



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](#)

석사학위논문

글로벌시대 조선족정체성 향상을
위한 조선족학교의 교육

제주대학교 교육대학원

교육행정전공

김 설 령

2015년 8월

글로벌시대 조선족정체성 향상을 위한 조선족학교의 교육


지도교수 이 인 회

김 설 령


이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2015년 8월

김설령의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 이동진 

위 원 박정환 

위 원 이인회 

제주대학교 교육대학원

2015년 8월

【국문초록】

글로벌시대 조선족정체성 향상을 위한 조선족학교의 교육

김 설 령

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 이 인 회

통계청(2007)에 따르면 조선족 인구는 대략 2,190,000명으로 중국의 소수민족 중에서 인구가 13번째로 많은 민족이다. 중국조선족의 이주역사는 길지 않지만 질적인 면에서 교육열이 높고 문화소양이 높은 민족으로 널리 알려져 있으며 중국에서 매우 높은 교육수준을 보여주고 있다. 21세기의 정보화 사회의 도래와 중국의 개혁개방의 도시화가 가속화됨에 따라 조선족의 활동범위는 중국, 한반도, 아시아를 넘어 전 세계로 확장되었고 조선족구성원들은 중국공민, 한민족과 세계인 사이에서 정체성혼란을 겪게 되었다. 조선족사회에서 조선족 학교교육은 조선족사회의 영위와 정체성 및 민족문화를 전승 및 발전시키는 중요한 매개이다. 따라서 조선족정체성 혼란은 조선족 학교교육으로부터 출발하여 조선족정체성에 대하여 시사점을 마련하는 것이 시급하다.

연구의 목적은 글로벌 시대를 맞아 연변지역 교사와 학생들이 인식하는 정체성을 조사하여 조선족정체성 향상을 위한 학교교육에 대한 시사점을 제시하는데 있다. 이를 위해 2015년 3월23일부터 28일까지 연변지역 용정시와 연길시의 6개 중·고등학교 938명의 학생과 214명의 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 자료 분석방법은 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 관련변수들의 기술통계, 차이

검증, 일원배치 분산분석과 다중회귀분석을 실시하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 무엇보다 학생과 교사의 민족정체성을 높일 필요가 있다. 특히 분석결과에서 민족정체성에 대한 이해도가 낮은 남학생과 중학교 교사의 조선족정체성에 대한 인식(민족정체성+국민정체성)을 높일 수 있도록 노력하여야 한다. 따라서 이를 위하여 교사는 민족정체성을 향상시키기 위하여 정규수업 혹은 교육과정 외 현장답사 등 다양한 교수방법을 탐색하고 활용하여 학생들에게 민족정체성에 관한 내용을 설명하거나 이해시킬 필요가 있다. 우선적으로 고려할 것은 왜 민족정체성이해가 필요한가에 대해 학생들의 이해를 높이는 방안이 강구되어야 한다.

둘째, 조선족교사들은 우선 학교교육 과정을 잘 이해하고 정체성문제에 관심을 가지고 정체성교육을 중시하여야 할 시점에서, 교사가 학교교육 과정에 대하여 낮게 인식한다는 것은 정체성교육에도 부정적 영향을 미칠 것이기 때문에 교사들이 학교교육 과정에 대한 인식을 높일 필요가 있다. 따라서 조선족정체성 교육은 학교교육활동에서 우선적으로 교육이념의 재정립으로부터 출발할 필요가 있다. 또한 교사들이 서로 협력하여 조선족정체성 향상을 적극적으로 추진할 수 있도록 자율권을 보장하는 의사결정체계를 시급히 마련해야 한다.

셋째, 조선족학교에서 조선족정체성에 대한 인식을 향상시키기 위해서는, 학교구성원들의 민족정체성과 글로벌정체성에 대한 인식을 제고시킬 필요가 있다. 또한 조선족정체성에 대한 인식을 높이는 학교교육활동을 더욱 활발하게 진행하고 아울러 조선족정체성을 강화시키기 위한 학교교육환경을 더욱 개선시켜야 한다. 따라서 조선족정체성 향상을 위해서는 교육과정 변화 등의 제도적 변화도 물론 뒤따라야 하겠지만, 조선족정체성 향상을 위한 스토리텔링, 역할놀이, 동아리활동 등의 프로그램을 단계별로 구성해 보는 방안도 고려할 수 있다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 문제	3
3. 연구의 제한점	3
4. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	6
1. 글로벌 시대와 세계시민성	6
가. 글로벌시대	6
나. 글로벌시대의 교육	7
다. 세계시민성	14
2. 조선족정체성	15
가. 정체성의 정의	15
나. 조선족정체성	17
3. 조선족학교의 교육	26
가. 중국의 교육체제	26
나. 조선족 학교	29
다. 조선족정체성 교육	36
III. 연구방법	38
1. 연구 대상	38
2. 연구 도구	40
가. 조선족정체성 척도	40
나. 학교교육 척도	40
3. 조선족정체성 학교교육의 분석모형	41
4. 자료 분석	42

IV. 연구결과 및 해석	43
1. 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성	43
가. 학생이 인식하는 조선족정체성	43
나. 교사가 인식하는 조선족정체성	46
다. 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성의 차이	50
2. 학생과 인식하는 조선족 학교교육	52
가. 학생이 인식하는 조선족 학교교육	52
나. 교사가 인식하는 조선족 학교교육	56
다. 학생과 교사가 인식하는 학교교육의 차이	61
3. 학교교육 과정변인이 조선족정체성에 미치는 영향	63
가. 상관관계	63
나. 회귀분석	65
V. 결론 및 제언	69
1. 요약 및 논의	69
2. 결론	72
3. 제언	73
참고문헌	75
ABSTRACT	79
부록 1. 조선족정체성에 대한 인식 조사 설문지(교사용)	82
부록 2. 조선족정체성에 대한 인식 조사 설문지(학생용)	88

표 목차

<표 II-1> 세계교육의 연구 영역 및 내용	8
<표 II-2> 세계교육의 내용	8
<표 II-3> 다문화 교육의 내용	9
<표 II-4> 글로벌교육의 총체적의미	13
<표 II-5> 정체성 정의	17
<표 II-6> 조선족정체성 관련 석·박사학위논문 간행 상황	19
<표 II-7> 조선족정체성 정의	22
<표 II-8> 중국의 초급중학교 학년별 시간 배당표	28
<표 III-1> 설문지의 배부, 회수 및 유효 응답률	38
<표 III-2> 학생의 인구통계학적 특성	39
<표 III-3> 교사의 인구통계학적 특성	39
<표 III-4> 조선족정체성 척도 하위요인별 설문내용	40
<표 III-5> 조선족 학교교육 과정변인 척도 하위요인별 설문내용	41
<표 IV-1> 학생의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이	43
<표 IV-2> 학생의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이	44
<표 IV-3> 학생의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이	45
<표 IV-4> 교사의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이	47
<표 IV-5> 교사의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이	48
<표 IV-6> 교사의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이	49
<표 IV-7> 교사와 학생의 조선족정체성 하위요인에 대한 인식의 차이	50
<표 IV-8> 학생의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이	52
<표 IV-9> 학생의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이	53
<표 IV-10> 학생의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이	54
<표 IV-11> 학생의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이	56
<표 IV-12> 교사의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이	57
<표 IV-13> 교사의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이	58

<표 IV-14> 교사의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이	59
<표 IV-15> 교사의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이	60
<표 IV-16> 교사와 학생의 학교교육 과정변인에 대한 인식의 차이	61
<표 IV-17> 조선족정체성과 학교교육 과정변인간의 상관관계	64
<표 IV-18> 조선족정체성에 대한 학교교육 과정변인의 회귀분석	65
<표 IV-19> 학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향	66

그림 목차

[그림 II-1] 총체적의미의 글로벌교육	13
[그림 II-2] 1677-1881년 조선족정체성(1677-1881년: 개방적정체성)	23
[그림 II-3] 1910-1931년 조선족정체성(1910-1931년: 개방적정체성)	23
[그림 II-4] 1910-1931년 조선족정체성(1910-1931년: 폐쇄적정체성)	24
[그림 II-5] 1978-현재 조선족정체성(1978-현재: 개방적정체성)	25
[그림 II-6] 중국 학교제도	27
[그림 II-7] 조선족 학교 개념도	29
[그림 II-8] 00고등학교 조직도	30
[그림 III-1] 조선족 학교교육 분석 모형	42
[그림 IV-1] 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성 하위요인의 평균 비교	51
[그림 IV-2] 학생과 교사가 인식하는 학교교육 과정변인 하위요인의 평균 비교	63

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

중국은 23개성, 5개자치구, 4개직할시, 2개특별자치구로 편성되어 주민족인 한족과 55개 소수민족으로 구성된 다민족국가이다. 이중 소수민족은 약 8,500만명으로 전국 총인구의 8%가 된다. 조선족은 소수민족의 하나로 그 인구가 200만명쯤되며 55개 소수민족 가운데 인구가 13번째로 많은 민족이다. 중국 내 조선족이 가장 밀집된 형태로 거주하고 있는 연변지역의 조선족인구는 2010년 73.7만 명이며, 이는 중국 내 전체 조선족인구의 40.3%에 해당된다. 연변조선족자치주의 면적은 42,700km²으로 2010년의 인구밀도(km²당)는 17.3명으로 계산된다. 한국(남한)의 절반에 조금 못 미치는 면적에 한국인구의 1.5%에 해당하는 조선족 인구가 거주하는 셈이다(통계청, 2012). 전 세계의 1/12의 인구를 포용하고 있는 커다란 땅덩어리에서 조선족의 존재는 그야말로 아주 미미한 존재에 불과하다. 그러나 중국의 조선족은 그 질적인 면에서 교육열이 높고 문화소양이 높은 민족으로 알려지고 있으며 중국에서 매우 높은 교육수준을 보여주고 있다(황기우, 2004). 연변조선족자치주는 중국에서 30개자치주중의 하나로서, 조선족의 집거지 일 뿐 만 아니라, 이 지역은 조선족의 문화중심지이고 전체 조선족의 사회문화적 기반이 되고 있다.

연변조선족의 이주역사는 이미 150년을 넘어서고 있다(김해영, 2014). 이주 정착과 함께 집단 거주를 시작한 조선족은 점차 지역적, 정치적, 경제적, 문화적, 교육적 역량을 두루 갖춘 민족공동체를 형성 및 발전시키면서 조선족사회를 이루었다. 교육의 사회적 기능을 크게 사회와 문화의 보존, 개조 및 통합이라고 할 때 조선족이 중국 주류민족인 한족으로의 동화를 극복하고 민족성을 유지하면서 조선족사회를 영위할 수 있었던 가장 중요한 요인이 민족교육의 역할이라고 해야 할 것이다. 연변조선족사회에 있어 조선족 학교교육은 민족교육으로서 그동안 교육의 사회적 기능을 충분히 잘 발휘하여 왔다. 그러한 노력으로 오늘날 연변조

선족사회는 유아교육으로부터 고등교육에 이르기까지 조선족 교육이 체계를 완벽히 소유할 수 있게 되었다. 또한 조선족은 중국에서 교육을 중요시하고 문화수준이 높은 소수민족으로 널리 알려져 있다(김해영, 2014).

1992년 개혁개방 전까지 중국의 조선족교육에 있어서 민족교육 문제는 논의의 중심에 있지 않았다. 중국이란 거대한 국가가 세계와 담을 쌓고 사는 동안에 조선족은 자민족의 울타리 안에서 농경사회를 토대로 단일민족교육을 추진하여 왔기에 민족문화의 핵심인 언어와 문자는 고스란히 간직하여 왔었다. 또한 비교적 전통적이고 보수적인 교육적 환경을 가지고 있을 당시에는 정보의 교류가 제한되어 있었으므로 조선족은 민족정체성에 대해 굳이 교육을 거치지 않고서도 공동체 생활이나 가정생활에서 자연스럽게 인지될 수 있었다.

그러나 21세기의 정보화 사회의 도래와 중국의 개혁개방의 도시화가 가속화됨에 따라 한반도의 한국과 북한 등 모국과 교류가 활발해지면서 조선족공동체 구성원들은 민족정체성에 대해 혼란을 겪게 되고 조선족의 민족교육은 심각한 위기에 직면하게 되었다. 더욱이 중국의 대도시나 연해지역으로 이동한 조선족은 대부분 한국기업에 취직하여 있으면서 한국의 영향을 크게 받게 되었다. 그러면서 한국과의 관계, 북한과의 관계, 중국과의 관계 등 다양한 관계를 중심으로 정체성에 대한 다양한 견해들이 등장하였고 그 가운데 일부는 이미 <한국화> 또는 <한족화>되기 시작하기도 했다(김해영, 2014).

개혁개방이 추진된 후 ‘코리아드림’으로 많은 조선족들이 경제적인 추구로 노동력투자 위주로 한국으로 몰려왔다. 현재 그들의 2, 3세대인 자녀들은 단지 취업목적이 아닌, 한민족이 살고 있는 한국에서 학문을 쌓기 위하여 유학을 오는 지식인들도 많아지고 있는 추세¹⁾이다. 한국에 직접 몸을 담고 유학생생활을 하는 조선족 학생들은 한국과 중국 사이에서 자신이 중국내에서는 경험할 수 없는 정체성 혼란을 겪게 된다. 이는 중국 내에서 겪게 되는 <한국화>, <중국화>라는 정체성 혼란과는 달리 국경을 초월한 <글로벌화>라는 요소가 삽입되어 또 다른 정체성 혼란인 것이다.

1) 출입국·외국인 정책본부의 <2009 연도별 유학생 증감 추이 보고서>에 따르면 2004년 총 14,407명이었던 유학생은 2008년 52,631명으로 대략 3.65배 증가하였다. 이중 1999년 271명으로 전체 유학생 수의 5.5%를 차지했던 조선족 유학생은 2008년 3,404명으로 전체 유학생의 15.5%를 차지하고 있다.

연변조선족사회에서 조선족 교육은 조선족사회의 영위와 정체성 및 민족문화를 전승 및 발전시키는 중요한 매개이다(김해영, 2014). 따라서 조선족정체성 혼란은 다름 아닌 조선족 학교교육으로부터 출발하여 체계적으로 정체성 교육 방안을 마련하는 것이 시급하다.

이러한 맥락에서 본 연구의 목적은 글로벌 시대를 맞아 연변지역 교사와 학생들이 인식하는 정체성을 조사하여 조선족정체성을 향상하기 위한 학교교육에 대한 시사점을 도출하여 제시하는 데 있다.

2. 연구의 문제

이러한 연구목적에 바탕으로 본 연구는 연변지역 중·고등학교의 학생과 교사를 대상으로 조선족정체성에 대한 인식을 조사하여 학교교육에서 조선족정체성을 향상하기 위한 학교교육에 대한 시사점을 마련하기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 연변지역 학생과 교사의 배경변인에 따라 조선족정체성은 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 연변지역 학생과 교사의 배경변인에 따라 학교교육의 과정변인은 어떠한 차이가 있는가?

셋째, 학교교육의 과정은 조선족정체성에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있다.

첫째, 이 연구는 조사대상을 연변지역 중·고등 조선족학교를 대상으로 한정하였기 때문에 연구결과를 일반화시키기에는 한계를 지니고 있다.

둘째, 이 연구에 사용된 설문지는 표준화된 검사도구가 아니라 연구자가 관련

문헌과 선행연구 결과를 참고로 작성하였기 때문에 타당도와 신뢰도에서 제한이 있다.

셋째, 이 연구는 연변지역에서 진행된 것이 아니라 한국에서 연구가 진행되었기 때문에 참고자료가 제한되어 있고 설문조사를 진행하는 과정에서 배포하고 회수하는 과정에 있어서 한계를 지니고 있다.

4. 용어의 정의

가. 글로벌시대

글로벌시대는 국적과 국경의 의미가 점점 약화되고 있는 시대, 국가 간 상호 의존의 필요성이 증대하고 있는 시대, 그리고 어떤 국가도 홀로 살아갈 수 없는 시대를 의미한다. 다시 말하면, 국적에 상관없이 인재를 기르고 그 인재가 국가에 기여하도록 하는 시대이다(김태완, 2013).

나. 세계시민성

세계시민성은 특정 정치공동체의 구성원인 시민들이 갖추어야 할 자질 내지 태도 등을 의미하는 바, 시민참여, 시민정신, 시민으로서의 책무와 도덕성 같은 내용을 수반한다. 요컨대 시민성은 특정 정치공동체의 구성원으로서 사회적 역할 수행과 참여를 위해 필요한 품성과 자질을 의미하는 공적 성격을 지닌 개념이다(변중헌, 2014).

다. 정체성

정체성(identity)이라는 말은 프로이트(Sigmund Freud)로부터 시작하여 에릭슨(Erik H. Erikson)에 의하여 개념화된 용어이다. 원래 라틴어의 *identitas*에서 유래한 것으로 “전적으로 동일한 것이다,” “그 사람에 틀림없는 본인이다,” “그것이 자기 자신,” “정체” 등의 의미를 지니고 있다(박아청, 1984). 다시 말하면 정체

성은 “나는 무엇인가,” “나는 누구인가”라는 질문에 대한 대답이다. 이 말은 나는 무엇과 동일하다는 것을 의미한다.

라. 조선족 학교교육

조선족 초·중등학교는 6-3-3학제이고 9년제 의무교육을 실시하고 있다. 조선족 교육은 교육목표의 단일성, 교육내용의 보편성과 민족성, 단일 민족학교 운영형태, 이중언어 교육 등으로 특징지어 볼 수 있다(조윤덕, 2001).

II. 이론적 배경

본 연구는 글로벌시대 연변지역 교사와 학생들이 인식하는 정체성을 조사하여 조선족정체성 향상을 위한 학교교육에 대한 시사점을 도출하여 제시하는 연구로서 본 장에서는 이론적 배경으로 글로벌시대와 세계시민성, 조선족정체성 및 조선족 학교교육에 대하여 알아보았다.

1. 글로벌시대와 세계시민성

가. 글로벌시대

글로벌화는 다양한 맥락에서 사용되는 개념으로 그 내용과 특성, 원인과 결과에 대해서 여러 관점이 제기되고 있다. 글로벌화는 그동안 서로 달랐던 사회가 전 세계적으로 서로 밀접한 관계를 갖는 연속적인 과정을 일컫는다(박성인, 2012).

오늘날 글로벌화는 경제, 정치, 문화, 환경 모두가 하나의 지구적인 울타리 내로 동질화되어가는 현상을 지칭한다. 각종 통신 기술의 발달, 지구적 기업의 활동, 보편 문화의 확산 등으로 인해 지구의 시공간은 하나로 압착이 되고, 이러한 현상들은 영토를 중심으로 하는 근대 국민 국가의 경계를 허물고 지구촌의 통합을 촉진시키게 되었다. 국제화가 국가들이 분명히 구획된 경계를 갖는 개별적 민족 단위로 남아있다는 가정에 기반을 둔다면 글로벌화는 국제와 국내의 구분이 붕괴되고 해체되는 과정을 의미한다고 볼 수 있다(박성인, 2012).

Giddens(1998)는 글로벌화는 개인을 국민국가의 권력에서 벗어나게 하고, 개인과 지방의 정체성을 다시 일깨우는 새로운 가능성을 창출한다고 주장하였다. 또한 글로벌화를 하나의 지향점으로 파악하면서 지역문화 의식과 주권을 활성화하는 계기가 된다고 강조하면서 우리는 폐쇄적 민족주의나 자민족 중심주의 대신 다원적 세계, 바람직한 세계 공동체를 지향해야 한다고 주장한다. 또한 Roberstone(1990)은 글로벌화는 공간적으로 세계가 하나의 장소가 되는 과정을

취하고 내용적으로는 지구적 의식(the consciousness of the globe)을 획득하는 것을 의미한다고 주장한다. 로버스톤은 글로벌화로의 역사적 이행, 즉 진정한 의미의 글로벌화는 최근에 와서야 가능해졌다고 주장한다. 지구적 의식(생태환경, 건강, 인간주의적 관심)의 고조화, 지구적 조직이나 운동의 증가, 문화 다양성, 다인종성 등이 개인의 정체성을 복잡하게 만들기 시작했다고 주장한다.

글로벌시민사회의 도래와 함께 사회 구성원은 다층적이고 복합적인 새로운 정체성 형성의 문제에 직면하게 된다. 정치권력의 지배를 받던 기존의 체제가 글로벌화의 도전을 받고 무너지며 정체성에 대한 논의가 집중적으로 분출하기 시작했다. 기존에 정체성을 형성하던 요소들이 이완 또는 해체되고, 새로운 정체성을 형성하는 요소들이 등장하면서 개인을 규정하는 집합적 범주의 층위가 다양해졌고, 개개인은 자신을 어디에 위치시켜야 하는지 혼란스러워졌다.

나. 글로벌시대의 교육

글로벌교육은 글로벌 다문화사회에서 시민형성을 왜, 무엇으로, 어떻게 해야 하는가의 문제이다. 교육이란 한 사회에서 함께 잘 살아가는 방법을 학교에서 배우는 과정이고, 글로벌이란 교육의 범주를 의미한다. 따라서 글로벌교육이란, 나, 이웃, 학교, 지역사회, 지방, 국가, 지역, 세계 차원에서 공존하고 공영하는 방법을 배우는 과정이 되어야 한다. 결국 글로벌교육 개념화의 핵심은 글로벌 시민성(global citizenship)의 성격을 규명하는 일로부터 비롯되는 것이다(김용신, 2009).

Hanvey(1982)는 세계교육에서 다루어야 할 개념 영역으로 인간의 인식의 다양성 인정, 지구촌 제 조건들의 이해, 간문화적 지각, 세계체제들의 역동성에 대한 이해, 대안과 선택의 중요성에 대한 지각 등의 개념 영역을 들고 있다. 또한 Kniep(1986)은 지구촌적 관점을 위해서는 상호의존, 변화, 문화, 희소성, 갈등(분쟁)이라는 5개의 개념에 대한 학습이 이루어져야 한다는 견해를 제시하면서 이러한 개념의 학습을 위해 <표 II-1>과 같이 “보편적인 인간 가치, 세계 시스템, 지구촌 이슈와 문제, 세계사”의 사회과 연구영역과 내용을 제시하고 있다.

<표 II-1> 세계교육의 연구 영역 및 내용

연구영역	연구내용
인간적가치	<ul style="list-style-type: none"> - 인간답다는 것의 의미를 명확히 하는 보편적인 가치 - 독자적인 세계관에 공헌하는 다양한 가치 - 인간의 가치와 행동의 관계
세계시스템	<ul style="list-style-type: none"> - 지구적 규모의 경제적, 정치적, 생태적, 기술적인 시스템 속에서 생활하고 있다는 사실 - 세계적으로 역동적인 지식 - 서로 다른 세계 시스템의 관련성
지구촌 이슈와 문제	<ul style="list-style-type: none"> - 평화와 안전에 대한 논쟁 - 지역적 혹은 지구촌적인 환경문제 - 국내적 혹은 국제적인 개발문제 - 식량과 기아문제, 인권문제 - 교육과 문자 해독 문제 - 경제문제 - 분배문제 - 도시화문제, 교통 및 의사소통문제 - 군사문제 - 이슈와 문제의 상호 연관성 - 세계적인 건강과 인구의 문제 - 의존과 관련된 문제
세계사	<ul style="list-style-type: none"> - 보편적 혹은 다양한 가치의 진전 - 시간의 경과에 따른 세계시스템의 사적 발전 - 현대의 지구촌 문제의 전제나 원인

※ 출처: 박남수 외(2007: 219)를 재구성함.

