

재미한인 영재 청소년의 민족적 정체감 형성 연구

류 지 영 (미 콜롬비아 졸, 한양대 강사)

요 약

본 연구는 우수한 학업 성적을 보이는 재미 한인 영재 청소년들이 민족적 정체감을 어떻게 형성해 나가는지를 알아보는데 그 목적이 있다. 이를 위해 미국 뉴욕의 학업영재아를 위한 고등학교에 재학중인 25명의 한인 영재아들을 대상으로 Phinney의 민족적 정체감 평가지가 사용되었다. 민족적 정체감의 평가를 위해 3가지의 민족 정체감 구성요인들이 사용되었는데, 이들은 민족적 자기 정의, 민족집단에 대한 평가와 민족집단에 대한 참여이다. 개방형 문제에 응답을 한 학생들은 두 명의 독립적인 관찰자에 의해, 자신이 정의한 민족집단에 대한 탐구와 헌신의 정도에 따라, 3단계의 민족 정체감 발달 단계로 나누어졌다. 이 3단계 중 첫 번째 단계는 자신이 속한 민족집단에 대한 무관심과 낮은 참여도를 보이는 민족 정체감 무관심의 시기이고, 두 번째 단계는 자신의 민족집단에 대한 관심을 가지고 그 집단의 역사와 철학, 문화, 그리고 주류사회 속에서 해당 민족집단의 사회적 위치와 편견 등에 대해 관심과 참여를 보여주는 민족 정체감 탐구의 시기이며, 마지막 단계는 민족 정체감 완성의 시기로, 자신을 그 집단의 구성원으로 완전히 수용하면서, 민족적 정체감에 안정된 모습을 보이는 단계이다. 각 민족 정체감 구성요소들과 민족 정체감 발달 단계내의 집단차를 논의하기 위해 ANOVA가 사용되었다.

연구에 참여한 대부분의 영재아들은 자신을 재미아시아인이 아니라, 한국인 혹은 재미동포로 정의하였고, 이러한 민족적 자기 정의는 학생들의 민족집단에 대한 평가도와 참여도에 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있었다. 또한 민족집단에 대한 긍정적인 평가는 민족집단에 대한 활발한 참여와 밀접한 관련성을 가지고 있었다. 연구에서 나타난 결과들을 바탕으로 재미 한인 영재 청소년들이 높은 자아 존중감을 지닐 수 있도록, 현재 교육현장과 실생활에서 활용할 수 있는 여러 방안들과 함께, 앞으로 필요한 보다 많은 연구를 위한 제언이 제시되었다.

I. 서 론

청년시기의 가장 기본적이고도 중요한 과업은 자아 정체감 형성이다. 이 시기에, 청소년들은 스스로를 어떻게 인지하느냐와 어디에 가치를 두느냐에 따라 급격한 변화를 겪게 된다.(Blyth & Traeger, 1983) 정체감은 성별, 사회계층과 민족성과 같은 여러 사회적 맥락 속에서 형성된다. 이러한 여러 사회적 맥락들 중에서, 현재 미국에 살고 있는 소수민족의 청소년들의 정체감에 가장 중요한 영향을 미치는 것은 민족성이라 할 수 있다.(Phinney & Alipuria, 1990) Aries와 Moorehead(1989) 또한 민족성이 소수민족의 청소년들에 있어 전체적인 정체감 형성과 자기 정의에 가장 중요한 예측 영역이라고 결론지었다. 또한 많은 연구들은 소수민족 청소년들에게 있어 민족적 정체감이 사회 정서적 복지, 교육에서의 성공의 관건으로 결론짓고 있다.(Gay, 1978, 1994; Maldonado, 1975; Phinney, 1989; Phinney & Traver, 1988) 이는 소수민족 학생들이 일반 학생들과는 질적으로 다른 문화적 가치들과 사회-문화적 문맥들에 노출되어 있다는 사실이 다른 심리적 적응을 이끌기 때문이라고 볼 수 있다.

최근 미국의 영재교육 분야에서는 영재프로그램에 참여하는 소수민족 학생들에 대한 관심이 증대되고 있다. 그러나 이러한 관심은 주로 영재의 선별과정에 주어지고 있으며, 소수민족 학생들에게 중요한 영향을 끼치는 민족적 정체감이나 심리적 정서적인 면에 대해서는 거의 언급이 없다.

영재 프로그램에 소속된 청소년들은 일반 청소년들보다 다음과 같은 이유들로 정서적, 신체적 위기를 겪을 가능성이 더 높다는 것으로 알려져 있다. 첫째, 일반 청소년들보다 자기 자신에 대해 민감하게 자각한다(Howard-Hamilton & Franks, 1994), 둘째, 여러 사회적 문제에 민감하게 반응한다.(Betts, 1986) 소수민족에 속하는 영재 청소년들의 경우, 자신에 대한 자아의식과, 소수민족에 대한 여러 사회적인 시각들로 인해, 일반 청소년과 다른 어려움에 직면하거나, 부정적인 경험을 가질 가능성이 많다. Exum과 Colangelo(1981)는 문화적으로 다양한 배경의 영재청소년들은 다른 영재 청소년집단과는 매우 다른 욕구를 가지고 있다는 것을 밝혔다. 그러나 소수민족 영재청소년들의 다른 욕구들은 그다지 많은 관심을 받지 못하고 있는 것이 사실이다. 특히 '소수민족의 성공적인 모델'로 여겨지는 아시아계 미국학생들은 이런 관심에서 더욱 멀어졌다. 미국의 영재교육분야에서 관심을 받고 있는 소수민족은 주로 흑인계나 히스패닉계 학생들이 주를 이루고 있다.

Lee(1996)는 소수민족에 관한 논의들에서 아시아계 미국학생들이 제외된 이유를 세가지로 설명하고 있다. 첫째, 아시아계 미국인학생들은 고려할 만큼 그 수가 많지 않다는 잘못된 관념 때문이고, 둘째, 아시아계 미국학생들은 다른 소수민족들과는 달리 미국에 동화되지 않는 외국인으로 인식한다는 점이다. 즉, 동양계 학생들은 본질적

으로 서양사람과는 다르며, 영원히 외국인이라는 관념을 가지기 때문이다. 셋째는 아시아계에 대한 'model minority' 에 대한 고정관념 때문인데, 모든 아시아계 학생들은 모두 성공적으로 사회에 적응하고 있다는 잘못된 생각 때문이라고 밝혔다. 실제로 미국에 거주하는 아시아계 민족은 모두 50개가 넘고 있는데, 이 모두를 하나의 큰 동질집단으로 인식하여 문제가 없다고 치부해 버린 것이다.

따라서 이 연구는 영재들에 관한 연구에서 소외되고 있는 집단인 재미 아시아계 학생, 그 중에서도 특히 한국계 학생들에 대해, 그들이 겪게 되는 민족적 정체감 형성과정을 밝히는데 초점을 두고 있다. 미국에 이주한 아시아 여러 나라는 기본적으로 유교의 영향을 받았다고는 하나, 각기 다른 역사와 문화를 지니고 있으며, 미국에의 이주역사 또한 각 나라마다 많은 차이를 보이고 있다. 그런 의미에서 소수민족에 대한 정확한 이해를 위해서는 보다 구체적인 집단을 그 대상으로 하여야 하며, 그 집단의 구성원이 미국사회에서 겪어 나가는 과정을 자세히 살펴보는 것이 더 의미가 있다고 보여진다. 따라서 본 연구에서는 영재 프로그램에 속해 있는 재미 한국 청소년들을 대상으로 그들이 민족집단 구성원으로서 자신들의 정체감을 어떻게 구성해 나가는지를 살펴보는 데 목적이 있다.

III. 재미 한국 청소년의 특성

미국사회에 있어서의 한인 역사는 다른 소수민족이나 나라들에 비해서 상대적으로 짧다고 할 수 있다. 한국의 경우 본격적인 이민은 1965년 이민법의 실행 이후부터 시작되었다고 볼 수 있으며, 이후 이민자 수가 점점 증가하여 현재 18세 이하의 재미 한국인은 동일 연령 전체 아시아계 이민자의 12.1%를 기록하고 있다.(U.S. Department of Commerce, 1998) 지난 30년간 동안에 이루어진 주된 미국이주 역사동안에, 제2세대 재미 한국인들이 태어나고 성장하여, 제1세대들은 재미 한인 청소년들의 부모가 되었다. 그러나 2세대 학생들의 부모들은 미국에 장기간 살았다고는 하나, 여전히 한국인의 철학과 문화, 신념과 생활유형을 유지하고 있다. 이런 부모들 밑에서 자란 2세대 청소년들은 집에서는 한국적인 신념과 문화를 경험하고 가정 밖에서는 미국문화에 노출되는 이중적인 문화와 생활방식을 경험하게 된다. 이렇게 가정 문화와 사회의 주된 문화와의 분명한 차이는 재미 한국인으로서의 정체감을 형성하는데 갈등을 가지고 올 것이며, 이러한 갈등은 건강하고 강력한 자아개념을 형성하는데 부정적인 영향을 끼치게 될 것으로 보인다.

다른 아시아계 미국청소년들과의 비교연구에서 Lee(1996)는, 한국계 학생들은 다른 아시아계 학생들과 매우 다르다는 것을 알았다. 그들은 스스로를 다른 아시아인들

과 구별되기를 원했으며, 자신들을 단순히 아시아계 학생이라고 불리는 것에 대해 불쾌해 한다는 것을 알았다. 그러나 한국인 스스로 다른 아시아계 학생집단과 구별하려는 노력에도 불구하고, 비아시아계 학생들의 경우, 한국계 학생을 다른 아시아계 학생들과 거의 구별하지 못하고 있다는 것을 밝혀냈다. 그는 한국학생들의 부모들은, 그들의 자녀들이 미국에서 성공할 수 있도록 미국 주류 사회의 행동적 규범(그들의 정의로는, 백인중류층)을 익히기를 원하는 한편, 한국 문화를 유지하기를 장려하고 있다는 것을 알아냈다. 부모들은 한인 학생들에게 인종차별에 관한 코멘트는 무시하고 오직 학업에만 전념하도록 하고 있다.

