

대학평생교육으로서 다문화교육과정 방향성 고찰: 유럽상호문화역량학위(EDICC) 사례를 중심으로

이민경*

요약 이 논문은 유럽대학의 상호문화역량학위(European Diploma in Intercultural Competence: EDICC) 사례를 분석하여 대학 다문화교육 방향성을 탐구하려는 목적에서 이루어졌다. 유럽 대학의 평생교육모델 전형을 보여주고 있는 EDICC의 사례를 통해 유럽대학이 평생 학습적 차원에서 다문화교육과정을 어떻게 구현하고 있는지를 고찰하여 다문화교육 방향성을 논의하고자 하였다. 이 논문은 크게 2가지 내용으로 구성되었다. 하나는 유럽의 사회적·문화적 특성과 다문화교육의 배경과 원리를 일별하여 평생학습과정으로서 다문화교육 원리와 실행에 대한 맥락적 이해를 돕고자 하였다. 다른 하나는 EDICC 교육과정구성의 원리와 방향성을 분석하였다. 이러한 연구 분석결과에 기반을 두어 한국대학의 다문화 전문학위과정의 방향성에 대한 시사점을 기술하였다.

주요어 대학교육, 유럽대학, 평생교육(학습), 다문화교육, 상호문화역량 학위, 다문화 전문학위과정

1. 서론

1980년대 이후 세계화의 진전에 의한 탈맥락화(disembedding)(Giddens, 1991)가 급격하게 진행되면서 초국적 이주자(transnational migrants)의 증가로 인한 다문화사회의 형성은 한국사회에도 많은 변화를 가져왔다. 사회의 변화에 따른 교육적 요구 역시 매우 자연스러운 현상이라는 점에서 다문화교육에

* 대구대, 교육학, minkyung0503@daegu.ac.kr

대한 활발한 이론적 논의와 다양한 대상과 내용에 기반을 둔 교육과정개설은 의미 있는 성과라고 할 수 있다.

이처럼 지난 10여 년간 한국사회에서 다문화사회에서의 교육적 대응으로서의 다문화 교육은 현실적 요구를 반영하면서 이론적 담론과 실천적 영역을 넓혀가며 끊임없이 양적 성장과 질적 변화를 거듭하고 있다. 초·중등학교 급에서 이루어지고 있는 기초적인 다문화 이해교육에서부터 교양과 전공, 직업 재교육을 포함하는 대학교육에 이르기까지 전 학교 급을 아우르는 양적 팽창뿐만 아니라, 관심 영역도 매우 다양해지고 있다(구정화·박선웅, 2011; 김민환, 2010; 김현덕, 2009; 박선웅 외, 2010; 이민정책연구원, 2012; 이수정, 2011; 장인실·차경희, 2012; 조영달 외, 2010; 차윤경 외, 2013). 이주자들과 그 자녀들에 대한 교육적 지원이나 친 다문화적인 학교교육환경의 재편 등 하드웨어적인 영역에서부터 다문화교육과정, 다문화적 수업 전략과 교수-학습 방법론에 이르는 소프트웨어적인 영역에 이르기까지 매우 괄목할 만한 성장을 보여주고 있다고 할 수 있다.

특히, 대학은 다문화 연구를 비롯하여 연수 등 직업재교육, 그리고 다문화 관련 이론을 제공하거나 정책을 견인하는 중추적인 역할을 담당하면서 다문화교육의 이론화와 실천적 작업에 깊숙이 관여하고 있다. 최근 교양교육뿐 아니라 다문화사회가 요구하는 교양인과 전문적 인력을 양성하기 위한 다양한 영역과 수준의 학위과정 개설이 증가하고 있는 것은 이를 방증하고 있다(김종세, 2011; 이민정책 연구원, 2012; 이수정, 2012). 대학교육이 변화하는 사회에 적절한 인재를 키워내야 하는 적극적 역할을 맡아야 한다는 기능론적 교육관과 조우하면서, 세계화로 인한 글로벌역량(global competence)이나 다문화역량(multicultural competence)이 최근 대학교육의 핵심역량(core competence)으로 등장(손동현, 2007; 이수정, 2012; 이장익·김주후, 2012)한 것도 같은 맥락에서 이해가 가능하다.¹

1 한편, 한국연구재단이 대학에 다문화교육과정을 개설하는 것을 지원하면서 교양과 교직과정에 다문화교육과정이 급격하게 팽창하고 있다. 그럼에도 불구하고, 대학교육에서의 다문화교육은 초·중등 교육에 비해 상대적으로 양적, 질적으로 모두 빈약하다는 점에서 학교 급에 따른 차이가 크다. 이러

그러나 양적인 팽창에도 불구하고, 대학에서 담당하고 있는 다문화교육과정이 적절한 교육목표와 이에 근거한 체계적인 커리큘럼을 갖추고 있는지 등 그 방향성과 방법, 내용에 대해서는 회의적인 시각이 많다(김중세, 2011; 박순용, 2008; 이민정책연구원, 2012; 이수정, 2011). 대학이 주체적으로 교육적 비전에 입각하여 적절한 교육과정을 개발해내고 다문화사회에서의 역할을 능동적으로 추동해 내는 것이 아니라 정책적 필요성에 의한 수동적이며 단기적인 부응의 성격을 띠거나(김중세, 2011; 이민정책 연구원, 2012), 다문화가정에 국한된 문제나 이주민들의 한국사회로의 동화를 촉진하는 내용이 주를 이루고 있는 등 교육과정 구성이 문제적이라는 비판도 이러한 배경에 기인하고 있다(이민정책연구원, 2012).² 이러한 비판적인 시각은 고등교육분야에서의 관련 연구나 심층적인 담론의 부재에 기인하는 바 크다. 최근 대학에서 다문화 교과목이나 다문화 관련 학위과정의 증설 붐에도 불구하고 대학에서의 다문화 교육을 다룬 연구는 총 12편에 불과할 정도로 매우 미미한 수준이다.³ 이는 고등교육에서의 다문화교육의 방향성이나 교육과정 구성 등에 대한 연구가 거의 이루어지지 않았다는 것을 증거하고 있다. 이러한 국내 대학의 현실은 다문화교육에 대한 비전과 이에 기반을 둔 체계적인 교육과정을 가지고 다문화사회에서의 대학교육의 방향성을 성찰해야 할 필요성을 시사하고 있다.

이 논문은 유럽 대학에서 평생교육과정으로 개설된 EDICC 사례를 통해 한국 대학의 다문화교육의 방향성에 주는 함의를 제시하고자 하는 목적에서 이루어졌다. 유럽은 다문화 사회의 형성에 따른 노력을 1970년대부터 경주해

한 현실은 한국이 다문화 사회로의 진전의 역사가 짧고, 주로 이주자들의 2세 교육을 중심으로 다문화교육이 이론적·실천적 화두가 되어 왔던 것과 밀접한 연관이 있다. 따라서 고등교육기관인 대학에서의 다문화교육도 예비 초·중등교사들을 위한 교직과정이나 교양교육으로 개설된 사례가 많다고 할 수 있다.

2 대학 관계자들도 이러한 현실에 대한 비판적 성찰을 통해 보다 체계적인 다문화교육과정을 구성을 위한 노력을 경주하고 있기도 하다(이민정책연구원, 2012). 한편, 이러한 현실은 교육과정뿐만 아니라 한국사회의 다문화 연구의 한계와도 관련이 있다고 할 수 있다(김민환, 2010; 장인실·차경희, 2012; 차윤경 외, 2013)

3 한국교육 학술정보원이 운영하는 연구정보 검색사이트(www.riss.kr)에서 검색한 결과이다.

오고 있고, 유럽통합과 더불어 이질적 문화와 사회적·종교적 갈등을 해결하고 공존의 삶을 모색하기 위한 교육적 비전과 방향을 제시해왔다(Abdallah-Pretceille, 2004; Batelan, 2003; Faas et al., 2013). 특히, 유럽통합과 함께 유럽시민교육의 필요성과 이를 위한 교육적 인프라 구축의 필요성이 대두되면서 사회적·정치적 영역 못지않게 많은 노력을 경주하고 있는 부분이 교육이다(Conseil of Europe, 2008; 2010; Faas et al., 2013). 유럽 의회주도로 2년간의 프로젝트를 발주하여 유럽각국의 대학들이 참여하는 공동교육과정으로 개발한 유럽 상호문화역량학위(European Diploma in Intercultural Competence: EDICC)는 이러한 노력의 결실이라고 할 수 있다.

무엇보다 EDICC는 유럽대학이 평생교육기관으로서 역할을 어떻게 수행하고 있는지에 대한 모범적인 모델을 보여주고 있다. 유럽은 오래전부터 교육기회의 평등을 보장하고 지식기반사회로의 전환을 준비하기 위하여 평생학습이 매우 중요한 교육적 모토가 되어 왔다. 특히 대학은 구조적 개편을 통해 평생학습기관으로서의 정체성을 확립해 왔다. 평생교육원을 통해 일부 특정한 교육과정을 개설하는 한국적 상황과는 매우 다른 길을 걸어왔다고 할 수 있다. 대학교육의 방향성을 평생학습사회에 맞게 구조적으로 재편해온 유럽대학에게 평생학습은 대학의 부차적인 사업이나 교육과정이 아니라 대학교육의 핵심적인 방향타 역할을 해 왔다. 일반 시민에게 열린 전문학위과정의 개설과 새로운 운영체제의 도입 등은 그 대표적인 예이다. EDICC도 이러한 유럽대학의 방향성과 밀접하게 연결되어 있다. 이 연구는 이러한 평생교육과정으로서의 유럽대학 다문화교육 학위과정인 EDICC 사례를 통해 한국대학 다문화교육의 방향성, 교육과정의 원리와 운영에 대해 탐구하고자 한다.

2. 연구의 배경

1) 대학에서의 다문화교육과정에 대한 국내 선행연구 고찰

초·중등, 특히 초등교육과정에서의 다문화교육 연구들은 상대적으로 많지만(김민환, 2010; 장인실·차경희, 2012), 대학에서의 다문화교육을 다룬 이론적·실천적 연구들은 매우 제한적이다. 한국교육 학술정보원이 운영하는 연구정보 검색사이트(www.riss.kr) 결과에 의하면 12편에 불과할 정도이다. 특히, 교사집단을 제외한 다문화 전문가 양성을 위한 학위과정이나 전공 교육과정에 대한 연구들은 소수에 불과한 실정이다.⁴ 그동안 대학에서의 다문화교육 과정이 주로 교원양성대학에서 교사교육 과정으로 개설되면서 초·중등 교육을 담당할 예비 교사교육을 위한 교육과정과 관련 커리큘럼 연구가 주로 이루어졌기 때문이다(이수정, 2011; 장인실·차경희, 2012).⁵ 대학에서의 다문화교

4 한국교육 학술정보원이 운영하는 연구정보 검색사이트(www.riss.kr)의 검색결과에 의하면 대학에서의 다문화교육을 주제로 다룬 논문은 학지등재(후보)지의 경우 대학에서의 다문화교육을 다룬 연구 논문은 총 13편에 불과하다.

