

다문화 학생에 대한 상징폭력에 관한 연구*

- 상징폭력으로서의 차별 인지를 중심으로 -

이윤영

(한라대학교 · 사회학 · 조교수)**

권승아

(서일대학교 · 교육학 · 조교수)***

- I. 서론
- II. 이론적 배경
 - 1. 상징폭력으로서의 차별
 - 2. 차별과 자아존중감, 삶의 만족도의 관계
 - 3. 차별과 사회적 지지의 관계
- III. 연구 방법
 - 1. 분석자료와 분석대상
 - 2. 분석 변수의 구성
 - 3. 분석 방법 및 연구 모형
- IV. 연구 결과
 - 1. 연구 대상의 일반적 특징
 - 2. 주요 변수의 관계 분석
 - 3. 매개효과 분석 결과
 - 4. 조절된 매개효과 분석 결과
- V. 결론 및 제언

* 이 논문은 2024년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행되었음 (2022S1A5A8055727).

** 제1저자, younyoung.lee@halla.ac.kr

*** 교신 저자, sakwon@seoil.ac.kr

I. 서론

2024년 1월 기준 국내 체류 외국인인 2,448,401명으로, 대한민국 전체 인구의 5%를 상회하는 수치이다(법무부, 2024: 2). 이는 경제협력개발기구(OECD)의 기준에 따라 대한민국이 이제 다문화 사회로 본격적으로 진입했음을 나타내며, 한국 사회가 전통적인 단일민족국가에서 다문화 및 다인종 사회로 빠르게 변화하고 있음을 보여준다. 이러한 변화는 다문화 학생 수의 증가로도 이어지며, 실제로 2024년 기준 초·중등학교 다문화 학생 수는 193,814명으로 2023년에 비해 7% 증가하며 전체 학생의 3.8% 수준을 차지하고 있다(교육부, 2024: 6). 또한 2040년까지 이주민 비율이 총인구 대비 6.9%까지 증가할 것으로 예측되고 있어 다문화 사회로의 전환은 더욱 가속화될 것으로 예상된다(교육부, 2023: 1).

이와 같은 다문화 학생의 증가는 다문화 교육의 필요성과 더불어 사회 통합의 중요성을 부각시키고 있다. 다문화 학생들이 증가함에 따라 다문화 가정이라는 새로운 형태의 가족 구조가 형성되고 있으며, 이에 따라 다문화 학생들이 겪는 교육적, 사회적 문제에 대한 관심도 높아지고 있다(김지애, 2024: 2). 전체 학령인구는 감소하고 있으나 이주 배경을 가진 다문화 학생 수는 꾸준히 증가하고 있기 때문에 이들에 대한 포용과 이해에 대한 사회적 인식이 필요한 시점이다. 그러나 여전히 다수의 다문화 학생은 교육적 어려움과 사회적 차별을 겪고 있으며, 이들이 한국 사회에 완전하게 통합되는 과정은 도전적인 과제임을 상기해야 한다(이선희, 2023b).

다문화 학생의 증가 비중뿐만 아니라 구성비 측면에서도 주목할 만

한 두 가지 특징이 나타나고 있다. 첫 번째는 국내 출생 다문화 학생의 비율이 감소하고 있다는 점이다. 2013년 기준 전체 다문화 학생 중 국내 출생 다문화 학생이 차지하는 비율은 82.1%였으나, 그 이후 꾸준히 감소하여 2023년에는 71.7%로 줄어들었다(모영민, 2024). 이는 다문화 학생의 주요 집단이 국내 출생 학생에서 외국인 가정 학생으로 변화하고 있음을 시사한다. 두 번째는 외국인 가정의 다문화 학생 비율이 현저히 증가한 점이다. 외국인 가정 다문화 학생은 2013년 전체 다문화 학생 중 9.0%를 차지했으나, 이후 지속적으로 증가하여 2016년 처음으로 10%를 상회하였고, 2023년에는 22.3%에 이르렀다(모영민, 2024). 이러한 변화는 다문화 학생 내 구성의 다원화를 의미하며, 다양한 이주 배경을 가진 학생들이 학교에 입학하고 있음을 나타낸다.

한편, 다문화 학생의 증가와 함께 이들의 학업 중단율 역시 중요한 사회적 문제로 부상하고 있다. 2022년 기준, 다문화 학생의 학업 중단율은 중학교 0.78%, 고등학교 2.05%로, 이는 전체 학생의 학업 중단율(중학교 0.7%, 고등학교 1.9%)보다 높았다(교육부, 2024). 이러한 현상은 다문화 학생들이 교육 체계에서 겪는 부적응 문제가 심각함을 시사하며, 이들이 상급학교로 진학할수록 학교 적응에 더 많은 어려움을 겪는다는 점에서도 문제로 제기된다(Daly et al., 2009; Lester, Waters & Cross, 2013). 특히, 다문화 학생 중에서 중도입국 학생의 부적응 문제는 더욱 두드러지며, 이들의 학업 중단율은 1.68%으로 국내 출생 다문화 학생(학업 중단율 0.37%)에 비해 높은 수치로, 중도입국 학생들이 학교 적응에 있어 더 많은 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다(교육부, 2023). 부적응의 주요 원인으로는 학교 공부의 어려움과 친구들과의 관계 형성이 어려운 점이 지적되었다. 2021년 다문화가족실태조사에 따르면, 중도입국 다문화 학생들은 학력 격차와 교우 관계에서의 어려

움이 학업 부적응의 주요 요인으로 나타난 바 있다. 이들은 국내 교육 시스템에 적응하는 데 있어 학력 격차로 인한 불이익과 사회적 관계 형성의 어려움으로 인해 학교생활에서 소외되거나 차별을 경험할 가능성이 크다.

따라서 이 연구는 다문화 청소년이 학교에서 경험하는 차별에 주목하고자 한다. 차별은 다문화 청소년이 한국 사회의 주요 구성원으로 성장하고 발달하는 데 부정적인 영향을 미치는 중요한 요인이다. 특히 청소년기는 자아정체감을 확립하는 시기로, 차별로 인해 자신의 삶을 부정적으로 인식하거나 낮은 자아존중감을 가지게 된다면 한국 사회에 부적응할 가능성이 높아진다. 2021년 다문화가족실태조사에 따르면, 다문화 학생의 학교폭력 피해 비율은 전체 학생의 1.1%보다 높은 2.3%로 나타났으며, 그중에서도 가시적 차별로 볼 수 있는 집단 따돌림이 49.1%로 가장 높은 비율을 차지하였다(여성가족부, 2021). 이는 다문화 청소년들이 학교에서 경험하는 차별이 심각한 수준임을 시사하며, 이들의 심리적 안녕과 사회 적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

요컨대 이 연구는 다문화 학생들의 학교생활과 한국 사회에서의 적응을 돕기 위한 정책적 방안 마련이 시급하다는 전제하에, 이들이 학교 내에서 겪는 차별을 분석하고자 한다. 특히, 인종적·민족적 배경, 피부색, 언어 및 학업 능력의 부족 등으로 인해 다문화 학생들이 겪는 차별을 상징폭력(symbolic violence)의 관점에서 설명하려 한다. 이러한 차별 경험이 다문화 청소년의 자아존중감과 삶의 만족도에 어떤 영향을 미치는지 살펴보는 것이 이 연구의 주요 목적이다. 또한 친구, 교사, 부모로부터의 사회적 지지가 차별의 부정적 영향을 완화하는 조절된 매개효과를 분석하고자 한다. 이를 통해 다문화 학생들이 긍정적으로

학교와 사회에 적응할 수 있도록 돕는 정책적 방안을 제시할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 상징폭력으로서의 차별

