

문화예술교육을 통한 이주자 통합에 있어서의 다문화·상호문화 역량 연구*

이 병 준** · 김 영 순*** · 김 향 미****

〈요 약〉

본 연구는 문화예술교육이 다문화사회로의 이행과정에서 향후 어떠한 철학과 가치지향성을 가져야 하는가에 대한 해석적이고 담론적인 분석 결과를 제공하는 데 목적을 두었다. 문화예술교육 현장 실무자 5명으로부터의 질적 자료 분석 결과, 대체로 상호문화주의를 표방하는 경향을 보이고 있는 것으로 나타났다. 또한 전반적으로 현장 실천가들은 이주배경을 지닌 집단을 교육대상화하는 데 반대하며 교육에 있어 가장 중요한 것은 참여와 자기활동성 강화로 이해되고 있었다. 그러나 이 가운데에는 다문화주의와 상호문화주의 간의 혼돈을 보이거나 이 두 입장 간의 구별이 현장에서는 무의미하다는 의견도 함께 개진되었다. 본 연구에서의 두 번째 논의에서는 다문화교육과 상호문화교육 담론이 비교 분석되었는데, 다문화교육은 민족을 하나의 중요한 집단으로, 그리고 문화와 정체성은 실체가 있다고 인식하는 반면 상호문화교육에서는 집단이 아닌 개인을 중요하게 여기고 문화와 정체성은 관계와 맥락에 의해서 규정된다고 보는 점에서 크게 다름을 확인할 수 있었다. 그러나 본 연구에서는 다문화교육적 접근과 상호문화적 접근이 역량개발과 문명화된 학습과정의 측면에서는 현실적으로는 두 영역이 연계되어 나타나기에 둘 간의 균형을 함께 유지하는 것이 필요하다고 제언되고 있다.

주제어 : 문화예술교육, 이주자, 이주자 통합, 다문화 역량, 상호문화 역량

I. 서론

1. 문제의식의 공유

투고일: 2020년 5월 14일, 심사일: 2020년 5월 25일 ~ 6월 5일, 게재확정일: 2020년 6월 30일

* 이 논문은 문화예술교육 유관학회 연계 '작은 연구' 지원에 의하여 연구되었음.

** 제1저자, 부산대학교, 교수, yibyoungjun@pusan.ac.kr

*** 제2저자, 인하대학교, 교수, kimysoon@inha.ac.kr

**** 교신저자, 숙명여자대학교, 교수, hkim0824@sookmyung.ac.kr

문화예술교육이 사회적으로 취약한 계층의 사회통합에 큰 기여를 하고 있다는 것은 연구결과를 통해 국내에서도 잘 알려져 있다. 특히 이주배경을 가진 가족구성원을 대상으로 문화예술교육은 사회적 통합에도 중요한 역할을 하고 있다고 사료된다. 그러나 이제는 이주배경을 가진 가족구성원이 문화예술교육의 대상자로서만이 아니라 이주자들이 갈수록 늘어가는 사회의 변화가 감지되는 시점에서 문화예술교육 전반이 추구하는 가치는 어떠한가 하는가에 대한 논의가 필요한 시점이 되었다. 이는 문화예술교육이 지니는 사회적 가치에 대한 부분이 본격적으로 논의되어야만 하는 시점이 된 것이다. 즉, 문화예술교육이 민주시민교육과의 접점과 연관성에 새로이 주목해야만 하는 것이다. 최근 문화예술교육의 지속가능발전목표(SDGs)와 연관되어 논의되고 있는 것도 이러한 흐름을 촉진하고 있다고 보여진다.

지금까지 문화예술교육이 개인적이고 사회적인 창의성 촉진에 초점을 많이 둔 것은 정책적 측면만이 아닌 교육의 현장에서 활동하는 교수자와 기획자, 그리고 이론가들에게서도 발견되는 것이었다. 문화예술교육이 시민성 함양에 기여해야 한다는 문화예술교육의 사회적 가치 지향의 지점은 문화예술교육의 정책 패러다임의 전환 또는 보완을 요구하고 있는데 이는 이에 대한 국내 문화예술교육의 담론적인 논의를 기반으로 한다. 지금까지 문화예술교육이 창의성과 시민성의 균형을 가져오지 못했던 부분은 문화예술교육의 정책적 착근과정이 주로 예술교육 전공자들을 중심으로 이루어져왔기 때문이고 우리나라의 예술교육 연구와 담론이 시민성보다는 창의성에 주로 치우쳐왔다는 것은 부정할 수 없는 한계영역이기도 하다. 본 연구는 이러한 맥락에서 문화예술교육의 정책적 전환에 이론적으로 기여할 수 있는 중요성을 지닌다.

우리 사회의 가장 큰 사회적 담론 중 저출산, 고령화와는 달리 소위 ‘다문화’라 불리는 영역은 철학적이고 사회과학적이며 문화이론적인 논쟁이 필요한 분야이다. 문화를 어떻게 보는가의 문제가 문화예술교육을 포함하는 모든 교육에 연관된다고 보아야 할 것이다. 이러한 이론적, 담론적 논의는 정책과 실천의 영역에까지 연계되어야 하는 일관성을 보여야 한다. 그러나 현재의 이 영역의 논의는 담론과 정책, 그리고 현장이 잘 연결되고 있지 않다. 정책적으로 그리고 실천적으로 통일성을 지닐 필요는 없으나 정책과 현장을 뒷받침할 이론적 근거와 논리는 반드시 필요하다.

본 연구는 차이와 다름, 문화적 다양성 등에 대한 연구자들의 이론적 입장을 피력하는데 초점을 두고 있지 않다. 오히려 현재 우리나라에 소개되고 있는 다문화주의와 상호문화주의의 이론과 담론들이 어떻게 이론적으로 융합가능한지를 검토해보는 것이다. 이것은 절충주의라는 입장으로 비판을 받을 소지도 충분히 있다고 생각되나 사회에서 통용되는 주류 패러다임의 등장과 구축은 역사-세대적 변동, 사회구조의 변화, 시민개인

의 의식과 태도 등이 맞물리는 “결합태(figuration)” (Elias, 2002b)의 지점이기에 두 담론 패러다임의 소통과 대화, 연결지점을 파악해보는 것은 시민성 함양이라는 문화예술교육의 목적과 지향점을 검토하는데 반드시 거쳐야 하는 논의 지점이라고 판단된다. 이러한 논의는 문화예술교육의 구체적 현장에서 방향성을 설정하는 중요한 부분이기에 문화예술교육종사자들의 구체적인 교육적 기획, 교수 행위의 방향성 논의의 관점에서든 매우 필요하고 중요한 과제가 아닐 수 없다.

2. 연구방법

본 연구는 연구방법적 측면에서 크게 두 가지 부분으로 구성된다. 먼저 현재 문화예술교육 현장에서 기획이나 강의 또는 교육을 담당하고 있는 현장전문가들의 다문화주의와 상호문화주의, 다문화교육과 상호문화교육에 대한 철학과 가치지향성을 알아보기 위하여 반 구조화된 인터뷰 질문을 통해 생각들을 확인하여 그 경력과 분야에 따른 경향성과 차이를 파악하는 내용분석적 접근을 시도한다. 둘째는 현재 이론적 논의와 담론들 속에서 다문화주의와 다문화교육, 상호문화주의와 상호문화교육이 어떠한 문화예술교육의 교육적 방향성 설정에 연관되는지를 문헌들의 내용 및 담론을 분석함으로써 그 입장들을 명확히 이해하고자 하였다. 마지막으로 비교적 대립되는 두 입장들이 문화예술교육의 철학과 실천에 있어서 어떻게 두 입장 간의 균형과 공존을 가져올 수 있는지에 대한 논의가 언급된다.

1) 연구 참여자

다문화주의와 상호문화주의에 대한 문화예술교육 현장의 생각들을 이해하기 위하여 연구 참여자로 문화예술교육 현장 전문가들 중 문화예술교육사 2명, 미술관·박물관 도슨트 및 프로그램 기획자 2명, 문화예술교육 관련 기관 기획자 1명을 선정하였다. 이들의 관련 경력은 3년에서 17년에 이르기까지 다양했는데 이러한 경력의 다양성은 본 연구적 관점에서는 훨씬 더 흥미로웠는데 경력에 따라 뚜렷한 철학과 명백한 입장에 차이를 보일 것으로 생각되었기 때문이다.

연구 참여자로 선정된 5인의 현장 활동가들은 석사과정이나 박사과정 수료자 또는 졸업자들로 비교적 학력이 높은 편이었는데 이는 의도적으로 표집된 것이 아니라 문화예술교육영역의 실무자 또는 실무경험자들이 대체로 학력이 높기 때문인 현실을 반영하고 있기 때문이다. 이들은 본인들이 담당하고 있는 문화예술 관련 업무에 대해서도 매우

큰 열정과 관심을 가지고 적극적으로 참여하고 있는데 이들은 경력에 따라 이주배경을 가진 가족구성원들과 학습자의 형태로 교류하거나 관련 교육, 기획에 참여한 서로 다른 경험을 보여주고 있다.