학업에서의 높은 성취만 있으면 사회에서 성공하는데 아무런 문제가 없을 것이라는 재미 한국부모님의 기대와는 달리, 영재 프로그램에 소속된 재미 한인 청소년들은 영재아가 지닌 특성(예를 들어, 자신과 타인에게 보다 민감한, Howard-Hamilton & Franks, 1994)으로 인해, 일반 재미 한인 청소년들보다 가정문화와 사회문화간의 차이와 그들의 민족집단에 대한 평판에 보다 민감하게 반응할 것으로 보인다. 청소년 시기에 겪게 되는 이러한 이중적인 문화구조와 사회적 편견은, 재미 한인영재 학생들의 사회적 적응이나, 정체감 형성에 큰 영향을 줄 것으로 보여진다.

III. 연구방법

이 연구의 주된 방법은 개방형문항을 가진 설문조사로 이루어졌다. 연구대상은 미국 뉴욕시에 있는 학업우수 영재들을 위한 한 고등학교에 재학중인 한인 학생들이다. 이 학교는 중학교와 고등학교가 함께 있는 형태로, 7학년에서 12학년으로 구성되어 있다. 이 학교의 입학을 원하는 학생은 학교장의 추천을 받아 학교 자체에서 개발한 입학시험을 치루어야 한다. 매년 뉴욕주 5개 구역에서 학업 우수학생으로 학교장의 추천은 받은 2,500명의 6학년 학생들이 영어, 수학과 에세이를 3시간에 걸쳐 입학시험을 치루게 되는데, 이 중 오직 250명의 학생만이 입학허가를 받게 된다. 현재 이 학교에는 약 1,200명 정도의 학생들이 재학중이며, 이 중 한국학생은 약 10%인 120명 정도이다. 3번의 설문을 통해 연구에 참가한 학생은 25명으로, 11명의 남학생과 14명의 여학생이 참여하였다.(표1 참고) 연구에 참여한 25명의 학생 중 5명의 학생들은 한국에서 태어났으며, 나머지 학생들은 미국에서 태어났다.

연구 참가자들의 민족적 정체감을 조사하기 위해, Phinney의 민족적 정체감 설문지가 사용되었다. 이 질문지는 민족적 정체감 연구를 위해, 민족성에 바탕한 자기정의와 민족집단내의 참여여부, 자신의 민족집단에 대한 평가를 바탕으로 한 24개의 개방형 질문으로 이루어진 도구로, 모든 소수민족에 일반적으로 사용할 수 있도록 개발되었다.

민족적 정체감을 보다 구체적으로 분석하기 위해 문항을 3개의 구성요인으로 범주화하였다: 민족적 자기 정의, 민족집단 참여, 민족집단 평가. 설문지의 각 문항들은 이 3개의 구성요인으로 나누어져 보다 구체적인 내용분석을 한다. 각 구성요인별 분석은 성별과 학년으로 보다 자세히 이루어졌다. 각 학생들은 자신들의 응답에 따라 3단계로 구성된 민족적 정체감 발달단계로 나누어진다. 자료의 신뢰도를 높이기 위해, 제2의 평가자가 독립적으로 Phinney(1989)에 의해 작성된 ‘민족적 정체감 단계를 위한 설문지 분석법’을 바탕으로, 학생들의 개방형 설문을 분석하여 학생들을 각 단계의 민족적 정체감 발달단계로 나누었다. 제2의 평가자와 본 연구자 간에는 88%의 일치도를 보였다. 민족적 정체감의 시기가 일치하지 않은 학생의 경우, 논의에 의해 해결하였다.

연구목적을 달성하기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 영재프로그램에 있는 재미 한인 청소년은 민족성에 따라 자신을 어떻게 정의하는가?
2. 영재프로그램에 있는 재미 한인 청소년은 자신의 민족 집단을 어떻게 평가하는가?
3. 영재프로그램에 있는 재미 한인 청소년은 자신의 민족집단에 얼마나 참여하는가?
4. 영재프로그램에 참여한 재미 한인 청소년들은 민족적 정체감 발달단계를 어떻게 형성해 가는가?

<표 1> 연구참여 학생의 학년별 성별 분포

	7학년		8학년		9학년		10학년		11학년		12학년		계	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
남학생	4	16.0	2	8.0	3	12.0	1	4.0	1	4.0	0	0.0	11	44.0
	2	8.0	2	8.0	1	4.0	3	12.0	3	12.0	3	12.0	14	56.0
	6	24.0	4	16.0	4	16.0	4	16.0	4	16.0	3	12.0	25	100

IV. 결과: 민족적 정체감 발달

재미 한인 영재청소년들의 민족적 정체감을 보다 구체적으로 살펴보기 위해, 민족적 자기 정의, 민족집단에 대한 평가, 민족집단에 대한 참여의 세 구성요인으로 나누어 살펴본다. 각 학생들의 민족적 정체감의 발달은 민족집단에 대한 평가와 참여도, 그리고 민족성에 대한 이해를 바탕으로 세 단계로 나누었다.

1. 재미 한인영재 청소년들의 민족적 자기 정의

민족적 자기 정의는 자신에게 적용되는 민족적 명칭으로서, 민족적 정체감 검증의 출발점이라고 할 수 있다. 민족적 자기 정의는 개인이 특정 문화 구조에 속해 있을 때 특히나 중요하게 여겨진다. 이 연구에서는 재미 한인 청소년들이 스스로를 호칭함에 있어, 미국인, 한국인, 재미 아시아인 혹은 재미 한국인 중 한 가지를 선택하도록 하였다.

응답을 한 학생 중 자신을 미국인이라고 하는 학생은 한명도 없었고, 2명의 학생이 자신을 한국인으로 생각한다고 응답하였으며, 4명의 학생은 재미 아시아인으로 생각한 반면, 대부분의 학생들은 자신을 재미 한인으로 여기고 있었다. 자신을 한국인으로 기술한 학생 중 한명은 미국에서 태어났고, 다른 한명은 한국에서 태어나 생후 5개월에 도미한 것으로 나타났다. 자신을 한국인이라고 말한 7학년 학생은 그 이유를 “나는 한국말을 하고, 내 가족과 친척들은 한국문화 속에서 살고 있다. 뉴욕은 ‘melting pot’이며, 미국인 이라는 말은 나에게 그다지 큰 의미가 없다.” 라고 대답하였다.

다른 질문에서 연구에 참여한 학생들에게 그들의 부모들을 민족적으로 정의하라고 물어보았다. 약 68%의 학생들은 그들의 부모를 한국인으로 표시하였고, 28%의 학생들은 재미 한국인으로 표현하였다. 자신의 부모를 미국인이라고 보는 학생은 아무도 없었다. 이것을 학생들의 결과와 비교해 보면 분명한 차이가 있음을 알 수 있다. 전체 학생 중 자신을 한국인이라고 답한 학생이 2명뿐인데 반하여, 많은 학생들이 자신의 부모를 한국인으로 보고 있었다. 자신을 한국인이라고 답한 2명의 학생들 역시 자신들의 부모 또한 한국인이라고 하였으며, 자신을 재미 한국인이라고 답한 19명의 학생 중 14명의 학생들이 자신의 부모를 한국인이라고 정의하였다. 자신을 재미 아시아인이라고 본 학생은 자신의 부모 또한 재미 아시아인이라고 정의하였다.

2. 민족집단에 대한 평가

민족집단에 대한 평가는, 그 집단 구성원으로서의 소속감에 대한 자부심, 집단 구성원이 됨으로서 파생되는 즐거움과 만족도와 같이 자신이 속한 민족 집단에 대한 태도를 말한다. 재미 한인 영재학생들에게 민족성을 바탕으로 자신이 정의한 집단에 대해 어떠한 태도와 평가를 하는지를 12개의 문항으로 물어보았다. 학생들의 반응은 매우 다양하게 나타났으며, 그들의 대답을 보다 효과적으로 분석하기 위해, 민족집단에 대한 평가를 5개의 세부 분야로 나누어 살펴본다: 소수민족으로서의 생활, 민족 집단의 장점과 단점, 자아개념과 민족적 자부심에 있어서 민족성의 중요성, 오직 하나의 민족 집단 구성에의 상상; 미래에의 기대.

1) 미국에서 소수집단으로서의 생활

학생들은 미국에서 소수민족이라는 사회적 위치가 일상생활에 어떠한 영향을 미치

는 지에 대해 답하였다. 연구에 참여한 모든 학생들은 자신들의 민족성이 긍정적이든 부정적이든 자신들의 삶에 영향을 미친다는 것에 동의하였다. 설문에 응한 학생들은 대부분 재미 한국인이 많이 살고 있는 지역사회에 주로 거주하고 있으며, 아시아 학생들의 비율이 높은 학교에 다니고 있다. 이런 이유들로, 5명의 학생들은 지역사회와 학교에서 안전함을 느끼고 편안하다고 대답하였는데, 한국이민자가 비교적 많이 거주하고, 한국 학생들을 비롯한 아시아계 학생들이 많이 다니는 학교에서는 자신들의 민족성이 그다지 눈에 쉽게 띄지 않기 때문이라고 하였다.

하지만, 반 정도의 학생들은 여전히 미국사회에 만연하고 있는 인종간, 민족간의 불평등에서 유래한 소수민족에 대한 불공정과 편견을 경험하였다고 대답하였다. 영재학생들은 일반 학생들보다 사회의 불평등에 보다 빠른 시기에 민감하게 반응한다는 일반적인 이론과 같이, 이 연구에 참여한 중학생인 7학년 학생들도 미국사회에 존재하는 사회적 불평등을 인식하고, 그것에 불만을 표시하였다.

