

사회복지정책

Social Welfare Policy, Vol. 45, No. 1, 2018. 3. pp. 00-00

이주배경에 따른 청소년의 학교 소속감 격차: 다문화정책에 대한 함의*

양경은**

함승환***

[요약]

이 연구는 학생의 학교적응 지표인 학교 소속감에 있어서 이주배경에 따른 차이가 있는지 살펴보고, 차이가 있다면 그것이 어떤 요인에 기인하는지 파악하고자 하였다. 이를 위해 서울과 경기 지역 초·중·등 학생 1,609명에 대한 자료를 토대로 분석이 이루어졌다. 분석 결과, 가족 구성원 가운데 어머니가 해외출생인 경우 그렇지 않은 경우에 비해 학생의 학교 소속감이 뚜렷하게 낮았다. 어머니의 해외출생 여부에 따른 학교 소속감 차이의 이유에 대한 설명으로서, 학생의 언어 차이나 문화 정체성 차이에 기인한 것이라는 ‘문화적 부조화’ 가설은 지지되지 않았다. 반면, 자녀와 부모 간의 ‘문화적응 격차’로 인한 부모의 소극적인 교육적 관여 때문이라는 가설은 지지되었다. 이러한 결과는 언어·문화적 결핍 모델에 기초한 이주배경 학생 지원 프로그램의 재검토 필요성 및 학부모 대상 개입의 중요성을 시사한다.

주제어: 학교 소속감, 교육격차, 이주배경 학생, 학부모 교육, 다문화정책

* 이 논문은 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원(NRF-2017S1A3A2065967)을 받아 연구되었다. 이 논문에는 저자가 수행한 교육부 정책연구과제의 보고서 내용 일부가 반영·포함되어 있음을 밝힌다(함승환 외, 2017). 익명의 심사자와 한양대학교 SSK 다문화연구센터 연구진께 감사드린다.

** 성공회대학교 열림교양대학 사회복지학 조교수, 제1저자, kyungeun.yang@skhu.ac.kr

*** 한양대학교 교육학과 및 다문화교육학과 조교수, 교신저자, holish@hanyang.ac.kr

I. 서론

이주배경 학생 비율의 지속적 증가 추세는 한국사회에 새로운 도전과 기회를 동시에 가져다주고 있다. 심각한 수준의 저출산 문제로 인해 한국사회의 지속가능성에 대해 회의적인 전망이 이어지고 있는 가운데, 이주배경 학생은 한국사회의 미래를 함께 이끌어갈 중요한 집단으로 기대되고 있다(박경애, 2007; 서동희, 2017). 하지만 이러한 희망적 기대에도 불구하고 이주배경 학생의 상당수는 교육적 불리함(educational disadvantage) 등 다양한 형태의 어려움을 겪을 가능성이 제기되어 왔다. 다수의 해외 연구에 따르면, 이주배경 학생은 비이주배경 학생에 비해 대체로 높은 무단결석률, 낮은 학교 소속감, 낮은 학업성취도 등의 부정적 특성을 보이는 것으로 알려져 있다(Böhlmark, 2008; Makarova & Birman, 2016; Schnepf, 2007).

이러한 양상은 다문화정책 등 사회통합 노력이 높은 수준으로 제도화되지 않은 국가에서 더욱 두드러지게 나타나는 것으로 보고되고 있다(양경은·차윤경·함승환, 2015; Cha, Gundara, Ham, & Lee, 2017; Yang & Ham, 2017). 호주와 같이 국가 내의 문화적 이질성에도 불구하고 높은 수준의 사회통합 노력을 기울이는 국가의 경우 이주배경 학생에 대한 교육적 불리함이 관찰되지 않는다는 분석도 있다(함승환·구하라·차윤경, 2014; Chesters, 2015). 한편, 국내 이주배경 청소년은 학교 울타리 안팎에서 여러 형태의 사회적 배제와 위협에 노출되어 있다(김현식·김두섭, 2014; 박준성·최영진·정태연, 2015; 조운동·강은주·고호경, 2013). 이는 미래 세대의 사회통합을 위해 법적·정책적 재정비 등 더 높은 수준의 제도적 노력이 요구됨을 시사한다(김명엽, 2016; 장덕호, 2015; 최진영·조현희·이선민, 2014).

이러한 제도적 노력은 다각도의 면밀한 실증적 분석에 기초할 때 그 실효성을 높일 수 있을 것이다. 하지만 그간 체계적인 대규모 양적 자료의 부족으로 인해 국내 이주배경 학생과 비이주배경 학생을 여러 측면에서 정교하게 비교하는 것은 어려운 실정이었다. 이주민 연구를 위한 대표적 자료인 여성가족부의 ‘전국다문화가족실태조사’ 자료는 이주배경 학생이 경험하는 학교생활의 여러 측면을 검토하기 위한 유용한 기회를 제공하지만, 비교집단으로서 비이주배경 학생이 자료에 포함되어 있지 않아 분석과 해석에 있어 일정 부분 한계를 안고 있다. 한국청소년정책연구원의 ‘다문화청소년패널조사’ 자료 또한 패널 데이터라는 점에서 큰 가치가 있으나, 이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 비교 연구는 역시 불가능하다는 점에서 한계가 있다.

이러한 공백을 메우기 위한 하나의 시도로서 본 연구는 이주배경 학생과 비이주배경 학생을 모두 아우르는 데이터를 기반으로 집단 간 비교 분석을 실시하고자 한다. 이를 통해, 이주배경 학생의 교육적 불리함이 우리나라에서도 실재하는 현상인지에 대한 체계적인 실증적 자료를 제시할 수 있을 것이다. 기존의 국내 연구가 이주배경 학생의 교육적 불리함을 다각도에서 ‘드러내는’ 연

구를 중심으로 진행되어 왔다면, 이 연구는 이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 상대적 교육 격차 수준을 직접 분석함으로써 교육적 불리함의 실재 여부를 면밀히 ‘확인하는’ 데에 초점을 둔다.

본 연구는 이주배경 학생이 경험할 개연성이 높은 것으로 알려진 교육적 불리함의 여러 측면 가운데 특히 학교 소속감에 초점을 둔다. 학생이 느끼는 학교 소속감 수준은 학습에 대한 내적 동기화 수준, 학교생활 전반에 대한 긍정적 태도 및 가치부여 정도, 학습에의 능동적 참여도, 학업 성취도 등 다양한 교육경험 과정과 성과를 예측하는 것으로 알려져 있다(Osterman, 2000). 학교 소속감이 갖는 이러한 예측력이 인종·민족적 소수자 배경의 학생이나 경제적 취약 계층의 학생에게서 더 크게 나타난다는 점은 이주배경 학생의 학교 소속감에 특히 주목해야 하는 이유이다(Goodenow, 1992; Suárez-Orozco, Pimentel, & Martin, 2009). 학교 소속감 수준이 전반적으로 높은 학교일수록 학생의 친사회적 행동 수준은 높아지고 비행 수준은 낮아진다는 연구 결과 또한 주목할 만하다(Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; Brugman et al., 2003). 이는 학교 소속감이 인지적 학습의 과정이나 성과뿐만 아니라 시민사회 구성원으로서의 성장을 예측하는 요인이기도 하다는 것을 시사한다.

이주배경 학생의 학교 소속감 수준은 미래 세대의 사회통합 수준을 예견해 볼 수 있도록 한다는 측면에서도 중요한 의미를 지닌다(양경은·함승환, 2015; Ham, Yang, & Cha, 2017). 한국 사회의 사회통합을 위협하는 중요한 요인 중 하나는 교육격차이다. 공적 사회제도로서의 학교교육이 갖는 핵심 기능 중 하나는 민주적 평등성이라는 정치적 이상에 기초하여 사회통합에 기여하는 것이다(Gutmann, 1987; Labaree, 1997). 이주민 유입의 지속적 증가 추세에 따라 향후 한국사회가 사회통합 측면에서 더 많은 도전에 직면할 가능성이 예측된다. 이러한 상황에서 학교교육을 통한 조기 개입이 가능한 집단인 청소년을 대상으로 하여 학교 소속감 격차를 면밀히 검토하는 것은 미래 세대의 사회통합을 위한 기초 자료 확보라는 측면에서 매우 중요하다.

