



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위청구논문

상호문화주의 관점에서 본 베트남의
문화다양성교육에 대한 연구

A Study on Cultural Diversity Education in Vietnam
from the Perspective
of Interculturalism




2016년 8월

인하대학교 대학원
다문화학과 (다문화교육전공)
Le Kieu Trang

교육학석사학위청구논문

상호문화주의 관점에서 본 베트남의
문화다양성교육에 대한 연구

A Study on Cultural Diversity Education in Vietnam
from the Perspective
of Interculturalism

The logo of Inha University is a circular emblem. It features a central shield-shaped element with a stylized building or tower inside. The year '1954' is inscribed at the bottom of the shield. The Korean text '인하대학교' is written along the top inner edge of the circle, and 'INHA UNIVERSITY' is written along the bottom inner edge. Two small dots are positioned on the left and right sides of the circle.

2016년 8월

지도교수 김 영 순

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 (다문화교육전공)

Le Kieu Trang

이 논문을 Le Kieu Trang의 석사학위논문으로 인정함

2016년 8월



주심 _____

부심 _____

위원 _____

국 문 초 록

상호문화주의 관점에서 본 베트남의 문화다양성교육에 대한 연구

본 연구는 상호문화주의 관점에서 베트남의 문화다양성교육의 특징을 살펴보는 데에 목적이 있다. 이를 위해 본 연구는 현재 베트남 정부가 추구하고 있는 ‘다양성 속의 통일’을 위한 문화다양성교육의 지원 특징은 무엇이며, 이에 대한 경험과 의미를 살펴보고자 한다. 따라서 연구문제는 상호문화주의 관점에서 바라본 베트남 문화다양성교육의 특징은 무엇인가로 설정하였다.

1980년대 말부터 노동자와 결혼이주자를 비롯한 이주민들이 다양한 목적으로 한국에 들어오기 시작하였다. 한국통계청에 따르면 2014년에 국내 이민자 수가 한국 전체인구의 약 3%를 차지하며, 그 중 베트남 출신은 두 번째로 많은 수를 차지하고 있다(한국통계청 2016.4.14.). 또한 1990년대 초부터 맺어온 한국과 베트남 양국의 관계 증진을 위해서는 정치·경제·문화 등 모든 측면에서의 상호협력이 촉진되어야 한다. 하지만 실질적인 상호협력이 이뤄지기 위해서는 먼저 베트남에 대한 정확한 이해가 선행될 필요가 있다. 기존의 한국 내 베트남에 관한 연구는 주로 경제·사회적 측면에 집중되었을 뿐만 아니라 깊이 있는 연구가 진행되지 못했다는 평가를 받는다. 이에 본 연구는 베트남의 문화다양성에 대응하는 교육정책의 특징을 살펴봄으로써 베트남에 대한 이해의 지평을 넓히고자 한다.

본 연구는 질적 프로세스를 활용하여 1) 전문가 인터뷰, 2) 일반인에 대한 심층인터뷰를 진행하여 자료를 수집하고 분석하였다. 연구 기간은 2014년 11월부터 2016년 3월까지이며, 베트남 문화·교육 전문가 6명의 연구참여자에 대한 심층인터뷰를 통해서 베트남 문화다양성교육의 특징과 과정을 살펴보았다. 전문가의 심층인터뷰를 통해 분석된 연구결과를 토대로 베트남에서 교육받은 6명의 일반인 연구참여자도 심층인터뷰를 수행하였다. 일반인을 대상으로 하는 인터뷰에서는 베트남 교육경험자들의 문화다양성교육에 관한 경험의 의미를 상호문화주의 관점에서 해석하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 베트남 문화·교육 전문가의 경험에서 나타난 문화다양성교육지원을 위한 과정은 총 6가지로 정리할 수 있었다. 첫째, 베트남에서 문화다양성교육을 위한 지원정책은 문화전문가들의 활동을 토대로 한다. 둘째, 베트남의 문화다양성정책 수립의 과정은 현장성과 전문성 그리고 체계성을 특징으로 한다. 셋째, 정책 수립과정의 체계에서 벗어나거나 정치적 혹은 경제적 입장에 따라서 전문가들의 제안은 수용되지 않을 수 있다. 넷째, 베트남 문화전문가들이 인식한 문화요소는 언어와

역사, 문화공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술 등으로 분류할 수 있다. 다섯째, 베트남 문화전문가들의 활동에 기반한 문화다양성교육을 위한 노력은 세계적인 주목과 호평을 받는다. 여섯째, 베트남 문화다양성교육에 대한 대외적인 호평과 달리 내부적으로는 부정적인 평가가 있다.

또한 베트남 교육경험자인 일반인 연구참여자를 통해 문화다양성교육에 대한 경험과 의미를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 일반인 참여자들은 보통 교육을 통해 소수민족의 다양한 문화적 특성을 ‘나와 다른’ 것으로 생각하게 되었다. 둘째, 참여자들은 보통교육을 벗어난 개인적인 경험 속에서 자신의 관점을 규정하고, 보통교육을 통해 이해한 것을 보완하거나 보충하는 과정을 경험하였다. 셋째, 보통교육 이후 참여자들은 진로 진학과 관련하여 생활범위의 확장을 경험하였다. 넷째, 베트남 일반인 참여자들이 전문가들이 제시한 문화다양성 요소를 인식하는 수준은 개인적인 측면에서 그리고 요소별로 차이가 있다. 다섯째, 참여자들은 소수민족의 언어, 문화공간, 종교, 전통예술 등의 문화다양성에 대해 무관심하거나, 적극적인 관심을 나타냈다. 여섯째, 앞서 넷째와 다섯째에서 제시한 결과는 전문가 인터뷰의 결과와 유사하다. 이와 같은 결과를 통하여 일반인의 문화다양성교육 경험은 ‘개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해’로 의미화하였다.

이러한 결론을 바탕으로 본 연구에서는 베트남의 문화다양성교육이 실질적으로 이루어지기 위해 필요하다고 생각하는 바를 다섯 가지로 제안하였다. 또한 한국사회의 다문화교육에 유의하다고 판단되는 시사점을 여섯 가지로 제시하였다.

본 연구는 베트남 문화다양성교육의 특징을 살펴봄에 있어 소수민족 출신 교육경험자에 대한 심층인터뷰가 이뤄지지 못한 한계점이 있다. 이후 한국사회의 다문화교육과 베트남의 문화다양성교육의 발전에 좀 더 의미가 있는 시사점을 제공하기 위해서, 소수민족 출신 교육경험자를 대상으로 한 연구가 진행될 필요성이 있다.

[주제어] 베트남, 베트남의 교육 제도, 문화다양성, 상호문화주의, 베트남 민족다양성, 문화다양성교육 지원정책

<목 차>

국문초록	i
목차	iii
표 목차	v
그림 목차	vi
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 방법	4
3. 선행연구 검토	6
II. 이론적 배경	10
1. 베트남 문화와 교육	10
1.1. 베트남 사회와 문화다양성	10
1.2. 베트남의 교육 제도	16
2. 문화정체성과 상호문화주의	25
2.1. 문화정체성	25
2.2. 상호문화주의	27
III. 연구 방법	33
1. 연구 절차	33
2. 연구참여자	35
2.1. 전문가	35
2.2. 교육경험자	38
3. 자료수집 방법	41
4. 자료 분석	44

5. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려	46
IV. 베트남 문화다양성교육의 실제	48
1. 문화다양성교육의 지원	48
1.1. 현장성에 기반한 문화다양성자료의 수집	48
1.2. 문화다양성교육 지원을 위한 범주화	54
1.3. 문화다양성교육 정책의 실현	58
1.4. 문화다양성의 요소와 평가	63
2. 베트남 문화다양성교육에 대한 경험과 의미	67
2.1. 보통교육에서 나타난 ‘근원’과 대립	68
2.2. 교육 외 경험에 따른 보충과 보완	72
2.3. 보통교육 이후 이해를 위한 노력	78
3. 소결	84
V. 결론	86
1. 요약	86
2. 논의 및 제언	88
참고문헌	96
부록	103
ABSTRACT	111

<표 목차>

<표 2-1> 베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013), 제 1장 정치제도, 제 5조	18
<표 2-2> 베트남 문화다양성을 위한 교육 정책	24
<표 2-3> Banks(2008)는 설명하는 민족정체성의 6단계	26
<표 2-4> 상호문화주의 관점에서 본 문화다양성교육	31
<표 3-1> 전문가 연구참여자의 정보	36
<표 3-2> 일반인 연구참여자의 정보	38
<표 3-3> 인터뷰를 위한 질문지	43
<표 3-4> 참여자들의 경험에 대한 접근	45
<표 4-1> 김영순 외(2013)을 기준으로 한 베트남 문화전문가들이 인식한 소수민족 문화다양성 요소	63
<표 4-2> 베트남 일반인 참여자들의 문화다양성정책에 의한 교육 경험의 의미	67

<그림 목차>

[그림 3-1] 연구의 절차	34
[그림 3-2] 연구 참여자들의 베트남에서의 생활지역	42



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계화 시대에 접어들면서 한국 사회를 이루는 구성원은 점차 다양해지고 있다. 1980년대 말부터 노동자와 결혼이주자를 비롯한 이주민들이 다양한 목적으로 한국에 들어오기 시작하였다(이혜경, 2010). 한국통계청에 따르면 2014년에 한국 내 이민자의 수는 약 180만 명으로, 한국 전체인구의 약 3%를 차지한다(한국통계청 검색일: 2016.4.14.). 그 중, 베트남 출신은 현재 한국의 다문화화를 구성하는 이주민 집단 중 두 번째로 많은 수를 차지하고 있다(KOSIS 검색일: 2016.1.25). 이러한 이주 현실은 1992년부터 맺어온 한국과 베트남의 수교 및 2012년에 체결된 한국과 베트남의 자유무역협정(FTA)에 따른 현상으로 볼 수 있다. 이러한 현상에 따른 한국과 베트남 양국 간 관계 증진을 위해서는 정치·경제를 포함한 문화의 여러 측면에서 양국의 상호협력이 촉진되어야 한다(김영순 외, 2013).

양국의 경제협력과 인적교류가 확대되고 있는 현재, 한국이 베트남에 미치는 경제적·문화적 영향력은 점차 확대되고 있다. 또한 현재 한국사회에 증가하고 있는 베트남 출신 이주자로 인해 베트남이 미치는 한국사회의 문화변동 역시 점점 확대될 것이라는 예측이 가능하다. 이처럼 서로간의 영향력이 높아지는 가운데 이루어질 양국의 문화변동에 대처하기 위해선, 우선 상호간의 문화에 대한 진지한 이해가 선행될 필요가 있다. 현재 한국에서 이루어진 베트남 관련 연구들은 주로 경제적·사회적 측면에 집중되어 왔다. 따라서 양적으로는 성장했지만 질적으로 심화되지는 못했다는 평가를 받는다(이한우, 2013). 본 연구는 이러한 점에 주목하여 베트남의 다문화 현실에 대응하는 교육정책의 특징을 고찰함으로써 기존 연구의 한계를 극복하고, 한국사회의 베트남 문화에 대한 이해를 돕고자 한다.

베트남과 한국은 사회적 배경은 다르지만 역사적·문화적으로는 상당부분 공통점을 갖고 있다. 베트남은 54개 민족이 공존하는 다양한 문화의 공간이고, 단일 민족 국가였던 한국은 이제 외국인 이주자의 증가로 인해 다문화 사회로 진입하였다. 양국이 다문화사회를 형성한 시점은 다르지만, 현재 소수문화와 주류문화, 다양성 보존과 사회통합이라는 동일한 문제에 직면해 있다는 점에서 공통점을 갖는다. 이러한 공통점에서 베트남의 문화다양성교육정책 연구가 한국의 다문화현상에 대한 이해를 증진하는 데에 도움이 될 것이라는 개연성을 발견할 수 있다.

베트남은 전체인구의 80%를 차지하는 쁘족의 문화가 베트남의 주류문화라고 할 수 있으며, 한국에서는 한국인의 문화가 주류문화로 통하고 있다. 이러한 현상은 양국의 ‘국민정체성인식’(national identity)의 유사점을 기대할 수 있다(윤인진·송영호, 2011). 국민정체성을 확립하는 데에 있어 베트남은 한국처럼 언어, 종교와 같은 종족적 요인이 중요한 것으로 나타난다.

또한 지정학적 위치로 인하여 베트남의 역사는 한국과 마찬가지로 중국의 역사적 변화에 따라 많은 질곡을 경험하였다. 이와 함께 식민지의 경험이나 정치적 이념에 의한 동족상잔의 아픈 역사, 그리고 이를 극복하고 현재 독립 국가를 유지하고 있는 모습 또한 한국과 유사하다. 문화적 측면에서 양국은 유교의 영향을 받아왔으며 근면과 성실, 인내 등을 주요 가치관으로 삼는다.

특히 교육적 측면에서 양국은 전통적으로 정부주도의 교육이 이루어져 왔으며 이러한 현상은 ‘다문화’와 관련해서도 이어지고 있다. 베트남이 경험해온 여러 다문화 관련 이슈와 이에 대해 추진해온 교육적 해결방안들에 대한 이해는 현재 한국 사회가 직면하고 있는 문화적 문제들을 이해하고 해결하는 데 도움이 될 것으로 판단한다.

한국은 1990년대를 기점으로 ‘이민송출국’에서 ‘이민유입국’으로 변화하는 사회에 대응해 왔다. 이러한 노력은 1990년대 초 수립된 외국인력 정책과 2000년대의 ‘사회통합정책’을 통해 가시화 되었다. 반면 베트남 정부는 1954년부터 이미 다문화 문제를 해결하는 방안을 모색하기 시작하였다(이혜경, 2010; Dinh, D. C., 2001). 이에 따라 베트남에서 ‘다민족’이나 ‘다문화’와 같은 개념은 낯선

개념이 아니다. 베트남은 법적으로 54개의 민족을 인정한다. 다양한 민족으로 구성된 베트남은 정부를 통해 공식적으로 ‘다양성 속의 통일’(Văn hóa thống nhất trong đa dạng)을 강조하고, ‘문화다양성교육’을 실시함으로써 베트남의 문화적 다양성 유지를 독려한다(Lê, H. A., 2014).

그러나 현실적인 측면에서 인구의 86%를 차지하는 쁑족은 정치, 문화, 교육의 주요현안에 대해 큰 영향력을 행사하고 있지만, 대부분의 소수민족은 열악한 환경 속에서 고립된 생활을 하고 있다¹⁾. 또한 베트남 민족 간의 문화적 가치에 대한 이견의 수용 여부 문제와 소통의 어려움이 발생하기도 하였다. 이러한 문제는 사회적 불만과 불안의 증가로 이어지기도 했다. 대표적인 예로는 2001년과 2004년에 베트남 중부지역의 띠이응웬 지방에서 발생한 소수민족 시위가 있다²⁾.

이러한 사실은 베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013)을 통하여 소수민족의 문화적다양성을 정책적으로 보장하고 있지만, 현실적 측면에서 많은 어려움이 있다는 것을 예상하게 한다. 이는 현재 다문화사회로 진입한 한국의 현실과 크게 다르지 않다. 한국 역시 다문화에 대한 정부의 정책적 보장과 다양한 층위에서의 노력이 있지만, 그것이 다문화가정 구성원의 요구를 충족시킨다고 보기는 어렵기 때문이다. 본 연구는 이러한 다문화사회가 가질 수 있는 어려움들을 극복하기 위한 노력으로 교육에 주목하였다.

교육은 국민의 인식과 그에 따른 삶을 전환할 수 있는 주요한 방법이다

1) 화교를 제외한 대부분의 소수민족은 교통·전기·생수 등과 같이 기초적인 생활 환경이 열악한 산간지역이나 농촌지역에 거주하고 있다. 소수민족 중에서도 특히 고산지역의 소수민족은 빈곤층에 속한다(최호림, 2012:534). 또한 거주지역에 따른 교육적 지원의 차이로 인하여 이들은 상대적으로 좋지 못한 환경 속에서 교육을 포기하거나 그들의 생활터전을 떠나기도 하고, 부모의 삶을 이어서 생활하기도 한다.

2) Vnexpress(2001.3.7.) 「띠이응웬에서 나타난 “정치적 준동”의 진실(Sự thật về cuộc “gây rối mang màu sắc chính trị” ở Tây Nguyên)」

<http://vnexpress.net/tin-tuc/phap-luat/su-that-ve-cuoc-gay-roi-mang-mau-sac-chinh-tri-o-tay-nguyen-1956176.html>

주 미국 베트남대사관(2004.4.19) 「띠이응웬에서 나타난 준동의 진실(Sự thật về vụ gây rối ở Tây Nguyên)」 <http://viet.vietnamembassy.us/tintuc/story.php?d=20040419142721>

베트남 잘라이성의 신문(2010.9.27) 「“Tin lành Đê-ga” sự lừa bịp, phản động (“데가기독교”, 국가에 반동적인 사기)」

<http://www.baogialai.com.vn/channel/1602/201009/tin-lanh-de-ga-su-lua-bip-phan-dong-bai-1-nhung-a-m-muu-den-toi-da-bi-lat-tay-1960066/>

(Banks, 2008). 또한 교육은 소수민족이나 다수민족을 구분하지 않고 모든 대상에게 형평성 있게 제공되어야 한다. 교육이 형평성 있게 제공되기 위해서는 사회적 차원과 개인적 차원의 상호작용이 끊임없이 이루어져야 한다(김창아, 2015). 이러한 맥락 속에서 베트남 정부가 추구하는 ‘다양성 속의 통일’을 위한 문화다양성교육의 특징은 무엇이며, 실제 경험은 어떠한지를 살펴보고 상호주의적 측면에서 그 의미를 파악할 필요가 있다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

➤ 연구문제 : 상호문화주의 관점에서 본 베트남 문화다양성교육의 특징은 무엇인가?

연구문제를 해결하기 위해 본 연구는 문화다양성에 대한 교육적 지원을 위한 전문가의 활동과정과 이를 통한 베트남 교육경험자를 대상으로 심층인터뷰를 하고자 한다. 이를 통하여 교육적 측면에서 국가의 문화다양성 요소와 교육의 특징에 대한 전문가의 인식과, 문화다양성교육의 의미를 파악함으로써 베트남 문화다양성교육에 대한 총체적인 분석을 할 것이다. 특히 연구 참여자들의 인터뷰를 통해 도출된 의미는 상호주의의 관점에서 살펴보고자 한다. 이러한 과정을 통해 살펴본 베트남 문화다양성교육의 양상과 특징은 한국의 다문화정책에 유의한 시사점을 줄 것으로 기대한다. 또한 정책적, 교육적 차원에서 베트남의 문화다양성교육을 경험한 참여자들의 진술을 통하여 경제적, 사회적 측면에 편중되었던 기존 연구의 한계를 극복하고 베트남과 베트남인에 대한 이해를 돕는데 기여할 것으로 기대한다.

2. 연구의 내용 및 방법

본 연구는 베트남 문화·교육 전문가들의 의견을 통해서 베트남의 문화다양성 요소와 교육의 특징을 상호주의의 관점에서 살펴볼 것이다. 또한 베트남 교육경

험자들의 문화다양성교육에 관한 경험과 베트남 문화다양성교육 현실에 대한 인식을 검토할 것이다. 이와 같은 목적을 달성하기 위한 본 논문의 체계는 다음과 같다.

I 장 <서론>에서는 1. 연구의 필요성 및 목적, 2. 연구의 내용 및 방법, 3. 선행연구에 대한 검토를 한다.

II 장 <이론적 배경>에서는 베트남 사회와 문화다양성 및 베트남의 교육 제도에 대해 살펴본 후에, 문화정체성과 상호문화주의에 대한 개념에 대해서 알아본다.

III 장 <연구 방법>에서는, 연구 절차 및 연구참여자, 자료수집 방법, 자료 분석, 연구의 신뢰성과 윤리적 고려 등과 같은 연구의 과정을 자세히 기술한다.

IV 장 연구 결과인 <베트남 문화다양성교육의 실제>에서는 III 장에서 제시한 분석틀을 기준으로 베트남 문화다양성교육의 지원과 베트남 문화다양성교육에 대한 경험과 의미를 분석한다.

V 장 <결론>에서는 연구 결과를 바탕으로 결론을 도출하고, 또한 이를 바탕으로 베트남의 문화다양성에 대한 교육과 관련한 시사점을 제시한다. 이를 통해 베트남 문화다양성교육과 관련한 후속 연구 및 지원 정책 개발에 기초자료를 제공하고자 한다.

본 연구는 질적연구방법을 통해 베트남의 문화다양성교육에 대한 정책적 과정과 실제 경험을 살펴볼 것이다. 이를 위하여 베트남의 문화·교육에 대한 전문가 6인과 베트남의 교육을 경험한 일반인 6인에 대한 심층인터뷰를 통하여 자료를 수집하고 분석할 것이다. 또한 전문가의 심층인터뷰를 통해 분석된 연구결과를 토대로 베트남 교육경험자 6명의 연구참여자에 대해 심층인터뷰를 수행하고자 한다. 이를 통하여 베트남 교육경험자들의 문화다양성교육에 관한 경험이 상호문화주의의 관점에서 어떤 의미가 있는지를 파악하고자 한다.

문화·교육에 대한 전문가의 인터뷰를 통한 자료의 수집은 베트남에서 2015년 1월 14일부터 22일까지 이루어졌다. 특히 베트남에서 문화다양성교육의 정책적 지원과정에 참여하는 전문가들에 대한 인터뷰는 각 기관이 위치한 지역에 직접

방문하여 시행하였다. 또한 베트남 일반인 교육경험자들의 경험에 대한 인터뷰는 2015년 2월 14일부터 7월 6일까지 한국과 베트남에서 진행하였다. 이 중, 베트남에서 진행한 일반인 참여자와의 인터뷰는 직접방문과 전화통화를 활용하였다.

3. 선행연구 검토

한국의 다문화현상과 관련한 기존의 정책연구들은 크게 두 가지 문제를 갖는다(김영옥, 2010; 김영순, 2010; 이병량, 2011; 이은주, 전미경, 2014). 첫째, 다문화정책 수립은 대부분 영·미 사회를 중심으로 하는 해외의 정책사례연구나, 한국의 다문화현상과 비교적 유의점이 적은 아시아 국가를 중심으로 이루어지고 있어 한국사회의 다문화현상에 직접 적용하기 어렵다(김영순, 2010; 이병량, 2011). 둘째, 현장중심의 연구들은 비록 한국적 다문화 정책 수립을 위한 것이지만 사회·문화적 맥락에 대한 고려가 부재한 채, 당면한 문제를 해결하려 한다는 한계가 있다(김영순, 2010; 이병량, 2011; 이은주, 전미경, 2014). 이러한 문제들은 꾸준히 제기되어 왔지만, 2016년 6월 현재에도 지속되고 있다.

2015년에 RISS에 등록된 다문화정책 관련 학술논문은 총 2,227편에 이른다(RISS 검색일: 2016.1.6.). 그러나 이중 한국사회의 다문화현상에 기여도가 높은 베트남, 중국과 관련한 연구는 각각 33편, 112편에 불과하다. 33편의 연구들은 베트남과 베트남인에 대한 연구의 필요성을 제시하지만(이은주, 전미경, 2014), 주로 한국의 베트남인에 대한 정책을 비판적 시각에서 바라보거나(소라미, 2009; 윤은경, 2015), 이에 대한 해결책을 모색하기 위해 한국의 다문화정책 실현 현장을 탐색하는 연구(정기선, 2008; 김미점, 2013; 양점도, 김춘택, 김녹현, 2014)가 대부분이다. 그러나 ‘문화’가 누락된 대부분의 정책 관련 연구들은 한국의 다문화정책 연구를 단지 ‘열풍’으로 전락시킬 수 있다(이병량, 2011).

한국의 베트남에 대한 연구는 1960년대 베트남 파병에 따른 정치권의 관심으로부터 시작되었다(김영순 외, 2013; 이한우, 2013). 이후 베트남이나 베트남인

에 대한 관심은 1986년 베트남의 ‘도이머이’ 개혁정책과 1992년 한국-베트남 국교수립에 따라 증가하였다. 베트남 관련 학술 연구는 2000년대 이후 수적 증가를 보이고 있으며, 정책연구에 비해 상대적으로 활발하게 이루어지고 있다. 이는 베트남과 한국의 인적, 물적 교류 증가와 함께 한국사회에서의 베트남출신 이민자의 비율이 높아지고 있기 때문이다(이은주, 전미경, 2014)³⁾.

그러나 이한우(2013)는 대부분의 연구에서 베트남이나 베트남인에 대한 인식은 대체로 부정적이며 주로 경제와 관련한 연구가 대부분이라는 한계가 있다고 한다. 특히 베트남과 베트남인에 대해 접근성이 높은 포털 뉴스는 대부분 부정적인 정보를 제공한다(김성란, 2010). 반면, 베트남의 연구기관이나 학자에 의해 작성되거나 타당성을 검증받은 자료는 접근성이 낮다(노영순, 2014). 즉, 베트남과 베트남인에 관련된 부정적인 인터넷 정보는 문화적 재생산을 통하여 확대되고 왜곡됨으로써(김영순 외, 2015), 문제의 이해와 해결방향 제시에 혼란을 준다.

이병량(2011)은 문화다양성에 대한 개념을 제시하며, 기존의 다문화정책에 대한 연구들이 한국의 ‘다문화’가 국내의 다양한 인종, 민족, 국적의 외국인에 대한 관리방식 문제에 집중되어 있다고 말한다. 그는 이러한 정책적 방향이 ‘문화’에 대한 이해 부족에서 비롯된 것이라고 주장한다.

김영순(2010)과 이은주, 전미경(2014)은 다문화정책에 대해 보다 구체적인 연구방향을 제시하였다. 현재 다문화정책에 대한 지원의 방향성 정립을 위해서는 우리사회 다문화구성원의 출신국에 대한 이해(이은주, 전미경, 2014) 뿐만 아니라, 다문화 정책에 대한 실제적인 모습을 확인하는 것이 필요하다(김영순, 2010)고 말한다.

한편, 최호림(2007)은 북부베트남의 전통의례와 종교적 성소 및 유적과 관련한 정책자료 분석을 통하여 1945년 이후 2006년까지 이루어진 전통문화에 대한 베트남의 정책적 담론을 분석하였다. 그는 베트남의 문화정책 담론이 민족화 정책과 관련되며, 베트남 정부와 민중의 요구가 일치하지 않음에 따라 역동적으

3) 이러한 상황은 공교육에 진입한 다문화학생 부모의 출신국 비율에서도 확인할 수 있다. 2015년 교육기본 통계에 의하면 다문화학생 부모의 출신국적 비율은 베트남(20.9%)과 중국(20.8%)이 유사하다(KESS: Korean Educational Statistics Service. 2015.12.20.검색).

로 변화하였다는 것을 밝혔다. 이러한 사실은 ‘다양성에 대한 존중과 공존’이라는 문화다양성의 개념이 한국사회보다 베트남사회에서 앞서 인식되었으며, 정책 수립 및 실현의 과정 또한 먼저 시작되었다는 것을 짐작하게 한다. 그러나 구체적으로 베트남의 정책적 쟁점인 문화다양성이 어떠한 것인지에 대해서는 알 수 없다.

좀 더 구체적으로 베트남의 문화에 주목한 연구로는 김영순 외(2013), 백옥장, 김영순(2008), 유인선(1981, 1997), 최호림(2007), 노영순(2010, 2014), 부티탄흐엡, 이동배, 김기덕(2015) 등이 있다. 이 연구들은 주로 문화인류학적 측면에서 고찰된 것으로 베트남의 문화와 관련하여 사회, 역사적 맥락을 고려한다는 특징이 있다.

유인선(1981, 1997)은 베트남의 전통가족제도(유인선, 1981)와 중국의 영향(유인선, 1997)에 주목하여 연구를 수행하였는데, 이를 통해 베트남과 한국의 유교적 전통의 유사점을 밝혔다. 백옥장, 김영순(2008)은 ‘색’이라는 보다 구체적인 문화주제를 통해 베트남과 한국의 전통 색에 대한 인식을 비교 연구함으로써 생활문화에 대한 관심을 모으는데 기여하였다. 노영순(2010, 2014)은 식민지 경험에 의한 베트남과 한국의 동질성을 파악하고(노영순, 2010), 베트남의 종교가 세계화의 영향으로 어떻게 중층적으로 변화하는지를 밝혔다(노영순, 2014). 그러나 그는 이 연구를 통하여 베트남에서 생성하는 학술자료나 정부자료가 매우 제한된 범위에서 공개되고 있다는 한계로 인하여 미국거주 베트남인들이 구축한 자료를 활용하였음을 밝혔다. 부티탄흐엡, 이동배, 김기덕(2015)는 한국에서 수행한 베트남 문화연구와 관련한 연구를 분석하였다. 이 연구는 베트남 문화에 대한 연구를 의식주의 생활문화, 신앙, 의례, 축제의 정신문화, 문화재와 한류문화를 기준으로 분류하며 문화의 요소별 접근뿐만 아니라 베트남의 일상문화에 대한 연구가 병행되어야 한다고 주장하였다.

특히 백옥장, 김영순(2010)과 김영순 외(2013), 부티탄흐엡, 이동배, 김기덕(2015)는 베트남과 한국연구자들이 공동으로 수행한 연구라는 특징이 있다. 따라서 이 연구들은 주류사회 혹은 다수자의 관점이 아니라 동등한 시각에서 베트남문화를 본 것이라는 점에서 주목된다(이병량, 2011). 또한 김영순 외

(2013)는 베트남과 한국학자들의 다년간의 공동연구를 통하여 베트남의 문화를 다각적으로 고찰하였다는 의의가 있다.

세계화가 가속화되고 있는 현재, 우리사회가 당면한 다문화현상에 대해 어떻게 대처할 것인지에 대한 문제는 보다 근원적인 고찰을 통해 이루어져야 한다. 특히 베트남에 관한 연구는 빈약한 정보에 의존하고 있으며(유인선, 2014), 한국인의 시각에서 이루어진 것으로 부정적인 것이 대부분이다(김성관, 2010; 이한우, 2013). 이러한 연구경향은 다문화가정 구성원에 대한 이해의 결여와 위계적 관계 설정으로 이어질 수 있다. 또한 이해의 결여와 위계적 관계는 문화적 상호이해와 상호존중을 추구하는 다문화교육의 실천을 어렵게 하는 요소가 될 수 있다.

다문화사회가 추구하는 사회통합이라는 이상적 가치를 위해 본 연구에서는 앞서 살펴본 선행연구의 한계를 극복하고, 한국의 다문화현상에 큰 영향을 미치고 있는 베트남에 대한 깊은 이해를 바탕으로 정책적 시사점을 제시하고자 한다. 문화가 갖는 전체성과 변동성을 고려할 때, 베트남과 베트남인에 대한 근원적 이해는 현재 우리사회에서 다양하게 나타나는 베트남 출신 다문화가정 구성원의 특성을 이해하는데 도움이 될 것으로 기대한다. 이를 위해 다음 장에서는 김영순 외(2013)를 중심으로 베트남의 문화다양성교육과 이를 지원하는 정책에 대해 살펴보려고 한다.

II. 이론적 배경

1. 베트남 문화와 교육

베트남의 민족다양성은 베트남 문화의 주요 특징 중 하나이다. 본 절에서는 먼저 베트남 사회의 문화다양성의 주요 원인인 ‘민족’에 대한 개념정의를 토대로 문화적 특징과 교육적 특징을 기술할 것이다. 특히 베트남 교육관련 법령과 교육과정에 대한 기술은 베트남 정부의 문화다양성교육에 대한 방향을 파악하는 데에 유용할 것이다.

1.1. 베트남 사회와 문화다양성

1) 베트남 민족과 소수민족

베트남의 문화다양성은 민족다양성에 기인한다. ‘민족’이란 용어는 54개의 민족으로 이루어진 베트남에서 흔히 사용되는 용어이다. 그러나 민족이라는 개념은 사용 맥락에 따라서 민족 집단으로 해석되기도 하고, 국가 공동체로 해석되기도 한다.