5 한국사회 다문화교육의 양적·질적인 성과에도 불구하고 여전히 교육의 정의와 목표, 그리고 방향성 등 그 내용과 전망에 대한 비판적인 시각이 적지 않다(박선용 외, 2010; 이민경, 2010; 이민정책연구원, 2012; 정민승·조지연, 2012; 조상식, 2009; 조영달 외, 2010; 차윤경 외, 2013). 한국사회의 다문화교육은 이주민에 대한 피상적인 이해이거나, 이주민들의 주류사회로의 동화를 촉진하는 내용이 지배적이라는 지적이 대표적인 예이다. 고등교육단계인 대학교육과정도 이러한 일반적인 비판에서 자유롭지 못하다. 그 이유는 다양하게 찾아질 수 있지만 급격한 다문화 사회로의 진전에 따른 단기적·현상적 대응의 결과에 기인한바 크다고 할 수 있다.

한국대학에서의 다문화교육은 예비교사들을 위한 교원양성기관에서의 교육에서 시작되었다고 할 수 있다. 교원양성대학을 중심으로 다문화교육 강화개설이 빠른 속도로 증가한 것은 2009년부터 이루어지고 있는 정부지원과 관계가 깊다. 다문화가정 자녀교육에 대한 관심과 이를 위해서는 일선학교에서 실질적으로 교육을 담당하게 될 교사들의 다문화 역량이 부각되면서 교과부가 적극적인 지원정책을 펼쳐왔기 때문이다. 한편, 이주가정 자녀교육지원 중심의 정책적 지원은 지속적으로 기존의 협소한 의미의 다문화교육에 대한 비판이 제기되면서 2008년부터 일반 학생들을 대상으로 하는 다문화 감수성 향상으로 그 범위가 옮겨지게 되었고 다문화교육도 전환점을 맞는다. 이러한 변화는 초·중등학교 급에서 뿐만 아니라 대학교육에도 영향을 미치게 된다. 다문화역량이 교육을 담당할 교원양성기관 뿐 만 아니라 변화하는 세계를 살아가기 위한 모든 사람들에게 필수적인 역량으로 자리매김 되면서 대학의 교양교육과목으로 자리 잡기 시작한 것이다. 또한, 지구촌·세계화 시대의 핵심역량으로 다문화 혹은 글로벌 역량이 부각되면서 2010년 이후 이민·다문화 관련 교육과정이 대

육을 다룬 선행연구들을 몇 가지 범주로 나누어 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교원 양성 교육과정에 관련된 연구들이다. 양적으로도 가장 많은 수를 차지한다. 예비교사들을 대상으로 하는 다문화교육 강좌 운영 실태나 효과성을 탐색하고 있는 전세경(2011)과 어성연·정진희(2011)의 연구, 교사교육과정연구로 다문화교육 교사연수 프로그램을 분석하고 있는 허창수 외(2010)의 연구가 여기에 해당된다.⁶ 해외사례를 통해 교사교육 기관에서의 다문화 교육과정을 다룬 연구라고 할 수 있는 미국대학 다문화 교사교육 프로그램을 다룬 정운경(2012)과 전희옥(2012)의 연구도 이 범주에 해당된다고 할 수 있다.⁷

둘째, 교양교육과정으로서의 다문화교육 연구이다. 어성연 외(2010)와 박순용(2008)의 연구는 대학 교양교육과정으로서 다문화교육의 필요성과 방법을 다루고 있다. 특히, 대학 교육과정으로서 효과적인 다문화 교육의 내용구성에 대한 고찰을 하고 있는 박순용(2008)⁸의 연구는 대학생들의 다문화역량 강화를 방법적 측면에서 접근하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 교육과정에 대한 연구는 아니지만 교양강좌를 통한 대학 다문화교육과 대학생들의 다문화 인식을 분석한 염미경(2012)의 연구도 교양 다문화교육 강좌의 효과성에 기반을 두어 다문화 교육의 양적·질적 확대와 심화를 역설하고 있다는 점에서 대학에서의 다문화교육의 필요성에 대한 논의를 환기시키는 연구로 분류할 수 있

학의 학위과정이나 직업재교육과정 등이 급증한 것은 이러한 배경에 기인한다(손동현, 2007; 이장익·김주후, 2012). 그러나 이러한 양적인 팽창에 비해 교육적 비전과 목표, 교육과정 등 질적인 측면에서는 여전히 많은 한계를 내포하고 있다는 지적이 많다(이민정책연구원, 2012).

6 이 논문은 전국 8개 대학(교)에서 교사와 관리자를 대상으로 진행한 다문화교육 교사연수 프로그램에 대한 분석을 통해 그것이 가진 의미를 이해하고 이를 기초로 교과 과목과 내용 측면에 초점을 둔 예시적 교육과정을 제시하고 있다는 점에서 주목할 만하다. 그러나 다루고 있는 대상이 정규적인 대학 교육과정이 아니라, 교사들을 대상으로 하는 단기 연수라는 점에서 장기적인 교육적 비전에 기초한 대학교육과정이라고 보기는 힘들다는 점에서 한계가 존재한다.

7 전희옥(2012)의 연구는 미국 교사 교육기관 대학원에서 실시하는 다문화교육과정 운영 사례를 분석하여 전문적이고 체계적인 교육과정에 대한 방향성을 제시하고 있다는 점에서 주목할 만하다.

8 박순용(2008)의 연구는 글로벌이해교육(global awareness education), 문화인류학, 문화학 등의 과목들을 대학 교육과정 내에서 확충시키는 방안을 제시하면서 전체 대학생들을 대상으로 하는 다문화역량 강화의 필요성을 제안하고 있다.

다.

셋째, 다문화 전문가 양성을 목표로 하는 대학의 학위 교육과정에 대한 연구를 들 수 있다. 그러나 국내에서는 아직 이 분야에 대한 본격적인 연구는 이루어지고 있지 않고 있어 그 사례를 찾기 힘들다. 대학이 다문화 사회전문가를 양성하기 위한 역할과 방법에 대한 쟁점을 분석하고 있는 김종세(2011)의 연구가 여기에 해당된다고 할 수 있다.

한편, 미국사례를 통해 다문화교육과 국제이해교육의 통합적인 시각을 제시하고 있는 김현덕(2009)의 연구, 다문화 사회에서 대학의 역할을 연구, 교육, 봉사 영역을 중심으로 나누어 그 의미와 향후 역할에 대한 전망을 제시하고 있는 이수정(2011)의 연구도 대학에서의 다문화교육과 관련된 연구라고 할 수 있지만 대학에서의 다문화교육과정을 본격적으로 다룬 연구라고 보기는 어렵다.

이처럼 대학에서의 다문화 교육과정을 다룬 연구들은 양적인 숫자의 한계뿐만 아니라 연구방향도 대학교육과정으로서의 다문화교육의 방향성을 고찰한 포괄적인 내용을 다룬 연구라기보다는 교육의 필요성을 환기시키는 기초적인 연구들이나 대학에서 이루어지는 특정한 한시적 다문화교육 프로그램에 대한 효과성이나 의미를 다룬 연구들이 주류를 차지함을 알 수 있다.

대학에서의 다문화교육에 대한 외국사례를 탐구한 연구들도 마찬가지다. 초·중등학교 급의 교육에 대한 연구들은 많으나(김효신, 2009; 이민경, 2008; 장인실, 2006; 한영혜, 2007) 고등교육기관에서의 다문화교육과정을 다룬 연구들은 대학의 교사교육프로그램을 분석한 몇몇 연구들(전희옥, 2012; 정윤경, 2012)을 제외하면 찾아보기 어렵다고 할 수 있다. 특히, 본 논문에서 다룬 유럽의 상호문화교육(intercultural education) 사례도 주로 초·중등학교 급을 염두에 두거나 관련 교육과정을 다루고 있는 논문들(이민경, 2007; 정영근, 2006; 2011; 홍종열, 2012)이 대부분이다. 따라서 본 논문은 대학 학위과정으로서의 유럽대학의 다문화교육과정의 배경과 구성 원리를 제시하고 있다는 점에서 차별성을 지닌다고 할 수 있다.

2) 유럽의 대학교육과 평생교육

유럽은 오래전부터 대학교육을 평생교육의 장으로 재편해 왔다. 지역사회 기관이나 대학들의 네트워크는 기본적인 교육과정 설계의 방향으로 자리 잡은 지 오래다. 따라서 평생교육의 일환으로 이주민들을 직업적, 일상적으로 접하는 사람들을 대상으로 다양한 분야의 교육과정이 개설되어 있는 곳이 적지 않다. 일종의 재교육기관으로서 직업적 전문성을 함양하기 위한 다양한 영역의 교육과정들이 국가별, 지역별, 대학별 특성에 맞게 운영되고 있어 직업적·개인적 필요에 맞는 원하는 분야를 개별적으로 선택하여 수강할 수 있는 길을 열어놓고 있다. 이처럼 유럽은 대학과 직장, 지역사회를 연결하는 평생교육체제가 매우 잘 정비되어 있다.

모든 시민 교육은 무상으로 제공되어야 한다는 평생교육의 공공교육사상을 주장한 콩도르세(Condorcet)에 이어 평생교육(lifelong education)이란 용어를 처음 사용한 폴 랑그랑(Paul Lengrand)의 평생교육적 기초가 유럽에서 다져진 건 우연이 아니다.

한편, 진리의 탐구 장이었던 대학교육이 대중교육의 시대가 열리면서 ‘직업인’을 양성하는 교육기관으로 변화하면서 대학교육의 지향과 역할도 변화를 겪게 된다. 대학 교육의 목표가 고등학교를 졸업한 예비 직업인 양성이 아니라 변화사회에서 계속해서 교육을 받을 필요성이 있는 학습자들을 대상으로 재편되기 시작한다. 즉, 평생 교육적 수요를 가지고 있는 성인들에게 적절한 교육 또는 훈련 기회를 제공할 수 있도록 대학들의 몸 바꾸기의 필요성이 힘을 얻기 시작한 것이다. 이러한 사회적 요구에 의해 유럽대학들이 취하고 있는 평생학습기관으로서의 구조적 전략들은 다음과 같다.

첫째, 기존의 정규 대학 교육 프로그램과 구분하여, 성인들이 참여할 수 있는 교육 프로그램들을 별도로 개설하여 운영하는 방법이다. 가장 일반적이고 초기에 시행된 것으로 대학구조자체를 전면적으로 바꾸지 않고 평생학습적 수요를 충족시키는 방법이다. 한국 대학에서 일반적으로 행해지는 평생교육원을 통해 이루어지는 교육과 매우 유사하다고 할 수 있다.

둘째, 대학 교육 기회 자체를 일반 성인들이 접근할 수 있게 변화시키는 방법이다. 대학입학자격을 갖춘 학생들을 대상으로 하는 기존의 대학교육시스템을 전면적으로 개편하여, 입학요건을 평생학습자의 조건에 부합하도록 개정하거나 기존 대학교육과정을 융통성 있게 조직하여 일반 직업인들이 쉽게 접근 가능하도록 개편하는 방법을 의미한다. 이는 단순히 추가적으로 특정한 대상을 위한 교육과정을 증설하는 것을 넘어 대학의 운영과 교육과정에 대한 전반적인 변화를 요구한다는 점에서 전면적인 대학교육구조 변화를 전제로 하는 방법이라고 할 수 있다.

마지막으로, 대학 밖에서 이루어진 교육 또는 학습의 결과를 대학이 인정하는 방식으로 대학의 영향력을 극대화시키는 방법이다. ‘학습계좌제’나 ‘학점인정제도’가 대표적인 예가 될 수 있다. 이 방법은 대학 교육과정운영을 보다 탄력적으로 운영할 수 있는 방법으로 일반인들이 부분적으로 대학 교육의 정규과정을 이수할 수 있도록 하는 보다 전략적인 방법이라고 할 수 있다.