요컨대, 이 연구는 이주배경 학생과 비이주배경 학생을 모두 아우르는 자료를 기반으로 두 집단 간 상대적 교육격차 수준을 직접 분석함으로써 한국의 다문화정책에 대한 유용한 시사점을 제공하고자 한다. 특히, 이주배경 청소년 지원과 관련하여 여성가족부와 교육부를 중심으로 정부가 지난 10여 년 간 다양하게 진행해 온 정책적 노력을 점검하고 그 보완 방향을 모색하는 데 기여할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

한 사회 내에서 문화적 소수자 집단이 여러 형태의 교육적 불리함을 경험하게 되는 원인에 대해서는 다양한 이론적 관점이 존재한다. 이 연구는 ‘문화적 부조화’(cultural mismatch)와 ‘문화적응 격차’(acculturation gap)라는 두 가지 관점에 주목하고, 각 관점으로부터 이주배경 학생과 비이주배경 학생 간 교육격차 발생의 개연성을 재조명한 후, 이에 기초하여 학교 소속감 격차에 대한 일련의 가설을 도출하고자 한다.

1. 학생과 학교 간의 ‘문화적 부조화’ 가설

문화적 부조화 이론은 소수자 집단의 문화적 규범이 주류사회의 문화적 규범과 불일치할 때 불평등이 발생할 수 있다고 본다. 구체적으로, 이 이론은 다음과 같은 두 개의 핵심 가정에 기초해 있다(Stephens & Townsend, 2015). 첫째, 사회제도는 주류사회의 문화적 규범을 옹호하는 경향이 있으며, 이와 일관되지 않는 소수 집단의 문화적 규범을 배척하는 경향이 있다. 둘째, 사회제도가 주류사회의 문화적 규범만을 옹호하는 것은 소수자 집단의 성공을 방해하는 장벽으로 작동함으로써 불평등을 유발한다. 이 이론은 여러 학자에 의해 다양한 방식으로 정의·해석됨에도 불구하고, 대체로 위의 두 가지 가정을 공유한다는 점에서 하나의 이론적 범주로 간주된다.

문화적 부조화 이론의 관점에서 보면, 교육격차는 사회적 불평등 양상의 하나로서 이해되며, 이러한 불평등은 주류사회 집단의 문화적 규범과 소수자 집단의 문화적 규범이 상이한 상황에서 학교교육 제도가 주류사회의 문화적 규범만을 옹호하는 경향에 기인한다고 해석된다. 많은 선행연구는 문화적 소수자 집단 학생이 겪는 교육적 불리함은 그들이 가진 문화적 자본의 절대적 양의 부족 때문이라기보다 그들의 문화적 자본이 주류사회의 규범적 맥락 속에서 교환가치가 축소되거나 상실되기 때문이라고 강조한다(Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Yosso, 2006). 미국의 히스패닉계 이주배경 학생과 아프리카계 흑인 학생이 대체로 낮은 교육적 수월성을 보이는 것은 이들의 문화적 자본이 학교의 문화적 규범과 일정한 부조화를 보임으로써 나타나는 현상으로 해석되곤 한다(Cater, 2003; Kao & Thompson, 2003). 또한 미국의 아프리카계 흑인 학생이 인종구성 비율 대비 비대칭적으로 높은 비율로 학습장애아 등 특수교육 요구 아동으로 판정받는 것도 백인 중산층의 규범을 반영하는 학교 문화와의 부조화로 인해 유발된 교육적 불평등 현상의 한 예로 볼 수 있다(O'Connor & Fernandez, 2006).

문화적 부조화는 대표적으로 언어 사용의 차이나 문화 정체성 차이로 인해 야기되는 것으로 알려져 있다. 문화적 소수자 집단에 속한 학생의 경우 가정과 학교에서 서로 다른 언어를 사용해야

하는 경우가 흔하며, 설령 동일한 언어를 사용하더라도 사회언어학적 코드의 차이로 인해 오해 등 의사소통의 분절을 경험할 수 있다는 것이다(Bernstein, 2000; Jordan, 1985). 이는 소수자 학생이 겪는 다양한 학업 문제의 중요한 원인으로 지적되어 왔다(Collins, 2012; Heath, 1982). 문화 정체성 차이 역시 문화적 부조화의 주요 요인으로 간주되어 왔다. 문화 정체성은 가족, 학교, 지역사회와 같은 다양한 문화적 환경에의 참여를 통해 오랜 시간에 걸쳐 형성된다(Bosma & Kunnen, 2001; Fryberg et al., 2013). 소수자 집단 학생이 학교 내 주류집단의 문화적 규범과는 이질적인 문화 정체성을 지니고 있을 경우, 문화적 부조화를 해소하기까지 긴 시간에 걸쳐 여러 단계의 정체성 발달을 거치게 된다(Cross, Strauss, & Fhagen-Smith, 1999; Phinney, 1989). 이러한 추가적인 적응의 요구는 교육적 불리함으로 작용할 개연성이 크다. 국내에서도 정체성의 차이로 인한 문화적 부조화가 이주배경 학생의 교육적 불리함을 유발하는 중요한 요인으로 지목되고 있다(류윤석, 2010; 윤경희·장일식, 2015; 조아미, 2012).

이주배경 학생의 학교 소속감을 문화적 부조화 이론에 비추어 해석하면 다음과 같은 두 개의 가설이 도출된다. 첫째, “이주배경 학생은 비이주배경 학생에 비해 대체로 낮은 학교 소속감을 지닐 것이다”(가설 1). 이 가설은 이주배경 학생이 지닌 문화적 자본이 주류사회의 문화적 규범에 기반을 둔 학교교육 제도 내에서 그 가치가 충분히 인정되지 않음으로써 이주배경 학생의 학교 소속감 형성에 불리한 조건을 제공할 것이라는 관점에 기초한다. 둘째, “이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 학교 소속감 격차는 집단 간 언어 차이와 문화 정체성 차이를 통제하면 사라질 것이다”(가설 2). 이 가설은 이주배경 학생 집단이 보이는 낮은 학교 소속감의 원인에 대한 가설로서, 이주배경 학생이 소유한 언어·문화적 자본이 학교교육 제도 내에서 주류사회의 문화적 규범과 부조화를 이루는 상황 속에서 학교 소속감 격차가 발생한다고 보는 관점이다.

2. 부모와 자녀 간의 ‘문화적응 격차’ 가설

위에서 논의한 ‘문화적 부조화’ 가설은 그 이론적 간명함과 설명력에도 불구하고 우리나라의 이주배경 학생이 겪을 수 있는 교육적 불리함을 설명하는 데 있어서 몇 가지 약점을 지닌다. 국내 이주배경 학생은 그 민족적 구성 면에서 한국계 중국인 비율이 압도적으로 높으며, 중국과 베트남 등 한국과의 인종·문화적 유사성이 높은 아시아 지역 출신 가정 배경을 가진 경우가 대다수이다(차윤경·김선아·함승환, 2013). 또한 전형적인 국내 이주배경 학생은 이민 2세대로서, 사실상 국내 출생 한국인이라는 점도 중요한 특징이다(김이선·최윤정·동제연·신현옥·채소린, 2016). 실제로, 국제결혼가정 청소년 1,502명을 대상으로 조사한 한 연구에 따르면, 자신을 한국 사람이 아니라고 인식하거나 어느 나라 사람인지 잘 모르겠다고 응답한 비율은 두 집단을 합쳐서 4.9%에 그쳤다(양계민·김승경·박주희·정소희, 2011). 이러한 점을 고려하면, 국내 이주배경 학생이

겪는 문화적 부조화 수준은 대개의 경우 그리 높지 않을 가능성이 있다. 언어문화적으로 큰 차이를 보이는 이주배경 학생의 경우에도 상황은 크게 다르지 않을 것으로 예상할 수 있다. 다양한 정책적 지원을 통해 이루어지고 있는 이주배경 학생 대상의 각종 언어문화 교육 프로그램은 이들의 학교 소속감을 일정 수준 이상으로 유지하는 제도적 안전장치로 기능할 개연성이 크기 때문이다.

