

다문화정책의 사회통합 효과: 다문화교육정책이 이주배경 아동의 학교소속감에 미치는 영향을 중심으로*

양 경 은** · 함 승 환***

◁ 요약 ▷

세계 각국이 다문화사회로 진입하면서 이주민의 사회통합을 모색하려는 시도가 세계적으로 활발히 진행되고 있다. 이민의 역사가 길어짐에 따라 이주민들의 자녀 가운데 상당수는 공교육 제도 내에 유입되어 왔는데, 일반적으로 이주배경 아동은 다양한 이유로 일반 아동에 비해 대체로 낮은 수준의 학습참여 및 성취도를 보이는 것으로 보고되고 있다. 장기적인 관점에서 볼 때 이주배경 학생의 교육소외는 사회통합의 걸림돌로 작용할 뿐만 아니라, 이들이 성인이 된 이후에 심각한 사회경제적 비용을 발생시킬 수 있다. 다문화교육정책은 이와 같은 문제에 선제적으로 대응하기 위해 추진된 일련의 정책적 노력이라 할 수 있다. 한편, 다문화정책에 대한 사회정치적 관심은 크게 증대한 것에 반해, 정책의 효과를 실증적으로 분석한 연구는 매우 드문 실정이다. 본 연구는 이러한 공백을 메우기 위한 하나의 탐색적 시도로서,

* 이 논문은 2014년도 정부재원(교육부)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2014S1A5A8018225). 유용한 코멘트를 주신 한양대 차운경 교수님과 익명의 심사자께 감사드린다.

** University of Toronto 사회복지 전공 박사과정(kyungeun.yang@mail.utoronto.ca).

*** 한양대 교육학과 및 다문화교육학과 조교수, 교신저자(hamseunghwan@gmail.com).

방대한 국제비교 자료를 바탕으로 다문화사회의 사회통합 정책의 일환인 다문화교육정책이 이주배경 학생의 학교생활의 중요한 한 측면인 학교에의 소속감에 미치는 영향을 실증적으로 검토하였다. 연구 결과, 다문화교육정책을 높은 수준에서 제도화하고 있는 국가일수록 이주배경 학생 지위가 가지는 학교소속감에 대한 부정 효과는 유의미하게 낮아지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화사회 친화적 교육환경 구축을 위한 정책적 노력이 이주배경 학생의 학교소속감 등 학교생활 전반에 실제로 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 가능성을 시사한다.

주제어: 다문화정책, 사회통합, 이주배경 아동, 학교소속감, 교육소의

1. 서론

현대사회를 특징짓는 주요한 요인 중 하나는 사람과 자본이 국민국가의 경계인 국경을 넘어 상당한 수준으로 자유롭게 이동할 수 있게 된 현상이라고 할 수 있다(Castles & Miller, 2009; Mishra, 2002). 국경을 초월한 이주의 추세는 경제의 세계화와 맞물려 향후 더욱 가속화될 전망이다. 각국은 꾸준히 증가하는 이주민의 수에 대응하여 다양한 제도적 조치들을 취해왔다. 이러한 흐름 속에서 등장한 것이 다문화주의(multiculturalism)이다. 언어, 종교, 문화 및 민족적 배경이 서로 다른 집단 간의 다양성을 포용하고 이들의 상호 공존이라는 이념을 기치로 하는 다문화주의는 다문화정책(multicultural policies)의 형태로 법, 미디어, 교육 등 사회 각 분야에 영향을 미치며 집단 간 발생하는 차별 및 불평등 문제를 시정하고 극복하는 데에 그 목표를 두어왔다(Kymlicka, 2012; Martiniello, 2002).

이민의 역사가 비교적 오래된 서구권 국가들의 경우, 다문화정책 가운데 교육정책에 높은 관심을 보이고 있다(Banks et al., 2005; Sutton, 2005). 이민자의 자녀 가운데 상당수가 공교육 제도 내에 유입됨에 따라 교육을 통해 이들의 사회통합을 모색하려는 시도의 중요성이 크게 증대된 것이다. 실제로, 미국의 사례를 분석한 Stromquist(2012)에 따르면, 유치원에서부터 고등학교를 졸업할 때까지의 교육기간 중 이주배경 학생이 1970년대에는 전체 학생의 6%를 차지한 것이 반해, 2000년에는 19%, 2005년에는 25%를 기록했으며, 2030년이 되면 전체 학생의 50%를 차지할 것으로 예측된다. 한편, 이주배경 학생은 다양한 사회·환경적 요인들로 인해 일반 학생에 비해 낮은 학업성취도 및 높은 중도탈락률

을 보이는 것으로 보고되고 있다. 장기적인 관점에서 볼 때 이와 같은 이주배경 학생의 교육소외는 사회통합의 걸림돌로 작용할 뿐만 아니라, 이들이 성인이 된 이후에 심각한 사회경제적 비용을 발생시킬 수 있다. 이는 각국이 다양한 형태의 선제적인 정책적 개입을 진지하게 고려하고 추진하게 된 중요한 배경으로 작용했다. 다문화교육정책 또한 이러한 사회적 요구에 대응하여 추진되어온 정책적 노력이라 할 수 있다.

다문화주의에 대한 세계 각국의 이와 같은 사회정치적 관심의 증대에도 불구하고, 다문화주의 관련 정책의 효과를 체계적이고 실증적으로 분석한 연구는 매우 드문 실정이다 (Kymlicka, 2012). 본 연구는 이러한 공백을 메우기 위한 하나의 탐색적 시도로서, Programme for International Student Assessment(PISA) 2012년 데이터와 Migrant Integration Policy Index(MIPEX) III (2010년) 데이터를 연계·활용해, OECD 회원국을 중심으로 이주배경 여부에 따른 아동의 학교소속감 수준을 검토한다. 이는 각국의 다문화교육정책과 더 나아가 다문화정책 일반의 현주소를 조망하기 위한 유용한 기초자료를 제공할 것으로 기대된다. 보다 구체적으로, 본 연구는 이주배경 아동이 학교에 대해 느끼는 소속감을 중심으로 국가 차원의 다문화정책의 효과성을 실증적으로 검토하는 것으로 목적으로 한다. 한편, 본고는 다문화정책의 여러 세부 영역 가운데 교육에 초점을 두는데, 이는 최근 들어 국내에서 활발히 논의되고 있는 ‘교육복지’ 개념과 관련해, 국내 거주 이주배경 자녀들이 경험하는 다양한 형태의 교육소외 극복을 위한 중요한 함의를 제공할 것으로도 기대된다.