이러한 변화는 비단 대학교육에만 해당되지는 않는다. 평생학습시대의 도래로 인해 교육의 시공간을 학교 밖까지 확장시킴으로써 학교는 더 이상 교육에 대한 독점권을 지닐 수 없게 된 것과 연관이 깊다. 따라서 학교를 둘러싼 안팎의 변화와 도전은 학교를 개방하여 다양한 교육주체들의 요구에 적극적으로 대응할 필요성이 제기되었기 때문이다.

이처럼 유럽은 평생교육을 사회 통합적 관점, 산업체와 연계한 직업교육으로서 발달되어 왔다. 특히 대학은 후자의 관점에서 매우 다양한 교육과정을 제공해 왔다. 다문화 시민, 혹은 전문가 양성은 직업세계에서 필요로 하는 다문화적 역량을 갖추기 위해 유럽대학이 제공하고 있는 교육과정이라고 할 수 있다. EDICC 역시 다문화 사회에 부응하는 교육과정으로서 유럽대학들이 제공하는 있는 평생교육과정이라고 할 수 있다.

3. 연구내용과 구성

이 연구는 일종의 사례연구로 유럽대학에서 평생교육적 차원에서 실행중인 EDICC을 분석하여 한국대학의 다문화 교육에 주는 시사점을 제시하기 위한 목적을 지니고 있다. 따라서 유럽대학의 공동학위 과정으로 EDICC를 개설한 사회문화적 배경과 교육과정의 특성 및 원리를 중심으로 기술하고자 한다.

유럽에서 이민 혹은 이주 문제, 그리고 이로 인한 교육적 요구는 매우 오래 되고 핵심적인 사회적, 문화적 이슈이기 때문에 인문과학과 사회과학 분야의 주요한 커리큘럼으로 거의 모든 대학과 학과에 개설되어 있다. 따라서 다양한 관점에서 이민 혹은 다문화 관련 교육과정을 이수하면서 전문적인 이론과 현장연구를 하고 있는 것이 유럽대학의 일반적인 교육시스템이라고 할 수 있다. 유럽대학의 표준적인 상호문화교육과정을 제시하기 어려운 것은 이러한 배경에 기인한다.

그럼에도 불구하고, 본 논문의 분석 대상인 EDICC는 유럽대학에서 개설하고 있는 다문화 학위과정의 표준을 보여준다는 점에서 유럽의 특성을 일별할 수 있는 장점을 지니고 있다. 유럽 공동학위로 개설된 EDICC는 유럽 통합과 더불어 유럽의회 차원에서 직업적, 일상적으로 상호문화역량(intercultural competence)을 필요로 하는 시민들을 위한 교육과정이라는 점에서 그 공통적인 방향성과 특성을 읽게 해주기 때문이다(Conseil of Europe, 2010). 평생학습의 일환으로 개설된 EDICC는 평생교육의 장으로서의 유럽대학의 비전을 보여준다는 점에서도 매우 흥미롭다고 할 수 있다. 이는 유럽대학의 단편적인 사례연구를 넘어 고등교육기관인 대학교육의 방향성과 교육과정을 분석할 수 있다는 점에서 그 의의를 지닌다.

사례연구를 위한 자료는 EDICC 프로젝트 홈페이지와 유럽의회가 이 프로젝트 전후로 발간한 문헌과 자료집을 참고하여 유럽의 상호문화교육에 대한 비전과 방향, 원칙, 목표 등을 고찰하여 EDICC의 교육과정 구성 배경과 맥락을 파악하려고 노력하였다. 또한 EDICC와의 차이점을 기술하고, 각 대학의 상호문화교육 관련 교육과정을 일별하기 위해 유럽대학의 학위과정을 검색하

여 비교, 분석하였다.

한편, 언어는 의도적이건 그렇지 않건, 인간이 세계에 대한 질서와 의미를 부여하는 기본적 틀을 구성하는 기제라는 점에서 매우 중요한 함의와 현실적 효용성을 갖는다(김이선, 2010). 따라서 용어는 단순히 특정 대상이나 현상을 지칭하는 것을 넘어 현실적, 잠재적 영향력을 갖기도 한다. 특히 학술적인 영역에서는 어떤 용어를 사용하는지에 따라 포괄하고자 하는 대상이나 의미가 달라지기도 한다. 때로는 연구자가 연구범위와 대상을 한정하기 위해 조작적 정의를 통해 용어를 재정의하기도 하는 것은 이 때문이다. 이처럼, 언어에 대한 민감성의 관점에서 보면 유럽에서 사용하는 용어의 의미를 고찰하고 적절한 선택을 필요로 한다고 할 수 있다.

일반적으로, 유럽에서는 다문화교육(multicultural education)이란 용어를 쓰지 않는다. 대신 상호문화교육이라는 용어를 주로 사용하고 있다. 이 용어에는 다문화사회의 형성에 대한 유럽의 역사적·사회적 맥락과 이에 대한 이해, 그리고 다문화 사회를 살아가기 위한 교육적 대응에 대한 유럽의 비전을 내포하고 있다고 할 수 있다(Abdallah-Preteceille, 2004; Faas et al., 2013; 이민경, 2007; 정영근, 2011; 홍종열, 2012).⁹ 따라서, 이 글에서는 유럽의 맥락을 고려하여, 유럽 사례를 기술할 때 ‘intercultural education’을 직역한 상호문화교육이라는 용어로 사용할 것임을 밝힌다.

4. 유럽 상호문화교육의 배경과 원리

1) 유럽 상호문화교육의 배경

유럽의 경우, 다양성을 바라보는 사회적 관점과 접근방식은 북미의 국가와는

9 유럽의 다문화사회 형성의 특수성과 교육적 대응의 원리는 IV장에서 자세히 기술할 것이다.

구별된다. 이러한 차이는 사회통합을 위한 비전과 구체적인 실현방안에 있어서도 차이를 보여준다(이민경·이수정, 2011; 최병두, 2013; 홍종열, 2012). 이주 국가적 정체성을 지닌 북미의 국가와는 달리, 유럽은 제2차 세계대전 이후 다양한 배경을 지닌 이주민들의 유입으로 인해 다문화사회를 형성하게 된다. 다시 말하면, 주류사회의 형성이 이미 견고하게 형성된 토대위에 새로운 이주민의 유입으로 인한 사회적 변화를 경험했다고 할 수 있다(Abdallah-Pretceille, 2004; Batelan, 2003). 따라서 이주자들을 동등한 시민으로 인지하고 공존의 삶을 위한 통합주의적 관점을 취하게 된다(Ouellet, 2002; Faas et al., 2013). 통합주의적 관점은 문화적 다양성과 정체성을 강조하는 다문화주의와는 달리 소수나 이주민의 주류화를 통한 사회통합을 더 강조하는 입장이다.

다민족 국가인 캐나다의 정책기조로 채택되면서 정교화된 다문화주의는 소수의 문화라 할지라도 정체성에 막강한 영향을 미치므로 이를 존중해야 한다는 입장이지만, 통합주의자들은 다문화주의의 경우 문화를 고정된 것으로 이해하고 문화내적갈등이나 권력의 문제를 도외시 할 수 있는 위험성이 있다는 점에서 문제적으로 본다(Abdallah-Pretceille, 2004; Batelan, 2003). 다시 말하면, 다문화주의는 문화다양성에 평화의 이미지만을 투사하는 일종의 엔젤리즘(Angelism)을 표방하면서 다양성 안에 내재된 갈등을 은폐한다고 본다(진은영, 2008: 265).¹⁰ 유럽의 상호문화주의는 이러한 통합주의적 관점에 기초하면서 다양성 안에 내재된 문화의 권력의 우열을 해체하고 상호간 대등한 존중과 사회적 연대를 강조한다는 점에서 다문화주의와 구별된다(Faas et al., 2013).

따라서 유럽의 통합주의는 상호문화교육이 기대고 있는 사회통합원리로서 사적영역에서는 소수자들의 정체성과 문화를 존중하지만 공적영역에서는

10 다문화주의는 문화에 작동하는 권력의 문제에 눈감으면서 다양성이 갈등을 가져오는 것이 아니라 다양성을 존중하지 않는 태도가 갈등을 유발하게 한다고 주장함으로써 다양성 안에 내재된 권력의 문제를 은폐하고 태도의 문제로만 축소시키는 한계를 노출한다는 것이 통합주의자들의 기본적인 생각이다. 다양성은 그 안에 존재하는 이해관계와 권력관계에 의해 갈등을 내포할 수밖에 없으며 이 다양성에 의한 갈등을 어떻게 평화적으로 혹은 공정하고 합리적으로 조정하는가에 있다고 할 수 있다. 따라서 이는 문화 다양성 안에 존재하는 갈등의 가능성을 인정해야만 다문화가 관광패키지 상품이 되지 않을 수 있다고 주장한다(진은영, 2008).

소수자들을 비주류자로 남게 하지 않고 주류화를 지향한다는 점에서 다문화주의와의 차이점을 보인다고 할 수 있다(Abdallah-Preteceille, 2004; Ouellet, 2002; Faas et al., 2013). “새롭게 이주한 사람들의 문화 적응문제와 사회의 관계에서 소수민족 소외문제는 문화적 어려움과 사회적 어려움의 차이점을 구별할 필요가 있다”(Shiff, 2002: 223)는 입장은 이러한 현실에 주목한 까닭이다.

이처럼 통합주의적 특색을 띠고 있는 유럽의 경우는 다문화주의가 유발할 수 있는 문화적 계토의 출현을 경계하면서(Martiniello, 1997), 하나의 유럽을 강조하는 경향이 매우 강하다. 유럽이 북미의 다문화주의와 구별되는 상호문화주의에 기반을 둔 쌍방향성을 특성으로 한다는 지적은 이 때문이다(정영근, 2011; 홍종열, 2012). 따라서 유럽의 상호문화교육 논의는 다문화사회란 교류와 접촉 등의 상호작용에 의해 끊임없이 수정되고 변화하는 역동적 공간과 시간 속에 존재하며 모든 사회 그룹이 문화, 삶의 양식, 뿌리와 상관없이 평등한 조건에서 살 수 있어야 한다는 전제 위에서 가능한 개념이라는 것을 끊임없이 상기시키면서 전개되어 왔다(Abdallah-Preteceille, 2004; Ouellet, 2002; Faas et al., 2013).

2) 유럽의 상호문화교육의 전개

1970년대는 범 유럽 차원에서 상호문화교육의 제도화가 중심 화두가 된 시기라고 할 수 있다(Abdallah-Preteceille, 2004). 제2차 세계대전 이후 지속적으로 증가하는 각국의 소수 이민자를 주류사회 속으로 통합시키기 위한 각국의 노력이 시작된 시기이기 때문이다(Conseil of Europe, 2010). 유럽 차원에서 이질적인 문화 간, 종교 간 대화를 신장시키기 위한 교육적 노력과 이주자들에게 교육의 평등을 보장하기 위한 다양한 조치들이 생겨난 것도 이즈음이다. 진정한 유럽통합을 위해서는 사회경제적인 통합뿐만 아니라 유럽을 하나로 묶는 정서적 통합이 중요하며, 이는 상호문화교육을 통해 가능하다는 사회적 공감대가 형성된 것과도 밀접한 연관이 있다(Faas et al., 2013). 유럽이 제도적

교육기관에서의 상호문화교육과정의 개설과 운영에 대한 의지를 매우 강하게 드러내고 있는 것은 이러한 배경에 기인한다.