이 연구는 ‘문화적 부조화’ 가설에 대한 대안적 관점으로 ‘문화적응 격차’ 가설에 주목한다. 이주배경의 학부모와 그 자녀는 모두 주류사회 문화에 적응해야 하는 상황에 놓인다는 점에서 공통적으로 문화적응의 과제에 직면해 있다. 하지만 새로운 문화에의 적응은 연령이 낮을수록 신속히 이루어지는 경향이 있어서 부모와 자녀는 생활 전반에 걸쳐 문화적응 속도 면에서 차이를 보이게 된다(Matsuoka, 1990; Phinney & Ong, 2002). 이 과정에서 이주배경 학부모는 주류사회의 문화적 규범이나 학교교육에 대한 ‘내부자’적 지식을 자녀에 비해 더딘 속도로 취득함으로써 자녀에 대해 소원함을 느끼고 자녀와 갈등을 겪는 등 가족관계 역동에 변화를 경험하곤 한다(박명순·차윤경·김현경, 2014; Bacallao & Smokowski, 2007; Tardif & Geva, 2006).

이와 같은 부모-자녀 간 문화적응 격차는 자녀의 학교생활에 대한 부모의 이해에 중대한 장애요인으로 작용하게 되며, 자녀 교육에 대한 부모의 관여(parent engagement)가 소극적인 방식으로 이루어지도록 유도한다(Ramirez, 2003; Smokowski, Rose & Bacallao, 2007; Turney & Kao, 2009). 이주배경 가정의 경우 자녀에 대한 부모의 교육적 관심이 높더라도 그 관심이 적절한 교육적 관여의 형태로 발현될 기회나 여건이 제대로 마련되지 않을 수 있다는 것이다(Carreón, Drake, & Barton, 2005). 실제로, 전국다문화가족실태조사 자료에 따르면, 학령기 자녀가 있는 경우 76.8%가 학부모로서 어려움을 겪는다고 응답했으며, 이들은 자녀의 학교생활에 대해 잘 알지 못하거나 적절한 정보 습득이 힘들다는 점 등을 대표적인 어려움으로 꼽았다(정해숙 외, 2016). 이주배경 모의 자녀양육 경험을 질적으로 분석한 연구에서도 “한국의 교육과정, 아이들 학습 과정 등 자연스러운 흐름을 알 수가 없음”(이윤수, 2013, p. 124)이 큰 어려움으로 부각되었다.

이는 한국 교육 시스템에 대한 이해와 지식의 부족 및 관련 정보 취합 채널의 부족으로 인해 이주배경 부모의 교육적 관여 수준이 다른 부모에 비해 낮을 가능성을 시사한다. 이주배경 학생의 학부모 대상 교육 프로그램이 그 효과성 면에서 긍정적으로 보고되고 있는 것은 이러한 프로그램이 부모-자녀 간 문화적응 격차 감소와 양질의 교육적 관여 확대에 직간접적으로 기여하기 때문일 가능성이 크다(성용구·김근이, 2014; 이경숙, 2015; 황해영·이영선, 2015). 실제로, 이주배경 학생들을 직접 지도하는 교사들을 대상으로 실시한 한 설문조사 연구에서도 ‘학부모 역량강화’ 사업 등 학부모 지원이나 부모-자녀 통합형 지원이 정책적으로 우선시되어야 한다는 인식이 뚜렷한 것으로 나타났다(김순양·신영균, 2012).

이러한 면에서 이 연구는 앞서 제시된 두 개의 ‘문화적 부조화’ 가설 가운데 두 번째 가설에 대해 다음과 같은 대안적 가설을 제시한다. “이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 학교 소속감 격차는 집단 간 학부모의 교육적 관여도 차이를 통제하면 사라질 것이다”(가설 3). 이 가설은 이주배경 학생 집단이 보이는 낮은 학교 소속감은 이주배경 학생이 소수자 집단 구성원으로서 가지는 언어·문화적 자본의 차이에 기인한다기보다는, 부모와 자녀 간의 문화적응 역전 현상으로 인한 부모의 낮은 교육적 관여 수준 때문일 것이라는 관점에 기초한다.

III. 자료 및 분석방법

1. 자료

이 연구는 2017년 교육부 정책연구과제 수행을 위해 수집된 자료를 재분석한다(함승환 외, 2017). 자료의 수집은 여러 단계를 통해 이루어졌다. 먼저, 서울과 경기 지역의 기초자치단체를 인구 대비 외국인주민 비율에 따라 고-중-비밀집 지역의 3개 권역으로 층화하고, 각 권역 내에서 초등학교와 중학교를 표집하였다. 권역 간 균등한 수의 학교를 표집하고자 하였는데, 이를 통해 표본 내 이주배경 학생의 표집 확률을 높일 수 있었다. 표집된 학교 가운데, 초등학교의 경우 학교별로 4학년과 6학년 각 1개 학급을, 중학교의 경우 2학년 1개 학급을 무작위로 표집하여, 해당 학급의 학생 전원을 대상으로 학생 본인 및 가정에 대한 설문조사가 진행되었다. 이와 함께 각 학교의 교사 약 10명으로부터 학교 특성 및 지역사회 맥락 자료를 추가로 수집하였다. 결과적으로, 서울과 경기 지역 46개 학교의 학생 1,700여명과 같은 학교 교사 470여명으로부터 자료가 수집되었다. 또한 통계청 등으로부터 취득한 지역 단위 지표를 각 학교의 소재지 정보와 연결하여 자료에 추가하였다. 이를 통해, 학생-가정-학교-지역사회 정보를 아우르는 통합적 자료가 구축되었다.

이 자료는 전국 단위로 수집된 자료가 아니고 서울과 경기 지역만을 대상으로 수집된 자료라는 점에서 제한점이 있다. 그러나 국내 이주민 인구가 서울과 경기 등 수도권에 집중되어 있다는 점을 고려할 때 이주민 연구를 위한 자료로서 중요한 가치를 지닌다. 또한 기존의 다문화 관련 자료가 이주민만을 대상으로 수집되어 온 경향이 있는 반면, 이 자료는 이주배경 학생과 비이주배경 학생을 체계적으로 비교할 수 있는 기회를 제공한다.

2. 변수

아래에 제시된 총 20개 변수가 회귀분석에 사용되었다. 변수에 결측치가 존재하는 사례를 제외한 1,609명의 학생을 대상으로 연구가 수행되었다. 변수의 기술통계치는 <표 1>에 제시된 바와 같으며, 변수별 상세한 설명은 아래와 같다.