Phan, H. D. (1973), Lê, S. G. (2004), Đặng, N. V. (2003)과 같은 베트남 민족학 연구자들은 일반적으로 ‘민족’이라는 용어를 민족 집단(ethnos/ethnic group)의 개념으로 사용한다(Trần, H. T., 2015, 재인용). 이들은 대부분 베트남 사회과학연합위원회와 중앙민족위원회에 소속된 연구자들로 1960년대 초반부터 민족연구를 수행해 왔다. 베트남 민족학 연구자들은 Stalin을 비롯한 소비에트 연구자들이 제시한 언어, 민족적 소속감, 문화수행을 민족분류 기준으로 활용하였다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 35, 52)⁴. 베트남 정부는 이들이

4) 현재 인류학 연구자들이 베트남 민족 집단을 분류하는 방식은 단선진화론에서 영향을 받아서 베트남 민족들의 발전 기준을 단계화하는 경향이 있다. 단선진화론은 민족문화가 채집과 수렵 생활을 기반으로 하는 ‘낮은 문화 수준’에서 사육과 재배의 시기를 거쳐 도시와 행정기구 및 문자를 활용하는 ‘높은 문화수준’으로 단계적 발전이 이루어진다고 보는 이론이다. 그러나 Hoàng, C., Phạm, Q. P., (2012: 50-51)은 단선진화

1978년 12월 22일 제출한 연구보고서를 바탕으로 1979년부터 2015년 현재까지 베트남에 거주하는 민족이 총 54개의 민족이라고 공식적으로 인정하였다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 35).

그러나 베트남에서 민족 개념은 '민족 집단'의 의미보다 더 광범위한 의미로서 '국가(nation)'라고 해석되는 경우가 많다. Đặng, N. V. (2003), Bùi, X. Đ. (2012) 등 베트남 연구자들은 '민족(nation)'을 "공존하는 일정한 영토, 정부, 국권, 언어, 경제 활동, 문화적 특징을 가지는 공동체"라고 해석한다(Trần, H. T., 2015, 재인용). 즉, 베트남에서 일반적으로 사용하는 '베트남 민족(dân tộc Việt Nam)'이라는 용어는 국가 공동체를 의미하는 것이다. 아래의 인용은 베트남 민족 다양성이 국가 공동체를 이루는 기반이 된다는 것을 나타낸다.

“베트남의 민족적 복잡함과 문화적 다양성은 역사적으로 필연적인 결과이다. 국가에 이주해온 민족들 덕분에 새롭고 강한 하나의 공동체를 건설하였다. 그 공동체가 바로 베트남 민족 공동체이다. 이러한 공동체는 고대시대부터 현재까지 국가를 건설하고 보호하기 위해 계속 발전해왔다.” (Nguyễn, C. H., 1995)

위의 인용은 베트남의 다양한 민족 구성의 발생 배경과 민족 다양성이 '고대부터' 있었던 역사적 사실임을 나타내고 있다. 또한 '베트남 민족'은 개별 민족을 지칭하는 것이 아니라 하나의 공동체로서의 베트남 자체를 의미한다.

그러나 사회는 개별 존재에 의해 이루어지는 것이다(김창아, 2015). 즉, 개별 민족의 다양성을 보장할 때 베트남은 베트남만의 고유한 문화적 특성을 보장할 수 있다. 더욱이 개별 민족을 고려하지 않은 공동체의 강조는 베트남 정부가 공식적으로 인정한 54개의 민족에 대한 존재를 부정하는 것이기도 하다. 따라서 본 연구에서는 '민족'의 개념을 흔히 사용하는 Đặng, N. V.(2003), Bùi, X. Đ.(2012) 등이 제시한 국가 공동체로서의 '베트남 민족(Dân tộc Việt Nam/Vietnamese nation)'이 아니라, 개별적인 '민족 집단(ethnic group)'의 의미로

론이 개별 사회의 민족지적 특성을 충분히 고려하지 않은 이론적인 것으로 현실적 측면에서 한계가 있다고 지적하였다.

사용하고자 한다.

2) 베트남 민족과 문화다양성

베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013)은 베트남이 다민족 국가이라는 것을 공식적으로 인정하고 있다. 베트남의 민족적 다양성은 민족 구성의 다양성을 통해서 표출된다. 또한 베트남 민족 구성의 다양성은 ‘베트남 인구나 거주 상황 종합조사 중앙운영위원회’(Central Population and Housing Census Steering Committee, 2010)에서 실시하는 조사 결과를 통해서 확인할 수 있다.

2009년 베트남인구조사에 따르면 1979년부터 베트남 정부가 공식적으로 인정한 54개의 민족 중에서 쁑족은 인구의 절대 다수를 차지한다. 2009년 4월 1일을 기준으로 베트남의 인구는 85,846,997명이며 그중 쁑족은 73,594,427명으로 전체 인구의 85.7%를 차지하고 있다(Central Population and Housing Census Steering Committee, 2010: 134-135). 그리고 나머지 53개의 소수민족은 12,252,570명으로 전체 인구의 14.3%이다. 이러한 베트남 다수민족과 소수민족의 수적차이와 함께 소수민족 간의 인구수의 격차도 존재한다. 53개의 소수민족 중에 인구가 100만 명을 넘는 민족은 단지 5개 민족에 불과하며, 14개의 소수민족은 인구가 10만~100만 명이고 나머지 34개의 소수민족들은 10만 명 이하이다(Central Population and Housing Census Steering Committee, 2010: 134-135). 이러한 민족 구성의 다양성으로 인하여 베트남은 다민족 국가라고 인정된다(베트남 사회주의 공화국의 헌법, 2013).

천정웅 외(2015)는 Stalin, Grosby 등 학자들이 제시하는 민족의 기본 구성요소를 객관설로 구분하였다. 객관설에 따르면 민족의 기본 구성은 ‘혈연, 지연, 언어, 종교, 정치, 경제, 역사적 운명’ 요소들을 포함한다. 한편, 김영순 외(2013)에서는 전체로서의 베트남민족에 대한 문화요소를 언어와 역사, 문화공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술로 나누어 제시하였다. 그러나 베트남에서는 개별민족의 특징을 고려하여 아래와 같이 베트남 민족적 기원의 다양성(혈연), 언어의 다양성, 인구 분포의 다양성(지연), 경제활동의 다양성, 종교의 다양

성을 문화다양성의 요소로 제시하고 있다.

① **민족적 기원의 다양성** : 베트남의 다양한 민족은 그 기원에 따라서 토착민과 이주민으로 나눌 수 있다. 그 중에 다수민족인 쁑족과 소수민족인 타이족, 므엥족, 찰족, 썩문족, 크메르족 등은 토착민이다. 현재 베트남 영토의 광대한 지역에서 존재해온 쁑족을 제외한 소수민족들은 베트남의 띠이박(북서) 지역, 띠이응웬(서부고원) 지역, 중부 지역, 남부 지역에서 토착하였다. 예를 들면, 베트남 소수민족인 찰족은 중부 지역에서 찰과 왕국을 세운 토착민이다. 반면, 이주민들은 1950년대 중반까지 베트남에 지속적으로 이주해온 민족들이다 (Nguyễn, C. H., 1995: 14). 이들의 이주출발지는 주로 중국의 남쪽과 라오스이다.

② **언어의 다양성** : 베트남의 민족 다양성에 의한 특징은 그들이 사용하는 언어에서도 나타난다. 베트남 민족들은 비엣-므엥 어족, 타이-까다이 어족, 땅미엔 어족, 허몽-자오 어족, 남다오 어족, 몬크메르 어족 등 6가지의 어족을 기반으로 하는 언어를 사용한다(Hoàng, C., Phạm, Q. P. 2012: 35). 이 중 베트남의 공용어는 비엣어(베트남어, tiếng Việt)로, 쁑족을 비롯한 국민대다수가 사용하는 언어이다(김영순 외, 2013: 54). 베트남어는 2013년 헌법을 통하여 공식 국가어로서의 지위를 인정받았다(베트남 사회주의 공화국의 헌법, 2013). 그럼에도 불구하고 베트남 각 민족이 현재 사용하는 전통언어는 서로 다르며, 하나의 민족이 사용하는 언어 안에서도 여러 방언이 존재한다. 또한 베트남 소수민족들은 다른 소수민족들과 같은 지역에서 거주하거나 교류하기 때문에 모든 베트남 소수민족 집단은 이중 언어를 사용하는 공동체라고 할 수 있다(Đặng, T. P., 2007: 38).

③ **인구 분포의 다양성** : 베트남의 63개 성과 직할시의 민족별 인구 조사결과에 따르면 하나의 행정단위 내에서도 거주하는 민족들이 다양하다는 것을 알 수 있다(Central Population and Housing Census Steering Committee,

2010: 134-225). 즉, 베트남의 민족적 다양성은 지방 단위에서 국가 단위에 이르기까지 전체적으로 뚜렷하게 나타난다.

베트남 민족들은 거주 지역에 있어서 크게 분산과 교차라는 특징이 있다(Bùi, T. B., 2010). 1968년 정부 주도에 의해 시행된 ‘정경·정주’⁵⁾ 정책을 비롯하여 이주에 관련한 정책에 있어서 베트남 영토 안에서 이루어지는 각 민족의 분산과 교차는 보편적인 현상이다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 35-36). 분산은 특정지역을 기원으로 하는 민족이 거주지를 옮겨 영토의 전 영역에 분포하는 것을 말한다. 또한 교차는 베트남 북쪽 지역에서 기원한 민족의 남쪽 지역 거주 혹은 남쪽에서 기원한 민족의 북쪽 지역에서의 거주는 각 민족들이 교차하여 거주하는 것을 말한다. 즉, 베트남은 각 민족의 분산 거주 현상과 교차 거주 현상이 동시에 일어난다. 예를 들어, 1000여 명의 인구가 있는 현⁶⁾에서는 보통 2개 이상의 민족이 같이 공존한다.

그러나 현재 소수민족과 다수민족은 거주 지역의 차이가 있다. 화족, 크메르족, 찰족을 제외한 소수민족은 주로 농촌이나 산간지역 등에 거주하고, 다수민족인 쁘족은 주로 성과 현의 도심지역에서 거주한다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 36). 이러한 거주 특징은 <부록1>에서 제시한 바와 같이 베트남 북쪽에 있는 라오까이성의 민족별 인구와 거주 상황을 나타내는 것으로 확인할 수 있다.

④ 경제활동의 다양성: 베트남 민족들의 경제활동은 주로 가축을 기르거나 농사를 짓는 일을 통해 이루어지며, 민족 간 교역을 통해서 이루어지기도 한다. 인간은 거주환경의 특징에 따라서 경제활동을 해나가기 때문이다. 특히 베트남은 남북으로 긴 영토의 특성과 지형적인 다양성에 의해 농사짓는 방법도 다양하게 발달되었다. 타이족, 타이족, 찰족, 므엥족, 크메르족 등 산기슭이나 골짜

5) ‘정경·정주’(Định canh định cư, 定耕·定住)의 정책은 경작지와 거주지를 정하지 않고 자주 이동방식으로 생활하는 소수민족 시민들이 안정적인 정착지를 제공하고 그들의 생산을 발전시키기 위한 환경을 제공하며, 소수민족의 물질생활과 정신생활을 향상하고, 산간지역의 자연환경을 보존하고, 지역의 정치적·사회적 안전을 보장하는 것이다(베트남정부 수상의 결정, 2007년~2010년 시기에 소수민족이 정경·정주(定耕·定住)를 위한 지원 이주 지원 정책 No. 33/2007/QĐ-TTg, 2007).

6) ‘huyện’(縣), 베트남 행정구역

기에 거주하는 민족들은 논농사를, 고지대에서 거주하는 자오족, 허몽족, 에데족, 라글라이족, 산짜이족 등 소수민족들은 계단식으로 짓는 밭농사 중심의 농업을 한다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 39).

⑤ **종교의 다양성:** 베트남 민족들은 대부분 신앙을 가지고 있으며 각 민족의 신앙생활은 서로 다르다. 경제적 측면뿐 아니라 자연적·역사적인 이유로 베트남 민족들은 종교·신앙적 다양성을 갖는다. 베트남에는 불교, 기독교, 힌두교, 이슬람교 등의 종교부터 ‘신(神)’과 ‘혼(魂)’의 개념을 중심으로 하는 애니미즘, 뿐만 아니라 다신교, 샤머니즘 등 다양한 신앙이 존재한다. 특히 베트남은 자연적·사회적 현상과 관련한 신이 많다. 예를 들면, 조상 숭배 신앙과 ‘천둥의 신’, ‘산의 신’, ‘강의 신’, ‘숲의 신’ 등 자연 현상에 관련한 신들, ‘뱀의 신’, ‘새의 신’, ‘거북이의 신’ 등 동물에 관련한 신들이 있다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 37).

이처럼, 베트남의 민족적 다양성은 각 민족이 베트남의 자연 환경 속에서 살아 가는 방식을 발전시킴으로써 나타나고 이는 곧 베트남의 문화다양성을 이루는 근간이 된다. 이러한 문화적 다양성을 갖는 베트남은 소수민족의 문화다양성을 보장하고자 다각적인 노력을 하고 있다. 베트남 정부는 ‘하나의 베트남 민족’을 주장하며 헌법을 통해 소수민족과 그들의 문화적 특성을 보장하고, 베트남공동체를 형성하고자 한다(베트남 사회주의 공화국의 헌법, 2013).

최호림(2007)은 베트남의 문화다양성에 대한 정책적 노력이 이미 1946년 이후 형성된 민족화 원칙을 계승한 것이라고 한다. 이는 UNESCO의 문화다양성 협약이 2005년에 채택된 것을 고려할 때, 세계적인 추세를 견인하는 입장이라는 것을 알 수 있다.

2005년 10월 20일 제33차 유네스코총회에서 채택한 UNESCO의 문화다양성 협약은 문화다양성에 대한 개념을 정의하고 그 원리를 제시하였다. UNESCO가 문화다양성 협약 4조를 통해 정의한 개념은 다음과 같다.

‘문화다양성’은 집단과 사회의 문화가 표현되는 다양한 방식을 말한다. 이러한 표현들은 집단 및 사회의 내부 또는 집단 및 사회 상호 간에 전해진다. 문화다양성은 여러 가지 문화적 표현을 통해 인류의 문화유산을 표현하고, 풍요롭게 하며, 전달하는 데 사용되는 다양한 방식 뿐 아니라, 그 방법과 기술이 무엇이든지 간에 문화적 표현의 다양한 형태의 예술적 창조, 생산, 보급, 배포 및 향유를 통해서도 명확하게 나타난다(유네스코한국위원회, 2012: 799).

위의 개념을 살펴보면, 문화다양성은 집단 및 사회의 내부 또는 사회 상호간의 문화를 풍요롭게 하는 ‘상호보완적’ 성격을 갖는다. 문화다양성의 주요 내용은 ‘집단과 사회의 문화’에 대한 것이며 형식상 ‘문화적 표현’을 통해 확인할 수 있다. 특히 협약 본문의 ‘협약의 목표와 지도원’ 부분에서는 경제적·문화적 측면에서의 상호보완성 원리, 지속가능한 발전의 원리를 언급하고 있다. 이들 각각의 의미를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 발전의 경제적·문화적 측면에서의 상호보완성 원리는 문화를 발전의 원천으로 파악하고, 경제적 발전을 추동하는 힘을 문화로 보는 것이다. 즉, 발전의 문화적 측면에서 문화는 경제적 측면만큼 중요하며, 모든 국민은 참여와 향유의 기본적 권리를 갖는다는 것이다. 둘째, 지속가능한 발전 원리는 개인과 사회의 풍요한 자산인 문화다양성을 보호하고, 증진하며, 유지하는 것은 현재와 미래 세대의 복지를 위한 지속가능한 발전의 필수요소라는 원리이다. 즉, UNESCO가 제시한 문화다양성은 집단과 사회의 존재를 가능하게 하는 근원이자 발전의 원천이라고 할 수 있다.

베트남은 베트남 문화의 다양성을 ‘베트남’에서 ‘베트남인’으로 살아가기 위한 것으로 규정한다. 또한 베트남은 문화다양성의 가치를 교육을 통해 실현하고자 한다. 이러한 사실은 베트남의 문화다양성에 대한 인식이 UNESCO의 개념규정과 유사하다는 것을 나타낸다. 다음은 문화다양성과 관련한 베트남 교육의 특징을 교육제도와 법령을 통해 살펴보고자 한다.

1.2 베트남의 교육 제도

1) 베트남의 문화다양성과 법령

베트남 교육 체제의 특징은 유성상(2007: 6-9)이 확인한 바와 같이 사회주의 교육체제, 대중성, 국민성, 과학주의, 현대성에 있다. 대중성과 국민성을 강조하는 베트남 교육은 소수민족을 포함하여 베트남에서 거주하는 국민 모두에 대한 교육 기회의 제공을 지향한다. 뿐만 아니라 베트남 정부는 교육을 통해 모든 민족의 ‘문화적 고유성의 발전’을 강조하는데, 이는 베트남 헌법을 통해서 더욱 명확히 드러나고 있다.

1946년 베트남 민주 공화국의 헌법 B항은 모든 베트남 국민이 정치, 경제, 문화 등의 여러 측면에서 동등한 권리를 갖는다고 규정한다. 또한 "권리의 평등성을 보장할 뿐만 아니라, 소수의 국민들이 일반 기준에 빨리 도달할 수 있도록 전면적인 도움을 받는다." 라고 규정한다. 제 15조는 ‘초학’(sơ học, 初學), 즉 초등학교의 의무교육을 규정하며, 소수민족 출신 국민의 자민족 언어를 통한 교육권을 규정한다.

문화다양성에 대한 내용은 1959년부터 1980년, 1992년, 2013년 헌법까지 조금씩 변화해왔다. 그러나 문화다양성에 관한 교육의 주요 내용은 다음에 제시한 2013년 헌법 제 1장 (정치제도) 5조에서 확인할 수 있듯이 크게 변화하지 않았다.

베트남은 헌법과 법률로써 모든 민족이 자신의 문화다양성을 꾸준히 이어갈 수 있도록 지지할 뿐만 아니라 개별민족 간의 평등성과 교육권을 보장한다. 즉, 베트남 헌법은 소수민족인 베트남 국민이 주류민족인 쩡족과 동등한 학업성취 기준에 도달할 수 있도록 의무교육을 보장하는 것이다. 뿐만 아니라 베트남 헌법은 소수민족의 특성을 유지하고 발전하는 데에 중요한 역할을 하는 자민족 언어를 활용한 교육권을 명시한 것이다. 특히 1946년 베트남 민주 공화국의 헌법 제정 이후 명시된 베트남 헌법의 문화다양성과 관련한 부분은 2013년에도 아래와 같이 유지되고 있다.

<표 2-1> 베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013), 제 1장 정치제도, 제 5조

1. 베트남사회주의공화국은 베트남 영토에서 같이 사는 민족들의 통일 국가이다.
2. 각 민족은 평등, 단결, 존중하고 같이 발전하기 위하여 서로 도와준다; 모든 민족에 대한 차별 및 민족 분리 행위를 금지한다.
3. 국가 언어는 베트남어이다.⁷⁾ 각 민족이 말·글자 사용권, 민족 문화의 특색을 지킴, 아름다운 문화, 전통, 풍습, 습관들을 발휘하는 권리를 가진다.
4. 정부는 모든 민족 전체의 발전 정책을 실현하고, 소수민족들이 자신의 저력을 발휘하여 나라의 발전과 함께 공존 할 수 있는 환경을 만든다.

위의 내용에서 나타나는 문화다양성에 대한 교육은 베트남 정부가 교육에 관한 정책에 관심을 갖기 시작할 때부터 중요하게 생각하는 것이다. 일례로, 1954년 제네바 협정 체결 시점에는 산간지역의 아동에게 교육을 제공하기 위해 베트남의 북쪽에서 ‘산간 지역 아동 학교’를 건설하였다(Dinh, D. C., 2001: 22). 많은 소수민족들이 산간지역에서 거주한다는 점을 고려할 때, ‘산간 지역 아동 학교’의 건설은 평등한 교육 기회의 제공뿐만 아니라, 민족 차별과 분리 행위를 금지하는 것이기도 하다. 헌법은 1959년부터 현재까지 민족 간 차별, 분리 태도와 행위에 대한 금지 규정과 함께 소수민족에 대한 평등, 단결, 존중, 도움을 주장한다. 이와 함께 헌법은 베트남이 통일된 국가이면서 거주하는 각 민족이 전통적인 문화 특색을 지키고 실천할 권리를 갖는다고 규정한다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013)은 1항에서 베트남의 국가로서의 성격 및 특징을 나타낸다. 또한 4항에서는 다민족 국가인 베트남의 사회적 통합에 대한 의지를, 3항에서는 모든 민족의 평등에 대한 보장을, 2항에서는 차별과 분리를 배제할 것을 규정한다. 3항은 소수민족의 문화적 특성과 관련된 조항이다. 특히 1항에서 규정한 ‘영토 내 민족 공동체’로서의 특징을 고려할 때, 2항부터 4항까지는 1항의 특징을 반영한 것이라는 것을 알 수 있다. 위에서 제시한 헌법의 2항, 3항, 4항을 보장하기 위한 정책에는 다음과 같은 것이 있다.

2항과 관련한 정책에는 정경·정주정책이 있다. 이 정책은 소수민족이 생활의

7) 국가 언어 관련 내용을 2013헌법에서 새로 추가되는 내용이다.

기반을 이루는 지역에서 고립되지 않도록 시행되었다. 또한 베트남 내 소수민족은 정경·정주정책을 통해 지역적 고립생활을 벗어나, 베트남 영토 안에서 각 지역에 분포함으로써, 민족의 근원지가 이동되었다(Hoàng, C., Phạm, Q. P. 2012: 35-36). 이에 따라 베트남에서는 아래에 예시한 자료와 같이 한 행정구역 내에서도 다양한 민족들이 함께 살아간다는 특징이 있다.

3항에서는 각 민족의 고유한 언어와 문자사용뿐만 아니라 아름다운 전통과 풍습을 보장한다. 개별 민족의 특성이라 할 수 있는 문화적다양성 요소로는 언어와 문자사용을 먼저 제시하고 이어 전통, 풍습, 관습을 제시하고 있다. 위에 언급한 바와 같이 베트남 민족이 사용하는 언어는 6개의 어족을 기반으로 한다(Hoàng, C., Phạm, Q. P., 2012: 35). 하지만 위의 헌법 3항은 국민의 대다수인 쁑족의 ‘비엣어(베트남어, tiếng Việt)’를 공용어로 명시하고 있다. 베트남 정부는 헌법을 통해 명시한 소수민족의 문화적 권리를 정책을 통해 보장하고자 한다.

4항에서는 나라의 발전과 공존을 위해, 소수민족들의 저력이 발휘될 수 있는 환경을 조성하기 위한 정부의 노력을 제시하였다. 최호림(2007)은 ‘아래로부터’의 관심과 국가 이데올로기의 지속적인 협상을 통해 전통축제의 회복이나 공동의례 등이 가능했던 것으로 보았다. 1945년 8월 혁명 이후 베트남은 소수민족의 문화다양성교육과 관련한 지도원칙을 제시하였다. 민족화, 대중화, 과학화의 지도원칙은 베트남이 문화적 다양성을 보장하기 위한 방향을 제시한 것이다. 또한 1956년 7월에는 유적과 명승지에 대한 연구와 보호 및 보수 계획의 원칙에 대해 ‘역사유적의 보존에 관한 제 954호 행정안내’와 1957년 ‘역사유적과 명승지 보호에 관한 국가법률’을 통해 제시하였다. 또한 지방문화의 관리 정책에 대한 역할을 박물관에 부여하였다. 이후 1970년대 ‘새생활 규약’에서는 장례, 혼례, 제사 등과 같은 전통의례에 대한 사항을 상세하게 제시하였다. 국가평의회 제14호 법령이 1984년에 반포된 이후에는 역사문화 및 명승고적 보호를 지방의 ‘문화간부’를 통하여 신청할 것을 독려했다. 이러한 베트남의 문화정책에 대한 변화는 베트남 정부뿐만 아니라 민중의 요구와 학계의 ‘지속적인 상호영향’이 있었기에 가능했다(최호림, 2007).

2) 베트남의 교육과 교육제도

베트남은 교육정책을 베트남의 경제와 사회 발전을 위한 최상위 정책으로 규정한다. 베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013) 제 3장 61조 1항은 민지(民智) 향상, 인력 발전, 인재 양성을 위하여 교육 개발이 최고의 국책이라고 강조한다. 유성상(2007: 53)은 베트남의 교육에 대한 관심이 국가적 차원과 개별 국민의 차원에서 모두 높으며, 결과적으로 상당히 완성도가 높은 교육제도를 시행하고 있다고 말한다. 베트남의 교육에 대한 높은 관심은 베트남 정부가 교육에 투자하는 국가예산과 베트남 국민의 교육비를 통해 확인할 수 있다. 베트남 정부가 교육에 투자하는 총액은 국가예산 지출 총액의 20%를 차지한다(Bộ Nội Vụ⁸⁾, UNFPA⁹⁾, 2015: 18). 교육에 대한 베트남 정부의 지출비율이 높은 것은 우수한 인력 확보를 문화, 사회, 경제, 국방 등 여러 측면의 발전에 결정적인 요인으로 보기 때문이다(Bộ Nội Vụ, UNFPA, 2015: 18).

또한 베트남 교육비는 일인당 국민소득을 기준으로 할 때, 타국가와 같은 수준이거나 더 높은 것으로 나타나고 있다. 베트남 전자신문인 비엩바오(2016.2.13.)는 베트남 국민의 교육비가 국민소득의 8.3%로 미국(7.2%)이나 한국(7.1%) 그리고 일본(4.7%)에 비해 높다는 것을 나타냈다.¹⁰⁾

베트남 교육은 미국이나 한국, 그리고 일본과 유사하게 학령전 교육, 보통교육, 대학교 교육, 대학원 교육으로 나누어져 있다. 또한 대학교 교육도 전문대학교와 일반대학교에서의 교육으로 분류된다. 그러나 베트남의 의무교육은 초등 5년 동안이며 학제는 초등학교 5년, 중학교 4년, 고등학교 3년, 대학 4년으로 편성된다¹¹⁾. 단계별 연령과 교육기간 중 특이사항은 다음과 같다.

8) Bộ Nội Vụ는 베트남 내무부를 말한다.

9) UNFPA는 베트남 유엔인구활동기금을 말한다.

10) 비엩바오는 정보통신부 산하의 신문과 국제통신 교류의 센터가 발행하는 기관이다. 비엩바오의 2016년 2월 13일자에 게재된 기사 「교육을 위한 비용, 깜짝 놀라운 숫자들!」은 베트남의 교육비와 주요국들에 대한 교육비의 비교가 제시되고 있다.

<http://vietbao.vn/Giao-duc/Chi-tieu-cho-giao-duc-Nhung-con-so-giat-minh/65044082/202/>

11) 베트남의 일반교육은 “보통(普通)교육”이라고 한다.

① **학령전 교육:** 유아교육에 해당하는 학령전 교육에는 유아원과 유치원 교육이 있다. 유아원과 유치원교육은 학습자의 월령에 의해 분류된다. 유아원은 생후 3개월에서 6개월의 유아를 대상으로 하며, 유치원 교육은 생후 36개월에서 72개월의 유아를 대상으로 한다.

② **보통교육:** 보통교육은 초등교육과 중등교육으로 구성된다. 초등학교는 의무교육과정으로, 6세부터 10세까지의 아동이 5년 동안 교육을 받는다. 초등학교를 졸업한 후에는 한국과 마찬가지로 중등교육을 받을 수 있다. 중등교육은 중학교와 고등학교로 나뉜다. 중학교는 11세 이상 아동을 대상으로 하며 4년(6학년~9학년)간 공부한다. 고등학교는 중학교를 졸업한 15세 아동이 3년(10학년~12학년)간 공부하는 곳이다.

③ **대학교 교육:** 대학교 교육은 한국과 유사하게 전문대학과 일반대학으로 구분한다. 전문대학은 2년제이고 일반대학은 보통 4년제이다. 베트남 대학입학시험은 2015년 이전에는 수험생들이 시험 기본 과목의 그룹을 선택할 수 있는데, 수험생들이 선택한 그룹에 규정된 3가지의 3가지의 기본 과목으로 대학입학시험을 본다. 그 중에 일반 대학입학시험과목그룹은 그룹A(수학, 물리학, 화학), 그룹B(수학, 생물학, 화학), 그룹C(문학, 역사학, 지리학), 그룹D(문학, 외국어, 수학).¹²⁾ 이외에 예술, 예능에 관한 수능과목그룹들이 있다. 대학원 교육에는 석사과정과 박사과정이 있다.

베트남 교육의 방향과 체계는 2005년에 발행한 베트남 교육법에 서 규정하고 있다(베트남 사회주의 공화국의 교육법, 2005). 베트남 사회주의 공화국의 교육법(2005) 제 14조는 국가가 국민교육체제를 관리한다고 명시한다. 또한 동 조항에는 교육 목표, 교육 과정, 교육 내용, 교육 계획, 교사의 선발 기준, 시험의 규정, 학위증서 등에 대한 규정을 기술하고 있다. 베트남 교육부는 교육법에 근거하여 교과전문가들의 활동을 기반으로 초·중·고등학교에서 사용하는 교과서를

12) 그룹A, 그룹B에 속하는 수학, 물리학, 생물학, 화학 등의 과목을 보통 “자연 과학”으로 부른다. 또한 그룹C, 그룹D에 속하는 문학, 역사학, 지리학 등의 과목을 “사회 과학”으로 부른다.

집필하고 심사하며 발간한다. 즉, 베트남 교육법에 근거하여 교육부는 전문가의 활동을 통하여 교과서를 만드는 작업을 비롯한 교육의 전과정을 관리하고 수행한다.

2013년 11월 4일에 개최한 베트남 공산당 중앙 회의에서 발표(發布)한 ‘29-NQ/TW 결의(2013)’에서는 교육의 근본과 교육의 전체를 개정하는 방안에 관하여 총괄적인 목표를 제시하였다. 교육의 총괄 목표에서는 국민의 능력 향상, 국가의 정체성 및 문화다양성에 대한 의지를 명확하게 제시하였다.

교육의 주요 목표로는 베트남 국민의 전면적 발전, 각 개인의 잠재력과 창조력 발휘, 가족 사랑과 애국심, 동포애의 함양을 제시하였다. 또한 교육의 시스템 측면에서는 사회화와 국제통합의 목표를 함께 제시하였지만, 사회주의와 민족의 특색이 바탕이 되어야 함을 명시하였다.¹³⁾ 이러한 특징은 베트남의 교육이 시스템의 측면에서는 사회화나 국제 통합의 목표라는 보편성을 추구하지만, 그 저변에는 ‘민족적 특색’이라는 특수성을 바탕으로 하고 있다는 것을 알 수 있다.

3) ‘다양성 속의 통일’을 위한 교육정책

베트남 문화다양성교육 정책은 베트남 정부가 주장하는 ‘다양성 속의 통일’을 실현하고자 하는 구체적인 방안이다. ISEE (2009: 8-10), 베트남 내무부, UNFPA (2015: 18-20), Đinh, Đ. C. (2001: 22)에서는 문화다양성과 관련한 베트남의 교육 정책을 크게 다음의 네 가지로 분류하여 제시하였다.

첫째는, 학비 면제나 장학금에 의한 교육비 경감 정책이다. 베트남은 소수민족 학생의 학비 일부 혹은 전체를 면제한다. 가난한 소수민족 학생들은 50%의 학비를 면제받으며, 기숙학교(trường nội trú)에 다니는 소수민족 학생들은

13) “교육의 효과와 교육의 질을 뚜렷하게 변화하도록 한다. 교육은 국가 방위 및 건설과 국민의 교육적 요구에 응할 수 있기 위한 목표를 둔다. 베트남 국민의 전면적 발전과 개인의 잠재력과 창조능력을 최대한으로 발휘하도록 한다. 국민들에게 가족사랑과 애국심, 동포애를 함양하도록 교육을 한다. 국민들이 잘 살고 효율적으로 생산할 수 있기 위해 교육을 한다...(중략)...교육의 시스템을 표준화, 현대화, 민주화, 사회화 및 국제통합을 이루도록 하며, 사회주의의 지향과 민족의 특색을 견지해야 한다.” (29-NQ/TW 결의, 2013)

1985년부터 학비 전액을 면제받는다.