상징폭력(symbolic violence)은 물리적 폭력과는 달리 직접적인 억압을 가하지 않지만, 사회적 구조 속에서 불평등을 자연스럽게 받아들이도록 만드는 억압 방식이다. 그런데 상징폭력의 개념은 단순히 억압의 결과를 넘어, 억압이 사람들의 의식과 사고에 어떻게 스며드는지를 이해하는 데 중요한 틀을 제공한다. 부르디외(Bourdieu)는 상징폭력이 개인의 내면화된 규범과 지배적 구조의 상호작용을 통해 이루어진다고 분석했으며, 아비투스(habitus) 개념을 통해 상징폭력의 작동 방식을 구체화하였다. 이때, 아비투스는 개인이 사회적 경험을 통해 형성한 내면화된 성향으로, 이는 개인의 사고와 행동을 규율하며 지배 계층의 권력이 자연스럽게 정당화되는 기제로 작용하게 됨을 의미한다(Bourdieu, 1991). 아비투스는 상징폭력의 은밀한 작동을 설명하는 핵심 도구로서 루이 알튀세르(Louis Althusser)가 이데올로기적 국가기구(ideological state apparatus)¹⁾를 통해 설명한 것처럼, 학교, 종교, 미디어와 같은 제도에서 형성된다. 예컨대, 학교는 특정 계층의 문화적 자본이 우월하다고 간주되는 규범을 전달하며, 학생들은 이를 학습하면서 자신의 사회적 위치를 정당화하고, 이 과정에서 아비투스는 개인

1) Althusser, Louis. *Lenin and Philosophy and Other Essay*, Translated by Ben Brewster, NY: Monthly Review Press, 1971, pp.135~145.

에게 이를 “자연스러운 것”처럼 느끼게 하여 차별을 수용하게 만든다 (Althusser, 1971). 미셸 푸코(Michel Foucault)는 관옵티콘(Panopticon)²⁾ 모델을 통해 상징폭력을 규율화와 감시의 관점에서 보완적으로 설명하였다. 이러한 내면화 과정은 부르디외의 아비투스 개념과 결합해 상징폭력이 어떻게 개인의 일상적 행동과 사고방식에 스며드는지를 입증하였다(Foucault, 1995). 예를 들어, 특정 문화적 규범을 기준으로 평가받는 학교 환경에서는, 학생들이 스스로 열등감을 느끼며 지배 구조에 순응하는 경향을 보인다. 젠더와 인종 차별의 맥락에서도 아비투스는 상징폭력의 중요한 매개체로 작용한다. 벨 훅스(Bell hooks)는 흑인 여성의 경험을 통해, 차별이 사회적 규범과 문화적 기대를 통해 개인의 내면에 자리 잡는 과정을 분석한 결과 이 과정이 아비투스와 유사하게 작동하여, 차별적 정체성을 스스로 받아들이게 만든다고 주장한다 (Hooks, 2014). 에드워드 사이드(Edward Said) 역시 오리엔탈리즘(Orientalism)³⁾ 개념을 통해, 특정 인종이 열등하게 묘사되는 담론이 아비투스를 형성하고, 이를 통해 차별이 지속될 수 있음을 설명한다 (Said, 1978).

이러한 연구들은 상징폭력이 차별과 연관된다는 것을 보여준다. 바로 차별적 언어와 행동이 상징폭력의 중요한 요소로 작동하기 때문이다(Hourani, Block, Phillimore, Hannah, Saime, Lisa & Cathy, 2021). 차별은 자율적이고 평등한 관계를 가장하면서도 사회적 권력과 자원의 비대칭성을 강화하는 구조를 가지고 있으며, 구성원들이 “다른 사람들과 다르다”고 느끼도록 강요받게 한다는 점에서 물리적 폭력 없이도 개

2) Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Translated by Alan Sheridan, NY: Vintage Books, 1995, pp.195~228.

3) Said, Edward W. *Orientalism*, NY: Pantheon Books, 1978, pp.1~28.

인의 정신적, 정서적 손상을 야기할 수 있고, 미묘하고 일상적인 방식으로 표현되어 나타난다는 특징이 있다(Diana, Marion, Tori & Elizabeth, 2024). 따라서 상징폭력으로서의 차별은 물리적 강제가 아닌, 문화적, 구조적 권력과 규범을 통해 이뤄지며 이는 차별받는 사람들로 하여금 자신의 정체성을 스스로 제한하게 만든다(Diana et al, 2024). 또한 차별은 사회적, 경제적, 문화적 자본의 차이에 따라 특정 집단을 억압하고 배제하는 역할을 한다. 다시 말해, 차별은 상징적 폭력의 한 형태로서, 사회에서 소수자 집단이 불평등하게 대우받는 과정을 자연스럽게 받아들이게 하며, 자본과 관계된 경쟁에서 다수 집단이 소수집단에게 구사하는 전략(이순희, 김수영, 2015; 양경은, 박송이, 2021)이라고도 할 수 있다. 예를 들어, 특정 인종이나 문화적 배경을 가진 사람들이 교육이나 직장에서 불이익을 받는 경우, 그들이 스스로 이러한 차별을 내면화하며 자신을 열등하게 인식할 가능성이 크다. Bourdieu & Passeron (1990)은 교육 제도 내에서 상징폭력이 작용하는 방식을 분석하며, 지배 계층의 문화적 자본을 가진 이들이 더 높은 평가를 받는 반면, 그렇지 않은 이들은 사회적 위계에서 소외된다고 설명하였고, 차별이 상징폭력의 중요한 매개체임을 시사하였다.

상징폭력으로서의 차별은 젠더와 인종의 맥락에서 특히 두드러진다. 크라이스(Krais, 1993)는 젠더 억압을 상징적 폭력의 한 사례로 제시하며, 여성들이 남성 중심 사회의 규범과 기대에 맞춰 자신을 낮추고 희생하는 과정을 설명했다. 이와 유사하게, 인종적 차별은 특정 인종이 사회적으로 열등하게 간주되도록 만드는 상징폭력의 한 형태로, 피해자들이 차별을 내면화하고 스스로 열등감을 느끼게 만든다(Yip et al., 2008). 이러한 차별은 피해자의 자아존중감과 삶의 만족도에 부정적 영향을 미친다. 또한 차별이 상징폭력으로 작동하는 이유는 그것이 물

리적 강제력을 사용하지 않음에도 불구하고 사회적 불평등을 지속시키기 때문이다. 이러한 구조적 차별은 피해자들이 자신의 위치를 인정하게 만들고, 불평등한 사회 질서를 유지하는 데 기여하며, 사회적 행위자의 동의를 통해서 그 힘이 발휘된다(이운영, 2023). 결국 차별의 상징폭력적 성격은 피해자들이 사회적으로 정당화된 구조 내에서 자신을 스스로 평가절하하는 결과를 초래한다.

결론적으로, 차별은 피해자가 자신의 사회적 위치를 받아들이도록 만들며, 이를 통해 지배 계층의 권력이 강화된다. 상징폭력 개념을 통해 차별을 분석하는 것은 차별의 은밀한 작동 방식을 이해하고, 이를 해소하기 위한 사회적 대응을 모색하는 데 중요한 통찰을 제공한다. 특히 학교는 부르디외가 정의한 상징폭력이 가장 잘 드러나는 사회적 장(場)으로, 사회적 불평등을 은밀히 재생산하는 역할을 한다. 학교는 공식적으로는 모든 학생에게 동등한 기회를 제공하는 공간으로 인식되지만, 실제로는 특정 계층의 문화적 자본이 더 큰 가치를 인정받음으로써 학생들 간의 불평등을 유지하며, 차별을 통해 이를 더욱 공고히 한다. 즉, 차별이 상징적 폭력으로 작용하는 방식은 불평등한 사회 구조를 유지하는 데 있어 핵심적 역할을 하며, 이를 해체하는 것이 평등한 사회를 만들기 위한 중요한 단계가 될 것이다.