상호문화교육의 확대와 심화를 위한 유럽의 노력은 2003년 11월 10일부터 12일까지 그리스 아테네에서 열린 유럽 교육부장관 회의에서 “유럽의 새로운 맥락에서의 상호문화교육”을 공식적으로 선포하며 그 절정을 맞게 된다 (Batelan, 2003). 이 선언문에는 상호문화교육을 교육정책의 주요사업으로 시행할 것과 교과교재의 개발과 상호문화교육을 위한 교사 연수프로그램 개발과 시행 등 다각적인 교육 활성화를 위한 정책과 비전들이 포함되어 있다. 유럽공동체를 다양한 문화가 공존하는 복합적인 미래사회의 모델로 제시하면서, 다양한 문화적, 사회적 배경을 가지고 있는 유럽 국가들을 하나의 공동체로 묶으려는 노력이라고 할 수 있다. 또한 유럽의회는 2008년 ‘상호 문화적 대화에 관한 백서(White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity)’를 통해 유럽을 지탱하는 3가지 핵심적인 원리로 인권, 민주주의, 법치를 선언하고, 상호문화교육이 이러한 사회를 형성하는데 핵심적 역할을 담당할 것이라고 천명하였다(Conseil of Europe, 2008).¹¹ 이러한 유럽의 의지는 보다 체계적이고 효율적인 교육을 위해 유럽차원의 긴밀한 교육적 공조체제에 대한 의지로 연결된다. 개별적인 국가의 노력을 독려하는 차원을 넘어 유럽차원에서의 상호 이해 프로그램 개발, 교수-학습 방법이나 학습 도구와 자료를 개발하여 유럽 각국이 쉽게 관련 자료와 정보에 접근하여 적극적으로 적용하거나 활용할 수 있도록 함으로써, 회원국의 교육에 직접적으로 도움을 주는 방안을 구체적으로 제시하고 있는 것은 이 때문이다. EDICC는 바로 이러한 유럽의 의지를 고등교육수준에서 제도적으로 가시화한 학위라고 할 수 있다.

11 유럽의회가 천명하고 있는 3가지 원칙을 상술하면 다음과 같다. 첫째, 인권은 보다 정의롭고 통합적인 사회를 위한 가치의 토대를 의미한다. 둘째, 민주주의는 일상에서의 민주주의적 문화뿐만 아니라 민주적 제도와 절차를 통해 선택된 사회 운영 형식을 의미한다. 마지막으로 법치란 정의와 평등의 보장을 의미한다. 이 모든 원리는 구성원의 배경에 상관없이 당연하게 해당되는 것으로 본다 (Barrett et al., 2013).

3) 상호문화역량 요소와 교육

앞서 논의한 것처럼 유럽에서 상호문화역량이 강조되기 시작한 것은 유럽통합에 따른 유럽시민의 정체성 형성이 주요한 배경이지만, 기본적으로 상호문화역량은 이주·지구촌 시대의 시민(global citizen)이 되기 위한 기초적 역량을 의미한다. 즉, 유럽 시민성 함양을 토대로 궁극적으로는 지구화 시대, 다문화 사회에서의 민주적 시민의식을 위해 요구되는 핵심역량으로 상호문화역량을 정의하고 있다(Barrett et al., 2013: 11). 유럽에서 상호문화교육을 보편적인 민주주의 시민성 교육(Education for Democratic Citizenship: EDC)이나 인권교육(Human Rights Education: HRE)과의 연계성속에서 파악하고 있는 것은 이와 연관이 깊다(Barrett et al., 2013: 11).

포괄적인 의미에서 교육의 사회적 기능과 역할은 사회구성원으로 살아가기 위한 지식 영역과 바람직한 신념과 태도를 아우르는 가치 영역, 사회개혁을 위한 시민을 양성하기 위한 실천적 영역을 포함한다. 유럽의 상호문화역량도 기본적으로 이러한 교육과정 원리에 기초하고 있다. 따라서 유럽에서의 상호문화역량은 태도, 지식과 이해 그리고 개인적 혹은 공동체적 실천을 포함하며, 이러한 요소들에 기반을 둔 적용기술의 합으로 정의된다(Barrett et al., 2013: 7). 이처럼 태도와 지식 그리고 기술적 측면에 근거하여 상호문화역량을 함양하기 위한 주요한 학습내용을 정리하면 표 1과 같다.¹²

표 1에서 알 수 있는 것처럼 상호문화역량을 구성하는 요소의 구체적인 내용은 매우 광범위한 영역을 포괄하고 있음을 알 수 있다. 또한, 구체적인 기술-예를 들면 다양한 언어 사용능력-에서부터 인지적 유연성, 지식의 본질 등 추상적이고 심층적인 인지적 내용에 이르기까지 이론과 실천을 아우르고 있음을 알 수 있다.¹³

12 표는 관련 사이트(상호문화역량 프로젝트 <http://www.jyu.fi/edicc>)을 참고하여 연구자가 재구성한 것이다.

13 주목할 것은 상호문화역량은 위의 세 가지 영역의 구성 요소 자체로는 충분치 않으며 반드시 행동(action)이 수반되어야 함을 강조하고 있다는 것이다. 상호문화역량에서 강조하는 행동의 요소는 문화적으로 다른 관점과 배경을 지닌 사람들과 소통하고 관계 맺기, 다양한 토론과 소통을 통해 공통

표 1. 상호문화역량 요소로서의 태도·지식과 이해 기술

영역	세부 내용
태도 (attitude)	<ul style="list-style-type: none"> - 문화적 다양성에 대한 긍정적인 시각과 실천의 다양성에 대해 가치를 부여 - 자신과 다른 관점과 문화적 배경을 지닌 사람에 대하여 배우려는 의미와 호기심/개방적 태도 - 자신과 다른 문화적 배경을 지닌 사람과 공감하려는 노력 - 자신의 선행적 지식과 경험에 따라 정상적이라고 당연하게 생각한 것에 대하여 질문하고 성찰하려는 노력 - 자신과 다른 문화적 배경과 관점을 지닌 타인과의 협력 태도
지식과 이해 (knowledge and understanding)	<ul style="list-style-type: none"> - 문화적으로 이질적인 조직의 내적인 다양성과 이질성에 대한 이해 - 다른 사람에 대한 선 관념/상식·편견/가시적·비가시적 차별을 알고 이해 - 세계와 타인의 영향력에 대한 이해 - 문화적 배경에 따라 사용되는 신념/가치/실천/담론에 대한 지식 - 문화적 과정/사회적이고 개인적인 상호작용/사회적으로 구성된 지식의 본질에 대한 이해
기술(skill)	<ul style="list-style-type: none"> - 자신의 관점에서 벗어나 다른 사람의 관점을 자기 안에 추가시키려는 다원적 관점(multiperspectivity) - 문화행동과 신념/가치를 자신의 것과 견주어 해석하는 기술 - 타인의 생각과 믿음, 가치, 느낌에 반응하고 이해하기 위한 능력(empathy) - 상황과 맥락을 고려하여 사고하고 자신의 생각을 변화시킬 수 있는 인지적 유연성(cognitive flexibility) - 자신의 문화적 배경을 포함한 담론/실천/가치/믿음에 대해 비판적인 성찰과 자신의 관점을 설명할 수 있는 능력 - 상호문화적 교류의 소통적 요구에서의 다언어적 기술

이처럼, 유럽에서의 상호 문화역량은 타인과 타문화에 대한 편견과 상식 혹은 차별에 대한 인식을 강조함으로써 문화 간 불평등의 문제에 대한 인지를 바탕으로 함을 알 수 있다. 이는 문화를 단순히 “삶의 총체적 양식”으로 보는 인류학적 관점을 넘어 사회구조적으로 불평등하게 구성되는 기제로 보는 ‘기호학적 관점’에 기반을 두고 있음을 보여주고 있다(박선웅 외, 2010).¹⁴ 또한,

된 관점과 시각을 형성하기, 반인권적인 말, 글 등 다양한 행동과 태도에 대항하고, 인권과 인간의 존엄을 지키기 위한 실천적 행동으로 이어지기, 개인이나 집단에 대해 선입견이나 차별적 행동의 표현이 있을 때 이에 맞설 수 있는 대안적 표현제시와 적절한 개입을 할 것, 문화적 충돌과 상황에 적절하게 개입할 것 등이 있다(Barrett et al., 2013:10).

14 문화 안에 내재된 권력의 문제를 중요시하는 기호학적 관점에서 보면, 문화는 한편으로 어떤 대상에 의미를 부여하고 다른 한편으로 부여된 의미를 해석하는 의미화 실천 혹은 의미작용(signification)

다양한 소통에 기반을 둔 협력의 강조와 인권과 인간에 대한 존엄성을 강조함으로써 유럽차원에서 강조하고 있는 민주주의와 인권이 상호 문화역량에 전제되어 있음을 암시한다. 유럽 상호문화역량 학위과정은 이러한 유럽의 비전과 이해에 기초해 있다.

5. EDICC 사례 분석

앞서 언급한 것처럼, 일반적으로 유럽 대학에서의 다문화 관련 학위과정은 특정한 전공으로 특화되기 보다는 다양한 학문영역에서 관련 주제를 탐구하는 것이 일반적이다. 그런데, 유럽통합과 더불어 학위과정의 표준화 작업과 더불어 유럽의 정체성과 세계화·다문화 사회에서의 핵심역량으로 상호문화역량이 부각되기 시작하면서 변화를 맞게 된다. 즉, 유럽 간 상호협력과 연대, 이주자의 증가, 국가 간 협력과 경쟁의 증대로 인해 직업의 장에서 문화 간 소통 능력이 증대되는 사회 환경으로 바뀌어 감에 따라 관련 분야 전문가뿐만 아니라 모든 시민에게 상호문화역량을 요구하게 된 것이다. EDICC는 이러한 요구를 유럽차원에서 제도화한 교육과정이라고 할 수 있다. 이 장에서는 유럽의 사회적 문화적 맥락성에 기반을 두어 평생교육의 일환으로 공동학위 제도를 운영하는 방식으로 이루어지고 있는 EDICC의 개설배경과 교육과정을 구체적으로 분석하고자 한다.

1) EDICC 개설의 배경과 전개

EDICC는 2009-2011년 유럽의회의 지원을 받아서 평생교육 프로그램의

의 집합이다. 기호학에서 주목하는 것은 인류학적 개념에서처럼 '문화가 무엇인가?'라기보다 '문화는 무엇을 하는가?'처럼 문화가 현실에서 어떻게 작동하고 있는가에 관심의 초점을 두고 있다. 이는 기호에 의해 실재를 구성하고 재현하는 의미작용을 뜻한다고 할 수 있다(Levi-Strauss, 1972; 박선웅 외, 2010).