둘째는, 소수민족 학생의 교육 기회 보장을 위한 학교의 건립과 교육 인프라 지원 정책이다. 1985년부터 소수민족 학생 위한 특별한 학교인 ‘기숙학교’(trường nội trú, 현·성·중앙에서 운영하는 학교)와 ‘공동체 기숙사 학교’(trường nội trú cấp cộng đồng, 지역사회에서 운영하는 학교)에 관한 정책이 만들어졌다(ISEE, 2009: 10). 가난한 지역 및 벽지의 소수민족 인재를 활용하여 인근 대학교와 전문대학교의 교육시스템을 향상한다. 여러 지역에서 소수민족 언어를 제2언어로서 가르치고 이들을 위한 소수민족 언어로 쓴 교과서를 제공한다. 또한 소수민족 학생의 교육을 담당할 현지인 교사를 양성한다. 1998년부터 133호 지원 프로그램과 135호 지원 프로그램을 통해서 학교와 교실을 더 튼튼하게 건설한다. 2002년부터는 학교를 견고화하는 159호 지원 프로그램을 제공하고 있다.

셋째는, 언어·문화적 배경이 다른 소수민족 학생을 위한 교육 조건의 향상 정책 개발이다. 베트남 정부는 학교에서 소수민족 언어로 가르치는 것을 권한다. 또한 학생 선발 정책 : 134/CP시행령에 따라서 지방의 소수민족 간부를 양성할 목적으로 학생을 선발하여 대학교·전문대학교에 입학시험 없이 입학하게 된다. 졸업한 후에는 해당 지방에서 최소 5년 동안 근무해야 한다.

넷째는, 성장 배경에서의 교육 불평등 감소를 위한 정책이다. 베트남은 상대적으로 열악한 교육환경에서 성장하는 소수민족 학생들의 학습결손을 최소화하기 위해 유아에게 학령전 교육을 지원한다. 또한 초등학교나 중등학교에서는 소수민족 학생을 위한 하절기 교육 프로그램을 연간 36일 동안 운영한다. 이후 대학진학과 관련하여서는 입학 전 예비교육 프로그램을 제공한다. 이 프로그램은 대학교에서의 학습 수행에 필요한 일종의 기초 보강 학습 코스라고 할 수 있다. 소수민족 학생은 1년 동안 보강 학습 코스를 이수하고 소정의 시험에 응시하여 합격한 경우, 학생에게 적합한 대학교에 진학할 수 있다. 문화다양성과 관련한 베트남의 교육 정책의 특징을 간략하게 나타내면 다음의 <표 2-2>과 같다(ISEE, 2009: 8-10; Bộ Nội Vụ, UNFPA, 2015: 18-20; Đinh, Đ. C., 2001: 22).

<표 2-2 > 베트남 문화다양성을 위한 교육 정책

문화다양성교육	특수성 고려 교육	베트남 소수민족을 위한 교육정책
'다양성 속의 통일' 을 위한 교육	개인 차원	① 성장 배경에서 교육 불평등 감소
	학교 차원	② 학비 면제나 장학금에 의한 교육비 경감 ③ 언어·문화적 배경이 다른 소수민족 학생을 위한 교육 조건의 향상
	사회 차원	④ 소수민족 학생의 교육 기회 보장을 위한 특정한 학교의 건립과 교육 인프라 지원

<표 2-2>에서 나타난 '다양성 속의 통일'을 위한 베트남의 문화다양성에 대한 교육정책의 특징과 추진방향은 다음과 같다. 첫째, 베트남의 '다양성 속의 통일'을 위한 교육정책은 경제, 사회, 문화적 측면에서 동시다발적으로 이루어지고 있다. 둘째, 베트남의 문화다양성에 대한 교육적 특징은 주로 소수민족에 대한 것이다. 셋째, 소수민족에 대한 교육적 지원은 유아부터 대학 진학까지 전 학제를 포괄하여 이루어지고 있다. 특히 베트남의 의무교육이 초등학교 5년인 점을 고려할 때, 소수민족에 대한 교육적 지원은 장기간에 걸쳐 이루어진다고 할 수 있다. 넷째, 소수민족에 대한 교육적 지원은 단지 소수민족 학생들에게 법률을 통한 교육기회를 제공하는데 그치지 않고, 소수민족 학생들의 경제력과 언어·문화적 특성을 함께 고려하였으며, 사회적 차원과 교육적 차원에서 이루어지고 있다는 것을 확인할 수 있다.

이와 같은 교육 정책의 특징과 추진방향은 베트남의 문화다양성교육의 성격을 나타낸다. 즉, 베트남의 문화다양성교육은 학습자의 교육기회를 제공할 뿐만 아니라, 학습자가 지닌 다양한 특성을 반영하는 과정의 평등을 지향한다. 이때, 학습자의 다양한 특성은 전희옥, 권혁일(2014)이 말한 개인, 집단 구성원, 국가·세계 시민으로서의 특성을 포함한다.

2. 문화정체성과 상호문화주의

베트남의 문화다양성교육 지원 정책은 베트남의 민족다양성이라는 특징을 반영하여 소수민족에 대한 교육적 지원에 중점을 두고 있다. 그런데 천정웅 외(2015:26)는 문화다양성이 문화를 구성하는 집단 간 ‘정체성의 변용과정이자 상호 문화접변’에 의해 나타난다고 말하였다. 이는 문화다양성이나 문화다양성 교육을 위한 지원 정책이 단지 소수민족의 문화만을 고려할 수 없음을 의미한다. 따라서 본 절에서는 문화적 정체성과 상호문화주의에 대해 탐색하고, 이를 베트남의 문화다양성교육 지원 정책의 의미를 실증적으로 살펴보기 위한 단초로 삼고자 한다.

2.1. 문화정체성

다양한 문화 집단이 공존하는 사회에서 문화적 정체성은 타문화를 어떠한 방식으로 인식하기 위한 전제조건이 된다. 이는 개인적 차원에서 자기 정체성(Erikson, 1968)으로 말할 수 있다. 또한 민족 정체성(Banks, 2008), 문화정체성(Warnier, 1999)으로 확대하여 설명하기도 한다.

사회학적 관점에서 정체성은 동일시뿐만 아니라, 보다 다양한 방식으로 설명할 수 있다. 개인의 정체성은 역할모델에 대한 동일시를 통하여 형성된다(Erikson, 1968). 이때 개인은 연속의식을 통하여 자신의 미래를 현재와 연결하고, 조화의식을 통해 객체적 자아로서의 역할모델에게 나를 투영할 뿐만 아니라 사회적 상황맥락 속에 흩어져 있던 '나'를 통합하여 '나는 나'라는 실존의식을 생성한다(Lê, K. T., 김영순, 김창아, 2016).

한편, Banks(2008)는 사회학적 차원에서 민족정체성을 6단계로 설명한다. 각 단계를 살펴보면 다음 <표 2-3>와 같다.

<표 2-3 > Banks(2008)는 설명하는 민족정체성의 6단계

1 단계	심리적으로 속박된 민족성-자신이 속한 민족 집단에 대한 사회의 부정적 관념을 내면화하는 단계
2 단계	폐쇄적 민족성-민족 배타성, 분리의 특성. 자신이 속한 민족 집단을 우월하게 보는 단계
3 단계	민족 정체성의 명료화-자신의 민족 정체성에 대한 자부심과 다른 민족 집단에 대한 존중이 동시에 나타나는 단계
4 단계	이중민족성-건전한 자민족 정체성, 자민족 문화와 타민족 문화에 대한 참여와 이를 위한 심리적 특성과 기술을 가지는 단계. 두 민족문화에서 효율적 역할에 대한 기대단계
5 단계	다민족성-여러 민족의 사회, 문화적 환경에서 다양한 역할이 가능한 단계. 여러 민족 문화의 가치와 제도를 존중하며 공유하는 단계. 다민족적 관점과 정서. 풍성한 삶. 창의적이고 고차원적 문제 해결을 기대할 수 있는 단계
6 단계	세계화와 세계화 역량단계-긍정적 민족, 국가, 세계적 정체성을 가지며 보편적인 민족적 가치와 인류의 원칙을 내면화하는 단계

Banks(2008)는 5단계와 6단계의 민족성을 함양하는 것이 다양한 민족의 공존을 위한 목표가 되어야 한다고 말하였다. 그가 제시한 민족성 단계를 볼 때 민족성이나 민족으로서의 동질성은 변화할 수 있다. 그러나 자신의 소속민족과 사회적 관계를 맺는 다른 민족과의 접촉을 통해 이루어지는 변화는 전환적 변화가 아니라 이해를 통한 공존으로의 변화라고 할 수 있다. 즉, Banks(2008)가 제시한 민족적 정체성은 단계의 이행에 따라 새로운 민족성과 함께 발전적으로 작용하는 것으로 보아야 한다(Lê, K. T., 김영순, 김창아, 2016).

Warnier(1999)는 정체성과 문화 사이에 나타나는 상호관계에 대해 다음과 같이 설명한다. 문화적 정체성은 전승, 지역화, 사회화, 언어화를 통하여 문화를 영속시키는 역할을 한다. 즉, 문화적 정체성을 구성하는 과정은 Crozier(2001)의 주장과 같이 문화적 다양성을 계승하고 발전하는 과정이라고 할 수 있다. 또

한 문화적 정체성은 인간이 속한 문화적 성장 환경 안에서 형성된 것이다. 이와 같은 정체성 형성의 과정은 자신을 타인과 구분하는 바탕이 된다.

문화정체성을 형성하는 과정은 더 이상 기존의 ‘자신’에 대한 삶의 방식에 한정되지 않는다. 미디어의 발달과 세계적인 인구이동이 빈번해진 오늘날 문화는 끊임없이 타문화와 접촉하고 변화하기 때문이다.

이러한 맥락에서 Waldenfels(1991: 53)는 이해가 ‘정적’이지 않으며 ‘누구나 타인에게서 흔적만을 추적할 뿐’ 이라고 말한다. 즉, 정체성은 고정된 것이 아니라 이중적, 가변적인 것이다. 낯선 경험 속에서 이루어지는 낯섶에 대한 이해는 자신과 타자 사이에 존재하는 역동적인 틈 사이를 왕래함으로써 이루어진다. 낯선 경험과 낯선 이해에 영향을 주는 것으로는 관찰자로서의 나, 내가 지각하는 것, 나의 사회적 문화적 맥락이 있다. 정체성을 지닌 개인은 다른 문화로부터 영향을 받는다. 그러나 동시에 타인 역시 개인의 문화로부터 영향을 받는 상호관계를 유지한다.

문화정체성을 형성하는 과정은 ‘자신’과 ‘타자’의 대안적인 삶의 방식을 인정하는 것이다(이동성 외, 2013: 57). 또한 자신과 타자의 삶의 방식을 인정하는 것은 다양한 문화를 조합하거나 변용 가능하게 함으로써 문화의 발전을 견인하는 역할을 한다. 그러나 천정웅 외(2015: 51-52)에서 제기된 바와 같이 문화적 상호관계에서는 타 문화에 대한 편견, 타 문화의 수용 및 존중, 타 문화를 통해 자신의 문화를 객관적으로 인식할 수 있는 능력 등에 대한 문제가 발생한다. 그가 제시한 문제는 상호문화주의 관점에서 본 문화다양성교육의 중심과제라고 할 수 있다. 따라서 상호문화주의에 대한 탐색을 통하여 문화다양성교육에 대한 이해가 필요하다.

2.2. 상호문화주의

세계화의 가속과 함께 사회의 발전을 서술하는 개념은 ‘다문화’적이라 할 수 있으며, 이는 다문화주의를 기반으로 한다. 그러나 이해경(2010)은 다문화주의가 의도하지는 않았으나 결국 소수자 집단의 고립을 유도함으로써 진정한 사회

통합에 이르게 하지 못했다는 점을 비판한다. 또한 그 대안으로 상호문화주의(interculturalism)를 제안하며, Marshall(2002)의 말을 통해 상호문화주의의 주요 이슈인 ‘문화다양성’을 정의하였다. 그가 정의한 문화다양성은 한 사회의 공동체들 간에 서로 다른 경험에 대한 인식이며 다양한 가치들 인정하고 존중하는 것이다. 이처럼 문화다양성에 대한 이해는 다문화뿐만 아니라 상호문화주의의 측면에서도 중요한 주제이며, 따라서 이에 대한 이해가 필요하다.

정기섭(2011)은 상호문화를 문화적 배경이 다른 사람들이 함께 살아가는 과정에서 나타나는 역동적인 상호작용과 관련 깊은 것으로 말한다. 또한 유럽 회의(Council of Europe, 2009)는 상호문화주의를 문화 간 상호작용(interaction)과 ‘공동의 활동’을 장려하는 것으로 보았다(이혜경, 2010: 4 재인용). 이때, ‘공동의 활동’은 문화를 중심으로 하는 공동체간(intercommunity)에 이루어진다. 따라서 ‘상호문화주의’는 최승은(2015)의 주장과 같이 문화다원주의와 문화적 다양성을 강조함으로써 ‘문화다양성교육의 이론적 토대’가 된다고 할 수 있다.

상호문화주의에 근거한 문화다양성교육은 문화적 다양성을 인정하고 모든 문화를 평등한 관계에서 이해하도록 하는 데에 그 목적이 있다(천정웅 외, 2015: 51-52). 다른 문화를 이해하는 것은 자신의 문화적 정체성을 규정하고 재정립 하는데 바탕이 된다. 또한 다른 집단이나 사회의 문화를 이해하는 것은 그들과 긍정적인 상호관계를 형성할 수 있는 토대가 된다. 즉, 다양한 문화를 이해하고 존중하는 것은 조화로운 공동체를 형성하기 위한 기본 요건이라 할 수 있다.

교육학 측면에서 상호문화주의는 문화 간에 나타나는 차이를 수용하는 것에 중점을 둔다. Auernheimer(1998: 20)는 상호문화주의를 반영한 교육학의 문제 및 동기여부를 다음의 네 가지로 나눈다. 첫째, 낯섬의 동기나 이해의 문제, 둘째, 정체성에 대해 환기시키는 인정의 동기, 셋째, 인종화와 인종구성에 근거한 차별과 배척을 반대하고, 평등을 위한 참여하려는 동기, 넷째, 지구적 책임에서 상호문화적 이해의 동기 등이 그것이다.

Roth(2002)는 상호문화주의를 반영한 교육학의 원리와 범위, 대상, 내용을 제시하였다. 그가 강조하여 제시한 교육의 원리는 사회적 ‘책임’이다. 상호문화교육의 범위는 ‘경험에 개방적’이다. 즉, 상호문화교육은 학습자가 경험하는 생활

세계의 범위를 특정적으로 한정하지 않고 개방적으로 형성해야 한다. 같은 맥락에서 상호문화교육의 대상은 결핍자로서 ‘꼬리표’가 붙은 개인만이 아니라 다수자를 포함한 모든 사회 구성원을 포함한다. 상호문화교육의 관점에서 교육의 인적 범위 역시 ‘개방적’이어야하기 때문이다.

이는 다민족·다문화 국가인 베트남의 경우, 상호문화교육의 참여자가 민족적 소수자로 한정되는 것이 아니라 다수민족인 쁘족 구성원을 포함해야 된다는 것을 의미한다. 이러한 개방성은 언어 측면에도 적용되는데, 상호문화주의의 다중 언어교육에 대한 지지로 이를 확인할 수 있다.

상호문화주의를 반영한 교육의 범위는 커리큘럼 구성, 학교조직, 수업 형성 등의 학교 차원 외에 학생들과의 개인적인 만남 등 다양한 차원을 포함한다. 따라서 상호문화주의를 반영한 교육의 특징을 살펴보려면 학교교육 외에 다른 경험들도 살펴볼 필요가 있다. 왜냐하면 문화 및 정체성을 정립하는 과정은 순환적이고 연속적인 과정이기 때문이다. 즉, 베트남 문화다양성교육의 특징을 알기 위해서는 보통교육뿐만 아니라 그 이후의 교육 그리고 교육과정을 벗어난 개인적 경험까지 살펴볼 필요가 있다.

Holzbrecher(2014: 129)는 상호문화교육학의 핵심개념을 ‘같음과 다름을 이해하는 방식과 태도’라고 말한다. 상호문화교육의 이론적 토대에서는 특히 ‘낮춤’에 대한 이해가 중요하다. Schaffter(1991)는 ‘자신의 것’이 낮춤과 상호작용하는 해석 모델을 4가지로 나눈다. 첫째, 고유성에 대한 전제로서의 낮춤 것이다. 낮춤 것은 ‘매혹적인 것’으로 사라졌거나 잃어버린 원래의 것, 자연발생적인 것을 나타낸다. 타민족에게서 확인할 수 있는 이질적인 문화는 자신의 근원과 공통분모를 발견하고 찾음으로써 이해할 수 있다. 둘째, 자민족 문화에 대한 ‘대립 상’으로서의 낮춤 것이다. 대립 상으로서의 낮춤 것은 자민족 문화와의 차별성을 강조함으로써 이해할 수 있다. 셋째, 보충으로서의 낮춤 것이다. 이때 낮춤 것은 자민족 문화에는 부족한 것을 보충하는 요소로 파악되며 결과적으로 자민족 문화의 발전을 위한 역동적인 힘으로 작용한다. 문화다양성에서 설명하는 ‘낮춤 문화를 통한 풍부성’은 보충으로서의 낮춤 것과 관계된다. 넷째, 상호보완으로서의 낮춤 것이다. 타문화는 자민족을 이해하기 위한 조건으로서 지각

된다. 이때 타문화는 지식을 흡수하는 것으로서의 '이해'가 아니라 '혼적'을 찾기 위해 노력하는 대상이 되므로 그 특성이 유지된 채 이해될 수 있다. 그러나 타문화에 대한 이해방식은 오영훈, 김창아(2015)에서도 확인할 수 있듯이 순차적 이라기보다는 혼합적이다. 이러한 모습은 관점과 이해 방식이라는 측면에서의 문화적 정체성을 의미한다. 또한 타문화에 대한 이해방식은 어떠한 부분이 두드러지게 나타느냐에 따라서 개인 혹은 사회를 특징적으로 규정할 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 자신의 문화를 규정하는 문화적 정체성은 타문화에 대한 이해의 틀로 작용한다. 이때 문화적 정체성은 개인적 정체성이나 민족적 정체성을 포함한다. 또한 타문화 혹은 타집단에 대한 이해는 개인으로 구성된 문화집단간의 상호작용에 의해 변용되며 확장될 수 있다.

본 장에서는 상호문화주의 관점에서 베트남의 문화다양성을 살펴보기 위해 베트남의 사회적, 문화적 특징과 문화정체성 및 상호문화주의에 대해 알아보았다. 베트남은 1946년부터 '다양성 속의 통일'을 표방하며 54개 민족의 문화다양성에 대한 교육을 법률에 근거하여 정책적으로 시행하고 있다. 그런데 UNESCO는 2005년 문화다양성이 다양한 문화에 대한 상호존중을 통해 유지될 수 있다고 한다. UNESCO가 제시한 문화다양성은 '문화적 표현'을 통해 확인할 수 있는 '집단과 사회의 문화'에 대한 상호작용과 그 결과에 대해 '상호 보완적' 성격을 갖는다. 상호문화는 개인으로 구성된 문화집단 간의 '역동적인 상호작용'을 통해 이루어지며(정기섭, 2009), 이는 UNESCO가 언급한 '상호작용'을 통해 나타나는 '문화적 표현'과 유사하다.

상호문화주의를 기반으로 한 교육은 그 내용과 범위에 있어 개방성의 특징을 갖는다(Roth, 2002). 또한 상호문화교육은 나와 타자에 대한 이해방식과 태도의 문제(Holzbrecher, 2014)이지만, 그 변화는 혼합적으로 나타날 수 있다(오영훈, 김창아, 2015).

앞서 살펴보았듯이 베트남의 문화다양성교육은 학습자의 모든 다양한 특성을 반영하는 평등 교육이며, 학습자의 다양한 특성은 개인이나 집단 구성원뿐만 아니라 국가·세계 시민으로서의 특성을 포함한다. 또한 상호문화주의는 개방성을

특징으로 하며 나와 다른 것을 이해하는 방식이자 태도를 나타낸다. 이를 간략하면 다음의 <표 2-4> 과 같다.

<표 2-4> 상호문화주의 관점에서 본 문화다양성교육

문화다양성교육 상호문화주의	개인적 차원	교육적 차원	사회적 차원
매혹	자연발생적인 소수민족 문화에 대한 개인적 경험	자연발생적인 소수민족 문화에 대한 교육과 태도	보통교육 이후 자연발생적인 소수민족 문화에 대한 사회적 관심과 노력
대립	소수민족 문화의 차별성에 대한 개인적 경험	소수민족 문화의 차별성에 중점을 둔 교육과 태도	소수민족 문화의 차별성을 극복하기 위한 관심과 노력
보충	소수민족 문화를 주류민족 문화의 보충 요소로 파악한 경험과 이해방식	소수민족 문화를 주류민족 문화의 보충 요소로 파악하고 이루어지는 교육과 태도	소수민족 문화를 주류민족 문화의 보충 요소로 파악하려는 사회적 관심과 노력
상호보완	소수민족 문화의 특성을 장려하고, 이를 주류문화를 이해하기 위한 조건으로 인식한 경험	소수민족의 문화 특성을 반영한 교육과 이를 주류문화를 이해하기 위한 조건으로 생각하는 태도	소수민족 문화의 특성을 장려하고, 이를 주류문화를 이해하기 위한 조건으로 여기려는 사회적 관심과 노력

<표 2-4>에서 확인할 수 있듯이, 베트남의 문화다양성교육은 개인적 차원, 교육적 차원, 사회적 차원에서 지원이 이루어진다. 그런데 문화다양성교육은 단지 여러 차원에서 지원이 이루어진다는 것에 만족할 수 없다. 문화다양성교육은 다양한 문화를 갖는 개인과 집단에 대한 이해 방식을 의미하며, 태도를 포함하기 때문이다(Holzbrecher, 2014). 그러나 이러한 이해방식과 태도는 혼합적으로 나타나기에(오영훈·김창아, 2015) 그 실현 양상을 알 수가 없다. 또한 베트남의 문화다양성을 구성하는 요소는 무엇인지, 문화다양성교육의 과정이나 그 결과는 어떠한지에 대해서도 알 수 없다. 따라서 베트남의 문화다양성교육의 특징을 확

인하기 위해서는 문화다양성교육을 위한 정책적 지원과정 뿐만 아니라 실현과정에 대한 실증적 작업이 필요하다. 다음 장에서는 상호문화주의의 관점에서 베트남의 교육정책의 특징과 그 의미를 탐색하기 위한 절차를 제시하고자 한다.



Ⅲ. 연구방법

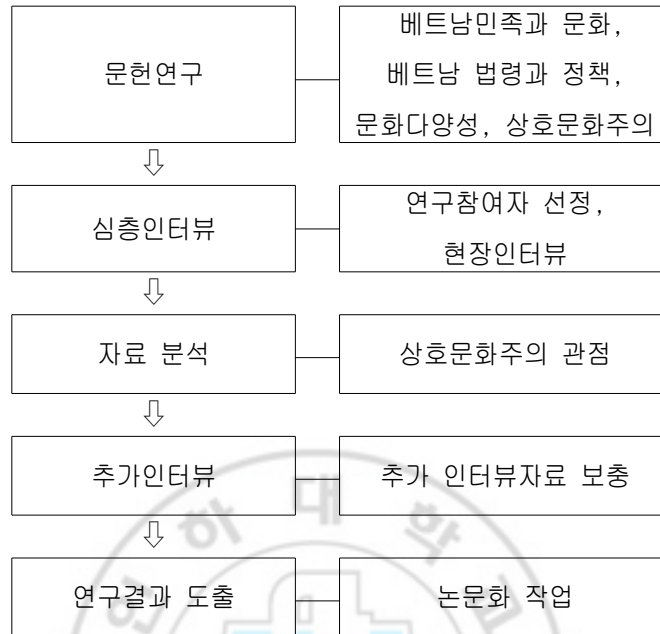
2장에서는 문헌연구 결과를 통해 정책문서에 나타난 베트남 문화다양성교육의 방향과 중점이 무엇인지를 살펴보았다. 3장에서는 이를 확인하기 위한 연구방법을 제시할 것이다. 본 연구는 질적연구의 방법으로 진행되었으며 Seidman(2006)을 참고하여 작성된 반구조화된 질문지를 활용하였다.

1. 연구 절차

본 연구는 '심층 인터뷰(In-depth Interview)'를 통해 자료를 수집하고 분석하였다. 연구는 2014년 11월부터 2016년 3월까지 약 17개월, 총 3차 기간으로 나누어 진행하였다.

문헌연구에서는 베트남의 문화적 특징을 잘 드러낼 수 있는 민족적 특성과 베트남의 최신 법령 및 문화다양성교육 관련 정책에 대한 자료를 확보하고, 이를 상호문화주의와 관련하여 살펴보았다.

베트남은 한반도의 1.5배 면적으로, 남북의 길이가 1700km로 매우 길며 이에 따라 북부지방과 남부지방의 자연적 특징 및 문화적 특징이 다르다. 한국의 경우에는 육로로 중국과 국경을 접하고 있지만, 현실적으로 중국에서 혹은 한국에서 상대국을 왕래하기는 어렵다. 그러나 베트남은 북쪽으로는 중국, 서쪽 북·중부지역으로는 라오스, 서쪽 남부지역으로는 캄보디아와 국경을 마주하고 있다. 이러한 특징으로 인하여 베트남에서는 보다 다양한 소수민족의 형성이 가능했던 것으로 파악된다(김영순 외, 2013). 본 연구는 이러한 베트남의 현장에서 연구를 진행하였다. 연구의 절차를 도식화하면 다음의 [그림 3-1]과 같다.



[그림 3-1] 연구의 절차

1차 연구 기간은 2014년 12월부터 시작하였고, 이론적 배경에 대한 자료 수집과 문헌연구를 중심으로 하였다. 문화다양성에 대한 개념적 이해를 위해 2005년 UNESCO의 자료와 1946년 이후부터 2013년까지의 베트남 헌법을 비교하고 주요 정책의 특징을 확인하였다. 또한 문화다양성(레기영짱, 김영순, 김창아, 2016; Banks, 2008; Erikson, 1968; Warnier, 1999)과 상호문화주의에 대한 문헌자료를 오영훈, 김창아(2015), 이혜경(2010), 정기섭(2011), 최승은(2015), Auernheimer(1998), Holzbrecher(2014), Roth(2002), Schäffter(1991)를 중심으로 살펴보았다.

2차 연구 기간은 2015년 1월부터 2015년 7월까지 7개월로, 연구참여자를 선정하여 심층인터뷰를 하고 자료를 분석하였다. 심층인터뷰는 ‘전문가’와 ‘일반인’ 2개 그룹에 대해 이루어졌다. 전문가 그룹에 대한 인터뷰는 연구자와 지도교수가 직접 베트남에 있는 전문가들의 활동장소에 방문하여 수행하였고, 일반인에 대한 인터뷰는 한국에서 수행하였다. 문화·교육 전문가 연구참여자에 대한

심층인터뷰는 연구자와 지도교수가 2015년 1월 13일부터 1월 27일까지 베트남을 방문하여 수행하였다. 일반인 교육경험자 연구참여자 심층인터뷰는 2015년 2월 14일부터 7월 6일까지 진행하였다.

마지막 3차 연구기간은 2015년 8월부터 2016년 3월까지 총 8개월 동안 수행하였다. 3차 기간에는 1차와 2차 연구기간동안 수집한 자료를 문화다양성과 상호문화주의를 중심으로 분석하고 해석하였으며, 이때 추가 자료의 확보작업을 함께 하였다.

연구의 절차는 매 과정을 수행하면서 부족하거나 확인할 부분을 다시 점검하고 분석하는 나선형 연구방식으로 수행되었다. 이러한 연구과정의 순환성은 질적 연구의 특징이기도 하다.

2. 연구참여자

문헌연구를 통하여 확인한 문화다양성교육에 관한 베트남정부의 주장은 어떻게 실현되는가에 대한 검토가 필요하다. 이를 위해 문화·교육 정책을 만드는 과정에 참가하는 전문가와 정책의 수혜자인 교육경험자의 경험에 대한 인터뷰를 진행하였다. 자료수집과 분석의 과정, 연구참여자의 선정 과정은 다음과 같다.

2.1 전문가

베트남에서 문화다양성정책을 위한 자료의 수집과 분석은 주로 각 지방의 문화기관과 전문가를 통해 이루어진다. 지방의 문화·교육 전문가들은 현지답사를 하거나 연구 활동을 통해 생성한 자료를 베트남 중앙정부에 보고한다. 베트남 중앙정부에서는 이러한 보고나 제안 사항들을 검토하고 의결을 통하여 정책을 수립한다. 이러한 과정을 거쳐 베트남 소수민족 문화에 대한 정책이 실현된다.

본 연구에서는 6명의 베트남 문화·교육 전문가를 대상으로 심층인터뷰를 실시하였다. 총 6명의 연구참여자는 이들이 활동하는 지역의 전문문화기관에 소속

되어 있다. 이들은 모두 베트남 문화다양성교육을 지원하는 정책 수립과정에 참여한다는 공통점이 있지만, 베트남 주류 민족출신과 소수민족출신이라는 차이점이 있다. 또한 이들은 <표 3-1>에서 제시한 바와 같이 전문연구자로서 민족과 문화에 대한 소양을 갖춘 자들이다.

<표 3-1> 전문가 연구참여자의 정보

특성 코드	직위	전문분야	민족	거주지역	인터뷰 날짜 (년.월.일)
E1	베트남 ‘가’ 민족학 박물관 기관장	민족학	깡족	하노이	2015.01.14
E2	‘나’ 민족학 연구소 기관장	민족학	깡족	하노이	2015.01.14
E3	‘다’ 국립대학교 역사학과장	역사학	깡족	럼동성 달랏시	2015.01.17
E4	현라오까이성 ‘라’ 문화정책 기관장	문화정책	깡족	라오까이 성	2015.01.21
E5	전라오까이성 ‘라’ 문화정책 기관장	문화정책	자이족	라오까이 성	2015.01.22
E6	사파현 ‘마’ 문화·민족학 관련 기관장	문화정책	허몽족	라오까이 성	2015.01.22

*E는 ‘전문가(Expert)’ 을 의미한다.

연구참여자들은 주로 베트남의 북부 지역에서 종사하는 문화전문가들이다. 또한 연구참여자들은 주류민족인 깡족과 소수민족을 모두 포함하며 이들의 거주지역은 베트남 북부, 북서부, 중남부지역으로 비교적 다양하다. 전문가의 전공과 지역 특징이 역시 이와 같다.

연구참여자 E1은 민족학 분야에서 활동하는 전문가이며, 베트남사회과학한림원 산하의 ‘가’ 민족학박물관의 박물관장이다. 베트남사회과학한림원의 주된 역할은 사회 문제를 연구하는 것으로, 베트남정부가 개발 전략 및 계획, 정책 수립하는데 과학적 증거를 제공하는 기관이다. 그리고 ‘가’ 민족학박물관은 베트

남사회과학한림원 소속으로 베트남의 민족들에 대한 연구 센터인 동시에 민족학에 관한 전시 업무를 담당한다.

연구참여자 E2는 민족학 전문가이며 베트남사회과학한림원에 속한 ‘나’ 민족학연구소에서 근무한다. 위의 ‘가’ 민족학박물관과 달리 ‘나’ 민족학연구소는 기초 연구와 응용연구를 모두 수행하는 기관이며 베트남정부의 민족적 정책과 대책 수립에 관여한다.

전문가 E1과 전문가 E2는 하노이에서 근무한다. 하노이는 베트남의 수도이며 베트남 문화·정치의 중심지이다(김영순 외, 2013: 98).

연구참여자 E3은 베트남 띠이응웬 지역 럽동성 다랏시에 있는 ‘다’국립대학교 역사학과의 학과장이다. E3은 역사학 전문가이고 그가 근무하는 대학교는 베트남의 중부지방인 럽동성에 위치한다. 럽동성에는 쁑족을 비롯하여 꺼허족, 마족, 화족, 농족, 타이족, 쭈루족 등 다양한 민족이 있다. 특히 럽동성의 중심인 다랏시는 소수민족의 문화다양성으로 유명한 지역이다(김영순 외, 2013: 130).