2. 이론적 배경

1) 교육과 이주민의 사회통합

다문화주의는 이주민이 정주민과 동등한 권리와 기회를 보장받는 가운데 자신의 고유한 문화적 정체성을 보존할 수 있어야 한다는 의식에서 출발하였으며, 1970년대부터 각국의 다양한 역사적 배경 및 상황 속에서 ‘다문화정책’이라는 형태로 끊임없이 발전·수정되며 제도화되어 왔다(Kymlicka, 2012). 다문화정책을 어떻게 규정할 것인가에 대한 통일된 국제적 정의가 부재한 상황 속에서 다문화정책은 반차별주의 정책, 시민권 정책, 혹은 사

회통합 정책이라는 용어와 혼재되어 사용되어 오며, 이주민의 경제적 불평등, 정치적 비대표성, 사회적 편견 등을 시정하는 일련의 노력으로 이해되어 왔다.

다문화정책의 한 형태로서의 다문화교육정책은 이주민의 사회통합을 목적으로 하는 일련의 교육적 접근으로 이해될 수 있다. 정책의 구체적인 세부 내용은 각 사회가 처한 상황에 따라 상이한데(Banks, 2009; Grant & Lei, 2001), 교육소외를 경험하는 이주민을 대상으로 한 개입과 지원을 비롯해, 이주배경 아동과 학부모를 대상으로 하는 적응 및 상담 지원, 모든 학생을 대상으로 하는 상호문화이해 교육의 제공에 이르기까지 그 종류와 지원 대상 범위는 매우 다양하다. 이러한 다문화교육정책은 교육제도 자체가 갖고 있는 사회정치적 목적과 맞물려 각국에서 매우 높은 수준의 제도적 정당성을 확보해왔다(Cha, Dawson, & Ham, 2012; Cha & Ham, 2014; Sutton, 2005).

우선, 다문화교육정책은 이주민과 정주민 모두가 자신의 언어, 종교, 가치관 등을 유지할 동등한 권리를 갖는 주체라는 인식을 기반으로 한다. 인권과 평등의 이념을 바탕으로 하는 다문화교육은 궁극적으로 한 사회의 시민으로서 이주민과 정주민 모두가 지향해야 할 공통의 가치체계를 제시함으로써, 궁극적으로 다양한 문화적 배경을 가진 주체들이 민주사회를 함께 유지·발전시키는 데 기여한다(Banks et al., 2005). 이는 공공재로서의 교육이 갖는 사회정치적 목적 가운데 하나인 민주적 평등성의 추구와도 밀접하게 관련된다(Labaree, 1997). 이주민의 효과적인 사회통합을 위해서는 정주민 또한 이주민에 대한 이해를 필요로 하는데, 이주민과 정주민 모두를 대상으로 하는 다문화교육은 사회구성원 모두가 문화적 다양성을 존중하는 민주시민의 자질을 갖추 수 있도록 하는데 그 목적이 있다(차운경, 2008; Banks et al., 2005). 끊임없는 사회화 및 재사회화 과정으로서의 교육은 사회 구성원으로 하여금 사회의 핵심 가치와 규범 체계를 습득하게 하는데, 이와 같은 과정을 토대로 형성된 사회적 연대의식은 사회통합의 발판을 마련하는데 기여한다. 이러한 맥락에서, 학교를 포함한 교육제도는 다문화 친화적 사회 환경을 구축하는 데에 매우 중요한 역할을 담당한다고 볼 수 있다.

이주민의 사회통합을 모색함에 있어 교육은 사전적 개입을 통한 사회적 비용의 감소 측면에서도 높은 사회적 효용성을 갖는다. 실제로 교육은 다른 정책 분야에 비해 시장경제의 왜곡 가능성이 상대적으로 적다는 점, 더 나아가 장기적으로는 범죄, 질병, 가난 등에 따르는 사회적 비용을 줄이는 효과를 가져 올 수 있다는 점에서 정책가들의 꾸준한 관

심을 받아왔다(Levin, 2009).¹⁾ 다문화교육정책 또한 이러한 맥락에서 관심의 대상이 되어 왔는데, 가령 학교적응에 어려움을 겪는 이주배경 학생에 대한 조기 개입은 이들이 효과적으로 교육제도 내에 통합되도록 하고, 이들이 성인이 된 이후에는 사회에 효과적으로 통합되도록 하는데 기여하는 것으로 알려져 있다(Collins, 2013). 실제로, 세계에서 가장 먼저 다문화주의를 도입한 캐나다의 경우 다문화교육정책을 적극 추진함으로써 이주민의 사회통합을 도모하는데 성공적인 결과를 거두었다. OECD(2006)의 보고서에 따르면, 부모의 인적자본 수준과 경제적 지위를 통제한 후에, 캐나다 거주 이주배경 학생들이 다른 서구권 국가들에 거주하는 이주배경 학생들에 비해 높은 학업 성취도를 보인다. 교육정책을 통한 이러한 조기 개입의 근거는, 학령기 동안의 교육손실이 지속적으로 누적될 경우 교육격차가 더욱 커지게 되고, 이들이 성인이 된 이후 이를 만회하기 위해서는 사회적으로 더욱 큰 비용을 지불하게 된다는 데에 있다(안병영 · 김인희, 2009).

요컨대, 이주민의 사회통합과 관련해 교육은 사회통합의 근간이 되는 시민의식 형성 및 사전적 개입을 통한 사회적 비용의 감소라는 사회정치적 기능을 갖고 있다. 이와 같은 교육의 기능은 시장에서의 경쟁을 통해 사회경제적 지위가 결정되는 자본주의 사회에서 매우 중요하다. 예컨대 Perlmaan & Waldinger(1999)는 미국의 산업 구조가 제조업에서 지식경제 기반 산업으로 바뀐 점에 주목하며 이주민에게 교육의 역할이 종전에 비해 더욱 중요해졌다고 주장한다. 1960년대에 이민 온 초기 이주민의 경우, 교육 수준이 낮아도 공장 기반 산업 인력으로 유도되었지만, 후속 이민자들의 경우 교육에 대한 투자 없이는 이들의 사회통합이 담보되기 어렵다는 것이다. 일반적으로 이주배경 아동이 부모의 낮은 교육 수준이나 언어적 장벽과 같은 어려움으로 인해 일반 아동에 비해 교육 시스템 내에 적응하는 것이 더 어렵다는 점을 감안할 때(OECD, 2012), 이들의 성공적인 사회통합을 도모하기 위한 교육적 차원의 정책적 개입은 그 중요성이 더욱 부각된다.

1) 기회평등정책의 일환으로 미국 저소득층 자녀를 대상으로 제공된 저소득층 교육 프로그램인 Head Start가 하나의 예인데, 정책 효과가 직접적인 수혜자에게로 국한되는 것이 아니라 대상 집단의 인적 자본 향상을 통해 장기적으로는 사회구성원 모두에게 간접적으로 돌아온다는 점에서 높은 사회적 지지를 받았다(김태성, 2009).

