

# 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구

책임연구원 : 양계민(한국청소년정책연구원 · 연구위원)

공동연구원 : 정진경(충북대학교 · 교수)

연구보조원 : 강혜원(한국청소년정책연구원 · 위촉연구원)

한국청소년정책연구원



# 연구 요약

## 1. 연구목적

- 청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 사회심리학적, 환경적, 개인적 요인들을 파악함으로써 우리 사회에서 이루어져야 할 다문화교육의 방향과 내용에 대한 대안 도출
- 국내 및 해외의 다문화교육 실태를 비교 분석하고, 청소년, 교사, 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 분석함으로써 다문화교육을 활성화시키기 위한 시스템 구축

## 2. 연구내용

- 초, 중, 고등학생 청소년, 학부모 및 교사를 대상으로 설문조사, 표적 집단면접법(FGI), 전문가 자문 및 워크숍을 통하여 다음과 같은 내용을 분석하고자 하였음.
- 청소년들의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인 파악
- 다문화교육에 대한 인식 및 요구도 파악
- 국내외 다문화교육의 현황
- 청소년 다문화교육 활성화 방안 모색

## 3. 연구결과

- 청소년의 다문화수용성에 미치는 사회심리학적 요인으로 소수집단에 대한 상대적 박탈감 요인이 가장 큰 것으로 나타남

- 학부모의 다문화수용성 수준이 청소년들의 다문화수용성 수준과 거의 유사하거나 더 낮은 것으로 나타나 부모교육의 필요성을 시사
- 청소년의 다문화수용성에 미치는 개인적 경험 요인으로 외국문화 접촉의 효과가 의미 있는 효과를 지닌 것으로 나타남
- 다문화 수용성에 부정적 영향을 미치는 요인은 자민족 중심주의와 한민족 정체성의 요인 중 단일민족 정체성이고, 문화민족 정체성은 오히려 긍정적 효과를 지니는 것으로 나타남
- 국내 거주 소수집단에 대한 청소년의 태도 중 국제결혼가정 자녀에 대한 태도가 가장 수용적이고 긍정적이며, 새터민에 대한 태도가 가장 비수용적이고 부정적인 것으로 나타남
- 교사들의 경우 다문화교육의 필요성과 중요성을 인식적 수준에서는 느끼고 있지만 실제적으로는 다문화교육의 중요성을 공감하지 못하는 것으로 나타남
- 교사들의 경우 다문화교육의 방향, 내용에 대한 지식이 부족하고 전문성이 필요한 분야라는 인식이 부족함
- 다문화교육의 효율적 실시를 위해서 교장이나 교감 등 관리직의 인식이 가장 중요한 부분인 것으로 나타남

#### 4. 정책제언

- 다문화교육의 중장기정책 목표 및 원칙의 확립 필요
- 청소년 다문화교육을 활성화시키기 위해서는 지역사회 청소년기관이 학교와 연계하여 그 지역의 자원과 특성을 활용하도록 하며, 정부부처 및 시도교육청에서 지원을 하는 지역사회 청소년 시설 중심의 시스템 구성이 필요함. 이를 위하여 청소년 지도자 대상 다문화교육 전문가 양성 프로그램을 실시하고, 지역사회 내의 청소년 수련관 중심의 다문화교육 프로그램을 개발하여 실시할 필요가 있음.
- 다문화교육의 개념 및 방향에 대한 대국민 홍보가 필요함.

- 다문화교육 프로그램의 질적 향상을 도모하기 위하여 효과적인 다문화교육 프로그램 개발을 위한 연구 지원체계 확립하고 다문화교육 프로그램 인증제를 실시할 필요 있음.
- 청소년 및 교사대상 국제경험 확대를 위하여 자매결연을 통한 국제교류와 기업 및 지자체 후원 연계를 통한 외국 봉사활동을 활성화시킬 필요가 있음.

## 목 차

### I. 서 론

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 1. 연구의 목적 및 필요성 ..... | 3  |
| 2. 연구의 내용 .....       | 7  |
| 3. 연구의 방법 .....       | 10 |

### II. 이론적 배경

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 1. 한국사회의 다문화 현상 .....          | 15 |
| 2. 다문화사회와 사회통합 .....           | 20 |
| 1) 다문화주의의 개념 .....             | 20 |
| 2) 사회통합의 개념 .....              | 22 |
| 3) 다문화주의와 사회통합 .....           | 23 |
| 3. 사회갈등에 영향을 미치는 요인 .....      | 25 |
| 1) 소수집단에 대한 고정관념과 편견의 형성 ..... | 25 |
| (1) 사회심리학적 요인 .....            | 25 |
| (2) 환경적 요인 .....               | 31 |
| (3) 접촉의 효과 .....               | 33 |
| 2) 한국사회의 다문화수용성 .....          | 35 |
| 3) 한민족 정체성 .....               | 39 |
| 4) 자민족 중심주의 .....              | 43 |
| 4. 사회통합 방법으로서의 다문화교육 .....     | 44 |
| 1) 다문화교육의 개념 .....             | 44 |
| 2) 다문화교육의 종류 .....             | 47 |
| (1) 주류 다문화교육 .....             | 47 |
| (2) 비판적 다문화교육 .....            | 47 |
| (3) 조합적 다문화교육 .....            | 48 |
| (4) 국제이해교육 .....               | 48 |
| (5) 다문화이해교육 .....              | 49 |
| (6) 시민교육으로서의 다문화교육 .....       | 49 |

### Ⅲ. 국내외 다문화교육의 현황

|                        |     |
|------------------------|-----|
| 1. 국내 다문화교육의 현황 .....  | 53  |
| 1) 다문화교육에 대한 인식 .....  | 53  |
| 2) 다문화교육의 내용 .....     | 55  |
| 3) 다문화교육 프로그램 개발 ..... | 59  |
| 4) 국내 다문화교육의 한계 .....  | 63  |
| 2. 해외 다문화교육의 현황 .....  | 66  |
| 1) 미국의 다문화교육 .....     | 66  |
| 2) 호주의 다문화교육 .....     | 81  |
| 3) 프랑스의 다문화교육 .....    | 95  |
| 4) 중국의 다문화교육 .....     | 108 |
| 5) 국외사례로부터의 시사점 .....  | 121 |

### Ⅳ. 조사결과 분석

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| 1. 조사 개요 .....          | 127 |
| 1) 조사대상 .....           | 127 |
| 2) 조사절차 및 방법 .....      | 128 |
| (1) 설문조사 .....          | 128 |
| (2) 면접조사 .....          | 128 |
| 2. 조사 내용 .....          | 129 |
| 1) 사회인구학적 변인 .....      | 129 |
| 2) 다문화수용성 요인 .....      | 129 |
| (1) 종족적 배제주의 .....      | 129 |
| (2) 우리집단인식 .....        | 130 |
| (3) 국내소수집단에 대한 태도 ..... | 131 |
| 3) 사회심리학적 요인 .....      | 132 |
| 4) 환경적 요인 .....         | 134 |
| 5) 접촉경험 요인 .....        | 135 |
| 6) 다문화교육 경험 요인 .....    | 136 |
| 3. 조사 결과 .....          | 136 |
| 1) 사회인구학적 배경 .....      | 136 |
| (1) 청소년 집단 .....        | 136 |

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| (2) 학부모 집단 .....                      | 139 |
| (3) 교사 집단 .....                       | 141 |
| 2) 다문화수용성 .....                       | 142 |
| (1) 소수집단에 대한 태도: 인지, 정서, 행동의 영역 ..... | 142 |
| (2) 종족적 배제주의 .....                    | 152 |
| (3) 우리집단 의식 .....                     | 155 |
| (4) 한민족정체성과 자민족중심주의 .....             | 159 |
| (5) 요약 및 소결 .....                     | 162 |
| 3) 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인 .....      | 163 |
| (1) 사회심리학적 요인 .....                   | 163 |
| (2) 환경적 요인 .....                      | 173 |
| (3) 접촉경험 요인 .....                     | 193 |
| (4) 다문화교육 경험 요인 .....                 | 209 |
| (5) 요약 및 소결 .....                     | 245 |
| V. 결론 및 정책제언                          |     |
| 1. 결론 .....                           | 249 |
| 2. 정책제언 .....                         | 254 |
| 참고문헌 .....                            | 261 |
| 부 록                                   |     |
| 1. 청소년용 설문지 .....                     | 275 |
| 2. 학부모용 설문지 .....                     | 288 |
| 3. 교사용 설문지 .....                      | 300 |
| 4. 교사 면담(FGI) 내용 .....                | 311 |
| 5. 집단내 검증 사후검증표 .....                 | 342 |



## 표 목차

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| <표 II-1> 학교급별 국제결혼가정 학생, 모가 외국인인 학생<br>외국인 근로자자녀 학생 현황 ..... | 17  |
| <표 II-2> 국제결혼가정 자녀 시·도별 학교급별 현황 .....                        | 17  |
| <표 II-3> 외국인근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황 .....                        | 18  |
| <표 II-4> 초·중·고 재학 외국인근로자 자녀 국적별 현황 .....                     | 18  |
| <표 II-5> 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황 .....                        | 19  |
| <표 II-6> 다문화교육에 대한 다양한 정의들 .....                             | 45  |
| <표 III-1> 국내 다문화 교육을 실시하는 학교 및 교육내용 .....                    | 56  |
| <표 III-2> 문화다양성을 가르치는 학교를 위한 제언 .....                        | 92  |
| <표 IV-1> 조사대상자의 집단별 분포 .....                                 | 127 |
| <표 IV-2> 면담 대상자 인적사항 .....                                   | 128 |
| <표 IV-3> 조사내용의 영역 및 측정변인 .....                               | 130 |
| <표 IV-4> 학년별 조사대상자 수 : 청소년 .....                             | 137 |
| <표 IV-5> 학교급 및 성별 조사대상자 수 : 청소년 .....                        | 137 |
| <표 IV-6> 조사대상자의 지역 및 종교별 분포 : 청소년 .....                      | 138 |
| <표 IV-7> 가정의 경제적 상황에 대한 인식 : 청소년 .....                       | 138 |
| <표 IV-8> 부모의 학력 : 청소년 .....                                  | 139 |
| <표 IV-9> 지역, 도시크기, 종교에 따른 조사대상자 분포<br>: 학부모 .....            | 140 |
| <표 IV-10> 연령대 및 가정형편에 대한 지각 : 학부모 .....                      | 140 |
| <표 IV-11> 학부모 학력 .....                                       | 141 |
| <표 IV-12> 학교급, 성별, 학력에 따른 조사대상자 수 : 교사 .....                 | 141 |
| <표 IV-13> 교사의 연령 및 종교 분포 .....                               | 142 |
| <표 IV-14> 소수집단에 대한 태도 : 인지적 측면 .....                         | 143 |
| <표 IV-15> 국내 소수집단에 대한 인지적 태도<br>: 긍정적 태도 : 청소년 .....         | 144 |
| <표 IV-16> 국내 소수집단에 대한 인지적 태도<br>: 부정적 태도 : 청소년 .....         | 144 |
| <표 IV-17> 소수집단에 대한 태도 : 정서적 측면 .....                         | 145 |

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| <표 IV-18> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도 :          |     |
| 긍정적 정서 : 청소년 .....                      | 146 |
| <표 IV-19> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도 :          |     |
| 부정적 정서 : 청소년 .....                      | 146 |
| <표 IV-20> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도 :          |     |
| 연민 : 청소년 .....                          | 147 |
| <표 IV-21> 국내 소수집단에 대한 행동적 태도 :          |     |
| 사회적 거리감 .....                           | 147 |
| <표 IV-22> 학교급별 사회적 거리감 .....            | 148 |
| <표 IV-23> 소수집단에 대한 집단별 태도 .....         | 151 |
| <표 IV-24> 종족적 배제주의의 차원 및 항목 .....       | 153 |
| <표 IV-25> 집단간 종족적 배제주의 하위요인들의 평균차이 .... | 154 |
| <표 IV-26> 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 평균비교 ..... | 158 |
| <표 IV-27> 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 집단별 순위 ..  | 158 |
| <표 IV-28> 한민족 정체성 문항 요인분석표 .....        | 160 |
| <표 IV-29> 한민족 정체성 및 자민족중심주의 경향성의        |     |
| 집단간 평균차이 : 청소년 .....                    | 162 |
| <표 IV-30> 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의, 상대적    |     |
| 박탈감과 태도요인과의 상관관계 : 청소년 .....            | 166 |
| <표 IV-31> 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의,        |     |
| 상대적 박탈감이 소수집단에 대한 태도에 미치는 영향            |     |
| : 회귀분석 : 청소년 .....                      | 169 |
| <표 IV-32> 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의가 종족적    |     |
| 배제주의에 미치는 영향 : 회귀분석 : 청소년 .....         | 170 |
| <표 IV-33> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도           |     |
| 상관관계 : 부정인지 .....                       | 173 |
| <표 IV-34> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도           |     |
| 상관관계 : 긍정정서 .....                       | 174 |
| <표 IV-35> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도           |     |
| 상관관계 : 부정정서 .....                       | 174 |
| <표 IV-36> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도           |     |
| 상관관계 : 연민정서 .....                       | 174 |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <표 IV-37> 소수집단에 대한 부모와 자녀의<br>종족적 배제주의 상관관계 .....                              | 175 |
| <표 IV-38> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한 지각<br>평균비교 .....                              | 180 |
| <표 IV-39> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각 순위 .....                                       | 180 |
| <표 IV-40> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과<br>자신의 태도와의 상관관계 : 친구 .....                | 182 |
| <표 IV-41> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과<br>자신의 태도와의 상관관계 : 어머니 .....               | 183 |
| <표 IV-42> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과<br>자신의 태도와의 상관관계 : 아버지 .....               | 184 |
| <표 IV-43> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과<br>자신의 태도와의 상관관계 : 선생님 .....               | 185 |
| <표 IV-44> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도지각이 청소년<br>소수집단에 대한 태도에 미치는 영향: 회귀분석 .....         | 186 |
| <표 IV-45> 주변사람들의 소수집단에 대한 태도지각과 종족적<br>배제주의 하위요인과의 상관관계 : 청소년 .....            | 189 |
| <표 IV-46> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한 지각이<br>종족적 배제주의에 미치는 영향 : 회귀분석<br>: 청소년 ..... | 190 |
| <표 IV-47> 학교급별 외국경험 여부 .....                                                   | 193 |
| <표 IV-48> 방문한 나라(복수응답) .....                                                   | 194 |
| <표 IV-49> 외국 방문 목적 .....                                                       | 194 |
| <표 IV-50> 외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 기간 .....                                        | 195 |
| <표 IV-51> 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 경험이<br>있는지 여부 .....                                | 196 |
| <표 IV-52> 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 장소 .....                                           | 197 |
| <표 IV-53> 현재 만나고 있는 외국인이 있는지의 여부 .....                                         | 198 |
| <표 IV-54> 접촉하는 외국인과의 관계 .....                                                  | 199 |
| <표 IV-55> 외국인과의 접촉정도 .....                                                     | 199 |
| <표 IV-56> 외국에 나가본 경험 .....                                                     | 200 |
| <표 IV-57> 방문국 및 방문목적 : 학부모 .....                                               | 201 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| <표 IV-58> 외국에 나갔을 때 가장 오래 머문 기간 .....                               | 201 |
| <표 IV-59> 서로 만나서 얘기하는 외국인이나 혼혈인 .....                               | 202 |
| <표 IV-60> 접촉하는 외국인이나 다문화가정 자녀와의 관계 .....                            | 203 |
| <표 IV-61> 외국에 나가본 경험 .....                                          | 204 |
| <표 IV-62> 외국 방문의 목적 : 교사 .....                                      | 204 |
| <표 IV-63> 외국에 가장 오래 머물렀던 기간 .....                                   | 205 |
| <표 IV-64> 서로 만나서 얘기하는 외국인이나 혼혈인 .....                               | 205 |
| <표 IV-65> 소수집단과의 관계 및 접촉빈도 .....                                    | 206 |
| <표 IV-66> 외국문화접촉 수준에 따른<br>다문화 수용성의 평균차이 : 청소년 .....                | 208 |
| <표 IV-67> 다문화교육이라는 말을 들어본 적 있는지<br>: 청소년 .....                      | 209 |
| <표 IV-68> 다문화교육을 받아본 경험이 있는지 여부<br>: 청소년 .....                      | 210 |
| <표 IV-69> 다문화 교육 내용(복수응답) : 청소년 .....                               | 210 |
| <표 IV-70> 다문화교육이 한국사회를 보다 나은 사회로 만드는<br>데 필요하다고 생각하는 정도 : 청소년 ..... | 211 |
| <표 IV-71> 다문화 교육의 확대 필요성 : 청소년 .....                                | 212 |
| <표 IV-72> 다문화교육 실시할 경우 참여의지 .....                                   | 213 |
| <표 IV-73> 다문화 교육에 대해 들어본 경험과<br>교육받은 경험의 빈도 : 학부모 .....             | 214 |
| <표 IV-74> 교육받은 내용(복수응답) : 학부모 .....                                 | 215 |
| <표 IV-75> 기대하고 있는 다문화교육의 내용(복수응답)<br>: 학부모 .....                    | 216 |
| <표 IV-76> 다문화 교육에 대한 관심도 : 학부모 .....                                | 217 |
| <표 IV-77> 다문화교육의 확대 필요성 : 학부모 .....                                 | 218 |
| <표 IV-78> 다문화교육 참여의지 : 학부모 .....                                    | 219 |
| <표 IV-79> 다문화교육을 들어본 적 있는지에 대한 여부<br>: 교사 .....                     | 220 |
| <표 IV-80> 다문화 교육에 대한 관심도 : 교사 .....                                 | 221 |
| <표 IV-81> 다문화교육의 목적 : 교사 .....                                      | 222 |
| <표 IV-82> 다문화교육에서 다루어야 할 내용 : 교사 .....                              | 223 |

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| <표 IV-83> 다문화교육의 필요성 : 교사 .....                  | 224 |
| <표 IV-84> 다문화교육의 확대 필요성 : 교사 .....               | 225 |
| <표 IV-85> 다문화교육을 위한 연수 참여의지 : 교사 .....           | 226 |
| <표 IV-86> 교육경험여부에 따른 다문화수용성의 평균차이<br>: 청소년 ..... | 244 |
| <표 부록-1> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한<br>인식차이 검증 ..... | 342 |
| <표 부록-2> 소수집단에 대한 우리의식 차이검증 .....                | 344 |

## 그림 목차

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| [그림 IV-1] 소수집단에 대한 사회적 거리감의 학교급별 비교                                 | 148 |
| [그림 IV-2] 종족적 배제주의의 집단간 차이 비교                                       | 154 |
| [그림 IV-3] 국내 소수집단에 대한 우리집단의식 비교 : 청소년 집단                            | 156 |
| [그림 IV-4] 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 학교별 차이<br>: 청소년                        | 157 |
| [그림 IV-5] 한민족 정체성 및 자민족중심주의 경향성의 집단간 비교                             | 162 |
| [그림 IV-6] 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인에 대한<br>사회심리학적 요인의 영향 비교와 결과의 시사점 | 172 |
| [그림 IV-7] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 외국인노동자자녀                               | 176 |
| [그림 IV-8] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 국제결혼가정자녀                               | 176 |
| [그림 IV-9] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 새터민                                    | 177 |
| [그림 IV-10] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 조선족                                   | 177 |
| [그림 IV-11] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 몽골인                                   | 178 |
| [그림 IV-12] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 중국인                                   | 178 |
| [그림 IV-13] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 일본인                                   | 179 |
| [그림 IV-14] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 미국인                                   | 179 |
| [그림 IV-15] 소수집단에 대한 주위사람들의 태도에 대한 지각                                | 181 |
| [그림 IV-16] 환경적 요인이 청소년의 다문화수용성에 미치는<br>영향 비교와 결과의 시사점               | 192 |
| [그림 IV-17] 외국인이나 다문화가정자녀 본 경험이 있는지 여부<br>: 청소년                      | 196 |
| [그림 IV-18] 현재 만나고 있는 외국인, 다문화가정자녀 여부<br>: 청소년                       | 198 |
| [그림 IV-19] 다문화교육에 대해 들어본 경험, 교육 경험 : 학부모                            | 214 |
| [그림 IV-20] 교육받은 내용 : 학부모                                            | 215 |
| [그림 IV-21] 기대하고 있는 다문화 교육의 내용 : 학부모                                 | 216 |
| [그림 IV-22] 다문화 교육에 대한 관심도 : 학부모                                     | 217 |
| [그림 IV-23] 다문화 교육의 확대 필요성 : 학부모                                     | 218 |
| [그림 IV-24] 다문화 교육 참여 의지 : 학부모                                       | 219 |

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| [그림 IV-25] 다문화 교육에 대한 관심도 : 교사 .....      | 221 |
| [그림 IV-26] 다문화 교육의 필요성 : 교사 .....         | 224 |
| [그림 IV-27] 다문화 교육의 확대 필요성 .....           | 225 |
| [그림 IV-28] 다문화 교육을 위한 연수 참여 의지 : 교사 ..... | 226 |





## I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성
2. 연구의 내용
3. 연구의 방법



# I. 서론

## 1. 연구의 목적 및 필요성

한국 사회는 최근 급격한 글로벌화 세계화로 단기간 내에 다문화 사회에 진입하게 되었다. 2007년 8월 현재 국내 등록된 체류외국인이 100만을 돌파하였고, 새터민은 1만 명을 넘어섰으며, 국내 결혼이주여성도 11만~16만으로 추정되고 있고, 이에 따른 국제결혼가정 자녀 중 초·중·고등학교에 재학하고 있는 학생 수만 약 1만 3000여명으로 집계되고 있다(법무부, 2007). 국내에 거주하고 있는 외국인 외에도 해외여행자나 미등록 체류자, 유학생 등을 포함하게 되면 집계된 통계보다 훨씬 더 많은 다양한 사람들이 한국사회에서 서로 직간접적으로 접촉하고 있음을 가늠해볼 수 있다.

그 동안 한국사회는 문화적 인종적으로 다양한 사람들과 어울려 살아온 경험이 전무하기에 자신과 문화적 인종적으로 다른 사람들과 어떻게 함께 공존해야 하는지에 대한 준비가 되어있지 않았고, 그 결과 그 동안에는 제기되지 않았던 다양한 문제들이 드러나게 되었다. 외국인 노동자와 관련해서는 인권침해나 노동착취, 차별 등의 문제가 제기되었고, 최근 들어 국제결혼이주여성들에 대한 학대와 가정폭력, 인권침해의 문제, 국제결혼이주 가정에서 태어난 자녀들의 학교적응 문제, 언어능력 부진 문제, 정체성 혼란의 문제, 새터민들의 적응 문제 등이 언론을 통해 보도되면서 이러한 문제들을 근본적으로 해결하지 않고서는 진정한 사회통합을 이룰 수 없다는 사회적 인식이 확산되었고, 각계각층의 관심이 집중되기 시작하였다.

그러나 다문화라는 주제가 사회적 관심의 대상이 되고 다양한 연구가 이루어지고 정부 및 민간 차원의 다양한 사업들이 진행되는 등 눈에 보이는 양적 결과물들이 일견 많아 보이는 것에 반하여, 실제 바람직한 다문화사회를 이루기 위해 선행되어야 하는 조건 및 기반이 마련되었는가의 문제에 대해서는 아직도 미흡한 형편이다. 특히 이 중에서도 한국사회가 지향하는 다문화주의가 과연 어떤 것인지에 대한 개념적 정의 확립과 사회적 합의가

도출되지 않은 상태라는 점은 가장 큰 문제라고 볼 수 있다. 한국이 지향할 다문화주의의 개념이 확립되지 않았다는 것은 앞으로 한국사회가 어떤 방향으로 나아가야 하는지에 대한 목표가 불확실함을 의미하기 때문이다.

그 증거로 우리 사회에서 이루어지는 각종 ‘다문화사업’ 또는 ‘다문화프로그램’이라고 하는 부분에서 개념적 혼란이 존재하며 다문화사회에 대한 정책의 기초 역시 명료하지 않고 정부의 각 부처에서 생각하는 정책의 분야나 주요 고객도 매우 한정되어 있다. 예를 들면, 교육과학기술부에서는 제도권교육과 인적자원개발이라는 분야에 정책의 초점을 두고 있고, 주 고객은 이주민이 포함된 가정의 2세대와 그 부모가 되며, 교과학습부진 지원과 학습능력 향상을 위한 환경조성을 위한 사업을 주로 하고 있다. 이에 비해 문화체육관광부에서는 문화의식 및 예술에 관련된 사업을 수행하고 있으며 고객은 이주민 본인과 이주민이 포함된 가정 및 그 자녀, 그리고 일반국민이고, 다문화에 대한 인식을 제고하거나 이주민의 언어 및 문화적 적응, 그리고 문화적 다양성 이해를 사업의 초점으로 삼고 있다. 한편, 법무부에서는 출입국관리 및 국적, 이민 등의 분야와 관련한 사업을 시행하고 있고 따라서 고객은 입국 외국인 전체가 되며, 법질서 수호를 통한 국가안정과 이주민의 사회통합을 사업의 초점으로 삼고 있다. 또한 보건복지부에서는 주로 가족이나 사회복지에 중점을 두어서 결혼이주여성의 사회적응 및 다문화가족의 복지증진을 사업의 초점으로 삼고 있으며, 마지막으로 여성부에서는 성평등과 여성인권을 주요 정책분야로 다루고 있고 그에 따라 이주여성의 인권증진과 사회문화적 적응을 위해 사업을 펼치고 있다(홍기원, 2008).

각 부처에서 시행하고 있는 프로그램이 정책분야와 고객, 사업의 내용이 조금씩 다르지만 자세히 살펴보면 사업의 대상 및 초점이 대부분 이주민 즉, 국내 소수집단<sup>1)</sup>임을 알 수 있다. 이는 정부에서 시행하는 정책 뿐 아

---

1) 소수집단에 대한 정의는 연구자마다 다양할 수 있으나 본 연구에서는 외국인, 이주노동자, 결혼이주자, 국제결혼가정자녀, 새터민 등 사회문화적, 인종적 소수집단 및 국적이 다른 사람에 한정하여 사용하고 있으며, 장애인이나 성적 소수자 등 다른 기준에서의 소수집단은 본 연구의 초점이 아님을 미리 일러둔다.

나라 기존의 여러 시민단체에서 실시하는 프로그램 및 사업도 마찬가지이다. 이러한 양상은 현재 우리 사회에서 ‘다문화교육’ 또는 ‘다문화프로그램’이라고 하는 것이 암묵적으로 어떤 의미로 사용되고 있는지를 짐작하게 한다. 즉, 소수집단에게 한국의 주류문화를 학습시켜서 한국사회에 잘 적응할 수 있도록 도와주어야 한다는 시각이 깔려 있다. 이는 소수집단을 주류 집단과 동등한 존재로 보기보다 ‘보호’받아야 하고 ‘지원’을 받아야 하는 약자로 인식하고 있음을 나타내며, 주류집단의 사람들이 소수집단을 포용하고 감싼다는 불평등한 의미를 내포하고 있다. 또한 이들을 위한 정책 및 사업이 필요한 이유에 대해서도 ‘외국인 이주민과 자녀들의 기본권과 인권이 보장되지 않는다면 이들이 범죄자로 전락할 가능성이 있다’든가 또는 ‘지금부터 이주민을 위해 적은 비용을 들여서 인권을 보장하고 기본권을 보장하지 않으면 나중에 더 큰 엄청난 비용을 지불하거나 사회적 파국을 초래할 수 있다’는 등 이주민을 잠재적 문제 집단 집단으로 보는 차별적 시각도 많은 부분을 차지한다.

또한 현재 다양한 장면에서 이루어지고 있는 다문화교육의 대부분이 소수집단 대상으로 한국의 언어, 풍습, 전통예절, 음식 만들기, 지역 문화재 탐방 등을 가르치는 내용들로 이루어져 있다. 물론 새로운 문화에 들어온 소수자들이 주류집단의 언어와 문화를 배우는 문제는 그 들의 생존과 관련된 문제이기 때문에 일단은 해결해야 할 중요한 과제임에는 틀림이 없다. 그러나 그러한 시각은 두 가지 측면에서 문제를 지닌다. 첫째로 우리 사회가 진정한 통합을 이루기 위해서는 소수자가 주류집단에 동화하는 것이 가장 바람직한 방법이라는 인식을 무의식적으로 사회전반에 확산시키는 효과를 가져왔다는 점이다. 둘째로 내용적 측면에서 볼 때, 다문화교육에 대한 오해를 강화시켰다는 점이다. 문화교육이라는 것이 다양한 가치와 규범이 갈등과 경쟁을 빚어내는 상황에서 삶을 영위하는 데 필요한 문화적 능력을 배양하기 위한 것이지 고정된 내용을 배움으로써 단편적이고 긴급한 목표를 학습하는 것이 아님에도 불구하고, 마친 한국에 대한 지식 및 한국의 풍습, 가치, 그것도 현대적인 것이 아니라 과거 전통적인 것들을 전수시키

는 것이 다문화교육인 것처럼 생각하게끔 만들었다는 것이다. 그 결과 현재의 다문화교육이 다문화사회로 이행하기 위한 문화교육으로까지 이르지 못하게 한 결과를 낳았다(한경구, 2008).

다행히 최근 들어 이주민의 지원 뿐 아니라 이주민과 한국인이 상호간의 문화와 가치를 존중하는 것이 필요하다는 시각이 제기되어 시민단체, 지역사회 다문화센터 등에서 다수자를 위한 교육 프로그램을 만들어서 실시하고 있다. 그러나 다수자를 위한 교육이나 프로그램의 내용도 다문화사회에서 갖추어야 할 글로벌한 소양이나 태도, 타인의 인권존중, 문화간 이해능력제고 등에 대한 교육이라기보다는 세계 여러 나라의 풍습이나 언어, 지리 등을 경험하거나 축제에 참여해봄으로써 다양성을 알게 한다는 내용이 주를 이루고 있다. 그러한 내용의 프로그램 역시 다양성에 대한 경험을 통해 다문화수용성을 증진시킬 수 있는 한 가지 방법이라는 점에서는 도움이 되지만, 타문화를 대할 때 가져야 할 기본적으로 갖추어야 할 태도와 가치를 정립하지 않은 채, 단순히 타문화를 경험만 하는 것은 타문화에 대한 바람직한 태도형성을 보장 하지 못한다. 때로는 오히려 자민족 중심주의나 자문화우월주의를 더욱 강화시키는 방식으로 작용할 수도 있기 때문이다. 현재에 시행되고 있는 다수자를 위한 반편견 프로그램의 내용도 대부분 현재 사회구성원들이 소수집단에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지, 그러한 생각을 가지게 된 배경이 무엇인지에 대한 이론적 경험적 분석 없이 일반적이고도 포괄적인 내용을 다루고 있어서 효과성이 떨어질 수 있다.

어떤 집단에 대한 편견과 차별적 태도를 갖지 않도록 함으로써 사회통합을 유도하는 일은 인간의 인지적 특성과 역사적 경험에 비추어볼 때 그렇게 단순한 문제가 아니다. 단순히 교육 프로그램의 문제도 아니고 법이나 정책으로 해결될 문제도 아니다. 법과 정책을 근거로 사회적 시스템을 구축하고 그 안의 소프트웨어로 적합한 프로그램을 실시해야 하는 다차원적인 작업이다. 특히 다문화교육의 방향성을 설정하는 데 있어서 한국 사회의 다수자들이 소수집단에 대해 가지는 편견과 고정관념의 구체적 내용이 어떠하며, 어디로부터 유래하고, 어떤 사회적 영향에 의해 형성되는지, 또

어떤 방식을 통해 해소될 수 있는지에 대한 면밀한 분석이 기초가 되지 않는다면 문제의 핵심은 간과한 채 피상적 논의만이 이루어질 뿐이며, 이러한 피상적 논의 위에 근거한 그 어떤 정책과 사업도 사회통합을 위한 장기적 효과를 기대하기 어려울 것이다.

이러한 논지에서 본 연구의 목적을 크게 두 가지로 정하였다. 첫째는 우리 사회에서 이루어져야 할 다문화교육의 방향과 내용에 대한 대안을 도출하는 것이다. 이를 위하여 현재 청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 사회심리학적, 환경적, 개인적 경험요인들을 파악하고자 하였다.

둘째는 다문화교육을 활성화시키기 위한 정책대안을 도출하는 것이다. 이를 위하여, 국내 및 해외의 다문화교육실태를 비교 분석하고, 청소년, 교사, 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 분석하였으며, 다문화교육의 주체적 역할을 할 수 있는 교사집단을 대상으로 다문화교육에 대한 중요성에 대한 인식확산 및 다문화교육 활성화를 위한 실질적이고 활용 가능한 방안 등에 대하여 FGI(Focus group Interview)를 실시하였다.

## 2. 연구의 내용

본 연구의 내용은 크게 네 부분으로 나뉘어져 있다. 첫 번째는 청소년들이 지닌 소수집단에 대한 편견·고정관념 및 다문화 수용성에 영향을 미치는 사회심리학적, 환경적, 개인적 요인에 대한 분석이고, 두 번째는 청소년, 학부모 및 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 요구도를 분석하는 부분이며, 세 번째는 국내외 다문화교육의 실태 및 현황, 마지막으로 네 번째는 한국적 다문화교육의 활성화 방안을 모색하고 중장기 정책대안을 도출하는 부분이다. 각각의 부분에 대해 좀 더 자세히 기술하면 다음과 같다.

## 1) 청소년들의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인 파악

지금까지 국내에 연구된 사례들을 살펴보면 주로 성인들을 대상으로 하고 있고, 사회갈등의 주요 원인들을 소수집단에 대한 편견이나 고정관념의 내용에 대한 면밀한 분석 없이 추상적이고 단편적인 수준에서 이해하고 있으며, 사회적 갈등의 발생기제에 대한 구체적이고 체계적 분석도 부족한 현실이다. 따라서 본 연구에서는 소수집단에 대한 편견과 고정관념의 내용을 다양한 방향에서 입체적으로 분석하여 보다 정확하게 다문화수용성의 양상을 파악하고, 소수집단에 대한 편견과 고정관념에 영향을 미치는 사회심리학적, 환경적, 개인적 요인에 대해 분석함으로써 향후 한국 사회에서 지향해야 할 다문화교육의 방향성과 구체적 내용 및 정책대안을 제시하고자 하였다.

### (1) 사회심리학적 요인

소수집단에 대한 편견 및 집단갈등을 설명하는 주요 이론 중 권위주의 성격이론, 현실적 갈등이론, 사회정체감이론에서 설명하는 각 요인들 즉, 권위주의 성격, 상대적 박탈감, 집단정체성 중 어떤 요인이 가장 설명력이 높은지 상대적 영향력을 비교하고자 하였다. 그 결과에 근거하여 우리 사회의 다문화교육에서 중점적으로 다루어야 할 구체적 사항을 제시하고, 사회통합을 위한 정책방안에 활용하고자 하였다.

### (2) 환경적 요인

청소년들의 다문화수용성에 영향을 주는 환경적 요인 중에서 부모의 영향을 주로 분석하였고, 그 외에 자신에게 의미 있는 타인 즉, 부모, 교사, 또래친구가 소수집단에 대하여 어떻게 생각할 것이라고 생각하는지에 대한 청소년의 인식이 청소년 자신들의 다문화수용성에 미치는 영향력을 파악하고자 하였다.



### (3) 접촉 요인

다문화 접촉경험, 소수집단 접촉 및 관계형성, 다문화교육경험 등의 개인적 경험요인에 따른 다문화수용성의 차이를 살펴봄으로써 편견이나 고정관념을 해소하기 위한 방법으로 잘 알려진 접촉의 효과성을 검증해보고자 하였다.

### (4) 교육요인

다문화교육경험에 따른 다문화수용성의 차이를 살펴봄으로써 교육의 효과를 검증하고, 다문화교육의 방향성과 내용에 대한 함의를 도출하고자 하였다.

## 2) 다문화교육에 대한 인식 및 요구도 파악

청소년의 다문화교육에 대한 인식 및 요구도를 파악함과 동시에 청소년에게 가장 영향을 미치기 쉬운 학부모 및 교사집단의 다문화교육에 대한 인식 및 요구도를 파악하되, 특히 다문화교육의 주체적 역할을 하기에 가장 용이한 교사집단을 대상으로 심층면접을 실시함으로써 다문화교육을 실시하는데 있어서 나타날 수 있는 문제와 현실적 해결방안 등을 분석하였다.

## 3) 국내외 다문화교육의 현황

설문조사와 더불어 국내에서 시행되고 있는 다문화교육의 방향과 실태를 문헌분석을 통해 살펴보는 동시에, 미국, 호주, 프랑스, 중국 등 해외의 다문화교육과 관련된 정책 및 사례를 비교분석함으로써 한국적 다문화교육 활성화방안을 위한 정책방안을 도출하고자 하였다.

#### 4) 청소년 다문화교육 활성화 방안 모색

설문조사, 면접조사, 문헌조사, 자문회의 및 워크숍에서 산출된 결과물들에 근거하여 한국적 다문화교육의 활성화를 위한 정책방안의 기본방향과 추진전략을 수립하고 그에 맞는 중장기 대책을 제시하고자 하였다.

### 3. 연구의 방법

#### 1) 문헌연구

본 연구의 목적을 위하여 문헌연구에서는 첫째, 사회갈등을 설명하는 사회심리학적 이론과 이론에 근거한 선행연구를 검토하고 둘째, 우리 사회 청소년들의 다문화 사회에 대한 인식, 소수집단에 대한 태도에 대한 기존의 선행연구를 고찰하며, 셋째, 국내외 다문화교육의 실태에 대한 선행연구를 고찰하고, 마지막으로 연구에서 다루어질 인터넷 및 통계자료, 정책자료 등을 검토하여 시사점을 도출하고자 하였다.

#### 2) 설문조사

한국청소년들이 국내 소수집단에 대해 가지는 편견 및 고정관념을 파악하고, 다문화교육에 대한 인식 및 요구도를 파악하기 위해서 초, 중, 고등학생 등 청소년집단과 학부모 및 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 각 집단을 대상으로 총 여섯 가지 영역에 대해 설문을 실시하였다. 첫 번째 영역은 학교급, 성별, 연령 등의 사회인구학적 변인에 대한 것이었고, 두 번째는 다문화수용성에 영향을 미치는 사회심리학적 요인으로 권위주의 경향성, 상대적 박탈감, 집단적 자아정체감을 측정하였다. 세 번째 영역은 환경적 요인으로, 부모와 교사의 다문화수용성과 준거집단의 태도에 대한 인식 등의 변인이 포함되었다. 네 번째 영역은 다문화수용성을 측정하기

위한 영역으로 종족배제주의, 외국인 및 다문화가정자녀 등 국내 각 소수 집단에 대한 태도, 그리고 소수집단을 대상으로 한 우리집단의식이 포함되었다. 다섯 번째 영역은 개인적 경험 중 접촉요인으로 해외경험여부, 소수 집단 접촉여부, 접촉의 수준, 접촉의 빈도, 접촉의 위치 등을 측정하고 그에 따른 다문화 수용도를 분석하였다. 마지막 여섯 번째 영역은 개인적 경험요인 중 다문화교육과 관련된 영역으로, 청소년, 학부모, 교사를 대상으로 다문화교육 경험여부, 다문화교육의 내용에 대한 인식, 다문화교육의 필요성, 기대하는 다문화교육의 내용 등에 대해 질문함으로써 현재 한국사회의 다문화청소년, 학부모 및 교사들의 다문화교육에 대해 가지고 있는 인식 및 요구도를 측정하고자 하였다.

### 3) 표적집단면접 (FGI: Focus Group Interview)

일선학교 교사 및 장학사 등 교육전문가들을 대상으로 FGI를 실시하였다. 좀 더 구체적으로는 현재 일선 학교에서 다문화교육을 담당하고 있는 교사와 평소 다문화교육에 관심 있는 교사 또는 다문화교육을 실시해본 경험이 있는 교사 등을 대상으로 현재 학교에서 실시되고 있는 다문화교육의 현황 및 문제 등의 실태, 다문화교육이 활성화되는 데 있어 어려운 점, 향후 다문화교육이 활성화되기 위해 갖추어져야 할 정책방안 등에 관하여 집단 심층면담을 실시함으로써 설문으로는 충분히 파악하기 어려운 현실적이고 심도 깊은 내용을 분석하여 현재 다문화교육의 실태 및 나아갈 방향에 대해 좀 더 면밀히 파악하고자 하였다.

### 4) 전문가 자문

본 연구의 주제와 관련하여 현장전문가, 학계 전문가, 정부공무원, 학교 교사 등을 중심으로 보다 구체적인 자문을 얻어 연구과정 및 정책대안 에 반영하고자 하였다.

## 5) 워크숍

현장전문가, 학계 전문가, 정부공무원, 학교교사들을 중심으로 워크숍을 개최함으로써 향후 이루어져야 할 다문화교육의 내용 및 방향, 갖추어야 할 사회적 시스템 및 정책방안 모색에 활용하고자 하였다.

## Ⅱ. 이론적 배경

1. 한국사회의 다문화 현상
2. 다문화사회와 사회통합
3. 사회갈등에 영향을 미치는 요인
4. 사회통합 방법으로서의 다문화교육



## II. 이론적 배경

### 1. 한국사회의 다문화 현상

최근 한국사회의 화두는 다문화라고 일컬어질 만큼 다문화에 대한 관심이 집중되고 있다. 그 이유는 기본적으로 한국사회로 유입하는 외국인들이 엄청나게 늘었기 때문으로, 2007년 8월 24일 기준으로 관광 등을 목적으로 한 단기 체류자와 91일 이상 머무는 장기 체류자, 불법체류자 등을 합쳐 100만 254명의 외국인이 체류한다고 발표된 바 있다(법무부, 2007). 이는 규모만 증가한 것이 아니라 외국인 노동자, 결혼이주자, 새터민 등 다양한 집단이 다양한 국가로부터 유입되어 문화적 인종적 단일성과 동질성을 기초로 형성된 한국인의 정체성과 사회제도로는 현실을 수용할 수 없는 상태가 되었다.

이러한 한국사회의 변화를 분석하면 다음과 같이 일곱 가지로 요약할 수 있다(조용환, 2008). 첫째, 국제결혼이 늘어나면서 혼혈이 증가하고 민족의 정체성이 복잡해져 가기 시작하였다. 둘째, 이주노동자, 유학생, 파견근무자 등이 늘어나면서 외국인 구성비가 급격히 증가하였다. 셋째, 우리나라를 찾는 외국 여행객이 나날이 늘어가는 추세이다. 넷째, 부모의 유학이나 해외 근무 중에 외국에서 출생하여 자란 이른바 ‘귀국자녀’들이 늘어나고 있다. 다섯째, 장단기 여행, 해외 유학, 조기 유학 등으로 다른 언어나 문화권의 체류 경험자가 증가하고 있다. 여섯째, 세계화 물결을 타고 외국의 언어나 문화학습에 대한 사회적 요구가 급격히 늘어나고 있다. 일곱째, 각 급 학교에 다른 민족, 언어, 문화배경을 가진 학생들이 현저히 늘어나고 있다.

이러한 변화의 지표 중 청소년 관련 현황을 살펴보면, 한국의 연도별 귀국학생 수는 2002년 이후 전반적으로 증가하여 2006년에는 2만 명을 넘어섰고, 유학생 수 역시 지속적으로 증가하여 4만 7천명 이상으로 집계되는 등 청소년들의 다문화적 경험이 과거에 비해 엄청난 양과 속도로 증가하고 있다. 또한 국내 다문화가정 청소년들의 수가 급속하게 증가하였는데,

부모의 출신국가별로 국제결혼가정 자녀수와 외국인 근로자 자녀의 학생 수를 살펴보면, 2007년 통계에서 국제결혼가정의 경우 일본이 가장 높은 비율(46.5%)을 차지하고 있으며, 중국, 필리핀, 베트남 순이었다. 이에 비해 외국인 근로자자녀의 학생 수는 몽골이 가장 많았고(27.9%), 일본, 중국, 필리핀 순이었다(한국교육개발원, 2007). 현재까지는 전체 다문화가정 자녀의 약 85%가 초등학교에 재학하고 있지만, 1990년도에 1.2%에 불과하던 국제결혼가정이 2006년도에 11.9%로 증가한 추세를 볼 때(통계청, 2006) 그 수는 점점 더 증가할 것으로 추정되며, 다문화가정 자녀들이 점차 초등학교에서 중학교로 성장할 것임을 예상할 수 있다.

그러나 이러한 사회적 변화에도 불구하고 피부색, 인종, 국가에 의한 편견과 배타성은 여전히 존재한다(박경태, 2001). 국내에 체류하고 있는 외국인의 출신국가와 직종이 명확히 구분되어 단순기능인력과 전문인력으로 나뉘고, 국제결혼가정도 어느 국가 출신과의 결혼인가에 따라 가족 구성원이 겪는 사회적 심리적 영향은 다를 수 있으나, 전반적으로 국제결혼 가정 자녀에 대한 인식은 취약한 저소득층이라는 고정관념이 형성되어 있다. 거주지의 공간적 분포도 계층에 따라 나뉘어서, 동부이촌동의 일본인마을, 이태원과 해방촌의 아프리카인 마을, 반포의 프랑스인 마을, 구로동의 조선족 거주지, 경기도 안산의 국경 없는 마을 등으로 구분되는데, 이러한 다문화 공간은 지역적 분포에서 기존 한국사회의 계급성을 재현할 뿐 아니라 공간의 의미 자체도 한국인들에 의해 차별적 의미를 부여받고 있다(한건수, 2008).

한국사회의 다문화화와 그로 인한 소수집단에 대한 고정관념적 차별적 태도는 아직 확고한 가치관을 정립하지 못한 청소년들에게 가정, 학교, 매스미디어 등 다양한 경로를 통하여 명백하게 또는 암묵적으로 전달될 수 있다. 따라서 한국사회가 다문화사회를 맞이하여 어떠한 태도를 취해야 하는지, 또는 현재 한국사회에서 나타나고 있는 다문화현상이 어떤 의미를 지니는지 등에 대한 사회적 논의를 통하여 한국사회가 지향할 합의점을 도출하고, 그에 따른 실질적 체계적 움직임이 뒤따라야 함에도 불구하고, 정



부의 각 부처 수준에서는 차분하고 면밀한 분석 없이 가시적 성과를 위해 성급하게 다양한 사업들을 확장하고 있다.

<표 II-1> 학교급별 국제결혼가정 학생, 모가 외국인인 학생, 외국인  
근로자자녀 학생 현황 (교육부, 2007)

|      | 국제결혼가정학생수 | 모가 외국인인학생수 | 외국인근로자자녀학생수 | 합계     |
|------|-----------|------------|-------------|--------|
| 초등학교 | 11,444    | 10,387     | 755         | 22,586 |
| 중학교  | 1,588     | 1,182      | 391         | 3,161  |
| 고등학교 | 413       | 256        | 63          | 732    |
| 합계   | 13,445    | 11,825     | 1,209       | 26,473 |

<표 II-2> 국제결혼가정 자녀 시·도별 학교급별 현황 (교육부, 2007)

| 구분<br>시도 | 국제결혼가정 학생수 |       |      |        | 모가 외국인인 학생수 |       |       |        |
|----------|------------|-------|------|--------|-------------|-------|-------|--------|
|          | 초          | 중     | 고    | 계      | 초           | 중     | 고     | 계      |
| 서울       | 1,040      | 234   | 73   | 1,347  | 828         | 163   | 44    | 1,035  |
| 부산       | 391        | 67    | 25   | 483    | 335         | 44    | 12    | 391    |
| 대구       | 283        | 33    | 8    | 324    | 237         | 26    | 4     | 267    |
| 인천       | 421        | 54    | 20   | 495    | 382         | 47    | 19    | 448    |
| 광주       | 279        | 32    | 11   | 322    | 267         | 31    | 7     | 305    |
| 대전       | 191        | 30    | 9    | 230    | 172         | 28    | 6     | 206    |
| 울산       | 177        | 22    | 4    | 203    | 176         | 14    | 4     | 194    |
| 경기       | 2,283      | 460   | 127  | 2,870  | 1,936       | 369   | 85    | 2,390  |
| 강원       | 729        | 67    | 11   | 807    | 705         | 64    | 9     | 778    |
| 충북       | 642        | 66    | 15   | 723    | 613         | 54    | 10    | 677    |
| 충남       | 950        | 131   | 35   | 1,116  | 930         | 14    | 6     | 950    |
| 전북       | 970        | 99    | 10   | 1,079  | 950         | 95    | 7     | 1,052  |
| 전남       | 1,361      | 101   | 17   | 1,479  | 1,307       | 99    | 15    | 1,421  |
| 경북       | 651        | 53    | 18   | 722    | 618         | 40    | 8     | 666    |
| 경남       | 968        | 125   | 27   | 1,120  | 849         | 89    | 18    | 956    |
| 제주       | 108        | 14    | 3    | 125    | 82          | 5     | 2     | 89     |
| 계        | 11,444     | 1,588 | 413  | 13,445 | 10,387      | 1,182 | 256   | 11,825 |
| 비율       | 85.1%      | 11.8% | 3.1% | 100%   | 90.8%       | 74.4% | 62.0% | 88.0%  |

<표 II-3> 외국인근로자 자녀 시·도별 학교급별 현황 (교육부, 2007)

| 구분 | 서울   | 부산  | 대구  | 인천  | 광주  | 대전  | 울산  | 경기   | 강원  | 충북  | 충남  | 전북  | 전남  | 경북  | 경남  | 계     |
|----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 초  | 199  | 43  | 28  | 97  | 7   | 25  | 2   | 204  | 28  | 23  | 17  | 3   | 1   | 14  | 64  | 755   |
| 중  | 233  | 13  | 1   | 6   | 1   | 6   | 0   | 97   | 4   | 12  | 1   | 1   | 0   | 1   | 15  | 391   |
| 고  | 36   | 3   | 0   | 2   | 0   | 0   | 0   | 11   | 4   | 1   | 1   | 0   | 0   | 1   | 4   | 63    |
| 계  | 468  | 59  | 29  | 105 | 8   | 31  | 2   | 312  | 36  | 36  | 19  | 4   | 1   | 16  | 83  | 1,209 |
| 비율 | 38.7 | 4.9 | 2.4 | 8.7 | 0.6 | 2.5 | 0.1 | 25.8 | 3.0 | 3.0 | 1.6 | 0.3 | 0.1 | 1.4 | 6.9 | 100   |

<표 II-4> 초·중·고 재학 외국인근로자 자녀 국적별 현황 (교육부, 2007)

| 시도 | 부 모 출 신 국 |             |    |     |     |    |     |     |           |           |           |    |    | 계     |
|----|-----------|-------------|----|-----|-----|----|-----|-----|-----------|-----------|-----------|----|----|-------|
|    | 일본        | 중국<br>(조선족) | 미국 | 필리핀 | 베트남 | 태국 | 러시아 | 몽골  | 인도<br>네시아 | 남부<br>아시아 | 중앙<br>아시아 | 유럽 | 기타 |       |
| 서울 | 106       | 55          | 21 | 3   | 4   | 1  | 7   | 214 | 6         | 6         | 13        | 5  | 27 | 468   |
| 부산 | 8         | 8           | 6  | 6   | 1   | 0  | 4   | 2   | 2         | 6         | 6         | 1  | 9  | 59    |
| 대구 | 5         | 5           | 0  | 3   | 1   | 0  | 0   | 1   | 0         | 6         | 0         | 0  | 8  | 29    |
| 인천 | 3         | 27          | 1  | 18  | 23  | 4  | 6   | 5   | 6         | 5         | 6         | 1  | 0  | 105   |
| 광주 | 0         | 5           | 0  | 0   | 0   | 0  | 1   | 0   | 0         | 0         | 0         | 0  | 2  | 8     |
| 대전 | 10        | 5           | 0  | 0   | 0   | 0  | 1   | 1   | 0         | 3         | 0         | 0  | 11 | 31    |
| 울산 | 0         | 0           | 0  | 0   | 0   | 0  | 0   | 1   | 0         | 0         | 0         | 0  | 1  | 2     |
| 경기 | 47        | 35          | 16 | 31  | 2   | 2  | 11  | 103 | 3         | 30        | 11        | 3  | 18 | 312   |
| 강원 | 8         | 14          | 1  | 3   | 4   | 1  | 1   | 0   | 0         | 1         | 1         | 0  | 2  | 36    |
| 충북 | 9         | 19          | 1  | 1   | 1   | 0  | 0   | 1   | 0         | 0         | 1         | 1  | 2  | 36    |
| 충남 | 4         | 3           | 4  | 1   | 0   | 0  | 0   | 2   | 2         | 2         | 0         | 0  | 1  | 19    |
| 전북 | 0         | 1           | 0  | 0   | 0   | 0  | 0   | 0   | 0         | 0         | 0         | 0  | 3  | 4     |
| 전남 | 1         | 0           | 0  | 0   | 0   | 0  | 0   | 0   | 0         | 0         | 0         | 0  | 0  | 1     |
| 경북 | 5         | 4           | 0  | 1   | 2   | 0  | 0   | 0   | 0         | 0         | 0         | 0  | 4  | 16    |
| 경남 | 62        | 5           | 0  | 2   | 0   | 0  | 0   | 0   | 1         | 2         | 1         | 0  | 10 | 83    |
| 제주 | 0         | 0           | 0  | 0   | 0   | 0  | 0   | 0   | 0         | 0         | 0         | 0  | 0  | 0     |
| 합계 | 258       | 181         | 50 | 69  | 38  | 8  | 30  | 329 | 20        | 58        | 39        | 11 | 87 | 1,209 |

<표 II-5> 초·중·고 국제결혼가정 부모출신국별 현황 (교육부, 2007)

| 시도 | 부 모 출 신 국 별 |             |     |       |     |     |     |     |           |           |           |    |     |        |
|----|-------------|-------------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----------|-----------|-----------|----|-----|--------|
|    | 일본          | 중국<br>(조선족) | 미국  | 필리핀   | 베트남 | 태국  | 러시아 | 몽골  | 인도<br>네시아 | 남부<br>아시아 | 중앙<br>아시아 | 유럽 | 기타  | 계      |
| 서울 | 686         | 258         | 42  | 133   | 40  | 15  | 14  | 40  | 13        | 23        | 12        | 31 | 40  | 1,347  |
| 부산 | 144         | 109         | 13  | 71    | 25  | 2   | 36  | 2   | 14        | 13        | 10        | 7  | 37  | 483    |
| 대구 | 157         | 72          | 5   | 53    | 10  | 2   | 1   | 0   | 0         | 3         | 0         | 5  | 16  | 324    |
| 인천 | 22          | 103         | 8   | 106   | 119 | 34  | 11  | 26  | 28        | 8         | 16        | 8  | 6   | 495    |
| 광주 | 170         | 67          | 3   | 52    | 12  | 3   | 1   | 4   | 0         | 2         | 0         | 2  | 6   | 322    |
| 대전 | 114         | 33          | 18  | 22    | 10  | 3   | 10  | 2   | 4         | 3         | 2         | 2  | 7   | 230    |
| 울산 | 91          | 34          | 1   | 27    | 31  | 0   | 1   | 3   | 0         | 0         | 3         | 2  | 10  | 203    |
| 경기 | 1,465       | 501         | 51  | 371   | 104 | 40  | 52  | 58  | 21        | 117       | 17        | 18 | 55  | 2,870  |
| 강원 | 383         | 199         | 6   | 139   | 29  | 17  | 3   | 1   | 0         | 4         | 4         | 1  | 21  | 807    |
| 충북 | 348         | 226         | 5   | 91    | 18  | 7   | 3   | 8   | 0         | 4         | 3         | 6  | 4   | 723    |
| 충남 | 511         | 345         | 13  | 125   | 46  | 12  | 5   | 5   | 0         | 5         | 6         | 3  | 40  | 1,116  |
| 전북 | 524         | 328         | 2   | 171   | 14  | 12  | 4   | 6   | 2         | 3         | 3         | 2  | 8   | 1,079  |
| 전남 | 749         | 352         | 1   | 286   | 42  | 25  | 2   | 2   | 5         | 1         | 0         | 3  | 11  | 1,479  |
| 경북 | 324         | 214         | 5   | 96    | 35  | 14  | 4   | 2   | 5         | 1         | 4         | 2  | 16  | 722    |
| 경남 | 507         | 316         | 7   | 176   | 35  | 23  | 10  | 3   | 2         | 1         | 1         | 4  | 35  | 1,120  |
| 제주 | 66          | 15          | 4   | 19    | 4   | 0   | 1   | 0   | 0         | 0         | 0         | 2  | 14  | 125    |
| 합계 | 6,261       | 3,172       | 184 | 1,938 | 574 | 209 | 158 | 162 | 94        | 188       | 81        | 98 | 326 | 13,445 |

그 결과, 국민들은 왜 다문화가 중요한 문제인지, 다문화사회가 된다는 것이 어떤 의미인지, 자신들이 어떤 가치와 행동방식을 지녀야 하는지 등에 대한 생각이 없는 상태에서 자신이 지녔던 기존의 고정관념과 상반되는 가치들을 설득적 이해과정 없이 갑자기 무비판적으로 받아들여야 하는 상황에 직면하게 되었다. 그 결과 표면적으로는 다문화적인 가치를 바람직하다고 생각하는 것처럼 행동하나 결정적인 순간에는 차별적 행동이 튀어나오는 이중적 행태가 가치관의 혼란과 함께 나타나고, 이러한 행태는 자라나는 청소년들에게도 그대로 학습될 가능성이 매우 높다.

오경석(2007)은 우리 사회에서 이루어지는 다문화주의 관련 논의들이 이주자들의 현실을 정확히 반영하지 못하고 있고, 정부주도의 양상으로 전개되고 있으며, 다문화주의를 표방함에도 불구하고 이주민 자신들의 목소리는 전적으로 배제되어 있다고 비판을 제기한 바 있는데, 이주자 뿐 아니라 다수 국민들의 현실 및 다수 국민들의 목소리가 반영되지 못한 점은 그와 마찬가지로 볼 수 있다.

이러한 관점에서 다문화사회와 관련하여 연구자들이 우선적으로 해야 할 일은 다문화와 관련하여 다양한 분야 및 주제에 대한 경험적 근거를 산출하는 일이 될 것이며, 본 연구 또한 그러한 맥락에서 경험적 근거를 제공하고자 한다.

## 2. 다문화사회와 사회통합

### 1) 다문화주의의 개념

다문화주의(Multiculturalism)라는 개념은 매우 다양한 의미로 사용되고 있으나 넓은 의미에서 보자면 현대 사회가 평등한 문화적·정치적 지위를 가진 상이한 문화집단을 끌어안을 수 있어야 한다는 믿음을 말한다. 이는 매우 다양한 범주의 집단에 적용할 수 있는 문제로 단순히 여러 이주민 집단에 해당되는 문제가 아니라 성, 종교 등의 측면에서도 적용될 수 있는 광범위한 문제이다. Martiniello는 다문화주의를 온건한 다문화주의와 강경한 다문화주의로 나누어서 설명한 바 있는데, 이국취향을 통해 과거를 되살리거나 지역문화의 정체성을 추구하거나 외국의 요리, 음악, 패션 등을 소비하는 등 비교적 표면적이고 가벼운 형태를 온건한(soft) 다문화주의라고 하고, 민족 정체성의 개념 자체에 문제를 제기하는 정치적 논의를 강경(hard) 다문화주의라고 지칭한 바 있다(Martiniello, 1997). 현재 한국 사회에서 이루어지고 있는 다문화교육의 내용들을 보면 온건한 다문화주의의 개념에 기초한 것들이 대부분이다.

이에 비해 단문화주의(monoculturalism)는 하나의 국가나 민족이 하나의 문화를 가진다는 가정으로 국가나 민족을 동질적인 집단으로 인식하는 개념이다. 우리나라의 단일민족 정체성이 그 대표적인 사례이다.

다문화주의와 혼동되는 개념으로 문화적 다원주의(cultural pluralism)는 미국에서 널리 사용되는 개념으로 여러 집단이 고유한 문화를 유지하면서 전체 사회에 참여하는 것을 지칭하는 개념이다. 문화적 다원주의와 다문화주의가 다른 점은 다문화주의가 다양한 문화의 동등성을 전제로 하는 것에 비해 문화적 다원주의는 다른 문화들에 비해 우세한 지배적 주류문화의 존재를 인정하고 나머지는 주류문화의 포용 아래에서 다양성을 인정받는다는 점이다. 따라서 문화적 다원주의를 표방하는 사회에서는 주류문화와 비주류문화의 사회적 불평등을 인정하고, 이주민이나 소수집단에 대해 동화(assimilation)<sup>2)</sup>정책을 사용하는 것이 일반적이다.

아주 간략히 설명하자면 위와 같이 세 가지 개념으로 단순화시킬 수 있지만 사실상 다문화주의라는 것은 단순히 다양한 문화가 평화롭게 공존하는 사회를 말하는 이상적인 개념이 아니다. 다문화사회에 대해 단순히 다양한 문화가 공존함으로써 더욱 풍부한 문화들을 누릴 수 있을 것이라는 막연한 생각이 다문화에 대한 우리 사회가 지닌 일반적 긍정적 관념이지만, 사실상 다양한 소수집단의 정체성을 어느 정도까지 인정하고 받아들일 것인가에 대한 문제에 이르게 되면 이는 다분히 정치적인 문제가 된다.

문화적 다양성에 대한 허용정도에 따라 다문화주의를 구분할 때, 가장 약한 수준이 상징적 다문화주의인데, 외국음식점이 늘어나거나 일 년에 몇 번 개최되는 다문화 축제에서 민족의상을 입고 춤을 추거나 노래를 하는 등 전통예술향유하는 것에 대해서는 적극적으로 인정하지만, 그 이상의 문화 및 언어의 다양성은 인정하지 않는 것으로 거의 동화주의와 유사한 수준이다. 이보다 조금 더 강한 수준을 자유주의적 다문화주의(liberal multuculturalism)라고 하는데, 사회 내의 문화적 다양성을 허용하고, 에스

---

2) 동화(assimilation)란 소수집단이 주류사회의 지배적 문화에 적응(adaptation)하는 것을 의미한다.

닉 집단이나 민족집단의 존재로 인정하지만 시민생활이나 공적 생활면에서는 주류 국민사회의 언어를 사용하고 자유주의에 근거한 시민문화와 사회적 관습은 따라야 한다고 본다. 즉, 사적 생활영역에서는 문화적 다양성을 인정하지만 공적 생활영역에서는 인정하지 않는 수준이다.

좀 더 나아가면 공적 영역에서도 다언어방송이나 다언어문서가 사용되고 다언어 다문화교육이 발전하여 사적 영역에 속하는 에스닉 스쿨(ethnic school)에 대한 원조도 확대되고, 소수자의 취직이나 교육기회를 위해 적극 우대조치가 실시되며 인구비례에 따른 취직의 장이 확보되도록 배려되는 조합적 다문화주의(corporate multiculturalism)가 있고, 특정 인종이나 민족집단이 특정 지역에서 각각의 문화, 언어, 사회관습을 독자적으로 유지하면서 형식상 각 지역 간의 관계가 평등하고 정치적, 법적 권리가 동등한 연방제 지역분권 다문화주의, 나아가 캐나다의 퀘백과 같은 분단적 또는 급진적 다문화주의가 있다(이순태, 2007).

이러한 여러 수준의 다문화주의 중에서 한국사회가 수용 가능한 다문화주의의 수준은 자유주의적 다문화주의 정도가 될 것으로 생각된다. 그렇다면 그 이상의 다문화주의가 사회적으로 요구 될 때 한국 사회는 과거 서구의 여러 국가에서 겪었던 갈등들을 전혀 겪지 않고 이상적인 다문화사회를 향해 나아갈 수 있을 것인지 심각하게 고려할 필요가 있다.

## 2) 사회통합의 개념

사회통합이 무엇인가에 대해서는 사회학자들이 다양한 방식으로 개념화한 바 있다. 그러나 다양한 개념을 통합적으로 요약하자면 사회구성원이 보편적 이념과 사상, 가치관, 그리고 사회규범 등 문화의 동질성을 확보하고 공동의 사회의식을 갖춘 사회구성원의 사회적 합의라고 볼 수 있다. 즉, 사회적 목표달성 과정에서 사회 구성원 또는 행위자들 사이의 사회적·정서적 이질적 요소들을 결합시켜 구성단위를 조정하고 집단들 간의 합의를 도출하여 국가의 통제방식에 대한 합의를 이루어내는 것을 말한다(염철현,

2000). 한국의 경우 앞서서도 언급했던 바와 같이 국제결혼과 외국인노동자, 유학생, 새터민 등 다양한 문화적 배경을 지닌 사람들의 급격한 증가로 사회적 통합의 문제가 한국사회 전면에 부각되었고, 그로 인한 국적 및 이민 그리고 망명문제를 체계적으로 다루어야 할 필요성과, 소수집단과 주류집단 간에 생길 수 있는 사회적·정치적·경제적 갈등을 해소하려는 방안이 모색되어야 한다는 논의가 진행되고 있다. 그럼에도 불구하고 한국사회는 민족적·문화적 배타성과 유색인종에 대한 부정적 인식 등 다문화사회에 대한 시각이 대체로 긍정적이지 않은 것으로 나타나고 있어 향후 사회통합을 위하여 제도적 차원 및 전 국민의 가치관 및 태도 형성 차원에서 갈등요인을 사전에 점검하고 분석하는 일이 절실하다.

### 3) 다문화주의와 사회통합

다문화주의가 현대사회에 들어 갑자기 나타난 현상은 아니지만 사회의 글로벌화 국제화로 인하여 자본과 노동이 자유롭게 이동하게 되고, 국제결혼의 증가, 유학생의 증가 등으로 각국의 인종적 문화적 종교적 구성이 급격한 속도로 변화하여 다양하고 복잡한 양상을 띠게 되었다. 단일한 문화적 배경을 지닌 사회에 기존의 문화와 다른 배경의 사람들이 갑자기 증가한다는 것은 갈등을 유발할 소지가 다분하다. 역사적으로 많은 국가에서 갈등의 사례들이 나타난 바 있는데, 예를 들면, 1990년대 냉전 종식 이후 독일에서는 동유럽의 체제전환과정에서 난민이 급증하게 되고 재외독일동포 귀환자를 수용하게 되면서 외국인이 급격히 증가하게 되었는데, 그 당시 외국인 증가에 따른 주택문제, 인종간의 갈등, 취업문제, 의료문제 등 많은 문제들이 제기되었다. 또한 통일이라는 특수한 상황과 맞물려 외국인에 대한 혐오감이 고조되는 등 사회적 긴장이 조성되고 정치적 문제로까지 비화되었던 바가 있다(박채복, 2008). 또한 미국에서는 1960년대에 미국 전역에서 흑인들이 차별 철폐와 동등한 처우를 요구하는 시위가 끊이지 않았고, 인종차별이 극심했던 남부 지역에서는 시위를 물리적 수단으로 제재

하는 과정에서 유혈사태가 발생한 바 있다(김명철, 2006). 영국의 경우는 9.11과 런던테러가 일어나기 전까지만 해도 유럽의 어느 국가보다도 이민자의 통합이 성공적으로 이루어지고 있는 나라로 평가받았으나, 최근에는 이슬람 혐오주의와 맞물린 이민자에 대한 적대감이 고조되었고, 이민자들의 전통문화와 종교, 그리고 관습을 인정해주는 다문화주의 통합정책이 이민자들의 편의만 봐주고 영국적 특성(Britishness)을 흐린다는 비판을 받고 있다(정희라, 2007).

한국의 경우 이러한 사회적 갈등의 문제가 서구와 동일한 방식은 아니지만 어떤 방식으로든 사회적 갈등의 소지는 있으며 앞서도 언급했던 바와 같이 현재에도 이미 차별과 배타성으로 인한 문제가 곳곳에서 나타나고 있다. 한국과 같이 단일민족적 전통이 강한 국가들은 단일민족 신화를 위협하는 외국인들의 유입과 문화간 융합현상에 대해 전통문화와 민족적 정체성의 근간을 뒤흔드는 매우 위험한 현상으로 인식하는 경향이 있고, 그 결과 이질적인 문화를 지닌 외국인 이주민들의 포용에 대해 매우 유보적이거나 미온적 태도를 취할 수 있으며, 나아가 매우 배타적이고 억압적인 태도를 취할 가능성이 크다. 단일민족국가의 경우 사회통합과 정치적 안정은 주로 단일한 인종적 정체성에 기초한 사회적 유대의 형성을 통해 확보된다고 생각하는 경향이 있기 때문이다(김비환, 2007).

특히 우리 사회는 이주 노동자, 결혼이주자 및 그들의 자녀, 새터민 등 앞으로 점점 더 많은 이주민들이 유입될 것이고, 다양성이 더 심화되었으면 심화되었지 악화될 가능성은 없다. 각국에서 유입된 이주 노동자들이 그들에 대한 부당한 사회·경제적 차별과 착취에 대해 다양한 방식으로 대응하고, 다양한 소수집단들이 자기 집단의 문화적 정체성을 유지하고자 하는 권리획득을 위해 집단으로 움직일 가능성도 있다. 그런 경우 사회적 통합을 저해하는 갈등요소는 더욱 더 증가하게 될 것이고 그러한 사회적 갈등을 미연에 방지하기 위해서는 갈등을 일으키는 보다 심층적 요인들을 분석해내는 일이 필요하다. 그런 면에서 본 연구에서는 다문화사회에서 나타날 수 있는 사회갈등의 요인을 집중적으로 분석하고자 하였다.



### 3. 사회갈등에 영향을 미치는 요인

#### 1) 소수집단에 대한 고정관념과 편견의 형성

##### (1) 사회심리학적 요인

한 사회의 여러 구성원들을 갈등상황에 놓이게 하는 요인 중 주요 핵심 요인으로 각 집단이 서로에 대해 지니는 편견(prejudice)<sup>3)</sup>을 들 수 있다. 편견이란 외집단에 대한 고정관념에 포함되는 개념으로 고정관념에 항상 동반되는 외집단에 대한 부정적인 정서와 평가적 태도를 말한다. 편견은 다양한 구성원들로 이루어진 사회에서 자주 나타나며, 악성적인 집단 갈등에 항상 뿌리 깊게 존재하고, 대인교류와 집단 간 교류에 깊은 영향을 미친다(한규석, 2002). 사회구성원들이 이러한 편견과 고정관념을 어떻게 형성하게 되고, 그 결과 사회적 갈등을 유발하게 되는 것인지 파악하는 일은 우리 한국사회가 사회문화적 소수집단이 계층을 형성하는 것을 방지하고 사회통합으로 가기 위해 검증해야 할 필수적인 부분이라 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 사회적 갈등을 설명하는 주요 사회심리학적 이론들을 검토함으로써 청소년들이 지니고 있는 편견과 차별적 고정관념이 어디로부터 기인하는지를 기존의 이론적 근거에 기초하여 구체적으로 밝히고자 하였다.

##### ① 권위주의성격이론(Authoritarian Personality)

권위주의성격이론은 외집단에 대한 편파적인 견해를 갖게 되는 과정에 대해 설명하는 정신분석적 접근이다. Freud(1922)에 따르면 자아란 부분

---

3) 편견은 상대방이 특정 집단의 성원이라는 이유로 상대방을 평가하여 지니고 있는 태도로 대체로 부정적인 특성을 지닌다. 대상 집단에 대하여 적용하는 고정적인 인지내용 자체를 고정관념이라고 하는 것에 비하여 편견은 강한 호오의 정서를 갖고 있는 평가측면이 강하다.

적으로 부모를 동일시함으로써 구성된다. 그런데 부모들 중에서 규칙이나 의무, 관습, 권위 등에 사로잡혀 있으면서 동시에 자신의 지위에 대해 불안감을 느끼는 부모들은 아동들에게 자신들을 존경하도록 정서적 강요를 함으로써 의존과 복종을 보장받고자 한다. 그런 부모의 자녀들은 표면적으로는 부모님을 훌륭한 사람으로 인식하지만, 부모에 대한 적대감을 밖으로 표출하지 못하고 억압하면서 억압된 에너지를 다른 곳으로 표출하고자 하는 무의식적 동기가 생긴다. 부모에 대한 동일시는 권위 있는 모든 사람에게 일반화되고, 부모에 대한 비판이 억압되면서, 권위 있는 사람에 대한 비판도 같이 억압된다. 대신 그 비판은 내집단보다 지위가 낮고 힘이 없는 외집단에게 투사되면서 합법적인 공격대상으로 외집단을 선택하는 것을 합리화시킨다는 것이다.

이러한 심리적 역동이 발달과정에서 반복됨에 따라 권위주의 성격이 형성되는데, 권위주의 경향성이 높은 사람은 권위 있는 사람에 대해 존경과 경의를 표하고, 서열과 지위에 사로잡히며, 애매함과 불확실성을 참지 못하고, 엄격하고 구조화된 체계를 선호하며, 연약한 사람들에 대해서는 증오와 차별을 나타내는 편파적 성향을 지닌다. 예를 들면, 모든 외집단에 대해서 갖게 되는 적대감, 자민족중심주의(ethnocentrism)를 권위주의 성격의 연장선상에서 설명하는데, 이 개념은 Summer(1906)가 사용하기 시작한 개념으로 자신의 집단에는 확고하게 결속하려 하고 다른 집단과 관련된 모든 것들을 거부하려는 특성을 지니며, 외집단을 위협적인 존재로 인식하기 때문에 극단적인 형태로 표현하자면 내집단의 생존을 위해서는 모든 외집단을 제거해야 한다고 생각하는 경향성을 말한다.

권위주의 성격특성 이론을 지지하는 연구결과로 개인적으로 편견이나 고정관념을 가지기 쉬운 성격이 있다는 연구들이 있다. 예를 들면 Adorno(1950)는 반유태인 태도를 지닌 사람들이 다른 소수민족에게도 역시 편견을 지니고 있음을 발견하였다. 국내에서도 민경환(1989)이 권위주의성격을 측정하는 척도를 개발하고 권위주의성격을 지닌 사람들의 특성을 측정한 결과 그들은 호남인에 대해 차별적인 태도를 지니고 있었으며, 빈곤계

층 및 여성에 대해서도 호감이 적거나 부정적인 평가를 내리고 우월감을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 따라서 권위주의경향성이 높은 사람들의 경우 인간을 고유한 개인이나 보편적 사람으로 보기보다는 사회통념적으로 구분된 집단의 구성원으로 파악하고 특정 집단에 대한 편견과 차별적 태도를 지니는 경향이 있는 것으로 볼 수 있다.

그러나 집단에 대한 편견과 그로 인한 사회적 갈등을 개인의 성격차원에서 논하는 것은 중요한 한계점을 지니고 있다(Billing, 1976; Brown, 1988). 첫째는, 대규모의 사회적 현상을 개인적 수준의 심리적 구성물로 환원시키고 개인차의 원인을 개인의 내적 심리적 역동에 둬으로써 광범위한 사회현상을 설명하는 데 한계가 있다는 점이다. 왜냐하면 편견과 차별이 사회적으로 발현하는 데에서 필수적으로 고려되어야 하는 사회문화적 요소가 배제되었기 때문이다. 한 예로 남아프리카와 미국의 남북부에서 편견과 관련하여 흑인에 대해 부정적인 태도를 갖는 것이 권위주의 성격 때문인지 조사한 결과, 인종에 대한 편견은 권위주의 성격특성이 아니라 그 지역에 흑인에 대한 편견적 문화가 존재하는지에 따라 설명되었다(Pettigrew, 1958). 또한 백인들이 흑인들과 사회적 거리를 유지하는가의 여부는 일반적인 태도에 근거하기 보다는 대부분 상황적 압력에 의해 결정되었다는 결과(Campbell, 1971) 역시 편견과 고정관념에 의한 사회적 차별이 반드시 개인적인 성격의 문제는 아니라는 것을 보여주는 연구 결과라고 할 수 있다.

둘째, 성격론적 접근은 편견의 개인차를 설명할 수 있으나 특정 집단에 대하여 많은 사람들이 유사한 정도의 편견을 나타내는 현상을 설명하기 어렵다. 한 예로 나치독일 당시에 유대인에 대한 편견은 수천만의 독일 사람들에게서 공통적으로 나타났지만 이들 수천만 독일인은 서로 다른 천차만별의 성격을 지닌 사람들이었기 때문이다(한규석, 2002).

셋째, 특정 사회에서 한 집단에 대한 편견이 시대에 따라서 상당한 변화를 보이고 있는 것도 성격론적 접근이 다루기 힘든 문제이다. 예를 들면, 제 2차 세계 대전을 전후해서 일본인에 대한 편견이 크게 달라졌는데, 이는 두 집단 간의 관계에 따라 편견이 변했음을 나타내는 결과이며(Aronson,

1988), 역시 성격차원으로 설명하기는 어렵다.

넷째, 권위주의 성격이론의 가장 큰 문제는 집단간의 관계가 고정적이고 변하지 않을 것이라는 전제를 한다는 점이다. 즉, 개인의 성격이라고 하는 것은 기본적으로 쉽게 변하지 않는 것인데, 만일 다른 사람에 대한 편견과 차별이 수 십 년 동안 형성된 성격 때문이라고 본다면 사회적 노력이나 상황적 요인에 따라 변할 수 없음을 전제하는 것이고, 그런 논리라면 사회통합을 위한 다문화교육이 의미 있는 영향을 미치기 어렵다는 결론에 도달하기 때문이다.

그럼에도 불구하고 본 연구에서 권위주의성격이론에 근거하여 차별과 편견의 원인을 파악하고자 하는 것은 현상적으로 편견을 가지기 쉬운 성격이 존재한다는 것에 대해서 많은 연구자들이 증명한 바 있으며, 다방면에서 원인을 분석하는 작업이 필요하다고 판단했기 때문이다.

## ② 사회정체감이론(Social Identity Theory)

사회적 갈등을 설명하는 또 하나의 대표적 이론으로 사회정체감이론을 들 수 있다. 이 이론에서는 사람들이 내집단에 대해 선호를 가지고 외집단에 대해 편견과 차별을 가지게 되는 이유를 다음과 같이 설명한다. 개인의 자아정체감은 개인정체감(personal identity)과 사회정체감(social identity)의 두 가지로 구성되어 있는데, 개인정체감은 개인의 성격, 지식, 신체적 특징과 같이 그 개인의 고유한 특성으로부터 얻어지는 자아정체감이고, 사회정체감은 개인이 특정 사회집단의 구성원으로 소속됨으로써 얻어지는 자아정체감이다. 개인정체감과 사회정체감 중 개인의 자아정체감이 어떤 것과 동일시되는가는 주어진 상황에 따라 수시로 바뀔 수 있는 문제인데, 개인의 자아정체감이 어떤 것과 동일시되는가에 따라 행동이 완전히 달라진다는 것이다. 왜냐하면 인간은 누구나 긍정적인 자아정체감을 지니고자 하는 욕구가 있는데, 그 욕구를 충족시키기에 긍정적 사회적 정체감을 가지는 것이 도움이 된다고 판단하면 사회정체감과 동일시하고 그것이 여의치

않을 때는 개인정체감에 동일시를 하는 등 자신의 긍정적 정체감을 지속적으로 유지하고 싶어 하기 때문이다. 결국 집단에 대한 사회정체감에 강하게 동일시한다는 것은 자신에 대한 긍정적인 자아정체감을 확보하고자 하는 과정이고, 그러한 과정에서 외집단과 상대적인 비교를 하게 되며 가능한 우월한 위치를 차지하기 위하여 내집단편애, 외집단차별 등과 같은 집단구성원으로서의 행동을 하게 된다는 것이다(Tajfel, 1982).

자기범주화이론(self categorization theory)은 사회정체감이론과 맥을 같이 하며 이론을 지지해주는데, 자기범주화이론에 따르면 인간의 기본적인 지각적 속성 자체가 세상의 사물을 범주화하는 경향이 있어서 자기와 유사한 부류에 속한 사람들을 내집단(in-group)으로 범주화하고 자기와 다른 부류에 속한 사람들을 외집단(out-group)으로 범주화한다. 이러한 범주화는 정보처리를 용이하게 해준다는 장점이 있는 반면 현실을 지나치게 단순화하여 왜곡된 지각을 할 수 있다는 문제를 지닌다(Turner, 1985). 예를 들면 같은 범주에 속한 자극들 사이의 차이는 실제보다 줄여서 보고, 다른 범주에 속한 자극들 사이의 차이는 실제보다 확대해서 보는 강조효과(accentuation effect)가 나타나게 되는데, 강조효과는 주어진 범주를 개인들이 얼마나 중요하게 여기는가에 따라 달라지고, 주어진 범주를 가치 있고 중요하게 여길수록 강조효과가 크게 나타난다. 그 결과 자기를 중심으로 구분된 내집단과 외집단 사이의 차이를 더욱 크게 과장할 가능성이 있다.

이와 같이 개인이 자기범주화를 통해서 사회정체감을 갖게 되면 탈개인화(depersionalization)가 일어나는데, 그 결과 사람들 자신을 독특한 개인이라기보다는 사회적 범주의 한 성원으로 지각하는 경향이 강하게 되어 자기가 속한 집단의 특성으로 자신을 규정하는 자기고정관념화현상을 일으킨다. 탈개인화의 결과 나타날 수 있는 현상들이 바로 사회적 고정관념, 동조행동, 집단응집성, 자민족중심주의, 집단간 갈등, 사회적 영향, 집단의사결정 등과 같은 일련의 현상들이다.

사회정체감이론과 자기범주화이론은 사회적 갈등을 설명하는 타당한 이

론으로 널리 인정받고 있는데, 우리 사회의 외국인 및 다문화가정 자녀, 새터민 등 소수집단에 대한 고정관념과 편견, 차별 등을 설명하는 데도 매우 유용할 수 있을 것으로 생각된다.

### ③ 현실갈등이론(Realistic Conflict Theory)

현실갈등이론에서는 사람들이 제한된 자원을 놓고 경쟁을 하게 되면, 서로 간에 적개심이 생기고 상대방에 대한 부정적 평가가 동반되면서 이 부정적 평가가 집단 내에서 공유되고 부풀려지고 자연스럽게 편견으로 자리 잡게 된 결과, 집단 간 갈등이 유발되는 것이라고 본다(한규석, 2002). Aronson(1988)의 연구에 따르면 미국 내 아시아인에 대한 인종적 편견의 변화를 분석한 결과 20세기 초에 철도건설 등의 노역에 종사하기 위해 아시아계 이민자들을 받았을 때는 이들과 백인 간에 엄격한 선이 그어져 있었기 때문에 경쟁이 배제되어 있었다. 즉 두 집단 간에 현실적 갈등은 존재할 수 없는 구조였다. 이때 아시아계 사람들에 대한 평가는 ‘부지런하고, 온순하고, 준법정신이 강한 사람들’이라는 것이었다. 그러나 철도공사가 끝나고 전쟁에 나갔던 병사들이 귀향하여 구직난이 발생하자 동양인과 미국인 사이의 갈등이 현실화되었다. 그 결과 아시아인들에 대한 평가는 ‘뻔뻔스럽고 교활하며 우둔하다’는 것으로 바뀌었다. 또한 Olzak와 Nagel(1986)의 연구에서는 여러 민족이 모여 사는 남아프리카, 벨기에, 독일 등과 같은 나라들에서 인종간의 격리정책이 무너지고 생활에서 서로 경쟁할 일이 많이 있을 때 편견이 크게 확산되는 경향을 확인하였다. 이처럼 사람들이 가치 있다고 생각되는 것들에 대해 서로 경쟁할 상황이 유발됨으로써 서로 경쟁을 하게 되고 그 결과 상대에 대해 부정적 감정이 형성되어 편견이 발달하게 된다고 보는 것이 현실갈등이론의 핵심이라고 볼 수 있다.

Wimmer(1977)도 다문화사회에서 인종에 대한 차별을 정당화하는 인식이 형성되는 것은 이주민 집단과 원주민 집단 간의 현실적 이익이 충돌할 때라고 설명한 바 있다. Coenders, Lunnens, 그리고 Scheepers(2003)

역시 다문화사회에서 원주민들이 자신의 이익을 위해 타민족을 차별하는 것은 외국인 이주자들과 일자리를 놓고 경쟁하는 비교적 교육수준이 낮은 단순노동자들 사이에서 발생한다고 주장함으로써 현실적 갈등이론을 지지한 바 있다.

이러한 설명은 경쟁심을 심하게 느끼는 경우에 편견이 더 강하게 나타날 것이라고 예측하게 하지만, 약자보호정책에 의해서 자신이 불이익을 받는 사람과 그렇지 않은 사람들에 있어서 약자보호정책에 대한 태도의 차이가 없었고(Jessor, 1988; Klugel & Smith, 1983), 경쟁을 크게 느끼는 사람이 편견이 더 강한 것으로 나타나지는 않았다는 연구결과도 있다(Sears & Allen, 1984). 그러나 이러한 연구 결과들이 제한적 자원에 대한 경쟁이 편견에 영향을 주는 요인이 집단갈 갈등이 아님을 의미하는 결과라고 볼 수는 없다. 그보다는 개인에 대한 직접적인 위협보다 자기가 속한 ‘내집단’이라는 현실적·상징적 실체에 미치는 위협이 편견에 큰 영향을 주기 때문이라는 설명이 더 타당한 것으로 보인다(한규석, 2002).

이런 측면에서 볼 때 청소년들의 경우 실제 자원을 놓고 소수집단과 직접적 경쟁을 하는 집단이 아니기에 내집단이라는 현실적·상징적 실체에 미치는 위협으로 설명을 할 수 있을지 현실적 갈등이론에 근거하여 분석할 필요가 있다.

## (2) 환경적 요인

### ① 부모의 영향

고정관념과 편견이 어떻게 학습되는가에 대해 Allport(1954)는 가정환경이 편견적 태도를 형성하는 가장 주된, 가장 초기의 근원이며, 가정 밖의 요인들 역시 장기간 누적되어 편견을 형성하는 주요요인으로 작용한다고 주장하였다. 아동들은 성장하면서 공식·비공식적인 학습과정을 거쳐 지식을 습득하고 주위환경에 적응해 가는 과정을 거친다. 이 과정에서 역할기대,

편견, 고정관념들을 학습해 가는데, Harris, Gough, 그리고 Martin(1950)의 연구에 따르면 강압적이고 엄하며 편견적인 가정의 아이들이 소수민족에 대한 편견을 가지고 있는 것으로 나타났다.

부모들이 아동에게 특정의 가치관을 갖도록 강요할 수도 있지만 굳이 그러지 않아도 아동들은 부모와의 동일시 과정에서 부모가 지닌 가치관을 자기의 것으로 내재화하는 경향이 강하다. 따라서 부모가 특정 지역민이나 특정 소수집단에 대해 편견을 지닐 경우 아동들은 무비판적으로 편견적 가치관을 전승받게 된다. 즉, 아동들은 부모들의 편파적이고 왜곡된 현실인식이라는 필터에 한 번 걸려진 세상을 경험하게 된다는 것이다(Jones & Gerard, 1976). 국내의 연구에서도 이를 지지하는 연구결과들이 있는데 조경근(1987)이 대구와 광주의 대학생들을 대상으로 가정 내에서 지역감정적 언사를 들은 적이 있는지 물어본 결과 응답자의 70%가 들은 적이 있다고 응답하였고, 김혜숙(1989)의 연구에서도 지역민에 대한 고정관념이 가정에서 2세들에게 전수됨을 보였다.

이러한 결과는 편견적 태도를 개선하기 위해서는 이미 형성된 편견적 태도를 의도적으로 교정하려는 노력도 필요하지만 초기의 태도형성과정에서 개입할 필요성을 시사하고 있다.

## ② 집단규범에 대한 동조

편견을 ‘특정 집단에 대해 과도하게 단순화된 부정적 인식이 한 집단 내에 공유되고 있는 것’이라고 볼 때, 편견적인 태도를 취하는 것은 집단 내에서 공유될 뿐 아니라 조장되는 면이 강하다. 즉, 공유된 태도에 동조하는 행동은 심리적으로 강화를 받게 되고, 그에 어긋나는 행동은 집단에서 따돌림 등의 처벌을 받기 쉽다. Watson(1950)의 연구에서 유태인에 대한 편견이 없는 사람들이 뉴욕 시로 이사를 하고 나서 반유태주의자들과 교류를 통해 반유태적 감정을 품게 되거나 군에 입대한 남부출신들이 인종간 단합이 요구되는 군대의 규범을 따라 흑인에 대한 편견이 줄어드는 것은 사회적 규범에



대한 동조성향에 의해서 편견이 학습될 수 있음을 보여주고 있다.

이같은 집단규범에 대한 동조현상은 규범에 대한 정확한 파악에 의해서도 나타날 수 있지만 어떤 경우는 잘못된 지각에 의해서 나타날 수 있다. 실제로는 사회적으로 차별의식이 존재하지 않거나 약하게 존재함에도 불구하고 이를 과장되게 지각함으로써 나타날 수 있다(한규석, 2002). 즉 다수의 백인들이 지니고 있는 흑인에 대한 태도가 사실은 비차별적이고 편견이 없음에도 불구하고 많은 사람들이 자신만이 예외이고 다른 백인들은 매우 차별적이라고 믿음으로써 실제보다 훨씬 과장된 형태의 집단간 갈등이 유발 및 심화될 수 있다는 것이다. 이러한 현상을 다원적 무지라고 하는데, 박정순(1989)의 연구에서 보면 대구와 광주의 일반인들을 대상으로 상대지역민에 대한 응답자의 개인적 호감을 묻고 동시에 같은 지역민들이 어떻게 생각할 것이라고 여기는지를 물어본 결과 자신보다 자신이 속한 집단의 사람들이 상대지역민을 더 싫어할 것이라고 여기고 있는 것으로 나타났다.

이러한 다원적 무지가 청소년들에게 존재할 경우 다른 사람들이 특정집단 사람들을 배척할 것이라는 과장된 판단에 의해 자신의 고정관념과 편견이 유지 및 강화되는 경향성이 생길 수 있을 것이다.

### (3) 접촉의 효과

지금까지 고정관념과 편견의 형성에 영향을 미치는 사회심리학적, 환경적 요인에 대하여 살펴보았다. 특정집단 사람들에 대해서 일단 고정관념과 편견이 형성되면 그 것을 고치는 일은 쉬운 일이 아니다. 많은 연구자들이 고정관념과 편견을 해소하고 사회통합에 이르는 방법을 연구한바 있는데, 효과적인 방법으로 두 집단 성원들 간의 직접적 접촉을 들고 있다(Brewer & Miller, 1984; Cook, 1978). 예를 들면 미국의 군대에서 백인과 흑인의 혼성부대를 편성하는 것에 대해 가장 반대한 사람들은 흑인과 교류가 거의 없는 사람들이었고, 흑인과 교류가 있던 사람들은 이러한 편견을 지지하였다(Stouffer et al., 1949). 이러한 종류의 직접적 접촉을 옹호하는

연구들에 근거하여 미국에서는 1957년 인종통합정책을 입법화하였고, 인종통합정책을 실현시키기 위해 소위 버싱(bussing)을 강행하였다. 그러나 이 정책은 편견 해소의 효과는 크게 없는 것으로 나타났다(Aronson & Gonzalez, 1988). 단순히 서로의 접촉을 증가시키는 것만으로는 편견해소가 이루어지지 않으며 오히려 서로 간에 가지고 있던 고정관념과 편견을 강화시킬 위험이 있기 때문이다.

효과적인 접촉이 되기 위해서는 몇 가지 조건이 필요한데(Cook, 1978), 첫째 동등한 지위에서 장기적으로 긴밀한 접촉이 필요하다. 기존의 우열관계에 바탕을 둔 접촉은 편견을 없애는 데는 도움이 별로 되지 못한다. 둘째, 두 집단 성원 사이의 관계가 상호 협조적인 의존관계가 되어야 한다. 두 집단 사람들이 만날 기회는 있지만 긴밀하지 못할 경우 접촉은 오히려 기존의 편견을 재확인시켜 주는 기회가 된다는 것이다. 왜냐하면 인간은 확인적 가설검증방략을 사용하는 인지적 특성이 있어서, 자신의 가설과 일치하는 정보는 받아들이고 강화시키며, 자신의 가설과 일치하지 않는 정보는 무시하는 경향이 있기 때문이다. 즉, 서로에 대한 고정관념이 있는 상태에서 상대의 행동을 해석하기 때문에 같은 행동이라도 자신의 고정관념적 가설을 지속적으로 강화해나갈 가능성이 있다. 셋째, 협동과제를 수행하고 그 결과가 성공적으로 나타났을 때 집단간 편파가 적게 나타날 수 있다. 넷째, 편견이 잘못된 것이라는 가치와 집단성원 간의 평등성을 당연시하는 사회적 규범이 존재하고, 분쟁의 조정 및 감독역할을 하는 사람들 간에 합의가 존재해야 한다. 이런 여러 가지 조건을 갖춘 상태에서 일어나는 집단성원 간의 접촉은 편견해소 및 타집단 성원에 대한 친밀감을 증대시키는 효과가 크다(Clore et al., 1978)고 알려져 있다.

편견을 해소하는데 도움이 되는 또 다른 방법으로 집단간 우정의 형성을 들 수 있다. 편견의 대상이 되는 또 다른 집단의 성원과 개인적 우정을 형성하는 경우 집단 자체에 대한 고정관념과 편견이 감소되는 효과가 있다. Pettigrew(1997)의 연구에서는 다른 문화와 인종간의 친구관계를 형성하고 있는 사람들의 경우 자신과 직접 관계가 없는 문화에 대한 편견도 낮은

것으로 나타났다. 한 집단에 대한 편견해소효과가 일반화되어 다른 집단에 대한 일반화도 나타난다는 점은 편견을 해소하기 위하여 모든 집단에 대한 편견을 일일이 다룰 필요가 없음을 나타낸다는 점에서 고무적이다.

편견해소에 도움이 되는 마지막 방법으로는 사회적 범주화가 일어날 때 내집단에서 선호하는 특정가치를 판단준거로 삼아 내외집단을 판단하는 조망(perspectives)의 축소 현상을 방지함으로써 특정집단의 가치집착을 막을 수 있다고 보았다. 예를 들면 국내 국제결혼가정 청소년들에 대한 평가가 한국어능력을 기준으로 이루어진다면 한국의 주류집단 청소년들이 우월한 것으로 평가되지만 그 청소년의 어머니의 모국어를 기준으로 이루어진다면 국제결혼가정 청소년들이 우월하게 될 수 있다는 것이다.

이러한 측면에서 볼 때 다양한 편견해소방법이 존재하며 우리사회 소수집단에 대한 고정관념 및 편견이 더 강해지기 전에 미리 다양한 방법을 적용할 필요가 있고, 기존의 선행연구를 기초로 다양한 시도를 해볼 수 있을 것으로 판단된다.

## 2) 한국사회의 다문화수용성

최근 들어 한국사회의 다문화 수용성과 관련된 연구가 점차 증가되고 있다. 그 중 대표적인 것으로는 다양한 인종 및 민족 집단에 대한 우리 사회의 고정관념을 분석한 연구를 들 수 있는데, 수도권 초등학교생의 인종편견에 대한 연구(고아라, 2005)에서 보면, 흑인에 대하여 비위생적이다, 어색하다, 불친절하다, 어리석다, 게으르다, 폭력적이다, 알고 싶지 않다는 등의 편견이 가장 강하게 나타났고, 동남아인의 경우에는 가난하다, 지위가 낮다는 등의 편견이 강한 등 피부색에 따른 차별적 태도가 그대로 반영되었다.

이러한 현상은 더 어린 유아들에게서도 나타났는데, 엄미숙(1999)의 연구에서 3, 4, 5세 연령의 유아 121명을 대상으로 인종에 대한 인식 및 선호도를 검사하였다. 놀이상대로 누구를 선택할 것인가를 물었을 때, 황인종

을 가장 많이 선택하였고, 다음으로 백인종을 선택하였으며 흑인종을 선택한 유아는 2.6%에 불과하였다. 특히 흑인에 대한 반응의 내용으로 ‘못생겼다’, ‘더럽다’, ‘너무 기분이 나빠’, ‘햇볕에 너무 타서’, ‘까매서 싫어’, ‘시킴둥이라고 친구들이 놀려’, ‘할머니가 검은 것 싫어해’, ‘샤워할 때 자기 몸이 이상해 보여’ 등 흑인에 대하여 부정적 태도를 형성하고 있음을 나타내었다.