연구 참여자 A는 문화예술교육사 1기부터 활동하여 장기간에 걸쳐 현장 교육경험이 풍부하며, 현재는 서울특별시 관련 기관에서 교육프로그램 기획 업무도 병행하고 있다. 경기도 소재 초등학교에서 강사로 활동 중 다문화가정 아동과 교류한 경험이 있으며, 그 과정에서 겪은 애로사항과 그로 인한 부정적인 기억, 안타까움에 대해 솔직하였다. 연구 참여자 B는 O공공기관에서 문화예술교육과 다문화교육 관련 업무를 전담한 전문가로서 현재는 OO미술관에서 학예연구사로 재직하고 있다. 이전 기관에서의 업무 특성상 다문화교육에 대한 남다른 경험지식과 신념을 지니고 있으며 이를 기반으로 현재의 뮤지엄교육에도 전문성을 발휘하고 있다. 연구 참여자 C는 음악교육을 중심으로 한 다양한 문화예술교육 활동에 종사하고 있는 문화예술교육사로서 이주배경을 가진 대상들과의 교류경험은 많지 않으나 해외 거주 경험을 통한 이주민으로서의 체험을 토대로 이주 경험자들에 대한 개인적인 견해와 문화예술교육의 중요성에 대한 인식이 매우 확고한 편이었다. 연구 참여자 D는 지역 문화재단에서 다년간 문화기획을 주관한 전문가로서 지역적 특성상 이주배경을 가진 대상들과의 교류 기회가 많은 편이어서 그들과 공유한 다양한 사례들에 대해 경험을 언급하였다. 또한, 관련 행정부처의 시책과 강조점, 행정적인 기획에 있어서의 주안점과 유의점 등을 아우르는 현재의 다문화정책 동향에 대해 파악할 수 있는 유용한 정보들을 제공받았다. 연구 참여자 E는 30대 초반의 석사학위소지자로 지역 박물관에서 교육강사로 3년간 일한 경험을 가지고 있으나 박물관 종사자로서의 문제의식, 특히 교육프로그램에 대한 접근과 다양한 참여를 유도하는 일의 중요성을 강조하였다. 이상 5명의 연구참여자의 인구사회학적 특성, 현장 활동경력, 활동분야 등에 대한 개요를 정리하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자 개요

참여자 구분	성별 및 연령	학력	관련 경력
A	여 (37세)	박사	문화예술교육사 (10년) 현재 기관 기획자
B	여 (40대)	박사	① 미술관 기획자 ② 이전 문화예술교육 관련 업무 담당 (①+② : 16~17년)

C	여 (34세)	석사	문화예술교육사 (문화예술교육 경력 6년 / 문화예술교육사 3년)
D	여 (40대)	석사	기관 기획자 (재단 관련사업 개시 이후 문화영역 20년)
E	여 (32세)	석사	박물관 강사 (3년)

2) 자료 수집 및 분석

조사기간은 2019년 11월 한 달간으로 5명의 인터뷰가 이루어졌다. 자료 수집은 개인 별로 면담과정을 통해 이루어졌는데 인터뷰는 주로 연구 참여자 근무지나 근처 조용한 카페에서 1-2시간 동안 진행되었다. 인터뷰기법으로는 반구조화된 인터뷰기법이 활용되었다. 질문내용은 이들의 연구 질문과 관련된 경험과 함께 다문화와 상호문화에 대한 철학과 의식, 경험 등에 대한 것들이었다. 좀 더 상세히 말하자면 다문화가족 이주여성이나 외국인 노동자 및 그 자녀 등 이주배경을 가진 가족구성원들을 대상으로 한 교육 경험, 또는 이들을 포함한 일반 시민들을 대상으로 하는 문화예술교육프로그램 운영 및 기획 경험, 문화예술교육 현자에서의 다문화주의·다문화교육과 상호문화주의·상호문화교육에 대한 개인의 철학, 연구주제와 관련하여 문화예술교육프로그램 기획 및 운영시의 목적설정 또는 프로그램 기획에 있어서 중요하다고 생각하는 점, 그리고 이주자들이 증가하고 있는 한국 사회에서 문화예술교육이 다문화사회에 기여할 수 있는 부분 등이었다. 인터뷰 이후에도 추가적인 질문들은 SNS 또는 전화로 문의하여 자료를 보강하였다. 인터뷰 내용은 연구 참여자의 동의를 얻고 녹음하여 전사하였다.

내용 구성 및 분석은 수집된 면담 자료에 제시된 체험 및 견해로부터 핵심적인 것을 추려내어 이주배경을 가진 가족구성원 또는 일반시민들을 대상으로 하는 시민성기반의 문화예술교육의 철학, 목적과 방향, 현재 활동가의 개인적인 교육철학적 포지셔닝, 이와 관련되는 문화예술교육 실무자들을 위한 문화역량발달에 대한 논의라는 차원에서 내용들을 범주화하고 구분하여 정리하였다. 연구결과의 분석과정에서 이루어진 해석들은 결론부분에서의 정책적 실천적 제언과 자연스럽게 연계가 된다.

II. 다문화주의와 다문화교육

초국적 이주가 증가하고 있는 현대 사회에서는 다른 문화집단을 이해하는 다양성 존중의 연습이 필요하다. 이를 교육 현장에서는 다문화교육으로 개념화하고 있는 데, 이 개념은 문화상대론적 시각을 전제로 하는 다문화주의를 배경으로 하고 있다. 다문화주의는 1970년대 초 캐나다에서 처음 사용된 후, 인종, 민족, 장애인, 소수자 집단까지 적용 범위가 확대되어 왔다. 다문화주의는 국적, 체류자격, 인종, 문화, 성별, 연령, 계층적 귀속감에 관계없이 모든 사람이 보편적 권리를 가지며, 그들의 삶의 방식이 존중되어야 한다는 관점이다 (전경옥, 2010). 이런 다문화주의는 이주민을 대하는 관점에 따라 자유주의적 다문화주의와 비판적 다문화주의로 구분할 수 있다.

자유주의적 다문화주의는 인구의 다양성으로 구성된 모자이크형 사회에서 구조, 특성, 범주라는 개념을 강조하고 차이를 '공간화'하며, 법적 보호 장치를 만들어 문화의 상대성을 인정하고 학교 등 공공기관에서 차이를 표현하도록 장려한다. 반면, 집단을 범주화하고 경계를 정해 개인의 자율성을 경시하고 배제의 태도를 조장하며 집단 간 불평등 관계를 외면하는 등 갈등의 소지도 안고 있다 (장한업, 2009).

비판적 다문화주의는 출신국의 특성을 간직하면서도, 조화롭게 공존하며, 집단의 차이를 사회적 과정의 산물로 본다. 또한 억압, 지배, 주변화, 차별의 문제를 개인의 차원이 아니라 사회의 구조적 측면으로 접근한다 (Glasser, Awad, & Kim, 2009). 비판적 다문화주의는 정체성과 인정의 정치를 바탕으로 다양한 정체성의 공존과 평등한 문화적 권리를 지지한다. 또한 동질성보다는 차이, 개인보다는 성별, 인종, 민족성, 계급 등 차이가 나타나는 맥락에 주목한다 (Hurtado & Silva, 2008). 비판적 다문화주의는 관용 단계를 넘어 다수와 소수 권력관계의 근본적 변화를 추구하는데, 이주민을 보호나 지원의 대상이 아니라, 새로운 삶을 개척하는 주체로 간주한다 (한도현, 2010).

최근 들어 다문화교육의 방향은 비판적 다문화주의 관점을 나타낸다. 이 비판적 다문화주의 관점에서는 단순히 정체성이나 문화의 차이만으로 규정하는 것은 불완전하며, 차이에 대한 존중과 사회계층의 불평등에 대한 비판이 병행될 때 올바른 의미를 찾을 수 있다고 강조한다 (Glazer, 1997; Kincheloe & Steinberg, 1997; Walzer, 1997). 이 접근법에서는 문화 차이에 대한 인정을 뛰어넘어 그 이면에 숨겨진 차별과 불평등의 메커니즘을 밝히고, 그것이 어떻게 불평등과 억압을 정당화시키고 있는가를 확인하고자 한다. 이로써 사회정의와 자유 및 평등을 실현하는 것을 최종적인 목표로 삼고 있다. 비판적 접근 방법에서 강조하는 문화에 관한 지식은 가치중립적으로 만들어진 것이 아니라 문화적·역사적·인종적·언어적 차별관계 속에서 설정된 것임을 강조한다 (김영순, 2018).