김기정(1997)은 세계화에 대한 교육적 대응은 ‘세계교육’ <표 II-2>과 ‘다문화교육’ <표 II-3>으로 설명된다. 인권·자유·정의와 같은 보편적인 가치에 대한 인식과 이를 통한 국가 간 이해와 협력, 그리고 평화를 도모하기 위한 세계교육은 제2차 세계대전 이후 새로운 세계질서와 국가적 위상에 걸 맞는 교육에 대한 요구로 등장하였다. 세계교육은 세계를 단순히 국가들의 집합 또는 국민들의 집합이 아닌 상호의존적인 체제로 바라보게 하는 시각을 제공하였으며 상호의존이 심화되어 가는 국제사회에 대한 이해력을 향상시키는 것을 목표로 하였다.

<표 II-2> 세계교육의 내용

주요주제	하위범주	관련내용
개념적 주제	상호의존	인과관계, 공동체, 교환, 정부, 집단, 상호작용, 체제

	변화	적응, 원인/결과, 개발, 발전, 성장, 혁명, 시대
	문화	적응, 미학, 다양성, 언어, 규범, 역할, 가치, 장소/시대
	희소성	갈등, 탐험, 이민, 기회비용, 정책, 자원, 특화
	갈등	권위, 협력, 경쟁, 이익/입장, 정의, 권력, 권리
현상적 주제	행위자와 구성요소	국가, 조직, 종교문화적 집단, 주요인물, 기관
	주요사건	역사적/현시대적 사건들
	평화와 안전	군비경쟁, 동서관계, 테러, 식민주의, 민주주의/전체주의
지속적문제 성 주제	국가(국제) 개발	기아와 빈곤, 인구과잉, 남북관계, 기술독점, 외채위기
	환경문제	산성비, 오염화, 열대림 파괴, 핵폐기물처리, 어업권 유지
	인권	인종차별, 조국, 정치적 감금, 종교적 박해, 망명

※ 출처: 배미애(2004: 109)를 재구성함.

<표 II-3> 다문화 교육의 내용

주요 학자	교육 내용
Banks & Banks(2001)	성·인종·민족·언어·사회계층·종교·예외성
de Melendez Beck & Fletcher(2000)	국적·민족·인종·종교·사회계층·언어·성·예외성·연령
채정란(1999)	문화·협력·편견·정체성·평등성·다양성
Tiedt & Tiedt(1990)	문화·사회적 지위·인종·정체성·민족·집단명
양옥승(1997)	정체성·다양성·문제해결력
de Melendez & Ostertag(1997)	문화·민족과 인종·편견과 불평등·협력
조연순(1996)	지식·기술·태도
Hall & Rhomberg(1995)	능력·나이·외모·신념·계층·문화·가족구성·성·인종·성적관심
Banks(1994)	인간관계·적응·충돌·권력·협동·사회적조절·문화적 변화·전통·다양성·가치·상호의존

※ 출처: 배미애(2004: 111)를 재구성함.

유네스코는 세계교육을 ‘국제이해·국제협력 및 국제평화를 위한 교육, 인권과 기본적 자유에 대한 권고’라고 규정하고 있다. 그러나 국가 또는 개인적 차원에서 국제관계를 어떻게 규정하느냐에 따라 세계교육의 개념 및 목적, 내용이 다양하게 정의될 수 있다. 1994년 NCSS가 제시한 내용에 의하면 글로벌 교육이란 “인류가 문화, 인종, 지구와의 사이에서 서로 관련을 갖고 있다는 사실을 교육하는 것”이라고 정의하였으며, 세계화 사회에서 학생들은 인간적이고, 합리적이며, 참여하는 세계시민(World citizen)이 될 수 있도록 하여야 한다고 하였다.

배한국(2003)은 글로벌교육은 국가가 국민형성에 주력해 온 종래의 전통교육을 초월해서 지구촌 사회에서 살아갈 수 있는 “지구인”으로서 갖추어야 할 “지구시민성”까지 포함하는 높은 차원의 시민성을 갖추는 것이다. 또한 신현국(1998)은 글로벌 교육을 크게 4가지 범주로 구분하고 있는데, 첫째, 초국가적 이념을 중심으로 한 국제이해교육. 둘째, 세계적 문제 해결 중심의 글로벌 교육. 셋째, 이문화 경험 중심의 다문화교육. 그리고 마지막으로 3가지 유형을 포괄하는 총체적 의미의 글로벌교육을 들고 있다.

1) 초국가적 이념 중심의 국제이해교육

초국가적 이념 중심의 글로벌교육으로 대표되는 것은 유네스코가 추진해 온 국제이해교육이다. 국제이해교육은 전쟁을 부정하고 평화를 추구하는 교육사상에 기초하고 있다. 이를 위해 유네스코는 국가주의 시민의식의 확장과 발전과정에서 세계시민육성을 교육적인 인간상으로 제시하고 있다. 유네스코가 추진해 왔던 국제이해교육의 핵심적인 목적은 국제평화, 국제협력, 기본적인 인권신장 등과 같은 초국가적 이념에 바탕을 두고 있다. 국제이해교육에서 제시하고 있는 목적 및 목표의 구조를 보면 ‘평화-문화-국민’을 한 묶음으로 하여 구성되어 있음을 알 수 있다. 따라서 이러한 목적을 위한 교육은 ‘UN-타국-인권’으로 구상된다.

유네스코 국제이해교육의 추상성에 대한 비판과 함께 1960년~70년대에는 인구, 식량, 자원, 에너지, 환경 등 세계적 차원에서 대처해야 할 세계공통의 중요 문제들이 대두되기 시작하였다.

2) 세계적 문제 해결 중심의 글로벌 교육

가) 인권교육

유네스코는 1978년 인권교육에 관한 정보 교환과 개선 방법을 검토하기 위해 비엔나에서 인권교육 국제회의를 개최하였는데 이 회의에서 제시하고 있는 인권교육의 목적은 (1) 인권에 포함되어 있는 관용, 존중, 연대적 태도를 기르는 일 (2) 국내외의 인권에 관한 지식과 인권 옹호조직에 대하여 가르치는 일 (3) 국내

및 국제사회에서 사회적, 정치적으로 인권을 획득할 수 있는 방법을 인식시키는 일 등으로 제시되고 있다. 1980년대에는 이에 더하여 인권의 일부로서 개발도상 국가에 있어서의 개발권, 환경권에 대한 주장이 등장하였고 국제적으로도 승인되었다. 인권의 개념은 이와 같이 확대되어 왔다는 것은 글로벌교육의 영역이 새로운 국제적 교육 과제의 영역, 예를 들면 평화교육, 개발교육, 환경교육 등의 영역을 흡수, 보충, 확대하여 왔음을 의미하는 것이다.

나) 평화교육

1950년대의 갈등 연구, 또는 평화 연구는 폭력, 테러, 고문, 혹은 전쟁과 같은 직접적인 폭력에 중심을 둔 전쟁이 없는 상태와 같은 소극적인 의미의 평화 개념이었다. 1960년대에 발전하기 시작한 평화 연구는 구조적, 간접적 폭력이라는 개념을 확충해 가면서 인권과 개발이 평화문제의 중요한 요소가 되었으며 그리하여 평화의 개념이 확대되어 갔다. 평화교육은 가치규범적 교육이며, 인권교육과 밀접한 관련을 갖는다. 평화롭고 공정한 세계, 정의로운 사회를 목적으로 하는 평화교육은 인류가 당면한 중요문제에 대한 학습의 하나이지만 이것은 지적인 학습이라기보다는 문제해결의 행동을 목적으로 하는 가치규범을 확립하는 것이 되지 않으면 안 된다.

다) 인구교육

1930년대 후반 스웨덴과 미국에서 시작된 인구 교육은 출생률 저하로 “젊은층의 결혼과 출산을 장려하고 이들로 하여금 국가의 장래와 복지에 책임감을 갖도록 한다”는 목적으로 시작되었으나 제2차 세계대전 이후에는 인구증가 억제에 목적을 둔 인구교육이 제기되었다. 유네스코의 인구교육의 개념과 방법에 관한 국제적 연구사업에서 인구교육의 목적을 학습자에게 현재의 인구 상황, 그러한 상황을 유발시키는 원인 및 그것이 학습자 자신과 가정, 지역사회, 국가사회는 물론 세계사회의 현재와 미래에 미치는 영향을 이해하고 평가하고 이를 바탕으로 인구문제 해결에 필요한 지식, 기능, 태도 및 가치관을 갖도록 하여야 한다고 규정하고 있다.

라) 개발교육

개발교육은 지구 전체의 남북 문제의 해결없이는 인류의 행복과 발전을 기대할 수 없다는 인식에서 시작되었다. 초기 개발교육은 선진국의 개발도상국에 대한 일방적인 개념, 즉 개발도상국에 대한 문제를 가르치는 것이 개발교육이라고 생각하는 측면에서, 점차 상호간의 관계 및 세계 전체의 공정한 개발이라는 측면을 고려하게 되었다. 그리하여 남북격차의 현상과 원인 이해, 공정한 개발 연구, 그러한 개발에 참여하려는 태도와 기능의 양성이 개발교육의 핵심이 되었으며, 발전 단계에 따른 상호의존의 현상 및 선진국과 개발 도상국간의 생활과 문화, 인간의 가치 및 평등성에 대한 학습이 개발교육에 포함되기 되었다.

마) 환경교육

국제연합 환경프로그램(UNEP)은 유네스코와 공동으로 1975년부터 국제환경교육 프로그램을 발족시켰다. 국제연합 환경프로그램은 환경교육의 목적으로서 “환경 및 환경에 관련된 문제에 많은 사람들이 관심을 갖도록 함은 물론 현재의 문제 해결, 새로운 문제 발생의 예방을 목적으로 개인 및 집단으로 활동하기 위하여 지식, 기능, 태도 및 동기를 갖고 행동하는데 있다” 라고 밝히고 있다.

3) 이문화 경험 중심의 다문화교육

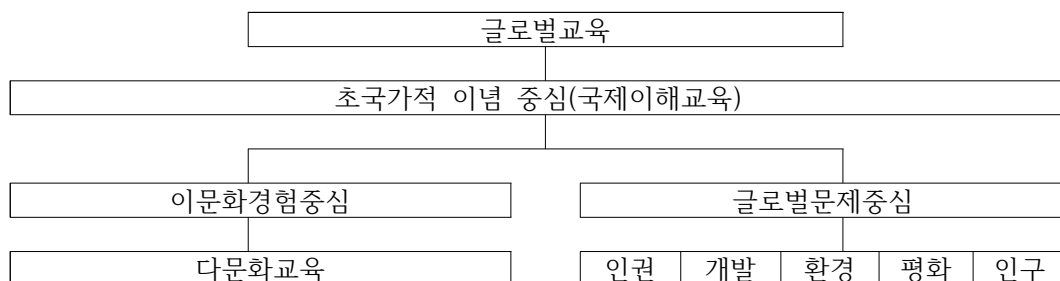
다문화교육은 다인종교육, 다민족교육이라고도 말하여지는 것으로 복합인종 사회에서 발달되어온 개념이다. 특히 1960년 이후 유색인종의 이주가 급격히 증가했던 미국, 캐나다, 영국, 오스트레일리아 등지에서 발달하여 왔다. 다문화, 다인종교육이외에 이주자교육, 다수민족교육, 반인종차별교육 등 표현 또한 다양하다. 다문화교육의 두 번째 단계는 서구 유럽의 소수민족이 공교육속에 등장하기 시작하면서부터이며 처음에는 공용어 즉, 수업용어의 보강학습이라는 형태를 취했지만, 나중에는 소수민족의 문화에 눈을 돌려 소수민족 자녀들에게 그들의 모국어를 가르치기에 이르렀다. 이것은 모국어 사용능력의 발달이 공용어 습득에 효과적이라는 검증에 기초한 것이며, 이에 따라 2중 언어, 2중 문화교육이 이루어지게 되었다. 세 번째 단계는 다문화교육은 문화간교육이라고도 하는데, 소수민

족도 다수민족도 상대방의 문화를 알지 않으면 안 된다는 시기로서 모든 학생들에게 자신들의 문화와 서로 다른 문화를 가르쳐야 하며, 이를 교육과정의 필수적인 요소로 하여야 한다는 단계이다.

4) 글로벌교육의 총체적의미

1960년대 말부터 1970년대 초에 이르러 이러한 다양한 종류의 글로벌교육을 포괄하는 총체적 의미의 글로벌교육이 대두되기 시작하였다. 유네스코는 1974년 총회권고안을 통해 국제이해교육에 포함되어야 할 내용이 확대됨에 따라 그 당시까지 사용해 왔던 국제이해교육을 ‘국제교육’으로 명칭을 변경할 것을 결의하고 국제교육의 목적으로 (1) 모든 단계 및 형태의 교육에서 국제적 소견과 세계적인 시각의 반영 (2) 자국의 소수민족 집단의 문화와 타국의 문화를 포함하여 모든 인간 및 그들의 문화와 가치는 물론 생활양식에 대한 이해와 존중 (3) 모든 국가들 및 사람들 간의 상호의존성이 증가하고 있음을 인식 (4) 타인과 의사소통을 할 수 있는 능력 (5) 개인, 사회집단, 국가들 간의 권리 및 의미에 대한 인식 (6) 국제적 연대 및 협동의 필요성 인식 (7) 개인적 측면에서 자신이 속해있는 지역사회, 국가 및 넓게는 세계사회에 관련된 문제들을 해결하는데 참여하기 위한 준비성 등 7개 항목을 제시하여 글로벌교육으로의 확장을 시도하였다.

그러므로 본 논문에서는 아래의 그림과 같이 글로벌교육의 범주를 국제이해교육, 다문화교육, 인권·평화·인구·개발 교육을 아우르는 총체적 의미의 교육으로 설정하고자 한다.



[그림 II-1] 글로벌교육의 총체적 의미

다. 세계시민성

세계화 추세는 시민성의 조건들을 변화시키고 시민에게 3중적인 시민자격(국민성, 주민성, 세계민성)에 대한 정체의식(identity)을 요구하게 되었다(이승중, 1997). 기존의 시민성이 국민국가라는 울타리 속에서 새로운 대체로 단일한 지위와 동일한 권리 및 의무를 의미하였다면 세계화의 진행으로 대두된 새로운 시민성은 ‘같은 국민’이라는 의식보다는 ‘같은 인간’이라는 의식을 발달시켰다(설규주, 2001).

왈쩌(Michael Walzer)는 시민성에 대해 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 시민성을 공직(office), 책임, 부담(burden) 등으로 표현하는 것이다. 둘째는 지위, 권한(entitlement), 권리 등으로 표현하고 있다. 왈쩌에 의하면 전자는 우리 삶의 중핵이며 공동체주의적인 성격을 보인다고 하였다. 공동체주의자들은 기본적으로 공동체 구성원들이 공유하고 있는 가치를 지향하므로 지역 시민성을 우선으로 한다. 공동체의 정체성과 참여를 강조하는 것이다. 후자는 자유주의 입장에 더 가깝다. 개인의 시민적, 정치적 권리를 강조하는 것이다. 그러나 모든 민족과 공동체가 수용할 수 있는 규칙을 따르는 시민성은 지나치게 탈역사적이고 탈사회적인 시민성으로 흐를 위험이 있다.²⁾

반면 너스봄(Nussbaum)은 애국주의 입장에서 주권 국가가 국제 사회를 조직하는 기초라는 현실을 강조한다, 너스봄은 세계시민주의가 비현실적이고 추상적인 관념에 불과하지만 애국주의는 정의와 공정이라는 보편적 이성을 현실적으로 법제화하는데 결정적인 역할을 한다고 지적한다. 역시 애국주의 입장에 있는 벅(S. Bok)도 세계시민의식보다는 자기 자신에게 출발하는 세계 교육이 우선임을 주장한다(마미화, 2006).

따라서 본 연구에서 정의하는 세계 시민성이란 생활 세계에 기반 한, 자신의

2) 세계 시민성에 대한 정의는 다중 시민성, 혼종적인 세계시민성 등 다양하지만 여기서 논의하는 세계시민성(world citizenship)이란 세계화에 대응하는 시민의 자질을 의미하며 지방화에 대응하는 지역 시민성(local citizenship)과 대립하는 개념이 아님을 미리 밝혀 둔다. 설규주(2001)의 연구에 의하면 개인의 권리를 강조하는 자유주의적 시민성에 기반 한 세계 시민성과 공동체 성원 의식을 강조하는 공동체주의적 시민성에 기반 한 지역 시민성은 철학적으로 명백히 구분되지만 실천적으로 볼 때 상호 배타적인 것은 아니다. 보편화가 ‘획일화’로 변질되지 않게 해 주는 것이 지역 시민성이요, 특수성이 ‘폐쇄성’으로 고립되지 않도록 해 주는 것이 세계 시민성이라고 이해하면, 양자는 오히려 서로의 약점을 보완해 줄 수 있는 좋은 동반자 관계에 있다고 할 수 있다.

일상에 충실하면서도 보다 보편적인 세계를 염두에 두고 일상에 대한 반성과 참여를 할 수 있는 사람이다. 특히 환경, 인권, 평화, 구제, 전쟁 등과 같은 쟁점에 있어 인류 전체의 간점에서 접근하고 이를 해결하기 위해 적극적으로 참여하는 태도이다(UNESCO, 1999). 보편적인 가치를 실천하는 시민은 ‘지금여기’에서의 나의 지식, 나의 행동은 지역에, 국가에, 세계에 어떤 영향을 미칠 수 있는가를 반성할 수 있는 사람이다. 예를 들어, ‘나 자신의 행동이 지구 전체의 환경에 어떤 영향을 미칠 수 있는가? 나 자신이 외국인이나 외국 문화를 대하는 태도는 정당화 될 수 있는가?’ 등과 같은 질문을 제기할 수 있는 사람이다(설규주, 2001).

2. 조선족정체성

가. 정체성의 정의

정체성이란 한 인간에 대한 정의로서 ‘나는 누구인가?’라는 근본적인 질문에 대한 대답이 곧 정체성이다(박아청, 1993). 정체성은 사실 개인이 타고나는 것도 아니며 개인이 스스로가 발전시킬 수 있는 것도 아니다. 정체성은 사회적으로 구성되며, 사회의 다른 구성원들과의 상호작용을 통해 발전된다. 또한 정체성은 사회적, 역사적, 문화적 맥락을 떠나 독립적으로 형성되는 것이 아니라 사회적 과정에 뿌리를 두고 형성된다(고지영, 2003). 현대사회에서 사회가 다원화, 분화되면서 일상생활 속에서 현대인들은 항상 ‘어떤 행동을 해야 하는가?’, ‘어떤 직업을 선택해야 하는가?’, ‘나의 사회적 지위는 어떻게 되는가?’ 등등의 질문을 하게 되며, 특히 조선족은 한중수교이후 중국과 한국사이에서 더 많은 고민을 하게 되고 이에 확실하게 대답하기 어려운 정체성 혼란의 상황에 놓이게 된다. 이와 동시에 국가, 사회문화들 사이의 교류가 활발해 지면서 전통적인 사회문화적 요소를 지키고 발전시켜야 한다는 민족주의적 요구와 글로벌 시대에 다른 문화와의 교류를 통해 사회문화를 발전시켜야 한다는 개방적인 요구가 충돌하는 과정에서 ‘우리는 누구인가?’라는 질문이 자연적으로 제기되는 것이다. 이러한 정의는 정체성과 사회가 밀접한 관계에 있음을 알 수 있게 한다. 그렇다면 과연 정체성은 어

떻게 정의할 수 있을까?

개인적 차원에서 정체성을 어떻게 규정하느냐에 따라 정체성의 개념, 하위요인, 내용이 다양하게 정의될 수 있다. Erikson은 정체성의 개념 규정의 어려움을 언급하면서, 객관적인 측면과 주관적인 측면으로 분리하여 설명하였다(이차선, 2000). Erikson은 정체성이란 자기의 연속성, 단일성 또는 독자성, 불변성이고, 또 이와같은 개인의 동일성에 대한 의식적 감각인 것이라고 하였다(박아청, 1995). 또한 Dignan(1965)은 Erikson의 저서와 그때까지의 자아정체감 내용을 검토한 후 그 하위영역으로서 ‘자기감각’, ‘독특성’, ‘자기수용’, ‘대인역할기대’, ‘안정성’, ‘목표지향성’, ‘대인관계’ 등 7개를 설정하였고, 서봉연(1975)은 Dignan(1965)이 설정한 하위영역이외에 ‘자기주장’이라는 항목을 새로 추가하였다.

정체성의 개관적인 측면은 심리사회적 정체성으로, 개인과 관련된 집단과의 일체감 및 귀속감을 뜻한다고 하였다. 그리고 개별적 정체성이란 이러한 집단적 정체성의 속에서도 자신은 타인과 다른 고유한 존재라는 의식을 갖게 되는 것을 의미한다(김성희, 2002).

정체성은 정신분석학의 배경을 갖지 않은 상징적 상호작용론의 사회심리학자들에 의해서도 연구되는데, 대표적으로 스트로스(Strauss & Anselm, 1959)는 에릭슨의 자기 정체성 개념이 사회심리학적 정의로는 부적절하다고 하며, 정체성을 ‘자기 자신에 대한 자신과 타자의 평가’로 구성된다고 하면서, 이는 개인의 위치와 평가, 개인에게 부여되는 이름들, 생애 과정 동안 경험하고 부여되는 변화들로 구성된다고 하였다. 스톤(Stone, Gregory) 역시 ‘사람들이 자기 자신에게 적용시켜 자신을 남에게 알리는 방식과 똑같은 용어로 다른 사람들에 의해 사회적 대상으로 위치지워질 때 그는 정체성을 가진 것이다’고 하였다.

그러나 히위트(Hewitt, 1984)는 정체성은 사회적 위치이며, 타인들에게 타당하게 받아들여지는 참여의 권리 또는 성원이며, 실제적 성취이며, 세계에 대한 적용을 촉진시키는 지식의 형태라고 정의하면서 역할과 관련된 정체성만을 다루려는 이론적 입장은 상황정체성을 너무 강조한 나머지 초상황적인 정체성을 과소평가한다고 비판하였다. 그는 정체성 개념과 자아이론을 재구성하기 위해서는 자아경험에 대한 시간적 감각을 가능케 하는 연속성과 개인의 총체감을 다루는 통합성, 타인들과 하나라는 느낌을 다루는 동일시, 자아와 타자 사이에 경계가 있

다고 느끼는 문화라는 네 가지 요소를 모두 다루어야 한다고 주장한다. 그는 자아는 상황, 공동체의 문화, 사회에서부터 발전하고 인간의 행동을 인도하는 힘이며, 그 결과로서 상황정체성(situated identity), 사회정체성(social identity), 사적 정체성(personal identity)이 발전한다고 한다.

