연구보고 RR 2013-03

빈곤층 학생의 교육 취약성 분석 및 정책 대응 방안: 사회적 자본 형성을 중심으로

연 구 책 임 자 : 류 방 란(한국교육개발원)
공 동 연 구 자 : 정 바 울(한국교육개발원)
김 성 식(서울교육대학교)
조 상 식(동 국 대 학 교)
송 행 희(전 남 대 학 교)
연 구 조 원 : 유 지 영(한국교육개발원)

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

머리말

우리나라 경제와 교육은 세계 여러나라가 주목할만한 성과를 보여주고 있다. 일제 통치에서 벗어난 이후 단기간에 경제 부흥을 통하여 OECD에 가입하는 수준에 도달하였다. 교육 역시 학생들의 취학율이나 국제 학업성취도 결과로 나타난 학력 면에서 세계 최고 수준을 보여주고 있다. 여러 나라들에서 우리나라 경제 성장이나 교육 발전을 배우려고 노력하고 있다. 세계적인 수준에서 보면 이렇듯 눈부신 성과를 보이고 있지만, 우리 사회 내부를 돌아보면 이러한 빛에 가려져 있는 집단이 있다. 다른 선진국도 그러하듯이 빈곤층 등 소외계층의 모습은 잘 드러나지 않는다. 사회 계층간 소득격차나 양극화의 정도가 큰 사회에서는 경제성장 이면의 그늘도 짙은 편이다. 이러한 문제에 대응하기 위하여 빈곤층에 대한 조사나 분석 그리고 빈곤층을 위한 지원 정책 방안들이 다각적으로 제안된다.

빈곤층을 위한 여러 정책 연구들이 있음에도 한국교육개발원에서 빈곤층 학생의 취약성이나 정책적 대응에 관한 연구를 시도한 것은 사회적 자본 개념으로 현실을 조망해보며 사회통합이나 공동체 성회복에 도움을 줄 수 있는 방향감을 재정립하기 위해서이다. 또한 앞으로는 새로운 정책 사업을 추가 개발하여 여러 정책들이 분절적으로 추진되는 기조를 유지하기보다 사회적 자본과 같은 개념을 중심으로 여러 정책 사업을 점검하고 서로 연계시키고 통합시키는 방향으로 나아가도록 제안할 필요가 있다고 보기 때문이다. 사회적 자본이라는 개념을 통해 빈곤층 학생을 둘러싼 학교교육의 문제와 추진되고 있는 정책 현실의 일단을 드러내는 시도는 향후 독자들의 비판과 제안을 수렴하여 더 발전되기를 기대한다.

연구에 필요한 자료를 수집하는 과정에서 바쁜 업무 가운데에서도 학교와 지역사회 기관 방문을 허락하고 면담에 응해준 교사와 담당자들, 그리고 학생들에게 진심으로 감사의 마음을 전한다. 연구에 적극적으로 참여해준 외부 공동연구진의 노고에 감사하며, 적지 않은 일 속에서도 보고서를 마무리한 원내 연구진의 노고를 치하한다.

2013년 12월

한국교육개발원

원 장 백순근

연구요약

이 연구는 사회적 자본의 관점에서 빈곤층 학생의 교육적 취약성을 드러내고 그 대응 방안을 마련하기 위하여 수행되었다. 이 연구에서 밝히고자 하는 핵심적인 질문은 사회적 자본의 관점에서 빈곤층 학생은 어떠한 취약성을 지니는지, 사회적 자본 증진을 통해 빈곤층의 학생의 불리함을 극복할 수 있는지, 사회적 자본을 축적할 수 있는 정책적 방안은 무엇인지 등이다. 이러한 질문에 답하기 위하여 문헌 분석, 가용한 조사 자료를 통한 통계 분석, 학교와 지역사회 기관 방문을 통한 면담 자료의 수집과 분석, 국내외 정책 사례의 검토 등의 방법을 동원하였다.

Ⅱ장에서는 빈곤의 특성과 사회적 자본에 관한 선행 연구를 검토함으로써 연구의 이론적 기초를 마련하고자 하였다. 이 연구에서는 빈곤을 절대적 혹은 상대적 빈곤선이라는 경제적 기준으로 정의하고 최근 빈곤층과 빈곤 아동의 규모를 제시하였다. 빈곤을 경제적 기준에 의해 정의하였으나 빈곤의 복합적 특성을 고려하고자 사회적 배제, 가족해체와의 결합, 장기화, 신빈곤층 대두 등의 특성을 살펴보았다. 빈곤의 복합적 특성 중 빈곤층 학생을 위해 교육적으로 대응하여야 할 핵심적인 것은 사회적 배제 예방으로 보았다. 사회적 배제 예방 및 극복을 위해 사회적 자본 형성이 필요하다고 보아 이에 관한 논의를 검토하였다. 이 연구에서는 사회적 자본을 아동 청소년이 배움을 통해 성장하는 데 기능하는 가족, 학교, 지역사회에서의 상호 교류와 소통을 통해 신뢰, 지지, 협력으로 맺어진 사회적 관계로 보았다. 사회적 자본의 관점에서 보아 빈곤층 학생이 지니는 교육취약성을 분석하고 정책적 대응을 위하여 가정, 학교, 지역 사회의 수준을 고려하여야 함을 제시하였다.

Ⅲ장에서는 학생들의 학교 학습과 적응에 대한 사회적 자본의 영향력을 분석하였다. 전국적인 수준에서 조사된 교육복지우선지원사업 종단적 효과분석 연구 자료를 활용하여 사회적 자본이 빈곤층 학생의 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치고 있는지, 정책 사업은 사회적 자본 형성에 도움이 되는지 등을 분석하였다. 분석 결과를 간략히 정리하면 다음과 같다. 첫째, 빈곤층 학생은 가정의 사회적 자본, 그리고 교사나 친구 사이의 지지와 신뢰 관계 등의 면에서 두드러지지는 않았지만 불리한 경향이 있었다. 둘째, 사회적 자본은 학교 적응, 수업 태도, 학업 성취 등과 밀접한 관련성이 있었다. 특히 학업성취보다 학교 적응과 더 유의미한 관련이 있었다. 셋째, 빈곤층이나 부모 교육수준과 같은 배경 변인의 학업 성취에 대한 영향력은 중학교 단계에서 사전 성취수준을 통제하면 사라

지는 경향을 보이는 것으로 나타났다. 이는 가정에서의 불리한 요인에 따라 초등학교 시기에 드러난 격차가 중학교에서는 더 심화되기보다 유지되는 경향을 보임을 시사한다. 넷째, 학교 수준의 사회적 자본 수준은 학교 적응에 대해서는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났지만 학업 성취에 대해서는 별다른 관련성을 보이지는 않았다. 다섯째, 학교 내 사회적 자본의 수준은 학교 학습과 적응에서 나타나는 빈곤층의 불리함을 감소시켜주는 역할을 수행하지 못하는 것으로 나타났다. 여섯째, 빈곤층 학생들의 사회적 자본 수준은 학교장의 리더십 등 학교 노력에 의해서 어느 정도 변화될 수 있다. 일곱째, 교육복지우선지원사업은 빈곤층 학생들의 사회적 자본 수준 향상에 두드러진 영향을 주지는 못하고 있음을 알 수 있었다.

Ⅳ장에서는 대도시의 빈곤층이 많이 거주하는 낙후 지역 세 곳에 소재한 초등학교와 중학교 다섯 학교를 중심으로 수집한 면담 중심의 자료를 통하여 빈곤층 학생들이 가정, 학교, 지역사회에서 어떠한 관계를 형성하고 있는지, 그것이 사회적 자본으로서 어떤 의미가 있는지를 기술하였다. 가정에서의 부모 자녀 관계에 관하여 간략히 살펴본 후 학교에서 교사와 학생의 관계의 특성을 기술하였다. 빈곤층 학생 중 특히 가정에서 가족 해체와 돌봄 결여의 상황이 중첩되어 부모와 안정적인 지지 관계가 형성되지 않은 경우 학습을 매개로 하여서는 교사와 소통하는 관계를 형성하고 있다고 보기 어려웠으며 교사의 기대도 낮은 편이었다. 주어진 교육과정을 정해진 기간동안 학생들이 이수할 수 있도록 하는 것을 역할로 삼는 교사들은 수업 시간에 다뤄지는 교육내용과 활동을 계기로 무기력한 학생들에게 지지를 보내는 관계를 형성하고 있다고 보기 어려웠다. 특히 중학교 단계에서는 교사들이 학생들과 개별적인 이해에 기초한 관계를 형성하기 어려운 조건이었다. 교사들은 개별적으로 학생들에 관한 정보를 수집하고 학생의 상황을 파악하였지만 학교 수준에서 학생들의 이해를 돕는 조직적인 노력은 찾기 어려웠다. 학교마다 교사들 사이의 관계 특성은 다소간의 차이가 있었다. 이러한 차이는 특정 업무나 정책 추진을 행정적으로 더 부가되는 일로 간주되며 처리되느냐, 혹은 교사들 사이의 소통과 협력을 통해 학생 사이의 관계를 더 좋게 하는 방향으로 처리되느냐의 차이로 인한 것으로 보인다. 또한 이러한 차이는 학교가 학생들을 위해 지역사회 기관과의 연계와 협력의 관계의 설정 방식의 차이로도 연결됨을 알 수 있었다.

Ⅴ장에서는 빈곤층 아동 청소년을 위한 통합적 지원을 표방하고 있는 미국, 영국과 한국의 정책 사례를 살펴보았다. 먼저 제3의 길에 의한 사회적 자본 축적을 표방하며 관민 협력의 방법으로 추진

되었던 영국의 교육우선지역(Education Action Zone) 정책의 추진 체제, 경과, 성과와 한계 등을 살펴보았다. 이 정책은 영국에서 오래 지속되지 못하였는데 단명한 정책 사례를 살펴본 것은 실패를 통해서도 정책적 시사점을 얻을 수 있다고 판단하였기 때문이다. 미국의 대표적인 빈곤층 밀집 지역인 할렘가에서 민간 기관이 주도적으로 추진하고 있는 '할렘 아동 지역(Harlem Children's Zone)'과 이것을 모델로 하여 오바마 정부에서 정책적으로 확산하고 있는 프라미스 네이버후드 정책을 살펴보았다. 이 정책은 아동 청소년은 물론 부모와 지역 사회를 함께 변화하고자 시도하였다. 한국의 사례로는 교육복지우선지원사업 정책을 살펴보았다. 10년이상 지속되어 오고 있는 교육복지우선지원사업의 추진 체제와 사업 내용, 성과와 한계를 짚어보고 영국과 미국 사례를 검토하며 향후 과제 등을 제안하였다.

Ⅵ장에서는 조사자료 분석, 면담 자료 분석, 정책 사례 분석 결과를 종합하여 정책적인 방안을 제안하였다. 정책 방안 제안에 앞서 사회적 자본 형성 정책이 안고 있는 쟁점을 살펴보고 정책 방향을 설정하였다. 국가수준에서는 빈곤층 학부모를 학생과 함께 연계하여 지원할 수 있는 지역 기반형 마을 교육공동체 형성 방안, 사회적 자본 증진을 위한 지역사회학교 개혁 방안 등을 제안하였다.

목 차

Ⅰ. 서 론 / 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ---- 3
2. 연구 내용 ---- 6
3. 연구 방법 ---- 7
4. 연구의 범위와 한계 ---- 13

Ⅱ. 이론적 기초: 빈곤의 특성과 사회적 자본 / 15

1. 빈곤의 규모와 특성 ---- 17
2. 빈곤층 학생의 불리함 ---- 23
3. 사회적 자본 ---- 26

Ⅲ. 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성취 / 39

1. 질문과 접근 방법의 구체화 ---- 41
2. 빈곤층과 사회적 자본 ---- 51
3. 사회적 자본의 영향력 ---- 53
4. 정책 사업과 사회적 자본 ---- 69
5. 요약 및 논의 ---- 78

Ⅳ. 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성장: 취약성과 극복 가능성 / 81

1. 연구 지역과 학교 ---- 83
2. 가정의 사회적 자본 ---- 86
3. 학교의 사회적 자본 ---- 93
4. 지역의 사회적 자본 ---- 135
5. 논의 ---- 149

Ⅴ. 국내외 정책 사례 / 153

1. 영국의 교육우선지역(Education Action Zone) 155
2. 미국의 할렘아동지역(Harlem Children's Zone) 171
3. 교육복지우선지원사업 191
4. 논의 200

Ⅵ. 교육 취약성 극복을 위한 사회적 자본 증진 방안 / 203

1. 쟁점 206
2. 정책의 방향 208
3. 정책 대응 210

참고문헌 / 227

ABSTRACT / 239

부 록 / 243

표목차

〈표 Ⅰ-1〉 방문지역, 기관, 면담 참여 학생과 교사 및 관련 담당자 ---------- 11
〈표 Ⅱ-1〉 최저생계비 대비 빈곤층 분류 ---------- 18
〈표 Ⅱ-2〉 유형별 빈곤율(2011) ---------- 18
〈표 Ⅲ-1〉 종속변인의 문항 및 신뢰도 ---------- 44
〈표 Ⅲ-2〉 독립변인들의 세부 문항과 신뢰도 ---------- 46
〈표 Ⅲ-3〉 사용변인들의 기술통계치 ---------- 49
〈표 Ⅲ-4〉 빈곤층과 비빈곤층의 사회적 자본 차이 ---------- 51
〈표 Ⅲ-5〉 빈곤층 밀집 학교와 일반 학교의 사회적 자본 차이 ---------- 52
〈표 Ⅲ-6〉 학교 적응에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초) ---------- 54
〈표 Ⅲ-7〉 학교 적응에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중) ---------- 55
〈표 Ⅲ-8〉 수업 태도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초) ---------- 56
〈표 Ⅲ-9〉 수업 태도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중) ---------- 56
〈표 Ⅲ-10〉 학업 성취에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초) ---------- 57
〈표 Ⅲ-11〉 학업 성취에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중) ---------- 57
〈표 Ⅲ-12〉 학교 적응에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초) ---------- 58
〈표 Ⅲ-13〉 학교 적응에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중) ---------- 59
〈표 Ⅲ-14〉 수업 태도에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초) ---------- 60
〈표 Ⅲ-15〉 수업 태도에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중) ---------- 60
〈표 Ⅲ-16〉 학업 성취에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초) ---------- 61
〈표 Ⅲ-17〉 학업 성취에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중) ---------- 61
〈표 Ⅲ-18〉 학교적응에 대한 사회적 자본의 영향 (초) ---------- 63
〈표 Ⅲ-19〉 학교적응에 대한 사회적 자본의 영향 (중) ---------- 64
〈표 Ⅲ-20〉 수업태도에 대한 사회적 자본의 영향 (초) ---------- 65
〈표 Ⅲ-21〉 수업태도에 대한 사회적 자본의 영향 (중) ---------- 66
〈표 Ⅲ-22〉 학업성취에 대한 사회적 자본의 영향 (초) ---------- 68
〈표 Ⅲ-23〉 학업성취에 대한 사회적 자본의 영향 (중) ---------- 69
〈표 Ⅲ-24〉 가정 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초) ---------- 71
〈표 Ⅲ-25〉 가정 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중) ---------- 72

〈표 Ⅲ-26〉 지역 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초) ---------- 73
〈표 Ⅲ-27〉 지역 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중) ---------- 74
〈표 Ⅲ-28〉 친구 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초) ---------- 75
〈표 Ⅲ-29〉 친구 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중) ---------- 76
〈표 Ⅲ-30〉 교사 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초) ---------- 77
〈표 Ⅲ-31〉 교사 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중) ---------- 78
〈표 Ⅳ-1〉 초등학생 사례 ---------- 90
〈표 Ⅳ-2〉 중학생 사례 ---------- 92
〈표 Ⅴ-1〉 가족 구성 특성별 영국 아동의 상대적 빈곤율(%) ---------- 156
〈표 Ⅴ-2〉 EAZ 수납 기업 기부금(1998~1999) ---------- 162
〈표 Ⅴ-3〉 HCZ 파이프라인의 주요 프로그램 ---------- 178
〈표 Ⅴ-4〉 교육복지우선지원사업의 주요 영역과 내용 ---------- 194
〈표 Ⅴ-5〉 교육복지우선지원사업 예산 현황(2003년도~2013년도) ---------- 195
〈표 Ⅴ-6〉 사업 대상 지역과 학교 선정 기준 ---------- 196
〈표 Ⅴ-7〉 사업기관 현황(2003년도~2013년도) ---------- 196
〈부록표 1〉 교육복지우선지원사업 효과 분석을 위한 종단 조사 표본 및 회수 현황 ---------- 245
〈부록표 2〉 연차별 조사 기간 및 내역 ---------- 246

그림목차

[그림 Ⅰ-1] 분석을 위한 개념 모형 ---------- 8
[그림 Ⅱ-1] 학생의 교육 취약성과 사회적 자본 ---------- 37
[그림 Ⅴ-1] 영국 교육의 평등 ---------- 157
[그림 Ⅴ-2] 할렘 주민의 높은 빈곤율과 낮은 학력 ---------- 173
[그림 Ⅴ-3] HCZ 조직도 ---------- 175
[그림 Ⅴ-4] HCZ의 프로그램 파이프라인 ---------- 177
[그림 Ⅴ-5] 학생별 학업 집중 지원 구조 ---------- 179
[그림 Ⅵ-1] 정책추진 방향 ---------- 209

I

서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구방법

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

I 서 론

1 연구의 필요성 및 목적

가. 연구 필요성

사회적 양극화와 빈곤 문제

외환위기 이후 우리 사회가 직면하게 된 심각한 문제는 계층 간 소득격차 심화, 사회 양극화이다. 사회 양극화는 계층 간 소득 수준의 양적인 차이 증가 그 이상의 변화 즉, 중간층의 감소, 빈곤층의 증가 등 계층 구성 구조의 변질을 의미한다(강영혜 외, 2005). 절대적 빈곤층은 감소했지만 상대적 빈곤층이 증가하고 외환위기를 극복하기 위해 시도했던 노동시장의 구조 개편, 고용형태의 변화 등으로 신빈곤층이라 불리는, 열심히 일을 하여도 여전히 빈곤층에 머물게 되는 근로빈곤층이 형성되고 있으며, 한번 빈곤층에 빠지면 탈피하기 어려운 빈곤의 장기화 현상이 대두되고 있다(여유진, 2008; 강신욱, 2009). 사회 양극화 시기의 빈곤은 경제적 소득 부족만이 아니라 사회적 배제의 상황에 직면하게 된다. 교육기회를 얻거나 노동시장에 진입할 기회를 얻지 못하게 되는 사회적 배제는 집단 간 교류와 소통의 관계 형성 결여를 의미한다(강신욱, 2009). 한편 가족해체는 빈곤을 초래하기도 하고, 빈곤이 가족해체와 결합되기도 하는데, 이 경우 빈곤가정의 자녀들은 더욱 어려운 상황에 직면하게 된다(허남순 외, 2005).

빈곤층의 증가는 노령 인구층에서 더 두드러지지만 아동빈곤율의 증가도 수반한다. 2012년 빈곤통계연보에 따르면 시장소득을 기준으로 2011년 현재 우리나라 0세부터 18세 미만 아동 중 절대빈곤 아동은 7.3%, 상대빈곤(중위소득 50%) 아동은 10.6%인 것으로 보고되고 있다(김문길 외, 2012). 사회양극화 현상이 지속되면서 불리한 여건에 있는 상당수 빈곤 가정 아동의 실태 파악과 정책적 점검 및 대응의 필요는 더욱 커지고 있다.

빈곤의 극복을 위한 사회적 자본 형성에 대한 관심

상대적 빈곤은 정책적으로 중요한 이슈이다. 빈곤에 대한 대응은 복지 정책의 핵심으로 다양한 방안이 제기되고 시행되어 왔다. 빈곤의 현상은 현금 급여, 주택제공 등 물적 자본의 보충, 혹은 교

육이나 고용을 통한 인적 자본의 형성 등으로 대처되어 왔다. 그러나 최근에는 사회구성원간의 신뢰, 협력을 의미하는 사회적 자본의 형성이 빈곤 문제에 대한 중요한 대응책으로 주목받고 있다(Warren, et al., 2001). 저소득, 실업, 저학력 등을 빈곤의 주된 원인으로 간주할 때보다 사회적 자본의 부족을 함께 고려하여 대처할 때 빈곤 문제의 해결에 실질적으로 도움이 되고 빈곤층의 삶의 질 향상에도 기여한다고 보며(홍경준, 2001; 김정원, 2007), 양극화된 사회 구조의 개선에도 도움이 된다고 본다(KBS 사회적 자본 제작팀, 2011).

사회적 자본을 통해 빈곤 문제를 대응하려는 것은 빈곤 가구 혹은 개인에 대한 개별적 현금이나 서비스 지원과 같은 방식의 대응과는 다른 것이다. 빈곤 주민이나 학생별 직접적 서비스 제공과 달리 개인이 맺고 있는 관계의 질 변화, 관계망의 확산 등을 통해 역량을 함양할 기회를 찾거나 만들게 된다는 것이다. 또한 이 과정이 사회적 관계 속에서 함께 이루어지기 때문에 개인 차원이 아니라 집단의 변화와 성장을 꾀할 수 있게 된다. 결과적으로 사회구성원들 사이에 신뢰나 협력의 관계가 형성됨으로써 사회 구성원들의 삶의 질 변화도 수반될 수 있다는 것이다(임경수·소진광, 2005; 홍경준, 2001; 김정원, 2007). 같은 맥락에서 학교 내 또래 관계에서 배제되거나 유의미한 학습 경험을 가지기 어려운 가능성이 높은 빈곤층 학생들이 학교나 지역사회의 일상생활 속에서 삶의 질 변화를 경험하고, 배움을 통한 성장의 가능성을 확대함과 동시에, 장기적인 안목에서 사회 통합 등을 기대할 수 있을 것이다. 교육 부문에서도 빈곤층을 위한 학비 지원, 프로그램 지원 등의 여러 정책이 추진되고 있는데, 빈곤층에게 필요한 새로운 지원 정책을 더 하는 것도 필요하겠지만, 현장에서 빈곤층 학생의 상황을 사회적 자본의 관점에서 점검해보고 방향을 재정립하는 것이 필요하다.

빈곤층 학생의 교육 취약성과 사회적 자본

가정의 배경과 학교교육이 학생들의 인지적·비인지적 성취, 상급학교 진학 등 교육적 성취에 어떠한 방식으로 어느 정도 영향을 미치는가에 관심을 가지고 있는 많은 연구들이 학교교육의 영향력 이상으로 가정 배경의 영향력이 크다는 것을 보여주었다(김성식·류방란, 2008; 김현진, 2007; 류방란·김성식, 2006). 이러한 연구들은 빈곤층 학생이 낮은 인지적, 비인지적 성취를 보이는 것은 저소득뿐만 아니라 이와 관련된 가정에서의 부모-자녀 관계, 학업 지원 등에서 부정적 요인이 복합적으로 작용한 탓으로 본다.

빈곤층에 주목한 연구들은 빈곤 아동이 교육성취에서 얼마나 불리한지(구인회 외, 2009; 구인회 외, 2006), 빈곤 상황이 자존감, 사회성, 정신건강 등 정서·심리적 안정과 발달에 얼마나 부정적인 영향을 미치는지(박현선, 2008; 권은선·구인회, 2010)를 실증하였다. 선행의 연구들은 저소득 자체가 지니는 부정적인 영향력뿐만 아니라 이것과 결합된 부모의 지원, 자녀 교육을 위한 정보 결핍,

사교육 투자, 돌봄의 결여, 정서·심리적 불안정한 환경 등의 변인들이 복합적으로 작용하는 양상을 비롯하여 학생의 낮은 학습 동기, 무기력, 낮은 성취, 학교생활 적응의 어려움, 주변화 등이 연쇄적인 고리로 연결되어 있음을 보여주고 있다. 빈곤층 아동의 성취나 발달에 부정적으로 작용하는 여러 변인들 중 핵심적인 것은 경제적 빈곤 못지않게 가정에서 부모의 낮은 기대, 지지 부족 등 가정의 사회적 자본에 해당하는 것들이다.

많은 연구들은 빈곤층 학생이 안고 있는 여러 문제들을 부분적으로 지적하고 있다. 그러나 여러 연구들에서 제기하고 있는 문제들을 연결하고 관통할 수 있는 관점을 가지기는 쉽지 않다. 이 연구에서는 선행 연구를 검토하면서 빈곤층 학생이 처한 상황과 이를 대처할 수 있는 방안을 사회적 자본의 관점으로 조명해 보고자 한다. 사회적 자본은 사회적 관계 중에서 특히 학생들의 배움, 성장, 성취에 긍정적인 영향을 미치는 관계 자원을 일컫는 것으로 본다. 빈곤의 핵심은 경제적 결핍에 있다는 점을 고려할 때, 빈곤의 문제 혹은 빈곤이 야기하는 문제를 모두 사회적 자본의 문제로 조망하는 것은 무리라는 점은 인정해야 할 것이다. 그러나 선행 연구들이 지적한 아동 청소년의 성장에 불리한 영향을 미치는 요인들의 기저에 사회적 자본의 문제가 있다고 본다. 빈곤의 취약성을 사회적 자본의 관점으로 조망하면서, 이를 비단 가정에서의 개인적인 수준의 관계에 국한하지 않고 학교나 지역사회 수준까지 포괄하여 보고자 한다. 빈곤층의 교육적 취약성이 가정만이 아니라 이들을 가르치는 학교나 이들이 살아가는 곳인 지역사회에서 어떻게 맞물려 있는지를 드러내고자 하는 것이다.

빈곤층 학생을 위한 정책적 대응을 위한 향후 과제와 방안 점검의 필요

외환위기 이후로 사회 양극화의 문제가 부각되었다고 보면 빈곤의 문제는 이미 십 수 년 전부터 주목받고 있는 셈이다. 교육 부문에서도 빈곤층을 위한 정책적 대응이 교육복지 정책이라는 이름으로 진행되었다. 교육복지정책은 교육격차 해소, 사회통합, 공동체 형성 등의 취지를 표방하고 있다. 교육비를 직접 지원하는 차원의 정책이 아닌 교육복지 정책은 보상적 의미의 여러 프로그램을 부가적으로 제공하는 방식으로 이루어지고 있다(김경애 외, 2011). 이 연구에서 관심을 가지고 있는 사회적 자본의 형성과 구축이 빈곤층의 교육적 취약성과 맞물려 있다면 그 현실을 구체적으로 드러내고 향후 관련 정책들이 어떠한 방향으로 어떻게 추진되어야 하는지를 논의하여 볼 필요가 있을 것이다.

나. 연구 목적

이상과 같은 필요성에 주목하면서 이 연구에서 밝히고자 하는 것을 질문으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 선행 연구들을 통해 볼 때 빈곤층의 특성은 어떠하며 빈곤층 학생의 사회적 자본에 관하여 어떠한 논의들을 전개하고 있는가?

둘째, 빈곤층 학생 집단이 지닌 가정, 학교, 지역사회에서의 사회적 자본이 다른 집단에 비해 불리한가? 또한 학교나 지역사회에서의 사회적 자본이 가정에서의 불리한 사회적 자본의 불리함을 극복하는 데 도움을 주는가?

셋째, 빈곤층 학생들은 사회적 자본의 관점에서 학교 가정, 학교, 지역사회에서 맺고 있는 관계를 볼 때 어떠한 교육적 취약성을 지니고 있다고 볼 수 있는가? 또한 기존 정책이 사회적 자본의 형성을 통해 빈곤층의 교육적 취약성 극복에 도움이 되는가?

넷째, 빈곤층 학생을 우선적으로 고려하며 사회적 자본 형성 전략을 추진하고 있는 정책 사례를 통해 우리는 어떤 시사점을 얻을 수 있는가?

다섯째, 여러 관련 자료 분석 결과 등을 종합해 볼 때 어떠한 정책 대응이 필요하다고 볼 수 있는가?

2 연구 내용

가. 이론적 기초

선행 연구들을 참고하여 빈곤의 기준, 빈곤층 아동의 규모, 빈곤의 복합적 특성 등을 제시하였다. 아울러 빈곤층 학생의 불리함에 관한 연구를 검토한 후 교육학 영역에서 사회적 자본에 관한 논의를 정리하여 보았다. 가정, 학교, 지역사회에서의 학생을 중심으로 형성된 사회적 자본이 계층에 따라 어떻게 작용하는지, 그리고 학교나 지역사회와 학교가 결합해서 형성할 수 있는 사회적 자본이 빈곤층 학생에게 어떠한 의미를 지니는지를 논의하여 보았다. 이를 통해 이 연구의 기본 관점을 정립하여 보았다.

나. 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성취: 통계 분석

가용한 조사 자료를 활용하여 빈곤층 학생을 중심으로 가정이나 학교에서 사회적 자본이 다른 계층 학생에 비해 어느 정도인지, 그리고 이것이 학습과 학교 적응 등에 어떠한 영향을 미치고 있는지를 분석하였다. 특히, 학교에 주목하여 즉 교사–학생 관계와 학생 간 관계 등에 주목하여 이들 변인들이 빈곤층 학생의 학교 학습과 적응에 미치는 영향을 검토하였다. 아울러 빈곤층 학생의 사회

적 자본에 대한 학교 특성과 교육복지 정책 사업의 관련성을 검토하였다.

다. 빈곤층 학생의 교육 취약성과 사회적 자본: 질적 분석

빈곤층 밀집 지역 학교와 지역사회 기관 등을 방문하여 면담과 관찰 자료를 수집한 자료를 기초로 가정, 학교, 지역사회로 나누어 제시하였다. 우선, 가정에서의 부모와의 관계 속에서 형성되는 사회적 자본의 취약성을 기술하였다. 또한 빈곤층 학생과 교사 관계의 특성을 통해 학교가 지닌 교육적 취약성과 그것의 극복 가능성을 드러내고자 하였다. 그리고 지역사회와 학교의 연계 실태와 빈곤층 학생을 위한 사회적 자본 축적의 관점에서 유의미한 사례 등을 기술하였다.

라. 정책 사례 분석

정책 외국 사례로는 사회적 자본 형성에 초점을 맞춘 정책을 수행하고 있다고 판단한 미국, 영국의 정책과 국내 정책을 살펴보았다. 영국은 사회적 자본 축적을 위한 제3의 길을 취한 정책으로 평가받는 교육우선지역(Education Action Zone) 정책의 추진과 실패에 관하여 살펴보았다. 미국은 '할렘 아동 지역(Harlem Children's Zone)'과 이것을 모델로 하여 오바마 정부에서 정책적으로 확산하고 있는 프라미스 네이버후드 정책을 살펴보았다. 이러한 외국 정책과 함께 우리나라에서 추진되고 있는 교육복지우선지원사업의 추진 경과와 향후 과제를 분석하였다.

마. 정책적 대응 과제와 방안

정책적 대응 과제 제안에 앞서 사회적 관점에 의한 정책 방안 구안 시 제기될 수 있는 쟁점, 그리고 정책 추진의 원칙 등을 정립하였다. 정책 방안으로는 학교와 지역수준에서 추진할 수 있는 것들을 제안하였다.

3 연구 방법

가. 문헌 연구

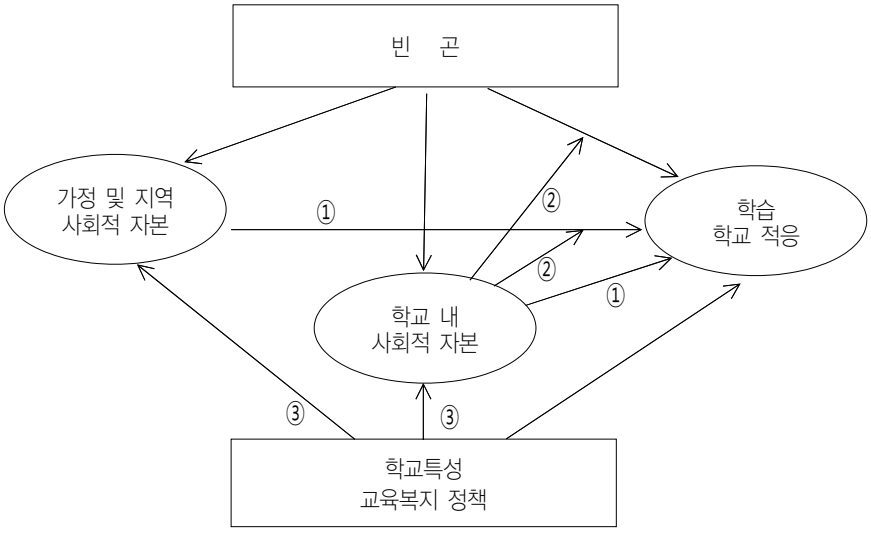
연구의 기본 방향, 이론적 기초를 정립하고, 외국 사례를 소개하기 위하여 드러내기 위하여 문헌

분석을 하였다. 연구의 기본 방향과 이론적 기초를 정립하기 위하여 빈곤의 특성과 규모, 사회적 자본, 교육복지 관련 논문, 저서 등 연구물을 찾아 참고하였다. 외국 사례를 소개하기 위해서는 관련 연구물과 외국 사례를 안내한 웹사이트 자료를 참고하였다.

나. 통계 분석: 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성취

1) 분석을 위한 모형 구상

학교 내 사회적 자본의 수준은 가정 환경(빈곤)과 독립적으로 학생들의 학습과 학교 적응에 긍정적 영향을 미칠 수 있는가라는 질문에 답하기 위하여 변인을 탐색하고 모형을 구안하였다. 분석을 위한 개략적인 개념 모형은 아래 [그림 Ⅰ-1]과 같이 제시될 수 있을 것이다.



[그림 Ⅰ-1] 분석을 위한 개념 모형

우선 학생들의 사회적 자본 수준이 학습과 학교생활에 긍정적인 영향을 미치는가를 검토하도록 하였다. 사회적 자본의 영향은 두 가지 측면에서 검토할 수 있는데, 하나는 가정, 지역사회, 학교 내 사회적 자본 수준이 학생들의 학습이나 학교생활에 긍정적인 영향을 미치는가(위 그림 ①)이고, 다른 하나는 빈곤이 미치는 영향력, 혹은 가정이나 지역의 사회자본의 영향력을 학교 수준의 사회적 자본 정도가 완화시킬 수 있는가(위 그림 ②), 즉 빈곤의 부정적인 영향력을 줄일 수 있는가이다. 또한 학교 특성과 저소득층 교육지원 사업에 의해서 이와 같은 학생들의 사회적 자본 수준이 향상될

수 있는가(위 그림 ③)를 확인하고자 한다.

2) 활용 데이터

이 연구에서 제기하고 있는 질문에 대하여 실증적인 답을 찾기 위해 한국교육개발원에서 수행하였던 '교육복지우선지원 사업 종단적 효과 분석 연구'의 2차와 3차 조사자료를 사용하였다(류방란 외, 2011; 류방란 외, 2012). 1차년도 데이터를 사용하지 않은 것은 1차년도와 2, 3차년도 조사의 문항 구성이 다소 다른데, 가정이나 학교의 사회적 자본을 파악할 수 있는 문항이 2, 3차년도에 더 적합하게 조사되었기 때문이다. 이 데이터는 2009년 초등학교와 중학교별로 각각 100개교에서 초등학생 3,655명, 중학생 4,053명 총 7,708명을 표집하여 3년간 추적 조사한 것이다. 이 중에서 최종 분석에 포함한 사례 수는 초등학교 2,602명, 중학교 2,991명이었다(구체적인 표집과 회수, 조사 시기 등은 【부록 1】 참고).

빈곤층 학생들의 사회적 자본에 대한 다양한 분석을 적절하게 수행하기 위해서는 빈곤층 학생들의 수가 충분히 확보될 필요가 있다. 이 데이터는 저소득층 학생이 밀집해 있는 교육복지우선지원(이하 교복우) 사업 학교를 의도적으로 표집하였다. 2009년 현재 교복우 사업을 시행하고 있는 50개 교육지원청을 추출하고 사업 학교와 비사업 학교를 동일한 수로 짝으로 표집하였다. 그 결과로 초등학교와 중학교별로 각각 사업학교와 비사업학교가 50개교씩 포함되었고, 차상위계층 이하 저소득층 학생이 초등학교에서 781명, 중학교에서 901명이 포함되어 있다. 이와 함께 동일 학생을 장기간 추적한 종단적 자료로 조사 시점 간 변화를 분석할 수 있다는 점도 이 연구에서 활용하기에 적합한 이유라고 할 수 있다.

3) 변인 구성과 분석

분석을 위해 활용한 종속 변인과 독립 변인, 그리고 분석 방식은 다음과 같다. 여기에서는 개략적으로 소개하고 구체적으로는 Ⅲ장에 기술하고자 한다.

○ 종속 변인

종속 변인은 학생들의 학습과 학교생활에 관한 변인을 잠정적으로 선정하였다. 학습 영역에서는 교육결과의 측면인 학업성취도와 과정 측면인 수업태도를 사용하였다. 학교생활은 학교생활적응 변인을 포함하였다. 주요 종속변인은 다음을 사용하였다.

- 학습 태도와 성취: 학업성취도 및 수업 태도와 관련된 문항들을 변인화하여 사용.

– 학교 생활 적응: 학교 생활에서 적응과 관련된 문항을 변인화함.

○ 독립 변인

독립 변인으로는 환경 요인을 확인하기 위하여 가구 소득을 활용하였다. 가정 환경을 나타내는 변인으로 부모의 지원 변인을 포함하였다. 이 연구에서 관심을 가지고 있는 학교 내 사회적 자본 수준을 나타내기 위해서는 잠정적으로 교사의 지원 변인 등을 사용하여 검토하고 있다. 주요한 독립 변인을 열거하면 다음과 같다.

– 가정 배경: 부모의 소득 수준 등
– 가정 내 사회적 자본: 가족 화목, 부모 지지, 보호 돌봄
– 학교의 사회적 자본: 유의미한 교사 존재, 교사의 지지, 유의미한 친구 존재, 친구의 지지
– 지역의 사회적 자본: 지역사회 유대감(학생, 부모)
– 학교 특성: 학교 소재지, 학교장의 리더십, 교사의 효능감 등

○ 분석 방법

학생수준에서는 종속변인에 대한 독립변인들의 관련성을 드러내기 위한 회귀 분석과 학교 수준의 영향력을 드러내기 위한 다층 분석을 시도하였다.

다. 면담, 관찰 자료 수집과 분석

통계적인 분석을 통해서는 빈곤층 학생을 둘러싼 사회적 관계의 영향력의 역동성에 관한 일반적 경향성을 드러냈다면, 면담이나 관찰 등 질적인 자료를 통해서는 빈곤층 학생의 교육 취약성을 사회적 자본의 관점으로 구체적으로 드러내 보이고자 한다. 또한 학교나 지역사회에서의 사회적 자본이 어떻게 형성되고 기능하는지를 기술하는 데에 목적이 있다. 이를 통하여 정책적으로 양질의 사회적 자본 형성을 위한 정책 방안 도출의 시사점을 얻고자 한다.

1) 방문 지역 학교의 선정

○ 방문 학교의 선정: 도시의 빈곤층 밀집 지역의 학교를 선정하였다. 빈곤의 특성상 빈곤층 학생이 일부 지역에 밀집 주거하고 있고 이것이 구성원들에게 영향을 미친다는 점에서 빈곤층 밀집지역을 우선적으로 고려한 것이다. 지역은 일정 범위의 행정적인 구역이라기보다 아동·청소년의 생활이 이루어지는 범위로서의 공간, 그리고 아동·청소년들이 참여하는 활동을 할

수 있는 기관들이 소재하는 곳으로서의 의미를 지닌다. 방문지역은 연구의 기간과 인력을 고려하여 도시 지역으로 한정하여 빈곤층이 밀집한 지역으로 세 지역을 선정하였다. 빈곤층 밀집 지역의 학교는 교육복지우선지원사업을 수행하고 있으므로 방문 학교는 사업학교가 많이 포함되었다.

○ 주요 관심 학생 학급 선정: 학교를 사전에 방문하여 학교측과 협의하여 빈곤층 학생들의 생활을 관찰하고 교사와 면담을 나눌 수 있는 두 학급 정도를 선정하였다. 선정된 학급의 담임교사와 협의하여 기초생활수급 학생이나 차상위 계층 혹은 현실적으로 이들과 비슷하게 어려운 상황에 있는 2~3명 정도의 학생에 초점을 맞추었다. 초등학교의 경우 고학년 중에서 선정하였으며, 중학교의 경우 주로 2, 3학년을 선정하였다. 방문 지역과 학교, 그리고 면담 학생, 교사는 다음과 같다. 여기에 제시되는 지역, 학교, 기관은 물론 면담에 응해준 모든 사람의 이름은 가명이다.

〈표 Ⅰ-1〉 방문지역, 기관, 면담 참여 학생과 교사 및 관련 담당자

지역	기관	학생	교사 및 관련 담당자	비고
진진	버들초	지우(5학년) 두현(5학년) 석태(4학년)	학교장, 부장 K교사, 지우, 두현 담임(J 교사) 석태 담임(S 교사), 교과 담당(E 교사), 지전가	
	여울 지역아동센터		센터장	버들초 학생이 주로 다님
	느티중	유경(1학년) 훈상(3학년) 수정(3학년)	학교장, 부장 M교사, 지전가, 유경 담임(Y 교사) 훈상, 수정 담임(H 교사), 1학년 수학(K 교사) 1학년 과학(N 교사), 3학년 수학(P 교사, T 교사) 3학년 영어(M 교사, B 교사)	
선선	떡갈중	도준(2학년) 수환(2학년) 진성(3학년)	교장, 교감 수환 담임(W 교사), 도준 담임(D 교사) 진성 전년도 담임(G 교사), 교과 담당(V교사)	
	굴참중	지상(2학년) 수철(3학년)	교감, 부장 R교사 지상 담임(L 교사) 지전가, 상담교사	
	다함께 성장하는 배움터		센터장 , 2학년 담당교사, 졸업생(고3)	도준, 수환, 진성, 지상 다님
미미	미류초	서연(5학년) 소민(5학년) 준서(5학년)	교감, 부장 P교사, 지전가, 상담교사 서연, 소민 담임(A 교사) 준서 담임(C 교사), 교과 담당(I 교사) 방과후 강사, 준서어머니	
	햇살 지역아동센터		센터장	준서, 서연, 소민 다님

2) 관찰과 면담 자료 수집

○ 자료 수집 기간

- 자료 수집 기간: 4월~6월에 걸쳐 진행되었다. 학교에 따라 학교 방문 기간을 짧게 요청하기도 하고 비교적 긴 기간 동안을 허락한 경우도 있었다. 학교에 따라 짧게는 2주간 총 7회 정도, 길게는 2개월에 걸쳐 총 10회 정도 방문하기도 하였다.
- 자료 수집을 위한 주요 관심 학생: 선정된 학급의 빈곤층 학생과 그 학생의 담임교사, 교과교사 혹은 방과후 프로그램 담당자, 지역아동센터 담당자 등과의 관찰과 면담 자료를 수집하였다.
- 관찰 자료 수집: 학교의 부담으로 수업 관찰 시간은 초등학교의 경우는 적어도 4일 이상 하루 종일 수업을 관찰할 수 있었으나 중학교의 경우는 학교에 따라 수준별 이동 수업에 한정하여 주로 초점을 맞춘 학생을 중심으로 3~5시간의 정도에 머문 경우도 있으며, 등교 전부터 하교 시간까지 하루 종일 2~5일 정도 관찰한 경우도 있다.
- 면담 자료 수집: 면담은 방과후에 교실이나 교무실 등에서 진행하였다. 교사들의 바쁜 업무로 면담 시간을 내기 쉽지 않았다. 사업학교의 경우 지역사회교육전문가(교육복지사로 불리기도 함)에게 부탁하여 학부모와의 면담을 시도하였으나 예외적인 경우를 제외하고는 학부모 면담을 하기 어려웠다. 학교에서 학생들과 면담할 때 빈곤층을 겨냥한 것이 드러나지 않도록 다른 학생과 함께 면담하는 등 주의를 기울였다. 학교 측에서는 학부모와의 면담에는 소극적이었다. 면담에 참여한 사람별 주요 질문 내용은 다음과 같다.
  - 교사: 학교 전반적인 학생에 대한 특성, 학생의 가정생활에 대한 파악, 학생의 학습(교과 수업 등), 학교 적응에 대한 인식이나 기대, 학습, 학교적응을 위한 고려, 상호작용 방식, 학생의 방과후 생활에 대한 파악 등
  - 강사: 학생과의 개인적 관계, 함께 하는 활동 속에서 파악되는 학생의 학습이나 학교생활에 대한 인식, 기대, 학생과의 의사소통 교류, 향후 관계에 대한 예상
  - 학생: 학교생활, 교사와의 관계, 강사와의 관계, 지역기관 담당자와의 관계, 이웃과의 관계, 또래 관계 등
  - 학교장(교감): 학교의 지역 특성, 학교 차원에서 학생의 이해를 위한 방안, 사업 추진시 강조(역점) 사항, 교사 간 의견 수렴과 의사결정 방식, 리더십 발휘시 초점을 두는 것 등
  - 지역사회 기관 담당자: 학생에 대한 파악, 학생의 학교생활에 대한 파악, 학생들과의 프로그램 운영시 강조하는 사항, 학교와의 의사소통 및 교류 등

○ 관찰과 면담 자료 정리

- 관찰과 면담 자료는 가능한 한 상세하게 관찰록과 면담록으로 작성하였다. 면담에 응한 교사와 학생 등이 녹음을 허락한 경우 녹음을 한 후 녹취문으로 작성하였다.
- 지역이나 현장 방문을 통하여 관찰과 면담 자료 수집 외에 지역의 모습이나 학교생활, 활동지 등을 사진으로 찍기도 하였다.
- 수집한 자료를 주요 주제별로 분류하여 분석을 시도하고자 하였다.

라. 전문가 협의회, 워크숍 등

○ 전문가 협의회: 연구 질문 명료화 및 연구계획 구체화, 면담 자료 수집을 위한 방법 절차 협의, 조사 결과 분석, 면담 자료 분석과 해석 등의 과정에서 전문가의 검토와 자문을 구하기 위해 협의회를 실시하였다.

○ 워크숍 개최: 지역 네트워크 관련 사례 파악과 네트워크 활성화를 통한 사회적 자본 축적 방안을 모색하기 위하여 워크숍을 개회하였다.

3 연구의 범위와 한계

연구 문제를 밝히기 위해 필요한 조사 자료 수집과 면담 및 관찰 자료 수집을 위해 필요한 인적, 물적, 시간 자원의 한계를 고려하여 이 연구에서는 다음과 같이 연구 범위를 한정하였다. 첫째, 연구의 주요 관심과 초점을 초등학교와 중학교 학생에 한정하였다. 별도의 체계적인 조사 자료 수집을 위해 필요한 자원의 부족, 초등학교, 중학교, 고등학교 수준을 망라하여 면담 자료 수집을 위해 필요한 인력과 시간의 부족 등으로 초등학교와 중학교를 중심으로 연구를 진행하였다. 둘째, 앞과 같은 여건의 한계로 자료 수집의 범위를 도시 지역에 한정하였다. 농어촌의 경우 도시와는 다른 특성을 보일 것으로 예상된다. 그러나 가용한 조사 자료를 활용하는 것이나, 질적 자료를 수집하는 데 한계가 있어 연구의 범위를 도시 지역에 한정하였다. 셋째, 연구의 주 관심은 사회적 관계를 통해 사회적 자본의 성격을 드러내고 빈곤층의 교육적 취약성을 분석하는 것인데, 사회적 관계 중 또래 관계보다 학생과 부모, 학생과 교사(강사), 프로그램 담당자 등 성인과의 관계에 초점을 맞추었다. 관찰이나 면담 자료를 통하여 빈곤층 학생의 또래 관계 특성을 부분적으로 드러낼 것이나, 주된 초점은 성인과의 관계에 맞출 것이다. 이는 연구기간, 방문학교의 개방성 등의 한계를 고려한 것이다.

연구를 진행하며 연구진은 면담 및 관찰 자료 수집의 어려움에 직면하였다. 질적인 자료 수집을 위해 장기간을 필요로 한다는 일반적인 원칙을 감안하더라도 빈곤층과 같은 집단을 연구하는 데에는 더 긴 연구 기간과 신중함을 필요로 함을 알 수 있었다. 특히 빈곤층 학생의 교육 취약성이 비롯되는 가정에 접근하기란 매우 어려웠다. 학교에서도 빈곤층 학생 가정의 개인 정보를 보호하기 위해 고민하였다. 면담 학생을 소개할 때에도 가정에서 불만을 제기할 가능성이 낮은 학생을 선정하였다. 평소 학교 교사와 빈곤층 학생 학부모와 소통 정도가 낮고, 면담자로 학생을 선정한 이유가 빈곤층이라는 것이 드러날 경우 부모가 제기할 불만을 고려하였다. 흔히 학교에서 교사가 학부모와 개별적으로 소통할 경우 학생의 문제 행동 등 부정적인 일을 주제로 한 경우가 많아 더욱 신경을 쓰는 것 같았다.

연구진은 빈곤층 학생이라는 이유로 면담을 하는 것이 드러나지 않도록 하면서 라포르를 형성할 수 있는 충분한 시간이 필요하였다. 또한, 빈곤층은 연구진이 익숙하지 않은 집단일 가능성이 높다는 점에서 이들을 이해하는 데 더 장기간을 필요로 한다. 그러나 제한된 기간 동안 자료를 수집하여야 하며, 학교에서도 빈곤층에 초점을 맞추어 분석하는 것이 미칠 부정적인 영향을 경계하는 조건에서 자료를 수집하는 어려움이 있었다. 이러한 조건은 빈곤층 학생에 관한 직접적인 관찰 자료와 면담 자료 등을 통한 자료의 수집과 축적을 어렵게 하고 교사 등에 의해 파악된 자료를 수집하게 되는 경향이 있었다. 다른 계층의 학생에 대한 연구도 그러하겠지만 빈곤층 학생에 관한 연구는 장기간, 종단적으로 심층적으로 진행될 필요가 있을 것이다. 향후 빈곤층 학생을 이해하기 위한 질적 자료 수집 위해서는 종단 자료 수집을 제안한다.