비판적 다문화주의 관점을 가진 다문화교육을 비판적 다문화교육으로 칭하는 바, 이 교육의 범주에서는 어떻게 한 특정 집단의 문화와 지식이 유일한 규정과 준거로 설정되는가, 그리고 그것이 어떻게 사회적 불평등 양산에 기여하는가를 밝히는 데 관심을 둔다. 이와 더불어 비판적 다문화교육은 다른 문화에 대한 단순한 지식 습득이나 문화 이해의 차원을 넘어서 야기되는 불평등과 차별에 민감하게 반응하는 기제를 파악하려는 비판적 실천을 추구한다 (김영순, 2017). 이러한 비판적 다문화교육에서는 기존의 권력 질서에 도전해서 지금까지 ‘당연시하고’, ‘사실로’ 배워온 기존의 가정을 재검토하거나 부정하는 출발점이라고 보았다. 이로써 소수자의 사실이나 실체가 그들 자신의 판단과는 다르게 어떻게 재현되어왔고, 현재 어떻게 재현되고 있는가에 대한 비평적 분석을 강조한다 (박민정, 2012: 124).

비판적 다문화교육학에서는 문화다양성의 이해와 기존의 사회 질서에 대한 저항의 실천의 기초로서 다문화 감수성을 강조하고 있다. 다문화감수성은 그동안 문화 간 의사소통 능력에 대한 연구에서 꾸준히 제기되어온 개념이라고 할 수 있다. 개인이 지닌 문화 간 역량은 바로 문화 간 의사소통능력이라고 볼 수 있다. 여기에서 문화 간 의사소통능력이란 ‘문화 간 인지능력’, ‘문화 간 감수성’, ‘문화 간 기민성’의 3가지 요소로 구성된 개인의 능력이다 (김영순 외, 2013: 465). 이 중에서도 문화 간 역량을 향상시키는 가장 효율적인 방법은 다문화감수성을 증진시키는 것이라고 볼 수 있다 (Spitzberg, 1988). 다문화감수성이 함양되면, 개인은 자신과 타인의 문화 간 차이를 구별할 수 있으며, 그 차이를 인정하고 타인의 문화를 존중하는 태도로써 주어진 환경에 가장 적절한 행동을 판단할 수 있게 되고, 개인의 문화 간 역량 또한 향상될 수 있다 (김영순 외, 2013: 465-466).

다문화감수성은 단순히 문화지식을 습득하는 것만으로는 얻을 수 없는 능력으로서 타 문화와 타문화 사람들에 대해 유연하면서도 개방적인 태도를 가지는 것을 의미한다. 즉, 이러한 개방적인 태도는 책을 읽거나 암기한다고 해서 생기는 지식이 아니라, 직접 경험하고 그 경험을 토대로 스스로의 고정관념을 돌이켜봄으로써 생기는 깨달음과 성찰 과정을 통해 얻게 된다. 따라서 다문화감수성은 다문화적 상황에 노출되는 경험과 관련된 체험활동 등의 교육과 훈련을 통해 발달할 수 있는 개념이라 할 수 있다 (김영순 외, 2013: 466).

이처럼 다문화감수성을 함양한 개인은 높은 자아존중감을 가지고 있으며, 타인과의 의사소통에서 개방적이고 뛰어난 공감능력으로 참여적인 상호작용 모습을 보인다 (김영순 외, 2013: 466). 또한 다문화감수성은 자신이 하는 사회적 행위가 상황에 적절한지에 대해 민감하게 반응하고, 자신의 행위에 대한 타인의 반응에 주목함으로써 스스로를 반

성하고 차이를 이해하려고 한다. 따라서 다문화감수성이 높은 개인은 상대방과 소통함에 있어 성급히 결론을 내리기보다는 진지하게 경청하여 이해하려고 하며, 이러한 태도는 개인이 타문화와의 문화 간 차이를 경계하지 않고 즐길 수 있도록 한다 (Chen & Starosta, 2000). 이처럼 다문화감수성이 높은 사람은 상대방에게 비교적 잘 적응할 수 있으며, 다소 복잡한 의사소통 상황이더라도 상대적으로 잘 대응하는 모습을 보인다. 그래서 다문화사회의 구성원이 문화접촉 상황에서 겪게 되는 갈등과 분쟁을 다루는 능력으로도 이해할 수 있다 (박주희 외, 2008: 2).

첸과 스타로스타 (Chen & Starosta, 2000)는 다문화감수성을 문화 간 커뮤니케이션 능력의 하위개념으로 인식했으며, 이러한 문화 간 커뮤니케이션 능력을 측정하기 위해 다문화감수성을 측정하는 ‘ISS(Intercultural Sensitivity)’ 를 제시했다. 그들은 다문화감수성을 지닌 사람은 사회적 상호작용에서 자신의 행위가 상황에 적절한지에 민감하고, 타인에 대해 개방적이며, 뛰어난 감정이입 능력과 참여적 상호작용 능력을 갖고 있다는 점을 밝혀냈다 (김영순 외, 2013: 467). 또한 다문화감수성이 높을수록 다양한 문화적 차이를 수용하고 존중하며, 이를 이해하고자 하는 능동적 욕구 및 동기가 더욱 높다고 주장하고 있다.

Ⅲ. 상호문화주의와 상호문화교육

다문화주의는 주류사회에 이주민을 통합하기 위해서 노력을 한다는 점에서는 긍정적인 일 수 있으나 다문화주의가 안고 있는 기본적인 몇 가지 문제점들이 있는데 여러 원인들이 결합하여 많은 국가에서 다문화주의를 축소하거나 실패로 규정하고 있다. 홍종열 (2012)은 이와 관련하여 아래와 같은 다문화주의의 문제점을 언급하고 있다.

“첫째, 다문화주의는 집단과 개인의 관계에 대해서 집단에 우선권을 부여하는 특성이 있다. 즉, 집단의 정체성이 개인의 정체성에 앞서게 된다. 따라서 개인은 서로 다른 정체성을 가지고 있음에도 다문화주의는 그들을 하나의 집단으로 본다. 그래서 특정 문화에 속한 사람이 반드시 자신이 속한 집단을 대표한다고 볼 수 없음에도 개인은 집단의 전형으로 이해되게 된다. (예를 들어 흔히 우리는 필리핀에 사는 어떤 특성을 가진 개인으로 이해하기보다, 필리핀 사람으로 바라보는 것.) 둘째, 다문화주의는 차이를 바탕으로 소수집단을 사회적, 지리적 공간으로 구분을 한다. (예를 들어 차이타운 등이 있다.) 이렇게 집단을 범주화하는 태도는 소수집단을 하나의 덩어리로 생각하며 앞서 언급한 것처럼 집단성을 바탕으로 이해하기 때문에 소수집단이 배제되고 이러한 이유로 거부라는 태도를 조장할 수 있게 만든다. 그래서 소수집단은 자연스럽게 또한 동시에 분리되어 방치된다. 이러한 경계설정에는 소수집단이 사회적, 경제적 활동에 제약

받는 현실적인 문제와 함께 다른 집단과의 상호작용을 방해한다는 문제를 지닌다. 그리고 다문화주의는 소수집단의 권리를 위해서 커터정책들이 진행됨에 따라 자국민들의 역차별을 야기할 수 있다.” (홍종열, 2012)

다문화주의는 소수집단의 문화와 가치를 인정하고 그들을 배려하는 정책적 차원이 강조되는 반면, 상호문화주의는 혼종의 문화적 상황에 적극적으로 상호작용하기 위한 실천적 차원이 강조된다 (이병준 외, 2016: 7). 따라서 상호문화주의는 다문화주의와는 달리 맥락성, 개방성, 복수성, 다원적 정체성, 관계성, 차이 등을 강조한다. 상호문화주의는 중심들의 존재가 아닌 중심주의를 배제하고 통일성 없는 통일을 지향하는 시각의 새로운 방향성이며 패러다임의 전환으로 볼 수 있다 (이병준 외, 2016: 7).

상호문화주의적 입장에서는 문화의 실체보다는 문화의 맥락성에 더 초점을 둔다. 문화적 특성과 표상은 “고유성을 가진 실체가 아니라 해당 맥락이나 다른 것들과의 관계”와 “모든 문화는 (규범, 관례, 풍습과 같은) 고유한 특성보다는 그것의 출현과 생성조건에 더 밀접하게 관련되어 있다” (Abdallah-Preteceille, 2010: 17). 이는 변화된 현대사회의 문화가 과거와 같은 사회적 특성과는 다르기에 새로운 문화 이해와 개념이 필요하기 때문이다. 과거 전통사회에서는 “한 문화에의 소속을 바로 정체성과 연결”되고 “집단기억에의 의존, 과거와 현재의 연결, 일치, 오랜 시간과 같은 전통적인 인류학적 특성이 두 개념을 가깝게 접근” 시킬 수 있었기 때문에 실체론적 이해가 도움이 될 수 있었지만 그러나 현대사회는 다르다 (Abdallah-Preteceille, 2010: 17-18).