청소년의 경우도 상황은 크게 다르지 않아 외국인에 대한 청소년의 고정관념에 대해 분석한 임성택(2003)의 연구에서도 한국 청소년들이 세계의 다양한 인종 및 민족들에 대하여 뚜렷이 편향된 태도를 형성하고 있음을 나타내었다. 일본인과 북한인에 대해서 전반적으로 긍정적으로 지각하고 있었고, 중동인에 대해서 가장 부정적인 태도를 지니고 있었으며, 현재 한국사회에서 다문화 사회의 높은 비율을 차지하고 있는 동남아인들에 대해서는 약간 부정적인 태도를 지닌 것으로 나타났다.

이에 비해 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007)는 일반적으로 학교에서 청소년들이 다문화가족 자녀들에 대해서 인종주의적 편견이나 배제를 드러내놓고 표현하는 경우는 드물고 서로 잘 어울려야 하는 사이라고 인식하고 있기는 하나, 언어소통의 문제로 친밀감 형성에 어려움을 지니고 있다고 보고하고 있다. 또한 타문화에 대한 태도도 평가대상 문화가 어떤 문화인지에 대해 서로 상반된 결과를 보여서, 유럽이나 서구의 경우 긍정적인 태도를 보이고 백인에 대해서는 신기하다거나 말을 걸어보고 싶다고 생각하는 반면, 아프리카에 대해서는 부정적이며 흑인에 대해 더럽거나 무서웠다는 응답을 하여 인종에 대해 한국사람들이 일반적으로 가지고 있는 편견을 유아들과 마찬가지로 그대로 드러내었다.

이러한 편견과 고정관념은 단순히 의식 수준에서만 머무는 것이 아니라 우리 사회에 존재하는 소수집단에 대한 차별적 행동으로 그대로 나타나고 있다. 예를 들면, 경기도 교육청(2007)의 연구에서 다문화가정 자녀의 한국생활실태, 일반청소년의 다문화의식, 교사의 다문화실태를 조사한 결과 다문화가정 자녀들의 경우는 학교에서 친구들의 놀림이나 차별 및 따돌림

을 경험하고 있는 비율이 약 16%에 달했고, 외국인인 아버지나 어머니에 대해 친구들에게 알리지 않는다는 응답이 28%로 나타나 자신의 정체성을 드러내는 것에 대해 스트레스를 경험하고 있음을 간접적으로 드러내었다. 이에 비해 일반 학생들의 경우는 다문화가정 청소년들에게 낯설게 느끼거나(60%), 함께 있으면 어색할 것 같다(53%)고 응답을 하여 다문화가정 청소년들에 대해 심리적 거리를 경험하고 있을 나타내었다. 또한 기존의 많은 연구와 마찬가지로 인종별로 고정관념이나 선입견이 나타났는데, 백인에 대해서는 이기적이고(42.5%) 거만하다(50.2%)는 생각을 하는 경향이 높았으며, 흑인의 경우는 지저분하고(37.5%), 무식(32.5%)하며, 정이 많고(73.6%), 불쌍한(45.1%) 사람들이라는 고정관념을 가지고 있었다. 특히 혼혈인이나 외국인과의 접촉경험이 없는 경우 이러한 경향성이 더욱 높게 나타났다.

그러나 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007)의 연구에서 국제결혼가정 자녀들을 대상으로 심층면담을 실시한 결과는 국제결혼가정 자녀들이 생김새 등으로 인한 차별이나 따돌림으로 인한 심각한 문제는 겪고 있지 않고 있다는 결과도 있어, 실제로 문제를 겪지 않는 것인지, 아니면 실제로는 겪지만 표현을 꺼리는 것인지에 대한 면밀한 관찰이 필요하며, 차이가 있었다면 그 차이를 유발한 요인이 무엇인지에 대한 좀 더 구체적인 분석이 필요함을 시사하였다.

다양한 인종 및 민족 집단에 대한 고정관념의 양상은 유아 및 청소년에게만 나타나는 현상이 아니다. 교사집단 역시 소수집단에 대한 편견 및 고정관념에서는 학생들과 크게 달라 보이지 않는다. 예를 들면, 이정우(2007)는 사회과 예비교사들의 고정관념을 분석하였는데, 백인과 일본인에 대해서 긍정적 고정관념이 강하게 나타난 반면, 흑인과 중국인에 대해서는 부정적 고정관념이 강했다. 이 연구에서 수도권 예비교사들의 경우 백인에 대한 긍정적 태도와 흑인에 대한 부정적 태도를 지니는 것은 기존의 연구와 일치하는 결과이나, 일본인에 대한 높은 선호도를 나타낸 것은 외국문화와의 접촉경험에 따른 차이로 설명하고자 하였다.

김옥순(2008) 역시 한중 예비교사들의 문화간 감수성을 비교 연구한 결과를 접촉경험으로 설명하고자 하였다. 연구에서 한국의 예비교사들이 중국의 예비교사 집단에 비해 문화간 감수성이 높은 것으로 나타났는데, 그 이유를 한국의 예비교사들이 중국에 비해 외국문화와의 접촉경험이 비교적 풍부한 환경 속에서 성장했을 가능성 때문으로 설명한 바 있다. 실제 타문화와의 접촉경험이 문화적 감수성의 증진에 미치는 영향에 대해서는 Garmon(2004)의 연구에도 검증된 바 있고, 박윤경(2007)의 연구에서도 초등학교 예비교사들이 타문화에 대해 가지고 있던 인식을 변화시키는 데 긍정적인 영향을 미치는 교육활동이 외국인 공동체와의 조우 경험이었음을 나타낸 바 있다.

이렇게 볼 때 향후 다문화교육의 중요한 매개자가 될 교사들의 다문화수용성이 떨어진다는 것은 매우 걱정스러운 일이 아닐 수 없다. 실제로 김현덕(1996)은 서울의 3개 대학 483명을 대상으로 단과대학별 국제이해도의 차이를 조사하였는데, 사범대학교 학생들의 국제이해도가 다른 단과대학의 학생들에 비하여 현저하게 낮은 것으로 나타나, 국제화시대에 교육을 담당할 미래 한국 교사의 능력에 대해 우려를 하게 하였다.

지금까지 살펴 본 연구들은 단순히 인종에 대한 선호도나 고정관념에 대한 분석이었으나, 황정미, 김이선, 이명진, 최현, 이동주(2007)는 보다 포괄적으로 한국사회의 다민족·다문화 지향성을 조사한 바 있다. 연구결과 한국인은 다문화 사회로의 진입을 어느 정도 체감하고 있고, 법과 제도변화의 필요성, 외국인 이주자 지원정책의 필요성 등은 대체로 인정하고 있으나 가까운 내집단으로 수용하는 단계까지 이른 것은 아니며, 문화의 수용성에서 세대별 계층별 차이가 나타나, 연령이 어릴수록 다문화수용성이 높고, 최상층이 중산층에 비해 오히려 더 배타적인 태도를 지닌 것으로 나타났다.

이러한 결과를 보았을 때, 정부, 학계, 시민단체 등 사회적으로는 다문화가 유행처럼 번지고 있지만 초등학생부터 성인까지 소수집단에 대한 고정관념과 차별, 심리적 거리 등은 여전히 존재하고 있음을 알 수 있다.

### 3) 한민족 정체성

민족 정체성이란 자신이 속한 사회집단에 대한 지식과 그 집단의 구성원임에 대하여 부여하는 가치와 정서적 의미(Tajfel, 1981) 또는 공유된 민족적 특성으로 인해 어느 한 개인이 특정 민족집단에 대해 느끼는 소속감(Shibutan & Kwan, 1966; Phinney, 1990)등으로 정의될 수 있다. 민족 정체성은 한 개인이 자기 민족집단에 대하여 지니는 일반 지식, 신념, 기대들을 형성하고, 그 사람이 사물, 상황, 타인들을 어떻게 인식하고 의미를 해석하느냐를 결정짓는 인지적 정보처리적 틀(framework) 또는 필터(filter)로써 기능하며 그 사람의 행위기준이 된다는 점에서(Uba, 1994) 단순한 소속감이나 정서적 의미를 넘어서 자신의 자아개념을 형성하고 사회적 상호작용을 하는 데 있어 필수적인 요소이다.

실제로 다수의 학자들이 민족정체감의 역할에 대해 언급한 바 있는데, 윤인진(1998)은 민족정체성이 자신을 평가하고 이해할 수 있는 토대가 된다고 보았으며, 정영훈(2002)은 개인이나 집단을 주변세계와의 관계 속에서 설명하고 규정하는 기능을 한다고 보았다.

한국사회는 일찍부터 혈연적 문화적 공동기반과 단일국가 안에서 살아온 역사 속에서 민족적 동질성과 공동운명의식을 키워왔는데, 한국인의 경우 민족과 국가가 일치하고 있어서 한국인의 민족정체성은 결국 국민정체성(national identity)과 일치한다.<sup>4)</sup> 혈연적 뿌리를 같이 하는 민족연대성과 공동체적 결속을 강조하는 수단의 하나는 한국민족의 우수성을 주장하거나

---

4) 국민정체성은 혈통적-문화적 측면을 강조하는 ‘ethnic nation’의 요소와 정치적-법적 측면을 강조하는 ‘civic nation’의 요소가 혼재하고 있는데, ‘civic nation’의 요소가 정체성의 주요소가 되는 국민국가가 다인종주의와 다문화주의를 보다 쉽게 수용할 수 있다고 인식되고 있다(Brubaker, 1992; Smith, 2000). 혈통적-문화적 특성은 귀속적(ascriptive)이기 때문에 바꾸는 것이 불가능하거나 매우 어려운 반면, 정치적-법적 특징은 선택적(voluntaristic)이고 성취된(accomplished)것이기 때문에 비교적 변화가 용이하며, 따라서 정치적-법적 요소를 국민의 요건으로 생각하는 경우 타인종이나 문화적 배경을 가진 사람들도 동료시민으로 받아들일 가능성이 크기 때문이다(최현, 2007).

한국민족에 대한 자긍심을 불러일으키는 방법이다. 예를 들면, 윤경로(2004)는 한국민족이 사라지지 않고 지금껏 존재한 이유를 ‘문화민족’으로서의 한민족정체성에서 찾을 수 있다고 주장한 바 있다. 경제, 군사, 정치적 측면에서는 대국으로 될 가능성이 없지만 ‘문화민족’이라는 측면에서는 탁월한 재능을 지니고 있으며 동질성과 함께 문화적 측면에서의 민족적 우월성이 그 근거하는 것이다. 배대한(1994) 역시 한민족이 독립정신과 귀소의식이 강하며 타민족들에서 비하여 뿌리가 깊고 단일민족으로서의 순수성이 높다고 주장하고 있다.

한민족의 우수성과 동질성을 강조하는 한민족 정체성의 문제는 국내보다는 오히려 해외에 거주하는 교포사회에서 더욱 중요한 문제로 인식되고 있다. 중국, 우즈베키스탄, 러시아, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 우크라이나, 일본, 미국, 캐나다 등 세계 각국에 거주하고 있는 한민족의 정체성을 조사한 연구결과에 따르면(윤인진, 2002), 한국인들이 각국에 대한 언어적·문화적 동화에도 불구하고 강한 민족정체성과 애착을 유지하고 있으며, 민족성이 상징적인 수준을 넘어서 직업, 결혼, 교우관계, 신앙 등 자신의 생활에서 실질적인 의미를 갖고 사회관계의 중요한 기초가 되며 각국에서 특정한 소수민족집단의 성원으로 구별되고 인식되는 과정과 그 결과가 재외 한인의 민족정체성 형성과 유지에 지대한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

민족 정체성은 소수집단이 다수집단 속에서 자신의 존중감을 유지하고 동등하게 살아갈 수 있는 하나의 방법으로, 실제 아시안계 미국인들의 민족정체성을 조사한 결과 강한 민족 정체성을 지닌 경우 높은 자아존중감을 지니는 경향이 있다(Uba, 1994).

따라서 한민족정체성은 오랜 시간 국내외 한국민족의 뿌리를 지니고 있는 모든 사람들을 대상으로 국가적 차원에서 강화시킬 필요가 있으며, 한국의 위상을 높이는 방법으로 활용되어 왔다. 예를 들면, 이광규(1995)는 해외교포 자녀세대에 대한 교육의 필요성을 언급하며 이들에 대한 민족정체성 교육 및 한국어 및 문화보급의 중요성과 전 세계에 살고 있는 한국계를 모두 포용하여 한국인 후세임을 자랑스럽게 생각하는 민족교육의 필요



성을 주장하기도 하였다. 한국이 중국의 대중화주의와 같은 세계 한민족 공동체를 형성하여야 하며, 세계 한민족 공동체를 형성하기 위해서는 우선 민족의 의식을 정리해야 하는데, 한민족의식이란 한민족으로서의 긍지를 갖는 것과 한민족이 하나의 공동운명체라는 것, 그리고 한민족이 공동의 번영을 위해 협력해야 한다는 의식으로 보고, 이러한 한민족의식을 강화할 필요성이 있다는 것이다(이광규, 2005). 조혜영(2002)도 문화 및 인구의 이동이 활발하게 일어나고 국가 간 경계의 개념이 약화되기 시작함에 따라 한반도의 지역적 테두리 내에 존재하는 인적자원뿐만 아니라 한반도 밖에 거주하고 있는 한민족을 제대로 연계시킬 때, 보다 효과적으로 한반도의 위상을 높일 수 있을 것이라고 언급함으로써 한민족정체성을 한국의 위상을 높이기 위한 방법을 제시하고 있다.

더 나아가 정영훈(2002)은 민족정체성의 상실은 민족의 소멸로 이어지며, 민족의식의 약화와 소멸이 고유문화나 민족의 외적 특성의 유지 및 계승여부와 밀접한 관계를 가지고 있기에, 한민족공동체 형성에 필수조건인 민족정체성을 보전 및 강화할 필요성이 있고, 재외동포사회에서 민족문화나 민족정체성이 사라지는 것을 ‘위태로운 지경’이라고 표현하고 있다. 이는 한국인의 민족 정체성이 약화 또는 소멸되는 것을 막기 위해 적극적 노력이 필요하다는 위기의식까지도 드러내고 있다.

이렇듯 최근까지만 해도 한국의 민족 정체성은 국가적 차원에서 강화 및 발전시켜야 하는 중요한 사업의 대상이었고, 국내 뿐 아니라 외국의 한국계 동포들까지도 네트워크를 형성하여 소멸을 막아야 할 정도로 한국사회에서 중요한 개념이었다. 그러나 근래에 다문화주의와 사회통합의 문제가 사회적 이슈로 떠오르면서 한국사회가 바람직한 다문화사회를 형성하는 데 있어 작용하는 부정적 요소로 한민족 정체성이 꼽히고 있다. 사실상 문제가 되는 인식은 순혈주의적 태도에 국한됨에도 불구하고 마치 한민족 정체성 자체가 문제가 되는 것으로 생각하여 한민족 정체성 자체가 혈통적으로 한민족이 아닌 이주자들을 차별하고 배태시키는 데 중요한 역할을 하고 있다고 가정하고 있는 것이다. 그로 인하여 한민족정체성을 지니는 것이 마치 다문화

글로벌시대에 뒤떨어진 가치를 지닌 것이고 다문화사회를 위하여 한민족정체성을 어떤 방식으로든지 해결 내지는 없애야 할 개념으로 여기는 것으로 보이게끔 하여, 일반 시민 중에서는 다문화주의가 한민족정체성을 없애는 것과 동일한 개념인 것으로 받아들여 불안감을 표시하기도 한다.

이러한 오해가 발생하는 이유는 기본적으로 한민족정체성의 구성개념 자체를 체계적으로 연구한 바 없기 때문인 것으로 생각된다. 즉, 이론적 경험적 분석 결과에 따라 합의된 정확한 개념이 아니기에 사람마다 사회적 고정관념에 근거하여 나름대로의 개별적 개념을 가지고 서로 의사소통을 하기 때문이라고 생각된다. 또한 한국인이 혈통주의적 정체성을 가지고 있다는 명제 역시 마치 사실인 것처럼 받아들여져 왔지만, 오히려 한국인이 혈통주의적이라는 명제를 반박하는 연구도 있다. 장태한(2001)의 연구에 따르면 한국 대학생들의 인종과 민족선호도 조사를 통해 한국인의 국민정체성이 다의적이라는 것을 간접적으로 보여주었고, 설동훈과 정태석(2002)의 연구에서는 북한과 북한동포에 대한 한국인들의 태도를 세대별로 비교하면서 한국인의 혈통적 국민정체성이 무너져 가고 있음을 보여주었으며, 정기선(2004)도 한국의 국민정체성을 혈통주의로 단순화하는 것에 대해 비판하고 있다. 특히 최현(2007)의 연구에서는 한국인들이 단일민족과 동질적 혈통을 중시할 것이라는 일반적인 예상과 달리 정치적 법적 요인이 국민정체성의 요인으로 중시되고 있음을 보여주었다. 즉, 한국인으로 인정받기 위한 조건으로 ‘아버지 어머니가 한국인인 것’이나 ‘한국에서 출생한 것’보다 ‘한국인임을 느끼는 것’과 ‘한국 국적을 갖는 것’을 더 중요한 조건으로 생각하고 있었다. 그러나 혈통주의적 정체성이 확고하지 않은 것과 마찬가지로 정치적-법적 정체성 역시 확고하지 않아서 한국인에 대한 정의가 혼돈스럽고 합의되지 않은 상태라고 볼 수 있다(최현, 2007).

따라서 현재 우리사회에서 막연하게 생각하듯이 한민족정체성 자체가 다문화수용성을 저해하는 요소인지를 검증할 필요가 있으며, 그에 앞서 한민족정체성의 구성요소를 밝히는 작업이 선행되어야 한다. 그 분석결과를 토대로 한민족정체성의 구성요소 중 다문화수용성을 저해하는 요소와 도움이

되는 요소를 파악하여 각 요소의 특성과 의미에 대한 사회적 합의를 통하여 다문화교육의 구체적인 내용으로 활용할 수 있을 것이다.

#### 4) 자민족 중심주의(Ethnocentrism)

자민족중심주의(ethnocentrism)는 자신이 속한 집단의 문화와 가치관을 중심으로 다른 집단을 평가하고 해석하며, 자신과 다른 집단은 배척하고 동일한 집단은 맹목적으로 수용하는 경향을 의미한다(전경숙, 박혜정, 2005). 자민족중심주의의 개념은 Summer(1906)에 의해 처음 도입되었는데, 그는 집단에 대한 애정과 충성을 기준으로 내집단과 외집단을 구분하고, 내집단에 대한 선호적 태도가 외부집단에게 비선호적인 태도로 작용한 결과 나타나는 구조라고 설명하였다. Shimp와 Sharma(1987)는 자민족중심주의를 자신이 속한 집단의 문화와 가치관을 중심으로 다른 집단의 문화와 가치관을 이해하고 평가하며, 자신이 속한 문화와 동일하거나 유사한 집단은 열등한 것으로 보는 경향으로 보았으며, 이러한 자민족중심주의는 애국이나 보수성향과 매우 관련이 높은 개념으로 알려져 왔다(Shimp & Sharma, 1987; Sharma, Shimp, & Shin, 1995). 따라서 한 집단 고유의 윤리, 국가의 상징성 및 가치가 자존심 형성의 근거가 되고, 반면에 다른 집단의 상징은 경멸할 대상으로 보는 경향도 있다(Levine & Campbell, 1972). 이러한 개념들은 다양한 방면에서 집단구성원의 행동에 영향을 미치는데, 자기가 속한 집단의 이익을 위해 다른 집단의 이익은 무시해도 좋다는 태도를 형성하게 한다.

이러한 자민족중심주의는 연령이 높을수록, 유색인종보다는 백인이, 남성보다는 여성이 강한 것으로 보고되고 있다(Han, 1988). 그러나 다른 연구에서는(Dornoff, Tankersley, White, 1974) 일치하지 않는 결과도 있어 일관된 결과를 나타내고 있지는 않지만, 이는 측정상의 문제로 추측되고 있다.

자민족 중심주의는 한민족정체성과는 다른 차원이나 민족정체성이 지나치게 강화되었을 때 자민족중심주의로 발전을 할 가능성이 있다는 점에서

같은 연장선상에서 볼 수 있는 개념이다. 따라서 한민족정체성과 마찬가지로 다문화수용성 및 타문화 배타성과 관련되기 쉬운 개념이라고 볼 수 있다. 예를 들면, 한국청소년개발원(2002)의 연구에 따르면 외국인에 대한 수용성수준에 영향을 미치는 의식적 요인으로 자민족중심주의가 작용하는 것으로 나타났는데, 자민족중심주의가 약할수록 외국인에 대한 수용수준이 높은 것으로 나타났다.

이런 측면에서 볼 때 한민족정체성이 다문화수용성에 미치는 영향을 분석함에 있어 함께 비교 분석함으로써 한민족정체성, 자민족중심주의, 다문화수용성의 관계를 면밀하게 검토해 볼 필요가 있을 것으로 생각된다.

#### 4. 사회통합방법으로써의 다문화교육

##### 1) 다문화교육의 개념

다문화 교육이 무엇인가에 대해서는 매우 다양한 개념들이 존재한다. 우선, Bank(2004)는 다문화교육을 ‘학생이 학교나 교육환경 내에서 사회적 계층, 성, 인종, 언어, 문화에 관계없이 교육을 받을 수 있도록 하는 일종의 개혁운동’이라고 정의하였다. 이 입장에서는 사회정체감이론(social identity theory) 또는 최소집단패러다임(minimal group paradigm)에 근거해 볼 때 인간은 본질적으로 사물을 범주화하는 경향이 있기 때문에 타인을 내집단과 외집단으로 분류하여 내집단을 편애하고 외집단을 차별하는 속성이 있으므로 사실상 다문화교육의 목표를 완벽히 달성하기 어려우며, 그렇기 때문에 다문화교육이 지속적으로 이루어져야하는 ‘과정’이지 어떤 활동을 통해 이루어야하는 ‘목표’가 아니라고 보고 있다.

이에 비해 Campbell(2004)은 ‘문화적, 인종적 배경이 다른 청소년들이 상호 문화적 전통을 이해하고 존중함으로써 궁극적으로 인간의 존엄성과 모든 인간의 평등성을 증진시키는 교육’으로 보고 있으며(전경숙 외, 2007 재인용), Parekh(2006)은 ‘타문화에 대한 이해와 존중감, 감수성을 증진

시키고, 나아가 고정관념에 의존하지 않는 독립적인 판단 및 자아비판 능력을 함양하는 것'으로 정의한 바 있다(전경숙 외, 2007, 재인용).

두 입장의 차이는 Bank와 Campbell이 교육에서의 평등을 강조하고 모든 인간은 평등하다는 교육철학적 접근을 시도한 반면, Parekh는 문화적 감수성 증진과 고정관념에 의존하지 않는 주체적 판단능력을 증진시키는 것과 같이 교육장면에 국한되지 않고 일반영역까지 확장시킨 개념으로 보고 있다는 점이다.

한편, 국내의 연구인 전경숙 외(2007)의 연구에서는 '다양한 민족, 인종 뿐만 아니라 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생하는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 문화적 가치를 존중하는 태도를 기르며 문화적 차이에 의해 발생하는 편견이나 갈등의 해소 및 적극적 관계형성이라는 실천적 의미를 모두 포괄하는 개념'으로 정의한 바 있다.

이 이외에도 다양한 다문화교육에 대한 개념이 존재하는데, 각 개념들이 서로 강조하여 초점을 두는 분야는 다르지만 인간의 평등성과 다름에 대한 수용성을 강조한다는 점에서는 공통적 가치를 지니고 있는 것으로 생각될 수 있다.

<표 II-6> 다문화교육에 대한 다양한 정의들

| 학자                 | 다문화교육의 정의                                                                                                                                                                        |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Baker<br>(1994)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>소수민족의 시민권 운동을 모태로 하여 보다 광범위한 교육적 접근이 적용되면서 각 문화에 대한 존중에 바탕을 둔 교육</li> </ul>                                                               |
| Banks<br>(2006)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>다양한 인종적, 민족적, 사회 계급 집단 출신 청소년들이 교육적 평등을 경험할 수 있도록 학교, 대학, 등 교육 기관을 변혁하는 것</li> <li>모든 학생들이 문화간 긍정적 태도와 인식 및 행동을 발달시켜 나가도록 돕는 것</li> </ul> |
| Baptiste<br>(1979) | <ul style="list-style-type: none"> <li>사회 정의의 도덕적 실행과 상호 존중, 관용과 이해 및 평등의 원리에 기초한 교육 체계 내에서 문화적 다원론의 철학을 제도화한 것</li> </ul>                                                       |
| Bennett<br>(1995)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>문화적으로 다양한 사회 혹은 하나의 독립된 세계 속에서 문화적 다양성을 촉진하기 위해 민주적인 가치와 신념에 기초해서 가르치고 배우는 접근</li> </ul>                                                  |

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 평등 교육을 추구하는 철학적인 개념으로 교육과정 개혁을 통하여 학생들과 교사들이 다문화적 능력을 획득하고 사회정의를 실천할 수 있는 교육 실천 운동</li> <li>• 다문화 교육의 범주 : 평등교육, 교육과정 개혁, 다문화적 능력, 사회정의를 향한 교육</li> </ul>                                                                                                                  |
| Campbell (2004)                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 문화적, 인종적 배경이 다양한 청소년들이 상호 문화적 전통을 이해하고 존중함으로써 궁극적으로 인간의 존엄성, 인간 진보의 가능성, 그리고 모든 인간의 평등을 증진시키는데 도움을 주는 교육, 문화 민주주의 차원에서 다문화 교육에 접근</li> </ul>                                                                                                                               |
| Daniel, (1996)                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 모든 민족과 인종 집단에 대해 가르치고 배우는 교육적 제도, 다시 말해서, 다문화 교육은 소수민족의 관점을 보다 더 반영하고, 모든 어린이들에게 만족을 제공하며, 그들 자신과 자신들의 역사, 그리고 문화에 관해 진실을 제공하는 것을 의미</li> </ul>                                                                                                                            |
| Grant (1981)                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화적인 교육은 다양성을 받아들이기 위해 전체 교육 과정과 교육환경을 포괄하는 종합적이고 통합적인 개혁의 의미를 수반함</li> <li>• 다문화 교육은 학교와 다른 교육 기관에서 발생하는 과정으로 모든 교과와 교육과정에 관련이 됨</li> </ul>                                                                                                                              |
| Kendall, (1983)                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신을 존중하고 남을 배려하는 도덕 교육이며, 사회의 그릇된 편견이나 고정관념에 대항하고 보다 평화로운 의사결정 방법을 배워나가는 민주 시민교육</li> </ul>                                                                                                                                                                                |
| National Council for Accreditation of Teacher Education : NCATE | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화 교육의 핵심은 각 개인이 다양한 문화 속에서 정치적, 사회적, 경제적인 생활을 경험하고 다양성을 존중 및 자각하며, 다양한 사회, 경제, 인종, 종교, 문화 집단 간의 상호 영향의 중요성을 인식하는 데 있음.</li> <li>• 학교가 문화적 차이를 없앤다거나, 문화적 복수주의를 단순히 용인한다는 정도의 견해를 배격하고, 오히려 학교는 모든 청소년들이 여러 문화적 대안들을 보존하고 확장하도록 모든 학교의 프로그램을 통하여 문화적 양식을 넓히게 함</li> </ul> |
| Nieto (1992)                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 모든 학생을 위한 총체적인 학교 개혁과 모든 차별에 도전하고 사회 정의를 위한 민주주의적 원칙을 함양하도록 하는 근본 교육</li> </ul>                                                                                                                                                                                            |
| Pang (2005).                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학문적 수월성 그리고 배려 이론, 민주주의 교육, 인간 성장과 발달과 같은 세 가지 신념체계를 통합함으로써 각 학생의 잠재력을 계발시킨다는 목표를 가진 전인적인 학생을 교육하는 것</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Parekh (2006)                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 청소년들에게 다른 사람이나 집단의 사고방식 및 생활 방식을 이해시킴으로써 타문화에 대한 존중감과 감수성을 증진시키고, 나아가 고정관념에 의존하지 않는 독립적인 판단 및 자아비판 능력을 함양하는 것</li> </ul>                                                                                                                                                   |

|               |                                                                                                                                                                                                   |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 전경숙<br>(2007) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다양한 민족, 인종뿐만 아니라 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생하는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 문화적 가치를 존중하는 태도를 기르며 문화적 차이에 의해 발생하는 편견이나 갈등의 해소 및 적극적 관계형성이라는 실천적 의미를 모두 포괄하는 개념</li> </ul> |
| 은지용<br>(2007) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 청소년들로 하여금 다양한 민족, 인종, 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생하는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 문화적 가치를 존중하는 태도를 기르며, 문화적 차이에 의해 발생하는 편견이나 갈등 문제에 대해 적극적으로 대처하는 능력</li> </ul>           |

## 2) 다문화교육의 종류

다문화교육의 개념이 다양한 만큼 다문화교육의 유형 역시 다양하다. 개념적으로는 공통적 가치를 지향하고 있긴 하지만, 사실상 좀 더 깊이 들어가 보면, 다문화 교육이라는 영역에 내포된 가치는 매우 다르다. Schwartz(1995)는 다문화교육을 ‘주류다문화교육’과 ‘비판적 다문화교육’으로 나누어서 설명하고 있는데, 내용을 요약하면 다음과 같다.

### (1) 주류다문화교육

주류다문화교육이란 교육을 통하여 학교 혹은 사회를 전체적으로 변형시키기보다 부분적으로 개혁하려는 노력을 말하는 것으로 교육의 목적은 자문화 혹은 주류문화로 동화시키고 포섭하기 위함이며 현재의 사회구조를 변화시키는 것이 아니라 소수집단을 기존의 사회질서에 적응시키는 것이다. 소수문화의 존재와 다양성을 인정하지만 주류문화에 대한 종속적 위치에서 비주류의 다양성을 인정할 뿐이며 그들이 주류가 될 수는 없다.

### (2) 비판적 다문화교육

이에 비해 비판적 다문화교육의 입장은 문화의 우위를 차지하는 지배적 문화의 존재를 인정하지 않으며 다양한 문화의 차원을 인정하고 소수문화

의 가치를 인정하기 보다는 자국 문화에 대한 우월적 입장에서 벗어나 자신의 문화에 대한 상대적인 가치를 확인하는 것에 중점을 두는 입장이다. 주류집단의 우위를 인정하지 않는다는 점에서 ‘급진적 다문화 교육’이라고도 한다.

### (3) 조합적 다문화교육

조합적 다문화교육은 위에 제시한 두 접근의 중간적 입장을 지향하는 접근으로, 다양성을 인정하고 차별을 금지하는 것에 그치지 않고 소수문화가 처할 수 있는 사회구조적 불이익을 인정하여 이들의 사회참여를 신장하기 위한 재정적, 법적 지원을 적극적으로 시도하는 입장으로 다문화 방송, 다문화 문서, 다언어·다문화 교육이 조합적 다문화교육의 관점에서 이루어지는 것이라고 볼 수 있다.

지금까지 언급한 다문화교육의 유형과는 달리 다문화교육의 내용에 따른 분류가 있을 수 있다. 비록 내용에 따른 분류라고 하지만 교육의 내용이 다르다는 것은 그 교육에서 담고 있는 가치와 지향성이 다를 것을 의미하므로 아래의 각 유형도 서로 교육의 목표와 초점이 조금씩 다를 것을 암시한다.

### (4) 국제이해교육

국제이해교육은 글로벌 경쟁시대에 알맞은 인재를 양성하고 증가하는 국제교류에 발맞추어 세계를 이해하고 관련지식을 증가시키는 것을 목적으로 하는 교육으로 정의되는데, 유네스코에서 오래전부터 관심을 가지고 수행해온 교육이다. 국제분쟁을 줄이고 세계평화를 확산시키고자 국가들 간의 상호이해를 문화와 교육차원에서 증진한다는 것이 기본 취지다. 그 취지를 달성하고자 가장 역점을 두고 추진해온 것이 ‘만남’과 ‘교류’로 유네스코 중심의 국제이해교육은 국가를 문화 단위로 삼고, 주로 국가기구들을 통해서



이루어졌다는 특징이 있다(조용환, 2008). 지금까지 우리 사회에서 이루어졌던 다수의 ‘다문화교육’이라고 지칭되는 교육이 국제이해교육이었다. 내용적으로는 문화에 대한 태도나 인간의 평등성 등을 강조하는 가치전달 위주의 교육이라기보다는 세계의 다양한 문화적 특성을 경험하고 친숙해지는 것을 목적으로 하고 있는 교육이 대부분이다.

세계의 다양한 문화를 경험함으로써 견문을 넓히고 보다 개방적 사고를 할 가능성은 있으나, 단순히 다른 문화를 소개받는 것만으로는 다문화 사회에 대한 올바른 태도를 형성하는 데는 큰 도움이 되지 않을 뿐 아니라, 그릇된 자문화우월주의나 자민족 중심주의 가치를 강화시키며, 특히 비서구 문화권에 대해서는 오리엔탈리즘적 시각의 접근을 할 수 있는 가능성이 있다는 점에서 제한점이 있다고 볼 수 있다.

#### (5) 다문화 이해교육

다문화이해교육은 문화적 차이를 인지하고 이에 대한 이해를 바탕으로 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들의 의사소통과 상호이해를 목적으로 하고 있는 교육이다. 다양한 문화나 사고방식이 존재함을 당연하고 자연스러운 것으로 간주하고 서로 다른 문화로 인한 행동의 차이나 사고방식의 차이를 수용하고 이해할 것을 강조하고 있다. 이 접근의 기저에는 문화적 상대주의가 깔려있으며, 편견이나 불평등에 대한 비판적인 성찰과정 없이 단순한 경험의 축적에 머무를 수 있는 위험성이 있다(이민경, 2007).

#### (6) 시민교육으로서의 다문화교육

시민교육으로서의 다문화교육은 인간이 다른 사람과 살아가는 과정에서 배워야 할 기본적인 시민의 자세라는 입장에서 접근하는 것으로, 사회통합 및 상호공존을 위하여 다른 사람에 대한 인권을 존중하고 편견 및 고정관념을 약화시키며 평등과 공동의 가치를 배우는 교육적 접근이라고 볼

수 있다. 흔히 세계시민교육 또는 시민교육이라고 일컬어지는 분야이며 다민족, 다문화사회를 이해하고 더불어 살아가는 가치를 배우는 것을 주요 내용으로 하고 있고, 사실상 다문화교육의 상위개념으로 보기도 한다 (Quellet, 2002). 반드시 문화의 문제에만 국한되지 않고 인종, 민족, 성, 장애 등에 따른 각종 차별을 없앴으로써 사회정의와 평등을 실현하고자 한다는 점에서 반편견 반차별 교육으로 분류할 수 있다고 본다.

이 이외에도 다양한 차원에서 다양한 영역에 초점을 둔 다양한 다문화교육이 있을 수 있다. 이 중 본 연구에서는 다양성을 받아들이며 소수자에 대한 편견을 지양하는 평등교육의 측면에서 접근하고자 한다.

### Ⅲ. 국내외 다문화교육의 현황

1. 국내 다문화교육의 현황
2. 국외 다문화교육의 현황



### III. 국내외 다문화교육의 현황

#### 1. 국내 다문화교육의 현황

다문화교육과 관련된 연구들은 최근 들어 비교적 많은 기관에서 수행된 바 있는데, 다문화교육의 이해를 위한 교양교재 저술을 위한 연구(교육인적자원부, 2007), 다문화교육 담당 핵심교원 양성 프로그램 연구(교육인적자원부, 2007), 다문화 교사를 위한 교육참고자료연구(교육인적자원부, 2007) 우리나라 다문화교육 정책 추진현황, 과제 및 성과분석에 대한 연구(교육인적자원부, 2007) 등 다문화교육과 관련된 다양한 연구사업이 교육인적자원부를 중심으로 이루어진 바 있다. 그러나 아직 시작단계이고 더 다양하고 체계적인 교육 내용 및 방법이 개발되어야 한다는 데에는 이의를 제기할 바 없을 것이다. 본 부분에서는 현재 국내 다문화교육과 관련하여 다문화교육에 대한 교사와 학부모의 인식현황, 국내 다문화교육에서 이루어지고 있는 교육 내용, 그리고 실험적으로 이루어지고 있는 교육 프로그램의 내용에 대하여 간략히 살펴보고자 한다.

##### 1) 다문화교육에 대한 인식

사회적 움직임에 비해 사회적으로 다문화교육의 중요성 및 필요성에 대한 인식 수준은 낮은 편이라고 할 수 있다. 다문화교육의 필요성, 방향, 중요성 등에 대한 인식의 조사는 주로 교사를 대상으로 이루어진 연구들이 대부분인데, 우선 유치원과 초등학교의 다문화교육 실태와 교사의 인식을 비교한 지성애, 정대현, 김경숙, 김현주, 채영란, 김지예(2006)의 연구에 따르면 다문화교육의 필요성을 ‘민족과 자신에 대한 긍정적 정체감 수립’과 ‘융통성과 개방성 있는 교육목표 성취’로 생각하는 경우가 가장 많았고 (27.6%, 25.3%), ‘인종, 성, 사회적 지위에 관계없는 평등함 인식’이 목표

라고 생각한 교사들은 9.7%에 불과하였다. 따라서 다문화교육의 목표에 대해서 교사들이 가지고 있는 인식을 좀 더 확장시키는 교육과정이 필요함을 시사하였다.

이를 직접적으로 드러낸 연구는 교육인적자원부(2007)의 다문화교육 정책수립을 위한 기초인식 조사 연구로, 그 연구에서 많은 교사들(37.7%)은 다문화교육에 대해서 잘 인식하지 못하다고 응답하였고, 조사대상의 18.7%만이 다문화교육에 대해 잘 알고 있다고 응답하였다. 교사들은 다문화교육을 강조하게 될 경우 나타날 수 있는 역차별 현상에 대해 크게 우려하고 있으면서, 그럼에도 불구하고 전체의 68.8%의 교사들이 다문화 교사교육이 필요하다고 응답하였고, 교육대학이나 사범대학과 같은 교사양성과정에 다문화교육 영역이 포함되어야 한다는 응답도 62.8%에 달하는 등 다문화교육에 대해서는 긍정적이었다.

이에 비해 경기도교육청(2007)의 연구에서는 90% 이상의 교사가 다문화교육이 매우 필요하다거나(16.8%), 필요하다(73.6%)고 응답하여 경기도지역 교사의 다문화교육에 대한 요구도는 매우 높음을 나타내었다. 이는 경기도에 다문화가정 청소년들이 많이 분포함으로 인하여 필요성을 더 절실히 느낄 수 있는 환경이기 때문으로 해석되었다. 또한 같은 연구에서 다문화 이해교육을 실시할 때 어떤 방식이 가장 효과적일 것으로 생각하느냐에 대한 질문에 모든 영역과 전 과정에서 통합적으로 실시하는 것이 효과적일 것이라는 응답이 46.3%로 가장 높은 것으로 나타나 다문화교육의 중요성을 심각하게 생각하고 있는 것으로 나타났다.

그 외에 정선희(1997)는 다문화교육에 대한 유치원교사의 인식을 조사하였는데, 연구대상 337명 중 96.7%가 다문화교육이 필요하다고 응답하였고, 다문화교육에 대해 배운 적이 있는 교사들의 99%가 다문화교육이 필요하다고 응답하였다. 그 연구에서 나타난 다문화교육의 문제점은 우리나라 상황에 맞는 다문화교육자료가 부족하다는 점, 다문화교육에 대한 지식이나 이해부족, 다문화교육에 대한 필요성 인식부족 등이었다.

또한 김아영(2006)도 초등학교 교사의 다문화교육 인식에 대하여 조사

하였는데, 관심의 정도는 보통 정도였으나 경력이 6~10년 정도이거나 다문화교육을 받은 경험이 있는 교사일수록 다문화교육에 대한 관심이 높은 것으로 나타났다. 그러나 다문화교육과 관련된 지식의 수준은 보통 이하인 것으로 나타났으며 전반적으로 보았을 때 인종적 문제에 유연한 시각을 갖는 데 어려움이 있는 것으로 분석됨으로써 아동들에게 편파된 교사의 인식이 간접적으로 전달될 가능성을 시사하였다. 또한 다문화교육에 대한 연수를 참가해본 적이 있는지에 대해 80%가 참가해본 경험이 없다고 응답하였고, 다문화교육의 문제점으로 교사 자신의 지식과 이해의 부족을 가장 큰 문제점으로 응답하였고, 교육자료와 연수기회부족도 역시 문제로 지적되었다.

하숙현(2000)은 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 조사하였는데, 다문화교육이 필요하다고 생각하는지에 대한 질문에서 전체 부모의 88.2%가 필요하다고 응답하였다. 특히 사회경제적 지위가 높을수록, 다문화교육에 관한 경험이 있을수록 다문화교육이 필요하다고 생각하는 경향이 높았다.

이러한 연구결과들을 볼 때, 사회적으로 교사나 학부모의 경우 다문화교육이 필요하다고는 생각하지만 다문화교육이 무엇인지에 대한 인식은 크게 없고, 어떻게 해야 하는지에 대한 방법적인 측면도 잘 알지 못하는 상황임을 알 수 있다. 이는 결국 하는 게 좋고 필요하긴 하다는 데에 동의는 하지만 크게 자신의 일이라고 생각하지는 않는 제3자적 입장에서 다문화교육을 대하고 있음을 시사한다.

## 2) 다문화교육의 내용

국내에서 이루어지고 있는 다문화교육은 내용적으로 볼 때, 크게 두 가지로 구분될 수 있다. 하나는 소수집단이 대상인 것이고 다른 하나는 원주민 즉, 다수집단을 대상으로 하고 있는 것이다. 이 두 가지 교육은 서로 함께 이루어질 수 있으나 서로 다른 방향에서 이루어지고 있다. 소수집단이 대상인 경우는 한국의 언어, 문화, 풍습 등에 대해 알려주고 한국사회의 적

응을 도와주어 빠른 시간 내에 동화할 수 있도록 하는 것을 목표로 삼고 있다. 실제로 결혼이주여성센터, 외국인 근로자 센터, 종교단체, 그 외 NGO 등을 중심으로 이루어지고 있는 것들이 바로 그것인데, 구체적인 교육 내용으로는 학습지도, 멘토링, 문화체험, 한국어교실, 그룹홈, 다문화축제, 컴퓨터교육, 진로교육 등으로 이루어져 있다.

이에 비해 다수집단 대상의 프로그램은 다양성을 이해하고 편견과 차별을 지양하는 태도교육이 초점이 되어야 함에도 불구하고, 현재 국내에서 실시되고 있는 다수자교육의 내용은 주로 다양성을 이해하는 부분에 초점이 맞추어져 다른 나라의 음식, 놀이, 미술, 전통 등을 체험하거나 외국어 배우기, 다문화축제에 참가하기 등에 국한되어 있어 다른 문화에서 온 사람의 역사적 사회적 심리적 다양성에 대한 성찰적 이해라기보다는 피상적인 흥미위주의 교육이 이루어지고 있는 것이 현실이다. 아래의 <표 III-1>은 국내 초·중·고등학교에서 실시되고 있는 다문화교육의 내용을 요약한 것이다. 이주민에 대한 반편견 반차별 및 인권의 측면에서 진행되는 내용은 비교적 적은 부분이고 대부분이 타문화 체험의 수준인 것으로 나타나 있다.

<표 III-1> 국내 다문화교육을 실시하는 학교 및 교육내용

|   | 학교명          | 다문화교육의 내용                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 서울 K<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화 이해 위한 전시회 개최</li> <li>■ 반편견 교육</li> </ul>                                                                                                                                                                |
| 2 | 부산 G<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 전통 문화제</li> <li>■ 다문화 교사 초청 강의</li> </ul>                                                                                                                                                                    |
| 3 | 인천 P<br>유치원  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 체험 중심의 다문화 교육 (음식, 춤, 놀이, 사물을 통해 타 문화를 접하도록 함)</li> </ul>                                                                                                                                                    |
| 4 | 광주 K<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 재량활동(다양한 나라, 다양한 사람들에 대한 내용)</li> <li>■ 국제이해교육학습지</li> <li>■ 국가별로 이해하기 자료 사용, 다문화 탐구 보고서</li> <li>■ 세계 나라들의 국기와 국화 알아보기</li> <li>■ 다문화와 관련된 도서를 읽고 독후감 쓰기</li> <li>■ 우리나라와의 차이점과 동일한 점, 그 이유 찾아보기</li> </ul> |



|    |              |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5  | 대전 B<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1학년, 1국가 탐구활동, 다문화 축제 등을 통해 다양한 문화를 접해볼 수 있는 기회를 마련</li> <li>■ 다른 나라 문화에 대한 관심 유도, 다양성을 인정하고 받아들이기</li> </ul>                                                                                                     |
| 6  | 경기 M초        | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 재량활동(종이 접기, 색칠하기, 역할극, 노래 등)을 이중언어로 진행.</li> <li>■ 세계 여러 가지 음식으로 빙고하기, 타국가 위치 알기, 국기 알기</li> <li>■ 외국 동요 배우기, 문화체험교실, 이중언어 교육 실시, CCAP, 의상과 음악 비교</li> </ul>                                                      |
| 7  | 경기 Y고        | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 한일 합동 교육, 타 문화 영화 감상, 축제문화 체험,</li> <li>■ 타국가 드라마를 통한 다문화 체험, 외국인과의 체험활동,</li> <li>■ 학생 축제 문화 체험</li> <li>■ 새터민 청소년 돕기 운동, 다문화 가정 자녀 멘터 자원봉사</li> <li>■ 편견해소, 새로운 시각 가지기</li> </ul>                               |
| 8  | 충남 B<br>유치원  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 멸종위기의 세계 동물들 전 세계 보편적 주제와 연관 각국의 특성을 알아봄.</li> <li>■ 타문화 음식 체험, 문화체험, 우리나라 탈과 외국 탈 비교하기</li> <li>■ 원어민 교사와의 언어 수업, 협동활동을 통해서 다문화 교육</li> <li>■ 다문화 놀이 자료, 다문화 도서를 통한 학습</li> </ul>                                |
| 9  | 전북 J<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 타국가의 문화에 대해 조사하고 배우고 소감쓰기</li> <li>■ 다른 나라 문화에 대한 관심 유도, 다양성을 인정하고 받아들이기</li> </ul>                                                                                                                               |
| 10 | 전남 C<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화교실(네팔, 필리핀, 방글라데시 등 타국가에 대한 내용)</li> <li>■ CCAP(외국인과 함께 하는 문화 교실)</li> <li>■ 영상, 사진 자료들. 외국인과 함께 하는 문화교실</li> </ul>                                                                                            |
| 11 | 경북 U<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화 인형극, 다문화 백일장, 다문화의 날 지정</li> <li>■ 재량활동 시간에 자체 제작한 다문화 교육 프로그램을 구안, 적용하여 다문화 가정에 대한 편견을 해소, 문화의 다양성 인정하도록 함</li> <li>■ CCAP, 음식, 놀이, 예절, 노래, 학교생활 문화 체험</li> <li>■ 독서를 통한 간접 체험(이해의 폭 넓히고 수용하는 태도)</li> </ul> |
| 12 | 부산 K<br>중학교  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ CCAP(외국인과 함께 하는 문화 교실)</li> <li>■ 영화를 통한 세계 문화에 대한 이해</li> <li>■ 찾아오는 외국인과 홈스테이 활동</li> <li>■ 이메일 통해 친구 사귀기</li> </ul>                                                                                            |

|    |              |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13 | 경남 A<br>중학교  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화 이해 교육 실시</li> <li>■ 다문화 관련 전문가 초청 강연</li> <li>■ 창의적 재량활동, 전시 및 공연 다문화의 날 지정</li> <li>■ 다문화 대학생과 어울마당</li> <li>■ 외국인 근로자 기업체 방문, 다문화 가정 방문, 다문화 주제 발표</li> </ul>                                           |
| 14 | 인천 S<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 교과, 재량활동, 특별활동 등의 연계를 통해 다문화 이해 교육</li> <li>■ 효과적인 교육환경 조성, 사회단체 및 지역사회단체와의 연계를 통해 교육의 폭을 넓힌다.</li> </ul>                                                                                                     |
| 15 | 경기 S<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 타국가 언어 교실, 외국의 자연환경 이해하기, 외국 음식, 주거, 음악, 춤, 의상, 문학, 예절에 대한 이해.</li> <li>■ 외국의 정치 상황, 사회적 문제 이해하기</li> </ul>                                                                                                   |
| 16 | 경기 W<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 노래를 통한 중국문화교실 수업, 노래를 통한 스리랑카 문화교실</li> </ul>                                                                                                                                                                 |
| 17 | 경기 Y<br>중학교  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화 이해(타국가의 문화에 대한 지식)</li> <li>■ 다문화 체험 공모전, 다문화 가정 학생과 1: 1 결연</li> <li>■ 다문화 가정 학생과의 공동 캠프 운영</li> <li>■ 편견/차별 해소</li> <li>■ 특별활동, 재량활동, 다 언어 공연/발표 대회</li> <li>■ 다양한 문화에 대한 정보 습득, 관심 가질 것을 고취</li> </ul> |
| 18 | 서울 P<br>초등학교 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다문화와 관련한 도서 독서 후 감상문</li> <li>■ CCAP 프로그램</li> <li>■ 세계의 축제카드 만들기, 다문화 체험 축제 참가, 어울림 한마당</li> <li>■ 걸어서 세계 속으로 프로그램 시청, 대사관 방문, 이슬람 사원 방문</li> <li>■ 다양한 나라에 대한 관심, 타 문화권과 타 종교에 관한 편견을 해소</li> </ul>         |

※ 위의 내용은 각 학교의 홈페이지에 설명된 내용을 기초로 작성됨.

박재의, 전현정, 이순옥, 김무정(2008)이 국내 다문화교육 연구학교의 교육과정을 분석한 결과에도 그 결과는 유사하게 나오는데, 박재의 등의 연구에서는 다문화교육 연구학교 중 7개 학교의 교육내용을 분석하여 요약하고 있다. 그 내용에 따르면, 첫째, 대부분 학교에서 다문화교육의 개념을 국제이해교육과 구분하지 않고 사용하는 등 개념적 혼란을 가진 채 이루어지고 있었다. 둘째, 교육 대상이 주로 국제결혼가정 자녀에 있는 경우가 대

부분이었다. 셋째, 교육 내용적으로 소수자 적응교육과 소수자 정체성교육이 혼용되어 있었다. 넷째, 교육과정적 측면에서 정정희(2006)가 제시한 다문화 교육내용 6가지(문화, 협력, 반편견, 정체성 형성, 평등성, 다양성)를 가장 많이 사용하고 있었고, 또한 CCAP(Cross Cultural Awareness Program)을 많이 사용하고 있었는데, 이는 국제이해교육을 다문화교육과 같은 개념으로 생각했기 때문인 것으로 해석된다. 그러나 한승연(2000)이 초등학교 도덕과에서 나타난 내용을 유네스코에서 제시한 국제이해교육의 내용과 비교분석한 결과 국제이해교육의 중요성에 비해 도덕과에서 직접적으로 다루는 내용이 매우 빈약하고 내용도 주로 고학년에 편중되어 있어서 학년별 연계성이 부족하다고 주장하였다(박정문, 2006 재인용). 전옥순(2002)도 역시 초등학교 도덕, 사회과를 중심으로 국제이해교육 활성화 방향을 연구하여 초등학교 도덕, 사회과 교육과정과 교과서에 반영된 국제이해교육 관련 내용의 비중을 분석하였는데, 국제이해교육 관련내용이 전체 지도 시수의 53.6%로 많은 부분을 차지하고 있으나 교과간, 영역간, 학년간 지도시수의 심한 불균형으로 효율적 운영이 어려움을 보고하고 있다.

마지막으로, 다문화교육의 이해를 위한 자체연수, 전문가를 초청한 연수, 관련 체험활동 등이 생각보다 다양하게 이루어지고 있었고 교과연구회활동도 있으나 그 구성과 내용이 체계적이지 못하고 초보적 수준이기에 효율적 연수프로그램이 매우 시급함을 주장하였다.

이런 결과를 볼 때 다문화교육에 대한 개념정립과 전문적 프로그램 개발 및 보급, 그리고 다문화교육에 대한 인식확산을 위한 홍보 등은 매우 중요하고도 시급한 과제임을 알 수 있다.

### 3) 다문화교육 프로그램 개발

다문화교육에 대한 관심으로 학교교사들을 중심으로 효과적인 다문화교육과정을 만들어내기 위한 노력들이 다양한 영역에 걸쳐서 실험적으로 이루어지고 있다. 그 중 하나의 흐름은 특정 과목을 중심으로 다문화교육의 주제를 결합하는 형태이고, 다른 하나는 개별적인 다문화교육 프로그램을

구성하는 형태이다.

교과과목 중심과의 결합을 중심으로 이루어진 연구로는 주로 사회과나 도덕과를 중심으로 연구가 이루어졌고, 그 외에 지리, 미술, 음악 등에 적용한 사례가 있다. 예를 들면, 나현숙(2003)은 미술수업을 통하여 다문화 이해수업을 연계하면서, 다른 삶의 양식을 가진 사람들의 각 문화가 가진 특성을 이해하고 편견에 사로잡히지 않고 그 모습대로 수용하는 내용을 다루고, 이를 통해 학생의 인식과 태도가 긍정적인 방향으로 변화하였음을 보고하였다.

김소진(2006)도 역시 초등학교 6학년 미술교과 교재를 분석하여 다문화 관련 제재와 6학년 2학기 사회교과를 통합하여 하나의 단원으로 재구성한 후 다문화 교육을 위한 교수·학습 지도안을 구성하여 효과적인 다문화교육을 시도하였다. 그 결과 외국과 외국인에 대한 막연한 두려움이 감소하였고, 문화적 상대주의적 태도가 증가하였으며 외국에 대한 개방적 태도 역시 증가한 것으로 나타났다.

김희숙과 장인한(2008)은 음악교육의 내용을 다문화교육과 통합하여 통합적 음악 활동을 위한 교육과정을 구성한 후 실행 및 효과분석을 하였는데, 내용을 살펴보면 세계 각국의 노래를 가르치면서 해당 국가 출신의 학부모가 와서 해당국 언어로 말을 하고 노래를 함께 부르면서 해당국의 문화를 배우는 내용이었다. 그 결과 아이들이 매우 흥미롭게 생각하였고, 해당국 어머니의 등장을 매우 호기심을 가지고 대하였으며, 해당국과 해당국 출신의 어머니, 그리고 그 어머니의 자녀인 같은 반 동료에 대해서도 긍정적인 태도를 형성했음을 나타내었다.

김일수(2003)는 초등학교 6학년 재량활동을 위한 내용으로 국제이해교육 교재를 개발하여 세계적인 시각이나 관점, 문화간 이해를 위한 교육, 세계적인 문제나 이슈 등에 대한 활동내용으로 구성하였고, 박정문(2007) 역시 초등학교 학생을 대상으로 재량활동 운영시간에 다언어 활동을 통한 다문화 배우기 활동지도안을 구성하여 실시한 바 있는데, 내용면에서 보았을 때 우리 문화와 다른 나라의 문화에 대한 호기심 유발, 우리나라와 다른 나라에 대한 탐색, 다른 나라 문화에 대한 관용성 가치화 등의 목표를 가

지고 다양한 활동을 수행한 바 있다. 그러나 그 내용 역시 문화적 차이에 대한 이해보다는 세계의 언어, 의식주, 화폐, 여행지 등에 대해 알아보는 것이 대부분이었고, 문화적 차이에 대해서도 ‘관용적’ 태도라는 용어를 사용함으로써 이미 기존의 한국인이 우월한 입장에서 소수집단을 ‘받아들인다’는 관계적 불평등을 내포하고 있어 한계를 나타내었다.

노선하(2004)는 초등학교 사회과에서 다문화교육을 효과적으로 할 수 있는 교수학습방안에 대해 연구함으로써 다원주의 사회에서 아동들의 적응력을 높이하고자 하였는데, 초등학교 6학년 사회과 교과서를 중심으로 다문화교육 관련 단원을 재구성하여, 자체 개발한 교수학습지도안을 적용하여 학생들의 행동변화, 다문화교육에 대한 반응, 적용 가능한 지도방법 등에 대하여 연구하였다.

이은주(2007)는 이주노동자들이 많이 거주하고 있는 지역의 실업계 고등학생을 대상으로 사회과 교육과정 중 다문화교육과 관련될 수 있다고 판단된 단원을 선정하여 지역의 이주노동자 문제와 연결하여 구성하고 그에 따라 수업을 진행하는 방식으로 연구를 수행하였다. 그 결과 이주노동자에 대한 이해를 증진시킬 수 있었음을 보고하였는데, 연구 결과를 토대로 다문화교육에 필요한 연수, 교육과정, 교육내용 등의 필요성을 논의하였고, 배미애(2004)는 실제 프로그램을 개발한 것은 아니나 다문화교육을 지리교과와 연계하여 상호보완적으로 실천할 수 있음을 주장한 바 있다.

이러한 내용들은 주로 교과목과 연계하여 개발된 프로그램이고, 그 외에 개별적인 프로그램으로 개발된 내용도 있는데, 김경은(2003)의 경우 유아들을 대상으로 반편견 교육<sup>5)</sup>프로그램을 구성 및 실시하고 그 효과를 검증한 바 있고, 신현경(2006)은 탐구중심 다문화교육활동을 통해 유아의 인

---

5) 반편견 교육이란 성, 인종, 민족, 장애, 사회계층, 종교 등에 대한 편견, 고정관념, 선입견 등에 도전하여 각각의 인간을 존중할 수 있는 개방성과 감수성을 높여주는 교육으로서 다른 문화에 대한 고정관념이나 편견, 차별적 행동이 다른 사람에게 깊은 상처를 준다는 것을 알게 하고 다른 문화에 대한 긍정적인 수용과정에서 자신의 문화적 정체성을 스스로 구성해 갈 수 있도록 방향을 설명하는 데 지침이 되는 교육을 말한다(교육부, 1999).

종편견과 친사회적 행동의 변화에 대하여 연구하였다. 탐구중심 다문화교육이라고 하는 것은 유아들이 가지고 있는 경험을 토대로 자신의 문화와 타문화에 대해 함께 탐구해가는 과정에 적극적으로 참여하여 타문화를 인식하고, 수용하며, 존중하는 태도를 기르는 교육활동이다. 연구결과 탐구중심 다문화교육활동을 경험한 유아들이 그렇지 않은 유아들에 비하여 인종편견경향성이 낮았고, 점점 편견이 감소하였으며 흑인에 대한 편견이 긍정적으로 변화하는 등 유아의 사고폭과 인식을 전환시켰다는 결과를 보여주었다.

교사들 외에도 국책연구소 또는 정부산하단체에서 다문화프로그램을 개발하려는 노력을 한 바 있는데, 교사들의 경우 특정 교과목을 활용한 다문화교육프로그램을 개발하는 경향이 있는 반면, 학교가 아닌 단체에서는 특정교과가 아닌 일반적 태도형성을 위한 프로그램을 개발하는 것이 일반적인데, 무지개센터(2007)에서는 초등학생용 반편견·반차별을 위한 다수자대상 교육프로그램을 개발하여 효과를 검증한 바 있다. 은지용(2007)은 Bennett과 Bennett(2004)의 문화간 감수성 발달이론을 근거로 동남아시아 출신 이주 노동자들에 대한 문화탐방이라는 학습주제를 예로 작성하여 제시한 바 있다. 그러나 이 역시 크게 구체적이지는 않아 실제 교육을 수행하고자 하는 교사가 사용하기에는 부족하였으며, 정정수(2008)는 한국인을 대상으로 이주노동자에 대한 인권과 아시아 각국의 사회와 문화를 체험하도록 하는 프로그램을 개발하여 이주민들의 실태를 청소년들이 직접 느끼게 하는 프로그램을 개발하여 실시한 바 있다.

지금까지 살펴본 내용 이외에도 많은 실험적 노력들이 학교, 시민단체, 정부산하기관, 연구기관 등에서 지속되고 있어 어떤 면에서는 매우 고무적이라고 볼 수 있다. 그러나 내용적 측면에서 보았을 때 다문화교육의 본래 목표를 살리기에 여전히 미약하고 가장 중요한 문제로 이론에 근거하지 않으며 따라서 체계적이지 못한 경향이 있다. 또한 앞에서도 언급했던 바와 같이 다문화교육에 대한 이해부족으로 국제이해교육과 혼동하고, 다문화교육의 대상을 소수집단, 특히 국제결혼가정 자녀에 국한시켜서 생각하는 등

많은 한계를 지니고 있다. 그러한 한계점에 대해서는 다음 부분에서 논의 하도록 하겠다.

#### 4) 국내 다문화교육의 한계

앞에서 국내 다문화교육에 대한 인식, 실행되고 있는 프로그램의 내용 및 대상, 실험적으로 이루어지고 개발되는 프로그램 등 국내 다문화교육의 현황에 대해 살펴보았다. 살펴본 결과에 따르면 국내 다문화교육은 방향설정 및 방법에 대한 논의 및 직접적 실행의 초기단계임에도 불구하고 지나치게 열의만 앞서서 체계적 단계를 거치지 않고 이렇게 저렇게 시행착오를 거치고 있는 것으로 보인다. 그 결과 여러 가지 문제점을 드러내고 있는데 그와 관련하여 류성한(2007)은 국내 이주노동자 지원 단체들이 하고 있는 다문화교육을 중심으로 다음과 같은 한계를 지적하고 있다.

첫째, 이주노동자의 노동권과 인권문제로 접근을 하고 있다는 점이다. 즉, 열악한 노동환경에서 인권침해를 받는 이주노동자를 한국인과 똑같은 권리와 존엄성을 갖는 이웃으로 인정해달라는 것이다. 인권교육에 근거한 접근은 반드시 필요한 부분이지만 이주노동자가 소수집단이고 피해자인 반면 교육의 대상자인 다수자는 관용을 베푸는 사람이라는 불평등한 관계가 형성될 수 있다는 점에서 수동적이라는 한계를 갖는다.

둘째는 이해보다 체험위주의 접근을 시도하고 있다는 점인데 다른 나라의 역사와 민족, 종교, 예술 등에 대한 문화적 이해보다는 음식체험, 문화체험, 놀이체험에 많은 부분을 할애함으로써 타문화에 대한 피상적 경험을 제공할 뿐 공감적 이해의 수준까지 도달하지 못한다는 것이다.

셋째로 다문화교육이 일회적 교육으로 끝난다는 점이다. 인권교육이나 행사, 축제 등의 경우 한 번에 끝나는데, 그 이유를 지속적 프로그램이 없기 때문이라고 설명하고 있다.

넷째는 다양한 문화적 배경에서 온 각각의 사람들을 ‘다른 문화권에서 찾아온 사람들’이라는 하나의 범주에 모두 포함시켜서 각각의 독특성을 이

해하고자 하는 노력은 없다는 것이다. 따라서 개개인의 다양성을 드러낼 수 있는 전문화되고 세분화된 다문화교육의 필요성을 주장하고 있다.

다섯째는 교육의 주체가 전문기관이 아닌 이주민 지원단체라는 점을 들고 있다. 그 이유는 교육계와 학계가 현장보다 늦게 추동되기 때문으로 설명하는데, 그 결과 전문적이고 실제적인 다문화교육이 실시되지 못하고 있다.

여섯째는 교육대상자가 아닌 실무자의 시각에서 기획된다는 점이고, 일곱째는 다수자의 관심이 부족하다는 점이다.

류성환이 지적한 이러한 한계점은 이주노동자지원센터라는 현장에 대한 경험을 근거로 제시된 것이지만, 그 내용을 살펴보았을 때, 국내 다문화교육 전반이 거의 유사한 한계를 지닌다고 생각된다. 이와 더불어 본 연구자들이 생각하는 국내 다문화교육의 한계는 다음과 같다.

첫째, 다문화교육에 대한 개념의 혼란문제이다. 앞서서도 보았듯이 다문화교육에 대한 면밀한 검토 없이 나름대로의 이해를 근거로 다문화교육에 대해 논의하고 프로그램을 구성함으로써 국제이해교육을 다문화교육으로 생각하는 경우가 매우 일반적이다. 물론 국제이해교육도 가치있고 중요한 프로그램이지만 다문화교육의 내용 중 아주 일부로 활용될 수 있을 뿐이지 국제이해교육이 다문화교육은 아니기 때문에 다문화교육에 대한 개념정립은 매우 중요한 문제이다.

둘째, 다문화교육 내용의 이론적 근거가 없는 점을 들 수 있다. 현재 이루어지고 있는 많은 내용들이 어떤 이론적 근거도 없이, 왜 그러한 내용이 들어가야 하는지에 대한 정당화도 없이 제작자의 다문화교육에 대한 나름대로의 이해에 근거하여 적당히 구성되고 실행되고 있다. 그러나 다문화교육이 올바르게 이루어지기 위해서는 다문화교육의 개념, 목표, 방향, 구성내용에 대한 명확한 근거와 함께 경험적 분석을 통해 이루어져야만 할 것으로 생각된다. 그렇지 않고서는 오히려 다문화교육에 대한 오해를 불러일으



키고 비효율적 결과를 초래할 가능성도 있다.

셋째, 사회적으로 다문화 교육의 필요성만 인식할 뿐 타당화된 교육내용 및 방법이 거의 없다. 이는 이론적 근거가 없다는 주장의 연속선상에서 논의될 수 있는 문제로, 아직 프로그램의 개발이 초기단계이기에 타당화된 산출물을 내기 어려웠을 것으로 생각된다. 따라서 전문가들을 대상으로 이론적 경험적 근거를 바탕으로 하는 교육 프로그램 개발을 촉구할 필요가 있을 것이다.

넷째, 통합적이고 거시적 틀 내에서 체계적으로 이루어지지 않고 있다. 다문화교육의 전체적인 틀을 구성하고 소수자를 위한 교육, 다수자를 위한 교육, 통합교육 등을 체계적이고 유기적으로 엮어서 효과적으로 구성할 필요가 있으나 현재에는 맥락없이 개개의 프로그램들이 산발적으로 실험적으로 이루어지고 있는 형편이다.

다섯째, 소수집단을 대상으로 한 교육의 내용에서 소수집단으로서의 정체감 강화 및 차별에 저항하는 법 등에 대한 내용은 전무하다. 앞에서도 살펴보았듯이 소수집단을 대상으로 하는 교육의 내용은 한국의 문화와 한국어, 또는 개별학습지도, 문화체험 등 지식전달에 국한되어 있고, 소수자로써의 정체감이 위협받을 때 어떻게 대처해야 하는지, 또는 차별에 대해 어떻게 저항해야 하는지 등에 대한 내용은 전무하다. 그러나 소수집단이 진정으로 건강하고 동등하게 살아가기 위해서는 자신의 정체성과 존엄성을 스스로 지킬 수 있는 내성을 길러줄 필요가 있을 것이다. 그러나 그에 대한 교육은 전혀 되어 있지 않아서 진정한 의미의 다문화교육이라고 보기 어렵다.

여섯째, 다문화교육에 대한 실제 주체들은 소외되어 있다. 관주도의 다문화주의 및 다문화교육이기에 실제 주체가 될 수 있는 소수집단 및 일반 다수집단이 교육에 대해 실제 필요성을 느끼는지, 어떤 부분에서 필요성을 느끼는지, 어떤 부분에서 어려움을 겪고 있는지, 그들이 주체가 되어 할 수 있는 것들은 무엇인지 등에 대한 고민이 없이 단순히 프로그램의 대상자이며 수혜자로 남아있다.

이러한 한계점을 토대로 향후 우리 사회가 어떤 부부에 초점을 두어 다문화사회의 방향을 정립하고 그에 따른 다문화교육의 방향 및 정책을 구성할 것인지 또한 어떻게 다문화교육을 활성화시킬 수 있을 것인지 지속적으로 논의가 이루어져야 할 것이다.

## 2. 국외 다문화교육의 현황

국외의 다문화교육은 미국, 호주, 프랑스, 중국을 포함하는 4개국의 관련 정책 및 사례를 중심으로 기술될 것이다.

### 1) 미국의 다문화교육<sup>6)</sup>

#### (1) 미국의 다문화교육 관련 정책 및 현황

미국은 지구상에서 가장 다원화된 국가로 인구 구성의 측면에서만 보아도 사회적으로 대다수를 차지하는 백인에서부터 아프리카에 뿌리를 둔 아프리카계 미국인, 라틴아메리카 출신의 히스패닉, 20세기 중반 이후 급속하게 유입되기 시작한 아시아계 미국인, 원주민인 아메리칸 인디언 등 다양한 인종 분포를 보이고 있다. 또한 최근에는 여러 인종 간의 피부색이 혼합되어 본래의 인종에 따라 피부색을 구별하기조차 어려워지게 됨에 따라, 미국 사회는 Michael Lind의 ‘갈색화(browning)’나 Randall Kennedy가 주장하는 ‘인종초월국가(Trans-racial America)’로 진행되는 양상을 보이고 있다(Anderson, 2004). 이런 인구의 다양성을 반영하여 2000년에 실시된 인구 조사에서는 처음으로 응답자들이 1개 이상의 인종 항목을 선택하였는데, 전체 인구의 2.4%에 해당하는 700만 명 정도가 1개 이상의 인종 항목에 표기했다. 전체 인구 구성을 보면 백인이 75.1%, 아프리카

---

6) 미국의 다문화교육은 한국디지털대학교 염철현 교수님(평생교육학과)이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

게 미국인 12.3%, 아시아계 3.6%, 아메리칸 인디언 혹은 알래스카인 0.9%를 차지했다. 라틴 아메리카계 미국인들은 어떤 인종군에도 속할 수 있기 때문에 별도로 취합했는데, 총인구의 13%를 차지했다(이순호, 2005).

유색인종이 다수를 차지하고 있는 주도 하와이(80%), 캘리포니아(68%), 뉴멕시코(67%), 텍사스(61%), 미시시피(53%), 루이지애나(52%) 등 6개에 이르며, 부모가 이민자인 학생의 비율이 19%에 이르는 것으로 나타났다(박세훈, 2008: 44).

이렇듯 미국 사회는 다양한 인종의 집합 국가로서 마치 샐러드 접시(salad bowl)에 담긴形形色색의 야채와 같은 모습을 나타내고 있다. 이렇게 언어, 문화, 종교, 민족성 등이 다른 다양한 인종이 모여 살다보니 구성원 간의 갈등과 마찰이 생기는 것은 자연스런 현상으로 받아들여진다. 잘 알려진 바대로 미국 역사에서 기득권층에 속하는 백인들과 억압과 차별을 받아 온 유색인 간의 갈등과 마찰은 국가의 근본을 뒤흔들 정도의 매우 심각한 양상을 나타냈다.

미국이 오늘날 지구촌의 대표적인 다문화, 다인종 사회로서 면모를 과시하기까지는 그 어느 국가 못지않은 내부의 시련과 시행착오를 경험했다. 또한 합중국 특성에는 지구촌의 곳곳에서 유입된 다양한 인구도 중요하 요소이지만, 지리적으로 넓은 영토와 주(州)마다 연방에 편입된 역사적 배경이 다양하여 일찍이 다문화 사회를 위한 법제, 제도, 정책 등에 대한 연구가 활발하게 진행되었다.

미국 사회의 특성 중 하나는 교육에 대한 책임은 전적으로 주정부에 있다는 점이다. 주(州)마다 갖고 있는 특수성과 독창성을 존중하고 교육을 지역의 교육자치에 위임하는 형식을 취한다. 따라서 연방정부가 큰 틀에서 시행하는 다문화교육프로그램은 주정부나 지방정부의 자치단체에서 시행하는 프로그램보다 종류는 한정될 수밖에 없다.

장구한 다문화교육의 역사를 가진 미국은 크게 네 가지 패러다임을 다문화교육의 토대로 삼았다. 네 가지의 패러다임은 (1) 맹목적인 미국화를 추구하는 네비티즘(Nativism), (2) 이주민들에게 미국문화의 주류인 앵글로

색슨계 백인기독교문화(WASP)에 동화시키려는 동화주의(Assimilation), (3) 이주자가 급증하면서 여러 문화를 용광로에 녹여 새로운 동질문화를 형성하려는 용광로이론(Melting Pot), (4) 다양한 민족 문화가 미국 사회를 풍부하게 한다는 샐러드 보울(Salad Bowl)이다(장인실, 2006).

미국 사회는 일반적으로 위의 네 가지 패러다임이 모두 통용되고 있으며, 어느 특정의 패러다임이 지배적인 위치를 차지하고 있다고 단언하기 어렵다. 그래서 연방정부나 주정부는 다문화교육프로그램의 초점을 다양한 인종, 민족 간의 차이를 존중하고, 이해하고, 지원하는데 두고 관련된 법, 제도, 정책을 전개하는 것으로 보인다. 이런 맥락에서 본 절에서는 미국에서 시행되고 있는 다양한 다문화교육프로그램의 기본 토대가 되는 대표적인 법제, 정책, 프로그램, 판례, 그리고 사례들을 소개하기로 한다. 이것들은 합중국 헌법(The Constitution of the United States), 민권법(Civil Rights Act), 차별철폐정책(Affirmative Action), 이중언어교육법(Bilingual Education Act), 헤드 스타트 프로그램(Head Start Program), 아동낙오 방지법(No Child Left Behind Act), 그리고 미국사회에서 다문화교육에 관한 한 기념비적인 판결들 중에서 Brown 판결, Lau 판결 등의 몇 가지를 다루고자 한다.

#### ① 합중국 헌법(The Constitution of the United States)

미국 사회에서 다문화와 관련된 수많은 제도와 교육프로그램에 영향을 미치는 것 중 가장 영향력이 큰 것은 합중국 헌법이라고 할 수 있다. 합중국 헌법은 모든 법률의 법원(法源)이 됨과 동시에 각 법률의 합헌 혹은 위헌을 판정하는 기준이 되고, 이 밖의 하위 법률들은 헌법 정신을 관철하기 위한 도구적, 실천 중심적 법률이 된다. 예를 들어, 공민권 조항에 해당하는 헌법 수정 제14조 제1절(1868년)에서는 ‘... 어떠한 주도 정당한 법의 절차에 의하지 아니하고는 어떠한 사람으로부터도 생명, 자유 또는 재산을 박탈할 수 없으며, 그 관할권 내에 있는 어떠한 사람에 대하여도 법률에

의한 동등한 보호를 거부하지 못한다'고 명시하고 있는데, 연방대법원(1954년)은 이 조항의 '동등한 보호'라는 어구에 따라 공립학교에서 실시되어 온 흑백분리교육(segregation education)이 불법이라는 판시를 내려 흑백통합교육(integration education)의 계기를 마련했다(서정갑, 1997).

## ② Brown 판결

미국에서 사회통합과 다문화교육을 논의하는 데 있어 브라운 판결(1954년)을 빼놓을 수 없다. 브라운 판결은 '분리는 하지만 평등하다는 원칙(separate but equal doctrine)'을 깨트린 기념비적인 판결이다. 브라운 판결이 나오기 이전의 미국 사회를 보면, 유색인은 공공시설, 극장, 병원, 학교, 심지어는 교회에서도 백인과 격리된 생활을 하였다. '분리된 학교 시설은 본질적으로 불평등하다(Separate educational facilities are inherently unequal)'는 연방대법원의 판결은 학교에서 유색인과 백인 간의 통합교육을 위한 단초가 되었지만, 비단 교육의 영역에 국한된 것이 아니라 궁극적으로 미국 사회가 통합으로 나아가는 데 징검다리를 놓는 대표적인 판결이다(염철현b, 2006). 실제 유색인과 백인 간에 통합이 이루어져야 다문화교육도 가능한 것이므로 브라운 판결은 오늘날 미국 사회에서 진행되는 다양한 통합교육과 다문화교육의 기본적 토대라고 할 수 있다.

## ③ 민권법(Civil Rights Act)

민권법(1964년)은 다인종, 다민족 국가인 미국 사회 구성원 간에 유대관계의 끈을 긴밀하게 이어줄 뿐 아니라 초·중등학교에서 다문화교육의 원천이 되는 매우 중요한 법률로 링컨 대통령의 노예해방선언과 어깨를 나란히 한다. 민권법 제정의 필요성은 1960년대 초반부터 케네디 대통령에 의해 꾸준히 제기되어 오다가 임기 중에 피살된 케네디 대통령의 대통령직을 이어받은 존슨 대통령이 서명하였다. 존슨 대통령은 미스터 민권(Mr.

Civil Rights)으로 불릴 정도로 소수집단의 복지와 민권 향상에 많은 기여를 했는데, 존슨 대통령 시기에 ‘가난과의 전쟁과 위대한 사회(War on Poverty and the Great Society)’와 관련된 수많은 법률들이 통과되었고 민권사상이 만개했다. 이 시기에 제정된 가난 퇴치 프로그램, 교육프로그램, 의료보장제도와 기타 보건 프로그램 등의 사회복지프로그램과 법률들의 대상은 가난한 사람, 굶주린 사람, 병자, 취학 아동, 대학생, 노인 등을 대상으로 하고 인종에 상관없이 지원했지만, 법률의 초점은 최대 규모의 소수집단인 아프리카계 미국인이었다(염철현a, 2006).

1964년 민권법은 미국 사회의 고용과 교육 분야는 물론이고 전체 영역에 걸쳐 광범위하고 지속적으로 영향을 미치는 법률이다. 민권법은 제정 초기의 우여곡절에도 불구하고 시대환경의 변천에 따라 지속적으로 수정되어 왔는데, 특히 민권법(Pub.L. 88-352, 78 Stat. 241) 제6편(Title VI)과 제7편(Title VII)은 다문화사회 미국에 지대한 영향을 미쳤다. 민권법 제6편은 ‘합중국의 어떠한 사람도 인종, 피부색, 또는 국적에 따라 연방정부의 재정지원을 받는 프로그램 혹은 활동으로부터 배제되지 않으며, 혜택에서 거부되지 않을 것이다’고 명시하고 있으며, 제7편에서는 ‘인종, 피부색, 종교, 성별, 그리고 국적에 따라 고용차별을 금지한다’고 명시하여 미국 시민이면 누구나 연방에서 제공하는 혜택과 고용에서 동등한 권리를 누릴 수 있도록 했다.

#### ④ 차별철폐정책(Affirmative Action)

차별철폐정책은 헌법 정신과 민권법의 취지를 보다 실제적으로 살려 교육과 고용 현장에서 적용되는 정책 프로그램으로서 위상을 가지고 있다. 차별철폐정책에 대한 최초의 아이디어는 민주당의 케네디 대통령으로부터 나왔다(염철현, 2006). 1961년 3월, 케네디 대통령은 ‘정부는 더 완전한 인종차별 없는 국가정책을 실현하기 위해.....고용인들이 고용 기간 중 이들의 인종, 신념, 피부색, 국적과 관계없이 처우 받게 하는 차별철폐정책을

시행해야 할 것입니다'고 말하면서 고용주와 고용 기관의 차별 관행 철폐를 천명했다.

미국 사회에서 차별철폐정책은 60년대 이후 지속적으로 논쟁의 중심에 있었고, 오늘날 법정에서도 명확한 결정을 내리지 못하는 가운데 교육과 고용 영역에서 부분적으로 시행되고 있는 실정이다. 이 정책을 전면적으로 지속하는 것은 사회 구성원의 갈등을 조장하고 역차별(reverse discrimination)이라는 비난을 면치 못하게 될 것이고, 이 정책을 완전히 폐지하기에는 이 정책의 뿌리가 튼튼하고 사회 전반적으로, 특히 기업에서 관행으로 시행되고 있는 측면이 많은 것으로 판단된다.

일례로 차별철폐정책과 관련된 중요한 사건에 대한 판결이 나왔는데, 다른 아닌 Grutter 판결(2003년)과 Gratz 판결(2003년)이다. 두 사건은 미시간대학의 입학정책과 관련되었는데, 미시간대는 아프리카계 미국인(흑인), 히스패닉계 미국인, 아메리칸 원주민(인디언)을 미국 사회에서 '대표성이 충분하지 않은 소수집단(underrepresented minorities)'으로 정하고 그들에게 일정한 가산점을 부여하는 입학 정책을 시행하였다. 대학 측의 특정 인종에 대한 가산점 부여 정책은 '대표성이 충분하지 않은 소수집단'에게 교육적 다양성을 제공하기 위한 것이었다. 그러나 연방대법원은 오랜 기간에 걸쳐 고민에 고민을 거듭한 뒤에 '대학 측이 특정 인종에게 가산점을 부여하는 것은 위헌이지만, 대학이 교육적 효과를 위해 인적 구성원을 다양화하는 것은 대학의 중차대한 이익(compelling interest in diversity)에 해당한다'고 판결했다(엄철현, 2006).

미국 사회에서 논쟁의 한복판에 놓여있는 차별철폐정책은 소수집단이 고용과 교육 영역에서 활발하게 진출하는 데 지대한 공헌을 했지만, 최근의 사회 전반의 정서와 법원 판결의 추세를 보았을 때에 특정 인종을 대상으로 쿼터제 혹은 가산점을 부여하는 정책은 수용되지 않는다. 그렇지만 학교나 기업과 같은 조직에서 인종의 다양성을 구성할 목적으로 특정의 인종을 고려하는 것은 가능한 경우로 판단된다.

## ⑤ 이중언어교육법(Bilingual Education Act)

미국에서 이중언어교육법은 민권운동(civil rights movement)과 이민을 통한 외국인의 유입이 절정에 달한 1960년대에 제정되었다. 미국의 시민은 건국의 과정에서부터 유럽을 비롯한 많은 국가에서 유입된 이민자들의 후손인데, 특히 1965년 존슨 행정부시기에 이민 및 국적법(Immigration and Nationality Act)을 제정하여 기존의 국가별 이민자 쿼터제를 폐지함에 따라 라틴아메리카와 제3세계를 비롯한 수많은 국가에서 이민자들이 미국사회로 유입되었다. 정부의 적극적인 이민정책에 따라 자연스럽게 미국사회에는 다양한 언어가 사용되어 미국의 공용언어인 영어와는 다른 언어를 사용하는 이민자들과 그 자녀들을 위한 언어정책을 요구하게 되었다.

지구촌의 다양한 국가에서 유입된 이민자들의 국가인 미국이 연방정부 차원에서 다문화교육을 위해 중요한 언어교육프로그램을 시행하는 데는 많은 우여곡절을 겪게 되었다. 물론, 1839년 오하이오주가 독일어와 영어의 이중언어교육을 채택하고, 1847년 루이지애나주가 프랑스와 영어 이중언어교육을 허용하는 등 일부 주차원에서 이중언어교육프로그램을 시행하긴 했지만, 연방 차원의 이중언어교육법은 이들 주보다 훨씬 늦은 1968년에야 독립된 법률로 공포되었는데, 초기에는 인종차별에 대한 보상차원에서 주로 스페인어를 사용하는 학생들의 지원에 중점을 두었다. 법률의 골격은 지역의 교육구가 ‘제한된 영어사용자(Limited English Proficiency: LEP)’를 위한 이중언어교육프로그램을 개설할 때에 연방차원에서 지원금을 교부하도록 하였다.

그러나 미국의 이중언어교육은 Lau사건, Castaneda사건, Plyler사건과 관련하여 연방법원의 기념비적인 일련의 판결을 통해 이중언어교육프로그램의 교육대상, 교육방법, 교육철학, 교육재정 등에 대한 보다 구체적이고 실질적인 골격을 갖추는 계기가 되었다. 첫째, Lau판결(1974년)에서 연방대법원은 ‘영어가 수업의 유일한 전달 수단인 상황에서 영어를 전혀 사용하지 않는 학생들에게 영어를 가르치려는 체계적인 노력이 없을 경우, 영



어를 조금 이해하거나 전혀 사용하지 않는 학생들은 동등한 교육기회가 거부된 것이다. 주(州)가 강제하는 기준에 따라 학생들에게 똑 같은 시설, 교재, 교사, 그리고 커리큘럼을 제공하는 것만으로는 학생들에게 동등한 대우를 했다고 할 수 없다. 그 이유는 영어를 이해하지 못하는 학생들은 어떤 의미 있는 교육으로부터 효과적으로 학습을 받을 것이라는 기대를 할 수 없기 때문이다. 기초 영어는 공립학교가 가르치는 내용 중에 가장 핵심에 속한다. 아동이 교육프로그램에 효과적으로 참여하기 이전에 이미 영어의 기초를 습득해야 한다고 요구하는 것은 공교육을 조롱하게 만든다. 우리는 영어를 이해하지 못하는 사람은 교실에서의 경험도 이해할 수 없고, 어떤 의미도 없다는 것을 알고 있다'고 판결했다(Crawford, 1987). 이 판결에 따르면, 자격있는 교사가 학생들에게 동일한 교육시설, 교재, 커리큘럼을 제공하는 것만으로는 동등한 교육기회를 제공하는 것이 아니고, 의미있는 교육이 되기 위해서는 교육의 효과성도 함께 고려해야 한다는 것이다.

둘째, Castaneda 판결(1981년)에서 연방법원은 이중언어교육에 필요한 '적절한 교육적 조치(appropriate action)'에 대한 세 가지의 기준을 수립했다. 세 가지는 '① 학교는 건전하거나 합법적인 것으로 인정되는 교육이론에 기초한 이중언어교육프로그램을 수립해야 한다. ② 학교는 교육과정, 재원, 그리고 이론을 실질적으로 전달할 수 있는 인적자원을 통해 이중언어교육프로그램을 시행해야 한다. ③ 학교는 이중언어교육프로그램이 언어장애를 극복하는 데 효과적이었다는 평가를 받아야 한다'는 내용이다(<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/06bea.htm>).

셋째, Plyler 판결(1982년)에서 연방대법원은 이중언어교육프로그램의 대상은 불법 이민자와 그 자녀도 포함시켜야 된다고 판결했다. 공교육의 형태인 이중언어교육은 미국의 법에 합치한 합법적인 이민자와 그 자녀들만을 대상으로 하는 것으로 생각할 수 있지만, 공교육이란 단지 미국 시민에게만 돌아가는 혜택이 아니라 미국에 거주하는 사람들이라면 그것이 불법이든 합법이든 수혜 대상자가 되어야 한다는 취지였다. 연방대법원은 '밀입국자의 자녀도 동등하게 법률의 적용을 받아야 하며,.....밀입국 부모

때문에 평생 동안 감당할 수 없는 고통을 겪어지게 된다. 왜 법을 위배한 부모 때문에 자녀가 교육받을 기회를 박탈당해야 되는가?’라고 반문함으로써(염철현, 1999)부모의 밀입국과 교육받을 권리는 별개로 취급하였다.

#### ⑥ 헤드 스타트 프로그램(Head Start Programs)

국가는 국민 개개인에게 교육의 기회균등을 보장함은 물론 개인이 지속적으로 교육받을 수 있는 여건을 조성하는 것은 매우 중요하다. 이런 관점에서 경제적 여건이 좋지 않은 부모를 둔 저소득층의 아동들이 학령기 이전부터 여건이 양호한 부모를 둔 아동과의 교육격차가 일어나는 것은 결코 묵과할 수 없는 심각한 문제가 아닐 수 없을 것이다.

능력중심사회에서 ‘기회균등(equal opportunity)’이란, 개인의 능력에 따른 기회균등이라는 전제에도 불구하고, 사회적 약자와 소외계층을 위한 보상적 교육을 시행하려는 것은 숙명적으로 빈곤한 가정에서 태어났거나 빈곤한 부모를 만나 빈곤한 상태에 빠진 아동들에게 공정한 출발(fair start)의 기회를 제공하려는 것이다(염철현, 2008).

이런 맥락에서 1964년 경제기회법(Economic Opportunity Act)의 제정과 함께 시작된 Head Start 프로그램은 성공적인 영유아교육정책이란 평가를 넘어 교육의 기회균등 정신을 실천하고 다민족, 다문화의 미국 사회를 통합하는 데 기여한 대표적인 사회통합정책으로 평가받는다.

그동안 헤드 스타트 프로그램은 시대적 환경의 변천에 따라 재정의(redefinition)되고 프로그램도 다양화해졌다. 2006년을 기준으로 프로그램의 규모로 보면, 1,954개의 헤드 스타트 프로그램(3~5세의 아동 대상)과 741개의 조기 헤드 스타트 프로그램(0~3세의 영유아 대상)이 운영되고 있다. 2006년 기준으로 68억 달러가 전체 프로그램에 지원되는데, 연방정부가 80%, 지역사회가 20%를 부담하고 있다(Allen, 2006 재인용).

미국의 헤드 스타트 프로그램은 지난 40여 년 동안 지속적으로 시행되면서 교육과 건강 증진, 부모의 경제 향상, 범죄 예방 등의 측면에서 성과

가 나타나고 그 필요성이 증대되면서 정책의 수혜 대상도 확대되었다. 0세에서 3세를 위한 조기 헤드 스타트 프로그램(Early Head Start Program), 3세에서 5세까지의 헤드 스타트 프로그램, 그리고 이민자 자녀, 원주민인 인디언, 알래스카 출신 자녀를 위한 프로그램에 이르기까지 그 대상이 확대되기에 이르렀다(염철현, 2008).

### ⑦ 아동낙오방지법(No Child Left Behind Act)

미국이 직면한 청소년 문제 가운데 가장 두드러지는 것은 학생들의 높은 중도 탈락율(dropout rate)이다. 매년 120만 명이 넘는 고등학생들이 제때에 졸업하지 못하는 데, 특히 소수집단의 졸업율이 낮게 나타난다. 예를 들어, 히스패닉계의 졸업율은 57.8%, 아프리카계 미국인의 졸업율은 53.4%, 아메리칸 인디언의 졸업율은 49.3%로 나타난 반면, 백인은 76.2%, 아시아계는 80.2%의 졸업율을 나타냈다. 또한 중퇴자가 많은 근본적인 이유 중 하나는 국어 읽기 수준이 현저히 낮다는 점이다. 고등학교 신입생의 30% 정도만이 학년 수준에 맞는 읽기를 할 수 있으며, 읽기 성적의 하위 25%가 상위 25%에 비하여 중퇴할 가능성은 12배가 넘는 것으로 나타났다(박세훈, 2008).

학교개혁프로그램으로서 아동낙오방지법의 주요 목적 중 하나는 공립학교의 심각한 학력 저하와 소수집단 출신 청소년의 학교 부적응을 개선하기 위함이다. 실제, NCLB법 제1편과 제3편을 보면, 이주민 자녀, 경제적으로 어려운 아동, 주요 인종 및 민족 출신의 아동, 장애아동, 그리고 제한적으로 영어를 사용하는 아동을 위한 별도의 학업성취프로그램을 운영하고 있음을 알 수 있다(Public Law 107-110).

## (2) 주요 다문화교육프로그램

### ① 연방정책에 대한 도전: 캘리포니아주의 경우

미국 사회에서 주차원에서 다문화교육프로그램에 대한 저항이 수차례 일어났는데, 본 절에서는 1996년 캘리포니아 주민(州民)발의로 채택된 제안 제209호(Proposition 209)에 대해 소개하기로 한다. 이 주민발의는 캘리포니아대학(UC) 캠퍼스에서 시행되어 온 유색인들을 위한 입학우대제도가 원인을 제공했고, 발의 이후에 주법은 ‘공공기관의 고용, 공교육, 공공계약에 있어 인종, 성별, 피부색, 민족, 국적에 따라 어떤 개인 혹은 집단에 대해 특혜를 제공하거나 차별할 수 없다’라는 문구로 바뀌었다. 이후로 캘리포니아 주민발의는 법정에서 많은 논쟁거리가 되고 있으며, 오늘날 연방정부 차원의 사회통합 프로그램에 대한 대표적인 도전으로 꼽히고 있다.

### ② 주정부의 다문화교육 규정 사례

미국의 교육은 주정부의 책임 아래 운영되고 있는데 다문화교육프로그램도 이와 마찬가지로이다. 예를 들어, 웨스트버지니아 주교육법에 따르면, 해당 교육위원회는 매년 모든 교육관계자(교사, 행정직)에게 다문화교육프로그램의 개발을 할 수 있도록 학기 중 최소 1일을 제공해야 한다. 다문화교육이라 함은 미국 사회의 가치, 기관, 조직, 집단, 위치, 사회적 역할에 있어 다문화적인 본질(pluralistic nature)에 대한 연구를 의미한다(§ 18-5-15a, School Laws of West Virginia).

또한, 매사추세츠 주교육법에서도 학교에서 교사의 다문화교육에 대한 역할에 대해 그 중요성을 강조하고 있는데, 교사는 학생의 연령, 발달수준, 성별, 인종, 민족, 언어, 사회적 배경, 학습유형과 요구에 따른 적절한 언어를 사용하고 학생들이 분명하고 이해 가능한 의사소통을 할 것을 요구하고 있다(Massachusetts Board of Education, 1990).

미국의 50개 주 가운데 대표적으로 2개 주교육법만을 살펴보았지만, 거의 대부분의 주(州)는 다문화교육 차원에서 관련 법령을 구비하고 있으며, 다문화교육에서 핵심적인 인물인 교사 혹은 학교 관계자들이 수행하는 역할에 많은 주안점을 두고 있음을 알 수 있다. 실제, Gollnick(2001)이 루이지애나, 뉴햄프셔, 테네시 주를 제외한 47개 주정부의 입법, 정책, 지침 관련 문서를 모아 검토 작업을 벌인 결과에 따르면, 47개 주 45개 주가 다문화교육과 관련된 최소한의 필요조건을 제시한 것으로 나타났다. 또한 1993년에 수행한 연구에 따르면, 35개 주가 정책과 법규에 민족, 인종, 문화 집단이라는 표현을 언급하였고, 몇 개의 사례에서 학생과 예비교사가 다양한 문화를 이해할 것을 기대한다고 표현했다. 21개 주가 최소한의 다문화 필수조건을 언급하고 있고, 대부분은 다양한 소수 집단 문화에 대한 지식과 이해를 필요조건으로 했다(장인실, 2006 재인용).

### ③ Head Start 프로그램과 이중언어교육 프로그램

지역사회와 학교에서 시행하는 헤드 스타트 프로그램(조기 헤드 스타트 프로그램 포함)과 이중언어교육 프로그램은 보상차원에서 이루어지는 대표적인 다문화교육프로그램으로, 이 프로그램을 통해 교사는 인종, 민족, 언어 등 다문화배경을 가졌지만 주류 출신이 아닌 학생들에게 현존하는 구조에서 기능하는 데 필요한 인지적 기술, 언어, 가치를 가르치게 된다(장인실, 2006).

먼저, 헤드 스타트 프로그램은 1965년 이래로 저소득층 아동과 가족들에게 교육과 보건서비스를 제공해 온 대표적인 사회통합적인 아동발달프로그램이지만, 실제 프로그램에 참여하는 아동과 임산부의 인종적 구성이나 다양한 프로그램의 내용을 보면 궁극적으로 성공적인 다문화교육프로그램이라는 것을 확인할 수 있다. 2004~2005년 동안 132,796명의 장애아동들을 포함하여 백만 명 이상의 아동과 임산부들에게 서비스를 제공했다. 프로그램에 참여한 인종에 따른 분포를 살펴보면, 백인(35%), 아프리카

미국인(31.1%), 혼혈 인종(7.4%), 아메리카 인디언이나 알래스카 원주민(5.2%), 아시아계(1.9%), 하와이 원주민이나 기타 태평양 제도(諸島) 출신(0.8%), 기타(0.9%), 알려지지 않는 인종(17.7%) 등으로 다양한 분포를 이루고 있다. 이밖에도 헤드 스타트 프로그램의 수행기준에는 ‘다문화 인구집단의 욕구를 충족시키기 위한 수탁계약’을 포함시켜 이 프로그램이 아동과 임신부를 위한 교육과 보건서비스에 국한하지 않고 궁극적으로 미국 사회에서 다문화교육의 임무를 수행하고 있음을 알 수 있다(Allen, 2006).

이중언어교육 프로그램도 수백 가지의 언어가 사용되는 미국 사회에서 대표적인 다문화교육프로그램으로 볼 수 있다. 미국의 이중언어교육프로그램은 초창기에 스페인어를 사용하는 학생들의 지원에 중점을 둔 보상차원의 교육프로그램이지만, 시간이 지나면서 영어 이외의 다른 언어를 사용하는 학생에게 전면적으로 확대 적용하게 되었다. 현재, 미국의 이중언어교육 프로그램은 평등의 원리에 입각하여 진행되는 ‘과도기적 이중언어교육(transitional bilingual education)’ 체제로 볼 수 있다.