2. 이주배경 아동의 학교에 대한 소속감

다문화정책은 이주민이 새로운 환경에 잘 통합될 수 있도록 이들 개개인의 역량을 증진시키는 데에도 강조점을 두지만, 이와 동시에 이들이 한 사회의 구성원으로서 소속감을 갖도록 돕는 목표 또한 함께 반영한다(Seidle, 2013). Collins(2013)는 사회통합의 다양한 측정 방식을 소개하며 사회통합과 대치되는 개념으로 사회적 고립과 소외를 예로 든다. 소외란 이주민이 자신이 속한 곳에서 사회적으로 배제되었다고 느끼는 감정 및 이로 인해 자신에게 더 이상 미래가 없다고 느끼는 모든 주관적인 감정 상태를 반영한다. 일찍이 Maslow(1962)는 소속감을 인간의 가장 기본적인 욕구 가운데 하나에 해당된다고 보았는데, 오늘날 여러 학자들 또한 이주민의 사회적 유대감과 소속감이 학교 및 직장 환경, 더 나아가 사회 내에 이들이 효과적으로 통합되는데 필요한 중요한 전제조건이라고 이해한다(Walton & Cohen, 2007).

이주배경 학생의 증가에 따라 사회복지 및 교육 등을 비롯한 다양한 분야에서 이들의 사회적응을 주제로 한 연구들이 이루어져왔다. 이주배경 아동에 대한 개입은 저출산 고령화 사회에서 이들이 미래의 잠재적 노동인구로 기능하게 된다는 점에서도 매우 중요한 정책적 함의를 갖는다. 이주민 가운데 특히 이주배경의 학령기 아동을 대상으로 한 개입이 정책적 관심의 주된 대상이 되어왔는데, 이러한 배경에는 학교라는 장(場)이 이민자의 장기적 사회통합에 기여하는 역할이 크게 작용한 것으로 이해할 수 있다. 학교는 이주배경 학생이 접하게 되는 1차적 사회 환경이라는 점에서 시민의식 함양, 노동시장에서의 경쟁력 확보, 사회 전반에 대한 소속감 증대 등과 같은 중요한 기능을 담당한다. 실제로 Tienda & Haskins(2011)는 학교 시스템 내에 성공적으로 통합된 이주배경 아동은 성인이 된 이후에도 사회에 효과적으로 통합된다고 주장한 바 있다.

이주배경 아동의 사회통합과 관련해 중요한 지표로 활용되어 온 것이 ‘학교에의 소속감’이다. 일반적으로 학생들의 학교에 대한 소속감 정도가 높을수록 학업에 대한 참여도 및 성취도 또한 높아지는 것으로 알려져 있으며(Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012) 이는 소속감이 충족되지 않을 경우 학습이 효율적으로 이루어지기 어렵다는 것을 시사한다. 일반적으로 이주배경 아동의 경우 일반 학생에 비해 학교에 대해 주관적으로 느끼는

소속감이 낮은 것으로 보고되고 있는데, 이는 학업중단을 비롯한 ‘교육소외’ 현상과도 높은 연관성을 갖고 있다. 교육소외 발생의 요인으로는 교육기회의 제한, 학교 부적응, 교육 불충분의 문제 등이 있는데(안병영·김인희, 2009), 이주배경 학생의 상당수는 자신의 교육적 욕구에 맞지 않는 교육내용, 낮은 교육기회 접근성 등으로 인해 학교적응에 현저한 어려움을 겪는 것으로 알려져 있다. 실제로, 미국 공립학교의 사례를 연구한 Gándara & Rumberger(2009)의 연구에 따르면, 멕시코와 중앙아메리카 출신 이민자 2세대 아동의 1/4이 졸업 전에 학업을 중도 포기하는 것으로 나타났는데, 이는 일반 학생의 중퇴율에 비해 월등히 높은 수치에 해당된다. 국내에서도 이주배경 학생의 학교 부적응과 학업중단이 심각한 문제로 논의되어 왔다.

문제는 학업중단과 같은 이러한 교육소외가 학교라는 환경을 벗어난 후에도 다른 형태의 소외로 지속적으로 유지된다는 점이다. 실제로 아동이 학교에 재학 중일 때 발생하는 제반 문제들에 대해 적절하게 대응하지 못할 경우, 이러한 문제는 아동이 성인이 된 이후에도 지속적으로 나타나는 것으로 알려져 있다. OECD(2011)의 보고서에 따르면, 낮은 출석률 및 학교에 대한 부정적 태도는 낮은 학업 성취도뿐만 아니라, 낮은 정서적 안정감, 약물 오남용 등의 문제로도 이어질 수 있다. 미국의 사례를 연구한 Stromquist(2012) 또한 이민자의 교육소외 및 학교 내 부적응은 노동시장에서의 경쟁력 상실, 빈곤의 세습과 맞물려 막대한 사회적 비용을 초래한다고 지적하면서 연방 정부 차원의 체계적 정책 수립의 필요성을 제기한 바 있다.

요컨대, 이주배경 학생이 학교에 대해 주관적으로 느끼는 소속감은 교육정책이 이주민에게 얼마나 효과적으로 사회통합의 발판을 마련하고 있는가에 대한 유용한 척도를 제공한다(OECD, 2006). 더 나아가 각국의 이주민 사회통합 정책의 제도화 정도에 따라 이주배경 학생이 느끼는 학교에 대한 소속감 정도에 차이가 있는지 확인하는 작업은 각국의 교육 시스템이 이주민을 얼마나 효과적으로 교육제도 내에 포용하는지와 관련해 유용한 정보를 제공할 것이다.

3. 자료 및 분석방법

1) 분석자료

다문화정책의 한 형태로서의 다문화교육정책의 제도화가 이주배경 학생의 학교소속감에 긍정적 효과를 미치는지 탐색해보기 위해 본 연구는 두 개의 대규모 국제비교 데이터를 주요 분석자료로 활용하였다. 하나는 OECD 주관하에 수집된 PISA 2012 데이터이고, 다른 하나는 British Council과 Migration Policy Group의 공동 주관하에 수집된 MIPEX III 데이터이다. PISA 2012 데이터는 학생의 학교소속감을 비롯하여 개별 학생의 학교생활과 학업성취도에 대한 다양한 정보를 포함하고 있으며, MIPEX III 데이터는 세계 각국이 다문화사회의 전개 속에서 어떠한 정책적 대응을 하고 있는지에 대한 국가수준 지표 정보를 제공한다.