“이런 관점에서 볼 때 문화는 단지 규범이나 기호가 아니라 징후, 즉 관계, 맥락, 상황과 관련된 징후로 이해된다. 기호를 부호로 만들고 그것을 해독하는 분석 작업에 기초한 기호학적 접근방식은 그 오류와 오해로 인해 징후로부터 뭔가를 알아내는 해석적·실용적 접근방식에 그 자리를 내주고 있다. 문화적 사실은 분석 내에서만 의미를 가진다. 단어와 마찬가지로 문화적 특성 역시 그 사용과 관련된 맥락을 떠나서는 아무 것도 의미하지 않는다. 문화적 특성은 기호학적 차원으로 열려 있으며 조정될 수 있다.” (Abdallah-Preteceille, 2010: 25)

상호문화주의는 개방성을 특별히 강조하는데 두 문화 사이에서 일어나는 문화변용을 통한 새로운 생산적인 혁신에 주목한다. “문화변용”은 “상이한 문화를 가진 집단이나 개인이 하나 또는 두 집단의 고유한 문화모형에서 일어나는 변화와 지속적으로 그리고 직접적으로 접촉한 결과 생기는 일련의 현상들” (Redfield, Linton, Herskovits, 1936; Abdallah-Preteceille, 2010: 20에서 재인용)인데 “가치가 아닌 과정으로서의 문화변용이야말로 상호문화적 논의의 핵심” (Abdallah-Preteceille, 2010: 21)이다.

“문화변용의 역동성은 진화와 적응의 정상적인 과정이지 결코 문화의 퇴화를 의미하지 않는다. 그것은 정반대로 모든 사회집단이 가지고 있는 역동성을 보여주는데, 닫힌 사회를 열린 사회로 전환시키는 것이 바로 문화변용이기 때문이다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 21-22)

상호문화주의는 단일성을 강조하는 모더니티보다는 복수성을 강조하는 탈근대성을 선호하고 지지한다. 문화의 다양성이 현실이고 이러한 문화 간의 공존이 중요하다는 입장이다.

“개인은 고유한 존재로 살아가며 (가족, 사회, 이념적 집단 등) 출신 집단에서 벗어날 수 있는 선택과 권리를 가지고 있다. 사회적, 문화적 현실은 점점 더 다양하게 분화하며 좀 더 가변적이고 역동적으로 변화하고 있다. 이제 문화와 정체성은 복수가 되었고, 우리는 바로 이런 복수성을 고려해야 한다. 이제 이런 복수성은 규범이 되었기 때문이다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 22-23)

“전통사회에서의 소속은 상호배타적이며 한 집단으로서의 소속은 미리 강제적으로 결정되어 있었다. 그러나 현대 사회에서는 소속집단과 참조기준집단이 여러 개가 됨에 따라 역설적인 경향을 보여준다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 23)

“소속집단의 종류와 정체성에 관한 정의가 다양해지면서 이를 인정하는 방식도 다양해지고 있다. 이에 따라 개인의 내적 복수성이 개인과 집단 간의 차이에 추가되었다. 이런 복수성은 사람이 특별한 목적으로 전략을 사용하거나 행동을 할 때 좀 더 많은 유연성을 요구한다. 이제 사람들은 단일성과 배타성이 아닌 단계, 영역, 도구상자 같은 개념을 사용한다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 23)

따라서 상호문화주의는 하나의 정체성이 아니라 ‘다원적 정체성’을 지닌다. “정체성은 하나의 독립적인 범주가 아니라 역동적, 지속적인 구조이며, 더 나아가 적응, 모순, 갈등, 조정, 기능장애의 원천임을 인정해야 할 것이다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 24)

“이런 이유로 개인을 그가 맺고 있는 모든 관계를 떠나서 정의하는 것은 점점 더 어렵게 되었다. (나이, 국가, 문화, 사회집단과 같은) 정체성 표지는 상당히 약하고 흐릿해져서 사라지기 쉽다. 이제 정체성 표지는 더 이상 명확하게 규정된 특정 집단의 소유물이 아니다. 이처럼 정체성이 흐릿해짐에 따라 우리는 타인을 더 이상 명령이나 강제와 같은 기계적 범주화나 표지를 통해 권위적으로 인정할 수 없게 되었다. 따라서 타인을 단 하나의 그리고 동질적 정체성으로 규정하거나 그렇게 규정하도록 가르치는 것을 멈추고 그를 인정하도록 가르쳐야 한다 (...) 정체성은 상황과 상호작용에 맞추어 사용한 전략에 의해 정의된다. 문화와 정체성을 일종의 명령이나 체계로 보던 관점은 생산·대화·행동으로 보는 관점으로 옮겨간다. 개인은 더 이상 소속의 산물이 아니라 그 주체이자 생산자이며 행위자이다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 24-25)

기존의 다문화주의는 인간의 실천과 행동과 관련하여 좀 더 소극적이었다고 상호문화주의는 보고 있다. 따라서 앞으로는 더욱더 “개인을 주체나 행위자로 인정” 해야 한다 (Abdallah-Pretceille, 2010: 22).

“부르디외 (...) 구조보다 과정과 역동성을 강조한 그의 연구는 문화연구에 중요한 영향을 미쳤다 (...) 사람들의 관심은 (...) 문화적 특징이 의사소통, 상호작용, 일상생활의 연출 속에서 어떻게 사용되고 취급되는지를 알아내는데 있다. 이제 더는 서술이 아니라 ‘행동 속의 문화’가 중요하다. 복수 문화적 상황에서는 문화적 파편이나 작은 조각보다 문화적 전체성이 중요시된다. 전통적인 문화개념은 문화주의에 빠질 가능성이 있기 때문에 혼성과 차용의 복합성을 설명하는데 적합하지 않다.” (Abdallah-Pretceille, 2010: 26)

또한 이러한 맥락에서 상호문화주의는 설명적 차원에 머무르면 안 된다는 점을 강조한다. “문화도 자신과 타인의 중요한 연출무대” (Abdallah-Pretceille, 2010: 26)이기에 실천의 영역에 주목하는 것이 중요하다.

“중요한 것은 전체성을 유지하는 것이다. 따라서 속성의 이해가 아니라 설명의 차원에서 접근하려는 사회학과 심리학을 거부해야 한다. 핵심은 기술적으로 이용할 수 있는 이질성을 다루는 법을 배우는 것이며 복합적인 상호작용과 행동이라는 의미로 그리고 발생이라는 의미로 정의된 해석을 시도하는 생성주의적 학문을 만들어내는 것이다 (...) 이제 핵심 개념은 문화가 아니라 문화적 다양성이다. 이 다양성과 관련된 행동, 사회화, 학습, 의사소통은 차이의 모형이 아니라 잡다와 변이의 모형을 통해 감지될 수 있다. 문화적 개념은 이런 복합성을 읽어내게 한다. 역사와 관계 속에 뿌리를 둔 문화는 나름대로 작동하고 폐쇄와 지정에 얽매이지 않아서 닫힌 정의로부터 벗어날 수 있다. 전통과 문화 요소 그리고 문화를 마치 실체처럼 여기게 만드는 것은 일종의 문화적 독단주의, 나아가서 ‘문화적 체제보존주의’에 해당한다.”

(Abdallah-Pretceille, 2010: 27)

이러한 상호문화주의적 논의는 상호문화역량연구에도 영향을 미쳤다. 상호문화역량은 정체되지 않고 변화가능성이 있으며 (Collins, 2009), 반복되는 상호작용경험은 하나의 의례로 작용하면서 인간의 정체성에 영향을 미치며 마찬가지로 변화가능성을 유도한다 (Goffman, 1974).

국내에서는 상호문화교육의 논의가 상호문화역량에 기반하여 논의된 바 있는데, 이병준 외 (2016)은 국내 전문가들과 전문가면담을 통해 상호문화역량을 “다문화사회에서 개인이 사회와 자신이 지닌 올바르지 못한 생각을 비판적으로 성찰함으로써 변화하여 모두가 평화롭게 지낼 수 있는 새로운 문화를 만들어 가는 역량” (이병준 외, 2016: 30)

으로 개념 규정하였다. 이러한 맥락 속에서 상호문화역량은 성찰, 의사소통, 갈등관리, 유연성, 민감성, 문화적 지식, 공감, 존중이라는 구성요소를, 존중, 의사소통, 갈등관리, 성찰이라는 네 가지의 측정영역들이 제시되었는데 이 중 성찰이 가장 중요한 위치를 지닌다 (이병준 외, 2016: 31).

IV. 문화예술교육현장에서의 다문화성과 상호문화성에 대한 이해

1. 이주민 통합에 대한 문화예술교육의 기여

모든 참여자들이 공통적으로 사회적 통합을 위한 문화예술교육의 기여와 그 역할에 대해 깊이 인식하고 있었다. 기관에 소속된 실무자나 이전에 소속 경험이 있었던 참여자는 이를 사회통합이라는 큰 틀에서 사고하는 경향을 보였는데 이 경우 정책적 차원에서 문화예술교육의 역할 중 하나를 사회통합에 두어 이를 강조하고 있는 점과 무관하지 않다고 판단된다.

