

교육개발 09 / 10

교육정책 이슈와 전망

교육격차의 재탐색
교육시설 복지 지원 체계
적용 방안

세계의 교육

독일의 돌봄 교육 사례
다문화 통합 정책의 해외 사례
및 시사점

교육현장 Report

교육복지사업 운영 우수 사례

교육통계 Focus

더 이상
다문화 학생이 낯설지 않은 교실



CONTENTS

2018 09·10

CEO 칼럼

- 04 교육 양극화 극복을 위한 정부의 역할
반상진_한국교육개발원 원장

08



특별기획

교육이 희망이 되는 사회를 위한 교육 복지 정책의 방향과 과제

- 08 포용사회를 위한 현 정부 교육 복지 정책
설세훈_교육부 교육복지정책국장
- 13 교육복지우선지원사업의 현황과 과제
송지훈·임현정_한양대 교육복지정책중점연구소 연구조교수
- 24 한국 다문화교육 정책의 방향
장인실_경인교대 교육학과 교수
- 30 온종일 돌봄 정책의 현황 및 추진 과제
이희현_한국교육개발원 학교교육지원센터 연구위원

48



36



교육정책 이슈와 전망

- 36 교육격차의 재탐색
박경호_한국교육개발원 교육중점현안연구실장 외
- 42 교육시설 복지 지원 체계 적용 방안
성기창_한국복지대학 유니버설건축과 교수

세계의 교육

- 48 독일의 돌봄 교육 사례
강구섭_전남대 윤리교육과 교수
- 53 다문화 통합 정책의 해외 사례 및 시사점
성상환_서울대 독어교육과 교수



ISSN 1228-291X



74



60

교육현장 Report

- 60 "너희들은 사랑 받기 위해 태어난 사람이다."
정재은_경기 고양초등학교 교장
- 66 아이들의 꿈과 희망에 곱게 씨앗을 뿌리다.
윤영애_강원도교육청 교육복지사

교육통계 Focus

- 74 더 이상 다문화 학생이 낯설지 않은 교실
양태정_한국교육개발원 교육통계연구센터
통계분석·서비스팀장



발행처	한국교육개발원
발행인	원장 반상진
편집장	신경희
홍보출판심의위원	최상덕, 신경희, 김은영, 이동엽, 이쌍철, 김지하, 조옥경, 김경애, 박성철, 김혜자, 유경훈
편집실	김영미
디자인	디자인펌킨 031.893.8315
인쇄	다원기획 044.865.8115
홈페이지	http://www.kedi.re.kr
발행	2018년 9월(제45권 208호)
계간등록번호	진천, 마00001
등록변경	2018년 4월 26일
정가	6,500원
구독문의	043-5309-234 keditor@kedi.re.kr

「교육개발」은 한국도서잡지 윤리실천요강을 준수합니다.
본지에 실린 내용은 우리 원의 공식견해가 아닙니다.



교육 양극화 극복을 위한 정부의 역할

반상진 한국교육개발원 원장

지난날 신자유주의 패러다임의 확산이 전 세계는 물론 한국 사회에서도 양극화 현상을 가속화시켰음은 이미 알려진 사실이다. 이를 방지하는 것은 사회적 결속의 붕괴는 물론, 국가 공동체의 파괴라는 미래를 피하기 어렵다. 자본주의는 승자 독식 체제를 지향하는 것이 아니며 항상 공정한 경쟁을 통해 상생 체제를 보장하지 않으면 유지되기 어렵다. 이를 위해 사회안전망은 필수적이고, 이를 확보하기 위한 것이 바로 교육 복지 정책이다.

그럼에도 불구하고 우리 사회에서의 복지 논쟁이 복지 포퓰리즘, 복지 망국론에 근거한 정치 이념적 논쟁으로 이어진 것은 매우 안타깝다. 물론 복지를 시행하는 방식에는 두 가지 원리가 충돌한다. 즉, 자산이나 소득의 자격 기준에 미달하는 사람에게만 복지 혜택을 주는 선별적 복지와 나이, 재산 등 객관적인 기본 기준을 충족한 모든 사람에게 동일하게 적용하는 보편적 복지와의 충돌이다. 전자는 복지 국가의 경제적 효율성을 강조하는 시장 경제의 원리에 기초하고 있는 반면에, 후자는 시민권을 강조하는 민주주의 원리에 기초하고 있다.

선별적 복지는 취약 계층 등 특정 계층에 복지 혜택을 선별하여 부여하기 때문에 경제적 효율성, 재정 건전성을 확보할 수 있지만, 낙인 효과 및 복지 수혜자와 비용 부담자의 분리로 인해 장기적으로 지속가능한 국가 발전을 기대하기 어렵다는 부작용도 있다. 한편 보편적 복지는 모든 사람에게 차별없이 복지 혜택을 부여하기 때문에 인권 및 인간 존엄성의 가치를 실현할 수

있지만, 재정 적자, 경제적 비효율성, 세금 거부 등의 부작용도 있다.

하지만 중요한 것은 이제 복지는 단순히 일부 계층에게 부여되는 시혜적인 개념이 아니라 국민의 당연한 권리이고, 국가의 당연한 책임으로 확장되고 있다는 점이다. '선택적 복지나, 보편적 복지'의 논쟁이 중요한 것이 아니라, 국민들의 보편적인 요구를 중심에 놓고 국민 스스로 만들어 가는 복지의 개념으로 확장하는 인식의 전환이 필요하다. 따라서 복지를 위한 재원 부담의 주체와 재원 규모의 문제는 정치적 문제가 아니라 사회적 합의 사항이다. 한국 정치권이 국민의 권리인 복지를 놓고 '공짜냐, 아니냐' 하는 식으로 문제 삼는 것은 정치의 주인인 국민을 무시하는 처사이다. 정치가 국민에게 베푸는 것이 아니라 국민에 봉사하는 것이라고 한다면 복지도 마찬가지이기 때문이다.

이러한 맥락에서 교육 복지는 헌법이 보장하는 학생의 기본권이라는 인식에서 출발해야 한다. 왜냐하면 공공재의 성격을 지니고 있는 교육은 기본적으로 보편적 복지의 요소를 가지고 있기 때문이다. 그리고 교육 복지는 자본주의 사회가 근본적으로 안고 있는 교육적·경제적·사회적 불평등을 해소하고 완화할 수 있는 가장 효과적인 방법이기 때문에, 국가가 적극 개입하여 교육 복지에 투자하고 국민이 그러한 교육 복지 혜택을 부여받는 것은 국민의 기본 권리이기도 하다. 따라서 교육 복지 실현 여부는 국가의 의지와 복지관에 달려있다.



부여받는 것은 국민의 기본 권리이기도 하다. 따라서 교육 복지 실현 여부는 국가의 의지와 복지관에 달려있다.

일반적으로 교육 복지 문제는 교육 환경 측면과 교원 측면, 그리고 학생 측면에서 살펴볼 수 있다. 교육 환경 측면에서는 교육 환경 개선 및 학교 보건 환경, 학교 급식, 교육 행정 서비스 등의 분야에서 국가가 적극 개입하여 개선하는 것이 교육 복지를 실현하는 것이다. 교원의 측면에서는 교원의 사회적·경제적 지위 보장 및 전문성 신장 등을 위해 국가가 적극 개입하여 지원하는 것이 교원의 복지를 실현하는 길이다. 그리고 학생의 측면에서는 개개인이 공평한 교육 기회를 보장받기 위해 국가로부터 물질·인적·재정적으로 지원받는 것이 학생의 복지를 실현하는 것이다.

이러한 교육 복지의 다면적 차원을 고려할 때 중앙 정부의 교육 복지를 위한 지원 체제는 여전히 한계를 지니고 있다. 교육 복지 정책을 본격적으로 추진했던 지난 국민의 정부에서는 교육 복지 확충을 위해 중학교 무상의무교육 실시, 중·고등학교 급식 확대, 유아교육 공공교육화, 교육소외계층 지원, 특수교육 기회 확대 등의 정책을 수립하고 추진한 바 있다. 그 이후 참여정부의 「참여복지 5개년 계획: 교육복지종합대책(2004~2008)」과 이명박 정부의 「교육복지종합대책(2008~2012)」이 수립되었지만, 그러한 대책은 학생 개개인의 복지보다는 주로 교육 환경 측면과 교원 측면, 그리고 특정 계층의 학생들에게만 초점을 두고 추진되었다.

최근 4차 산업혁명, 초연결사회, 인구절벽 등 시대적 격변기를 맞이하면서 경제적·교육적으로 우려되는 신호는 양극화 현상의 심화이다. 인구절벽에 따른 생산가능인구의 축소는 수출 부진, 소비 위축, 일자리 감소, 경기 위축 등 저성장을 초래하고, AI 인공 지능의 등장으로 제조업 중심의 직업 소멸 등으로 인한 양극화 현상은 더욱 심화될 가능성이 높다. 개인이 행복해야 가정과 사회, 나아가 국가가 행복한 시대가 된다. 국가는 개인의 행복 추구권을 위한 절대적 책임이 있고 그것의 출발점이 바로 교육 복지의 실현이라고 생각한다.

더 이상 복지 포퓰리즘, 복지 망국론 등과 같이 소모적인 이념 갈등과 논쟁은 접어두었으면 한다. 한국은 지금까지 진정한 복지 국가의 문턱에도 가보지 않은 후진적인 상태이기 때문에 세계 12위권의 경제 규모에 걸맞은 복지 체제를 구축하는 것이 국가의 최우선적인 책무이다. 복지의 지향점은 최소한의 인간 존엄성을 지켜주는 것이다. 국가는 개개인의 사회·경제적 지위, 교육 수준, 능력 차이 등과는 관계없이 우리 사회에서 살아가는 인간으로서 누려야 할 최저선을 정하고, 이를 모든 사람에게 보장해 주어야 한다. 따라서 인간 존엄성을 위한 복지는 반드시 보편적 복지의 원리가 적용될 수 밖에 없다. 문제는 복지에 많은 재정 소요가 요구된다는 점이다. 우리의 경우 우선적으로 국가의 경제 역량이 맞는 재원을 확보한 이후에 복지의 대상과 지원 방식을 논의하는 것이 순서이다. 일부는 보편적으로 적용될 수도 있고 일부는 어쩔 수 없이 선별적으로 적용될 수도 있다. 중요한 것은 복지에 대한 국가관이다. 이제 복지에 관한 논쟁과 투쟁이 아닌, 사람들이 만들어 가는 복지 사회를 위해 국가의 역할이 재정립되어야 한다. 이를 위해 교육 및 사회 복지 실현을 위한 각종 법적 장치는 반드시 마련되어야 한다. 고교 무상제 실현을 위한 정부와 국회의 법 개정과 재원 확보 노력은 그 시험대가 될 것이다.



특별기획

교육이 희망이 되는 사회를 위한 교육 복지 정책의 방향과 과제

포용사회를 위한 현 정부 교육 복지 정책

설세훈_교육부 교육복지정책국장

교육복지우선지원사업의 현황과 과제

송지훈·임현정_한양대 교육복지정책중점연구소 연구조교수

한국 다문화교육 정책의 방향

장인실_경인교대 교육학과 교수

온종일 돌봄 정책의 현황 및 추진 과제

이희현_한국교육개발원 학교교육지원센터 연구위원



포용사회를 위한 현 정부 교육 복지 정책

교육의 공공성 강화를 통한 모두가 행복한 교육 만들기

설세훈 교육부 교육복지정책국장

들어가며

국정기획자문위원회는 「문재인 정부 국정운영 5개년 계획」(17년 7월)을 발표하면서, 문재인 정부의 복지 비전을 ‘모두가 누리는 포용적 복지국가’ 라고 밝혔다. ‘포용적 복지국가’란 소외되는 계층 없이 모두가 경제 성장의 과실과 복지를 고루 누리면서도, 개인이 자신의 역량과 잠재력을 충실히 발휘할 수 있는 나라를 의미한다. 이전 정부가 효율성을 중시하여 재정 건전성이 허용하는 범위 내에서 취약계층에 대한 집중적인 복지 투자를 지원하였다면, 현 정부는 더욱 보편적인 복지 서비스를 통해 모든 국민이 기본적인 삶의 질을 누릴 수 있도록 하는데 초점을 맞추고 있다.

과거보다 학생들이 학교 밖에서도 훨씬 더 많은 교육 기회를 경험할 수 있게 된 현실에서, 상대적으로 소외계층 학생들은 더 큰 교육격차를 이전보다 빠른 속도로 경험하고 있다. 따라서 학생들이 생애 초반기부터 자신의 사회·경제적 배경과 관계없이 마음껏 꿈을 펼칠 수 있도록 돕는 교육복지 정책의 역량과 기능을 강화할 필요가 있다. 교육부 역시 문재인 정부 출범 이래, 「유아에서 대학까지 교육의 공공성 강화」를 국정과제로 선정하면서 교육 전 과정에서 교육복지 영역을 확대해나가는 방향으로 교육에 대한 국가책임을 실현하고 있다. 이 글에서는 교육부에서 추진하고 있는 현 정부 교육복지 정책의 추진 현황을 소개하고, 앞으로의 과제를 짚어봄으로써 향후 교육복지 정책이 나아가야 할 방향을 제시해보고자 한다.



유아에서 대학까지 교육의 공공성 강화

1. 유아교육 국가책임 확대

유아교육에서부터 균등한 교육 기회를 보장하고 학부모 교육비 부담을 경감하는 것은 생애 출발선에서부터 교육의 공공성을 증진한다는데 특히 큰 의미를 가진다. 유아교육비 경감을 위해 올해 누리과정 예산 20,586억원을 전액 국고로 편성하여 안정적으로 유아교육 재정을 지원해 나가고 있으며, 일부 지역에서만 적용되던 저소득층 자녀 유치원 우선 입학율 올해 전국으로 확대하여 유아교육에서의 교육 격차 완화를 추진하고 있다.

* 어린이집 누리과정 예산 국고부담 비중 : ('17) 41.2%, 8,600억원 → ('18) 100%, 20,586억원

한편, 학부모 신뢰도가 높은 유아교육 기관인 국·공립유치원에 대한 접근성을 확대하고 균등한 교육기회를 보장하기 위하여 국·공립 취원율을 점차적으로 확대하고 있다. 이에 5년간 2,600개 학급의 신·증설을 통해 국·공립 취원율을 2022년 40%(22.4만명) 수준으로 확대하여 영·유아 단계부터 균등한 교육 기회를 보장해 나갈 계획이다. 아울러 국·공립 및 사립 유치원의 균형 발전을 위하여, 사립 유치원에 대한 재정지원 역시 지속해서 확대해 나갈 예정이다.

〈표1〉 국공립 유치원 취원율 5개년 목표

구분	'18년	'19년	'20년	'21년	'22년	'18~'22년
국공립 학급수 (신증설 수)	10,981 (497)	11,481 (500)	12,011 (530)	12,541 (530)	13,084 (543)	↑ 2,600
국공립 취학 아동수 (비중)	182,461 (27.4%)	192,461 (29.8%)	203,061 (32.0%)	213,661 (36.0%)	224,337 (40%)	↑ 5.2만명

* 사립유치원 교원 기본급 보조금 6만원 인상 : '17년 53만원 → '18년 59만원 / 학급운영비 지원 비율 확대 : '17년 60% → '18년 100%

2. 온종일 돌봄 체계 구축

우리나라의 출산율은 2017년 1.05명 수준으로 떨어졌으며, 이러한 저출산 추세는 앞으로도 심화될 것으로 보인다. 학부모가 안심할 수 있는 자녀 양육 시스템 구축은 저출산 시대 교육계의 새로운 과제이며, “모든 아이는 우리 모두의 아이”라는 현 정부의 교육 목표를 실현하는 것이기도 하다.

문재인 정부는 초등학교생들에게 질 높은 돌봄서비스를 제공하기 위하여, 초등돌봄교실을 양적, 질적으로 확대하고자 노력하고 있다. 초등돌봄교실 참여 학생 수는 2017년 기준 전국 6천여 개 초등학교에서 24만 5천여 명의 초등학교생들이 안전하고 유익한 돌봄프로그램을 이용하고 있다.



* 돌봄교실 참여학교 수 : ('16) 5,998개교 → ('17) 6,054개교, 56개교 증가 / 참여학생 수 : ('16) 238,480명 → ('17) 245,303명
 * 돌봄교실 만족도 : ('14) 92.5% → ('15) 94.8% → ('16) 95.7% → ('17) 95.3% ('17년 초등돌봄교실 참여 학부모 만족도 설문조사 결과)
 * 돌봄교실 국민체감도 : 초등돌봄교실 '15년, 1위 '16년 2위(동아일보-고려대 주관 대한민국 정책평가 결과)



〈그림1〉 온종일 돌봄 구축·운영 기본 계획

* (온종일 돌봄 대상) 2018년 33만명(학교돌봄 24만명, 마을돌봄 9만명) → 2022년 53만명(학교돌봄 34만명, 마을돌봄 19만명)

또한 빈틈없는 온종일 돌봄 체계 구축을 위하여, 올해 4월에는 돌봄 정책 관계 부처인 교육부·행정안전부·복지부·여성가족부 등이 모여 온종일 돌봄 구축·운영에 대한 기본 계획을 수립하였다. 2022년까지 1조 1,053억원을 투입하여 학교돌봄 및 마을돌봄 대상을 현재 33만명에서 53만명까지 확대해 나갈 계획으로, 이를 통해 돌봄 사각지대가 상당 부분 해소될 수 있을 것으로 기대된다. 향후 돌봄 서비스의 질을 한층 더 높이기 위해 전국 10개 시·군·구에서 온종일 돌봄 생태계 구축 선도 사업을 시범적으로 추진하고, 지역사회의 다양한 인적·물적 자원을 활용하여 지역 특성에 맞는 모델을 단계적으로 구축해나갈 계획이다.

저소득층 초·중·고 학생 교육비 지원 및 고교 무상교육 실현

현재 형편이 어려운 아이들도 희망을 품고 공부할 수 있도록, 교육급여 및 교육비를 적극적으로 지원하고 있다. 교육급여는 기준 중위소득 50% 이하 초·중·고 학생들에게 학용품비·부교재비·(고교)수업료·입학금 등을 지원하는 국가 의무지출 성격의 사업으로, 이미 약 35만 명의 학생이 혜택을 누리고 있다. 특히 2018년부터는 초등학생에게 학용품비를 신규 지급하고, 부교재비와 학용품비 지원 금액을 대폭 인상하였으며 '19년에는 최저교육비 100% 수준으로 인상할 계획이다.

* 최저교육비 : 사회구성원으로서 자아를 실현하고 정상적으로 사회생활을 수행할 수 있는 수준의 교육을 위해 지출되어야 하는 최소한의 비용

또한, 사각지대 없는 폭넓은 교육 지원을 위해 기준 중위소득 50~60% 이하의 가구에 속한 학생들에게는 (고교)입학금·수업료·학교운영지원비, 급식비, 방과후 수강권 및 교육정보화지원 등의 교육비를 지원하여 현재 약 78만명의 저소득층 학생들이 혜택을 받고 있다.

〈표2〉 사업별·학교급별 지원 내용(2019년)

기준	교육급여			초·중·고 학생 교육비 지원	
초	부교재비 132,000원	학용품비 71,000원	-	급식비 방과후학교 자유수강권 PC 설치 인터넷통신비	-
중	부교재비 209,000원	학용품비 81,000원			
고			교과서·입학금 ·수업료		입학금·수업료 학교운영지원비*

* 교육급여 수급자에게는 학교운영지원비만 지원

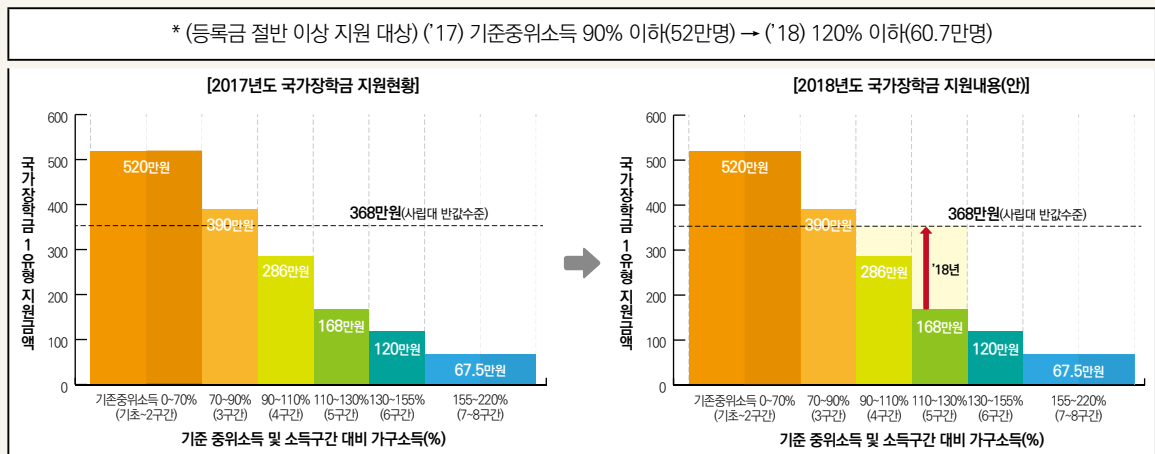
한편 실질적인 교육 기회 보장을 위하여 고교 무상교육을 단계적으로 추진해나갈 예정이다. OECD 회원국 35개국 중 한국은 고등학교 교육이 무상으로 제공되지 않는 유일한 국가이다. 이미 고등학교 진학률이 99.9%(‘17년)로 고교 교육이 실질적으로 보편화되어 있는 상황에서, 고교 무상교육의 추진은 실질적인 교육기회 평등 실현에 큰 역할을 할 것으로 기대된다. 정부는 고교 무상교육 시행 기반 조성을 위하여 연내 「초·중등교육법」 개정(안) 및 소요 재정 확보 방안을 포함한 추진 기본계획(안)을 마련하고 관련 입법을 추진할 계획이다.

* 고교 무상교육 추진이 바람직하지 여부 : 바람직하다(86.6%)(‘17.12 대국민 여론조사 결과)

대학 등록금 및 주거비 부담 경감

청년들의 구직 경쟁은 갈수록 심화되고 있으나 많은 대학생들이 학비와 주거비 걱정으로 학업에 충실하기 곤란한 상황이다. 고등교육에서도 경제적 부담 없이 자기 계발에 몰두할 수 있는 학생과 그렇지 못한 학생 간의 교육 격차는 갈수록 커지고 있다.

교육부는 대학생들이 등록금 걱정 없이 학업에 집중할 수 있도록, 관련 재원을 추가 지원하였다(2017년 정부 재원 장학금 4조원, 대학 자체 재원 3.2조원). 중산층 이하 가정 지원을 위하여 올해부터는 소득분위별 지원 금액을 인상하였고, 이를 통해 등록금 반값 이상을 지원받는 수혜자가 약 87,000명 늘어날 것으로 기대된다. 사회적 배려 계층 성적 기준은 완화되거나 폐지되고, 다자녀 장학금 지원 대상 역시 셋째 이상 대학생에서 다자녀 가정의 모든 대학생으로 확대된다. 아울러 국가장학금 소득 2구간을 교육급여 수급 기준인 기준 중위소득 50%에 일치시켜 초등학교에서 대학까지의 지원되는 교육복지 혜택 간의 연속성을 높여 나갈 계획이다.



* (사회적 배려계층 성적기준 완화·폐지) 기초·차상위계층 (‘17) B학점 → (‘18) C학점, 장애대학생 (‘17) C학점 → (‘18) 성적기준 없음
 * (다자녀장학금 지원 대상) (‘17) 셋째 이상 대학생 → (‘18) 다자녀 가정의 모든 대학생

〈그림2〉 ‘17년 ~ ‘18년 반값등록금 지원 단가 인상 계획

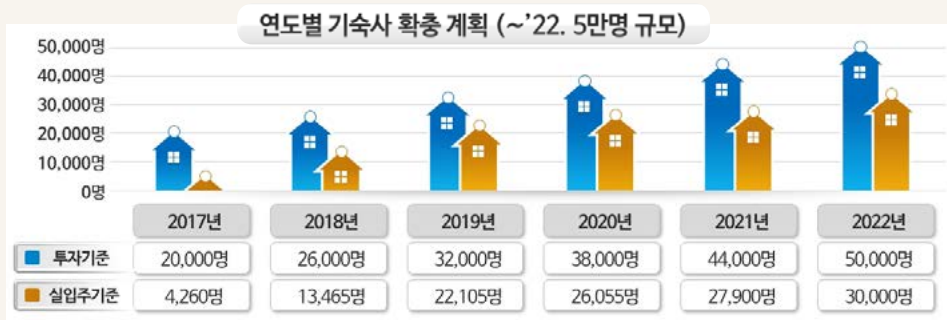
또한 최근 대내·외 금리 인상 등 불안정한 금융시장 상황에도 불구하고, 학자금 상환 부담 경감을 위하여 2017년 2학기과 2018년 1학기 지속적으로 대출 금리를 인하하였다. 그 결과 신규대출자 54만명, 기존 취업후상환학자금 대출자 99만명이 약 113억원('17년 2학기 94억원, '18년 1학기 19억원)의 대출이자 부담을 덜 수 있었다. 아울러 일반 상환 학자금의 생활비 대출 한도를 전년도 매학기 100만원에서 2018년 1학기 150만원으로 확대하여 대학생들의 생활비 부담 역시 완화하였다. 또한 2022년까지 대학 입학금을 단계적으로 폐지해나갈 계획으로, 이미 2018학년도 41개 국·공립대, 7개 도립대, 5개 사립대가 입학금을 축소·폐지하였다. 2017년 4년제 대학 평균 입학금 기준, 대학 입학금 폐지 시 국·공립대 14만 9천원, 사립대 77만 3천원의 등록금 경감 효과가 나타날 것으로 전망된다.



〈그림3〉 학자금 상환 부담 경감 현황

* 대학입학금 폐지 시 국·공립대 14만 9천원, 사립대 77만 3천원 등록금 경감 효과('17년 4년제 대학 평균 입학금 기준)

한편 대학생들의 주거 안정 및 주거비 부담 경감을 위해 다양한 유형의 대학생 기숙사를 확충해 나가고 있다. 2022년까지 기숙사 수용인원을 5만명 확충(실입주 3만명)을 목표로 22,718명(실입주 4,523명) 수용이 가능한 기숙사 건립을 추진하고 있으며, 이를 위해 올해 6000명 규모의 신규 기숙사 설립 및 대학생 9,205명 추가 입주를 진행하고 있다.



〈그림4〉 연도별 기숙사 확충 계획

나가며

교육부는 앞서 소개한 정책들을 기반으로 유아부터 대학에 이르기까지 교육에 대한 국가 책임을 계속해서 확대해 나가고 있다. 우리 모두의 아이가 출발선 단계에서부터 자유롭게 미래에 대한 희망을 그려나갈 수 있도록 돕는 것은, 곧 공정하고 정의로운 사회 구현을 위한 출발점이기도 하다. 지금까지 교육복지 정책이 주로 취약계층에 집중하여 이루어져 왔다면, 앞으로의 교육복지는 언제 어디서나 모든 학생이 누릴 수 있는 혜택을 지원하여 모든 학생의 학습과 생활 전체를 촘촘히 아우를 수 있도록 추진해 나갈 계획이다.

교육복지우선지원사업의 현황과 과제

정영모·임현정 한양대 교육복지정책중점연구소 연구조교수

『교육복지우선지원사업』이란

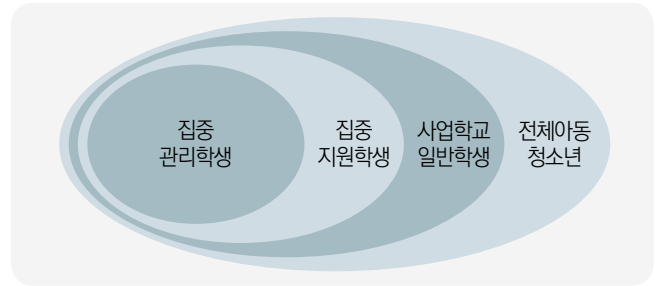
우리나라는 근대 사회 이후 교육을 통한 사회 계층 이동에 대한 믿음이 넓게 퍼져갔고, 더 높은 학력을 획득하기 위해 노력해 왔다. 하지만 지속적인 경제 성장 이후 찾아온 경제 위기는 우리 사회의 많은 부분은 바꿔 놓았다. 1997년 외환 위기 이후 실업, 빈곤 현상이 심화되고 거주지와 계층이 서로 분화되는 현상이 나타나기 시작한 것이다. 이러한 계층 분화는 지역별로 교육 격차가 발생하는 주요 원인이 되었다. 더 나아가 빈곤의 대물림 현상과 사회적 배제가 보편화되고, 근대 사회 이전의 신분제 사회로의 회귀를 걱정하는 사람들도 나타났다. 따라서 사회 계층 간 불평등 현상을 극복하는 강력한 사회 복지 정책과 함께 교육계의 변화를 촉구하는 목소리도 높아졌다. 이러한 시점에서 1999년 김대중 대통령은 8.15 대통령 경축사를 통해 생산적 복지를 내세우며 중산층과 서민의 생활을 향상시키기 위한 인간개발 중심의 복지, 인권과 시민권으로서의 복지, 사회적 연대로서의 복지 등을 강조하였다(대통령비서실 삶의 질 향상 기획단, 2002). 정부 차원에서는 교육 불평등 문제를 교육평준화 정책의 근본적인 조율이 아닌, 교육의 수월성 강조와 차별화 전략에 의존하여 해결하고자 하는 한편, 열악한 교육 환경 지역을 중심으로 교육의 형평성 보장과 사회 통합의 필요성이란 명분하에 특별한 교육 지원 정책으로 보완하고자 하였다(강순원, 2012). 구체적으로 1998년 2001년까지 '교육복지종합대책'이 추진되었다. 2002년에는 제7차 인적자원개발회에서 도시 저소득 지역에 대한 교육복지종합대책의 필요성이 논의되었으며, 2002년 8.15 경축사를 통해 '도시 저소득 지역 교육복지종합대책수립 계획'이 구체화되기도 하였다(이태수, 2008). 이후 2004년에 발표된 '교육복지종합계획'에서는 '교육복지투자우선지역지원사업' 추진을 구체적으로 명시하였다.

“교육복지투자우선지역지원사업”은 교육기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 최대한 보완하기 위한 교육, 문화, 복지 등의 통합지원시스템을 구축하고, 학교를 중심으로 지역교육 공동체를 구축하고 학습, 문화, 심리정서, 보건 등 삶의 전반에 대해 지원하는 것을 주요 내용으로 하였다(교육부, 한국교육개발원, 2008). 이 사업은 영국의 Education Action Zone(후에 Excellence in Cities로 전환)과 프랑스의 Zones d'Éducation Prioritaires 정책에서 아이디어를 얻어(류방란 외, 2013) 지역단위의 사업을 전개했다는 특징이 있다. 다문화가정 학생, 북한이탈주민 학생, 학업부진 학생 등 다양한 수준의 교육적 취약성을 지니거나 교육적 성취에 있어 상대적으로 불리한 상황에 있는 교육취약계층 아동과 청소년이 밀집된 학교 및 지역을 중심으로 사업을 전개한 것이다. 이는 취약계층 학생이 당연한 문제들이 단위학교의 독자적인 노력을 통해 해결하기 어렵고 지역사회와의 공동 노력에 의해서만 극복할 수 있는 복합적 양상을 보였기 때문이다. 따라서 학생이 속한 가정, 사회의 경제, 문화적 상황을 함께 고려할 수 있도록 통합적 교육복지 체제를 구축하여 학생들의 교육적 성취를 가능하게 하는 지원이 매우 중요했다(이혜영 외, 2011). 구체적으로는 학습, 문화·체육, 심리·정서, 복지 등의 영역에서 다양한





인적, 물적 자원을 활용한 프로그램이 제공되었다(교육부, 한국교육개발원, 2010). 사업 지원 대상은 사업 학교 전체학생을 대상으로 하고 있지만 교육 취약성 정도를 반영하여 집중관리학생, 집중지원학생, 사업학교 일반학생, 전체 아동·청소년 순으로 우선순위를 적용하였다. 예를 들어 빈곤, 가정 해체 등 중층적 취약성을 갖고 있는 학생들은 집중 지원 대상이 되었다(교육과학기술부, 한국교육개발원, 2012).



[그림1] 사업 지원 대상

* 출처: 교육과학기술부(2012). p.7

“교육복지투자우선지역지원사업(이하 교육우 사업)”은 2008년 학교자율화 조치 이후 많은 변화를 겪게 되었다. 교육복지사업이 20대 국정과제에 포함되면서 보다 안정적인 재정 지원이 이루어졌다. 2009년에는 지역단위 지원 방식에서 학교단위 지원 방식으로 변화되기 시작했다(임연기 외, 2013). 이로 인해 사업 대상 지역을 제한하고 있던 인구 수 기준(예: 25만 명 이상 지역)이 사라지고 사업이 전국으로 확대되는 변화가 생겼다. 대상 학생도 경제적 저소득층 외에도 다문화 가정의 학생, 북한이탈가정의 학생, 그리고 시도교육감이 정한 교육취약계층 기준을 충족하는 학생 등 실질적으로 대상에 포함되는 계기가 되었다(교육과학기술부, 한국교육개발원, 2008). 2010년에는 초중등교육법이 개정되면서 교육우사업에 대한 법적 근거가 마련되었다. 법 개정예 따라 초중등교육법시행령 제54조 제3항에 “교육과학기술부장관 및 교육감은 제1항(정상적인 학교생활을 하기 어려운 학생 및 학업을 중단한 학생)에 따른 학생이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 프로그램 등을 제공하는 지원사업을 실시하여야 한다.”는 내용이 포함되었다. 또한 교육부 훈령으로 ‘교육복지투자우선지역지원사업 관리·운영에 관한 규정’이 제정되었다. 이를 계기로 ‘교육복지투자우선지역지원사업’이라는 명칭이 ‘교육복지우선지원사업’으로 변경되었다. 이는 지역단위로 시행하던 사업을 학교단위 사업으로 전환한다는 것을 의미하는 것이다. 법적 근거가 마련된 사업은 지속적으로 확대되었다. 2011년부터 지역 제한이 없어져서 기초생활수급자수 50명 이상인 1,500여개 학교로 확대되었다(류방란 외, 2012). 기초생활수급자 가정 학생 지원은 2007년 35,110명에서 2011년 71,853명으로 약 2배 증가하였다. 기초수급자 이외에 소외계층 학생 지원도 증가하여 우선지원 학생 수는 2007년 60,897명에서 2011년 250,652명으로 4배 이상 증가하였다(류방란 외, 2012).