이렇듯 연구 범위의 한정, 자료 수집의 한계는 해석의 한계로 연결된다. 제한된 연구 범위, 심층적인 자료 수집의 어려움으로 빈곤층 학생을 둘러싼 사회적 관계 특성에 관한 심층적 해석에는 한계가 있었다. 아울러 이 연구는 빈곤층 학생의 사회적 관계나 사회적 자본의 형성이라는 핵심 개념과 관점을 중심으로 재조명하는 데 목적이 있는 만큼 선행의 많은 정책 접근을 되돌아볼 수 있는 계기를 마련하고자 한 것이나 종합적 접근에 비해 다뤄지는 문제의 포괄성면에서는 한계가 있음을 인정한다.

Ⅱ

이론적 기초: 빈곤의 특성과 사회적 자본

1. 빈곤의 규모와 특성
2. 빈곤층 학생의 불리함
3. 사회적 자본

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅱ 이론적 기초: 빈곤의 특성과 사회적 자본

1 빈곤의 규모와 특성

빈곤 아동·청소년에 주목하는 이 연구를 본격적으로 진행하기에 앞서 빈곤의 특성을 이해하여 보고자 한다. 빈곤을 정의하는 것과 사회구조 속에서 빈곤층의 위치와 특성 등을 이해하는 것은 이 계층 아동 청소년을 이해하기 앞서 선결되어야 할 것이다.

가. 빈곤층과 빈곤 아동

빈곤은 객관적으로 기본적인 욕구가 충족되지 않은 상태, 자원의 부족, 열악한 생활 상태로 정의된다(김수현 외, 2009; 이현주 외, 2012). 빈곤의 특성이 복잡하다고 하더라도 가장 핵심적인 것은 경제적 결핍을 의미한다는 것에 이의를 달기 어렵다. 빈곤을 소득의 부족이나 결핍으로 보는 경제적 관점은 강력한 위력을 발휘한다. 마이클 샌델이 말했듯 사고 팔 수 있는 것이 단지 물질적인 재화에만 한정되지 않고 이전에 시장이나 시장 가치가 적용되지 않았던 영역으로 팽창하며 현대인의 삶 전 영역까지 확대되고 있기 때문이다(Sandel, 2012). 그에 의하면 우리는 과거에 시장경제를 만들며 살았다면 이제는 시장경제의 지배 속에서 살아가고 있으며, 무엇을 생산하는가보다 무엇을 소비하느냐가 중요해지고 있다. 이러한 사회에서 소득은 모든 차별이나 격차의 근원이 된다(Sandel, 2012).

빈곤을 이해하기 위해서는 객관적 기준 외에도 주관적 인식이나 다른 속성도 고려되어야 한다는 주장은 설득력이 있으나 빈곤층의 규모 파악, 빈곤층 특성 분석, 정책 지원의 대상 설정 등을 위해서 객관적인 기준 설정의 불가피성이 인정되고 있다. 이 연구에서도 초점이 되는 대상은 기본적으로 소득을 기준으로 한 절대적, 상대적 빈곤층으로 설정하고자 한다. 우선 객관적인 소득 기준으로 빈곤층을 어떻게 규정하는지, 이러한 규정에 의해 파악되는 빈곤층 아동은 어느 정도인지를 파악하고자 한다. 이후에 이러한 빈곤층이 안고 있는 복합적 특성에 주목하여 볼 것이다.

빈곤층의 규모나 증감 추이를 파악하기 위해서는 이들을 가르는 기준선을 설정해야 한다. 사람마다 기본적 욕구의 범위나 충족의 수준 등이 다르기 때문에, 생물학적으로 생존을 유지할 수 있는 범

위와 수준부터 인간으로서의 기본적인 품위를 지킬 수 있는 빈곤의 범위와 수준은 다양할 것이다. 따라서 빈곤의 기준에 대해 사회적 합의를 모으기란 쉽지 않다(김수현 외, 2009: 19-21). 그러나 일반적으로 통용되는 빈곤의 기준은 절대적인 것과 상대적인 것으로 나뉜다. 절대적 빈곤이란 가구를 단위로, 가구의 총소득이 육체적 움직임을 유지하기 위해 필요한 최소한의 생필품을 획득하기에 불충분한 상태로, '최소한의 생활 수준'을 유지할 수 있는 선 이하를 의미한다(김수현 외, 2009: 21-22). 여기서 절대적이라는 말은 다른 집단과의 비교를 통해 상대적으로 설정되는 변화될 수 있는 것이 아닌 최소한 절대적으로 요구되는 생활수준을 뜻하는 것이다. 이에 비해 상대적 빈곤은 사회 구성원의 전반적인 생활수준을 고려하여 상대적으로 설정된다. 대체로 사회 구성원의 중위소득의 일정 비율을 정하여 사용하는데, 대개 가처분소득으로 중위소득 40%, 50%, 60% 등의 기준을 사용한다(김교성 외, 2008: 301). 사회 구성원 대다수가 절대 빈곤 상황이라면 상대적 빈곤선은 그다지 의미가 없을 것이다. 그러나 대다수가 절대 빈곤에서 벗어난 상황이라면 상대적 빈곤선이 중요한 의미를 지닌다. 상대적 빈곤선이 정해지면 계층 간 격차나 양극화 수준을 드러낼 수 있다는 점에서 그러하다. 한편 절대적 빈곤을 기준으로 다시 빈곤층의 층화를 시도하기도 한다. 예를 들어 절대적 빈곤선인 최저생계비를 설정하고, 이 최저생계비의 120% 이하의 계층을 차상위 계층으로, 최저생계비의 120~150%의 계층을 차차상위 계층으로 분류하기도 한다. 이들은 사실상 상대적 빈곤층에 해당된다고 볼 수 있다. 이 범주보다는 소득이 약간 높지만 빈곤층에 떨어질 가능성이 높은 근로계층을 근로빈곤 예비군으로 분류하기도 한다(박보영, 2010).

〈표 Ⅱ-1〉 최저생계비 대비 빈곤층 분류

구분	최저생계비	차상위계층	차차상위 계층	근로빈곤 예비군
최저생계비 대비	100%	100~120%	120~150%	150~190%

*출처 : 박보영(2010: 9)

한국보건사회연구원에서 발간하고 있는 빈곤통계연보(김문길 외, 2012: 43-98)에 의한 빈곤율 통계는 다음과 같다.

〈표 Ⅱ-2〉 유형별 빈곤율(2011)

구분	전 가구	아동	한부모	여성 가구주
정부발표 최저생계비 기준 빈곤율 - 전가구 기준	12.0	7.3	19.6	27.8
(1인가구 제외)	(10.0)	(7.2)	(19.6)	(21.8)

(표 계속)

구분	전 가구	아동	한부모	여성 가구주
중위소득(시장소득) 50%	17.0	10.6	27.5	28.3
(1인가구 제외)	(14.9)	(11.1)	(29.3)	(27.1)
중위소득(시장소득) 60%	22.4	15.9	36.8	37.8
(1인가구 제외)	(20.4)	(16.8)	(38.4)	(36.5)

*출처: 김문길 외(2012: 43-98)에서 재구성.

위 표를 보면 2011년 아동의 절대적 빈곤율을 7% 정도, 중위소득 50% 혹은 60% 정도의 상대적 빈곤율은 11~17% 정도이다. 빈곤율은 가족 해체와도 관련이 있어 한부모 가구의 빈곤율은 전체 평균에 비해 두 배 가까이 높다. 이 연구에서는 일차적으로 상대적 빈곤에 해당하는 정도의 빈곤층 아동, 청소년에 관심을 둔다.

이렇게 객관적인 기준에 의해 빈곤선을 설정하여 빈곤을 규정하는 것 외에도 빈곤을 주관적 빈곤, 능력이나 자격의 결여 등으로 조망하기도 한다. 주관적 빈곤이란 주민이 스스로 적절한 삶을 지속하는 데 필요하다고 여기는 기준에 의해 구분된다(김윤태·서재욱, 2013:35). 주관적 빈곤은 집단마다 인식의 차이가 클 수 있고 자의적이어서 객관적으로 이를 드러내기 쉽지 않으며 정책적인 목적을 가진 공식적인 기준으로 삼기에는 한계가 있다. 이에 반해 능력이나 자격의 결여에 의한 접근은 한 지역 사회에 자원이 풍부해도 그것을 구매할 수 있는 재화를 얻기 위해 노동 시장에 참여할 수 있는 자격이나 권리를 박탈당한다면 빈곤해질 수밖에 없다고 본다. 인도 출신 경제학자 아마르티아 센에 의해 제기된 빈곤에 대한 이 접근은 빈곤에 대한 정책적 대응이 현금급여뿐만 아니라 노동 시장 등 사회에 참여할 수 있는 능력의 향상을 강조하는 것이었다(김윤태·서재욱, 37-39). 이렇듯 여러가지의 빈곤 개념은 빈곤이 여러 각도에서 조망될 수 있음을 보여준다.

빈곤의 개념 정의 혹은 기준을 정하는 논의는 빈곤의 원인에 대한 논의와 함께 진행되어 왔다. 빈곤의 원인을 보는 관점은 개인의 탓으로 보는 것과 구조적 요인으로 보는 것이 있다. 개인적 요인에 주목하면 개인의 무능력, 무지, 게으름 등 개인 속성을 빈곤의 원인으로 지목한다. 이러한 관점에 기초하면 빈곤 퇴치 정책은 개인에 대한 교육과 훈련에 중점을 두게 된다. 실제로 빈곤층이 저학력인 경향이 있다는 점에서 이러한 정책 대응은 설득력을 지닌다. 그러나 이러한 대응책은 다음과 같은 점에서 비판을 받는다. 첫째, 전반적으로 빈곤층의 학력이 높아져도 소득 불평등이 해소되지 않는 한 빈곤에 대한 대응책이 될 수 없다. 둘째, 노동시장에서의 일자리가 요구하는 학력과 실제 노동자의 학력이 일치하지 않는 숙련 불일치나 분야별 인력 수급의 불균형의 문제로 인한 것을 개인 탓으로 돌릴 수 없다. 셋째, 근로 빈곤층의 존재도 개인의 게으름이나 무능력과 거리가 멀다(김윤태·서재욱, 2013: 86-115).

구조적인 요인에 주목하는 관점은 외환위기에 의한 대량 실업, 정규직과 비정규직으로 나뉜 노동시장의 분절과 불안정성, 일자리수와 일자리를 찾는 인력수의 불일치 등을 비롯하여 기업에서 창출한 수익의 분배 방식 등에서 빈곤의 원인을 찾는 것이다. 이러한 구조적인 요인은 경제 구조의 개선이나 변화를 요구하는 것으로 정책적 대응이 더욱 어려운 과제이다. 이 관점에 의하면 경제 구조의 유지개선을 도모하는 관점에서 사회공공정책의 중요성이 더욱 부각되고 있다. 그러나 이러한 관점은 현실적으로 존재하는 개인적 속성에 의한 빈곤 해소를 보장해주지 못한다는 점에서 비판을 받는다.

나. 빈곤 문제의 복합성

앞서 언급하였듯이 이 연구에서는 객관적인 소득 기준에 의한 빈곤에 초점을 맞추고 있으나, 정책적 대안을 마련하기 위해서는 빈곤을 경제적 차원의 문제로만 볼 수 없다는 점도 고려한다. 즉, 빈곤의 여러 속성에 대한 이해에 기초하여 빈곤 문제에 대응하여야 다각적으로 방안을 모색할 수 있으며, 실효성 있는 방안 마련에 도움이 될 것이다.

빈곤탈출의 곤란

우리 사회에서 사회 양극화, 빈곤층의 증가 현상은 1990년대 말 외환위기 이후 초래된 것이다. 외환위기를 극복하는 과정은 우리 사회를 크게 변화시키는 과정이었다. 대규모의 구조조정 이후 노동시장의 구조나 고용 형태의 변화, 그리고 임금의 양극화 등이 급격하게 이루어졌다(노대명, 2004). 위기 극복의 명분 속에서 신자유주의 경제체제로 급속하게 편입되면서 노동시장은 정규직과 비정규직으로 나뉘고, 고용 형태 역시 단기 임시직 고용이 증가하였다. 구조조정으로 실업자가 대량 증가하였고 실업자가 재취업을 하더라도 비정규직으로 취업하거나 혹은 취업을 포기하면서 많은 중산층 가구의 경제적 불안정성이 커졌으며 상당수가 빈곤층으로 편입되는 결과를 초래하였다.

1998년부터 2005년까지 가구소득 자료를 분석한 한 연구에 의하면, 빈곤기간이 2년 이하인 가구 중 빈곤 기간이 단기간인 일시빈곤층을 망라하면 43%가 빈곤을 경험한 것으로 나타나 연도를 단위로 제시되는 빈곤율에 비해 더 많은 가구가 빈곤의 위험에 노출되었다고 볼 수 있다(강신욱, 2009). 또한 외환위기 이후 빈곤의 탈출은 더욱 어려워졌다. 한번 빈곤층에 편입이 되면 빈곤층을 벗어나기까지 걸리는 기간이 길어지거나 어려워지게 된 것이다. 강신욱(2009)에 의하면 1998년부터 2005년까지의 가구소득 자료를 통해 반복적으로 빈곤을 경험하는 가구는 23.9%, 지속적으로 빈곤층에 머물 가능성이 높은 가구는 30.0%로 상당수를 차지한다.

신빈곤층 대두

과거에는 없던 신빈곤층이라고 하는 유형, 즉 일을 해도 여전히 가난한 근로빈곤층, 다문화가정과 탈북 주민 등이 등장하였다. 한 조사에 따르면 다문화가정의 60%가 월 소득 200만원 이하의 저소득층에 속한다(김승권 외, 2010: 198). 과거에는 '일을 하지 않아'가난한 것이라는 인식이 강하였고, 가난은 개인의 게으름 탓으로 돌려지기도 하였으나 일을 해도 가난하게 사는 새로운 형태의 근로빈곤층이 증가하면서(박보영, 2010), 가난이 개인의 책임이라는 인식은 힘을 잃게 되었다. 세계적으로 선진국 반열에 진입하였다는 국가적 위상에 대한 인식은 그 국가 내 빈곤층에게는 더 심한 박탈감을 줄 수 있다. 세계적으로 그리고 국내에서도 축적한 경제적 부에 관심이 쏠려 빈곤층의 존재나 규모는 가려지기 때문이다. 이러한 맥락에서 쉬플러는 미국 사회에서 근로 빈곤 계층은 사회적으로 잘 보이지 않는(invisible) 집단이라고 하였다(Shipler, 2004: 27)[1].

빈곤과 가족 해체의 결합

빈곤은 가족 형태 중 특히 모자가정 등 한부모가정이나 조손가정에서 더 빈번하게 드러난다. 앞서 제시한 빈곤통계 결과(〈표 Ⅱ-2〉)에서도 드러나듯이 전체 가구의 빈곤율보다 한부모가정의 빈곤율이 높음을 알 수 있다. 또한 남성가구주 가정의 아동 빈곤율에 비해 여성가구주의 아동빈곤율이 훨씬 높으며, 이혼가정일 경우에도 큰 격차가 드러난다. 이혼 남성가구주의 경우 빈곤위험이 9%인 반면 이혼 여성가구주의 빈곤위험은 38%에 달한다. 자녀가 미취학 연령대인 경우 남성가구주 가구의 빈곤위험이 7%인 반면, 여성가구주 가구는 여성의 경제활동이 어려워 빈곤에 처할 가능성이 더 높아 빈곤위험이 42%에 이른다(김수정, 2007: 120-126). 조손가족의 실태를 조사한 한 연구(염동훈·김혜영·안치민, 2007)에서는 표집 오차를 고려하여야 하겠지만 조손가족의 80%이상이 빈곤층임을 보고하고 있다.

사회적 배제

빈곤에 이르는 과정이나 빈곤이 장기화되는 역동에 관심을 가지고 빈곤의 문제를 사회적 배제라는 관점에서 접근한 연구들이 외국뿐 아니라 국내에서도 증가하고 있다(윤성호, 2008; 강신욱, 2006). 사회적 배제란 경제적으로 노동시장에 접근할 수 있는 정보의 비공식적 연결망으로부터의 배제, 지역에서 공공 정책을 입안하는 정치적 과정에 참여할 수 있는 기회로부터의 배제, 다양한 교육기회로부터의 배제 등을 포괄하는 것이다(윤성호, 2008; 김수현, 2009: 30-32; Giddens, 2001: 293-295, 김경애 외, 2013). 사회적 배제는 빈곤 지역의 형성과 결합되어 있다. 계층 분화가 거주

1) 이하 번역본을 참고한 경우에 인용 쪽 수를 제시한 것은 번역본의 쪽수임.

지역 형성과 맞물리면서 빈곤층은 특정 지역에 밀집하여 거주하는 경향을 보이게 된다(윤인진, 1998; 신광영, 2004). 특히 도시에서는 영구임대아파트지역, 다세대주택지역, 낙후주거지역 등에 밀집하는 경향이 있다. 계층에 따른 거주지 분화는 일상생활 속에서 계층간 교류나 이해의 가능성을 제한하게 된다.

사회적 배제는 자신이 통제할 수 없는 여건이나 이유로 인하여 일자리를 얻을 수 있는 기회, 개인적 혹은 집단적으로 빈곤에서 벗어날 수 있는 역량을 기를 수 있는 교육기회로부터의 배제만이 아니라 일상적으로 주류 집단과의 소통 기회로부터의 배제, 더 나은 삶을 살 수 있는 기회와 연결된 사람이나 집단과의 교류 단절 등을 의미한다(강신욱 외, 2005). 즉, 빈곤층은 사회적으로 교류와 소통을 통해 연결되는 여러 관계망으로부터 배제되어 사회 통합에 장애가 되며 사회의 활력을 낮추게 된다.

사회적 배제는 빈곤을 주어진 결과로 받아들이는 것이 아니라 빈곤이 되는 혹은 계속 빈곤에 머물게 되는 역동적인 과정을 주목하고 있는 것이다(김안나 외, 2008). 이러한 관점은 특히 빈곤층 아동 청소년의 문제를 조망하는 데 도움이 된다. 그러나 빈곤층 아동 청소년이 성인으로 성장하는 과정에서 빈곤층으로 남지 않기 위해서는 사회적 배제 문제를 극복하여야 한다. 빈곤층 아동 청소년이 역량을 갖추기 위해 필요한 여러 정보와 기회를 얻을 수 있는 관계망의 구축, 여러 집단과의 소통과 교류의 기회를 가지는 것이 중요함을 시사하는 것이다. 요컨대 사회적 배제를 극복하기 위해서는 빈곤층 아동 청소년에게 기본적인 욕구를 충족할 수 있도록 경제적 지원을 제공하는 것만이 아니라 이들과 소통, 교류하며 도움을 줄 수 있는 관계 형성이 중요하다는 것이다.

페인(R. Payne)은 빈곤이 경제적 자원의 결핍만이 아니라 정서적 자원, 지적 자원, 영적 자원, 신체적 자원(건강), 지원 시스템, 관계나 역할 모델, 불문율 지식 등의 부족 등을 아우르는 것이라고 하였다(Payne, 2001). 빈곤에서 벗어나기 위해서는 여러 자원들이 복합적으로 서로 연결되어 결합되어야 하나 특히 신뢰에 기초한 사회적 관계나 역할 모델은 사회적 배제 극복과 관련하여 중요한 자원이라고 할 수 있다. 빈곤층이 관계 자원을 가지게 되면 이를 통해 정서나 지적인 자원을 얻을 수 있는 가능성이 높아지기 때문이다.

이상의 여러 빈곤 문제의 복합성 중 아동 청소년의 교육 영역에서 정책적으로 주목할만한 것은 사회적 배제의 완화이다. 빈곤층이 거주 지역으로 구분되며, 소재 지역에 따라 학교에 대한 평판이 형성되고, 미시적으로는 학교 내에서 상호작용하는 여러 구성원 사이의 관계에도 보이지 않는 구분이 작용할 수 있다. 학교나 지역사회에서 빈곤층을 위한 관계망을 구축하고 보이지 않는 사회적 배제를 예방하기 위한 노력이 필요하다. 빈곤층을 위해 필요한 정보와 기회를 제공할 수 있는 관계망은 사회적 자본의 개념으로도 접근될 수 있다. 요컨대 사회적 배제 극복을 위해서는 빈곤층 내부적으로, 그리고 빈곤층과 다른 집단을 연결할 수 있는 사회적 자본의 형성과 증진이 필요하다고 볼 수 있다.

2 빈곤층 학생의 불리함

가. 빈곤 가정과 지역의 부정적 영향

수많은 선행 연구들이 빈곤이 아동 청소년의 발달에 어떠한 부정적인 영향을 미치는지를 보고하여 왔다. 이 연구들을 살펴보면, 부정적인 영향이 무엇인지, 그리고 그것이 어떤 요인에서 비롯되는지에 관심을 가지고 있음을 알 수 있다. 선행 연구들을 종합적으로 정리하면 다음과 같다.

빈곤 아동들은 다양한 문화적 경험 기회가 부족하며, 이로 인해 지적이거나 정서적 발달을 촉진시키는 자극을 받을 기회가 부족하고, 이로 인해 인지 능력의 향상이나 학업 능력의 향상에 불리하다(허남순 외, 2005: 88). 또한 빈곤 아동들은 무기력, 좌절감, 우울감 등이 높은 편인데, 이것은 가정 내 부모의 무기력, 좌절감, 우울감이나 가정 폭력, 가족 해체 등에서 비롯되는 것이다(허남순 외, 2005). 빈곤은 부모의 양육태도에 영향을 미친다. 자녀들을 강압적으로 대하거나 체벌하는 행위 등의 빈도가 더 높고 부정적인 상호작용을 할 가능성이 높다. 이것은 자녀의 인지적, 비인지적 발달에 부정적인 결과를 낳는다. 부모와의 상호작용할 여유의 부족으로 자녀의 언어 발달이 다른 집단에 비해 뒤쳐지게 되고(정혜림, 2012; 김민화 외, 2009), 이것이 학교 입학 후에 학업성취와도 연결된다(구인회 외, 2006). 자녀에 대한 돌봄 결여, 부정적인 상호작용, 더 나아가 학대 등은 아동에게 낮은 자존감, 사회성 등 정서발달이나 자기 조절 능력에 영향을 미친다(박현선, 2008; 허남순 외, 2005; 나은숙·정익중, 2007).

지역 혹은 지역사회의 영향력은 예컨대, 도시와 농촌의 지역 변인이 아동의 정서행동문제나 학업성취도에 중재효과가 있음을 드러내거나(김유정·안선희, 2012), 도시 규모에 따른 차이를 드러내는 연구들이 진행되어 왔다. 거주지역이 계층에 따라 분화되면서 지역사회의 개념은 거주하는 곳일 뿐만 아니라 더 작은 범위인 일상적인 생활 반경을 의미하게 되었다. 예를 들어 도시 내에서 영구임대아파트지역, 다가구·다세대지역, 노후불량주거지역 등을 중심으로 빈곤지역이 형성되면서 보이지 않게 생활권역이 분리되는 경향이 있다. 빈곤지역이 형성되면 부정적 지역 효과를 경험하게 된다(이영아·정윤희, 2012).

빈곤 지역의 영향은 다음 몇 가지 점에서 부정적인 경향을 띠게 된다는 것이다. 첫째, 사회경제적 지위가 낮은 사람들이 가지게 되는 패배의식, 열패감이 널리 편재되게 되며 더 강화된다. 둘째, 빈곤층 밀집 지역 거주는 사회적 낙인감으로 작용할 수 있게 된다. 셋째, 지역 내 도서관, 문화센터 등의 공공 서비스 시설 등이 열악하여 주민들이 긍정적인 경험이나 정서를 가질 기회가 드물다. 넷째, 지역사회 내 이웃 속에서 역할 모델을 찾기 어렵고 도움을 주고 받을만한 사회적 관계 형성의

어려움으로 부정적인 영향을 미친다는 것이다(곽현근, 2008).

이러한 요인들로 인하여 같은 빈곤층이라 하더라도 빈곤지역 거주자들이 지역으로부터 부정적 영향을 받고 있다는 실증 연구들이 있다. 타지역 거주자에 비해 빈곤지역 빈곤층의 우울감이 더 높다는 연구(이상록, 2012), 개인 수준의 변인을 통제한 후에도 기초생활수급자 가구비율에 기초한 동네의 빈곤율이 18세 이상 주민의 자아존중감과 자기효능감에 부정적인 영향을 미치고 있음을 분석한 연구(곽현근, 2008) 등이 그것이다. 또한 빈곤 지역이 아동의 학업성취에도 부정적인 영향을 미친다는 연구들이 있다. 영구임대아파트단지 등 거주하는 동네가 빈곤지역일 경우, 오래 거주할수록 아동의 학업성취도에 부정적인 영향을 미치며, 그것은 부모의 교육적 관여를 매개로 이루어지며(김희윤·백학영, 2010), 빈곤이 주거 환경과 이웃 환경을 매개하여 청소년의 인지적 발달이나 심리사회발달에 부정적인 영향을 미친다는 연구(김진희·이상록, 2011; 강희경 외, 2009)들이 그것이다.

이상과 같이 빈곤층 아동 청소년의 발달과 성장에 관련된 연구들은 빈곤 아동 청소년에게 위협요인이 가정과 지역에 있음에 주목하고 있다. 학교에서 이루어지는 학습, 학업성취, 학교 적응 등은 빈곤에 의해 직접 간접적으로 불리한 영향을 받게 된다고 본다. 즉, 학업성취나 학교 적응 등은 가정이나 지역의 영향을 받는 결과로 보는 것이며 학교에서 어떠한 과정을 통해 빈곤층이 학교 적응을 하거나 학업을 성취하게 되는지에 관한 관심은 상대적으로 덜한 것이다.

선행 연구들에서는 여러 부정적 요인들이 제각기 제시되고 있다. 현실에서는 여러 요인들이 서로 결합되어 나타나기도 하고 몇 가지 요인이 강하게 작용하기도 한다. 이러한 연구들이 빈곤층 아동 청소년을 이해할 수 있도록 하는데 도움이 되지만 한편으로는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 선행의 연구들은 제한된 관심에 따라 일부 변인들 간의 관계를 밝히는 경우가 많다. 빈곤층 아동 청소년들이 배움을 통해 성장하는 데 부정적인 영향을 미치는 여러 변인들을 열거하기보다 이면의 구조를 관점을 가지고 파악하려는 관심은 두드러지지 않는다. 둘째, 이러한 연구들은 학교를 가정에서의 불리함을 그대로 반영하는 기관으로 전제하고 있는 셈이다. 가정이나 지역사회의 부정적인 요인으로 인해 아동 청소년이 낮은 학업성취를 보이거나 학교부적응 상태에 머물게 된다는 것을 보고하고 있다. 학교 조직에서 이루어지는 교육의 과정 속에서 빈곤층 아동 청소년들의 특성이 어떠한 방식으로 드러나고 극복 혹은 증폭되는지에 관해 관심을 기울일 필요가 있다.

나. 빈곤층에 대한 학교에서의 차별적 사회화

많은 교육사회학 연구들은 학교가 어떻게 계층 구조를 유지하는지, 교육적 성취와 사회적 지위 획득에 어떤 요인이 작용하는지에 관한 실증적 연구들을 제시하여 왔다. 이러한 연구들은 학교를

계층에 따라 차별적 사회화를 하고 있는 체제로 묘사된다. 이 과정에서 작용하는 것이 문화자본과 사회적 자본에 대한 관심이다. 학교가 사회 계층의 세대간 세습을 하는 방향으로 기능을 수행하는데 그것은 경제적 요인에 의해 결정되는 것이 아니라 문화자본이나 사회적 자본에 의한 매개 요인에 의한 것이라는 점이다(김신일, 1990).

예를 들어 문화자본의 기능에 관해서는 영국의 번스타인과 프랑스의 부르디외의 연구가 대표적이다. 영국의 번스타인은 학교가 중산층의 분석적이고 정교한 어법을 통하여 교육을 하고 있기 때문에 제한적인 어법을 사용하는 노동계층이 학습을 하기에는 불리하다는 점을 드러냈다(Bernstein, 1977). 또한 프랑스의 부르디외(Bourdieu, 1977)는 가정에서 부모의 신문 구독 여부와 자녀와 박물관이나 미술관 동행, 그리고 일상생활 속에서 중산층의 문화적 습속이나 취향 등을 전수하는지가 자녀의 학업성취를 통해 계층 유지에 도움이 된다는 점을 드러냈다. 뒤에서 다시 보겠지만 Bourdieu(1986)는 문화적 자본과 독립적으로 가정의 사회적 자본, 즉 부모의 지위나 부모가 상호 교류하는 친분이 있는 사람들의 존재, 부모가 자녀에게 주는 지지와 기대 등은 자녀에게 자격 증명과 같이 다른 사람이 얻기 어려운 기회를 제공해줄 수 있다고 본다.

문화적, 사회적 자본의 차이로 인하여 빈곤층 학생은 학교에서 어려움을 겪을 가능성이 크다. 빈곤층 학생이 많은 학교에서 학업성취가 낮고 학업중단 학생이 많은 현상을 들어 흔히 학교 실패(school failure)라고 일컫는다. 학교 실패라는 말은 두가지 의미를 지닌다. 하나는 학교에서의 실패(failure at schools)로 학생들이 학교 생활이나 학습에 적응하지 못한다는 것이다. 다른 하나는 오랫동안 유지된 전자의 관점을 비판하면서 발상을 전환하여 학교가 학생들의 적응과 학습을 위해 제대로 역할을 수행하지 못하고 실패하고 있다는 것(failure of schools)을 의미한다(Hargreaves, 2004). 이 두 관점은 서로 배타적인 것이 아니라 상호 연결되어 있음을 시사하는 것으로 보아야 할 것이다. 학생의 학교에서의 실패는 학교 실패와 무관하지 않다는 것이다.

학생의 학교에서의 실패나 학교 실패를 극복하기 위하여 이 연구에서는 사회적 자본 이론에 주목하고자 한다. 사회적 자본은 가정에서뿐만 아니라 학교에서도 형성되어 학생들에게 영향을 미치고 이것은 학생들에게 학업성취나 학교 적응에 도움을 준다고 보기 때문이다(Bryk & Schnider, 2002; Willms, 1985; Bryk, Lee & Holland, 1993). 이 연구에서 사회적 자본에 주목하는 것은 앞에서 보았듯이 빈곤 문제의 중요한 특성 중의 하나가 사회적 배제이며 이것을 극복하기 위해서는 사회적 관계망 형성이 중요하다고 보기 때문이다. 그러나 사회적 자본이 빈곤의 문제나 빈곤층 학생의 복합적 문제를 모두 해결하는 것으로 보지는 않는다. 다만 일상적으로 빈곤층 학생들과의 관계를 맺는 사람들과의 소통과 교류 속에서 문제 해결을 위한 계기를 찾을 수 있기를 기대하는 것이다. 다음 절에서 사회적 자본 논의를 살펴보기로 한다.

3 사회적 자본

가. 사회적 관계, 사회적 자본

사회적 관계는 단순히 개인 간 혹은 집단 간 상호 작용, 소통, 교류, 정서적 유대감 등 다양한 것들을 일컫는 가치중립적 개념이다. 이 관계 속에서 개인 간 집단 간 의도와 목적에 따라 실현되는 가치가 달라질 수 있다. 사회학에서는 사회 집단의 구성 원리와 유지 방식을 설명하기 위하여 개인들이 어떻게 관계를 맺으며 집단으로 결합되는지에 관심을 기울여 왔다. 독일의 사회학자 퇴니스는 사회적 관계의 특성에 따라 사회를 공동사회와 이익사회로 유형화하였다(변시민, 1989). 공동사회란 사회구성원들이 가족과 친구와 같은 긴밀한 유대에 기초한 공동체적인 성격을 강하게 지닌 사회를 말한다. 이익사회는 개인이 이해관계를 중심으로 선택적으로 결합되어 있는 사회를 말한다. 전근대사회에서 근대사회로 이행하면서 산업화, 도시화가 진행되고 공동사회보다 이익사회적 성격이 증가하고 있다. 이렇듯 사회적 관계는 개별 행위자 수준에서뿐만 아니라 국가 수준에서 하위 조직이나 구성원들이 사회를 유지시키는 것과 관련된 특성을 드러내기 위한 개념이기도 하다. 우리 사회에서도 전통적으로 농경사회에서 형성되어 있던 사회적 관계가 산업화, 도시화의 속도에 따라 공동체 속성이 약화되어 가고 있다. 특히 도시에서의 사회적 관계가 그러하며 빈곤층의 경우 주류집단과의 관계가 그러하다. 이러한 사회 변화를 배경으로 이 연구에서는 빈곤층 학생을 중심으로 가정, 학교나 거주 지역 수준에서 이루어지는 사회적 관계에 주목하고자 한다.

사회적 자본은 사회적 관계의 특정 기능, 즉 계층구조의 유지, 사회변화, 혹은 학업성취나 학교적응 등의 기능이나 효과에 주목하면서 개념화되었다. 사회적 자본은 많은 연구자들이 여러 분야, 다양한 맥락에서 사용하면서 그것의 의미가 혼란스러울 만큼 다양하게 정의되고 있다(한상일, 2004). 그러나 사회적 관계를 "자본"으로 개념화하는 것은 이것이 경제적 자본과 유사하게, 어떤 목적, 기능을 위해 투자될 수 있으며 강화될 수 있다는 데 주목한 것이다. 이 연구에서 관심을 가질 사회적 관계 혹은 사회적 자본의 의미를 명료화하기에 앞서 우선 선행 연구들에서 사회적 자본이 어떠한 의미로 사용되었는지를 검토하고자 한다. 사회적 자본은 연구자들에 따라 미시적인 수준에서 거시적인 수준에 이르기까지 개인 간의 사회적 관계 수준에서 일정한 규모의 조직이나 제도, 사회 변화의 동인, 계층구조의 기능적 특성 등을 설명하기 위해 동원되었다.

우선 사회적 자본은 계층 귀속적인 것으로 계층 구조의 유지를 더 정교하게 설명하기 위한 개념으로 활용된다. 부르디외(P. Bourdieu)는 문화자본이라는 개념 이외에 사회 자본이라는 개념을 동원하여 계층 구조의 지속을 설명하였다. 문화적 습속, 취향 등을 문화자본으로 개념화하였던 부르

디외는 마르크스가 말한 자본 개념의 외연을 문화나 사회적 관계에까지 확대한 것이다. 즉, 자본이 가지는 이윤 추구, 이윤 증식의 성격을 사회적 관계도 가지고 있다는 것이다. 그에 의하면 사회적 자본이란 "예컨대, 어떤 집단의 회원(멤버십)과 같이 서로 알고 상호 인정하는 관계가 지속적으로 유지되는 제도화된 관계망을 소유하는 것과 관련된 실질적이거나 잠재적인 자원의 총체이다. 이것은 구성원 개개인에게 집합적으로 소유된 자본, 즉, 여러 의미에서의 신용을 보증하는 자격증명과 같은 뒷받침과 같은 것이다(Bourdieu, 1986: 248-249)." 쉽게 말하면 사회적 자본이란 한 개인이, 그가 어떤 능력이나 성품을 가졌느냐와 독립적으로 신뢰를 얻으며 직간접적으로 이익을 줄 모종의 기회를 얻을 수 있도록 해주는, 소속된 집단 내의 관계 속에서 동원할 수 있는 자원이다.

부르디외에게 사회적 자본은 개인이 지닌 사회적 관계망 속에서 이익을 얻도록 해주는 다양한 사회적 기회 자원을 일컫는다. 문화자본이 부모로부터 암묵적으로 이어받아 속한 계층과 지위를 유지할 수 있도록 해주는 것과 마찬가지로 사회적 자본도 개인에게 명시적 암묵적 이익을 주는 기회를 제공하는 것이다. 이러한 문화자본과 사회적 자본은 개념적으로는 자본과 구분되는 것으로 보이며 현실적으로도 예외가 있지만 대체로 자본의 본모습이 잘 드러나지 않도록 보이는 다른 얼굴이기도 하다는 것이다. 따라서 사회적 자본은 세대 간 전승에 미치는 자본의 기능을 보이지 않게 가려주며 문화자본은 이를 그럴듯하게 포장하는 경향이 있다는 것이다. 요컨대 부르디외는 사회적 자본을 통하여 계층 구조의 유지 기능을 다차원적으로 정교하게 설명하고자 한 것이다.

콜만(J. Coleman)이 사회적 자본에 관심을 가진 것은 부르디외가 그것에 관심을 가진 배경과 다르다. 사회 계층 구조의 유지를 설명하기 위해 동원하였던 부르디외와는 달리 오히려 사회적 자본이 계층구조의 한계를 넘어설 수 있는 기능을 가진 것으로 주목하고 있다. 그러나 처음부터 그랬던 것은 아니다. 콜만 보고서(Coleman Report)라 널리 알려진 교육기회의 평등(Equality of educational opportunity)라는 책을 낼 때에 사회적 자본에 관심을 가진 것은 아니었다. 이 보고서에서 콜만의 연구 결과는 당시 사람들의 통념과 상반되는 것이었다. 학교의 물적 자원이나 인적 자원이 학생들의 학업성취를 낳는 것이 아님을 드러냈기 때문이다. 학교 수준에서 학생들의 학업성취 수준에 무엇보다 유의미한 요인은 학생 집단의 사회계층적 구성이었던 것이다(Coleman et al., 1966). 이러한 연구결과는 앞서 언급한 부르디외의 주장을 뒷받침하는 것으로 해석될 수 있다.

이 보고서 이후 콜만과 다른 연구자들은 학교효과를 다각적으로 분석하는 과정에서 사립학교와 가톨릭계 학교의 특성에 주목하게 되었다. 특히 공립학교와 유사한 학생구성을 보이는 사립학교인 가톨릭계 학교의 특성을 집중하여 가톨릭계 학교가 교육적 효과를 내는 요인을 사회적 자본이라는 개념으로 설명하였다. 콜만에 의하면 교육의 맥락에서 사회적 자본은 "아동 청소년의 인지적, 사회적 발달에 유익한 영향을 미치는, 가족 관계와 지역의 사회 조직에 내재된 일련의 자원들"(1982:

300)로 정의된다. 여기서 지역사회의 사회 조직에 내재된 자원들은 동태적인 의미를 지닌다. 학교의 교사, 지역사회 기관에서 어떤 역할을 담당하는 사람들과 아동 청소년들과의 긍정적인 관계를 아우르는 것이다. 가톨릭계 학교에서는 이러한 요인이 더 뚜렷했던 것이다.

콜만과 이후 학교 효과를 연구한 연구자들은 가톨릭계 학교의 교육력은 학교에서 사회적 신뢰를 조성하고 부모와 학교의 관계가 좋으며 학교가 지역사회와 연계하여 학생들의 교육을 지원하는 등의 사회적 자본의 형성에서 유래하는 것으로 보았다. 윌름스는 가톨릭 학교들이 빈곤층 등 불리한 여건에 처한 학생들의 긍정적인 변화를 이끌어 내는 데 효과적이었던 것은 학교가 지역사회 내의 사회적 자본을 활용하고 의지하며 교육활동을 전개하였기 때문이라고 하였다(Willms, 1985). 경제적 불리함을 사회적 자본에 의해 극복할 수 있다고 본 것이다. 특히 사회적 자본은 경제적 자본과 독립적으로 형성, 축적될 수 있다고 본 것도 주목할만한 것이다.

사회적 자본에 관심을 두는 또 다른 흐름의 연구는 계층이나 특정 조직과 무관하게 일반 사회에서 구성원들의 사회적 행위에 초점을 맞춘다. 퍼트넘(R. Putnam)은 지역사회 변화를 이끄는 동인으로서 사회자본의 기능에 관심을 두었다. 이탈리아의 지역 자치제도의 발전에 지역사회 주민들의 사회적 자본이 어떻게 작용하는지에 관심을 둔 퍼트남은 사회적 자본을 "협력적 행위를 촉진시켜 사회의 효율성을 향상시킬 수 있는 신뢰, 규범, 그리고 네트워크 등 사회조직의 속성"을 지칭하는 것으로 규정한다(Putnam et al., 1994: 281). 여기서 협력적 행위를 촉진시키는 규범이 생기고 유지되는 것은 호혜성에 대한 기대 때문이다. 이 호혜성의 기대는 상호 간 서로를 종속시키기보다 주체로 인정하고 있음을 전제한 것이며, 이를 통해 개별 이익도 충족시키고 연대성도 훼손하지 않는 결과를 기대하는 것이기도 하다. 그는 사회적 자본 유형을 포괄적 연계형(bridging)과 배타적 결속형(bonding)으로 나누고 있다(Putnam, 2000: 25-26).

이탈리아 정치의 발전을 사회적 자본의 개념으로 해석한 퍼트넘은 이후 미국 사회의 사회적 자본의 약화 현상을 설명하고 사회적 연계의 회복과 활성화를 위한 과제 탐구에 관심을 기울였다(Putnam, 2000). 퍼트넘과 같은 사회학자들은 특정 목적, 기능을 수행하는 기관이나 조직에서 축적되는 사회적 자본 뿐만 아니라 사회구성체 전반적으로 구성원들이 서로 연계하며 시민적 참여를 활성화시키는 데에 관심을 가지고 있다. 이들은 사회적 자본의 요소들을 구체화하고 이들을 측정할 수 있도록 지표화함으로써 사회적 자본의 수준을 파악하고 대안을 모색하려는 노력을 기울인다(홍영란 외, 2007). 사회적 자본이라는 개념에서 "사회적(social)"이라는 말의 의미를 파악하기 위해 이방인이나 낯선 자, 친구, 적 등과의 관계에 이 말을 대입해보면 엄밀하게 객관적으로 드러내기 어렵다고 하더라도 "어느 정도의 상호성, 공동의 정체성 공유, 사적인 이익만이 아닌 상호 이익이나 선을 위한 협력"을 함의하는 것으로 볼 수 있다(Uphoff, 2000: 222-223).

사회적 행위자들의 행위를 통해 동원되고 축적되는 사회적 자본의 유형에는 두 가지가 있다. 하나는 개인이 자신이 속한 집단의 구성원이라는 점 혹은 어떤 사람과 사회적으로 연결되어 있다는 점을 이용하여 이익을 얻게 될 경우 이를 관계적 사회 자본(relational social capital)이라고 하며, 공적인 제도에 대한 신뢰나 여러 사람들의 참여로 이루어진 관례나 양식에 대한 헌신을 통해 이익을 얻는 경우 제도적 사회 자본(institutional social capital)이다(Krishna, 2000: 76-79). 사회적 관계 속에서 두 유형이 모두 활용되나 가족 관계에서 동원될 수 있는 관계적 사회 자본이 강할 경우 계층 세습에 더 영향력이 발휘될 것이다. 여기서 사회자본의 호혜성은 혈연, 학벌, 종교집단 등 폐쇄적인 범위 내에서 이루어진다. 그러나 법적 근거에 의한 제도, 시장 등에서 이루어지는 사회적 관계에서의 호혜성은 개방적이다. 신분이나 혈연에 구속되지 않고 자발적 결사체 참여 경험을 통해 더 합리적인 행동을 하며 사회적으로 합의할 수 있는 제도를 만들 수 있을 것이다. 법적인 근거를 가져야 하는 만큼 사회적 합의가 이루어진 제도가 제 기능을 수행하는 사회라면 구성원의 사회적 신뢰는 크다고 할 수 있다.

이러한 논의에 비추어보면 아동 청소년의 성장에는 가족 중심의 관계적 자본과 학교 중심의 제도적 관계가 작용한다고 볼 수 있다. 이 연구에서 관심을 가지는 것은 가족 중심의 관계적 자본보다 학교나 지역사회에서 제도적으로 이루어지는 사회적 자본에 관심을 가진다. 학교나 지역사회에서는 공적으로 두 맥락에서 사회적 자본이 형성된다고 본다. 하나는 교육활동의 맥락에서 교사와 학생, 교육활동 담당자와 아동 청소년 사이에서 형성되는 지지와 신뢰 관계, 이 속에서 성장에 필요한 배움의 계기와 기회를 가지게 되는 것이 있다. 다른 하나는 지원의 맥락이다. 직접적인 교육활동은 아니나 특히 취약성을 안고 있는 학생을 위해 필요한 돌봄, 놀이나 미술 치료, 상담 서비스 등의 지원이 이루어지는 과정 속에서 형성되는 사회적 자본이 있다. 이 연구에서는 이 둘의 맥락에 주된 관심을 두고자 한다.

사회적 행위자들의 상호 관계 속에서 형성되는 신뢰나 이를 속성으로 하는 사회적 자본에 관한 논의를 바로 학교교육의 맥락 속에서 교사나 학생 사이의 관계에 적용하는 것은 어려움이 있다. 이들이 초점을 맞춘 사회적 행위자들은 근대 이후의 대등한 시민권을 가진 성인들 사이의 관계를 전제한 것이다. 또한 주목하고 있는 대표적인 것은 자발적인 결사체의 형성과 운영 속에서 이루어지는 사회적 관계, 시장에서의 거래 등이다. 학교에서의 교사와 학생의 관계는 구체적으로 이루어지는 양상은 다르나 교육의 책임을 지고 있는 교사의 역할과 교사의 교육을 받아들여야 하는 학생의 역할이 구분되어 있으며 학교는 교사의 주도로 이루어지는 교육활동을 통해 공공의 목적 실현의 책무를 지니고 있는 것으로 간주되고 있다.

이상의 연구들은 목적과 관점에 따라 다소 다른 의미를 지니지만 아동 청소년의 성장을 추구하는 교육의 맥락을 고려하면서 잠정적으로 사회적 자본은 다음과 같이 정의될 수 있을 것이다.

> 사회적 자본은 아동 청소년이 배움을 통해 성장하는데 도움이 되는, 가족·학교·지역 사회에서 상호 교류와 소통을 통해 신뢰, 지지, 협력 등으로 맺어진 사회적 관계와 이러한 가치가 내재된 관계들의 망을 의미한다.

이 연구에서 사회적 자본은 아동 청소년의 성장에 도움이 되는 기능을 수행하는 것이다. 예컨대 학교나 특정 기관의 유무를 사회적 자본의 유무로 보기보다 그 기관 구성원과 아동 청소년의 관계와 그 관계의 기능에 따라 달라지는 것으로 본다. 아동 청소년을 위한 기관의 존재는 사회적 자본으로 기능할 가능성이 높다는 점에서 그러한 기관들의 유무와 무관하게 사회적 자본을 말하기는 어려울 것이다. 기관의 유무, 규모, 수보다 구체적인 관계를 통한 기능에 주목하고자 한다.

이상에서 제시한 사회적 자본은 다음과 같은 속성을 지니고 있다고 볼 수 있다. 첫째, 사회적 자본은 인적 자본과 구분된다. 인적 자본은 개인이 갖춘 능력과 역량을 의미하지만 사회적 자본은 상호 관계와 교류 속에서 형성되는 것이다. 인적 자본의 형성을 위해서 사회적 자본이 필요하다. 그러나 인적 자본이 있다고 하여 사회적 자본이 저절로 형성되는 것은 아니라고 본다. 오히려 사회적 자본을 통하여 인적 자본이 형성된다고 볼 수 있다(Coleman, 1988). 둘째, 사회적 자본은 경제적 자본과 같이 이익을 내기 위해 사용된다. 즉 사회적 자본은 어떤 기능을 수행하는 것으로 정의된다. 이때 기능이나 이익이 반드시 공적인 목적에 부합하는 것은 아닐 수 있다. 부르디외의 관점은 계층구조의 어떤 위치에 있는 가정 내 개인 혹은 조직 내 개인이 동원하는 관계망을 통해 얻을 수 있는 이익은 자신이나 자녀의 지위를 유지하는 것이다. 그러나 콜만이나 퍼트넘은 조직 구성원들의 공동의 이익 혹은 사회 통합이나 발전에 대한 기능을 더 중시한다. 셋째, 사회적 자본은 경제자본과는 달리 사용할수록 더 축적되고 강화, 확대되며, 쓰지 않으면 감소되거나 위축된다.

나. 사회적 자본 논의에 대한 비판적 검토

앞에서 살펴본 사회적 자본에 관한 논의는 다음과 같은 점에서 비판받을 수 있다. 첫째, 교육의 맥락에서 신뢰적 사회적 관계가 형성되어 있다면 사회적 자본이라고 할 수 있는지, 그것이 구체적으로 학업 성취의 향상, 학교 적응, 학업중단 예방 등의 기능을 수행하여야 사회적 자본이라고 할 수 있는지 모호하다. 사회적 자본을 그것이 수행하는 기능으로 설명할 경우 사회적 자본이 특정 결과를 낳는 것이 아니라 특정 결과를 낳는 것을 사회적 자본으로 보는 난점에 부딪치고 만다. 즉, 여러 요인이 개입될 수 있는 결과를 보고 이전 단계의 것을 사회적 자본의 형성 여부를 논의하는 것은

논리적으로나 시간적으로 뒤의 것이 앞의 것을 정당화하는 난점이 있다. 그러나 사회적 자본이 사회적 행위 속에서 어떤 기능을 수행하지만, 그것이 반드시 명시적 목적 달성이나 결과를 통해 그 의미가 확인될 수 있는 것은 아니라고 볼 수 있다. 사회적 관계가 지속되는 과정 속에서 형성된 신뢰는 그 자체로 구성원들의 안녕감 등에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

둘째, 사회적 자본의 개념은 모호하다. 거시적으로 구조의 기능이나 지역 수준의 정치 제도 수준에서 사회적 자본이 논의되기도 하나 한편으로는 미시적인 수준에서도 사회적 자본이 주목받고 있다. 선행의 연구들에서 학생들의 학업성취나 정치제도의 발전이라는 이익을 낳는 자원으로서 조직 혹은 지역사회 구성원들간 소통에 의해 형성되는 신뢰, 네트워크 등 사회적 자본에 주목하고 있다. 그러나 이 신뢰나 네트워크 등은 포괄적이기도 하고 복합적이어서 특정하기 어렵다. 교육학에서 사회적 자본의 효과를 드러내기 위해 수행된 연구들은 저마다의 관점에서 특정 변인을 사회적 자본으로 언급하고 있어 다의적임을 알 수 있다.