개인의 자아의식 또는 정체성은 상호작용의 결과이다. 집단 내 상호작용과 집단 간 상호작용 가운데 어떤 것이 그 성원들에게 더 중요한 의미를 갖는가, 대상 집단을 어떻게 정의하고 그 집단에 대해 어떠한 관념을 가지고 있으나, 자신들을 둘러싸고 있는 환경에 대한 상황적 인지는 어떠한가에 따라 자신에 대한 인식은 결정된다(권태환, 2005). 그러나 이종각(1997)에 의하면 정체성은 일반적으로 자아 정체성, 개인적 정체성, 사회적 정체성으로 구분하고 있다. 개인적 정체성이란 개인이 자기 자신을 어떤 범주와 관점에서 규정하느냐에 관한 것이라고 주장한다. 또한 박아청(1993)에 의하면 정체성은 자기정의, 주체성, 지각, 존재증명, 최근에는 자아정체감과의 관련으로 동일성이라고도 한다.

이상에서 논의된 정의를 표로 제시하면 <표 II-4>과 같다.

<표 II-5> 정체성 정의

연구자	정체성 내용
Erikson(1959)	연속성, 단일성, 독자성, 불변성, 동일성에 대한 의식적인 감각
Dignan(1965)	자기감각, 독특성, 자기수용, 대인역할기대, 안정성, 목표지향성, 대인관계
서봉연(1975)	자기감각, 독특성, 자기수용, 대인역할기대, 안정성, 목표지향성, 대인관계, 자기주장
Strauss, Anselm(1959)	개인의 위치와 평가, 개인에게 부여되는 이름들, 경험과 변화
Hewitt(1984)	연속성, 통합성, 동일성, 분화
이종각(1997)	자아정체성, 개인적 정체성, 사회적 정체성
박아청(1993)	자기정의, 주체성, 지각, 존재증명
김성희(2002)	심리사회적 정체성, 개별적 정체성

나. 조선족정체성

1) 조선족정체성의 개념

이광규(1994)는 중국 조선족정체성을 긍정적 정체성과 부정적 정체성으로 나누

어 서술하고 있다. 그에 따르면, 조선족의 긍정적 정체성으로는 문화민족으로서의 자부심, 중국 건국과정에서 한족 못지않은 공헌을 세운 민족이라는 자존심, 교육열과 고등교육을 받은 비율이 가장 높은 민족이라는 자부심 등이 있으며, 부정적 정체성으로는 중국 사회에서의 신분적 상승에의 제한과 주변인으로서의 한계, 격변기의 지방민족주의에 대한 중국 주류사회의 탄압, 연해지방에 대한 지리적 불리감 등을 들 수 있다.

권태환(2005)은 20세기 초 이주로부터 지금까지 시기별로 나눠서 조선족정체성의 형성, 유지 변화를 다루고 있다. 일제식민지시대의 ‘조선인’ 정체성, 여기에는 또 그때 당시 일본과 만주 어느 쪽에도 속하지 못하는 ‘한계인으로서의 조선인’ 정체성, 만주 척박한 땅을 개간하면서 ‘개척자’로서의 조선인 정체성, ‘일시적으로 불가피하게 이주한, 그러나 언젠가는 돌아갈 사람’이라는 ‘디아스포라 정체성’ 또는 ‘나그네 정체성’이 포함된다. 신 중국 건설 이후 개혁개방이 본격적으로 효과를 나타내기 시작한 1980년 말에 이르는 시기의 ‘조선족’ 정체성, 그리고 한국과 중국의 본격적인 교류가 시작된 1990년 이후 현재까지의 새로운 정체성 즉 ‘교포 정체성’이다.

중국의 대표적인 지식인 정판룡(1999) 역시 조선족을 ‘중국에 시집온 며느리’로 비유한다. 즉 조선족은 정서적으로는 친가인 모국에 끌리지만 일단 중국에 시집온 이상 시가인 중국에 충성하며 중국의 발전을 위해 노력해야 한다는 주장이다. 그러나 김강일(2001)교수는 ‘번역문화론’으로 조선족의 문화와 정체성은 중국과 조선의 문화와 정체성이 융합되어 만들어진 새로운 문화와 정체성이라는 강조한다.

따라서 김강일은 ‘며느리론’과 ‘모국-조국론’을 강하게 비판한다. 자신을 ‘며느리’라고 여기는 것은 자신을 주권국가의 국민으로 당당하게 여기지 못하는 굴종적인 자세라는 것이다. 그리고 모국과 조국을 구별하는 것도 책임을 회피하는 바람직하지 못한 자세이며 조선족은 중국 국민이라는 자세를 확실히 해야 한다고 요구한다. 그의 말을 빌리면, “조선족은 중국 내의 평등하면서도 구별되는 특수한 문화 공동체일 뿐만 아니라 한국인과의 혈연적인 유대가 있으면서도 구별되는 특수한 문화공동체”라는 것이다. 이러한 사실을 확실히 해야 중국에서 국민으로서의 평등한 지위를 확보할 수 있고 한국과의 관계에서도 주권국가의 국민으

로서 동등한 위치를 확보할 수 있다고 주장한다.

재한 조선족 유학생에 관한 ZHANGXIANMEI(2010)의 연구에 따르면, 조선족 유학생들은 부모세대보다 일상생활에서 중국어를 자주 구사하고 중국에서 강한 민족자존심을 가지고 있지만 부모세대보다 민족의식이 많이 약화되었고 한국문화에 대해서 이질감을 느끼고 크게 긍정적으로 생각하고 있지 않았으며, 중국은 조국이고 한국은 고국이라는 관점에 찬성하였다.

조윤덕(2001)은 민족 정체성을 민족적 상징과 국민적 상징으로 형성되는 것으로 규정짓고 중국의 조선족들에게는 이러한 민족적·국민적 상징의 재생산이 주로 학교교육을 통해 이루어졌다고 주장한다. 그는 이에 근거로 첫째, 조선족은 이주 이후에 조선족 마을을 이루고 고립된 생활을 유지하였으며 둘째, 매체가 발달하지 못하였으며 셋째, 교육의 발달을 들고 있다. 조선족 교육은 교육 내용에서의 민족성, 학교운영에서의 단일민족학교 운영형태, 수업용어로서의 민족어의 사용, 교사의 민족성 등을 실현함으로써 민족문화를 보존하고 발전시키며, 민족성 상징의 유지 과정에서 중요한 기능을 하였다고 보고 있다.

중국 조선족정체성에 관한 논문들을 살펴보면, 1998년부터 2015년까지 총 27건의 석 박사 학위논문이 간행되었고, 2000년부터 2013년까지 총 54건의 학술지논문이 간행되었다.

<표 II-6> 조선족정체성 관련 석·박사학위논문 발행현황

항목	구분	빈도	비율 (%)
연도별 발행건수	2000	1	3.7
	2001	1	3.7
	2002	1	3.7
	2003	2	7.4
	2007	1	3.7
	2008	2	7.4
	2009	4	14.9
	2010	3	11.0
	2011	2	7.4
	2012	2	7.4
	2013	4	14.9
	2014	2	7.4
	2015	2	7.4
	연구방법별 발행건수	질적연구	18

	양적연구	5	18.5
	혼합연구	4	14.8
합계	-	27	100

우선, 석박사학위 연구는 주로 다음과 같은 세 가지 영역에서 이루어졌다. 첫 번째 영역은 개혁개방이후 조선족사회의 변화와 조선족정체성의 변화에 관한 문헌적 분석이다.(서병욱, 2002; 김홍주, 2003; 고지영, 2003; 오중여, 2005; 김기오, 2007; 김해란, 2009). 두 번째 영역은 중국 조선족의 정체성에 관한 실증적 연구이다(오주영, 2005; 이해웅,2005; 강현주, 2007; 이미애, 2008; 박일화, 2009; 박신규, 2009; 김경원, 2010; ZHANG XIANMEI, 2010). 세 번째 영역은 조선족의 정체성에 있어 교육의 역할에 대한 연구이다.(조운덕, 2000). 서병욱(2002)은 조선족은 90년대 이후 본격화된 한국과의 교류에서 ‘중국의 조선족’ 또는 ‘중국인’임을 자각하게 되었으며, 조선족은 ‘중국 조선족’이 의미하듯 민족문화와 중국 문화를 동시에 가지는 이중문화 또는 이중성격을 띤 민족이며, 점차 민족문화 외에 중국 문화의 특성을 강하게 나타내기 시작했다고 주장한다. 조운덕(2000)은 민족정체성을 민족적 상징과 국민적 상징으로 형성되는 것으로 규정짓고 중국의 조선족들에게는 이러한 민족적·국민적 상징의 재생산이 주로 학교교육을 통해 이루어졌다고 주장한다.

둘째, 학술지논문에서의 연구는 그 연구방법을 살펴보면 문헌적 연구를 실시한 논문이 44건, 실증적 연구를 실시한 논문이 16건이다. 문헌적 연구를 살펴보면 개혁개방이후 조선족사회의 특성과 변화에 따른 조선족정체성의 형성, 유지 및 변화에 관한 문헌적 분석이다.(강재식, 1992; 김용범, 1992; 황송문, 1993; 정관룡, 1996; 이종목, 1999; 최우길 2000; 이현정, 2001; 김강일, 2001; 윤인진, 2002; 권태환, 2005; 김정하, 2006). 권태환(2005)은 민족정체성은 민족 구성원들이 민족적 상징과 자신들을 동일시하는 동시에 타인으로부터 인식 받을 때 완전히 형성되며, 해외 이민자들의 민족정체성은 일차적으로 국가의식과 민족의식으로 나누어 살펴야 한다고 주장한다. 중국의 대표적인 지식인 정관룡(1996) 역시 조선족을 ‘중국에 시집온 며느리’로 비유한다. 즉 조선족은 정서적으로 친가인 모국에 끌리지만 일단 중국에 시집온 이상 시가인 중국에 충성하며 중국의 발전을 위해 노력해야 한다는 주장이다. 김강일(2001)교수의 ‘번역문화론’으로 조선족의 문화와

정체성은 중국과 조선의 문화와 정체성이 융합되어 만들어진 새로운 문화와 정체성이라는 주장이다. 김강일은 ‘며느리론’과 ‘모국-조국론’을 강하게 비판하였다. 자신을 ‘며느리’라고 여기는 것은 자신을 주권국가의 국민으로 당당하게 여기지 못하는 굴종적인 자세라는 것이다. 그리고 모국과 조국을 구별하는 것도 책임을 회피하는 바람직하지 못한 자세이며 조선족은 중국 국민이라는 자세를 확실히 해야 한다고 요구한다. 그의 말을 빌리면, “조선족은 중국 내의 평등하면서도 구별되는 특수한 문화 공동체일 뿐만 아니라 한국인과의 혈연적인 유대가 있으면서도 구별되는 특수한 문화공동체”라는 것이다.

이상의 선행연구들은 대부분 사회학과 문학을 중심으로 조선족정체성에 관한 연구를 진행하였고 교육학과 조선족정체성을 연관시킨 선행논문은 2,3편밖에 되지 않는다. 따라서 본 연구는 선행연구를 토대로 조선족정체성에 관한 의미를 정확히 파악하고, 연변지역 학교현장에서 인식하는 조선족정체성을 분석하고, 조선족정체성 향상을 위하여 조선족 학교교육에서 시사점을 제공하고자 한다.

이상의 논의를 바탕으로 이 연구에서 의미하는 조선족정체성은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 정치적 측면으로 볼 때 조선족정체성은 1677년 이후 이주한 조선인들이 1949년부터 중화인민공화국 56개 소수민족의 하나인 조선족으로서 중국의 정치적 영향을 받고 사는 사람들이 형성한 집단의식을 의미한다.

둘째, 경제적 측면으로 볼 때 조선족정체성은 이주 초기 중국 간도지역에서 자급자족의 자연경제로 집거생활을 시작하여 1972년 중국의 개혁개방과 더불어 시장경제에 발맞추어 전 세계로 분산거주하면서 형성된 공동체의식을 의미한다.

셋째, 사회적 측면으로 볼 때 조선족정체성은 조선인들이 자신들이 고유한 민족 언어를 일상생활용어로 사용하고, 중국 국민으로 생활하면서도 고유한 전통문화와 중국문화 및 글로벌문화를 유기적으로 결합하여 형성한 독특한 문화의식을 의미한다.

이상의 조선족정체성에 대한 정의를 정리하면 다음의 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 조선족정체성 정의

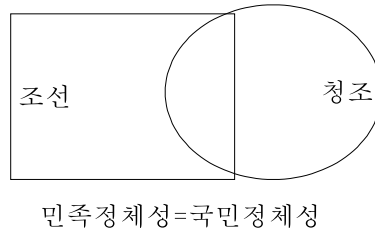
구분	내용
정치적 측면	1677년-1910년: 조선인으로서 불법/합법적 이주시기 1910년-1945년: 조선인으로서 자유, 박해, 강제이주시기 1945년-1976년: 중국 조선족으로서 조선족정체성 형성, 발전, 파괴시기 1978년-현재: 중국 조선족으로 글로벌정체성(글로벌시민성) 형성 시기
경제적 측면	이주시기: 간도지역 자급자족의 자연경제로 집거생활 개혁개방시기: 시장경제로 중국 동북중심에서의 집거거주에서 중국 대도시, 연해도시 및 한국으로 분산 거주 글로벌시대: 아시아지역을 넘어 해외로 분산 거주
사회적 측면	언어: 조선어, 중국어, 영어 문화생활: 연변카드놀이, 마장, 화토 명절: 9·3절, 단오, 설날, 크리스마스 음식: 연변식 음식, 중국식 음식, 한국식 음식, 서양식 음식

2) 조선족정체성 형성

재일 조선족인 이강철은 발전단계 측면에서 朝鮮人(前朝鮮族階段, 19세기 후반 20세기 전반) → 中國朝鮮族階段(1950~80년대) → 後朝鮮族階段(1990년대 이후)로 나누고, 그 성격을 로칼(동북)조선족 → 국제적(내쇼날)조선족 → 지역적(동아시아)조선족 → 글로벌조선족으로 설명하면서, “조선족이 주변에서 중심으로, 지방에서 세계로 이행하고 있다”고 주장하였다(이강철, 2006).

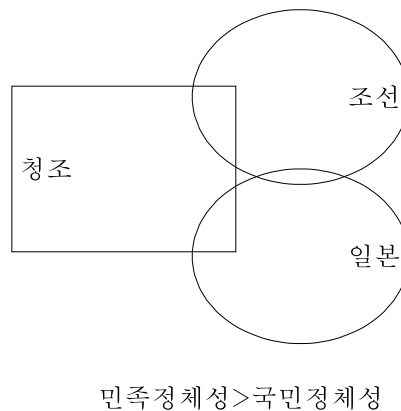
조선족정체성 형성은 네 가지 단계로 나뉜다.

첫 번째 단계는 1677년-1881년으로 조선족의 정체성은 단일정체성에 속하며 개방적 정체성 성격을 띤다. 즉 국민정체성과 민족정체성이 동일시된다고 볼 수 있다. 이 단계에서 조선인들의 주요 대상은 청조 정부와 조선 정부이다. 1677년부터 1840년까지는 청조의 <봉금정책>과 조선왕조의 <쇄국령>과 더불어, 생계를 유지하기 위하여 조선인들이 간도지역으로 불법이주하는 시기이다. 1881년 청조가 <봉금정책>을 취소하고, 연변을 개간하고 지방재정수입을 증가하고 군대식량문제를 해결하는데 목적을 두고 <이민실변정책>을 실시하여 조선인들의 간도지역으로 합법적으로 이주하는 시기이다. 이 시기 조선족정체성을 그림으로 표시하면 [그림 II-2] 같다.



[그림 II-2] 조선족정체성(1677-1881년: 개방적정체성)

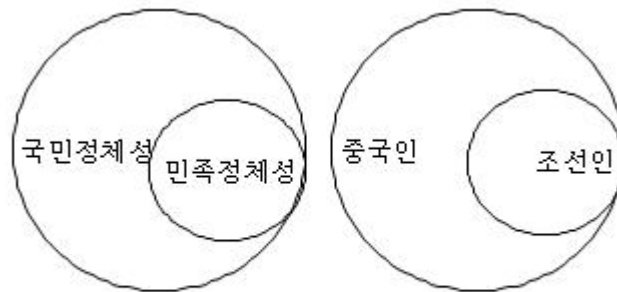
두 번째 단계는 1910년-1931년으로 조선족정체성은 민족정체성을 강하게 띠고 있다. 이 시기는 자유이주 시기, 박해이주 시기, 강제이주 시기로 나뉜다. 이 단계에서 조선인들의 주요대상은 청정부(만주인), 조선정부(조선인)와 일본제국주의(일본인)이다. 1910년 일제가 조선을 병탄하고 <환위이민>정책을 실시하면서 파산된 조선농민들과 망국노가 되려하지 않는 애국인사들이 대거 만주지역으로 이주한 자유이주 시기이다. 1915년 <21개 조약>이 체결되고, 일제는 만주지역 조선인들에게 <통제-이용정책>을 실시하고 청정부는 조선인에게 <박해-구축정책>을 실시함으로써 조선인들의 이주를 제한하였으며 시기는 박해이주 시기이다. 1931년 <9.18사변>으로 하여 일제는 동북지역의 식민지 통치를 강화하기 위하여 조선인을 연변, 동변도, 북만지역 등 59개현으로 강제 이주시킴으로서 이 시기는 강제이주 시기이다. 이 시기 조선족정체성을 그림으로 표시하면 [그림 II-3]와 같다.



[그림 II-3] 조선족정체성(1910-1931년: 개방적정체성)

1677년부터 1931년까지 즉 첫 번째 단계와 두 번째 단계에서 조선인은 중국인, 일본인들을 주요대상으로, 청조와 조선이 인접하여 있는 지리적 위치로 하여, 생계를 유지하기 위하여, 또 나라(조선)를 구하기 위하여 만주지역으로 이주하였는데 이 시기의 조선인들은 단일민족 왕조인 조선의 일원으로서 민족정체성(=국민정체성)만 소유하고 있다. 이 시기 조선인은 조선인뿐만 아니라 만주인, 일본인들을 대상으로 조선이 아니라 만주지역(타 지역)에서 생활함으로써 폐쇄적 정체성이 아닌 개방적 정체성을 지니고 있다는 것을 알 수 있다.

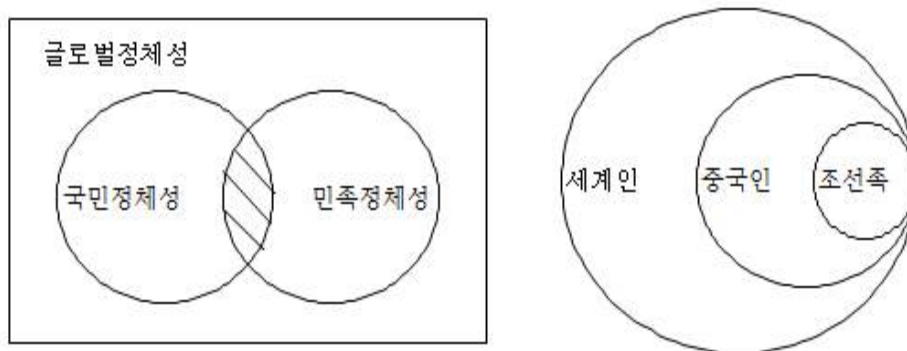
세 번째 단계는 1945-1976년으로 조선족정체성이 형성, 발전, 파괴(동화)시기이다. 1945년 항일전쟁이 승리함으로써 일부 조선인은 조국(조선)으로 돌아왔다. 1949년 새 중국이 창건된 후 중국정부는 조선인을 조선족으로 인정하고 중화민족의 한민족으로 인정하였다. 1952년 연변조선족자치구가 성립됨으로서 조선족은 자치를 실시하게 되었으며 조선족의 공식적인 집거구가 형성되었다. 이 시기는 조선족정체성 형성 시기이다. 1966년부터 1976년 10년의 문화대혁명 시기는 조선족정체성 파괴(동화)시기이다. 이 단계에서 중국에 남은 조선인은 중국 국민인 조선족으로 전환하는 시기로서 조선족정체성이 형성되고, 발전되고, 파괴되는 시기이다. 그 과정에서 조선인 주요대상은 중국에 국한되어 있고, 중국 동북에서 정착생활을 하면서 집거구 생활을 하였는데 폐쇄적 정체성을 지니고 있다. 이 시기 조선족정체성을 그림으로 표시하면 [그림 II-4]과 같다.



민족정체성 ≠ 국민정체성

[그림 II-4] 조선족정체성(1910-1931년: 폐쇄적정체성)

네 번째 단계는 1978년부터 지금까지인데, 조선족 글로벌정체성(세계시민성) 형성시기이다. 1978년 중국의 개혁개방과 더불어 1992년 한·중수교가 정상화됨으로써 중국 동북3성에서 자민족의 울타리 안에서만 생활하던 조선족사회는 전통적 거주지를 벗어나 화남지역(심천), 화동지역(상해, 남경 등), 산둥지역(청도, 위해 등), 수도권지역(북경, 천진 등) 등 5대 집거구를 형성하였다. 이는 5대 경제구역이 조선족이 분포하게 되었음을 의미한다. 조선족 인구의 확산은 한국기업의 중국진출과 밀접히 관련되어 있는데 또한 중국 경제가 세계화됨에 따라 전 지구적 구조와 맞물려 있다. 조선족인구의 전 지구적 확산은 해외한인사회의 존재 화련, 화차오 네트워크와 밀접히 관계가 있다. 이렇듯 조선족 생활공간은 제한적이고 폐쇄적인 공간으로부터 이미 전 세계로 확산되었다. 이 시기 조선족정체성은 조선족 글로벌 정체성 형성시기로서 중국인, 한국인, 세계인을 대상으로 하는 개방적정체성을 나타나고 있다. 이 시기 조선족정체성을 그림으로 표시하면 [그림 II-5]와 같다.



[그림 II-5] 조선족정체성(1978-현재: 개방적정체성)

현재는 조선족 글로벌정체성(세계시민성) 형성시기로서, 조선족정체성은 중국 국민이라는 국민정체성, 한민족이라는 민족정체성, 세계인이라는 글로벌정체성(세계시민성)으로 구성되어 있다. 첫째, 조선족 국민정체성이란 조선족이 중화인민공화국 국적을 가진 국민으로서 중국에서 행하여지는 모든 권리를 가지고 있으며

로 조선족은 완전히 중국에 속한다는 의미이다. 둘째, 조선족 민족정체성이란 조선족의 고유한 민족특성을 지님으로서 중국민족과도 다르고, 북한과 남한과도 차이가 있는 3자와 구별되는 자신만의 독특한 민족정체성을 의미한다. 셋째, 조선족 글로벌정체성(세계시민성)이란 조선족의 생활공간이 전 세계로 확산되는 것과 더불어 세계시민으로서 갖추어야 할 평등·자유·박애의 권리와 의무를 다함으로써 세계시민으로 성장하려는 글로벌정체성을 의미한다.