보다 구체적으로, PISA 2012 데이터는 각국의 만 15세 학생들의 읽기, 수학, 과학 소양 및 이에 영향을 미칠 수 있는 다양한 관련 변인에 대한 광범위한 자료를 포함한다. 자료 수집 대상인 만 15세 학생은 대부분의 국가에서 의무교육이 종료되는 시점으로, 우리나라의 경우 대부분 고등학교 1학년에 해당한다. PISA 2012에는 OECD의 34개 모든 회원국을 포함하여 총 65개국이 참여하였으며, 전체적으로 약 51만 명의 학생이 표집되었다. 각 참여국은 수집된 자료가 국가수준에서 대표성을 띠도록 2단계 층화표본 디자인(two-stage stratified sample design)을 사용하였으며, 1단계에서는 만 15세 학생이 재학하는 학교를 크기비례확률(probability proportional to size: PPS) 표집 방법을 통해 전국에 걸쳐 체계적으로 표집하고, 2단계에서는 표본에의 포함이 결정된 각 학교에서 약 35명의 학생을 무선으로 표집하였다. 수집된 자료의 표집편향에 대해서는 표본가중치를 통해 보완하였다(OECD, 2014). 본 연구의 분석 초점이 되는 이주배경 학생 집단에 대해서는 데이터 상에서 개별 학생별로 이주배경 여부의 확인이 가능하다.

이와 더불어, MIPEX III 데이터는 주로 유럽 국가들을 중심으로 세계 여러 나라에 걸쳐 각국의 이주민통합정책의 제도화 수준을 2010년 5월을 기준 시점으로 하여 국가간 비교 가능한 지표 형태로 제시한다(Huddleston & Niessen, 2011). 본 연구에서는 MIPEX III 데이터의 지표 가운데 특히 교육 영역 지표를 활용하였다. 총 34개 OECD 회원국 가운데

PISA 2012 데이터와 MIPEX III 데이터가 함께 존재하는 29개국이 최종적으로 본 연구를 위한 분석에 포함되었다. 이는 본 연구의 분석에 사용된 모든 변인에 대해 완전한 자료가 존재하는 9천여 개 학교에 걸친 약 15만 명의 학생에 해당한다. 분석에 포함된 29개국은 다음과 같다: 그리스, 네덜란드, 노르웨이, 덴마크, 독일, 룩셈부르크, 미국, 벨기에, 스웨덴, 스위스, 스페인, 슬로바키아, 슬로베니아, 아일랜드, 에스토니아, 영국, 오스트리아, 이태리, 일본, 체코, 캐나다, 터키, 포르투갈, 폴란드, 프랑스, 핀란드, 한국, 헝가리, 호주.

2) 분석변인

‘학교에의 소속감’(BELONG_{ijk})은 본 연구의 종속변인으로, 데이터 상의 k 번째 국가에 속한 j 번째 학교의 i 번째 학생(학생_{ijk})이 느끼는 학교에 대한 소속감 정도를 나타낸다. 이 변인은 PISA 2012 데이터를 바탕으로 OECD(2013)가 구성한 것으로서, 개별 학생이 학교에서 느끼는 자신의 사회적 연결성, 행복감, 만족감 정도를 반영하는 학생수준 지표이다. 구체적으로, 다음의 9개 항목이 지표 구성을 위해 사용되었다: “학교에서 나는 외톨이 같다는 느낌을 받는다”(역 코딩). “나는 학교에서 쉽게 친구를 사귈다.” “나는 학교에 대해 소속감을 느낀다.” “학교에 있으면 어색한 느낌이 들고 내가 있을 자리가 아닌 것 같다”(역 코딩). “다른 학생들이 나를 좋아하는 것 같다.” “학교에 있으면 외롭다”(역 코딩). “학교에 있으면 행복하다.” “우리 학교는 이상적이다.” “나는 우리 학교에 만족한다.” 개별 항목에 대해 각 학생은 “매우 그렇다”(3으로 코딩)부터 “전혀 그렇지 않다”(0으로 코딩)까지 4점 척도로 답할 수 있었다. 지표의 구성을 위해 각 학생별 점수(응답한 모든 항목에 대한 최대가능합산점수 대비 실제합산점수의 비)가 계산된 후, OECD 회원국 전체 학생에 걸쳐 평균은 0, 표준편차는 1이 되도록 변환되었다(OECD, 2014).

‘이주배경’(IMMIGRA_{ijk})은 학생_{ijk}의 이주배경 여부를 나타내는 더미변인이다. 이 변인은 학생이 소속국가에서 1세대나 2세대 이민자일 경우 1로, 그렇지 않을 경우 0으로 코딩되었다. 이 변인은 독립변인으로 모델에 투입되어 개별 학생의 이주배경 여부에 따른 학교소속감 차이를 확인하기 위해 사용되었다.

‘이주배경’이 ‘학교에의 소속감’에 미치는 효과가 다문화교육정책의 제도화 수준에 의존적인지 확인하기 위해 ‘다문화교육정책’(MIPEDU_k)이 국가수준 변인으로 사용되었다. 이 변인은 MIPEDU III 데이터 가운데 교육 영역 지표로서(Huddleston & Niessen, 2011), 데이터 상의 *k*번째 국가(국가_k)에서 다음의 네 개 세부영역에 걸쳐 제도적 환경이 어느 정도로 잘 마련되어 있는지를 국제비교가 가능한 형태로 나타낸 것이다: (1) 교육에 대한 이주민의 접근성이 이주민의 유형과 거주권 지위에 상관없이 개방적으로 확보되는 정도(7개 세부기준), (2) 이주민 집단의 교육적 필요에 맞춤형으로 부합하는 집중적 지원이 이루어지는 정도(7개 세부기준), (3) 이주민 집단에게 다양한 형태의 부가적 학습기회 및 교육지원이 제공되는 정도(7개 세부기준), (4) 이주배경 여부와 상관없이 모든 학생을 위한 상호문화이해 교육이 제도화되어 있는 정도(6개 세부기준). 이상 네 개의 각 세부영역은 이론적으로 0에서 100 사이의 점수를 가질 수 있으며, 점수가 높을수록 해당 국가는 각 세부영역에서 이주민을 사회적으로 통합하기 위한 정책적 노력을 높은 수준에서 기울이고 있음을 의미한다. 본 연구의 분석에 사용된 ‘다문화교육정책’은 이들 네 개 세부영역 점수의 국가별 평균값으로 구성된 지표이다. 본 연구에서는 데이터 상의 원점수를 10으로 나누어 10을 1단위로 하는 지표로 변환하여 사용하였다.

