋째, 다름과 다양성에 대한 긍정적인 인식을 향상시킨다.

넷째, 다양한 문화 간의 공통점을 찾고 강조한다.

다섯째, 다른 사회와 문화에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 교육한다.

여섯째, 사회적 연대의 원리와 시민적 행동양식을 인지시킨다.

소수자 그룹을 위한 다문화교육의 방향은 위의 다수자 그룹에서 언급한 것을 포함하며 자신의 문화적 정체성을 잃지 않으면서 주류적 삶의 양식에 대한 배움을 포괄해야 한다는 점을 분명히 한다. 이들의 정체성 문제는 단순한 문화나 종교적 차이에 의해서라기보다 이들이 주류사회에 통합되지 못하고 프랑스사회에서 계속 타자화되고 있다는 사실을 강조한다. 따라서 이주민 자녀들을 대상으로 하는 교육은 다수 지배사회의 문화적 코드를 익히는 것에서부터 주류사회에서 그들의 자존감과 자율성을 견지하는 방법을 포함해야 함을 지적한다(Berthiot, 2003). 지배적인 문화에 대한 습득 강조는 공동체 언어 속에서 주류의 기호를 갖지 못하면 지배적 사회에서 밀려나 소외계층으로서 살아야 한다는 점에 주목한 까닭이다¹⁸⁾.

그러나 프랑스의 경우 이 문제는 조금 더 복잡하다. 주로 종교적 색채와 그로 인한 문화적, 정서적 동질성이 강한 이슬람 이민자들이 많은 프랑스의 경우 종교와 문화적 차이는 주요한 갈등 원인이었다. 특히 이민 2세대들의 경우, 집과 학교에서 서로 이질적인 이슬람문화와 프랑스문화를 접하면서 정체성 갈등과 혼란으로 인해 자신들의 문화적, 종교적 정체성 문제에 직면하게 되었던 것이다. 최근 이들의 매우 높은 범죄율과 학업실패율은 프랑스사회의 오래된 숙제이기도 한다. 이주민의 정착에 따른 이민 2~3세대들의 학교폭력 문제, 이주민

18) 이는 “개념적으로 카멜레온 같은 속성을 지닌 ‘문화’라는 단어는 천부적으로 인지되는 것이 아니라 학습과 습득을 통해서 인지”(모랭, 2006, p. 167)된다는 전제에 기인한다.

주거지역의 계도화에 따른 도시빈민 청소년 범죄문제, 교육소외와 사회적 차별문제가 프랑스의 주요관심사인 것도 이러한 맥락에서다(Abdallah-Pretceille, 2004; Charlot, 1997).

한편 이민 2세는 프랑스에서 태어나고 자랐기 때문에, 이 2세대 아이들의 프랑스 주류문화에 동화의 어려움을 단순히 문화의 다름과 그 적응의 문제로만 접근하기는 어려운 면이 있다. 오히려 주류사회로부터의 배제와 소외에서 오는 사회적 정체성 문제가 더 크다고 할 수 있다¹⁹⁾. 문화란 대부분 무의식적인 과정에 의해 이루어지기 때문에 의식적인 정체성에 대한 자각이 없이도 가능한 개념인 반면 정체성은 의식적인 과정을 동반한 소속감이 그 기본이기 때문이다(Cuche, 1996)²⁰⁾. 외부와 내부, 주관과 객관, 개인과 사회의 교차점을 구성하는 재현들의 총체로서의 정체성은 인간의 행동방식을 좌우하는 중요한 역할을 한다(Lévi-Strauss, 1987)는 점을 감안하면, 이민 2세들의 정체성 문제는 소수자의 주류사회의 적응과 통합의 문제가 그 핵심이 될 수 있을 것이다²¹⁾.

구체적 일상에 대한 비판적 성찰능력을 중요시하는 프랑스 다문화교육은 다문화적 사회현실을 이해하기 위한 인지적, 감정적 도구를 학생들에게 제공하는 것을 목적으로 하는 교육이라는 면에서 전 교육과정과 단계를 아우르는 교육철학적 성격을 강하게 띠고 있다. 지구촌 시대의 상호호혜와 공존을 가르치는 다문화교육은, “복합적인 세계에서 어떻게 부분과 전체의 상호관계와 상호영향을 파악할 수 있는지 그 방법론을 가르칠 필요가 있다”(모랭, 2006, p. 18)는 미래교육의 비전과도 맞닿아 있다.

