

## 다문화정책에 대한 고등학생의 잠재적 인식 유형과 다문화 교육경험에 따른 차이

강운선\*

**요약** 본 연구에서는 대구 지역의 고등학생들이 외국인 노동자의 문화와 기본권을 인정하는 것에 대하여 어떻게 인식하는지를 조사하고, 그들의 인식에 다문화교육경험이 어떤 영향을 줄 수 있는지를 분석하는데 목적을 두고 수행되었다. 이 방향에 따라 대구 지역 고등학생은 외국인 노동자들의 문화를 인정하고, 그들의 기본권을 보장해주는 것에 대하여 어떻게 인식하고 있는가? 그리고 다문화교육경험은 다문화정책에 대한 고등학생들의 인식 유형에 유의미한 영향을 미치는가?의 연구문제를 설정하였다. 외국인 노동자에 대한 대구 지역 고등학생들의 인식을 조사하기 위하여 편의표집으로 고등학교 2개교의 재학생을 연구대상으로 선정하였다. 연구문제와 관련하여 다문화 교육경험에 따른 유형의 차이를 밝히기 위하여 잠재적 집단분석을 활용하였으며, 다문화교육경험에 따른 다문화정책의 인식 유형에서 차이가 있는지를 밝히는 과정에서는 다중로지스틱 회귀분석을 수행하였다. 잠재적 집단분석과 다중로지스틱 회귀분석을 처리하기 위하여 활용한 도구는 PROC LCA이다. 편의표집 방법으로 자료를 수집하고, 잠재적 집단분석 방법을 활용한 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 외국인 노동자들의 문화와 기본권 인정에 대한 대구 지역 고등학생들의 인식은 조합적 다문화주의(55%), 자유주의적 다문화주의(34%), 문화 상대주의(7%), 그리고 동화주의(4%)의 네 가지 관점으로 유형화되었다. 둘째, 다문화교육경험에 따른 인식 유형의 차이를 비교하기 위하여 1차적으로 다문화교육경험 유형을 분석하였다. 이 연구에 참여한 대구 지역 고등학생들의 다문화교육 경험은 반편견교육(27%), 다문화이해 교육(4%), 소수자 인권교육(34%), 그리고 경험없음(35%)의 네 유형으로 나타났다. 셋째, 다중로지스틱 회귀분석을 활용하여 경험에 따른 인식 유형의 차이를 분석한 결과에서 반편견교육을 받은 집단이나 소수자 인권교육을 받은 집단은 다문화교육을 받은 경험이 없는 집단에 비하여 문화인정, 반편견, 인권 존중 등의 가치를 지향하는 인식 유형에 속할 확률이 높은 것으로 나타났으며, 그 차이는 통계적으로 유의미하였다.

**주요어** 외국인 노동자, 문화 인정에 대한 태도, 고등학생의 인식, 잠재적 집단분석, 다중로지스틱 회귀분석, 다문화주의

\* 대구대, 일반사회교육학, wskang@daegu.ac.kr

## 1. 서론

최근 우리사회가 급속하게 다문화사회로 진전하고 있음을 인식하면서 우리 사회의 구성원들이 다문화현상을 어떻게 인식하고 있으며, 다문화사회를 이루는 구성원들을 어떻게 받아들이고 있는지를 밝히고자 지속적으로 노력하고 있다. 특히 교사들을 대상으로 인식을 조사한 연구(권미은·권미지·이미아, 2012; 모경환·황혜원, 2007; 박남수, 2007; 배성아·정선영, 2012; 이광성, 2011; 장온정·한혜림·박정윤, 2010; 장인실·전경자, 2013; 정진흥·강운선, 2009; 지성애·김영옥·홍혜경, 2006; 채영란, 2008 등)는 상당 정도 이루어졌다. 그것은 다문화 사회로의 변화하면서 주류집단이 지니고 있던 주류집단 중심의 가치관과 다름에 대한 편견을 줄이는 데 교육이 중요한 역할을 하며, 교사가 다문화교육을 구현하는 주체라는 인식에서 비롯된 결과로 해석될 수 있다. 교사의 인식이 명시적이든 암시적이든 학생들의 다문화 인식 형성에 직간접으로 영향을 줄 수 있기 때문이다.

교실은 다문화교육의 주요 실천무대라는 점에서, 교사들이 다문화현상을 어떻게 인식하고 있는지를 밝히려는 그 동안의 노력은 다문화가정과 다문화 가정 학생들에 대한 반편견 교육을 구현하는데 일조했을 가능성을 배제할 수 없으며, 다문화교육의 방향을 탐색하기 위한 기초자료를 마련하는 데 기여하였다.

다문화교육의 실천 공간인 교실은 교사와 학생과의 만남의 장인 동시에 학생과 학생과의 만남이 이루어지는 공간이라는 점에서 교사의 인식과 더불어 학생들의 다문화 인식도 다문화교육을 설계하는 과정에서 중요하게 고려해야 하는 변인이다. 다문화교육의 목적은 다문화 사회로의 변화를 긍정적으로 받아들이고 다양한 문화의 공존을 지지하는 문화다원주의의 인정과 더 나아가 평등과 정의를 구현하는 데 있다.

이런 특성을 감안할 때, 다문화가정의 구성원과 더불어 주류집단의 학습자들은 다문화교육의 맥락에서 교육의 주체인 동시에 1차 수요자이다. 이것은 다문화교육이 실효를 거두기 위해서는 교사의 인식과 더불어 교육의 수요자

인 학생들이 다문화 현상을 어떻게 인식하는지에 대한 정확한 진단이 필요함을 시사한다. 어떠한 교육활동이라도 사전에 교육 받을 학생을 조사하고 분석하는 과정이 선행되어야 하기 때문이다.

그렇다면 다문화 가정 자녀들과 함께 교실에서 더불어 살아가야 할 미래의 시민인 학생들은 외국인 노동자들의 문화를 인정하는 문제나 그들에게 기본권을 인정해주는 문제<sup>1</sup>와 관련하여 어떤 관점을 가질까? 학생들이 다문화에 대해서 어떻게 인식하고 있는지를 알아보는 것은 미래 사회의 주역이 될 청소년의 다문화교육에 대한 시사점을 얻을 수 있다는 점에서 매우 중요하다. 이런 중요성을 반영하듯 매우 제한적인 수준에서 중고등학생의 인식을 조사한 연구(서종남, 2010; 서종남, 2012; 송진숙 외, 2011; 안병환, 2012; 임주용·오윤자, 2010; 최충욱·이륜, 2010)가 제한적으로 수행된 바 있다. 하지만 보수성이 강한 지역 특성을 보이는 대구 지역의 고등학생을 대상으로 그들의 인식을 조사한 연구는 거의 찾을 수 없다.