가정과 학교의 교육자원 수준은 학생의 학교생활 전반에 걸쳐 중요한 영향을 미칠 수 있다는 점에서 ‘가정의 교육자원’과 ‘학교자원’이 통제변인으로 포함되었다. 우선 ‘가정의 교육자원’(HEDRES_{ijk})은 학생_{ijk}가 가정에서 보유한 교육자원의 규모를 나타내는 지표로서, 국제적으로 비교가 용이한 다음의 7개 교육자원 항목 가운데 총 몇 가지를 가정에서 보유하고 있는지를 반영한다: “공부용 책상” “조용히 공부할 수 있는 장소” “학교 공부를 위해 사용할 수 있는 컴퓨터” “교육용 소프트웨어” “학교 공부에 참고할 수 있는 책” “전문 참고 서적” “사전.” OECD(2014)는 이 지표를 회원국 소속 전체 학생에 걸쳐 평균은 0, 표준편차는 1로 변환하였으며, 본 연구 역시 이 변환된 지표를 사용하였다. 또한 학교수준 데이터에서 ‘학교자원’(SCMAT_{jk})은 데이터 상의 *k*번째 국가에 속한 *j*번째 학교(학교_{jk})의 학교장이 응답한 내용을 바탕으로 OECD(2014)가 구성한 학교수준 지표로서, 학교_{jk}가 보유한 교육자원의 적절성 수준을 나타낸다. 국제적으로 비교가 용이한 다음의 6개 항목이 지표 구성에 활용되었다: “과학 실험 장비의 부족 또는 부적절함” “교과서 등 수업자료의 부족 또는 부적절함” “교육용

컴퓨터의 부족 또는 부적절함” “인터넷 접근성의 부족 또는 부적절함” “교육용 컴퓨터 소프트웨어의 부족 또는 부적절함” “도서관 자료의 부족 또는 부적절함.” 각 학교장은 이상의 항목들이 자신의 학교의 교육 수행 능력에 어느 정도 지장을 주고 있는지에 대해 4점 척도로 답하였으며, 각 학교별로 평균값이 계산된 후, OECD 회원국 전체에 걸쳐 평균은 0, 표준편차는 1로 변환되었다(OECD, 2014). 지표상의 값이 클수록 해당 학교가 보유한 교육자원의 적절성 수준이 높은 것을 뜻한다.

이와 더불어, 국가수준에서 ‘GDP 대비 공적 교육 지출’(EDUEXP_{it})과 ‘GDP 대비 공적 사회복지 지출’(SOCEXP_{it})을 통제하였다. 두 변인은 모두 2010년 자료를 사용하였으며, 각 변인의 1단위는 1%이다. 학생의 학교생활 전반은 국가의 공적 교육투자 수준의 영향을 받을 뿐만 아니라 교육제도와 맞물려 운영되는 복지제도의 영향을 함께 받을 수 있다는 점에서(Hega & Hokenmaier, 2002; Peter, Edgerton, & Roberts, 2010), 이 두 변인이 국가수준 통제변인으로 포함되었다. 각국의 다문화교육정책 예산은 공적 교육 지출과 공적 사회복지 지출의 일부로서 포함될 가능성이 높다는 점에서, 이들 변인 간 다중공선성을 점검하기 위해 ‘다문화교육정책’을 종속변인으로 하고, ‘GDP 대비 공적 교육 지출’과 ‘GDP 대비 공적 사회복지 지출’을 독립변인으로 하여 본 연구에 포함된 29개국을 대상으로 다중회귀분석을 수행한 결과, 설명량(R²)이 0.3을 넘지 않았으며, 분산팽창요인(VIF) 값도 1.4에 못 미치는 수준으로 낮게 나타나, 다중공선성 문제는 적은 것으로 보였다.

이상의 변인들을 분석수준에 따라 나누면, 종속변인인 ‘학교에의 소속감’은 학생수준 변인이며, ‘이주배경’ 및 ‘가정의 교육자원’도 이와 마찬가지로 학생수준 변인이다. 학교수준 변인으로는 ‘학교자원’이 있으며, ‘다문화교육정책’, ‘GDP 대비 공적 교육 지출’, ‘GDP 대비 공적 사회복지 지출’은 모두 국가수준 변인이다. 이들 변인에 대한 기술통계치는 [표 1]에 제시된 바와 같다.

[표 1] 분석에 사용된 변인의 기술통계치

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
학생수준					
BELONG	148,097	-.02	.99	-3.69	2.63
IMMIGRA	148,097	.1200	1.00
HEDRES	148,097	.04	.96	-3.93	1.12
학교수준					
SCMATEDU	9,038	.15	.96	-3.59	1.98
국가수준					
MIPEDU	29	4.55	1.87	.29	7.74
EDUEXP	29	5.44	1.19	2.86	8.74
SOCEXP	29	23.32	5.13	9.23	32.39

3) 분석모형

자료의 체계적 분석을 위해, 국가-학교-학생 수준에 걸친 자료의 위계적 포함구조를 반영하는 3수준 위계선형모형(hierarchical linear modeling)이 활용되었다(Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 2012). 일반적으로 사회과학 연구를 위해 수집된 자료에서, 개인들은 서로 다른 집단에 속해 있을 수 있으며, 동일한 집단 내에 있는 개인들은 일정한 특성을 공유하고 있을 가능성이 있다. 본 연구의 종속변인인 학생의 학교소속감의 경우 역시, 개별 학생이 느끼는 학교에의 소속감은 학생이 속한 학교와 국가에 따라 상이한 특성을 나타낼 수 있다. 이는 같은 학교에 속한 학생 간 및 같은 국가에 속한 학교 간에는 전통적인 최소자승법 회귀모형이 가정하는 독립성이 확보되지 않고 각 학교와 국가의 고유한 영향이 공유될 가능성을 시사한다. 즉, 회귀모형에서 오차항들 간에 상관관계가 존재하는 것이다. 위계선형모형은 분석 단위의 다층화를 통해 자료의 위계적 포함구조를 효과적으로 고려할 수 있도록 함으로써, 자료의 분석 시 회귀계수와 표준오차의 보다 정확한 추정을 가능하게 한다.

본 연구의 설계 상 국가는 최상위 분석 단위에 해당하며, 본 연구의 분석 초점이 되는 독립변인인 ‘다문화교육정책’ 역시 국가수준 변인이다. PISA 2012 데이터 상에서 각 국가는 서로 상이한 크기의 표본을 지니고 있는데, 이처럼 상이한 크기의 데이터를 그대로 통

합하여 분석할 경우, 표본이 큰 국가에 의해 전체적인 분석결과가 크게 영향을 받게 됨으로써 결과적으로 분석결과의 왜곡을 초래할 수 있다. 이러한 가능성을 제거하기 위해 본 연구는 OECD(2009)의 PISA 데이터 분석 매뉴얼에 제안된 방식대로, 분석 시 각 국가가 분석결과에 동일한 만큼 기여하도록, 분석에 포함된 전체 학생 표본의 크기를 그대로 유지하면서도 국가별 표본 크기는 모두 균등하게 되도록 교정하는 표본가중치를 데이터에 적용하였다.

모든 독립변인은 전체평균중심화(grand-mean centering)하였으며, 데이터상 k 번째 국가에 속한 j 번째 학교의 i 번째 학생에 대해, 각 수준별 분석모형은 다음과 같다.