2. 차별과 자아존중감, 삶의 만족도의 관계

다문화 학생들이 학교 환경에서 경험하는 차별은 그들의 학업 성취, 사회적 관계 형성, 그리고 정체성 발달에 심각한 영향을 미친다. 이러한 차별은 주로 인종, 언어, 문화적 배경을 기준으로 발생하며, 다문화

학생들이 학교에서 소외되거나 부당한 대우를 받는 원인이 된다(García Coll & Szalacha, 2004). 특히, 교사나 동료 학생들로부터 문화적 편견이나 고정관념을 경험하게 되면 학업 성취에도 부정적인 영향을 미치게 된다(Nieto, 2002). 이런 차별적 환경은 학생들의 자존감을 저하시켜 학교생활에 대한 동기 부여를 감소시키며, 우울감을 증가시키는 결과를 초래할 수 있다(신예진, 2017; 김민경, 김윤정, 2024). 따라서 다문화 학생들이 겪는 차별은 그들의 자아존중감에 큰 영향을 미치는 요인으로, 학생들이 사회적 관계에서 소외되거나 부당한 대우를 받을 때 자아존중감이 감소하게 된다(Schmitt, Branscombe, Postmes & Garcia, 2014). 이러한 현상은 특히 인종적·문화적 배경이 다른 학생들 사이에서 두드러지며, 차별을 반복적으로 경험한 학생들은 부정적인 자아인식을 내면화하여 학업 성취와 사회적 적응에 어려움을 겪을 가능성이 높다(Branscombe, Schmitt & Harvey, 1999).

또한, 차별은 종종 미세차별(microaggressions)이라는 형태로 나타난다. 미세차별은 일상적으로 자주 발생하는 미묘한 차별적 행동으로, 다문화 학생들은 자신이 지속적으로 배제되거나 평가절하된다고 느낄 수 있다(Sue et al., 2008; 김연희, 2024). 예를 들어, 언어적 실수에 대한 비하나 문화적 배경을 과소평가하는 행동은 학생들에게 부정적인 영향을 미치며, 시간이 지남에 따라 자아존중감에 누적된 손상을 일으킬 수 있다. 이러한 차별적 환경에서 다문화 학생들은 고정관념에 기반한 차별적 언행에 특히 취약하며, 이는 자기 효능감과 자아존중감을 저해시킬 수 있다(Steele, 1997; Priest, Perry, Ferdinand, Kelaher & Paradies, 2014; 김민선, 2022).

한편, 차별은 개인의 심리적, 정서적 웰빙에 부정적인 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나로, 특히 삶의 만족도에 중대한 영향을 미친다.

Schmitt et al.(2014)의 메타분석 연구에 따르면, 차별을 인식하는 것은 심리적 웰빙을 크게 저하시킬 수 있으며, 이는 자아존중감뿐만 아니라 삶의 만족도에도 부정적인 영향을 미친다. 차별을 자주 경험하는 개인들은 자신이 사회에서 소외되었다고 느끼며, 이러한 인식은 개인의 삶에 대한 전반적인 만족도를 저하시킬 수 있다. 차별은 인종, 성별, 성적 지향, 경제적 지위 등 다양한 차원에서 발생하며, 사회적 고립감과 스트레스가 그 결과로 나타난다(김범준, 김준경, 2018; 김화근, 손은정, 2024). 또한 Yip et al.(2008)의 연구에 따르면 인종차별을 경험하는 개인들은 자기효능감과 통제감이 약화되며, 이는 삶의 질 전반에 부정적인 영향을 미친다. 특히 차별을 지속적으로 경험하는 소수 민족 집단은 자신에 대한 부정적인 인식을 내면화할 가능성이 높아지며, 이는 삶의 만족도를 저하시킬 수 있는 주요 요인으로 작용한다. 이 같은 차별이 자아존중감과 삶의 만족도에 미치는 영향을 완화하기 위해서는 교육적 개입이 필요하다. 학교 내에서의 심리적 지원과 다문화 교육을 통해 차별을 줄이고, 다양한 문화적 배경을 존중하는 환경을 조성함으로써 다문화 학생들이 긍정적인 자아존중감을 형성하고, 정서적 발달을 촉진할 수 있다(Schmitt et al., 2014). 최은아, 장은영(2022)의 연구는 한국 청소년을 대상으로 한 인식개선 교육을 통해 외국인에 대한 미세 차별에 대한 의식화에 교육적 효과를 제시한 바 있다.

3. 차별과 사회적 지지의 관계

사회적 지지(social support)는 차별의 부정적 영향을 완화하는 심리적 보호 메커니즘으로 작용한다. Cohen & Wills(1985)에 따르면 차

별을 경험한 개인들은 사회적 지지가 강할수록 차별로 인한 스트레스와 부정적인 감정을 효과적으로 관리할 수 있다. Verkuyten & Maykel(2008)은 소수 민족 집단이 강한 사회적 지지를 받을 때, 차별의 부정적 영향을 덜 경험한다고 주장하였다. 이는 개인이 겪는 차별을 다른 사람들과 공유하고, 이로 인해 정서적 지지와 공감을 받는 과정에서 차별의 심리적 부담이 완화될 수 있음을 의미한다. Yip et al.(2008)의 연구는 아시아계 미국인들이 경험하는 인종차별과 심리적 스트레스 간의 관계에서 사회적 지지가 완충 역할을 한다고 보고하고 있으며, 김혜미, 원서진, 최선화(2011)의 연구 역시 한국 다문화가정의 자녀들의 차별경험을 겪을 때 사회적 지지의 긍정적 효과를 검증한 바 있다. 이와 같은 연구는 사회적 지지를 통해 인종적, 문화적 차별의 경험을 긍정적으로 대처할 수 있도록 돕는 것이 가능하다는 것을 시사한다.

특히 다문화 학생들이 학교 환경에서 경험하는 사회적 지지는 그들의 학업 성취, 정서적 안정, 전반적인 적응에 중요한 역할을 한다. 따라서 다문화 학생들은 사회적 자본이 부족한 상황에서 학교에서 겪는 어려움을 극복하기 위해 교사, 또래, 부모로부터 강력한 사회적 지지를 필요로 한다(이유신, 김한성, 2014; Stanton-Salazar, 1997). 이러한 사회적 지지는 학생들이 학교 내에서 겪는 차별이나 소외감을 완화시키고, 그들이 자신의 잠재력을 최대한 발휘할 수 있는 긍정적인 학습 환경을 조성하는 데 기여한다(Suárez-Orozco et al., 2009). 학교 내에서의 교사와의 긍정적 관계는 특히 다문화 학생들의 학업 참여와 성취에 중요한 역할을 한다는 점이 다수의 연구에서 강조되고 있다. Peguero(2011)의 연구에 따르면, 다문화 학생들이 학교 내에서 사회적 활동에 참여하고 교우관계를 형성하는 과정에서 경험하는 사회적 지지가 그들의 적응과 심리적 안정에 긍정적인 영향을 미친다. 특히, 학교 활동에 적극적으로

참여하는 학생들은 또래와의 유대가 강화되고, 이러한 사회적 연결망이 그들의 학업 성취에까지 긍정적인 영향을 미친다. 따라서 학생들이 문화적 배경이나 언어적 장벽으로 인해 겪을 수 있는 소외감을 줄이는데 있어서 또래집단의 사회적 지지의 역할이 매우 중요하다(장매림, 송하나, 2023).

III. 연구 방법

1. 분석자료와 분석대상

다문화 학생의 차별피해 경험이 자아존중감과 삶의 만족도에 미치는 영향에서 사회적 지지의 조절된 매개효과 대해 분석하기 위하여 이 연구에서는 한국청소년정책연구원의 다문화청소년패널 2기 3차년도 데이터⁴⁾를 활용하였다. 2기패널의 3차년도 데이터는 2021년 6월부터 10월까지 수집되었으므로 최종적으로 분석에 사용된 자료는 조사 당시 초등학교 6학년에 재학 중인 다문화가정 학생 총 1,999명의 응답이다.⁴⁾ 이때 이 연구에서 다문화 학생은 ‘이주배경을 갖는 부모님 이 한 분 이상인 학생’을 의미하고 출생지 기준으로는 국내 및 외국 출생자를 모두 포함한다(양계민 외, 2022: 6).