고등학생들은 그들 지역사회나 학교를 벗어나서 보다 큰 사회에 나가면 만나게 되는 불이익과 불평등에 대해 민감한 반응을 보였다: “아침마다 전철에서 ‘칭크’와 같은 욕설들을 들어야만 하는 경우가 많다.”(10, 여) 이런 반응을 보인 학생들은 재미 아시아인은 그들의 성취에 비해 제대로 대접을 받지 못하고 있으며, 사회 전역에서 보인 아시아인들의 성취는 적절한 기회를 수반하지 못한다고 보고 있다. 한인 영재 청소년들은 소수민족이라는 지위가 자신들의 학문적인 역량과 기회를 제대로 연결시켜 주지 못한다고 보고 있다.

3명의 학생들은 또한 사회뿐만 아니라 학교 내에서도 한국인 혹은 전체 아시아인에 대한 인종차별을 경험한 것으로 보고하였다. “몇 명의 인종차별주의 성향이 있는 선생님은 백인들에게는 좋은 학점을 주지만, 한국인에게는 그렇지 않다고 들었다.”(7학년, 남), “아시아 학생들은 높은 SAT점수를 받기 때문에 많은 대학들은 우리보다 점수가 낮아도 다른 인종의 학생들을 합격시키는 것으로 알고 있다.”(11학년, 여) 실제 학교에서의 선생님의 태도나, 미국대학 입학담당부서에서 그러한 원칙을 가지고 있는지는 알 수 없으나, 한인 영재학생들은 학교내외에서 그러한 편견이 존재한다고 믿고 있다. 몇 명의 재미 한인 청소년들은 학교에서의 인종이나 민족성에 바탕을 둔 차별은 미래의 성취에 대한 내적 동기와 건강한 자아 형성에 심각한 영향을 미치는 것으로 보고 있다. 한 영재 한인 학생은(11학년, 남), 그의 미래를 다음과 같은 말로 신랄하게 평가하였다. “나를 아는 모든 사람들은 내가 수학을 잘 해서 하바드에 가기를 원한다. 그래봤자 난 단지 세탁소 주인이 될 뿐인데도 말이다.”

4명의 남학생은 다른 민족 집단과의 갈등과 긴장에 대해 언급하였다. “전에 몇 명의 백인들이 단지 우리가 한국인이라는 이유만으로 나와 내 친구들을 쓰레기 취급한 적이 있었다.”(9학년, 남) 한인 남학생들은 특히나 다른 민족 집단 구성원에 의한 불공정한 대우에 관해 분노를 많이 표시하였다. 인종차별에 의한 부당한 대우는 그들이

직접 성취하거나 이룬 것이 아니라, 단지 가정에 의한 것이라는 점 때문에 더욱 학생들의 분노를 일으키는 것으로 보인다.

여학생들은 남학생들과는 조금 다른 시각을 가지고 있었다. 미국에서는 학업성적이 우수한 아시아인들에 대해서는 ‘과대 성취’나 ‘조용한’ 이미지를 가지고 있다고 하면서 “나는 아시아인이기 때문에 자동적으로 똑똑하다고 여겨진다.”(10학년, 여), “나를 스스로 한국인이라는 틀에 넣어 본적이 없는데, 선생님들은 열심히 하고 조용한 아시아 여자의 이미지로 나를 본다.”(11학년, 여)

2) 민족집단이 지닌 장점과 단점

학생들은 자신의 민족집단에 대한 장점과 단점에 대해 기술하였다. 자신의 민족집단에 대한 장점으로, 8명의 학생들은 한국음식과 한국어를 꼽았다. 9명의 다른 학생들은 한국인이 지닌 근면성, 연장자에 대한 예절, 정과 교육에 대한 높은 가치 등과 같이 한국인이 지니고 있는 가치, 철학, 태도를 언급하였다. “한국사람들은 친절하며, 금방 친해진다.”(8학년, 남), “한국사람들은 미국에 살면서도 자신들의 문화를 잘 지킨다는 점과, 한국 음식, 그리고 만나면 즐거워진다는 점이 장점이다.”(9학년, 여)

문화적 유산이나 철학 외에, 13명의 재미 한인 학생들은 월드컵축구에서 보여준 한국민의 하나됨을 큰 장점으로 꼽았다. 조사가 진행할 때에는 월드컵 경기가 끝난지 얼마 되지 않았던 시기여서, 한국 축구선수단이 월드컵 4강에 진출한 것에 대한 흥분이 남아있던 시기였다. 4강 진출 결과는 한국에 있는 한국민들 뿐만 아니라, 전세계에 있는 많은 한국인들을 열광케 하였으며, 뉴욕시에서도 많은 한국교민들이 한 자리에 모여서 전개임을 시칭하였다. “월드컵게임에서 온국민이 하나가 되어 응원하는 것을 보면서, 나도 한민족이라는 것을 느꼈다.”(7학년, 남), “나는 한국민이 보여준 뉘튼지 할 수 있다는 믿음이 무척 자랑스러웠다.”(12학년, 여) 미국에서 태어나고 자란 대부분의 재미 한인학생들은 자신들이 한민족의 한 사람이라는 점을 뚜렷이 느끼고, 한국인이라는 것에 대해 자부심을 느끼게 되었다고 답하였다.

한국인이 지닌 신념과 태도, 철학은 한편으로는 단점으로 고려되기도 한다. “서양에 비해 엄하고, 전통적인 사고방식.”(7학년, 여), “여성에 대한 편견이 싫다.”(11학년, 여), “자신의 모습을 좋은 차와 옷으로 과시하려 하고, 남의 험담을 자주 한다.”(12학년, 여) 등의 반응이 단점으로 지적되었다. 특히 한인 영재 여학생들은 남성우월주의와, 여성에 대한 성역할 문제, 엄격한 규율 등 한국의 전통적인 사상에 대해 부정적인 반응을 보였다. 몇몇의 한국여학생들은 자신들의 부모들이 전통적인 여인의 태도를 지니도록 강요하는 동시에, 아들에 대한 기대와 마찬가지로 학문적 성취에 대한 높은 기대를 가지고 있음을 불만으로 표시하였다.

미국내 한인지역사회내의 친밀함은 어떤 학생들에게는 긍정적인 것으로 받아들여졌지만, 한편으로는 부정적인 측면으로 받아들여지기도 하였다. 한국지역사회내의 친밀

한 관계는 다른 민족집단과의 교류를 막음으로서, 보다 넓은 사회로의 네트워크를 제한한다고 보고 있다. 주로 한인 지역사회 내에서만 활동을 하고 있는 부모세대와는 달리, 많은 재미 한인 청소년들은 그들이 살 세계는 한인 지역사회를 넘어서는 것으로 생각하고 있다. 주류 사회에 보다 활발히 참여하고 싶은 한인 영재 학생들은 부모들의 주류 사회에의 제한된 참여와, 미국내의 사회적, 정치적, 역사적 문제들에 대한 지식의 부재를 단점으로 지적하고 있다.

또한 연구에 참여한 대부분의 재미 한인 청소년들은 그들의 부모들이 학업에 대해 지나치게 강조한다고 보고 있다. 한국 문화가 가진 학문에의 숭배에 대해 존경을 한다는 학생들이 많았지만, 한편으로 많은 학생들은 그들 부모들의 학문적 기대에 부응하기가 너무 힘들고 스트레스를 받는다고 대답하였다. “학문적 성공에 대한 집착”(9학년, 남), “아시아 부모들은 자녀들을 학원에 보내거나 과외를 시켜서라도 학문적인 경쟁에서 잘해야 한다고 생각한다. 그렇게 해서 경쟁에 이긴다는 점은 긍정적으로 보이지만, 때로는 너무 지나치게 강조하는 것 같다.”(9학년, 남)

한국 부모들의 다른 문화에 대한 폐쇄적인 태도, 양육방법, 학업에 대한 태도와 같은 문제들은 한국부모들과 제2세대 한인 청소년들 사이에 때로는 갈등을 유발한다. 4명의 학생들은 그들의 부모와의 갈등을 보고하였다. 부모들은 한국의 전통적인 신념과 태도를 가지고 있고, 자녀들은 미국문화와 현대적인 신념 체제를 지니고 있기 때문이다. 그들은 텔레비전, 영화, 책이나 다른 사람들의 생활과 같이 다양한 채널을 통하여 이상적인 가정에 대한 기대를 가지고 있었던 것으로 보여진다. “가정생활은 점점 더 힘이 든다. 적어도 내기 기대하는 서구화된 가정의 모습과는 다르다.”(10학년, 남), “한국부모들은 성공과 금전에 지나친 강조를 하고, 가정과 가족간의 관계에 대해서는 소홀하다.”(10학년, 여), “까다롭고, 엄하고, 소심한 부모”(10학년, 여)라는 반응들로 부모와의 갈등을 표현하였다. 한국부모들이 그들이 알고 있는 양육의 형태로 자녀들을 기르는 동안에, 재미 한인 청소년들은 그들의 부모가 너무 엄격하고, 고집스러우며, 완고하다고 생각하고 있다.

한국민족에 대한 단점을 논의한 대부분의 학생들이 재미한인 집단에 대한 외부의 평가에 초점을 둔 반면, 3명의 학생들은 집단내와 학생들 사이의 문제점을 언급하였다. 연구의 대상이 된 학업우수 영재 학교인 이 학교에 다니는 재미 한인들은 이미 뛰어난 학업 성취를 보여 주었고, 모범생인 것으로 대부분이 생각하고 있다. 그러나 이러한 가정이 학교내의 모든 한인 학생에게 적용되는 것은 아니다. 3명의 학생들은 학교내에 ‘갱처럼 행동하는 학생’의 존재에 대해 언급하였다. “몇명의 한인 학생들은 마치 갱단원인 것처럼 행동한다.”(10학년, 여) 소수의 한인학생들이 흡연을 하고, 갱인 것처럼 행동을 하는 것이 실제 학교에서 일어나는 지는 이 연구의 초점이 아니므로 여기서는 언급을 하지 않겠지만, 모든 한인 영재 청소년들이 모두 똑같은 태도를 가지고 있는 것이 아니라는 것을 알 수 있는 대목이다. 즉, 초등학교에서는 학업 우수

영재라는 인정을 받았으나, 영재 학교에 진학하고 난 후에는 한인 학생들 사이에도 다양한 모습의 소집단으로 구성되어 있다는 것을 알 수 있다.