미국의 이중언어교육프로그램의 법률적 모태는 연방헌법과 민권법으로, 이 법률이 담고 있는 ‘차별반대’와 ‘법률에 의한 동등한 보호’에 따라 시행된다. 이중언어교육의 운영방식은 권한을 주와 지역교육구로 위임하고, 연방정부는 예산(2005-2006년 기준으로 학생 1인당 \$757.72, 전체 주예산 \$59.7mil.)을 지원하고 그에 따른 책임을 묻는 형식으로 운영된다. 보통, ‘제한적으로 영어를 사용하는 학생(Limited English Proficiency)’의 부모에게 이중언어교육프로그램에 대한 선택권을 부여하지만, 3년 기간 내에 영어를 숙달할 수 있도록 한다. 이중언어교육 대상은 연방대법원 판례(1982년 Plyler 사건)에 따라 불법 이민자와 그 자녀까지도 포함시키도록 했다. 교육이란 단지 미국 시민에게만 돌아가는 혜택이 되어서는 안되며 미국에 거주하는 사람들이라면 합법 혹은 불법을 막론하고 수혜대상자가 되어야 한다는 철학에 따른 것이다. 이런 사례들을 통해 미국의 경우에 다문화사회를 이루는 가장 중요한 축으로 언어적인 요소를 얼마나 중요하게

여기는지를 알 수 있다.

### (3) 한국 다문화교육정책에의 시사점

2007년 기준으로 한국에 체류하는 외국인은 107만 여 명으로 전체 인구 대비 2.2%를 넘어서고 있고, 2020년경에는 전체 인구의 5%를 넘어서는 등 국제기준으로도 다문화사회로 진입할 것으로 예상되는 시점에서 한국 사회의 급격한 인구통계학적인 변화는 한국 사회를 역동적인 다양성의 사회로 변화시킬 수 있는 긍정적 신호가 될 수도 있지만, 이런 변화를 잘못 수용하거나 왜곡시킨다면 외국의 사례처럼 사회적 불안 요소로 작용하거나 국가 발전을 가로막는 장애물이 될 가능성을 배제할 수 없다.

실제, 한국사회가 다문화사회로 급진전되면서 초·중등학교 교실도 다문화가정 출신의 학생들이 일정한 분포를 차지하고 있음은 주지의 사실이다. 그럼에도 학교에서는 이중언어교육에 대한 기본적인 개념조차 전달되지 않고 있음을 알 수 있다. 특히, 전체 학생의 25% 이상을 차지하는 농어촌 학교의 다문화가정 출신의 경우에는 언어소통의 장애로 학과 공부를 따라가지 못하는 것은 예사이고 동료들로부터 따돌림을 당하는 실정에 있다. 이런 상황에서 한국 사회는 무엇보다도 자기 문화에 대한 정체성은 물론 타문화의 다양성을 인정하는 수용적 자세를 가질 필요가 있는데, 우선적으로 다문화교육(multicultural education)에 대한 체계적인 준비가 절실하다고 하겠다(장인실, 2006).

Banks(2001)에 따르면 다문화교육은 네 단계로 진행된다고 한다. 첫째, 민족연구(ethnic studies)이다. 교육자들이 소수집단의 문화와 역사에 관심을 가지고 민족연구의 개념, 정보, 이론을 학교나 교사의 교육과정에 통합하려는 시도이다. 둘째, 다민족교육(multiethnic education)이다. 교육자들이 민족연구에 대한 내용을 교육과정에 추가할 필요성을 깨닫는 단계이다. 셋째, 여성, 장애인 등 사회적 소외계층들이 나타나는 단계이다. 넷째는 다문화 교육이 인종, 계층, 성별의 모든 소외집단과 관련하여 이론, 연구,

실행을 전개하는 발전단계이다. 한국은 어느 단계에 속할 수 있을까? 첫째 혹은 둘째 단계이거나 그 사이 단계가 아닐까 생각한다.

무엇보다도 소수집단들이 한국 사회에 뿌리를 내리고 정상적인 사회활동이 가능하기 위해서는 언어와 문화 교육이 선행되어야 한다고 사료된다. 미국의 경우에도 60년대부터 연방차원에서 이중언어교육법을 제정하여 영어를 중심으로 한 다양한 언어를 수용하는 과정을 거치고 있음을 보았다. 또한 다문화교육프로그램의 대상은 조기에 실시하면 할수록 효과적임을 헤드 스타트 프로그램이나 이중언어교육프로그램을 통해 알 수 있었다.

한국에서도 언론사와 민간단체가 중심이 되어 ‘빈곤의 대물림을 끊어주자’는 슬로건으로 ‘We START’ 프로그램을 시행하고 있지만, 아직은 지역적으로 제한적이고 예산도 충분하지 않은 실정이다. 한국 사회에서 건강하다문화사회를 구축하기 위해서는 미국의 헤드 스타트 프로그램과 같은 빈곤층이나 사회적 약자 집단을 대상으로 하는 조기교육프로그램의 도입을 고려할 필요가 있다고 본다. 더 이상 민간차원의 캠페인에 머무르게 하지 말고 국가가 적극 개입하여 다문화가정의 교육, 경제, 보건 등의 분야에서 사회구성원이 자립할 수 있는 여건을 조성하는 것이 시급하다고 사료된다. 또한 하루 속히 이중언어교육법과 관련 교육프로그램을 제정하여 다문화사회를 이루는 가장 기본적인 요인에 해당하는 언어장애문제를 해결하는 제도적인 틀을 마련했으면 한다. 미국에서 이중언어교육법을 적용함에 있어 불법이민자와 그 자녀까지도 교육수혜자로 인정한 것은 눈여겨 볼 대목이다. 그럼에도 다문화사회의 구성원 중 특정 인종을 대상으로 쿼타제 혹은 할당제를 통해 그들에게 특혜를 베푸는 것은, 우리 사회의 온정주의적인 발상에서 생길 수 있는 자연스러운 교감작용으로 받아들일 수도 있지만, 미국의 법률적 선례에서 찾아볼 수 있는 것처럼 전체 구성원의 갈등과 위화감을 조장할 가능성도 내포하고 있다는 점에서 심도 깊고 면밀한 분석 및 논의가 이루어진 후 고려되어야 할 것으로 사료된다.



## 2) 호주의 다문화교육<sup>7)</sup>

### (1) 호주의 다문화교육 관련정책 및 현황

20세기 초에 영국의 연방국가로 독립을 선언한 호주는 이후 100년이 넘는 기간 동안 다양한 인종과 문화적 배경을 가진 이민자들을 받아들였다. 특히 2차 세계대전 이후 경제성장과 국가안보 등을 위해 인구 증가가 요구되었고, 이에 따라 호주 정부는 대규모의 유럽 이민자들을 수용하기로 결정했다. 짧은 시기 내에 새로운 이민자 수의 급격한 증가는 정부가 과거 오랜 기간 동안 국가 이민·문화 정책의 근간으로 삼아왔던 앵글로계 호주인 중심의 백호주의를 포기하도록 하는데 기여했다. 이민자와 그들의 자녀가 앵글로계 호주인의 삶의 방식에 동화될 것을 강요한 백호 동화정책은 새로운 이민자 중에 대다수를 차지했던 비앵글로계 이민자들의 커다란 반발을 불러일으켰다. 특히 비앵글로계 이민자 자녀들이 일방적으로 앵글로계 중심의 교육제도 및 문화관행에 적응하도록 강요받았던 학교에서 동화정책에 대한 반발이 거세게 일어났다. 동화정책이 폐지되기 전 1970년대 초반까지만 하더라도 호주의 일반 학교에서는 비앵글로계 이민자들의 언어, 종교 등을 포함한 여러 형태의 문화적 다양성이 무시되거나 억압받았다. 자신들의 모국에서 보다 호주에서 더 나은 2세 교육을 기대했던 새로운 이민자들에게 소수자의 언어와 인종, 문화에 대한 차별이 내재된 호주의 교육정책은 심각한 실망꺼리가 되었고, 이는 이민자들의 동화정책에 대한 불만 표출의 결정적 계기가 되었다. 결국 인종, 문화에 따른 차별과 배제로 인해 주류 호주인과 이민자들 간에 나타난 분열 양상은 심각한 국가적인 위기 상황으로까지 진단되었다. 결국 이러한 위기 상황이 심화된 1970년대 중반에 호주정부는 백호 동화주의를 포기하고 새로운 이민·문화 정책의 근간으로 문화 다원주의, 상대주의를 표방한 다문화주의를 채택

---

7) 호주의 다문화교육은 충남여성정책연구원 문경희 박사님이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

하여 사회통합을 도모하려 노력했다.

과거 동화정책이 호주 사회의 동질성을 강조했다면, 다문화주의에 기반한 다문화 정책은 문화적 이질성에 초점을 맞추었다. 학교들은 교육부의 방침에 따라 연방정부의 다문화 정책을 수용하고 발전시키는데 중요한 역할을 했다. 무엇보다도 호주 정부는 법제정을 통해 학교가 모든 학생들에게 동등한 교육의 기회를 제공할 것을 요구했다. 학교는 또한 개인의 배경에 따른 소외, 배제 보다는 개개인의 다양성을 인정하고 가치 있게 평가할 것을 요구받았다. 이를 위해 정부는 개개인의 인종적, 문화적 다양성이 학교 내에서 억압받기 보다는 유지 및 기념될 수 있도록 지원하는 정책을 만들어 전국적으로 소개했다. 다문화 교육 프로그램 도입 초창기에는 간단하게 음식이나 의상을 중심으로 한 축제와 같은 다문화 프로그램이 학교, 나아가 지역공동체를 중심으로 확산되었다. 더욱이 정부와 주 교육부는 학교가 서로 다른 인종, 민족 집단 간의 문화적 차이를 단순히 존중하는 차원이 아니라 국가 발전을 위해 유용한 자원으로 장려해야 된다는 점을 강조하며, 이를 지원할 수 있는 교육 커리큘럼 개발에 힘썼다.

특히 1980년대 후반에는 이민자 자녀들의 언어와 문화적 차이가 ‘문제’라기 보다는 글로벌라이제이션과 자유무역 시대에 호주에 도움이 되는 유용한 ‘인적자원’이라는 점이 연방, 주 정부에 의해 강조되기 시작했다. 이민자 자녀, 또는 해외에서 교육 훈련 받은 호주출신 유학생들의 인적자원을 중요한 경제적 가치로 간주하는 호주 정부의 의지는 1989년에 발표된 ‘다문화 호주를 위한 국가 정책 보고서(The National Agenda for Multicultural Australia report)’에 드러난다.<sup>8)</sup>

‘정부의 다문화 정책의 주요한 목적은 노동력의 적절한 관리와 발전을 통해 경제 생산성과 경쟁력을 향상시키는데 있다. 현재 호주 노동자 중에 약 25%는 비영어권 국가와 원주민 1세대 또는 2세대들이다. 다문화 정책은 모든 호주인이 자신의 경력, 직업기술, 사업능력 등을 지역 공동체의 경제

8) <http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/agenda/agenda89/humanres.htm>  
참조

발전에 최대한 기여할 수 있도록 지원하는 것을 목표로 한다. .... 다문화 정책이 인적자원의 활용과 관리를 개선시킴으로서, 그리고 그것이 호주인의 삶의 기준을 지속적으로 향상시키는데 기여함으로써, 우리 모두의 이익을 추구하는 기능을 수행한다.’

위와 같은 다문화 정책의 경제적 순기능을 중심으로 호주 정부는 다문화 정책에서 교육과 훈련의 기능을 주요 정책영역으로 강조하였다. 예를 들자면, 위 보고서는 학교 내 다문화 교육을 위해 연방, 주, 자치령 등으로 구성된 교육위원회가 다문화 교육이 반영된 사회과학 커리큘럼을 개발할 것을 1990년도 우선 교육사업으로 제안한다는 내용을 담고 있다. 또한 고등 교육 기관에서 다문화주의를 도모하기 위해 다문화 보조 프로그램을 교사, 도서관 사서, 변호사, 의사, 사회서비스 종사자, 사업가 등을 대상으로 제공할 것이라는 점을 명시했다. 나아가 위 보고서에는 정부가 1990~1993년 기간 동안 다문화 교육 프로그램을 개발하거나 교차 문화적인(cross-cultural) 교육 이니셔티브를 제안하는 고등 교육기관에게 재정적인 지원을 하겠다는 내용도 포함되어 있다. 무엇보다도 위 보고서는 다문화 교육이란 무엇인가에 대한 개념 틀을 제공하는데 기여했는데, 그것을 요약하면 다음과 같다.

#### ■ 다문화 교육이란

- 호주의 모든 학생들이 국가 교육제도의 수혜를 입도록 보장하는 것이며, 교육 커리큘럼은 출신 배경이 다른 호주 학생들의 경험, 지식, 그들이 이해와 요구에 부합하는 것이다.
- 호주의 모든 학생들이 자신의 고유한 문화적 배경과 문화가 어떻게 작동하는지, 그리고 개인과 공동체가 문화를 창조하고 해석하는데 어떤 역할을 하는지 등에 관해 고찰하고 이해하는데 도움을 주는 것이다.

- 모든 학생들이 교차 문화적인 인식을 향상시킬 수 있도록 하는 것이고, 나아가 타인의 언어와 문화유산들에 대한 이해와 존중을 경험을 통해 습득하게 하고, 문화적 다양성을 자원으로 활용하도록 하는 것이다.
- 모든 학생들이 호주사회에 적극적으로 참여하는 시민으로 성장할 수 있도록 기술, 지식을 고양하고, 참여에 대한 태도 등을 향상시키는 것이다.

위 보고서에 이어서 1999년에 발표된 ‘21세기 학교 교육의 국가 목표 선언(Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century)’은 국가 교육 정책이 공동체의 결집과 문화적 풍요로움을 도모하는데 기여해야 한다고 밝혔다.<sup>9)</sup> 1999년 4월에 애들레이드에서 주정부, 자치령, 연방 교육부 장관들이 함께 모여 ‘교육, 고용, 훈련과 청소년에 대한 장관급 회의’에서 채택된 위 선언문에는 학교 교육의 목표 중에서 학교 커리큘럼은 학생들이 영어 이외의 다른 언어를 반드시 배워야 한다는 점 또한 명시하고 있다. 나아가 교육에서의 반차별적인 내용으로 ‘학교 교육은 사회적으로 정의로워야 하며, 따라서 학교 교육은 성별, 언어, 문화, 민족, 종교 혹은 장애를 근거로 한 부정적인 차별로부터 자유로워야 하고 학생의 사회 경제적 배경 혹은 지리적 위치로부터 발생하는 차이에 기인한 부정적 형태의 차별이 배제되어야 함’을 명확히 밝히고 있다.

위와 같은 호주 정부의 다문화 교육 실현에 대한 의지에 따라 대부분의 주정부, 자치령 정부들은 교육적 이슈에 대해 해당 주의 법령과 프로그램을 지원했다. 그 대표적인 예는 다음과 같다.

- 호주 수도 자치령(Australian Capital Territories)의 ‘다문화 교육 과정 지원법(Multicultural Education Curriculum Support Paper,

2. [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/national\\_goals\\_for\\_schooling\\_in\\_the\\_twenty\\_first\\_century.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/national_goals_for_schooling_in_the_twenty_first_century.htm) 참조.

1997)’

- 뉴사우스 웨일즈 교육 훈련부(NSW, Department of Education and Training)의 ‘문화적 다원성과 공동체 관계 정책: 학교 정책에서의 다문화적 교육(Cultural Diversity and Community Relations Policy: Multicultural education in schools policy)’
- 빅토리아(Victoria)주의 ‘학교 내에서 문화적, 언어적 다원성 조정을 위한 가이드라인(Guidelines for Managing Cultural and Linguistic Diversity in Schools, 2005)’
- 퀸스랜드(Queensland)주의 ‘다문화적 퀸즈랜드: 교육과 예술에 있어 다름의 세계 만들기, 2004: Multicultural Queensland: making a world of difference in Education and the Arts’

## (2) 주요 다문화교육 프로그램

호주의 다문화 교육은 각 지역의 법령 및 프로그램에 따라 독자적으로 이뤄지고 있다. 하지만 ‘하모니 데이(Harmony Day)’와 같이 연방정부와 지방정부가 함께 협력해서 이뤄나가는 사업의 예도 있다. ‘하모니 데이’는 1999년 3월 21일에 유엔에서 ‘세계 인종차별 철폐의 날’이 지정된 것을 기념하기 위해 호주 국내적으로 창설되었다. 주로 초등학교와 고등학교 학생들을 대상으로 하는 이 날은 호주 정부가 서로 다른 인종, 문화 공동체 간에 화합을 위해 노력하고, 호주 내 존재하는 인종 문제를 드러내고 개선하려는 노력을 보여주는 것에 초점을 맞추고 있다. ‘조화롭게 살기 이니셔티브’(The Living in Harmony Initiative)는 모든 호주인들이 호주사회 내에 팽배한 인종차별을 철폐하기 위해 공동으로 노력하자는 의지를 담은 것이다. ‘하모니데이’가 포함된 주간에는 보통 호주 전역의 학교에서 주로 춤, 스포츠, 공연, 요리, 바자회 등 다양한 이벤트를 통해 이뤄지고, 학생뿐 아니라 교사, 부모, 지역주민들이 함께 참여한다. 주정부차원에서 이뤄지는 주요한 ‘하모니데이’ 이벤트로 ‘조화롭게 살기 이니셔티브 지역공동체

정부 보조금(The Living in Harmony Initiative community grants program)’이 있다. 이 보조금은 지역사회 차원에서 인종차별 문제를 해결 하도록 하기 위해 고안되었다. 보조금은 비영리단체에게만 지급되는데, 대부분의 보조금이 특정 문화 공동체의 문화를 알리고 공동체 일원간의 결속력 강화 및 타문화권에 대한 홍보 등에 초점을 맞추고 있다.<sup>10)</sup>

다른 한편, 지역을 중심으로 독자적으로 이뤄지고 있는 다문화교육 관련 정책사례를 살펴보기 위해 이 장에서는 호주수도 자치령인 캔버라, 뉴사우스 웨일즈, 빅토리아주의 사례를 살펴보겠다.

#### ① 캔버라의 다문화 교육 커리큘럼 지원 보고서

1997년에 출판된 호주의 수도 자치령인 캔버라의 다문화 교육 커리큘럼 지원 보고서는 다문화적 관점이 학교 교육프로그램 전체에 적용되어야 한다는 점을 제안한다.<sup>11)</sup> 즉 다문화적 관점이 학교의 모든 교육 영역 (교육 내용, 결과, 학습과 교수 전략, 평가, 보고 및 평가)에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 다문화 교육 커리큘럼에서 문화는 여러 집단의 사람들이 삶을 공유하면서 다양한 경험과 관계, 삶의 조건 등에 영향을 받기도 하고, 대응하기도 하면서 오랜 시간에 걸쳐 변화한 의미와 가치를 총망라하는 것으로 정의된다. 즉 문화란 언어, 제스처, 역사, 의상, 음악, 종교 법, 음식, 문학, 성역할, 권력관계, 가족 구조, 스포츠 등 수많은 것들에 의해 표현되는 것이다. 그러므로 위 보고서는 다문화 교육의 과제는 학생들에게 다양한 문화를 공유할 기회를 제공하는 것이며, 각 문화의 겉모습 보다는 한층 더 깊은 내면의 의미를 보도록 하는 것이라고 제안한다.

위 보고서는 학교 교과목에 다문화적 교육이 반영되는 방식에 관해 다음

10) ‘하모니 데이’에 대한 정보는 공식 홈페이지인 <http://www.harmony.gov.au/>에 자세히 찾아볼 수 있음.

11) [www.decs.act.gov.au/publicat/pdf/multsum3.pdf](http://www.decs.act.gov.au/publicat/pdf/multsum3.pdf) 참고

과 같이 제안한다. 먼저, 예능(음악, 미술 등) 수업의 경우, 우선 교사가 음악, 미술 수업에 사용되는 도구, 그림, 조각, 노래, 춤, 악기 선정에 문화적 편견을 없애야 한다고 지적한다. 더욱이 교사는 학생들이 문화적으로 다양한 수업 도구 및 콘텐츠를 사용하면서 자신의 문화적 다양성을 표현하고, 그것을 바탕으로 창의성을 개발하도록 지원해야 한다. 또한 예능 수업은 영어를 잘 하지 못하는 학생들도 수업에 적극적으로 참여하고, 문화적 배경이 다른 학생들 간에도 서로 협력, 교류를 할 수 있다는 점이 강조되고 있다.

영어, 즉 국어 수업에서도 교재내용과 학습방식 등에 문화 다양성에 대한 이해와 다문화 교육 관점이 반영되어야 한다는 점이 강조되고 있다. 특히 영어 수업의 경우에는 다문화적 관점이 반영된 수업 시간 활동들이 제시되어 있다. 몇 개만 예를 들어 보자면, 다른 나라를 대표하는 옷, 요리 기구, 인형, 장난감 등을 이용해서 학생들이 타문화에 관해 토론하면서 배우게 하거나, 다른 문화권의 유머 등에 조사해서 공유하는 것이 포함된다. 또한 다른 문화권이지만 보편적인 가치, 윤리(예를 들면, 여행, 영웅이야기, 권선징악, 인내 등)를 이야기 해보도록 하는 것도 포함된다.

외국어 수업의 경우에는 해당 언어의 문화와 삶의 방식 등이 교재에 반영되기 때문에 다문화적 관점의 반영이 중요한 과목 중에 하나이다. 해당 외국어 출신 국가 학생들은 그 수업을 통해 자신의 문화와 공동체, 가족 등에 관해 더욱 자세히 배우게 되고, 타언어권 출신 학생들은 그 수업을 통해 해당 국가와 해당 국가 출신 친구에 관해 이해하게 된다. 그러므로 교사는 타문화권에 대한 편견이나 고정관념, 잘못된 정보 등이 교재에 실리지 않도록 하는데 유념해야 한다. 수업 시간에 할 수 있는 유용한 활동으로는 해당 외국어의 관용어구, 구어체, 경어체 등을 활용해서 해당 국가의 사회, 문화적 맥락을 이해하고, 나아가 그것과 영어 또는 타언어 간에 사회, 문화적인 유사점과 차이점 등을 찾아 논의하는 것 등이 포함된다. 또한 해당 언어 국가 출신의 학부모가 수업 시간에 함께 참여하는 것도 유용한 방법으로 보고서는 제시하고 있다.

다문화 교육 커리큘럼 지원 보고서는 위에서 언급한 교과목 이외에도 수학, 과학, 사회와 환경, 체육 등 호주의 학교에서 학습되는 전 과목에 다문화적 관점이 포함되어야 한다는 내용과 그 활용 예들을 언급하고 있다. 또한 보고서는 학생들의 다문화적 관점이 학교 성적에 따로 반영되지는 않지만 그들의 자신의 문화유산에 대한 이해와 지식, 호주 문화 다양성에 대한 지식, 타문화권 급우들과 함께 협력할 수 있는 능력, 수업 시간에 배운 문화적 이슈에 관해 논의할 수 있는 능력 등은 교사들의 학생평가에 종합적으로 반영되어야 한다고 제시한다.

## ② 뉴사우스 웨일즈 ESL 프로그램

호주 정부는 이민자 학생들과 유학생들이 학교뿐 아니라 호주사회에 잘 적응하도록 지원하기 위해 영어 학습에 각별히 정책적인 신경을 쓰고 있다. 뉴사우스웨일즈의 경우 제 2 외국어로서 영어(English as a Second Language, ESL) 교육을 초등학교, 고등학교, 집중영어센터(IEC), 집중영어고등학교(IEHS) 등을 통해 제공하고 있다. ESL 지원 프로그램은 크게 두 가지 프로그램으로 나눌 수 있는데, ‘특정 ESL 지원 프로그램(the ESL Targeted Support Program)’과 ‘호주에 새로 도착한 사람들을 위한 ESL 지원 프로그램(the ESL New Arrivals Program)’이 그것이다.<sup>12)</sup> 먼저 ‘특정 ESL 지원 프로그램’은 초등학교와 고등학교에 담당 영어교사 이외에 ESL 전문 강사를 고용지원해서 그들이 영어가 모국어가 아닌 학생들을 특별 지도하는 프로그램이다. 다음으로 ‘호주에 새로 유입된 학생들을 위한 ESL 지원 프로그램’은 ‘특정 ESL 지원 프로그램’이 없는 초등학교와 고등학교에 ESL 전문 강사 수요가 있을 때 단기간 동안 지원하는 프로그램이다. 이 프로그램은 단기간 호주에 체류하는 학생들을 위한 것은 아니다. 단기간에 호주에 체류할 목적으로 입국한 고등학생에게는 주로 IEC와 IEHS 프로그램이 지원된다.

12) <http://www.schools.nsw.edu.au/learning/yrk12focusareas/esle> 참조.



- 특정 ESL 지원 프로그램(the ESL Targeted Support Program)

학교 ESL 프로그램은 ESL 학생 수와 수요에 따라 학교장의 재량에 따라 운영된다. ESL 전문 강사는 각 학교의 영어교사 이외에 따로 배정되는 인력이기 때문에 학생들의 영어 교육에 전적으로 모든 책임을 지지는 않는다. ESL 전문 강사는 주로 영어가 모국어가 아닌 학생들의 영어 능력을 평가하고, 그들에게 특별히 학습지원이 필요한 부분을 찾아내고, 그 학생들에게 맞는 방법과 활동 등을 활용해서 적절한 영어교육을 제공하는 책임을 맡고 있다. 또한 그들은 영어가 모국어가 아닌 학생들이 다른 교과목을 배울 때 영어 때문에 어려움을 겪지 않도록 학급의 담임선생님들과 협의해서 적절한 프로그램을 개발하고 도움이 되는 수업교재 개발 등에도 참여한다.

ESL 학생들은 주로 영어 향상 속도에 따라 세 단계에 걸쳐 영어 수업을 받는다. 영어의 가장 기초를 배우는 첫 번째 ESL 단계는 주로 9개월 동안 이뤄진다. 첫 번째 단계를 성공적으로 통과한 학생은 약 3년 동안 두 번째 단계의 ESL 학습 지원을 받는다. 일반적으로 두 번째 단계를 성공적으로 수행한 학생들은 어떤 상황에서나 영어회화를 적절히 사용할 수준이 된다. 마지막으로 영어를 구사하는데 큰 어려움은 없으나 특정한 상황에서 여전히 학습지원이 필요한 학생들이 세 번째 ESL 단계에서 교육을 받는다. 대체로 학생들이 ESL 학습지원을 7년 정도 받으면 총 세 단계에 이르는 과정을 모두 마칠 수 있다. ESL 전문 강사는 또한 학생들을 평가하기 위해 만들어진 ESL 평가척도를 이용해서 학생의 영어 말하기, 쓰기, 읽기 능력을 평가한 후 보고하도록 되어있다. 이러한 평가 자료는 이후 학교가 해당 학생의 영어 학습을 위한 준비를 하는데 이용된다.

- 호주에 새로 유입된 학생들을 위한 ESL 지원 프로그램

이 프로그램은 학교에 ESL 전문 강사를 세 학기 동안만 지원하는 것으로서, 한 학생당 일주일에 3시간 정도 그 혜택을 받을 수 있다. 위 프로그

램의 지원을 받을 수 있는 학생은 영어 이외의 언어가 모국어이고, 영어를 집중적으로 교육받을 필요가 있는 학생이다. 이들은 보통 호주에 들어 온 지 얼마 되지 않은 학생들이нде, 대개 입국한 후 6개월 이내에 초등학교에 입학했거나, 18개월 이내에 유치원에 입학한 경우에 해당한다.

- 고등학교 집중영어프로그램

집중영어센터(IEC)와 집중영어고등학교(IEHS)는 비영어권 국가에서 호주로 유입된 고등학교 학생들에게 제공되는 프로그램이다. 집중영어센터는 센터를 운영하는 고등학교에 부속으로 운영되며, 책임을 맡는 교사 한 명에 의해 운영된다. 센터 운영에 대한 모든 결정은 학교장에 의해 결정되지만, 센터의 책임 교사가 예산, 교육 및 복지프로그램 계획, 개발, 학생 지도 등 업무를 맡아서 한다. 위 책임 교사는 고등학교의 정교사이고, 그 외 임시교사 및 행정 직원 등은 외부에서 충원된다. 집중영어고등학교의 경우는 독립된 고등학교로서 교장과 다수의 책임 교사 등으로 구성된다. 집중영어센터와 집중영어고등학교에 입학할 수 있는 학생은 비영어권 국가 출신의 학생으로 도착한지 6개월 이내에 호주의 고등학교에 진학할 필요가 있거나 전학할 필요가 있는 자들이다. 이들은 호주의 정규 고등학교에 입학하기 이전에 반드시 IEC와 IEHS에서 영어를 공부해야만 한다.

위의 프로그램 이외에도 주정부는 학교와 ESL 전문 강사를 위해 프로그램 지원을 하고 있다. 예를 들자면, 신입 ESL 강사를 위한 오리엔테이션 프로그램, ESL 학생을 맡은 담임을 위한 교육, ESL 교사 네트워크 구성 회의, ESL 교육 프로그램 관련 다양한 워크숍 및 세미나 등이 있다. 또한 지역마다 학교와 IEC를 지원하는 다문화 ESL 상담가가 배치되어서 ESL, 반인종차별주의, 다문화 교육 프로그램 등을 위한 전문적인 지원을 제공한다. 다른 한편, 지역정보사무소(Community Information Officers: ICOs)에서는 학교가 비영어권 국가의 이민자 부모와 지역 주민들이 상호 소통하고, 관계를 밀접하게 가질 수 있도록 지원한다. 마지막으로, 주의 다문화

프로그램부(Multicultural Programs Unit)는 주 전역에 있는 학교들이 다문화와 ESL 프로그램을 이행하는 것을 관리 감독, 지원하는 역할을 한다.

### ③ 빅토리아(Victoria)주의 학교 내에서 문화적, 언어적 다원성 조정을 위한 가이드라인

빅토리아주의 학교 내에서 문화적, 언어적 다원성 조정을 위한 가이드라인은 전체 학교, 학교 위원회, 교육·고용·훈련부에 속하는 학생 및 직원 모두에게 적용된다.<sup>13)</sup> 이는 빅토리아주의 교육계에 종사하는 모든 사람들이 개인이나 단체의 문화적, 언어적 다양성을 확인하고, 그들의 권리와 책임을 장려하기 위해 만들어졌다. 가이드라인은 연방정부의 ‘1975년 반인종 차별법’과 ‘1995년 빅토리안 평등기회법’을 중심으로 인종주의와 차별의 예와 그것이 어떤 법적인 결과를 초래하는지에 관해 설명한다. 학생들에 대한 차별의 예는 학교나 교육부의 종사자가 인종 때문에 학생의 입학 거부할 때, 학교에서 제공하는 혜택 수혜에 제한을 둘 때, 학생을 퇴학시킬 때, 마지막으로 학생에게 상해를 입힐 때 등이 포함된다.

위 가이드라인이 담고 있는 다문화 교육에 관한 내용이나 지침은 앞에서 살펴 본 캔버라와 뉴사우스 웨일즈의 사례와 크게 다르지 않다. 하지만 빅토리아의 가이드라인에 포함되어 있는 독특한 지침 중에 빅토리아주의 교육과 유아 개발부처 (Department of Education and Early Childhood Development)가 제시하는 ‘문화다양성을 가르치는 학교를 위한 제언 (Advice for schools when teaching about cultural diversity)’이 있다. 그 내용을 소개하면 다음과 같다.<sup>14)</sup>

13) <http://www.sofweb.vic.edu.au/lem/multi/msup.htm#H2N40002E> 참고.

14) [www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/lem/culturaldiversityadvice.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/lem/culturaldiversityadvice.pdf) 참조.

문화적인 차이는 아주 복잡하고 가끔씩은 상당히 개인적이고 감정적인 주제이다. 차이에 관해 생각하는 것은 단지 ‘그들’에 관한 것이 아니고, ‘우리’에 관한 것이기도 하다. 그것은 ‘우리’가 누구인지, ‘우리’의 정체성을 알려주는 아주 중요한 것이다. 교육자들이 수업시간에 문화적 차이에 관해 이야기할 때, 문제를 해결하려다가 문제를 오히려 일으킬 수도 있다. 가르치고 배우는 것의 목적이 차이에 대해 긍정적이고, 건설적이고, 낙관적인 방식을 장려하기 위한 것이라면 여기 아래에 ‘해야 할 것(Dos)’과 ‘하지 말아야 할 것(Don'ts)’을 참고하라.

### <표 III-2> 문화다양성을 가르치는 학교를 위한 제언

| Do                                                                                                             | Don't                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 문화적인 차이로 인해 누릴 수 있는 혜택과 같은 긍정적인 것을 먼저 생각하라.                                                                    | 인종주의 편견 등과 같은 부정적인 말은 쓰지 말라.                                                                                                                                                                         |
| 학생들이 자신을 개인적으로 배제시키지 않으면서, 문화적인 차이를 대하는 가능한 태도 범위에 관해 논의하라. 그러면 그들은 범위를 벗어나는 태도가 가져오는 결과에 대해 생각해보는 기회를 가질 것이다. | 학생들에게 문화적 차이에 대한 자신의 의견을 먼저 말하게 하지 말라. 대부분의 학생들은 공식적인 자리에서 그 주제에 관해 자신들의 의견을 말해본 적이 없다. 학생들이 일단 자신의 의견을 별 생각 없이 말한 후에도 그 의견을 고수하려는 성향을 가질 수 있다. 그러므로 학생들은 복잡하고 유동적인 자신들의 견해를 지나치게 단순화하는 오류를 범할 수 있다. |
| 다른 문화가 상호 보완적이고 서로에게 이롭게 할 수 있는 방법 등과 같은 사회적 결속을 강조하라. 존중, 수용, 관용, 자유와 같이 공유할 수 있는 핵심 가치에 초점을 맞춰라.             | ‘피부색’을 지나치게 강조하지 말라. ‘스파게티와 폴카’식의 접근법은 오히려 더 많은 고정관념을 만들어 낼 수 있다.                                                                                                                                    |
| 모두의 차이에 관해 논의하라. 문화적 차이에 관해 가르칠 때 학생 모두가 그 대상이라는 점을 늘 명심하라.                                                    | ‘민족 그룹’과 같이 특정한 그룹을 부각시키지 말라.                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 문화적 차이에 대한 질문을 교과목 커리큘럼의 주요 주제와 연계하라.                                                                                                                                                                                                                                              | 차이에 관해 이야기하는 것을 정규교과목에 추가해서 중요한 주제로 다루고, 부차적인 주제처럼 이야기하지 말라.   |
| 차이는 우리 모두를 의미한다는 것을 말해줘라. 즉 그것은 다른 사람들과 비교해서 우리가 누구인가, 우리가 다른 사람들을 지역적, 글로벌 환경 속에서 어떻게 관계 맺는지 등을 의미한다. 우리가 우리의 정체성을 아주 자세히 살펴보면 우리는 모두 소수자이지만, 우리 모두가 주류의 일부가 될 가치가 있는 존재들이기도 하다는 점을 알 수 있다. 교사들은 모든 학생들이 자기에 관한 관심을 가지고, 우리의 차이점을 적극 활용해서 모든 호주인이 혜택을 볼 수 있도록 노력할 필요가 있다는 점을 알려라. | 차이에 관해 논의하는 것이 ‘비주류’에 관해 이야기하는 ‘주류’를 기분 좋게 만드는 것이라는 인상을 주지 말라. |
| 지역, 글로벌 문화 다양성의 미래를 계승할 수 있는 내용, 실용적인 기술, 태도 등을 다루어라.                                                                                                                                                                                                                              | 도덕적인 잣대로 이야기하지 말라. 누군가가 나쁜 태도를 가지고 있다고 말하거나 암시하며 비난할 필요는 없다.   |
| 학생들이 이해할 수 있는 ‘차이’, ‘태도’, ‘존중’, ‘정의’, ‘자유’ 등과 같은 용어를 사용하라. 학교와 정부가 다양성과 다문화주의를 위한 정책을 만드는 이유에 관해 논의할 때 위의 용어들을 사용하라.                                                                                                                                                               |                                                                |

### (3) 우리나라 다문화 교육정책에의 시사점

유럽 대부분 국가의 다문화 정책과 비교해서 호주의 다문화 정책이 다른 점은 그 정책의 대상이 일부 이민자 그룹만이 아니라 호주인 모두를 대상으로 하고 있다는 점이다. 즉 유럽 국가에서는 이민자들이 주요한 다문화 교육의 대상이자 수혜자이다. 그러나 호주의 경우에는 이민자뿐 아니라 호

주인 전체가 ‘우리’라는 카테고리 안에서 ‘차이’를 가진 대상이자 주류 사회의 일원이 되어야 한다는 점이 강조되고 있다. 그러므로 호주의 다문화 정책의 목적은 다양한 인종, 문화 공동체 간에 ‘우리’라는 일체감은 유지하되, 서로가 가지고 있는 ‘차이’를 제도적으로 보존하고, 그것을 호주사회를 위한 유용한 인적, 물적, 문화 자원으로 활용하자는데 중점을 두고 있다. 이는 최근 일부 유럽 국가와 유사하게 결혼 이민자나 외국인 노동자 등에게 일방적으로 한국인의 삶의 방식으로 동화되기를 요구하는 한국사회에 시사하는 바가 크다.

위에서 살펴본 것처럼 호주의 다문화 교육정책은 호주의 사회통합을 강조하는 다문화주의 원리를 잘 반영하고 있다. 전 세계적으로 널리 수용되고 있는 인종차별 철폐와 인권, 문화권 존중을 중심으로 ‘기회의 평등’ 원칙이 학생 선발에서 관리에 적용된다. 또한 호주사회에 존재하는 문화적 다양성이 정규 커리큘럼에 반영되어 학습되고 논의될 수 있도록 지역 정부가 앞장서서 다문화 교육 커리큘럼을 개발하고 있다. 더욱이 새로운 이민자를 위한 ESL 프로그램 및 전문 강사 지원도 이민자의 영어 수준에 맞춰서 제공되고 있고, 이를 통해 이민자 학생이 학교교육 및 호주사회에 적응하는데 도움을 주고 있다. 마지막으로 호주의 다문화 교육 정책은 교육커리큘럼의 개발에서 학생 지도 및 학습 지원에서 교사의 역할을 상당히 강조하고 있다. 다문화 교육에서 교사의 문화와 ‘차이’에 대한 올바른 이해와 교수법이 중요하다는 인식 하에 교사를 위한 다문화 지침서 등도 제공되고 있다. 이렇듯 호주는 다인종, 다민족 사회에서 국민적 일체감은 유지하되 공동체 간의 문화 보존 및 인종, 민족 공동체 간의 차이를 제도화하는 일례를 제공한다고 볼 수 있다.

마지막으로, 호주의 다문화 정책 사례는 다문화 교육이 교실 밖의 축제의 장이나 특별한 이벤트를 통해 이뤄지는 것이 아니라, 일상 교육의 현장에서 자연스럽게 이뤄지도록 지원하는 것이 중요하다는 점을 제시한다. 즉 학교에서 가르치는 모든 교과목에 다문화 관점이 반영되도록 정부 차원에서 다문화 커리큘럼을 개발하고, 그것에 따라 교재 및 교수법, 수업활동 등

이 구성되도록 한다. 또한 교사는 ‘너’와 ‘나’, ‘우리’ 모두가 다양성을 가지고 다르기 때문에 학생 모두가 서로의 ‘차이’에 관해 배우고 존중하도록 장려하는데, 이는 학생들 간에 주류와 비주류 간의 경계를 없애도록 하는 데 기여한다고 볼 수 있다. 결론적으로 호주의 다문화 교육정책 사례는 국가 차원에서 다문화 통합 원칙을 결정하고, 그 원칙에 따라 연방, 주, 자치령 정부들이 일관되게 차이를 제도화해서 학교 교육에 시행되도록 하는 것이 중요하다는 점을 알려준다.

### 3) 프랑스의 다문화교육<sup>15)</sup>

#### (1) 프랑스 다문화 교육 정책의 사회적 역사적 배경

이주민 자녀의 사회 적응과 이들을 포용하고 함께 더불어 살아가기 위한 사회통합을 모색하는 문제로부터 본격적으로 시작된 프랑스의 다문화 교육은 그 전개와 양상 등에 있어 한국과는 다른 사회적 배경과 역사를 지니고 있다. 프랑스에 들어 온 초기 이주민들 구성은 프랑스인과 동일한 종교와 문화를 가진 유럽계 이민자들이었던 까닭에 이질적인 문화와 종교에서 오는 편견과 차별 등 커다란 사회문제가 없었다. 그러나 제 2차 세계대전 이후는 그 양상이 달라진다. 프랑스 최후의 식민지였던 알제리 등 프랑스에 유입된 북아프리카 출신의 이민자들은 인종적, 문화적·종교적 이질성으로 인하여 프랑스 사회, 문화로의 동화와 이로 인한 문화적 사회적 갈등이 심각한 사회 문제로 대두되기 시작한 것이다.

따라서 이러한 문화적, 사회적 갈등을 해결하고 사회통합을 추진하기 위한 다문화 교육이 학교안팎에서 전면적으로 실시되었다. 프랑스에서 다문화 교육이 화두가 된 시기는 1970년대로 볼 수 있다. 60년대 이후 급격하게 늘기 시작한 이민자와 그 자녀들의 프랑스 사회로의 통합문제와 학교생

---

15) 프랑스의 다문화교육은 고려대학교 이민경 교수님(연구교수)이 집필하신 부분으로 본 과제의 일환으로 수행되었습니다.

활에의 적응과 이들을 사회구성원으로 받아들이고 함께 살아가기 위한 교육적 과제로서의 다문화 교육이 프랑스 교육의 중심 과제로 떠오르기 시작한 것이다. 한편, 1970년대는 범 유럽국가 차원에서 ‘다문화 교육’의 제도화가 중심 화두가 된 시기이다. 2차 대전 이후 계속 증가하는 유럽국가내의 소수 이민자를 주류적 질서 속으로 통합하기 위해 다문화 교육을 유럽적 차원에서 제도화, 통일화에 대한 필요성이 절실했다. 유럽차원에서 문화간, 종교간 대화를 신장시키려는 노력과 유럽으로 이주해 온 아프리카 이민자에게 교육의 평등을 보장하고 모든 유럽 국가들 간에 문화 교류를 증진시키고자하는 의도에서 유럽의회 차원에서 적극적인 노력이 이루어진 것도 같은 맥락에서다(Lorcerie, 2002).

사회적 통합을 지향하는 유럽의 다문화 교육의 방향성은 공동체 안에서 의미를 지니는 개인에 방점을 두는 동화주의를 추구하는 프랑스의 입장과 맞아 떨어지면서 프랑스의 다문화 교육 모델로 자리 잡게 된다. 특히 80년대부터는 다양성 존중과 통합에 대한 방점이 교차하면서 ‘동화주의’와 ‘다문화주의’를 둘러싼 격렬한 논쟁과 다양한 입장들이 등장한다. 1984년에는 교육부 장관이 처음으로 ‘문화간(interculturel)’이라는 용어를 공식적으로 사용하면서 다문화 교육이 일반화되기 시작하였다(Abdallah-Pretceille, 2004). 특히, 90년대 이후 북아프리카 출신의 이주민들의 프랑스 정착에 의해 태어난 이민 2세대 문제는 프랑스 사회에 여러 가지 각성의 계기를 제공한다. 북아프리카 출신의 이주민들이 주로 빈민지역에 모여 사는 것으로 인한 계도화 현상, 이들 거주지역의 학교 폭력, 아이들의 낮은 학업 성취율과 주류사회와의 문화적, 사회적 갈등 등이 프랑스 사회의 쟁점이 되었기 때문이다. 이는 프랑스 교육계에 소수 이주민 아이들을 위한 다문화 교육의 방향성과 지원의 필요성을 확대시키는 계기가 되기도 하였다.

한편, 프랑스를 포함한 유럽에서 문화간의 충돌은 이슬람과 기독교 사이의 종교간의 충돌이라는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 종교를 ‘문화적 사실’로서 교육해야 한다는 주장이 대두되기 시작한 것도 이러한 유럽의 상황과 연관이 있다고 할 수 있다. 일상생활에서도 종교적 색채를 강하게



드러내는 이슬람이 다수를 차지하는 프랑스 이주민 구성의 특성상 종교적 다양성을 존중하면서 국가적 정체성에 대한 합의와 통합이 다문화 교육의 주요한 과제가 된 것이다.

## (2) 다문화 교육 추진방향과 원칙

공화주의 국가철학에 기반하고 있는 프랑스의 다문화 교육은 국가의 정체성의 문제와 얽히면서 교육철학적 문제를 제기하는 논쟁적인 개념일 수밖에 없다. 이처럼 다문화주의와 갈등의 소지가 있는 프랑스 교육 이념을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 교사들 임용, 교과 내용, 평가 등을 포함한 대부분의 교육 정책들은 국가적 차원에서 이루어진다. 세부적인 내용과 구체적인 정책 실행은 지방자치나 학교 단위로 이루어지기도 하지만 기본방향과 지침에 대한 권한은 국가가 가지고 있다. 따라서 제도 교육의 목적이 공화국의 가치에 기반을 둔 국가 정체성, 문화적, 정치적 정체성의 형성과 밀접하게 연결되어 있을 수밖에 없다.

둘째, 프랑스 공교육은 종교와 교육의 분리를 원칙으로 한다. 따라서 교육의 장에서는 어떤 종교적 색채를 띠어서도 안 된다는 전제가 깔려 있다. 최근 프랑스에서 있었던 이슬람 여학생들의 학교 내에서 차도르 착용 금지를 둘러싼 격렬한 논쟁과 시위는 문화적, 종교적 다양성과 존중의 문제와 종교와 교육의 분리원칙이 첨예하게 부딪치면서 일어난 사회적 갈등이었다.

셋째, 이러한 국가적, 종교적 교육철학이 프랑스 헌법과 인간과 시민의 권리선언에 기초하고 있다는 것이다. 프랑스 혁명 이념에 기초한 이 원칙은 시민은 개인이라는 것이고 특수한 집단적, 소수적 정체성은 존재하지 않는다. 따라서 교육은 개인을 평등하게 가르쳐야 한다는 전제가 깔려 있다. 소수 민족들만의 정체성을 인정하고 이를 위한 특별 교육을 하는 것은 원칙적으로 이 이념에 위배된다. 따라서 프랑스에서 다문화 교육은 이러한 국가 철학적 기반위에서 차이에 대한 사회적 관용에 의해 현실적인 문제를

해결하는 방식으로 진행되어 왔다고 할 수 있다.

### (3) 다문화교육의 실제

#### ① 다문화 교육의 대전제

한 사회에서의 다양한 정체성, 가치, 문화, 종교의 존재는 개인과 집단에  
게 상호이해의 증진을 통해 협력의 관계를 갖게 하며 그 자체로 문화적 풍  
요로움을 가져다 줄 수 있다. 그러나 서로가 평등하다는 것을 전제로 하지  
않는 차이는 구별과 차별을 낳을 수 있다는 점에서 ‘평등’의 추구는 공존의  
삶을 모색하는 첫걸음일 것이다. 따라서 다문화교육은 사회에의 통합과 참  
여, 함께 살아가는 태도를 배우는 민주주의적 규범을 우선시하는 맥락 안  
에서 이루어져야 한다는 것을 전제로 하고 있다. 교육에서의 평등을 보장  
하고 정치적, 경제, 문화적 참여 혹은 시민 정신 등의 문제가 다문화교육의  
핵심으로 자리하는 데에는 이러한 이유가 있다고 할 수 있을 것이다.

다양한 맥락 안에서 서로 다른 사람들이 조화로운 관계를 맺는 능력은  
인간에게 원래 주어진 능력이 아니기에 사회적으로 배우고 습득해야 한다  
는 것이 프랑스 다문화 교육의 출발이다. Ouellet(2002)는 다문화 교육이  
민주주의 사회에서 두 가지 화두로 집약될 수 있음을 지적한다. 사회화 과  
정을 담당하는 교육적 과제로서 사회통합의 문제가 그 하나이고 서로의 다  
름을 인정하면서 동시에 더불어 사는 것을 배우기가 다른 하나이다. 따라  
서 시민공동체적 공화주의 국가인 프랑스에서 다문화 교육에 대한 일반적  
방향성은 크게 ‘다양성으로의 개방’, ‘기회 균등과 평등’, ‘사회적 통합’이라  
는 3가지 문제로 집약하고 있다(Ouellet, 2002). 다시 말하면 이 3가지의  
적절한 조화를 다문화 교육의 궁극적 목표로 보고 있다. 사회화 기관으로  
서 학교교육의 역할은 소수 문화 그룹 아이들을 위한 교육적, 사회적 기회  
를 만들도록 노력하는 것인 동시에 다수자에게는 사회적 차별과 편견의식  
을 비판적으로 성찰하게 하고 다름과 공존에 대한 다문화적 감수성을 갖도

록 하는 것에 있다는 것을 프랑스 다문화 교육이 강조하는 것도 이러한 전제에서 출발하기 때문이다.

## ② 다문화 교육의 목표

구체적 일상에 대한 비판적 성찰능력을 중요시하는 프랑스 다문화 교육은 다문화적 사회 현실을 이해하기 위한 인지적, 감정적 도구를 학생들에게 제공하는 것을 목적으로 하는 교육이라는 면에서 전 교육과정과 단계를 아우르는 교육 철학적 성격을 강하게 띠고 있다고 할 수 있다.

프랑스에서 일반적으로 논의되고 있는 다수자를 위한 다문화 교육의 방향성을 정리하면 다음과 같다.

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

둘째, 부정적 편견과 민족적 상투성을 극복해야 한다.

셋째, 다름과 다양성에 대한 긍정적인 인식을 향상시킨다.

넷째, 다양한 문화간의 공통점을 찾고 강조한다

다섯째, 다른 사회와 문화에 대해 긍정적인 태도를 갖도록 교육한다

여섯째, 사회적 연대의 원리와 시민적 행동양식을 인지시킨다.

한편, 소수자 그룹을 위한 다문화 교육의 방향은 위의 다수자 그룹에서 언급한 것을 포함하며 자신의 문화적 정체성을 잃지 않으면서 주류적 삶의 양식에 대한 배움을 포괄해야 한다는 점을 분명히 한다. 이들의 정체성 문제는 단순한 문화나 종교적 차이에 의해서라기보다 이들이 주류사회에 통합되지 못하고 프랑스 사회에서 계속 타자화되고 있다는 사실을 강조한다. 지배문화에 대한 습득 강조는 공동체 언어 속에서 주류의 기호를 갖지 못하면 지배적 사회에서 밀려나 소외계층으로서 살아야 한다는 점에 주목한 까닭이다.

그러나 앞서 지적한 것처럼, 프랑스의 경우 이 문제는 조금 더 복잡하다. 주로 종교적 색채와 그로 인한 문화적, 정서적 동질성이 강한 이슬람 이민자들이 많은 프랑스의 경우 종교와 문화적 차이는 주요한 갈등 원인이었다. 특히 이민 2세대들의 경우, 집과 학교에서 서로 이질적인 이슬람 문화와 프랑스 문화를 접하면서 정체성 갈등과 혼란으로 인해 자신들의 문화적 종교적 정체성 문제에 직면하게 되었던 것이다. 최근 이들의 매우 높은 범죄율과 학업 실패율은 프랑스 사회의 오래된 숙제이기도 한다. 이주민의 정착에 따른 이민 2, 3 세대들의 학교 폭력 문제, 이주민 주거지역의 ghetto화에 따른 도시 빈민 청소년 범죄 문제, 교육 소외와 사회적 차별 문제가 프랑스의 주요 관심사인 것도 이러한 맥락에서다.

#### (4) 다양한 차원의 다문화 교육 사례

##### ① 학교교육과정으로서의 다문화교육

Bennet(1986)은 다문화 감수성을 발전시키는 가장 좋은 방법은 학습자의 주관적인 경험이라고 말 한 바 있다. 따라서 각 개인의 경험정도와 인식 단계에 대한 정확한 진단이 있는 다음 알맞은 단계를 설정하고 이에 대한 목표를 세워야 한다는 것이다. 그러나 이를 학교 교육과정에서 다루는 일은 다른 것을 받아들이는 태도와 사고방식을 학습하는 것이라고 할 수 있다.

일반적으로, 다문화 교육에서 가르쳐야 할 내용으로 다음과 같은 3가지로 정리한다. 첫째, 순수한 문화란 존재하지 않으며 모든 문화에는 다름이 섞여 있다는 것, 둘째, 다름은 같이 사는 것을 방해하지 않는다는 것, 셋째, 다양한 문화 접촉은 개인적인 측면뿐 아니라 사회적 차원에서도 긍정적이고 풍부한 자원이 될 수 있다는 것이다.

또한, 학생들 사이에서 민감한 사안이 될 수 있는 인종적 차별과 편견의 문제도 학교 수업중의 이슈로 가져온다. 일반적으로 정치적, 종교적으로 민

감한 이슈는 구성원간의 반목을 가져올 수 있다는 이유로 교실 안 토론의 주제로 회피되는 경우가 많은데 민감한 주제일수록 객관적으로 기술하고 함께 문제점을 비판적으로 사고해야 한다는 필요성이 제기되고 있다. 이러한 과정이 없이 각 민족의 역사적, 사회적 현실과 특수성을 인지하면서 문화의 상대성을 받아들이면서 함께 사는 문제를 모색하는 것은 불가능하다는 시각 때문이다. 이때 교실에서 어떤 아이들도 가해자나 희생자라고 생각하지 않도록 죄의식이나 피해의식 대신 문제를 거리를 두고 바라보고 성찰할 수 있게 하는 교사의 배려가 필수적이다. 예를 들면, 지난 9.11 사태의 경우 초등학교에서 고등학교에 이르는 거의 모든 학교에서 이 문제를 시민교육시간에 토론의 주제로 삼았다. 프랑스는 북아프리카 이슬람계 이민자들이 다수를 차지하고 있어서 당시의 반 이슬람 분위기는 학교와 사회에서의 핫이슈로 떠올랐다. 이 경우 이 사건의 핵심은 무엇인지, 무엇이 문제인지, 그리고 이슬람 테러리스트를 친구이자 이웃인 이슬람교도들과 어떻게 구별되어야 하는지를 중심주제로 놓고 토론을 벌이기도 하였다. 특히 여러 문화권 아이들이 섞여져 있는 학교의 경우 활동의 대부분이 동질성과 조화를 강조하는 방향으로 나아갈 수밖에 없는데 이 경우에는 서로 다름을 부정하지 않는 선에서 소수민족 아이들을 이방인으로 느끼지 않게 배려하는 것이 필요하다는 것을 강조한다(Perrnoud, 1997).

이처럼 일반학교 학교 수업시간에 이루어지는 프랑스 다문화 교육은 교실 현장에서 논쟁적인 사회적 이슈를 비판적 사고를 통해서 다루면서 기본적인 시민의식 함양에 중점을 둔다. 우리 눈에 낯선 것을 대했을 때 선입견을 가지고 즉각적인 판단을 하지 않을 수 있을까를 끊임없이 질문하고 스스로 해답을 찾아가게 하는 방법을 가르치는 것도 포함된다.

## ② 국가 교육과정인 시민교육(Education civique)과 다문화교육

논자에 따라 편차를 보이지만 프랑스에서 다문화 교육이란 일반적으로 다민족, 다문화 사회에서 사회 정의 문제와 국가 정체성의 문제를 해결하

는 것을 목표로 하는 교육적 행동으로 정의한다. 문화간 교육, 반 인종주의 교육, 세계화 교육, 평화교육, 민주화교육, 시민교육, 인권 교육 등 학교 현장에서 다문화 교육과 관련하여 사용되는 개념 또한 다양하다. 이처럼 프랑스의 다문화 교육은 독립된 교과목으로 존재한다기보다 기본적인 다문화 교육의 방향성과 원칙 아래 다양한 이름의 교육이 복수의 교과목에 걸쳐 편재되어 있다고 말할 수 있는데 다문화 교육과 밀접한 연관성을 맺는 학교 교과 과정의 특수 교과목으로는 ‘시민교육(Education civique)’을 들 수 있다. 초등학교 1학년(CP)부터 고등학교 3학년(Terminal)까지 공통 필수과목으로 개설되어 있는 이 과목은 다문화 사회인 프랑스에서 다음을 어떻게 인식하며 더불어 살아갈 것인가에 대한 문제들을 프랑스 시민교육의 핵심으로 다루고 있다.

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

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

### ③ 교사 교육

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

한편 유럽통합 이후 유럽 차원에서의 다문화교육은 유럽인으로서의 정체성 문제가 제기되면서 그 중요성을 더해가고 있다. 2003년 11월 10일부터 12일까지 그리스 아테네에서 열린 유럽 교육부장관 회의에서는 ‘유럽의 새로운 맥락에서의 다문화교육’이라는 선언문을 낭독함으로써 다문화교육은 새로운 전환점을 맞는다(Batelaan, 2003). 이 선언문에는 다문화교육을 교육정책의 주요사업으로 시행할 것과 교과교재의 개발과 다문화교육을 위한 교사 연수프로그램 개발과 시행 등 다각적인 다문화교육 활성화를 위한 정책과 비전들이 포함되어 있다. 유럽공동체를 복합적인 다문화 공동체인 미래사회의 모델로 제시하면서, 다양한 문화적, 사회적 배경을 가지고 있는 유럽국가들을 다문화적 감수성에 기반하여 하나의 공동체로 묶으려는 노력이다. 이를 위해 유럽 내 국가 교사들의 교환교사제도가 정착되고 있으며 2006년부터 유럽 차원에서 교사합동 연수프로그램도 실행되고 있다 또한 교사가 다문화적 감수성을 가지고 아이들을 가장 좋은 방법으로 교사들의 다양한 문화체험 확대 기회를 위해 지원 교사들을 선발하여 타 문화권에 연수를 보내주고 타 문화권 교사들과의 교환, 연계 활동을 지원하는 등 교사교육에 대한 지원을 제도적으로 확대해 나가고 있다.

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

#### ④ 이주민 자녀들을 위한 다문화 교육의 제도적 장치

제도적 장치로서의 프랑스의 다문화교육은 이주민 취학 아동들의 프랑스 학교교육의 적응을 돕기 위한 제도적 장치도 다양하게 마련하고 있다. 이주민 아동들의 불어 습득을 위한 프랑스어 입문반(CLIN: Les classes d'initiation au français)은 1970년에 공식적으로 개설되었으며 취학 연령기 이주민 아동(6~16세)에게 프랑스의 학교교육을 따라가기 위한 기본적인 프랑스어 교육과 학교적응을 위한 특별학급제도이다. 초등학교에는 프랑스어 입문반, 중등학교에는 적응반(Classes d'accueil)을 두고 있다. 고등학교는 초·중학교에 비해 상대적으로 그 수가 적지만 실험적으로 소수의 학교에서 운영되기도 한다. 이 학급에서는 특별교사가 배치되어 프랑스어 기초교육뿐만 아니라 프랑스 학교적응을 위한 문화, 역사를 비롯한 프랑스 이해교육과 다른 일반적인 교과목들도 다양한 아이들의 수준에 맞는 수업을 실시하고 있다.

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

초등학교 입문반은 2001년 5월 현재 6000명 정도의 아이들이 476개의 학급에서 공부하고 있으며 7000명의 중학생들은 562개의 적응반에서 학



습하고 있다. 초기 입국 학생들을 위한 이들 적응반은 계속 증가하고 있는데 2000 년 파리지역에서 50%가 증가하여 마그레브 출신 이주민들이 많이 모여 사는 빠리 근교의 생드니 지역의 경우에 같은 기간 20개 반의 중학교 적응반과 20개의 고등학교 적응반이 새로 개설되기도 하였다. 그러나 지역적 편차가 심해 이 특별학급제도가 있는 학교들이 주로 파리, 리옹, 마르세유 등의 대도시에 몰려 있어서 지역적인 형평성 문제가 제기되고 있기도 하다.

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

최근 프랑스 교육부는 2005년부터 외국에 거주하는 자국민뿐 아니라 프랑스 언어와 학교 교육과정을 이수하고자 하는 학생들을 대상으로 원격 교육 지원 서비스를 실시하고 있다. 이 밖에 학교 밖 이주민 자녀들 교육을 위한 대표적인 제도적 장치로는 ‘이주민 자녀교육을 위한 정보센터(Cefisem: Centre de Formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)’를 들 수 있다. 1975년부터 교육부에 의해 설립된 이 기관은 이주민 자녀들의 학업을 돕기 위한 학교교육 프로그램 지원센터인데 지역관할 교육청 내에 설치되어 특히 처음으로 프랑스에 도착한 아이들의 프

랑스 학교적응을 위한 목적으로 시행되었다. 16세 이상은 직업교육을 통하여 직업을 가질 수 있게 도와주고, 도시빈민지역 아이들의 학교생활적응 지원이 주 업무이며, 학교와 가정을 연계시키고 아이들의 진로문제 등 상담과 지원을 해준다.

#### (5) 한국 교육에의 시사점

지금까지 살펴본 프랑스의 다문화 교육의 이론적 논의와 실천적 사례들이 한국사회에 주는 시사점으로는 다음과 같은 것들을 들 수 있다.

먼저, 세계시민교육으로서의 다문화 교육을 부각시킬 필요가 있다. 프랑스의 사례가 암시하는 것처럼 다문화 교육은 지구촌 시대에 다름과 공존이라는 인식의 인프라를 만든다는 교육 철학적 바탕 위에서 지속적으로 추구해야 할 장기적 프로젝트다. 프랑스를 비롯한 다문화 사회 국가들이 다문화 교육을 사회에의 통합과 참여, 함께 살아가는 태도를 배우는 시민 사회적 규범의 형성에 중점을 두고 전 교육과정과 내용을 아우르고 있는 까닭도 여기에 있다. 한 사회의 국제화란 거기에 맞는 국민들의 의식과 제도에 대한 사회적, 인식적 인프라가 조성되어야 하는데 외국인 노동자나 국제결혼 등에 대한 우리사회의 차별적 태도와 편견적 시선은 사회일각의 국제화 구호와 이율배반적이라고 할 수 있다. 따라서 한국사회에서 분리된 담론과 실천의 양상을 보이고 있는 다문화 교육과 국제화 교육을 통합할 필요가 있다.

다음으로, 교사 교육과정에 다문화 교육을 필수적으로 포함시켜야 한다. 다문화 교육의 핵심은 교사의 다문화 감수성에 있다고 해도 과언이 아니다. 프랑스의 사례 역시, 다문화 교육과 관련하여 어느 사회를 막론하고 교사교육의 중요성을 역설하는 것도 이 때문이다. 교사들에게 다른 문화를 직접 접하고 공부할 수 있는 기회를 제공하거나 관련연수를 통하여 다문화 감수성 훈련의 중요성이 유럽과 북미의 다문화 교육의 핵심으로 떠오르고 있는 것도 이러한 공감대에 기인한다고 할 수 있을 것이다. 아이들에게 불

평등, 인종주의, 편견에 민감한 정서를 갖도록 북돋우며 일상생활에서의 편견적이고 차별적인 상황 등을 비판적으로 성찰할 수 있는 능력을 키워주는 교육은 교사 스스로의 인식변화와 방법론적인 훈련 없이는 불가능하다.

이처럼 프랑스의 다문화 교육은 이주민 자녀들을 위한 교육적 지원을 통해 교육의 실질적인 평등을 구현하도록 노력하는 동시에, 지구촌 시대의 ‘다름과 공존’을 위한 사회구성원의 기초적인 인식 인프라를 구축하기 위한 교육으로서 다문화 교육을 실시하고 있다. 한 사회의 다양한 정체성, 가치, 문화, 종교의 존재는 서로 다른 문화적, 사회적 배경을 지니고 있는 개인과 집단에게 상호이해의 증진을 통해 협력과 공존의 관계를 갖게 할 수 있는 기회를 제공해준다. 프랑스의 다문화 교육은 바로 이러한 국내의 다문화적 상황을 함께 살아가는 방법과 태도를 배우는 교육의 기회로 활용하고 있는 사례라고 할 수 있다.

#### 4) 중국의 다문화교육 16)

##### (1) 중국의 다문화교육 관련정책 및 현황

###### ① 중국 다문화교육의 실시 배경

중국은 통일된 다민족국가로 전체 13억의 인구 중에서 92%가량을 차지하고 있는 한족(漢族) 이외에 1억 명이 넘는 55개의 소수민족으로 구성되어 있다. 이러한 민족 구성의 특징으로 인하여 오랜 역사동안 중국의 소수민족들은 한족과의 관계 속에서 많은 갈등과 다툼을 벌여왔으며 현재도 많은 갈등 요소를 내재한 채 한족들과 융화되어 생활하고 있다. 중국의 소수민족은 수적인 측면에서 비록 소수이긴 하지만 이들이 점유하고 있는 드넓은 영토와 이들 지역에 매장되어 있는 지하자원들로 인하여 결코 무시할 수 없는 존재이다.<sup>17)</sup> 특히 이들이 거주하고 있는 지역들이 대부분 주변국들과 국경을 맞대고 있는 상황이어서 중국정부로서는 소수민족들에 대해 소홀히 할 수 없는 입장이다. 이러한 소수민족지역의 경제적·안보적인 필요성에 의해 중국 내 소수민족들은 중화인민공화국(中華人民共和國) 성립 초기부터 중국정부의 깊은 관심을 받아오고 있다.

1978년 덩샤오핑(鄧小平)의 개혁·개방정책으로 중국사회는 과거의 계획경제체제에서 시장경제체제로 전환되었으며 이러한 체제변화의 영향으로 소수민족의 생활 및 민족의식 역시 많은 변화가 발생하였다. 특히 경제발

---

16) 중국의 다문화교육은 서울교육대학교 김정호박사님(문화인류학 강사)이 집필하신 부분으로 2008년 논문 ‘중국의 소수민족교육과 다문화교육’에 실려 있는 내용을 수정·보완하여 재작성한 것이며, 본 연구의 일환으로 수행되었습니다.

17) 2000년 실시한 제5차 전국인구조사에 따르면 중국 대륙의 31개의 성, 자치구, 직할시 및 홍콩 특별구, 마카오 특별구 등을 포함한 총인구는 12억 9533만 명이다. 그중 한족의 인구는 11억 5940만 명으로 총인구의 91.59%를 차지하고 있으며 소수민족의 인구는 1억 643만 명으로 전체 인구의 8.41%를 차지하고 있다. 소수민족 가운데 인구 1천만 이상은 장족(壯族)과 만주족(滿洲族)이 있다. 소수민족이 차지하고 있는 영토는 중국 국토면적의 64%이다(金炳鎬, 2006).

전이 가속화되면서 지역 간 경제발전의 불균형으로 인한 소수민족지역과 한족지역 간의 경제적 격차가 커지게 되었으며 이로 인한 소수민족들의 경제적인 박탈감은 중국정부에 대한 불만으로 작용하게 되어 1980년대 들어 빈번히 발생하는 크고 작은 민족분규의 원인이 되었다.<sup>18)</sup> 이러한 중국 내 민족 상황 때문에 많은 이들은 중국에서 개혁·개방의 가속화와 더불어 민주화가 진행됨에 따라 다민족의 결합이라는 특수한 상황은 중국 내의 민족 문제를 심화시키게 될 것이고, 이는 결국 중국의 국가분열을 초래하여 과거 소련 및 동구의 여러 나라들처럼 서로 다른 여러 민족국가로 분열될 것이라는 예측을 하고 있다. 하지만 중국정부는 이러한 경제발전의 불균형에서 오는 민족 갈등을 민족정책 및 민족교육정책의 강화를 통해 슬기롭게 대처하고 있다(김정호, 2001).

특히 비주류 소수민족에게는 ‘소수민족에 대한 교육’, ‘소수민족을 위한 교육’을 의미하고, 주류 민족인 한족에게는 ‘소수민족에 대한 이해 교육’을 의미하는 민족교육의 확대 실시는 서로 다른 민족에 대한 상호 이해를 통하여 하나의 통일된 중국을 유지해나가는 데 방해가 되는 민족 갈등 요소를 미연에 방지하고자하는 목적으로 실시되고 있다. 그 결과 현재 외형적으로는 중국 사회에서 민족 간 편견 없이 생활 할 수 있도록 하는 효과를 거두고 있다. 교육은 인간의 잠재력을 개발하고, 이들에게 계속적으로 새로운 사고를 불어넣어 사회가 요구하는 인간을 만들어내는 작업이다. 특히 중국과 같은 사회주의 국가에서의 교육은 국가의 강령을 충실히 수행하는데 필요한 지식과 기능의 습득을 의미한다. 즉 개인의 사적인 영역보다는 공적인 영역에서 국가의 힘이 강한 중국의 경우에는 국가의 정책적 목표의 달성을 위한 가장 중요한 수단이 바로 교육 사업이기 때문이다. 따라서 중국정부는 공식적인 명칭으로는 ‘민족교육정책(民族教育政策)’이라 불리는

18) 중국의 민족문제와 관련하여 계속적인 관심을 받고 있는 新疆위그루나 西藏(티베트)의 분리 독립문제는 외형적으로는 분리 독립을 계속적으로 주장하는 것처럼 보이나, 사실상 이들은 분리독립의 길을 포기하고 있는 상태이며, 이들의 주장은 분리 독립 자체보다는 확대된 자치권을 요구하는 수준으로 목표를 수정해 나가고 있다(김형보, 1998).

소수민족교육정책을 통하여 소수민족들의 수준을 높이는 동시에 이와 더불어 중국 정부의 정책적 요구를 소수민족들에게 주입시켜 중국 사회의 안정을 유지하려는 노력하고 있다.

## ② 중국 다문화교육의 특징

다문화교육(multicultural education)은 학자마다 개념의 정의에 있어 약간씩 차이는 있지만 필자가 생각하는 개념은 기본적으로 사회를 이루는 민족구성원이 다양한 다민족국가에서 이들을 주류사회로 편입시키기 위한 노력의 일환으로 시작되어 점차 이들에 대한 공평한 교육의 기회를 제공하고 더 나아가 모든 사회계층, 성별, 인종, 그리고 문화적인 집단들이 학습을 위해 균등한 기회를 갖게 하기 위한 노력으로 발전한 일종의 교육개혁운동이다(김정호, 2008). 다문화교육과 관련하여 중국에서는 다원문화교육(多元文化教育)이라는 통일된 용어가 사용되고 있는데 중국에서 다원문화교육은 ‘다민족문화교육’ 또는 ‘소수민족교육’으로도 불리고 있으며, 주로 문화적 배경의 각도에서 민족교육과 관련된 문제를 연구하는 것을 의미한다(哈經雄·滕星, 2001). 이를 확대 해석해 보면 중국 다문화교육의 성격은 각 집단의 평등한 권리의 실현을 위해 실시하는 교육 변혁으로 각 민족의 질서와 압박을 반대하고 일체 민족의 평등하고 자유로운 발전을 실현하는 것이다(楊紅梅·呂敏霞, 2008).

중국의 다문화교육은 다민족으로 이루어진 사회주의 국가라는 특수한 국내 사정으로 인하여 중국 특색의 다문화교육으로 논의가 진행되고 있다. 중국의 다문화교육과 서구의 다문화교육의 가장 큰 차이는 서구의 다문화교육이 문화다원주의(cultural pluralism) 및 문화상대주의(cultural relativism)를 추구하는 데 비해 중국의 다문화교육은 소수민족문화의 다원성을 존중하되 한 걸음 더 나아가 시종일관 국가와의 일체를 강조하는 교육으로 서구의 다문화교육과 비교해 볼 때 다음과 같은 특징이 있다.<sup>19)</sup>

---

19) 다문화교육은 나라마다 상황이 다르기 때문에 중심과제 역시 다르다. 그러나 근본

첫째, 다문화교육의 실시 배경에 서구와 다른 차이가 있다. 중국은 1949년 신중국(新中國)이 성립되기 오래전부터 다민족으로 이루어진 국가로 서로 다른 다양한 문화들이 공존하고 있었고, 각 민족들 간에도 오랫동안 서로 문화적인 교류가 활발히 이루어지고 있는 상태에 있었다. 때문에 중국 영토 내에 있는 각 민족들은 오랜 세월동안 각자의 문화를 만들고 각 민족의 문화는 민족 간에 서로 영향을 주고받으면서 발전하는 과정을 수없이 반복하게 되었고, 이러한 역사적 과정을 겪으면서 각 민족의 문화들 간에는 서로 교류와 융합이 계속해서 이루어졌다. 이로 인하여 중국의 다문화교육의 미국의 그것과는 다른 형태를 띌 수밖에 없었다. 이러한 역사적 상황에서 1949년 신중국의 성립이후, 특히 1980년대 개혁개방의 추진의 과정에 있어 소수민족지역의 정치, 경제, 문화교육 등에 있어서의 상대적인 낙후성으로 인해 국가운영의 장애로 작용하게 되는 동시에 한족과의 빈부격차 및 외부적인 요인으로 인해 중국에서 분리·독립하려는 움직임이 커지자 중국 정부가 나서서 이들을 다독이기 위한 정책을 마련하게 되었다.

둘째, 서구와는 다른 다문화교육의 형태를 지니고 있다. 중국에서는 오랜 역사의 과정에서 소수민족들은 하나의 민족이 다수를 이루어 소수의 다른 민족들과 한데 모여 사는 ‘대잡거(大雜居)’ 또는 소수의 무리가 함께 섞여 사는 ‘소취거(小聚居)’의 형태를 띠게 되었다. 특히 미국과는 달리 소수민족이 집중적으로 모여 사는 거주형태가 발달하고, 이들의 거주지가 변경지역에 집중적으로 분포하게 되면서 소수민족들이 종교가 같거나 민족이 같은 주변국들의 영향을 직접 받을 수밖에 없었다. 이러한 중국의 특수한 상황에서 문화상대주의의 입장에서 이들 소수민족에 대한 다문화교육이 이루어지게 되면 이들 소수민족들의 중국으로 부터의 분리에 대한 요구가 커지

---

적으로는 ‘중심’과 ‘주변’의 문제이며, ‘힘’의 문제이다. 그러기에 다문화교육은 교육문제이기도 하지만 ‘정치’ 문제이기도 하다. 이로 인해 현재 중국은 다문화교육을 소수민족교육의 문제로만 한정시키고 있으며, 또 다른 과제들, 예를 들면, 사회계층, 성별, 종교 등과 관련해서는 아직까지 별다른 논의를 진전시키지 못하고 있다. 이처럼 중국의 다문화교육이 소수민족교육으로만 한정되고 있는 것은 중국의 국가정책으로서의 소수민족정책 때문이다(안경식, 2007).

게 되는 위험을 안을 수밖에 없었다. 이에 중국 정부는 과거 전통왕조로부터 전해져오던 주류민족과 비주류민족 간의 소통방식인 주류문화에 대한 교육을 핵심으로 하면서 비주류문화의 유지하던 교육정책에서 착안하여 비주류민족은 서로의 문화는 자유롭게 누리되 중화민족이라는 중국의 테두리를 벗어나지 말 것을 강력히 요구하는 다원일체화교육을 주창하게 되었다.

셋째, 서구와는 다른 다문화교육의 내용을 가지고 있다. 중국의 다문화교육은 마르크스주의의 민족관(民族觀)에 기초하여 각 민족의 평등, 단결, 상호부조, 번영이라는 방침을 가지고 실시되는 소수민족정책의 한 분야이다. 중국에서 민족교육의 성격은 일종의 특수한 교육으로 이해되어진다. 민족교육의 특수성은 민족의식과 민족 언어 그리고 소수민족주거지역의 특수한 자연조건에 집중적으로 반영된다. 이로 인해 중국의 소수민족교육은 각 민족의 문화적인 배경을 바탕으로 중국이라는 국가의 발전에 저해가 되지 않도록 하기 위해 소수민족지역의 경제를 발전시키고, 한족과의 공동번영을 추구할 수 있는 데 필요한 인재를 양성하는 것을 목적으로 추진되고 있다. 따라서 중국의 다문화교육은 아직까지는 사회적인 약자를 대상으로 하는 것이 아니라 국가의 안정과 번영발전을 위한 필요에서 소수민족을 대상으로 하는 소수민족문화와 주류 민족인 한족의 문화에 대한 이해를 위한 교육이다.

이처럼 중국의 다문화교육은 주로 비주류집단인 소수민족을 대상으로 하는 소수민족교육에 중점을 두고 있으며 주류민족을 대상으로 하는 다문화교육 프로그램은 특별히 마련된 게 없다. 하지만 주류와 비주류 집단 모두를 대상으로 하는 ‘민족단결교육’을 통해 중국 소수민족 학생뿐만 아니라 주류 민족인 한족 학생들에게 중국 내에 존재하는 다문화적인 상황을 이해하도록 하는 교육을 실시하고 있다.

### ③ 중국의 다문화교육 : 민족교육(民族教育)

중국정부는 중국 내 소수민족의 다양한 특성을 고려하여 국가의 교육방



침과 교육목표의 달성이라는 정책적 의지를 가지고 소수민족정책의 방침에 따라 소수민족교육정책을 실시하고 있다. 공식적으로는 ‘민족교육(民族教育)’으로 호칭되는 소수민족교육의 관리는 국가교육부문의 ‘교육부’와 국가민족부문의 ‘국가민족사무위원회(國家民族事務委員會)’의 양대 계열로 나누어 이루어지고 있다(김정호, 2001).

1978년 이전 중국의 소수민족정책은 억압적이면서 폭력적인 수단을 사용하여 이민족을 한족으로 동화시키는 정책을 사용하는 동시에, 한족중심의 사회주의 체제로 소수민족들을 편입시키려는 유화정책을 사용하였다. 이러한 소수민족정책의 이중성은 개혁·개방과 더불어 소수민족에 대한 유화정책으로 노선을 바꾸었는데 그 이유는 우선 사회주의 현대화와 사회주의 시장경제의 성공적인 완수와 소수민족지역의 낙후된 경제발전을 제고시킬 필요성이 증대되었기 때문이며, 또 다른 하나는 과거 티베트 지역과 위그루 지역에서의 소수민족탄압으로 실추된 국제적인 이미지를 만회하여 경제개발을 위한 국제적인 지원을 얻어내기 위함이었다(금희연·전인영, 1998).

21세기에 들어서면서 소수민족교육정책에는 약간의 변화를 가져왔으나 정책의 큰 틀은 이전과 다름없이 진행되고 있다. 2002년 7월 국무원이 발표한 《민족교육발전을 가속화하는 개혁을 심화하는 것에 관한 결정(關於深化改革加快發展民族教育的決定)》을 통하여 21세기 소수민족교육사업의 기본 방침과 원칙을 확정하였다.<sup>20)</sup> 이때 제시된 21세기 민족교육업무 기본 방침 및 원칙은 첫째, 민족교육의 개혁과 발전에 있어서의 실사구시 견지, 둘째, 종교와 국민교육 분리의 원칙 견지, 셋째, 민족지역의 자력갱생과 국가와 유관기관의 협조견지, 넷째, 총체적으로 일을 살피고 중요한 점을 돋보이게 하는 것 등이다. 이 결정에 나타난 소수민족교육정책의 기본 방침 및 원칙에 따라 소수민족교육정책은 다음과 같은 내용으로 진행되고 있다(中國教育部民族教育司, 2006).

첫째, 민족교육을 담당하는 전문적인 행정관리기구를 설치·운영하고 있

20) 國務院(2002). 《關於深化改革加快發展民族教育的決定》.

다. 이에 따라 교육부와 국가민족사무위원회 및 소수민족인구가 비교적 많은 성(省), 자치구(自治區)에는 모두 민족교육 관리 기구를 설치하였다. 둘째, 정부는 민족교육사업의 발전을 위해 재정적인 지원을 하는 동시에, 각 지역의 실정에 맞는 다양한 학교 운영과 교육방식을 채택하도록 하고 있다. 이러한 소수민족을 대상으로 하는 학교운영방법으로 민족소학(民族小學), 민족중학(民族中學)<sup>21)</sup>, 민족사범학교(民族師範學校), 민족중등전문기술학교 및 민족대학교 등을 설치하고 있으며, 일부 소수민족지역에서는 기숙형 민족중·소학을 운영하고 있다. 셋째, 정부는 소수민족의 학생들에 대한 배려를 해주고 있다. 교육여건이 열악한 소수민족의 학생들이 대학교육을 받고자 할 때에는 대학의 입학조건을 완화해주거나 가산점을 부여하고 있다. 또한 민족대학 및 민족학교 외에도 일반 대학에 소수민족들로 반을 꾸려 운영하는 민족반(民族班), 소수민족 학생들을 위해 대학에 진학하기 전에 복습할 수 있도록 하는 1~2년제 예과반(預科班) 등도 운영하고 있다. 넷째, 민족자치지구의 초·중·고학생들에게 자민족 언어와 한어(漢語)를 함께 배우도록 하는 ‘이중언어교육(雙語教育)’을 실시하도록 하고, 전국의 모든 초·중·고와 대학에서 민족단결교육을 강화하고 있다. 이로 인해 한족을 포함하는 각 민족의 학생들은 ‘민족단결교육’을 통해 56개 중국 민족의 역사, 문화, 종교, 풍속 등에 대한 이해를 위한 교육을 받고 있다.

## (2) 주류집단을 위한 중국 내 다문화교육 프로그램 및 사례

### ① 다원일체화교육(多元一體化教育)

중국의 다문화교육은 페이샤오통(費孝通)의 중화민족다원일체격국론(中華民族多元一體格局論)에 이론적인 근거를 두고 있다. 중화민족다원일체론은 한족과 55개 소수민족을 모두 포함하는 중국민족은 한족을 중심으로

21) 중국에서의 중학(中學)은 중학교와 고등학교를 포함하여 칭하는 것으로 중학교는 초중(初中), 고등학교는 고중(高中)이라고 각각 부른다. 한편 우리의 초등학교 과정은 소학(小學)이라고 부른다.

하는 하나의 중국민족, 즉 중화민족으로 응집해야 함을 강조하고 있는 이론으로, 이는 결국 중국은 여러 민족들로 구성된 다민족 통일국가임을 강조하면서 민족분열 없이 중화민족으로 구성된 하나의 국가를 유지해야 한다는 당위성을 설명한 것이다. 이처럼 다원일체론의 목적은 각 소수민족의 발전과 국가의 통일을 함께 고려한 당시 중국의 실정을 반영한 이론으로 1988년 발표된 이후 중국 소수민족교육 연구자들은 이를 소수민족정책의 핵심이론으로 삼았고, 소수민족교육정책에 있어서도 중추적인 이론으로 자리 잡았다. 페이샤오통의 이론은 수년간의 연구와 수정 그리고 각색이 이루어진 끝에 1990년대 중엽 중국 특색에 맞는 다문화교육 이론인 ‘다원일체화교육론’으로 제기되고, 이는 점차 힘을 얻어 중국 특색의 다문화교육이론으로 자리 잡게 되었다.

1990년대 중반 중앙민족대학(中央民族大學)의 민족교육학자 텅썩(滕星)이 제기하면서 확대되기 시작한 ‘다원일체화교육(多元一體化教育)이론’은 다민족국가인 중국의 소수민족교육에 부합하는 이론으로 핵심은 ‘중국의 소수민족들에게는 해당 민족의 문화를 교육하는 동시에 주체민족인 한족의 우수한 문화를 교육하고, 더 나아가 한족들에게도 주류민족인 한족의 문화를 교육하는 동시에 소수민족의 우수한 문화도 함께 교육하자는 것’이다(哈經雄·滕星, 2001).

다원일체화교육의 내용은 주체민족인 한족 외에 소수민족의 문화를 모두 포함하고 있는데 소수민족은 해당 민족의 우수한 전통문화를 학습하는 동시에 주체민족의 문화를 학습함으로써 소수민족 젊은이들의 주류사회문화에 적응하는 능력을 높이고 이로 인해 이들의 발전을 최대한 얻을 수 있도록 하자는 것이다. 한편 주체민족인 한족도 본 민족의 문화를 학습하는 외에 소수민족의 우수한 전통문화를 학습하고 이해함으로써 중화민족은 모두 평등하다는 인식과 중화민족은 하나의 대가족이라는 의식을 강화하도록 하는데 목적을 가지는 것이다. 따라서 다원일체화교육의 최종 목적은 각 민족의 우수한 문화유산을 계승하고, 각 민족 간의 문화적 교류를 강화하고, 통일된 다민족국가인 중화민족대가정(中華民族大家庭)의 경제에 있어서의

공동발전을 촉진하여 문화상에서 공동의 번영과 정치상에서의 각 민족의 상호존중, 평등, 우호와 친목을 다져 최종적으로 각 민족의 대동단결을 실현하는 것이다(滕星, 1996).

다원일체화교육은 다른 말로 풀이하자면 한족과 소수민족은 각기 자기 민족의 문화를 학습하는 동시에 상대 민족의 문화도 함께 학습하여 다민족 국가 내에서 서로 다른 민족의 문화가 공존하도록 하여 한족의 문화도 소수민족의 문화도 아닌 하나의 새로운 문화인 중화민족 문화를 만들어내는 것이다. 이는 폐이샤오통이 말했던 ‘중화민족다원일체격국(中華民族多元一體格局)’이 의미하는 하나의 중국을 이루는 데 필요한 중화민족을 만들어 내려는 의도에 부합되는 것이다. 즉 다원일체화교육에서 ‘다원(多元)’과 ‘일체(一體)’교육은 서로 보완해서 이루어지는 것으로 ‘다원(多元)’교육은 ‘일체(一體)’를 위하여 실시되고, ‘일체(一體)’교육은 ‘다원(多元)’끼리 결합하여 발전한다. 따라서 다원일체화교육은 다민족국가인 중국에 있어 통일된 다민족국가를 이루기 위한 미래를 위한 소수민족교육의 필연적인 선택이며, 이러한 이유로 중국소수민족교육정책에서 다원일체화교육은 부단히 발전시켜야 할 이론인 것이다.

다원일체화교육은 21세기에 들어 그 의미가 확장되어 최근에는 ‘다문화통합교육(多元文化整合教育·Multicultural Integration Education)’<sup>22)</sup>으로 용어가 통일되어 가고 있다. 다원일체화교육 또는 다문화통합교육은 중국의 다원일체격국론과 미국의 다문화교육 이론에서 참고한 것으로 중국소수민족교육 발전의 중요한 전제이며, 소수민족교육의 특수한 사명을 명확히 하는 비교적 중국의 국정에 부합하는 소수민족교육에 관한 이론으로 평가받고 있다(張俊豪, 2006).<sup>23)</sup>

22) 최근에는 ‘다원일체화교육(多元一體化教育)’이라는 말보다는 ‘다문화통합교육(多文化整合教育)’이라는 말을 더 많이 사용한다(滕星, 2007).

23) 문화다원주의(cultural pluralism)의 기능은 서로 다른 문화를 가진 대상으로 하여금 자기가 속한 사회와 국가의 정체성과 소속감을 가지게 하는 것으로, 다문화통합교육론 역시 한편으로는 한 국가 내의 소수민족문화의 다양성에 대해 합법적으로 인정하는 동시에 이들을 한데 묶는 하나로서의 국가의 위상을 강조하는 것이다. 결국 다원일체화교육은 동화정책에서 다원화정책으로 넘어가는 과도기적인 성격을 지니고 있

## ② 민족단결교육

민족교육의 강화를 위해 2002년 국무원이 발표한 《민족심화개혁가결발 전민족교육적결정(關於深化改革加快發展民族教育的決定)》에 나타난 소수 민족 교육을 위한 정책적 조치 가운데 중요한 하나는 민족단결교육과 학교 도덕교육의 강화를 들 수 있다. 이 ‘결정’에는 ‘중국은 다민족으로 조직된 사회주의 국가이므로 민족단결을 강화하고 국가통일을 유지하며 민족분열을 반대하는 것은 모든 인민의 공동책임이다. 민족단결을 위해 각 급 학교 교육에서 다방면(多方面), 다수준(多水準)으로 민족단결교육을 강조한다. 평등과 단결, 상호상조의 새로운 형태의 사회주의 민족관계에 대한 교육이 애국주의 교육, 공민도덕교육, 적성교육의 중요 내용이 되어야 한다’고 명시되어 있다. 이 ‘결정’에 따르면 학교교육에서는 민족단결교육을 중시하여야 하는데 그 내용은 애국주의 교육, 사회주의 공민도덕 교육 및 종교정책에 관한 교육임을 알 수 있다.

민족단결교육은 21세기 들어 일부 소수민족지역에서 종교 및 민족적인 문제로 분규가 끊임없이 일어나고, 이에 외부세력의 개입으로 민족분열을 조장하는 경우가 빈번하게 발생하게 되자 중국정부는 이에 대처하기 위해 마르크스주의 민족관, 종교관과 중국 공산당의 민족, 종교정책에 근거하여 실시하고 있다.<sup>24)</sup> 민족단결교육은 초등학교에서 대학에 이르기까지 소수민족의 학생들을 포함하는 모든 민족의 학생들에게 실시하는 교육으로 교육 내용은 56개 중국 민족의 역사, 문화, 종교, 풍속 등에 대한 것이다. 1994년 중국 국가교육위원회(國家教委)와 국가민족사무위원회(國家民委)는 시범적으로 전국에서 몇 개의 성(省)과 시(市)의 초·중학교에서 민족단결교육을 실시하기 시작하였는데 초등학교에는 특별활동을 의미하는 활동과(活動課)에 ‘민족상식(民族常識)’을, 중학교에는 ‘민족정책상식(民族政策常識)’과를

---

는 것으로 과거 미국의 다문화교육의 발전 과정에서 존재하던 ‘용광로(melting pot)’ 이론과 최근의 ‘샐러드 볼(salad bowl)’이론의 중간단계의 과정으로 이해할 수 있을 것이다.

24) 教育部辦公廳·國家民委辦公廳, 《關於在中小學進一步大力推進民族團結教育工作的通知》.

개설하였다(阿娜, 2007).

이러한 시범학교 운영 결과를 토대로 2005년부터는 전국적으로 모든 초·중학교에서 민족단결교육을 실시하도록 하였다. 민족단결교육과 관련한 중국 교육부의 요구는 세 가지로 나누어볼 수 있는데 그 내용은 다음과 같다.<sup>25)</sup> 첫째, 민족단결교육은 초·중학교 교육과정 계획에 포함하도록 하고, 교육과정의 안배는 초등학교 저학년, 초등학교 고학년, 중학교의 3단계로 교육활동을 조직하도록 한다. 둘째, 민족단결교육을 전담할 전임교사를 선발하고, 이들에 대한 전문적인 배양훈련과 계속교육을 실시한다. 교육활동은 통일된 교재와 교육용 보조교재를 사용하고, 기타 임의로 만들어진 교재 및 자료가 교육활동에서 사용되는 것을 금한다.

민족단결교육의 내용과 관련하여 초등학교에서는 저학년에 ‘중화대가정(中華大家庭)’과 고학년에는 ‘민족상식(民族常識)’이라는 종합실천활동과(綜合實踐活動課)<sup>26)</sup>를 설치하여 각 민족의 기본상황을 알 수 있도록 하고 있다. ‘중화대가정’은 학생들에게 민족단결과 관련한 지식을 전달하는 계몽 교육이며, ‘민족상식’은 학생들에게 체계적으로 민족과 관련된 상식을 학습하도록 하여 중국 각 민족의 기본상황을 이해하도록 하는 활동과이다. 또한 중학교에는 ‘민족정책상식(民族政策常識)’과를 설치하여 학기당 8~10시간의 교육을 하도록 하고 있는데 민족정책상식은 학생들로 하여금 민족정책과 관련한 이론 및 민족상식을 학습하도록 하여 학생들로 하여금 중국정부의 민족과 종교에 대한 정책을 기본적으로 이해하도록 하고 있다.<sup>27)</sup> 또

25) ‘教育部：我國將全面啓動中小學民族團結教育課程’，新華網([www.xinhuanet.com](http://www.xinhuanet.com)) 2004년 12월 6일 기사(검색일 2008년 10월 4일).

26) 중국 소학교의 활동과는 일반적으로 매주 2시간씩 하도록 되어 있는데 그 내용은 매주 1시간은 書法을 나머지 1시간은 생명교육, 건강교육, 법제교육, 독극물예방교육, 공공안전교육, 수신교육, 민족상식교육 등을 진행하고 있다. 東曉小學教育課程計劃表(<http://dx.school.luohuedu.net/file/2007-10>) 참조(검색일 2008년 2월 20일).

27) ‘民族教育走進中小學’，天津日報 2005년 7월 4일자 참조(<http://news.tom.com>, 검색일 2008년 2월 20일). 안후이성(安徽省)의 경우에는 1999년 6개 시의 초·중학교에서 시범적으로 민족단결교육을 실시한 이래 2004년부터 전 성의 학교에서 민족단결교육을 실시하기 시작하였다. 안후이성의 경우 초등학교 2학년에 ‘중화대가정’ 활동과, 초등학교 5학

한 대학에서는 ‘마르크스주의 민족이론’과 ‘민족정책’이라는 교과를 설치하여 학생들이 스스로 민족단결과 국가통일을 위한 사고를 강화할 수 있도록 하고 있다.

결국 중국에서 다문화교육의 일환으로 실시되고 있는 민족단결교육의 핵심목표는 ‘한족은 소수민족으로부터 분리될 수 없으며, 소수민족은 한족에서 분리될 수 없으며, 소수민족 간에는 서로 분리될 수 없다’는 ‘삼개잡불개(三個離不開)’ 개념을 소수민족 및 주류 민족 학생들에게 심어주는 것이다. 이처럼 중국정부는 애국주의 교육의 연장선상에서 각 급 학교의 학생들에게 중국 내에 존재하는 여러 민족에 대한 기본적인 지식을 습득하고 이를 통해 각 민족을 이해하는 동시에 더 나아가 중국의 모든 민족은 중화민족이라는 하나의 민족으로 통합되어야 함을 강조하기 위해 민족단결교육을 실시하고 있다.

### (3) 우리나라 다문화교육정책에의 시사점

다민족으로 이루어진 사회주의 국가라는 중국의 특수한 사정 때문에 중국의 다문화교육은 동화주의 교육 형태로 실시되고 있다. 따라서 이러한 중국의 사례를 한국 실정에 접목한다는 것은 다소 무리가 있으나 중국에서 실시하고 있는 주류 사회에서 소수민족의 사회적 지위를 향상시켜주기 위한 소수민족교육의 의미를 한국 다문화교육에 도입한다면 현재 지나치게 서구 중심으로 흐르고 있는 다문화교육의 담론에 있어 균형된 시각을 제공할 수 있을 것이다. 중국의 다문화교육이 우리에게 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 다문화교육은 국가의 통합을 유지하는 데 도움이 될 수 있도록 교육목표 및 방법을 설정하여 운영하여야 한다. 중국의 다문화교육은 사회주의 중국의 특성상 서구의 다문화교육이 주창하고 있는 이른바 ‘다양한 문

---

년에 ‘민족상식’ 활동과, 중학교 1학년에 ‘민족정책상식’과를 개설하여 思想品德(政治) 교과사가 이를 담당하도록 하고 있다(安徽教育 2004년 10월호 8쪽 참고).

화, 민족, 성 그리고 사회적 계층의 배경을 가진 사람들이 편견과 차별 없이 균등하게 교육기회를 얻도록 하는 교육과정의 변화를 실현하는 노력'과는 약간 거리가 있는 중국을 이루고 있는 각 민족들이 하나의 중화민족으로 단결하여 통일된 다민족 국가인 중국에 대한 애국심을 강조하는 애국주의 교육의 일환으로 실시되고 있다. 다문화교육이 자칫하면 다원성만을 강조하여 국가가 분열되는 현상이 우려되고 있는 만큼 국가를 통합시킬 수 있는 우리나라의 실정에 맞는 다문화교육의 목표 및 교육방법 개발이 시급하다.

둘째, 다문화교육을 정규 교육과정 내용에 포함시키고, 이를 교육하기 위한 전문적인 교사 교육이 수반되어야 한다. 중국에서는 다문화교육이 '민족 단결교육'이라는 이름으로 초중고의 교육과정에 정식으로 채택되고 있다. 초등학교에서는 우리의 특별활동에 해당하는 '활동과(活動課)'가, 중고등학교의 정규교과과정에 포함되어 있다. 그리고 이를 지도하기 위해 전문교사를 배치하고 있으며, 교사들에 대한 교육도 주기적으로 이루어지고 있다. 따라서 우리나라에서도 2007 개정 교육과정의 특별활동 영역에 새로운 주제로 포함된 다문화교육을 학교에서 반드시 실시하도록 권고하고, 이와 더불어 이를 지도하기 위한 교사교육을 강화할 필요가 있다. 따라서 초등학교에서는 담임교사들에 대한 다문화교육 연수를 실시하고, 중고등학교에서는 사회과 및 도덕과 교사들에 대한 다문화교육 연수를 통하여 이들이 학교교육에서 다문화교육을 전담할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 학교 교육으로서의 다문화교육을 넘어 사회운동으로 확산시킬 필요가 있다. 중국에서는 '민족단결교육'이라는 명목으로 학교에서 학생들을 대상으로 교육하고 있으며, 사회적으로도 소수민족들이 섞여 있는 지역에서는 매년 5월경에 '다문화교육월(多文化教育月)'이라는 프로그램을 운영하고 있다. 이의 목적은 다문화교육이 비단 학교에서만 이루어지는 것이 아니라 사회계몽운동으로써 시민들에게 전파하여 점진적으로 이들에게 다문화에 대한 이해를 넓히기 위함이다. 따라서 우리나라에서도 다문화이해와 관련된 사회적인 분위기 조성을 위하여 학교와 지역사회가 하나가 되어 다문화적인 상황을 직접 체험하고, 이를 내면화할 수 있도록 하기 위한 프로



그램이 마련되어야 한다. 이를 학생과 그 가족들이 직접 참여하면서 체험하게 된다면 다문화이해를 위한 보다 확실한 방법이 될 것이다.