나. 다문화교육의 제도적 장치

제도적 장치로서의 프랑스의 다문화교육은 이주민 취학 아동들의 프랑스 학교교육의 적응을 돕기 위한 제도적 장치도 다양하게 마련하고 있다. 이주민 아동들의 불어 습득을 위한 프랑스어 입문반(Les classes d'initiation au français)은 1970년에 공식적으로 개설되었으며 취

19) 국제적으로 이슈가 되었던 프랑스 이슬람 여학생들의 학교 내에서의 스카프 착용 문제는 이들 이민 2, 3세대들의 이러한 사회적 소수자들의 정체성 전략과도 연관이 있다.

20) Gaulejac(1994)은 개인의 행동방식에 대한 이해는, 사회적 관계에서 자신의 위치를 잡하기 위한 불안으로부터 읽을 수 있다. 왜냐하면 사회가 성원에게 그들만의 자리를 주거나 인정을 해주지 않으면 그 개인에게는 ‘사회적, 심리적 죽음’을 의미하기 때문이다. 따라서 사회적 소수자들의 심리적 박탈감은 바로 이런 주류사회에서의 소외문제로부터 바라볼 수 있다.

21) 이와 관련하여 한 사회의 소수자들의 정체성 전략을 그 방향성에 따라 다음과 같이 분류한다(Lorcerie, 2002, p. 175). 첫째, 기존사회순응전략으로 주류사회에 들어가기 위한 전략의 형태라고 할 수 있다. 둘째, 반전략으로서 다름을 극대화하면서 주류사회의 질서와 가치를 조롱하는 것이다. 셋째, 소수자운동으로 사회단체에 참가하면서 사회변화를 위해 노력하고 자신들의 존엄을 찾기 위해 노력하는 것이다. 예를 들면 ‘검은 것이 아름답다(Black is beautiful)’라는 슬로건이 그 대표적인 예이다.

학 연령기 이주민 아동(6~16세)에게 프랑스의 학교교육을 따라가기 위한 기본적인 프랑스어 교육과 학교적응을 위한 특별학급제도이다. 초등학교에는 프랑스어 입문반, 중등학교에는 적응반(*Classes d'accueil*)을 두고 있다. 고등학교는 초·중학교에 비해 상대적으로 그 수가 적지만 실험적으로 소수의 학교에서 운영되기도 한다. 이 학급에서는 특별교사가 배치되어 프랑스어 기초교육뿐만 아니라 프랑스 학교적응을 위한 문화, 역사를 비롯한 프랑스 이해교육과 다른 일반적인 교과목들도 다양한 아이들의 수준에 맞는 수업을 실시하고 있다.

아이들의 상황과 능력에 따라 다소 차이는 있지만 1년 안에 아이들을 각자 나이에 맞는 일반 반으로 이동시킴을 목표로 운영되고 있는데, 이 학급에 소속되어 있을 때에도 아이들이 따라갈 수 있거나 원하는 수학이나 과학 등 학습에 있어서 언어적 제약이 덜한 일부 과목은 일반 반 아이들과 같이 수업을 받을 수 있다.

그러나 지역적 편차가 심해 이 특별학급제도가 있는 학교들이 주로 파리, 리옹, 마르세유 등의 대도시에 몰려 있어서 지역적인 형평성 문제가 제기되기도 하다. 한편 1970~1980년대 프랑스 정부는 다문화주의 필요성이 대두됨에 따라 이주민들의 다를 권리를 인정하면서 프랑스 이주민의 다수를 차지하는 마그레브 국가들이 자국 내 교사들을 파견해 주면 이들 문화와 언어를 해당 학생들에게 프랑스에서 학교 교과과정 프로그램으로 가르치게 하기도 하였다. 70년대 중반 이민제한 조치에 의해 유럽 각국은 일정기간 프랑스 체류기간이 끝나면 모국에 돌아가는 것을 전제로 외국인 근로자들을 받아들였기 때문에 이 이주민 자녀들이 본국의 학교 교과과정을 따라갈 수 있도록 제도적 보완의 필요성이 대두됨에 따라 7개국 협약에 의해 모국어, 문화교육(ELCO; *Enseignements de Langue et Culture d'Origine*) 제도에 기반한 것이다. 그러나 이 제도는 학생들의 호응도와 학습 성취수준이 매우 낮게 드러났고 실질적으로 프랑스 국적 취득 등의 과정을 거쳐 이들 자녀들이 영구적으로 프랑스에 정착하는 경우가 많아지면서 실효성을 거두지 못하고 폐기되었다(Berithiot, 2003).

