



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](#)

곽 삼 근 교수지도  
석사학위 청구논문

## 교육격차해소에 관한 일 연구

-교육복지투자우선지역 지원사업의  
교육적 의의를 중심으로-

2010

성신여자대학교 일반대학원

교육학과

장 지 영

# 교육격차해소에 관한 일 연구

-교육복지투자우선지역 지원사업의  
교육적 의의를 중심으로-

곽 삼 근 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2009년 11월

성신여자대학교 일반대학원

교육학과

장 지 영

# 인 준 서

장지영의 석사학위 논문을 인준함

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

심사위원 \_\_\_\_\_ 印

성신여자대학교 일반대학원

## 논문개요

급변하는 사회 변동 속에서 세계 주요 선진국가들은 사회양극화와 교육격차에 대처하기 위해 많은 방안들을 내놓고 있다. 우리나라 또한 사회양극화와 교육격차에 대처하기 위해 방과 후 학교, 저소득층 교육비 지원 및 다문화 가정 자녀 교육 지원, 특수교육 지원 등 다양한 교육복지정책을 실시하고 있다.

그러한 방안들 중에서도 교육복지투자우선지역 지원사업은 도시지역 저소득층을 위한 다차원적인 지원방안을 특색으로 하여, 중요한 교육복지정책으로 거론되고 있다. 본 연구의 목적은 교육복지투자우선지역 지원사업이 교육격차 해소에 미치는 영향을 알아봄으로써 그 지원사업의 교육적 의의를 분석해보는 것이다. 교육복지투자우선지역 지원사업은 도시지역 저소득층 학생을 위한 교육, 문화, 정서 및 복지 지원사업으로서 2003년 8개 지역에서 시작되었다. 이 사업의 운영은 한국교육개발원과 교육과학기술부를 비롯하여 관계부처, 민간 전문가, 교육청의 사업전담팀, 각급 학교의 교사와 지역사회교육전문가가 담당한다.

본 연구의 목적은 교육복지투자우선지역 지원사업이 교육격차 해소에 미치는 영향을 알아보고 그 지원사업의 교육적 의의를 분석하는 것이다. 이를 위해 교사와 지역사회전문가의 인식과 경험을 조사하였다. 연구방법은 면담조사 방법을 사용하였으며, 연구대상은 서울에 있는 5개 학교의 교사와 지역사회전문가이다. 심층면담과 관찰을 통해 수집된 자료는 전사하여 코딩과 분석을 하고 다시 연구의 기초자료로 사용하는 순환연구의 방식으로 분석하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 교육복지투자우선지역 지원사업은 교사에게 학생의 삶에 접근할 수 있는 정당성을 제공하여 교사와 학생사이에 긍정적인 관계가 성립되는 것을 돕는다.

둘째, 학생은 교사와의 관계를 통하여 사회적 자본을 얻게 되며, 이는 학생의 학업성취도 뿐만 아니라 정서적 안정에 영향을 준다.

셋째, 교육복지투자우선지역 지원사업에서 학생들에게 가장 큰 효과는 지속적인 돌봄이 있는 제도 자체가 학교에 있다는 것이다. 교육복지투자우선지역 지원사업은 도시지역 저소득층 아동들에게 교육안전망의 기능을 함으로써 교육격차해소는 물론 삶의 질 향상에 긍정적인 영향을 준다.

넷째, 교육복지투자우선지역 지원사업이 진행되고 있는 해당 지역과 학교 내에서는 낙인효과가 발생한다. 이것은 지원사업의 부정적인 측면으로 사업대상 아동·청소년에게 정서적으로 악영향을 줄 뿐만 아니라, 교사와 지역사회전문가들이 프로그램을 수행하는 것을 위축시킨다. 또한 거주지역 이전이나, 분리운동을 통하여 사업대상 학교와 학생들이 고립되는 원인이 되기도 한다.

다섯째, 교육복지투자우선지역 지원사업은 지역사회와의 연계를 통하여 자원을 제공한다. 그러나 지역사회의 자원이 부족하여 사업의 본래의 목적 달성이 어려운 것이 현실이다. 학교에서의 노력만으로 교육격차의 해소나 삶의 질 향상과 같은 목적을 달성할 수는 없기 때문에, 사업의 효과가 반감되고 있다.

이러한 연구 결과를 토대로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 이 사업이 프로그램 중심이라기보다는 인력중심이라는 점에 주목해야 한다. 교사와 지역사회전문가에게 더 많은 자율성과 정당성을 부여하고, 그들이 열심히 활동할 수 있도록 동기와 인센티브를 부여해야 한다.

둘째, 교육복지투자우선지역 지원사업의 가장 효과적인 기능은 지속적인 돌봄을 통해 저소득층 아동·청소년의 삶을 총체적으로 돕는다는 것이다. 따라서 프로그램은 일회적인 체험을 지양하고, 제공의 기준을 학업성취도에 두어서는 안 된다.

셋째, 지역사회와 동료학생들 사이의 낙인효과를 해소하기 위하여 우수학교와의 연계 및 일반학생들을 포함하는 프로그램을 진행할 필요가 있다.

넷째, 지역사회의 자원을 확충하여 교육복지투자우선지역 지원사업이 성공적으로 수행되도록 해야 한다. 이를 위해서는 지역사회전체가 교육공동체가 되는 학습도시를 실현하고, 사회 전체가 아동·청소년을 위한 사회적 안전망이 되어야 할 것이다.

# 목 차

## 논문개요

### I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 연구의 제한점	4

### II. 교육격차와 교육복지투자우선지역 지원사업에 대한 이해

1. 교육복지투자우선지역 지원사업에 대한 이해	5
1) 교육복지의 개념 및 정의	5
2) 교육복지투자우선지역 지원사업의 등장 배경	7
3) 교육복지투자우선지역 지원사업의 주요 내용	11
2. 교육격차에 대한 이해	15
1) 교육격차의 개념 및 연구동향	15
2) 교육격차의 원인	18
3. 세계 주요국의 교육격차 해소를 위한 정책	32
1) 미국	33
2) 영국	36
3) 프랑스	38
4) 스웨덴	42

### III. 연구방법 및 절차

1. 연구의 전 과정의 흐름	44
2. 연구의 대상	46
3. 연구의 방법	49

#### IV. 연구결과 분석

1. 결과 분석의 틀 .....	51
2. 연구결과 분석 .....	54
1) 교육복지투자우선지역 지원사업의 긍정적 측면 .....	54
2) 교육복지투자우선지역 지원사업의 부정적 측면 .....	61

#### III. 결론 및 제언

1. 결론 및 논의 .....	67
2. 제언 .....	69

참 고 문 헌

ABSTRACT

## 그림 목 차

[그림Ⅱ-1] 교육복지투자우선지역 지원사업 운영 및 지원체계 .....	13
[그림Ⅲ-1] 문화기술적 연구 순환 .....	45
[그림Ⅲ-2] 연구절차.....	45

## 표 목 차

<표Ⅱ-1> 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램 예시.....	14
<표Ⅱ-2> 외국의 교육복지정책 주요사항.....	32
<표Ⅱ-3> 영국과 프랑스의 교육특구 사업.....	40
<표Ⅲ-1> 교육과학기술부 지정 교육복지투자우선지역 지원사업 학교 현황 .....	46
<표Ⅲ-2> 면담 교사 및 지역사회전문가에 대한 기본 정보 .....	50
<표Ⅳ-1> 연구대상 초등학교의 특징.....	51
<표Ⅳ-2> 연구대상 중학교의 특징.....	52

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘 날 한국의 사회구조는 점차 양극화되어 사회적 분배의 불평등이 그 어느 때보다도 심각한 사회 문제로 제기되고 있다. 경제적 양극화는 문화적, 사회적 격차와 이질화를 가속화 시키며, 교육에서도 마찬가지이다. 이러한 현상은 비단 한국에만 국한된 문제가 아니다. 오욱환(2008:112)은 최근 미국이나 영국의 계급구조에 의한 절망적인 빈곤집단의 양상 현상을 접하면서, 한국도 또한 배타적이며 구조적인 불평등 사회로 전락할 수 있는 위기에 처해 있음을 감지할 수 있다고 밝혔다.

그러나 사실 한국의 교육은 해방 이후 교육 기회의 균등을 실현하기 위한 노력을 경주해왔다. 과거 한국의 취학률은 그 어느 나라보다 빠르고, 가파르게 상승하였으며, 현재 의무교육 취학률은 세계 최고의 수준이다. 한국은 철저한 국가관리 공교육제도를 운영하며, 학교교육의 급속한 대중화를 이루었다(김신일, 2004). 교육을 통한 사회이동이 가능함을 믿었고, 그를 이루기 위한 교육열 또한 세계 최고의 수준이다.

이러한 취학률과 전 국민적인 교육열, 고등교육 진학률 등으로 보아 한국은 교육 기회의 평등의 양적인 면모를 갖추었다는 것을 알 수 있다. 그런데 이러한 양적인 성장과 함께 질적인 성장도 이루어졌을까? 김경성(2008)은 가난하지만 학업성적이 탁월한 학생들을 구제하기 위한 방안은 꾸준히 마련되어 왔지만, 학업성적이 낮은 가난한 학생들에 대한 배려는 기대하기 어렵다고 지적했다. 즉, 우리나라의 교육 기회의 평등을 위한 노력은 학업성취도를 중심으로 이루어졌고, 이면에는 불평등한 출발점에 대한 배려가 없다는

것이다(김경성, 2008 ; 오욱환, 2008:93에서 재인용). 즉 교육복지 수혜의 기준이 가정환경을 기준으로 한 교육격차의 해소가 아닌, 학업성취도를 기준으로 했다는 것이다. 이것은 그간의 교육복지가 학업성취도를 올리기 위한 방편으로 사용되었다는 것을 보여준다.

그러나 우리 사회에서는 부모의 이혼, 별거, 실직, 파산 등으로 심리적 불안과 부족한 경제, 문화, 사회적 자본 속에서 등교하는 아이들이 늘어나고 있다(오욱환, 2008). 이른바, 위기 가정의 아동이다. 가정환경이 학업성취에 미치는 영향은 또래집단의 영향이나 학교교육의 영향보다 크다는 연구결과는 매우 많다. 위기 가정에서는 대부분 경제적인 문제를 함께 가지고 있으며, 빈곤은 결국 자녀의 학업성취에 심각한 장애 요인으로 작용한다. 즉, 출발점에서부터 교육격차가 발생하고 있는 것이다. 바로 이러한 이유 때문에 학업성취도만을 기준으로 교육복지가 이루어져서는 안 된다.

악화되는 사회적 상황 속에서 교육복지투자우선지역 지원사업은 저소득층을 위한 교육지원사업으로 2003년부터 시작되었다. 이 사업은 우리나라 최초로 도시 저소득층 아동 및 청소년을 대상으로 교육, 문화, 심리·정서, 복지 등 다차원적인 지원을 하는 의미 있는 사업으로서 계층 간, 지역 간 교육불평등 해소 방안의 하나로 서울과 부산에서 시작되었다. 이 사업은 매년 그 범위가 확장되어 2009년 현재 7년째 진행되고 있다.

사업이 7년째 지속되면서 그간의 주로 시행되어 온 사업수행평가와 만족도 등 양적조사의 수준을 넘어서 이 사업의 실행주체(교사, 지역사회전문가)의 경험의 교육적 의미와 문화적 의미를 알기 위해서는 깊이 있는 면담을 통한 질적 연구의 필요성이 제기된다. 그 이유는 대부분의 양적 분석은 교육격차와 사업의 상호작용을 정확하게 이해하는 미시적 정보를 제공하지 못하기 때문이다. 또한 학생들의 입장에서 사업을 보는 것도 중요하지만, 사업이 계

속 진행되면서 교사들의 누적된 경험은 새로이 이 사업에 진입하는 교원들에게 의미 있게 다가설 수 있기 때문이다. 그간 교사와 지역사회전문가의 의견이 다소 발표된 사례가 있지만, 사업이 7년이나 진행된 지금 그간의 성과를 교사와 지역사회전문가의 주관적 입장에서 성과를 파악해 본다면 교육복지투자우선지역 지원사업의 현실에서의 면모를 보다 구체적으로 파악할 수 있으리라고 본다. 따라서 본 연구는 이 사업의 실행주체와의 면담을 통해 교육복지투자우선지역 지원사업에서의 상호작용의 그들의 양상과 경험이 가지는 교육적 의미를 알아보고, 나아가 이 사업이 교육격차 해소에 어떠한 가능성과 한계를 가지고 있는지 밝히고자 한다.

## 2. 연구문제

이상과 같은 연구의 필요성 및 목적에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 교육복지투자우선지역 지원사업은 교육격차해소에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 교육복지투자우선지역 지원사업에서 활동하는 교사와 지역사회전문가들이 인식하고 있는 지원사업의 교육적 의의는 무엇인가?

## 3. 연구의 제한점

첫째, 이 연구는 서울에 있는 학교 5개교의 사례를 중심으로 조사한 것이므로, 연구의 결과를 전국적인 것으로 일반화하기에는 제한점이 있다.

둘째, 이 연구는 ‘교육복지투자우선지역 지원’사업이 장기간에 걸쳐 이루어진 학교를 중심으로 교사와 지역사회전문가의 인식을 조사한 것이므로, 그 조사 연구 결과가 사업기간이 단기간인 학교까지 포괄하기에는 제한점이 있다.

## Ⅱ. 교육격차와 교육복지투자우선지역 지원사업에 대한 이해

교육복지투자우선지역 지원사업을 이해하기에 앞서 계속 반복되어 사용되며, 이 사업의 이론적 배경이 되는 교육복지와 교육격차의 개념을 다룰 필요가 있다. 본 장에서는 교육복지와 교육격차는 교육복지투자우선지역 지원사업에 대해 논의할 때 빠져서는 안 되는 핵심적인 개념들을 다루기로 한다.

### 1. 교육복지투자우선지역 지원사업에 대한 이해

#### 1) 교육복지의 개념 및 정의

교육복지란 교육 현장에 복지의 개념을 더하여, 모든 학생들의 기초교육을 보장해주고 특히 교육 취약집단의 교육기회를 보장해 주는 것이라 할 수 있다. 교육복지정책은 교육복지를 실현하기 위해 실시하는 정책으로, 모든 국민의 주체적 능력 개발을 최대화하여 개인의 삶의 질을 향상시키고 나아가 사회 통합 및 국가발전을 실현하기 위해 펼치는 다양한 정책적 노력들의 총체를 의미한다(교육과학기술부, 2004b). 구체적으로 교육복지에 대해서 한만길(2000:14)은 "인간의 기본적인 생활 욕구를 충족시키고 보다 풍요로운 삶을 실현하기 위하여 누구에게나 필요한 교육의 기회를 제공하고 지원하는 제도"라고 하였고, 이해영(2003:256)은 "교육적 가치를 구현하기 위해 제반 지원 활동을 지원하는 것"이라고 정의하였다.

교육복지의 개념은 추상적으로는 교육기회 및 교육의 질에 있어서 그 사회의 보편적 수준에 이르지 못하는 불평등 해소에 초점을 두는 개념으로 사용된다.

좀 더 구체적으로 교육복지란 개인적, 가정적, 지역적, 사회·경제적 요인 등으로 인해 발생하는 각종 교육소외 및 교육 불평등 현상들을 해소하고 전 국민이 높은 교육의 질적 수준을 누리도록 하여, 궁극적으로 국민 삶의 질 향상과 사회 통합을 기함은 물론 나아가 국가의 성장 동력을 강화하기 위해 펼쳐지는 교육현장에서의 다양한 노력들의 총체를 의미한다(교육과학기술부, 2004a:21). 즉, 교육복지의 이념은 국민들에게 생애주기에 걸쳐 공평한 교육기회와 질을 제공함으로써 교육의 형평성을 제고 시키는 것이다. 따라서 다양한 차원의 교육 불평등을 해소시켜줌으로써 교육이 추구하는 인간적인 삶을 유지시켜주는 것을 이념으로 볼 수 있다. 이러한 교육복지의 필요성은 현대 민주주의 국가에서 교육이 국민의 기본적인 권리라는 이념에 바탕을 두고 있으며, 특히 자본주의 사회에서 교육은 사회적 통합을 이루게 하는 가장 기본적인 제도라는 인식에서 출발한다(교육과학기술부, 2004a :23). 이와 같은 교육과학기술부의 입장은 큰 틀에서 국민의 기본권을 적극적으로 보장하는 현대복지국가 이념에 맞추어져 있으며, 교육이 사회적 통합을 이루는데 기여할 수 있다는 기대를 반영하고 있다.

이러한 국가의 교육복지 정책에는 모든 국민을 대상으로 한 교육복지정책이 있고, 이른바 취약 계층을 대상으로 한 교육복지정책이 있다. 이 중에서 취약 계층을 위한 교육복지는 지지, 보충, 대리와 후원의 기능을 수행할 것을 요구 받는다. 지지란 취약 계층의 아동·소년들이 안정된 생활을 할 수 있도록 지원하는 것이다. 생활비, 보육비, 교육비 지원 등이 이에 해당한다고 볼 수 있다. 보충이란 보통의 교육활동을 위한 지원 이상의 보충적 지원을 행하는 경우이다. 예를 들어 질병 치료 지원, 장애자를 위한 지원, 부모가 너무 바빠 후원자의 도움이 필요한 아동·청소년들에 대한 지원, 학습 부진 학생에게 보충 지도를 하는 것 등이 이에 포함된다. 대리와 후원의 경우 부모가 없거나 있어

도 악영향을 미쳐 자녀를 보호하지 못할 경우 이들을 대신하여 보호하여야 하는 경우가 해당된다. 이러한 지지, 보충, 대리 및 후원의 기능은 교육복지투자 우선지역 지원사업 전반에 반영되어 있으며, 그 기능을 수행하기 위해 학생들과 직접 마주치는 교사와 지역사회전문가가 어떻게 지지, 보충, 대리 및 후원을 해왔는지, 그들의 경험에 주목할 필요가 있다.

국가적 교육복지정책의 목표는 저소득 계층이나 소외 계층을 포함하여 모든 학생들이 자신의 능력과 관심에 따라 교육적 필요를 충족시킬 수 있도록 충분한 교육의 기회를 제공하는 것이다. 따라서 교육복지 정책은 취약 계층이나 소외 계층뿐만 아니라 모든 국민을 대상으로 장기적인 안목에서 체계적으로 수립·시행되어야 한다(이혜영, 2005:254). 또한 교육복지정책의 궁극적 목표는 교육평등을 실현하는 데 있다고 할 수 있다. 교육 기회가 일부 상위 계층에 제한되어 있던 시기에 교육복지는 교육기회의 확대를 의미하였다. 교육기회가 확대된 후에는 지역이나 계층에 관계없이 모든 학교의 조건을 동등하게 갖추어 주는 것을 교육복지라고 할 수 있었다. 이후에는 낮은 학업 성취를 보이는 학생에 대한 지원, 학교 부적응 학생에 대한 배려 등을 통해 모든 학생이 일정 수준의 학업 성취에 도달하도록 하는 것이 교육복지 정책의 목표라고 할 수 있다(이혜영, 2003:257~258). 따라서 저소득층 학생을 위하여 교육과정에서 뿐만 아니라, 정서·심리 및 문화 지원을 하는 교육복지투자우선지역 지원사업은 교육복지 정책의 목표를 실현하는 수단이 됨을 알 수 있다.

## 2) 교육복지투자우선지역 지원사업의 등장배경

### 가. 양극화 현상과 교육복지투자우선지역 지원사업

최근 한국 사회의 빈곤층 확대 문제는 심각한 수준에 이르고 있다. 고용, 소득 등 여러 영역에서 상하 계층 간 격차가 커지고, 교육이 계층 대물림 기제

로 작동한다는 논의도 잇달아 제기되고 있다. 교육 받을 기회, 교육받는 내용, 교육을 통해 얻는 결과 등에 있어 계층 간 차이가 크며, 그것이 저소득층 자녀들로 하여금 빈곤을 탈피하게 어렵게 하고, 고소득층 자녀들이 그들 부모의 지위를 이어받을 수 있게 한다는 것이다. 소득 상·하위 집단 간 소득 차이 못지않게 교육비 차이가 크다는 통계청의 보고와 계층별 학업 성취도의 차이가 크다는 점(김경근, 2005), 소위 명문대학 및 사회 고위직에 중상위 계층 자녀 비중이 늘어난다는 지적이 그것이다.