### 5) 국외사례로부터의 시사점

지금까지 미국, 호주, 프랑스, 중국 등 4개국의 다문화교육관련 현황과 사례를 살펴보았다. 외국의 사례를 종합하여 정리하면 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 미국, 호주, 프랑스 등의 서구 국가와 중국의 다문화주의는 기본 가치에서 차이가 있다. 미국과 호주 프랑스 등의 국가들은 주로 서구 자유주의적 다문화주의(Liberal Multiculturalism)에 근거하여 소수자의 인권 또는 권리 측면에서 접근하고 있는 반면, 중국의 경우는 그와는 다르게 유교사상에 근거한 다문화정책을 펴고 있다. 즉, 서구에서는 개인은 누구나 자신의 방식으로 자유롭게 살 권리가 있고, 그러한 권리를 지키는 것이 성숙한 민주주의 사회라는 가정을 하는 반면, 중국에서는 유교적 질서 틀 내에서 소수자의 문제를 다루고 있어서 주류집단이 아버지 또는 형이고, 소수자를 어린 동생 또는 아랫사람이라는 시각을 지닌다. 따라서 소수집단을 대하는 태도는 인(仁)이라는 도덕적 원칙을 구현하는 방식이 되며 개인의 인권에 대한 의식은 약한 편이라고 볼 수 있다. 이러한 결과는 한국적 다문화주의의 방향에 대한 심각한 논의가 필요함을 시사한다. 즉, 한국사회는 서구사회와는 다른 가치를 근간으로 발전해 왔고 서구의 가치가 들어온 것은 얼마 되지 않았다. 오히려 한국의 가치는 중국의 가치와 더 유사하다고 볼 수 있다. 실제 한국에서 이루어지고 있는 다문화주의에 대한 논의들이 개인의 인권존중이라기 보다는 소수집단에 대한 연민과 동정을 기반으로 한 ‘포용’이 지배적인 것을 보면 중국과 같이 유교적 가치에 기반을 둔 것으로도 생각할 수 있다. 그러나 우리의 사회적 상황은 중국과는 또 다른 새로운 상황이기에 중국의 사상을 그대로 받아들이 수도 없고 중국의 사상이 반드시 바람직하다고 볼 수도 없다. 결국 앞부분에서 언급했던 바와 같

이 한국 사회가 어떤 다문화주의를 지향해야 할지에 대한 사회적 합의가 필요함을 다시 한 번 생각하게 해주는 결과라고 볼 수 있다.

둘째, 각 국가마다 소수집단의 정체성은 존중되고 있다. 물론 정책과 현실에 차이가 있고, 국가마다 존중되는 정도는 다르며, 과거 동질성을 강조한 역사가 있지만 현재에는 각 소수집단의 정체성을 주류집단으로 동화하여 흡수하고자 하기보다 각 소수집단의 정체성을 존중하는 방향으로 정책이 시행되고 있다. 따라서 개인의 다양성을 인정하고 가치 있게 평가하며 문화적 다양성이 유지될 수 있도록 공교육과 법제도를 통해서 장려하고 있다. 정부차원에서 또는 주정부, 자치령 정부 차원에서 법령과 프로그램을 지원하고 이주민 학생들을 위한 센터를 운영하는 등 다양한 지원이 이루어지고 있는 것이다.

셋째, 특정한 다문화교육이 과목으로 존재하기도 하지만 대부분 커리큘럼 전 과목에 다문화적 관점이 포함되어 있다. 특히 미국, 호주, 프랑스 등의 경우는 학교 내에서 교사 및 학생들이 문화적 언어적 다원성을 존중해야 한다는 것을 적극적으로 교육시키고 있으며 호주의 경우는 학교 내에서 교사, 직원, 학생 모두에게 가이드라인을 제공하고 있고, 중국의 경우는 특정기간 내에 사회계몽행사를 펼치기도 한다. 이는 다문화교육의 대상이 학생만 되는 것이 아니라 모든 시민들임을 의미하는 것이다.

따라서 우리 사회에서 생각해 볼 문제는 다음과 같다.

첫째, 우리 사회가 지향하고 있는 다문화주의가 무엇인가에 대한 방향설정이 시급하다. 다양성을 어디까지 인정하고 수용할 수 있는지에 대한 사회적 합의가 이루어져야 향후 다문화교육의 방향성도 좀 더 명확하게 설정될 수 있을 것으로 생각된다.

둘째, 전 교과목에 다문화관점을 포함시켜야 한다. 다문화교육은 특정한 수업시간에 교과목처럼 배워서 될 문제가 아니고 청소년들의 생활 전반에 걸쳐서 체화되어야 하는 태도이고 가치이기 때문이다.

둘째, 학생 뿐 아니라 교사, 학부모, 학교직원, 지역사회 등 전 국민 대상의 교육이 필요하다. 한 사회가 변화하기 위해서는 특정 집단을 대상만 변화하면 되는 문제가 아니라 국민의 의식이 변화해야 하는 문제이기 때문이다.

셋째, 다양성에 대한 태도를 좀 더 적극적이고 확실하게 교육하기 위해서 학교 내에서의 가이드라인을 제정하여 보급할 필요가 있다. 우리 사회는 현재 정치적 올바름(political correctness)에 대한 인식이 거의 없는 상태로 다른 사람에 대한 편견을 드러내는 것이 미성숙하고 비민주적인 태도임을 지각하지 못하고 있다. 그러나 향후 다양한 집단이 증가하게 됨에 따라 자신과 다른 것에 대한 수용과 민감성이 없이는 진정한 사회통합을 이룰 수 없을 것이다. 따라서 좀 더 직접적으로 해서는 안되는 말이나 행동에 대한 지침을 제공하는 것이 효과적일 것으로 생각된다.



## IV. 조사결과 분석

1. 조사개요
2. 조사내용
3. 조사결과



## IV. 조사결과 분석

### 1. 조사개요

#### 1) 조사대상

본 연구를 위하여 전국의 초등학교 5, 6학년, 중학교 1, 2, 3학년, 고등학교 1, 2, 3학년 남녀 학생과 그 학생들의 학부모, 그리고 해당 학교의 교사를 표집대상으로 하였다. 이 때 혼혈인이나 외국인노동자, 국제결혼가정 자녀가 다니는 학교를 전체의 20% 내에서 표집하여 다문화접촉이 학교 내에서 있는 청소년과 학교 내 접촉이 없는 일반 청소년들을 비교분석하고자 하였다. 조사 대상자의 집단별 분포는 아래의 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 조사대상자의 집단별 분포

| 집단            | 학교 수     | 조사대상자 수     |
|---------------|----------|-------------|
| 초등학교 5, 6학년   | 27 ( 7)  | 761 (190)   |
| 중학교 1, 2, 3학년 | 43 ( 6)  | 1,229 (176) |
| 고등 1, 2, 3학년  | 40 ( 4)  | 1,195 (115) |
| 교사            | 142 (15) | 451 ( 46)   |
| 학부모           | 84 (14)  | 1,750 (279) |
| 합계            | 336      | 5,386 (806) |

※ 괄호안의 숫자는 다문화가정 자녀가 재학 중인 학교 및 해당학교 내 다문화가정 자녀의 재학생수임.

## 2) 조사절차 및 방법

### (1) 설문조사

본 조사는 설문조사와 면접조사로 이루어졌는데, 설문조사는 청소년, 학부모, 교사를 대상으로 소수집단에 대한 고정관념 및 편견, 그리고 다문화교육의 실태와 요구도를 조사하는 부분을 다루고 있다. 설문조사를 위하여 전국의 6개 지역의 초·중·고교생을 대상으로 지역별 층화무선할당표집을 실시하였고 표집된 청소년들의 학부모를 match하여 학부모용 설문을 실시하였으며, 교사집단 역시 표집된 학교의 교사를 대상으로 설문을 실시하였다. 설문조사시 학교를 방문하여 청소년과 교사의 설문을 실시하고 학부모용 설문지를 학생에게 배부한 후 가정에서 부모님 중 한 분에게 작성하도록 부탁한 후 일주일 이내에 학교에 제출하도록 하여 수거하는 방식으로 진행하였다.

### (2) 면접조사(표적집단면접법: FGI)

면접조사는 학교교사 10명을 대상으로 다문화교육이 현장에서 어떻게 이루어지고 있고, 어떻게 인식되고 있으며, 다문화교육이 활성화되기 위하여 필요한 시스템, 다문화교육의 활성화를 저해하는 요인 등에 대해 심층면담을 실시하였다. 면접자 목록은 다음과 같다.

<표 IV-2> 면접 대상자 인적사항

| 면접날짜        | 학교    | 대상                             |
|-------------|-------|--------------------------------|
| 2008. 9. 18 | S초등학교 | 한○○, 김○○, 박○○, 이○○, 진○○ (총 5명) |
| 2008. 9. 25 | O초등학교 | 장○○, 김○○, 민○○, 하○○, 강○○ (총 5명) |



## 2. 조사내용

본 연구의 조사내용은 크게 두 가지 영역으로 구성되었다. 첫째는 청소년의 소수집단에 대한 고정관념 및 편견의 형성, 유지 및 다문화수용성 증진에 영향을 미치는 요인을 밝히기 위한 영역으로 향후 다문화교육의 방향 및 프로그램의 내용구성에 대한 제안을 하기 위한 부분이고, 둘째는 다문화교육의 실태, 다문화교육에 대한 인식 및 다문화교육의 활성화시키기 위해 요구되는 시스템을 파악하기 위한 영역으로 향후 다문화교육 정책 및 시스템 구축에 관한 제안을 하기 위한 부분이었다. 다문화교육과 관련해서는 보다 구체적이고 현실적인 자료수집을 위하여 심층면담을 실시하였다. 설문조사에서 사용된 측정영역 및 변인은 <표 IV-3>에 제시되어있다.

### 1) 사회인구학적 배경

조사대상자들의 기본적인 배경변인을 조사하기 위하여 학교급, 학년, 성별, 연령, 종교, 가정의 사회경제적지위, 학부모의 교육수준 등에 대하여 질문하였고, 교사의 경우 교사경력을 추가로 질문하였다.

### 2) 다문화수용성 요인

청소년, 교사, 학부모의 다문화수용성을 파악하기 위해서 종족적 배제주의, 우리집단외의식, 국내 소수집단에 대한 태도의 인지, 정서, 행동적 측면을 측정하였다.

#### (1) 종족적 배제주의

종족배제주의는 상대적 박탈감의 측정에서 언급했듯이 한국여성정책연구원(2007)에서 수정보완한 EUMC 종족적 배제주의의 하위 요소 중 ‘이주

로 인한 위협’, ‘다양성에 대한 저항’, ‘이주자시민권반대’, ‘이주자 송환정책 선호’, ‘다문화사회의 한계’의 다섯 가지 요인을 사용하였다.

<표 IV-3> 조사내용의 영역 및 측정변인

| 변인의 범주       | 측정변인                                                                                                                                        |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. 사회인구학적 요인 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교급, 성별, 연령</li> <li>• 가정의 SES</li> <li>• 학부모 교육수준</li> <li>• 교사경력 및 학력</li> </ul>                 |
| 2. 다문화수용성 요인 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 외국인 및 혼혈인에 대한 태도 (인지, 정서, 행동-사회적 거리)</li> <li>• 종족 배제주의</li> <li>• 우리집단의식</li> </ul>               |
| 3. 사회심리학적 요인 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 권위주의경향성</li> <li>• 상대적 박탈감(종족배제주의의 일부 문항)</li> <li>• 집단정체감(한민족정체감, 자민족중심주의)</li> </ul>             |
| 4. 환경적 요인    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 부모 및 교사의 다문화수용성관련 변인</li> <li>• 준거집단의 태도에 대한 인식(친구, 부모, 교사의 태도)</li> </ul>                         |
| 5. 접촉요인      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 해외경험여부</li> <li>• 외국인 및 혼혈인 접촉여부</li> <li>• 접촉의 수준</li> <li>• 접촉의 빈도</li> <li>• 접촉의 동등성</li> </ul> |
| 6. 다문화교육 요인  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화관련 교육경험여부</li> <li>• 다문화교육의 필요성</li> <li>• 다문화교육에 대한 인식</li> <li>• 요구되는 다문화교육의 내용</li> </ul>    |

## (2) 우리집단 의식

우리집단 의식은 국내에 거주하고 있는 백인, 흑인, 일본인, 중국인, 몽골인, 동남아시아인, 중국조선족, 국제결혼자, 국제결혼가정자녀, 새터민 등 총 10개의 외국인 및 소수집단을 대상으로 마음속에 ‘우리집단’이라고 인

식하는 정도를 ‘매우 약함(1)’에서 ‘매우 강함(5)’까지 5점 척도 상에 표시하도록 하였다.

### (3) 국내소수집단에 대한 태도

국내 소수집단에 대한 태도는 크게 인지, 정서, 행동 측면에서 각각 측정하였는데, 행동의 경우 Bogardus(1925)의 사회적 거리개념을 적용하여 청소년, 학부모 및 교사의 상황에 맞도록 수정하였다.

- 인지

소수집단에 대한 태도의 인지적 측면은 양계민과 정진경(2005)의 연구에서 사용한 척도와 기존의 문헌에서 밝혀진 소수집단에 대한 고정관념을 합하여, 유능성, 도덕성, 성실성, 공격성, 신뢰성, 공손함 등 6가지 요인에 대해 긍정적인 측면과 부정적인 측면의 문항 각각 6가지씩 제작하여 총 12문항을 사용하였다. 각 소수집단 대상에 대해 문항의 내용에 얼마나 동의하는지를 ‘전혀 아니다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도상에 표시하도록 하였다.

- 정서

소수집단에 대한 태도의 정서적 측면은 양계민과 정진경(2005)의 연구에서 사용한 문항들을 그대로 사용하였는데, 긍정적 정서 3문항, 부정적 정서 3문항, 연민정서 3문항 등 총 9문항으로 구성되었다. 역시 각 소수집단 대상에 대해 문항의 내용에 얼마나 동의하는지를 ‘전혀 아니다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도상에 표시하도록 하였다.

- 행동(사회적 거리감)

소수집단에 대한 태도의 행동적 측면은 Bogardus(1925)의 사회적 거리감의 개념을 활용하였는데, 소수집단 대상은 외국인노동자, 국제결혼가정 자녀, 새터민, 조선족 등 네 집단을 선정하였다. 청소년의 경우는 ‘이웃주민으로 받아들일 수 있다’, ‘같은 반 친구로 받아들일 수 있다’, ‘가장 친한 단짝이 될 수 있다’, ‘연인이 될 수 있다’, ‘결혼할 수 있다’의 5문항에 응답하도록 하였고, 이에 비해 학부모와 교사들은 ‘이웃주민으로 받아들일 수 있다’, ‘직장 동료로 받아들일 수 있다’, ‘친구로 받아들일 수 있다’, ‘연인으로 받아들일 수 있다’, ‘결혼할 수 있다’, ‘내 자녀와 결혼시킬 수 있다’ 등 총 6문항에 응답하도록 하였다. 각 문항에 대해 ‘전혀 아니다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도 상에 표시하도록 하였다.

### 3) 사회심리학적 요인

편견 및 집단갈등의 기제를 설명하는 주요한 사회심리학적 이론 중 권위주의 성격이론, 현실적 갈등이론, 사회정체감이론 등의 입장이 주장하는 원인적 측면을 살펴보고, 소수집단에 대한 편견 및 고정관념, 그리고 다문화 수용성에 영향을 미치는 상대적 영향성을 분석함으로써 다문화교육의 방향 및 내용에 대한 제언을 하고 사회통합을 위한 방안을 구체적으로 모색하는데 활용하고자 하였다. 이에 활용된 측정도구는 다음과 같다.

#### (1) 권위주의 경향성

권위주의 경향성은 민경환(1989)이 개발한 권위주의성격척도를 사용하였다. 원래 권위주의성격척도는 9개의 하위 요인으로 구성되어 있는데, 그 중 소수집단에 대한 편견과 관련된 것으로 판단되는 두 개의 요인인 ‘권위주의적 공격성’과 ‘파괴주의 및 냉소주의’에 해당하는 7개 문항을 선정하였

다. 그러나 본 연구에서는 요인분석결과 하나의 요인으로 보는 것이 타당하다고 판단하여 하나의 요인으로 간주하여 분석하였다. 설문은 각 문항에 대해 ‘강하게 불찬성(1)’부터 ‘강하게 찬성(5)’까지 응답하도록 구성되어 있었다. 요인분석을 한 결과 두 개의 요인이 산출되었으나 권위주의 경향성이라는 하나의 요인으로 간주하고 분석하는 것이 바람직하다고 판단되어 본 연구에서는 하나의 척도로 분석하였다. 척도의 신뢰도는 .66이었다.

## (2) 상대적 박탈감

상대적 박탈감은 사회갈등을 설명하는 이론 중 현실갈등이론에 근거한 설명을 검증하기 위한 측정도구였다. 즉 사람들이 제한된 자원을 놓고 경쟁을 할 때 서로 간에 적개심이 생기고 상대방에 대한 부정적 평가가 동반되면서 편견으로 자리 잡아 결국 집단 간 갈등을 유발할 수 있다는 현실갈등이론이 현재 청소년, 학부모, 교사들의 다문화수용성에 영향을 미치는지를 파악하기 위하여 분석에 포함되었다. 상대적 박탈감의 측정은 유럽국가들의 인종적 편견을 비교 분석하는 EUMC(EU Monitoring Center for Racism and Xenophobia)의 보고서에서 종족적 배제주의라고 정의한 개념의 척도를 한국여성정책연구원(2007)에서 번역하고 수정한 척도 중 ‘이주로 인한 위협의 집합적 인지’요인 중 네 문항을 상대적 박탈감을 측정하는 데 사용하였다. 문항의 내용으로는 ‘외국인 근로자들이 한국인의 일자리를 빼앗아 간다’, ‘외국인 근로자들 때문에 우리나라 임금이 낮은 수준에 머물러 있다’, ‘외국인 근로자들은 우리나라 경제에 기여하는 것보다 가져가는 것이 더 많다’ 총 세 문항이었다. 각 문항에 대하여 ‘전혀 그렇지 않다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’의 5점 척도상에 응답하도록 되어있었다. 한국여성정책연구원의 연구에서는 ‘외국인 근로자가 늘어나면 범죄율이 올라간다’는 문항도 이주로 인한 위협의 집합적 인지요인에 포함되어 있었으나 개념적으로 상대적 박탈감의 개념은 아니기에 상대적 박탈감의 측정문항에서 제거하였다.

### (3) 집단정체감

집단정체감은 사회정체감이론에 근거하여 집단에 대한 정체감이 다문화 수용성에 미치는 영향을 검증하고자 측정요인으로 선정하였다. 집단정체감을 위해서 두 가지 척도를 사용하였는데, 하나는 한민족정체성이고 다른 하나는 자민족중심주의이다. 한민족정체성 척도는 본 연구자가 분석을 위하여 자체 제작한 내용으로 기존에 한민족 정체성에 대해 논의한 선행연구들(배대한, 1994; 박준식, 이재혁, 한준, 1999; 오경석, 2007; 윤경로, 2004)에서 언급한 개념을 근거로 두 가지 요인을 도출하였다. 하나는 단일민족 정체감이고 다른 하나는 문화민족 정체감으로 각 요인의 신뢰도는 .85와 .84로 비교적 우수한 수준이었다.

자민족중심주의(ethnocentrism)는 한국청소년개발원(2002)의 연구에서 사용된 척도로 역시 6문항으로 구성되어 있었으나 ‘고도의 기술과 책임이 따르는 일보다 수공이나 기술이 필요 없는 일에는 동남아시아나 중국 사람들에게 적당하다’는 문항은 개념상 자민족중심주의라고 보기에 타당하지 않는 문항이기에 삭제하였다. 나머지 5문항인 ‘지구의 자연환경 보호보다 우리나라가 잘 사는 일이 우선이다’, ‘세계 인류를 위한 일이라도 우리나라에 손해가 되는 일은 하지 말아야 한다’, ‘우리가 우리나라에 살고 있는 다른 민족보다 우리 민족을 더 생각하는 것은 당연한 일이다’, ‘한국의 문화는 다른 어떤 나라 문화보다 월등히 우수하다’, ‘어떠한 방법을 통해서라도 우리나라가 세계 제일의 강국이 되어야 한다’에 대해 ‘전혀 아니다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도 상에 응답하도록 구성되어있었다. 요인분석 결과 1개의 단일요인인 것으로 나타났고, 문항의 신뢰도는 .73이었다.

### 4) 환경적 요인

청소년들의 편견 형성 및 유지에 영향을 주는 과정으로써 학부모와 교사의 영향을 파악하고자 하였으나 교사와 학생의 응답을 찍지어서 설문조사

를 하는 일이 현실적으로 어려운 작업이어서 학부모와 학생의 설문만 짚지어 조사하였다. 따라서 본 연구에서는 학부모의 영향에 국한하였고 이과 더불어 청소년에게 의미 있는 타인인 준거집단 사람이 소수집단에 대해 어떻게 인식한다고 느끼는지에 대한 주관적 규범인식을 파악하여 그 영향을 파악하고자 하였다.

#### (1) 부모 및 교사의 다문화수용성

소수집단에 대한 태도 학습하는 과정에 영향을 주는 요인으로써 가정과 학교가 중요할 것으로 생각하여 부모와 교사의 다문화수용성을 측정하였다. 부모의 다문화수용성은 학생과의 관련성을 직접 분석하였고, 교사의 다문화수용성은 학생과 짝지은 분석이 불가능하여 교사집단에 대한 분석결과를 근거로 추론하였다. 다문화수용성의 측정은 아래에 기술된 청소년의 다문화수용성과 내용이 동일하다.

#### (2) 준거집단의 소수집단에 대한 태도에 대한 인식

청소년들의 경우 자신이 중요하다고 생각되는 사람들이 어떤 태도를 가지고 있다고 생각하는지에 따라 자신의 태도에 영향을 받는 것으로 알려져 있는 바, 자신의 친구, 어머니, 아버지, 선생님이 외국인노동자자녀, 국제결혼가정자녀, 새터민, 중국조선족, 몽골인, 중국인, 일본인, 미국인에 대해 어떻게 생각할 것이라고 예측하는지 ‘매우 싫어할 것이다(1)’부터 ‘매우 좋아할 것이다(5)’까지의 5점 척도 상에 응답하도록 하였다.

#### 5) 접촉경험요인

접촉 요인은 타문화 및 타문화 사람들을 접촉해본 경험이 있는지와 관련한 부분으로 해외방문경험, 국내 소수집단 접촉여부, 접촉의 수준과 빈도 등

을 측정하였는데, 해외방문경험은 외국에 나가본 적이 있는지, 가본 나라의 이름, 외국방문의 목적, 외국방문시 가장 오래 머문 기간, 국내에서 혼혈인이나 외국인을 직접 본 적이 있는지 여부, 접촉한 장소, 만나서 얘기하는 혼혈인이나 외국인이 있는지 여부, 이들과의 관계, 접촉 빈도 등에 대한 질문이 포함되었다. 접촉요인과 관련된 문항은 본 연구자가 자체로 구성하였다.

#### 6) 다문화교육 경험요인

다문화교육과 관련된 부분은 본 연구자가 자체로 제작한 부분으로 학생들의 경우 다문화교육에 대해 들어보았는지 여부, 다문화교육을 받아봤는지 여부, 교육받았던 내용, 다문화교육의 필요성, 다문화교육이 확대 및 활성화될 필요가 있다고 생각되는 정도, 향후 다문화교육의 참여의도 등에 대해 질문하였고, 학부모와 교사의 경우는 추가로 다문화교육의 내용으로 적절하다고 생각되는 주제 등에 대하여 질문하였으며, 교사의 경우는 이에 덧붙여 평소 생각하고 있는 다문화교육의 목적에 대해 평정하도록 하였는데, 다문화교육의 목적을 질문한 문항은 Brown과 Kysilka(2003)의 척도 중 김아영(2006)이 한국 상황에 맞는 것으로 재구성한 것으로 총 5개의 문항으로 구성되어 있었다.

### 3. 조사결과

#### 1) 사회인구학적 배경

##### (1) 청소년집단

본 조사에 참여한 청소년집단은 총 3,185명으로 초등학생이 761명, 중학생이 1,229명, 고등학생이 1,195명이었다. 성별분포는 <표 IV-5>에 제시된 바와 같이 전반적으로 남녀 각각 50% 수준을 유지하였다. 지역별로



는 강원, 경기, 경상, 서울, 전라, 충청 등 총 6개 지역에서 표집하였고, 지역의 크기별로는 대도시에서 56.6%, 중소도시 28.5%, 군지역에서 14.9%를 표집하였다. 가정경제적 지위에 대한 청소년들의 지각은 보통이라고 생각하는 경우가 가장 많았으며(67.8%), 어려운 형편이라고 지각한 경우가 11.7%, 잘 사는 편이라고 응답한 경우가 18.2%였다.

<표 IV-4> 학년별 조사대상자 수: 청소년

빈도(%)

| 학년 \ 학교 | 초등학교      | 중학교        | 고등학교       | 전체         |
|---------|-----------|------------|------------|------------|
| 1       | —         | 357(29.0)  | 520(43.5)  | 877(27.5)  |
| 2       | —         | 485(39.5)  | 439(36.7)  | 924(29.0)  |
| 3       | —         | 387(31.5)  | 236(19.7)  | 623(19.6)  |
| 5       | 397(52.2) | —          | —          | 397(12.5)  |
| 6       | 364(47.8) | —          | —          | 364(11.4)  |
| 합계      | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100) |

<표 IV-5> 학교급 및 성별 조사대상자 수: 청소년

빈도(%)

| 성별 \ 학교급 | 초등학교       | 중학교          | 고등학교         | 전체           |
|----------|------------|--------------|--------------|--------------|
| 남        | 374(49.1)  | 631(51.3)    | 573(47.9)    | 1,578(49.5)  |
| 여        | 387(50.8)  | 598(48.6)    | 622(52.1)    | 1,603(50.4)  |
| 합계       | 761(100.0) | 1,229(100.0) | 1,195(100.0) | 3,185(100.0) |

<표 IV-6> 조사대상자의 지역 및 종교별 분포: 청소년

| 도별  | 빈도(%)      | 지역별         | 빈도(%)        | 종교   | 빈도(%)        |
|-----|------------|-------------|--------------|------|--------------|
| 강원도 | 147 (4.6)  | 대도시         | 1,804 (56.6) | 무교   | 1,425 (44.7) |
| 경기도 | 789 (24.8) | 중소도시        | 908 (28.5)   | 개신교  | 515 (16.2)   |
| 경상도 | 835 (26.2) | 군지역         | 473 (14.9)   | 천주교  | 363 (11.4)   |
| 서울시 | 663 (20.8) |             |              | 불교   | 502 (15.8)   |
| 전라도 | 365 (11.5) |             |              | 원불교  | 5 ( . 2 )    |
| 충청도 | 386 (12.1) |             |              | 이슬람교 | 21 ( . 7 )   |
|     |            |             |              | 기타   | 220 (6.9)    |
|     |            |             |              | 무응답  | 134 (4.2)    |
| 합계  |            | 3,185 (100) |              |      |              |

<표 IV-7> 가정의 경제적 상황에 대한 인식: 청소년

|          | 빈도 (%)       |
|----------|--------------|
| 아주 어렵다   | 51 ( 1.6)    |
| 어려운 편이다  | 321 (10.1)   |
| 보통이다     | 2,157 (67.8) |
| 잘 사는 편이다 | 509 (16.0)   |
| 아주 잘 산다  | 71 ( 2.2)    |
| 무응답      | 74 ( 2.3)    |
| 합계       | 3,185 (100)  |

부모의 학력수준은 어머니의 경우 전체의 49.8%에 해당하는 1,585명이 고졸이었고, 전문대 이상은 29.7%인 947명이었으며, 고등학교 졸업 미만은 전체의 7.2%인 227명이었다. 따라서 고졸학력이 대부분이었다.

&lt;표 IV-8&gt; 부모의 학력 : 청소년

빈도(%)

| 학교        | 어머니          | 아버지         |
|-----------|--------------|-------------|
| 초등학교 졸업   | 72 ( 2.3)    | 67( 2.1)    |
| 중학교 졸업    | 155 ( 4.9)   | 116( 3.6)   |
| 고등학교 졸업   | 1,585 (49.8) | 1,277(40.1) |
| 전문대 졸업    | 167 ( 5.2)   | 229( 7.2)   |
| 4년제 대학 졸업 | 595 (18.7)   | 793(24.9)   |
| 대학원 졸업    | 185 ( 5.8)   | 288( 9.0)   |
| 무응답       | 426 (13.4)   | 415(13.0)   |
| 합계        | 3,185(100)   |             |

## (2) 학부모 집단

학부모 집단의 표집 지역 역시 전국의 6개 지역인 서울, 강원도, 경기도, 충청도, 경상도, 전라도에서 이루어 졌다. 이 중 대도시에서 973명(55.6%), 중소도시에서 547명(31.3%), 군지역에서 230명(13.1%)이 표집되어 총 1,750명으로부터 설문을 수거하였다. 이 중 아버지가 389명으로 22.2%였고, 어머니가 1,326명(75.8%), 무응답이 35명(2%)으로 대부분은 어머니였다. 연령대는 30, 40대가 전체의 88.1%로 대부분 40대 이하인 것으로 나타났다. 이들의 가정형편에 대한 지각은 청소년과 마찬가지로 보통이라고 응답한 빈도가 가장 많았고(1,220명, 69.7%), 잘 사는 편이다 또는 아주 잘 산다고 응답한 빈도가 186명(10.6), 어려운 편이다 또는 아주 어렵다고 응답한 빈도는 314명(18%)이었다.

<표 IV-9> 지역, 도시크기, 종교에 따른 조사대상자 분포: 학부모

| 지역  | 빈도(퍼센트)   | 도시크기       | 빈도(퍼센트)   | 종교   | 빈도(퍼센트)   |
|-----|-----------|------------|-----------|------|-----------|
| 강원도 | 108( 6.2) | 대도시        | 973(55.6) | 없음   | 677(38.7) |
| 경기도 | 449(25.6) | 중소도시       | 547(31.3) | 개신교  | 318(18.2) |
| 경상도 | 477(27.3) | 군지역        | 230(13.1) | 천주교  | 197(11.3) |
| 서울시 | 389(22.2) |            |           | 불교   | 455(26.0) |
| 전라도 | 181(10.3) |            |           | 원불교  | 1( .1)    |
| 충청도 | 146( 8.3) |            |           | 이슬람교 | 6( .3)    |
|     |           |            |           | 기타   | 60( 3.4)  |
|     |           |            |           | 무응답  | 36( 2.1)  |
| 합계  |           | 1,750(100) |           |      |           |

<표 IV-10> 연령대 및 가정형편에 대한 지각: 학부모

| 연령대  | 빈도 (퍼센트)     | 가정형편     | 빈도 (퍼센트)     |
|------|--------------|----------|--------------|
| 30대  | 348 (19.9)   | 아주 어렵다   | 43 ( 2.5)    |
| 40대  | 1,194 (68.2) | 어려운 편이다  | 271 (15.5)   |
| 50대  | 84 ( 4.8)    | 보통이다     | 1,220 (69.7) |
| 60대  | 6 ( .3)      | 잘 사는 편이다 | 160 ( 9.1)   |
| 70이상 | 3 ( .2)      | 아주 잘 산다  | 26 ( 1.5)    |
| 무응답  | 115 ( 6.6)   | 무응답      | 26 ( 1.5)    |
| 합계   | 1,750(100)   |          |              |

부모의 학력은 아버지와 어머니 모두 고졸이 가장 많았는데, 아버지의 경우는 전체의 44.7%인 174명이, 어머니의 경우는 전체의 57.6%인 764명이 고졸학력인 것으로 나타났다.

<표 IV-11> 학부모 학력

|           | 아버지        | 어머니         | 전체          |
|-----------|------------|-------------|-------------|
| 초등학교졸업    | 15 ( 3.9)  | 31 ( 2.3)   | 48 ( 2.7)   |
| 중학교졸업     | 30 ( 7.7)  | 59 ( 4.4)   | 94 ( 5.3)   |
| 고등학교 졸업   | 174 (44.7) | 764 (57.6)  | 945 (55.6)  |
| 전문대 졸업    | 35 ( 9.0)  | 117 ( 8.8)  | 152 ( 9.0)  |
| 4년제 대학 졸업 | 98 (25.2)  | 278 (21.0)  | 380 (22.3)  |
| 대학원졸업     | 31 ( 8.0)  | 56 ( 4.2)   | 88 ( 5.1)   |
| 무응답       | 6 ( 1.5)   | 21 ( 1.6)   | 43 ( 2.5)   |
| 합계        | 389 (100)  | 1,308 (100) | 1,750 (100) |

(3) 교사 집단

교사들의 경우 초등학교 교사가 55명(12.2%), 중학교 교사가 192명(42.6%), 고등학교 교사 204명(45.2%)이었고, 남녀 비율은 남자 196명(43.5%), 여자 253명(56.1%)로 거의 반반이었으나 여자가 약간 더 많았다.

<표 IV-12> 학교급, 성별, 학력에 따른 조사대상자 수: 교사

| 학교급  | 빈도(퍼센트)    | 성별  | 빈도(퍼센트)    | 학력        | 빈도(퍼센트)    |
|------|------------|-----|------------|-----------|------------|
| 초등학교 | 55 (12.2)  | 남   | 196 (43.5) | 전문대 졸업    | 3 ( .7)    |
| 중학교  | 192 (42.6) | 여   | 253 (56.1) | 4년제 대학 졸업 | 261 (57.9) |
| 고등학교 | 204 (45.2) | 무응답 | 2 ( .4)    | 대학원 졸업    | 178 (39.5) |
|      |            |     |            | 무응답       | 9 ( 2.0)   |
| 합계   |            |     |            | 451(100)  |            |

연령별로 보면, 전체 교사집단 중 68%가 30대와 40대인 것으로 나타났고, 20대가 약 18%으며, 50대 이상은 11.4%로 나타나 거의 86%에 해당

되는 다수가 40대 이하인 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 교사의 연령 및 종교 분포

| 연령집단 | 빈도(퍼센트)    | 종교       | 빈도(퍼센트)    |
|------|------------|----------|------------|
| 20대  | 81 (18.0)  | 없음       | 180 (39.9) |
| 30대  | 135 (29.9) | 개신교      | 124 (27.5) |
| 40대  | 176 (39.0) | 천주교      | 62 (13.7)  |
| 50대  | 51 (11.3)  | 불교       | 65 (14.4)  |
| 60대  | 1 ( .2)    | 원불교      | 6 ( 1.3)   |
| 무응답  | 7 ( 1.6)   | 이슬람교     | 2 ( .4)    |
|      |            | 기타       | 9 ( 2.0)   |
|      |            | 무응답      | 3 ( .7)    |
| 합계   |            | 451(100) |            |

## 2) 다문화수용성

본 연구의 목적을 위하여 우선 청소년, 학부모, 교사집단의 다문화수용성 정도를 파악하고자 하였다. 다문화수용성의 정도는 국내 각 소수집단에 대한 인지, 정서, 행동적 영역의 태도와 종족적 배제주의, 소수집단에 대한 우리집단의식을 근거로 살펴보았다. 이와 더불어 다문화수용성과 관련될 수 있다고 생각된 한민족정체성, 자민족중심주의의 수준에 대해서도 집단별 양상을 살펴보았다.

### (1) 소수집단에 대한 태도: 인지, 정서, 행동의 영역

#### ① 인지적 측면

소수집단에 대한 태도의 인지적 측면을 측정한 문항의 요인을 파악하고자 요인분석을 실시한 결과 긍정적 태도와 부정적 태도라는 두 가지 요인

이 추출되었다.<sup>28)</sup> 분석방식은 주축요인방식으로 하였고, 베리맥스 회전을 실시하였다. 이 과정에서 원래 설문지에 포함되어 있었던 ‘감정적이다’라는 문항은 본래 부정적인 의미로 포함시켰던 것인데 요인분석의 결과에서는 긍정적 태도의 요인으로 묶였기 때문에 의미상 맞지 않아 제거하였다. 따라서 본 연구에서 분석한 소수집단에 대한 태도의 인지적 측면은 총 11개 문항으로 구성되었다. 이 중 긍정적 인지적 태도요인의 신뢰도 계수는 .82였고, 부정적 인지적 태도요인의 신뢰도 계수는 .75로 두 요인 모두 내적 합치도가 바람직한 수준인 것으로 나타났다.

<표 IV-14> 소수집단에 대한 태도 : 인지적 측면

| 요인  | 문항      | 요인  |     | $\alpha$ |
|-----|---------|-----|-----|----------|
|     |         | 1   | 2   |          |
| 긍정적 | 도덕적     | .70 |     | .82      |
|     | 합리적     | .67 |     |          |
|     | 친절      | .67 |     |          |
|     | 평화적     | .66 |     |          |
|     | 유능      | .65 |     |          |
|     | 신뢰      | .61 |     |          |
| 부정적 | 폭력적     |     | .68 | .75      |
|     | 게으름     |     | .65 |          |
|     | 거만      |     | .65 |          |
|     | 똑똑하지 못함 |     | .60 |          |
|     | 거부감     |     | .49 |          |
|     |         |     |     |          |

우선, 청소년들이 각 집단에 대하여 가지고 있는 태도를 토대로 집단에 대한 선호도를 살펴본 결과 인지적 긍정적 태도의 측면에서는 국제결혼자녀에 대한 선호도가 가장 높았고, 다음이 중국 조선족, 외국인노동자, 새터

28) 국내 소수집단인 외국인노동자, 국제결혼가정 자녀, 새터민, 중국조선족에 대해 태도를 평정하도록 하였고 각 집단에 대해 요인분석을 실시한 결과, 모든 집단에서 동일한 요인구조를 보였기 때문에, 본 보고서에서는 대표로 외국인노동자에 대한 분석결과만을 제시한다.

민 순이었고, 인지적 부정적 태도에서는 새터민에 대한 태도가 가장 부정적이었고, 조선족, 국제결혼가정자녀, 외국인노동자 순이었다. 이 결과로 볼 때 국제결혼가정 자녀에 대한 태도가 가장 긍정적이고 새터민에 대한 태도가 가장 낮은 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 현재 우리 사회에서 다문화교육을 논의하는 과정에서 다문화가정 청소년들이 편견의 대상이 되는 것에 대한 우려가 많은 것과는 다르게 새터민들에 대한 편견이 더 강할 가능성을 시사하며 다문화교육의 내용을 구성할 경우 새터민의 문제를 집중적으로 다룰 필요성을 시사하는 중요한 결과라고 볼 수 있다.

<표 IV-15> 국내 소수집단에 대한 인지적 태도: 긍정적 태도 : 청소년

| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F        |
|----|--------|------------|----------|
| 1  | 국제결혼자녀 | 3.00( .58) | 83.99*** |
| 2  | 중국조선족  | 2.90( .62) |          |
| 3  | 외국인노동자 | 2.89( .60) |          |
| 4  | 새터민    | 2.80( .66) |          |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

<표 IV-16> 국내 소수집단에 대한 인지적 태도: 부정적 태도 : 청소년

| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F        |
|----|--------|------------|----------|
| 1  | 새터민    | 2.73( .69) | 11.17*** |
| 2  | 중국조선족  | 2.72( .65) |          |
| 3  | 국제결혼자녀 | 2.69( .56) |          |
| 4  | 외국인노동자 | 2.66( .64) |          |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$



## ② 정서적 측면

다음으로 소수집단에 대한 태도 중 정서적 측면을 측정한 9개 문항을 요인분석 한 결과, 각 집단별로 요인이 일관되게 산출되지 않았다. 외국인 노동자의 경우는 본래 연구자가 의도했던 바와 일치하여 긍정적 감정, 부정적 감정, 연민의 감정 세 가지 요인이 산출되었으나 국제결혼가정 자녀와 새터민, 그리고 중국조선족의 경우는 두 개의 요인으로 산출되었다. 그러나 연구자가 본래 의도했던 바와 같이 세 개의 요인으로 간주하는 것이 타당하다고 판단하였고, 각 요인 내 문항간 신뢰도도 .72 이상으로 신뢰로운 수준으로 산출되어서 세 개의 요인으로 간주하고 분석을 실시하였다. 아래의 <표 IV-17>은 외국인노동자에 대한 측정치로 분석한 결과이다.

<표 IV-17> 소수집단에 대한 태도 : 정서적 측면

| 요인     | 문항     | 요인  |     |     | $\alpha$ |
|--------|--------|-----|-----|-----|----------|
|        |        | 1   | 2   | 3   |          |
| 연민     | 가엾다    | .89 |     |     | .88      |
|        | 안되보인다  | .88 |     |     |          |
|        | 불쌍하다   | .68 |     |     |          |
| 부정적 감정 | 싫다     |     | .81 |     | .81      |
|        | 피하고 싶다 |     | .73 |     |          |
|        | 두렵다    |     | .72 |     |          |
| 긍정적 감정 | 정이 간다  |     |     | .69 | .69      |
|        | 좋다     |     |     | .68 |          |
|        | 호기심    |     |     | .55 |          |

소수집단에 대한 태도의 정서적 측면 역시 소수집단별 점수를 비교해본 결과 인지적 측면과 동일하게 국제결혼가정 자녀에 대한 긍정적 정서가 가장 높고, 새터민에 대한 정서가 가장 낮은 것으로 나타났고, 부정적 정서의 경우는 새터민에 대한 태도가 가장 부정적이고 조선족과 국제결혼가정자녀에 대한 점수가 높은 것으로 나타났다. 그러나 ‘불쌍하다’, ‘안됐다’, ‘가엾

다’ 등의 내용인 연민의 태도에서는 외국인노동자들에 대한 점수가 가장 높았고, 다음이 새터민, 조선족, 국제결혼가정자녀의 순이었다.

<표 IV-18> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도: 긍정적 정서 :  
청소년

| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F        |
|----|--------|------------|----------|
| 1  | 국제결혼자녀 | 2.97( .68) | 37.89*** |
| 2  | 중국조선족  | 2.87( .71) |          |
| 3  | 외국인노동자 | 2.87( .71) |          |
| 4  | 새터민    | 2.83( .77) |          |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

<표 IV-19> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도: 부정적 정서 :  
청소년

| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F        |
|----|--------|------------|----------|
| 1  | 새터민    | 2.75( .81) | 13.02*** |
| 2  | 외국인노동자 | 2.74( .80) |          |
| 3  | 국제결혼자녀 | 2.69( .81) |          |
| 4  | 중국조선족  | 2.68( .77) |          |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

<표 IV-20> 국내 소수집단에 대한 정서적 태도: 연민: 청소년

| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F         |
|----|--------|------------|-----------|
| 1  | 외국인노동자 | 3.08( .89) | 240.95*** |
| 2  | 새터민    | 2.92( .88) |           |
| 3  | 중국조선족  | 2.76( .80) |           |
| 4  | 국제결혼자녀 | 2.56( .78) |           |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

### ③ 행동적 측면 : 사회적 거리감

소수집단에 대한 태도의 행동적 측면은 사회적 거리감을 측정하였는데, 외국인노동자, 국제결혼가정자녀, 새터민, 중국조선족 집단을 대상으로 요인분석을 실시한 결과, 1요인인 것으로 나타났고, 신뢰도 분석의 결과 .84~.90까지 매우 신뢰로운 수준인 것으로 나타났다.

소수집단에 대한 사회적 거리감을 학교급별로 비교해본 결과 그림 에 제시된 바와 같이 초중고생 모두 국제결혼가정 자녀에 대해 가장 가깝게 느끼고 있었고, 다음이 외국인노동자, 조선족, 새터민 순이었다.

<표 IV-21> 국내 소수집단에 대한 행동적 태도: 사회적 거리감

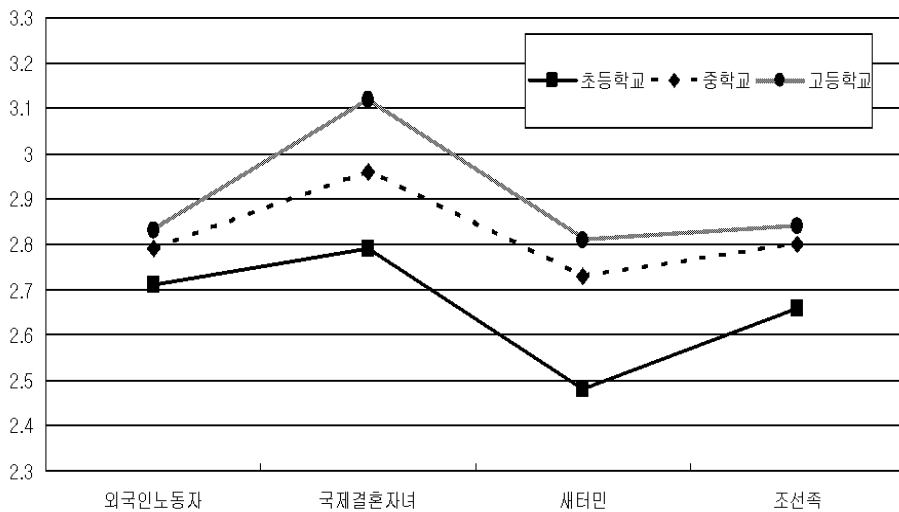
| 순위 | 집단     | 평균(표준편차)   | F         |
|----|--------|------------|-----------|
| 1  | 국제결혼가정 | 2.98( .87) | 151.57*** |
| 2  | 외국인노동자 | 2.79( .79) |           |
| 3  | 중국조선족  | 2.78( .85) |           |
| 4  | 새터민    | 2.70( .91) |           |

F: Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

<표 IV-22> 청소년의 학교급별 사회적 거리감

| 대상 집단               | 초등학생       | 중학생        | 고등학생       | 전체         | F        |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| 외국인노동자              | 2.71( .86) | 2.79( .74) | 2.83( .79) | 2.79( .79) | 4.54*    |
| 국제결혼자녀              | 2.79( .91) | 2.96( .82) | 3.12( .86) | 2.98( .87) | 36.02*** |
| 새터민                 | 2.48( .94) | 2.73( .86) | 2.81( .90) | 2.70( .90) | 25.02*** |
| 조선족                 | 2.66( .92) | 2.80( .81) | 2.84( .83) | 2.78( .85) | 11.65*** |
| F(Wilks $\lambda$ ) | 29.08***   | 49.00***   | 87.20***   | 151.57***  |          |

\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ , Duncan:  $a>b>c$



[그림 IV-1] 소수집단에 대한 사회적 거리감의 학교급별 비교

지금까지 청소년들의 국내소수집단에 대한 태도를 인지, 정서, 행동적 측면으로 나누어서 살펴보았다. 그 결과 현재 다문화교육의 초점이 되고 있는 국제결혼가정 자녀나 외국인노동자보다 오히려 새터민에 대한 편견이 더욱 심하고 부정적이며 사회적으로 배척되고 있는 것으로 나타났다. 이러

한 결과는 앞에서도 언급했던 바와 같이 우리 사회에서 편견과 차별의 대상이 국제결혼가정 자녀보다도 오히려 새터민 집단이 되기 쉬우며, 다문화교육의 내용과 방향을 구성할 때 새터민 집단에 대한 내용을 중요하게 다룰 필요성을 시사하는 결과라고 볼 수 있다.

#### ④ 청소년, 학부모, 교사의 소수집단에 대한 태도 비교

다음으로 청소년들의 소수집단에 대한 태도를 학부모 및 교사집단과 비교하기 위하여 평균비교를 실시하였다. 그 결과 인지, 정서, 행동의 모든 측면에서 일관되게 교사의 태도가 가장 긍정적인 경향을 보였다. 즉, 교사들의 경우 모든 소수집단에 대하여 인지적 측면의 긍정적인 요인에서는 가장 긍정적이었고, 부정적인 태도는 가장 낮았으며, 정서적 측면에서는 긍정적 정서가 가장 높고 부정적 정서는 가장 낮으며 연민의 정서도 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 행동적 측면인 사회적 거리감에 있어서도 교사집단이 가장 수용적인 것으로 나타났다. 이는 매우 바람직한 결과로, 향후 청소년들을 지도하는 데 가장 중추적 역할을 할 교사들의 소수집단에 대한 태도가 긍정적이라고 하는 것은 청소년들 대상으로 하는 다문화교육이 효과적일 가능성을 시사하기 때문이다.

이에 비해 학부모들의 태도는 일관적이지 않았다. 전반적으로는 교사집단보다는 긍정적 태도의 수준이 낮고 청소년집단 보다는 긍정적인 양상을 보였다. 그러나 그 대상에 따라 태도가 달랐는데, 예를 들면, 외국인노동자와 국제결혼자녀, 새터민 집단에 대한 긍정적 또는 부정적 인지특성에서는 교사집단 다음으로 긍정적인 태도를 보였다. 그러나 긍정적 또는 부정적 정서특성에 있어서는 청소년과 유사하거나 낮은 태도를 나타내었다. 이런 결과는 학부모들의 경우 인식의 수준에서는 소수집단에 대해 편견을 가지지 않으려고 노력하지만 무의식적 수준까지 편견을 제거하지는 못한 수준이며 그 결과 정서까지 긍정적으로 형성하지는 못한 상태임을 나타낸다. 기존의 사회심리학적 연구들에 따르면 인간 태도의 3요소인 인지, 정서, 행

동 중 가장 변화하기 어려운 것이 정서라고 알려져 있다. 인지적 수준에서 편견을 가지는 것이 바람직하지 못한 것이라고 이성적으로 생각할 수 있지만 그것이 자신의 진정한 가치로 내면화되지 못한 상태에서는 정서까지 변화시킬 수 없기 때문이다.

학부모들의 국내 소수집단에 대한 태도가 인식적 수준에 머무르고 자신의 진정한 가치로 내면화되지 않았다면, 그 것은 암묵적으로 자녀들에게 전달될 것이고, 자녀들은 부모가 말하지 않는 것 까지 학습하게 될 가능성이 있다. 따라서 학부모들을 대상으로 한 다문화교육의 필요성이 매우 절실함을 시사해주는 결과라고 볼 수 있다.

<표 IV-23> 소수집단에 대한 집단별 태도

| 요인       | 하위요인   | 초등학교                     | 중학교                      | 고등학교                     | 학부모                      | 교사                      | 전체         | F        |
|----------|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|------------|----------|
| 인지<br>긍정 | 외국인노동자 | 2.98( .64) <sub>b</sub>  | 2.88( .57) <sub>c</sub>  | 2.84( .59) <sub>c</sub>  | 2.94( .47) <sub>b</sub>  | 3.08( .38) <sub>a</sub> | 2.92( .54) | 20.45*** |
|          | 국제결혼자녀 | 3.00( .67) <sub>bc</sub> | 2.98( .58) <sub>c</sub>  | 3.01( .54) <sub>bc</sub> | 3.04( .45) <sub>b</sub>  | 3.21( .40) <sub>a</sub> | 3.03( .54) | 16.44*** |
|          | 새터민    | 2.74( .71) <sub>d</sub>  | 2.83( .66) <sub>c</sub>  | 2.80( .65) <sub>c</sub>  | 2.93( .50) <sub>b</sub>  | 3.10( .46) <sub>a</sub> | 2.87( .61) | 31.83*** |
|          | 조선족    | 2.89( .70) <sub>b</sub>  | 2.92( .62) <sub>b</sub>  | 2.89( .59) <sub>b</sub>  | 2.90( .50) <sub>b</sub>  | 3.03( .44) <sub>a</sub> | 2.91( .58) | 5.75***  |
| 인지<br>부정 | 외국인노동자 | 2.57( .69) <sub>b</sub>  | 2.67( .62) <sub>a</sub>  | 2.71( .64) <sub>a</sub>  | 2.67( .53) <sub>a</sub>  | 2.60( .47) <sub>b</sub> | 2.66( .60) | 7.57***  |
|          | 국제결혼자녀 | 2.53( .68) <sub>cd</sub> | 2.66( .63) <sub>a</sub>  | 2.64( .62) <sub>ab</sub> | 2.58( .55) <sub>bc</sub> | 2.50( .51) <sub>d</sub> | 2.60( .60) | 10.15*** |
|          | 새터민    | 2.73( .76) <sub>a</sub>  | 2.74( .68) <sub>a</sub>  | 2.72( .66) <sub>a</sub>  | 2.63( .58) <sub>b</sub>  | 2.49( .52) <sub>c</sub> | 2.68( .65) | 17.39*** |
|          | 조선족    | 2.62( .67) <sub>bc</sub> | 2.76( .66) <sub>a</sub>  | 2.75( .64) <sub>a</sub>  | 2.66( .57) <sub>b</sub>  | 2.57( .54) <sub>c</sub> | 2.69( .62) | 13.76*** |
| 정서<br>긍정 | 외국인노동자 | 2.92( .80) <sub>b</sub>  | 2.87( .69) <sub>bc</sub> | 2.84( .69) <sub>c</sub>  | 2.85( .54) <sub>bc</sub> | 3.00( .50) <sub>a</sub> | 2.88( .65) | 6.31***  |
|          | 국제결혼자녀 | 2.89( .79) <sub>d</sub>  | 2.97( .64) <sub>bc</sub> | 3.01( .66) <sub>b</sub>  | 2.94( .51) <sub>cd</sub> | 3.09( .48) <sub>a</sub> | 2.97( .62) | 9.76***  |
|          | 새터민    | 2.70( .87) <sub>c</sub>  | 2.87( .74) <sub>b</sub>  | 2.90( .75) <sub>b</sub>  | 2.92( .56) <sub>b</sub>  | 3.15( .54) <sub>a</sub> | 2.89( .70) | 30.63*** |
|          | 조선족    | 2.80( .85) <sub>c</sub>  | 2.90( .67) <sub>b</sub>  | 2.89( .67) <sub>b</sub>  | 2.81( .55) <sub>c</sub>  | 3.02( .48) <sub>a</sub> | 2.87( .65) | 12.82*** |
| 정서<br>부정 | 외국인노동자 | 2.60( .86) <sub>cd</sub> | 2.74( .77) <sub>b</sub>  | 2.83( .78) <sub>a</sub>  | 2.64( .68) <sub>c</sub>  | 2.55( .63) <sub>d</sub> | 2.69( .75) | 19.74*** |
|          | 국제결혼자녀 | 2.53( .88) <sub>a</sub>  | 2.59( .74) <sub>a</sub>  | 2.53( .75) <sub>a</sub>  | 2.44( .69) <sub>b</sub>  | 2.33( .64) <sub>c</sub> | 2.50( .74) | 13.54*** |
|          | 새터민    | 2.76( .92) <sub>a</sub>  | 2.78( .78) <sub>a</sub>  | 2.73( .79) <sub>a</sub>  | 2.55( .72) <sub>b</sub>  | 2.41( .67) <sub>c</sub> | 2.66( .78) | 31.26*** |
|          | 조선족    | 2.61( .86) <sub>b</sub>  | 2.71( .73) <sub>a</sub>  | 2.68( .76) <sub>a</sub>  | 2.55( .68) <sub>b</sub>  | 2.43( .65) <sub>c</sub> | 2.61( .74) | 18.35*** |
| 정서<br>연민 | 외국인노동자 | 2.89( .99) <sub>c</sub>  | 3.07( .82) <sub>b</sub>  | 3.22( .85) <sub>a</sub>  | 3.08( .76) <sub>b</sub>  | 3.23( .72) <sub>a</sub> | 3.09( .83) | 22.36*** |
|          | 국제결혼자녀 | 2.60( .91) <sub>b</sub>  | 2.71( .77) <sub>a</sub>  | 2.71( .79) <sub>a</sub>  | 2.70( .77) <sub>a</sub>  | 2.77( .76) <sub>a</sub> | 2.70( .80) | 3.81**   |
|          | 새터민    | 2.72( .97) <sub>c</sub>  | 2.93( .84) <sub>b</sub>  | 3.01( .84) <sub>b</sub>  | 3.01( .77) <sub>b</sub>  | 3.12( .82) <sub>a</sub> | 2.96( .85) | 22.43*** |
|          | 조선족    | 2.62( .90) <sub>d</sub>  | 2.75( .74) <sub>c</sub>  | 2.85( .77) <sub>ab</sub> | 2.78( .73) <sub>bc</sub> | 2.90( .75) <sub>a</sub> | 2.78( .77) | 14.01*** |
| 행동       | 외국인노동자 | 2.72( .86) <sub>c</sub>  | 2.80( .74) <sub>b</sub>  | 2.83( .79) <sub>b</sub>  | 2.82( .64) <sub>b</sub>  | 3.11( .63) <sub>a</sub> | 2.83( .74) | 21.98*** |
|          | 국제결혼자녀 | 2.79( .91) <sub>d</sub>  | 2.96( .82) <sub>c</sub>  | 3.13( .86) <sub>b</sub>  | 2.98( .69) <sub>c</sub>  | 3.30( .67) <sub>a</sub> | 3.01( .80) | 37.50*** |
|          | 새터민    | 2.48( .94) <sub>d</sub>  | 2.73( .86) <sub>c</sub>  | 2.81( .90) <sub>c</sub>  | 2.91( .73) <sub>b</sub>  | 3.37( .73) <sub>a</sub> | 2.82( .86) | 88.34*** |
|          | 조선족    | 2.66( .92) <sub>c</sub>  | 2.80( .81) <sub>b</sub>  | 2.85( .83) <sub>b</sub>  | 2.83( .70) <sub>b</sub>  | 3.26( .70) <sub>a</sub> | 2.84( .80) | 42.03*** |

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ , Duncan : a>b>c>d

## (2) 종족적 배제주의

종족적 배제주의 척도를 요인분석해본 결과 여성정책연구원(2007)에서 분석한 결과와 달리 ‘다문화사회의 한계’가 ‘이주자 송환정책’ 요인에 속하는 요인으로 산출되었으나 요인부하량이 .27이었고, 개념적으로 따로 개념화하는 것이 더 타당할 것으로 판단하여, 기존의 연구결과들과의 비교를 용이하도록 하기 위해 본 연구에서도 5개의 요인으로 간주하고 분석하였다. 각 요인은 ‘이주로 인한 위협’, ‘다문화사회의 긍정성’, ‘이주자 시민권 찬성’, ‘이주자 송환정책찬성’, ‘다문화사회의 한계’였다. 원래 요인명은 본 연구에서의 요인과 다른데, 문항의 내용상 본 연구에서의 요인명으로 명명하는 것이 개념적으로 더 적합하고 자료해석에 도움을 주는 것으로 판단하여 수정하여 명명하였다.

종족적 배제주의의 결과를 청소년, 학부모, 교사집단별로 평균비교를 해본 결과 앞에서 분석한 태도의 인지, 정서, 행동의 결과와 마찬가지로 교사집단의 경우 가장 긍정적 태도를 나타내었다.

구체적으로 살펴보면 첫째, 다문화사회가 되는 것에 대해 위협을 느끼는 정도는 교사집단이 가장 낮았다. 청소년집단 전체와 학부모집단은 그 보다 높았다.

둘째로 다문화사회의 긍정성 요인의 경우 교사집단이 가장 점수가 높았고, 초등학교, 고등학교, 학부모의 태도가 중간이었고, 중학생이 가장 점수가 낮아서 다문화사회의 긍정성을 가장 낮게 지각하는 것으로 나타났다. 그러나 점수상으로 보았을 때, 중간점수가 3점인 것을 고려하면 가장 낮은 집단인 중학생 집단의 평균도 3.21로 나타나 전반적으로 다문화사회의 긍정성에 대해서는 청소년, 학부모, 교사집단 모두 긍정적 태도를 지니고 있는 것으로 볼 수 있었다.

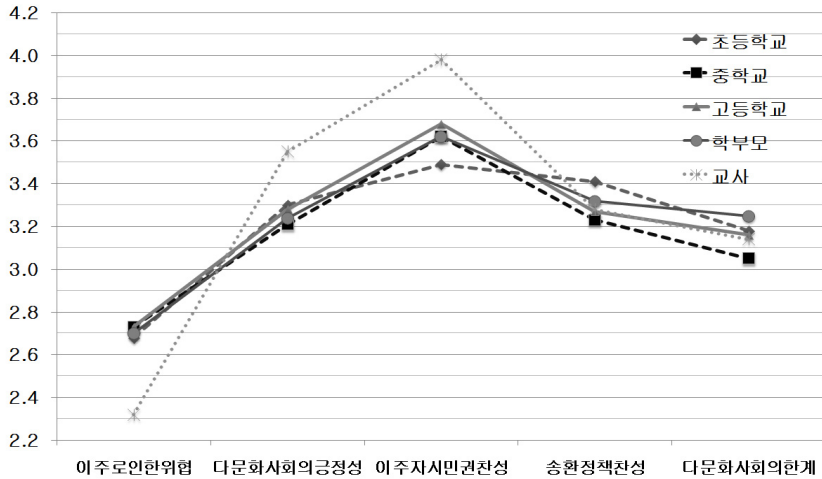
세 번째 요인인 이주자에게 시민권을 주는데 대해 찬성하는 정도는 역시 교사집단이 가장 높았고, 중고등학생과 학부모, 초등학생 순이었다. 특히



이 요인에 대한 태도들이 매우 긍정적인 것으로 나타났는데, 최대값이 5인 설문지 상에서 교사들의 경우는 평균 3.98로 거의 4점에 가까운 태도를 보였고, 가장 덜 찬성하는 태도를 보인 초등학생 집단의 경우도 3.49점의 평균값을 보여 전반적으로 찬성도가 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-24> 종족적 배제주의의 차원 및 항목

| 요인           | 문항                                           | 요인  |     |     |     |   | $\alpha$ |
|--------------|----------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|---|----------|
|              |                                              | 1   | 2   | 3   | 4   | 5 |          |
| 이주로 인한 위협    | 외국인 근로자들은 한국인의 일자리를 빼앗아 간다.                  | .79 |     |     |     |   | .78      |
|              | 외국인들은 우리나라 경제에 기여하는 것보다 가져가는 것이 더 많다         | .67 |     |     |     |   |          |
|              | 외국인 근로자들 때문에 우리나라 임금이 낮은 수준에 머물러 있다          | .65 |     |     |     |   |          |
|              | 외국인이 늘어나면 범죄율이 올라간다                          | .50 |     |     |     |   |          |
| 다문화 사회의 긍정성  | 인종, 종교, 문화적 다양성이 확대되면 국가 경쟁력에 도움이 된다         |     | .81 |     |     |   | .65      |
|              | 어느 국가든 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 것이 좋다            |     | .72 |     |     |   |          |
|              | 외국인 이주자들이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍부해진다             |     | .31 |     |     |   |          |
| 이주자 시민권 찬성   | 합법적 외국인 근로자에게는 우리나라 근로자와 같은 노동법적 권리가 주어져야 한다 |     |     | .67 |     |   | .72      |
|              | 합법적 외국인 근로자에게는 가족들을 데려올 권리가 주어져야 한다          |     |     | .75 |     |   |          |
| 이주자 송환 정책 찬성 | 합법적 외국인 근로자들은 근로계약이 종료되면 본국으로 돌아가야 한다        |     |     |     | .53 |   | .53      |
|              | 불법근로자들은 즉각 본국으로 돌려보내야 한다                     |     |     |     | .64 |   |          |
| 다문화 사회의 한계   | 우리나라와 다른 인종, 종교, 문화를 가진 사람들을 받아들이는 데에 한계가 있다 |     |     |     | .27 |   | —        |



[그림 IV-2] 종족적 배제주의의 집단간 차이 비교

<표 IV-25> 집단간 종족적 배제주의 하위요인들의 평균차이

| 하위요인       | 초                            | 중                           | 고                           | 학부모                         | 교사                          | 전체            | F        |
|------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|----------|
| 이주로 인한 위협  | 2.68<br>(.85) <sub>a</sub>   | 2.73<br>(.83) <sub>a</sub>  | 2.73<br>(.81) <sub>a</sub>  | 2.70<br>(.74) <sub>a</sub>  | 2.32<br>(.66) <sub>b</sub>  | 2.68<br>(.79) | 25.74*** |
| 다문화사회의 긍정성 | 3.30<br>(.81) <sub>b</sub>   | 3.21<br>(.82) <sub>c</sub>  | 3.28<br>(.79) <sub>bc</sub> | 3.24<br>(.63) <sub>bc</sub> | 3.55<br>(.69) <sub>a</sub>  | 3.28<br>(.75) | 18.66*** |
| 이주자시민권 찬성  | 3.49<br>(.89) <sub>c</sub>   | 3.62<br>(.91) <sub>b</sub>  | 3.68<br>(.90) <sub>b</sub>  | 3.62<br>(.72) <sub>b</sub>  | 3.98<br>(.67) <sub>a</sub>  | 3.65<br>(.83) | 26.19*** |
| 송환정책 찬성    | 3.41<br>(.95) <sub>a</sub>   | 3.23<br>(.91) <sub>b</sub>  | 3.27<br>(.91) <sub>b</sub>  | 3.32<br>(.82) <sub>b</sub>  | 3.28<br>(.80) <sub>b</sub>  | 3.30<br>(.88) | 5.43***  |
| 다문화사회의 한계  | 3.18<br>(1.07) <sub>ab</sub> | 3.05<br>(1.02) <sub>c</sub> | 3.16<br>(.98) <sub>ab</sub> | 3.25<br>(.85) <sub>a</sub>  | 3.14<br>(.89) <sub>bc</sub> | 3.17<br>(.95) | 7.54***  |

\*\*\*  $p < .001$ , Duncan:  $a > b > c$

네 번째 요인인 불법체류자나 근로계약이 끝난 외국인들이 본국으로 돌아가야 한다는 내용에 대해서는 초등학생집단의 가장 찬성하는 태도를 보였고, 나머지집단은 동일한 수준이었다.

마지막으로 우리사회가 다문화사회가 되는 데는 한계가 있다고 하는 내용에 대해서는 학부모의 점수가 가장 높았고 초등학교와 고등학교 집단이 다음으로 높았으며 교사집단과 중학교 집단이 가장 낮았다.

결과를 요약하자면 종족적 배제주의 역시 교사집단이 가장 높았고, 학부모의 경우는 청소년들과 유사한 수준이었다. 따라서 청소년들과 함께 학부모 교육이 반드시 이루어져야 할 필요성을 시사하였다. 또한 전반적으로 보았을 때, 태도상에서 연령이 낮을수록 더 배타적인 특성을 보였는데, 예를 들면, 중학생들의 경우 이주로 인한 위협은 높게 지각하고, 다문화사회의 긍정성은 낮게 지각하며 다문화사회의 한계를 높게 지각하는 것으로 나타난 반면, 초등학생들은 이주로 인한 위협은 높게 지각하고, 이주민에게 시민권을 주는 점에 있어서는 가장 덜 찬성하는 입장이며, 송환정책을 찬성하고 다문화사회의 한계를 크게 지각하는 양상을 보였다.

이러한 결과를 볼 때, 다문화교육의 대상으로 청소년과 학부모가 모두 포함되어야 하며 현재 초등학생을 중심으로 이루어지고 있는 다문화교육이 중학생 및 고등학생에게도 수준에 맞는 교육이 필요하며, 이를 위하여 각 연령에 따라 연령집단이 특징적으로 지니고 있는 가치들을 사전에 파악하여 그에 맞는 교육내용을 제공할 수 있는 체계적 준비과정이 필요함을 시사하였다.

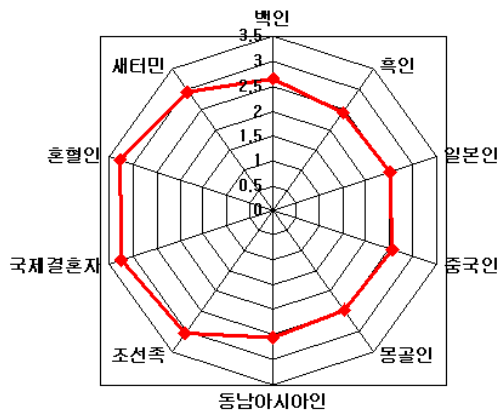
### (3) 우리집단의식

다문화수용성을 측정하는 또 다른 요인으로 국내 소수집단을 대상으로 우리집단의식을 측정하였다. 본 분석에서는 지금까지 분석에서 집중적으로 다루었던 국제결혼가정 자녀, 외국인노동자, 새터민, 중국조선족 이외에 국내의 백인, 흑인, 중국인, 일본인, 몽골인, 동남아시아 등 다양한 대상을 포함시켰는데, 그 이유는 다양한 집단 속에서의 위치를 비교하기 위함이었다.

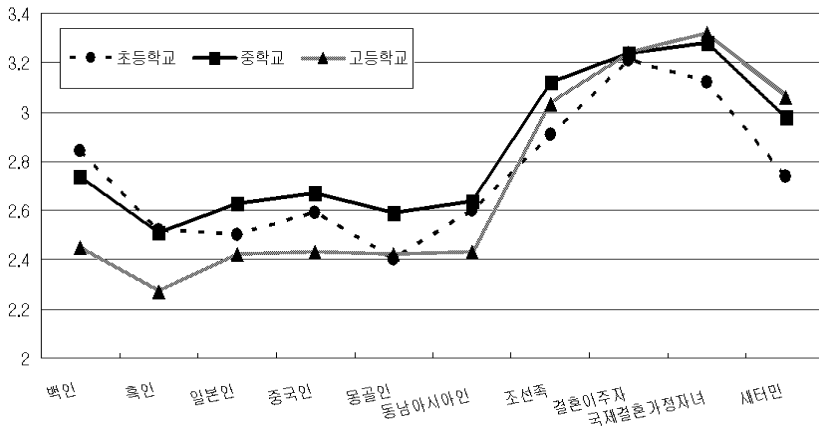
우선 청소년들의 경우 우리집단으로 인식하는 정도가 전반적으로 가장 높은 집단이 국제결혼가정 자녀였다. 다음이 결혼이주자, 조선족, 새터민,

백인, 중국인, 동남아인, 일본인, 몽골인, 흑인 순으로 우리집단으로 인식하는 경향성을 살펴보면 주로 혈통 및 결혼기준에 의존하는 의식이 우선되고 다음이 인종이나 민족의 기준이 적용되는 것으로 나타났다. 아래의 <그림 IV-3>에 나타난 바와 같이中间的 막대를 기준으로 왼쪽은 혈통과 결혼에 근거한 집단이고 오른쪽은 국가나 인종에 근거한 집단이다. 따라서 우리집단이라고 인식하는 주요 요소는 혈통임을 시사하였다. 그러나 소수집단에 대한 태도에서 나타났던 것과 마찬가지로 양상으로, 같은 민족인 새터민의 경우는 결혼이주자보다도 더 우리집단으로 인식되지 않은 것으로 나타나 청소년 집단의 새터민에 대한 배타성을 다시 한 번 확인하였다.

혈통이나 결혼이 아닌 경우에는 역시 백인에 대한 선호도가 높았는데 특히 초등학교 집단의 경우 새터민보다도 백인을 더 우리집단이라고 인식하고 있는 것으로 나타나 백인중 선호의식을 확연히 나타냈다. 또한 여러 집단 속에서 흑인에 대한 우리집단의식이 가장 낮아서 기존의 연구결과들을 그대로 확인하였다.



[그림 IV-3] 국내 소수집단에 대한 우리집단의식 비교: 청소년집단



[그림 IV-4] 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 학교별 차이 : 청소년

학부모집단은 학부모 집단의 경우는 중학교 및 고등학교 집단과 거의 유사한 수준의 우리의식을 가지고 있는 것으로 나타났으나 백인에 대한 우리 집단의식이 중국인에 대한 우리집단의식보다 낮아서 우리집단 의식을 형성하는 데 있어서 인종적 유사성을 우선적으로 적용하는 것으로 나타났다.

교사집단은 청소년집단과 학부모 집단에 비해 혈통 및 결혼관계에 근거한 우리의식이 가장 높은 집단으로 조선족, 결혼이주자, 국제결혼가정 자녀, 새터민에 대한 우리의식이 가장 높고, 일본, 중국, 몽골, 동남아시아인 등 아시아계에 대한 우리의식이 다음으로 높으며, 백인, 흑인 등 인종적으로 다른 집단에 대한 우리의식이 가장 낮았다. 교사집단의 경우는 청소년 집단과 학부모집단과 달리 새터민에 대한 우리집단의식이 가장 높은 것으로 나타나 세 집단 중 가장 새터민에 대해 수용적이며, 가장 민족적으로 동질적인 집단을 우리집단으로 생각하는 경향성이 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-26> 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 평균비교

|              | 초등학교                          | 중학교                          | 고등학교                          | 학부모                          | 교사                           | 전체                          | F        |
|--------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------|
| 백인           | 2.84<br>(1.04) <sub>a4</sub>  | 2.74<br>(.92) <sub>b5</sub>  | 2.45<br>(.94) <sub>c5</sub>   | 2.29<br>(.92) <sub>d6</sub>  | 2.13<br>(.86) <sub>e9</sub>  | 2.49<br>(.97) <sub>6</sub>  | 81.17*** |
| 흑인           | 2.52<br>(1.03) <sub>a8</sub>  | 2.51<br>(.93) <sub>a10</sub> | 2.27<br>(.92) <sub>b10</sub>  | 2.13<br>(.91) <sub>c10</sub> | 2.03<br>(.86) <sub>d10</sub> | 2.30<br>(.95) <sub>10</sub> | 47.62*** |
| 일본인          | 2.50<br>(1.14) <sub>b9</sub>  | 2.63<br>(1.03) <sub>a8</sub> | 2.42<br>(1.00) <sub>b9</sub>  | 2.32<br>(.94) <sub>c9</sub>  | 2.28<br>(.83) <sub>c8</sub>  | 2.43<br>(1.00) <sub>8</sub> | 19.18*** |
| 중국인          | 2.59<br>(1.06) <sub>a7</sub>  | 2.67<br>(.97) <sub>a6</sub>  | 2.43<br>(.96) <sub>b6</sub>   | 2.43<br>(.95) <sub>b5</sub>  | 2.33<br>(.84) <sub>c7</sub>  | 2.50<br>(.97) <sub>5</sub>  | 17.48*** |
| 몽골인          | 2.40<br>(1.08) <sub>b10</sub> | 2.59<br>(.97) <sub>a9</sub>  | 2.42<br>(.98) <sub>b8</sub>   | 2.29<br>(.89) <sub>c6</sub>  | 2.42<br>(.83) <sub>b5</sub>  | 2.42<br>(.97) <sub>9</sub>  | 17.48*** |
| 동남아시아인       | 2.60<br>(1.04) <sub>a6</sub>  | 2.64<br>(.93) <sub>a7</sub>  | 2.43<br>(.94) <sub>b7</sub>   | 2.38<br>(.90) <sub>b8</sub>  | 2.37<br>(.80) <sub>b6</sub>  | 2.48<br>(.94) <sub>7</sub>  | 18.53*** |
| 조선족          | 2.91<br>(1.19) <sub>d3</sub>  | 3.12<br>(1.11) <sub>b3</sub> | 3.03<br>(1.07) <sub>bc4</sub> | 2.97<br>(.97) <sub>c4</sub>  | 3.38<br>(.89) <sub>a4</sub>  | 3.04<br>(1.07) <sub>4</sub> | 18.04*** |
| 결혼이주자        | 3.21<br>(1.11) <sub>b1</sub>  | 3.24<br>(1.01) <sub>b2</sub> | 3.24<br>(1.00) <sub>b2</sub>  | 3.15<br>(.92) <sub>b1</sub>  | 3.57<br>(.84) <sub>a3</sub>  | 3.23<br>(.99) <sub>2</sub>  | 16.20*** |
| 국제결혼<br>가정자녀 | 3.12<br>(1.14) <sub>c2</sub>  | 3.28<br>(1.02) <sub>b1</sub> | 3.32<br>(1.05) <sub>b1</sub>  | 3.15<br>(.98) <sub>c1</sub>  | 3.65<br>(.95) <sub>a2</sub>  | 3.25<br>(1.03) <sub>1</sub> | 25.62*** |
| 새터민          | 2.74<br>(1.30) <sub>c5</sub>  | 2.98<br>(1.21) <sub>b4</sub> | 3.06<br>(1.22) <sub>b3</sub>  | 3.06<br>(1.11) <sub>b3</sub> | 3.85<br>(.95) <sub>a1</sub>  | 3.06<br>(1.21) <sub>3</sub> | 66.55*** |
| F(Wilks λ)   | 48.30***                      | 85.75***                     | 127.10***                     | 183.93***                    | 134.03***                    | 504.12***                   |          |

Duncan: a>b>c>d>e, Bonferroni: 1>2>3>4>5>6>7>8>9>10

<표 IV-27> 국내소수집단에 대한 우리집단의식의 집단별 순위

|    | 초등학교         | 중학교          | 고등학교         | 학부모          | 교사           | 전체           |
|----|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1  | 결혼이주자        | 국제결혼<br>가정자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민          | 국제결혼<br>가정자녀 |
| 2  | 국제결혼<br>가정자녀 | 결혼이주자        | 결혼이주자        | 결혼이주자        | 국제결혼<br>가정자녀 | 결혼이주자        |
| 3  | 조선족          | 조선족          | 새터민          | 새터민          | 결혼이주자        | 새터민          |
| 4  | 백인           | 새터민          | 조선족          | 조선족          | 조선족          | 조선족          |
| 5  | 새터민          | 백인           | 백인           | 중국인          | 몽골인          | 중국인          |
| 6  | 동남아시아인       | 중국인          | 중국인          | 백인           | 동남아시아인       | 백인           |
| 7  | 중국인          | 동남아시아인       | 동남아시아인       | 몽골인          | 중국인          | 동남아시아인       |
| 8  | 흑인           | 일본인          | 몽골인          | 동남아시아인       | 일본인          | 일본인          |
| 9  | 일본인          | 몽골인          | 일본인          | 일본인          | 백인           | 몽골인          |
| 10 | 몽골인          | 흑인           | 흑인           | 흑인           | 흑인           | 흑인           |

#### (4) 한민족 정체성과 자민족 중심주의

한민족 정체성은 사회정체감이론에서 말하는 집단정체감의 측정변인으로, 한국인의 다문화수용성을 저해하는 요소로 인식되는 요소 중 하나이다. 그러나 앞서서도 언급했던 바와 같이 한민족 정체성의 구체적 내용이 어떤 것인지 이론적으로 밝혀진 바 없으며 한민족 정체성의 영향을 다문화수용성과 연결시켜 분석한 경험적 결과도 없다. 따라서 본 연구에서 한민족 정체성을 사회정체감이론의 영향을 검증하는 측정변인으로 사용하는 동시에 한민족 정체성이 실제로 다문화사회 형성에 저해되는 요소인지에 대해서도 분석하였다. 또한 한민족 정체성의 속성을 보다 정확히 파악하고자 그와 유사한 자민족중심주의를 연구에 포함시켜 분석하였다.

우선 한민족 정체성의 척도를 요인분석한 결과 두 개의 요인이 산출되었다. 하나는 한국의 문화가 우수하다는 ‘문화적 우월주의’이고 다른 하나는 한민족이 단일민족인 것이 자랑스러우며 유지시켜야 한다는 ‘순혈주의적 단일민족론’이었다. 각 요인의 개념과 개념에 대한 설명을 근거로 요인 하나당 6개 문항을 구성하여 총 12개 문항을 구성하였고, 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도상에 응답하도록 하였다. 요인분석 결과 두 가지 요인이 추출되었는데, ‘한국을 유지 발전시켜나가기 위해서는 민족정신을 고취시켜야 한다’는 문항은 요인부하량이 두 가지 요인 모두에서 비슷한 수준으로 나타났고, 내용상 문화민족 정체성이나 단일민족 정체성의 개념에 정확히 합치하지 않는다고 판단하여 요인별 분석에서는 삭제시켰다. 각 요인의 신뢰도 계수는 .85와 .84로 우수한 수준이었다.

자민족 중심주의는 앞서서도 언급했던 바와 같이 하나의 요인으로 산출되어서 요인분석의 결과는 제시하지 않았다. 한민족 정체성 중 단일민족 정체성과 문화민족 정체성, 그리고 자민족 중심주의의 양상에 대해 초, 중, 고 청소년, 학부모, 그리고 교사집단을 비교 분석하였다.

<표 IV-28> 한민족 정체성 문항 요인분석표

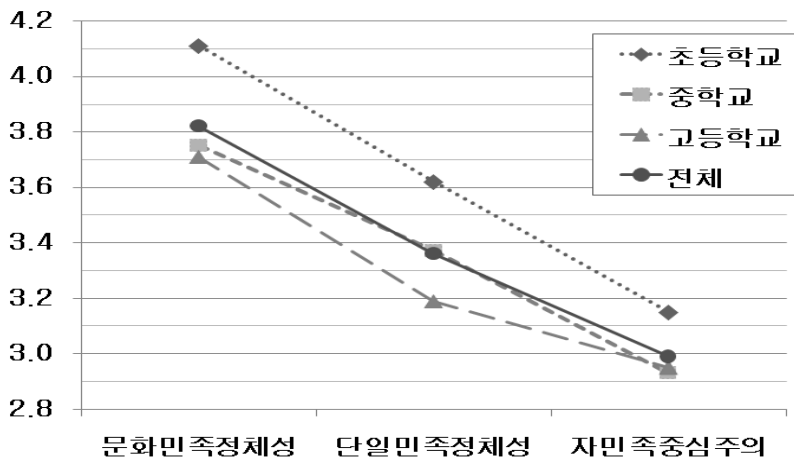
| 요인              | 문항                                  | 요인  |     | $\alpha$ |
|-----------------|-------------------------------------|-----|-----|----------|
|                 |                                     | 1   | 2   |          |
| 문화<br>민족<br>정체성 | 한국인은 문화민족이다                         | .75 |     | .85      |
|                 | 한국의 문화가 자랑스롭다                       | .75 |     |          |
|                 | 유수한 종교와 사상을 꽃피운 자랑스런 민족이다           | .74 |     |          |
|                 | 한국인은 탁월한 민족                         | .67 |     |          |
|                 | 세계 어느 문화와 비교해도 뒤지지 않는다              | .57 |     |          |
|                 | 한국을 유지 발전시키기 위해서는 민족정신을 고취시켜야 한다(*) | .43 | .32 |          |
| 단일<br>민족<br>정체성 | 단일민족으로서 순수성이 높은 국민                  |     | .73 | .84      |
|                 | 세계사에서 보기 드문 단일 민족국가 전통              |     | .72 |          |
|                 | 단일민족은 국가 경쟁력을 높이는 데 도움              |     | .68 |          |
|                 | 단일민족인 것이 자랑스롭다                      |     | .67 |          |
|                 | 한 핏줄을 이어받은 한 민족                     |     | .65 |          |
|                 | 한국인끼리 결혼하는 것이 좋다                    |     | .42 |          |

청소년들의 한민족 정체성과 자민족중심주의 경향성이 어떠한지를 살펴보고자 집단간 평균차이 분석을 실시한 결과, 한민족 정체성의 하위요인인 문화민족정체성은 초등학생집단이 가장 높고, 중학생과 고등학생이 유사한 수준이었고, 단일민족정체성의 경우는 연령이 증가할수록 낮아지는 경향을 보였다. 이에 비해 자민족 중심주의는 초등학교 집단이 가장 높고 중학교와 고등학교 집단은 유사하였다. 그러나 집단간에 차이는 있지만 점수상으로 보았을 때, 한민족정체성은 매우 높은 수준이라고 볼 수 있다. 5점 만점에 3.82, 3.36은 중간점수이 3점을 유의미하게 넘는 수준이기 때문이다. 특히 문화민족 정체성은 거의 4점에 가까운 높은 점수를 나타내어 청소년들이 한민족에 대해 가지고 있는 자부심이 매우 높다는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 한민족 정체성이 한국 사회의 지배적인 가치임을 단적으로 보여주는 예로, 연령이 가장 어린 초등학생들의 한민족정체성이 가장 높았고 문화민족이라는 정체감은 5점 만점에 4점이 넘는 매우 높은 점수값을



보였기 때문이다. 학령기 청소년들의 경우 어릴수록 다양한 가치를 접할 기회가 없어서 사회의 지배적 가치를 그대로 받아들이다가 연령이 증가하면서 주변사람들의 이야기, 매스미디어, 책, 인터넷 등 다양한 경로를 통해서 기존의 가치에 대한 비판을 접하게 되고, 그 결과 내면화된 사회의 지배적인 가치를 완화시킬 기회를 보다 많이 접할 수 있다는 점에서 설명가능하다고 생각된다.

여기서 중요한 것은 한민족 정체성과 자민족중심주의가 점수상으로 얼마나 높은가의 문제는 아니라고 생각된다. 중요한 것은 한민족 정체성과 자민족중심주의가 어떻게 작동하는가의 문제이다. 즉, 한민족 정체성이 다문화사회에서 통합을 저해하는 요소라면 지양해야할 가치겠지만 만일 그렇지 않다면 이것을 문제시 하여 제거하고자 하는 노력은 무의미하다고 생각되며, 자칫 다문화교육의 방향자체를 잘못된 방향으로 끌고 갈 수 있는 가능성도 있다는 점에서 면밀한 분석이 필요한 문제라는 것이다. 따라서 차후에 논의될 청소년들의 다문화수용성에 미치는 요인에 대한 분석에서 더 자세히 논의하고자 한다.



[그림 IV-5] 한민족정체성 및 자민족중심주의 경향성의 집단간 비교

<표 IV-29> 한민족 정체성 및 자민족중심주의 경향성의 집단간 평균 차이: 청소년

|         | 초등학교                    | 중학교                     | 고등학교                    | 전체         | F        |
|---------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------|----------|
| 문화민족정체성 | 4.11( .71) <sub>a</sub> | 3.75( .85) <sub>b</sub> | 3.71( .83) <sub>b</sub> | 3.82( .83) | 62.30*** |
| 단일민족정체성 | 3.62( .73) <sub>a</sub> | 3.37( .84) <sub>b</sub> | 3.19( .90) <sub>c</sub> | 3.36( .86) | 56.97*** |
| 자민족중심주의 | 3.15( .79) <sub>a</sub> | 2.93( .83) <sub>b</sub> | 2.95( .85) <sub>b</sub> | 2.99( .83) | 17.47*** |

\*\*\*  $p < .001$ , Duncan:  $a > b > c$

##### (5) 요약 및 소결

지금까지 청소년, 학부모, 교사의 다문화수용성의 수준을 알아보기 위하여 소수집단에 대한 인지, 정서, 행동적 측면의 태도, 종족적 배제주의, 국내 소수집단에 대한 우리의식 등을 분석해보았다. 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학생, 학부모 교사집단 중 교사집단의 다문화수용성이 가장 높은 것으로 나타났고, 학부모들의 경우 학생들과 유사한 수준인 것으로 나타났다. 따라서 향후 올바른 다문화교육을 위하여 학부모 교육이 필수적으로 이루어져야 함을 시사하였다.

둘째, 국내의 여러 소수집단 중 국제결혼가정 자녀에 대한 태도가 가장 긍정적이고 새터민에 대한 태도가 가장 부정적이었다. 이는 다문화교육의 초점이 현재와 같이 국제결혼가정 자녀에게만 국한되어서는 안되고 새터민, 외국인 노동자 등 다양한 대상에 대한 내용으로 확대되어야 하며 특히 새터민에 대해 전반적으로 부정적인 태도를 형성하게 된 요인을 심층분석하여 그 결과를 중심으로 다문화교육을 구성 및 시행할 필요가 있을 것으로 생각되었다.

셋째, 연령이 낮을수록 종족적 배제주의 경향성이 강한 것으로 나타났으며, 연령집단에 따라 배제주의의 내용이 달랐다. 따라서 가능한 어린 연령부터 다문화교육이 이루어져야 하며, 각 연령대별로 서로 다른 특징적 내용의 편견을 가지고 있는 바, 연령별 특성에 따른 태도의 특성을 구체적으로 파악하고 그에 맞는 교육내용이 이루어져야 함을 시사하였다.

### 3) 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인

#### (1) 사회심리학적 요인

##### ① 권위주의 성격이론, 사회정체감이론, 현실갈등이론의 비교

소수집단에 대한 편견 및 고정관념이 형성되는 원인을 설명하는 주요 사회심리학적 이론들을 비교분석함으로써 한국 사회 청소년들 소수집단에 대하여 가지고 있는 편견 및 고정관념의 근원을 파악하는 것은 본 연구의 주요한 목적 중 하나였다. 이에 앞서 각 변인들 간의 관계를 분석하였다.

○ 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의, 상대적박탈감과 소수집단에 대한 태도간의 상관관계

우선 권위주의 성격특성, 한민족정체감 상대적 박탈감과 소수집단에 대한 인지, 정서, 행동적 특성의 관계를 알아보기 위하여 상관관계를 산출하였다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 권위주의는 소수집단에 대한 인지, 정서의 긍정적 측면 및 사회적 거리감과는 부적상관을 나타내었고, 인지, 정서의 부정적 측면과는 정적 상관을 나타내어 권위주의 성격특성이 소수집단에 대한 부정적 태도와 상관이 있음을 보여주었다.

이에 비해 집단정체성인 한민족 정체성의 경우는 문화민족이라는 정체성과 단일민족이라는 정체성에서 서로 다른 양상을 나타내었는데, 문화민족이라는 정체성은 소수집단에 대한 긍정적 인지, 정서 및 사회적 거리감과는 정적상관을 나타내었고, 부정적 인지 및 정서와는 부적 상관을 나타내었다. 그러나 단일민족 정체성은 긍정적 부정적 인지 및 정서와 정적 상관을 나타내고 사회적 거리감과는 부적 상관을 나타내는 양상을 보였다. 즉, 단일민족 정체성이 강할수록 소수집단에 대해 긍정적 부정적 태도를 모두 지니는 양가적 태도를 가지고 있으나 실제로 소수집단과 직접적 관계를 맺는 행동적 측면에서는 꺼리는 특성을 보이고 있었다.

한민족정체성과는 조금 다른 개념으로 자민족중심주의가 소수집단에 대한 태도와 어떤 관계를 보이는지 분석해본 결과 권위주의성격특성과 아주 거의 유사한 양상을 보여, 긍정적 인지 및 정서 및 사회적 거리감과는 부적상관을 보이고, 부정적 인지 및 정서와는 정적상관을 보였다. 그러나 연민 정서의 경우 국제결혼가정자녀와 조선족이 대상일 때는 정적 상관을 보이고 외국인 노동자가 그 대상일 때는 부적 상관을 보여, 자민족중심주의의 가치에 혈통주의에 대한 옹호적 태도를 포함하고 있을 가능성을 시사하였다.

마지막으로 상대적 박탈감의 경우도 권위주의 성격특성과 유사한 패턴을 나타내어 긍정적 인지, 정서, 및 사회적 거리감과는 부적으로 상관되었고,

부정적 인지, 정서 및 연민정서와는 정적으로 상관되었다. 단, 외국인 노동자가 그 대상일 때는 연민의 감정과 부적 상관을 나타내었다. 이러한 결과는 한국사회가 다문화교육의 방향을 정하는 데 있어서 한민족 정체성의 문제를 어떻게 다루어야 할지에 대해 중요한 시사점을 제공해준다.

현재 한국사회에서는 바람직한 다문화사회를 이루는 데 있어서 문제가 되는 가치가 한민족정체성이라는 논의가 아무런 검증 없이 사실인 것처럼 이루어지고 있기 때문이다. 그러나 본 연구의 결과에 따르면 소수집단에 대한 부정적 태도와 관련 있는 것은 한국인이 문화민족이라는 정체성이 아니라 자민족중심주의인 것으로 나타났다. 물론 단일민족에 대한 정체성은 소수집단에 대한 태도에서 양가적이며 실제 소수집단과 관계를 맺는 부분에서는 부정적으로 작용하는 것으로 나타났다. 그러나 문화민족이라는 정체성의 경우는 오히려 소수집단에 대한 긍정적 태도 및 관계형성에서는 정적으로 상관되었다.

따라서 향후 다문화교육의 방향을 설정하고 한국사회의 다문화주의에 대한 개념을 형성할 때 한민족정체성에 대한 정확한 개념정의 및 분석 없이 한민족정체성 자체를 문제 삼는 것이 과연 바람직한 일인지를 심각하게 고려해야 할 것으로 생각된다. 본 연구의 결과에 따르면 소수집단에 대한 바람직한 태도형성을 저해하는 것은 한민족 정체성이 아닌 자민족 중심주의와 단일민족 정체성이며, 한민족 정체성 중에서도 한국민족이 문화민족이라는 정체성은 오히려 소수집단에 대한 긍정적 태도형성과 행동에 바람직한 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

<표 IV-30> 권위주의, 한민족정체성, 자민족 중심주의, 상대적 박탈감과 태도요인과의 상관관계: 청소년

| 태도요인              | 대상       | 권위주의    | 한민족정체성  |         | 자민족<br>중심주의 | 상대적<br>박탈감 |
|-------------------|----------|---------|---------|---------|-------------|------------|
|                   |          |         | 문화민족    | 단일민족    |             |            |
| 인지:공정             | 외국인노동자   | -.08*** | .13***  | .05***  | -.07***     | -.20***    |
|                   | 국제결혼가정자녀 | —       | .12***  | —       | -.09***     | -.12***    |
|                   | 새터민      | -.06*** | .11***  | —       | —           | -.10***    |
|                   | 조선족      | —       | .15***  | .07***  | —           | -.08**     |
| 인지:부정             | 외국인노동자   | .13***  | -.06*** | .05***  | .17***      | .22***     |
|                   | 국제결혼가정자녀 | .12***  | —       | .07***  | .15**       | .18***     |
|                   | 새터민      | .10***  | —       | .06***  | .14***      | .15***     |
|                   | 조선족      | .09***  | —       | —       | .15**       | .18**      |
| 정서:공정             | 외국인노동자   | -.04**  | .11***  | —       | -.07***     | -.13***    |
|                   | 국제결혼가정자녀 | —       | .05***  | —       | -.11***     | -.11***    |
|                   | 새터민      | -.07*** | .06***  | —       | -.08***     | -.05***    |
|                   | 조선족      | —       | .09***  | .04**   | —           | -.04**     |
| 정서:부정             | 외국인노동자   | .10***  | -.05*** | —       | .15***      | .22***     |
|                   | 국제결혼가정자녀 | .07***  | —       | .08***  | .06***      | .09***     |
|                   | 새터민      | .11***  | -.07*** | —       | .08***      | .14***     |
|                   | 조선족      | .08***  | -.06*** | —       | .10***      | .19***     |
| 정서:연민             | 외국인노동자   | —       | —       | —       | -.05**      | -.07***    |
|                   | 국제결혼가정자녀 | .12***  | -.07*** | .07***  | .14***      | .21***     |
|                   | 새터민      | —       | —       | —       | —           | —          |
|                   | 조선족      | —       | —       | .04**   | .04**       | .08***     |
| 행동:<br>사회적<br>거리감 | 외국인노동자   | -.12*** | —       | -.06*** | -.13***     | -.15***    |
|                   | 국제결혼가정자녀 | -.10*** | —       | -.12*** | -.17***     | -.18***    |
|                   | 새터민      | -.11*** | .05**   | -.09*** | -.12***     | -.13***    |
|                   | 조선족      | -.09*** | .06***  | -.06*** | -.12***     | -.14***    |

○ 권위주의, 한민족정체성, 상대적 박탈감이 소수집단에 대한 태도에 미치는 영향

권위주의성격특성, 한민족정체성, 자민족중심주의, 상대적 박탈감이 소수집단에 대한 태도에 미치는 영향을 비교분석함으로써 상대적 영향력을 파악하고자 하였다. 전반적인 양상을 파악하기 위하여 각 소수집단의 값을 요인별로 묶어서 태도의 긍정 및 부정적 인지, 긍정, 부정 및 연민 정서, 행동의 총 6가지 변인을 만들고 종속변인으로 투입하였고, 권위주의성격특성, 한민족정체성(문화민족정체성, 단일민족정체성), 자민족중심주의, 상대적 박탈감을 독립변인으로 투입하여 stepwise 방식으로 회귀분석을 실시하였다.

