creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사 학위논문

학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향

The Effects of School Social Capital on Adolescents' Multicultural Acceptance and Gender Equality Awareness

2023년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

홍 승 표

학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향

The Effects of School Social Capital on Adolescents' Multicultural Acceptance and Gender Equality Awareness

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2023년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
홍 승 표

홍승표의 박사 학위논문을 인준함
2023년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

우리나라는 다문화 사회로의 진입이 가속화 되면서 결혼이주자, 외국인 근로자 등 다문화 집단과 노인, 성소수자, 여성 등 사회적 소수자에 대한 혐오와 차별이 지속적으로 나타나고 있어 이를 해결하는 것이 사회적, 교육적 과제로 대두되고 있다. 이들 집단에 대한 혐오와 차별은 학교 내에서도 관찰할 수 있으며, 심지어 일부 청소년의 또래문화를 형성하고 교실 안에서 재생산되고 있다. 이와 같은 상황을 고려하였을 때 청소년의 성(gender)과 다문화 구성원에 대하여 갖고 있는 태도를 파악하고, 긍정적인 시민성을 함양하도록 하는 것이 시대적 과업이다.

본 연구는 이러한 관점에서 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 이론적 논의를 토대로 검토하였으며 성평등의식과 다문화 수용성을 제고하기 위한 방안으로 학교 사회자본을 제안하고자 하였다. 학교 맥락에서 사회자본은 개인이 형성한 사회연결망을 통해 개인과 개인 혹은 개인과 집단 간의 갈등을 완화시킬 뿐만 아니라 사회적 평등까지 실현할 수 있다는 교육적 기대를 받는 개념이기 때문이다. 이와 같은 문제의식 하에 이 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 수행한 '청소년 역량 측정 및 국제비교연구Ⅲ'의 중·고등학생 데이터를 활용하여 다음과 같은 두 가지의 주가설과 여섯 가지의 하위가설을 설정한 뒤 검증하였다.

<주가설 1> 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 1-1> 학교 구성원에 대한 신뢰는 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다

<하위가설 1-2> 학교 규범은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 1-3> 학교 사회연결망은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<주가설 2> 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식에 영향을 미칠 것이다.
<하위가설 2-1> 학교 구성원에 대한 신뢰는 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다
<하위가설 2-2> 학교 규범은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
<하위가설 2-3> 학교 사회연결망은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다

이와 같은 가설을 검증하기 위하여 본 연구에서는 2수준 다층모형을 적용하였다. 이는 학교교육과 시민성의 효과를 검증한 기존의 연구들이 갖고 있는 방법론적 한계를 극복하고자 함이다. 즉, 개인수준 변인과 학교 수준 변인이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 효과를 실증적으로 검토하고, 이러한 변인들의 차별적 영향력을 규명하고자 하였다. 이러한 과정을 통해 본 연구에서는 청소년의 가치·태도에 학교 수준 변인이 유의미한 영향력을 보이고 있는지 분석하였다.

연구 결과 및 시민교육에 관한 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범, 학교 신뢰는 다문화 수용성에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 청소년이 학교 규범을 개방적으로 인식하거나 학교 구성원 간의 신뢰 수준을 높게 평가할수록 다문화 수용성이 높아지는 것을 확인할 수 있었다. 이는 청소년의 다문화 수용성을 함양하기 위해서는 개방적인 교실 환경에서 타인과 의견을 교환하는 학교 규범의 조성이 효과적인 교육 방안임을 시사한다. 또한 학교 구성원에 대한 신뢰가 다문화 수용성 향상으로 연계된다는 연구 결과를 고려할 때, 시민교육에서 학교 구성원 간의 존중과 신뢰를 향상시킬 수 있는 교육적 경험은 다문화 수용성의 육성을 촉진하는 기반이 될 수 있다.

둘째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범은 성평등의식에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 교사와 학생이

교실에서 자신의 견해를 자유롭게 표현할수록 성평등의식이 높아지는 것으로 나타났다. 요컨대 시민교육을 통해 다문화 수용성과 성평등의식과 같은 청소년의 바람직한 시민성을 함양하기 위해서는 학생들이 개방적인 분위기에서 의견을 제시하고, 타인의 의견에 대해 경청하고 존중하는 학교의 규범 구조를 체계적으로 조성할 필요가 있다.

셋째, 학교 사회연결망은 다문화 수용성과 성평등의식에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있었다. 이는 청소년이 학교 참여의 수준을 높게 인지할수록 다문화 수용성이 감소하고 성평등의식이 낮아짐을 의미한다. 이러한 연구 결과는 학교 교육에서 참여의 양이 아닌, 참여의 유형과 질이 고려되지 않는다면 교육의 효과는 제한적일 수밖에 없다는 사실을 시사한다. 즉, 학교 활동에서 참여를 강조한다 할지라도, 참여가 단순히 소수집단에 대한 긍정적인 태도의 형성을 증진하는 것이 아님을 의미한다. 따라서 개인이 다양한 배경을 가진 개인 혹은 집단과 협력적으로 상호 작용하는 학교 참여활동을 설계하여, 학교 내 구성원들의 대인관계와 학교의 규범적 구조가 효과적으로 형성되도록 지원하는 방안을 마련해야 한다.

요컨대 본 연구의 연구 결과를 고려할 때, 학교 사회자본의 조성은 청소년들이 학교 생활을 통해 훌륭한 시민으로 성장하기 위한 교육적 방안으로 적극 고려되어야 한다.

주요어 : 학교 사회자본, 사회자본, 다문화 수용성, 성평등의식, 시민교육, 사회과교육

학 번 : 2019-31594

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 학교 사회자본과 청소년 발달 ····· 7
1) 사회자본의 개념과 구성요소 ····· 7
2) 학교 사회자본의 개념과 구성요소 ····· 15
3) 학교 사회자본과 청소년 발달 ····· 30
2. 다문화 수용성과 학교 사회자본 ····· 37
1) 다문화 사회와 다문화 수용성 ····· 37
2) 다문화 수용성의 개념과 학교 사회자본 ····· 40
3) 다문화 수용성과 사회과교육 ····· 46
3. 성평등의식과 학교 사회자본 ····· 48
1) 성평등의식과 시민교육 ····· 48
2) 성평등의식의 특징과 학교 사회자본 ····· 53
3) 성평등의식과 사회과교육 ····· 57
4. 선행연구 고찰 ····· 60
1) 학교 사회자본과 다문화 수용성 ····· 61
2) 학교 사회자본과 성평등의식 ····· 63

Ⅲ. 연구 설계 ····· 67

1. 연구 가설 ····· 67
2. 연구 자료 ····· 68
3. 연구 변인 ····· 71
1) 종속변인 ····· 71
2) 독립변인 ····· 73
3) 통제변인 ····· 75
4. 분석 모형 ····· 79
5. 분석 방법 ····· 80

Ⅳ. 분석 결과 ····· 83
1. 주요 변인의 기술적 특성 ····· 83
1) 종속변인에 대한 기술통계 ····· 83
2) 독립변인에 대한 기술통계 ····· 84
3) 통제변인에 대한 기술통계 ····· 85
4) 주요 변인 간 상관관계 ····· 87
5) 학교 수준 변인의 설명량 ····· 88
6) 모형의 적합도 검토 ····· 89
2. 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향 ····· 90
3. 학교 사회자본이 성평등의식에 미치는 영향 ····· 94

Ⅴ. 결론 및 제언 ····· 98
1. 요약 ····· 98
2. 논의 ····· 102
3. 제언 ····· 109

참고문헌 ····· 112

부록 ····· 121

Abstract ····· 128

표 목 차

[표-Ⅱ-1] 사회자본의 개념 정의 ····· 11
[표-Ⅱ-2] 선행연구의 학교 사회자본 개념과 구성요소 ····· 18
[표-Ⅱ-3] 선행연구의 학교 사회자본 측정지표 ····· 26
[표-Ⅲ-1] 연구의 대상 ····· 70
[표-Ⅲ-2] 종속변인의 KMO 표본 적합성 측도와 Bartlett 구형성 검정 결과 ····· 72
[표-Ⅲ-3] 독립변인의 KMO 표본 적합성 측도와 Bartlett 구형성 검정 결과 ····· 74
[표-Ⅲ-4] 변인 설명 및 변인값 ····· 77
[표-Ⅳ-1] 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 대한 기술통계 ····· 82
[표-Ⅳ-2] 학교 사회자본에 대한 기술통계 ····· 84
[표-Ⅳ-3] 통제변인에 대한 기술통계 ····· 86
[표-Ⅳ-4] 주요 변인 간 상관분석 결과(학생 수준) ····· 87
[표-Ⅳ-5] 주요 변인 간 상관분석 결과(학교 수준) ····· 88
[표-Ⅳ-6] 청소년의 다문화 수용성에 대한 학교 수준 변인의 설명량(R^2) ····· 88
[표-Ⅳ-7] 기초모형, 최종모형의 총분산 ····· 89
[표-Ⅳ-8] 다문화 수용성 기초모형 분석 결과 ····· 91
[표-Ⅳ-9] 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 미치는 영향 ····· 92
[표-Ⅳ-10] 성평등의식 기초모형 분석 결과 ····· 95
[표-Ⅳ-11] 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식에 미치는 영향 ····· 95

[표-Ⅴ-1] 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향의 분석 결과 ····· 99

그 림 목 차

[그림-Ⅲ-1] 분석모형 ····· 79
[그림-Ⅲ-2] 집단 내 상관계수(ICC) 산출식 ····· 81

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

오늘 날 전 세계는 특정 사회집단에 대한 혐오와 차별이 만연하고 있다. 우리 사회도 다문화 사회로의 진입이 가속화 되면서 결혼이주자, 외국인 근로자 등 다문화 집단에 대한 혐오가 사회적 이슈로 부상하였으며, 성소수자, 여성에 대한 혐오 표현 또한 우리 주변에서 발생하고 있다[1]. 학교 또한 예외는 아니다. 온·오프라인 상에서 사용되는 여성과 다문화 집단에 대한 혐오 표현은 교실 내에서도 동일하게 유통되고 있으며, 이는 일부 청소년의 또래문화를 형성, 교실 안에서도 재생산되고 있다(최윤정 외, 2019: 3). 일련의 선행 연구에 따르면, 청소년들은 성장할수록 젠더(gender)와 인종에 기반한 혐오표현과 갈등 문화에 노출되고, 이러한 추세는 지속될 것으로 예상되고 있다(정희진·조아미, 2021: 67; 이경상·최항섭·그레이스정, 2016: 14-15).

사회 구성원들이 이러한 문제의식에 공감하면서도 여전히 젠더와 인종에 기반한 혐오와 차별이 존재하는 것은 개인의 태도와 행동을 변화시키는 것이 쉽지 않기 때문이다. 개인의 태도와 행동을 변화시키는 방식은 다양하지만, 성인과 달리 청소년들은 체계적인 교육프로그램을 제공하는 학교교육을 통해서 그들의 태도와 행동을 변화시킬 수 있다. 학교교육은 지식뿐만 아니라 청소년의 태도 및 행동에 미치는 영향력도 크기 때문이다. 따라서 우리 사회가 보다 평등하고 포용적인 사회로 나아가기 위해서는 학교교육을 적극적으로 활용하여 청소년들이 젠더 간 그리고 다문화 구성원에 대한 불평등에 대응할 수 있는 역량을 갖추도록 해야 한다.

---

1) 2016년 국가인권위원회에서 실시된 '온·오프라인 혐오표현 경험 및 인식 조사'에 따르면 성적 소수자의 92.6%, 여성의 87.1%, 장애인의 81%, 이주민의 44.4%가 증오범죄 피해의 두려움을 느낀다고 응답했으며, 성적 소수자의 74.9%, 장애인의 62%, 여성의 49.6%, 이주민의 32.6%가 온라인에서 자신의 정체성을 숨긴 경험이 있다고 응답하였다.

이와 같은 문제의식 하에 이 연구는 시민교육을 담당하는 핵심 교과인 사회과교육을 통해 육성하고자 하는 청소년의 바람직한 시민성으로써 다문화 수용성과 성평등의식을 제안한다. 사회의 구성원이 다양한 민족적, 문화적 가치를 존중하는 태도를 의미하는 다문화 수용성과 특정 성(gender)에 대해 부정적인 감정이나 고정관념, 차별적인 생각을 가지지 않는 것을 의미하는 성평등의식은 우리 사회가 문화적 다양성을 토대로 공존의 가치를 추구하는 민주사회로 발전하기 위해서 육성해야 할 중요한 시민적 자질이기 때문이다.

그러나 일부 선행연구에서는 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 육성하는 것은 의식이나 가치관의 변화이기 때문에 단발성 교육으로는 변화를 기대하기 어렵다는 주장을 제기하였다(김이선 외, 2022: 230; 김재철·백유미, 2009: 281). 이러한 연구 결과는 지속적이고 반복적인 교육 실천을 통해 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식이 육성되고, 이는 학교 교육 체계의 전반적인 지원이 필요하다는 사실을 시사한다. 따라서 학교교육 체계를 통해 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 육성하기 위해서는 이것에 영향을 주는 요소들, 예컨대 어떠한 학교 체계가 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식의 육성에 기여하는지를 규명하는 노력이 선행되어야 한다.

이러한 시각에서 이 연구는 사회자본(social capital)에 주목한다. 사회자본은 다양성을 인정하고 지원하는 동시에 공동체와 사회적 연대를 가능하게 하는 자원으로서 정책 입안자와 학계에서 활발히 논의되고 있다. 특히 사회자본은 개인이 형성한 사회연결망을 통해 개인과 개인 혹은 개인과 집단 간의 갈등을 완화시킬 뿐만 아니라 이를 조정하는 기제로 작용한다(Wise & Driskell, 2016: 608). 사회자본의 이러한 특징은 학교 맥락에서 의사소통, 상호존중 및 신뢰를 증대시키는 기능을 함으로써 학교 공동체 결속에 결정적인 역할을 담당한다(Print & Coleman, 2016: 126).

실제로 학교 사회자본에 대한 선행연구는 청소년들이 학교 생활을 통해 신뢰를 형성함으로써 긍정적인 상호작용 행위를 하게 되고, 이를 통해 다양한 사회적 관점의 수용과 집단 간 관계에 긍정적 영향을 나타낸

다는 것을 밝히고 있다(Lee & Croninger, 1996; 양극진, 2002). 또한 공동체 의식을 학교 목표로 상정한 경우, 청소년들은 학교 사회자본의 구성요소인 규범의 영향으로 인해 공동체 의식이 높은 수준인 것으로 나타났다(최형임·문영경, 2013). 사회자본의 특징과 이러한 연구 결과를 고려한다면, 청소년들이 학교에서 타인과의 관계를 통해 형성한 학교 사회자본은 다른 인종 집단 및 젠더 집단에 포용적인 태도를 형성할 것으로 예상할 수 있다(김경근·황여정, 2012: 97; 최동숙·전경숙, 2006: 52).

그러나 그 동안 교육 맥락에서의 사회자본 연구는 교육성취라는 제한된 효과에 집중되어 있어 청소년의 시민성과 관련한 연구는 주요 주제로 다루어지지 않았다(Allan & Catts, 2014: 218)[2]. 이는 기존의 학교 사회자본 연구들이 사회통합에 필요한 공동체 의식과 같은 시민성의 요소들을 거의 다루지 않았다는 사실을 시사한다(김태선·김혜영, 2008: 958). 특히 시민교육에서 시민성과 학교 사회자본의 효과성 논의는 매우 부족한 실정이다[3]. 이러한 사실을 고려한다면 시민교육에서 시민성에 관한 사회자본의 역할은 규명되어야 할 핵심적인 연구 주제이다. 그러나 선행연구들은 시민교육이 사회자본 형성에 기여할 수 있는 당위론적 설명에 초점을 맞추어 수행되었기 때문에, 사회자본이 시민성에 미치는 영향에 대한 연구는 부족한 상황이다(최종덕, 2007; 황선영·곽한영, 2012). 이러한 문제의식 하에 이 연구는 시민교육에서 사회자본의 중요성과 그 영향력을 심층적으로 이해하고자 하는 필요성을 제기하며, 기존에 수행된 당위론적 접근의 논의를 토대로 학교 사회자본이 시민성에 영향을 미칠 수 있는지를 새롭게 규명하고자 한다. 이러한 연구를 수행함으로써 본 연구는

2) 사회자본과 교육효과는 인지적, 비인지적 성취에 대한 것을 망라할 수 있지만, 시민성과 같은 비인지적 성취에 대한 효과 연구는 상대적으로 적은 것으로 파악되었다. 예컨대 1997년 이후 2020년까지 한국교육사회학회의 학술대회 자료집과 학술지에 게재된 연구 기준으로 사회자본과 교육효과에 해당하는 연구물 25편 가운데, 인지적 성취 이외의 교육결과를 다루고 있는 연구는 3편이다(이규재, 2020: 201).

3) 시민교육을 담당하는 핵심 교과인 사회과교육에서 사회자본을 다룬 연구는 한국사회과교육학회의 학술지인 시민교육에 게재된 최종덕(2007), 이윤주·유혜영(2016)의 연구 2편이 있으며 황선영·곽한영(2012)은 법교육적인 측면에서 사회자본을 논의하였다. 이 연구들은 공통적으로 사회과교육과 법교육이 사회자본 형성에 기여할 수 있다는 당위론적 설명의 연구가 주를 이루고 있다.

학교 사회자본이 시민성에 미치는 영향을 명확하게 밝히고, 이를 토대로 시민교육에 주는 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

한편, 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미치는 요소를 학교 사회자본을 중심으로 파악하기 위해서는 적합한 자료 분석 방법을 활용할 필요가 있다. 학생들은 학교에 내재된 위계적 구조에 존재하며, 관찰 단위인 학생들의 행동은 동일 학교 내에서는 상호 의존성을 갖지만, 학교 소속이 다르면 독립성을 갖는다(강상진, 2016: 43). 이와 같은 위계적 자료를 단층자료의 분석목적으로 개발된 회귀분석모형을 적용하면, 같은 집단에 속한 개인 간의 상호의존성이 간과되어 표준오차가 과소 추정되고, 그 결과 가설 검정결과는 타당성을 잃게 된다(Raudenbush & Bryk, 2002).

따라서 본 연구에서는 위계적 자료 분석에 적합한 다층모형을 활용하여 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 검토하고 그 차별적 영향력을 규명하고자 한다. 구체적으로 개인 수준 변인뿐만 아니라 학교 수준 변인을 투입하여 개인의 태도에 학교수준 변인이 유의미한 영향력을 미치는지 파악하고자 한다. 그리고 도출된 연구 결과를 토대로 학교 단위에서 사회자본의 조성이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 교육적 효과와 그 함의에 대해 논의하고자 한다. 이와 같은 과정을 수행한다면, 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식 형성의 요인을 구체적으로 이해할 수 있을 뿐만 아니라, 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 함양하기 위한 효과적인 교육 방안을 도출할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 규명하고 시민교육에 대한 시사점을 도출하는데 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 구성한 연구 문제는 다음과 같다.

학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미치는가?

이와 같이 설정된 연구문제를 해결하기 위하여 본 연구에서는 첫째, 학교 사회자본과 다문화 수용성, 성평등의식의 이론과 선행연구를 검토하였다. 둘째, 본 연구의 연구 자료인 '2016 청소년 역량 측정 및 국제비교연구Ⅲ'의 특성과 해당 자료 분석에 적합한 연구 방법인 다층모형의 특성에 관하여 기술하였다. 셋째, 이론적 배경과 선행 연구 검토에서 도출한 본 연구의 연구 가설을 검증한다. 이러한 과정을 통하여 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향력을 개인 수준과 학교 수준에서 규명하고, 그 차별적 영향력에 관하여 파악하고자 한다. 이러한 논의는 시민교육의 목표인 시민성 발달의 이론적·실천적 논의를 확장하고 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 증진하는데 기여할 수 있을 것이다.

3. 연구의 의의 및 한계

이 연구는 청소년들의 다문화 수용성과 성평등의식에 학교 사회자본이 미치는 영향을 검증하고자 한 연구로써 다음과 같은 시민교육적 의의를 갖는다.

첫째, 이 연구의 목적은 학교 사회자본을 통한 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식의 육성에 실질적인 방안을 제안하고자 한다. 이러한 시각에서 본 연구는 이론적 논의를 통해 학교 사회자본의 구성 요소를 신뢰, 규범, 사회연결망으로 규정한 뒤 분석을 진행하고자 한다. 청소년은 학교 공동체 맥락에서 사회자본을 형성하고 영향을 받는다. 이와 같은 학교 사회자본의 형성이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 어떠한 영향을 미치는지를 새롭게 규명하는 연구는 다문화사회의 사회적 통합과

학교 차원에서 문화 다양성 교육을 지원하는 데 중요한 정보를 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 이 연구는 학교 사회자본의 이론적·실천적 논의를 시민교육으로 확장하였다는 점에서 의의를 갖는다. 교육과 학교 사회자본의 효과성을 탐색한 연구는 학업 성취도와 같은 인지적 영역에서 주로 진행되었다. 반면에 시민교육 분야에서 시민성과 학교 사회자본의 효과성의 논의는 주요 주제로 다루어지지 않았다. 이는 기존의 사회자본 연구들이 사회통합에 필요한 공동체 의식과 같은 시민성의 요소들을 거의 다루지 않았다는 사실을 시사한다. 학교는 인지적 발달뿐만 아니라 전인격적인 성장에 초점을 맞춘 공간이기 때문에, 정의적이고 행동적인 측면을 강조하는 연구도 진행되어야 한다. 이러한 현실을 고려했을 때, 학교 사회자본과 시민성의 관계를 검토한 이 연구는 시민교육의 목표인 시민성 발달의 이론적·실천적 논의를 확장하고 관련된 교육적 시사점을 도출한다는 점에서 의의를 갖는다.

셋째, 이 연구는 연구 방법측면에서 선행연구들의 한계를 극복하였다는 점에서 의의를 갖는다. 학교교육과 시민성의 효과를 검증한 기존의 연구들은 학생 수준 자료가 상위 수준인 학교 수준 자료에 내재된(nested) 다층자료의 특성을 무시한 채 단층자료의 분석목적으로 개발된 회귀분석이나 분산분석을 적용한 연구가 다수를 차지한다. 그 결과 1종 오류의 가능성이 커져 가설 검정결과는 타당성을 잃게 되는 방법론상 오류를 지니게 된다. 이러한 사실을 고려하여, 이 연구는 개인이 학교에 내재된 위계적 자료의 분석에 적합한 다층모형을 적용하여 연구를 수행하였다. 이러한 시도는 기존의 연구 결과들이 갖고 있는 방법론적 한계를 극복하고 개인수준 변인과 학교수준 변인이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 효과를 실증적으로 검토하고 그 차별적 영향력을 규명하고자 하였다는 점에서 의의가 있다.

한편, 이 연구는 연구의 대상 및 자료 측면에서 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 이 연구는 청소년을 대상으로 수행하였다. 따라서 이 연구의 결

과를 초등학생으로 확장하여 일반화하기에는 한계가 존재한다. 연령과 학교급에 따라 학생의 특성이 다른 양상을 보이는 사실을 고려한다면, 초등학교 학생에 적용한 후속 연구를 통하여 추가적인 검증이 필요하다.

둘째, 연구 자료의 한계로 본 연구의 분석대상인 신뢰, 규범, 결속형 사회연결망 외에 연계형 사회연결망과 같은 학교 사회자본의 하위요소를 고려하지 못하였다. 이 연구의 자료는 국제비교연구를 위해 수행된 대규모 자료로 신뢰도와 타당도를 확보하였으나, 이차자료의 한계상, 본 연구는 사회자본의 하위요소를 다양하게 고려하지 못하였다. 따라서 사회자본의 하위요소를 정교하게 설계한 연구자료가 수집된다면, 학교 사회자본이 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향에 관한 보다 명확한 분석 결과를 제시할 수 있을 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교 사회자본과 청소년 발달

1) 사회자본의 개념과 구성요소

(1) 사회자본의 개념과 특징

사회자본은 공익을 추구하며 사회의 안정과 통합에 중요한 역할을 하는 핵심요소이다. 사회자본은 사회적 관계 속에 존재하며, 공동의 목표를 달성하기 위해 개인과 집단이 협력하도록 하는 자원이라는 의미를 내포하고 있다(홍영란, 2007: 3). 이러한 관점에서 사회자본 이론가들은 사회적 행위를 위한 자원으로서의 관계성에 그 의의를 두고 있으며, 부르디

외(Bourdieu), 콜먼(Coleman), 그리고 퍼트남(Putman)이 제시한 사회자본의 개념을 구체화하면서 논의를 전개하고 있다.

사회자본은 부르디외가 학술적인 논의를 시작한 이후, 그 기원이나 개념적 속성, 그리고 효용성을 이론적 혹은 실증적으로 분석하려는 논의가 다양한 학문영역에서 일어났다(김동윤, 2009: 41). 부르디외는 마르크스주의자로서 사회자본이라는 개념을 자본주의 사회의 계급 불평등이 지속되는 이유를 설명하기 위해 도입했다(유석춘·장미혜, 2002: 91). 그에 의하면 사회자본이란 "지속적인 연결망 혹은 상호 면식이나 인정이 제도화된 관계, 즉 특정한 집단의 구성원이 됨으로서 획득되는 실제적인 혹은 잠재적인 자원의 총합"(Bourdieu, 1986: 74)을 의미한다. 부르디외의 관점에서 사회자본은 각 개인이 소속된 연결망에서 얻는 다양한 사회적 기회 자원으로 이해할 수 있다. 따라서 부르디외는 특정한 행위자가 누릴 수 있는 사회자본의 양은 자신이 효과적으로 동원할 수 있는 연결망의 규모와 그 연결망에 포함된 여러 개인이 소유한 자본의 크기에 달려 있다고 설명하였다(Bourdieu, 1986: 76).

사회학자였던 콜먼은 사회자본의 개념을 교육학에 적용하였다. 콜먼은 경쟁적 교육환경으로 인해 붕괴된 교육공동체의 회복과 계층 간 학력격차 축소를 통해 불평등의 재생산을 완화하고자 하는 데 관심이 있었으며, 그 기제로써 사회자본을 적극 활용하였다(전현곤, 2011: 154). 사회학자로서 그는 사회자본의 기능에 중점을 두고 사회자본을 "주어진 구조 속에 속한 개인이나 집단에게 특정한 행위를 유도하고 촉진시키는 생산적인 기제"(Coleman, 1990: 302)로 정의하였다. 즉, 행위자가 행동을 위한 자원으로 사용할 수 있는 사회 구조의 모든 측면에 초점을 맞추었다.

콜먼이 제시한 사회자본의 특징은 물적자본(physical capital)이나 인적자본(human capital)과 달리 일종의 '공공재'(public good)로서, 비배제성(non-excludability)과 비경합성(non-rivalry)을 특징으로 한다(Coleman, 1990: 334). 이러한 맥락에서 사회자본의 혜택은 관련된 모든 사람이 공유하게 된다. 토르체와 발렌주엘라(Torche & Valenzuela, 2011: 183)에 따르면, 콜먼의 사회자본 관점은 다음과 같은 시사점을 갖는다. 첫째, 사

회자본은 개인이 그 결과를 제한하고 전유(appropriable)할 수 없다. 둘째, 사회자본은 공공재 형태로 집단 수준에서 조성되며, 집단에 직·간접적 이익을 제공한다. 이와 같은 맥락에서 콜먼은 사회자본으로 인한 학교의 혜택은 구성원 모두에게 제공된다고 주장하였다.

실제로 콜먼은 1966년에 발표한 교육기회의 평등(Equality of Educational Opportunity) 이후 교육적 불평등을 해소하기 위한 해결책으로 사회자본의 개념을 소개하였고 그 유용성을 교육적 맥락에서 설명하고자 하였다. 후속 연구에서 콜먼은 사회적으로 불평등한 계층이 더 많이 소속되어 있는 학교의 교육적 불평등을 개선하기 위해서는 사회자본을 조성하고 활용하는 것의 효과성을 입증하였다(Coleman et al., 1982: Coleman, 1988: Coleman, 1990).

부르디외와 콜먼의 사회자본 논의에서 도출할 수 있는 시사점은 다음과 같다. 부르디외와 콜먼은 사회자본의 개념을 활용했지만 주체와 기능 측면에서는 상반된 인식을 보였다. 주체 측면에서 콜먼은 사회자본을 불리한 처지에 있는 집단들도 조성하고 활용할 수 있다고 주장하였으나 부르디외는 사회자본이 지배계급에 의해 독점되는 세습적 산물로 간주했다. 기능 측면에서 콜먼은 사회자본이 사회구조적 불평등을 해소하는 데 활용될 수 있는 수단으로 표방한 반면, 부르디외는 사회구조적 불평등의 재생산에 이용될 수단으로 인식하였다는 점에서 차이가 있다(유석춘·장미혜 2002: 오욱환, 2013). 이는 콜먼이 사회자본을 개인들과 집단에 순기능적 역할을 기대하는 교육적 전략으로써 인식하였으나, 부르디외는 사회자본을 지배계급이 사회적 배제를 위해서 활용하는 계급적 도구로 설명하였다는 점에서 확인할 수 있다.

포르테스(Portes, 1998: 154)는 부르디외와 콜먼의 사회자본 개념을 기반으로 “사회 연결망 또는 사회구조의 구성원이 됨으로써 이용할 수 있는 능력”으로 사회자본의 개념을 발전시켰다. 포르테스에 따르면 사회자본은 사회연결망을 통해 개인이 속한 집단 내부의 관계뿐만 아니라 외부 집단의 관계에서도 개방적인 관계를 형성할 수 있게 한다(Portes, 1998: 158). 개인은 사회자본을 활용해 넓은 사회구조에 소속됨으로서 자신이

보유하는 정보나 자원을 넘어 외부 집단과의 연계가 제공하는 혜택을 제공받을 수 있다(Portes, 1998: 167). 즉, 사회자본은 개인은 물론 조직 영역에까지 적용 가능하며, 심지어 지역, 사회, 그리고 국가 수준에까지 폭넓게 적용될 수 있다. 포르테스의 사회자본 개념은 사회 연결망과 사회구조의 중요성을 강조하며, 이를 통해 사회적 자원의 형성과 개인 및 집단의 발전을 촉진한다는 점을 강조한다.

이러한 측면에서 울콕(Woolcock, 1998: 169)은 사회자본을 "한 개인의 사회적 연결망에 포함되어 있는 상호 관계의 정보, 신뢰 그리고 호혜성의 규범"으로 정의한다. 이 정의에 따라 울콕은 사회자본이 개인이 속한 집단 내에서의 연대를 의미하는 통합성과 자신의 집단을 넘어서 외부 집단과의 보다 확장된 연대인 연계성의 두 특성을 가진다고 인식하였다. 그는 빈곤한 공동체가 보다 발전하기 위해서는 집단 내부의 연대 통합성뿐 아니라 본래의 집단을 넘어서 확장될 수 있는 사회적 연대가 필요하다고 설명한다(Woolcock, 1998: 168-175).

한편, 정치학자인 퍼트남은 사회자본의 개념을 민주주의에 접목하여 구체적으로 발전시켰다. 그는 사회자본을 "협력적 행위를 촉진하고 사회적 효율성을 향상시킬 수 있는 사회조직(신뢰, 규범, 그리고 네트워크 등)의 속성"으로 개념화하였다(Putnam, 1993: 281). 퍼트남은 사회자본의 세 요소가 선순환적 구조를 형성하여 협력과 사회 참여가 성공적으로 이루어질 수 있는 맥락을 형성한다고 주장한다. 이는 그의 이탈리아 지역정부를 대상으로 수행한 연구에서 확인할 수 있다. 퍼트남은 북부 이탈리아에서 경제적 번영과 효율적인 통치 구조를 가진 지역사회는 강력한 시민참여의 규범과 네트워크를 내재하고 있음을 발견하였다(Putnam, 1993: 305-308). 이를 바탕으로 퍼트남은 사회자본의 발달 유무가 이탈리아 지역정부의 성과 차이에 영향을 미친다는 결론을 도출하였다. 즉, 퍼트남은 정치·경제적 발전과 시민공동체의 형성이라는 관점에서 사회자본의 유용성을 이해하였으며, 퍼트남이 주목한 사회자본 개념은 경제 주체들 간의 협력적 행위를 촉진함으로써 경제 발전과 생산적 효율성을 증진시키는 역할을 한다는 것을 이해할 수 있다.

퍼트남의 연구에서 주목할 만한 발견 중 하나는 사회자본의 부정적인 측면을 인식한 것이다. 그는 마피아 가족의 지역 연구를 통해 마피아 공동체가 소수의 긍정적인 결과를 위해 다수를 희생시킬 수 있다는 사실을 확인했다(Putnam, 1993). 따라서 퍼트남은 사회자본 연구에서 공적 영역과 사적 영역을 모두 고려해야 한다는 사실을 강조한다. 요컨대 퍼트남은 신뢰와 호혜성의 규범이 사회적 분열을 예방할 수 있지만, 같은 신념을 가진 개인 또는 같은 인종의 개인을 긍정적 또는 부정적인 결과로 이끌 수 있음에 주목하였다. 지금까지 논의한 사회자본 이론가들의 개념 정의는 [표-Ⅱ-1]과 같이 제시할 수 있다.

[표-Ⅱ-1] 사회자본의 개념 정의

이론가	사회자본의 개념 정의
Bourdieu (1986: 74)	지속적인 연결망 혹은 상호 면식이나 인정이 제도화된 관계. 즉 특정한 집단의 구성원이 됨으로써 획득한 실제적인 혹은 잠재적인 자원의 총합
Coleman (1990: 302)	사회구조 속에 속한 개인이나 집단에게 특정한 행위를 유도하고 촉진시키는 생산적인 기제
Portes (1998: 154)	사회 연결망 또는 사회구조의 구성원이 됨으로써 이용할 수 있는 능력
Woolcock (1998: 169	한 개인의 사회적 연결망에 포함되어 있는 상호관계의 정보, 신뢰, 호혜성의 규범
Putnam (1993: 281).	협력적 행위를 촉진하고 사회적 효율성을 향상시킬 수 있는 사회조직(신뢰, 규범, 그리고 네트워크 등)의 속성

지금까지 논의한 사회자본 이론가들의 관점을 통해 사회자본의 특징을 다음과 같이 제시할 수 있다. 첫째, 사회자본은 사회적 관계 속에 내재된

자원으로 인식되며 신뢰, 규범, 사회 연결망 등의 요소로 구성된다. 둘째, 사회자본은 구성원들 간의 관계를 통해 작용한다. 이 관점에서 사회자본은 개념 자체가 사람들 간의 관계를 전제로 하기 때문에 타인과의 상호작용 없이 독자적으로 축적하는 것은 불가능하다. 셋째, 사회자본은 공공재의 성격을 갖고 있다. 이는 앞서 언급하였듯이 사회자본이 특정 개인의 배타적인 자산이 아니라 사람들 간의 관계와 관련되며 집단에 의해 공유된다는 특징에서 비롯된다. 넷째, 사회자본은 신뢰와 규범을 내포한 연결망을 형성하여 시민적 가치를 창출한다. 퍼트남은 신뢰와 호혜성 같은 규범과 가치는 개인 간의 협력을 증진시켜 사회가 더욱 협조적이고 안정적인 질서를 유지할 수 있도록 연결망을 형성하며, 결과적으로 시민사회에서의 참여를 촉진하는 것을 확인했다(Putnam, 1993: 305-308).