최근 프랑스 교육부는 2005년부터 외국에 거주하는 자국민뿐 아니라 프랑스 언어와 학교 교육과정을 이수하고자 하는 학생들을 대상으로 원격 교육지원 서비스를 실시하고 있다²²⁾. 이 밖에 학교 밖 이주민 자녀들 교육을 위한 대표적인 제도적 장치로는 ‘이주민 자녀교육을 위한 정보센터(*Cefisem; Centre de Formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants*)’를 들 수 있다. 1975년부터 교육부에 의해 설립된 이 기관은 이주민 자녀들의 학업을 돕기 위한 학교교육 프로그램 지원센터인데 지역관할 교육청 내에 설치되어 특히 처음으로 프랑스에 도착한 아이들의 프랑스 학교적응을 위한 목적으로 시행되었다. 16세 이상은 직업교육을 통하여 직업을 가질 수 있게 도와주고, 도시빈민지역 아이들의 학교생활적응 지원이 주 업무이며, 학교와 가정을 연계시키고 아이들의 진로문제 등 상담과 지원을 해준다.

22) 프랑스 교육부 인터넷 사이트, <http://www.education.gouv.fr>

4. 다문화교육의 실제

가. 학교 교육과정으로서의 다문화교육

Bennet(1986)은 다문화 감수성을 발전시키는 가장 좋은 방법은 학습자의 주관적인 경험이라고 말한 바 있다. 따라서 각 개인의 경험 정도와 인식 단계에 대한 정확한 진단이 있는 다음 알맞은 단계를 설정하고 이에 대한 목표를 세워야 한다는 것이다. 그러나 이를 학교 교육과정에서 다루는 일은 다른 것을 받아들이는 태도와 사고방식을 학습하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 학교에서의 다문화교육이 비판적인 성찰과정 없이 단순한 경험의 축적에 머무르는 방식의 위험성에 대한 다음과 같은 경고는 프랑스 다문화교육의 지향점을 암시해 준다.

“학교에서의 (다문화교육을 위한) 활동영역으로 아이들을 그 지역 사회에서 접하기 힘든 다른 나라 음식 맛보기 체험 등에 참가시키는 것은, 폴레랑스 같은 가치의 발전에 미치는 효과가 거의 없다. 불평등을 낳는 사회적 조건에 대한 비판적 성찰이 행위나 경험에 개입되지 않으면, 그러한 경험은 의도와는 반대로 아이들에게 사회적 결핍에 대해 편견을 갖게 할 수 있다.”(Tessier & Mcandrew, 2001, p. 327)

Ouellet(2002)는 구체적으로 다문화교육에서 가르쳐야 할 내용으로 다음과 같은 세 가지로 정리한다. 첫째, 순수한 문화란 존재하지 않으며 모든 문화에는 다름이 섞여 있다는 것, 둘째, 다름은 같이 사는 것을 방해하지 않는다는 것, 셋째, 다양한 문화접촉은 개인적인 측면 뿐 아니라 사회적 차원에서도 긍정적이고 풍부한 자원이 될 수 있다는 사실이다.

또한 학생들 사이에서 민감한 사안이 될 수 있는 인종적 차별과 편견의 문제도 학교수업 중의 이슈로 가져온다. 일반적으로 정치적, 종교적으로 민감한 이슈는 구성원 간의 반목을 가져올 수 있다는 이유로 교실 안 토론의 주제로 회피되는 경우가 많은데 민감한 주제일수록 객관적으로 기술하고 이와 함께 문제점을 비판적으로 사고해야 한다는 필요성이 제기되고 있다. 이러한 과정이 없이 각 민족의 역사적, 사회적 현실과 특수성을 인지하면서 문화의 상대성을 받아들이면서 함께 사는 문제를 모색하는 것은 불가능하다. 이때 교실에서 어떤 아이들도 가해자나 희생자라고 생각하지 않도록 죄의식이나 피해의식 대신 문제를 거리를 두고 바라보고 성찰할 수 있게 하는 교사의 배려가 필수적이다.