▶ 제1수준:

$$\text{BELONG}_{ijk} = \pi_{0jk} + \pi_{1jk}\text{IMMIGRA}_{ijk} + \pi_{2jk}\text{HEDRES}_{ijk} + e_{ijk}, \quad e_{ijk} \sim N(0, \sigma^2)$$

▶ 제2수준:

$$\pi_{0jk} = \beta_{00k} + \beta_{01k}\text{SCMATEDU}_{jk} + r_{0jk}, \quad r_{0jk} \sim N(0, \tau_\pi)$$

$$\pi_{ajk} = \beta_{a0k}, \quad \text{for } 1 \leq a \leq 2$$

▶ 제3수준:

$$\beta_{00k} = \gamma_{000} + \gamma_{001}\text{MIPEDU}_k + \gamma_{002}\text{EDUEXP}_k + \gamma_{003}\text{SOCEXP}_k + u_{00k}, \quad u_{00k} \sim N(0, \tau_\beta)$$

$$\beta_{01k} = \gamma_{010}$$

$$\beta_{10k} = \gamma_{100} + \gamma_{101}\text{MIPEDU}_k$$

$$\beta_{20k} = \gamma_{200}$$

이를 하나의 혼합모형으로 종합하면 다음과 같다.

$$\begin{aligned} \text{BELONG}_{ijk} = & \gamma_{000} + \gamma_{100}\text{IMMIGRA}_{ijk} + \gamma_{101}(\text{IMMIGRA}_{ijk} \times \text{MIPEDU}_k) + \\ & \gamma_{200}\text{HEDRES}_{ijk} + \gamma_{010}\text{SCMATEDU}_{jk} + \gamma_{001}\text{MIPEDU}_k + \\ & \gamma_{002}\text{EDUEXP}_k + \gamma_{003}\text{SOCEXP}_k + e_{ijk} + r_{0jk} + u_{00k} \end{aligned}$$

여기서 γ_{000} 는 BELONG_{ijk}에 대한 전체평균(grand mean)을 나타내는 절편 값이다. 다른 모든 γ 는 각 독립변인이 BELONG_{ijk}에 대해 가지는 효과를 나타낸다. 특히, 본 분석모형에서 다문화교육정책의 제도화 수준이 이주배경 학생의 학교에 대한 소속감에 미치는 효과는 국가수준의 ‘다문화교육정책’ 변인과 학생수준의 ‘이주배경’ 변인 간에 존재하는 교차수준 상호작용 효과의 크기인 γ_{101} 로 요약된다. 모형에 포함된 ℓ_{ijk} , r_{ijk} , μ_{00k} 는 각각 학생 간, 학교 간, 국가 간 존재하는 무선평과를 나타낸다.

[표 2] 학교에의 소속감에 대한 위계선형모형 분석결과

고정효과	Coeff.	(SE)	t-ratio
국가수준			
절편, γ_{000}	-.040	(.044)	-.904
MIPEDU, γ_{001}	-.003	(.022)	-.152
EDUEXP, γ_{002}	-.046	(.040)	-1.142
SOCEXP, γ_{003}	.020 *	(.009)	2.080
학교수준			
SCMATEDU, γ_{010}	.014 **	(.005)	3.014
학생수준			
IMMIGRA, γ_{100}	-.066 ***	(.022)	-3.050
IMMIGRA×MIPEDU, γ_{101}	.030 ***	(.009)	3.538
HEDRES, γ_{200}	.153 ***	(.006)	23.721
자유도(df)			
국가수준		25	
학교수준		9,008	
학생수준		139,027	
무선평과			
	분산	df	χ^2
국가수준, μ_{00k}	.050	25	5,272***
학교수준, r_{ijk}	.031	9,008	15,307***
학생수준, ℓ_{ijk}	.860		

주: Coeff. = 비표준화 회귀계수; SE = 강건 표준오차.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

4. 분석결과

다문화교육정책의 제도화 수준이 이주배경 학생의 학교에의 소속감 수준에 미치는 효과를 탐색하기 위한 본 연구의 분석결과는 [표 2]에 제시된 바와 같다. 분석결과에 따르면, 이주배경 학생은 일반 학생에 비해 학교에 대한 소속감이 유의미하게 낮은 경향을 보였다. OECD 회원국에서 재학하는 만 15세 이주배경 학생은 같은 연령의 일반 학생에 비해 학교에의 소속감이 평균적으로 0.066 표준편차만큼 낮은 것으로 나타났다($\gamma_{100} = -0.066$, $p \leq 0.01$). 이러한 차이는 학생의 가정이 보유한 교육자원 및 학생이 재학 중인 학교가 보유한 학교자원 등을 통제된 상태에서 나타난 결과다. 실제로, 가정의 교육자원($\gamma_{200} = 0.153$, $p \leq 0.001$) 및 학교자원($\gamma_{010} = 0.014$, $p \leq 0.01$)은 개별 학생이 느끼는 학교에의 소속감에 유의미한 정적 효과를 보였다. 또한 국가수준 통제변인 가운데 공적 사회복지 지출 규모가 유의미한 정적 효과를 나타냈는데($\gamma_{003} = 0.020$, $p \leq 0.05$), 이는 교육과 복지 간의 제도적인 유기적 연계성에 주목하는 최근 연구의 결과와도 일관된 맥락에 있는 것으로 보인다(함승환 외, 2014; Peter, Edgerton, & Roberts, 2010). 공적 사회복지 지출 규모가 통제된 상태에서 공적 교육 지출 규모는 오히려 유의미한 효과를 보이지 않았다.

이처럼 학생 개인 수준과 더불어 학생이 소속된 학교 및 국가 수준의 변인들을 통제된 상태에서, 이주배경 학생이 느끼는 학교소속감이 일반 학생에 비해 상대적으로 낮은 경향을 보인다는 점은, 본 연구의 분석 초점이 되는 다문화교육정책의 효과에 대한 관심으로 자연스럽게 이어진다. 분석결과에 따르면, 다문화교육정책을 높은 수준에서 제도화하고 있는 국가일수록 이주배경 학생 지위가 가지는 학교소속감에 대한 부적 효과는 유의미하게 낮아지는 것으로 나타났다. 보다 구체적으로, 다문화교육정책 제도화 수준이 학생의 학교소속감 정도에 대해 가지는 직접효과(γ_{001})를 통제된 상태에서, 다문화교육정책 제도화 수준과 이주배경 학생 지위 간에 존재하는 교차수준 상호작용 효과는 정적으로 유의했다($\gamma_{101} = 0.030$, $p \leq 0.001$). 이는 OECD 회원국 전체적으로 다문화교육정책 제도화 수준이 약 2점(즉, 1 표준편차인 1.87보다 약간 큰 수준) 증가한다고 단순하게 가정할 때, 이들 국가에서 이주배경 학생으로서의 지위가 가지는 학교소속감에 대한 부적 효과($\gamma_{100} = -0.066$)가 거의 상쇄될 수 있음을 보여주는 결과다. 이러한 결과는 다문화사회

친화적 교육환경 구축을 위한 정책적 노력이 이주배경 학생의 학교소속감 등 학교생활 전반에 실제로 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 가능성을 시사한다.