“사회통합 관점에서 요즘 정부에서 강조하는 포용적 국가나 그런 부분에서 예술교육이 중요한 역할을 할 수 있다고 생각해요.” (연구 참여자 B)

다른 일부는 문화예술교육의 본질적인 기능이 문화 간의 소통에 있어서 신체를 통한 문화 간 상호학습이 가능하다는 입장과 관련지어 이해하고 있기도 하였다. 문화 간의 소통은 소통과 접근이 어려운 언어보다는 제스처, 시선, 그리고 몸 같은 신체성을 통하는 것이 더욱 요구된다고 본다.

“박물관교육이나 문화예술교육의 가장 큰 장점이 몸으로 뭔가 할 수 있다는 거, 몸을 움직이면서 체험을 한다든지. 그 공간 안에서 몸을 움직이기 때문에 그런 부분들이 가장 큰 장점으로 작용한다고 생각해요. 우리가 언어로 소통이 안 되더라도 아까 말씀드린 제스처라든지 눈빛이라든지 몸으로 뭔가 행동을 한다든지 이런 것은 가장 직접적으로 쉽게 소통할 수 있는 측면이잖아요. 그분들이 언어가 서툴러도 몸을 움직인다는지, 뭔가 공간에 가서 분위기를 느낀다든지, 이런 교육들이 그런 부분에서 좋을 것 같아요.” (연구 참여자 E)

이와 더불어 문화예술교육의 세 가지 기능 중 하나인 치유적, 치료적 기능을 가지고 있기에 이주자의 통합에 있어 생겨나는 심리적 문제 상황이나 트라우마에 대응할 수 있는 방안을 모색할 수 있다고 보았다.

“두 번째로는 치료개념, 상담개념이 있구요, 이것이 무조건 전문적인 분야로 가지 않아도 이분들의 이야기를 같이 듣고 소통을 하면서 생활 속에 있는 어려운 문제들을 같이 해결해 갈 수 있는 교육방안을 찾았으면 좋겠습니다.” (연구 참여자 C)

2. 문화예술교육의 목적과 방향성 : ‘문화 간 상호작용과 상호존중을 지향’

연구 참여자들은 문화예술교육 프로그램들이 한국의 문화를 일방적으로 전수하는 방식이 아니라 서로의 문화를 교류할 수 있는 상호작용적 관점의 포함을 중요하게 언급하고 있다.

“현재 문화교육 프로그램이나 문화사업을 할 때 참여자들이 원하는 수요에 대한 것들을 확인하고 1차가 그거구요, 원하는 기획이나, 두 번째는 특히 다양한 계층이 교류할 수 있는 형태의 프로그램이나를 크게 보거든요. 이주 배경을 갖고 있는 분들이 문화를 서로의 문화를 교류하는 형태의 사업을 하는 거지, 한국의 것들을 인식시키기 위한 교육은 하지 않는다.” (연구 참여자 D)

특히 이들은 문화 간, 개인 간의 공통분모를 찾는 것에서부터 이주배경을 지닌 가족구성원들을 동일한 인간으로 인식하는 상호존중이 포함되는 교육방식의 도입이 필요하다고 주장한다.

“(…) 이주민들만을 위한 교육을 하지 않고 교류할 수 있고 서로의 존재를 존중할 수 있는 형태의 교육프로그램을 갖고 그것들을 자연스럽게 받아들일 수 있는 걸로 문화를 활용 (...)” (연구 참여자 D)

3. 문화예술교육에서의 운영방식 : ‘학습자로서 동일하게 그러나 민감성을 가지고’

연구 참여자들은 이주배경을 지닌 가족구성원들과 일반 시민들과의 차이를 두어서는 안 되며 그들도 ‘일반인들과 같이’ 그리고 ‘차별 없이’ 문화적 향유를 해야 한다는 생각을 피력하고 있다.

“가장 중요한 게 이분들이 문화를 향유할 수 있도록 한국 사회에 살아가면서 일반인과 똑같이 문화에 어떤 편견 없이 그래서 본인이 여가를 즐기러 선택하러 갈 때 자기가 예술교육이나 문화공간이든 그런 걸 누릴 수 있는 게 중요한 것 같아요.” (연구 참여자 B)

다만 ‘같이’ 참여하되 그 안에서 학습대상자의 다름에 대해서는 ‘조금 더 신경을 써야 한다’고 언급함으로써 기획자나 교육을 담당하는 자의 문화적 감수성이 중요한 부분이고 필요역량이라고 인식하고 있었다.

“일반인과 통합 상호교육이 차별화가 없어야 된다고 생각하고 있고 일반인이 하는 교육과 다문화 가족이 하는 교육이. 그 대상이 다양하기 때문에 기획자가 그 대상을 참여자가 같은 그 안에서 어떤 조금 더 신경을 써서 하는 부분이지 일반교육과 다른 교육을 두 개를 짜서 이럴 필요는 없을 것 같아요.” (연구 참여자 B)

특히 참여자들은 이주배경을 지닌 가족구성원들을 위한 별도의 교육은 오히려 ‘차별’이 될 수 있다고 인식하고 있었다. 이들이, 또는 이들만이 특정한 교육의 대상자로 ‘대상화’ 되는 것은 사회적 낙인, 즉 “스티그마”(Goffman, 1974)를 유발하는 것이어서 오히려 차별이 될 수도 있다고 생각되며 가능하면 같은 시민으로 함께 교육에 참여할 수 있는 자연스러운 분위기와 문화의 조성이 필요하다고 보고 있다.

“그 친구들이 주인공이고 나머지가 마치 관객이거나, 아니면 그 친구들을 위한 그런 형태의 교육활동이라기보다는 모두가 주인공이 되는, 자연스러운 것들이 필요한 것 같습니다.” (연구 참여자 A)

4. 문화예술교육에서의 교육적 컨셉 : ‘참여지향성과 자기활동성을 촉진’

이주배경을 지닌 가족구성원들이 교육에 참여하는 것은 모든 교육에 있어서 중요하다는 점들도 함께 지적되었는데 이는 교육에서의 “자기활동성”(Mollenhauer, 2005)이 매우 중요한 과제이며 이러한 자기활동성이 교육에 있어서 조성되지 않는 ‘보이지 않는 분위기’가 문제일 수 있다.

“참여하는 것을 어떻게 이끌어 낼 것인가. 누구든 참여시키고 참여한 사람들이 무엇을 할 것인지, 이게 중요하다고 보거든요.....(중략).....아무리 그렇게 판을 만들어 놔도 참여하는 사람, 소위 말하는 이주배경을 가진 여성분들은 참여하지 않거나, 참여하는 것을 꺼려해 버린다면 프로그램 자체가 의미가 없고 그냥 하나의 배려성이고, 보여

주기식에 그친다고 생각하거든요.....(중략).....우리가 어떤 주제가 됐든, 어떤 내용이든 그분들의 이야기를 전달하는 것이 아니라 그분들이 직접 나와서 뭔가 하는 게 그게 중요하지 않을까, 이런 생각을 해요.” (연구 참여자 E)

5. 문화예술교육에서의 기본방향 : 상호문화주의적 접근

문화예술교육 현장에는 다문화교육과 상호문화교육에 대해 다소 혼란의 여지는 있으나 기본적으로 ‘다문화’라는 용어가 주는 편견을 지적하고 있고 ‘상호문화’라는 개념을 통해 극복하자는 의견을 대체로 보이고 있다.

“전 다문화라는 게 편견 아닌 편견이 있거든요. 이거는 우리나라에 와서 결혼 이주 여성밖에 생각나게 하더라고요. 동남아시아 빈국에서 오신 분들, 그런 생각이나 편견이 머리에 잡혔어요. 알게 모르게 다문화라는 말 속에 ‘우리가 중심이고 너희는 주변이야. 그래서 너희들은 우리와 어우러져야 돼’ 이미 그리고 또 다문화 말 자체가 주는 약간 특유의 연상된 이미지라든지 부정적으로 되어 있는 그런 차원에서 상호문화교육이라는 약간 낯설긴 해도 문화라면 거는 익숙하기 때문에 ‘상호’라는 게 혼자서 하나가 아니라 상호문화교육이라면 문화교육 중에서도 나와 다른 거든지 여러 개의 문화들이 어우러져서 그런 것을 중심으로 한 교육이라는 긍정적인 이미지가 있어요. 다문화보다는 상호문화교육이라는 것을 일반화시켜서 다르고 다양하다는 이미지보다는 같이 약간 소통하고 공존한다는 이미지를 심어주는 게 필요하지 않을까 생각이 듭니다.” (연구 참여자 E)

“다문화교육을 하는 것으로 정책방향을 잡지 않았기 때문에 다수자 인식 개선 형태로 되어 있고, 직접 지원하고 있는 기관들의 지원형태로 사업 세팅이 되어 있어서 저희가 직접으로는 이주민 대상의 별도의 교육 프로그램을 하지 않는 게 저희 정책방향으로 세운 게 있어요. 교류할 수 있는 사업들을 만들었지, ‘이주민을 위한, 외국인 노동자를 위한’ 이렇게 하는 거는 없습니다 (...)다문화라는 이름으로 별도 지원하는 게 적절하지 않다라는 거죠” (연구 참여자 D)

“삶의 방식을 얘기하는 것들이 공통분모를 찾을 수 있는 부분이어서 기능적인 부분에 대한 교육이라기보다는 다른 문화나 타자를 존중할 수 있는 것들을 교육방향으로 놓고 그것들을 구현하는 방식으로는 이주민이라고 부르짖지 않더라도 자기의 삶을 돌아가면서 이야기하는 방식이나 어떤 공통분모를 같이 즐기면서 공감대를 형성할 수 있는 방식, 그리고 프로그램을 구성하기 때문에 교육이라고 하면 떠오르는 강제형태의 교육과는 거리가 있는 (...)” (연구 참여자 D)

6. 문화예술교육에 있어서의 다문화주의적 접근의 유효성

: ‘한국 상황에서는 실제로 필요’

상호문화적 관점이 문화예술교육에서 기본 주류가 되어야 한다고 보지만 그럼에도 불구하고 사회취약계층으로 존재하고 있는 소수집단에 대해 특별한 관심과 배려가 필요하다고 보고 있다. 이는 기본적으로는 상호문화주의적 입장을 견지하되 부분적 또는 상황적으로는 다문화주의적 접근이 필요하고 유효하다는 현장의 경험에서 나온 결과로 이해된다.