또한 외환위기 이후 상시적인 구조조정과 인건비 절감 등의 이유로 임금 근로자 중 비정규직의 비중이 확대되고 있고, 저소득층에서 가정해체가 더욱 빈번하게 일어난다는 점에서 저소득층 아동이 처한 위기상황은 더욱 심각하다는 것을 알 수 있다. 전체적으로 빈곤층이 증가한다는 것은 소득을 기준으로 한 것이 아닌 문화를 기준으로 했을 때에도 마찬가지이다. 새터민의 정착, 외국인 근로자의 유입, 결혼을 통한 이주 등을 통해 한국 사회의 취약계층을 구성하는 인종적, 문화적 요소들이 과거에 비해 훨씬 복잡해졌다.

이러한 취약계층은 주류집단과의 관계 단절, 즉 사회적 배제를 경험하고 있다. 사회적 양극화의 심화로 계층 분화가 분명해질수록 사회, 경제적 조건이 서로 다른 집단이 거주지를 선택하는 범위가 달라지고 그에 따라 계층 간 거주지 분리가 이루어지며, 거주지 분리뿐만 아니라 저소득층이 다수인 학교에서는 중산층의 자녀가 빠져나가려는 경향이 다분히 드러난다.

거주지 분리, 사교육의 증가, 문화적 이질화의 심화 등 이러한 양극화 현상은 교육을 통해 더욱 심화되고 있다. 그러므로 양극화 현상의 진행을 단절하기 위해서는 교육격차를 해소하고, 교육에 있어서 계층에 따른 사회적 배제를 극복해야 한다.

나. 교육복지정책의 한 방향으로서 교육복지투자우선지역 지원사업

(1) 교육복지투자우선지역 지원사업의 시작

2003년도 2월에 발표된 교육과학기술부의 발표 자료에 따르면 과거 국민의 정부에서 추진해 온 「중산층 육성 및 서민생활 향상 대책」 중 교육부문 대책의 일환으로, 교육복지의 사각지대라고 할 수 있는 도시 저소득지역의 교육복지 대책의 추진 필요성이 제기되었다(교육과학기술부, 2003:9). 같은 자료에서 제 7차 및 9차 인적자원개발회의에서 관계부처와 민간단체 등의 폭넓은 참여하에 교육·복지·문화가 연계된 도시 저소득지역에 대한 교육복지 대책을 수립하기로 합의하였고, 뒤이어 '02년 광복절 대통령 경축사'에서 도시 저소득지역의 교육환경개선을 위해 정책을 추진하겠다고 발표함으로써 본격적으로 실시되었다. 대통령 경축사를 시점으로 같은 해 9월과 10월에 교육복지투자우선 후보지역을 선정하였고, 이에 대한 실태조사와 의견수렴은 10월과 11월에 이루어졌다. 2002년도 12월 4일에 공청회를 실시하였고, 12월 12일에 본 사업을 최종적으로 발표하게 되었다(교육과학기술부, 2003:15). 발표 이후 즉시 준비위원회가 결성되고 한국교육개발원에 지원센터를 설립하여, 모델연구 및 지역조사를 통해 2003년에 처음으로 실시되었다.

중앙준비기획단에서는 우선 이 사업을 서울특별시, 광역시 등 인구 100만 이상의 대도시에서 2003년, 2004년 시범적으로 실행하고 2005년 이후 수도권 및 광역시의 인근 중소도시 이상으로 확대하기로 결정하였다. 이에 시범지역 선정을 위해 서울특별시, 부산광역시의 동을 대상으로 '국민기초생활보장수급자 수'와 '가구주 교육수준', '기초자치단체별 1인당 지방세 납부액' 등의 경제·사회적 여건을 반영하여 하위 10%와 20%에 해당하는 후보 지역을 선정하고, 후보 지역을 대상으로 기초학력수준, 학업중단자·장기결석자·비행자 수 등 교육지표를 종합적으로 검토하여 최종 시범지역을 선정하였다. 시범지역은 모

두 8개 지역으로, 서울에 6개 지역(강서구 2, 노원구2, 강북구1, 관악구1), 부산에 2개 지역(북구1, 해운대구1)이 선정되었다. 이후 당초 계획에 따라 2005년에는 인구 50만 이상의 광역시 수준에서 7개의 지역을 새로 사업 지역에 선정하였다. 2006년에는 인구 25만 이상 중소도시로 사업 지역이 확대되고 신규로 15개 지역이 새로 선정되어, 총 30개 지역에서 사업을 실시하게 되었다(한국교육개발원, 2007c:18). 2009년 10월에는 총 100개 지역 538개 초·중·고등학교에서 사업을 진행하고 있다(교육과학기술부, 2009:32). 이와 같이 교육복지투자우선지역 지원사업은 2003년부터 참여정부의 대표적인 교육정책으로 진행되어 왔으며, 그 필요성과 성과에 따라 꾸준히 확대되었다.

## (2) 교육복지투자우선지역 지원사업의 목표

교육복지투자우선지역 지원사업의 장기적인 목표는 능동적 시민양성을 통한 사회통합이다. 교과학습능력, 자기주도적 학습능력, 기본생활습관, 사회성 등을 교육적 성취로 규정하고 이를 본 사업의 주요 목표로 규정하는 것은 이러한 능력들이 삶에서 필요한 핵심 역량과 밀접히 관련되어 있다는 가정에 기초한다. 다시 말해 학생들이 이러한 능력을 획득하게 된다면 이들이 스스로 자기의 삶을 계획적으로 구상하고, 실행하며, 부딪히는 문제 상황 해결을 위해 지식과 정보를 적극적으로 활용하여 삶을 개척해 나가는 능동적인 시민으로 성장하게 된다는 가정이 그것이다. 다시 말해 본 사업의 궁극적인 비전은 다양한 이유에 의해 교육적으로 취약한 상황에 있는 학생들로 하여금 스스로 만족할 수 있는 직업을 획득하고 다양한 집단과 조화로운 관계를 형성하면서 자신의 삶을 스스로 개척할 수 있는 건강한 시민으로 성장할 수 있도록 돕는 데 있다.

단기적으로는 통합지원체제 구축을 통한 교육취약집단의 교육적 성취 제고이

다. 교육취약집단이 밀집한 지역 혹은 학교에 대한 우선 지원을 통해 교육취약집단의 교육적 성취를 제고함으로써 교육에서의 형평성을 실현하려는 정책이라 할 수 있다. 교육복지투자우선지역 지원사업은 특정한 경비지원사업도 아니고, 특정한 프로그램 지원사업도 아니다. 이 사업이 갖는 가장 큰 특징은 가정, 학교, 지역이 함께 하는 통합지원체제를 구축하여 특별히 관심을 기울이고 지원해야 하는 집단을 발굴하고 이들의 필요를 파악하여 각종 지원 프로그램들과 연결시켜 주거나, 직접 프로그램을 개발하여 운영하여 이들의 교육적 성취를 도모한다는 점이다(교육과학기술부, 2009:34 ~ 36). 따라서 이 사업이 갖는 목표상의 큰 특징은 학교를 중심으로 하여, 지역 전체가 학생들을 위해 지원을 동원하게 한다는 점이다.

### 3) 교육복지투자우선지역 지원사업의 주요내용<sup>1)</sup>

#### 가. 교육복지투자우선지역 지원사업의 목적 및 대상

교육복지투자우선지역 지원사업의 사업목표는 첫째, 도시지역 저소득층 영·유아 및 초중등 학생의 학습 결손 예방 및 치유를 통해 학력을 증진시키려는 것이다. 학습에 대한 흥미와 학업 성취가 낮은 학생들에게 개별·소집단·학습 단위의 학습지도를 적절하게 제공하여 학습에 대한 흥미를 갖게 하고 스스로 공부하는 힘을 길러주고자 한다. 둘째, 저소득층 아동·청소년의 건강한 신체 및 정서발달과 다양한 문화적 욕구를 충족시켜 준다. 가정환경이 취약한 학생들에게 급식 및 의료 지원을 통해 건강한 신체 발달을 도모하고 문화 활동 및 체험의 기회가 부족한 학생들에게 다양한 문화 활동 프로그램을 제공함으로써 특기를 신장하고 자신의 잠재력을 계발할 수 있도록

---

1) 본 장의 내용은 "교육과학기술부(2009) 「교육복지투자우선지역 지원사업 학교장 연수 -신규지역 학교-」 교육과학기술부, 한국교육개발원, 전라북도교육청"의 내용을 요약한 것임.

록 한다. 정서 및 행동 발달상의 문제를 극복할 수 있는 심리·심성 계발 프로그램을 제공하고 전문적인 진단과 치료 프로그램을 제공함으로써 정신 건강을 증진하고 안정적인 정서 발달이 이루어질 수 있도록 한다. 셋째, 교육 문화 복지 수준 제고를 위한 가정-학교-지역사회 차원의 지원망 구축을 통해 교육격차를 해소한다.

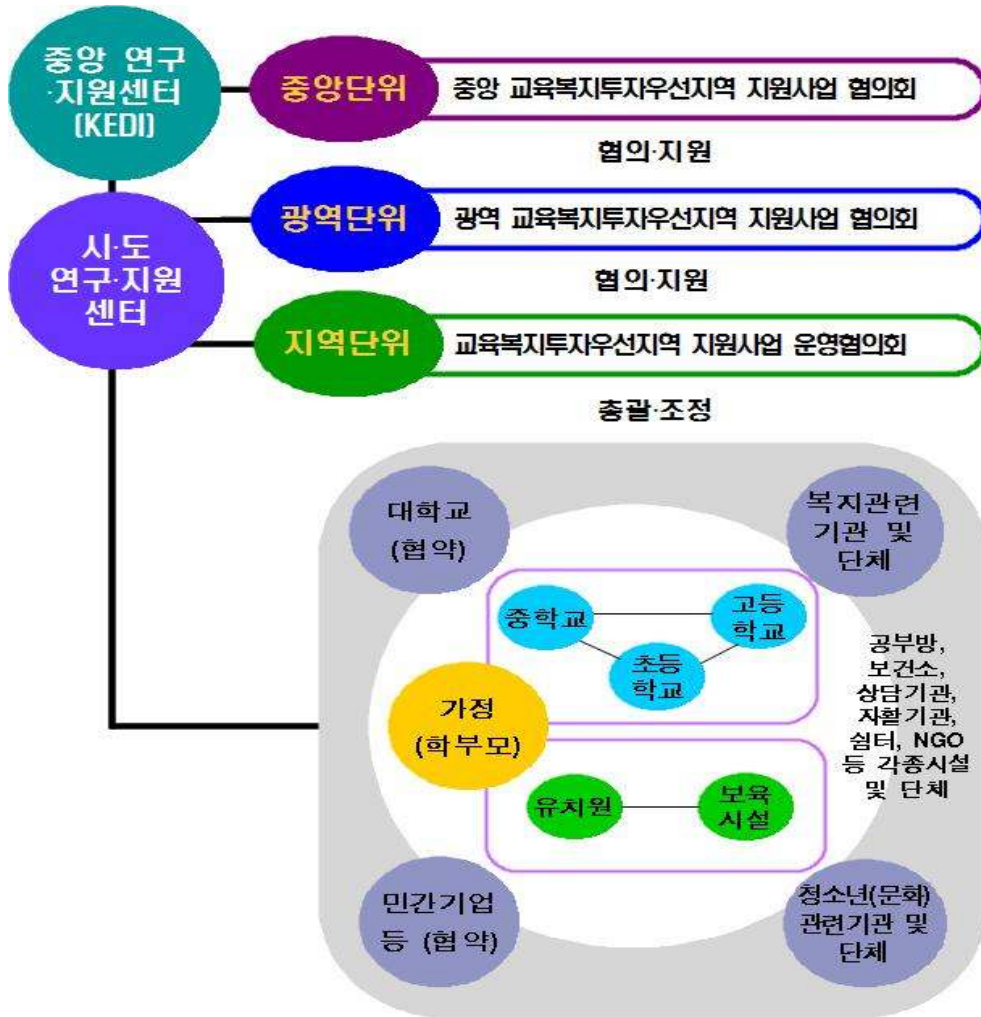
이와 같은 사업의 큰 틀은 도시지역 저소득층 밀집지역의 교육취약 아동, 청소년 개개인이 겪는 문제 사태를 총체적으로 해결하려고 하는 것이다. 총체적 지원이란 모든 학생에 대하여 여러 종류의 지원을 함께 해야 한다는 의미가 아니라, 개별 학생이 필요로 하는 모든 영역을 다룬다는 의미이다.

#### 나. 교육복지투자우선지역 지원사업의 운영 및 지원체제

교육복지투자우선지역 지원사업의 운영은 지역교육청에 사업을 총괄·지원하는 사업전담팀을 설치하고 프로젝트조정자를 배치하여 담당한다. 또한 이 사업을 지원하도록 한국교육개발원에 연구·지원센터를 설치하여 운영한다. 시·도에서는 시·도 연구지원센터를 구성, 운영하도록 한다. 더 높은 차원에서는 교육과학기술부(현 교육과학기술부), 문화관광부, 보건복지부 등 관계 부처, 분야별 민간 전문가가 참여하는 「중앙 교육복지투자우선지역 사업지원협의회」를 구성하여 운영하며, 지역에서는 교육청, 지방자치단체, 문화·복지단체 관계자, 민간전문가로 구성되는 「광역교육복지투자우선지역 사업지원협의회」를 운영한다. 이러한 구성은 다음 [그림 II-1]과 같이 제시할 수 있다.

학교 단위에는 사업 대상 학교의 교육복지 기능 강화를 위해 교육복지 전담 부서를 설치하도록 하였다. 특히 이 사업을 위해 학교에 지역사회교육전문가를 배치하여 이들로 하여금 사업 학교에서 지역사회 기관과의 네트워크를 통해 지역의 물적, 인적 자원을 연계하는 역할을 담당하도록 하였으며, 이들은 평생학습사, 사회복지사, 청소년 지도사, 청소년 상담사 등 문화(청소년), 복지

관련 자격증을 소지하고 해당 지역 사회에 정통한 이 중에서 선발하도록 하였다. 학교와 지역사회의 관계는 학교가 지역사회의 자원을 소모하는 일방적인 관계가 아닌, 상호간의 연계와 협력을 통해 교육공동체를 실현하기 위한 파트너로 이해해야 한다는 점이 중요하며, 이러한 긍정적인 관계 유지에는 프로젝트 조정자와 지역사회교육전문가의 역할이 특히 중요하다고 할 수 있다.



[그림 II-1] 교육복지투자우선지역 지원사업 운영 및 지원체계  
 자료 : 교육과학기술부(2009). 교육복지투자우선지역 지원사업 학교장 연수 - 신규지역학교-. 교육과학기술부. 45.

다. 교육복지투자우선지역 지원사업의 주요영역과 프로그램 예시

학교 단위 사업에서는 교육취약 아동, 청소년들의 요구 조사에 기초하여 프로그램을 개발하여 운영하되, 그 프로그램들이 한 아동·청소년의 삶에 유기적으로 통합될 수 있도록 하고 있다. 이 사업의 주요 영역은 학습, 문화, 심리·정서, 복지 등으로 나뉘어져 있으며 각 영역별로 주로 운영되는 프로그램들이 있다. 그러나 이 프로그램들이 사업을 대표하는 프로그램들이라고 보기는 어렵다. 프로그램은 고정되어 있지 않고 대상 학생들의 필요와 학교, 지역사회 특성에 기초하여 개발하는 것을 원칙으로 하고 있기 때문이다.

<표Ⅱ-1> 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램 예시

영역	목표	프로그램 예시
학습 (주지 교과 학습 보충)	학력 증진과 학습 지원	·도서관 활성화 사업 ·기초학력 부진 학생 학습지도 ·일대일 학습 지원 및 학습 멘토링 ·정규 교과, 재량활동 등을 통한 체험학습 ·교과 관련 보충 학습 지원 활동
문화·체험 (예·기·체능 및 관련 자치활동)	다양한 문화·체험	·특기, 적성 및 문화 체험 관련 방과 후 활동 ·동아리 활동, 학급 활동 지원 ·축제
심리·정서 (정서적 지원 및 심리 상담·치료)	특별한 문제 또는 욕구 충족을 통한 정신 건강 도모	·개별 상담 및 집단 상담 ·가정 방문 및 가족 상담 ·학습 장애 요소 진단 및 치료 ·부적응 학생 진단 및 치료 ·정서적 지원 멘토링

복지 (보육 및 보건)	건강한 신체 발달 지원 및 보호	·방과 후 보육 교실, 야간 보호 교실 ·건강 검진 및 치료 ·학습 준비물 지원
지원	사업 운영 지원	·학부모 연수 ·교사 연수 ·사업 홍보

자료 : 자료 : 교육과학기술부(2009). 교육복지투자우선지역 지원사업 학교장 연수 -신규지역학교-. 교육과학기술부. 51.

## 2. 교육격차에 대한 이해

본 연구의 목적은 교육복지투자우선지역 지원사업이 교육격차 해소에 미치는 영향을 알아보는 것이다. 이를 위해서는 우선 교육격차의 개념을 명확히 개념을 고찰할 필요가 있다. 따라서 이 장에서는 교육격차에 대한 다양한 선행연구를 고찰하고, 그 개념을 밝히기로 한다.

### 1) 교육격차의 개념 및 연구동향

흔히 교육격차(difference, disparity)는 교육불평등(inequality)과 유사한 맥락에서 사용되는 경향이 있다. 이는 기본적으로 양자가 동일한 문제의식에서 제기된 개념이기 때문이다. 그러나 엄밀한 의미에서 양자 사이에는 다소 차이가 있다. 즉, 일반적으로 교육불평등은 이념적·사상적·상징적인 의미가 큰 데 반해, 교육격차는 보다 현상적·실체적·가시적인 성격을 갖는다(김병성, 2003; 김경근, 2005에서 재인용). 즉, 교육현상과 실제문제의 접근과 해결을 위해서는 교육불평등보다는 교육격차의 개념이 보다 직접적이고 접

근 가능성이 용이한 개념으로 받아들여진다. 그러나 실제적이고, 현상적인 개념인 교육격차를 이해하기 위해서는, 그의 바탕이 되는 상징적·이념적인 개념인 교육불평등을 이해해야 한다.

교육불평등에 관한 논의는 현대사회의 고유한 문제가 아니다. 이미 이것에 관한 논의는 고대 그리스에서부터 이루어졌다. 고대 그리스의 Platon과 Aristoteles는 인간은 태어날 때부터 자신이 속한 계급에 따라 그 나름의 기능과 역할이 주어지며, 따라서 사회계급의 불평등을 하나의 타고난 운명으로 받아들이는 인간불평등의 자연성을 주장하고 있다. 또한 중세시대에도 왕족과 귀족, 성직자와 평민, 농노와 상인 등 각각의 계급에 맞는 생활을 받아들이는 것이 일반적인 것이었으며, 교육에서도 자신의 계급에 주어진 것을 받아들이는 것이었다. 그러나 근대에 이르러 Locke, Rousseau를 거치는 동안 인간의 불평등, 격차의 문제는 그것이 자연법칙에 의한 필연적인 결과가 아니라 인간에 의해 발생한 결과라는 인식이 나타났고, 특히 Marx에 이르러 인류의 불평등은 생산양식에 의해 결정된다고 주장하였다. 20세기의 사회경제학자인 Weber는 Marx가 지적하는 생산양식과 소유양식에 의해 결정되는 계급에 권력(power), 권위(prestige)의 개념을 더하여 재산의 격차는 계급의 격차를, 권력의 격차는 정치적 당의 격차와 같음을, 권위의 격차는 지위의 격차를 초래하여 사회에서의 불평등, 불균등 격차는 극대화된다고 주장하였다. 따라서 Platon이나 Aristoteles의 인간불평등론보다는 Rousseau 이후 인간평등론이 강조되는 오늘날, 개인의 본래적인 능력의 차이에서 교육격차가 파생되기보다는 가정과 지역사회, 학교의 차이로 인한 사회구조적 요인의 격차에서 교육격차가 생긴다고 보는 것이 더 설득력 있게 되었다(김병성, 2002:21). 전술한 바와 같이 우리 사회의 심화되는 양극화 현상은 사회구조적인 요인이며, 이를 해소하기 위한 교육복지투자우선지역 지원사업

은 교육을 통해서 이를 극복할 수 있다는 관점을 반영하고 있다.