하나인 계속교육(continuing education)¹⁵의 일환으로 유럽 공동 학위 커리큘럼 개발 프로젝트로 시작되었다. 따라서 EDICC는 유럽 평생학습 프로그램(European Union's Lifelong Learning Program)의 후원을 받아 진행된다. EDICC가 평생학습의 모토인 일과 삶 중심 학위(Work-Life Oriented Diploma)를 지향하고 있는 것도 이 때문이다. 다문화 사회로의 전환은 삶과 직업적 현장에서 필수적인 역량으로서 다문화 감수성(multicultural sensitivity)과 기술(skill)을 필요로 한다는 전제 위에 교육적 방향성이 설정된 것과도 밀접한 연관이 있다고 할 수 있다. 유럽대학들의 컨소시엄 형태로 시작된 EDICC는 헬싱키 대학의 팔메니아 평생교육센터(Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki)가 이 프로젝트의 총괄을 맡았다.

EDICC는 전문 석사학위과정으로 학사학위가 입학자격 요건이다. 학사학위를 지니고 있는 모든 사람들에게 개방되어 있지만, 교육과 사업 등 이주민들과 일상적 접촉이 많거나, 관련 분야에서 일하는 직업군을 주요 대상으로 하고 있어 실질적으로 특수한 수요층을 겨냥하고 있다고 할 수 있다. 직업 현장에서의 실무에의 활용을 전제로 상호문화역량에 관한 이론과 기술을 교육하는 것을 목적으로 하고 있는 것은 이러한 배경에 기인한다. EDICC의 학위과정의 특성을 정리하면 표 2와 같다.¹⁶

표 2에서 드러난 EDICC의 교육개발과정과 특성을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 유럽 9개국의 10개 대학이 상호문화연구(Top Research in Intercultural Studies in Europe)를 위해 컨소시엄을 구성하는 방식으로 이루어져 있다. 따라서 유럽의 10개 대학이 모두 각자 프로그램 개발에 책임을 진다. 대학이 개별적으로 프로그램 개발을 완료하면, 협의과정을 거쳐 이 중 가장 적합하다고 판단되는 평생교육(성인학습자에게) 과정을 선별하여 유럽국가에서 모두 공유하는 방식으로 교육과정을 최종적으로 결정하는 방식이다. 대학 간 네트워크

15 계속교육은 유럽에서 평생교육의 하나인 성인교육을 지칭할 때 쓰이는 일반적인 용어이다. 이 용어는 특정한 교육과정을 마친 성인이 개인적·직업적 필요성에 의해 새로운 교육과정을 이수하는 경우, 이전의 교육과정의 연속 혹은 지속이라는 의미로 사용된다.

16 표는 관련 사이트(상호문화역량 프로젝트 <http://www.jyu.fi/edicc>)을 참고하여 연구자가 재구성한 것이다.

표 2. EDICC 학위과정 개요

구분	내용	비고
주체	유럽의회	유럽 평생학습 프로그램(European Union's Lifelong Learning Programme)
배경	유럽 통합과 국제 이주의 증가로 다 문화 사회의 형성	유럽시민으로서의 정체성 형성과 이주 노동자의 증가, 국가 간 협력과 경쟁의 증대로 인해 문화 간 소통 능력의 필요성이 증대되는 사회 환경 으로의 변화
참여국과 대학	유럽의 9개국과 10 대학으로 구성 된 컨소시엄	헬싱키 대학의 팔메니아 평생교육센터(Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki)가 중앙 센터 역할을 담당
교육과정과 학위	석사	유럽대학 네트워크(European Network of Universities Teaching Intercultural Competences)에 의해 교육과정이 운영되며 유럽차원에서 공동학위를 부여
입학요건과 대상	학사	직업적· 일상적으로 상호문화역량을 함양하고자 하는 모든 시민에게 개방되어 있으나 주로 이주민 접촉이나 이민 관련일을 조사하는 직장 인을 주요한 수요층으로 보고 있음
교육목표와 과정적 특성	교육목표	개인적 차원에서는 태도 지식, 기술적 차원에서의 상호문화역량 함양/ 조직적 차원에서는 상호소통과 협력에 기반을 둔 조직의 운영과 관리
	특성	학습자 중심교육지향/ 찾아가는 교육과정도 운영하여 적극적인 산업체 외의 연결을 시도

크 형식이 적용된 방식이라고 할 수 있다.

둘째, 교육과정 구성 단계에서부터 잠재적 수강생들을 대상으로 한 광범위한 설문조사에 기반을 두어 일상적 혹은 직업적으로 유용한 실무중심 교육과정으로 이루어져 있다. 이러한 방식은 교육자 중심의 대학교육과정이 아니라 학습자 중심 교육을 지향하는 평생학습적 차원의 시각이 반영된 것이라고 할 수 있다. 특히, 이 프로젝트에서는 잠재적 학습자라고 할 수 있는 경영자 연합, 사회복지기관, 시민단체 그리고 사회서비스 분야 등에 종사하는 사람들의 협력과 참여로 필요 분석과 조사가 이루어졌다.

셋째, 교육과정 개발과 더불어 온라인과 오프라인을 포괄하는 새로운 교수-학습 방법과 교재와 도구 등도 함께 개발하여 실질적으로 교육과정에 바로 적용할 수 있도록 배려하였다. 이러한 방식은 직업인들의 조건을 고려하

여 보다 대학교육과정에서의 접근을 고려하기 위한 온-오프 통합교육(on-off blended)전략에 해당된다고 할 수 있다.

이러한 원칙과 방식에 의해 구성된 교육과정은 컨소시엄에 참여한 10개 대학과 교육과정 보급을 담당하는 전문 인력에 의해 보완·수정 과정을 거쳐 재구성하는 방식으로 다양한 검증방식을 밟음으로써 완성도 높은 교육과정 시스템을 구축하는데 역점을 두었다고 밝히고 있다.¹⁷

한편, EDICC 과정을 위한 프로젝트는 대학 간 컨소시엄으로 시작되었지만, 가능한 유럽의 많은 대학에 보급하여 확산시키는 것을 목적으로 하고 있다. 따라서 아직 대학에서 관련 교육과정을 개설하지 않는 대학은 이미 개설된 다른 대학들로 부터 관련 학위와 교육과정 개설을 위한 조언과 지원을 받아서 새롭게 개설할 수 있는 열린 시스템을 마련해 놓고 있다. 구체적인 교육과정과 교수-학습방식을 전달하고 노하우를 공유함으로써 그 효율성을 극대화시키려는 목적에서다.¹⁸ 이러한 과정을 통해서 학위개설을 원하는 대학이 교육과정을 개설하는 것을 용이하게 할 수 있을 뿐만 아니라 교육과정과 노하우의 공유와 개선, 피드백을 통한 지속적인 개정과정을 통해 교육과정의 완성도를 높이고 있다. 유럽의 모든 대학들이 서로 연계해서 상호문화역량 교육과정을 실행할 수 있도록 상호문화역량교육 유럽대학 네트워크(European Network of Universities Teaching Intercultural Competences)를 구축하고 있는 것은 이러한 유럽의 의지를 반영한 것이라 할 수 있다.

주목할 것은 EDICC는 대학교육의 장에서의 학위과정을 넘어 찾아가는 전문가 교육과정을 지향하고 있다는 것이다. 이는 물리적 공간의 한계를 넘어 보다 열린 평생학습과정의 전면적 확대라는 점에서 그 의의를 지닌다. 예를 들어, 세계화와 더불어 국제협력과 문화 간 이해와 존중에 기반을 둔 의사소통의 필요성이 증대되면서 이러한 다양성을 기반으로 하는 국제그룹-즉 IOM, ILO, UNDP, UNESCO, Council of Europe 등-과 연계를 맺어 찾아오는 교육을 제공하는 네트워크 시스템을 모색하고 있다. 즉, EDICC 교육과

17 상호문화역량 프로젝트 홈페이지(www.jyu.fi/edicc)

18 상호문화역량 프로젝트 홈페이지(www.jyu.fi/edicc)

정을 온-오프 블렌디드 교육과정으로 모듈화 하여 각 현장에서 용이하게 접근할 수 있도록 한다는 목표를 제시하고 있다.¹⁹

2) EDICC 교육과정

일반적으로 EDICC 교육과정은 상황적 단계와 발달적 단계로 나누어 구성된다. 상황적 단계가 상호문화 작용을 용이하게 하기 위한 개인의 상호문화적 인지, 태도, 행동을 관리하는 능력을 키우는 교육과정이라면, 발달적 단계는 개인이 미래의 상호문화적 작용과 관계를 준비하기 위한 장기적 학습 과정을 의미한다. 전자가 비교적 상황과 맥락을 고려한 실무중심의 직접적인 교육효과에 역점을 둔다면, 후자는 보다 장기적인 전망아래 다문화 감수성을 갖추기 위한 다양한 차원의 교육을 목적으로 하고 있다.

위와 같은 목적에 의해 EDICC는 다학문적 배경에 기반을 둔 커리큘럼(Multidisciplinary Curriculum Framework and the Syllabuses)을 구성하였으며, 이는 크게 1) 상호문화역량의 기초(Foundations of Intercultural Competence) 2) 상호문화 소통(Intercultural Communication) 3) 작업수행 맥락에서의 발달적 상호문화역량(Developing Intercultural Competence in Work Contexts) 3가지로 나눌 수 있다. 이 3가지 범주는 다시 10개의 하위주제로 구성되어 있는데 이를 정리하면 표 3과 같다.²⁰

표 3에서 알 수 있는 것처럼, 총 4가지 범주에 의해 이루어지는 EDICC의 교육과정을 상술하면 다음과 같다.

Unit 1: 상호문화역량의 기초(Foundations of Intercultural Competence)는 상호문화역량 개발을 위한 토대 교육에 중점을 두고 진행되는데, 하위주제인 4가지를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 상호문화역량은 상호문화역량에 대한 개념적 정의를 기반으로 기존의 관점과 이론에 대한 비판적 검토를 중심으로

19 상호문화역량 홈페이지(<http://www.edicc.eu>)

20 표는 관련 사이트(상호문화역량 프로젝트 <http://www.jyu.fi/edicc>)을 참고하여 연구자가 재구성한 것이다.