예를 들면, 지난 ‘9.11 사태’의 경우 초등학교에서 고등학교에 이르는 거의 모든 학교에서 이 문제를 시민교육시간에 토론의 주제로 삼았다. 프랑스는 북아프리카 이슬람계 이민자들이 다수를 차지하고 있어서 당시의 반이슬람 분위기는 학교와 사회에서의 핫이슈로 떠올랐다. 이 경우 이 사건의 핵심은 무엇인지, 무엇이 문제인지, 그리고 이슬람 테러리스트와 친구이자 이웃인 이슬람 교도들이 어떻게 구별되어야 하는지를 중심 주제로 놓고 토론을 벌이

기도 하였다. 특히 여러 문화권 아이들이 섞여져 있는 학교의 경우 활동의 대부분이 동질성과 조화를 강조하는 방향으로 나아갈 수밖에 없는데 이 경우에는 서로 다름을 부정하지 않는 선에서 소수민족 아이들을 이방인으로 느끼지 않게 배려하는 것이 필요하다는 것을 강조한다(Permoud, 1997).

이처럼 일반학교 수업시간에 이루어지는 프랑스 다문화교육은 교실현장에서 논쟁적인 사회적 이슈를 비판적 사고를 통해서 다루면서 기본적인 시민의식 함양에 중점을 둔다. 우리 눈에 낯선 것을 대했을 때, 선입견을 가지고 즉각적인 판단을 하지 않을 수 있을까를 끊임 없이 질문하고 스스로 해답을 찾아가게 하는 방법을 가르치는 것도 포함된다.

나. ‘시민교육(Education civique)’으로서의 다문화교육

논자에 따라 편차를 보이지만 프랑스에서 다문화교육이란 일반적으로 ‘다민족, 다문화 사회에서 사회정의 문제와 국가정체성의 문제를 해결하는 것을 목표로 하는 교육적 행동’(Berthiot, 2003)으로 정의한다.

문화 간 교육, 반인종주의 교육, 세계화 교육, 평화교육, 민주화교육, 시민교육, 인권교육 등 학교현장에서 다문화교육과 관련하여 사용되는 개념 또한 다양하다. 이처럼 프랑스의 다문화교육은 독립된 교과목으로 존재한다기보다 기본적인 다문화교육의 방향성과 원칙 아래 다양한 이름의 교육이 복수의 교과목에 걸쳐 편재되어 있다. 다문화교육과 밀접한 연관성을 맺는 학교 교과과정의 특수 교과목으로는 ‘시민교육(Education civique)’을 들 수 있다. 초등학교 1학년(CP) 부터 고등학교 3학년(Terminal)까지 공통 필수과목으로 개설되어 있는 이 과목은 다문화사회인 프랑스에서 다름을 어떻게 인식하며 더불어 살아갈 것인가에 대한 문제들을 프랑스 시민교육의 핵심(Giolitto, 1993)으로 다루고 있다²³⁾.

앞에서 언급한 바와 같이 프랑스에서 다문화교육은 다민족, 다문화라는 사회적 현실을 이해하고 함께 살아가기 위한 기본적인 가치와 태도를 배우는 시민교육의 하나로 보는 측면이 강하다. 따라서 Ouellet(2002)도 시민교육을 다문화교육의 상위개념으로 분류한다. 유럽공동체 프로젝트로서 1993년부터 1997년까지 진행된 ‘민주주의와 소수자의 권리’는 이주민과 다문화적 사회문제를 민주주의 시민교육의 하나로 접근하면서 다문화교육을 시민교육의 중심으로