3) 자아개념과 민족적 자부심에 있어서 민족성의 중요성

학생들에게 자아개념 형성에 한국인이라는 민족성이 얼마나 중요한지를 물어보았다. 23명의 학생들은 자아개념 형성에 민족성이 중요한 의미를 가지고 있다고 대답하였다. 또한 그들은 자신들의 삶에 영향을 미치는 가장 중요한 요소로 민족성을 꼽았다. “재미 한국인이라는 말은 나에게 소속감과 안정감을 준다.”(7학년, 여), “한국인이 된다는 것은 나 자신을 살펴보는 데 매우 중요하다. 스스로를 돌아볼 때 미국인보다는 한국인에 더 가깝다고 생각한다.”(9학년, 남), “한국인이라는 것은 나의 가치관을 형성해 주고 있다.”(11학년, 여), “내가 재미교포라는 것은 나 자신의 모든 것에 중요하다. 내가 어디에 살고 있든지 간에, 한국인이라는 말은 나 자신을 어떻게 느끼는 지를 말해 주고 있다.”(12학년, 여) 이 중 78%의 학생들이 자신을 재미 한국인이라고 표현하였으며, 그들의 삶에서 재미 한국인이라는 요소는 중요하며, 자아개념형성에 한국인과 미국인 모두를 중요한 요소로 고려하고 있었다.

다른 질문에서 학생들은 자신의 민족적 집단에 얼마나 자부심을 가지고 있는지를 질문하였다. 22명의 학생들은 자신의 민족집단에 자부심을 가지고 있다고 명백히 대답하였다. 여기에는 자신을 한국인이라고 정의한 두 명을 포함하여 자신을 재미 아시안이라고 표현한 2명의 학생과 18명의 재미 한국인이라고 정의한 학생이 포함되어 있다.

연구에 참여한 대다수의 학생들은 미국에 살고 있지만 한국의 신문이나 라디오 방송, 비디오를 통해서 전해지는 한국의 사건과 추세에 대해서도 관심을 가지고 있었다. 미국 스포츠계에서 아시아인이 성공한 사례가 많지 않으므로, 세계 대회에서의 한국 운동선수들의 성취는 재미 한국 영재학생들, 특히나 남학생들에게 전반적인 자아개념을 드높인 기회가 된 것으로 보여진다.

4) 하나의 통일된 민족집단에서의 상상

학생들에게 지금처럼 여러 인종이나 민족으로 나누어지지 않고, 전세계 사람들이 하나의 민족 집단으로만 구성되면 어떨까에 대해 질문하였다. 15명의 학생들은 다양한 민족 집단이 하나의 통일된 집단보다 더 낫다고 여겼다. 다양한 민족 집단은 보다 많은 아이디어, 다른 문화에의 학습과 공유를 가능하게 한다고 보았다. 한 학생은 반대 이유를 “하나의 집단으로 통일된다 하더라도, 어떤 방식으로든 하위 소집단들이 발생할 것이다.”(12학년, 여)라고 하였다.

반 이상의 학생들이 보다 흥미로운 세상에 하나의 통일된 민족집단이 바람직하지 않다고 본 반면, 5명의 학생들은 모든 사람이 하나의 민족 집단에 소속하게 되면 각 민족 집단들 사이의 편견과 불공평이 사라질 것으로 보았다. “만약 모든 사람이 한

민족 집단에 소속하게 된다면 민족집단간 가장 큰 두 가지 문제인 언어와 인종의 문제가 사라질 것이다.”(7학년, 남), “갈등이 줄어들고, 고정관념도 많이 사라질 것으로 예상된다.”(9학년, 남) 이러한 의견을 지닌 학생들은 만일 모든 사람이 하나의 집단에 소속하게 되면, 서로 다른 집단간에 존재하는 민족적 갈등이나 오해 등이 지금보다 더 나은 상태로 나아갈 것으로 기대하고 있다.

만일 다시 태어난다면 지금과 같은 민족집단에 있을 건지, 아니면 다른 민족집단으로 소속을 바꾸고 싶은지에 대한 질문에서, 거의 모든 학생들은 현재의 민족 집단에 머물기를 바랐다. 미국사회 내에 존재하는 소수민족에 대한 불공정과 편견을 잘 알고 있지만, 한국인으로 다시 태어나고 싶어하였다. 그 이유로는, 많은 학생들이 한국문화가 지닌 장점과, 집단에의 친숙도, 한민족의 단합, 연장자에 대한 존경 등을 들었다. 하지만, 11학년의 한 여학생은 “다시 한국인으로 태어나고 싶지만, 재미 한국인으로 살아가는 것에 보다 많이 이해를 하는 제2세대 한국인부모 밑에서 태어나고 싶다”라는 대답으로 부모님이 자신을 보다 잘 이해해 주었으면 하는 바램을 나타내었다.

5) 미래에 대한 기대

재미 한국인으로서 그들의 미래에 대한 기대를 묻는 질문에서, 남학생들과 여학생들은 서로 다른 입장을 보여 주었다. 여학생들은 소수민족으로서의 사회적 위치가 미래의 사회생활에 도움을 줄 것이라고 생각하고 있었다. “내가 직장을 잡으려고 할 때, 나는 영어 외에도 한국어를 할 수 있기 때문에 유리하다고 생각한다.”(8학년, 여), “내가 여름에 아르바이트를 구할 때, 아시아인이기 때문에 보다 성실하고, 책임감 있고 영리하다고 생각하는 것 같았다.”(10학년, 여)

하지만 남학생들은 소수민족으로서의 그들의 장래를 여학생들보다 회의적으로 보고 있었다. “만약 하바드에 단 하나의 입학자리가 있고 나와 똑같은 성적을 가진 백인지원자가 있다면, 아마도 나보다는 그가 선택될 것이다.”(9학년, 남), “나의 민족성이 장래에 도움이 되었으면 좋겠지만, 아직도 사회의 많은 사람들이 오래된 편견을 가지고 있다는 점이 걱정스럽다.”(11학년, 남)

남학생과 여학생 모두는 성인이 되었을 경우 재미교포 지역사회에 적극 참여할 의사를 표현했다. 그들의 부모들이 미국내 한인사회에서 적극적인 개입을 보인 것처럼 그들도 성인이 되면, 재미 한국인의 한 사람으로서 지역사회 활동에 열심히 참여하고 싶어했다.

6) 민족집단 평가의 세 유형

질문에 대한 학생들의 응답에 따라 민족집단에 대한 학생들의 평가를 긍정적 평가, 중립적 평가, 부정적 평가의 세 유형으로 나누었다.

학생들 중 72%는 대부분 한국인이라는 민족 집단에 긍정적인 평가를 내렸다. 성별 간, 학년간 차이는 없었다. 미국내에서 자신들의 민족집단에 대한 편견과 불공정이 존

재한다는 것을 알지만, 자신의 민족 집단이 단점보다는 장점이 더 많다고 생각하여, 다시 그 집단에 태어나기를 원하고 있다. 이 집단에 소속된 학생들의 특징은 한국문화유산, 철학과 믿음에 대한 인식과 자부심을 가지고 있으며, 미래에 대한 긍정적인 기대와 자아개념을 형성하는 데 있어 민족성을 중요한 요소로 보는 점이다.

세 명의 학생들은 민족집단의 평가에 대해 중립적인 태도를 보였다. 한 학생은 재미교포 집단 이슈에 참여하고 있으나, 민족성이 자신에게 어떠한 의미를 지니는 지에 대해서는 별 관심이 없다. 다른 두 학생은 소수민족으로서 한국집단에 존재하는 편견과 고정관념에 대해 잘 알고 있지만 그다지 이 문제를 심각하게 고려하고 있지 않다. 11학년과 12학년인 이 학생들은 자신의 민족집단에 존재하는 긍정적인 부분과 부정적인 부분을 모두 잘 인지하고 있기 때문에, 자신의 집단에 대해 중립적인 판단을 하고 있다.

네 명의 학생들은 민족집단으로서 한국인집단에 부정적인 평가를 내리고 있었다. 이 학생들은 모두 9학년과 10학년이었다. 이들보다 어린 7, 8학년과 11, 12학년 학생들은 민족집단에 대해 대부분 긍정적인 평가를 내렸는데 반해, 이 4명의 학생들은 민족집단에 대해 부정적인 평가를 내렸다. 이들의 공통점은 미국에 있는 소수민족들 사이의 갈등과 편견들에 민감하게 반응하고, 재미교포로서 경험하게 되는 불평등을 자각하며, 한국인으로서 가지게 되는 가치와 신념들에 부정적으로, 같은 집단에 다시 태어나고 싶어하지 않았다. 특히 이 학생들은 공통적으로 백인 가정의 분위기를 부러워하며, 자신들의 가정에 문제가 있다고 대답하였다.

3. 재미 한인 영재 청소년의 민족집단에서의 참여

민족집단에서의 참여는 그 집단의 언어사용, 민족집단 구성원들과의 친우관계, 집단내의 사회관계, 문화적 전통, 그 집단의 역사에 대한 지식, 거주지역과 정치성향과 같이 민족 집단이 가지고 있는 활동이나 문화에 대한 개인의 참여 정도를 말한다. 아홉 개의 문항이 학생들의 민족집단에서의 참여 정도를 가늠하였고, 학생들의 다양한 반응은 민족문화와 민족문제에 대한 관심과 지식, 민족문제에 대한 토론, 민족문화와 문제에 대한 헌신의 3개 하위영역으로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 민족문화와 민족 문제에 대한 관심과 지식

연구에 참여한 모든 학생들은 한국문화와 관련된 다양한 활동들에 참여해 온 것으로 대답하였다. 대부분의 학생이 재미 한인 지역사회에 살고 있기 때문에, 한국어와 한국문화를 손쉽게 접할 수 있었던 것으로 고려된다. 성별과 학년에 상관없이, 거의 모든 학생들은 박물관에 가서 한국과 관련된 문화재를 관람하거나, 한국과 관련된 책, 무용, 연극, 뮤지컬을 관람하였다고 대답하였다. 많은 학생들이 토요일 한글학교에 다닌 적이 있었고, 정기적으로 한국교회에 나가고 있었다.