이에 본 연구에서는 대구 지역의 고등학생들이 외국인 노동자의 문화와 기본권을 인정하는 것에 대하여 어떻게 인식하는지를 조사하고자 한다. 이와 더불어 그들의 인식에 다문화교육경험은 어떤 영향을 줄 수 있는지를 분석함으로써 앞으로 다문화교육의 방향을 탐색하고자 한다. 이러한 방향에 따라 이 연구에서 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 대구 지역 고등학생은 외국인 노동자들의 문화를 인정하고, 그들의 기본권을 보장해주는 것에 대하여 어떻게 인식하고 있는가?

연구문제 2. 다문화교육경험은 다문화정책에 대한 고등학생들의 인식 유형에 유의미한 영향을 미치는가?

1 외국인노동자들의 문화와 기본권을 인정해주느냐에 대한 결정은 다문화사회에서 선택해야 하는 중요한 정책 방향이다. 이에 이 연구에서 이와 관련된 문제를 '다문화정책'이라는 용어를 사용하고자 한다. 이 방향에 따라 연구 제목에도 다문화정책으로 표현했음을 밝힌다.

## 2. 이론적 배경과 선행연구 고찰

다문화교육에 대한 국내외 선행연구를 통해 다문화교육 유형과 다문화 사회에서 외국인 노동자들을 대하는 태도에 관한 유형 등을 살펴보았다.

### 1) 다문화 교육내용과 다문화 교육경험

표 1. 다문화교육 개념의 다양한 내포

중시하는 가치	관련 정의
다양성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화교육은 다양한 배경을 가진 사람들에 대한 긍정적 태도의 개발, 다양성 인식을 위한 지식과 기능의 습득, 자민족 중심주의에 의해 조장되는 부정적 이미지를 근절하고 다원주의적 시민 가치를 개발하는 데 목표를 둔다(Suleiman, 2004).</li> </ul>
평등	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화교육의 가장 핵심적 가치는 평등 교육이다. 평등 교육은 인종적, 경제적, 사회적으로 불리한 소수 집단의 학생들이 공평한 교육적 기회를 성취할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다(Bennet, 2007).</li> </ul>
사회개혁	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 다문화교육은 모든 학생을 위한 총체적인 학교 개혁과 모든 차별에 도전하고 사회 정의를 위한 민주주의적 원칙을 함양하도록 하기 위한 교육이다(Nieto, 2005)</li> <li>• 다문화교육은 여성, 소수인종, 다른 종교, 저소득층, 장애인 등의 평등을 지향하는 교육으로서 사회 변혁을 위한 과정이다(Banks, 2006).</li> </ul>

표 1에 정리한 다문화 교육의 개념과 목표에 대한 정리에서 드러나듯이 다문화 교육이 강조하는 목표에서 차이가 존재함을 확인할 수 있다. 교육의 과정에서(educational process) 교육목표의 설정은 교육내용과 방법의 선정에 직접적인 영향을 미친다. 다문화교육도 이 방향은 그대로 적용되기 때문에 다문화 교육에서 지향하는 목표에 따라 다문화 교육내용과 방법 등의 실행에도 차이가 있을 가능성을 충분히 짐작할 수 있다. 이런 특성으로 인해 다문화교육자들(Banks, 2006; Bennett, 2007; Gibson, 1976; Sleeter & Grant, 2003)은 다문화교육에서 강조하는 목표에 초점을 맞추어 다문화교육을 유형화하려는 노력을 기울여 왔다.

초기에 유형화를 시도했던 Gibson(1976)은 교육의 기회평등을 강조하는 자애로운 다문화주의 교육(Benevolent Multiculturalism), 문화 이해 교육(Cul-

tural Understanding)<sup>2</sup>, 문화 다원주의 교육(Education for Cultural Pluralism)<sup>3</sup>, 양문화 교육(Bicultural Education)<sup>4</sup>, 그리고 일상적인 인간 경험으로서의 다문화교육(Multicultural Education as the Normal Human Experience)<sup>5</sup>으로 다문화교육을 분류하였다.

McCarthy(1993)는 전형적으로 다문화교육과 관련한 여러 담론을 문화이해와 문화상대주의에 관한 담론, 문화적 효능감에 대한 담론, 그리고 문화적 해방에 관한 담론으로 유형화하였다.

Sleeter와 Grant(2003)는 소수집단 학생들의 동화와 효과적인 학업 성취를 강조하는 관점(Teaching the Exceptional and the Culturally Different), 다른 문화에 대한 이해와 관용을 통해 소수집단에 대한 차별과 편견을 제거하고 궁극적으로 주류집단과 소수집단의 관계를 개선하는 것을 강조하는 인간관계 접근법(Human Relations), 인종, 민족, 계층, 성별 등과 같은 특정한 소수집이 겪는 억압을 탐구하는 단일 집단 접근법(Single-Group Studies), 모든 학생들에게 동등한 교육기회를 제공하여 평등과 다원성을 증진하려는 다문화교육(Multicultural Education) 관점, 평등과 정의를 강조하면서 궁극적으로 사회구조와 제도를 개혁하려는 사회재건주의적 관점(Education that is multicultural and social reconstructionist) 등 다섯 가지 관점으로 유형화하였다.

Bennett(2007)은 다문화 교육내용을 다양한 역사적 관점 발전시키기, 문화적 의식 강화하기, 간문화적 역량 강화하기, 편견과 차별에 맞서 싸우기, 지구의 상태와 전 세계적 역동성에 대한 인식 증가하기, 사회적 행동기술 형성하기 등 여섯 가지로 구분하였다.

Gibson과는 달리 Sleeter와 Grant가 분류한 유형과 Bennett이 분류한 유형

2 모든 학생들에게 문화 차이와 다양성의 가치를 가르치는 것을 목적으로 하며 주류집단으로서 동화는 물론 소수집단의 분리에도 반대한다. 이 유형에서 강조하는 가치는 문화 차이의 이해, 다양성 존중, 차별과 편견 감소이다.

3 이 유형은 소수집단 학생들의 권한을 강화하고 문화 다원주의의 보존과 확장을 중시한다.

4 이 유형은 학생들이 소수 집단이 자신의 고유한 문화를 보존하면서도 주류 문화에도 적응하는 능력을 키워 두 개의 문화에서 성공적인 생활을 할 수 있도록 가르치는 데 목표로 한다.

5 모든 사회 구성원들이 사회의 다양한 문화를 누릴 수 있는 역량을 키워주는 것을 목적으로 한다.

에는 공통적으로 ‘비판적 인식과 사회개혁’이 독자적인 범주로 설정하고 있다. 이 차이는 다문화교육이 시행되던 시기의 산물로 해석할 수 있다. 다문화교육을 주장하던 초기에는 다양한 문화에 대한 인정과 편견의 감소 등을 강조하는 것만으로도 다문화교육이 지향하는 평등한 사회를 구현할 수 있다는 신념을 지녔을 가능성이 있다. 하지만 그것만으로는 소수집단이 겪고 있는 차별적 현실을 개혁하는데 한계가 있음을 인식하면서 비판견과 더불어 비판적 인식과 사회개혁이 중요한 목표 중의 하나로 자리매김 했을 가능성을 고려할 수 있다. 이것은 다문화교육의 궁극적으로 어떤 가치를 지향해야 하는지를 시사한다는 점에서 주목할 필요가 있다고 본다.