4) 다문화청소년 2기 패널은 국제결혼가정 1,719가구, 외국인 가정 355가구, 중도입국가정 149가구 등 총 2,223가구의 2,245명의 청소년을 패널로 구축하였고(양계민 외, 2022) 이 중 3차년도 조사에서 수집된 자료는 1,999명의 응답이다.

2. 분석 변수의 구성

1) 독립변수: 차별 인지

독립변수인 차별에 대한 항목은 국내 난민아동 한국사회 적응 실태 조사에서 노충래 외(2018)가 활용한 문항을 수정하여 활용하였다. 구체적으로 일상 속에서 부모님 또는 본인이 외국에서 왔다는 이유로 차별을 받았다고 느낀 적이 있는가의 단일 변수로 측정하였고 응답범주는 1='예', 2='아니오'의 2개 척도로 구성하였다. 따라서 이분화의 범주형 데이터이므로 0='아니오', 1='예'로 재코딩 후 더미변수화하여 분석에 투입하였다. 이처럼 직접 차별을 받은 경험 여부가 아닌, 차별을 받았다는 느낌, 즉 차별감을 통해 차별에 대해 측정하였기 때문에 차별 인지로 명명하여 독립변수로 활용하였다.

2) 종속변수: 삶의 만족도

삶의 만족도는 한국아동·청소년패널2010(김지경 외, 2010)에서 활용한 3개 문항을 활용하였으며, 문항에 대한 요인분석(요인회전=varimax)을 실시한 결과, 1개의 요인으로 구분되었고(component=.766~.901), 신뢰도값(Cronbach's alpha)도 .792로 나타났다. 이때 응답범주는 1번=전혀 그렇지 않다~4번=매우 그렇다의 4개 척도로 구성되었다.

3) 매개변수: 자아존중감

자아존중감은 청소년종합실태조사(백혜정 외, 2017)에서 활용한

항목을 수정하여 적용하였으며 3개 문항으로 구성된다. 문항의 타당도를 살펴보기 위한 요인분석을 실시하였고, 분석결과 1개의 단일 요인으로 구성되었으며(component=.860~.890) Cronbach's alpha값 역시 .846으로 나타나 신뢰도 있는 변수임을 확인하여 하나의 변수로 구성하여 투입하였다. 응답범주는 삶의 만족도와 마찬가지로 4점 척도로 구성하였다.

4) 조절 변수: 교사, 친구, 부모 등 사회적 지지

사회적 지지는 다문화학생의 사회환경적 요인을 살펴보기 위해 활용하였으며 교사, 친구, 부모의 3개 영역으로 나눠 세부적으로 측정하였다. 이때 교사지지와 친구지지는 한미현(1996)의 문항을 활용하였고, 부모지지는 김순규(2001)의 문항을 수정하여 적용하였다. 교사지지, 친구지지는 5개의 응답범주(1번=전혀 그렇지 않다~5번=매우 그렇다)로, 부모지지는 4개의 응답범주(1번=전혀 그렇지 않다~4번=매우 그렇다)로 구성하였다. 각각의 변수에 대한 요인분석 결과 하나의 값(component)으로 구성되었으며(교사지지=.896~.907, 친구지지=.872~.904, 부모지지=.723~.827), 신뢰도 분석결과 Cronbach's alpha값이 모두 .6 이상으로 나타나(교사지지=.871, 친구지지=.862, 부모지지=.876) 타당성 있는 변수임을 확인하였다.

5) 통제 변수: 인구사회학적 요인, 사회경제적 요인

이 연구의 통제 변수는 인구사회학적 요인으로 성별과 나이가, 사회경제적 요인으로 아버지의 학력 수준, 어머니의 학력 수준, 경제적 수준, 지역 수준 등 총 6개 변수가 투입되었다. 성별은 1번=남학생, 2번=

여학생으로, 나이와 경제적 수준(실수령액)은 비율척도로 측정하여 활용하였다. 반면 부모의 학력 수준의 경우 중졸 이하-대학원 졸업(석박사

〈표 1〉 변수의 구성

변수		측정문항
독립	차별 인지 (1)	• 지난 조사 이후 지금까지 일상생활 속에서 부모님 또는 본인이 외국에서 왔다는 이유로 차별받았다고 느낀 적이 있는지 여부(1= 아니요, 2=예)
종속	삶의 만족도 (3)	• 나는 사는 게 즐겁다 • 나는 걱정거리가 별로 없다 • 나는 내 삶이 행복하다고 생각한다 (1=전혀 그렇지 않다~ 4=매우 그렇다)
매개	자아 존중감 (3)	• 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다 • 좋은 성품을 가졌다고 생각한다 • 내 자신에 대해 대체로 만족한다 (1=전혀 그렇지 않다~ 4=매우 그렇다)
조절	사회적 지지 (12)	부모지지(6) (1=전혀 그렇지 않다~ 4=매우 그렇다) • 부모님은 열심히 공부하라고 격려해주시다 • 부모님은 학교에서 어려운 일이 생기면 도와주시다 • 부모님은 중, 고등학교 혹은 대학에 진학하도록 격려해주시다 • 부모님은 나에게 많은 관심을 보여주시다 • 부모님은 수업이나 학교생활을 잘할 수 있도록 도움말을 많이 해주신다 교사지지(3) (1=전혀 그렇지 않다~ 5=매우 그렇다) • 부모님은 내가 필요로 하는 것들을 잘 제공해 주신다 • 우리 담임선생님은 나에게 관심이 많으신 것 같다 • 내가 아프거나 무슨 일이 생기면 담임선생님은 날 걱정해주시는 것 같다 • 우리 담임선생님은 나를 중요한 사람으로 인정해주시는 것 같다 친구지지 (3) (1=전혀 그렇지 않다~ 5=매우 그렇다) • 내 친구들은 나에게 관심이 많은 것 같다 • 내 친구들은 나와 함께 지내는 것을 좋아하는 것 같다 • 내 친구들은 나를 잘 이해해주는 것 같다
통제	응답자 배경	인구학적 요인(2), 사회경제적 요인(4) • 성별, 연령 • 아버지의 학력 수준, 어머니의 학력 수준, 경제적 수준, 지역수준

포함) 이상의 5개 응답범주로 측정하였고, 지역 수준은 대도시-읍면소 도시의 3개 범주로 구분하여 측정, 활용하였다. 최종적으로 연구의 분석을 위해 사용된 변수는 <표 1>과 같다.

3. 분석 방법 및 연구 모형

자료 분석은 SPSS와 Process Macro 프로그램(Hayes, 2022)을 활용하였으며 연구대상인 다문화 학생의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였고, 변수의 구성을 위해 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였다. 또한 변수의 분포를 살펴보기 위한 기술통계분석을 실시하였고, t검증 및 상관관계 분석을 진행하였다. 다음으로 process macro model4를 적용하여 매개효과분석을 실시하였고, process macro model15를 활용하여 매개모형의 관계에서 교사, 친구, 부모 등 사회적 지지의 조절된 매개효과를 검증하였다.

IV. 연구 결과

1. 연구 대상의 일반적 특징

전체 응답자 중 남학생이 51.7%(1,034), 여학생이 48.3%(965)이며, 나이는 12세가 93.7%(1,874)로 가장 많았다. 응답 대상자들이 부모 중 한 명이 외국인인 국제결혼가정의 2세도 있으나 중도입국 청소년, 부모 모두 외국인인 청소년도 포함되어 있기 때문에 초등학교 6학

년이지만 연령의 차이가 나타나고 있는 것으로 보인다. 가정의 경제적 수준에 대한 지각에서 ‘보통이다’는 응답이 63.8%(1,274)로 가장 높았고, 거주지역은 중소도시 52.6%(1,051), 대도시 31.6%(632), 읍/면 15.8%(316)으로 나타났다. 또한 부모의 학력 수준을 살펴본 결과 아버지의 학력 수준은 고등학교 졸업이 59.3%(1,072)로 가장 높은 응답 수준을 보였으며, 4년제 대학 졸업 이상도 18.7%(339)인 것으로 나타났다. 반면 어머니의 학력 수준의 경우 고등학교 졸업이 44.1%(882), 4년제 대학 졸업 이상이 15.5%(308)로 나타났다.