23) 이와 관련하여 다문화교육의 도덕교과목에서의 적용을 연구한 정탁준(2007)의 연구는 프랑스의 시민교육(Education civique)적 성격과 논의의 접점을 찾을 수 있는 가능성이 많다. 다문화교육의 도덕과 교과교육적 적용가능성에 대해 논하고 있는 정탁준(2007)의 연구는, 학교 교과교육에서의 다문화교육의 목표와 방향성에 대한 논의를 교육철학적 입장에서 상세하게 기술하고 있다. “다문화교육은 한 사회의 인종적, 문화적 다양성에 대한 학생들의 긍정적인 인식을 확장하는 데 도움을 주는 교육”(정탁준, 2007, p. 127)이라는 정의 아래 다문화주의에 대한 비판적 고찰을 통해 다문화교육의 도덕과 교과내용의 적용가능성과 방법들을 모색하고 있다는 점에서 의의를 지닌다.

위치시키는 목적으로 실시되기도 하였다(Ouellet, 2002).

이 ‘시민교육’ 과목 이외에도 아이들이 교과서의 내용을 다른 사회의 관점과 문화적 코드에 의해 새로운 시각으로 보는 훈련 등이 권고되고 있다. 같은 역사적 사실도 나라와 사회에 따라 다르게 해석될 수 있다는 가능성을 염두에 두고 다른 나라의 교과서를 참고하여 자신의 문화를 낯설게 보는 체험을 통해 새로운 해석의 가능성을 열어두는 것이다. 교과과정도 민족주의나 국가주의 혹은 자민족 중심적인 내용을 삭제하고 있다. 여기에는 민족이라는 개념의 강조가 문화적, 민족적 경계를 만들고 민족적 차이에 의한 위계적, 혹은 우월적인 태도를 형성할 수 있다는 성찰에 기인한다²⁴⁾.

다. 교사교육

프랑스에서 다문화교육의 핵심은 교사의 다문화 감수성 교육이라는 데에 폭넓은 공감대가 형성되어 있다. 아이들에게 불평등, 불의, 인종주의, 편견을 인지하는 능력을 키워주는 것과 일상생활에서의 편견적이고 차별적인 메커니즘에 대해 의문을 제기하고 바꿀 수 있는 능력과 관심을 갖도록 교육하는 데에, 교사의 인식변화와 방법론적인 훈련 없이는 불가능하다. 또한 학교에서 사회적 평등과 다양성을 논의하고, 학생들의 의미 있는 변화를 수반할 수 있는 집단으로서 교사가 핵심이라고 해석하기 때문이다. 이를 위해 교사들에게 다른 문화를 직접 접하고 공부할 수 있는 기회를 제공하는 등 교사들의 연수시스템이 프랑스 다문화교육의 핵심으로 떠오르고 있다.

한편 유럽통합 이후 유럽 차원에서의 다문화교육은 유럽인으로서의 정체성 문제가 제기되면서 그 중요성을 더해가고 있다. 2003년 11월 10일부터 12일까지 그리스 아테네에서 열린 유럽 교육부장관 회의에서는 ‘유럽의 새로운 맥락에서의 다문화교육’이라는 선언문을 낭독함으로써 다문화교육은 새로운 전환점을 맞는다(Batelan, 2003). 이 선언문에는 다문화교육을 교육정책의 주요사업으로 시행할 것과 교과교재의 개발과 다문화교육을 위한 교사 연수프로그램 개발과 시행 등 다각적인 다문화교육 활성화를 위한 정책과 비전들이 포함되어 있다. 유럽공동체를 복합적인 다문화 공동체인 미래사회의 모델로 제시하면서, 다양한 문화적, 사회적 배경을 가지고 있는 유럽국가들을 다문화적 감수성에 기반하여 하나의 공동체로 묶으려는 노력이다. 이를 위해 유럽 내 국가들의 교사들의 교환교사제도가 정착되고 있으며 2006

24) 타자의 이해방식에서 개인의 현재적 경험보다 과거의 정제되고 굳어진 집단의 기억이 중요하게 작동된다면, 수많은 경계들을 만들어내게 된다. 특히 민족의 경우는 이러한 집단적 감정에 기반을 둔 경험이 지배적인 개념이다. 민족교육이 이주민을 받아들이는 데에 인식할 수밖에 없는 이유를 설명해 준다. 특히 민족에 대한 비극적 파토스의 강조는, 자기경계 밖 타자에 대한 배제를 강화하는 역할을 한다는 점에서 우리나라 역사교육의 방향을 다문화적 사회현실과 관련하여 되짚어 볼 필요가 있다.