다문화교육의 유형에 대한 선행연구와 더불어 대구지역의 고등학생들이 다문화교육과 관련된 학생들의 경험 유형을 파악하기 위하여 대구교육청에서 시행하고 있는 프로그램(대구교육청, 2012; 2011)을 참조하였다. 대구교육청에서는 중등학생을 대상으로 ‘아름다운 동행 다문화 캠프’와 외국인과 함께하는 다문화체험교실을 운영하고 있다. ‘아름다운 동행 다문화 캠프’는 다문화가정 학생과 일반 학생간의 캠프 체험 활동을 통해 편견을 극복하고 상호 우의를 증진하는데 목적을 두고 있다. 이를 위하여 세계의 별난 음식, 별난 요리, 전통 의상 입어보기 교실과 인근 문화유적지 견학 등을 교육내용에 포함하고 있다. 외국인과 함께하는 다문화체험교실은 외국인 문화교육자원활동가가 학교를 방문하여 자국문화를 소개함으로써 학생들이 다른 문화에 대한 상호 존중과 관용의 정신을 고취하는데 도움을 주는데 목적을 두고 있다.

대구교육청에서 시행하는 다문화교육 프로그램에 근거할 때 고등학교에서 다문화교육으로 다루고 있는 내용은 다양한 문화 체험, 다양한 문화의 인정, 편견과 차별의 해소에 관련된 내용이 포함되어 있음을 알 수 있다. 이와 더불어 2009 개정 사회과 교육과정에서 다문화사회와 소수자의 인권에 대한 내용을 포함하고 있으므로 고등학생들은 다문화교육내용으로 소수자 인권 교육까지도 경험할 가능성이 충분하다.

## 2) 이주자에 대한 정책 유형

이주자들의 문화와 권리를 어느 정도 인정해야 하는가에 대해서는 국가마다 정책이 다양하며, 동일 국가에서도 정책이 변화해왔다. 우리 사회가 다문화사회를 준비해야 한다는 주장이 제안되면서 서구 여러 나라의 다문화정책에 관한 정보가 다양한 채널을 통해 소개되고 있으며, 각 국에서 시행했던 정책에 대한 평가에 관한 정보도 제공되고 있다. 서구 여러 나라에서 이주자들의 문화와 권리를 어느 정도 인정해주어야 하는지와 관련된 정책을 유형화한 선행연구(Castles & Miller, 1993; Castles, 1995; Hall, 2000; McLaren, 2002; McLaren, 1995; Rex, 1991)를 살펴보았다.

Castles과 Miller는 독일, 프랑스, 스웨덴, 미국, 호주 등 다인종 다민족 국가에서 인종적·문화적 다양성에 어떻게 대응했는가를 반영하는 모형을 배제 모형(Exclusion model), 공화주의모형(Republican model) 그리고 다문화주의 모형(Multicultural model)으로 구분하였다(Castles & Miller, 1993). 이후에 Castles(1995: 4)은 배제모형 대신 차별적 배제모형(Model of differential exclusion)이라는 용어를 사용하였으며, 공화주의 모형은 동화모형(Assimilationist Model)으로 변경하였다.

배제/차별배제 모형은 이주자들의 노동시장 참여가 중요한 목표이다. 또한 시민성의 개념을 혈통주의 원칙(ius sanguinis)에 근거하기 때문에 이주자들은 정치 공동체의 온전한 성원으로서는 간주되지 않는다. 그 결과 이주자들에게 선거권 등의 권리를 부여하지 않는다. 이 모형에서 이주자는 노동 시장에 투입된 ‘일시적 손님(temporary guests)’에 불과하다.

공화주의/동화주의 모형은 이주자들의 일방적 적응 과정을 통해 사회적으로 문화적으로 주류사회에 흡수될 수 있다는 가정에 근거한다. 동화주의 모형은 이주자들을 정치공동체의 완벽하게 자격을 갖춘 구성원으로서 통합하려고 한다는 점에서 차별배제모형과는 차이가 있다. 배제/차별배제 모형이 혈통주의 원칙에 근거를 둔다면 동화주의 모형은 출생지주의(ius soli)에 근거한다는 점에서 차이가 있으며, 이주자들은 귀화를 통해 모든 권리를 향유할 수 있도

록 허용한다는 점에서도 본질적인 차이를 갖는다. 결국 동화주의 모형은 이주자들이 출신국의 언어나 생활 습관과 같은 문화를 포기하고, 이주 국가의 문화에 완전히 흡수되도록 하는 데 목표를 둔다.

한편 다문화주의 모형은 소수집단을 주류집단과를 구분될 수 있는 공동체로서 수용하며, 비록 핵심적인 정치적 가치에 순응할 것을 기대하지만 소수집단이 그들의 문화적 다양성을 포기하지 않고 사회의 모든 영역에서 동등한 권리를 향유할 수 있도록 허용한다(Castles and Miller 1993: 226). 다문화주의 모형이 이주자들의 권리와 문화를 인정한다는 점에서 차별적 배제모형이나 동화주의 모형과는 차이가 있다. 하지만 다문화주의 모형이 이주자들에게 핵심적인 가치의 수용을 요구한다는 점에서 Hall(2000)이 분류한 다원주의적 다문화주의나 Marable(1995)이 분류한 자유주의적 다문화주의와 유사성을 갖는다. 결국 Castles와 Miller가 제안했던 다문화주의 모형은 비판적 다문화주의나 조합주의적 다문화주의와는 구분된다. 이를 반영하듯 이후에 Castles(1995)은 다문화주의를 다원주의 모형(Pluralism model)으로 용어를 변경하였다.

이처럼 개념적 내포가 광범한 다문화주의는 다양한 기준에 따라 하위 모형으로 구분하는 것이 가능하다. 여러 방법 중에서 구분을 위한 준거로 이주자들의 문화를 사적 영역에 한정하여 인정할 것인가 또는 공적영역까지 확대할 것인가, 그리고 소수집단에 자결권을 인정할 것인가를 활용할 수 있다. 이 준거에 따라 다문화주의를 자유주의적 다문화주의(Liberal multiculturalism), 조합주의적 다문화주의(Corporate multiculturalism), 급진적 다문화주의(Radical multiculturalism), 연방적 다문화주의(Federal multiculturalism) 등으로 구분할 수 있다.