또한 이러한 논의를 바탕으로 현대에는 미국의 Coleman 보고서, 영국의 Plowden 보고서, 프랑스의 Boudon 보고서, 그 외의 선진산업국가에 관한 Husen의 연구를 필두로 하여 교육불평등 및 교육격차에 관한 연구가 계속되고 있다.(곽삼근, 2000:10).

특히 교육격차에 관한 연구는 첫 번째로 ‘교육 기회의 격차가 해소되었는가?’에 관한 문제와 두 번째로 ‘무엇이 교육 결과의 격차를 유발하는 핵심적인 원인인가?’가 가장 큰 주제였다. 그리고 교육격차에 관한 그 결과에 대한 연구는 ‘교육 결과의 격차, 그 중에서도 학업성취도의 격차를 줄이기 위해서는 어떤 노력을 해야 하는가?’에 집중되어 왔다.

이러한 교육격차에 대한 관점은 앞서 논의한 교육평등에 관한 관점의 변화와 일맥상통한다. Husen은 이러한 교육불평등에 관한 흐름을 사회사상의 흐름과 관련지어 교육평등의 관점을 보수주의적(conservative) 평등관, 자유주의적(liberal) 평등관, 보상적(redmptive) 평등관으로 나눈 바 있다(김신일, 2004:242). 즉, 보수주의적 평등관에서는 ‘교육 기회의 평등’이 중요했고, 자유주의적 평등관에서는 ‘교육 조건의 평등’이 중요했으며, 마지막으로 보상적 평등관에서는 ‘교육 결과의 격차를 해소하는 것’에 중점을 두게 되었다. 또한 Coleman은 교육기회평등을 교육실재의 측면에서, 그리고 에벳은 교육기회의 측면에서 개념변천을 밝히고 있다(곽삼근, 2000:11).

한편, Farrell은 교육평등모형을 네 가지로 정리하여 접근의 평등(equality of access), 존속(survival)의 평등, 결과(output)의 평등, 결실(outcome)의 평등으로 구분하였다. 접근의 평등은 각 사회집단이 각 급 학교에 입학 또는 진학할 수 있는 확률이 일치하는 수준을 의미한다. 존속의 평등은 각 사회집단이 예컨대 초등, 중등, 고등교육기관에서 퇴학, 제적 등으로 퇴출당하지

않고 계속하여 재학할 수 있는 확률의 일치성이다. 결과의 평등은 각 사회 집단이 각 급 학교에서 교육받는 내용과 그 수준의 일치성이다. 결실의 평등은 학교를 마치고 사회에 진출하여 획득하는 교육의 결실(직업, 수입, 지위 등)이 일치하는 수준이다. 일치수준이 높으면 그만큼 평등하고, 일치수준이 낮으면 그만큼 불평등한 교육이라고 평가할 수 있다(김신일, 2004:242). 이러한 교육평등관의 논의를 바탕으로 보다 실제적인 개념인 교육격차에 대해서 곽삼근(2000:11)은 한 개인 혹은 집단이 다른 개인 혹은 다른 집단보다 교육에 접근할 수 있는 기회의 결핍이 실제로 존재하거나 현상학적으로 지각하고 있는 것들로서 그 상대적인 차이를 의미한다고 보았다. 이와 비슷하게 이해영·강태중(2005)은 교육격차는 교육에 접근할 수 있는 기회의 격차, 실제 교육활동이 이루어지는 조건과 과정에서의 격차, 그리고 교육을 통해 얻어지는 결과의 격차를 포괄하는 개념으로 정의하였다.

이상과 같은 관점에서 볼 때, 교육격차는 ‘교육의 시작점과 과정, 그리고 결과에서 나타나는 기회와 자원 등 물리적인 격차뿐만 아니라, 정서-심리상의 격차’ 라고 볼 수 있다.

## 2) 교육격차의 원인

교육격차의 원인은 교육이 일어나는 모든 장소와 모든 시간에서 발생할 수 있다고 예측된다. 교육격차의 원인에 대한 논의의 초기에는 개인적 특성 변인, 즉 혈통, 지능, 선천적·생물학적 차이 등이 중요한 변인이라고 간주되어왔다. 그러나 교육격차는 이러한 개인적인 특성에만 영향을 받아 결정되는 것은 아니며, 개인적인 특성 외에도 학교와 관련된 요인, 가정과 관련된 요인, 사회구조적 요인 등이 다양하게 규명되었다. 최근에는 개인적 특성

변인보다 이러한 학교 관련 요인, 가정 관련 요인, 사회구조적 요인을 설명하기 위한 연구가 주를 이루고 있으며, 이러한 연구들은 교육격차 해소의 바탕이 되고 있다.

## 가. 개인적 특성 변인

### (1) 지능

인간의 지적 능력을 나타내는 지표로서 일반적으로 통용되는 것은 지능지수(IQ)이다. 지능지수와 학업성취간의 관계를 확인하는 연구들의 결과는 대체로 0.50~0.70의 상관관계를 보여주고 있다. 그러나 지능 자체가 환경 및 사회경제적 배경의 영향을 받는다는 주장도 있다. 또한 지능과 학업성취간의 상관관계 중 얼마만큼이 순수한 지능의 결과이고, 얼마만큼이 환경의 영향인가를 분명하게 밝히지 못하고 있다. 따라서 사회경제적 배경과 학업성취는 지능지수와 관련이 있으나, 그 영향이 미치는 범위에 대한 정확한 수치는 제시할 수 없다. 그러므로 교육격차의 결정적 원인으로 지능을 지목할 수는 없다(이종각, 2005:307~310). 그러나 현재까지 지능은 학업성취를 결정하는 개인적인 능력을 나타내는 대표적인 지표로서 널리 통용되고 있어, 지능지수를 통해 개인을 판단하는 잘못된 관점이 개인을 판단하는 선입견으로 작용하는 악순환이 반복될 수 있다.

### (2) 개인의 심리적 요인

심리학에서는 학습성향 및 학습효율성에 영향을 미치는 요인으로서 개인의 통제소재, 동기론, 타고난 성격 특질 등을 들고 있다.

통제소재 사람들이 갖는 일종의 일반화된 기대이다. 성격변인으로서 내적

통제소재에 의존하는 사람은 그의 행동의 결과가 자신의 행동과 특성의 통제 하에 있다고 생각한다. 반면에 외적 통제소재를 가진 사람은 행동의 결과가 타인, 운명 혹은 운에 의해 통제된다고 생각한다. 이것은 예를 들어 학생이 시험결과가 좋지 못할 때에 내적 통제소재를 가진 학생은 ‘내가 더 공부를 했으면 시험 결과가 좋았을 거야.’라고 생각하는 반면, 외적 통제소재를 가진 학생은 ‘이번 시험문제는 너무 어려워서 그랬던 거야.’라고 생각한다. 개인이 가진 각각의 통제소재의 인식에 따라 그 후의 대응 또한 자신의 노력인지, 시험문제의 난이도라는 운에 대응하는 방식인지가 결정된다. 이러한 사고방식은 학업성취도에도 영향을 미칠 수 있다.

동기론은 인간의 행동을 활성화 시키는 동기는 위계가 있다는 이론이다. 인간의 생존과 관계된 생리적인 욕구와 안전욕구의 충족이 배우려는 자아실현, 지적 욕구에 우선한다는 것이다. 그러나 생리적 욕구와 안전욕구는 객관적으로 판단할 수 있는 것이 아니라, 개인의 주관적 인식에 따른 것이기 때문에 동기론 역시 개인의 심리적 요인으로서 학습에 영향을 미치는 요인이 된다.

이 밖에도 타고난 성격 특질과 개인의 심리적 발달단계에 따른 성숙, 미성숙 등으로 인해 교육격차가 발생할 수 있다. 우선 교육을 받기 이전의 개인의 상태가 다르다는 것과 교육과정에서도 개인이 받아들이는 양이나 질에 따라 교육격차가 발생할 수 있는 것이다.

이와 같은 관점에서는 개인의 심리적 특성도 교육격차에 영향을 미친다고 본다. 반면 이러한 심리적 특성은 개인마다 고유한 차이가 있지만, 또한 보편성도 가지고 있다. 일정 나와 타인을 구별할 수 있고, 일정 나이가 되면 추상적인 사고를 할 수 있는 등, 인간의 심리적 발달에는 분명 보편적인 성향이 있고, 교육과정은 그러한 심리적 발달에 근거하여 구성되며, 또한 어느

정도의 개인적 차이는 포용할 수 있다. 이러한 이유로 교육격차가 모두 개인적 차이에서 발생한다고 보기는 어렵다(이종각, 2005:304 ~ 338). 따라서 교육격차에 접근할 때에는 구조적인 관점이 필요하다고 볼 수 있다.

## 나. 학교 내적 요인

### (1) 학급 규모와 학교 규모

학급 규모가 학생들의 학업성취에 영향을 준다는 것은 일반적인 통념이다. 한 학급에 학생 수가 지나치게 많으면, 교사의 주의력과 지도력, 관심이 분산되므로 개개인의 학생에게는 최선의 환경이 아니라고 인식한다. 특히 우리나라의 학급당 평균 학생 수는 매우 많기 때문에, 학급규모의 축소에 대한 관심이 높다.

그러나 교사와 일반사람들의 생각처럼 학급규모가 작을수록 학생의 성적이 올라간다는 확실한 연구결과는 없다. 학급규모와 학업성취의 관계에 관한 연구결과들이 서로 엇갈리고 있기 때문이다(김신일, 2004:346). 미국에서 수행된 277편의 연구를 분석한 결과에 의하면, 전체 연구의 72%는 교사와 학생 수의 비율이 학업성취에 영향을 준다는 증거를 찾지 못했으며, 15%의 연구만이 학생 수가 적을수록 학업성취가 향상된다는 결과를 얻었는데, 반면에 13%의 연구는 학생 수가 적을수록 오히려 학업성취에 부정적 영향을 미친다는 결과를 얻었다(Hanushek, 1997; 김신일, 2004:346에서 재인용). 즉, 학급의 규모에 따른 학업성취도의 영향은 아직 판단할 수 없다는 것이다.

또한 이러한 연구결과는 첫 번째, 외국의 학급규모가 평균 25명 내외로 우리나라에 비해 매우 적기 때문에 우리나라에 그대로 적용하기는 어렵다. 또한 엇갈리는 연구결과를 볼 때에 학급규모가 학업성취도에 절대적인 영향력

이 있다고 판단하는 것은 무리라는 시사점을 준다. 두 번째로 이러한 연구 결과는 인지적 학업성취도만을 논한 것으로, 비인지적 특성인 정서적, 사회적 영향력은 담고 있지 않다. 따라서 학급규모에 따른 교육격차의 발생을 단정적으로 말할 수 없다.

## (2) 학급 편성과 계열 편성

최근 우리나라의 교육문제 중의 하나였던 우열반 편성에 관한 인식 또한 일반적인 통념이 있다. 우수한 학생과 그렇지 못한 학생의 반을 분리하여 가르치면 학업성취도에 좋은 영향력을 미친다는 인식이 그것이다. 그러나 능력별 학급편성 및 계열편성이 학업성취에 영향을 미치는가에 대한 연구결과는 학급규모에 관한 연구와 마찬가지로, 뚜렷한 결론이 나지 않은 문제이다.

이 문제에 관한 연구들 가운데 대부분은 능력별 편성이 혼합편성에 비하여 성적 상위집단, 중간집단, 하위집단 어느 쪽에도 학업성취를 더 향상시킨다는 증거를 찾아내지 못하였다. 일부 연구에서 성적 상위집단이 혼합편성에 속해 있을 때보다 능력별 편성에서 유리한 반면, 성적 하위집단은 반대로 능력별 편성에서 성취가 오히려 낮아진다는 결과가 나왔다. 이 경우에 시간이 흐를수록 성적 상위집단과 하위집단의 격차가 더 벌어져서 교육불평등을 심화시키는 현상이 나타났다(Oakes, 1997; 김신일, 2004:350에서 재인용). 또한 능력별 편성이 학업성취도 뿐만 아니라 학생들의 계층배경의 영향을 받는다는 Cicourel & Kitsuse의 연구도 있다.

이와 같은 논의를 바탕으로 볼 때, 학급편성 및 계열편성이 교육격차의 핵심적 원인이라고 볼 수 없다.

### (3) 학교의 물리적 환경

학교의 물리적 환경은 학교의 시설, 규모, 교구(教具), 재정, 교사의 수와 교육능력, 학교 주변의 물리적 환경 등을 말한다. 이러한 교육환경은 교육격차에 큰 영향을 미친다고 여겨지며, 교육에 관한 재정적인 지원도 많은 부분도 역시 학교의 물리적 환경에 투자된다. 또한 학교의 교육환경 격차를 해소하면 학교간의 성적차를 해소할 수 있다고 기대하기도 한다.

그러나 Jenkes는 학생들의 학업성취의 차이는 학교의 교육환경의 차이 때문이 아니라고 단정한다. 그는 학교는 학생들의 타고난 지적 차이와 학생의 개인적 환경(가정배경 및 사회적 배경)을 넘어서는 영향력이 없다고 결론을 내렸다. Hanushek가 1997년에 미국과 개발도상국에서 수행한 연구를 종합·분석한 최근의 연구에서도, 미국 학교를 대상으로 연구한 91편의 논문 가운데 학교시설이 학업성취에 도움을 준다는 결과를 얻은 것은 9%뿐이고, 나머지는 어떠한 결론을 내릴 수 없다고 보았다. 또한 교사교육이 학생의 학업성취에 도움을 준다는 결론을 얻지 못한 연구도 전체의 86%에 이른다. 학생 1인당 교육비의 차이가 학업성취수준을 높이거나 낮추는지 여부에 관하여도 전체 연구의 66%는 결론을 얻지 못하였다(김신일, 2004:352). 그러나 이러한 연구결과가 ‘학교는 학업성취에 어떠한 영향도 미치지 못한다.’는 것을 의미하는 것은 아니며, 학교는 학생들의 타고난 차이와 학생의 개인적 환경에서 비롯되는 격차를 해소하기 어렵다는 것이다. 또한 기본적인 학교 시설의 확충은 신체적, 심리적으로 학생들에게 영향을 미친다는 것은 부정할 수 없다. 다만 학교의 물리적 환경 또한 교육격차의 가장 중요한 원인이 아니라는 결론을 내릴 수는 있다.

#### (4) 교사-학생의 상호작용

많은 연구자들이 교사-학생의 상호작용이 교실에서 어떻게 작용하는지를 설명하기 위해 노력하였다. 특히 교사의 기대가 학생들의 학업성취도에 영향을 미친다는 Rosenthal & Jacobson의 연구 및 Keddie의 연구는 그 중에서도 유명하다.

많은 연구자들은 교사의 기대가 교실에서 어떻게 작용하는지를 설명하려고 노력하였는데, 이를 종합해 보면 대략 다음과 같다.

첫째, 교사의 차별적인 기대가 교실에서 생성되며, 이것은 학생과 교사 모두에게 수락된다. (차별적인 기대는 성, 인종, 학생의 계층, 민족, 사용하는 언어, 지금까지의 학업성취도 등 다양한 변인에서 기인한다.)

둘째, 특정한 학생이 교사의 차별적인 기대에 따라 차별적으로 취급받기 시작한다.

셋째, 교사의 차별적인 취급에 응하여, 학생 개개인은 교사의 기대를 보완하고 강화하는 행동을 보이는 경향이 발생한다.

넷째, 일정한 기간이 경과하면 학생에 대한 교사의 기대 차이는 학생의 성취수준과 학급의 사회조직에 영향을 미치게 된다는 것이다(신군자, 2001:109). 이와 같은 현상은 '피그말리온 효과'라고 하여 널리 알려져 있으며 교사에 의해 교육격차가 발생할 수 있다는 것을 의미한다.

그러나 교사-학생의 상호작용에 의해 교육격차가 발생하는 것은, 학생들 간에 발생했던 성, 인종, 학생의 계층, 민족, 사용하는 언어와 지금까지의 학업성취도 등의 격차가 교사를 통해 재생산된 것이라고도 볼 수 있다. 교사의 차별적인 기대는 학생들 간에 이미 발생했던 격차에서 기인하기 때문이다. 따라서 교사-학생의 상호작용에 의한 교육격차의 발생은 부인할 수 없는 사실이지만, 직접적인 원인이 아니라고 볼 수 있다.

#### (5) 학생문화와 학교풍토

학교에 따라 학생문화와 학교풍토는 다르다. 서로 다른 환경과 서로 다른 인적 구성을 가지고 있기 때문에, 이러한 다양성은 당연한 것이다. 이럴 때에 학구적 분위기의 학교는 학업성취도가 높을 것이고, 비학구적 분위기의 학교에 다니는 학생들의 학업성취도는 낮을 것이라고 예측할 수 있다.

이러한 통념에 대해 McDill의 연구는 학생문화는 성적에 영향을 주기는 하지만 그리 큰 것은 되지 못하며, 학생들의 태도점수와 수학성적 사이에 극히 낮은 상관관계가 있음을 확인하였다(김신일, 2004:356). 또한 국내에는 학생문화라고 할 만한 특징적인 문화적 요소가 발견되고 있지 않으며, 더욱이 학생문화가 학교마다 다를 것이라고 기대하기 어렵다. 왜냐하면 학생문화의 대부분은 상업적인 대중문화가 주를 이루고 있고, 학업성취도를 중요시하며 국가의 교육과정이 일률적으로 적용되고 있어, 학교만의 특유한 문화가 형성된다고 보기 어렵기 때문이다.

반면에 Brookover & Schneider의 연구결과는 학교사회와 사회심리적인 요소인 구성원의 상호기대, 지각, 평가, 그리고 학교사회의 체제와 밀접히 관련된 학습풍토 등이 교육격차를 유발한다는 것이었다. 그러나 Persell은 이러한 견해를 사회의 지배적 구조나 이념이 학교사회의 체제나 이념에 과급되고 이것이 학교교육 과정에 영향을 주어 교육격차가 유발된다는 것으로 집약되는 것으로 보았다(김신일, 2004:356). 따라서 교육격차의 원인은 학교의 학생문화나 학교풍토이기 이전에 그것의 바탕을 이루는 사회의 지배적 구조나, 구성원의 상호기대의 바탕이 되는 개인 간의 격차라고 볼 수 있다.

## 다. 학교 외적 요인

### (1) 가정의 경제적 자본

교육격차에 관한 많은 연구결과들에 의하면 교육격차에 가장 큰 영향을 주는 요인은 가정의 사회경제적 지위(SES, socio economic status)이다. 즉, 부모의 소득 수준, 직업 지위, 교육수준 등이 높으면 자녀의 학업성취 수준도 높다는 것이다. 가정의 경제적 자본과 교육격차에 관한 논쟁은 Coleman 보고서에 의해 촉발된 이래 지속되었다. Jencks는 아버지의 사회경제적 지위와 자녀의 학업성취 사이에 0.55의 상관관계가 있다고 보았으며, Sewell은 지능이 높더라도 사회경제적 지위가 낮은 가정배경을 가진 학생들은 대학교육을 열망하지 않는다는 연구결과를 내놓기도 하였다(이종각, 2008:313). 즉, 가정의 사회경제적 지위는 교육을 통해 대물림된다는 것으로, 우리 사회가 우려하는 계층 대물림을 지적하는 것이다.

가정의 경제적 자본은 자녀의 학업성취를 위한 경제적 뒷받침이라는 직접적인 경로 이외에도, 지능과 포부수준, 계층의 고유한 습성, 교사의 기대를 형성하는 배경 등 다양한 간접적인 경로를 통해 학업성취에 영향을 미친다. 가정의 경제적 자본이 다른 어떠한 변인들보다 교육격차에 큰 영향을 미친다는 것을 부인할 수 있는 연구결과는 많지 않으며, 대다수의 연구결과들은 가정의 경제적자본이 가장 영향력이 큰 변인임을 확인해주고 있다.