셋째, 선행 연구들은 사회적 자본의 긍정적인 기능에 주목하고 있지만, 한편으로는 그것이 형성되고 작용하는 과정에서 폐쇄성을 지닌 경우도 있다는 점을 간과하지 말아야 할 것이다. 호혜적 신뢰에 기초하였다는 점에서 학연이나 지연에 의한 인사나 일처리 방식, 폭력 조직의 강력한 결속력 등도 사회적 자본의 속성을 지니고 있다. 그러나 그것의 기능이 조직의 발전이나 사회 발전에 도움이 된다고 보기 어려운 경우도 있다. 이 연구에서 사회적 자본은 긍정적 의미의 사회적 관계, 아동 청소년의 성장과 성취에 긍정적인 기능을 하는 사회적 관계로 본다.

넷째, 학교에서 교사는 학생들을 가르쳐야 할 역할을 수행하는 사람으로서 교사 혹은 교사의 역할 수행이 곧 사회적 자본이라고도 할 수 있다. 그러나 어떤 한정된 기간 동안에는 어떤 학생들의 교사와의 관계 속에서 적절한 기대나 존중을 받지 못하거나 부정적인 기대로 학교 적응을 더 어렵게 할 수도 있다. 교사와 학생의 관계는 일반적인 사회구성원간에 형성될 수 있는 관계와는 달리 교수-학습을 매개로 형성되므로 이것을 도외시한 채 일반적인 의미에서의 신뢰만으로 접근하는 것은 한계가 있을 것이다.

이러한 점들을 고려하면서 이 연구에서는 빈곤층 학생을 중심으로 학교와 지역사회에서의 사회적 관계 형성의 효과나 의미에 주목하고자 한다. 통계 자료 분석을 통해 사회적 관계나 사회적 자본의 기능, 효과를 분석할 것이다. 빈곤층 학생을 중심으로 한 사회적 관계가 사회적 자본의 효과가 있느냐를 직접 드러내기는 어렵다. 다만 사회적 관계가 어떠한 방식으로 형성되고 있으며 그 의미를 어떻게 해석할 수 있는지를 파악하고자 한다. 또한 학교 조직 수준에서 빈곤층 학생들에게 도움이 되는 사회적 관계 형성이 조장되고 있는지, 학교와 연계되어 지역사회에서는 빈곤층 학생을 중심으로 어떠한 사회적 관계가 형성되었는지에 관한 분석을 시도하여 보고자 한다.

교육에서의 성취나 적응의 맥락에서 보면 가정에서의 사회적 자본은 부모의 교육 관여, 기대나 지지적 관계 등을 의미하며 이는 경제적 자본과 같은 정도는 아니지만 상당히 계층 귀속적인 특성을 지닌다. 그러나 중산층에서도 자녀를 방임할 수 있다는 점에서 계층 환원적이라고 보기는 어렵다. 또한 중산층이나 빈곤층에서 자녀를 교육적으로 돌보지 않고 방임하는 경우, 사회적 자본 면에서 유사하다고 할 수 있다는 점에서 사회적 자본을 통해 빈곤층의 취약성을 분석하는 것은 한계가 있다고 비판할 수 있다. 이러한 비판을 어느 정도 인정하나, 빈곤층의 방임의 성격에 차이가 있을 수 있다는 점을 고려한다. 또한 이 연구에서의 관심은 사회적 자본을 통하여 빈곤층의 교육적 취약성을 조망하는 것이지 이것이 빈곤층 교육과 관련한 모든 문제를 망라할 수 있다고 보는 것은 아니다.

다. 개인, 조직, 지역 수준의 사회적 자본

콜만과 이후 여러 연구자들에 의해 이루어진 연구들에서 주목한 사회적 자본의 이론을 참고하면 여러 수준의 사회적 자본이 있음을 알 수 있다. 학생들의 성장에 도움을 주는 상호 신뢰와 존중, 협력 등의 사회적 관계와 이러한 가치가 내재된 사회적 관계망에 대해 선행의 연구들은 다음의 세 흐름을 보여준다.

첫째, 사회적 자본이라고 일컬을 만한 가정 내에서 사회적 관계의 요소들을 변인화하여 그것의 영향력을 분석하고 있다. 둘째, 학교에서 학생들과 교사의 관계에 주목한 연구들, 그리고 학교 수준에 형성된 사회적 자본에 관심을 가진 연구들이 있다. 셋째, 학교밖 지역사회에서의 사회적 자본에 관심을 둔 연구들도 있다. 이러한 연구들은 사회적 자본이 더욱 요구되고 효과를 발휘하는 것은 빈곤층 아동 청소년이라는 점을 드러내고 이들을 위한 관계망 형성에 관심을 가지고 있다.

우선 개인 혹은 가정 수준에서 사회적 자본이라 할만한 요소들에 주목한 연구들을 살펴본다. 이러한 연구들에서는 부모의 관여, 부모-자녀간 학교나 학업에 관한 소통, 학부모와 교사의 소통 등을 사회적 자본의 주요한 요소로 지목하고 있다. 안우환(2005)은 선행 연구들을 종합하면서 가족 내에서의 사회적 자본은 구조적인 면에서 가족 구성이나 자녀 수, 관계 면에서 지속적인 상호 작용과 관련된 요인들이 포함된다고 보았다. 맥닐(McNeal, 1999)은 부모의 관여(parent involvement)를 사회적 자본으로 규정하고 이것이 자녀들의 행동, 특히 무단 행위 감소나 학업중단 방지에 뚜렷한 영향을 미치나 인지적 성취를 높이는 데에는 뚜렷한 영향을 확인하기 어렵다고 하였다. 이러한 기능을 하는 부모의 사회적 자본은 계층과 독립적인 것이 아니다. 다른 연구에서 부모의 관여는 자녀 교육에 대한 부모의 포부, 부모-자녀간 학교에 관한 소통, 가족의 구조, 학교 관련 활동에 대한 학부모의 참여 등의 요소를 지니는 것(Singh et al., 1995)으로 혹은 자녀에 대한 감독, 학교 관련

활동에 대한 토론, 학부모-교사와의 소통 등의 요소를 지니는 것(Sui-Chu & Willms, 1996)으로 제시된다. 어느 편이던 부모 자녀 간 학교에서 이루어지는 활동에 관한 소통은 사회적 자본이 문화 자본과 별개로 움직이지만은 않는다는 점을 시사한다. 사회적 자본의 관계의 속성에 주목하는 것에 비해, 이 관계 형성 과정에서의 소통을 매개하는 것은 문화, 교육내용, 정교한 언어 사용 방식 등이기 때문이다. 중산층 문화 소양이 없어도 자녀를 지지하는 관계를 형성할 수 있으나 학업성취의 면에서 보면 다른 결과를 낳을 수 있다. 부모와의 관계 속에서 형성되는 사회적 자본은 계층 배경과 무관하지 않음을 보여주는 것이다.

가족 내에서의 사회적 자본은 부모의 관여 외에 가족구조 즉, 가족 해체 여부, 형제 자매의 수 등 여러가지를 포괄한다. 활용의 폭이 넓다보니 종래 사회적 상호작용, 사회 관계로 포괄되었던 수많은 것들이 사회자본이라는 이름으로 활용되어 오히려 그 개념의 특성이 부각되기 어려운 문제도 있다. 예를 들어 부모의 자녀 양육 방식, 부모와 자녀의 소통 방식, 부모의 교육 관여나 개입, 부모의 자녀 친구에 대한 인지와 관심, 교사와 학생의 관계 유형, 종교활동 참여 등 여러 차원의 것들이 사회 자본이라는 이름으로 분석되고 있다.

학교에서 교사와 학생의 관계에 관해 사회적 자본을 적용한 연구들은 교사의 호의적 기대, 관심과 지지 등이 사회적 자본으로 기능한다고 본다. 빈곤층의 복합성을 이해를 위한 관점을 제시한 Payne(2011)은 빈곤층의 학습에 유의미한 사회적 관계의 중요성을 강조하였다. 교사가 학생과의 관계 속에서 형성하는 사회적 자본은 모든 학생들에게 유의미하지만 특히 불리한 집단에게 의미가 있는 것으로 보고하였다. 또한 스탠턴-살라자르(Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995)는 미국에서 멕시코계 고등학생들이 교사들로부터 호의적인 기대를 받지 못하며 이는 도움이 되는 정보를 얻을 수 있는 교사나 카운셀러와의 관계 형성이 제대로 되지 않음에서 기인하는 것으로 보았다. 그는 교사들이 멕시코계 학생들을 이해하고 지원하는 데 소극적이라는 점을 사회적 자본이 제대로 적용되고 있지 못하는 사례로 비판한다.

학교수준에서 형성된 사회적 자본에 관심을 가진 연구들은 그것의 특성이 무엇인지를 드러내 학교를 변화시키는 동력으로 삼고자 한다. 브릭·리·홀랜드(Bryk, Lee & Holland, 1993)는 장기간 가톨릭계 학교 효과를 연구한 결과 이 학교가 교육 효과를 낳는 요인으로 중핵교육과정의 제공, 공동체적 조직, 분권적 지배, 영성적 이념 등의 특징을 들었다. 브릭과 슈나이더(Bryk & Schnieder, 2002)는 공립학교가 변화하려면 가톨릭계 학교와 같이 사회적 신뢰를 조성하여야 한다고 하였다. 이들은 학교에서의 사회적 자본이란 곧 관계적 신뢰를 의미한다. 관계적 신뢰란 교사와 학생, 교사와 교사, 교사와 부모 등이 서로 자신의 역할에 대한 이해, 상호 의무감에 대한 기대 등을 유지시키는 것이다. 이러한 관계적 신뢰는 상호 존중, 자발적인 상호 관심, 자신의 역할 책무성 수행 능력에

대한 신뢰 등으로 구별할 수 있다고 보았다.

빈민층이 밀집한 도심 학교 개혁에 관심을 둔 워렌(Warren, 2005)은 기관이나 조직 수준의 사회적 자본에 초점을 맞추고 있다. 개인 수준의 사회적 자본만으로는 학교 전반의 개혁, 공동의 목적을 추구하기에는 한계가 있기 때문이다. 그에 의하면 사회적 자본이란 기관 간, 예컨대 학교와 지역사회 개발 조직 간에 일련의 연계를 의미한다. 물론 학교나 지역 기관에서 개인들 간의 상호 협력과 신뢰의 정도는 기관 간의 교류 협력에 도움이 된다. 조직과 기관 수준에서의 사회적 자본에 주목하며 워렌(2005)은 조직과 기관 간 차원의 신뢰와 협력을 위해 요구되는 것으로 "관계적 권력(relational power)"을 들고 있다. 워렌은 사회적 자본 논의에서 신뢰, 협력, 호혜성을 강조하면서 빈곤층에서 두드러지게 나타나는 권력의 불평등과 비대칭성의 문제들을 간과하였다고 보고 이를 극복하는 대안적 개념으로서 "관계적 권력"이라는 독창적인 용어를 제시하였다(Warren, 2005). 관계적 권력이란 일방적 권력(unilateral power)과 대비되는 것이다. 일방적 권력이란 한편이 다른 한편을 지배하는 권력을 의미하는 바, 이러한 권력이 행사될 때에는 승자와 패자가 나뉠 수밖에 없다. 그러나 관계적 권력은 협력적으로 행사되며 주체나 조직 간 상호이득을 보게 된다(Warren, 2005; Warren et al., 2009).

콜만의 학교효과 연구 이후 사회적 자본의 개념은 부르디외와는 달리 사회계층 구조와 맞물려 있는 학교와 같은 제도 혹은 사회조직에서 불리함을 극복할 수 있는 변화가 어떻게 가능한가를 설명하는 데 활용되고 있는 것이다. 가정에서의 사회적 자본은 사회계층에 따라 차이가 있지만, 학교에서의 사회적 자본은 덜 풍족한 집단에서 오히려 더 큰 영향력을 발휘할 수 있기 때문에 경제적 결핍이나 이로 인한 불리함을 상쇄 혹은 완화할 수 있다고 보는 것이다(Whitty, 2002: 218).

학교뿐만이 아니라 지역사회에서의 사회적 자본 형성에도 관심을 가진 연구들이 있다. 가톨릭계 사립학교나 도심학교의 혁신은 지역사회 자원과의 연계에 대한 관심이 높다. 이러한 논의의 연장선상에서 거시적으로는 산업화 과정에서 빠르게 약화되고 있는 신뢰와 상호 지원적인 네트워크를 재건하는 것은 사회 통합과 공동체 형성에 도움이 된다. 불리한 여건의 집단들을 위해 물질적 자원의 실질적 증가가 불평등을 해결하는 가장 직접적하고 효과적인 방법인 것처럼 보일지라도 사회적 자본을 증가시켜 불리한 여건의 지역 사회에 활력을 회복시키는 것이 불평등의 위험을 줄이는 데 도움이 된다. 지역사회의 발전, 건강한 연대 형성과 같은 교육과 거리가 있어 보이는 정책이 학교의 학습에 학생들의 성취에 실제로 기여할 수 있다고 보는 것이다.

유아사 마코토(湯淺誠)는 빈곤으로부터 벗어나기 위해 우선적으로 필요한 것은 빈곤층이 아니라 외부에서 먼저 신뢰에 기반한 관계 맺음을 시도하여야 한다고 하였다. 유아사 마코토는 빈곤은 "다메"의 부족이나 결핍으로 본다. 다메란 어려움에 처했을 때 꺼내 쓸 수 있는 저수지의 물과 같은 것

의 비유적인 표현이다(湯淺誠, 2009). 그는 빈곤층이 사회에서 주변화되지 않기 위해서는 거주지를 마련하는 것이 중요한데, 여기서 그 저수지의 역할이란 예컨대 지역사회 기관의 이름으로 보증을 서주는 일 등 사회적 자본과 같은 기능을 말한다. 이 점은 워렌과 동료들(Warren et al., 2001)의 연구에서도 강조된 것이다. 이들은 빈곤을 극복하기 위해서 빈곤 지역 사회 내의 유대 강화, 집단 간 다양한 연계활동, 공적 자원과의 연계 등을 통한 시너지 창출 등 세 수준에서의 사회적 자본 형성의 중요성을 강조하고 있다.

라. 사회적 관계, 사회적 자본을 통한 교육적 취약성 구조 파악

이 연구에서는 사회적 관계, 사회적 자본을 통해 빈곤층의 교육 취약성 분석을 시도할 것이다. 취약성(vulnerability)은 일반적으로 주체가 외부 세계나 구성원들과 능동적으로 상호작용하기 힘들거나 외부 세계의 움직임이나 변화에 대응하기 위해 필요한 자원이 부족하거나 힘이 약하여 상처받기 쉬운 특성을 말한다(류방란 외, 2013a:15). 취약성은 자칫 개인의 속성 수준의 개념으로 치부되거나, 주체의 수동성을 부각시킬 수 있는 개념이다. 그러나 래포와 그의 동료들은 빈곤층이 지니는 취약성은 개인의 속성이 아니라 일련의 교육 내적, 외적 요인들에 의해 형성되는 것으로 본다(Raffo et al., 2007). 취약성을 개인의 속성에 한정하지 않고, 조건에 의해 영향을 받으며 형성되는 것으로 본다면 빈곤층의 취약성은 빈곤층이 처한 조건을 포함하게 된다. 이러한 점을 고려하며 이 연구에서 취약성을 주체의 수동성을 강조하여 주목하거나 개인적 속성으로 환원시키는 것을 경계한다.

이 연구에서 교육 취약성은 개인과 조직 수준, 현상과 원인을 망라하고자 한다. 첫째, 교육의 기회, 과정, 결과면에서 학습자가 학습의 과정에서 능동적으로 상호작용하거나 참여하는 데에 어려움을 겪는 경향성, 이로 인한 유의미한 학습 경험의 어려움, 결과적으로 학업성취나 학교적응에서의 어려움 등을 말한다. 둘째, 이러한 현상에 영향을 미치거나 지속시키는 요인과 그 작용 과정을 포괄하는 의미로 사용하고자 한다. 즉, 가정이나 학교에서 능동적으로 부모, 교사, 동료 등과 상호작용하면서 배우는 데에 어려움을 초래하는 조직, 제도 등의 요인과 이러한 요인들이 학생들에게 불리하게 작용하는 과정을 포괄한다. 이러한 정의는 교육 취약성을 겉으로 드러난 증상에 국한하지 않고 이것에 영향을 미치거나 유지시키는 요인들의 작용을 드러내는 데 적합하다.

이 연구에서는 빈곤층 아동이 지닌 장점이나 잠재가능성을 인정하면서도 여러 선행 연구의 주요 발견들을 관통하는 핵심적인 개념을 중심으로 빈곤층 아동 청소년의 교육 취약성을 파악하여 보고자 한다. 이를 위하여 사회적 자본에 주목하고자 하는 이유는 다음과 같다.

첫째, 빈곤층이 겪는 사회적 배제를 극복하고 사회 통합성을 기하기 위함이다. 사회적 배제는 관

계의 단절, 차단을 의미하는 것으로 사회 공동체의 통합성에 위협 요소가 된다. 사회적 배제는 신뢰에 기반한 집단 간 소통과 교류의 부족으로 이것이 교육의 장면에서 어떻게 작용하는지 관심을 둘 필요가 있다.

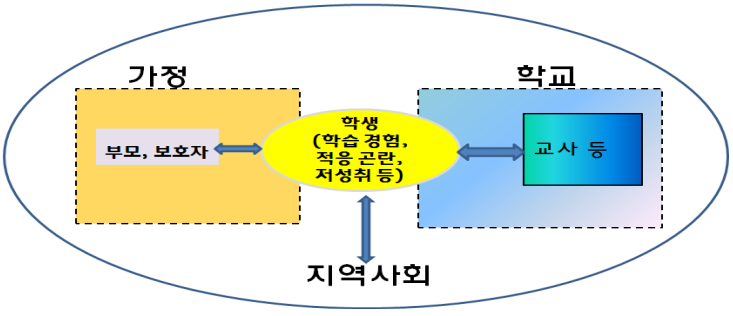
둘째, 선행 연구에 의하면 공적인 영역에서의 사회적 자본은 특히 불리한 집단에 더 효과적이다. 빈곤층이 특히 가족 해체 등과 결합될 때 더욱 어려운 상황에 직면하게 되는데 가정에서의 안정적이고 믿을만한 관계가 형성되지 못할 때 빈곤층 아동의 성장에 부정적인 결과를 초래하게 된다. 이러한 현실에 주목하면서 공적인 영역에서 이루어지는 정책의 방향이나 전략 등을 탐색하고 개선할 필요가 있다고 판단하였다.

셋째, 빈곤층 등 불리한 집단을 지원하는 여러 정책들은 빈곤층이 안고 있는 결핍으로부터 초래된 문제를 사전에 규정하고 이것을 보완하기 위한 정책을 강구한다. 발상을 전환하여 빈곤층을 둘러싸고 있는 사회적 관계의 질 향상과 확충을 통한 사회적 자본의 형성과 축적의 관점으로 정책을 검토하고 개발할 필요가 있다고 보았다.

교육 취약성 극복을 위한 정책 방안은 미시적인 수준에서부터 기관이나 조직, 지역사회 등 중시적 수준, 정부 수준 등 거시적 수준을 망라하여 보고자 한다. 정책방안을 제안하기 앞서 통계적 분석을 통해서 빈곤층 가정이 사회적 자본 면에서 불리한지, 그렇다면 이러한 불리함을 학교나 지역에서의 사회적 자본을 통해 극복할 수 있는지를 실증적으로 검토하여 볼 것이다. 또한 질적인 연구를 통해서는 학생을 중심으로 학부모, 교사, 학교, 지역 수준에서 어떠한 관계를 맺고 있는지, 그것의 사회적 자본으로서 어떻게 작용하는지 등을 드러내고자 한다. 사회적 자본의 형성, 획득, 실천 과정에 대한 질적인 접근이 많지 않다는 것은 선행 연구에서 지적된 바이기도 하다(Horvat, Weininger & Lareau, 2003). 이 연구에서는 종래 연구들에서 상대적으로 소홀했던 교사와 학생, 학교와 지역사회에서의 사회적 자본의 속성을 관계를 통해서 드러내 보고자 한다.

사회적 자본은 그 개념이 포괄하는 범위가 넓어 이를 연구하기 위해서는 두 가지 접근이 가능할 것이다. 하나는 그 개념을 엄밀히 규정하지 않고 질적 자료 수집을 통하여 그것이 현실 속에서 어떻게 이루어지는지, 그 속성이 무엇인지를 드러내는 접근이 가능할 것이다. 다른 하나는 연구에서 초점을 맞추고 있는 것에 한정하여 그것을 중심으로 제한적으로 기술하는 것이다. 이 연구에서는 연구 기간의 한계 등을 감안하여 절충적인 접근을 취하고자 한다. 앞에서 잠정적으로 정의한 사회적 자본의 개념을 고려하되, 그 기준으로 현실을 판정하기보다 그것을 고려하면서 현실 속에서 학생을 중심으로 사회적 관계의 특성을 드러내고자 한다.

우선 이 연구에서 관심을 가지고 자료를 수집하고 분석하는 수준과 영역을 그림으로 나타내고 이를 구체적으로 기술하면 다음과 같다.



[그림 Ⅱ-1] 학생의 교육 취약성과 사회적 자본

○ 미시적인 수준

- 부모와의 관계: 학교 학습이나 생활 적응에 관하여 상호 기대, 인식, 상호작용 등
- 교사와의 관계: 학교생활 속에서 수업 시간이나 기타 시간에 형성된 교사와 학생과의 관계, 학습이나 생활 적응에 대한 기대, 인식, 상호작용 특징 등
- 강사, 기타 전문가, 성인들과의 관계: 방과후 학교 강사, 학교에 투입된 상담 전문가, 교육복지 관련 업무 전문가 등과의 관계, 즉 상호 기대, 인식, 상호 작용 특징

○ 조직이나 기관 수준의 사회적 관계

- 학교 수준에서 교육과정이나 정책 사업 관련 프로그램 편성 운영 시 빈곤층 학생을 보는 관점과 의사결정 방식 등으로 인해 형성되는 교사 상호 간의 관계 특성 등
- 학교와 학부모와의 관계에 관한 학교의 정책

○ 지역사회에서의 관계망 형성, 학생 지원 체제

- 학교밖 활동 속에서의 성인과의 관계: 방과후 지역아동센터 등 기관에서의 성인과의 관계
- 지역사회에서 빈곤층 학생들을 위해 학교를 둘러싸고 어떠한 지원 체제가 가동이 되는지와 지역사회 인력의 상호 관계

Ⅲ

빈곤층 학생의 사회적 자본과 성취

1. 질문과 접근 방법의 구체화

2. 빈곤층과 사회적 자본

3. 사회적 자본의 영향력

4. 정책 사업과 사회적 자본

5. 요약 및 논의

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅲ 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성취

빈곤층 학생의 사회적 자본의 실태와 그것의 기능을 드러내기 위하여 이 장에서는 전국적인 수준에서 수집된 데이터를 활용하여 통계적 분석을 시도하였다. 특히 사회적 자본이 빈곤층 학생의 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치고 있는가를 분석하였다. 학교 내 사회적 자본이라고 할 수 있는 구성원 간 관계, 즉 교사-학생 관계와 학생 간 관계 등에 주목하여 이들 변인들이 빈곤층 학생의 학교 학습과 적응에 미치는 영향을 검토하였다. 그 다음으로 빈곤층 학생을 중심으로 한 학교 수준의 사회적 자본이나 지역사회 내 사회적 자본 등이 정책 사업의 관련성 속에서 어떻게 작용하는지를 검토하였다.

1 질문과 접근 방법의 구체화

가. 분석을 위한 질문의 구체화

앞 장에서 언급하였듯이 사회적 자본은 학생들의 학업성취나 교육 결과에 중요한 영향을 미치는 요인으로 탐구되어 왔다. 몇몇 실증적인 연구들은 학교에서의 사회적 자본과 공동체적 특성이 학생들의 학업 성취에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 밝히고 있다(Anderson, 2008; Lee & Smith, 1995). 아직 사회적 자본의 개념과 유형에 대해서 논란이 있기는 하지만, 학생들이 맺고 있는 다양한 사회적 관계의 수준이 경제적 자본과 구분되면서 학교 학습과 성취에 의미 있는 관련성을 보이고 있는 것은 분명하다(Croninger & Lee, 1996).

사회적 자본과 학생 성취의 의미 있는 관련성은 사회적 자본이 계층구조의 제약을 극복하는 자원으로 기능할 가능성을 시사한다. 콜만과 동료들의 연구(Coleman et al., 1982)는 가톨릭계 학교가 비슷한 여건의 공립학교에 비해서 학생들의 학업성취가 높으며 동시에 인종 간, 계층 간 학업성취도 차이가 적게 나타난다고 보고하였다. 가톨릭계 학교가 학생들의 낮은 가정 배경 수준에도 불구하고 높은 학업성취 수준을 보일 수 있었던 것은 학교와 지역 사회의 사회적 관계를 교육적으로 잘 활용하였기 때문이라는 것이다(Coleman et al., 1987; Bryk, Lee, & Holland, 1993; Willms,

1985). 이런 연구 결과들은 사회적 자본을 통해서 빈곤층 학생의 낮은 성취를 극복할 수 있다는 점을 시사하고 있다.

사회적 자본은 또 다른 차원에서 빈곤층 학생의 교육적 취약성을 보완할 수 있다. 사회적 자본은 학생들에게 학습 측면에서 긍정적인 영향을 미치지만 특히 취약 계층의 학생들에게 더 큰 의미를 지닐 수 있다는 것이다(Croninger & Lee, 1996: 32). 몇몇 실증 연구들은 교사-학생 관계와 같은 사회적 지원 관계가 소외계층에게 더 유의미한 영향력을 지닌다는 것을 보여주고 있다(Ly, Zhou, Chu, & Chen, 2012; Shouse, 1996). 빈곤층 학생과 같은 사회적으로 취약한 계층은 활용할 물적 자원이 부족하기 때문에 주위 사람들의 지지, 관심, 신뢰나 돌봄과 같은 사회적 자본을 형성함으로써 교육적으로 더 나은 결과를 얻을 수 있다.

사회적 자본이 학생들의 성취와 밀접히 관련되어 있다는 것이 곧바로 빈곤층 학생의 경제적 불리함을 사회적 자본으로 극복할 수 있다는 것을 뜻하는 것으로 보기는 곤란하다. 가정의 경제적 배경과 관련하여 사회적 자본을 어떤 관점으로 보느냐에 따라서 상반된 해석이 가능하기 때문이다. 사회적 자본을 경제 자본의 외연이 사회적 관계로 확대된 것으로서 계층구조 재생산의 핵심 기제(Bourdieu, 1986)로 본다면, 멤버십과 같이 제도화된 사회적 관계망의 소유 여부는 경제 자본과 밀접히 관련되며 기존 계층 구조 지속에 공헌한다는 것이다. 실제 사회적 자본은 가정 배경과 밀접한 관련성을 갖는다고 보고된다. 부모의 관여와 같은 사회적 자본은 무단 행동이나 학업 중단의 방지에 의미 있는 영향을 미치지만, 이러한 사회적 자본이 계층과 무관하지 않다고 주장하였다(McNeal, 1999). 이런 관점에서는 사회적 자본과 학생 성취와의 밀접한 관련성이 계층구조 극복의 가능성보다는 교육을 통한 계층 재생산을 보여주는 근거로서 의미를 지닐 수밖에 없다.

사회적 자본은 가정의 사회경제적 배경과 관련하여 이중적 특성을 지니고 있다. 중산층 부모는 빈곤층 부모보다 여러 유형의 사회적 관계망에서 자녀 교육을 위한 기회를 좀 더 많이 확보하는 데 유리하다. 학생들의 사회적 자본의 수준은 가정의 경제적 수준과 밀접한 관련성을 지니면서도 반드시 일치하지는 않는다. 이런 경향성은 학업성취 수준이 가정 배경에 의해서 상당히 설명되지만 완전히 결정되지 않은 것과 마찬가지라고 할 수 있다. 이런 양상은 사회적 자본의 영향이 가정 배경의 결과인지, 아니면 그와는 구분되는 별도 노력에 의한 결과인지 명확히 구별하기 어렵게 하는 요인으로 작용한다.

사회적 자본이 어느 정도 가정 배경과 독립적인가 하는 문제는 교육복지 정책에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 만약 사회적 자본이 가정 배경으로부터 기인하는 것이라고 한다면 빈곤층 학생에게 보완해주어야 하는 배경 요인일 뿐이지만, 만약 사회적 자본이 가정 배경과 독립적으로 작용할 수 있다고 한다면 빈곤층 교육 지원에서 매우 중요한 정책 수단이 될 수 있기 때문이다. 빈곤층 학생의

교육 지원 정책에서 사회적 자본이 실질적인 의미를 지니기 위해서는 학교 학습과 적응에 대한 효과, 가정배경과의 독립성, 의도적 노력에 의한 증대 가능성 등이 충족될 필요가 있다.

이와 같은 사회적 자본의 특성을 고려해 볼 때, 이 연구에서 통계적 분석을 통해 밝히고자 하는 질문은 다음과 같다. 우선 확인할 필요가 있는 문제는 사회적 자본의 효과 여부라고 할 수 있다. 즉 "학생들의 사회적 자본 수준은 가정 환경(저소득 또는 빈곤)과 독립적으로 학생들의 학습과 삶에 긍정적 영향을 미칠 수 있는가?"라는 문제를 다룰 필요가 있다. 또 다른 중요한 사항은 사회적 자본 수준이 학생의 가정 배경과 독립적으로 학교의 노력으로 증대될 수 있는가 하는 점이다. 만약 학생들의 사회적 자본이 가정 배경에 의해 좌우되며 학교가 이에 대해서 독자적으로 기여할 수 있는 부분이 없다면, 아무리 사회적 자본의 영향력이 크다고 하더라도 정책적인 시사점을 찾기는 어렵기 때문이다.

이러한 점을 고려하여 이 장에서 답하고자 하는 핵심 질문은 "사회적 자본은 저소득층 학생의 불리함을 극복하는데 어느 정도 기여할 수 있는가?", "사회적 자본, 특히 학교 내 사회적 자본의 형성은 가정의 경제적 자본 수준과 독립적으로 가능한가?" 등이다.

나. 접근 방법

앞에서 제기한 질문에 답하기 위해서 활용한 데이터는 Ⅰ장에서 밝혔듯이 교육복지우선지원사업 종단적 효과분석을 위해 수집한 자료 중 2차와 3차 조사 자료이다. 이 자료를 통해 분석에 동원할 변인을 구성하고 분석 방법을 구체화하여 보았다.

1) 변인의 구성

가) 종속 변인

종속 변인은 학생들의 학교 학습과 적응에 관한 변인을 선정하였다. 학습 영역에서는 교육결과의 측면인 학업성취도와 과정 측면인 수업태도를 사용하였고 학교적응은 학교생활적응 변인을 사용하였다.

학업성취도 변인은 학업성취 평가 결과로 나타난 수준을 의미한다. 이 연구에서는 2011년도 국가수준 학업성취도 평가 결과를 사용하였다. 학업성취도 수준은 국어, 수학, 사회, 과학, 영어 등 5개 교과목에 대해서 4개 수준(우수, 보통, 기초, 기초미달)으로 조사되었는데, 여기에서는 학업성취 수준에 각각 4점에서 1점을 부여한 후 5개 교과목을 평균하여 사용하였다.

수업태도 변인은 학교에서 학생들이 수업 시간에 기대되는 바람직한 태도를 의미한다. 바람직한

수업태도 수준을 측정하기 위해서 '나는 수업시간에 딴 짓을 하지 않는다', '나는 수업시간에 알고 있는 것에 대해서는 잘 대답한다', '나는 모든 수업시간에 열심히 공부한다', '나는 수업 준비물을 잘 갖추어 온다', '나는 숙제를 잘 한다' 등 5개 문항을 사용하였다.

학교적응 변인은 학습자가 학교 환경 내의 상황에서 학생으로서 기대되는 바람직한 행동을 수행하거나 태도를 지니는 정도를 의미한다. 이를 측정하기 위해서 '나는 학교의 규칙과 질서를 잘 지킨다', '나는 학교 안에 있는 물건과 시설을 소중히 여긴다', '나는 학교 친구들과 사이좋게 지낸다', '나는 학교생활이 즐겁고 재미있다', '나는 학교에서 공부하는 것이 좋다' 등 5개 문항을 사용하였다.

종속 변인은 이전 수준을 통제하기 위하여 각 종속변인별로 1년 전 수준을 통제변인으로 구성하였다. 사전 학업성취도 변인은 1년 전인 2010년 전국 16개 시도교육청이 연합하여 실시한 교과학습 진단평가 결과 점수이며, 1점부터 100점까지의 척도 점수로 되어 있다. 5개 교과목의 척도 점수를 평균하여 사용하였다. 수업태도와 학교생활 적응 변인은 2011년 조사된 문항과 동일한 문항에 대한 응답 결과를 사용하였다.

이들 변인들의 설문 문항은 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 척도로 질문되었고 각각 1점부터 5점을 부여하여 평균하여 사용하였다. 여기에서 사용된 종속변인들의 세부 문항과 신뢰도 값을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-1〉 종속변인의 문항 및 신뢰도

영역	변인명	문항	신뢰도*
학습	학업성취도	국가수준 학업성취도 평가결과(국, 수, 사, 과, 영)	
	수업태도	나는 수업시간에 딴 짓을 하지 않는다. 나는 수업시간에 알고 있는 것에 대해서는 잘 대답한다. 나는 모든 수업시간에 열심히 공부한다. 나는 수업 준비물을 잘 갖추어 온다. 나는 숙제를 잘 한다.	.868 .826
학교생활	학교적응	나는 학교의 규칙과 질서를 잘 지킨다. 나는 학교 안에 있는 물건과 시설을 소중히 여긴다. 나는 학교 친구들과 사이좋게 지낸다 나는 학교생활이 즐겁고 재미있다. 나는 학교에서 공부하는 것이 좋다.	.827 .850

* 문항간 신뢰도 칸에서 윗줄에 표시된 것은 2010년, 아랫 줄은 2011년 조사 결과임.

나) 독립 변인

독립 변인은 학생 개인 수준과 학교 수준의 변인으로 구성되었다. 학생 개인 수준에서는 성별, 빈

곤층 여부, 가정 내 사회적 자본, 지역 사회적 자본, 학교 내 사회적 자본[2] 등을 포함하였고 학교 수준에서는 소재지 규모와 학교의 사회적 자본 등을 포함하였다. 이들 변인들은 2011년 데이터를 활용하여 생성하였다.

학생 개인 수준에는 학생의 성별, 부모의 교육수준, 사회적 자본 수준을 나타내는 변인들을 포함하였다. 성별 변인은 여학생을 1의 값을 갖는 더미 변인으로 구성하였다. 부모의 교육 수준은 최종 학력을 교육연한으로 변환한 후 평균한 값이다.

빈곤층 변인은 가구 소득을 활용하였다. 2011년 기준 차상위계층 4인 가구 소득기준(1,727천원)[3] 이하인 학생을 빈곤층 학생으로 규정하였다. 이 변인은 빈곤층 학생이 1의 값을 갖는 더미 변인이다. 사회적 자본은 가정 내 사회적 자본, 지역 사회적 자본, 학교 내 사회적 자본 등으로 구분하였다. 학교 내 사회적 자본은 다시 친구 관련 사회적 자본과 교사 관련 사회적 자본으로 나누었다.

가정 내 사회적 자본에는 가족 화목, 부모 지지, 보호 등을 포함하였다. 가족 화목 변인은 가족 구성원 간의 친밀한 관계를 나타내며 '우리 가족은 서로 이해하려고 노력한다', '우리 가족은 걱정거리를 함께 의논한다', '우리 가족은 함께 있으면 즐겁다', '우리 집은 가족끼리 싸움이 많다(역코딩)' 등 4개 문항으로 구성하였다. 부모의 지지 변인은 부모가 학생을 어느 정도 이해하고 관심을 주는가를 나타낸다. 이를 위해서 '나를 잘 알고 이해해 주신다', '따뜻하게 대해 주신다', '고민을 들어 주신다', '힘들고 어려울 때 위로해 주신다' 등 4개 문항을 포함하였다. 보호 변인은 가족 내에 어른이 존재하여 돌봄이 어느 정도 이루어고 있는가를 나타내었다. 이를 위해서 '나는 집에서 숙제나 공부를 하다가 모르는 것이 있을 때 물어볼 사람이 있다', '우리 집에는 내가 힘들고 어려울 때 의논할 만한 어른이 있다', '나는 집에서 부모님(혹은 어른) 없이 밥 먹을 때가 많다', '나는 집에서 인스턴트식품으로 끼니를 대신할 때가 많다' 등의 4개 문항을 사용하였다.

지역 내 사회적 자본은 지역사회 유대감 변인을 사용하였다. 지역사회 유대감 변인은 거주하고 있는 동네에 도움을 요청하거나 알고 있는 어른이 존재하는가를 의미한다. 지역사회 의미있는 관계는 학생과 학부모에게 다른 의미가 있을 수 있으므로 별도의 두 변인으로 구성하였다(두 변인 간의 상관 관계= .362).

학교 내 사회적 자본은 학교 내에서 의미 있는 존재인 교사와 학생과의 관계를 나타낼 수 있도록 교사와의 관계와 친구와의 관계 정도를 변인으로 구성하였다. 학교 내 사회적 자본은 의미 있는 타자가 존재하는가와 학교 구성원의 친밀한 지지를 받고 있는가 하는 두 가지 차원으로 구성하였다.

---

2) 가정, 지역, 친구, 교사 관련 사회적 자본 변인은 4절 사회적 자본이 학교 노력에 의해서 형성될 수 있는가를 분석한 모형에서는 종속변인으로도 사용되었다.

3) 통계청(2013)에 의하면 2011년 4인 가구 최저생계비는 1,439천원으로 이 수치를 최저소득의 120%인 차상위계층 소득수준으로 변환한 소득이 1,726.8천원이다. 이 연구에서는 이 수치를 반올림한 1,727천원을 기준으로 설정하였다.

교사 관련 사회적 자본은 학생에게 의미 있는 교사의 존재와 교사의 지지 정도로 구성하였다. 의미 있는 교사의 존재 변인은 응답자인 학생에게 학교 내에 생활 전반적인 면에서 관심을 가져주는 교사가 존재하고 있는가를 의미하고, 교사 지지 변인은 교사가 학생을 어느 정도 이해하고 지지해 주는가의 정도를 의미한다. 의미 있는 교사 존재 변인은 '우리 학교에는 내 사정과 형편을 잘 알고 계신 선생님이 있다', '우리 학교에는 나에게 지속적으로 관심을 기울여 주시는 선생님이 있다', '우리 학교에는 내 건강과 생활 습관에 관심을 가져 주시는 선생님이 있다', ' 우리 학교에는 내가 답답할 때마다 찾아갈 수 있는 선생님이 있다' 등의 4개 문항을 사용하였고, 교사 지지 변인은 나의 선생님은 '나를 잘 알고 이해해 주신다', '따뜻하게 대해 주신다', '고민을 들어 주신다', '힘들고 어려울 때 위로해 주신다' 등의 4개 문항을 사용하였다.

친구 관련 사회적 자본은 학교 내 의미 있는 친구의 존재와 친구들로부터의 지지 정도로 구성하였다. 의미 있는 친구 존재 변인은 학교 내에 친하고 의지할 수 있는 친구가 있는가를 의미하고, 친구 지지 변인은 친구들이 어느 정도 이해하고 지지해주는가를 의미한다. 의미 있는 친구 존재 변인은 '내 사정과 형편을 잘 이해해 주는 친구가 있다', '나는 고민을 털어놓을 수 있는 친구가 있다', '나에게는 본받고 싶은 친구가 있다', '나에게는 공부 잘 하는 친구가 있다' 등의 4개 문항을 사용하였고, 친구 지지 변인은 나의 친구들은 '나를 잘 알고 이해해 준다', '따뜻하게 대해 준다', '고민을 들어 준다', '힘들고 어려울 때 위로해 준다' 등의 4개 문항을 사용하였다.

이들 변인들의 설문 문항은 '전혀 그렇지 않다'부터 '매우 그렇다'까지 5점 척도로 질문되었고 각각 1점부터 5점을 부여하여 평균하여 사용하였다. 여기에서 사용된 종속변인들의 세부 문항과 신뢰도 값을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 독립변인들의 세부 문항과 신뢰도

영역	변인명	문항	신뢰도
배경	여학생	남=0, 여=1	-
	부모 교육수준	부모의 최종학력(교육연한)의 평균	-
	빈곤층	비빈곤층=0, 빈곤층=1	-
가정 내 사회적 자본	가족 화목	우리 가족은 서로 이해하려고 노력한다. 우리 가족은 걱정거리를 함께 의논한다. 우리 가족은 함께 있으면 즐겁다. 우리 집은 가족끼리 싸움이 많다.*	.814
	부모 지지	(나의 부모님은) 나를 잘 알고 이해해 주신다. 따뜻하게 대해 주신다. 고민을 들어 주신다. 힘들고 어려울 때 위로해 주신다.	.953

* 역코딩 문항

(표 계속)

영역	변인명	문항	신뢰도
가정 내 사회적 자본	보호 돌봄	나는 다른 아이들은 하지 않는 집안일을 해야 할 때가 많다 나는 집에서 부모님(혹은 어른) 없이 밥 먹을 때가 많다. 나는 집에서 인스턴트식품으로 끼니를 대신할 때가 많다.	.708
지역 사회적 자본	지역사회 유대감 (학생)	우리 동네에는 내게 문제가 생길 때 도움을 청할 어른이 있다. 우리 동네에는 나를 아는 어른들이 많은 편이다.	.775
	지역사회 유대감 (부모)	우리 동네 사람들은 우리 아이를 알고 있다. 우리 동네에는 급하면 아이를 도와달라고 부탁할 수 있는 사람이 있다. 우리 동네에는 아이 문제로 서로 의논할 수 있는 이웃이 있다.	.841
학교 내 사회적 자본	의미 있는 교사의 존재	우리 학교에는 내 사정과 형편을 잘 알고 계신 선생님이 있다. 우리 학교에는 나에게 지속적으로 관심을 기울여 주시는 선생님이 있다. 우리 학교에는 내 건강과 생활 습관에 관심을 가져 주시는 선생님이 있다. 우리 학교에는 내가 답답할 때마다 찾아갈 수 있는 선생님이 있다.	.833
	교사의 지지	(나의 선생님은) 나를 잘 알고 이해해 주신다. 따뜻하게 대해 주신다. 고민을 들어 주신다. 힘들고 어려울 때 위로해 주신다.	.940
	의미있는 친구의 존재	(학교 친구로) 내 사정과 형편을 잘 이해해 주는 친구가 있다. 나는 고민을 털어놓을 수 있는 친구가 있다. 나에게는 본받고 싶은 친구가 있다. 나에게는 공부 잘하는 친구가 있다.	.788
	친구의 지지	(나의 친구들은) 나를 잘 알고 이해해 준다 따뜻하게 대해 준다. 고민을 들어 준다. 힘들고 어려울 때 위로해 준다.	.943
학교 특성	교복우 사업학교	사업학교=1, 기타(연계학교, 일반학교)=0	-
	교복우 사업 연계학교	연계학교=1, 기타(사업학교, 일반학교)=0	-
	소재지 규모	대도시=0, 중소도시=1	-
	학교 평균 친구 사회자본	학생 수준의 친구 사회자본의 학교별 평균	-
	학교 평균 교사 사회자본	학생 수준의 교사 사회자본의 학교별 평균	-
	부모의 학교 신뢰 (학부모 응답)	나는 학교와 학교선생님들에게 우리 아이를 믿고 맡길 수 있다.	-
	학교장의 변혁적 리더십 (교사 응답)	우리 학교장님은 교사들의 의견을 존중하고 최대한 수용한다. 우리 학교장님은 교사들을 신뢰하고 일을 맡긴다. 우리 학교장님은 교사들이 각종 연수 및 연구활동에 참여하도록 권장한다. 우리 학교장님은 새로운 교수방법이나 지도방법의 적용을 권장한다. 우리 학교장님은 학교 목표를 설정하거나 교육계획을 세울 때 교사들과 충분히 협의한다.	.945

(표 계속)

영역	변인명	문항	신뢰도
		우리 학교장님은 모든 교사들이 학교의 비전과 목표를 공유하도록 설득한다. 우리 학교장님은 교사들의 공동체 의식 함양을 위해 노력한다. 우리 학교장님은 학년 내 혹은 부서 내 협동을 강조한다.	
	학교장의 취약계층 지원 리더십 (교사 응답)	우리 학교장님은 저소득층 학생을 비롯하여 교육적으로 취약한 학생들을 지원하는 활동에 적극적인 관심을 가지고 계신다. 우리 학교장님은 저소득층 학생을 비롯하여 취약한 학생들을 지원하는 활동에 교사들을 적극적으로 참여 시키는 리더십을 발휘하고 있다. 우리 학교장님은 저소득층 학생을 비롯하여 교육적으로 취약한 학생들을 지원하는 활동에 참여하는 교사들의 업무 부담을 줄이기 위해 적극적으로 지원하신다. 우리 학교장님은 저소득층 학생을 비롯하여 교육적으로 취약한 학생들을 위한 지역기관과의 연계 협력에 적극적이다.	.916
	교사의 학생 변화 효능감 (교사 응답)	어려운 가정의 학생일지라도 그들의 학습능력을 높이는 데 내가 도움이 될 수 있다. 나는 어떠한 수준의 학생들일지라도 그들의 학습능력을 높일 수 있다. 문제행동을 보이는 학생들도 나의 노력을 통해 충분히 변화될 수 있다. 나는 가정형편 때문에 자존감이 낮은 학생들을 잘 지도할 수 있다. 나는 수업에 참여하기 싫어하거나 참여하기 힘든 수준의 학생들도 즐겁게 참여할 수 있도록 수업할 수 있다. 나는 문제행동을 보이는 학생들을 적절한 방법으로 지도할 수 있다. 나는 개인적 고민을 가지고 있는 학생들에게 상담을 통해 도움을 줄 수 있다. 나는 필요하다면 학생을 위해 학교 밖 자원(전문가, 전문기관 등)을 활용해서 지원할 수 있다.	.893

이들 변인들은 분석 모형에 따라서 통합되어 사용되었다. 9개의 변인으로 구성된 사회적 자본 변인들은 학교 수준의 분석이 포함되는 2-수준 다층모형에서는 모형의 간결성을 위하여 가정의 사회적 자본, 지역의 사회적 자본, 교사 관계, 친구 관계 등 4개 변인으로 사용되었다. 구체적으로 설명하면, 가정의 사회적 자본은 가족 화목, 부모 지지, 보호 돌봄 등 3개 변인을 통합하였고 지역의 사회적 자본은 학생 인식 지역사회 유대감 변인과 부모 인식 지역사회 유대감 변인을 통합하였다. 학교 내 사회적 자본은 교사 관계 자본과 친구 관계 자본으로 나누었다. 교사 관계 자본은 유의미한 교사 존재 변인과 교사 지지 변인을, 학생 관계 자본은 유의미한 친구 존재 변인과 친구 지지 변인을 통합하였다. 이들 새로운 사회적 자본 변인은 하위 변인들을 산술 평균하여 산출하였다.

사용된 변인들의 기술통계치는 다음과 같다.