“트랙을 나누어야 한다고 봅니다. 첫 번째는 현재 한국에서 생활하는 데 금전적이거나 생활적인 문제가 없는 다문화를 대상으로, 다양하게 다문화가족도 그것을 누릴 수 있었으면 좋겠습니다. 두 번째로는 이제 한국어가 가능하지만, 의사소통이 가능하지만 생활적으로 자립을 하기 위해서 구직활동을 하는 차상위 계층의 개념의 여성들을 위해서, 반대로 우리나라의 문화를 주입시키기보다는 자신의 나라에 대한 이야기를 콘텐츠화를 해서 사업화를 시키는, 예를 들어서 고궁에서 활동하시는 문화해설사 같은 역할을 다문화해설사라는 일자리 창출 같은 것을 만드는 트랙이 있고요. 그분들이 예술교육의 전문화가 되어있는 인력이 있다면 특성화를 시켜서 지역 예술강사로서 다문화여성들 혹은 다문화가족을 활용하는 것이 언어선생님으로 그들을 활용하는 것보다 더 유용할 수가 있고 만약에 언어로 활용을 하더라도 예를 들어서 일본어를 배우면서 예술활동을 할 수 있게 그런 식으로 융합화, 다원화 방법이 있다면 좋을 것 같습니다.” (연구 참여자 C)

7. 문화예술교육 현장 실천가들의 학습과정

: ‘다문화 & 상호문화주의 간의 해석학적 순환’

문화예술교육의 철학과 방향성에 대해 뚜렷한 의식을 가지고 있는 참여자도 있었지만 절충적인 입장을 취하거나 방향성에 있어서 다소 혼란을 보이는 참여자도 있었다. 경력이 많은 참여자일수록 뚜렷한 인식 내지 문제의식을 가지고 있음은 물론이다.

“지향점도 다르지 않은데 우리나라 들어왔을 때 다문화가 사실은 이주민 배경의 지원사업을 세팅된 것뿐이지 정책방향이나 철학은 다르지 않다. 하지만 우리나라에 와서 사업화되면서 변질된 거라고 생각이 들어서 이 질문자체도 조금 들여다보면 사업들이 영어로 풀면 유사한 지향점을 가지고 있거든요. 전 지구적으로 다양한 문화가 있고 소수문화가 존중되는 게 필요하다는 것들을 함유하고 있는데, 우리나라 들어와서 다문

화가족지원센터가 생기면서 이주민을 위한 서비스, 이주민을 위한 지원, 이런 게 되면서.....(중략).....이주배경 청소년들 교육프로그램을 학교에다 따로 받게 되면서 아이들도 거기서 자기가 드러내고 싶지 않은 자기의 가정환경이 드러나게 되는, 그래서 불편해지게 되는 거거든요. 그런 것들이 한국 사회에서 벌어진 거지 여기 지향하는 가치는 다르지 않다고 알고 있습니다.” (연구 참여자 D)

이와 더불어, 현장 종사자로서 현재 학계에서 뚜렷이 구분하려고 하는 두 입장, 즉 다문화성과 상호문화성의 구분은 무의미하다는 경험적 주장도 있다. 이는 본 연구에서 집중적으로 논의하려는 방향성과 맥을 같이 하고 있다.

“상호문화로 나누는 게 저는 의미 없다고 생각을 하고 있어요. 다문화 연구 하시는 분들 들어가서 보면 상호문화 교육관점이나 다문화 관점이나 말하는데 현장자체가 어떤지 상황에 따라 다를 것 같아요.....(중략).....그러니까 연구들이 초기에는 유럽권에서 요즘 분들은 상호문화에 관련된 책들을 번역을 많이 하시고 사실 제가 그런 상황들도 다 알고 있습니다. 그리고 어학전공하시고 오신 분들이나 다문화 쪽이나 많이 넘어오시고 상호적으로 이야기하시고 계신데 저희는 어쨌든 연구적 입장이든 학계든 예술교육을 하는 사람의 입장으로서 그렇게 생각합니다.” (연구 참여자 B)

V. 문화예술교육 담론·정책·실천에서의 다문화주의와 상호문화주의의 균형

1. 두 입장 간의 접근 : 프래그머티즘적 관점

문화예술교육의 정책과 실천에서 다문화주의를 지향해야 할 것인가, 아니면 상호문화주의를 지향해야 할 것인가의 물음은 시민성을 함양할 문화예술교육의 정책적, 실천적 판단을 위해서 대단히 중요한 사안이다. 여기서 일견 우리에게 떠오르는 생각은 하나의 패러다임을 쉽게 취사선택하는 것인데, 이러한 시도는 오히려 너무 쉬울 수 있다. 학술담론적 차원에서는 다문화주의와 다문화교육을 주도 패러다임으로 채택할 것인지는 학자 개인들과 학문적 집단의 활동 등에 의해 합의를 이끌어내고 방향을 잡을 수 있으나 - 역사적으로 관찰되어 왔듯이 - 장기간의 이론적 대립 또한 쉽게 예상이 된다. 정책적 차원에서는 문화예술교육을 이끌고 갈 정책을 다문화주의 기반의 문화예술교육으로 할지, 상호문화주의에 기초한 문화예술교육으로 할지는 정부부처의 정책방향 선택에 따른 주류흐름의 채택으로 결정될 수 있다. 정책은 학술과 담론보다는 훨씬 더 방향성 설정

에 있어 문화예술교육에 있어서의 통일성을 기할 수 있다. 그러나 이러한 통일성은 근대성 비판에서 제기되었던 국가의 폭력성을 재현하고 현장의 다양성을 수용하지 못한다는 근본적인 비판에 직면할 수 있다. 현장의 차원에서는 문제는 좀 다르게 진행될 수 있다. 문화예술교육 실천가와 활동가는 각각 개인의 교육적 신념에 의해 두 패러다임 중 하나를 선택할 가능성이 높다. 이것은 국가가 (문화예술교육진흥원과 같은) 국가정책 에이전시를 통해 가이드라인이 주어진다고 해도 현장의 통제는 사실상 어렵다.

모더니즘에 기초하고 있는 다문화주의는 포스트모더니즘에 기반하고 있는 상호문화주의와 만날 수 없을까, 아니면 공존할 수 없을까라는 물음은 매우 중요한 프래그머티즘적 질문이다. 이론으로만 해결할 수 없는 현장의 맥락을 고려해야 하는 문제이다. 현재와 같은 두 가지의 패러다임이 담론과 정책, 실천이 함께 진행된다면 다양한 접근이 존재한다는 긍정적인 측면이 있으나 현장에 혼란을 준다는 부정적인 측면도 있다. 특히 현장에서의 혼란은 결국은 교수자 또는 현장활동가 개인의 신념에 의존하게 되는 문제점을 낳게 된다. 여기서의 물음은 맞는가 틀린가라는 접근보다는, 필요한 접근들은 과연 어떠한 것들이인가라는 프래그머티즘적 관점이다.