뉴욕의 한인들이 많이 거주하는 지역에는 한국의 방송국에서 만든 한국드라마와 시트콤이나 가요프로그램 등의 내용을 비디오로 작성하여 대여함으로써, 많은 한국 학생들이 이러한 비디오를 본 적이 있다고 대답하였다. 또한 인터넷의 발달로 최신 한국 가요와 유행 등을 접할 수 있다고 하였다. 부모들과의 대화 또한 한국문화와 그들의 민족적 배경을 친밀하게 하는 계기가 되었다. 어떤 학생들은 학교의 역사와 사회 시간에 한국과 한국역사에 대한 연구를 프로젝트로 실시한 적이 있다고 하였다. 열 명의 학생들은 앞으로 한국역사와 문화에 대해 보다 더 연구를 하고 싶고 한국을 방문하고 싶다고 대답하였다.

또 다른 질문에서 미국에서의 한인 역사를 얼마나 알고 있는지를 물어보았다. 재미 한인교포사회의 역사가 다른 민족들에 비해 짧은 관계로 대부분의 학생들은 이 질문에 답을 하지 못했다. 오히려 많은 학생들은 미국에서의 한인들의 역사를 묻는 질문에 대부분 한국의 역사에 대한 지식을 열거하였다.

2) 민족문제에 대한 토론

학생들에게 부모님이나 다른 사람들과 자신의 민족적 배경에 대해 대화나 토론을 하는 지 물어보았다. 세 명을 제외한 모든 학생들은 부모님과 한국문화, 역사, 철학, 언어와 태도 등에 대해 대화를 나눈다고 하였다. “부모님과 이야기하는 대부분은 한국과 관련된 것이다.”(9학년, 남), “나의 부모님은 나에게 ‘한국적인 성향’으로 보이는 것에 대한 장점과 단점 모두를 이야기 해주곤 한다.”(11학년, 여), “엄마와 나는 한국과 미국문화들의 특징들에 관해 이야기하면서 그것들이 서로 상충되지 않도록 하려고 노력하며, 만일 두 문화가 갈등을 일으킬 경우 대화로서 그 갈등을 해소하려고 한다.”(12학년, 여)

연구에 참여한 대다수의 학생들은 한국인의 문화와 언어, 전통에 관심을 보였고, 그들의 관심을 부모들과 공유한 것으로 보인다. 부모들은 자녀들이 한국 문화의 긍정적인 측면과 한국 정신을 전수하면서, 그들의 자녀들이 민족적 자부심과 민족의식을 유지하고, 한국과 미국의 긍정적인 측면을 통합할 수 있도록 도와주었다.

세 명의 학생들은 미국에서 소수민족으로 살아가는 문제와 갈등을 부모들과 논의한다고 말했다. “인종관련 소문들과 서로 다른 소수민족들이 같은 이웃에서 서로를 이상하게 생각하지 않고 자유롭게 살아가는 것이 얼마나 힘든가에 대해 이야기하곤 한다.”(8학년, 남), “내가 직면한 인종차별에 관해서 이야기한다.”(10학년, 남) 이 세 명의 학생들의 부모는 학생들이 살고 있는 대도시에서 흔히 만날 수 있는 다른 소수민족들과의 부정적인 인종관련 경험들을 갖게 되는 기회에 대해 이야기하고, 온전한 방법으로 대처할 수 있도록 도와주기 위해 이러한 이슈를 대화의 주제로 삼는 것 같다. 그러나 때로는 민족적 전통을 갖게 하려는 부모들의 의지는 부모와 자녀사이에 갈등과 오해를 빚기도 한다. “엄마와 함께 여성에 대한 이야기를 하다 보면 전통적인 여인상을 강조하는 엄마와 언제나 의견충돌이 있다.”(12학년, 여) 이 여학생은 엄마가

요구하는 여성의 모습과 다른 의견을 지니고 있다. 그녀의 어머니가 원하는 여인상은 약간은 역설적인데, 그녀의 딸이 다른 남자 학생들만큼이나 학문적으로 성공하기를 원하지만 한편으로는 조용하고 순종적인 전통적인 한국여성의 모습 또한 지녔으면 하는 바람을 가지고 있다. 미국문화에 통합된 한인 영재 여학생에게 있어, 이러한 역설적인 부모의 양육태도는 가정의 갈등을 야기시키는 것으로 보여진다.

집에서 쓰는 언어에 대한 질문에서, 반 정도의 학생들은 집에서 한국말을 사용하고, 나머지 반은 한국말과 영어를 반반씩 쓴다고 하였다. 부모와 자식이 같은 언어를 사용하게 되는 경우 서로간에 의사소통이 원만한 것으로 보지만, 실제로 부모들은 한국 문화와 한국말을 주로 사용하고, 아이들은 둘 다를 사용하고(영어를 더 능숙하게) 두 문화에 모두 접하게 된다. 이렇게 부모와 자식사이에 양분된 가치, 태도, 철학을 가지게 되면, 때때로 서로의 관계가 감정적으로 악화하거나 폭발하기도 한다. 한 학생(10학년, 남)은 “가정 생활이 점점 힘이 든다, 적어도 서양식 사고에서 생각하는 가정의 의미와는 많이 다르다. 특히 심리학적으로 건강하지 못한 가정의 대화가 문제이다.” 몇 명의 다른 학생들도 다른 질문들에서 그들이 원하는 가정의 모습과는 다른 상황을 만들어 가는 부모들에 대한 불만과 갈등을 언급하였다.

교우관계에 대한 질문에서 재미 한인 학생들은 대부분 친한 친구들이 재미 한인 학생들이라고 대답하였다. 이유로는 같은 문화적 배경을 공유하고, 학교와 사회에서 비슷한 경험을 가지기 때문에 서로가 마주치는 것들에 대해 논의하기가 쉽기 때문이라고 하였다. 그들이 나누는 대화는 학교생활에 관한 것부터, 현재의 이슈들, 한국의 대중가수와 영화 등으로 다양하였다. 한국에 대한 새로운 정보와 뉴스는 인터넷을 통하여 많이 접하고 있었다. 그 외에도 매일 접하게 되는 가족내의 경험 또한 이야기 거리가 된다. 그들이 나누는 대화의 주제중 많은 비율을 차지하는 것이 학업성취에 대한 부모의 압력이다. “높은 점수를 받기를 기대하는 한국부모들을 만족시키기가 얼마나 힘든지에 대해 친구랑 자주 이야기한다.”(8학년, 남), “아시아 부모들이 학문적으로 얼마나 강조를 하는지.”(12학년, 여)

매일 만나게 되는 인종문제 또한 그들이 나누는 대화에 포함되어 있다. “친구와 나는 인종문제와 자유를 얻기 위해 소수민족들이 얼마나 힘들어야 하는지에 대해 이야기한다.”(7학년, 남), “다른 민족집단에 소속된 사람들과 친구 되기가 얼마나 힘든지에 대해 이야기한다.”(8학년, 여) 학생들은 이렇게 일반적인 민족적, 인종적 이슈들과, 소수민족이면서 영재로서의 경험들에 대해 이야기하고 있다. 그들만이 지닌 문제에 대한 이야기를 나누고 토론을 하면서, 학생들은 서로를 격려하고 지원하는 듯 하다. 한 여학생은 소수민족으로서 겪게 되는 갈등과 긴장을 해소하는 방법에 대해 다음과 같이 언급하였다. “한국과 재미교포, 아시아계 미국인에 대해 농담조로 부정적인 측면을 이야기 하다보면, 이러한 부정적인 것에 대한 느꼈던 긴장들이 해소되는 것을 느낀다.”(10학년, 여) 인종문제와 민족적 불평등에 대항하기 위해, 재미 한인 영재 청소년

년들은 유머를 이용한 그들만의 효과적인 방법을 찾아내어 갈등과 스트레스를 극복하는 방법을 찾아낸 것이다.

3) 민족문화와 민족 문제에 대한 헌신의 의미

두 명을 제외한 모든 학생들은 현재의 그들을 있게 한 고유문화를 유지하는 것이 중요하다고 대답하였다. “만약 우리세대가 우리의 문화를 배우지 않으면 우리 자녀들은 그 문화를 배울 기회를 잃어버릴 것이고, 우리의 문화는 사라져 버릴 것이다.”(7학년, 남), “한국문화유산은 내가 누구인지를 말해준다. 자신의 원래 문화를 제대로 알지 못하는 사람은 단지 가면 쓴 미국인이라고 생각한다.”(8학년, 여), “한국문화는 나에게 중요하다. 왜냐하면 내가 원래 어디서 왔는지를 설명해 주기 때문이다. 나의 문화가 없이는 난 5000년의 한국문화를 잃어버린 그냥 미국인일 뿐이다.”(9학년, 남), “단지 내가 미국에 태어났기 때문에 그냥 미국인이 아니다. 이 나라에 있는 사람 중 진정한 미국인은 아무도 없다. 모두 어딘가에서 온 사람들이다. 나 자신의 고유한 문화에 대해 아는 것은 나를 좀 더 강한 사람으로 만들어 주고, 보다 개성있는 사람이 되도록 해 준다.”(12학년, 여) 이러한 대답을 한 학생들은 그들의 문화가 자신들의 자아개념과 민족적 자부심을 형성하는데 중요한 역할을 한다는 것에 동의한다. 학생들의 부모들이 가정에서 여전히 한국 생활방식으로 살아가는 것을 목격하고 있기 때문에, 재미교포 학생들은 자신의 고향문화를 지니는 것이 중요하다는 것을 깨닫고 한국 문화에 자신을 연결시키고 있다. 또한 학생들은 미국에서 태어나서 표준영어를 사용해도, 미국사회가 백인이나 흑인과는 달리, 아시아계 미국인들에게는 그들 고유한 나라의 문화와 전통을 지니고 있기를 기대한다는 것도 알고 있다.