자유주의적 다문화주의는 문화적 다양성과 다원주의의 틀 속에서의 자유주의를 지향하는 이념이다(Marable, 1995: 120-121). 이에 따라 자유주의적 다문화주의의 입장을 취하는 경우 문화적 다양성을 허용하여 민족 집단의 존재를 인정하지만, 공적 영역에서는 주류 집단의 문화를 따를 것을 주장하게 된다. 이 관점에서는 공공시설이나 직장에서 다른 언어를 사용하는 것에 대해서는 매우 소극적이다(Hall, 2000; Marable, 1995; McLaren, 1994). 조합주의적

관점은 자유주의적 다문화주의가 평등과 자유를 보장받는 소극적 범위에 한정하는 것과는 달리 문화 인정의 범위를 공적 영역까지 확대하려는 모형이다 (Hall, 2000; Marable, 1995). 급진적 다문화주의에서 다문화주의는 차이에 대한 권리(the right to difference)로 해석되며, 문화적 권리의 측면에서 이해될 수 있다. 민족자결권(self-determination)에 근거하여 소수집단은 그들 자신의 공동체를 구성하도록 추구한다. 끝으로 연방적 다문화주의는 소수집단이 공동체를 구성할 수 있도록 허용하며, 더 나아가 소수집단의 자결권과 자율성 그리고 독립을 인정하는 모형이다. 연방적 다문화주의는 지역별로 자율권을 인정하며, 다문화사회의 자율성과 독립성을 강화하려는 모형이다.

지금까지 살펴본 내용을 종합할 때, 이주자들의 문화와 권리를 어느 정도까지 인정하느냐와 관련된 정책 유형은 차별배제 모형, 동화주의 모형, 자유주의적 다문화주의 모형, 조합주의적 다문화 모형, 급진적 다문화주의 모형, 연방적 다문화 모형 등으로 구분할 수 있다. 이 연구에서는 우리 사회가 기존의 주류집단과 문화적 다양성을 보여주는 대규모 이민으로 형성된 다인종 사회가 아니라는 사실에 근거하여 급진적 다문화주의와 연방적 다문화주의는 이주자들에 대한 태도를 이해하는 유형에서 제외하였다.

### 3. 연구설계

#### 1) 연구대상과 자료수집

외국인 노동자에 대한 대구 지역 고등학생들의 인식을 조사하기 위하여 편의표집으로 고등학교 2개교의 재학생을 연구대상으로 선정하였다. 연구대상을 선정할 후 협조를 부탁하고, 각 학교에 300부씩의 설문지를 우편으로 우송하였다. 회송된 설문지는 497부로서 회수율은 83%이다. 회수한 설문지 중 자료처리 과정에서 무응답 반응이 많거나 자료로서 사용하기 어렵다고 판단된 설문지를 제외하고 최종 495명의 설문조사 자료를 분석 자료로 사용하였다.

표 2. 연구대상의 인구통계적 특성

구분		빈도(명)	백분(%)	구분	빈도(명)	백분율(%)		
성별	남자	220	44.4	성적	하	60	12.2	
	여자	275	55.6		중	330	67.2	
학년	1학년	196	39.4		상	101	20.6	
	2학년	64	12.9		부의 학력	초졸	12	2.5
	3학년	237	47.7			중졸	40	8.2
가정형편	하하	11	2.2			고졸	257	53.0
	중하	91	18.4	전문대졸		49	10.1	
	중중	367	78.3	대졸		113	23.3	
	중상	23	4.7	대학원졸		14	2.9	
	상상	2	.4	모의 학력		초졸	12	2.5
종교	무	285	57.8			중졸	56	11.5
	개신교	44	8.9		고졸	290	60.7	
	천주교	32	6.5		전문대졸	45	9.4	
	불교	120	24.3		대졸	68	14.2	
	이슬람	0	0		대학원졸	8	1.7	
	기타	12	2.4					

본 연구대상의 일반적 특성은 성별, 학교급, 학년, 성적, 종교, 가정형편, 부의 학력, 모의 학력을 조사하였으며, 그 결과는 표 2와 같다.

## 2) 연구변인

본 연구는 고등학생들이 외국인 노동자에 대하여 취하는 태도에 대한 잠재적 집단 유형을 찾아내고, 다문화교육경험에 따른 차이를 밝히는 것이다. 이에 따라 본 연구의 종속변인으로 외국인 노동자에 대한 정책 유형을 설정하고, 선행연구를 참조하여 종속변인을 측정하기 위한 지표를 선정하였다. 이와 더불어 다문화교육에 관한 선행연구를 비롯하여 개정 교육과정에 따른 교과

표 3. 변인과 측정 지표

변인		측정 지표
종속 변인	외국인 노동자에 대한 정책	외국인 노동자들은 한국과는 다른 자신의 생활양식을 버려야 한다. 외국인 노동자들의 문화를 존중하고 그들의 문화를 인정해야 한다. 외국인 노동자의 자유권을 보장해야 한다. 외국인 노동자의 청구권을 보장해야 한다. 외국인 노동자의 근로권을 보장해야 한다. 외국인 노동자의 선거권을 보장해야 한다.
독립 변인	다문화교육 경험 유형	다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기 공예품 소개, 음식 만들어보기 외국인 노동자가 한국에서 살아가는 생활 모습 문화의 다양성을 인정하고 다른 나라의 문화를 존중해야 한다는 내용 나와 다른 사람에 대하여 편견을 가지고 대해서는 안 된다는 내용 문화적 배경이 다른 사람들의 인권을 보장해 주어야 한다는 내용

\*정책에 태도와 교육경험은 '그렇지 않다'를 1로 '그렇다'를 2로 측정하였음.

수업내용이나 교육청과 일선 학교에서 다문화교육프로그램으로 운영하고 있는 내용을 종합하여 다문화교육경험에 관련된 문항을 구성하였다. 이 연구에서 다문화정책에 대한 관점과 다문화교육경험을 측정하기 위하여 구성된 측정도구는 표 3과 같다.

### 3) 연구방법: 잠재적 집단분석(Latent Classe Analysis: LCA)

다문화교육경험에 따른 유형의 차이를 밝히기 위하여 이 연구에서는 잠재적 집단분석을 활용하였다. 잠재적 집단 분석은 관찰된 분포가 둘 이상의 기저분포(underlying distributions)의 혼합으로 구성되어 있음을 가정하는 잠재변수 모형의 한 유형으로, 일련의 관측변수에 대한 개인들의 응답 유형에 기초하여 잠재적 집단(latent classes)을 발견하는 방법이다(Lanza et al., 2007: 671). 잠재적 집단분석은 단순히 관찰변수들 간의 관계를 검증하는 것이 아니라 사람들이 갖고 있는 특성들 사이의 유사한 패턴을 기초로 개인이나 집단 내에서 발견되는 관계들의 조합을 파악할 수 있는 관찰 대상 중심적인(person-centered) 분석방법이라는 점에서 장점을 갖는다.

잠재적 집단 분석에서는 집단의 멤버십 확률(class membership probability) 과 집단 멤버십에 따른 조건부 문항별 응답 확률(item-response probabilities conditional on class membership)을 추정한다. 잠재적 집단의 멤버십 확률은 잠재적 집단에 속할 확률을 의미하며, 집단 멤버십에 따른 조건부 문항별 응답 확률은 관찰된 항목과 잠재 유형 간의 일치 정도를 나타낸다. 잠재적 집단 분석의 미지수 추정에는 EM(expectation-maximization)을 활용한 최대우도비(maximum likelihood) 검증 방식이 사용되고, 이 과정에서 결측치는 MAR(missing at random)으로 가정하여 처리된다(Lanza et al., 2007: 673-674).