〈표 Ⅲ-3〉 사용변인들의 기술통계치

구분	변인명	초등학교					중학교				
		N	평균	표준편차	최소값	최대값	N	평균	표준편차	최소값	최대값
학생 수준	빈곤층	2,602	0.30	0.46	0.00	1.00	2,991	0.30	0.46	0.00	1.00
	여학생	2,555	0.49	0.50	0.00	1.00	2,904	0.41	0.49	0.00	1.00
	부모 교육수준	2,450	12.82	2.35	0.00	18.00	2,824	12.64	2.65	0.00	18.00
	학업성취('10)	2,521	85.18	12.35	4.80	100.00	2,543	70.64	19.06	0.00	100.00
	학업성취('11)	2,506	3.17	0.64	1.00	4.00	2,876	2.79	0.68	1.00	4.00
	학교적응('10)	2,589	3.73	0.75	1.00	5.00	2,973	3.53	0.64	1.00	5.00
	학교적응('11)	2,589	3.64	0.68	1.00	5.00	2,976	3.54	0.62	1.00	5.00
	수업태도('10)	2,582	3.53	0.77	1.00	5.00	2,972	3.20	0.72	1.00	5.00
	수업태도('11)	2,578	3.40	0.73	1.00	5.00	2,973	3.18	0.71	1.00	5.00
	가족화목	2,593	3.82	0.79	1.00	5.00	2,984	3.56	0.75	1.00	5.00
	부모지지	2,459	4.16	0.86	1.00	5.00	2,870	3.88	0.88	1.00	5.00
	보호돌봄	2,587	3.76	0.91	1.00	5.00	2,979	3.40	0.84	1.00	5.00
	지역자본(학생)	2,589	3.21	1.02	1.00	5.00	2,983	2.76	0.98	1.00	5.00
	지역자본(부모)	2,598	3.39	0.81	1.00	5.00	2,987	3.27	0.82	1.00	5.00
	친구존재	2,591	3.81	0.85	1.00	5.00	2,982	3.82	0.72	1.00	5.00
	친구지지	2,458	3.85	0.91	1.00	5.00	2,870	3.82	0.82	1.00	5.00
	교사존재	2,585	2.95	0.84	1.00	5.00	2,975	2.77	0.77	1.00	5.00
	교사지지	2,459	3.55	0.89	1.00	5.00	2,874	3.21	0.81	1.00	5.00
	가정 사회자본	2,600	3.91	0.67	1.42	5.00	2,987	3.61	0.63	1.28	5.00
	지역 사회자본	2,602	3.30	0.74	1.00	5.00	2,991	3.02	0.76	1.00	5.00
	친구 사회자본	2,598	3.83	0.79	1.00	5.00	2,987	3.82	0.68	1.00	5.00
	교사 사회자본	2,599	3.23	0.74	1.00	5.00	2,987	2.98	0.69	1.00	5.00
학교 수준	중소도시	98	0.54	0.50	0.00	1.00	95	0.56	0.50	0.00	1.00
	평균 친구 사회자본	98	3.82	0.21	3.14	4.43	95	3.81	0.16	3.51	4.13
	평균 교사 사회자본	98	3.24	0.25	2.68	4.08	95	2.98	0.18	2.55	3.67
	부모신뢰	98	3.86	0.17	3.41	4.30	95	3.68	0.15	3.10	3.96
	변혁적 리더십	98	4.18	0.39	3.08	4.86	95	3.80	0.33	2.89	4.53
	취약층 지원 리더십	98	4.14	0.36	3.34	4.83	95	3.71	0.34	2.81	4.49
	교사 효능감	98	3.90	0.19	3.43	4.47	95	3.69	0.17	3.33	4.19
	사업학교	98	0.60	0.49	0.00	1.00	95	0.76	0.43	0.00	1.00
	연계학교	98	0.11	0.32	0.00	1.00	95	0.06	0.24	0.00	1.00

2) 분석방법

분석 모형을 구안하기 위하여 연구의 목적을 다시 환기하여 보면, 이 연구에서는 사회적 자본 수준(특히, 교사와 학생 관련 사회적 자본)이 빈곤층 학생들의 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치는가를 탐색함으로써 학교가 사회적 자본 형성을 통하여 빈곤층의 교육적 취약성을 어느 정도 극복할 수 있는가를 검토하는 것을 목적으로 한다. 이 목적을 달성하기 위해서 학교 학습과 적응을 종속변인으로 하는 회귀분석과 2-수준 다층모형을 적용하였다. 학교수준의 독립변인이 포함되는 분석에서는 2-수준 다층모형이 적용되었고 그렇지 않은 분석에서는 회귀분석이 적용되었다. 구체적인 분석모형은 어떤 변인이 투입되는가에 따라서 다소간 다르게 설정되었다. 예시적으로 2-수준 다층모형을 수식으로 표현하면 다음과 같다.

1-수준 모형:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{p=1}^{P} \beta_{pj} X_{pij} + r_{ij}, \quad r_{ij} \sim (0, \quad \sigma^2)$$

2-수준 모형:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^{S} \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

$$\beta_{pj} = \gamma_{p0} + \sum_{s=1}^{S} \gamma_{ps} W_{sj} + u_{pj}$$

Y_{ij} : 종속변인

$X_{\pi j}$: 학생수준의 독립변인

W_{sj} : 학교수준의 독립변인

1-수준에 투입된 독립변인은 모두 전체 평균값을 중심으로 조정되었다. 다만, 학교의 학교 내 사회적 자본을 나타내기 위해서 학교수준에서 다시 학교별 평균값이 투입되는 교사 관계와 친구 관계 변인은 학교 평균을 중심으로 조정되었다. 이 모형에 의한 결과는 교사 관계와 친구 관계 변인의 학교 내에서의 수준과 학교 간 수준의 영향력을 모두 보여주게 된다.

2 빈곤층과 사회적 자본

가. 빈곤층과 사회적 자본

〈표 Ⅲ-4〉는 사회적 자본 수준에서 나타나는 빈곤층과 비빈곤층 간의 차이를 검증한 것이다. 분석 결과, 가정 관련 사회적 자본과 지역 관련 사회적 자본은 빈곤층이 비빈곤층에 비해서 낮은 수준을 보인다. 이들 변인 중에서 부모가 인지하는 지역사회 유대감의 차이가 가장 큰 편이다(초등학교 0.36, 중학교 0.22).

학교 내 사회적 자본은 다소 일관되지 않은 특성을 드러낸다. 친구 존재나 친구 지지와 같은 친구 관련 사회적 자본은 가정과 지역 사회적 자본과 유사하게 빈곤층 학생들에게서 그 수준이 낮은 편이다. 반면, 교사 관련 사회적 자본인 의미 있는 교사의 존재 정도는 빈곤층에게서 더 높게 나타났다. 교사의 지지 정도는 초등학교에서는 비빈곤층이 높았고 중학교에서는 별 차이가 없는 것으로 나타났다.

이는 대체로 사회적 자본 수준이 학생의 가정 배경 수준에 따라서 차이가 나타날 수 있지만 교사 관계는 학생의 경제적 배경 수준과 무관하게 나타날 수 있음을 시사한다.

〈표 Ⅲ-4〉 빈곤층과 비빈곤층의 사회적 자본 차이

구분		빈곤층			비빈곤층			t
		평균	표준 편차	사례수	평균	표준 편차	사례수	
초등학교	가족화목	3.71	(.80)	779	3.88	(.78)	1,814	24.702***
	부모지지	4.01	(.94)	735	4.22	(.81)	1,724	31.379***
	보호돌봄	3.62	(.91)	776	3.82	(.91)	1,811	26.225***
	지역자본(학생)	3.05	(1.01)	778	3.27	(1.02)	1,811	27.029***
	지역자본(부모)	3.14	(.83)	779	3.50	(.77)	1,819	107.162***
	친구존재	3.68	(.87)	778	3.87	(.84)	1,813	26.245***
	친구지지	3.71	(.96)	736	3.91	(.88)	1,722	22.911***
	교사존재	3.05	(.78)	775	2.90	(.86)	1,810	17.831***
	교사지지	3.45	(.89)	737	3.59	(.88)	1,722	13.056***
중학교	가족화목	3.43	(.75)	903	3.62	(.74)	2,081	44.658***
	부모지지	3.72	(.92)	872	3.94	(.84)	1,998	35.410***
	보호돌봄	3.26	(.82)	902	3.46	(.84)	2,077	34.066***
	지역자본(학생)	2.66	(.98)	903	2.81	(.98)	2,080	12.724***
	지역자본(부모)	3.11	(.82)	903	3.34	(.82)	2,084	47.267***
	친구존재	3.77	(.75)	904	3.84	(.71)	2,078	4.610*
	친구지지	3.74	(.85)	872	3.85	(.80)	1,998	10.180**
	교사존재	2.94	(.74)	902	2.69	(.77)	2,073	70.493***
	교사지지	3.20	(.83)	872	3.22	(.81)	2,002	0.096

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

나. 빈곤층 밀집 학교와 사회적 자본

〈표 Ⅲ-5〉는 빈곤층 밀집 학교와 일반 학교 간에 나타나는 학생들의 사회적 자본 수준 차이를 검증한 것이다. 분석 결과는 개인 수준의 분석과는 다르게 몇몇의 경우를 제외하고는 거의 대부분 차이가 없는 것으로 나타났다.

우선, 가정과 지역 관련 사회적 자본에서는 부모가 인식한 지역사회 유대감 수준만이 의미있는 차이가 있는 것으로 나타났다. 빈곤층 밀집 학교에 다니는 학생들의 부모가 인식한 지역 사회적 자본 수준이 더 낮다는 것이다. 이런 차이는 초등학교와 중학교에서 공통적으로 나타났다.

학교 내 사회적 자본은 의미 있는 친구와 교사 존재 정도의 면에서 빈곤층 밀집 학교와 일반 학교 간에 차이가 있는 것으로 나타났으나 그 방향은 다소 일관되지 않았다. 의미 있는 친구 존재 수준은 초등학교 단계에서만 빈곤층 밀집 학교 학생들에게서 낮게 나타난 반면, 의미 있는 교사의 존재 정도는 초, 중학교 모두 빈곤층 밀집 학교에서 오히려 높게 나타났다.

이런 결과는 기본적으로 사회적 자본의 차이가 학교 수준보다는 학생 수준에서 더 분명하게 작용하고 있다는 것을 의미한다. 그럼에도 불구하고, 지역 사회적 자본의 경우는 빈곤층이 밀집될 경우 학교 수준에서도 그 불리함이 나타날 수 있다는 것을 보여준다. 이것은 지역적 사회적 자본은 결국 사람들의 구성 특성과 관련되어 있기 때문에 빈곤층이 밀집될 경우 그 불리함이 더 크게 증폭될 수밖에 없다는 점을 반영하는 것으로 해석된다.

또 한편으로 빈곤층 밀집 학교에서 의미있는 교사의 존재 정도가 더 높게 나타난 것은 저소득층 지원 정책과의 관련성 속에서 해석될 수 있다. 이 데이터에서 빈곤층 밀집 학교는 모두 교육복지우선지원사업(이하 교복우 사업으로 약칭함) 학교이다. 이런 점은 저소득층 지원 정책 추진이 학생과 교사 간의 관계에 긍정적인 영향을 미쳤을 수 있다는 추측을 가능케 한다.

〈표 Ⅲ-5〉 빈곤층 밀집 학교와 일반 학교의 사회적 자본 차이

구분		빈곤층 밀집 학교			일반 학교			F
		평균	표준 편차	사례수	평균	표준 편차	사례수	
초등 학교	가족화목	3.80	(0.80)	1,914	3.80	(0.76)	731	0.001
	부모지지	4.13	(0.87)	1,831	4.13	(0.84)	692	0.001
	보호돌봄	3.72	(0.92)	1,911	3.79	(0.86)	726	3.000
	지역자본(학생)	3.19	(1.02)	1,912	3.20	(1.01)	730	0.050
	지역자본(부모)	3.35	(0.83)	1,875	3.42	(0.77)	723	3.952*
	친구존재	3.76	(0.85)	1,917	3.86	(0.82)	730	7.177**

(표 계속)

구분		빈곤층 밀집 학교			일반 학교			F
		평균	표준 편차	사례수	평균	표준 편차	사례수	
	친구지지	3.83	(0.93)	1,832	3.84	(0.89)	691	0.143
	교사존재	2.99	(0.84)	1,915	2.85	(0.79)	727	15.176***
	교사지지	3.54	(0.90)	1,828	3.52	(0.86)	693	0.326
중학교	가족화목	3.54	(0.76)	2,798	3.53	(0.73)	582	0.248
	부모지지	3.85	(0.89)	2,691	3.84	(0.90)	556	0.017
	보호돌봄	3.38	(0.84)	2,793	3.39	(0.85)	582	0.145
	지역자본(학생)	2.77	(0.99)	2,796	2.75	(0.95)	582	0.376
	지역자본(부모)	3.24	(0.82)	2,756	3.31	(0.85)	573	4.071*
	친구존재	3.80	(0.74)	2,793	3.78	(0.72)	584	0.502
	친구지지	3.80	(0.83)	2,693	3.79	(0.81)	556	0.035
	교사존재	2.79	(0.77)	2,785	2.68	(0.75)	584	9.941***
	교사지지	3.21	(0.84)	2,698	3.14	(0.83)	557	3.065

3 사회적 자본의 영향력

가. 학생 수준

사회적 자본이 정책적 의미를 지니기 위해서는 사회적 자본의 차이가 학교 학습과 적응에 유의한 관련성을 보여야 한다. 여기에서는 사회적 자본을 가정과 지역, 그리고 학교 내로 구분하여 각각의 사회적 자본이 학교 학습과 적응에 미치는 영향을 검토해 본다.

각각의 사회적 자본이 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치는가를 검토하기 위하여 회귀분석을 시행하였다. 다만, 독립변인 투입에 따라서 3개의 하위 모형을 설정하였다. 모형 1은 빈곤층과 비빈곤층의 차이를 분석하는 모형이고, 모형 2는 가정과 지역의 사회적 자본 변인을 투입한 모형이다. 모형 3은 모형 2에 종속변인의 이전 수준을 통제한 모형이다.

이와 같은 모형은 학교 학습과 적응에 대한 사회적 자본의 영향력과 함께 또 다른 중요한 정보를 제공해 줄 수 있다. 우선 빈곤층 계수의 변화를 통하여 경제적 자본에 의한 차이 속에 사회적 자본의 영향력이 어느 정도 개입되어 있는지를 간접적으로 살펴볼 수 있다. 또한 모형 2가 현재 시점에서 학교 학습과 적응과 사회적 자본 간의 관련성을 보여준다면, 모형 3은 지난 1년 동안의 변화와의 관련성을 보여준다. 이를 통하여 여러 유형의 사회적 자본과 학교 학습 및 적응이 고정된 관계인지 아니면 확대(축소)의 경향을 보이는지를 파악할 수 있다.

1) 가정과 지역 사회적 자본

가) 학교 적응에 대한 영향

〈표 Ⅲ-6〉과 〈표 Ⅲ-7〉은 학교 적응에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 분석 결과에 따르면 학교 적응에 대한 사회적 자본의 영향력은 부모가 인지한 지역자본 변인을 제외하고는 모두 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 관련성은 모형 3에서 이전 적응수준을 통제하더라도 여전히 유의한 차이가 유지되는 것으로 나타났다. 가정의 경제적 배경(빈곤층 여부)과는 독립적으로 가정 내 사회적 자본, 지역의 사회적 자본의 영향력이 유의미하다는 것이다. 이런 결과는 학교 적응에서 가정과 지역의 사회적 자본이 매우 중요한 역할을 하며 사회적 자본의 차이로 인한 차이가 지속적으로 확대될 수 있음을 의미한다.

학교 적응 수준에서 빈곤층의 어려움(초등학교 -0.173, 중학교 -0.122)은 가정과 지역의 사회적 자본을 투입할 경우 각각 64%, 84% 정도 큰 폭으로 감소하는 것(초등학교 -0.063, 중학교 -0.020)으로 나타났다. 이는 빈곤층이 학교 적응에서 느끼는 어려움이 대부분 가정과 지역의 사회적 자본 차이로부터 기인할 수 있다는 것을 시사한다.

〈표 Ⅲ-6〉 학교 적응에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초)

초_적응	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.692	0.016 ***	1.430	0.084 ***	0.895	0.087 ***
빈곤층	-0.173	0.029 ***	-0.063	0.026 *	-0.033	0.025
가족화목			0.237	0.020 ***	0.196	0.019 ***
부모지지			0.178	0.018 ***	0.148	0.017 ***
보호돌봄			0.056	0.014 ***	0.032	0.013 *
지역자본(학생)			0.094	0.012 ***	0.086	0.012 ***
지역자본(부모)			0.021	0.015	0.010	0.015
이전 학교적응					0.258	0.016 ***
R^2	.013		.304		.370	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-7〉 학교 적응에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중)

중_적응	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.574	0.014 ***	1.865	0.072 ***	1.178	0.078 ***
빈곤층	-0.122	0.025 ***	-0.020	0.023	-0.010	0.022
가족화목			0.172	0.019 ***	0.137	0.018 ***
부모지원			0.160	0.016 ***	0.132	0.015 ***
보호돌봄			0.074	0.013 ***	0.057	0.012 ***
지역관계(학생)			0.045	0.012 ***	0.033	0.011 **
지역관계(부모)			0.022	0.014	0.018	0.013
이전 학교적응					0.289	0.016 ***
R^2	.008		.210		.290	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

나) 수업 태도에 대한 영향

〈표 Ⅲ-8〉과 〈표 Ⅲ-9〉는 수업 태도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 분석 결과, 수업 태도에 대한 사회적 자본의 영향력은 학교 적응과 마찬가지로 부모가 인지한 지역 자본 변인을 제외하고는 모두 유의한 관련성이 있는 것으로 나타났다. 또한 이와 같은 관련성은 이전 수업태도 수준을 통제한 모형 3에서도 여전히 유의하다. 이와 같은 결과는 학생들의 수업 태도에서 가정과 지역의 사회적 자본이 중요한 역할을 하며 이와 같은 사회적 자본으로 인한 수업 태도에서의 차이가 지속적으로 확대될 수 있음을 의미한다.

수업 태도 수준에서 빈곤층의 어려움(초등학교 -0.259, 중학교 -0.241)은 가정과 지역의 사회적 자본을 투입할 경우 상당 수준 감소하는 것으로 나타났다(초등학교 -0.147, 중학교 -0.156). 이는 가정과 지역의 사회적 자본 수준이 동일하다면 빈곤층과 비빈곤층 간 수업 태도의 차이가 각각 43%, 35% 정도 감소한다는 것을 의미한다. 이는 빈곤층의 부정적인 수업 태도 수준이 상당부분 빈약한 사회적 자본에서 기인함을 시사한다.

〈표 Ⅲ-8〉 수업 태도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초)

초_수업태도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.482	0.017 ***	1.266	0.093 ***	0.640	0.091 ***
빈곤층	-0.259	0.031 ***	-0.147	0.029 ***	-0.100	0.027 ***
가족화목			0.203	0.022 ***	0.152	0.021 ***
부모지원			0.170	0.020 ***	0.130	0.018 ***
보호돌봄			0.100	0.015 ***	0.061	0.014 ***
지역관계(학생)			0.074	0.014 ***	0.060	0.013 ***
지역관계(부모)			0.026	0.017	0.016	0.016
이전 수업태도					0.339	0.016 ***
R^2	.027		.257		.368	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-9〉 수업 태도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중)

중_수업태도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.255	0.015***	1.730	0.084***	0.886	0.083***
빈곤층	-0.241	0.028***	-0.156	0.027***	-0.102	0.025***
가족화목			0.180	0.022***	0.128	0.020***
부모지원			0.113	0.018***	0.081	0.017***
보호돌봄			0.064	0.015***	0.035	0.014*
지역관계(학생)			0.055	0.014***	0.046	0.013***
지역관계(부모)			0.016	0.016	0.003	0.015
이전 수업태도					0.407	0.016***
R^2	.025		.151		.308	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

다) 학업 성취에 대한 영향

〈표 Ⅲ-10〉과 〈표 Ⅲ-11〉은 학업 성취도에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 학업 성취에 대한 사회적 자본의 영향력은 학교급에 따라서 약간 차이를 보인다. 초등학교에서 학업성취 수준과 관련성을 보인 것은 부모 지지와 보호 돌봄 변인이다. 사전 성취수준을 통제할 경우 부모 지지 변인만 유의하게 나타나고 있다. 중학교에서는 가족 화목 변인과 보호돌봄 변인, 학생과 부모가 인지한 지역자본이 유의한 관련성을 보여주고 있다. 사전 학업성취 수준을 통제하면 가족화목 변인은 통계적 유의도가 사라진다. 또 학생이 인지한 지역 사회적 자본은 부적인 관련성을

보이고 있는 점도 특징적이다.

이런 결과는 학교 적응이나 수업 태도와 달리 최종적인 학습 결과인 학업 성취에 대한 사회적 자본의 영향은 직접적인 관련성을 보이고 있는 것은 아니라고 할 수 있다. 이런 점은 빈곤층 계수의 감소에서도 찾아볼 수 있다. 학업 성취도에 있어서 비빈곤층에 대비한 빈곤층 차이(초등학교 −0.392, 중학교 −0.385)는 사회적 자본 변인들이 투입되더라도 그렇게 두드러지게 감소하지는 않는다(초등학교 −0.354, 중학교 −0.353). 결과가 일관되지 않고 그 정도가 크지는 않지만 여러 사회적 자본이 학업성취에 관련되어 있다는 점은 분명하다고 할 수 있다.

〈표 Ⅲ-10〉 학업 성취에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(초)

초_성취도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.283	0.015 ***	2.563	0.091 ***	−0.420	0.087 ***
빈곤층	−0.392	0.027 ***	−0.354	0.028 ***	−0.098	0.020 ***
가족화목			0.001	0.021	0.006	0.015
부모지원			0.076	0.019 ***	0.030	0.013 *
보호돌봄			0.102	0.015 ***	0.014	0.010
지역관계(학생)			−0.025	0.013	−0.006	0.009
지역관계(부모)			0.025	0.017	0.010	0.012
이전 성취도					0.040	0.001 ***
R^2	.077		.117		.578	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-11〉 학업 성취에 대한 가정과 지역 사회적 자본의 영향(중)

중_성취도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	2.908	0.015 ***	2.294	0.085 ***	0.639	0.070 ***
빈곤층	−0.385	0.027 ***	−0.353	0.028 ***	−0.070	0.021 **
가족화목			0.051	0.022 *	0.031	0.016
부모지원			0.032	0.019	0.007	0.014
보호돌봄			0.108	0.016 ***	0.030	0.011 **
지역관계(학생)			−0.073	0.014 ***	−0.029	0.010 **
지역관계(부모)			0.040	0.017 *	0.030	0.012 *
이전 성취도					0.027	0.001 ***
R^2	.067		.104		.603	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

2) 학교 내 사회적 자본

가) 학교 적응에 대한 영향

〈표 Ⅲ-12〉와 〈표 Ⅲ-13〉은 학교 적응에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 분석 결과에 따르면 학교 적응에 대해서 사회적 자본은 모두 유의한 관련성을 보이는 것으로 나타났다. 이와 같은 관련성은 모형 3에서 이전 적응수준을 통제하더라도 여전히 유지되었다. 이런 결과는 학교 적응에서 계층 간 차이에 대해서 학교 내 사회적 자본이 실질적으로 작용할 수 있음을 의미한다.

학교 적응 수준에서 빈곤층의 어려움(초등학교 -0.173, 중학교 -0.122)은 학교 내 사회적 자본을 투입할 경우 감소하는 것(초등학교 -0.093, 중학교 -0.098)으로 나타났다. 이는 당초 차이의 46%, 20% 정도가 감소한 것이다. 이는 빈곤층이 학교 적응에서 느끼는 어려움이 학교 내 사회적 자본의 차이로부터 상당 정도 기인할 수 있다는 것을 의미한다. 또한 학교 적응에 대한 교사와 친구 등 학교 내 사회적 자본의 영향력은 중학교보다는 초등학교에서 좀 더 크게 작용하고 있다는 것을 시사한다.

〈표 Ⅲ-12〉 학교 적응에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초)

초_적응	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.692	0.016 ***	1.399	0.064 ***	0.790	0.072 ***
빈곤층	-0.173	0.029 ***	-0.093	0.025 ***	-0.053	0.024 *
친구존재			0.130	0.017 ***	0.116	0.016 ***
친구지지			0.188	0.016 ***	0.145	0.016 ***
교사존재			0.065	0.015 ***	0.057	0.014 ***
교사지지			0.242	0.015 ***	0.224	0.014 ***
이전 학교적응					0.243	0.015 ***
R^2	.013		.378		.439	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-13〉 학교 적응에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중)

중_적응	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.574	0.014 ***	1.714	0.068 ***	1.028	0.075 ***
빈곤층	-0.122	0.025 ***	-0.098	0.023 ***	-0.069	0.022 **
친구존재			0.140	0.017 ***	0.122	0.017 ***
친구지지			0.146	0.016 ***	0.121	0.015 ***
교사존재			0.034	0.016 *	0.024	0.015
교사지지			0.207	0.015 ***	0.170	0.014 ***
이전 학교적응					0.280	0.016 ***
R^2	.008		.241		.318	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

나) 수업 태도에 대한 영향

〈표 Ⅲ-14〉와 〈표 Ⅲ-15〉는 수업 태도에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 분석 결과는 학생들의 수업 태도가 학교 내 사회적 자본과 통계적으로 의미 있는 관계에 있다는 것을 보여주고 있다. 이와 같은 결과는 모형 3에서 이전 적응수준을 통제하더라도 계속 유지되는 것으로 나타났다. 이는 학생들의 수업 태도의 수준과 변화에서 학교 내 사회적 자본이 실질적으로 작용할 수 있음을 의미한다.

수업 태도 수준에서 빈곤층의 어려움(초등학교 -0.259, 중학교 -0.241)은 학교 내 사회적 자본을 투입할 경우 초등학교에서는 약간 감소하였지만 중학교에서는 큰 변화가 없는 것으로 나타났다(초등학교 -0.197, 중학교 -0.247). 이런 결과는 학교 내 사회적 자본이 반드시 경제적 배경 수준에 의해서 좌우되지 않음을 반영하는 것으로 보인다. 학교 내 사회적 자본은 빈곤층과 비빈곤층 간 차이가 가정과 지역 관련 사회적 자본에 비해서 적었고, 유의미한 교사 존재 변인과 같이 빈곤층 학생이 더 높은 경우도 있었다. 즉 수업 태도에서 나타나는 계층 간 차이는 적어도 학교 내 사회적 자본이 경제적 배경의 영향력을 매개한 결과는 아니라는 것을 의미한다.

이와 같은 사실은 학교 내 사회적 자본이 경제적 배경 수준과는 독립적으로 학생들의 수업 태도에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 시사한다. 더 나아가서 빈곤층 학생들에게 학교 내 사회적 자본 수준을 더 높여준다면 수업태도에서 나타나는 비빈곤층 학생과의 차이가 의미 있게 감소할 수 있다는 것을 시사한다.

〈표 Ⅲ-14〉 수업 태도에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초)

초_수업태도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.482	0.017 ***	1.504	0.074 ***	0.719	0.077 ***
빈곤층	-0.259	0.031 ***	-0.197	0.028 ***	-0.131	0.026 ***
친구존재			0.070	0.019 ***	0.049	0.017 **
친구지지			0.138	0.019 ***	0.083	0.017 ***
교사존재			0.094	0.017 ***	0.079	0.016 ***
교사지지			0.250	0.017 ***	0.216	0.016 ***
이전 수업태도					0.346	0.016 ***
R2	.027		.279		.397	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-15〉 수업 태도에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중)

중_수업태도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.255	0.015 ***	1.753	0.080 ***	0.837	0.081 ***
빈곤층	-0.241	0.028 ***	-0.247	0.027 ***	-0.167	0.025 ***
친구존재			0.062	0.021 **	0.041	0.019 *
친구지지			0.102	0.019 ***	0.069	0.017 ***
교사존재			0.081	0.019 ***	0.070	0.017 ***
교사지지			0.203	0.018 ***	0.150	0.016 ***
이전 수업태도					0.407	0.016 ***
R^2	.025		.161		.320	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

다) 학업 성취에 대한 영향

〈표 Ⅲ-16〉과 〈표 Ⅲ-17〉은 학업 성취에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향을 분석한 것이다. 의미 있는 친구 존재 변인만이 초등학교와 중학교 모두에서 학업 성취와 통계적으로 의미 있는 관련성이 있다. 그러나 이 변인도 중학교에서는 사전 학업성취 수준을 통제할 경우 영향력이 사라진다.

교사 지지 변인은 중학교에서만 의미 있는 관련성을 보여주었다. 그러나 이러한 관련성은 이전 성취도 수준을 통제하면 사라진다. 그 대신에 사전 성취도를 통제할 경우 의미 있는 교사 존재 변인이 오히려 유의한 관련성을 보인다. 교사의 학생에 대한 관심이 학생의 학업 성취 수준과 관련을 맺고 있을 가능성이 있으나 학업 성취도를 향상시키는 데에는 실제적인 도움을 줄 수 있는 의미 있는 교사의 존재 여부가 더욱 중요하다는 것을 시사한다.

학업 성취 수준에서 나타나는 빈곤층의 불리함(초등학교 −0.392, 중학교 −0.385)은 학교 내 사회적 자본 변인을 추가로 투입할 경우 초등학교에서는 약간 감소하였고(약 8% 정도) 중학교에서는 큰 변화가 없다(초등학교 −0.363, 중학교 −0.391). 이런 결과는 두 가지 요인이 작용한 결과로 해석된다. 즉, 학교 내 사회적 자본은 경제적 배경 수준에 의해서 좌우되지 않을 뿐만 아니라, 학업 성취에 대해서 미치는 영향력도 그렇게 크지 않기 때문이라는 것이다.

이는 학교 내 사회적 자본이 경제적 배경 수준과는 무관하게 작용함으로써 학업 성취에서 나타나는 계층 간 교육 격차를 다소간 완화할 가능성이 있다는 것을 시사한다. 다만, 수업 태도와는 다르게 학교 내 사회적 자본이 모두 학업성취에 의미 있는 영향을 미치는 것이 아니기 때문에 개별 변인에 초점을 맞출 필요가 있을 것이다. 이런 점에서 초등학교에서는 의미 있는 친구 관계의 형성이, 중학교에서는 교사와의 의미 있는 관계 형성이 중요하다는 해석이 가능하다.

〈표 Ⅲ-16〉 학업 성취에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(초)

초_성취도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	3.283	0.015 ***	2.710	0.073 ***	−0.446	0.081 ***
빈곤층	−0.392	0.027 ***	−0.363	0.028 ***	−0.100	0.020 ***
친구존재			0.116	0.019 ***	0.043	0.013 **
친구지지			0.030	0.018	0.009	0.013
교사존재			−0.031	0.017	0.004	0.012
교사지지			0.027	0.017	0.011	0.012
이전 성취도					0.040	0.001 ***
R^2	.077		.114		.583	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-17〉 학업 성취에 대한 학교 내 사회적 자본의 영향(중)

중_성취도	모형1		모형2		모형3	
변인	b	s.e.	b	s.e.	b	s.e
상수	2.908	0.015 ***	2.445	0.083 ***	0.693	0.069 ***
빈곤층	−0.385	0.027 ***	−0.391	0.028 ***	−0.089	0.021 ***
친구존재			0.117	0.021 ***	0.028	0.016
친구지지			−0.030	0.020	0.005	0.014
교사존재			0.006	0.019	0.038	0.014 **
교사지지			0.036	0.018 *	−0.013	0.013
이전 성취도					0.027	0.000 ***
R^2	.067		.083		.602	

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

나. 학교 수준 사회적 자본의 영향

사회적 자본은 개인 수준에서 보유할 수 있지만 학교 조직 공동체 수준에서도 존재할 수 있다. 사회적 자본은 개개인과 독립적으로 존재하여서 개인들이 필요에 따라서 접근하여 활용할 수 있는 자원의 복합체로서도 파악될 수도 있다. 이런 점에서 학교 수준의 사회적 자본이 학생들의 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치는가를 분석해볼 필요가 있다.

학교 수준의 사회적 자본을 분석하기 위해서 여기에서는 가정의 사회적 자본, 지역의 사회적 자본, 교사 관계, 친구 관계 등 4개 변인으로 통합하여 사용하였다.[4] 학교 내 사회적 자본을 교사 관계와 친구 관계로 세분화한 이유는 앞의 분석에서도 나타났듯이 학생들의 학습과 적응과 관련하여 두 관계의 차원이 서로 독립적으로 작용하는 경향이 있기 때문이다. 이 두 변인은 학교별 평균으로 산출하여 학교 수준의 사회적 자본 수준을 나타내는 변인으로도 사용되었다.

학교 수준의 사회적 자본이 학교 학습과 적응에 어떤 영향을 미치는가를 검토하기 위하여 2-수준 다층모형을 적용하였다. 종속변인의 사전 수준 투입 여부에 따라서 2개의 하위 모형을 설정하였다. 모형 1은 종속변인의 사전 수준을 투입하지 않은 모형이고, 모형 2는 모형 1에 종속변인의 사전 수준을 추가로 투입한 모형이다. 모형 1이 현재 시점에서 학교 학습과 적응과 사회적 자본 간의 관련성을 보여준다면, 모형 2는 지난 1년 동안의 변화와의 관련성을 보여준다.

1) 학교 적응에 대한 영향

〈표 Ⅲ-18〉과 〈표 Ⅲ-19〉는 학교 적응에 대한 사회적 자본의 영향력을 분석한 결과이다.

학생 배경 변인을 살펴보면 학교 적응에서의 성별에 따른 차이는 나타나지 않았고, 부모의 교육수준이 높을수록 학교 적응 수준이 높게 나타났다. 다만, 중학교에서는 부모 교육수준의 영향이 나타나지 않았다. 이런 결과는 모형2에서 이전 학교 적응 수준을 통제하더라도 동일하게 나타나고 있다.

개인 수준의 학교 내 사회적 자본은 모두 학교 적응에 의미 있는 영향력이 있는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 가정과 지역 사회적 자본도 모두 의미 있는 차이를 만들고 있는 것으로 나타났다. 다만, 사전 학교 적응 수준을 통제할 경우 초등학교에서 지역 사회자본 변인의 통계적 유의성이 사라진다. 가정과 지역의 사회적 자본이 학교 적응에 밀접히 관련되어 있기는 하지만 이와는 독립적으로 학교 내 사회적 자본이 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 의미한다.

학교 수준의 사회적 자본 변인들은 모두 학생들의 학교 적응에 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다(표의 첫째 단락: 학교 평균의 회귀계수). 다른 요인들이 동일하다면 교사 관계나 친

4) 구체적인 변인 통합 방법에 대해서는 앞의 분석 방법 참조.

구 관계 수준이 높은 학교에 다닐수록 학교 적응에 도움이 된다는 것이다.

그러나 비빈곤층에 대비한 빈곤층의 불리함을 감소시켜주는 영향력은 나타나지 않았다(표의 둘째 단락: 빈곤층 차이에 대한 회귀계수). 즉 사회적 자본 수준이 높은 학교라고 하더라도 학교 적응에서의 계층 간 차이가 자동적으로 감소하는 것은 아니라는 것이다. 또한 빈곤층 차이에 대한 절편 값을 보면, 다른 변인들이 통제될 경우 학교 적응에서 빈곤층과 비빈곤층 간의 차이가 크지 않다는 것을 보여준다.

이런 결과들은 다른 배경 요인과 가정 및 지역 사회적 자본 수준이 동일하더라도 친구 관계와 교사 관계와 같은 학교 내 사회적 자본이 학교 적응에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 의미한다.

〈표 Ⅲ-18〉 학교적응에 대한 사회적 자본의 영향 (초)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	3.684	0.023 ***	3.667	0.021 ***
중소도시	-0.063	0.031 *	-0.049	0.028
평균 친구 사회자본	0.275	0.087 **	0.245	0.081 **
평균 교사 사회자본	0.376	0.074 ***	0.352	0.068 ***
빈곤층 차이	-0.061	0.037	-0.036	0.036
중소도시	0.050	0.048	0.049	0.047
평균 친구 사회자본	-0.028	0.139	-0.026	0.133
평균 교사 사회자본	0.010	0.119	0.002	0.115
가정 사회자본	0.274	0.019 ***	0.221	0.018 ***
지역 사회자본	0.032	0.016 *	0.021	0.015
친구 사회자본	0.252	0.017 ***	0.224	0.016 ***
교사 사회자본	0.202	0.017 ***	0.197	0.017 ***
여학생	-0.019	0.022	-0.041	0.021
부모교육	0.020	0.005 ***	0.017	0.005 **
이전 학교적응			0.204	0.015 ***
무선효과				
1-수준		0.270		0.253
2-수준 절편		0.005 *		0.003
2-수준 빈곤층계수		0.002		0.000

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-19〉 학교적응에 대한 사회적 자본의 영향 (중)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	3.574	0.022 ***	3.557	0.020 ***
중소도시	-0.042	0.029	-0.023	0.027
평균친구사회자본	0.412	0.097 ***	0.363	0.089 ***
평균교사사회자본	0.208	0.084 *	0.160	0.077 *
빈곤층 차이	-0.063	0.035	-0.070	0.034 *
중소도시	-0.001	0.047	0.016	0.046
평균친구사회자본	-0.077	0.147	-0.078	0.143
평균교사사회자본	-0.112	0.133	-0.116	0.130
가정사회자본	0.294	0.018 ***	0.247	0.017 ***
지역사회자본	0.023	0.014	0.015	0.013
친구사회자본	0.216	0.017 ***	0.189	0.016 ***
교사사회자본	0.161	0.016 ***	0.133	0.016 ***
여학생	-0.037	0.025	-0.026	0.024
부모교육	0.003	0.004	-0.001	0.004
이전 수업태도			0.247	0.016 ***
무선효과				
1-수준		0.268		0.247
2-수준 절편		0.005 *		0.003
2-수준 빈곤층계수		0.001		0.002

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

2) 수업 태도에 대한 영향

〈표 Ⅲ-20〉과 〈표 Ⅲ-21〉은 수업 태도에 대한 사회적 자본의 영향력을 분석한 결과이다. 학생 배경 변인을 살펴보면 성별에 따른 수업 태도 차이는 나타나지 않았고, 부모의 교육수준이 높을수록 수업태도가 긍정적인 것으로 나타났다. 다만, 중학교에서는 이전 수업 태도 수준을 통제하면 부모 교육수준의 영향이 사라진다. 이는 부모 교육수준의 영향력에 의한 수업 태도의 차이가 초등학교에서는 계속 확대되지만 중학교 이후 중지된다는 것을 함의한다.

개인 수준의 학교 내 사회적 자본은 모두 수업 태도에 의미 있는 영향력이 있는 것으로 나타났다. 가정과 지역의 사회적 자본도 수업 태도와 어느 정도 관련성을 보여주고 있으나 초등학교에서 지역의 사회자본 변인은 학생들의 수업 태도와 별다른 관련성을 보여주지 못하는 것으로 보인다.

결과표의 첫째 단락에 제시된 것을 보면, 학교 수준의 사회적 자본 변인들은 학생들의 수업 태도에 대해서 제한적인 영향을 갖고 있다. 초등학교에서 평균 교사 사회 자본 변인만이 긍정적인 영향이 있다. 다른 요인들이 동일하다면 교사 관계 수준이 높은 학교는 학생들의 수업 태도를 바람직하게 높여줄 수 있으나 이런 관계는 초등학교 단계에서만 유의미한 것으로 보인다.

학교 적응과 마찬가지로 학교 내 사회적 자본의 수준은 수업 태도에서 나타나는 빈곤층의 불리함을 감소시켜주는 역할을 수행하지 못하는 것으로 보인다. 수업 태도에서 빈곤층이 더 낮은 수준을 보이고 있지만 사회적 자본 수준이 높은 학교라고 하더라도 이와 같은 차이를 자동적으로 완화시켜주는 것은 아니라는 것이다. 수업태도에서의 빈곤층과 비빈곤층 간 차이는 대도시보다는 중소도시에서 더 작은 편이다.

〈표 Ⅲ-20〉 수업태도에 대한 사회적 자본의 영향 (초)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	3.477	0.025 ***	3.455	0.023 ***
중소도시	-0.061	0.034	-0.045	0.030
평균친구사회자본	0.122	0.096	0.075	0.087
평균교사사회자본	0.386	0.082 ***	0.342	0.074 ***
빈곤층 차이	-0.196	0.041 ***	-0.138	0.039 **
중소도시	0.126	0.054 *	0.089	0.051
평균친구사회자본	-0.100	0.156	-0.061	0.147
평균교사사회자본	0.025	0.134	0.000	0.126
가정사회자본	0.308	0.021 ***	0.230	0.020 ***
지역사회자본	0.026	0.018	0.013	0.017
친구사회자본	0.151	0.019 ***	0.116	0.018 ***
교사사회자본	0.231	0.020 ***	0.218	0.019 ***
여학생	0.032	0.025	-0.003	0.023
부모교육	0.028	0.006 ***	0.020	0.005 ***
이전 수업태도			0.298	0.016 ***
무선효과				
1-수준		0.343		0.302
2-수준 절편		0.006		0.003
2-수준 빈곤층계수		0.001		0.000

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

이런 결과들은 다른 배경 요인과 가정 및 지역 사회적 자본 수준이 동일하더라도 교사 관계와 같은 학교 내 사회적 자본이 수업 태도에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 의미한다. 한 가지 덧붙인다면 학교 적응과 달리 수업 태도에 대해서는 친구 관계보다는 교사 관계가 좀 더 중요하게 작용한다는 것이다.

〈표 Ⅲ-21〉 수업태도에 대한 사회적 자본의 영향 (중)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	3.267	0.023 ***	3.228	0.021 ***
중소도시	-0.072	0.030 *	-0.032	0.027
평균친구사회자본	0.146	0.103	0.122	0.093
평균교사사회자본	0.111	0.089	0.046	0.080
빈곤층 차이	-0.176	0.042 ***	-0.129	0.038 **
중소도시	-0.018	0.056	-0.037	0.051
평균친구사회자본	-0.220	0.175	-0.280	0.159
평균교사사회자본	-0.064	0.159	-0.100	0.144
가정사회자본	0.266	0.021 ***	0.186	0.020 ***
지역사회자본	0.038	0.017 *	0.028	0.015
친구사회자본	0.094	0.020 ***	0.060	0.018 **
교사사회자본	0.217	0.019 ***	0.179	0.018 ***
여학생	0.030	0.029	0.054	0.026 *
부모교육	0.015	0.005 ***	0.005	0.005
이전 수업태도			0.386	0.016 ***
무선효과				
1-수준		0.391		0.322
2-수준 절편		0.001		0.000
2-수준 빈곤층계수		0.002		0.001

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

3) 학업 성취에 대한 영향

〈표 Ⅲ-22〉와 〈표 Ⅲ-23〉은 학업 성취에 대한 사회적 자본의 영향력을 분석한 결과이다. 학생 배경 변인을 살펴보면 성별과 부모 교육수준에 따른 학업 성취도의 차이가 있다. 남학생보다는 여학생들이, 그리고 부모 교육수준이 높은 학생일수록 학업 성취 수준이 높다. 초등학교에서는 사전

성취수준을 통제하더라도 이들 학생들의 학업성취 수준이 높다. 이는 성별이나 부모 교육수준의 영향력이 초등학교에서는 지속적으로 확대되지만 중학교 이후에는 둔화된다는 것을 시사한다. 이것이 학력 격차가 완화되는 것을 의미하는 것은 아니며 이전까지 확대된 격차가 계속해서 유지됨을 뜻하는 것으로 볼 수 있다.

개인 수준의 학교 내 사회적 자본은 다소 복잡한 결과를 보여주고 있다. 우선 초등학교에서는 친구 사회 자본은 학업 성취 수준과 정적인 관련성을 보이지만(γ=0.099), 교사 사회 자본은 부적인 관련성을 보이고 있다(γ=−0.038). 그러나 모형 2에서 사전 성취수준을 통제할 경우 교사 사회 자본 변인의 부적인 회귀계수는 양의 부호로 바뀌면서 통계적 유의도가 사라진다. 중학교에서는 교사와의 관계에서 형성되는 사회자본 변인만이 학업 성취와 긍정적인 관련성을 보여주고 있다.

이런 결과는 교사와의 관계 형성이 이미 학업 성취 수준과 관련되어 있을 가능성을 주목하게 한다. 초등학교에서는 성취 수준이 낮은 학생들이 교사와의 관계 수준이 더 높지만 중학교에서는 그 반대라는 것이다. 초등학교에서는 교사 관계 변인의 수준이 학업성취 수준의 향상에 별다른 영향을 미치지 못하지만, 중학교에서는 매우 의미 있는 영향을 미치고 있다는 분석 결과와 함께 생각해보면 이 점은 빈곤층 학생에 대한 학습 지원에서 매우 중요한 시사점을 준다. 즉, 교사와의 관계가 급속하게 소원해지는 중학교에서 빈곤층 학생들이 교사와의 관계를 어떻게 형성하는가에 따라서 학업성취에서 의미 있는 차이가 나타날 수 있다는 것이다. 뿐만 아니라 초등학교에서는 교사와의 관계보다는 친구와의 관계가 학업성취와 더 밀접히 관련된다는 점도 주목할 만하다.

결과표의 첫째와 둘째 단락을 보면, 학교 수준의 사회적 자본 변인들은 학생들의 학업 성취에 대해서 별다른 관련성을 보여주고 있지 못한 것으로 나타났다. 학교 적응이나 수업태도와 마찬가지로 학교 내 사회적 자본의 수준은 학업 성취에서 나타나는 빈곤층의 불리함을 감소시켜주는 역할을 수행하지 못하는 것으로 나타났다. 즉 학교 수준의 사회적 자본은 학생들의 학업 성취를 높이는 데 별다른 영향을 미치지 못한다는 것이다.

이런 결과들은 친구 관계나 교사 관계와 같은 학교 내 사회적 자본이 학업 성취에 미치는 영향은 학교 간이 아니라 학교 내에서 작용한다는 것을 의미한다. 학업 성취에 한정하여 말하자면, 사회적 자본의 학교 간 차이보다는 학교 내 차이에 집중할 필요가 있다는 것이다. 이는 학업 성취에 대해서는 친구 관계나 교사 관계 형성이 학교의 전체 수준보다는 학생 개인의 수준으로 좀 더 개별화되어야 한다는 것을 함의한다.

〈표 Ⅲ-22〉 학업성취에 대한 사회적 자본의 영향 (초)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	3.249	0.029 ***	3.201	0.025 ***
중소도시	-0.003	0.039	-0.064	0.033
평균친구사회자본	0.056	0.110	0.011	0.093
평균교사사회자본	-0.006	0.094	0.053	0.079
빈곤층 차이	-0.230	0.049 ***	-0.103	0.035 **
중소도시	-0.058	0.066	0.020	0.046
평균친구사회자본	-0.047	0.187	0.020	0.130
평균교사사회자본	0.031	0.158	0.032	0.111
가정사회자본	0.130	0.021 ***	0.024	0.015
지역사회자본	-0.022	0.018	-0.013	0.012
친구사회자본	0.099	0.018 ***	0.032	0.013 *
교사사회자본	-0.038	0.019 *	0.007	0.013
여학생	0.098	0.024 ***	0.046	0.017 **
부모교육	0.051	0.006 ***	0.017	0.004 ***
이전 학업성취			0.040	0.001 ***
무선효과				
1-수준		0.316		0.144
2-수준 절편		0.015 ***		0.016 ***
2-수준 빈곤층계수		0.024 **		0.013 **

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-23〉 학업성취에 대한 사회적 자본의 영향 (중)

변인	모형1		모형2	
	γ	s.e.	γ	s.e.
학교평균	2.878	0.038 ***	2.772	0.046 ***
중소도시	-0.027	0.051	-0.018	0.057
평균친구사회자본	0.078	0.164	0.067	0.174
평균교사사회자본	-0.211	0.144	-0.302	0.152
빈곤층 차이	-0.241	0.045 ***	-0.079	0.040
중소도시	0.014	0.061	0.085	0.050
평균친구사회자본	-0.126	0.190	-0.120	0.154
평균교사사회자본	0.002	0.173	0.024	0.139
가정사회자본	0.140	0.022 ***	0.073	0.015 ***
지역사회자본	-0.058	0.017 **	-0.021	0.012
친구사회자본	0.022	0.020	-0.003	0.014
교사사회자본	0.051	0.019 **	0.036	0.013 **
여학생	0.071	0.032 *	0.039	0.023
부모교육	0.054	0.005 ***	0.006	0.004
이전 학업성취			0.028	0.001 ***
무선효과				
1-수준		0.366		0.147
2-수준 절편		0.036 ***		0.043 ***
2-수준 빈곤층계수		0.013		0.010

*: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

4 정책 사업과 사회적 자본

이 절에서는 학생의 사회적 자본이 학교 노력을 통하여 변화할 수 있는 가능성을 분석하였다. 학교의 노력은 자체적인 노력뿐만 아니라 정책 사업에 의한 노력의 효과를 검토하여 보고자 한다. 즉, 학교의 특성뿐만 아니라 교복우 사업 추진 여부가 가정과 지역, 그리고 학교 내 사회적 자본의 변화를 낳는지를 검토해 본다. 학교 특성 변인으로는 부모의 학교신뢰, 학교장의 변혁적 리더십, 학교장의 취약계층 지원을 위한 리더십, 학생 변화에 대한 교사 효능감 등을 고려하였다.

학생의 사회적 자본 수준에 미치는 학교의 영향을 검토해야 하므로 사회적 자본 수준을 종속변인으로 하고 관련 변인들을 독립변인으로 하는 2-수준 다층모형을 적용하였다. 독립변인 투입에 따라서 4개의 하위 모형을 설정하였다. 모형 1은 배경 요인을 통제하고 교복우 사업학교와 비사업학교 간의 사회적 자본 차이를 분석하기 위한 것이다. 배경 변인으로는 학교가 변화시키기 불가능한 특성인 학생 성별, 부모 교육수준, 빈곤층 여부(이상 학생 수준), 소재 지역 규모(학교 수준) 등이 투입되었다. 모형 2는 모형 1에서 이전 수준의 사회적 자본 수준을 추가로 통제한 모형이다. 이 모형은 사회적 자본의 이전 수준을 통제함으로써 지난 1년 동안의 변화 가능성과 교복우 사업과의 관련성을 보여준다. 모형 3과 모형 4는 각각 모형 1과 모형 2에 학교 특성 변인들을 추가로 투입한 모형이다.

이 모형에서 교복우 사업 변인은 비사업학교를 기준으로 하여 사업학교와 연계학교를 변인으로 투입하였다. 또한 배경 변인으로 사용한 빈곤층 여부 변인은 비빈곤층 학생이 1의 값을 갖도록 하여 학교 수준의 절편 값이 빈곤층 학생의 사회적 자본 수준을 의미하도록 하였다. 같은 맥락에서 다른 변인들은 통제의 의미를 갖도록 전체 평균값을 중심으로 조정되었으나 이 변인은 중심점을 조정하지 않고 그대로 더미 변인으로 투입되었다. 이는 2-수준에 투입된 사업학교 여부와 학교 특성 변인들이 미치는 빈곤층 학생들의 사회적 자본에 대한 영향력을 추정하기 위한 것이다.