그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 모든 태도변인에 있어서 상대적 박탈감이 가장 영향력이 큰 요인인 것으로 나타났고, 한국인이 문화민족이라는 정체성도 연민정서를 제외하고는 모든 분석에서 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 즉, 상대적 박탈감의 경우는 부적 영향을 미치고 문화민족 정체성은 정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 한국 청소년들이 소수집단에 대한 태도를 형성할 때 소수집단이 주류집단의 자원을 빼앗아 가고 피해를 끼치는 존재라고 생각하는 상대적 박탈감에 의해 부정적 태도를 형성하고, 문화민족이라는 정체성을 가짐으로 이해 긍정적인 태도를 형성하는 데 도움이 될 수 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 또한 부정적인 태도에 영향을 미치는 또 하나의 요인은 권위주의 성격이었다. 긍정적인 태도에는 영향을 미치지 못하지만 부정적인 인지적 태도 및 부정적 정서, 그리고 소수집단과의 관계 형성의지를 나타내는 사회적 거리감에서는 부정적 영향을 미치고 있었다.

소수집단에 대한 태도와 함께 청소년들의 다문화수용성을 반영할 수 있는 종족적 배제주의의 하위요인들에 대해 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의, 상대적 박탈감의 상대적 영향력을 비교하였다. 분석결과는 태도에 대한 영향과 유사한 양상이었는데, 상대적 박탈감이 다문화사회의 다양성을 제외한 모든 분석에서 유의미한 영향력을 가지는 것으로 나타났다.

이주자의 송환정책에 찬성한다든지 다문화사회의 한계에 대해서는 정적 영향을 미치고 있었고, 이주자에게 시민권을 주어야 한다는 내용에 대해서는 부정적 영향을 미치고 있었다.

또한 문화민족 정체성 역시 모든 분석에서 영향을 미치는 요인으로 나타났다는데, 다문화사회의 긍정성과 이주자 시민권 찬성에는 정적 효과를 가지는 것으로 나타났고, 이주자 송환정책 찬성과 다문화사회의 한계에 대해서는 부정적 효과를 가지는 것으로 나타났다. 자민족 중심주의의 경우 이주자에게 시민권을 주어야 한다는 내용에 대해서는 부정적 효과를, 이주자 송환정책에 대한 찬성과 다문화사회의 한계에 대해서는 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 비해 권위주의는 태도에서 부정적 내용에 영향을 미쳤던 것과 마찬가지로 송환정책 찬성과 다문화사회의 한계에 정적으로 영향을 주는 것으로 나타났다.

이러한 결과들을 종합해 볼 때 다문화교육의 내용에서 가장 초점을 두어야 할 부분은 청소년들이 상대적 박탈과 관련하여 가지고 있는 편견을 다루는 일이 되어야 하며, 권위주의적인 성격특성에서 보이는 가치들에 대한 일반적 교육이 함께 이루어져야 할 것으로 생각된다. 또한 한민족 정체성과 관련하여 한국의 문화가 우수하고 한국인이 문화민족이라는 요인은 오히려 자신의 문화에 대한 자신감을 근거로 타문화를 존중할 수 있는 방향으로 유도함으로써 사회통합에 기여할 수 있는 부분으로 생각되므로, 현재와 같이 한민족정체성 자체를 시대에 뒤떨어지며 다문화사회에 역행하는 잘못된 가치로 매도하지 않도록 주의하되 자민족 중심주의를 경계할 필요가 있을 것이다.



<표 IV-31> 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의, 상대적 박탈감이 소수집단에 대한 태도에 미치는 영향: 회귀분석: 청소년

| 종속변인           | 독립변인    | $\beta$ | $t$      | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
|----------------|---------|---------|----------|-------|--------------|
| 인지: 긍정         | 상대적 박탈감 | -.14    | -7.16*** | .03   | -            |
|                | 문화민족정체성 | .19     | 9.88***  | .05   | .02          |
|                | 자민족중심주의 | -.09    | -4.55*** | .06   | .01          |
| 인지: 부정         | 상대적 박탈감 | .19     | 10.01*** | .06   | -            |
|                | 자민족중심주의 | .14     | 6.62***  | .07   | .01          |
|                | 문화민족정체성 | -.09    | -4.90*** | .08   | .01          |
|                | 권위주의    | .07     | 3.50***  | .09   | .01          |
| 정서: 긍정         | 상대적 박탈감 | -.08    | -4.21*** | .01   | -            |
|                | 문화민족정체성 | .13     | 6.57***  | .02   | .01          |
|                | 자민족중심주의 | -.11    | -5.24*** | .03   | .01          |
| 정서: 부정         | 상대적 박탈감 | .18     | 9.08***  | .05   | -            |
|                | 권위주의    | .07     | 3.54***  | .06   | .01          |
|                | 문화민족정체성 | -.14    | -6.13*** | .06   | -            |
|                | 자민족중심주의 | .07     | 3.42***  | .07   | .01          |
|                | 단일민족정체성 | .06     | 2.60***  | .07   | .01          |
|                |         |         |          |       |              |
| 정서: 연민         | 상대적 박탈감 | .07     | 3.44***  | .004  | -            |
| 행동: 사회적<br>거리감 | 상대적 박탈감 | -.12    | -6.26*** | .03   | -            |
|                | 자민족중심주의 | -.11    | -5.06*** | .05   | .02          |
|                | 문화민족정체성 | .14     | 6.16***  | .05   | -            |
|                | 단일민족정체성 | -.10    | -3.89*** | .06   | .01          |
|                | 권위주의    | -.06    | -3.38*** | .06   | -            |
|                |         |         |          |       |              |

\*\*\* $p < .001$

<표 IV-32> 권위주의, 한민족정체성, 자민족중심주의가 종족적 배제주의에 미치는 영향: 회귀분석: 청소년

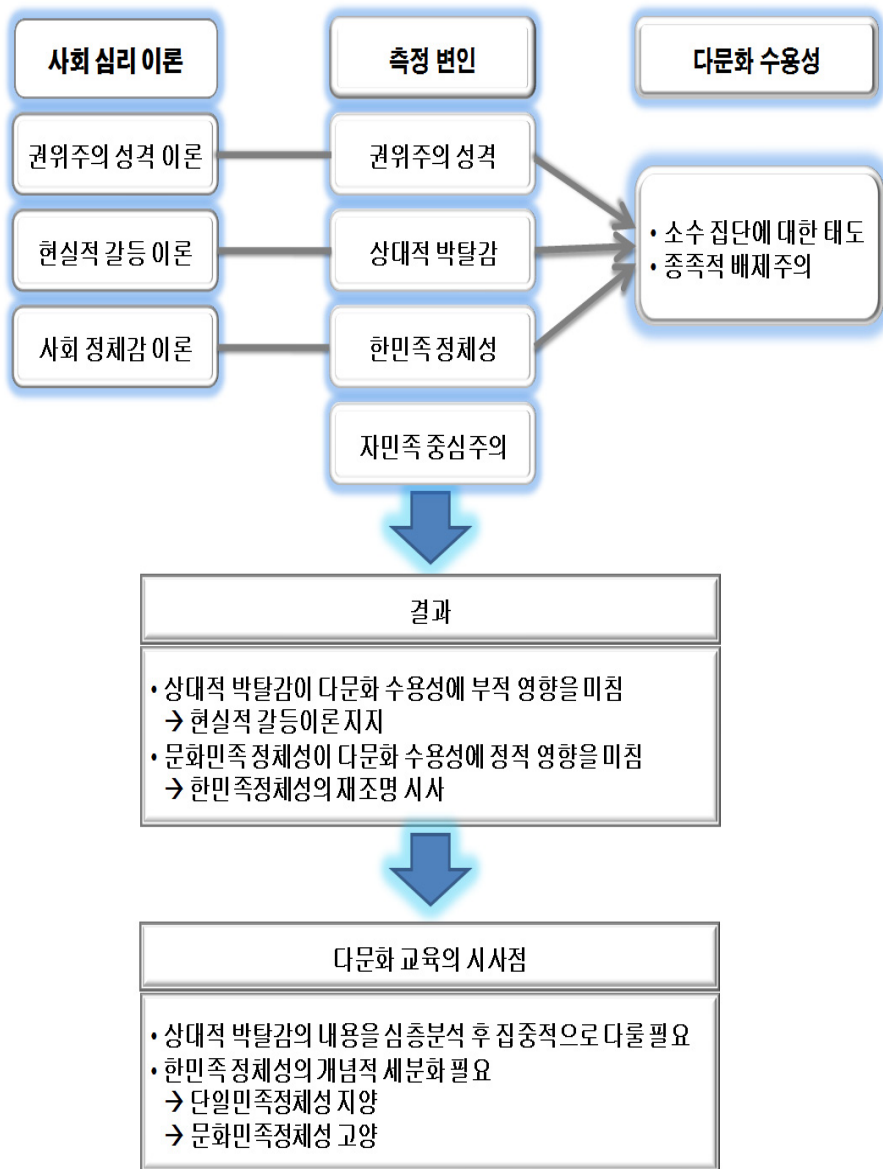
| 종속변인       | 독립변인    | $\beta$ | $t$      | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
|------------|---------|---------|----------|-------|--------------|
| 다문화사회의긍정성  | 문화민족정체성 | .26     | 14.62*** | .07   | —            |
| 이주자 시민권 찬성 | 문화민족정체성 | .23     | 12.40*** | .04   | —            |
|            | 상대적 박탈감 | -.13    | -7.09*** | .07   | .03          |
|            | 자민족중심주의 | -.08    | -4.13*** | .07   | —            |
| 송환정책 찬성    | 상대적 박탈감 | .26     | 13.98*** | .09   | —            |
|            | 문화민족정체성 | .11     | 6.28***  | .12   | .04          |
|            | 권위주의    | .11     | 6.16***  | .13   | .01          |
|            | 자민족중심주의 | .08     | 4.11***  | .14   | .01          |
| 다문화사회의 한계  | 상대적 박탈감 | .18     | 9.53***  | .05   | —            |
|            | 단일민족정체성 | .08     | 3.20***  | .08   | .03          |
|            | 권위주의    | .07     | 3.66***  | .08   | —            |
|            | 문화민족정체성 | .07     | 3.29***  | .09   | .01          |
|            | 자민족중심주의 | .07     | 3.14**   | .09   | —            |

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

#### ○ 사회심리학적 요인의 분석 결과 요약

■ 사회심리학적 요인을 분석한 결과 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인은 외국인이 한국에 입국함으로써 한국사회에 부정적인 영향을 주고 한국인의 일자리를 빼앗아 가는 등 피해를 줄 것이라는 상대적 박탈감이 가장 큰 영향을 주는 요인으로 밝혀져 현실적 갈등 이론을 지지하였다.

■ 청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인으로 한민족 정체성을 분석한 결과, 한민족 정체성 중 단일민족 정체성은 다문화수용성에 부정적 영향을 미치지만 문화민족정체성은 오히려 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 자민족 중심주의도 부정적 영향을 미치는 것으로 나타나, 다문화수용성을 증진시키기 위해 초점을 두어야 할 부분은 단일민족 정체성과 자민족 중심주의에 대한 부분이지 문화민족 정체성이 아니며 오히려 문화민족 정체성은 강화시킬 필요성마저도 제기되었다.



[그림 IV-6] 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인에 대한 사회심리학적 요인의 영향 비교와 결과의 시사점

## (2) 환경적 요인

환경적 요인은 청소년 다문화수용성의 학습과정에 영향을 미치는 요인으로, 청소년의 다문화수용성의 학습과정에서 다양한 환경적 요인이 영향을 미칠 수 있으나 그 중 부모와 교사의 태도 및 주위사람들의 태도에 대한 청소년의 인식이 중요한 요인이라는 선행연구들에 근거하여 각 요인의 영향력을 분석하였다.

### ① 학부모의 영향

#### ○ 학부모의 다문화수용성과 청소년의 다문화수용성의 관계

학부모의 다문화수용성이 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는지 파악하고자 우선 학부모의 태도와 청소년의 태도의 상관관계를 분석하였다. 그 결과 전반적으로 의미있는 상관관계를 보이지 않았는데, 우선 태도의 인지적 측면 중 소수집단에 대한 긍정적 인지요인과 행동요인인 사회적 거리감은 부모의 태도와 자녀의 태도에 유의미한 상관관계가 산출되지 않았다. 그러나 부정적 인지, 긍정적 정서, 부정적 정서, 연민 정서 등 태도의 모든 영역에서 약한 상관이 존재하였다. 이러한 결과를 보았을 때, 부모의 다문화수용성 자체와 학생의 다문화수용성이 직접적 관계가 있다고 보기는 어려운 것으로 판단되었다.

<표 IV-33> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도 상관관계: 부정인지

| 부모의 태도<br>자신의 태도 | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민  | 조선족    |
|------------------|--------------|--------------|------|--------|
| 외국인노동자자녀         | .06*         | .06*         | .06* | .08*** |
| 국제결혼가정자녀         | .06*         | —            | —    | —      |
| 새터민              | —            | .05*         | —    | —      |
| 조선족              | .09***       | —            | —    | —      |

<표 IV-34> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도 상관관계: 긍정정서

| 부모의 태도<br>자신의 태도 | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민    | 조선족    |
|------------------|--------------|--------------|--------|--------|
| 외국인노동자자녀         | —            | .05*         | —      | —      |
| 국제결혼가정자녀         | .06*         | .11***       | —      | —      |
| 새터민              | —            | .08***       | .10*** | .10*** |
| 조선족              | —            | —            | —      | —      |

<표 IV-35> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도 상관관계: 부정정서

| 부모의 태도<br>자신의 태도 | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민  | 조선족  |
|------------------|--------------|--------------|------|------|
| 외국인노동자자녀         | —            | .05*         | —    | .06* |
| 국제결혼가정자녀         | —            | .05*         | —    | —    |
| 새터민              | —            | —            | .06* | —    |
| 조선족              | —            | —            | —    | —    |

<표 IV-36> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 태도 상관관계: 연민정서

| 부모의 태도<br>자신의 태도 | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민 | 조선족    |
|------------------|--------------|--------------|-----|--------|
| 외국인노동자자녀         | —            | —            | —   | —      |
| 국제결혼가정자녀         | —            | .06*         | —   | —      |
| 새터민              | —            | —            | —   | .08*** |
| 조선족              | —            | —            | —   | —      |

종족적 배제주의의 경우도 양상은 마찬가지고 부모의 종족적 배제주의와 자녀의 종족적 배제주의의 상관관계는 상대적 박탈감과 송환정책 찬성 두 변인 뿐이었고 관계도 매우 미약하였다.

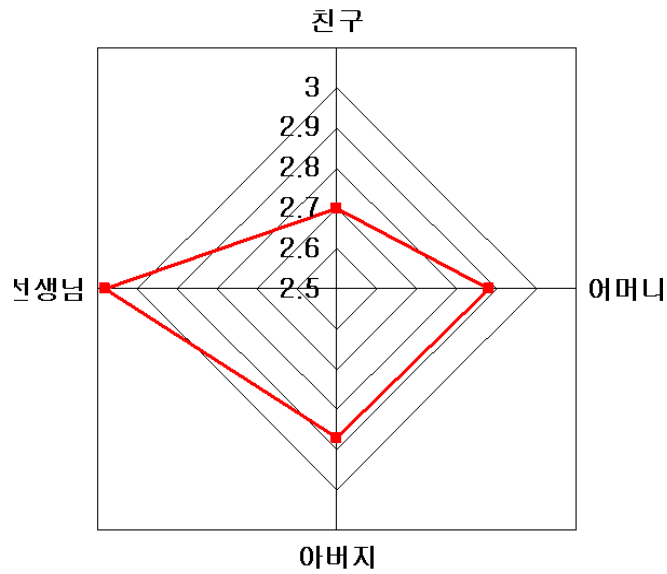
<표 IV-37> 소수집단에 대한 부모와 자녀의 종족적 배제주의 상관관계

| 부모의 태도<br>자신의 태도 | 상대적<br>박탈감 | 다문화<br>사회의<br>긍정성 | 이주자<br>시민권<br>찬성 | 송환정책<br>찬성 | 다문화<br>사회의<br>한계 |
|------------------|------------|-------------------|------------------|------------|------------------|
| 상대적 박탈감          | .06*       | —                 | —                | —          | —                |
| 다문화사회의 긍정성       | —          | —                 | —                | -.07***    | —                |
| 이주자 시민권 찬성       | —          | —                 | —                | —          | —                |
| 송환정책 찬성          | —          | —                 | —                | —          | —                |
| 다문화사회의 한계        | —          | —                 | —                | —          | —                |

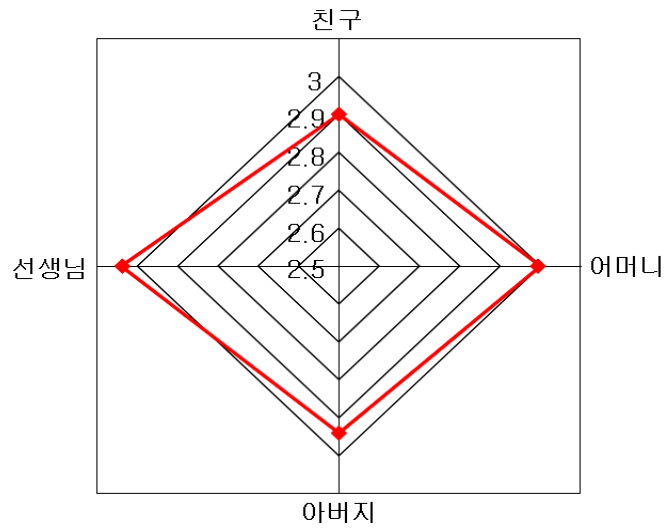
## ② 소수집단에 대한 부모, 교사, 친구의 태도에 대한 지각의 영향

### ○ 소수집단에 대한 부모, 교사, 친구의 태도에 대한 지각

우선 부모, 교사, 친구들이 소수집단에 대해 어떻게 생각할 것으로 생각하는지를 물어보았다. 그 결과 전반적으로 보았을 때, 다른 집단보다 친구들이 부정적으로 생각할 것이라고 인식하고 있었고, 아버지, 어머니 순이었으며 교사가 가장 좋아할 것이라고 인식하고 있었다.

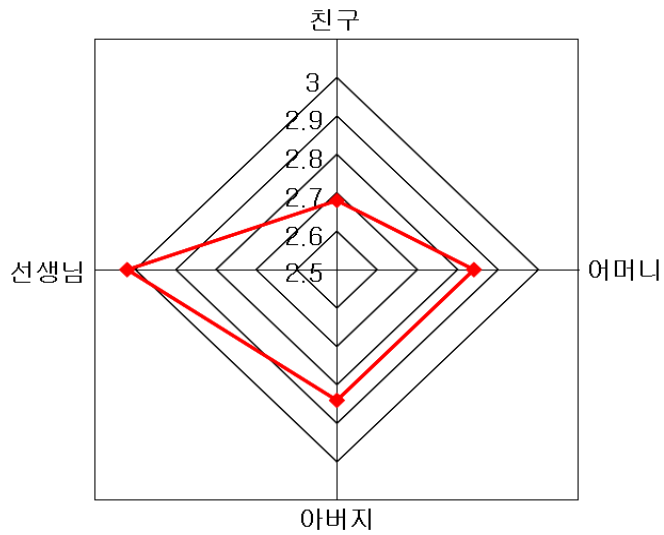


[그림 IV-7] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 외국인노동자자녀

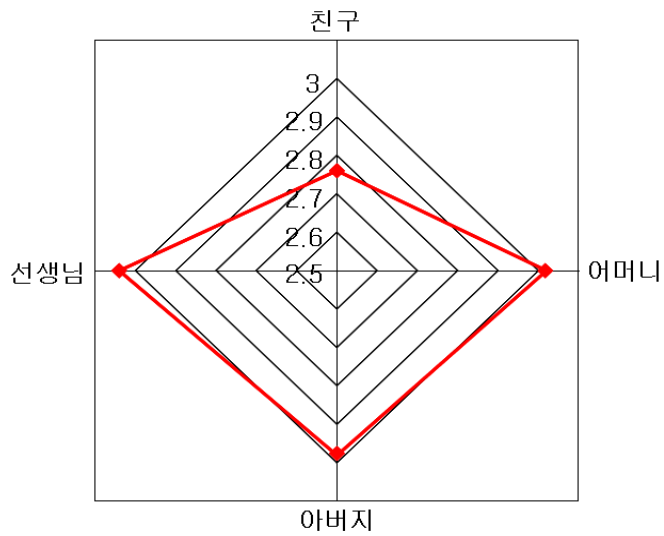


[그림 IV-8] 주위사람들의 태도에 대한 인식: 국제결혼 가정자녀

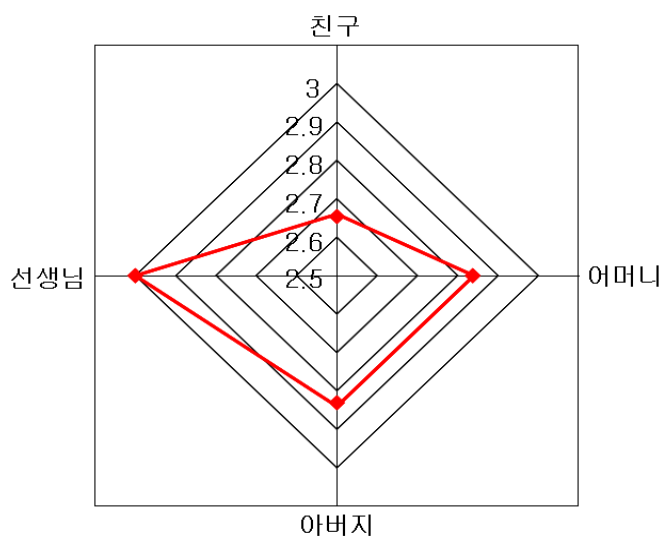




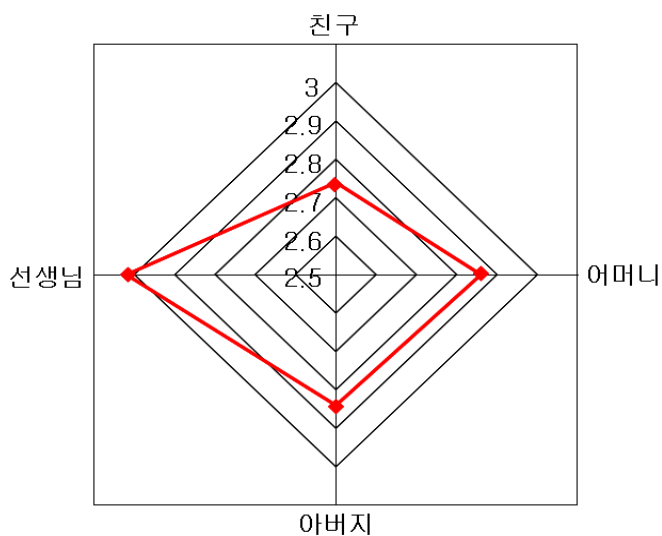
[그림 IV-9] 주위사람들의 태도에 대한 인식: 새터민



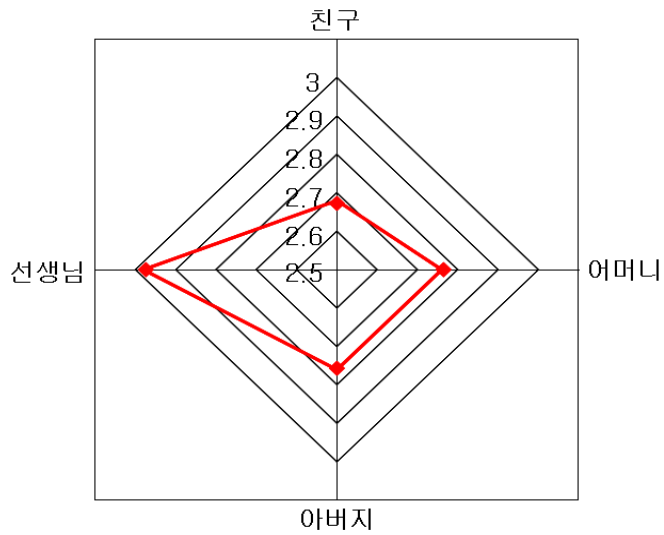
[그림 IV-10] 주위사람들의 태도에 대한 인식: 조선족



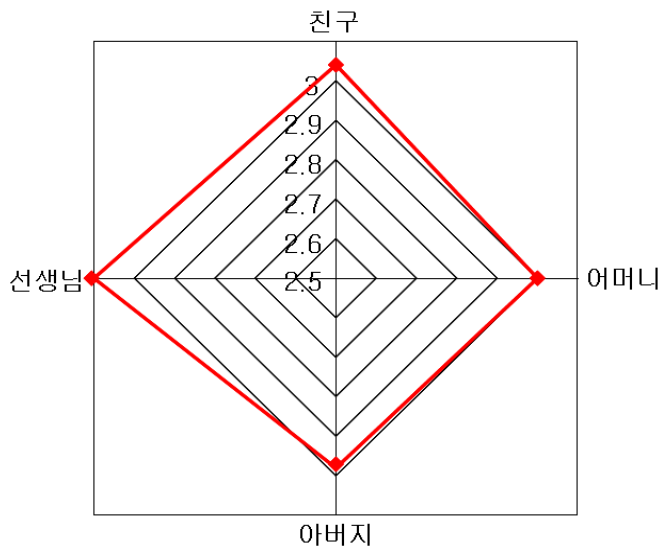
[그림 IV-11] 주위사람들의 태도 대한 인식: 몽골인



[그림 IV-12] 주위사람들의 태도에 대한 인식: 중국인



[그림 IV-13] 주위사람들의 태도에 대한 인식: 일본인



[그림 IV-14] 주위사람들의 태도에 대한 인식 : 미국인

<표 IV-38> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한 지각평균비교

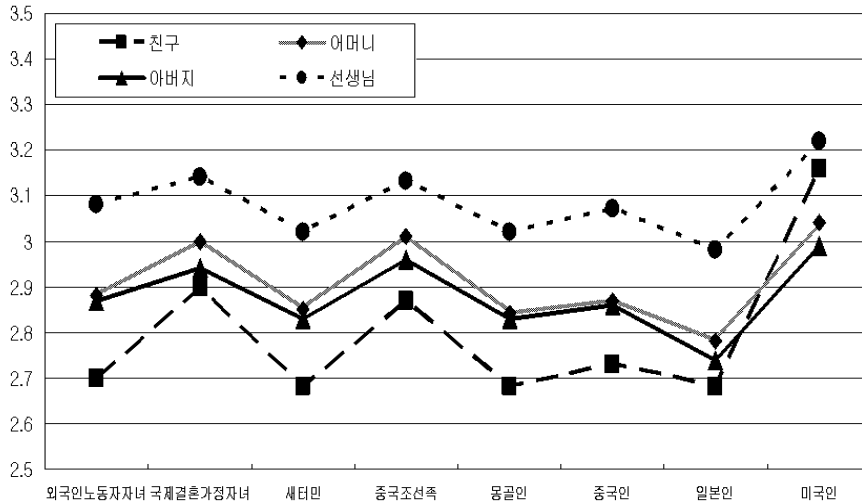
|          | 친구                       | 어머니                     | 아버지                     | 선생님                     | $F_1$     |
|----------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------|
| 외국인노동자자녀 | 2.70( .81) <sub>c5</sub> | 2.88(.80) <sub>b4</sub> | 2.87(.77) <sub>b4</sub> | 3.08(.85) <sub>a4</sub> | 161.00*** |
| 국제결혼가정자녀 | 2.90( .82) <sub>d2</sub> | 3.00(.79) <sub>b3</sub> | 2.94(.77) <sub>c3</sub> | 3.14(.84) <sub>a2</sub> | 73.92***  |
| 새터민      | 2.68( .97) <sub>c7</sub> | 2.85(.93) <sub>b6</sub> | 2.83(.88) <sub>b6</sub> | 3.02(.94) <sub>a6</sub> | 108.27*** |
| 중국조선족    | 2.87( .89) <sub>d3</sub> | 3.01(.86) <sub>b2</sub> | 2.96(.82) <sub>c2</sub> | 3.13(.87) <sub>a3</sub> | 76.60***  |
| 몽골인      | 2.68( .84) <sub>c8</sub> | 2.84(.80) <sub>b7</sub> | 2.83(.77) <sub>b7</sub> | 3.02(.85) <sub>a7</sub> | 119.77*** |
| 중국인      | 2.73( .88) <sub>c4</sub> | 2.87(.81) <sub>b5</sub> | 2.86(.79) <sub>b5</sub> | 3.07(.86) <sub>a5</sub> | 118.13*** |
| 일본인      | 2.68(1.07) <sub>c7</sub> | 2.78(.93) <sub>b8</sub> | 2.74(.90) <sub>b8</sub> | 2.98(.96) <sub>a8</sub> | 88.22***  |
| 미국인      | 3.16(1.02) <sub>b1</sub> | 3.04(.89) <sub>c1</sub> | 2.99(.86) <sub>d1</sub> | 3.22(.93) <sub>a1</sub> | 65.36***  |
| $F_2$    | 162.56***                | 87.32***                | 75.95***                | 66.38***                |           |

$F_1, F_2$ : Wilks  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

Bonferroni 1: a>b>c>d, Bonferroni 2 : 1>2>3>4>5>6>7>8>9>10

<표 IV-39> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각 순위

|   | 친구       | 어머니      | 아버지      | 선생님      |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 미국인      | 미국인      | 미국인      | 미국인      |
| 2 | 국제결혼가정자녀 | 중국조선족    | 중국조선족    | 국제결혼가정자녀 |
| 3 | 중국조선족    | 국제결혼가정자녀 | 국제결혼가정자녀 | 중국조선족    |
| 4 | 중국인      | 외국인노동자자녀 | 외국인노동자자녀 | 외국인노동자자녀 |
| 5 | 외국인노동자자녀 | 중국인      | 중국인      | 중국인      |
| 6 | 새터민      | 새터민      | 새터민      | 새터민      |
| 7 | 몽골인      | 몽골인      | 몽골인      | 몽골인      |
| 8 | 일본인      | 일본인      | 일본인      | 일본인      |



[그림 IV-15] 소수집단에 대한 주위사람들의 태도에 대한 지각

#### ○ 소수집단에 대한 주변사람들의 태도지각과 소수집단에 대한 태도의 관계

소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한 지각과 청소년 자신의 소수집단에 대한 태도의 관계를 살펴보기 위하여 상관분석을 실시하였다. 그 결과 전체적으로 주변사람의 태도에 대한 지각과 자신의 태도 간에 유의미한 상관관계가 존재하였다. 예를 들면, 친구가 외국인 노동자자녀에 대하여 긍정적으로 생각할 것이라는 지각과 청소년 자신의 외국인 노동자에 대한 긍정적 인지 및 정서는 정적으로 상관되어 있었고, 부정적 인지, 정서와는 부적적으로 상관되어 있었다.

<표 IV-40> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과 자신의 태도  
와의 상관관계: 친구

| 친구 태도 지각<br>자신의 태도   |        | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민     | 중국<br>조선족 |
|----------------------|--------|--------------|--------------|---------|-----------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀     | 긍정적 인지 | .29***       | .27***       | .21***  | .25***    |
|                      | 부정적 인지 | -.09***      | -.07***      | -.06*** | -.06***   |
|                      | 긍정적 정서 | .27***       | .27***       | .19***  | .23***    |
|                      | 부정적 정서 | -.14***      | -.11***      | -.08*** | -.11***   |
|                      | 연민정서   | .05**        | .11***       | .06**   | .10***    |
|                      | 행동     | .30***       | .30***       | .21***  | .26***    |
| 국제<br>결혼<br>가정<br>자녀 | 긍정적 인지 | .26***       | .32***       | .21***  | .27***    |
|                      | 부정적 인지 | —            | —            | —       | —         |
|                      | 긍정적 정서 | .26***       | .35***       | .17***  | .23***    |
|                      | 부정적 정서 | —            | —            | .04*    | —         |
|                      | 연민정서   | -.09***      | -.15***      | -.07*** | -.10***   |
|                      | 행동     | .27***       | .37***       | .22***  | .26***    |
| 새터민                  | 긍정적 인지 | .20***       | .19***       | .38***  | .23***    |
|                      | 부정적 인지 | —            | —            | -.16*** | -.08***   |
|                      | 긍정적 정서 | .16***       | .19***       | .37***  | .22***    |
|                      | 부정적 정서 |              | -.05*        | -.22*** | -.09***   |
|                      | 연민정서   | .06***       | .09***       | .10***  | .07***    |
|                      | 행동     | .21***       | .22***       | .43***  | .27***    |
| 조선족                  | 긍정적 인지 | .22***       | .23***       | .17***  | .36***    |
|                      | 부정적 인지 | —            | -.05**       | —       | -.09***   |
|                      | 긍정적 정서 | .18***       | .20***       | .14***  | .33***    |
|                      | 부정적 정서 | -.06***      | -.09***      | -.09*** | -.17***   |
|                      | 연민정서   | .04*         | .04*         | —       | .08***    |
|                      | 행동     | .24***       | .25***       | .23***  | .37***    |

**<표 IV-41> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과 자신의 태도  
와의 상관관계: 어머니**

| 어머니 태도 지각<br>자신의 태도 |        | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민     | 조선족     |
|---------------------|--------|--------------|--------------|---------|---------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀    | 긍정적 인지 | .27***       | .28***       | .20***  | .24***  |
|                     | 부정적 인지 | -.08***      | -.08***      | -.07*** | -.09*** |
|                     | 긍정적 정서 | .24***       | .24***       | .20***  | .21***  |
|                     | 부정적 정서 | -.12***      | -.12***      | -.08*** | -.11*** |
|                     | 연민정서   | .04*         | .08***       | .08***  | .09***  |
|                     | 행동     | .29***       | .28***       | .21***  | .23***  |
| 국제<br>결혼<br>자녀      | 긍정적 인지 | .25***       | .29***       | .22***  | .26***  |
|                     | 부정적 인지 | -            | -            | -       | -       |
|                     | 긍정적 정서 | .22***       | .26***       | .20***  | .20***  |
|                     | 부정적 정서 | -            | -            | -       | -       |
|                     | 연민정서   | -.12***      | -.14***      | -.12*** | -.13*** |
|                     | 행동     | .24***       | .29***       | .22***  | .24***  |
| 새터민                 | 긍정적 인지 | .18***       | .21***       | .34***  | .22***  |
|                     | 부정적 인지 | -.04*        | -.05*        | -.12*** | -.07*** |
|                     | 긍정적 정서 | .15***       | .17***       | .35***  | .21***  |
|                     | 부정적 정서 | -.07***      | -.05***      | -.19*** | -.09*** |
|                     | 연민정서   | -            | .06***       | .11***  | .07***  |
|                     | 행동     | .22***       | .22***       | .38***  | .25***  |
| 조선족                 | 긍정적 인지 | .20***       | .24***       | .20***  | .33***  |
|                     | 부정적 인지 | -            | -            | -       | -.10*** |
|                     | 긍정적 정서 | .16***       | .17***       | .15***  | .28***  |
|                     | 부정적 정서 | -.09***      | -.10***      | -.08*** | -.16*** |
|                     | 연민정서   | -            | -            | -       | -       |
|                     | 행동     | .24***       | .25***       | .21***  | .34***  |

<표 IV-42> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과 자신의 태도  
와의 상관관계: 아버지

| 아버지 태도 지각<br>자신의 태도 |        | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민     | 조선족     |
|---------------------|--------|--------------|--------------|---------|---------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀    | 긍정적 인지 | .25***       | .28***       | .19***  | .23***  |
|                     | 부정적 인지 | -.08***      | -.08***      | -.08*** | -.09*** |
|                     | 긍정적 정서 | .26***       | .26***       | .19***  | .22***  |
|                     | 부정적 정서 | -.12***      | -.12***      | -.07*** | -.09*** |
|                     | 연민정서   | .05***       | .06***       | .06***  | .08***  |
|                     | 행동     | .28***       | .28***       | .21***  | .25***  |
| 국제<br>결혼<br>자녀      | 긍정적 인지 | .25***       | .27***       | .22***  | .25***  |
|                     | 부정적 인지 | -            | -.04*        | -       | -       |
|                     | 긍정적 정서 | .24***       | .25***       | .18***  | .21***  |
|                     | 부정적 정서 | -            | -            | .04*    | -       |
|                     | 연민정서   | -.13***      | -.15***      | -.12*** | -.13*** |
|                     | 행동     | .25***       | .27***       | .21***  | .24***  |
| 새터민                 | 긍정적 인지 | .20***       | .20***       | .31***  | .20***  |
|                     | 부정적 인지 | -.05***      | -.05*        | -.12*** | -.09*** |
|                     | 긍정적 정서 | .17***       | .17***       | .34***  | .21***  |
|                     | 부정적 정서 | -.08***      | -.08***      | -.19*** | -.11*** |
|                     | 연민정서   | .05**        | .06***       | .10***  | .06***  |
|                     | 행동     | .21***       | .20***       | .36***  | .25***  |
| 조선족                 | 긍정적 인지 | .20***       | .22***       | .20***  | .31***  |
|                     | 부정적 인지 | -.05***      | -.07***      | -.01    | -.11*** |
|                     | 긍정적 정서 | .18***       | .19***       | .17***  | .26***  |
|                     | 부정적 정서 | -.09***      | -.09***      | -.10*** | -.16*** |
|                     | 연민정서   | -            | .04*         | -       | -       |
|                     | 행동     | .26***       | .24***       | .25***  | .34***  |



**<표 IV-43> 소수집단에 대한 주변사람의 태도에 대한 지각과 자신의 태도  
와의 상관관계: 선생님**

| 선생님 태도 지각<br>자신의 태도 |        | 외국인<br>노동자자녀 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민     | 조선족     |
|---------------------|--------|--------------|--------------|---------|---------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀    | 긍정적 인지 | .20***       | .21***       | .15***  | .20***  |
|                     | 부정적 인지 | -.10***      | -.08***      | -.07*** | -.11*** |
|                     | 긍정적 정서 | .19***       | .19***       | .15***  | .17***  |
|                     | 부정적 정서 | -.10***      | -.08***      | -.05*** | -.08*** |
|                     | 연민정서   | .04*         | .05**        | .05**   | .07***  |
|                     | 행동     | .17***       | .18***       | .13***  | .18***  |
| 국제<br>결혼<br>자녀      | 긍정적 인지 | .19***       | .20***       | .17***  | .21***  |
|                     | 부정적 인지 | —            | —            | —       | —       |
|                     | 긍정적 정서 | .18***       | .20***       | .15***  | .16***  |
|                     | 부정적 정서 | .04*         | —            | —       | —       |
|                     | 연민정서   | -.09***      | -.10***      | -.09*** | -.12*** |
|                     | 행동     | .15***       | .17***       | .14***  | .15***  |
| 새터민                 | 긍정적 인지 | .13***       | .16***       | .25***  | .18***  |
|                     | 부정적 인지 | -.04*        | -.04*        | -.09*** | -.04*   |
|                     | 긍정적 정서 | .12***       | .14***       | .29***  | .17***  |
|                     | 부정적 정서 | -.02         | -.03         | -.11*** | -.06*** |
|                     | 연민정서   | .02          | .04          | .08***  | .04*    |
|                     | 행동     | .13***       | .14***       | .27***  | .17***  |
| 조선족                 | 긍정적 인지 | .16***       | .19***       | .16***  | .26***  |
|                     | 부정적 인지 | -.06**       | -.04*        | -.04*   | -.10*** |
|                     | 긍정적 정서 | .15***       | .14***       | .15***  | .23***  |
|                     | 부정적 정서 | -.07***      | -.07***      | -.07*** | -.14*** |
|                     | 연민정서   | —            | —            | —       | —       |
|                     | 행동     | .17***       | .17***       | .16***  | .23***  |

○ 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각이 소수집단에 대한 청소년의 태도에 미치는 영향

소수집단에 대한 친구, 어머니, 아버지, 교사의 태도에 대한 주관적 지각이 소수집단에 대한 청소년 자신의 태도에 영향을 미치는지 알아보고자 stepwise 방식으로 회귀분석을 실시하였다. 본 분석의 목적은 어떤 인물의 영향을 많이 받는지에 대한 비교를 위한 것이기에 소수집단에 대한 각 주변인물의 지각된 태도를 하나의 변인으로 묶어서 분석하였다.

<표 IV-44> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각이 청소년의 소수집단에 대한 태도에 미치는 영향 : 회귀분석

| 종속변인 |    | 독립변인 | $\beta$ | $t$      | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
|------|----|------|---------|----------|-------|--------------|
| 인지   | 긍정 | 친구   | .26     | 13.15*** | .163  | —            |
|      |    | 어머니  | .16     | 6.54***  | .205  | .042         |
|      |    | 아버지  | .08     | 3.39***  | .209  | .004         |
|      |    | 선생님  | .06     | 3.22***  | .211  | .002         |
|      | 부정 | 선생님  | -.06    | -2.90**  | .006  | —            |
|      |    | 아버지  | -.05    | -2.36*   | .008  | .002         |
| 정서   | 긍정 | 친구   | .24     | 11.84*** | .131  | —            |
|      |    | 아버지  | .11     | 4.55***  | .160  | .029         |
|      |    | 어머니  | .10     | 3.86***  | .165  | .005         |
|      |    | 선생님  | .06     | 3.13**   | .168  | .003         |
|      | 부정 | 어머니  | -.09    | -4.02*** | .014  | -.004        |
|      |    | 친구   | -.07    | -3.30*** | .018  |              |
| 행동   | 연민 | 친구   | .04     | 2.07*    | .001  | —            |
|      |    | 친구   | .27     | 13.79*** | .151  | —            |
|      |    | 어머니  | .13     | 5.48***  | .184  | .033         |
|      |    | 아버지  | .12     | 4.81***  | .190  | .007         |

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

분석결과 <표 IV-44>에 나타난 바와 같이 부정적 정서를 제외하고 나머지 긍정적 인지, 긍정적 정서, 부정적 정서 및 연민 정서, 그리고 행동의 측면 모두에 있어서 친구의 영향이 가장 강한 것으로 나타났다. 다음으로 어머니와 아버지가 영향력이 있는 것으로 나타났고, 다른 요인들과 다르게 부정적 인지 요인은 선생님의 지각이 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이러한 결과의 전반적인 경향성을 볼 때, 소수집단에 대한 주변사람들이 어떤 태도를 가지고 있는지에 대한 청소년의 주관적 판단은 청소년 자신의 소수집단에 대한 태도에 영향을 미치며, 따라서 주변사람의 실제 태도와 상관없이 특정 대상에 대해서 부정적으로 생각할 것이라고 잘못 생각함으로써 자신의 태도를 부정적으로 형성하는 일을 방지할 수 있는 교육과정이 필요함을 시사하였다.

#### ○ 소수집단에 대한 주변사람들의 태도지각과 종족적 배제주의간의 관계

청소년들의 경우 자신의 주변에 있는 의미 있는 대상들이 소수집단에 대해 가지고 있을 것으로 생각하는 주관적 지각이 자신의 태도에 영향을 미친다는 선행연구에 근거하여 소수집단에 대해 청소년의 어머니, 아버지, 선생님, 친구가 지닌 태도지각 수준과 청소년의 다문화수용성의 한 요인인 종족적 배제주의 하위요인간의 상관관계를 분석하였다. 그 결과 주변사람들이 소수집단에 대해 긍정적일 것이라고 지각할수록 상대적 박탈감을 덜 느끼고, 다문화사회가 긍정적일 것이라는 생각은 많이 하며, 이주자에게 시민권을 주어야 한다고 생각을 하고, 송환정책에는 반대를 하며, 다문화사회의 한계에 대해 덜 지각하는 것으로 나타났으며, 이러한 양상은 모든 소수집단에 대해 유사하게 나타났다.

그러나 상관의 강도가 전반적으로 외국인 노동자에 대한 지각에서 가장 강하게 나타났고, 일본인과 미국인의 경우 가장 약하게 나타나 외국인 노동자에 대한 배제주의가 강함을 나타내었다. 특히 상대적 박탈감은 실제로

는 다문화사회가 됨으로 인해 우리 사회에 위협이 될 것이라는 위협의 지각 정도를 나타내는 요인으로 특히, 외국인노동자, 국제결혼가정 자녀, 새터민, 조선족이 그 대상이었을 때 가장 강하였고, 미국인과 일본인이 대상일 경우 약하게 나타다 주로 사회경제적으로 낮은 계층으로 인식되는 외국인노동자, 국제결혼가정자녀, 새터민, 조선족에 대한 수용성이 낮은 것을 재확인하였다.

주변인물과의 상관을 중심으로 살펴보면, 전반적으로 어머니와 아버지의 태도에 대한 지각과의 상관이 높았고, 특히 송환정책에 대한 찬성과 다문화사회의 한계에 대해서는 그러한 경향이 강하였다. 또한 송환정책에 대한 찬성과 다문화사회의 한계요인의 경우 외국인노동자, 국제결혼가정자녀, 새터민, 몽골인, 중국인 등 사회경제적으로 낮은 계층으로 인식되는 집단에 대해서는 친구의 영향이 유의미하게 나타났으나 미국인과 일본인의 경우는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 단, 일본인의 경우는 다문화사회의 한계요인과 친구의 태도에 대한 지각이 유의미한 것으로 나타났다.

**<표 IV-45> 주변사람들의 소수집단에 대한 태도지각과 종족적 배제주의  
하위요인과의 상관관계: 청소년**

| 대상                   | 주변인물 | 상대적<br>박탈감 | 다문화<br>사회의<br>긍정성 | 이주자<br>시민권<br>찬성 | 송환정책<br>찬성 | 다문화<br>사회의<br>한계 |
|----------------------|------|------------|-------------------|------------------|------------|------------------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀     | 어머니  | -.15***    | .13***            | .15***           | -.07***    | -.05**           |
|                      | 아버지  | -.16***    | .12***            | .16***           | —          | -.05**           |
|                      | 선생님  | -.10***    | .10***            | .14***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.14***    | .10***            | .10***           | -.08***    | -.06***          |
| 국제<br>결혼<br>가정<br>자녀 | 어머니  | -.16***    | .15***            | .18***           | -.07***    | —                |
|                      | 아버지  | -.15***    | .14***            | .17***           | -.05**     | —                |
|                      | 선생님  | -.10***    | .11***            | .16***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.13***    | .10***            | .14***           | -.05*      | —                |
| 새터민                  | 어머니  | -.13***    | .11***            | .15***           | -.05**     | -.04*            |
|                      | 아버지  | -.12***    | .12***            | .15***           | —          | -.04*            |
|                      | 선생님  | -.08***    | .10***            | .14***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.11***    | .11***            | .11***           | -.06***    | -.04*            |
| 조선족                  | 어머니  | -.14***    | .15***            | .20***           | -.05**     | —                |
|                      | 아버지  | -.14***    | .14***            | .19***           | —          | —                |
|                      | 선생님  | -.11***    | .13***            | .19***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.13***    | .14***            | .17***           | -.05**     | -.04*            |
| 몽골인                  | 어머니  | -.13***    | .12***            | .14***           | -.08***    | -.06***          |
|                      | 아버지  | -.13***    | .11***            | .13***           | -.05*      | -.05**           |
|                      | 선생님  | -.09***    | .12***            | .13***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.10***    | .11***            | .09***           | -.07***    | -.06**           |
| 중국인                  | 어머니  | -.12***    | .12***            | .13***           | -.05***    | -.06***          |
|                      | 아버지  | -.13***    | .12***            | .13***           | -.05*      | -.05*            |
|                      | 선생님  | -.08***    | .10***            | .13***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.10***    | .11***            | .10***           | -.04*      | -.07***          |
| 일본인                  | 어머니  | -.09***    | .12***            | .11***           | -.07***    | -.05**           |
|                      | 아버지  | -.08***    | .09***            | .08***           | -.06***    | -.06**           |
|                      | 선생님  | -.06***    | .09***            | .09***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.04*      | .10**             | .07***           | —          | -.06***          |
| 미국인                  | 어머니  | -.08***    | .09***            | .09***           | -.05**     | —                |
|                      | 아버지  | -.09***    | .10***            | .07***           | -.06***    | —                |
|                      | 선생님  | -.07***    | .11***            | .10***           | —          | —                |
|                      | 친구   | -.10***    | .10***            | .10***           | —          | —                |

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

○ 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각이 종족적 배제주의에 미치는 영향

소수집단에 대한 주변 사람들의 태도에 대한 지각이 종족배제주의에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 stepwise 방식으로 회귀분석을 실시하였다. 이 분석의 목적역시 주변사람의 영향을 파악하기 위한 것이었기에 대상 집단을 하나로 묶어서 하나의 변인을 구성하였다. 분석결과 종족배제주의에 영향을 미치는 대상은 어머니, 친구, 선생님이었는데, 특히 어머니와 친구의 태도에 대한 지각이 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-46> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도 지각이 종족적 배제주의에 미치는 영향: 회귀분석: 청소년

| 종속변인           | 독립변인 | $\beta$ | $t$      | $R^2$ | $\Delta R^2$ |
|----------------|------|---------|----------|-------|--------------|
| 이주로 인한<br>위협인지 | 어머니  | -.07    | -2.52*   | .026  | -            |
|                | 친구   | -.08    | -3.77*** | .033  | .007         |
|                | 아버지  | -.08    | -2.81**  | .036  | .003         |
| 다문화사회의긍정성      | 어머니  | .08     | 3.79***  | .023  | -            |
|                | 친구   | .08     | 3.93***  | .030  | .007         |
|                | 선생님  | .06     | 2.79***  | .032  | .002         |
| 이주자 시민권 찬성     | 어머니  | .11     | 4.79***  | .031  | -            |
|                | 선생님  | .09     | 4.60***  | .040  | .009         |
|                | 친구   | .06     | 2.97**   | .043  | .003         |
| 송환정책 찬성        | 어머니  | -.07    | -3.26**  | .006  | -            |
|                | 친구   | -.06    | -2.51*   | .008  | .002         |
|                | 선생님  | .05     | 2.38*    | .010  | .002         |
| 다문화사회의 한계      | 친구   | -.06    | -3.13*** | .003  | -            |

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

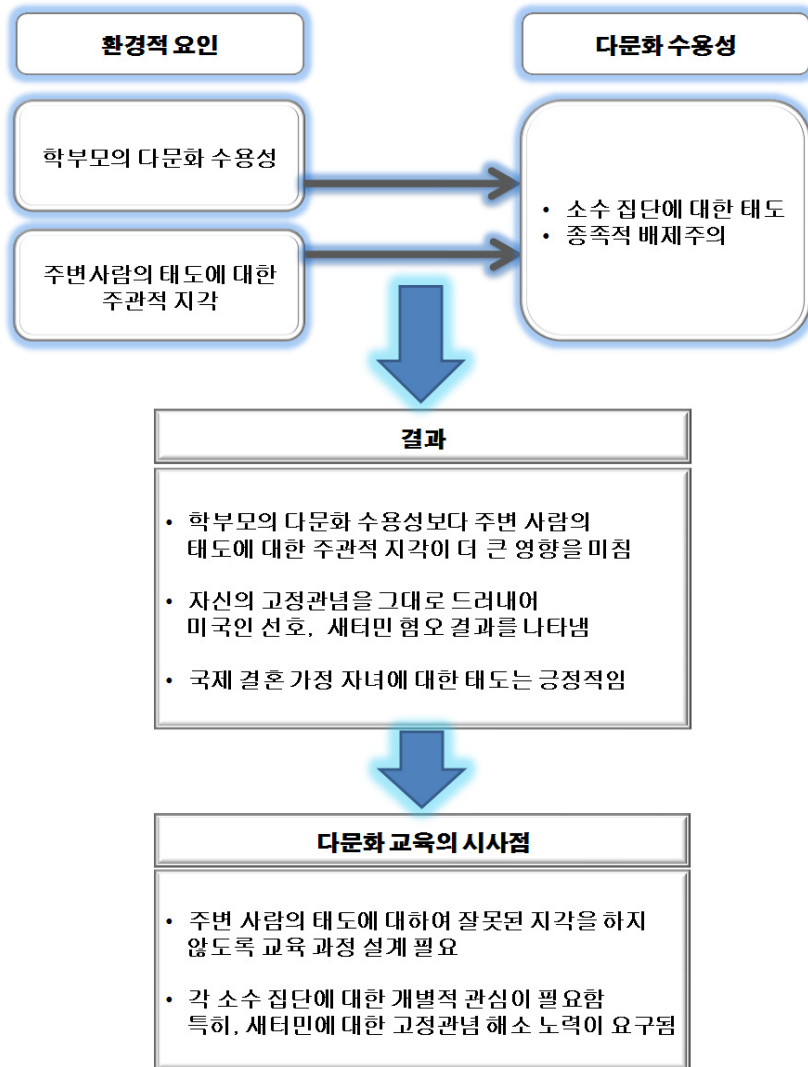
이는 다문화교육에 있어 어머니와 친구에 대한 교육이 함께 이루어져야 하며, 교육을 통하여 소수집단에 대한 생각을 주변사람과 서로 나눔으로써 청소년이 잘못된 지각을 하지 않도록 하는 내용구성이 필요함을 시사하는 결과로 볼 수 있다.

분석 결과 중 특이한 사항은 이주자의 송환정책에 대한 찬성요인에 대한 선생님의 영향이 정적으로 나왔다는 사실이다. 즉, 교사가 소수집단에 긍정적이라고 생각할수록 송환정책에 찬성했다는 것인데, 어떤 이유로 그러한 결과가 산출되었는지 차후에 면밀한 추가 분석이 필요하다고 판단되었다.

#### ○ 환경적 요인의 분석결과 요약

- 환경적 영향에 대한 분석의 결과를 보면 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인으로 학부모의 다문화 수용성 자체가 아니라 학부모가 어떠한 소수집단에 대해 어떤 태도를 지녔을 것이라고 생각하는 청소년의 주관적 지각이 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학부모 뿐 아니라 주변의 친구, 아버지, 선생님 등 자신에게 중요한 인물들이 어떤 태도를 지니고 있을 것이라고 하는 자신의 주관적 지각에 따라 소수집단에 대한 태도 형성에 영향을 줄 수 있을 것이라는 결론이다.
- 자신이 지니고 있는 고정관념과 편견을 주변사람의 태도로 지각하는 경향을 보였으며, 미국인에 대한 선호와 새터민에 대한 혐오태도를 그대로 드러내었다.
- 생각보다 국제결혼가정 자녀에 대한 태도는 부정적이지 않았고, 오히려 소수집단 중에서 가장 긍정적 반응을 산출하였다. 이러한 결과는 현재 우리사회의 국제결혼가정자녀에 대한 관심과 정책적 노력의 결과일 가능성을 시사하며 새터민에 대해서도 마찬가지로 관심과 정책적 노력이 필요함을 시사하였다.
- 다문화교육의 내용으로 주변 사람들의 태도를 객관적으로 제시해주고

그에 대해 토론을 함으로써 잘못된 오해를 하지 않도록 즉, 다원적 무지에 빠지지 않도록 하는 교육과정이 다문화교육에서 매우 필요한 요소임을 검증하였다.



[그림 IV-16] 환경적 요인이 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향 비교와 결과의 시사점



### (3) 접촉경험 요인

접촉경험에 따른 다문화수용성을 분석하기 이전에 각 집단의 접촉경험에 대해 살펴보았다.

#### ① 청소년 집단

##### ○ 외국문화 접촉경험

청소년들의 외국경험의 정도를 알아보기 위해 외국에 나가본 적이 있는지, 방문한 나라가 어떤 나라인지, 외국을 나갔을 때 목적이 무엇이었는지, 외국에서 가장 오래 머문 시간이 얼마나 되었는지 등에 대하여 질문하였다. 외국경험을 해 본 적이 있는지에 대해서는 전반적으로 대다수의 학생들이 경험이 없는 것으로 나타났으며, 학교급이 낮을수록 더욱 경험이 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-47> 학교급별 외국경험 여부 빈도(%)

| 경험 | 초등학교      | 중학교        | 고등학교       | 전체          | $\chi^2_{(df)}$          |
|----|-----------|------------|------------|-------------|--------------------------|
| 있다 | 154(20.5) | 357(29.5)  | 352(30.1)  | 863(27.6)   | 24.86 <sub>(2)</sub> *** |
| 없다 | 597(79.5) | 852(70.5)  | 817(69.9)  | 2,266(72.4) |                          |
| 합계 | 751(100)  | 1,209(100) | 1,169(100) | 3,129(100)  |                          |

\*\*\*p<.001

##### ○ 방문한 국가

방문한 나라가 어떤 나라인지 중복응답을 하도록 하여 살펴본 결과 아시아 지역이 가장 많았고(508명, 51.1%), 다음이 중국 및 기타(211, 21.2%), 유럽 및 러시아(111명, 11.2%), 북미, 캐나다(101, 10.2%) 등

의 순이었다.

| <표 IV-48> 방문한 나라(복수응답) |          |           |           | 빈도(%)     |
|------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 방문국                    | 초        | 중         | 고         | 전체        |
| 북미, 캐나다                | 15( 9.0) | 46(10.7)  | 40(10.1)  | 101(10.2) |
| 남미                     | 5( 3.0)  | 22( 5.1)  | 9( 2.3)   | 36( 3.6)  |
| 아시아                    | 83(49.7) | 203(47.3) | 222(55.8) | 508(51.1) |
| 유럽러시아                  | 8( 4.8)  | 59(13.8)  | 44(11.1)  | 111(11.2) |
| 아프리카                   | 2( 1.2)  | 4( . 9 )  | 2( .5)    | 8( .8)    |
| 중동                     | 4( 2.4)  | 12( 2.8)  | 3( .8)    | 19( 1.9)  |
| 중국, 기타                 | 50(29.9) | 83(19.3)  | 78(19.6)  | 211(21.2) |
| 합계                     | 167(100) | 429(100)  | 398(100)  | 994(100)  |

#### ○ 외국방문의 목적

방문의 목적은 여행이 가장 높은 비율을 차지해(623명, 19.6%), 대부분 낮은 수준의 외국문화접촉경험을 지닌 것으로 판단되었고, 그 외에는 어학연수(87명, 2.7%), 부모님의 직장이동(40명, 1.3%), 교환학생(9명, 0.3%), 이민(8명, 0.3%) 등의 이유에서 외국에 나갔던 것으로 나타났다.

| <표 IV-49> 외국 방문 목적 : 청소년 |           |            |            | 빈도(%)       |
|--------------------------|-----------|------------|------------|-------------|
| 방문 목적                    | 초         | 중          | 고          | 전체          |
| 여행                       | 101(13.3) | 261(21.2)  | 261(21.8)  | 623(19.6)   |
| 어학연수                     | 16( 2.1)  | 42( 3.4)   | 29( 2.4)   | 87( 2.7)    |
| 교환학생                     | 2( .3)    | 3( .2)     | 4( .3)     | 9( .3)      |
| 부모님 직장 때문에               | 13( 1.7)  | 17( 1.4)   | 10( .8)    | 40( 1.3)    |
| 이민                       | 6( .8)    | 1( .1)     | 1( .1)     | 8( .3)      |
| 기타                       | 10( 1.3)  | 21( 1.7)   | 29( 2.4)   | 60( 1.9)    |
| 무응답                      | 613(80.6) | 884(71.9)  | 861(72.1)  | 2,358(74.0) |
| 합계                       | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |

## ○ 체류기간

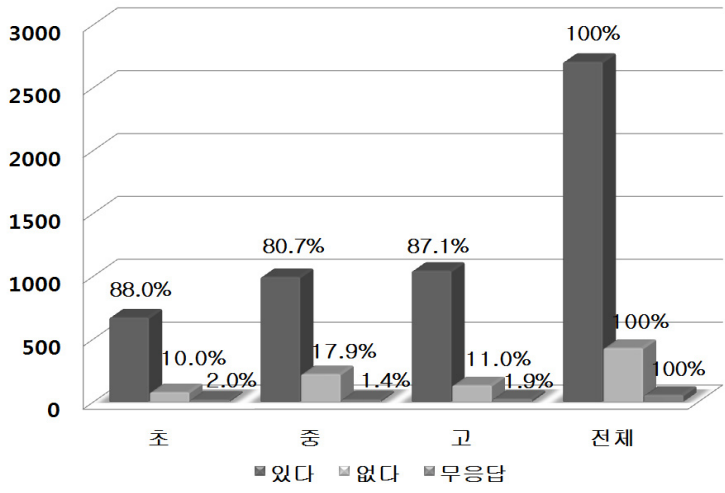
외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 체류기간은 초중고생 공히 일주일 미만으로 짧게 머문 경우가 가장 많았으나 그 비율도 전체의 14.5%였으며 6개월 이상의 비교적 장기경험은 전체의 2.3%에 불과하였다. 따라서 장기적 경험이 있는 청소년들의 비율은 낮은 것으로 판단되었다.

| <표 IV-50> 외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 기간 |           |            |            | 빈도(%)       |
|-----------------------------------|-----------|------------|------------|-------------|
| 최장 체류 기간                          | 초         | 중          | 고          | 전체          |
| 1일 ~ 7일                           | 75( 9.9)  | 178(14.5)  | 210(17.6)  | 463(14.5)   |
| 8일 ~ 14일                          | 18( 2.4)  | 47( 3.8)   | 41( 3.4)   | 106( 3.3)   |
| 15일 ~ 30일                         | 11( 1.4)  | 51( 4.1)   | 45( 3.8)   | 107( 3.4)   |
| 1개월 ~ 3개월                         | 18( 2.4)  | 37( 3.0)   | 20( 1.7)   | 75( 2.4)    |
| 3개월 ~ 6개월                         | 5( .7)    | 5( .4)     | 4( .3)     | 14( .4)     |
| 6개월 ~ 1년                          | 4( .5)    | 6( .5)     | 10( .8)    | 20( .6)     |
| 1년 이상                             | 16( 2.1)  | 25( 2.0)   | 14( 1.2)   | 55( 1.7)    |
| 무응답                               | 614(80.7) | 880(71.6)  | 851(71.2)  | 2,345(73.6) |
| 합계                                | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |

## ○ 외국인 및 다문화가정 자녀 접촉경험

국내에서 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 경험이 있는지에 대해서는 전체의 84.2%에 해당하는 2,703명의 청소년들이 접촉경험이 있다고 응답하였다. 이들을 본 곳은 주로 길거리나 동네에서 보았다고 응답한 비율이 각각 48.6%, 13%인 것으로 나타나 약 51.6%는 외국인이나 다문화가정 자녀를 피상적 수준에서 접촉을 해본 것으로 나타났다. 이에 비해 우리반 학원에서 보았다고 응답한 비율이 각각 98명(3.1%), 148명(4.6%)로 나

타나, 정기적으로 접촉을 하고 있는 경우도 7.7%였다. 학교에서 보았다고 응답한 청소년의 경우 312명(9.8%)인 것으로 나타났고, 가족이나 친척이라고 응답한 비율도 33명(1%)이었다. 이 결과 청소년들이 외국인이나 다문화가정 자녀를 접촉하는 수준은 경우에 따라 매우 다양하며 이러한 접촉의 수준에 따른 다문화수용성 수준을 비교해 볼 필요성이 제기되었다.



[그림 IV-17] 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 경험이 있는지  
여부 : 청소년

<표 IV-51> 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 경험: 청소년      빈도(%)

|     | 초         | 중          | 고          | 전체          |
|-----|-----------|------------|------------|-------------|
| 있다  | 670(88.0) | 992(80.7)  | 1041(87.1) | 2,703(84.2) |
| 없다  | 76(10.0)  | 220(17.9)  | 131(11.0)  | 427(13.4)   |
| 무응답 | 15( 2.0)  | 17( 1.4)   | 23( 1.9)   | 55( 1.7)    |
| 합계  | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |

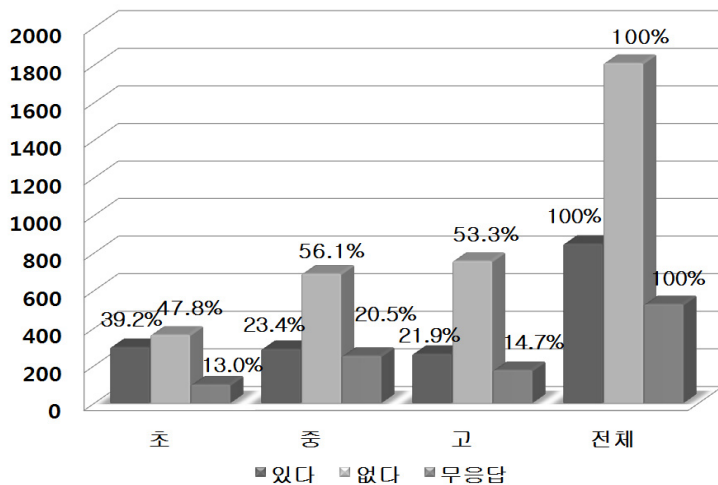
&lt;표 IV-52&gt; 외국인이나 다문화가정 자녀를 본 장소 : 청소년

빈도(%)

| 접촉 장소        | 초          | 중           | 고          | 전체           |
|--------------|------------|-------------|------------|--------------|
| 우리 반         | 45 ( 5.9)  | 22 (1.8)    | 31( 2.6)   | 98 ( 3.1)    |
| 우리 학교        | 94 (12.4)  | 124 (10.1)  | 94( 7.9)   | 312 ( 9.8)   |
| 우리 교회, 성당, 절 | 17 ( 2.2)  | 21 ( 1.7)   | 18( 1.5)   | 56 ( 1.8)    |
| 내가 사는 동네     | 89 (11.7)  | 148 (12.0)  | 178(14.9)  | 415 (13.0)   |
| 가족, 친척       | 10 ( 1.3)  | 12 ( 1.0)   | 11( .9)    | 33 ( 1.0)    |
| 길거리에서        | 313 (41.1) | 590 (48.0)  | 645(54.0)  | 1,548 (48.6) |
| 학원, 과외, 학습캠프 | 67 ( 8.8)  | 51 ( 4.1)   | 30( 2.5)   | 148 ( 4.6)   |
| 관광지, 명소, 유흥지 | 18 ( 2.4)  | 2 ( .2)     | 4( .3)     | 24 ( .8)     |
| 식당에서         | —          | 2 ( .2)     | 3( .3)     | 5 ( .2)      |
| 주변사람의 지인     | 7 ( .9)    | 14 ( 1.1)   | 18( 1.5)   | 39 ( 1.2)    |
| 봉사활동지        | —          | 1 ( .1)     | —          | 1 ( .0)      |
| 거의 모든 곳      | —          | 1 ( .1)     | —          | 1 ( .0)      |
| 무응답          | 101 (13.3) | 240 (19.5)  | 163(13.6)  | 504 (15.8)   |
| 합계           | 761 (100)  | 1,229 (100) | 1,195(100) | 3,185(100)   |

### ○ 접촉의 수준

단순히 본 것과 달리 상호작용적 관계를 맺고 있는 경우는 접촉의 질이 더 심도 깊을 것으로 생각하여, 현재 정기적으로 만나고 있는 외국인이나 다문화가정 자녀가 있는지, 그들과 어떤 관계인지, 얼마나 자주 만나는지 등을 질문함으로써 접촉의 질을 측정하고자 한 결과, 현재 정기적으로 만나고 있는 외국인이나 다문화가정 자녀가 있다고 응답한 비율이 전체의 26.6%인 848명이었고, 56.8%인 1,810명은 없다고 응답하여 대부분은 외국인이나 다문화가정 자녀를 정기적으로 접촉하고 있지는 않으나 26.6%의 청소년들은 정기적으로 접촉을 하고 있어 비교적 높은 비율이 청소년들이 외국인이나 다문화가정 자녀와 단순접촉 이상의 접촉을 하고 있는 것으로 나타났다.



[그림 IV-18] 현재 지속적으로 만나고 있는 외국인이나 다문화가정 자녀가 있는지 여부: 청소년

<표 IV-53> 현재 만나고 있는 외국인이나 다문화가정 자녀가 있는지의 여부

|     | 초          | 중           | 고           | 전체           |
|-----|------------|-------------|-------------|--------------|
| 있다  | 298 (39.2) | 288 (23.4)  | 262 (21.9)  | 848 (26.6)   |
| 없다  | 364 (47.8) | 689 (56.1)  | 757 (53.3)  | 1,810 (56.8) |
| 무응답 | 99 (13.0)  | 252 (20.5)  | 176 (14.7)  | 527 (16.5)   |
| 합계  | 761 (100)  | 1,229 (100) | 1,195 (100) | 3,185 (100)  |

만나고 있는 외국인이나 다문화가정 자녀와 어떤 관계인지를 물어본 결과 가장 많이 언급한 관계가 학원이나 과외선생님이었고, 다음이 친구(212명, 6.7%), 동네사람(137명, 4.3%) 순이었다. 그 외에 친척이나 가족, 자원봉사자, 종교단체 등 다양한 경로로 접촉을 하고 있는 것으로 나타났다.

이 들을 얼마나 자주 만나는지 물어본 결과 어쩌다가 가끔 만난다고 응답한 비율이 가장 높았고(422명, 13.2%), 일주일에 3~4회(181명, 5.7%), 일주일에 1회(160명, 5%) 순이었으며 매일 만난다고 응답한 비율은

3.5%인 112명이었다. 이는 초등학교 학생들의 연령대에 다문화가정 자녀가 많고, 영어학원에서 원어민에게 영어를 배우는 경우가 많기 때문인 것으로 추측되었다.

<표 IV-54> 접촉하는 외국인과의 관계

빈도(%)

| 접촉관계        | 초         | 중          | 고          | 전체          |
|-------------|-----------|------------|------------|-------------|
| 친구          | 72( 9.5)  | 67(5.5)    | 73 (6.1)   | 212 ( 6.7)  |
| 동네사람        | 38( 5.0)  | 44(3.6)    | 55(4.6)    | 137 ( 4.3)  |
| 학원이나 과외선생님  | 132(17.3) | 103(8.4)   | 68(5.7)    | 303 ( 9.5)  |
| 친척          | 12( 1.6)  | 14(1.1)    | 18(1.5)    | 44 ( 1.4)   |
| 가족          | 3( .4)    | 3(.2)      | 3(.3)      | 9 ( .3)     |
| 자원봉사        | —         | 3(.2)      | 4(.3)      | 7 ( .2)     |
| 우연히 알게 된 사람 | 8( 1.1)   | 24(2.0)    | 10(.8)     | 42( 1.3)    |
| 종교단체        | 3( .4)    | 2(.2)      | 2(.2)      | 7 ( .2)     |
| 관광객         | 1( .1)    | —          | 1(.1)      | 2 ( .1)     |
| 점원, 노동자     | —         | 3(.2)      | 3(.3)      | 4 ( .1)     |
| 손님          | —         | 1(.1)      | 1(.1)      | 4 ( .2)     |
| 무응답         | 492(64.7) | 965(78.5)  | 957(80.1)  | 2,414(76.1) |
| 합계          | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |

<표 IV-55> 외국인과의 접촉정도

빈도(%)

|           | 초         | 중          | 고          | 전체          |
|-----------|-----------|------------|------------|-------------|
| 매일        | 64( 8.4)  | 21( 1.7)   | 27( 2.3)   | 112(3.5)    |
| 일주일에 3~4회 | 85(11.2)  | 74( 6.0)   | 22( 1.8)   | 181(5.7)    |
| 일주일에 1회   | 51( 6.7)  | 55( 4.5)   | 54( 4.5)   | 160(5.0)    |
| 한 달에 2회   | 6( .8)    | 6( .5)     | 10( .8)    | 22( .7)     |
| 한 달에 1회   | 6( .8)    | 2( .2)     | 10( .8)    | 18( .6)     |
| 어쩌다가 가끔씩  | 119(15.6) | 150(12.2)  | 153(12.8)  | 422(13.2)   |
| 무응답       | 430(56.5) | 921(74.9)  | 919(76.9)  | 2,270(71.3) |
| 합계        | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |

## ○ 청소년집단의 접촉경험 분석 결과 요약

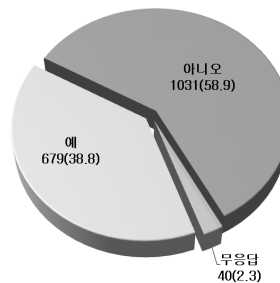
- 청소년 집단의 경우 외국문화 접촉경험이 매우 부족한 편이다.
- 국내에서 외국인이나 다문화가정 접촉경험도 매우 적고 접촉의 질도 매우 피상적 수준인 것으로 나타났다.
- 초등학생의 경우 가장 많이 만나는 대상이 학원강사인 것으로 나타나, 자신에게 영어를 가르치는 우월한 위치에서만 백인을 대하고, 그 결과 백인에 대한 잘못된 태도를 형성할 가능성을 나타내었다.

## ② 학부모 집단

학부모 집단의 외국문화 및 외국인 접촉경험을 살펴보기 위하여 외국에 나가보았는지 물어본 결과 나가본 경우가 전체의 38.8%인 679명이었고, 경험이 없는 경우가 58.9%(1,031명)로 대다수는 외국에 나가본 경험이 없다고 응답하였다.

<표Ⅳ-56> 외국에 나가본 경험

|     | 빈도 (퍼센트)     |
|-----|--------------|
| 예   | 679 (38.8)   |
| 아니오 | 1,031 (58.9) |
| 무응답 | 40 ( 2.3)    |
| 합계  | 1,750 (100)  |



외국에 나가보았다고 응답한 경우, 어느 나라에 가보았는지 물어본 결과 아시아지역을 가본 경우가 가장 많았고(252명, 14.4%), 다음이 중국 및 기타지역(236명, 13.4%)이었으며, 북미, 캐나다(91명, 5.2%), 남미(15명, 0.9%), 중동(13명, 0.7%), 아프리카(4명, 2%)순이었다.



&lt;표 IV-57&gt; 방문국 및 방문목적: 학부모

빈도(%)

| 방문국      | 빈도(%)        | 방문목적        | 빈도(%)        |
|----------|--------------|-------------|--------------|
| 북미, 캐나다  | 91 ( 5.2)    | 여행          | 493 (28.2)   |
| 남미       | 15 ( .9)     | 자녀의 공부 뒷바라지 | 13 ( .7)     |
| 아시아      | 252 (14.4)   | 본인의 유학      | 28 ( 1.6)    |
| 유럽, 러시아  | 62 ( 3.5)    | 가족의 직장 때문에  | 72 ( 4.1)    |
| 아프리카     | 4 ( .2)      | 이민          | 2 ( .1)      |
| 중동       | 13 ( .7)     | 선교          | 12 ( .7)     |
| 중국, 기타지역 | 236 (13.4)   | 기타          | 59 ( 3.4)    |
| 무응답      | 1,078 (61.6) | 무응답         | 1,071 (61.2) |
| 합계       | 1,750(100)   |             |              |

해외방문목적은 대부분이 여행목적이었고(493명, 28.2%), 가족의 직장(72명, 4.1%), 본인의 유학(28명, 1.6%)은 일부였다. 외국에 나갔을 때 가장 오래 머문 기간도 일주일 이내가 가장 많았고(375명, 21.4%), 6개월 이상 체류한 경우는 68명인 3.9%였다. 따라서 학부모들도 외국문화에 대한 경험이 짧고 피상적 접촉경험이 대부분일 것으로 추측되었다.

&lt;표 IV-58&gt; 외국에 나갔을 때 가장 오래 머문 기간

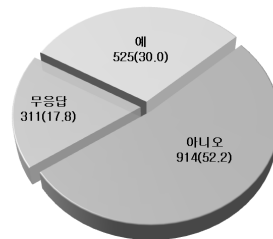
|                      | 빈도 (퍼센트)     |
|----------------------|--------------|
| 1일 ~ 7일(1주 이내)       | 375 (21.4)   |
| 8일 ~ 14일(약 2주)       | 120 ( 6.9)   |
| 15일 ~ 30일(2주~한 달 이하) | 60 ( 3.4)    |
| 1개월 ~ 3개월            | 41 ( 2.3)    |
| 3개월 ~ 6개월            | 14 ( . 8 )   |
| 6개월 ~ 1년             | 15 ( . 9 )   |
| 1년 이상                | 53 ( 3.0)    |
| 무응답                  | 1,072 (61.3) |
| 합계                   | 1,750 (100)  |

서로 만나서 얘기하는 외국인이나 혼혈인이 있는지의 여부에 대해서는 전체의 30%에 해당하는 525명이 '있다'고 응답하였는데, 그들과의 관계는 주로 동네사람(211명, 12.2%)이 가장 많았고, 자녀나 본인의 학원 및 과 외선생님이 다음으로 많았으며(65명, 3.7%), 친구(34명, 1.9%), 친척(26명, 1.5%), 자원봉사(19명, 1.1%) 순이었고, 적은 수이지만 가족이라고 응답한 경우도 있었다(11명, 0.6%).

이들과 만나는 빈도는 어쩌다가 가끔씩 만나는 경우가 가장 많았고(310, 17.7%), 매일(58명, 3.3%), 일주일에 1회(58명, 3.3%), 일주일에 3~4회(36명, 2.1%) 순이었다. 따라서 학부모들의 접촉수준 역시 깊은 수준의 접촉은 아닌 것으로 나타났다.

<표 IV-59> 서로 만나서 얘기하는  
외국인이나 혼혈인

|     | 빈도 (퍼센트)    |
|-----|-------------|
| 예   | 525 (30.0)  |
| 아니오 | 914 (52.2)  |
| 무응답 | 311 (17.8)  |
| 합계  | 1,750 (100) |



<표 IV-60> 접촉하는 외국인이나 다문화가정 자녀와의 관계

| 접촉관계       | 빈도(퍼센트)      | 접촉횟수      | 빈도(퍼센트)      |
|------------|--------------|-----------|--------------|
| 친구         | 34 (1.9)     | 매일        | 58 (3.3)     |
| 동네 사람      | 211 (12.1)   | 일주일에 3~4회 | 36 (2.1)     |
| 학원, 과외 선생님 | 65 (3.7)     | 일주일에 1회   | 58 (3.3)     |
| 친척         | 26 (1.5)     | 한 달에 2회   | 22 (1.3)     |
| 가족         | 11 (.6)      | 한 달에 1회   | 26 (1.5)     |
| 자원봉사       | 19 (1.1)     | 어쩌다가 가끔씩  | 310 (17.7)   |
| 기타         | 156 (8.9)    | 무응답       | 1,240 (70.9) |
| 무응답        | 1,233 (70.2) |           |              |
| 합계         | 1,755(100)   |           |              |

#### ○ 학부모 집단의 접촉경험 분석 결과 요약

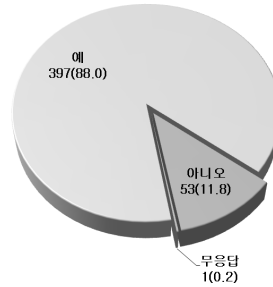
- 학부모 집단도 학생집단보다는 외국문화 경험이 높았지만 전반적으로는 외국문화 접촉 경험이 낮은 것으로 나타났다.
- 외국의 방문경험 역시 단기간의 해외여행이 주를 이루고 있었고, 비교적 짧은 시간 동안의 방문이었음을 보아, 피상적인 수준의 접촉이었을 가능성을 나타내었다.
- 국내에서의 외국인이나 다문화가정 자녀의 접촉경험비율도 높지 않아 학생과 유사한 양상이었다.

#### ③ 교사집단

교사집단의 경우 일반 학부모에 비해 외국에 나가본 경험을 지닌 경우가 높아서 전체의 88%인 397명이 외국경험이 있는 것으로 나타났으나, 외국에 나간 이유는 청소년이나 학부모와 마찬가지로 여행목적이 가장 많았고(347명, 76.9%), 본인의 유학(12명, 2.7%), 가족의 직장(7명, 1.6%) 등의 이유로 나간 것으로 응답하였다.

<표 IV-61>외국에 나가본 경험

| 경험여부 | 빈도 (퍼센트)   |
|------|------------|
| 예    | 397 (88.0) |
| 아니오  | 53 (11.8)  |
| 무응답  | 1 ( .2)    |
| 합계   | 451 (100)  |



외국에 가장 오래 머물렀던 기간도 1주일 이내가 가장 많았고(163명, 36.1%), 다음이 2주(88명, 19.5%), 2주~1개월(78명, 17.3%) 순이었으며 6개월 이상 체류경험을 지닌 경우는 29명으로 전체의 6.4%에 불과하였다. 이러한 실태를 살펴볼 때 교사들의 경우도 여행정도의 가벼운 문화 접촉경험이 대부분이고 타문화에 대한 심도 깊은 접촉경험은 적다고 볼 수 있었다.

<표 IV-62>외국 방문의 목적: 교사

| 방문목적        | 빈도 (퍼센트)   |
|-------------|------------|
| 여행          | 347 (76.9) |
| 자녀의 공부 뒷바라지 | 5 (1.1)    |
| 본인의 유학      | 12 (2.7)   |
| 가족의 직장 때문에  | 7 (1.6)    |
| 선교          | 3 ( .7 )   |
| 기타          | 20 (4.4)   |
| 무응답         | 57 (12.6)  |
| 합계          | 451 (100)  |

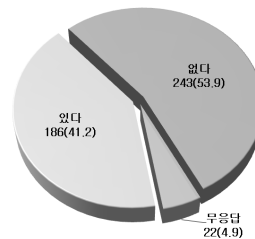
<표 IV-63> 외국에 가장 오래 머물렀던 기간

| 기 간                  | 빈도(퍼센트)    |
|----------------------|------------|
| 1일 ~ 7일(1주 이내)       | 163 (36.1) |
| 8일 ~ 14일(약 2주)       | 88 (19.5)  |
| 15일 ~ 30일(2주~한 달 이하) | 78 (17.3)  |
| 1개월 ~ 3개월            | 27 ( 6.0)  |
| 3개월 ~ 6개월            | 8 ( 1.8)   |
| 6개월 ~ 1년             | 11 ( 2.4)  |
| 1년 이상                | 18 ( 4.0)  |
| 무응답                  | 58 (12.9)  |
| 합계                   | 451 (100)  |

서로 만나서 얘기하는 외국인이나 혼혈인이 있는지에 대해서는 ‘있다’고 응답한 경우가 186명으로 41.2%나 되었는데, 이들과의 관계도 비교적 다양하여 동네사람(40명, 6.9%), 근무하고 있는 학교의 학생(39명, 8.6%), 친구(28명, 6.2%), 학원 및 과외선생님(18명, 4%) 등이었다. 이들과의 접촉빈도는 ‘어쩌다가 가끔 만난다’고 응답한 빈도가 가장 많았고(82명, 18.2%), 매일(36명, 8%), 주 3~4회 등의 순이었다.

<표IV-64> 서로 만나서 얘기하는  
외국인이나 혼혈인

|     | 빈도 (퍼센트)   |
|-----|------------|
| 있다  | 186 (41.2) |
| 없다  | 243 (53.9) |
| 무응답 | 22 ( 4.9)  |
| 합계  | 451 (100)  |



<표 IV-65> 소수집단과의 관계 및 접촉빈도

| 접촉관계        | 빈도(%)      | 접촉빈도      | 빈도(%)      |
|-------------|------------|-----------|------------|
| 학교 학생       | 39 (8.6)   | 매일        | 36 (8.0)   |
| 친구          | 28 (6.2)   | 일주일에 3~4회 | 26 (5.8)   |
| 동네 사람       | 40 (8.9)   | 일주일에 1회   | 21 (4.7)   |
| 학원이나 과외 선생님 | 18 (4.0)   | 한 달에 2회   | 7 (1.6)    |
| 친척          | 4 (.9)     | 한 달에 1회   | 7 (1.6)    |
| 자원봉사        | 3 (.7)     | 어쩌다가 가끔씩  | 82 (18.2)  |
| 기타          | 52 (11.5)  | 무응답       | 272 (60.3) |
| 무응답         | 267 (59.2) |           |            |
| 합계          | 451(100)   |           |            |

#### ○ 교사의 접촉경험 분석결과 요약

- 교사집단의 경우 학생이나 학부모에 비해 외국문화 접촉경험비율이 훨씬 높았다.
- 그러나 학생이나 학부모의 경우와 마찬가지로 여행과 같은 단기간의 접촉경험이 대부분을 차지하여 역시 피상적인 경험이었을 가능성을 시사하였다.
- 국내에서 반복적으로 접촉하는 외국인 또는 다문화가정자녀가 있는지에 대해 학생이나 학부모보다 높은 비율이 그렇다고 응답하여, 세 집단 중 가장 접촉경험이 높은 집단이 교사인 것으로 나타났다.

#### ④ 외국문화 접촉수준에 따른 다문화수용성의 차이

외국에 나갔다 옴으로써 외국문화를 접촉한 것이 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는지 파악하고자 여행과 같은 단기방문과 어학연수, 이민 또는 가족의 직장으로 인한 외국경험을 나누어 무경험자집단과 다문화수용성을 비교하였다. 다문화수용성은 종족적 배제주의, 국내 소수집단에 대한

인지, 정서, 행동(사회적거리감) 측면에서의 태도, 그리고 소수집단에 대한 우리집단의식으로 분석하였다.

분석결과 장기방문집단이 단기방문집단이나 무경험집단보다 전반적으로 다문화사회에 대해 수용적인 것으로 나타났다. 구체적으로 보면, 종족적 배제주의의 경우 장기방문집단이 단기방문집단이나 무경험 집단에 비해 이주로 인한 위협을 덜 인지하고, 다문화사회의 긍정성을 높이 보며, 이주자에게 시민권을 주는 것에 찬성하고, 이주자 송환정책에 반대하고 다문화사회의 한계를 덜 인식하는 것으로 나타났다.

또한 태도의 인지적 요인 중 긍정적 요인의 점수는 다른 두 집단에 비해 높고 부정적 점수는 낮으며, 정서의 경우도 긍정적 요인과 연민의 점수는 높고, 부정적 요인의 점수는 낮은 것으로 나타났다. 사회적 거리감의 경우도 세 집단 중 가장 수용적인 태도를 보이고 국내 외국인들을 우리집단으로 인식하는 수준도 높아 외국문화에 대한 올바른 경험이 다문화수용성에 영향을 미칠 수 있음을 시사하였다.

<표 IV-66>외국문화접촉 수준에 따른 다문화수용성의 평균차이: 청소년

| 요인              | 하위요인      | 장기방문<br>(N=144)          | 단기방문<br>(N=623)          | 무경험<br>(N=2,358)        | 전체<br>(N=3,185) | F       |
|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|---------|
| 종족적<br>배제<br>주의 | 이주로인한위협인지 | 2.54( .82) <sub>b</sub>  | 2.70( .86) <sub>a</sub>  | 2.74( .82) <sub>a</sub> | 2.73( .82)      | 3.77*   |
|                 | 다문화긍정     | 3.41( .86) <sub>a</sub>  | 3.32( .83) <sub>ab</sub> | 3.23( .79) <sub>b</sub> | 3.26( .80)      | 5.20**  |
|                 | 시민권찬성     | 3.67(1.10) <sub>ab</sub> | 3.73( .93) <sub>a</sub>  | 3.57( .88) <sub>b</sub> | 3.61( .90)      | 7.83*** |
|                 | 송환정책 찬성   | 3.17( .98)               | 3.23( .95)               | 3.32( .91)              | 3.29( .92)      | 3.15*   |
|                 | 우리사회의 한계  | 2.92(1.07) <sub>b</sub>  | 3.12(1.07) <sub>a</sub>  | 3.14(1.00) <sub>a</sub> | 3.12(1.02)      | n.s.    |
| 인지_<br>긍정       | 외국인노동자    | 3.03( .58) <sub>a</sub>  | 2.88( .65) <sub>b</sub>  | 2.88( .58) <sub>b</sub> | 2.89( .60)      | 3.83*   |
|                 | 국제결혼자녀    | 3.15( .71) <sub>a</sub>  | 3.00( .63) <sub>b</sub>  | 2.99( .57) <sub>b</sub> | 3.00( .59)      | 5.35**  |
|                 | 새터민       | 2.97( .72) <sub>a</sub>  | 2.83( .70) <sub>b</sub>  | 2.79( .66) <sub>b</sub> | 2.80( .67)      | 5.45**  |
|                 | 조선족       | 3.04( .66) <sub>a</sub>  | 2.90( .70) <sub>b</sub>  | 2.89( .61) <sub>b</sub> | 2.90( .63)      | 3.49*   |
| 인지_<br>부정       | 외국인노동자    | 2.50( .59) <sub>b</sub>  | 2.64( .71) <sub>a</sub>  | 2.66( .63) <sub>a</sub> | 2.66( .64)      | 5.37**  |
|                 | 국제결혼자녀    | 2.64( .65)               | 2.66( .57)               | 2.70( .55)              | 2.69( .56)      | n.s.    |
|                 | 새터민       | 2.71( .72)               | 2.67( .70)               | 2.75( .69)              | 2.73( .69)      | 3.55*   |
|                 | 조선족       | 2.63( .69)               | 2.72( .73)               | 2.73( .63)              | 2.72( .65)      | n.s.    |
| 정서_<br>긍정       | 외국인노동자    | 3.07( .71) <sub>a</sub>  | 2.87( .70) <sub>b</sub>  | 2.86( .72) <sub>b</sub> | 2.87( .71)      | 5.84**  |
|                 | 국제결혼자녀    | 3.04( .74)               | 2.99( .72)               | 2.95( .68)              | 2.97( .69)      | n.s.    |
|                 | 새터민       | 2.97( .85) <sub>a</sub>  | 2.93( .79) <sub>a</sub>  | 2.80( .77) <sub>b</sub> | 2.84( .78)      | 8.67*** |
|                 | 조선족       | 2.94( .75)               | 2.88( .74)               | 2.87( .71)              | 2.88( .72)      | n.s.    |
| 정서_<br>부정       | 외국인노동자    | 2.53( .81) <sub>b</sub>  | 2.77( .80) <sub>a</sub>  | 2.75( .80) <sub>a</sub> | 2.74( .80)      | 5.26**  |
|                 | 국제결혼자녀    | 2.63( .94)               | 2.62( .83)               | 2.71( .80)              | 2.68( .81)      | n.s.    |
|                 | 새터민       | 2.53( .87) <sub>b</sub>  | 2.73( .83) <sub>a</sub>  | 2.77( .81) <sub>a</sub> | 2.75( .82)      | 6.24**  |
|                 | 조선족       | 2.53( .83) <sub>b</sub>  | 2.66( .79) <sub>a</sub>  | 2.69( .76) <sub>a</sub> | 2.68( .77)      | 3.43*   |
| 정서_<br>연민       | 외국인노동자    | 3.08( .97)               | 3.12( .89)               | 3.07( .88)              | 3.08( .89)      | n.s.    |
|                 | 새터민       | 2.83( .98)               | 2.96( .92)               | 2.91( .87)              | 2.91( .88)      | n.s.    |
|                 | 정조선족      | 2.66( .83)               | 2.76( .84)               | 2.77( .78)              | 2.76( .80)      | n.s.    |
|                 | 국제결혼자녀    | 2.41( .83) <sub>b</sub>  | 2.54( .78) <sub>a</sub>  | 2.57( .77) <sub>a</sub> | 2.56( .77)      | n.s.    |
| 사회적<br>거리감      | 외국인노동자    | 3.05( .84) <sub>a</sub>  | 2.79( .78) <sub>b</sub>  | 2.77( .78) <sub>b</sub> | 2.79( .79)      | 8.64*** |
|                 | 국제결혼자녀    | 3.22( .87) <sub>a</sub>  | 3.03( .87) <sub>b</sub>  | 2.95( .86) <sub>b</sub> | 2.98( .87)      | 7.54*** |
|                 | 새터민       | 2.92( .92) <sub>a</sub>  | 2.77( .91) <sub>b</sub>  | 2.67( .90) <sub>b</sub> | 2.70( .91)      | 7.61*** |
|                 | 조선족       | 2.93( .86) <sub>a</sub>  | 2.83( .87) <sub>ab</sub> | 2.76( .84) <sub>b</sub> | 2.78( .85)      | 3.78*   |
| 우리<br>의식        | 국내 백인     | 2.77(1.03)               | 2.63( .98)               | 2.66( .97)              | 2.66( .98)      | n.s.    |
|                 | 국내 흑인     | 2.51(1.01)               | 2.39( .97)               | 2.43( .95)              | 2.42( .96)      | n.s.    |
|                 | 국내 일본인    | 2.69(1.06) <sub>a</sub>  | 2.53(1.08) <sub>ab</sub> | 2.50(1.04) <sub>b</sub> | 2.51(1.05)      | n.s.    |
|                 | 국내 중국인    | 2.75(1.08) <sub>a</sub>  | 2.54(1.01) <sub>b</sub>  | 2.55(1.00) <sub>b</sub> | 2.56(1.00)      | n.s.    |
|                 | 국내 몽골인    | 2.58(1.07)               | 2.50(1.04)               | 2.47(1.00)              | 2.48(1.01)      | n.s.    |
|                 | 국내 동남아시아인 | 2.77(1.01) <sub>a</sub>  | 2.50( .98) <sub>b</sub>  | 2.56( .97) <sub>b</sub> | 2.56( .97)      | 4.57**  |
|                 | 국내 중국 조선족 | 3.18(1.17) <sub>a</sub>  | 3.12(1.11) <sub>ab</sub> | 3.00(1.12) <sub>b</sub> | 3.03(1.12)      | 4.18*   |

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$ , Duncan: a>b>c



(4) 다문화교육경험 요인

청소년과 학부모, 및 교사의 다문화교육에 대한 인식과, 교육의 효과를 검증하기 위하여 집단별로 다문화교육의 경험 및 다문화교육에 대한 인식, 향후 다문화교육 참가의지 등에 대하여 응답하도록 하였다.

① 청소년의 다문화교육에 대한 인식

청소년들의 경우 다문화교육이라는 말을 들어본 적이 있는지에 대해 전체적으로 들어본 경우(1,247명, 39.2%)보다 들어보지 못한 경우(1,846명, 58%)가 더 많아서 다문화교육에 대한 사회적 관심에 비해 청소년집단의 인식자체는 크지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-67> 다문화교육이라는 말을 들어본 적 있는지: 청소년

|     | 초등학교      | 중학교        | 고등학교       | 전체          | $\chi^2(df)$             |
|-----|-----------|------------|------------|-------------|--------------------------|
| 예   | 299(39.3) | 429(34.9)  | 519(43.4)  | 1,247(39.2) | 17.36 <sub>(2)</sub> *** |
| 아니오 | 448(58.9) | 755(61.4)  | 643(53.8)  | 1,846(58.0) |                          |
| 무응답 | 14(1.8)   | 45( 3.7)   | 33( 2.8)   | 92( 2.9)    |                          |
| 전체  | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |                          |

그렇다면 다문화교육을 직접 받아본 경험이 있는지를 물어본 결과, 전체의 14.1%인 448명이 받아본 경험이 있다고 응답하였고, 94.6%인 2,565명은 받아본 적이 없다고 응답하여 대다수가 교육경험이 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-68> 다문화교육을 받아본 경험이 있는지 여부: 청소년 빈도(%)

|     | 초등학교      | 중학교        | 고등학교        | 전체          | $\chi^2$ (df)            |
|-----|-----------|------------|-------------|-------------|--------------------------|
| 예   | 147(19.3) | 164(13.3)  | 137 (11.5)  | 448(14.1)   | 26.05 <sub>(2)</sub> *** |
| 아니오 | 570(74.9) | 985(80.1)  | 1,010(84.5) | 2,565(94.6) |                          |
| 무응답 | 44( 5.8)  | 80( 6.5)   | 48( 4.0)    | 172( 5.4)   |                          |
| 전체  | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100)  | 3,185(100)  |                          |

다문화교육을 받은 경우 어떤 내용이었는지를 복수응답하도록 한 결과, 다른 나라의 전통의상, 노래 부르기, 공예품 소개, 음식 만들어보기 등 문화경험내용이 가장 많은 것으로 나타났고(208명, 22.1%), 다른 나라의 문화를 존중해야 한다는 내용(186명, 19.7%), 나와 다른 사람에 대해 편견을 가지고 대해서는 안된다는 내용(169명, 17.9%)등의 순이었다.