본 연구에서는 잠재적 집단을 분석하기 위하여 사전에 잠재적 집단의 구조나 수를 미리 결정하지 않고, 단일집단 모델에서 시작하여 데이터에 가장 적합한 모델이 발견될 때까지 집단의 수를 순차적으로 늘려 나가는 방법을 활용하였다. 최적의 모형(optimal model)을 판단하기 위한 기술적 통계치로는 Likelihood-Ratio  $G^2$ , AIC(Akaike's Information Criterion), ABIC(Adjusted Bayesian Information Criterion), Entropy 등을 활용한다. AIC와 ABIC는 낮은 수치를 나타낼수록 적합한 모델이며(Lanza et al., 2007: 677), Entropy 값은 0.8에 근접하거나 초과할 경우 좋은 분류이다(Celeux & Soromenho, 1996: 208-210). 모형의 적합도는 기술적인 통계치에 한정하여 판단하기 보다는 각 모형에 속하는 집단의 비율과 집단 간에 특성이 명확하게 구분될 수 있는지를 종합적으로 판단해야 한다(Lanza et al., 2007: 677).

고등학생들의 외국인노동자에 대한 정책의 인식 유형을 잠재적 집단분석 방법으로 유형화를 수행한 후에, 다문화교육경험에 따른 다문화정책의 인식 유형에서 차이가 있는지를 밝히고자 다문화교육경험을 잠재적 집단분석으로 유형화하고, 이를 가변수로 변환한 후에 다중로지스틱 회귀분석을 수행하였다. 잠재적 집단분석과 다중로지스틱 회귀분석을 처리하기 위하여 활용한 도구는 PROC LCA이다. 이것은 잠재적 집단 분석을 위하여 SAS 9.1 이상의 환경에서 구동되도록 개발된 통계 패키지이다.

## 4. 연구결과

### 1) 중등학생의 다문화정책에 대한 잠재적 인식 유형

외국인 노동자에 대한 인식과 관련하여 5가지 항목을 대상으로 인식 유형이 어떻게 분류되는지를 분석하기 위하여 잠재 집단의 수를 2개에서 5개까지 늘려가면서 모형의 적합도를 살펴보았다. 표 4는 잠재집단의 수에 따라 모형의 적합도를 나타내는 통계치인 Likelihood Ratio  $G^2$ , AIC, ABIC, Entropy가 어떻게 변화하는지를 보여준다.  $p < .05$  수준에서 자유도에 따른  $G^2$ 의 임계치(df:7,  $\chi^2$ : 14.1)에 근거할 때, 잠재 집단의 수가 4개를 초과할 경우에는 적합도가 개선되지 않음을 보여준다.

4개 모형의 Entropy 값도 적합도가 높다고 판단할 수 있는 기준치(.80)을 충족하는 것으로 나타났으며, AIC와 ABIC의 값도 4개 모형의 적합성을 뒷받침하고 있다. 최적의 집단 수를 결정하기 위하여 각 집단에 속하는 비율과 집단 간에 특성이 구분될 수 있는지를 분석한 결과 4-집단 모형이 적합도가 높은 것으로 나타났다. 기술적 통계치와 질적 조건 등을 종합적으로 판단하여 이 연구에서는 외국인 노동자에 대한 고등학생들의 인식 유형을 4-집단 모형으로 선정하였다.

4-집단 모형에 따른 집단 멤버십 확률과 문항별 응답 확률은 표 5와 같다. 표 5에 제시되어 있는 집단별 멤버십에 따른 문항별 응답 확률의 특성을 고려하여 유형별로 명명을 하였다. 표 4에 나타난 네 집단의 전반적인 특성을 비교

표 4. 외국인 노동자에 대한 잠재적 집단의 모형 비교

집단 수	Likelihood Ratio $G^2$	df	Entropy	AIC	ABIC
2	85.43	50	0.92	111.43	129.97
3	54.72	43	0.86	94.72	123.24
4	40.40	36	0.84	95.40	133.90
5	32.02	29	0.93	100.02	148.50

AIC = Akaike's Information Criterion; ABIC = Adjusted Bayesian Information Criterion.

하면, 우선 문화에 대한 인정과 관련하여 동화와 공존으로 대별할 수 있으며, 기본권 보장에 대한 입장에서 차이가 있음을 알 수 있다. 집단 1과 집단 2는 기본권 보장에 대하여 긍정의 관점을 가지며, 집단 3과 집단4는 기본권 보장에 대해서는 다소 무관심하거나 미온적인 입장을 갖는다.

집단 1은 외국인 노동자들의 문화를 인정하는 것과 더불어 자유권, 청구권, 근로권 그리고 선거권까지도 보장하는 것에 대하여 매우 긍정적인 관점을 가진 집단이다.(.90 이상). 이러한 특성을 반영하여 집단 1을 외국인 노동자에 대한 인식 유형을 ‘종합적 다문화주의’로 명명하였다. 집단 2는 문화 공존과 자유권 및 청구권과 근로권을 인정하는 것에 대해서는 긍정의 관점을 갖는다는 점에서는 집단 1과 유사성을 갖는다. 하지만 선거권을 부여하는 것에 대해서는 판단을 유보하는 관점을 보이고 있다는 점에서 집단 1과는 구분되는 특성이 다. 이런 특성을 반영하여 집단 2는 자유주의적 다문화주의 관점을 가진 집단으로 명명하였다.

집단 3은 문화를 인정해야 한다는 항목에 대해서는 온건한 정도의 긍정적인 반응을 보이지만, 기본권을 인정하는 것에 대해서는 부정적인 반응을 갖는다. 이러한 특성을 반영하여 문화상대주의의 관점을 가진 집단으로 명명하였다.

표 5. 4-집단 모형에 대한 집단 멤버십 확률과 항목별 응답 확률

인식 항목	집단 명칭	집단 1 종합적 다문화주의	집단 2 자유주의적 다문화주의	집단 3 문화 상대주의	집단 4 근로권보장형 동화주의
	집단 멤버십 확률	0.55	0.34	0.07	0.04
외국인 노동자들은 한국과는 다른 자신의 생활양식을 버려야 한다.		0.19	0.25	0.10	0.82
외국인 노동자들의 문화를 존중하고 그들의 문화를 인정해야 한다.		0.97	1.00	0.76	0.25
외국인 노동자의 자유권을 보장해야 한다.		1.00	0.94	0.15	0.67
외국인 노동자의 청구권을 보장해야 한다.		1.00	0.83	0.09	0.58
외국인 노동자의 근로권을 보장해야 한다.		0.98	0.89	0.18	0.80
외국인 노동자의 선거권을 보장해야 한다.		0.96	0.49	0.04	0.54

집단 4는 다른 세 집단과는 대조적으로 동화주의 관점을 취하는 것으로 나타났는데, 동화주의의 관점과 더불어 근로권 인정에 대해서는 적극적인 긍정적인 태도를 갖는다. 비록 자유권과 선거권 등의 기본권 보장에 대해서는 부정적인 태도를 견지하지만 근로권을 보장해야 한다고 인식한다는 점에서 차별배제모형과는 차별적인 특성을 갖는 집단이다. 이러한 특성을 반영하여 집단 4를 ‘근로권 보장형 동화주의’를 관점을 가진 집단으로 명명하였다.