3. 조선족학교의 교육

가. 중국의 교육체제

중국의 교육목표는 국가가 요구하는 의무교육 정신에 맞춰 초등학교와 중학교에서 학생들에게 전면적인 기초 교육을 실시하는 것이다. 이를 통하여 전민족의 소양을 높이고, 사회주의 현대화 건설을 위한 각급, 각류의 인재를 배양하는데 필요한 기초를 마련하고자 하는 것이다(김가영, 2014).

1) 중국의 교육행정체제

중국의 현행 교육행정체제는 국가 행정 체제의 한 부분에 속해 있는데 중앙집권제에 속한다. 중앙 행정기구는 국무원인데 즉 중앙인민정부라고 부르며 교육을 담당하는 곳을 국가교육위원회(한국 교육부에 해당)라고 한다. 지방행정기관은 각급 인민정부라고 한다.

지방행정기관은 성급, 시급, 향·진급으로 나뉘어져 있다. 법률의 규정에 따라서 지방 각급 정부(한국의 도청, 시청, 군청, 읍면사무소)는 교육관련 사업부문을 설립 행정하고 있는데 성에서는 교육위원회(교육청, 교육국)으로 현·시에는 교육국-교육과를 설치하였고, 향급은 향·진의 일반 행정기관 내에 소속된 교육계를 설치하고 있다.

각급 학교 내의 교육행정 관리는 이중구조로 되어 있다. 그것은 정부 조직 <당서기>과와 일반 행정 조직으로 되어있다. 즉 학교 교육행정상 모든 활동의

핵심적 지위에서 기획 지도를 하는 당서기를 위시한 조직과 학교 학사행정을 운영·관리하는 교장을 비롯한 일반조직으로 구성되어 학교를 운영하고 있다(김성희, 2002).

2) 학교제도

중국의 현행학제는 학교의 성질과 임무에 따라서 횡적으로 기초 교육체계, 직업교육체계, 고등교육체계, 성인계속교육체계(평생교육)의 4개의 체계로 나뉘고 종적인 측면에서 구분해보면 조선족교육의 학제는 유아교육, 초등교육, 중등교육, 고등교육의 4개의 부분으로 이루어져 있으며, 학교 유형에 의해서 구분해 보면 전일제, 반일제, 여가제 등 3가지 종류가 있다(이은정, 2005). 중국의 학교제도를 정리하면

[그림 II-6]과 같다.

박사학위	대학원(박사학위 3년)			
석사학위	25			
	24			7
	23	대학원		6
학사학위	22	(석사학위 2-3년)		5
	21			4
	20	대학 (학사학위 2-3년)	고등전문학교 (3년)	3
	19		중등전문 학교(2년)	2
고등학교졸 업 혹은 중등전문학 교 졸업증서	18			1
	17	중등 전문학교	직업고 교	12
	16	고등학교(3년)		11
	15			10
	14			9
초등교육	13	중학교(3년)		8
	12			7
	11			6
	10			5
	9	소학교(6년)		4
	8			3
				2
				1

5	유치원(3년)	유치원	유치원
4			
3			

※ 출처: 김가영(2014)

[그림 II-6] 중국 학교제도

3) 중국의 중학교 교육과정

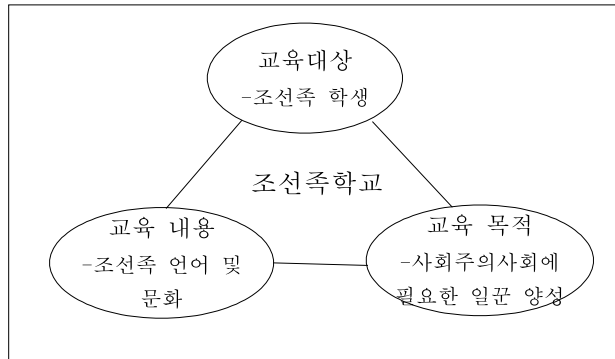
중국의 중학교의 교육과정은 3년제와 4년제의 두 가지 유형이 병존하고 있지만 정부는 3년제를 강조한다. 교육과정의 계획은 1년을 52주로 계산해서 수업 35주, 학교자유배정 1주, 시험 2주, 예비시간 1주, 방학 13주 등으로 구성되어 있다. 주당 수업시수는 34시간인데 이 속에는 학과별 과정에 대한 시간 배당이 25~29시간, 활동별 과정에 대한 시간 배당이 3시간, 지방배정 과정이 1~5시간 들어 있다(장호, 2011; 이은경, 2012). 중국의 6-3 학제의 교육과정 기본 편제를 표로 제시하면 <표 II-8>와 같다(장호, 2011).

<표 II-8> 중국의 초급중학교 학년별 시간 배당표

과정		1학년	2학년	3학년	총합	
국가규정 과정	학과별 과정	사상정치	68	68	67	204
		어문	204	170	170	544
		수학	170	170	170	510
		외국어	136	170	170	476
		역사	68	68	68	204
		지리	68	68		136
		물리		68	102	170
		화학			102	102
		생물	68	68		136
		체육	68	68	68	204
		음악	34	34	34	102
	미술	34	34	34	102	
	활동별 과정	조회		매일10분		
종합 실천 활동		신식기술 과정	68	68		136
		기타과정	204	136	136	476
지방배정과정						
연간수업시수		1,190	1,190	1,122	3,502	

나. 조선족 학교

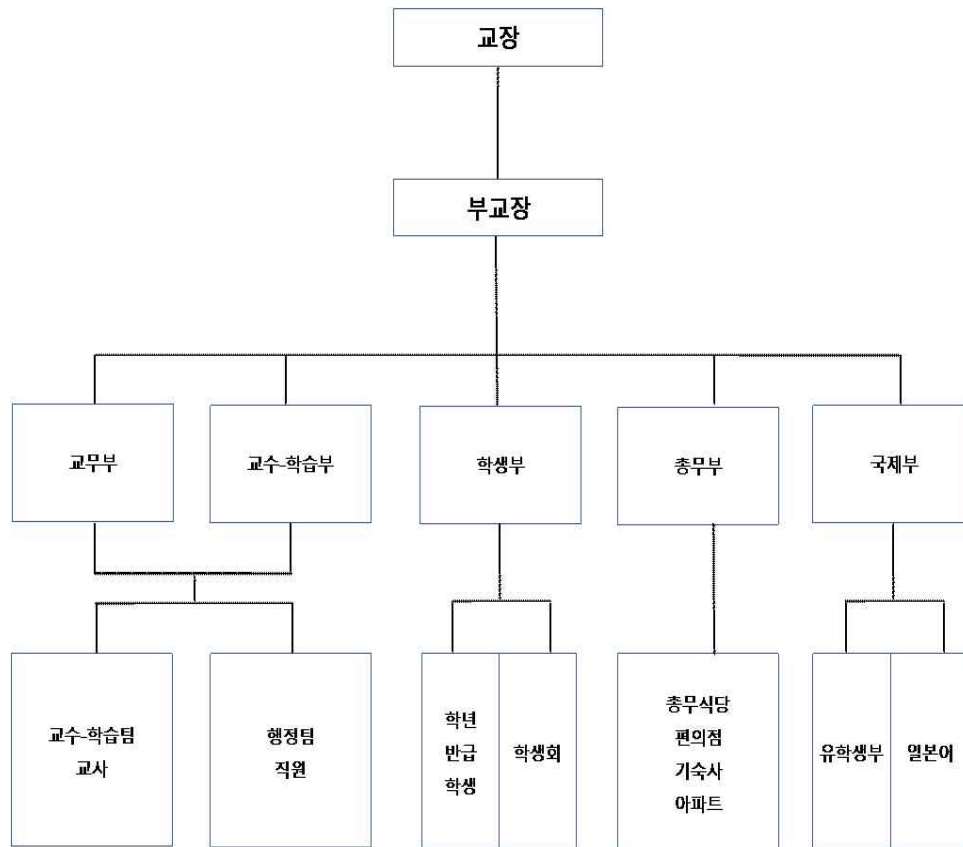
조선족교육은 거주국의 사회 문화적 환경에 적응하는 과정과 높은 교육열에 힘입어 발전하게 되었다. 조선족교육은 교육내용에 있어서 전통문화와 근대문화, 민족문화와 중국문화를 유기적으로 결합시키고, 민족학생을 대상으로 민족언어를 수업용어로 하고 단일 민족학교 운영형태를 학교운영의 주요한 형태로 하는 유치원으로부터 대학에 이르는 민족특색을 띤 민족교육으로 발전하게 되었다(조운덕, 2001).



[그림 II- 7] 조선족 학교 개념도

위의 개념도에 의하면 교육대상은 조선족 학생이며 조선족 학교의 교직원도 대체로 조선족이다. 간혹 한어문 교과목을 가르치는 교사는 한족인 경우가 있다. 교육내용으로 민족어 즉 조선말로 교육하며 조선어를 가르칠 뿐만 아니라 조선족 민족문화를 가르치고 있다. 교육목적은 중국 교육의 목적에 따라 덕·지·체가 겸비한 사회주의 필요한 일꾼으로 배양하는 것이다(박태수, 2006)

조선족 학교의 사례로서 연변에 위치한 00고등학교의 조직도와 교육과정 운영의 사례를 제시하면 다음과 같다.



[그림 II - 8] 00고등학교 조직도

[그림 II - 8]에서와 같이 00고등학교는 교장과 부교장 아래에 5개 부서와 14개 팀으로 구성되어 있다. 00고등학교는 현재 총 84,000㎡의 부지면적에 15,700㎡의 교육관, 4,527㎡의 과학기술관, 4,500㎡의 식당과 도서열람실, 3,653㎡의 실험실, 4,585㎡의 학생기숙사, 8,000㎡의 체육관을 보유하고 있으며, 48개 학급에 2,600여 명 학생들이 재학 중이다. 교육과정으로는 정치, 조선어문, 중국어, 일본어, 영어, 수학, 물리, 화학, 생물, 역사, 지리, 체육, 미술, 컴퓨터 등이 있다.

1) 중국교육으로서 조선족 학교

1949년 중화인민공화국 성립을 계기로 대다수 조선인들이 중국 국적을 획득함으로써 조선족의 교육은 중국사회주의의 이념에 입각한 중국의 교육체제에 편입되었다. 중국의 교육목표는 교육받는 자들로 하여금 덕, 지, 체 등 다방면의 발전

을 도모하고 사회주의적 의식과 문화의식을 소유한 근로자로 육성하는 것이다 (박태수, 2006)

조선족 학교는 중국교육의 일환이며 중국소수민족교육을 담당하는 기관이다. 조선족 학교는 조선족학생들에게 자신의 민족언어와 민족문화를 가르치는 교육 기관이다. 조선족교육은 중국의 일반교육체제에 따라 1학년부터 6학년까지 소학교, 7학년부터 9학년까지 초급중학교, 10학년부터 12학년까지 고급중학교로 분류한다. 1학년부터 9학년까지 설치되어 있는 학교도 있는데 이런 학교를 중학교로 분류하고 있다. 7학년부터 12학년까지 있는 학교를 완전중학교라고 한다. 최근 학교 통·폐합이 이루어지면서 가까운 지역의 소학교, 초급중학교, 고급중학교를 통합하여 1학년부터 12학년까지 운영하는 학교들이 생기고 있고 이런 학교를 전일제학교라고 한다. 학교를 크게 소학교와 중학교로 나눌 때에는 초급중학교와 고급중학교를 중학교 범주에 넣는다. 간혹 1학년부터 9학년까지 운영하는 학교가 있는데 이런 학교를 일명 “모자 달린” 중학교라고 부르고 크게는 중학교로 분류하고 있다. 또한 한족학교나 기타 소수민족학교와 함께 운영되는 학교는 민족연합학교라고 하고 한족학교에 부설로 몇 개 반을 운영 할 경우에는 부설조선족반이라고 한다(문정매, 2007).

조선족지구에는 건국이전부터 초중등학교 규모를 갖춘 민영학교가 많았는데 건국이후 민영학교가 줄줄이 공립학교로 전환되었다. 50년대 말에 이르러 조선족 집거 지역마다 거의 조선족 초중등학교가 설립되었다. 오늘날 중국 교육의 최대 과제는 도시와 농촌의 교육 격차를 해소하는 것이다. 중국농촌교육의 일반적인 특징은 교육재정이 열악하고 학교시설이 낙후하며 교원부족 현상이 심각하다.

2) 소수민족교육기관으로서의 조선족 학교

건국 전 조선족 학교가 한민족의 재건을 위한 애국계몽교육의 장이었다면 건국 후 조선족 학교는 55개 소수민족 중 하나의 민족교육기관으로 귀속되었다. 하지만 조선족은 중국의 여타 민족과 달리 모국(남한과 북한)이 있는 민족이라는 데서 다른 민족과 구분된다. 중국에서 제일 큰 조선족 집거구인 연변을 거점으로 조선족교육체제가 세워졌다. 특히 자체의 민족교육출판기구도 갖추고 민족 특색

이 있는 교와서와 참고서들을 출판하여 연변지역은 물론 동북3성 그리고 내몽고에까지 조선족 학교가 설립되었다. 교과서는 모든 조선어로 되었으며 특히 ‘조선어문’ 교과목은 북한의 어법을 기준으로 하고 있다. 조선족 학교는 소수민족교육이라는 명분아래 많은 특혜를 받고 있다. 조선족 학교를 다닌 학생들에게 입시에 서 가산점을 부여하고 예과반³⁾을 설치하여 대학교 입학에 장려하고 있다. 또한 일반 학교의 경우 학생이 50명 미만이면 인근학교와의 통·폐합을 유도하지만 조선족 학교는 그런 압력이 없다. 그러나 조선족 학교에 대한 특혜는 어디까지나 조선족 집거지역에 국한 되다보니 민족 집거 지역을 벗어날 경우에는 소수민족으로서의 특혜는 찾을 수 없고 한족들과 똑같은 교육을 받게 된다. 실제로 동북지역의 조선족들이 연해도시로 대거 이주하면서 청도 등 지역에 조선족 집거지역이 생겼음에도 소수민족을 배려한 조선족 학교가 설립되지 않았다.

3) 조선족 교육의 발전단계

중국 조선족은 이주 이후 전통적 교육 가치관의 영향과 당시 사회 문화적 환경의 영향하에 민족교육의 중요성을 인식하고 교육을 발전시켰다. 조선족교육은 크게 세 가지 단계로 나뉜다(조운덕, 2001).

첫 번째 단계는 서당교육 단계(1883-1906)이다. 조선족교육은 1883년 9월에 “길림조선상민무역지방장정”을 체결하고 도문강 이북, 해란강 이남의 길이 700리, 너비 50리 되는 지역을 한인 개간구로 확정됨으로써 조선족은 점차 안정된 정착 생활을 시작하게 되었다. 이때로부터 조선 이주민들이 모여 사는 마을마다 서당이나 글방이 설립되었다(연변조선족교육사, 1987). 초기의 조선족교육은 서당이나 글방을 주요형태로 발전하였다. 조선족은 마을을 형성해 가면서 마을마다 거의 모두 서당을 설립하고 자녀들을 교육하였다. 그리하여 이주 조선인은 십여 가구가 모여 마을을 이루게 되면 먼저 서당을 설립하고 자녀교육을 꾀하는 경향이 있었다고 말할 정도로 한인들의 자녀에 대한 교육열은 대단하였다(박주신, 2007).

3) 예과반이란 소수민족집거지역의 고등교육기관에서 해당 년도에 입시에 응시한 소수민족학생들에게 합격선을 적당히 낮추어 대학입학에 유리하도록 해주는 제도이다. 예과과정은 통상 1년으로 일반 입학학생들보다 1년 교과과정을 더 이수해야 한다(일반 대학교에 소수민족 예과반, 민족반을 운영에 관한 시행령. 교육부 2005.06.03.)

당시 서당은 대체로 4개 유형이 있었다. 첫째, 훈장이 자기의 생활을 유지하기 위해 혹은 자신의 교육적 소신에 따라 설립한 서당. 둘째, 가정형편이 여유가 있는 집에서 자녀와 친인척 자녀를 가르치기 위해 설립한 서당. 셋째, 몇 집이 모여서 설립한 서당. 넷째, 온 마을이 모여서 설립한 서당 등이 있었다. 조선족 집거구에서 서당교육은 조선족교육의 효시라고 할 수 있다. 서당에서는 천자문, 동몽선습, 통감 등 유교교리와 윤리도덕을 가르쳤다. 서당은 조선족 민중들에 의해 설립된 초등교육기관이며 계몽교육의 성격을 띄었다. 두 번째 단계는 반일 사립학교 단계(1906-1945)이다. 반일 사립학교 단계는 중국 조선족교육이 근대적인 학교교육으로 발전한 시기이며, 조선족교육의 발전토대를 마련한 시기이며 또한 조선족교육의 특징이 형성되던 시기이다. 반일계몽운동은 조선족 사립학교를 중심으로 활발히 전개되었다. 조선족 집거구에서는 1906년 서전서숙의 설립을 계기로 근대 사립학교 설립운동이 활발히 전개되었다. 조선족 사립학교의 대체로 반일 민족단체, 종교단체, 민중들에 의해 설립·운영되었다. 조선족교육은 사립학교 설립을 계기로 근대 학교교육 단계로 진입하였고, 근대 사립학교 설립은 대중의 교육열을 토대로 크게 발전하면서 중국 조선족교육의 발전토대를 마련하였으며, 조선족교육은 발전초기부터 반일 민족성을 띠고 동화와 반동화 과정에서 발전하면서 민족교육의 특징을 형성하게 되었다. 세 번째 단계는 민족교육체계의 형성 및 발전단계(1945-현재)이다. 민족교육체계의 형성은 소학교로부터 대학에 이르는 교육체계의 형성과 교육에서의 민족특징 형성과정으로 파악할 수 있다. 조선족교육은 중화인민공화국이 성립된 후 중국공산당의 민족정책과 민족교육 방침·정책과 해방 전 조선족교육의 발전토대위에 그리고 조선족의 높은 교육열과 더불어 규모면에서 급속한 발전을 가져왔고 초등학교로부터 대학교에 이르는 민족교육 기관을 설립하였고 교육내용·학교운영형태·교사·수업용어 등 면에서 민족성을 구현하면서 완전한 민족교육체계를 확립하였다(조윤덕, 2001).

황기우(2004)는 조선족 민족교육의 역사적 변천을 발흥기, 수난기, 회복기, 발전기로 나누었다. 첫 번째 단계는 조선족 민족교육의 발흥기이다. 역사적으로 살펴보면, 조선족은 명말, 청초에 중국의 동북경내에 들어와 살기 시작하였다. 이들이 대량으로 중국의 동북 변경에 이주해 살게 된 것은 19세기 이후이다. 본격적인 이주는 1860년대 대홍작을 맞은 농민들이 대거 간도지방으로 이동하면서 시

작하였다. 그 후 일본에 나라를 빼앗기자, 토지수탈로 인하여 유민화된 농민들과 애국지사들이 만주지역으로 이주하게 되었고, 1932년에는 일제가 농민들을 대거 이주시킴으로써 그 수가 더욱 늘어나게 되었다. 조선족은 이주 초기 끼니를 매우 지 못하는 극빈상황에서도 마을이 생기면 먼저 자녀 교육을 위한 서당을 설립하였다. 서당은 사실 초등교육기관으로서 당시 유일한 지방의 교육기관이었다. 서당은 봉건유교사상과 윤리도덕을 교육하는 기관으로서 20세기초반까지 계속되었다. 1905년 이후에는 조선의 애국계몽 운동의 영향으로 민족교육운동이 활발하게 전개되는 시기였다. 이러한 영향으로 1906년 조선족 최초의 근대교육기관인 서전서숙이 용정에 설립되게 되었다. 그 뒤를 이어 동북 각지에 민족사립학교들이 우후죽순처럼 설립되어 그 수가 날로 증가하였다. 당시 조선족의 사립학교운동은 조선에서 일어난 구국운동의 일환으로 전개되었다. 따라서 당시 사립학교운동은 이곳에 집결한 민족 독립운동가들의 구국항전을 위한 인재양성운동이며 중국내 조선족의 생존과 발전을 위한 반제반봉건 투쟁이었다(이병진, 2000). 이 시기의 조선족 민족교육은 조선족 공동체의 기본적인 존립을 가능하게 하였으며, 민족의 식의 고양에 절대적인 작용을 하였다. 나아가 조선족 민족교육의 기틀을 마련하였다(허명철 외, 2003)

두 번째 단계는 일제강점기가 시작되면서 조선족 민족교육은 수난기를 맞았다. 일제는 보통학교의 설립, 보조금 지불, 무력적 위협 등 갖은 희유와 강압방법으로 조선족 사립학교의 친일교육을 꾀하는 한편, 조선족 민족교육을 탄압하였다. 일제는 식민지 노예교육, 조선어를 완전히 제외시키고 일어교육을 실시하였고 민족문화말살정책까지 강행하였다. 그러나 반일민족교육의 전통을 갖고 있는 조선족은 일제의 노예교육에 반대하는 투쟁을 벌였다. 일제의 노예교육정책 아래서도 조선족은 서당교육, 가정교육, 지식인 단체의 활동 등 다양한 경로와 방법을 통하여 민족의 말과 글을 굳건히 지켜 냈다.

세 번째 단계는 민족교육의 회복기이다. 1945년 광복 후 조선족 사회는 민족평등과 민족구역자치제의 실시를 통하여 다민족 국가에서 위치를 확립하였다. 조선족 사회의 식을 줄 모르는 교육열은 중국 정부의 재정지원과 기타 정책지원을 받으면서 더욱 강한 열기를 띠기 시작하였다. 이러한 조선족의 교육열은 곧바로 조선족 민영학교의 설립으로 나타났다. 1945년에는 일제의 간도사범학교를 연결

사범학교로 개편하여 민족교사양성의 주요한 기지로 자리 잡게 되었다. 이러한 조선족의 민족교육에 대한 집착과 노력의 대가로 동북의 해방과 더불어 조선족은 새로운 발전단계로 접어들었다. 특히 1949년 조선족 최초의 고등교육기관인 연변대학이 연길에 설립되었다. 연변대학은 조선족 최초의 대학이자, 중국 소수민족가운데 가장 처음으로 세운 민족대학이라는 점에서 더 큰 의미를 갖는다. 이리하여 조선족 민족교육은 중화인민공화국 창립이전에 벌써 초등학교로부터 대학교육에 이르기까지 민족교육체계의 기본골격이 이루어 졌다.