가. 가정 사회적 자본에 대한 영향

〈표 Ⅲ-24〉와 〈표 Ⅲ-25〉는 가정 사회적 자본에 대한 교복우 사업과 학교 특성의 영향력을 분석한 결과이다. 모형1의 결과를 보면 가정의 사회적 자본은 학생들의 배경 변인을 통제한 이후 일반학교와 교복우 사업 학교 간에 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났다. 모형 2에서 가정 사회적 자본의 이전 수준을 통제하면 부모 교육수준을 제외하고는 배경 변인들의 영향력이 크게 감소하는 것으로 나타난다. 이는 가정 사회적 자본 수준의 차이가 부모 교육수준에 의해서 계속 확대되고 있다는 것을 의미한다.

한 가지 흥미로운 점은 중학교 단계에서 가정의 이전 사회적 자본 수준을 통제하면(모형 2) 사업학교의 회귀계수가 증가하여 통계적인 유의성이 나타난다는 것이다. 이는 중학교 단계에서는 교복우 사업이 학생 가정의 사회적 자본 수준을 다소간 높이는 경향이 있다는 것을 말해준다.

모형 3은 부모 신뢰와 교사 효능감이 높은 학교일수록 학생 가정의 사회적 자본 수준이 높다는 것을 보여준다. 이와 같은 결과는 가정의 이전 사회적 자본 수준을 통제한 모형 4에서도 유사하게 나타나고 있다. 이는 단지 가정 사회적 자본 수준이 높기 때문에 부모 신뢰감이나 교사 효능감이 높

은 것만은 아니며, 부모 신뢰와 교사 효능감이 높으면 가정 사회적 자본 수준을 높이는 데 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 것을 시사한다.

다만, 중학교 단계에서는 교사 효능감이 의미 있게 나타나고 있지는 않다. 가정 사회적 자본에 대한 교사 영향력이 중학교보다는 초등학교에서 좀 더 분명하게 나타날 수 있다는 것을 뜻한다.

〈표 Ⅲ-24〉 가정 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.865	0.049 ***	3.935	0.040 ***	3.839	0.048 ***	3.920	0.040 ***
중소도시	-0.080	0.036 *	-0.056	0.029 †	-0.041	0.035	-0.027	0.029
부모신뢰					0.344	0.101 **	0.211	0.084 *
변혁리더십					-0.121	0.106	-0.082	0.088
소외리더십					0.093	0.121	0.089	0.100
교사효능감					0.203	0.102 *	0.158	0.085 †
사업학교	-0.029	0.041	-0.044	0.033	-0.021	0.041	-0.043	0.034
연계학교	0.024	0.063	0.022	0.051	0.023	0.060	0.016	0.050
여학생	0.085	0.027 **	0.035	0.023	0.084	0.027 **	0.034	0.023
부모교육	0.024	0.006 ***	0.012	0.005 *	0.024	0.006 ***	0.012	0.005 *
비빈곤층	0.144	0.032 ***	0.033	0.027	0.145	0.032 ***	0.033	0.027
이전수준			0.521	0.018 ***			0.519	0.018 ***
무선효과								
1-수준		0.417 ***		0.307 ***		0.417 ***		0.307 ***
2-수준		0.012 ***		0.007 **		0.008 **		0.005 *

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-25〉 가정 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.461	0.046 ***	3.487	0.036 ***	3.460	0.046 ***	3.487	0.036 ***
중소도시	-0.007	0.029	-0.008	0.022	-0.013	0.030	-0.019	0.023
부모신뢰					0.182	0.098 †	0.149	0.076 †
변혁리더십					0.067	0.107	0.113	0.083
소외리더십					-0.083	0.107	-0.114	0.083
교사효능감					0.028	0.097	-0.048	0.075
사업학교	0.062	0.038	0.074	0.030 *	0.069	0.041 †	0.083	0.032 *
연계학교	0.076	0.067	0.100	0.052 †	0.067	0.068	0.098	0.053 †
여학생	0.007	0.026	0.035	0.021 †	0.013	0.026	0.041	0.021 †
부모교육	0.031	0.005 ***	0.016	0.004 ***	0.031	0.005 ***	0.016	0.004 ***
비빈곤층	0.139	0.028 ***	0.073	0.023 **	0.140	0.028 ***	0.072	0.023 **
이전수준			0.535	0.015 ***			0.535	0.015 ***
무선효과								
1-수준		0.374 ***		0.260 ***		0.374 ***		0.260 ***
2-수준		0.005 *		0.002		0.005 *		0.002

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

나. 지역 사회적 자본에 대한 영향

〈표 Ⅲ-26〉과 〈표 Ⅲ-27〉은 지역 사회적 자본에 대한 교복우 사업과 학교 특성의 영향력을 분석한 결과이다. 모형 1과 모형 2에서 보면 학생들의 지역 사회적 자본 수준은 비사업학교와 교복우 사업 학교 간에 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났다. 중학교에서는 모두 일관되게 양의 부호를 보이고는 있으나 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 즉 지역 연계를 강조하는 교복우 사업 학교에서도 빈곤층 학생의 지역 사회적 자본 수준이 일반학교에서와 크게 다르지 않다는 것이다.

모형 2에서 보면 지역 사회적 자본의 이전 수준을 통제하더라도 경제적 수준(빈곤층 여부)에 따라서 계속해서 의미 있는 차이가 유지되고 있는 것으로 나타나 이는 지역 사회적 자본 수준의 차이가 특히 경제적 수준과 밀접히 관련되어 있다는 것을 보여준다.

모형 3은 학교급에 따라서 다른 결과를 보여주고 있다. 초등학교에서는 부모 신뢰 변인이, 중학교에서는 학교장의 변혁적 리더십과 취약 계층 지원 리더십이 의미 있는 관련을 보이는 것으로 나타났다. 그렇지만 학교장의 취약 계층 지원 리더십이 높은 학교에서는 지역 사회적 자본 수준이 낮

은 것으로 나타나고 있는데 그 이유를 밝히기 위해서는 연구가 더 필요해 보인다. 한 가지 가능한 해석은 지역 사회적 자본 수준이 낮은 학교일수록 학교장들이 취약 계층 지원을 위해 리더십을 발휘하고자 노력할 개연성이 있다는 것이다. 이와 같은 취약 계층 지원 리더십의 부적 회귀계수는 이전 가정 사회적 자본 수준을 통제하면 통계적 유의성은 사라지는 것으로 나타난다(모형 4). 모형 4의 결과들은 부모 신뢰나 학교장 리더십에 따라서 학생들의 지역 관련 사회적 자본 수준이 높아질 수 있다는 것을 시사한다.

〈표 Ⅲ-26〉 지역 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.188	0.057 ***	3.247	0.044 ***	3.164	0.057 ***	3.239	0.046 ***
중소도시	-0.080	0.043 †	-0.049	0.032	-0.041	0.043	-0.034	0.033
부모신뢰					0.373	0.122 **	0.225	0.096 *
변혁리더십					-0.082	0.128	-0.070	0.101
소외리더십					0.088	0.146	0.073	0.115
교사효능감					0.184	0.124	0.035	0.097
사업학교	-0.032	0.049	-0.022	0.037	-0.024	0.050	-0.019	0.039
연계학교	0.041	0.074	0.050	0.056	0.036	0.073	0.048	0.057
여학생	-0.071	0.029 *	-0.029	0.025	-0.071	0.029 *	-0.030	0.025
부모교육	0.016	0.007 *	0.008	0.006	0.016	0.007 *	0.009	0.006
비빈곤층	0.237	0.035 ***	0.117	0.030 ***	0.238	0.035 ***	0.116	0.030 ***
이전수준			0.502	0.016 ***			0.499	0.016 ***
무선효과								
1-수준		0.502 ***		0.365 ***		0.502 ***		0.365 ***
2-수준		0.021 ***		0.008 **		0.017 ***		0.008 **

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-27〉 지역 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	2.895	0.056 ***	2.913	0.045 ***	2.884	0.056 ***	2.908	0.046 ***
중소도시	-0.030	0.035	-0.001	0.028	-0.050	0.037	-0.015	0.030
부모신뢰					0.049	0.119	-0.044	0.097
변혁리더십					0.285	0.131 *	0.178	0.107 †
소외리더십					-0.276	0.131 *	-0.165	0.106
교사효능감					0.052	0.119	-0.018	0.096
사업학교	0.005	0.046	0.020	0.037	0.040	0.050	0.041	0.041
연계학교	0.034	0.081	0.073	0.066	0.048	0.084	0.087	0.068
여학생	-0.030	0.031	0.009	0.026	-0.024	0.032	0.011	0.026
부모교육	-0.005	0.006	-0.004	0.005	-0.005	0.006	-0.004	0.005
비빈곤층	0.197	0.034 ***	0.108	0.028 **	0.194	0.034 ***	0.106	0.028 ***
이전수준			0.543	0.016 ***			0.542	0.016 ***
무선효과								
1-수준		0.556 ***		0.385 ***		0.556 ***		0.385 ***
2-수준		0.007 **		0.004 *		0.007 *		0.004 *

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

다. 친구 관련 사회적 자본에 대한 영향

〈표 Ⅲ-28〉과 〈표 Ⅲ-29〉는 친구 관련 사회적 자본에 대한 교복우 사업과 학교 특성의 영향력을 분석한 결과이다. 모형 1에서 보면 학생들의 친구 관련 사회적 자본 수준은 일반 학교와 교복우 사업 학교 간에 의미 있는 차이가 없는 것으로 나타났다. 친구 관련 사회적 자본은 성별의 영향이 크게 나타나고 있다. 또한 초등학교에서는 빈곤층 여부(경제적 수준)가, 중학교에서는 부모 교육수준이 중요하게 작용하고 있다는 점도 특징적이다.

모형 2에서 친구 관련 사회적 자본의 이전 수준을 통제하더라도 모형 1의 경향이 대체로 유지되는 것으로 나타난다. 이는 친구 관련 사회적 자본은 관련 배경 요인에 의해서 계속 그 차이가 확대되고 있다는 것을 뜻한다.

한 가지 흥미로운 점은 초등학교 단계에서 일반학교보다 사업학교들이 전반적으로 친구 관련 사회적 자본 수준이 낮고, 이전 사회적 자본 수준을 통제하면(모형 2) 통계적인 유의성이 나타난다는 것이다. 중학교 단계에서는 교복우 사업의 계수가 양의 부호로 나타나기는 하나 통계적인 의미는

없었다. 이런 결과는 교복우 사업이 학생들의 친구 관련 사회적 자본 수준을 높이는 데에는 별로 관심을 두지 못하다는 것을 뜻하는 것이다.

모형 3은 초등학교에서 부모 신뢰와 교사 효능감이 높은 학교일수록 학생들의 친구 관련 사회적 자본 수준이 높다는 것을 보여준다. 중학교에서는 교사 효능감이 약간 관련을 나타내기는 하였지만 완화된 기준에서만 의미가 있었다. 이와 같은 결과는 이전 친구 관련 사회적 자본 수준을 통제한 모형 4에서도 유사하게 나타나고 있다. 이는 초등학교 단계에서는 부모 신뢰와 교사 효능감이 친구 관련 사회적 자본 수준을 높이는 데 의미 있는 영향을 미칠 수 있다는 것을 보여준다.

〈표 Ⅲ-28〉 친구 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.814	0.058 ***	3.847	0.051 ***	3.766	0.056 ***	3.814	0.050 ***
중소도시	-0.054	0.043	-0.031	0.037	0.004	0.041	0.011	0.036
부모신뢰					0.454	0.116 **	0.307	0.104 **
변혁리더십					-0.076	0.122	-0.070	0.109
소외리더십					0.001	0.139	0.026	0.124
교사효능감					0.344	0.118 **	0.269	0.105 *
사업학교	-0.074	0.049	-0.080	0.042 †	-0.049	0.047	-0.066	0.042
연계학교	-0.014	0.075	-0.057	0.064	-0.007	0.069	-0.054	0.061
여학생	0.284	0.031 ***	0.198	0.028 ***	0.283	0.031 ***	0.198	0.028 ***
부모교육	0.015	0.007 *	0.007	0.006	0.015	0.007 *	0.007	0.006
비빈곤층	0.137	0.037 ***	0.077	0.034 *	0.140	0.037 ***	0.079	0.034 *
이전수준			0.386	0.018 ***			0.381	0.018 ***
무선효과								
1-수준		0.555 ***		0.467 ***		0.555 ***		0.467 ***
2-수준		0.019 ***		0.011 ***		0.011 **		0.008 *

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-29〉 친구 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.782	0.048 ***	3.771	0.041 ***	3.769	0.048 ***	3.767	0.042 ***
중소도시	-0.033	0.030	0.001	0.025	-0.037	0.031	-0.002	0.027
부모신뢰					0.052	0.102	0.093	0.088
변혁리더십					0.046	0.112	0.005	0.097
소외리더십					-0.123	0.112	-0.058	0.096
교사효능감					0.188	0.102 †	0.069	0.087
사업학교	0.021	0.040	0.043	0.034	0.044	0.043	0.052	0.037
연계학교	-0.003	0.070	0.021	0.059	-0.025	0.072	0.003	0.061
여학생	0.254	0.027 ***	0.151	0.024 ***	0.258	0.028 ***	0.154	0.024 ***
부모교육	0.026	0.005 ***	0.017	0.005 ***	0.026	0.005 ***	0.017	0.005 ***
비빈곤층	0.051	0.030 †	0.000	0.027	0.051	0.030 †	0.000	0.027
이전수준			0.446	0.016 ***			0.446	0.016 ***
무선효과								
1-수준		0.436 ***		0.340 ***		0.436 ***		0.340 ***
2-수준		0.004 †		0.002		0.004 †		0.002

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

라. 교사 관련 사회적 자본에 대한 영향

〈표 Ⅲ-30〉과 〈표 Ⅲ-31〉은 학교 내 교사 관련 사회적 자본에 대한 교복우 사업과 학교 특성의 영향력을 분석한 결과이다. 모형 1에서 보면 학교급별로 다르게 결과가 나타났다. 초등학교에서는 학생들의 교사 관련 사회적 자본 수준이 일반 학교와 교복우 사업 학교 간에 의미 있는 차이가 없었다. 뿐만 아니라 다른 배경 변인의 영향력도 나타나지 않았다. 반면, 중학교에서는 성별과 비빈곤층 여부(경제 수준)에 따라서 차이가 있었다. 그러나 예상과 다소 다르게 여학생과 비빈곤층이 오히려 교사 관련 사회적 자본 수준이 낮은 것으로 나타났다. 이는 학생들과 교사와의 관계 형성은 다른 사회적 자본과는 다르게 배경적 요인과 관련없이 나타날 가능성이 좀 더 크다는 것을 의미한다.

모형 2에서 교사 관련 사회적 자본의 이전 수준을 통제하더라도 모형 1의 경향이 대체로 유지되는 것으로 나타난다. 다만, 중학교에서는 사업학교의 교사 관련 사회적 자본 수준이 약간 높은 것으로 분석되고 있다. 이는 초등학교보다는 중학교 단계에서 교복우 사업이 빈곤층 학생들의 교사 관련 사회적 자본 수준을 높이는 데 기여하고 있다는 것을 의미한다.

모형 3은 부모 신뢰가 높은 학교일수록 학생들의 교사 관련 사회적 자본 수준이 높다는 것을 보여준다. 이와 같은 결과는 이전 교사 관련 사회적 자본 수준을 통제한 모형 4에서도 동일하게 산출되었다. 중학교에서는 교장의 변혁적 리더십도 다소간 관련을 보이는 것으로 나타나고 있다. 이런 점들은 교사 관계가 긍정적일수록 부모의 학교에 대한 신뢰가 높아지는 경향이 있기도 하지만 반대로 부모의 학교 신뢰가 학생-교사 간의 관계 형성을 촉진시킬 수 있다는 점을 시사한다.

〈표 Ⅲ-30〉 교사 사회적 자본에 대한 학교의 영향(초)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.244	0.069 ***	3.266	0.062 ***	3.213	0.067 ***	3.246	0.062 ***
중소도시	-0.050	0.054	-0.037	0.048	-0.005	0.052	-0.008	0.048
부모신뢰					0.623	0.151 **	0.484	0.138 **
변혁리더십					-0.091	0.158	-0.034	0.144
소외리더십					0.104	0.180	0.080	0.164
교사효능감					0.145	0.154	0.050	0.140
사업학교	0.033	0.062	-0.003	0.055	0.048	0.061	0.009	0.056
연계학교	0.071	0.094	0.046	0.084	0.066	0.089	0.042	0.082
여학생	-0.004	0.029	-0.023	0.028	-0.005	0.029	-0.024	0.028
부모교육	0.010	0.007	0.006	0.007	0.010	0.007	0.006	0.007
비빈곤층	-0.024	0.035	-0.025	0.034	-0.026	0.035	-0.027	0.034
이전수준			0.292	0.019 ***			0.288	0.019 ***
무선효과								
1-수준		0.504 ***		0.461 ***		0.504 ***		0.460 ***
2-수준		0.046 ***		0.033 ***		0.036 **		0.028 ***

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

〈표 Ⅲ-31〉 교사 사회적 자본에 대한 학교의 영향(중)

변인	모형1		모형2		모형3		모형4	
	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.	γ	s.e.
절편	3.039	0.054 ***	2.968	0.048 ***	3.040	0.052 ***	2.974	0.047 ***
중소도시	-0.049	0.035	-0.018	0.030	-0.062	0.034 †	-0.037	0.030
부모신뢰					0.399	0.111 **	0.345	0.098 **
변혁리더십					0.203	0.122	0.187	0.108 †
소외리더십					-0.166	0.122	-0.169	0.107
교사효능감					0.025	0.111	-0.091	0.097
사업학교	0.062	0.046	0.077	0.040 †	0.071	0.046	0.085	0.041 *
연계학교	0.081	0.081	0.116	0.071	0.087	0.078	0.115	0.069 †
여학생	-0.084	0.030 **	-0.040	0.027	-0.072	0.029 *	-0.032	0.027
부모교육	0.006	0.005	0.006	0.005	0.005	0.005	0.005	0.005
비빈곤층	-0.123	0.031 ***	-0.067	0.029 *	-0.123	0.031 ***	-0.067	0.029 *
이전수준			0.350	0.017 ***			0.349	0.017 ***
무선효과								
1-수준		0.463 ***		0.404 ***		0.462 ***		0.404 ***
2-수준		0.010 ***		0.006 **		0.007 **		0.004 *

†: p 〈 .10 *: p 〈 .05, **: p 〈 .01, ***: p 〈 .001

5 요약 및 논의

이 장에서는 학생들의 학교 학습과 적응에 대한 사회적 자본의 영향력과 학교를 통한 사회적 자본의 형성 가능성을 분석하였다. 주요 분석 결과를 요약하고 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 가정과 지역의 사회적 자본에서는 경제적 계층(빈곤 여부)에 따라 차이가 있었다. 친구나 교사와의 지지 관계처럼 학교 내 사회적 자본에서도 빈곤층 학생들이 어느 정도 불리함을 경험하고 있으나 그 정도는 크지 않았다. 오히려 유의미한 교사의 존재와 같은 부분에서는 빈곤층 학생들이 더 높은 수준을 보이기도 하였다.

둘째, 사회적 자본은 학교 적응, 수업 태도, 학업 성취 등과 같은 학교 학습과 적응 수준과 밀접한 관련성이 있는 것으로 보인다. 경제적 빈곤층의 교육적 불리함은 상당 부분 사회적 자본 수준에서의 불리함으로부터 기인하고 있다. 몇몇 예외가 존재하지만 가정, 지역, 학교 내 사회적 자본 변

인들은 종속변인의 사전 수준을 통제하다더라도 유의한 영향력을 보여주는 것으로 나타났다. 특히 학교 내 사회적 자본의 영향력은 학업성취와 같은 객관적인 인지적 성취보다는 학교 적응에 좀 더 의미 있게 나타나고 있다. 이는 이 분석에서 구성한 사회적 자본 변인들이 대체로 타인과의 관계적 측면을 포함하고 있기 때문이라고 해석된다. 이와 같은 측면 이외에도 사회적 자본은 학생들의 교과 학습과 학업 성취에 대해서 직접적인 영향보다는 간접적으로 영향을 미칠 가능성을 보여준다고 할 수 있다. 즉, 학교 적응이나 수업 태도와 같은 학업 성취 관련 변인들을 매개하여 사회적 자본의 영향이 발생할 수 있다는 것이다.

셋째, 빈곤층이나 부모 교육수준과 같은 배경 변인의 학업 성취에 대한 영향력은 중학교 단계에서 사전 성취수준을 통제하면 사라지는 경향을 보이는 것으로 나타났다. 이는 가정의 경제적 요인과 문화적 요인에 따른 학업 성취도 격차가 초등학교에서는 계속 확대되지만 중학교에서는 그 확대가 어느 정도 중지되며 그동안 만들어진 격차가 계속 유지되는 경향을 보인다는 것을 말해준다. 이런 점은 교육 격차의 문제가 초등학교와 중학교가 다른 차원에서 접근되어야 하며, 실제 인지되는 격차 수준은 초등학교에서 작게 나타나고 있지만 집중할 필요성이 있다는 것을 의미한다.

넷째, 학교 수준의 사회적 자본 수준은 다소 복잡한 결과를 보여주고 있다. 학교 적응에 대해서는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났지만 학업 성취에 대해서는 별다른 관련성을 보이지는 않았다. 수업 태도에 대해서는 초등학교에서는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났지만 중학교에서는 별다른 관련성을 보여주지 못하였다. 즉 학교 수준의 사회적 자본은 학생들의 평균적인 학교 적응이나 수업 태도에는 어느 정도 영향을 미치지만 학업 성취에 대해서는 별다른 영향을 미치지 못한다는 것이다. 이러한 결과는 대체적으로 인지적 학업 성취의 경우일수록 학교 전체의 사회적 자본 수준은 의미 있는 관련을 갖고 있지 못하다는 것을 암시한다. 이는 목표로 하는 교육 성취에 따라서 사회적 자본의 형성에 대한 노력을 개인적 수준과 학교 수준에서 적절하게 구분하여 수행해야 한다는 필요성을 제기한다.

다섯째, 학교 수준의 학교 내 사회적 자본은 학교 학습과 적응에서 나타나는 빈곤층의 불리함을 감소시켜주는 역할을 수행하지 못하는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 가정 사회적 자본, 지역 사회적 자본에 따른 격차에 대해서도 별다른 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.[5] 이는 친구 관계나 교사 관계와 같은 학교 내 사회적 자본이 계층적 요인에 따라서 차별적으로 작용하는 것이 아니라 균일하게 작용한다는 것을 보여준다. 따라서 빈곤층 학생의 교육적 취약성을 보완하기 위해서 친구 관계나 교사 관계의 형성을 시도한다면 학교의 전체 수준을 높이기보다 빈곤층 학생 개인에게

5) 가정의 사회적 자본과 지역 사회적 자본의 회귀계수에 대해서 3절 나항과 동일한 모형의 분석을 시행했지만 의미 있는 결과가 산출되지 않아 본문에 분석 결과를 제시하지 않았다.

좀 더 높은 수준의 사회적 자본을 제공해주는 것이 필요하다.

여섯째, 빈곤층 학생들의 사회적 자본 수준은 학교 노력에 의해서 어느 정도 변화될 수 있다. 긍정적인 영향을 미치는 학교 특성들은 사회적 자본의 유형에 따라서 다르게 나타났지만, 대체적으로 학부모의 학교에 대한 신뢰 정도, 학교장의 변혁적 리더십, 교사들의 학생 변화에 대한 효능감 등이 의미 있게 관련되어 있다. 다양한 유형의 사회적 자본에서 나타나는 빈곤층 학생들의 취약성을 보완해주기 위한 학교의 적극적인 노력이 필요하다.

일곱째, 교복우 사업은 빈곤층 학생들의 사회적 자본 수준 향상에 의미 있는 관련성을 보여주고 있지 못하다. 다만, 이전 수준을 통제할 경우 중학교 단계에서만 가정 사회적 자본과 교사 관련 사회적 자본에 대해서 약간 정도의 의미가 있었다. 그러나 친구 관련 사회적 자본 수준은 일반 학교보다 더 낮은 수준을 보이고 있었다. 즉 초등학교에서는 교복우 사업이 빈곤층 학생들의 사회적 자본 수준을 높이는 데 별로 관여하고 있지 못하고 있고, 중학교에서는 일부 제한적인 의미가 있다는 것이다.

이런 분석 결과는 다소 성급한 일반화의 우려가 있기는 하지만 교복우 사업이 가정의 취약성에만 집중하고 있고 친구 관계나 교사 관계의 향상에 별다른 관심을 기울이지 못하다고 있다는 현실을 반영한다고 볼 수 있다. 이는 교복우 사업이 좀 더 사회적 관계 형성을 강조하는 내용이 포함될 필요가 있다는 점을 제시한다. 특히, 교복우 사업이 지역 연계를 강조하고 있음에도 지역 사회적 자본을 높이는 데 큰 관련성을 보이고 있지 않은 점은 심각하게 주목할 필요가 있다. 현재 지역 연계의 방향이 과도하게 프로그램 제공 위주(예컨대, 지역기관이나 자원의 활용)에 그치고 있는 것은 아닌지 검토가 필요하다. 빈곤층의 교육지원을 위해서는 지역 연계가 이들 학생들의 지역 사회적 자본– 지역사회에서 유대감, 돌봄과 보호를 제공할 수 있는 의미있는 인적 관계의 형성 등 –을 높이는 데 기여할 수 있는 방법을 심도 있게 검토할 필요가 있을 것이다.

요컨대, 이 장의 분석 결과들은 우선 가정이나 지역 관련 사회적 자본에서 나타나는 빈곤층 학생의 불리함을 보완해 줄 필요가 있다는 점을 시사한다. 특히, 가정이나 지역과 관련된 사회적 자본과 달리 학교 내 사회적 자본은 학생의 경제적 수준으로부터 좀 더 자유로울 수 있다는 점에서 중요한 의미를 지닐 수 있다. 실제 이 장의 분석 결과들도 학교 내 사회적 자본은 빈곤과 같은 경제적 요인에 의해서 더 적게 결정되면서 경제적 요인과 가정의 사회적 자본의 영향력과는 독립적으로 학생들의 학교 학습과 적응에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 보여주고 있다. 더 나아가 몇몇 학교 특성은 빈곤층의 사회적 자본 수준을 높이는 데 기여할 수 있다. 결론적으로 말하면 학교 내 사회적 자본을 통하여 빈곤층 학생들의 불리함을 극복해 줄 수 있으며, 이를 실현하기 위해서 사회적 자본 형성을 위한 노력이 학교 전체 수준과 학생 개인 수준에서 균형적으로 이루어질 필요가 있다는 것이다.

Ⅳ

빈곤층 학생의 사회적 자본과 성장: 취약성과 극복 가능성

1. 연구 지역과 학교

2. 가정의 사회적 자본

3. 학교의 사회적 자본

4. 지역의 사회적 자본

5. 논의

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅳ 빈곤층 학생의 사회적 자본과 성장: 취약성과 극복 가능성

앞 장의 통계 분석에서 보았듯이 빈곤층 학생은 가정에서 부모의 지지와 기대가 부족하며, 이것은 학업이나 학교생활 적응 면에서 불리하게 작용한다. 학교에서는 빈곤층이라 하더라도 다른 계층의 학생에 비해 교사의 지지나 기대가 그다지 낮지 않았다. 빈곤층 학생은 다른 계층에 비해 사회적 자본으로서 교사와의 관계가 더 유의미하게 영향을 미치는 것도 알 수 있었다. 그러나 이러한 통계 분석 결과는 전반적인 경향성을 보여주는 것으로 일상적인 학교 생활의 맥락을 잘 드러내 보여주지는 못한다.

이 장에서는 특히 빈곤층 학생의 구체적인 사례를 통하여 학교에서 학생을 둘러싼 사회적 자본이 어떠한 양상으로 형성되고 기능하는지, 어떠한 점에서 빈곤층 학생이 불리하다고 볼 수 있는지, 학교는 빈곤층 학생에게 어떠한 점에서 빈곤층 학생의 취약성에 대응하지 못하는지 혹은 어떻게 대응하는지, 학교와 지역사회의 연계 등이 어떻게 학생들의 성장을 돕는지 등에 관하여 면담과 관찰 자료를 중심으로 살펴보고자 한다.

학교에서 학생을 중심으로 한 관계에서 중요한 것은 교사와 또래 관계일 것이다. 교사와의 관계 형성은 주로 수업을 매개로 이루어지기 때문에 수업 속에서 이루어지는 관계의 성격을 살펴보고자 하였다. 교실 관찰의 제한이 있었으며, 다른 학급 친구들과의 교류 등 파악하기 어려워 또래 관계의 경우 상대적으로 자료 수집에 한계가 있었다. 다른 학생들도 마찬가지겠지만, 특히 빈곤층 학생의 경우 자신이 빈곤층이라는 것을 드러내길 원하지 않기 때문에 연구자와의 라포르 형성과 학교에서 직면하는 여러 상황이나 문제들을 접하기 위해서는 장기간의 자료 수집이 필요하다. 그러나 여기에서는 단기간의 자료 수집으로 인하여 여러 복합적인 모습을 총체적으로 드러내기에는 한계가 있음을 미리 밝혀둔다.

1 연구 지역과 학교

가. 지역배경

연구진이 방문한 학교가 소재한 세 지역은 모두 도시 낙후 지역에 속하였다. 세 지역은 진진, 선

선, 미미 지역으로 여기서 지역이란 방문한 학교가 소재한 행정동 한곳 혹은 인접한 동까지를 포괄하는 비교적 작은 규모를 말한다. 진진, 선선, 미미 지역 모두 해당 시도에서 산업화, 도시화를 겪으며 거주지가 분화된 결과, 빈곤층 사람들이 밀려나 거주하게 된 주변부의 구시가지이다. 이영아·정윤희(2012)는 빈곤지역을 노후한 불량주거지역, 영구임대아파트지역, 다가구 다세대 밀집지역 등 세 유형으로 구분하여,[6] 세 지역의 특성을 비교한 결과 영구임대아파트 지역에 비해 다세대 밀집지역이나 노후 불량주택 지역이 이웃과의 사회적 관계가 취약하다는 점을 지적하고 있다. 연구자들이 방문한 다음 세 지역은 다세대 밀집 지역에 해당한다고 볼 수 있으며 그 안에 일부 노후 불량주택이 혼재되어 있다.

진진 지역은 대도시 가장 주변부에 위치한 곳으로 버들초등학교와 느티중학교의 소재지역이다. 동네 곳곳에 문을 열고 재봉틀 몇 개를 돌리고 있는 소규모 가내 봉제업을 하는 곳들이 눈에 띈다. 특히 버들초등학교와 같은 구역 내에는 비교적 큰 규모의 재래시장이 있다. 조금 멀리 보이는 인근의 높은 아파트와 함께 보면 6,70년대와 2000년대가 공존하는 모습이다. 동네 주민들은 이 지역이 형편이 어려운 사람들이 밀려나 사는 마지막 지역이라고 하였다. 이 지역에서 밀려나면 더 이상 이 도시에서 거주하기 어렵고 인근 도 수준의 중소도시나 읍지역으로 가야한다고 하였다.

선선 지역은 50년전 인접 대도시 개발의 일환으로 판자촌 철거 주민을 집단으로 이주시키면서 터를 잡게 된 오래된 낙후 지역이다. 학교 인근에 모텔촌이 형성되어 있다. 이 지역에 낙후주택이나 다세대 주택이 많은데 특히 다세대주택에는 반지하 방이 있어 열악한 조건에서 거주하는 주민들이 많다. 주민들이 먼저 거주하고 나중에 도로가 생겨 자연 발생적 골목길들이 많고 주민과 행인의 보행이나 자동차 주행에 필요한 도로가 부족하다. 떡갈중학교나 굴참중학교의 많은 학생들이 집중적으로 등하교하는 시간에는 교통사고의 위험이 상존하는 곳이다.

미미 지역은 그린벨트에 묶여 재개발에 어려움이 있는 곳으로 낙후 주택이 많은 지역이다. 해당 대도시에서 빈곤층이 가장 많이 밀집한 지역은 아니나 전반적으로 침체되고 있는 지역에 속한다. 새로 개발되고 있는 인접 지역으로 주민들이 이동하면서 특히 젊은 세대의 인구가 감소하고 있다. 이러한 분위기 속에서 미류초등학교의 학생 수도 감소하는 경향이 있다.

세 지역은 모두 인접한 아파트 밀집 지역과는 거리상으로는 가까이 있을지 모르나 도로의 청결 정도, 놀이터, 문화시설, 대규모 상가 존재 등의 면에서 둘 사이의 모습이 대조적이어서 낙후 지역 거주민들은 일상적으로 상대적인 빈곤을 쉽게 느낄 것 같았다. 진진 지역 학생들이 거주하는 다세대 주택이나 노후 불량주택에 거주하는 교사는 없다고 한 것으로 미루어 선선 지역이나 미미 지역

6) 이영아·정윤희(2012)에 의하면 노후 불량주택지역은 1960년대 산업화 도시화가 진행되는 과정에서 농촌에서 이주하여 정착한 곳이며, 다가구 다세대 밀집 지역은 1980년대 후반 1990년대 이후 아파트 위주의 주택 공급에 밀려 단독주택 지역이 다세대로 탈바꿈한 지역이다.

도 별로 다를 바가 없을 것 같다. 아파트 거주에 익숙한 연구자들이 학교 주변 동네를 돌아보니 보기에 매우 오래된, 사진에서 6,70년대 풍경으로 보았던 것과 유사한 정도로 낡은 주택 지역도 있었다. 다세대 밀집 지역은 노후 불량주택 지역에 비해 건축은 나중에 되었더라도 반지하의 비좁은 방과 그에 딸린 작은 주방이 있어 거주 환경의 열악성은 비슷해 보였다.

세 지역 모두 현실 생활의 어려움, 미래에 대한 어두운 전망 탓인지 점집이나 무당집 혹은 이름이 널리 알려지지 않은 작은 규모의 기복적 종교시설 혹은 유사종교시설 등이 많이 눈에 띄었다. 그리고 진진 지역과 선선 지역은 인근에 유흥시설이나 모텔촌 등이 있었다. 전반적으로 세 지역 모두 아동이나 청소년들이 놀만한 놀이터나 문화 시설이 별로 없었다. 특히 진진 지역과 선선 지역의 경우 더욱 그러하여 놀이터가 있다고 하더라도 놀이기구 서너 개 있는 작은 규모였으며 공터가 없었다. 그나마 이 놀이터에 어른들이 앉아 담배라도 피우면 아이들은 갈 곳이 없었다.

세 지역이 유사한 특성을 가지고 있어 학생들의 가정 배경이나 학교 생활을 이해하는 데 지역의 맥락을 굳이 구분하여 기술하지 않아도 될 것 같았다. 다만 학교와 지역사회의 연계에 관하여 살펴볼 때 지역의 특성이 조금 드러난다.

나. 학교 특성

연구진이 방문한 학교들은 모두 기초생활수급 가정이나 차상위 가정 학생의 비율은 물론 한부모나 조손 가정 학생의 비율도 높은 편이었다. 기초생활수급, 차상위, 한부모, 조손 가정이나 담임교사 추천 저소득층에 속하는 학생들의 비율이 20~30%정도에 달한다. 진진 지역의 버들초, 느티중은 교육복지우선지원사업 학교이다. 버들초는 학력향상형 창의경영 학교 사업도 하고 있다. 2년전 기초학력 미달 학생이 많아 선정되었다. 1년전에 실시된 국가수준 성취도 검사에서는 기초학력 미달 학생이 현격히 줄어 주목받은 학교가 되었고 3년간 지속적인 지원을 받고 있다. 느티중학교는 버들초등학교를 비롯하여 인근의 초등학교 졸업생이 진학하는 학교이다. 이 학교의 빈곤층 비율은 담임교사가 추천한 학생을 포함하여 30% 가까이에 이른다. 느티중학교에서는 1학년부터 학년별로 2~3개의 주요 교과목에 대해 수준별 수업을 실시하고 있다. 수준 구분은 1학년의 경우는 두 반을 세 수준으로 나누며 3학년의 경우 세 수준으로 나누되 학년별로 해당 교과 학습 수준이 매우 떨어지는 학생 십여명을 모아 하반을 구성하고 나머지 두 학급의 학생을 상과 중 수준으로 나누기도 한다.

선선 지역의 남자중학교인 떡갈중은 빈곤층 학생 비율이 20%정도이며, 인근 굴참중은 40%가까이 된다. 이 학교들은 빈곤층 학생의 비율로 보면 더 일찍 교육복지우선지원사업 학교에 선정될 수 있는 학교들이었으나 같은 조건의 다른 학교들보다 4~5년 늦게 시작하여 3년째 사업을 추진하고

있다. 떡갈중도 사업학교 선정 기준은 충족하나 굴참중이 빈곤층 학생 비율이 더 높아 먼저 사업을 추진하였다. 떡갈중학교도 금년도 하반기 사업학교로 선정되어 추진을 준비하고 있는 중이다. 두 학교 모두 4,50년 이상의 역사를 지닌 학교로 학교 건물 전반이 낡았다. 청소를 해도 벽에 칠한 페인트가 오래 되고 때가 많이 타서 지저분한 느낌이 든다. 이 두 학교는 모두 인근에 중학생을 위한 방과후 배움터(지역아동센터)와 연계되어 있다. 지역 배움터는 학교와 협약을 맺어 학교의 일부 빈곤층 학생을 돌보고 있다.

미미 지역의 미류초등학교는 교육복지우선지원사업학교이다. 미미 지역은 빈곤층이 많이 거주하는 편이나 노령 인구가 많아 빈곤 학생들은 그다지 많지는 않다. 이 학교가 교육복지우선지원사업학교로 지정된 것은 2년 전이다. 이 대도시에서는 교육복지학교와 혁신학교 사업을 동시에 추진하는 것이 장려되어 미류초등학교는 혁신학교사업과 교육복지학교 사업까지 동시에 추진하고 있다. 미류초등학교는 20학급 규모의 학교이며 학급당 인원이 20명 정도로 교사들은 수업하기에 좋은 학급 규모라고 말한다.

2 가정의 사회적 자본

앞 장에서 빈곤층 학생 가정의 사회적 자본을 구성하는 변인으로 가족의 화목한 소통, 부모의 지지, 보호와 돌봄 등을 설정하였다. 이러한 변인들은 학교 생활 적응에 도움이 된다는 것을 통계적으로 확인할 수 있었다. 학교를 방문하여 만난 교사들도 이러한 사실을 잘 인식하고 있었다. 초등학교나 중학교 교사들은 학생의 가정 형편이 어렵더라도 부모님 혹은 부모님 중 한명이라도 자녀를 돌보려고 애쓰고 학습을 할 수 있도록 분위기를 만들고 바르게 자랄 수 있도록 학교와 소통할 경우 잘 성장한다고 한다.

빈곤층 중에서도 부모로부터 방임 기간이 오래되거나 혹은 가정 폭력이 있을 경우 학생의 상황은 더욱 어렵다. 가정 여건의 어려움으로 인해 학생들이 보이는 문제 행동은 초등학교 고학년 시기부터 분명하게 드러나 중학교 시기에는 더욱 심각해지는 경향이 있다고 한다. 중학교 시기에는 부모의 권위에 반항할 수도 있어 부모와의 갈등도 더 노골적으로 드러나는 편이다.

빈곤층 학생을 가까이 보는 교사 등은 이들의 가정 사정이 소설 한 편으로 쓸만한 사연이 있는 경우가 많다는 이야기를 한다. 학생들 가운데에는 부모가 어려서 자녀를 출산하여 제대로 양육받지 못하고 자라는 경우, 부모가 이혼하고 어머니 혹은 아버지와 함께 살다가 재혼 혹은 다른 사람과의 동거로 인하여 갈등이 커지는 경우가 상대적으로 많은 편이라고 한다. 덧붙여 이들 부모 중 한쪽이

우울, 중독 등에 빠지는 경우가 많은 편이며 이 경우 자녀의 돌봄이 더욱 부실해진다. 부모 사이의 이혼, 별거, 불화로 조손 가정이 되는 경우도 제법 많다. 맡길 조부모가 없는 경우 가까운 친척에게 맡겨지며 이 경우 친척과 갈등에 힘겨워하는 상황에 직면하게 된다. 이혼한 가정의 경우 모자가정에 비해 부자가정이 아이들의 식사, 청결 면에서 더 돌봄이 부족하다. 아버지가 건설 일용직이나 운송 노동자인 경우 건설 현장 혹은 운송 지역이 출퇴근하기 어려운 곳이라면 상당기간 집을 비우게 되고 그 기간에 학생은 혼자 방임된 채 지내야 하는 경우도 있다.

학생 가정의 사회적 자본을 고려하면 양과 질의 면으로 구분하여 볼 수 있을 것이다. 사회적 자본의 양적인 측면은 가정에서 부모를 비롯하여, 조부모, 친척 등 자녀와 일상적으로 지지, 신뢰하는 관계가 얼마나 많으냐로 볼 수 있으며, 질적인 측면은 어떤 관계가 가장 핵심적인 관계이며 자녀에게 안정적이고 지속적으로 돌봄, 지지, 긍정적인 기대를 해주는 정도로 볼 수 있을 것이다. 양적인 측면에서는 적은 것보다 많은 것이 좋겠지만 가장 중요한 것은 부모나 보호자와 함께 지내며 이들이 사회적 자본으로 기능하느냐의 여부일 것이다. 한부모가정의 경우 양적인 측면에서는 불리하다고 볼 수 있을 것이다. 그러나 질적인 측면에서는 자녀와 어떤 관계를 맺느냐에 따라 다를 수 있다. 한부모 가정의 자녀인 경우에도 부모와 자녀 간에 안정적이고 지지적인 관계를 형성하고 있는 경우 학교에서 교사와의 관계도 좋으며 학습 면에서도 성취가 높거나 학교 적응에 어려움이 두드러지지 않는 반면, 부모와 자녀 간 관계가 불안정하면 학교에서 보이는 모습은 그렇지 않다. 여기에서는 양적인 측면보다 주로 부모나 보호자와의 관계에 주목하는 질적인 측면에 주목하여 보고자 한다.

여기에서 제시하는 학생들의 사례는 학교를 방문하여 학교에서 소개한 한 학급에서 만난 빈곤층 학생으로, 이들이 빈곤층 학생의 전형적인 사례를 망라하고 있다고 보기는 어렵다. 그러나 이 학생들의 사례를 가정의 사회적 자본의 특성에 비추어 유형화를 시도하여 볼 수는 있을 것이다.

가. 학생 사례

1) 초등학생

미미 지역 미류초등학교 5학년 서연이는 학급에서 공부를 열심히 하는 조용한 학생이다. 아버지는 일용직 기사이며, 어머니는 저녁 늦게까지 일을 하고 퇴근한다. 서연이에게는 동생이 둘 있다. 서연이는 어려운 집안형편 때문에 조부모의 손에서 자랐다. 조부모의 돌봄이 좋기만 한 것은 아니었다. 또한, 어려서 이웃에게 성추행을 당한 경험도 있다. 이후 사정이 좀 나아져 부모님과 함께 살게 되었지만, 어머니가 병원치료 때문에 거동을 하지 못하여 봄이 되고 날씨가 더워져도 서연이는 여전히 겨울 옷을 입고 다닐 정도로 보살핌을 제대로 받지 못한 적이 있었다. 어머니는 지금은 회복

되어 일을 하고 있다. 그러나 서연이 아버지는 말은 어눌하고 표현은 서툴지만 서연이 교육에 적극적인 편이다. 학교에서 열리는 학부모 모임에 꼭 참석을 하고 서연이를 위해 가정에서 있었던 일을 말하며 적극적인 지원을 당부한다. 또한 담임교사가 부모에게 확인을 받아 오라고 하는 학습지나 시험지 등에 적극적으로 확인해주는 편이다. 예를 들어 수학 시험을 보고 부모 확인을 받아오라고 할 경우 "서연이가 수학을 잘 해서 기뻐요" 라는 등의 말을 적기도 한다. 또한 아버지가 학교를 방문할 때에는 꼭 격식을 차린 복장으로 단정하게 온다고 하였다.

5학년인 준서는 부모와 삼촌, 누나, 형과 함께 살고 있다. 아버지는 일용직으로 배달을 하고 있으며 어머니는 시장에서 재봉을 늦게까지 하고 있다. 늦둥이 준서의 교육에 관해서는 아버지가 주로 맡아서 하고 어머니는 크게 신경쓰지 않는다. 그렇지만 준서는 엄마와 빈번하게 전화통화를 한다. 그에 반해 아버지는 준서에게 지시적이고 강압적으로 대하는 편이다. 아버지는 준서가 다니는 지역아동센터를 자주 방문하지만, 학교 담임교사를 만난 적이 없고 지역사회교육전문가[7]도 어려워 하는 편이다.

5학년 소민이는 할머니, 아버지, 언니와 함께 산다. 어머니는 소민이가 어려서 가출하였다고 한다. 할머니는 동네에서 보살님으로 불리며 사람들의 점을 보아주고 있다. 아버지는 일용직 근로자로 일하다 사고로 크게 다쳐 일을 할 수 없다. 그래서 소민이는 집에서 제대로 보살핌을 받기 어려운 상황이다. 담임교사는 소민이의 가정 형편을 다음과 같이 말하였다.

> 가정환경 자체도 어머님이 이제 일찍 갓난 애기 때 이제 이렇게 헤어지시고 아버님도 장애가 있으셔서 몸이 불편하시고 할머니는 이제 귀도 잘 안 들리시고 몸이 많이 편찮으신가봐요. 그래서 집에 가면 그니까 언니 한 명이 있는데.(소민 담임 A교사)

소민이는 학교를 결석하지는 않지만 학교에서 늘 주위의 친구들과 다투고 떼쓰며, 수업 이해도가 현저히 낮은 편이다. 학교에서는 소민이가 방과후 활동 프로그램에 참여하기를 권하는데 소민이 할머니는 그것이 소민이에게 좋지 않다며 반대를 한다. 아버지는 소민이가 어차피 머리가 나쁘니까 괜히 공부하느라고 고생할 필요가 없다고, 피아노 같은 것 외에 다른 프로그램 참여는 반대하였다.

진진 지역 버들초등학교 5학년 두현이는 부모가 이혼하여 어머니와 중학생인 누나하고 산다. 두현이는 부모의 이혼사실을 모르는지 아버지가 외국에 가 있는 줄 안다. 어머니가 한번 학교에 방문하였을 때 담임교사는 매우 놀랐다고 하였다. 차림새가 너무 화려하고 특이해서 무슨 일을 하는지는 모르나 평범해 보이지는 않았다고 하였다. 지역사회교육전문가는 두현이 어머니가 한 가지 일만

7) 빈곤층 밀집학교를 대상으로 하는 정책 사업인 교육복지우선지원사업 학교에서 학교와 지역사회의 연계 역할을 담당하는 민간 전문 인력을 칭한다. 줄여서 지전가로 칭하기도 한다. 이 연구에서도 맥락에 따라 줄여 지전가라는 줄임말을 사용할 것이다.

하는 것이 아니라 계속 직장이 바뀌거나 하는 일이 바뀌는 것 같다고 하였다. 그러나 두현이 어머니는 교육에 관심이 많아 지전가와 두현이의 학교 생활에 관해 알기 위해 수시로 전화통화를 하는 편이다. 두현이는 학습에는 그다지 흥미를 지니지 못하지만 학생들 사이에는 인기가 좋은 편이다. 저학년 시기에는 다툼도 잦은 유명한 문제아였는데 학교생활에 점차 적응하여 5학년에 진급하여서는 반장을 하고 있다.

두현이와 같은 반인 지우는 할머니, 고모와 함께 산다. 엄마는 지우가 아주 어렸을 때 가출을 했다. 아빠는 재혼 후 8년째 따로 떨어져 살고 있다. 아빠는 한 달에 두 번씩 집에 할머니를 보러 와서 지우에게 용돈을 주고 간다. 지우는 엄마를 그리워하여 교실 뒤에 붙은 시화 작품에 “1초라도 빨리 보고 싶은 엄마”라는 구절을 넣었다. 지우에게 할머니는 허용적이기도 하고 무섭기도 한데, 인근 공원의 매표소에서 일한다고 하는 고모는 무섭기만 하다. 최근 몸이 많이 아픈 할머니는 지우를 잘 돌보기 어렵다.

버들초등학교 4학년 석태는 고등학교에 다니는 형과 거주하고 있다. 부모는 이혼하였다. 어머니는 동거남과 함께 살고, 형제는 이웃의 방 한 칸에서 살고 있다. 연구자가 석태와 조용한 교실에서 면담을 시도하였는데, 면담을 하는 내내 앉았다가 누웠다가 자리를 바꾸고 돌아다니는 등 가만히 앉아 이야기를 나누기는 어려웠다. 간혹 형이 때려 피멍이 들었다는 이야기, 어려서 아빠가 엄마를 때려 아빠에게 반항하다가 맞아 쓰러졌었다는 이야기, 아빠가 자기에게 돌대가리라고 욕을 했었다는 이야기를 하였다. 석태는 제대로 돌봄을 받지 못한 채 방임되어 있는 시간이 많다. 때에 따라서 어머니 집에서 저녁 식사를 하기도 하지만 규칙적이지 않다. 현재 석태 담임교사는 작년에 옆 반의 석태로 인해 힘들어하는 담임교사를 대신해 석태와 이야기를 해보았었다고 하였다.