네 유형의 집단에 속하는 비율을 비교하면, 집단 1에는 55%가 속할 확률이 있는 것으로 나타났으며, 집단 2에는 34%가 속할 확률이 있는 것으로 나타났다. 한편 집단 3과 집단 4에는 각각 7%와 4% 정도가 속할 확률이 있는 것으로 나타났다(표 5).

## 2) 다문화교육경험에 따른 인식 유형 비교

다문화교육경험에 따른 인식 유형을 비교하기 위하여 다문화교육경험의 유형을 분석하였다. 이를 위하여 활용한 방법은 잠재적 집단분석으로서, 그 결과는 표 6과 표 7에 제시하였다. 표의 내용과 같이 4-집단 모형이 기술통계치에서 적합도가 높게 나타났으며, 집단 특성이 구분되는 특성을 보이는 것으로 나타났다.

다문화교육 경험에 따른 집단을 구분하면 교육경험이 있는 집단(집단 1, 집단 2, 집단 3)과 교육 경험이 없는 집단(집단 4)으로 대별할 수 있다. 교육 경험이 있는 집단을 대상으로 교육내용을 비교하면 집단 1은 반편견 교육을 이수

표 6. 다문화교육 경험의 잠재적 집단의 모형 비교

집단 수	Likelihood Ratio G <sup>2</sup>	df	Entropy	AIC	ABIC
2	145.69	20	0.94	167.69	183.39
3	24.94	14	0.85	58.94	83.21
4	12.19	8	0.85	58.19	91.02
5	1.6	2	0.86	59.6	100.99

AIC=Akaike's Information Criterion; ABIC = Adjusted Bayesian Information Criterion.

한 경험이 풍부하며, 문화상대주의 교육을 미약한 수준에서 제한적으로 이수한 경험이 있는 집단이다. 이러한 특성을 반영하여 집단 1을 반편견 교육경험을 가진 집단으로 명명하였다. 집단 2는 외국인 노동자들의 의상, 음식, 공예품 등의 문화를 경험한 집단이다. 다른 나라의 문화에 대한 이해를 높이려는 목적에서 이루어진 교육경험이라는 점을 반영하고자 집단 2를 다문화이해교육 경험을 가진 집단으로 명명하였다.

집단 3은 제한적인 범위에서 다른 나라의 문화에 관한 교육을 이수한 경험을 갖고 있지만, 문화존중, 반편견, 인권 보장 등 다문화교육에서 강조하는 핵심내용을 학습하였다고 응답한 비율이 100%라는 점에서 중요한 특징을 갖는다. 이러한 특성을 반영하여 집단 3을 소수자 인권교육을 받은 집단으로 명명하였다. 각 집단에 속할 확률을 비교하면 집단 1(27%)과 집단 3(34%)에 60% 정도가 속할 가능성이 있으며, 다문화이해교육을 이수한 집단에 속할 확률은 4% 정도이다. 한편 다문화교육 경험이 없는 집단에 속할 확률도 35% 정도에 이르는 것으로 나타났다.

다문화교육 경험이 외국인 노동자에 대한 인식에 영향을 주는 지를 분석하기 위하여 다문화 인식 유형을 종속변인으로, 다문화교육 경험을 독립변인으

표 7. 집단 모형에 대한 집단 멤버십 확률과 항목별 응답 확률

교육내용 항목	집단 명칭	반편견 교육	다문화 이해 교육	소수자 인권교육	경험 없음
	집단 멤버십 확률	0.27	0.04	0.34	0.35
다른 나라의 전통 의상 소개, 노래 부르기 공예품 소개, 음식 만들어보기		0.58	0.95	0.76	0.02
외국인 노동자가 한국에서 살아가는 생활 모습		0.45	0.69	0.80	0.00
문화의 다양성을 인정하고 다른 나라의 문화를 존중해야 한다는 내용		0.68	0.36	1.00	0.00
나와 다른 사람에 대하여 편견을 가지고 대해서는 안 된다는 내용		0.85	0.00	1.00	0.01
문화적 배경이 다른 사람들의 인권을 보장해 주어야 한다는 내용		0.31	0.28	1.00	0.01

로 하는 다중로지스틱 회귀분석(multinomial logistic regression)을 수행하였다(집단 4). 동화주의의 관점을 가진 집단'을 분석의 준거집단(reference group)으로 설정하여 다중로지스틱 회귀분석을 수행한 결과는 표 7과 같다.

표 8과 같이 교육경험 가변수 1(소수자 인권교육=1, 그 외 다른 경험=0)과 교육경험 가변수 3(반편견 교육=1, 그 외 다른 경험=0)은 각각  $p < .001$  수준과  $p < .001$  수준에서 외국인 노동자에 대한 잠재적 인식 유형에 속할 확률에 유의미한 영향을 미치는 변인으로 나타났다.

'동화주의의 관점을 가진 집단'을 준거집단으로 하여 다른 잠재 집단과 비교할 때, 소수자 인권교육을 받은 경험이 있는 집단이 다문화교육경험이 없는 집단에 비하여 조합적 다문화주의의 관점을 가진 집단에 속할 확률은 457배로 매우 높으며, 자유주의적 다문화주의의 관점을 가진 집단(5.93배)과 문화상대주의의 관점을 가진 집단(2.57배)에 속할 확률도 높다.

'동화주의의 관점을 가진 집단'을 준거집단으로 하여 다른 잠재 집단과 비교할 때, 반편견교육경험이 있는 집단이 다문화교육경험이 없는 집단과 비교할 때, 조합적 다문화주의의 관점을 가진 집단에 속할 확률은 52.86배이며, 자유주의적 다문화주의의 관점을 가진 집단(3.64배)과 문화상대주의의 관점을 가진 집단(1.52배)에 속할 확률도 높다.