나머지 연구참여자 E4, E5, E6은 베트남-중국 국경지역인 라오까이성에서 문화정책 관련한 일을 한다. 라오까이성은 민족이 다양할 뿐만 아니라 정부 정책의 주요 수혜 대상자인 가난한 소수민족 가정이 많다. 즉, 라오까이성은 소수민족 정책을 적용하는 대표적인 지역이라고 볼 수 있다. 라오까이성에 거주하는 민족 중 허몽족은 성 인구의 20%를 차지하고 있으며, 이는 라오까이성의 다른 소수민족과 비교할 때 상대적으로 다수 민족에 해당한다(Trương, H. C., 2009).

연구참여자 E4는 쁑족, 연구참여자 E5는 자이족, E6은 허몽족 출신이다. 인터뷰 시점에 연구참여자 E4는 현 라오까이성 ‘라’ 문화정책 기관장이고 연구참여자 A5는 전 라오까이성 ‘라’문화정책 기관장이었다. 각 성의 인민위원회가 문화, 가정, 스포츠, 지역의 관광에 관한 문제들을 관리하는 데에 ‘라’문화정책기관의 도움이 필요하다.

연구참여자 E6은 라오까이성 사파현 ‘마’문화·민족학 관련 기관장이다. 사파는 하노이에서 북서쪽으로 약 400km 떨어져있으며, 쁑족, 허몽족, 자오족, 타이족, 자이족, 사포족 등 여섯 개 민족이 거주하는 지역이다. 각 민족이 가지는 역사와 문화의 특징이 있어서 이러한 문화적 다양성을 가지는 사파는 베트남의

유명한 관광지로 알게 된다(응웬뚜언아잉, 2014).

정부의 입장을 대변하는 전문가들에 대한 의견을 검토하고, 일반인을 통해서 베트남의 문화다양성교육 실현에 대한 전반적인 인식을 평가한다. 특히 일반인 참여자들은 문화다양성교육의 수혜자라는 특징이 있다.

2.2. 교육경험자

본 연구는 베트남 교육정책 시행과 그 효과를 검토하기 위하여 문화전문가와 별도로 교육정책의 수혜자인 일반인의 인식과 경험을 분석하였다. 연구에 참여한 베트남 교육경험자는 ‘눈덩이표집방법(Snowball Sampling)’을 통해 모집된 6인이다. 연구자는 지인을 통하여 ‘베트남의 보통교육을 모두 이수한 자’를 소개받고, 이들을 통하여 총 6인의 연구참여자를 만나게 되었다. 이들 연구참여자의 일반적 특성은 다음 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 일반인 연구참여자의 정보

특성 코드	학력	전문 분야	연령	성별	민족	이주경험	인터뷰 날짜 (년.월.일)	인터뷰 장소
EP1	대학 재학	의과대학	23	남	깡족	응에안-하노이	2015.7.6	SNS (Skype)
EP2	대학 졸업	법학	22	여	깡족	남딩-하노이	2015.2.14, 2015.7.2	SNS (Line)
EP3	대학 졸업	법학	24	여	깡족	박장-하노이	2015.6.28, 2015.6.29	SNS (Skype)
EP4	고등학교 졸업	어학연수	21	여	깡족	하이즈엉-하노이-인천	2015.6.29	인천 (대학교 캠퍼스)
EP5	대학원 재학	물리학	24	여	깡족	호지민-인천	2015.6.23	인천 (대학교 캠퍼스)
EP6	대학 재학	한국어	21	남	깡족	꽝닝-하노이-서울	2015.6.19	서울 (카페)

*EP는 ‘경험자(Experienced Person)’ 을 의미한다.

일반인 연구참여자들은 모두 문화다양성에 관한 경험이 있다는 공통점이 있지만 그 양상은 다르다. 문화다양성과 관련한 참여자들의 특징은 다음과 같다.

연구참여자 EP1은 23살의 의과대학 일반의 전공인 대학생이다. 그는 베트남 중부지방인 응에안성 출신이지만, 인터뷰 당시에는 하노이 군대 소속의 의학대학교에 다니고 있었다. EP1은 보통교육기관 기간에는 가족과 함께 거주하였지만, 대학교 3학년이 될 무렵 아버지와 함께 하노이로 이주하여 함께 살다가 최근에는 학교 근처로 이사해서 혼자 산다. 연구참여자 EP1은 여행이나 봉사활동 등에 대한 경험은 없지만, 여자친구를 통하여 소수민족의 문화적 특성을 알게 되었다는 특징이 있다.

연구참여자 EP2는 1993년생으로 베트남 북부 해안 평지 지역에 위치하는 남딩성 출신이다. 처음 그와 인터뷰를 시작할 때는 하노이 법학대학교, 국제무역법학과 4학년 대학생이었다. 하지만 2차 인터뷰 때, 그는 법학과를 졸업하였다.

EP2는 남딩시에 자랐고, 하노이법대학교에 다니기 위해 하노이로 이주했다. EP2는 베트남 산간지역에서 여행 및 봉사활동 등을 해본 적이 있었다.

연구참여자 EP3는 1991년생 여자 신입사원이다. 그는 베트남 북부지역 박장시에서 태어났고 현재 하노이에서 살고 있다¹⁴⁾. 그는 하노이에서 초등학교와 중학교를 다니다가 7학년 2학기에 박장시로 이사하여 고등학교를 마쳤다. 이후 대학교 다닐 때부터 인터뷰시점까지는 하노이에서 살고 있다.

그는 외교대학교에 다녔지만, 2년 후 법학교로 전과한 경험이 있다. EP3는 성장과정에서 몇 번의 국내 이주와, 소수민족 지역에서 봉사활동 및 소수민족 친구의 집 방문과 같은 다양한 경험이 있다.

연구참여자 EP4는 1994년생으로 고등학교를 졸업 후, 현재 인천에 있는 ‘모’ 대학교의 어학당에서 어학연수 중인 여자 연구참여자이다. EP4는 베트남 북부 홍강 삼각주 지대에 위치하는 하이즈엉성의 출신이다. 그가 살던 동네는 경제 활성화로 인하여 타지의 다양한 이주노동자들이 많이 거주하고 있는 곳이다. 또한 그는 한국에 오기 전에 베트남 수도인 하노이에 살았을 때 베트남의 지역별

14) 박장은 베트남의 북쪽에 속한 성이다. 박장은 하노이에서 서쪽으로 약 50km 떨어져있으며 도시의 면적은 3827.45 km²이다.

문화다양성을 접촉한 기회가 많아서 관련한 경험은 풍부하다.

연구참여자 EP5은 1991년생 여자유학생이자 대학원생이다. 그의 출신지는 베트남 남부지역에 경제적으로 가장 발전한 도시인 호지민시이다. 그는 태어날 때부터 대학 졸업까지 고향에 있었고, 인터뷰 시점에 인천에 있는 ‘모’ 대학교에서 재료과학 전공으로 석사과정을 하는 중이었다. EP5은 한국에 오기 전에 이주경험이 없었지만 그의 가족 부모는 베트남 북쪽의 출신한 국내이주자이며 주위에 있는 이웃들도 같이 이주하던 이주자들이다.

연구참여자 중에 문화다양성 경험이 상당히 풍부한 EP6는 1994년생 남자 대학생이다. 그는 중국-베트남의 국경에 위치한 광닝성 명가이시 출신으로, 고등학교를 졸업한 후 하노이 국립대학교 한국어학과에 입학하여 계속 하노이에 있었다. 그는 대학교에서 한국어학과 통·번역을 전공으로 하였으며 베트남 문화와 한국문화에 대한 교육을 정식으로 받았다. 또한 3학년으로 진급한 후 장학금을 받아 인터뷰 시점에는 ‘라’ 대학교 서울캠퍼스에 교환학생으로 와 3개월째 어학 연수를 하고 있다.

이러한 총 6명의 연구참여자는 베트남 고등학교나 대학교의 교육과정을 수료한 젊은이들이다. 이들은 모두 베트남 주류 민족인 쁘족 출신이며 소수민족의 다양한 문화를 접촉한 경험이 있다는 공통점이 있다. 이들 연구참여자들은 남자 2명, 여자 4명으로 구성되어 있으며 이들의 연령은 21세부터 24세까지로 모두 최근의 베트남 교육과정을 통해 교육받은 젊은이들이다. 이들의 출신지는 4명은 베트남의 북부지역, 1명은 남부지역, 다른 1명을 중부지역 출신으로 각기 다르다. 또한 현재 거주지는 3명은 서울 및 인천 등 한국, 3명은 베트남의 수도인 하노이에 거주하고 있다. 본 연구자는 이처럼 다양한 전공 및 출신을 가진 자들로 연구참여자를 구성함으로써 다양한 의견을 반영하고자 하였으며, 또한 최근에 교육받은 경험이 있는 자들을 선정한 이유는 베트남 문화다양성교육 정책의 근황을 반영하는 데에 있어 유리할 거라는 판단에서이다.

3. 자료수집 방법

본 연구는 먼저 문헌 조사와 베트남 현지 사전 조사에서 나온 내용들을 토대로 작성한 반구조화된 질문지를 통해 심층 인터뷰를 진행 하였다. 연구자는 베트남의 문화다양성교육에 대한 정책적 지원과정에 참여하는 전문가에 대한 심층 인터뷰를 위해서 관련 자료를 이메일로 먼저 보냈다. 문화·교육 전문가 연구 참여자에 대한 심층인터뷰는 연구자와 지도교수가 2015년 1월 13일부터 1월 27일까지 베트남을 방문하여 수행하였다. 구체적인 인터뷰 장소는 베트남 하노이, 럽동성 달랏시, 라오까이성 라오까이시와 사파현 지역 등이다. 참여자 A1과 A2에 대한 전문가들과의 인터뷰는 연구자와 지도교수가 베트남의 수도인 하노이에서 1월 13일부터 1월 15일까지 머물면서 진행하였다. 이후 1월 16일부터 19일까지는 캄보디아와 가까운 베트남 남부의 럽동성으로 이동하여 참여자 A3와의 인터뷰를 수행하였다. 1월 20일부터 26일까지는 다시 베트남의 북서부 베트남-중국 국경에 위치한 라오까이성으로 이동하여 A4, A5, A6와의 인터뷰를 수행하였다.

일반인 교육경험자 연구참여자 심층인터뷰는 2015년 2월 14일부터 7월 6일까지 진행하였으며 본격적인 인터뷰에 앞서 연구참여자 EP2는 사전인터뷰를 진행하였다. 심층인터뷰는 한국에 있는 연구자가 한국 내 또는 베트남에 있는 베트남 연구참여자를 방문하거나 통화하는 방식으로 진행하였다. 연구 참여자별로 1~2회, 60~90분씩 구두인터뷰를 진행하였다. 인터뷰를 위한 현장자료의 수집 장소 및 일반인 참여자들의 베트남에서의 주요 생활지는 아래의 [그림 3-2]와 같다.



[그림 3-2] 연구참여자들의 베트남에서의 생활지역

위의 [그림 3-2]를 통해서 알 수 있듯이 전문가참여자와 일반인 참여자들이 베트남에서 주로 생활하는 곳은 베트남의 수도인 하노이와 인근 지역과 베트남의 경제 수도로 일컬어지는 호치민과 인근 지역들이다.

심층인터뷰를 진행하기 전에 연구참여자에게 질문지를 보여주고 연구참여자가 연구를 이해하도록 연구자가 자세히 설명하였다. 연구참여자가 연구에 참여할 의사를 밝힌 후 인터뷰를 진행하며 녹음을 하였다. 녹음된 면담내용은 전사 작업을 통해 문서화하여 보관하였다. 인터뷰는 연구자와 연구참여자들의 모국어인 베트남어로 진행하였고, 녹음한 내용은 베트남어 그대로 전사한 후 한국어고급능력의 자격증을 가진 베트남인 연구자가 번역하였으며, 다문화전문가인 한국인의 검토를 받았다. 또한 연구참여자 보호를 위해서 수집한 자료와 정보에 대한 연구참여자의 익명성보장과 연구내용을 포함하는 연구 동의서를 받았다. 또한 인터뷰가 진행된 이후에도 참여자의 요청이 있을 경우 자료를 전사록에 옮기지 않았다.

연구참여자에 대한 면담은 반구조화된 질문지를 활용하였다. 본 연구에 사용한 질문지는 Irving Seidman (2006)의 방법에 의한 것으로, 크게 3가지의 내용으로 구성하였다. 첫째, 연구참여자의 경험 및 배경을 파악하기 위하여 ‘집중적 생활사(Focused Life History)’에 대한 질문을 구성한 후, 둘째, 연구참여자의 경험을 심도 있게 살펴보기 위해서 ‘경험의 세부(The Detail of Experience)’ 항목을 구성하였다. 이러한 단계를 거쳐서 셋째, 연구참여자들이 자신의 경험을 이야기하는 가운데 자신의 경험에 대해 의미를 부여한다. 이 단계는 ‘의미의 성찰(Reflection on the meaning)’이라는 면담과정의 핵심이다. 이를 구체적으로 나타내면 아래의 <표 3-3>과 같다.

<표 3-3> 인터뷰를 위한 질문지

<p>① 집중적 생활사</p>	<p>▶ 성장배경</p> <ul style="list-style-type: none"> - 이름 및 생년월일, 고향, 민족에 대해 자기소개를 부탁드립니다. - 태어났을 때부터 현재까지 살던 곳에 대해 이야기해주세요. - 자신이 다녔던 학교들에 대해 소개를 부탁드립니다. <p>▶ 문화다양성 접근 방식</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학교에서 공부한 타문화에 관련한 내용에 대해 이야기해주세요.
--------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - 소수민족인 친구, 혹은 다른 지역에서 온 친구, 외국인 친구를 만나본 적이 있습니까? - 학교 이외에 다른 문화를 접촉해본 적이 있습니까? 있으면 구체적으로 이야기를 부탁드립니다.
② 경험의 세부	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 현 거주 지역 및 현 거주 특징 <ul style="list-style-type: none"> - 현재 어디에서 공부하거나 일합니까? 전공은 무엇입니까? - 현재 거주 환경에 대해 자세히 진술 부탁드립니다. ▶ 현재의 문화다양성 접근 경험 <ul style="list-style-type: none"> - 현 거주지의 환경 및 현 진로에 관한 경험에 대한 진술을 부탁드립니다.
③ 의미의 반영	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 베트남 문화다양성에 관한 배경지식 및 경험 <ul style="list-style-type: none"> - 소수민족학생의 대상을 위한 지원 정책을 알고 계십니까? 어떠한 경험인지 자세히 이야기를 해주시기 부탁드립니다. ▶ 베트남 문화다양성교육 정책 시행 과정에 관한 인식 <ul style="list-style-type: none"> - 초·중·고등학교에 나온 소수민족 관련 내용을 어떻게 이해합니까? 현재까지 기억에 남는 것은 무엇입니까? - 쁘족의 문화에 대한 설명을 부탁드립니다. 쁘족의 문화와 소수민족의 문화가 어떤 점에서 다른니까? 2개의 문화 사이에 비슷한 점이 있습니까? - 베트남의 문화에 대한 설명을 부탁드립니다. 베트남의 문화와 외국의 문화를 비교하세요. ▶ 문화다양성교육의 필요성 <ul style="list-style-type: none"> - 본인에게는 다른 민족, 다른 문화에 대한 이해가 필요합니까? 쁘족이 다른 민족의 문화를 이해한다면 어떻습니까? 소수민족들이 쁘족의 문화를 이해한다면 어떻습니까? - 일상생활과 직업에는 문화다양성의 지식이 필요합니까? - 베트남의 문화적 다양성을 잘 알기 위해 어떠한 교육 방안을 적용하면 좋다고 생각합니까?

연구참여자에 대한 면담은 <표 3-3>에 제시한 바와 같이 반구조화된 질문지를 활용하였다. 그러나 실제 인터뷰과정에서는 연구참여자의 진술과 반응을 확인하며 질문의 핵심의미를 중심으로 변형하거나 그 순서를 바꾸어 질문하였다.

4. 자료 분석

자료의 분석은 베트남의 문화다양성교육의 특징을 다차원적으로 접근하여 실제적으로 나타내고, 이를 상호문화주의 관점에서 해석하는데 초점을 두었다. 이를 구체적으로 나타내면 다음과 같다. 첫째, 문화다양성교육을 지원하기 위한 전문가들의 면담 내용을 통하여 문화다양성교육을 위한 지원과정의 특징을 과

약한다. 둘째는 전문가들의 면담에서 나타난 특징은 베트남의 문화다양성교육을 받은 일반인들에게 어떠한 의미가 있는지를 상호문화주의의 관점에서 살펴본다. 이를 통하여 과정의 평등을 지향하는 베트남의 문화다양성교육을 위한 지원과 결과가 어떠한가를 보다 명확히 제시할 것으로 기대하였다. 구체적인 분석과정은 다음과 같다.

그룹별 인터뷰를 통해 수집한 자료는 인터뷰 종료 후 바로 전사하였다. 이후 연구자는 전문가 인터뷰 전사본을 반복하여 읽으면서 문화다양성교육과 상호문화주의를 바탕으로 코딩을 통하여 199개의 의미단위를 도출하였다. 이중 중복된 102개를 제외하고, 97개의 의미단위를 추출하였다. 이 과정을 통하여 나타난 베트남 문화다양성교육을 위한 전문가들의 활동은 맥락성을 고려하여 문화다양성에 대한 현장자료 수집과정, 문화다양성교육 지원을 위한 범주화, 문화다양성교육정책 실현 과정으로 범주화 하였다.

이와 같은 과정은 일반인 참여자 인터뷰 분석에서도 동일하게 이루어졌다. 일반인 참여자 인터뷰를 통해 수집한 자료 역시 인터뷰 종료 후 수집한 자료를 개방 코딩, 과정 코딩, 감정 코딩을 하였다. 이를 통하여 중복된 137개를 제외한 450개의 의미단위를 추출하였다. 베트남 일반인 참여자의 문화다양성정책에 의한 교육 경험은 맥락성을 고려하여 보통교육에서 나타난 ‘근원’과 대립, 교육의 경험에 따른 보충과 보완, 보통 교육 이후 이해를 위한 노력으로 범주화하였다. 이를 간략하게 나타내면 <표 3-4>와 같다.

<표 3-4> 참여자들의 경험에 대한 접근

문화다양성교육 참여자	개인적 차원	교육적 차원	사회적 차원
전문가(공시적)	문화다양성교육 지원을 위한 전문가의 활동	문화다양성교육의 내용 설정을 통한 교육적 지원을 위한 범주화	문화다양성교육에 대한 평가
일반인(통시적)	일반인 참여자의 교육 외 경험	일반인 참여자의 보통교육에서의 경험	일반인 참여자의 보통교육 이후 시기의 경험

<표 3-3>은 문화다양성교육과 관련한 참여자들의 경험은 맥락성을 고려하여 개인적 차원과 교육적 차원 그리고 사회적 차원을 포함하였다. 이는 2장에서 살펴본 바와 같이 상호문화주의를 반영한 교육의 범위는 보통교육뿐만 아니라 학교교육을 벗어난 경험을 다차원적으로 포함하기 때문이다.

하지만 참여자들의 경험에 대한 다차원적 접근은 전문가와 일반인에 대한 접근방식을 다르게 설정하였다. 전문가의 활동은 베트남의 문화다양성교육을 위한 정책적 지원 과정이라는 일반적인 과정에 초점을 맞춘 것이다. 따라서 전문가들의 ‘전문적인 활동’의 특징과 ‘전문적인 활동’의 결과 도출한 문화다양성교육의 내용과 그에 대한 ‘사회적 평가’라는 일련의 과정을 공식적으로 살펴보았다. 이와 다르게 일반인 참여자들의 경험은 그들의 보통교육 시기를 포함하여 통시적으로 살펴보았다. 이는 베트남이 1959년 이후 헌법 개정에도 불구하고 지속적으로 추구하는 문화다양성교육에 대한 개인적 차원, 학교차원, 사회적 차원의 지원에 대한 경험을 통해 교육의 결과를 확인하기 위해서이다. 이러한 과정을 통하여 도출한 베트남 일반인 참여자의 문화다양성정책에 의한 교육 경험의 의미는 ‘개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해’로 파악하였다.

5. 연구의 신뢰성과 윤리적 고려

연구의 윤리적 고려를 위하여 인터뷰 시작 전에 인터뷰 시간, 인터뷰 내용에 대해 안내하였다. 또한 인터뷰거부권, 인터뷰중단권, 사생활 침해 거부권에 대한 참여자의 권리를 <부록 3>과 같이 문서화하여 안내하였다. 이외에도 연구의 신뢰성을 확보하기 위하여 별도로 인터뷰 자료의 전사본을 해당분야의 전문가들을 통하여 검토하였다. 이는 일반적으로 요구되는 연구의 신뢰성 확보뿐만 아니라 베트남어로 진행한 인터뷰 내용의 한국어 번역이 정확하게 되었는지를 확인하는데 필요하다. 먼저 연구자가 베트남어로 진행한 인터뷰를 한국어로 전사하였다. 이후 베트남어와 한국어로 병기한 전사록은 메일을 통해 다문화교육전공 한국인 박사 1인과 베트남 출신 다문화교육전공 대학원생 1인, 그리고 문화

인류학 전공교수 1인에게 전달되었으며, 이들의 검토가 이루어졌다. 또한 자료의 코딩과 해석 작업에도 이들의 검토과정을 거쳤다. 마지막으로 인터뷰의 내용과 문맥에 오류 여부를 반복하여 확인하며 수정하였다.



IV. 베트남 문화다양성교육의 실제

앞서 살펴본 바와 같이 베트남 소수민족의 문화다양성은 국가 차원에서 보장한다. 또한 베트남 문화다양성교육을 위한 지원은 개인차원, 학교차원, 사회차원에서 다양하게 이루어지고 있다. 본 장에서는 국가차원에서 보장하는 소수민족의 문화다양성이 무엇에 중점을 두고, 어떠한 과정을 통하여 기획되며 어떻게 실행되는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 1절에서는 베트남 문화다양성교육을 위한 정책과정에 참여하는 전문가들의 인터뷰를 통하여 그 과정을 살펴보고자 한다. 또 베트남의 문화다양성교육을 위해서 이들이 인식하는 문화다양성 요소를 확인할 것이다. 2절에서는 문화다양성정책에 근거하여 교육 받은 일반인들의 소수민족에 대한 경험을 살펴보고 이를 상호문화교육의 관점에서 해석할 것이다. 이를 통하여 베트남의 문화다양성교육을 위한 정책의 특징을 실증적으로 나타낼 수 있을 것으로 기대한다.

1. 문화다양성교육의 지원

1.1. 문화다양성에 대한 현장자료의 수집

1) 전문성에 기반한 과정

베트남 문화다양성의 교육적 지원 정책을 위한 기초자료의 수집은 문화영역에서 연구자로서, 그리고 학자로서의 전문성을 인정받은 사람들을 통해 이루어진다. 베트남 정부는 문화다양성의 중요성을 인식하고 이에 대한 학문적 정당성을 부여하기 위해 전문기관을 운영한다. 베트남 소수민족 문화에 대한 연구는 E1의 진술에서도 알 수 있듯이 베트남 헌법에서 명시한 ‘과학’적 사고를 기반으로 한

다.

베트남사회과학한림원은 아주 많은 연구소로 구성되어 있습니다. 현재 (베트남사회과학한림원은) 43곳의 연구소와 연구센터가 있습니다. 예를 들면 인문과학 분야, 사회과학 분야, 국제 분야와 지역 분야 등, 4개의 분야를 포함합니다. 그 곳은 기본 과학에 대해 연구하는 연구원입니다...(중략)...우리 박물관은 베트남사회과학한림원이라는 관리 기관에 소속되어 있습니다. (E1, 2015.01.14.)

문화다양성을 연구하는 기관들은 주로 연구소와 연구센터 등의 형태로 운영되며 베트남 중앙정부에 소속되어 있다. 이곳에서는 인문·사회·국제·지역이라는 광범위한 문화의 범위를 영역별, 주제별로 세분하여 연구한다. 아래 E2의 진술에서는 특히 베트남 정부가 민족문화에 대해 깊은 관심을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

우리 연구소는 현재 10개의 연구실을 운영하고 있습니다. 그 중에 민족들에 대해 연구하는 연구실이 5개입니다. 5개의 연구실에서는 베트남의 모든 베트남의 민족들, 54개의 민족들에 대해 연구할 수 있습니다. 또한 우리 연구소는 5개의 주제중심연구실을 운영하고 있습니다. 첫 번째, 종교인류학 연구실입니다. 두 번째, 환경인류학. 세 번째, 의료인구인류학. 네 번째, 민족정책에 대해 연구하는 연구실. 다섯 번째, 공동체발전에 대해 연구하는 하나의 센터입니다. (E2, 2015.01.14.)

정부기관에 속한 베트남의 문화다양성정책 참여자들은 그들의 학문적 전문성을 살려 연구에 참여한다. 또한 베트남 정부는 이들이 깊이 있는 연구를 지속할 수 있는 기반을 제공하고 있다.

현재 우리 연구소에는 총 55명 연구자가 소속되어 있습니다. 이들 중에는 교수 5명, 박사~ 박사 9명, 석사 24명이 포함되어 있습니다. (E2, 2015.01.14.)

저는 사회과학 대학원에서 강사로도 활동한 경험이 있습니다. (E1, 2015.01.14.)

저는 베트남의 역사학 박사입니다...(중략)...저는 그 중에서 ‘베잇족’ (깁족)의 역사를 심도 있게 연구하고 있습니다. (E3, 2015.01.17.)

참여자 E2의 진술에서 확인할 수 있듯이 하나의 연구소에 소속된 연구자는 55명으로 석사 이상의 학력 소유자가 38명에 이른다. 또한 앞서 E1의 진술에서도 확인할 수 있듯이 베트남사회과학원 산하의 연구소는 총 43개에 달하며, 이들을 중심으로 베트남의 문화다양성교육 정책 수립을 위한 기초 연구가 진행된다. 즉, 베트남 문화다양성교육 정책 수립을 위한 과정은 기초 연구 단계에서부터 문화의 각 영역에서 학문적 전문성을 인정받는 전문가에 의해 이루어지는 과정이라고 할 수 있다. 또한 베트남 정부는 문화다양성교육을 위한 정책 수립과정에서 다양한 전문기관을 지원하고 그들의 연구환경을 보장한다는 것을 알 수 있다.

2) 지역성에 기반한 과정

베트남 문화다양성교육 지원 정책을 수립하기 위한 과정은 지역의 특징에 대한 자료를 현장조사를 통해 수집하는 지역성을 기반으로 한다. 이렇게 수집한 자료는 지방의 문화담당 기관장을 통해 중앙에 보고되며 중앙의 의결을 통해 정책의 수립과 실행으로 이어진다. 아래 제시한 E2의 진술을 통하여 지역성에 기반한 정책 수립과정을 확인할 수 있다.

교수님께서 아시다시피 현재에 베트남에는 54민족이 있습니다...(중략)...이 (연구)결과는 저희 연구소는 베트남 민족 수에 대해 연구하기 위해 현장에 가서 조사하고, 입증하고 나서 소수민족의 리스트를 정부에 보고했습니다. 그리고 베트남에 54개의 민족이 있다는 사실이 공식적으로 인정된 것입니다. (E2, 2015.01.14.)

이렇게 수립한 문화다양성교육 지원 정책은 각 지역의 문화특성에 따라 적용된다. 일례로 베트남 중부 지역인 떠이응웬에 있는 럽동성은 지역의 인구학적 특징에 따라 문화다양성교육 지원을 마련하였다. 특히 달랏에 있는 ‘다’국립대

학교는 소수민족의 학생들에게 ‘적합한’ 교육 지원정책을 적용하고 있다.

(‘다’ 국립대학에서 소수민족의 대학생은) 약 30%정도 차지하고 있습니다… 20에서 30% 정도요…(중략)…그 대신 소수민족 학생들이 대학에 입학하기 전에 그 학생들에게 제공되는 능력발전 수업이 있습니다. 그 수업을 마치고 베트남 교육부가 제시한 공통 교육과정을 통해 함께 공부하게 됩니다. (E3, 2015.01.17.)

위의 ‘능력발전 수업’과 아래의 직업에 대한 적합성을 넘는 ‘우선권의 제공’ 등은 소수민족에게 직접 제공되는 혜택에 해당한다.

공무원 채용에서 소수민족은 쁑족보다 유리한 점이 더 많습니다. 공무원 채용에서 만약 똑같은 조건의 응시자 2명 중에 소수민족이 있다면 소수민족을 선택합니다. (E4, 2015.01.21)

베트남의 문화다양성정책을 통한 소수민족에 대한 혜택은 소수민족에게 직접 제공되는 혜택뿐만 아니라, 소수민족에 대한 혜택을 지원하기 위한 간접적인 지원도 있다. 아래의 인용은 소수민족 지역에서 교육활동을 지원하는 쁑족에 대한 인센티브 제공을 나타내는 것으로, 소수민족에 대한 양질의 교육을 보장하기 위한 간접지원에 해당한다.

쁑족은 소수민족 거주하는 지역에서 교육활동을 하면 추가수당을 받습니다. 추가수당. 예를 들어서 국가의 공무원이 되기 위해서 시험을 볼 때 소수민족언어를 알면 영어를 대신할 수 있습니다. 이는 국가의 혜택이지요. (E1, 2015.01.14.)

이러한 지원은 대부분의 소수민족이 주로 여건이 열악한 산간지방에서 생활하며 또한 그들의 교육을 담당할 교수가 부족하다는 데에서 이루어지는 것이다. 뿐만 아니라 각 지방에서는 그 지역의 특징적인 문화를 유지하고 보존하기 위한 기관을 운영한다. 베트남의 북쪽 지역에 위치한 사파현의 경우, 지역의 다민족적 특징에 의한 다양한 문화를 소개하고 유지하기 위한 전시실을 운영하고

있다.

사파에 있는 것은 ‘전통전시실’입니다, (이곳에서는) 아주 작은 규모로 (전통문화를) 소개합니다. 사파에 있지요, 제가 잘 압니다...(중략)… 그 전시장은 동네의 문화에 대해 전시하는 ‘사파현의 전통 전시실’로 사파현에서 관리합니다. (E1, 2015.01.14.)

위의 인용에서 나타난 바와 같이 ‘사파현의 전통 전시실’은 작은 규모이지만 사파현의 소수민족 마을이 모여서 형성된 지역이라는 특성을 잘 반영하고 있음을 알 수 있다.

3) 공신력에 기반한 과정

문화다양성에 대한 현장자료 수집과 정책의 실행은 ‘베트남 공산당 간부’, ‘기관장’ 등과 같이 정부가 공인하는 인력을 통해 이루어진다. 아래의 E1은 자신이 책임자로 있는 기관에서 계획 중인 소수민족 문화 행사의 참여자 선정을 위해 소수민족 마을을 직접 방문하고 초대하였다. 이러한 모습은 정책에 의해 문화행사의 참여자의 선정권이 문화전문가에게 있다는 것을 나타낸다.

먼 마을에 제가 직접 가서 소수민족들을 초대했을 때, 그들은 매우 감동을 했습니다. (베트남 공산당의) 중앙 간부가 인민을 직접 초대했기 때문에 감동한 것이죠. (E1, 2015.01.14.)

베트남 정부로부터 공식적으로 인정받은 전문가와의 접촉은 소수민족들에게 일상적인 일이 아니기에 ‘감동’을 준다. 아래의 E2의 진술에는 소수민족의 정체성을 지키고 민족차별에 대한 가능성을 줄이기 위하여 ‘적합한’ 소수민족의 명칭을 선정하는 과정이 나타난다.

우리는 정부에 ‘매오족’이라는 이름이 아니라 ‘허몽 사람’이나 ‘허몽 민족’으로 베트남 민족그룹리스트에 등재할 것을 제안했습니다. 음… 결국 ‘허몽’이라는 이름을 사용하게 되었지요(웃음). (E2, 2015.01.14.).

이들의 역할은 다음의 ‘마’문화·민족학 관련 현직 기관장인 E6의 진술을 통해서 확인할 수 있다. E6은 베트남 중앙정부의 임명에 의한 사파현의 간부로서 자신의 책임과 역할을 말한다.