이상에서 살펴본 바와 같이 사회자본은 사회적 관계에 초점을 둔 개념이며, 특정 행동을 촉진하는 특성을 가진다. 또한 사회자본은 신뢰, 규범, 연결망 등의 요소로 구성되어 있다. 이상의 논의를 토대로 본 연구에서는 사회자본을 “개인과 집단이 신뢰와 규범을 내포한 연결망을 구축하여 공동체에 지원 또는 통제를 행사할 수 있는 실재적 혹은 잠재적 자원”으로 정의하고자 한다. 이 정의는 사회자본의 특징을 고려하며, 개인과 집단 간의 관계를 통해 공동체에 기여하거나 조절하는 역할을 갖는 자원의 본질을 강조한다.

(2) 사회자본의 구성요소

사회자본의 구성요소에 대해서는 사회자본의 개념만큼이나 다양한 견해가 존재한다. 이는 사회자본의 특성인 다양성, 가변성, 다차원성 등에 기인한 것으로 이해할 수 있다(홍영란, 2007: 3). 국내·외의 사회자본의 구성요소에 대한 선행연구에 따르면 사회자본의 구성요소는 공통적으로 신뢰, 규범, 사회연결망이 제시되고 있다(최준호, 2010: 65-67; 강서윤·정희정, 2022: 400). 이 연구에서는 선행연구에서 공통적으로 제시되어 온 신뢰, 규범, 사회연결망을 중심으로 사회자본의 구성요소를 살펴보고자

한다.

첫째, 사회자본의 구성요소로써 신뢰는 신뢰주체와 신뢰대상의 사회적 관계와 상호작용을 통해 형성되는 사회적 실체를 의미한다(Hurley, 2012: 7). 신뢰는 고립된 상황에서 형성되는 심리적 상태가 아니며, 특정 상황에서 일시적으로 형성되는 것 또한 아니다. 신뢰는 신뢰주체의 개인적 특성뿐만 아니라 사회적 관계 속에서 개인이 경험하는 신뢰 대상의 특성 그리고 신뢰 대상과의 상호작용 유형과 친밀도 등에 따라 형성된다(Sheppard & Sherman, 1998: 423-425). 퍼트남은 신뢰를 사회자본의 중요한 구성요소이며, 사회 구성원 혹은 사회 조직이 자신의 선의에 선의로 답할 것이라는 믿음으로 이해했다(Putnam, 1993: 32). 이재열(2003)은 사회자본 개념을 활용하여 지역에 기반한 다양한 결사체의 참여가 바람직한 시민의식을 함양할 수 있는지를 검증하였다. 연구 결과, 신뢰는 사회적 관계를 전제로 하며 그 관계 속에서 존재하는 것으로 밝혀졌다. 또한 연구자는 관련 행위자들은 신뢰가 있음으로 인해서 협동을 할 수 있고, 감시와 통제 비용을 줄일 수 있다는 점에서 신뢰는 사회자본의 전형적 예임을 확인하였다(이재열, 2003: 41). 이러한 측면에서 신뢰는 사회자본이면서 동시에 다른 유형의 사회자본을 형성하기 위한 기반이 되는 것으로 인식되고 있다(김태선·김혜영, 2008: 966). 한편 신뢰는 일종의 집합체의 속성으로 사람들의 관계만이 아니라, 사람과 조직 간, 조직과 조직 간의 관계에서도 발생하기 때문에 결과적으로 신뢰는 개개인의 심리만이 아니라 사회 전체의 제도적 맥락과도 관련이 있다는 점에 유의할 필요가 있다(최준호, 2010: 69).

둘째, 사회자본의 구성요소로서 규범은 좁은 범주에서 사회에서 받아들여진 행동 규칙으로 이해되거나, 혹은 사회적 신념이나 집단 가치를 포함하는 포괄적인 용어로 해석하기도 한다(Aronson et al., 2016: 253). 이러한 규범은 포괄적인 용어로서, 사회 구성원이 추구하는 가치나 신념을 내포하고 있다. 동시에 개별 구성원이 집단 규범을 따르면서 그 규범에 가치를 부여하고 내면화하게 되면 이는 결국 개인이 추구하는 가치나 신념이 된다(Hechter & Opp, 2001). 요컨대 규범과 가치, 신념은 긴밀한

관계를 가지며, 이는 변증법적인 성격을 갖고 있다. 사회 심리학에서는 위와 같은 맥락에서 사회의 구성원들이 자신이 속한 사회의 규범에 따라 공공장소나 대인관계에서 관습적으로 요구되는 언행이나 금지되는 언행을 가지고 있다고 인식한다(Pelto, 1968). 예컨대 법적 제재를 가하는 것은 아니지만 임산부 배려석에 앉지 않는다거나 공연 관람시 휴대전화를 사용하지 않는 것을 규범적 행동으로 볼 수 있다. 이는 문화의 개방성 혹은 느슨함, 경직성 혹은 구속성을 의미하며 문화권내에서 규범들이 명백히 정의되고 신뢰롭게 부과되는지의 정도에 따라 달라진다(김지영·김기범, 2005: 158). 이처럼 공동체 규범의 형성 과정은 해당 공동체의 특정한 문화, 사회적 구조 등에 따라 다양한 양상을 보인다(Savarimuthu & Cranefield, 2011: 24). 한편, 규범이 누구에 의해서 발현되며, 발현된 규범이 공유되는 과정에서 공동체 내의 어떤 지지층을 얻느냐에 따라 규범의 파급력은 달라진다(Hechter & Opp, 2001: 396). 이러한 맥락에서 규범의 형성 과정은 특정 공동체의 사회·문화적 맥락에 따라 결정된다. 각 공동체는 독특한 문화와 사회적 구조를 가지고 있으며 이와 같은 특징들이 규범의 형성에 영향을 미친다. 따라서 규범의 형성 과정은 공동체의 사회적, 문화적 맥락에 따라 다양하게 진행되며, 발현과 공유되는 과정에서의 지지층의 역할 또한 규범의 파급력을 형성하는 중요한 요소이다(Savarimuthu & Cranefield, 2011: 27). 이러한 관점은 특정 공동체에서의 규범 형성 과정을 이해하고 분석하는 데에 필요하다.

셋째, 사회자본 구성요소로써 사회연결망은 일상생활에서 각 개인 상호간에 나타나는 사회적인 관계를 의미한다. 사회연결망은 결속형 사회연결망(bonding social networks)과 연계형 사회연결망(bridging social networks)으로 구분할 수 있다. 두 개념을 구분하게 된 배경은 사회연결망이 긍정과 부정 두 가지 측면을 보여주기 때문이다. 결속형 사회연결망은 개인이 소속된 공동체 내에서 동질성을 중심으로 구축되는 사회연결망을 지칭한다(Cheong et al., 2007: 24). 결속형 사회연결망은 유사한 성격을 가진 개인 간의 연계에서 뚜렷이 나타나며, 가치를 공유하는 개인 간의 연대를 촉진하는 기제로써 작용한다. 결속형 사회연결망은 특히

가족, 학교, 인종과 같은 집단 내에서 관찰할 수 있다. 이때 결속형 사회 연결망은 사람들의 동질성을 중심으로 구축되었기 때문에 내부적으로는 강한 결속력을 형성하지만, 외부집단에 대해서는 폐쇄성과 배타적인 사회적 모습을 보일 수도 있다(Putnam, 2009: 25).

연계형 사회 연결망은 인종, 종교 및 사회 경제적 지위의 이질적인 차이를 초월하는 공통의 관심사에 기반한 자발적인 결속과 수평적 유대에 기초한다(Cheong et al., 2007: 25). 연계형 사회연결망은 서로 다른 집단 사람들 간의 연합이 결성할 때 발생한다. 예컨대 서로 다른 인종 혹은 장애와 비장애 집단 사이의 연합으로 나타날 수 있다. 연계형 사회 연결망은 결속형 사회연결망에 비해 내부 결속력이 상대적으로 약하지만 주변의 타인들이나 지역사회, 더 큰 범주의 사회구성원들에게도 신뢰와 관여가 확장되는 개방성을 갖는 것이 특징이다(Torche & Valenzuela, 2011: 180).

만약 한 사회의 사회연결망이 결속형으로만 이루어져 있다면, 그 사회는 다양한 외집단에 대한 강한 적대감을 갖고 있는 파편화된 공동체로 나타날 가능성이 있다(Putnam, 2009: 27). 연계형 사회연결망이 축적되기 위해서는 사회 차원에서 그 제도와 관행의 개방성과 포용성이 확보되어야 한다. 사회 차원에서의 개방성과 포용성은 그 사회 또는 국가의 사회통합 정도와 관련있는 개념이다. 따라서 경제적 불평등, 이념, 지역, 세대, 남녀 갈등 등은 연계형 사회연결망 형성에 장애물이 된다(Putnam, 2009: 600).

2) 학교 사회자본의 개념과 구성요소

(1) 학교 공동체와 사회자본

사회자본은 교육학에서 여타의 자본이 취약한 지역에 있는 학교의 교육효과를 높이기 위한 전략을 구상하는 과정에서 처음 제안되었다(오욱

환, 2013: 32). '학교 사회자본'과 교육간의 관계를 다룬 연구들은 콜먼이 1980년대 수행한 사립학교와 공립학교 그리고 가톨릭계 학교와 공립학교의 성취의 차이를 비교, 분석한 연구 이후 본격화되었다. 연구결과는 학생 1인당 교육비와 같은 물적 교육자원의 투입이 학업성취와 유의한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 오히려 주목받지 않았던 학교 사회자본이 긍정적 효과를 나타냈다. 예컨대 학생의 긍정적 성취 규범을 조성하는 학교풍토, 공동체와 연계된 학생 활동이 학업성취에 긍정적 영향을 미쳤다. 또한 학생들이 교사에 대한 신뢰감, 교사와 학부모와의 상호작용은 학생들이 학업활동에 만족감을 느끼며 동기부여를 받게 하여 학력신장에 중요한 역할을 하는 것으로 밝혀졌다(Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982). 이러한 사실을 파악한 후, 콜먼은 아동 양육에서의 사회자본을 "아동이 성숙하는 데 필요한 규범, 사회연결망, 성인들과 아동의 관계"로 정의하였다(Coleman, 1994: 334).

그러나 오늘날 우리 사회는 세계화와 지역화, 정보화, 고령화 등으로 사회 질서유지와 사회 통합의 이슈가 첨예한 사회 문제로 제기되는 상황 속에서, 사회 구성원 및 집단간의 협력과 상호신뢰를 가져올 수 있는 방법들을 모색하기 시작했다(Cote & Erickson, 2009; Herreros & Criado, 2009). 그 결과 사회자본은 교육적 개입으로써 교육기회 불평등의 해소뿐만 아니라 사회에서 발생하는 갈등을 극복하고 우리 사회를 하나의 공동체로 묶기 위한 핵심적 기제 중의 하나로 인식되고 있다. 이러한 관점에서 시민성에 관한 사회자본의 역할은 핵심적인 연구 주제로서 탐구해야 할 필요가 있다. 따라서 이 연구는 사회자본을 학교 맥락에서 검토하고, 학교 사회자본이 시민성에 미치는 영향을 규명하고자 한다.

사회자본을 학교 맥락에서 연구하기 위해서는 학교 공동체의 특성을 반영할 수 있어야 한다. 홍영란(2007: 60)은 국내·외의 다양한 사회자본 측정 지표들을 연구한 결과, 지역에 따라 사회자본의 형성배경이나 발전과정 등에서 상이한 차이가 있다는 사실을 확인하였다. 이 연구는 사회자본을 측정하고 분석하기 위한 기본적인 틀로써 지역을 고려해야한다는 점을 주장한다. 퍼트남의 연구에서도 이탈리아 지역의 상이한 문화적, 지

리적, 경제적 배경이 사회적 자본 형성에 결정적 영향을 미칠 수 있다는 사실을 지적하고 있다(Putnam, 2000). 따라서 사회자본을 학교 맥락에서 측정하고 분석하기 위한 연구는 학교라는 제도적 공간의 공동체 특성을 반영해야 한다.

선행 연구에서 논의한 사회자본 형성과 관련된 학교 공동체의 특성은 다음과 같다(Coleman et al., 1982; Lee & Croninger, 1996; 양국진, 2002; 최준호, 2010). 첫째, 학교는 구성원 간의 관계와 신뢰의 형성이 다른 공동체에 비해 용이하다(Coleman et al., 1982; Lee & Croninger, 1996). 학교는 교육 목적을 가진 공식적인 기관으로서 학생들이 교육을 받는 동안 지속적인 상호작용이 이루어진다. 이러한 상호작용은 학생들 간에 신뢰와 친밀감을 형성할 수 있는 기회를 제공한다. 또한 교사와 학생들 간의 교육 활동을 통한 상호작용은 상호간에 신뢰를 형성할 수 있게 한다. 이와 같은 신뢰는 사회자본의 형성과 발전을 촉진하는 중요한 요소이다. 둘째, 학교는 안정적인 사회적 공간이다(양국진, 2002). 학교 내 구성원들은 물리적·계층적 사회이동이 거의 발생하지 않고 개인들 간의 지속적인 상호작용이 이루어지는 사회 공간으로써 안정성을 지닌다. 따라서 학교 맥락에서 사회자본의 형성은 사회이동의 극심함이나 사회적 격차의 크기가 상대적으로 작은 특징이 있다. 학생들은 동일한 학교에서 교육을 받으며 비슷한 교육과정을 경험하고 동일한 환경에서 상호작용하기 때문이다. 이는 사회·경제적으로 다양한 배경을 가진 학생들 간의 지속적인 상호작용을 용이하게 만든다. 이러한 안정적인 학교의 구조는 사회자본의 형성을 지속적으로 유지하고 발전시킬 수 있는 기반을 제공한다. 셋째, 학교는 공동체 규범이 강하게 형성되는 데 용이하다(Lee & Croninger, 1996; 26). 학교는 학생들의 인지적·정서적 발달을 중시하며, 학생들에게 행동 규범과 사회질서에 필요한 가치를 가르치는 역할을 담당한다. 이와 같은 규범과 가치는 학교 내부에서 상호 긍정적인 관계와 협력을 유도하고 유지하는 데에 중요한 역할을 한다.

이상의 논의는 학교 사회자본 논의에 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다. 첫째, 사회자본이 다른 자본과는 다르게 행위자들 간의 관계에 의

해 형성된다는 사실을 고려한다면, 학교 공동체는 앞서 확인하였듯이 사회자본 형성에 유리한 공동체이다(이현철·김근진 2014: 177). 둘째, 학교 공동체는 다양한 사회집단과 마찬가지로 각기 다른 가치관, 사고방식, 필요, 욕구를 가진 구성원과의 관계에 그 바탕을 두고 있기 때문에 사회자본이라는 이론적 토대를 통해서 설명할 수 있다(김태선·김혜영, 2008: 959). 이와 같은 논의를 근거로 이 연구는 사회자본을 학교 공동체 맥락에서 규정하고 논지를 전개한다.

(2) 학교 사회자본의 개념

사회자본을 학교 맥락에서 연구한 선행연구들은 사회자본 이론가들의 관점을 토대로 학교 사회자본을 학교 내 구성원간의 관계, 학교 구성원이 공유하는 규범, 신뢰의 형태 등으로 정의하고 있다(Lee & Croninger, 1996; 양국진, 2002; 김태선·김혜영, 2009; 최준호, 2010; 윤미정, 2021). [표-Ⅱ-2]는 선행연구에서 논의된 학교 사회자본의 개념과 구성요소를 정리한 것이다.

[표-Ⅱ-2] 선행연구의 학교 사회자본의 개념과 구성요소

연구자	학교 사회자본 개념	구성요소
양국진 (2002: 4)	학교 공동체를 구성하는 교사, 아동, 그리고 학부모가 지각하는 교사, 아동 및 학부모 간의 신뢰관계, 연결망의 형성, 그리고 비전공유 등의 인간관계적 특성	신뢰, 비전의 공유, 연결망
김태선·김혜영 (2009: 963)	구성원간의 관계, 규범, 교사의 역할과 학부모의 참여가 중요한 역할을 하고 무엇보다 교사의 정서적 지지와 헌신이 핵심.	신뢰, 규범, 연결망
최준호 (2010: 72)	학교 공동체의 안팎에서 교사, 학생, 학부모, 그리고 외부 지원자(조직체) 간에 걸쳐 형성된	관계적 차원(신뢰)

	인간 관계적 또는 조직 관계적 특성	구조적 차원(연결망) 인지적 차원(규범)
윤미정 (2021: 41)	학교 구성원들이 공유하는 신뢰와 협력, 동일한 이념과 목표의식의 공유, 밀착된 관계와 상호 지원과 같은 방식으로 형성되는 사회자본	관계적 차원(신뢰) 구조적 차원(연결망) 인지적 차원(규범)
Lee & Croninger (1996: 27)	학교 구성원들간의 관계, 학교의 규범 구조, 상호 우호적인 학교 조직, 가정 및 지역사회와의 연계와 같은 무형의 자원	구성원간의 관계, 학교의 규범 구조, 상호 우호적인 학교 조직, 가정 및 지역사회와의 연계

양국진(2002)는 퍼트남의 사회자본 개념을 학교 조직에 적용하여 학교 사회자본을 “학교 공동체를 구성하는 교사, 아동, 그리고 학부모가 지각하는 교사, 아동 및 학부모 간의 신뢰관계, 연결망의 형성, 그리고 비전 공유 등의 인간관계적 특성”으로 정의했다(양국진, 2002: 4). 그리고 학교 사회자본을 구성하는 요소로써 아동, 교사, 교장, 그리고 학부모 간의 유대관계를 통한 신뢰와 연결망의 형성, 비전의 공유를 강조하였다. 이 연구는 사회자본 개념을 국내에서 초기에 학교 조직과 관련하여 정의하고 측정하였다는 점에서 의의가 있다.

김태선·김혜영(2009: 959)은 공동체의 출발은 인간 존중과 평등한 참여이며, 학교 공동체를 구축하기 위해서는 공공재로서의 사회자본을 조성함으로써 학교와 구성원 간의 협동 관계를 형성하는 것이 필요하다고 주장한다. 이러한 인식하에 연구자들은 학교 사회자본을 “구성원간의 관계, 규범, 교사의 역할과 학부모의 참여가 중요한 역할을 하고 무엇보다 교

사의 정서적 지지와 헌신이 핵심”으로 규정하였다(김태선·김혜영, 2008: 963). 연구자들은 개인주의가 팽배해지고 헌신과 배려가 부족한 학교 공동체에서는 신뢰, 의사소통, 유대감, 호혜성과 같은 사회자본이 더욱 절실하게 요구된다고 인식하며, 학교 공동체용 사회자본 측정지표를 개발했다. 그러나 이 연구에서는 신뢰 범주에 대한 측정 자체가 교사 불만, 학생 불만, 학부모 불만, 학교 교육 불만 등과 같은 일종의 신뢰의 대항적 요소에 관한 인식 조사와 분석 결과에만 지나치게 초점을 두었다(김태선·김혜영, 2009: 965-967). 그 결과, 불만에 대한 인식이 낮으면 신뢰도가 높은 것으로 연구 결과를 해석하는 것이 타당한지를 생각해볼 필요가 있다.

최준호(2010: 72)는 학교 사회자본을 “학교 공동체의 안팎에서 교사, 학생, 학부모, 그리고 외부 지원자(조직체) 간에 걸쳐 형성된 인간 관계적 또는 조직 관계적 특성”으로 정의하였다. 이러한 개념정의를 통해 연구자는 학교교육 현실을 사회자본의 관점에서 탐색하기 위한 측정 도구 개발을 연구하였다. 사회자본의 이론적 검토를 통해 연구자는 학교 사회자본이 관계적 차원, 구조적 차원, 인지적 차원으로 나뉘어 서로 유기적인 관계를 형성하여 기능할 수 있음을 주장하였다. 이러한 맥락에서 연구자는 학교 내 신뢰는 관계적 차원을, 연결망은 구조적 차원을, 학교 규범 공유는 인지적 차원을 각기 대표할 수 있는 사회자본의 구성 요소로 제안하였다(최준호, 2010: 81). 이 연구는 기존 연구들의 한계로 학교 사회자본이 갖는 인간 관계적 측면과 조직 관계적 측면에서 가능한 모든 관계성을 고려하지 못했다는 사실을 지적했다. 이를 극복하기 위해 연구자는 학생, 학부모, 교사 수준 변수를 통한 학교 조직 내적 수준에서의 인간 관계적 측면뿐만 아니라 학교 조직 외적 수준에서의 조직 관계적 차원까지 포괄하여 측정 지표를 개발하였다는 점에서 선행연구와 차별점을 갖는다.

윤미정(2021: 41)은 학교 사회자본을 “학교 구성원들이 공유하는 신뢰와 협력, 동일한 이념과 목표의식의 공유, 밀착된 관계와 상호 지원과 같은 방식으로 형성되는 사회자본“으로 정의하였다. 이 연구에 따르면, 학

교 사회자본은 신뢰, 규범, 사회 연결망의 구성요소를 포함한다. 신뢰는 밀접한 관계와 자원의 상호교환 형태로 나타나며 사회연결망은 부모 네트워크와 학교 참여 등을 통한 교육 정보 공유를 의미한다. 규범은 학교 구성원들이 학교의 가치와 목표를 공유하는 것이며, 이와 관련된 요소로는 교사의 학생에 대한 기대, 학교 구성원의 규범 준수 등을 제시하였다.

한편, 국외에서는 학교 사회자본과 관련하여 리와 크로우닝어(Lee & Croninger, 1996)의 연구가 대표적으로 언급되고 있다(양국진, 2002; 김태선·김혜영, 2009; 최준호, 2010; 윤미정, 2021). 리와 크로우닝어는 학교 사회자본을 다음의 네 가지 범주로 정리하여 사회자본이 아동발달에 미치는 효과를 고찰하였다(Lee & Croninger, 1996: 27). 이들은 '구성원들간의 관계', '학교의 규범 구조', '상호 우호적인 학교 조직', '가정 및 지역사회와의 연계'이다. 첫째, 구성원들간의 관계는 학생-교사 관계로 대표된다. 교사와의 긍정적인 관계는 학생들에게 정서적 지원과 학교에 기반을 둔 지식 등을 습득하는 데 도움을 준다. 교사의 지지는 청소년에게 학업적으로 더욱 동기를 부여하고 학교에 대해 보다 긍정적인 태도를 갖도록 만드는 기제이다. 둘째, 학교의 규범 구조는 학교 문화, 가치 및 신념을 포함한다(Lee & Croninger, 1996: 27). 학교의 규범 구조는 학교에서 학생과 교사의 행동에 대한 지침을 제공함으로써 청소년의 발달에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되고 있다. 학생 발달에 효과적인 학교 규범 구조는 바람직한 시민성을 촉진하는 학교 문화를 공유하는 것이다. 셋째, 상호 우호적인 학교 조직은 학교 내 구성원들의 대인관계와 학교의 규범적 구조를 효과적으로 형성하는 구성요소이다. 이러한 학교의 특성은 일반적으로 소규모이다. 그리고 교사는 스스로의 역할을 교과지도에 국한을 두지 않고, 학생의 인성과 잠재력 개발에 도움을 주는 것까지로 인지한다. 넷째, 가정 및 지역사회와의 연계는 학생들의 발달에 긍정적인 영향을 미친다. 콜먼의 연구에 따르면, 사회자본이 풍부한 학교는 교육문제와 관련하여 학교 및 지역사회와 상호 긴밀한 유대관계를 가지고 있는 것이 특징이다(Coleman, 1987). 예컨대 학생의 일탈이 발생한다면 사회자본이 풍부히 조성된 학교는 가정 및 지역사회와 연계하여 그들

의 행동을 교정한다. 즉, 학교 사회자본의 조성은 가정 및 지역사회와 연계하여 학생 발달에 긍정적인 영향을 미치는 규범을 창출하며, 이는 곧 학생들의 교육적 결과에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(Lee & Croninger, 1996).

이상의 논의를 토대로 본 연구는 학교 사회자본을 "학교 구성원이 신뢰, 규범을 내포한 연결망을 구축하여 학교 공동체에 지원 또는 통제를 행사할 수 있는 관계적 자원"으로 정의한다. 이와 같은 정의는 학교 맥락에서 사회자본의 개념을 고려한 것으로써, 이는 학교구조 내에서 사회자본의 특성을 보다 명확하게 반영한 것이다.

(3) 학교 사회자본의 구성요소

앞서 논의한 학교 사회자본에 대한 개념 정의와 선행연구에 기반하여, 학교 사회자본의 구성 요소와 특징은 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 학교 사회자본의 구성요소로써 신뢰는 '학교 효과(school effects)'[4]를 높이는 핵심적인 역할을 하는 것으로 인식되며, 학교 구성원 간 신뢰의 결여는 사회자본의 결함으로 인해 학교 효과를 저해하는 요소가 될 수 있다(양국진, 2002: 23). 따라서 학교의 교육 목표를 성취하기 위해서는 구성원 간의 상호 관계와 행동에 영향을 미치는 신뢰 관계를 형성하는 것이 중요하다(최준호, 2010: 69). 신뢰의 범주는 학교 구성원에 대한 신뢰와 학교제도 혹은 조직에 대한 신뢰로 구분할 수 있다. 학교 구성원에 대한 신뢰에는 교사와 학생 간, 교사 및 학생 개인들 간, 교사와 학부모 간의 신뢰가 포함된다. 즉, 개인 수준에서 상호 간의 직접적인 상호작용을 통해 형성되는 구성원 간 신뢰를 의미한다. 학교제도 혹은 조직에 대한 신뢰는 학교의 교육목표와 커리큘럼에 대한 신뢰가 대표

4) 학교 효과는 학교의 차이에서 비롯되는 교육결과의 차이라는 의미로 통용되고 있다. 학교효과가 교육결과에 대한 개별 학교의 상대적 효과의 의미로 사용되기 시작한 것은 콜먼 보고서로 알려진 교육기회의 평등에서 부터이다(이규재, 2020: 199).

적이며 학교 교육활동과 공교육에 대한 신뢰를 포함하고 있다. 학교제도 혹은 조직에 대한 신뢰는 학교 역량, 학교 구조 및 제도의 투명성과 공정성에 대한 지각 등을 바탕으로 형성된다고 볼 수 있으며 특정 조직이 다른 조직과 맺고 있는 사회적 관계에 근거하여 조직 간 신뢰로까지 외연적 확장이 이루어질 수 있다(최준호, 2010: 69).

둘째, 학교 사회자본의 구성요소로써 규범은 학교 규범을 의미한다. 학교 규범은 학교 문화와 가치를 포함하는 개념으로써 학교 구성원들이 순응하거나 따를 가치가 있다고 느끼는 일종의 사회적 상황에 대한 인식 공유와 그에 따른 행동적 기대를 의미한다(최준호, 2010: 70). 학교에서 형성된 규범은 구성원들에게 자신의 행동을 결정하고, 타인의 행동을 예측하는 준거로 기능한다. 장진아·송진웅(2015)은 학습 활동 사례를 분석해 학교 규범을 생활규범, 범교과 학습규범, 특정교과 학습 규범으로 도출한 뒤 시사점을 제시하였다. 이 가운데 범교과 학습규범은 모든 교과에서 적용될 수 있는 학습 활동과 관련된 규범으로서 수업의 참여 구조나 활동 방식 등을 결정하는 규범을 의미한다. 이는 학습 내용과 직접적인 관련이 되지 않음에도 불구하고 수업 활동이나 상호작용의 질을 결정하는 데에 직접적인 영향을 준다. 예컨대 '궁금한 것은 언제나 공유한다.'와 같이 학습 참여 태도와 관련하여 어떤 규범이 형성되었는가에 따라 교실 상호작용의 양과 질에 영향을 주었으며, 이는 탐구 과정에서 이루어지는 논의의 질에도 영향을 주는 것을 확인했다(장진아·송진웅, 2015: 310). 이러한 논의는 학교 구성원들이 학교의 목표, 문화 등을 공통으로 이해하고 가치를 공유함으로써 학교 규범을 청소년의 발달에 영향을 미치는 중요한 요소로 고려해야 함을 강조한다.

셋째, 학교 사회자본의 구성요소로써 사회연결망은 학교에서 개인들 간의 사회연결망의 특성 혹은 전체적인 사회연결망 형태를 의미한다(김세정·김도기, 2010: 196). 사회연결망은 학교 구성원들 간의 관계와 상호작용을 통해 형성되며, 학교 내의 유대감을 강화하는 역할을 한다. 이를 통해 사회연결망은 학교 내의 사회적 통합과 학생들의 학업 성취와 발달을 촉진하는 중요한 구성요소로 기능한다(Coleman, 1994). 학교 사회연

결망의 범주는 의사소통과 학교 참여 정도로 구분할 수 있다. 의사소통은 구성원들 간의 의사소통의 양과 질을 의미한다. 학교참여 수준은 교실에서 활동 참여 정도, 학교 자치회, 동아리 및 자원봉사 활동의 참여 정도, 학교와 연계한 지역사회 활동의 참여 여부 등을 의미한다. 즉, 개인과 개인, 개인과 집단 수준에서 직접적인 상호작용을 통해 형성되는 사회적 관계를 의미한다. 앞서 언급한 신뢰와 규범이 다소 주관적이고 정형화되지 않은 심리적이고 문화적인 특성을 가진 것이라면, 사회연결망은 이에 기초한 조직의 구성을 통해 객관적이고 관찰이 가능한 그리고 제도적으로 정형화된 특성을 가진다는 점에서 구분된다(최준호, 2010: 70).

콜먼의 연구 이례로 사회자본과 교육의 관계를 다룬 선행연구들은 대부분 사회자본이 학업성취에 미치는 영향을 파악하는 것이 주요한 목적이었다(이정선 2001: 최종덕, 2007; 최준호, 2010). 즉, 학업성취 이외의 비인지적 영역, 예컨대 시민성과 사회자본의 관계에 대한 연구는 정책적 연구로 진행되던 기존 연구의 주된 관심에서 벗어나 있었을 뿐 아니라 학교효과 연구의 주요 주제로 다루어지지 못했다(이규재, 2020: 209). 이는 기존의 학교 사회자본 연구들이 사회통합에 필요한 공동체 의식과 같은 시민성의 요소들을 거의 다루지 않았다는 사실을 시사한다(김태선·김혜영, 2008: 958). 시민성은 사회적 관계 속에서 요구되는 구성원들의 자질이므로, 청소년의 시민성을 파악하기 위해서는 개인이 지니고 있는 특정 속성보다는 학교생활을 통해 형성하는 관계를 중심으로 측정하는 연구가 필요하다. 즉, 학교는 인지적 발달뿐만 아니라 전인격적인 성장에 초점을 맞춘 공간이기 때문에, 학교 사회자본을 통한 정의적이고 행동적인 측면을 강조하는 시민성 연구를 적극적으로 수행해야 한다.

특히 오늘날 우리 사회는 개인주의가 팽배하고 있으며, 학교에서는 구성원 간의 공감과 배려가 부족하다는 비판이 제기되고 있다. 이와 같은 현실을 극복하기 위해 학교 공동체에서는 신뢰, 의사소통, 유대감, 호혜성과 같은 사회자본의 조성이 절실히 요구되고 있다. 이에 시민교육을 담당하는 핵심 교과인 사회과교육은 단순히 지식 습득에 그치는 것이 아

니라, 상호의존적인 사회연결망 속에서 나와는 다른 문화, 언어, 종교를 가진 사람들과 공존하고 화합할 수 있는 태도를 갖춘 시민의 양성을 목표로 한다(모경환·임정수, 2011: 270). 이러한 사실을 고려한다면, 학교 사회자본의 역할은 사회과교육에서도 중요한 연구 주제로 적극적으로 다루어져야 한다.

그러나 기존의 관련 연구들은 시민교육의 분야인 사회과교육 혹은 법교육이 사회자본 형성에 기여할 수 있는 당위론적 설명에 초점을 맞추어 수행되었기 때문에, 사회자본이 시민성에 미치는 영향에 대한 연구는 부족하다는 사실을 지적했다(최종덕,2007; 황선영·곽한영, 2012). 따라서 이 연구는 시민교육에서 사회자본의 중요성과 그 영향력을 심층적으로 이해하고자 하는 필요성을 제기하며, 기존에 수행된 당위론적 접근의 논의를 토대로 학교 사회자본이 시민성에 영향을 미칠 수 있는지를 새롭게 규명하고자 한다. 이러한 연구 과정을 수행함으로써 본 연구는 학교 사회자본이 시민성에 미치는 영향을 명확하게 밝히고, 이를 토대로 시민교육에 주는 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

(4) 학교 사회자본과 측정지표

위에서 살펴본 바와 같이 학교 사회자본에 대한 많은 논의가 진행되고 있지만 여전히 학교 사회자본의 측정에는 어려움이 있으며, 아직 그 논의의 초기단계에 있다. 그 이유는 학교 사회자본의 근간인 사회자본의 개념적 특성에 기인한다. 즉, 사회자본은 상호 연관된 다양한 요소들로 구성되어 있기 때문에 측정 지표에서 사회자본의 개념만큼이나 다양한 견해가 존재한다(홍영란, 2007; 45). 그럼에도 불구하고 학교 사회자본에 대한 측정이 불가능한 것은 아니며, 실제로 몇몇 연구에서는 학교 사회자본에 대한 유용한 대리지표(proxy)를 개발하여 학교 사회자본을 측정하고 있다[5]. [표-Ⅱ-3]은 선행연구에서 논의된 학교 사회자본의 측정지

5) '학교 사회자본'이라는 제목하에 수행된 연구들이 있으나 또래에 대한 신뢰, 학교 풍토, 학교 활동 참여 정도와 같이 학교 사회자본을 특정 요소에만 국한하여 분

표를 정리한 것이다.

[표-Ⅱ-3] 선행연구의 학교 사회자본의 측정지표

연구자	구성요소	하위요소		측정내용
양국진 (2002: 70-73)	신뢰	공적신뢰	믿음	교사의 결정에 대한 믿음, 교사의 진실성
			의존가능성	교사가 아동에게 힘이 되리라고 믿는 정도
		사적신뢰	능력	교사들의 교수 능력
			선의	사들의 아동에 대한 배려
	규범	교사, 학부모, 아동간의 학교 비전 공유 정도	비전 강조	비전의 이해 여부, 교사의 비전 강조, 비전의 구체성
			비전 달성 의지	아동의 개인적 관련성 및 달성의지
			비전 내면화	아동의 학교 비전 인식
	연결망	연결성		교사와 아동간 의사소통 정도
		소외성		교사의 편애나 아동 소외집단 존재 가능성
		밀도		교사와 아동간 의사소통 긴밀성
		위계성		교사와 아동간 연결망의 지위관계
김태선·김혜영(2009: 967)	신뢰	대인신뢰		교사, 학부모에 대한 신뢰, 불신
		제도신뢰		학교, 교육정책, 공교육에

석을 진행한 연구가 다수를 이루고 있다. 이 연구에서 표로 제시한 연구들은 학교 사회자본을 신뢰, 규범, 사회연결망의 세 요소로 체계적으로 분류하고 연구를 진행하였다는 점에서 의의가 있다.