년부터 유럽 차원에서 교사합동 연수프로그램도 실행되고 있다²⁵⁾. 또한 교사가 다문화적 감수성을 가지고 아이들을 가장 좋은 방법으로 교사들의 다양한 문화체험 확대 기회를 위해 지원 교사들을 선발하여 타 문화권에 연수를 보내주고 타 문화권 교사들과의 교환, 연계 활동을 지원하는 등 교사교육에 대한 지원을 제도적으로 확대해 나가고 있다²⁶⁾.

이처럼 교사교육을 위한 다양한 제도적이고 실제적인 지원들은 교사가 교실 안에서의 지식 전수자의 역할을 넘어 학생들의 일상적인 삶과 학교 밖 활동에도 관심을 갖고 개입하면서, 다문화교육 전문가로서 다문화사회에서의 학생들의 사회 문화적, 정체성 형성과 이에 대한 의미화와 더불어 다문화적 감수성을 키워내는 등 인식의 인프라 구축에 있어서 핵심적인 역할을 담당해야 한다는 사회적 합의에 기인한다.

Ⅲ. 나오는 말

모든 교육제도와 내용들이 그러하듯이 프랑스의 다문화교육은 프랑스사회의 독특한 사회적, 역사적 배경과 그에 따른 사회적 요구와 필요에 따른 결과이다. 따라서 다문화교육이 만들어내는 스펙트럼은 매우 다양할 수밖에 없고, 그 문제의식과 접근방법에 따라 방향성도 달라질 수밖에 없다. 프랑스의 다문화교육 역시 문제의식과 접근방식에 따라 다양한 모습으로 변화해 왔다. 따라서 이 연구는 이러한 프랑스의 사회적, 문화적 맥락을 고려하면서 프랑스 다문화교육의 방향성과 구체적인 제도적 노력들을 분석하고 한국의 다문화교육에의 시사점을 찾으려는 시도에서 이루어졌다.

다문화사회는 서로 관계를 맺지 않는 그저 다양한 문화의 모자이크도 아니며 동일한 지배적인 문화로 소급되는 인종 융광로도 아니다. 따라서 프랑스의 ‘다문화’와 ‘다문화 교육’ 논의는 다문화사회란 교류와 접촉 등의 상호작용에 의해 끊임없이 수정되고 변화하는 역동적 공간과 시간 속에 존재하며 실질적인 다문화사회가 되기 위해서는 모든 사회 그룹이 문화, 삶의 양식, 뿌리와 상관없이 평등한 조건에서 살 수 있어야 한다는 전제 위에서 가능한 개념이라는 것을 끊임없이 상기시키면서 전개되어 왔다.

다수자와 소수자는 숫자의 많고 적음이 아니라 한 사회에서 권력과 자원을 얼마만큼 보유하느냐에 따라서 결정된다는 관점에서 보면, 소수자란 다수자가 장악한 사회적 척도로부터 배제된 집단임을 알 수 있다. 따라서 이러한 인식의 척도 전환이 없이는, 진정한 의미의 다문화사회란 불가능하다. “새롭게 이주한 사람들의 문화 적응문제와 사회의 관계에서 소수민

25) 프랑스 교육부 인터넷 사이트, <http://www.education.gouv.fr>

26) 프랑스 교육부 인터넷 사이트, <http://www.education.gouv.fr>

죽 소외문제는 문화적 어려움과 사회적 어려움의 차이점을 구별할 필요가 있다”(SHIFF, 2002, p. 223)는 연설이 의미하는 바도 이러한 현실에 주목한 까닭이다.