교육복지우선지원사업의 현황

교육복지우선지원사업은 2003년부터 시작되어 지속적으로 확대되었다. 다만 학령인구 감소에 따라 최근에는 1,900여개 학교에서 사업이 운영되고 있다. 2003년부터 현재까지 사업 운영학교 현황을 살펴보면 <표1>과 같다.

<표1> 교육복지우선지원사업 현황(2003년도~2017년도)

(단위: 교, 개)

연도	유 (서울)	사업학교				계	사업 지역	교육 지원청	시·도 교육청
		초	중	고	소계				
2017	160	933	812	58	1,803	1,963	-	142	17
2016	146	875	829	91	1,795	1,941	-	142	17
2015	180	903	865	70	1,838	2,018	-	142	17
2014	184	909	862	65	1,836	2,020	-	139	17
2013	244	894	876	63	1,833	2,077	-	148	17
2012	257	906	831	64	1,801	2,058	-	143	16
2011	188	670	681	5	1,356	1,544	-	114	16
2010	297	296	234	4	534	831	100	61	16
2009	375	300	234	4	538	913	100	61	16
2008	196	187	132	3	322	518	60	40	16
2007	195	187	132	3	322	517	60	40	16
2006	97	103	61	3	167	264	30	27	16
2003	34	29	16	0	45	79	8	6	2

* 출처 : 교육복지정책중점연구소(2018), p. 15.

2011년에 제정된 교육부의 “교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정”은 교육복지우선지원사업에 대한 실질적인 운영 권한을 시·도교육청으로 이관하고 있다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012). 사업운영에 필요한 자원 또한 시도교육청의 보통교부금으로 전환되면서 시도교육청별로 사업에 대한 비전이나 목표, 운영원칙, 대상자 선정기준, 예산액 등이 상이해지기 시작하였다.

2017년 현재 사업이 운영되는 학교는 크게 『사업중점학교』와 『연계형학교』로 구분될 수 있다. <표2>를 보면 『사업중점학교』는 1,963교이고 지원대상 학생 수는 174,853명이다. 『연계형학교』는 사업중점학교 또는 인근학교와 연계하여 사업을 운영하는 학교이며, 시도교육청별로 구체적인 운영방식이 상이하다. 학교 수는 1,714개이며 학생 수는 106,045개이다. 사업예산은 교육청 본청예산이 1,320억 원이며, 기타(대응투자 등) 예산까지 포함하면 1,352억 원 수준이다.



〈표2〉 중점학교 운영현황(2017년)

(단위: 교, 명)

시도	지원학교수					지원대상학생수				
	유	초	중	고	계	유	초	중	고	계
서울	160	156	137	0	453	1,700	17,043	13,570	0	32,313
부산	0	60	84	2	146	0	5,637	7,579	293	13,509
대구	0	213	121	0	334	0	10,876	7,859	0	18,735
인천	0	56	57	3	116	0	7,939	8,389	573	16,901
광주	0	47	40	0	87	0	4,097	3,321	0	7,418
대전	0	20	19	6	45	0	1,749	1,767	1,285	4,801
울산	0	9	8	0	17	0	1,084	941	0	2,025
세종	0	6	5	1	12	0	465	446	197	1,108
경기	0	51	61	5	117	0	7,084	7,072	1,106	15,262
강원	0	43	41	11	95	0	3,283	3,671	1,793	8,747
충북	0	49	42	5	96	0	4,857	3,536	212	8,605
충남	0	33	32	19	84	0	4,216	3,714	2,584	10,514
전북	0	63	63	5	131	0	5,036	5,046	1,261	11,343
전남	0	43	35	0	78	0	3,717	2,535	0	6,252
경북	0	43	42	0	85	0	2,770	2,590	0	5,360
경남	0	25	20	1	46	0	5,400	3,380	458	9,238
제주	0	16	5	0	21	0	1,925	797	0	2,722
합계	160	933	812	58	1,963	1,700	87,178	76,213	9,762	174,853

〈표3〉 시도교육청 교육복지우선지원사업 예산현황(2017년)

(단위: 천원)

시도	교육청	기타예산	계(B)
서울	37,175,955	0	37,175,955
부산	9,789,000	0	9,789,000
대구	8,664,293	36,000	8,700,293
인천	6,211,848	0	6,211,848
광주	9,081,112	0	9,081,112
대전	3,402,233	500,000	3,902,233
울산	1,126,523	0	1,126,523
세종	741,041	45,000	786,041
경기	7,805,338	0	7,805,338
강원	6,473,772	0	6,473,772
충북	3,767,609	0	3,767,609
충남	4,818,335	1,255,375	6,073,710
전북	11,733,700	200,000	11,933,700
전남	6,514,584	0	6,514,584
경북	6,787,435	5,000	6,792,435
경남	5,153,824	200,000	5,353,824
제주	2,817,657	840,000	3,657,657
합계	132,064,259	3,081,375	135,145,634

2017년을 기준으로 교육복지우선지원사업 학교를 지정하는 기준은 시도교육청별로 다르다. 앞서 사업중점학교와 연계형학교로 크게 나누어 진다고 하였으나, 세부적으로 보면 희망학교, 비사업학교, 협력형, 심지어 A형, B형에 이르기까지 매우 다양하다. 현재 시도교육청별 교육복지우선지원사업 대상학교 명칭과 지정 기준을 살펴보면 <표4>와 같다.

<표4> 2017년 시도교육청별 교육복지우선지원사업 지정 기준

시도	지정기준		
서울	거점학교	● 지역 여건이 상대적으로 열악한 학교	
	일반학교	● 경제적 저소득가정 학생 10명 이상 학교	
	고등학교	● 일반고와 특성학교 기준 일치	
부산	중점학교	초중	● 국민기초생활보장수급자 40명 이상 또는 법정차상위까지 합계 60명 이상 ● 법정차상위까지 합계 45명 이상 & 기준중위소득 40%까지 합계 70명 이상 & 전교생 대비 기준중위소득 40%까지 합계 비율 11.8%이상
		고	● 2015년 교육부에서 명시한 대상학교(30교) 중 법정저소득층 학생 수 100명 이상 & '14년 학업중단 학생수 15명 이상인 공립학교 중 2교 선정
	희망학교	초중	● 저소득층 학생수 10명 이상 학교 대상 희망학교 신청에 따른 지원학교 선정
대구	사업학교	● 1차 대상(예산지원대상학생) : 기초생활수급자, 시설보호대상자, 법정한부모가정, 차상위계층, 특수교육대상학생, 난치병학생 ● 2차 대상 : 중위소득 50% 이하(소득·재산 조사 기준), 다문화 및 새터민가정 학생, 기초학력미달학생, 정서행동특성검사 관심군 학생, 담임교사 추천 학생	
인천	사업학교	● 교육복지사 정(원)범위 내 배치 ● 학업중단(부정응) 학생수 최다 고등학교 및 학생 비율 최다 증가 고등학교	
	비사업학교	● 대상학생수×30명 이상 초·중학교(단, 강화지역 15명 이상) ● 학업중단(부적응사유) 10명이상 발생교 중 대상학생 수 100명 이상 고등학교	
광주	지정형	● 교육복지사 배치 학교 중 법정저소득층학생수가 60명 이상인 학교 - 법정저소득층학생수가 48명 ~ 60명 미만인 학교는 유예	
	협력형	● 교육복지사 미배치 학교 중 법정저소득층학생수가 60명 이상인 학교, 법정저소득층학생수가 39명~60명 미만인면서, 전교생대비 저소득층학생수 비율이 22%이상인 학교 - 법정저소득층학생수가 60명 미만인 학교, 2016년 지정형 학교 중 법정저소득층학생수가 60명미만인면서, 2017.3.1.자 인사이동으로 교육복지사가 전출해나가는 학교는 유예	
대전	사업학교	● 신규: 법정저소득층 학생수 85명 이상 비율10%이상(초중) ● 기존: 법정 저소득층 학생수 50명 이상 비율10% 이상(초중) - 법정 저소득층 학생수 100명 이상 비율10%이상(고)	
	비사업학교	● 희망학교 및 희망교실 공모 운영 ● 해지학교우선선정 및 비사업학교 학생지원 강화 유도	
울산	중점학교	● 저소득층 학생수 45명 이상 또는 저소득층 학생수 40명 이상이며, 총 학생수 대비 저소득층 학생 비율이 5% 이상인 학교	
	비사업학교	● 중점학교 이외 저소득층 학생수가 많은 학교를 대상으로 지정 또는 프로그램 공모를 통해 선정	
세종	밀집형	● (초·중) 국민기초+법정(한부모, 차상위) 30명 이상, 5년, 1교당 1명 배치	
	연합형	● (초·중) 인근지역 2교 연합, 국민기초+법정(한부모, 차상위) 30명 이상	
	진로형	● (고) 국민기초+법정(한부모, 차상위) 50명이상, 학업중단 다수발생 학교	
	연계형	● (초·중) 국민기초+법정(한부모, 차상위) 14명 이상학교 중 사업 참여 희망학교	

시도	지정기준		
경기	사업학교	<ul style="list-style-type: none"> • [도시(동)지역] 기초수급+법정한부모+법정차상위+중위소득60%이하 학생 수 90명 이상 • [농촌(읍,면)지역] 기초수급+법정한부모+법정차상위+중위소득60%이하 학생 수 80명 이상 	
	연계학교	<ul style="list-style-type: none"> • [초·중] 기초수급+법정한부모+법정차상위+중위소득60%이하 학생 수 75명 이상 • [고] 기초수급+법정한부모+법정차상위+중위소득60%이하 학생 수 학생 수 75명 이상이면서, 저소득층 학생 수 비율 25%이상 	
강원	중점학교	<ul style="list-style-type: none"> • (초·중) 교육복지대상 학생 수 40명 이상 (특성학교) 교육복지대상 학생 수 100명 이상 	
	연계학교	<ul style="list-style-type: none"> • (초·중) 교육지원청에서 지역에 맞게 선정 지원 	
충북	기본형 [A형]	<ul style="list-style-type: none"> • 기초, 한부모, 법정차상위, 최저생계비 130% 이하 100명 이상이면서 대상학생 비율이 10% 이상인 학교 • 전담인력 배치 학교 	
	행복누리형 [B형]	<ul style="list-style-type: none"> • 기본형 지정 기준에 해당하지 않는 기존 사업학교 • 전담인력미배치 학교 	
	고등학교	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 부적응 사유 중도 탈락 학생 20명 이상 또는 전체 4%이상 학교 	
충남	초·중	<ul style="list-style-type: none"> • 국민기초생활수급자, 법정한부모가족보호대상자, 법정차상위대상자, 중위소득 60% 이하 학생 수가 많은 학교를 사업대상학교로 지정 <ul style="list-style-type: none"> - 단, 교육복지사 정원 확보 여부에 따라 대상 학교 선정 • 사업학교로 지정된 학교는 사업의 안정성을 위해 최초 지정일로부터 5년, 재지정일로부터 3년 간 유지(단, 예산 등 특별한 사유가 발생하는 경우는 예외로 함) 	
	고	<ul style="list-style-type: none"> • 학교부적응 사유 중도탈락이 50명 이상인 학교(2013년 기준) • 교육부 학생복지정책과-7084(2015.10.14. 학업중단 다수발생학교 교육복지우선지원사업 지원 확대 요청)에 따른 대상 학교 중 사업 신청 학교 • 경제적취약계층 학생 및 비율이 높은 학교 중 사업신청 학교 	
전북	사업학교	초중	<ul style="list-style-type: none"> • 저소득학생 수 65명 이상 학교 • 전교생 수 100명이상이며, 저소득학생 비율 25%이상 시 지역 학교
		고교	<ul style="list-style-type: none"> • 저소득학생 수 220명 이상 특성학교
	연계학교	시	<ul style="list-style-type: none"> • 저소득학생 수 30명~64명 학교
		농어촌	<ul style="list-style-type: none"> • 지정형: 저소득학생 수 20명~64명 읍·면지역 학교 • 신청형: 저소득학생 수 20명 미만 읍·면지역 학교 중 신청학교
전남	사업학교	<ul style="list-style-type: none"> • 취약계층 학생 비율 20%이상 또는 2013~2015학년도 평가 결과 우수 2회 이상 • (신규 지정) 공립: 취약계층 학생수 66명이상, 사립: 취약계층 학생수 49명이상 	
	거점학교	<ul style="list-style-type: none"> • 지역 내 상호 연결된 학교 중 상대적으로 학생수가 많아 교육복지사가 배치되어 연계학교로 순회 근무하는 학교 	
	연계학교	<ul style="list-style-type: none"> • 지역 내 상호 연결된 학교 중 상대적으로 학생수가 적어 교육복지사가 미배치되어 거점학교에서 순회근무를 받는 학교 	
경북	사업학교	<ul style="list-style-type: none"> • 초·중학교: 맞춤형기초생활보장(생계,의료,주거,교육), 법정차상위, 법정한부모 학생수가 46명 이상인 학교 	
경남	A형	<ul style="list-style-type: none"> • 국민기초생활수급자 학생수 56명이상 학교 중 비율이 높은 학교 의무 지정 	
	B형	<ul style="list-style-type: none"> • 국민기초생활수급자 수, 비율 고려, 1지역 1교 공모 	
	연계	<ul style="list-style-type: none"> • A형 사업 탈락학교 	
제주	사업학교	<ul style="list-style-type: none"> • 2017년 제주형 교육복지 종합계획에 따라 도내 전체 초, 중, 고등학교 교육복지 사업 추진 	

* 출처 : 교육복지정책중점연구소(2018). pp. 16-21.

2011년 이후 시도교육청은 교육청만의 특색사업이 강화되었다. 2017년 기준으로 시도교육청별로 사업 영역을 살펴보면 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지 등의 영역에서 벗어나 매우 다양한 형태로 운영되고 있음을 발견할 수 있다. 시도교육청별로 교복우사업의 영역을 조사한 결과는 <표5>와 같다.

<표5> 2017년도 시도교육청별 교육복지우선지원사업 사업 영역

시도	영역	내용
서울 (7)	학습중심통합지원	사제멘토링, 학습멘토링, 진로탐색, 도서활동
	문화체험중심통합지원	예술체험, 문화체험
	심리정서	집중상담, 집단상담, 예방교육, 사례관리
	보건복지	위기지원
	두세대가족지원	가족성장지원
	지역복지공동체	교육복지공동사업 및 네트워크
	운영지원	교육복지전문성 신장 연수, 운영
부산 (5)	학교적응력강화	학생 핵심역량 중심 교육과정 연계 프로그램 운영
	학생사례관리강화	통합사례관리(중점학교)/사례관리연간계획 수립
	가족기능(역량)강화	가족관계증진을 위한 가족 봉사활동/문화체험/캠프
	지역네트워크 활성화	통합사례회의 및 네트워크 구축
	사업운영의 효율화	교육복지사 역량강화를 위한 연수 및 업무매뉴얼 활용
대구 (3)	학생역량강화	학교생활적응력 향상을 위한 학습·문화·정서 영역의 프로그램 통합지원
	통합관리	학생 특성과 욕구를 다각적으로 분석하고, 개입 계획을 수립하여 학생 개별 맞춤형 지원
	사업운영지원	학교를 지역네트워크의 소통 기점으로 하여 학교·가정·지역사회의 협력적 네트워크 구축·운영
인천 (5)	심리정서	학교생활 부적응 학생 등의 긍정적 자아개념 및 건강한 사회성 함양을 위한 프로그램 운영
	학습	교육과정과 연계한 학습역량 강화, 기초학력 향상 및 학습결손 치유·예방 프로그램
	문화·체험	전인적 인격 형성을 위한 문화체험 프로그램 운영
	보건·복지	건강한 신체 발달 지원 및 보호를 위한 프로그램 운영
	지원	교사와 학부모의 역량 제고
광주 (5)	맞춤지원프로그램운영	학력증진, 멘토링, 방과후, 학급응집력, 가족기능강화, 심리·정서발달프로그램
	취약계층학생맞춤지원	교육복지실 운영, 위기학생지원, 저소득층학생 생활지원
	지역사회네트워크구축	지역자원연계강화, 교육복지 안전망 구축
	지원체제강화	교육복지위원회 운영, 연수활동
	사제동행프로그램	교사가 개인맞춤형 멘토활동(학습, 문화, 심리정서, 생활지원멘토활동)
대전 (4)	프로그램	통합프로그램, 일반프로그램
	학생관리	개별 맞춤형 학생관리
	네트워크	교육복지실 활성화, 지역네트워크 운영
	운영지원	교육복지사업 운영
울산 (4)	일반프로그램	대상학생의 전인적 성장을 위한 프로그램 지원
	특별프로그램	학생 특성을 고려한 별도 프로그램 운영
	맞춤지원	기본적 욕구 개선에 필요한 현물·서비스 지원
	사례관리	대상학생 지원 내용 공유, 진학 및 전학 시 학생 지원
세종 (5)	학습	국가 수준의 해당 연령 기초학력 도달
	문화체험	토요 아카데미, 방학 아카데미 캠프
	심리정서	심리·정서 치료 및 상담
	복지	방과 후 가정 기능 보완
	지원	사업 홍보, 교원 연수 및 연구 활동 지원, 교사 전문성 신장 지원, 학부모 연수 프로그램

시도	영역	내용
경기 (3)	교사(학교)중심사업추진	교육복지지원·운영체계 내실화, 효과적인 프로그램 운영
	학생중심맞춤형지원강화	학생 맞춤형 사례관리, 연계학교 운영 활성화
	지역교육복지 네트워크 내실화	학교중심 지역교육복지네트워크 지원, 사업관계자 역량강화
강원 (3)	성장지원 프로젝트 (통합사례관리)	가정, 학교, 지역사회를 연계한 통합서비스망을 조직, 조정, 유지하여 학생들에게 위기상황이 생기지 않도록 예방 하며, 복합적인 어려움이 있는 학생 개별 개입
	행복나눔실 운영	관련 사업 담당자와의 협력체계 유지, 학생들의 쉼터공간 제공 등
	네트워크	학교 간, 학교-지역 간, 학교 내 사업추진을 통해 학생들의 사회안전망 구축으로 학교의 배움이 지역으로 확대
충북 (4)	학생 맞춤형 사업 운영	학생특성 고려 사업영역 자율화
	학교단위 자율성확대	학교 내 관련사업 및 교육과정 연계 운영 강화
	학교급별 적합모델개발	초중 적합 운영모델 및 초중연계 체제 강화
	지역사회네트워크 활성화	교육복지지원센터 운영, 자원발굴 및 연계
충남 (5)	교육과정연계	각 교과 영역과 연계한 프로그램 기획 운영 - 교과·창의적 체험활동 연계
	학교 내 관련사업연계	행복나눔학교, 방과후학교, 드림학교, 돌봄교실, 자유학기제, 스포츠교실, 다문화학생지원, 탈북학생지원, Wee 클래스, 학부모지원사업 등
	전문교사 협력	음악, 미술, 체육교과 연계 프로그램 운영
	학생중심 맞춤형지원	학생 특성과 결핍요인 파악을 통한 사업 영역(학습/문화체험/심리정서/복지 등) 통합 운영 학생의 주도성 및 재능을 발견하고 진로, 진학과 연계될 수 있는 구체적인 프로그램 기획 운영
	가정방문/학부모상담	연중 상시 가정방문과 학부모상담 지원체제 운영
전북 (5)	학습	소그룹기초학습, 자기주도학습, 진로교육
	문화체험	교육과정 연계 문화체험, 공연, 캠프, 동아리활동
	심리정서	개별 및 집단 상담, 심리치료, 자아성장프로그램
	복지	건강증진프로그램, 가족기능강화프로그램
	지원	관계개선프로그램, 지역사회네트워크구축, 나눔활동
전남 (4)	학교적응역량강화	교육과정연계, 동기강화, 진로지도, 방과후연계, 심리상담, 치료, 학생맞춤지원
	가족기능강화	가정연계
	지역네트워크활성화	통합사례관리 네트워크 구축, 지역자원 연계
	사업운영효율화	사업운영 지원
경북 (6)	자존감향상	자신감UP, 실력UP, 리더십캠프, 희망을 꿈꾸다
	동기향상	꿈꾸는 드림아이, 직업체험, 진로탐색 동아리
	사회성향상	두레 봉사단, 매체 활용 상담
	문화소외예방	오감으로 느끼는 교과체험, 국악교실
	지역네트워크	지역기관 및 학교간 공동사업
	학생맞춤형지원	집중지원학생 발굴 사례관리

시도	영역	내용
경남 (5)	학습·문화	개별 맞춤 학습지원, 다양한 문화체험 활동
	맞춤형지원	맞춤형 복지서비스 제공, 사례관리
	관계증진	인성교육, 전문상담 및 치료, 적응력 향상
	지역사회연계	학교와 지역기관 간 신뢰형성 교육공동체 구축
	운영지원	학교 내 사업 추진 여건 조성
제주 (2)	통합 맞춤 지원	기초학력증진 및 학교생활적응력 향상을 위한 학습·문화체험·심리정서·복지 영역 전반을 통합적으로 지원 (일반) 교육과정과 연계하여 학교장이 필요하다고 인정하는 사업 (특별) 대상학생 사례관리 연계 및 특성을 고려하여 별도 운영 개설 필요 시 (사례관리) 학생의 특성과 결핍요인에 대한 맞춤형 지원 후 변화 관찰, 분석 (네트워크) 학생중심의 교내·외 교육복지 네트워크 구축 및 운영
	운영지원	사업 운영 관리(교육복지시설 설치·관리, 연수, 홍보 등)

교육복지우선지원사업의 효과

2003년에 ‘교육복지투자우선지역지원사업’이 시작된 이후 사업의 효과성을 알아보기 위한 다양한 연구가 진행되었다. 초창기 효과성에 관한 연구는 한국교육개발원에서 실시한 종단연구가 대표적이었다. 한국교육개발원은 ‘교육복지투자우선지역지원사업’이 학생들의 학교생활 적응과 수업태도, 학업효능감 등에 긍정적인 효과가 있으며 사회성, 자존감 등에도 긍정적인 영향을 주고 있는 것으로 보고하였다. 이러한 연구결과는 사업이 학생들의 인지적 영역뿐 아니라 비인지적 영역에도 영향을 주어 학생들의 전인적인 성장과 발달에 기여하고 있음을 의미하는 것이었다(류방란 외, 2013).

이후 학생들의 인지적, 정의적, 사회적 행동 측면의 효과를 알아보는 다양한 연구들이 진행되었다. 이 가운데 인지적 측면의 효과는 대부분 미미하게 나타나거나(연보라 외, 2014; 정연정 외, 2009), 부정적인 것으로 보고하고 있다(김경희, 2011; 백병부 외, 2013; 이봉주 외, 2008; 하대현 외, 2012). 예컨대 백병부, 김정숙, 유백산(2013)은 서울교육종단연구 자료를 이용하여 사업 지원을 받는 초등학생의 인지적 성취에 대해 종단연구를 실시한 결과, ‘교육복지우선지원사업’이 집중지원 대상 학생들의 인지적 성취에 긍정적인 영향을 주고 있지 못하고 있음을 발견하였다. 이봉주 외(2014)는 서울아동패널 자료를 활용하여 ‘교육복지투자우선지역지원사업’이 아동의 주관적 학업성취와 교과별 학력 평가 점수에 미친 영향을 살펴보았는데, 사업이 아동의 학업성취에 부정적인 영향을 주거나 유의한 효과가 없는 것을 발견하였다. 다만 아동의 비판측 이질성을 고려하여 고정효과모형을 적용한 결과, 사업이 아동의 학업성취 수준에 긍정적인 효과를 주고 있음을 발견하였다. 이나리, 구남욱(2017)은 경기교육종단연구(GEPS) 데이터를 사용하여 사업 참여 여부에 따라 2012년부터 2015년까지의 저소득층 학생의 인지적 발달 추이를 다집단 잠재성장모형을 통해 조사하였다. 그 결과 사업 참여 여부에 따른 저소득층 학생의 인지적 발달 추이는 차이가 없는 것으로 나타났다.

정의적 측면에서 진행된 다수의 연구는 사업이 참여 학생들의 정의적 측면에 긍정적인 효과를 주고 있는 것으로 보고하거나(김경희, 2011; 김정원 외, 2008, 박미란, 2010;



이봉주, 김예성, 김광혁, 2008; 정연정, 엄명용, 2009; 하대현, 장영은, 2012) 부분적인 효과가 있음을 보고하고 있다(류방란, 김준엽, 송혜정, 김진경, 2013). 김정원, 박인심(2007)의 연구에서는 사업에 참여하는 기간이 길고, 사업 관련 인력, 시설, 프로그램에 대한 만족도가 높아질수록 학생의 자아개념이 높아지고 학교생활 적응이나 학업태도가 긍정적인 것으로 나타나고 있다고 하였다. 김경희(2011)는 수혜대상 학생들의 학업, 문화, 복지 프로그램의 만족도 및 인력, 시설에 대한 만족도가 학생의 행동 변화에 영향을 매개하는 요인이 되고 있다고 하였다. 박미란(2010)은 강원도 춘천 지역에서 교복우사업에 참여하는 초등학교 100명을 대상으로 학교적응척도 검사를 실시한 결과, 사업이 참여 학생의 학교적응력을 향상시키고 있으며, 특히 복합적인 문제를 가진 사례관리 대상 아동들에게서 가장 긍정적인 효과가 나타나고 있다고 보고하였다. 류방란, 김준엽, 송혜정, 김진경(2013)의 연구에서는 학교급에 따라 정의적 성과가 다르다는 것을 발견하였다. 초등학생의 경우 프로그램 중재를 통해 자존감이 향상되고, 우울 및 불안의 감소 효과가 나타난 반면, 중학생의 경우 유의미한 차이가 없다는 것이다. 이와 같이 다수의 연구에서 사업이 정의적 측면에 긍정적 효과가 있음을 보고하고 있으나 일부 연구에서는 부정적인 연구결과를 제시하기도 하였다. 이나리, 구남욱(2017)은 경기교육중단연구(GEPS) 1~4차년도 자료를 활용하여 초등학교 4학년부부터 중학교 1학년까지 사업 참여 여부에 따른 저소득층 학생의 사회 정서적 발달의 추이를 탐색한 결과, 사업 참여 여부에 따른 저소득층 학생의 사회·정서적 발달 추이에서 차이가 발견되지 않았다. 주정현, 김미경(2012)은 자기조절, 도전의식 등의 자기효능감 증진 효과를 검증하였는데, 중학생의 경우 프로그램 참여에 따른 유의미한 차이가 나타나지 않았으며, 자신감 및 친사회적 행동의 경우 프로그램 중재 후에도 서비스 비대상 청소년보다 낮게 나타났을 뿐 아니라 서비스 경험 횟수가 많을수록 오히려 부정적인 결과가 나타남을 보고하였다.

이와 같은 연구결과들을 종합해 보면 사업이 수혜 학생의 정의적 영역에 대체로 긍정적 영향을 주고 있으나 학교급과 학생에 대한 교사의 관심과 지지 정도, 사업 참여 정도 등에 따라 사업 효과성이 다르게 나타날 수 있음을 알 수 있다.

교육복지우선지원사업의 과제

앞서 살펴본 '교육복지우선지원사업'의 추진 경과와 현황을 종합해 보면 교육복지우선지원사업이 다음과 같은 과제를 안고 있음을 발견할 수 있다. 우선 지역별 교육격차 발생 가능성을 최소화할 필요가 있다. 앞서 제시한 2017년 '교육복지우선지원사업' 현황은 시도교육청별로 매우 다양한 사업이 추진되고 있음을 알게 해준다. 운영방식의 차이 뿐 아니라 대상 학생 선정 기준이 상이하고, 행·재정 지원 내용도 상이하다. 따라서 지원대상 학생이 어느 지역의 어느 학교에 다니는지에 따라 각기 다른 지원을 받게 되는 것이며 지역별로 교육격차가 발생할 가능성을 높인다는 점이다. 현재 교육부에서 제정한 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」 제4조에 의하면 "사업학교는 「지방교육재정교부금법시행령」 [별표1]의 보통교부금 기준재정 수요액의 산정기준을 참고하여 시·도교육감이 정하되, 지역의 여건 및 사업대상 학생의 수, 비율 등을 고려할 수 있다."라고 하여 지역별로 서로 다른 행·재정 지원이 이루어질 수 있도록 하고 있다. 하지만 교육부 훈령의 근거가 되는 「초·중등교육법시행령」 제54조에서는 분명히 "지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정절차 등 지원사업에 관하여 필요한 세부사항은 교육감의 의견을 들어 교육부 장관이 정하여 고시한다."라고 규정하고 있어 교육부 장관은 소외계층 학생들의 지역 간 격차 해소를 위해 보다 적극적으로 노력할 필요가 있다. 구체적으로는 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」 제6조에 규정된 중앙교육복지연구지원센터(현, 중앙교육복지연구지원센터)를 활용하여 각 시도교육청의 지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정 절차 등에 관한 정보를 공유하여 시도교육청 자율로 격차를 최소화 하는 방안을 고려할 수 있다. 하지만 단순히 정보만을 공유하는 경우 하향평준화의 가능성도 존재한다. 따라서 교육부는 「초·중등교육법시행령」에서 정한 바와 같이 시도교육청의 의견을 청취하여 지원사업 대상학교의 선정 기준, 대상학생의 선정 절차 등에 관한 내용을 배포하는 방법도 적극적으로 고려해야 한다.

다음으로 ‘교육복지우선지원사업’의 법적 근거가 되는 「초중등교육법」 제28조제1항을 개정할 필요가 있다. 법률 체계상 「초중등교육법」은 국회에서 정한 법률로써 상위법 우선의 원칙에 따라 「초중등교육법시행령」 제54조, 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」을 구속하게 된다. 문제는 모법인 「초중등교육법」 제28조제1항에서 “학습부진아 등에 대한 교육”을 규정하고 있기 때문에 ‘교육복지우선지원사업’의 대상이 누가 되는지 혼돈을 가져온다는 점이다. 「초중등교육법」 제28조제1항은 “성격장애나 지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생”과 “학업 중단 학생”에 대해 “국가와 지방자치단체가 대통령령으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 신속적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 한다.”라고 규정하고 있다. 「초중등교육법시행령」 제54조에서는 법 제28조제1항에 따라 학습부진아 등에 대한 판별은 교육감이 정하는 기준에 따라 학교의 장이 정하며, 교육부 장관과 교육감은 “학습부진아 등이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 프로그램 등을 제공하는 사업”과 “학습부진아 등에 대하여 진단·상담·치유·학습 지원 프로그램 등을 제공하는 사업”등을 실시해야 한다고 규정하고 있다. 결국, 해석에 의하면 교복우사업의 대상자는 “성격장애나

지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생”과 “학업 중단 학생” 가운데 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」 제3조에서 정하는 교육급여 수급권자 등으로 축소 해석될 위험성도 있는 것이다. 이와 같은 문제를 해소하기 위해 초중등교육법 제28조에 ‘학습결손, 부적절한 교수방법, 가정환경 등과 같은 외적 요인으로 인하여 학습 결과가 학습자의 잠재 능력에 잠재능력에 미치지 못하는 학생’을 추가적으로 포함할 필요가 있다.

마지막으로 소외계층 학생들을 통합적으로 지원하기 위해 학생들의 교육적 경험을 체계적으로 관리하고 지원할 필요가 있다. 현재는 학생들이 어느 프로그램에 몇 시간 참여하고 있으며, 서비스 지원 내용이나 예산 지원 내용이 체계적으로 관리되고 있지 못하다. 따라서 사업대상 학생에게서 나타난 인지적, 정리적, 신체적 변화들이 교육복지우선지원사업의 효과에 의한 것인지 타 사업에 의한 효과인 것인지 정확하게 알아내기 어렵다. 또한 각 프로그램에 대한 효과성을 구체적으로 확인하기 어렵기 때문에 객관적인 질 관리도 어렵다. 이러한 문제를 개선하기 위해 학생들의 교육적 경험들을 체계적으로 관리할 수 있는 시스템을 구축하고 지속적으로 질을 관리할 수 있는 질 관리 시스템을 도입할 필요가 있다.