<표 1> 분석에 사용된 변수의 기술통계치(n=1,609)

구분	변수명	평균	SD	Min	Max
종속변인	학교 소속감	3.09	0.72	1.00	4.00
학생 특성 일반	여학생	0.46	...	0.00	1.00
	학년: 초4	0.31	...	0.00	1.00
	학년: 초6	0.32	...	0.00	1.00
	학년: 중2	0.36	...	0.00	1.00
	나이 많은 학생	0.06	...	0.00	1.00
학교 특성 일반	학교 규모	6.26	0.48	4.39	7.18
	사립학교	0.05	...	1.00	0.00
	학교의 사회경제적 수준	2.41	0.80	1.10	4.40
지역 특성 일반	지역주민의 학력	3.03	0.99	1.28	4.26
	지역사회 내 갈등	2.63	0.49	1.39	3.39
가정의 교육자본	부모의 학력	4.63	0.64	1.00	6.00
	가정의 교육자원	4.22	1.51	0.00	6.00
학생의 학업몰입	교육적 열망	0.86	...	0.00	1.00
	학업성취도	3.41	0.91	1.00	5.00
학교 내 사회적 관계	교사의 개별적 관심	3.20	0.52	1.00	4.00
	학교폭력 피해	1.24	0.62	1.00	4.00
가설 1 관련	해외출생 모	0.12	...	0.00	1.00
	해외출생 부	0.08	...	0.00	1.00
	해외출생 학생	0.07	...	0.00	1.00
가설 2 관련	외국어 사용 가정	0.06	...	0.00	1.00
	한국인 정체성	0.91	...	0.00	1.00
가설 3 관련	부모의 교육적 관여	3.28	0.52	1.00	4.00

회귀분석에 사용된 종속변수는 학생의 ‘학교 소속감’으로, 설문에 참여한 학생 응답자가 ‘나는 학교에 있는 것이 좋다’와 ‘나는 학교에 가는 것이 즐겁다’라는 두 개의 진술에 대해 각각 동의하는 정도를 평균 낸 점수이다. 학생들은 각 진술에 대해 ‘전혀 그렇지 않다’(=1)부터 ‘매우 그렇다’(=4)의 범위 내에서 응답할 수 있었다. 이 변수의 신뢰도 계수(Cronbach’s α)는 0.88이었다.

연구의 가설 검증과 직접적으로 관련된 주요 독립변수는 총 6개이다. 가설 1과 관련하여, ‘해

외출생 모', '해외출생 부', '해외출생 학생'의 3개 더미변수가 분석에 사용되었다. 해당 가족 구성원이 해외출생인 경우 1로 코딩되었다. 가설 2와 관련해서는 다음의 2개 변수가 포함되었다. 먼저 '외국어 사용 가정'은 더미변수로서 학생 응답자가 집에서 주로 사용하는 언어가 한국어가 아닌 경우에 1로 코딩되었다. 다음으로 '한국인 정체성' 변수는 한국인 정체성에 대한 확신 여부를 나타내는 더미변수이다. 이 변수는 '나는 한국 사람인가요?'라는 질문에 '확실히 그렇다'라고 응답한 학생만 1로 코딩되었다. 가설 3과 관련해서는 '부모의 교육적 관여' 변수가 포함되었다. 이 변수는 '부모님은 내 학교생활에 대해 물어보신다'와 '부모님은 내 학교 공부를 중요하게 생각하신다' 등 총 5개 항목에 대해 학생 응답자가 '전혀 그렇지 않다'(=1)부터 '매우 그렇다'(=4)의 범위 내에서 동의하는 정도를 평균 낸 점수이다. 이 변수의 신뢰도 계수는 0.75였다.

이밖에 여러 독립변수가 분석에 포함되어 통제되었다. 먼저, 학생 특성 일반을 통제하기 위해 다음의 3개 변수가 포함되었다. '여학생'은 성별을 나타내는 더미변수이다. '학년'은 초등학교 4학년을 준거집단으로 하여 초등학교 6학년과 중학교 2학년이 비교되었다. '나이 많은 학생'은 동학년 또래에 비해 나이가 많은 학생을 나타내는 더미변수이다.

학교 특성 일반을 통제하기 위해 다음의 3개 변수가 사용되었다. '학교의 규모'는 학교 재학생수에 자연 로그를 취한 값이다. '사립학교'는 학교의 설립 형태가 사립인지 여부를 나타내는 더미변수이다. '학교의 사회경제적 수준'은 각 학교의 교사들 약 10명이 자신이 재직 중인 학교의 사회경제적 수준을 '전국 평균보다 매우 낮다'(=1)부터 '전국 평균보다 매우 높다'(=5)까지의 범위에서 각자 주관적으로 평가한 응답을 각 학교 내에서 평균 낸 점수이다.

지역 특성 일반을 통제하기 위해 다음의 2개 변수가 포함되었다. '지역주민의 학력'은 학교 소재지의 30세 이상 인구 중 대졸 이상 학력의 인구 분포 백분율을 10으로 나누어 1 단위가 10%가 되도록 조정한 변수이다. '지역사회 내 갈등' 변수는 각 학교의 교사가 집합적으로 인식하는 학교 소재지의 사회적 갈등 수준을 나타낸다. 학교별로 교사 약 10명이 학교 소재지의 사회적 갈등 수준을 가난과 범죄 등 총 9개 항목에 대해 '전국 평균보다 매우 낮다'(=1)부터 '전국 평균보다 매우 높다'(=5)의 범위에서 각자 주관적으로 평가하였다. 각 교사의 평가 점수를 학교별로 평균 낸으로써 각 학교의 점수를 산출하였다.

가정의 교육자본이 풍족할수록 학생의 학교 소속감이 높을 것이라는 가정 하에 다음의 2개 변수가 통제변수로 추가되었다. '부모의 학력'은 부의 학력과 모의 학력의 평균이다. 각 학생의 부와 모는 각각 '학교를 다니지 않음'(=0)부터 '대학원 졸업'(=6)까지의 범위 사이에서 최종학력에 해당하는 학교급에 따라 1점씩 차이가 나도록 코딩되었다. '가정의 교육자원'은 학생이 가정에서 자신의 것으로 소유한 교육적 자원의 양을 나타내는 변수로서, '내 책상'과 '내 공부방' 등 총 6개 항목 가운데 학생이 소유한 것의 개수이다.

학생의 학업몰입 정도 역시 학교 소속감을 정적으로 예측할 가능성이 있다. 따라서 다음의 2개 변수가 통제되었다. ‘교육적 열망’은 학생 응답자가 향후 고등교육 진학을 희망하는지 여부를 나타내는 더미 변수이다. 고등교육 진학을 희망하는 경우 1로 코딩되었다. ‘학업성취도’ 변수는 학생 응답자가 주관적으로 인식하는 자신의 과목별 성취도를 ‘매우 낮다’(=1)부터 ‘매우 높다’(=5)의 범위 내에서 응답한 점수 가운데 국영수 점수를 평균 낸 것이다.

학교에서의 사회적 관계 또한 학교 소속감에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 따라서 다음의 2개 변수가 통제되었다. ‘교사의 개별적 관심’은 각 학생이 교사로부터 관심과 보살핌을 받고 있다고 느끼는 정도를 나타내는 변수로서, ‘우리 학교 선생님들은 나에게 대해 관심이 많으시다’ 등 총 3개 항목에 학생 응답자가 동의하는 정도를 평균 낸 점수이다. 학생 응답자는 ‘전혀 그렇지 않다’(=1)부터 ‘매우 그렇다’(=4)의 범위 내에서 응답할 수 있었다. 이 변수의 신뢰도 계수는 0.73이었다. ‘학교폭력 피해’ 변수는 ‘친구가 나를 때린다’와 ‘친구가 나를 괴롭힌다’라는 항목에 학생 응답자가 동의하는 정도를 평균 낸 점수이다. 응답의 범위는 ‘거의 그렇지 않다’(=1)부터 ‘거의 매일 그렇다’(=4)까지였다. 이 변수의 신뢰도 계수는 0.80이었다.

IV. 분석결과

학생의 학교 소속감을 종속변수로 하여 회귀분석을 수행한 결과는 <표 2>에 제시되어 있다. 먼저, 학생과 학교 및 지역사회의 다양한 특성 변수 8개를 통제한 상태에서 가족 구성원의 출생지와 학교 소속의 관계를 살펴본 결과, 해외출생 모의 뚜렷한 부정적 효과가 발견되었다. 모가 해외출생인 경우 그렇지 않은 경우에 비해 학교 소속감이 평균적으로 0.27점 낮았다(모형 1). 이는 학교 소속감 변수의 1 표준편차인 0.72점의 37%에 달하는 크기이다. 학생이 학교 소속감에 큰 영향을 미칠 것으로 생각되는 요인들인 가정의 교육자본 정도, 학생의 학업몰입 수준, 학교에서의 사회적 관계 양상을 반영하는 6개 변수를 추가적으로 통제할 때 이러한 차이는 0.15점으로 다소 축소되지만 그 차이는 유의미한 상태를 유지했다(모형 2). 이러한 결과는 “이주배경 학생은 비이주배경 학생에 비해 대체로 낮은 학교 소속감을 지닐 것”이라는 ‘문화적 부조화’ 가설 1과 맥락을 같이 하는 것이다.