'동화주의의 관점을 가진 집단'을 준거집단으로 하여 다른 잠재 집단과 비교할

표 8. 다문화교육 경험의 유형별 로지스틱 회귀 계수( $\beta$ )와 승산비(Odds Ratio: OR)

	집단 1		집단 2		집단 3		집단 4	
	$\beta$	OR	$\beta$	OR	$\beta$	OR	$\beta$	OR
Intercept	-5.03	0.01	1.26	3.51	-1.35	0.26	-	-
교육경험 가변수1* (1=소수자 인권교육, 0=기타)	6.13	457.50	1.78	5.93	0.94	2.57		
교육경험 가변수2 (1=다문화이해교육, 0=기타)	1.19	3.29	-0.22	0.81	-3.32	0.04		
교육경험 가변수3** (1=반편견교육, 0=기타)	3.97	52.86	1.29	3.64	0.42	1.52		

OR: Odds Ratio(승산비) -: 준거집단 \*  $p < .001$  \*\*  $p < .0001$

때, 소수자인권교육을 받은 경험이 있는 집단은 반편견교육을 받은 집단에 비하여 조합적 다문화주의의 관점을 가진 집단에 속할 확률은 8.65배이며, 자유주의적 다문화주의의 관점을 가진 집단(1.62배)과 문화상대주의의 관점을 가진 집단(1.69배)에 속할 확률도 높다.

한편 교육경험 가변수 2(다문화이해 교육=1, 그 외 다른 경험=0)는 잠재적 인식 유형에 속할 확률에 유의미한 영향을 주지 않았다. 따라서 다문화교육의 목표에 해당되는 문화공존, 반편견, 인권 존중 등의 가치를 성취하는 데 다문화이해교육은 한계가 있음을 시사한다.

## 5. 결론 및 제언

이 연구는 외국인 노동자들의 문화와 그들의 기본권을 인정해주는 것에 대하여 대구 지역의 고등학생들이 어떻게 인식하고 있으며, 다문화교육경험은 그들의 인식에 어떤 영향을 미치는지를 분석하는 데 목적을 두고 수행되었다. 이를 위하여 편의표집 방법으로 자료를 수집하고, 잠재적 집단분석 방법을 활용한 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 외국인 노동자들의 문화와 기본권 인정에 대한 대구 지역 고등학생들의 인식은 조합적 다문화주의(55%), 자유주의적 다문화주의(34%), 문화 상대주의(7%), 그리고 동화주의(4%)의 네 가지 관점으로 유형화되었다.

둘째, 다문화교육경험에 따른 인식 유형의 차이를 비교하기 위하여 1차적으로 다문화교육경험 유형을 분석하였다. 이 연구에 참여한 대구 지역 고등학생들의 다문화교육 경험은 반편견교육(27%), 다문화이해 교육(4%), 소수자 인권 교육(34%), 그리고 경험없음(35%)의 네 유형으로 나타났다.

셋째, 다중로지스틱 회귀분석을 활용하여 경험에 따른 인식 유형의 차이를 분석한 결과에서 반편견교육을 받은 집단이나 소수자 인권교육을 받은 집단은 다문화교육을 받은 경험이 없는 집단에 비하여 문화인정, 반편견, 인권 존중 등의 가치를 지향하는 인식 유형에 속할 확률이 높은 것으로 나타났으며,

그 차이는 통계적으로 유의미하였다. 이외는 달리 다문화이해교육을 받은 집단을 1로, 그 이외의 집단을 0으로 설정한 가변수는 인식 유형에 속할 확률에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

편의표집 방법을 통해 수집된 자료라는 점에서 본 연구결과를 일반화할 수는 없지만 본 연구결과는 다문화교육 목표에 비추어 교육내용이나 방법을 탐색하고자 할 때 의미있는 방향을 제공할 수 있으리라고 본다. 이런 판단에 근거하여 본 연구결과가 시사하는 다문화교육의 방향을 제안하면서 글을 맺고자 한다.

첫째, 연구에 참여한 고등학생들이 외국인 노동자의 문화를 인정하는 것에 대하여 대체로 긍정의 반응을 보이는 것으로 나타났으며, 기본권을 보장하는 것에 대해서도 긍정의 반응을 보이는 것으로 나타났다. 인식과 행동이 완벽하게 일치하는 것은 아니지만, 어떤 대상에 대한 인식이 행동을 하기 위한 선결 조건이다. 이 점을 감안할 때 연구에 참여한 고등학생들이 소수자들의 문화를 인정하고, 더 나아가 기본권을 인정해야 한다고 인식하고 있다는 사실은 사회와 학교에서 지속적으로 시행한 다문화교육의 성과로 볼 수 있다. 이와 같은 인식이 일시적이고 순간적인 판단에 근거한 것이 아니라, 보다 지속성을 가질 수 있기를 바란다. 이를 위해서는 다문화교육자들이 관련 방법을 탐색하는 등 지속적인 노력을 기울여야 할 것이다.

둘째, 연구대상으로 선정된 고등학생 중에서 60% 정도가 반편견교육을 받은 집단이나 소수자 인권교육을 받은 집단에 속할 확률이 있는 것으로 나타났다. 우리나라에서 다문화교육을 시행한 기간이 길지 않다는 사실을 감안할 때 60% 정도가 경험이 있다고 반응했다는 사실은 매우 고무적인 모습이라고 본다. 이 반응은 학습자들이 다문화교육과 관련하여 학습한 내용을 상기하여 스스로 표시한 결과이기 때문이다. 즉 학습자들이 다문화교육내용을 인지하고 있음을 의미한다는 점에서 의미를 갖는다.

이런 희망적인 결과에도 불구하고, 여전히 35% 정도의 연구 참여자들이 다문화교육과 관련하여 본 연구에서 제시한 내용을 인지하지 못했다는 사실에 대해서는 관심을 가져야 한다. 가르침이 학습으로 이어지지 않았음을 시사하

기 때문이다. 따라서 보다 많은 학생들이 다문화교육경험을 가진다고 스스로 인식할 수 있도록 교육내용과 방법 및 학습자들의 특성에 대한 연구도 필요하리라고 본다.

셋째, 다른 나라의 문화를 경험하기 위하여 음식 만들거나 의상 입어보기 등과 같은 단발적인 활동이 다문화교육의 목표를 성취하는 데 한계가 있음을 비판하는 목소리가 지속적으로 제안되어 왔다. 하지만 단발적 행사가 다문화교육의 목표를 성취에 미치는 효과를 실증적으로 밝힌 연구는 매우 제한적이다. 이런 상황에서 이 연구는 단발적인 일회성 활동만으로는 다문화교육의 목표를 성취하는데 한계가 있음을 실증적으로 밝히고 있다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 따라서 다문화 교육 프로그램 개발자들은 이벤트 성격이 강한 일회성 활동 중심의 다문화이해교육 프로그램의 운영으로는 주류집단의 학생들이 소수문화에 대한 다른 문화의 인정, 반편견, 소수자의 인권 존중 등의 가치를 성취하는 데 한계를 가질 가능성을 인지하고, 이를 개선하기 위한 노력을 기울여야 할 것이다.