			대한 신뢰
	규범	호혜성(헌신과 협동에 대한 태도)	공공선, 협동의식, 친절
		사회적통제(학급의 개방적 분위기)	학급의 자율성, 자유로운 의사표현
	연결망	의사소통	교사와 학생, 학부모와 교사의 의사소통 정도
		학교참여	교실활동, 학교활동 참여 정도
		사회적관계(유대성)	학교구성원간의 정서적 지지와 도움, 교류상태
최준호 (2010: 76-77)	신뢰	구성원에 대한 신뢰	교사, 동료 학생 신뢰 정도
		제도에 대한 신뢰	학교 신뢰 정도
	규범	규범적 요소의 공유 정도	교사와의 규범 공유 정도, 동료 학생과의 규범 공유 정도, 학교 규범 공유
	연결망	접촉 빈도 및 대화량	교사, 동료 학생과의 접촉 빈도 및 대화량
윤미정 (2021: 74)	신뢰	교사신뢰	학생들이 지각한 학교, 선생님들의 신뢰 정도
	규범	학교 규범 준수	학교 규칙을 준수하는 정도
	연결망	또래관계	친구들과의 친밀함 정도
		학교 활동 참여	학교 행사, 교실 활동 참여 정도

제시된 표에서 확인할 수 있듯이, 관련 선행연구들은 사회자본 이론가들이 제시한 구성요소의 관점을 토대로 측정지표를 제안하고 있다. 이때 고려해야 할 사항은 학교 사회자본을 측정하고 분석하기 위한 연구는 학교 공동체의 특성을 반영해야 한다는 사실이다. 따라서 선행연구들은 공통적으로 사회자본 지표에 학교 공동체의 특성을 반영하여 제시하고 있다.

선행연구에서 논의된 학교 사회자본의 측정지표를 통해 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 신뢰는 학교 구성원에 대한 신뢰와 제도에 대한 신뢰를 대리지표로 측정하고 있다. 구체적으로 학교 구성원에 대한 신뢰는 친구 혹은 교사에 대한 신뢰를 포함하고, 제도에 대한 신뢰는 학교 교육 정책에 대한 신뢰, 공교육에 대한 신뢰를 포함한다. 학교 사회자본의 측정을 통해 파악된 신뢰의 수준은 학교 사회자본의 특징과 성격을 이해하는 데 효과적이다(최준호, 2010: 69). 예컨대 낮은 신뢰 수준을 가진 학교에서는 구성원 간의 관계 개선과 상호 신뢰 증진을 위한 프로그램과 활동을 제공할 수 있다. 이는 학교 구성원들이 서로를 더욱 이해하고 신뢰할 수 있는 환경을 조성하며, 긍정적인 교내 관계와 협력적인 행동을 촉진할 수 있다. 뿐만 아니라 학교 제도에 대한 신뢰가 부족하면 교육 정책의 투명성과 학교 체제의 개선을 위한 방안을 마련해야 한다. 신뢰를 기반으로 한 교육 정책의 실행과 학교교육 체제의 신뢰도 향상은 학교 구성원의 참여와 협력에 긍정적인 영향을 미칠 것이기 때문이다(Lee & Croninger, 1996: 36). 따라서 학교 사회자본 측정을 통해 도출된 신뢰의 수준은 학교에서 구성원 간의 상호작용과 협력을 강화하기 위한 개선 방안을 구상하는 데 유용한 정보를 제공할 수 있다. 이를 통해 학교는 신뢰를 기반으로 한 긍정적인 교내 관계와 학교 체제의 효과적인 운영을 실현할 수 있게 된다. 이러한 관점에서 이 연구는 신뢰를 학교 구성원에 대한 신뢰로 규정하고 측정을 진행한다. 제도적인 신뢰보다 구성원에 대한 신뢰에 초점을 맞춘 이유는 사회자본이 관계적인 측면에서 파생된 개념이라는 사실을 고려한 것이다.

둘째, 학교 규범은 학교 문화와 가치를 포함하는 개념으로써 학교 규범의 공유 정도로 측정되고 있다. 구체적으로 규칙 준수, 호혜성(헌신과 협동에 대한 태도). 사회적 통제(학급의 개방적 분위기) 등이 포함된다. 규범은 학교 구성원들에게 공유되고 있는 기대나 규칙으로서 구성원의 사회적 행동을 결정짓는 핵심 요소이다. 학교는 학생들이 규범과 기대에 따라 행동하고 태도를 형성하는 공간이다. 규범을 학교 구성원이 공유하는 가치나 신념체계로 이해함으로써 학교에서의 상호작용과 행동은 규범

을 따르는 것이 기본 가치로 간주될 수 있다(최준호, 2010: 70). 이는 학생들에게 적절한 행동 모델을 제시하고 행동의 경계와 예상되는 행동에 대한 이해를 제공한다. 예컨대 학습에 참여하는 방식과 관련하여 '질문은 언제나 환영한다.'는 규범이 공유된 교실에서의 교사는 학생들의 질문을 환영하며, 학생이 질문을 했을 때 많은 칭찬과 성의 있게 응답하는 것으로 보고되었다(장진아·송진웅, 2015: 307). 이는 교실에서 공유된 규범이 학생들에게도 공유되었기 때문에 관찰할 수 있는 사례이다. 이처럼 학교에서 공유된 규범은 학생들이 구성원과의 상호작용에서 적절한 행동을 선택하고 이행할 수 있게 한다(Aronson et al., 2016: 255). 이러한 관점에서 이 연구는 학교 규범을 공유된 가치 및 신념 체계로 규정하고 측정을 진행한다. 구체적으로 교실 내 질문 상황에 국한시켜 학교 규범 문항을 측정한다.

셋째, 사회연결망은 학교 구성원간의 상호작용 정도, 학교 참여 수준을 대리지표로 측정하고 있다. 구체적으로 학생과 학생, 교사와 학생과 같이 학교 구성원 간의 상호작용 정도를 측정하거나, 학교 참여 수준에서 교실 활동 혹은 학교 행사 참여 정도를 측정한다. 이는 학교 구성원들 간의 상호작용, 참여 정도 등을 객관적으로 파악할 수 있어 학교 공동체의 사회자본 수준과 특성을 이해하는 데 효과적이다(김태선·김혜영, 2009: 965). 앞서 언급한 신뢰와 규범이 다소 주관적이고 정형화되지 않은 심리적이고 문화적인 특성을 가진 탓에 측정 영역에서 학자들 간의 혼란을 야기한다면, 사회연결망은 객관적이고 관찰 가능한 특성이 있다(최준호, 2010: 70). 즉, 사회연결망의 대리지표를 활용한 사회자본의 측정은 객관적이고 정량적인 방법을 제공하여 측정 영역에서의 혼란을 최소화할 수 있다. 이는 사회자본의 개념과 영역을 명확하게 정의하고 연구에 적용할 때 유용하다. 따라서 사회연결망은 학교 사회자본을 특정 요소에만 국한하여 분석을 진행하는 연구에서 가장 많이 볼 수 있다(이정선, 2001; 이현철·김근진. 2014). 이러한 관점에서 이 연구는 사회연결망을 학교 활동 참여 정도로 규정하고 측정을 진행한다. 학교 활동 참여 정도는 주관적이지 않고 정량적인 측정을 통해 결과를 도출할 수 있기 때문이다.

3) 학교 사회자본과 청소년 발달

(1) 학교 사회자본과 생태학적 체계이론

발달론적 관점에서 발달이란 개인이 시간이 지남에 따라 경험하는 모든 변화를 의미하며, 생물학적, 인지적, 사회·정서적 차원에서 나타나는 변화를 포함한다(Shaffer, 2002). 생물학적 발달은 신체적 변화와 관련 있고, 인지적 발달은 개인의 사고, 지능, 언어 등에서의 변화를 의미한다. 사회·정서적 발달은 대인관계, 정서, 성격, 사회적 환경의 변화를 포함하며, 가족, 또래, 교사와의 관계 등이 아동의 사회·정서적 발달 과정에서 중요한 역할을 한다(정옥분, 2004: 19).

발달은 자기중심적 인식에서 사회 지향적인 인식으로의 전환을 포함한다(Bidwell, 1972). 이러한 관점에서 아동의 발달은 영아기 시기에 형성된 애착형성을 기반으로 유아기의 사회적 상호작용 능력이 강화되고, 학령기에 들어서면 인간관계 내에서의 상대적이고 다양한 관점을 이해하고, 사회에 속한 구성원으로서의 자신의 가치를 갖게 된다(김선숙·김예성, 2011: 55). 즉, 한 인간은 자신들 둘러싼 환경과의 끊임없는 상호작용을 통해 발달한다.

이와 같은 맥락에서 브론펜브레너(Bronfenbrenner)의 생태학적 체계이론(ecological systems theory)[6]은 청소년 발달에 영향을 주는 요인에 대한 종합적이면서도 유용한 설명을 제공해 준다. 그는 인간 발달이 유기체와 환경 간의 상호작용의 산물이라는 상식에도 불구하고, 실제로 많은 연구들이 환경과는 유리된 채로 개인의 속성들에만 초점을 맞추고 있어

---

6) 생태학적 체계이론은 발달에 영향을 주는 사회적, 문화적 맥락에 대해 설명한 브로펜브레너의 이론이다. 모든 사람은 미시체계(microsystem) 안에서 살고 있는데, 미시체계는 외부체계(exosystem)로 둘러싸여 있는 중간체계(mesosystem)안에 위치하며, 이들 모두는 거시체계(macrosystem)의 일부분을 이룬다(Bronfenbrenner, 1979). 나아가 모든 발달은 시간체계(chronosystem)라는 시간대 속에서 발생하고 영향을 받는다. 이 연구에서는 학교라는 맥락에서 아동 청소년의 발달에 관한 이해에 목적을 두고 있다. 따라서 논의의 범위를 미시체계, 중간체계로 제한하여 진행하고자 한다.

이론과 실제가 현저하게 편파적이고 비대칭적이라고 비판하였다(Bronfenbrenner, 1979: 14). 따라서 생태학적 체계이론은 인간을 독립적인 유기체로 인식하지 않는다. 즉, 인간의 발달을 개인과 환경 간의 끊임없는 상호작용의 결과로 이해하며, 항상 변화하는 사회적, 물리적 환경과의 상호작용에 초점을 맞춘다(Bronfenbrenner, 1979). 이는 사회 및 주변 환경과의 끊임없는 상호작용을 통해서 개인의 성격, 행동 등이 형성되고 주변에 영향을 준다는 것을 의미한다.

생태학적 체계이론에 따르면 인간은 가족, 학교, 지역사회와 같이 일상적으로 접하는 미시체계인 근접맥락(proximal context)의 인적, 물적, 상징적 요소들과의 지속적인 상호작용을 통해 사회화된다(Bronfenbrenner & Morris, 2006: 795). 미시체계는 발달하는 개인이 독특한 물리적, 물질적인 특성을 가진 환경내에서 경험하는 활동, 역할 및 대인관계의 유형이다(Bronfenbrenner, 1979: 20). 미시체계에는 개인의 직접적인 관계 및 활동이 포함된다. 청소년에게 미시체계는 가족, 또래 또는 선생님과 학교, 스포츠 활동 등이 해당된다(Woolfolk, 2013: 82). 미시체계 내의 관계는 상호 간에 영향을 주고 받는다. 청소년은 또래에게 영향을 주고, 또래 또한 청소년에게 영향을 주는 것이 그 예이다.

중간체계는 미시체계들 간의 상호관계, 즉 환경과의 관계를 의미한다(정옥분, 2004). 중간체계는 미시체계의 모든 요소들 간의 상호작용과 관계의 집합이다. 따라서 중간체계는 근접 맥락 사이의 관계가 개인의 발달에 영향을 미치는 경우를 확인할 수 있다(Woolfolk, 2013: 82). 예컨대 부모와 교사 사이의 적극적인 의사소통이 자녀의 학업 성취에 영향을 미치는 것은 중간체계가 개인의 발달에 영향을 미치는 한 예이다. 일반적으로 이 체계들 간의 관계가 밀접하면 할수록 아동의 발달은 순조롭게 진행된다(김태한·전영욱, 2021: 82). 이상으로 살펴본 바와 같이 브론펜브레너의 생태학적 체계이론은 청소년의 태도와 행동을 개인과 환경 간의 끊임없는 상호작용으로 이해하며, 이를 통해 청소년 발달의 다양한 영향요소를 포괄적으로 고려할 수 있는 유용한 접근법을 제공한다(유창민, 2018: 562). 요컨대 생태체계 이론은 청소년의 태도와 행동을 다룰 때 단

순한 단일 요인의 설명을 넘어 다층적 접근이 필요함을 시사한다.

이러한 시각에서 이 연구는 학교 사회자본을 생태학적 체계이론에 기반하여 중간체계로 설정하고, 청소년의 시민성 발달에 영향을 미치는 다양한 요인을 논의한다. 학교 사회자본은 생태학적 체계이론의 관점에서 중간체계를 의미한다. 즉, 학교를 중심으로 가족, 또래, 지역 사회 간의 상호작용이 이루어진다. 이러한 상호작용은 청소년의 특성과 경험이 학교를 둘러싼 환경과 역동적으로 상호작용하여, 그들의 발달에 기여하는 사회적 환경으로 작용한다(김희경·김성훈, 2018: 3). 따라서 학교 사회자본은 청소년기에 있어 긍정적인 발달을 촉진하는 중요한 요소로 작용할 수 있다. 퍼트남(2015: 299)은 사회자본공동체 기준조사(social capital community benchmark survey)의 자료를 활용하여 공동체의 결속과 사회관계망으로 측정된 사회자본이 청소년의 건강, 교육적 성공과 같이 청소년 발달에 상당한 영향력을 미치고 있음을 확인했다. 이와 같은 맥락에서 발달 분야 연구들은 청소년 발달에 영향을 미치는 환경적 요소들을 학교 사회자본 개념으로 설명하고 있다(김선숙·김예성, 2011: 56).

Vieno와 연구자들(2005)은 사회자본이 청소년의 발달에 긍정적인 영향을 끼치는 것을 확인하였다. 구체적으로 이웃, 마을, 학교, 또래 집단과 같이 청소년이 자신의 공동체라고 인식하는 다양한 맥락을 연구하는 것은 각 사회연결망이 청소년의 발달에 미치는 긍정적인 역할과 영향을 깊이 이해하는 데 유용한 것으로 파악되었다(Vieno et al., 2005: 328). 따라서 연구자들은 사회자본이 아동·청소년들이 속한 집단인 가족, 학교, 지역사회 안에서 그들의 올바른 성장에 주요한 역할로 기능하고 있다는 사실을 강조하였다.

McPherson 등(2013)은 사회자본이 아동·청소년 발달에 미치는 영향을 조사하기 위해 102편의 관련 연구를 메타 분석하였다. 이 연구에 따르면, 지역사회와의 긴밀한 사회연결망이 형성되어 있는 학교 혹은 응집력, 신뢰와 같은 규범이 조성된 학교는 청소년의 발달에 긍정적인 역할을 하는 것으로 파악되었다(McPherson et al., 2013: 33). 또한 또래와의 관계 외에도 교직원과의 관계, 학교 규범의 준수는 청소년 발달의 중요 요소로

파악되었으며 공동체 의식이 형성된 학교의 학생은 그렇지 않은 학교의 학생보다 높은 자존감 형성, 불안 해소와 같은 더 나은 발달상의 결과를 보이는 것을 확인했다. 따라서 연구자들은 학교교육 측면에서 아동·청소년의 긍정적인 발달을 지원하기 위해서는 학교 사회자본의 형성이 효과적이라는 결론을 내린다.

박성준(2018)은 청소년의 사회자본이 청소년의 주관적 건강에 미치는 영향을 종단적으로 검증하였다. 이 연구는 학교 사회자본의 대리지표로 측정된 또래관계는 청소년의 주관적 건강에 효과가 있으며, 이전 시점의 주관적 건강을 통제한 후에도 유일하게 청소년의 건강에 효과가 있음을 확인하였다. 이 연구에서 주목할 만한 사실은 청소년의 건강은 가족 사회자본보다 학교와 지역사회자본의 영향을 더 많이 받는 것이다. 이러한 사실을 고려하여, 연구자는 청소년기에 형성된 또래와의 관계를 중요한 학교 사회자본이자 건강 자원으로 간주하고, 또래와의 긍정적인 관계를 형성하고 유지할 수 있도록 지원할 필요성을 강조하였다.

김경식·최성보·이현철(2009)은 사회자본과 학교적응과의 관계를 연구하였다. 이 연구에 따르면, 학교 사회자본은 가정의 사회자본이 풍부하게 형성되지 못한 아동·청소년들의 원만한 학교적응에 효과적인 것으로 나타났다. 예컨대 가정 내 사회자본이 풍부하지 못할지라도 학교 내에서 교사와의 기탄없는 대화, 학교규범의 준수와 같은 모범적인 행동과 교사와 공교육에 대한 신뢰를 갖는다면 학교 부적응을 예방할 수 있다는 것이다(김경식·최성보·이현철 2009: 78).

요컨대 사회자본과 아동·청소년 발달의 관계를 규명한 선행연구들은 사회자본이 아동·청소년의 역량을 발달시켜 그들의 부정적 발달을 감소시키고 자아존중감, 학교적응과 같은 긍정적 발달의 예측 변인이 될 수 있음을 밝혀냈다. 이와 같은 연구 결과들은 학교 사회자본 측면에서 청소년의 발달 양상을 중점적으로 살펴볼 필요성을 시사한다.

그러나 선행연구들은 다음과 같은 한계도 존재한다.

첫째, 선행연구들은 사회자본을 학교 맥락에서 체계적으로 논의하고 분석하기보다는 사회자본에서 제시된 논의의 일부로 설정한 뒤 연구를

진행한 것으로 파악된다(McPherson et al., 2013; 김경식·최성보·이현철, 2009; 박성준, 2018). 이러한 접근 방식은 학교 공동체의 특성과 사회자본의 구성 요소 간의 관계를 체계적으로 고려하지 않았으며 결과적으로 학교 맥락에서의 사회자본의 특징과 교육적 시사점을 충분히 도출하기에는 제한적이었다. 따라서 사회자본을 학교 맥락에서 연구하기 위해서는 학교 공동체의 특성을 고려하고, 각 구성요소와 특징을 체계적으로 도출한 뒤 이를 기반으로 결과를 분석하고 교육적 시사점을 도출하는 것이 필요하다.

둘째, 선행연구들은 학교 사회자본을 특정 요소에 국한하여 분석하고, 이를 바탕으로 그 영향력을 논의했다. 따라서 학교 사회자본의 구성요소별 영향력의 차이를 검증하지 못했다는 한계가 있다. 본 연구는 선행연구를 보완하고 청소년의 시민성 발달에 실질적인 방안을 제안하고자 한다. 이러한 목적에서 본 연구는 학교 공동체의 특성을 반영한 학교 사회자본의 개념과 구성요소를 도출한 뒤 그 특성을 제시하였다. 이러한 과정을 통해 도출된 학교 사회자본의 개념과 구성요소를 포함하여 분석을 진행하고자 한다. 이를 통해 학교 사회자본이 청소년의 시민성 발달에 미치는 영향을 새롭게 규명하고 그 시사점을 도출할 것이다.

(2) 학교 사회자본과 사회적 영향이론

앞서 논의한 생태학적 체계이론의 관점에서 확인할 수 있듯이, 개인은 자신을 둘러싼 환경과 상호작용하며 성장한다. 특히 청소년들은 이러한 맥락에 민감하게 영향을 받는다. 이와 같은 청소년의 행동에 대한 타인의 영향력과 집단의 규범적 사회영향이 어떻게 작용하는지, 사회적 영향이론은 유용한 시각을 제공한다. 본 연구에서는 생태학적 체계이론에 기초한 학교 사회자본의 개념과 사회적 영향이론을 토대로 청소년의 발달과 행동에 미치는 영향을 검토하고자 한다.

사회적 영향이론에서 중요한 개념인 규범적 사회영향(normative social

influence)은 개인이 다른 사람들이 좋아하는 방향으로 행동하고자 하고, 다른 사람에게 수용되고자 할 때 발생한다(Levine, 1999). 즉, 규범적 사회영향은 타인에게 수용되고 좋게 인식되기 위한 동조이다. 이러한 동조는 공동체의 믿음과 행동에 공개적 수용을 하게 만드는 경향이 있다(Aronson et al., 2016: 255).

한편, 같은 맥락에서 레이턴(Latané, 1981)은 사람들이 언제 규범적 사회영향에 동조하는지를 설명한 사회적 영향이론(social impact theory)을 제시하였다. 이론에 따르면 개인이 사회적 영향에 반응하는 것은 집단에 대한 세 가지 변인에 달려있다. 집단의 강도(그 집단이 얼마나 중요한가), 집단의 크기(구성원의 수), 근접성(시공간적으로 그 집단과 얼마나 가까운가)이다(Latané, 1981: 343). 사회적 영향 이론은 집단의 강도가 강할수록, 근접성이 밀접할수록, 집단의 규모가 클수록, 규범적 사회영향의 동조가 증가할 것이라고 예측한다. 선행 연구는 집단이 개인에게 중요할수록, 집단 구성원들과 심리적, 물리적으로 더 가까울수록, 집단이 클수록 개인이 그 규범적 압력에 더욱 동조하는 것으로 나타났다(Latané, 1981: 354).

이상에서 논의한 사회적 영향이론은 청소년기의 특징을 고려할 때 학교 사회자본과 다음의 세 가지 이유에서 밀접한 관련이 있다. 첫째, 학교는 청소년들이 중요하게 생각하는 공동체이다. 청소년 시기의 학교는 가정보다 많은 시간을 보내는 장소이기 때문에, 학교 내에서 형성되는 규범은 청소년들에게 유의한 영향을 미친다(윤미정, 2021: 39). 둘째, 학교는 규모 측면에서 상대적으로 큰 집단을 형성하고, 이는 사회적 영향이론에서 언급된 집단의 규모와 관련이 있다. 따라서 학교에서 형성되는 규범은 사회적 압력을 형성하고, 결과적으로 규범적 사회영향을 유발할 수 있다(전자배, 2019: 207). 셋째, 학교 사회자본은 근접성 측면에서도 사회적 영향이론과 관련이 있다. 학교는 청소년들이 심리적, 물리적으로 가까운 곳에 위치한 장소이다. 즉, 청소년들은 학교 내에서 형성된 규범에 더 쉽게 노출될 수 있다. 또한 학교는 학생들이 서로 상호작용하고 교류할 수 있는 환경을 제공하기 때문에, 학생들은 서로의 행동에 대해

영향을 받게 된다(유혜영, 2020: 125). 요약하면, 학교는 청소년들이 상호작용하고 교류할 수 있는 환경을 제공하고, 이러한 상호작용은 규범적 사회영향을 초래할 수 있다. 따라서 학교 사회자본은 사회적 영향이론과 밀접한 관련이 있다.

지금까지 검토한 사회적 영향이론을 근거로, 학교 사회자본의 조성은 청소년들의 시민성에 영향을 미칠 수 있다는 것을 추론할 수 있다. 사회적 영향이론에 따르면 개인에게 집단이 중요할수록, 집단 구성원과의 근접성이 높을수록, 학교에서 형성되는 규범의 효과는 높아진다. 학교는 구성원들이 어떻게 행동해야 하는지에 대한 규범을 가지고 있으며 구성원들은 그 규범에 동조하는 경향을 보인다. 그것에 동조하지 않는 구성원들은 다르다고 인식되며, 결국 소외되기 때문이다(Aronson et al., 2016: 253). 특히 청소년들은 발달 단계상 학교에서 형성된 규범을 벗어나지 않으려는 경향이 있어, 이러한 규범은 더욱 빠르게 확산된다는 점을 고려해야 한다. 따라서 학교 사회자본으로 형성된 학교 규범은 점차 확산되어 해당 규범이 전체 학생들에게 미치는 영향은 더욱 커질 것으로 예상할 수 있다.

선행연구에서는 공동체 의식을 학교 교육목표로 상정한 경우, 청소년들이 학교 규범의 영향을 받아 공동체 의식이 높은 수준인 것을 확인했다(최형임·문영경, 2013). 또한 학교 구성원들이 상호 신뢰를 형성함으로써 긍정적인 상호작용을 하고, 이는 서로 다양한 사회적 관점의 수용 및 상호간의 영향력을 생성하는 것을 확인한 연구 결과도 있다(Lee & Croninger, 1996; 양국진, 2002) 이와 같은 연구 결과들은 학교 사회자본이 청소년들의 태도와 가치관 형성에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 따라서 학교 사회자본이 풍부하게 조성된 학교에서는 현대 청소년들의 대표적인 시민성인 다문화 수용성과 성평등의식이 긍정적으로 형성될 수 있음을 예상할 수 있다.

실제로 퍼트남(Putnam, 2009)은 사회자본과 평등의 상관관계는 성차별과 인종 문제에서 강하게 나타난다는 것을 밝혔다. 특히, 공동체 단체에 적극적으로 참여하는 사람들은 남녀평등과 인종 통합에 더 개방적인 자

세를 보여준다는 것을 확인했다(Putnam, 2009: 589). 또한 미국에서 1990년대에 실시된 '전국 사회 조사(General Social Survey 1996)'에 따르면, 사회자본이 높은 주의 시민은 사회자본이 낮은 주의 시민에 비해 남녀평등과 인종평등을 지지하는 것으로 나타났다(Putnam, 2009: 590-591). 요컨대 이러한 연구 결과들은 사회자본과 남녀평등, 인종평등 같은 관계평등 사이에는 유의미한 정적 효과가 존재한다는 것을 추론할 수 있으며, 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 검증하는 데 중요한 이론적 배경을 제공한다.

2. 다문화 수용성과 학교 사회자본

1) 다문화사회와 다문화 수용성

다문화 사회란 인종, 언어, 문화적 배경이 서로 다른 다양한 집단이 하나의 공동체 안에서 함께 살아가는 사회를 의미한다. 우리 사회는 2000년대 이후 외국인 노동자 및 국제결혼을 통해 지속적으로 증가하고 있는 이주민으로 인하여 다문화 사회로 전환이 급격하게 진행되고 있다. 이에 따라 현재 우리 학교 현장은 과거에 비해 다문화 가정 자녀의 증가 속도가 상당히 빠른 추세를 보이고 있다. 2022년 한국교육개발원(KEDI)이 발표한 통계자료에 따르면 국내 다문화 가정 학생 수는 처음 조사를 실시한 2012년부터 매년 약 10,000명 정도 증가하여, 2022년 조사에서는 168,645명으로 파악되어 2012년 대비 약 3.6배정도 증가하였다[7]. 이러한 경향은 2012년부터 2022년까지 우리나라의 전체 학생수가 670만 명에서 520만 명으로 급격히 감소한 모습과 대조적이다. 즉, 전체 학령인구가 감소하고 있는 학교 현장에서 다문화 학생이 차지하는 비율은 매년 높아지

7) 2012년 46,954명, 2013년 55,780명, 2014년 67,806명, 2015년 82,536명, 2016년 99,186명, 2017년 109,387명, 2018년 122,212명, 2019년 137,225명, 2020년, 147,378명, 2021년 160,058명으로 나타났다.

고 있는 상황이며 문화적으로 다원화된 학생들을 교육해야 하는 상황에 직면하고 있다.

그럼에도 불구하고 비(非) 다문화 구성원이 다수인 우리 사회의 주류 구성원들이 갖고 있는 다문화 가정과 다문화 관련 정책에 관한 수용성은 낮은 현실이다.[8] 이와 관련하여 유엔 인종차별철폐위원회(CERD)는 2007년 8월, 2012년 8월, 2018년 12월, 우리 사회가 갖고 있는 다문화 가정 및 다문화 사회에 대한 낮은 수용성을 개선하도록 권고하였다.[9] 요컨대 우리사회에서 다문화 가정의 구성원이 경험하고 있는 불평등한 대우와 차별적 태도는 줄어들지 않는 사회적 문제가 된 것이다. 이는 청소년들 사이에서도 쉽게 발견할 수 있다. 관련 연구에 따르면 온·오프라인 상에서 사용되는 다문화 집단에 대한 혐오표현과 차별적 태도는 학교 내에서도 관찰할 수 있으며, 다문화 가정 자녀들에게 정서적, 심리적 상처와 소외감을 주는 등 심각한 문제가 되고 있다(민무숙 외, 2012: 5). 특히 이들이 향후 학업이나 취업을 통해 사회 진출이 증가하고 본격화될수록 이러한 문제는 더욱 심화될 수 있다.

이와 같은 사실을 고려한다면 우리 사회의 기존 시민들, 특히 주류 청소년들에게 문화적 소수자들에 대한 관용적이고 개방적인 태도를 길러주고 다문화 사회 시민으로서의 자질을 함양하도록 하는 것은 중요한 교육적 과제이다(모경환, 2009: 76). 즉, 다문화 사회에 대한 이해와 그에 따른 청소년의 시민성을 함께 발달시키는 것은 다문화 사회에서 일어날 수 있는 갈등을 해결하고 사회 통합을 이루기 위한 학교 교육의 책무라고 할 수 있다.

우리 사회가 이러한 책무를 이행하기 위해서는 다문화 사회로의 변화

---

8) 2012년 처음 실시된 국민다문화 수용성 조사연구에서 산출된 다문화 수용성 지수는 51.17점이고, 2015년, 2018년, 2021년 실시된 국민다문화 수용성 조사연구에서 산출된 다문화 수용성 지수는 각각 53.95점, 52.81점, 52.27점으로 나타났다.

9) 유엔 인종차별철폐위원회(CERD)는 2007년 8월과 2012년 8월, 각각 한국사회의 혈통주의와 단일성에 대한 강한 신념을 우려하였으며, 인종차별금지에 관한 포괄적 법률 제정 및 비시민을 향한 인종주의적 혐오 발언 확산 자제를 권고하였다. 2018년 12월은 인종차별을 금지하는 포괄적인 법률을 제정할 것을 촉구했다. 예컨대, 이주노동자에 대한 차별 금지 및 저조한 난민 인정률, 그리고 외국인 어린이의 출생등록과 관련된 문제점 등을 지적했다.

에 적합한 새로운 가치체계의 정립이 필수적이다. 개인이 정립하는 가치관은 어린 시절에 형성되기 시작하여 생애에 걸쳐 자신의 삶에 지속적으로 영향을 미치는 경향을 보이기 때문이다. 이를 고려한다면 앞서 언급한 다문화 집단에 관한 우리 사회의 차별적 표현과 관행들은 이주 집단에 대한 이해가 부족하고, 아직 확고한 가치관을 정립하지 못한 청소년들의 태도 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 즉, 다문화 집단에 대한 청소년들의 차별적 태도는 향후 다문화사회에서 발생할 수 있는 다양한 문제를 해결하는 데 장애요인으로 작용할 가능성이 크다. 따라서 우리 사회의 다문화적인 변화를 어떤 방식으로 설명하고 대처할 것인지에 관해 교육적으로 숙고하는 것은 중요한 과업이다.

이러한 배경에서 이 연구는 청소년들이 다문화사회에서 함양해야 할 시민성으로 다문화 수용성을 제안한다. 다문화 수용성은 다문화주의에 기초한 시민성으로 다문화 사회로의 변화와 서로 다른 인종 문화적 배경을 가진 집단을 한 사회의 구성원으로 받아들이는 수용의 정도라고 이해할 수 있다(민무숙 외, 2010). 우선 다문화주의는 동화주의 접근이 필요하지 않으며, 정당화될 수 없다는 주장이 받아들여지면서 등장한 이념이다(Kymlicka, 2002: 557). 동화주의는 서로 다른 문화를 가진 집단들이 상호작용하며 하나의 문화로 통일키는 것에 중점을 둔다. 이 접근은 다양한 문화 간의 갈등을 줄이는 것을 목적으로 하지만, 문화의 소멸이나 문화적인 강압 등의 부작용을 일으킬 수 있다. 반면에 다문화주의는 서로 다른 문화를 가진 집단들이 상호 존중하고 서로 배려하는 것을 바탕으로 문화적 다양성을 인정하고 존중하는 것을 강조한다. 즉, 다문화주의는 모든 문화가 서로 다른 가치를 지니고 있지만, 이를 존중하고 상호작용함으로써 새로운 가치를 형성해 나갈 수 있는 방식을 제시하는 이념이다(Kymlicka, 2002: 573). 따라서 다문화주의는 상호존중과 배려를 바탕으로 한 상호작용을 강조하며, 문화적 다양성을 인정하고 존중함으로써 다문화 사회에서의 갈등 해소와 사회 통합을 이루는 관점으로 이해할 수 있다. 그러나 동화주의는 문화 간 갈등을 줄이기 위해 하나의 문화로 통일시키는 방식으로 문제를 해결하고자 한다.

이와 같은 개념적 차이를 고려한다면, 우리 사회는 다문화주의를 기초로 각자의 문화적 다양성을 존중하면서 상호작용하고 새로운 가치를 형성해 나갈 수 있는 방안을 모색해야 한다. 이를 위해서는 교육적인 측면에서도 상호 존중과 배려를 강조하는 다문화주의를 바탕으로 한 교육 방안을 마련하고, 이를 실천할 수 있는 정책적인 지원이 필요하다. 이를 통해 다문화 사회에서의 갈등 해소와 사회 통합을 이루는 방안으로 다문화주의를 추진해 나가는 것이 중요하다.

본 연구에서 다문화주의 이념에 기초하여 다문화 수용성에 주목하는 이유도 바로 여기에 있다. 문화적으로 다원화된 개인을 인정하고 한 사회의 구성원으로 존중하고 수용하기 위해서는 다문화 수용성의 함양이 필수이기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 다문화주의 시각에서 다문화 수용성을 청소년들이 함양해야 할 바람직한 시민성으로 제시하며, 이를 육성하는 것은 시민교육을 담당하는 핵심 교과인 사회과교육의 목표라는 관점에서 논의를 전개하고자 한다. 사회과교육은 다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 자신의 문화 공동체와 국가, 세계 공동체의 시민으로서 살아갈 수 있는 역량을 가르치는 교과이므로, 다문화 수용성에 대한 논의가 진행되어야 한다. 이러한 논의 과정은 우리 사회가 문화적 다양성을 토대로 더욱 민주적인 사회로 발전하는 데 필요한 시사점을 제공할 것이며, 다문화 수용성과 관련한 논의를 더욱 풍부하게 할 것이다.

2) 다문화 수용성의 개념과 학교 사회자본

(1) 다문화 수용성의 개념

우리가 추구해야 할 다문화 사회는 다문화주의에 기초하여 공존과 화합을 토대로 다양한 문화의 가치를 인정하는 사회이다. 이와 같은 다문화사회를 실현하기 위해서는 다양한 민족적 정체성과 문화를 인정하고 다문화사회의 문제를 평화적으로 해결하며 상생할 수 있는 시민의 자질

이 필요하다. 다문화 수용성은 사회의 구성원이 다양한 민족적, 문화적 가치를 존중하고 긍정적으로 받아들이는 태도를 의미한다. 즉, 다문화 사회에서 다양한 문화적 배경을 가진 구성원간의 공존 가능성은 다문화 수용성이 시민성으로 내재되어 있을 때 가능하다(민무숙 외, 2012: 34).