### (2) 가정의 인적 자본

가정의 인적자본은 부모의 교육수준에 의하여 측정될 수 있으며, 자녀의 학업에 도움을 줄 수 있는 인지적 환경에 영향을 미치는 것을 말한다(이종각, 2008:314). 보다 구체적으로 상층계급 출신이거나 교육수준이 높은 부모

일수록 심리적으로 포부수준을 향상시키거나, 교사와 원만한 관계를 유지함으로써 학부모의 사회적 연줄망을 통한 후원 등을 통해 교육격차에 영향을 미친다. 가정의 인적자본에서 가장 유의할 만한 연구결과는 계층 간의 언어 차이가 학업성취에 미치는 영향을 밝힌 Bernstein의 연구결과이다. ‘언어’는 부모가 가진 인적 자본이라고 볼 수 있다. ‘언어’의 사용은 물론 경제력을 바탕으로 이루어진 계층에도 영향을 받는다고 볼 수 있지만, 보다 구체적으로는 부모의 교육수준과 지위에 관한 인식수준에 영향을 받는다. Bernstein은 학교에서 사용하는 언어와 언어의 전달형태가 노동계급 아동에게 불리한 것임을 강조한다. 따라서 가정의 인적자본은 그 자체로서 교육격차에 영향을 미치기도 하며, 가정의 경제적 자본을 반영하는 매개로서도 교육격차에 영향을 미친다.

### (3) 가정의 사회적 자본

가정배경을 구성하는 경제적, 인적, 사회적 자본에 관한 연구들 중에서 가족 내의 사회적 자본이 아동의 학업성취에 중요한 영향을 미친다는 연구가 있다(Ho and Willms, 1996; 이종각, 2008:314 ~ 316에서 재인용). Coleman에 따르면 사회적 자본은 아동이 가족이나 지역사회로부터 그것을 얻게 될 때 교육적 성취를 제고시키는 데 도움을 받을 수 있는 사회적 자원을 가리킨다. 이러한 속성을 지닌 사회적 자본은 다양한 형태로 나타난다. 아동의 발달에 대한 부모의 관심, 부모나 지역사회에 의하여 견지되고 있는 사회적 규범, 부모가 아닌 가족 내 다른 성인들의 존재 및 그들과의 유대, 아동의 사회적 환경을 구성하고 있는 사람들이 주는 신뢰감 등이 포함된다. 따라서 기본적으로 사회적 자본은 아동과 그를 둘러싼 주위의 여러 성인들 사이의, 그리고 그 성인들 사이의 관계 구조에 내재해 있는 것으로 볼 수 있다(김경

근, 2000:23~25). 이러한 정의에 비추어보면 사회적 자본이 반드시 가정 안에만 있다고 볼 수 없다. 그러나 부모가 아이와 함께 있는 시간과 밀접함의 정도를 보았을 때, 가장 중요한 사회적 자본의 대상이 됨은 분명하다.

사회적 자본이 아동의 교육적 성취에서 중요한 의미를 갖는 것은 그것이 충분히 존재할 때 비로소 부모가 지닌 경제적 자본이나 인간자본이 아동에게 제대로 전달되어 활용될 수 있기 때문이다. 부모가 아무리 경제적으로 여유가 있어도 물질적 자원을 아동의 발달을 위하여 투입하도록 하는 부모와 아동 사이의 관계 형성이 안 되어 있을 때는 풍부한 경제적 자본이 교육적 성취의 제고에 기여할 수 있는 여지는 크지 않다. 마찬가지로 비록 부모의 교육수준이 높고, 지적능력이 뛰어나더라도 아동의 발달에 대한 관심이 미미하다면 부모의 인간자본은 아동에게 온전히 전달되어 활용되기 어렵다. 따라서 만일 부모가 지닌 경제적 자본이나 인적자본이 가족 내에 존재하는 사회적 자본에 의하여 보완되지 않는다면 부모가 얼마나 풍부한 경제적 자본 또는 인간자본을 지녔는가는 아동의 교육적 성취와 무관할 수 있는 것이다(Coleman, 1997; 이종각, 2008:313~314에서 재인용).

이러한 사회적 자본이 경제적 자본이나, 인적자본과는 독립적으로 학업성취에 영향력을 발휘한다면, 이것은 부모의 낮은 사회경제적 지위 때문에 발생할 수 있는 교육적 불평등을 다소 완화할 수 있는 변인으로 볼 수 있다. 비록 부모가 학력이 낮고, 경제적으로 궁핍하고, 학업에 직접적으로 도움을 주지 못하더라도 자녀에 대하여 보다 많은 관심과 격려를 제공한다면 그러한 불리함이 어느 정도 극복될 수 있기 때문이다(김경근, 2000:22). 또한 마찬가지로 지역사회나 학교에서 아동을 둘러싼 사회적 환경을 구성하고 있는 성인들이 사회적 자본을 제공한다면 교육격차해소에 긍정적인 영향력을 미칠 수 있을 것이라고 예상할 수 있다.

이정선(2001)도 한국에서의 학업성취도가 학습자를 둘러싼 사회적 자본과 밀접한 관련성을 가진다고 전제하고, 가정의 구조적 환경이나 사회경제적 지위보다는 자녀교육에 대한 부모의 관심과 열정, 교육과 관련된 부모의 가치체계, 자녀에게 부과하는 교육적 기대, 행동양식, 부모자녀간의 상호작용과 자녀의 학업에 대한 부모의 개입과 압력, 그리고 학습과 관련하여 지역 사회 내의 중요한 타자들의 교육적 정보교류, 밀접한 관계 및 유대 그리고 상호지지의 중요성을 지적하였다.

#### (4) 문화자본

Bourdieu는 문화재생산 이론을 통하여 교육격차를 설명하고 있다. 공식적인 교육과정에서 사회화하도록 하는 문화는 지배계층의 문화이며, 이미 이것을 가지고 있는 아동은 교육과정을 통해서 보다 우위에 설 수 있다. Bourdieu가 사용하고 있는 ‘문화자본’이란 용어는 문화가 화폐나 재산과 마찬가지로 사회의 지배계급에 의하여 결정된 교환가치라는 주장이다. 이러한 문화자본은 일종의 행동성향인 아비투스(habitus)를 통하여 전달되며, 아비투스는 계급의 특수성을 반영하고 있다. 즉 부모로부터 계급의 특수성을 반영하는 아비투스를 통하여 전달받은 아동은 자신이 소유한 문화자본을 바탕으로 교육활동에 참여한다. 교육과정 중에 서로 다른 문화자본을 가진 아동들은 지배계층의 문화습득을 강요받으며(상징적 폭력), 그 이전에 이미 지배계층의 문화자본을 소유한 아동은 그렇지 않은 아동과 구별된다.

이러한 문화자본에 대한 연구는 그동안 출신계급과 자녀의 교육성취도 사이의 보다 구체적인 인과관계를 밝혀 줌으로써 가족적 배경과 학생들의 학업성취도 사이의 관계에 대한 해답을 제시하고 있다고 평가될 수 있다(이종각, 2008:316~320). 또한 이러한 연구는 학업성취의 격차의 발생 원인을 학

교사체가 문화적으로 편중되어 있다는 사실을 의미하기도 하며(김신일, 2002:360), 교육이 중립적이지 않으며 불평등을 조장할 수 있다는 것을 의미하기도 한다(신군자, 2001:138). 우리나라의 경우, 장미혜의 연구(2002)를 보면 우리나라에서 아버지의 교육수준이 자녀의 학업성취도에 미치는 영향력 중에서 15~20%가 문화자본의 효과인 것으로 밝히고 있다.

이와 같은 논의를 바탕으로 볼 때, 문화자본은 경제적 자본과 인적자본, 사회적 자본과 함께 교육격차의 한 원인인 것으로 볼 수 있다.

#### (5) 지역사회 특성

앞서 살펴본 개인적 특성과 사회경제적 요인 등은 학생이 학교로 가져오는 요인이다. 그러나 학교를 둘러싸고 있는 사회문화적 및 정치경제적 환경요인이 학업성취에 직접·간접으로 영향을 준다. 학교환경으로서의 사회적 특성은 여러 측면에서 관찰할 수 있다. Eggleston은 생태학적 접근(生態學的接近, ecological approach)을 제안한다. 인간이 환경과 어떻게 관련을 맺으면서 행동하고 생활해 나가는가를 밝히는 생태학을 교육연구에 응용하여 교육행동과 교육생활이 환경과 어떻게 관련되어 있는가를 효과적으로 밝힐 수 있다는 것이다. 그는 교육에 관련된 환경요인으로 Taylor & Ayres가 정리한 것을 소개하였는데, 그것은 다음과 같다.

- ① 지역사회주민의 신체적 정신적 건강수준
- ② 주택, 의료 및 사회복지를 비롯한 생활수준
- ③ 주민의 개인별 소득수준과 지방자치단체의 예산규모를 종합한 지역사회의 경제수준
- ④ 학교졸업생과 일반 성인들을 위한 취업기회의 규모와 다양성

⑤ 인구의 증감, 인구이동, 인구밀도, 계층구조, 출산력 등과 같은 인구 동태

⑥ 각계각층 지역주민의 지식수준

이러한 생태적 환경요인이 학업성취에 영향을 준다는 사실은 여러 연구가 밝히고 있다. Boyle은 지역사회의 규모(인구수)가 학업성취에 작용하는 것을 확인하였다. 그는 동질화되어 있는 캐나다의 학교에 대한 연구를 통하여 각 학교의 학생들의 사회계층구성이 성적에 영향을 주지만, 사회계층구성의 영향력이 지역사회의 크기에 따라 뚜렷이 다르게 작용하는 것을 발견하였다. 다시 말하면, 학교의 교육조건이 동일한 상황에서도 학생들의 사회계층배경에 따라 학업성취가 달라지지만, 달라지는 정도가 지역사회의 크기에 의하여 영향을 받는다는 것이다. 요컨대 지역사회의 규모가 학업성취에 작용한다는 것이다(Boocock, 1980; 김신일, 2004:326에서 재인용).

그런가하면 Burkhead는 지역사회 전체의 경제수준에 따라 학업성취에 대한 요인들의 영향력이 달라지는 것을 발견하였다. 즉, 가정의 소득이 1,000달러 높아짐에 따라 읽기성적이 시카고에서는 21%씩 올라가지만, 애틀랜타에서는 8.5%씩 밖에는 올라가지 않는 사실을 밝혀내었다(김신일, 2004:326)

이 사실이 의미하는 것은 가정의 소득수준이 학업성취에 영향을 주는 것은 사실이지만, 양자의 관계는 단순관계가 아니고 전체사회의 맥락에 의하여 영향을 받는다는 것이다(김신일, 2004:359). 따라서 교육격차에 대한 논의 또한 지역사회의 맥락에서 이해할 필요가 있다. 또한 이러한 지역사회의 영향이 명백하다면 교육격차 해소에 있어서 지역사회의 역할과 가능성을 반드시 확인해야 할 것이다.

### 3. 세계 주요국의 교육격차 해소를 위한 정책

교육격차는 비단 우리나라에서만 나타나는 것은 아니다. 교육격차해소를 위해 우리나라보다 앞서 교육복지정책을 실시하고 있는 미국, 영국, 프랑스, 스웨덴을 중심으로 교육복지의 내용을 살펴보려고 한다.

특히 프랑스나 영국의 경우 우리나라의 교육복지투자우선지역 지원사업의 모델이 되는 주요 사례국이다. 프랑스와 영국은 교육복지가 사회보장적 차원에서 다루어지고 있는 나라로서 교육복지의 철학과 제도적 측면에서 매우 앞서가는 나라이다. 프랑스는 지역단위에 초점을 맞추어 교육우선지역(ZEP : Zones d'education prioritaires)을 선정하고, 영국도 교육우선지역(EAZ : Education Action Zone)을 선정하여 실시하고 있다(교육과학기술부, 2004a: 41 ~ 74). 우리나라에서 시행하고 있는 교육복지투자우선지역 지원사업은 이 두 나라의 영향을 받았다고 할 수 있다. 미국의 경우는 교육복지 서비스 실천 방법이나 기술면에서 역사가 오래되었고, 단위지역을 중심으로 하는 학교사회 사업이 활성화 되어 있다(홍봉선, 2004:262). 또한 스웨덴은 핀란드와 함께 교육복지의 선진국으로서 최근 자주 인용되는 국가이다.

<표 II -2> 외국의 교육복지정책 주요사항

	특징 및 주요사항
미국	-NCLB와 학교-지역사회연계 사업을 통한 취약계층 보조 -저소득층 지원보다는 학업성취도 향상에 목표 -지역사회자원이 풍부하여 효과가 있음
영국	-EAZ와 Eic 사업을 통하여 도시지역 저소득층 교육격차 해소 노력 -교육청에 전문인력을 고용하여 교육복지정책 실시

프랑스	-ZEP/REP를 통한 저소득층 교육격차 해소 노력 -학자들의 참여가 두드러짐
스웨덴	-특별한 교육복지제도보다 종래의 교육제도 자체가 교육안전망의 역할 -취학전교육 및 교육비부담 최소화가 주요 내용 -교육과 고용, 복지, 학교 밖 교육이 지역사회 중심으로 잘 연계되어 있음

### 1) 미국

미국은 국내총생산 세계 1위, 1인당 국내총생산 세계 7위를 자랑하는 경제 대국이다. 대표적인 경제 대국인 미국 사회의 가장 큰 문제는 바로 빈부격차와 인종갈등을 들 수 있다. 미국은 이러한 문제를 해결하기 위하여, 다양한 교육정책을 실시하고 있는데, 그 중 교육복지와 관련된 대표적인 법으로 초·중등교육법(Elementary and Secondary Education Act, 이하 ESEA)과 학교-지역사회연계사업을 들 수 있다.

가. ESEA와 NCLB(No child left behind, 이하 NCLB)법안

#### (1) ESEA의 대상과 목표

ESEA는 제1장(titel 1)에서 저소득 계층 학생을 대상으로 동등한 학습 기회를 제공하기 위한 지침과 규정을 제시하고 있다(한국교육개발원, 2007a). 최근에는 그 목표가 저소득층 가정에 재정을 지원하는 것보다, 학교에 재정을 지원하여 학교의 질 향상을 통해 저소득층의 학생들뿐만 아니라 문화적으로 소외된 학생들을 포함한 모든 학생들에게 교육기회를 보장해주고, 그 결과로 학업성취도의 향상이 나타나야 한다는 쪽으로 바뀌었다.

## (2)ESEA의 주요 내용

ESEA의 주요내용은 교사들의 전문능력 향상, 교수학습자료, 교육프로그램을 지원할 자원의 확보, 학부모의 교육 참여 촉진 등의 방안으로 구성되어 있다. ESEA의 가장 최근 개정 결과는 NCLB이다. NCLB에 따르면 교육지역구, 학교는 3학년에서 8학년 사이의 모든 학생들이 읽기 및 수학과목에 대해 국가가 정한 기준에 도달하도록 책임을 져야 하며, 학교가 이러한 책무를 다하지 못할 경우 학부모와 학생에게 학교를 선택할 수 있는 기회를 준다(한국교육개발원,2007a). NCLB 법안에 의거하여 시행되는 연방정부의 재정지원 분야는 대략 7개이며, 주요내용은 다음과 같다.

- 저소득층 학생들의 학업성취 향상을 위한 부가적 교육서비스 제공
- 양질의 교사 및 교장 육성, 훈련 및 모집
- 이민자 계층의 학생들과 영어회화 능력 부족 학생들을 위한 언어교육
- 학부모의 선택권 강화 및 혁신적인 교육프로그램 개발
- 국가학업성취도 기준개발 및 학업성취도 측정에 따른 책무성 측정 시스템 개발
- 모든 학생들을 위한 읽기학습 보조교육
- 장애학생을 위한 보조

그러나 NCLB는 현실에서 그 목표를 실행하지 못하고 있을 뿐만 아니라 , 사업으로 인한 역효과가 많이 보고 되어있다. NCLB가 그 목표를 달성하지 못하는 가장 큰 이유는 우선 낙인효과에 의해 해당 지역 및 해당학교에 대한 기피현상이 극심하게 발생하며, 그러한 상황에서 국가가 학생과 학부모에게 학교에 대한 선택권을 부여함으로써 학생들이 빠져나가 된다는 것이다. 이로 인해 학교 자체가 문을 닫을 위기에 놓이게 되며, 남아있는 학생들은 그러한 선택권에 관심이 없는, 즉 학업에 큰 의미를 두지 않는 학생들

이어서 학교는 계속해서 낮은 평가를 받는 악순환에 빠지게 된다는 것이다. 또한 이 법안이 저소득층이나 소수민족, 또는 장애학생들이 속해있는 학교들에게 자율권을 부여하기보다는 표준화된 시험이라는 장치를 통해 고도의 제한과 통제를 가하고 있기 때문에 본래의 목적을 달성하기 어렵다는 것이다. NCLB법안은 주정부와 교육지역구, 그리고 학교에 자율권을 부여해준다는 본래의 취지와는 다르게 모든 결정이 위로부터 내려올 수밖에 없는 구조로 되어 있다는 것이 가장 큰 실패의 원인으로 지적되고 있다.

#### 나. 학교-지역사회연계 사업

학교-지역사회연계(School-community partnership) 사업은 학생들이 학교 외에서 사회적, 문화적 장애 요소들을 극복하기 위하여 그 필요성이 증대되고 있다. 많은 학생들은 국가가 제시한 학업성취와 같은 교육적 목표에 도달할 수 있는 능력을 제한하는 많은 사회적, 문화적인 장애요소들을 가지고 학교에 오게 된다. 하지만 이와 같은 비학문적인 장애요소들, 예를 들면 사회에 대한 부정적 태도, 가정불화 및 불안정, 불량 청소년들과의 관계, 부정적인 지역사회 환경 등과 같은 요소들은 학교의 통제를 벗어난 학교를 둘러싸고 있는 지역사회에 기인하고 있다고 볼 수 있다. 학교는 학교의 능력 범위를 벗어난 영역에 대해서는 지역사회와의 연계를 통해 해결방안을 모색하고, 학교가 가지고 있는 자원을 지역사회 발전을 위해 공유하는 학교-지역사회간 연계사업의 중요성이 부각되고 있다. 학교-지역사회간 연계사업은 누구와 연계를 맺는가에 따라 다양한 형태를 나타내지만, 일반적으로 학교와 학생들에게 필요한 장비제공 및 소모품 제공뿐만 아니라 조언 및 상담, 상황학습, 직업체험교육, 학업보조 등과 같은 활동들이 주를 이루고 있다.

## 2) 영국

영국은 서유럽의 대표적인 경제대국이다. 그러나 영국은 사회양극화가 심각한 국가로서 빈곤층에 해당하는 아동이 2005년에는 전국 평균 25%, 도심 지역은 54%에 이른다는 보고가 있었다. 편부모 가정의 아동 역시 꾸준히 증가하여 전체 아동의 25%라고 추정되고 있다. 이러한 영국에서 실시되고 있는 교육복지정책은 그 방향이 아동문제에 대한 핵심을 교육에서, 삶 전체로 옮기고 있다고 볼 수 있다. 그 예로서, 지역교육청(LEA)을 아동청소년국(Department of Children and Young people)로 개편하여 교육뿐만 아니라, 아동의 삶 전체를 관할하게 하는 체제로 개편했다는 것을 들 수 있다. 그 외에도 취약계층을 위한 대표적인 지원사업으로는 영유아 지원사업(Sure Start), 인근의 취약학교 지원사업(Federation), 취약지구에서 실패한 학교를 새롭게 개설하도록 지원하는 취약학교 재건사업(Academy), 정퇴학자 수용 시설 지원사업(PRU), 대학진학 장려책(Aim-higher), 장애아 지원책(Sen), 취약지구의 학력저하 현상에 대처하기 위한 EAZ(Education Action Zone, 이하 EAZ), Eic(Excellence in City, 이하 EiC)을 실시하고 있다. 영국의 교육부가 실시하는 이러한 특별사업의 종류는 22가지에 이르며, 이 영역에 대한 지출은 4조 5600억 원으로 학교영역 예산의 약 10%에 해당한다.