<표 IV-69> 다문화 교육 내용(복수응답): 청소년 빈도(%)

| 다문화 교육내용                                | 초등학교     | 중학교      | 고등학교     | 전체         |
|-----------------------------------------|----------|----------|----------|------------|
| 다른 나라의 전통의상, 노래 부르기, 공예품 소개, 음식 만들어보기 등 | 81(26.9) | 66(18.0) | 61(22.2) | 208(22.1)  |
| 국제 언어 배우기 교실                            | 52(29.5) | 52(14.2) | 29(10.5) | 133(14.1)  |
| 한국에 있는 외국인들이 어떻게 살고 있는지에 대한 내용          | 41(13.6) | 50(13.7) | 38(13.8) | 129(13.7)  |
| 외국인 보았을 때 어떻게 해야 하는지에 대한 내용             | 31(10.3) | 55(15.0) | 31(11.3) | 117(12.4)  |
| 나와 다른 사람에 대해 편견을 가지고 대해서는 안된다는 내용       | 42(14.0) | 71(19.4) | 56(20.4) | 169(17.9)  |
| 다른 나라의 문화를 존중해야 한다는 내용                  | 54(17.9) | 72(19.7) | 60(21.8) | 186(19.7)  |
| 합계                                      | 301(100) | 366(100) | 275(100) | 942(100.0) |

다문화교육이 보다 나은 한국사회를 만들기 위하여 반드시 필요한 부분 인지에 대해서는 전체의 40.2%가 ‘보통이다’로 응답하였고, ‘어느 정도 필요하다’고 응답한 비율이 33%(1,051명), ‘매우 필요하다’고 응답한 비율이 7.5%(240명)였으며 ‘크게 필요하지 않다’ 또는 ‘필요하지 않다’고 응답한 비율은 355명으로 전체의 11.2%였고 무응답이 8%(256명)인 것으로 나타났다. 이러한 응답양상은 전반적인 청소년들이 인식적인 수준에서는 필요하다고 생각하지만 한국사회를 보다 나은 사회를 만들기 위해 다문화교육이 필요하다는 필요성에 대해 절실히 느끼고 있는 것은 아닌 것으로 보이는 결과이다.

<표 IV-70> 다문화교육이 한국사회를 보다 나은 사회로 만드는 데 필요하다고 생각하는 정도: 청소년 빈도(%)

|            | 초등학교      | 중학교        | 고등학교       | 전체          | $\chi^2_{(df)}$          |
|------------|-----------|------------|------------|-------------|--------------------------|
| 매우 필요하다    | 74( 9.7)  | 65( 5.3)   | 101( 8.5)  | 240( 7.5)   | 68.41 <sub>(8)</sub> *** |
| 어느 정도 필요하다 | 212(27.9) | 363(29.5)  | 476(39.8)  | 1,051(33.0) |                          |
| 보통이다       | 326(42.8) | 551(44.8)  | 406(34.0)  | 1,283(40.3) |                          |
| 크게 필요하지 않다 | 78(10.2)  | 99( 8.1)   | 86( 7.2)   | 263( 8.3)   |                          |
| 전혀 필요하지 않다 | 18( 2.4)  | 42( 3.4)   | 32( 2.7)   | 92( 2.9)    |                          |
| 무응답        | 53( 7.0)  | 109( 8.9)  | 94( 7.9)   | 256( 8.0)   |                          |
| 합계         | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |                          |

이와 관련하여 다문화교육을 확대해야 하는가에 대한 필요성의 경우도 대다수(1,356명, 42.6%)는 ‘보통이다’라고 응답을 하였고, ‘별로 그렇지 않다’로 응답한 경우가 293명(9.2%), ‘전혀 그렇지 않다’에 응답한 경우가

95명(3.0%), 무응답이 183명(5.7%)으로 전체의 60.5%는 다문화교육 확대의 필요성을 느끼고 있지 않았다. 이러한 반응양상 역시 청소년들의 경우 다문화교육에 대해 중요한 문제로 인식하고 있지 않음을 나타내는 결과라고 볼 수 있다.

그렇다면 다문화교육을 앞으로 실시할 경우 참여하겠는가에 대해 ‘꼭 참여하겠다’고 응답한 경우는 128명(4.0%)에 불과하였고, ‘가능한 참여하겠다’고 응답한 경우가 927명(29.1%)이었으며, ‘잘 모르겠다’고 응답한 경우가 1,600명(50.2%), ‘가능한 참여하지 않겠다’고 응답한 경우가 215명(6.8%), ‘절대 참여하지 않겠다’고 응답한 경우가 135명(4.2%)이었으며 무응답이 80명(5.7%)이었다. 따라서 전반적으로 청소년들의 경우 다문화교육에 참여하겠다는 의지도 전반적으로 낮은 것으로 나타났다.

<표 IV-71> 다문화 교육의 확대 필요성: 청소년

빈도(%)

|           | 초         | 중          | 고          | 전체          | $\chi^2_{(df)}$          |
|-----------|-----------|------------|------------|-------------|--------------------------|
| 매우 그렇다    | 74( 9.7)  | 79( 6.4)   | 113( 9.5)  | 266 (8.4)   | 37.80 <sub>(8)</sub> *** |
| 어느 정도 그렇다 | 216(28.4) | 343(27.9)  | 433(36.2)  | 992(31.1)   |                          |
| 보통이다      | 339(44.5) | 563(45.8)  | 454(38.0)  | 1,356(42.6) |                          |
| 별로 그렇지 않다 | 70( 9.2)  | 126(10.3)  | 97(8.1)    | 293( 9.2)   |                          |
| 전혀 그렇지 않다 | 20( 2.6)  | 39( 3.2)   | 36( 3.0)   | 95( 3.0)    |                          |
| 무응답       | 42( 5.5)  | 79( 6.4)   | 62( 5.2)   | 183( 5.7)   |                          |
| 합계        | 761(100)  | 1,229(100) | 1,195(100) | 3,185(100)  |                          |

&lt;표 IV-72&gt; 다문화교육 실시할 경우 참여의지

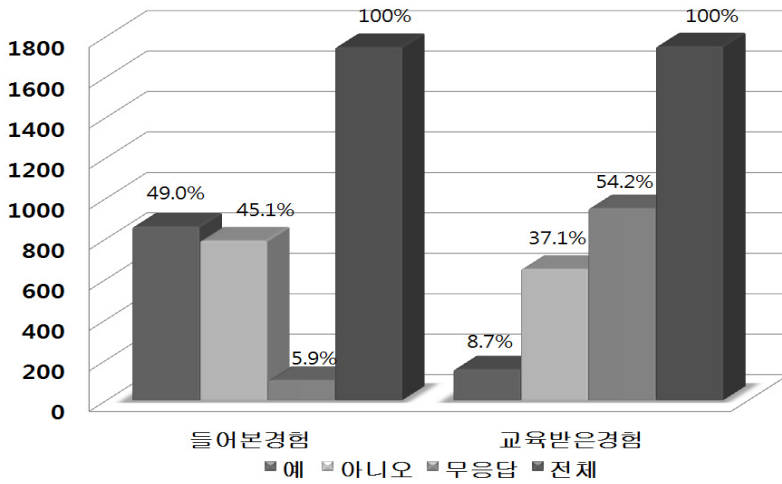
빈도(%)

|           | 초          | 중           | 고           | 전체           | $\chi^2_{(df)}$          |
|-----------|------------|-------------|-------------|--------------|--------------------------|
| 꼭 참여      | 36 ( 4.7)  | 39 ( 3.2)   | 53 ( 4.4)   | 128 ( 4.0)   | 36.67 <sub>(8)</sub> *** |
| 가능한 참여    | 251 (33.0) | 300 (24.4)  | 376 (31.5)  | 927 (29.1)   |                          |
| 잘 모름      | 371 (48.8) | 662 (53.9)  | 567 (47.4)  | 1,600 (50.2) |                          |
| 가능한 참여 없음 | 43 ( 5.7)  | 96 ( 7.8)   | 76 ( 6.4)   | 215 ( 6.8)   |                          |
| 절대참여 없음   | 19 ( 2.5)  | 53 ( 4.3)   | 63 ( 5.3)   | 135 ( 4.2)   |                          |
| 무응답       | 41 ( 5.4)  | 79 ( 6.4)   | 60 ( 5.0)   | 180 ( 5.7)   |                          |
| 합계        | 761 (100)  | 1,229 (100) | 1,195 (100) | 3,185 (100)  |                          |

이러한 결과를 정리해 볼 때, 현재 정부와 학계, 현장의 다문화에 대한 관심과 움직임에 비해 청소년들의 다문화교육에 대한 전반적 인식은 매우 낮으며 다문화교육에 대한 필요성도 실제적으로 중요한 문제로 인식하고 있지 않고, 단지 인식적인 수준에서 필요하고 중요한 문제라고 생각하는 정도라고 판단되었다.

## ② 학부모의 다문화교육에 대한 인식

청소년의 다문화수용성 수준에 영향을 미치는 중요한 요인으로 학부모의 태도를 들 수 있다. 따라서 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 파악해 보았다. 우선 다문화교육에 대해 들어본 적이 있는지에 대해 들어본 적이 있다고 응답한 경우는 858명(49%)으로 들어보지 못했다고 응답한 학부모(289명, 45.1%)보다는 많았으나 무응답(103명, 5.9%)과 합하여 생각해 볼 때, 여전히 많은 학부모들은 아직 다문화교육이라는 주제에 대해 익숙하지 않은 것으로 나타났다. 더 나아가 교육을 받아본 경험이 있는지에 대해서는 전체의 8.7%인 152명을 제외한 나머지 90%이상은 교육을 받아본 경험이 없다고 응답하였다. 이는 예상할 수 있는 응답으로 청소년들도 교육을 받지 않은 경우가 대부분이었던 것을 생각해보면 학부모는 더욱 교육의 경험이 없는 것이 당연하다고 볼 수 있다.

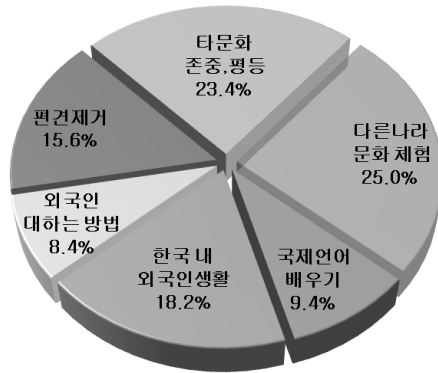


[그림 IV-19] 다문화교육에 대해 들어본 경험과 교육받은 경험: 학부모

<표 IV-73> 다문화 교육에 대해 들어본 경험과 교육받은 경험의 빈도  
: 학부모 빈도(%)

|     | 들어본 경험      | 교육을 받아본 경험  |
|-----|-------------|-------------|
| 예   | 858 (49.0)  | 152 ( 8.7)  |
| 아니오 | 789 (45.1)  | 649 (37.1)  |
| 무응답 | 103 ( 5.9)  | 949 (54.2)  |
| 합계  | 1,750 (100) | 1,750 (100) |

교육을 받은 경험이 있다고 응답한 학부모들의 경우 어떤 내용의 교육을 받았는지를 물어본 결과 가장 많은 응답이 다른 나라의 전통의상 소개나 음식 만들기 등 문화체험 수준의 경험에 대한 내용이었고(77명, 25%), 다음이 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등하다고 하는 내용에 대해서(72명, 23.4%), 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용(56명, 18.2%), 국제 언어 배우기(29명, 9.4%) 등이었다.



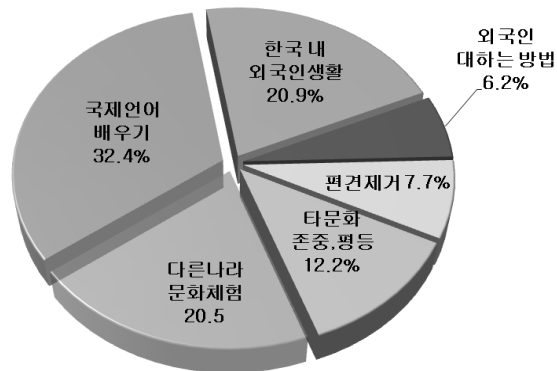
[그림 IV-20] 교육받은 내용: 학부모

<표 IV-74> 교육받은 내용(복수응답): 학부모

| 교육받았던 내용                    | 빈도(%)     |
|-----------------------------|-----------|
| 다른 나라의 전통 의상 소개, 음식 만들기     | 77 (25.0) |
| 국제 언어 배우기 교실                | 29 (9.4)  |
| 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용       | 56 (18.2) |
| 문화나 피부색이 다른 사람들 대하기         | 26 (8.4)  |
| 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견 제거    | 48 (15.6) |
| 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등함 | 72 (23.4) |
| 합계                          | 308 (100) |

이에 비해 학부모가 기대하고 있는 다문화교육의 내용은 어떤 것인지를 물어봄으로써 학부모들이 다문화교육을 무엇이라고 생각하는지를 추론하고자 하였다. 그 결과 국제 언어 배우기라고 응답한 비율이 가장 높았고 (1,112명, 32.4%), 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용(716명, 20.9%), 다른 나라의 전통의상 소개나 음식 만들기(704명, 20.5%) 순으로 응답을 하였고, 인종, 성별, 민족에 관계없이 인간이 모두 평등하다고 하는 내용이

나 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견을 없애는 내용을 고른 비율은 매우 낮았다. 이런 결과를 볼 때, 일반 성인들은 다문화교육을 세계의 다양한 문화를 경험하고 외국어를 배우는 것이라고 인식하고 있음을 알 수 있었고, 향후 다문화교육의 필요성과 지향점 등에 대해 많은 교육과 홍보가 필요함을 시사하였다.



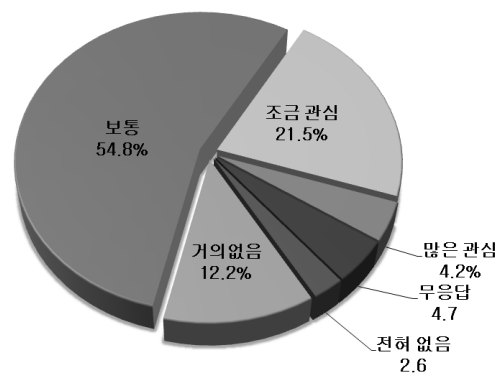
[그림 IV-21] 기대하고 있는 다문화교육의 내용: 학부모

<표 IV-75> 기대하고 있는 다문화교육의 내용(복수응답): 학부모

| 다문화교육에 대한 기대             | 빈도(%)        |
|--------------------------|--------------|
| 다른 나라의 전통 의상 소개, 음식만들기   | 704 (20.5)   |
| 국제 언어 배우기 교실             | 1,112 (32.4) |
| 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용    | 716 (20.9)   |
| 문화나 피부색이 다른 사람들 대하기      | 213 ( 6.2)   |
| 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견 제거 | 264 ( 7.7)   |
| 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간 평등   | 419 (12.2)   |
| 합계                       | 3,428 (100)  |



다음으로 다문화교육에 대해 얼마나 관심이 있는가에 대해 질문한 결과 ‘조금 관심이 있다’ 또는 ‘매우 관심이 많다’고 응답한 비율은 전체의 25.7%에 불과하였고, 대부분은 ‘관심이 없다’거나 ‘무응답’ 또는 ‘보통이다’라고 응답함으로써 특별한 관심이 없음을 간접적으로 드러내는 반응양상을 보였다.

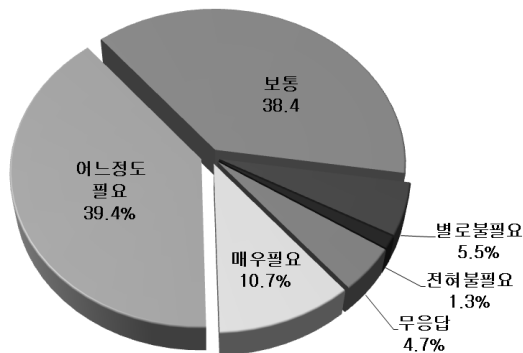


[그림 IV-22] 다문화교육에 대한 관심도: 학부모

<표 IV-76>다문화 교육에 대한 관심도: 학부모

|           | 빈도 (%)      |
|-----------|-------------|
| 전혀 관심 없다  | 45 ( 2.6)   |
| 거의 관심 없다  | 214 (12.2)  |
| 보통이다      | 955 (54.8)  |
| 조금 관심 있다  | 376 (21.5)  |
| 매우 관심이 많다 | 74 ( 4.2)   |
| 무응답       | 82 ( 4.7)   |
| 합계        | 1,750 (100) |

그러나 다문화교육을 확대할 필요성에 대해서 50.1%가 확대할 필요성이 있다고 응답하여 청소년에 비해서는 필요성을 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 역시 거의 50%는 다문화교육의 확대 필요성을 인식하지 못하고 있는 것으로 나타났다.

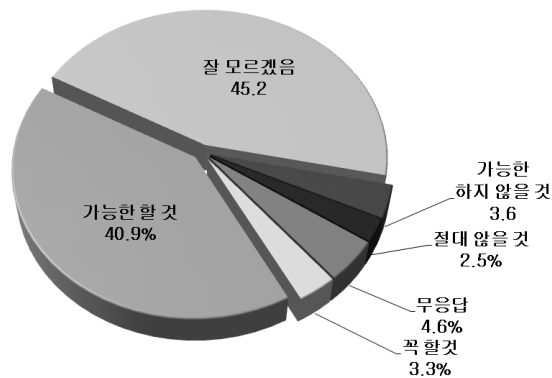


[그림 IV-23] 다문화교육의 확대필요성: 학부모

<표 IV-77> 다문화교육의 확대 필요성: 학부모

|           | 빈도 (%)      |
|-----------|-------------|
| 매우 그렇다    | 187 (10.7)  |
| 어느 정도 그렇다 | 690 (39.4)  |
| 보통이다      | 672 (38.4)  |
| 별로 그렇지 않다 | 96 ( 5.5)   |
| 전혀 그렇지 않다 | 22 ( 1.3)   |
| 무응답       | 83 ( 4.7)   |
| 합계        | 1,750 (100) |

앞으로 다문화교육을 받을 필요가 있다면 참여하겠는지 물어본 결과, ‘꼭 참여하겠다’ 또는 ‘가능한 참여할 것이다’라고 응답한 비율은 44.2%(773명)로 나타나 비교적 참여의지는 높은 것으로 나타났다. 그러나 역시 ‘보통이다’라고 판단을 보류한 경우가 791명(45.2%)이었고, ‘가능한 참여하지 않겠다’ 또는 ‘절대 참여하지 않겠다’고 응답한 비율이 6.1%(106명)로 반 정도는 교육을 받겠다는 생각이 없는 것으로 나타나 대다수의 학부모들이 다문화교육에 대해 아직 크게 중요하게 생각하고 있지는 않은 것으로 나타났다.



[그림 IV-24] 다문화 교육 참여의지

<표 IV-78> 다문화교육 참여의지: 학부모

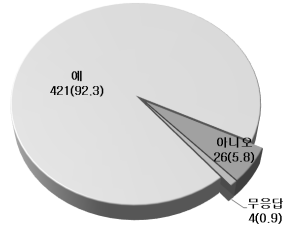
| 참여의지            | 빈도(%)       |
|-----------------|-------------|
| 꼭 참여할 것이다       | 57 ( 3.3)   |
| 가능한 참여할 것이다     | 716 (40.9)  |
| 잘 모르겠다          | 791 (45.2)  |
| 가능한 참여하지 않을 것이다 | 63 ( 3.6)   |
| 절대 참여하지 않을 것이다  | 43 ( 2.5)   |
| 무응답             | 80 ( 4.6)   |
| 합계              | 1,750 (100) |

### ③ 교사의 다문화교육에 대한 인식

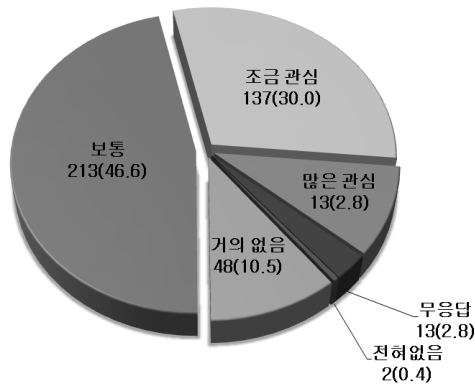
다음으로 교사의 다문화교육에 대한 인식을 알아보았다. 우선 다문화교육에 대해 들어본 적이 있는지를 물어본 결과 대부분(92.3%, 421명)은 들어본 적이 있다고 응답하였다. 이는 현재 사회적으로 다문화교육에 대한 관심의 증가로 교사들에게 다양한 경로로 정보가 제공되고 있기 때문인 것으로 생각되었다. 그럼에도 불구하고 들어본 적이 없는 교사도 26명(5.8%)이 있었다.

<표 IV-79> 다문화교육을 들어본 적 있는지에 대한 여부: 교사

|     | 빈도 (%)     |
|-----|------------|
| 예   | 421 (92.3) |
| 아니오 | 26 ( 5.8)  |
| 무응답 | 4 ( .9)    |
| 합계  | 451 (100)  |



다음으로 다문화교육에 대한 관심도에 대해서는 ‘조금 관심이 있다’라고 응답한 경우가 137명(30%), ‘매우 관심이 있다’고 응답한 경우가 44명(9.6%)으로 조금이라도 관심이 있는 경우가 약 40% 가량 되었다. 그러나 ‘거의 관심이 없다’ 또는 ‘전혀 관심이 없다’고 응답한 경우가 50명(10.9%)이었고, ‘보통이다’라고 응답한 경우가 213명(46.6%)으로 교사들의 관심도가 크게 높은 것은 아닌 것으로 나타났다.



[그림 IV-25] 다문화교육에 대한 관심도: 교사

<표 IV-80> 다문화 교육에 대한 관심도: 교사

| 다문화교육에 대한 관심도 | 빈도 (%)     |
|---------------|------------|
| 전혀 관심이 없다     | 2 ( .4 )   |
| 거의 관심 없다      | 48 (10.5)  |
| 보통이다          | 213 (46.6) |
| 조금 관심 있다      | 137 (30.0) |
| 매우 관심이 많다     | 44 ( 9.6 ) |
| 무응답           | 13 ( 2.8 ) |
| 합계            | 457 (100)  |

교사들의 경우 다문화교육의 목적에 대해 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위하여 다섯 가지 항목에 대해 그 적합성 정도를 표시하도록 한 결과, ‘인종, 성, 사회적 지위, 장애와 상관없이 모두가 평등하다는 것을 알게 해주기 위하여’라는 항목의 평균이 가장 높았고(4.16), ‘다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위하여’라는 항목이 다음으로 높았으며(4.12), ‘세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성 있는 유능한 인재를 양성하기 위하여(3.92)’, ‘통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 확립하기 위하여

(3.62)', '우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위하여(3.32)'의 순이었다.

또한 다문화교육에서 다루어야 할 내용이 어떤 것이어야 한다고 생각하는지 그 적합성을 물어본 결과 '인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두가 평등하다'는 내용에 대한 적합성 평균이 4.14로 가장 높았고, '문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견이나 차별의 부당성'이 4.03으로 다음으로 높았으며, '한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용(3.83)', '외국인을 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용(3.83)', '국제언어배우기 교실(3.72)', '다른 나라의 전통의상 소개, 노래부르기, 공예품 소개, 음식만들어보기 등의 내용' 순이었다.

<표 IV-81> 다문화교육의 목적: 교사

| 순위 | 다문화교육의 목적                                       | 평균(표준편차)  | F        |
|----|-------------------------------------------------|-----------|----------|
| 1  | 인종, 성, 사회적 지위, 장애와 상관없이 모두가 평등하다는 것을 알게 해주기 위하여 | 4.16(.76) | 79.61*** |
| 2  | 다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위하여                     | 4.12(.74) |          |
| 3  | 세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성 있는 유능한 인재를 양성하기 위하여        | 3.92(.76) |          |
| 4  | 통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 확립하기 위하여                   | 3.62(.79) |          |
| 5  | 우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위하여                   | 3.32(.81) |          |

F: Wilk's  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

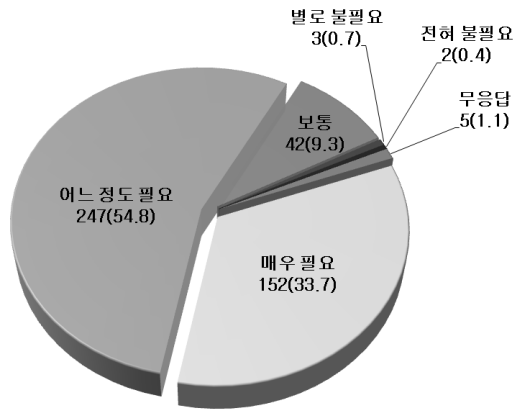
<표 IV-82> 다문화교육에서 다루어야 할 내용: 교사

| 순위 | 다문화교육에서 다루어야 할 내용                              | 평균(표준편차)   | F        |
|----|------------------------------------------------|------------|----------|
| 1  | 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등하다는 내용               | 4.14 (.79) | 31.29*** |
| 2  | 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견이나 차별의 부당성                | 4.03 (.78) |          |
| 3  | 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용                          | 3.84 (.67) |          |
| 4  | 외국인을 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용                        | 3.83 (.72) |          |
| 5  | 국제 언어 배우기 교실                                   | 3.72 (.73) |          |
| 6  | 다른 나라의 전통 의상 소개, 노래부르기, 공예품 소개, 음식 만들어보기 등의 내용 | 3.60 (.70) |          |

F: Wilk's  $\lambda$ , \*\*\*  $p < .001$

이런 결과를 볼 때 교사들의 경우는 비교적 다문화교육의 목표와 내용에 대해 보다 넓은 시각을 지니고 있으며, 단순히 국제언어를 배우거나 외국 의 문화를 체험하는 것이 아니라 인간의 평등이나 편견 및 차별의 부당성 등 일반 시민들의 바람직한 태도형성에 대한 중요성을 인식하고 있음을 알 수 있었다.

또한 다문화교육이 보다 나은 한국사회를 위해 필요한 부분인지에 대해서도 전체의 88.5%가 필요하다고 응답하였고, 다문화교육이 더 많이 이루어져야 한다고 생각하는 정도 역시 전체의 98.5%가 더 많이 이루어져야 한다고 응답을 함으로써 매우 높은 인식수준을 나타내었다.

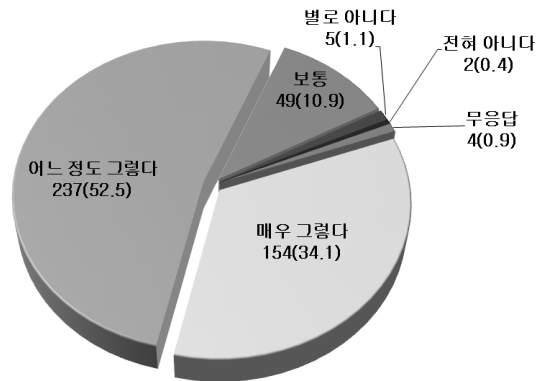


[그림 IV-26] 다문화교육의 필요성: 교사

<표 IV-83>다문화교육의 필요성: 교사

| 다문화교육의 필요성 | 빈도 (퍼센트)   |
|------------|------------|
| 매우 필요하다    | 152 (33.7) |
| 어느 정도 필요하다 | 247 (54.8) |
| 보통이다       | 42 ( 9.3)  |
| 크게 필요하지 않다 | 3 ( .7)    |
| 전혀 필요하지 않다 | 2 ( .4)    |
| 무응답        | 5 ( 1.1)   |
| 합계         | 451(100)   |



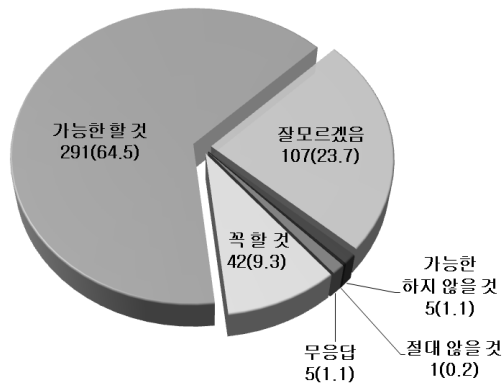


[그림 IV-27] 다문화교육의 확대 필요성

<표 IV-84> 다문화교육의 확대 필요성: 교사

|           | 빈도(퍼센트)    |
|-----------|------------|
| 매우 그렇다    | 154 (34.1) |
| 어느 정도 그렇다 | 237 (52.5) |
| 보통이다      | 49 (10.9)  |
| 별로 그렇지 않다 | 5 ( 1.1)   |
| 전혀 그렇지 않다 | 2 ( .4)    |
| 무응답       | 4 ( .9)    |
| 합계        | 451 (100)  |

또한 앞으로 교사연수나 다문화교육을 실시할 경우 참여하겠는지에 대해서는 ‘꼭 참여할 것이다’라고 응답한 경우가 42명(9.3%), ‘가능한 참여할 것이다’라고 응답한 경우가 291명(64.5%)로 전체의 73.8%는 참여하겠다는 의지를 나타내었다. 따라서 청소년이나 학부모에 비해 다문화교육의 필요성 및 중요성에 대해 교사집단의 인식은 매우 높은 것으로 나타났다.



[그림 IV-28] 다문화교육을 위한 연수 참여의지: 교사

<표 IV-85> 다문화교육을 위한 연수 참여의지: 교사

| 다문화교육 연수 참여의지   | 빈도 (퍼센트)   |
|-----------------|------------|
| 꼭 참여할 것이다       | 42 ( 9.3)  |
| 가능한 참여할 것이다     | 291 (64.5) |
| 잘 모르겠다          | 107 (23.7) |
| 가능한 참여하지 않을 것이다 | 5 ( 1.1)   |
| 절대 참여하지 않을 것이다  | 1 ( .2)    |
| 무응답             | 5 ( 1.1)   |
| 합계              | 457 (100)  |

#### ④ 교사 대상 다문화교육관련 FGI 내용분석

교사들의 경우 다문화교육을 주도적으로 이끌 수 있는 위치에 있기 때문에 이들의 다문화교육 관련 인식과 태도는 다른 집단에 비해 더욱 중요한 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교사들 10명을 대상으로 5명씩 두 차례의

FGI를 실시하였다. 그 결과를 분석한 결과를 요약하면 다음과 같다.

#### ■ 다문화가정 자녀들 대상의 교육이 다문화교육이라는 인식

교사들과의 면접결과 처음에 연구자가 일반 다수자의 태도에 대한 교육을 초점으로 한다고 설명을 했음에도 불구하고 교사들은 계속해서 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 지원을 다문화교육으로 인식하고 있는 한계를 드러내었다. 다문화교육이 어떤 내용이라고 생각하느냐고 직접 물었을 때는 차별타파, 차이와 인권 등에 대해 언급을 하여 다문화교육에 대한 방향을 이해하고 있는 것으로 보였으나, 면접이 진행되는 동안 교사들이 논의하는 방향은 다문화가정 아이들이 초점이 되는 경향을 보였다. 다문화교육에 대해 이야기를 시작하자 교사들은 다음과 같은 얘기를 시작한다.

다문화교육이 무엇이라고 생각하냐는 질문에는 비교적 정확한 개념화를 하고 있음을 보여주고 있다.

**양 :** 선생님들은 다문화 교육이라고 한다면 뭐가 떠오르세요?

**이 :** 저희 반 아이 같은 경우는 1학년이거든요. 고학년 5, 6학년에는 국제 이해 교육이라고 조금 나오거든요.

**하 :** 차별타파, 세계화 교육 같은 거요.

**공 :** 인권, 그런 거요.

**하 :** 차이와 인권, 문화체험 우리문화를 많이 알게 하는 교육이요.

**장 :** 우리와 다른 것은 무엇인가 아는 것, 예를 들어 필리핀의 민속 문화 같은 것?

**김 :** 저는 우리나라가 너무 단일 민족, 단일 민족 하는데, 그 단일민족 강조를 풀어놓는 교육이죠. 수용성을 함양하는 내용 같은 것들이뤄져야 한다고 생각해요.

**강 :** 다양한 문화 인정이요. 이제는 추세가 외국인들도 같이 참여하는 만큼 이를 대비해서 다양한 문화를 존중하는 교육이 되어야 한다고 생각해요.

하 : 대상에 따라 달라지는 것 같아요. 전체를 대상으로 하면 다양성을 인정해야 하고 소수자들을 대상으로 하면 우리나라의 문화에 대한 것 배우게 해야죠.

민 : 다양성을 인정하는 내용을 배워야 하고 그건 교사와 아이들 모두에게 알려줘야 할 부분이지요. 다문화 가정자녀들은 대개 가정수준이 낮기 때문에 어떻게 도움을 줄 수 있는지 그런 걸 생각하는 것도 좋죠. 우리가 뭔가 도움 줄 수 있을까 그런 방향을 의도하는 거요. 봉사해주는 것이나, 우리 집 초청 같은 거요.

그러나 다문화교육과 관련된 이야기를 시작하자 교사들은 다음과 같은 방식으로 이야기를 함으로써 실제 머릿속에 있는 다문화교육에 다문화가정 자녀를 대상으로 하고 있는 것임을 드러내었다.

박 : 요즘 아이들은 엄마들이 한글을 다 잘 가르쳐서 들어와서 못 쓰는 아이들이 거의 없어요. 그런데 아까 XX이 같은 경우에는 엄마가 취학 통지서를 제대로 숙지 못해서 입학 당일 날 늦게 왔거든요. 그래서 제일 인원 수 적은데다가 넣는 다는 게 김 선생님 반에 가게 된 거죠. 시골의 다문화 가정 아이들이 머리가 나쁜 게 아님에도 불구하고 학습도 안되고 의사소통도 어렵고 그제 문제라는 걸 들었었는데, 저는 입학식 날 ‘아, 그게 이런 거구나’ 느꼈죠.

진 : 저희 반에는 중국아이가 있거든요. 또 일본 어머니가 낳은 아이가 있어요. 그런데 한국에서 태어나고 어머니들도 활동을 많이 하셔서 전혀 눈치를 못 챘는데요. 일기장에 엄마가 일본 사람이어서 어려움이 있다는 그런 얘기를 써서 알게 됐어요. 중국아이는 처음에는 기초 부진 부분이 있었어요. 근데 학교에서 기초학습 프로그램을 받게 했더니 지금은 많이 좋아졌어요.

김 : 저희 반에도 일본인 엄마가 낳은 아이가 있거든요? 전혀 표는 안 나요. 외모 상으로는 전혀 몰라요. 그런데 가정환경 조사서에는 엄마가 일본인이라는 걸 밝히지 말아달라고 이렇게 썼더라고요.

그 엄마는 충분히 한국에 적응해서 잘 사실 수 있는 것 같은데요. 물론 한 번도 못 뵈었지만 오빠도 중학생인 걸 보면 상당히 오래됐고 통일교 재단에서 만나서 결혼한 케이스라 어려움이 없을 것 같은데 어쨌든 엄마가 그렇게 썼어요.

다문화정책과 관련하여 좋은 생각을 말해보라 하니 한 교사는 다음과 같은 말을 하였다.

**양 :** 정부차원에서 다문화 교육을 활성화시키기 위해서 어떤 것을 하면 좋겠다고 생각하시는지요?

**이 :** 시골은 그런 가정들이 많지만 여기는 다 따로따로 있잖아요. 전 교에도 9명 정도고요. 지역 사회 학교라고 해서 학교에서 엄마들께서 뭐 하시는 게 있어요. 그럴 때 다문화 엄마들을 같이 한국 엄마들과 자연스럽게 어울리도록 해서 배우게 하면 좋을 것 같아요.

**박 :** 정책이라면 농어촌 외국인 어머니들에게 교육하는 걸 더 활성화시키는 게 중요할 것 같아요. 어머니가 교육이 되어야 집에서도 일상 언어로 말을 할 것 아니에요. 엄마가 말을 안 하다 보니까 이 아이들이 부진아 아닌 부진아로 양산이 되어서 학교생활에도 적응을 못하는 거잖아요.

**한 :** 전체 대상으로 하는 거요. 이건 정해진 방법이 있는 게 아니라고. 선생님들의 개인적인 경험 등을 바탕으로 해서 꾸려나가는 거고요. 대상 아이들은 자긍심을 가지고 자기 정체성을 회복하는 게 되어야 하는데요. 일본인 어머니인 아이들에게는 일본어를 알게 하는 겁니다. 어머니가 중국인인 아이는 중국어를 배우게 하고요. 그래서 우리 O초등학교에서는 공부하는 토요일마다 중국 학교, 일본학교, 태국학교, 몽골학교, 베트남 학교, 필리핀 학교가 운영되고 있어요.

## ■ 다문화교육의 전문성에 대한 인식부재

교사들은 다문화교육이 특별한 내용과 방법이 필요한 전문적 교육이라고 하는 인식을 하지 않는 것으로 나타났다. 교사 스스로 알아서 하면 되는 것이지 굳이 연수가 필요하겠냐는 입장이어서, 현재 이론적 근거가 없는 다양한 프로그램들이 ‘다문화교육’이라는 이름을 걸고 시행되고 있는 것이 당연한 결과임을 생각하게 해주었다.

**양 :** 교원 연수 같은 데서 다문화 교육을 하게 되면 선생님들이 들을 텐데, 그게 강제적이진 않잖아요.

**박 :** 고학년 선생님들이 되면 다문화 교육을 받든 안 받든 잘 지내야 된다고 얘기하지만요. 아이들의 세계는 선생들의 세계와는 달라서요. 일본 같이 선진국의 엄마들이 왔을 땐 상관없는데요. 후진국 엄마들이 와서 한국어를 못 깨우치고 하니까 이 아이들이 저 능아처럼 뒤떨어지면서 놀이 문화에서도 뒤떨어지고 그러면서 소외가 되는 거예요. (중략) 선생님들이 교육을 받든 안 받든 잘 지내라고는 말할 수 있어요. 그러니까 중요한 건 외국인 엄마들 교육을 잘 해야 한다는 거예요. 그래서 우리 학교에서 하고 있는 게 제일 나은 게 아닌가 생각해요.

**양 :** 특별히 다문화 교육과 관련해서 전문적인 게 필요하진 않는 것 같다고 생각하시는 것 같아요?

**박 :** 다문화 가정 아이들을 특별히 대하는 것보다 일반적으로 대하는 것도 좋은 방법이라고 생각해요. 그 아이한테 특별히 하는 게 잘 못하면 더 안 좋을 수도 있어요. 아까 일본인 어머니가 일본인이 라고 밝히지 않는 것도 그런 부분에 대한 염려 아닐까요? 저 같은 경우는 특별한 나라에 대한 얘기 있을 때, 그 아이에게 일본 가봤니 그렇게 물어보니까 한 번도 안 가봤다고 그러길래 ‘언젠가 일본에 가니 좋겠다’ 이렇게 말하는 식으로만 대했어요. 어차피 우리나라는 다문화가 될 수밖에 없어요. 시간이 지나면 서서

히 좋아지지 않을까요? 가수 인순이도 어렸을 때는 그랬겠지만 지금은 좋은 이미지잖아요. 다문화도 그렇지 않을까 생각해요.

#### ■ 다문화교육 담당에 대한 부담감

다문화교육을 현재 담당하고 있는 교사는 자신의 업무에 대해 부담감을 느끼고 있었고, 다른 교사들도 특별히 그 일을 하고 싶어 하지는 않는 것으로 나타났다. 그 이유는 다문화교육이라고 하는 것이 현재 학교에서 이루어지고 있는 다양한 교육업무 중의 하나일 뿐 특별히 중요한 것이라는 인식이 없기 때문이기도 하며, 현재 다문화업무라고 하는 것이 다문화가정 아이들을 데리고 쉬는 토요일날 외부로 체험을 나가는 것을 의미하기 때문에 실제로 교사에게는 주말에도 부가적인 업무를 해야 하는 피곤한 일이기도 하다. 또한 지금과 같은 방식으로 다문화가정 아이들에게 복지적 차원의 지원을 하는 것에 대해서도 실효성이 의심되고 보람을 느낄 수 있는 부분도 없어서 더욱 공감하지 못하고 그저 부담으로 작용하는 일이 되는 것이다.

#### 양 : 지금 하시는 일은 만족스러우신가요?

민 : 솔직히 하기 싫어요. 휴일에 나가야 하고요. 처음엔 힘들었던 게 아이들 파악도 못했고 아이들 이름도 매치도 안 되고 그런데 데리고 가서 하는 데 너무 힘들었던 거 같아요. 강사 초빙하는 봉사비는 나와요. 그런데 그런 아이들 데리고 활동하는 게 힘들었어요. 또 아이들한테 영화, 연극 보여주고 책도 사주고 하는데 고마움도 모르구요. 그래서 제가 흐뭇하고 그런 것도 아니고요. 아이들은 어려서 뭘 몰라요. 책도 좋은 것 사주고 싶은데 만화책 산다고 하고요. 그래서 이게 정말 아이들한테 남는 게 있을까 생각이 들어요. 아무래도 생각이 없어서 그럴 것 같은데……. 이런 지원 받아서 하는 게 필요할 것도 같다 생각하다가도 과연 이게 필요한가 싶기도 해요.

**양 : 다음번에 또 하라고 하면 하시고 싶으세요?**

민 : 지금 마음으로는 안 하고 싶어요. 누구랑 같이 하라 하면 따라가는 마음으로 하겠는데요. 또 하라고 하면, 하고 싶지 않아요. 근데 막상 아이들 데리고 나오면, 또 이 돈 가지고 아이들에게 뭔가를 꼭 해야만 한다고 하면, 더 많은 아이들이 참여하면 좋겠다는 생각은 하고 책임감은 있어요.

**양 : 만약에 다문화 교육 담당 선생님을 뽑는다고 하면 선생님들은 어떠시겠어요?**

박 : 적극적으로는 안 하겠죠. 해야 할 것만 하고요.

김 : 공문이 내려오면, 내려온 것에 입각해서 해야 할 것만 하지, 민 선생님처럼 봉사하는 정신으로 나서진 않으실 것 같아요.

**양 : 지난번 얘기를 들으니 다문화 담당 교원을 양성하겠다고 하더라고요. 만약 자원하라고 하면 하시겠어요?**

김 : 지금 청소년 단체 맡는 분들이 있는데 그걸 선생님들이 싫어하세요. 대부분 젊은 선생님들이 맡고요. 주말에도 체험학습 같은 게 많고 그러거든요. 다문화도 보면 그런 활동이 많이 이뤄져야 하잖아요. 왜냐하면 우리나라 문화 많이 접하게 하고 알게 해야 하니까요. 그러면 선생님들이 문서상으로 이뤄지는 게 아니라 활동적인 게 많으니까 힘들어하실 것 같아요. 또 하나의 새로운 일이 생겼구나 하면서요.

**양 : 만일 안하신다면, 그 이유는 무엇일까요?**

장 : 특수한 상황은 머리 아플 것 같아요.

**양 : 그런 프로그램이 선생님들께 주어지면 하시겠어요?**

박 : 학교 일이라는 게 딱 떨어지면 할 게 너무 많아져요. 근데 저는 그럴까봐 걱정돼요. 교육이 무슨 유행 같은 게 있잖아요. 그렇게 선생님들을 괴롭히고 그러면 선생님들은 우리 반에 누가 있으면 내가 괴롭다 그런 생각 하게 될 것 같아서 걱정되더라고요. 저



희가 솔직히 얘기하면 이런 것도 부담이에요. 다문화 그러면 그  
거에 대한 일이 쏟아지는 게 겁이 나는 거죠.

교사들의 참여방안에 대해 문자 한 교사는 다음과 같이 부담을 얘기한다.

김 : (중략) 다문화라고 하면 뭔가 내가 일이 좀 많아지고 나를 골치  
아프게 할 것 같은 그런 거요. 지금도 솔직히 골치 아프긴 하거  
든요. 지금은 제가 예뻐하지만 다른 아이들과 같은 잣대를 놓고  
봤을 때는 혼날 일이 많은 아이예요. 숙제도 안 하고 준비물도  
안 챙겨 오고 그러니까요. 이런 입장에서 담임으로서 어려운 점  
이 있는 거지요.

#### ■ 다문화교육의 필요성에 대한 관심부족과 공감의 어려움

교사들의 경우 다문화교육의 필요성에 대해 크게 관심을 가지고 있거나  
나 공감을 가지고 있지는 않은 것으로 나타났다. 따라서 교육연수프로그램  
이 있어도 굳이 그 것을 신청하여 듣겠다는 의지가 약하고, 특별한 관심이  
없음을 나타내었다.

**양 : 다문화 교육과 관련한 교사 연수가 있죠?**

민 : 공문이 와도 아무도 신청 안하죠.

공 : 새터민 대상으로 하는 것이 많아요.

김 : 교육청에서 공문이 와요. 교육청에서 한다든지 하면서요.

민 : 서울 교대에서도 한 번 했었어요. 담당인 저도 안 갔고요  
(중략)

**양 : 그런데 왜 선생님들은 그런 연수를 안 받으실까요?**

김 : 우선 그것과 관련한 업무가 없으면 지금 당장 필요한 것이 아  
니기 때문에 안하죠. 담당 선생님 한 분에게만 주어진 일이기

에 그 외의 선생님들이 관심을 갖기 어려워요. 또한 담당하고 있는 (다문화가정)학생이 없을 때는 더더욱 그렇죠.

직접적으로 관심이 얼마나 있는지, 교육이 필요하다고 생각하는지에 대해 일반적인 교사들은 자신의 일로 와 닿는 일이 아니기 때문에 별 관심이 없을 것이라고 생각하고 있었다.

**양 : 일반적으로 선생님들은 다문화 교육에 대해 얼마나 관심 있으세요? 다른 교사들이 관심이 있을까요?**

장 : 눈앞에 딱치지 않으면 없을 것 같아요.

모두 : 없으면 별로요. 예.

또한 교육에 대한 필요성에 대해서도 다문화가정 아이들이 없다면 일반 아이들을 대상으로 한 교육도 크게 필요하지 않다는 입장을 나타내었다. 일반 교과시간에 다루는 것으로도 충분하기 때문에 따로 시간을 내어 교육을 할 필요까지는 없다는 생각이다.

**양 : 다문화 교육이라고 붐이 일었잖아요? 선생님들은 일반 아이들 대상으로 다문화교육이 필요하다고 느끼시나요?**

장 : 교실에 그런 애가 있으면요. 없는 반 같으면 별로고요. 있다면 할 필요 있겠죠.

양 : 없으면 필요 없나요?

장 : 없으면 사회시간이나 도덕시간에 있으니까요. 그럴 때 배우면 될 것 같아요

하 : 5, 6학년 인권 문제에 대해 공부할 때 그 얘기가 나와요.

장 : 보통 때는 뭐 일반적으로 필리핀에 대해서 알아보자 이렇게 보편적으로 가르치지만 만약에 반 아이가 있다면 그때는 보다 자세하게 공부할 수는 있겠죠.

따라서 다문화교육에 관한 연수가 있어도 적극적으로 참가하겠다는 의지를 가지기는 어려운 것으로 나타났다. 그보다는 교과지도에 실질적으로 도움이 되는 다른 과목을 듣는 것이 자신들에게 도움이 될 것이라고 생각하고 있었다.

**양 : 선생님들께서는 내년에 다문화교육 프로그램이 생기면 참여하실 건가요?**

민 : 안 할 것 같아요.

강 : 다른 연수 받겠어요.

장 : 저희 반에 있으면 받고, 아니면 다른 연수요.

김 : 저도 다른 연수요

양 : 어떤 연수요?

김 : 교과 지도, 과학 지도, 관심사, 상담, 교과지도 새로 나오는 것들이요.

장 : 듣고 싶은 연수를 10순위로 나누면 다문화는 9위정도 될 거예요.

다문화교육에 관심을 불러일으키기 위해 뭐가 필요하다고 생각하는지에 대해 질문하자 기본적으로 교사가 공감을 해야 하는 데 그런 부분이 없기 때문에 공감하기가 어렵다는 태도를 드러내었다.

**양 : 전반적인 선생님들의 다문화 관심을 일으키기 위해 뭐가 필요할까요?**

강 : 피부로 느껴야죠. 반에 특수아는 한두 명씩 꼭 있어서 그런 아이들 어떻게 가르쳐야 할까 관심이 가요. 근데 다문화 아이들이 없거나 업무를 맡지 않으면 관심을 일으키는 유인가가 별로 없을 것 같아요. 환경이 반쳐 줘야 할 것 같아요.

#### ■ 인센티브로 점수를 주는 것에 대한 상반된 의견

교사들의 관심을 불러일으키기 위한 방법으로 어떤 것이 바람직할 것인

가에 대해 교사들의 태도가 상반되었다. 비교적 젊은 교사들이 FGI에 참가하였던 S 초등학교에서는 점수를 주는 것이 오히려 진정한 다문화교육에 방해가 될 것이라고 우려를 표명한 반면, 비교적 경력이 오래 된 교사들로 구성되어있던 O초등학교에서는 점수를 주는 것에 대해 찬성을 하였다. 따라서 점수로 인센티브를 주는 것에 대해 그 장점과 문제점을 심도 깊게 논의하여 교사들에게 의욕은 불러일으키되, 점수 때문에 관심 없는 사람이 담당을 하게 되는 문제를 방지할 수 있는 방안의 필요성이 제기되었다.

(O 초등학교)

**양 :** 그럼 선생님들이 적극적으로 참여하게 하려면 어떤 것을 주면 할까요?

**박 :** 인센티브를 줘야죠.

**양 :** 인센티브라면 뭘 줘야 하는 걸까요?

**박 :** 점수죠.

**김 :** 그런데 그것도 승진에 관심이 있어야지, 대체로는 안 그러잖아요.

**박 :** 점수나 전보를 하는 거요. 승진은 아니고 다른 곳으로 갈 때 특별히 주는 전보 가산 점 같은 거요.

(S 초등학교)

**양 :** 인센티브는 어떤 걸 원하시는 거죠?

**김 :** 근무 시간 수를 줄여준다거나.....근무 시간을 줄이고 연구, 공부 시간이 주어진다거나, 교실 하나 주며 왔다 갔다 하게 한다면 굉장한 것이라 생각하죠. 점수하고 관련되면 점수에만 혈안이 되서 애들한테 해야 할 것 못해요

**장 :** 맞아요. 자기가 관심 있어서 해야지요.

**민 :** 만약 그런 식의 대우라면 저는 하고 싶어요. 담임 안 하고 한다면요.

**양 :** 장학사나 교장들은 선생님들은 점수 없으면 안할 거라고 하는데 선생님들은 점수가 아니라 자기가 하고 싶으면 하는 거라고 하시는 거죠?

장 : (점수를 주면 할 것이라는 생각에 대해)그건 교장 교감 된 선생님들의 생각이예요. 그 분들이 그렇게 했기 때문에 그렇게 생각 하죠.

민 : 관심이 있으면 해요. 도움이 필요한 아이라면 자발적으로 돕고 싶죠. 관심이 있으면 하죠. 도움이 필요한 아이들 보면 정말 도와주고 싶고 그래요.

양 : 점수제로 하면 어떤 문제가 있을까요?

장 : 관심 없는 사명감 없는 사람들, 승진에 관심 있는 사람들이 맡으려 할 거고요. 성심성의껏 하기에 시간이 부족할 것이예요.

김 : 이것 이외에 점수를 받는 관심을 쏟으면 여기엔 쓸 시간이 없는 거예요. 그 시간엔 또 다른 걸 때우고, 10여 년 전의 특수반이 그랬어요. 아이들 대충 보면서 보고서만 쓰고요.

#### ■ 정부주도의 다문화교육정책으로 인한 중요성 인식부재와 불만

현재 이루어지고 있는 다문화교육이 교사들에 대한 설득과 이해를 전제로 하지 않고 무조건 공문으로 내려 보내서 실적을 보고하게 하는 방식인 것에 대해 교사들은 불만을 표시하였다. 즉, 다문화교육이 왜 중요한지, 다문화교육이 필요할 만큼 실제 우리 사회가 다문화사회인지 소수집단들이 어떤 문제를 겪고 있는지, 사회적 평등과 통합을 위해 어떤 일이 필요한지 등에 대한 공감각이 없는 상태에서 무조건 예산을 내려 보내고 실적을 보고하라고 하는 것은 교사들에게 다문화교육 담당이 하나의 부담으로 인식될 수밖에 없는 구조를 만든다고 볼 수 있는 것이다. 따라서 교사들은 해야 할 필요성만 있다면 인센티브가 없어도 자발적으로 얼마든지 할 수 있는 문제로 생각하고 있었으며, 이를 위해서는 교사들에게 현상에 대한 정보제공이 선행되어야 한다고 생각하고 있었다.

양 : 다문화 교육에 대해 평소 생각하신 것 중 하시고 싶은 얘기가 있으면 자유롭게 해주세요.

김 : 아까 국가에서 할 일 말인데요. 제대로 된 실태를 파악하고 그걸 정부에서 알려주는 게 중요하다고 생각해요. 얼마나 많은 사람이 어디에서, 어떤 일하는 지 알려줘야 하는 거죠. 각 곳에서 일어나는 걸 보여줄 필요 있다고 생각해요. 해야 된다 만 우리에게 찢러놓고 결과를 보고하라고 하는 건 일하는 입장에서 좀 그래요. 단편적으로 받아들이게 되거든요. 전체적으로 상황을 알려줘야 말이죠. 저희도 언론에서 보고 실태를 안 것이지, 정부에서는 그런 게 전혀 없거든요. 언론에서 아이들이 왕따 당하고, 외갓집 모르고 거기에 찾아가기 이런 것들을 알려 주기 전까지는 몰랐던 부분이거든요. 그 아이들이 농촌에 있는지 그런 것도 잘 몰랐거든요. 그러니까 이런 실태를 이리이러하다 제시하고 어떻게 해야 한다고 요구해야 할 것 같아요. 이런 것 없이 어떤 실적을 만들어서 올리라는 건 곤란해요. 우리에게 알려줘서 결국 국회에 이렇게 하고 있다하고 보여 줄 걸 우리한테 요구하는 거잖아요. 거꾸로 하고 있는 거죠. 위에서는 밑에서 자발적으로 일어날 수 있도록 제대로 된 정보를 알려줄 필요가 있어요.

#### ■ 교장태도의 중요성

교사들은 학교에서 다문화교육이 활성화되기 위한 방법으로 교장의 태도를 중요한 요소로 꼽았다. 교장의 태도가 중요한 영향을 미친다는 것은 자문회의에서도 언급되었던 내용으로 아무리 일반 교사가 관심을 가지고 하려 해도 교장의 지원과 관심이 없다면 활성화되기가 어렵다는 것이 교사들의 일반적인 생각이었다.

**양 : 여기 교장선생님은 어떠세요?(다문화교육에 관심이 있냐는 맥락)**

민 : 한 번은 다문화 가정 자녀에 관련한 공문이 왔었어요. 아이들을 소개 시켜주면 부모님 교육이나 아이들 교과교육 상담하고 싶다고요. 제가 조사해서 결제 받는데 교장선생님이 커트 하셨어요.

공적인 데가 아니라 시민연대에서 하는 것이고 아이들 전화번호랑 신상 같은 걸 제공해야 했기 때문이에요. 책임을 져야 되니까 하지 말라고 하시더라고요. 저는 좋은 취지여서 괜찮을 거라고 했는데도 안 되었어요.

(효과적인 다문화교육을 위해 필요한 것에 대한 내용 중)

김 : 교장 선생님 연수를 활용하는 것이 중요할 것 같네요. 교장 선생님 연수에서 생활지도 연수가 있었는데 너무 재미있다고 해서 더 활성화 되었거든요.

#### ■ 다문화가정 자녀에 대한 태도

문제는 다문화가정 자녀라는 사실 자체가 아니라, 적절한 교육 및 지도의 부재에서 오는 학습 및 사회적 능력의 저하이다. 다문화가정 자녀들의 학교생활에 대해 물어보았을 때 대체로 두 학교의 교사들 모두 아이들이 다문화가정 자녀라는 이유 자체만으로 문제가 되는 것은 아니라는 데 합의를 하고 있었다. 보통 일반적으로 생각하기에 다문화가정 자녀가 피부색이나 어머니의 국적 때문에 왕따를 당하거나 괴롭힘을 당할 것이며 그 결과 적응을 하지 못할 것이라고 인식하는 것과 달리 실제 학교생활에서 교사들의 눈에 비친 아이들은 잘 적응을 하고 있었다. 문제가 되는 것은 다문화가정 자녀라는 이유가 아니라, 어머니가 한국의 말과 문화를 알지 못해서 학습지도가 어렵고 그 결과 학습능력이 떨어지고 문제행동을 하는 것이라는 응답이었다. 학습능력과 문제행동만 없다면 다문화가정아이라는 이유로 적응에 어려움을 겪는 것은 아니라는 말이다.

**양 : 그럼 그 아이는 아이들하고 잘 친하게 지내나요?**

진 : 친구들 사이에서도 전혀 문제가 없고요. 성적이 많이 올랐어요. 어머니도 관심을 계속 가지시고요.

박 : 일본인인 경우는 문제가 없는 것 같아요. 저희 반에도 일본인 어머니인 아이가 있는데요. 5학년에도 한 명 있고요. 근데 애는 오히려 한국아이보다 더 차분하고 인사성이 굉장히 발라요. 주변 정리도 잘하고요. 엄마도 가끔 전화하면 긴장하고 받는데, 굉장히 예의 바르고요. 일본인 어머니 쪽은 문제가 없는 것 같아요. 그런데 베트남이나 그런 쪽 어머니들은 준비가 안 된 상태에서 오다 보니까 한국어도 서툴고요.

**양 : 그 아이들이 적응을 어떻게 하나요?**

민 : 다 한국에서 태어났기 때문에 말이나 이런 것은 너무너무 잘하고요 다문화 데리고 나가면 말도 잘하고 이해력도 빠른 것 같아요. 그런데 문제는 통제가 안 된다는 것. 담임선생님들께도 물어봤더니, 고학년 애들은 안 가려고 해요. 다문화 가는 걸요.

양 : 애들 사이에서 그게 큰 문제 안 되나요?

민 : 워낙 까불어서 그런 게 문제가 안 되더라고요.

장 : 그런 게 문제가 되는 게 아니라 자꾸 혼나니깐 문제가 되는 거예요. 숙제도 안 해오고 뭐 하라면 안하고 준비물도 안 가져오고 만날 혼나니까 주목받는 것이지 외모 때문에 그런 것 같지는 않아요.

양 : 외모나 다문화 가정 자녀라는 게 문제가 아니라는 것이군요?

장 : 예

○ 교사대상 FGI 결과를 다음과 같이 요약할 수 있다.

■ 다문화가정 자녀들 대상의 교육이 다문화교육이라는 인식을 가지고 있다. 즉, 다수자를 위한 다문화교육에 대한 인식은 아직까지 몇몇 관심 있는 교사들의 이야기이고 일반 다문화가정 자녀가 없는 학교의 경우는 필요성을 느끼지 못하고 있음을 나타내었다. 이는 다문화교육



에 대해 잘 알지 못하기 때문에 나타나는 결과로 교사대상의 교육 및 연수가 시급함을 드러내는 결과로 볼 수 있다.

■ 다문화교육의 전문성에 대하여 인식하지 못하고 있었다. 다문화교육이라고 하는 것이 평등성, 동등성, 차별반대, 인권 등이라는 것에는 동의하지만, 그런 것이 특별한 전문적 자질이 필요한 것은 아니며 스스로 사회과목에서 하는 내용에 근거하여 같은 방식으로 하면 된다는 인식이었다. 이는 다문화교육에 대한 심도 깊은 이해가 없음으로 인하여 생긴 오해로 교사연수 등 교육기회를 제공하여 다문화교육에 대한 개념 및 방향, 교육이 체계적이고 이론적 전문적이어야 하는 이유에 대한 설득이 필요함을 시사하였다.

■ 교내에서 다문화교육을 담당하는 것에 대해 매우 부담스럽게 생각하고 있었다. 그 이유는 다문화교육이 그 중요성과 현실성을 느끼지 못한 상태에서 통일교육, 학교폭력, 성교육, 장애학생담당 등 다양한 업무 중 하나일 뿐 특별한 것이 아니며, 다문화교육이라고 하는 것이 현재는 다문화가정 자녀를 대상으로 한글교육이나 문화체험을 하도록 하는 지원에 초점이 맞추어져 있기 때문에 아이들을 데리고 밖으로 나가는 업무를 담당하고 있기 때문이다. 따라서 다문화교육의 중요성을 인식시킴과 동시에 업무의 성격을 더 이상 체험활동 지원이 아닌 실질적 교육으로 방향전환을 해야 하며, 다문화교육으로 인하여 생기는 부담을 다른 부분에서 줄여주는 등 대안모색이 필요한 것으로 나타났다.

■ 인센티브로 점수를 주는 것에 대해서는 상반된 의견이 나왔는데, 점수를 주는 것이 가장 좋다는 의견과, 점수를 주면 다문화교육에 관심이 있는 사람이 아니라 점수가 필요한 부장급 교사들이 맡아서 할 것이고 그렇게 되면 결국 진정한 다문화교육이 이루어지지 않을 것이라

는 의견이었다. 따라서 교사들의 동기를 유발하는 방법으로 점수제가 과연 타당한지에 대한 충분한 토의가 필요함을 시사하였다.

■ 정부주도의 다문화교육정책에 대해서 교사들은 불만을 가지고 있었다. 다문화교육이 왜 필요한지, 현재 우리 사회가 어떤 상황인지에 대해 아무런 문제의식도 없는 상태에서 공문을 보내어 관련 사업을 하고 업적을 내려고 하는 방식은 오히려 다문화교육을 부담으로 생각하게끔 하는 효과를 유발하기 때문이다. 따라서 정부에서 무조건 지침을 내려 보내기보다 교사들의 자발적 움직임을 활성화시키는 방향으로 정책을 구성 및 집행하는 것이 바람직할 것으로 생각되었다.

■ 다문화교육이 활성화되기 위해서는 학교장의 태도가 중요함을 시사하였다. 어떠한 사업이나 교육프로그램이 활성화되기 위해서 가장 중요한 것은 기관의 관리자이기 때문에 학교장의 마인드를 형성하는 일이 가장 효과적인 길임을 시사하였다. 따라서 일반 교사들의 연수도 중요하지만 교장이나 교감의 다문화교육관련 연수가 선행될 필요성을 시사하였다.

■ 다문화가정 자녀들이 겪는 문제는 다문화가정 자녀라는 사실 자체 때문이 아니라, 적절한 교육 및 지도의 부재에서 오는 학습 및 사회적 능력의 저하라고 인식하고 있었다. 만일 사실이 그러하다면 그것은 매우 바람직한 현상이라고 생각된다. 왜냐하면 그 것은 초등학생들이 설문조사에서는 많은 고정관념과 편견을 드러낸 것과 달리 실제 또래와 섞였을 때는 피부색으로 인한 고정관념이 확연히 드러내지 않는 것이며, 학습능력과 사회적 능력만 어느 정도 유지된다면 특별히 다른 아이들과 어울리지 못할 이유가 없기 때문이다. 이는 다문화가정 자녀에 대한 정책이 지원이 아니라 역량개발에 비중을 두어야 함을 보여주는 결과로 생각할 수 있다.

## ⑤ 교육의 영향

청소년들을 대상으로 교육을 받은 경험이 있는 집단과 경험이 없는 집단이 다문화수용성에서 차이가 있는지 파악하기 위하여 두 집단간 차이검증을 실시하였다. 그 결과 <표 IV-86>에 나타난 바와 같이 종족적 배제주의의 ‘다문화사회의 긍정성’을 제외하고는 모든 요인에서 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 지금까지 청소년들이 받은 다문화교육의 효과가 유의미하게 크지 않으며 실제 소수집단에 대한 평등의식 고정관념 및 차별의식 배제 등 다문화교육의 기본 내용에는 영향을 거의 미치지 못한 것임을 나타내는 결과이며, 또한 현재 청소년들이 받고 있는 다문화교육의 내용이 피상적인 수준의, 본질을 다루지 않은, 방향성 측면에서 수정이 되어야 할 것임을 나타내는 결과이기도 한다.

<표 IV-86> 교육경험여부에 따른 다문화수용성의 평균차이: 청소년

| 요인          | 하위요인       | 경험집단       | 무경험집단      | t      |
|-------------|------------|------------|------------|--------|
| 종족적<br>배제주의 | 상대적 박탈감    | 2.79( .91) | 2.70( .82) | —      |
|             | 다문화사회의 긍정성 | 3.36( .87) | 3.24( .79) | 2.64** |
|             | 이주민 시민권 찬성 | 3.63( .95) | 3.61( .90) | —      |
|             | 송환정책 찬성    | 3.34( .98) | 3.28( .92) | —      |
|             | 다문화사회의 한계  | 3.15(1.08) | 3.11(1.01) | —      |
| 인지_긍정       | 외국인노동자     | 2.88( .71) | 2.89( .58) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.99( .71) | 3.00( .56) | —      |
|             | 새터민        | 2.76( .79) | 2.81( .64) | —      |
|             | 조선족        | 2.89( .73) | 2.91( .61) | —      |
| 인지_부정       | 외국인노동자     | 2.65( .73) | 2.66( .63) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.67( .61) | 2.69( .54) | —      |
|             | 새터민        | 2.72( .79) | 2.74( .67) | —      |
|             | 조선족        | 2.70( .74) | 2.73( .64) | —      |
| 정서_긍정       | 외국인노동자     | 2.86( .81) | 2.87( .70) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.98( .79) | 2.97( .67) | —      |
|             | 새터민        | 2.83( .84) | 2.84( .76) | —      |
|             | 조선족        | 2.87( .80) | 2.88( .70) | —      |
| 정서_부정       | 외국인노동자     | 2.68( .88) | 2.75( .79) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.70( .93) | 2.68( .79) | —      |
|             | 새터민        | 2.76( .87) | 2.76( .81) | —      |
|             | 조선족        | 2.65( .83) | 2.68( .76) | —      |
| 정서-연민       | 외국인노동자     | 3.06( .96) | 3.09( .87) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.56( .87) | 2.55( .76) | —      |
|             | 새터민        | 2.89( .94) | 2.92( .87) | —      |
|             | 조선족        | 2.75( .86) | 2.76( .79) | —      |
| 행동          | 외국인노동자     | 2.81( .89) | 2.78( .78) | —      |
|             | 국제결혼자녀     | 2.97( .97) | 2.98( .85) | —      |
|             | 새터민        | 2.67( .99) | 2.70( .89) | —      |
|             | 조선족        | 2.77( .95) | 2.79( .83) | —      |

## ○ 교육의 영향 분석결과 요약

- 청소년, 학부모, 교사 모두 해외문화 접촉경험이 피상적 수준의 단기 방문이 대부분이며, 국내에서도 소수집단과의 접촉이 많지 않은 것으로 나타났다.
- 청소년의 경우 단기방문이나 무경험자에 비해 장기방문경험자의 다문화수용성이 유의미하게 높은 것으로 나타나 외국문화경험이 중요한 요인임을 나타내었다.
- 청소년 대상으로 다문화교육 경험이 있는지 여부에 따라 다문화수용성을 차이 검증한 결과 다문화사회의 긍정성을 제외한 모든 하위 변인에서 경험이 없는 집단과 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 따라서 현재 청소년들이 받고 있는 교육의 내용이 다문화교육의 목표와 일치하지 않는 피상적인 수준의 일회적 활동에 불과할 가능성을 시사하였으며, 향후 바람직한 다문화교육을 위하여 교육 내용에 대한 점검과 함께 다문화교육의 방향 및 개념에 대한 홍보가 필요함을 시사하였다.

## (5) 요약 및 소결

청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 사회심리학적 요인을 분석한 결과 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인은 외국인이 한국에 입국함으로써 한국사회에 부정적인 영향을 주고 한국인의 일자리를 빼앗아 가는 등 피해를 줄 것이라는 상대적 박탈감이 가장 큰 영향을 주는 요인으로 밝혀져 현실적 갈등이론을 지지하

었다.

둘째, 단일민족 정체성은 다문화수용성에 부정적 영향을 미치지만 문화민족 정체성은 청소년들의 다문화수용성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 다문화수용성을 증진시키기 위해 초점을 두고 다루어야 할 부분은 단일민족 정체성과 자민족 중심주의에 대한 부분이지 문화민족 정체성이 아님을 시사하였다.

셋째, 환경적 영향에 대한 분석 결과 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인으로 학부모의 다문화 수용성 자체가 아니라 학부모가 어떠한 소수집단에 대해 어떤 태도를 지녔을 것이라고 생각하는 청소년의 주관적 지각이 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 다문화교육의 내용으로 주변 사람들의 태도를 객관적으로 제시해주고 그에 대해 토론을 함으로써 잘못된 오해를 하지 않도록 즉, 다원적 무지에 빠지지 않도록 하는 교육과정의 다문화교육에서 매우 필요한 요소임을 검증하였다.

넷째, 국내 소수집단에 대한 태도 중 국제결혼가정 자녀에 대한 태도는 국내 소수집단 중에서 가장 긍정적이었고 새터민은 비교적 부정적이었다. 이러한 결과는 현재 우리사회의 국제결혼가정자녀에 대한 관심과 정책적 노력의 결과일 가능성을 시사하며 새터민에 대해서도 마찬가지로 관심과 정책적 노력이 필요함을 시사하였다.

다섯째, 청소년 및 학부모집단의 외국문화 접촉경험이 매우 부족한 편이며 외국문화 접촉경험이 많을수록 다문화수용성은 높아지는 것으로 나타나 외국문화에 대한 개방된 자세와 경험의 필요성을 시사하였다.

여섯째, 청소년들의 경우 다문화교육 경험여부에 따라 다문화수용성의 차이를 검증해본 결과 다문화사회의 긍정성을 제외한 모든 하위 변인에서 경험이 없는 집단과 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 따라서 현재 이루어지고 있는 다문화교육의 내용을 점검하는 일이 필요하며 다문화교육의 방향설정 및 개념에 대한 홍보가 시급함을 시사하였다.

## V. 결론 및 정책제언

1. 결론
2. 정책제언





## V. 결론 및 정책제언

### 1. 결 론

본 연구는 다문화사회를 맞이하는 한국사회가 서로 이질적인 집단들이 접촉을 하면서 발생하게 될 갈등을 사전에 방지하고 서로에 대한 이해를 통한 사회통합을 도모하는 일이 필요하다고 하는 대전제에서 시작하였다. 이러한 기본적 대전제를 위하여 필요한 한 가지로 미래세대를 이끌고 나갈 청소년들을 대상으로 한 다문화교육을 들 수 있을 것이다. 다문화교육의 필요성에 대해서는 누구나 이의 없이 동의하지만 중요성에 대한 공감수준은 낮은 편이며, 현재 일선학교와 시민단체 등에서 시행하고 있는 다문화교육의 내용은 다문화교육에 대한 개념부터 혼재하고 있고, 이론적 근거나 체계성이 부재하는 등 전문성의 측면은 더더욱 문제가 되고 있다.

이에 본 연구에서는 다문화교육을 활성화시키기 위하여 크게 두 가지에 초점을 두어 연구를 수행하였다. 첫째는 청소년들이 다문화수용성을 지니지 못하게 만드는 심리적, 환경적, 개인적 경험요인이 무엇인지를 구체적으로 파악함으로써 우리 사회에서 이루어져야 할 다문화교육의 방향과 내용에 대한 도출을 하는 것이었고, 둘째는 국내외 다문화교육의 실태를 비교 분석하고 청소년, 교사, 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 분석함으로써 다문화교육을 활성화시키기 위한 시스템 구축에 도움이 되기 위함이었다.

연구결과 청소년들의 다음과 같은 결론이 도출되었다.

- 1) 청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 사회 심리적 요인 중 가장 영향력이 큰 것은 상대적 박탈감이다.

본 연구 분석결과 청소년들의 다문화수용성에 영향을 미치는 사회심리적 요인 중 가장 영향력 있는 요인을 파악하고자, 현실갈등이론에 근거한 상대적 박탈감, 권위주의 성격이론에 근거한 권위주의 성격, 사회정체감이론

에 근거한 집단 정체감으로서의 한민족 정체성의 효과를 비교 분석하였다. 그 결과 다문화수용성에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 상대적 박탈감인 것으로 나타났다. 이는 현재 청소년들이 이질적 집단의 입국으로 인하여 거부와 저항의 심리를 느끼는 부분이 결국 한국의 원주민이 아닌 이주민들이 들어옴으로 인하여 한국사회에 피해를 주고 제한된 자원을 놓고 경쟁을 하여 결국에는 한국인에게 피해를 줄 것이라고 하는 현실적 갈등이론에 기초한 부분임을 말해준다. 따라서 다문화교육의 내용을 구성할 때 상대적 박탈감에 대한 논리적 합리적 설명을 포함시키는 작업이 필요할 것으로 판단되었다.

## 2) 한민족 정체성의 대한 재조명이 필요하다

본 연구에서 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인을 검증하는 과정에서 한민족 정체성을 두 가지 요인으로 나누어서 그 효과를 비교하고, 한민족 정체성과 유사하지만 개념적으로 구분이 필요한 자민족중심주의를 포함시켜 효과성을 검증하였다. 그 결과 한민족 정체성 중 문화민족이라는 정체성은 다문화수용성에 오히려 긍정적인 효과를 지니는 것으로 나왔고, 부정적 영향을 주는 요인은 단일민족 정체성과 자민족중심주의라는 결과를 산출하였다. 현재 한국사회가 다문화사회를 맞이하여 한민족 정체성의 일부분인 단일민족 중심의 순수혈통주의를 비판하게 되면서, 마치 한민족 정체성 자체를 지니는 것이 비판을 받아야 할 문제인 것으로 잘못 인식이 되어, 아무런 의심 없이 받아들이던 기존의 가치를 갑자기 바꾸어야만 한다는 사회적 압력으로 심리적 저항이 나타나는 문제에 대한 답을 제시할 수 있다고 판단된다. 즉, 다문화수용성에 부정적 영향을 미치는 요인은 한민족 정체성 전체가 아니며 단일민족 정체성이며, 문화민족정체성은 오히려 강화 발전시킬 수 있는 부분이다. 따라서 다문화교육의 내용구성과정에서 한국인임을 문화민족이라는 정체성을 강조하고, 그 반대의 입장에서 다른 민족이나 국가도 다른 장점이 있다는 그들의 정체성을 인정하는 방향의 교육

이 실행되어야 할 것으로 생각된다.

3) 청소년들의 다문화수용성에 미치는 환경적 요인 중 중요한 것은 학부모의 실제 다문화수용성이 아니라 주변사람들의 태도에 대한 청소년의 주관적 지각이다.

청소년의 다문화수용성에 미치는 환경요인으로 학부모의 다문화수용성이 영향을 미칠 것으로 생각하였으나 분석결과 청소년의 다문화수용성과 학부모의 다문화수용성은 거의 상관관계가 없는 것으로 나타났고, 대신 친구, 학부모, 교사가 소수집단에 대해 어떠한 태도를 가지고 있을 것이라고 하는 청소년의 주관적 지각이 훨씬 더 많은 설명력을 지니는 것으로 나타났다. 이는 청소년들이 자신을 둘러싼 주변의 의미 있는 사람들이 어떠한 가치를 지니고 있을 것이라고 하는 잘못된 판단으로 인하여 자신의 가치형성에 부정적 영향을 받는 다원적 무지의 문제를 잘 나타내는 결과임이 나타났다. 따라서 다문화교육의 실행과정에서 다른 사람들이 그렇게 편견을 가지고 있지 않음을 실제 경험을 통해 보여주는 등 다원적 무지를 깨는 교육내용이 포함될 필요성을 보여주었다.

4) 소수집단에 대한 개별화를 통한 다문화교육이 필요하다

본 연구의 결과 국내에 거주하는 다양한 소수집단 중 국제결혼가정 자녀는 가장 긍정적 평가를 받았고, 새터민은 가장 부정적 평가를 받는 것으로 나타났다. 이는 인지, 정서, 사회적 거리감 등 전반에 걸쳐서 나타났고, 학생과 학부모에서 거의 유사하게 나타난 결과로 국제결혼가정 자녀에 대한 수용감 그리고 새터민에 대한 거부감이 매우 일관되고 강력하게 존재하는 사회현상임을 보여주고 있다. 이는 현재 우리 사회에서 가장 사회적 정책적으로 관심을 받고 있는 대상이 바로 국제결혼가정 자녀이기 때문인 것으로 해석된다. 만일 그렇다면 그것은 사회적 움직임과 정부시책의 효과성을

보여줄 수 있는 고무적인 증거가 되며, 그러한 효과를 국제결혼가정 자녀 뿐 아니라 다양한 집단에 대한 개별적 관심과 지원으로 분산 및 강화시킬 수 있음을 나타낸다. 즉, 다문화를 논의할 때 소수집단을 하나의 집단으로 묶어서 개별적 특징을 무시한 채 정책수립 및 지원방안이 논의되어서는 안 되고, 특히 지금처럼 국제결혼가정 자녀만이 중요한 대상으로 되어서는 안 될 것으로 생각한다. 새터민, 이주 노동자 자녀 등 다양한 집단에 대하여 동등한 관심과 지원이 필요하다.

#### 5) 다문화교육의 필요성과 중요성 등에 대한 홍보 및 인식 확산이 필요하다

본 연구에서 학생, 학부모, 교사들의 다문화교육에 대한 인식을 조사한 결과 학생과 학부모의 인식수준은 낮고, 교사들의 인식수준은 높으나 실제적으로 중요성을 공감하지는 못하는 것으로 나타났다. 이는 다문화교육의 중요성에 대한 국민적 이해와 설득 없이 단지 위에서 하달하는 방식으로 정책이 집행되었기 때문으로 생각된다. 따라서 다문화교육이 진정으로 국민들의 호응을 얻어내기 위해서는 다문화교육의 필요성과 중요성에 대한 홍보 및 인식 확산이 선행되어야만 할 것이다.

#### 6) 일반 교사연수 뿐 아니라 교장, 교감 등 관리직 교사들의 연수가 시급하다

본 연구의 결과 일반 교사들의 경우 관심은 있으나 굳이 다문화교육연수를 선택할 이유에 대해 공감하고 있지 못한 것으로 나타났다. 다문화교육이란 것을 하면 좋지만 그보다 더 중요한 것이 있으면 꼭 할 필요는 없는 하나의 부담스러운 부가업무로 인식하고 있기 때문이다. 만일 본인의 반에 그런 아이가 있다면 관심을 가지겠지만 그렇지 않다면 크게 필요성을 느낄 수가 없기 때문이라는 것이 교사들의 설명이다. 또한 다문화교육에 대해서

도 일반 학생들을 대상으로 하는 반편견 반차별 평등교육이라기 보다는 다문화가정 자녀를 대상으로 하는 동화교육이 다문화교육인 것으로 오해하고 있는 경향이 많았다.

관심이 있는 교사들의 경우는 하려 해도 어떻게 해야 하는지에 대한 방법과 자료가 부족하다는 호소를 한 반면, 전혀 관심이 없는 교사들의 경우는 다문화교육이 특별히 연수를 받아가면서 해야 하는 내용은 아니라고 생각을 하며, 만일 자신이 해야 하면 그냥 생활 속에서 하면 되는 것이라는 생각을 드러냄으로써 다문화교육의 전문성에 대해 인식하지 못하고 있었다.

이러한 결과를 토대로 생각해 볼 때 교사들을 대상으로 한 다문화교육의 필요성 및 중요성 교육은 시급히 이루어져야 하며, 그 전에 교장, 교감 등 관리직 교사들의 교육이 선행될 필요가 있을 것으로 생각되었다. 한 학교에서 다문화교육이 활성화되느냐 아니냐의 여부는 교장의 관심과 노력의 여부에 달려있기 때문이다. 결국 이러한 문제를 해결하는 방법은 일반교사, 교장, 교감 등 교사집단 전체에 대한 다문화교육이므로 다문화교육의 필요성만 논의할 것이 아니라 실행되는 일이 필요할 것이다.

## 7) 부모교육이 필요하다

교사교육 뿐 아니라 부모교육이 함께 이루어져야 할 필요가 있다. 부모들의 경우 다문화수용성의 수준에서 청소년들의 수준과 거의 유사하거나 혹은 더 많은 편견을 지니고 있는 경우도 있어, 청소년들의 가치관 형성에 영향을 미칠 가능성이 매우 높다. 물론 연구결과 부모의 가치관이 직접적으로 영향을 미치는 것은 아닌 것으로 나타났다. 그러나 부모들의 교육이라는 것은 단지 자녀에 대한 영향을 의미하는 것이 아니라 사회전반의 인식을 의미하므로 청소년 뿐 아니라 부모세대에 대한 교육도 필수적으로 이루어져야 함을 의미한다.

## 8) 청소년 및 교사대상 국제교류사업이 활성화될 필요가 있다

본 연구에 따르면 외국문화를 접촉한 집단이 접촉하지 않은 집단에 비해 다문화수용성이 높은 것으로 나타났다. 또한 선행연구에서도 외국문화 접촉경험이 있는 교사들이 다문화수용성이 높은 것으로 나타났다. 이는 다양한 문화의 경험여부만으로도 다문화수용성을 높일 수 있는 가능성을 보여주는 결과라 할 수 있다. 따라서 청소년 및 교사대상으로 국제교류의 기회를 제공하는 일이 필요하다고 생각한다. 그러나 준비 없는 단순한 교류를 의미하는 것이 아니다. 외국 문화를 어떻게 대해야 하는지에 대한 올바른 태도 없이 단순히 외국을 방문하는 일은 오히려 자민족 중심주의를 강화시키는 작용을 할 가능성도 있다. 따라서 체계화된 프로그램을 구성하여 사전교육과 함께 제공될 필요가 있다.

## 2. 정책제언

본 연구는 일반 다수자를 대상으로 한 다문화교육에 초점을 둔 연구로, 주로 일반 다수자를 대상으로 한 다문화교육정책에 한정하여 제안하고자 한다. 본 연구에서의 목적에서 밝힌 바와 같이 다문화교육의 방향 및 내용 측면과 활성화를 위한 시스템 구축의 두 가지로 나누어 제안하고자 한다.

### ○ 다문화교육의 방향 및 내용 측면

#### 1) 다문화교육의 중장기정책 목표 및 원칙의 확립 필요

기존의 선행연구나 본 연구의 결과에서도 나타나듯이 정부와 학계에서는 많은 관심과 논의들이 이루어지고 있는 것과는 별개로 일반교사나 학생수준에서는 다문화교육의 개념에 대해 여러 개념들이 혼재하고 있으며, 진행

되는 프로그램들도 중장기적 목표나 원칙에 근거하지 않고 산발적으로 이루어지고 있다. 그러나 보다 효율적이고 체계적 다문화교육이 혼란없이 이루어지기 위해서는 기본 개념과 목표, 원칙에 대한 합의가 필요하며 그 합의된 원칙 및 목표를 기반으로 다문화교육을 진행해야만 할 것으로 생각한다.

## 2) 다문화교육의 개념 및 방향에 대한 홍보 필요

다문화교육의 개념, 방향, 및 원칙에 대한 국민적 합의는 다문화교육의 가장 기본적인 사항일 것이다. 그 이유는 결론에서도 언급했던 바와 같이 다문화교육이 무엇인지에 대한 심각한 고려도 없고 필요성도 공감하지 못하는 상태에서 정부 수준에서 정책을 만들어 학교로 내려 보내는 방식의 사업진행이 된다면 다문화교육에 대한 진정한 공감 없이 기타의 관심 없는 여러 사업 중 하나에 불과한 것으로 전락할 가능성이 있기 때문이다. 따라서 다문화교육의 개념과 함께 필요성과 중요성을 홍보하기 위한 다음과 같은 방법을 제안한다.

### ○ 1급 정교사 연수프로그램에 다문화교육 편성

다문화교육에 대한 인식확산을 위한 가장 효과적인 방법으로 교사연수프로그램에 다문화교육의 내용을 과목으로 편성하는 방법을 들 수 있다. 1급 정교사 연수프로그램과 같이 누구나 한 번씩은 들어야 하는 교사연수 프로그램에서 다문화교육의 개념과 필요성에 대해 단 한 시간이라도 접하게 된다면 매우 효과적인 결과를 유발할 것이다.

### ○ 교장 연수프로그램에 다문화교육 편성

한 학교의 다문화교육이 활발하게 이루어질 수 있는냐의 여부는 교장의

인식에 따라 결정된다고 해도 과언이 아닐 것이다. 따라서 교사교육에 앞서 교장들의 연수프로그램에 다문화교육을 편성하여 필요성과 중요성을 설득시킬 수 있다면 교사들의 교육의지를 북돋우고 지원함으로써 학교의 분위기를 활성화시킬 수 있는 매우 영향력 있는 방법이 될 것이다.

### ○ 학교 학부모 교육 실시

청소년의 다문화의식을 높이기 위해서는 학교 뿐 아니라 가정과 지역사회 모든 부분에서 함께 유기적으로 움직일 필요가 있다. 따라서 교사가 우선 연수를 받고, 연수를 받은 교사가 각 학교에 돌아와 학부모를 대상으로 한 다문화교실을 열어서 관심을 유도하거나 전문 강사를 초빙하는 방식으로 학부모 교육을 실시하는 것이 바람직할 것으로 생각된다. 그 교육을 통하여 다문화가정 학부모와 일반 학부모가 만나서 함께 활동을 하는 프로그램을 구성하면 더욱 효과적일 것이다.

## 3) 지역사회 중심의 다문화교육 프로그램 실시

### ○ 청소년 지도자 대상 다문화교육 전문가 양성 프로그램 실시

다문화교육은 단순히 학교의 공교육체제를 중심으로만 이루어져서는 안 되고 지역사회의 청소년시설 중심의 다양한 다문화교육 프로그램이 이루어질 필요가 있다. 특히 청소년 지도자들을 대상으로 한 다문화교육 전문가 양성 프로그램을 개발 및 운영하여 학교 교사들이 아닌 청소년 지도자들을 다문화교육 전문가로 키우는 방식을 고려할 필요가 있다. 현재 학교 교사들의 경우 과중한 업무로 다문화교육이라는 새로운 업무를 맡는 것에 대해 부담을 느끼고 있는 형편이다. 따라서 청소년 지도자들을 다문화교육 전문가로 양성하여 각 학교에 파견을 나가거나 청소년 시설 내에서 프로그램을 실시하는 방안을 제안한다.



## ○ 청소년 수련관 중심의 다문화교육 프로그램 개발 및 실시

학교에서는 전반적인 교과과목을 통해 일반적인 시민가치를 형성하도록 하는 반면, 보다 집중적이고 전문적인 다문화교육 프로그램을 개발하여 지역사회 내의 수련관이나 문화의 집 등 청소년 시설에서 방학 중 수련활동의 하나로 제시하는 것이 효과적일 것으로 생각된다. 왜냐하면 다문화교육 집중 프로그램들은 성격상 연속적으로 일정한 시간을 필요로 하는데, 학교 중심으로 하기에는 여건상 어려움이 있기 때문이다. 따라서 방학이나 주말을 이용하여 청소년 시설에서 집중 프로그램들을 실시하여 청소년들이 보다 직접적이고 체계적인 교육을 받을 수 있도록 하는 것이 바람직할 것으로 생각된다.

## 4) 다문화교육 프로그램의 질적 향상 도모

### ○ 효과적인 다문화교육 프로그램 개발을 위한 연구 지원체계 확립

현재 이루어지고 있는 프로그램들은 모두 일선 교사들이나 시민단체의 관심 있는 몇몇의 사람들이 자신의 개인적 관심으로부터 시작하여, 이론적 근거나 객관적 경험적 자료에 근거한 프로그램 구성이 아닌 경우가 대부분이다. 다양한 실험적 프로그램들이 시도되는 것은 좋은 일이지만 이론적 경험적 근거 없이 이루어지는 프로그램은 시간과 예산을 낭비할 뿐 아니라 다문화에 대한 잘못된 인식을 심어줄 수 있다는 점에서 위험성마저 있을 수 있다. 예를 들면, 본 연구결과 청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인으로 상대적 박탈감과 주변사람들의 태도에 대한 인식이 산출되었는데, 기존의 프로그램에서는 그러한 내용은 전혀 다루어지지 않고 있는 부분이다. 따라서 보다 전문적이고 이론적이며 체계적인 다문화프로그램을 개발하기 위한 지원체계를 확립하여 프로그램의 질적 향상 및 효과성 향상을 도모해야 할 것이다.

## ○ 다문화교육 프로그램 인증제 실시

프로그램의 질적 향상을 위하여 다문화교육 프로그램 인증제를 실시하여 타당성이 검증된 프로그램이 활용될 수 있도록 하며, 대상별 단계별 수준별 프로그램을 구성하여 한 단위가 끝날 때마다 교육과정을 이수했다는 자격증을 발부함으로써 교육내용의 연속성과 전문성을 제고할 수 있도록 하는 것이 효과적일 것으로 생각된다.

## ○ 대상에 대한 개별적 접근 필요

여기서 말하는 대상에 대한 개별적 접근이란 다문화교육 프로그램에서 다루는 대상에 대한 개별적 접근을 의미한다. 다문화교육 프로그램의 내용에서 다루는 내용은 기본적으로 인간의 평등, 동등성, 인권에 근거한 반차별 반편견이 목표가 되지만 목표를 달성하기 위해서는 각각의 소수집단에 대한 역사적 사회적 배경에 대한 이해를 필요로 한다. 현재와 같이 소수집단을 하나의 동질적인 집단으로 묶어서 우리와 ‘다른 사람들’이라는 방식으로 단순화 할 때 각 집단에 대한 오해와 편견이 유발되기 쉽다. 본 연구에서도 국제결혼가정 자녀에 대한 태도는 긍정적인 반면 새터민에 대한 태도는 대조적으로 부정적이었다. 이러한 결과는 새터민에 대한 이해부족에서 오는 것으로 새터민에 대한 개별적 접근을 통하여 편견을 수정할 필요가 있다. 이와 같이 새터민 뿐 아니라 다양한 사람들에 대한 심도 깊은 이해와 진정한 평등성을 경험하도록 하기 위해서는 소수집단 사람들에 대한 개별적 접근이 필요하다고 생각된다.

## ○ 다문화교육의 활성화를 위한 시스템 구축

### 1) 청소년 및 교사대상 국제경험 활성화

#### ○ 자매결연을 통한 국제교류

본 연구의 결과 외국문화를 장기접촉한 경험이 있는 학생들의 경우 단기 접촉자나 무경험자에 비해 다문화수용성이 높은 것으로 나타났으며, 단기 접촉자의 경우도 무경험자보다는 다문화수용성이 높은 것으로 나타나 단순한 외국문화접촉도 다문화수용성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 학생 및 교사대상의 국제교류를 활성화시키는 일이 다문화교육의 효과성 측면에서 바람직할 것으로 생각된다. 그 중 한 방법으로 외국의 학교와 자매결연을 맺고 서로 상호 방문하는 등의 교류프로그램을 구성하는 것이 효과적일 것으로 생각된다. 만일 다문화가정 자녀가 있는 학교라면 그 부모의 출신국 학교와 자매결연을 맺음으로써 그 다문화가정 자녀와 학부모의 주도적 위치를 경험하도록 할 수 있는 등 동등성을 경험하는 데 좋은 효과가 있을 것이다.

#### ○ 기업 및 지자체 후원 연계를 통한 외국 봉사활동 활성화

외국의 문화를 경험하는 다른 방법으로 기업 및 지자체의 후원을 통하여 외국의 봉사활동을 활성화시킬 수 있다. 이는 지역사회의 청소년 수련관 등 청소년단체를 통해서 이루어질 때 효과적인 부분으로 기업이나 지자체의 후원이나 연계를 통하여 외국에 자원봉사활동을 경험함으로써 외국의 문화를 경험하고 그 나라 사람들의 삶을 이해하는 기회가 되어 다문화교육의 한 파트로 구성될 수 있을 것으로 생각된다.

그러나 자매결연을 통한 교류나 외국 봉사활동의 경우는 사전에 미리 다

문화교육을 받고 나서 가야만 할 것이다. 그렇지 않으면 단순한 관광으로 생각하거나 경험한 것을 다문화수용적 태도로 전환시키지 못할 가능성이 있기 때문이다. 따라서 사전에 체계적 교육이 필수적으로 선행될 필요가 있다.

## 2) 지역사회협의체 중심의 다문화교육 활동 시스템 구축

지금까지의 다문화교육은 특정한 구심체 없이 시민단체나 일부 학교에서 관심 있는 교사연구모임 등을 통해 이루어지고 있다. 그러나 다문화교육이 좀 더 활성화되기 위해서는 다문화교육의 시행을 유기적으로 조절하고 관리하는 중심체가 필요하다. 그 중 가장 바람직한 방식은 지역사회 중심의 협의체를 구성하는 것이다. 지역의 학교, 청소년 수련관, 청소년 상담지원센터, 결혼이주여성지원센터, 외국인노동자지원센터, 교육청, 시도군청, 지역의 기업을 연계하는 다문화교육센터를 설립하여(또는 현재 이미 존재하는 센터를 활용하여) 다문화교육 프로그램과 전문 강사를 지원하고, 물질적 심리적 지원을 상호 교환하는 등 각 집단을 유기적으로 연결하고 조절하는 업무를 담당하는 것이다.

예를 들면, 학교와 청소년 수련관은 다문화교육 프로그램과 장소를 제공하고, 상담지원센터에서는 다문화가정 자녀들의 적응 및 심리상담을 지원하며, 결혼이주여성지원센터와 외국인노동자지원센터에서는 외국출신의 이주자들이 다문화교육 프로그램에 주체로 활동하도록 하며, 교육청, 시도군청 및 지역의 기업에서는 각 활동을 지원하는 일을 하고, 이러한 일들을 지역다문화교육센터가 중간역할을 하는 것이다. 그리고 각 지역의 다문화교육센터는 중앙의 다문화교육센터를 중심으로 다시 모일 수 있도록 유기적 시스템을 구축하는 것이 필요할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 경기도 가족여성개발연구원(2007). 다문화 교육 정책방안 연구. 경기도교육청, (재) 경기도가족여성개발원.
- 고아라(2005). 수도권 초등학생의 인종 편견에 관한 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육인적자원부(2007). 다문화 교사를 위한 교육참고자료연구. 교육인적자원부
- 교육인적자원부(2007). 다문화교육 담당 핵심교원 양성 프로그램 연구. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007). 우리나라 다문화교육 정책 추진현황, 과제 및 성과분석에 대한 연구. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2007). 다문화교육의 이해를 위한 교양교재 저술을 위한 연구. 교육인적자원부.
- 금희연·전인영(1998). 중국의 소수민족정책에 관한 연구. 세계지역연구논총, 제12집.
- 김경은(2003). 유아교육기관에서의 반편견 프로그램 효과분석. 동국대학교 교육대학원 대학원 석사학위 청구논문.
- 김명철(2006). 케네디 리더십. 서울: 마젤란. (역).
- 김비환(2007). 한국사회의 문화적 다양화와 사회통합: 다문화주의의 한국적 변용과 시민권 문제. 법철학연구 제 10권 2호, pp. 317-348.
- 김소진(2006). 초등미술과에서 통합교육을 활용한 타문화 이해에 관한 연구. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김아영(2006). 초등교사의 다문화교육 인식실태 조사. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 김옥순(2008). 한중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구 제 18권 1호, pp. 193-217.
- 김의철, 박영신(2004). 청소년과 성인의 삶의 질 인식에 대한 토착심리분석: 가정, 학교, 직장, 여가생활을 중심으로. 한국심리학회지: 건강, 9(4), 973-1002.
- 김일수(2003). 가자! 세계로. 국제이해교육 재량활동 인정도서 및 교사용 지도서. 울산. 경남 인쇄정보산업협동조합.
- 김정호(2001). 중국의 소수민족 교육정책에 관한 연구-개혁·개방이후를 중심으로. 서강대학교 석사학위 논문.
- 김정호(2008). 중국의 소수민족교육과 다문화교육-중국 초등사회과의 다문화교육 내용 탐색. 사회과교육, 제47권, 1호.