일반적으로 다문화 수용성 연구들은 이와 관련한 대표적 이론으로 베리(Berry, 1997)의 문화적응이론을 제시한다(민무숙 외, 2010; 안상수 외, 2012). 베리는 문화적 요인이 개인의 행동 발달과 표현에 미치는 영향에 관심을 갖고, 인종정체성과 관련된 신념, 문화적응 행동이 인종 간의 관계에 미치는 영향을 논의하였다. 베리는 자신의 본래 문화와 정체성을 유지하는 것에 대한 선호인 '자기집단 지향'과 다른 문화집단과 함께 더 큰 사회에 참여하고 결합하려는 것에 대한 선호인 '다른 집단 지향'이라는 차원을 고안한 뒤, 두 개의 차원을 교차시켜 분석하였다. 연구 결과, 베리는 '자기문화 지향'과 '다른 집단 지향'에 대한 관심이 모두 높은 상태는 통합, '자기문화 지향'은 높고 '다른 집단 지향'에 대한 낮은 관심 상태는 분리로 개념화 했다. 반대로 '자기 문화지향'은 낮고 '다른 집단 지향'에 대한 높은 관심일 때는 '동화', 모두 낮은 경우는 주변화의 '상태'로 개념화 했다.

이와 같은 문화적응이론을 토대로 다문화 수용성에 관한 연구들은 이론적 논의를 발전해왔으며, 공통적으로 정의적 영역에 중점을 두고 연구를 진행하고 있다(안상수 외, 2012: 27). 이자형·김경근(2014: 59)은 다문화주의의 관점에서 다문화 수용성을 "인종적·문화적 배경이 상이한 사람들을 선입견이나 편견 없이 우리 사회의 일원으로 인정하고, 특정 상황의 경우 그들을 자신의 의미 있는 타자로도 흔쾌하게 받아들이고자 하는 태도"로 정의하였다. 청소년의 다문화 수용성을 파악하고자 한 연구들도 다문화 수용성을 이주민 집단, 외국인에 대한 태도를 측정지표로 삼고 연구하였다(김문수, 2014). 한편, 이주민의 권리를 존중하는 논의도 있다. 이자형·박현준·김경근(2014: 8)의 연구는 다문화 수용성을 "다문화사회가 지향하는 다문화주의의 실현과 관련된 정책을 수용하는 수준"이라고 정의했다. 이 연구는 공존과 다양성이라는 가치를 중심으로 정책의 수용

여부를 논의함으로써 기존의 태도 중심 논의를 실천적인 측면으로 확장시켰다는 점에서 의의가 있다. 이처럼 다문화 수용성은 이주민에 대하여 취하는 태도, 다문화사회로의 변화와 정책에 대한 수용 등 두 가지를 포괄하는 개념으로 사용되기도 한다. 요컨대 다문화 수용성의 개념은 다문화사회에서 공동체의 구성원으로서 다양한 배경을 가진 사람을 인정하고 수용하는 것과 관련되어 있다.

한편, 다문화 수용성과 관련한 선행연구들을 토대로 한국여성정책연구원에서는 '국민다문화 수용성조사'를 위하여 한국사회의 특수성에 맞춰 다문화 수용성 진단도구를 개발하기 위한 연구를 진행하였고, 관련 이론들을 참고하여 다문화 수용성에 대한 개념을 조작적으로 정의한 뒤 구성요소를 범주화 했다(민무숙 외, 2010). 해당 연구에서는 다문화 수용성을 "다문화사회에서 살아가는 시민으로서 자기와 다른 구성원, 다른 문화에 대해 집단별 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 상호 인정하고, 그들과 조화로운 관계를 설정하기 위하여 협력 및 노력하고자 하는 태도"라고 정의했다(민무숙 외, 2010: 53). 이 연구를 발전시켜 안상수 외(2012)는 이주민의 출신지에 따라 다른 태도를 보이는 우리사회의 이중적 의식을 반영하였다. 그 결과 다문화 수용성을 "외국인이나 이주민을 대할 때 출신지역이나 경제적 수준별로 차등을 두지 않으면서 세계시민의 한 일원으로서 보편적 가치에 입각하여 이를 실천하고자 하려는 총체적 태도"로 정의했다(안상수 외, 2012: 52). 이와 같은 논의는 소수집단에 대한 차별적 인식을 갖고 있던 우리사회의 현실을 다문화 수용성에 반영시켰다는 점에서 의의가 있다. 즉, 다문화 수용성의 개념을 우리사회의 특수성에 맞춰 정교화 시켰다고 볼 수 있다.

이상의 논의를 정리하면, 다문화 수용성은 사회의 구성원이 다양한 민족적, 문화적 가치를 존중하고 긍정적으로 수용하는 시민성으로 이해할 수 있다. 사회 전반적으로 다문화 수용성의 중요성을 인식하고 함양하는 분위기가 조성된다면 우리 사회는 다양한 문화의 가치를 인정하고 존중하는 다문화 사회를 실현할 수 있을 것이다.

(2) 다문화 수용성과 학교 사회자본

사회자본은 구성원들로 하여금 신뢰를 구축하고 결속과 화합을 도모함으로써 축적된다(오욱환, 2013: 24). 사회적 결속은 사회자본에 기초한다는 콜먼의 주장처럼, 사회자본은 의사소통, 상호존중 및 신뢰를 증대시키는 기능을 한다(Print & Coleman, 2016: 126). 사회자본의 이러한 특징은 개인과 개인 혹은 개인과 집단 간의 갈등을 완화시킬 뿐만 아니라 이를 조정하는 역할을 담당하는 것과 관련이 있다(Wise & Driskell 2016: 608). 타인에 대한 수용 과정은 개인과 개인 혹은 개인과 집단의 관계에서 발생하는 현상이기 때문에, 사회자본의 개념은 이주민과 관련한 연구에서 차용되고 있다(곽윤경, 2020: 7). 예컨대 사회자본의 구성요소인 신뢰, 호혜성의 규범, 사회연결망은 인종, 이주민에 대한 태도에 미치는 영향을 규명하는 연구에서 적극적으로 활용되고 있다(Cote & Erickson, 2009; Herreros & Criado, 2009; Putnam, 2009; 이영하, 2014; 곽윤경, 2020).

본 연구는 선행 연구의 논의를 토대로 사회자본과 다문화 수용성의 관계를 경험적으로 검증하고자 한다. 구체적으로 사회자본의 범주를 학교로 제한하고 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향을 고찰하고자 한다. 다문화 수용성은 나와는 다른 문화적 특성을 가진 타인을 존중하고 다양성을 인정하며 그들과 더불어 살아가는 능력과 관련이 깊다. 이렇게 본다면, 학교라는 맥락에서 타인과의 관계를 통해 얻게 되는 학교 사회자본은 다문화 수용성의 함양에 기여할 것으로 예상할 수 있다(김경근·황여정, 2012: 97). 아래에서는 학교 사회자본의 각 구성요소가 다문화 수용성에 미치는 영향에 대해 구체적으로 검토하고자 한다.

첫째, 학교 구성원들 사이의 신뢰를 형성하는 것은 청소년의 다문화 수용성 함양에 유의한 영향을 미칠 수 있다. 학교 내에서 학생들은 서로에 대한 신뢰를 발전시킬 수 있고, 이는 타인에 대한 신뢰로 확대된다(유혜영, 2022: 126). 이러한 사실을 고려한다면 학교 사회자본의 구성요소 중 하나인 신뢰는 다문화 수용성에 영향을 미칠 것으로 추론할 수 있

다. 리와 크로우닝거(Lee & Croninger, 1996: 8)의 연구에 의하면 학교의 구성원들은 신뢰를 형성함으로써 긍정적인 상호작용 행위를 하게 되고, 이는 서로 다양한 사회적 관점의 수용 및 상호간의 영향력을 생성하는 것으로 밝혀졌다. 민희(2022)의 연구도 이와 같은 결과를 보여준다. ICCS 2016 자료를 분석한 해당 연구에 따르면, 청소년의 타인과 제도에 대한 신뢰 수준이 높을수록 이민자 집단의 권리에 대해 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 종합해보면, 학교 사회자본의 구성요소인 신뢰의 형성은 청소년의 다문화 수용성 증진에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 판단할 수 있다.

둘째, 학교 규범은 청소년의 다문화 수용성 함양에 유의한 영향을 미칠 수 있다. 학교 규범으로써 개방적인 교실 환경은 민주적인 학교 환경을 구성하는 핵심 수단으로써 학생들이 견해를 자유롭게 표현하는 것을 돕는다(민희, 2022: 175). 그 결과, 개방적인 교실 환경에서 교육받은 학생들은 소수집단에 대한 수용에 대해서도 긍정적인 것으로 파악된다(Blaskó et al, 2018). 김성식(2018)의 연구는 학교 수준에서 규범 형성의 중요성을 강조한다. 이 연구는 초등학생의 다문화 시민성에 대한 학교 변인의 효과를 분석하여, 또래관계 변인이 학생 수준보다는 학교 수준에서 외국인 수용으로 대표되는 다문화 시민성 향상에 영향을 미친다는 사실에 주목했다(김성식, 2018). 이러한 연구 결과는 다문화 시민성이 타인과의 상호관계에 대한 태도와 관련되기 때문에, 또래와의 개인적 친밀성보다는 학교 규범의 형성이 보다 중요하다는 것을 시사한다. 즉, 다문화 시민성을 증진하기 위해서는 개별적인 관계 증진보다는 구성원 간의 긍정적 관계를 촉진하는 학교 규범의 형성이 더욱 중요하다는 것을 의미한다(김성식, 2018: 13). 다문화 시민성이 한 사회 구성원으로서 타인에 대한 의식과 태도가 핵심 요소라는 점을 고려한다면, 다문화 시민성은 학교 구성원 간 상호 신뢰의 구축, 긍정적 풍토 조성과 같은 학교 규범의 형성을 통해서 육성할 수 있다.

셋째, 학교 사회연결망은 청소년의 다문화 수용성 함양에 유의한 영향을 미칠 수 있다. Cote와 동료들(2015)의 연구에 따르면, 개인이 다양한

배경을 가진 개인이나 집단과 협동적으로 상호 작용할 때, 그들은 소수 집단에 대해 더 관용적인 경향을 보인다는 것이 밝혀졌다. 반면에 사회적 상호 작용이 본질적으로 경쟁적이면, 소수 집단에 대한 관용 수준은 낮게 나타나는 것으로 확인되었다. 이러한 연구 결과는 사회연결망의 참여가 단순히 소수집단에 대한 관용을 증진하는 것이 아님을 시사한다. 다시 말해서, 사회연결망에의 참여의 양이 아니라 참여의 유형과 질이 보다 중요하다는 사실을 의미한다(Cote et al., 2015: 102). 우슬러너(Uslaner, 2002)의 연구 역시 이러한 결과를 지지한다. 연구 결과, 인종적·민족적 배경이 다른 사람들과의 부정적인 경험은 그들을 향한 부정적인 태도로 전환된다는 것을 확인하였다. 요컨대 이러한 연구 결과들은 학교 구성원과의 친밀한 관계를 형성하며 성장한 청소년은, 다른 문화적 배경을 가진 사람과 새로운 사회적 관계를 맺을 때, 상대방을 적극적으로 이해하고 수용하는 경향을 보일 가능성이 크다는 점을 시사한다.

한편, 사회연결망이 다문화 수용성에 미치는 영향은 연령에 따라 다른 결과를 보이기도 한다. 김경근·황여정(2012)은 초·중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요소를 고찰하였다. 연구 결과, 초등학생은 부모와의 관계가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 중등학생 집단에서는 또래관계가 다문화 수용성에 유의미한 효과를 발휘하였다. 이러한 연구 결과는 타인에 대해 개방적이고 관용적인 태도를 습득하는 데 있어 어릴 때는 부모의 영향이 강력하게 작용하지만, 본격적으로 청소년기로 접어들면 또래로부터 더 많은 영향을 받게 됨을 함의한다(김경근·황여정, 2012: 106).

사회자본을 타인과의 관계 속에서 발생하는 개념으로 인식한다면, 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향은 학생을 둘러싸고 있는 주변 환경이 교육적인 분위기를 갖고 있는가에 따라 달라질 수 있다. 다문화를 수용하는 태도에 영향을 미치는 요소는 개인과 집단이 다른 개인과 집단과 맺는 관계에 대한 태도로 이해할 수 있기 때문이다(이재철, 2017; 278). 요컨대 사회자본이 개인과 개인, 개인과 집단의 관계를 설명하는데 유용한 개념이라는 사실을 고려한다면 학교의 사회자본 또한 다문화 수

용성을 설명하는데 유용한 개념으로 활용할 수 있다.

3) 다문화 수용성과 사회과교육

사회과는 사회현상과 사회변동을 교과의 주요 내용요소로 다룬다. 따라서 사회과는 오늘날 한국사회의 인구 사회학적 변화인 다문화현상과 이에 따른 사회문제를 가장 직접적이고 적극적으로 다루는 교과이다(차경수·모경환, 2008: 429). 이러한 측면에서 사회과는 사회 현상에서 발생하는 문제를 인식하고 이를 개선하기 위해 실천하는 시민을 육성하는 것을 교과의 목표 중 하나로 강조한다. 따라서 현재의 사회과교육은 청소년들의 다문화 수용성을 증진하기 위한 교육적 노력을 실천하고 있다.

사회과에서 다문화 수용성을 검토한 선행연구는 크게 교육과정과 교과서 내용 분석, 교육프로그램 개발, 개인의 태도에 관한 조사 연구 등으로 세분화할 수 있다(김선미, 2013: 66; 최준호·천호성, 2017: 21). 이를 토대로 선행연구들을 교육과정과 교과서 분석, 프로그램 개발, 인식과 태도에 관한 조사 연구로 구분한 뒤 시사점을 토출하고자 한다.

첫째, 교육과정과 교과서 내용분석은 연구자들이 개발한 이론적 틀을 토대로 교육과정과 교과서를 분석한 뒤 시사점을 도출한다. 이 연구들은 교육과정과 교과서가 다문화 수용성을 함양시키기에 적합한지, 다문화집단에 대한 서술이 어떤 관점에 기초하여 제시되고 있는지 등을 조사하고 평가한다. 모경환·임정수(2011)는 다문화교육과 사회과교육의 관계에 대한 이해를 바탕으로 사회과 다문화교육의 현황과 과제를 검토하였다. 연구 결과에 따르면, 사회과의 다문화교육과정은 주로 문화적 다양성에 대한 지식을 강조하는 경향을 보였다. 연구자들은 이와 관련하여 관점의 전환과 편견의 일소, 평등의식 확대, 사회적 약자에 대한 배려심 등을 다문화교육 내용으로 포함시킬 것을 제안했다. 연구자들은 또한 사회과교육을 통해 다문화교육을 실현할 때, 핵심적인 시민적 역량은 변화하는 사회를 이해하고, 자신의 관점을 비판적으로 검토하여 다원적 사회에서

민주적 의사결정을 할 수 있는 민주시민으로서의 역할을 강조했다. 이 연구는 사회과교육을 통해 다문화교육을 가장 효과적으로 실현할 수 있는 관점과 방향성을 제시하였다. 또한 사회과 다문화교육의 실제를 교육과정, 교수학습, 교사교육의 측면에서 체계적으로 검토하였고, 이를 바탕으로 다문화교육과 사회과교육의 관계에 대한 체계적인 접근에 기여했다.

둘째, 다문화 수용성 함양을 위한 프로그램 개발은 사회과 수업 모형 혹은 다문화교육의 이론을 기반으로 하여 다문화 수용성 함양을 위한 프로그램을 제안하고 그 효과성을 검증한 뒤 시사점을 도출한다. 은지용(2009)은 다문화적 인성 발달 이론에 기반한 다문화 학습 모형을 개발하였다. 연구자는 기존의 다문화교수법이 학습자의 발달·심리적 특성을 충분히 고려하지 않은 채 학습모형이 구안되었음을 지적한 뒤, 다문화적 인성 발달 이론인 인종적·문화적 정체성 발달 이론(Sue & Sue), 문화적 정체성 발달 이론(Banks), 간문화적 감수성 발달 이론(Bennett & Bennett) 등 세 가지 이론들을 검토한다. 이를 통해 다문화 학습의 목표로서 다문화적 인성을 제안한다. 이 연구는 다문화 수용성의 발달에는 단계적인 과정이 있다는 이론적인 기반을 제시하고, 학생들의 다문화적 인성 발달을 목표로 한 학습 모형을 개발했다는 측면에서 의의가 있다.

박선웅·우현정(2015)은 다문화시민성을 함양하기 위한 고등학교 다문화 교육과정 구성과 교육 프로그램을 개발했다. 이 연구는 선행연구들이 문화상대주의 관점에 초점을 두고 교육프로그램을 개발한 것과 달리, 문화 차이로 인한 차별과 불평등을 비판적으로 인식하고 개선하려는 다문화 시민성을 목표로 설정하여 논의를 진행하였다. 이는 오늘날 우리 사회에서 요구되는 시민의 역량이 불평등과 차별에 대해 예민하게 대처하는 것임을 고려할 때, 정의롭고 평등한 사회를 구축하기 위해 비판적인 실천을 추구하는 시민성을 강조한다는 점에서 선행연구와 차별점을 갖는다.

셋째, 개인의 태도에 관한 조사 연구는 학생들의 다문화 수용성을 직접 측정하고 영향변인을 탐색하는 연구이다. 구정화(2015)는 초등학교 5,

6학년의 다문화 수용성에 대한 차이를 연구했다. 연구 결과 초등학교 5학년에 비하여 6학년에서 다문화 수용성이 낮아졌다. 연구자는 이러한 결과를 지체현상이라는 발달론적 이론을 토대로 설명했다. 이와 유사하게 김동진(2019)은 사회적 관계가 다문화 수용성에 미치는 영향을 종단분석했다. 이 연구는 청소년기에 다양한 사회적 관계를 형성하고 유지하는 것은 다문화 수용성과 같은 시민적 자질의 발달과 밀접한 관련이 있을 것이라는 가정에 기초했다. 연구는 중2 시점부터 고3 시점까지 청소년의 다문화 수용성은 지속적으로 증가하고 있는 것으로 나타났다

이상의 선행연구는 교육과정과 교과서 분석, 프로그램 개발, 개인의 태도에 관한 조사 연구로 구분되며, 다문화 수용성을 검토하고 다문화 교육을 발전시키는 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 사회과의 다문화 수용성 연구에서 학교 체계 전반, 즉 학교 사회자본에 관한 논의는 다루지 않았음을 시사한다. 본 연구는 이와 같은 맥락에서 사회자본을 청소년의 다문화 수용성을 향상시키는 효과적인 방안으로 제안한다. 사회자본은 사회적 관계 형성과 유지에 필요한 자원으로서 신뢰와 연결망을 포함한다. 의사소통 및 협업능력이 2022 개정 사회과의 핵심역량 중 하나임을 고려한다면, 사회과는 교과 내용으로 청소년에게 협력과 상호작용을 경험하고 사회자본을 형성하고 발전시킬 수 있는 기회를 제공할 것이다. 또한 학교 내부에 다양성에 대한 긍정적인 학교 규범 구조를 형성한다면 이를 통해 청소년들은 타인과 상호작용하며 문화적 다양성을 이해하고 존중하는 태도를 기를 수 있을 것이다.

3. 성평등의식과 학교 사회자본

1) 성평등의식과 시민교육

(1) 성평등의식의 개념

19세기부터 인종 정의를 위한 투쟁은 여성을 위한 정의와 같이 나아갔다. 교육의 기회균등에 대한 요구는 인종과 여성 평등을 추구하는 두 민권 캠페인의 주요 이슈였다(Spring, 2020: 112). 그러나 여성은 1920년 이래로 평등한 참정권이 부여되었음에도 불구하고, 20세기 중후반까지 교육 및 직업선택 등에 있어 평등한 대우를 인정받지 못했다(Young, 2000: 7).

실제로 과거의 우리 사회는 성별에 따라 서로 다른 사회적 기대와 역할을 갖고 있었다. 예컨대 남성들은 공적인 영역에서 활동하며, 경제적인 책임과 권한을 갖고, 의사결정에 참여하는 등 사회적으로 더 큰 영향력을 가지는 경향이 있었다. 반면에 여성들은 가사노동과 가정의 일을 주로 맡으며, 사적인 영역에서 활동하는 경우가 많았다. 이러한 성별에 따른 역할과 기대는 가정, 교육, 직업 선택 등 다양한 분야에서 영향을 미치며, 여성들이 남성들과 동등한 기회와 권리를 누리기 어려웠던 시대적 특징을 보여준다.

이러한 성별 문화는 불평등한 사회 속에서 형성되어온 사회문화적 성(gender)의 산물인 만큼 성불평등과 밀접한 관련을 지녔으며 이와 같은 성별문화에 의해 여성과 남성은 성불평등의 문화를 전통으로 받아들이도록 교육받아왔다(안상수 외, 2012: 58). 그 결과 성별에 기초한 불평등한 문화는 세대를 거쳐서 무비판적으로 재생산되어 왔으며 이러한 인식은 성차별주의(sexism)의 근거가 되었다.

성차별주의는 이득이나 지위를 얻기 위해 임의적으로 혹은 불합리하게 성(gender)을 적용하는 차별주의적 태도이다(Kymlicka, 2002: 589). 성차별주의는 다음과 같은 특징을 보인다(한국여성학연구소, 1998). 첫째, 남녀의 신체구조의 차이는 남녀의 삶을 각각 상이하게 전개시킨다는 생물학적 결정론의 입장에 서서, 둘째, 남성의 역할과 여성의 역할은 서로 혼동될 수 없는 양극을 이루고 있다는 성역할의 이분법에 근거하고, 셋째, 여성은 남성과 다르다는 편견에 입각하여 여성을 열등시하는 관점에 서서 모든 사회구조 및 학문을 구성해왔다. 이는 성차별주의가 생물학적 차이와 성역할 이분법에 기초하여 여성을 열등시하고 제한하는 사회적

시스템을 유지하려는 입장을 취하고 있으며, 이로 인해 여성은 사회적인 발전과 권리의 평등을 제한받았음을 시사한다.

페미니즘 운동은 이러한 성에 기초한 차별과 불평등에 대한 저항으로서 진행되어왔다. 페미니스트 이론가들은 여성을 남성과 같이 자기결정권과 정의감이 있는 '자유롭고 평등한 존재'이며, 공적 영역에 자유롭게 진입할 수 있어야 한다고 주장한다(Kymlicka, 2002: 589). 이는 오늘날 우리 사회에서 보편적으로 수용되고 있으며 교육, 고용, 정치적 활동 등에 대한 평등한 접근을 보장함으로써 실현되고 있다. 실제로 1970년대 후반 이후 페미니스트 운동의 영향으로 여성들의 경제활동 참여, 권익 증진을 위한 제도들이 점차 마련되면서 성평등(gender equality)에 대한 논의가 확산되기 시작했다.

성평등은 타고난 성에 근거하여 차별을 받지 않는 상태를 의미한다. 즉, 성에 의해 직·간접적인 차이를 경험하지 않는 것을 의미하며, 차이란 기회, 자원, 혜택, 의사결정권 및 영향력에 있어 차별을 포함한다(최유진 외, 2016: 13). 따라서 성평등은 인간이 성에 따라 비본질적인 특성, 즉 능력, 기질, 성격 등에 있어서는 서로 다를 수 있지만 인간의 존엄성이라는 본질적인 측면에서는 평등하다는 것을 의미한다(이은희, 2005: 2).

이러한 관점에서 성평등의식은 생물학적 차이를 사회문화적 차이로 직결시키지 않으며, 남녀 모두에게 잠재되어 있는 능력이 같고 동등하게 대우받아야 한다고 생각하는 의식으로 정의된다(정혜윤·채정현, 2001: 49). 따라서 성평등의식은 특정 성에 대해 부정적인 감정이나 고정관념, 차별적인 생각을 가지지 않는 개념으로 이해할 수 있다. 이는 성평등의 중요성과 인간의 평등한 존엄성을 강조하며, 성에 기인한 차별을 극복하고 성평등한 사회를 추구해야 한다는 것을 시사한다.

성평등의식에 기초한 성평등한 사회의 실현은 한 사회의 가치체계와 관련된 문제이기에 기존에 존재하는 성역할 고정관념이나 성불평등을 지지하는 가치체계가 변화하지 않으면 성평등이 실현되기 어렵다(조옥라 외, 2002: 18). 이에 따라 성차별이나 고정관념에 대한 문제를 제기하고 이를 개선하기 위한 교육적 방안으로 성평등의식의 함양이 제안되고 있

다. 이는 우리 사회의 성평등을 실현하기 위해선 법적·제도적인 노력뿐만 아니라 교육을 통한 사회 구성원들의 의식의 변화가 전제되어야 함을 의미한다(정혜숙 외, 2010: 17).

(2) 시민교육과 성평등의식

우리 사회는 모든 시민들이 성(gender)에 상관없이 시민사회에서 동등한 입장에서 상호 교류하는 사회를 추구하고 있다. 이에 따라 우리 사회는 성평등을 보장하기 위해 다양한 법률을 시행하고 있다. 예컨대 「남녀 차별 금지 및 구제에 관한 법률」에서 고용과 교육 등에서 차별을 금지할 것을 명시하고 있다. 이러한 법률은 성에 기반한 차별을 금지하고, 공정한 기회와 권리를 보장하기 위해 존재한다.

킴리카(Kymlicka)에 따르면 최근 사회 전반에서 위와 같은 성에 대한 법률과 규제들의 확장은 성평등의식과 같은 시민성의 수준을 확산하려는 시도로 볼 수 있다(Kymlicka, 2002: 479). 실제로 이러한 시민성에 대한 기대는 억압받는 집단들이 자신들의 목소리를 내기 위해 필요할 수 있는 저항과 같은 행위들을 강화시키기 위해서 활용되어 왔다. 다시 말해서, 성평등의식은 성에 상관없이 사회 성원에 동등한 인정 행위를 실천하고 있다는 전제에서, 타인을 평등하게 대우할 것을 요구한다. 시민성은 시민사회를 포함한 사회의 공적인 삶에서 평등의 규범을 유지하는 것과 관련되어 있다. 이러한 맥락에서 시민성 이론가들은 성평등의식과 같은 필수적인 가치들을 지지한다(Kymlica, 2002: 480).

코엔(Cohen)은 사회적 기본구조의 부정의를 제거하더라도 일상생활에서 부당한 성차별이 지속될 수 있다는 점에 주목한다(Cohen, 2008: 126). 강제적인 법과 제도만으로 일상에 만연한 사회적 관계의 불평등을 완화시킬 수 없기 때문이다. 요컨대 법적 규제나 제도적인 변화는 불평등을 해소하는 데 중요하지만, 충분하지 않다. 개별적이고 구체적인 차별 상황에서는 한계가 있기 때문이다. 따라서 법적 규제나 제도적인 변화는 사

회 전반에서 의식의 변화와 함께 이루어져야 한다. 결국 제도적 접근은 일상에서 발생하는 광범위한 불평등을 간과하고, 개인의 일상적 선택과 결정에서 평등주의 요구를 회피할 가능성이 존재한다(김주현, 2022: 315). 따라서 시민성 이론가들은 성평등의식과 같은 에토스(ethos)를 형성하여 일상생활에서도 사람들 간의 평등을 증진해야 한다고 주장한다(Voigt, 2020: 18). 이는 사회 성원들이 준수하는 가치와 원칙 그리고 그에 상응하는 실천을 통해 자신의 행동을 자연스럽게 결정할 수 있게 한다. 즉, 법의 처벌이나 제재에 대한 두려움 때문이 아니라, 사회에 형성된 성평등주의적 에토스에 의해 자연스럽게 자신의 행동을 선택하고 결정하게끔 한다(Tong & Botts, 2019: 49)

이러한 관점에서 시민교육 이론가들도 시민교육의 중요한 목표를 성별과는 상관없이 모든 학생과 다양한 문화적 배경을 가지고 있는 학생들에게 바람직한 시민성을 함양할 평등한 교육의 기회를 보장하는 것에 있다고 강조하였다(Banks, 2008: 59). 성평등교육에 관한 선행 연구에서는 성별에 따른 구조적 차별과 억압을 인식하고 이것을 해결할 수 있는 교육적 방안으로 성평등의식을 제시하고 있다(Bohan, 2017). 예컨대 Bohan(2017)은 성평등교육에 관한 기존연구의 동향을 분석한 결과, 성평등의식이 높은 학생들은 성역할에 대한 고정관념을 갖지 않았으며, 남성과 여성의 역할이 유연하게 변화할 수 있음을 인식하고 있었다. 그리고 성불평등과 관련된 주제에 관해 침묵하거나 부정하지 않고, 성에 관계없이 모든 사람이 동등하다는 전제에서 이러한 부정의를 해결하기 위한 의지를 갖고 있는 것으로 파악되었다.

시민성의 함양을 강조하는 사회과교육에서도 이러한 관점을 고려하여 교육과정과 학습 내용을 구성한다. 예컨대 사회과에서 발견할 수 있는 성평등 관점은 시민사회에서 요구되는 정의와 평등의 가치에 기초하여 여성에 대한 차별과 고정관념의 문제를 제시한다. 그리고 이를 해소하기 위한 방안을 교육적 내용으로 구성하고 제시함으로써 학생들의 성평등의식을 개발할 수 있다(구정화, 2011: 2). 이와 같은 연구 결과는 성평등의식이 개인의 태도 뿐만 아니라 성차별 예방과 같은 사회적 변화와 직결

될 수 있다는 추론을 가능하게 한다. 이는 청소년의 성평등의식의 함양을 토대로 성에 기초하여 개인들이 경험하는 구조적 차별과 억압을 해소하려는 노력을 촉진하는 것이 필요하다는 사실을 시사한다.

그러나 성평등의식은 짧은 기간의 교육이나 학습을 통해 생성될 수 있는 것이 아니다. 즉, 가정에서의 부모와 제도권 교육에서의 교육과정 및 교사, 사회, 문화적인 제반 환경이 총체적으로 그 방향성을 확립하여야 비로소 학생들이 올바른 사고와 행동규범을 갖추게 된다(이광성, 2010: 59). 이는 성평등의식의 함양은 의식과 가치관의 변화이기 때문에 지속적이고 반복적인 교육이 요청되고, 학교 교육 체계 전반적인 변혁이 필요하다는 것을 시사한다. 요컨대 교육환경에 따라 학생의 의식과 행동양식에 미치는 영향력은 달라질 수 있으므로, 학생의 성평등의식의 육성을 위해서는 성별과 문화에 적합한 성평등적인 학교 환경을 조성해야 한다(최동숙·전경숙, 2006: 52).

2) 성평등의식의 특징과 학교 사회자본

앞서 논의한 성평등의식의 개념을 토대로 성평등의식의 특징을 도출하면 다음과 같다. 첫째, 성평등의식은 생물학적 차이를 사회문화적 차이로 연결하지 않는다. 이는 성별에 따른 생물학적 차이를 사회나 문화적인 차이로 설명하거나 정당화하지 않는다는 것을 의미한다. 예컨대 성별에 따른 역할을 사회적으로 미리 결정하지 않으며, 모든 개인에게 자신의 역량을 발휘할 기회가 동등하게 주어져야 한다. 둘째, 성평등의식은 다양성과 평등을 존중한다. 성평등의식은 서로 다른 성별이나 젠더의식을 가진 타인의 입장을 존중하는 태도를 의미한다. 이는 다양성을 인정하고 성에 대한 고정관념이나 편견을 가지지 않는 것을 강조한다. 셋째, 성평등의식은 성에 기초한 차별과 편견에 반대한다. 성평등의식은 여성의 권리와 인권에 반하는 차별적인 언행을 인정하지 않는 것에서 발전한 개념이다(Tong & Botts, 2019: 2). 이는 사회에서의 성차별을 수정하기 위해

제도와 정책뿐만 아니라 의식의 변화가 함께 이루어져야 함을 강조한다.

의식의 변화는 성차별 문제의 근본적인 원인에 대한 인식을 개선하고, 차별과 편견에 대한 인식을 바꾸는 데에 중요한 역할을 한다. 이를 통해 개인과 집단의 행동이 변화하고, 성평등한 사회가 실현될 수 있다. 따라서 사회에서의 성차별을 해소하기 위해 제도와 정책의 변화뿐만 아니라 사람들의 의식의 변화가 전제되어야 한다.

앞서 논의하였듯이 성평등의식은 단기적인 교육이나 학습으로 형성 및 유지되는 것이 쉽지 않다. 즉 성평등의식을 육성하기 위해서는 학교 교육과정과 교사, 사회, 문화적인 환경이 모두 일치하여 성평등의식을 구축해야 한다. 성평등의식은 의식과 가치관의 변화를 필요로 하기 때문에 교육은 지속적이고 반복적으로 이루어져야 한다. 이는 학생들이 올바른 사고와 행동을 취할 수 있도록 가정과 학교에서 제공되는 교육과정과 교육 환경이 방향성을 제시해야 함을 의미한다. 따라서 성평등의식의 육성을 위해서는 교육체계의 변혁과 성별과 문화에 적합한 성평등적인 학교 환경 조성이 필요하다. 이를 통해 학생들의 의식과 행동양식에 영향을 미치는 교육환경을 구축할 수 있다. 이러한 관점에서 성평등의식은 사회자본과 연계하여 함양할 수 있다.

학교 사회자본은 구성원의 상호작용을 통해 형성된다. 이 과정에서 학생들은 서로 다른 배경과 특성을 가진 타인과 소통하며, 상호 이해와 존중하는 태도를 학습할 수 있다. 성평등의식은 서로 다른 성별이나 젠더 의식을 가진 사람들의 입장을 존중하는 태도를 의미하며, 다양성과 평등이라는 보편적 가치 아래에서 형성될 수 있다(박수미, 2008: 103). 이러한 관점을 고려한다면, 학교 사회자본은 청소년의 성평등의식의 육성에 기여할 것으로 추측할 수 있다. 학교 사회자본은 공존에서 시작하며 상호 신뢰를 쌓아감으로써 확장되므로, 학교 사회자본의 조성과 활용은 구성원들을 결속, 공존, 화합으로 선회하게 하기 때문이다(오욱환, 2013: 13). 기존의 연구들에서는 학교 사회자본이 성평등의식에 영향을 미치는 것으로 확인되고 있다. 아래에서는 학교 사회자본의 각 구성요소가 성평등의식에 미치는 영향을 구체적으로 검토하고자 한다.

첫째, 성평등의식과 관련한 연구들은 사회자본의 구성 요소 중 사회적 신뢰에 주목한다. 낯선 사람에 대한 신뢰로 정의되는 사회적 신뢰는 사회자본의 핵심적 요소로써 통합된 사회를 형성하는 데 기여하는 것으로 이해되고 있다(Putnam, 2000; Uslaner, 2002). 사회적 신뢰의 핵심적인 질문은 '타인에 대하여 신뢰를 하는가'로써 낯선 사람을 신뢰할 수 있다는 기대는 나와 다른 문화적 배경을 가진 사람들에게 확대될 수 있다는 가정을 의미한다. 사회자본이 풍부한 사회는 보다 관용적이고 평등한 사회로 증명되었다는 연구결과(Herreros & Criado, 2009; 337)를 고려할 때 사회적 신뢰가 성평등의식에 대한 태도에 더욱 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 추론할 수 있다. 퍼트넘(Putnam, 2009: 137)의 연구는 이러한 논의를 지지한다. 연구결과에 따르면 사회적 신뢰가 높은 시민은 사회적 신뢰가 낮은 시민에 비해 남녀평등에 더욱 개방적인 태도를 갖는 것으로 나타났다.