> [작년에] 식사는 어떻게 하느냐고 물어보면 걔가 매일 엄마 집에 가서 밥을 먹는다고 답을 하면 좋은데 배가 고플 때만 가요 이렇게 얘길 하거든요. 그러면 너 형하고 집에서는 안 해 먹느냐. 그러면 집에는 먹을 게 없어요. 냉장고 열어 봐야 썩은 것 밖에 없고, 그렇게 대답을 하니까. 그럼 형하고 밥을 해 먹지, 그러면 쌀이 없어요 이렇게 표현을 한단 말이에요. 그래서 지전가 선생님에게 물어보면, 지전가 선생님은 거기를 몇 번 갔었잖아, 아이 때문에. 집에 가서 열어 보면 아무것도 없다는 거예요, 먹을 게. 너무 지저분하니까 지전가 샘이 청소도 몇 번 해주고 그랬다고. (석태담임 S교사)

지역사회교육전문가는 석태를 위기 상태로 간주하여 동사무소 사회복지사 등과 솔루션위원회를 열어 절차에 따라 어머니를 만나 양육권 문제를 협의한 결과 어머니가 양육권을 유지하겠다고 하면서 잘 돌볼 것을 약속하였다고 하였다. 작년도에 비해 어머니가 저녁 식사를 차려주는 경우가 더 많아졌으나 여전히 석태가 제대로 돌봄을 받고 있다고 보기는 어려웠다. 집에서는 줄곧 컴퓨터에 노출되어 밤늦게까지 게임을 하고, 담임교사가 아이들 간의 사소한 접촉을 핑계로 한 다툼을 통해 오

고가는 말을 들어보면 석태가 야동을 보고 있는 것 같다고 하였다. 밤새 컴퓨터 게임을 하거나 야동을 보고 학교에 겨우 와서는 주로 잠을 자는 것이다.

> 열 시나 열한 시까지 형이 컴퓨터를 하고, 뭐 게임을 하든지 공부를 하고 나서 형이 잠을 자면 그 시간부터 얘가 하는 거예요. 얘기를 들어보면 통제를 안 하니까 형이 너 하지 말고 자라. 내일 학교 가서 공부해야지, 뭐 이렇게 걔도 좀 고등학생이라 동생 컨트롤을 못 하니까. 그러면 새벽 6시까지 그렇게 하고 나서 아침에 일어나면. 작년에는 시간 맞춰서 학교에 등교도 못 했다는 거예요. (석태담임 S교사)

이 장에서 초등학생의 사례를 기술할 때 참고하기 위해 학생별 특성을 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅳ-1〉 초등학생 사례

지역	이름	동거가족	돌봄	부모, 보호자 관계, 자녀 학습 관심, 학교 참여 등
미미	서연	부, 모, 여동생	부족	신뢰, 기대, 부 관심, 부 학교 참여
	준서	부, 모, 삼촌, 형, 누나	양호	신뢰, 부 관심, 학교와 소통
	소민	조모, 부, 언니	부족	불안정, 자녀 교육기대 낮음, 참여에 소극적
진진	두현	모	부족	기대, 모의 학습 학교 생활관심, 지전가와 소통
	지우	조모, 고모	부족	불안정, 학생 학습, 학교 참여 없음
	석태	형	매우 부족	위기 상황, 학습 관심이나 학교 참여 없음

2) 중학생

진진 지역 느티중학교 1학년의 여학생 유경이는 미용실에서 늦게까지 일하는 어머니와 함께 사는데 학급에서 반장을 하며 학업 성취도 높은 편이다. 유경이 어머니는 바쁜 가운데에서도 학교에서 열리는 학부모 모임에 꼭 참석하며 교사와 면담을 하고 간다고 하였다. 담임교사는 서른 명이 넘는 학생의 학부모 중에서 대여섯 명이 학부모 총회 때 참석하였는데 유경이 어머니가 그 중 한 명이라고 하였다. 유경이 담임교사는 학부모 총회 때 참석한 유경이 어머니에 대해 다음과 같이 이야기하였다.

> 저도 처음에 놀랐어요. 애는 너무 의젓하고 좋아요. 학부모 총회 때 엄마가 왔을 때 보니까 겉모습으로 보면 안 되지만 좀… 그래 [어렵게 사는 표시가 나는 것으로]… 보였어요. 제가 "유경이 이렇게 생각도 깊고 어떻게 따님을 이렇게 잘 키울 수 있어요?" 그랬다니까요. 그랬더니 "저는 맨날 밤늦게까지 일하는데 유경이는 혼자 컸어요." 그러더라고요. 그런데 총회도 오시고 애 교육에 관심이 있고 마음으로 밀어주는 거지요. (유경담임 Y교사)

유경이와 같거나 유사한 여건에 처한 학생이 모두 유경이처럼 학업성취가 높을 것이라고 기대하기는 어려울지 모른다. 그러나 유경이에게는 어머니의 지지와 관심을 받는다는 것이 학교생활을 안정적이고 열심히 하게 하는 힘이 되는 것으로 보인다.

느티중학교 3학년 수정이는 어머니와 사는데 어머니가 우울증이 심각하여 식사를 차리는 것이나 청소를 하는 것 등이 제대로 되지 않아 수정이가 집에서 식사를 하기도 매우 어려운 상황이다. 수정이는 주로 여건이 비슷한 친구들과 어울리며 친구 집에서 자는 경우도 많다. 담임교사는 어머니의 상황 때문에 수정이에게는 불안이 늘 잠재되어 있는 것 같다고 하였다.

훈상이도 역시 한부모 가정 출신으로 어머니, 형과 함께 산다. 어머니는 일용직으로 밤늦게까지 일을 하고 엄마와는 거의 이야기를 하지 않는다고 하였다. 방과후 집에서 컴퓨터 게임만 하는데 저녁 식사는 이웃에 사는 이모 집에서 한다고 하였다.

선선지역의 떡갈중학교 2학년 도준이는 할머니와 누나와 살고 있다. 그런데 함께 살고 있는 할머니는 친할머니나 외할머니도 아니다. 자세한 내막은 알기 어려우나 수급권자인 할머니와 거주하고 있다. 주위에서 보기에 이 할머니와의 관계가 편안하지 않아 할머니 범주에 드는 성인에게 반감을 보이는 경향이 있다고 하였다. 그에 비해 수환이는 부모님과 동생과 함께 사는 평범한 저소득층 학생이다. 가정 형편이 어려워 부모님이 모두 일을 하시고 어머니의 귀가 시간이 늦어 혼자 혹은 형제와 지내는 시간이 긴 편이다. 기초수급가정으로 지정받지는 못하였으나 학급에서는 형편이 가장 어려운 학생에 속한다.

> 수환이는 이번에 체험학습 갔는데 하다못해 체험학습비 같은 경우도 어머니가 구하는 데 좀 어려움을 겪으시더라고요. 다른 학생들은 그런 게 없었는데. 그래서 지원을 해드린다고 했는데. 그게 이제 저희가 먼저 받고 나서 나중에 환불을 해드리는 거였는데 그것도 많이 힘들어 하시더라고요. (수환담임 W교사)

떡갈중학교 3학년 진성이는 어머니와 형과 함께 사는데 기초생활수급권은 아니지만 가정 형편이 어려운 편이다. 어머니가 자녀 학업에 관심이 많으며 형은 공부를 잘하여 어머니의 기대를 받고 있는 데 비해, 잘하는 형과 늘 비교당하는 진성이는 어머니의 걱정을 사고 있는 편이다.

굴참중학교의 3학년 지상이는 다문화가정 출신으로 어머니가 중국인이다. 어머니가 일을 하여 밤늦게 집에 들어와 돌봐주는 사람이 없다. 외모만으로는 구분되지 않아 누가 말해주기 전에는 이주배경의 어머니가 있다는 것을 눈치채기 어렵다. 학습이 뒤쳐진다는 점에서 떡갈중학교 도준이나 수환이와 유사하지만, 1, 2학년 동안 조용히 지내기보다 때때로 친구들과의 다툼 등 소소한 말썽으로 지적을 받는 학생이었다. 그러나 3학년으로 진급한 후 조용히 지내는 편이라고 하였다.

이 장에서 기술될 주요 중학생의 기초 특성을 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 Ⅳ-2〉 중학생 사례

지역	이름	동거가족	돌봄	부모/보호자와 관계, 학생 학습 관심, 학교 참여
진진	유경	모	부족	지지, 기대, 자녀 학습 관심, 학교 참여
	훈상	모,형	부족	방임, 드러나지 않음
	수정	모	매우 부족	방임, 불참
선선	도준	보호자	부족	방임, 통제, 학교 불참
	수환	부,모,형	보통	안정적인 관계, 학교 불참
	진성	모,형	보통	기대, 학교 불참
	지상	부,모	부족	지지, 학교 참여

빈곤층 학생의 가정 취약성은 변하기 어렵다는 데에 심각성이 크다. 학교에서는 학년 진급에 따라 교사나 또래 집단이 변할 수 있는데 가정의 상황이나 관계는 쉽게 변하지 않는다. 빈곤으로부터 벗어나기 어려운 객관적인 사회 조건 속에서 이를 배경으로 부모를 비롯한 가족 삶의 조건이 좀처럼 변하지 않는다면, 이것이 학생들에게는 굴레로 작용할 수 있다.

나. 가정의 취약성

이 연구를 통해 학교에서 만난 빈곤층 학생들의 가정생활은 모두 빈곤층이라 하더라도 편차가 있음을 알 수 있다. 가장 중요한 것은 부모의 자녀 교육에 대한 관심과 심리적 지원, 그리고 그것을 학교 방문 등을 통해 표현하는 것의 여부이다. 그러나 이러한 지원의 여유가 없거나 여건이 안되는 경우가 많으며 이들의 취약성은 다음과 같이 요약될 수 있을 것이다.

첫째, 자녀의 방과후 돌봄이 어렵다. 부모가 늦게까지 일을 하거나 건강하지 않아 방과후부터 밤늦게까지 학생들이 방임되기 쉽다. 별도의 사교육을 할 여유가 되지 않는 경우도 많아 성인의 돌봄이 없는 상황에서 학생들은 스마트폰이나 컴퓨터 게임 등에 과도하게 노출될 가능성이 매우 높다.

둘째, 빈곤 학생들 가운데에는 가정 해체와 중첩된 경우가 많으며 이러한 상황은 정서적, 심리적 불안감을 수반한다. 가정의 문제로 인한 정서적, 심리적 불안감 등은 학교생활에서도 드러나게 된다.

셋째, 부모가 심리적으로 건강하지 않을 경우 돌봄 부족은 물론 심각한 방임이나 폭력 등으로 연결되어 자녀에게도 불안함을 가중시킨다.

넷째, 빈곤층 부모들 가운데에서도 자녀 교육에 관심과 열의를 가지고 있는 경우가 있으나 장기적으로 지속되고 대물림된 빈곤으로 인하여 자녀 교육에 기대가 낮은 경우가 많은 편이었다.

3 학교의 사회적 자본

통계적 분석에서 학교의 사회적 자본으로 사용된 변인은 교사의 지지나 학생에게 유의미한 교사 존재 여부 등이었다. 학생이 인식하는 교사의 지지나 유의미한 교사 존재 여부는 학교생활 전반에 걸쳐 종합적인 판단에 기초한 주관적인 것이다. 이러한 의미의 사회적 자본은 빈곤층 학생에게 특히 불리하다고 볼 수 없었다. 또한 학교생활 적응에는 유의미한 관련성을 지니나 학업 면에서는 그다지 관련성이 드러나지 않았다. 통계분석을 통해 드러난 경향성을 인정하더라도 면담이나 관찰 자료에 기초해보면 연구자가 만난 학생들과 교사의 관계를 지지 정도나 유의미한 교사 존재 여부로만 드러내기에는 한계가 있음을 알 수 있었다.

사회적 자본이 어떤 활동을 하느냐와 무관하게 작용하는 신뢰나 지지의 관계라면 학교가 이를 제도적으로 보장하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 이를 넘어서 학교나 교사마다 학생에게 사회적 자본으로 작용하는 양상이 다르다면 그를 구체적으로 파악하여 볼 필요가 있다. 학교에서 학생들이 교사들과 형성하는 관계는 교실 수업 등 교육활동을 매개로 한 것이다. 이러한 활동을 매개로 한 학생과 교사와의 관계를 통해 빈곤층 학생에게 학교의 사회적 자본이 지니는 의미를 파악해 보고자 한다.

가. 초등학교

초등학교 학생은 한 교실에서 주로 담임교사와 생활한다. 일부 교과 시간에는 특별실로 옮기거나 교과담당 교사가 교실이나 특별실에 들어와서 수업을 진행하지만, 거의 대부분의 시간을 담임교사와 지낸다. 담임교사는 학생들을 관찰하고 상호작용할 기회가 많아 학생 개개인의 특성을 비교적 잘 알고 있는 편이다. 초등학교에서 담임교사는 아침 시간에 교사만의 특색 있는 시간, 예를 들어 책을 읽는다던지, 서로 둘러 앉아 이야기를 나누는 등의 시간을 가질 수 있다. 교과 담당 시간은 지켜야 하지만 그 외의 수업 시간은 흐름에 따라 융통성 있게 운영할 수도 있다. 초등학생들은 대개 담임교사와 친밀한 관계를 가지려고 하였다. 부모의 돌봄이 부족한 학생들은 더욱 그러하였다. 그런데 담임교사의 학급 운영이나 학급 질서 유지 방식에 따라 학생들의 표현 정도나 방식은 다르게 드러난다. 초등학교에서는 학생들은 담임교사와의 관계가 중요한데 교사의 지도 방식이나 성향이 모든 학급 학생들에게 고루 잘 맞지 않을 수도 있어 전년도 담임교사와 잘 지내다가 학년이 올라가 문제를 일으키는 경우도 있고 그 반대의 경우도 있다.

초등학교의 경우 교실에서 주로 생활이 이루어지므로 학습과 일상생활을 구분하기 어렵다. 이것은 단순히 수업 시간과 쉬는 시간, 방과후 활동 시간을 구분하기 어렵다기보다는 학습과 일상을 같

은 담임교사와의 상호작용 맥락에서 이해할 수 있기 때문이다. 전 시간 수업 시간에 있었던 일은 쉬는 시간이나 다음 교과 수업 시간의 학생 행동을 이해하기 위해 알 필요가 있다는 점에서 그러하다. 또한 담임교사 수업 시간에는 잘 지내다가도 교과 담당 교사와는 충돌을 빚는 경우도 있다.

초등학교 수업 시간은 교사가 일방적으로 설명을 하며 진행하는 수업도 있지만 활동이나 체험을 중시하는 교육과정 특성상 여러 활동이 이루어진다. 수업시간에 이루어지는 활동이 문제를 풀어야 하는 어려운 활동도 있지만 자신의 느낌을 적고 발표하거나 무엇인가를 만들어보는 활동을 하므로 모든 수업 시간에 참여하지 않는 모습을 보이는 학생은 많지 않다. 연구진이 수업 시간에 교사와 학생의 관계를 보면 학생들은 대부분 집중시간이 짧기도 하고, 활동을 하며 수업의 주제와 무관하게 장난을 치기도 하지만 대체로 교사의 지시나 요구에 잘 따르는 편이었다.

교사와 학생 관계를 수업 시간에 보면 학생이 수업을 통해 교사로부터 무엇인가를 배우기도 하고 수업 활동을 계기로 교사로부터 관심을 받기 위해 애쓰기도 한다. 교사와 학생의 관계는 교사가 주도권을 가지고 있으므로 교사 중심으로 관계 특성을 보면 다음과 같다. 여기서 제시하는 사례는 연구자가 만난 학생을 중심으로 기술한 것으로 모든 경우를 망라하거나 전형적인 유형으로 보기는 어려울 것이다.

1) 교실 수업에서 교사와의 관계

교육활동 속에서의 교감이 이루어지는 사례

미미 지역 미류초등학교 서연이는 학업에 흥미를 가지고 수업에 열심히 참여하고 있다. 다만 수업 시간에 적극적으로 발표를 하지는 않고 대체로 조용하고 약간 어두워 보이는 편이다. 그렇다고 학업에 소극적이라고 볼 수는 없었다. 서연이의 담임인 A교사는 서연이의 형편을 잘 알고 있었다. A교사는 수업 시간이나 다른 활동 시간에 서연이를 관심있게 보고 있었으며, 수업 시간에 서연이와 눈빛으로도 교감을 하고 있다고 말하였다.

> A교사: 서연이는 교실에서 조용하게 있지만 수업 시간에 눈빛은 “얘가 내 말을 잘 듣고 있구나” 하는 느낌이 들어요.
> 연구자: 그래도 워낙 조용해서 모르는 것이 있어도 묻지 않고 그냥 넘어가는 것 아닐까 하는 생각이 들더라고요.
> A교사: 그렇지 않아요. 서연이는 수업 시간에 묻지 않을 뿐이지 어떻게든 쉬는 시간에나 끝나고 나서도 조용히 와서 물어보고 확인하는 아이예요.

미류초등학교 지역사회교육전문가는 서연이가 어려서 겪은 성추행의 트라우마가 있을 것이라고

짐작하고 우려를 많이 하고 있었으나 담임교사는 교실에서 하는 행동으로 보아서는 아무런 문제가 없다고 판단하고 있었다. 담임교사는 독서활동을 통해 어린이 성폭력을 주제로 한 동화책 “네 잘못이 아니야, 나탈리”를 읽고 이야기를 나누는 과정에서 서연이가 힘들어하거나 불안한 반응을 보이지 않았다고 하였다. 담임교사는 서연이가 쾌활한 편은 아니나 내면적으로 강하고 학습 의지가 있는 학생이라고 판단하고 있었다. 서연이가 친구들과 잘 어울리지 않고 쉬는 시간에도 혼자 책을 보는 모습을 많이 보이는 것은 성향 특성이며 문제시 할 필요는 없을 것 같다고 하였다.

교육활동 매개 소통의 어려움, 교사의 허용과 관심 표현 사례

앞의 사례와는 달리 교육활동을 매개로 한 소통은 어렵더라도 교사는 학생들에게 지속적인 관심을 가진다. 특히 가정이 불안정할 경우 더 관심을 가지고 학교에서 안정적으로 지낼 수 있도록 신경을 쓰는 모습도 확인할 수 있었다.

담임교사는 미류초등학교 준서가 수업 시간에 내용을 잘 이해하지 못한다는 것을 알고 있다. 교사가 설명할 때에는 그냥 조용히 있는 편이다.

> 준서는 수업 중 교사가 학습지 등을 나누어주고 학생들에게 하라고 할 때에는 어김없이 손가락으로 앞머리나 옆머리를 만지작거리면서 꼰다. 수업 시간에 공책이나 책 귀퉁이에 그림을 그린다. 대개 사람이나 동물들을 그리는데, 그리는 것을 좋아해서 그린다기보다 낙서하듯 그리는 것 같다. 수업 중에 교사가 내준 학습지와 같은 과제는 굳이 제출하지 않아도 되므로 낙서를 하며 시간을 보내기도 한다. 그런데 교사가 학생들이 집중해서 빨리 하도록 학습지나 활동 결과물을 제출한 사람만 쉬는 시간에 놀게 할 때에는 쉬는 시간에 놀기 위해서 하지 않을 수 없다. 그러나 이때에도 제법 빠른 아이들이 과제를 마치고 교실 밖으로 빠져나갈 때쯤 시작해서, 결국에는 쉬는 시간을 거의 써버릴 때가 많다. (준서 학급 수업 관찰록)

준서와 면담 자료에서 드러나듯이 준서가 수업 시간에 힘들어하는 것을 수업 시간보다 쉬는 시간이 좋다고 말한 것에서도 알 수 있다.

> 연구자: 준서야, 학교 다니는 게 어때?
> 준서: 네? 조금 좋아요.
> 연구자: 조금 좋아? 어떤 점이 좋아?
> 준서: 네. 쉬는 시간도 있고.
> 연구자: 쉬는 시간 있는 거. 음... 그럼 조금 안 좋은 점은?
> 준서: 안 좋은 점은. 수학이랑 국어랑 있다는 거.

준서가 좋지 않다고 한 수학, 국어는 물론 다른 교과 시간에도 수업을 좋아한다고 보기 어렵다.

교과서 귀퉁이에 낙서를 하거나 수업 시간을 지루해하며 버티고 있는 모습을 보인다. 교사는 준서가 평소에는 눈에 띄지 않다가 수업 시간에 하는 활동을 마칠 무렵에야 눈에 띄는 편이라고 하였다. 담임교사는 학급에서 자리를 배치할 때도 학습을 잘 하고, 준서를 도와줄 수 있는 아이들과 가까이 앉게 하였다. 학습이 뒤처지는 준서를 위해 담임교사는 보충 학습을 해주는 것은 마음만 가지고 있다가 포기하였다. 학습지나 문제집을 내주어 학습 보충을 도와주고 있는 다른 두 학생과는 달리 준서는 숙제를 해오지 않을 뿐만 아니라 어떻게든 방과후에 남아서 공부하지 않으려고 수영장을 가야 한다, 공부방을 가야한다는 등 핑계를 대기 때문이다.

수업시간에 관심이 없다고 하더라도 준서는 선생님의 관심을 받기 위해 애쓰며, 담임교사는 이에 호응해준다. 준서 담임 C교사는 학생들에게 친절한 교사로 학생들은 교사와 거리낌 없이 이야기를 나눈다. 수업 시간에는 별 말이 없던 준서도 쉬는 시간에 문득 “선생님 저, 어제 야구 봤어요.”라는 말을 하며 교사의 관심을 끌고 싶어 한다.

준서는 친구들과 친하고 싶지만 겉도는 편이다. 준서가 좋다고 한 쉬는 시간에도 다른 친구들과 어울려 노는 것도 아니고 혼자 노는 것도 아니다. 다른 친구들이 노는 것을 구경하는 편에 속한다. 쉬는 시간에 준서가 친구들과 적극적으로 어울리지 못하고 겉돌다가 가는 곳은 교육복지실이다. 교육복지실에 와서도 혼자 노는 편이다. 교육복지실에 비치된 둘이 하는 보드게임을 혼자 하며 놀다가 간다.

준서의 옆반에 있는 소민이도 수업 시간에 학습에 잘 참여하지 못하지만 담임교사의 관심을 원한다. 그러나 그 양상은 준서와는 다르다. 소민이의 모습은 대체로 엎드려 있거나 턱을 괴고 지루해하는 표정을 짓고 있다. 무릎을 쪼그려 의자 위에 올려 놓고 앉아 있으면서 수업 내용에는 관심을 보이지 않는다. 책상 위에 연필이나 리코더를 떨어뜨려 주위를 산만하게 하거나 그것을 줍느라 움직이는 모습을 보이기도 한다. 다른 학생들은 소민이의 이런 행동에 이미 익숙한 듯 별로 신경을 쓰지 않는 편이다. 교과서 내용을 이해해야 하는 국어 시간에나 문제를 풀어야 하는 수학 시간을 제외하고 학생들이 활동을 하는 수업 시간, 예를 들어 색종이를 찢어 도화지에 붙이기를 하거나 학습지에 무엇인가를 적어야 할 때 소민이는 여러 차례 담임교사에게 가서 어떻게 하는지를 묻고 다시 자리에 돌아와 앉곤 하였다. 소민이가 활동을 할 때 교사에게 물어보는 것은 활동 자체에 대한 호기심이라기보다 교사에게 관심을 끌려고 하는 것으로 보였다. 담임교사도 소민이의 행동을 그렇게 이해하고 있었다. 담임교사는 어려서 어머니의 돌봄을 받지 못한 소민이를 이해하고 받아주며 변화를 위해 정성을 들이려고 하였다.

수업 시간 외에 소민이는 주로 아이들과 하루에 한 번 이상은 다툼을 벌이고 그 과정에서 울음을 터트리곤 하였다. 다툼이 일어나는 것은 소민이가 사소한 것에 트집을 잡기 때문이다. 지나가다가

소민이와 살짝 부딪쳤다던가, 청소시간에 청소기의 전선을 밟거나 하는 일로 급우들에게 싸움을 걸었다. 소민이와 같은 학급의 학생들은 소민이의 행위를 무시하는 편이다. 그리고 소민이가 같은 반이 아니면 좋겠다고 생각하고 있다.

담임교사는 소민이가 최근에 성에 관심이 많으며, 자신이 가진 관심을 적절히 순화하여 표현하지 못하고 남자 고등학생에게 안기고 싶다는 등 직설적으로 표현하는 것에 대해 걱정하고 있었다. 가정에서 제대로 돌봄이 이루어지지 않기 때문에 좋지 않은 경험을 하게 될까 우려하였다. 담임교사는 소민이의 문제를 환경적인 문제로 보았으며 소민이가 지능이나 정서적 결함이 있다고 보지 않았다. 그리고 소민이를 관심있게 챙겨주면 변화할 것이라고 믿고 있었다. 그러나 추수 자료 수집을 위해 2학기 초에 학교를 방문하였을 때에 급우들은 늘 산만하고 항상 다툼을 자초하는 소민이와 같은 반인 것을 참기 힘들어했고, 교사가 다른 학생에 비해 소민이에게 허용적인 것에 급우들이 불만을 제기하여 거리를 두게 되었다고 하였다.

교육활동 매개 소통의 어려움, 교사의 통제와 학생의 불만 표출 사례

버들초등학교 지우는 학급에서는 조용히 지내는 학생이다. 담임교사는 지우가 전교에서 유명한 문제아 “꼬리표”가 달린 학생이어서 걱정을 많이 하였으나 의외로 잘 적응을 하고 있다고 하였다. 교사는 담임교사로서 마음의 준비를 하였는데 별 문제 행동을 하지도 않고 아이들과도 별다른 마찰 없이 지내고 있다고 하였다. 담임교사는 지우에게 가끔 심부름을 시키고 “착하다”는 칭찬을 하면서 따뜻하게 대해주었다고 하였다. 또한 모든 아이들이 지우를 좋아하지 않는다는 것을 알고 친구들과의 관계 개선을 위해 학습을 잘 하는 친구가 지우를 가르쳐줄 수 있도록 하였다. 일주일에 한두번 30분 정도 점심시간에 급우가 지우에게 4학년 수학 학습지를 함께 하도록 하고 지우와 함께 잘 지낼 때 급우에게 칭찬을 하는 등 의도적으로 노력하였다고 했다.

> 지우를 맡게 된다고 했을 때 각오를 하고 왔는데, 꼬리표를 달고 왔으니까... 그런데 담임을 믿고 잘 따라하려고 하고, 잘 보이려고 하고... 학교운영위원회에 가서는 지우가 많이 달라졌다고 위원 분들로부터 박수까지 받았잖아요! (지우담임 J교사).

연구자가 관찰한 교실 수업 장면에서 지우는 별다른 문제 행동을 보이지 않았다. 일부 교과 학습은 어려워하였지만 교사가 제시하는 활동에도 참여하였다. 부엌이라는 제목의 시화를 그린 것을 보면 그림의 선이나 색칠이 단정하게 이루어져 있고 글씨도 깨끗하게 쓰는 편이었다. 면담에서 담임교사는 지우에게 칭찬도 하고 적절한 역할을 준다고 하였으나 연구자가 관찰한 닷새 동안 담임교사는 다음과 같이 가정 형편을 드러내는 말로 지우를 다그치는 것을 보았다.

(아침 조회 시간)
J교사: 박지우, 너 수련회 갈 거야, 안 갈 거야? 변덕이 죽 끓듯 해! 내일까지 할머니랑 고모랑 상의해. 결정해. 알았지?"

(수업 시간)
J교사: 얘들아 학습지 엄마 싸인 받아왔지?
학생들: 예.
지우: 못 받았는데요.
J교사: 너는 할머니 보여주지도 않았지?

교사가 이렇게 말할 때 다른 아이들도 조용해지는 느낌을 받았다. 교사가 무심코 한 말일지 모르나 지우는 물론 아이들을 긴장시키는 말인 것 같았다. 이러한 일이 있었지만 지우는 여전히 교사에 대해 특별히 반항하거나 학급에서 문제를 일으키지 않았다.

그러나 교과 교사의 수업 시간에는 말썽을 피웠다. 다음은 교과 전담교사와의 면담 기록이다.

대놓고 그런 거는 처음이었어요. 근데 계속 뭐 읽으라고 하면 안 읽고. 쓰라고 하면 안 쓰고. 공책을 펴라고 하면 공책에 낙서를 심하게 하고 학습지를 주면 학습지를 계속 낙서를 해서 거의 까맣게 칠하는 거예요. 거기다가 계속 떠들고. 뒤에 보고 얘기하고. 그래서 처음에는 여러 번 하지 마라. 하지 마라. 그랬죠. 그런데 이제 너무 심해서 안 되겠다. 싶어서 뒤로 나가라고 했더니 계속 아래에서 위로 쳐다보며. 계속 버티고 있는 거예요. 그래서 나가라고. 나가라고. 여러 번 말해도 절대 안 나가서 저도 약간 진짜로 내려오지 말라는 뜻이 아니라. 겁을 주려고 너 다음부터 영어 시간에는 오지 말라고 그랬죠. 너무 교실에서 대놓고 혼낸 것 같아서 다른 애들 자유 시간을 주고 지우는 불러서 개인적으로 얘기를 해 보자 이런 마음으로 복도에 데리고 가서 얘기를 했어요. 그런데 저도 너무 깜짝 놀란 게, 거기 창틀 더러운 거 있잖아요. 거기를 계속 손으로 엄청 세게 문지르는 거예요. 그리고 여기 안에 아래 모서리 같은 거 있잖아요. 그걸 손으로 계속 막 이래요. 하지 말라고 계속 그래도. 어느새 손이 먼지로 다 가득 차 있고 그리고. 저를 똑바로 안 봐요. 계속 이렇게만 하는 거예요. 어떤 말을 해도. 왜요? 몰라요! 이렇게 하고 계속 눈도 안 마주치려고 하고. (버들초 교과담당 E교사)

교과만 맡은 초임 교사인 이 교사는 지우의 행동에 놀라 담임교사에게 의논했다. 담임교사는 아이의 가정 배경을 설명하고 이해를 요청하였다. 교과담당 교사는 자신에 대한 자책감도 들고 아이들과의 관계가 깨지는 것에 대한 우려도 하였다. 사실 지우는 4학년 담임교사와는 1년 내내 갈등이 있었다. 4학년 담임 교사가 지우를 야단을 칠 때 주로 내린 벌이 교실 밖에 나가라는 것이었다.

지우는 이날 교과담당 교사와만이 아니라 방과후 미술치료 강사와도 심각한 갈등을 빚었다. 미술치료 대상자로 선정된 지우는 첫 시간에 영어 교과 담당 교사와 갈등을 빚은 후 방과후 미술치료 프로그램 참여를 거부하였다. 교사의 권유로 첫 시간에 미술치료 교실에는 들어갔으나 바닥과 벽이 쿵쾅거리도록 미술 치료 시간에 사용할 재료를 책상에서 집어 던져 버리고 의자도 집어 던졌다. 며

칠 후 연구자가 방문한 교실에서는 다시 조용한 모습을 보였지만 지우가 어떤 계기에는 감정 조절이 되지 않을 때가 있으며 이러한 상황에 교사들의 대처가 쉽지 않을 것임을 짐작할 수 있었다.

수업과 무관한 행동을 보이나 교사의 허용적 관심을 받는 사례

진진 지역 버들초등학교 석태는 교사들 사이에서 유명한 학생이다. 어린 나이에 부모와 함께 지내지 못하고 방임되어 이로 인해 나타날 수 있는 여러 부정적인 모습을 심각하게 복합적으로 안고 있다. 석태는 수업 시간에 자는 모습을 자주 보인다. 초등학생이 대부분의 수업 시간에 대놓고 자는 모습을 보이는 경우는 흔하지 않다. 교사가 주의를 주고 깨우기도 하지만 잠에 취해서 잘 일어나지 못하기도 한다. 수업 시간에 자지 않고 일어나 있는 시간에도 수업 내용을 이해하거나 교사가 제안한 활동에 참여하고 있다고 보기는 어렵다. 수학 시간에 공책을 펴 로봇 만화를 그리거나 옆에 있는 친구에게 말을 걸거나 싸움을 거는 등 집중을 하지 못하는 편이다. 교과시간에 다른 교사가 와서 석태가 자거나 산만한 행동을 보일 때 주의를 주거나 엄격하게 대하면 석태는 소리를 지르고 교실 밖으로 나가 버리거나 욕을 중얼거리기도 한다.

석태에게는 최소한의 교과학습이 교실 수업에서 이루어진다고 보기는 거의 어려웠다. 겨우 미술, 음악, 체육 시간에 참여하였다. 미술 시간에는 교사가 제시한 그림을 그리고, 음악 시간에는 특별실에서 음악을 몸으로 표현하는 활동을 하며, 체육 시간에는 운동장에 나가서 뛰어 놀았다. 친구들은 쉬는 시간이나 체육시간에 석태와 함께 놀아주었다. 담임교사는 수업 시간에 석태의 짝으로 남을 잘 도와주며 친절한 여학생을 지정하였다. 이 여학생 짝은 석태가 수업 시간에 밖에 나가면 데리고 들어오고, 교사가 하라는 활동을 하지 않아 지적을 받으면 어떻게든 할 수 있게 알려주고 챙겨주는 모습을 보였다. 남교사인 담임교사는 때로 쉬는 시간에 교실에서 아이들과 씨름을 하고 몸을 놀리는 가벼운 놀이도 하며 학생들과 함께 생활하는 모습을 보여주었다. 이 때 석태를 다른 아이들과 함께 업기도 하고 안기도 하면서 함께 놀아주기도 하였으며, 석태도 담임교사에게 스스럼없이 다가가는 모습을 보였다.

교실에서 석태는 크게 따돌림 받는 모습은 아니었다. 수업 시간에 자고 교과 담당 교사에게 때로 혼나기도 하지만 석태가 다른 친구들을 크게 괴롭히지는 않는다. 교실에서 급우들은 놀 때 석태에게 먼저 다가가며 친하게 지내지는 않지만 석태가 끼어들면 같이 놀아주는 모습을 보였다.

2) 방과후 강사, 지역사회교육전문가 등과의 관계

미류초등학교 서연이는 학교에서 제공하는 공부방 프로그램에 참여하여 공부를 한다. 서연이가 가장 어려워하는 과목은 영어이다. 다른 교과는 하는 만큼 성적이 나오는데 영어는 그렇지 않기 때

문이다. 또한 지역에 있는 한 고등학교 교사가 운영하는 산들바람이라는 단체에 매주 토요일마다 가서 개인 교습을 받는다.

준서의 경우, 담임교사가 준서를 남겨 공부를 시킬 것인지를 고민하던 중 학교의 지역사회교육전문가가 대학생 멘토링을 제안하여 준서를 이 프로그램에 연결시켰다. 지전가는 준서에게 대학생 멘토를 연결하면서 준서를 자주 칭찬해주고, “안 하니까 못하는 것이며, 하면 잘 할 수 있다”고 격려해줄 것을 당부하였다고 하였다. 대학생 멘토가 쉬운 수학 문제 하나를 풀어도 준서를 칭찬해주니 준서는 대학생 멘토를 좋아하였다. 지전가 말로는 수업 시간과는 달리 노력하는 모습을 보였다고 하였다. 대학생 멘토링 외에 준서가 좋아하는 선생님은 방과후 한자 강사이다. 한자 배우는 것을 특별히 좋아하는 것은 아니나, 한자 강사는 준서가 교실에서 공부로 인한 스트레스를 받고 있는 것 같아서 편안하게 대하려고 애쓴다고 하였다.

준서가 방과후 멘토링이나 한자 학습을 하지 않는 날은 일주일에 이틀 정도로 이때는 지역아동센터에 다닌다. 지역아동센터에서도 보충학습에 신경을 쓰는데 지역아동센터장은 준서는 공부를 싫어하는 아이이며, 자신의 의사표현을 잘 하지 않으며 그냥 적응하려고 하는 것 같다고 하였다.

> 준서는 하기 싫어해요, 학습을. 학습을 하기 싫어하고 ‘세 장 해라’ 하면 ‘두 장 하면 안 돼요?’ 이러고 항상 늘, 네, 늘 하기 싫어해요. (중략) 애가 좀 그 의사 표현을 하면서 싫은 건 싫다, 좋은 건 좋다, 이렇게 조금 해주면 그, 애가 원하는 그, 욕구라든지 이런 거를 조금 파악하기가 쉬운데 그런 부분에 대해서 별로 표현을 안 하니까 그냥 처해진 상황대로 그냥 적응을 해 나가버리는 애 같은 어떤 그런 생각이 드는 거예요. 자기 혼자 스스로 막 포기를 해버린다고 해야 될까, 아무튼 네, 그런 느낌이 들어요. (햇살지역아동센터 센터장)

담임교사는 준서가 공부방이라 불리는 지역아동센터에 다니는 것을 알고 있었다. 그리고 지역아동센터에서 학생들의 숙제를 돌보아주는 것도 알고 있었다. 담임교사가 준서에게 공부방에서 무엇을 하느냐고 묻자, 준서는 그냥 논다고 답하여 담임교사는 답답해하였다. 담임교사는 준서가 특히 수학이 뒤쳐지는데 학년이 올라갈수록 결손이 더욱 커질 것을 우려하였다.

미류초등학교 소민이는 1년 전인 4학년 때 담임교사가 무슨 일만 생기면 소민이를 바로 상담실로 보내곤 했다. 상담사에 의하면 소민이가 5학년 진입해서는 전년도에 비해 많이 밝고 좋아진 모습을 보인다고 하면서 담임교사의 영향으로 해석하였다. 전년도에는 입에 담기 힘든 욕을 하고, 교실 문도 부숴 버릴 듯이 닫는 등 매우 거친 행동을 일상적으로 하였다고 했다. 교사가 보내는 것 말고도 소민이 스스로도 자주 상담실에 찾아와 시간을 보냈다고 했다. 그러나 5학년에 진입해서는 담임교사가 소민이의 학습 결손을 막기 위해 수업 시간에는 상담실에 보내지 않아 잘 오지 않는다고 하였다.

> 소민이가 작년에는 아침에 치마를 혹시 입고 왔으면 그날 거의 여기 40분까지 있다가 반에 들어갔어요. 새로운 걸 입고 머리를 자르면 애들이 놀릴까봐. 그래서 그랬는데 올해는 새로 머리를 자르든 치마를 입든 반으로 계속 가거든요. 근데 작년에는 아침, 중간, 점심, 방과 후 다 왔었어요. 거의 수업시간 때도 뭔가 사건이 있으면 여기에 와 있었어요. 올해는 담임선생님이 수업시간에 그래도 어찌됐든 애가 참여를 해야 되니까, 혹시 그런 상황이면 꼭 보내주시라고 하고. 그런 상황이 발생된 적도 솔직히 없었고요. (미류초 상담교사)

소민이는 담임교사가 방과후 프로그램이나 지역아동센터에 참여하기를 권하였으나 점을 보는 할머니가 소민이를 밖으로 내돌릴 경우 좋지 않다는 점괘가 나왔다며 반대하여 방과후에 어떤 프로그램도 참여하지 않았다. 그러나 담임교사, 지역사회교육전문가의 권유와 설득으로 방과후에 학교 인근 지역아동센터에 다니게 되었다. 다닌 지 얼마 되지 않아 상급학년 아이들과 다툰 후 지역아동센터에는 더 이상 다니지 않는다.

> 좀 문제가 있고 하더라도 이렇게 좀 스스로 깨우치면서 해결해가게끔 해줘야 되는데 무슨 일, 얘기가 일어나면 아빠가 전화하셔서 이러니저러니 해 버리고,(중략) 이러니 저러니 아빠가 뭐, 좀 위협적인 말씀이나 하시고 막 이러면 우리 스스로도 소민이하고 힘들죠. 근데 애들은 오죽하겠어요. 위협적인 말씀... 한 번만 더 이런 일이 있으면 뭐 어쩐다, 막 이런 식 있잖아요. 그렇게 말씀하시니. (햇살지역아동센터 센터장)

이런 사례는 버들초등학교에서도 있었다. 지우도 5학년이 되어서는 아이들과 덜 싸우지만, 예전에는 지역아동센터에 다녔으나 다툼이 잦아 다른 아이들의 불만으로 다니지 않게 되었다고 했다.

버들초등학교 지우나 미류초등학교 소민이는 쉬는 시간이나 방과후에 지역사회교육전문가가 있는 교육복지실에 자주 가는 아이들은 아니다. 미술치료를 받거나 상담을 위해 지역사회교육전문가가 부르기 전에는 먼저 가지 않았다. 그러나 준서나 두현이는 수시로 교육복지실을 드나들었다. 준서나 두현이는 교육복지실을 “스트레스 푸는 곳”이라고 하며 가면 보드 게임도 하고 가끔 과자도 먹으며 편하게 놀 수 있어서 좋다고 하였다.

3) 교사–학생의 관계와 사회적 자본

초등학교에서는 대부분의 시간을 담임교사와 함께 보내므로 담임교사와의 관계 형성이 학생들에게 매우 중요하다. 연구진이 만난 학생 중 빈곤층 학생에는 학업이 우수한 학생이 많은 편은 아니었다. 학습에 의욕이 없는 학생, 가정 내 지지나 돌봄이 결여된 학생들과의 관계 형성은 교사들에게도 어려운 과제이다. 학습 수준과 무관하게 초등학생들은 교사의 관심을 받으려 하고 교사는 학생들의 구체적인 상황을 파악하고 단순한 지지 이상으로 가정 형편을 이해하고 수업 결손이 없도록 애쓰는 모습을 보였다. 그러나 연구진이 보지 못하고 듣기만 한 전년도 담임교사와의 관계에서의 어려움,

현 담임 교사와의 잠재된 불만 등으로 갈등이 드러나는 모습도 볼 수 있었다.

초등학교에서는 담임교사에 따라 학생들과의 관계 형성이 달라질 수 있다. 그리고 그것은 가정의 사회적 자본이 취약한 학생에게 더 불리하게 작용할 수 있다. 지우와 석태는 전년도 담임교사와 관계가 심각하게 좋지 않아 교사와 학생 모두 힘들어 한 것 같았다. 담임교사가 관심과 신뢰를 가지고 허용적인 관계 형성이 어려운 것은 교사 개인의 학급 운영 방식의 차이에서 비롯되는 것이기도 하지만 교실의 질서 유지, 다른 학생들의 불만 제어 등을 고려한 것일 수도 있다. 소민이나 지우의 담임교사는 모두 가정이 불안정한 학생을 위해 더 너그러운 관심을 기울이고 지지를 보내지만 때로 지우 담임교사와 같이 교실의 질서를 위한 통제 수단으로 가정의 취약성을 지적하기도 한다.

어느 편이든 가정의 문제가 지속되고 있기 때문에 다소간 학생들의 적응에 도움을 줄 수는 있지만 학생의 변화는 쉽지 않다. 이 과정에서 특히 비교적 일관되게 관심과 지지를 유지하려는 교사도 좌절하기 쉽다. 소민이 담임교사와 같이 소민이 학습 결손도 막고 정서적 안정을 위해 가까이 두고 관심을 보여주고 허용적으로 대하였지만 다른 학생들과의 빈번한 다툼, 학생과 학부모의 불만 등으로 이를 지속하기가 어렵다.

학습에 의욕을 보이고 정서적으로 안정된 학생의 경우에는 교사의 신뢰를 지속적으로 받을 가능성이 높다. 그러나 무기력한 학생 혹은 가정에서의 불안이 학교에서까지 유지되는 학생들과는 “불안하며”, “깨지기 쉬운” 관계가 될 가능성이 높다. 이 과정에서 학생들은 학교에서 교사로부터 상처를 받을 수 있을 것이며, 교사도 학생으로부터 상처받고 좌절하게 된다.

또한 준서의 경우에서 보듯이 학교에서 별다른 문제는 일으키지 않으나 학습에 소극적이고 또래 관계 형성에 어려움을 겪는 학생들은 학교에서 교과 학습을 해야 하는 교실이 아닌 편안하고 학생을 알아보며 허용해주는 지역사회교육전문가가 있는 교육복지실이나 상담실 등에서 교실에서 받는 답답함을 부분적으로 해소한다. 또한 학습 면에서 압박감이 덜한 상황에서 대학생 멘토나 방과후 교사와는 다른 관계를 형성하기도 한다.

이를 통해 볼 때 학습에 무기력한 학생을 위해서 학생이 학습을 하는 맥락을 다양화할 필요가 있을 것이다. 즉, 교실에서 다른 학생들과 비교되며 위축감을 느끼는 상황이 아니라 다른 상황에서의 학습 기회나 계기를 가질 수 있어야 할 것이다. 아울러 학습 이외의 다양한 활동 과정 속에서 성인이나 동료들과의 관계를 형성할 필요가 있을 것이다. 또한 특별한 목적을 두지 않은 채 학생들과 어울릴 수 있는 교육복지실과 같은 열린 공간이 필요하다. 요컨대, 학교에서 구체적인 관계 속에서 학생의 성장을 지원하기 위해서는 교사와의 관계가 매우 중요하나 교사는 교실의 질서를 유지하기 위해, 그리고 모든 학생들에게 공정해야 하는 교사의 위치상 학생들에게 너그럽게만 대하기 어려워 불안하며 깨지기 쉬운 관계가 되기도 한다는 점을 감안할 필요가 있다. 학생들의 성장 과정 속에서

학생을 둘러싸고 담임교사 외에 다층적인 관계망이 구축될 필요성을 시사하는 것이다.

나. 중학교

중학교에서는 초등학교와 달리 담임교사는 여러 교과 교사 중 하나이다. 수업 시작 전, 그리고 하교 전에 담임교사가 조종례를 진행하고 학생과 관련된 업무가 담임교사를 중심으로 이루어지므로 교과 교사에 비해서 담임교사와 만날 기회가 더 많으나 초등학교에 비해서는 매우 적은 시간만을 만나는 것이다. 초등학교 담임교사는 한 학급의 학생을 주로 만나지만 중학교에서 교사는 담당 과목의 수업을 주당 맡은 수업 시수에 따라 서너 학급에서 열 학급 이상까지도 담당한다. 교과 수업 시간마다 다른 교사를 만나며, 수업을 담당한 교사 이외에도 다른 교육활동을 통해 여러 교사를 만난다는 특성에 주목하여 중학생이 교사와의 관계를 기술하는 방식을 수업, 수업 외 활동, 기타 일상적인 관계로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 교수-학습 과정에서의 관계

학교에서 교사들은 학생들에게 학습의 기회를 제공한다. 학교에 다니는 것이 곧 학습을 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 교실 수업에서 반부적응 학생은 교사와 얼굴을 대면하고 있다고 하더라도 학습을 매개로 학습과 관련된 “소통”을 하고 있는 관계라고 할 수 없다. 이러한 경향은 학년이 올라갈수록 더욱 강하게 나타난다. 연구자가 만난 학생들은 느티중학교 유경이를 제외하고 대부분 수업 시간에 수업 내용을 이해하기 어려워하는 학생들이었다.

수업 내용을 매개로한 소통 체념

중학교 수업시간에 수업 내용을 이해하기 어려워하는 학생도 교실 수업에서 보이는 모습은 다소간 차이가 있다. 선선지역 떡갈중학교에서 이른바 “잘 보이지 않는” 학생들은 학교에서 조용하며 수업을 방해하지 않는다. 이들은 교사들의 지적을 받지 않으려고 하며 관심망에서 벗어나려고 한다. 이것이 학교에 적응하는 방식인 것이다. 학교에서 특히 교실 수업 시간에 조용하거나 수업을 방해하지 않는 이들 학생은 수업 내용을 전하는 교사와 소통하고 있다고 보기 어렵다. 몇 사례를 살펴볼 것이나 어느 경우이건 학교에서 교사들은 이들에게 유의미한 학습 기회를 제공하는 관계로 보기 어렵다. 이들은 자신들이 받게 될 교사의 관심이 지지와 신뢰가 아닌 통제와 걱정 등 부정적일 것이라고 생각하여 벗어나려 한다. 학습에 무기력한 학생일수록 더욱 그러하다.

교사들에 의하면 모든 빈곤층 학생들이 그러한 것은 아니지만 빈곤층 학생들은 학교에서 두드러

지지 않는 조용한 학생, 조금 위축된 듯 보이는 학생인 경우가 많은 편이다. 또한 교과 수업에서 긍정적인 관심을 받는 우수한 학생일 수도 있으며, 부정적인 관심을 받는 수업 방해 학생, 혹은 말썽을 피우는 학생일 수도 있다. 그러나 그보다 더 많은 빈곤층 학생은 교사들의 입에 오르내리는 일이 별로 없이 학교에서 그다지 눈에 띄지 않는 학생들인 것이다. 이들이 학교에서 조용하거나 무기력한 모습을 보인다고 하여 성향 자체가 조용하고 차분하거나 조용한 것이 좋아서 그런 것은 아니다. 학교밖 다른 장면에서는 학교에서 지내는 모습과 확연히 다른 경우가 적지 않다.

떡갈중학교에서 만난 2학년 도준, 수환이 등은 수업 시간에 주로 자거나 자지 않는다고 해도 수업과 무관하게 "그냥 딴 생각"을 하는 편으로 교사가 제안한 생각이나 사고와 접점이 없으며, 이 점에서 이 각자의 생각 속에 머물고 있는 불통의 관계라고 할 수 있다. 수업 시간에 상당수의 학생이 자거나 이해 못하고 앉아 있는 현실에 학생이나 교사 모두 익숙해지는 것이다. 다음 도준, 수환이와의 면담 내용을 통해서도 이를 알 수 있다.