2. 주요 변수의 관계 분석

각 변수들의 관계를 살펴보기 위해 기술통계, 상관관계, t검증을 실시하였다. <표 2>를 통해 이분형으로 측정된 차별 인지를 제외한 자아존중감, 삶의 만족도, 사회적 지지의 3개 하위영역 변수들의 기술통계 값을 살펴본 결과, 왜도의 절댓값이 3을 넘지 않고 첨도의 절댓값 역시 10 이하로 나타나 분석에 적합한 변수임을 확인하였다.

<표 2> 기술통계분석 결과

(n=1,999)

변수	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
자아존중감	3.0	12.0	9.76	1.60	-.298	.324
삶의 만족도	3.0	12.0	9.64	1.63	-.262	.194
부모지지	6.0	24.0	19.43	2.99	-.161	-.051
교사지지	3.0	15.0	11.47	2.18	-.143	-.277
친구지지	3.0	15.0	11.56	2.04	-.348	.294

이에 따라 추가적으로 변수의 상관관계를 <표 3>과 같이 살펴본 결과, 자아존중감은 삶의 만족도($r=.63, p<.001$), 부모지지($r=.49, p<.001$), 교사지지($r=.40, p<.001$), 친구지지($r=.39, p<.001$)와 모두 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자아존중감이 높을수록 삶의 만족도가 높고, 부모지지, 교사지지, 친구지지 수준도 높아질 수 있음을 시사한다. 다음으로 변수들 간의 다중공선성 여부를 확인하기 위해 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF) 등 공선성 통계량을 살펴본 결과 공차한계 값은 .676~.723으로 분포되어 0.1 이상으로 나타났으며, VIF 값은 1.383~1.478로 10 미만으로 나타나 공선성의 문제가 없는 것을 확인하였다.

<표 3> 상관관계 분석

변수	자아존중감	삶의 만족도	부모지지	교사지지	친구지지
자아존중감	1				
삶의 만족도	.63***	1			
부모지지	.49***	.45***	1		
교사지지	.40***	.31***	.37***	1	
친구지지	.39***	.32***	.33***	.50***	1

*** $p<.001$

이분화 변수인 차별 인지에 따라 자아존중감 및 삶의 만족도에 차이가 있는지를 알아보기 위해 독립표본 t검증을 진행한 결과(표 4 참조), 자아존중감의 경우 $t=2.59(p<.05)$, 삶의 만족도의 경우 $t=2.98(p<.01)$ 로 통계적으로 유의미하게 나타났다. 따라서 차별 인지 여부에 따라 자아존중감과 삶의 만족도 점수에 차이가 있다고 할 수 있으며 차별을 인지하지 않는 집단의 경우 자아존중감의 평균이 9.76으로, 차별을 인지한 집단의 경우 9.00으로 나타나 차별을 인지한 집단의 자아존중감 수

준이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 삶의 만족도의 경우 역시 차별을 인지한 집단이 경우 평균 8.32, 인지하지 않는 집단이 9.66으로 나타나 차별을 인지한 집단의 삶의 만족도 수준도 낮았다.

〈표 4〉 차별 인지에 따른 자아존중감 및 삶의 만족도 점수 평균 차이

구 분		자아존중감			t(p)	삶의 만족도			t(p)
		N	M	SD		N	M	SD	
차별 인지	집단1	1,969	9.76	1.59	2.59*	1,969	9.66	1.60	2.98**
	집단2	30	9.00	2.22		30	8.23	2.63	

집단1: 차별 인지 없음, 집단2: 차별 인지 있음 *p<.05, **p<.01

3. 매개효과 분석 결과

차별 인지와 삶의 만족도의 관계에서 자아존중감이 매개효과를 가지는지 살펴보기 위하여 매개효과 분석을 실시하였다. 분석결과를 〈표 5〉를 통해 보면 먼저, 차별 인지는 자아존중감에 $B=-.807(p<.01)$ 로 통계적으로 유의미한 부(-)적 영향을 미치는 것으로 나타났고, 자아존중감은 종속변수에 $B=.651(p<.001)$ 로 통계적으로 유의미한 정(+)적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 차별 인지가 삶의 만족도에 미치는 직접효과는 $B=-.719(p>.01)$ 로 유의미한 부(-)적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 매개변수 자아존중감의 간접효과 유의성을 살펴보았다. 간접효과의 유의성은 Bootstrapping 5,000번을 통하여 복원 추출된 Bootstrap samples의 간접효과 분포에서 95% 신뢰구간 사이에 0이 포함되지 않으면 유의확율이 유의수준 .05보다 작은 것으로 보아, 간접효과가 유의미하다고 판단한다. 분석 결과 간접효과 값은-.5259으로 나타났으며, 하한 신뢰구간(BootLLCI=-1.0875)과 상

한 신뢰구간(BootULCI=-.0005) 사이에 0이 포함되지 않으므로, -.5259의 간접효과가 통계적으로 유의하다. 따라서 차별 인지와 삶의 만족도 관계에서 자아존중감이 매개효과를 가지는 것으로 나타났으며, 차별을 인지할수록 자아존중감이 감소하며, 자아존중감이 감소할수록 삶의 만족도도 감소하는 간접효과를 가지는 것으로 나타났다.

〈표 5〉 차별 인지와 삶의 만족도의 관계에서 자아존중감의 매개효과 결과

변수	자아존중감					삶의 만족도				
	B	SE	β	t	p	B	SE	β	t	p
차별 인지	-.807	.312	-.500	-2.58	.009	-.719	.241	-.439	-2.97	.003
자아존중감	-					.651	.018	.641	35.74	.000
F(p)	3.239(.002)					168.666(.000)				
R ²	.012					.429				

4. 조절된 매개효과 분석 결과

매개효과 분석을 통해 다문화 청소년이 인지하는 차별은 자아존중감을 매개하여 삶의 만족도에 간접적으로 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 따라서 다문화 청소년이 인지하는 차별이 자아존중감을 매개하여 삶의 만족도에 영향을 미치는 관계에서 다문화 청소년의 자아존중감과 삶의 만족도의 관계를 조절하는 사회적 지지의 효과, 즉 조절된 매개효과를 검증하고자 한다. 이를 위해 샘플 수 5,000개, 신뢰구간 95%, 평균 값과 ±1sd 값을 이용한 Bootstrapping 분석을 실시하였으며 다중공선성을 최소화하기 위해 데이터를 평균중심화(mean centering)하여 투입하였다. 〈표 6〉을 통해 조절된 매개효과를 살펴보면 먼저 사회적 지

지 중 친구지지의 경우, 차별 인지와 친구지지의 상호작용효과는 삶의 만족도에 부적으로 영향을 미치는 것($B=-.2729, p<.01$)으로 나타나 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 자아존중감과 친구지지의 상호작용항 역시 삶의 만족도에 정적인 영향을 미치는($B=.0152, p<.05$)는

〈표 6〉 사회적 지지의 조절된 매개효과 분석 결과

변수	B	SE	t	95% 신뢰구간	
				LLCI	ULCI
종속변수: 자아존중감					
차별 인지	-.8073	.3128	-2.5807	-1.4208	-.1938
F= 3.2493*, R ² =.0124					
종속변수: 삶의 만족도					
차별 인지	-.7840	.2400	-3.2674	-1.2547	-.3134
자아존중감	.6149	.0197	31.1527	.5762	.6536
친구지지	.3566	.0993	3.5921	.1619	.5513
차별 인지×친구지지	-.2729	.0958	-2.8487	-.4608	-.0850
자아존중감×친구지지	.0152	.0077	1.9703	.0001	.0302
F= 128.3243***, R ² =.4412, ΔR ² =0.024					
차별 인지	-.8364	.2423	-3.4513	-1.3116	-.3611
자아존중감	.6205	.0198	31.3332	.5817	.6594
교사지지	-.2116	.1060	-1.9955	-.4196	-.0036
차별 인지×교사지지	.2618	.1035	2.5298	.0588	.4649
자아존중감×교사지지	.0141	.0076	1.8391	-.0009	.0291
F= 126.1295*** R ² =.4370, ΔR ² =0.020					
차별 인지	-.6149	.2439	-2.5212	-1.0932	-.1365
자아존중감	.5644	.0201	28.0515	.5250	.6039
부모지지	.0326	.0659	.4954	-.0966	.1618
차별 인지×부모지지	.0695	.0636	1.0934	-.0552	.1943
자아존중감×부모지지	.0071	.0051	1.3908	-.0029	.0170
F= 137.5790***, R ² =.6771, ΔR ² =0.4584					

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

것으로 나타나, 자아존중감을 매개로 차별 인지가 삶의 만족도로 가는 경로가 친구지지의 수준에 따라 달라지는 조절된 매개효과도 검증되었다.