다문화주의는 이주와 유목의 시대를 사는 사람들에게, 타자를 이해하고 받아들이는 중요한 코드이지만, 교육에서의 문화적 상대주의는 다름의 과장에 의해 이질적 집단 간의 적극적인 소통을 방해할 수 있고, 사회적 차이에 의한 갈등을 은폐할 수 있다는 사실을 염두에 두어야 한다. 프랑스의 다문화교육이 이 위험성에 대한 경계를 늦추지 않는 이유도 여기에 있다. 다문화교육이 다양한 문화의 이해를 넘어 따로 또 같이 가는 길을 방해하는 부정적 편견을 재생산하는 인식구조를 개선하는 일이기도 하는 이유다. 따라서 다문화교육은 지구촌 시대의 다름과 공존이라는 인식의 인프라를 만든다는 교육철학적 바탕 위에서, 지속적으로 추구해야 할 장기적 프로젝트이어야 한다.

프랑스의 ‘다문화’와 ‘다문화교육’을 둘러싼 국가철학의 원칙과 국가, 사회적인 현실적 문제 그리고 실제적인 학교 교육현장 사이의 긴장과 갈등에서 알 수 있는 것처럼 동화주의나 다문화주의는, 그 자체의 의미성과 가치를 넘어 현실사회에서 실질적인 구현 정도와 그 실현 가능성이라는 척도에서, 성찰하고 모색해야 하는 성질의 것임을 암시해 준다. 따라서 다문화사회로의 우리나라의 사회적 변화의 과정과 전망에 대한 성찰을 통해, 동화주의나 다문화주의의 이상과 실재를 우리 사회의 사회 문화적 현실 위에서 고민하면서 성찰하기 위해, 이를 구체적인 교육적 과제로 가져가야 하는 문제가 남아 있다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부 (2007). **2007년도 다문화 가정자녀 교육지원 계획**. 교육복지정책과.
- 국가인권위원회 (2006). **이주와 인권 국제 포럼 자료집**. 국가인권위원회.
- 권효숙 (2006). 탈북 청소년을 위한 대안학교의 적응교육: 문화기술적 사례연구. **한국교육**, 33(3), 한국교육개발원.
- 김미숙 (2004). **북한이탈 청소년의 학교적응 실태 분석연구**. 한국교육개발원.
- 김정원 외 (2005). **외국인 근로자 자녀 교육복지 실태 분석연구**. 한국교육개발원.
- 김정원 (2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자녀 학교교육 실태분석. **교육 사회학 연구**, 16(3), 95-129.
- 동아일보 (2007. 8. 24). 사회면.
- 설동훈, 이란주, 한건수 (2003). 국내 거주 외국인노동자 아동인권실태조사. 국가인권위원회 (편), **인권상황실태조사 연구용역사업보고서**.
- 설동훈 외 (2005). **국제 결혼 이주여성 실태조사 및 보건복지지원 정책방안**. 보건복지부.
- 이란주, 설동훈 (2007). **피부색은 달라도 모두가 평등합니다, 외국인 노동자 인권교육 안내서**. 국가 인권 위원회.
- 오성배 (2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 연구사례. **한국교육**(한국교육개발원), 32(3), 61-83.
- 오성배 (2006). 한국사회의 소수민족(ethnic minority), ‘코시안’ 아동의 사례를 통한 다문화교육 방향 탐색. **교육사회학**, 16(4), 137-157.
- 이민경 (2007). **‘외국의 사례를 통해 본 다문화교육’ 포럼 자료집**. 2007년 제3차 국제이해교육 포럼. 유네스코 아태국제교육원.
- 이선옥 (2007). **한국에서의 이주 노동운동과 다문화주의, 한국에서의 다문화주의: 현실과 쟁점**. (사)국경없는 마을 학술토론회, pp. 76-89.
- 정병호 외 (2007). **새터민 청소년: 사회적응력 제고를 위한 교육방안 마련 연구**. 경기도 교육청.
- 정진경, 양계민 (2005). 문화 간 훈련의 이론과 방법. **한국심리학회지**, 24(1), 185-215.
- 정탁준 (2007). 다문화교육의 도덕과 교과교육적 적용에 대한 연구. **교육과정평가연구**, 10(1), 121-143.
- 조영달 외 (2006). **다문화가정의 자녀교육 실태조사**. 교육인적자원부.
- 프랑스 교육부 인터넷 사이트. <http://www.education.gouv.fr>
- 프랑스 이민부 인터넷 사이트. <http://premier-ministre.gouv.fr/iminidco>