제도에 대한 신뢰 또한 성평등의식에 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 최윤정·박성정·김효경(2019)의 연구에 따르면, 학교 제도에 대한 신뢰는 초·중·고등학생의 성평등의식 증진에 효과적으로 작용하였다. 구체적으로 학교의 양성평등적 제도에 대한 신뢰를 가지고 있는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 성평등의식이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 학교 사회자본의 구성요소 중, 학교 제도에 대한 신뢰가 성평등의식에 효과적이라는 가정을 지지한다. 요컨대 사회제도에 대한 신뢰가 높은 사람은, 그렇지 않은 사람에 비해 이타적인 성향과 개방적인 태도를 가지고 있는 것이 그 특징(Mansbridge, 1999)이라는 사실을 고려한다면, 학교 사회자본으로써 학교 제도에 대한 신뢰는 성평등의식에 영향을 미친다고 이해할 수 있다.

둘째, 학교 규범으로써 성평등적인 교육환경이 성평등의식에 미치는 영향은 일관되게 긍정적인 것으로 보고되고 있다. 성평등적인 교육환경의 조성은 교실수업 뿐만 아니라 학생 및 학교 구성원의 일상적 삶에서의 성평등한 교육적 분위기 조성과 그에 따른 유무형의 포괄적 노력을 의미한다(이효진, 2020: 11). 이광성(2010: 69-70)의 연구에 따르면, 학교

에서 성평등교육과정을 구성하여 운영하면 학생들의 성역할, 진로이해, 성관념 등을 포함하는 성평등의식이 향상됨을 확인할 수 있다. 이 연구에서 성평등교육과정은 구체적으로 교과교육과정, 재량활동교육과정, 특별활동교육과정과 같이 학교 전반적인 운영을 성평등적인 교육환경으로 조성하여 실시함을 의미한다.

한편, 성평등의식에 영향을 미치는 학교 규범은 성별에 적합한 성평등적인 문화를 적극 고려해야 하는 것으로 파악되고 있다. 예컨대 이주영(2022)의 연구는 성평등적인 학교 문화가 성평등의식의 육성에 긍정적인 역할을 하는 것으로 파악되었다. 그러나 남학생은 여학생에 비해 성평등의식이 모든 영역에서 낮게 측정되었다. 따라서 연구자는 학교 교육에서 여학생과 남학생의 교육 내용 및 방법이 성에 따라 다르게 구성될 필요가 있음을 제안하였다(이주영, 2022: 503). 이와 같은 연구 결과들은 성평등의식의 함양은 의식과 가치관의 변화이기 때문에 지속적이고 반복적인 교육이 요청되고, 이는 학교 교육 체계 전반적인 변혁이 필요하다는 것을 시사한다. 즉, 교육환경에 따라 청소년의 의식과 행동양식에 미치는 영향력은 달라질 수 있으므로, 청소년의 성평등의식 함양을 위해서는 성적 문화에 적합한 성평등적인 학교 환경을 조성해야 한다(최동숙·전경숙, 2006: 52).

셋째, 학교 사회연결망은 성평등의식에 영향을 미칠 수 있다. 이정대·이선정·신효식(2010)은 중학생의 성평등의식에 영향을 미치는 변인을 연구하였다. 연구 결과, 학교 환경변인 가운데 담임교사와의 관계가 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 연구자들은 연구 결과를 논의함에 있어 성평등의식이 학교교육을 통해서만 실행된다면, 오랜시간 형성되어온 사회적 고정관념과 의식은 변화되기 어렵기 때문에 학생들에게 유의미한 영향을 미칠 수 있는 교사의 성평등의식의 함양이 선결되어야 한다고 주장한다(이정대·이선정·신효식, 2010: 27). 안상수 외(2012)의 연구 또한 이러한 논의를 뒷받침한다. 연구자들은 청소년을 둘러싼 학교 구성원이 성평등에 부정적이거나 성차별적 의식을 갖고 있다면, 청소년 개인의 성평등의식에 부정적인 영향을 미치는 것을 확인하였다(안상수 외, 2012:

399). 이러한 연구 결과는 학교 사회연결망이 청소년의 성평등의식과 그 실천에 긍정적 요소뿐만 아니라 저해요소로써 기능할 수도 있다는 사실을 시사한다.

학교는 학생들에게 성평등의식이 우리 사회 안에서 어떻게 이해되고 실현되는지를 알려주는 작은 사회와 같은 공간이다. 학교 체계 내에서 나타나는 성(gender)에 대한 태도와 관점은, 학생들이 이후 사회생활에서 성(gender)을 이해하고 공·사적영역에서 적절하게 대처하는 역량의 발달에 중요한 역할을 한다(최윤정·박성정·김효경, 2019: 3). 이러한 사실을 고려한다면, 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식 함양에 효과적인지 검증하는 연구는 성평등의식에 대한 청소년의 발달양상을 파악할 수 있다는 점에서 실천적인 의의를 가진다.

3) 성평등의식과 사회과교육

태도는 고정된 것이 아니라 새로운 경험과 정보를 통해 변화할 수 있다는 알포트(Allport, 1954)의 관점을 따른다면, 성별에 대한 차별적 태도는 교육을 통해 교정이 가능하다. 그러므로 청소년들의 성평등의식에 관심을 가지고 이를 개선하기 위한 교육적 개입에 대한 연구가 필요하다. 특히 사회과교육은 사회 현상을 직접 다루는 교과의 성격상 성역할이나 성평등 관련 내용을 주요 학습 주제로 다루기에 적합한 교과이다(차경수·모경환, 2008: 449). 따라서 사회과교육을 통해 청소년들의 성평등의식 개선을 위한 노력이 필요하다. 이러한 맥락에서 사회과교육에서는 성평등의식에 관한 연구가 수행되고 있다. 이 절에서는 사회과교육에서 수행된 성평등의식 관련 연구를 검토하고 시사점을 도출하고자 한다.

사회과에서 성평등의식을 검토한 기존의 연구는 크게 교육과정 및 교과서 분석, 수업 사례 분석의 두 가지로 정리할 수 있다(옥일남, 2015: 146; 최윤정·박수인·윤노아, 2022: 108). 첫째, 교육과정과 교과서 분석은 성평등의식과 관련하여 사회과에서 가장 많이 연구되고 있는 주제이다.

이 연구들은 교육과정과 교과서가 성평등의식을 어떻게 반영하고 있는지, 여성에 대한 사회적인 차별과 평등에 대한 이해 등이 어떻게 다루어지고 있는지를 조사하고 평가한다.

최정윤(2006)은 사회과 교과서의 성차별적인 내용과 집필자의 성차별적 태도 사이의 관계를 분석하였으며, 교과서에서 발견한 성차별적 내용이 학습자의 성차별적 태도에 어떤 영향을 미치는지 고찰하였다. 연구 결과 집필진들의 성평등의식 수준이 높을수록 그들이 집필한 단원 내용의 성차별지수는 낮아지는 경향을 보였으며 성차별적 교과서로 학습한 학생들이 성평등적 교과서로 학습한 학생들에 비해 성차별적 태도 점수가 높아지는 경향을 확인할 수 있었다(최정윤, 2006: 96). 이를 통해 연구자는 사회과교과서 집필진의 인적구성의 다양화를 주장하였으며, 학생들의 성평등의식을 향상시키기 위한 성평등한 관점의 교과서 단원 집필을 강조했다. 옥일남(2015)은 사회과 교과서에서 성평등교육이 어떻게 구현되고 있는지 그 양상을 분석하였다. 연구 결과 현행 사회과 교과서는 과거보다는 성평등을 위한 검정기준에 좀 더 부합하려는 노력이 이루어지고 있음을 파악할 수 있었다. 그러나 학교급에 따라 성평등 단원의 학습 내용이 현저히 줄어들거나, 남녀 사례 제시의 분포에서 차이가 나고 있어 단원 저자들의 특성의 차이에 의해 성평등한 관점이 제대로 반영되지 못하고 있는지 파악하는 후속 연구의 필요성을 제기했다(옥일남, 2015: 179).

둘째, 수업 사례 분석은 사회과 수업에서 성평등의식을 어떻게 다루고 있는지를 연구한다. 성에 기반한 편견과 고정관념을 이해하고 해소하기 위한 수업 방법이나 교육자의 역할에 대한 분석을 통해 성평등교육의 효과적인 방안을 모색한다.

김숙이·박윤경(2019)는 초등 사회과 성평등 프로젝트 학습을 수행한 뒤 초등학생들의 젠더 인식의 변화를 분석하였다. 분석 결과에 따르면 초등학생들은 일상생활에서 경험하는 성별 고정관념이나 성차별 문제를 인지하고 있는 것으로 나타났으며. 협력적 프로젝트 활동을 통해 또래 이성에 대한 부정적 편견이 줄어들고 이성 간의 상호관계에 대해 긍정적

으로 인식하는 모습을 확인했다. 이를 통해 연구자들은 또래 집단 내 성평등한 관계 개선을 위해 협력적 과제를 수행하는 프로젝트 학습의 활용 가능성을 제안하였다. 최윤정·박수인(2023)은 성평등교육을 실천하는 중등 사회과 교사 4인의 성평등교육 수업을 질적으로 분석한 뒤 시사점을 도출했다. 연구에 따르면 각 교사의 성평등교육 수업은 단순히 개인적 차원의 경험에만 국한되지 않고, 학교 유형과 학생 구성, 학교 문화 특성과 같은 외재적 맥락과, 교사의 성평등 가치 지향 정도와 교직 경력 등 내재적 맥락의 중첩적 결과로 나타났다(최윤정·박수인, 2023: 173). 이를 바탕으로 연구자들은 사회과 교실이 논쟁성을 이유로 성평등을 외면·회피하는 공간이 아닌, 더욱 활발한 토론이 이루어지고, 가장 안전하고도 학생들의 사고와 표현의 자유를 보장할 수 있는 공간으로서 기능하기를 제안한다.

이와 같은 선행연구들은 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 사회과교육에서 성평등의식을 다루는 것의 당위성과 전반적인 방향을 제안했다. 둘째, 교육과정과 교과서 분석을 통해 미흡한 부분을 지적하고 그 대안을 제시하였다. 셋째, 수업사례를 분석해 성평등의식 함양을 위한 효과적인 사회과 프로그램을 도출하였다는 점에서 의의가 있다.

한편, 이미나(2016)는 기존의 사회과연구들이 여성에 대한 적대감과 부정적인 고정관념을 명시적으로 표현하고 차별행위를 하는 '적대적 성차별주의(hostile sexism)'만을 다루고 있다고 지적했다. 연구 결과를 살펴보면 사회과 학회지에 게재된 성평등 교육 관련 연구들은 예외 없이 적대적 성차별주의에 기초하고 있었다(이미나, 2016: 112). 그 결과 교육현장에서는 적대적 성차별주의에 대한 논의와 대응방안이 적극적으로 실행되고 있지만, 여성에 대한 긍정적 편견을 기반으로 하는 '온정적 성차별주의(benevolent sexism)'는 차별로 인식되지 않고 있으며, 오히려 배려, 사회적 매너와 같은 개념으로 교묘하게 작용하고 있는 것을 확인했다. 따라서 연구자는 사회과교육에서 온정적 성차별주의에 대한 교육적 대처방안을 제시해야 함을 강조했다. 이 연구는 그 동안 사회과교육에서 다루지 않았던 양가적 성차별주의의 개념을 제시하고 분석한 뒤 그에 따

른 교육적 대처방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

이상의 논의를 정리하면 사회과교육에 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 사회과교육에서는 성평등 교육 연구들이 대부분 적대적 성차별주의 관점에서 진행되고 있다. 사회과교육 연구의 결과가 교육과정과 교과서 개발에 영향을 미친다는 점을 고려할 때, 현재의 성평등 시각만으로는 교육 주체들의 성평등의식을 충분히 함양하기 어려운 상황임을 인지해야 한다. 둘째, 성평등한 학교 풍토와 같이 성평등의식 수준을 제고할 수 있는 학교 체제의 영향요인이 거의 연구되지 않고 있다. 청소년의 성평등의식을 제고하는 가장 중요하고 효율적인 접근 방식 중의 하나가 성평등한 학교문화 조성임에도 불구하고, 사회과교육에서는 그 동안 성평등한 학교문화 조성에 관한 연구가 미흡하였다(이광성, 2010: 69-70). 오히려 여성학과 청소년학에서 관련된 연구가 수행되고 있었다. 특히 2019년 수행된 '초중등 성평등교육의 요구 현실과 활성화 방안'의 조사에 따르면, 청소년들이 인식하고 있는 우리의 학교 환경은 성평등한 학교 문화를 조성하기에 부족한 것으로 나타났다(최윤정 외, 2019). 이는 우리의 학교 교육환경이 성평등하다고 보기 어렵다는 것을 시사한다.

이러한 문제의식 하에 이 연구는 사회과교육에서 간과되었던 사회자본을 활용하여 학교 공동체를 성평등한 교육환경으로 개선하는 방안을 제안하고자 한다. 이를 위해 학교 공동체의 맥락에서 학생의 성평등의식에 직·간접적인 영향을 주는 요인을 새롭게 규명하고, 이를 통해 학생들의 성평등의식을 촉진하는 것을 목적으로 한다. 사회과는 2022 개정 사회과 교육과정의 핵심역량으로 의사소통 및 협업 능력을 제시하고 있는 만큼 사회자본을 강화하기에 적합한 교과이며, 구성원에 대한 신뢰와 성평등한 학교 규범 등을 형성할 수 있는 학교 사회자본의 조성은 청소년의 성평등의식 함양에 기여할 수 있을 것이다.

4. 선행연구 고찰

학교 사회자본과 다문화 수용성, 성평등의식의 관계에 관한 직접적인 연구는 드문 현실이나 사회자본과 다문화 수용성, 성평등의식에 관한 연구는 보고되고 있다. 따라서 이 절에서는 학교 사회자본을 사회자본으로 확장하여 함께 고찰해보고자 한다.

1) 학교 사회자본과 다문화 수용성

선행연구들은 다문화 수용성에 영향을 미치는 요소로 인구통계학적 특성과 함께 공통적으로 사회자본을 제시하고 있다. 이영하(2014)는 사회자본의 하위요소(신뢰, 호혜성, 참여)들이 다문화 수용성에 미치는 상대적 영향력을 파악하고자 하였다. 연구 결과, 사회자본의 요소 중 신뢰만이 다문화 수용성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 다문화적 배경을 가진 이주민과 그 자녀를 위한 보호 요소로써 그들을 향한 심리적 지지를 강조하였다. 그러나 이 연구는 데이터의 한계로 인하여 사회자본의 주요 요소인 사회 연결망을 측정하지 못하였다는 제한점이 있다.

강서윤·정희정(2022)은 사회자본의 유형별로 안전인식과 다문화 수용성에 미치는 영향이 다르게 나타나는지를 연구하였다. 분석 결과, 사회자본은 다문화 수용성에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 연구자들은 우리 사회가 다문화 수용성의 제고를 위해 사회자본의 형성 및 증진을 지원해야 함을 주장했다.

곽윤경(2020)은 성인을 대상으로 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향을 검토하였다. 구체적으로 사회자본의 하위요소로 신뢰, 참여 그리고 비공식적 네트워크를 설정하였다. 연구 결과, 다문화 수용성이 높은 집단은 공적신뢰가 높고 정치참여 및 시민참여가 활발한 것이 특징으로 파악되었다(곽윤경, 2020: 17). 이 연구가 시사하는 바는 성인의 다문화 수용성을 증진하기 위해서는 정치참여와 시민참여가 중요하다는 사실이다. 구체적으로 자원봉사, 사회단체 혹은 관련 기관에 기부를 많이 할수

록 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 한국인에게 다양한 계층, 문화, 배경을 가진 이들과의 온·오프라인 교류를 촉진하는 기회를 적극 조성하는 것이 필요함을 시사한다(곽윤경, 2020).

헤로스와 크라이도(Herreros & Criado, 2009)는 유럽의 16개국에서 실시한 유럽 사회 조사(European Social Survey)를 기반으로 사회자본이 내국인의 이민자 인식에 미치는 영향을 조사하였다. 연구결과, 높은 수준의 사회자본을 가진 사회는 이민에 대해 더욱 긍정적인 태도를 갖는 것으로 파악되었다. 이러한 결과는 인종 집단 간의 사회적 긴장을 완화하기 위한 정책을 실시할 때, 사회자본을 적극적으로 고려해야 함을 시사한다. 왜냐하면 사회자본에 대한 강화가 사회적 통합을 촉진할 수 있기 때문이다(Herreros & Criado, 2009: 337).

민희(2022)는 ICCS 2016 자료를 활용하여 청소년의 시민성을 검토하였다. 연구에 따르면, 청소년의 제도 및 타인에 대한 신뢰는 이민자 집단의 권리에 대해 긍정적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 이와 같은 연구 결과를 고려할 때, 학교 시민교육에서 청소년의 개방적인 교실 환경에 대한 경험은 미래 시민의 자질인 다문화 수용성의 육성을 준비하는 기반이 된다(민희. 2022: 183)

이상의 선행연구들은 사회자본이 다문화 수용성과 밀접한 관련이 있음을 보여준다. 구체적으로 사회자본은 다문화사회에서 이주민과 그 가족들에게 지지와 신뢰를 제공하여 다문화 수용성을 촉진하는 역할을 하는 것을 확인할 수 있었다. 이는 사회자본의 형성과 증진이 다문화 수용성 함양에 중요하다는 것을 시사한다.

그러나 이와 같은 기존 연구들은 다음과 같은 한계도 있다. 첫째, 기존의 연구는 성인을 대상으로 한 연구가 주를 이루었으며 사회자본의 관점에서 다문화 수용성 연구를 진행하였다. 이러한 연구 결과를 청소년을 대상으로 한 학교 사회자본 논의에 적용하기에는 한계가 있다. 따라서 학교 사회자본의 개념을 학교 맥락을 고려하여 정의한 뒤 청소년의 다문화 수용성을 검토하는 연구가 진행될 필요가 있다. 둘째, 기존의 연구들은 신뢰 혹은 사회연결망과 같이 사회자본의 특정 요소에만 국한하여 분

석을 진행하였다. 이로 인해 연구자들은 사회자본의 복합적인 특성과 다양한 구성 요소들 간의 차별적 영향력을 파악하지 못했다는 한계가 있다. 즉, 기존의 연구들은 구성원 간의 상호작용이 개인과 사회 간의 관계 형성에 어떠한 영향을 미치며, 사회자본의 어떤 요인에 집중하여 청소년의 시민성을 함양하고 발전시켜야 하는지에 대한 파악이 부족했다. 따라서, 향후 연구에서는 사회자본의 다양한 요소와 그들 간의 복잡한 상호작용을 고려하는 방향으로 진행되어야 할 것을 제안했다(전숙자, 2005: 206).

이러한 맥락에서 본 연구는 선행연구를 보완하고 청소년의 다문화 수용성 육성에 실질적인 방안을 제안하고자 한다. 구체적으로 본 연구는 이론적 배경에서 학교 공동체의 특성을 고려하여 학교 사회자본의 각 구성요소와 특징을 체계적으로 도출한 뒤 학교 사회자본의 개념을 정의하였다. 이를 통해 학교 사회자본의 구성 요소인 신뢰, 규범, 사회연결망을 포함하여 분석을 진행하고자 한다. 이는 학교 현장에서 다문화 수용성을 함양하는 실천적인 대안으로 학교 사회자본의 중요성을 인식하는 계기가 될 것이다.

2) 학교 사회자본과 성평등의식

학교에서 일어나는 성폭력 문제를 청소년들이 고발하는 2018년의 '스쿨미투' 사건으로 인해서 학교 현장에서의 성불평등 현상에 대한 비판이 적극적으로 제기되었다. 이를 계기로 성평등의식과 학교 교육 체계 전반에 대한 문제의식이 대두되었고 관련 연구가 집중적으로 진행되었다. 최윤정·박성정·김효경(2019)은 학교교육과 성평등의식에 대한 기존의 연구를 검토하였다. 연구 결과, 선행연구는 교과서를 비롯한 교육과정에서의 성차별 요소를 확인하고 대안을 제시하거나, 교수·학습 과정에서 관찰되는 성차별 현상을 규명하는 주제 중심으로 수행되어 왔다(최윤정·박성정·김효경, 2019: 14). 이러한 발견은 그동안 성평등의식의 연구에서 학

교 체계 전반, 즉 학교 사회자본에 관한 논의는 중요하게 다루어지지 못하였음을 시사한다.

실제로 학교효과와 성평등의식을 검토한 연구들은 학교 사회자본과 청소년의 성평등의식을 직접적으로 논의하고 있지 않다. 그러나 신뢰, 학교 규범, 사회연결망과 같이 학교 사회자본의 특정 구성요소를 중심으로 청소년의 성평등의식에 미치는 효과는 보고되고 있다.

첫째, 성평등의식과 관련한 연구들은 사회자본의 구성 요소 중 신뢰를 강조한다. 구체적으로 사회적 신뢰와 제도에 대한 신뢰로 구분하여 검토할 수 있다. 첫 번째로, 낯선 사람에 대한 신뢰로 정의되는 사회적 신뢰는 성평등의식의 육성에 효과적인 것으로 이해되고 있다. 예컨대 퍼트남(2009: 137)은 미국 시민을 대상으로 수행한 연구에서 사회적 신뢰가 남녀평등의식에 미치는 영향력을 확인하였다. 연구 결과에 따르면, 사회적 신뢰가 높은 시민은 사회적 신뢰가 낮은 시민에 비해 남녀평등에 더욱 개방적인 태도를 갖는 것으로 나타났다. 두 번째로, 제도에 대한 신뢰 또한 성평등의식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 최윤정·박성정·김효경(2019)의 연구 결과에 따르면, 학교 제도에 대한 신뢰는 초·중·고등학생의 성평등의식 증진에 효과적으로 작용하는 것이 밝혀졌다. 예컨대 학교의 성평등적 제도에 대한 신뢰를 가진 학생들은 성평등의식이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교 사회자본의 구성요소 중, 학교 제도에 대한 신뢰가 성평등의식에 효과적이라는 가정을 지지한다. 따라서 사회 구성원과 사회제도에 대한 높은 신뢰를 가진 사람들이 개방적인 태도를 가질 가능성이 높다는 사실(Mansbridge, 1999)을 고려한다면, 이러한 특징은 학교 사회자본으로서 신뢰의 조성이 성평등의식 함양에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

둘째, 학교 사회자본과 성평등의식의 영향요소를 탐색한 연구들은 일관되게 학교 규범의 중요성을 강조하고 있다. 구체적으로 선행 연구들은 양성평등 실현을 위한 학교 풍토의 조성을 제안한다. 예컨대 김수자(2019)는 학교현장의 성불평등을 연구하면서 학교가 성차별적·젠더화된 공간이며 젠더규범을 재생산하는 기제로 작동해 왔음을 비판하였다. 연

구자에 따르면 학교의 기능으로 대표되는 사회화는 현 사회의 지배적 사회규범을 익히는 것을 의미한다. 즉, 학교는 이 사회에서 정상으로 용인되는 젠더규범, 젠더실천, 성역할을 내면화시키는 역할을 수행하며, 이와 같은 기능을 하는 학교는 성차별적이며 성별화된 공간일 수밖에 없다고 문제를 제기하였다(김수자, 2019: 101). 이러한 문제 의식하에 연구자는 학교 체계에서 성평등의식을 함양하기 위한 방안으로 성평등을 직접 체험하고 느낄 수 있는 학교 풍토의 구축을 제안하였다(김수자, 2019: 111). 예컨대 성평등한 관점에 입각하여 교사와 친구들의 언행을 강조하였으며 성소수자를 비롯한 사회의 다양한 구성원에 대한 개방적인 인식의 함양을 강조하였다.

초·중·대학생을 대상으로 수행한 실증 연구 역시 이러한 논의를 지지한다. 안상수 외(2011)는 대학생을 대상으로 양성평등실천을 조사하였다. 연구 결과에 따르면 양성평등적인 학교문화, 양성평등적인 가정환경이 양성평등실천의 주요 촉진 요소로 나타났다. 구체적으로 남학생과 여학생 모두 학교문화가 평등할수록, 공동체 가치를 중요하게 여길수록, 양성평등 실천 수준이 높은 것으로 나타났다. 초·중등학생을 대상으로 수행한 안상수 외(2012)의 연구결과 역시 같은 결과가 도출되었다. 연구 결과, 남녀학생 모두 학교의 평등문화와 차별문화에 따라 유의한 영향을 받는 것으로 나타났다. 구체적으로 초등학교와 중학교에서 학교문화의 영향이 유의한 것으로 나타났으며, 남학생들의 학교의 양성평등적인 문화 여부에 따른 차이가 여학생들의 양성평등적인 문화 여부에 따른 차이보다 크게 나타났다(안상수 외, 2012: 117). 요컨대 이와 같은 연구 결과는 학교내의 양성평등적인 학교규범이 성평등의식과 행동을 유발하는 촉진요소로 유의미한 영향을 끼칠 수 있음을 시사해 준다(안상수 외, 2011: 357; 안상수 외, 2012: 117).

셋째, 사회연결망은 성평등의식에 미치는 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 조한무·임승엽(2012)은 초등학교 체육교과에서 교사가 지니고 있는 전통적 성 고정관념이 초등학생에게 전이되는 유형을 연구하였다. 연구 결과, 초등학교 학생들은 교사의 요구에 순응하는 과정을

반복함으로써 교사들의 사고방식을 답습하여 이를 자신들의 행동으로 재생산하는 모습을 보여주었다(조한무·임승엽, 2012: 11). 즉, 교사의 성 고정관념은 행동 관리, 피드백 등의 학생들과의 상호작용을 통해 언어와 행동으로 전이되어 재생산되고 있었다.

성평등의식의 개념이 일반적으로 반대개념인 성차별주의 개념으로 대체되어 서술 및 논의되어 왔다는 사실을 고려한다면, 이러한 연구 결과는 성평등의식 또한 교사와의 상호작용을 통해 학생의 성평등의식에 영향을 미칠 수 있다는 추측을 가능하게 한다. 실제로 정해숙과 김연(2002)의 연구 또한 성평등의식의 함양을 위한 교사 역할의 중요성을 강조하였다. 연구자들에 의하면 청소년기 학생들의 성평등의식은 교사와 학생간의 상호작용이 가장 큰 영향을 미친다고 보고하였다. 초등학생을 대상으로 수행한 유문숙(2006)의 연구 역시 동일한 사실을 확인할 수 있다. 연구 결과에 따르면, 교과내용에 상관없이 교육자의 성평등의식이 학습자인 학생에게 그대로 전달되어 영향을 미치기 때문에, 연구자는 초등학생들의 성평등의식을 함양하기 이전에 교사들의 성평등의식이 확립되어야 할 것을 제안하였다(유문숙 2006: 3).

이상의 연구들은 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식에 영향을 미치는 것을 검증하였다는 의의가 있다. 그러나 선행연구들은 신뢰, 학교 규범, 연결망과 같이 학교 사회자본의 특정 요인의 중요성에 초점을 맞추었다면, 이 연구는 학교 사회자본이 성평등의식에 미치는 영향을 탐색한다. 이는 학교 사회자본이 학교 내의 사회적 관계 형성과 유지에 필요한 자원인 신뢰, 규범, 연결망이 성평등의식 함양에 기여할 수 있는지를 심층적으로 연구하는 것이다.

성평등의식의 형성은 사회적 환경과 상호작용하는 다양한 요인에 영향을 받는다. 신뢰는 사회자본의 핵심 요소로, 학교 구성원들 간의 신뢰가 성평등의식 형성에 어떤 영향을 미치는지 탐구하는 것은 중요하다. 또한, 학교 규범은 학교 내에서 성차별과 성별 규범을 형성하고 유지하는 역할을 한다. 이러한 규범이 성평등의식에 어떤 영향을 미치는지 규명함으로써 학교 내의 성평등 환경 개선에 기여할 수 있다. 사회 연결망은 사회

자본의 본질이다. 사회 연결망은 다양한 사회적 관계를 형성하고 유지하는데 도움을 주며, 이는 성평등의식 형성에도 영향을 미칠 수 있다. 예컨대 다양한 배경과 경험을 가진 사람들과의 교류는 문화적 이해와 인식을 촉진시키며, 성평등의식을 형성하는 데에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이 연구는 사회자본의 다양한 구성요소들이 성평등의식 형성에 미치는 영향을 심층적으로 탐구함으로써, 학교 내의 사회적 환경 개선과 성평등 증진을 위한 효과적인 전략과 방안을 도출할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

이 연구는 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 실증적으로 검증하고자 한다. 이에 따라 첫째, 이론적 배경과 선행연구 검토를 토대로 다문화 수용성, 성평등의식의 개념을 정리한 뒤, 학교 사회자본이 다문화 수용성과 성평등의식의 발달에 미치는 영향을 규명한다. 요컨대 학교 사회자본이 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미칠 것이라는 주 가설1과 2를 가진다. 둘째, 학교 사회자본의 구성요소인 학교 구성원에 대한 신뢰, 학교 규범, 학교 사회연결망에 따라 각각 3가지의 하위 가설을 설정하였다. 셋째, 각 가설의 검증 과정을 통하여 학교 사회자본이 다문화 수용성, 성평등의식에 미치는 차별적 영향력을 파악하고자 한다. 이상의 논의를 토대로 설정한 이 연구의 주가설과 하위가설은 아래와 같다.

주가설 1. 학교 사회자본이 다문화 수용성에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 1-1. 학교 구성원에 대한 신뢰는 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-2. 학교 규범은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 1-3. 학교 사회연결망은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

주가설 2. 학교 사회자본이 성평등 의식에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-1. 학교 구성원에 대한 신뢰는 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-2. 학교 규범은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-3. 학교 사회연결망은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

2. 연구 자료

이 연구의 목적은 학교사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 검토하고 시민교육에 대한 시사점을 도출하는 것이다. 이를 위해 이 연구에서 사용한 연구 자료는 청소년정책연구원에서 수행한 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'[10]의 중·고등학생 데이터이며 해당 연구 자료를 활용하여 연구 질문 및 연구 가설을 검증하였다. '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'의 문항들은 청소년정책연구원에서 국제 교육성취도 평가기구(International Educational Association for the Evaluation of Educational Achievement)에서 실시하고 있는 국제 시민의식과 시민성 교육 연구(International Civic and Citizenship Education Study)와의 국제비교를 위해 개발한 청소년 역량

10) 청소년정책연구원에서 수행한 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구는 2018년 자료가 최신이다. 그러나 2017년 자료는 이 연구의 종속 변인 문항이 측정되지 않았으며, 2018년 자료는 이 연구의 종속 변인 문항에 응답하지 않은 학교가 다수 존재하여 결측치 문제가 발생하였다. 다층모형에서는 학교에 대한 결측치가 발생하면 해당 학교의 모든 학생이 분석에서 배제된다. 이러한 사실을 고려하여 이 연구에서는 2016년 자료를 활용하여 분석을 수행하였다.

지수 측정도구이다.

청소년정책연구원에서는 청소년 역량 표준을 설정하고, 측정도구를 개발하여 전국 규모의 청소년들을 대상으로 역량을 측정할 뿐 아니라, 국제비교 연구에 참여함으로써 우리나라 청소년들의 역량 수준을 보다 명확히 진단하고자 하는 목적에서 해당 문항을 개발하였다(성은모·백혜정·진성희, 2014: 8). 해당 연구에서 청소년 역량은 “청소년이 현재와 미래(성인기)의 행복한 삶을 살아가기 위하여 요구되는 핵심 행동특성으로서 청소년기의 발달과업에서 경험하고 충족시켜야 할 능력(지식, 기술, 태도)”라고 정의하였다(장근영 외, 2015: 4). 이러한 정의 하에 청소년 역량의 구성요소를 생애학습역량(사고력, 지적도구활용), 생활관리역량(건강관리, 과제관리, 상화대처, 정서조절), 진로개발역량(진로설계, 여가활용, 개척정신), 대인관계역량(관계형성, 리더십, 협동), 그리고 사회참여역량(개인 시민성, 공동체 시민성, 세계 시민성) 등 5개의 역량군과 16개의 하위역량 지수체계를 제시하고 측정도구를 개발하였다. 구체적으로 청소년 역량지수 측정을 위한 연구의 문항들은 5개 역량군(생애학습역량 24문항, 생활관리역량 35문항, 진로개발역량 25문항, 대인관계역량 29문항, 사회참여역량 47문항)을 중심으로 16개의 하위역량을 측정할 수 있는 160문항으로 구성되었다.

‘2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ’의 조사는 층화집락추출법(지역·학교급·학교유형)을 적용하여 학교를 할당하였다. 첫 번째 단계에서는 각 층화기준에 따라 광역내 학교급별 학급당 평균학생 수를 기준으로 적정 추출학교 수를 결정하였고, 규모기준 정렬 학교 리스트에서 학교 계통 추출하였으며, 고교의 경우 학교유형구분(일반고, 자율고, 특목고, 특성화고)을 추가 고려하였다. 두 번째 단계에서는 표본 선정 학교에서 1개 학년 1개 학급을 추출하며, 학급은 해당 학년에서 무작위 추출하는 방식으로 표집되었다(장근영 외, 2016: 5). 이러한 방식으로 표집된 해당 데이터는 전국 17개 시도의 초·중·고등학생과 대학생을 모집단으로 선정하여 초·중·고등학생 10,319명 대학생 1,000명 등 총 11,319명, 331개 학교가 참여하였다.

요컨대 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'의 데이터는 생태학적 관점에서 청소년들을 둘러싸고 있는 모든 사회 체계와 관련된 조사이며, 나아가 미래 사회의 성공적인 시민으로써 성장하는데 필요한 역량을 체계적으로 조사하고 정보를 제공하는 데 그 목적이 있다(성은모·백혜정·진성희, 2014: 17). 따라서 이 연구는 전술한 자료를 활용하여 청소년의 시민성을 개인과 학교 맥락에서 차별적으로 검증하고 청소년의 시민성 발달을 더욱 구체적으로 이해하고자 한다. 또한 이 연구를 통해 현재와 미래 세대의 구성원으로서 성공적인 삶을 살아가기 위해 필요한 청소년의 역량을 효과적으로 함양할 수 있는 실질적인 방안을 제시할 수 있을 것이다.

연구에 참여한 학교는 중학교 118개교, 고등학교 112개교, 총 230개교이며, 중학생 3406명, 고등학생 3286명이 이 연구의 대상이다. 연구의 대상은 아래의 [표-Ⅲ-1]과 같다.