반면 다문화 청소년이 인지하는 차별이 자아존중감을 매개하여 삶의 만족도에 영향을 미치는 관계에서 다문화 청소년의 자아존중감과 삶의 만족도의 관계를 조절하는 사회적 지지의 효과 중 교사지지의 경우 차별 인지와 교사지지 상호작용항의 조절효과는 통계적으로 나타나지만, 자아존중감과 교사지지의 상호작용항은 유의미한 통계적 관계가 나타나지 않아 조절된 매개효과가 입증되지 않았다. 조절된 매개효과가 검증되기 위해서는 매개효과와 조절효과가 모두 검증되어야 하기 때문이다. 마지막으로 사회적 지지 중 부모지지 변수의 경우, 차별 인지와 부모지지의 상호작용항, 자아존중감과 부모지지의 상호작용항 모두 유의미한 관계가 나타나지 않았다. 따라서 종합적으로 볼 때 사회적 지지 중 친구지지의 경우만 조절된 매개효과가 입증된다는 것을 알 수 있다.

V. 결론 및 제언

부르디외는 일찍이 학교는 상징폭력이 가장 역동적으로 작동하는 지점이고 가장 유연하고 가장 비가시적인 형태의 상징폭력이 존재하기 때문에 상징폭력을 행사하는 가장 영향력 있는 도구라고 주장했다(계운경, 2012: 195). 이 연구는 다문화 학생이 증가하는 사회적 변화에 기반하여 학교공간에서 작동하는 상징폭력으로서의 차별의 메커니즘에 대해 설명하며 이러한 차별이 다문화 청소년에게 미치는 영향에 대한

분석해 보고자 했다. 다문화 청소년에 대해 상대적으로 지배계급에 위치
 한 청소년들이 가지는 의식적, 무의식적 상징 활동이 다양한 차별과
 편견의 형태로(김정규, 2013: 162) 나타날 것이다. 다문화 청소년은 새
 로운 사회에서 다른 아비투스를 가지고 충돌하거나 새로운 장에서 기
 존의 지배적 질서에 순응해야 한다는 면에서 상징폭력이 발현되지만,
 비가시적이기 때문에 자신의 차별적 지위를 인지하지 못한 채 받아들
 이게 된다(김정규, 2015). 즉 이는 지위의 차이와 아비투스 간의 불일
 치에서 비롯되며, 물리적 강제가 아닌 구조적·문화적 권력의 표현을
 통해 개인에게 영향을 미치고, 내면화된 낙인과 권력의 비대칭성을 강
 화한다는 점에서 상징적 폭력으로서의 차별(Houranai et al., 2021)이
 학교라는 장에서 나타난다. 이러한 시각에서 이 연구는 구체적으로 다
 문화 청소년의 자아존중감 및 삶의 만족도에 영향을 미치는 상징폭력
 으로서의 차별 인지에 대해 살펴보고, 교사, 친구, 부모 등 사회적 지지
 의 조절된 매개효과를 검증하였으며 다음의 결과를 도출하였다. 주요
 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화 청소년의 차별 인지에 따른 자아존중감, 삶의 만족도
 에 관한 분석 결과, 차별을 인지한다고 응답한 집단이 차별을 인지하지
 않는다고 응답한 집단에 비해 자아존중감과 삶의 만족도가 모두 유의
 미하게 낮았다. 둘째, 매개분석 결과, 차별 인지와 삶의 만족도 사이에
 서 자아존중감은 유의미한 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 셋째, 다
 문화 청소년의 차별 인지와 삶의 만족도의 관계에서 자아존중감이 매
 개효과를 갖는 모델에서 사회적 지지의 조절된 매개효과를 살펴본 결
 과, 먼저 사회적 지지 중 친구지지의 경우, 차별 인지와 삶의 만족도 사
 이에서 유의미한 조절효과가 있는 것으로 나타나 차별 인지와 친구지
 지의 상호작용항은 차별 인지가 삶의 만족도에 미치는 부적인 효과를

조절하는 것으로 나타났다. 또한 자아존중감과 친구지지의 상호작용항의 경우 차별 인지가 삶의 만족도에 미치는 영향에서 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 조절된 매개효과가 있는 것으로 분석되었다. 그러나 사회적 지지 중 교사지지의 경우, 차별 인지와 교사지지의 상호작용항은 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 조절효과가 입증되었지만, 자아존중감과 교사지지의 상호작용항은 유의한 결과가 나타나지 않아 조절된 매개효과가 검증되지 않았다. 마지막으로 사회적지지 중 부모지지의 경우 차별 인지와 부모지지의 상호작용항이 삶의 만족도에 미치는 조절효과와, 자아존중감과 부모지지의 상호작용항이 삶의 만족도에 미치는 조절된 매개효과가 모두 유의미하게 나타나지 않았다.

이러한 연구 결과는 다문화 학생의 삶의 만족도를 높이고 자아존중감을 높이기 위해서는 사회적 차별을 개선하고 교사, 친구 등의 학교 구성원의 지지가 중요하다는 것을 보여준다. 특히 친구지지의 경우 차별 경험뿐만 아니라 자아존중감의 상호작용항도 유의미한 완충효과가 있는 것으로 나타나 다문화 청소년의 한국 사회 적응을 위한 의미 있는 변수라는 것을 알 수 있으며 무엇보다 교사지지 역시 다문화 청소년의 차별 경험으로 인한 자아존중감 하락을 완충시키며 삶의 만족도를 높이는 유의미한 변수라는 점에서 교사의 다문화 역량 강화를 위한 정책이 필요하다는 것도 알 수 있다. 이에 구체적으로 학교와 사회적 관점에서 다문화 학생의 차별인식으로 인한 삶의 만족도 저하 양상을 완화하기 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구를 통해서 친구의 지지가 다문화 학생들의 자아존중감과 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것이 재차 확인되었다. 이러한 결과에 근거하여 또래 집단 내에서 상호존중과 포용적 문화를 강

화하는 노력이 더욱 필요하다. 구체적으로 학교는 팀 프로젝트, 협동 학습, 또래 멘토링 프로그램 등을 운영하여 다문화 학생들과 비다문화 학생들이 자연스럽게 교류하고 서로의 문화를 존중하며 이해할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 학교에서의 자연스러운 활동은 다문화 학생들이 또래로부터 지지받고 소속감을 느끼는 데 기여할 수 있기 때문이다. 또한 학교에서는 다문화 학생과 비다문화 학생들이 서로의 차이를 이해하고 존중할 수 있도록 다문화 교육 및 차별 예방 프로그램을 정기적으로 운영해야 한다. 이러한 프로그램은 무의식적인 차별과 편견을 예방하는 데 중요한 역할을 할 수 있으며, 나아가 다문화 학생들의 자아 존중감과 삶의 만족도를 높이는 데 기여할 것이다.