하지만 해외출생 부는 자녀의 학교 소속감에 유의미한 차이를 만들어내지 않는 것으로 나타났으며, 학생 본인이 해외출생인 경우에도 학교 소속감에 미치는 영향은 없는 것으로 보였다. 이는 이주배경 학생 집단 내에서도 가족 구성원 가운데 누가 이주배경을 지니고 있는지에 따라 학교 소속감 차이가 있음을 드러내는 것이다. 가족 구성원 가운데 모의 해외출생 여부가 학교 소속감

에 중요한 영향을 미친다는 이 연구의 결과는 자녀 교육에 대한 모의 영향을 강조해 온 여러 선행 연구와 일관된 것으로 해석된다. 가족 구성원 가운데 모의 해외출생 여부만이 학교 소속감에 부정적 효과를 나타낸다는 점은 ‘문화적 부조화’ 가설 1이 부분적으로만 지지된다는 것을 의미한다.

<표 2> 학교 소속감에 대한 OLS 회귀분석

	모형 1	모형 2	모형 3
여학생	0.17 ***	0.12 ***	0.12 ***
초6 (초4 대비)	-0.08	-0.12 **	-0.12 **
중2 (초4 대비)	-0.27 ***	-0.14 ***	-0.14 ***
나이 많은 학생	0.13	0.11	0.10
학교의 규모	0.03	0.01	0.02
사립학교	0.09	0.06	0.06
학교의 사회경제적 수준	-0.07	-0.07	-0.07
지역주민의 학력	0.04 *	0.00	0.00
지역사회 내 갈등	-0.17 *	-0.09	-0.09
부모의 학력		-0.02	-0.02
가정의 교육자원		0.05 ***	0.05 ***
교육적 열망		0.15 **	0.15 **
학업성취도		0.16 ***	0.16 ***
교사의 개별적 관심		0.55 ***	0.55 ***
학교폭력 피해		-0.07 **	-0.07 **
해외출생 모	-0.27 **	-0.15 *	-0.15 *
해외출생 부	0.13	0.11	0.10
해외출생 학생	0.05	0.00	-0.02
외국어 사용 가정			0.06
한국인 정체성			
부모의 교육적 관여			
절편	3.43 ***	0.98 **	0.98 **
R ²	0.053	0.327	0.328
n	1,609	1,609	1,609

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001.

주: 제시된 회귀계수는 비표준화 계수임.

모의 해외출생 여부에 따른 자녀의 학교 소속감 차이가 언어 사용의 차이나 문화 정체성 차이로 인한 것인지 확인하기 위해 추가적인 분석이 이루어졌다. 먼저, 언어 사용의 차이 때문인지를 확인하기 위해 가정에서 주로 사용하는 언어가 외국어인지 여부를 독립변수로 추가하였다. 분석 결과, 외국어 사용 가정 여부는 학생의 학교 소속감과 무관한 것으로 나타났으며, 해외출생 모의 부정적 효과를 전혀 상쇄하지도 않았다(모형 3). 문화 정체성 차이 역시 마찬가지로의 결과를 보였다.

학생이 자신을 확실히 한국인이라고 생각하지는 여부도 학교 소속감과 무관했으며, 해외출생 모의 부적 효과도 그대로 유지되었다(모형 4). 이러한 결과는 “이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 학교 소속감 격차는 집단 간 언어 차이와 문화 정체성 차이를 통제하면 사라질 것”이라는 ‘문화적 부조화’ 가설 2와는 일치하지 않는 것이다.

<표 2> (계속)

	모형 4		모형 5		모형 6	
여학생	0.12	***	0.12	***	0.12	***
초6 (초4 대비)	-0.12	**	-0.12	**	-0.12	**
중2 (초4 대비)	-0.14	***	-0.15	***	-0.15	***
나이 많은 학생	0.11		0.11		0.10	
학교의 규모	0.01		0.02		0.02	
사립학교	0.06		0.07		0.07	
학교의 사회경제적 수준	-0.07		-0.07		-0.07	
지역주민의 학력	0.00		-0.01		-0.01	
지역사회 내 갈등	-0.09		-0.10		-0.10	
부모의 학력	-0.02		-0.03		-0.03	
가정의 교육자원	0.05	***	0.04	**	0.04	**
교육적 열망	0.15	**	0.13	**	0.13	**
학업성취도	0.16	***	0.13	***	0.13	***
교사의 개별적 관심	0.55	***	0.50	***	0.50	***
학교폭력 피해	-0.07	**	-0.06	*	-0.06	*
해외출생 모	-0.15	*	-0.12		-0.13	
해외출생 부	0.11		0.10		0.09	
해외출생 학생	0.00		0.00		-0.02	
외국어 사용 가정					0.06	
한국인 정체성	0.00				-0.01	
부모의 교육적 관여			0.19	***	0.19	***
절편	0.99	**	0.73	*	0.73	*
R ²	0.327		0.341		0.342	
n	1,609		1,609		1,609	

해외출생 모를 둔 학생의 학교 소속감이 평균적으로 낮은 것이 부모의 소극적인 교육적 관여 때문인지를 확인하기 위해, 앞서의 ‘문화적 부조화’ 가설 2 관련 변수들 대신 부모의 교육적 관여 변수를 모형에 추가하였다(모형 5). 분석 결과, 부모의 교육적 관여 정도가 커질수록 자녀의 학교 소속감이 뚜렷하게 높아지는 경향이 발견되었다. 부모의 교육적 관여가 1점 높아질 때, 자녀의 학교 소속감은 평균적으로 0.19점 상승했다. 부모의 교육적 관여 변수는 1 표준편차가 0.52점임을

감안하면, 부모의 교육적 관여가 약 1.5 표준편차만큼 커지거나 작아질 경우 모의 해외출생 여부가 보였던 효과의 크기(0.15점)와 같은 수준의 학교 소속감 차이를 만들어내는 것이다. 또한 학교 소속감에 대한 해외출생 모의 유의미한 부적 효과는 부모의 교육적 관여 변수의 추가로 인해 그 유의성이 사라지는 것이 확인되었다. 부모의 교육적 관여 변수가 해외출생 모의 효과를 매개할 가능성이 제기되는 것이다. 이러한 결과는 ‘문화적 부조화’ 가설 2 관련 변수들이 모형에 함께 포함된 상태에서도 일관되게 나타났다(모형 6). 이는 “이주배경 학생과 비이주배경 학생 간의 학교 소속감 격차는 집단 간 학부모의 교육적 관여도 차이를 통제하면 사라질 것”이라는 ‘문화적응 격차’ 가설 3을 지지하는 것이다.

이상의 6개 회귀분석 모형과 더불어 위계선형모형(hierarchical linear model: HLM) 분석을 추가로 진행하였다. 본 연구의 일부 변수는 학생을 둘러싼 맥락 변수로 볼 수 있다. 학교 특성 일반에 해당하는 변수들은 학교 수준의 변수로 볼 수 있으며, 지역 특성 일반에 해당하는 변수들 역시 학교 소재지 특성이라는 점에서 마찬가지로 해석될 수 있다. 따라서 자료를 층위에 따라 구분하여 학생 변수 자료와 맥락 변수 자료로 나눈 뒤 양자가 위계적으로 연결된 다층 자료를 구성하였다. 이렇게 구성된 자료를 토대로 HLM 분석을 진행하였다. 모든 모형에서 HLM 회귀계수는 <표 2>의 OLS 회귀계수와 거의 완벽하게 일치했다. <표 3>은 이들 가운데 OLS 회귀분석의 최종 모형(모형 6)을 HLM으로 재분석한 결과(모형 6A)를 제시한 것이다.