### 가. EAZ와 EiC사업

#### (1) EAZ와 EiC 사업의 대상 및 목표

특별사업 중 EAZ와 Eic은 우리나라 교육복지투자우선지역 지원사업의 롤 모델에 해당하는 사업이다. 이 두 사업은 98년과 99년에 각각 도심 취약지구의 학력저하 현상의 문제점을 밝히고 그에 대한 대책으로서 대두되었다.

그 목적은 학교 개선을 위한 새로운 학교 모델의 개발 및 보급, 초등학교단계에서의 읽기·셈하기·쓰기 능력의 향상(3R), 특성화 학교의 개발, 학력 저하의 저지 및 향상, 기회박탈의 저지, 학생의 비행 개선 및 출석률 향상, 취약지구 학교용 평가모델 개발 등이다. 이를 위하여 EAZ는 도심의 저소득층 학교에 민간영역과 정부의 공동 투자로 자원을 모집한 후, 각종 지역사회 내 외의 프로그램을 유치하여 취약계층을 대상으로 교육을 실시한다.

## (2) EAZ와 EiC의 운영

EAZ의 실행은 사업추진의 주체로서 액션포럼이 구성되어 진행된다. 액션포럼은 교육청이 아닌 민간영역에서 구성된 법인기구이다. 이 액션포럼은 정책방향을 결정하는 기구이며 이를 집행하는 사람은 조정자(Director)로서 일반 공채된다. 공공영역의 돈이 ‘액션포럼’이라는 비영리 단체에 들어갔다가, 이들이 공공서비스를 생산해서 학교가 그 서비스를 소비하게 되어있는 구조이다(한국교육개발원, 2006:134). 따라서 학교와 액션포럼과의 관계가 이 사업의 성패를 좌우하게 되었고, 실패 사례가 잇따르면서 이러한 모델에 대한 부정적 인식이 증가하였다. 반면 EiC는 해당지역 교육청에 협의회가 설치되어 각종 지원사업을 총괄하는 코디네이터를 공개 채용하고, 이에 의해 사업이 운영된다. 코디네이터는 22개의 교육특별정책을 학교의 상황에 따라 사업을 안내하고, 관리 감독을 하게 된다. 이 사업이 우리나라의 교육복지투자우선지역 지원사업의 롤모델이 되면서 코디네이터는 지역사회전문가와 프로젝트조정자라는 말이 되어 교육청과 교육복지투자우선지역 지원사업 학교에 각각 배치되어 있다.

### (3) EAZ와 EiC사업의 주요 내용

사업의 주요 내용은 각 학교가 필요로 하는 내용과 지역사회의 환경에 따라 결정된다. 런던 그리니치 지역의 학교에서 실시된 사업의 주요 내용으로 들면 다음과 같다.

- 영역 1. 교수와 학습 (교육영역) : 학습 훈련 및 컨설팅, 정서적인 지원, 학습장애물 제거, 교내학습멘토제 운영, 교사를 위한 데이터베이스, 음악교육, 방과 후 활동에 대한 지원, 우수학생-영재아동을 위한 아동대학 운영, 우수교사 확보를 위한 유인책 강구, 지역실정에 맞는 교육과정 재편성, 문맹 퇴치 여름학교 운영 등
- 영역 2. 리더십과 운영 (학교운영) : 학교운영에 관한 특별 코칭 및 팀 발전 제도, 우수한 교육지도자를 교장으로 초빙 등
- 영역 3. 학부모와 지역사회 (지역사회) : 가족교육, 홈스쿨 지원, 학습공간을 지역사회로 확대, 교외학습활동 지원, 유아교육을 위한 조기교육센터 운영, 가족 문맹 퇴치 프로그램 운영 등

### 3) 프랑스

프랑스도 영국과 마찬가지로 서유럽의 대표적인 선진국이다. 그러나 프랑스는 근자에 들어 낮은 출산률과 많은 이주노동자에 의한 사회문제, 빈부격차와 문화격차로 인한 갈등이 크다. 이를 해소하기 위한 프랑스의 교육복지정책으로는 ZEP(Zone d'éducation prioritaire, 이하 ZEP)와 REP(Réseaux d'Education Prioritaire, 이하 REP)를 들 수 있다. 프랑스의 교육우선지구 정책 ZEP와 REP는 사회적 불평등 재생산을 교육적으로 해소하기 위하여 "없는 자에게 더 준다(Francois-Regis Guillaume)."는 기치 하에 1981년 시작된 긍정적 차별 정책이다. 영국의 EiC사업과 함께 우리나라 교육복지투자우선지역 지원사업의 롤모델이다.

#### 가. ZEP사업의 대상 및 목표

ZEP는 지역 내 열악한 환경 구역을 조사하여 해당 지역을 파악한 후 공모를 통해 선정된다. ZEP의 구성은 유치원에서 고교까지 연계하여 장기간에 걸친 지속적이고 일관성 있는 교육이 이루어지도록 하고 있다. 그러나 상호 긴밀한 협력 체제를 수립하게 하기 위하여 대단위 구성은 피한다.

#### 나. ZEP사업의 운영

또한 우선교육지구 공동통계지표(ICoTEP)를 개발하여 ZEP의 각 주체들이 교육계획안을 수립할 때, 관련 학교의현황은 물론 타 학교와의 비교 분석을 통하여 학교의 강점과 약점을 정확히 파악하게 해준다. 예를 들어 자신의 학교나 구역의 중학교 신입생 중 학력이 저조한 학생의 수가 타 지역에 비해 높은 경우, 계획 수립자들은 그 원인을 분석하고 그의 개선을 위하여 조기 취학 장려방안, 무단결석 방지책, 교외 학생활동 관리, 보건교육 등의 여러 가지 교육활동 계획을 구체적으로 수립할 수 있게 한다. 계획수립팀들은 이러한 정확한 현황파악을 토대로 학교계획의 방향과 목표를 수립하며, 이를 심의 및 평가에도 활용한다.

ZEP와 REP의 운영은 국가적인 계획 하에 운영되는 것이 아니며 국가는 전체적인 방향만을 제시한다. ZEP와 REP의 운영은 교육청의 ZEP담당자에 의하여 학교가 필요로 하는 학교만의 독자적인 프로그램, 지역사회와 연계한 프로그램, 민간단체와의 협력에 의한 프로그램, 전문가를 초빙한 프로그램 등을 운영하되 철저히 학교의 수요에 맞추어 이루어진다.

#### 다. REP의 등장배경 및 REP사업의 효과

1990년대부터 프랑스 사회의 이질화가 심각해지고, 이것이 학교사회에도 반영되었다. 중산층들은 저소득층이 밀집한 ZEP를 기피하기 위해 다양한 방법을 시도하였고, ZEP는 점점 더 저층 밀집 구역으로 전락하였다. 따라서

이러한 낙인효과를 극복하기 위하여 사회의 부정적 인식을 타파할 필요가 있었고, 그를 위해서 기존의 ZEP를 해체 또는 재조정하고 인근의 우량 학교들을 끌어들이어 이미지 고양을 꾀하게 하였다. REP는 이러한 사회적 요청의 산물인데, REP의 목적은 한마디로 REP가 속한 지역사회의 우수거점학교들을 지역사회에 개방하고 연계하여 저층 집중화 현상을 방지하고, 각종 교육기관의 만남의 장이 되게 하는 것이었다. 또한 REP 지역사회의 모든 교육주체를 동원하고 학생들에게는 성공을 위한 학습동기를 부여하도록 하고 있다.

다음의 표는 우리나라의 교육복지투자우선지역 지원사업의 롤모델이 된 영국의 EAZ, EiC사업과 ZEP, REP사업을 비교한 것이다.

<표Ⅱ-3> 영국과 프랑스의 교육특구 사업

구분	영국(EAZ, EiC)	프랑스(ZEP)
설치 배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>경제적 이유로 교육을 제대로 받지 못하고 있거나 과거에 누적된 교육 결손 때문에 사회적으로 불리한 국민들에게 실제적·구체적인 교육기회를 제공하기 위해 실시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>사회적 조건이 열악하여 학생의 교육적 성공에 위협, 장애가 되는 지역에서 교육활동을 강화하여 사회통합을 제고하고, 불리한 계층의 자녀들의 교육 결과를 향상시키기 위함</li> </ul>
지역 선정 기준	<ul style="list-style-type: none"> <li>지역 신청에 따라 교육기술부가 평가               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 지역 필요(지역사회와 학교의 낙후성)</li> <li>- 향후 전략(지역 계획의 효과성)</li> <li>- 실행성(전략 실행 가능성)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>하나의 ZEP는 몇 개의 학교로 구성, 한 학교가 ZEP에 편입 되면 그 학교에 배정받는 학생들의 거주지역이 ZEP</li> <li>선정기준 : 학업상태, 외국 어린이의 취학, 가정의 사회 경제적 지위분포</li> </ul>
설치 현황	<ul style="list-style-type: none"> <li>EAZ는 '98년 도입, 2005년에 종료</li> <li>EiC는 중등학교에 초점을 두고 '99년 도입, 지금은 EiC가 EAZ를 수·통합               <ul style="list-style-type: none"> <li>- '06년 지역교육청의 38%가 EiC에 참여, 중등학교의 37%, 초등학교의 20%가 사업 참여</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ZEP의 확장으로 예외적인 교육특혜가 대중화되어 중산층의 기피현상 발생</li> <li>ZEP의 부정적 이미지 탈피를 위해 기존의 ZEP를 해체, 재조정하고 우량학교를 끌어들이는 REP정책 출발               <ul style="list-style-type: none"> <li>- '05년 현재 초등학교의 13.9%, 중학교의 21.2%가 ZEP/REP 참여</li> </ul> </li> </ul>

구분	영국(EAZ, EiC)	프랑스(ZEP)
사업 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦EAZ의 목표는 지역 내 교육적 불리함을 극복하고 학업성취 수준 향상시키는 것</li> <li>◦EAZ를 통하여 보건, 사회 서비스, 자선사업 추진, 일부 EAZ는 보건 및 노동행정구역과 연계하여 활동</li> <li>◦교수의 질 개선, 학생의 학습 기술 개선, 학생 지원, 가족 지원, 사회적 소외 해소, 기업 및 다른 조직과의 협력 등 수행</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦학교지식에 대한 평등한 접근 기회 보장</li> <li>◦독서 및 언어능력 보장</li> <li>◦문화활동, 스포츠활동, 영상교육 개발</li> <li>◦조기 취학 장려</li> <li>◦성취도검사에 기초한 학습 곤란 학생의 보충지도로 학교실패 예방</li> <li>◦시민정신 함양</li> <li>◦학교와 학부모의 연대 강화</li> <li>◦지역사회와의 연대 강화와 지역 사회에 개방된 학교</li> <li>◦현장 성과를 평가할 수 있는 효과적 도구 제공</li> </ul>
사업 운영 주체	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦EAZ는 Action Forum               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 비영리 법인체</li> <li>- 교육부내에 'EAZ사업 추진팀' 을 구성하고, 교육청 단위에 EAZ Action Forum을 구성하여 추진</li> </ul> </li> <li>◦EiC는 지방교육청(LEA), 학교</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ZEP 책임자(학교장, 지역장학관 또는 지역진로지도센터의 장 중에서 선정)</li> <li>◦ZEP 연계자(초등교원이나 학교장 중에서 선정)</li> <li>◦애니메이터(학교교육활동지원)</li> <li>◦ZEP 집행위원회</li> </ul>
사업 성과	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦다양한 형태의 교육기회 제공을 통해 학습부진아의 자신감 회복과 학습동기 부여, 자부심 고취</li> <li>◦학업성취 향상으로 전국 평균과의 격차 감소</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦교육부가 매년 실시하고 있는 초등학교 3학년, 중학교 1학년 대상 전국학력평가 결과 성적 격차 감소</li> </ul>

자료 : 교육과학기술부(2009). 교육복지투자우선지역 지원사업 학교장 연수 -신규지역학교-. 교육과학기술부. 87.

#### 4) 스웨덴

북유럽의 스칸디나비아 반도에 위치한 스웨덴은 복지국가의 대명사로 알려져 있다. 이러한 명성에 걸맞게 스웨덴의 교육복지정책은 따로 있는 것이 아니라, 교육제도 자체가 교육안전망의 역할을 수행하고 있다고 볼 수 있다.

##### 가. 스웨덴 교육제도의 목표 및 대상

스웨덴 교육의 근본원리는 "모든 사람이 성, 민족, 사회적 배경, 거주지 등에 관계없이 동등한 교육을 받아야만 한다."는 것이다. 이 원리는 스웨덴의 교육제도 전반에 영향을 미치고 있다(한국교육개발원, 2007a).

##### 나. 스웨덴의 취학 전 교육체제

우선 스웨덴의 취학 전 교육체제는 두 가지 목적을 가지고 있다. 첫째, 부모가 양육과 고용 혹은 학업을 동시에 수행할 수 있도록 지원하는 것과 둘째, 아동의 발달과 학습을 지원하는 것이다. 기초교육과 보육, 그리고 돌봄이 실질적으로 통합되어 지원되며, 교육비 상한제를 두어 학부모의 부담을 최소화하고 있다. 특히 부모의 사회경제적 배경이 자녀의 교육에 미치는 영향을 최소화하기 위하여 취학전 교육을 강조하고 있다. 또한 기초자치단체인 꼬문은 1~5세 아동 중 부모가 실직 상태이거나 다른 자녀를 위해 부모 휴가를 받고 있는 상태일 경우 그들의 자녀를 취학 전 학교나 가정보육 프로그램에 참여시켜야 할 책임이 있다. 아동들은 하루에 적어도 3시간은 취학 전 학교나 가정보육 프로그램에 참여할 수 있도록 보장되고 있다. 그리고 부모의 실직여부에 관계없이 모든 4~5세 아동은 연간 적어도 525시간, 하루에 평균 3시간 동안은 취학 전 학교에 무상으로 참여할 수 있다.

#### 다. 스웨덴의 중등학교 교육체제

다음 단계의 중등학교 의무교육은 7세에서 16세까지 9년 동안 지원되는데, 학교교육을 위해 소요되는 모든 비용은 국가에서 지원한다. 또한 학교 외 교육으로서 가정교육, 열린 취학 전 학교, 여가센터, 열린 여가활동센터 등을 통해 별도의 지원을 제공하고 있다. 또한 연령적 조건에 의해 취약계층이 필요로 하는 교육, 고용, 복지 등 다양한 지원을 받을 수 있도록 학교가 아닌, 지역을 중심으로 하는 교육-고용-복지 연계체제로서 교육안전망을 구축하고 있다. 학업성취도에서는 스웨덴의 중등학교에서 9학년 말에 스웨덴어, 영어, 수학 과목에 대한 국가시험에서 '통과'를 받지 못한 학생들은 서면평가를 받게 된다. 의무교육기간 동안 학생과 부모들은 정기적으로 진행 보고서를 받게 되고, 아동의 발달을 논의하기 위한 만남을 갖게 된다. 이러한 만남은 매 학기마다 이루어지며, 교사·학부모·학생이 모두 참여한다(한국교육개발원, 2007:30). 또한 학업과 진로에 관한 지도는 모든 의무학교에서 제공되는데 많은 학교들은 이러한 업무를 위한 특별한 인력을 배치하고 있다.

#### 라. 스웨덴의 지역사회 교육안전망

지역사회에는 학교 교육 외에 아동들이 부족한 부분을 보충할 수 있는 프로그램을 운영하는 시설들이 다양하며, 이러한 시설들은 대부분 국가의 보조를 받는다. 학교교육제도에서 조기에 탈락했거나, 성인이 되어 다시 교육을 받고자 하는 사람들을 위한 교육도 제도적으로 보장하고 있다.

### Ⅲ. 연구방법 및 절차

#### 1. 연구의 전 과정의 흐름

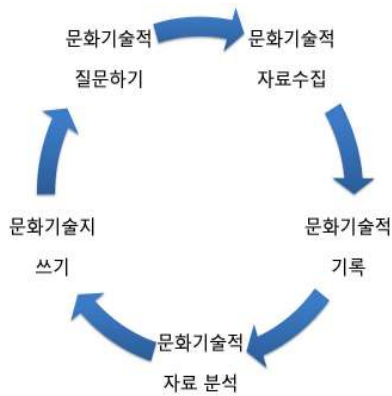
이 연구는 도시지역 저소득층을 대상으로 교육격차를 해소하기 위해 실행되는 교육복지투자우선지역 지원사업의 현장에서의 교육적 의미를 탐색하기 위한 문화기술적 연구이다.

교육복지투자우선지역 지원사업은 교육·문화적 조건이 상대적으로 열악한 도시 저소득층 지역의 아동 및 청소년을 다차원적으로 지원하기 위해서 시작되었다. 이러한 교육복지투자우선지역 지원사업은 2003년 시범사업을 시작으로 현재 7년차에 접어들고 있다. 그간 이 사업에 대한 연구결과와 분석 및 사업평가보고서 등은 이 사업의 성과가 다차원적으로 추정될 수 있음을 보여주었다. 그럼에도 불구하고, 다시 이 사업에 관해서 연구를 하게 된 것은 이 사업을 수행하는 교사와 지역사회전문가의 사업에 대한 인식에 대해 실제적인 이해를 하지 않고서는, 이 사업은 물론 이 사업의 목표인 교육격차의 해소에 이 사업이 어떻게 기여하는지 탐색하기 어렵기 때문이다. 그리고 ‘사업을 수행하는 교사와 지역사회전문가에 대한 실제적인 이해’란 결국 현장에서의 모습과 생각, 그리고 그간의 행적에 대한 이해이므로 이를 위해서는 문화기술적 연구가 주제에 가장 적합하다고 생각된다.

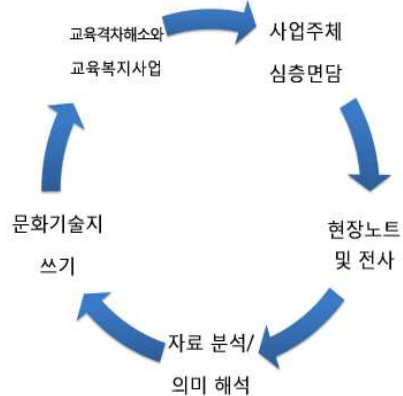
문화기술적 연구의 절차는 여러 가지 방법이 있지만, 이 연구에서는 Spradley의 방법을 따르기로 한다. Spradley는 문화기술적 연구는 일종의 개방형 탐구(Open-ended inquiry)라고 말한다. 문화기술적 연구는 [그림 III-1]과 같이 연구의 과정과 연구의 결과가 본래의 주제와 밀접한 관련을 맺

고 유기적으로 수행되며, 주요 작업은 순환적으로 반복을 통해 진행된다.

제일 먼저 문화기술적 과제를 선정하고, 문화기술적 질문을 하는 것으로 시작된다. 연구의 두 번째는 질문의 답을 찾기 위해 문화기술적 자료를 수집하는 것이다. 일반적인 관찰, 집중관찰 선별관찰, 그리고 면담 등 다양한 기술을 통하여 문화기술적 자료는 수집된다. 그 다음 단계는 수집된 자료를 기록하는 것이다. 사실상 분석의 대부분은 이러한 기록에 크게 의존하며, 문화기술적 기록은 관찰과 분석을 잇는 교량 역할을 한다. 연구의 마지막 단계는 문화기술적 글쓰기이다. 그러나 이것은 대부분 새로운 질문과 더 많은 관찰로 이어진다(Spradley, 2003:36). 따라서 글쓰기는 이 연구 순환의 일부가 되는 것이다.



[그림 III-1] 문화기술적 연구 순환  
 자료 : Spradley J. P.(2003). 문화기술적 면접법. 시그마프레스. 36



[그림 III-2]본 연구의 연구절차

이러한 Spradley의 순환모형에 따라 이 연구에서도 ‘교육격차해소의 방안으로서 교육복지투자우선지역 지원사업’에 관한 문화기술적 질문을 하는 것으로 시작한다. 그 다음으로 실제로 수행하는 사업주체와 심층면담을 진행하여 자료를 수집하며, 이것을 기록하고 분석하여 문화기술적 기록을 한다.

마지막으로 이 기록을 분석하여 문화기술적 연구를 수행하는데, 그 절차는 [그림 Ⅲ-2]와 같다.