[표-Ⅲ-1] 연구의 대상

참여 학교(수)	남학생	여학생	합계
중학교(118)	1,655	1,751	3,406
고등학교(112)	1,509	1,777	3,286
230개교	3,164	3,528	6,692

이 연구에서 초등학생이 아닌 청소년에 주목한 이유는 연령에 따라 학교 사회자본이 아동·청소년 발달에 미치는 영향력은 차이가 있는 것으로 파악되기 때문이다. 선행연구에 따르면, 아동기는 가정의 사회자본이 중요하지만, 청소년기는 아동기에서 성인기로 넘어가는 중간과정으로써 학교 사회자본의 중요성이 더욱 커지는 시기임을 확인할 수 있었다(유창민, 2018: 579). 예컨대 학교에서의 체험활동, 동아리활동 참가와 같은 학교 사회자본은 부모-자녀 관계, 부모의 교육 기대로 대표되는 가정의 사회자본보다 청소년의 공동체의식 함양에 미치는 영향력이 더 높은 것으로 나타났으며(강가영·장유미, 2013), 또래 및 교사와의 관계와 같은 학

교 사회자본은 부모의 양육태도, 학력 등의 가정 변인보다 공동체의식에 미치는 영향력이 더욱 큰 것으로 파악되었다(박혜숙, 2019). 이러한 논의를 기초로 이 연구는 연구 대상을 청소년으로 선정하였다.

3. 연구 변인

1) 종속변인

본 연구의 종속변인은 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식이다. 다문화 수용성은 문화적 다양성을 토대로 다양한 배경을 가진 사람들을 긍정적으로 인식하는 태도와 관련 있는 시민적 자질이다. 성평등의식은 생물학적 차이를 사회문화적 차이로 직결시키지 않으며 모두가 동등하게 대우받아야 한다고 생각하는 의식이다. 이와 같은 개념 정의를 토대로, 본 연구에서 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 측정하기 위하여 사용한 척도는 청소년정책연구원의 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'의 중·고등학생용 문항[11]이다.

구체적으로 다문화 수용성은 '이민자에 대한 학생들의 태도' 3문항, 4점 척도로 구성되어 있다. 예컨대 우리나라로 이민 오는 것에 대한 허용 정도를 묻는 질문으로, '1점=절대로 안된다, 2점=아주 약간만 허용한다. 3점=어느 정도 허용한다. 4점=가능한 많이 허용한다.'의 4점 척도로 구성되어 있다. 성평등의식은 '성인지에 대한 학생들의 태도' 2문항, 4점 척도로 구성되어 있다. 예컨대 성인지와 관련하여 본인의 생각과 일치하는 정도를 묻는 질문으로, '1점=전혀 그렇지 않다, 2점=그렇지 않다. 3점=그렇다. 4점=매우 그렇다.'의 4점 척도로 구성되어 있다. 두 변인 모두 평균을 변인값으로 설정하였으며 값이 클수록 다문화 수용성과 성평등의식이 높음을 의미한다. 해당 문항들은 구성타당도 측정을 위한 KMO측도와 Bartlett 구형성 검정을 실시하였고 결과값은 [표-Ⅲ-2]에 제시하였

11) 본 연구에서 활용한 종속변인 문항은 부록에 상세히 제시하였다.

다.

[표-Ⅲ-2] 종속변인의 KMO 표본 적합성 측도와 Bartlett 구형성 검정 결과

종속변인	구분		측정치
다문화 수용성	KMO 측도		.704
	Bartlett 구형성 검정	근사 카이제곱	8107.731
		자유도	3
		유의확률	.000
성평등의식	KMO 측도		.700
	Bartlett 구형성 검정	근사 카이제곱	3695.963
		자유도	1
		유의확률	.000

결과는 [표-Ⅲ-2]에서 보는 바와 같이 다문화수용성의 KMO측도는 0.704로, 변인들 간의 상관이 0인지를 검증하는 Bartlett 구형성 검정은 통계값이 8107.731(df=3, p=000)으로서 유의수준 .01에서 유의하므로 상관행렬이 요인분석하기에 적합하다. 성평등의식의 경우, KMO측도는 0.700, Bartlett 구형성 검정은 3695.963(df=1, p=000)으로서 유의수준 .01에서 유의하므로 상관행렬이 요인분석하기에 적합하다고 판단할 수 있다. 해당 문항들은 모두 확인적 요인분석을 통한 타당도를 확보하였다[12]. 각 요소들의 신뢰도(Cronbach's α)는 다문화 수용성은 .912, 성평등의식은 .853으로 확인할 수 있다(김태준 외, 2015; 28).

12) 절대적 적합도 지수인 카이제곱(χ^2)은 p값이 .05이상이면 양호하다고 보며, TLI, CFI는 1에 가까울수록, RMSEA는 0에 가까울수록 적합함을 의미한다. 보고된 통계량은 다문화수용성의 카이제곱(χ^2)은 2475.894(71)***, TLI는 0.959, CFI는 0.972, RMSEA는 0.055로 나타났으며, 성평등의식의 카이제곱(χ^2)은 679.776(55)*** TLI는 0.990 CFI는 0.993, RMSEA는 0.032이다.

2) 독립변인

본 연구의 독립변인은 학교 사회자본이다. 학교 사회자본은 학교 공동체 안팎에서 구성원의 협력적 행위에 의해 형성된 광범위한 신뢰, 규범, 사회연결망과 같은 관계적 특성과 관련있는 자원이다. 이와 같은 개념 정의를 토대로 본 연구에서 학교 사회자본의 구성요소는 학교 구성원에 대한 신뢰, 학교 규범, 학교 사회연결망으로 설정하였다. 학교 사회자본을 측정하기 위하여 사용한 척도는 청소년정책연구원의 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'의 중·고등학생용 문항이다[13]. 이론적 검토를 통해 설정한 독립변인에 대한 설명은 아래와 같다.

첫째, 신뢰는 학교 구성원에 대한 신뢰를 묻는 문항으로 측정하였다. 선행연구에 따르면 신뢰 범주는 학교 구성원에 대한 신뢰 혹은 제도에 대한 신뢰를 활용해 측정하고 있다. 이 연구에서 제도적인 신뢰보다 구성원에 대한 신뢰에 초점을 맞춘 이유는 사회자본이 관계적인 측면에서 파생된 개념이라는 사실을 고려한 것이다. 이에 이 연구는 신뢰에 대한 측정을 학교 구성원에 대한 범주로 설정하고 친구, 선생님에 대한 신뢰를 묻는 8문항, 4점 척도로 구성하였다.

둘째, 학교 규범은 학생들이 인식하고 있는 교실의 개방성 문항으로 측정하였다. 학교 규범은 학교 문화, 가치 및 신념을 포함하는 개념으로 학생과 교사의 행동에 대한 지침을 제공함으로써 청소년의 발달에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되고 있다(Lee & Croninger, 1996: 27). 장진아·송진웅(2015)은 학습 활동 사례를 분석해 규범을 생활규범, 범교과 학습규범, 특정교과 학습 규범으로 구분한 뒤 시사점을 제시하였다. 특히 범교과 학습규범은 학생들이 학습 활동에 참여하는 태도나 참여하는 방식을 결정지었다. 예컨대 특정 학급에서 형성되었던 '궁금한 것은 언제나 공유한다.'와 같이 학습 참여 태도와 관련하여 어떤 규범이 형성되었는가에 따라 상호작용의 양과 질에 영향을 주었으며, 이는 탐구 과정에서 이루어지는 논의의 질에도 영향을 주는 것을 확인했다(장진아·송진웅,

13) 본 연구에서 활용한 독립변인 문항은 부록에 상세히 제시하였다.

2015: 310). 이에 이 연구는 학교 규범 측정을 수업시간에 정치적·사회적 이슈를 토론할 때의 개방성 정도를 묻는 5문항, 4점 척도로 구성하였다.

셋째, 학교 사회연결망은 학교 그룹 활동에서의 참여 정도를 묻는 문항으로 측정하였다. 선행연구에 따르면 사회 연결망 범주에서 교실 활동 정도를 측정하는 것은 학교 구성원들 간의 상호작용, 참여 정도 등을 객관적으로 파악할 수 있어 학교 공동체의 사회자본 수준과 특성을 이해하는 데 효과적이다(김태선·김혜영, 2009: 965). 이에 이 연구는 학교 사회연결망 측정을 학교 그룹 활동에서의 참여 정도를 묻는 8문항 4점 척도로 구성하였다.

이상의 학교 사회자본을 구성하는 모든 변인은 평균을 변인값으로 설정하였으며 값이 클수록 학교 사회자본을 구성하는 변인의 값이 높음을 의미한다. 해당 문항들은 구성타당도 측정을 위해 KMO측도와 Bartlett 구형성 검정을 실시하였다. 결과는 [표-Ⅲ-3]과 같이 상관행렬이 요인분석하기에 적합하다고 판단할 수 있다.

[표-Ⅲ-3] 독립변인의 KMO 표본 적합성 측도와 Bartlett 구형성 검정 결과

독립변인	구분		측정치
학교 구성원에 대한 신뢰	KMO 측도		.721
	Bartlett 구형성 검정	근사 카이제곱	14916.969
		자유도	28
		유의확률	.000
학교 규범	KMO 측도		.750
	Bartlett 구형성 검정	근사 카이제곱	9739.462
		자유도	10
		유의확률	.000
학교 사회연결망	KMO 측도		.902
	Bartlett	근사 카이제곱	27260.353

	구형성 검정	자유도	28
		유의확률	.000

해당 문항들은 모두 확인적 요소분석을 통한 타당도를 확보하였다[14]. 해당 문항들의 신뢰도(Cronbach's α)는 다음과 같다. 학교 구성원에 대한 신뢰는 .742, 학교 규범은 .760, 학교 사회연결망은 .896으로 확인할 수 있다. 또한 학교 사회자본 하위 요인들을 학교별로 평균내어 학교 수준 변인으로 구성하였다.

3) 통제변인

본 연구는 선행연구를 검토한 결과 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미칠 수 있다고 판단되는 개인 수준 변인과 학교 수준 변인을 설정하여 그 영향력을 통제하고자 하였다. 요컨대 학교 사회자본 이외의 변인이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 통제하고자 하였다. 개인 수준의 통제변인은 '정치·사회적 이슈에 대한 관심', '시민적 효능감', '제도 및 기관에 대한 신뢰', '시민운동 참여에 대한 중요성', '성별', '사회·경제적 배경(S.E.S)', '학업성취도'로 구성했다.

첫째, 정치·사회적 이슈에 대한 관심은 시민성에 유의한 영향을 주는 것으로 파악되고 있다. ICCS 2016 데이터를 분석한 선행연구에 따르면 정치·사회적으로 중요한 사안에 대한 관심은 학생들의 시민성에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인했다(이쌍철·허은정·이호준, 2020). 즉, 자신의 가치관에 따라 특정 사안에 지지 또는 항의의 의사표현은 향후 합법적 또는 비합법적 형태의 시민 활동에 참여할 의사에 밀접한 관련이 있

14) 학교 구성원에 대한 신뢰의 카이제곱(χ^2)은 5583.089(74)***, TLI는 0.983 CFI는 0.987, RMSEA는 0.044이다. 학교 규범의 카이제곱(χ^2)은 25139.424(489)***, TLI는 0.984 CFI는 0.988, RMSEA는 0.043이며, 학교 사회연결망의 카이제곱(χ^2)은 6189.709(98)***, TLI는 0.939, CFI는 0.953, RMSEA는 0.057로 나타났다.

는 지표이다(Schulz et al., 2016). 이에 이 연구는 통제 변인으로 정치·사회적 이슈에 대한 관심을 설정하였다. 정치·사회적 이슈에 대한 관심은 해당 사항들에 대해 얼마나 관심이 있는지를 묻는 3문항, 4점 척도로 구성되어 있다.

둘째, 시민적 효능감이 높은 청소년들은 자신의 행동이 사회적 변화를 이끌어낼 수 있다고 믿기 때문에 다문화 수용성을 촉진하는 개인적이고 사회적인 노력에 적극적으로 참여할 가능성이 높은 것으로 보고된다(심우엽, 2010; 김경근·황여정, 2012). 이에 이 연구는 시민적 효능감을 통제변인으로 설정하였다. 시민적 효능감은 본인의 생각과 일치하는 정도를 묻는 5문항, 4점 척도로 구성되어 있다.

셋째, 제도 및 기관에 대한 신뢰가 높을수록 인종평등과 성평등을 지지하는 것으로 파악되고 있다. 제도와 기관에 대한 신뢰가 높다는 것은 이것이 작동하는 사회에 대한 신뢰가 높다는 것을 의미한다. 사회적 신뢰가 타인에 대한 신뢰로 이어진다는 선행 연구 결과를 고려한다면 제도 및 기관에 대한 신뢰가 높을수록 인종평등과 성평등을 지지하는 태도를 보일 것으로 추론할 수 있다(Uslaner, 2002; 민희, 2022). 이에 이 연구는 제도 및 기관에 대한 신뢰를 통제변인으로 설정하였다.

넷째, 퍼트남(2009)의 연구에 따르면, 개인이 지역사회 활동에 적극적으로 참여할 때 소수 집단에 대해 더 관용적인 경향을 보인다는 것이 밝혀졌다(Putnam, 2009). 이는 지역사회 활동이 다양한 사회적 배경을 가진 개인들 간의 상호작용을 촉진시키고 다양성에 대한 이해와 인식을 높여주기 때문으로 해석된다. 따라서 이 연구에서는 시민운동 참여에 대한 중요성을 통제변인으로 설정하였다. 해당 문항은 좋은 시민이 되기 위해 제시된 행동이 얼마나 중요한지에 관한 생각을 묻는 3문항, 4점 척도로 구성되어 있다.

지금까지 기술한 네 가지의 통제변인들은 평균을 변인값으로 설정하였으며 해당 수치가 높을수록 구성하는 변인의 값이 높음을 의미한다. 예컨대 해당 변인의 평균값이 높을수록 '정치·사회적 이슈에 대한 관심', '시민적 효능감', '제도 및 기관에 대한 신뢰'가 높으며 '시민운동 참여에

대한 중요성'을 높게 인식하는 것으로 해석할 수 있다.

개인의 인구·사회학적 배경문항에 해당되는 '성별', '사회·경제적 배경(S.E.S)', '학업성취도'는 다음과 같이 구성되어 있다. 첫째, '성별'은 남성=0, 여성=1로 설정하였다. 둘째, '사회·경제적 배경(S.E.S)' 과 '학업성취도'는 각각 상=1, 중=2, 하=3으로 설정하였다. 이러한 변인들은 모두 선행연구에서 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미치는 것으로 파악된다(김경근·황여정, 2012; 김이선 외, 2019; 최윤정 외, 2019).

학교 수준의 통제변인은 학교 평균 사회·경제적 배경(S.E.S)', 학교 평균 '학업성취도'. '학교가 위치한 지역'을 설정하였다. 정희옥·김경혜(2021)의 연구에 따르면, 지역에 따라 다문화 수용성에 차이가 존재하였다. 이는 거주환경의 특성이 구성원 개인의 삶과 태도 형성에 지속적인 영향을 미치는 중요한 요인임을 의미한다. 예컨대 특정 지역은 다양한 문화적 그룹과의 접촉과 상호작용이 많이 이루어져 다문화 수용성이 높을 수 있다. 즉, 지역의 역사적, 문화적, 사회경제적 배경은 사람들의 가치관과 태도에 영향을 줄 수 있다. 이러한 선행연구 결과를 고려했을 때, 학교가 위치한 지역은 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 학교가 위치한 지역을 통제변인으로 제시하였다. 구체적으로 학교가 위치한 지역은 더미 변인으로 설정했으며, 그 외의 '사회·경제적 배경(S.E.S)', '학업성취도'는 학교별 평균점수를 산출하여 각 학교별로 평균화하였다. 통제변인 문항들의 신뢰도(Cronbach's α)는 다음과 같다. 정치·사회적 이슈에 대한 관심의 신뢰도는 .804, 시민적 효능감은 .890, 제도 및 기관에 대한 신뢰는 .882, 시민운동 참여에 대한 중요성은 .900이다. 이상의 변인에 대한 설명은 [표-Ⅲ-4]와 같다.

[표-Ⅲ-4] 변인 설명 및 변인값

변인명		설명
종속변인	다문화 수용성	이민자에 대한 태도를 묻는 4점 척도, 3문항 평균

		성평등의식	성평등의식에 대한 태도를 묻는 4점 척도, 2문항 평균
독립변인		학교 구성원에 대한 신뢰	친구, 교사와의 신뢰 정도를 묻는 4점 척도, 8문항 평균
		학교 규범(교실 개방성)	수업시간에 정치적·사회적 이슈를 토론할 때의 개방성 정도를 묻는 4점 척도, 5문항 평균
		학교 사회연결망 (학교활동 참여수준)	학교 그룹 활동에서의 참여 정도를 묻는 4점 척도, 8문항 평균
통제변인	개인수준	성별	0=남성, 1=여성
		학업성취도	상=1, 중=2, 하=3
		사회·경제적 배경(S.E.S)	상=1, 중=2, 하=3
		정치·사회 이슈에 대한 관심	정치·사회적 이슈에 대한 관심에 대한 관심도를 묻는 4점 척도, 3문항 평균
		시민적 효능감	시민적 효능감과 관련하여 본인의 생각과 일치하는 정도를 묻는 4점 척도, 5문항의 평균
		제도 및 기관에 대한 신뢰	해당하는 제도 및 기관에 관하여 본인이 신뢰하는 정도를 4점 척도, 3문항의 평균
		시민운동 참여에 대한 중요성	좋은 시민이 되기 위해 제시된 행동이 얼마나 중요한지에 관한 생각을 묻는 4점 척도, 4문항의 평균
	학교수준	사회·경제적 배경(S.E.S)	학교별 평균점수를 산출하여 각 학교별로 평균화
		학업성취도	학교별 평균점수를 산출하여 각 학교별로 평균화

		학교가 위치한 지역	학교가 위치한 지역을 더미 변인으로 설정

4. 분석 모형

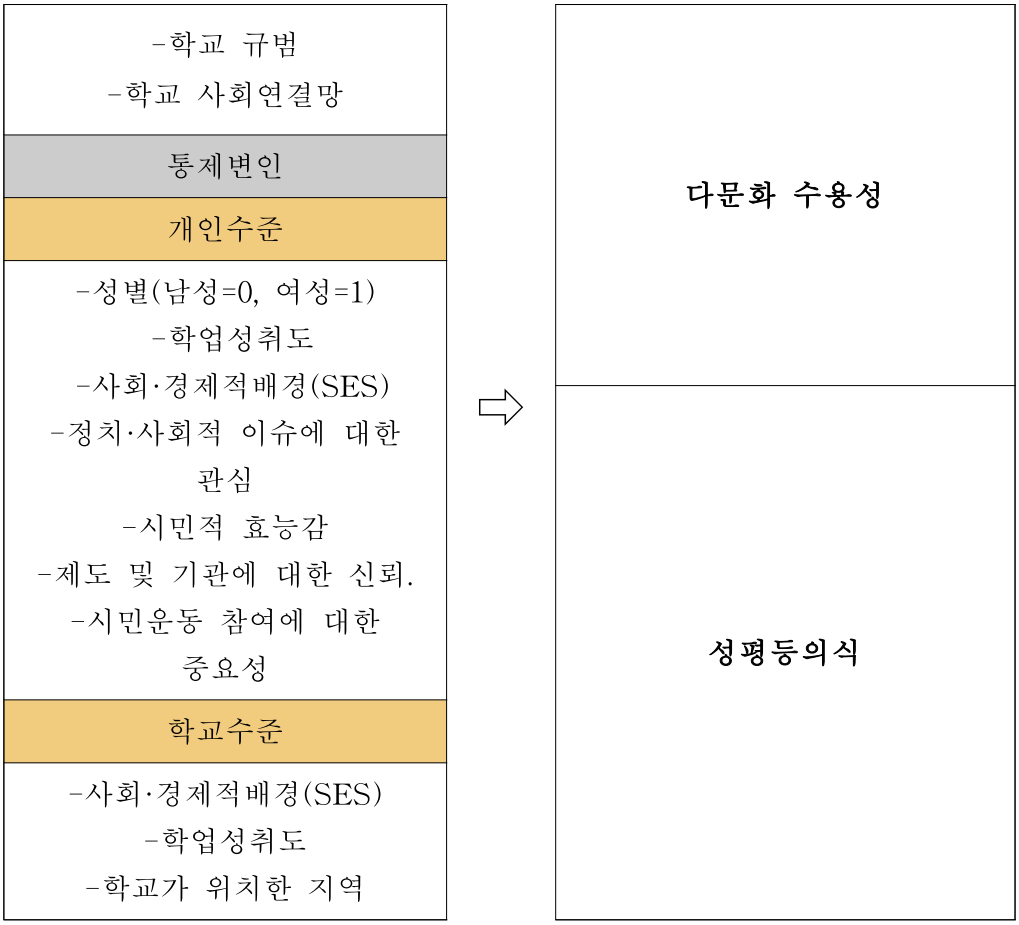
이 연구는 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 영향을 미치는 요소를 학교 사회자본을 중심으로 파악하고자 한다. 이 연구에서 활용하는 연구 자료는 '2016 청소년 역량 측정 및 국제 비교연구Ⅲ'이다. 해당 데이터는 층화집락추출법을 적용하여 학교를 할당하였다. 이러한 방식으로 표집된 데이터는 학생들이 학교에 내재해 있는 위계적 구조를 형성하고 있다.

학생들은 학교에 내재해 있는 위계적 구조에 존재하며, 관찰 단위인 학생들의 행동은 동일 학교 내에서는 상호 의존성을 갖지만, 학교 소속이 다르면 독립성을 갖는 특징이 있다(강상진, 2016: 43). 이와 같은 위계적 자료를 단층자료의 분석목적으로 개발된 회귀분석모형이나 분산분석 모형을 적용하면 같은 집단에 속한 개인 관측치 간의 상호의존성이 간과되어 표준오차가 과소 추정되게 된다. 그 결과 1종 오류의 가능성이 커져 가설 검정결과는 타당성을 잃게 된다(Raudenbush & Bryk, 2002: 강상진, 2016). 이 때 위계적 자료의 속성을 반영하는 위계적 선형 모형(Hierarchical Linear Models, HLM) 또는 다층모형(Multilevel Model)의 사용이 요구된다. 이러한 맥락에서 이 연구는 다층모형이 적합하다고 판단하여 사용하고자 한다. 구체적인 분석모형 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

[그림 Ⅲ-1] 분석 모형

독립변인
학교 사회자본 -학교 구성원에 대한 신뢰

종속변인



5. 분석 방법

본 연구의 가설검증을 위한 1수준 모형은 청소년의 '다문화 수용성', '성평등의식'을 개인 수준의 변인으로 설명하는 것이다. 2수준 모형은 이렇게 추정된 값을 학교 수준의 변인으로 설명하는 모형이다. 독립변인 가운데 1수준의 '학업성취도', '사회·경제적배경'은 학교평균(Group mean)으로 중심화(Centering)하였으며, 1수준의 성별'과 2수준의 '학교가 위치한 지역'은 중심화(Centering)하지 않았다. 이외의 변인들은 전체 평균(Grand mean)으로 중심화(Centering)하였다. 분석에는 HLM 8.2과 SPSS 25.0을 사용하였다.

본 연구에서는 2단계의 분석 모형을 활용하였다. 첫째, 기초모형(모형 1)은 다문화 수용성과 성평등의식의 분산이 학생수준과 학교수준으로 어떻게 분할되는지를 보여준다. 기초모형은 아무런 설명 변인이 없다는 의미에서 무조건 모형(Unconditional Model)로도 칭한다. 이 모형의 분석을 통해 연구자들은 종속 변인의 분포가 각 수준별로 어느 정도 분산을 갖는지 알 수 있고, 각 학교별 평균값의 신뢰도 정보 등 기초 정보를 구할 수 있다(강상진, 2016: 135).

이 연구에서는 기초모형에서 확보된 고정효과 모수 추정치와 무선효과 모수 추정치를 활용하여 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식의 전체 분포에서 몇 %가 학교의 효과이며, 몇 %가 개인 효과인지를 진단하는 집단 내 상관계수(ICC:Intraclass Correlation Coefficient)를 산출하여 해석하고자 한다. 집단 내 상관계수를 객관적으로 서술하는 방법은 전체 관찰분산에서 하교 간 분산이 차지하는 비율이다. 집단 내 상관계수(ICC:Intraclass Correlation Coefficient)를 구하는 식은 [그림-Ⅲ-1]과 같다.

[그림-Ⅲ-1] 집단 내 상관계수(ICC) 산출식(강상진, 2016: 140)

$$ICC = \frac{\text{학교간분산}}{\text{전체관찰분산}} = \frac{Var(\beta_{oj})}{Var(Y_{ij})} = \frac{\tau}{\sigma^2 + \tau}$$

둘째, 최종모형(모형 2)은 학생수준과 학교수준의 모든 변인을 투입 한 후 종속 변인에 미치는 학교 효과를 정확하게 파악하고자 한다. 즉, 모든 변인을 통제한 후의 학교 사회자본이 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 검증한다. 본 연구의 최종 모형을 수식으로 표현하면 다음의 ①, ②와 같다.

① 1-수준 모형(개인 수준 모형)

Yij = β0j + β1j*(성별ij) + β2j***(학업성취도ij)** + β3j***(사회·경제적배경ij)** + β4j*(정치·사회 이슈 관심ij) + β5j*(시민적효능감,ij) + β6j*(제도에 대한 신뢰ij) + β7j*(시민운동 참여중요성ij) + rij

② 2-수준 모형(학교 수준 모형)

β0j = γ00 + γ01*(학교 사회·경제적배경j) + γ02*(학업성취도j) + γ03*(학교가 위치한 지역j) + γ04*(학교규범j) + γ05*(학교 사회연결망j) + γ06*(학교 구성원에 대한 신뢰j) + u0j

β1j = γ10
β2j = γ20
β3j = γ30
β4j = γ40
β5j = γ50
β6j = γ60
β7j = γ70

셋째, 연구모형의 실제적 유용성을 설명하기 위해 회귀분석에서처럼 설명량(R^2)을 파악하고자 한다. 설명량은 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 대한 학교수준 변인의 설명량이고, 기초모형과 연구모형의 학교수준 분산 변화량으로 구할 수 있다.

넷째, 기초모형과 연구모형의 총분산이 어떻게 변화하였는지 검토함으로써 어느 모형이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 설명하기 위해 가장 적합한 모형인지 판단하였다. 총분산이 작을수록 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 설명하기에 적합한 모형이다.

Ⅳ. 분석 결과

이 연구의 목적은 학교사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향을 새롭게 규명하고 시민교육의 시사점을 도출하는 것이다. 이 절에서는 연구 질문과 연구 가설을 중심으로 분석 결과를 검토하고자 한다. 연구 질문과 가설을 분석하기에 앞서 첫째, 본 연구의 핵심 변인인 종속 변인을 포함하여 개인 수준 및 학교 수준 변인들의 기술적 특성을 확인하였다. 둘째, 이 연구의 연구 질문과 연구 가설을 중심으로 다층모형을 적용한 분석 결과를 제시하였다.

1. 주요 변인의 기술적 특성

1) 종속변인에 대한 기술통계

이 연구의 종속변인인 다문화 수용성과 성평등의식에 대한 기술통계값은 [표Ⅳ-1]과 같다. 총 6,692명의 표본이 본 연구의 분석에 사용되었다.

[표Ⅳ-1] 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 대한 기술통계

변인	N	평균	표준편차	최소값	최대값
다문화 수용성	6,692	2.90	0.66	1.00	4.00
성평등의식	6,692	1.84	0.73	1.00	4.00

본 연구의 첫 번째 종속변인인 다문화 수용성의 기술통계 결과는 아래와 같은 두 가지이다. 첫째, 청소년이 지각한 다문화 수용성의 전체 평균

점수는 4점 만점에 2.9점으로 중간값인 2점보다 높게 확인되었으며 표준편차는 0.66이다. 둘째, 가장 낮게 측정된 다문화 수용성 점수는 1점이며 가장 높게 측정된 다문화 수용성 점수는 4점이다. 측정된 다문화 수용성의 점수가 높을수록 다문화 구성원에 대한 태도가 긍정적이라고 해석할 수 있다.

본 연구의 두 번째 종속 변인인 성평등의식의 기술통계 결과는 아래와 같은 두 가지다. 첫째, 청소년이 지각한 성평등의식의 전체 평균점수는 4점 만점에 1.84점으로 중간값인 2점보다 낮게 확인되었으며 표준편차는 0.73점이다. 둘째, 가장 낮게 측정된 성평등의식 점수는 1점이며 가장 높게 측정된 성평등의식 점수는 4점이다. 측정된 성평등의식의 점수가 높을수록 성평등의식이 높을 것이라고 해석할 수 있다. 요컨대 연구에 참여한 청소년들은 다문화 수용성에 대한 평균점수가 성평등의식보다 더 높은 것을 확인할 수 있다.

2) 독립변인에 대한 기술통계

이 연구에서 학교 사회자본은 학교 수준의 변인이며 학생이 인식한 학교 구성원에 대한 신뢰, 학교 규범, 학교 사회연결망은 각 학교별로 평균화한 값이다. 독립변인인 학교 사회자본에 대한 기술통계 결과는 [표Ⅳ-2]와 같다.

[표Ⅳ-2] 학교 사회자본에 대한 기술통계

변인	N	평균	표준편차	최소값	최대값
학교 구성원에 대한 신뢰	230	2.88	0.13	2.55	3.21
학교 규범	230	3.04	0.14	2.51	3.45

학교 사회연결망	230	2.31	0.17	1.82	2.90

본 연구의 첫 번째 독립변인인 학교 구성원에 대한 신뢰의 기술통계 결과는 다음과 같다. 첫째, 각 학교별로 측정된 학교 구성원에 대한 신뢰의 전체 평균 점수는 4점 만점에 2.88점이며 표준편차는 0.13임을 확인할 수 있다. 둘째, 가장 낮게 측정된 학교 구성원에 대한 신뢰 점수는 2.55점이며 가장 높게 측정된 점수는 3.21점이다.

두 번째 독립변인인 학교 규범의 기술통계 결과는 다음과 같다. 첫째, 각 학교의 학교규범 전체 평균 점수는 4점 만점에 3.04점, 표준편차는 0.13으로 나타났다. 둘째, 가장 낮은 학교 규범 점수는 2.51점이었고, 가장 높게 측정된 점수는 3.45점이다.

세 번째 독립변인인 학교 사회연결망의 기술통계 결과는 다음과 같다. 첫째, 각 학교의 사회연결망 전체 평균 점수는 4점 만점에 2.31점이며 표준편차는 0.17이다. 둘째, 가장 낮은 학교 사회연결망 점수는 1.82점이었고, 가장 높은 사회연결망 점수는 2.90점으로 나타났다.

3) 통제변인에 대한 기술통계

이 연구의 통제변인은 개인수준과 학교수준으로 구분할 수 있다. 첫째, 개인수준의 통제변인은 성별, 학업 성취도, 사회·경제적배경, 정치·사회 이슈에 대한 관심, 시민적 효능감, 제도 및 기관에 대한 신뢰, 시민운동 참여에 대한 중요성으로 설정하였다. 이 가운데 성별은 더미 변인으로써 여학생이 53%를 차지한다.

둘째, 학교수준의 통제변인은 사회·경제적배경, 학업 성취도, 학교가

위치한 지역으로 설정하였다. 학교가 위치한 지역은 더미 변인이며 학교 수준의 통제변인은 학교별 평균점수를 산출하여 각 학교별로 평균화한 값이다. 통제변인에 대한 기술통계 결과는 [표Ⅳ-3]와 같다.

[표Ⅳ-3] 통제변인에 대한 기술통계

변인	N	평균	표준편차	최소값	최대값
개인수준					
성별	6,692	0.53	0.50	1	2
학업 성취도	6,692	2.23	0.80	1.00	3.00
사회·경제적 배경	6,692	1.98	0.44	1.00	3.00
정치·사회 이슈에 대한 관심	6,692	2.68	0.71	1.00	4.00
시민적 효능감	6,692	2.26	0.69	1.00	4.00
제도 및 기관에 대한 신뢰	6,692	2.02	0.71	1.00	4.00
시민운동 참여에 대한 중요성	6,692	3.31	0.60	1.00	4.00
학교수준					
사회·경제적 배경	230	0.65	0.07	0.40	0.84
학업 성취도	230	2.22	0.29	1.20	2.85
학교가 위치한 지역	230	8.07	5.02	1.00	17.00

4) 주요 변인 간 상관관계

본 연구를 위해 수집된 데이터의 다중공선성 충족 여부를 확인하기 위하여 독립변인간의 상관관계를 분석하였다. [표Ⅳ-4]와 [표Ⅳ-5]는 학생 수준과 학교 수준에서 투입된 독립변인 간의 상관관계 분석 결과를 정리한 표이다. 분석 결과에서 확인할 수 있듯이 본 연구의 모든 독립변인 간의 상관관계는 절대값 .6 미만으로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단할 수 있다.

[표Ⅳ-4] 주요 변인 간 상관분석 결과(학생 수준)

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7
X1	1						
X2	-0.27*	1					
X3	0.33**	.210***	1				
X4	.033**	-.131***	-.073***	1			
X5	-.083***	-.158***	-.105***	.063***	1		
X6	.022	-.041***	-.048***	.068***	.105***	1	
X7	.084***	-.155***	-.047***	.391***	.222***	.026*	1

주: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05

주: X1-성별(남=0, 여=1), X2-학업성취도 X3-경제수준 X4-정치사회이슈관심 X5-시민적 효능감 X6-제도에 대한 신뢰 X7-시민운동 참여중요성

[표Ⅳ-5]주요 변인 간 상관분석 결과(학교 수준)

	X1	X2	X3	X4	X5	X6
X1	1					
X2	.438 ***	1				
X3	.058	.068	1			
X4	-.203 ***	-.175 **	.133 **	1		
X5	-.165 *	-.254 ***	-.191 **	.176 **	1	
X6	-.334 ***	-.348 ***	-.222 ***	.227 ***	.353 ***	1

주: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05

주: X1-학교 사회·경제적배경, X2-학업성취도 X3-학교가 위치한 지역 X4-학교규범 X5-학교 구성원에 대한 신뢰 X6-학교 사회연결망

5) 학교 수준 변인의 설명량

본 연구의 연구모형에서 학교 수준 변인을 투입한 뒤 고정효과와 무선효과를 분석한 결과, 학교 수준 변인의 설명량은 [표Ⅳ-6]과 같다.

[표Ⅳ-6] 청소년의 다문화 수용성에 대한 학교 수준 변인의 설명량(R^2)

	구분	값
다문화 수용성	학교 수준 변인 투입 전 학교 수준 분산	0.01434
	학교 수준 변인 투입 후 학교 수준 분산	0.01147

	학교 수준 변인의 설명량(R^2)	0.20
성평등의식	학교 수준 변인 투입 전 학교수준 분산	0.04390
	학교 수준 변인 투입 후 학교수준 분산	0.03085
	학교수준 변인의 설명량(R^2)	0.297

첫째, 다문화 수용성의 학교 수준 분산은 학교 수준 변인을 투입하기 전 0.01434에서 투입 후 0.01147로 감소하였으며, 청소년의 다문화 수용성에 대한 학교수준 변인의 설명량(R^2)은 20%이며 $p<.001$ 수준에서 유의하였다. 둘째, 성평등의식의 학교 수준 분산은 학교 수준 변인을 투입하기 전 0.04390에서 투입 후 0.03085로 감소하였다. 청소년의 성평등의식에 대한 학교수준 변인의 설명량(R^2)은 29.7%이며 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

6) 모형의 적합도 검토

본 연구의 연구모형 적합도를 검토하기 위해 기초모형과 최종모형의 총 분산의 변화량을 각각 확인하였다. 확인 결과는 [표Ⅳ-7]와 같다.