참고문헌

간순원(2012). 영국과 프랑스의 교육복지사업 비교연구를 통해서 본 우리나라 교복우사업의 정치사회학적 성격. *비교교육연구*, 22(4), pp. 1-24.
 교육복지정책중점연구소(2018). *교육복지성과 패널모형 구축 연구*(3차년도). 서울: 한양대학교.
 교육부, 한국교육개발원 (2008). *교육복지투자우선지역 지원사업백서 2003 ~ 2007*. 서울: 한국교육개발원.
 교육부, 한국교육개발원(2010). *교육복지투자우선지역 지원사업 이월개 합니다*. 서울: 한국교육개발원.
 교육과학기술부, 한국교육개발원(2012). *교육복지우선지원사업 이렇게 합니다*. 서울: 한국교육개발원.
 김경희(2011). *교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석*. *교육연구논총*, 32, 1-21.
 김정원, 박인심(2007). *교육복지투자우선지역 지원사업 효과 분석*. *한국교육학회*, 34, pp. 131-154.
 김정원, 박현정, 이경희, 김태은, 배성우(2008). *교육복지투자우선지역 지원사업 중단적 효과분석을 위한 기초 연구*. 서울: 한국교육개발원.
 대통령비서실 삶의 질 향상기획단(2002). *생산적 복지, 복지패러다임의 대전환*. 서울: 대통령비서실.
 류방란, 김준엽, 송해정, 김진경, 김도희(2012). *교육복지우선지원사업 중단적 효과 분석 연구*(3차년도). 서울: 한국교육개발원.
 류방란, 김준엽, 송해정, 김진경(2013). *자존감 향상, 우울 불안 감소에 미치는 교육복지우선지원사업의 효과 분석*. *아시아교육연구*, 14(3), pp. 59-83.
 박미란(2010). *교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램이 저소득층 아동의 학교적응에 미치는 효과성에 관한 연구: 춘천지역을 중심으로*. *학교사회복지*, 18, pp. 129-157.
 백병부, 김정숙, 유백산(2013). *교육복지우선지원사업이 집중지원 학생의 인지적·정리적 성취에 미치는 효과: 서울시 초등학교를 중심으로*. *교원교육연구*, 26, pp. 29-52.
 연보라, 임해정, 김희나(2014). *교육복지우선지원사업이 초등학생의 인지적 성취에 미치는 학교효과*. *교육사회학연구*, 24, pp. 125-150.
 이나리, 구남욱(2017). *교육복지우선지원사업 참여 여부에 따른 저소득층 학생의 인지적, 사회적·정서적 발달 추이 탐색*. *학습자중심교과교육연구*, 17(13), pp. 91-110.
 이봉주, 김예성, 김광혁(2008). *교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석: 참여 학교와 비참여 학교 아동의 발달에 대한 중단적 비교*. *한국청소년연구*, 19, pp. 169-195.
 이봉주, 문해진, 김정은(2014). *교육복지투자우선지역 지원사업의 학업성취 효과 중단적 분석*. *한국아동복지학회*, 45, pp. 161-190.
 이태수(2008). *학교사회복지의 다양화에 따른 재구성 과 제도화 전망*. *학교사회복지*, 14, pp. 33-55.
 이혜영, 류방란, 김경애, 김경희, 김민희(2011). *교육복지 통합적 지원체제 구축 방안*. 서울: 한국교육개발원.
 임연기 외(2013). *교육복지의 이해*. 서울: 학지사.
 정연정, 엄명용(2009). *교육복지투자우선지역 지원사업이 아동·청소년의 사회·정서 및 인지적 발달에 미치는 효과*. *한국사회복지학*, 61, pp. 5-33.
 주정현, 김미경(2012). *교육복지우선지원사업의 효과성 분석: 빈곤청소년의 효능감을 중심으로*. *한국공공관리학회*, 26, pp. 1-25.
 하대현, 장영은(2012). *교육복지투자 우선지역 지원사업의 중재 프로그램이 저소득층 아동의 지능, 정서지능 및 학업성취에 미치는 효과*. *교육심리연구*, 26, pp. 85-101.

교육복지우선지원사업의 현황과 과제



한국 다문화교육 정책의 방향

장인실 경인교육대학교 교육학과 교수

서론

전 세계의 글로벌화와 한국의 상황이 결합되어 한국 사회는 빠르게 다문화사회로 변하고 있다. 그로 인해 동질적이던 한국의 학교 환경도 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들이 증가하게 되었다. 교육통계(2017)에 따르면, 전체 다문화학생은 109,387명으로 초등학생이 82,806(3.1%)명, 중학생이 15,983(1.2%)명, 고등학생이 10,598(0.6%)명이며, 전체 1.9%를 차지하고 있다. 한국에서의 다문화학생 유형은 국제결혼가정 출신과 외국인가정 출신으로 구별되는데, 국제결혼가정 학생의 경우에는 국내출생 자녀와 중도입국 자녀로 나누어진다. 국내출생 자녀의 경우에는 89,314(82%), 중도입국 자녀는 7,792(7%), 외국인가정 자녀의 경우에는 12,281(11%)로 구성되어 있다. 저출산 문제로 점점 감소하는 한국 학생 수에 비해 꾸준히 증가하는 다문화가정 학생 수는 한국의 다문화교육 정책 방향 변화의 필요성을 시사한다.

한국에서 다문화교육에 대한 학술적 논의가 시작된 것은 1980년대부터이나(김종석, 1984), 정부 정책적인 차원에서 다문화교육에 대한 관심을 가지기 시작된 것은 그보다 훨씬 뒤인 2006년부터이다. 1980년대 후반부터 국제결혼 이민자와 외국인 근로자들의 유입으로 한국 사회는 다문화사회로 변화되어 가고 있었다. 그러나 이 당시에는 외국인 노동자 고용허가제 입법화 과정과 관련하여 신문 등에서 다문화 관련한 언급이 있었을 뿐, 다문화교육과 관련한 정부 수준에서의 관심은 거의 전무하였다. 그러던 중 2006년 2월의 하인즈워드가 미국 슈퍼볼에서 MVP에 오르며 한국에 '월드 신드롬'을 불러일으켰고, 4월에 방한하면서 혼혈 아동에 대한 사회적 관심이 생겨나고 자연스럽게 다문화가정이 사회적 이슈로 부각되었다. 이에 교육부가 국제결혼 아동에 대한 교육적 지원과 학교 적응에 대한 문제에 관심을 가지기 시작하면서, 2006년 처음으로 '다문화가정 자녀 교육지원 대책'을 수립하고 현재까지 다문화교육 정책을 펼쳐오고 있다.

현재 정부 차원에서 다문화 사업을 운영하는 기관은 17개 부서 중 10개 부서이지만, 주로 여성가족부, 교육부, 법무부 등이 주도하여 다문화 관련 사업을 진행하고 있다. 여성가족부는 다문화센터를 중심으로 복지적인 측면에서 다문화가정을 위한 정책과 일반 시민의 인식 전환을 위해 다문화 관련 사업을 펼치고 있다. 그러나 여성가족부의 다문화가정 관련 사업 대상이 국제결혼 이주자와 자녀, 학교 밖 학생, 귀화자 등으로 제한됨으로 인해 다문화교육을 실시하는 데에는 한계가 있다. 법무부에서는 다문화가정을 위한 초기 정착 교육 프로그램과 '사회통합프로그램'으로 명명되는 한국어교육을 실시하고 있다. 법무부의 관련 사업 수혜자가 결혼 이주자와 외국인 근로자 등 성인을 주 대상으로 하고 있고, 교육 내용이 한국어교육과 한국사회의 이해에만 중점을 두고 있어 다문화교육을 실시하는 데에는 한계가 있다. 이러한 측면에서 볼 때 다문화교육을 핵심적인 정책으로 실행하는 기관은 교육부이므로, 2006년부터 실시된 교육부의 다문화교육 정책을 중심으로 한국 다문화교육의 정책 방향을 분석하려 한다.

한국 다문화교육 정책 분석

교육부는 2006년부터 '다문화가정 자녀 교육 지원 대책'을 수립하고 현재까지 10여 년 동안 다문화적 변화에 따라 다문화 정책을 수립하여 왔다. 2006년 당시에는 다문화학생이 만여 명 정도에 불과하였으나, 2017년 현재 109,387명으로 약 10배가량 증가하였다. 다문화학생의 구성을 살펴보면, 현재에도 국내출생 다문화가정 학생이 주를 이루고 있는 것에는 이전과 변함이 없으나, 점차적으로 중도입국 청소년과 외국인가정 자녀 등과 같이 국외 출생 다문화학생의 수가 지속해서 증가하고 있다. 또한 다문화가정들이 특정 지역에 밀집하여 생활함에 따라, 일부 학교에서는 다문화학생이 한국학생보다 더 많은 비중을 차지하는 학교도 생겨났다. 이러한 사회적 변화를 수용하기 위하여 교육부는 다문화교육 정책을 매년 수립하여 발표하고 있다. 본 논고는 역동적으로 변화되어가는 한국의 다문화적 상황에서 교육부의 다문화교육 정책이 어떻게 변화되었는지를 분석하고 이에 근거하여 한국 다문화교육의 정책 방향을 제언하는 데 목적이 있다.

초기 교육부의 다문화교육 정책은 '2006년도 다문화가정 자녀 교육지원 대책'이라는 사업명으로 시작하였다. 사업명에서 나타나듯이 다문화가정 자녀가 정책의 대상이었고, 이들의 교육을 지원하는 것이 주요 목표였다. 정책 비전도 '문화 민주적 통합과 한국을 문화적 용해의 장으로 전환'하는 것으로 한국에 있는 다양한 배경을 지닌 사람들을 문화적 용광로에 함께 녹이겠다는 동화정책을 지향하였다(양계민 외, 2017). 그러므로 정책 내용도 대부분이 다문화가정 자녀의 한국어교육과 한국 적응 등의 다문화가정 자녀를 지원하는 것이 핵심이었으며, 동등한 인권을 인정해주기보다는 주류집단의 입장에서 소수집단에 대한 배려 시각이 내포되어 있었다. 그럼에도 불구하고, 당시에 한국 사회가 가지고 있던 단일민족에 대한 우수성, 순혈주의 가치의 문제점을 지적하고 교과서에 포함되어있던 민족적 배타성을 완화하려는 노력은 큰 변화라고 할 수 있다.

2007년도 정책명은 '2007년 다문화가정 자녀 교육지원 대책'으로 2006년과 동일하게 추진되었다. 정책 목표가 '언어 및 문화 장벽 해소'와 '사회적 귀속감 및 다문화 감수성 증대'로, 2006년에 비해 다문화학생에 대한 언어 및 문화 결핍에 대한 사회적 고정관념이 더욱 드러난 것으로 보인다. 주요 정책 내용은 '학교 중심의 다문화교육 강화'와 '다문화 이해교육 강화'로 이 시기부터 다문화교육은 다문화가정을 대상으로, 다문화 이해교육은 한국 사람을 대상으로 하는 교육이라는 개념이 공식적으로 사용되었다. 이렇게 다문화교육을 이분화함으로써 다문화교육에 대한 개념을 다문화가정을 대상으로 하는 교육이라는 개념으로 축소하게 하는 계기가 되었다. Banks(2008)는 다문화교육을 다양한 사회 계층, 인종 및 민족 집단과 성 집단의 학생들이 평등한 교육기회를 경험하도록 하기 위해 교육과정과 교육제도를 재구조화할 것을 목표로 하는 교육개혁 운동이라 정의하였다. 따라서 모든 학생에게 평등한 교육기회를 제공하기 위해서는 모든 학생에게 맞는 학교 교육과정 개혁이 불가피하다. 그러므로 다문화교육 개념 자체가 다문화학생만을 위한 것이 아닌 모두를 위한 교육이라는 개념을 내포하고 있다.

2008년도에는 정책명이 '다문화가정 학생의 역량 강화를 위한 교육지원방안'으로 2009년부터 2012년까지 4년간 추진할 '다문화가정 학생 교육 지원방안(2009-2012)'을 마련한 시기이다. 정책 목표는 '다문화가정 학생 및 학부모의 교육 역량 강화'와 '사회의 다문화 이해 및 수용성 증진'으로 두 가지 큰 영역을 유지하였다. 여전히 다문화학생의 한국어와 기초학력 향상을 중요하게 생각하였으며, 다문화가정 학부모 교육의 중요성을 인식하고 학부모 교육 역량 강화 정책을 추진하였다. 또한 다문화 이해와 수용성 제고를 위한 정책을 실시하여, 2008년도 계획이 현재의 교육부 다문화교육 정책의 큰 줄기인 '다문화학생 지원'과 '모두를 위한 다문화교육'이라는 두 가지 방향의 기초가 된 시기라 볼 수 있다(양계민 외, 2017).

2009년도 정책명은 '2009 다문화가정 학생 교육을 위한 시도교육청 맞춤형 사업 지원 계획'으로 교육부와 시도교육청이 함께 다문화교육 정책을 해 나가겠다는 의지를 표명하였다. 이를 위하여 기존의 다문화학생에게만 집중되었던 지원을 '다문화가정 학생의 교육격차 해소', '다문화가정 학부모의 사회적 역량 강화', '다문화교육 기반 강화 및 다문화 이해 확산'으로 대상자를 확대하는 정책을 수립하였다. 다문화가정 학부모의 역량 강화를 위하여 고학력 다문화가정 우수 인력을 선발하였고, 이중언어 강사로 교육하였다. 또한 다문화교육 거점학교와 밀집학교 등에 교수요원으로 파견하여 다문화교육과 이중언어 교육을 처음으로 실시한 시기이다.

2010년도 정책명은 '2010년 다문화가정 학생 교육 지원 계획'으로 변경되었으며, 정책 목표는 '다문화가정 학생의 교육격차 해소', '다문화가정 학부모의 역량 강화', '다문화교육 기반 강화를 및 다문화 이해 확산'으로 2009년도와 동일하다. 다만 주요 정책의 내용과 추진 과제가 대폭 증가하고 세분화되었다(양계민 외, 2017). 다문화학생과 교사, 교대생 등의 1:1 멘토링 사업, 2009년의 교육대학에서 개설된 다문화교육 강좌의 사범대 확대, 유아와 동반 입국자녀 등 지원 대상의 확대, 진로·직업교육의 지원 강화 등이다.

2011년도도 '2011 다문화가정 학생 교육 지원 계획'으로, 2010년도와 같은 정책 목표로 진행되었다. 2011년도에 새로이 시작된 사업은 '글로벌브릿지 사업'으로 다문화가정 자녀를 글로벌 인재로 육성하는 것에 목표를 두고 있다. 기존의 대부분의 다문화교육 관련 사업들이 다문화가정의 약점을

지원하고 보완하는 형태로 진행되었으나, 이중언어 강사 활용 사업과 함께 '글로벌브릿지 사업'은 다문화가정의 강점을 강화하는 형태로 이루어졌다는 점에서 다문화교육 정책에 새로운 방향을 제시하고 있다고 할 수 있다.

2012년에는 정책명이 '2012 다문화학생 교육선진화 방안'으로 '한 명의 학생도 놓치지 않는 다문화 친화적 학교 육성'을 목표로 진행되었다. 중도입국 청소년과 외국인가정 자녀의 공교육 진입을 위한 원스톱서비스를 마련하고 이중언어 강사를 확대하였으며, 다문화학생 대상 직업교육기관인 다문화학교를 지정하여 직업교육과정을 운영하였다. 그러나 여전히 일반학생 대상 다문화교육은 국제이해교육 수준에 머무르고 있어서 교육과정과 연계한 다문화교육 단계까지는 발전하지 못하였다(양계민, 2017).

2013년도 정책명은 '2013년도 다문화학생 교육 지원 계획'으로 2012년도 사업과 크게 다르지 않고, 기존의 사업을 정비하고 확대하는 방향으로 정책이 추진되었다. 일반 학생 대상 다문화교육을 강화하기 위하여 교과 연계 방안을 마련하도록 하였고, 모든 학교에 '다문화교육주간'을 실시하여 연 1회 이상 다문화축제, 동아리 활동 등 다양한 문화 체험 활동을 실시하도록 하였다. 그러나 아직까지 다문화교육이 교육과정과 연계되기 보다는 일회성의 행사로 진행되는 한계를 가지고 있다. 그러나 이 시기에 다문화특별학급과 다문화언어강사 운영의 근거를 마련하고, 학력 증빙이 어려운 다문화학생도 학력심의위원회의 심의를 거쳐 학력을 인정받을 수 있도록 '초·중등교육법 시행령'을 개정함으로써 한국 생활 적응을 위한 법적 근거를 마련하였다는 점에서 의의가 있다.



2014년도의 정책명은 '2014년 다문화교육 활성화 계획'으로, '함께 어울려 꿈과 끼를 키우는 다문화 친화적 학교 조성'을 목표로 두고 있다. 정책 목표에서 나타나듯이 전체 학생 대상 다문화교육이 강화된 시기이다. 이 시기에는 글로벌 선도학교로 명명되었던 사업을 '다문화교육 중점학교'로 개편하여 모든 학생을 위한 다문화교육과 다문화학생에 대한 맞춤형 지원을 병행하는 방향의 사업을 시작하였다.

2015년도는 '2015 다문화학생 교육지원 계획'으로, 정책 목표를 '맞춤형 다문화교육을 통한 교육기회 평등 실현 및 다문화인재 양성'으로 정하였다. 다문화 정책 목표 중에 처음으로 다문화교육의 목표 중 하나인 '교육평등 실현'과 '다문화인재'라는 이라는 용어가 등장한 의미 있는 시기이다. 특히, 다문화인재라는 용어는 기존의 다문화학생을 결핍의 관점에서 강점을 강조하는 관점의 변화를 반영했다는 데 큰 의미가 있다. 그러나 사업적인 측면에서는 이러한 관점이 반영된 사업이 많이 이루어지지 않았다. 또한 미취학 아동을 위한 다문화유치원 시범 운영 사업이 진행되었으며 기존의 중복되던 사업을 정부 부처별로 협의하여 부처 차원의 다문화정책 협력 체계를 구축하도록 시도하였다.

2016년도 정책명과 정책 목표는 2015년과 동일하게 '맞춤형 다문화교육을 통한 교육기회 실현 및 다문화인재 양성'이다. 다문화교육 지원 계획은 '맞춤형 교육으로 공교육 진입 및 적용 지원', '다문화이해교육 확대', '범부처 협업 및 지역 내 연계 강화'이다. 2015년의 교육 평등과 다문화인재 개념이 여전히 유지되고 있으며 사업도 대부분 유사하게 진행되었다. 다문화학생에

대한 한국어교육 내실화를 위해 한국어 교육과정 개정 고시를 추진하였으며, 국립국어원과의 협의를 통해 개정 교육과정에 따른 표준한국어 교재 개발을 추진 등 한국어(KSL) 교육과정 운영을 지원하는 데 중점을 두었다.

2017년도 정책명은 '2017년 다문화교육 지원 계획'이며, 정책 목표는 '다름을 인정하는 교육, 다문화시대 인재 육성'으로 제시되었다. 핵심 과제로는 '다문화학생 맞춤형 교육지원 강화', '학교 구성원의 다문화 이해 제고', '다문화교육 활성화 기반 마련'으로 기존 사업을 확대하는 형태로 진행되었다. 다문화 유치원 확대, 다문화학생의 기초학력 지원, 한국어 교육과정 운영 외에 다문화학생 정서 상담 지원을 위하여 '다문화 거점 Wee 센터'를 지정하여 학력뿐만 아니라 정서 상담도 지원하였다.

2018년도 정책명은 '2018년 다문화교육 지원계획'이며, 정책 목표는 '다양한 문화가 공존하는 성숙한 교육환경 구축'과 '다문화학생 교육기회 보장 및 교육격차 해소'로 설정하였다. 2018년도 추진 과제는 '학교 구성원의 다문화교육 참여 확대', '다문화학생 맞춤형 교육지원 내실화', '중도입국·외국인학생 교육 사각지대 해소'로 제시하였으며, 대상별, 학생 발달별, 주제별로 나뉘어서 과제가 제시되고 있다는 점에서 기존의 정책과 차이점을 나타낸다. 특히 교과 수업에 다문화교육의 반영을 강조함으로써 기존의 일회성으로 진행되던 다문화교육이 아닌 학교 교육과정을 통한 다문화교육의 중요성을 피력하고 있으며, 유치원부터 고등학교까지 학교급별 연계 다문화교육 수업모형을 개발하는 데 중점을 두고 있다. 중도입국·외국인학생 교육을 추진 과제에 넣음으로써 다문화학생 맞춤형



교육 지원을 내실화하고 있다. 또한 지역과 연계하여 이주민 밀집지역 특성에 맞는 교육 운영을 지원하고 있다는 점에서 다문화교육 정책이 발전되고 있음을 나타낸다.

2006년부터 시작된 다문화교육 정책은 초기에 다문화학생만을 위한 교육에 초점을 두었다면 최근에는 모두를 위한 다문화교육으로 전환되어 가고 있으며, 다문화학생에 대한 전반적인 지원 정책에서 다문화학생을 위한 맞춤형 교육정책으로 변화되고 있다. 기존의 다문화교육 정책이 다문화학생의 약점을 보완하고 지원하는 정책으로만 구성되었다면 최근에는 그들의 역량을 함양할 수 있는 방향으로 정책이 진행되고 있다. 또한 다문화학생만을 위한 교육 정책에서 다문화 학부모와 교원 등 환경의 중요성에 대한 인식도 점차 높아지고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 다문화 정책의 한계는 존재하며, 이를 극복하기 위한 다문화교육 정책 방향을 제시하고자 한다.

한국 다문화교육 정책의 방향

한국 다문화교육 정책 분석에서 언급하였듯이, 한국 다문화교육은 초기에 비해 다양한 정책이 진행되고 있으며, 사업들도 구체화되어 가고 있다. 그럼에도 불구하고 몇 가지 보완하여 점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다문화교육이 초기 다문화가정만을 위한 교육이라는 정책 방향에서 탈피하여 모두를 위한 교육이라는 관점으로 정책 방향이 세워져 있으나, 실제 사업의 중요도는 여전히 다문화학생이 중점이 되는 교육이 진행되고 있다. 이러한 정책 기조는 다문화교육이 교육이라는 측면보다는 여전히 다문화학생을 위한 복지 측면이 강조되고, 다문화주의보다는 동화적인 측면에 입각하여 정책이 수립되기 때문이다.

‘글로벌블릿지’ 사업이나 ‘다문화언어 강사’를 제외하고, 대부분의 다문화교육 정책은 다문화가정과 학생의 약점을 지원하는 형태로 운영되고 있다. 2015년 교육부 정책 방향은 다문화인재 육성에 강조점을 두고 있으나, 다문화가정과 학생의 강점과 장점을 강조하는 프로그램을 운영하기 보다는 한국화하는 교육에 좀 더 중점을 두고 약점을 지원하는 형태로 사업이 이루어지고 있다. 한국 사회에 적응하기 위해서는 한국어교육, 기초학력교육이 중요하다는 것을 부인하지 않지만, 한국 학생에 비해 여러 관점에서 열악한 위치에 있는 다문화학생의 경우, 같은 분야의 경쟁에서 생존하는 것은 다문화학생들에게 어려운 일이다. 특히나 한국어가 미숙한 중도입국 자녀나 외국인근로자 자녀에게 한국어만을 강조하는 교육에서 탈피하여 그들이 잘 할 수 있는 것을 학교에서 할 수 있도록 교육과정 다양화가 요구된다.

이러한 교육과정의 변화는 모국어 교육만을 의미하는 것이 아니라 학력이 전부가 아니고 자신의 끼와 꿈을 이룰 수 있는 교육과정의 변화이다. 이러한 교육과정의 다양화는 다문화학생만을 위한 것이 아니라 학업에 흥미를 느끼지 못하는 한국 학생에게도 적용되는 것으로 모두를 위한 교육이 될 수 있다. 또한 한국어가 미숙한 다문화학생을 위해서는 그들이 한국어가 될 때까지 교과교육을 미루는 것이 아니라 다문화학생이 가능한 언어로 교육을 받을 수 있는 시스템을 마련하는 것이 평등교육을 위해 한걸음 다가가는 다문화교육 정책이 될 것이다. 이를 위한 정책적인 제안으로는 다문화언어강사의 활용, 이중언어 교과서 편찬, 이중언어 몰입교육 등을 들 수 있다.

둘째, 현직 교사 및 예비 교사를 위한 다문화교육 강화이다. 모두를 위한 다문화교육은 단지 학교에서 한국 학생을 위한 다문화교육이 이루어지는 것만을 의미하는 것은 아니다. 모두를 위한 다문화교육을 실현하기 위해서는 여러 가지 선제 조건이 따르게 된다. 무엇보다도 다문화교육을 위한 교사교육이 중요하다. 다문화교육 연수를 통한 현직 교사 교육뿐만 아니라 교대와 사대에서의 예비교사를 위한 다문화교육이 중요하다. 그럼에도 불구하고 다문화교육은 필수 과목이 아니라 몇몇 대학에서 선택 과목으로 이루어지고 있어서, 모든 예비교사가 변화되는 다문화 사회와 교실에 대비하지 못한 채 학교로 가고 있다. 교사 대상 연수는 일회성의 이론 중심 연수를 지양하고 교육과정 재구성을 바탕으로 교육과정 연계 다문화교육을 실시할 수 있도록 운영되어야 한다. 아울러 예비교사를 양성하는 대학의 교육과정에서는 다문화교육을 필수 교과로 지정하고, 이를 바탕으로 다양하게 변화되어가는 사회 및 학교의 요구를 수용할 수 있는 교사로 거듭나는 것이 필요하다.





셋째, 지역사회와 학교가 연계한 다문화교육 정책이 필요하다. 2018년 다문화 정책에 지역사회와 연계한 다문화교육 정책이 언급되고 있으나, 한국 사회에서의 교육은 지역사회와의 연계가 아직은 부족한 상황이다. 특히나 경기도 안산시, 시흥시 등의 일부 학교는 다문화학생이 한국 학생을 넘는 학교들이 나오고 있는 상황으로 지역사회의 연계 교육이 절실하게 필요하다. 이들의 교육 문제를 학교에만 전가시키기 보다는 지역 센터 및 인근 학교와의 네트워크 형성 등 시스템적인 기반을 조성하여 더욱 효과적이고 효율적인 교육을 전개할 수 있도록 해야 한다.

특히, 다문화 밀집 지역이 생기면서 다문화가정 학생이 50%가 넘는 학교, 한국어가 부족하여 정규 수업 진행이 어려운 학교 등 다양한 문제를 안고 있는 학교들이 나타나고 있다. 그럼에도 불구하고 교실에서는 학생의 수준과 관계없이 정규 국가교육과정을 운영하고 있다. 이와 같은 상황은 교육과정의 과연, 누구를 위하여 존재하는지에 대한 의문을 제기하게 된다. 한국의 교육과정은 국가교육과정으로 학생 수준에 따른 교육과정의 자율성이 보장되지 못하며, 학생 수준과 관계없이 학년별 진도에 따라 교육과정을 운영하여야 한다. 다문화교육의 목표가 교육과정 개혁을 통한 평등교육의 실현(Bennett, 2007)으로 본다면, 평등교육을 실현하기 위해서는 현재의 교육과정과 같이 똑같은 내용을 모든 학생에게 가르치는 것인지, 아니면 학생 수준에 맞춘 다양한 교육을 해야 하는지에 대해 숙고해야 할 것이다. 아직 한국 교육 현실에서 같은 학년에 대해 다른 교육과정과 평가를 실시하는 것은 불가능하다. 이러한 정책을 시행하기 위해서는 많은 선행 조건이 따르는 것도 사실이다. 그럼에도 필자가 주장하는 이러한 다문화교육 정책의 방향은 현재 바로 실행할 수 있는 정책이라기보다는 한국 다문화교육이 궁극적으로 추구해야하는 방향을 제시한다는 점에서 의미를 갖는다.

참고문헌

- 교육통계(2017). 다문화학생 통계. 서울: 교육부.
 김종서(1984). 미국 다문화교육의 이론적 고찰. 미국학 논문집, 5, 35-60.
 양계민, 김성식, 김재우(2017). 다문화교육 종합발전방안연구. 서울:교육부.
 Banks, J. A. (2008) An Intorducaion to Multicultural Education (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
 Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Pearson Education, Inc.

온종일 돌봄 정책의 현황 및 추진 과제¹

이희현 한국교육개발원 학교교육지원센터 연구위원

온종일 돌봄 체계 구축의 추진 배경

핵가족화가 심화되고 여성경제활동 인구가 증가하는 등 양육 환경이 변화함에 따라서 돌봄에 대한 사회적 요구도 점차 증가하고 있다. 특히, 무상보육 대상인 0세부터 5세까지 영유아 보육 지원에 비해 초등학교 대상 방과후 돌봄 공백은 상대적으로 부족하여 방과후, 방학중 돌봄 사각지대가 발생하는 것이 사실이다. 2018년 4월 현재 공적 돌봄 이용률은 영유아가 68.3%(215만/315만 명)인 반면에 초등학교생은 12.5%(33만/267만 명)에 불과하며, 초등 돌봄 공백은 학부모의 일·육아 병행을 어렵게 하고 여성에겐 출산 이후 소득 활동을 포기하는 주요 위기로 이어지고 있다.

그동안 초등 돌봄관련 정책 사업은 교육부의 방과후학교, 초등 돌봄교실과 보건복지부의 지역아동센터, 다함께돌봄사업, 그리고 여성가족부의 청소년방과후아카데미, 아이돌봄서비스, 공동육아나눔터 등으로 추진되고 있으나, 중앙부처 차원에서 부처 간 연계 없이 분절적으로 추진되어서 수요자인 아동중심의 돌봄 서비스 제공이 미흡했다는 지적이 있다. 또한 지역 내 빈틈없는 돌봄 전달체계가 미비하여 돌봄 공급 조정과 배분, 서비스 자원의 활동, 돌봄기관 간 연계 및 협력 등 통합적 지원에 한계가 있었다.

이에 문재인 대통령은 서울경동초등학교 초등돌봄교실을 방문하여 학교와 지역사회가 함께 우리 아이를 돌보는 「온종일 돌봄 정책」(관계부처합동, '18.4.4.)을 발표하고 온종일 돌봄 체계 구축은 정부의 가장 중요한 국정과제(48-3. 보육·양육에 대한 사회적 책임 강화, 49-2. 온종일 돌봄 체계 구축) 중 하나임을 밝힌 바 있다.



1. 본 원고는 '온종일 돌봄 체계 구축·운영 실행계획(안)'(관계부처합동, 2018.4.)의 내용을 바탕으로 정리하였음을 밝힘.

초등 돌봄 현황 및 문제점

첫째, 증가하는 초등 돌봄 수요 대비 공급이 부족한 상황이다. 현재 초등학교의 경우 주로 맞벌이·저소득층·한부모 가정에 있는 돌봄이 필요한 학생 약 33만명('16년 기준)을 대상으로 돌봄 서비스를 제공하고 있다. 이 중 약 24만 명은 학교 내 초등돌봄교실을 이용하고 있으며, 약 9만 명은 학교 밖 지역아동센터 등을 이용하고 있다(〈표 1〉참조). 또한 지난 10년 간 초등학교의 돌봄 기능 확대에 따라 참여교실과 이용학생 수는 약 5배 증가한 것으로 나타났다. 즉 2007년에는 2,508개교의 2,718개 교실에서 5만 명의 학생이 돌봄 서비스를 이용한 반면에 2017년에는 6,054개교의 11,980개 교실에서 245,303명의 학생이 돌봄 서비스를 이용하였다. 그러나 초등 돌봄 이용학생 수는 전체 학생의 12.5% 수준으로 맞벌이 가정 학생의 경우도 수요 대비 공급이 여전히 부족한 상황이며 출·퇴근 시간, 초등학교 방과후·방학중, 저녁시간 및 긴급 상황 등 일시 및 틈새 돌봄 등에 대한 서비스도 부족한 상황이다.

〈표1〉 부처별 초등 돌봄 서비스 운영 현황

구 분	대 상	7~9시	9~15시	방과 후
초등돌봄교실 (교육부)	맞벌이 한부모 저소득층	0.7만명	정규 교육과정 (1~2학년) 9~13시 (3~4학년) 9~14시 (5~6학년) 9~15시	24만명 (1~2학년 21만명, 3~6학년 3만명)
지역아동센터 (복지부)	취약계층	미운영		8.2만명 (1~3학년 4.2만명, 4~6학년 4만명)
청소년방과후 아카데미(여가부)	취약계층	미운영		0.6만명 (1~3학년 미운영, 4~6학년 0.6만명)

* 출처: 온종일 돌봄 체계 구축·운영 실행계획(관계부처합동, p.3., 2018.4.)

둘째, 지역 간 편차와 이를 해소하기 위한 지역사회 역할에 한계가 있다. 지역에 따라 돌봄 수급과 학교 및 돌봄기관 여건의 차이가 크게 발생하고 있으나 지역 자원의 조정을 통한 서비스 확대 노력이 부족하다. 특히 신도시 인구밀집지역 등 돌봄 공급이 어려운 지역의 경우에는 지역사회와 학교 간의 연계를 통한 대응방안 마련이 절실히 요구된다. 또한 2013년부터 현재까지 178개의 지역단위 돌봄협의체가 운영되고 있으나 교육청 중심으로 운영되고 있어서 지자체와 사회의 적극적인 참여는 제한적인 상황이다.

셋째, 관련 부처 및 기관 간 분절적인 추진으로 정책 시너지 효과에 한계가 있다. 부처별 다양한 사업이 분절적으로 진행되고 있으며 지역 내 컨트롤타워 부재로 기관 간 정보 및 자원 공유가 이루어지지 않아서 돌봄 서비스의 효과성이 감소하고 있다. 즉, 지역사회 자원의 유기적인 연계가 미흡하여 상시적이나 일시적 또는 긴급하게 발생하는 돌봄 공백에 대한 탄력적인 대응이 부족하다. 또한 돌봄 서비스 확대 추진을 위한 지자체의 예산 및 제도 개선 요구에 대해 통합적으로 조정 및 검토하고 반영할 중앙 차원의 노력이 부족한 측면도 있다.