저는 사파현의 ‘마’ 문화·민족학 관련 센터의 감독입니다...(중략)... 저의 역할은 허몽족과 타이족, 자이족의 축제를 진행하고 소수민족 시민들이 즐길 수 있는 곳을 만드는 것입니다. (E6, 2015.01.22.)

베트남 정부의 문화다양성을 보존하기 위한 베트남의 정부의 지원정책은 전국적인 차원과 지역적인 차원에서 광범위하게 시행된다. 아래 제시한 E4의 진술은 이러한 소수민족 지원을 위한 정책의 방향과 범위를 나타낸다.

전국에서 실행하는 정책들을 살펴보면 (소수민족을 우대하는 정책이) 매우 많이 있습니다...(중략)... 예를 들면, ‘135정책’, ‘새로운 농촌정책’, ‘가난퇴치정책’, ‘교육·문화·의료 정책’ 등이 있습니다. 특히 우리 성에서는 (소수)민족 즉, 동포를 대상으로 하는 82개의 정책을 따로 만듭니다. 투자 측면에서 보면 예산 총액의 70%는 소수민족 지역에 지출합니다. (E4, 2015.1.21.)

위의 진술을 통해서 알 수 있듯이 대부분의 정책은 소수민족의 생활 개선과 관련된다. 특히 교육과 문화 및 의료를 함께 고려하는 ‘교육·문화·의료 정책’은 소수민족의 문화적 다양성에 대한 지원이 교육을 통해서 이루어질 수 있으며 그들의 건강한 삶과 관련된다는 것을 나타낸다.

이와 같이 베트남의 문화다양성정책은 문화 전문가이자 공신력 있는 기관장에 의해 소수민족에 대한 자료를 수집하고, 이에 대한 특징을 고려하여 선정된 자료에 근거한다. 또한 수집하고 선정된 자료는 정책 의결과정을 거쳐 전국적 차원과 지역적 차원에서 반영된다는 특징이 있다.

1.2. 문화다양성교육 지원을 위한 범주화

1) 특색 있는 문화

베트남 헌법은 베트남의 다양한 민족과 그들의 문화를 인정하지만, 역사와 관련해서는 ‘베트남 공동체’로서의 통합을 강조한다. 그러나 전문가들은 거주지역의 다양성과 소수민족의 역사를 소수민족 문화의 특징으로 말한다. 아래의 E3와 E4는 베트남 북부지역의 라오까이성, 중부지역의 럽동성을 실례로 제시하였다. 베트남 중부지역인 럽동성과 북부지역인 라오까이성은 다양한 민족이 거주한다는 공통점이 있다.

(구성원의 수가) 제일 많은 민족이 꺼허족입니다. 꺼허족 내부 분류기준에 따라서 나눌 수 있습니다. 두 번째로 구성원 수가 많은 민족은 째족입니다. 럽동성에는 째족이 거주 하지만 많지 않습니다. 꺼허족이 제일 많죠...(중략)... 베트남의 역사는 베트남이라는 영토 안에서 거주해온 민족들의 역사입니다. (E3, 2015.01.17.).

위의 ‘다’국립대학교 역사학과장인 E3은 베트남의 역사가 다양한 민족들의 역사로 구성된 것이라고 강조한다. 이처럼 다양한 민족의 역사는 민족의 내적 분류의 원천이기도 하다. 따라서 연구참여자 E4는 실제로 라오까이성의 민족적 다양성이 공식적으로 인정된 것보다 더 풍부하다고 말한다.

우리 (라오까이)성에 거주하는 민족은, 국가 통계청에 따르면 13개의 민족이 거주하고 있습니다. 성의 전역에 13민족이 있습니다. 하지만 민족들을 더 나누자고 하면 약 25개의 ‘민족그룹’으로 나눌 수가 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

위에서 살펴본 바와 같이 주류민족 출신인 E3, E4는 소수민족의 특징을 총체적으로 진술하였다. 그러나 허몽족인 E6은 본인의 민족의 풍습과 종교에 대해 보다 풍부하고 구체적인 사항을 제시하였다.

(허몽족의) 조상 숭배는 불교와 비슷하지만 사실 불교와는 다릅니다. 어떤 사람은 조상 숭배를 ‘샤만교’ 라고도 합니다. ‘샤만교’ 는 많은 신을 숭배하는 것입니다. 강의 신, 산신, 모두...(웃음)... 아이를 새로 태어나면, 허몽족의 관념에 따라 보살이 보내주신 아이라고 생각합니다. 그래서 (보살에게) 감사하는 듯으로 종이를 태우고 향불을 피웁니다...(중략)...(다른 민족의) 남자무당은 살아 있는 사람과 죽은 사람에게 다 제사를 주관할 수 있지만, 허몽족 사람은 조상숭배(thờ)를 담당하는 무당이 따로 있고 제사(cúng)를 담당하는 무당이 따로 있습니다. 그리고 장례식만을 주관하는 무당도 따로 있습니다. (E6, 2015.01.22.)

위에서 확인할 수 있는 ‘무당’에 대한 E6의 진술은 E3이나 E4의 소수민족 문화에 대한 일반적인 특성에 대한 진술과 달리 허몽족의 특성을 매우 구체적으로 나타낸 것이다. 즉, E6은 허몽족이 다른 민족들과 유사하게 ‘샤머니즘’을 갖고 있지만, ‘무당’이라는 샤머니즘의 주체에 대한 구체적인 역할을 함께 제시함으로써 허몽족의 고유성을 나타내고 있다.

2) 일상적인 문화

문화다양성은 주로 이문화와의 접촉에 의해 이루어진다. 베트남은 전통적으로 인접한 나라에서 이주자들이 유입되었으며, 이들이 현재 베트남 소수민족을 구성하는 경우가 많다. 아래의 E1은 이주와 정착(역사와 문화공간)이라는 전통적인 문화다양성의 원인을 말하고 있다.

허몽족은 북쪽에 있는 중국에서 베트남에 온 이주자들입니다. 그들이 베트남 아주 높은 산간지역에서 거주하고 그들의 문화의 일부가 지역화된 것입니다. (E1, 2015.01.14.)

베트남 일상 문화의 다양성을 자이족인 전문가 E5의 진술을 통해서 확인할 수 있다. 그의 진술에서는 언어를 중심으로 한 자이족과 허몽족에게서 나타나는 일상적 문화의 다양성이 보인다.

자이족과 허몽족의 언어와 문화는 전혀 다릅니다. 단지 농사짓는 방식이 유사할 뿐입니다. 여기서는 허몽족이 다수이기 때문에 자오족, 타이족, 자이족 등과 같이 공존하는 다른 소수민족들이 허몽족의 언어를 할 수 있습니다. 하지만 다른 소수민족의 언어를 할 수 있는 허몽족 사람은 없습니다. 또한 소수민족 간에는 ‘관화’ 라는 언어를 사용하기도 합니다. (E5, 2015.01.22.)

특히 위의 진술에서는 소수민족 내에서도 다수를 차지하는 허몽족의 언어를 따르는 자오족, 타이족, 자이족의 모습을 확인할 수 있다. 또한 주류민족인 킵족의 언어나 허몽족의 언어가 아니라 소수민족 사이에서 통용되는 언어가 별도로 있다는 것도 확인할 수 있다.

오늘날에는 이주라는 전통적인 문화다양성의 원인 이외에도 경제 협력에 의한 단기접촉과 미디어 발달에 의한 해외문화의 간접접촉 등의 이유로 베트남의 일상 문화는 더욱 다양하게 발전되고 있다. 아래의 전문가 E1과 E4의 진술은 각각 해외문화의 자발적이고 간접적인 접촉에 의한 영향과 경제적 이유에 의한 중국 이주노동자의 직접적이고 한시적인 접촉에 대해 진술하고 있다.

베트남 사람은 한국문화를 좋아하죠. 드라마, 패션부터 여러 가지(문화)가 큰 영향을 주고 있습니다. 그러한 (현재 한국 문화는 베트남 문화에 준) 영향은 자발적인 것입니다. 누가 그렇게 하라고 하는 것도 아닙니다. 자발적인 영향이지요. (E1, 2015.01.14.)

소수민족 외에는 중국 출신의 노동자는 약 400명 정도가 일하러 옵니다...(중략)...그들은 수력발전소에서 기계를 다루거나 사무직에 있는 사람들입니다. 그리고 베트남-중국 강철 합작 업체에서 일을 하기도합니다. 이 외에도 서비스 직종이나 시장에서 판매를 하는 (중국)사람도 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

그러나 위의 진술에서 확인할 수 있듯이 개인적 호감에 의해 자발적으로 이루어지는 문화접촉은 비록 간접적인 경우라 할지라도 기존의 문화에 ‘큰 영향’을 주지만, 그렇지 않은 경우에는 직접적인 경우에도 큰 의미가 부여되기 어렵다는 사실을 알 수 있다.

소수민족 출신 참여자 E5는 현재, 베트남 소수민족들의 지역적 이동에 따라

서 민족의 일상 문화 내적인 변화가 있다고 한다. 또한 직장생활을 위한 인구이동과 공동 공간에서의 일상생활은 새로운 ‘공통점’으로서의 문화를 생성하기도 한다.

왜냐하면 소수민족 남자하고 소수민족 여자...(중략)...예를 들면 식당들에서 같이 일하거나, 기업·공장에서 같이 일하거나, 의료센터에서 일하거나...(중략)...(소수민족)여자·남자들이 (학교에서) 강의하기도 합니다. 결국은 그들에게 공통점이 생기는 거지요. (E5, 2015.01.22.)

그러나 위에서 나타난 접촉은 경제적 목적에 의해 시작되는 것으로 E4가 말한 ‘(중국)사람’과의 접촉과 같은 의미로 해석된다. 하지만 소수민족 간의 접촉은 계약에 의한 ‘(중국)사람’과의 접촉과 달리 ‘한시적’인 것이 아니라, 안정적이고도 일상적으로 이루어진다. 다양하게 이루어지는 생활 속에서의 접촉을 통해 이들에게는 ‘공통점’이라는 내적 다양성이 생성된다. 즉, 베트남의 문화다양성은 이주와 정착에 의한 외부문화의 유입이라는 전통적 요인 이외에도 이주노동자와의 직접적이지만 한시적인 접촉이나, 미디어를 통한 간접적인 접촉 또는 소수민족 간의 안정적인 교류 등과 같이 여러 가지 원인에 의해 높아지고 있다. 그러나 앞서 E1의 진술에서도 알 수 있듯이, 문화에 대한 자발성과 정주를 통한 안정적인 접촉은 경제적 목적에 의해 한시적인 이주와 달리 다양한 문화를 수용하고 발전시키는 원동력이 된다.

3) 가치 있는 문화

베트남 문화다양성교육은 민족의 크기와 상관없이 가치 있는 문화를 보존하는데 중점을 둔다. 베트남 ‘가’민족학 박물관 기관장인 E1은 소규모의 소수민족 문화도 보존해야 한다고 말하였다. 가치 있는 전통 예술문화를 보존하고 홍보하기 위해서 ‘가’민족학 박물관은 여러 소수민족이 자신의 예술문화를 공연할 수 있도록 한다.

(예를 들어서 수상인형극이다) 현재 매주 주말(토.일)에 4차례 공연을 합니

다. 매년 12개에서 16개의 수상인형극 공연팀이 공연을 위해 저희 박물관에 옵니다. 수상인형극 이외에도 저희 박물관은 매년 정기적 혹은 비정기적인 활동들을 합니다. 예를 들면 베트남 설날, 박물관의 날, 어린이의 날 등...(중략)...박물관 로비에 꺼족의 기둥이 하나 서 있습니다. 꺼족은 아주 소수민족인데도 불구하고 꺼족의 기둥이 거기서 서 있습니다. (E1, 2015.01.14.)

특히 위의 인용에서 나타나는 ‘꺼족의 기둥’에 대한 진술은 문화의 가치를 판단함에 있어서 민족의 크기를 기준으로 하지 않는다는 점을 나타낸다. 부수적으로 E1의 진술은 앞서 살펴보았던 E3, E4의 진술과 같이 명절과 기념일이라는 일반적인 사항임을 알 수 있다.

이와 함께 아래의 민족의 명칭에 대한 E2의 진술은 ‘가치 있는’ 문화가 무엇을 기준으로 하는 것인지를 짐작하는데 도움이 된다.

허몽족도 옛날에 베트남에서 ‘매오’ 족이라고 불렀는데, 저희가 제안한 바에 따라서 허몽족이라고 부르자고 했습니다. 하지만 베트남에서 ‘매오’라는 단어는 고양이를 의미합니다(웃음). (그런 이름은) 좋은 이름이라고 할 수 없지요. (E2, 2015.01.14.).

허몽족의 기존의 명칭은 주류민족 출신인 E2의 관점에서 볼 때, 고양이라는 동물을 나타내는 것이기에 좋은 이름이 아니다. 따라서 그들에 대한 명칭은 보다 바람직하다고 판단되는 ‘허몽’으로 규정되었다.

1.3. 문화다양성교육 정책의 실현

1) 지원과정의 어려움

베트남 정부가 지원하는 교육정책은 소수민족의 생활을 보장하거나 문화 발전을 돕기 위한 것이지만 정치적인 이유도 크다. 아래에 제시한 E4의 진술은 소수민족의 인구비율이 높은 지역에 대한 정부지원에 대한 것이다.

베트남 정부가 라오까이성을 건설하는 것에 지원했습니다. 라오까이성은 (베트남)의 북서쪽에서 아주 중요한 위치에 자치하기 때문이지요. (E4, 2015.01.21.)

위의 인용을 통해서 알 수 있듯이 정부의 소수민족에 대한 지원은 정치적인 이유가 크다고 할 수 있다. 따라서 아래에 제시한 E4의 진술은 라오까이성의 문화다양성교육을 위한 기관의 설립이라는 측면에서 타당성이 있지만 그 시기는 보장하기 어렵다. E4는 다양한 민족으로 구성된 라오까이성의 문화를 발전시키기 위하여 정부에 ‘민족의 문화학과’를 중심으로 하는 대학의 설립을 제안하였다.

이제 ‘판시판’¹⁵⁾대학교 설립하고자 하는 제안서를 완성했고, 정부의 수상(首相)이 이 제안을 승인하는 것만 기다리고 있습니다. 이 대학교에는 우리 성에서만 교육하는 학과가 있는데요. 민족의 문화 학과라고 합니다. 즉, 민족에 대한 교육과 연구를 합니다. 아직 정부의 승인과 통과를 기다리고 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

소수민족의 문화는 실제 생활 속에서 편리하지 못하다는 이유로 때로는 주류 민족인 쁘족처럼 변화하고 서구화되기도 한다. 아래에 제시한 자이족인 전문가 E5의 진술은 이러한 현실을 반영하고 있다.

그 (소수민족 거주)지역에서도, 그 (소수)민족들 스스로가 자기 문화를 버리고 싶어 합니다. 왜냐하면 요즘은 (소수민족 사람들이) 제일 간편한 것, 제일 쉬운 방식으로 진행하는 것. 그러한 것을 추구하고 있습니다. 그리고 전통적인 문화들은 따르기가 복잡하고 까다롭다는 생각에서 점점 버리고자합니다. 그러니까 이제는 농촌에서 진행되는 결혼식이나 장례식에서도… 예를 들어서 허몽족은요, 허몽족 사람은 장가가거나 시집을 가면, 그들은 (전통복장이 아니라) 드레스와 양복을 입고 넥타이를 맵니다…(중략)…그리고 저도 소수민족사람입니다. 제가 (소수민족) 문화에 대한 이해가 조금 있거든요. 그래서 그러한(문화에 관련된) 것에 대해 염려하고 있습니다. (E5, 2015.01.22.)

15) 판시판은 라오까이성에 있는 산의 이름이다. 판시판산은 인도차이나 반도에서 가장 높은 3,143m의 산이다(김영순 외, 2013: 19).

전문가들의 진술을 통하여 베트남 문화다양성교육을 지원하는 과정에는 아직 어려움이 존재한다는 것을 알 수 있다. 이는 전문가의 의견과 정부의 결정이 일치하지 않는다는 것과 민족의 현재 문화가 일상생활에서 끊임없이 변화하기 때문이다.

2) 공신력 확보의 과정

베트남 국가를 구성하는 민족에 대한 정책은 헌법에 명시된 바와 같이 모든 민족에게 적용된다. 이들 민족은 헌법과 정책적 지원에 의해 동등하게 자신의 문화를 향유하고 발전시킬 권리를 갖는다. 이러한 사실은 ‘나’민족학 연구소 기관장인 E2의 진술을 통해서도 확인할 수 있다.

베트남 민족정책, 이 정책은 베트남에 있는 모든 민족들에게 일반적으로 적용하는 정책입니다. 깡족에게만 적용하는 정책은 따로 없습니다. (E2, 2015.01.14.)

수혜자 측면에서 살펴보면 문화다양성교육에 대한 지원은 정부주도에 의한 것이므로 공신력을 갖는다고 할 수 있다. 이들 민족들은 개별 민족으로 구성되지만 정부의 정책에 의해 동등하게 자신의 문화를 소개할 수 있는 기회를 갖는다.

그러나 베트남 정부 주도의 문화다양성교육 정책 시스템은 아래와 같이 선형성과 대표성에 의한다. 또한 문화다양성교육 정책의 통일성을 유지하기 위한 틀은 베트남 정부에 의해 제공된다.

이 것(정책)은 하나의 시스템으로 운영하고 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

대체적으로는 거시적인 정부의 법률·정책들이 있습니다. 따라서 베트남 영토에서 거주하는 모든 국민들은 정부의 법률을 준수합니다. (E3, 2015.01.17.)

그 일을 맡은 부처가 많습니다. 가장 큰 정책은 베트남정부... 베트남 공산당

에서 그러한 소수민족 정책의 틀을 잡아줍니다. (E2, 2015.01.14.)

그러나 이러한 체계는 일관성과 통일성이라는 장점을 갖지만 경직된 과정으로 근본적인 문제의 해결이 아니라는 점에서 문제의 소지가 있다. 아래에 제시한 E4의 진술은 소수민족에 대한 혜택과 보장을 나타낸다. 그러나 선채용, 후교육이라는 특징을 갖는 소수민족에 대한 혜택은 소수민족 채용에 대한 정부지침에 따라 할당량을 채운 것이라는 경직성을 갖는다.

채용된 소수민족 직원이 맡은 업무에 익숙하지 않다면, 그 직원이 실제 현장에서 업무를 잘 할 수 있도록 실습을 할 수 있는 곳에 보내고, 정부에서 실습 비용을 지원합니다. (E4, 2015.01.21.)

또한 위에서 나타난 바와 같이, 베트남 정부는 소수민족인 직원의 채용에 있어서 업무적합성에 대한 고려가 없다는 것을 확인할 수 있다. 이후 업무의 원활한 수행을 위해 지원을 하고 있지만, ‘업무를 잘’하지 못한다는 것을 확인하는 과정에서 그들의 자존감이 저하될 여지가 높다.

3) 소통의 어려움

언어와 문자 혹은 역사교육은 정체성을 규정하는 데에 중요한 역할을 한다. 그러나 교육적 측면에서 베트남 소수민족에 대한 정책은 그들의 언어나 문자 혹은 역사교육을 크게 고려하지 않는다. 이러한 사실은 소수민족 교육을 중심으로 하는 베트남의 문화다양성정책의 중점이 소수민족의 다양한 문화를 지지하고 발전하기 위한 것이 아니라 주류민족의 교육문화를 이식하는데 있다는 것을 알 수 있게 한다. 이러한 맥락에서 소수민족이 마을 공동체를 관리하는 관습법의 허용은 그들 문화에 대한 존중을 바탕으로 한 것이라고 보기 어렵다.

동포¹⁶⁾의 생활은 베트남 법률에 따릅니다. 그리고, 관습법에 따라서 (마을) 공동체를 관리합니다...(중략)...어쩌면 당연하게도 소수민족 역사 수업은 따로

16) 동포(同胞)는 베트남식으로 ‘소수민족’을 암시하는 명칭이다.

없습니다. (E3, 2015.01.17.)

또한 베트남 정부가 소수민족의 자존심을 고취하고 그들의 정체성을 규정하고자 하는 노력들도 소수민족의 의견을 반영한 것이라고는 보기 어렵다. 이와 같은 사실은 소수민족의 명칭과 관련한 아래의 E4의 진술을 통하여 확인할 수 있다.

타이족은요...타이족이라고 부르지만, 그 안에서 툴라오와 파지등 여러 ‘민족그룹’으로 나눕니다. 그 지역의 민족 구성원은 자신이 서로 다른 민족이라는 것을 인정받고 싶어 하지만, 연구자들은 민족 집단의 크기가 너무 작다는 이유로 같은 민족으로 묶었습니다. (E4, 2015.01.21.)

위의 진술은 베트남 정부에서 규정한 54개의 민족이 내적기준에 의해 재분류될 수 있으며, 소수민족 스스로도 자신의 고유성을 인정받고 싶어 한다는 것을 나타낸다. 그러나 E4의 진술에서 나타나듯이 이들에 대한 명칭은 행정편의에 의해 정해졌다.

또한 소수민족의 특별한 문화에 대한 무분별한 일반화는 소수민족의 문화를 오해하게 만들기도 한다. 허몽족 출신인 E6은 일반적으로 허몽족의 문화라고 알려진 형사취수(兄死娶嫂)가 알려진 바와 달리 허몽족 내에서도 특별한 경우이며, 제도적 보편성을 갖는 것은 아니라는 점을 강조하였다.

(우리 문화를) 이해 못 하는 사람들이 이런저런 의미로 생각하지만 실제로 형이 죽으면 동생이 형수와 결혼하는 경우가 있긴 있습니다만 그것은 보편적인 것도, 강제적인 것도 아닙니다. (중략) (그러한 결혼 방식은) 관습이 아닙니다. (E6, 2015.01.22.)

민족 문화에 대한 교육과 연구를 주요 교육과정으로 계획하였습니다...(중략)...그런데 우리나라에서는, 국회 대표들은, 그들은 새로운 학교를 많이 설립 하냐고 비판했습니다. 그래서 그들의 마음에 들지 않기 때문에 통과를 안 시키고 있는 것이죠. (E4, 2015.01.21.)

위에서 제시한 E4의 진술은 지역의 특성에 따른 필요성에 의해 연구자가 정

책을 제안하지만, 이러한 제안은 이를 의결하고 결정하는 중앙정부와의 소통의 부재로 인하여 보류되거나 지연된다는 것을 나타내고 있다.

저는 최근에 ‘문화(Văn hóa)’ 라는 신문에 글을 올렸습니다. 바로 우리 공산당이 제시하는 ‘33 결의’, 베트남 사람에 관한 주제, 베트남문화에 관한 겁니다. 그런데요, 결의문서에 제시하는 몇 마디가 아무것도 해결할 수 없는 거죠. (E5, 2015.01.22.)

또한 E5의 진술은 문화전문가이자 전직 관리자로서 신문을 통하여 문화정책의 발전을 위해 노력하지만, 이는 ‘문화정책 수립과정’이라는 시스템에 포함되지 않으므로 그 제안이 수용될지는 알 수가 없다.

1.4. 문화다양성의 요소와 평가

참여자들은 베트남 문화 전문가로서 그들이 인식한 문화다양성 요소는 전공 분야에 따라서, 그리고 소속 민족 그룹에 따라서 차이가 있다. 또한 참여자들은 문화다양성의 원인에 대해서도 다르게 인식하고 있었다. 그러나 이들이 제시한 소수민족 문화의 분류기준은 예술문화, 명절·축제·기념일, 유형문화, 문화공간 등을 포함한다. 이들은 대체로 개별 민족 문화에 대한 평등성이 보장되고 있다고 말하였다. 문화전문가들이 인식한 베트남 소수민족의 문화다양성 요소를 김영순 외(2013)에서 제시한 언어와 역사, 문화공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통 예술을 기준으로 살펴보면 다음 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 김영순 외(2013)을 기준으로 한 베트남 문화전문가들이 인식한 소수민족 문화다양성 요소

전문가	문화다양성 요소
E1	예술문화(수상인형극, 악기, 무용), 풍습과 종교(명절-설날, 어린이날/축제, 기념일-박물관의 날), 문화상징(기둥), 민족 기원(허몽족), 거주 지역(산간)

E2	문화공간(지역-지역에 따른 민족분포)
E3	언어와 역사(역사), 문화공간(영토), 관습(민족 내부 분류기준-민족의 내적 다양성), 관습법
E4	언어와 역사(언어-민족 언어와 지방언어), 풍습과 종교(명절, 제사), 민족별 경제력의 차이
E5	언어와 역사(지방어), 풍습과 종교(명절 풍속-설날, 과자)
E6	풍습과 종교(샤먼교, 불교, 신앙, 영혼, 제사, 무당, 조상숭배, 산속, 결혼), 교통수단(말 타기)

<표 4-1>에서 제시한 바와 같이 베트남 전문가들은 자신이 인식한 문화요소를 중심으로 현장연구를 통하여 베트남의 문화다양성정책을 제안한다. 이러한 과정을 통해 수립된 문화다양성정책에 대한 평가는 대외적으로 매우 호평을 받고 있다. 그러나 내부적으로는 부정적인 평가를 받기도 한다.

1) 긍정적인 대외평가

베트남 문화다양성정책은 가시적 측면에서 효과를 거두고 있는 것으로 보인다. 베트남의 다양한 소수민족의 문화를 전시와 공연을 통해 내국인과 외국인에 대한 교육을 담당하는 박물관의 사례는 미디어를 통해 세계적으로 호평을 받고 있다.

우리 박물관은 3년 동안 여행 전문 ‘Trip Advisor 웹 사이트’에서 주관하는 TOP5의 위상을 차지하였으며, 아시아 박물관 상을 받았습니다. 2013년에는 아시아의 가장 매력적인 박물관 중에 6위에 올랐고, 작년(2014년)에는 아시아의 가장 매력적인 박물관 중 4위로 올라가기도 했습니다. 우리 박물관을 방문하는 관광객의 국적을 살펴보면 총 80개의 국가에서 왔다는 것을 알 수 있습니다. (E1, 15.01.14)

위의 인용에서 나타나듯이 베트남 ‘가’민족학 박물관 기관장인 E1은 국내 및 국외 관광객의 증가라는 가시적인 자료를 통해 문화다양성정책의 성공적인 사

례를 말하였다.

그러나 이러한 소수민족의 전통문화에 대한 가시적인 성과와 달리, 실제 생활 속에서 그들의 전통적인 문화는 사라지고 있다. 이는 생활세계에서 소수민족의 언어 사용여부가 그 활용 가능성에 따라 가산점을 부여하는 지원이나, 세계적으로 호평 받는 박물관 교육보다 큰 영향을 준다는 것을 의미한다.

2) 부정적인 내부평가

베트남의 문화다양성을 위한 지원정책은 박물관을 중심으로 긍정적인 대외평가를 받고 있다. 그러나 내부적으로는 부정적인 평가가 확인되었다. 아래에 제시한 E4의 진술은 소수민족 출신 지역 관리자의 인원수를 보장하는 정책이 있다고 한다. 그러나 이는 앞서 살펴보았던 취업에 대한 배려나 전체 소수민족 비율을 함께 고려할 때 높다고 볼 수 없다. 더욱이 지역 관리자의 인원수 보장은 최근에 시행되고 있는 것임을 알 수 있다.

라오까이성의 소수민족 비율이 성의 인구의 63%를 차지합니다...(중략)...우리 성을 대표하는 고위 기관장은 세 개가 있습니다. 인민위원회의 비서, 인민위원회의 주석, 인민 현의회의 주석¹⁷⁾ 등 이지요. 그 중 1개의 기관에서 최초로 소수민족 출신의 기관장이 대표를 맡고 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

또한 베트남 정부가 다양한 소수민족의 안정된 정착에 도움을 주기 위해서 정경·정주 정책을 시행하고 있지만, 성의 전체 인구 비율에 대한 소수민족의 비율은 높으며 그들의 가난도 개선되지 않고 있다.

우리 성의 재정은 어려운 편이지만, 소수민족들은 아직 가난합니다. 소수민족 인구의 20-40%가 가난한 사람들인 민족도 있습니다. 예를 들면 허몽족이나 하니족은 가난한 가정의 비율이 더 높습니다, 성의 가난한 인구의 20-40%를 차지하고 있습니다. 인구의 비율이죠. 인구의 비율입니다. 예를 들면, 허몽족은 가난한 가정의 40-50%를 차지하는 곳도 있습니다. (E4, 2015.01.21.)

17) 인민위원회의 비서(Bí thư tỉnh ủy), 인민위원회의 주석(Chủ tịch ủy ban nhân dân tỉnh), 인민 현의회의 주석(Chủ tịch hội đồng nhân dân tỉnh)은 성의 대표 최고위 기관장들이다.

허몽족인 전문가 E6은 특히 소수민족이 자신의 전통적인 종교와 신앙을 버리고 새로운 언어와 종교를 받아들임으로써 소수민족들이 자부심을 잃어가고 있다고 한다.

현재는 (허몽족 사람들은) (전통신앙을) 믿지 않습니다. 숭배하고 싶어 하지 않습니다. 왜냐하면 여러 (허몽족)사람이 다른 종교를 따르기도 합니다. 다른 종교를 따르면 자신(의 고유성)을 존중하기보다는 다른 사람(신)을 존중하는 모습을 보이는 것이지요(웃음). 그러니까 요즘 그들은 스스로에 대해 자부심을 갖고 있기는 하지만 옛날처럼 자부심이 강하지는 않습니다(웃음)…(중략)…옛날에는 (허몽족에게도 글자가) 있었습니다. 중국에서도 아직 자기 글자가 있습니다. 하지만 여기 사파에서 허몽족이 따로 사용하는 글자는 사라졌습니다. 이제 우리가 우리 글자를 배우지만…(그 글자는) 호지민 주석께서 정해준 글자로 표기합니다. 라틴어의 글자이죠. 옛날에 우리 아버지는 (허몽족의)글자를 알았지만… (E6, 2015.01.22)

베트남 소수민족은 문화다양성정책을 통하여 경제적 측면이나, 사회적 지위 획득에 있어서 얼마간의 보상을 받는다. 또한 베트남 정부는 소수민족의 교육적 발달을 위해 상위교육을 받을 수 있도록 직접지원하거나, 교사에 대한 인센티브를 통해 간접적으로 지원하기도 한다. 그러나 이러한 베트남정부의 소수민족에 대한 지원정책은 그들에 대한 존중을 바탕으로 시행되고 있다기보다는 정치적 목적에 의해 좌우되는 측면이 크다고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 현재 시행되는 각종 인센티브와 지원은 안정적이라고는 볼 수 없을 것이다. 특히 소수민족의 문화다양성에 대한 지원정책은 그 수립의 주체가 주로 정부기관에 속한 주류민족 중심의 전문가에 의한 것으로 소수민족의 의사를 적극 반영한 것이라고 보기는 어렵다. 즉, 베트남 정부의 문화다양성에 대한 지원은 다양하고 지속적으로 이루어지고 있지만, 그 효과를 알기는 어렵다는 것이다.

다음 절에서는 베트남의 문화다양성교육을 경험한 일반인 대상의 인터뷰를 통해 베트남의 문화다양성교육에 대한 의미를 살펴보고자 한다.

2. 베트남 문화다양성교육에 대한 경험과 의미

본 절에서는 베트남 일반인 6명에 대한 인터뷰를 통하여 베트남의 문화다양성정책을 통한 교육의 결과를 상호문화주의 관점에서 살펴보고자 한다. 본 절의 주요 참여자인 일반인들은 모두 주류민족인 킱족으로 고등학교까지의 보통교육을 마치고 대학이나 대학원에 입학하거나 직장생활을 하고 있다. 이들의 경험은 특히 초등학교부터 고등학교에 이루어지는 보통교육에서의 경험, 보통교육 시기에 이루어진 교육 외 경험 그리고 보통교육 이후의 경험으로 범주화 하여 기술하였다. 이는 2장에서 살펴보았듯이 상호문화주의가 개방성을 특징으로 하며, 이를 반영한 교육의 범위는 학교 차원 외에도 개인적인 만남 등 다양한 차원을 포함하기 때문이다. 또한 보통교육 경험과 보통교육시기의 교육 외 경험을 분리하여 범주화한 것은 베트남의 문화다양성에 대한 교육적 지원과 참여자가 실제 경험한 문화다양성을 보다 명확하게 파악하는 데에 도움이 될 것으로 보았기 때문이다. 또한 보통교육에서의 경험, 보통교육 시기에 이루어진 교육 외 경험 그리고 보통교육 이후의 경험에 따른 분류는 현재 참여자들이 갖는 베트남의 문화다양성에 대한 인과론적이고 맥락적인 이해를 도울 것으로 본다. 코딩과 범주화를 통해 의미화한 참여자들의 경험을 간략하게 정리하면 다음 <표 4-2>와 같다.