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'Éducation interculturelle, Que sais-je?* n° 3487. Paris: PUF.
- Bennett, M. J. (1986). A Developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International journal of intercultural relations*, 10, 179-196. Portland: U.S.A.
- Berthiot, F. (2003). Éducation interculturelle: état des lieux, Actes du colloque CASNAV-FASILD. *Collection Études Et Recherche*, n° 5.
- Batelaan, P. (2003). Conférence permanente des ministres européens de l'éducation-Éducation interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie. 21e session Athènes, Grèce, 10-12 novembre.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Belge: De Boeck Université.
- Cuche, D. (1996). *La Notion de Culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, coll. Repères, nouvelles ed. 2001.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin éditeur.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Edgar Morin (2006). **미래의 교육에 반드시 필요한 7가지 원칙** [Les sept savoirs de l'éducation du futur. Paris: UNESCO]. (고영림 옮김). 당대. (원저 1999 출판)
- Gaulejac(de), V., et Taboada-Léonetti, I. (1994). *La Lutte des places*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Giolitto, (P.) (1993). *Enseigner l'éducation civique à l'école*. Paris: Hachette.
- Le Monde. (2007. 7. 3, 9. 19). <http://www.lemonde.fr>
- Lévi-Strauss, C. (1987). *L'identité :séminaire interdisciplinaire*. Paris: PUF.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle: États des lieux. *VEL Enjeux*, n° 129, juin, 170-189.
- Martiniello, Marco. (2002). **현대사회와 다문화주의: 다르게, 평등하게 살기** [Sortir des ghettos culturels]. (윤진 역). 한울. (원저 1997 출판)
- Mucchielli, A. (1986). *L'Identité*. Paris: PUF.
- Ouellet, F. (1996). L'éducation interculturelle; les risques d'effets pervers, dans *Interculturelle: une question d'identité*. Québec: musée de la Civilisation, 61-108.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la Citoyenneté: Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEL Enjeux*, n° 129, juin, 146-167.
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. dans F. GAGNON, M. McAndrew et M. PAGE(dir.). *Pluralisme, citoyenneté, et éducation*. Paris-Montréal: L'Harmattan, 165-188.
- Pernoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF Editeur

- SHIFF, C. (2002). Les jeunes primo-migrants: un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques. *Ville-Ecole-Integration, Enjeux*, n° 131, décembre, 222-231.
- Tessier, C., et Mcandrew, M. (2001). L'éducation à la citoyennetés dans C. Gohier et S. Laurin(dir.). *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à la redéfinir*. Québec, éditions Logique, 319-341.
- Voisin, N. (2001). Les enjeux de l'enseignement professionnel pour les nouveaux arrivants. *VEL enjeux*, hors série, n° 3, 93-97.
- Wenden(de), C. Wihtol. (1988). *Les immigrés et la politique. Cent-cinquante ans d'évolution*. Paris: Presses de la FNSP.

• 논문 접수 : 2007년 9월 1일 / 수정본 접수 : 2007년 10월 1일 / 게재 승인 : 2007년 10월 21일

ABSTRACT

A Discussion on Multicultural Education in France

Min-Kyung Lee

(Lecturer, Korea University)

The purpose of this paper is to consider the implications of multicultural education in France for Korea, in light of the fact that multicultural education in Korea has recently become an important social and educational issue with the changes in Korea's position in the national and global context. In France where it is called "intercultural education (Education interculturelle)" the goal of multicultural education is to affirm democratic principles through sensitivity to multiculturalism, to recognize and accept the diversity of people and life. It is guided by the principles of openness, equal opportunity and justice, and social unity. As such education on multiculturalism is an intimate part of the civic education programs in school. Multicultural education in France is not about paternalistic sympathy for minorities or simply learning about other cultures; it is about advancing the capacity for critical thinking and reflection, and about reconstructing the relationship between 'I' and the 'other' through such critical reflection; it is an educational approach based on the principle of mutual equality. In particular, multicultural education in France focuses on building 'perceptive infrastructure' for differences and co-existence. In this regard, in terms of both content and direction, I believe the French example has much to offer to the inchoate multicultural education programs in Korea.

Key Words : multicultural, multicultural education, diversity, equality, social unity, differences and co-existence