둘째, 교사로부터의 지지가 다문화 학생들의 차별 경험을 완화하고 자아존중감과 삶의 만족도를 높이는 데 중요한 역할을 한다는 점이 강조되었다. 따라서 교사들은 다문화 감수성을 강화할 필요가 있으며, 이를 위해 교사 연수 프로그램을 정기적으로 제공하고, 다문화 교육에 대한 전문성을 높이는 교육 과정을 도입이 고려되어야 한다. 또한 교사들이 다양한 문화적 배경을 가진 학생들과 효과적으로 소통하고, 그들의 정체성을 존중하는 수업 환경을 조성할 수 있도록 다방면으로 지원이 이루어져야 할 것이다. 교사 개인은 다문화 학생들에게 개별적인 관심을 기울이고, 다문화 학생들이 학교에서 소외감을 느끼지 않도록 개별 상담이나 피드백 시간을 마련해 자아존중감을 높일 수 있는 정서적 지지를 제공하고, 다문화 학생들이 학업적, 사회적으로 어려움을 겪을 때 이를 조기에 인식하고 필요한 자원을 연계해 주어야 한다.

셋째, 사회적으로는 다문화 학생들이 경험하는 차별을 줄이기 위한 법적, 제도적 보호가 강화되어야 할 것이다. 차별에 대한 명확한 법적 기준을 마련하고, 차별 행위에 대한 처벌과 예방책을 강화함으로써 다

문화 청소년들이 평등하게 대우받을 수 있는 사회적 시스템을 구축해야 한다. 또한, 차별 피해를 입은 청소년들을 위한 법적 지원 서비스와 상담 프로그램을 제공해야 한다.

마지막으로 부모의 사회적 지지는 다문화 학생의 차별 인지에 대한 긍정적 영향이 확인되지 않았다. 다문화 청소년들이 차별을 경험할 때, 가정은 그들의 정서적 안정을 제공할 수 있는 중요한 역할을 해야 한다. 이를 위해서는 다문화 가정의 부모들은 자녀들이 경험하는 차별을 이해하고, 이를 적절히 대응할 수 있도록 교육적 지침이 제공될 필요가 있다. 다문화 부모 교육 프로그램에 참여하거나, 지역사회에서 제공하는 상담 및 지원 서비스를 활용하여 부모들이 자녀의 학교생활과 사회적 적응에 필요한 정보와 기술을 습득할 수 있는 제도적 지원이 필요하다.

연구 결과에 따르면, 다문화 학생들은 다양한 차별에 노출될 가능성이 높으며, 여전히 많은 다문화 학생들이 일상 속에서 차별적 시선과 태도로 인해 불편함을 겪고 있다(김중곤, 2021: 80). 이러한 차별은 개인적인 스트레스 요인일 뿐만 아니라, 특정 계층에 대한 사회적 차별로서 사회 전체의 통합에 부정적인 영향을 미친다. 특히 다문화 학생들이 점점 증가하는 상황에서 이들이 한국 사회에 제대로 통합되지 못하고 낮은 자아존중감에 시달린다면, 이는 개인의 불행을 넘어 사회 전체의 손실로 이어질 수 있다. 그러나 다문화 학생에 대한 상징폭력으로서의 차별은 부드럽고 은밀하게 파고들기 때문에 쉽게 인식하지 못하게 되고 인식하지 못하는 사이 피해자들은 그 폭력에 공모하게 되며, 결국 그 폭력에 대한 피해는 본인 스스로에게 되돌아가는 폭력의 재생산(계운경, 2012: 213)으로 연결될 수 있다는 점에도 주목해야 한다. 따라서 다문화 학생들에 대한 차별의 형태를 세밀하게 분석하고, 이를 해결하기 위한 사회적 노력이 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 다만 이 연구의

경우 2차 자료인 다문화패널데이터를 분석함으로써 차별 인지를 다양한 척도로 측정하지 못하고 단일 변수로 측정했다는 점에서 한계가 있다고 보며, 향후 연구에서는 차별 인지를 반영할 수 있는 척도가 활용될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 계윤경, 「파수꾼과 말죽거리 잔혹사의 학교공간과 상징폭력의 재생산」, 『문학과영상학회』, 13, 2(2012), 193~216쪽.
- 교육부, 『2023년 다문화교육 지원계획(안)』, 교육부, 2023.
- _____, 『2024 교육기본통계 주요 내용』, 교육부, 2024.
- 김민경 · 김윤정, 「다문화 청소년이 경험하는 차별인식이 우울감에 미치는 영향」, 『아시아태평양융합연구교류논문지』, 10, 6(2024), 431~441쪽.
- 김민선, 「중도입국 청년들이 경험하는 마이크로어그레션과 심리사회적 스트레스의 관계에서 사회적 주변화와 진로장벽의 매개효과」, 『청소년학연구』, 29, 10(2022), 347~375쪽.
- 김범준 · 김준경, 「외국인근로자의 문화적응스트레스와 삶의 질에 관한 연구」, 『한국케어매니지먼트 연구』, 28(2018), 57~90쪽.
- 김순규, 「청소년의 학업종퇴 결정요인-농촌지역을 중심으로-」, 전북대학교 대학원 석사학위논문, 2001.
- 김연희, 「아프리카 유학생의 미세차별 경험과 대처전략-유학생 정주정책이 간과하는 인종주의」, 『디아스포라연구』, 18, 1(2024), 175~232쪽.
- 김정규, 「외국인 이주자에 대한 상징적 폭력: 범죄와 처벌의 차별적 인식」, 『한국범죄학』, 7, 1(2013), 154~194쪽.
- _____, 「외국인 이주자와 범죄: 상징적 폭력과 차별」, 『형사정책연구』, 26, 2(2015), 305-334쪽.
- 김중곤, 「다문화 청소년의 차별피해인식이 자살생각에 미치는 영향: 사회, 심리적 요인의 조절효과를 중심으로」, 『한국경찰연구』, 20, 4(2021), 75~98쪽.
- 김지경 · 백혜정 · 임희진 · 이계오, 『한국 아동·청소년 패널조사 2010 I (연구보고 10-R01)』, 서울:한국청소년정책연구원, 2010.
- 김지애, 「스포츠 활동이 다문화 학생의 사회통합에 미치는 긍정적 역할에 관한 연구」, 『다문화사회와 교육연구』, 16(2024), 1~26쪽.
- 김혜미 · 원서진 · 최선화, 「다문화가정 자녀들의 차별경험과 심리적 적응: 사회적 지지의 매개효과 검증을 중심으로」, 『사회복지연구』, 42, 1(2011), 117~149쪽.
- 김화근 · 손은정, 「제한 중국동포의 지각된 차별감과 문화적응 스트레스가 삶의 만족도에 미치는 영향: 이중문화적 자기효능감의 조절된 매개효과」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 36, 1(2024), 255~279쪽.