특히, 이 연구는 학교에서 직접 사업을 수행했던 수행주체와의 심층면담을 통하여 사업이 전개되는 다양한 양상을 교육적 안목으로 깊이 있게 관찰하고, 그 기술적 자료를 바탕으로 교육격차의 해소 방안으로서의 교육복지투자우선지역 지원사업을 살펴볼 수 있는 단초를 제공할 수 있을 것이다.

## 2. 연구의 대상(표집대상, 기간 및 방법)

교육복지투자우선지역 지원사업은 교육·문화적 조건이 상대적으로 열악한 도시 저소득층 지역의 아동 및 청소년을 다차원적으로 지원하기 위해서 시작되었다. 연구대상은 이러한 교육복지투자우선지역 지원사업을 실시하는 학교에서 실제로 사업을 수행했던, 또는 하고 있는 지역사회전문가와 교사이다. 그 중에서도 이 사업이 시작할 때부터 사업대상으로 지정되었던 학교를 연구대상으로 한다. 2003년 시범사업 때부터 지정되었던 학교는 모두 서울에 있으며, 해당 학교를 포함하여, 2008년, 교육과학기술부 지정 교육복지투자우선지역 지원사업 대상 학교는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 교육 지정 교육복지투자우선지역 지원사업 학교 현황

구분	지역 교육청 (지역수)	학교급별 현황					행정동
		병설(공립) 유치원	사립 유치원	초등학교	중학교	계	
교육 과학 기술 부 지정	북부 (2)	신상계초	고운,두솔, 동화나라, 상원,하늘, 다연,한울	신상계, 용동,청계, 신계,월계, 연지	상계제일, 중계,녹천, 신창,월계	19	상계4동, 중계3,4 동,월계2 ,4동
	강서 (2)	정곡초, 공진초	등현,미래, 배화,신세 기,아람,진 일,해리	공진,염강, 등명,등양, 등원,가양, 방화,정곡, 삼정	공진,경서, 등원,삼정	22	가양1,2, 3동,등촌 3동,방화 2,3동
	동작 (1)	난곡초, 신성초, 신우유		난향,난곡, 원신	난우	7	신림7,10 ,13동
	성북 (1)	미양초	상아,꿈동 산,애육,울 화	미양,삼양, 번동,오현	번동	10	미아1,2 동, 번2,3동
	소계		25		22	11	58

자료 :서울특별시교육청 「2008년 교육복지투자우선지역 지원사업 신규담당자 연수」

자료, p.6

### 1) 표집대상

표집대상은 북부, 강서, 동작, 성북 4군데의 지역 중 4곳이며, 학교급별로는 초등 2곳, 중등 3곳이다. 인터뷰한 대상자는 총 6명으로서 지역사회전문가 3인, 교사 3인이다. 섭외된 교사와 지역사회전문가는 이 사업에 최소 2년 이상 참여했던 분들로서 지역적 안배를 고려하였다.

### 2) 표집기간

표집기간은 2008년 9월 17일부터 2009년 12월 8일 까지이다. 표집기간이 긴 이유는 면담이 일회적으로 이루어지지 않고, 여러 차례에 걸쳐 이루어졌기 때문이다. 이 중 A초등학교에 대해서는 오전수업에 한하여 지역사회전문가와 일정을 동행하며 관찰 및 면담을 실시했다.

### 3) 표집방법

연구대상을 섭외하는 과정은 지역적 안배를 고려하여 이 사업에 참여하는 교사 1인을 중심으로 네트워킹을 통하여 연쇄적으로 이루어졌다. 그러나 결과적으로 연구대상은 교육복지투자우선지역 지원사업 내에서도 상황이 아주 열악한 학교와 비교적 좋은 학교로 구분되었다.

### 3. 연구의 방법

질적연구는 교육학의 대안적 연구방법론으로 점차 폭넓게 수용되고 있으며, 우리나라에도 상당한 연구물들이 나오고 있다(김영천, 2005:8). 그 중에서도 심층면담(in-depth interview)은 질적연구의 대표적인 연구방법 중의 하나이다.

면담은 ‘연구참여자로부터 정보나 의견이나 신념에 대한 자신의 관점을 표현하도록 유도하는 언어적 의사교환’ 또는 ‘목적에 가진 대화’를 뜻한다. 대화가 인간과 사회 세상에 대한 우리의 지각과 해석을 획득하는 가장 효과적이고 기본적인 인간 상호작용의 방식이라는 점을 인정했을 때 대화가 전제된 면담은 참여자들의 관점과 생활세계, 그들의 의식, 주관성, 감정을 이해하기 위한 자연스러우면서도 동시에 목적적인 연구방법이라고 할 수 있다. 또한 자연적으로 일어난 행동을 기록하는 수동적인 방법으로서 관찰법과 비교해 보았을 때 참여자와의 대화를 통하여 그들의 행동을 유발시킨다는 점에서 연구대상에 대한 심층적 정보와 이해를 획득하기 위한 적극적인 연구방법이라 할 수 있다. 특히 관찰이 어려운 상황(지나가 버린 사건들, 기억들, 매우 광범위한 영역, 진입이 어려운 상황, 눈에 보이지 않는 것들 등), 그리고 연구 참여자의 내적 세계를 이해하고 발견하기 위하여 사용될 수 있는 가장 효과적인 연구방법이다(김영천, 2007:311). 이러한 심층인터뷰 방법은 본 연구의 연구대상인 교사와 지역사회전문가의 장기간 경험을 이해하고, 정보를 얻기 위한 적절한 수단이라고 판단된다.

면담의 종류는 첫째, 미리 짜여진 연구자의 범주 내에서 답해야 하기 때문에 피면담자가 가지고 있는 생각이나 의견을 자유롭게 표현할 수 없는 구조

화된 면담, 둘째, 질문 가이드가 사용되지만 연구의 맥락 안에서 자유롭게 면담을 진행하고 스스로 이야기 할 수 있도록 하는 반구조화된 면담, 그리고 연구의 맥락은 있으나 전혀 구조화되지 않은 비구조화된 면담이 있다.

이번 연구에서는 연구의 주제를 개방한 이후, 자유스러운 대화를 나누는 비구조화된 면담이 사용되었다. 교육복지투자우선지역 지원사업에서의 교사와 지역사회전문가의 역할은 광범위하고, 역할이 이루어지는 맥락과 문화도 광범위하기 때문에 개별면담을 통해서 연구문제의 주요 개념적 범주들을 발견하고, 각 범주를 설명할 수 있는 자료가 수집될 수 있도록 해당 부분에 대하여 지속적인 면담을 실시하였다. 이후에도 세부적인 질문을 제시하기 보다는 개방형 또는 반구조화된 질문을 중심으로, 점차 중요한 개념들로 발전해 나가고자 하였다. 면담 대상자들이 되었던 교사 및 지역사회전문가의 인적사항은 다음과 같다.

<표 III-2>면담 교사 및 지역사회전문가에 대한 기본 정보

학교급	직위	성별	사업에의 참여기간
초등학교	교사	여	3년 이상
	교사	여	3년 이상
	지역사회전문가	여	3년 이상
중학교	교사	남	5년
	지역사회전문가	여	2년
	지역사회전문가	여	2년 이상

## IV. 연구결과 분석

본 장에서는 교육복지투자우선지역 지원사업에 대해 교사와 지역사회전문가가 가지는 경험의 의미를 분석하고, 그 결과에 따라 교육격차 해소에 기여하는 측면을 밝힌다.

### 1. 결과 분석의 틀

모든 현상은 특정한 맥락 속에서 존재한다. 그러므로 면담을 통한 연구에 있어서도 대상이 존재하는 맥락을 제시하여, 그 상황을 이해하도록 돕는 것이 옳다. 면담에 응한 교사와 지역사회전문가가 재직하는 학교의 맥락, 상황을 파악하기 위해서 해당 학교의 물리적, 심리적 환경 그리고 결과 분석의 틀을 간략히 다음과 같은 표로 제시한다.

#### 1) 초등학교의 사례

<표 IV-1> 연구대상 초등학교의 특징

특징		주요 특징	
학교	영역		
A	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 경기도 접경 지역</li> <li>· 산을 끼고 있으며, 다세대 주택이 다수</li> <li>· 인근 지역이 저소득층 밀집지역</li> </ul>	
	역할	교사	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교복투 사업 계획 및 진행</li> <li>· 아이들과 가장 1차적으로 접촉하는 존재</li> </ul>
		지전가	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 외부 단체와의 교섭 및 지원 확보</li> <li>· 교내의 대상 아동 파악 및 지원</li> </ul>
효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 기본적인 의,식,주의 확보 및 아동에게 필요한 보호 제공</li> <li>· 교사와 지역사회의 관심을 얻게 된 아동의 발달</li> <li>· 교사로서 '지식'만 가르칠 때보다, 보람을 느낌</li> </ul>		

B	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 서울 부도심에 위치, 빈부 격차가 심함</li> <li>· 환경오염이 심하며, 저소득층은 다세대 주택 및 산동네 거주</li> </ul>
	역할 (교사)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교복투 사업 계획 및 진행</li> <li>· 아이들과 1차적으로 접촉하는 존재</li> </ul>
	효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 아동의 문제 행동의 감소 : 교사로서 수업을 진행하기 수월해지기 때문에 도움이 된다고 생각</li> <li>· 도움이 필요한 아동들에게 도움을 제공해준다는 것을 알기 때문에 아동문제에 접근할 때 예전보다 부담이 적다고 느낌</li> </ul>

## 2) 중학교의 사례

<표 IV-2> 연구대상 중학교의 특징

학교	특징 영역	주요 특징
C	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 경기도와의 접경지역</li> <li>· 구의 경계를 넘어서는 광범위한 저소득층 밀집지역</li> <li>· 최근 고급아파트가 들어와 지역 환경 개선</li> </ul>
	역할 (지전가)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 외부 단체와의 교섭 및 지원 확보</li> <li>· 교내의 대상 아동 파악 및 지원</li> <li>· 좋은 프로그램을 시행하기 위해, 때로는 교사와 대립관계</li> <li>· 교복투 담당교사들의 고충을 알기 때문에, 교사의 복리후생도 염두에 두고 역할을 수행</li> </ul>
	효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교 분위기의 전반적인 발전</li> <li>· 성인과 지역사회의 관심이 직접적으로 전달될 때에 가장 사업의 효과가 큼(멘투맨 사업)</li> <li>· 사제동행 프로그램 및 아침운동 프로그램이 특징적</li> <li>· 주변 대학의 도움이 큰 것이 특징적</li> </ul>

D	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 서울에서 가장 규모가 큰 임대주택 단지 입주 지역</li> <li>· 아동인구 급감으로 인해 학급수 줄어드는 중</li> <li>· 지역사회자원이 적은 지역</li> <li>· 새터민이 다수 거주하고 있음</li> </ul>
	역할 (교사)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업성취도를 높이기 위한 노력을 많이 하였음</li> <li>· 교사들이 부족한 지역사회자원을 채우기 위해 노력함</li> </ul>
	효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 일부 학생들의 학업성취도 향상</li> <li>· 늦은 시간까지 학생들의 안전 확보</li> <li>· 학업성취도를 높이는 프로그램이 특징적</li> <li>· 저소득층 비율이 워낙 높아, 반드시 필요한 의, 식, 주 및 치료에 지원되는 예산 비중 큼</li> </ul>
E	배경	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 경기도 접경 지역</li> <li>· 산을 끼고 있으며, 다세대 주택이 다수</li> <li>· 인근 지역이 저소득층 밀집지역</li> <li>· 평준화 지역으로서 근거리 배정 입학이 원칙이나, 인근 사립 학교와 자주 비교대상이 되며, 학업성취도가 인근 사립중학교에 비해 낮다는 평을 들음</li> </ul>
	역할 (지전가)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 예산 확보하여 상담교사를 따로 두고 있음</li> <li>· 상담실과 교육복지실을 모두 운영</li> </ul>
	효과	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담교사가 있어, 매우 전문적인 상담이 이루어지고 있음</li> <li>· 교육복지실 출입과 관련하여 아이들의 인식이 좋지 않았으나, 지속적인 문화 활동을 통하여 저소득층 아동이 아닌 학생들까지 포용함으로써 문제를 해결함 - 학생 및 학교의 인식을 극복하고 개선하는 것도 사업의 일환으로 인식.</li> <li>· 새로운 건물 신축 및 시설 확보로 학교에 대한 인식을 개선</li> <li>· 상담교사의 활용이 특징적</li> </ul>

## 2. 연구결과 분석

교육복지투자우선지역 지원사업은 저소득층 영·유아 및 아동·청소년의 교육기회·과정·결과에서 나타나는 주요 취약성을 보완하기 위한 다차원(교육, 문화, 복지 등)적 지원사업이다. 이 사업이 저소득층 영·유아 및 아동·청소년의 삶의 질을 제고하는데 직접적인 영향을 미치며, 그 결과가 긍정적이라는 것을 증명하는 양적 연구결과도 있다.

이 연구의 성격이 선행연구와 다소 반복되어도 교육격차해소가 교육문제에 있어 당면한 중요한 문제이므로 양적 연구 이외에도 질적 연구를 통한 분석이 반드시 필요하다. 따라서 본 연구에서는 교육복지투자우선지역 지원사업의 사업주체들의 인식을 중심으로 이 사업이 교육격차 해소에 기여하는 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 밝혀보고자 한다.

### 1) 교육복지투자우선지역 지원사업의 긍정적인 측면

#### 가. 학생 지도의 정당성 확보

면담에 응한 교사 중 2명은 교육복지투자우선지역 지원사업을 통해 학생들의 생활에 개입하여 도움을 주게 된 것에 대해 정당성을 확보한 것으로 여기고 이를 긍정적으로 여기고 있으며, 자신의 직무 만족도에도 역시 긍정적인 영향을 주었음을 밝히고 있다.

<교육자 본연의 역할을 수행했다는 만족감>

먼저 학교랑 차이점 그런거 같아요. 교사의 역할이라 하는 게 교육을 근본적인 의미에서 제대로 하자면 사람을 제대로 자라게 하는 거 사실 그게 교육이잖아요. 원래 교육이라는 뜻이, 어떻게 보면 먼저 학교에서 뭐 줘, 그런 답답한

것들을 느꼈는데, 이제 그런 교육자 본연의 그런 모습이 아닌 교과서를 가르치는 그런 월급쟁이 같은, 그런 역할이 더 주가 되는 그런 부분이 많은 거 같아요. 근데 여기 와서 아무래도 아이들의 삶에 대해 이런저런 얘기하고 또 인간적으로 어떤 연민도 느끼고 한번 바라보는 것들이 제가 볼 때는 원래 교육이라고 하는 원래 의미에 좀 더 가까이 다가가는 게 아닌가 하는 그런 생각도 들어요. 사람으로서의 아이에게 관심을 갖는거(A초등학교 교사).

A초등학교 교사의 이러한 면담 내용은 교사에 대한 사회의 일반적인 기대를 반영하고 있다고 볼 수 있다. 일반적인 기대란 한국의 교사는 여타 직업에 비해 높은 도덕적 수준을 요구받으며, 단순한 지식 전달자 이상으로 아동·청소년에게 심리적·인격적 도움을 주는 존재여야 한다는 것이다. A초등학교 교사는 교육복지투자우선지역 지원사업을 통해 이러한 교사에 대한 사회적 기대와 자신이 실제로 수행한 역할이 일치할 수 있었다는 것을 밝히며, 학생들에게 도움을 줄 수 있었다는 점에서 만족감을 느끼고 있었다.

그러나 교육복지투자우선지역 지원사업을 하지 않는 학교에서는 이러한 교사에 대한 기대와는 달리 단순한 지식전달자로서의 측면이 강조되고 있다. 인간적인 지원보다 학업성취도에 치중하는 최근의 학교 현실은 교사에게 좌절감을 줄 수 있다. 다음에 제시하는 B교사의 면담내용과 같이 눈에 보이는 현실에 아무런 영향력을 줄 수 없는 것에서 오는 무력감은 상당한 직무불만족의 요인이 되며, 심지어는 교사로서의 적성에 대한 고민에 이르게 하고 있다.

#### <교사의 직무만족도 향상>

음. 그러니까 이 사업을 하기 전에는 아이들한테 어떤 문제점이 있어도 내가 아는 선에서만 해결을 해야 하니까, 개인적으로 음. 뭐라 그럴까 좌절감 같은

것이 컸어요. 재가 지금 문제가 있다는 건 눈에 뵈히 보이는데, 어떻게 도와줘야 할지는 모르겠고. 상담을 해보면 마음만 상하더라고요. 들어봤자 도와줄 방도가 없으니까. 음. 내가 돈을 주겠어요, 애 아빠한테 맞는다고 애를 그 집에서 꺼내오겠어요, 아니면 공부할 환경이 아니라고 해서 학교에 남겨놓고 공부를 시키겠어요. 아무것도 해결해 줄 게 없죠. '내가 다 큰 성인이고, 땀에는 애들 가르치는 교사인데 이렇게 해결해 줄 게 없나.' 그런 생각이 드니까, '교사라는 직업이 나한테 맞는 건가?'하는 생각도 많이 했죠. (중략) 이 사업에서는 그런 거 하라고 하니까. (웃음) 내가 못해줘도 상담실 보내고, 돈 없어도 어떻게든 뭐 하나라도 챙겨줄게 생기고, 그러니까 어른으로서 도와주지 못했던 미안함 같은 게, 마음의 짐 같은 게 좀 사라지고, 좀 예전보다는 웃죠(B초등학교 교사).

이러한 면담 결과와 같이 B초등학교 교사는 A초등학교 교사와 마찬가지로 학생의 삶에 개입하여 그들의 삶에 직접적 도움을 주는 것을 교사로서의 소임이자, 교육의 본질, 성인으로서의 역할로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다.

교육복지투자우선지역 지원사업은 바로 이러한 지점에서 교사를 단순한 지식 전달자 이상으로, 교사에 대한 기대에 부응하게 할 수 있는 기회와 정당성을 제공했다고 볼 수 있다. 이러한 심리적 정당성을 바탕으로 교사가 학생의 삶에 개입하게 함으로서, 보다 수월하게 교사와 학생 간에 긍정적인 관계가 형성되게 하고 있고, 이러한 관계는 학교생활의 전반에 영향을 줄 것이라는 것은 당연한 사실이다.

#### 나. 사회적 자본의 형성

앞서 살펴본 내용과 같이 교사가 아동·청소년의 삶에 직접적으로 개입할 기회를 주고, 교사와 학생 간의 긍정적인 관계의 형성이 이루어지도록 돕는

것은 교육복지투자우선지역 지원사업의 큰 성과이다. 학생의 입장에서 볼 때, 이러한 교사와 지역사회전문가와와의 적극적인 관계 형성은 학교에서의 사회적 자본이 형성된 것으로 볼 수 있다. Bourdieu는 사회적 자본을 ‘상호 면식 또는 인식이 어느 정도 제도화된 관계의 네트워크의 지속적인 형태를 소유함으로써 획득되는 실재적이거나 잠재적인 자원의 결합체’라고 정의한다. 이 정의는 사회적 자본이 다음의 두 가지 요소로 구성되어 있음을 보여준다. 첫째는 다른 동료들이 소유한 자원에 접근을 가능하게 하는 사회적 관계이며, 둘째는 그 자원의 양과 질이다(이재훈 외, 2007:178). 학생에게 교사와 지역사회전문가는 또 다른 자원에 접근할 수 있게 하는 최초의 단추이자, 열린 문이 될 수 있다. 특히 교사는 학생이 부모 이외에 공식적, 강제적으로 만나는 거의 유일한 성인이 될 수 있기 때문에 교사-학생과의 관계 형성은 특히 저학년일수록 매우 중요하다. 즉 교사에게 학생의 삶에 개입할 기회를 주는 것은 사회가 아동의 삶을 직접적으로 들여다 볼 기회를 얻는 것과 같다. 다음의 면담 내용에는 교사와 지역사회전문가가 적극적으로 학생들의 삶에 개입하는 과정이 나타나 있다.

<아동·청소년에 대한 구체적인 관심>

근데 여기는 교육복지 사업을 해거 그런지 아이들에 상황에 대해서 더 구체적으로 관심을 가지고 얘기를 하게 되는거 같아요. 평가하고 끝나 버리는 게 아니라, ‘이렇게 도와줄 수 있다’라고 하는 글들이 있어서 그런거 같아요. 긍정적이죠(A초등학교 교사).