“보편성의 원칙은 다양성의 원칙과 같은 성질을 가졌다고 말할 수 있다 (...) 왜냐하면 이 둘은 상호보완적이기 때문이다. 문화와 정체성은 이런 영속적인 긴장 속에 존재한다. 그런데 이 긴장은 정체성이 충성과 영향의 복수성 속에서 개인의 선택과 전략에 따라 점차로 덜 결정적으로 형성되면서 점점 커지고 있다.” (Abdallah-Preteuille, 2010: 33-34)

2. 두 입장의 결합 : Elias의 결합태 모델 (개인과 공동체의 균형)

다문화사회에서 제기되는 개인과 사회 또는 개인과 공동체에 관한 문제는 이분법적으로 보아서는 곤란하다는 입장들과 관련하여 Elias는 새로운 인식을 제공한다. 형식적으로는 개인과 사회, 개인과 공동체를 구분할 수 있기에 다문화주의, 상호문화주의, 또는 다문화교육과 상호문화교육을 이야기할 수 있지만 실제로 사회는 “개인들의 사회”(Elias, 1991)이며, 여기서 문명사 속에서의 역사적 변동과 사회구조 그리고 개인의 인성구조는 결합태로 상호 연결되어 (Elias, 2002) 있기 때문에 우리사회에 존재하고 있는 “사회구조의 변화와 심리적 태도 및 행동구조의 변화간의 연관관계” (Elias, 2002: 50)를 파악하기 위해서는 개인의 인성구조와 사회구조, 그리고 역사적 변동 등 여러 가지를 함께 고려해서 보는 결합태적 접근이 필요하다는 것이다. 이러한 관점에서 보면 다문화주의와 상호문화주의라는 ‘주의(ism)’ 적 접근은 정태적인 입장일 뿐 사회가 과정

적이고 변동적이라는 특성을 반영하지 못하고 있다고 보기에 다문화사회를 바라보는 관점에서도 너무 평면적이고 도식적이라고 말할 수 있다.

“행동 및 전체 심리적인 구조에서 어른과 어린이의 격차는 문명화되는 과정에서 점차 커진다. 왜 많은 민족들과 민족 집단들이 ‘더 어리거나’, ‘어린아이와 같은지’, ‘다른 민족들이’ 더 나이 들었거나 ‘또는’ 어른스러운가 ‘하는 질문에 대한 대답이 바로 여기에 있다 (...) 이 사회들이 거처온 문명화과정의 종류와 단계들이 각각 다르다는 점이다 (...) 발전의 여러 단계에 위치하고 있는 사회들뿐만 아니라 동일한 사회의 여러 계층 간에도 감정통제의 표준과 전형이 다를 수 있다는 사실은 비교적 쉬운 관찰에서도 수없이 입증되고 있다.” (Elias, 2002: 47, 55)

Elias는 문명화과정의 학습과정이라는 “장기적인 과정”의 현상으로 보려고 한다 (Elias, 2002: 56). Elias는 이론에 입각한 평면적 정태적 진단보다는 이러한 과정을 조금 더 현실의 변동과정으로 인식하려고 한다.¹⁾

“서구 역사의 흐름에서 관찰할 수 있는 심리적 태도의 변화가 특정한 질서와 방향을 가지고 있는가라는 문제는 순수하게 이론적으로 또는 사변적으로 결정될 수 있는 성질의 것이 아니다. 역사적인 경험 자료들의 검토만이 무엇이 올바르며 무엇이 잘못된 것인지 가르쳐줄 수 있다.” (Elias, 2002: 46)

결합태는 “인간들이 자신의 행위를 통해 형성하는 인간관계의 구체적 형태이자 사회 속의 개인들과 개인들로 구성된 사회를 동시에 표현하는 관계개념”이며 (박미애, 2002: 30), Elias의 결합태는 “두 사람으로 구성된 가장 단순한 형태로부터 가족, 학교, 직장, 국가로 확대되며 구성원의 수가 증가함에 따라 상호의존의 고리는 더욱 길어지고 복잡해진다. 서로 의존하고 경쟁하는 개인들의 집합이면 무엇이든 결합태가 될 수 있는 것” (박미애, 2002: 31)이다. 따라서 현재의 ‘문화예술교육의 장(field)’에서의 결합태 양상을 파악하는 것이 필요하며 이것인 현재 드러나고 있는 현실이 되는 것이다. 그러나 그 현실은 이론에서 얘기하듯이 순수한 다문화주의, 순수한 상호문화주의가 아니라 어떠한 형태든 두 입장이 결합된 형태로 나타날 수밖에 없다.

1) 그는 이러한 과정이 ‘여러 가지의 유형을 띄고 있다’ 라고 말하는데 크게 네 가지로 요약될 수 있다. 첫째는 사회의 구조변화를 “분화 및 통합이 점차적으로 증대하는 방향으로서의 구조변동” (Elias, 2002: 56)이다. 둘째는 이와는 반대로 분화와 통합이 “감소하는 방향으로의 구조변동” (Elias, 1996: 56)이다. 셋째는 “사회적 구조나 개별 측면들이 사회과정에서도 변하기는 하지만, 그 변화는 분화와 (Elias, 2002: 56)통합의 높은 단계로의 상승이나 낮은 단계로의 하강을 의미하지 않는다” 형태이다. 넷째는 “구조변동을 야기하지 않는 무수한 사회변화들” (Elias, 2002: 56)이다.

3. 두 입장의 동시 고려 : 문화역량의 관점에서의 접근

다문화교육과 상호문화교육, 다문화주의와 상호문화주의의 대립은 “문화역량” (이병준 외, 2010)의 개발이라는 관점에서 볼 때에는 서로를 동시에 고려해야 할 점들이 적지 않다. 이러한 차원의 접근은 이론적 갈등을 오히려 해소할 수 있는 공통적이고 통합적인 접근으로 문화예술교육의 구체적 방향성을 설정할 수 있다 (이병준 외 2016). 이는 (다문화역량과 상호문화역량을 포괄하는 개념으로서의) 문화역량이 전 국민들에게 그리고 문화예술교육을 기획하고 교수하는 모든 현장 활동가들에게 필요하다는 관점에서 볼 필요성이 높아진다. 이 두 가지 패러다임과 접근이 필요할 수 있다는 현재 한국 사회에서 필요로 하는 전략적이고 상황적인 문제 때문이다. 다문화간호 경험을 한 간호사들의 문화역량에 대한 전문성발달연구를 수행한 손현미·이병준 (2015)의 연구에 따르면 실제로 현장에서 간호사들은 - 이는 문화예술교육 현장실무자들에게도 동시에 적용될 것으로 추정되는데 - 초기에는 다문화적 관점에서의 문화역량을 그 후 점차로 상호문화적 관점에서의 문화역량을 높여감을 실제로 파악할 수 있었다 (손현미·이병준, 2015). 이는 예술강사와 문화예술교육 기획자를 포함하는 문화예술교육 현장전문가들이 갖추어야 할 문화역량이 초기에는 다문화주의적으로, 나중에는 상호문화적으로 습득된다는 것을 말해준다. 이는 교육이 이러한 관점에서 필요한 것이 아니라 이들의 경험에 기반한 학습을 통한 내면화과정이 이렇게 흘러간다는 것을 보여주는 것이다. 때문에 문화예술교육 인력양성을 위해서는 다문화역량, 상호문화역량을 모두 포괄하는 문화역량에 기반하여 진행할 필요가 있다. 물론 상호문화역량 개발 (이병준 외, 2016)에 초점을 두고 다문화역량 강화를 병행해서 하는 접근법이 필요하다.

VI. 맺음말

근대성과 탈근대성의 논의는 사회를 바라보는 관점이기도 하고 사회가 가야할 방향성과 관련된 가치이기도 하지만 지금의 현실세계를 드러내는 현상의 문제이기도 하다. 따라서 근대성의 철학에 기반한 다문화주의가 맞는가, 아니면 탈근대성담론에 기초한 상호문화주의가 맞는가는 관점에 대한 판단은 가치지향과 현상분석의 차원에서 서로 분리되어 논의될 필요가 있다. 다문화주의와 상호문화주의의 담론은 학문공동체에서 수용하는 ‘정상과학과 패러다임 차원의 문제’ (Th. Kuhn)이지만 그 논쟁은 현실적으로 시간

을 필요로 하고 문화예술교육의 정책과 현장은 하루하루가 현실이기에 두 입장간의 최소한의 합의 또는 절충점에 기초해야 하는 프래그머티즘적 해결방안을 잠정적으로 - 문명사적 변화 과정 속에서 - 채택할 수밖에 없는 상황이다. 물론 이러한 방식은 양쪽 입장에서부터의 비판에 직면할 수밖에 없는 상황이나 갈등 속에서 방황하고 방향성을 잃는 것보다는 현실적으로 갈등을 최소화할 수 있다는 긍정적인 측면을 가지면서 인간의 문명사적 발전을 동반한다는 측면을 가진다. 다만 상호문화적 접근을 기반으로 하되 다문화역량을 포함하는 형태의 주된 관점과 보조적 관점의 위상설정은 현실적으로 필요하다.

본 연구에서 논의된 공존할 수 없는 것 같이 보이는 담론들은 실제로 우리나라 사회의 현실세계에서는 공존하고 있을 수밖에 없다. 어떠한 장면에서는 다문화주의가, 그러나 또 다른 어떠한 장면에서는 상호문화주의가 두드러지게 나타날 수 있다. 그리고 어떠한 상황에서는 근대성에 기반한 방향성 설정이 그리고 어떠한 상황에서는 탈근대성에 기초한 해결방안의 제시가 현실적일 수밖에 없다. Ethnicity를 중심으로 하는 다문화성과 타자이해에 기반한 상호문화성은 공존가능하다. 국제적 맥락에서의 이주문제가 한 사회와 국가에서는 한편으로는 합의에 기초한, 다른 한편으로는 차이에 기초한 접근들이 동시에 이루어질 필요가 이 둘의 공존은 사실상 필요하다.