요컨대, 학생의 전인적인 성장 지원과 안심하고 양육할 수 있는 여건 마련을 위해 초등학생 대상 돌봄 서비스 확대 및 내실화가 필요하겠다. 이를 위해서 지역이 중심이 되어서 다양한 돌봄관련 사업의 통합 및 조정을 통해 지역의 특화된 돌봄 서비스 모델을 발굴하고 중앙정부는 이를 지원하는 돌봄 정책의 패러다임이 변화될 필요가 있다.

온종일 돌봄 정책 추진 방향

온종일 돌봄 정책의 궁극적인 목표는 '모든 아이가 행복한 돌봄 서비스 제공'이다. 이를 위한 추진 방향은 초등 돌봄에 대한 국가 책임을 강화하고 학교 및 지자체 협력을 통해 빈틈없는 돌봄 체계를 구현하는 것으로, 증가하는 초등 돌봄 수요(맞벌이 가정 돌봄 수요 46~64만 명)에 대응하여 현재 33만 명인 대상학생을 2022년까지 53만 명 수준으로 확대하는 계획을 수립하였다.

구체적으로 첫째, 초등 돌봄 서비스의 대상을 초등 1학년과 2학년 위주에서 초등 전 학년으로 확대하고자 한다. 초등학교 1학년부터 3학년까지 저학년의 경우, 맞벌이가정 돌봄 서비스를 집중적으로 확대하여 현재 20%에서 25%이상으로 확대하고자 하며, 초등학교 4학년부터 6학년까지 고학년은 학생의 특성 및 수요에 맞게 탄력적으로 확대하여 현재 4.5%에서 11%이상으로 확대하고자 한다. 즉 돌봄이 필요한 모든 아동의 돌봄 서비스 이용 보장을 목표로 하되, 돌봄 인프라 구축 여건 등을 고려하여 우선순위에 따라 단계적으로 확대할 것이다. 둘째, 맞벌이가정 등의 학부모 수요 및 학교·지역 여건을 고려하여 초등 돌봄 서비스 이용 시간을 저녁시간까지 연장하고자 한다. 셋째, 학교와 지자체 협업을 통해 사회의 인적 및 물적 자원을 최대한 활용하여 초등학생 돌봄 서비스를 확대할 것이다.



[그림1] 초등 돌봄 공급 계획

* 출처: 온종일 돌봄 체계 구축·운영 실행계획(관계부처합동, p.6., 2018.4.)

온종일 돌봄 정책 추진 과제

온종일 돌봄 정책 추진을 위한 핵심과제는 1) 지역 혁신을 통한 선도모델 구축, 2) 초등단계 돌봄 서비스 확대 및 내실화, 3) 체계 구축을 위한 제도적 지원으로 구분된다.

1. 지역 혁신을 통한 온종일 돌봄 선도모델 구축

온종일 돌봄 생태계 구축 선도사업(3년간 총80억 원 규모로 10개 지역 내외의 지자체를 선정하여 지원)을 통해, 지자체를 중심으로 교육청 및 학교와 협업하여 지역 특성에 맞는 온종일 돌봄 체계 선도 모델을 마련하고자 한다. 즉, 돌봄 서비스 제공이 우수한 지역에 대한 지원을 통해 모범사례(Best Practices)로 발전시켜 다른 지자체로 확산하는 것이다. 지자체 내 전담조직 운영을 통해 지역돌봄협의체를 구성·운영하고 지역 내 인적·물적 자원의 유기적 연계 및 공유하는 것이 중요하다. 이러한 지자체 중심의 추진 체계 구축을 통해, 지역 내 돌봄 서비스 수요 파악을 기반으로 돌봄 기관 간 서비스 공급을 총괄 조정하는 핵심 역할을 수행하고 돌봄 사각지대 및 중복 해소를 위한 의견 수렴을 통해 제도 개선 및 필요 예산을 요구하게 된다. 이러한 돌봄 서비스 확산을 위한 지역 요구에 대한 제도 개선 및 예산 지원, 범정부 차원의 돌봄 서비스 기본 정책 협력 및 조정은 중앙정부에서 지원하도록 한다([그림 2] 참조).



[그림2] 중앙-지방간 기능 및 역할

* 출처: 온종일 돌봄 체계 구축·운영 실행계획(관계부처합동, p.7., 2018.4.)

이러한 온종일 돌봄 체계 구축은 정부부처 및 돌봄기간 간 분절적으로 추진되던 돌봄 사업이 지역의 여건과 돌봄 수요에 맞게 지자체를 중심으로 통합적 돌봄 서비스를 제공하는데 기여할 것이며, 학교 시설(활용 가능한 교실) 활용을 통한 지역사회와의 연계 및 협력을 통해 돌봄 서비스의 양적 확대뿐만 아니라 질적 개선도 도모할 것으로 기대된다.

2. 초등단계 돌봄 서비스 확대 및 내실화

초등 돌봄 서비스 확대 및 내실화를 위해서는 초등돌봄교실과 활용 가능한 교실을 활용한 학교돌봄은 물론, 다함께돌봄 및 지역아동센터 등의 마을돌봄을 모두 고려할 필요가 있다.

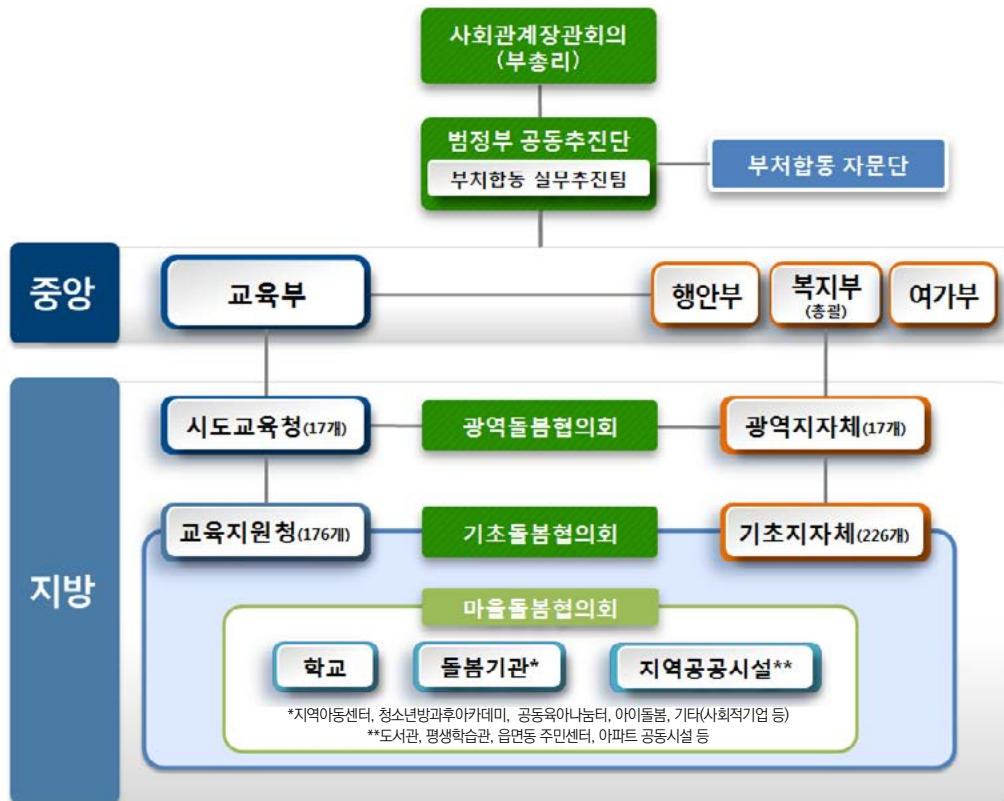
우선, 학교돌봄과 관련하여 현재 초등학교 1~2학년 중심으로 17시까지 운영(일부 학교는 22시까지 운영)하는 학교돌봄 대상자 24만 명을 34만 명으로 확대할 계획이다. 이를 위해서 1) 대상 및 운영 시간 확대, 돌봄 공간 확보를 위한 시설 신·증축 등을 통한 돌봄교실 운영을 확대하고자 한다. 초등학교 1~2학년 위주에서 초등학교 전 학년으로 점차 확대하고 학부모 수요 및 학교 여건 등을 고려하여 운영시간을 연장하는 한편, 시·도교육청의 의견수렴 등 공감대 형성 후 확대 계획 조사를 거쳐서 차질 없이 연도별 돌봄교실 확충을 추진하고 초등학교 내 활용가능교실 등을 지역사회에 개방하여 돌봄 기관 설치·운영 등을 통해 학교 안팎의 초등돌봄 사각지대를 해소하고자 한다. 2) 개별학생 돌봄 수요 파악, 돌봄인력 교육 강화 및 돌봄교실 서비스 적정기준 마련 등을 통한 서비스 질을 제공하고자 한다. 학기 초 상담을 통해 개별 학생의 돌봄 수요조사(예: Profiling), 필요시 마을돌봄과 연계하여 빈틈없는 돌봄 서비스를 제공하고, 교육청 또는 지역·학교 간 서비스 격차 최소화를 위해 돌봄교실 운영 자가 평가 진단을 위한 서비스 적정 기준 등을 마련할 예정이다. 3) 인센티브 제공, 돌봄교실 확대 추진 상황 상시 점검 실시, 시·도교육청 간 정보공유 활성화를 통해 지원 체계를 강화하고자 한다. 방과후학교·초등돌봄교실 운영 학교에 체계적인 지원을 위해 교육청 소속 지방공무원 추가 총원 등을 추진하는 한편, 현장지원단 운영을 통해 시·도교육청별 돌봄교실 확대 계획 이행점검 및 운영 모니터링 등을 실시할 계획이다. 또한 지역의 특수성을 고려하여 마을교육공동체, 사회적 협동조합, 마을방과후지원센터 등 다양한 주체를 활용한 돌봄 서비스 운영 모델을 개발하기 위해 시·도교육청을 지원하고자 한다.

한편, 마을돌봄과 관련하여 취약계층 중심으로 지역아동센터, 방과후아카데미 등에서 운영하는 마을돌봄 대상자 9만 명을 19만 명으로 확대할 계획이다. 이를 위해서 1) 취약계층 중심에서 돌봄이 필요한 모든 아동을 대상으로 한 보편적 돌봄을 지원하고자 한다. 다함께돌봄사업을 통해 지역 내 공공시설 공간(도서관, 주민센터 등) 및 지역 자원을 활용하여 필요한 모든 아동에게 보편적 돌봄서비스 제공을 추진하는 한편, 지역아동센터를 활용하여 기존의 취약계층 대상 서비스에서 일반아동 이용 기준 확대 등을 통해 사회·통합적 돌봄 제공을 추진할 계획이다. 또한 돌봄수요에 탄력적으로 대응하기 위해 청소년 방과후 아카데미 확대 및 운영 시간, 규모, 형태 등 다양화 모델 시범 운영을 추진하고자 한다. 2) 지자체 및 사회와의 역할과 자율성을 강화하면서 서비스 질을 보장하기 위한 기준과 지원체계를 마련하고자 한다. 지자체 중심의 마을돌봄에 대한 설치비·인건비 지원을 확대하는 한편 마을돌봄 서비스 적정기준 마련 및 마을돌봄 중앙지원단 운영을 통한 컨설팅·모니터링 등을 추진할 계획이다. 또한 보편적 마을돌봄 사업의 법적 근거 마련, 지역 단위 협력체계를 주관하는 지자체의 권한과 책임을 강화하고자 한다.

3. 온종일 돌봄 체계 구축을 위한 제도적 지원

온종일 돌봄 체계 구축을 위해서는 중앙·지방의 돌봄 협력·전달체계 구축 및 운영과 행·재정적인 지원이 필요하다.

우선, 범정부 돌봄 서비스 협력 및 전달체계를 구축하여 운영하고자 한다. 1) 중앙정부 차원에서는 돌봄 서비스 확산에 필요한 부처 차원의 예산 확보 및 제도 개선, 부처 간 돌봄 정책 조정 및 공동사업 발굴 및 추진을 지원한다. 구체적으로 범정부 공동추진단에서는 부처 간 정보 공유 및 연계, 중장기 개선 방안 모색 등 범정부 차원의 방과후 돌봄 서비스 기본 정책을 협력·조정하고 부처합중 자문단에서는 정책방향 수립·추진을 위한 현장의견 모니터링 등을 통해 개선사항 발굴, 정책 제언을 위한 자문단을 운영한다. 2) 지방정부 차원에서는 지역 내 돌봄기간 간 협력 등을 통한 돌봄 서비스 총괄·연계, 돌봄 공급 확대를 위한 지역 자원 발굴 및 활용 등을 추진한다. 구체적으로 교육청에서 주관하던 돌봄 협의회를 지자체 주관으로 변경하여 지역 자원 등에 적극적으로 활용하고, 지역 내 돌봄 서비스 총괄·조정 역할을 수행할 전담 조직을 자율적으로 지정·구성하고 관련 인력 배치를 단계적으로 추진한다. 또한 지역 돌봄 수요와 자원을 고려하여 서비스 내용 및 사업 추진 방식을 자율적으로 결정하고 추진할 수 있도록 마을돌봄 사업을 관리·지원한다.



[그림3] 범정부 돌봄 서비스 협력 및 전달체계

* 출처: 온종일 돌봄 체계 구축·운영 실행계획(관계부처합동, p.17., 2018.4.)

또한 온종일 돌봄 체계 구축을 위한 행·재정적인 지원을 하고자 한다. 1) 범정부 공동 수요조사 개선, 정책연구 추진, 지자체 합동 평가 등 행정·제도적으로 지원한다. 구체적으로 범정부 수요조사는 지역돌봄협의체를 중심으로 교육청-지자체 간 역할 명확화 및 조사 결과 공유 등을 위한 연계를 강화하는 한편, 가정환경별 돌봄 서비스 수요 파악이 가능하도록 수요조사를 개선하고자 한다. 또한 온종일 돌봄 선도사업 운영 결과 등을 통해 도출된 행·재정 지원방안 및 법·제도 개선 과제 등에 관한 연구를 추진하고 지자체장의 관심 제고와 돌봄 서비스 활성화에 유도할 수 있는 평가지표를 개발하여 지자체 합동평가에 반영할 계획이다. 2) 온종일 돌봄 체계 법제화 및 기타 관계 법·제도를 개선하기 위한 법적 근거를 마련하고자 한다. 온종일 돌봄 정책의 체계적인 수립 및 추진을 위해 돌봄 체계 구축 및 운영, 기관별 역할 등에 관한 법적 근거를 마련하고, 관련 정비 관계 법령을 발굴하여 개정을 추진할 계획이다. 3) 학교돌봄 및 마을돌봄 확대를 위해 2022년까지 1조 1,053억 원을 지원하고자 한다. 학교돌봄 3,500실을 확대하기 위해 시설비는 전액 국고로 지원하고 운영비 및 인건비는 지방교육재정교부금으로 교부할 계획이며, 활용 가능한 교실활용 공간 1,500실을 확대하기 위해 1,508억 원을 지원할 계획이다. 또한 마을돌봄 1,817개소를 확대하기 위해 시설비 및 운영비, 인건비 3,560억 원을 국고 보조로 지원할 계획이다.

육아의 어려움은 저출산으로, 저출산은 또 공동체의 붕괴로 이어진다. 이 문제를 해결하기 위해서는 국가와 사회가 아이를 함께 키워야 한다. 우리 모두의 아이를 학교와 마을이 함께 돌보게 되어, 모든 아이들이 행복한 돌봄 서비스가 제공되길 기대해 본다.



교육정책
이슈와 전망

교육격차의 재탐색

박경호_한국교육개발원 교육중점현안연구실장 외

교육시설 복지 지원 체계 적용 방안

성기창_한국복지대학 유니버설건축과 교수



교육격차의 재탐색¹

박경호 한국교육개발원, 연구위원
 김지수 한국교육개발원, 연구위원
 양희준 한국교육개발원, 부연구위원

서론

자연은 차이를 내재하고 있다. 산에 있는 소나무, 벚나무, 잣나무는 모양과 높이가 다르고 같은 소나무과에 속하더라도 차이가 있으며 똑같은 나무는 존재하지 않는다. 한 배에서 태어난 강아지들 역시 모양새는 물론, 털 색깔조차 다르기도 하다. 한 부모 밑에서 태어난 형제, 자매 심지어 일란성 쌍둥이조차 닮기도 하지만 다르기도 하다. 이처럼 자연의 섭리는 모든 생명체가 다르게 태어나 이질적으로 성장하여 고유한 생명체로 살아가는 것이다.

교육을 통한 학생의 차이 역시 자연의 섭리가 아닐까? 능력이 뛰어난 학생은 학교에서 높은 학업성취를 얻고 능력이 부족한 학생은 낮은 학업성취를 얻을 수 있다. 한 부모 밑에서 태어난 형제, 자매라도 공부를 잘하기도 하고 못하기도 한다. 어떤 학생은 학교에서 제시하는 규칙을 잘 지키고 어떤 학생은 이를 잘 지키지 않기도 한다. 이러한 차이는 타고난 유전적 요소에 영향을 받고 학생이 노출된 환경적 요소에 영향을 받게 된다. 고로, 우리의 관심은 교육을 통한 차이 가운데 무작위적인 학생 간 차이가 아닌 체계적인 학생 간 차이 또는 집단 간 차이를 의미하는 교육격차이다.

이와 같은 교육격차에 대한 관심은 교육이 임금, 직업 등과 같은 사회적 보상을 배분하는 기능을 담당하고 있기 때문이다. 인적자본이론에서는 교육과 임금의 관계에 대해 교육을 통해 지식·기술 등과 같은 인적자본이 축적되면 노동생산성이 증가하고 이는 임금 상승으로 이어진다고 설명한다(백일우, 2007: 78). 이에 비해 선별이론에서는 교육을 많이 받은 사람은 기업가들이 선호하는 근면성, 인내심 등의 특성을 갖추고 있을 것으로 간주되어 높은 임금을 받는다고 본다(백일우, 2007: 80). 직무경쟁이론에서는 회사는 신입사원을 선발할 때 누가 가장 적은 비용으로 기대하는 생산성을 창출 수 있는가를 중요시하며 이를 판단하는 기준으로 교육수준이 작용한다는 것이다(여유진 외 2007: 55).

교육격차 관련 연구들은 부모의 사회·경제적 지위(Socioeconomic status: SES)에 따라 사회적 보상을 배분하는 자녀의 교육적 성취가 결정되는 것이 아닌가 하는 의구심을 탐색하고 있다. 김경근, 강영혜(2005: 74)는 아버지의 학력, 가계소득, 보호자 직업 위계가 자녀의 학업성취 수준에 영향을 주는 것으로 언급했다. 김희삼(2009: 41)은 서울 소재 4년제 대학 진학률은 부모의 학력과 직업에 따라 큰 차이가 났으며 지방 소재 4년제 대학, 서울 소재 4년제 등과 같은 자녀의 대학 진학 유형은 가구주 월평균 소득에 따라 차이가 있었다고 지적하였다. 그리고 최필선, 민인식(2015)은 부모의 소득 및 교육수준에 따라 자녀의 대학진학률과 수능성적 차이가 뚜렷한 것이 현실이라고 보고하였다.

최근 교육부(2017)는 교육격차에 대한 대국민 설문조사 결과, 응답자의 93.9%가 지역·계층간 교육격차가 크고, 87%가 과거에 비해 교육격차가 커졌다고 인식하고 있으며 교육격차의 주된 원인으로 소득수준 대비 교육비 투자 차이, 부모의 관심 또는 개입 정도, 지역별 교육여건 차이라고 응답했다고 밝히고 있다. 이와 더불어 2017년 닐슨코리아 애프트넥스트 그룹에서 ‘한국 사회 공정성에 대한 인식 조사’를 실시하였는데, 그 결과 응답자 10명 중 8명이 계층 역전이 불가능하다고 느끼고 있었다². 이는 여유진 외(2015)의 연구와 비슷한 결과인데, 노력에 따른 계층 이동 가능성에 대한 인식이 2009년 37.6%에서 2015년 22.8%로 하락하는 추세를 나타냈다.

본 고는 이와 같이 교육격차가 확대되고 있는 시대적 상황에 기초해 교육격차의 재탐색을 통해 교육격차 개선을 위한 토대를 마련하는 데 목적이 있다. 이를 위해 교육격차와 교육불평등, 헌법에 기초한 능력에 따른 교육격차, 그리고 교육격차의 표출 지점을 살펴보았다. 그리고 이에 기초해 교육격차 개선을 위한 시발점으로 교육격차의 개념을 재구성하는 것으로 이 글을 마무리하고자 하였다.

1. 본 원고는 한국교육개발원 2017년도 기본연구「교육격차 실태 종합분석」과 이를 정리한 교육비평 41호의「교육격차의 이해를 통한 개선방향 탐색」의 일부를 발췌하여 정리한 것이다.
 2. <http://www.nielsen.com/kr/ko/press-room/2017/press-release-20170309.html>. 2017년 10월 23일 접속.

본론

1. 교육격차와 교육불평등

우리 사회에서 '교육격차'라는 용어가 주목을 받은 지는 그리 오래되지 않았다. 학자들이 이를 언급한 것은 1970년대까지 거슬러 올라가는 것 같지만(정무용, 2013), 우리 사회에서 이 용어가 활발히 사용된 것은 교육복지에 관한 담론이 성행한 2000년대 초반 이래라 할 수 있다. 류방란 외(2006)가 언급하였듯이 외환위기 이후 사회 양극화에 대한 우려와 그에 대한 대책 마련이 시급해 질 즈음 교육의 양극화 즉, 상위 계층과 하위 계층 간의 차이의 정도가 우려할만한 수준으로 극단화되는 현상, 심화하는 불평등에 대한 우려를 배경으로 사용되기 시작한 개념이 교육격차라 할 수 있다.

교육격차의 개념은 관점에 따라 크게 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다. 첫째, 교육격차를 교육의 차이 그 자체로 보는 관점이다. 사전적 의미에 따르면 격차의 순화어는 차이이다. 다시 말하면 격차란 본래 차이라는 단어와 의미가 같은데 그 의미를 강조하는 경우에 특별히 사용하는 단어라는 것이다. 이 점에서 교육격차란 의미상 교육의 차이와 다르지 않은 것이다. 류방란 외(2006: 15)의 연구에서 이러한 용례를 발견할 수 있다. 이 연구는 교육적 차이가 곧 불평등을 의미하지 않는다고 하면서(류방란 외, 2006 : 15), 격차와 불평등의 의미를 구분한다. 여기서 교육적 차이란 동일한 교육이나 동일한 결과와 반대되는 개념으로 다소 단순히 규정되고 있다. 다만 이 연구에서는 그러한 교육적 차이가 '사회적 계층에 따라 불평등하게 배분되도록 고정화되어 있을 때', 사회적 불평등의 문제로 이어진다(15)면서, 교육격차라는 개념은 그러한 불평등 또는 계층 간 간격의 확대에 대한 우려를 전제한 개념이라고 언급하였다. 다시 말해, 교육격차에 대한 관심은 차이가 불평등으로 이어지는 것에 대한 우려를 기반으로 하지만 교육격차 자체가 불평등을 의미하는 것은 아니라는 것이다.

둘째, 교육격차를 교육에 있어서 단순한 차이가 아니라 교육불평등의 의미로 포착하는 관점이다. 이러한 관점에는 차이에 뒤따르곤 하는 부당한 대우에 대한



우려가 내장되어 있다. 이혜영 외(2004)는 교육격차가 탈가치적인 용어이며, 현상적, 실제적, 가시적 관점에서 사용되고, 교육불평등은 가치와 감정이 개입된 용어로서 이념적, 사상적, 상징적 관점에 주안점을 두고 있다고 설명한 것은 바로 이점에 착목한 것이다(김영식, 1973, 김병성, 2003, 이혜영, 2004 : 9에서 재인용).

교육불평등은 교육평등의 개념에 빚대어 다양하게 해석될 수 있다. 이혜영 외(2004: 9-10)에 따르면 교육평등의 개념은 역사적으로 변화를 겪어 왔는데, 애초에는 취학 기회의 평등을 의미하는 것이었지만 점차 교사의 질이나 학교 시설과 같은 교육 여건의 평등을 의미하는 것으로, 나아가 모든 학생이 일정 수준 이상의 성취에 도달해야 하는 교육 결과의 평등 개념으로 변화해 왔다고 지적하였다. 김영화(2010)는 <표 1>과 같이 교육평등관을 크게 분배적 교육평등관, 비판적 교육평등관, 급진적 교육평등관과 같이 셋으로 구분하였다. 교육평등을 바라보는 관점이 이처럼 다양한 것은 그 반대 개념인 교육불평등의 개념 역시 다양한 스펙트럼을 가진다는 것을 의미한다. 즉, 교육불평등이 교육기회의 불평등인지, 교육결과의 불평등인지, 아니면 교육과정의 불평등인지는 연구자의 관점에 따라 상이할 수 있다. 이혜영 외(2004)는 교육불평등에 관한 그 동안의 연구 성과를 모두 고려하려는 듯 교육의 기회, 과정, 결과 등 모든 영역에서의 불평등을 포괄하기도 하였다.

〈표1〉 교육평등에 대한 여러 관점

교육평등관		내용
분배적 교육평등관	교육기회의 평등관 (접근, 투입, 과정)	획일적 교육평등관 관계없이 동일하게 제공 능력주의 교육평등관 교육의 접근기회는 모든 사람에게 동일하게 주된 교육투입 및 과정 요인을 능력에 따라 다르게 제공
	교육결과의 평등관	보상적 교육평등관 교육결과를 균등화하기 위하여 교육의 접근기회와 교육투입 및 과정 요인들을 취약집단에 더 많이 제공
비판적 교육평등관		교육내용, 교사-학생 상호작용, 교육조직 등에서 취약집단의 문화가 동등하게 존중
급진적 교육평등관		교육평등은 사회평등의 실현을 통해서만 가능

출처: 김영화(2010 : 187).

2. 헌법에 기초한 능력에 따른 교육격차

교육격차에 대한 관심은 균등한 교육을 받을 권리를 규정하는 헌법 조항과도 긴밀한 관계를 가진다. 대한민국 헌법 제31조 ①에는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.”라고 규정되어 있다. 그러므로 교육격차에 대한 관심은 헌법에 보장된 대한민국 국민의 균등하게 교육받을 권리가 침해될 수 있는 상황에 대한 우려라고 볼 수 있다. 이를 논의하기에 앞서 균등한 교육 앞에 기술된 ‘능력에 따라’라는 부분에 대한 검토가 필요하다. 왜냐하면 이 문구는 능력이 다르면 불균등한 교육을 받을 수도 있는 것으로 해석될 수 있기 때문이다.

인간이 가진 능력의 차이는 크게 선천적인 것과 후천적인 것으로 나누어 생각해볼 수 있다. 그런데 헌법 제31조에서 언급하고 있는 ‘능력’을 후천적인 것까지 포함하는 것으로 해석하게 되면 이어 나오는 ‘균등한 교육’이라는 언급과 모순이 발생한다. 왜냐하면 헌법 제21조 ①은 ‘균등한 교육’을 이야기하는 과정에서 ‘능력’에 대한 언급을 하고 있는 것인데, 후천적으로 획득된 능력까지 포함하는 것은 그 후천적인 능력을 가지게 된 불균등한 선행 교육의 결과로 인한 능력의 차이까지 포함될 수 있는 것이므로 그것은 이미 ‘균등한 교육’과는 모순이 되는 상황이 된다. 그러므로 헌법 제21조 ①에서 언급하고 있는 능력은 후천적인 교육의 영향에 의해 발생할 수 있는 능력의 차이는 제외하고 선천적인 능력의 차이만을 언급하는 것으로 해석하는 것이 타당할 것이다.

이와 같이 교육격차는 학생의 선천적 차이가 아니라 균등하지 못한 교육과 관계된 후천적 차이에 관심을 두는 것이라고 할 수 있다. 이는 Rousseau(1755)가 ‘인간 불평등 기원론’에서 “사람들 사이의 차이가 자연 상태에서보다 사회에서 얼마나 더 큰지 그리고 제도의 불평등으로 인해 인류의 자연적인 불평등이 얼마나 더 커지게 되는지 알게 될 것”이라고 이야기한 것과 같은 맥락의 이야기이다. 그렇다면 선천적 능력에 따른 교육격차는 어떠한가? 아이가 태어나 학교에 입학하기 전까지 선천적 능력 이외에 나머지 환경이 모든 아이들에게 동등하다면 선천적 능력에 따른 교육격차를 확인할 수 있을 것이다. 그러나 이것은 국가가 모든 아이를 위탁받아 최대한 유사한 환경에서 기르지 않는 이상 현실적으로 불가능하다. 물론, 가능하다 하더라도 선천적 능력도 신분처럼 부모를 포함한 그 이전 세대로부터 물려받은 것일 텐데, 이에 따른 교육격차는 정당화될 수 있는가?

3. 교육격차의 표출 지점

교육격차는 교육격차가 표출되는 지점인 교육투입, 교육과정, 교육결과 측면에서 논의해 볼 수 있다. 교육투입 측면에서 교육격차는 학교별 시설, 지역별 교육예산 등의 차이로 언급될 수 있다. 학교별 시설의 차이가 학생의 학업성취에 끼치는 영향이 유의미하게 나타나지 않는다는 콜먼 보고서(Coleman, 1966)의 내용은 널리 알려진 것이지만, 그렇다고 해서 학생들이 공부하는 학교 간 시설 차이가 그냥 방치해도 되는 문제인지에 대해서는





의문이 제기될 수 있다. 학교 시설의 차이가 학업성취에 영향을 주느냐 아니냐와 상관없이 누구나 좋은 학교 시설에서 공부하고 싶어 할 것이고 그 차이를 없애달라고 요구할 권리가 있기 때문이다. 또한 지방자치 실시 이후 지방자치단체의 교육 경비 보조금의 지역 간 격차가 발생하고 있다는 것은 중요한 문제라고 볼 수 있다(하봉운, 2005). 즉 헌법에 따르면 대한민국 국민은 자신의 능력에 따른 차이 외에는 균등한 교육을 받을 권리를 가지고 있는 것인데, 국민이 사는 지역에 따라 교육예산이 다르게 책정되어 교육여건이 차이가 난다면 이것은 부당한 차이라고 할 수 있으며 해결되어야 할 교육격차라고 볼 수 있을 것이다.

교육이 실시되는 과정상의 교육격차는 학생들이 학교에서 경험하는 학습경험의 수준이 계층에 따라 차별화되고 있다는 것인데 여기에서는 계층 간 언어와 문화에 주목하고자 한다. Rousseau(1755: 57)는 “우리가 얼마나 많은 관념을 말을 통해 얻고 있는지, 문법이 얼마나 정신의 움직임을 훈련하고 원활히 하고 있는지 그리고 처음으로 언어를 발견하기까지 걸렸던 엄청난 시간과 상상할 수 없는 고통을 생각해보자”라고 이야기하면서 언어습득이 이와 같이 응축된 과정이라는 것은 출생 후 가정에서 교육을 받으면서 언어능력의 차이가 후천적으로 심각하게 발생할 수 있다는 것이라고 지적하였다. 또한 Bernstein(1971: 45-51)은 노동계층 출신 아동들이 언어적 지능검사 점수가 낮고, 추상적 개념을 어려워하며, 언어관련 교과에서 실패 가능성이 높아 결국 학교에서 성취가능성이 낮은 이는 모두 노동계층이 사용하는 제한된 어법(restricted code)의 한계에서 기인한다고 주장하였다.

문화와 관련해 Bourdieu & Passeron(1970: 21-21)은 중간계급이 스스로 의미 있다고 간주하고 재생산할만하다고 생각하는 것을 선택하고 그렇지 않은 것은 배제하는 과정을 통해서 특정 집단이나 계급의 문화를 가지 있는 것으로 규정한다고 주장했는데, 그는 이런 과정을 ‘상징폭력’이라고 지칭하였다. 또한 Bourdieu & Passeron(1970: 86-89)은 각 계급들이 자신의 계급 문화를 체화한 ‘아비투스(Habitus)’를 어려서부터 체득하고, 교육체계는 특정한 문화적 원리들을 취급하는 태도를 교육 메시지로 코드화, 동질화, 체계화시킴으로써 특정한 ‘아비투스’를 지닌 학생들에게 유리한 교육을 실시한다고 주장했다.

교육결과에서의 격차는 계층별 학업성취 수준 차이와 상급학교 진학의 차이로 언급되고 있다. 김경근(2005)은 교육고용패널 자료 분석을 통하여 일반 고등학교 학생의 대입 수능시험 성적이 지역 간, 계층 간에 매우 심각한 수준의 격차를 보이고 있다고 밝혔으며, 이런 교육격차를 발생시키는 주요 요인으로 지역과 부친의 학력을 제시하였다. 김성식 외(2007: 3)는 교육 기회의 획득과 성취의 차이에 학생 배경의 영향력이 커지고 있음을 우려하면서, 상급학교 구체적으로 고등학교 진학 기회의 획득과 성적 향상의 불균등 현상을 지적하였다. 예를 들어, 자율형 사립고가 설립되면서 일반 고등학교에 비해 약 3배에 달하는 학비를 부담해야만 다닐 수 있는 고등학교가 생겨났다. 자율형 사립고가 일반 고등학교와 동일한 교육여건을 지니고 있지 않고, 누구나 능력에 따라 자율형 사립고에 진학할 수 없고 경제적 능력에 따라 진학이 제한된다면 이는 계층 간 진학격차가 발생하고 있는 것으로 보아야 할 것이다.