연구자: 수업 시간에 뭐해?
도준: 그냥 자요.
수환: 나도 자는데.
연구자: 자기만 해? 일어나는 시간은 없어?
도준: 00 선생님은 다른 사람 방해는 하지 말라고 하고 안 깨워요.
연구자: 다른 선생님은?
수환: 깨우죠.
연구자: 그러면?
수환: 일어나 줘야죠.
연구자: 일어나서 뭐해?
수환: 그냥 딴 생각해요. (한쪽 팔로 머리 괴는 모습을 보이며) 이렇게 한쪽으로 기대고 앉아서.
(중략)
연구자: 학교가 싫은 이유는?
수환: 재미없어요. 지루해요. 말하는 거. 아니 수업. 말하는 거마다. 그니까. 그 선생님 말하잖아요. 어떤 선생님 말하면 뭐라 해야 되지. 딱 너무 졸리고 자고 싶고 그니까 선생님 다른 애들 뭐라 그래야 되지. 다른 선생님들이 말하면 그냥 가만히 있어요. 딴 생각해요.

학생들이 수업 시간에 내용을 이해 못 하는 채로 앉아 있는 것을 교사들이 모를 리 없다. 교사들은 수업 시간에 자지 않도록 해보기도 하고, 때로 학생들도 교사들이 자는 것을 그냥 두는 것을 알 정도로 학생이 자는 대로 두기도 하는데, 그렇다보니 잠을 자는 아이들이 많은 편이다. 수업시간에 자는 학생들은 주로 공부를 포기한 애들로 간주된다. 담임교사들은 도준, 수환이 모두 수업 시간에 수업을 이해하고 따라가지 못한다고 하였다. 이들 중에서 진성이는 성적이 중간 정도여서 수업 시

간에 애쓰면 이해할 수 있는 정도이나 도준이와 수환이는 학교에서 수업 시간에 엎어져 있거나 자는 경우가 많다. 교사에 따라 수업 시간에 학생을 재우지 않기도 하고, 그냥 두기도 한다. 학생을 재우지 않는다는 것은 학생이 수업 시간에 잠을 자지 않도록 하는 것이나, 그것이 곧 수업 이해 보장을 의미하는 것은 아니다. 다시 말해서 학생은 수업 시간에 자지 못하도록 하는 교사 덕분에 수업 시간에 잠을 자거나 졸지 못하고 앞을 보더라도 수업 내용을 다 소화할 수 있는 것은 아니다.

> 도준이는 좀 엎어져 있는 적이 많아요. 뒷줄에 앉아 있을 때는 내 엎어져 있었어요.(중략) 일단 국영수과를 따라가기가 힘들고요. 본인이 모르니까 포기해버리는 게 되게 많아서. 저희 반은 제가 과학이기 때문에 과학 성적이 떨어지면 안 돼요. 그래서 저번보다는 0.1점이라도 올라야 되거든요. 근데 도준이가 심각하게 안 해요. 심각할 정도로 안 해가지고 한 번 저희 반 중간고사 보고나서 남긴 적이 있어요. 몇 몇 아이들.. 수행평가 안 하는 애들. 그 때 도준이가 남았는데, 그 때도 좀 많이 많이 떨어지더라고요.(도준담임 D교사)

학생이 대부분의 수업 시간에 잔다고 하더라도 적어도 담임교사의 수업 시간에는 엎드려 자지는 않으려는 예의를 갖추려고 한다. 학생들은 수업 시간에 자는 것을 묵인하는 선생님도 있고 그렇지 않은 선생님도 있다고 하였다. 그런데 담임교사 수업 시간에는 교사가 자는 것을 허용하지 않아서기도 하지만, 가능하면 자지 않으려고 한다. 담임교사 교과에 따라 다르지만 담임교사가 진행하는 수업 시간 역시 자지 않으려고 한다고 하여 그것을 이해할 수 있는 것은 아니다.

> 연구자: 수업 시간에 주로 뭐하니?
> 진성: 수업 시간이요? 자거나, 공부하거나 …
> 연구자: 과목에 따라 다른 거야?
> 진성: 네, 과목에 따라 다른 거 같아요.
> 연구자: 어떤 과목은 자?
> 진성: 음… 어… 과학 자고요. 사회 자고요. 역사 자고요. 미술 자고요. 어. 그렇니깐 음악하고요. 영어하고요. 어 또 국어는 제 담임 선생님이니깐 뭐. 그시간 빼면은 다 잔다고 생각하시면 돼요.

학생들이 담임교사 수업 시간에 자지 않는 이유는 매일 조종례 시간에 만나는 교사들에 대한 예의, 잘못 보이면 학급 생활이 더 힘들어진다고 생각하기 때문이라고 하였다. 담임교사는 다른 교과 교사와는 달리 자신의 형편에 관해 더 잘 아는 교사이기도 하다. 학생들은 매일 만나는 담임교사로부터 부정적인 시선을 지속적으로 받는 것이 좋을 리 없다는 것을 안다. 도준이는 수업 시간에 자기는 하지만 다른 교과 수업 시간에도 교사의 지적을 받는 행동은 하지 않으려 한다. 담임교사가 다른 교과 수업 시간에 수업을 방해하는 아이들을 파악하고 있다는 것을 알기 때문이다.

> 요즘에도 주로 좀.. 떠든다든가, 수업 방해하는 학생들, 그 다음에 이제 매일 엎어져서 자는 학생이 있어요. 그 학생은 제게 얘기가 항상 들려오거든요. 준비물 늘 안 가져오는 애들.. 근데 다행히 도준이는 거기에는 없어요. 저희 반에 몇 명 있는데 도준이가 초반에는 이름이 나왔는데 지금은 나온 적이 없거든요. (도준담임 D교사)

학교 수업 시간의 대부분을 잔다고 하더라도 좋아하는 수업 한 두 시간에는 잠을 자지 않는다. 진성이는 한 두 교과 수업 시간을 제외한 나머지 수업 시간에 잔다고 하였다. 도준이는 체육시간을 좋아해서 신나게 뛰고 들어온다고 하였다. 그런데 수환이는 체육시간에 움직이기는 하지만 좋아하지는 않는다고 하였다. 이들이 좋아하는 또 다른 시간은 점심시간이다. 빈곤층 학생들만이 아니겠지만 아이들과의 면담 과정에서 학교 일과 중 어느 시간이 좋으냐는 질문에 점심시간이라는 답은 어렵지 않게 들을 수 있다. 점심을 먹을 수 있을 뿐만 아니라 비교적 제약 없이 아이들과 함께 놀 수 있기 때문이다.

굴참중학교의 지상이는 학교에서 “잘 보이지 않는” 학생은 아니다. 지상이는 수업 시간에 학습이 어렵고 자주 잠을 잔다는 점에서 떡갈중학교의 도준이나 수환이와 비슷하지만 종종 말썽을 피워 교사들에게 혼이 나곤 했다는 점에서 다르다. 지상이가 말썽을 피우는 것은 일상대화에는 별 문제가 없지만 말의 이면이나 의미를 잘 파악하지 못하는 경우가 있어 친구들로부터 무시를 당하고 때로는 “짱깨”라고 놀림을 당해 온 것과 무관하지 않다. 3학년 진급 후 아이들과의 다툼은 거의 없어졌지만 1, 2학년 때에는 학교에서 친구들과 싸우거나 자신의 감정을 잘 추스르지 못하여 의자를 내리치는 등의 행동을 해서 불려다니고 반성문을 쓰고 벌점을 받기도 했었다. 교사는 지상이는 학년이 올라가면서 “많이 컸다”고 하였다. 그 증거로 수업에서 교사와 부모에 관해 소통하는 것을 예로 들었다.

> 옛날에는 막 무시당하고 애들한테 우습게 보이고 그랬는데 지금은 애들이 걔를 안 무시하더라고요. 우습게 보지도 않고, 잘 크더라고요. 잘 크고 있다는 생각이 딱 들더라고요. 그리고 옛날 같으면 엄마가 중국에서 온 사실이 약간 핸디캡으로 좀 놀림의 대상처럼, 또 옛날에는 특히 짱깨니 뭐니 이렇게 애들이 놀리니까 그래서 그랬는데, 요즘에는 오히려 제가 너 한문도 너 잘 한다. 다 맞았네, 쪽지시험도 다 맞았네, 그러면 엄마의 힘이에요. 이렇게 얘기를 하고. (굴참중학교 R교사)

지상이가 성장한 데에 학교에서 교사의 관심과 지지가 어떻게 작용하였는지는 파악하기 어려우나 교사가 학생의 변화를 파악하고 관심을 가지고 격려하고 있음을 알 수 있다.

수업 이해 포기, 수업 참석 거부

느티중학교 3학년에서 만난 훈상이는 모두 영어와 수학에서 하반에 편성되었다. 훈상이가 앞에서

언급한 수업 시간에 자기도 하는 학생과 다른 것은 모든 수업시간에 거의 자거나 졸며 심하게 무기력한 모습을 보이기 때문이다. 수학 시간이나 영어 시간 모두 엎드려 자지 않더라도 약간 숙인 자세를 유지하며 졸았다. 훈상이는 초등학교 때는 수업시간에 자지 않았는데 중학교 때부터 자게 되었다고 하였다. 훈상이와 수정이는 일반 교과와는 달리 사전 학습 없어도 이해하거나 참여하는데 별 어려움이 없는 창의적 체험활동 시간에도 잠을 자거나 수업을 빠졌다. 창의적 체험활동 시간에 교실에서 수업을 하였는데 교실에 걸린 TV모니터를 통해 어려움을 극복하거나 발상을 달리하여 특정 분야에서 두각을 나타낸 여러 인물을 두 시간에 걸쳐 소개하는 내용이었다. 이 내용을 보고 요약하고 자신의 소감을 적는 활동을 진행하였는데, 훈상이는 엎드리지는 않았지만 줄곧 졸고 있는 모습이었다. 면담시 훈상이는 중학교에 진학한 이후 내내 수업 시간에 잤다고 하였다. 훈상이가 수업 시간에 자는 것은 수업을 이해하지 못하기 때문이다. 사실 또 다른 이유는 잠이 늘 부족한 것인데, 방과후부터 밤늦게까지 게임을 하기 때문이다. 수업 시간에 주로 잠만 자는 훈상이가 무슨 생각을 하며 지내는지 교사는 알 수가 없다. 수업시간마다 얼굴을 보고 때로 간단한 질문도 하지만 서로 이해하거나 소통하고 있다고 보기 어렵다. 훈상이와 수학교과를 담당한 교사와의 면담 기록 일부를 인용하면 다음과 같다.

> 연구자: 수업 시간에 자던데 3학년 올라와서 그런거니?
> 훈상: 원래 그랬어요.
> 연구자: 원래? 초등학교 때부터?
> 훈상: 중학교 때부터요.
> 연구자: 중학교 들어오니까 어땠는데?
> 훈상: 수업이 그냥 길어요.
>
> 훈상이는 선생님에게 공손하기는 해도 기운도 없고 말도 없어요. 말을 걸면 겨우 네, 대답하는데, 뭔 생각을 하는지 모르겠어요. 훈상이가 옆에 앉은 OO가 수업 시간에 계속 조는 분위기로 가서 제가 둘을 좀 떨어뜨려 놓았는데도 그냥 계속 조는 분위기로 가더라고요. (3학년 수학과 T교사)

훈상이는 결석을 하지는 않지만 수정이는 자주 결석을 하는 편으로 모든 교사가 아는 학생이다. 결석을 자주하고 학교에 온다고 하더라도 수업 시간에 꼬박 참석하는 것이 아니어서 수업 시간에 교사와의 소통을 말하기도 어렵다. 그러나 학교를 나오지 않는 것을 제외하고는 다른 사고를 치는 것은 아니다.

수정이는 학교에서 교사들로부터 “대학생”으로 불린다. 자주 결석하고 등하교 시간이 불규칙하다. 결석을 했거나 늦게 등교하거나 등교를 하고도 수업을 빠지기 때문이다. 연구자가 관찰한 다섯

시간의 수업 모두 참여하지 않아 수업 시간의 모습은 볼 수 없었다. 학교에서는 수정이가 결석을 자제하여 출석일수 부족으로 유급당하지 않고 무사히 졸업할 수 있도록 하는 게 목표이다.

수정이는 2학년 초기만 해도 그렇게 자주 결석을 하거나 수업을 포기하는 모습을 보이지 않았다고 한다. 그런데 2학년 같은 반에 비슷한 여건의 친구를 만나 변하였다. 2학년 담임교사는 수정이가 머리가 나쁜 아이가 아니라 마음을 먹으면 공부도 할 수 있는데 친구와 어울리면서 공부를 놓아 버렸다고 하였다. 집에서는 엄마가 수정이를 돌보지 못하는 상황이라 수정이는 친구들과 어울리며 친구 집에서 외박을 하는 날이 잦아지게 되었고 점차 학교생활과 멀어졌다.

2) 교과 이외 활동

교과 수업이나 창의적 체험활동 시간 외에 교사와 만나는 시간은 계발활동 시간이다. 느티중학교나 떡갈중학교에서 계발활동은 그다지 활성화되지 않았다. 특히 교육복지우선지원사업과 같은 정책사업을 하지 않는 떡갈중학교에서는 더욱 그러하였다. 정책사업을 하지 않는 학교의 경우에는 학생들을 위한 여러 활동을 활성화하기에 한계가 있다. 교육과정 운영의 일환으로 하는 주1회 1시간 정도에 해당하는 동아리 활동 이외에는 그다지 활성화되어 있지 않다. 또한, 주1회 실시하는 동아리 활동은 내실을 기하기 어려운 실정이다.

> 연구자: 그럼 학교에서 동아리 활동 같은 건?
> 교사: 동아리 활동은 1년에 이제, 동아리 편성이 되어있으니까 하는 날이 있어서. 주기적으로 되는 건 아니고요.
> 연구자: CA라고 했던 그런 거 말고 또 연장선에서 다른 때에도 애들끼리 모여서 뭘 하거나 이런 건 아니고요?
> 교사: 그거는 학생들이 하겠다고 오면 허용이 될 텐데, 하겠다고 오는 아이들이 없고요. 대신 그나마 상설 동아리라고 할 만한 게, 과학반이나 관악부. 이런 경우만 주기적으로 따로 모여서 선생님들이 지도를 해주시고요. 나머지는 학생들끼리 모여서 하는 건 거의 없어요.(떡갈중 W교사)

교사들이 학생들과 자율적인 동아리 활동을 하기 어려운 것은 여유 시간의 부족 때문이기도 하다. 수업, 생활지도, 기타 업무만으로도 여유가 없기 때문이다.

> 동아리 활동은 진짜 꾸리려면 꾸릴 수도 있는데 음... 잘 꾸려지지 않는 게 일단 저도 근데 퇴근시간 이후에 그런 것들을 많이 해야 되는 거잖아요. 선생님들이 희생하셔서 본인의 시간을 많이 할애하시고 이래야 되는데 저도 자신이 없어요. 딱 시간을 정해놓고 매주 월요일, 매주 화요일 뭐 이런 식으로 그 동아리를 꾸려서 정말 애들하고 그렇게. 애들의 뭐 그 재능이나 이런 걸 키워 줄 수 있는 자신이 없거든요. 그렇다고 한 달에 한번 있는 그 공식적인, 아예 교육과정에 들어가 있는 동아리 활동에 얼마나 하겠어요. 그런 교육과정이 있다고 하더라도…(떡갈중 G교사)

떡갈중학교와는 달리 느티중학교나 굴참중학교에서는 동아리활동이 더 활성화되어 있다. 교육복지우선지원사업비로 외부 강사를 쓰거나 교사들에게도 사례를 할 수 있기 때문이다. 느티중학교에서는 여러 동아리 활동을 개설해도 학생들의 의욕 부족으로 빈곤층 학생의 참여가 저조하다고 하였다.

> 부모고 애들이고 움직이지를 않는 거예요. 작년에 교감 선생님이 오라고 해도 의지가 없어요. 그게 문제예요. 악기를 가르쳐 주겠다고 하는데도. 미술, 피아노, 체육. 다 있는데 안 하니까 문제예요. 생각이 없으니까. 오케스트라도 만들었는데 빈곤층을 30%는 채워달라고 했는데 도저히 못 채우겠다고 하더라고요. (느티중학교 M부장교사)

3) 일상적인 관계: 교사와 학생의 거리감

학습능력 부족은 학교생활 전반에 걸쳐 학생을 위축되게 하는 편이다. 빈곤층 학생들은 더욱 그러하다. 학교에는 다니지만 학업을 거의 포기한 학생들 중 겉으로는 학습에 초연한 것으로 활달하게 보이거나 학업을 무시하는 것처럼 보이도록 행동하는 학생도 있으며 속으로는 열패감을 지니고 있는 경우가 대부분이다. 중학교에서 교사와 학생은 교과 수업 시간에 주로 만나고 그 이외에는 별로 만날 일이 없다. 복도나 교무실 등에서 지나치는 정도이다. 담임교사와는 매일 보기는 하지만 개인적인 소통의 기회는 별로 없다.

교사들과 이야기를 하더라도 빈곤층의 무기력한 학생 혹은 장난을 치는 학생들은 교사와 눈을 마주치지 못하거나 자신의 생각을 잘 이야기하지 못하는 경향이 있다. 이것은 빈곤층은 가정에서 자녀들을 방임하기 때문이며, 그렇지 않을 때에도 단순한 지시나 통제 위주의 상호작용을 하기 때문에 교사나 다른 성인들에게 자신의 생각을 제대로 전하거나 효과적으로 소통해본 경험이 부재한 것과 무관하지 않을 것이다.

떡갈중학교 교사들이 보기에 도준이나 수환이는 교사가 묻는 이야기에 답할 뿐 학교에서 조용한 편이다. 축구를 좋아하는 도준이는 교사가 보기에 축구를 할 때를 제외하고는 항상 뒤로 빠져 있으면서 교사가 시키는 일을 제외하고는 하지 않으려는 경향이 강하다. 도준이나 수환이가 학교생활을 통해 교사와 형성하는 관계는 느슨하며 소극적이다. 이는 서로 별로 신경쓰지 않아도 되는 관계, 서로 더 잘 알려고 하거나 친밀해지려고 하지 않는 관계를 말한다. 학생들이 소극적인 태도에 대해 담임교사는 “자신감이 없어서 그런 거 같다”고 보았다.

> 도준이는 축구 할 때만 좀 의욕적이 되고요. 나머지에서는 항상 뒤에 빠져있어요. 시키지 않으면 잘 안하려고 하는. 그게 되게 강해요. (도준담임 D교사)

수환이 역시 소극적인 편이다. 담임교사는 수환이가 학급에서 매우 조용히 있는 학생이라고 하였다.

교사들과의 관계뿐만 아니라 동료들과도 소극적인 관계라고 하였다.

> 수환이 같은 경우에는 워낙 조용하게 있는 학생이라 지금 자리도 창가 쪽에 맨 앞자리에 앉아있거든요. 그런데 거기서도 뭐 애들하고 문제 같은 건 전혀 없지만 너무 조용하게 있어서요. 일부러 제가 휴대폰. 아침마다 거두어 가져다 놓고 저녁에 다시 가져가고 이런 걸 시키고 있는데도. 뭐라고 그래야 되지? 정말 그냥 있는 듯 없는 듯하게 (중략) 누가 와서 말 걸지 않으면 얘기도 안 해요. 옆에 있는 애가 아무리, 어떤 애들이라고 하더라도 걔가 얘기하고 그러면 놀아주는 건지 뭔지 잘 모르겠지만 그럴 때나 좀 얘기하고요. 거의 가만히 있어요. (수환담임 O교사)

교사들은 도준이나 수환이 모두 대체로 학교생활에서 "주눅 든 모습"을 보인다고 하였다. 한편으로 교사는 빈곤 지역 학교에서 학생들은 교사들을 어려워 할 줄 알고 마음이 따뜻한 아이들이라고 한다. 그렇지만 교사는 주어진 업무, 그중에서도 핵심적인 업무인 교과 수업과 학교에서 주어진 다른 일들을 하면서도 애써 다른 맥락의 삶을 살고 있는 학생들에게 먼저 다가가 이해하고 소통하기란 쉽지 않다.

학습 의욕이 없어 장난을 치거나 혹은 소극적이고 무기력한 반부적응 학생들과 교사들의 관계는 다른 학생들에 비해 더 거리감이 있다. 느티중학교 3학년 영어 M교사는 학생들이 교사들과 일부러 거리감을 두는 것을 느낀다고 토로하였다.

> M교사: 어제 점심시간에 좋은 환경에 있다온 50대 선생님이, 그분은 정교사이신데, 선생님하고 친해지려고 하지를 않는대요. 핵심은 뭐냐면 딴 학교에서는 애들이 선생님하고 친해지려고 눈 맞추고 선생님한테 다가와서 얘기하는데 여기서는 선생님을 친해지려는 게 아니고 경계하고 멀리하고 째려보고… 선생님을 갖고 놀려고 하지 친해지려고 하지 않는다고 하시더라고요. 주의를 줘도 벌점을 줘도 계속 그러고 생활지도나 수업하기 너무 힘들다고…
>
> 연구자: 선생님도 그렇게 생각하세요?
>
> M교사: 저도 그래서… 그 선생님만의 이야기가 아니에요. 옆에 있던 선생님들이 다들 작년엔 이보다 훨씬 심했는데 지금 나아진 거다 하더라고요.

M교사는 또한 자신이 얼마 전 학생과 교실에서 다툼이 있어 학생을 생활지도부에 넘긴 사례를 이야기해주었다.

> 수업 시간에 한 아이가 장난을 치고 다른 애들을 부추기고 해서 주의를 주다가 벌점을 주었어요. 좀 위축되는 것 같더니 또 그래요. 정도가 세지는 거예요. 계속 주의나 벌점을 주어도 그러는 거예요. 그러던 중 너 한번만 더 하면 학생부 보낸다, 그래도 주머니에 손을 넣고 뭘요, 뭐뭐 이래요. 그래서 마지막 경고다, 그러는데 뒤에서 욕을 하는 거예요. 그래서 너 일로와, 그랬더니 친구한테 그런 거라고…학생부에 넘겼지요. (느티중 3학년 영어 M교사)

교사에 따라서 수업 시간에 장난을 치거나 소소한 말썽을 피우는 학생들은 그래도 “에너지가 있는” 아이들이라고 하였다. 이 에너지를 어떻게 다른 곳으로 유도할지 고민을 하기도 한다. 그러나 이렇게 이해하는 교사보다 당장 수업 시간에 교사의 권위에 반발하거나 모욕적인 언사를 접하게 되면 많은 경우 교사와 심리적 갈등을 빚는다. 한층 더 나아가 대치하게 되면 결국 학생들이 반성문을 쓰고 교사에게 사과하게 되지만 이때 학생과의 거리는 더 멀어지게 된다.

무기력한 학생들의 사례에서는 학생들이 문제를 일으키지 않으므로 교사가 굳이 이해해야 하는 계기도 부족하고 관심이나 지지를 받기도 어렵다. 느티중학교 훈상이는 거의 대부분의 교과 수업 시간에 잠을 자면서 수업 방해를 하지 않고 교실에서도 남을 괴롭히거나 다른 말썽을 부리는 학생은 아니다. 담임교사는 훈상이가 무기력하고 또래들과의 사교성도 떨어진다고 하였다. 그러나 그 이외 다른 문제가 없기 때문에 특별히 별도로 만날 일이 거의 없다. 그래도 이야기를 해야 할 때에는 물어보는 말만 간단하게 답할 뿐이라고 하였다.

연구자: 훈상이는 이야기를 잘 하나요? 다른 선생님[느티중학교의 지역사회교육전문가]이 그러는데 아이들 중에는 선생님과 눈도 잘 못 맞추는 아이들도 있다던데요.
H교사: 훈상이도 계속 고개 숙이고 다른 데 바라보고 이야기해요.
연구자: 이야기는 하고요?
H교사: 물어본 거에 대해서만 이야기하지, 본인이 이래요, 저래요, 절대 하지 않아요. 쉬는 시간에는 핸드폰으로 게임만 하고 수업 시간에는 자기만 하고…

훈상이 반에는 학교를 자주 안 나오는 수정이와 더 크게 말썽을 피우는 학생이 있기 때문에 담임교사가 훈상이에게까지 관심을 기울일 여력도 없다. 담임교사는 수정이는 감정 기복이 심하여 잘 달래야 한다고 하였다. 담임교사는 수정이가 손톱을 물어뜯는 버릇이 있는 것으로 미루어 감정적으로 불안하다고 파악하고 있었다.

학교에 잘 나오지 않거나 반항적이기도 한 부적응 학생의 경우는 학교에서 교사들과 부딪치지만 교사들이 더 잘 이해하려고 애쓰는 편이다. 수정이는 보통 때는 교사와 특별히 친밀하게 지내지 않으나 교사와 감정적으로 부딪칠 때에는 심각하게 싸우기도 한다는 점에서 보통의 소극적이고 느슨한 학생과는 다르다. 수정이는 2학년 때 한 교사와 크게 싸워 벌점을 많이 받은 적이 있다고 하였다. N교사는 당시 일을 기억하는 것조차 괴로워하며 심한 모욕감을 느끼는 듯 감정이 격해졌다. 수정이가 자신과 싸울 때 자신에게 욕을 하는 등 자신을 교사로 대하지 않았기 때문이다. 다음은 N교사, 수정이와 면담한 기록이다. 수정이에게 이 일에 대해 별도로 묻지 않았는데 면담 중에 이야기를 꺼냈다.

제가 수정이를 예뻐했거든요. 그런데 어느 날 수업시간 종치고 들어갔더니 빵을 먹고 있더라고요. 집어 넣으라고 했더니 배고프단 말이에요, 배고파요, 조금 먹으면 안 돼요, 그런 식이에요. 그래서 여러 차례 달래고 경고하다가 도저히 말로 안 될 것 같아서 뺏어 버렸어서요. 그랬더니 막 욕이 나오는 거지요. 그래서 복도로 불러 이야기를 했는데 제게 네가 뭔데 빼앗느냐, 너처럼은 안 살겠다, 그래 가지고 사과하면 그냥 넘어가려고 하였는데 제 얼굴에 대고 아주 심한 욕을… 그래서 생지부로 넘겼어요. (1학년 과학과 N교사)

연구자: 선생님들에게 듣기 싫은 소리는 어떤 거야?
수정: 과자 뺏고, 제가 과자, 빵이나 그런 거 먹을 때 뺏는 사람 제일 싫어요.
연구자: 왜?
수정: 저 먹을 것에 예민해요.
연구자: 누가 먹을 것을 빼앗았어?
수정: 수업시간에 먹으니까 선생님이… 밖에서 먹고 오겠다고 하니까 뺏어 버렸어요.
연구자: 수업시간에 먹었구나. 그렇게 배고파?
수정: 배고파요.
연구자: 지금도 배고파? 우리 뭐 좀 사먹을까?
수정: 그럼 저야 좋죠.

가정에서 어머니가 식사를 제대로 챙겨주지 못하는 수정이는 스스로 “먹을 것에 예민하다”고 하였다. 2학년 때 담임교사나 지역사회교육전문가의 말에 의하면 학교에 오는 것도 밥을 먹기 위해 온다고 하였다. 이러한 현실을 모르는 교사는 수업 시간에 빵을 먹고 있는 것, 그리고 집어넣으라고 하였는데 그에 따르지 않는 것은 교사에 대한 반항으로, 다른 학생들과 수업을 진행하고 수업 분위기를 정돈하는 데 방해가 되는 것으로 판단할 수밖에 없다. 교과 교사와는 이런 다툼이 있었지만 담임교사는 이런 사건들을 계기로 수정이가 먹을 것에 대해 가지는 정서나 태도를 알게 된다. 그리고 유사한 상황 놓일 때 학생과 부딪치지 않도록 감정을 자제하게 된다.

중학교 교사들은 훈상이나 수정이와 같이 어려운 상황의 학생이 학교 학습을 따라가지 못 하는 것을 견디며 결석하지 않고 등교하는 것만으로도 대견하다고 생각한다. 수정이는 간혹 결석을 하지만 늦게라도 학교에 나오면 교사는 다행으로 여긴다.

4) 중학생의 교사와의 관계

학교에서 대부분의 시간을 담임교사와 함께 보내는 초등학생과는 달리 중학생들은 담임교사나 여러 교과 교사들과 관계가 더욱 피상적일 가능성이 높다. 또한 사춘기의 학생들도 초등학교에서와 같이 담임교사에게 관심을 끌려고 하는 행동을 하지 않으며, 자신을 잘 드러내지 않으려는 성향을 보인다. 교사들과 적당한 거리를 두는 것이 학교생활에서 통제를 받지 않을 수 있다고 판단한 것 같

았다. 교사들은 빈곤층 학생이 많은 학교에 부임하게 되면 여러 학생들이 수업 시간에 무기력한 것에 놀란다. 그러나 아이들을 만날 수 있는 시간의 제약 등으로 인하여 학생들을 속속들이 파악하기에는 한계가 있다.

빈곤층임에도 학습에 열의를 보이고 학교생활에 모범적인 소수의 학생을 제외하고 수업시간 중에는 더 많은 빈곤층 학생이 학습결손 누적으로 인한 무기력한 모습을 보이며 학급에서 교사들의 눈에 띄지 않으려 한다. 수업에 참여하며 모르는 것을 질문하거나 학습에 도움을 요청하려고 생각하지도 않고 학습을 체념하는 듯하였다.

빈곤층 학생이 많은 학교에 재직하는 교사들은 학생들이 학습 의욕과 흥미가 낮고 이전 단계에서 결손이 있어 수업 수준을 낮추어야 하고 가르치기가 힘들다고 하면서도 일부 거친 행동을 하는 문제 학생을 제외하고는 학생들이 순진하고 착한 면이 있다고 한다. 교사들이 보기에 학생들은 의견을 개진하거나 요구하기보다 순종하고 존중하는 “선생님 어려운 줄 안다.” 그러나 교사는 빈곤층 학생을 이해하는 데 어려움을 겪거나 이해하기 위한 여유를 내기 어렵다고 생각한다.

교사도 이 학생들이 별다른 문제를 일으키지 않는 한 무기력하고 동기가 낮은 학생으로 간주하며 특별한 관심을 기울이기 어렵다. 초등학교 시기부터 방임으로 인해 컴퓨터에 노출되어 방과후 컴퓨터 게임만 하고 학교에 나와서 거의 모든 수업 시간을 자거나 졸아도 이들을 간헐적으로 보는 여러 교사들은 이 학생들을 어떻게 할 수가 없다. 주어진 진도를 나가야 하는데 이 학생들에게만 관심을 쏟기 어렵기 때문이다.

가정의 불안이 어려서부터 오래 지속되어온 빈곤층 학생 가운데에는 때로 가출도 하고 무단 결석이나 지각을 자주하면서 교사들의 관심을 받는다. 그러나 교사들은 어떻게 해서라도 학교에 나오게 하여 졸업을 시키는 것을 목표로 삼으며 학생의 어렵고 복잡한 상황 때문에 다른 기대를 하기 어렵다고 생각한다.

교사나 학생 모두 하루 일과중 잠깐씩만 만나며 서로 거리를 두고 교사도 학생들의 무기력에 적응하고 기대를 낮추며, 학생도 별다른 요구 없이 교사들의 관심 혹은 통제에서 벗어나 일정한 “거리를 유지하며”, “서로 체념하는” 관계로 지내려고 한다. 학습에 무기력한 학생들도 쉬는 시간과 점심시간은 좋으며 이 시간에는 교육복지실 또는 복도에서 수업 시간에 받았던 억압감으로부터 벗어나 자유롭게 지낸다. 이러한 경향은 초등학교보다 중학교에서 더욱 그렇다.

다. 학교의 취약성

여기서 제시하는 학교의 취약성은 앞에서 살펴본 수업을 중심으로 한 교사와 학생과의 관계를 학교 수준에서 다시 조망해 본 것이다. 그러나 연구자가 방문한 모든 학교에 해당하는 것은 아니다.

예를 들어 미류초등학교의 경우는 아래 언급된 취약성을 학교에서 정책 사업을 추진하며 극복하고 있는 모습을 보이고 있다.[8] 또한 정책 사업 추진 여부나 추진 방식에 따라 학교마다 정도의 차이가 있다. 여기에서는 자료에서 드러난 취약성에 초점을 맞추어 기술한다.

1) 개별 교사에게 맡겨진 교사와 학생의 관계 형성

교사들의 빈곤층 학생에 대한 이해와 소통의 어려움

학교에서 교사들이 학생들과의 관계를 형성할 때 특별히 노력하지 않아도 잘 알고 이해하며 좋은 관계를 형성할 수 있는 학생들은 교사와 유사한 성장 배경을 지녔거나 학습을 잘 하는 학생들이다. 빈곤층 학생들을 이해하기 위해서는 특별한 노력이 필요하다.

앞에서 살펴본 예 중에서 담임교사의 수업 시간에는 조용히 지내다가 교과 전담 교사와 갈등을 빚었던 버들초등학교 지우, 전년도에 교사와의 갈등을 빚다가 교사를 욕했던 버들초등학교 석태, 수업 시간에 빵을 먹다가 집어 넣으라는 교사의 지시를 듣지 않아 빵을 빼앗겼던 느티중학교 수정이의 생활을 교사들이 이해하는 것은 어렵다. 이렇게 두드러진 학생이 아니더라도 학교에 와서 수업 시간 대부분 잠을 자는 훈상이, 학교에서는 잠을 자지만 노는 시간이 즐거운 도준이, 수환이, 지상이 등을 공감하기는 쉽지 않다. 교사들은 학교에서 학생들의 행동을 보지만 그 이면의 생활, 즉 가정의 빈곤 정도, 생활 공간, 일상적으로 살아가는 모습, 부모와의 상호작용, 부모가 아닌 친척으로부터 돌봄을 받는 모습을 짐작하거나 상상하기 어렵기 때문이다.

교사와 학생의 생활 세계는 매우 다르다. 중산층의 대표집단인 교사와 빈곤층 학생의 일상적인 삶의 차이는 크다. 교사들 가운데에는 성장기에 빈곤을 경험한 교사와 중산층에서 성장한 교사가 있다. 빈곤을 경험한 교사가 빈곤층 학생을 더 잘 이해할 수 있다고 생각하기 쉽지만 꼭 그런 것은 아니다. 왜냐하면 빈곤을 경험하였다고 하더라도 자신의 노력으로 학업 면에서나 사회적 지위 면에서 성공의 경험을 한 교사는 자신의 성공 모델로 현재의 빈곤층 학생을 판단하는 경향이 있기 때문이다. “부모와 같이 어렵게 살지 않으려면”, “너를 위해 고생하시는 부모님을 위해” 공부를 열심히 하여야 한다는 인식이 요즘 학생들에게는 수용되기 어렵다. 과거에 비해 큰 계층간 격차를 일상적으로 경험하며 가정에서 부모의 돌봄 부재, 자신과 비슷한 조건에서 달라지지 않는 선배들의 모습을 늘 접하기 때문에 미래의 빈곤 탈출 혹은 성공에 대한 낙관적인 전망을 갖기 어렵다.

빈곤을 경험하지 못한 교사는 대개 풍족한 여건 속에서 모범생으로 성장한 경험들이 있어 빈곤층의 생활 세계를 이해하기 어렵다. 버들초등학교나 느티중학교에는 진진동에 거주하는 교사가 없다.

8) 이 점에 관해서는 다음 라 항에서 다시 언급할 것이다. 학교의 취약성은 정책 사업 추진 여부나 방식에 따라서도 차이가 있다.

이 지역 학생들의 삶을 이해하기는 물론 상상하기도 어려울 것이다. 느티중학교 지전가는 교사들을 보며 학생과 교사간에 간극을 느낀다고 하였다.

> 이런 지역에 있는 아이들 같은 경우에는 엄마, 아빠의 삶이 되게 파란만장하거든요. 그런데 지금 임용고사 보아 들어오시는 선생님들 스펙은 강남권에 있는 잘 사는, 굉장한 스펙을 가진 선생님들이 들어오는데 이 선생님들이 이런 아이들의 삶을 이해할 수 있을까, 아이들이 살아오는, 사는 것들의 일상 문화를 선생님들이 과연 얼마나 이해를 하시고 이 일을 할까. 선생님들도 되게 힘들겠다. 어떻게 그 간극을 메우실까. 그런 생각을 많이 했어요. (느티중 지전가)

거주지역이나 계층의 차이로 인한 이해의 어려움 이외에도 중학교 교사들은 다음과 같은 여러 이유에서 학생들을 이해할 수 있는 기회가 별로 없다.

첫째, 중학교 교사들은 제한된 수업 시간에만 학생을 만난다. 교사와 학생은 주로 수업 시간에 만난다. 수업은 물론 교실에서 일상적인 생활을 하는 초등학교에서보다 교과 수업시간만 교실에 들어가는 중학교에서는 더욱 그러하다. 주당 두세 시간 많아도 네다섯 시간을 만난다고 하더라도 학생을 제대로 알기 어렵다. 중학교 담임교사는 학생을 조, 종례 시간에 만나 초등학교 담임교사와는 견주기 어려울 정도로 적은 시간이다. 교과에 따라 다르나 주 2-3 시간만 만날 수도 있고 심지어 담임교사와 한 학기 내내 수업 시간에 만나지 못하는 경우도 있다. 수준별 수업을 진행하는 교과의 경우 학생이 담임교사가 담당한 수준의 반에 편성되지 않은 경우 조종례 시간에만 만날 뿐이다.

수업시간에 교사는 진행하는 수업 내용을 이해하지 못한 채 있는 학생들을 일일이 확인하고 개별 학생들의 학습 상황을 점검할 수 없다. 주어진 교육과정을 이수해야 하는 조건 속에서 교사들도 자유롭지 않다. 수업 시간에 만나는 학생을 교사가 판단하는 것은 수업 진행에 방해가 되느냐의 여부 정도이다.

> 담임선생님도 그 아이가 어떤 상황에 있는지, 전혀 알 수가 없어요. 다만 수업을 방해를 하느냐 방해를 하지 않느냐, 엎드려 있느냐, 수업에 참여하느냐 안 참여하느냐 이 정도로 아는 거지. 그 아이가 현재 어떤 문제에 있는가는 담임도 깊이 개입하신 분만 알지 나머지는 거의 모른다고 볼 수가 있어요. (협의회 W교사)[9]

이 연구 자료 해석을 위해 연 협의회에서 한 교사는 중학교에서 일부 교사를 제외하고 대다수의 많은 담임교사가 아이들의 상황이나 문제를 모른다고 하였다.

둘째, 교사들은 업무 부담이 적지 않다고 하였다. 교사들은 학교에서 학생들과 상담을 할 시간을 내기 쉽지 않다고 하였다. 처리하여야 할 업무도 많고 주 5일제 수업 후 평일 수업 시수가 증가하였

9) 수집 자료를 교사와의 관계 측면에서 해석하기 위해 수행한 방문지역 학교가 아닌 다른 중학교 교사들과의 협의회(2013. 9. 13) 녹취록 중

기 때문에, 그리고 방과후 학원에 가야 하는 학생들의 요구 때문이라고 하였다.

> 제일 부족한 게 시간이 없는 거예요. 담임업무도 굉장히 많거든요. 여기는 일이 굉장히 많은 것 같아요. 챙겨주고 싶은데 시간이 없어요. 아이들과 면담도 행사가 없거나 종례후에 잠깐 잠깐 올라가서 5분 10분 보는 것 외에는 어려워요. 아이들 수업도 7교시까지 있는 날도 있는데 4시에 끝나거든요. 학원 가야 하는 애들은 종례도 빨리 해달라고 재촉하고 정말 시간이 없어요. (느티중 3학년 수학과 P교사)

셋째, 교사들의 근무 조건 한계가 있다. 교사들의 담임 기피로 최근 기간제 교사가 담임을 맡는 경우가 많으며, 수준별 수업을 위해 교실 수업도 강사들이 담당하는 경우가 많다. 기간제 교사와 강사의 수업 담당이 증가함에 따라 다음 문제들이 우려된다. 하나는 교사간 소통이 더 위축되게 된다는 점이다. 기간제 교사나 강사는 근무 여건의 차이로 교사간 대등한 협의나 소통 내용이 제한될 수 있다. 또 다른 것은 더 예민한 문제로 기간제 교사나 강사는 재계약 등을 고려하여 학생과의 문제를 드러내는 것을 주저할 가능성이 있다. 게다가 교사들도 주기적으로 전근하면서 특정 지역이나 학교의 특성을 충분히 이해하고 적응하며 활동하는 것이 어려운데 기간제 교사나 강사는 한 학교 근무 기간이 짧아 그러한 문제가 더욱 심하다.

교사가 빈곤층 학생을 이해하기 어려운 것은 이들을 이해하고 지지하는 관계를 형성하기 어렵게 한다. 빈곤층 학생들이 학교에서 교사들로부터 신뢰나 지지를 받지 못한 채 생활한다면 이들이 학교교육을 통해 성장할 수 있는 기회를 충분히 가지기 어렵다.

이러한 여건 속에서도 교사들 사이에 개인차가 있는 것은 이상과 같은 조건이 모든 교사들에게 똑같이 작용하는 것은 아니다. 교사가 학생을 이해하기 위한 관심과 노력 등을 통해 학생들에 대한 인식을 달리할 수 있다. 그러나 이것은 개인적인 차원에 국한된 노력이다. 학교 차원에서 대부분의 교사가 학생에 대한 이해를 통해 지지적 관계 형성이 가능한 여건 개선이나 분위기 조장이 잘 이루어지도록 한다면 제한된 상황 속에서라도 변화가 있을 것이다.

교사가 빈곤층 학생들에 대해 변화가능성, 성장 가능성을 기대하고 지원하는 관계를 형성하면 학생들이 더 긍정적으로 학교를 다니며 성장의 계기를 가지기도 한다. 다만, 이 과정이 단기간에 이루어지는 것이 아니고, 또 모든 학생이 동일한 방식으로 단기간에 변화하는 것은 아니나 교사가 학생의 잠재 가능성을 인정할 때 교사와 학생의 관계는 변화할 수 있다. 그러나 빈곤층 학생을 불쌍히 여기며 낮은 의욕과 무기력, 버릇없는 태도 등을 주목하게 되면 학생들과의 관계는 멀어지게 된다.

초등학생의 경우 대부분의 시간을 담임교사와 함께 하면서 서로 소통한다. 학생에 따라 더 어려운 학생이 있지만 특별히 이른바 문제아들을 제외하고는 어린 학생들과 이야기를 나누는데 어려움을 토로하는 교사는 많지 않다. 그러나 중학교는 조금 사정이 다르다.

특히 중학교에서 자신의 수업을 이해하지 못하는 학생들을 이해하고 소통하는 데 교사들은 어려움을 경험한다. 교사가 사춘기인 중학생들에게 속 깊은 이야기를 듣기에는 어려움이 있다는 것을 인정한다. 예를 들어 떡갈중학교 한 교사는 수업하는 것과는 달리 아이들 상담에 전문성이 부족하여 한계를 느낀다고 하였다.

> 저는 제가 상담을 전문적으로 하지를 않다보니까. 애들의 마음 속 깊은 얘기까지 잘 끄집어내지를 못해요. 그래서 평소에 돌아다니면서 툭툭 던지면서 뭐 물어보고 그런 정도로 애들을 파악하고 있고요, 개별 상담을 해도 애들이 저한테는 뭐지? 마음 속 깊은 얘기를 쉽게, 쉽게 바로 안 꺼내놓더라고요. 차라리 다른 여선생님들한테는 미주알고주알 다 얘기하는데, 제가 물어보면. '너 이런, 이런 일 있었다며?' 하면 '없는데요?' 막 이러는 아이들도 있고요. (떡갈중 W교사)

학생들과의 소통의 어려움은 학생들의 이야기를 끌어내는 방법에 대한 전문성 부족 때문만은 아니다. 교사들이 학생들을 이해하기 위해서는 가정의 상황을 파악하여야 하나 가정에 대해 특히 빈곤층 학생들과의 대화에서 가정 이야기를 하는 것이 학생들에게 상처줄까 우려하여 교사는 대화에 더 소극적이 된다.

> 아이들에게 직접 물어보거나 하지는 않습니다. 그리고 물어보고 그러면 상처를 받으니까… 말을 꺼내기가 조심스럽더라고요. (떡갈중 D교사)

담임교사들은 공식적으로 방과후 자유수강권 등 교육비 지원을 받는 기초수급가정이나 차상위, 법정 한부모 가정 학생들이 누구인지 안다. 이것을 아는 상황에서 학생에게 그에 관해 말하기는 더 조심스럽다고 하였다. 특히 학생이 학교에서 조용히 지내고 있는 경우 더욱 그러하다.

> 집안의 깊이 있는 내용까지는 제가 얘기를 못 나눠 봤어요. 왜냐면 그게 사실은 아이들이 예전이랑 반응이 좀 달라지기도 했고요. 예를 들면 뭐 이렇게, 이렇게 자세히 물어보면 그거 제, 제 개인정보와 관련된 건데… 그러기도 하고요. OO는 기본적인 어떤 생활, 엄마랑만 사는 것도 알고 있었고, 기초수급자인 거를 제가 1학년 때부터 전달을 받아서 알고 있어서. 그리고 본인 스스로 활동을 잘 하는 편이에요. 아주 막 갇혀있고 이런 아이가 아니고, 방과후 수업도 자기가 하고 싶은 거 하는 아이라 그렇게 특별한 문제없이 잘 지내고 있어서 오히려 깊이 있게 얘기할 수 있는 시간이 많이는 없었던 것 같아요. (굴참중 L교사)

교사는 학생들이 자신에게 먼저 이야기를 해주기를 기대하나 겉모습만 보아서는 아이들이 어떠한 어려움이 있는지를 파악하기 어렵다.

힘들어 한다고 해서 바로 다 표출하고 그런 애들이 아니다 보니까 저희도 뭐 잘 모르겠어요. 제가 모르는 힘듦이나 아픔이 있는지는 모르겠는데, 저한테 그런 걸 표현해 주거나 하지를 않으니까. 제가 계속 보는데, 겉으로 보기에는 정말 애들하고 잘 어울리고, 밥도 잘 먹고, 잘 지내고 있거든요.(떡갈중 W교사)

교사는 학생이 겉으로 문제를 일으키지 않으면 별 어려움 없이 지내는 것으로 간주하게 된다. 문제를 일으키는 학생에게는 관심을 가지게 돼도 "보이지 않는" 무기력한 많은 학생들에게는 적극적인 관심을 기울이기 어렵다.

학생 이해를 위한 개별적 정보 공유 방식

교사들은 빈곤층 학생이 많은 지역의 근무를 기피하고, 빈곤 지역의 학교에서 근무를 하더라도 어려움이 중첩된 학생들의 담임은 기피하려고 한다. 특히 이전 학년에서 문제 학생으로 "꼬리표"를 달고 오는 학생의 담임을 피하려고 한다. 예를 들어 버들초등학교 석태 담임교사는 학교에서 교사들이 석태가 진입하는 학년의 담임을 기피하였다고 한다.

S교사: 제가 뭐 관리자가 아니라 정확히는 모르는데 교장 선생님 말씀이 거의 모든 선생님들이 4학년을 희망을 안 썼다고 했어요.
연구자: 그게 석태 때문에 그렇다고 생각하시는 거예요?
S교사: 그렇죠. 그러니까 석태나 그 반에 뭐 몇 명 아이들이 있거든요. 좀 거친 아이들이 있는데 그런 아이들 때문에 선생님들이 영향을 받았다, 이렇게 볼 수밖에 없는 거죠.

교사들은 새로운 학년을 맞이하여 학급 담임을 맡게 되면 어떤 학생들로 구성되어 있는지 관심을 가지지 않을 수 없다. 대개 교사들은 학급 편성 후 학생 명단을 보고 어떤 우수한 학생이 있는지, 어떤 문제아가 있는지를 먼저 보게 된다. 그리고 이전 학년도에 담임을 맡았던 교사들에게 명단을 보여주며 전년도에 학생이 어떻게 학교생활을 했는지 이야기를 듣는 편이다.

왜 보통은 새로운 담임되면 '얘 어때요? 어때요?' 막 이러고 그 전 담임한테 많이 물어보는 선생님들도 계시고 딱 그 담임 배정을 받았을 때 명렬표를 딱 갖고 와서 '선생님 여기 작년에 1학년 다 들어가셨죠? 여기서 괜찮은 애들과 어떤 문제 있는 애들을 빨리 얘기해주세요.' 이렇게 나오는 선생님들이 되게 많아요. (떡갈중 V교사)

담임교사가 학생들에 대하여 빨리 파악하기 위하여 그리고 1년간 학급 운영에 참고하기 위하여 전년도 학년을 담당하였던 교사들에게 학생들의 평판을 묻는 것은 학생을 조기에 파악하여 적절한 대응에 도움이 되기도 하고 편견으로 작용하기도 한다. 이렇게 교사들에 의해 전해지는 정보 이외

에 교육비 지원을 위해 학교에서는 담임교사에게 지원 대상 학생을 알려주어 학생들의 객관적인 조건을 알게 된다.

일부 교사들은 학생들에 대한 선입견을 가지지 않기 위해 이전 학년 담임교사로부터 학생에 대한 정보를 일부러 얻지 않는다고 하였다. 이전 담임교사들로부터 듣는 이야기로 인하여 학생들을 편견을 가지고 볼 경우 학생들이 긍정적으로 변화하는 데 방해 요인으로 작용할 수 있다고 보는 것이다.