문화예술교육의 현장과 관련하여 구체적으로는 개별국가들의 문화를 이해하는 다문화적 접근은 문화감수성에 기반한 문화역량의 습득과 활용에 있어서도 중요한 부분이다. 그러나 이러한 문화들의 공존 공간에서의 대화는 ‘상호문화적 대화’ 라는 접근방식으로 긍정적 문제해결을 기대할 수 있다. 한국 사회에서 간호사들이 어떻게 문화역량을 습득해 가는가에 대한 다문화맥락, 상호문화적 차원에서의 전문성 발달 연구결과를 통해 볼 때 실제로 다문화적 접근과 상호문화적 접근 모두가 한 개인의 개인적, 사회적 능력으로 갖추 함을 보여주고 있다. 이러한 맥락 속에서 아래와 같은 문화예술교육을 위한 제언이 가능하다.

첫째, 문화예술교육의 정책적 측면에서는 우선적으로 다문화적 접근과 상호문화적 접근의 공통분모, 두 영역에서 함께 강조하는 가치들의 목록들을 리스트화하여 특정한 주의(ism)에 매몰되지 말고 문화예술교육 인력양성 정책의 방향성을 위한 가치목록으로 삼을 필요가 있다 (이병준 외, 2016). 또한 이와 관련된 현장인력들의 학습과정에 대한 연구와 모니터링 또한 필요하다.

둘째, 문화예술교육의 인력양성과 전문성개발의 측면에서는 다문화성과 상호문화성 모두 과정적으로 습득되어야 할 핵심역량이다. 이미 문화다양성이 많이 진행된 국가들의 경우 이러한 문화역량(다문화역량/상호문화역량)은 모든 직업에 기초적으로 필요로

하는 핵심역량(key competence)로 인식하고 있다. 이를 다문화역량이니 상호문화역량이니 논쟁이 심하여 합의가 안 된다면 그냥 간단히 “문화역량(cultural competence)” (이병준 외, 2010)라고 불러도 무방할 것으로 보인다. 따라서 현장인력들을 위한 교육에 있어서도 ‘문화역량’이라는 통합적 관점에서 다문화, 상호문화적 맥락을 결합하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다.

셋째, 문화예술교육의 활동 현장에서는 학습자의 생애사적 배경을 이해할 수 있는 다문화적 접근과 함께 이들과의 의사소통을 잘 이끌어낼 수 있는 상호문화적 대화기법이 함께 요구된다. 개별문화에 대한 이해는 학습자의 삶의 역사를 이해하여 문화예술교육을 효과를 높이는데 활용할 수 있으며 평화로운 문화 간 대화방식을 채택하는 것 또한 문화예술교육 현장의 행복감을 최대한 높일 수 있는 방법이 될 것으로 생각한다. 이러한 상호문화적 접근은 연수과정을 통해서 지속적으로 배양할 수 있는 대화스킬이며 다문화사회 또는 문화다양성 사회에서 반드시 문화예술교육 현장전문가들에게 요구되는 능력이다.

넷째, 이주배경을 가진 가족구성원을 대상으로 하지 않는 문화예술교육의 현장에서는 기본적으로 인간존재에 대한 이해를 심도 있게 하는 현대사회에서의 “인간의 조건” (Rousseau, 2003; Arendt, 2002; Elias, 2012)에 대한 학습을 깊게 할 필요가 있다. 우리는 인간존재로 누구나 이해하고 참여시키고 성장시키는 문화예술교육의 방향성을 설정할 필요가 있으며 이들은 언제나 ‘학습을 통해 되어가는 존재’임을 잊어서는 안 될 것이다.

참 고 문 헌

- 김영순 외 (2013). 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화감수성에 관한 연구. **인문과학연구** 37. 461-488
- 김영순 (2017). **다문화 사회와 공존의 인문학**. 양주: 디비북스.
- 김영순 (2018). 교양수업에 참여한 대학생의 협동학습 경험에 관한 연구. **열린교육연구** 26(1). 145-164
- 박민정 (2012). 한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰. **학습자중심교과교육연구** 12(1). 119-139
- 박주희 외 (2008). 타문화에 대한 태도발달검사의 타당화 연구. **한국심리학회지 사회 및 성격** 22(1). 1-21
- 손현미·이병준 (2015). 다문화간호 경험 간호사의 문화적 역량 발달에 관한 연구. **문화예술교육연구** 10(3). 1-25
- 이병준 외 (2017). 상호문화역량 측정도구 개발 연구. **문화예술교육연구** 12(1). 39-60
- 이병준 외 (2016). **다문화사회에서의 휴먼서비스 실무자를 위한 상호문화역량 프로그램 개발 방안 연구**. 서울: 경제·인문사회연구회.
- 이병준 외 (2015). **한국인은 어떻게 문화적으로 학습하는가**. 부산: 예소.
- 이병준·석영미 (2013). 다문화 NGO 활동가들의 직업전문성 및 다문화역량 발달에 관한 생애사 연구: 평생교육적 함의. **교육인류학연구** 16(1). 101-127
- 이병준 외 (2010). **문화역량과 문화예술교육**. 파주: 교육과학사.
- 전경옥 (2010). 다문화사회의 학교 내 다문화교육에 관한 연구: 미국 캘리포니아 주 공립학교 다문화교육 사례를 중심으로. **Journal of Social Paradigm Studies**. 25(2). 41-76
- 장한업 (2009). 프랑스의 상호문화교육과 미국의 다문화교육의 비교연구. **프랑스어문교육** 32. 105-121
- 한도현 (2010). **이주노동자들의 권익과 시민공동체**. 서울: 백산서당.
- 한현우·이병준 (2011). 다문화역량 측정도구 개발 연구. **문화예술교육연구** .6(2). 63-82
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). **유럽의 상호문화교육. 다문화사회의 새로운 교육적 대안** (장한업 역). 서울: 한울 아카데미.
- Arnedt, H. (2002). **인간의 조건** (이진우 역). 서울: 한길사.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication* 3. 1-15

- Elias, N. (2012a). **죽어가는 자의 고독** (김수정 역). 서울: 문학동네.
- Elias, N. (2002b). **문명화과정 I** (박미애 역). 서울: 한길사.
- Elias, N. (1991). *The society of individuals*. New York/London : Continuum.
- Glasser, T. L., Awad, I., & Kim, J. W.(2009), The claims of multiculturalism and journalism's promise of diversity. *Journal of Communication*. 59, 57-78
- Glazer, N. (1997), *We ar all multiculturalists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1974). **스티그마 : 장애의 세계와 사회적응** (윤선길, 정기현 공역). 서울: 한신대학교 출판부.
- Hurtado, A., & Silva, J. M.(2008), Creating new social identities in children through critical multicultural media: The case of Little Bill. In M. Azmitia, M. Syed, & K. Radmacher(Eds.), *The intersections of personal and social identities*. *New Directions for Child and Adolescent Development* 120. 17~30
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997), *Changing multiculturalism*. Buckingham. UK: Open University Press.
- Mollenhauer, K. (2005). **가르치기 힘든 시대의 교육** (정창호 역). 서울: 삼우반.
- Rousseau, J.J. (2003). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: UTB.
- Spitzberg. B. H. (1988), Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In C. H. Tardy (Ed.), *Communication and information science. A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*. Westport, CT: Ablex Publishing. 67-105
- Walzer, M. (1997), *On toleration*. New Haven, CT: Yale University Press.

【Abstract】

A Study on Multicultural & Intercultural Competency for Integration of Immigrants through Culture and Art Education

Byung-Jun, Yi

(Pusan National University)

Young-Soon, Kim

(Inha University)

Hyang-Mi, Kim

(Sookmyung Women's University)

This study provides analytical and discursive results on what philosophy and value orientation are required in the future in the transition process of culture and arts education to a multicultural society. The results of qualitative data analysis from five hands-on workers in charge of culture and art education show that immigrants tend to advocate interculturalism in general. In addition, the hand-on workers generally oppose the designation of groups with immigrant backgrounds as those who require education. Immigrants have recognized that enhancing participation and self-activity is the most important factor in education. In the second discussion of this study, the discourses of multicultural education and intercultural education were compared and analyzed. The multicultural education regards an ethnic group as an important group and recognizes the substantiality of culture and identity, whereas the intercultural education focuses on individuals rather than groups and regards that culture and identity are defined by mutual relationship and context. Therefore, a big disagreement between the two could be identified. However, in this study, it is identified that two realms of multicultural education approach and intercultural education approach are linked and developed in reality in terms of the process of capability development and civilized learning. So, it is regarded necessary to maintain a balance between the two.

Keywords : Culture and Art Education, Immigrants, Integration of Immigrants,
Multicultural Competency, Intercultural Competency