- 김현덕(1996). 한국의 세계교육. 발표자료. 1996년도 이화여대 국제학술심포지움 (세계교육의 방향과 과제: 간학문적 접근). 서울.
- 김형보(1998). 改革・開放 以後 中國 少數民族 政策 研究-티벳 自治區를 중심으로. 서강대학교 석사학위 논문.
- 김혜숙(1989). 지역간 고정관념과 편견의 실상. 한국심리학회(편). 심리학에서 본 지역감정. 서울:성원사.
- 김희숙, 장인한(2008). 제3분과 다문화주의 초등교육과정의 설계 : 통합적 음악활동 중심의 음악과 교육과정 재구성 -다문화 교육 내용을 중심으로. 한국초등교육학회 학술대회논문집. pp. 311-342.
- 나현숙(2003). 다문화 이해를 위한 미술수업방안 연구. 목원대학교 석사학위 청구 논문.
- 노선하(2004). 초등사회과에서 다문화교육을 위한 교수·학습방안에 관한 연구. 청구교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 류성환(2007). 현장에서의 다문화교육 사례. 한국에서의 다문화주의 현실과 쟁점. 한울 아카데미. 서울.
- 민경환(1989). 권위주의 성격과 사회적 편견-대학생집단을 중심으로. 한국심리학회지, 사회, 4(2), 146-168.
- 박경태(2001). 노동력 송출국에서 본 이주노동자의 사회적 연결망: 필리핀의 가족과 공동체를 중심으로. 신학사상, 113호, pp. 26-48.
- 박세훈(2008). 미국 중등교육의 개혁과 쟁점. 2008년 서울대학교 미국학연구소 학술대회.
- 박윤경.(2007). 다문화 접촉경험의 교육적 의미 이해: 초등 예비교사들의 문화다양성 관련 변화를 중심으로. 시민교육연구, 39(3), pp. 147-183.
- 박재의, 전현정, 이순옥, 김무정(2008). 다문화주의 초등교육과정의 설계 : 다문화 교육 연구학교 운영 사례 분석을 통한 교육과정 개발방향 모색. 한국초등교육학회 학술대회 자료집, pp. 277-309.
- 박정문(2006). 초등학생의 다문화학습활동에 관한 반성적 실천연구. 경남대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 박정순(1989). 지역감정문제의 본질: 실상과 허상. 경북대 사회과학연구, 5, 341-348.
- 박준식, 이재혁, 한준 (1999). 한민족네트워크공동체의식조사. 한림대학교 민족통합연구소.
- 박채복(2008). 한국 이주자 사회통합정책의 방향과 과제. 한국동북아논총 제 46집,

- pp. 253-274.
- 배대한(2004). 한민족의 정체성문제와 교육개발. 해외동포 63권, pp. 20-25. 해외교포문제연구소.
- 배미애(2004). 세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의. 교과교육학연구. 제 8권 1호, pp. 105-122.
- 법무부(2007a). 국적별외국인입국자.
- 법무부출입국(2007) 외국인정책본부 2007년 8월 24일 발표. www.moj.go.kr.
- 서정갑(1997). 부조화의 정치: 미국의 경험. 서울: 법문사.
- 설동훈, 정태석 (2002). 새로운 세대의 등장과 민족정체성의 변화. 사상. 54호, pp. 28-52.
- 신현경(2006). 탐구중심 다문화교육활동이 유아의 인종편견과 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 안경식(2007). 중국 소수민족교육의 과거와 현재-다문화교육의 관점에서. 교육사상연구. 제21권. 제2호.
- 염미숙(1999). 다문화교육을 위한 유아의 인종인식에 관한 연구. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 염철현(1999). 미국 교육법제의 사회통합 기능에 관한 연구. 고려대 박사학위논문.
- 염철현(2000). 교육법제와 사회통합의 문제. 교육법학연구, 제 12호, pp. 81-104.
- 염철현(2001). 교사와 법. 서울: 원미사.(역서)
- 염철현(2006). 차별철폐정책의 기원과 발자취: 차별의 벽을 넘어 평등의 세계로. 서울: 한울 아카데미.(역서)
- 염철현a(2006). 미국 고등교육기관에서 적극적 차별 수정 정책의 적용에 따른 연방법원의 판결과 시사점. 비교교육연구. 16(1).
- 염철현b(2006). 브라운 판결의 교육사적 의의 및 시사점. 비교교육연구. 16(3).
- 염철현(2008). 미국의 Head Start와 한국의 We Start 운동의 비교·분석 및 그 시사점. 비교교육연구. 18(2).
- 오경석(2007). 어떤 다문화주의인가? 다문화사회 논의에 관한 비판적 조망. 한국에서의 다문화주의: 현실과 쟁점. 서울: 한울 아카데미.
- 윤경로(2004). 미주 한인사회의 초기 구국운동과 한민족의 정체성: 1910년대 한인교회를 중심으로. 심포지움자료집 '한국기독교와 역사', pp. 7-28.
- 윤인진(1998). 재미한인의 민족정체성과 애착의 세대간 차이. 재외한인연구 제 6호, pp. 66-95.
- 윤인진(2002). 세계한민족의 이주 및 정착의 역사와 한민족정체성의 비교연구. 재

- 외한인연구 제12권 1호(통권 12호), pp. 5-64.
- 은지용(2007). 청소년 다문화 학습 프로그램 모형 개발 연구. 청소년학연구, 제 14권 3호, pp. 217-241.
- 이광규(1995). 재미교포2세교육의 방향과 과제. 해외한민족 교포자녀와 민족교육, pp. 23-40.
- 이광규(1999). 해외교포와 한민족공동체. 민족통합과 민족통일. 한림대학교 민족통합연구소, pp. 149-171.
- 이광규(2005). 세계 속 동포들의 현황과 과제. 이중언어학, 제 28호, pp. 1-10.
- 이민경(2007a). 프랑스 다문화 교육의 배경과 쟁점. 교육과정평가연구, 10(2), 53-76.
- 이민경(2007b). 프랑스 이주민 정책과 다문화 교육. 서울:국가청소년위원회 무지개청소년센터
- 이민경(2007). 프랑스의 이주민 정책과 다문화교육. 다문화청소년 알아가기 vol. 5. 무지개청소년센터.
- 이순태(2007). 다문화사회의 도래에 따른 외국인의 출입국 및 거주에 관한 법제 연구. 한국법제연구원 2007 연구보고.
- 이순호(2004). 미국에 대해 알아야 할 모든 것, 미국사. 서울: 도서출판 책과 함께. (역서)
- 이은주(2007). 실업계 고교생의 이주노동자 이해증진을 위한 다문화교육 단위 개발 및 적용. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이정우(2007). 다양한 인종,민족 집단에 대한 예비교사의 고정관념: 사회과 예비교사 교육에의 함의. 시민교육연구, 39권 1호, pp. 153-178.
- 이지은(2006). 다문화주의 관점에서의 고등학교 교과서 분석연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 일본 외무성: [www.mofa.go.jp](http://www.mofa.go.jp)
- 일본국제협력기구: [www.jica.go.jp](http://www.jica.go.jp)
- 일본문부과학성: [www.mext.go.jp](http://www.mext.go.jp)
- 임성택(2003). 세계시민교육 관점에서의 외국인에 대한 한국학생들의 고정관념 분석. 교육학연구, 41권 3호, pp. 275-301.
- 장인실(2006). 미국 다문화 교육과 교육과정. 교육과정연구, 24(4).
- 장태한(2001). 한국대학생의 인종·민족 선호도에 관하여. 당대비형, 11호 pp. 99-113.
- 전경숙, 박혜정(2005). 한국의류학회지, Vol. 29, No. 11, pp. 1498-1506.



- 전옥순(2002). 국제이해교육 활성화방향 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 정기선(2004). 한국인의 국가정체성 국제비교: 자격요건 평가를 중심으로. 한국인의 국가정체성, 불평등지각, 노동지향, 가족가치: 국제사회조사(ISSP)와 한국종합사회조사(KGSS)자료를 이용한 국제비교연구. 성균관대학교 서베이리서치센터. 서울: 한국학술진흥재단.
- 정선희(1997). 다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 정영훈(2002). 한민족공동체 형성과제와 민족정체성문제. 재외한인학회 연례학술대회 발표논문집. pp. 1-13. 재외한인학회.
- 정정수(2008). 아시아와 친구하기-이주민과 함께 열어본 다문화 교육의 장. 청소년문화포럼 자료집, pp. 9-24.
- 정희라(2007). 영국의 자유방임식 다문화주의: 영국적 전통과 이민자 통합. 이화사학연구 제 35집, pp. 1-27.
- 조경근(1987). 정치사회의 시각에서 본 영호남 간의 지역감정 실재와 약화 및 해소. 한국청지학회, 7, 107-126.
- 조용환(2008). 다문화교육의 의미와 과제. 다문화사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망. 동녘.
- 조혜영(2002). 해외동포 모국수학생에 대한 연구. 재외한인연구 제12권 1호(통권 12호), pp. 65-114.
- 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구. 한국여성정책연구원, 한국청소년정책연구원.
- 지성애, 정대현, 김경숙, 김현주, 채영란, 김지예(2006). 유아의 초등학교준비도에 대한 유아교육기관 교사와 학부모 및 초등학교 교사의 인식. 열린유아교육연구, Vol. 11, No.5,
- 최현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십: 다문화의식을 중심으로. 시민사회와 NGO. 한양대학교 제3섹터연구소.
- 프랑스 교육부 인터넷 사이트 <http://www.education.gouv.fr>
- 프랑스 난민 보호 사무국 인터넷 사이트 <http://www.ofpra.gouv.fr>
- 프랑스 사회연대부 사이트 <http://www.travail-solidarite.gouv.fr>
- 프랑스 이민부 인터넷 사이트 <http://premier-ministre.gouv.fr/iminidco>
- 하숙현(2000). 다문화교육에 대한 부모의 인식 및 양육실태 연구조사. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 한건수(2008). 비판적 다문화주의. 다문화사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망.

동녘.

한경구(2008). 다문화사회란 무엇인가? 다문화사회의 이해. 다문화교육의 현실과 전망. 동녘.

한국여성정책연구원(2008). 한국사회의 다민족·다문화지향성에 대한 조사연구. 경제·인문사회연구회협동연구총서 07-19-02. 황정미, 김이선, 이명진, 최현, 이동주.

한국여성정책연구원(2007). 한국사회의 다민족·다문화지향성에 대한 조사연구.

한국청소년개발원(2002). 청소년의 타민족·문화에 대한 태도 및 세계시민교육 방안. 연구보고 02-R06. 임성택, 주동범, 김희진.

한국청소년정책연구원 (2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구. 조혜영.

한규석(2002). 사회심리학의 이해. 서울: 학지사.

한승연(2000). 초등학교과에서의 국제이해교육에 관한 연구. 서울교육대학교 석사 학위논문.

홍기원(2008). 이주민 관련 문화프로그램의 현황분석과 개선방안에 대한 연구. 한국문화관광연구원.

Abdallah-Pretceille M.(2004). *L'Education interculturelle*, Que sais-je ? n° 3487 Paris: PUF.

Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*, New York: Harper.

Allen, Benjamin L. (2006). 미국의 Head Start. 2006년도 We Start 국제세미나 자료집.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison -wesley.

Anderson, Terry. H. (2004). *The pursuit of fairness: a history of affirmative action*. Oxford University Press.

Aronson, E., & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, Jigsaw, and the Mexican experience. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy*(pp. 301-314). New York: Plenum.

Aronson, T. (1988). *The Social animal*. New York: Freeman.

Banks, J. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bank, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Batelan P.(2003), Conference permanente des ministres européens de l'Education – Education interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie, 21e session Athenes, Grace, 10–12 novembre.
- Billing, M. (1976). Social psychology and intergroup relations. London Academic Press.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring social distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299–308.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer(Eds.). *Group in contact: The psychology of desegregation*(pp. 281–302). New York : Academic Press.
- Brown, R. (1988). *Group processes: Dynamic within and between groups*. New York: Ball Black.
- Brown, S. C., & Kysilka, M. L. (2003). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. USA : Allyn and Bacon.
- Brubaker, R. (1992). Citizenship and Nationhood in France and Germany. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Campbell, D. E. (2004). *Choosing Democracy : A practical guide to multicultural education*. New Jersey: Pearson Education. Inc. *Castaneda v. Pickard*, 648 F.2d 989(1981).
- Clore, G. I., Bray, R. M., Itkin, S. M., & Murphy. (1978). Intercultural attitudes and behavior at a summer camp. *Journal of personality and Social Psychology*, 36, 107–116.
- Coenders, M., Lunners, M., & Scheepers, P. (2003). Majority populations' attitudes towards migrants and minorities—report for the European Monitoring Center on Racism and xenophobia, <http://eumc.eu.int>.
- Cook, S. W. (1978). The 1954 social science statement and school desegregation: A reply to Gerard. In P. A. Katz & D. A. Taylor(Eds.). *Eliminating racism: Profiles in controversy*(pp. 237–256). New York : Plenum.
- Crawford, J. (1987). Bilingual Education: Language, Learning, and Politics. *Education Week*. April.
- Cuche, D. (1996), *La Notion de Culture dans les sciences sociales*, Paris:

- La D'couverte, call, Reperes, nouvelles ed. 2001.
- Dornoff, R., Tankersley, C., & White, G. (1974). Consumers' perceptions of imports. *Akron Business and Economics Review*, 5, pp. 26–29.
- Giolitto, P. (1993), *Enseigner l'education civique de l'ecole*, Paris: Hachette.
- Greenberg, B. (1988). Some uncommon television images and the drench hypothesis. In S. Oskamp (Eds.), *Television as a social issue*. Applied Social Psychology Annual. Sage.
- Jessor, T. (1988). Personal interest, group conflict, and symbolic group affect: Explanations for whites' opposition to racial equality. Unpublished doctoral dissertation. Department of Psychology. University of California, Los Angeles.
- Jones, E., & Gerard, H. (1976). *Foundation of Social Psychology*, NY: Wiley.
- Klugel, J. R., & Smith, E. R. (1983). Affirmative Action Attitude: Effects of self-interest, racial effect, and stratification beliefs on whites' views. *Social Forces*, 61, 797–824.
- Lau v. Nicholas, 414 U.S. 563(1974).
- Levine, L. A. & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism. Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*, NY: John Wiley & Sons.
- Lorcerie F.(2002). Education interculturelle: Etats des lieux. *VEL Enjeux*, 129, 170–189.
- Massachusetts Board of Education, Massachusetts Department of Education (1990). Amended regulations for the certification of educational personnel. Quincy: Author.
- Martiniello, M. (1997). Sortir des ghettos culturels. 현대사회와 다문화주의: 다르게 평등하게 살기. 윤진 옮김. 한울: 서울.
- Olzak, S., & Nagel, J. (1986). *Competitive ethnic relations*. New York: Academic Press.
- Ouellet, F.(2002). Education interculturelle et l'Education et la citoyennete : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversite des conceptions. *VEL Enjeux*, 129, 146–167.
- Page, M.(1996). Citoyennete et pluralisme des valeurs. In F. Gagnon, M. McAndrew and M. Page(eds.), *Pluralisme, citoyennete, et Education*. Paris–Montréal: L'Harmattan.

- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism : Cultural diversity and political theory*. New York : Palgrave Macmillan.
- Perrnaud P. (1997), *Pedagogie differences :des intentions et l'action*, Paris : ESF Editeur.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and Socio-cultural factors in intergroup attitudes: A cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 29-42.
- Phinney, J. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research, *Psychological Bulletin*, 108, pp. 499-514.
- Plyler v. Doe, 458 U. S. 1131(1982).
- Public Law 107-110. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/06bea.htm>
- Quellet, F. (2002). Education interculturelle et l'education a la Citoyennete : Quelques pistes s'orienter dans la diversite des conceptions, *VEL Enjeux* , n° 129. juin, 146-167.
- Schwartz(1995). "Crossing Borders/Shifting Paradigms: Multiculturalism and Children's Literature", *Harvard Educational Review* 65 : 634-650.
- Sears, D. O. & Allen, H. (1984). The trajectory of local desegregation controversies and white's opposition to busing. In N. Miller & M. Brewer (Eds.). *Groups in contact: The Psychology of desegregation* (pp. 123-151).
- Sharma, S., Shimp, T. A., & Shin, J. (1995). Consumer ethnocentrism: A test of antecedents and moderators. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(1), 26-37.
- Shibutan, T., & Kwan, K. (1966). *Ethnic Stratification: A comparative Approach*. New York: The Macmillan Company.
- Shiff, C. (2002), Les jeunes primo-migrants: un rapport de la societe distinct de celui des minorities ethniques, *Ville-Ecole-Integration, Enjeux*, n° 131, decembre, 222-231.
- Shimp, T. A., & Sharma, S. (1987). Consumer ethnocentrism: construction and validation of the CETSCALE. *Journal of marketing Research*, 24(3), 280-289.
- Smith, A. D. (2000). *The Nation in History: Historiographical Debates About Ethnicity and Nationalism*. The Menahem Stern Jerusalem

- Lectures. Hanover, NH: University Press of New England.
- State superintendent of Schools(1987). *School Laws of West Virginia*. § 18-5-15a.
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., DaVinney, L. C. Str. S. A., & Williams, R. M. Jr. (1949). *The American Soldier Adjustment during army life*. New York: Wiley.
- Summer, W. G. (1906). *Folkways: The sociological importance of usage, manners, customs, mores and morals*, NY: Ginn & Co.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge. MA: Cambridge University Press.
- The Ministry of Foreign Affairs of Japan(2002). Japan's Efforts for Support in Education Sector. <http://www.mofa.go.jp/region/africa/education1.html>
- Uba, L. (1994). *Asian Americans: Personality Patterns, Identity, and Mental Health*. New York: Guilford Press.
- Watson, T. (1950). Some social and psychological situation related to change in attitude. *Human Relations*, 3, 15-56.
- Wenden(de) C. Wihtol(1988), *Les immigrants et la politique. Cent-cinquante ans d'evolution*, Paris: Presses de la FNSP.
- Wimmer, A. (1977). Explaining xenophobia and racism: a critical revise of current research approaches, *Ethnic and Racism Studies*, 20(1), 17-41.
- 教育部辦公廳國家民委辦公廳.《關於在中小學進一步大力推進民族團結教育工作的通知》(2004年 6月)
- 金炳鎬(2006). 民族理論與民族政策概論. 北京: 中央民族大學出版社.
- 阿娜(2007). 淺談多元文化教育理念下我國民族教育的改革. 民族教育研究. 2007年. 第1期.
- 滕星(2007). 美國多元文化教育的發展及啓示, 中國民族教育 2007年 第5期.
- 民族團結教育走進課堂. 安徽教育 2004年 10月.
- 楊紅梅・呂敏霞(2008). 淺談我國多元文化教育的內涵及其價值構建. 當代教育論壇. 2008年. 第4期.
- 國務院(2002). 關於深化改革加快發展民族教育的決定.
- 張俊豪(2006). 多元一體格局下的中國少數民族教育. 湖北民族學院學報(哲學社會科學版) 2006年 第4期.

- 中國教育部民族教育司(2006). 中國少數民族教育. 基礎教育參考. 11月.
- 哈經雄・滕星(2001). 民族教育學通論. 北京: 教育科學出版社.
- ‘教育部: 我國將全面啓動中小學民族團結教育課程’. 新華網 2004년 12월 6일 기사  
(www.xinhuanet.com, 검색일 2008년 10월 4일).
- ‘東曉小學教育課程計劃表’(http://dx.school.luohuedu.net/file/2007-10, 검색일 2008년  
2월 20일)
- ‘民族教育走進中小學’. 天津日報 2005년 7월 4일자 (http://news.tom.com, 검색일  
2008년 2월 20일)
- 日本中央教育審議会, 「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」(中  
間報告), 2002. 11. 14. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo)
- 日本文部科學省, 「文部科學白書」, 2007.
- 藤田英典外(2000), “變動社會の教育・知識・權力”, 『變動社會における教育・知識・  
權力』, 東京: 新曜社.
- 佐藤三郎(1999), 『世界の教育改革』, 東京: 東信堂.
- 天野郁夫(1996), 『日本の教育システム』, 東京: 東京大學出版會.





## 부 록

1. 청소년용 설문지
2. 부모용 설문지
3. 교사용 설문지
4. 집단면담 내용



## 부록 1. 학생용 설문지

### 다문화수용성에 대한 한국인의 의식조사(학생용)

안녕하십니까?

저희 한국청소년정책연구원에서는 ‘한국청소년들의 다문화관련 의식’에 대한 연구를 수행하고 있습니다.

본 연구의 목적은 한국사회가 점차 다문화 되어가고 있는 시점에서 외국인, 이주민, 국제결혼가정자녀, 새터민 등 다양한 배경의 사람들과 어울려 살아가는 것에 대해 여러분이 어떤 생각을 하고 있는지 알아보려는 것입니다.

본 설문지의 모든 질문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 응답한 내용은 통계를 내는 데만 사용되고 비밀이 보장되며 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것이니, 평소 생각하시는 바를 있는 그대로 솔직하게 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 가운데 협조해주셔서 대단히 감사합니다.

연구책임자 양 계 민

문의처 02-2188-8831

2008년 6월

 국무총리신하국책연구기관  
**한국청소년정책연구원**

I. 다음 문항을 잘 읽고 해당되는 사항을 하나만 골라 √표 하거나 직접 기입해 주십시오.

1. 성별은 ? \_\_\_\_\_①남 \_\_\_\_\_②여
2. 몇 년도에 태어났습니까? \_\_\_\_\_년도
3. 현재 다니고 있는 학교는?  
\_\_\_\_\_①초등학교 \_\_\_\_\_②중학교 \_\_\_\_\_③고등학교 \_\_\_\_\_④대학교
4. 몇 학년 입니까? \_\_\_\_\_학년
5. 학교에서의 평균 성적은 어느 정도 입니까? \_\_\_\_\_① 상 \_\_\_\_\_② 중 \_\_\_\_\_③ 하
6. 종교는 ?  
① 없음 ② 개신교 ③ 천주교 ④ 불교 ⑤ 기타 \_\_\_\_\_(써주세요)
7. 가정형편은 어떻습니까?  
\_\_\_\_① 아주 어렵다 \_\_\_\_② 어려운 편이다 \_\_\_\_③ 보통이다  
\_\_\_\_④ 잘 사는 편이다 \_\_\_\_⑤ 아주 잘 산다
8. 부모님은 학교를 어디까지 다니셨습니까? 아래의 번호 중 하나씩 골라서 괄호 안에 써주세요.  
어머니 ( ) 아버지 ( )  
① 초등학교졸업 ② 중학교졸업 ③ 고등학교 졸업  
④ 전문대 졸업 ⑤ 4년제 대학 졸업 ⑥ 대학원졸업

II. 다음을 읽고 여러분의 경험과 일치하는 답을 골라 √표해주세요.

1. 외국에 나가본 적이 있습니까? \_\_\_\_\_①예 \_\_\_\_\_②아니오(☞ 가본 적이 없으면 2번으로 가세요)
  - 1-1. 어느 나라에 가보았습니까? \_\_\_\_\_(직접 써주세요)
  - 1-2. 어떤 목적으로 나갔습니까?( )  
①여행 ②어학연수 ③교환학생 ④부모님 직장 때문에 ⑤이민  
⑥기타 \_\_\_\_\_(직접써주세요)
  - 1-3. 외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 기간은 얼마나 됩니까?  
( ) ① 1일 ~ 7일(1주 이내)  
( ) ② 8일 ~ 14일(약 2주)  
( ) ③ 15일 ~ 30일(2주~한 달 이하)  
( ) ④ 1개월 ~ 3개월  
( ) ⑤ 3개월 ~ 6개월  
( ) ⑥ 6개월 ~ 1년  
( ) ⑦ 1년 이상

2. 국내에서 혼혈인이나 외국인을 직접 본 적이 있습니까?

\_\_\_\_① 예 \_\_\_\_② 아니오(☹️ 직접 본 경험이 없으면 3번으로 가세요)

2-1. 어디에서 보았습니까?

- ( ) ① 우리 반에서
- ( ) ② 내가 다니는 학교에서
- ( ) ③ 내가 다니는 교회, 성당, 또는 절에서
- ( ) ④ 내가 사는 동네에서
- ( ) ⑤ 길거리에서
- ( ) ⑥ 기타 \_\_\_\_\_(직접 써주세요)

2-2. 그 중 서로 만나서 얘기하는 혼혈인이나 외국인이 있습니까?

\_\_\_\_① 예 \_\_\_\_② 아니오(☹️ 없으면 3번으로 가세요)

2-3. 이들과는 어떤 관계입니까?

- ( ) ① 친구
- ( ) ② 동네 사람
- ( ) ③ 학원이나 과외 선생님
- ( ) ④ 친척
- ( ) ⑤ 가족(구체적으로 누구입니까? \_\_\_\_\_)
- ( ) ⑥ 자원봉사를 해주고 있다
- ( ) ⑦ 기타(직접 써주세요)\_\_\_\_\_

2-4. 이들과 얼마나 자주 만납니까?

- ( ) ① 매일
- ( ) ② 일주일에 3~4회
- ( ) ③ 일주일에 1회
- ( ) ④ 한 달에 2회
- ( ) ⑤ 한 달에 1회
- ( ) ⑥ 어쩌다가 가끔씩

3. 외국인 노동자나 국제결혼한 여성들, 국제결혼가정의 어린이, 탈북자 등에 대한 뉴스나 방송프로그램을 본 적이 있습니까? \_\_\_\_① 예 \_\_\_\_② 아니오(☹️ 없으면 3번으로 가세요)

3-1. 누구에 대한 내용이었습니까?(여러 개를 골라도 됩니다)

- (     ) ① 외국인 노동자  
 (     ) ② 국제 결혼한 여성들  
 (     ) ③ 국제결혼가정의 자녀  
 (     ) ④ 새터민(탈북자)

3-2. 그 프로그램에서 어떤 내용이 가장 기억에 남습니까? (여러 개를 골라도 됩니다)

- (     ) 그 사람들이 고생하는 내용  
 (     ) 그 사람들이 행복하게 잘 사는 내용  
 (     ) 그 사람들이 눈물 흘리며 우는 내용  
 (     ) 그 사람들이 자신 있고 당당하게 사는 내용  
 (     ) 그 사람들이 범죄를 저지른 내용

3-3. 그 프로그램을 보고 나서 어떤 느낌이었는지 아래의 보기 중 여러분의 생각과 일치하는 문항의 번호를 괄호 안에 써주세요.

|      |        |        |       |        |        |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- (     ) 1. 그 사람들이 좋아졌다  
 (     ) 2. 그 사람들이 불쌍해졌다  
 (     ) 3. 그 사람들이 두려워 졌다  
 (     ) 4. 그 사람들과 친해지고 싶었다  
 (     ) 5. 그 사람들을 조심해야겠다는 생각이 들었다  
 (     ) 6. 그 사람들을 도와주어야겠다는 생각이 들었다  
 (     ) 7. 그 사람들이 똑똑한 사람들이라는 생각이 들었다  
 (     ) 8. 그 사람들이 유능한 사람들이라는 생각이 들었다  
 (     ) 9. 그 사람들도 우리와 똑같은 사람이라고 생각되었다  
 (     ) 10. 그 사람들의 문화를 존중해야겠다고 생각하였다

III. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (    ) 1. 한국인은 탁월한 민족이다.
- (    ) 2. 우리 민족은 우수한 종교와 사상을 꽃피운 자랑스런 민족이다.
- (    ) 3. 한국인은 문화민족이다.
- (    ) 4. 나는 한국의 문화가 자랑스롭다.
- (    ) 5. 한국의 전통문화는 세계 어느 민족의 문화와 비교하여도 결코 뒤지지 않는다고 생각 한다.
- (    ) 6. 한국을 유지 발전시켜나가기 위해서는 민족정신을 고취시켜야 한다.
- (    ) 7. 우리나라는 한 핏줄을 이어받은 한 민족으로 이루어져 있다.
- (    ) 8. 한국인은 단일민족으로서 순수성이 높은 국민이다.
- (    ) 9. 한국이 단일민족이라는 사실은 국가 경쟁력을 높이는 데 도움이 된다.
- (    ) 10. 우리나라는 세계사에서 보기 드문 단일민족국가로서의 전통을 이어오고 있다.
- (    ) 11. 한국인은 가능한 한국인끼리 결혼하는 것이 좋다고 생각 한다.
- (    ) 12. 나는 우리나라가 단일민족인 것이 자랑스롭다.

IV. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (    ) 1. 지구의 자연환경 보호보다 우리나라가 잘 사는 일이 우선이.
- (    ) 2. 세계 인류를 위한 일이라도 우리나라에 손해가 되는 일은 하지 말아야 한다.
- (    ) 3. 우리가 우리나라에 살고 있는 다른 민족 사람들보다 우리 민족을 더 생각하는 것은 당연한 일이다.
- (    ) 4. 한국의 문화는 다른 어떤 나라 문화보다 월등히 우수하다.
- (    ) 5. 어떠한 방법을 통해서라도 우리나라가 세계 제일의 강국이 되어야 한다.

V. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |           |        |       |     |        |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 어느 국가든 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 것이 더 좋다.
- (     ) 2. 인종, 종교, 문화적 다양성이 확대되면 국가 경쟁력에 도움이 된다.
- (     ) 3. 외국인 이주자들은 우리나라에 체류하는 동안에 한국과는 다른 자신들의 전통이나 생활습관을 버려야 한다.
- (     ) 4. 외국인 이주자들이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍부해진다.
- (     ) 5. 우리나라와 다른 인종, 종교, 문화를 가진 사람들을 받아들이는 데에 한계가 있다.
- (     ) 6. 합법적 외국인 근로자에게는 우리나라 근로자와 같은 노동법적 권리가 주어져야 한다.
- (     ) 7. 합법적 외국인 근로자에게는 가족들을 데려올 권리가 주어져야 한다.
- (     ) 8. 합법적 외국인 근로자가 영주권이나 국적을 쉽게 취득할 수 있도록 해줘야 한다.
- (     ) 9. 합법적 외국인 근로자들은 근로계약이 종료되면 본국으로 돌아가야 한다.
- (     ) 10. 불법근로자들은 즉각 본국으로 돌려보내야 한다.
- (     ) 11. 외국인 근로자들 때문에 우리나라 임금이 낮은 수준에 머물러 있다.
- (     ) 12. 외국인 근로자들은 한국인의 일자리를 빼앗아 간다.
- (     ) 13. 외국인들은 우리나라 경제에 기여하는 것보다 가져가는 것이 더 많다.
- (     ) 14. 외국인이 늘어나면 범죄율이 올라간다.

VI. 다음의 사람들이 여러분의 마음속에서 ‘우리집단’이라고 생각되는 정도는?

|    |                       | 매우<br>약함 | 약함 | 중간 | 강함 | 매우<br>강함 |
|----|-----------------------|----------|----|----|----|----------|
| 1  | 국내에 살고 있는 백인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 2  | 국내에 살고 있는 흑인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 3  | 국내에 살고 있는 일본인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 4  | 국내에 살고 있는 중국인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 5  | 국내에 살고 있는 몽골인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 6  | 국내에 살고 있는 동남아시아인      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 7  | 국내에 살고 있는 중국 조선족      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 8  | 한국인과 국제 결혼해서 살고 있는 사람 | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 9  | 국제결혼가정의 자녀(혼혈인)       | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 10 | 새터민(탈북자)              | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |



Ⅶ. 아래에 제시된 사람들에 대해서 여러분 주위의 사람들이 어떻게 생각할 것이라고  
생각합니까? 여러분의 생각과 일치하는 곳에 √표해주세요.

1. 여러분의 친구는 여러분이 아래의 사람과 아주 친한 친구로 사귀다면 어떤 것이라고 생각합니까?

| 번호 |          | 매우 싫어할<br>것이다 | 조금<br>싫어할<br>것이다 | 별로 신경<br>쓰지 않을<br>것이다 | 조금<br>좋아할<br>것이다 | 매우 좋아할<br>것이다 |
|----|----------|---------------|------------------|-----------------------|------------------|---------------|
| 1  | 외국인노동자자녀 | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 2  | 국제결혼가정자녀 | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 3  | 새터민(탈북자) | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 4  | 중국조선족    | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 5  | 몽골인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 6  | 중국인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 7  | 일본인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 8  | 미국인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |

2. 여러분의 어머니는 여러분이 아래의 사람과 아주 친한 친구로 사귀다면 어떤 것이라고 생각합니까?

| 번호 |          | 매우 싫어할<br>것이다 | 조금<br>싫어할<br>것이다 | 별로 신경<br>쓰지 않을<br>것이다 | 조금<br>좋아할<br>것이다 | 매우 좋아할<br>것이다 |
|----|----------|---------------|------------------|-----------------------|------------------|---------------|
| 1  | 외국인노동자자녀 | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 2  | 국제결혼가정자녀 | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 3  | 새터민(탈북자) | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 4  | 중국조선족    | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 5  | 몽골인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 6  | 중국인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 7  | 일본인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |
| 8  | 미국인      | 1             | 2                | 3                     | 4                | 5             |

3. 여러분의 아버지는 여러분이 아래의 사람과 아주 친한 친구로 사귀다면 어떤 것이라고 생각합니까?

| 번호 |          | 매우 싫어할<br>것이다 | 조금 싫어할<br>것이다 | 별로 신경<br>쓰지 않을<br>것이다 | 조금<br>좋아할<br>것이다 | 매우 좋아할<br>것이다 |
|----|----------|---------------|---------------|-----------------------|------------------|---------------|
| 1  | 외국인노동자자녀 | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 2  | 국제결혼가정자녀 | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 3  | 새터민(탈북자) | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 4  | 중국조선족    | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 5  | 몽골인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 6  | 중국인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 7  | 일본인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |
| 8  | 미국인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5             |

4. 여러분의 선생님은 여러분이 아래의 사람과 아주 친한 친구로 사귀다면 어떤 것이라고 생각합니까?

| 번호 |          | 매우 싫어할<br>것이다 | 조금 싫어할<br>것이다 | 별로 신경<br>쓰지 않을<br>것이다 | 조금<br>좋아할<br>것이다 | 매우<br>좋아할<br>것이다 |
|----|----------|---------------|---------------|-----------------------|------------------|------------------|
| 1  | 외국인노동자자녀 | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 2  | 국제결혼가정자녀 | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 3  | 새터민(탈북자) | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 4  | 중국조선족    | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 5  | 몽골인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 6  | 중국인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 7  | 일본인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |
| 8  | 미국인      | 1             | 2             | 3                     | 4                | 5                |

Ⅷ. 다음은 여러분의 가치관을 알아보고자 하는 문항들입니다. 잘 읽고 여러분의 생각과 일치하는 번호를 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 강하게 불찬성 | 불찬성 | 중간 | 찬성 | 강하게 찬성 |
|------|---------|-----|----|----|--------|
|      | 1       | 2   | 3  | 4  | 5      |

- (    ) 1. 파렴치한, 불량배, 걸인 등을 무슨 수를 써서 없앨 수만 있다면 우리 사회가 안고 있는 대부분의 문제들은 해결될 것이다
- (    ) 2. 젊은이들에게 가장 필요한 것은 엄격한 교육과 강인한 결단력 그리고 가족과 나라를 위해 분투하려는 의지력이다
- (    ) 3. 사회범죄를 뿌리 뽑기 위해서는 법이 충분치 못할 경우 비상조치라도 사용하여야 한다
- (    ) 4. 성공한 사람은 대부분 그가 노력했기 때문이라기보다는 배경이 좋았기 때문이다
- (    ) 5. 너무 친밀하게 대하면 업신여김을 받는다
- (    ) 6. 인간의 본성 때문에 전쟁과 갈등이 그치지 않는다
- (    ) 7. 원래 나쁜 사람은 아무리 잘해 주어도 소용이 없다.

Ⅸ. 다음은 여러분 자신에 대한 것입니다. 잘 읽고 여러분의 생각과 일치하는 답을 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- (    ) 1. 나와 의견이 반대되는 사람과도 친구로 지낼 수 있다
- (    ) 2. 새로운 모험을 좋아한다
- (    ) 3. 아이들이 놀 때는 좀 더러워져도 된다고 생각한다
- (    ) 4. 나는 색다른 것에 호기심이 많다
- (    ) 5. 교사도 모르는 것은 모른다고 말할 수 있어야 한다
- (    ) 6. 나는 애매하고 정확하지 않은 상황이 불편하다
- (    ) 7. 익숙하지 않은 환경에 있게 되면 두려움을 느낀다
- (    ) 8. 유능한 사람이 어떤 일을 잘 하도록 하려면 일하는 방식을 아주 정확하게 지시해 주는 것이 가장 좋은 방법이다
- (    ) 9. 지나치게 엉뚱하거나 혁신적인 생각 및 행동을 접하면 나는 거부감이 든다

X. 당신은 평소에 얼마나 행복합니까? 모든 문항의 ( ) 속에 1~ 5 중 해당하는 숫자를 쓰세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- ( ) 1. 우리 가족은 화목하다
- ( ) 2. 나는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 3. 마음이 통하는 친구들이 있다
- ( ) 4. 내가 하는 일에 보람을 느낀다
- ( ) 5. 나는 몸이 건강하다
- ( ) 6. 어떤 일이 생겨도 긍정적으로 생각한다
- ( ) 7. 우리 사회는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 8. 우리 아빠와 엄마는 서로 사이가 좋다
- ( ) 9. 경제적 부담없이 내가 하고 싶은 일을 한다
- ( ) 10. 인간관계가 원만하다
- ( ) 11. 나의 성적에 자부심을 갖는다
- ( ) 12. 나는 체력이 강하다
- ( ) 13. 나의 미래를 희망적으로 바라본다
- ( ) 14. 우리 사회는 정치적으로 발전하고 있다
- ( ) 15. 부모님은 나와 자녀들을 아껴주신다
- ( ) 16. 필요한 것은 할 수 있는 경제 형편이 된다
- ( ) 17. 주위사람들로부터 인정을 받는다
- ( ) 18. 나 자신을 꽤 괜찮은 사람으로 평가한다
- ( ) 19. 나는 피로를 모르고 활기차게 생활한다
- ( ) 20. 어려운 일이 닥쳐도 실망하지 않는다
- ( ) 21. 나는 정의로운 사회에 살고 있다
- ( ) 22. 우리 식구들은 서로 위해 준다
- ( ) 23. 편안한 마음으로 여가생활을 즐길 수 있다
- ( ) 24. 내가 어려울 때 도와주는 사람들이 있다
- ( ) 25. 내 삶이 누구보다 성공했다고 본다
- ( ) 26. 나는 넘치는 기운으로 매사에 의욕이 있다
- ( ) 27. 늘 마음을 편안하게 갖는다
- ( ) 28. 내가 하고 싶은 일을 자유롭게 하는 사회에 산다
- ( ) 29. 여러 면에서 원하던 이상적인 삶을 살고 있다.
- ( ) 30. 나는 매우 좋은 조건에서 살고 있다.
- ( ) 31. 나의 삶에 대해 만족한다.
- ( ) 32. 지금까지 내가 원하는 중요한 것들이 이루어졌다.
- ( ) 33. 다시 태어나더라도 나는 아무 것도 바꾸지 않을 것이다.
- ( ) 34. 내 주위 사람들과 비교해 볼 때 나는 행복하다.
- ( ) 35. 전반적으로, 나는 행복한 삶을 살고 있다.

XI. 다음은 한국에 살고 있는 여러 사람들에게 대한 여러분의 생각을 알아보고자 하는 문항입니다.  
 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| (보기) |          | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|----------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |          | 1          | 2            | 3            | 4         | 5     |     |        |     |        |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 부자로 잘 산다 | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 신뢰할 수 있다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 거부감이 든다  |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 친절하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 거만하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 유능하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 6    | 똑똑하지 못하다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 7    | 도덕적이다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 8    | 게으르다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 9    | 합리적이다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 10   | 감정적이다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 11   | 평화적이다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 12   | 폭력적이다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

XII. 다음은 한국에 사는 여러 사람들에게 대한 느낌에 대한 것입니다. 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| (보기) |          | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|----------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |          | 1          | 2            | 3            | 4         | 5     |     |        |     |        |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    |          | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 정이 간다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 불쌍하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 피하고 싶다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 호기심이 생긴다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 가엾다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 6    | 안되보인다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 7    | 싫다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 8    | 좋다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 9    | 두렵다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

XIII. 다음은 한국에 사는 여러 사람들과 여러분이 어떤 관계까지 맺을 수 있는지에 대해 알아보고자 하는 내용입니다. 여러분의 생각과 일치하는 숫자를 각 칸에 써주세요.

| (보기) |    | 전혀 아니다     | 약간 아니다       | 보통 이다        | 약간 그렇다    | 매우 그렇다 |     |     |     |     |
|------|----|------------|--------------|--------------|-----------|--------|-----|-----|-----|-----|
|      |    | 1          | 2            | 3            | 4         | 5      |     |     |     |     |
| 번호   | 문항 | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인    | 중국인 | 일본인 | 몽골인 | 한국인 |
| 1    |    | 3          | 2            | 4            | 5         | 2      | 5   | 1   | 3   | 4   |

| 번호 | 문항                    | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인 | 중국인 | 일본인 | 몽골인 | 한국인 |
|----|-----------------------|------------|--------------|--------------|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1  | 이웃주민으로<br>받아들일 수 있다   |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 2  | 같은 반 친구로<br>받아들일 수 있다 |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 3  | 가장 친한 단짝이<br>될 수 있다   |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 4  | 연인이 될 수 있다            |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 5  | 결혼할 수 있다              |            |              |              |           |     |     |     |     |     |

XIV. 다음은 여러분이 다문화교육 경험이 있는지 알아보려고 하는 문항입니다. 잘 읽고 여러분의 의견을 나타내는 번호에 ○ 또는 √ 표해 주십시오.

1. 다문화교육이라는 말을 들어본 적이 있습니까?

- ① 예      ② 아니오

2. 학교나 지역 청소년수련관 등에서 다문화교육을 받아본 적이 있습니까?

- ① 예      ② 아니오(☞ 교육을 받아본 적이 없으면 3번으로 가세요)

2-1. 어떤 내용이었습니까?(여러 개를 골라도 됩니다)

- ① 다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기 공예품 소개, 음식 만들어보기 등의 내용  
 ② 국제 언어 배우기 교실  
 ③ 한국에 있는 외국인들이 어떻게 살고 있는지에 대한 내용  
 ④ 외국인을 보았을 때 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용  
 ⑤ 나와 다른 사람에 대해 편견을 가지고 대해서는 안된다는 내용  
 ⑥ 다른 나라 문화에 대해 존중해야 한다는 내용

3. 위와 같은(2-1의 내용) 다문화교육이 한국사회를 보다 나은 사회로 만드는데 필요하다고 생각합니까?

- ①매우 필요하다      ②어느 정도 필요하다      ③보통이다  
④크게 필요하지 않다      ⑤전혀 필요하지 않다

4. 앞으로 다문화교육이 더 많이 이루어져야 한다고 생각하십니까?

- ①매우 그렇다      ②어느 정도 그렇다      ③보통이다  
④별로 그렇지 않다      ⑤전혀 그렇지 않다

5. 앞으로 학교에서 다문화교육이 실시된다면 참여하겠습니까?

- ①꼭 참여할 것이다      ② 가능한 참여할 것이다      ③ 잘 모르겠다  
④가능한 참여하지 않을 것이다      ⑤절대 참여하지 않을 것이다

**\* 설문에 응해주셔서 대단히 감사합니다 \***

## 부록 2. 학부모용 설문지

### 다문화수용성에 대한 한국인의 의식조사(학부모용)

안녕하십니까?

저희 한국청소년정책연구원에서는 ‘한국학부모들의 다문화관련 의식’에 대한 연구를 수행하고 있습니다.

본 연구의 목적은 한국사회가 점차 다문화 되어가고 있는 시점에서 외국인, 이주민, 국제결혼가정자녀, 새터민 등 다양한 배경의 사람들과 어울려 살아가는 것에 대해 여러분이 어떤 생각을 하고 있는지 알아보려는 것입니다.

본 설문지의 모든 질문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 응답한 내용은 통계를 내는 데만 사용되고 비밀이 보장되며 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것이니, 평소 생각하시는 바를 있는 그대로 솔직하게 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 가운데 협조해주셔서 대단히 감사합니다.

연구책임자 양 계 민

문의처 02-2188-8831

2008년 6월

 국무총리산하국책연구기관  
**한국청소년정책연구원**



I. 다음 문항을 잘 읽고 해당되는 사항을 하나만 골라 √표 하거나 직접 기입해 주십시오.

1. 귀하의 성별은 무엇입니까? \_\_\_\_\_① 남 \_\_\_\_\_② 여
2. 몇 년도에 태어나셨습니까? \_\_\_\_\_년도
3. 종교는 무엇입니까?  
 \_\_\_\_\_① 없음    ② 개신교    ③ 천주교    ④ 불교    ⑤ 기타 \_\_\_\_\_(써주세요)
4. 귀하의 가정형편은 어떻습니까?  
 \_\_\_\_\_① 아주 어렵다    \_\_\_\_\_② 어려운 편이다    \_\_\_\_\_③ 보통이다  
 \_\_\_\_\_④ 잘 사는 편이다    \_\_\_\_\_⑤ 아주 잘 산다
5. 귀하는 학교를 어디까지 다니셨습니까?  
 \_\_\_\_\_① 초등학교졸업    \_\_\_\_\_② 중학교졸업    \_\_\_\_\_③ 고등학교 졸업  
 \_\_\_\_\_④ 전문대 졸업    \_\_\_\_\_⑤ 4년제 대학 졸업    \_\_\_\_\_⑥ 대학원졸업

II. 다음을 읽고 여러분의 경험과 일치하는 답을 골라 √표해주세요.

1. 외국에 나가본 적이 있습니까?  
 \_\_\_\_\_① 예    \_\_\_\_\_② 아니오(☞ 가본 적이 없으면 2번으로 가세요)
- 1-1. 어느 나라에 가보았습니까? \_\_\_\_\_(직접 써주세요)
- 1-2. 어떤 목적으로 나갔습니까?(       )  
 ①여행    ②자녀의 공부 뒷바라지    ③본인의 유학    ④가족의 직장 때문에    ⑤이민  
 ⑥선교    ⑦기타 \_\_\_\_\_(직접써주세요)
- 1-3. 외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 기간은 얼마나 됩니까?  
 (       ) ① 1일 ~ 7일(1주 이내)  
 (       ) ② 8일 ~ 14일(약 2주)  
 (       ) ③ 15일 ~ 30일(2주~한 달 이하)  
 (       ) ④ 1개월 ~ 3개월  
 (       ) ⑤ 3개월 ~ 6개월  
 (       ) ⑥ 6개월 ~ 1년  
 (       ) ⑦ 1년 이상
2. 국내에서 혼혈인이나 외국인을 직접 본 적이 있습니까?  
 \_\_\_\_\_① 예    \_\_\_\_\_② 아니오(☞ 직접 본 경험이 없으면 3번으로 가세요)

2-1. 어디에서 보았습니까?

- (     ) ① 자녀의 학교에서  
(     ) ② 내가 다니는 교회, 성당, 또는 절에서  
(     ) ③ 내가 사는 동네에서  
(     ) ④ 길거리에서  
(     ) ⑤ 기타 \_\_\_\_\_ (직접 써주세요)

2-2. 그 중 서로 만나서 얘기하는 혼혈인이나 외국인이 있습니까?

\_\_\_\_\_ ① 예     \_\_\_\_\_ ② 아니오(☞ 없으면 3번으로 가세요)

2-3. 이들과는 어떤 관계입니까?

- (     ) ① 친구  
(     ) ② 동네 사람  
(     ) ③ 자녀 또는 본인의 학원이나 과외 선생님  
(     ) ④ 친척  
(     ) ⑤ 가족(구체적으로 누구입니까? \_\_\_\_\_)  
(     ) ⑥ 자원봉사를 해주고 있다  
(     ) ⑦ 기타(직접 써주세요 \_\_\_\_\_)

2-4. 이들과 얼마나 자주 만납니까?

- (     ) ① 매일  
(     ) ② 일주일에 3~4회  
(     ) ③ 일주일에 1회  
(     ) ④ 한 달에 2회  
(     ) ⑤ 한 달에 1회  
(     ) ⑥ 어쩌다가 가끔씩

3. 외국인 노동자나 국제결혼한 여성들, 국제결혼가정의 어린이, 탈북자 등에 대한 뉴스나 방송프로그램을 본 적이 있습니까?

\_\_\_\_\_ ① 예     \_\_\_\_\_ ② 아니오(☞ 없으면 III으로 가세요)

3-1. 누구에 대한 내용이었습니까?(여러 개를 골라도 됩니다)

- (     ) ① 외국인 노동자  
(     ) ② 국제 결혼한 여성들  
(     ) ③ 국제결혼가정의 자녀  
(     ) ④ 새터민(탈북자)

3-2. 그 프로그램에서 어떤 내용이 가장 기억에 남습니까? (여러 개를 골라도 됩니다)

- (    ) 그 사람들이 고생하는 내용
- (    ) 그 사람들이 행복하게 잘 사는 내용
- (    ) 그 사람들이 눈물 흘리며 우는 내용
- (    ) 그 사람들이 자신 있고 당당하게 사는 내용
- (    ) 그 사람들이 범죄를 저지른 내용

3-3. 그 프로그램을 보고 나서 어떤 느낌이었는지 아래의 보기 중 여러분의 생각과 일치하는 문항의 번호를 괄호 안에 써주세요.

|      |        |        |       |        |        |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- (    ) 1. 그 사람들이 좋아졌다
- (    ) 2. 그 사람들이 불쌍해졌다
- (    ) 3. 그 사람들이 두려워 졌다
- (    ) 4. 그 사람들과 친해지고 싶었다
- (    ) 5. 그 사람들을 조심해야겠다는 생각이 들었다
- (    ) 6. 그 사람들을 도와주어야 겠다는 생각이 들었다
- (    ) 7. 그 사람들이 똑똑한 사람들이라는 생각이 들었다
- (    ) 8. 그 사람들이 유능한 사람들이라는 생각이 들었다
- (    ) 9. 그 사람들도 우리와 똑같은 사람이라고 생각되었다
- (    ) 10. 그 사람들의 문화를 존중해야겠다고 생각하였다

Ⅲ. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |           |        |       |     |        |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 한국인은 탁월한 민족이다
- (     ) 2. 우리 민족은 우수한 종교와 사상을 꽃피운 자랑스런 민족이다
- (     ) 3. 한국인은 문화민족이다
- (     ) 4. 나는 한국의 문화가 자랑스럽다
- (     ) 5. 한국의 전통문화는 세계 어느 민족의 문화와 비교하여도 결코 뒤지지 않는다고 생각 한다
- (     ) 6. 한국을 유지 발전시켜나가기 위해서는 민족정신을 고취시켜야 한다
- (     ) 7. 우리나라는 한 핏줄을 이어받은 한 민족으로 이루어져 있다
- (     ) 8. 한국인은 단일민족으로서 순수성이 높은 국민이다
- (     ) 9. 한국이 단일민족이라는 사실은 국가 경쟁력을 높이는 데 도움이 된다
- (     ) 10. 우리나라는 세계사에서 보기 드문 단일민족국가로서의 전통을 이어오고 있다
- (     ) 11. 한국인은 가능한 한국인끼리 결혼하는 것이 좋다고 생각한다
- (     ) 12. 나는 우리나라가 단일민족인 것이 자랑스럽다

Ⅳ. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |           |        |       |     |        |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 지구의 자연환경 보호보다 우리나라가 잘 사는 일이 우선이다
- (     ) 2. 세계 인류를 위한 일이라도 우리나라에 손해가 되는 일은 하지 말아야 한다
- (     ) 3. 우리가 우리나라에 살고 있는 다른 민족 사람들보다 우리 민족을 더 생각하는 것은 당연한 일이다.
- (     ) 4. 한국의 문화는 다른 어떤 나라 문화보다 월등히 우수하다
- (     ) 5. 어떠한 방법을 통해서라도 우리나라가 세계 제일의 강국이 되어야 한다.

V. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |           |        |       |     |        |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (    ) 1. 어느 국가든 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 것이 더 좋다
- (    ) 2. 인종, 종교, 문화적 다양성이 확대되면 국가 경쟁력에 도움이 된다.
- (    ) 3. 외국인 이주자들은 우리나라에 체류하는 동안에 한국과는 다른 자신들의 전통이나 생활습관을 버려야 한다.
- (    ) 4. 외국인 이주자들이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍부해진다.
- (    ) 5. 우리나라와 다른 인종, 종교, 문화를 가진 사람들을 받아들이는 데에 한계가 있다.
- (    ) 6. 합법적 외국인 근로자에게는 우리 근로자와 같은 노동법적 권리가 주어져야 한다.
- (    ) 7. 합법적 외국인 근로자에게는 가족들을 데려올 권리가 주어져야 한다.
- (    ) 8. 합법적 외국인 근로자가 영주권이나 국적을 쉽게 취득할 수 있도록 해줘야 한다.
- (    ) 9. 합법적 외국인 근로자들은 근로계약이 종료되면 본국으로 돌아가야 한다.
- (    ) 10. 불법근로자들은 즉각 본국으로 돌려보내야 한다.
- (    ) 11. 외국인 근로자들 때문에 우리나라 임금이 낮은 수준에 머물러 있다.
- (    ) 12. 외국인 근로자들은 한국인의 일자리를 빼앗아 간다.
- (    ) 13. 외국인들은 우리나라 경제에 기여하는 것보다 가져가는 것이 더 많다.
- (    ) 14. 외국인이 늘어나면 범죄율이 올라간다.

VI. 다음의 사람들이 귀하의 마음속에서 ‘우리집단’이라고 생각되는 정도는 얼마나 됩니까?

|    |                       | 매우<br>약함 | 약함 | 중간 | 강함 | 매우<br>강함 |
|----|-----------------------|----------|----|----|----|----------|
| 1  | 국내에 살고 있는 백인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 2  | 국내에 살고 있는 흑인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 3  | 국내에 살고 있는 일본인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 4  | 국내에 살고 있는 중국인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 5  | 국내에 살고 있는 몽골인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 6  | 국내에 살고 있는 동남아시아인      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 7  | 국내에 살고 있는 중국 조선족      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 8  | 한국인과 국제 결혼해서 살고 있는 사람 | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 9  | 국제결혼가정의 자녀(혼혈인)       | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 10 | 새터민(탈북자)              | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |

Ⅶ. 다음은 여러분의 가치관을 알아보고자 하는 문항들입니다. 잘 읽고 여러분의 생각과 일치하는 번호를 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 강하게 불찬성 | 불찬성 | 중간 | 찬성 | 강하게 찬성 |
|------|---------|-----|----|----|--------|
|      | 1       | 2   | 3  | 4  | 5      |

- (     ) 1. 파렴치한, 불량배, 걸인 등을 무슨 수를 써서 없앨 수만 있다면 우리 사회가 안고 있는 대부분의 문제들은 해결될 것이다
- (     ) 2. 젊은이들에게 가장 필요한 것은 엄격한 교육과 강인한 결단력 그리고 가족과 나라를 위해 분투하려는 의지력이다
- (     ) 3. 사회범죄를 뿌리 뽑기 위해서는 법이 충분치 못할 경우 비상조치라도 사용하여야 한다
- (     ) 4. 성공한 사람은 대부분 그가 노력했기 때문이라기보다는 배경이 좋았기 때문이다
- (     ) 5. 너무 친밀하게 대하면 업신여김을 받는다
- (     ) 6. 인간의 본성 때문에 전쟁과 갈등이 그치지 않는다
- (     ) 7. 원래 나쁜 사람은 아무리 잘해 주어도 소용이 없다.

Ⅷ. 다음은 여러분 자신에 대한 것입니다. 잘 읽고 여러분의 생각과 일치하는 답을 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- (     ) 1. 나와 의견이 반대되는 사람과도 친구로 지낼 수 있다
- (     ) 2. 새로운 모험을 좋아한다
- (     ) 3. 아이들이 놀 때는 좀 더러워져도 된다고 생각한다
- (     ) 4. 나는 색다른 것에 호기심이 많다
- (     ) 5. 교사도 모르는 것은 모른다고 말할 수 있어야 한다
- (     ) 6. 나는 애매하고 정확하지 않은 상황이 불편하다
- (     ) 7. 익숙하지 않은 환경에 있게 되면 두려움을 느낀다
- (     ) 8. 유능한 사람이 어떤 일을 잘 하도록 하려면 일하는 방식을 아주 정확하게 지시해 주는 것이 가장 좋은 방법이다
- (     ) 9. 지나치게 엉뚱하거나 혁신적인 생각 및 행동을 접하면 나는 거부감이 든다

IX. 당신은 평소에 얼마나 행복합니까? 모든 문항의 ( ) 속에 1~ 5 중 해당하는 숫자를 쓰세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- ( ) 1. 우리 가족은 화목하다
- ( ) 2. 나는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 3. 마음이 통하는 친구들이 있다
- ( ) 4. 내가 하는 일에 보람을 느낀다
- ( ) 5. 나는 몸이 건강하다
- ( ) 6. 어떤 일이 생겨도 긍정적으로 생각한다
- ( ) 7. 우리 사회는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 8. 우리 부부는 서로 사이가 좋다
- ( ) 9. 경제적 부담없이 내가 하고 싶은 일을 한다
- ( ) 10. 인간관계가 원만하다
- ( ) 12. 나는 체력이 강하다
- ( ) 13. 나의 미래를 희망적으로 바라본다
- ( ) 14. 우리 사회는 정치적으로 발전하고 있다
- ( ) 15. 자녀들은 나를 잘 따른다
- ( ) 16. 필요한 것은 할 수 있는 경제 형편이 된다
- ( ) 17. 주위사람들로부터 인정을 받는다
- ( ) 18. 나 자신을 꽤 괜찮은 사람으로 평가한다
- ( ) 19. 나는 피로를 모르고 활기차게 생활한다
- ( ) 20. 어려운 일이 닥쳐도 실망하지 않는다
- ( ) 21. 나는 정의로운 사회에 살고 있다
- ( ) 22. 우리 식구들은 서로 위해 준다
- ( ) 23. 편안한 마음으로 여가생활을 즐길 수 있다
- ( ) 24. 내가 어려울 때 도와주는 사람들이 있다
- ( ) 25. 내 삶이 누구보다 성공했다고 본다
- ( ) 26. 나는 넘치는 기운으로 매사에 의욕이 있다
- ( ) 27. 늘 마음을 편안하게 갖는다
- ( ) 28. 내가 하고 싶은 일을 자유롭게 하는 사회에 산다
- ( ) 29. 여러 면에서 원하던 이상적인 삶을 살고 있다.
- ( ) 30. 나는 매우 좋은 조건에서 살고 있다.
- ( ) 31. 나의 삶에 대해 만족한다.
- ( ) 32. 지금까지 내가 원하는 중요한 것들이 이루어졌다.
- ( ) 33. 다시 태어나더라도 나는 아무 것도 바꾸지 않을 것이다.
- ( ) 34. 내 주위 사람들과 비교해 볼 때 나는 행복하다.
- ( ) 35. 전반적으로, 나는 행복한 삶을 살고 있다.

X. 다음은 한국에 살고 있는 여러 사람들에게 대한 여러분의 생각을 알아보고자 하는 문항입니다. 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| <div> (보기) <div> <div>전혀 아니다</div> <div>약간 아니다</div> <div>보통이다</div> <div>약간 그렇다</div> <div>매우 그렇다</div> </div> </div> |    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------|--------------|--------------|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|
|                                                                                                                        |    | 1          | 2            | 3            | 4         | 5   |     |     |     |     |
| 번호                                                                                                                     | 문항 | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인 | 중국인 | 일본인 | 몽골인 | 한국인 |
| 1                                                                                                                      |    | 3          | 2            | 4            | 5         | 2   | 5   | 1   | 3   | 4   |

| 번호 | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인 | 중국인 | 일본인 | 몽골인 | 한국인 |
|----|----------|------------|--------------|--------------|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1  | 신뢰할 수 있다 |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 2  | 거부감이 든다  |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 3  | 친절하다     |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 4  | 거만하다     |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 5  | 유능하다     |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 6  | 똑똑하지 못하다 |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 7  | 도덕적이다    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 8  | 게으르다     |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 9  | 합리적이다    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 10 | 감정적이다    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 11 | 평화적이다    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |
| 12 | 폭력적이다    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |



XI. 다음은 한국에 사는 여러 사람들에 대한 느낌에 대한 것입니다. 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| (보기) |          | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|----------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |          | 1          |              | 2            |           | 3     |     | 4      |     | 5      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    |          | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 정이가 간다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 불쌍하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 피하고 싶다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 호기심이 생긴다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 가엾다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 6    | 안되보인다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 7    | 싫다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 8    | 좋다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 9    | 두렵다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

XII 다음은 한국에 사는 여러 사람들과 여러분이 어떤 관계까지 맺을 수 있는지에 대해 알아보고자 하는 내용입니다. 여러분의 생각과 일치하는 숫자를 각 칸에 써주세요.

| (보기) |                       | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|-----------------------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |                       | 1          |              | 2            |           | 3     |     | 4      |     | 5      |  |
| 번호   | 문항                    | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    |                       | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항                    | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 이웃주민으로<br>받아들일 수 있다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 같은 반 친구로<br>받아들일 수 있다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 가장 친한 단짝이<br>될 수 있다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 연인이 될 수 있다            |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 결혼할 수 있다              |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

**XIII. 다음은 여러분이 다문화교육 경험이 있는지 알아보고자 하는 문항입니다. 잘 읽고 여러분의 의견을 나타내는 번호에 ○ 또는 √ 표해 주십시오.**

**1. 다문화교육이라는 말을 들어본 적이 있습니까?**

- ① 예      ② 아니오(☞ 교육을 받아본 적이 없으면 2번으로 가세요)

**1-1. 자녀의 학교나 지역사회에서 다문화교육을 받아본 적이 있습니까?**

- ① 예      ② 아니오(☞ 교육을 받아본 적이 없으면 3번으로 가세요)

**1-2. 어떤 내용이었습니까?(여러 개를 고르셔도 됩니다)**

- ① 다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기 공예품 소개, 음식 만들어보기 등의 내용
- ② 국제 언어 배우기 교실
- ③ 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용
- ④ 문화나 피부색이 다른 사람들을 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용
- ⑤ 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견과 차별의 부당성에 대한 내용
- ⑥ 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등하다는 내용

**2. 다문화교육이 어떤 내용일 것이라고 생각하십니까?(여러 개를 고르셔도 됩니다)**

- ① 다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기 공예품 소개, 음식 만들어보기 등의 내용
- ② 국제 언어 배우기 교실
- ③ 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용
- ④ 문화나 피부색이 다른 사람들을 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용
- ⑤ 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견과 차별의 부당성에 대한 내용
- ⑥ 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등하다는 내용

**3. 다문화교육이 한국사회를 보다 나은 사회로 만드는데 필요하다고 생각하십니까?**

- ① 매우 필요하다   ② 어느 정도 필요하다   ③ 보통이다
- ④ 크게 필요하지 않다   ⑤ 전혀 필요하지 않다

4. 학부모님께서서는 다문화교육에 얼마나 관심이 있으십니까?

- \_\_\_ ① 전혀 관심 없다    \_\_\_ ② 거의 관심 없다    \_\_\_ ③ 보통이다  
\_\_\_ ④ 조금 관심 있다    \_\_\_ ⑤ 매우 관심이 많다

5. 앞으로 다문화교육이 더 많이 이루어져야 한다고 생각하십니까?

- ① 매우 그렇다                      ② 어느 정도 그렇다                      ③ 보통이다  
④ 별로 그렇지 않다              ⑤ 전혀 그렇지 않다

6. 앞으로 학교나 기타 기관에서 다문화교육이 실시된다면 참여하겠습니까?

- ① 꼭 참여할 것이다  
② 가능한 참여할 것이다  
③ 잘 모르겠다  
④ 가능한 참여하지 않을 것이다  
⑤ 절대 참여하지 않을 것이다

**\* 설문에 응해주셔서 대단히 감사합니다 \***

### 부록 3. 교사용 설문지

## 다문화수용성에 대한 한국인의 의식조사(교사용)

안녕하십니까?

저희 한국청소년정책연구원에서는 ‘한국교사들의 다문화관련 의식’에 대한 연구를 수행하고 있습니다.

본 연구의 목적은 한국사회가 점차 다문화 되어가고 있는 시점에서 외국인, 이주민, 국제결혼가정자녀, 새터민 등 다양한 배경의 사람들과 어울려 살아가는 것에 대해 여러분이 어떤 생각을 하고 있는지 알아보려는 것입니다.

본 설문지의 모든 질문에는 맞고 틀리는 답이 없으며, 응답한 내용은 통계를 내는 데만 사용되고 비밀이 보장되며 연구 이외의 목적에는 사용되지 않을 것이니, 평소 생각하시는 바를 있는 그대로 솔직하게 한 문항도 빠짐 없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 가운데 협조해주셔서 대단히 감사합니다.

연구책임자 양 계 민

문의처 02-2188-8831

2008년 6월

 **한국청소년정책연구원**

I. 다음 문항을 잘 읽고 해당되는 사항을 하나만 골라 √표 하거나 직접 기입해 주십시오.

1. 선생님의 성별은 무엇입니까? \_\_\_\_\_① 남 \_\_\_\_\_② 여
2. 몇 년도에 태어나셨습니까? \_\_\_\_\_년도
3. 종교는 무엇입니까?  
① 없음 ② 개신교 ③ 천주교 ④ 불교 ⑤ 기타 \_\_\_\_\_(써주세요)
4. 선생님께서는 학력이 어떻게 되십니까?  
\_\_\_\_\_① 전문대 졸업 \_\_\_\_\_② 4년제 대학 졸업 \_\_\_\_\_③ 대학원졸업
5. 교사 생활을 한지 얼마나 되셨습니까? 약 \_\_\_\_\_년 \_\_\_\_\_개월

II. 다음을 읽고 여러분의 경험과 일치하는 답을 골라 √표해주세요.

1. 외국에 나가본 적이 있습니까? \_\_\_\_\_① 예 \_\_\_\_\_② 아니오  
(☞ 가본 적이 없으면 2번으로 가세요)

1-1. 어느 나라에 가보았습니까? \_\_\_\_\_(직접 써주세요)

1-2. 어떤 목적으로 나갔습니까?( )

- ①여행 ②자녀의 공부 뒷바라지 ③본인의 유학 ④가족의 직장 때문에 ⑤이민  
⑥선교 ⑦기타 \_\_\_\_\_(직접써주세요)

1-3. 외국에 나갔을 때 가장 오래 머물렀던 기간은 얼마나 됩니까?

- ( ) ① 1일 ~ 7일(1주 이내)  
( ) ② 8일 ~ 14일(약 2주)  
( ) ③ 15일 ~ 30일(2주~한 달 이하)  
( ) ④ 1개월 ~ 3개월  
( ) ⑤ 3개월 ~ 6개월  
( ) ⑥ 6개월 ~ 1년  
( ) ⑦ 1년 이상

2. 국내에서 혼혈인이나 외국인을 직접 본 적이 있습니까?

\_\_\_\_\_① 예 \_\_\_\_\_② 아니오(☞ 직접 본 경험이 없으면 3번으로 가세요)

2-1. 어디에서 보았습니까?

- (     ) ① 우리 반
- (     ) ② 우리 학교
- (     ) ③ 내가 다니는 교회, 성당, 또는 절에서
- (     ) ④ 내가 사는 동네에서
- (     ) ⑤ 길거리에서
- (     ) ⑥ 기타 \_\_\_\_\_ (직접 써주세요)

2-2. 그 중 서로 만나서 얘기하는 혼혈인이나 외국인이 있습니까?

\_\_\_\_\_ ① 예     \_\_\_\_\_ ② 아니오(☞ 없으면 3번으로 가세요)

2-3. 이들과는 어떤 관계입니까?

- (     ) ① 학교 학생
- (     ) ② 친구
- (     ) ③ 동네 사람
- (     ) ④ 자녀 또는 본인의 학원이나 과외 선생님
- (     ) ⑤ 친척
- (     ) ⑥ 가족(구체적으로 누구입니까? \_\_\_\_\_)
- (     ) ⑦ 자원봉사를 해주고 있다
- (     ) ⑧ 기타(직접 써주세요 \_\_\_\_\_)

2-4. 이들과 얼마나 자주 만납니까?

- (     ) ① 매일
- (     ) ② 일주일에 3~4회
- (     ) ③ 일주일에 1회
- (     ) ④ 한 달에 2회
- (     ) ⑤ 한 달에 1회
- (     ) ⑥ 어쩌다가 가끔씩

III. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |    |        |        |       |     |        |
|------|----|--------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 | 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1  |        | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 한국인은 탁월한 민족이다
- (     ) 2. 우리 민족은 우수한 종교와 사상을 꽃피운 자랑스런 민족이다
- (     ) 3. 한국인은 문화민족이다
- (     ) 4. 나는 한국의 문화가 자랑스럽다
- (     ) 5. 한국의 전통문화는 세계 어느 민족의 문화와 비교하여도 결코 뒤지지 않는다고 생각한다
- (     ) 6. 한국을 유지 발전시켜나가기 위해서는 민족정신을 고취시켜야 한다
- (     ) 7. 우리나라는 한 핏줄을 이어받은 한 민족으로 이루어져 있다
- (     ) 8. 한국인은 단일민족으로서 순수성이 높은 국민이다
- (     ) 9. 한국이 단일민족이라는 사실은 국가 경쟁력을 높이는 데 도움이 된다
- (     ) 10. 우리나라는 세계사에서 보기 드문 단일민족국가로서의 전통을 이어오고 있다
- (     ) 11. 한국인은 가능한 한국인끼리 결혼하는 것이 좋다고 생각한다
- (     ) 12. 나는 우리나라가 단일민족인 것이 자랑스럽다

IV. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |    |        |        |       |     |        |
|------|----|--------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 | 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1  |        | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 지구의 자연환경 보호보다 우리나라가 잘 사는 일이 우선이다
- (     ) 2. 세계 인류를 위한 일이라도 우리나라에 손해가 되는 일은 하지 말아야 한다
- (     ) 3. 우리가 우리나라에 살고 있는 다른 민족 사람들보다  
우리 민족을 더 생각하는 것은 당연한 일이다.
- (     ) 4. 한국의 문화는 다른 어떤 나라 문화보다 월등히 우수하다
- (     ) 5. 어떠한 방법을 통해서라도 우리나라가 세계 제일의 강국이 되어야 한다.

V. 다음은 여러분이 우리나라에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문입니다. 아래의 문항을 읽고 여러분의 의견과 일치하는 번호를 골라서 괄호 안에 써주세요.

|      |           |        |       |     |        |
|------|-----------|--------|-------|-----|--------|
| (보기) | 전혀 그렇지 않다 | 그렇지 않다 | 보통 이다 | 그렇다 | 매우 그렇다 |
|      | 1         | 2      | 3     | 4   | 5      |

- (     ) 1. 어느 국가든 다양한 인종, 종교, 문화가 공존하는 것이 더 좋다.
- (     ) 2. 인종, 종교, 문화적 다양성이 확대되면 국가 경쟁력에 도움이 된다.
- (     ) 3. 외국인 이주자들은 우리나라에 체류하는 동안에 한국과는 다른 자신들의 전통이나 생활습관을 버려야 한다.
- (     ) 4. 외국인 이주자들이 늘어나면 우리나라 문화는 더욱 풍부해진다.
- (     ) 5. 우리나라와 다른 인종, 종교, 문화를 가진 사람들을 받아들이는 데에 한계가 있다.
- (     ) 6. 합법적 외국인 근로자에게는 우리나 근로자와 같은 노동법적 권리가 주어져야 한다.
- (     ) 7. 합법적 외국인 근로자에게는 가족들을 데려올 권리가 주어져야 한다.
- (     ) 8. 합법적 외국인 근로자가 영주권이나 국적을 쉽게 취득할 수 있도록 해줘야 한다.
- (     ) 9. 합법적 외국인 근로자들은 근로계약이 종료되면 본국으로 돌아가야 한다.
- (     ) 10. 불법근로자들은 즉각 본국으로 돌려보내야 한다.
- (     ) 11. 외국인 근로자들 때문에 우리나라 임금이 낮은 수준에 머물러 있다.
- (     ) 12. 외국인 근로자들은 한국인의 일자리를 빼앗아 간다.
- (     ) 13. 외국인들은 우리나라 경제에 기여하는 것보다 가져가는 것이 더 많다.
- (     ) 14. 외국인이 늘어나면 범죄율이 올라간다.

VI. 다음의 사람들이 선생님의 마음속에서 ‘우리집단’이라고 생각되는 정도는 얼마나 됩니까?

|    |                       | 매우<br>약함 | 약함 | 중간 | 강함 | 매우<br>강함 |
|----|-----------------------|----------|----|----|----|----------|
| 1  | 국내에 살고 있는 백인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 2  | 국내에 살고 있는 흑인          | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 3  | 국내에 살고 있는 일본인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 4  | 국내에 살고 있는 중국인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 5  | 국내에 살고 있는 몽골인         | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 6  | 국내에 살고 있는 동남아시아인      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 7  | 국내에 살고 있는 중국 조선족      | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 8  | 한국인과 국제 결혼해서 살고 있는 사람 | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 9  | 국제결혼가정의 자녀(혼혈인)       | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |
| 10 | 새터민(탈북자)              | 1        | 2  | 3  | 4  | 5        |



Ⅶ. 다음은 선생님의 가치관을 알아보고자 하는 문항들입니다. 잘 읽고 여러분의 생각과 일치하는 번호를 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 강하게 불찬성 | 불찬성 | 중간 | 찬성 | 강하게 찬성 |
|------|---------|-----|----|----|--------|
|      | 1       | 2   | 3  | 4  | 5      |

- (     ) 1. 파렴치한, 불량배, 걸인 등을 무슨 수를 써서 없앨 수만 있다면 우리 사회가 안고 있는 대부분의 문제들은 해결될 것이다
- (     ) 2. 젊은이들에게 가장 필요한 것은 엄격한 교육과 강인한 결단력 그리고 가족과 나라를 위해 분투하려는 의지력이다
- (     ) 3. 사회범죄를 뿌리 뽑기 위해서는 법이 충분치 못할 경우 비상조치라도 사용하여야 한다
- (     ) 4. 성공한 사람은 대부분 그가 노력했기 때문이라기보다는 배경이 좋았기 때문이다
- (     ) 5. 너무 친밀하게 대하면 업신여김을 받는다
- (     ) 6. 인간의 본성 때문에 전쟁과 갈등이 그치지 않는다
- (     ) 7. 원래 나쁜 사람은 아무리 잘해 주어도 소용이 없다.

Ⅷ. 다음은 선생님 자신에 대한 것입니다. 잘 읽고 선생님의 생각과 일치하는 답을 보기에서 골라 괄호 안에 써주세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- (     ) 1. 나와 의견이 반대되는 사람과도 친구로 지낼 수 있다
- (     ) 2. 새로운 모험을 좋아한다
- (     ) 3. 아이들이 놀 때는 좀 더러워져도 된다고 생각한다
- (     ) 4. 나는 색다른 것에 호기심이 많다
- (     ) 5. 교사도 모르는 것은 모른다고 말할 수 있어야 한다
- (     ) 6. 나는 애매하고 정확하지 않은 상황이 불편하다
- (     ) 7. 익숙하지 않은 환경에 있게 되면 두려움을 느낀다
- (     ) 8. 유능한 사람이 어떤 일을 잘 하도록 하려면 일하는 방식을 아주 정확하게 지시해 주는 것이 가장 좋은 방법이다
- (     ) 9. 지나치게 영동하거나 혁신적인 생각 및 행동을 접하면 나는 거부감이 든다

IX. 귀하는 평소에 얼마나 행복합니까? 모든 문항의 ( ) 속에 1~5 중 해당하는 숫자를 쓰세요.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- ( ) 1. 우리 가족은 화목하다
- ( ) 2. 나는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 3. 마음이 통하는 친구들이 있다
- ( ) 4. 내가 하는 일에 보람을 느낀다
- ( ) 5. 나는 몸이 건강하다
- ( ) 6. 어떤 일이 생겨도 긍정적으로 생각한다
- ( ) 7. 우리 사회는 경제적으로 안정되어 있다
- ( ) 8. 우리 부부는 서로 사이가 좋다
- ( ) 9. 경제적 부담없이 내가 하고 싶은 일을 한다
- ( ) 10. 인간관계가 원만하다
- ( ) 12. 나는 체력이 강하다
- ( ) 13. 나의 미래를 희망적으로 바라본다
- ( ) 14. 우리 사회는 정치적으로 발전하고 있다
- ( ) 15. 자녀들은 나를 잘 따른다
- ( ) 16. 필요한 것은 할 수 있는 경제 형편이 된다
- ( ) 17. 주위사람들로부터 인정을 받는다
- ( ) 18. 나 자신을 꽤 괜찮은 사람으로 평가한다
- ( ) 19. 나는 피로를 모르고 활기차게 생활한다
- ( ) 20. 어려운 일이 닥쳐도 실망하지 않는다
- ( ) 21. 나는 정의로운 사회에 살고 있다
- ( ) 22. 우리 식구들은 서로 위해 준다
- ( ) 23. 편안한 마음으로 여가생활을 즐길 수 있다
- ( ) 24. 내가 어려울 때 도와주는 사람들이 있다
- ( ) 25. 내 삶이 누구보다 성공했다고 본다
- ( ) 26. 나는 넘치는 기운으로 매사에 의욕이 있다
- ( ) 27. 늘 마음을 편안하게 갖는다
- ( ) 28. 내가 하고 싶은 일을 자유롭게 하는 사회에 산다
- ( ) 29. 여러 면에서 원하던 이상적인 삶을 살고 있다.
- ( ) 30. 나는 매우 좋은 조건에서 살고 있다.
- ( ) 31. 나의 삶에 대해 만족한다.
- ( ) 32. 지금까지 내가 원하는 중요한 것들이 이루어졌다.
- ( ) 33. 다시 태어나더라도 나는 아무 것도 바꾸지 않을 것이다.
- ( ) 34. 내 주위 사람들과 비교해 볼 때 나는 행복하다.
- ( ) 35. 전반적으로, 나는 행복한 삶을 살고 있다

X. 다음은 한국에 살고 있는 여러 사람들에게 대한 여러분의 생각을 알아보고자 하는 문항입니다. 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| (보기)    전혀    아니다                  약간    아니다                  보통    이다                  약간    그렇다                  매우    그렇다 |    |            |              |              |           |     |     |     |     |     |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------|--------------|--------------|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|--|
|                                                                                                                              |    | 1          |              | 2            |           | 3   |     | 4   |     | 5   |  |
| 번호                                                                                                                           | 문항 | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인 | 중국인 | 일본인 | 몽골인 | 한국인 |  |
| 1                                                                                                                            |    | 3          | 2            | 4            | 5         | 2   | 5   | 1   | 3   | 4   |  |

[illegible]

XI. 다음은 한국에 사는 여러 사람들에 대한 느낌에 대한 것입니다. 각 문항에 대해 어떻게 생각하는지 가장 가까운 답을 골라 보기와 같이 빈 칸에 숫자로 써주세요.

| (보기) |          | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|----------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |          | 1          |              | 2            |           | 3     |     | 4      |     | 5      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    |          | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항       | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 정이 간다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 불쌍하다     |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 피하고 싶다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 호기심이 생긴다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 가엾다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 6    | 안되보인다    |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 7    | 싫다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 8    | 좋다       |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 9    | 두렵다      |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

XII 다음은 한국에 사는 여러 사람들과 여러분이 어떤 관계까지 맺을 수 있는지에 대해 알아보고자 하는 내용입니다. 여러분의 생각과 일치하는 숫자를 각 칸에 써주세요.

| (보기) |                       | 전혀 아니다     |              | 약간 아니다       |           | 보통 이다 |     | 약간 그렇다 |     | 매우 그렇다 |  |
|------|-----------------------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|-----|--------|-----|--------|--|
|      |                       | 1          |              | 2            |           | 3     |     | 4      |     | 5      |  |
| 번호   | 문항                    | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    |                       | 3          | 2            | 4            | 5         | 2     | 5   | 1      | 3   | 4      |  |
| 번호   | 문항                    | 외국인<br>노동자 | 국제결혼<br>가정자녀 | 새터민<br>(탈북자) | 중국<br>조선족 | 미국인   | 중국인 | 일본인    | 몽골인 | 한국인    |  |
| 1    | 이웃주민으로<br>받아들일 수 있다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 2    | 같은 반 친구로<br>받아들일 수 있다 |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 3    | 가장 친한 단짝이<br>될 수 있다   |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 4    | 연인이 될 수 있다            |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |
| 5    | 결혼할 수 있다              |            |              |              |           |       |     |        |     |        |  |

ⅩⅢ. 다음은 여러분이 다문화교육 경험이 있는지 알아보고자 하는 문항입니다. 잘 읽고 여러분의 의견을 나타내는 번호에 ○ 또는 √ 표해 주십시오.

1. 다문화교육에 대해 들어보신 적이 있습니까? \_\_\_\_① 예 \_\_\_\_② 아니오

2-1. 다문화 교육에 대해 들어보신 적이 있다면 어떤 기회를 통해서입니까?

\_\_\_\_① 교사연수 \_\_\_\_② 책이나 자료 \_\_\_\_③ TV나 신문

\_\_\_\_④ 여행 \_\_\_\_⑤ 외국에서 살아본 경험 \_\_\_\_⑥ 기타

2-2. 선생님께서는 다문화교육에 얼마나 관심이 있으십니까?

\_\_\_\_① 전혀 관심 없다 \_\_\_\_② 거의 관심 없다 \_\_\_\_③ 보통이다

\_\_\_\_④ 조금 관심 있다 \_\_\_\_⑤ 매우 관심이 많다

3. 다음은 다문화교육의 목적에 대한 내용입니다. 선생님이 생각하시기에 다음의 내용이 다문화교육의 목적으로 보기에 얼마나 적합하다고 생각하시는지 보기에서 선생님의 의견과 일치하는 번호를 골라 괄호 안에 써주십시오.

| (보기) | 전혀 아니다 | 약간 아니다 | 보통 이다 | 약간 그렇다 | 매우 그렇다 |
|------|--------|--------|-------|--------|--------|
|      | 1      | 2      | 3     | 4      | 5      |

- ( ) 1. 우리 민족에 대한 긍정적인 정체감을 발달시키기 위하여  
 ( ) 2. 세계화 시대에 필요한 융통성과 개방성 있는 유능한 인재를 양성하기 위하여  
 ( ) 3. 통찰력을 키워 자신의 정체성을 명확히 확립하기 위하여  
 ( ) 4. 다른 문화를 존중할 수 있는 마음을 기르기 위하여  
 ( ) 5. 인종, 성, 사회적 지위, 장애와 상관없이 모두가 평등하다는 것을 알게 해주기 위하여

4. 선생님께서 생각하시기에 다문화교육이 다루어야하는 내용으로 다음의 내용이 얼마나 적합한지 보기에서 선생님의 의견과 일치하는 번호를 골라서 써주십시오.

|   | 내용                                              | 전혀<br>적합하지<br>않다 | 별로<br>적합하지<br>않다 | 보통 | 적합한<br>편이다 | 매우<br>적합하다 |
|---|-------------------------------------------------|------------------|------------------|----|------------|------------|
| 1 | 다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기, 공예품 소개, 음식 만들어보기 등의 내용 |                  |                  |    |            |            |
| 2 | 국제 언어 배우기 교실                                    |                  |                  |    |            |            |
| 3 | 한국에 있는 외국인들의 삶에 대한 내용                           |                  |                  |    |            |            |
| 4 | 외국인을 어떻게 대해야 하는지에 대한 내용                         |                  |                  |    |            |            |
| 5 | 문화나 피부색이 다른 사람에 대한 편견이나 차별의 부당성에 대한 내용          |                  |                  |    |            |            |
| 6 | 인종, 성별, 민족과 관계없이 인간은 모두 평등하다는 내용                |                  |                  |    |            |            |

5. 선생님께서는 다문화교육이 한국사회를 보다 나은 사회로 만드는데 필요하다고  
생각하십니까?

①매우 필요하다 ②어느 정도 필요하다 ③보통이다 ④크게 필요하지 않다 ⑤전혀 필요하지 않다

6. 앞으로 다문화교육이 더 많이 이루어져야 한다고 생각하십니까?

①매우 그렇다 ②어느 정도 그렇다 ③보통이다 ④별로 그렇지 않다 ⑤전혀 그렇지 않다

7. 앞으로 교사연수나 다문화교육이 실시된다면 참여하겠습니까?

①꼭 참여할 것이다 ② 가능한 참여할 것이다 ③ 잘 모르겠다

④가능한 참여하지 않을 것이다 ⑤절대 참여하지 않을 것이다

**\* 설문에 응해주셔서 대단히 감사합니다 \***

#### 부록 4. 교사면담(FGI) 내용

- 장 소: 서울 S 초등학교 교실
- 면담자: 양계민(청소년정책연구원, 연구위원)  
강혜원(청소년정책연구원, 위촉연구원)
- 대상자: 교사 5명(민○○, 하○○, 김○○, 강○○, 장○○)

양 : 저희 기관에서 사회통합을 위한 청소년다문화 교육 활성화 방안에 대한 연구를 하고 있습니다. 그 연구 때문에 다문화교육에 대한 선생님들의 생각을 알아보고자 인터뷰를 부탁 드렸구요. 지금 다문화에 대해서 연구를 많이 하시고 있는데, 주로 다문화 교육 프로그램이나 다문화 가정 아이들을 대상으로 해서 그 아이들이 얼마나 한국에 적응을 잘 하는냐에 초점을 두더라고요. 제가 생각하기엔 그 아이들이 적응 잘하는 것도 중요하지만 일반 사람들이 이 아이들을 어떻게 대하는가에 대한 기본적인 태도교육을 먼저 시켜야 이 아이들이 적응하지 않을까 생각 들어서 그것을 어떻게 할 것인가 연구를 하고 싶어요. 그래서 지금 다수자 교육이 우선되어야 한다는 생각에 연구를 하고 있거든요. 이제 앞으로 다문화 교육에 대해서 여러 정부부처에서 이런저런 방식으로 하고 있는데 학교 선생님들은 어떤 생각을 가지고 계시는지 알고 싶고요. 학교 현장에서는 어떻게 돌아가고 있는지 제가 학교차원을 잘 모르니까 선생님께 이야기 듣고자 찾아왔습니다. 민선생님은 저번에 보었고 관심 있으신 선생님들이 많다고 하셔서요. 저는 이 학교에 국제결혼가정 자녀들이 12명이나 있는지 몰랐어요. 그 아이들이 옛날얘기로 하자면 혼혈 아이들인가요.

민 : 엄마가 한국인이면 아빠가 외국인이고, 아빠가 한국인이면 엄마가 외국인, 부모 중 한분이 외국인이에요 우리학교는 일본인 엄마가 네 명 정도이고요. 필리핀아빠, 그리고 몽골인 사람 이렇게 12명 정도인데요. 자녀가 12명이고 그 가운데 형제관계가 있기 때문에 한 8가구 될 것 같아요. 대부분 엄마가 일본인 사람들이 많아요.

양 : 그럼 통일교랑 관련이 있나요?

민 : 예, 통일교죠. 일본 결혼은 통일교가 많은 거고요.

양 : 그 아이들의 적응은 어떤가요?

민 : 다 한국에서 태어났기 때문에 말이나 이런 것은 너무너무 잘하고요 다문화 데리고 나가면 말도 잘하고 이해력도 빠른 것 같아요. 그런데 문제는 통제가 안

된다는 것. 담임선생님들께도 물어봤더니, 고학년 애들은 안 가려고 해요. 다 문화 가는 걸요.

**양 : 다문화 간다는 건 무슨 말이에요?**

민 : 저희학교에 12명이 있는데 아이 당 10만 원 정도의 돈을 교육청에서 지원을 받았어요. 그 돈을 가지고 아이들을 문화 체험할 수 있도록 나와 있거든요. 제가 9차 계획을 세워서 데리고 나가고 있거든요. 그 아이들이 한국어에는 문제가 없고, 여기에 친구들도 다 있기 때문에 한국어 교육 그런 것은 필요가 없고 가정 부모님들과 문화 활동 같은 것을 잘 못하기 때문에 그런 위주로 했는데 애들 데리고 나가보면 너무 산만하면 통제가 안 되었어요.

**양 : 다른 아이들과 비교해서 다른 점이 있나요?**

민 : 네. 다른 아이들보다 말을 안 듣는 것 같아요.

**양 : 왜 그럴까요?**

민 : 한 가정 같은 경우엔 아빠가 한국인이었고, 엄마가 동남아 분이었는데 엄마는 아직도 말을 잘 못해요. 큰아이가 4학년인데, 그러면 엄마가 10년 넘게 살았을 것 같은데 말예요. 게다가 아빠가 작년에 돌아가셨거든요. 그래도 큰애는 좀 통제가 되는데, 둘째 셋째는 아예 통제가 안 되고요. 1학년 아이는 집에 찾아가지도 못한다고 하더라고요. 어떻게 학교 다니냐고 물어보니 형 따라서 매일 다니기 때문에 찾아가지도 못한다고 하더라고요. 특별한 케이스 인 것 같지만 아무튼 통제가 잘 안돼요.

**양 : 그 교육청 지원은 전 학교에 다 나오나요? 서울시 학교예요?**

김 : 예, 있다고 하면 다 나와요. 세계화 교육 추진한다고 하면서, 일단은 세계화를 시키는데 있어서 여기에 와있는 아이들을 이해해야 한다면서 여러 가지 요구하는 것은 많아요. 학교 안에서 세계화 교육을 하면서 서로의 문화를 이해할 수 있도록 가르쳐야 한다하면서요. 그렇게 공문내용은 그렇게 나오는데 예산이 주어진다고나 전체적으로 이쪽 분야 이쪽분야 나누어줄 수 없으니까 이 아이들이 문화체험 하는 쪽으로 사용이 되는 거죠. 우리를 알아갈 수 있도록 예산을 써라 하면서 예산 지원이 그렇게 나오는 거예요. 그게 다문화 교육이라고 해서 세계화 교육 중 하나로 공문화 되어서 내려와요. 처음 계획이 나올 때요.

**양 : 그 예산은 학교자체에서 쓸 수 있는 거예요?**

김 : 그렇게 쓰도록 되어 있어서 보고하는 거예요. 계획하고 교육해서 매년 이렇게 썼다는 것을 보고하도록.

**양 : 그럼 초점 자체가 다문화 가정 아이들 초점으로 하는 거군요? 그 아이들이 교실 내에서 적응하는 데 어려운 점은 없어요?**



김 : XX 같은 경우에는 저희 반이었거든요. 지금도 저희 반에 다문화 가정 아이가 있는데 아빠가 네팔 인이고 엄마가 한국 사람이고요. 이 아이는 아무 문제가 없어요. 처음에 이 아이가 다문화 가정인지도 몰랐어요. 아이가 노는 것이나 그런 게 전혀 문제 되지 않고, 다 똑같고 그냥 보통 평범하게 지내고 그러니까 아이가 말하기 전까지는 몰랐거든요. 그런 경우에는 문제가 되지 않는데 XX처럼 엄마가 외국인일 경우에는 말이 안 되니까 준비물 챙겨오는 거라든지 그런 것부터 다르고 아이도 무슨 말을 하는지 못 알아들어서 쳐다보고 있는 경우가 많이 있어요. 제가 의사전달을 했는데 집에 가서 제대로 전달하지 못해서 제가 아버지로부터 항의전화를 많이 받았어요. 그런 게 아닌데 중간에서 잘못 전달이 된다고나 그래서요. 아빠는 엄마 뉘까지 해야 한다는 생각 때문에 그렇게 학교에 전화하시는 일이 많았거든요. 그렇게 하다보니까 저희 입장에서 좀 어렵죠.

강 : 엄마가 외국인인 경우는 1학년 경우는, 저희 옆에 있었는데 전달이 잘 안 되더라고요. 엄마가 글을 모르시고, 말은 좀 되지만 글을 모르 시니까요. 알림장 같은 것도 잘 모르시고...

**양 : 엄마가 외국인일 경우에 좀 더 그렇다는 거죠?**

강 : 예, 엄마들을 좀 가르쳐 주실 필요가 있는 것 같아요.

**양 : 피부색은 차이 안나요?**

강 : 아무래도 동남아가 많으니까 차이가 있죠.

민 : 엄마가 필리핀인 아이들은 좀 까매요. 얼굴도 쪼그매서 우리나라 사람 같지 않고 동남아 인 같다는 느낌이 처음 보자마자 들어요.

**양 : 애들 사이에서 그게 큰 문제 안 되나요?**

민 : 워낙 까불어서 그런 게 문제가 안 되더라고요.

장 : 그런 게 문제가 되는 게 아니라 자꾸 혼나니깐 문제가 되는 거예요. 숙제도 안 해오고 뭐 하려면 안하고 준비물도 안 가져오고 만날 혼나니까 주목받는 것이지 외모 때문에 그런 것 같지는 않아요.

**양 : 외모나 다문화 가정 자녀라는 게 문제가 아니라는 것이군요?**

장 : 예

김 : 우리 반 아이 같은 경우에는 네팔 얘기할 때 우리아빠도 네팔 사람인데 그래서 알았거든요? 그래서 자랑스럽게 생각하고 그게 뭐가 문제야 아이도 그렇게 생각하고 있고요. 애들은 '그래? 너네아빠도 저런 거 할 줄 알아?' 그렇게 해서 관심을 보이거든요. 그래서 그런 게 크게 문제가 된다고 보진 않아요. 만약에 XX처럼 제대로 따라하지 못하거나 그러면 계속 지적받고 그런 것 때문에 '나

는 저런 거 못하는데, 우리 엄마는 저런 거 못해주는 데' 이런 이유 때문에 위축된다거나 그럴 수는 있어도 말예요. 물론 나이가 있는 학생들은 어떨 지 모르겠어요. 하지만 어린아이들에게는 별로 문제 되지 않아요. 오히려 관심 거리가 되어서 얘기를 나눴요.

민 : 예전엔 몽고 아이를 맡았었는데요. 그 아이는 의사소통이 안 되고 책도 못 읽었어요. 영어도 못하고요. 의사소통할 수 있는 게 전혀 없었고요 원래는 중 1,2학년정도 였는데 초등학교에 온 것이었고요. 가르치기 힘들었어요. 주목받길 싫어하는 소심한 성격이라서 돕기도 어려웠고요. 일기는 세 줄정도 쓸 정도? 제가 도움 주고 싶어도 줄 수 없었고 그 아이도 그런 걸 꺼렸고요. 그 때 당시만 해도 다문화 교육 지원 같은 것도 없었고요. 무슨 캠프 같은 게 있었는데, 그 아이를 보내줄 수 없었어요. 지금 아이들은 그 아이와는 다르게 의사소통에 문제가 없어요.

**양 : 다문화 애들이 다문화 체험 가는 것을 싫어한다고 하셨잖아요?**

민 : 저학년은 좋아해요. 근데 5,6학년은 귀찮은 거예요. 컴퓨터 하고 싶고 말이죠.

장 : 왜냐하면 다문화는 토요일에 가거든요. 친구들과도 안갈 텐데, 귀찮겠죠.

민 : 수요일에 가면 부모들이 학원가야 된다고 싫어해요. 엄마들이요.

**양 : 자기들이 뽑히는 거에 대해서는 싫어하지 않아요?**

민 : 그러진 않아요. 가는 아이들은 좋아해요. 특별하게 표시 나고 그런 것도 아니기 때문이에요.

**양 : 다문화 교육이라 그래서 붐이 일어났잖아요? 선생님들은 일반 아이들 대상으로 다문화교육이 필요하다고 느끼시나요?**

장 : 교실에 그런 애가 있으면요. 없는 반 같으면 별로고요. 있다면 할 필요 있나..

**양 : 없으면 필요 없나요?**

장 : 없으면 사회시간이나 도덕시간에 있으니깐요. 그럴 때 배우면 될 것 같아요.

하 : 5,6학년 인권 문제에 대해 공부할 때 그 얘기가 나와요.

장 : 보통 때는 뭐 일반적으로 필리핀에 대해서 알아보자 이렇게 보편적으로 가르치지만 만약에 반 아이가 있다면 그때는 보다 자세하게 공부할 수는 있겠죠.

**양 : 일반적으로 선생님들은 다문화 교육에 대해 얼마나 관심 있으세요? 다른 교사들이 관심이 있을까요?**

장 : 눈앞에 닥치지 않으면 없을 것 같아요

모두 : 없으면 별로요. 예.

하 : 지역에 따라 다르겠죠.

**양 : 여기 교장선생님은 어떠세요 다문화교육에 관심이 있으신 편이신가요?**

민 : 한 번은 다문화 가정 자녀에 관련한 공문이 왔었어요. 아이들을 소개 시켜주면 부모님 교육이나 아이들 교과교육 상담하고 싶다고요. 제가 조사해서 결제 받는데 교장선생님이 커트 하셨어요. 공적인 데가 아니라 시민연대에서 하는 것이고 아이들 전화번호랑 신상 같은 걸 제공해야 되기 때문이에요. 책임을 져야 되서 하지 말라고 하시더라고요. 저는 좋은 취지여서 괜찮을 거라고 했는데도 안 되었어요.