그러나 두 명의 학생은 자신들이 민족집단의 한 일원으로 보여지기 보다는 인간 그 자체로서 받아들여지기를 원하고 있다. “나는 나의 민족성이 아니라, 나 자신의 성격과 특성으로 판단되기를 바란다.”(9학년, 남) 그들은 자신들의 민족성이 아닌, 자신들의 성격과 성취에 바탕을 두고 남들에게 이해되기를 원한다. 이는 Cross(1978)의 민족성 발달이론 중 ‘encounter’ 단계에서 보이는, 민족집단과 연루하여 자신을 보는 것이 아닌 ‘인간’으로서 자신이 평가받기를 원하는 단계에 속한다고 볼 수 있다.

한 10학년 여학생은 한국문화와 마찬가지로 재미교포 문화 또한 관심을 가져야 한다고 제시하였다. “전통적인 한국문화를 배우고 계승하는 것도 중요하지만, 한국에 있는 한국인들이 그러한 작업을 충실히 하고 있기 때문에, 미국에 있는 우리들은 재미교포 사회의 이슈에 관심을 갖고 ‘새로운 문화’를 창출해야 한다고 생각한다.”

4) 민족집단에서의 참여의 세 유형

질문에 대한 학생들의 응답에 따라 민족집단에 대한 학생들의 참여를 적극적인 참여와, 다소 참여, 불참여의 세 유형으로 나누었다.

연구에 참여한 학생 중 52%의 학생들은 한국관련 책 읽기, 한국영화 보기와 노래듣기, 한국전통무용 배우기와 태권도, 토요일 한글학교 다니는 등의 한국과 관련된 활동들에 활발한 참여를 한 것으로 나타났다. 연구에 참여한 대부분의 학생이 한인 밀집거주지역에 살고 있어 다른 지역의 한인 학생들보다 한국관련 문화와 활동들에 접근하기가 쉽다. 거주지뿐만 아니라 그들의 부모는 대체로 한인 관련 업종에 종사하기 때문에 한국문화에 호의적이며, 자녀들이 한국관련 활동과 문화에 참여하도록 격려하는 것 같다. 한인 부모님들은 자녀들이 한국 지역사회 내에서 이러한 사회적 문화적 유대를 계속할 기회를 제공하고 있다. 한국 관련 활동들에 활발히 참여하는 청소년들은 한국 집단과 한국문화유산에 보다 긍정적인 평가를 하였고, 아른에의 공경이나 학문, 한국어와 한국음식에 보다 가치를 두었다. 이들 중 대부분은 자신을 재미한국인으로 정의하였다. 자신을 한국인으로 정의한 두 학생 또한 매우 활발한 한국 문화에의 참여를 보여 주었다.

전체 25명의 학생 중 9명은 한국관련 활동에 다소 참여하는 것으로 분류되었다. 이들 중 대부분은 토요일한글학교나 한국교회를 다녔지만, 한국문화에 적극적으로 참여한 것은 아니다. 이 범주에 속한 모든 학생들은 자신을 재미 한국인으로 정의하였다. 아홉 명의 학생 중 4명은 민족집단을 긍정적으로 평가하였고, 두 명은 중립적인 태도를 보였으나, 세 명은 부정적으로 평가하였다. 세 명의 학생들은 앞으로 보다 활발한 문화 참여를 원했지만, 두 명은 선택에 의한 민족관련 활동을 택하지 않을 것이라고 답하였다.

전체 학생 중 네 명의 학생들은 한국관련 활동에 전혀 관여를 하지 않는 것으로 보인다. 그들 중 3명은 자신을 재미 아시아인이라고 정의하였고, 한명은 재미 한국인이라고 하였으며, 이들 중 한명만 여학생이다. 네 명의 학생들의 민족집단에 대한 평가는 긍정부터 중립, 부정의 태도를 취하고 있다. 이 학생들 모두는 그들의 삶에 있어서 문화의 중요성을 인지하고 있지만, 자신의 문화적, 민족적 배경이 아닌 인간 자체로서의 평가를 받기위해서 한국관련 활동들에 참여하지 않는다고 하였다.

4. 민족적 정체성 발달의 단계

재미 한인 영재청소년들의 민족적 정체감을 세 영역으로 나누어 자세히 살펴보았다. 민족적 정체성에 대한 각 학생들의 응답은, 민족적 평가와 참여를 바탕으로 크게 세 단계의 민족적 정체성 발달과정으로 나누어진다: 민족적 정체성 미완성단계, 민족적 정체성 추구 단계, 민족적 정체성 완성단계 (표 2 참고)

1) 1단계: 민족적 정체성 미완성 단계

두 명의 8학년 학생을 제외하고 7학년부터 9학년의 모든 학생들인 13명의 학생들이 이 단계에 속했다. 모든 남학생의 73%가 이 단계에 속했고, 여학생은 36%가 이 단계에 속했다. 전체 남학생의 81.8%와 전체 여학생의 42.7%가 저학년에 속하는 것

을 고려한다면, 보다 많은 남학생들이 첫 번째 단계에 속한 것은 성별에 의한 차이보다는 학년에 의한 차이라고 볼 수 있다.

이 단계에 속한 학생들의 특징은 한국문화와 이슈에 대해 관심을 거의 보이지 않고, 한국 문화에 자진해서 참여하지 않으며, 민족적 이슈에 대해 논의하지 않거나 숙고하지 않는다는 것이다. 이 중 10명의 학생은 한국문화에 관심을 표명하고, 재미교포 집단을 긍정적으로 평가하였으며, 재미교포로서 자부심을 나타내었다. 그러나 이들의 민족적 이슈나 문화에 대한 자각은 피상적이었고, 민족성은 자신들의 자아개념을 형성하는 데 그다지 중요하게 여겨지지 않는 것처럼 보인다. 이 단계에 있는 학생 중 3명은 민족집단에 대해 중립적인 태도를 보였고, 한 명은 부정적인 평가를 보였다. 민족집단 활동에의 참여를 살펴보면, 5명의 학생은 활발한 참여를 보였고, 4명은 다소 참여, 그리고 나머지 4명의 학생은 전혀 참여도를 보이지 않았다. 민족문화와 관련 활동에 적극적으로 참여하는 학생들도 자신들의 의지로 참여하기보다는 부모와 지역사회에 권유로 참여한 경우가 대부분이다. 한 학생은 자신을 한국인으로 고려하였고, 9명의 학생은 자신을 재미 한국인으로 보았으며, 3명의 학생들은 자신을 재미 아시아인으로 보았다. 자신을 재미 아시아인이라고 정의한 4명의 학생 중 3명이 이 단계에 속해 있다.

이 단계에 있는 학생들의 구체적인 대답을 살펴보면, “나는 한국문화에 거의 관심이 없다.”(7학년, 남), “나는 겨우 고등학생이라서 재미교포로서의 나의 지위에 그다지 관심이 없으며, 내 민족성은 학교에서 그다지 중요하지 않다.”(8학년, 남), “한국문화를 배우고자 하는 노력을 해 본적이 없고 다만 부모가 권유해서 토요일 한글학교에 갈 뿐이다.”(9학년, 남)

2) 2단계: 민족적 정체성 추구단계

연구에 참여한 재미 한인 영재청소년의 28%가 민족적 정체성 발달의 두 번째 단계에 속했다. 이들을 보다 자세히 살펴보면, 10학년 4명중 3명이 이 단계에 속해 있고, 8학년 4명중 2명이, 그리고 한 명의 11학년이 이 단계에 속해있다. 전체 남학생의 18%와 전체 여학생의 36%가 이 단계에 속해 있는 것으로 나타났다.

이 단계의 특징은 한국 문화와 민족적 배경에 대한 흥미의 증가와 민족활동과 이슈에 대한 활발한 참여 등과 같이 민족성 탐구과정에 대한 적극적인 참여이다. 하지만, 이러한 흥미와 관여는 재미 한국인 집단의 구성원으로서 안정적인 헌신을 예측하는 것은 아니다. 이 단계에 속한 두 명의 학생은 민족 집단에 대해 긍정적인 태도를 보였고, 한 명은 중립적인 태도를, 그리고 네 명의 학생들은 민족 집단에 대해 부정적인 태도를 보였다. 두 명은 재미 한국인이라는 사실에 자부심과 긍정적인 태도를 지니고 있었으나, 그들의 민족성에 관해서는 다소 불확실한 모습을 보였다. 이 단계에 있는 학생들의 구체적인 반응은, “나 자신의 문화에 대해 반 정도 자신이 있다, 왜냐하면 어떤 질문들에 대해서는 대답을 못할 때도 있고 쉽게 대답할 때도 있다.”(8학년, 여), “나는 나의 민족적 배경과 그것이 나에게 어떠한 의미가 있는지에 대해서는 혼란스럽다. 재미 한국인의 삶에는 항상 한국문화

가 영향을 주고 있다. 한국인과 미국인 사이에서 살아간다는 것은 조금은 혼동스러운 일이다. 때때로 나는 나 자신을 재미 아시아인으로 정의하기도 한다.”(10학년, 여)

3) 3단계: 민족적 정체성 완성단계

약 20%의 학생들이 민족적 헌신과 탐구에 의해 세 번째 단계에 속하였다. 고학년인 10학년에서 12학년까지의 학생들이 여기에 속하고 있다. 이들 중 2명의 학생은 자신을 한국인과 재미 아시아인으로 정의하였고, 나머지 3명은 재미 한국인으로 정의하였다.