<개별적인 상황에 따른 도움을 모색>

근데 여기서만 얘기를 하시는 게 아니라 지역사회전문가한테 의뢰를 하세요. 이러이러한 애가 있는데 한번 가줘라, 상황 좀 봐줘라. 내가 가면 그 집에 대해

서는 권력일 수도 있고, 오해를 일으킬 수도 있으니 갔다 와서 상황보고 하고, 그 답에 지역사회 자원은 연계를 하잖아요. 그러면 그냥 자연스럽게 그 안에서 또 아이들 얘기 하세요(A초등학교 지역사회전문가).

이러한 면담 내용을 볼 때, 교사와 지역사회전문가는 아동·청소년의 상황에 더 구체적으로 개입하게 된다는 것을 알 수 있다. 이러한 사회적 자본은 문화적, 경제적 자본과는 달리 독립적으로 학업성취도에 영향을 줄 수 있음이 다양한 연구결과를 통해 밝혀진 바 있다. 따라서 교사와 학생 간에 사회적 자본이 형성된다는 것은 이 사업이 학생들의 삶의 질을 제고할 뿐만 아니라, 학업성취도에 긍정적인 영향을 줄 기회를 준다는 것을 알 수 있으며, 이러한 사실은 양적인 연구결과에서도 증명된 바 있다. 따라서 교육복지투자우선지역 지원사업은 학생들에게 사회적 자본의 획득과 관계 향상의 발판을 제공한다고 볼 수 있으며 학업성취도 뿐만 아니라 양적인 평가로 측정할 수 없는 학생의 삶의 질 향상에 영향을 미친다고 판단할 수 있다. 이러한 점은 교육복지투자우선지역 지원사업이 '저소득층 아동·청소년의 삶의 질 향상'이라는 목적을 달성했다는 것을 의미하며, 교육격차해소에도 긍정적인 영향을 주었다고 볼 수 있다.

#### **다. 삶의 질 전체를 아우르는 돌봄의 기능**

교육복지투자우선지역 지원사업의 사업주체인 교사와 지역사회 전문가들은 이 사업의 전체적인 흐름과 지역과의 연계, 프로그램의 구축 및 실행을 담당하고 있다. 따라서 이들은 어떠한 프로그램이 얼마나 효과를 내는지 가장 잘 알고 있다. 인터뷰한 모든 교사와 지역사회전문가들이 공통적으로 가장 효과적이라고 말한 프로그램은 특정한 한, 두 가지의 독립된 것이 아니라, 이 사업이 가진 돌봄의 기능이었다.

<결과로 나타나는 심리·정서적인 효과>

이 사업을 1, 2년 했다고 해서 확 결과가 좋은 것만 나타나고, 이런 것만은 아닌 것 같아요. 그러나 눈에는 안보이지만 돌봄을 받았다는 것에 대한 그런 아이의 마음에 새겨지는 것들, 그런건 있지 않나 싶어요. 예, 눈에는 안보이지만 (A초등학교, 지역사회전문가).

<학생 개개인에게 적절한 대응이 효과적>

그래서 병원에 보내서 좀 검사도 받게 하고, 엄마를 불러서 얘기도 하고 그러더니, 방학 지나고 오니까 친구들 안 때리더라고요. 그리고 나니까 수업하는 것도 편하고, 애를 이해하게 되니까 다독거릴 때도 말이 더 부드럽게 나가게 되고. 생각해보니 제가 개한테 잘 대해주니까 애들도 개를 털 무시하는 것 같고. 개도 학교생활이 아마 더 좋아졌겠죠. 굳이 프로그램이 아니라 그렇게 할 수 있는 시스템이 학교에 있다는 게 좋은 거죠(B초등학교, 교사).

<학습, 상담에 있어서 가장 효과적인 방법은 1:1 지도>

멘토링. 전에 이야기한 영어 같은 거요. 멘투멘으로 붙여주는 게 제일 낫아요. 아무래도 상담 같은 경우도 일대일상담이 제일 괜찮고요. (중략) '사제동행'이라고 해서 선생님들이 각 반의 문제아들 학년별로 10명씩 해서 아침마다 체육, 댄스 이런 것 가르친 것도 좋고요. (중략) 애들은 관심이 필요한 거니까. 애들이 정신 차리더라고요. 일단 결석률이 낮아지고, 유급률이 낮아지고(C중학교, 지역사회전문가).

<학습에서 가장 효과적인 방법은 1:1 과외식 지도>

제가 학습부문에서는 성공을 했다고 자부할 수 있어요. (중략) 1:1 내지는 1:2 정도로. 결국엔 1:1로 하시더라고요. 과외식이죠. 학습을 하지 않는다면 정서, 문화체험 멘토링을 나가죠. 선생님들한테는 유대관계, 애들한테는 교사들의 지지로 인한 자긍심을 키운다던가, 힘이 난다든가 자기가 어려운 일이 있을 때

뭔가 의지할 수 있다고 하는 것은 학교에 부적응 사례를 없앨 수 있는 좋은 사례죠(D중학교, 교사).

< 학생의 요구에 맞춘 프로그램이 가장 효과적 >

우선은 프로그램으로 접근하면 어렵고요. 전체적인 걸로 봐야하는데 (중략) 아이들의 형편이 어떤지 상황과약을 하고, 그 아이가 가지고 있는 문제에 대해 프로그램을 연결시켜주고 집중을 하죠(E중학교, 지역사회전문가).

이와 같이 면담에 응한 모든 교사와 지역사회전문가가 눈에 보이는 평가에는 반영되지 않지만 개별적인 관심과 지속적인 돌봄에 의해 학생들이 변한다고 한다. 특히 B교사는 단정적으로 특정한 프로그램이 아니라 관심과 돌봄이 있는 시스템이 학생에게 도움이 되었음을 지적한다. 또한 면담에 응한 모든 교사와 지역사회전문가가 눈빛과 분위기의 변화를 가장 효과적인 점으로 지정한 것은 이것이 학교 전체가 변하는 핵심적인 시작점이기 때문이다. 학생 개개인의 변화는 학급의 변화를, 학급의 변화는 학교 전체의 변화를 이끌어 낸다는 것은 굳이 설명하지 않아도 당연한 것이며 B교사가 문제 학생을 대하는 태도가 바뀌자, 학급의 급우들도 해당 학생을 대하는 태도가 바뀌었다는 점은 이러한 변화의 연속선을 보여주는 사례라고 할 수 있다. 또한 이러한 면담결과는 교육격차의 원인으로 학교내적인 요인으로 지목된 교사-학생의 상호작용, 즉 피그말리온 효과가 실제로 가능함을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

이와 같은 결과를 통해서 볼 때, 교육복지투자우선지역 지원사업이 학생들의 삶의 질 향상을 위해서 가장 주안점을 두어야 할 분야는 지속적인 상담과 심리적 도움, 학습에서의 개별적인 지도라고 할 수 있으며 일회적인 문화체험이나, 낙인효과로 인해 학생들이 기피하게 되는 보여주기용 프로그램

은 학생들에게 큰 도움이 되지 않을 것이라는 것을 반드시 참고해야 할 것이다.

## 2) 교육복지투자우선지역 지원사업의 부정적 측면

선행연구의 결과, 그리고 앞서 살펴본 바와 같이 교육복지투자우선지역 지원사업은 교육격차 해소를 위해 아동·청소년에게 반드시 필요한 사업이라는 것을 알 수 있다. 그러나 이 사업이 앞으로 더욱 발전하기 위해서는 지역사회의 부정적인 인식과 부족한 자원의 충원, 그리고 교사와 지역사회전문가에 대한 배려가 필요하다.

### 가. 교육복지투자우선지역 지원사업 학교에 대한 낙인과 지역사회와 연계 협력 필요

저소득층을 위한 교육복지정책이라고 할 수 있는 교육복지투자우선지역 지원사업이 당면한 큰 문제는 '낙인효과'이다. 교육복지투자우선지역 지원사업을 하는 학교라는 것만 알려져도, 지역사회에서 해당학교에 자녀를 보내지 않으려는 중산층의 줄다리기가 나타난다. 또한 사업의 수혜를 받는 학생들도 스스로 낙인감에 의해 위축되는 경향이 있고, 그러한 아이들을 향하여 왕따현상이 일어나기도 한다.

#### <입학배정에 있어서 중산층과 저소득층과의 분리 현상>

근처에 T초등학교도 있는데, 아무래도 T초등학교나 그쪽은 아파트 단지였는데, 아파트 단지 사람들은 (초등학교 입학 배정시) ■동은 T학교 가고, ●동은 여기로 오고 그런 얘기(가) 많았는데, 이렇게 우물쭈물 해가지고는 아파트 단지는 전체적으로 (T학교로) 넘어가고, 여기 못사는 애들은 우리학교로 그렇게 결정되더라고요(A초등학교, 교사).

### <지역사회 구성원들에 의한 낙인효과>

아줌마들 소문이 세잖아. 누구네 집에 갔더니 어찌고 그러면서. 그러니 뭐, 스프리스<sup>2)</sup>에서 그런거 해요. 연말에. 거기서 스키복을 받아와서 가져다주고, 라면도 한 박스씩 주고. (12월) 24일 날 산타 했어. 근데 활성화를 안시킨게 아줌마들 소문 때문에(C중학교, 지역사회전문가).

### <사업대상 아이들에 대한 집단 따돌림현상 및 무시>

그리고 이런 게 소문이 나면 애들끼리 왕따를 시켜요. 처음에는 상황이 안 좋아서 (사업에 참여)하는데, 이게 몇 년이 되니까 이거 좋은 점을 알고 괜찮은 상태가 되었는데 계속 수혜를 받는 사람도 있어서 가려내야 하니까. 우리는 나중에 S대 애들이 와서 멘토링을 해줬거든요. 자원봉사로 동아리가 와서 조직을 해서 만들었는데, 학교에서 너무 인기가 높은 거야. 그래서 일반 애들이 하겠다고 난리를 치는 거야. 그렇다고 그걸 대놓고 얘기 못하니까, 이걸 숨겼어. 이거 너네는 돈 주고 하는 거라고, 다른 일반 애들한테는 자리가 다 차서 그랬는데. 한 명이 말한 거야. '저거 돈 못 벌고 찌질한 애들이 하는 거다'라고(C중학교, 지역사회전문가).

### <사업대상 아이들의 낮은 자존감>

초기에는 교육복지사업을 하게 되면 대상자 아이들이 참여를 잘 안했어요. 그런 낙인감. 그런 게 심하고 또 하나는 아이들을 동기유발 시키는 게 별로 없었죠. 나중에 프로그램에 참여율이 높아진다고 하는 것들이 저소득층 가정 아이들이 가지고 있는 생각들 중 하나가, 은연중에 토대가 되고 있는 것이 교육복지로서 국가로부터 지원받는 것, 공짜라고 하는 것이 거지근성이라는 말도 굉장히 많이 나왔는데, 아이들이 공짜로 받는다고 보다는 권리로서 당연히 받을 수 있다는 생각을 많이 심어주고(D중학교, 교사).

2) 스프리스(SPRIS)는 1996년에 발표된 국내 스포츠웨어, 신발 유통 브랜드이면서 스프리스 브랜드를 자체 운영하는 금강제화의 계열사이다. 스프리스는 연말 자선사업의 일환으로 저소득층 아동들에게 스프리스 브랜드 스포츠웨어와 신발을 제공한 바 있다.

이와 같은 지역사회의 냉담한 반응은 교육복지투자우선지역 지원사업이 본래의 목적을 달성하지 못하고, 오히려 지역사회에서 저소득층이 더욱 외면 받게 하고 있어 지역사회와의 연계와 협력 부분에서 더욱 많은 노력이 필요하다고 보인다. 또한 저소득층에 대한 지원은 국민에 대한 국가의 의무이며, 이러한 사회복지제도가 우리 사회를 더욱 살기 좋은 국가로 만든다는 사실을 잘 알 수 있도록 지속적인 교육과 설득이 필요하다.

#### 나. 부족한 지역사회자원과 지역 연계

교육복지투자우선지역 지원사업에서 제공되는 프로그램의 많은 부분은 학교 밖의 전문가의 도움이 필요한 것들이다. 반드시 전문가가 개입해야하는 프로그램이 아니라고 하더라도, 제한된 예산과 한정된 인력에 의해 사업이 이루어지는 만큼 외부의 도움은 이 사업이 본래의 목적을 달성하는 데 큰 도움이 된다. 그러나 이 면담에 응한 모든 교사와 지역사회전문가는 그러한 도움들이 부족하다는 점을 토로하고 있다.

##### <지역사회의 심리·정서부문의 자원 부족>

상담심리센터, 그런거? 치료센터. 우리 애들은 좀 심각한 애들 많은데 물리치료, 노래치료, 미술치료 이런 것 좀 학교 안에서 세팅 해나가는 건, 나는 그건 욕심이라고 생각해요. 전문적인 기관에 가서 해야 하는데 좀 가까운데 그런거 있어서 애들이 놀고, 스트레스 풀고, 놀이치료센터 그런거 있었으면 좋겠어요. 정신복원쪽이 굉장히 심각한 것 같아요(A초등학교, 지역사회전문가).

##### <지역사회의 문화자원 편재 및 부족>

근데 진짜 자원이 부족하다고 생각을 많이 해요. 마포구 이런데 가니까 그런데는 문화운동이 굉장히 힘 있게 일어나잖아요? 이런 문화단체가 우리 동네에

하나 있었으면, 우리 동네에 학교 끝나고 갈데없는 애들 짝 흡수해서 문화 활동, 문화 동아리 만들어 내면은 그거 빠져서 자기 하고 싶은 일 하면 얼마나 잘 할 텐데. 근데 그런 문화적인 부분은 (지역에) 거의 없어요. 우리는 정말 위기개입 수준에, 위기 개입 수준이에요. 비 막을 곳을 겨우 놔주는 수준(A초등학교, 교사)?

#### <대규모 문화 운동의 부재>

‘엘 시스테마’<sup>3)</sup>라고 아세요? 음악을 통해서 음. 이제 청소년들한테 희망을 주고, 학교를 즐겁게 하고 그런건데요. 그런거 학교 혼자 할 수 있는 게 아니거든요. 물론 학교에서 애들한테 이거저거 해주는 것도 중요한데, 혼자 못하고 같이 해야 하는 것은 같이 해야 하잖아요. 근데 그런걸 하는 데가 없어요(B초등학교, 교사).

#### <학교의 수요에 미치지 못하는 지역사회자원>

워낙 학교들이 지역사회에 대한 관심이 높아져서 외부 지역기관이 (학교의) 수요를 감당해내지 못하고 있는 상황이라는 생각이 들고. (중략) 지역 내에는 청소년들의 활동을 같이 해결해줘야 한다고 생각을 해요. 공간만 있으면 청소년문화광장 같은 곳이 오픈되고 거기를 '누군가 계속 상주만 해준다면' 하는 그런거에 대한 아쉬움이 있는 거죠.(D중학교, 교사)

#### <사회적 안전망의 부재>

내가 생각하는 지역기관들의 역할은 (학생을) 3시 30분까지는 학교에서 맡고 있다. 3시 반이 지나면 대상자 아이들은 집으로 가는 것이 아니고 지역으로 가

3) 엘 시스테마(El Sistema)는 국가 지원을 받는 베네수엘라의 음악 교육 재단. 정식 명칭은 베네수엘라 국립 청년 및 유소년 오케스트라 시스템 육성재단(Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, FESNOJIV).. 1975년 베네수엘라 경제학자 호네 안토니오 아브레우는 음악을 위한 사회 행동을 조직, 감독. 102개 청년 오케스트라와 55개 유소년 오케스트라로 구성된 네트워크(인원수로는 약 100,000명에 이른다)로서 아이들을 가르치고 재활하고 범죄 행위를 예방하여 아이들을 보호하기 위해 음악을 이용하는 것을 목적으로 함.

는 거야. 집에 가면 아무도 없으니까 (집으로) 안가. 지역이란 말은 멋있는 말이고 우리 흔히 쓰는 말로 동네로 가는 거죠. 그러면 그 동네에서 그들을 케어해줄 프로그램이 전혀 없다는 거야. 지역연계라고 하는 것이 궁극적으로 네트워크를 형성해내서 뭔가 지역을 변화시키고 지역의 청소년들을 담아낼 수 있는 그물이 쳐져있어야 할 거 아니야(D중학교 교사).

#### <일상적인 지역사회의 복지시설 부족>

전문적인 것도 중요하지만, 일상적인 게 더 중요한 것 같아요. 전문적인 것도 그렇지만 가정을 대신할 수 있는 일상성을 가진 대안이 필요한 것 같아요. (지역에) 기본적인 것들 지역아동센터든 공부방이든 그런 것들이 좀 있는데, 그러니까 그렇게 갈 수 있는 게 있는데, 문제는 위기관리에 약하다는 게 참 문제인 것 같아요(E중학교, 지역사회전문가).

교육복지투자우선지역 지원사업의 당초 목표는 학교가 중심이 되어 지역사회의 자원과 연계하여 교육복지 대상을 발굴, 지원하는 추진체제를 구축하여 도시 저소득층 지역의 교육·문화·복지 수준을 총체적으로 제고하고 동지역의 유아 및 학생의 실질적 교육기회를 보장하는 것에 있었다. 그러나 학교와 지역사회가 노력에도 불구하고, 큰 틀에 있어서 우리 사회에는 사회적 안전망이 만들어지지 못했다고 볼 수 있다.

D중학교 교사와의 면담내용에서 볼 수 있듯이, 학교에 학생이 있는 시간은 한정되어 있고 동네로 간 아이들이 방치되어 있다는 점에서 이 사업의 한계가 드러난다. E지전가도 마찬가지로 일상성을 가진 대안의 부재에 대해서 이야기하고 있다.

이 사업을 통해 방과 후 교실 및 야간 보호 교실, 건강 검진 및 치료 등 실질적인 삶의 질을 보장하기 위한 노력과 교육적 취약성을 해결하기 위한 노력이 전개되고 있지만, 그것은 어디까지나 아동이 학교 안에 있을 때의

이야기일 뿐이다. 물론 학교가 학생의 24시간, 일거수일투족을 모두 관리하고, 지원해줄 수 없지만, 방과 후에 방치된 바로 그 시간이 학생의 삶을 결정하는 데 큰 부분을 차지한다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 따라서 지역사회에 사회적 안전망이 필요하고, 이것이 학교에서의 보호와 지원이 연결되어야 한다는 점이 분명히 드러난다.

이러한 점에서 우리 사회에는 지역사회 전체가 지역민의 실제적 학습기회의 확충과 학습활성화를 주된 목적으로 하는 커뮤니티로 발전되어가는 평생교육에서의 학습도시 개념이 도입되어야 할 것으로 보인다(한승희, 2007:277~283). 여기서 말하는 학습이란 단지 학업성취도를 위한 그 무엇이 아니라, 인간의 삶의 목적을 찾고, 자아를 실현하기 위해서 경주하는 과정이라고 본다. 지역사회 전체가 아동이 삶의 목적을 찾고, 자아를 실현하는 것을 돕는 거대한 틀을 형성하고 있다면, 그래서 교문 밖을 나선 때에도 저소득층 아동들이 아무것도 하지 않을 자유 앞에서 방황하지 않고, 자신들만의 인생을 찾아 나설 수 있게 한다면, 교육복지투자우선지역 지원사업은 그러한 노력들 중에 밑바탕을 이루는 동시에 본래의 목적 달성에 한걸음 다가갈 수 있을 것이다.

## V. 결론 및 논의

교육복지투자우선지역 지원사업이 교육격차 해소에 미치는 영향과 사업에 참여한 교사와 지역사회전문가들의 인식을 통한 지원사업의 교육적 의의를 조사한 본 연구의 결론은 다음과 같다.