<표 4-2> 베트남 일반인 참여자들의 문화다양성정책에 의한 교육 경험의 의미

개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해	보통교육에서 나타난 '근원' 과 대립	편중된 교과 교육
		이론과 다른 현실
		문화다양성에 대한 무관심
	교육 외 경험에 따른 보충과 보완	개인관점의 확립
		직접 경험과 간접경험
		보충과 보완 그리고 대립

	보통교육 이후 이해를 위한 노력	시각의 고착과 변화
		진로, 진학에 따른 이해의 변화
		미디어와 인터넷을 통해 알아보기

<표4-2>에 제시한 바와 같이 베트남 일반인 참여자들의 문화다양성정책에 의한 교육경험은 ‘개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해’로 의미화 하였다. 참여자들은 보통교육을 통해 소수민족의 ‘특징적인 문화’에 대한 ‘부정적인’ 모습을 확인하였다. 참여자들은 이를 통하여 소수민족의 문화가 자신의 문화와 다른 이질적이고 바람직하지 못한 것으로 인식하였다. 결과적으로 보통교육에서 소수민족에 대한 문화적 다양성은 참여자들의 관심에서 멀어졌다. 하지만 학교 밖에서 참여자들은 소수민족과의 직접 혹은 간접적인 접촉을 통해서 기존의 관점을 보충하거나 기존의 관점에서 누락된 부분을 보충하는 모습을 보였다. 이후 참여자들의 보통교육의 시기 후 선택한 진로와 진학에 따라 시각이 고착화되거나 변화하는 경험을 하였다.

2.1. 보통교육에서 나타난 ‘근원’과 대립

베트남 보통교육 경험자들은 공식적으로 교과서를 통해 소수민족에 대해 공부함으로써 문화다양성교육을 처음 접한다. 연구 참여자들 역시 보통교육을 통해 소수민족에 대한 문화다양성교육을 경험하였다. 그러나 이들이 경험한 보통교육에서 소수민족에 대한 내용은 매우 기초적인 사항만 기술되어 있다. 연구 참여자들은 문화다양성에 대해 특별히 관심을 갖지 못한 채 오히려 교사의 설명을 통해서 소수민족의 문화다양성에 대한 부정적인 인식을 갖게 되기도 한다.

1) 편중된 교과 교육

참여자들이 경험한 보통교육에서 사용하는 교과서에는 소수민족의 문화다양성에 대해 간략한 기술만 나타나있다. 아래에 제시한 EP1의 진술에서는 이러한 사실을 확인할 수 있다.

음, 네, 음… 중학교, 고등학교 때는 음, 지리학 과목에 베트남 소수민족에 대해 나와 있었습니다. 여러 민족의 이름만 나왔어요. 예를 들면 ‘몽’족¹⁸⁾, 므엥족, 따이족 뭐 이런 민족들을 언급했어요. 그리고 아주 간단하게 언급했지요…(중략)…이러한 과목들에서는 대부분 음, 예를 들어 악페, 특징 뭐 이런 것…(중략)…민족의 문화나, 그 민족의 특징들과 문화 관련 내용이 전혀 없었어요. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

연구 참여자 EP1은 현재 의과대학에 재학 중이다. 그는 자신의 보통교육 경험에 대해 비교적 잘 기억하고 있었는데 교과서에서 소수민족의 문화다양성에 대한 내용은 지리학이라는 특정 교과를 통해 매우 간략하게 언급되고 있음을 말하였다. 특히 EP1이 진술한 ‘악페’라는 단어는 소수민족에 대한 시각을 명확하게 나타내는 것이라 할 수 있다. 이러한 진술은 EP5와의 인터뷰에서도 확인할 수 있다. 특히 EP5의 인용에서는 베트남 문화 전문가의 활동을 통해 규정된 사항들이 어떻게 교과서에 반영되고 있는지를 확인할 수 있다.

아마도 지리학 과목에만 있는 것 같아요. 우리나라에 54민족이 있고 이런 저런 민족이 있다고 공부했어요. 그런데…(중략)…각 민족이 어떠한 특징이 있는지는 잘 모르고, 베트남에 54민족이 있다는 것만 대충 알고 있어요. (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

EP5의 인용에서 확인할 수 있듯이 전문가들이 문화다양성교육을 위한 정책적 지원을 통해 정부의 인가를 받은 ‘54개’라는 민족 수는 교과서에 정확하게 반영되고 있음을 알 수 있다. 그러나 개별 민족의 특징이나 그들의 다양한 문화는 충분히 다루어지지 못하고 있다. 이러한 특징은 EP6의 진술을 통해서도 확인된다.

(다른 문화에 대해) 가장 많이 가르치는 과목은 지리학일거예요. 왜냐하면

18) 연구참여자 EP1은 허몽족의 명칭을 ‘몽’족으로 잘못 말한다.

지리학은 인구나 문화의 다른 점을 가르치니까요. 과목들 중에서 여러 문화에 대한 내용이 가장 많아요. 그런데 아직… 적다고 생각해요. (EP6, 한국어 전공, 2015.6.19.)

EP6은 특히 베트남의 문화다양성교육이 지리학 과목에 대한 편중될 뿐만 아니라 그 내용도 충분하지 않다는 사실을 말한다. 또한 EP6의 진술을 살펴보면 ‘인구나 문화의 다른 점을 가르침’이라는 표현을 통해 지리학이라는 교과목의 특성상 나타나는 다양한 소수민족의 문화에 대한 이해의 한계를 예측할 수 있다.

2) 이론과 다른 현실

참여자들은 교과서에서 기술된 내용이 현실과 다른 것이었다고 말한다. 흔히 ‘이론과 실제의 괴리’로 표현되는 교과서의 내용이 현실의 삶을 반영하지 못한다는 말은 베트남의 문화다양성교육에서도 확인할 수 있다.

실제 사회와 공부했던 이론은 완전 다르다고 알고 있어요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

EP2는 실제 사회생활을 통해 보통교육에서 제시된 내용이 현실과 다름을 말하였다. 보통교육을 통해 알게 된 소수민족의 다양한 문화는 ‘조금’ 다른 것일 수도 있지만, 때로는 ‘불편’하고 깡족의 문화와 ‘완전히 다른’, ‘경악’ 할 만한 것이기도 하다.

음, 제가 보기에 사진이 실제보다 더 예뻐요(웃음). 실제로는 그들이 조금 더 검어요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

학교에서 공부할 때 사진이나 선생님의 설명을 통해서 소수민족이 깡족과 완전히 다르다고 생각했어요. 왜냐하면 사진에 그 사람들은 이상한 무늬가 있는 화려한 옷을 입고 있었거든요. 불편해 보였어요. 그리고 아이를 업어주는 방식과 아이 키우는 방식 같은 것이 다르고요. 또 그들이 농사짓는 방식도 달라요…(중략)…제 기억에는 이러한 이야기가 있었던 것 같아요. 어느 선생님이

낮선 민족 지역에 올라갔어요. 그러나 소수민족한테 음식을 받았을 때 그 음식을 보고 기겁을 했대요. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

특히 EP4의 진술은 ‘이론과 현실’이 다른 이유를 설명한다. 소수민족의 문화 다양성에 대한 현실과 다른 교육이라는 문제는 교과서의 사진이나 단편적인 특징 중심의 안내에 의한 것이라는 점을 알 수 있다. 이와 함께 교과서의 내용을 효과적으로 설명하기 위해 개인적 경험을 제시한 교사의 활동은 학습자들의 소수민족에 대한 부정적인 인식의 형성으로 이어질 수 있다는 우려가 있다.

3) 문화다양성에 대한 무관심

참여자들은 베트남 사회에서 가장 보편적인 교육을 받고, 베트남의 교육체계 속에서 성장하였다. 교과서에서 소수민족의 다양한 문화가 ‘대충’ 안내되는 가운데 참여자들의 관심은 대학입학에 집중되었다.

학생들은 (수능시험에 나오지 않는) 다른 과목들을 애써서 공부하지 않아요. 이제 ‘자연과학’을 공부하는 사람들은요. 그 사람들은 역사학, 지리학 같은 것에 많이 관심을 두지 않거든요. 그들은 문화의 다양성과 같은 특정 과목이나 그 과목의 어느 한 장에서 나오는 내용에 많이 관심을 두지 않습니다. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

EP1의 진술은 오늘날 베트남 학생들의 학습목적을 명확하게 설명한다. 이러한 사실은 아래의 EP2와 EP4의 진술을 통해서도 알 수 있다.

학교에서 배웠던 역사나 지리와 같은 과목들은 그냥 일정점수 이상의 성적을 도달해서 졸업을 하기 위한 것이었어요. 이러한 교양 과목의 기준을 채운 다음에는 대학입학 시험을 위한 과목들에만 집중해요. 그래서 고등학교를 졸업하자마자 배운 내용들도 다 날아가요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

지리학 과목도 민족들에 대해 언급했지만 몇 년이 지나서 이제 제가 기억을 못 하는 것 같아요. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

참여자들은 보통교육을 통해 소수민족과 관련한 문화다양성에 대해 매우 간단하게 기술된 교과서를 통해 공부한다. 더욱이 참여자들이 생각하는 보통교육의 목적은 대학입학을 위한 것으로, 고등학교를 졸업하며 기존의 공부했던 내용은 그들의 관심에서 제외된다.

베트남은 54개 민족 문화의 공존을 위해 전문가 활동을 기반으로 하는 체계적인 과정을 통해 교육활동을 한다. 그러나 실제 교육현장에서는 문화다양성에 대한 편중된 교과체계나 대학입시를 목표로 하는 교육, 그리고 교과서에 나타난 단편적인 특징의 제시라는 한계를 보인다. 따라서 주류민족들은 보통교육을 통해 소수민족과 그들의 문화가 자신의 문화와 대립되는 것으로 인식한다.

2.2. 교육 의 경험에 따른 보충과 보완

참여자들은 공통적으로 고등학교 시기까지 부모의 영향을 받으며, 국가에서 제공하는 보통교육을 받았다. 즉, 참여자들의 소수민족과 그들의 문화다양성을 이해하는데 국가교육과정은 영향을 주었다고 볼 수 있다. 그러나 이 시기에 이루어진 참여자들의 경험은 학교교육에 한정되지 않는다. 학창시절에 이들이 학교에서 많은 시간을 보낸 것은 사실이지만, 이 이외에도 참여자들은 학교를 오가며, 가정에서, 동네에서 문화다양성에 대한 다양한 경험을 함께 하였기 때문이다. 참여자들은 소수민족과 그들의 문화다양성에 대한 직접적 혹은 간접적인 경험을 통하여 보통교육에서 나타난 단편적이고 특징적 안내라는 한계를 보충 또는 보완하였다. 이러한 모습은 소수민족의 문화에 대한 참여자들의 진술에서 나타난 태도를 통해 확인할 수 있다.

1) 개인 관점의 확립

연구참여자들은 소수민족과의 접촉을 통하여 보통교육을 통해 알았던 소수민족의 문화적 특징을 보다 자세히 알게 되었다. EP4는 앞서 교과서나 교사의 안내를 통해 낯과 매우 다른 소수민족의 특징에 주목하였지만, 실제 접촉을 통

해서는 문화적 공통점을 생각하게 되었다.

실제로 만나보니까 소수민족 대부분이 깁족 사람과 닮은 점이 많다고 생각했어요. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

한 사회에서 개별문화는 인류보편의 공통점을 함께 갖는다. 그러나 이러한 공통점은 형식적 절차나 물질적 측면에서의 공통점으로 한정할 수 없다. 문화에 내재된 일상적인 삶의 모습과 정신적인 측면을 함께 고려할 때 개별문화는 ‘다름’을 넘어 이해 가능한 것으로 생각할 수 있다.

아래 제시한 EP1의 진술은 빈번한 접촉이 다름에 대한 이해를 용이하게 한다는 것을 나타낸다. 이를 통해서 소수민족의 베트남어라는 공용어의 사용이 특히 상대를 이해하는데 중요한 요건임을 알 수 있다.

음, 큰 어려움은 별로 없어요. 그들이, 음, 그들이 사용하는 언어도 역시 베트남어이니깐요. 그 사람들이 평야지역의 문화, 음, 깁족의 문화를 자주 접촉했기 때문에 (치료하는 과정에) 별로 큰 어려움은 없었어요. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

하지만 위에서 나타난 바와 같이 EP1은 소수민족의 베트남어 사용에 대해 ‘어려움을 없애기 위한’ 것으로 생각하고 있다. 주류민족이 베트남 인구의 80%를 넘게 차지하는 현실을 고려할 때, EP1의 생각은 합리적이라 할 수 있다. 이와 달리 EP5는 소수민족의 입장에서 소수민족이 자신의 민족어가 아닌 주류민족의 언어를 활용하여 생활하는 것의 어려움을 말하였다. 또한 어학에 관심이 있는 EP4는 보다 구체적으로 소수민족의 언어교육 방안에 대해 제안하기도 하였다.

음, 다른 민족의 사람들은... 그들이 우리 깁족의 언어를 또 공부해야 되잖아요. 그리고 그들(소수민족 사람)이 그들의 전통도 지켜야 되고요. 그래서 그들이 우리보다 조금 더 힘든 부분이 있겠다고 생각합니다. 간단하게 설명하자면 우리는 원래 깁족이고 태어날 때부터 누렸던 것들이지요. (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

아무래도 언어라는 것이 그들의 근원이라고 할 수 있기 때문에 (소수민족 언어로 공부하면) 빨리 배울 수 있을 것 같아요. 그 다음에, 교육 커리큘럼에 음, 베트남어나 쁘족의 언어 과목들을 넣어주면 좋아요. 그러한 과목을 통해서 그들이 쁘족을 더 이해하고, 나중에 쁘족 사람과 같이 일할 때 어려움 없이 같이 일할 수 있는 거죠. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

참여자 EP5는 소수민족 친구를 통해 자신이 알지 못했던 종교에 대해 알게 되었다. ‘조상숭배’를 중시하는 베트남에서 EP5가 경험한 이슬람교 문화는 베트남의 주류문화와 비교했을 때, 축제나 명절의 공통점과 의례의 차이점을 갖는, 매우 흥미로운 것이다.

음, 우리 국가도 이슬람교가 있다는 것은 아주 신기해요. 정말로 흔하지 않거든요. 그리고 그들도 우리와 마찬가지로 축제나 명절이 있어요. 그들에게는 특별한 명절이 있는데, 아주 재미있어요(웃음). (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

음, 제가 만났던 소수민족들은요. 음, 그 친구들이 쁘족과 닮았지만 역시 본인의 근원을 알아요. 예를 들면 타이족의 언어를 알고요. 음, 그 친구들이 자기 생활풍습에 대해서 이야기해줬어요. 그 친구들이 전통 공연도 할 수 있고, 음... 쁘(khèn)이라는 전통 플루트를 할 수 있어요. (EP6, 한국어 전공, 2015.6.19.)

소수민족 친구의 종교에 대한 경험을 진술한 EP5와 유사하게 위에 제시한 EP6은 타이족 친구에 대한 경험을 말하였다.

참여자들은 소수민족의 문화와 관련하여 언어, 종교, 문화예술에 대해 언급한다. 소수민족들이 현재 종교와 문화예술 부분에서는 자신의 고유성을 인식하고 전통을 잘 지켜가고 있음을 알 수 있다. 그러나 문화다양성을 대하는 태도에 있어서 EP1의 경우, 언어적 측면에서 현실성을 중시하고 있다는 모습이 나타난다. 이와 달리 EP5, EP6은 종교와 문화의 내재적인 의미나 심미성을 고려하여 소수민족의 다양한 문화를 대하는 모습을 확인하였다.

2) 직접경험과 간접경험

참여자들의 문화다양성에 대한 태도는 그들의 소수민족에 대한 다양한 문화 경험이 어떠한지에 따라 다르게 나타난다. 참여자들은 소수민족의 문화에 대해 직접 또는 간접 경험을 통해 이들을 대하는 태도가 변화하는 경험을 하였다.

그리고 그들은 장례식이라든가 결혼식이라든가 아주 낯선 풍속들이 있는데, 이런 풍속들을 (사진으로)봤을 때는 ‘이 문화들도 베트남 문화구나’ 라는 생각이 들지 않았어요. 베트남 사람도 이런 문화 풍속이 있다니. 외국인인 줄 알았어요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

EP2는 객관적으로 제시된 자료를 통해 소수민족의 문화를 간접 경험함으로써 문화다양성에 대해 새로운 것을 알게 되었다. 소수민족의 풍속은 EP2에게 ‘외국’에서나 경험할 수 있는 ‘신기함’으로 여겨졌다. 그러나 직접 경험을 통해서 소수민족의 풍속은 낯설지만 더 이상 ‘이질적이지 않은’ 것이 되었다.

아래에 제시한 EP3은 대학시절 배낭여행과 소수민족을 대상으로 하는 봉사활동에 참여한 경험이 있다. 또한 EP3와 EP6은 소수민족 출신인 친구의 집을 방문하거나 소수민족 친구와 같이 생활하던 소수민족의 문화를 직접 체험했다는 공통점이 있다.

두 번째 (채형)는 제 친구네 집에 간 것인데요...(중략)...제가 친구네 집에 갔을 때 교통이 꽤 불편 했어요...(중략)...그 때 소수민족 지역에 거주하는 소수민족 사람의 생활에 대해서 더 깊이 있게 이해할 수 있었어요. (EP3, 법학, 2015.6.29.)

소수민족과 같이 지내본 적이 있어요. 그런데, 주로... 아마도 저는 타이족 친구와 인연이 있나 봐요. 그래서 타이족 친구를 자주 만났어요. 기숙사 룸메이트가 북서쪽에서 온 타이족 친구였어요. (EP6, 한국어 전공, 2015.6.19.)

앞서 살펴본 바와 같이 EP6이 알게 된 문화예술과 관련한 소수민족의 특징은 소수민족 친구에 대한 직접 경험에 의한 것이라고 할 수 있다. 이와 함께 아래에 제시한 EP4의 진술은 소수민족과의 직접 대면뿐만이 아니라 소수민족의 ‘이

이야기’를 통한 이해를 나타낸다.

실은, 제가 이러한 이야기를 들어본 적이 있어요. 여러 소수민족 여자가 부적을 사용한 이야기를 들었어요. 처음에는 믿지 않았지만 그들이 직접 이야기 해줘서 믿게 되었어요. 그 소수민족 여자들이 부적을 만드는 법을 얘기해 줬는데요, 부적을 만들려면 상당히 많은 것을 걸어야 된대요...(중략)…소수민족을 안 만났으면 아직도 그들이 이런 저런 사람이라고 상상했겠죠. 제가 처음에 그들이 아주… 음… 첫째는 옷차림이 다르다고 생각했어요. 둘째는 그들의 이야기가 낯설고 사람과 다르다고 생각했거든요. 그런데 만나다 보니 그들이 아주 비슷했어요. 큰 차이점이 없었어요. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

EP4는 ‘전해들은 이야기’를 통해 소수민족 문화에 대해 알게 되었다. 또한 소수민족 여자들의 ‘부적 이야기’를 듣고 오히려 소수민족의 문화에 대해 부정적인 인식을 갖게 되었다. 그러나 EP4는 소수민족과의 지속적인 만남을 통하여 그들에 대한 오해를 극복할 수 있었다. 이러한 사실은 관계의 긴밀성이 문화다양성에 대한 이해의 폭에 어떠한 영향을 미치는지를 나타내는 것이라 볼 수 있다.

EP4와 유사하게 EP1은 ‘소수민족 사람’의 ‘이야기’를 통해 오히려 문화적 특성과 다른 사실을 알게 된 경험이 있다. EP1은 개인적 친밀도가 높은 ‘소수민족 출신 여자친구’의 이야기를 통해 소수민족의 문화적 특성을 알게 되었다.

여자 친구는 본인이 속한 민족에 대해서 잘 모릅니다. 여자 친구도 소수민족 지역인 고향에 가본 적이 없어서 거기(소수민족의 지역)에 생긴 문제들을 저에게 많이 알려주지 못 했어요...(중략)…음, (소수민족 사람이) 옛날에 살았던 방식 그대로, 지금도 여전히 그대로 생활해요. 다른 지역(의 문화에) 적응하기를 싫어해요. 그들은 지키고 싶어… 음, 많은 지역에서 아직 하고 싶은 일이… 음, 그들은 다른 문화들과 접촉하고 싶어 하지 않습니다. 음… (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

그러나 EP1은 친밀도가 높은 ‘여자친구’의 소수민족과 문화에 대한 설명은 보통학교의 교과서에서 기술된 바와 같이 단편적이다. 위에서 언급한 ‘여자친구’는 베트남의 정경·이주정책과 관련하여 아버지 세대에 도시로 이주한 가정

다. 또한 ‘여자친구’는 자신의 근원을 이루는 민족이나 문화에 대해 특별히 관심을 갖지 않고 있다. 뿐만 아니라 아버지의 모습을 통해 오히려 ‘옛날 방식’인 소수민족의 문화에 대해 부정적인 생각을 가지고 있다.

3) 심리적 거리에 따른 보충과 보완

참여자들은 대부분 이주를 경험하였다. 참여자들의 소수자들에 대한 이해의 깊이는 이주시기에 따른 경험에 따라 다른 것으로 나타났다. 아래에 제시한 EP1과 EP5의 진술은 어린 시절의 ‘이주’가 새로운 문화를 인식하고 규정하는데 긍정적으로 관여한다는 것을 나타낸다.

EP1은 보통교육을 받는 동안 소수민족과의 접촉이 없었다. 이후 대학 입학 위해 대도시로 이주를 하였고 소수민족 출신도 알게 되었다. 지역사회를 기반으로 하는 베트남에서 EP1은 보통교육의 시기에 많은 친구들과 함께 했다. 그러나 진로·진학의 탐색이 종료된 대학 입학 이후 이루어진 국내 이주는 EP1에게 낯설을 어렵고 고립된 것으로 인식하게 했다.

초등학교나 중, 고등학교 다닐 때는 같이 놀아주는 친구가 많았거든요. 반 친구끼리 다 같이 놀았고 옆 반의 친구들도 사귀었어요. 그런데 대학교 다닐 때는, 음, 제 자리 주변에 앉는 친구 몇 명하고만 이야기를 하고, 수업이 끝나면 집에 바로 갔어요. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

이와 달리 EP5는 가족의 이주 배경을 갖고 있다. 북쪽 출신인 부모님은 EP5가 태어나기 전 남쪽으로 이주하였다. 따라서 가정에서는 베트남 북부의 문화 환경을 경험했지만, 보통교육이 이루어지는 학교에서는 교사를 통해 남부의 문화 환경 속에서 교육을 받았다.

남쪽 출신의 선생님들한테 공부를 배웠어요. 그리고 남쪽 친구랑 같이 공부 하니깐 점점 우리가 북쪽 억양을 쓰지 못하게 되었어요, 남쪽 억양으로 바뀌었어요. 그리고, 음, 먹거리와 옷맵시가 달라졌어요. 북쪽 사람이 남쪽 사람의 입맛이 다르고, 음, 옷맵시도 달라요. 그런데 점점 우리의 입맛이 남쪽 사람의

입맛으로 바뀌었어요. 예를 들면, 북쪽 사람이 음식에 설탕을 많이 넣는 걸 싫어하지만, 우리는요… 남쪽 사람들은 단 것을 좋아하거든요. (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

EP5는 ‘이주’에 의해 어린 시절부터 남부의 문화와 북부의 문화를 긴밀한 관계의 대상을 통해 함께 접하였다. 또한 그 과정 속에서 기존 문화가 자연스럽게 변화하는 현상을 경험하였다. 특히 EP5가 남부의 문화를 ‘우리’라고 표현한 것을 통해서 개인의 주요 생활 근거가 심리적 거리감의 규정에 큰 영향을 준다는 것을 확인할 수 있다. 또한 이러한 인식은 자신의 문화적 입장을 규정하는 것이 다른 문화에 대한 공통점과 차이점을 명확하게 인식하고 판단하는 근거가 됨을 알 수 있게 한다.

그런데 아래 제시한 EP6의 진술은 초국적 이주를 통해 소수민족의 특징을 보다 가치 있는 것으로 인식하고 있음을 나타낸다. 이는 초국적 이주를 통하여 자신의 문화적 근원을 낯설이 아니라 베트남 민족으로 확대하여 생각함으로써 나타난 결과로 판단된다.

소수민족의 전통은, 음, 그들이 전통을 보존할 수 있으면 좋겠어요. 예를 들어 언어, 언어하고 의복 등 뭐 그런 문화들은… 관광에 중요하고 매력적인 특징이죠. 음, 그리고 제가 알기엔 문화 체험 관광은 매력적이예요. (EP6, 한국어 전공, 2015.6.19.)

위의 인용에서는 ‘나’와 ‘너’라는 문화적 존재 혹은 문화적 근원이 자신이 위치한 상황맥락에 의해 상대적으로 규정되고 있음을 알 수 있다.

EP6의 초국적 이주는 앞서의 EP1과 성인이 된 이후 이루어졌다. 그러나 EP6은 다른 나라에서의 경험을 통해 상대적으로 자신의 ‘근원’이 되는 베트남의 민족적 다양성이 ‘매력적’인 것이라고 말한다.

2.3. 보통교육 이후 이해를 위한 노력

문화는 환경의 영향을 받는다. 연구참여자들은 보통교육 이후 그들의 생활 반

경이 넓어짐에 따라서 소수민족과의 접촉이 더욱 빈번해졌다. 참여자들은 보통 교육 이후 자신의 필요성에 따라서 소수민족의 다양한 문화에 대해 더욱 많은 것을 알고자 한다. 그러나 이러한 필요성과 달리 보통교육 이후에는 개인의 진로와 진학에 의한 전문성 함양을 위해 소수민족의 다양한 문화를 접할 수 있는 기회가 제한된다. 이에 따라 참여자들은 소수민족을 알기 위해 인터넷과 미디어를 활용하거나 문화행사 참여하는 방식을 활용한다.

1) 생활환경에 따른 변화의 필요성

참여자들은 보통교육 이후 생활범위의 확대를 경험한다. 보통교육 시기에는 집과 학교 인근이 주요 생활범위로 제한되어 있다. 베트남은 전통적으로 농업 중심의 혈연을 중심으로 한다는 사회적 특징이 있다. 그러나 이러한 특징은 산업화와 정경·정주 정책을 통해 변화하고 있다.

왜냐하면 우리 마을 근처에 큰 산업단지가 한두 군데에 있습니다. 동네 사람들은 거의 모두가 한 10여개의 자취방을 운영해요. 우리 집도 10여개의 자취방을 임대해줬거든요. 우리 집에 자취하는 사람들은 모두 산업단지에서 일하는 사람들이었어요. (EP4, 어학연수, 2015.6.29.)

음... (문화다양성교육은) 필요하다고 생각합니다. 왜냐하면 우리 병원에 오는 사람 중에도 소수민족이 많습니다. 그리고 우리 대학교에 다니는 학생 중에도 나중에 벽지에 근무하러 가야 하는 사람이 있습니다...(중략)...(소수민족 환자들의) 생활방식을 알고 있으면 그들의 건강 상태나 그들의 건강에 영향을 주는 활동을 더 쉽게 조사할 수 있어요. 그리고 그들의 건강관리 방법을 인터뷰하는 데에도 도움이 돼요. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

EP1과 EP4의 진술에서 확인할 수 있듯이 소수민족들이 주류민족과 함께 생활하게 됨으로써 소수민족의 문화를 알아가는 것은 더욱 중요한 일이 되었다. 아래에 제시한 EP5의 인용은 문화의 특성이 '생활환경'이라는 지역성에 기반하고 있음을 나타낸다.

음, 예를 들면 제 (짙족) 친구가 닝투안에 살았거든요. 닝투안은 아주 가난한 지역이에요. 부유한 지역이 아니고요. 그리고 그 지역은 상당히 멀어요. 먼 시골에 사는 깡족 사람과 똑같죠. 의료 수준이나 교육 수준에서 보면 그들(시골의 깡족 사람)은 도시의 깡족 사람과 비교하면 당연히 수준이 더 낮아요. 이에 따라 생각과 인식에 많은 차이가 있겠죠. 그래서 생활수준의 차이가 발생하는 이유가 문화의 차이점이 아니라, 생활환경이라고 생각해요. (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

특히 앞서 제시한 EP4와 위에 제시한 EP5의 진술은 생활환경과 문화의 특성 및 문화변동의 관계를 설명하고 있다. 그러나 이러한 인식 및 필요성과 다르게 보통교육 이후 문화다양성에 대한 이해는 개별적 노력에 의한 경우가 많다.

2) 진로와 진학에 따른 여건

베트남에서 고등학교 졸업 후 교육은 직업과 관련한 전문성의 함양과 밀접한 관련이 있다. 이와 관련하여 연구참여자들은 진로, 직업에 대한 선택을 하였고, 그들의 생활환경의 변화와 이해의 변화를 경험하였다.

보통교육 이후에 이루어지는 직업과 진학에 따른 이동은 소수민족에 대한 다양한 접촉을 가능하게 한다. 이 과정에서 연구참여자들은 자신의 진로와 관련한 관심에 따라 소수민족의 문화에 대한 다양한 경험을 한다.

음, 여행 다닐 때와 같은 경우에는 역사 유적이 있거나 이 민족, 저 민족이라는 내용이 있는 간판이 걸려있으면 보통 좀 멈춰서 내용을 읽거나 사진을 보거든요. 보통 사진이 있는 것들은 눈에 잘 띄어서 멈춰서 내용을 읽는 편이에요. 지난번에 사파에 갔을 때, 어떤 공원에서 사파의 생활방식과 그 곳의 모든 경치가 찍힌 사진들이 있었어요. 그 사진들 사이사이에 그것을 소개하는 글이 있었는데요, 그런 것을 보고 너무 흥미로워서 그 사진과 글을 다 봤어요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

그러나 타문화에 대한 경험은 대입을 준비하던 보통교육에서처럼 자신의 진로와의 관련성에 따라 많은 차이가 있다. 즉, 타문화에 대한 이해가 자신의 진

로와 직접적인 관련이 없는 경우, 현재 해야 할 일로 인하여 제한될 수밖에 없다.

음, 네, 지금 현재 제가 대학교, 음, 일반의 전공을 공부하고 있어요. 음, 현재는 제가 음, 대부분의 시간을 공부에만 집중하고, 다른 일은 안 합니다. (EP1, 의과대학, 2015.7.6.)

EP1은 앞서 자신의 전공을 위해 소수민족의 문화에 대해 많은 것을 알아야 한다는 필요성을 말하였다. 그러나 그는 현재 당면한 학문적 문제 이외의 것을 ‘다른 것’으로 여기며, 이에 대해서는 어떠한 노력도 하지 않고 있음을 말하고 있다.

(웃음) 나중에 졸업하면 또 다른 일을 할 시간이 있을 것 같아요. 지금은 교수님이 맡겨주신 사업이 많아서, 프로젝트 일을 하면 시간이 없어서... (EP5, 물리학, 2015.6.23.)

특히 위에서 나타난 EP5의 인용은 한국에서의 유학생활을 위해 문화적 특징에 대한 이해가 현실적으로 필요하지만, 현실적으로 이를 위한 지원이 이루어지고 있지 않고 있음을 나타낸다. 또한 앞서 EP1의 진술을 함께 고려할 때, 보통 교육 이후 나타나는 목표 지향적 활동은 한국에서도 그대로 나타난다는 것을 알 수 있다. 이러한 사실은 1986년 개혁 이후 베트남에 유입된 자본주의적 경제성의 특징을 나타낸다.

이와 달리 EP6에게 있어 문화와 언어에 대한 관심은 ‘한국어 전문가’라는 진로와 깊은 관계를 갖고 있다. 즉, 자신의 전문 분야와 필요성이 합치됨으로써 EP6은 베트남의 다양한 문화에 대한 체계적인 이해를 할 수 있는 여건 속에 있음을 알 수 있다.