우리나라는 위와 같이 계층을 중심으로 교육격차의 논의가 진행된 것에 비해 미국사회는 인종에 따른 교육격차가 주된 관심사이다. 백인, 흑인, 인디언간의 뿌리 깊은 인종차별은 인종별로 분리된 공립학교가 불평등하다는 브라운 판결을 통해 학교에서 폐지되었고 이 판결은 교육 기회균등을 위한 시발점이 되었다(Michelson, 2008 : 63). 이후 소수계 우대정책, 인종통합학교, 특수교육, 소수민족 장학금 등 여러 정책들이 시행되었다(Tyack, 1990, Petrovich, 2008 : 17에서 재인용). 이러한 노력에도 불구하고 이주를 통한 백인과 유색 인종간의 거주지 분리는 지역 간 재산세의 차이를 발생시켰고 이에 기초한 교육재정은 자연스럽게 지역 간 아니 인종 간 격차로 귀결되었다. 그리고 인종통합학교에서 이루어지는 능력별 집단화는 결과적으로 인종, 민족, 사회계층에 따른 집단화로 이어져 학교 성적에 있어 인종적, 계층적 차이를 낳았다(Michelson, 2008 : 72).

최근 미국의 뉴욕주 교육위원회(The New York Times 2017.03.13.)는 교원자격시험에서 문해력 과목이 인종차별적이라며 시험 과목에서 제외하였는데, 흑인과 히스패닉 예비교사들이 백인과 비교할 때 심각하게 이 과목에서 낮은 점수를 받아 왔기 때문이었다. 교원자격증 취득시험에서 문해력은 많은 예비 교사들에게 어려운 과목으로 알려져 왔으며, 특히 흑인과 히스패닉 예비교사들에게 더욱 그러했다. 2014년 시험성적을 바탕으로 분석한 결과, 64%의 백인 예비교사들이 이 시험을 통과했지만, 히스패닉은 46%, 흑인은 41%만이 통과한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 뉴욕주 교육위원회는 앞으로 이 시험 과목을 통과하지 못하더라도 지도교수의 추천서와 해당 예비교사의 성적을 바탕으로 교원자격증을 받을 수 있도록 하겠다고 밝혔다. 이와 같이 교육격차에 대한 관점은 절대적이라기보다는 시대와 사회에 따라 상이할 수 있다.

결론

교육격차의 표출지점은 앞서 언급한 것처럼 교육여건, 교육과정, 교육결과 등과 같이 다양할 수 있다. 그런데 교육격차의 표출지점에서 발생하는 모든 격차가 우리의 관심 대상은 아니다. 우리의 관심은 이러한 격차가 사회적으로 동의하기 어려운 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 미래의 사회적 보상에 영향을 주는 경우라 할 것이다. 즉, 교육여건, 교육과정에 대한 관심 역시 학력과 같은 교육결과에 영향을 주기 때문이며(Coleman, 1968) 교육결과 역시 인지적, 비인지적 성취와 같이 다양할 수 있지만 이 가운데 우리가 주목하는 것은 취업, 임금 등의 사회적 보상과 연계되는 경우라 할 것이다.

지금까지의 교육격차에 대한 논의를 종합해 보면 교육격차의 개념을 구성하는 핵심내용으로는 ① 교육결과에서의 차이 ② 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과 관련성 ③ 사회적 보상과 연계 가능성으로 정리할 수 있다. 고로 본 연구에서는 교육격차를 “타고난 성별, 인종, 능력 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역 사회 등과 같은 환경적 요소가 다른 학생이 학교경험을 통해 드러낸 교육결과의 차이 가운데 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상에 영향을 주는 것”이라고 정의하고자 한다. 이러한 교육격차의 개념에 기초해 보면, 초등학교 입학한 후 첫 시험에서 A학생과 B학생의 학업성취 수준의 차이가 교육격차로 해석되기 위해서는 부모의 사회·경제적 지위와 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상과 연계될 가능성이 있어야 한다. 가정의 소득수준별 사교육비의 차이가 교육격차로 많이 언급되는데 이는 교육결과라기 보다는 교육투입에 해당하는 것으로 본 연구에서 규정한 교육격차에 포함되지 않지만 교육격차에 영향을 주는 요인으로 다루어질 수 있다.

본 연구에서 교육격차를 재탐색한 의의는 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 교육격차 개선정책은 교육투입과 교육과정의 차이를 보완하는 것으로 충분하지 않으며 교육결과의 차이를 개선하고 있는가를 기준으로 삼아야 한다는 것이다. 즉, 소득수준별 사교육비의 차이는 교육격차 개선정책의 목표가 될 수 없으며 다만, 이는 수단으로서 의미가 있고 이를 통해 교육결과의 차이가 어느 정도 개선되었는가가 기준이 되어야 한다는 것이다. 둘째, 교육격차 개선정책이 교육 분야에 국한되지 않고 노동정책 즉, 취업, 임금 등과 같은 사회보상 체제와 연계될 필요가 있다는 점이다. 셋째, 계층, 인종 등에 따른 교육격차처럼 능력에 따른 교육격차의 정당성에 대해 문제제기이다. 즉, 선천적 능력이라 하더라도 이에 따른 교육결과의 차이가 사회적 보상과 연계된다면 과거 신분제 사회에서 어느 집안에서 태어났느냐가 삶을 결정할 것과 본질적으로 무슨 차이가 있느냐하는 것이다.

〈참고문헌〉

- 교육부(2017). 경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제.
- 김경근(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 결정요인. 교육사회학연구, 15(3), 1-27.
- 김경근·강영혜(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 원인. 한국사회학회 사회학대회 논문집, 723-747.
- 김성식·류방란·박병영·강태중·남기곤·민병철(2007). 경제 사회불평등과 교육격차. 한국교육개발원.
- 김영화(2010). 교육사회학. 교육과학사.
- 김희삼(2009). 교육격차와 사회통합. 보건복지포럼, 39-46.
- 류방란·김성식(2006). 교육격차: 가정 배경과 학교교육의 영향력 분석. 한국교육개발원.
- 백일우(2007). 교육경제학. 지학사.
- 여유진, 김수정, 구인희, 김계연(2007). 교육불평등과 빈곤의 대물림. 서울: 한국보건사회연구원.
- 여유진·정해식·김미곤·김문길·강지원·우선희 외(2015). 사회통합 실태진단 및 대응방안 II : 사회통합과 사회이동. 한국보건사회연구원.
- 이혜영·강태중·김수영(2004). 교육복지 투자우선지역 학교와 타 지역 학교의 교육격차 분석 연구. 한국교육개발원.
- 정무용(2013). 1970년대 중·고등학교 평준화 정책의 시행과 '교육격차'. 역사문제연구, (29), 111-135.
- 최필선·민인식(2015). 부모의 교육과 소득수준이 세대 간 이동성과 기회불균등에 미치는 영향. 사회과학연구, 22(3), 31-56.
- 하봉운(2005). 지방분권시대 지역간 교육격차 실태 및 개선 방안 연구: 서울시를 중심으로. 교육행정학연구, 23(3), 167-193.
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control, Vol. I : Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970). 재생산: 교육체계 이론을 위한 요소들. (이상호 역). 동문선. (원저출판: 1970).
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. Harvard Educational Review, 38(1), 7-22.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., & Weinfeld, F., et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Michelson, R. (2008). 인종통합학교에서 능력별 집단화는 어떻게 형평성을 침해하는가? (김안나, 정희욱 역.). 교육의 수월성과 형평성 - 미국 교육개혁의 교훈 - (pp. 63-86). 교육과학사. (원저 2005 출판)
- Petrovich, J. (2008). 교육정책의 지형변화: 왜 우리는 형평성을 되찾아야 하는가? (김안나, 정희욱 역.). 교육의 수월성과 형평성 - 미국 교육개혁의 교훈 - (pp. 13-28). 교육과학사. (원저 2005 출판)
- Rousseau, J. (1755). Discours sur l'origine et les fonderments de l'inegalite parmi les hommes. 인간불평등 기원론. (홍지화 역). 부북스.

교육시설 복지 지원 체계 적용 방안

-유니버설디자인을 통한 교육시설의 복지 환경 지원-

성기창 한국복지대학교 유니버설건축과 교수

유니버설디자인(Universal Design)의 필요성

안전과 복지에 대한 관심은 무장애(Barrier-free)공간과 유니버설디자인(Universal Design)환경에 대한 사회적 요구를 증대시키며, 교육 방향의 변화와 학교의 사회적 역할 변화는 학교 공간과 시설에 대한 새로운 접근법으로서 유니버설디자인의 적용을 요구하고 있다. 유니버설디자인은 60년대 미국의 시민권 운동과 궤를 같이하면서, 상이군인과 (소아마비)장애학생의 접근성(accessibility) 개선을 위한 사회운동에서 출발하였다. 이후 접근성 개선을 위한 표준정립과 법제화가 꾸준히 이어져 오다가, 진정한 통합사회의 달성은 기준을 높이고 법적으로 강제하는 것보다 더 복잡한 일이라는 인식의 확산으로, 철학과 원칙에 입각한 디자인 어프로치(design approach)로써 유니버설디자인으로의 전환이 나타났다. 즉, 유니버설디자인은 개인의 능력 및 사회문화적 배경이 다른 다양한 사람들의 접근과 사용, 사회 참여를 고려하는 통합적 환경의 조성을 다룬다고 할 수 있다. ‘(수치)기준을 통한 표준의 달성’이 아니라 ‘디자인 어프로치를 통한 우수사례의 축적’을 지향한다는 점에서 유니버설디자인에서는 사용자 참여, 지식의 소통, 축적, 전파가 중요한 이슈가 되고 있다. 이러한 사회적 배경과 변화에 따른 교육시설의 미래지향적 대안으로써 본고에서는 학교시설의 특성을 고려한 유니버설디자인의 개념 설정 및 기본 방향을 제시하고자 한다¹⁾.



1. 본고의 내용은 서울특별시교육청 교육연구정보원의 연구과제인 「학교시설 특성을 고려한 유니버설디자인 적용방안 연구(성기창외, 2017)」의 내용을 토대로 작성되었음

학교시설의 특성과 유니버설디자인

우리나라는 학급당 학생수, 교원 1인당 학생수가 OECD 평균에 점점 다가가고, 학생 1인당 교사 연면적이 증가하는 등 교육여건이 개선되고 있지만, 이는 적극적인 정책, 투자의 결과라기보다 저성장, 저출산과 연계된 학생수 감소가 크게 작용한 결과이다. 아울러 교육 방향의 변화는 학교 공간구성에도 많은 변화를 야기할 것으로 예상되는데 초등학교의 경우 90년대부터 이어져 온 ‘열린학교’ 테마 외에 최근에 방과후 교실, 돌봄교실 등의 보육 지원 기능이 강화됨과 동시에 점점 더 지역사회의 중심 커뮤니티 공간으로 자리 잡는 추세이다. 특히, 초등돌봄교실은 1,2학년 저소득층, 한부모, 맞벌이 가정의 희망하는 모든 학생을 우선적으로 하고 추가돌봄이 필요한 3학년이상 학생들에게도 행해지고 있는 보육 지원 서비스로서, 서울에서는 2015년 기준 전체 학교의 95.5%가 운영하고, 전체 학생의 6.8%가 참여하고 있다. 또한 중·고등학교의 교과교실제 확대와 학교시설 복합화 역시 학교 공간구성 변화의 필요성과 더욱 다양한 사용자 그룹을 고려한 계획을 필요로 한다.

교과교실제는 각 교과별로 전용교실을 갖추고 학생들이 교과교실로 이동하여 수업에 참여하는 방식으로 전용교실에 해당 교과목의 특색이 반영된 학습 환경으로 조성하여 학생 맞춤형 교육과 참여형 활동 수업을 활성화하는 학교 운영 체제를 말한다. 따라서 교과교실제 시행에서는 교과별로 특성화된 전용교실 이외에도, 휴메이스 등의 학생 거점 공간 및 교과학습 지원 공간 등이 중요한 시설 환경으로 필요하며, 이에 따른 이동수요가 많아짐에 따라 이동공간의 안전성과 쾌적성 등 공간구성의 계획과 방향을 이전보다 적극적으로 새롭게 모색할 것을 요구한다.

또한 평생교육의 필요성이 확대되고, 학교가 사회의 중심 공간으로 자리잡아가면서 학교시설의 개방이라는 소극적 의미를 넘어 시설복합화라는 적극적 정책 방향이 대두되고 있다. 학교는 교육 기능이 다양해짐에 따라 수반되는 공간이 다양해지고, 지역사회의 경우 문화적 욕구 증대에 대응한 수요가 늘어나는데, 이를 제한된 지역사회 내에 모든 공간을 충족할 수 없으므로



학교는 토지를 제공하고, 지역사회는 재정을 투자하여 학생은 교육의 질적 향상을, 지역민은 생활 편의와 복지 향상을 꾀하는 것이 ‘복합화’의 기본개념이다. 따라서 복합화가 확대되면, 기존에 지역주민에 개방하던 체육관, 운동장이외에도 학교 내 기존 시설(ex. 도서관)의 변형과 새로운 시설들(ex. 사회복지시설, 공공시설 등)의 유입이 일어나고 사용자도 학생, 교직원 등 학교 관계자 이외에 지역사회의 다양한 사람들로 확대되므로 학교의 공간구성에도 많은 변화를 초래한다. 따라서 각 사용자 그룹의 접근과 사용, 안전을 동시에 고려한 계획이 필요할 것이다.

2016년 현재 특수교육이 필요한 장애학생은 학령기 아동과 청소년의 3% 수준으로 전국적으로 87,000여명이며, 이 중 53.0%가 특수학급, 17.5%가 일반학급, 통합 70.5%가 일반학교 내에서 통합교육을 받는 것으로 집계된다. 장애유형별로는 지적장애(57.5%), 지체장애(12.5%), 자폐성장애(12.5%)의 순으로 나타난다. 즉 학교 시설 계획 시 장애학생 통합 교육을 전제로 교육 환경을 구축해야 함을 의미한다.

이러한 학교시설 특성에서 유니버설디자인이 갖는 의미는 4가지로 정리할 수 있다. 첫째, 현재의 학교환경은 유니버설디자인 관점에서 접근성 개선 초기 단계로 볼 수 있다. 둘째, 학교 시설이 제한적이고 기존 학교의 리모델링이 이슈인 향후 여건에서 유니버설디자인의 접근으로 기존 학교 공간의 질을 높일 필요가 있다. 셋째, 접근성 개선에 머무르지 않기 위해서는 장애학생이 아닌 학생일반을 유니버설디자인의 주요 고려 대상 그룹으로 전체할 필요가 있다. 마지막으로 지역사회에서의 학교 역할 변화에 따라 사용자 그룹의 확대를 적극 고려해야 한다.

유니버설디자인의 적용 방안

학교를 둘러싼 변화 양상에서 살펴본 사용자 그룹의 확대, 학습·교류에 있어서의 참여방식의 변화, 다양한 사용자 관점에서의 시설 수준의 개선 필요 등은 유니버설디자인의 본연적 영역이라고 할 수 있다. 따라서 학교교육 환경의 전반적인 변화, 개선을 위한 계기와 도구로서 유니버설디자인을 적용할 것을 기본 방향으로 제시하며, 교육시설이 가지고 있는 맥락과 특성을 반영하여 주요점을 통합성, 지속성, 정체성, 선순환을 제시한다. 이는 학교시설을 둘러싼 사용자, 이해관계자, 건축가들이 공유해야 할 지향을 말하는 것으로, 통합성과 지속성은 그동안의 편의시설 설치와 유지보수의 있어서의 개별적이고 일회성의 접근을 대신하여, 통합적 환경의 조성과 관리를 지향하는 것이다. 정체성은 기존 학교 건축에서 부족하였던 개별 학교의 공간 환경 비전을 마련하고 추구하는 것으로 이는 특히 기존 학교의 리모델링이 주요 이슈인 향후 여건에서 볼 때 중요한 의미를 가진다. 마지막으로 선순환은 개별 학교뿐 아니라 전체의 학교 공간이 유니버설디자인의 적용을 계기로 환경 개선의 선순환 체계를 형성하도록 추진함을 의미한다. 이러한 주요점을 보다 자세히 살펴보면 다음과 같다.

1. 통합성

장애학생만이 사용하는 편의시설 설치와, 세분화된 개별적 편의시설 설치로는 장애학생을 포함한 모든 학생의 접근과 이용을 보장하는 통합적 학교환경을 마련하기에는 한계가 있다. 따라서 시설과 공간의 사용자 그룹을 확대하여 접근하는 관점이 필수적이며, 이에는 학생뿐만 아니라 교사, 학부모, 지역주민들까지 포함되며, 특히 장애학생이나 특수교육대상학생의 경우, 특수교사, 활동보조인, 해당 학생의 부모 등 이들의 학교생활을 돕는 보호자측면의 이용편의성이 디자인에 적극 반영될 필요가 있다.

유니버설디자인의 적용에 있어, 개별시설 단위보다 공간영역으로 접근할 필요가 있다. 승강기를 어떻게 설치할 것인가는 전체적인 수평, 수직 동선상의 안전과 편의적 차원에서 접근하며, 장애인 화장실의 설치는 장애학생을 포함하여 다양한 사용자의 학내에서의 위생 및 개인적 돌봄 차원에서 이를 디자인의 대상으로 삼는 것이 바람직하다. 또한 필요한 경우 도구 및 서비스(프로그램)도 적극적으로 유니버설디자인의 관점으로 접근하는 것이 중요하며, 이는 장애학생과 특수교육대상 학생의 학교생활에 있어서는 필수적이라 할 수 있다.

2. 지속성

공간 및 시설은 초기에 비용이 많이 들고 한번 조성되고 나면 변용에 제약이 따른다는 점에서 디자인 단계에서의 사용자 참여가 중요하지만, 장기적인 사용 단계에서는 학교환경 변화에 대해 어느 정도 유연하게 대응해야 한다. 변화에 대응하여 추가와 변형, 삭제의 가능성을 포함할 수 있는 디자인이 되어야 하며, 학내에서 사용하는 도구, 보조 기구들의 기술적 변화도 염두에 둔 유연한 것이 되어야 한다. 따라서 각종 시설의 변경과 장비의 교체 시에도 성능을 유지하고 유니버설디자인의 취지와 목표에 여전히 부합되도록 하는 것이 중요하다. 또한 특정한 시설과 기구는 그룹별, 개인별로 개인화(personalization)하여 사용할 수 있는 여지를 줄 수 있도록 해야 한다. 유니버설디자인에서 다양한 사용자를 배려한다는 것은 '하나의 기준'을 제시하는 것이 아님을 유의하고, 개인적 사용이 두드러지는 공간, 기구들은 사용자의 신체적 특성, 선호, 정체성 등에 맞추어 사용할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 학교 현장에서 그동안 확대·도입되고 있는 높낮이 조절이 가능한 책걸상이 대표적이며, 향후 교과교실제에 따른 홈베이스와 사물함 등의 디자인에 있어서도 이와 같은 고려가 필요할 것으로 판단된다.

3. 정체성

공간 환경은 해당 구성원들이 정체성을 형성해 가는데 중요한 매개가 된다. 따라서 유니버설디자인의 취지 중 하나는 학생과 교사 그리고 지역주민들이 긍지와 자존감을 가지고 생활할 수 있도록 하는 것이라는 점을 고려해야 한다.

특히, 신축보다 리모델링이 보편화될 향후 여건을 고려하면 학교별 정체성에 기초한 계획 및 디자인이 더욱 부각될 것으로 보이고, 이를 위해서는 사용자 참여에 기초한 디자인 프로세스의 적용이 절실하다.

지역교육청과 개별 학교 당국 뿐 아니라 학생, 교사, 지역주민들이 참여하여 수립하는 장기 마스터플랜에 기초한 순차적인 리모델링이 학교시설 개선에 있어 하나의 방법이 될 수 있으며, 이 과정에서 유니버설디자인의 적용이 큰 역할을 할 것으로 판단된다.

4. 선순환구조

유니버설디자인의 적용과 통합적인 환경의 조성에서는 우수사례의 축적과 전파가 중요한 역할을 한다. 이를 통해 하나의 현장에서의 경험이 다른 현장으로 확산되고, 개별 학교현장의 경험이 누적되어 전체 학교시설이 변화하고 개선되는 선순환구조의 형성이 무엇보다 중요하다.

학교 전체규모의 신축 리모델링 사례뿐 아니라 학교 현장에서의 개별시설 유지관리의 방법 등도 축적되고 전파되는 것이 학교의 시설과 공간을 통합적, 포용적 환경으로 개선해 나가는데 필수적이며, 이를 위한 행정적 시스템을 간구할 필요가 있다.

정책 제언

유니버설디자인이 학교시설의 전반적인 변화, 개선의 계기와 도구로 작용하기 위해서는 신축, 리모델링 등의 설계, 디자인 과정에서의 적절한 프로세스가 동반될 필요가 있다. 특히, 기존 학교의 리모델링에서는 각 학교가 자신들의 여건, 역사, 지역 특성 등 정체성을 반영하여 유니버설디자인을 적용하는 데 있어 사용자 참여를 통한 비전, 단계별 계획, 디자인을 도출해내는 것이 무엇보다 필요한 과정으로 판단된다. 또한, 사례의 축적과 전파가 유니버설디자인의 기본적인 방법론임을 감안하여 기존 학교의 변화, 개선을 위한 리모델링과 연계한 시범사업이 하나의 중요한 요소로 나타난다. 따라서 이와 관련하여 실질적인 반영을 위한 몇 가지 정책 제언을 제시하면 다음과 같다.

1. 예산과 기간의 실질적인 반영

유니버설디자인을 별도의 추가적 시설을 요구하는 것으로 인식하는 것은 디자인 어프로치로서의 본질과 취지를 벗어나는 것이지만, 유니버설디자인의 원칙을 적용하고 목표를 달성하기 위한 현실적 과정에서는 예산과 기간 등 자원의 추가적인 할당이 필요한 것은 분명하다. 'case-by-case', 'design approach'라는 유니버설디자인의 특성상 구체적인 증액 요인과 연장 기간은 현장별로 제각각 다를 수밖에 없고, 사례의 축적과 관련 데이터의 연구가 아직 부족한 국내 실정을 감안해야 하지만, 학교 환경의 전반적인 변화와 개선을 도모함에 있어 유니버설디자인을 구현하겠다는 정책 의지를 표명함과 동시에 실질적인 자원을 할당한다는 취지로 적절한 예산과 기간을 보장하는 것이 필요하다.

이와 관련하여 독일의 장애물 없는 주택의 건축비 추정 연구에 따르면², 주택 규모에 따른 건축 면적의 증가 비율을 기본적으로 고려하고, 이와 함께 부대비용으로서 무장애 건축 설계와 인증 등, 관공서의 검토 과정에 따른 비용과 필요한 경사로, 핸드레일 등 추가적인 편의 요소를 별도로 산정한다. 면적증가 비율은 보통 15~30% 나타나며 부대비용은 총공사비의 9~20%를 산정하고 있다.

2. 설계 및 디자인에서의 기획 단계 강화

학교시설은 단순한 학습공간을 넘어서 지역주민을 위한 평생학습, 보육·문화·체육·교류 등의 사회 중심공간으로 확대되고 있으며, 이러한 변화는, 인구수와 학생수의 안정화 단계를 먼저 경험한 서구사회에서도 경험했던 것으로, 이에 대응하는 사회적 요구를 담기 위해 영국 등에서는 참여형 설계(Participatory Design)가 크게 대두되었다. 참여형 설계는 유니버설디자인의 발전과정을 견인해 온 중요한 한 축으로서, 다양한 사용자의 광범위하고 지속적인 참여를 가능하게 하였다.

학교 건축을 포함하여 그동안의 우리나라 설계 및 디자인의 관행과 제도에서는 사용자참여의 기획단계가 소홀히 다루어지거나 배제되어 온 경향이 있다. 이는 '표준적인 시설의 보급 및 확대'가 관건이었던 시대적 상황의 영향이 컸던 바, '표준을 넘어서는 디자인 어프로치'로서의 유니버설디자인을 사고하는 현재 상황에서는 사용자참여의 기획 단계를 강화해 나갈 필요가 있다.

3. 사용자 참여 디자인 워크샵의 확대

디자인의 질 관리와 실질적인 사용자 참여를 도모할 수 있는 효과적인 방법으로 디자인 워크샵을 확대해 나가는 것이 필요하다. 우리나라 학교 건축에 있어서도 '사용자 참여 설계 워크샵'의 시도가 접목되고 있으나 신축에 적용되는 것이 대부분이고, 기존 학교의 리모델링에 있어서는 활성화되지 못하고 있는 실정이다. 하지만 사용자 참여 디자인 워크샵의 필요성은 신축의 경우보다 리모델링의 경우가 오히려 더욱 큰 바, 구체적인 메뉴얼의 확보와 실제적인 시행이 이뤄져야 할 것으로 판단된다.

2. N.Metlitzky, L.Engelhardt. 2007. Behinderungsbedingter Mehrbedarf.:Fraunhofer IRB Verlag

4. 시범 사업

유니버설디자인의 3가지 영역이라고 할 수 있는 공간, 제품, 서비스 중에서 시장과 소비자의 즉각적인 피드백에 의해 회수, 수정, 제철이 이루어지는 제품이나 서비스 영역과는 달리 공간 영역은 조성 완료 후 즉각적 수정의 한계가 있고, 오랜 기간 동안 생활한다는 한정적 특성이 있으므로 디자인 과정에서의 사용자 참여가 필수적이다. 이런 관점에서 '사용자 참여'는 '디자인 가이드'와 항상 짝을 이뤄 시행되어야 하며, 시범 사업은 이러한 시행 과정을 점검 및 확립하는 계기로써 경험의 축적, 전파 과정으로 자리매김 되는 것이 필요하다.

따라서 시범사업은 학교시설 유니버설디자인의 기본 방향과 주안점을 반영할 수 있도록 신축경과년도가 오래된 학교를 대상으로 하는 것이 적절하며, 시설·공간 환경의 유지 보수가 아닌 업그레이드를 목표로, 개별 시설 요소가 아닌 공간영역을 대상으로 함이 바람직하다.

예를 들어, 중·고등학교의 경우, 교과교실제의 확대 시행을 앞두고 있거나 갓 시작한 학교로서 시설 환경이 이를 뒷받침하지 못하는 오래된 학교를 대상으로 '휴식교류영역 (휴메이스+휴식공간)'을 개선하는 시범 사업, 신축 경과년도가 오래된 초등학교의 경우, 저학년동을 유니버설디자인의 관점에서 새로 조성하는 시범 사업 등이 의미가 있을 것으로 판단된다.

시범 사업의 과정을 통해서는 사용자 참여 프로세스를 정립하는 계기로 삼고, 이의 경험이 축적, 전파되도록 하고, 시범 사업의 사후에는 체크리스트를 통해 유니버설디자인 관점에서의 시설 환경의 질을 평가하는 작업이 필요하다.



참고문헌

경기도. 2011. 경기도 유니버설디자인 가이드라인.
 김아름. 2009. "교과교실제 운영 중학교에서 학생의 이동행태에 따른 공간적 특성에 관한 연구", 광운대학교 석사학위논문.
 김진욱. 2012. 학교사용자 참여설계를 위한 워크샵 운영매뉴얼. 한국교육개발원
 서울특별시. 2017. 서울시 유니버설디자인 통합 가이드라인.
 서울특별시교육청. 2015. 서울교육통계연보.
 성기창. 2013. "통합교육을 위한 특수학급의 건축계획에 관한 연구", 한국복지대학교 논문집.
 조진일. 2011. 학교시설기준 개정에 관한 연구. 교육과학기술부.
 한국교육환경연구원. 2013. 학교시설 계획·설계 지침 및 시설기준 개발 학술연구. 서울특별시교육청.
 한국유니버설디자인협회. 2017. 학교시설 특성을 고려한 유니버설디자인 적용방안 연구, 서울특별시교육청교육연구정보원
 Null, Roberta. 2014. Universal Design: principles and models. New York: CRC Press.
 Steinfeld, E & Maisel, J, L. 2012. Universal Design: creating inclusive environments. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
 UK DfES. 2004. Building for Sure Start: a design guide: Integrated provision for under-fives
 UK DfES. 2009. Building Bulletin 98: Briefing Framework for Secondary School Projects.
 UK DfES. 2009. Building Bulletin 99: Briefing Framework for Primary School Projects
 UK DSCF. 2009. Building Bulletin 102: Designing for disabled children and children with special educational needs
 N.Metlitzky, L.Engelhardt. 2007. Behinderungsbedingter Mehrbedarf. : Fraunhofer IRB Verlag



세계의
교육

독일의 돌봄 교육 사례

강구섭_전남대 윤리교육과 교수

다문화 통합 정책의 해외 사례 및 시사점

성상환_서울대 독어교육과 교수





세계의 교육

독일의 돌봄 교육 사례

강구섭 전남대 윤리교육과 교수

돌봄의 필요성 증가

맞벌이 가정, 한부모 가정 등의 지속적 증가에 따라 공적 차원의 돌봄 서비스 확대의 필요성이 적극적으로 제기되고 있다. 이에 초등학교를 중심으로 아동의 교육 및 보호를 포괄하는 돌봄 교육이 활발하게 실행되고 있다. 그러나 현재 추진되고 있는 방과후학교를 비롯한 돌봄 프로그램은 프로그램의 부족, 참여 기회의 제한 등의 일부 한계를 가지고 있다. 이러한 상황에서 학교 안팎을 연계하는 다양한 프로그램을 통해 아동, 청소년에 대한 보호를 넘어 다양한 전인적 학습 기회를 제공하는 독일의 돌봄 교육 체제는 우리나라 돌봄 교육 체제 전반을 살펴보고 새로운 방향을 모색하는데 유용한 시사점을 제시한다. 본 글에서는 독일의 대표적인 방과후 보육 및 교육 체제라고 할 수 있는 온종일학교(Ganztagsschule)와 호르트(Hort)의 도입 배경, 교육 내용, 운영 현황을 살펴보고 이러한 사례가 우리에게 주는 시사점을 고찰한다.



독일의 돌봄 교육 현황

1. 온종일학교(Ganztagsschule)

가. 도입 배경

독일에서 온종일학교(Ganztagsschule)는 일반적으로 초등학교와 중등학교 1단계(5~10학년, 10~16세)에서 오전 수업 이외에, 1주일에 최소 3일 이상 하루 종일 교육과정을 제공하고, 매일 16~17시까지 최소 7시간의 수업을 제공하는 학교를 의미한다. 그러나 오전, 오후에 걸쳐 학교 교육과정이 운영될 경우 학생에게 정신적, 심리적, 신체적으로 과도한 부담이 된다는 의견이 제기되면서 연방에 따라 차이가 있지만 초등학교와 중등학교 1단계의 경우, 오전 수업만 실시하는 것이 일반적이었다. 반면, 통일 전 동독에서는 노동력 확보를 위한 보육 지원 측면에서 온종일학교를 광범위하게 운영하였다.

2000년대 초반 OECD의 국가 학업성취도평가(PISA)에서 저조한 결과를 나타내면서 온종일학교 도입의 필요성이 적극적으로 제기되었다. 즉, 학교 교육을 통해 외국 배경 학생, 저소득 계층 등 교육 소외 계층을 비롯한 전체 학생에게 교과를 비롯한 다양한 내용으로 교육 기회를 제공하는 온종일학교를 적극 도입하자는 것이었다. 이러한 배경 하에 온종일학교는 기회의 평등 및 통합, 양극화 해소 기여, 사회적 학습 차이 극복, 직업 및 가정의 양립 지원, 학교와 사회교육의 결합 등의 목적으로 적극 활성화되었다.

온종일학교는 교육과정을 제공하는 수준에 따라 나뉜다. 우선 학교 전체 학생이 최소 3일 이상 교육에 참여하는 완전 온종일학교, 특정 학년 혹은

학급 등 학생의 일부가 주3일 프로그램에 참여하는 부분 온종일학교, 학생이 학교의 전일제 프로그램에 자율적으로 참여하는 개방형 온종일학교의 형식으로 실행되고 있다. 위 3가지 학교 유형은 공통으로 점심식사를 제공하고, 전체 교육과정을 학교가 직접 주관하거나 학교와의 협의 하에 전문 기관이 운영하는 공통된 형식을 갖고 있다.

나. 온종일학교의 교육 내용

온종일학교는 학생을 돌보는 보육 차원을 넘어 학생의 학습 부진 만회, 학업 향상 등에 1차적 목적이 있기 때문에 연령, 학년에 따라 다양한 내용으로 교육과정이 구성되어 있다. 일반적으로 정규 교육과정 체제 안에서 학생의 학업 성취에 도움을 제공할 수 있는 교과 보충 학습이 중요하게 다루지고 있다. 즉, 외국계 아동을 위한 독일어 교과 보충, 사회과 교육, 우수 학생을 위한 특별 프로그램 등의 다양한 내용이 온종일학교 프로그램으로 다루지고 있다. 이와 함께 학생의 필요 및 수요에 따라 컴퓨터, 음악, 체육 등의 다양한 프로그램이 제공되고 있다. 또한 각종 전문가와의 만남, 직업 세계 탐험 등을 통한 직업 문화 체험 학습도 이뤄지고 있다. 특히, 고학년용 프로그램은 학생이 직접 활동을 계획·운영하고 전문가(전문교사)는 학생의 자발적 활동을 지원하는 프로젝트 방식으로 운영되기도 한다. 학생이 공연, 전시회 등을 직접 기획하고, 계획에 맞춰 연습하면서 개최 등을 준비하면, 교사나 전문가는 학생의 이러한 활동을 지원함으로써 학생 스스로 주도적으로 학습하는 방식을 취하는 것이다.