- 노충래 · 고주애 · 윤수경, 『국내 난민아동 한국사회 적응 실태조사(연구보고 2017-11)』, 서울: 초록우산 어린이재단 아동복지연구소, 2018.
- 모영민, 「통계로 살펴본 다문화 교육의 주요 현황과 과제」, 『2024년 6월 이슈통계』, 2024.
- 백혜정 · 임희진 · 김현철 · 유성렬, 『2017 청소년종합실태조사(연구보고 2017-10)』, 여성가족부 청소년정책과, 2017.
- 법무부, 『출입국, 외국인정책 통계월보』, 2024년 1월호, 법무부, 2024.
- 신예진, 『다문화 가정 청소년의 사회적 차별이 우울에 미치는 영향』, 서울대학교 대학원 박사학위논문, 2017.
- 양경은 · 박송이, 「이주민에 대한 ‘상징적 폭력’과 차별: 이주민 밀집지역 내 중도입국 자녀 부모의 경험 분석」, 『현대사회와다문화』, 11, 3(2021), 39~66쪽.
- 양계민 · 이정민 · 정윤미 · 엄진섭 · 장윤선 · 전경숙, 『2022 다문화청소년 종단연구:총괄보고서』, 한국청소년정책연구원, 2022.
- 여성가족부, 『2021 다문화가족 실태조사』, 여성가족부, 2022.
- 이선호, 「다문화학생 현황」, 『교육정책포럼』, 362(2023a), 1~4쪽.
- _____, 「다문화 학생 현황」, 『이슈통계 9월호』, 2023b, 55~60쪽.
- 이순희 · 김수영, 「학교라는 장 (field) 에서 학교사회복지사의 차별경험과 대응방식: 대구광역시 사례」, 『사회복지연구』, 46, 1(2015), 215~245쪽.
- 이유신 · 김한성, 「중도입국 아동 · 청소년의 차별경험과 학교생활부적응: 교사지지의 조절효과를 중심으로」, 『학교사회복지』, 29(2014), 263~282쪽.
- 이윤영, 「한국 사회 소수집단에 대한 상징폭력의 이론적 쟁점 및 과제: 이주민 수용 태도와 차별, 지각된 위험인식을 중심으로」, 『현대사회와 다문화』, 13, 2(2023), 121~150쪽.
- 장매림 · 송하나, 「다문화 청소년의 또래 지지와 다문화 수용성 간의 자기회귀 교차 지연 효과: 저소득 여부에 따른 다집단 분석」, 『청소년학연구』, 30, 6(2023), 165~189쪽.
- 최은아 · 장은영, 「국내거주 외국인 대상 마이크로어그레션의 유형 및 한국청소년들의 인식 연구」, 『다문화교육연구』, 15, 2(2022), 181~208쪽.
- 한미현, 「아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제」, 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문, 1996.
- Althusser, Louis, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Translated by Ben Brewster, NY: Monthly Review Press, 1971.
- Bourdieu, P., *Language and symbolic power*, MA: Harvard University Press, 1991.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., *Reproduction in education, society and culture*, NY: Sage Publications, 1990.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D., "Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being," *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1(1999), pp.135~149.
- Cohen, Sheldon, & Thomas A. Wills, "Stress, social support, and the buffering hypothesis," *Psychological bulletin*, 98, 2(1985), pp.310~357.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E., "School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood safety really matter?," *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1(2009), pp.63~74.
- Diana, W. T., Mario, R., Tori. H. & Elizabeth. P., "It's a symbolic violence: Autistic people's experiences of discrimination at universities in Australia," *Autism*, 28: 6 (2024), pp. 1344~1356.
- Foucault, Michel., *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Translated by Alan Sheridan, NY: Vintage Books, 1995.
- García Coll, C., & Szalacha, L. A., "The multiple contexts of middle childhood: Diversity and disparities in development," *The Future of Children*, 14, 2(2004), pp.81~97.
- Hayes, A. F., *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*, 3rd ed, NY: The Guilford Press, 2022.
- hooks, bell., *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism* (2nd eds), OX: Routledge, 2014.
- Hourani, J., Block, K., Phillimore, J., Bradby, H., Ozcurumez, S., Goodson, L., & Vaughan, C., "Structural and symbolic violence exacerbates the risks and consequences of sexual and gender-based violence for forced migrant women," *Frontiers in Human Dynamics*, 3(2021), 1~13.
- Krais, B., "Gender and symbolic violence: Female oppression in the light of Pierre Bourdieu's theory of social practice," in Calhoun, C., LiPuma, E., & Postone, M. (eds.), *Bourdieu: critical perspectives*, NJ: Wiley, 156~177, 1993.

- Lester, L., Waters, S., & Cross, D., "The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis," *Journal of Psychology and Counsellors in Schools*, 23, 2(2013), pp.157~171.
- Nieto, S., *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Peguro, A. A., "Violence, schools, and dropping out: Racial and ethnic disparities in the educational consequence of student victimization," *Journal of interpersonal violence*, 26, 18(2011), pp.3753~3772.
- Priest, N., Perry, R., Ferdinand, A., Kelaher, M., & Paradies, Y., "Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness, and mental health outcomes among primary and secondary school students," *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 10(2014), pp.1672~1687.
- Said, Edward W. *Orientalism*, NY: Pantheon Books, 1978.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A., "The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review," *Psychological Bulletin*, 140, 4(2014), pp.921~948.
- Stanton-Salazar, & Ricardo, "A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths," *Harvard educational review*, 67, 1(1997), pp.1~41.
- Steele, C. M., "A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance," *American Psychologist*, 52, 6(1997), pp.613~629.
- Suárez-Orozco, Carola, Allyson Pimentel, & Martin, M., "The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth," *Teachers college record*, 111, 3(2009), pp.712~749.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., & Holder, A. M. B., "Racial microaggressions in the life experience of Black Americans," *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 3(2008), pp.329~336.
- Verkuyten, & Maykel, "Life satisfaction among ethnic minorities: The role of discrimination and group identification," *Social indicators research*, 89 (2008), pp.391~404.

Yip, T., Gee, G. C., & Takeuchi, D. T., "Racial discrimination and psychological distress: The impact of ethnic identity and age among immigrant and United States-born Asian adults," *Developmental Psychology*, 44, 3(2008), pp.787~800.

【국문초록】

이 연구는 학교공간을 상징폭력이 작동하는 사회적 장으로 바라보며 다문화 청소년의 자아존중감 및 삶의 만족도에 영향을 미치는 상징폭력으로서의 차별 인지에 대해 살펴보고, 교사, 친구, 부모에 기인한 사회적 지지의 조절된 매개효과를 검증하였다. 이를 위해 다문화청소년 패널 2기 데이터 3차년도 자료에서 수집한 1,999명의 응답자료를 연구에 활용하였다. 분석 결과는 먼저 다문화 학생이 학교에서 느끼는 차별 인지 수준의 차이가 있는 것으로 나타났으며 차별 인지 수준에 따른 자아존중감과 삶의 만족도의 차이가 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 Process macro 모형을 활용한 조절된 매개효과 분석에서 친구 지지는 차별 인지와 삶의 만족도 간 부정적 영향을 완화하는 데 중요한 역할을 하였고, 교사 지지는 부분적으로 그 역할을 수행하였으나, 부모 지지는 유의미한 조절 효과를 보이지 않는 것으로 나타났다. 연구 결과는 학교 공간에서의 사회적 차별로서 다문화 학생에게 부여되는 상징폭력의 부정적 영향에 대해 분석하며 그 대안으로 친구 지지의 효과를 이끌어냈다는 점에서 의의가 있다고 보며, 이와 같은 연구 결과에 따라 이 연구는 다문화 청소년의 삶의 질 향상을 위해 학교 내 지지 체계 강화 및 교사의 다문화 역량 강화가 필요함을 제시하고자 한다.

주제어: 다문화 학생, 상징폭력, 차별 인지, 사회적 지지, 자아존중감, 삶의 만족도

【 ABSTRACT 】

A Study of Symbolic Violence Toward Multicultural Students: Focusing on the Perception of Discrimination as Symbolic Violence

Lee, Youn Young

(Halla University, Korea · Sociology · Assistant Professor)

Kwon, Seung A

(Seoil University, Korea · Education · Assistant Professor)

This study views schools as social spaces where symbolic violence can occur, focusing on how perceived discrimination affects the self-esteem and life satisfaction of multicultural adolescents. It also examines the role of social support from teachers, peers, and parents as moderated mediators. Using data from 1,999 respondents, the analysis revealed significant differences in perceived discrimination among multicultural students and its impact on their self-esteem and life satisfaction. The results, using a process macro model, showed that peer support significantly reduced the negative impact of perceived discrimination on life satisfaction. Teacher support partially played this role, while parental support had no significant effect. This suggests that peer support within schools is crucial in reducing the harmful effects of symbolic violence.

Key words: Multicultural Students, Symbolic Violence, Perceived Discrimination, Social Support, Self-esteem, Life Satisfaction

투고 접수: 2024. 11. 18.	심사 완료: 2024. 12. 08.	게재 결정: 2024. 12. 09.
----------------------	----------------------	----------------------