2013.12.3 접수, 2014.5.30 수정, 2014.6.24 게재확정

## 참고문헌

- 권미은·권미지·이미아, 2012, 예비특수교사의 다문화 경험, 다문화 인식 및 다문화 효능감 연구, 특수교육, 11(3), 5-25.
- 대구광역시교육청, 2012, 아름다운 동행 2012 대구다문화교육 계획, 대구광역시교육청.
- 대구광역시교육청, 2011, 아름다운 동행 2011 대구다문화교육 계획, 대구광역시교육청.
- 모경환·황혜원, 2007, 사회과교사의 다문화교육에 대한 인식과 교사교육의 과제, 한국교원 교육연구, 24(2), 199-210.
- 박남수, 2007, 초등학교 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천, 사회과교육연구, 14(1), 213-233.
- 배성아·정선영, 2012, 예비중등교사의 다문화교육에 대한 인식 연구, 학습자중심교과교육 연구, 12(1), 161-181.

- 서중남, 2010, 중등학교 다문화교육을 위한 학생과 교사의 인식 조사 연구, *중등교육연구*, 58(1), 93-116.
- 서중남, 2012, 청소년의 다문화인식을 통한 다문화교육의 방향 연구: 초·중·고 학생의 설문조사를 중심으로, *교육문화연구*, 18(1), 83-110.
- 송진숙·이명희·김정현·예종림, 2011, 대전시 중학생과 고등학생의 다문화 교육에 대한 인식 및 태도 비교 연구, *한국가정과교육학회 학술대회*, 246-247.
- 안병환, 2012, 고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구, *홀리스틱교육연구*, 16(2), 43-66.
- 양계민·정진경·강혜원, 2008, 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구, 연구보고 08-R07, 한국청소년정책연구원.
- 이광성, 2011, 다문화교육에 대한 사회과 교사들의 인식도 연구: 광주, 전남지역을 중심으로, *시민교육연구*, 43(1), 87-109.
- 임주용·오운자, 2010, 청소년의 다문화 인식과 다문화효능감, *대한가정학회지*, 48(10), 143-157.
- 장운정·한혜림·박정운, 2010, 초등학교 교사의 다문화 가정 인식에 관한 연구, *실과교육연구*, 16(4), 169-196.
- 장인실·전경자, 2013, 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례 연구, *다문화교육연구*, 6(1), 73-103.
- 정진홍·강운선, 2009, 다문화교육에 대한 대구·경북지역 중등학교 국어·사회과 교사의 인식 비교 연구, *학교교육연구*, 5(1), 85-109.
- 지성애·김영옥·홍혜경, 2006, 도시와 농어촌 간 유아 다문화교육에 대한 교사의 인식과 현황, *교육과학연구*, 38(3), 1-27.
- 채영란, 2008, 유아교사의 다문화교육에 대한 인식과 다문화적 교사효능감에 대한 연구, *한국유아교육·보육행정연구*, 12(3), 165-190.
- 최충욱·이륜, 2010, 다문화가정 자녀의 통합교육에 대한 초등학생의 인식도 차이와 다문화교육의 개선방안 연구, *다문화교육*, 1(3), 93-114.
- Banks, J.A., 2006, Multicultural education: characteristics and goals. In J.A.Banks and C.A.M.Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (5th ed.), (pp.3-31). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I., 2007, *Multicultural Education: Theory and Practice* (6th ed.), NY: Allyn & Bacon.
- Castagno, E. A., 2009, Making Sense of Multicultural Education: A Synthesis of the Various Typologies. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43-48.

- Castles, S. & Miller, M. J., 1993, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, London: Macmillan.
- Castles, S., 1995, *Multicultural Citizenship*. Consultant to Social Policy Group, Research Paper, No.16, 1995-1996.
- Cesareo, V., 2005, *Integration into an Intercultural World: Christian Proposal for a United Society*. SEDOS Residential Seminar in Ariccia: Mission in Progress. Migration, Proclamation and Witness (3-7 May 2005).
- Gibson, M. A., 1976, Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions, *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4), 7-18.
- Hall, S., 2000, Conclusion: The multi-cultural question, in B. Hesse(ed.) *Unsettled Multiculturalism: Diasporas, Entanglements, Transruptions*, 209-241, London: Zed Books.
- Lanza, S. T., Collins, L. M., Lemmon, D. R., & Schafer, J. L., 2007, PROC LCA: A SAS Procedure for Latent Class Analysis. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 671-694.
- Marable, M., 1995, *Beyond Black and White: transforming African-American politics*, London: Verso.
- McCarthy, C., 1993, Multicultural approaches to racial inequality in the United States. In L. A. Castenell & W. F. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (pp.225-246). Albany: State University of New York Press.
- McLaren, P., 2002, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Taylor & Francis e-Library,
- McLaren, P., 1995, White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism, In C.E. Sleeter & P.L. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp.33-70), Albany: SUNY Press.
- Nieto, S., 2005, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. (4th ed), NJ: Pearson Education, Inc.
- Rex, J., 1991, The political sociology of a multicultural society, *European Journal of Intercultural Studies*, 2(1), 7-19.
- Sleeter, C. and Grant, C., 2003, *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*(4th ed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Suleiman, M. F., 2004, Multicultural education: A blueprint for educators, In G. S. Goodman & K. T. Carey (Eds.), *Critical Multicultural Conversations*. (pp.9-22), NJ: Hampton Press.

## High School Students' Latent Perspective about Multicultural Policy and Difference of Multicultural Educational Experience

Woon-Sun Kang\*

**Abstract** The goals of the study are to analyze underlying types of multicultural policy among high school students, and to investigate whether multicultural educational experience has effect on underlying types. For these, data were gathered from 495 high secondary school students Daegu. Latent class analysis (LCA) and multinomial logistic regression carried out using PROC LCA for SAS. The results are following. Firstly, the respondents were grouped into four latent classes related to multicultural policy: corporate multiculturalism, liberal multiculturalism, cultural relativism, and assimilation. Secondly, 55% of respondents are expected to belong to cooperate multiculturalism class, 34% of respondents are expected to belong to liberal multiculturalism class, 7% of respondents are expected to belong to cultural relativism class, and 4% of respondents are expected to belong to assimilation class. Thirdly, the respondents were grouped into four latent classes related to multicultural educational experience: anti-bias education, multicultural understanding education, minority human right, education and the inexperienced. 27% of respondents are expected to belong to anti-bias education class, 4% of respondents are expected to belong to multicultural understanding education class, 34% of respondents are expected to belong to minority human right class, and 36% of respondents are expected to belong to inexperienced class. Fourthly, dummy variables 1(minority human right education=1, 0=else), dummy variables 3(anti-bias education=1, 0=else) were strong predictors of latent class membership of multicultural policy( $p < .001$ ), but dummy variables 1(multicultural understanding education=1, 0=else) is not statistically significant.

---

\* Daegu University, Professor, Social Studies Education, wskang@daegu.ac.kr

The most striking finding is that dummy variables 1(minority human right=1, 0=else) were 475 times more likely to belong to cooperate multiculturalism class than the inexperienced class.

**Keywords\_** Multicultural Policy, Multicultural Educational Experience, Latent class analysis, Multinomial logistic regression