표 3. 유럽 상호문화역량 학위과정의 커리큘럼

이수과목 범주	주제	주관대학
Unit 1: 상호문화역량기초 (Foundations of Intercultural Competence)	상호문화역량(Intercultural Competence)	P2 University of Jyväskylä
	문화 접촉(Cultures in Contact)	P1 University of Helsinki
	국제 이주의 역동성(Dynamics of International Migration)	P12 University of Lugano
	역사적 사회적 맥락에서의 다양성(Diversity in Historical and Social Contexts)	P6 University of London
Unit 2: 상호문화 소통 (Intercultural Communication)	상호문화역량과 인지(Intercultural Competence and Perception)	P4 Danube University Krems
	상호문화적 소통역량(Intercultural Communicative Competence)	P9 Friedrich-Schiller-Universität Jena
	발전적이고 지속적인 상호문화 관계(Developing Sustainable Intercultural Relationships)	P3 University of Tartu
Unit 3: 직업 현장에서의 발달적 상호문화역량 (Developing Intercultural Competence in Work Contexts)	다양성의 운영과 시너지 전개 (Managing Diversity and Developing Synergies)	P7 Universidade de Lisboa
	갈등전환을 위한 상호문화역량 (Intercultural Competencies for Conflict Transformation)	P12 University of Lugano
	개인 계획과 실천전략 (Synopsis and Personal Action Plan)	P4 Danube University Krems
Unit 4: 상호문화적 역량의 맥락화 (Contextualising Intercultural Competence)	지역과 그룹 포커스 (Area and Group Focus)	P10 Institutul Intercultural Timisoara
	제도적 포커스 (Institutional Focus)	P4 Danube University Krems

수업이 진행된다. 이 수업은 상호문화역량의 이론적 기초에 대한 내용을 주로 다루고 있다. 둘째, 문화 접촉(Cultures in Contact)은 다양한 배경을 지닌 사람들의 접촉상황에서 발생할 수 있는 갈등과 대립의 문제를 다룬다. 문화적 접촉 과정에서의 갈등과 협상의 문제를 다룸으로써 문화에 대한 개념적 논의에서부터 문화와 권력의 문제 등을 폭넓게 다루고 있다. 주목할 것은 문화접촉은 타인의 문화적 배경과 특성에 대한 단순한 이해를 넘어 문화 권력의 문제와 글로벌 맥락에서 자문화를 비판적으로 성찰하는 것에 역점을 둔다는 것

이다. 셋째, 국제 이주의 역동성(Dynamics of International Migration)은 지구적 차원에서 이루어지고 있는 이주 현상을 이해하고 그 특성을 파악하는 것을 목적으로 한다. 이는 지구적 차원의 변화를 이해하기 위한 기본적인 도구를 제공하면서 역사적·현재적 관점에서 지금의 국제질서와 변화를 이해하려는 의도에서다. 넷째, 역사적·사회적 배경에서의 다양성(Diversity in Historical and Social Context)은 다양성의 문제를 역사적·사회적 맥락에 기반을 두어 다룬다. 동질적 사회에서 이질적 사회로의 전환에 대한 역사적·사회적 고찰과 다양성의 의미와 배경을 역사적·사회적 맥락 속에서 파악하는 것을 목적으로 하고 있다.

Unit 2: 상호문화 소통(Intercultural Communication)은 다문화적 상황에서의 소통의 문제를 다룬다. 하위주제 3가지를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 상호문화역량과 인식(Intercultural Competence and Perception)은 다양한 형태의 상호작용에서 타인과 타문화에 대한 인식을 비판적으로 주로 검토하기 위한 교육과정이다. 구체적인 상호작용의 맥락 속에서 가시적, 비가시적 사회적 표상(Social Representation), 특정한 사회적 환경에서의 자신과 타인에 대한 인식의 문제를 다루는 것을 포함한다. 둘째, 상호문화 소통 역량(Intercultural Communicative Competence)은 접촉상황에서 원활한 소통 역량 함양을 위한 지식과 기술을 배우는 것에 집중한다. 다양한 소통과정에 대한 이해와 문화적 차이에 대해 집중적으로 탐구함으로써 효과적인 소통의 기술을 획득하도록 하는데 목적을 두고 있다. 셋째, 지속적인 상호문화 관계의 발달(Developing Sustainable Intercultural Relationships)은 앞서 탐구했던 5/6 주제와 연결시키면서 심화학습을 하는 단계이다. 즉, 단순한 일회적 접촉 상황에서의 기능이나 기술의 문제를 넘어 지속가능한 상호문화적 관계를 형성하기 위한 기본적인 전제조건을 집중적으로 탐구함으로써 상호문화 소통 능력을 심화시키는 것을 목적으로 한다.

Unit 3: 직업적 맥락에서의 상호문화역량 발달(Developing Intercultural Competence in Work Contexts)은 구체적인 직업적·일상적 상황 속에서 실천적인 기술의 문제를 주로 다룬다. 하위 주제 3가지를 상술하면 다음과 같다.

첫째, 다양성 운영과 시너지(Managing Diversity and Developing Synergies)는 다양한 배경을 지닌 구성원들이 함께하는 기업조직에서의 문제를 주로 다룬다. 다양한 배경을 지닌 노동자의 관리 문제나 지리적으로 분산된 조직을 효율적으로 관리하는 문제 등이 주요한 탐구 영역이다. 둘째, 갈등 전환을 위한 상호문화역량(Intercultural Competencies for Conflict Transformation)은 갈등 상황에서의 문제를 주로 다룬다. 다양성과 이질성으로 인해 발생하는 충돌과 대립이 상황에서 효과적인 대처와 기술을 집중 탐구한다. 셋째, 개요 작성과 개인적 실천 계획(Synopsis and Personal Action Plan)은 전체 교육과정을 통해 학습한 이론적, 실천적 기술을 개인적 상황에서 적용하는 문제를 다룬다. 기존에 학습한 지식과 태도, 기술을 내면화하는 과정을 통해 자기 성찰적 기회를 갖고, 직업현장과 일상생활에서 실제적으로 적용하기 위한 개인적인 실천 계획을 세우는 것을 목표로 하고 있다. 이는 자신과 다문화에 대한 비판적 성찰을 전제로 사고와 관점을 재구조화하는 것을 포함한다.

Unit 4: 상호문화역량 맥락화(Contextualising Intercultural Competence)는 특정한 집단적·개인적 차원에서의 실천적 문제를 집중적으로 탐구한다. 첫째, 지역과 그룹 포커스(Area and Group Focus)는 집단적 상황에서 실천의 문제를 주로 다룬다. 특정한 지역과 그룹 선택하여 상호문화역량의 적용문제를 집중 탐구한다. 둘째, 제도적 포커스(Institutional Focus)는 제도적 차원에서의 접근이라고 할 수 있는데, 기존 교육과정에서 배웠던 것을 이론과 지식, 실천적 기술을 직업현장과 일상의 삶을 통해 구체적으로 선택된 상황에 적용하기에 해당된다고 할 수 있다.

이처럼, EDICC는 직업적, 일상적 생활에서 실질적으로 필요한 지식과 가치, 기술을 다학문적 접근방식에 의한 이론적, 실천적 복합 교육 과정으로 구성하고 있음을 보여주고 있다. 주목할 것은 유럽의회가 위의 커리큘럼을 일종의 유럽 표준으로 제시하고 있지만, 국가별로 특수한 문화적·사회적 환경에 따라 특성화된 커리큘럼을 운영할 수 있는 유연성을 둔다는 것이다. 이러한 유연성은 유럽 각국이 국가별로 다양한 사회적·문화적 맥락 속에서 보다 효율적인 교육과정을 운영하도록 하기 위한 배려로 읽을 수 있다.

6. 논의

유럽은 대학의 특성과 학문적 영역에 따라 독자적인 학위과정을 운영하는 경우가 일반적이다. 따라서 유럽의 공통적인 교육과정을 기술한다는 것은 유럽의 대학교육 현실에 비추어 볼 때 오해의 소지가 있다. 그럼에도 불구하고, 아직 초기단계이기는 하지만 EDICC는 유럽사회에서의 평생교육적 차원에서 유럽공동으로 개발·운영을 시도하고 있는 학위과정이기 때문에 유럽대학의 다문화교육의 표준적인 사례가 될 수 있다는 점에서 분석의 의의가 있다.

유럽에서 처음으로 EDICC 과정을 대학에 정식으로 도입한 곳은 2012년 가을에 시작한 오스트리아의 다뉴브 대학의 상호문화연구센터(Center for Intercultural Studies of the Danube University Krems)이다. 이 대학은 유럽전체를 대상으로 학생을 모집하고, 사업과 교육, 이민, 소수민족 관련분야에서 일하는 사람들을 대상으로 직업교육과정을 개설하였다. 또한, EDICC 과정이 유럽의 공동학위로 의미를 가진다 하더라도 유럽의 모든 대학이 이 표준 모델을 따라서 교육과정을 개설할 것이라고 획일적으로 판단하기는 어렵다. 여전히 각 대학의 자율성에 맞게 상호문화교육과정을 개설하고 있는 곳이 많으며, 앞으로도 이러한 유럽의 각 대학의 독자성도 나란히 함께 갈 확률이 높다. 예를 들면, 독일의 ICECS(Intercultural Communication and European Studies)는 유럽연합에서 전문가를 양성하는 것으로 목표로 하고 있으며, 주로 국제조직과 유럽학, 상호 소통의 기술을 배우는 전문가 양성과정으로 상호문화교육이 그 핵심인데, 이러한 교육과정도 지속적으로 진행될 가능성이 크다.²¹ 핀란드의 MES(Master European Studies)나 네덜란드의 M.A European Studies: Identity and Integration(유럽학: 정체성과 통합)도 독자적인 유럽대학 교육과정의 가장 대표적인 예이다. 그럼에도 불구하고, EDICC는 유럽대학의 평생학습의 공간으로서의 비전을 현실화하여 일상인과 직업인 모두를 위한 다문화 역량의 필요성의 결합이라는 점에서 주목할 만한 교육과정이라고 할 수 있

21 50% 독일어와 50% 영어를 사용하여 강의하는 국제적 학위과정으로, 국제조직이나 국내의 국제관련 업무를 보는 사람들을 대상으로 하는 교육과정의 성격이 강하다.

다. 이러한 유럽 상호문화역량 학위의 특성을 정리하면 다음과 같다.

먼저, 간학문적 접근방식(Interdisciplinary Approach)에 의한 현실이해와 사고의 심화에 중점을 두고 있다는 것이다. 이러한 통섭적 시도의 배경에는 지식기반 사회에서 필요로 하는 것은 세분화되고 분절된 지식이 아니라, 다양한 영역에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 한 창의적 사고 형성이라는 맥락이 존재하지만, 상호문화교육이 지니는 특수성에 기반을 두어 있다는 점에서 주목할 만하다. 다시 말하면, 다문화사회에 대한 이해와 이에 근거한 역량강화는 문화와 사회, 세계질서를 관통하는 통섭적 지식과 전략을 필요로 한다는 암묵적 합의에 기초해 있음을 알 수 있다(Faas et al., 2013). 국제이주와 다문화사회의 형성과정에는 문화적 다양성의 문제를 넘어 경제적, 정치적, 문화적 측면이 결합되어 있기 때문에 이러한 현실에 대한 복합적인 이해가 필요하다는 공감대에 기반하고 있음을 암시한다. “민족적이고 문화적인 것으로 보이는 문제 뒤에는 경제적이거나 정치적인 문제가 숨어 있을 수 있다”는 Martiniello (1997)의 진술은 이러한 유럽의 상호문화교육에 대한 인식의 기초를 반영하는 것이라고 할 수 있다.²²

다음으로, EDICC가 평생학습차원에서 이루어지고 있기 때문에 교육중심이 아닌 학습자 중심 교육(learner centered education)원리에 의해 구성되어 있다는 점이다. 따라서 교육과정은 학습의 주도권이 학습자에게 주어지도록 설계되어 있고, 개인적인 학습뿐 아니라 집단적인 협동학습을 통해 자기주도적으로 목표설정을 독려하고 있는 것도 특징적이다. 이러한 특성은 2가지 이유로 설명이 가능하다. 하나는 상호문화역량은 다양한 배경을 지닌 사람과 문화

22 이와 관련하여 EDICC 교육과정에는 사회적 구조적 소외와 차별의 문제가 교육과정에 명시적으로 드러나지 않는다는 점을 언급할 필요가 있다. 불평등과 차별 등 구조적 문제를 해결하기 위해서는 정책적, 사회적 노력을 필요로 하지만, 궁극적으로는 상호문화역량 교육이 이러한 구조적 차원의 개선 위한 인식의 기초라는 전제가 깔려 있음을 주지할 필요가 있다. 따라서 구조적 차원의 문제제기와 그로 인한 해결 모색 등과 같은 문제는 상호문화역량 교육과정에 가시적으로 포함되지는 않았지만, 상호문화역량 교육에 의해 구조적 문제 해결을 위한 인식의 기초를 만들어 갈 수 있다는 신념에 기초해 있다고 할 수 있다. 다문화 사회에 대한 이해와 바람직한 태도와 지향이 궁극적으로 구조적 문제를 해결하기 위한 가시적, 비가시적 가치와 태도 형성에 간접적인 영향을 미칠 수 있다고 보기 때문인 것으로 해석이 가능하다.