[표Ⅳ-7] 기초모형, 최종모형의 총분산

	구분	학생 수준 분산	학교 수준 분산	총 분산
다문화 수용성	기초모형	0.41522	0.01434	0.42956
	최종모형	0.39084	0.01147	0.40231
성평등	기초모형	0.49428	0.04390	0.53818

의식	최종모형	0.44697	0.03085	0.47782

첫째, 본 연구의 첫 번째 주가설인 '학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 미치는 영향'의 기초모형은 총 분산이 0.42956이며, 학생 수준 독립변인과 학교 수준 독립변인을 모두 투입한 최종모형의 총 분산은 0.40231으로 나타났다. 즉, 기초모형에 비해 최종모형의 총 분산이 감소했으므로, 최종모형이 청소년의 다문화 수용성을 설명하기에 적합한 모형임을 확인할 수 있다.

둘째, 본 연구의 두 번째 주 가설인 '학교 사회자본이 청소년의 성평등의식 미치는 영향'의 기초모형은 총 분산이 0.53818으로 나타났으며, 학생수준 독립변인과 학교수준 독립변인을 모두 투입한 최종모형의 총 분산은 0.47782이다. 요컨대 최종모형은 기초모형과 비교하여 총 분산이 감소했으므로, 최종모형이 청소년의 성평등의식을 설명하기에 더 적합하다고 판단할 수 있다.

2. 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 미치는 영향

본 연구의 주가설 1은 '학교 사회자본이 다문화 수용성에 영향을 미칠 것이다.'이다. 이러한 가설을 검증하기 위해 학교 사회자본을 독립변인으로 설정하고, 다문화 수용성을 종속변인으로 설정한 뒤, 2수준 다층모형을 적용하여 검증하였다. 이와 같은 과정을 통해 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향을 검토하고, 개인의 가치·태도에 학교 수준 변인이 유의한 영향력을 보이는지 파악하고자 하였다.

첫째, 기초모형 분석을 통해 다문화 수용성의 학교 간 차이가 존재하는지 파악한 후, 개인과 학교 수준에서 설명력을 검토하였다. [표Ⅳ-8]은 다문화 수용성의 기초모형 분석 결과를 제시한 것이다. 분석결과에서 최

대 우도비 검증(maximum likelihood ratio test) 결과를 살펴보면 무선절편의 변량(χ^2=458.68, p<.001)이 통계적으로 유의한 것으로 나타나 다층모형 분석이 적합함을 확인할 수 있었다. 집단 내 상관계수(ICC)의 값은 0.033으로 다문화 수용성의 3.3%가 학교 간 차이로, 96.7%가 학생 간 차이로 인해 설명되는 것으로 확인되었다. 절편 회귀계수는 2.897(0.011)이고, t통계값은 γ_{00}=0이라는 영가설에 대한 검정 결과로 258.968(p=000)이며, 유의수준 .05에서 영가설이 기각된다. 무선효과(u_0) 역시 유의한 결과(p=000)를 확인하였기에 다문화 수용성의 학교별 평균에 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

[표Ⅳ-8] 다문화 수용성 기초모형 분석 결과

고정효과 (Fixed Effect)	계수 (Coefficient)	표준오차 (Standard Error)	*t*-ratio	p-value
다문화 수용성	2.897	0.011	258.968	p<.001
무선효과 (Random Effect)	분산 (Variance Component)	*d.f.*	χ^2	p-value
학교별 잔차(u_0)	0.01434	229	458.679 73	p<.001
개인별 잔차(rij)	0.41522			
ICC	0.033			

둘째, 학생수준과 학교수준의 모든 변인을 투입한 최종 모형을 통해 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 효과를 검증하였다. 즉, 모든 변인을 통제한 후, 학교 사회자본이 다문화 수용성에 미치는 영향력을 확인하였다. 다문화 수용성에 영향을 미치는 개인수준과 학교수준 변인의 영향력에 관한 분석 결과는 [표Ⅳ-9]과 같다.

최종모형의 분석 결과에 따르면, 첫째, ICC의 값은 0.028으로 다문화

수용성의 2.8%가 학교 간 차이로, 97.2%가 학생 간 차이로 인해 설명되는 것으로 확인되었다. 절편 회귀계수는 2.893(0.023)이고 t통계값은 γ_{00}=0이라는 영가설에 대한 검정 결과로 128.272(p=000)이며, 유의수준 .05에서 영가설이 기각된다. 무선효과(u_0) 역시 유의한 결과(p=000)를 확인하였기에 최종모형에서도 다문화 수용성의 학교별 평균에 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

둘째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범, 학교 신뢰, 학교 사회연결망은 다문화 수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 학교 규범(β=.126, p<.05), 학교 신뢰(β=.200, p<.05)는 다문화 수용성에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 반면에 학교 사회연결망(β=-.194, p<.05)은 다문화 수용성에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 따라서 하위가설 1-1, 1-2가 채택되었으며 하위가설 1-3은 부적인 영향을 미치는 것으로 확인되었기에 기각되었다.

셋째, 통제변인의 분석 결과에 따르면 학교 수준에서 사회·경제적 배경(β=-.002, p<.05)의 부적 유의성을 확인할 수 있다. 학교 수준의 학업성취도, 학교가 위치한 지역은 다문화 수용성에 유의한 영향을 미치지 않고 있다. 개인 수준에서는 제도 및 기관에 대한 신뢰(β=.084, p<.001), 시민운동 참여에 대한 중요성(β=.242, p<.001)을 높게 인식할수록 다문화 수용성이 높게 측정되는 것을 확인할 수 있다.

[표Ⅳ-9] 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 미치는 영향

고정효과 (Fixed Effect)		회귀계수 (Coefficient)	표준오차 (Standard Error)	*t*-ratio	p-value
학생수준	다문화 수용성(β_0)	2.893	0.023	128.272	p<.001
	성별(β1j)	-0.019	-0.018	-1.093	0.274
	학업 성취도(β2j)	-0.004	-0.011	-0.444	0.657

	사회·경제적 배경(β3j)	-0.002	0.018	-0.148	0.883
	정치·사회 이슈에 대한 관심(β4j)	0.004	0.015	0.268	0.789
	시민적 효능감(β5j)	-0.001	0.015	-0.097	0.923
	제도 및 기관에 대한 신뢰(β6j)	0.084***	0.011	7.575	p<.001
	시민운동 참여에 대한 중요성(β7j)	0.242***	0.014	17.056	p<.001
학교수준	사회·경제적 배경(γ01)	-0.341*	0.175	-1.962	0.041
	학업 성취도(γ02)	-0.064	0.042	-1.524	0.129
	학교가 위치한 지역(γ03)	0.001	0.002	0.810	0.419
	학교사회자본	학교 규범(γ04)	0.126*	0.065	1.955	0.042
		학교 신뢰(γ05)	0200*	0.092	2.171	0.031
		학교 사회 연결망(γ06)	-0.194*	0.089	-2.162	0.032
무선효과 (Random Effect)		분산 (Variance	*d.f.*	χ^2	p-value

	Component)			
학교별 잔차(u_0)	0.01147	223	411.502	p<.001
개인별 잔차(rij)	0.39084			
ICC	0.028			

주: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05

3. 학교 사회자본이 성평등의식에 미치는 영향

본 연구의 주가설 2는 '학교 사회자본이 성평등의식에 영향을 미칠 것이다.'이다. 이러한 가설을 검증하기 위해 학교 사회자본을 독립변인으로 설정하고, 성평등의식을 종속변인으로 설정한 뒤, 2수준 다층모형을 적용하여 검증하였다. 이와 같은 과정을 통해 학교 사회자본이 성평등의식에 미치는 영향을 검토하고 개인의 가치·태도에 학교수준 변인이 유의한 영향력을 보이는지 파악하고자 한다.

첫째, 기초모형 분석을 통해 성평등의식의 학교 간 차이가 존재하는지 파악한 후, 개인과 학교 수준에서 설명력을 검토하였다. [표Ⅳ-10]은 성평등의식의 기초모형 분석 결과를 제시한 것이다. 분석결과에서 최대 우도비 검증(maximum likelihood ratio test) 결과를 살펴보면 무선절편의 변량(χ^2=818.973, p<.001)이 통계적으로 유의한 것으로 나타나 다층모형 분석이 적합함을 확인할 수 있었다. 집단 내 상관계수(ICC)의 값은 0.082으로 성평등의식의 8.2%가 학교 간 차이로, 91.2%가 학생 간 차이로 인해 설명되는 것으로 확인되었다. 절편 회귀계수는 1.841(0.016)이며, t통계값은 γ_{00}=0이라는 영가설에 대한 검정 결과로 113.110(p=000)이며, 유의수준 .05에서 영가설이 기각된다. 무선효과(u_0) 역시 유의한 결과를 확인하였기에 성평등의식의 학교별 평균에 유의한 차이가 있음을 파악할 수 있다.

[표Ⅳ-10] 기초모형 분석 결과

고정효과 (Fixed Effect)	계수 (Coefficient)	표준오차 (Standard Error)	*t*-ratio	p-value
성평등의식	1.841	0.016	113.110	p<.001
무선효과 (Random Effect)	분산 (Variance Component)	*d.f.*	χ^2	p-value
학교별 잔차(u_0)	0.04390	229	818.973	p<.001
개인별 잔차(rij)	0.49428			
ICC	0.082			

둘째, 학생수준과 학교수준의 모든 변인을 투입한 최종 모형을 통해, 학교사회자본이 성평등의식에 미치는 효과를 검증하였다. 즉, 모든 변인을 통제한 후, 학교사회자본이 성평등의식에 미치는 영향을 검증하였다. 학교 수준의 독립변인들의 전체 설명력은 23%이며 p<.001 수준에서 유의하였다. 성평등의식에 영향을 미치는 개인수준과 학교수준 변인의 영향력에 관한 분석 결과는 [표Ⅳ-11]와 같다.

[표Ⅳ-11] 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식에 미치는 영향

고정효과 (Fixed Effect)		회귀계수 (Coefficient)	표준오차 (Standard Error)	*t*-ratio	p-value
학생수준	성평등의식 (β_0)	2.018***	0.023	86.806	p<.001
	성별(β1j)	-0.348***	0.019	-18.330	p<.001
	학업 성취도(β2j)	0.075***	0.011	6.682	p<.001
	사회·경제적	-0.018	0.018	-0.914	0.361

	배경(β3j)				
	정치·사회 이슈에 대한 관심(β4j)	-0.045**	0.015	-0.281	0.005
	시민적 효능감(β5j)	0.072***	0.015	4.609	p<.001
	제도 및 기관에 대한 신뢰(β6j)	0.198***	0.012	16.664	p<.001
	시민운동 참여에 대한 중요성(β7j)	0.170***	0.014	17.056	p<.001
학교수준	사회·경제적 배경(γ01)	-0.067	0.179	-0.377	0.706
	학업 성취도(γ02)	0.126**	0.043	2.914	0.004
	학교가 위치한 지역(γ03)	.0001	0.002	0.096	0.923
	학교 사회 자본	학교 규범(γ04)	0.171*	0.066	2.579	0.011
		학교 신뢰(γ05)	-.025	0.094	-0.273	0.785
		학교 사회 연결망(γ06)	-0.315***	0.092	-3.423	p<.001
무선효과 (Random Effect)			분산 (Variance Component)	*d.f.*	χ^2	p-value
학교별 잔차(u_0)			0.03085	223	380.12556	p<.001
개인별 잔차(rij)			0.44697			

ICC	0.065			

주: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05

최종모형의 분석 결과에 따르면, 첫째, ICC의 값은 0.065로 성평등의식의 6.5%가 학교 간 차이로, 93.5%가 학생 간 차이로 인해 설명되는 것으로 확인되었다. 절편 회귀계수는 2.018(0.023)이며, t통계값은 γ_{00}=0이라는 영가설에 대한 검정 결과로 86.806(p=000)이며, 유의수준 .05에서 영가설이 기각된다. 무선효과(u_0) 역시 유의한 결과(p=000)를 확인하였기에 최종모형에서도 다문화 수용성의 학교별 평균에 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

둘째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범, 학교 사회연결망은 성평등의식에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 학교 규범(β=.171, p<.05)은 성평등의식에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으며, 학교 사회연결망(β=-.315, p<.001)은 성평등의식에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 반면에 학교 신뢰는 성평등의식에 유의한 영향을 미치지 않고 있다. 따라서 하위가설 2-1이 채택되었으며 하위가설 2-2, 2-3은 기각되었다.

셋째, 통제변인의 분석 결과에 따르면 학교 수준에서 학업성취도(β=.117, p<.01)의 정적 유의성을 확인할 수 있다. 학교 수준의 사회·경제적 배경, 학교가 위치한 지역은 성평등의식에 유의한 영향을 미치지 않고 있다. 개인 수준에서는 학업 성취도(β=.075, p<.001), 시민적 효능감(β=.072 p<.01), 시민운동 참여에 대한 중요성(β=.170, p<.001), 제도 및 기관에 대한 신뢰(β=.198, p<.001)가 높을수록 성평등의식이 높게 측정되었다. 반면에 성별(β=-.348, p<.001) 즉, 여학생의 경우 그리고 정치·사회 이슈에 대한 관심(β=-.045, p<.01)이 높을수록 성평등의식은 낮게 측정되었다.

Ⅴ. 결론 및 제언

1. 요약

우리사회는 다문화 사회로의 진입이 가속화 되면서, 결혼이주자, 외국인 근로자 등 다문화 집단과 노인, 성소수자, 여성 등 사회적 소수자에 대한 혐오와 차별이 사회적 이슈로 대두되고 있다. 이러한 혐오와 차별은 학교 내에서도 관찰할 수 있으며, 심지어 일부 청소년의 또래문화를 형성하고 교실 안에서 재생산되고 있다. 이와 같은 상황을 고려하였을 때, 청소년의 성(gender)과 다문화 구성원에 대하여 갖고 있는 태도를 파악하고, 긍정적인 시민성을 함양하도록 하는 것이 시대적 과업이다. 이러한 시대적 과제는 시민교육을 교과목표로 하는 사회과의 핵심과제로 등장했다.

본 연구는 이러한 관점에서 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식을 이론적 논의를 토대로 검토하였으며 성평등의식과 다문화 수용성을 제고하기 위한 방안으로 학교 사회자본을 제안하였다. 학교 맥락에서 사회자본은 개인이 형성한 사회연결망을 통해 개인과 개인 혹은 개인과 집단 간의 갈등을 완화시킬 뿐만 아니라 사회적 평등까지 실현할 수 있다는 교육적 기대와 밀접히 관련되어 출현했기 때문이다. 이와 같은 연구 목적을 위해, 본 연구에서는 '청소년 역량 측정 및 국제비교연구Ⅲ'의 중·고등학생 데이터를 활용하여 다음과 같은 두 가지의 주가설과 여섯 가지의 하위가설을 설정한 뒤 검증하였다.

주가설 1. 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-1. 학교 구성원에 대한 신뢰는 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1-2. 학교 규범은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 1-3. 학교 사회연결망은 다문화 수용성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

주가설 2. 학교 사회자본이 청소년의 성평등의식에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-1. 학교 구성원에 대한 신뢰는 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-2. 학교 규범은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2-3. 학교 사회연결망은 성평등의식에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

본 연구에서 활용한 연구 방법은 연구 데이터가 갖고 있는 계층적 표집 방식의 특성을 고려하여, 2수준 다층모형을 적용하였다. 연구 결과를 토대로 청소년의 가치·태도에 학교수준 변인이 유의미한 영향력을 보이고 있는지 분석하였다. 본 연구의 분석 결과를 요약하면 [표Ⅴ-1]과 같다.

[표Ⅴ-1] 학교 사회자본이 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 영향의 분석 결과

변인	다문화 수용성 (비표준화 회귀계수)	성평등의식 (비표준화 회귀계수)
학교수준		
사회·경제적 배경	-0.341*	-0.067
학업 성취도	-0.064	0.126**
학교가 위치한 지역	0.001	.0001

학교 사회 자본	학교 규범	0.126*	0.171*
	학교 신뢰	0.200*	-.025
	학교 사회연 결망	-0.194*	-0.315***
개인수준			
성별 (0=남자, 1=여자)		-0.019	-0.348***
학업 성취도		-0.004	0.075***
사회·경제적 배경		-0.002	-0.018
정치·사회 이슈에 대한 관심		0.004	-0.045**
시민적 효능감		-0.001	0.072**
제도 및 기관에 대한 신뢰		0.084***	0.198***
시민운동 참여에 대한 중요성		0.242***	0.170***

(주: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05)

첫째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범, 학교 신뢰, 학교 사회연결망은 청소년의 다문화 수용성에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 학교 규범(β=.126, p<.05), 학교 신뢰(β=.200, p<.05)는 다문화 수용성에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 청소년이 교실 개방성과 학교 신뢰의 수준을 높게 인지할수록 다문화 수용성이 높아지는 것으로 파악되었다. 반면에 학교 사회연

결망(β=-.194, p<.05)은 다문화 수용성에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 이는 청소년이 학교 참여의 수준을 높게 인지할수록 다문화 수용성이 감소하는 것으로 파악할 수 있다. 이 연구 결과는 기존의 학교 활동 참여가 교육에 긍정적인 효과를 가져올 것이라는 일반적인 가정을 반증한다. 이는 사회 연결망의 결속이 강할수록 부정적인 결과를 피하기 어렵다는 사회자본 이론과 일치하는 결과이다(Putnam, 2000: 703). 즉, 결속형 사회연결망은 구성원들의 결속을 촉진하는 긍정적인 역할을 하지만, 외부에서는 폐쇄적인 기능을 발휘할 수 있다는 것을 시사한다. 이 연구에서 측정한 학교 사회연결망은 결속형 사회연결망이다. 구체적으로 나와 같은 특성을 지닌 사람들 사이에서 형성되는 사회연결망으로, 내부 지향적이며 강한 집단 정체성과 동질성을 강화하는 특성을 갖는 것이 특징이다. 이러한 특성은 다른 집단이 위협적이라는 인식을 강화하는 경향이 있다(Putnam, 2000: 703). 따라서 해당 결과는 이론적 배경에서 논의한 결속형 사회연결망의 특성에 따른 결과로 해석할 수 있다. 한편, 기초모형과 최종모형 분석을 통해 다문화 수용성의 학교 간 차이가 존재하는지 파악한 결과, 다문화 수용성의 학교별 평균에 유의한 차이가 있음을 확인할 수 있다.

둘째, 학교 사회자본의 하위요소인 학교 규범, 학교 사회연결망은 청소년의 성평등의식에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 구체적으로 학교 규범(β=.171, p<.05)은 성평등의식에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 청소년이 교실 개방성 정도를 높게 인지할수록 성평등의식이 높아지는 것으로 파악되었다. 반면에 학교 사회연결망(β=-.315, p<.001)은 성평등의식에 부적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과는 청소년이 학교 활동에 적극적으로 참여할수록 성평등의식이 감소하는 것으로 파악할 수 있다. 이는 앞서 확인한 다문화수용성의 분석과 동일한 결과로써, 해당 결과 또한 결속형 사회연결망의 특성에서 기인한 것으로 해석할 수 있다. 한편, 본 연구에서 학교 사회자본의 하위요소 중 하나인 학교 신뢰는 성평등의식에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 파악되었다. 다음으로 기초모형과

최종모형 분석을 통해 성평등의식의 학교 간 차이가 존재하는지 파악한 결과, 성평등의식의 학교 간 차이가 유의한 것을 확인할 수 있다.

셋째, 본 연구에서 주요 변수는 아니었지만 선행연구에서 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악하여 통제변수로 설정한 변수들의 영향은 다음과 같다. 우선 다문화 수용성의 분석 결과에 따르면, 학교 수준에서 사회·경제적 배경(β=-.341, p<.05)의 부적 유의성을 확인할 수 있다. 개인 수준에서는 제도 및 기관에 대한 신뢰(β=.084, p<.001), 시민운동 참여에 대한 중요성(β=.242, p<.001)을 높게 인식할수록 다문화 수용성이 높아지는 것을 확인할 수 있다. 다음으로 성평등의식의 분석 결과에 따르면, 학교 수준에서 학업성취도(β=.126, p<.01)의 정적 유의성을 확인할 수 있다. 개인 수준에서는 학업성취도(β=.075, p<.001), 시민적 효능감(β=.072 p<.01), 제도 및 기관에 대한 신뢰(β=.198, p<.001), 시민운동 참여에 대한 중요성(β=.170, p<.001)이 높을수록 성평등의식이 높아지는 것으로 나타났다. 반면에 성별(β=-.348, p<.001) 즉, 여학생의 경우 그리고 정치·사회 이슈에 대한 관심(β=-.045, p<.01)이 높을수록 성평등의식이 낮아지는 것으로 파악되었다.

2. 논의

사회자본은 신뢰와 시민적 규범을 강조하는 시민교육을 통해 형성되고 강화될 수 있다(최종덕, 2007). 청소년들은 시민교육을 통해 공동체 내에서 평화로운 공존을 이루기 위해 공동체 활동에 적극적으로 참여함으로써, 신뢰, 협동, 관용 등의 태도를 함양할 수 있다. 이와 같이 청소년들은 시민교육을 통해 사회자본을 형성할 수 있으며, 이는 그들이 민주시민으로 성장하기 위한 교육적 경험을 제공한다. 이러한 사실을 고려한다면, 청소년들이 민주시민으로 성장하기 위해서는 사회자본을 확충하는 시민교육적 방안을 제시해야 한다. 이를 위해 본 연구의 결과를 토대로 다음

과 같은 접근 방식을 고려해볼 수 있다.

첫째, 민주적인 학교 공동체를 조성해야 한다. 학교에서 학생들의 경험은 교실에서 이루어지는 교수와 학습에만 영향을 받는 것이 아니라 학교와 교실이 민주적 학습 환경으로서 학생들에게 어떤 경험을 제공할 수 있는 가에 따라 다른 결과로 나타날 수 있다. 예컨대 학교에서의 참여, 교사와 학생의 관계, 학생 간 관계의 질에 따라 학생들이 인지하는 학교의 경험은 모두 다를 것이다. 다양성과 상호존중에 기초하여 구성원 간의 관계와 행동을 구축하고 경험할 수 있으면, 학생들은 자율성을 행사하고 자기효능감이 향상된다(Schulz et al., 2017: 66). 이와 관련하여 Ehman(1979)은 학생들이 개진한 의사가 학교 운영에 반영되지 않을 때 무관심, 권위의 부정, 정치적 효능감 상실 등을 경험하게 된다고 설명하면서 시민성 함양과 관련해서 민주적인 학교 공동체의 중요성을 강조하였다. 이런 이유에서 민주주의를 중시하는 학교 공동체의 조성은 청소년의 시민성 제고와 학교 민주시민교육 활성화의 중요한 과제로 인식되고 있다(김명정, 2010: 5; 이경윤, 2017: 71; 이쌍철·허은정·이호준 2020: 74).

둘째, 개방적인 학교의 규범 구조를 형성해야 한다. 이는 앞서 언급한 민주적인 학교 공동체의 논의와 연속성을 가진다. 오늘날 우리 사회에서 필요한 개방적인 학교 규범은 다양성과 평등이라는 가치에 기초해야 한다. 학생들은 학교 내의 개방적인 분위기 속에서 사회적 쟁점을 공개적으로 토론하고 문제의식을 공유함으로써 자기 결정권을 강화할 수 있다. 이러한 관점에서 본 연구의 결과는 민주적인 학교에서 이루어지는 비형식적 학습이 학생들의 시민성에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인하였다. 구체적으로 개방적인 교실 환경에서 교육받는 학생들은 다문화 집단과 나와 다른 성(gender)에 관하여 긍정적인 태도를 형성하는 것을 확인할 수 있었다. 이는 교실 개방성이 다문화 수용성과 성평등의식에 긍정적인 효과를 미치는 것을 확인한 선행 연구를 확증한다. 구체적으로 첫 번째로, 청소년을 대상으로 수행한 연구에 의하면 학급풍토를 개방적이라고 인지하는 학생일수록 세계 시민성이 높은 것으로 나타났다(Blankenship, 1990: 382). 유럽 12개 국가 청소년들의 교실 개방성과 시

민성과의 관계를 연구한 연구 결과도 같은 결과를 도출하였다. 연구 결과, 교실 개방성 수준을 높게 인식할수록 이민자에 대한 태도가 긍정적인 것으로 나타났다(Blaskó et al, 2018: 11). 이와 같은 연구 결과들은 개방적인 학교 규범의 조성이 학생들의 다문화수용성의 함양에 효과적이라는 사실을 시사한다. 뱅크스(Banks, 2008: 70-71)는 다문화교육과정의 한 접근법으로 변혁적 접근법(transformation approach)을 제시하면서 학생들이 다양한 관점에서 논쟁문제를 조망해 볼 것을 제시하였다. 이는 자신의 견해를 자유롭게 표현할 수 있는 개방적인 교실 환경의 조성이 전제이다. 즉, 학교 사회자본의 조성을 통해 청소년의 다문화 수용성을 함양하기 위해서는, 개방적인 교실 환경에서 논쟁적인 주제에 관하여 그들이 비판적으로 사고하고 타인과 의견을 교환하는 학교 규범을 조성하는 것이 효과적인 교육 방안이다. 따라서 개방적인 교실 환경에서 학생이 논쟁적인 이슈에 대해 목소리를 낼 수 있는 학교 규범을 조성할 필요가 있다.

두번째로, 개방적인 학교 규범 구조는 성평등의식에 정적으로 유의한 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 연구 결과에 따르면, 교사, 학생이 교실에서 자신의 견해를 자유롭게 표현할수록 성평등의식이 높아지는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 학교 규범과 성평등의식의 관계에 관한 이론적 논의를 실증적으로 검증한 것이다. 성평등의식은 자신과는 다른 성별 혹은 젠더의식을 가진 타인의 입장을 존중할 수 있는 태도이다. 이것은 다양성과 평등이라는 가치의 고양 아래에서 이뤄져야 한다. 학생들은 학교 내의 개방적인 분위기 속에서 성차별과 같은 관련 쟁점을 공개적으로 토론하고 문제의식을 공유함으로써 자기결정권을 강화할 수 있다. 이는 자신의 성적 정체성에 관한 주체성을 가지는 것을 의미하는 것으로써 성평등의식의 함양으로 이어질 수 있다. 민주주의 사회는 소외된 집단에 대한 불편하지만 필수적인 토론을 기꺼이 해야 하며, 성평등 관점에서 교실에서 공개적으로 목소리를 낼 수 있다면, 보다 개선된 성평등을 실현할 수 있을 것이다(Navarro & Howard, 2017: 209). 제도적 혹은 정책적 파장과 결합된 진지하고 다원적인 공적 토론을 할 수 있는

기회의 증가는, 구조적인 사회적 불평등이 작용하는 사회의 민주적 과정이 그러한 부정의에 대처할 수 있는 수단이기 때문이다(Young, 2000: 53). 선행연구는 교육환경에 따라 학생들의 의식과 행동양식에 미치는 영향력은 달라질 수 있으므로, 학생의 성평등의식의 고양을 위해서는 학교 규범 구조를 고려해야 한다는 사실을 확인하였다(최동숙·전경숙, 2006: 52). 이와 같은 연구 결과들은 성평등의식을 함양하는 것은 의식이나 가치관의 변화이기 때문에 학교 교육 체계의 전반적인 변혁이 필요하다는 것을 시사한다. 요컨대 시민교육을 통해 다문화 수용성과 성평등의식과 같은 청소년의 바람직한 시민성을 함양하기 위해서는 학생들이 개방적인 분위기에서 의견을 제시하고, 타인의 의견에 대해 경청하고 존중하는 학교의 규범 구조를 체계적으로 조성할 필요가 있다.

셋째, 학교 구성원에 대한 신뢰를 회복해야 한다. 사회자본은 구성원 간의 신뢰를 촉진하고 유지하는 역할을 하며 이를 통해 협력의 기반을 형성한다. 본 연구에서는 학교 구성원에 대한 신뢰가 청소년의 다문화수용성에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 파악되었다. 이는 Cappella, Hughes, & McCormick(2017)의 연구 결과와 일치한다. 연구자들은 교실 내 학생들의 인종 간 수용 정도와 구성원에 대한 신뢰의 관련성을 연구하였다. 연구에 따르면 학급 구성원에 대한 신뢰가 더 높은 학급에서 긍정적인 인종 간 관계의 형성을 관찰할 수 있었다(Cappella, Hughes, & McCormick, 2017: 1115). 이와 같은 연구 결과는 사회적 신뢰의 특성에 기인하는 것으로 추론할 수 있다. 사람에 대한 신뢰를 의미하는 사회적 신뢰는 사회적 관계를 통해 형성되는 신뢰이다. 학교의 구성원들은 상호간의 신뢰를 형성함으로써 긍정적인 상호작용 행위를 하고, 이는 곧 다양한 사회적 관점의 수용 및 상호간의 영향력을 생성하는 기제로 작용한다(Lee & Croninger, 1996: 8). 학교 구성원에 대한 신뢰가 다문화수용성의 향상으로 연계된다는 연구 결과를 고려할 때, 시민교육에서 학교 구성원 간의 존중과 신뢰를 향상시킬 수 있는 교육적 경험은 다문화 수용성의 육성을 촉진하는 기반이 된다. 사회심리학자들이 증명하였듯이, 학교 교육에서 편견을 제거하고 신뢰를 형성하기 위해서는 학교 구성원들

이 서로 동등한 지위에서, 공동의 목표를 추구하며, 그 목표를 달성하기 위해서 상호 협력하는 기회가 주어질 수 있는 다양한 활동이 제안되어야 할 것이다(Aronson et al., 2016: 473).

넷째, 학교 교육활동에서는 참여의 양이 아닌, 참여의 유형과 질이 적극 고려되어야 한다. 본 연구에서는 청소년의 학교 참여가 다문화 수용성과 성평등의식에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 선행연구와는 상이한 결과를 도출한 이 연구의 결과는 주의 깊게 검토해야 한다. 사회연결망 이론에 따르면 결속형 사회연결망은 나와 같은 특성을 지닌 사람, 예컨대 학연, 지연 등으로 묶인 사람들 사이에서 형성되는 것으로, 내부 지향적이며 사회연결망의 배타적 정체성과 동질성을 강화하는 특성을 갖는 것이 특징이다(Putnam, 2000: 702). 친밀한 사회적 유대는 강한 집단 정체성의 개발에 기여할 때 해당 집단에 편협함의 풍토를 조성할 수 있다. 강한 집단 정체성은 집단 간 경계와 다른 집단이 위협적이라는 인식을 강화하는 경향이 있다. 이것이 연계형 사회연결망과 비교한 결속형 사회연결망의 부정적 측면에 대한 이론의 핵심이다.

본 연구의 결과는 전술한 결속형 사회연결망의 이론적 논의를 학교 사회자본으로 확장하여 경험적으로 검증한 것이다. 학교 사회자본에서 결속형 사회연결망의 부정적인 영향은 일부 선행연구에서 입증되었다. 박환보 외 연구자들(2016)은 ICCS 2009를 자료를 토대로 2수준 다층모형을 활용하여 청소년의 시민성을 분석하였다. 연구 결과, 학생참여의 수준이 높을수록 청소년의 성평등에 대한 태도가 낮은 것으로 나타났다. 이민자에 대한 태도를 연구한 Iglič(2010)의 연구에서도 동일한 결과를 확인할 수 있다. 연구 결과에 따르면 결속형 사회연결망은 '민주주의 학교' 역할을 제대로 수행하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 기부 및 봉사활동과 같은 활동이 이민자에 대한 태도에 긍정적인 역할을 하는 것이 아닌, 구성원들 사이에서 편협한 태도를 강화함으로써 오히려 부정적인 역할을 하는 것으로 파악되었다(Iglič, 2010: 731). 이러한 연구 결과는 학교 활동에서 참여를 강조한다 할지라도, 참여가 단순히 소수집단에 대한 긍정적인 태도의 형성을 증진하는 것이 아님을 시사한다. 다시 말

해서, 학교 교육에서 참여의 양이 아닌, 참여의 유형과 질이 고려되지 않는다면 교육의 효과는 제한적일 수밖에 없다는 사실을 의미한다. 따라서 개인이 다양한 배경을 가진 개인 혹은 집단과 협동적으로 상호 작용하는 학교 참여활동을 설계하여, 학교 내 구성원들의 대인관계와 학교의 규범 구조가 효과적으로 형성되도록 지원하는 방안을 마련해야 한다(Kymlicka, 2002: 490). 예컨대 서로 다른 문화적 특성을 가진 학생들로 집단을 구성하고, 학교 프로젝트나 스포츠 팀 등에서 함께 협력하게 하는 방식을 통해 청소년의 시민성을 함양할 수 있다(Gutmann, 1999: 53).

요컨대 이러한 논의는 학교교육을 활용해 청소년이 소속감을 느끼는 인종, 성(gender) 또는 종교 집단과는 다른 문화적 신념과 생활 방식을 경험할 수 있도록 적절한 교육적 개입이 이루어 져야 함을 시사한다(Callan, 1997: 133). 이에 대한 교육적 개입 방안으로 지역사회와의 연계된 교육활동을 제안할 수 있다(박형준, 1999: 112). 이는 청소년의 시민성 발달에 사회자본을 활용한 중요한 전략이다. 실제로 청소년들은 지역사회와의 연계된 교육활동을 통해 다양한 공동체와의 상호작용과 소속감을 경험함으로써 시민성을 함양할 수 있다(Vieno et al., 2005). 이러한 맥락에서 브릭하우스(Brighouse, 2006: 68)는 교과 수업만으로는 시민교육이 충분하지 않으며, 학교생활 전반에 걸친 참여와 체험의 기회를 제공하여 학생들이 행동을 통해 습관을 형성하고, 습관 형성을 통해 시민성을 기를 수 있도록 해야 한다고 주장했다. 이와 같은 관점은 생태학적 체계이론을 통해 설명할 수 있다. 생태학적 체계이론에 따르면 인간은 가족, 학교, 지역사회와 같이 일상적으로 접하는 미시체계인 근접맥락의 인적, 물적, 상징적 요소들과의 지속적인 상호작용을 통해 사회화된다(Bronfenbrenner & Morris, 2006: 795). 즉, 인간은 독립적인 유기체가 아니라 개인과 환경과의 끊임없는 상호작용을 통해 발달하는 존재이며 인간의 발달은 개인과 환경 간의 끊임없는 상호작용의 결과이다. 시민교육은 학습의 인지적 측면뿐만 아니라 사회생활에 필요한 기능과 태도, 공동체 생활에 적극적으로 참여하고자 하는 성향을 개발하는 내용도 포함한다. 따라서 학교와 지역사회와의 연계된 교육활동은 청소년들이 사

회생활에 필요한 기능을 학습하고 시민적 참여에 대한 실천의지를 함양시킬 수 있는 교육 기회를 제공한다. 이는 학교와 지역사회의 상호작용을 통해 청소년들은 현실적인 문제 해결과 사회적 변화를 위한 행동을 촉진할 수 있다는 웨스트하이머와 케인(Westheimer & Kahne, 2004)의 연구를 통해 확인할 수 있다. 그들은 시민성과 특정 행동이 관련 있다는 인식 하에 미국에서 수행된 효과적인 시민교육 프로그램을 분석한 뒤 바람직한 시민의 유형을 '개인적으로 책임감 있는 시민(The Personally Responsible Citizen)', '참여 시민(The Participatory Citizen)', '정의지향 시민(The Justice Oriented Citizen)'으로 범주화하였다. 이 가운데 참여 시민은 지역 사회문제를 해결하기 위한 집단행동을 계획하고 실천할 수 있는 역량을 지닌 시민을 의미한다. 이 관점의 지지자들은 청소년들이 학교 안팎에서 시민활동에 참여하는 것을 적극 장려한다. 이는 청소년들이 공적 영역에 적극적으로 참여하는 주체임을 의미한다. 참여 시민의 육성을 위해 구안된 교육프로그램은 청소년에게 지역사회의 시민단체가 어떻게 작동하는지를 가르치고, 지역사회 차원에서 돌봄이 필요한 사람들에게 도움을 제공하는 봉사학습을 제안할 수 있다.