베트남 문화는요? <베트남 문화의 기초> 과목이 있거든요. 누나도 공부했나요? 그게 우리 대학교(베트남의 국립대학교)에서 지정하는 필수과목이잖아요. <베트남 문화의 기초> 과목에서는 주로 베트남 문화에 대해서 공부했어요. 그 과목은 베트남의 다양한 문화를 가르쳤거든요. (EP6, 한국어 전공,

2015.6.19.)

특히 EP6의 진술을 통해서도 한국이라는 타문화에 대한 교육이 자신의 근원에 대한 교육과 병행되어 이루어지고 있다는 특징을 발견할 수 있다. 그러나 EP6의 진술은 EP1과 달리 자신의 전문분야와 관련된 것이기에 가능한 것으로, 그렇지 않은 경우에는 실질적인 필요성과 달리 쉽게 접하기 어렵다는 한계가 있다.

즉, 연구참여자들은 베트남의 문화다양성을 인식하고 이에 대한 깊은 이해의 필요성을 느끼고 있지만, 보통교육 이후에는 이러한 그들의 요구를 지원해줄 수 있는 기반이 매우 부족하다는 것을 알 수 있다.

3) 이해를 위한 노력

현실적인 필요성과 달리 문화다양성 이해를 위한 제한된 사회기반은 개인이 능동적인 노력을 통해 어느 정도 극복할 수 있다.

그리고 제가 보통 전시회에 관심이 많습니다. 아, 아니다. 그게... 무슨 집이죠? 아무튼 그게 ‘냐산(소수민족의 전통 집)’이었어요. 거기에서 소수민족들의 농사도구를 모아서 전시를 하거든요...(중략)...그리고 나서 각종 농사도구에 대해서 설명해줬는데, 소수민족 사람들이... 그들이 아주... 이제 어느 민족인지 이름을 까먹었는데요. 그 때 마이쩌우에 갔을 때였어요. 설명을 들어보니 소수민족이 아주 똑똑하다고 했어요. 옛날부터 짐승을 잡아먹는 방법과 쌀을 빻는 방법을 발견 했잖아요...(중략)...하노이에 사는데 그런 것들(전시회)을 굳이 찾아서 알아보라고 하면, 아마도 안 할 것 같아요(웃음). (EP2, 법학, 2015.7.2.)

위의 인용에서 확인할 수 있듯이 EP2는 자신의 취미활동인 여행과정에서 관심 있는 전시회 관람을 통해 소수민족에 대한 문화를 알게 되었다. 그는 전시주체의 설명을 통해서 소수민족의 문화가 생활지역의 특수성에 의해 합리적으로 발전하였다는 사실을 알게 되었다. 이러한 방식은 체험을 통한 이해라고 볼 수 있다. 그러나 직접 설명과 자료의 확인을 통한 문화적 이해가 의도한 바는

아니었으며, 또한 일상생활 속에서 적극적으로 노력할 수 없음을 밝히고 있다.

직접체험을 통한 문화의 이해는 긍정적인 측면이 많다고 한다. 그러나 참여자들은 대부분 문화다양성에 대한 이해를 위해 미디어나 인터넷과 같은 간접 접촉을 활용하고 있다.

제가 기억하기에는 VTV5나 VTV9는 소수민족을 위한 채널이라고 알고 있어요. 가끔 TV를 보려고 채널을 넘길 때 거기에서 소수민족의 모습이 나오는데 좀 재미있는 것 같아서 몇 분 동안 멈춰서 봐요. (EP2, 법학, 2015.7.2.)

EP2는 소수민족에 대한 이해를 위해 적극적으로 미디어를 활용하지는 않는다. 하지만 미디어와 인터넷을 활용한 방식은 바쁜 일상 속에서 알고자 하는 것을 손쉽게 접할 수 있다는 장점이 있다.

왜냐하면 제가 대학생이었을 때 봉사활동에 참가하거나 배낭여행을 했는데 요. 그럴 때에는 갈 곳에 대해서 꼭 미리 알아봐야 되었죠. 그래서 인터넷으로 다른 민족의 문화에 대해서 알아보았습니다. (EP3, 법학, 2015.6.29.)

EP3은 대학생활 중 소수민족에 대한 봉사활동 참가를 위한 사전정보를 수집하기 위하여 인터넷을 활용하였다. 베트남에서는 최근 EP3과 같이 소수민족의 문화에 대한 요구가 확대되면서, 소수민족의 문화를 체험하는 텔레비전 프로그램도 고정적으로 방영되고 있다.

주로... 제가 궁금한 게 있으면 구글이나 위키피디아로 검색해요. 정보가 많아요. 그리고, 텔레비전 등 뭐 그런 매체를 통해서 알 수 있는 정보가 꽤 많아요. 현재 베트남 방송 프로그램 중에 이러한 프로그램이 인기가 많아요. 민속촌에 가서 체험하는 것, 이러한 프로그램은 아주 유익한 것이라고 생각해요. (EP6, 한국어 전공, 2015.6.19.)

위의 인용에서 EP6은 간접 체험방식이더라도 대리체험을 할 수 있는 방송프로그램을 통해 소수민족의 문화적 특징이나 그들의 현실을 많이 알게 되었다고 한다.

베트남의 일반인들의 경험은 보통교육과 보통교육 이후 그리고 교육활동 외 경험으로 범주화할 수 있었다. 이는 다시 ‘개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해’로 의미화 하였다. 베트남 일반인들은 초등학교에서부터 고등학교에 이르는 보통교육을 통해 베트남 소수민족의 문화다양성에 대해 공식적인 교육을 받는다. 그러나 이들이 보통교육을 통해 이해한 문화다양성은 단편적이고 주류 문화와 ‘다른’ ‘이상한’ 것이다. 이러한 인식은 개인의 경험을 통해 상당부분 상쇄되기도 하였지만, EP1의 경우와 같이 부정적인 인식이 강화되기도 한다. 한편, 참여자들은 보통교육 이후 경험 세계의 확대에 따라 문화다양성에 대해 알아 할 필요성을 느끼지만, 보통교육과 달리 자신의 전공 혹은 직업과 밀접한 관련성이 없는 경우에는 필요성을 충족하기 어렵다는 것을 경험하였다. 이에 따라 참여자들은 자신의 관심 정도에 따라서 주로 미디어와 인터넷을 활용하여 소수민족의 문화다양성을 탐색하는 활동을 하였다.

3. 소결

본 장에서는 베트남이 추구하는 문화다양성을 위한 교육을 실행하기 위한 정책의 수립과정과 실제 교육의 영향을 살펴보았다. 이를 위해 정책의 수립과정은 문화전문가 6인에 대한 인터뷰를, 실제 교육의 영향은 일반인 참여자 6인에 대한 인터뷰를 통해 탐색하였다. 본 장의 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 베트남의 교육 정책을 수립하기 위한 과정은 문화적, 학문적, 현장성의 측면에서 전문성을 공인받은 전문가에 의한 체계적 활동을 통해 이루어진다. 둘째, 베트남의 문화다양성정책 수립의 과정은 현장성과 전문성 그리고 체계성을 특징으로 한다. 셋째, 그러나 정책 수립과정의 체계에서 벗어나거나 정치적 혹은 경제적 입장에 따라서 전문가들의 제안은 수용되지 않을 수 있다. 넷째, 베트남 문화전문가들이 인식한 문화요소는 김영순 외(2013)에서 나타난 언어와 역사, 문화공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술 등으로 분류할 수 있었다. 다섯째, 베트남 문화전문가들의 활동에 기반한 문화다양성교육을 위한 노력은 세계적인 주목과 호평을 받는다. 여섯째, 베트남 문화다양성교육에 대한 대외적인

호평과 달리 내부적으로는 부정적인 평가가 있다.

이와 같이 베트남 문화다양성교육을 위한 국가차원의 노력 과정과 그에 대한 평가는 긍정적인 것과 부정적인 것이 모두 나타나고 있음을 확인하였다.

이어 본 연구에서는 베트남 교육을 직접 경험한 일반인 6인에 대한 인터뷰를 통하여 베트남의 문화다양성교육에 대한 경험을 살펴보고자 하였다. 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 일반인 참여자들은 보통교육에서 지리학을 중심으로 알게 된 소수민족의 다양한 문화를 ‘나와 다른’ 것으로 생각하게 되었다. 둘째, 참여자들은 보통교육을 벗어난 개인적인 경험 속에서 자신의 관점을 규정하고, 보통교육을 통해 이해한 것을 보완하거나 보충하는 과정을 경험하였다. 보통교육 이후 참여자들은 사회적 생활범위가 확장됨으로써 더욱 다양한 문화를 빈번하게 접하는 상황에 직면하였다. 셋째, 보통교육 이후 참여자들은 진로·진학과 관련하여 생활범위의 확장을 경험하였다. 이러한 사회적 생활범위가 확장됨으로써 더욱 다양한 문화를 빈번하게 접하는 상황에 직면하였다. 넷째, 베트남 전문가들이 제시한 문화다양성 요소는 언어와 역사, 문화 공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술 등을 포함한다. 베트남 일반인 참여자들이 전문가들이 제시한 문화다양성 요소를 인식하는 수준은 개인적인 측면에서 그리고 요소별로 차이가 있다. 다섯째, 참여자들은 소수민족의 언어적 다양성에 대해 무관심하거나, 적극적인 관심을 나타냈다. 문화공간에 대해서는 ‘올라간다’는 표현을 통하여 소수민족의 문화가 생성되는 공간을 특징적으로 말하였다. 또한 ‘이슬람’라는 낯선 종교에 대해, 문화예술인 ‘전통 플루트’에 대한 진술을 통하여 문화다양성 요소에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 나타냈다. 여섯째, 앞서 넷째와 다섯째에서 나타난 결과는 2.1.에서 제시한 베트남의 문화다양성교육에 대한 평가와 유사하다는 특징이 있다. 2.1.에서는 특히 전통예술에 대한 긍정적인 평가뿐 아니라 언어와 역사에 대한 부정적인 평가가 있었다.

V. 결 론

1. 요약

본 연구는 베트남 문화다양성정책이 교육적 측면에서 어떻게 발현되는지를 확인하고 이를 상호문화주의 관점에서 살펴보는 데에 목적이 있다. 한국 내 베트남 출신 이민자는 1990년대 초에 이루어진 한국과 베트남의 수교 후 급증하였다. 한국의 외국인 이민자는 1980년대 말부터 노동자를 시작으로 결혼이나 유학과 같은 다양한 목적으로 유입되었으며, 최근 한국에 유입된 이민자 수는 2014년 기준으로 한국 전체인구의 약 3%를 차지하고 있다. 그 중 본 연구의 대상국가인 베트남을 출신으로 하는 이민자는 두 번째로 많은 수를 차지하고 있다. 이러한 사실은 베트남이 한국사회의 문화발전에 중요한 역할을 할 수 있다는 것을 의미한다.

베트남과 한국, 한국과 베트남 양국의 관계 증진을 위해서는 정치·경제 분야 뿐만 아니라 문화적 측면에서도 상호협력이 요구된다(김영순 외, 2013). 또한 양국의 상호발전을 위해서는 서로에 대한 정확한 이해가 선행되어야 한다. 하지만 현재 한국 내 베트남에 관한 연구는 주로 한국인의 시각에서, 경제와 사회의 측면에 집중되었다는 한계가 있다. 즉, 베트남이나 베트남인에 대한 기존의 연구는 양적으로 성장해 왔지만 그 연구의 깊이는 아직 심화되지 못하고 있는 것이다. 본 연구는 이러한 점에 주목하여 정책적 차원에서 지원되는 베트남의 문화다양성교육에 대한 경험을 탐구함으로써 기존 연구의 한계를 극복하고 베트남과 베트남인에 대한 근원적 이해를 돕고자 하였다.

베트남은 54개 민족으로 이루어진 다민족 국가이다. 베트남은 베트남 정부의 수립 이후 ‘다양성 속의 통일’을 위해서 문화다양성교육을 정책의 중요 쟁점으로 여긴다. 다문화 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들의 만남은 다양한 개인의 상호작용을 통해 이루어진다. 또한 다양한 집단을 구성하는 개인의 상호작용

에 의해 문화다양성은 다르게 표출될 수 있다. 본 연구의 주요 탐구문제는 ‘상호문화교육의 관점에서 본 베트남 문화다양성교육의 특징은 무엇인가?’이다. 본 연구의 결과를 통하여 베트남의 문화다양성교육의 실현과정과 그 의미를 확인함과 동시에 다문화사회로 진입한 한국의 다문화교육에도 의미 있는 시사점을 줄 것으로 기대하였다.

본 연구를 수행하기 위해 II장 이론적 배경에서는 베트남의 사회적, 문화적 특징과 베트남의 교육제도 및 문화정체성과 상호문화교육에 대한 개념을 중점적으로 살펴보았다. 혹은 상호문화교육에 대한 개념과 중점적 요소를 살펴보았다. 2005년 UNESCO는 문화다양성이란 다양한 문화에 대한 상호존중을 통해 유지될 수 있다고 하였다. 베트남은 이러한 문화다양성을 인식하고 이에 대한 교육적 지원정책을 법률로써 보장하고 있다. 특히 베트남에서 교육은 문화다양성을 지원하기 위한 주요 정책으로, 사회와 문화를 견인할 주요 방안으로 규정한다. 또한 소수민족의 문화다양성을 지원하고 그들의 교육권을 보장하기 위한 지원은 초등교육부터 중등교육까지의 ‘보통교육’의 기간을 넘어서 이루어진다. 본 연구는 이러한 베트남의 문화다양성교육을 위한 지원정책을 살펴보고 이를 개인차원, 학교차원, 사회차원으로 분류하였다.

문화다양성은 ‘상호작용’을 통해 나타나는 다양한 표현을 말하는 것으로 ‘문화적 표현’으로 나타난다(UNESCO, 2005, 천정웅 외, 2015: 242 재인용). 이는 상호문화주의를 기반으로 하는 상호문화의 성격과 유사하다. 상호문화는 개인으로 구성된 문화집단 간의 ‘역동적인 상호작용’을 통해 이루어지며(정기섭, 2009), 상호문화주의에서 교육은 개방성의 특징을 갖는다(Roth, 2002). 이때, 교육은 나와 타자에 대한 이해방식의 문제(Holzbrecher, 2014)로서, 그 변화는 혼합적으로 나타날 수 있다(오영훈, 김창아, 2015). 따라서 베트남의 문화다양성교육의 특징을 확인하기 위해서는 문화다양성교육을 위한 정책적 지원과정과 실현과정에 대한 경험을 확인하는 작업이 필요한 것이다.

III장에서는 연구의 절차를 기술하였다. 연구의 주요절차 기술은 문헌연구를 통한 이론적 탐색과 문화·교육 전문가 6명과 교육경험자 6명에 대한 심층인터뷰(In-depth Interview)에 대한 과정을 포함하였다. 수집한 자료는 분석과 범주

화를 통해 의미화 하였다. 특히 연구의 윤리적 고려에서는 일반적인 신뢰성과 타당성에 대한 고려 외에도 연구물의 특성에 대한 고려를 더하였다. 즉, 베트남어로 진행한 인터뷰를 한글로 번역하는 과정에서 발생할 수 있는 번역의 오류나 글의 가독성을 확보하기 위해 별도의 삼각검증을 하였다. 번역과 가독성 확보의 과정에는 베트남문화에 정통한 한국인 문화인류학 교수 1인과 다문화전공의 박사 1인, 한국어능력 6급의 베트남인 석사 과정생이 함께 참여하였다.

IV장 연구 결과에서는 베트남의 문화다양성교육 정책 수립에 참여하는 전문가와 문화다양성교육에 대한 일반인 경험자에 대한 경험적 자료를 분석하고 의미화한 자료를 해석하였다. 문화다양성교육 정책 수립에 참여하는 전문가들은 그들의 전문성을 국가로부터 보장받고, 문화다양성에 대한 연구 환경을 보장받는다. 이들의 문화다양성교육 정책 수립과정의 경험적 특징은 교육적 지원을 위한 ‘체계적인 기초자료 형성의 과정’으로 의미화 하였다. 이와 함께 일반인 참여자들과의 인터뷰에서 나타난 문화다양성교육 경험은 ‘개인적 경험에 따른 보통교육의 발전적 이해’로 의미화 하였다.

이를 통하여 연구참여자들이 국가의 문화다양성 요소와 교육의 특징에 대해 어떻게 인식하고 있으며, 특히 베트남 일반인인 교육경험자들의 경험을 살펴봄으로써 상호문화교육의 측면에서 문화다양성교육의 의미를 파악할 수 있었다.

2. 논의 및 제언

본 연구에서는 베트남이 추구하는 문화다양성을 위한 교육을 실행하기 위한 정책 수립과정과 실제 교육의 영향을 살펴보았다. 교육 정책의 수립과정은 문화·교육 전문가 6인에 대한 인터뷰를, 실제 교육의 영향은 일반인 참여자 6인에 대한 인터뷰를 통해 탐색하였다. 본 연구의 결론과 제언 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 베트남에서 문화다양성교육을 위한 지원정책은 문화전문가들의 활동을 토대로 한다. 문화전문가들은 자신의 학문적 전문성을 인정받고, 정부 산하 연

구기관 혹은 문화기관에 소속되어 연구 활동을 보장받는다. 즉, 베트남의 교육 정책을 수립하기 위한 과정은 문화적, 학문적, 현장성의 측면에서 공인받은 전문가에 의한 과정이다.

둘째, 베트남의 문화다양성정책 수립의 과정은 현장성과 전문성 그리고 체계성을 특징으로 한다. 문화전문가들에 의해 현장에서 수집된 자료는 전문적 관점에 의해 분류되고 정부에 보고된다. 정부에 보고된 자료는 의결을 통하여 시행된다. 이러한 과정은 문화다양성교육을 지원하기 위한 정책의 형성에도 적용된다.

셋째, 그러나 정책 수립과정의 체계에서 벗어나거나 정치적 혹은 경제적 입장에 따라서 전문가들의 제안은 수용되지 않을 수 있다. 그 예로, 앞서 살펴본 전문가 E5의 경우 전문성과 현장에서의 자료 수집을 통한 의견을 신문을 통해 기고하였지만 이러한 방식은 ‘수립과정 체계’에서 벗어난 것으로 수용여부는 보장할 수 없었다.

넷째, 베트남 문화전문가들이 인식한 문화요소는 김영순 외(2013)에서 나타난 언어와 역사, 문화공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술 등으로 분류할 수 있었다. 특히 이들이 인식한 문화요소에는 경제적 차이나 교통수단을 포함한다.

다섯째, 베트남 문화전문가들의 활동에 기반한 문화다양성교육을 위한 노력은 세계적인 주목과 호평을 받는다. 일례로 간접 체험학습의 장이라 할 수 있는 박물관은 UNESCO의 관심을 받고 있으며, 박물관에서 확인할 수 있는 문화다양성교육은 해외에서 우수사례로 소개되고 있다.

여섯째, 베트남 문화다양성교육에 대한 대외적인 호평과 달리 내부적으로는 부정적인 평가가 있다. 이러한 부정적 평가는 특히 소수민족 출신 전문가들에 의해 제기된 것으로, 언어와 생활문화 요소에서 높게 나타났다.

이어 본 연구에서는 베트남 교육을 경험한 일반인 6인에 대한 인터뷰를 통하여 베트남의 문화다양성교육에 대한 경험을 살펴보고, 이를 상호문화주의의 관점에서 해석하고자 하였다. 특히 참여자들은 주류민족인 킵족을 중심으로 선정되었는데 이는 주류민족의 소수민족에 대한 이해양상을 통하여 베트남헌법이 보장한 바가 잘 실현되고 있는지 그 여부를 알아보기 위해서이다. 연구의 결과

는 다음과 같다.

첫째, 일반인 참여자들은 보통 교육을 통해 소수민족의 다양한 문화적 특성을 ‘나와 다른’ 것으로 생각하게 되었다. 참여자들의 이러한 이해는 주류민족인 깁족과 소수민족의 문화적 정체성을 인식하는데 기여할 수 있다. 이들은 보통교육에서 주로 지리교과를 중심으로 소수민족의 문화에 대한 안내를 경험하였다. 그러나 이들이 경험한 교과상의 편중성과 소수민족의 문화에 대한 단편적인 기술은 ‘나’의 우월성을 중심으로 소수민족의 문화를 상대적으로 ‘낮은’것으로 인식하게 하였다. 이러한 이유로 참여자들은 ‘현실과 다른 이론’을 경험하였다. 소수민족의 문화에 대한 진술에서 나타나는 ‘악페’ 나 ‘기겹’할 음식, ‘올라간다’ 등의 표현은 보통교육에서 소수민족의 특징이 부정적이면서도 고정화되어 나타나고 있음을 의미한다.

둘째, 참여자들은 보통교육을 벗어난 개인적인 경험 속에서 자신의 관점을 규정하고, 보통교육을 통해 이해한 것을 보완하거나 보충하는 과정을 경험하였다. 또한 국내 이주를 통한 문화적 특성에 대한 경험이나 소수민족과의 만남은 이들의 생각을 보충 혹은 보완하는 데에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 함께 소수민족과의 만남을 통한 기존 인식의 변화나 보충은 소수민족 자신의 문화적 이해, 친밀도 및 접촉의 지속성과 형태 등이 큰 영향을 주는 것으로 나타났다.

셋째, 보통교육 이후 참여자들은 진로·진학과 관련하여 생활범위의 확장을 경험하였다. 이들은 대학생활, 아르바이트 혹은 유학과 같은 사회적 생활영역의 확장을 통하여 소수민족의 문화에 대한 관심도 변화하는 모습이 나타났다. 특히 현재 한국에서 유학중인 EP5나 EP6은 그들에 대한 이해의 필요성을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 그러나 현실적 필요성과 달리 이들의 욕구를 충족할 수 있는 기반은 매우 한정되어있다. 이처럼 열악한 환경 속에서 참여자들은 자신의 문화다양성에 대한 욕구를 해결하고자 미디어와 인터넷을 활용한다.

넷째, 베트남 전문가들이 제시한 문화다양성 요소는 언어와 역사, 문화 공간, 생활문화, 풍습과 종교, 전통예술 등이며 이는 김영순 외(2013)에서 나타난 바와 같다. 그러나 일반인 참여자들이 이를 인식하는 수준은 개인별, 요소별로 차

이를 보이는데, 언어와 역사에 대해서는 비교적 낮은 인식 수준을 나타내지만 문화공간이나 종교, 전통예술의 측면에서는 비교적 높은 인식 수준을 보이고 있었다. 반면 역사적 측면에서는 모든 참여자가 인식하지 못하고 있다는 공통점을 확인할 수 있었다.

다섯째, 참여자들은 소수민족의 언어적 다양성에 대해 무관심하거나 적극적인 관심을 갖는 등 개인별로 관심의 정도가 다양하게 나타났다. 문화공간에 대해서는 EP4의 진술에서도 나타난 ‘올라간다’는 표현을 통하여 소수민족의 문화가 생성되는 공간을 특징적으로 말하였다. 또한 EP5는 ‘이슬람’이라는 낯선 종교에 대해, EP6은 타이 족의 문화예술인 ‘전통 플루트’에 대한 진술을 통하여 문화다양성에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 나타냈다.

여섯째, 위의 넷째와 다섯째에서 나타난 결과는 2.1. 에서 제시한 베트남의 문화다양성교육에 대한 평가와 유사하다는 특징이 있다. 2.1.에서는 특히 전통 예술에 대한 긍정적인 외부평가와 언어와 역사에 대한 부정적인 내부평가가 있었다.

본 장에서는 베트남의 문화다양성정책의 수립과정과 실현 양상을 살펴보았다. 문화다양성교육에 대한 베트남 정부의 정책적인 노력은 국민에게 상대적으로 큰 영향을 줄 수 있는 보통교육이 그 역할을 하지 못함으로써 성공적이지 못하다고 할 수 있다. 또한 상대적으로 개인적 경험과 보통교육 이후 나타나는 인식의 변화는 베트남인의 문화다양성에 대한 인식을 긍정적으로 변화하는데 기여하지만, 그 결과를 보장하기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 베트남의 문화다양성교육이 실질적으로 이루어지기 위한 방안으로 다음의 다섯 가지 사항을 제안하였다.

첫째, 문화다양성교육을 위한 정책 수립의 과정에 소수민족 출신의 문화전문가를 적극 활용해야 한다. 베트남 문화전문가들은 그들의 학자적, 문화적 전문가로서의 소양을 바탕으로 정부의 지원을 받아 소수민족에 대한 현장연구를 통하여 문화요소를 발굴하고 정부에 정책적 제안을 한다. 이 과정을 통해 수립된 정책은 베트남의 문화다양성교육 현장에서 실현된다는 지역성과 체계성의 특징

을 보이며 이를 정부가 지원하기에 공신력이 있다. 그러나 정책 수립과정에 참여하는 전문가는 대부분 주류민족 출신으로 구성되며, 공신력을 기반으로 한 일방적인 선택에 의한다는 한계가 있다.

둘째, 첫째와 관련하여 베트남의 문화다양성 요소의 근원인 소수민족의 문화다양성교육에서 소수민족 출신 교사의 활동을 적극 장려하여야 할 것이다. 현재 베트남에서는 대부분이 주류민족인 소수민족 출신 문화다양성교육 전문가 양성이 필요하다. 앞서 E5, E6은 소수민족들이 자신의 문화를 잃어감으로써 자긍심 역시 낮아진다고 말하였다. 이러한 소수민족의 모습은 EP1이 자신의 소수민족 출신 여자 친구에 대한 진술 속에서도 확인할 수 있었다.

셋째, 이와 함께 문화다양성교육에 참여하는 주류민족 출신의 교사교육을 강화해야 한다. 앞서 살펴보았듯이 EP4는 보통교육 시기에 교사로부터 소수민족 마을에서의 ‘기점’ 할 만한 경험을 들었다. 이 정보는 비록 개인적인 것이지만, 정부의 교육기관인 학교에서 교사를 통해 제공된 것이다. 이에 근거하여 EP4는 보통교육시기의 소수민족의 문화다양성교육과 관련한 경험에서 교사를 통해 알게 된 이야기를 한 것이다. 이러한 사실은 베트남의 문화다양성교육에 대한 관심이 교육의 주체인 교사에게 반영되지 못하고 있다는 것을 나타낸다. 따라서 문화다양성교육에 참여하는 교사의 소수민족에 대한 정확하고 풍부한 지식과 이해를 위한 교육이 필요하다.

넷째, 보통교육에서 문화다양성교육에 대한 비중을 높여야 한다. 54개의 민족으로 구성된 베트남은 문화적 특성이 다양하다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라 참여자들은 일상생활에서도 소수민족과 다양한 방식으로 접하며 살아간다. 그러나 베트남의 보통교육에서는 문화다양성에 대해 간략하고 단편적인 안내만 이루어진다. 특히 대학입시를 위한 진로 선택 이후 자연과학 선택자들의 문화다양성에 대한 교육 부재는 소수민족에 대한 이해를 더욱 어렵게 한다. EP1과 EP4는 자연과학 선택자들로서 고등학교시기에 문화다양성에 대한 교육 경험이 없다. 그러나 이들은 모두 대학진학 이후 문화다양성교육이 지속적으로 필요하다는 사실을 나타냈다.

다섯째, 문화다양성교육의 내용적 측면에서 소수민족의 언어와 역사에 대한

부분을 포함할 필요가 있다. 또한 이때 포함되는 비중은 소수민족과 주류민족에 대해 차별적으로 제시할 필요가 있다. 베트남의 문화다양성요소에 대한 전문가들의 인식과 달리, 일반인들은 베트남의 언어적, 역사적 다양성에 대한 인식이 낮거나 없는 것으로 나타났다. 그러나 언어와 역사는 개인과 민족의 근원을 설명하고 자신의 정체성을 규정하는 바탕이라는 점을 고려할 때, 소수민족의 언어와 역사에 대한 이해는 필요하다고 본다. 또한 이 경우, 소수민족에 대한 교육은 주류민족에 대한 것보다 상대적으로 많은 비중을 제공해야 할 것이다.

본 연구의 결과를 바탕으로 한 한국의 다문화교육에 대한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 다양한 문화요소를 반영한 교육이 이루어져야 한다. 본 연구에서 일반인 참여자들은 보통교육의 기간 동안 소수민족의 문화예술, 언어와 역사, 풍습과 종교 등의 다양한 문화요소가 반영되지 못하고 있음을 언급하였다. 결과적으로 참여자들은 소수민족의 문화공간에 대해서는 공통적으로 인식을 하고 있지만, 그 이외의 문화요소들에 대해서는 개인의 경험에 따라 진술여부가 달랐다.

둘째, 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 어린 시기부터 다양한 문화에 대한 접촉을 경험할 필요가 있다. 이질적인 문화의 접촉은 그 시기에 따라서 ‘낯섦’에 대한 태도가 다르게 나타난다. 보통교육 시기 이후 이주를 한 EP1의 경우에는 ‘낯섦’을 ‘어려움’ 혹은 ‘고립’으로 인식하였다. 이와 달리 부모의 이주로 출생부터 ‘낯섦’에 노출되었던 EP5는 ‘낯섦’이 문화적 다양성의 한 부분이며, 변화 가능한 부분으로 생각하고 있음이 나타났다.

셋째, 둘째와 관련한 것으로, 특히 다문화가정 구성원의 문화를 이해하기 위해서는 비다문화가정 자녀에 대한 체험 중심의 교육이 요구된다. 일반인 참여자 EP3과 EP5는 소수민족 출신 친구의 고향을 직접 방문하고 생활하며 자신이 몰랐던 것들을 알게 되고 이해하는 계기가 되었다. 인천의 차이나타운, 서울의 가리봉동, 안산의 국경 없는 마을 등에서 그들의 생활모습을 체험함으로써 다문화가정 구성원에 대한 이해를 더욱 높일 수 있을 것으로 본다.

넷째, 다문화교육을 담당하는 교사 교육을 더욱 강화할 필요가 있다. 베트남의 보통교육에서 나타나는 문화다양성교육은 그 방법적 측면에서 교사의 안내

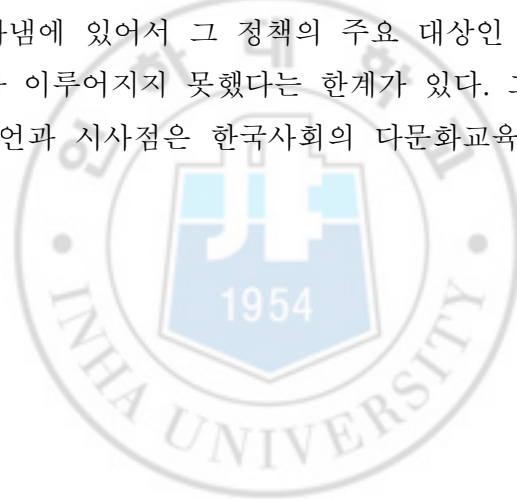
를 중심으로 한 것이다. 이는 교사 개인의 역량이나 경험이 교육에 미치는 영향이 매우 크다는 것을 나타낸다. 따라서 교사의 다문화이해를 높이는 것은 학습자의 문화적 개방성을 높이는데 중요할 것으로 판단된다. 교육은 교사의 역량을 벗어나기 어렵기 때문이다.

다섯째, 우리사회에서 다문화가정 구성원에 대한 교육은 심리적 관계를 고려하고, 소수민족 자신의 문화적 특성에 대한 이해를 담보하여야 한다. 참여자들은 ‘이야기’를 통한 간접만남 혹은 실제 접촉을 통한 만남을 통하여 그들 문화에 대한 인식의 변화를 경험하였다. 또한 실제 접촉이 이루어진 경우에도 접촉한 소수민족과 참여자의 관계에 따라 이해의 양상이 다르게 나타났다. 심리적으로 가까운 관계의 소수민족과 접촉한 경우 문화다양성에 대해 기존의 부정적 인식을 상쇄하는 긍정적인 이해가 이루어진 것으로 나타났다. 그러나 심리적으로 가까운 관계의 소수민족과 접촉한 경우라도 소수민족 스스로가 자신의 문화에 대한 이해를 전제하지 않는 경우, 오히려 소수민족 문화에 대한 기존의 부정적인 인식이 보충되는 것으로 나타났다. 다문화가정자녀의 교육에서 출신국의 고급인력을 통한 멘토링 활동과 같은 문화적 특성과 심리적 이해를 돕는 활동이 요구된다.