네 번째 단계는 1949년 중국에 사회주의 체제가 확립되고 신 중국이 성립되면서 민족교육의 발전기를 맞게 된다. 새 중국이 창립된 후 대다수 조선족은 중국 국적을 획득하고 일정 부분의 자치권과 민족평등권을 보장받았다. 이를 바탕으로 조선족은 중국 56개 민족 중의 일원인 동시에 중국 국민으로서 지위를 부여받았다. 이제 조선족의 민족교육은 자연발생적이며 순수한 민족교육이 아닌 신중국의 사회주의 이념에 입각한 민족교육으로 전환하게 되었다(허명철 외, 2003). 초중등교육이 보급, 청장년의 문맹퇴치 및 노동과외교육체계(성인교육)확립, 민족교육체계의 확립 등은 이 시기에 완성되었다. 그러나 1966년 문화대혁명은 중국사회의 발전에 치명상을 안겨주었고, 조선족의 교육도 예외 없이 크게 파괴되었다. 이 시기는 민족의 재난 시기로서, 민족어문사업과 조선어 무용론, 조선어 혁명론이 고취되는 바람에 조선어는 통용어로 사용되지 못하고 역문도 없었다. 그러나 1981년 교육부와 민족사무위원회는 민족교육의 중요성, 민족의 특성 존중, 정부의 민족교육의 자원 및 민족의 자구책 마련 등 몇 가지 제안을 하였다. 조선족 민족교육은 이러한 적극적인 민족교육진흥정책에 힘입어 빠른 속도로 회복되어 발전하였다. 그 결과 조선족은 중국 56개 민족 중 교육문화의 최고의 영예를 안게 되었다(황유복, 1996).

다섯 번째 단계는 조선족 민족교육의 위기이다. 광복이후 50년 역사를 통해 중국의 조선족 민족교육은 큰 발전을 이룩하여 다민족국가에서 최고의 영예를 실현할 수 있었다. 그러나 중국에 개혁개방이 실시되고 특히 90년대에 들어서면서 조선족 사회에 큰 변화가 일어나기 시작하였다. 그것은 바로 개혁개방과 더불어 대량의 조선족의 도시진출과 한국 진출로 하여 중국 조선족 인구는 급격하게 하강하기 시작하였다. 조선족들의 대량적인 도시진출은 우선 인구의 분산과 조선족

집거지역의 축소와 상실을 초래하였다. 그 직접적인 결과는 문화영토였던 조선족 마을의 공동화와 해체를 가져왔다. 민족교육의 현장인 조선족 마을이 해체되는 것은 곧 조선족 민족교육의 종식을 의미한다. 지난 반세기동안 중국에서 최고의 영예를 안았던 조선족 민족교육은 조선족의 인구가 급격하게 감소하면서 또 한번의 시련을 직면하고 있다.

다. 조선족정체성 교육

개혁개방이전 비교적 전통적이고 보수적인 교육적 환경을 가지고 있을 당시에는 정보의 교류가 제한되어 있었으므로 조선족정체성에 대해 굳이 교육을 거치지 않고서도 공동체 생활이나 가정생활에서 자연스럽게 인지될 수 있었다. 그런데 개혁개방으로 인해 다양한 정보가 교류되는 가운데 한반도의 한국과 북한 등 모국과 교류가 활발해지면서 조선족공동체 구성원들은 정체성에 대해 혼란을 겪게 되었다. 더욱이 중국의 대도시나 연해지역으로 이동한 조선족은 대부분 한국 기업에 취직하여 있으면서 한국의 영향을 크게 받게 되었다. 한국기업이 밀집되어 있는 정도를 예를 들어 보면, 조선조들은 자신들을 스스로 교포라고 부르면서 한국인들과 같은 호칭을 사용하고 있고 조선족이라는 개념을 잘 사용하지 않고 있다(권태환, 2003). 또한 중국의 대도시나 연해도시는 조선족학교가 거의 없는 관계로 아이를 고향에 보내 부모님께 맡기거나 또는 그 지역에 있는 한족학교로 보낼 수 밖에 없게 된다. 어떠한 선택이든 결손가정 자녀로 되거나 한족으로 동화되는 현상을 면할 수 없게 되어 버린다(김해영, 2014).

만약 이러한 사회적 변화에 적절히 대처하지 못하다면 아이들의 가치판단의 결여에 따른 문화동화 현상이나 자국문화 상실현상 또는 타문화에 대한 배타주의 현상 등 다양한 사회문제를 야기할 가능성이 높다. 때문에 학교에서 조선족정체성교육을 통하여 국민의 의미에 대해 숙고하고, 자신의 민족에 대해 깊이 이해하고, 세계시민의 자질을 함양하며, 인종적, 민족적, 계층적 억압 및 차별과 이의 극복을 위한 노력 및 희생의 역사를 비판적으로 인식하게 하는 것은 글로벌시대에 중요한 가치가 될 것이다. 또한 조선족정체성교육을 통하여 중국 다른 민족의 정체성을 이해하고, 세계 다른 집단의 정체성을 존중하고, 자신이 속한 집단의

정체성을 발전시키며, 국가 전체적으로 조화와 통합을 이루도록 교육할 수 있다
(김정호, 2010).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 연변지역 2개 시 소재 중·고등학교를 학교 규모별로 유층표집을 진행하였다. 연변지역의 문화중심지와 경제중심지인 용정시, 연길시에 소재하고 있는 6개 중·고등학교를 학급 규모별로 기초 조사하여 해당학교로 우편 발송하여 설문지를 배부하고 수합하였다.

설문지는 학생 1,441부, 교사 952부를 배부하였는데 회수된 설문지 중 불성실하게 응답한 설문지를 제외한 나머지 자료를 최종분석 자료로 활용하였다. 설문지의 배부, 회수 및 유효 응답률은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 설문지의 배부, 회수 및 유효 응답률

대상	배부수	회수수	회수율	유효자료수	유효자료처리율
학생	1,441	1,176	81.6	938	79.8
교사	952	256	26.7	214	83.6
전체	2,372	1,432	65.0	1,152	81.7

본 연구대상의 인구통계학적 특성은 <표 Ⅲ-2>, <표 Ⅲ-3>와 같다.

<표 III-2> 학생의 인구통계학적 특성

구분		사례수(명)	빈도(%)
성별	남	392	41.8
	여	546	58.2
학교급	중학교	372	39.7
	고등학교	566	60.3
학년	중학교 1학년	149	15.9
	중학교 2학년	150	16.0
	중학교 3학년	73	7.8
	고등학교 1학년	200	21.3
	고등학교 2학년	200	21.3
	고등학교 3학년	166	17.7
가족형태	양부모가정	312	33.3
	결손가정	626	64.7
거주지	용정	352	37.5
	연길	393	41.9
	기타	193	20.6
전체		938	100

<표 III-3> 교사의 인구통계학적 특성

구분		사례수(명)	빈도(%)
성별	남	63	29.4
	여	151	70.6
학교급	중학교	109	50.9
	고등학교	105	49.1
연령	20세 이하	0	0
	21-30세	7	3.3
	31-40세	55	25.7
	41-50세	108	50.5
	51-60세	44	20.6
	60세 이상	0	0
학력	중학교졸업	2	0.9
	전문대학졸업	13	6.1
	대학교졸업	187	87.4
	대학원졸업	12	5.6
경력	5년미만	8	3.7
	5년이상-10년미만	11	5.1
	10년이상-20년미만	83	38.8
	20년이상-30년미만	96	44.9
	30년이상	16	7.5
거주지	용정	19	8.9
	연길	140	65.4
	기타	55	25.7
전체		214	100

2. 연구 도구

본 단락에서는 연구대상 변인들을 측정하기 위해 사용한 척도의 문항과 신뢰도는 다음과 같다.

가. 조선족정체성 척도

조선족정체성 정도를 측정하는 도구는 박정군(2011)의 ‘중국 조선족 민족의식 및 국가의식에 관한 질문’에서 사용한 문항으로 구성된 척도에서 민족정체성과 국민정체성에 관한 문항과 이주화(2014)의 세계시민성 관련 논문에서 ‘세계시민성 측정 검사지’에서 해당내용을 추출하여 전문가와 상의하여 재구성하였다. 본 연구에 측정하려는 조선족정체성 척도는 ‘민족정체성’, ‘국민정체성’, ‘세계시민성’으로 구성되었고, 하위요인으로는 민족교육 유지의식, 독특한 민족문화, 민족 긍지감, 애국심, 통일관, 세계체제 및 상호의존성과 세계지향성으로 구성되었다. 조선족정체성 질문지의 하위요인별 문항구성은 <표 III-4>과 같다.

<표 III-4>조선족정체성 척도 하위요인별 설문내용

변수	문항 수	Chronbach's α
민족정체성	10	.862
국민정체성	8	.929
세계시민성	7	.823

나. 학교교육 척도

조선족 학교교육진단을 측정하는 도구로 홍창남 외(2012)의 ‘학교조직 진단 도구’의 설문지에서 해당내용을 추출하고 전문가와 상의하여 재구성하였다. 이 척도는 ‘교육활동’, ‘구성원’, ‘구조’, ‘환경’으로 구성되고, 하위요인으로 교육목표, 교육과정, 교육과정 외, 교장, 교사, 학생, 교무분장, 의사결정, 평가, 혁신, 내부환경, 외부환경으로 구성되었다. 학교교육 과정변인 질문지의 하위요인별 문항구성은 <표 III-5>과 같다.

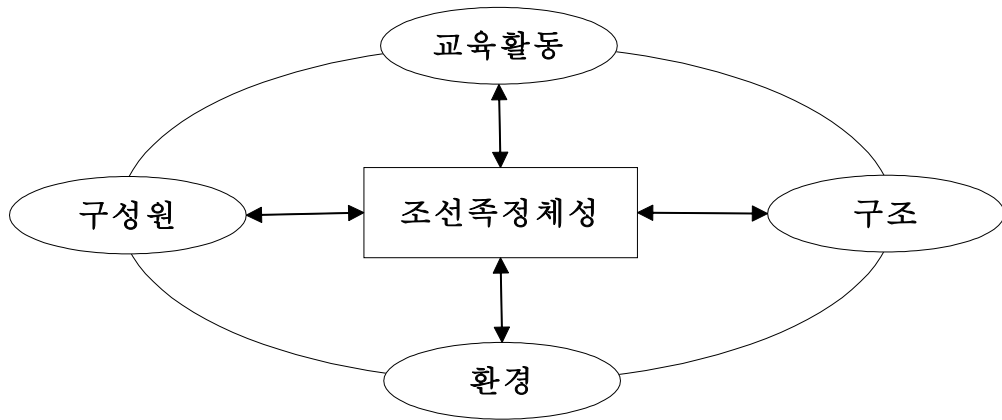
<표 III-5>조선족 학교교육 과정변인 척도 하위요인별 설문내용

변수	문항수	Chronbach's α
교육활동	6	.878
학교구조	6	.933
학교구성원	7	.895
학교환경	7	.894

3. 조선족정체성 학교교육의 분석 모형

조선족 학교 분석 모형을 크게 다섯 개의 영역으로 구성되었는데, 그 중심에는 ‘조선족정체성’이 위치해 있다. 조선족정체성은 조선족 학교가 처한 특수한 ‘문화환경’의 맥락 속에서 학교의 ‘교육활동’, ‘구조’, ‘구성원’영역과 유기적으로 상호작용하는 가운데 궁극적으로 조선족정체성의 향상을 지향한다.

조선족정체성 영역은 조선족학교에서 정체성에 대하여 얼마나 인식하는지를 판단하고 전반적인 향상을 지향하는 영역으로 민족정체성, 국민정체성, 글로벌정체성 등 세 영역으로 나누어져 있으며, 민족 언어 사용의식, 민족 교육 유지의식, 민족 혈통 보존의식, 독특한 민족문화, 민족적 긍지감, 애국심, 통일관, 세계시민의 자질과 신상 등 여덟 개의 하위 요소로 구성되었다. 교육활동 영역으로 목표 및 비전 설정, 교육과정 운영 및 교육과정 외 등 세 영역으로 나누어져 있다. 구성원 영역은 교장, 교사, 학생으로 나누어져 있고 학교 환경영역은 혁신, 학부모 지원, 내부환경, 외부환경 등 네 가지 영역으로 구성되었다. 구체적인 모형은 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 조선족 학교교육 분석 모형

4. 자료 분석

본 연구의 자료 분석은 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 분석하였으며, 통계분석에 사용된 구체적인 방법은 다음과 같다.

첫째, 조사대상자의 인구 통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 각 문항에 대한 신뢰도 검사를 실시하여 문항간의 신뢰도를 측정하여 예측 가능성, 정확성을 살펴보았다.

셋째, 교사와 학생의 일반적 사항에 따른 조선족정체성, 학교교육 과정변인의 차이를 분석하고자 t-test, One Way ANOVA분석을 실시하였다.

넷째, 교사와 학생이 인식하는 조선족정체성 변인과 학교교육 과정변인간의 관계와 학교교육 과정변인이 조선족정체성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 상관관계 분석과 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

1. 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성

가. 학생이 인식하는 조선족정체성

1) 학생의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 민족정체성에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 학생의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이 (n=938)

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	3.78	.70	-2.846	.005	
	여	546	3.90	.61			
학교급	중학교	372	3.78	.60	2.981	.003	
	고등학교	566	3.91	.68			
학년	중학교 1학년	149	3.83	.56	2.296	.102	-
	중학교 2학년	150	3.80	.62			
	중학교 3학년	73	3.65	.61			
	고등학교 1학년	200	3.85	.65	2.923	.055	-
	고등학교 2학년	200	3.87	.75			
	고등학교 3학년	166	4.01	.63			
가족형태	양부모가정	312	3.83	.66	-.708	.479	
	결손가정	626	3.87	.65			
거주지	용정	352	3.85	.61	1.309	.270	-
	연길	393	3.89	.67			
	기타	193	3.80	.69			

** $p < .01$

<표 IV-1>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 민족정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과 성별($F = -2.846, p = .005$), 학교 급($F = 2.981, p = .003$)에

따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 여학생의 민족정체성 평균값은 3.90, 남학생의 민족정체성 평균값은 3.78으로 여학생의 민족정체성 평균값이 남학생보다 0.12 높게 나타났다. 즉 조선족 여학생이 남학생보다 강한 민족정체성을 가지고 있음을 알 수 있다. 학교 급에 따라 고등학생의 민족정체성 평균값은 3.91, 중학생의 민족정체성 평균값은 3.78으로 고등학생의 평균값이 중학생보다 0.13 높게 나타났다. 즉 조선족 고등학생이 중학생보다 강한 민족정체성을 가지고 있음을 알 수 있다.

그 외 학년, 가족형태, 거주지에 따라 학생이 인식하는 민족정체성은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 민족정체성은 학년, 가족형태, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 학생의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 국민정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 학생의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이 (n=938)

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	4.39	.68	-2.925	.004	
	여	546	4.51	.58			
학교급	중학교	372	4.43	.61	1.046	.296	
	고등학교	566	4.48	.64			
학년	중학교 1학년	149	3.82	.56	1.291	.276	-
	중학교 2학년	150	3.80	.62			
	중학교 3학년	73	3.65	.61			
	고등학교 1학년	200	3.85	.65	2.122	.121	-
	고등학교 2학년	200	3.87	.75			
	고등학교 3학년	166	4.01	.63			
가족형태	양부모가정	312	4.42	.65	-1.294	.196	
	결손가정	626	4.48	.61			
거주지	용정	352	4.48	.61	2.252	.106	-
	연길	393	4.48	.60			
	기타	193	4.37	.70			

** $p < .01$

<표 IV-2>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 국민정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 성별($F=-2.925, p=.004$)에 따라 국민정체성은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 여학생의 국민정체성 평균값은 4.51, 남학생의 국민정체성 평균값은 4.39으로 여학생의 국민정체성 평균값이 남학생보다 0.12 높게 나타났다. 즉 조선족 여학생이 남학생보다 강한 국민정체성을 가지고 있음을 알 수 있다.

그 외 배경변인 학교 급, 학년, 가족형태, 거주지에 따라 학생이 인식하는 국민정체성은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 국민정체성이 학급 급, 학년, 가족형태, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 학생의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 글로벌정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 학생의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이 (n=938)

	구분	N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	4.05	.67	-1.835	.067	
	여	545	4.13	.65			
학교급	중학교	372	4.03	.64	2.576	.010	
	고등학교	566	4.15	.67			
학년	중학교 1학년	149	4.04	.61	3.460	.032	-
	중학교 2학년	150	4.05	.69			
	중학교 3학년	73	3.40	.61			
	고등학교 1학년(a)	200	4.05	.70			
	고등학교 2학년(b)	200	4.19	.70			
	고등학교 3학년(c)	166	4.22	.60			
가족형태	양부모가정	312	4.06	.65	-1.521	.129	
	결손가정	626	4.13	.67			
거주지	용정	352	4.13	.63	.811	.445	-
	연길	393	4.10	.68			
	기타	193	4.06	.68			

* $p<.05$

<표 IV-3>에서는 배경변인에 따라 학생이 인식하는 글로벌정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학교 급($F=2.576, p=.010$), 학년(3,460, $p=.032$)에 따라 글로벌정체성에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 고등학생의 글로벌정체성 평균값은 4.15, 중학생의 글로벌정체성 평균값은 4.03으로 고등학생의 글로벌정체성 평균값이 중학생보다 0.12 높게 나타났다. 즉 조선족 고등학생이 중학생보다 강한 글로벌정체성을 가지고 있음을 알 수 있다. 학년에서는 고등학교 1학년의 평균 4.05, 고등학교 2학년의 평균 4.19, 고등학교 3학년의 평균 4.22로 나타났으며 이는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(3,460, $p=.032$). 그 외 배경변인 성별, 학년, 가족형태, 거주지에 따라 학생이 인식하는 국민정체성은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 글로벌정체성이 성별, 학년, 가족형태, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

나. 교사가 인식하는 조선족정체성

1) 교사의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 민족정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 교사의 배경변인에 따른 민족정체성에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	4.20	.59	1.343	.181	
	여	151	4.08	.55			
학교급	중학교	105	3.96	.56	4.214	.000	
	고등학교	109	4.27	.52			
연령	21-30세	7	4.43	.42	1.225	.302	-
	31-40세	55	4.10	.65			
	41-50세	108	4.14	.55			
	51-60세	44	4.02	.47			
학력	중학교졸업	2	5.00	.92	1.513	.212	-
	전문대학졸업	13	4.20	.50			
	대학교졸업	187	4.35	.56			
	대학원졸업	12	4.50	.62			
경력	5년미만	8	4.11	.81	.197	.940	-
	5년이상-10년미만	11	4.03	.62			
	10년이상-20년미만	83	4.16	.56			
	20년이상-30년미만	96	4.10	.55			
거주지	용정	140	4.14	.59	2.068	.129	-
	연길	19	4.26	.43			
	기타	55	4.00	.50			

*** $p < .001$

<표 IV-4>에서는 배경변인에 따라 조선족정체성의 하위요인인교사가 인식하는 민족정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학교 급($F=4.214, p=.000$)에 따라 민족정체성에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 고등학교 교사의 민족정체성 평균값은 4.27, 중학교 교사의 민족정체성 평균값은 3.96으로 고등학교 교사의 민족정체성 평균값이 중학교 교사보다 0.31 높게 나타났다. 즉 조선족 고등학교 교사가 중학교 교사보다 강한 민족정체성을 가지고 있음을 알 수 있다.

그 외 성별, 연령, 학력, 경력, 거주지에 따라 교사가 인식하는 민족정체성은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 민족정체성은 성별, 연령, 학력, 경력, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 교사의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 국민정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 교사의 배경변인에 따른 국민정체성에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	4.38	.55	.312	.756	
	여	151	4.35	.50			
학교급	중학교	105	4.23	.46	3.78	.000	
	고등학교	109	4.48	.53			
연령	21-30세	7	4.70	.48	2.58	.055	
	31-40세	55	4.40	.53			
	41-50세	108	4.38	.50			
	51-60세	44	4.20	.50			
학력	중학교졸업	2	5.00	.00	1.781	.152	
	전문대학졸업	13	4.20	.52			
	대학교졸업	187	4.35	.51			
	대학원졸업	12	4.50	.59			
경력	5년미만	8	4.73	.65	1.485	.208	
	5년이상-10년미만	11	4.30	.44			
	10년이상-20년미만	83	4.39	.50			
	20년이상-30년미만	96	4.31	.51			
거주지	30년이상	16	4.30	.54	1.835	.162	
	용정	140	4.37	.50			
	연길	19	4.51	.58			
	기타	55	4.27	.50			

*** $p < .001$

<표 IV-5>에서는 배경변인에 따라 교사가 인식하는 국민정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학교 급($F = -3.78, p = .000$)에 따라 국민정체성에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 고등학교 교사의 국민정체성 평균값은 4.48, 중학교 교사의 국민정체성 평균값은 4.23으로 고등학교 교사의 국민정체성 평균값이 중학교 교사보다 0.25 높게 나타났다. 즉 조선족 고등학교 교사가 중학교 교사보다 강한 국민정체성을 가지고 있음을 알 수 있다.

그 외 배경변인인 성별, 연령, 학력, 경력, 거주지에 따라 교사가 인식하는 국민정체성은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 국민정체성은 성별, 연령, 학력, 경력, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 교사의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 조선족정체성의 하위요인인 글로벌정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 교사의 배경변인에 따른 글로벌정체성에 대한 인식의 차이

	구분	N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	4.13	.54	-.095	.925	
	여	151	4.14	.52			
학교급	중학교	105	3.97	.44	5.08	.000	
	고등학교	109	4.48	.55			
연령	21-30세(a)	7	4.69	.37	2.955	.034	a>d
	31-40세(b)	55	4.14	.58			
	41-50세(c)	108	4.13	.52			
	51-60세(d)	44	4.06	.42			
학력	중학교졸업	2	4.58	.59	1.183	.317	
	전문대학졸업	13	3.99	.55			
	대학교졸업	187	4.14	.52			
	대학원졸업	12	4.29	.50			
경력	5년미만	8	4.60	.75	1.725	.146	
	5년이상-10년미만	11	4.20	.63			
	10년이상-20년미만	83	4.12	.50			
	20년이상-30년미만	96	4.12	.53			
	30년이상	16	4.08	.41			
거주지	용정	140	4.13	.50	2.386	.095	
	연길	19	4.39	.54			
	기타	55	4.09	.56			

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

<표 IV-6>에서 배경변인에 따라 교사가 인식하는 글로벌정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학교 급($F=5.08$, $p=.000$), 연령($F=2.955$, $p=.034$)에 따라 글로벌정체성에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 고등학교 교사의 글로벌정체성 평균값은 4.48, 중학교 교사의 글로벌정체성 평균값은 3.97으로 고등학교 교사의 글로벌정체성 평균값이 중학교 교사보다 0.51 높게 나타났다. 즉 조선족 고등학교 교사가 중학교 교사보다 강한 글로벌정

체성을 가지고 있음을 알 수 있다. 연령에 따라 21-30세 교사의 글로벌정체성 평균값은 4.69, 31-40세 교사의 글로벌정체성 평균값은 4.14, 41-50세 교사의 글로벌정체성 평균값은 4.13, 51-60세 교사의 글로벌정체성 평균값은 4.06으로 21-30세 교사의 평균값이 가장 높게 나타나고 51-60세 교사의 평균값이 가장 낮게 나타났으며 그 차이는 0.63이다. 사후검정을 통해 집단 간 유의미한 차이를 알아본 결과 21-30세 교사가 51-60세 교사보다 더 높은 글로벌정체성을 가지고 있음을 알 수 있다.