간 접촉에 있어 자기반성과 성찰을 기반으로 하기 때문에 학습자의 경험과 성찰은 상호문화역량의 핵심이 된다는 것이다. 다른 하나는 상호문화역량은 각자가 지닌 현장의 개별성에 기반을 둔 실천적 전략을 필요로 한다는 것이다. 따라서 개인 혹은 조직적으로 처한 상황에서의 태도와 가치기술을 익히기 위해서는 학습자 중심 교육과정이 매우 효과적일 수 있다고 본다.

마지막으로, 실천적 전문가 양성이 교육의 핵심이기 때문에 실무를 염두에 둔 교육과정을 구성하고 있다는 점이다. 이는 앞서 언급한 평생학습적 지향과도 매우 밀접한 연관이 있다.²³ 실무에서의 적용훈련을 통해 이론적 지식을 넘어 현장적용의 가능성에 대한 반성적 탐색을 기반으로 하는 EDICC 교육과정 구성의 원리는 이론과 실천의 관계에 대한 이해에 기반을 두어 직업세계의 실질적 요구에 부합하는 교육과정을 제공하고 있음을 드러내주고 있다. 또한 EDICC 산업체와의 적극적인 연계 속에서 찾아가는 교육과정을 개설하고 있는 것도 이 때문이다. 이는 대학교육이 그동안 교육과정을 일반적으로 제시만 하는 것이 아니라 기존의 권위적인 교육과정 운영체제를 학습자 중심으로 몸 바꾸기를 하고 있음을 시사하고 있다.

한편, EDICC는 유럽의 사회통합의 원리에 입각한 표준적인 교육과정모형을 보여주고 있지만 이를 모든 유럽국가에서 일률적으로 적용한다고 보기는 어렵다는 것을 밝힌다. 앞서 언급함 것처럼 유럽대학의 석·박사 학위과정 시스템에서 일반 전공과 구별되어 이민·다문화 교육과정이 특화되어 개설되어 있는 경우는 드물기 때문이다.²⁴ 유럽은 개별적인 다양한 학문분야에서 연구소 특화 혹은 개인적인 관심사에 따라 이민·다문화 관련 주제를 연구주제로 선택하는 경우가 보다 일반적이라고 할 수 있다. 이는 대학 내 연구소가 특정

23 실천적 전문성에서 의미하는 실천은 단순히 이론의 응용이 아니라 맥락 의존적이기 때문에 실천현장에서 재해석되어야 한다고 보고 임상의 중요성을 매우 강조한다(이혁규, 2013).

24 물론 아일랜드의 더블린 대학처럼 상호문화연구과정(M.A. in Intercultural Studies)을 개설하여 운영하는 경우도 있지만, 유럽대학의 일반적인 사례로 보기는 어렵다. 더블린 대학의 상호문화연구 석사 학위과정은 1년으로 교육과정이 구성되어 있다. 그러나 직장인이 이 학위과정에 입학한 경우 이들의 특수성을 배려해서 2년 동안 과정을 이수할 수 있도록 유연하게 교육과정을 운영하고 있다(더블린 대학 홈페이지: <http://www.dcu.ie/prospective/deginfo.php?classname=MAIS>).

한 전공을 중심으로 이루어지는 경우도 있지만, 다양한 배경의 학문적 배경을 지닌 구성원들이 모여서 공통의 학문적 연구 관심사에 의해 통섭의 방식으로 이루어지는 경우가 매우 보편화되어 있는 유럽의 대학문화와 밀접한 연관이 있다. 오히려 EDICC는 대학교육과정을 평생학습기관으로서 재구조하여 다문화사회가 필요로 하는 교육적 요구를 수행하고 있다고 할 수 있다.

이처럼 EDICC는 평생교육차원에서 보다 포괄적인 교육과정을 제공하고 있고, 전면적 혹은 부분적으로 유럽대학의 상호문화역량학위의 모델 역할을 할 가능성이 높다는 점에서 그 의의가 있다고 할 수 있다.²⁵

7. 결론 및 시사점

최근 들어 다문화사회의 진전과 함께 관련 전문 인력 양성 교육의 필요성이 증대되었고 이에 따라 그 기능을 수행하고 있는 대학이 점차로 증가하고 있다는 것은 대학이 다문화 사회에서의 역할을 적극적으로 수행하기 시작했다는 점에서 긍정적이라고 할 수 있다. 다양한 목적에 의한 다문화 관련 강좌 프로그램이 대학차원에서 제공되고 있으며(이수정, 2011; 이민정책연구원, 2012), 법무부는 ABT(Active Brain Tower) 대학을 지정하여 다문화 전문가 교육과정을 개설함으로써 직업세계에서 필요로 하는 전문적 인력양성을 위해 대학교육과 적극적인 연계를 꾀하고 있기도 하다(김중세, 2011). 그러나 이러한 대학 교육의 역할과 기능의 확장에도 불구하고 관련 교육과정이 매우 한정적이고 기술적인 측면에만 집중되고 있고, 교육과정을 개설한 담당 교수의 전공, 각 지역의 다문화 교육과 관련된 인적, 물적, 행정적 여건에 따라 교육과정의 주제나 운영 방식이 매우 상이하여 체계적인 교육과정의 필요성에 대한 목소리도 매우 높다(김중세, 2011; 이민정책연구원, 2012).

25 유럽의 전문대학원 시스템과 교육과정 운영의 가장 주요한 특징은 전문성을 지닌 체계화된 이론수업과 현장 직업교육을 함께 제공하여 이론과 실천을 겸비한 전문성을 갖춘 직업인을 길러내는 데 있는데, 넓은 의미에서 평생교육적 시스템에 의해 운영된다고 할 수 있다.

또한, 다문화사회에서의 교육적 요구에 부응하는 평생교육적 차원에서의 대학교육은 여전히 기존의 대학교육의 틀을 기반으로 부가적인 다문화교육 내용을 결합한 '확장형 교육과정'을 운영하는 차원에 머물고 있다는 점에서 한계를 지닌다고 할 수 있다. 이러한 현실은 대학들이 사회의 변화와 이에 따른 교육적 요구를 보다 적극적으로 반영하여 대학구조를 평생학습사회에 맞게 전면적으로 바꾸어 내는 작업이 여전히 더디게 진행되는 것과는 연관이 깊다(천세영·한승희, 2006).

이 점에서 대학 간 연합을 통해 교육과정구성과 확산 보급을 시도한 EDICC는 다문화 전문가·시민 교육을 위한 한국대학의 다문화 교육과정의 구성과 확대를 위한 실천적 전략에 유의미한 시사점을 주고 있다고 할 수 있다. 이를 몇 가지로 정리하면 다음과 같다.

먼저, 체계적인 교육과정의 논의와 이에 근거한 교육과정의 개발이다. 물론 다양한 목적에 의한 교육과정이 모두 표준적이고 획일적으로 제공되어야 하는 것은 아니다. 오히려, 대학에서 관련 교육과정이 지니는 성격과 학습자의 성격에 따라 다양한 교육과정의 도입이 필요하다고 할 수 있다. 교육은 자율성이 보장되는 동시에 다양성이 요구되는 영역이기 때문이다. 그러나 다문화사회에 대한 이해와 교육 실천이라는 사회적 합의에 기초한 표준화된 모델 개발 등에 대한 연구가 필요하다는 지적 역시 매우 유의미하다고 할 수 있다(박선웅 외, 2010; 이수정, 2011; 134). 특히, 이주 초기에는 기본적인 교육과정에 대한 공유와 탐색을 통해 체계적인 교육 인프라를 구축해 나갈 필요성이 있다.

다음으로, 학문분과별, 지역 간 혹은 대학 간 네트워크에 의해 상호협력적인 시스템을 구축할 필요가 있다. 물론 각 대학에서 개설하고자 하는 관련 과정이 직업 재교육 목적을 지니는지, 새로운 전문가를 양성하고자 하는지 등 교육목적과 대상에 따라 대학별, 학위별 교육구성과 실천전략도 달라질 가능성이 크다. 따라서 이에 따라 교육과정과 대상을 다양화할 필요가 있지만, 교수진 인력과 교육과정 설계에 있어서의 협력체제의 구축은 보다 질 높은 교육과정에 제공에 보다 효과적일 수 있다. 따라서 다문화 전문가·시민교육과정

을 전공분야별로 개설하기보다 통섭적으로 다학제적 교육과정(multidisciplinary curriculum)으로 개설할 필요성이 있다.

셋째, 글로벌화, 지식기반 사회로의 전환에 따른 교육적 요구를 대학이 능동적인 주체로서 설계하여 평생학습모델을 제시할 필요가 있다. 현재 대학의 교육과정이 한국사회 정부 부처의 필요성에 의해 대학이 거기에 부응하여 교육과정을 수동적으로 편성하는 경향이 있다는 점은 부인하기 어렵다. 또한 기존 교육과정에 다문화적 요소를 결합한 부가적 접근 차원에서만 교육과정을 제공하고 있다. 다문화사회에 대한 이해에 근거하여 교육대상과 교육과정을 보다 체계적으로 구성하기 위해서는 보다 공격적으로 교육과정을 재구조화할 필요가 있다. 단기적 현상적 대응의 차원을 넘어 미래사회를 준비하는 장기적 비전하에 교육과정을 보다 체계적으로 구성하려는 평생교육기관으로서의 역할을 대학이 적극적으로 담당해야 할 필요성이 있다.

마지막으로 EDICC가 유럽의 맥락성에 기반하고 있는 것처럼 한국대학의 다문화 전문가·시민교육 과정도 한국 다문화 사회 형성의 맥락성을 고려하여 교육과정을 구성할 필요가 있다. 한국은 유럽통합이라는 특수성과 비교하여 결혼이민자중심의 다문화사회의 형성이라는 특수성을 가지고 있다. 또한 한국사회의 이주민의 대다수가 주변의 아시아 인구의 유입이라는 측면에서 아시아 지역과 문화에 대한 이해와 상호관계성에 대한 성찰을 필요로 한다.²⁶ 따라서 아시아 지역학 교육과정도 맥락적으로 고려해 볼 수 있을 것이다. 또한 민족적 정서가 강한 한국사회에서는 자문화의 특수성에 대한 비판적 성찰이 교육의 핵심을 이룰 필요가 있다. 다문화와 상호소통은 이러한 자문화에 대한 성찰이 선행되어야 함은 다문화교육 비교연구에서도 공통적으로 드러나고 있다는 것을 상기할 필요가 있다.

그동안 학교급을 막론하고, 한국사회의 다문화교육은 정책적 관심이 이론

26 다문화교육의 맥락성에 대한 강조는 보편적 인권개념의 도입과 같은 보편주의에 근거한 규범적 기반의 형성에 반하는 것이 아님을 밝힌다. 오히려 한국적 특수성과 맥락성에 대한 이해는 자문화를 비판적으로 성찰하고 보편적 규범의 강제로 자연스럽게 연결될 수 있다. EDICC가 유럽시민으로서의 정체성을 공고히 하고, 구성원들의 갈등을 완화하기 위한 상호이해와 공통가치로서 인권과 민주주의의 시민성 교육이 그 핵심임을 강조하고 있는 것은 이와 관련이 깊다.