이 단계에 있는 재미 한국인 학생들의 공통점은 민족집단 구성원으로서의 안정감, 민족성의 수용, 집단의 구성원이 된다는 것에 대한 암시의 이해 등을 들 수 있다. 이 단계는 민족성에 대한 학생들의 활발한 추구하고 헌신을 통해 이루어지며, 이 단계의 학생들은 재미 한인으로서의 정체성에 편안해 보인다. 이 단계에 있는 5명의 청소년은 재미 한국인 집단에 자부심을 보이고 있고, 이 집단의 장점과 단점을 모두 인지하며, 재미한국인 집단에 긍정적인 태도를 가지고 있다. 이 단계에 속한 학생들의 구체적인 반응은, “나의 민족적 배경은 내가 두 문화에서 자라왔기 때문에 나에게 분명하다. 두 문화는 분명한 특징을 지니고 있고, 이 두 문화가 나를 어떻게 만들어 왔는지 잘 알고 있다.”(12학년, 여), “나 자신의 문화와 내 뿌리를 안다는 것은 나에게 무척 중요하다. 나 자신의 문화를 안다는 것은 나를 보다 강하고 개성있는 사람으로 만들어 준다. 내가 누구인지를 정확히 알고, 현재의 나에 대해 자부심을 갖고 있으며, 2개의 언어를 자유로이 구사할 수 있다는 것은 매우 중요한 일이다.”(12학년, 여), “현재 나의 모습에 만족한다. 나에게 일어났던 모든 일들은 나를 보다 가치 있고 강한 의지의 사람으로 만들어 준다.”(12학년, 여)

〈표 2〉 민족적 정체감 구성요인에 의한 민족적 정체감 발달단계

	미완성단계 N(%)	추구단계 N(%)	완성단계 N(%)
<u>민족적 자기 정의</u>			
한국인	1(7.7)	0	1(20)
재미 한국인	9(69.2)	7(100.0)	3(60)
재미 아시아인	3(23.1)	0	1(20)
<u>민족집단 평가</u>			
긍정적 평가	10(76.9)	2(28.6)	(100.0)
중립적 평가	2(15.4)	1(14.3)	0
부정적 평가	1(7.7)	4(57.1)	0
<u>민족집단 참여</u>			
적극적 참여	6(46.1)	3(42.9)	4(80)
다소 참여	4(30.8)	4(57.1)	1(20)
참여 안함	3(23.1)	0	0
계	13(100.0)	7(100.0)	5(100.0)

V. 논 의

이 연구는 재미 한인 영재학생들이 민족적 정체감을 어떻게 형성해 가는지를 알아 보는 데 그 목적이 있다. 민족적 정체감은 세 부분의 구성요인 -민족적 자기 정의, 민족집단 평가, 민족집단 참여-으로 구체적으로 살펴보고, 이러한 구성요인들의 분석을 통하여 각 학생들의 민족적 정체감의 발달 단계를 알아볼 수 있었다. 재미 한인 영재학생들이 민족성에 의거하여 자신을 어떻게 정의하는지, 자신의 민족 집단을 어떻게 평가하는지, 민족관련 활동에 참여 정도 여부에 따라 서로 다른 수준의 민족적 정체감 발달단계를 보여 주었다.

민족적 자기 정의에서, 한인 영재청소년들은 일반 청소년들과 같이 특정한 집단에 소속되어 안정감을 필요로 한다는 것을 알 수 있었다. 특히 소수집단에 소속된 영재 청소년의 경우, 다양한 사회 구조 속에서 안정적인 사회적 인식처를 구하는 것은 필수적으로 약 80%의 학생들이 자신을 재미 한국인에 속한다고 정의하였다. 하지만 대다수의 학생들이 자신을 재미한국인이라고 정의한 데 반해, 전체 학생의 68%는 자신들의 부모를 한국인으로 정의하였다. 부모들은 자신의 가치관이 형성되고 난 후인 성인이 되어서 미국에 왔기 때문에, 이미 한국인으로서의 철학과 태도, 문화가 형성되어 있다고 본 것이다. 하지만, 25명의 학생중 23명이 미국에서 태어난 걸로 미루어 그들의 부모가 그들보다 미국에 더 오랜 기간 살았을 것으로 추정되는 태도 불구하고, 학생들은 자신들을 재미 한국인으로 보고, 부모들은 한국인으로 보고 있다. 즉, 얼마나 오랫동안 미국에 살았는지는 민족적 자기 정의에 있어 그다지 중요하지 않으며, 인생의 어떠한 시점에 새로운 문화를 접촉하였으며, 평소에 어떠한 생활방식과 태도를 따르느냐가 그들에게는 더 중요한 요소로 간주된 것이다.

한편, 재미 한인 영재청소년들은 자신이 재미 한국인이 아니라, 재미 아시아인, 혹은 다른 아시아 집단 구성원으로 불리는 것에 대해 불만을 제기하고 있다. 일반적으로 영재 청소년들은 스스로 깨닫는 자신의 모습과, 다른 사람들에게 보이는 자신의 모습의 불일치하는 경우와 같은, 사회적인 불일치에 매우 민감하다. 현재 미국에 살고 있는 아시아의 여러 이민 집단들은 자신들만의 고유한 문화를 유지하기 위해 노력하는 한편, 모든 아시아 이민자들이 하나의 힘으로 결집되기를 원하는 이중적인 구조로 구성되어 있다. 이런 점에서 현재 한인 영재 청소년들이 보여주는 한국인 집단에 대한 관심과 참여는 바람직하지만, 다른 아시아집단에 대한 배타적인 태도는 범아시아 운동에 의해 수정되어야 할 것으로 고려된다.

민족집단 평가에서, 전체 학생 중 72%의 학생은 자신의 민족집단에 대해 긍정적인 평가를 하였다. 긍정적인 태도를 지닌 학생들은 그들의 민족집단에 대해 자부심과 흥미를 보여 주었고, 민족적 활동에 적극적으로 참여하였으며, 단점보다는 장점을 더 많

이 받아들이고 있다. 이렇게 많은 학생들이 민족집단에 대해 좋은 평가를 하고 있는 이유는 영재 청소년의 특성을 가지고 이해할 수 있다. 많은 연구들에서 영재 청소년들은 긍정적인 자기 이미지(Stanly et al., 1974)와, 높은 자신감과 보다 사회에 잘 적응하는 모습(Terman, 1925)을 보이고 있다. 같은 맥락으로 재미 한인 영재학생들은 일반 학생들보다 더 높은 자기수용으로, 자신의 민족집단에 대해 긍정적인 평가를 내린 것으로 보인다.

하지만, 몇 명의 학생들은 학문적 성취에 대한 지나친 압력과 한인 지역사회의 다른 민족집단에 대한 폐쇄성 등의 이유로 민족집단에 대해 부정적인 평가를 내리기도 하였다. 이러한 부정적인 평가는 대체로 그들의 부모들의 태도와 행동과 관련이 있다. 부모들에 의한 지나친 학업의 강조와, 자식의 학업성취정도를 다른 학생과 비교하는 것에 대해 학생들은 부정적인 반응을 보였다. 이러한 부모들의 태도는 영재 청소년들의 심리적인 특성에 부정적인 영향을 미칠 수 있는데, 성취에 대한 너무 높은 기대와 지나친 강요는 영재아에게 좌절과 부적응을 가져다 줄 수 있다.

민족집단에 대한 부정적인 평가의 또 다른 이유는, 영재아들의 조숙한 인지적 발달과 관련이 있다. 영재아들은 일반 학생들보다 사회적 불평등을 더 빨리 인지하기 때문에, 7학년 학생이라 하더라도 자신의 민족집단에 적용되는 편견과 불공정한 대우 등에 대해서 언급하고 있다.

재미 한인 영재 학생들과 그들의 부모사이의 잠재적으로 문제가 있는 의사소통 또한 민족집단에 대한 부정적인 평가의 원인이다. 다른 이민자 부모들처럼, 한국 이민자 부모들도 그들의 자녀들이 원하는 적절한 자녀양육방식을 따르지 못하고 있다. 한국적인 가치관에 머무는 부모세대와 가정외의 여러 채널을 통하여 미국식의 가정환경을 접한 자녀들이 기대하는 가정 분위기와 가족간의 관계에서 오는 차이를 영재아들은 분명히 느끼고 있었다. 부모와의 관계에 대한 불만족을 표시한 한 10학년 남학생은 자신의 가정에서 이루어지는 대화를 ‘심리학적으로 건강하지 못한 가족간의 대화’라는 표현으로 나타내었고, “미국식의 ‘자유로운 대화’가 필요하다.”고 하였다. Hauh(2000)의 연구에 의하면, 재미 청소년학생들은 그들의 아버지가 자신의 말을 들어주지 않거나, 한 인간으로서 취급해 주지 않을 때, 분노와, 초라함과 자기 존재의 불필요성을 느낀다고 한다. 부모와 자식간의 문화와 가치간의 불일치로 인하여, 몇 명의 학생들은 미국 중류계층의 양육기술이 보다 효과적이고, 따뜻하며, 현대적이라고 믿으면서 보다 깊은 가족관계 형성을 방해하고 있는 것이다. 미래의 기대에 관한 질문에서, 저학년(7학년-9학년) 여학생들은 그들의 미래의 직업에 대해 남학생들보다 낙관적인 모습을 보여주었다. 영재 고등학생들을 대상으로 한 Dolny (1985)의 연구에 의하면, 영재 여학생이 남학생보다 긍정적인 직업적 야망과 기대를 가지고 있다고 한다. 한인 영재 여학생들은 자신의 이중언어 구사 능력과 ‘재미 아시아인’으로서의 위치가 자신들의 미래 직업에 도움이 될 것으로 보았다. 그러나 고학년(10학년-12학년) 재미 한인 여학생들은 소수민족에게 주어지는 불공정과 편견

때문에 직장생활에서 부당한 대우를 받을 것을 걱정하였다. 이는 높은 성취를 보이는 영재 여학생들의 자아개념이 지속적으로 유지되는 한편, 사회적 기회에 대한 그들의 믿음과 평등에 대한 이슈가 나이에 따라 조금씩 변화한 것으로 보인다.