〈표1〉 온종일학교의 프로그램 사례

	공통 프로그램	학년별 프로그램
1학년	교과 보충 - 지역 시설 활용 학습(박물관, 식물원) - 지역 기관 연계 프로그램	휴식, 자유놀이
2학년		동아리(수요일)
3학년		노작 및 동아리
4학년		프로젝트 수업

교과 보충 프로그램 이외에, 오후에 이뤄지는 체육, 예술 프로그램 등의 특기 적성교육 프로그램은 시립음악학교(Volksmusikschule), 시민대학 등 학교 밖의 전문 기관(Traeger)이나 민간 단체가 해당 프로그램을 직접 운영하는 방식으로 실시되기도 한다. 특기 적성 프로그램은 동아리활동, 프로젝트 활동 등과 연계되어 경제적 배경 등으로 인해 충분한 학습 기회를 얻고 있지 못한 학생에게 다양한 교육 기회를 제공하는 역할을 한다. 온종일학교는 기본적으로 정규 교육과정의 일환으로 추진되었기 때문에 정규학교 교사의 참여를 통해 진행되는 가운데, 각종 민간 단체 담당자, 사회교육 담당자, 은퇴자, 자원봉사자 등의 인력을 통하여 추진되고 있다. 외부의 다양한 단체 및 기관이 온종일 학교에 참여하면서 학교의 수업 및 내용이 실생활과 매우 밀접하게 바뀌면서 진로 및 직업교육이 자연스럽게 활발하게 이뤄졌다(Preiss, 2010).

〈표2〉 민간단체의 온종일학교 프로그램 내용

분류	내용
사회성 교육	- 개인 지원 - 갈등 극복, 폭력 방지 - 학교 내 갈등 방지
학습 지원	- 개인적 학습 및 과제 지도 - 개인 및 집단 과제 - 프로젝트 과제
진로 지도	- 직업 및 진로 안내 교육
기타	- 여가 프로그램

출처: Chritine Preiss(2010), p. 20 참조

다. 온종일학교의 운영 현황

온종일학교 참여 현황을 살펴보면, 초등학교의 경우 평균 55.4%의 학생이 온종일 학교에 참여하고 있으며 중등 1단계의 경우 62.6%, 중등 2단계의 경우 46.2%로 중등 1단계에서의 참여율이 가장 높았다. 연도별 차이 측면에서는 중등 1단계의 경우 2015년 62.6%로 나타나 이전 조사 시점인 2012년 보다 4%가량 증가하였다. 반면, 초등학교와 중등 2단계에서는 2012년에 비해 2015년 소폭 감소하였다.

〈표3〉 학교급별 온종일 학교 평균 참여율

학교급/년도	초등		중등 1단계		중등 2단계	
	2012	2015	2012	2015	2012	2015
평균 참여율	57.2	55.4	58.5	62.6	49.7	46.2

출처: BMBF(2015), Ganztagschule 2014/2015, p. 81.

온종일학교는 소외 계층 학생에 대한 교육 기회 확충, 부모의 보육 및 양육 부담 감소라는 1차적 목표를 충족시키고 있다는 평가를 받고 있다. 반면, 교육 소외 계층 학생의 학습 부진 해소 등 온종일학교의 학습 성취 효과 측면에 대해서는 충분한 연구가 진행되지 않은 상황이기 때문에 제한적인 평가만 가능한 상황이다. Bellin/Tamke(2010)는 온종일학교가 전통적인 반일제 학교와 비교할 때 학생의 읽기 능력(Lesekompetenz) 향상에서 장점을 갖고 있다는 의견을 제시하였다. 반면 인지 능력(kognitive Kompetenz)과 관련하여서는 큰 차이를 보이지 않는다는 의견을 보였다. Kuhn/Fischer(2011)는 중등 단계에서 온종일학교를 다니는 학생의 경우, 동일 학년을 반복하는 유급 가능성이 반일제학교의 경우보다 매우 낮게 나타났다. 이처럼 온종일학교는 학생의 학업, 학교 생활 등의 여러 가지 측면에서 유용한 효과를 가지고 있는 것으로 판단된다.

2. 호르트

가. 필요성 및 목적

호르트(Hort)는 학교 안팎에서 초등학교와 가정을 연결하는 방과후 보육 시설이다. 대체로 정규학교의 교육 시간 전후에 6~12세 아동의 보육 및 교육 기능을 담당하며 지역에 따라 14세 청소년까지 담당하기도 한다. 호르트는 저소득 계층의 자녀 보육을 지원하기 위한 목적으로 도입 되어, 취학 아동을 위한 보육 기관으로 발전하였다. 대체로 편부모 및 맞벌이 가정 자녀가 온종일학교에 참여하지 않거나 혹은 하더라도 발생하는 시간적 공백을 해소하기 위해 학교 안팎에서 아동의 보육 기능을 수행하고 있다.

호르트는 학교 내에 위치하면서 학교의 각종 시설을 활용하고 학교와 협력하는 방식으로 보육 및 교육 기능을 수행하는 학교호르트(Schulhort)와 학교 밖에 공간을 두고 있는 아동호르트(Kinderhort)로 구분된다. 일부 호르트의 경우는 지역 유치원과 밀접한 관계를 맺고 같은 건물에서 함께 운영되기도 한다.

나. 호르트의 기능 및 역할

보육을 1차 기능으로 하는 호르트의 범위 및 시간은 주마다 상이하다. 일반적으로 오전 7시 부터 저녁 5시까지 운영되며 일부 연방에서는 오후 6시까지 운영되기도 한다. 이른 시간에 직장에 출근해야 하는 부모를 위해 학교 등교시간 전부터 운영되어 학교의 정규교육이 끝난 이후까지 운영된다. 또한 정규학교가 방학중인 경우에도 방학 프로그램을 제공한다. 호르트는 단일 연령이 아닌 6~14세의 연령이 혼합된 반을 운영하는 형태로 운영된다.

호르트의 일과는, 우선 학교가 시작되기 전에 호르트에 등원한 학생에게 아침식사를 제공하고 시간에 맞춰 학교 등교를 지원한다. 학교 수업이 끝난 후 등원한 학생에게 점심식사를 제공하고 귀가하기 전까지 보육 및 교육 기능을 담당한다(〈표

4) 참조). 학교 숙제 도움, 학습 지원 및 상담, 기타 프로그램 수행 등의 역할을 수행하며 일부 호르트의 경우 학습 부진 학생에 대한 도움을 제공하기도 한다. 호르트는 일반적으로 초등학교 저연령 학생에게 초점이 맞춰져 있다. 이로 인해 고학년 학생을 위한 프로그램을 제공하는 것에 한계가 있다. 이를 보완하기 위해 외부의 각종 기관과 연계하여 고학년을 위한 프로그램을 제공한다. 지역 스포츠 시설, 박물관, 미술관 등 지역에 있는 각종 기관을 활용하여 전체 학생의 특성과 필요에 적합한 프로그램을 제공함으로써 보육 및 교육 기능을 수행한다.

〈표4〉 호르트 일과의 예

시간	내용
7시~	아침식사, 등교 준비
~12시 30분	호르트 도착
~14시	점심식사
~15시	자유시간
~16시	학교 과제물
~18:00	귀가 및 추가 활동

다. 호르트의 운영 현황

호르트에서 보육을 담당하고 있는 9~14세 아동 청소년의 비율을 살펴보면 9세의 경우 42%, 10세의 경우 35%, 12세의 경우 24%, 14세의 경우 17%로 10세 전후 아동의 보육 담당 비율이 가장 높게 나타났고 연령대가 올라갈수록 보육 담당 비율이 낮아졌다.

〈표5〉 호르트의 9~14세 청소년 보육 담당 비율

연령	비율(%)
9	42
10	35
11	25
12	24
13	16
14	17

출처: 15 Kinder und Jugendbericht, p. 364.





이처럼 호르트는 학교 안팎에서 아동·청소년에 대한 보육 기능을 적절히 담당하고 있다. 한편으로 교육열이 높아지고 교과수준이 높아짐에 따라 호르트 교사가 학교의 과제 지도에 어려움을 겪는 것으로 나타나고 있다. 또한 온종일학교의 양적 확대와 함께 학교의 보육 기능이 확대되어 상대적으로 호르트의 기능 및 참여 아동 수가 줄어드는 추세에 있다. 이에 호르트는 학교와는 차별화된 프로그램을 제공하여 방과후 보육 필요를 충족시키는 방식으로 변화하고 있다.

우리나라에 주는 시사점

독일의 돌봄 제도가 우리에게 주는 시사점을 살펴보면, 첫째, 독일의 방과 후 돌봄 체제는 공적 영역에서 아동 및 청소년 보육 기능을 적극 담당하고 있다. 국가 차원에서 6~14세 사이의 아동에 대한 공공 보육 기능을 적절히 수행하고 있는 것이다. 우리나라의 경우 초등학교 연령 학생을 위한 공공 보육은 매우 제한적으로 이뤄지고 있으며, 주로 영리 목적의 민간 영역이 간접적으로 이러한 기능을 담당하고 있다. 우리나라의 경우에도 청소년 보육 분야에서 공공 기능의 강화를 검토하는 것이 필요하다.

둘째, 독일은 방과후 돌봄 체제를 보육 측면을 넘어 학생이 가지고 있는 발달 상황을 고려한 전인적 관점에서 다루고 있다. 즉, 온종일학교, 호르트를 통해 교과 학습을 넘어 학생의 종합적인 성장과 발달을 위한 교육 지원을 제공하고 있다. 이는 강의식 프로그램이나 주로 보호 역할을 하고 있는 우리의 돌봄 상황과 대비되는 특성을 보인다. 이러한 측면에서 우리의 돌봄 체제를 학습 지원 또는 학생 보호를 넘어 학생의 발달에 기여할 수 있는 방향으로 개선하는 것이 필요하다.

셋째, 독일의 온종일학교는 사회적 변화에 부응하여 그 역할을 확대하고 있다. 즉, 맞벌이 부부, 저소득층 가정 학생, 다문화 가정 학생의 증가에 효과적으로 대응하기 위해 온종일학교를 통한 학교의 아동 돌봄을 강화하고 있다. 우리나라 또한 공공 보육의 필요성이 증가하는 상황에서 공적 돌봄 체제를 확대하는 방안의 하나로 학교 역할의 강화를 검토하는 것이 필요하다.

참고 문헌

김경애 외(2012), 해외 교육복지 정책 연구, 한국교육개발원.
서문희, 송신영(2011), 우리나라의 보육실태와 외국 사례, 육아정책연구소.
이혜영(2011), 교육복지 통합적 지원체제 구축 방안 연구, 한국교육개발원.
정기섭(2001), 독일의 방과후 교육활동: 비교교육연구, 2001. 6.
Bertelsmann Stiftung(2012), Berechnungen zusaetzlicher Ausgaben fuer die Einfuehrung eines flaechendeckenden Ganztagsangebots in Deutschland, Bertelsmann Stiftung.
BMBF(2015), Ganztagschule 2014/2015, Bundesministerium fuer Bildung und Forschung
Christine Henry-Huthmacher(2005), Kinderbetreuung in Deutschland - Ein Ueberblick, Konrad-Adenauer-Stiftung
Christine Preiss(2010), Schule & Partner- schulische Kooperationspraxis auf einen Klick, Deutsches Jugendinstitut.
Deutsches Jugendinstitut(2018), 15 Kinder- und Jugendbericht, Deutsches Jugendinstitut.
Valerie Lange(2012), Gute Ganztagschulen- Modelle fuer die Zukunft!?, Friedrich-Ebert-Stiftung.

관련사이트:

- http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-5B948D67-DE2532A4/bst/hs.xsl/nachrichten_112530.htm
www.wikipedia.de: Hort
www.wikipedia.de: Schulhort
http://www.grasbrunn.de/bildung_soziales_gesundheit/pdf/2008_03_07_Anlage_1_Anmeldung_KITA_alle.pdf: Gebühren der Kindertagesstätten in der Gemeinde Grasbrunn.

다문화 통합 정책의 해외 사례 및 시사점

성상환 서울대 독어교육과 교수

다문화 사회로 변모하는 한국

한국은 급속하게 다문화 사회로 진입하고 있다. 본래 한국 경제도 글로벌 경제화에 대외 의존도가 높지만 결혼 이주민과 외국인 근로자의 증가도 한국 사회의 글로벌화에 큰 역할을 담당하고 있다. '다문화가족지원법'이 제정된 지도 이제 10년이 되었다. 한국 사회는 오랫동안 순혈주의 전통에 익숙해져 있었기 때문에 외국인들이 많이 유입되고 다문화 가정이 늘어나며 이들과 함께 공존해서 살아가는 것이 아직도 많은 국민에게 낯설다. 특히 최근의 난민 신청 사태와 관련한 내부적인 반감도 조직적으로 생겨나고 있다. 이러한 현상은 한국이 글로벌 사회에서 책임 있는 구성원으로서 역할이 커지며 국격이 높아지면서 필수적으로 수반되는 현상이라고 볼 수 있다.

특히 국가 성립 초기부터 이민국으로 발전한 북미 중심의 신대륙이나 역사적으로 여러 민족이 어우러져 살아온 유럽사회와 비교했을 때 한국은 다문화 사회로 나아가는데 있어 짊어져야 할 숙제가 많아 보인다. 특히 한국인이 다문화 사회에서 성숙된 시민 의식을 갖고 여러 나라에서 온 이주민들과 어울려 살기 위해서는 수많은 영역에서 민주시민으로서 더욱 적극적인 노력을 해야한다.

'다문화 현상'이라는 용어가 한국에서 관심을 끌게 된 것은 그리 오래된 일이 아니다. '다문화주의(multiculturalism)' 라는 용어는 특정 지역이나 공간의 실태적 인구통계(demographics)상 나타나는 인종적, 문화적, 민족적인 다양성에 적용되는 일종의 이데올로기를 가리킨다고 볼 수 있다. 적어도 18세기 이래로 꽤 오랜 기간 동안 한국인은 국민 국가의 틀 안에서 사고하고 생활해 왔으며 법, 교육, 사회 제도 모두 그러한 전제 위에서 성립되고 운영되어 왔기 때문에 '다문화'란 개념은 낯설다. 또한 지난 100년 동안 특히 일제강점기와 해방, 경제 성장기를 거치면서 '민족'이라는 개념은 한국인의 정체성을 형성하고 한국 사회가 발전하는데 상당한 순기능을 담당해 온 것도 사실이다. 그러나 이제 세계화와 노동 인력의 이동, 결혼 이주 현상 등을 통해 특징 지워지는 외국인들의 유입은 한국 사회에서 거스를 수 없는 시대적 추세가 되었다. 이러한 현상은 전통적인 국가 주권, 국민, 국경 개념의 약화를 초래하고 있다. 더불어 국제적 이주의 증가로 인하여 전



지구적으로 외국인인과 이주민에 대한 이해와 이들을 자국 사회로 통합하는 문제가 개별 국가들의 주요한 정책적 과제로 등장하고 있다. 이러한 세계화, 경제 시장의 개방화 현상 그리고 국제적 이주의 증가에 따른 다문화 사회로의 진행은 세계적 추세이며 한국 사회도 예외는 아니다. 아래의 최근 도표를 살펴보면 한국에 들어오는 외국인 중 특히 결혼 이민자의 이주 배경과 연결된 자녀들의 통계를 알 수 있다.

〈표1〉 국적별 결혼이민자 현황(외국인주민현황조사, 행정안전부, '16.11월 기준)

(단위 : 명)

국적	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
합계	142,015	168,224	199,398	221,548	252,764	267,727	281,295	295,842	294,663	318,948
중국(한국계)	59,902	70,901	77,853	87,565	88,922	97,796	100,524	103,194	103,171	110,619
중국	33,577	39,434	53,864	60,183	69,671	65,832	67,944	71,661	59,813	64,524
베트남	16,305	21,306	31,080	34,913	42,159	47,754	52,323	56,332	62,072	66,554
필리핀	7,146	8,033	10,150	10,868	12,428	13,829	15,256	16,473	17,576	18,247
일본	6,742	6,653	5,742	5,594	11,070	11,705	12,338	12,875	11,391	11,278
캄보디아	-	-	-	3,354	4,422	5,316	5,684	6,184	6,902	7,221
몽골	1,605	2,121	2,591	2,665	2,959	3,068	3,186	3,257	3,308	3,394
태국	1,566	1,896	2,291	2,350	2,914	2,918	2,975	3,088	3,069	3,328
미국	1,436	1,750	1,911	1,890	2,598	2,747	3,081	3,350	5,368	7,377
러시아	997	1,854	1,162	1,279	1,827	1,943	2,025	1,976	1,937	1,895
대만	5,696	4,336	1,211	1,856	1,836	2,390	2,661	2,953	4,298	4,552
기타	7,043	9,940	11,543	9,031	11,958	12,429	13,298	14,499	15,758	19,959

* 캄보디아의 경우 '09년 이전에는 '기타'에 포함

〈표2〉 다문화가족 자녀 연령별 현황(외국인주민현황조사, 행정안전부, '16.11월 기준)

(단위 : 명)

연도	연령별 현황				
	계	만6세이하	만7~12세	만13~15세	만16~18세
2016	201,333	113,506	56,768	17,453	13,606
2015	197,550	116,068	61,625	12,567	7,290
2014	204,204	121,310	49,929	19,499	13,466
2013	191,328	116,696	45,156	18,395	11,081
2012	168,583	104,694	40,235	15,038	8,616
2011	151,154	93,537	37,590	12,392	7,635
2010	121,935	75,776	30,587	8,688	6,884
2009	107,689	64,040	28,922	8,082	6,645
2008	58,007	33,140	18,691	3,672	2,504
2007	44,258	26,445	14,392	2,080	1,341

* '09년 자녀수의 큰 폭의 증가는 '09년도부터 결혼이민자의 배우자 정보를 활용하여 조사한 것이 원인

위의 〈표1〉과 〈표2〉의 통계를 통해서도 알 수 있듯이 국제결혼으로 인한 다문화가족 구성원은 지속적으로 증가해 왔고 지난 3년간은 결혼으로 인한 유입자는 정체현상을 보이고 있다. 법무부의 통계를 보면 2002년 이후 매년 28%이상의 높은 증가율을 보이던 결혼이민자는 2014년 4월 국제결혼 건전화에 관한 결혼이민 사증 발급 심사 강화 및 국제결혼 안내 프로그램 이수 의무화조치 등의 영향으로 2018년 현재 최근 3년간 평균 증가율은 0.96%로 나타났다. 하지만 이제는 이주민들의 체류가 한국사회에서 장기 정착 단계로 접어들고 국제결혼을 통해 출생한 많은 아동들이 위의 2016년 통계에서도

드러나듯이 청소년기로 접어들고 있음을 목격할 수 있다. 역대 정책을 비판적으로 검토해 보면 한국 사회는 이주민들의 초기 정착에 도움이 되는 제도 확충을 위해 많은 노력을 기울인 게 사실이다. 교육복지 차원의 다양한 정책들도 예외가 아니었다. 이제는 이주민의 국내 적응도 중요하지만 이들의 장기 정착에 따른 교육복지 제도와 정책을 다방면에서 강화할 필요가 있다.

특히 아동의 교육과 관련하여 다문화·다인종 가정의 아동과 청소년들은 현실적으로 우리 사회의 구성원이다. 따라서 차별 없는 사회에서 책임 있는 구성원으로 성장해야 한다. 무엇보다 시급한 문제는 이러한 다문화 가정과 다인종 가정의 2세들을 우리 사회의 구성원으로서의 역할을 다할 수 있도록 권리를 보호하고 역량을 기르는 한편 기존 사회 구성원들의 문화적 편견과 차별적 의식을 완화시켜 사회적 통합을 이루는 일이다. 따라서 일반 국민들을 대상으로 한 다문화 교육은 다문화 가족 구성원들을 우리 사회에 적응시키는 한편, 이들을 당당한 사회의 구성원으로 인정하고 존중하는 의식적 기반을 총체적으로 형성하는데 직접적인 영향을 줄 수 있다. 이러한 현실적인 배경 하에 본 글에서는 유럽 지역에서 전통적으로 다문화주의와 다문화 교육이 어떻게 진화해 왔는가를 비판적으로 살펴보고 한국 사회에 시사하는 바를 검토해 보기로 한다.

서구의 다문화주의 전통

서구 사회에서의 다문화주의는 민족적, 인종적, 종교적 혹은 성적으로 소수인 집단들이 동등한 권리를 찾으며 이들이 세상에서 인정받기를 바라는 일종의 이데올로기로 간주할 수 있다. 이러한 이념은 동시대의 서구 민주주의 국가들에서 지성적, 정치적으로 뜨거운 논쟁이 되고 있는 움직임 가운데 하나이다. 동등성과 해방을 주장하는 것을 볼 때에 다문화주의가 분명히 진보적인 이념과 관련이 있다고 할 수 있다. 하지만 다문화주의가 독특하고도 가장 귀속적으로 정의되는 이주민 집단의 '정체성'을 옹호하는 것을 볼 때 다문화주의는 정치적으로 보수적인 성격도 띈다. 혹자는 다문화주의를 "다름의 정치(politics of difference)"이라고 특징짓기도 한다(Taylor 1992 참조). 이러한 평등주의는 한편으로는 '서구적 보편성'을 강조하면서도 동시에 각 인종의 특수성에 입각한 '보편성을 부정하는 이념'과 융합되기도 한다. 이 서구적 보편성이라는 것은 역사적으로 전혀 이질적인 문화적 요소들과 갈등을 일으키기도 한다(Joppke 1999 참조).

한국이 보다 성숙된 다문화 사회로 나아가는데 역사적 배경이 다르지만 미국과 유럽의 모델들을 참고할 만하다. 미국의 경우에는 본래 이민국으로 시작한 나라이고 미국의 다문화주의에서 항상 문제가 되는 것은 '특정 그룹의 권리'에 관한 것이다. 즉 비유럽 출신들이 주류 세력에 대해 자신들의 소수자 그룹의 권리를 승인하고 인정해 달라는 것이지 이것이 미국이라는 국민 국가에 대한 도전은 아닌 것이다. 미국의 경우 이러한 노력을 통해 민권 의식이 지속적으로 성장해 왔음을 알 수 있지만 최근에는 교육복지 정책의 실현에서 유럽 출신들이 유색 인종 지원에 대해 역차별을 느껴 반감을 드러내기도 한다. 따라서 미국의 다문화주의는 비유럽계 사람들의 최근 이주 현상 자체와는 단지 간접적으로 연결되어 있을 뿐이다. 다만 미국 다문화주의의 근본적인 문제는 쉽게 풀리지 않는 인종 문제라고 할 수 있다. 미국의 다문화주의는 단지 현존하는 국가라는 개념에 대한 미약한 도전으로 이해할 수 있는데, 이러한 시민적 개념을 통해 아주 다양한 민족들이 동시에 미국이라는 국가에 이주해 들어오는 것이 가능하게 되었다. 미국의 민권 혁명이라는 역사적인 문맥에서 잉태된 다문화주의는 소수자 그룹들의 권리 보장을 위한 요구로서 나타났다고 볼 수 있다. 즉 특별한 보상과 권리 보장을 원하는 역사적으로 억압된 "소수" 그룹들을 위해 공적인 지위를 보장해 달라고 요청하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 역사적인 맥락에서 볼 때



미국의 다문화 교육은 1960, 70년대의 민권 움직임이 나오던 시기에 등장했다고 볼 수 있다. 다문화 교육은 일반학교와 대학, 그리고 대학교의 교과 제도에 편입되기를 원하는 소수 민족이나 특정한 인종 그룹의 요구에 의해서 나타났다. 다문화 교육이 1960년대 특정 인종 그룹을 중심으로 시작한 연구 활동과 자발적인 움직임의 자연스런 발전이기는 하지만, 이것은 19세기 후반과 20세기 초반에 등장한 아프리카계 미국인들의 인종 관련 연구 활동에 깊은 역사적 근간을 두고 있다. 1960년대에 소수계 인종들을 중심으로 한 연구 움직임이 재생되자, 아프리카계 미국인들과 주변의 다른 소수 민족 그룹들은 그들의 문화적인 정체성과 유산을 버리라는 동화론자들의 요구를 거절했다. 그들은 그들 자신의 삶과 문화를 학교와 대학교의 교과과정에 포함시켜 달라고 주장했다. 학교와 대학에서 가르치는 지배적인 패러다임과 개념들에 맞서면서, 다문화 교육가들은 주류 세력인 유럽계 중심의 시각을 바꾸고 교과과정에 다양한 관점들을 통합시키려고 노력하였다(Guthrie 2003 참조).

1980년대 후반이 되자, 다문화교육 이론가들은 인종에 바탕을 둔 연구들이 유색 인종 학생들의 학문적인 필요에 따른 학교의 개혁을 불러 일으키기에는 충분치 않다는 것을 인식했다. 그들은 결과적으로 단순히 민족·인종적인 내용을 포함시키는 시도에서 학교 내의 깊숙한 구조적인 변화들을 유도하는 방향으로 그들의 초점을 바꾸었다. 이러한 시기에 다문화 이론가와 교육가들은 유색 인종 그룹과 관련하여 초점을 맞추었던 기초적인 사항에서부터 사회 계급, 언어 그리고 성(gender)과 같은 다른 항목들에까지 그들의 관심을 넓혔다. 비록 개념상으로는 뚜렷이 구분되지만, 다문화 교육의 핵심적인 사회적 항목들, 즉 인종, 계급, 성, 그리고 문화와 같은 범주들은 서로 밀접하게 연관되어 있다고 볼 수 있다. 다문화교육 이론가들은 이러한 사회적 변인들이 아동이나 청소년들의 다문화적 정체성 형성 과정에 있어서 어떠한 상호작용을 하는지 관심을 보였고, 또한 교수 학습 과정에서 이러한 다중적이면서 동시에 맥락에 기반을 둔 다문화적 정체성이 어떤 방향으로 변화할지에도 관심을 둔다(Guthrie 2003 참조). 미국의 경우 이러한 다문화교육 운동은 차별을 경험한 소수계 학자들과 교육자들이 주체가 되어 일어났으며 학계의 대표적인 결실은 미국다문화교육학회(NAME)의 결성을 통해 나타났다. 이러한 노력은 예를 들어 대학 입학 정책에서 일정 부분 소수계 인종 출신들의 입학 쿼터를 보장하는 제도로 실현되었다. 동시에 이주민 아동과 청소년들을 위해 많은 학교에서 체계적으로 제2언어로서의 영어(ESL) 수업을 운영하는 것은 한국의 교육 현실에 큰 도전이 된다고 본다. 특히 중도입국자녀들이나 외국인자녀들이 한국 내 학교에 취학하고자 할 경우 특정 지역을 제외하고는 대부분 한국어 적응 수업을

체계적으로 개설하지 못하는 곳이 대부분이다.

유럽 국가들의 경우에는 역사적으로 민주시민정치를 오랫동안 경험한 국가일수록 시민들의 다문화주의에 대한 의식이 높고 인종적 소수자들의 사회적 신분상승도 활발함을 알 수 있다. 유럽의 역사에서 보면 개별적인 민족 국가들 내에서 다문화주의의 차이점을 결정짓는 주요한 요인들은 오랜 기간 동안 주류세력인 토착민들이 이주민들과 인종적 소수자들에 대해 취해온 전통적인 태도에 근거를 두고 있다고 할 수 있다. 독일과 영국에서 다문화주의는 미국과는 대조적으로 좀 더 직접적으로 최근의 이민현상과 맞물려 있고, 다문화주의는 또한 이미 오랜 시간을 거쳐 성립된 '근대국가'라는 개념에 좀 더 직접적인 도전이 될 수 있다. 양 국가에서 다문화주의를 이해할 때 "영국인" 혹은 "독일인"이라는 개념은 일반적으로 더욱 두터운 민족적인 함의를 담지하게 된다는 것이며 이와





같은 함의는 문화적으로 이질적인 이주민들에게는 해당되지 않는다는 것을 인정하는 것이다. 문제는 바로 이 지점에서 양쪽 세력의 인식의 수렴(convergence)이 더 이상 진전되지 않는다는 것이다. 독일의 경우 다문화주의에 대한 토론은 실제 나치즘 이후에 오래 끌여온 '민족국가(Nation)'라는 문제에 대한 논의였고, 이러한 논의도 심지어 자신들의 이주민적 지위 바로 그것조차 거부당한 외국인들(Ausländer)이 실제로 완전히 배제된 상태에서 진행되었다.

영국에서 다문화주의는 다인종 제국이라는 제국적 유산에 토착적 뿌리를 두고 있다고 볼 수 있다. 다문화주의는 심지어 사회적 서비스와 공적인 교육을 제공하는 과정에서 이루어지는 의도적인 국가적 전략이라고 할 수 있는데, 이것은 철저히 이민 현상에 대응하여 인종 문제에 대한 치유책으로 제공되고 있는 것이라고 할 수 있다. 최근에 영국은 브렉시트(Brexit)에 의해 이민을 다소 제한하고자 하는 정책을 펴고 있으나, 일단 이민자를 받아들이면 영국 사회에 동화될 수 있도록 각종 지원 정책에 많은 투자를 하고 있다.

또한 외국인의 법적 지위와 관련하여 아주 최근까지 영국은 역사적으로 속지주의 정책(jus solis)을 채택하였고, 반면에 1871년에야 비로소 통일된 민족국가로 등장한 독일은 전통적으로 속인주의 원칙(jus sanguinis)을 추구해 왔다(Panayi 2004 참조). 또한 영국이나 프랑스는 근대 민족국가의 개념이 정치 발전이나 영토의 구성과 함께 일찍 형성되었고, 식민지를 개척하면서 외부에서 들어오는 이주민들을 포용했으며 문화라는 것도 영토나 주권 국가의 개념과 맞물려 발전해 왔다고 볼 수 있다. 반대로 독일의 경우에는 오랫동안 민족과 문화라는 것은 근대적, 정치적 개념인 국가(state, Staat)와는 별개의 영역으로 발전해 왔고 문화라는 것이 민족적 정서와 밀접하게 연관되어 발전해 온 반면 외부에서 들어오는 이주민들에게는 배타적이었다. 이러한 역사적 전통 때문에 영국의 이주자들과 그들의 후손들은 최근 영국 역사에서 독일에 있는 그들의 동시대 이주민들보다 신분 상승을 포함한 정치화 과정과 대중문화 속에서 더욱 중요한 역할을 하게 되었다는 점을 주목할 필요가 있다. 독일이 공식적으로 이민국으로 탈바꿈한 것은 2000년대에 들어선 극히 최근의 일이다(Gogolin et al. 2003). 이러한 역사적 배경을 두고 영국이나 프랑스의 상황과 비교했을 때 독일의 경우 '다문화주의적 평등'이라는 '시민적 개념'은 비교적 늦게 자리 잡고 있음을 유추해 볼 수 있다. 독일의 경우 2005년에 이민법을 제정하여 이민 국가로 공식적으로 거듭났으나 실제 전형적인 이민 국가의 모습은 수백만에 달하는 터키와 남부 유럽 출신의 이주자들을 볼 때 오래 전부터 진행되어 왔다고 볼 수 있다. 다문화주의와 관련한 이러한 서구 국가들의 역사적인 전통과 차이점들은 2차 세계대전 후 비로소 독립한 신생 국가인 대한민국의 다문화 통합 정책에 많은 시사점을 던져 준다고 할 수 있다.

한국 사회에 대한 교육적 시사점

영국이나 프랑스와 같이 오랜 기간 동안 진보적인 다문화 통합 정책을 채택한 국가들에서도 이따금씩 테러 사태나 인종 폭동 등이 발생함을 볼 때 한국 사회가 다인종, 다문화 사회로 나아가는 과정이 결코 쉽지 않을 것이라는 것은 명백하다. 특히 청년 실업률이 높아져 가는 현실은 한국 사회가 다문화 사회로 나아가는데 많은 어려움이 도사리고 있다는 것을 말해 준다.

2절에서 살펴본 서구의 다문화주의 전통은 서구의 교육 현장에서도 지속적인 개혁과 변화를 요구해 왔다는 것을 쉽게 짐작할 수 있다. 사회 구성원들이 다양해 질수록 특정한 개인의 성장과정에서도 개인을 규정짓는 정체성도 다문화적인 성격을 강하게 담지 할 수밖에 없다. 이러한 배경을 볼 때



다인종 사회로 급속히 변모하는 한국에서 다문화 가정 자녀들을 위한 세심한 교육적 배려가 절실히 요청되고 있다고 볼 수 있다. 특히 서구의 이주민들과는 달리 한국사회의 경우 다문화 가정들은 이 가정의 단위들이 가족 차원에서 집단적으로 이주해 오는 것이 아니라 결혼 이주민들이 들어옴으로 한국에서 가족이 생겨나는 경우이다. 특히 결혼 이주민의 증가는 둔화되었으나 국제결혼으로 인한 다인종적 배경을 가진 아이들(multiracial, biracial children)의 수는 계속 증가 추세에 있다(〈표2〉참조). 또한 많은 아이들이 청소년기로 접어들고 있고 이들이 어릴 때부터 건강한 정체성을 함양할 수 있도록 가정과 교사들은 다양한 노력을 기울일 필요가 있다.