**양 : 학교 현장에서 누가 관심을 가질까요? 다문화 교육에 대해서요.**

모두 : 담당 선생님이죠. 반에 아이가 있는 사람이요.

**양 : 민 선생님은 어떻게 담당 선생님이 되신 거예요?**

민 : 그냥 뽑힌 거죠. 예전에 다문화 아이 맡았을 때는 이 아이를 어떻게 도와줄까 생각했었는데 그때는 무슨 소스가 없었어요. 다문화를 맡으니까 우리 학교에 이렇게 많은 아이들이 있구나. 알았죠. 이제는 책자 같은 것도 계속 오고요.

**양 : 책자가 어디서 오죠?**

민 : 시민단체에서도 오고요. 여러 곳에서요. 그걸 읽어보면 다양성을 인정해 줘야지 이렇게 생각은 했지만 더 관심이 가거나 그러진 않았어요. 처음 에는요. 그런데 아이들 데리고 다니면서 아이들이 우리 한국문화에 대해서 잘 접하지 못했을 거 같아서 더 잘 해줘야 겠다, 이해해줘야 겠다, 생각했죠.

**양 : 선생님이 지원하신 거예요?**

민 : 그냥 뽑힌 거예요.

**양 : 무슨 기준이죠?**

민 : 아무도 몰라요. 알고 싶어요. 여러 분야 중에 뽑히는 거예요.

**양 : 어떤 부서가 있나요?**

모두 : 엄청 많죠!

김 : 저희 생활부도 안전지도, 교통안전지도, 학교 폭력 예방지도 그런 게 있잖아요? 상담 뭐 그런 지도요.

**양 : 통일 경제교육, 그런 것 중 하나가 다문화 교육이라는 것이죠?**

김 : 예

**양 : 서울 시내에 있는 학교들은 다 이렇게 되어 있는 건가요? 다문화 선생님은 다 있나요?**

김 : 다 있어요.

**양 : 대부분 비슷한 일을 하시고요?**

민 : 예, 한글을 모르면 한국어 강사를 초빙하고요. 저희학교는 없어서 신청을 안했고요. 한국 문화 이해도 시키고 그렇게 하거든요.

하 : 예산이 나오니까요. 데리고 나가든 뭐 그렇게 해요.

민 : 주어진 예산을 다 써야 하기 때문에 해야 해요.

**양 : 그걸 하신다고 선생님께 더 뭐가 오는 건 아니겠네요?**

민 : 없어요.

**양 : 지금 하시는 일은 만족스러우신가요?**

민 : 솔직히 하기 싫어요. 휴일에 나가야 하고요. 처음엔 힘들었던 게 아이들 파악도 못했고 아이들 이름도 매치도 안 되고 그런데 데리고 가서 하는 데 너무 힘들었던 거 같아요. 강사 초빙하는 봉사 비는 나와요. 그런데 그런 아이들 두고 활동하는 게 힘들었어요. 또 아이들한테 영화, 연극 보여주고 책도 사주고 하는데 고마움도 모르구요. 그래서 제가 흐뭇하고 그런 것도 아니고요. 아이들은 어려서 뭘 몰라요. 책도 좋은 것 사주고 싶은데 만화책 산다고 하고요. 그래서 이게 정말 아이들한테 남기는 게 있을 까 생각이 들어요. 아무래도 생각이 없어서 그럴 것 같은데……. 이런 지원 받아서 하는 게 필요할 것도 같다 생각하다가도 과연 이게 필요한가 싶기도 해요.

장 : 외부에서 멘토 지원 해주셨으면 좋겠어요. 휴일에 초과 근무하는 것이나 똑같이 때문예요. 교사들에게는 계획을 짜는 것만 시켜야지 이걸 다 데리고 나가야 하니까요.

민 : 그런데 그게 학교의 책임소지가 있으니까요.

**양 : 네. 학교는 그게 좀 철저하더라고요**

민 : 또 아이들의 신상을 다 알고 있어야 하거든요. 연락하고 해야 하니까요.

**양 : 그럼 선생님은 토요일 마다 다문화를 나가시는 거예요?**

민 : 노는 토요일에 하는 거죠.

장 : 자기 반 애들 데리고 가는 것보다 저게 힘들어요. 힘들거든요. 다른 반만 데리고 나가도 통제가 안 되거든요. 그런데다가 대중 교통으로 아이들 데리고 다니는 게 너무 힘이 들어요.

민 : 내년에는 저학년들 많아지니까 둘이 해야 할 것 같아요. 점차 수가 많아지니까요.

**양 : 아이들 더 많아지면 혼자 감당하기 어려우시겠네요?**

민 : 아 매년 돌아가는 거니까요. 그런데 이런 다문화 계획을 세워서 보고 아이들 생각해서 데리고 가고 싶은데 참여가 잘 안 되는 부분이 힘든 것 같아요. 다문화 어머니들과 전화하면요 다문화 교육 통해서 혜택은 받고 싶어 해요. 방과 후 아카데미 같은 것도 무상으로 할 수 있는지 알아봐 달라고 하시고요. 다문화를 통해서 누릴 수 있는 혜택을 다 받고 싶어 하더라고요. 관심은 있어요.

장 : 다문화 가정이 저소득가정이랑 겹쳐요?

민 : 네, 대부분 겁치더라고요

**양 : 다음번에 또 하라고 하면 하시고 싶으세요?**

민 : 지금 마음으로는 안 하고 싶어요. 누구랑 같이 하라 하면 따라가는 마음으로 하겠는데요. 또 하라고 하면, 하고 싶지 않아요. 근데 막상 아이들 데리고 나오면, 또 이 돈 가지고 아이들에게 뭔가를 꼭 해야만 한다고 하면, 더 많은 아이들이 참여하면 좋겠다는 생각은 하고 책임감은 있어요.

**양 : 이런 상황을 알면 다른 선생님들이 말으려고 할까요?**

민 : 싫어할 것 같아요. 대중교통으로 아이들 데리고 다니는 것이 제일 힘들었어요. 너무 뛰어다니고 소리를 질러요. 그러면 어디로 가서 숨어버리고 싶어요.

장 : 주말에 근무안하는 시간에 그 아이들을 데리고 대중교통 타고 간다는 게 너무 힘들어요.

민 : 담임이 아니고 혼내줄 수도 없는 상황에서 통제 안되는 게 제일 힘들어요.

**양 : 말으신 것은 위에서 정해진 것이니까 정해진 거니까 하신 거예요? 하기 싫은 것은 말 못하는 건가요?**

하 : 하기 싫은 걸 말할 수는 있지만 안 받아들여져요. 그리고 담당 업무 중에 쉬운 일은 없기 때문에 그냥 말아야 하는 거죠.

**양 : 다문화 교육 많이 들으셨죠. 어떤 내용이라 생각하시는지요? 이런 것 때문에 다문화 교육 하는 거 같다 이런 의견이요?**

하 : 차별타파, 세계화 교육 같은 거요.

공 : 인권, 그런 거요.

하 : 차이와 인권, 문화체험 우리문화를 많이 알게 하는 교육이요.

장 : 우리와 다른 것은 무엇인가 아는 것, 예를 들어 필리핀의 민속 문화 같은 것?

김 : 저는 우리나라가 너무 단일 민족, 단일 민족 하는데, 그 단일민족 강조를 풀어놓는 교육 있죠. 수용성을 함양하는 내용 같은 것들 이뤄져야 한다고 생각해요.

강 : 다양한 문화 인정이요. 이제는 추세가 외국인들도 같이 참여하는 만큼 이를 대비해서 다양한 문화를 존중하는 교육이 되어야 한다고 생각해요.

하 : 대상에 따라 달라지는 것 같아요. 전체를 대상으로 하면 다양성을 인정해야 하고 소수자들을 대상으로 하면 우리나라의 문화에 대한 것 배우게 해야죠.

민 : 다양성을 인정하는 내용을 배워야 하고 그건 교사와 아이들 모두에게 알려줘야 할 부분이죠. 다문화 가정자녀들은 대개 가정 수준이 낮기 때문에 어떻게 도움을 줄 수 있는지 그런 걸 생각하는 것도 좋죠. 우리가 뭔가 도움 줄 수 있을까 그런 방향을 의도하는 거요. 봉사해주는 것이나, 우리 집 초청 같은 거요..

**양 : 다문화 교육 프로그램 본 적 있으세요?**

모두 : 없어요.

양 : 선생님들 생각하시기에 교사들 자체의 다문화 의식은 어떤 것 같으세요?

강 : 필요성은 많이 느끼지 않는다고 생각해요. 꼭 해야 한다거나 그런 건 아니에요.

민 : 해야 한다고 생각해요. 조선족 이주노동자 상당히 많다고 들었거든요.

양 : 선생님 자체는 그런데 주변 선생님들이 일반적으로 어떠신지, 그 선생님 자체의 의식이요. 외국인 노동자에 대해 동등하고 그런 생각을 가지고 계시나요?

민 : 별로 그런 것 같지 않아요.

장 : 뜬 구름 식으로는 평등하다는 인식이지만, 실제적으로는 모르겠어요. 이야기할 기회도 없고. 경험이 없으니까요. 대중매체를 통한 교과서 적인 의식이 전부예요.

하 : 저는 다문화 아이를 맡아본 적은 없고요. 2002년도 월드컵 거리응원의 분위기 들렸을 때 외국인 노동자들이 일부 있었거든요? 그 때 강강술래를 한다거나 노래를 부르거나 했는데 한국 사람들이 그 외국인들이 동참할 때 움찔 하는 걸 느꼈거든요? 외국인들도 조심스러워하고요. 그때 거리가 있구나 하는 걸 느꼈어요. 지금은 2002년과 달라지기도 했겠지만.

양 : 별로 크게 안 바뀌었을 거예요. 미국에서도 흑, 백갈등이 있잖아요. 백인들이 인지적으로는 동등하다고 생각해도 실제로는 접촉이 있을 땐, 움찔한다고 하더라고요.

장 : 우리나라가 백인들에게는 호의적인 거 같은데 노동자로 보이는 사람들에게는 없지 않아 차별이 있는 것 같아요.

하 : 영국에서는 전철 안의 흑인들 많을 때 무섭더라고요. 그 노동자 계층인 사람들이요.

양 : 어디나 그런 느낌을 갖게 되는 것 본능적이라고 하던데요.

장 : 한국발전에 대해서 사회시간에 가르치면서 우리나라 사람들 독일에 갔었다는 말하고 우리나라에 온 사람들도 똑같다고 말하지만 말과 생각과는 다른 괴리감이 있어요.

양 : 감정과 생각 간의 괴리감은 당연하고, 정서는 잘 안 바뀐대요.

하 : 억눌린 사람들은 스스로 공격적이거나 자신감 없이 움츠려 드는 느낌을 풍기고 사람들이 그것을 느끼는 것이 아닌가 싶어요.

양 : 다문화 교육과 관련한 교사 연수 있죠?

민 : 공문이 와도 아무도 신청 안하죠.

공 : 새터민 대상으로 하는 것이 많아요.

김 : 교육청에서 공문이 와요. 교육청에서 한다든지 하면서요.

민 : 서울 교대에서도 한 번 했었어요. 담당인 저도 안 갔고요

김 : 이런 거 정해지기 전에 간적 있어요.

양 : 몇 시간짜리의 연수였죠?

김 : 두 시간 정도요. 사례 발표 하고 그런 게 위주였고요.

양 : 방학 때 교사 연수는 없는 건가요?

김 : 예, 없어요.

양 : 대부분은 간단하게 몇 시간정도 하는 연구 발표에 그치나보군요?

김 : 네, 그렇죠.

양 : 그런데 왜 선생님들은 그런 연수를 안 받으실까요?

김 : 우선 그것과 관련한 업무가 없으면 지금 당장 필요한 것이 아니기 때문에 안하죠. 담당 선생님 한 분에게만 주어진 일이기에 그 외의 선생님들이 관심을 갖기 어려워요. 또한 담당하고 있는 학생이 없을 때는 더더욱 그렇죠.

양 : 앞서 말한 발표회가 일시적인가요, 정기적인가요?

김 : 정해지지 않은 시기에 많이 해요. 교대 안에서 정해지는 대로 따라가는 거죠. 시기가 정해지지 않아요. 원격 연수는 본 것 같아요. 연속해서 하는 거요. 그런데 사람들은 거의 신청 안하고요.

양 : 교육 프로그램 대학에서 듣는 것이 생기면 들으실까요?

공 : 관심 있는 사람만 하지, 필요한 것부터 먼저 찾거든요. 별로 신청 안할 것 같아요. 자신에게 필요한 것 위주로 듣기 때문이에요. 그걸 굳이 선택해서 듣지는 않아요.

양 : 그런데 공 선생님은 어떻게 관심 가지게 되셨는지?

공 : 작년에 저희 반에 다문화 가정 아이가 있었고요. 여행을 다니며 얻은 개인적 호감 때문이에요.

양 : 이 외의 선생님들 내년에 프로그램이 생기면 하실건가요?

민 : 안 할 것 같아요.

강 : 다른 연수 받겠어요.

장 : 저희 반에 있으면 받고, 아니면 다른 연수요.

김 : 저도 다른 연수요

양 : 어떤 연수요?

김 : 교과 지도, 과학 지도, 관심사, 상담, 교과지도 새로 나오는 것들이요.

장 : 듣고 싶은 연수를 10순위로 나누면 다문화는 9위정도 될 거예요.

양 : 교육과학부 다문화 교육 전문 교사를 양성하겠다고 하는 데 어떤 생각하세요?

민 : 교사 신분을 유지하며, 업무 비중과 봉급을 달리 하는 거면 생각해볼 만 해요.

**양 :** 교사 대상으로 하여 교육을 더 심화하여 전문화 시킨다는 것 같은데 필요하다고 느껴세요? 다문화 교육을 한 사람이 책임지는 것이 아니라 전 선생님이 생활 중에서 해야 되는 것 아니냐 하는 주장으로 반대하는 경우도 있는데 어떻게 생각하세요?

**민 :** 그건 별로 안 필요할 것 같아요. 교실에서 아이들은 생활하고 끝나면 대부분 학원가잖아요. 그리고 다문화 가정은 거의 맞벌이거든요. 학급 한 아이 어머니가, 다문화 도서관 열어서 책임자가 되었다고 해서 저희 학교 아이들 와서 활동 하게 해달라고 하더라고요. 그런데 다양한 나이와 수준대의 아이들을 데리고 한꺼번에 다 데리고 하는 건 어려울 것 같더라고요.

**하 :** 말이 서툰 아이들이 많은 경우에는 필요할 것 같아요. 다문화 가정이 많으면 그런 사람이 필요하기도 할 것 같아요.

**민 :** 그렇게 되면 한국어교실을 운영할 것이 지원되고 있어요. 그런 아이들이 많은 학교에는 한국어강사를 초빙해요. 그 외에는 담임선생님이 지도를 하고요.

**김 :** 정말 많아진다면 필요할 것 같아요. 그 하급에 딱 들어가기 어려울 때, 맛보기 학급을 운영해서 도와주는 친구 두면서, 중간 과정을 거쳐 일반 반으로 갈 수 있는 프로그램을 만드는 것도 필요할 것 같아요. 특히 언어가 어려운 경우엔 중간과정을 담당해 줄 사람이 있다면 교사 입장에서든 수월할 것 같아요. 예비 반이나 한,두 시간씩 도움을 받거나하면서요. 그렇게 도움반을 운영한다면 그건 참 필요해요.

**양 :** 만약 그런 것 한다고 하면 지원을 안 하실까요?

**김 :** 담임 안 하고 그쪽 분야로 하라고 하면 할 거예요. 거기다가 인센티브를 준다고 하면 한다고 할 사람이 있을 것 같아요. 1,2교시는 이 아이들, 3,4교시는 저 아이들 이렇게요.

**양 :** 안하신다면 안하려는 사람은 왜일까요?

**장 :** 특수한 상황은 머리 아플 것 같아요.

**양 :** 인센티브 어떤 걸 원하시는 거죠? 점수요?

**김 :** 근무 시간 수를 줄여준다거나……근무 시간을 줄이고 연구, 공부시간이 주어진 다거나, 교실 하나 주며 왔다 갔다 하게 한다면 굉장한 것이라 생각하죠. 점수 하고 관련되면 점수에만 혈안이 되서 애들한테 해야 할 것 못해요

**장 :** 맞아요. 자기가 관심 어서 해야지요.

**민 :** 만약 그런 식의 대우라면 저는 하고 싶어요. 담임 안 하고 한다면요.

**양 :** 장학사나 교수들은 선생님들은 점수 없으면 안할 거라고 하는데 선생님들은 점수가 아니라 자기가 하고 싶으면 하는 거라고 하시는 거죠?



장 : 그건 교장 교감 된 선생님들의 생각이예요. 그 분들이 그렇게 했기 때문에 그렇게 생각하죠.

민 : 관심이 있으면 해요. 도움이 필요한 아이라면 자발적으로 돕고 싶죠. 관심이 있으면 하죠. 도움이 필요한 아이들 보면 정말 도와주고 싶고 그래요.

**양 : 점수제로 하면 어떤 문제가 있을까요?**

장 : 관심 없는, 사명감 없는 사람들, 승진에 관심 있는 사람들이 맡으려 할 거고요. 성심성의껏 하기에 시간이 부족할 것이에요.

김 : 이것 이외에 점수를 받는 관심을 쏟으면 여기엔 쓸 시간이 없는 거예요. 그 시간엔 또 다른 걸 때우고, 10여 년 전의 특수반이 그랬어요. 아이들 대충 보면서 보고서 쓰고요.

**양 : 특수반 뭐죠?**

장 : 장애 아동들이요. 지금은 특수 교육 전문 교사들이 전문적으로 하지만요 예전엔 그랬어요. 그 아이들을 위해서 정성을 쏟지 않았죠.

김 : 시간이 있어야 관심을 가질 텐데 다른 업무에 바쁘기에 제대로 된 교육이 이뤄지지 않을 거예요.

장 : 너무 바쁜신 분들이라 말이죠.

**양 : 전반적인 선생님들의 다문화 관심을 일으키기 위해 뭐가 필요할까요?**

장 : 피부로 느껴야죠. 반에 특수아는 한두 명씩 꼭 있어서 그런 아이들 어떻게 가르쳐야 할까 관심이 가요. 근데 다문화 아이들이 없거나 업무를 맡지 않으면 관심을 일으키는 유인가가 별로 없을 것 같아요. 환경이 받쳐 줘야 할 것 같아요.

**양 : 그런 아이들이 많은 학교는 얘기가 달라지겠네요?**

장 : 네. 그런거죠.

장 : 시골아이들 방송에서 나오고 그러면 도와주고 싶고 그런데...

하 : 공익광고 같은 것 많이 만들기??

장 : 그걸 볼 땐, 그렇게 느끼는데 막상 반에 없으면 이런 것 까먹어요.

**양 : 실제 애들이 없는 데서는 중요한 문제가 아니군요.**

장 : 예

민 : 초기 다문화 가정교사 할 때 어려웠던 건요. 다문화자녀인 것을 모른다는 거예요. 담임이 인적 사항을 봐도 이름이 특이하지 않은 경우는 모르거든요. 아이도 엄마도 모르고요.

장 : 거짓말로 적어도 모르는 거고요.

김 : 우리 반 아이도 아빠가 한국사람 이름이었어요. 귀화했다고. 나중에 공부하다가 네팔 분인 거 안 것이고요.

하 : 몽골 사람들은 얼굴이 똑같으니까 이름 아니면 모르는 거예요.

장 : 부모님 얘기는 민감한 부분이라 물어보기도 좀 그렇고요.

양 : **다문화 교육이 사회적으로 필요하다고 얘기하는데, 그것을 학교 중심으로 해야 한다고 생각하시는지 지역 센터 같은, 여성 이주 노동자 센터에서 이뤄지는 게 옳은 지 생각을 말씀해 주세요.**

강 : 애들이랑 엄마는 연결돼 있는 거잖아요? 아이들은 학교지만 엄마는 양분해서 다른 곳에서 같이 해주는 게 좋을 것 같아요. 엄마-아이 이렇게 이어져 있기 때문에 모두를 위한 교육이 필요해요. 부모들은 지역 센터에서 담당, 아이들은 학교에서 담당 함께 다 같이 이뤄져야 하는 거죠.

양 : **정부에서는 어떤 것을 해주었으면 좋겠는지요?**

민 : 모든 사람들이 무의식적으로 받아들이는 건 매스컴일 것 같아요. 생각하게 할 수 있는 걸 많이 만드는 게 필요할 것 같아요. 눈에 안 보이면 잘 모르잖아요. 머릿속으로는 다문화 다양성 하지만 생각해 볼 기회가 없으면 그냥 넘어가기 때문예요. 아주 저소득층 엄마들은 맞벌이해요 공장에서 일을 하거나, 그래서 시간을 따로 내는 것이 어려웠어요. 차라리 이주 노동자들이 있는 회사에 지원을 해서 퇴근 하고 교육을 하는 것이 따로 어디에 모이는 것 보다 나은 것 같아요. 따로 뭔가 하려고 하면 번거롭고 모임이 어렵거든요. 어디서 무료로 교육한다고 말해도 안가더라고요. 각자에게 말기면 참여를 잘 안 해요. 직장에서 하거나 직접 찾아가거나 해야죠. 그 사람들 스스로 자원해서 어떤 프로그램에 참여하는 것은 어려운 상황이에요.

양 : **다문화 교육에 대해 평소 생각하신 것 기타 하시고 싶은 얘기해주세요.**

김 : 아까 국가에서 할 일 말인데요. 제대로 된 실태를 파악하고 그걸 정부에서 알려주는 게 중요하다고 생각해요. 얼마나 많은 사람이 어디에서, 어떤 일하는지 알려줘야 하는 거죠. 각 곳에서 일어나는 걸 보여줄 필요 있다고 생각해요. 해야 된다 만 우리에게 찰라놓고 결과를 보고하라고 하는 건 일하는 입장에서 좀 그래요. 단편적으로 받아들이게 되거든요. 전체적으로 상황을 알려줘야 말이죠. 저희도 언론에서 보고 실태를 안 것이지, 정부에서는 그런 게 전혀 없거든요. 언론에서 아이들이 왕따 당하고, 외갓집 모르고 거기에 찾아가기 이런 것들을 알려 주기 전까지는 몰랐던 부분이거든요. 그 아이들이 농촌에 있는지 그런 것도 잘 몰랐거든요. 그러니까 이런 실태를 이리이러하다 제시하고 어떻게 해야 한다고 요구해야 할 것 같아요. 이런 것 없이 어떤 실적을 만들어서 올리라는 건 곤란해요. 우리에게 알려줘서 결국 국회에 이렇게 하고 있다하고

보여 줄 걸 우리한테 요구하는 거잖아요. 거꾸로 하고 있는 거죠. 위에서는 밑에서 자발적으로 일어날 수 있도록 제대로 된 정보를 알려줄 필요가 있어요.

**양 : 그것 자체도 안 되고 있는 거군요.**

김 : 예, 전 그렇게 생각해요.

하 : 아이들은 가정환경에서 영향 많이 받거든요. 그래서 부모들에 대한 교육이 우선시 되어야 할 것 같아요. 가정이 안정되어야 애들이 좋잖아요. 한국어 교육 같은 거요.

장 : 아이들은 금방 배우기 때문에 엄마랑 의사소통이 안 된다고 하더라고요. 두 언어를 쓰는 게 아니고요. 다문화 가정이어도 한국어만 배우기 때문에 아이들과 부모님과의 관계가 단절이 된다고 하더라고요. 엄마의 의사소통이 기본적인니까 대화가 안 된다고 해요. 따라서 부모의 언어 교육이 필요하다고 생각해요.

공 : 공통적인 것은 직접 느끼지 못하면 의식 자체가 생기지 않는 것, 실제 상황에 노출해서 선생님들이 느끼고 선택할 수 있게 해야 한다고 생각해요. 선생님들이 필요성을 느끼도록 해줘야 하고요. 다문화 교육의 시범 교실을 열어서 참관, 노출시켜야 할 것 같아요. 과학, 수학은 연구 시범 수업이 있는데, 이 같은 것을 다문화 교육에도 확대 하는 거죠. 학교에 직접 가서 보는 시범 수업 과목 별로 많이 있거든요.

**양 : 직접 가서 보시는 거예요?**

공 : 네.

공 : 특성화 학교의 수업을 학교당 두세 명 정도 필수적으로 참여하도록 지원하거나 원래 있는 프로그램에 다문화도 넣어서 참여하도록 하는 방향으로요. 또 일정 연수 때, 실태만 알려줘도 자각에 도움이 될 것 같아요. 신규연수, 일정 연수 등에 문제의식 일으킬만한 프로그램을 심어두는 거예요. 그건 큰 연수이기 때문에 보다 문제성에 대해 자각할 거예요

김 : 일정연수에서 한 시간만 있어도 효과가 있을 것 같아요.

**양 : 일정연수가 뭐예요?**

공 : 일급 정교사 연수예요. 정교사 될 때, 꼭 받아야 하는 연수죠. 처음에는 2급 정교사였다가 연수 받으면 일급으로 되는 거거든요.

**양 : 일정 연수에서 뭘 배우나요?**

김 : 생활지도, 특수교육 등에 대해서 연수 받는 거예요.

**양 : 전체 몇 시간이죠?**

김 : 한 달 내내, 방학 중 180시간이에요.

장 : 강사 선생님이 찾아다니는 것도 괜찮은 방법일 것 같아요. 교장선생님이 주관하시면 제일 영향력이 있어요. 좋은 것 있으면 서로 추천하시고요.

김 : 교장 선생님 연수를 활용하는 것이 중요할 것 같네요. 교감 선생님 연수에서 생활지도 연수가 있었는데 너무 재미있다고 해서 더 활성화 되었거든요.

김 : 일정 연수는 젊은 선생님들 위주니까 젊은 선생님들 많은 사람들이 그 교육을 받으면 효과적일 거예요. 가장 열심히 들을 때이기에 더 효과적이죠. 나중엔 학교에서 연수, 일에 억눌려서 효과적인 연수 교육이 되질 않아요.

양 : **다문화교육 일반 아이들 대상 시간 따로 잡는 것이 좋을 까요? 프로그램 몇 시간 딱 정해지는 것 말이죠. 아니면 짧게 짧게 사회 교과 시간에 간단하게 하는 것이 좋을 까요?**

공 : 진로연수를 받았었는데요. 1년치 수업 자료인데, 뽑아서 사용할 수 있는 걸 알게 되었거든요. 사용하는 계획들도 정해져 있었는데 좋았어요. 물론 그러면서 교사 역할 줄어드는 건 싫었지만요. CDP라는 파일이 있고요. 일정, 교사 멘트까지 정리 되어서 나와요. 지도안 하고 학습지도요. 한국고용정보에서 나오는 자료들은 한 차시가 몇 분 이렇게 되어 있고요. 원래는 한 시간짜리로 되어 있는데, 사용하는 건 교사가 활용하는 데 달려 있고요. 다문화 교육 프로그램도 이렇게 하면 좋을 것 같아요.

김 : 이런 식으로 하면 좋을 것 같아요. 사회시간엔 이게 필요할 거다, 도덕시간엔 저게 필요할 거다 하면서 맞게 뽑아 쓰면 효율적일 것 같아요. 생활교육 하다 보니까 폭력 예방 같은 것에 대한 자료들이 괜찮은 게 많더라고요. 선생님들이 잘 찾아 쓰도록 자료 공유를 하는데, 가끔 교과 준비 하시는 선생님들이 그걸 활용하신다고 찾으시더라고요. 교육 과정 중에 진로 교육, 안전교육 같은 건 일 년에 몇 번 해야 한다고 정해져 있어요. 그렇게 정해질 때, 필요한 자료를 뽑아서 할 수도 있고요. 나중에 다문화 교육이라고 표시하고 그러면 되겠네요. 자료가 주어지면 활용할 수 있어요.

공 : 제가 받았던 그 프로그램은 진로, 초중고대학, 일반 사회인용으로 따로 정해져 있어요.

양 : 아... 그거 유용하겠네요. 알려주셔서 감사합니다. 그리고 지금까지 수고하셨습니다. 모두: 감사합니다.

- 장 소: 서울 OO초등학교 교실
- 면담자: 양계민(청소년정책연구원, 연구위원)  
강혜원(청소년정책연구원, 위촉연구원)
- 대상자: 교사 5명(한OO, 김OO, 박OO, 이OO, 진OO)

양 : 저희가 지금 연구하는 것은 다문화 가정 학생 초점이 아니고요. 일반학생들이 다문화 학생들을 어떻게 해야 하는지, 일반 아이들의 편견이나 차별을 없애는 것을 어떻게 활성화 시킬 것인가, 연구하다 보니 학교 현장에서 선생님들께서는 어떻게 생각하시는지, 또 만약에 이런 것을 한다면 어려운 점이 무엇이라 생각하시는지 알고 싶어서 왔습니다. 이 학교에 다문화 가정 아이들이 있지요? 몇 명인가요?

한 : 9명 정도요.

양 : 아 그러면 많은 것은 아니네요?

한 : 그래도 상위 10% 안에 속합니다. 부천에서는 12명, 13명 정도 있는 게 많은 축에 속하거든요?

양 : 학교에서는 다문화에 관심이 있나요?

김 : 저희 O초등학교 같은 경우에는 한 선생님이 계시니까 더 많이 알게 되고 다른 학교보다는 좀 더 신경을 쓰는 것 같아요. 한 선생님이 앞장서서 하시니까요.

양 : 한 선생님이 다문화 담당이세요? 어떤 학교는 담당이라는 게 있던데요.

박 : 원래 다문화 담당이라는 건 없었어요. 그런데 요즘 공문이 생기기 시작했는데 저희는 다행히 한 선생님께서 다문화 가정과 관련된 일을 봉사적 차원에서 접근하셨으니까, 작년에도 관련 업무를 많이 보셔서 올해는 다 문화계 선생님을 한 분 두었어요. 한 선생님께서 그 필요성을 말씀하셔서요.

한 : 작년에 교사 동아리 무지개가 구성이 되었거든요? 작년에 아이들 맡은 담임선생님들하고 교사연수를 한 번 했어요. 근데 담임들은 해가 바뀌면 또 바뀌잖아요? 올해 초에 장학사님한테 말씀 드려서, 올 해부터는 업무가 더 많아질 것이기 때문에 학교에 다문화 업무 담당자를 선정해

달라고 부탁을 했어요. 그래서 저희 구청에서는 각각 다문화 담당자가 있습니다. 그런데 선생님들이 각자 원체 너무 바쁘시고 일이 넘쳐서 이웃 분야 일은 모르세요.

**양 : 서울에도 다문화 담당이 있던데요.**

한 : 예, 그런데 다 교육청이 다르잖아요? 예를 들면 학교에 다문화 가정 아이가 있으면 그 담당선생님이 있기도 하고 없기도 한 거예요. 다문화 교육이라는 것이 다문화 아이를 대상으로 할 수 도 있고 전체를 대상으로 할 수 도 있는 건데, 그러한 업무까지는 아직까지 진행이 안 되고 있거든요? 물론 보충해주는 학교도 있지만, 보충 담당자가 어떤 학교는 있고 어떤 학교는 없고, 있으면 있는 거고 없는 거면 없는 거고요. 아이들이 있는 쪽 장학사님들께서는 열심히 하세요. 그런데 서울 강남 같은 곳은 아예 관심이 없죠.

박 : 추세는 앞으로 다문화가 있어야 할 것 같아요. 한이 말씀하신 것처럼 다문화 계가 없어도 우리나라 형편상, 주변에 나가서도 있기 때문에 다문화 교육을 꼭 해야 한다고 생각해요. 이제 아마 점차적으로 생기지 않을까 해요

**양 : 선생님들은 다문화 교육이라고 한다면 뭐가 떠오르세요?**

이 : 저희 반 아이 같은 경우는 1학년이거든요. 고학년 5, 6학년에는 국제 이해 교육이라고 조금 나오거든요. 그럴 때 다문화 교육이 나와서 통합 교육으로 하던지, 아니면 재량 시간에 넣던지 하면 될 것 같아요.

**양 : 국제 이해 교육이라고 하면 어떤 건가요?**

박 : 다른 나라를 이해하고 다른 나라의 문화를 어떻게 받아들이느냐 하는 태도 교육인데, 이런 부분이 다문화랑 연관을 지을 수 있더라고요.

김 : 그런데 교사가 그쪽 부분에 관심이 많든지, 반 아이 중에 다문화 아이가 있다면 좀 더 그 부분을 접근할 수 있겠지만, 특별히 교과 속에 녹아 있고 그런 상태는 아닌 것 같아요.

**양 : 예 그래서 이제 교과서에 그걸 집어넣자 하는 연구들을 하거든요.**

박 : 교과서에 그런 내용이 들어간다 하는 뉴스에서 본 건 같아요. 또 연수에서 보니까 2007년 교육 과정부터 그런 부분이 많이 들어가더라고요.

**양 : 그게 어떤 연수죠?**

박 : 교과 과정이 바뀔 때 마다 연수를 하거든요. 어떻게 바뀐다는 것을 알

려주려고요. 제가 듣다 보니까 다문화에 대한 부분이 어떻게 바뀌었다고 그 강사 선생님이 말씀하시더라고요.

**양 : 그 연수 대상은 누구죠?**

김 : 교사 대상인데요. 교육청에서 학교당 한 명씩 전달을 받고 전체 교직원한테 전달 연수를 하는 거예요.

**양 : 혹시 반에 다문화 아이들을 담당하신 적 있으세요?**

김 : 지금 다 있어요.

박 : 제가 이년 전에 근무했을 데에서는, 필리핀 아이였어요.

**양 : 어디에 계셨는데요?**

박 : 고리울이요. 엄마가 필리핀인이었어요. 지금 저희 반 아이는 일본인 엄마라 전혀 모를 정도였는데 이 년 전 그 아이는 굉장히 조숙했어요. 3학년이었는데 이목구비가 뚜렷하고 몸집도 크고 벌써 몸에 굴곡이 나타나고 눈도 크고 그랬거든요?

**양 : 네. 그런데 그 아이가 다른 아이들과 어울려 지냈나요?**

박 : 엄마가 필리핀 엄마인데, 애 오빠는 한국인 엄마에게서 낳았대요. 그런데 애가 엄마가 어디로 없어져서 할머니, 할아버지가 키워요. 그니깐 환경이 안 좋았어요. 그리기도 잘하고 머리도 좋았는데 학교에 의욕이 없고 도벽이 심했어요. 그 아이 2학년 때 선생님이 저한테 누누이 가방 잘 단속하라고 말하더라고요. 제가 담임했을 때는 그런 일은 없었지만, 우리 반 친구 중에서 누구 부모가 맞벌이 부부라 집이 빈다는 걸 잘 알아요. 그래서 의도적으로 친해져서 뭔가를 가져가고 그런 일이 많았어요. 그래서 생활지도가 힘들었어요. 학습 능력은 좋지만 학급 활동은 태만해서 안 하려고 하고요. 할머니가 그 아이 때문에 많이 힘들어 했어요.

**양 : 그 아이는 여기서 태어난 거죠? 말은 문제가 없었던 거죠?**

박 : 한국에서 태어나서 그런지 받아쓰기도 잘하고 그런 건 문제가 없었어요. 그런데 엄마가 없고 가정이 결손이 되다 보니까 행동적 문제가 오는 것 같아요.

**양 : 애들하고 별로 안 좋았겠네요.**

박 : 애들이 안 좋아하죠.

**양 : 모습이 달라서가 아니라 태도 때문에 그런 건가요?**

박 : 예. 모습은 오히려 예쁘단 생각이 들었는데요.

**양 : 선생님은 어떠세요?**

김 : 저희 반 같은 경우에는 어린 엄마가 온 거예요. 애는 원래 한국 엄마하고 아빠하고 낳은 아이고 동생도 있고요. 그런데 젊은 베트남 새 엄마가 와서 아이를 하나 낳았어요. 저희 반 아이는 의젓하고요. 학습도 충분히 잘 할 수 있는 능력이 있는 것 같아요. 그런데 이 베트남 엄마가 오기 전부터 엄마가 없었고 그랬으니까 거기서부터 문제가 좀 있었던 거죠. 지금 약간의 문제를 보이는 건 그 때문이지 베트남 엄마가 와서 문제가 된 건 아닌 것 같았어요. 아이 불러서 얘기 하다 보면, 엄마를 마미라 고 부르더라고요? 그 아이가 마미가 어쨌다 그런 말을 하거든요. 그러면 저는 마미가 있는 게 없는 것 보다 낫지 않냐, 마미한테 잘 해라 그렇게 얘기하면 이 아이는 인정을 해요. 마미가 이 아이에게 원가를 많이 시키긴 하나 봐요. 그래도 없는 것 보다는 낫다고 생각하고요. 이 아이도 그걸 인정하고요. 전화를 해보면, 학기 초에는 말을 거의 못했는데요. 겨우 단어 몇 개 할 정도로요. 그런데 지금은 대화가 될 정도로 하더라고요. 저희 반 아이는 잘 지내는 것 같아요. 마미랑 아기랑 월미도에 같이 갔다 이런 얘기도 하고요. 2학기 와서는 이 두 자매들이 사람 되었어요. 성적도 많이 좋아지고요. 확실히 무엇 때문에 그렇게 된지는 딱 정해서 말할 수 는 없지만 아무튼 훨씬 많이 좋아졌어요.

**양 : 다른 아이들과는 어때요?**

김 : 저희는 3학년이라 아직 어려서 그런지는 몰라도 그거에 대한 괴리감은 없어요. 엄마가 베트남 엄마다 뭐 그런 얘기 안하고 이 아이도 서슴없이 말해요. 거부감도 없고요.

**양 : 이 아이는 기본적으로는 한국아이잖아요? 그런데 다문화 가정으로 들어가는 건가요?**

김 : 그렇게 되요. 어쨌든 동생은 베트남 엄마에게서 낳았고 이렇게 가정을 이뤘으니까요.

**양 : 이문초등학교 보니까 다문화 담당 선생님의 말으신 업무 중 하나가 아이들을 모아서 프로그램을 진행하시더라고요. 여기도 하나요?**

한 : 저희 학교는 아직 그런 게 없었고요.

**양 : 다문화 예산 같은 게 내려오지 않나요?**



한 : 곳곳에 따라 다 달라요. 서울은 무조건 아이들 내 보내고 그런 게 있는데 부천은 없었어요. 그런데 시청에서 8개 학교를 골라서 해주는 그런 게 있었는데 우리는 그걸 신청하지 않았고요. 우리학교 아이들은 언어문제가 없었고 그랬기 때문이에요. 문제는 어머니가 문제예요. XX이 어머니는 1년 전에 오셨는데, 정말 난감했어요. XX이는 8시 40분 까지 등교인데 9시까지 오고요. 처음에는 학교도 안 왔어요. 바깥에 있는 애를 어떤 아주머니가 데려다 주고요. 아무리 일찍 오라고 해도 안 되는 거예요. 겨울에는 맨 발로 다니고요. 아버지하고도 대화가 안 됐어요. 한 번은 아버지와 대화를 하는 데 얼마나 쌀쌀 맞고 차갑게 구는지... 무엇 때문에 전화했느냐 해서 XX이 어머니가 베트남 분이시라서 이런 어려움이 있다고 얘기하니깐 "우리 애를 내버려 두세요" 이라고 딱 끊는 거예요.

**양 : 왜 그러시는 거죠?**

한 : 그런 분들은 한 마디로 거금을 주고 데려왔잖아요. 그러니까 도망가면 안 되는 거예요. 통계적으로는 그런 부부의 50% 정도는 깨지거든요. 그러니까 브로커들이 최소한 애를 낳기 전까지는 내 보내지 말라고 해요. 센터 같은 데 다니면 이런 것 저런 것 알아서 도망간다고요. 그러니까 학교 선생님도 안 되는 거예요. 그래도 지금 갓난아이를 낳으니깐 지금 좀 허용이 된 거예요. 그래서 훨씬 많이 좋아진 거죠. 처음에 이런 어머니가 너무 문제가 돼서 저는 어머니들 한글 교실 이런 게 필요하다고 생각을 했죠. 우리 학교 선생님들이 작년부터 공부방을 지원을 하시거든요. 교감선생님이 거기서 위탁교육을 하면 어떠냐 하셨죠. 공부방 애들은 거기 오후에 오잖아요. 그러니까 오전에는 선생님도 아이들도 없어요. 교감선생님께서 거기에 책, 걸상을 지원해주셨고 지금은 베트남 어머니 네 분 정도가 거기서 수업을 하세요. XX이 어머니는 그 덕도 크게 봤죠. 시장 가서 물건 사는 법, 가격 깎는 법, 김밥 재료 사서 집에서 만들어보는 것들 같은 실제적인 걸 가르쳐요. 공부방 같은 지역 사회 기관하고 긴밀한 관계를 유지하고 있죠. 저희는 예비 어머니들을 교육시키는 거예요.

**양 : 다문화 선생님들이 그럼 그런 일을 하고 계시는 거군요?**

한 : 네. 뭐 재료를 사가야 하고 재료비도 주어야 하고 그런 것도요.

**양 : 한 선생님은 관심이 있으셔서 하는 건데요. 만약에 다문화 교육 담당**

**선생님을 뽑는다고 하면 선생님들은 어떠시겠어요?**

박 : 적극적으로는 안 하겠죠. 해야 할 것만 하고요.

김 : 공문이 내려오면, 내려온 것에 입각해서 해야 할 것만 하지, 한 선생님처럼 봉사하는 정신으로 나서진 않으실 것 같아요.

양 : 저번에 교육 개발원에서 하는 곳에 갔는데, 다문화 담당 교원을 양성하겠다고 하더라고요. 그러면 학교에서 한, 두 명 뽑거나 그럴 텐데, 만약 그러면 적극적으로 안 하시겠네요 별로? 자원하라고 하면요.

김 : 지금 청소년 단체 맡는 분들이 있는데 그걸 선생님들이 싫어하세요. 대부분 젊은 선생님들이 맡고요. 주말에도 체험학습 같은 게 많고 그러거든요. 다문화도 보면 그런 활동이 많이 이뤄져야 하잖아요. 왜냐하면 우리나라 문화 많이 접하게 하고 알게 해야 하니까요. 그러면 선생님들이 문서상으로 이뤄지는 게 아니라 활동적인 게 많으니까 힘들어하실 것 같아요. 또 하나의 새로운 일이 생겼구나 하면서요.

양 : 그럼 선생님들이 적극적으로 참여하게 하려면 어떤 것을 주면 할까요?

박 : 인센티브를 줘야죠.

양 : 인센티브라면 뭘 줘야 하는 걸까요?

박 : 점수죠

김 : 그런데 그것도 승진에 관심이 있어야지, 대체로는 안 그러잖아요.

박 : 점수나 전보를 하는 거요. 승진 아니고 다른 곳으로 갈 때 특혜 주는 전보 가산 점 같은 거요.

김 : 이게 인간적으로 어려운 게, 저희 반 아이가 저는 개인적으로 예뻐요. 근데 행동은 미워요. 숙제 안 해오고 그러니까요. 그런데 인간적으로는 예쁘거든요? 이럴 경우는 다행인데요. 만약에 인간적으로 너무 싫어지는 경우도 있잖아요. 환경도 불우할 확률도 높고 집에서 못 보살필 확률도 많고 이러다 보면, 교사 개인이 고루 사랑해야 하지만 사람이다 보니까 미워지는 경우가 생기거든요. 그런 게 계속 되면 선생님들도 다문화 가정 아이들에 대한 편견을 가지게 될 것 같아요. '다문화다' 라고 하면 뭔가 내가 일이 좀 많아지고 나를 골치 아프게 할 것 같은 그런 거요. 지금도 솔직히 골치 아프긴 하거든요. 지금은 제가 예뻐하지만 다른 아이들과 같은 잣대를 놓고 봤을 때는 혼날 일이 많은 아이예요. 숙제도 안 하고 준비물도 안 챙겨 오고 그러니까요. 이런 입장에서 담

임으로서 어려운 점이 있는 거지요.

박 : 요즘 아이들은 엄마들이 한글을 다 잘 가르쳐서 들어와서 못 쓰는 아이들이 거의 없어요. 그런데 아까 XX이 같은 경우에는 엄마가 취학 통지서를 제대로 숙지 못해서 입학 당일 날 늦게 왔거든요. 그래서 제일 인원 수 적은데다가 넣는 다는 게 김 선생님 반에 가게 된 거죠. 시골의 다문화 가정 아이들이 머리가 나쁜 게 아님에도 불구하고 학습도 안되고 의사소통도 어렵고 그게 문제라는 걸 들었었는데, 저는 입학식 날 ‘아, 그게 이런 거구나’ 느꼈죠.

진 : 저희 반에는 중국아이가 있거든요. 또 일본 어머니에게서 나온 아이가 있어요. 그런데 한국에서 태어나고 어머니들도 활동을 많이 하셔서 전혀 눈치를 못 챘는데요. 일기장에 엄마가 일본 사람이어서 어려움이 있다는 그런 얘기를 써서 알게 됐어요. 중국아이는 처음에는 기초 부진 부분이 있었어요. 근데 학교에서 기초학습 프로그램을 받게 했더니 지금은 많이 좋아졌어요. 아무래도 우리 반 아이들은 중국, 일본 아이들이라 그 외에 어려운 건 없는 것 같아요. 중국아이에게는 한자공부를 하자고 해서, 몇 번 간단한 대화 같은 걸 적어오라고 했거든요. 그러더니 2학기 때는 일기에는 한자로 써오더라고요. 그 전에는 저도 편견적으로 ‘어머니가 한국 사람이 아니라서 힘들겠다’ 그런 생각을 가지고 있었는데, 막상 아이들이 자부심을 가지고 즐겁게 생각하면서 그런 게 좋다고 생각했어요.

김 : 저희 반에도 일본인 엄마가 낳은 아이가 있거든요? 전혀 표는 안 나요. 외모상으로는 전혀 몰라요. 그런데 가정환경 조사서에는 엄마가 일본인이라는 걸 밝히지 말아달라고 이렇게 썼더라고요. 그 엄마는 충분히 한국에 적응해서 잘 사실 수 있는 것 같은데요. 물론 한 번도 못 보었지만 오빠도 중학생인 걸 보면 상당히 오래됐고 통일교 재단에서 만나서 결혼한 케이스라 어려움이 없을 것 같은데 어쨌든 엄마가 그렇게 썼어요. 그래서 저도 좀 금기 시 되어서 아이한테 티도 안 내고 그랬는데 진 선생님 방법이 좋은 것 같네요.

양 : 그럼 그 아이는 아이들하고 잘 친하게 지내나요?

진 : 친구들 사이에서도 전혀 문제가 없고요. 성적이 많이 올랐어요. 어머니도 관심을 계속 가지시고요.

박 : 일본인인 경우는 문제가 없는 것 같아요. 저희 반에도 일본인 어머니인 아이가 있는데요. 5학년에도 한 명 있고요. 근데 애는 오히려 한국아이보다 더 차분하고 인사성이 굉장히 좋아요. 주변 정리 잘하고요. 엄마도 가끔 전화하면 긴장하고 받는데, 굉장히 예의 바르고요. 일본인 어머니 쪽은 문제가 없는 것 같아요. 그런데 베트남이나 그런 쪽 어머니들은 준비가 안 된 상태에서 오다 보니까 한국어도 서툴고요.

양 : 여기 계신 분들은 그래도 다 다문화 아이들 말해보신 경험이 있으신데요. 한 번도 안 말아 보신 분들도 있잖아요?

김 : 그런 분이 더 많겠죠.

양 : 그런 선생님들은 다문화 가정 아이들에게 관심 가지실까요?

박 : 만약에 맡게 되면요. 초등학교 선생님들은 만능이라 딱 딱치면 창의적으로 진 선생님처럼 접근하실 것 같아요.

양 : 선생님들은 모두 그런 아이들 경험해 보셨는데요. 일반 아이들이 다문화 가정 아이들을 이해하고 그러한 전반적인 기본적인 태도 교육이 필요하다고 느끼시나요?

이 : 저는 점점 필요하다고 생각해요. 저희 반 아이가 1학년이라 지금 아이들은 스스럼없이 대하는 데, 이게 5,6학년이 되면 이 아이들이 어떻게 반응할까 걱정이 돼요.

양 : 그런 경우가 있었나요?

이 : 나이가 있는 아이들은 한 가지 약점 가지고 좀 못 살게 굴거든요. 그렇게 커 가면서 상처를 받을 수도 있겠다는 생각이 들더라고요. 그래서 우리나라가 그런 부분 교육을 확대해야 할 것 같아요.

양 : 교원 연수 같은 데서 다문화 교육을 하게 되면 선생님들이 들을 텐데, 그게 강제적이진 않잖아요.

박 : 고학년 선생님들이 되면 다문화 교육을 받든 안 받든 잘 지내야 된다고 얘기하지만요. 아이들의 세계는 선생들의 세계와는 달라서요. 일본 같이 선진국의 엄마들이 왔을 땐 상관없는데요. 후진국 엄마들이 와서 한국어를 못 깨우치고 하니까 이 아이들이 저능아처럼 뒤떨어지면서 놀이 문화에서도 뒤떨어지고 그러면서 소외가 되는 거예요. 그러면서 왕따가 되가는 거죠. 고학년이 되면서 친구들과의 간격이 점점 벌어진다고 봐요. 선생님들이 교육을 받든 안 받든 잘 지내라고는 말할 수 있어요.

그러니까 중요한 건 외국인 엄마들 교육을 잘 해야 한다는 거예요. 그래서 우리 학교에서 하고 있는 게 제일 나은 게 아닌가 생각해요.

양 : 어머니를 교육해서 아이들이 괜찮아지는 것도 좋은 건데요. 그 아이들을 대하는 일반 아이들을 교육하는 게 있다고 하면 선생님들은 그 교육에 참여하실 생각이 있으신가요?

진 : 그런 내용이 사회과정이나 재량 과정에 들어간다면, 자연스럽게 연구를 좀 하시지 않을까요.

양 : 교과에 들어가면 연구를 하시겠지만 따로 교사 교육을 한다고 하면 가시진 않을 것이라는 말씀이죠? 가지 않는 이유가 뭘까요?

김 : 흐름이 그렇다고 보면 선생님들이 받아들여야 하잖아요. 저도 지금 있으니까 그런 거고요. 점차로 그렇게 될 것 같아요.

양 : 지금 만약에 선생님들이 신청을 안 하면, 그게 안 하는 이유가 뭐고 어떻게 하면 오게 할 수 있느냐 그런 걸 묻고 싶은데요. 아까는 점수 얘기 하셨는데요. 어떤 선생님들은 점수제로 하면 문제가 있다고 하시더라고요. 다문화가 필요하신 분이 아니라 승진이 필요하신 분이 그걸 하기 때문에 문제가 되지 않겠느냐 하더라고요.

한 : 그건 장애 어린이들 담임하고 비슷한 얘긴데요. 그런데 이게 좀 다른 게, 장애 어린이들은 숫자가 한정되어 있다고 말할 수 있을까요? 그래서 군데군데에서 승진에 도움이 된다고 말 할 수 있어요. 하지만 다문화의 경우에는 시간이 조금 지나면 점수제로 인한 승진 이런 건 사장될 거거든요. 숫자가 엄청나게 많아질 것이기 때문이에요. 몇 년 이내에 학급은 엄청나게 달라질 거예요. 반마다 다문화 가정 아이들이 안 들어가는 반이 없어지게요. 지금 13.6% 정도 되니까요. 그러니까 점수제로 인한 승진은 없어질 거예요.

김 : 다 점수를 줘야 하니까요

한 : 점수가 남하고 비교해서 나만 가지고 있어야 소용이 있는 거잖아요. 이제 다 가지면 무슨 소용이 있어요. 지금은 초기니까 점수주자 이런 얘기하는 거지 곧 사라질 거예요. 선생님들이 교육 안 가는 것도 아이들이 오면 당연히 잘 챙기고 잘 하는 건데 꼭 왜 연수라는 걸 받아야 하느냐 라고 생각하는 게 당연해요. 다른 것 할 일들도 많고요.

김 : 그게 필요성을 막 느끼는 것도 아니고요. 그 외에 할 일도 많고요. 그리고

우리나라가 단번에 고칠 수 없지만 편견이 있잖아요. 선진국과의 다문화 가정은 다문화로도 안 보고 동남아 다문화 과정을 좀 나쁘게 보잖아요. 그런 전반적 인식부터 고쳐야 할 필요가 있을 것 같아요. 물론 학교에서 조금씩 고쳐서 파급이 되면 좋겠지만 그 힘이 미약하고 하나마나라고 하겠지만요. 어쨌든 사회 전체가 그걸 고쳐 나가는 게 필요할 것 같아요.

**양 :** 그래서 다문화 가정 아이들뿐만 아니라 일반적인 아이들의 인식을 바꾸기 위해서 교육을 전반적으로 시켜야겠다는 말을 하는 거거든요. 그런 아이가 오면 알아서 잘 할 텐데 굳이 연수를 받아야만 하느냐는 게 선생님들 입장이었는데요. 특별히 다문화 교육과 관련해서 전문적인 게 필요하진 않는 것 같다고 생각하시는 것 같아요?

**박 :** 다문화 가정 아이들을 특별히 대하는 것보다 일반적으로 대하는 것도 좋은 방법이라고 생각해요. 그 아이한테 특별히 하는 게 잘못하면 더 안 좋을 수도 있어요. 아까 일본인 어머니가 일본인이라고 밝히지 않는 것도 그런 부분에 대한 염려 아닐까요? 저 같은 경우는 특별한 나라에 대한 애기 있을 때, 그 아이에게 일본 가봤니 그렇게 물어보니까 한 번도 안 가봤다고 그러길래 ‘언젠가 일본에 가니 좋겠다.’ 이렇게 말하는 식으로만 대했어요. 어차피 우리나라는 다문화가 될 수밖에 없어요. 시간이 지나면서 서서히 좋아지지 않을까요? 가수 인순이도 어렸을 때는 그랬겠지만 지금은 좋은 이미지잖아요. 다문화도 그렇지 않을까 생각해요.

**양 :** 일반 아이들을 위한 교육이 따로 필요하진 않다 그런 얘기인 거네요.

**김 :** 저는 필요하다는 생각은 하지만 방법적인 측면에서도 모르겠고요.

**양 :** 그래서 그런 걸 교육해야 한다는 겁니다. 다들 인식은 그렇게 있으신데 구체적으로 교육을 하는 프로그램이 있긴 하거든요.

**김 :** 구체적이고 그런 프로그램이 없으면 그냥 도덕이 되어버리잖아요. 사이 좋게 지내라, 차별하면 안 된다 그런 것만 가르치는 거요. 그 정도로 밖에 접근을 못하는 거죠. 아이들이 스스로 감동해서 느끼는 게 아니 라요.

**양 :** 만약에 구체적인 프로그램이 있다면 재량학습 시간 같은 때에 하실 의향이 있으신가요.

**이 :** 만약 있으면 해야죠.

**양 :** 없으면 안 하실 건가요?

**박 :** 없어도 하긴 해야죠. 아이들 인식을 시키긴 해야 하니까요.

이 : 필요할 것이라고 생각해요.

양 : 그런 프로그램이 선생님들께 주어진다면 하시겠어요?

모두 : 예

박 : 학교 일이라는 게 딱 떨어지면 할 게 너무 많아져요. 근데 저는 그럴까 봐 걱정돼요. 교육이 무슨 유행 같은 게 있잖아요. 그렇게 선생님들을 괴롭히고 그러면 선생님들은 우리 반에 누가 있으면 내가 괴롭다 그런 생각 하게 될 것 같아서 걱정되더라고요.

진 : 수업을 할 수 있게 자료 해주시면, 저희가 많이 활용할 수 있을 것 같아요.

양 : 구체적인 내용의 효과적인 제공이요?

진 : 예

양 : 일반 교과에 포함되지 않은 따로 있는 프로그램 같은 게 나오면 활용할 수 있는 시간이 있나요?

이 : 그건 학교에서 교육과정을 어떻게 짜느냐에 따라 다른데, 학교에서 재량학습을 몇 시간 넣겠다고 하면 시간이 되죠. 그런데 저희가 지도안을 짜거나 우리가 파워포인트를 만들거나 그런 것 보다 거기서 만들어 주시면 쉽고 재미있게 할 수 있겠죠.

양 : 어떤 방식으로 다문화 교육이 이뤄지는 게 좋을까요? 학교 중심으로 하는 게 좋을 지, 아니면 지역사회 청소년 단체 같은 것을 통해 이뤄지는 게 좋을 지요.

한 : 함께 가야겠죠. 일반 아이들 교육은 반드시 학교에서 이뤄져야 하고요. 지역사회에서 했던 것들이 다시 학교에서 녹아들고, 학교 교육도 거기에 녹아들고 이렇게 가야죠. 연계가 되지 않으면 안 되는 거죠. 예전에 지방에 있는 꿈터 선생님들하고 얘기를 했는데요. 도시와 다르게 그 쪽은 태국 엄마들 같은 분들이 심각하거든요. 필리핀이나 일본은 어머니들끼리 네트워크가 있고 모이기도 하는데, 수가 적은 데는 그래요. 그 아이는 한국에서 태어나서 자랐어도 너무 기초 학습능력이 떨어져요. 그건 아이가 모자라서가 아니라 어머니로부터 언어적 자극을 못 받기 때문에 그래요.

양 : 네. 대부분 선생님들 말씀이 엄마가 문제라고 하시더라고요. 아빠가 외국인인 경우에는 훨씬 낫다고요.

김 : 제가 개인적으로 궁금한 것은요. 저희 같은 경우에도 다문화에 대해서 크게 개인적으로 관심 있는 것도 아니고, 어쩌다 보니 아이를 맡게 돼서, 또 한 선생님께서 계시니까 적극적으로 저희를 열어 주시는 데, 선생님 말씀하신 게 거의 다 일회성이잖아요. 재량 시간 같은 거요. 한다고 해도 한 학기에 두 번 정도 밖에 안 될 것 같거든요. 아무리 많이 넣는다고 해도 두세 번 이상 넣기 힘들잖아요. 현실이요. 이렇게 거의 못 넣을 정도니까, 평소에 교사 입에서 다문화에 대해서 아이들에게 자연스럽게 녹아 들어가야 하는 게 맞다고 보거든요. 한 선생님은 관심이 많으시면서 1년 동아 학급을 운영해 나가면서 그런 교육을 하고 계신 걸로 아는 데, 아이들이 1년 후에 어떤 변화가 있는 지 궁금해요.

한 : 다문화 교육의 중요성은 ‘다름’을 받아들이는 거죠. 우리 반에 귀가 안 들리는 어머니가 있는 데, 저와 문자로 대화를 하거든요. 처음엔 그 가정 아이가 주눅이 들어있는 거예요. 근데 이 아이를 고칠 방법은 다르게 없겠다 해서 그 아이에게 사전 허락을 구하지 않고, 제가 자주 쓰는 방법을 썼어요. 사전 허락보다는 저지르고 용서를 구하는 게 낫다고 하더라고요. 그래서 아이들 앞에서 “얘들아 ,ㅇㅇ이 어머니는 귀가 안 들리시고 말도 못하신대. 그런데 있잖아. 글은 잘 쓰시거든? 선생님이 다음에 00어머니에게 허락을 받고 우리 교실에 하루 선생님이로 초청할 거야. 00어머니랑 선생님하고 글로 쓰며 대화하는 걸 보여주고 가르쳐 줄게.” 그렇게 했거든요. 그리고 00에게 가서 어머니 안부 물어보고요. 어머니 모시는 건 너무 힘들고요. 아직까지 못했지만, 그 아이가 많이 발전했어요. 처음에는 받아쓰기 매일 0점 이었는데, 지금은 컨닝 안 하면 70-80맞고요. 컨닝 하면 100점도 맞거든요. 그렇게 해서라도 잘하겠다는 의욕이, 살아가려고 하는 의욕이 생긴 거죠. 저는 계속 이렇게 해야겠구나 생각했어요. 어머니가 평범하지 않은 그런 케이스는 아이들에게 돌이킬 수가 없는 큰 멍에랑 핸디캡을 가지게 하는 거거든요. 대개는 어머니가 스스로가 그렇게 느끼고 있기 때문에 아이가 그렇게 되는 거예요. 아이가 정체성을 드러낼 수 있도록 하는 게 중점인 것 같아요. 아이가 공부를 잘 하거나 못하거나 집이 가난하거나 아니거나 상관없이, 내 어머니가 일본인이라는 것 때문에만은 주눅 들지 않도록 하는 거요. 우리 반 아이들은 나랑 다른 남, 다른 것을 인정하는 그런 폭이



넓어져요. 그런 교육은 다문화 가정 아이들뿐만이 아니라, 학급 내에서도 다름이라는 것을 인정하는 그런 거죠. 다른 걸 봐도 별로 놀라지 않는 거죠. 외국인을 봐도 '그런가 보다' 하고요. 재작년에 유명한 일이 있었어요. 일본인 18분이 우리 학교를 대거 방문할 일이 있었거든요. 선생님들끼리 주고받는 메신저가 있어서 아침에, 일본인이 많이 오시니까 오시면 아이들이 인사를 잘 했으면 좋겠다는 얘기를 했죠. 그날 부천 000교수님이 오셔서, 올라오시다가 두리번두리번 하고 있었대요. 그런데 5학년 아이가 '오하요 고자이마스' 하고 '일본 년이다' 이런 거예요. 그 분이 '2학년 7반이 어디니'하니까 아이들이 혼비백산해서 도망갔죠. 뭐라 드릴 말씀이 없네요.

**양 : 정부차원에서 다문화 교육을 활성화시키기 위해서 어떤 것을 하면 좋겠다고 생각하시는지요?**

한 : 전체 대상으로 하는 거요. 이걸 정해진 방법이 있는 게 아니 라요. 선생님들의 개인적인 경험 등을 바탕으로 해서 꾸려나가는 거고요. 대상 아이들은 자긍심을 가지고 자기 정체성을 회복하는 게 되어야 하는데요. 일본인 어머니인 아이들에게는 일본어를 알게 하는 겁니다. 어머니가 중국인인 아이는 중국어를 배우게 하고요. 그래서 우리 O 초등학교에서는 공부하는 토요일마다 중국학교, 일본학교, 태국학교, 몽골학교, 베트남 학교, 필리핀 학교가 운영되고 있어요. 선생님들께서 교실을 빌려주시고요.

**양 : 누가 가르치시고요?**

한 : 대개는 본국에서 한국으로 유학 온 석 박사 과정이나 연구원 과정인 분들이지요. 그 분들은 이 엄마들이 일본인이다 그랬을 때 어떤 애정을 가지고 그 아이들을 가르치시겠어요. 그걸 좀 크게 생각했던 거고요. 베트남은 성공회대에 계신 분께서 부지런히 하시고요. 필리핀 어머니들께서 가장 활발히 활동하세요. 필리핀은 영어뿐만 아니라 본토어도 해야 하거든요. 중국 반이 상대적으로 약해요. 중국 엄마들은 기본적으로 조선족이 많기 때문에 대부분 한국말을 하죠. 그러니까 중국에 대한 필요성을 잘 못 느껴요. 아무튼 그렇게 교실을 운영하고 있고 교실이 모자라서 민병철 어학원이라고 부천 북부 역에 가까운 학원이 있는데요. 거기서도 교실을 무료로 대여해 줘서 운영을 하고 있어요. 일본학교,

중국어학교요. 그리고 어머니들 중에서도 현지 대학 나오신 분들을 강사로 모셔서 강사비를 조금 드리면서 하고 있고요. 이것은 그 아이들에게 큰 밑거름이 될 거예요. 생각만 해도 뿌듯해지고요. 교육에서는 '글로벌 인재'라는 말을 하죠. 이 아이들이 언제 어디서 일을 하더라도 어머니 나라 언어를 하나 더 가지고 있다는 것은 큰 자산이 될 겁니다. 또 같은 아이들 만나니까 아이들이 힘도 나고 노래도 부르고 좋아하고요. 간식도 나오니까 좋아해요.

**양 : 굉장히 좋은 프로그램이네요.**

한 : 이걸 어디서든 일반화 할 수 있는 프로그램이거든요? 이걸 학부모가 가르칠 수도 있는 거잖아요. 하지만 적어도 선생님들은 판을 벌어주셔야 해요. 장소도 그렇고요. 지금 출석부도 있어요. 지도안도 있고요. 보여주려는 게 아니라 이게 누적이 되면 자기 자료도 되고 할 거니까요. 12월엔 종업식을 크게 할 거고요. 혼자서는 힘들지만 연대해가지고는 이렇게 될 수 있어요.

**양 : 예전에는 다문화 가정 아이들을 좀 지원 대상으로 보고, 뭔가 모자라서 수혜 대상으로 보는데, 그게 안 된다는 견해가 많죠. 이 아이들은 가지고 있는 역량이 있고 이 아이들만이 가진 자원이 있기 때문에 이걸 키워주는 방향으로 하자는 과제를 하려고 하거든요. 선생님을 꼭 모셔야 할 것 같아요.**

한 : 제가 무지개 주말학교에 같이 있었는데 이게 참 꿈이었거든요. 아까 말씀하신 교사 연수 같은 건 차츰 이제 될 거예요. 근데 선생님들은 해당이 안 되니까 관심이 없으신 거지, 아이들이 자꾸 생기면 당연히 관심이 생기고 그 아이들을 가르치는 데 약간 부딪치는 게 있다 그러면 쫓아가겠죠. 하지만 그 아이들을 큰 역량으로 키워내는 건 교사들이 좀 노력을 하고 판을 벌여줘야겠죠.

**양 : 어떤 정책을 펴면 좋겠다, 다문화 교육에 관련해서 하고 싶으신 말씀해주세요. 아니면 불만 사항도 괜찮습니다. 필요성을 못 느끼는 데, 공문이 너무 내려온다 그런 거요.**

김 : 제가 아는 분이 대학원을 다니는데, 교육 방법이에요. 근데 요즘에는 논문 주제가 다 다문화래요. 그게 유행인 거예요. 그래서 오히려 쓸 게 없어서 다문화로 뭘 해야 할까 그게 걱정이더라고요.

양 : 연구하는 게 어려운 게요. 하도 많은 사람들이 쫓아다녀서요. 그 부탁 받는 사람이 싫어하는 거예요. 짜증을 내고요. 그래서 연구하기 더 어려운 문제가 있고 그러거든요.

한 : 그런데 연구는 많이 해야 되요. 우리나라처럼 이렇게 골치 아픈 경우는 없거든요. 다문화 공부를 하면 대충 외국의 경우 그런 얘기가 나오잖아요? 그런데 우리나라랑은 매치가 안 돼요. 우리나라는 좀 상황이 힘들고요. 소위 말해 어머니가 ‘사온 사람’이기 때문이에요.

김 : 핏줄에 대한 게 강하고 단일 민족 이런 게 그걸 더 힘들게 만드는 것 같아요.

한 : 제천에서는 이런 일이 있었어요. 외국인 며느리가 아이를 가지니까 시 어머니가 하는 말이, 그 아이 낳으면 형님한테 보내라는 거예요. 너는 키우지 마라 그런 거죠. 그건 어머니의 역할을 뺏는, 기가 막힌, 잔인한 말이 오고 가는 거예요.

양 : 사온 사람이니까 인격 같은 걸 별로 생각 안 하는 거죠.

한 : 거기서 난 아이들이 그렇게 자랐을 때, 그 아이들은 한 두 아이도 아니고요. 대량으로 그렇게 된다고 생각하면 엄청 문제죠.

박 : 정책이라면 농어촌 외국인 어머니들에게 교육하는 걸 더 활성화시키는 게 중요할 것 같아요. 어머니가 교육이 되어야지 집에서도 일상 언어로 말을 할 것 아니에요. 엄마가 말을 안 하다 보니까 이 아이들이 부진아 아닌 부진아로 양산이 되어서 학교생활에 또 적응을 못하는 거잖아요.

한 : 어머니가 한국말 모르는데 이 아이들 머리에 뭔가를 넣어줄 수 없잖아요. 그니깐 한국어는 나중에 배워도 돼요. 거꾸로 우리나라 애들이 미국에 가면 미국 말 하나도 몰라도 몇 개월 하면 되거든요? 일단 머리에 뭐가 들어있어야 된다는 거예요. 바꾸는 거는 쉽고요. 그런데 어머니들이 모르고 베트남 말을 하면 집안사람들이 다 싫어하니까 문제인 거예요. 그런 게 허용이 되어야 해요. 어머니가 베트남 어로 이 아이한테 뭔가 넣어줘야 해요. 그걸 나중에 한국어로 바꾸는 건 쉬워요. 유치원만 6개월 다니면요. 그게 안 들어가고 한국어도 안 들어가고 베트남 어도 안 들어가고 그러면 나중에는 유치원에 가도 안 되고, 초등학교 가도 안 되고요. 그때는 백약이 무효예요. 정책이라든 손 쓸 수 없는 거예요. 그러니까 정책은 내려가고 내려가서 결혼 브로커들한테 해야 되

요. 그 아버지들이 브로커들 말은 잘 듣거든요? 이 엄마가 이 아이한테 한국어 말고 그 엄마나라 말로라도 뭔가를 가르쳐라 라고 하는 거죠. 그 다음에 거꾸로 한국어를 바꿔야 한다는 거죠.

박 : 그런데 우리는 그렇게 생각하지 않잖아요.

한 : 언어가 문제가 아니라 아무것도 들어가지 않으면, 사회성 형성도 안 돼요. 남을 때려도 그게 아프지 이런 게 전혀 형성이 안돼요. 나주 같은 데 가보면 10명 정도 아이들이 있는데, 7-8명이 거의 자폐 수준이에요.

박 : 저는 한국어로 접근하는 방법을 생각하거든요?

김 : 저는 이해는 돼요. 저희 시누이가 미국에 사는데요. 조카한테 영어를 안 가르치는 거예요. 사촌이 와서 영어 쓰면 쓰지 말라고 하더라고요. 한살인데 영어 하나도 몰라요. 근데 유치원 두 달만 다니면 말 한다고 하더라고요. 이해가 되요.

박 : 미국에 가서 하는 경험하고는 다른 것 같아요. 왜냐면 저희 반 애가 1학년인데요. 이 아기가 한글 배울 시기에 어머니한테 배울 기회가 없었잖아요. 제가 그 때 너무 답답했어요. 애가 머리는 나쁘진 않는데 못하는 애가 된 거예요. 남겨서 시켜보면 20점, 30점 맞고 많이 좋아지더라고요. 이 아이들이 이 집단에서 살려면 이 아이들이 더 우수해야 하잖아요. 그런데 한글도 안 되는데 엄마나라 말 먼저 배우고 그러면 힘들잖아요.

김 : 근데 이건 좀 다른 것 같아요. 지수는 이미 한국 엄마가 낳아서 벌써 7,8년 된 거고요. 한 선생님께서 말씀하신 거는 외국 엄마가 와서 낳아서 키우는 거니까요.

박 : 근데 어차피 아빠랑 할머니가 다 한국 사람이니깐, 아이는 더 혼란스럽지 않을까요? 애가 한국 교실에서 살아야 하잖아요. 그리고 바깥사람들도 다 한국 사람인데, 어머니만 베트남 말로 한다는 것이 과연 좋을 까요?

김 : 그게 유치원 가면 적응되더라고요.

박 : 근데 유치원까지 7년을 얘기하는 건데요? 7년까지인데 그게 문제가 안 될까요?

한 : 그러니까 그게 차선책인 거예요. 아이가 자폐아가 되는 상황을 막는거죠.

박 : 제가 아는 사람 동서가 베트남에서 왔는데요. 시아버지가 돈이 있어서 며느리한테 베트남에서 한국어학교를 다녀라 해서 2,3개월 배웠대요. 그러니까 한국에서 금방 적응을 하더라고요. 동서가 머리가 좋은 것도 있

지만, 한국음식도 잘하고요. 한국어도 잘한대요.

김 : 돈이 있으니까요.

박 : 그러니까 엄마가 중요한 거고요. 그러니까 중개업 같은 걸 할 때 나라에서 좀 지원을 해줘서 그 사람들이 오기 전까지 2,3개월의 시간에 학교를 다닐 수 있게 해주는 게 좋을 것 같아요.

김 : 그런데 중개업으로 들어오는 게 다 불법인데요.

박 : 시골에는 베트남 며느리가 들어와서 잘 살면, 그 사람을 통해서 다 소개를 받고 다 친구가 되고 그런대요. 정부에서 그런 커뮤니티를 잘 알아서 지원해야 될 문제죠. 그렇게 되면 자기들끼리 모임을 가지고 얘기가 되니깐 학교 가는 것도 재미있을 것 같아요.

김 : 두 개가 아물려야겠네요. 베트남 엄마가 베트남 말 하는 것이 주변에서 허용이 되어야 하겠고 엄마 교육을 통해서 엄마가 매일 베트남 말만 할 게 아니라 조금씩 한국어 실력을 늘려가는 거요.

한 : 할머니가 되었던, 할아버지가 되었던 아이에게 언어적인 자극을 계속 주는 게 중요한 거예요.

박 : 시골에 있는 가족들은 대가족 아닌가요?

한 : 아닌 경우가 많아요.

박 : 아 그래요? 저는 잘 몰라서요.

한 : 그 정도만 되면 얼마나 좋겠어요.

박 : 저희가 솔직히 얘기하면 이런 것도 부담이에요. 다문화 그러면 그거에 대한 일이 쏟아지는 게 겁이 나는 거죠.

김 : 많은 대화 하는 게 도움 되고 좋긴 하거든요. 그런데 머리 한 편에는 걱정이 있는 거죠.

이 : 지금 생각이 난 건요. 시골은 그런 가정들이 많지만 여기는 다 따로따로 있잖아요. 전교에도 9명 정도고요. 지역 사회학교라고 해서 학교에서 엄마들께서 뭐 하시는 게 있어요. 그럴 때 다문화 엄마들을 같이 한국 엄마들과 자연스럽게 어울리도록 해서 배우게 하면 좋을 것 같아요.

양 : 바쁘신데 시간을 내주셔서 감사합니다.

모두 : 감사합니다.

- 끝 -

## 부록 5. 사후검증 표

<표 부록-1> 소수집단에 대한 주변사람들의 태도에 대한 인식차이검증  
(Bonferroni검증) : 숫자는 평균차이

| 기준               | 비교집단     | 친구       | 어머니      | 아버지      | 선생님      |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 외국인<br>노동자<br>자녀 | 국제결혼가정자녀 | -.210*** | -.113*** | -.072*** | -.059*** |
|                  | 새터민      | .015     | .033     | .033     | .063***  |
|                  | 중국조선족    | -.168*** | -.123*** | -.095*** | -.050*** |
|                  | 몽골인      | .020     | .042*    | .032     | .060***  |
|                  | 중국인      | -.032    | .008     | .006     | .010     |
|                  | 일본인      | .013     | .105***  | .124***  | .095***  |
|                  | 미국인      | -.465*** | -.155*** | -.126*** | -.139*** |
| 국제결<br>혼가정<br>자녀 | 외국인노동자자녀 | .210***  | .113***  | .072***  | .059***  |
|                  | 새터민      | .225***  | .146***  | .105***  | .123***  |
|                  | 중국조선족    | .041     | -.010    | -.024    | .009     |
|                  | 몽골인      | .230***  | .155***  | .104***  | .120***  |
|                  | 중국인      | .178***  | .120***  | .078***  | .070***  |
|                  | 일본인      | .222***  | .217***  | .196***  | .155***  |
|                  | 미국인      | -.255*** | -.042    | -.054**  | -.079*** |
| 새터민              | 외국인노동자자녀 | -.015    | -.033    | -.033    | -.063*** |
|                  | 국제결혼가정자녀 | -.225*** | -.146*** | -.105*** | -.123*** |
|                  | 중국조선족    | -.184*** | -.156*** | -.129*** | -.113*** |
|                  | 몽골인      | .005     | .009     | -.001    | -.003    |
|                  | 중국인      | -.047    | -.025    | -.027    | -.053**  |
|                  | 일본인      | -.003    | .072**   | .091***  | .032     |
|                  | 미국인      | -.480*** | -.188*** | -.159*** | -.202*** |
| 중국<br>조선족        | 외국인노동자자녀 | .168***  | .123***  | .095***  | .050***  |
|                  | 국제결혼가정자녀 | -.041    | .010     | .024     | -.009    |
|                  | 새터민      | .184***  | .156***  | .129***  | .113***  |
|                  | 몽골인      | .189***  | .165***  | .127***  | .111***  |
|                  | 중국인      | .137***  | .130***  | .102***  | .060***  |
|                  | 일본인      | .181***  | .227***  | .220***  | .146***  |
|                  | 미국인      | -.296*** | -.032    | -.030    | -.088*** |

| 기준  | 비교집단     | 친구       | 어머니      | 아버지      | 선생님      |
|-----|----------|----------|----------|----------|----------|
| 몽골인 | 외국인노동자자녀 | -.020    | -.042*   | -.032    | -.060*** |
|     | 국제결혼가정자녀 | -.230*** | -.155*** | -.104*** | -.120*** |
|     | 새터민      | -.005    | -.009    | .001     | .003     |
|     | 중국조선족    | -.189*** | -.165*** | -.127*** | -.111*** |
|     | 중국인      | -.052**  | -.035*   | -.025    | -.050*** |
|     | 일본인      | -.008    | .062***  | .092***  | .035     |
|     | 미국인      | -.485*** | -.197*** | -.158*** | -.199*** |
| 중국인 | 외국인노동자자녀 | .032     | -.008    | -.006    | -.010    |
|     | 국제결혼가정자녀 | -.178*** | -.120*** | -.078*** | -.070*** |
|     | 새터민      | .047     | .025     | .027     | .053**   |
|     | 중국조선족    | -.137*** | -.130*** | -.102*** | -.060*** |
|     | 몽골인      | .052**   | .035*    | .025     | .050***  |
|     | 일본인      | .044     | .097***  | .118***  | .085***  |
|     | 미국인      | -.433*** | -.163*** | -.132*** | -.149*** |
| 일본인 | 외국인노동자자녀 | -.013    | -.105*** | -.124*** | -.095*** |
|     | 국제결혼가정자녀 | -.222*** | -.217*** | -.196*** | -.155*** |
|     | 새터민      | .003     | -.072**  | -.091*** | -.032    |
|     | 중국조선족    | -.181*** | -.227*** | -.220*** | -.146*** |
|     | 몽골인      | .008     | -.062*** | -.092*** | -.035    |
|     | 중국인      | -.044    | -.097*** | -.118*** | -.085*** |
|     | 미국인      | -.477*** | -.260*** | -.250*** | -.234*** |
| 미국인 | 외국인노동자자녀 | .465***  | .155***  | .126***  | .139***  |
|     | 국제결혼가정자녀 | .255***  | .042     | .054**   | .079***  |
|     | 새터민      | .480***  | .188***  | .159***  | .202***  |
|     | 중국조선족    | .296***  | .032     | .030     | .088***  |
|     | 몽골인      | .485***  | .197***  | .158***  | .199***  |
|     | 중국인      | .433***  | .163***  | .132***  | .149***  |
|     | 일본인      | .477***  | .260***  | .250***  | .234***  |

<표 부록-2> 소수집단에 대한 우리의식 차이검증(Bonferroni검증): 숫자는 평균차이.

| 기준집단 | 비교집단   | 초등학교     | 중학교      | 고등학교      | 전체       |
|------|--------|----------|----------|-----------|----------|
| 백인   | 흑인     | .319***  | .228***  | .180***   | .232***  |
|      | 일본인    | .337***  | .110*    | .032      | .134***  |
|      | 중국인    | .247***  | .066     | .024      | .093***  |
|      | 몽골인    | .434***  | .143***  | .033      | .170***  |
|      | 동남아인   | .232***  | .097*    | .021      | .100***  |
|      | 조선족    | -.073    | -.382*** | -.577***  | -.382*** |
|      | 결혼이주자  | -.376*** | -.505*** | -.787***  | -.580*** |
|      | 국제결혼자녀 | -.289*** | -.544*** | -.868***  | -.605*** |
|      | 새터민    | .093     | -.246*** | -.608***  | -.302*** |
| 흑인   | 백인     | -.319*** | -.228*** | -.180***  | -.232*** |
|      | 일본인    | .018***  | -.118**  | -.148***  | -.097*** |
|      | 중국인    | -.072*** | -.162*** | -.156***  | -.138*** |
|      | 몽골인    | .115     | -.086*   | -.147***  | -.061**  |
|      | 동남아인   | -.087    | -.132*** | -.159***  | -.132*** |
|      | 조선족    | -.392*** | -.610*** | -.757***  | -.614*** |
|      | 결혼이주자  | -.695*** | -.733*** | -.967***  | -.812*** |
|      | 국제결혼자녀 | -.608*** | -.772*** | -1.048*** | -.837*** |
|      | 새터민    | -.227*** | -.474*** | -.789***  | -.534*** |
| 일본인  | 백인     | -.337*** | -.110*   | -.032     | -.134*** |
|      | 흑인     | -.018    | .118**   | .148***   | .097***  |
|      | 중국인    | -.090    | -.044    | -.008     | -.041*   |
|      | 몽골인    | .097     | .033     | .001      | .036     |
|      | 동남아인   | -.105    | -.013    | -.011     | -.034    |
|      | 조선족    | -.410*** | -.492*** | -.609***  | -.517*** |
|      | 결혼이주자  | -.713*** | -.615*** | -.819***  | -.714*** |
|      | 국제결혼자녀 | -.626*** | -.654*** | -.900***  | -.740*** |
|      | 새터민    | -.244*** | -.356*** | -.641***  | -.436*** |
| 중국인  | 백인     | -.247*** | -.066    | -.024     | -.093*** |
|      | 흑인     | .072     | .162***  | .156***   | .138***  |
|      | 일본인    | .090     | .044     | .008      | .041*    |
|      | 몽골인    | .186***  | .076**   | .009      | .077***  |
|      | 동남아인   | -.015    | .030     | -.003     | .007     |
|      | 조선족    | -.320*** | -.448*** | -.601***  | -.476*** |
|      | 결혼이주자  | -.623*** | -.571*** | -.811***  | -.673*** |
|      | 국제결혼자녀 | -.536*** | -.610*** | -.892***  | -.698*** |
|      | 새터민    | -.155    | -.312*** | -.633***  | -.395*** |



| 기준집단  | 비교집단   | 초등학교     | 중학교      | 고등학교     | 전체       |
|-------|--------|----------|----------|----------|----------|
| 몽골인   | 백인     | -.434*** | -.143*** | -.033    | -.170*** |
|       | 흑인     | -.115    | .086*    | .147***  | .061**   |
|       | 일본인    | -.097    | -.033    | -.001    | -.036    |
|       | 중국인    | -.186*** | -.076**  | -.009    | -.077*** |
|       | 동남아인   | -.202*** | -.046    | -.012    | -.070*** |
|       | 조선족    | -.507*** | -.525*** | -.610*** | -.553*** |
|       | 결혼이주자  | -.809*** | -.647*** | -.820*** | -.750*** |
|       | 국제결혼자녀 | -.722*** | -.687*** | -.901*** | -.775*** |
|       | 새터민    | -.341*** | -.389*** | -.641*** | -.472*** |
| 동남아인  | 백인     | -.232*** | -.097*   | -.021    | -.100*** |
|       | 흑인     | .087     | .132***  | .159***  | .132***  |
|       | 일본인    | .105     | .013     | .011     | .034     |
|       | 중국인    | .015     | -.030    | .003     | -.007    |
|       | 몽골인    | .202***  | .046     | .012     | .070***  |
|       | 조선족    | -.305*** | -.479*** | -.598*** | -.482*** |
|       | 결혼이주자  | -.608*** | -.601*** | -.808*** | -.680*** |
|       | 국제결혼자녀 | -.521*** | -.641*** | -.889*** | -.705*** |
|       | 새터민    | -.140    | -.343*** | -.629*** | -.402*** |
| 조선족   | 백인     | .073     | .382***  | .577***  | .382***  |
|       | 흑인     | .392***  | .610***  | .757***  | .614***  |
|       | 일본인    | .410***  | .492***  | .609***  | .517***  |
|       | 중국인    | .320***  | .448***  | .601***  | .476***  |
|       | 몽골인    | .507***  | .525***  | .610***  | .553***  |
|       | 동남아인   | .305***  | .479***  | .598***  | .482***  |
|       | 결혼이주자  | -.302*** | -.123**  | -.210*** | -.198*** |
|       | 국제결혼자녀 | -.215*** | -.162*** | -.291*** | -.223*** |
|       | 새터민    | .166     | .136**   | -.031    | .080*    |
| 결혼이주자 | 백인     | .376***  | .505***  | .787***  | .580***  |
|       | 흑인     | .695***  | .733***  | .967***  | .812***  |
|       | 일본인    | .713***  | .615***  | .819***  | .714***  |
|       | 중국인    | .623***  | .571***  | .811***  | .673***  |
|       | 몽골인    | .809***  | .647***  | .820***  | .750***  |
|       | 동남아인   | .608***  | .601***  | .808***  | .680***  |
|       | 조선족    | .302***  | .123***  | .210***  | .198***  |
|       | 국제결혼자녀 | .087     | -.039    | -.081*** | -.025    |
|       | 새터민    | .468***  | .259***  | .178***  | .278***  |

| 기준집단           | 비교집단   | 초등학교     | 중학교      | 고등학교     | 전체       |
|----------------|--------|----------|----------|----------|----------|
| 국제<br>결혼<br>자녀 | 백인     | .289***  | .544***  | .868***  | .605***  |
|                | 흑인     | .608***  | .772***  | 1.048*** | .837***  |
|                | 일본인    | .626***  | .654***  | .900***  | .740***  |
|                | 중국인    | .536***  | .610***  | .892***  | .698***  |
|                | 몽골인    | .722***  | .687***  | .901***  | .775***  |
|                | 동남아인   | .521***  | .641***  | .889***  | .705***  |
|                | 조선족    | .215***  | .162***  | .291***  | .223***  |
|                | 결혼이주자  | -.087    | .039     | .081***  | .025     |
|                | 새터민    | .381***  | .298***  | .259***  | .303***  |
| 새터민            | 백인     | -.093    | .246***  | .608***  | .302***  |
|                | 흑인     | .227**   | .474***  | .789***  | .534***  |
|                | 일본인    | .244***  | .356***  | .641***  | .436***  |
|                | 중국인    | .155     | .312***  | .633***  | .395***  |
|                | 몽골인    | .341***  | .389***  | .641***  | .472***  |
|                | 동남아인   | .140     | .343***  | .629***  | .402***  |
|                | 조선족    | -.166    | -.136**  | .031     | -.080*   |
|                | 결혼이주자  | -.468*** | -.259*** | -.178*** | -.278*** |
|                | 국제결혼자녀 | -.381*** | -.298*** | -.259*** | -.303*** |

## 연구에 도움을 주신 분들

### ◆ 자 문 진 ◆

가나다순

김선혜 덕성여자대학교 교수학습센터 연구원

송종진 유네스코 CCAP 팀장

이수정 무지개청소년센터 부소장

이혜진 교육부 다문화교육 담당사무관

장영애 인천송월초등학교 교장

### ◆ 집 필 진 ◆

김정호 서울교육대학교 강사

문경희 충남여성정책연구원 연구원

염철현 서울사이버대학교 교수

이민경 고려대학교 연구교수

### ◆ 연구보조원 ◆

강혜원 한국청소년정책연구원 위촉연구원

---



## 2008년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

### ■ 기관고유과제

- 08-R01 한국 청소년 패널조사 연구(KYPS) VI: 조사개요보고서 / 이경상·임희진·안선영
- 08-R01-1 빈곤이 청소년 성장에 미치는 영향 / 이경상·임희진·박창남·정익중
- 08-R01-2 청소년 고등학교 단계 진학 계열화의 관련요인 및 결과 / 이경상·안선영
- 08-R02 초·중·고·대학생 의식구조 비교에 의한 미래사회변동 전망: 세대관 및 교육·정보에 대한 인식을 중심으로 / 이창호·김종길·이항우
- 08-R03 한국 청소년 발달지표 연구 III: 총괄보고서 / 최인재·임지연·김형주
- 08-R03-1 한국 청소년 발달지표 연구 III: 2008 한국 청소년 발달지표 / 임지연·최인재·김형주
- 08-R03-2 한국 청소년 발달지표 연구 III: 청소년종합통계체계 구축방안 연구 / 김형주·최인재·임지연
- 08-R04 청소년의 지역사회 청소년시설 이용실태와 주체적 참여 방안 모색 연구: 청소년문화의집을 중심으로 / 조혜영·유진이
- 08-R05 청소년의 글로벌 역량강화 정책방안연구: 글로벌 일자리와 관련하여 / 윤철경·유성렬
- 08-R06 청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안 연구 / 맹영임·김민
- 08-R07 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구 / 양계민·정진경
- 08-R08 청소년 성 의식 및 행동 실태와 대처방안 연구 / 백혜정·김은정
- 08-R09 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III: 청소년인권실태의 국제비교 / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
- 08-R09-1 국제기준 대비 한국청소년의 인권수준 연구 III: 청소년인권실태의 국제비교 [통계표] / 김영지·김희진·김진숙·김진호·안재희·이경자
- 08-R10 지방자치단체의 청소년복지정책 비교 및 발전방안 연구 / 이해연·서정아·김영호·이용교
- 08-R11 소외계층 청소년 복지서비스 전달체계 개선방안 연구 / 김영한·강혜규
- 08-R12 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷채팅에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 이춘화·성윤숙·조아미
- 08-R12-1 청소년 정보화 현황과 대응방안 IV: 인터넷댓글에서의 청소년 인권침해 현황과 대응방안 / 성윤숙·이춘화·유익선
- 08-R13 북한이탈 청소년 종합대책연구 III / 김경준·오성배·강태중·정유성·이부미·조정아
- 08-R13-1 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 정규학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색에 대한 질적연구 / 이수정·김현아·원재연·윤상석
- 08-R13-2 북한이탈 청소년 종합대책연구 III: 대안학교 재학 북한이탈 청소년들의 진로탐색 프로그램 개발연구 / 정병호·김찬호

## ■ 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-01** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 총괄보고서 / 문경숙·김현철·김지연·민경석 (자체번호 08-R14)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-02** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 네트워크 분석을 통해서 본 청소년기 사회화과정 국제비교 / 문경숙·김현철·김지연 외 5명 (자체번호 08-R14-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-22-03** 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 III - 청소년기 사회화 과정의 환경 국제비교: 교육·가족·청소년정책을 중심으로 / 김지연·김현철·문경숙 외 11명 (자체번호 08-R14-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-01** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 총괄보고서 / 김기현·장근영·김지연·소경희·김진화·강영배 (자체번호 08-R15)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-02** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 최동선·임언·이수영 (자체번호 08-R15-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-03** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 사회적 상호작용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김태준·윤혜경 (자체번호 08-R15-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구 총서 **08-23-04** 청소년생애 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I : 자율적 행동에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구 / 김기현·김지연·장근영 (자체번호 08-R15-3)

## ■ 수시과제

- 08-R16 신정부 청소년정책의 발전방향과 과제 / 윤철경·김영지·김기현·오성배
- 08-R19 청소년의 세대특성 및 세대간 소통방식에 대한 연구 / 배규한·이창호

## ■ 용역과제

- 08-R17 국립 영덕 청소년 환경센터 건립 기본계획수립 / 김영한·서정아
- 08-R18 청소년의 국가관·안보의식 함양을 위한 정책대안 연구 / 오해섭·김형주
- 08-R20 초등학생용 학교폭력 가해 및 피해학생 교육·상담 프로그램 개발 / 최인재·백혜정
- 08-R21 2008청소년 방과후 아카데미 효과·만족도 조사연구 / 양계민
- 08-R22 2008년 제4회 청소년특별회의 의제연구 / 오성배·김희진
- 08-R23 한국고용정보원 고용보험기금 위탁사업 평가연구 / 김기현
- 08-R24 아동청소년정책 5개년 기본계획연구 / 김현철·이경상·조혜영
- 08-R25 청소년방과후아카데미 운영모형 개발연구 : 학교 내 설치를 중심으로 / 조혜영·김호순
- 08-R26 안전한 학교를 만들기 위한 학교 안전지표 개발 / 성운숙
- 08-R27 아동청소년정책통합에 따른 국립수련원의 사업개선방안 연구 / 안선영

- 08-R28 한강특성공원 청소년원드서핑교육사업 평가 / 임지연
- 08-R29 다문화 가정 학생 교육지원을 위한 중장기계획 수립을 위한 연구 / 오성배·강태중·이기범
- 08-R30 청소년지도사 자격검정제도 변화에 따른 급수별 자격연수 교과과정 개발연구 / 이춘화·김영한·박철웅·이상진
- 08-R31 2008 아동청소년백서 발간 / 김기현·이창호
- 08-R32 청소년 가치관 국제비교 조사 / 임희진·김지연·이경상
- 08-R33 아동청소년권리지수 개발연구 / 이해연·김영지·김신영
- 08-R34 2008년 지방행정기관 청소년 정책 평가에 관한 연구 / 성운숙·홍성례
- 08-R35 청소년 유해업소 구분기준 및 지역사회 유해환경 감소방안연구 / 김영한·김희진
- 08-R36 2008청소년지도사자격검정 / 김경준
- 08-R37 2008서울시 청소년 프로그램 운영평가 / 임지연·김형주
- 08-R38 2008청소년시설종합평가 / 윤철경·김경준·김영지·최창욱
- 08-R39 청소년글로벌 역량지표개발 및 활용방안연구 / 오해섭, 문경숙, 권일남, 김소희
- 08-R40 진로교육에 대한 교사 인식 조사 / 맹영임·임경희
- 08-R41 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 / 성운숙·김경준·김영지

#### ■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 08-S01-1 「아동청소년정책 통합과 발전과제」 (3.28)
- 08-S01-2 「아동정책과 청소년정책의 대화」 (5.6)
- 08-S02 「청소년의 사회적 역량강화 방안 모색」 (5.27)
- 08-S03 「패널데이터 분석방법론 세미나 II 자료집」 (7.8)
- 08-S04 「채팅에서의 청소년 인권침해 관련 입법례 국제비교」 (8.22)
- 08-S05 「청소년발달 지표의 현황과 과제」 (9.2)
- 08-S06 「청소년기 사회화에 관한 한일비교」 (9.16)
- 08-S07 「청소년 핵심역량 개발과 추진과제」 (9.19)
- 08-S08 「청소년 성장환경으로서의 대안교육 활성화방안」 (9.26)
- 08-S09 「청소년 진로교육 활성화 방안」 (9.30)
- 08-S10 「한국 청소년 발달지표 조사III - 한국 청소년 문화자본 지표 개발」 (9.26)
- 08-S11 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 1차 Workshop」 (9.26)
- 08-S12-1 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구 I」 (10.24)
- 08-S12-2 「청소년기 사회화과정의 환경 국제비교연구 II」 (10.28)
- 08-S13 「청소년 인권신장 정책개발을 위한 워크숍」 (10.17)
- 08-S14 「청소년 세대특성 및 미래의 교육전망」 (10.17)
- 08-S15 「청소년문화의집 이용실태 및 방향성 모색」 (10.14)
- 08-S16 「지방자치단체의 청소년 복지정책 발전 방안 모색」 (10.17)
- 08-S17 「청소년의 인터넷 댓글 인권침해 현황과 대응방안」 (10.17)

- 08-S18 「청소년 다문화교육 활성화를 위한 정책방안 모색」 (10.16)  
 08-S19 「제5회 한국청소년패널 학술대회」 (11.18)  
 08-S20 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 2차 Workshop」 (11.24)  
 08-S21 「아동·청소년 참여권 - 한·일 아동과 청소년의 참여권·아동과 청소년의 권리의식 실태」 (11.28)  
 08-S22 「지역아동청소년 권리센터 시범사업지원단 3차 Workshop」 (12.22)

## ■ 학술지

- 「한국청소년연구」 제19권 1호 (통권 제48호) / 학술정보팀  
 「한국청소년연구」 제19권 2호 (통권 제49호) / 학술정보팀  
 「한국청소년연구」 제19권 3호 (통권 제50호) / 학술정보팀  
 「한국청소년연구」 제19권 4호 (통권 제51호) / 학술정보팀

## ■ 청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사  
 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사  
 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사  
 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사  
 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사  
 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사  
 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사



#### ■ 한국청소년정책연구원 문고

한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

#### ■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「자녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어야 할 73가지 이야기」, 다솔



연구보고 08-R07

**사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구**

인 쇄 2008년 12월 22일

발 행 2008년 12월 29일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 우면동 142

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 예림피앤디 전화 (02)2263-0483

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)

ISBN 978-89-7816-740-6 (93330)