5. 결론 및 논의

세계는 이주민의 급속한 증가로 빠르게 다문화사회로 변모하고 있다. 이들의 사회통합 접근으로서의 정치적 다문화주의는 세계 여러 나라에 걸쳐 점차 강화되는 방향으로 진화해왔으며(Kymlicka, 2012), 다문화교육정책 역시 이러한 흐름과 맞물려 꾸준히 그 제도적 정당성을 공고히 해왔다(Cha, Dawson, & Ham, 2012; Sutton, 2005). 하지만 이러한 공고한 제도적 정당성은 정책의 실제 효과에 대한 면밀한 검토의 요구를 잠재우는 측면에 있다. 실제로, Kymlicka(2012)는 다문화주의 및 다문화정책에 대한 사회정치적 관심은 크게 증대한 것에 반해, 관련 정책의 효과를 체계적이고 실증적으로 분석한 연구는 매우 드물다고 지적한 바 있다. 본 연구는 이러한 공백을 메우기 위한 하나의 탐색적 시도로서, 다문화사회의 사회통합 정책의 일환으로서의 다문화교육정책이 이주배경 아동의 학교생활의 중요한 한 측면인 학교에의 소속감에 실제로 긍정적 영향을 미칠 수 있을 가능성을 방대한 국제비교 자료의 분석을 바탕으로 실증적으로 보여주었다는데 그 의의가 있다. 연구 결과의 요약과 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 세계 각국에서 제도화되어 온 다문화교육정책이 단지 각국 정부의 국제정책담론에의 ‘동형적 적응’ 차원에 머물러 있는 것이 아니라, 일정 부분 그 기능적 효과성이 구체적으로 가시화될 수 있음을 시사한다(함승환·구하라·차윤경, 2014). 더 나아가, 이러한 결과가 OECD 회원국에 걸쳐 유의미하게 나타났다는 점은 다문화교육정책의 효과성이 더욱 광범위한 국가군에 걸쳐 일반화될 수 있을 가능성을 시사한다. 실제로 OECD 회원국들은 비회원 국가들에 비해 사회·경제적 차원에서 비교적 동질적인 특징을 공유한다. 따라서 분석에 포함된 국가의 사례 수가 더 증가할 경우, 다문화교육정책 변인이 갖는 효과성이 더 뚜렷하게 나타날 가능성이 높은 것으로 예상되는 바, 이는 후속 연구의 필요성을 제기한다.

둘째, 다문화사회 친화적 교육환경 구축을 위한 정책적 노력이 이주배경 학생의 학

교소속감 등 학교생활 전반에 실제로 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 가능성을 보여준 본 연구의 결과는, 다문화교육정책이 향후 더욱 구체화되고 강화될 필요가 있음을 시사한다. 또한 이주배경 학생은 일반 학생에 비해 학교에 대한 소속감이 유의미하게 낮은 경향을 보였는데, 이러한 연구 결과는 이주배경 학생이 일반 학생에 비해 교육소외를 경험할 확률이 더 높다는 것을 시사한다. 이는 이주배경 학생이 일반 학생에 비해 일반적으로 학교 적응에 더 큰 어려움을 겪는다는 선행연구와도 일치한다. 따라서 이주배경 학생의 효과적인 학교 적응을 돕기 위해서는 이들의 심리적 안정 및 정서적 지지를 위해 다각적인 차원에서의 정책적 지원이 요청된다.

셋째, 모든 학생을 위한 상호문화이해 교육이 충분히 강조될 필요가 있다. 일반적으로 동화주의적 모델을 채택한 국가들의 경우, 이주민을 대상으로 하는 언어교육 및 주류 문화 이해 교육 등 제한적인 교육지원 접근에 크게 의존한다. 본 연구에서 사용된 다문화 교육정책 변인은 상호문화이해 교육의 제도화 수준 등 다양한 측면을 종합적으로 반영하는 지표이다. 본 연구에서 발견된 다문화교육정책 변인의 유의미한 효과성은 이주민을 대상으로 하는 선별적 교육정책뿐만 아니라 전체 인구집단을 대상으로 하는 문화다양성 교육 관련 정책의 중요성을 시사한다. 궁극적으로 사회구성원 모두를 대상으로 하는 다문화교육은 이민자의 교육소외 문제 해소뿐만 아니라 공적 사회제도로써 운영되는 교육의 효과성을 증대시키는 데 기여할 것으로 기대된다.

한편, 이와 같은 연구 결과는 빠르게 다문화사회로 진입하고 있는 한국 사회에 유용한 정책적 시사점을 제공한다. 이종열 외(2013)에 따르면, 현재 국내 거주 이주배경 학생의 수는 약 17만 명으로 집계되며, 이 가운데 만 6세 이하의 미취학 아동은 62%, 만 7-18세의 학생은 25%로 보고되고 있다. 향후 교육제도로 편입되는 이주배경 아동의 비율이 꾸준히 증가할 것을 예상하면, 이들의 교육과 관련한 본격적인 논의와 다양한 대안 마련의 중요성이 크게 부각될 것으로 예상된다. 그러나 기존의 국내 다문화교육은 정책 대상이 주로 결혼이주여성과 이주노동자로 한정되어 온 경향이 있다. 이주배경 학생을 대상으로 단편적으로 제공되고 있는 교육 프로그램 또한 표면적으로는 다문화주의를 표방하고 있으나 실제로는 한국 사회의 주류 문화를 이민자에게 일방적으로 주입하는 방식의 동화주의적 모델이 지배적이라는 비판도 제기되곤 한다. 이에 이주배경 학생을 대상으로 하는 공적 지원 체계가 보다 정교화되고 구체화될 필요가 있으며, 다문화교육정책의 대상이

교사, 학부모, 일반 학생에게까지 지속적으로 확대될 필요가 있다는 점이 제기되어 왔다 (류방란, 2013; 모경환, 2009; 차윤경, 2008).

요컨대, 다문화사회 친화적 교육정책은 이주배경 아동의 학교에 대한 소속감을 증진시키고 교육소외의 문제를 사전에 예방함으로써 이들이 교육제도 내에 효과적으로 통합되는데 기여한다. 이는 궁극적으로 이주배경 아동이 성인이 된 이후에도 사회에 통합되는데 긍정적으로 기여할 것으로 기대된다. 본 연구는 다문화정책 가운데 교육정책이 이주배경 아동의 사회통합에 미치는 영향에 초점을 두었다. 그러나 한 개인의 사회통합은 교육뿐만 아니라 정치, 경제, 복지를 비롯한 제반 사회 영역들과의 밀접한 관련성 속에서 이루어지는 복잡한 과정이다. 추후 후속연구는 교육정책을 비롯한 다양한 분야의 다문화정책들이 상호 어떤 관련성 속에서 이주민의 사회통합에 기여하는지 다각적인 차원에서 살펴볼 필요가 있다.