<표 3> 학교 소속감에 대한 HLM 분석

	수준	모형 6A
여학생	L1	0.12 ***
초6 (초4 대비)	L1	-0.12 **
중2 (초4 대비)	L1	-0.15 ***
나이 많은 학생	L1	0.10
학교의 규모	L2	0.02
사립학교	L2	0.07
학교의 사회경제적 수준	L2	-0.07
지역주민의 학력	L2	0.00
지역사회 내 갈등	L2	-0.10
부모의 학력	L1	-0.03
가정의 교육자원	L1	0.04 **
교육적 열망	L1	0.13 **
학업성취도	L1	0.13 ***
교사의 개별적 관심	L1	0.50 ***
학교폭력 피해	L1	-0.06 *
해외출생 모	L1	-0.13

<표 3> (계속)

	수준	모형 6A
해외출생 부	L1	0.09
해외출생 학생	L1	-0.02
외국어 사용 가정	L1	0.06
한국인 정체성	L1	-0.01
부모의 교육적 관여	L1	0.19 ***
절편	L2	3.09 ***
n학교(L2)		46
n학생(L1)		1,609

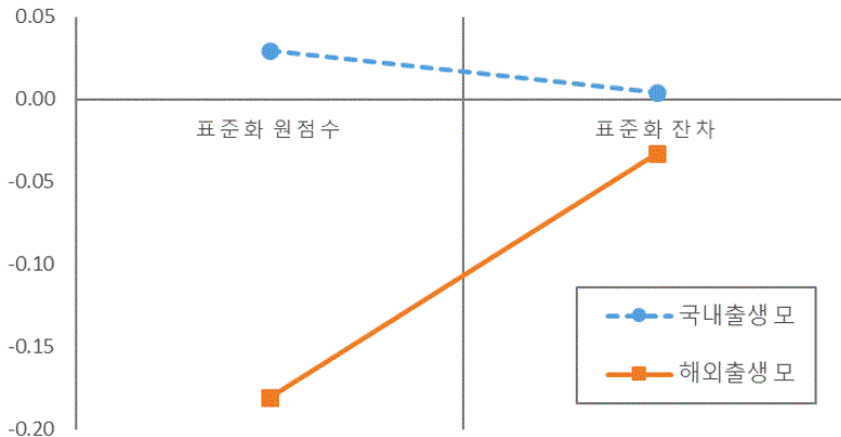
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

주: 제시된 회귀계수는 비표준화 계수임. L1은 1 수준, L2는 2 수준을 의미함. 무선효과 오차항은 L1 회귀식과 L2의 절편 회귀식에만 각각 포함되었고 모든 기울기는 L2 집단 간 차이가 없는 것으로 고정된 모형 (simple random-intercept model)임.

모의 이주배경 여부에 따른 자녀의 학교 소속감 차이가 부모의 교육적 관여 정도 차이에 기인한 것인지 재확인하기 위해, 모의 이주배경 여부에 따라 학생을 두 집단으로 나누고 각 집단의 학교 소속감 평균을 확인한 후 그 차이가 교육적 관여 변수가 함께 고려됐을 때 축소되는지 살펴보았다. 분석 결과는 [그림 1]에 제시된 바와 같다. Z 점수로 변환된 표준화 원점수 상으로 학생의 학교 소속감은 모의 해외출생 여부에 따라 0.210점만큼의 차이를 보였다. 모가 국내출생인 집단의 경우 자녀의 학교 소속감 평균은 0.029점이었으나, 모가 해외출생인 집단의 경우 -0.181점이었었다.

하지만 이러한 격차는 부모의 교육적 관여 변수가 동시에 고려될 경우 거의 사라지는 양상을 보였다. 학교 소속감 변수를 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화(residualized)하면, 국내출생 모의 자녀는 학교 소속감 평균 점수가 0.005점으로 약간 낮아지는 반면, 해외출생 모의 자녀는 0.033점으로 크게 상승하여, 두 집단 모두 전체 평균 점수인 0점에 가깝게 수렴하였다. 두 집단 간 차이는 결국 0.038점으로 축소되었으며, 이는 두 집단 간 학교 소속감 격차의 82%가 부모의 교육적 관여 변수로 설명된다는 것을 의미한다.

<그림 1> 모의 해외출생 여부에 따른 학생의 학교 소속감 평균



주: 표준화 원점수는 학교 소속감 변수의 Z 점수임. 표준화 잔차는 학교 소속감 변수를 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화한 것의 Z 점수임.

<표 4>는 [그림 1]에 제시된 패턴에 대해 평균 차이 검증 결과를 추가로 보여준다. 결과에 따르면, 학교 소속감은 모의 해외출생 여부에 따라 학생 간 뚜렷하게 유의미한 차이가 있었으나, 학교 소속감 변수가 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화된 이후에는 유의미한 차이가 사라졌다. 잔차화 이전에는 두 집단 간 평균 차이의 95% 신뢰구간에 0이 포함되지 않으나, 잔차화 이후에는 0이 확실하게 포함됨을 알 수 있다. 두 집단 간 평균 차이가 0과 같다는 영가설의 기각 유무가 잔차화 전 후로 바뀐 것이다. 이러한 결과는 부모의 교육적 관여라는 하나의 변수만으로도 모의 해외출생 여부에 따른 학생의 학교 소속감 차이가 충분히 설명됨을 재차 보여준다.

<표 4> 모의 해외출생 여부에 따른 학교 소속감 평균 차이 t 검증

	평균 차이의 95% 신뢰구간		t(df)
	하한	상한	
표준화 원점수 차이	0.060	0.360	2.751(1,607) **
표준화 잔차 차이	-0.113	0.187	0.486(1,607)

**p<0.01.

주: 표준화 원점수는 학교 소속감 변수의 Z 점수임. 표준화 잔차는 학교 소속감 변수를 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화한 것의 Z 점수임. 평균 차이가 양의 값일 때 국내출생 모의 자녀가 해외출생 모의 자녀에 비해 평균적으로 더 높은 수준의 학교 소속감을 보이는 것을 의미함.

V. 결론 및 논의

이 연구는 서울과 경기 지역 초·중등 학생 1,609명에 대한 자료를 토대로 이주배경 여부에 따라 학교 소속감에 차이가 있는지 살펴보고, 차이가 있다면 그것이 어떤 요인에 기인하는지 파악하고자 하였다. 분석 결과, 가족 구성원 가운데 모가 해외출생인 경우 그렇지 않은 경우에 비해 자녀의 학교 소속감이 뚜렷하게 낮았다. 하지만 부가 해외출생인 경우나 학생 본인이 해외출생인 경우에는 학교 소속감에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 학생의 학교 소속감에 대한 해외출생 모의 부적 효과는 학생의 언어나 정체성 차이에 기인한 것이라는 ‘문화적 부조화’ 가설은 지지되지 않았다. 반면, 모의 해외출생 여부에 따른 학교 소속감 차이는 자녀와 부모 간의 ‘문화적 격차’로 인한 부모의 소극적인 교육적 관여 때문일 것이라는 가설은 지지되었다. 이러한 결과는 다음과 같은 몇 가지 정책적 함의를 제공한다.

첫째, 이주배경 학생이 교육적 불리함을 극복할 수 있도록 돕기 위해 지난 10여 년 간 추진되어 온 다양한 다문화 정책이 이주배경 학생 집단 내 다양성에 대한 섬세한 관심을 기울였는지 검토할 필요가 있다. 이주배경 학생 집단 모두가 동일한 교육적 불리함을 경험하는 것이 아니라 가족 구성원 가운데 누가 해외출생자인지에 따라 차이가 존재할 수 있다는 이 연구의 결과는 이주배경 학생 집단 내에 존재하는 다양성에 주목해야 할 필요성을 제기한다. 각 학생의 교육적 요구를 정확히 산정하지 않고 단지 이주배경 학생이라는 이유만으로 이들 집단에 대해 일괄적으로 추가적인 교육 프로그램 등을 제공하는 방식의 접근은 한정된 교육 자원의 적절한 활용이라는 측면에서 재검토될 필요가 있다. 나아가, 이러한 일괄적 프로그램은 이주배경 학생 집단을 오히려 사회적 소수자 집단으로 낙인찍는 효과를 동반할 수 있을 뿐만 아니라, 비이주배경 학생과 학부모에게는 이것이 교육 자원의 불균등한 분배나 역차별로 해석될 소지가 있다는 점도 간과해서는 안 된다.