다. 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성의 차이

학생과 교사가 인식하는 조선족정체성에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 교사와 학생의 조선족정체성 하위요인에 대한 인식의 차이

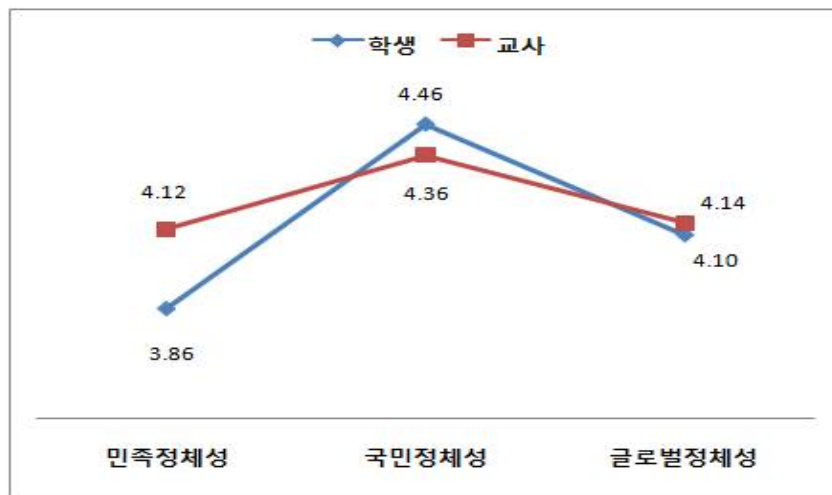
구분		N	M	SD	t/F	P
민족정체성	학생	938	3.86	.65	-5.428	.000
	교사	214	4.12	.56		
국민정체성	학생	938	4.46	.62	2.189	.029
	교사	214	4.36	.51		
글로벌정체성	학생	938	4.10	.66	-.907	.365
	교사	214	4.14	.52		
조선족정체성(전체)	학생	938	4.14	.51	-1.741	.082
	교사	214	4.21	.46		

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

<표 IV-7>에서는 교사와 학생이 인식하는 조선족정체성 하위요인인 민족정체성, 국민정체성, 글로벌정체성에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학생과 교사가 인식하는 민족정체성($F = -5.428$, $p < .001$), 국민정체성($F = 2.189$, $p < .05$)은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 학생이 인식하는 민족정체성의 평균은 3.86, 교사가 인식하는 민족정체성의 평균은 4.12으로 교사가 학생보다 더 높은 민족정체성을 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 학생이 인식하는 국민정체성의 평균은 4.46, 교사가 인식하는 국민정체성의 평균은 4.36으로 학생이 교사보다 더 높은 국민정체성을 가지고 있는 것으로 나타났다. 국민

정체성($F=-907, p=.365$)에 관하여 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으므로 학생과 교사가 인식하는 글로벌정체성은 차이가 없음을 보여준다.

교사와 학생이 인식하는 조선족정체성 하위요인인 민족정체성, 국민정체성, 글로벌정체성의 평균은 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성 하위요인의 평균 비교

[그림 IV-1]에서 보면, 학생과 교사의 국민정체성이 가장 강하게 나타나고 다음으로 글로벌정체성이 높고 민족정체성이 가장 낮게 나타났다.

구체적으로 보면, 학생은 조선족정체성 하위요인 중에서 국민정체성($M=4.46$), 글로벌정체성($M=4.14$), 민족정체성($M=3.86$)으로 나타났다. 또한 교사는 조선족정체성 하위요인 중에서 국민정체성($M=4.36$), 글로벌정체성($M=4.10$), 민족정체성($M=4.12$)으로 나타났다. 즉 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성은 국민정체성, 글로벌정체성, 민족정체성 순서임을 확인하였다.

2. 학생과 교사가 인식하는 조선족 학교교육

가. 학생이 인식하는 조선족 학교교육

1) 학생의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교교육활동에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8> 학생의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	3.26	.66	-.785	.433	
	여	546	3.29	.55			
학교급	중학교	372	3.26	.61	-1.320	.187	
	고등학교	566	3.26	.61			
학년	중학교 1학년	149	3.32	.53	.447	.640	
	중학교 2학년	150	3.33	.65			
	중학교 3학년	73	3.25	.59			
	고등학교 1학년	200	3.15	.613	5.540	.004	
	고등학교 2학년	200	3.28	.604			
	고등학교 3학년	166	3.35	.582			
가족형태	양부모가정	312	3.24	.59	-1.394	.163	
	결손가정	626	3.30	.61			
거주지	용정(a)	352	3.33	.59	4.265	.014	a>c
	연길(b)	393	3.28	.59			
	기타(c)	193	3.17	.66			

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

<표 IV-8>에서 학생의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이를 보면, 학년과 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 먼저 학년($F=5.540$, $p < .01$)에서 높게 인식하였는데, 고등학생 1학년 평균은 3.15, 2학년 평균은 3.28, 3학년 평균은 3.35으로 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다만, 사후검정결과 집단별로 유의미한 차이가 없었다. 거주지($F=4.265$, $p < .05$)에서 용정의 평균은 3.33, 연길의 평균은 3.28, 기타지역의 평균은 3.17으로 유의미한 차이가 있

는 것으로 나타났다. 사후검정결과 용정에 거주하고 있는 학생이 기타 지역 학생보다 학교교육 과정변인에 대해 더 높게 인식하고 있다. 그 외 배경변인인 성별, 학교 급, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 학교교육활동은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 학교교육활동은 성별, 학교 급, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 학생의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교구조에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 학생의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	3.71	.83	-2.846	.005	
	여	546	3.59	.79			
학교급	중학교	372	3.78	3.78	-4.841	.000	
	고등학교	566	3.53	3.53			
학년	중학교 1학년	149	3.86	.63	3.188	.042	
	중학교 2학년	150	3.79	.75			
	중학교 3학년	73	3.59	.93			
	고등학교 1학년	200	3.48	.81	3.450	.032	
	고등학교 2학년	200	3.46	.88			
	고등학교 3학년	166	3.67	.79			
가족형태	양부모가정	312	3.58	.81	-1.223	.221	
	결손가정	626	3.65	.81			
거주지	용정(a)	352	3.78	.79	9.417	.000	a>b
	연길(b)	393	3.55	.81			
	기타(c)	193	3.53	.81			a>c

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

<표 IV-9>에서 학생의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이를 보면, 성별, 학교 급, 학년과 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 먼저 성별($F=-2.846$, $p<.01$)에서 남학생이 여학생보다 학교구조에 대하여 더 높게 인식하고 있음을 알 수 있다. 학교 급($F=-4.841$, $p<.001$)에서 중학생이 고등학생보다 학교구조에

대하여 더 높게 인식하고 있다. 학년에 따라 중학교($F=3.188, p<.05$)에서 중학교 1학년의 평균은 3.86, 2학년의 평균은 3.79, 3학년의 평균은 3.59으로 나타나고 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 고등학교($F=3.450, p<.05$)에서 고등학교 1학년의 평균은 3.48, 2학년의 평균은 3.46, 3학년의 평균은 3.67으로 나타나고 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다만, 사후검정에서는 집단별 유의미한 차이가 없었다. 거주지($F=9.417, p<.001$)에서 용정의 평균은 3.78, 연길의 평균은 3.55, 기타지역의 평균은 3.53으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 용정에 거주하고 있는 학생이 연길 지역과 기타 지역 학생보다 학교교육 과정변인에 대해 더 높게 인식하고 있다. 가족형태에 따라 학생이 인식하는 학교교육활동은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 학생의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교구성원에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA 분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-10>과 같다.

<표 IV-10> 학생의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이

	구분	N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	3.73	.80	.528	.598	
	여	546	3.71	.75			
학교급	중학교	372	3.84	.78	-3.682	.000	
	고등학교	566	3.65	.76			
학년	중학교 1학년	149	3.95	.68	2.788	.063	
	중학교 2학년	150	3.79	.79			
	중학교 3학년	73	3.71	.90			
	고등학교 1학년(a)	200	3.61	.72	4.355	.013	b<c
	고등학교 2학년(b)	200	3.56	.83			
	고등학교 3학년(c)	166	3.79	.70			
가족형태	양부모가정	312	3.69	.76	-.816	.415	
	결손가정	626	3.73	.78			
거주지	용정(a)	352	3.82	.77	4.343	.013	a>b
	연길(b)	393	3.66	.75			
	기타(c)	193	3.67	.82			

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

<표 IV-10>에서 학생의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이를 보면, 학교 급, 고등학교 학년, 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 학교 급 ($F=3.682$, $p<.001$)에서 중학생이 고등학생보다 학교구성원에 대하여 더 높게 인식하고 있다. 고등학교 학년($F=3.188$, $p<.05$)에서 1학년의 평균은 3.61, 2학년의 평균은 3.56, 3학년의 평균은 3.79으로 나타나고 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정에서는 고등학교 3학년이 2학년보다 학교구성원에 대하여 더 높게 인식하고 있다. 거주지($F=4.343$, $p<.05$)에서 용정의 평균은 3.82, 연길의 평균은 3.66, 기타지역의 평균은 3.67으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 용정에 거주하고 있는 학생이 연길 학생보다 학교구성원에 대해 더 높게 인식하고 있다. 성별, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 학교구성원은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 성별, 가족형태에 따라 차이가 없음을 보여준다.

4) 학생의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이

학생의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교환경에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결

과는 <표 IV-11>과 같다.

<표 IV-11> 학생의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	392	3.78	.79	-.790	.430	
	여	546	3.82	.72			
학교급	중학교	372	3.92	.73	-3.916	.000	
	고등학교	566	3.73	.76			
학년	중학교 1학년	149	3.94	.67	.198	.820	
	중학교 2학년	150	3.93	.72			
	중학교 3학년	73	3.88	.85			
	고등학교 1학년(a)	200	3.63	.76	8.577	.000	a<c
	고등학교 2학년(b)	200	3.66	.78			b<c
	고등학교 3학년(c)	200	3.93	.68			
가족형태	양부모가정	312	3.81	.74	-.007	.994	
	결손가정	626	3.81	.75			
거주지	용정(a)	352	3.93	.72	7.871	.000	a>b
	연길(b)	393	3.72	.73			a>c
	기타(c)	193	3.76	.80			

*** $p < .001$

<표 IV-11>에서 학생의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이를 보면, 학교 급, 고등학교 학년, 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 학교 급 ($F = -3.916, p < .001$)에서 고등학생이 중학생보다 학교환경에 대하여 더 높게 인식하고 있다. 고등학교 학년 ($F = 8.577, p < .001$)에서 1학년 평균 3.63, 2학년 평균 3.66, 3학년 평균 3.93으로 나타나고 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정에서는 고등학교 3학년이 1, 2학년보다 학교환경에 대하여 더 높게 인식하고 있다. 거주지 ($F = 7.871, p < .001$)에서 용정의 평균은 3.93, 연길의 3.72은, 기타지역의 평균은 3.76으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 용정에 거주하고 있는 학생은 연길과 기타지역 학생보다 학교환경에 대해 더 높게 인식하고 있다. 성별, 가족형태에 따라 학생이 인식하는 학교환경은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 학생의 성별, 가족형태에 따라 차이를 보이지 않는다.

나. 교사가 인식하는 조선족 학교교육

1) 교사의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교교육활동에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 교사의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	3.42	.48	1.579	.116	
	여	151	3.31	.45			
학교급	중학교	105	3.32	.38	.810	.419	
	고등학교	109	3.37	.53			
연령	21-30세(a)	7	3.93	.33	4.894	.003	a>b
	31-40세(b)	55	3.41	.48			a>c
	41-50세(c)	108	3.30	.45			a>d
	51-60세(d)	44	3.29	.43			
학력	중학교졸업	2	3.58	.35	.291	.832	-
	전문대학졸업	13	3.38	.43			
	대학교졸업	187	3.34	.46			
	대학원졸업	12	3.28	.64			
경력	5년미만	8	3.67	.58	1.126	.345	-
	5년이상-10년미만	11	3.38	.52			
	10년이상-20년미만	83	3.35	.44			
	20년이상-30년미만	96	3.31	.46			
	30년이상	16	3.34	.51			
거주지	용정	140	3.36	.43	3.245	.041	
	연길	19	3.54	.53			
	기타	55	3.24	.50			

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

<표 IV-12>에서 교사의 배경변인에 따른 학교교육활동에 대한 인식의 차이를 보면, 연령, 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 연령($F=4.894$, $p < .01$)에서 31-40세 평균 3.41, 21-30세 평균 3.93, 41-50세 평균 3.30, 51-60세 평균 3.29으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증결과 21-30세 교사가 31-40세, 41-50세, 51-60세 교사보다 학교교육활동에 대해 더 높게 인식하고 있다. 거주지($F=3.245$, $p < .05$)에서 용정의 평균은 3.36, 연길의 평균은 3.54, 기타지역의 평균

은 3.24으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 집단별로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 성별, 학교 급, 학력, 경력에 따라 교사가 인식하는 학교교육활동은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 성별, 학교 급, 학력, 경력에 따라 차이가 없음을 보여준다.

2) 교사의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교구조에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 교사의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이

	구분	N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	3.09	.89	-1.352	.178	
	여	151	3.25	.78			
학교급	중학교	105	3.31	.78	-1.892	.060	
	고등학교	109	3.10	.84			
연령	21-30세	7	3.86	.98	2.218	.087	-
	31-40세	55	3.27	.80			
	41-50세	108	3.20	.73			
	51-60세	44	3.04	.97			
학력	중학교졸업	2	3.42	1.06	.082	.970	-
	전문대학졸업	13	3.27	.62			
	대학교졸업	187	3.20	.84			
	대학원졸업	12	3.17	.70			
경력	5년미만	8	3.52	1.63	1.847	.121	-
	5년이상-10년미만	11	3.05	.68			
	10년이상-20년미만	83	3.36	.73			
	20년이상-30년미만	96	3.13	.83			
거주지	용정(a)	140	3.28	.79	4.354	.014	b>c
	연길(b)	19	3.42	.70			
	기타(c)	55	2.94	.86			

* $p < .05$

<표 IV-13>에서 교사의 배경변인에 따른 학교구조에 대한 인식의 차이를 보면, 거주지에서 유의미한 차이를 보인다. 거주지($F=4.354$, $p < .05$)에서 용정의 평

균은 3.28, 연길의 평균은 3.42, 기타지역의 평균은 2.94으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 연길지역 교사가 기타지역 교사보다 교육구조에 대하여 더 높게 인식하고 있음을 보여준다. 성별, 학교 급, 연령, 학력, 경력에 따라 교사가 인식하는 학교구조는 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 성별, 학교 급, 연령, 학력, 경력에 따라 차이가 없음을 보여준다.

3) 교사의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교구성원에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-14>와 같다.

<표 IV-14> 교사의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	3.46	.64	-.586	.559	
	여	151	3.52	.74			
학교급	중학교	105	3.31	.78	-.193	.847	
	고등학교	109	3.50	.69			
연령	21-30세	7	4.08	.73	2.947	.034	-
	31-40세	55	3.64	.91			
	41-50세	108	3.44	.63			
	51-60세	44	3.39	.58			
학력	중학교졸업	2	3.86	.20	.232	.874	-
	전문대학졸업	13	3.27	.48			
	대학교졸업	187	3.50	.73			
	대학원졸업	12	3.57	.76			
경력	5년미만	8	3.75	.90	1.661	.160	-
	5년이상-10년미만	11	3.44	.67			
	10년이상-20년미만	83	3.62	.77			
	20년이상-30년미만	96	3.43	.66			
	30년이상	16	3.23	.56			
거주지	용정	140	3.51	.72	1.013	.365	-
	연길	19	3.69	.60			
	기타	55	3.42	.73			

* $p < .05$

<표IV-14>에서 교사의 배경변인에 따른 학교구성원에 대한 인식의 차이를 보

면, 연령에서 유의미한 차이를 보인다. 연령($F=4.947$, $p<.05$)에서 21-30세 평균은 4.08, 31-40세 평균은 3.64, 41-50세 평균은 3.44, 51-60세 평균은 3.39으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증결과 21-30세 교사가 31-40세, 41-50세, 51-60세 교사보다 학교구성원에 대해 더 높게 인식하고 있다. 거주지($F=3.245$, $p<.05$)에서 용정의 평균은 3.36, 연길의 평균은 3.54, 기타지역의 평균은 3.24으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검정결과 집단별로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 성별, 학교 급, 학력, 경력, 거주지에 따라 교사가 인식하는 학교구성원은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 성별, 학교 급, 학력, 경력, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

4) 교사의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이

교사의 배경변인에 따른 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교환경에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test 및 One Way ANOVA분석을 실시하였고, 결과는 <표 IV-15>와 같다.

<표 IV-15> 교사의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P	Scheffe
성별	남	63	3.78	.69	.581	.562	
	여	151	3.72	.62			
학교급	중학교	105	3.80	.62	-1.221	.223	
	고등학교	109	3.69	.66			
연령	21-30세(a)	7	4.39	.65	3.503	.016	a>c
	31-40세(b)	55	3.84	.66			
	41-50세(c)	108	3.69	.61			
	51-60세(d)	44	3.65	.63			
학력	중학교졸업	2	3.57	.60	1.002	.393	-
	전문대학졸업	13	3.63	.48			
	대학교졸업	187	3.77	.65			
	대학원졸업	12	3.48	.59			
경력	5년미만	8	4.23	.90	2.551	.040	-
	5년이상-10년미만	11	3.70	.57			
	10년이상-20년미만	83	3.84	.62			
	20년이상-30년미만	96	3.66	.63			
거주지	30년이상	16	3.54	.53	9.486	.092	-
	용정	140	3.78	.62			
	연길	19	3.92	.60			
	기타	55	3.60	.67			

* $p < .05$

<표 IV-15>에서 교사의 배경변인에 따른 학교환경에 대한 인식의 차이를 보면, 연령과 경력에서 유의미한 차이를 보인다. 먼저 연령($F=3.053$, $p < .05$)에서 21-30세 평균은 4.39, 31-40세 평균은 3.84, 41-50세 평균은 3.69, 51-60세 평균은 3.65으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증결과 21-30세 교사가 41-50세 교사보다 학교환경에 대해 더 높게 인식하고 있다. 경력($F=2.551$, $p < .05$)에서 5년미만 평균은 4.23, 10년이상-20년미만 평균은 3.84, 5년이상-10년미만 평균은 3.70, 20년이상-30년미만 평균은 3.66, 30년이상 3.54으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다만 사후검정결과 집단별로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 성별, 학교 급, 학력, 거주지에 따라 교사가 인식하는 학교환경은 통계적으로 차이가 나타나지 않았다. 즉 조선족 교사의 성별, 학교 급, 학력, 거주지에 따라 차이가 없음을 보여준다.

다. 학생과 교사가 인식하는 학교교육 과정변인의 차이

학생과 교사가 인식하는 학교교육 과정변인의 하위요인에 대한 인식의 차이를 알아보기 위해 t-test를 실시하였고, 결과는 <표 IV-16>과 같다.

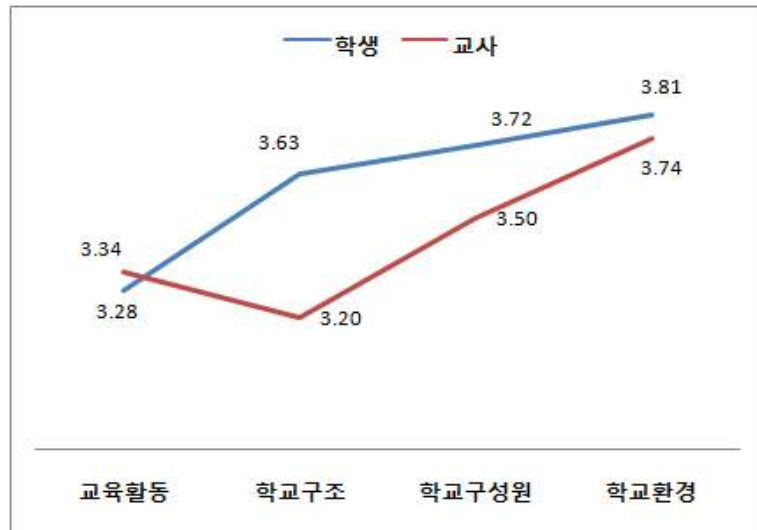
<표 IV-16> 교사와 학생의 학교교육 과정변인에 대한 인식의 차이

구분		N	M	SD	t/F	P
교육활동	학생	938	3.28	.60	-1.755	.080
	교사	214	3.34	.46		
학교구조	학생	938	3.63	.81	6.914	.000
	교사	214	3.20	.82		
학교구성원	학생	938	3.72	.77	3.952	.000
	교사	214	3.50	.71		
학교환경	학생	938	3.81	.75	1.279	.202
	교사	214	3.74	.64		
학교교육 과정변인(전체)	학생	938	3.82	.60	3.601	.000
	교사	214	3.66	.53		

*** $p < .001$

<표 IV-16>에서는 교사와 학생이 인식하는 학교교육 과정변인의 하위요인인 학교교육활동, 학교구조 학교구성원, 학교환경에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 학생과 교사가 인식하는 학교구조($F=6.914$, $p < .001$), 학교구성원($F=3.952$, $p < .001$), 학교교육 과정변인 전체($F=3.601$, $p < .001$)는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 자세히 살펴보면, 학생이 인식하는 학교구조의 평균은 3.63, 교사가 인식하는 학교구조의 평균은 3.20으로 학생이 교사보다 학교구조에 대하여 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 학생이 인식하는 학교구성원의 평균은 3.72, 교사가 인식하는 학교구성원의 평균은 3.50로 학생이 교사보다 학교구성원에 대하여 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학교교육 과정변인 전체에 대하여 학생의 평균은 3.82, 교사의 평균은 3.66으로 학교교육 과정변인 전체에 대하여 학생이 교사보다 더 높게 인식하는 것으로 나타났다. 교육활동과 학교환경에 관하여 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으므로 학생과 교사가 인식하는 교육활동과 학교환경은 차이가 없음을 보여준다.

학생과 교사가 인식하는 학교교육 과정변인의 하위요인에 대한 인식의 평균은 [그림 IV-2]와 같다.