본 연구는 또한 다음과 같은 몇 가지 추가적인 한계점을 지닌다는 점에서 보다 면밀한 후속 연구의 필요성이 제기된다. 첫째, 분석에 사용된 자료의 한계로 인해 폭넓은 범위의 다양한 변인들을 종합적으로 동시에 고려하지 못했다. 향후 이러한 자료의 한계를 보완할 수 있는 방법론적 접근의 모색이 필요하다. 둘째, 본 연구의 분석 대상인 만 15세 학생은 대부분의 국가에서 의무교육이 종료되는 시점에 있다는 점에서, 후속 연구에서는 국가 간 진학률이나 중도탈락률의 차이로 인해 발생할 수 있는 국가 간 표본 성격의 차이를 보완할 수 있는 방안을 고민할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서는 이민 1세대와 2세대를 구분하지 않고 하나의 이주배경 집단으로 보았으나, 이들 간 다양한 측면에서 차이가 존재할 수 있다는 점을 고려할 때, 후속 연구에서는 이들을 세대별로 분리해서 분석해볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서는 다문화교육정책을 지수 형태의 단일한 점수로 측정함으로써 각국 정책의 고유성을 충분히 고려하지 못했다는 한계가 있다. 후속 연구에서는 다문화교육정책을 국가군 별로 유형화하는 등 정책 유형에 따른 분석을 수행할 수 있는 방안을 모색한다면 이러한 한계점을 어느 정도 보완할 수 있을 것으로 기대된다.

■ 참고문헌 □

- 김태성(2001). 사회복지정책의 이해. 서울: 나남.
- 류방란(2013). 다문화교육 정책과 교육 현실의 성찰. *다문화교육연구*, 6(4), 131-149.
- 모경환(2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. *한국교원교육연구*, 26(4), 245-270.
- 안병영, 김인희(2009). *교육복지정책론*. 서울: 다산출판사.
- 이종열, 정준호, 주동범, 주효진, 한승준(2013). *한국 다문화사회의 이슈와 정책*. 서울: 조명문화사.
- 차윤경(2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화교육. *다문화교육연구*, 1(1), 1-23.
- 함승환, 구하라, 차윤경(2014). 다문화사회 친화적 교육과정 정책의 효과: 민족·언어적 소수자 학생의 수학 흥미 및 성취도를 중심으로. *다문화교육연구*, 7(4), 125-144.
- 함승환, 김왕준, 김정덕, 양경은, 최경준(2014). 복지국가 유형과 교육복지의 제도적 모형. *다문화교육연구*, 7(3), 135-151.
- Banks, J. A. (Ed.) (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world*(4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Collins, J. (2013). Multiculturalism and immigrant integration in Australia. *Canadian Ethnic Studies*, 45(3), 133-149.
- Cha, Y.-K., Dawson, W. P., & Ham, S.-H. (2012). Multicultural education policies and institutionalization across nations. In J. A. Banks(Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp.1554-1558). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cha, Y.-K., & Ham, S.-H. (2014). The institutionalization of multicultural education as a global policy agenda. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 83-91.
- Gándara, P., & R. Rumberger (2009). Immigration, language, and education. How does language policy structure opportunity? *Teachers College Record*, 3(3), 750-782.
- Grant, C. A., & Lei, J. L. (2001). *Global constructions of multicultural education*. Theories and realities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hega, G. M., & Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial countries. *German Policy Studies*, 2(1), 143-173.
- Huddleston, T., & Niessen, J. (2011). *Migrant integration policy index III*. Brussels, Belgium: British Council and Migration Policy Group.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie(Eds.), *Handbook of Student Engagement*(pp.387-402). New York, NY: Springer.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Levin, H. M. (2009). The economic payoff to investigating in educational justice. *Educational Researcher*, 38(1), 5-20.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: D Van Nostrand.
- Martiniello, M. (2002). *현대사회와 다문화주의: 다르게, 평등하게 살기*(윤진 옮김). 서울: 한울.
- Mishra, R. (1999). *Globalization and the welfare state*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD.
- OECD (2009). *PISA data analysis manual*(2nd ed.). Paris, France: OECD.
- OECD (2011). *How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?*(PISA in Focus 11). Paris, France: OECD.
- OECD (2012). *How do immigrant students fare in disadvantaged schools?*(PISA in Focus 22). Paris, France: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn: Students' engagement, drive, and self-beliefs, Vol. III*. Paris, France: OECD.
- OECD (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris, France: OECD.
- Perlmann, J., & Waldinger, R. (1999). Immigrants, past and present: A reconsideration. In C. Hirschman & J. DeWind, & P. Kasinitz(Eds.), *The handbook of international migration* (pp.223-238). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Peter, T., Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2010). Welfare regimes and educational inequality: A cross-national exploration. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 241-264.

- Seidle, L. (2013). Immigrant integration in federal countries: Language skills, civic knowledge and identity. *Canadian Issues*, 4, 61-66.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*(2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Stromquist, N. P. (2012). The educational experience of Hispanic immigrants in the United States: Integration through marginalization. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), 195-221.
- Sutton, M. (2005). The globalization of multicultural education. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1), 97-108.
- Tienda, M., & Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children*, 21(1), 3-18.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*(2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96.

Multicultural Policy and Social Integration: The Case of Multicultural Education Policy and Its Effect on Immigrant Children's Sense of Belonging to School*

Kyung-Eun Yang** · Seung-Hwan Ham***

With accelerating economic and cultural globalization processes that involve increased international migration on a global scale, policy circles around the world have paid sustained attention to multicultural policy and its significance for social integration. Despite the spread of multicultural policies, little has been done for systematic evaluations of those policies. As an attempt toward filling this void in research, this study empirically examines the effect of multicultural education policy on immigrant children's sense of belonging to school. Based on a cross-national sample of approximately 150 thousand children selected from about nine thousand schools across 29 OECD member states, a three-level hierarchical linear modeling analysis has been conducted. The main findings clearly indicate that the degree of institutionalization of multicultural education policy on a country level is fairly strongly associated with the level of immigrant children's sense of belonging to school. This provides a piece of suggestive evidence that multicultural policy, if firmly institutionalized and successfully implemented, can really work toward social integration. This result calls for more extensive research to evaluate various in

* The authors acknowledge that this work was supported by a National Research Foundation grant funded by the Korean government (NRF-2014S1A5A8018225). This article benefited from constructive comments and suggestions made by three anonymous reviewers of *KSPR* and Prof. Yun-Kyung Cha at Hanyang University.

** Factor-Inwentash Faculty of Social Work, University of Toronto (kyungeun.yang@mail.utoronto.ca).

*** College of Education, Hanyang University (hamseunghwan@gmail.com), corresponding author.

tended and unintended effects of diverse forms of multicultural policy on individuals and society.

Key Words: multicultural policy, social integration, immigrant children, sense of belonging to school, educational inequity

◆ 2015.02.04. 접수 / 2015.03.23. 1차 수정 / 2015.04.06. 게재 확정