이들은 경우에 따라 경제적으로 그리 윤택하지 못한 가정에서 충분한 언어적 환경에 일찍 노출되지 못한 경우 한국어 발달이 지체될 수도 있고, 학교 교과 전반에 걸쳐 어려움을 겪게 될 수도 있다. 또한 한국어가 미숙한 부모에 대해 자긍심이 부족하고 또래 아이들로부터 쉽게 ‘따돌림’을 당하기도 한다. 심지어는 자기정체성을 구성하는 부모의 한쪽을 인정하지 않으려고도 한다. 이러한 문제를 해결하기 위해 특히 혜택이 부족한 지역들을 중심으로 취학 전 다양한 통합적 교육 지원 프로그램과 방과 후에 실시하는 한국어 교육, 학습 상담 지도, 예술과 스포츠 활동을 통한 어울림, 일반 학생과 일반인들을 포함한 다문화 통합 이해 교육 등의 프로그램 강화가 요구된다. 특히 일반 학생의 부모들을 대상으로 사회·문화적 편견에서 벗어나도록 지역 사정에 맞는 적극적인 세계 시민 문화 교육과정을 개발할 수도 있다.

요즘은 또한 중도입국 자녀들도 늘어나는데 이들은 중국 등 인접 국가를 통한 탈북민의 자녀일수도 있고 다른 아시아 국가에서 외국인으로 성장한 아이들일수도 있다. 이들의 경우 한국 내 학교 적응 교육에서 특정 인종이나 출신으로 분류하기보다 ‘한국어가 모국어인 아님’, 혹은 ‘한국어가 제2언어인 아님’ 과 같은 보다 중립적이고 포괄적인 표현으로 교육 대상을 분류하는 방식도 한국 내의 특정 인종이나 출신 집단에 대한 편견이나 따돌림현상을 미연에 방지할 수 있는 방법이 아닐까 생각해 본다. 이러한 노력은 해당 언어의 구사 능력을 중심으로 차별적인 표현을 지양하려고 하는 서구의 이민 국가들에서도 이루어지고 있는 현실이다.

또한 교육복지 정책에서 이주 배경을 가진 아동들이 자신들의 언어문화적 자산을 활용하여 주체적으로 성장하도록 돕는 제도를 정책적으로 완비하는 것도 중요하다고 본다. 이주배경을 가진 아동들이나 청소년, 혹은 다문화 가족 구성원이 이중 언어 능력을 활용하여 대학 진학에서도 해당 언어 능력에 대해 일정한 요건을 갖추었을 경우 가점을 준다면가 이들을 대상으로 선발 우대 정책을 실시하여 이들의 한국 사회에서 보다 쉽게 고등교육에 접근하도록 배려해 주는 것도 다문화 사회로의 통합에 큰 도움이 될 것이라고 본다. 이러한 정책은 외국의 대입 전형에서도 쉽게 찾아 볼 수 있다.

한국 사회의 다문화 가족 구성원들과 이주 배경을 가진 아동들과 청소년에 대해 이들이 글로벌 한국 사회의 책임 있는 구성원으로 잘 성장할 수 있도록 교육적인 투자를 다방면으로 늘리고 다양한 다문화 교육 인프라를 지속적으로 구축하는 노력이 계속 이어지길 기대해 본다.

참고문헌

- 박성혁 외 (2008). 다문화교육정책 국제비교연구. 중앙다문화교육센터. 교육과학기술부 정책연구보고서.
- 성상환 (2010). 서구의 다문화교육과 아동의 정체성 문제. *다문화교육*, 제 1권 1호. pp. 37-47. 한국다문화교육연구학회.
- Gogolin/Neumann/Roth. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Universität Hamburg.
- Guthrie, James ed. (2003). *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan Reference.
- Joppke, Christian. (1999). *Immigration and the Nation-State: the United States, Germany, and Great Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Panayi, P. (2004). The Evolution of Multiculturalism in Britain and Germany: An Historical Survey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 25, No. 5&6, 466-480.
- Taylor, Charles. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.



교육현장
REPORT

"너희들은 사랑 받기 위해
태어난 사람이다."

정재은_경기 고양초등학교 교장

아이들의 꿈과 희망에
곰게 씨앗을 뿌리다.

윤영애_강원도교육청 교육복지사





교육현장 REPORT

“너희들은 사랑 받기 위해 태어난 사람이다.”

정재은 경기 고양초등학교 교장

WHY?

교육복지우선지원사업을 왜 해야만 하는가?

최근 통계청의 2018년 2분기 소득부문 가계 동향 조사 결과에 따르면, 1분위(소득 하위 20%) 가구의 소득은 전년 대비 7.6% 줄어든 반면, 2분기 5분위(소득 상위 20%) 가구의 월평균 소득은 전년 동기 대비 10.3%가 급증했다고 발표했다¹.

4차 산업혁명시대, 5G, 6G시대, IT 산업화 디지털 시대 등 눈 깜짝할 사이에 급속도로 발전하는 현대 사회의 뒷면의 모습인 사회경제적 양극화로 교육 취약 계층 학생은 점차 늘어나고 있다. 실제 학교 현장에서 우리가 보듬어야 할 학생들이 점점 많아지고 있는 것이 현실이다.

1. The PR(<http://www.the-pr.co.kr>)발행, 2018. 8. 23. KBS 9시뉴스

〈표1〉 사교육비 지출 규모에 따른 대학 진학

구분	월 평균 사교육비(천원)	서울 소재 4년제 대학(%)	주요 10개 대학(%)
사교육비 1분위	45	23.3	11.6
사교육비 2분위	103	21.4	6.0
사교육비 3분위	166	24.1	4.3
사교육비 4분위	249	34.3	13.0
사교육비 5분위	611	50.0	26.0
전체	230	31.1	12.2

출처: 마강래 저출산 문제와 교육실태: 진단과 대응방안 연구. 국회예산정책처, 2016.

구체적인 자료(표1~표3)²로 살펴보면 사교육비 지출 규모에 따른 대학 진학률에서 사교육비를 적게 쓴 1분위 가정 학생들의 주요 10개 대학 진학률이 11.6%인 반면, 고소득 가정은 26.0%로 높았다.

〈표2〉 부모의 소득수준과 자녀의 수능성적

	7~9등급	5~6등급	3~4등급	1~2등급
1분위	40.8	45.4	11.5	2.3
2분위	42.3	38.6	18.0	1.1
3분위	36.4	41.6	19.1	2.7
4분위	26.6	39.9	29.1	4.4
5분위	21.3	37.8	29.9	11.0

출처: 최필선·민인식 부모의 교육과 소득수준이 세대 간 이동성과 기회불균등에 미치는 영향. 사회과학연구, 22(3), 31-56. (2015).

부모의 소득 수준과 자녀의 수능 성적과의 관계는 소득이 적은 1분위의 자녀 중 1~2등급에 들어있는 학생이 2.3%인 반면, 소득 5분위의 1~2등급 학생은 11.0%로 높게 나타났다.

〈표3〉 부모의 교육수준과 자녀의 수능성적

	7~9등급	5~6등급	3~4등급	1~2등급
고졸미만	54.0	34.3	10.9	0.8
고졸	41.4	36.1	17.6	5.0
전문대졸 이상	16.6	29.8	30.5	20.8

출처: 최필선·민인식 부모의 교육과 소득수준이 세대 간 이동성과 기회불균등에 미치는 영향. 사회과학연구, 22(3), 31-56 (2015).

부모의 교육 수준과 자녀의 수능 성적을 보면, 고졸 미만의 부모 자녀 중 1~2등급은 0.8%인 반면에 전문대졸 이상의 학력을 가진 부모의 자녀 중 1~2등급은 20.8%로 나타났다.

이러한 현상을 극복하고자 정부 차원에서 저소득층 가정 및 소외 계층 학생을 대상으로 교육적 서비스를 제공하는 것이 교육복지우선지원사업이다. 영유아 및 아동·청소년의 교육의 기회, 과정, 결과에서 나타나는 취약점을 최대한 보완하고, 다차원적, 통합적으로 지원하기 위해 2003년부터 학교가 중심이 되는 지역 교육공동체를 구축하여 학습, 문화, 심리, 정서 등 학생의 삶 전반에 대한 지원을 하고자 노력해 온 것이다. 정식 법조항으로 「초·중등교육법」 제28조, 동법 시행령 제54조(2010.12.27.개정) '학습부진아 등에 대한 교육 및 시책', 교육부 훈령 제106호(2014.6.3.) 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」이 명시되어 본격적으로 실시해 왔음에도 불구하고 교육 현장에선 '무엇을', '어떻게', '누가' 해야 할 지에 대한 혼란이 있다.

이혼 위기 가정, 조부·조모 가정, 아동 학대가 의심되는 가정, 한부모 가정, 사회적 양극화로 인한 경제적 빈곤 가정, 심각한 무기력 가정 등 다양한 형태의 위기의 가정에 속한 학생들에게 손 내밀어 주지 않는다면, 그 학생들의 미래는 암울할 수 밖에 없다. 꼭 부모가 아니더라도 누군가 한 성인으로부터 사랑과 보살핌을 받으며 유대감, 친밀감, 소속감, 안전감과 안정감을 얻을 때 학생 안에 믿음이 생기고 "이 사람은 나를 버리지 않을 것"이라는 신뢰감과 긍정적 감정에 기반한 애착이 생긴다. 이러한 감정은 타인과의 원만한 인간 관계 뿐 아니라 자신이 받은 사랑을 남에게 나눠 줄 수 있는 사람으로 성장할 수 있게 한다³. 이러한 면에서 보더라도 교육복지우선지원사업을 분명하게 알고 실천함으로써 이 나라 미래의 희망인 학생들이 '사랑받기 위해 태어난 존재'라는 것을 알게 해야 한다. 이제부터 교육복지우선지원사업 학교들의 작은 반란을 소개하고자 한다.

2. 표 1-3은 "교육격차실태 종합분석", 한국교육개발원, 2017에서 재인용함.

3. 조벽, 「인성이 실력이다」, 해냄, 2016, p138

WHAT? HOW?

교육복지우선지원사업은 무엇을 어떻게 하는가?

교육복지우선지원사업의 의미를 정확히 이해하지 않고는 사업의 성공을 바라볼 수 없다. 아직도 많은 교사들은 교육 복지를 막연히 혹은 대충 알고 있다는 것이다. 그래서 최우선적으로 사업 시작 전에 교사 연수를 실시했다.

교육복지우선지원사업 프로그램 운영 방향은 2014년까지는 5대 영역으로 학습, 문화, 심리·정서, 복지, 지원으로 수행되었다.



〈그림1〉 교육복지우선지원사업 프로그램 운영 방향

경기 고양시 교육복지사 배치학교(00초)의 운영 사례를 중심으로 보면, 학습 영역은 공교육 과정 연계 기초학력 신장 및 학습 결손 치유 예방 프로그램을 지원하여 뒤처지는 학생들의 학력을 높여주고자 하였다. 대학생 멘토링(대학생 전문 과외), 사서교사 연결 무료 독서, 논술 및 글쓰기 지도, 방학 중 학력 쑥쑥 캠프, 3Rs전문강사 채용 집중 지도 등 다양한 방법으로 진행되었다. 이 외에도 학생들의 학습 부진 원인 진단 검사와 상담 치료가 병행되었다.

문화 영역은 저소득층 학생의 안정적 인성 발달과 다양한 문화적 욕구 충족 기회 제공을 위해 학교와 지역사회가 함께 노력할 수 있는 것으로 바이올린, 첼로, 풍물악기를 구입하고 교육기부 지도교사와 연결하여 학생들에게 악기를 배울 수 있는 기회를 제공하였으며, 원마운트 수영장 가족캠프를 통해 가족과 함께하는 문화정서 나눔 시간을 갖게 하고, 고양문화재단, 경기문화재단, 희망의 소리 등 지역 단체와의 연계를 통해 다양한 프로그램을 후원받아 문화 체험 기회를 제공하였다. 가장 감동적인 사업은 티켓 아람음악당 클래식 음악회 티켓 100장을 기부 받아 부모와 함께 클래식 음악회에 참가할 수 있도록 해준 것이다.

심리·정서 영역은 저소득층 학생들 중 성장 과정에서 방임, 방치 등의 경험으로 인한 심리적 문제로 학교 생활이나 일상 생활에 적응하기 어려운 학생들을 치유하기 위한 것으로 다양한 상담 프로그램과 지역 코칭 단체의 교육 기부를 받아 위기 학급에 20회의 코칭 프로그램을 적용하였다.



〈그림2〉 대학생 멘토를 활용한 학습지도
(1:1 맞춤형 과외지도)



〈그림3〉 원마운트에서 진행한
교육복지우선지원사업 학교연합 가족캠프



〈그림4〉 저소득층 학생들을 위한
음악치유 첼로 프로그램 운영 사진



〈그림5〉 지역단체와 연계한
한 학기 무료역사탐방 프로그램 실시 모습

복지 영역은 건강한 신체 발달을 위해 필수적인 복지 서비스를 제공함으로써 정상적인 생활을 영위할 수 있도록 지원하는 것으로 치과 치료비, 안경, 겨울 코트, 생리대, 쌀 등 긴급 물품 지원 사업을 실시하였다.

지원 영역은 출발점 평등을 위한 보육 및 영유아 교육 지원으로 교육여건 개선, 문화 프로그램 활성화, 교사 연수 및 장학 지원 등을 위한 교육청과 자치단체 간 연계 협력을 강화하기 위한 사업이다. 아동·청소년 정신건강지원 센터와 MOU를 체결하고, 학생들의 자존감 형성 프로그램 지원, 벽화 동아리와의 연계 및 지원을 받아 학교 창고 단장 등 벽화 사업을 통한 '할 수 있다!' 프로그램을 전개하고 있다.

WHAT?
HOW?

또한 통합 사례 관리 프로그램은 교사에 의해 사각 지대에서 발굴된 학생을 스스로 일어설 수 있도록 통합적으로 도와주는 프로그램이다. 4학년 때부터 아버 친구와 이웃집 오빠로 부터 성폭행을 당했던 5학년 여학생 사례 관리를 통해 한 가정이 다시 뭉쳤던 다음의 사례를 소개한다.

상황	<ul style="list-style-type: none"> - 담임교사가 성폭력 피해 사실을 발견하여 교육복지사로 의뢰됨 - 한부모 가족으로써 아버지와 남동생이 함께 살고 있음 - 아버지의 폭력적 성향과 알콜 중독으로 인해 가정폭력이 방치되고 있음 - 성폭력 가해자가 아버지의 친구이며 법적으로 고소하였음 - 피해 학생은 왕따 경험이 있으며, 소심한 편이나 현재 교우관계에는 별다른 문제 없음 - 아침을 제대로 먹지 못하며 저녁은 근처 분식집에서 해결함
학교 지원	<ul style="list-style-type: none"> - 교육복지사와 상시 면담 - 아버지가 성폭력 사실을 알고 경찰에 고소하기 원함 - 성폭력상담소에 피해 아동에 대한 지원 의뢰 - 교감, 담임교사, 지역사회 교육전문가가 사례 회의 후 개입함 - 방학 교실에 참여하여 자신의 생각을 표현하는 훈련을 함 - 가족응집력 강화를 위해 가족캠프를 권유하였으며 아버지, 동생과 함께 참여함
외부 지원	

〈그림6〉 OO초 5학년 김00 통합사례관리 사례

2014년 이후에는 교육복지사의 배치와 늘어나는 교육복지 대상 학생들로 인해 예산의 한계에 부딪혔다. 이에 교육복지 지원 연계 학교로 지정하여 적은 예산이지만 학교마다 예산을 지원하고 교사가 중심이 되어 사업을 진행하는 것으로 바뀌었다. 사업 내용도 3대 영역(프로그램, 사례 관리, 지역 네트워크)을 중심으로 운영하게 되었다.

전교의 모든 학급 교사가 모두 참여하는 것이 가장 바람직하겠으나 학급의 교육복지 대상 학생 수와 교사의 의지에 따라 새 학년이 되면 업무 경감 차원에서 간단한 운영계획서를 받고 진행하였는데 본교는 2016년도에 29학급 중 5학급(17.2%)에서 2017년도에 28학급중 18학급(64.3%)이, 2018년도에는 26학급 중 16학급(61.5%)이 사제동행을 실시하고 있는 중이다. 사제동행 후 만족도는 교사나 학생 모두 높은 만족도를 나타내고 있으며, 학급에서의 문제행동 감소, 학교생활에 적극적인 참가, 학교생활이 즐겁다는 반응을 보이고 있다. 교사들은 학생들과의 레포 형식으로 '우리 반 OO이가 달라졌어요.'라는 신뢰반응이 나오고 있다.

WHO?

교육복지우선지원사업은 누가해야 하는가?

이제 가장 중요한 사안에 대해 생각해 보자. 교육복지 대상 학생, 사각지대 학생, 저소득층 학생, 한부모 가정 학생, 조손 가정 학생, 학대받고 있는 학생, 방치되고 있는 학생, 문제 학생, 왕따 학생, 대책이 없는 학생 등등 우리가 마주하고 있는 학생들에게 손 내밀어 도움을 줄 사람은 누구인가? 교육복지사? 교육복지 업무담당자? 관리자? 담임? 대답은 '아니다.'이다. '우리 모두가 해야 할 일'인 것이다. 가장 학생 가까이 있는 담임교사는 사제동행 프로그램을 통해 학생 발굴을 위해 노력하고 발굴된 학생에게는 어떤 도움이 좋을지 담당자와 함께 정보 공유 및 해결책 마련을 위해 함께 고민해야 한다. 예산 지원이 어렵다면 다양한 지역네트워크의 연계를 통해서 통합 사례 관리를 해야 한다. 공문에서 살펴보면 무료로 진행되는 수많은 교육적 프로그램들이 있으며, 교육기부와 지역연계(동주민센터, 사회복지협의체 1촌 맺기 프로그램, 무한돌봄센터, 청소년 정신건강 지원센터, 위센터 등)를 통해서도 얼마든지 지원할 수 있는 방법은 다양하다. 한 아이를 키우기 위해서는 한 마을이 필요하다고 한다. 모두가 함께 고민하고, 함께 노력하여 방법을 모색해 나가야 한다.



〈그림7〉 경기도 교육복지 사업 슬로건

경기도 교육지원청 교육복지 사업의 슬로건⁴이었던 다음의 내용이 아직도 가슴에 남아 있다. 생각의 힘, 표현의 힘, 나눔의 힘, 자립의 힘을 통해 '힘 있는 아이'로 만들어 가지는 것이었는데, 정말 '힘 있는 아이'로 우뚝 설 수 있도록 우리 모두가 노력해야 한다. 왜냐하면 그들은 이 세상에 사랑받기 위해 태어났기 때문이다. 어디선가 아직도 고개를 숙이고 울고 있는 학생은 없는지, 상처받고 고통 받고 있는 것은 아닌지 좀 더 깊은 사랑과 애정으로 학생들을 살펴보고 보듬어 안아줘야 한다. 한 명, 한 명이 모두 소중하기 때문에 단 한 명의 학생도 포기하지 않는 교육은 반드시 이루어져야 한다.

매년 어린이날이면 학생들에게 불러주는 노래에 이런 가사가 있다. "당신은 사랑 받기 위해 태어난 사람, 당신의 삶 속에서 그 사랑 받고 있지요.." 모든 학생들에게 사랑을 쏟아주고 그들이 그렇게 사랑 속에 희망을 품고 자라나길 바라는 마음으로 글을 맺는다.

4. "2012 경기도교육청 교육복지우선지원사업 기본계획"



아이들의 꿈과 희망에 곱게 씨앗을 뿌리다

윤영애 강원도교육청 교육복지사

들어가며

가정 환경에 따른 소득 격차가 교육격차로 직결되고, 교육 격차는 다시 가난의 대물림으로 이어지는 악순환의 고리를 교육으로 해결하고자 학교 현장에서 교육 출발점의 평등을 구현해보려는 '교육복지우선지원사업'의 씨앗이 뿌려진지 16년이 흘렀다. 강원도는 2006년 인구 25만 명 이상의 중·소도시로 확대되면서 춘천을 시작으로 2009년에 원주, 강릉에 이어 2011년에는 17개 시·군 전역으로 사업이 확대되었다. 어느덧 학생으로 따지면 청소년기로 발돋움하는 13년차가 되었다.

강원도의 상황

강원도 재정 자립도는 전국 하위 수준이다. 강원도는 춘천, 원주, 강릉을 제외하고는 대부분 농촌 지역이다. 학생별로 경제적 격차가 비슷한 편이고 대부분 경제적으로 넉넉하지 못한 비슷한 수준의 상황이라고 볼 수 있다. 재정 자립도가 낮다보니, 사회 복지 분야 및 학생 복지 분야의 투자가 낮아서 학생 복지 관련 시설 및 공식 단체, 기관 등의 시설이 열악한 수준이다. 교육복지우선지원사업이 지역의 자원을 잘 활용하여 학생들에게 통합적 지원을 통해 교육적 성장을 이끄는 사업임을 감안하면, 강원도의 빈약한 재정은 교육 복지를 위한 자원의 부족으로 이어질 수 밖에 없다.

여러 가지 어려움 속에서도 강원도에서는 모든 학생에게 교육 복지 혜택을 부여하고, 학생을 존중하는 분위기과 소외감 예방, 학생 개인별 맞춤형 지원(통합 사례 관리) 등을 통해 다차원적이고 밀착형의 지원, 장기적, 종단적 지원을 위해 지난 2011년부터 다양한 노력을 해 오고 있다.



1기와 2기 성과와 과제

강원도는 지난 2011년부터 3년마다 학교와 지역 환경 변화에 따른 장기 발전 계획을 수립, 실천해 오고 있다. 먼저 지난 1기와 2기 6년 동안의 성과와 과제를 살펴보자.

제1기(2011년~2014년)에는 기존에 어느 지역에 거주하느냐에 따라 교육 복지의 혜택이 부여되었던 점을 해결하고자 모든 학생을 위한 교육 복지 실현을 위해 사업 학교를 춘천, 원주, 강릉 3개 지역 17개 학교에서 17개 시·군 모든 교육지원청과 114개 학교로 확대하였다.

제2기(2014년~2016년)에는 '우선지원'이라는 사업상의 용어로 인해 가난한 아이들이 참여하는 사업이라는 낙인을 방지하기 위해 강원도형 사업 명칭인 「행복나눔」 교육복지사업으로 명칭을 변경했다. 사업 초기에 시행하던 학습, 심리·정서, 문화, 보건·복지 5개 사업 영역을 다음과 같이 3개 영역으로 재설정 했다. 1) 다양한 프로그램 운영과 네트워크 기초를 다지기 위한 행복나눔센터 운영, 2) 사업의 특성과 강점을 살린 사례 관리, 3) 지역사회 연계망 구축과 활용을 위한 지역 네트워크 사업

이에 따라 교육복지 사업의 연차적 확대를 통한 대상 학생(주로 특성화 고등학교 학생)의 지속적이고 종단적인 지원의 기반을 마련하였다. 사업의 효과를 살펴보면, 2014년부터 2016년까지 교육복지사 배치 학교의 종단평가 결과, 학생의 자존감, 사회성, 학교적응력, 가족의 지지, 친구와의 관계, 담임교사와의 관계, 주요 대인 관계 등의 영역에서 의미있는 긍정적 변화가 나타났다¹⁾.

1, 2기 사업에서 보완해야 할 점과 제3기에서 추진하는 사업 내용을 아래의 표와 같이 정리해 보았다.

〈표1〉 제1, 2기 사업 보완점 및 제3기 사업 추진 내용

범주	보강해야 할 점	추진 내용
학교-교육지원청 -도교육청	행복나눔 교육복지사업 안에서 이루어지던 학습, 심리·정서, 문화, 보건·복지 영역의 다양한 사업이 별도의 사업으로 추진됨 학교 밖에서도 다양한 복지관련 사업들이 생겨나 연계 및 통합 지원 체제 필요	- 교육지원청(학교) 내·외의 유관사업의 협력 및 자원 조정을 위한 네트워크 구축 강화(학생성장 네트워크 센터 운영) - 사업의 선택과 집중으로 정체성 강화
학교	소규모 군지역의 경우 교육복지 대상학생 감소에 따른 개별학교(1교-1교육복지사) 중심에서 군지역내 학교를 묶어서 교육지원청 중심으로 지역 단위로 접근하는 모형 필요	- 교육복지사 2명 내·외 추가 배치로 지역 교육복지센터 운영 모형 검토 - 연계학교 운영(2교-1교육복지사) - 모든 학교에 사업 담당자 지정
	교육복지사 미배치 학교 대상학생 지원 방안 모색	
도교육청 및 교육지원청	지속적으로 확대된 협력학교는 학생의 지속적·통합적 지원을 위한 사업의 목적에 부합하지 않는 교사의 단순프로그램 지원 사업으로 사업 운영방식 재구성 필요	- 사업 운영 평가회 및 모니터링을 통한 사업 점검 및 운영 지원 운영가이드 배포
	도단위의 성과관리 및 사업 지원을 위한 연구지원센터 및 지역교육복지협의체, 자문위원회 등의 전문 지원 조직 부재	- (도) 도교육청 교육복지지원회 연계를 통한 사업 자문 지원 - (도) 교육복지지원팀 구성·운영 사업평가·컨설팅·환류 등 지원 - (교육지원청) 지역교육복지협의회(지역사업 운영협의회) 구성·운영
교육복지사	정원 감축으로 교육복지사 자원 감소에 따른 교육복지사 배치 학교의 매년 지속적 감소(6년간 26교 감소)로 학생의 안정적 지원 어려움	학생의 안정적 지원을 위한 교육복지사 배치 규정에 의거 정원 확보 노력

1. *강원도교육청, 생교육복지연구원(2016). 행복나눔 교육복지사업 연구조사 결과 보고서

3기의 과제와 전망

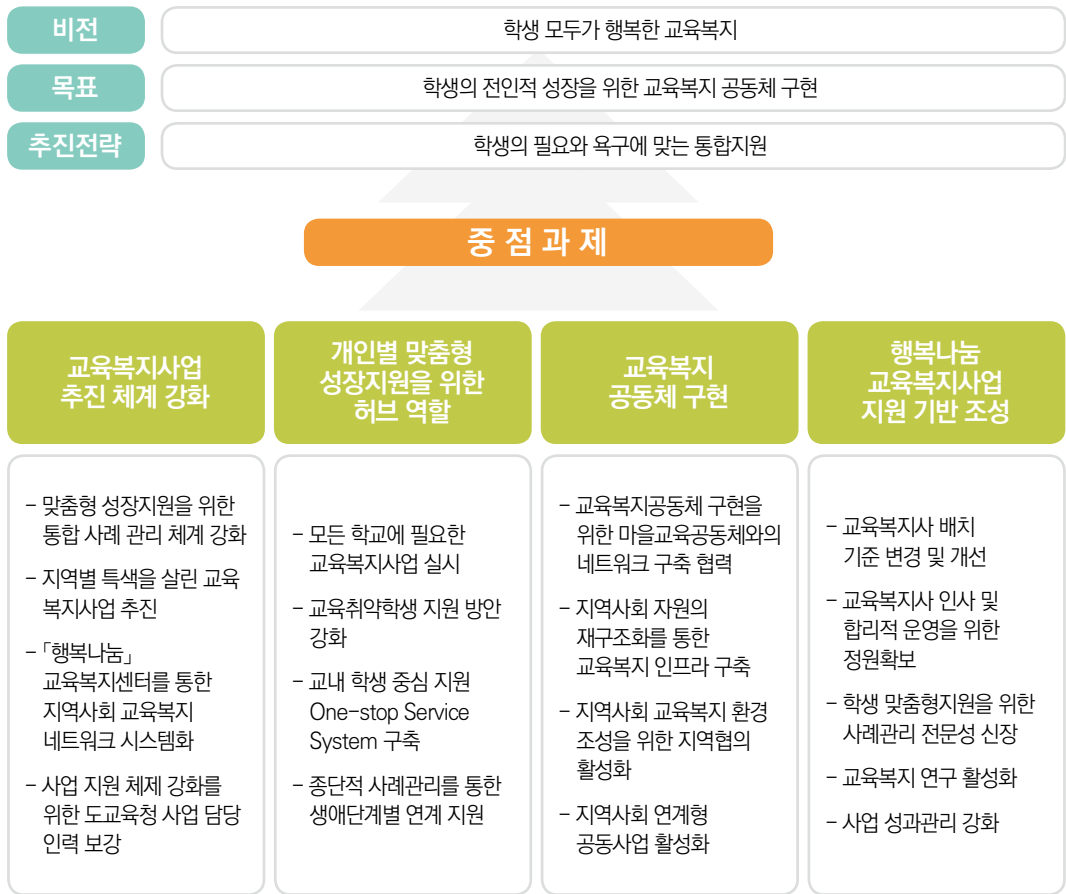
제3기(2017년~2019년)에는 사업의 안정화와 지역 단위(교육지원청)에서의 지원 강화로 방향을 잡았다. 강원도에 소규모 학교 수가 많은 점을 고려한 방향 설정이었다. 특히 교육지원청 필수 사업(가족 지원, 의료 지원, 지역 특성화 사업) 운영과 통합 사례 관리를 강화하였다. 또한 교육복지사 수 감소에 따른 사업 중단 학교와 교육복지사 미배치 학교의 교육 복지 친화적 환경 조성을 위한 교사 중심의 사업 학교를 확대·운영하고 있다(〈표2〉 참조).

〈표2〉 교육복지사 배치 현황

구분	2016년도	2017년도	2018년도
교육복지사배치교	96(초43, 중42, 고11)	95(초43, 중41, 고11)	90(초42, 중38, 고10)
교육복지사 순회교	6(초4, 중2)	8(초2 중6)	9(초3 중6)
교육복지사 미배치교	초65, 중26, 고11	초71, 중32, 고10	초70, 중21, 고9
교육복지사수(명)	118	114	109

현재 운영 중인 제3기 사업 비전 및 중점과제는 〈그림1〉과 같다.

■ 사업 영역



학생 성장을 위한 교육복지안전망 구축 및 지역교육복지 공동체 조성

〈그림1〉 제3기 교육 복지 사업 비전 및 중점 과제

3기에서 중점적으로 추진하고 있는 교육복지 사업은 총 3개의 영역이다. 각 영역별로 사업 내용을 살펴보면 다음과 같다.



〈그림2〉 제 3기 교육복지 사업 3개 영역



영역 1. 성장지원 프로젝트

가정 해체의 증가와 다양한 사회 문제의 발생으로 학생들이 경험하는 생활속의 문제도 복잡해지고 있다. 학교의 구성원만으로는 해결하기 힘든 상황들이 늘어가는 것이 현실이다. 이러한 상황에서 교육복지사를 연결고리로 하여 가정 방문을 통한 가정 환경의 변화를 유도하고, 지역 사회 내 기관과 협력하여 학생이 건강하고 안전하게 보호받을 수 있는 환경을 만들어주고 나아가 학업을 이어갈 수 있도록 지원해 주는 것이 바로 성장 지원 프로젝트(통합 사례 관리)이다.

타 시·도와 마찬가지로 강원도에서도 2014년부터 다양하고 복합적인 어려움을 갖고 있는 학생 개개인에게 맞춤형 서비스를 지원하고 있다. 학생들이 정서적, 신체적으로 건강하게 교육 받을 수 있도록 중점적으로 지원하는 사업이 성장 지원 프로젝트(통합사례 관리) 중점 사업이다.



강원도의 경우, 자원이 열악한 현실과 한정된 교육복지사로 인해 대상 학생들을 세심하게 관찰하고 지속적으로 지원하는 여력이 부족한 점을 고민하게 되었다. 고민 끝에 지역의 자원을 충분히 공유하고, 사례 관리자의 역할을 지역과 학교에서 고루 이뤄질 수 있도록 교육지원청의 복지사 9명이 모여 강원도 교육복지 자원 목록집인 「학생 통합 지원으로 가는 지름길, 한 아이를 키우기 위해 온 마을이 필요합니다」를 발간하였다. 발간된 책자에는 지역 공통 자원, 지역별 자원 및 대상 학생별 사례 개입 방법과 개입 내용, 활용할 수 있는 주요 자원 내용까지 다양하게 담고 있어 교육복지사 뿐 아니라 지역의 교사도 활용할 수 있도록 알찬 내용을 수록하였다.

이 자료를 교사와 지역 주민, 지역 사회 기관에 공유하고 학생 발굴과 학생의 지속적인 관찰을 위한 자료로 활용하고 있다.



영역 2. 행복나눔실(센터) 운영

행복나눔실(센터)은 강원도의 사업 명칭인 '행복나눔 교육복지사업'에서 착안한 명칭이다. 학생들을 지원하고 네트워크를 형성하고 운영하는 장소를 의미한다. 행복나눔실은 교육복지 프로그램을 기획하고 운영하는 업무 공간이자 학생, 학부모, 담임교사와의 상담의 장이 되거나, 학생들의 점심시간이나 방학 중 쉼터와 같은 휴식 공간의 역할도 한다. 학교 안과 밖을 연결하는 매개자 역할을 하는 만큼, 학교 안의 교사들과 학생들이 언제든지 찾아와서 이야기를 나눌 수 있도록 편안한 분위기를 유지하고 지역사회 기관과 협의를 하는 장소이기도 하다. 강원도는 행복나눔실 운영 필수 사업인 교육복지사가 직접 운영하는 'YOU & I' 라는 이름으로 점심 시간과 쉬는 시간을 활용한 프로그램, 대상 학생들의 공통된 요구가 있는 프로그램, 학급 단위 프로그램을 교육복지사가 직접 운영하면서 대상 학생의 발굴과 관계 형성, 학생의 변화를 직접 확인하고 있다.