둘째, 한국어 교육이나 문화체험 교육 등을 중심으로 진행되어 온 이주배경 학생 대상 개입 접근 방식에 대한 면밀한 효과성 평가가 필요하다. 이주배경 학생이 경험할 수 있는 교육적 불리함이 일률적으로 언어 차이나 문화 정체성 차이에 기인하는 것은 아닐 수 있다는 본 연구의 결과는 기존의 정책적 방향이 재검토되고 프로그램의 초점이 확장·조정되어야 할 필요성을 제기한다. 국내 이주배경 학생은 한국과 인종문화적 유사성이 높은 아시아 지역 출신인 경우가 대부분이고 대체로 국내에서 출생한 이민 2세대라는 점에서, 국내 이주배경 학생이 겪는 문화적 부조화나 문화 적응의 어려움은 대개의 경우 크지 않을 가능성이 있다. 이러한 특수성을 고려하면, 해외 정책 사례의 차용보다는 국내 이주배경 학생이 겪는 교육적 불리함의 성격이 무엇인지에 대한 더욱 면밀한 검토를 토대로 자생적 정책 개발 노력이 강화되어야 한다. 제도적 구현체로서의 공공정책은 시간이 경과할수록 ‘경로 의존성’과 ‘관성’을 더욱 강화하는 속성을 지닌다(Mahoney, 2000;

Pierson, 2014). 본격적인 다문화 정책의 역사가 아직 길지 않은 현 시점에서 정책 평가와 재검토가 이루어질 때 정책 개선 가능성도 더욱 커질 것이다.

셋째, 정책 대상으로 학부모를 적극 포함할 필요가 있다. 이주배경 학생 지원은 학부모에 대한 지원과 병행되어야 하는 것이다. 일부 이주배경 학생이 경험하는 교육적 불리함은 그 원인이 학부모의 소극적인 교육적 관여에 있을 가능성이 크다는 이 연구의 결과는 학부모에 대한 보다 적극적인 개입이 고려되어야 함을 시사한다. 학생의 삶을 중층의 ‘생태체계’ 맥락 속에서 이해할 때 (Bronfenbrenner, 1986; Garcia-Coll & Szalacha, 2004), 이주배경 학생의 교육적 불리함을 경감하기 위해서는 학생에게만 초점이 맞추어진 지원으로는 그 효과가 제한적이고 단기적일 가능성이 높다. 학생을 중심으로 학교, 가정, 지역사회를 긴밀하게 연결하기 위한 노력이 필요하다. 이를 위해서는 무엇보다 학교 내에 학교사회복지사 등 전문성을 갖춘 추가 인력의 배치가 적극적으로 고려되어야 한다. 이러한 인력 보강을 통해 이주배경 학생 등 다양한 교육적 취약 집단을 대상으로 학교와 가정의 연계를 내실화하고 지역사회 가용 자원의 활용 기회를 확대해야 한다.

마지막으로, 이주배경 학생에 대한 제도적 지원이 이주배경 청소년을 사회적 소수 집단으로 일괄적으로 ‘간주’하고 이들의 ‘간주된 결핍’을 메우기 위한 일방적 지원이 되어서는 안 된다. 어떤 이주배경 학생이 어떤 맥락 속에서 어떤 교육적 불리함을 경험하는지에 대한 정교한 실증적 분석이 지속적으로 이루어질 수 있도록 자료가 체계적으로 구축되어야 한다. 이주배경 청소년에 대한 정책적 관심과 노력을 지속적으로 기울이는 것은 현 정부의 국정 철학과도 긴밀하게 맞닿아 있다. 새 정부의 100대 국정과제(국정기획자문위원회, 2017)로서 ‘다양한 가족의 안정적인 삶 지원 및 사회적 차별 해소’를 위해 ‘다문화 자녀 성장 지원 프로그램 운영’ 등이 주요 계획으로 포함되어 추진되고 있다. 이러한 정책은 다문화사회의 사회통합 정책이라는 큰 틀에서 중요한 의의가 있지만, 정책이 그 실효성을 높이고 정당성을 더욱 강화하기 위해서는 정책에 대한 치밀한 실증적 평가와 개선 노력이 뒷받침되어야 한다.

참고문헌

- 김명엽. 2016. “우리나라 다문화관련 법정책의 개선에 관한 연구.” 『입법정책』 10(1): 153-176.
- 김순양·신영균. 2012. “다문화가정 학생의 교육불평등 해소를 위한 다문화교육 지원사업의 우선순위 모색.” 『지역발전연구』 21(2): 101-138.
- 김이선·최윤정·동제연·신현옥·채소린. 2016. 『이주배경청소년 정책 중·장기 발전방안 연구』 (MYF 16-13-연). 이주배경청소년지원재단 무지개청소년센터.
- 김현식·김두섭. 2014. “다문화가족 청소년과 자살행위.” 『한국사회학』 48(2): 35-66.
- 국정기획자문위원회. 2017. 『문재인 정부 국정운영 5개년 계획』. 청와대.
- 류윤석. 2010. “다문화가정 학생 적응지원을 위한 학급경영 전략.” 『한국교육논단』 9(1): 165-184.
- 박경애. 2007. “최근의 출산력과 정책적 함의.” 『한국인구학』 30(3): 137-156.
- 박명순·차윤경·김현경. 2014. “농촌 거주 다문화가정 아동이 인식한 부모와의 갈등 및 의사소통에 관한 연구.” 『다문화교육연구』 7(4): 101-122.
- 박준성·최영진·정태연. 2015. “다문화가정 초등학생의 학교생활적응에 관한 질적 연구.” 『한국심리학회지: 문화 및 사회문제』 21(4): 719-738.
- 서동희. 2017. “국가경쟁력 확보를 위한 이민자 통합정책.” 『사회적경제와 정책연구』 7(1): 87-113.
- 성용구·김근이. 2014. “결혼이주여성 가정의 부모교육.” 『학부모연구』 1(1): 89-111.
- 양정은·차윤경·함승환. 2015. “다문화반차별정책의 교육적 방입 방지 효과: 이주배경 아동의 무단결석 현상을 중심으로.” 『사회복지정책』 42(2): 63-86.
- 양정은·함승환. 2015. “다문화정책의 사회통합 효과: 다문화교육정책이 이주배경 아동의 학교소속감에 미치는 영향을 중심으로.” 『한국사회정책』 22(2): 1-23.
- 양계민·김승경·박주희·정소희. 2011. 『다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 중단연구 II』 (연구보고 11-R07). 한국청소년정책연구원.
- 윤경희·장일식. 2015. “다문화가정 청소년의 비행위험성 예측을 위한 탐색적 연구.” 『경찰학논총』 10(1): 149-177.
- 이경숙. 2015. “부모교육프로그램이 유아기 자녀를 둔 베트남이주여성의 양육태도에 미치는 효과.” 『다문화교육연구』 8(1): 107-131.
- 이윤수. 2013. “다문화가정 어머니의 자녀양육과 사회적적응 경험.” 『학교사회복지』 25: 109-129.
- 장덕호. 2015. “현행 다문화교육 관련 법제의 문제점 고찰 및 개선 방향 탐색에 관한 연구.” 『교육법학연구』 27(1): 163-189.
- 정혜숙·김이선·이택면·마경희·최윤정·박건표·동제연·황정미·이은아. 2016. 『2015년 전국다문화가족실태 조사 분석』 (연구보고 2016-03). 여성가족부.
- 조아미. 2012. “다문화가정 청소년의 정체성 혼란과 대응방안.” 『청소년행동연구』 17: 1-13.
- 조윤동·강은주·고효경. 2013. “2011년 수학과 국가수준 학업성취도 평가에서 나타난 다문화·탈북 가정 학생의 학교급별 성취 특성 분석.” 『학교수학』 15(1): 179-199.
- 차윤경·김선아·함승환. 2013. “다문화교육과 국내 아시아 이주민.” 『다문화교육연구』 6(1), 105-126.