하지만 한인 영재 여학생들은 나이에 상관없이 전통적인 한국문화에서 기대하는 성 역할에 대해 부정적인 평가를 내렸다. 청소년 시기에 부모들과 친구들은 성역할 관념을 형성하도록 압력을 가하게 되고(Tong & Yewchuk, 1996), 영재 여학생은 영재로서의 그들의 정체성과 여성으로서의 정체성사이에서 많은 갈등을 하게 된다.(Rodenstein, Pflieger, & Colangelo, 1977) 연구에 참가한 한인 영재여학생들은 영재이고 여자이면서, 동시에 소수민족 구성원이다. 한국전통문화에서는 여성은 조용하고 순종적이어야 하는데, 높은 성취를 하고자 하는 영재 여학생에게 요구되는 자율성과 창의성과는 거리가 있다. 특히 영재 여학생은 그들의 부모들이 가치 있다고 여기는 능력과 자질에 민감하게 반응하는데(Kramer, 1991), 이렇게 학교와 가정에서의 기대 사이에 갈등이 발생하면 자신감 상실이나, 지적인 능력을 감추거나, 무능력감을 느끼거나(Kline & Short, 1991), 잠재적 성취력을 상실하게 되고(Silverman, 1991), 일반 청소년들보다 더 낮은 일반적 자아개념을 가지게 될 수도 있다.(Kelly & Colangelo, 1984; Tong & Yewchuk, 1996)

민족집단에의 참여에 대한 질문에서 많은 학생들은 자신의 문화와 역사를 아는 것이 중요하다고 믿고 있었다. 그들은 '한국인이 되는 것'은 자신의 정체감에 중요하다고 느끼고 있었으며, 이런 의미에서 한국을 아는 것은 중요하다고 여기고 있었다. 자녀들에게 한국문화를 알게 하고 싶은 부모의 마음과, 한인들이 많이 모여 사는 곳에 거주하는 이유로 연구에 참여한 학생들은 여러 다양한 한국관련 활동들에 참여하고 있다. 이민 역사가 짧은 관계로 미국내 한인 이민 역사에 대해서는 거의 지식이 없었으나, L.A. 폭동과 같은 사건을 통하여 미국내 한인집단에게 적용되는 편견과 다른 민족집단과의 불편한 관계 등에 대해서는 많은 학생들이 알고 있었다. 하지만 학생들의 한국관련 활동에의 참여는 자신의 의지라기보다는, 부모의 권유에 의해 이루어지는 것이 많아서, 적극적인 민족활동에의 참여가 반드시 민족적 정체감의 발달로 전개되지 않는다고 볼 수 있다.

민족적 정체감 발달 단계를 살펴보면, 민족적 정체감 미완성의 단계에서는 많은 저학년(7학년-9학년)학생들이 있었고, 민족적 정체감 완성의 단계에서는 고학년(11학년과 12학년)학생들이 많았다. 이는 발달이론들이 주장하는 바와 같이, 민족적 정체감은 나이에 따라 연속적으로 발달하는 것으로 볼 수 있다.

52%의 학생들이 민족적 정체감 이슈에 대한 관심 부족을 보이는 첫 번째 단계에 있는 것으로 나타났다. 이들은 한국관련 활동에 적극적으로 참여하기도 하였으나, 대부분 부모들과 지역사회에 의해 참여하고 있었으며, 자신의 정체감 형성에 민족성을 심각하게 고려하지 않고 있었다.

28%의 학생들은 두 번째 단계인 민족적 정체감 추구단계에 속해 있었다. 이들은 민족성 이슈에 대해 탐구를 하고 있지만, 집단 구성원으로서의 소속감에 대해 아직 완성단계에 있다고 볼 수 없다. 대부분이 10학년과 11학년인 이들은 이 시기에 민족 집단 간의 갈등과, 차별, 편견 등에 대해 민감하게 반응한다.

20%의 학생은 민족집단 구성원의 한사람으로 자신을 완전히 받아들인, 민족적 정체감 완성단계에 있다고 볼 수 있다. 이 시기의 학생들은 민족집단이 가진 여러 특성들을 편안하게 받아들이고 민족적 정체감에 대해 보다 깊은 이해를 하고 있었다. 민족적 정체감 발달단계를 살펴보면, 여학생이 남학생보다 발달 단계에서 조금 앞서있는 것을 볼 수 있다. 이는 고학년에 여학생이 많기 때문이기도 하지만, Streitmatter(1988)이 말한 것처럼, 여학생들이 정체감 발달 측정에서 보다 빠른 발달을 보여주기 때문이기도 하다. 그러나 너무 적은 수를 대상으로 한 본 연구에서는 이것을 일반화하기에는 무리가 있다. 또한 연구결과는 학생들의 민족집단 참여가 민족적 정체감 발달 단계와 관련이 있다고 보인다. 보다 높은 단계에 있는 학생의 경우, 민족집단 관련 활동에 보다 적극적이었다. 하지만, 민족적 정체감 발달단계와 민족집단 평가와 민족적 자기 정의와는 크게 관련이 없었다.

연구 결과를 살펴볼 때, 학교와 학부모, 지역사회들에 다음과 같은 내용을 제시할 수 있다. 첫째, 민족적 정체감 발달단계가 낮은 학생들이, 민족집단에 대해 보다 긍정적인 이미지를 가지고 민족적 정체감의 발달을 이루게 하기 위해서는 멘토나 역할모델의 제시가 필요할 것으로 보인다. 학교에서는 성공한 소수민족 동문을 초청하거나, 그들의 이야기를 학생들에게 들려주어 미래에 대한 기대와 희망을 가지도록 도와준다. 또한 한인 지역사회집단과 한국부모들도 멘토 프로그램을 설치하거나, 성공한 재미 지역사회 구성원과의 만남을 구상하도록 한다. 이는 특히 학업성적이 우수한 재미 한인 영재 여학생에게 중요할 것으로 보인다. 한국의 전통적인 문화가 여성의 학문적 직업적 성취를 지원하지 않기 때문에, 한인 여성의 역할모델을 제시하는 것은 그들의 직업에 대한 야망과 자아 존중감 유지에 많은 도움이 될 것으로 보인다.

둘째, 재미 한인 청소년과 부모 사이의 갈등해소를 위해서, 상담이나 중재 프로그램이 필요하다. 그 두 집단은 서로 다른 발달 경험과 한국과 미국에서 다른 문화를 체험해 왔기 때문에 의사소통에 문제가 있다. 이러한 문제 해결을 위해 학교나 한인 지역사회에서 운영하는 상담 서비스는 한인 가정의 보다 효과적인 관계 개선과 의사소통에 도움이 될 것이다. 또한 한인 영재 학생들의 부모들은 그들 자녀를 보다 잘 이해하기 위해 영재 청소년의 특성을 이해하는 것 또한 필요하다. 부모들을 위한 세미나나 특강을 통하여 영재에 대한 이해를 가지는 시간이 필요하다.

셋째, 소수민족에게는 동료나 지원집단 상담 또한 도움이 될 것으로 보인다.(Ford & Harris III, 1997) 학교 상담교사에 의해 설립될 수 있는 동료집단상담은, 같은 사회적 구조내에서 소수민족으로, 그리고 학업 영재로서 살아가는 동안에 가지는 경험

이나 문제점 등을 같이 나눌 수 있다. 또한 가정에서 겪게 되는 문제점 또한 서로 이야기할 기회를 가질 것이다. 영재이면서 소수민족이기도 한 본 연구의 참여자들은 이런 이중적인 예외성으로 인해 다른 사람들보다 더 독특한 경험들을 많이 가질 것으로 보인다. 비슷한 경험을 공유한 학생들끼리 서로 이야기와 고민을 나누면서, 서로간의 사회적 적응과 성취를 도와 줄 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- Aries, E., & Moorehead, K. (1989). The importance of ethnicity in the development of identity of black adolescents. *Psychological Reports, 65*, 75-82.
- Betts, G. (1986). Development of the emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development, 64*, 587-589.
- Blyth, D. A., & Traeger, C. (1983). The self-concept and self-esteem of early adolescents. *Theory into Practice, 22*(2), 91-97.
- Cross, W. E. (1978). The Cross and Thomas models of psychological nigrescence. *Journal of Black Psychology, 5*, 13-19.
- Dolny, C. (1985). University of Toronto schools' gifted students' career and family plans. *Roeper Review, 7*, 160-162.
- Exum, H. A., & Colangelo, N. (1981). Culturally diverse gifted: The need for ethnic identity development. *Roeper Review, 3*, 15-17.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J. III. (1997). A study of the racial identity and achievement of black males and females. *Roeper Review, 20*(2), 105-110.
- Gay, G. (1978). Ethnic identity in early adolescence: Some implications for instructional reform. *Educational Leadership, 35*, 649-655.
- Gay, G. (1994). Coming of age ethnically: Teaching young adolescents of color. *Theory into Practice, 33*(3), 149-155.
- Hauh, P. (1999) Korean-American adolescents' perspectives on conflictual issues with their parents. Doctoral dissertation, Graduated School of Education of Harvard University, MA.
- Howard-Hamilton, M. F., & Franks, B. A. (1994). Gifted adolescents: psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review, 17*(3), 186-191.
- Kelly, K. B., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children, 50*(6), 551-554.

- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Kramer, L. R. (1991). The social construction of ability perception: An ethnographic study of gifted adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 340-362.
- Lee, S. J. (1996). *Unraveling the "model minority" stereotype*. NY: Teachers College Press.
- Maldonado, D., Jr. (1975). Ethnic self-identity and self-understanding. *Social Casework*, 56, 618-622.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescents Research*, 13, 171-183.
- Phinney, J., & Tarver, S. (1988). Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. *Journal of Early Adolescence*, 8, 265-277.
- Rodenstein, J., Pflieger, L., & Colangelo, N. (1977). Career development of gifted women. *Gifted Child Quarterly*, 21, 340-358.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13(3), 122-123.
- Stanley, J. C., Keating, D. P., & Fox, L. H. (eds.) (1974). *Mathematical talent: Discovery, description, and development*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
- Streitmatter, J. L. (1988). Ethnicity as a mediating variable of early adolescent identity development. *Journal of Adolescence*, 11(4), 335-346.
- Terman, (1925-1959). *Genetic studies of genius, Volume I V*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 15-23.
- United States Department of Commerce (1998). *Statistical abstract of the United States*. Atlanta, GA: Bureau of the Census.