영역 3. 지역네트워크 사업

학생들이 학교에 머무는 시간은 제한되어 있고, 학생들은 학교 뿐 아니라 가정과 지역 사회의 영향도 크게 받는다. 따라서 가정을 포함한 지역 사회와 공동의 노력으로 사업을 운영하지 않으면 학생들의 전인적인 발달과 교육적 성취를 도모하기 쉽지 않다.

특히 대부분의 교육 취약 학생들은 가정의 취약성으로 인하여 가정에서 충분한 돌봄을 받지 못하고 있다. 따라서 지역 사회의 적절한 기관과 프로그램을 연계하여 학생들에게 건강한 발달의 기회를 제공하는 것이 지역네트워크 사업이다. 지역의 기관과 협력 관계를 잘 유지하여 사회안전망 체계를 구축하고 학생의 필요에 언제든지 대응할 수 있도록 사업을 운영하고 있다.

〈표3〉 네트워크 사업의 주제별 예시

주제	주요 역할	구성
집중지원 네트워크	-위기 상황에 대한 통합 집중 지원 협의 -가족 지원 사업 -심리 및 의료 지원	학교(유관사업), Wee센터, 주민센터, 두드림존, 건강가정지원센터, 인터넷(알코올) 중독 예방시설, 청소년상담복지센터 등
학습·돌봄 네트워크	-경계선급 아동·청소년의 학습지원 -자기주도적 학습지원 -학습멘토링 -방과후, 주말, 방학 돌봄 체계 구성	학교(돌봄교실), 학습클리닉, 창의경영학교(학력향상형), 대학, 연구소, 교육기부, 지역아동센터, 자활센터, 방과후아카데미, 그룹홈, 봉사자/봉사모임 등
문화·진로 네트워크	-주민과 아이들이 함께하는 동아리 운영 -지역문화특색사업 기획 -직업군별 진로 멘토풀 구성 -진로교육 및 진로 프로그램 운영	학교, 박물관, 청소년수련관, 청소년문화의 집, 청소년단체/동아리, 평생교육시설, 봉사자/봉사모임 코칭센터, 자활센터, 대학, 상인회, 청소년센터, 방과후학교 등



모든 아이들이 웃음꽃을 피우는 그날을 위하여

먼저, 강원도교육청의 사례 하나를 살펴보자.

〈사례〉

삼위일체의 힘

- 교육복지사 김해진(효제초등학교)

중국에서 온 탈북 가정의 아이

북한이탈가정의 아동이 중국에서 전학을 왔다. 5학년에 배정을 받아야 하는 나이이지만, 학습능력을 평가한 결과 수학 실력은 월등하지만 나머지 과목은 모두 낮은 수준으로 평가 되어 4학년으로 배정 받았다.

(중략)

중국 학교에서 리더를 할 정도로 실력과 리더십이 있었다고 하였다. 어떻게 하면 학생 학교생활에 빨리 적응할 수 있을지 담임교사와 의논을 했다.

학습적인 부분은 방과 후에 담임교사가 국어, 사회, 도덕을 따로 지도해 주셨다. 거의 매일 지도를 해주셨는데, 오후에 다른 일도 많은데도 한 번도 빠지지 않고 꾸준히 지도해 주시는 것을 옆에서 지켜보면서 놀라기도 했고, 고맙기도 했다. 4학년 마지막 시험 때 그 아이는 전과목에서 우수한 점수를 받을 수 있게 되었다.

아이를 도와 줄 수 있는 멘토를 연결하여 한국생활 적응과 정서적인 지지를 할 수 있도록 하였다.

또한 지역사회투자서비스를 이용하여 '심리치유 및 발달을 위한 예술 멘토링 서비스'로 심리적인 치료도 병행할 수 있게 했다. 아이의 마음속에 힘들었던 것들을 미술을 통해 털어내는 활동을 하였다. 다양한 바우처 사업을 소개하고 적절하게 활용할 수 있도록 안내했으며, 여행 바우처를 통해 바다를 한번도 못 본 학생을 위해 가족이 함께 여행을 동해안 쪽으로 여행을 다녀 올 수 있도록 하기도 했다.

가정의 지원이 밑거름이 되어

학생의 어머니는 북한이탈가정이고 아버지는 조선족으로 식당에서 숯불을 피우며 뒤에서 잡일하는 등 주로 힘을 쓰는 일을 했다. 그러던 중 아버지가 아파서 개인병원 진료 후 큰 병원 검사를 해야하는 상황이었다. 하지만 검사비용이 없어서 걱정하고 있었다. 한림대병원 사회사업팀에 연결하여 아버지의 위심총검사를 받을 수 있도록 하였고, 치료를 통해 건강을 되찾아 일을 계속 할 수 있게 되었다. 또 학생의 어머니는 한국의 학교 생활과 학생들의 지도법을 잘 몰라 수시로 연락을 하여 도움을 요청하기도 했다.

마침 프로그램으로 다문화가정과 북한이탈가정을 대상으로 부모교육을 계획하고 있던 터라 참여를 유도했다. 주 1회씩 교육을 받고 한주 동안 집에서 실천하는 프로그램으로, (중략) 그렇게 1년 동안의 부모교육이 진행되었다. 중간 중간에 야외체험활동을 넣어 부모들끼리도 친분을 갖고 서로 지지 할 수 있는 시간도 갖게 하였다.

이렇게 담임교사와 교육복지사, 부모가 삼위일체가 되어 함께 노력을 하다 보니, 너무 의젓하게 학교생활을 잘 하였으며, 무사히 졸업도 했다. 지금은 중학교 2학년이 되어 학교 생활을 잘하고 있다며 가끔씩 전화로 소식을 알려 오기도 한다.

위 사례에서 볼 수 있듯이 교육복지사는 학생들의 학업능력 향상, 또래관계 향상 및 학교 및 사회적응력 향상의 첫 번째 목표와 이 목표를 이룰 수 있도록 교사, 학생의 보호자 및 지역사회와 협력하여 학생들이 건강하게 성장하고 학습할 수 있는 환경을 만들 수 있도록 지원한다.



학생에게 가장 많은 영향력을 끼치고 있는 부모가 아이를 지속적으로 길러내는 교육 주체자로 성장할 수 있도록 부모 교육을 실시하고, 아프신 아버지의 의료 지원으로 건강을 회복하게 하여 가족의 기능을 강화하고, 담임교사가 교육 취약 학생에 대한 관심과 관여를 이끌어 낼 수 있도록 하며, 지역에 산재해 있는 인적·물적 자원들을 학생과 학부모의 필요에 맞게 제공하였다.

교육복지우선지원 사업을 통한 변화를 살펴 보면, 학교 안에서는 학생 지원을 위한 정보 공유와 회의 등을 통해 교사가 학생을 바라보는 관점과 태도가 개선되었다. 빈곤 소외 계층 학생은 학교 안에서의 상대적 박탈감과 소외감을 경험할 수 있는데, 교사의 관심으로 학교 안에서 학교적응력이 향상되었다. 또한 가정에서는 학생에게 가장 큰 영향을 끼치는 부모가 아이를 지속적으로 길러낼 수 있는 교육 주체자로 성장할 수 있도록 부모 교육 및 의료 지원 등으로 가정의 기능을 강화시켰다. 지역 사회는 학생 지원을 위한 소통과 협력을 통해 학생을 이해하고 지역의 자원을 학생의 필요에 맞게 지원되도록 변화를 주었다.

교육복지우선지원사업은 모든 아이들이 태어난 가정 배경과 관계 없이 인간으로서의 존엄과 행복을 누릴 수 있는 권리를 갖도록 지원하는 사업이다. 교육공동체를 꽃피게 하여 아이들이 학교에서, 마을에서 웃음꽃이 피어나게 하고, 아이들의 웃음꽃은 마을의 웃음꽃으로, 교사의 웃음꽃으로 또 보람꽃으로 다시 피어나게 하는 사업이 교육복지우선지원사업이다.

'가난', '꼬깃꼬깃한 옷', '떨구어진 고개', '더러운 뉘새', '무기력', '폭력', '반항', '기초학력미달' 이라는 단어로 덧씌워진 아이들의 겉모습 속에 사랑받고 싶은, 존중받고 싶은 욕구가 피어나는 학생들... 처한 환경 속에서 애쓰고 있는 우리 아이들이 자신의 삶을 스스로 고민하고 계획하여 실천해 갈 수 있는 능력을 키워낼 수 있도록 교육복지우선지원사업이 큰 산으로 학생들의 길을 계속해서 지켜주길 함께 꿈꾸어 본다.

참고문헌

- 강원도교육청, 도서출판 소아(2015). 강원 행복나눔 교육복지 10년, 꿈과 희망을 나누다
- 강원도교육청, 샘교육복지연구소(2016) 행복나눔 교육복지사업 연구조사 결과 보고서
- 강원도교육청(2017). 2018 행복나눔 교육복지사업 업무매뉴얼
- 강원도교육청(2017). 제3기 행복나눔 교육복지사업 중장기계획



교육통계
FOCUS

더 이상 다문화 학생이 낮설지 않은 교실

양태정_한국교육개발원 교육통계연구센터 통계분석·서비스팀장

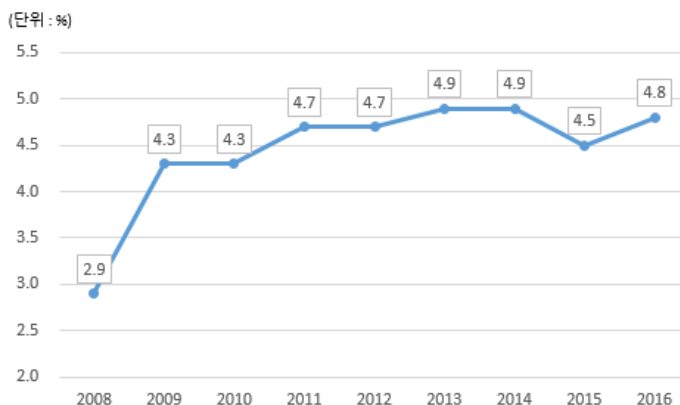


더 이상 다문화 학생이 낮설지 않은 교실

양태정 한국교육개발원 교육통계연구센터 통계분석·서비스팀장



즐거보는 프로그램 중에 EBS에서 방영하는 '다문화 고부열전'이 있다. 그 프로그램을 보고 있으면 낯선 이국땅에서 아내, 엄마, 며느리 역할을 하는 그녀들과 다문화 가정의 자녀들을 응원하게 된다. 이제 한국의 아이들은 더 이상 단일민족이 아닌 다문화 학생들과 한 교실에서 수업을 하고 친구로 지내는 시대가 왔다.



〈그림1〉 연도별 다문화 출생아수

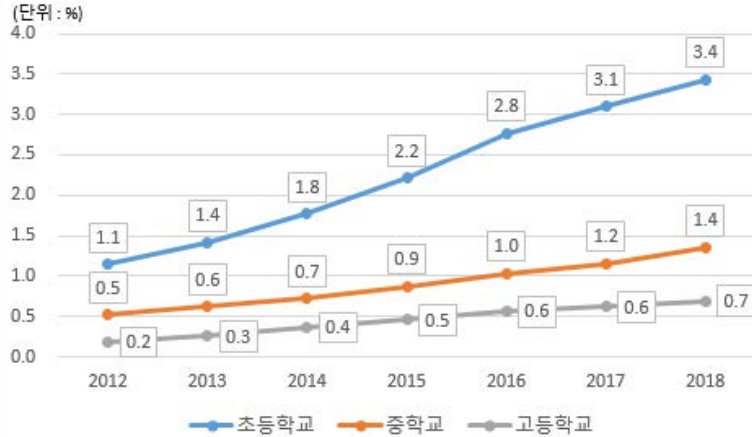
그렇다면 우리나라에서 태어나는 다문화 가정의 자녀들은 몇 명이나 될까? 통계청의 인구동향조사에 따르면 다문화 출생아 비율은 2008년 2.9%에서 2016년 4.8%로 약 1.7배 증가하였다. 태어나는 출생아 100명 중 4.8명이 다문화 가정에서 태어나는 아이들인 것이다.

〈표1〉 연도별 다문화 출생아수 및 비율

연도	전체 출생아수(명)	다문화 출생아수(명)	다문화 출생비중(%)
2008	465,892	13,443	2.9
2009	444,849	19,024	4.3
2010	470,171	20,312	4.3
2011	471,265	22,014	4.7
2012	484,550	22,908	4.7
2013	436,455	21,290	4.9
2014	435,435	21,174	4.9
2015	438,420	19,729	4.5
2016	406,243	19,431	4.8

출처 : 통계청, 인구동향조사(다문화 출생 : 귀화/인지에 의한 국적취득자와 외국국적자가 포함된 '다문화가족'의 '인구(개인)'별 출생사건)

교육통계에서 조사하고 있는 다문화 학생은 한국인과 외국인 사이에서 태어난 국제결혼자녀와 외국인 사이에서 태어난 외국인 자녀를 포함한다. 2018년 4월 기준, 학교에 다니는 다문화 학생 비율은 초등학교 3.4%, 중학교 1.4%, 고등학교 0.7%로 나타났다. 현재 초등학교에 다니는 학생 100명 중 3.4명이 다문화 학생인 것이다.



〈그림2〉 연도별 다문화 학생 비율

연도별로 다문화 학생 비율을 살펴보면, 초등학교의 다문화 학생이 2012년 1.1%에서 2018년 3.4%로 약 3배 가까이 증가하였다. 중학교의 다문화 학생과 고등학교의 다문화 학생도 2012년 각각 0.5%, 0.2%에서 2018년 1.4%, 0.7%로 나타나, 초등학교와 마찬가지로 약 3배 가까이 증가하였다.

〈표2〉 연도별 다문화 학생수 및 비율

연도	학생수			다문화 학생수 ¹			다문화 학생 비율		
	초등학교	중학교	고등학교	초등학교	중학교	고등학교	초등학교	중학교	고등학교
2012	2,951,995	1,849,094	1,920,087	33,740	9,627	3,409	1.1	0.5	0.2
2013	2,784,000	1,804,189	1,893,303	39,360	11,280	4,858	1.4	0.6	0.3
2014	2,728,509	1,717,911	1,839,372	48,225	12,506	6,734	1.8	0.7	0.4
2015	2,714,610	1,585,951	1,788,266	60,162	13,827	8,146	2.2	0.9	0.5
2016	2,672,843	1,457,490	1,752,457	73,972	15,080	9,816	2.8	1.0	0.6
2017	2,674,227	1,381,334	1,669,699	82,733	15,945	10,334	3.1	1.2	0.6
2018	2,711,385	1,334,288	1,538,576	93,027	18,068	10,688	3.4	1.4	0.7

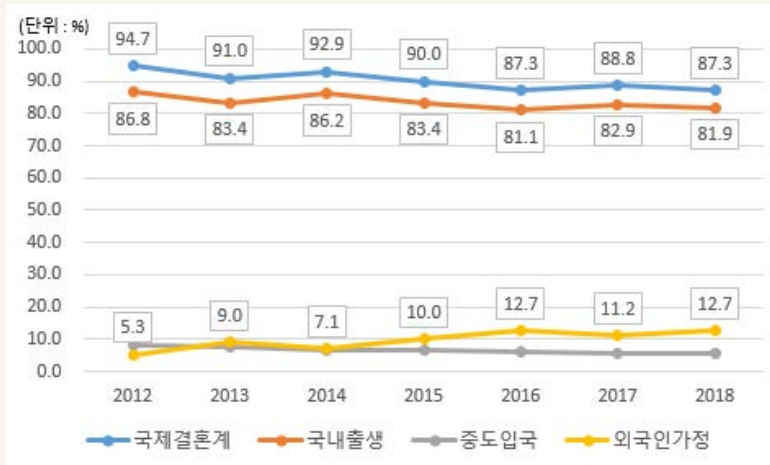
출처 : 교육부·한국교육개발원, 교육통계보도자료(2018)

다문화 학생의 가정 유형인 국제결혼 가정과 외국인 가정으로 구분하여 살펴보면, 초등학교의 경우 2012년 통계조사가 시작된 이후 국제결혼 가정은 감소하고 외국인 가정이 증가하고 있는 것으로 나타났다.

1. 다문화 학생수 = 국제결혼 가정 자녀(국내출생 자녀 + 중도입국 자녀) + 외국인 가정 자녀

1-2. 국제결혼가정 : 한국인과 외국인 배우자가 결혼한 가정, 외국인 가정 : 외국인끼리 결혼한 가정

1-3. 국내출생 : 국제결혼가정 자녀 중 국내에서 출생한 자녀, 중도입국 : 국제결혼가정 자녀 중 외국에서 태어나 부모와 함께 중도에 국내로 입국한 자녀



〈그림3〉 연도별 초등학교 가정 유형별 다문화 학생 비율

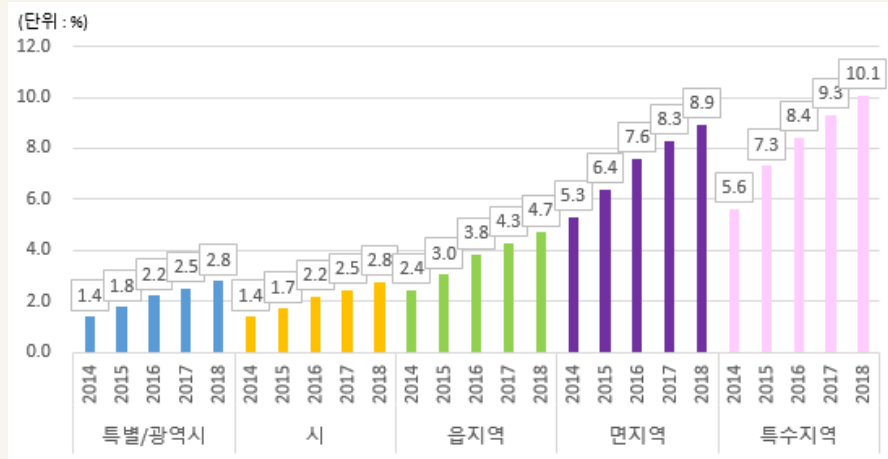
초등학교의 2012년 국제결혼가정 다문화 학생 비율은 94.7%, 외국인 가정 다문화 학생 비율은 5.3% 이었는데, 2018년 국제결혼 가정 다문화 학생 비율은 87.3%로 2012년 대비 7.4%p 감소하였고, 외국인 가정 다문화 학생 비율은 12.7%로 2012년 대비 7.4%p 증가하였다.

〈표3〉 연도별 초등학교 가정 유형별 다문화 학생수 및 비율

연도	다문화 학생수					다문화 학생 비율			
	계(A)	국제결혼가정			외국인가정 (E)	국제결혼가정			외국인가정 (E/A)
		계(B)	국내출생 (C)	중도입국 (D)		계 (B/A)	국내출생 (C/A)	중도입국 (D/A)	
2012	33,740	31,951	29,282	2,669	1,789	94.7	86.8	7.9	5.3
2013	39,360	35,829	32,823	3,006	3,531	91.0	83.4	7.6	9.0
2014	48,225	44,808	41,546	3,262	3,417	92.9	86.2	6.8	7.1
2015	60,162	54,156	50,191	3,965	6,006	90.0	83.4	6.6	10.0
2016	73,972	64,547	59,970	4,577	9,425	87.3	81.1	6.2	12.7
2017	82,733	73,453	68,610	4,843	9,280	88.8	82.9	5.9	11.2
2018	93,027	81,204	76,181	5,023	11,823	87.3	81.9	5.4	12.7

출처 : 교육부·한국교육개발원, 교육통계보도자료(2018)

연도별 지역 규모별로 다문화 학생의 비율을 살펴보면, 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 특수 지역에서의 다문화 학생이 가장 많이 나타났다. 2018년 초등학교의 경우, 다문화 학생이 특별·광역시와 시는 초등학교의 경우 연도별로 살펴보았을 때, 특별·광역시와 시 지역에서는 증가세가 크지 않았으며, 면지역과 특수 지역에서 증가세가 크게 나타났다. 특히 특수 지역의 경우 2014년 5.6%에서 2018년 10.1%로 4.5%p 증가하여 가장 크게 증가한 지역으로 나타났다.



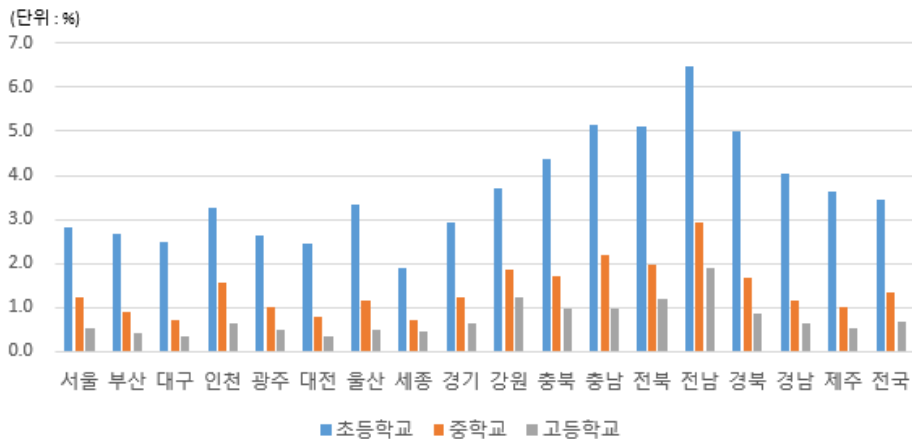
〈그림4〉 초등학교 연도별 지역구별 다문화 학생 비율

〈표4〉 연도별 지역구별 다문화 학생수 및 비율

연도	규모	학생수			다문화 학생수			다문화 학생 비율		
		초	중	고	초	중	고	초	중	고
2014	소계	2,728,509	1,717,911	1,839,372	48,225	12,506	6,734	1.8	0.7	0.4
2014	특별/광역시	1,115,996	719,193	792,754	15,540	3,818	2,041	1.4	0.5	0.3
2014	시	1,151,864	743,704	781,068	15,849	4,117	2,560	1.4	0.6	0.3
2014	읍지역	266,142	153,950	158,942	6,455	2,143	1,237	2.4	1.4	0.8
2014	면지역	171,415	87,933	95,095	9,084	2,130	748	5.3	2.4	0.8
2014	특수지역	23,092	13,131	11,513	1,297	298	148	5.6	2.3	1.3
2015	소계	2,714,610	1,585,951	1,788,266	60,162	13,827	8,146	2.2	0.9	0.5
2015	특별/광역시	1,101,854	658,386	762,766	19,516	4,313	2,342	1.8	0.7	0.3
2015	시	1,148,609	689,244	763,187	19,635	4,634	3,055	1.7	0.7	0.4
2015	읍지역	265,503	143,144	157,346	8,086	2,298	1,579	3.0	1.6	1.0
2015	면지역	176,288	83,142	93,603	11,290	2,271	991	6.4	2.7	1.1
2015	특수지역	22,356	12,035	11,364	1,635	311	179	7.3	2.6	1.6
2016	소계	2,672,843	1,457,490	1,752,457	73,972	15,080	9,816	2.8	1.0	0.6
2016	특별/광역시	1,071,188	600,308	740,092	23,670	4,719	3,037	2.2	0.8	0.4
2016	시	1,142,645	637,688	752,292	25,051	5,235	3,700	2.2	0.8	0.5
2016	읍지역	259,489	131,111	154,769	9,919	2,432	1,815	3.8	1.9	1.2
2016	면지역	177,889	78,072	94,431	13,511	2,382	1,085	7.6	3.1	1.1

연도	규모	학생수			다문화 학생수			다문화 학생 비율		
		초	중	고	초	중	고	초	중	고
2016	특수지역	21,632	10,311	10,873	1,821	312	179	8.4	3.0	1.6
2017	소계	2,674,227	1,381,334	1,669,699	82,733	15,945	10,334	3.1	1.2	0.6
2017	특별/광역시	1,058,367	563,549	698,754	26,410	5,143	3,155	2.5	0.9	0.5
2017	시	1,150,042	605,403	721,977	28,189	5,602	3,912	2.5	0.9	0.5
2017	읍지역	267,510	129,322	150,120	11,446	2,478	2,001	4.3	1.9	1.3
2017	면지역	178,277	74,016	89,300	14,824	2,421	1,107	8.3	3.3	1.2
2017	특수지역	20,031	9,044	9,548	1,864	301	159	9.3	3.3	1.7
2018	소계	2,711,385	1,334,288	1,538,576	93,027	18,068	10,688	3.4	1.4	0.7
2018	특별/광역시	1,058,359	537,940	637,430	29,465	5,992	3,085	2.8	1.1	0.5
2018	시	1,176,849	588,700	669,364	32,468	6,300	4,181	2.8	1.1	0.6
2018	읍지역	276,388	127,867	141,117	13,025	2,812	2,068	4.7	2.2	1.5
2018	면지역	180,123	71,325	81,805	16,084	2,626	1,201	8.9	3.7	1.5
2018	특수지역	19,666	8,456	8,860	1,985	338	153	10.1	4.0	1.7

출처 : 한국교육개발원, 교육통계DB



〈그림5〉 2018년 시도별 학제별 다문화 학생 비율

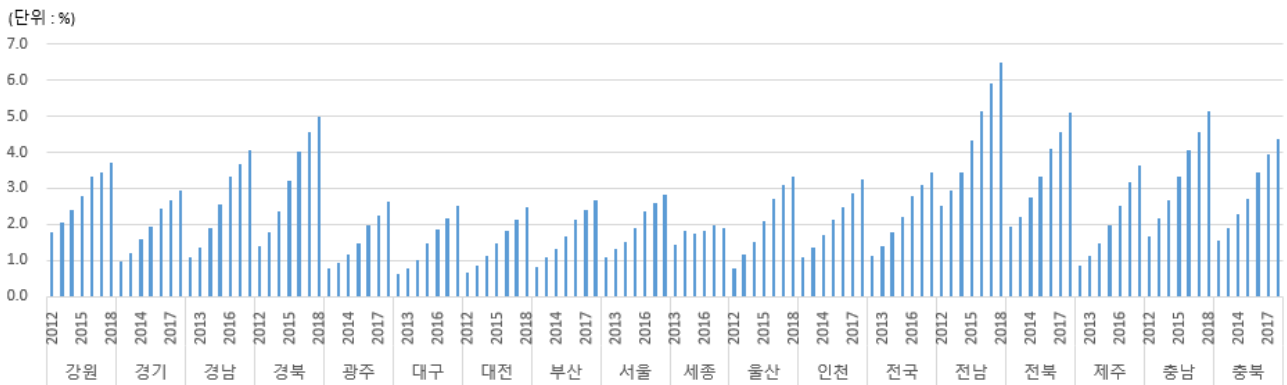
2018년 시도별로 다문화 학생을 살펴보면 전남에 가장 많은 다문화 학생이 있음을 알 수 있다. 17개 시도 중 8개의 시보다 9개의 도지역에 다문화 학생이 많이 나타났다.

또한, 연도별로 시도별 초등학교 다문화 학생을 살펴보면 전남이 가장 많이 증가하였음을 알 수 있다. 전남은 2012년 2.5%에서 2018년 6.5%로 초등학교 다문화 학생이 4%p 증가하였다. 초등학교의 다문화 학생이 가장 적게 증가한 시도는 세종으로 2012년 1.5%에서 2018년 1.9%로 0.4%p 증가하였다.

〈표5〉 2018년 시도별 학제별 다문화 학생수 및 비율

시도	학생수			다문화 학생수			다문화 학생 비율		
	초	중	고	초	중	고	초	중	고
서울	424,800	216,330	259,554	11,940	2,701	1,382	2.8	1.2	0.5
부산	152,775	77,021	90,667	4,097	685	370	2.7	0.9	0.4
대구	125,160	66,165	78,245	3,136	478	276	2.5	0.7	0.4
인천	158,871	76,565	84,916	5,158	1,204	542	3.2	1.6	0.6
광주	88,622	45,437	53,891	2,322	454	262	2.6	1.0	0.5
대전	83,453	42,675	49,332	2,059	335	170	2.5	0.8	0.3
울산	67,290	31,906	37,687	2,236	369	187	3.3	1.2	0.5
세종	24,865	10,070	8,574	470	73	40	1.9	0.7	0.5
경기	752,499	358,438	393,008	22,183	4,395	2,483	2.9	1.2	0.6
강원	75,412	39,391	46,727	2,794	732	578	3.7	1.9	1.2
충북	85,344	41,869	48,369	3,727	719	473	4.4	1.7	1.0
충남	120,152	56,595	65,509	6,172	1,240	642	5.1	2.2	1.0
전북	97,606	50,859	62,354	4,975	996	747	5.1	2.0	1.2
전남	94,134	47,270	58,249	6,095	1,377	1,099	6.5	2.9	1.9
경북	129,290	63,540	77,945	6,467	1,055	669	5.0	1.7	0.9
경남	191,016	90,851	102,461	7,741	1,061	657	4.1	1.2	0.6
제주	40,096	19,306	21,088	1,455	194	111	3.6	1.0	0.5
전국	2,711,385	1,334,288	1,538,576	93,027	18,068	10,688	3.4	1.4	0.7

출처 : 한국교육개발원, 교육통계DB



[그림 6] 초등학교 연도별 시도별 다문화 학생 비율

학년별로 다문화 학생을 살펴보면, 저학년으로 갈수록 다문화 학생 비율이 높아지는 것을 알 수 있다.

〈표6〉 2018년 학년별 다문화 학생수 및 비율

학년	학생수	다문화 학생수	다문화 학생 비율
초1	460,403	18,003	3.9
초2	456,806	17,164	3.8
초3	432,777	17,134	4.0
초4	451,635	15,912	3.5
초5	476,043	14,587	3.1
초6	433,721	10,227	2.4
중1	416,848	6,498	1.6
중2	450,253	6,234	1.4
중3	467,187	5,336	1.1
고1	457,674	3,610	0.8
고2	510,241	3,679	0.7
고3	570,661	3,399	0.6

출처 : 한국교육개발원, 교육통계DB

다문화 가정 및 학생에 대한 인구조사는 2008년부터, 교육통계조사는 2012년부터 시작되어 시계열 비교를 하기에는 다소 조사 기간이 짧은 편이다. 또한 다문화 가정은 일반 가정과 달리 입국과 출국의 변화가 많고 다양한 특성이 존재하여 앞으로 많은 연구를 해야 할 것으로 보인다.



참고문헌

통계청. 인구동향조사(2008-2016). <http://kosis.kr>
 교육부(2017). 2017년 다문화교육 지원 계획.
 교육부 보도자료. 2018년 교육기본통계(2018.8.30)
 교육부·한국교육개발원(2018). 교육통계DB. 한국교육개발원.



‘KEDI 도서회원’이라면 귀하는 이미 ‘시대를 앞서가는 교육자’입니다.

1972년 8월 설립된 한국교육개발원(KEDI)은
우리의 전통과 현실에 맞는 새로운 교육체제를 만들어 내고, 앞선 교육 정책과 제도를 개발하며,
국가교육의 어젠다에 대한 선도적 대안을 제시해 온 세계 수준의 교육정책연구기관입니다.
한국교육개발원에서는 교육분야의 연구성과와 사업활동의 폭넓은 보급과 활용을 위하여
1987년부터 ‘KEDI 도서회원제’를 운영하고 있습니다.
KEDI가 발간하는 최신 연구보고서와 정보자료들을 받아보시는 순간,
귀하는 ‘시대를 앞서가는 교육자’가 되시리라 확신합니다.
21세기 지식정보화사회, ‘KEDI 도서회원’으로 함께 하십시오.

회원자격 및 특전

- 회원자격은 가입일로부터 1년간 주어집니다.
- 우리 원에서 발간하는 『교육개발』(연 6회)과 『한국교육』(연 4회)을 보내 드립니다.
- 기관회원 : 기본연구보고서를 우송해 드립니다.

가입방법 가입신청서와 함께 회비 납부

연 회 비 1계좌당. 개인회원 120,000원, 기관회원 200,000원

입금계좌 890901-00-016715(국민은행), 예금주 : 한국교육개발원

문의처 지식정보화실(정보자료) Tel. 043) 530-9245 E-mail. kedibook@kedi.re.kr

한국교육개발원(KEDI) 홈페이지



KEDI 홈페이지(국문)
http://www.kedi.re.kr



KEDI 홈페이지(영문)
http://eng.kedi.re.kr



교과교실제연구·지원센터
http://scmc.kedi.re.kr



교원양성기관역량진단센터
http://necete.kedi.re.kr



교육시설·환경연구센터
http://eduma.kedi.re.kr



교육정책네트워크 정보센터
http://edpolicy.kedi.re.kr



교육통계서비스
http://kess.kedi.re.kr



대학역량진단센터
http://uce.kedi.re.kr



방과후학교 포털시스템
http://www.afterschool.go.kr



디지털교육연구센터
http://openschool.kedi.re.kr



사이버교과서박물관
http://www.textlib.net



영재교육종합데이터베이스



인성교육지원센터
http://insung.kedi.re.kr



인터넷 통일학교
http://tongil.moe.go.kr



자유학기제
http://www.ggoomggi.go.kr/



탈북청소년교육지원센터
http://www.hub4u.or.kr



AskKEDI 전자도서관
http://askkedi.kedi.re.kr



OECD 교육정보센터
http://oecd.kedi.re.kr



Wee 프로젝트
http://www.wee.go.kr



ISSN 1228-291X

「교육개발」웹진