### 1. 결론 및 논의

최근 우리나라에서 나타나는 양극화 현상은 그 어느 때보다도 심각한 사회 문제로 제기되고 있다. 그 중에서도 경제적 양극화가 대물림되어 교육격차로 나타나는 것은 우리 사회가 배타적이며 구조적인 불평등 사회로 전락할 수 있음을 보여준다. 따라서 이러한 교육 격차를 해소하는 것은 사회 양극화 극복을 위해서도 매우 중요하다. 이러한 사회적 요구에 따라 정부는 교육격차를 해소하기 위하여 교육복지투자우선지역 지원사업을 실시하였다. 이 사업의 규모가 크고, 그 내용이 사회적으로 반드시 필요했기 때문에 이 사업에 거는 사회적 기대 또한 컸다. 이 사업이 7년째 접어들고, 현재에는 교육복지라는 삶의 질 향상보다, 학업성취도에 더 중점을 둔 사업으로 그 방향이 다소 수정되었지만 많은 연구를 통하여 이 사업이 교육격차 해소에 기여했음이 증명되었다.

본 연구는 이러한 선행연구에 바탕을 두고 교육복지투자우선지역 지원사업의 현장에서 일어나는 경험들이 교육격차 해소에 미치는 영향을 구체적으로 살피는데 중점을 두고 이루어졌다. 연구 결과 첫째, 교육복지투자우선지역 지원사업은 교사에게는 학생의 삶에 개입할 수 있는 정당성을 부여하고, 각종 자원을 사용할 수 있는 자율성을 통해 학생의 삶에 구체적으로 접근하며, 특히 전체로서의 학생이 아니라 개인으로서의 학생과의 관계를 형성하

여 총체적인 관점에서 개인에게 나타나는 교육격차 해소를 지원한다는 점을 알 수 있었다.

둘째, 이러한 관계에서 나타나는 돌봄과 관심은 보살핌을 받기 어려운 저소득층 학생들에게 매우 중요한 발달의 공간이나, 정서적인 안정을 경험하는 기회가 된다. 또한 이러한 관계는 일종의 사회적 자본으로서 학생의 삶에 또 다른 기회를 부여하는 시작점이 된다는 점에서 다른 교육복지정책들의 밑바탕이 되는 핵심적인 사업이라는 점을 확인할 수 있었다. 다시 말하면, 이 사업이 교육격차에 해소하는 부분은 교사와 지역사회전문가의 정서적인 지원과 각종 프로그램들이 저소득층 아동·청소년의 삶 전반에 영향을 미치기 때문이며, 아동·청소년의 삶이 변하기 때문에 학업성취도에도 영향이 있다고 보아야 하겠다. 그러나 최근 이 사업이 학업성취도를 중심으로 움직이는 경향을 보이고 있는데, 이러한 변화는 미국의 NCLB법안에서와 같이 문제의 원인이 되는 부분을 건드리지 않고, 학업성취 결과에 있어서만 절대적인 기준을 강요하는 우를 범할 수도 있다는 것을 분명히 고려해야 한다.

셋째, 지역사회의 낙인효과와 냉담한 반응은 이 사업을 이용해야 할 저소득층 학생들의 참여도를 저하 시킬 뿐만 아니라, 가능성 있는 사업들도 좌절하게 하는 강력한 사회적 압력으로 작용한다는 점이 교육복지투자우선지역 지원사업이 넘어야 할 장애물이라는 것을 알 수 있었다. 본격적으로 연구를 시작하기 전에는 이 사업의 교육적 의미와 구체적인 맥락을 이해하기 위해서 학생과의 면담 또는 설문조사도 기획한 바 있었지만, 모든 학교에서 한결같이 ‘짚은 설문과 면담으로 학생들이 지쳐있으며, 학생이 사업의 대상임을 자주 확인시키게 되어 정서적인 부담 및 악영향이 크다.’ 는 이유로 거절했다. 학생들에게 미치는 낙인효과와 영향이 어느 정도인지 미루어 짐작할 수 있었다.

마지막으로 부족한 지역사회의 자원은 교사와 지역사회전문가의 활동영역을 축소시키는 가장 근본적인 원인이 된다. 가용할 자원이 없다는 것은 학생들이 교사와 지역사회전문가라는 강력한 사회적 자본을 확보하고 있음에도 불구하고 그 이상의 발전이 없게 하는 이유이다. 그리고 지역사회 자원의 부족은 학교를 넘어서는, 학교와 함께하는 사회적 안전망이 없다는 것을 의미한다. 결국 학교에서 아무리 이러한 사업을 통하여 교육격차를 해소하려 한다고 해도, 교문을 나서는 순간 교육격차 해소를 위한 노력들은 다음날 아침에 등교하는 순간까지 최소한 정지되며, 어쩌면 퇴보하여 학생이 어제 아침과 같은 모습으로 등교하게 하는 원인이 될 것이다.

## 2. 제언

교육복지투자우선지역 지원사업에 참여하는 교사와 지역사회전문가와의 면담결과에서 나타난 것과 같이 이 사업은 긍정적인 의의와 부정적인 측면 모두 가지고 있다. 교육복지투자우선지역 지원사업이 앞으로 더욱 활성화되기 위해 긍정적인 부분은 더욱 발전시키고, 부정적인 측면에서는 문제점을 개선하기 위한 노력이 필요하다. 본 연구의 결과 관련조처로 다음과 같은 제언을 제시해보자 한다.

첫째, 교육복지투자우선지역 지원사업은 선행연구인 만족도 연구와 본 연구의 면담결과를 바탕으로 분석할 때에, 특정한 프로그램 중심이라기보다는 교사와 지역사회전문가를 중심으로 움직이는 인력중심의 프로그램이라는 면에 주목할 필요가 있다. 그들이 바로 학생의 상황을 파악하고, 그에 적합한 프로그램을 연계해주며, 그 과정에서 지속적인 관심과 정서적인 관계 맺음을 통해 사업이 이어지게 하는 그 핵심고리이기 때문이다. 따라서 교사와

지역사회전문가에게 더 많은 자율성을 부여하는 한편, 그들이 필요로 하는 연수와 교육을 통해 그들의 능력을 더 발휘할 수 있도록 지원하는 제도적 장치를 마련하여 이 사업이 더욱 발전할 수 있도록 지원해야 한다.

둘째, 앞서 밝힌 바와 같이 사업에 참여하는 것 자체가 교사들에게 학생들과의 관계 증진에 있어서 심리적 인센티브가 된다는 점을 반드시 알려야 한다. 2007년에 실시된 교육복지투자우선지역 지원사업 만족도 조사에서도 역시 사업에 참여한 교사가 참여하지 않은 교사보다 이 사업에 대한 만족도가 높았다는 점도 참고할 수 있다. 이 사업이 실제로 교사에게 경제적인 인센티브를 거의 주지 않는다는 것과 업무량이 늘어난다는 것이 현실임에도 불구하고, 사업참여 교사의 사업만족도가 더 높다는 것은 특히 주목할 만한 것이며, 이러한 만족도의 바탕은 학생지도에 대한 정당성 부여와 직무만족도의 향상이라고 해석할 수 있겠다. 따라서 이 사업에 대한 교사의 참여도를 높이기 위해서는 경제적인 인센티브도 필요하겠지만, 교사의 직무만족도에 심리적인 도움이 된다는 사실을 홍보하는 노력이 필요하다.

셋째, 교육복지투자우선지역 지원사업이 가지는 지역사회의 낙인효과는 학습도시라는 대안을 통해 해결할 수 있다. 우리 사회 전체가 아동이 삶의 목적을 찾고, 자아를 실현하는 것을 돕는 거대한 틀을 형성하고 있다면, 그래서 이러한 사업을 하는 것 자체가 특별하지 않다면 낙인효과 또한 사라질 수 있을 것이다.

또한 프랑스의 사례에서와 같이 우수거점 또는 우수한 지역사회자원과의 연계 활성화를 통해 낙인효과에서 벗어나는 노력이 있어야 할 것이다. 그 뿐만 아니라 학교 내에서도 사업의 대상을 일반학생을 포함하여, 가난한 학생들이 남아서 하는 프로그램이라는 인식이 불식되도록 조정해야 한다.

넷째, 아동·청소년의 삶을 보호하는 사회적 안전망은 학교의 노력만으로 만들어지는 것이 아니다. 오랜 기간 교육복지투자우선지역 지원사업에 참여했던 교사와 지역사회전문가가 지역사회 자원의 부족에 대해서 강조하는 것은, 학교에서의 교육과 돌봄이 결국은 가정과 지역사회라는 바탕 위에서 이루어져야 하기 때문이다. 학교에서만 노력만으로는 부족하다는 것이다. 강제로 '가정'의 문을 열고 그들의 사생활에 개입하여, 교육과 돌봄에 대해 강제 할 수는 없지만, 적어도 지역사회가 그러한 격차를 해소할 수 있도록 노력하는 것은 우리 헌법이 보장하고 있는 동등한 기회를 보장하는 적절한 방안이 될 수 있으리라고 생각한다.

사회 양극화, 가정 해체, 공교육의 붕괴 등 아동을 둘러싼 부정적인 사회적 환경 속에서 이들이 인간으로서 존엄성을 유지하고, 삶을 영위할 수 있게 하기 위해서는 이들에게 자신의 재능을 발견하고, 계발할 수 있는 기회를 주는 것과 그들의 나이에 필요한 정서적, 경제적 안정을 제공하는 것이다. 이를 위해 교육복지투자우선지역 지원사업을 위해 활동하는 교사와 지역사회전문가의 전문성을 존중하고, 이러한 학교에서의 노력을 사회적인 안전망으로 발전시킨다면 이 사업은 교육격차 해소에 더욱 긍정적인 효과를 보일 수 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 곽삼근(2000). 평생학습사회에서의 여성의 평생교육기회 격차분석. 서울: 교육과학기술부.
- 권두승(2005). 미국의 21C 지역사회학습센터(21st CCLC)의 성립배경 및 운영 성과 분석. 평생교육학연구, 제11권 제4호, 111-131.
- 교육과학기술부(2003). 교육복지투자우선지역 지원 사업의 의의와 추진 방향. 서울:교육과학기술부.
- \_\_\_\_\_ (2004a). 교육복지구현 종합방안 연구. 서울:교육과학기술부.
- \_\_\_\_\_ (2004b). 참여정부 교육복지 종합계획 - 참여복지 5개년 계획 (교육복지부문). 서울:교육과학기술부.
- \_\_\_\_\_ (2005). 교육복지투자우선지역 사업 추진 길잡이. 서울:교육 인적자원부.
- \_\_\_\_\_ (2007a). 교육복지투자우선지역 지원사업 '07년 기본계획. 서울:교육과학기술부.
- \_\_\_\_\_ (2007b). 2007년 주요업무계획. 서울:교육과학기술부.
- \_\_\_\_\_ (2009). 교육복지투자우선지역 지원사업 학교장 연수 -신규 지역학교-. 교육과학기술부, 한국교육개발원, 전라북도교육청.
- 김경근(2000). 가족 내 사회적 자본과 아동의 학업성취. 교육사회학연구, 제9권 제3호, 21-40.
- \_\_\_\_\_ (2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 결정요인. 교육사회학연구, 제15권 제3호, 1-27.
- \_\_\_\_\_ 외 2인(2007). 학력 부진 아동의 특징 및 발생 원인에 대한 면담 연구.

- 교육사회학연구, 제17권 제3호, 27-52.
- \_\_\_\_\_ (2009). 방과후학교는 사회양극화 해소에 기여할 수 있는가. 교육사회학 연구, 제19권 제1호, 1-27.
- 김경성(2008). 기초학력 책임제와 초등교육의 과제. 초등교육학회 2008년 제1회 학술대회 자료집, 초등교육학회(편), 93-102.
- 김병성(2002). 우등생과 열등생의 차이, 그 오래된 의문점 : 교육격차의 의미·배경·인과론. 교육개발, 제30권 제3호, 20-25.
- 김신일(2004). 교육사회학. 서울:교육과학사.
- 김영천(2005). 네학교 이야기. 서울:문음사.
- \_\_\_\_\_ (2007). 질적연구방법론. 서울:문음사.
- 김영화(1993). 한국의 교육불평등. 서울:교육과학사.
- 김예성 외2인(2008). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석 : 참여학교와 비참여학교 아동의 발달에 대한 종단적 비교. 한국청소년연구, 제19권 제3호, 169-195.
- 김정원 외1인(2007). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석. 한국교육 제24권 제4호, 131-154.
- 김정원(2008). 2007년 교육복지투자우선지역 지원 사업 성과와 발전 방향. '2007년 교육복지투자우선지역 지원사업 운영성과보고회', 1-69, 교육과학기술부, 한국교육개발원, 충청남도교육청.
- 남미정(2003). 영국 EAZ 교육복지 사례연구. 교육개발논총, 제24호 제1권, 65-83.
- 서울특별시교육청(2007). 교육복지투자우선지역 지원사업 5년차 사업지역 평가토론회. 서울:서울특별시교육청.

- \_\_\_\_\_ (2008). 2008년 교육복지투자우선지역 지원사업 신규담당자 연수자료. 서울:서울특별시교육청.
- 성열관(2006). 교육격차해소와 교육복지확대 방안 및 법안. '교육양극화, 무엇을 어떻게 해결할 것인가'. 3-19. 인쇄:교육개혁시민운동연대, 범국민교육연대, 서울교육혁신연대, 한국교육연구네트워크, 한국교육이론정책학회.
- 신군자(2001). 새로운 교육사회학. 서울:집문당.
- \_\_\_\_\_ (2007). 학습사회와 교육의 사회학적 탐색. 서울:성신여자대학교 출판부.
- 심성보 외1인(2004). 교육복지투자우선지역 학교와 타 지역 학교의 교육격차 분석 연구. 서울:한국교육개발원.
- 이재훈 외 1인(2007). 가족 및 학교 내 사회자본과 학업성취. 한국교육학연구, 제13권 제2호, 175-208.
- 이정선(2001). 가정·학교·지역사회의 사회·문화적 관계 : 콜만의 사회자본을 중심으로. 교육인류학연구, 제4권 제2호, 147-181.
- 이종각(2005). 새로운 교육사회학 총론. 서울:동문사.
- 이혜영(2002a). 도시 저소득층 학생의 교육 문제와 개선방향. 교육정책포럼 제9권, 5-7.
- \_\_\_\_\_ (2003). 교육복지정책. 한국교육평론-2002:국민의 정부 교육정책평가 252-270.
- \_\_\_\_\_ (2005). 도시 저소득 계층의 교육격차와 빈곤 대물림을 끊어라. 교육개발, 통권149호.
- 이혜영 외(2002). 교육복지투자우선지역 선정 지원을 위한 연구. 서울:한국

교육개발원.

\_\_\_\_\_ 외(2005). 교육격차 해소 방안에 관한 연구. 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ 외(2006). 교육복지에 관한 법제 연구. 서울:한국교육개발원.

장미혜(2001). 소비양식에 미치는 문화자본과 경제자본의 상대적 효과.

박사학위논문, 연세대학교 대학원.

\_\_\_\_\_ (2002). 사회계층의 문화적 재생산. 한국사회학, 제36권 제4호, 223-251

정영림(2007). 교육복지투자우선지역 지원사업의 네트워크 활동에 관한 연구

석사학위논문. 서울여자대학교 대학원.

조발그니(2005). 프랑스 ‘ZEP’ 이 한국의 ‘교육복지투자우선지역 지원사업’

정책 보완에 주는 시사점. 교육사회학연구, 제15권 제3호, 239-262.

진혜경 외1인(2008). 학교 내 복지서비스 전문 인력의 직무 연구. 제10권 제

1호, 139-165.

한국교육개발원(2002). 교육복지투자우선지역 지원사업 계획 수립을 위한

공청회. 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ (2004). 교육소외집단의 교육 실태와 복지대책. 제25차

KEDI 교육정책포럼, 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ (2005). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석과 발전

방안. 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ (2006). 교육복지투자우선지역 지원사업 운영 모델 개발

연구. 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ (2007a). 외국의 교육안전망 사례. 서울:한국교육개발원.

\_\_\_\_\_ (2007b). 2006년 교육복지투자우선지역 지원사업을 위한

연구·지원 사업 결과보고서. 서울:한국교육개발원.

- \_\_\_\_\_ (2007c). 교육복지투자우선지역 지원사업 만족도와 성과 분석. 서울:한국교육개발원.
- \_\_\_\_\_ (2008). 교육복지투자우선지역 지원사업 운영 성과 보고회」 한국교육개발원,교육과학기술부,충청남도교육청.
- 한만길 외(2000). 21세기 교육복지 발전 방안 연구. 서울:한국교육개발원.
- 홍봉선(2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. 한국사회복지학, 제56권 제1호, 253-282.

Ambrosio, A.(2004) No Child Behind Left : The case of Roosevelt high school. Phi Delta Kappan, Vol.85(9), 709-712

Spradely, J. P.(2003). 문화기술적 면접법. 박종흡 역, 서울:시그마프레스

Hallinan M. T.(2008). Teacher influences on studens' attachment to school. Sociology of Education, Vol.81(July), 271-283

<http://eduzone.kedi.re.kr>(한국교육개발원 : 교육복지투자우선지역 지원사업 홈페이지)

<http://www.naver.com>(검색포탈 네이버 홈페이지)의 뉴스 자료 검색

<http://www.moe.go.kr>(교육과학기술부 홈페이지) 공지 및 자료실 검색

<http://www.kedi.re.kr>(한국교육개발원 홈페이지)의 보도자료 및 자료실 검색

<http://kinds.or.kr>(언론재단 홈페이지) 각종 신문기사 검색

<http://kostat.go.kr>(통계청 홈페이지) 각종 통계자료 검색

<http://ko.wikipedia.org>(백과사전 위키디피아 홈페이지)의 사전 자료 검색

# ABSTRACT

A STUDY ON ELIMINATING OF EDUCATIONAL GAP  
: Focusing on educational significance about Education  
welfare priority zone plan

Chang, Ji young  
Department of Education  
Graduate School  
Sungshin Women's University

In today's fast-paced society, the major industrialized countries serves a lot of plan for eliminating socioeconomic polarization and educational gap. Also South Korea serves many educational welfare program. One of them is 'Education welfare priority zone plan'. The Education welfare priority zone plan designed to support poor and disadvantaged student. The aim of this study is to analyze educational significance of the plan and inquire that the education welfare priority zone plan can impact for eliminating educational gap.

Education welfare priority zone plan designed to support urban areas for low-income students educational, cultural, emotional and welfare support as a project was started in 2003 8. Operation of the plan and the Korea Educational Development Institute, ministry of education, science and

technology, as well as related departments, private sector professionals, school boards dedicated team of business, schools and teachers are responsible for community education specialist.

The aim of this study is to analyze educational significance of the plan and inquire that the education welfare priority zone plan can impact for eliminating educational gap. To this end, teacher and community education specialists perceptions and experiences were investigated. Based on this research framework, teachers and community education specialists have in-depth interviews. Study in Seoul, and five school teachers and community education specialist, through in-depth interviews and observation data were collected. The coding and analysis of collected data and transcript used as the basis for research studies in the way of circulation were analyzed.

The results of this study are as follows.

First, the plan provide teachers with legitimacy to take care for student's life. There for a positive relationship between teachers and students that is established.

Secondly, student teacher relationships through the social capital that is obtained, the student's academic achievement as well as the emotional affect.

Third, the most effective thing of this plan is that have a system itself with continuous 'care'. The plan for urban low-income children through education and social safety net function of bridging the digital divide as well as improved quality of life and positive affect.

Fourth, this plans are underway within the region and schools 'labeling effect' will occur. This work give emotional adversely effect for children. youth. And teachers and community education specialist to perform the program lets atrophy. The area previously, or through separate movement that isolate targeted schools and students are often the cause.

Fifth, the plan provides many kind of resources for student though linking a community. However, the lack of community resources to achieve the original purpose of the plan is a difficult. If only the plan works in school, can not achieve a goal of the plan like eliminating educational gap or Improve the quality of life.

Based on the results of these studies, the following recommendations.

First, the plan is the human hearted business rather than providing systematic program. So teachers and community education specialists are granted more autonomy and legitimacy, they are hard to be motivated to act and should be given incentives.

Second, plan the most effective feature of the ongoing care through a low-income children's whole life. So one-time experiences program have to be avoided. And a point of providing resources is low-income rather than academic achievement.

Third, the plan needed to linking a the excellent schools in community for eliminating labeling effect. And also the plan have to provide programs to student including general student.

Fourth, resources in community will be expanding for the various connections to schools. Ultimately, learning city should be realized and whole society will be a social safety net.