- 최진영·조현희·이선민. 2012. “다문화교육 접근법에 따른 다문화교육 정책 및 실행 분석.” 『초등교육연구』 27(4): 295-322.
- 함승환·차윤경·양경은·김부경·송효준·이은지. 2017. 『다문화학생 밀집지역의 교육력 제고를 위한 정책 연구』 (발간등록번호 11-1342000-000285-01). 교육부.
- 함승환·구하라·차윤경. 2014. “다문화사회 친화적 교육과정 정책의 효과: 민족·언어적 소수자 학생의 수학 흥미 및 성취도를 중심으로.” 『다문화교육연구』 7(4): 125-144.
- 황해영·이영선. 2015. “다문화가정 부모를 위한 부모교육 프로그램의 동향연구: 최근 10년간 국내 연구를 중심으로.” 『교육문화연구』 21(6): 287-320.
- Bacallao, M. L., & Smokowski, P. R. 2007. “The cost of getting ahead: Mexican family system changes after immigration.” *Family Relations* 56(1): 52-66.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. 1997. “Caring school communities.” *Educational Psychologist* 32(3): 137-151.
- Bernstein, B. (eds.). 2000. *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. 2001. “Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis.” *Developmental Review* 21(1): 39-66.
- Böhlmark, A. 2008. “Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data.” *Labour Economics*: 15(6), 1366-1387.
- Bronfenbrenner, U. 1986. “Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives.” *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brugman, D., Podolskij, A. I., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O., & Idoeva, O. 2003. “Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study.” *International Journal of Behavioral Development* 27(4): 289-300.
- Carreón, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. 2005. “The importance of presence: Immigrant parents’ school engagement experiences.” *American Educational Research Journal* 42(3): 465-498.
- Cater, P. L. 2003. “Black cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth.” *Social Problems* 50(1): 136-155.
- Cha, Y.-K., Gundara, J., Ham, S.-H., & Lee, M. (eds.). 2017. *Multicultural education in global perspectives: Policy and institutionalization*. Singapore: Springer.
- Chesters, J. 2015. “Does migrant status affect educational achievement, aspirations, and attainment?” *Multicultural Education Review* 7(4): 197-212.
- Collins, J. 2012. “Migration, sociolinguistic scale, and educational reproduction.” *Anthropology and Education Quarterly* 43(2): 192-213.
- Cross, W. E., Jr., Strauss, L., & Fhagen-Smith, P. 1999. “African American identity development across the life span: Educational implications.” In R. H. Sheets & E. R. Hollins (ed.),

- Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development (pp. 29–47). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fryberg, S. A., Troop–Gordeon, W., D'Arrisso, A., Flores, H., Ponizovskiy, V., Ranney, J. D., Mandour, T., Tootoosis, C., Robinson, S., Russo, N., & Burack, J. A. 2013. “Cultural mismatch and the education of Aboriginal youths: The interplay of cultural identities and teacher ratings.” *Developmental Psychology* 49(1): 72–29.
- Garcia–Coll, C., & Szalacha, L. A. 2004. “The multiple contexts of middle childhood.” *Children of Immigrant Families* 14(2): 81–97.
- Goodenow, C. 1992. “Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts.” *Educational Psychologist* 27(2): 177–196.
- Gutmann, A. 1987. *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ham, S.–H., Yang, K.–E., & Cha, Y.–K. 2017. “Immigrant integration policy for future generations? A cross–national multilevel analysis of immigrant–background adolescents’ sense of belonging at school.” *International Journal of Intercultural Relations* 60(1): 40–50.
- Heath, S. B. 1982. “Questioning at home and at school: A comparative study.” In G. Spindler (ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pp. 102–131). New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Jordan, C. 1985. “Translating culture: From ethnographic information to educational program.” *Anthropology and Education Quarterly* 16(2): 105–123.
- Kao, G., & Thompson, J. S. 2003. “Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment.” *Annual Review of Sociology* 29: 417–442.
- Labaree, D. F. 1997. “Public goods, private goods: The American struggle over educational goals.” *American Educational Research Journal* 34(1): 39–81.
- Mahoney, J. 2000. “Path dependence in historical sociology.” *Theory and Society* 29(4): 507–548.
- Makarova, E., & Birman, D. 2016. “Minority students’ psychological adjustment in the school context: An integrative review of qualitative research on acculturation.” *Intercultural Education* 27(1): 1–21.
- Matsuoka, J. K. 1990. “Differential acculturation among Vietnamese refugees.” *Social Work* 35(4): 341–345.
- Osterman, K. F. 2000. “Students’ need for belonging in the school community.” *Review of Educational Research* 70: 323–367.
- O’Connor, C., & Fernandez, S. D. 2006. “Race, class, and disproportionality: Reevaluating the relationship between poverty and special education placement.” *Educational Researcher* 35(6): 6–11.
- Phinney, J. S. 1989. “Stages of ethnic identity development in minority group adolescents.” *Journal of Early Adolescence* 9(1): 34–49.

- Phinney, J. S., & Ong, A. D. 2002. "Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnamese- and European-American backgrounds." *International Journal of Behavioral Development* 26(6): 556-561.
- Pierson, P. 2014. "Increasing returns, path dependence, and the study of politics." *American Political Science Review* 94(2): 251-267.
- Ramirez, A. Y. F. 2003. "Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents." *The Urban Review* 35(2): 93-110.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. 1999. "Race, cultural Capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns." *Sociology of Education* 72(3): 158-178.
- Schnepf, S. V. 2007. "Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys." *Journal of Population Economics* 20(3): 527-545.
- Smokowski, P. R., Rose, R., & Bacallao, M. L. 2007. "Acculturation and Latino family process: How cultural involvement, biculturalism, and acculturation gaps influence family dynamics." *Family Relations* 57(3): 295-308.
- Stephens, N. M., & Townsend, S. S. M. 2015. "The norms that drive behavior: Implications for cultural mismatch theory." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(10): 1304-1306.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. 2009. "The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth." *Teachers College Record* 111(3): 712-749.
- Tardif, C. Y., & Geva, E. 2006. "The link between acculturation disparity and conflict among Chinese Canadian immigrant mother-adolescent dyads." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37(2): 191-211.
- Turney, K., & Kao, G. 2009. "Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?" *Journal of Educational Research* 102(4): 257-271.
- Yang, K.-E., & Ham, S.-H. 2017. "Truancy as systemic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children." *The Social Science Journal* 54(2): 216-226.
- Yosso, T. J. 2006. "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth." *Race Ethnicity and Education* 8(1): 69-91.

Abstract

Ethnic Minority Children's Sense of School Belonging: Empirical Patterns and Social Policy Implications

Kyung-Eun Yang (Sungkonghoe University)

Seung-Hwan Ham (Hanyang University)

This study examines whether a racial/ethnic disparity exists with respect to the sense of school belonging between immigrant-background children and their non-immigrant peers. A range of analyses has been conducted using the data from the Korea Multicultural Education Survey 2017. Extensive data for 1,609 elementary and lower secondary students in Seoul and Gyeonggi were analyzed. The results showed that students whose mothers are foreign-born tend to have a lower sense of belonging at school than others. Regarding the explanation for this negative effect of the foreign-born mother, the school-student “cultural mismatch” hypothesis was not supported by the data. Instead, the parent-child “acculturation gap” hypothesis was strongly supported. These findings suggest that the popular approach to intervening with immigrant-background students based on linguistic/cultural deficit models needs careful re-examining. Intervention programs would work better if accompanied by adequate programs for parents.

Key words: sense of belonging at school; educational gap; students with an immigrant background; parent education; multicultural policy

(투고일: 2018. 01. 31. / 심사일: 2018. 02. 06. / 게재확정일: 2018. 03. 05.)