[그림 IV-2] 학생과 교사가 인식하는 학교교육 과정변인 하위요인의 평균 비교

[그림 IV-2]에서 보면, 학생은 학교교육 과정변인의 하위요인 중에서 학교환경 (M=3.81), 학교구성원(M=3.72), 학교구조(M=3.63), 교육활동(M=3.28)으로 나타났다. 반면에 교사는 학교환경(M=3.74), 학교구성원(M=3.50), 교육구조(M=3.20), 교육활동(M=3.34)으로 나타났다. 이와 같이 학교환경, 학교구성원, 학교구조측면에서 학생이 교사보다 전반적으로 높게 인식하는 것으로 나타나고 학교교육활동측면에서 교사가 학생보다 높게 인식하는 것으로 나타났다.

3. 학교교육 과정변인이 조선족정체성에 미치는 영향

가. 상관관계

조선족정체성변인과 학교교육 과정변인 간의 관계를 알아보기 위해 조선족정체성 3개 하위요인과 학교교육 과정변인 4개 하위요인 간 상관관계를 피어슨 (Pearson r) 상관분석을 검증한 결과는 <표 IV-17>과 같다.

<표 IV-17> 조선족정체성과 학교교육 과정변인 간의 상관관계

	민족정 체성	국민정 체성	글로벌 정체성	조선족 정체성	교육활 동	학교구 조	구성원	학교 환경	학교교 육 과정
민족정체성	1								
국민정체성	.391**	1							
글로벌정체성	.406**	.589**	1						
(전체) 조선족정체성	.754**	.816**	.832**	1					
교육활동	.488**	.440**	.517**	.602**	1				
학교구조	.219**	.300**	.349**	.361**	.522**	1			
학교구성원	.360**	.291**	.352**	.419**	.539**	.691**	1		
학교환경	.403**	.346**	.409**	.483	.566**	.672**	.742**	1	
(전체) 학교교육 과정	.480**	.481**	.541**	.626**	.663**	.861**	.887**	.890**	1

**p<.01

<표 IV-17>에서 나타난 바와 같이 조선족정체성과 학교교육 과정변인 간의 전체적인 상관관계는 $r=.626(p<.01)$ 로 유의미한 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

조선족정체성과 학교교육 과정변인의 각 하위요인 간에 상관계수를 보면 교육활동($r=.602, p<.01$), 학교구조($r=.361, p<.01$), 학교구성원($r=.419, p<.01$), 학교환경($r=.483, p<.01$)와 통계적으로 유의미한 정적 상관관계가 있다. 조선족정체성과 학교교육 과정변인 하위요인에서 교육활동이 가장 높은 정적 상관($r=.602, p<.01$)을 보였고, 학교환경, 학교구성원, 학교구조 순으로 유의한 수준($p<.01$)에서 정적 상관을 보였다. 학교교육 과정변인과 조선족정체성 하위요인에서 글로벌정체성이 가장 높은 정적 상관($r=.541, p<.01$)을 보였으며 조선족정체성 하위요인에서 글로벌정체성과 학교교육 과정변인에서 교육활동이 가장 높은 정적 상관($r=.517, p<.01$)을 보였고, 민족정체성과 학교구조가 가장 낮은 정적 상관($r=.219, p<.01$)을 보였다.

이와 같이 조선족정체성의 하위요인인 민족정체성, 국민정체성, 글로벌정체성

이 학교교육 과정변인 하위요인인 학교교육활동, 학교구조, 학교구성원, 학교환경과 관련성이 높은 것으로 나타남으로써 조선족정체성은 조선족학교교육 과정과 관련성을 가지고 있음을 확인할 수 있다.

나. 회귀분석

학교교육 과정변인이 조선족정체성에 어떠한 미치는지를 알아보기 위해 조선족정체성을 종속변수로, 학교교육활동을 독립변수로 설정하여 단순회귀분석을 실시한 결과는 <표 IV-18>과 같다.

<표 IV-18> 조선족정체성에 대한 학교교육 과정변인의 회귀분석

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성 통계량	
	B	표준오차	β			공차한계	VIF
(Constant)	2.119	.075		28.064***	.000		
학교교육 과정	.536	.020	.626	27.241***	.000	1.000	1.000
R ² =.392, Adjusted R ² =.392, R ² 변화량=.392, F(p)=42.081(.000)							

***p<.001

<표 IV-18>에서 나타난 바와 같이 학교교육 과정변인이 조선족정체성에 미치는 영향을 검증한 결과 독립변수인 학교교육 과정변인은 조선족정체성에 유의미한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 조선족정체성에 영향을 미치는 결정계수는 R²=.392(p<.001)로, 이는 약 39.2%의 설명력을 가지고 있다. 이에 대한 회귀모형의 적합성은 F=42.081로 유의미한 결과를 나타내고 있다.

본 연구에서 독립변수들 간의 관계를 의미하는 다중공선성 통계량 VIF가 10보다 작으므로 문제는 없다고 할 수 있다. 이에 대한 회귀모형에 대한 회귀방정식은 다음과 같다.

$$Y' (\text{조선족정체성}) = 0.536 \times \text{학교교육 과정변인} + 2.119$$

학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향을 알아보기 위해 조선족정체성을 종속변수로, 학교교육 과정변인의 하위요인을 독립변인으로 설정하여 단계적(stepwise)방식의 중다회귀분석(Multiple regression)을 실시하였고, 결과는 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성 통계량		
	B	표준오차	β			공차한계	VIF	
(Constand)	2.424	.069		35.370***	.000			
1단계	교육활동	.525	.021	.602	25.597***	.000	1.000	1.000
R ² =.363, Adjusted R ² =.362, R ² 변화량=.363, F(p)=655.211(.000)								
(Constand)	2.215	.072		30.564***	.000			
2단계	교육활동	.422	.024	.484	17.353***	.000	.680	1.472
	학교환경	.145	.019	.209	7.507***	.000	.680	1.472
R ² =.393, Adjusted R ² =.392, R ² 변화량=.030, F(p)=371.555(.000)								
(Constand)	2.222	.072		30.662***	.000			
3단계	교육활동	.433	.025	.497	17.358***	.000	.643	1.555
	학교환경	.169	.023	.244	7.404***	.000	.485	2.064
	학교구조	-.038	.019	-.063	-1.974*	.049	.519	1.928
R ² =.395, Adjusted R ² =.393, R ² 변화량=.002, F(p)=249.626(.000)								

*p<.05 ***p<.001

<표 IV-19>에서 보면, 1단계 학교교육 과정변인의 하위요인 중에서 조선족정체성에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 학교교육활동 R²=.363(p<.001)로 나타났으며, 이에 회귀모형의 적합성 검증은 F=655.211로 유의미한 결과를 나타내고 있다. 또한 교육활동 R²=.363(p<.001)이 조선족정체성에 미치는 영향력은 약 36.3%

의 설명력을 가지고 있다. 여기에서도 독립변수들 간의 관계를 의미하는 다중공선성 통계량 VIF가 10보다 작으므로 문제는 없다고 할 수 있다. 이에 대한 회귀 모형에 대한 회귀방정식은 다음과 같다.

$$Y' (\text{조선족정체성}) = 0.525 \times \text{학교교육활동} + 2.424$$

2단계에서 학교교육활동 변인에 학교환경 변인을 추가로 투입했을 때의 설명력($R^2=.393$)은 39.3%로 나타났으며, 학교환경 변인 투입 전보다 조선족정체성에 미치는 영향력은 약 3% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 이에 대한 회귀모형의 적합성은 $F=371.555$ 로 유의미한 결과를 나타내고 있다. 여기에서도 독립변수들 간의 관계를 의미하는 다중공선성 통계량 VIF가 10보다 작으므로 문제는 없다고 할 수 있다. 이에 대한 회귀모형에 대한 회귀방정식은 다음과 같다.

$$Y' (\text{조선족정체성}) = 0.422 \times \text{학교교육활동} + 0.145 \times \text{학교환경} + 2.215$$

3단계에서 학교교육활동 변인과 학교환경 변인에 학교구조 변인을 추가로 투입했을 때의 설명력($R^2=.395$)은 39.5%로 나타났으며, 이 변인의 투입전보다 약 0.2% 정도가 높아진 것을 알 수 있다. 이에 대한 회귀모형의 적합성은 $F=249.626$ 로 유의미한 결과를 나타내고 있다. 여기에서도 독립변수들 간의 관계를 의미하는 다중공선성 통계량 VIF가 10보다 작으므로 문제는 없다고 할 수 있다. 이에 대한 회귀모형에 대한 회귀방정식은 다음과 같다.

$$Y' (\text{조선족정체성}) = 0.433 \times \text{학교교육활동} + 0.169 \times \text{학교환경} - 0.038 \times \text{학교구조} + 2.222$$

이와 같이 학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향에 대한 검증결과 학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향력에 대해 학교교육 과정변인의 하위 3개 변인은 조선족정체성에 대해 $p<.001$ 수준에서 총 39.5%의 설명력을 가지고 있으며, 각각의 변인들은 학교교육활동 36.3%, 학교환

경 3%, 학교구조 0.2%의 설명력을 가지고 있다. 즉 학교교육 과정변인 하위요인 중에서 조선족정체성에 영향을 미치는 변인으로는 학교교육활동, 학교환경, 학교구조 순서임을 확인하였다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 논의

본 연구는 연변지역 조선족정체성과 학교교육 과정에 대한 학생과 교사의 인식을 분석하고 조선족정체성 향상을 위한 학교교육에 대한 시사점을 제시하는데 있다. 연변지역 중·고등학교 학생 938명과 교사 214명 총 1,152명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 분석결과를 요약하면 다음과 같다.

우선 연구문제 1에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학생과 교사가 인식하는 민족정체성에 대하여 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 통계적으로 유의미하였다($F=-5.428, p<.001$). 교사($M=4.12$)가 학생($M=3.86$)보다 민족정체성이 더 높게 나타났다.

학생이 인식하는 민족정체성에 대하여 배경변인별로 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 성별($F=-2.846, p=.005$), 학교 급($F=2.981, p=.003$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 박경호(2009)의 연변조선족 대학생의 정체성 형성에 관한 연구에서 성별에 따라 조선족정체성은 유의미한 차이가 나타나지 않는다는 결과와 상반된다. 이는 연구대상이 다름에 따라 민족정체성도 다르다는 것을 알 수 있다. 즉, 중·고등학생은 성별에 따라 민족정체성에 유의미한 차이가 있고 대학생은 성별에 따라 유의미한 차이가 없다는 것을 짐작할 수 있다. 반면에, 교사가 인식하는 민족정체성에 대하여 배경변인별로 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 학교 급($F=-4.214, p<.001$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 학생과 교사가 인식하는 국민정체성에 대하여 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 통계적으로 유의미하였다($F=2.189, p<.05$). 학생($M=4.46$)이 교사($M=4.36$)보다 국민정체성이 더 높게 나타났다.

학생이 인식하는 국민정체성에 대하여 배경변인별로 유의미한 차이가 있는가

를 검증한 결과는 성별($F=-2.25, p<.01$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 교사가 인식하는 국민정체성에 대하여 배경변인별로 유의미한 차이가 있는가를 검증한 결과는 학교 급($F=3.78, p<.001$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 고등학교 교사가 중학교 교사보다 강한 국민정체성을 가지고 있음을 시사한다.

셋째, 학생과 교사는 조선족정체성 중에서 국민정체성에 대하여 가장 높게 인식하는 것으로 나타났다. 이는 임채완(2002)의 중국 연변조선족의 민족정체성 조사 연구에서 연변 조선족은 높은 민족정체성을 지닌다는 것을 밝힌 것과 동일하지 않다. 이러한 결과는 시간이 흐름에 따라 조선족은 민족정체성에 대한 인식이 점차 낮아지고 국민정체성에 대한 인식은 점차 높아진다는 것을 시사하는 것으로 조선족이 중국사회의 주류민족인 한족에 동화 될 가능성이 있음을 보여준다.

다음으로 연구문제 2에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학생과 교사가 인식하는 학교교육활동에 대하여 유의한 차이가 있는가를 검증한 결과는 통계적으로 의미가 없었다($F=-1.755, p=.080$). 박초영(2009)의 연구에서 조선족정체성교육은 시대의 변화에 따른 교육이념의 재정립이 필요하다고 주장한 결과로부터 조선족정체성교육은 교육활동에서 우선 교육이념의 재정립으로부터 출발하여야함을 시사한다.

둘째, 학생과 교사가 인식하는 학교구조에 대하여 유의한 차이가 있는가를 검증한 결과는 통계적으로 유의미하였다($F=6.914, p<.001$). 학생($M=3.63$)이 교사($M=3.20$)보다 학교구조에 대한 인식이 더 높게 나타났다.

학생이 인식하는 학교구조에 대하여 배경변인에 따라 유의한 차이가 있는가를 검증한 결과는 성별($F=-2.846, p<.01$), 학교 급($F=-4.841, p<.001$), 중학교 학년($F=3.188, p<.05$), 고등학교 학년($F=3450, p<.05$), 거주지($F=9.417, p<.001$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 교사가 인식하는 학교구조에 대하여 배경변인별로 유의한 차이가 있는가를 검증한 결과는 거주지($F=4.354, p<.05$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 학생과 교사가 인식하는 학교구성원에 대하여 유의한 차이가 있는가를 검증한 결과는 통계적으로 유의미하였다($F=3.952, p<.001$). 학생($M=3.72$)이 교사

(M=3.50)보다 학교구성원에 대한 인식이 더 높게 나타났다.

학생이 인식하는 학교구성원에 대하여 배경변인에 따라 유의한 차이가 있는가를 검정한 결과는 학교 급($F=3.682, p<.001$), 고등학교 학년($F=4.355, p<.05$), 거주지($F=4.343, p<.05$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 교사가 인식하는 학교구성원에 대하여 배경변인별로 유의한 차이가 있는가를 검정한 결과는 연령($F=2.947, p<.05$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 용정에 거주하고 있는 학생이 연길에 거주하고 있는 학생보다 학교구성원에 대해 더 높게 인식하고 21-30세 교사는 31-60세 교사보다 학교구성원에 대해 더 높게 인식한다는 것을 시사한다.

마지막으로 연구문제 3에 대한 분석결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 조선족정체성변인과 학교교육 과정변인 간의 관계를 알아 본 결과는 전체 조선족정체성은 전체 학교교육 과정변인($r=.626, p<.01$) 및 하위요인인 학교교육활동($r=.602, p<.01$), 학교구조($r=.361, p<.01$), 학교구성원($r=.419, p<.01$), 학교환경($r=.483, p<.01$)와 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보였다. 전체 조선족정체성과 학교교육 과정변인 하위요인에서 교육활동이 가장 높은 정적 상관($r=.602, p<.01$)을 보였으며, 학교환경, 학교구성원, 학교구조 순으로 유의한 수준($p<.01$)에서 정적 상관을 보였다. 전체 학교교육 과정변인과 조선족정체성 하위요인에서 글로벌정체성이 가장 높은 정적 상관($r=.541, p<.01$)을 보였으며 조선족정체성 하위요인에서 글로벌정체성과 학교교육 과정변인에서 교육활동이 가장 높은 정적 상관($r=.517, p<.01$)을 보였고, 민족정체성과 학교구조가 가장 낮은 정적 상관($r=.219, p<.01$)을 보였다. 이와 같이 조선족정체성의 하위요인인 민족정체성, 국민정체성, 글로벌정체성이 학교교육과정 하위요인인 학교교육활동, 학교구조, 학교구성원, 학교환경과 관련성이 높은 것으로 나타남으로써 조선족정체성은 조선족학교교육과정과 관련성을 가지고 있음을 시사한다.

둘째, 학교교육 과정변인 하위요인이 조선족정체성에 미치는 영향력을 알아본 결과, 학교교육 과정변인은 조선족정체성에 대한 영향력에 유의하였으며, 39.5%의 설명력을 나타냈다. 또한 학교교육 과정변인은 조선족정체성 3개 하위요인 모두에 대하여 영향력이 유의하였다. 각각의 변인들은 학교교육활동 36.3%, 학교환

경 3%, 학교구조 0.2%의 설명력을 가지고 있다. 즉 학교교육 과정변인 하위요인 중에서 조선족정체성에 영향을 미치는 변인으로는 학교교육활동, 학교환경, 학교구조 순서임을 확인하였다. 이는 김정호(2010)의 연구에서 학교에서는 정체성교육을 통하여 중국 다른 민족의 정체성을 이해하고, 세계 다른 집단의 정체성을 존중하고, 자신이 속한 집단의 정체성을 발전시키며, 국가 전체적으로 조화와 통합을 이루도록 교육할 수 있다는 주장과 본 논문에서 학교교육활동을 통하여 조선족정체성을 제고시키기 위한 방안을 제시하는 주장과 서로 동일하다.

2. 결론

이상으로 조선족 학생과 교사가 인식하는 조선족정체성과 조선족 학교교육 과정에 대하여 알아보았다. 또한 조선족정체성과 학교교육 과정의 관계를 통하여 조선족정체성 향상을 위한 학교교육에 대한 시사점을 제시 할 수 있다. 본 연구의 분석결과와 논의를 바탕으로 결론을 제시하면 다음과 같다.

우선 연구문제 1에 대한 결론을 제시하면 다음과 같다.

무엇보다 학생과 교사의 민족정체성을 높일 필요가 있다. 특히 분석결과에서 민족정체성에 대한 이해도가 낮은 남학생과 중학교 교사의 조선족정체성에 대한 인식(민족정체성+국민정체성)을 높일 수 있도록 노력하여야 한다. 따라서 이를 위하여 교사는 민족정체성을 향상시키기 위하여 정규수업 혹은 교육과정 외 현장답사 등 다양한 교수방법을 탐색하고 활용하여 학생들에게 민족정체성에 관한 내용을 설명하거나 이해시킬 필요가 있다. 우선적으로 고려할 것은 왜 민족정체성이해가 필요한가에 대해 학생들의 이해를 높이는 방안이 강구되어야 한다.

다음으로 연구문제 2에 대한 결론을 제시하면 다음과 같다.

학년과 지역을 고려하여 학생의 학교교육 과정에 대한 인식을 제고시킬 필요가 있다. 구체적으로 고등학교 저학년 학생과 연결시 학생들의 학교교육 과정(학교구조+학교구성원)에 대한 인식을 높일 필요가 있다.

반면, 조선족교사들은 우선 학교교육 과정을 잘 이해하고 정체성문제에 관심을

가지고 정체성교육을 중시하여야 할 시점에서, 교사가 학교교육 과정에 대하여 낮게 인식한다는 것은 정체성교육에도 부정적 영향을 미칠 것이기 때문에 교사들이 학교교육 과정에 대한 인식을 높일 필요가 있다. 따라서 조선족정체성 교육은 학교교육활동에서 우선적으로 교육이념의 재정립으로부터 출발할 필요가 있다. 또한 교사들이 서로 협력하여 조선족정체성 향상을 적극적으로 추진할 수 있도록 자율권을 보장하는 의사결정체계를 시급히 마련해야 한다.

마지막으로 연구문제 3에 대한 결론을 제시하면 다음과 같다.

본 연구의 결과, 학교교육활동이 활발하고, 학교환경이 좋을수록 조선족정체성에 대한 인식은 높은 반면에, 학교구조가 적합하게 조직화 될수록 조선족정체성 인식은 낮아진다고 나타났다. 이는 교사들이 조선족정체성 중에서 국민정체성에 대한 인식이 가장 높게 나타났기 때문에 학교구조가 조직화 될수록 국민정체성이 많이 강조되고 민족정체성과 글로벌정체성은 낮게 나타나는 것으로 판단되며 결과적으로 조선족정체성에 대한 인식은 상대적으로 낮아지는 것을 시사한다.

그러므로 조선족학교에서 조선족정체성에 대한 인식을 향상시키기 위해서는, 학교구성원들의 민족정체성과 글로벌정체성에 대한 인식을 제고시킬 필요가 있다. 또한 조선족정체성에 대한 인식을 높이는 학교교육활동을 더욱 활발하게 진행하고 아울러 조선족정체성을 강화시키기 위한 학교교육환경을 더욱 개선시켜야 한다. 따라서 조선족정체성 향상을 위해서는 교육과정 변화 등의 제도적 변화도 물론 뒤따라야 하겠지만, 조선족정체성 향상을 위한 스토리텔링, 역할놀이, 동아리활동 등의 프로그램을 단계별로 구성해 보는 방안도 고려할 수 있다.

3. 제언

본 연구 결과를 토대로 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 중국 연길시와 용정시의 6개교의 학생과 교사를 대상으로 하였기 때문에 모든 연령층의 학생과 교사들의 연구결과로 일반화시키기에는 무리가 있다. 따라서 본 연구결과가 다른 지역의 학생과 교사에게도 유의미한 결과를 나타낼 수 있을지는 검증해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구결과에서 학교교육 과정변인의 하위요인 중에서 조선족정체성에 영향을 미치는 변인은 학교교육활동, 학교환경, 학교구조 순으로 확인되었으나, 이외에 학교교육에서 조선족정체성에 영향을 주고 있는 다른 변인에 대해서도 연구해 볼 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구는 구조화된 설문지를 배포하여 설문조사를 실시하고 그 결과를 부호화하여 통계처리를 하는 방식으로 중국 조선족의 정체성을 파악하고 학교교육 과정이 조선족정체성에 어떠한 영향을 미치는지를 전반적으로 살펴보고 조선족정체성 향상을 위한 학교교육의 발전방안을 제시하였다. 그러나 교육현장에서 조선족정체성교육의 진행상황을 구체적으로 밝혀내는 데는 한계가 있는 바, 후속연구에서 참여관찰, 심층면접 등 다양한 연구방법을 활용하여 연구를 진행할 필요가 있다.

참고문헌

- 고지영(2003). 중국 조선족정체성 변화 분석. 전남대학교 석사학위논문.
- 권태환(2005). 중국 조선족사회의 변화. 서울대학교출판부.
- 김가영(2014). 한국과 중국 조선족의 중학교 수학 교과서 비교 연구: 확률과 통계 영역을 중심으로. 계명대학교 석사학위논문.
- 김강일(2000). 중국조선족사회 지위론. 아시아태평양지역연구, 3(1), 1-26.
- 김기정(1997). 미국의 세계교육 현황. 한국국제정치학회, 36(3), 503-522.
- 김 당(2000). 조선족 민족교육의 현장을 가다. 신동아 2000, 6월호.
- 김성희(2002). 중국의 교육제도와 조선족 초등음악교육 현황. 19(2), 449-474.
- 김정호(2010). 다문화시대의 한민족 정체성 교육 방법 모색. 글로벌교육연구, 2(2), 39-61.
- 김용신(2009). 한국 글로벌교육 연구전통의 이해와 변환. 글로벌교육연구, 1(1), 43-61.
- 김일복(2009). 소인수학급 교육이론과 실천. 발간호, 연변일보.
- 김태완(2013). 글로벌 시대의 교육. 학지사.
- 김항원(1998). 제주도 주민의 정체성. 제주대학교 출판부.
- 김혜영(2014). 중국 조선족학교 민족문화 교육과정 개발의 문제점과 개선방향. 인문논총, 71(4), 269-300.
- 김혜영(2014). 연변조선족사회와 민족교육의 관계에 대한 고찰. 교육사상연구, 28(1), 95-117.
- 마미화(2006). 초등사회과 "세계"관련 단원의 내용 분석: 세계 이해에 대한 관점을 중심으로. 시민교육연구, 38(4), 47-70.
- 문정매(2007). 중국조선족학교 통폐합의 원인 분석: 흑룡강성 조선족학교를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 박경호(2009). 연변조선족 대학생의 정체성 형성에 관한 연구. 숭실대학교 석사학위논문.
- 박금해(2004). 조선족교육, 그 향방은 조선족교육의 민족성을 중심으로. Oke times: overseas Koreans times, 127.