적, 실천적 논의보다 먼저 움직이면서 장기적인 전망 아래 다문화 교육이 무엇을 지향하며 어떤 형태로 이루어져야 하는지에 대한 체계적인 논의과정 없이 산발적으로 이루어지는 경우가 많았다(박선웅 외, 2010; 이민경, 2010; 조영달 외, 2010). 단순한 문화 간 차이의 강조나 이주자에 대한 온정주의적 담론이 주류를 이루어 온 것은 이러한 현실과 무관하지 않다.²⁷ 교육과정내용뿐만 아니라 교육환경을 재구조하려는 노력도 거의 이루어지지 않았다고 할 수 있다.

모든 사회 현상과 행위들이 그 사회의 역사와 맥락에 따라 그 의미성이 달라질 수밖에 없다는 점을 상기한다면, 우리와는 역사, 사회, 경제적 배경에서 차이점을 지니는 유럽의 경험과 교육내용이 우리가 반드시 따라야 할 모델이라고 할 수는 없을 것이다. 각 사회는 나름의 특수성과 역동성이 있기 때문에 서구의 연구나 교육실천에 대한 무비판적 수용은 경계할 필요가 있다. 그럼에도 불구하고 공통적인 문제를 고민해온 역사적, 사회적 배경을 지닌 국가나 사회의 사례 연구는 그 획일적 적용이나 혹은 무비판적 수용을 넘어, 한국사회의 다문화로 인한 사회적·교육적 과제에 대한 성찰과 대안 모색에 있어 인식의 지평을 확장해 줄 수 있다는 점에서 여전히 그 의의를 지닌다. 무엇보다 단기적, 수동적 차원의 접근이 아니라 대학네트워크에 의한 새로운 평생교육과정 모델을 제시하고 있다는 점에서 그 의의가 크다고 할 수 있다.

2014.10.31 접수, 2014.11.15 수정, 2014.12.21 게재확정

27 온정주의적 시각은 이주민을 낙인화하는 의도하지 않은 결과를 가져왔고, 이주가정에 대한 피상적인 이해나 문화적 경험만을 강조하는 교육적 담론은 다문화 사회의 구조적 문제와 불평등의 문제, 문화에 내재하는 권력의 문제들을 의식적·무의식적으로 경시 혹은 간과하는 결과를 가져왔다는 비판적 지적들은 이러한 배경에 기인한다. 이러한 현상은 다문화 사회를 복합적인 사회현상으로 이해하고 이에 기반을 둔 개인적·구조적 차원의 이해와 실천의 폭을 한정시켜왔다는 데에 문제의 심각성이 존재한다. 다문화 사회에서의 시민·전문가를 양성하기 위한 대학에서의 교육과정 역시 이러한 비판에서 자유롭지 못하다는 것은 비판적 성찰을 필요로 한다(이민정책연구원, 2012). 시장과 정책의 논리가 아니라 대학이 다문화 전문가나 시민교육을 담당함에 있어서 이러한 세계화와 다문화 사회 속에 내재된 권력과 갈등의 문제를 이론적, 실천적으로 사유해야 한다는 것은 아무리 강조해도 지나치지 않다.

참고문헌

- 구정화·박선웅, 2011, 다문화 시민성 함양을 위한 다문화교육의 목표 체계 구성, 시민교육 연구, 43(3), 1-27.
- 김민환, 2010, 다문화 교육에 관한 연구 경향과 과제, 학습자중심교과교육학회지, 10(1), 61-86.
- 김중세, 2011, 다문화 사회 전문가와 대학의 역할, 법학연구, 44, 1-20.
- 김현덕, 2009, 미국에서의 다문화교육과 국제이해교육과의 통합에 관한 연구: 교사교육과 대학교육을 중심으로, 비교교육연구, 19(4), 29-51.
- 김효신, 2009, 다문화청소년 알아가기: 캐나다 이주 난민 아동·청소년 정책, 무지개청소년 센터.
- 박선웅·이민경·구정화·박길자, 2010, 다문화교육 연구학교의 프로그램에 대한 비판적 분석, 시민교육연구, 42(2), 29-60.
- 박순용, 2008, 대학에서 효과적인 다문화 교육의 내용구성에 대한 고찰, 연세대학교 미래교육연구, 21(1), 69-85.
- 손동현, 2007, 새로운 교육수요와 교양기초교육, 교양교육연구, 1(1), 107-123.
- 어성연·정인경·양정혜, 2010, 대학 교양교육과정으로서의 다문화 교육에 대한 요구, 한국 실과교육학회지, 23(4), 269-286.
- 어성연·정진희, 2011, 교육대학 학생들을 위한 다문화가족관련 교양과목의 개발 및 효과성 연구, 한국교육문제연구, 29(1), 61-82.
- 염미경, 2012, 대학 다문화교육과 대학생들의 다문화 인식: 다문화이해 관련 교양 강좌 수강생들을 중심으로, 현대사회와 다문화, 2(1), 211-233.
- 이민경, 2007, 프랑스 다문화교육의 배경과 쟁점, 교육과정평가연구, 10(2), 53-76.
- 이민경, 2008, 한국사회의 다문화교육 방향성 고찰-서구 사례를 통한 시사점을 중심으로: 한국사회의 다문화교육 방향성 고찰, 교육사회학연구, 18(2), 83-104.
- 이민경·이수정, 2011, '다문화 아동·청소년' 정책 용어 사용에 대한 비판적 고찰과 대안 모색: 정책용어와 방향성에 대한 외국사례를 중심으로, 사회과학연구, 35(2), 1-37.
- 이민정책연구원, 2012, 대학에서의 이민정책과 다문화교육: 현황과 쟁점, IOM이민정책연구원-법무부 공동기획 라운드테이블 토론회 자료집.
- 이수정, 2011, 다문화 사회에서 대학의 역할 정립을 위한 사례 탐색 연구: 연구, 교육, 봉사 영역을 중심으로, 한국실과교육학회지, 24(4), 113-137.
- 이수정, 2012, 대학 교양교육의 방향과 과제-역량기반 교양교육 사례연구를 중심으로, 교양교육연구, 6(2), 11-42.
- 이장익·김주후, 2012, 대학생의 핵심역량과 학업성취도 관계성에 대한 분석연구, 직업교육 연구, 31(2), 227-246.

- 이혁규, 2013, 수업, 교육공동체 벗.
- 장인실·차경희, 2012, 한국 다문화교육의 연구 동향 분석: Bennett 이론에 근거하여, 한국 교육학연구, 18(1), 283-302.
- 전세경, 2011, 초등학교 양성대학 ‘다문화교육’ 강좌의 구성과 운영 실태 및 실과교육과의 관련성 분석, 한국실과교육학회지, 24(1), 213-239.
- 전희옥, 2012, 미국 교사 교육 기관 다문화교육 교육과정 사례분석: Washington대학교와 George Mason대학교 사례를 중심으로, 사회과교육연구, 19(4), 121-142.
- 정민승·조지연, 2012, 한국 다문화교육의 이데올로기적 재생산 기제 비판, 교육사회학연구, 22(2), 211-232.
- 정영근, 2006, 상호문화교육의 일반교육학적 고찰, 교육철학, 37, 29-42.
- 정영근, 2011, 독일 초등학교의 상호문화교육: 교육내용, 교수방법 및 교육프로그램을 중심으로, 교육의 이론과 실천, 16(2), 55-77.
- 정윤경, 2012, 미국 대학 다문화교사교육 프로그램 사례 연구, 교육사상연구, 26(1), 135-163.
- 조상식, 2009, 비판이론의 관점에서 본 다문화교육의 한계, 교육철학, 44, 139-155.
- 조영달·박윤경·성경희·이소연·박하나, 2010, 학교 다문화교육의 실태분석, 시민교육연구, 42(1), 151-184.
- 진은영, 2008, 다문화주의와 급진적 인권, 철학, 95, 255-283.
- 차윤경·김선아·함승환, 2013, 다문화교육과 국내 아시아 이주민: 현황과 과제, 다문화교육연구, 6(1), 105-126.
- 천세영·한승희, 2006, 평생학습사회에서의 고등교육의 의미와 대학의 위상전환, 평생교육학연구, 12(1), 127-144
- 최병두, 2013, 초국적 이민과 다문화 연구 현황과 전망: 통합적, 학제적 연구를 위하여. 이 민정책 포럼: 이민 다문화 연구교육의 관학연계 활성화 방안 자료집, 3-26.
- 허창수·장인실·박철희, 2010, 다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언, 교육과정연구, 28(4), 77-101.
- 홍종열, 2012, 유럽의 다문화사회와 상호문화교육에 관한 고찰, 인문과학연구, 30, 383-411.
- Abdallah-Pretceille, M, 2004, L'Éducation interculturelle, Que sais-je? n° 3487. Paris: PUF.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. & Philippou, S, 2013, *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Batelan, 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.
- Council of Europe, 2008, *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Strsabourg: Council of Europe publishing.
- Council of Europe, 2010, *Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Strsabourg: Council of Europe publishing.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P., 2013, Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. Article first published online: 9 APR 2013.
- Giddens, A, 1991, *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics*. 성찰적 근대화, 임현진 옮김, 2010, 한울아카데미.
- Levi-Strauss, C, 1972, *Structural anthropology*. Hamondsworth: Penguin Books.
- Martiniello, M, 1997, *Sortir des ghetto culturels*. Paris: Presses De Sciences Po. 현대사회와 다문화주의-다르게, 평등하게 살기, 윤진 옮김, 2002, 한울아카데미.
- Ouellet, F, 2002, Éducation interculturelle et l'éducation à la Citoyenneté: Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n° 129, juin, 46-167.
- Shiff, C, 2002, Les jeunes primo-migrants: un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques. *VEI Enjeux*, n° 131, 222-231.

인터넷 사이트

상호문화역량 <http://www.edicc.eu> 2014.06.20 최종열람

상호문화역량 프로젝트 <http://www.jyu.fi/edicc> 2014.06.24 최종열람

아일랜드 더블린대학 상호문화연구학과

<http://www.dcu.ie/prospective/deginfo.php?classname=MAIS> 2014.04.22 최종 열람

학술연구정보서비스 사이트 <http://www.riss.kr>

Analysis of European Diploma in Intercultural Competence(EDICC): Implication on the multicultural education in Korean University

Min-Kyung Lee*

Abstract This paper analyzes European Diploma in Intercultural Competence: EDICC as a case study, in purpose of searching for implication for the multicultural education in Korean university. For this purpose, this study focuses on the cultural and social background of Europe for intercultural competence education as a foundation of creation of EDICC. And, I investigated the principle and method of curriculum of EDICC which was launched by European Committee as a lifelong learning for the continuing education in response to professional needs. In brief, EDICC show the European vision to give educational service integrating theoretical and practical method by multidisciplinary approach. Based on these results, I discussed the characteristics of European Model and the orientation of multicultural education in Korean university.

Keywords European university, multicultural education, European Diploma in Intercultural Competence, Multicultural curriculum for professional

* Daegu University, Professor, Education, minkyung0503@daegu.ac.kr