여섯째, 고등학교 교육과 고등 교육기관에서도 다양한 문화에 대한 교육이 지속되어야 한다. 상당수의 일반인 참여자들은 보통교육을 대학입시를 위한 교육으로 규정하고, 이에 도움이 되지 않는 경우 특별히 공부하지 않게 되는 현실을 말하였다. 그러나 이들은 고등학교 졸업 후 소수민족을 접하고 관계를 맺음으로써 교육기관에서의 지속적인 교육의 필요성을 언급하였다. 그러나 앞서 EP5와 EP1의 경우에서도 알 수 있듯이 어린 시절부터의 경험은 큰 영향을 주며(EP5), 자연과학을 선택한 경우에도 다양한 문화적 특성에 대한 앎은 사회적 삶을 살아가는 이상 반드시 필요하다(EP1). 이러한 현실은 현재 한국의 상황과 무관하지 않다. 한국 역시 고등학교에서 문화과목의 교육은 선택에 의한 것이며, 이공계에서는 특별히 문화에 대한 커리큘럼이 마련되어 있지 않다. 특히 2016년 교육부의 정책에 의해 이공계에 비해 인문학은 더욱 축소되고 있는 실정이다. 이러한 모습은 사회의 다변화에 의해 증가하는 다문화적 특성을 이해하

지 못할 뿐만 아니라 오히려 사회적 발전을 저해하는 주요 요인으로 작용할 수 있다. 인간을 소외한 기술은 인간을 단지 ‘산업사회의 부속으로’ 퇴락시키기 때문이다.

본 연구는 베트남의 문화다양성교육의 특징을 상호문화주의 관점에서 살펴보았다. 상호문화주의 관점에서 문화다양성교육은 나와 타자에 대한 이해가 병행되어야 한다. 그러나 베트남의 문화다양성교육은 비록 소수민족의 교육기회의 평등을 위해 다양하고 지속적인 지원을 하고 있지만, 주류민족의 관점에 의한 것이라는 한계를 보인다. 특히, 베트남사회를 구성하는 소수민족이 베트남 전체 인구의 14%정도라는 점을 고려할 때, 문화다양성교육의 대상은 주류민족인 쁘족의 교육에 대한 것으로 확대되어야 할 것이다. 본 연구는 베트남 문화다양성교육의 특징을 나타냄에 있어서 그 정책의 주요 대상인 소수민족 출신 교육경험자에 대한 연구가 이루어지지 못했다는 한계가 있다. 그러나 본 연구의 결과를 통해 제시한 제언과 시사점은 한국사회의 다문화교육발전에 유의할 것으로 생각한다.



참 고 문 헌

- 김미점(2013). 청양군 다문화 가정의 현황분석. **한국고령친화건강정책학회지**, 4(2), 73-77.
- 김성란(2010). 다른 문화를 ‘안다’는 것: 미디어에 나타난 베트남 분석을 통해. **미디어, 젠더 & 문화**, 15, 5-36.
- 김영순(2010). 이민자 통합을 위한 문화 정책의 기본 방향 연구. **문화정책논총**, 23, 45-68.
- 김영순, 김창아, 윤현희, 최희(2015). 북한이탈주민 자녀를 지도하는 초등교사의 경험 재구성에 대한 연구: 편견을 중심으로. **교사교육연구**, 54(3), 508-525.
- 김영순 외(2013). **베트남 문화의 오디세이**. 북코리아.
- 김영옥(2010). 결혼이주여성의 한국 사회 통합: 정책과 경험사이에서. **다문화사회연구**, 3(2), 123-159.
- 김창아(2015). **교육연극을 통한 다문화 대안학교 초등학생의 협동학습 경험에 관한 연구**. 인하대학교 박사학위논문.
- 노영순(2010). 식민경험 공유하기-한국과 베트남. **황해문화**, 9, 26-42.
- 노영순(2014). 까오다이교의 혼종성과 사회문화적 맥락. **역사와경계**, 90, 389-426.
- 백옥장, 김영순(2008). 한국과 베트남 전통색채의 비교문화론적 연구. **한국언어문화교육학회 학술대회**, 126-136.
- 베트남 민주 공화국의 헌법(1946).
http://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=536, 2016년 5월 19일 검색.
- 베트남 사회주의 공화국의 교육법(2005).
http://www.moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=18148, 2016년 5월 19일 검색.
- 베트남 사회주의 공화국의 헌법(2013).

<http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/NuocCHXHCNVietNam/ThongTinTongHop/hienphapnam2013/>, 2016년 5월 19일 검색.

- 부티탄호영, 이동배, 김기덕(2015). 한국에서의 베트남 문화관련 연구동향과 과제. **중앙사론**, 41, 47-88.
- 소라미(2009). 결혼 이주여성의 인권 실태와 한국 법제도 현황에 대한 검토. **법학논총**, 16(2), 1-32.
- 양점도, 김춘택, 김녹현(2014). 다문화가족의 지역사회결속력에 영향을 미치는 요인: 경북지역 결혼이주여성을 중심으로. **사회과학연구**, 30(1), 101-126.
- 오영훈, 김창아(2015). 교육연극을 활용한 상호문화교육의 이해: Schulz-von Thun의 의사소통 모델을 중심으로. **독일언어문학**, 67, 23-42.
- 유네스코한국위원회(2012). **유네스코 문화관련 국제협약모음집**. 유네스코한국위원회.
- 유성상(2007). **베트남의 교육현황 및 발전과제**. 한국교육개발원, RM 2007-124-3.
- 유인선(2014). **근세 베트남의 법과 가족**. 위더스북.
- 유인선(1981). 월남 여조사회에서의 가족제도와 재산상속관행. **아세아연구**, 24(1), 1-12.
- 유인선(1997). 전근대 베트남의 중국가족제 수용과 변용: 가부장권을 중심으로. **동남아시아연구**, 5, 25-50.
- 윤은경(2015). 베트남 이주노동자 귀환 지원 프로그램에 대한 소고. **현대사화와 다문화**, 5(1), 8-115.
- 윤인진, 송영호(2011). 한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성. **통일문제연구**, 55, 143-192.
- 응웬뚜언아잉(2014). **베트남 사과지역 관광자원의 스토리텔링 활용방안연구**. 인하대학교 석사학위논문.
- 이동성, 주재홍, 김영천(2013). 문화다양성교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구**, 6(1), 51-72.

- 이병량(2011). 한국 정책연구에서 다문화정책 연구의 경향 분석: 다문화정책 연구의 지평 확대와 질적 성장을 위한 제언. **한국행정논집**, 23(4), 1243-1263.
- 이은주, 전미경(2014). 출신국의 사회·문화적 맥락에서 이해한 베트남 결혼이주 여성의 적응경험 연구. **한국가정관리학회지**, 32(5), 63-86.
- 이한우(2013). 한국의 베트남 연구. **아시아리뷰**, 3(1), 109-158.
- 이혜경(2010). 한국 이민정책사. **IOM Migration Research & Training Centre Working Paper**, 2010(07).
- 전희옥, 권혁일(2014). 수업 설계에서 ‘문화적 다양성’ 고려의 의미. **사회과교육연구**, 21(2), 63-79.
- 정기선(2008). 결혼이주여성의 한국이주특성과 이민생활적응: 출신국가별 차이를 중심으로. **인문사회과학연구**, 20, 69-104.
- 정기섭(2009). 독일의 사회통합을 위한 이주 외국인 자녀의 교육지원 현황 및 시사점 분석. **교육의 이론과 실천**, 14(2), 105-134.
- 정기섭(2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. **교육의 이론과 실천**, 16(3), 133-149.
- 천정웅, 남부현, 김태원, 한승희, 박주현(2015). **현대사회와 문화다양성 이해**. 양서원.
- 최승은(2015). **상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구**. 인하대학교 박사학위논문.
- 최호림(2007). 베트남의 문화정책 담론: 전통의례와 ‘민족화’. **아세아연구**, 50(3), 64-93.
- 최호림(2012). 베트남의 소수종족과 국가: 종족분류체계 및 종족정책에 관한 비판적 고찰. **지방사와 지방문화**, 15(1), 527-567.
- 29-NQ/TW 결의(2013). **교육 근본적과 교육 전체를 개정하는 방안에 관하여 베트남 공산당 중앙 8 - XI과 회의**.
http://www.phunu.hochiminhcity.gov.vn/web/guest/chu-truong-cua-da-ng?p_p_id=EXT_ARTICLEVIEW&p_p_lifecycle=0&p_p_col_id=column-center-4&p_p_col_count=1&_EXT_ARTICLEVIEW_groupId=18&_EXT_

ARTICLEVIEW_articleId=54720&_EXT_ARTICLEVIEW_version=1.0&_EXT_ARTICLEVIEW_redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fhome, 2016년 5월 19일 검색.

Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. 모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 공역(2009). **다문화교육 입문**. 아카데미프레스.

Central Population and Housing Census Steering Committee (2010). *The 2009 Vietnam Population and Housing Census: Completed Results*. Statistical Publishing House.

Crozier, M. (2001). *Guidelines for a cultural diversity policy: An advocacy document*. Retrieved from http://www.community-relations.org.uk/fs/doc/CRC_Cultural_Guidelines.pdf.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth And Crisis*. New York: W.W. Norton & company, Inc.

Marshall, P. L. (2002). *Cultural Diversity in Our Schools*. CA: Wadsworth.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.

Warnier, J. (1999). **문화의 세계화**. 주형일 역(2000). 도서출판 한울.

Auernheimer, G. (1998). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, 18-28.

Holzbrecher, A. (2004). **상호문화교육의 이해**. 정기섭 외 편역(2014). 북코리아.

Roth, H. J. (2002). *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Padagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, in: ders. (Hg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, 11-42.

Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Suhrkamp Verlag.

Bộ Nội Vụ, UNFPA (2015). *Báo cáo Quốc gia về Thanh niên Việt Nam*.

<http://web.unfpa.org/webdav/site/vietnam/shared/Publications%202011/2015/B%C3%A1o%20c%C3%A1o%20Qu%E1%BB%91c%20gia%20v%E1%BB%81%20thanh%20ni%C3%AAn%20Vi%E1%BB%87t%20Nam.pdf>, 2016년 5월 29일

Bùi, T. B. (2010). *Một số chính sách cần quan tâm đối với vùng dân tộc, miền núi khi tham gia quyết định chính sách kinh tế - xã hội*. Hội thảo Vai trò của nữ đại biểu Quốc hội trong việc tham gia quyết định những vấn đề quan trọng của đất nước, Phú Thọ.

<http://thuvienthamluan.blogspot.kr/2015/06/mot-so-chinh-sach-can-quan-tam-doi-voi.html>, 2016년 5월 19일 검색.

Bùi, X. Đ. (2012). *Các tộc người ở Việt Nam (Giáo trình dùng cho sinh viên ngành Việt Nam học, văn hóa, du lịch tại các trường đại học, cao đẳng)*. Nxb Thời đại.

Đặng, N. V. (2003). *Cộng đồng Quốc gia dân tộc Việt Nam*. Nxb Đại học Quốc gia TP HCM.

Đặng, T. P. (2007). Giáo dục song ngữ ở Việt Nam: Chiến lược và thành tựu. *Tạp chí Dân tộc học*, số 2-2007.

Đình, Đ. C. (2001). Sau mười năm thực hiện chương trình giáo dục miền núi. *Dân tộc & Thời đại*, số 31, 22-24.

Hoàng, C., Phạm, Q. P. (2012). *Diễn ngôn, chính sách và sự biến đổi văn hóa - sinh kế tộc người*. ISEE.

<http://isee.org.vn/Content/Home/Library/306/dien-ngon-chinh-sach-va-su-bien-doi-van-hoa-sinh-ke-toc-nguoi..pdf> 2016년 5월 19일 검색.

- Lê, K. T., 김영순, 김창아(2016). 베트남 소수민족 전문가의 문화다양성정책 참여 경험에 관한 연구. *교육문화연구*, 22(1), 259-285.
- Lê, H. A. (2014). *Xây dựng nền văn hóa Việt Nam thống nhất trong đa dạng, thấm nhuần tinh thần nhân văn, dân chủ*. <http://www.tapchicongsan.org.vn/Home/Thong-tin-ly-luan/2014/25640/Xay-dung-nen-van-hoa-Viet-Nam-thong-nhat-trong-da-dang.aspx>, 2016년 5월 19일 검색.
- Lê, S. G. 외(2004). *Dân tộc học đại cương*. Nxb Giáo dục.
- Nguyễn, C. H. (1995). Đôi nét về Thực trạng Trình độ học vấn của cư dân các dân tộc thiểu số ở Việt Nam. *Tạp chí Dân tộc học*, số 4-1995, 14-18.
- Phan, H. D. (1973). *Cơ sở dân tộc học*. Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp.
- Trần, H. T. (2015). *Bàn thêm về khái niệm, thuật ngữ dân tộc và tộc người ở Việt Nam*. <http://www.spnttw.edu.vn/Pages/ArticleDetail.aspx?siteid=1&sitepageid=139&articleid=4356>, 2016년 5월 19일 검색.
- Trương, H. C. (2009). *Schooling as Lived and Told: Contrasting Impacts of Education Policies for Ethnic Minority Children in Vietnam seen from Young Lives Surveys*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186614e.pdf>, 2016년 5월 19일 검색.
- ISEE (Viện nghiên cứu xã hội, kinh tế và môi trường) (2009). *Tóm tắt các chương trình/ chính sách liên quan tới dân tộc miền núi ở Việt Nam - Giai đoạn 1998 đến nay*. <http://isee.org.vn/Content/Home/Library/342/tom-tat-cac-chuong-trinh-chinh-sach-lien-quan-toi-dan-toc-mien-nui-o-viet-nam-giai-doan-1998-den-nay..pdf>, 2016년 5월 19일 검색.
- 33/2007/QĐ-TTg (2007). *Chính sách hỗ trợ di dân thực hiện định canh,*

định cư cho đồng bào dân tộc thiểu số giai đoạn 2007-2010.

http://www.moj.gov.vn/vbpbq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=14356, 2016년 5월 19일 검색.

[참고사이트]

국가통계포털(KOSIS)

http://kosis.kr/statisticsList/statisticsList_01List.jsp?vwcd=MT_ZTITL&parentId=A#SubCont/

베트남정부의 포털

<http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/NuocCHXHCNVietNam/ThongTinTongHop/dantoc>

국가지표체계 <http://www.index.go.kr/potal/main/PotalMain.do>

General Statistics Office of Vietnam (GSOV)

http://www.gso.gov.vn/Default_en.aspx?tabid=491

Research Information Sharing Service (RISS) <http://www.riss.kr/index.do>

Korean Educational Statistics Service (KESS) <http://kess.kedi.re.kr/eng/>

【부 록 1】

라오까이성의 민족별 인구와 거주 상황

(Central Population and Housing Census Steering Committee, 2010:
154-155)

순서	민족	총 (명)	도시 (명)	시골 (명)
-	총 인구	614 595	129 123	485 472
1	깁	212 528	106 690	105 838
2	따이	94 243	8 084	86 159
3	타이	1 971	276	1 695
4	므엥	958	387	571
5	크메르	19	5	14
6	화	822	460	362
7	농	25 591	1 682	23 909
8	몽	146 147	3 982	142 165
9	자오	88 379	3 995	84 384
10	바나	3	0	3
11	싼차이	178	72	106
12	서다응	3	3	0
13	싼지우	24	11	13
14	허레	8	8	0
15	허몽	60	7	53
16	토	8	5	3
17	커우	22	1	21
18	버루-반끼에우	3	0	3
19	꺼뚜	3	3	0
20	자이	28 606	3 078	25 528
21	따오이	11	1	10
22	재-찌엥	5	5	0
23	처러	1	1	0
24	심문	1	0	1
25	하니	4 026	29	3 997
26	라오	10	1	9
27	라치	619	10	609
28	캉	3	3	0
29	플라	8 926	292	8 634
30	라후	3	2	1
31	라하	1	0	1
32	르	1	1	0
33	롤로	13	1	12
34	보이	1 398	28	1 370
35	뿌배오	1	0	1

【부 록 2】

질문지

	<p>▶ 성장배경</p> <ul style="list-style-type: none">- 이름 및 생년월일, 고향, 민족에 대해 자기소개를 부탁드립니다.- 태어났을 때부터 현재까지 살던 곳에 대해 이야기해주세요.- 자신이 다녔던 학교들에 대해 소개를 부탁드립니다.
<p>① 집중적 생활사</p>	<p>▶ 문화다양성 접근 방식</p> <ul style="list-style-type: none">- 학교에서 공부한 타문화에 관련한 내용에 대해 이야기해주세요.- 소수민족인 친구, 혹은 다른 지역에서 온 친구, 외국인 친구를 만나본 적이 있습니까?- 학교 이외에 다른 문화를 접해본 적이 있습니까? 있으면 구체적으로 이야기를 부탁드립니다.
<p>② 경험의 세부</p>	<p>▶ 현 근무 영역 및 현 거주 특징</p> <ul style="list-style-type: none">- 현재 어디에서 공부하거나 일합니까? 전공은 어떻습니까?- 현재 거주 환경에 대해 자세히 진술해 부탁드립니다. <p>▶ 현재의 문화다양성 접근 경험</p> <ul style="list-style-type: none">- 현 거주 환경 및 현 진로에 관한 경험에 대한 진술을 부탁드립니다.
<p>③ 의미의 반영</p>	<p>▶ 베트남 문화다양성에 관한 배경지식 및 경험</p> <ul style="list-style-type: none">- 소수민족학생의 대상을 위한 적용하는 지원 정책을 알고 계십니까? 어떠한 경험인지 자세히 이야기를 해주시기 부탁드립니다. <p>▶ 베트남 문화다양성교육 정책 시행 과정에 관한 인식</p> <ul style="list-style-type: none">- 초·중·고등학교에 나온 소수민족 관련 내용을 어떻게 이해합니까? 현재까지 기억에 남는 것은 무엇입니까?- 깡족의 문화에 대한 설명을 부탁드립니다. 깡족의 문화와 소수민족의 문화가 어떤 점에 다릅니까? 2개의 문화 사이에 비슷한 점이 있습니까?- 베트남의 문화에 대한 설명을 부탁드립니다. 베트남의 문화와 외국의 문화를 비교하세요. <p>▶ 문화다양성교육의 필요성</p> <ul style="list-style-type: none">- 본인에게는 다른 민족, 다른 문화에 대한 이해가 필요합니까? 깡족이 다른 민족의 문화를 이해한다면 어떻습니까? 소수민족들이 깡족의 문화를 이해한다면 어떻습니까?- 일상생활과 직업에는 문화다양성의 지식이 필요합니까?- 베트남의 문화적 다양성을 잘 알기 위해 어떠한 교육 방안을 적용하면 좋다고 생각합니까?

【부 록 3】

연구참여 동의서 (1면)

Chủ đề: Thực trạng giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam

Xác nhận tham gia nghiên cứu

Tôi là Lê Kiều Trang, học viên cao học chuyên ngành Giáo dục Đa văn hóa, trường đại học Inha, Hàn Quốc. Hiện tôi đang thực hiện nghiên cứu với đề tài: Thực trạng giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam. Nghiên cứu này có nội dung liên quan tới khảo sát nhận thức về tình hình giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam, với đối tượng là học sinh, sinh viên Việt Nam đang sinh sống và làm việc tại Việt Nam và nước ngoài. Văn bản này được soạn để trình bày về nội dung, mục đích của nghiên cứu, giúp các bạn nắm rõ và quyết định về việc tham gia nghiên cứu này.

Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này khảo sát về nhận thức của học sinh, sinh viên Việt Nam về tình hình giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam. Dựa trên kết quả khảo sát đó, nghiên cứu này hướng đến mục đích đánh giá về tình hình giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam trên thực tế. Theo đó, nghiên cứu là cơ sở để đề xuất ra phương án giáo dục đa dạng văn hóa có hiệu quả và có ý nghĩa hơn.

Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện từ tháng 1 năm 2015 tới tháng 10 năm 2015, với người tham gia nghiên cứu thỏa mãn điều kiện là (1) học sinh, sinh viên Việt Nam (2) đã tốt nghiệp trung học phổ thông tại Việt Nam. Dự kiến nghiên cứu sẽ được tiến hành trên phạm vi 20 người tham gia nghiên cứu trong độ tuổi từ 18 đến 25 tuổi. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu, trong vòng 90 phút tại Việt Nam và Hàn Quốc, bằng cách phỏng vấn trực tiếp hoặc phỏng vấn qua điện thoại. Ngôn ngữ được sử dụng trong cuộc phỏng vấn là tiếng Việt. Nội dung chính của cuộc phỏng vấn xin tham khảo tại phụ lục 1 đính kèm.

Lợi ích và phương hại

연구참여 동의서 (2면)

Nghiên cứu này giảm thiểu tối đa những tổn thương về thân thể, tâm lý, văn hóa, xã hội, kinh tế trong quá trình thu thập thông tin qua phỏng vấn sâu. Trong quá trình diễn ra phỏng vấn, nếu người tham gia phỏng vấn không muốn trả lời về nội dung nào đó thì hoàn toàn có quyền từ chối trả lời.

Tham gia và hủy tham gia nghiên cứu

Ngoài ra, trong quá trình diễn ra phỏng vấn, người tham gia nghiên cứu có quyền từ chối để không tiếp tục tham gia nghiên cứu. Người tham gia nghiên cứu cũng có quyền yêu cầu giữ lại hay hủy bỏ nội dung phỏng vấn có liên quan đã thu thập trước đó.

Bảo đảm bí mật thông tin cá nhân

Tài liệu thu thập qua phỏng vấn chỉ sử dụng cho mục đích phân tích để nghiên cứu và không tiết lộ thông tin về người tham gia phỏng vấn cho bên ngoài. Thông tin về người tham gia nghiên cứu được đảm bảo bí mật. Người tham gia phỏng vấn có quyền yêu cầu được biết về tài liệu thu thập nghiên cứu. Các tài liệu thu thập nghiên cứu sẽ được lưu và bảo quản bởi người nghiên cứu.

Tôi đảm bảo sử dụng thông tin mà người tham gia nghiên cứu cung cấp cho mục đích nghiên cứu và không tiết lộ bất kỳ thông tin nào ra ngoài. Nếu có bất kỳ thắc mắc nào liên quan đến nghiên cứu này, xin hãy liên lạc với tôi qua điện thoại hoặc địa chỉ email dưới đây.

Xin cảm ơn quý vị đã dành thời gian quý báu tham gia vào nghiên cứu này.

Người nghiên cứu : Lê Kiều Trang _____ (Chữ ký) _____

Email: _____

Điện thoại: _____

연구참여 동의서 (3면)

2.

Phần để người tham gia nghiên cứu điền thông tin và ký tên xác nhận tham gia nghiên cứu sau khi đã đọc hết những nội dung trên.

Tôi hiểu rõ về những nội dung nêu trên và chấp nhận tham gia nghiên cứu.

Họ tên: _____ (Ký tên: _____) Ngày: 19/6/2015

Hãy điền thông tin về bản thân vào bảng sau.

Họ tên	_____	
Ngày tháng năm sinh	____ / ____ / 1994	
Quê quán	Quảng Ninh	
Thành phần dân tộc	Kinh	
Trình độ học vấn	Trường/ Chuyên ngành	Địa chỉ
Tiểu học	_____	Móng Cái - Quảng Ninh
THCS	_____	nt
THPT	_____	nt
Đại học	Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN (Ngôn ngữ Hàn Quốc)	Hà Nội
Khác	Kyung Hee (Hòa Hưng Hàn)	Seoul
Điện thoại	_____	
Email	_____	

연구참여 동의서(4면)

Phụ lục 1. Nội dung câu hỏi phỏng vấn

1. Quá trình sinh sống và trưởng thành (Focused life history)

- Giới thiệu về bản thân: Tên, ngày tháng năm sinh, quê quán, dân tộc, quá trình học tập, môi trường sinh sống (địa điểm, người cùng cư trú?)
- Kinh nghiệm liên quan đến đa dạng văn hóa và giáo dục đa dạng văn hóa trước đây: Học về giáo dục đa dạng văn hóa tại các trường/cấp học và các kênh khác?

2. Kinh nghiệm hiện tại (The detail of experience)

- Công việc hiện tại: Học tập ở đâu? Chuyên ngành? Nghề nghiệp (nếu có)? Môi trường cư trú hiện tại?
- Kinh nghiệm liên quan đến đa dạng văn hóa và giáo dục đa dạng văn hóa hiện tại.

3. Phản ánh ý nghĩa (Reflection on the meaning)

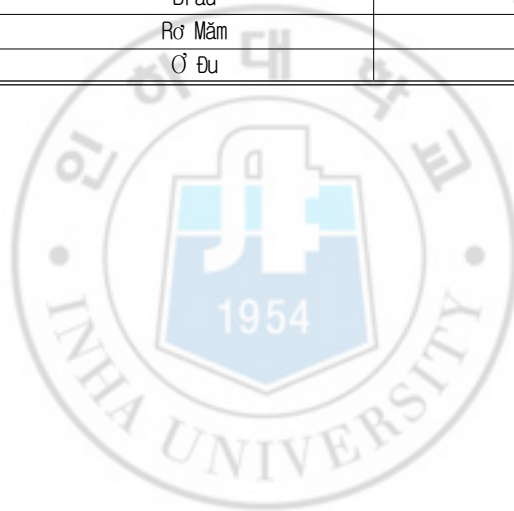
- Hiểu biết về các chính sách giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam?
- Hiệu quả của giáo dục đa dạng văn hóa trong việc hình thành định danh quốc gia và định danh dân tộc: Nhận thức về văn hóa của bản thân và của dân tộc khác (ví dụ: Định nghĩa khái niệm người dân tộc? Quan niệm người dân tộc như thế nào? Thực tế người dân tộc đã gặp ở ngoài thì như thế nào? So sánh người dân tộc ở vùng cao và đồng bằng?)
- Tính cần thiết của giáo dục đa dạng văn hóa với bản thân, dân tộc Kinh, dân tộc thiểu số?
- Thái độ đối ứng với sự đa dạng văn hóa trong thực tế?
- Phương án cho giáo dục đa dạng văn hóa tại Việt Nam?

【부 록 4】

베트남 54개 민족의 명칭(베트남 정부의 포털, 2016)¹⁹⁾

순서	정식 명칭(베트남어)	정식 명칭(한글)
1	Kinh (Việt)	깡(비엣)
2	Tày	따이
3	Thái	타이
4	Mường	므엥
5	Hoa (Hán)	화(한)
6	Khmer	크메르
7	Nùng	눔
8	H'Mông (Mèo)	허몽(매오)
9	Dao	자오
10	Gia-rai	자라이
11	Ê-đê	에데
12	Ba-na	바나
13	Sán Chay (Caolan-Sánchi)	산짜이(까올란-산찌)
14	Chăm (Chàm)	짬(짬)
15	Xê-đăng	쌌당
16	Sán Diu	산지우
17	Hrê	허레
18	Cơ-ho	꺼허
19	Ra Glay	라글라이
20	M'Nông	머농
21	토	
22	Xt iêng	씨띠엥
23	Khơ Mú	커무
24	Bru-Vân Kiều	버루-반끼에우
25	Giáy	자이
26	Cơ tu	꺼뚜
27	Gié-Tr iêng	재찌엥
28	Ta Ôi	따오이
29	Mạ	마
30	Co	꺼
31	Chơ Ro	쩌러
32	Hà Nhì	하니
33	Xinh Mun	씽문
34	Chu-ru	쭈루
35	Lào	라오
36	La Chí	라찌
37	Phù Lá	플라

38	La Hủ	라후
39	Kháng	강
40	Lự	르
41	Pà Thèn	파텐
42	Lô Lô	롤로
43	Chút	쫓
44	Máng	망
45	Cờ Iao	꼴라오
46	Bố Y	보이
47	La Ha	라하
48	Cống	공
49	Ngái	응아이
50	Sì La	실라
51	Pu Páo	뿌배오
52	Brâu	버러우
53	Rơ Mắm	러맘
54	Ố Đu	어두



19) 베트남 정부의 포털(2016.4.18). 「베트남 54개의 민족 공동체의 이미지」.
<http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/NuocCHXHCNVietNam/ThongTinTongHop/dantoc>

Abstract

A Study on Cultural Diversity Education in Vietnam from the Perspective of Interculturalism

This study aims to clarify the characteristics of cultural diversity education in Vietnam from the perspective of interculturalism. It discovers the characteristics of cultural diversity education in which the Vietnamese government pursues the principle of "Diversity for Unity". For this purpose, the issue clarified by this study is "what is characteristic of Vietnamese cultural diversity education from the perspective of interculturalism?"

Since the late 1980s, foreign workers and marriage immigrants have started coming to South Korea for various purposes. According to the survey by the Korea National Statistical Office (KNSO), in 2014, the number of immigrants in South Korea comprised approximately 3 percent of the country's general population. Among them, in terms of the number of immigrants, Vietnamese immigrants occupy the second place (KNSO, 2016). Moreover, since the early 1990s, Korea and Vietnam have maintained diplomatic relations and cooperation on every front, including politics, economy, and culture. However, South Korea has to understand Vietnamese culture more so that the two countries can build their substantial diplomatic cooperation. The studies related to Vietnam in Korea are mostly concentrated on economic and social aspects alone. Further, these studies are judged very shallow. Keeping in mind this limitation, this study aims to broaden the understanding on Vietnam's education policy and its interrelation with the country's cultural diversity.

This study was conducted using the qualitative method. Data were collected through in-depth interviews with Vietnamese experts and laypersons. The

study was conducted from November 2014 to March 2016. First, the characteristics of Vietnamese cultural diversity education through interviews with six research participants who are experts in the fields of Vietnamese culture and education. Second, in-depth interviews with six laypersons having experience in the Vietnamese education system were conducted. These interviews were analyzed from the perspective of interculturalism and, in this manner, this study clarifies what Vietnamese cultural diversity education means to the ordinary people in the country. Through interviews and analyses, the findings of this study consist of two parts, as explained here.

According to the experience shared by Vietnamese experts, the Vietnamese cultural diversity education policy-making process is outlined as follows. First, the making of the cultural diversity education policy is based on the research activities of experts. Second, the policy-making process are onsite, specialty based, and systematic. Third, the Vietnamese government may not accommodate even the policy propositions submitted by experts. Fourth, the experts mention some cultural elements, such as language and history, cultural space, living culture, religions & beliefs, and traditional art. Fifth, the efforts toward maintaining Vietnamese cultural diversity education earn favorable reviews from overseas. In contrast, with the country, these efforts are reviewed negatively.

The second part of the study's findings deals with the experience of ordinary persons toward Vietnamese cultural diversity education. First, the laypeople in Vietnam, after 12 years of general education spanning elementary to high schools, consider their culture to be completely different that of ethnic minorities. Second, besides general education, the participants in this study took part in other activities through which they personally experienced cultural diversity. Therefore, the participants completed their insufficient knowledge or revised their misunderstandings regarding

Vietnamese cultural diversity. Third, the participants experienced transition in living spaces due to the requirements of their jobs. Fourth, the elements of Vietnamese cultural diversity mentioned by ordinary people differ from those mentioned by experts. Fifth, among the ordinary Vietnamese people interviewed in this study, there were two types of attitude toward the language, cultural space, religions, and traditional art of ethnic minorities. In other words, although there are people who have a positive attitude toward the minority culture, several others care less. Finally, the study was able to find out similarity between the two groups of participants in terms of the fourth and fifth research results.

This study makes five suggestions to improve the effectiveness of Vietnamese cultural diversity education. Based on these, the study further suggests six implications applicable to Korean multicultural education.

The limitation of this study is that it could not collect and analyze the experiences of the ethnic minority people in Vietnam, although they are the main targets of cultural diversity education. Therefore, it is necessary to conduct studies on minority people in order to understand their experiences and develop more useful implications for Vietnamese cultural diversity education, as well as Korean multicultural education.

Key words: Vietnam, Vietnamese educational system, cultural diversity, interculturalism, Vietnamese ethnic diversity, policy on cultural diversity education