- 박금해(2008). 글로벌시대 중국조선족교육의 실태와 향후과제. 디아스포라연구, 2(2), 53-70.
- 박금해(2008). 중국조선족교육 그 현황과 과제. 아세아태평양지역연구, 3(1), 98-122.
- 박금해(2012). 조선족중소학교에서의 민족정체성교육의 새로운 접근과 대안모색. 역사문화연구, 41, 173-200.
- 박남수·정수권·서경(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. 사회과교육연구, 14(4), 213-240.
- 박성인(2012). 글로벌 사회의 시민성 교육 접근 방법. 글로벌교육연구, 4(1), 17-34.
- 박정균(2011). 중국조선족정체성이 한국과 중국에 대한 태도에 미치는 영향. 경희대학교 박사학위논문.
- 박주신(2007). 근대교육사에서의 서전서숙의 위상. 한국교육사학, 29(2), 51-86.
- 박아청(1984). 아이덴티티의 탐색. 서울 정민사.
- 박일화(2009). 중국 조선족 대학생의 민족정체성에 관한 연구. 전남대학교 석사학위논문.
- 박초영(2009). 조선족 디아스포라 정체성 교육에 관한 연구. 경희대학교 NGO 석사학위논문.
- 변중현(2014). 세계화와 글로벌 시티즌십의 구축. 한국초등도덕교육학회, 45, 139-162.
- 배미애(2004). 세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의. 교과교육학연구, 8(1), 105-122.
- 배한극(2003). 글로벌 히스토리와 글로벌 교육. 서양사학연구, 8, 109-133.
- 서병욱(2002). 중국 조선족의 정체성 위기와 언론의 역할. 한양대학교 석사학위논문.
- 설규주(2001). 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육. 시민교육연구, 32(1), 151-178.
- 심민수(2009). 새로운 패러다임의 한민족 정체성 교육을 위한 민족교육 모델 연

- 구: 유대인들의 민족 정체성 교육을 중심으로. 교육문제연구, 11(35), 63-94.
- 신현국(1998). 세계교육의 목표 및 내용 선정 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 연변대학 교육학교연실(1987). 연변조선족교육사. 연변인민출판사.
- 장호(2011). 중국과 한국의 중학교 교육과정: ICT 관련 교육과정을 중심으로. 건국대학교 석사학위논문.
- 전재호(2005). 세계화시대 한국 국민정체성의 변화. 신아세아, 12(1), 138-165.
- 정낙찬·김홍화(2004). 중국 연변조선족 자치주의 교원양성제도 변천과정 연구. 한국 교원교육연구, 21(3), 197-220.
- 정신철(2004). 한반도와 중국 그리고 조선족. 도서출판 모시는 사람들.
- 정관룡(1999). 중국 조선족 상황으로부터 본 세계속의 우리 민족. 동포논총, 3, 1-14.
- 조윤덕(2001). 중국 조선족의 정체성 형성과 교육. 강원대학교 박사학위논문.
- 채미화(2006). 재중 조선족 민족교육 모형의 구안. 전남대학교 세계한상문화연구단 국제학술 회의, 5, 471-480.
- 최 현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십: 다문화의식을 중심으로. 시민사회와 NGO, 5(2), 147-227.
- 허명철(2003). 중국조선족공동체에 대한 이론적 접근. 재한안인연구, 14, 5-24.
- 홍창남·주철안·성병찬·이상철·서용희·김혜진·이종철(2012). 학교조직 진단 도구 개발 및 타당화. 한국교원교육연구, 29(2), 525-554.
- 황기우(2004). 중국 조선족의 민족교육 실태 분석. 교육문제연구, 21(9), 95-118.
- 황유복(1996). 21세기를 지향하는 중국 조선족의 교육. 아시아문화연구, 1, 301-316.
- 윤인진(1996). 재미 한인의 민족정체성과 애착의 세대 간 차이. 제외한인연구, 6(1), 66-95.
- 윤인호·송영호(2009). 한국인의 국민정체성과 다문화수용성. 한국 사회학회 사회학대회논문집, 1. 579-591.
- 이병진(2000). 중국조선족의 민족교육 실태와 과제. 비교교육연구, 10(1), 215-255.
- 이승중(1997). 지방화, 세계화시대의 시민의식. 시민교육연구, 24(1), 49-63.

- 이주화(2014). 초등사회과 반응중심 문학텍스트 활용 수업이 세계시민성 함양에 미치는 효과: 세계문제를 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
- 이차선(2000). 가정환경, 학교환경, 자아존중감이 청소년의 자아정체감 형성에 미치는 영향: 제주도 청소년을 중심으로. 백록논총, 2, 109-138.
- 이은정(2005). 한국과 중국의 중학교 수학 교육과정 및 교과서 비교 분석. 단국대학교 석사학위논문.
- 임채완(2002). 중국 연변조선족의 민족정체성 조사 연구. 대한정치학회보, 10(1), 247-273.
- ZHANG, XIANMEI(2010). 재한 조선족 유학생의 한국관에 대한 조사. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 통계청. 국가통계포털(KOSIS) <http://kosis.kr/>. 2012
- Smith, A. D. (1991). National Identity. London: Penguin.

【ABSTRACT】

A Study on Korean–Chinese School Education to
Develop Korean–Chinese Identity in Global Age

JIN, XUE LING

Educational Administration, Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor: Lee, In Hoi

The Korean population in China numbered 2,190,000 in 2007. It is the thirteenth largest minority in China. The history of Koreans in China is not very long. However, it is widely believed that the Koreans have the highest level of education and maintain a strong sense of their own identity. Their illiteracy rate is the lowest and their college attendance rate is the highest among other nationalities in China. However, the Korean minority has been experiencing a deep social change, since China adopted reform and open door policies. In particular, contacts with South Koreans have made a great impact on Korean community in China. In this regards, Korean–Chinese look upon themselves as Koreans by residing country. Korean–Chinese, especially who are abroad, often ask themselves such a question as “who am I?” Korean–Chinese school education is an important parameter for maintaining Korean–Chinese’s ethnic traditions, cultures and identity. Therefore, the confusion of Korean–Chinese identity problem should be started from the

Korean-Chinese school education.

The purpose of this study is to analyze the recognition of teachers and students on Korean-Chinese identity and Korean-Chinese school education system to look into the method for developing Korean-Chinese identity by Korean-Chinese school education. The study conducted by a survey on Korean-Chinese students and teachers in Longjing and Yanji city in Yanbian area. Data sampled 938 students and 214 teachers at six secondary schools, and collected from March 23 to 27, 2015. Descriptive statistics of the relevant variables, t-test, one-way anova and multiple regression were varified by using SPSS18.0 program.

The results of this paper are summarized as follows: first, it is necessary to improve students and teachers' ethnic identity. In particular, it should strive to increase male students and middle school teachers' awareness to Korean-Chinese identity(ethnic+national identity). In order to improve Korean-Chinese identity, the teachers should investigate the various ways of teaching methods such as field trips and storytelling except for the regular curriculum.

Second, the teachers should understand school education system well and pay attention to identity issues and focus on identity education. Therefore, Korean-Chinese identity education need to start from redefining the aim of education. Furthermore, Korean-Chinese Schools should develop a decision-making system for teachers to cooperate each other and ensure their autonomy to improve Korean-Chinese identity.

Thirdly, In order to increase the awareness of Korean-Chinese identity, the school members should improve their awareness of ethnic identity and global identity. In addition, the school activities and school environment should be reformed more helpfully and effectively for improving Korean-Chinese identity. Improving Korean-Chinese identity, the institutional changes such as curriculum changes should be followed, however, developing step-by-step

programs and activities like role-palyings, storytelling, club activities may be also a good solution.

조선족정체성에 대한 인식 조사 설문지 (교사용)

안녕하십니까?

한국 제주대학교 교육대학원 교육행정을 전공하는 학생 김설령입니다.

본 설문지는 ‘연변지역 조선족정체성 향상을 위한 학교교육의 발전방안’에 관한 연구를 위해 작성한 설문지입니다. 연변지역 학교현장에서 인식하는 조선족정체성 분석을 통해 이를 향상하기 위한 학교교육의 발전방안 모색을 할 수 있는 귀중한 자료로 활용될 것입니다.

조사내용은 익명으로 처리되어 통계자료로만 사용되며, 응답내용에 대해서는 비밀이 보장되고 분석결과는 연구목적을 위해서만 이용됨을 약속드립니다 (통계법 제 33조 및 제34조).

연변지역의 교육발전과 학생지도에 노고가 많으신 선생님과 학업에 열중한 학생들께 깊은 경의를 표하며, 바쁘시더라도 본 설문을 위해 시간을 할애 해 주시면 진심으로 감사하겠습니다.

2014년 12월

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 : 이 인 회 교수

석사과정 : 김 설 령

연 락 처 : 010-4411-0916

이 메 일 : sheolryoung@naver.com

I. 다음 문항은 조선족 민족정체성에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V” 표시를 해주시기 바랍니다.

	항목	①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 일상생활에서 조선어를 사용한다.					
2	나는 자녀에게 민족 역사를 가르칠 것이다.					
3	나는 (조건이 허락된다면) 자녀를 조선족 학교에 보낼 것이다.					
4	나는 조선족 학교의 수를 증가하고 교육의 질을 제고하여야 한다고 생각한다.					
5	나는 조선족인 것이 자랑스롭다.					
6	나는 조선족의 높은 교육열이 자랑스롭다.					
7	나는 조선족의 문화와 전통이 자랑스롭다.					
8	나는 조선족이 중국의 56개 민족 중에서 우수한 민족 중의 하나라고 생각한다.					
9	나는 조선족간 결혼을 지지하는 편이다.					
10	나는 조선족 문화는 중국 문화와 한민족의 문화가 융합된 독특한 문화라고 생각한다.					

II. 다음 문항은 조선족 국민정체성에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V” 표시를 해주시기 바랍니다.

	항목	①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 중국 국민이다.					
2	나는 중국국민이라는 것이 자랑스롭다.					

3	나는 중국이 세계 강국이 되기를 희망한다.				
4	나는 중국 선수들이 세계 경기에서 우승하기를 바란다.				
5	나는 중국의 유구한 전통문화를 자랑스럽게 여긴다.				
6	나는 중국의 지속적인 경제발전을 자랑스럽게 여긴다.				
7	나는 중국과 대만의 조속한 통일을 희망한다.				
8	나의 조국은 한국이나 북한이 아닌 중국이다.				

Ⅲ. 다음 문항은 조선족 글로벌정체성(세계시민성)에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해주시기 바랍니다.

	항목	①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 세계는 하나의 공동체로서 경제적, 정치적으로 서로 의존하고 있다고 생각한다.					
2	나는 세계평화는 한 국가만의 책임뿐만 아니라 세계 공동체로서의 문제라고 생각한다.					
3	나는 지구촌 문제를 해결하기 위해 노력하고 있는 단체의 이름과 하는 일을 알고 있다(UN).					
4	나는 나와 다른 사람의 의견이 다를 경우, 원만한 합의를 성사하기 위해 노력한다.					
5	나는 세계기후변화 문제를 해결하기 위해서는 세계의 모든 나라들이 협력해야 한다고 생각한다.					
6	나는 지구촌이라는 단어를 깊이 실감하고 있다.					
7	나는 세계문제 해결을 위한 국제기구단체에서 일해보고 싶다.					

Ⅳ. 다음 문항은 조선족 학교의 교육활동에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학교는 조선족정체성을 향상하려는 목표가 분명하고 구체적으로 진술되어 있다.					
2	우리 학교의 교육목표에 조선족정체성 향상을 포함할 것을 희망한다.					
3	우리 학교 교육과정에 조선족정체성에 관한 내용을 추가하는 것을 희망한다.					
4	우리 학교 교육과정에 조선족의 역사를 추가하는 것을 희망한다.					
5	우리 학교는 정규수업 이외 야외에서 조선족과 관련된 유적지를 답사하는 것이 필요하다.					
6	우리 학교는 정규수업 이외 조선족정체성을 향상하기 위한 프로그램을 개발할 필요가 있다.					

V. 다음 문항은 조선족 학교의 구조에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학교의 교무분장은 조선족정체성을 향상시킬 수 있도록 적합하게 편성되어 있다.					
2	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 의사결정체계가 마련되어 있다.					
3	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 교사의 자율권이 보장되어 있다.					
4	우리 학교에는 학부모 또는 학생이 조선족정체성 교육프로그램을 요구할 수 있는 채널이 마련되어 있다					
5	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 예산이 배분되어 있다.					

6	우리 학교는 조선족정체성 교육을 평가하는 체제가 마련되어 있다.				
---	-------------------------------------	--	--	--	--

VI. 다음 문항은 조선족 학교의 구성원에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	학생들은 조선족과 관련된 수업에 대한 흥미가 높다.					
2	학생들은 스스로 조선족에 관한 지식을 찾아 배우려고 한다.					
3	선생님은 조선족정체성을 향상시키기 위해 열심히 수업준비를 한다.					
4	선생님은 조선족정체성을 향상시키기 위해 다양한 교수방법을 활용한다.					
5	선생님은 수업 외에 학생지도를 통하여 조선족정체성을 향상하기에 노력한다.					
6	교장선생님은 조선족정체성 문제에 관심을 가지고 있다.					
7	교장선생님은 조선족정체성을 향상하기 위한 방향으로 학교를 운영하고 있다.					

VI. 다음 문항은 조선족 학교의 환경에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학교는 조선족학교라는 자부심을 가지고 있다.					
2	우리 학교에는 조선족에 관한 시설/벽화/글 등이 있다.					
3	우리 학교는 조선족정체성 향상을 위해 교사들이 서로 협력하고 있다.					

4	조선족정체성 향상을 위하여 학교와 지역사회가 바람직한 협력관계를 구축하고 있다.				
5	학교주변에 조선족에 관한 교육적자원(유적지, 문화시설, 박물관 등)이 있다.				
6	우리 학교는 조선족정체성 향상에 관한 외부의 프로그램을 적극적으로 받아들이고 있다.				
7	우리 학교는 조선족정체성 향상을 위한 아이디어를 기꺼이 받아들이는 분위기이다.				

VII. 해당 부분에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다

1	성별	① 남 ② 여
2	연령	① 21-30세 ② 31-40세 ③ 41-50세 ④ 51-60세 ⑤ 60세이상
3	근무하는 학교 급	① 중학교 ② 고등학교
4	직위	① 교장 ② 교무처장 ③ 교사 ④ 행정직 ⑤ 기타()
5	근무지	① 용정 ② 연길 ③ 기타()
6	학력	① 중학교 졸업 ② 고등학교 졸업 ③ 전문대학 졸업 ④ 대학교 졸업 ⑤ 대학원 졸업
7	교사경력	① 5년 미만 ② 5년 이상~10년 미만 ③ 10년 이상~20년 미만 ④ 20년 이상~30년 미만 ⑤ 30년 이상
8	고향	① 연길 ② 용정 ③ 기타()
9	자녀수	① 1명 ② 2명 ③ 3명 ④ 4명(이상) ⑤ 없음

- 끝까지 설문에 응답해 주셔서 감사합니다 -

조선족정체성에 대한 인식 조사 설문지 (학생용)

안녕하십니까?

한국 제주대학교 교육대학원 교육행정을 전공하는 학생 김설령입니다.

본 설문지는 ‘연변지역 조선족정체성 향상을 위한 학교교육의 발전방안’에 관한 연구를 위해 작성한 설문지입니다. 본 설문지는 연변지역 학교현장에서 인식하는 조선족정체성 분석을 통해 조선족정체성 향상을 위한 학교교육의 발전방안 모색을 위한 귀중한 자료로 활용될 것입니다.

조사내용은 익명으로 처리되어 통계자료로만 사용되며, 응답내용에 대해서는 비밀이 보장되고 분석결과는 연구목적을 위해서만 이용됨을 약속드립니다(통계법 제 33조 및 제34조).

미래를 꿈꾸며 학업에 열중하는 학생들께 깊은 경의를 표하며, 바쁘시더라도 본 설문을 위해 시간을 할애해 주시면 진심으로 감사하겠습니다.

2014년 12월

제주대학교 교육대학원 교육행정전공

지도교수 : 이 인 회 교수

석사과정 : 김 설 령

연 락 처 : 010-4411-0916

이 메 일 : sheolryoung@naver.com

I. 다음 문항은 조선족 민족정체성에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V” 표시를 해주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 일상생활에서 조선어를 사용한다.					
2	나는 자녀에게 민족역사를 가르칠 것이다.					
3	나는 (조건이 허락된다면) 자녀를 조선족 학교에 보낼 것이다.					
4	나는 조선족학교의 수를 증가하고 교육의 질을 제고하여야 한다고 생각한다.					
5	나는 조선족인 것이 자랑스롭다.					
6	나는 조선족의 높은 교육열이 자랑스롭다.					
7	나는 조선족의 문화와 전통이 자랑스롭다.					
8	나는 조선족이 중국의 56개 민족 중에서 우수한 민족중의 하나라고 생각한다.					
9	나는 조선족간 결혼을 지지하는 편이다.					
10	나는 조선족 문화는 중국문화와 한민족의 문화가 융합된 독특한 문화라고 생각한다.					

II. 다음 문항은 조선족 국민정체성에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V” 표시를 해주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 중국 국민이다.					
2	나는 중국국민이라는 것이 자랑스롭다.					
3	나는 중국이 세계 강국이 되기를 희망한다.					

4	나는 중국 선수들이 세계 경기에서 우승하기를 바란다.					
5	나는 중국의 유구한 전통문화를 자랑스럽게 여긴다.					
6	나는 중국의 지속적인 경제발전을 자랑스럽게 여긴다.					
7	나는 중국과 대만의 조속한 통일을 희망한다.					
8	나의 조국은 한국이나 북한이 아닌 중국이다.					

Ⅲ. 다음 문항은 조선족 글로벌정체성(세계시민성)에 관한 내용입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해주시기 바랍니다.

항목	①	②	③	④	⑤
	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 세계는 하나의 공동체로서 경제적, 정치적으로 서로 의존하고 있다고 생각한다.				
2	나는 세계평화는 한 국가만의 책임뿐만 아니라 세계 공동체로서의 문제라고 생각한다.				
3	나는 지구촌 문제를 해결하기 위해 노력하고 있는 단체의 이름과 하는 일을 알고 있다(UN).				
4	나는 나와 다른 사람의 의견이 다를 경우, 원만한 합의를 성사하기 위해 노력한다.				
5	나는 세계기후변화 문제를 해결하기 위해서는 세계의 모든 나라들이 협력해야 한다고 생각한다.				
6	나는 지구촌이라는 단어를 깊이 실감하고 있다.				
7	나는 세계문제 해결을 위한 국제기구단체에서 일해보고 싶다.				

Ⅳ. 다음 문항은 조선족 학교의 교육활동에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목	①	②	③	④	⑤
----	---	---	---	---	---

		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학교는 조선족정체성을 향상하려는 목표가 분명하고 구체적으로 진술되어 있다.					
2	우리 학교의 교육목표에 조선족정체성 향상을 포함할 것을 희망한다.					
3	우리 학교 교육과정에 조선족정체성에 관한 내용을 추가하는 것을 희망한다.					
4	우리 학교 교육과정에 조선족의 역사를 추가하는 것을 희망한다.					
5	우리 학교는 정규수업 이외 야외에서 조선족과 관련된 유적지를 답사하는 것이 필요하다.					
6	우리 학교는 정규수업 이외 조선족정체성을 향상하기 위한 프로그램을 개발할 필요가 있다.					

V. 다음 문항은 조선족 학교의 구조에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

항목		①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학교의 교무분장은 조선족정체성을 향상시킬 수 있도록 적합하게 편성되어 있다.					
2	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 의사결정체계가 마련되어 있다.					
3	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 교사의 자율권이 보장되어 있다.					
4	우리 학교에는 학부모 또는 학생이 조선족정체성 교육프로그램을 요구할 수 있는 채널이 마련되어 있다					
5	우리 학교는 조선족정체성 향상을 추진할 수 있는 예산이 배분되어 있다.					
6	우리 학교는 조선족정체성 교육을 평가하는 체계					

가 마련되어 있다.					
------------	--	--	--	--	--

VI. 다음 문항은 조선족 학교의 구성원에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

	항목	①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	학생들은 조선족과 관련된 수업에 대한 흥미가 높다.					
2	학생들은 스스로 조선족에 관한 지식을 찾아 배우려고 한다.					
3	선생님은 조선족정체성을 향상시키기 위해 열심히 수업준비를 한다.					
4	선생님은 조선족정체성을 향상시키기 위해 다양한 교수방법을 활용한다.					
5	선생님은 수업 외에 학생지도를 통하여 조선족정체성을 향상하기에 노력한다.					
6	교장선생님은 조선족정체성 문제에 관심을 가지고 있다.					
7	교장선생님은 조선족정체성을 향상하기 위한 방향으로 학교를 운영하고 있다.					

VI. 다음 문항은 조선족 학교의 환경에 관한 질문입니다. 해당되는 사항에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다.

	항목	①	②	③	④	⑤
		전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	우리 학교는 조선족학교라는 자부심을 가지고 있다.					
2	우리 학교에는 조선족에 관한 시설/벽화/글 등이 있다.					
3	우리 학교는 조선족정체성 향상을 위해 교사들이 서로 협력하고 있다.					

4	조선족정체성 향상을 위하여 학교와 지역사회가 바람직한 협력관계를 구축하고 있다.				
5	학교주변에 조선족에 관한 교육적자원(유적지, 문화시설, 박물관 등)이 있다.				
6	우리 학교는 조선족정체성 향상에 관한 외부의 프로그램을 적극적으로 받아들이고 있다.				
7	우리 학교는 조선족정체성 향상을 위한 아이디어를 기꺼이 받아들이는 분위기이다.				

VII. 해당 부분에 “V”표시를 해 주시기 바랍니다

1	성별	① 남 ② 여
2	연령	(만)세
3	학교 급	① 중학교 ② 고등학교
4	학년	① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년
5	함께 생활하는 가족	① 어머니와 아버지 함께 ② 아버지와 함께 ③ 어머니와 함께 ④ 할머니와 함께 ⑤ 기타()
6	고향	① 용정 ② 연길 ③ 기타()

- 끝까지 설문에 응답해 주셔서 감사합니다 -