요컨대 학교와 지역사회의 연계는 청소년들이 자신을 둘러싼 광범위한 공동체와 자신의 관계를 인식하고 공동체 안에서 자신이 수행해야 할 다양한 역할을 이해하는데 영향을 줄 수 있다. 학교와 지역사회 간의 관계를 가치 있게 여기고 적극적인 시민 참여를 권장하는 프로그램이 제공된다면 청소년들은 지역 사회 구성원과 공동체의 다양성을 적극적으로 수용하고 인정하며, 자신들이 속한 지역 사회의 발전에 대한 책임감을 갖게 될 것이다. 지역사회와의 연계활동을 통한 다양한 사회적, 문화적 경험은 다양성과 평등에 기초한 청소년의 시민성 발달에 긍정적인 영향을 끼치며 시민으로서 자신의 역할을 수행하는 역량에 영향을 줄 수 있을 것이다.

다섯째, 연구의 주요 변수는 아니지만 가정의 사회경제적 배경(S.E.S)과 학업성취도의 맥락효과(contextual effects)[15]를 확인하였다. 가정의

15) 맥락효과는 다층모형에서 학생특성(학생수준)의 어떤 변인의 영향력을 고려한 후에도 여전히 학교수준에서 동일한 변인이 영향력을 미치는 현상을 의미하고,

사회경제적 배경(S.E.S)은 다문화 수용성에 부적 맥락효과를 초래하는 것으로 나타났다. 이것은 다른 변인이 모두 통제되었을 때, 동일한 소득수준의 학생이 평균 소득수준이 높은 학교에 재학할 경우 다문화수용성은 낮게 측정된다는 사실을 의미한다. 이러한 결과는 평균 소득 수준이 높은 학교의 특성이 학생들의 다문화 수준에 부정적인 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다. 반면에 성평등의식에서는 정적인 맥락효과를 확인할 수 있다. 성평등의식의 맥락효과는 학업성취도 변인에서 관찰되었다. 즉, 다른 변인이 모두 통제되었을 때, 동일한 학업성취도를 보이는 학생이 평균 학업성취도가 높은 학교에 재학할 때 그 학생의 성평등의식은 높게 측정되었다. 다시 말해서, 학생 개인의 학업성취도가 낮을지라도 그 학교에 재학하고 있는 학생들의 평균 학업성취도가 높다면, 그 학생의 성평등의식은 학교 평균 학업성취도가 낮은 학교에 재학하는 경우보다 높게 측정된다. 요컨대 학교에 함께 재학하고 있는 학생들의 사회경제적 배경(S.E.S)과 학업성취도는 각각 학생 개인의 다문화 수용성과 성평등의식에 부적, 정적 영향을 미치는 것을 확인할 수 있다. 이러한 결과들은 학교 효과를 의미하는 것으로써, 학교 특성이 학생들의 시민성에 영향을 미치는 것을 시사한다. 학교 맥락효과 측면에서 해당 연구결과들은 후속 연구를 통해 면밀하게 파악될 필요가 있다.

3. 제언

본 연구의 결과를 토대로 다음과 같이 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 학교 사회자본에 관한 논의를 인지적 영역에서 비인지적 영역으로 확충하는 연구가 축적되어야 한다. 콜먼의 연구 이후, 학교 사회자본과 교육에 관한 논의는 학업 성취도와 같은 인지적 영역이 다수를 차지

그 학교에 재학하고 있는 학생들의 특성 및 배경적 특성에 의해 결정된다(김소영, 2013: 53).

하였다. 반면에 시민성과 학교 사회자본에 관련한 논의들은 주된 관심에서 벗어나 있었을 뿐 아니라 학교효과 연구의 주요 주제로 다루어지지 못했다. 따라서 학교 사회자본에 관한 논의를 시민성 영역으로 확충하는 후속 연구가 실행되어야 한다.

둘째, 시민교육에서 학교 사회자본을 조성할 수 있는 교육 방안에 관한 후속 연구가 필요하다. 본 연구의 결과를 통해 학교 사회자본의 각 구성요소가 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 효과를 확인하였다. 이것은 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식의 발달에 개인의 특성뿐만 아니라 그들을 둘러싼 학교 규범 구조, 학교에 대한 신뢰, 학교 사회 연결망과 같은 학교의 총체적인 변인들이 효과가 있음을 의미한다. 따라서 본 연구 결과에서 유의한 긍정적 효과를 나타낸 학교 사회자본의 하위요소를 조성하고, 그 영향력을 강화할 수 있는 실천 방안에 관한 이론적·실천적 후속 연구가 실행되어야 한다.

셋째, 학교 사회자본의 부정적 효과를 심층적으로 파악하는 후속 연구가 필요하다. 이 연구에서는 학교 사회 연결망의 부정적 효과를 확인하였다. 구체적으로 학교 활동에 대한 참여도가 높을수록 청소년의 다문화 수용성과 성평등의식에 관한 인식은 하락하는 결과를 확인할 수 있었다. 이것은 기존의 학교 활동 참여가 긍정적인 교육효과를 가져올 것이라는 일반적인 가정을 위배하는 결과이다. 사회자본 연구에서는 사회 연결망의 결속이 강할수록, 그에 따른 부정적 결과를 피하기 어렵다고 인식하고 있다. 다시 말해서, 사회자본이 구성원들의 결속을 도모하게 하는 순기능의 역할을 하지만, 대외적으로는 폐쇄적인 기능으로 작용할 수 있다는 것이다. 이러한 사실을 고려한다면, 학교 사회자본의 사회연결망 또한 긍정적, 부정적 기능을 할 것이라고 추론할 수 있다. 본 연구의 결과는 이것을 입증하였지만 구체적으로 학교 사회자본으로써 참여의 어떤 측면이 다문화 수용성과 성평등의식에 부정적 영향을 미치는지, 그 역학관계의 복잡성에 관하여 심층적으로 파악하지 못하였다. 후속 연구에서 학교 사회연결망에의 참여의 유형과 질을 고려하는 질적 연구방법을 적용한다면 본 연구의 결과를 보완할 수 있을 것이다.

넷째, 연구 자료 측면에서 종단 자료가 연계될 필요가 있다. 이 연구는 횡단 자료에 기초하여 연구를 수행하였다. 즉, 학교 사회자본과 다문화 수용성과 성평등의식에 관한 인식을 동일한 시점에서 측정하였다. 따라서 시간의 흐름에 따라 연구 대상자가 인지하는 학교 사회자본과 다문화 수용성과 성평등의식의 변화를 정확히 파악하는데 한계가 있다. 청소년들은 발달상의 특징으로 시간의 흐름에 따라 변화의 양상이 뚜렷한 것이 그 특징이다. 즉, 본 연구의 자료를 수집한 이후에도 연구 대상자들의 학교 사회자본에 따른 다문화 수용성과 성평등의식의 수준은 변화 가능성이 존재한다. 따라서 동일한 대상을 시기를 달리하여 반복적으로 측정하는 종단 자료가 수집된다면, 학교 사회자본이 다문화 수용성과 성평등의식에 미치는 변화 양상을 보다 명확하게 규명할 수 있을 것이다.

참고문헌

강가영·장유미. (2013). 청소년의 공동체의식에 관한 연구. *미래청소년학회지*, 10(1), 97-123.

강상진. (2016). 다층모형. *서울: 학지사*.

강서윤·정희정(2022). 사회적 자본이 안전인식을 매개로 다문화 수용성에 미치는 영향: 사회적 자본의 유형별 차이를 중심으로. *한국행정학보*, 56(2). 395-427.

곽윤경. (2020). 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인: 사회적 자본을 중심으로. *다문화사회연구*, 13(2), 5-26.

구정화. (2011). 초등 사회 교과서의 성평등 내용 단원과 다른 단원간 성평등 관점의 일관성 문제. *시민교육연구*, 43(1), 1-21.

김경근·황여정. (2012). 초중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인. *한국교육*, 39(1), 87-117.

김경식·최성보·이현철. (2009). 사회적 자본과 학교적응과의 관계-가족, 학교, 지역사회 내 사회적 자본을 중심으로. *교원교육*, 25(2), 60-83.

김동윤. (2009). 사회자본의 개념화에 대한 탐색적 접근. *언론과학연구*, 9(4), 38-64.

김명정. (2010). 참여지향적 청소년 정치교육의 과제. *시민청소년학연구*, 1(2), 5-28.

김문수. (2014). 청소년의 공동체 의식이 다문화 수용성에 미치는 영향에 관한 연구: 또래애착의 매개효과를 중심으로. *현대사회와다문화*, 4(2), 36-64.

김선미. (2013). 다문화시민성에 관한 한국 사회과교육과정 고찰. *사회과교육연구*, 20(3), 55-68.

김선숙·김예성. (2011). 아동기 및 청소년기 심리사회발달에 미치는 사회자본의 영향. *청소년학연구*, 18(9), 53-71.

김성식. (2018). 초등학생의 다문화 시민성에 대한 학교 경험 변인의 효과 분석. *한국초등교육*, 29(1), 1-15.

김세정·김도기. (2010). 초등학교의 사회자본이 교사의 지식공유에 미치는 영향. *초등교육연구*, 23(3), 193-213.

김소영. (2013). TIMSS 2007 데이터를 활용한 우리나라 중학교의 맥락효과 탐색: 영국, 일본, 싱가포르, 미국의 맥락효과와 비교. *아시아교육연구*, 14(2), 51-74.

김수자. (2019). 학교현장에서의 페미니즘 교육실천 현황과 과제-성평등한 공간, 성평등한 주체를 위하여. *교육비평*, (43), 94-125.

김숙이·박윤경. (2019). 초등 사회과 양성평등 프로젝트 학습 참여 경험 분석: 초등학생들의 젠더 인식의 변화를 중심으로. *시민교육연구*, 51(2), 1-33.

김이선·최윤정·정연주·장희영·이명진·양계민. (2022). *2021 국민 다문화 수용성 조사*. 한국여성정책연구원.

김재철·백유미. (2009). 집단상담: 대학생의 양성평등의식에 대한 성 인지적 집단상담 프로그램의 효과. *상담학연구*, 10(1), 271-284.

김주현. (2022). 관계 평등주의의 이론적 전개와 실천적 한계. *법학논집*, 26(3), 287-321.

김지영·김기범. (2005). 한국여성에게 적용되는 사회문화적 규범의 형성과 심리적 기능에 관한 연구. *한국심리학회지: 여성*, 10(2), 157-171.

김태선·김혜영. (2008). 학교공동체용 사회자본 측정도구 개발. *교과교육학연구*, 12(3), 957-977.

김태준·오민아·이영훈·최경준. (2015). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 Ⅱ: IEA ICCS 2016-청소년의 사회참여 역량 측정도구 개발 및 분석연구. *한국청소년정책연구원 연구보고서*, 1-335.

김태한·전영욱. (2021). 생태학적 체계이론을 적용한 청소년학 연구동향 분석. *미래청소년학회지*, 18(1), 75-93.

김희경·김성훈. (2018). 학교 생태체계 환경 변인이 중 3 학생의 학교생활 적응에 미치는 영향. *Korea Journal*, 26(1), 1-21.

모경환. (2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. *한국교원교육연구*, 26(4), 245-270.

모경환·임정수. (2011). 사회과 다문화교육의 현황과 과제. *교육문화연구*, 17(1), 261-290.

모경환·차경수. (2020). 사회과교육. *서울: 동문사.*

민무숙·안상수· 김이선·선보영·이명진. (2012). *청소년의 다문화 수용성 조사 연구.* 서울: 한국여성정책연구원

민희. (2022). 청소년 시민의식과 학교 시민교육: 교실 환경의 관점에서. *국제정치연구*, 25(1), 169-191.

박성준. (2018). 청소년의 사회적 자본이 주관적 건강에 미치는 종단적 영향. *한국청소년연구*, 29(2), 241-269.

박선웅·우현정. (2015). 다문화 시민성 함양을 위한 고등학교 다문화교육 프로그램 개발 연구. *사회과교육연구*, 22(1), 127-144.

박수미. (2008). 한국청소년의 성평등의식 실태와 일반적 가치와의 관계에 관한 연구. *한국인구학*, 31(3), 85-106.

박형준. (1999). Vygotsky 의 학습에 대한 사회역사적 관점이 학교교육과 사회과교육에 주는 의미. *시민교육연구*, 28, 99-120.

박혜숙. (2019). 공동체의식 변화양상과 개인, 가정, 학교특성이 아동・ 청소년의 공동체의식에 미치는 영향. *교육문화연구*, 25(1), 555-576.

안상수·김인순·최윤정·김금미·최연혁·김보연·김나연. (2012). *성평등 실천 국민실태조사 및 장애요인 연구 (Ⅳ): 초중등 학교생활 영역을 중심으로*. 한국여성정책연구원.

양국진. (2002). *학교 조직의 사회적 자본이 아동의 학교 공동체의식과 학습참여에 미치는 영향*. 한국교원대학교 박사학위 논문.

오욱환. (2013). 사회자본의 교육적 해석과 활용: 콜먼으로부터 그리고 그를 넘어서. *경기: 교육과학사*

옥일남. (2015). 사회과 교과서에 나타난 양성평등교육의 구현 양상 탐색. *시민교육연구*, 47(1), 145-182.

유석춘·장미혜. (2002). 사회자본과 한국사회. *사회발전연구*, 8, 87-125.

유창민. (2018). 우리나라 청소년의 결속형 사회적 자본 형성 변화 과정: 가족, 학교, 지역사회 각 영역별 결속형 사회적 자본 변화궤적과 예측요인 탐색. *보건사회연구*, 38(1), 556-595.

유혜영. (2020). *민주적 학교문화가 청소년의 참여적 시민성에 미치는 영향*. 서울대학교 박사학위 논문.

유혜영. (2022). 학생이 지각한 민주적 학급풍토가 사회적 신뢰에 미치는 영향. *사회과교육*, 61(1), 125-144.

윤미정. (2021). *청소년의 디지털 시민성에 대한 가정과 학교 사회자본의 영향*. 경북대학교 박사학위 논문.

은지용. (2009). 다문화적 인성 발달 이론에 기반한 다문화 학습 모형 탐색. *시민교육연구*, 41(1), 107-139.

이광성. (2010). 양성평등의식 함양을 위한 교육과정 구성 및 효과 연구. *법교육연구*, 5(2), 53-73.

이경상·최항섭·그레이스 정. (2016). 미래 청소년 환경변화에 대한 전망적 연구. *미래청소년학회지*, 13(3), 1-30.

이경윤. (2017). web2. 0 을 활용한 초등 지역화 학습 방안 개발. *시민교육연구*, 49(1), 69-91.

이규재. (2020). 콜만 보고서로부터 형성된 학교효과 개념의 재고찰. *교육사회학*

연구, 30(4), 199-230.
이미나. (2016). 수도권 고교생들의 양가적 성차별주의 실태조사. *시민교육연구*, 48(4), 109-143.
이윤주·유혜영. (2016). 소셜미디어를 이용한 사회 연결망이 청소년 정치사회 참여에 미치는 구조 분석-정치사회 관심과 사회적 자본의 매개효과를 중심으로. *시민교육연구*, 48(1), 139-166.
이은희. (2005). 대학생의 양성평등의식과 의생활 교육내용 실천과의 관련 연구. *한국생활과학회지*, 14(5), 859-869.
이자형·김경근. (2014). 한국 초등학생의 다문화 수용성 영향요인. *교육학연구*, 52(4), 55-81.
이자형·박현준·김경근. (2014). 한국 청소년의 다문화 수용성 영향요인. *교육사회학연구*, 41(3), 5-34.
이재열. (2003). 사회적 자본과 시민의식. *지역사회학*, 5, 41-81.
이재철. (2017). 사회자본과 다문화 수용성에 대한 한국인의 태도 및 인식 분석. *정치정보연구*, 20(2), 275-304.
이정대·이선정·신효식. (2010). 중학생의 양성평등의식에 영향을 미치는 변인. *한국가정과교육학회지*, 22, 15-30.
이정선. (2001). 초등학교에 있어서 학업성공과 사회자본의 관계: 문화기술적 연구. *교육인류학연구*, 4(3), 253-288.
이주영. (2022). 초등학생의 양성평등의식에 관한 연구: 고학년을 중심으로. *한국융합학회논문지*, 13(1), 499-505.
이현철·김근진. (2014). 중학교 학업성취도에 대한 학교 내 사회자본의 효과 분석. *교육사회학연구*, 24, 173-203.
장진아·진웅. (2015). 초등학교 과학 수업의 탐구활동에서 형성되는 교실 규범의 특징에 대한 사례 연구. *한국과학교육학회지*, 35(2), 303-312.
전숙자. (2005). 학급내 친구 연결망과 민주시민성. *시민교육연구*, 37(3), 205-229.
전자배. (2019). *청소년이 인지한 또래집단규범이 집단따돌림 행동에 미치는 영향*. 서울대학교 박사학위 논문.
전현곤. (2011). 교육학에서의 사회자본 논의에 대한 비판적 탐색: 가정의 사회적 자본을 중심으로. *한국교육학연구*, 17(3), 151-174.
전혜숙·전종설. (2018). 가족 및 학교 사회적 자본이 청소년 온라인・오프라인 비행 변화에 미치는 영향. *학교사회복지*, 44, 99-130.
정옥분. (2004). 발달심리학. *서울: 학지사.*

정혜윤·채정현. (2001). 중학교 가정과 교사와 기술과 교사의 양성평등의식과 양성평등교육 실천도 차이. *한국가정과교육학회지*, 13(2), 47-57.

정희진·조아미. (2021). 온라인 성별 혐오표현에 관한 연구-청소년이 사용하는 '김치녀'키워드를 중심으로. *미래청소년학회지,* 18(2), 65-91.

차경수·모경환. (2008). 사회과교육. *서울: 동문사.*

최동숙·전경숙. (2006). 중등학생의 양성평등의식과 기술· 가정 교과 선호도 및 학습효과에 관한 연구. *한국가정과교육학회지*, 18, 39-54.

최윤정·박성정·김효경. (2019). *학교 양성평등 지표를 활용한 교육환경 진단 연구.* 서울: 여성가족부.

최윤정·박성정·장희영·김효경. (2019). *초중등 성평등교육의 요구 현실과 활성화 방안.* 서울: 여성가족부.

최윤정·박수인. (2023). 중등 사회과 교사들의 성평등교육 수업 실천 유형화: 다양성과 맥락성 연구. *시민교육연구*, 55(1), 173-200.

최윤정·박수인·윤노아. (2022). 성평등 교육 실천 경험을 통해 형성된 중등 사회과 '여'교사들의 입장성 연구. *시민교육연구*, 54(1), 107-130.

최유진·이택면·황정임·마경희·주재선·김은지·문희영. (2016). *양성평등 실태조사 분석 연구.* 서울: 여성가족부.

최정윤(2006). *사회 교과서 집필자의 성차별적 태도가 교과서 내용의 성차별성에 미치는 영향 분석.* 서울대학교 박사학위 논문

최종덕. (2007). 사회자본 형성을 위한 시민교육의 방향. *시민교육연구*, 39(4), 135-161.

최준호. (2010). 현대사회와 소외 (疏外): 학교의 사회자본에 관한 고찰: 측정도구 활용 문제를 중심으로. *사회과학연구*, 36(2), 61-87.

최준호·천호성. (2017). 다문화 수용성을 위한 사회과교육의 실천전략 탐색: 교수· 학습 과정안 사례를 중심으로. *사회과교육*, 56(2), 19-34.

최형임·문영경. (2013). 청소년의 공동체의식이 학교생활적응에 미치는 영향: 삶의 만족도의 매개효과를 중심으로. *한국지역사회복지학*, 45, 189-209.

홍영란. (2007). 사회적 자본 지표 개발 및 측정에 관한 연구 (RR2007-16-01). *[KEDI] 연구보고서, 1-206.*

황선영·곽한영. (2012). 사회적 자본으로서 신뢰의 형성과정에서 사회과 교육의 역할. *중등교육연구*, 60(4), 1255-1274.

Allan, J., & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217-228.

Aronson, E. (2016). Social psychology. *Pearson.*

Banks, J. A. (2008). *다문화교육 입문*. 모경환 외 (역). 서울: 아카데미프레스.

Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.

Blankenship, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory & Research in Social Education*, 18(4), 363-386.

Blaskó, Z., P. D., Vera-Toscano, E. (2018) "Civic Attitudes and Behavioural Intentions in the 2016 International Civic and Citizenship Education Study(ICCS): New evidence for education and training policies in Europe," *JRC Science for Policy Report*. (Luxembourg: European Union, Joint Research Centre, 2018).

Bohan, C. H. (2017). Gender and feminist scholarship in social studies research: A dynamic theoretical framework living on the edges. *The Wiley handbook of social studies research,* 227-253.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Cultural theory: An anthology*, 1, 81-93.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard university press. 인간발달 생태학. (이영 역). 경기도: 교육과학사.

Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Clarendon Press.

Cappella, E., Hughes, D. L., & McCormick, M. P. (2017). The hidden role of teachers: Child and classroom predictors of change in interracial friendships. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1093-1124.

Cheong, P. H., Edwards, R., Goulbourne, H., & Solomos, J. (2007). Immigration, social cohesion and social capital: A critical review. *Critical social policy*, 27(1), 24-49.

Cohen, G. A. (2008). *Rescuing justice and equality*. Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard university press.

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public

and private schools. *Sociology of education,* 65-76.

Côté, R. R., Andersen, R., & Erickson, B. H. (2015). Social capital and ethnic tolerance: the opposing effects of diversity and competition. *In Handbook of research methods and applications in social capital.* Edward Elgar Publishing.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton University Press.

Hechter, M., & Opp, K. D. (2001). *What have we learned about the emergence of social norms*? (pp. 394-415). na.

Herreros, F., & Criado, H. (2009). Social trust, social capital and perceptions of immigration. *Political studies*, 57(2), 337-355.

Hurley, R. (2012). The trustworthy leader: The first step toward creating high trust organizations. *Leader to Leader*, 2012(66), 33-39.

Iglič, H. (2010). "Voluntary Associations and Tolerance: An Ambiguous Relationship". *American Behavioral Scientist*, 53 (5), 717-736.

Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction*. oxford: oxford University Press. 현대 정치철학의 이해. (장동진 역). 서울: 동명사.

Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American psychologist*, 36(4), 343.

Lee, V., & Croninger. R.G. (1996). *Social capital and children's development: the case of education*. ED 412 629.

McPherson, K. E., Kerr, S., Morgan, A., McGee, E., Cheater, F. M., McLean, J., & Egan, J. (2013). The association between family and community social capital and health risk behaviours in young people: an integrative review. *BMC public health*, 13(1), 1-13.

Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-25.

Print, M., & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123-149.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The american prospect*, 13(4).

Putnam, R. D. (2000). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy.* Princeton: Princeton University Press. 사회적 자본과

민주주의. (안청시외 역). 서울: 박영사.

Putnam, R. D. (2009). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster. 나홀로 볼링: 사회적 커뮤니티의 붕괴와 소생 . (정승현 역). 서울: 페이퍼로드.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). sage.

Savarimuthu, B. T. R., & Cranefield, S. (2011). Norm creation, spreading and emergence: A survey of simulation models of norms in multi-agent systems. *Multiagent and Grid Systems*, 7(1), 21-54.

Sheppard, B. H., & Sherman, D. M. (1998). The grammars of trust: A model and general implications. *Academy of management Review*, 23(3), 422-437.

Stiglitz, J. E. (2000). Formal and informal institutions. *Social capital: A multifaceted perspective,* 2000, 59-68.

Tong, R., & Botts, T. F. (2018). *Feminist Thought, A more comprehensive Introduction.* New York. 페미니즘 : 교차하는 관점들. (김동진 역). 서울: 학이시습.

Torche, F., & Valenzuela, E. (2011). Trust and reciprocity: A theoretical distinction of the sources of social capital. *European journal of social theory*, 14(2), 181-198.

Uslaner, T. R. (2002). *The moral foundation of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American journal of community psychology*, 36(3-4), 327-341.

Voigt, K. (2020). Relational egalitarianism. *In Oxford Research Encyclopedia of Politics.*

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wise, J., & Driskell, R. (2017). Tolerance within community: Does social capital affect tolerance?. *Social Indicators Research*, 134(2), 607-629.

Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a

theoretical synthesis and policy framework. *Theory and society,* 27(2), 151-208.

Woolfolk. (2013). *Psychology in education*. Harlow: Pearson.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press. 차이의 정치와 정의. (김도균, 조국 역). 서울: 모티브북.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. oxford: oxford University Press. 포용과 민주주의. (김희강, 나상원 역). 서울: 박영사.

부록

종속변수: 1. 다문화 수용성

본인은 다음에 해당하는 사람들이 우리나라로 이민 오는 것을 얼마나 허용해야 한다고 생각하십니까?

문항	절대로 안된다	아주 약간만	어느정도	가능한 많이
외국에 있는 우리 민족 후손들(예: 고려인, 조선족 등)	①	②	③	④
-우리 민족이 아닌 외국인이나 소수민족	①	②	③	④
-빈곤국가(가난한 나라)의 사람들	①	②	③	④

종속변수: 2. 성평등의식

본인이 생각하는 부분과 일치하는 곳에 O표 하여 주십시오.

문항	절대로 안된다	아주 약간만	어느정도	가능한 많이
가족의 생계문제는 남자가 책임져야 한다.	①	②	③	④
여성의 우선적 책무는 아이를 보육하는데 있다.	①	②	③	④

독립변수: 1. 학교 신뢰

다음 문항에서 ( )의 대상(선생님, 친구)에 따라 본인이 생각하는 부분과 일치하는 곳에 ○표 하여 주십시오

문항	대상	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
‘나는 ( )와의 관계에 대해 만족한다.	선생님	①	②	③	④
	친구				
나는 ( )와 비밀이나 나의 감정에 대해 얘기한다.	선생님	①	②	③	④
	친구				
( )는 나를 인정하고, 내가 하는 일을 좋아해 준다.	선생님	①	②	③	④
	친구				
나는 ( )와 자주 놀러 가고, 즐겁게 보내는 시간이 많다.	선생님	①	②	③	④
	친구				

독립변수: 2. 학교 규범

수업시간에 정치적·사회적 이슈를 토론할 때, 다음에 제시된 일들이 얼마나 자주 일어납니까?

문항	전혀 일어나지 않음	거의 일어나지 않음	가끔 일어남	자주 일어남
‘학생들은 공개적으로 선생님 의견에 동의하지 않는다.	①	②	③	④
학생들은 현재의 정치적 사건을 학급차원에서 토론한다.	①	②	③	④
다른 학생들과 의견이 다를지라도 학급에서 자기의견을 표명한다.	①	②	③	④
선생님들이 학생들에게 다른	①	②	③	④

의견을 가진 사람과 함께 이슈를 토론하도록 권장한다				
생님들이 학급에서 이슈를 설명하면서 다양한 관점을 제시해준다.	①	②	③	④

독립변수: 3. 학교 사회연결망

본인이 생각하는 부분과 일치하는 곳에 ○표 하여 주십시오.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나는 그룹 활동을 할 때, 친구의 장점이나 능력을 적극적으로 알려 준다.	①	②	③	④
나는 그룹 활동을 할 때, 활용할 수 있는 새로운 방법을 제시한다.	①	②	③	④
나는 그룹 활동을 할 때, 친구가 다양한 관점에서 생각할 수 있도록 도와준다.	①	②	③	④
나는 그룹 활동을 할 때, 나의 역할에 최선을 다한다.	①	②	③	④
나는 내가 속한 그룹에서 가치 있는 사람이 되기 위해 능력을 최대한 발휘한다.	①	②	③	④
나는 그룹의 문제해결을 위한 구체적인 계획이나 내용을 친구들과 공유한다.	①	②	③	④
나는 그룹에서 발생한 문제를 친구들과 자주 이야기 한다.	①	②	③	④
나는 그룹 활동을 할 때 중요한	①	②	③	④

사항이나 문제점이 생기면 친구들과 함께 해결한다.				

<u>개인 수준</u> 통제변수

1. 성별.

학생의 성별은 무엇입니까?

①남성 ②여성

2. 학업성취도

본인의 학업 성적은 다음의 어디에 해당합니까?

① 상 ② 중 ③ 하

3. 사회·경제적 배경

본인의 가정 형편(경제 수준(은 다음 중 어디에 해당된다고 생각합니까?

① 상 ② 중 ③ 하

4. 정치·사회 이슈에 대한 관심

본인은 다음의 사항들에 대해 얼마나 관심이 있습니까?

문항	전혀 관심 없음	관심 없음	관심 있음	매우 관심 있음
우리나라에서의 정치적 이슈	①	②	③	④
우리나라에서의 사회적 이슈	①	②	③	④

환경 관련 이슈	①	②	③	④

5. 시민적 효능감

본인이 생각하는 부분과 일치하는 곳에 ○표 하여 주십시오.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
나는 또래 친구들에 비해 정치에 대해 많이 알고 있다.	①	②	③	④
정치적 이슈 및 문제를 토론할 때, 나는 항상 토론에 참여 한다.	①	②	③	④
나는 남들이 귀기울일만한 정치적 의견을 가지고 있다.	①	②	③	④
나는 정치에 참여할 것이다.	①	②	③	④
나는 우리나라가 당면하고 있는 정치이슈들을 잘 이해하고 있다.	①	②	③	④

6. 제도 및 기관에 대한 신뢰

본인은 다음의 기관을 어느 정도 신뢰하십니까?

문항	전혀 신뢰하지 않음	신뢰하지 않음	신뢰함	매우 신뢰함
정부	①	②	③	④
정당	①	②	③	④

국회	①	②	③	④
미디어	①	②	③	④

7. 시민운동 참여에 대한 중요성

본인은 좋은 시민이 되기 위해 다음의 행동이 얼마나 중요하다고 생각하십니까?

문항	전혀 신뢰하지 않음	신뢰하지 않음	신뢰함	매우 신뢰함
불공정한 법에 대항한 평화적 항의	①	②	③	④
지역공동체에 유익한 활동	①	②	③	④
인권증진운동	①	②	③	④
환경보호운동	①	②	③	④

<u>학교 수준</u> 통제변수

1. 사회·경제적 배경

본인의 가정 형편(경제 수준(은 다음 중 어디에 해당된다고 생각합니까?

① 상 ② 중 ③ 하

2. 학업성취도

본인의 학업 성적은 다음의 어디에 해당합니까?

① 상 ② 중 ③ 하

3. 학교가 위치한 지역은 어디입니까?

① 서울 ② 부산 ③ 대구 ④ 인천 ⑤ 광주 ⑥ 대전 ⑦ 울산 ⑧ 세종 ⑨ 경기 ⑩ 강원 ⑪ 충북 ⑫ 충남 ⑬ 전북 ⑭ 전남 ⑮ 경북 ⑯ 경남 ⑰ 제주

Abstract

The Effects of School Social Capital on Adolescents' Multicultural Acceptance and Gender Equality Awareness

Hong Seung Pyo
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University

Our society is experiencing an acceleration in the transition to a multicultural society, bringing issues of hatred and discrimination towards multicultural groups, including marriage migrants and foreign workers, as well as social minorities such as the elderly, sexual minorities, and women, presents a significant social and educational challenge. Such animosity and discrimination are observable even within schools, where they contribute to the shaping and reproduction of adolescents' peer cultures. In light of these circumstances, understanding the attitudes of adolescents towards gender and multicultural members and exploring educational strategies to cultivate positive attitudes become crucial tasks.

This study examines the theoretical discussions on adolescents' multicultural acceptance and gender equality awareness and proposes

school social capital as a means to enhance gender equality awareness and multicultural acceptance. Within the school context, social capital refers to the concept that social networks formed by individuals can not only alleviate conflicts between individuals or between individuals and groups but also realize social equality. Therefore, this research set two main hypotheses and six sub-hypotheses based on 'Youth Competence Measurement and International Comparative Research III,' a data set of middle and high school students conducted by the Korean Institute for Youth Policy.

<Main Hypothesis 1>: School social capital will influence adolescents' multicultural acceptance.
<Sub-hypothesis 1-1>: Trust in school members will positively influence multicultural acceptance.
<Sub-hypothesis 1-2>: School norms will have a positive impact on multicultural acceptance.
<Sub-hypothesis 1-3>: School social networks will have a positive influence on multicultural acceptance.

<Main Hypothesis 2>: School social capital will influence adolescents' gender equality awareness.
<Sub-hypothesis 2-1>: Trust in school members will positively influence gender equality awareness.
<Sub-hypothesis 2-2>: School norms will have a positive impact on gender equality awareness.
<Sub-hypothesis 2-3>: School social networks will have a positive influence on gender equality awareness.

To test these hypotheses, this study applies a two-level multilevel

modeling approach, aiming to overcome the methodological limitations of previous research that investigated the effects of school education and citizenship. This approach allows a thorough examination of how individual-level and school-level variables significantly affect adolescents' multicultural acceptance and gender equality awareness and determines their distinct impacts. Through this analysis, this study assesses whether school-level variables show meaningful influence on adolescents' values and attitudes.

The results and implications for civic education are as follows: First, among the sub-factors of school social capital, school norms and trust in school members were found to have a significant positive impact on multicultural acceptance. This indicates that cultivating an open classroom environment and fostering trust between school members effectively enhances adolescents' multicultural acceptance. Considering that trust in school members is linked to improved multicultural acceptance, educational experiences that promote respect and trust among school members in civic education can be a foundation for fostering multicultural acceptance.

Second, school norms were found to have a significant positive impact on gender equality awareness. Specifically, as students perceive a more open atmosphere in classrooms for expressing their opinions, their gender equality awareness increases. Therefore, to nurture desirable citizenship in adolescents, it is necessary to systematically create a school norm structure that encourages students to express their opinions openly and actively listen to and respect others' views in civic education.

Third, school social networks were not found to have a significant impact on multicultural acceptance and gender equality awareness. This suggests that emphasizing participation in school activities alone

may not be sufficient to promote positive attitudes towards minorities and gender equality. Instead, designing school participation activities that encourage cooperation and interaction among individuals from diverse backgrounds and supporting the formation of positive interpersonal relationships and normative structures within schools are crucial.

In conclusion, given the findings of this study, the formation of school social capital should be actively considered as an educational approach for adolescents to grow into outstanding citizens through their school experiences

keywords : School Social Capital, Social Capital, Multicultural Acceptance, Gender Equality Awareness, Citizenship Education, social studies education

Student Number : 2019-31594