> 저는 일부러 그런 걸 좀 안 들으려고 노력해요. 들으면 제가 선입견이 생기잖아요. 선입견을 가지고 보면, 하다 못해 좋은 얘기를 듣건 나쁜 얘기를 듣건 영향을 미치다 보니까 저는 애들이 1년마다 너무 다르잖아요. 1학년 때 정말 사고를 치다가도 2학년 때 들어서 정말 착한 애들이 있고, 착하다가 나쁜 애들도 있고 이러다 보니까 최대한 안 듣고 그냥 제가 그 아이들을 접해 나가려고 하거든요. 하다못해 진짜 작년에 유예를 했다가, 상태가 너무 안 좋아서 유예를 했다가 다시 온 애들이라고 하더라도, 작년에 어떻게 생활을 했는지도 안 듣고 걔랑 처음부터 새로 시작하려고 그렇게 애들을 대하고 있거든요. 그래서 진짜 좀 심각한 문제가 있는 것 같다 그러면 '얘가 작년에 이런, 이런 일이 있었냐' 그런 걸 그때 가서 물어보고요. 미리 일부러 선입견이 생길 것 같아서 아예 물어보거나 하지를 않습니다. (떡갈중 W교사)

교사가 학생에 대한 편견을 가지지 않으려고 하는 경우 전년도에 교사와 부정적인 관계를 가졌던 학생들도 새로운 담임교사와 종래와는 달리 긍정적인 관계를 형성할 가능성이 있다. 그런데 한편으로는 학생을 이해하는 데 시간이 많이 걸린다는 한계가 있다. 교사의 성장 배경과 비슷한 배경 속에서 자란 학생들이 아닌 여러 중층적 특성을 지닌 빈곤층 학생이 많은 경우 교사는 교실 수업이나 학급에서 보이는 모습으로 학생들을 판단하게 되며, 그 밖의 이해는 어려울 수 있다.

학교에서는 학생을 이해하고 소통하는 것을 교사의 책무로 간주하면서 이들에 대한 지도도 교사들에게 맡겨져 있다. 학교에 상담실, 학생지도부 등의 조직이 없는 것은 아니지만 문제가 크게 드러나지 않을 경우 학생지도는 담임교사에게 맡겨져 있다. 교육복지우선지원사업이나 위클래스와 같은 정책 추진으로 지역사회교육전문가나 상담교사의 도움을 받기도 하지만 주된 지도의 책임은 대개 개별 교사들에게 맡겨져 있다.

담임교사들이 지도를 어려워하는 석태, 훈상, 수정, 소민이의 지도 책임은 일차적으로 담임교사에게 있다. 석태의 전년도 담임교사는 옆반 담임교사인 부장교사(현재 담임교사)의 도움을 간혹 받았지만 심리 상담을 받아야할 만큼 어려움을 겪었다. 교사가 심리적으로 크게 상처받을 정도로 어려움이 컸지만 교사를 지원할 수 있는 방법이 별로 없었다. 석태도 행동에는 문제가 심각하였으나 학교에서 혹은 학교를 통하여 행동의 변화를 보일 수 있을 만한 도움을 받지 못하였다. 석태의 경우는 학교에서 교육복지우선지원사업의 일환으로 사례관리 프로그램을 1년동안 받았지만 이것이 교실에서의 행동 변화나 학습에 그다지 도움이 되지 않았다. 이로 인한 어려움은 온전히 교사가 감당하

여야 했다. 학생 또한 학교에서 학습을 제대로 할 기회를 충분히 가졌다고 보기 어렵다.

소민이 담임교사도 소민이를 위해 학생들의 불만을 감수하고 “옆에 끼고” 학습 결손을 막고 가르쳐 보려하였지만 오래 지속하기 어려웠다. 학생들의 행동 변화가 쉽지 않고 여러 학생을 가르쳐야 하는 교사가 일부 어려운 학생에게 집중적인 관심을 보이는 것이 다른 학생들의 불만을 샀기 때문이다. 이러한 과정에서 교사나 학생 모두 적극적인 도움을 받지 못하였다. 훈상이는 수업 시간에 무기력하여 거의 모든 교과 시간에 잠을 잤지만 별다른 말썽을 일으키지 않으므로 학교에서는 주로 자고 무기력한 모습을 유지하고 있었다.

또한 교사들은 개별적으로 학생들의 특성에 관하여 정보를 얻으며 일부 학생을 맡고 싶어하거나 다른 일부 학생은 피하고 싶어하지만 학교 수준에서 혹은 학년 수준에서 특정 학생의 특성 이해와 전문적 대처를 위한 협의나 논의는 거의 이루어지지 않는 편이다. 학생에게 편견을 가져서는 안 되고 새로운 학년을 맞이하여 변화가능성을 열어두어야 하나, 학생 특성에 대한 논의가 편견이 될까 우려하여 논의하지 않는 것은 자칫 학생들을 제대로 이해하지 못해 학생과 교사 모두 상처를 받는 시행착오를 되풀이되게 할 수도 있다. 전년도 담임교사와 유사한 방식으로 교과 전담 교사가 지우를 통제하였을 때 지우가 보인 행동이나 수정이가 수업 시간에 먹는 행위에 대한 교사의 통제 등은 학생의 잘잘못을 떠나 학생의 특성에 대한 학교 차원의 세심한 고려와 관계 형성을 위한 논의 부재가 낳은 결과로 해석할 수도 있다.

2) 교육과정 운영 조건과 학생의 현실 불일치

학습에 무기력한 학생을 위한 대안에 취약

학교에서 학습에 무기력한 많은 빈곤층 학생은 긴 시간을 견딘다. 쉬는 시간과 점심 시간, 그리고 방과후 시간을 기다리며 조용히 있거나 장난을 치거나 말썽을 피우기도 한다. 이러한 학생들의 학습을 위해 혹은 주어진 교과 이외의 다른 경험을 통해 이들의 무기력을 극복할 수 있는 대안적 관계 형성에는 취약하다. 교사들은 주어진 교육과정을 가르쳐야 할 전문적 책무를 지니고 있다.

느티중학교도 그러했지만 떡갈중학교에서도 교과마다 차이가 있지만 대체로 수업 시간에 흥미를 가지지 못하는 아이들, 수업 내용을 이해하지 못하는 아이들이 적어도 1/3 정도는 된다고 하였다. 교사들은 이들이 모두 빈곤층 학생은 아니더라도 대다수의 빈곤층 학생이 이에 속한다고 볼 수 있다고 하였다. 교실에서 학습 의욕이 없는 학생들을 모두 챙길 수도 없는 상황에, 수업 시간에 다른 학생들과 장난을 쳐 수업 분위기를 산만하게 하지 않고 “자 주는 것”이 수업을 진행하기 수월하다. 교사들이 수업을 하는 “맛”은 교사가 진행하는 수업을 이해하는 눈초리를 보내며 질문에 대답을 잘 하고 시험 성적을 통해 교사의 수업 내용을 잘 이해했다고 확인해주는 학생들의 존재이다.

적지 않은 학생들이 교실 수업을 이해할 수 없는 상태임을 잘 알고 있으나 주어진 교육과정을 적용하여야 하는 교사들은 수업을 이해할 수 있는 혹은 이해하려고 하는 학생들을 중심으로 진행할 수밖에 없다. 중학교 교사들은 공부를 포기한 학생들은 이미 초등학교 시기부터 결손이 누적되어 중학교 시기에는 축적된 결손을 보완하는 것은 어렵다고 본다. 또한 학생들의 몸에 밴 학습 무기력을 극복하기 어렵다고 본다.

> 저희 학교 애들이 공부를 별로 안 좋아해요. 오히려 방과후 같은 경우도 축구나 농구, 이렇게 체육활동은 하자고 하면 애들이 '네!' 이러고 하는데, 공부는 하자고 하면 하기 싫다고 해요. 좀 어려운, 형편이 어려운 학생들한테 자유수강권이 주어지니까 '너 이거 들으면 어차피 돈을 안 내니까 같이 열심히 해보자.'라고 얘기를 해도 싫다고 해요. (떡갈중 W 교사)

이미 학교 학습에서 마음이 떠난 아이들에 대해 교사들이 할 수 있는 것은 별로 없다고 본다. 교사들에게 학교는 학생들에게 공부를 시키는 곳이고, 이 교사들은 이미 공부를 포기하고 학교에 오는 상당수의 학생들을 만나게 된다. 교사가 이런 학생들을 만나는 시간은 수업 진도를 나가야 하는 수업 시간이다.

> 아무리 좋은 담임이라도 그냥 40명 앉아놓고 야, 오늘 조회는 뭐.. 조회사항은 이렇고 종례사항은 이렇고.. 이러니까 개인적인 얘기나.. 막 편하게 지낼 수 없는 상황이니까 그냥 뭐 공부시간에 보면 또 워낙에 의욕이 없는 얼굴로 지내는 아이들은… 저는 저희는 중학교니까 [아이들을] 쉬는 시간이나 이런 시간보다 공부시간에 만난다고요. (떡갈중 V교사)

학생들이 학교에서 생활하는 대부분의 시간이 교실 수업인 상황에서 무기력한 학생이 처한 가정 배경, 생활 여건 등의 이해를 통해 이들을 변화시키기에는 한계가 있을지 모른다.

격려받지 못하는 학생들의 도움 요청 행위

학교에서 면담한 여러 교사들은 빈곤층 학생 중에서 학습에 의욕을 보이는 학생들은 열에 한두명 정도라고 하였다. 빈곤층이 아니어도 학습에 의욕을 보이지 않는 학생들이 있으나 이들은 부모들이 관심을 가지는 경우가 많다. 부모의 관심이 심각한 부담으로 작용할 수 있으나 상대적으로 학습 결손 누적의 가능성은 줄어든다. 빈곤층 학생들 중 돌봄이 결여된 채 성장한 학생들은 학습에 흥미나 의욕을 가지지 못하게 된다.

주로 수업 시간에 학습 주제를 가지고 학생들과 만나는 교사는 학습에 무기력한 학생들에게 학습의 기회를 제대로 제공하지 못하는 경우가 많다. 특히 중학교의 경우에 더욱 그러하다. 주어진 교육

과정을 주어진 기간 내에 이수하도록 정해진 상황에서 일부 학생들이 학습을 한다면, 다른 일부 학생들이 학습을 하지 못하더라도 그냥 넘어갈 수밖에 없다. 진도를 나아가야 하는 교사의 입장에서 수업 시간에 무기력한 학생이 많으면 답답하지만, 수업 진행을 방해하지 않고 자거나 졸면 크게 문제 삼지 않게 된다. 이 학생들을 깨우려다 보면 주어진 시간 내에 계획된 내용을 다루기 어렵기 때문이다.

수업 시간에 학습에 흥미를 가지지 못하는 문제를 교사와 학생의 관계 회복으로 극복할 수 있는지를 확인하기는 어렵다. 중학생 가운데에는 교과 수업 시간에 자는 학생들도 담임교사 수업 시간에는 수업에 대한 흥미와 무관하게 자지 않으려고 애쓴다. 그러나 이 과정에서도 학생들은 학습을 위해 도움을 요청하지 않는다. 학교는 학생들에게 학습에서 어려움을 겪을 때 도움을 요청하여 도움을 받을 수 있다는 경험을 제공하는 데 적극적이지 않다. 일부 학생들, 예를 들어 미류초등학교 서연이와 같은 경우는 스스로 해결하기 어려운 모르는 것이 있을 경우 교사에게 도움을 요청한다. 그러나 이 연구에서 살펴본 다른 학생들은 수업 시간에 학습을 위해 질문하는 학생이 별로 없었다. 주어진 진도를 나가야 하는 학교에서 수업 시간에 특히 학습이 뒤처지는 학생들의 질문을 격려하는 분위기라 볼 수도 없다.

3) 교사-학생 관계의 연장선상에 있는 교사-학부모 관계

교사들은 빈곤층 학생들 특히 학습에 무기력하거나 학교에서 문제를 일으키는 학생들은 물론 학부모들과의 소통에도 어려움을 겪는다. 학교에서 칭찬과 격려를 받는 학생들이 아닌 이들의 부모는 밤늦게까지 일을 하기 때문에 학교 행사에 참여하기 어렵다. 엄마가 일을 하는 버들초 두현이, 떡갈중학교 수환이네 등은 학부모 모임에 참여하기 어렵다. 이들은 학교에서 특별히 문제를 일으키지 않으므로 교사와 소통할 일도 별로 없다.

교사들은 형편이 어려운 학부모들 가운데에는 막무가내여서 교사와 소통이 어려운 경우가 많다고 하였다. 학생과 부모 사이의 관계는 교실에서의 학생과 교사 사이의 관계로 전이되는 경향이 있다(Bryk & Schneider, 2002: 27). 버들초등학교 지우가 교과전담교사와 갈등을 빚을 때 분노 조절을 어려워하는 사례, 석태가 자신을 통제하려는 교사에게 모욕을 주는 행동, 느티중학교에서 수정이가 수업 시간에 빵을 먹다가 교사에게 빼앗기자 수정이가 교사에게 대하는 태도 등은 가정에서 학생에 대한 부모의 관계나 상호작용 방식이 전이된 경향으로 볼 수도 있다. 할머니와 고모랑 사는 지우, 부모를 만나기 어려운 석태, 우울증인 엄마를 둔 수정이의 부모나 보호자와 교사가 만나기는 쉽지 않다.

설사 부모가 학교를 방문할 수 있다고 하더라도 학교에서 공식적인 행사 이외에는 학생이 일으킨 문제로 만나기 때문에 부모들도 곤혹스럽고 피하고 싶다.

> 부모님들이 힘이 없으시죠. 꼭 다 그런 것은 아닌데 제가 본 이 아이의 경우에는 아이가 좀 적응의 어려움이 있는데 적극적으로 아이의 문제를 선생님이랑 의논을 해서 해결해 주려고 하시기보다, 잘 해결해주세요, 하고 선생님에게 일임하려는 경우 문제를 해결하려는 의지가 약하다는 거죠. (느티중 3학년 영어과 B교사)

교사들은 가정에서 부모나 보호자와의 관계 개선 없이 학생이 학교에서 변화하기는 어렵다고 한다. 빈곤층 학부모의 여건이나 환경 혹은 부모가 형성하고 있는 태도 면에서 학교가 부모를 학생을 키우는 동반자로 여기기에 어려움이 있다.

라. 정책 사업 추진 방식과 학교의 사회적 자본의 형성

연구자가 방문한 버들초등학교, 미류초등학교, 느티중학교와 굴참중학교는 교육복지우선지원사업을 추진하는 학교이며, 떡갈중학교는 비사업학교였다. 사업학교간 혹은 사업학교와 비사업학교의 수업의 모습이나 학생들의 특징이 크게 다른 것은 아니었다. 학교 전반적으로 빈곤 학생들이 많아 그에 비례하여 무기력한 학생도 많고 수업 진행이 어렵다. 사업학교들이 빈곤 학생들의 어려움에 대응하기 위해 사업 추진 체제를 갖추어 여러 프로그램을 운영하면서 빈곤층 학생을 지원하고 있었다. 그러나 사업을 추진의 초점이 교실 수업 내용을 매개로 한 교사 학생 관계의 변화에 두지 않은 경우가 많다. 그보다 방과후에 하는 활동이나 프로그램을 통해 학생 변화의 계기를 찾으려는 노력을 기울이고 있다고 보아야 할 것이다.

1) 사업의 추진과 교사의 인식 변화

교육복지우선지원사업 학교는 학교와 지역사회를 연계하는 역할을 담당하는 지역사회교육전문가가 특히 위기 수준의 부적응 학생을 둘러싼 학생–학부모–지역사회교육전문가–담임교사의 지지적 관계를 형성하고 있었다. 가정에서 돌봄이 심각하게 결여되어 있고 자주 무단결석을 하거나 학교폭력에 연루되는 등 위기 학생의 경우 1년동안 해당 학생을 맡는 담임교사보다 학생이 학교에 다닌 후 지속적으로 보아온 지전가가 학생들을 더 잘 파악하고 있다. 버들초등학교와 느티중학교는 사업 초기부터 배치된 지전가가 지속적으로 근무하여 학생들을 3년에서 5년동안 지속적으로 관심을 두고 관계를 형성해오는 학생들이 있었다.

부모와 연락이 될 경우 지역사회교육전문가는 담임교사보다 학부모와 소통을 더 자주하는 편이었다. 지역사회교육전문가는 학부모와의 관계 형성에 더 관심을 쏟고 노력하는 편이다. 이들과의 소통 속에서 빈곤층 학부모는 담임교사보다 지전가를 더 신뢰하게 되는 경우도 많다.

또한 모든 교육복지우선지원사업 학교에서 사업추진의 기본 모델에 포함된 학교와 지역사회를 연

계하는 역할을 담당하는 지역사회교육전문가의 배치와 교육복지실 설치로 인하여 위기 학생을 중심으로 담임교사와 지역사회교육전문가와 협력이 이루어지고 있다.

사업을 하는 초등학교와 중학교 모두 지역사회교육전문가와의 학생에 관한 공유와 협력이 도움이 된다고 하였다.

> 일단 가정환경 면에서 되게 안내를 많이 받고요. 자세히 알고 계시고 쭉 관리를 해오시니까 일관되게. 그리고 이러 이러한 상황에서 이쪽 부모님은 어느 정도 도움이 된다, 안 된다 이런 파악을 빨리 빨리 할 수 있으니까, 그리고 또 이제 애가 집을 나갔다, 가출을 했다, 그러면 일단 선생님이 행동을 보여주니까. 저는 쫓아갈 수 없는데, 찾아오기도 하고 막 애쓰지요. (느티중 3학년 영어과 B교사)

교사는 지역사회교육전문가와의 협력 속에서 학생들이 학교에서 보이는 문제 행동이 고쳐지기도 하고, 불안정했던 학생이 안정이 되는 경험을 하면서 교사는 학생이나 학생의 문제를 보는 관점이 변화한다고 하였다. 교사들은 학생들을 보며 '어쩔 수 없다'고 여기다가 '바뀔 수 있다'고 보게 됐다고 하였다.

> 아침에 교문 앞에서 있다보면 늦게 오는 놈들이 있는데, 옛날 같으면 "야, 왜 이렇게 늦어"라고 큰 소리가 나가는데 요즈음에는 "너 어디 아프니?" 이렇게 되더라고요.(느티중 교장)

> 완전히 1교시 선생님부터 계속 너는 왜 이러니, 왜 이러니.. 이게 되니까 나갈 수밖에 없는데 그걸 받아줄 수 있는 공간(교육복지실)이 있다, 라는 것. 그렇게 해서 받아주는 공간이 생기니까 선생님들도 걔네들에 대한 인식도 바뀌는 거예요. 예전에는 선생님들도 뭔가 지도하려고 그러다가 나가버리고 그 다음에 얘네가 공격적으로 나오면 차단해버리고 '너 알아서 해라', 이거였는데 얘네가 달라지니까 선생님들도 생각이 바뀌는 거죠. 그리고 그런 문제가 있는 아이들이 딱 들어왔을 때도 아, '얘는 고칠 수 있어', 가 되더라고요, 그런 생각이. 이미 생각이 바뀐 것 같아요.(굴참중학교 L교사)

버들초등학교, 미류초등학교, 굴참중학교의 교육복지실은 특히 빈곤층 학생들이 수시로 다녀가는 곳이다. 쉬는 시간마다 들르는 아이들도 있다. 대개 교육복지실에는 보드게임, 바둑판, 책 등이 비치되어 있으며 바닥 난방이 되고 신발을 벗고 마루처럼 꾸민 경우가 많다. 학생들은 알아듣기 어려운 수업을 견디다가 쉬는 시간이 되면 몰려 와서 보드게임을 하거나 오목을 두거나 스마트폰으로 게임을 하는 등 자유롭게 시끌벅적하게 놀며 쉬다가 수업종이 치면 다시 돌아갔다. 아무 일 없이 지역사회교육전문가를 보러 와서 학급에서 있었던 일을 이야기하고 가기도 한다. 아무래도 빈곤층 학생이 교육복지실을 더 편하게 여기며 자신들을 위한 공간이라고 여기는 분위기가 있다.

2) 사업 추진 방식의 차이와 교사간 관계

교육복지 사업을 하고 있다고 하더라도 버들초와 느티중, 미류초와 굴참중 사이에 교사들 분위기나 사업 추진과 관련한 교사들의 인식이나 태도는 조금 달랐다. 이러한 차이에 주목하여 특성을 파악하여 보면 버들초등학교는 지전가가 관련 업무를 주로 맡아서 하는 방식으로 추진되고 있었으며 느티중학교는 교육복지 사업을 교사들 사이에 나누어 맡는 업무로 받아들이는 경향이 있다. 그러나 미류초등학교와 굴참중학교는 사업을 더 관계지향적으로 추진하고 있는 것으로 보였다. 편의상 버들초등학교와 느티중학교의 사업 추진 방식을 업무처리형, 미류초등학교와 굴참중학교의 추진 방식을 관계증진형으로 칭하고자 한다. 이러한 구분은 일견 인간관계 중심형과 업무중심형의 구분과 흡사해 보인다. 그러나 여기서 업무처리형이란 업무의 목표나 성과에만 집중하고 업무 수행과정에서의 인간관계에는 상대적으로 소홀하거나 무관심하다는 의미와는 다르다. 주어진 사업을 공식적으로 처리하여야 할 업무로 인식하며, 이것에 대한 부담이 사업의 취지보다 더 크게 인식하는 경향이 있다는 의미에서 업무처리형 추진이라고 하였다. 관계증진형이란 주어진 사업을 수행하는 과정에서 발생하는 업무의 양을 줄일 수 있는 방안을 강구하며, 그것에 보다 사업을 추진하는 과정에서 학생과의 관계 형성, 학생을 매개로 한 교사들 사이의 관계가 더욱 긴밀해지고 이러한 관계 속에서 학생이나 교사의 변화를 꾀하는 것을 더 중시한다는 의미로 사용한다. 업무로 받아들인다는 것은 사업이 학생들을 더 이해할 수 있는 계기가 되기도 하고 형편이 어려운 학생들을 지도하는 데 도움을 받기도 하지만 교사들 사이의 관계는 상대적으로 분절적인 경향이 있다. 관계증진형이란 학생과 교사들 사이의 관계에 더 주목하며 교사들 사이의 관계 역시 상대적으로 친밀하고 상호 경험을 공유하려는 협력적인 분위기가 형성되어 있는 경향을 말한다.

이러한 특징화는 두 학교의 전반적인 경향성을 드러내기 위한 것이나 확대 해석은 경계할 필요가 있다. 버들초등학교와 느티중학교에서 교사에 따라 학생들과의 신뢰 관계가 잘 형성되어 있기도 하며, 굴참중학교에서 다른 교사들과 협의의 기회 마련에 소극적이고 학생들과의 관계 형성에 어려움을 겪는 교사들도 있기 때문이다.

업무처리형

버들초등학교와 느티중학교는 모두 업무처리형으로 사업을 추진하고 있으나 조금 다른 양상을 보인다. 버들초등학교에서는 업무가 지전가에게 몰려 있으며, 느티중학교에서는 교사들이 분담하고 있는 편이라는 점에서 그러하다.

버들초등학교에서는 3년전부터 교사 업무 경감 정책이 추진되면서 새로운 학교장의 부임으로 교육복지우선지원사업이 지전가에게 거의 맡겨지게 되었다. 그 이전에는 지전가가 지역사회 기관들과

의 연계를 위한 협의나 방문을 다닐 수 있었으나 교장이 바뀐 뒤로 교육복지 관련 업무 처리에도 시간이 부족하다고 하였다. 학교장은 기초학력 부진학생이 많은 학교로서의 오명을 벗고자 교사들에게 학력 향상을 주문하는 대신 업무 경감을 약속했고 교육복지사업은 업무로 분류되어 지전가에게 맡겨진 것이다. 새 교장 부임 이듬해 기초학력 미달 학교의 오명을 벗었을 뿐 아니라 학력 향상의 정도가 높은 학교로 평판이 좋아졌다. 그러나 교육복지 업무는 여전히 지전가 중심으로 진행되고 있었다. 지전가는 많은 업무를 담당하고 있었다.

> 지금 일이 막 산더미이고, 애들 저런 상황인데다가 오늘도 [대학생 멘토링 교사] 두 명 왔는데 [아이들 수업 태도와 관련하여] 항의하러 왔잖아요. 어떻게 해 달라고.(버들초 지전가)

> 이게 [업무가] 순서대로 하나하나씩 있으면 하나 정리하고 하나하고 이러는데 그게 아니라 정말 두더지 게임처럼 튀어나오니까. 이렇게 돼요. 순간적으로. 모든 일들이. 그러니까 행정업무 해야 되고 애들 치료하고. 그 옆에 애들 위기 터지면 위기 개입하고. 그러니까 저도 정신이 없죠.(버들초 지전가)

지전가는 교육복지에 관한 업무와 공문을 거의 혼자 다 처리하고 있었고, 하루 연 인원 20명이 넘는 외부 강사와 대학생 멘토링 강사 관리, 방과 후 프로그램 조정 및 전반적 운영 관리 등의 업무에 더해 학생 가출 등 예기치 않게 발생하는 위기에 개입하는 일 등을 감당하고 있었다. 지전가의 업무 과부하와 소진이 초래되었다. 이로 인해 지전가가 지난 4년간 축적해 왔던 아이들과의 깊은 관계를 유지하기에 어려움을 느낀다고 하였다.

지전가의 많은 업무 부담은 교사의 비대칭적인 권력관계에 의해 강화되기도 하는 측면이 있다. 비정규직의 속성으로 인해 지전가가 교육복지부장교사나 정규직인 교사에게 당당하게 업무 협조를 요구하기 어려워 본인이 그냥 감당하는 편을 선택한다고 했다.

> 선생님들. 성향이 다 다르시고, 학습이 더 중요하다 그러신 분도 계신데... 제가 뭐라고 뭐. 교육복지 하니까 이것저것 해 주세요, 먼저 해 주세요 하는 것도 제 선에서는 그런 것 같고. [선생님들] 지금 다들 바쁘시고, 애들 어떻게. 이 아이는 이런 아이인데 반에서 선생님들 어떻게 해 주십사 하면 되는데 저도 바쁘고 [선생님들도] 워낙 연수들이 많고 하기 때문에, 또 교육복지가 선생님한테 일거리지. 어떻게 해라. 인식을 별로 많이 안 하세요. (버들초 지전가)

버들초에서 지전가가 학생들에게 적절한 프로그램 연결, 학부모 설득, 아동 관리 및 강사 섭외와 관리 등의 업무를 부담하면서 일부 학생들의 태도 변화에 대해 긍정적으로 인식하게 되고 지전가와 긍정적인 관계가 형성되기도 한다. 그러나 기본적으로 이 사업이 지전가가 담당하는 일로 인식되고 있어 학교 전반적으로 교사와의 긴밀한 협력 분위기는 미진한 편이다.

느티중학교에서는 사업을 추진하면서 초기에는 지역사회교육전문가가 전체 사업 계획을 수립할 정도로 지역사회교육전문가를 이 사업을 위해 배치된 인력으로 간주하였다. 사업을 추진하여 가면서 교육청에서 컨설팅을 하는 과정에서 사업을 교사들과 나누어 담당함으로써 모든 교사가 사업에 관심을 가질 수 있도록 격려되었다.

> 첫해에 다른 학교에서는 사업 프로그램을 교사들이 짜셨는데, 저는 제가 짰어요. 교장 선생님께서 저를 임용하기도 전에 짜라고 하셔서 제가 짰는데… 1년 후에는 각 부서로 나누어 가졌어요. (느티중 지전가)

> 교육복지사업을 하면서 전 선생님을 참여하게 하려고 내놓아 버렸어요. 부장님들에게 더 이상 말 안나오게. 부장님들이 이해가 되면 그 다음에는 되거든요. 그러면 일년이 좀 쉬워져요. (느티중 M부장교사)

다른 부서에도 나누기는 하였지만 프로그램을 직간접적으로 운영하는 방식만으로 교사들 사이에 사업 취지에 대한 공유의 폭이 넓어진다거나 이 사업을 계기로 생긴 교사들 사이의 변화 등은 두드러지지 않았다. 또한 어떤 경우에는 종래 교사들 사이에 학생들과의 관계 개선에 도움이 된 사업 예산을 줄이기도 하였다.

> 사제간 멘토링은 대폭 줄였어요, 예산을. 다른 것을 많이 하느라고. 그래서 사제간 멘토링은 금방 마감이 됐어요. 선생님들한테 신청하세요, 하니까 담임선생님들이 신청해서. (중략) 작년에는 2,30팀만 신청을 받아서 잘 됐었어요. 그래서 올해는 12팀으로. 우리가 학교부적응 학생을 위해 예산을 쪼개주었어요. (느티중 M부장교사)

또한 부장교사는 이 사업에 대한 교사들의 불만이 다른 방과후 프로그램 강사비에 비해 강사비가 더 적은 것이라고 하였다. 똑같은 일을 하면서 방과후 프로그램 강사비가 더 높으니 교육복지우선지원사업 프로그램 운영에 교사들의 관심이 덜하고 불만이 제기되는 것이라고 하였다.

관계증진형

미류초등학교에서는 교육복지사업의 중심적 목적을 “교사와 학생의 관계 증진”에 두고 추진하고 있었다. 이러한 관계 중심의 교육복지접근의 모색은 사업 중심, 프로그램 중심, 기법 중심 등으로 점차 분절적이고, 산발적, 피상적으로 ‘뿌리가 없이’ 공허하게 돌아가는 현행 교육복지학교들의 운영 방식에 대한 문제의식으로부터 출발하였다.

> [교육복지사업이] 학습, 문화 체험, 심리정서 등으로 산발적으로 나눠가지고 하는 것만을 복지사업의 전부인 양 생각하고... 교육복지사 선생님들이 하는 일이라고는 이제 이 프로그램 다 운영해요. 그래서 교육복지라고 말을 붙이기가 참 뭐 할 정도로 핵심이 빠진 채 공허하게 운영되는 경우가 많죠. 그렇게 운영될 수밖에 없는 게 교육청에서 그렇게 운영하는 것만이 마치 정답인양 강조하니까... 저희 학교에서는 좀 뿌리가 있어야 되겠다 했고, 그 뿌리를 저희는 [인간]관계의 증진으로 보고 있는 거예요. (미류초 P부장교사)

미류초등학교에서는 교육복지사업이 점점 사업 중심, 프로그램 중심으로 외부강사들에 의해 운영되면서 정작 학생에게 가장 중요한 영향을 미칠 수 있는 담임교사의 역할은 축소되고 있다는 문제의식을 가지고 있었다. 미류초에서는 교육복지 사업의 방향을 담임교사 역할의 중요성을 재 환기시키고 담임교사가 학생과의 관계 증진을 위한 분위기를 조장하는 것으로 설정하였다.

> 사업을 아무리 한다고 하더라도 담임선생님만큼의 효과를 낼 수는 없더라고요. 차라리 사업이 하나도 없어도 담임선생님이 잘 해 주시기만 하면 되더라고요. 작년에 잘 못 해 주시는 담임선생님 두 분이 계셨는데 그 반에 있는 힘들어 하는 아이는 교육복지사업으로 방과후 매일 2시간씩 아무리 보완을 해 주려고 해도 되는 것이 아니더라고요. (중략) 이런 측면에서 교육복지사업이라는 것이 궁극적으로 담임의 몫이 가장 중요함을 인정하면 교육복지사업이 할 수 있는 가장 바람직한, 아니 어쩌면 가장 현실적인 것은 담임과 아이 간의 사랑의 중매자 역할 뿐인 것 같습니다. (중략) 더 나아가 본다면 가장 이상적인 교육복지학교의 모습은 어쩌면 교육복지팀[교육복지부장과 지전가]의 역할은 점점 줄어들고 담임의 역할은 확대되면서 결국 학교 차원에서 교육복지사업이나 프로그램 자체는 제로가 되어버리는 것일지도 모른다는 생각이 듭니다. (미류초 P부장교사)

부장교사, 담당교사, 지전가로 구성된 미류초의 교육복지팀은 스스로의 역할을 '사랑의 중매자'로 정의했다. 이들은 아이들을 진정으로 사랑할 수 있는 사람은 부모님과 담임교사로 보고 교사의 역할을 "선생님, 부모님과 이 아이들의 관계가 돈독해 질 수 있도록, 사랑이 아주 넘쳐날 수 있도록 '중매자' 역할을 해서 관계를 증진시키는 역할을 하는 것"이라고 하였고, "관계에 뿌리내리지 않은 프로그램들이나 기법 중심의 사업은 학생들의 삶의 진정한 변화를 이끌어 낼 수 없다"라는 것을 교육복지사업의 운영 원리로 삼고 추진한다고 하였다. 앞에서 기술한 미류초의 준서나 소민이에 대한 교사의 태도에서도 알 수 있듯이 담임교사는 이 학생들에게 관해 이해하며 신뢰나 지지 관계를 유지하고 있었다.

이러한 취지하에 미류초에서는 모든 교육복지 프로그램을 실시함에 있어 담임이 어떠한 형태로든 참여하도록 하는 것과 이것이 단순히 이벤트성, 형식적 차원의 관여가 아닌 아이들의 "마음에 자리잡히게"하는 관계를 바탕에 둔 방식이 되도록 하기 위한 매우 섬세한 노력을 강조하였다.

> 한 아이가 우크렐레 배우고 싶다고 해서 이렇게 통기타, 작은 기타 있잖아요. 우크렐레가 악기거든요. 이걸 배웠어요. 그러면 '강사님 오시니까 너 가서 배워라' 이렇게 보내면 될까요? 그건 일반학교도 할 수 있는 거죠. 복지 학교는 선생님하고 담임선생님하고 같이 가서. 같이 가서 이렇게 '사제동행'으로 이렇게 배웁니다. 방과 후 프로그램 하더라도 아까 '우크렐라 강사 오니까 너 가서 배워라' 해버리면 그것은 방과 후 특기적성으로 풀어야지, 어 자유수강권도 많이 주지 않습니까? 굳이 교육복지사업 마련할 필요가 없거든요. 근데 저희는 선생님이 잠깐이라도 가서 격려해주고 하나의 관계 증진할 수 있는 매개로 프로그램을 운영하기 때문에 저희는 교육복지사업의 정체성을 살린 프로그램이라고 노력하고 있는 거죠. Wee프로젝트만 하더라도 '전문상담가가 오니까 너 가서 상담 받아' 이렇게 해버리면 이거는 Wee프로젝트를 훑는 사업이 되죠. 그런데 저희는 담임선생님과의 끈끈한 인간관계 절대 포기하지 않는 인간관계로 그 바탕을 뿌리로 삼고.(미류초 P부장교사)

미류초등학교에서는 교사와 학생의 관계 증진이 일반적인 수준 또는 방과 후 시간에만 머물지 않고 정규 수업 시간에 학생의 학습력 향상으로 연결될 수 있도록 여러 가지를 시도하고 있었다. 이는 미류초등학교 P부장교사가 지니고 있는 "교육복지학교는 그 무엇보다'교육력'이 뛰어나야 하고 이를 위해서는 교육복지 프로그램이 정규 교육과정과 결합'되어야 한다"는 인식에 기반한 것이었다. 예를 들어 보조교사를 통하여 수업 내 결손을 막고, 보조교사를 통해 학생별로 어떤 부분에서 어떻게 학습이 어려운지 학생에 관해 소상히 파악하려고 노력하였다.

> 수업시간에도 담임선생님과 더불어서 보조 강사가 있습니다. 예를 들면 수학 같은 거 가르치는데 수학은 개인차가 심하잖아요. 아이들마다. 그래서 선생님 말을 못 알아듣는 애 있어요. 풀라고 하면 못 풀고 있어요. 다른 애들 벌써 다 풀었다고 선생님 뭐 하냐고 하는데... 수업진행이 진행이 원만하게 진행이 안 되는 거예요. 그래서 저희는. 보조강사 분을 한, 두 분씩 배치해가지고 못 푸는 학생들 옆에서 도와줍니다. 그게 이제 팀티칭수업, 협력수업이라고 하거든요. 작년에 이제 15학급 신청했고 2학기 때 19학급, 올해 24학급이 모두 신청해서 지금 하고 있어요. (미류초 P부장교사)

담임교사가 중심이 되는 관계증진 지향 교육복지학교가 성공적하기 위해서는 교사의 업무 경감이 수반되어야 한다. 담임교사가 빈곤층 아동을 포함한 모든 아동들에게 더 많은 관심을 기울일 수 있으려면 단기간 실적을 요구받는 업무를 피하고 노력에 비해 학생들에게 미치는 효과가 적은 전시성 행사를 폐지하며 세밀한 것까지 행정적 문서로 처리하는 업무 절차를 간소화하였다. 일상적인 업무 부담을 줄이기 위해 교육복지팀에서 교육복지업무와 관련된 행정 업무를 전담하였다. 버들초처럼 교사의 업무경감을 위해 지전가에게 업무를 몰아주기보다 교육복지팀이 관련 업무를 전담하여 담임교사에게는 교사-아동, 교사 상호간의 관계 증진과 관련된 활동 이외의 부담을 최소화하였다.

다른 학교의 지전가로 있다가 미류초등학교로 온 지전가는 "마치 신세계에 온 것만 같다"라고 하였다. 미류초등학교에서는 교사들이 교육복지사업을 위한 새로운 시도나 추가적인 업무가 생겨도

거부감을 보이거나 회피하기보다는 매우 수용적이고 협조적이며 심지어 더욱 더 적극적으로 새로운 프로그램을 제안하거나 요청하기도 한다고 하였다. 지전가는 이 학교의 조직문화와 교사문화는 일반 학교와 근본적으로 '판'이 다르다고 하였다.

미류초등학교는 학년당 6학급 이상에 배치되는 학년 부장이 없는 중소규모의 학교이다. 이러한 경우에도 형식적으로 학년부장을 두는데 미류초등학교에서는 부장교사와 평교사의 관계가 위계적이지 않았다. 초등학교에서 흔히 보이는 동학년 담당 교사들 간의 보조 맞추기나 통일성 기하기 등 잠재적 규율 대신 새로운 시도를 장려하는 분위기가 형성되어 있다.

> 저는 다른 사람을 많이 의식하는 타입이라서 다른 학교에 있었더라면 괜히 나 혼자 오버하는 거 같으니까 그냥 안 해야겠다.. 이런 마음이 더 강했을 거예요. 뭐 가정 방문 간다고 하면 그런 거 뭐 하러가? 이렇게 말하면 그럴까요? 그냥 가지 말까요? 그랬을 거 같아요. 그런데 물론 이제 마음은 좀 불편했겠지만 그런데 이 학교는 그런 거를 이제 어떻게 보면 해야겠다고 생각하는 것을 조금 더 실현할 수 있게끔 도와주는 시스템이 있고, 또 그거를 가지고 내가 다른 사람들이 이렇게.. 다른 사람이 나를 오버한다고 생각하지 않을까? 그런 생각을 하지 않을 정도로 이렇게 편안하게 할 수 있는 그런.. 상황이에요. 그런 분위기의 학교라서...(미류초 Y교사)

미류초의 관계 중심적 교육복지 접근은 교사-아동간의 관계뿐만이 아니라 교직원의 문화에까지도 확산되어 공동체 문화를 형성하고 있는 것 같았다. 미류초에서는 매월 교사와 지전가가 함께 모임을 가진다. 연구자가 미류초등학교에서 관찰한 모임은 학교 내 온돌로 바닥처리가 된 방에서 이루어졌는데 친근한 분위기 속에서 이루어졌다. 회의도 유머와 웃음 가운데 논의가 진행되었다. 예를 들어 문화체험위주의 사제동행을 "교사의 가정 방문"으로 바꾸는 시도에 대한 심층적인 토론과 학년별로 돌아가면서 한 주간의 반성을 한 사람씩 대표로 나누는 것도 인상적이었다. 이 학교는 혁신학교로 승진에 관심을 둔 교사보다 그렇지 않은 교사들이 많은 편으로 부장들에 의해 주도되기보다 교사들이 자발적으로 논의를 개진하는 분위기가 형성되어 있다고 하였다.

> 일반 학교 같은 경우에는 이제 관리자분이 원하시는데 또 그, 벗어나지 않는 부분에서 해주시는 부분도 없지 않아 있는데 이제 우리 학교 같은 경우는 그런 건 없으니까. 선생님들이 생각했을 때 이건 아니다, 학생들한테 이거는 별로 교육적인 효과가 없다, 라고 했을 때는 과감하게 안 하시거든요. 그러니까 그런 부분에서 서로 이제 한자리모임을 통해서 서로 의견을 나누고 되는 것과 안 되는 것에 대해서 서로 판단해서 충분히 이야기를 거쳐서 안 하니까. 뭐 구태여 교장, 교감 선생님들이 이걸 하겠다, 주장하시지도 않고. (미류초 교감)

미류초등학교는 교사들 사이의 신뢰 관계, 교사와 학생의 관계 증진이 학생들의 성장에 도움이 된다는 교사들의 믿음에 기반하여 조직 문화와 풍토가 형성되고 있는 대표적인 사례라고 할 수 있다.

굴참중학교는 지역사회 기관과의 연계 협력과 교육복지우선지원사업을 계기로 교사들간의 빈곤층 학생에 대한 인식이나 태도가 달라졌으며 이를 계기로 혁신학교 사업도 추진하는 중이다. 앞의 굴참중학교 교사와의 면담에서 인용하였듯이, 빈곤층의 많은 무기력하거나 부적응 양상을 보이는 학생들을 “어쩔 수 없는” 학생에서 “바뀔 수 있는”학생으로 인식의 변화가 있었다.

교사들의 인식 변화는 실제로 학생들의 변화를 경험하였기 때문이기도 하다. 그러나 그 변화는 수업의 변화, 수업 내용을 매개로 한 교사와 학생 관계의 변화를 통해서 이루어진 것은 아니다. 굴참중 부장교사는 학교 수업에 대해 학생이나 학부모들의 기대는 낮다고 하였다.

> 수업을 저희 학교 애들은 수업 공부를 잘 못하는 애들이고, 집에서도 별 관심이 없고 이래서 수업을 대충대충 해도 괜찮아요. 민원이 안 들어와요. 대충 애들이 수업시간에 자거나 말거나 내가 그냥 진도를 혼자 막 나가고 이래도 그거에 대해서 뭐 부모님들이 전화를 해서 왜 애들이 자는데 내버려 두냐 라든가 그런 항의 전화가 하나도 안 오는 편이에요. (굴참중 R부장교사)

교사들은 교육복지우선지원사업을 계기로 대안적인 프로그램을 운영하며 학생들과 신뢰 관계 형성을 통해 학생이 변화하는 것을 경험하였다. 굴참중학교에서는 빈번하게 무단결석을 하는 부적응 학생들을 위하여 학부모의 동의를 받아 일부 수업 시간에 별도의 프로그램을 제공하는 대안교실을 운영하였다. 그 프로그램의 일환으로 2박3일의 여행을 가서 밤에 학생들과 진솔한 이야기를 하며 서로 부둥켜안고 울어본 경험을 한 후 학교에서 학생 태도 변화를 보면서 교사들은 학생들의 변화에 대해 긍정적인 기대를 하게 되었다고 하였다.

> 대안교실 했던 애들하고 약속을 했던 게 꼭 졸업하기로 약속을 했었거든요. 그게 다른 거는 크게 바라지 않고 꼭 졸업하기, 그랬더니 애들이, 막 남자애들이 울면서 졸업할게요. 막 이랬는데 걔네들 중의 반은 작년에 대안교실 했던 애들 중에 반은 올해 대안교실을 자기는 끊겠다.. 일반교실로 돌아갔어요. 들어가서 이제 일반교실에서 수업하고 제가 수업하다보니까 들어와 있더라고요. (굴참중 R부장교사)

걸핏하면 학교를 무단결석하는 수철이는 징계 차원에서 지역사회 배움터에 봉사활동을 갔다가, 그곳에서 이 학생이 기타를 친다는 것을 알고 배움터 학생들에게 기타를 가르쳐줄 것을 권유받았다. 그리고 배움터와 학교와의 협의, 학생의 제안 등으로 학교에 기타 동아리를 설치한 후로는 학교에 빠지지 않고 다니게 되었다고 했다. 결국 배움터에서 수철이에게 기타반 강사 역할과 권한을 부여하고 자신이 좋아하는 것을 학교에서도 하게 되자 극적으로 변화하였다는 것이다.

> 봉사활동 갔을 때 다성에서 수철이가 기타 친다는 것을 알고 ‘그럼 네가 와서 강사해라’ 그래 가지고 한 시간에 만원 주고 아이들 가르쳐주고. 근데 배움터에 다니는 건 아니에요. 일주일에 한번 애들 가르치기만

해요. 걔가 맨날 밖으로 돌아다녔어요. 수업시간에 안 들어가고.. 진짜 작년 2학년 애들이 문제다. 이렇게 선생님들이 되게 많이 이야기했었는데, 담임선생님이 봐주고, 봐주고 끌고 가려고 많이 노력을 하셔 가지고 유예는 안 되고 3학년 올라갔는데, 그래도 올해는 수업에 잘 들어가요. 신기해요. (굴참중 지전가)

수철이가 갑자기 공부를 열심히 하게 된 것은 아니지만, 여전히 수업 시간에 자는 모습을 보이지만 동료관계나 교사를 대하는 태도는 확연하게 변화하였다. 또한 이러한 학생들의 변화를 통해 교사들은 교육복지 사업에 대한 참여와 관심이 높아졌다. 교실 수업 이외에 학생들과 개별적으로 만남의 기회를 가지면서 교과 학습 외 활동 속에서 학생들을 이해하는 것이 관계 개선에 도움이 된다고 보아 사제동행 프로그램을 확대하였고 교사들이 적극 참여하는 분위기가 형성되었다고 하였다. 이 학교는 26학급인데 사제동행을 신청한 교사는 30명이다. 담임교사 중에서도 신청하지 않은 교사가 있으나 비담임교사가 신청을 하기도 하고, 몇몇 교사는 2,3회 신청을 하기도 하였다.

교사들이 한 30팀이 사제동행을 신청을 하더라고요. 예산 잡은 거를, 예산을 1년을 예산을 잡았는데 1년 예산이 아니고, 아까 말씀 했던 선생님이 반에서 정말 다루기 힘들었던 애들.. 그런 애들을 데리고 가서 영화관에 간다든가, 또 경우에 따라서는, 한 사람은 세 번 신청한 거예요. 해 놓고는 '아, 나 너무 많이 했다..' 자기 반 한 번, 동아리 반 한 번, 그 다음에 독서 동아리.. 저희 선생님들 운영하시는 그런 게 있어요. 독서 동아리 한 번 해 가지고 자기는 세 번을 한 거예요. 그래 가지고 '오늘 또 해요?' 했더니 '글쎄요. 자기가 생각해도 너무 많이 신청한 것 같아요. 힘들어 죽겠네요.' 이러면서. (웃음) 물론 안 하시는 선생님도 있죠. (굴참중 교감)

학생들에 대한 인식의 변화, 학생들과의 관계 개선은 학생들을 더 자율적으로 대하게 되는 계기가 되었다. 학교에서 운영하는 프로그램에 학생들이 주도적으로 할 수 있는 기회를 더 많이 제공하고 있다는 것이다.

아이들 자체적으로 하는 활동들이 되게 많아졌어요. 사실은 항상 학생들보다는 선생님들이 먼저 이끌어가고.. 행사든 뭐든, 근데 이제 복지 쪽에서 어떤 거를 시작할 때는 사실은 선생님들이, 선생님을 통해서 하는 것도 물론 있고 지금처럼 선생님이 계신 것처럼 뭐 좀 도와주세요.. 하는 경우도 있지만, 복지 쪽에서 애들이 나서 어떤 프로그램을 시작한 경우도 있거든요. 아이들을 직접 공개모집하는 경우도 있고. (굴참중, L교사)

굴참중학교에서 초기에 교육복지우선지원사업을 담당했던 부장교사는 직접 사업계획을 설계하였다. 이 부장교사는 다른 학교에서 근무하던 초임 교사 시기에 자신이 생각한 교사상을 포기하고 학교에 적응하게 되었다고 하였다. 학생들과 친밀하게 지내는 것도 선배들로부터 "교사의 권위라든가 체면을 떨어뜨린다"라는 식으로 지적을 받으며 교직에 "적응"을 하게 되었다고 하였다. 학교에서 선배교사들에게 지적을 받지 않게 되었지만 교사로서 학교생활의 "재미"는 잃어버렸다고 하였다. 자

신이 교사가 되기 전에 가졌던 교사상은 포기하고 최소한의 자존심을 유지하기 위하여 아이들에게 "잘 가르치는 것처럼 보이면 되는 식"으로 생활하였다고 하였다. 그러나 교육복지우선지원사업을 계기로 연수를 받게 되면서 이전에 가졌던 교사상을 실천하는 교사들을 만나면서 희망을 가지게 되었다고 하였다.

> 아, 가능성이 있구나, 느낀 거죠. 그리고 희망도 있구나. 그리고 또 이런 생각을 하는 분들이 있구나. 이런 걸 이렇게 느끼고 그러면 좀 포기했던 거를 다시, 다시 되살려야겠다는 생각도 이렇게 들고 그러면서 이제.. 그래서 조금 더 제 딴에는 솔직히 기술적인 거나 실무적인 일은 잘 못하긴 하지만 마음으로는 좀 많이 했던 거 같아요. (굴참중 R부장교사).

학생 변화와 성장에 대한 관심은 비단 부장교사 개인에 국한된 것이 아니라 비슷한 마음이 잠재되어 있던 교사들에게도 확산되었다. 그 이유를 부장교사는 교장, 교감의 격려와 리더십이라고 하였다. 교육복지우선지원사업 시작 무렵 교장과 교감이 모두 새로 부임하여 이전과는 다른 리더십을 발휘하였다. 특히 교무실에서 일상적으로 교사들과 대면하는 교감은 매우 적극적으로 교사들을 뒷받침하였다.

> 선생님들도 교무실 분위기도 많이 좋아지고 선생님들 전체, 전체적으로도 이제 아, 내가 좀 옛날처럼 그렇게 그런 형식적인 선생님이 되면 안 되겠다.. 이런 생각들을 많이 하시는 것 같더라고요. (중략) 복지 사업도 그렇고, 혁신 학교 사업도 그렇고 애들한테 이런 것 좀 해줍시다.. 이렇게 얘기를 하면 옛날에는 "아이, 됐다." 고 했던 게 지금은 이제 민주적으로 이렇게 수렴이 되니까.. 저희가 이제 계속 선생님들하고 의견을 모아가지고 올려도 이게 받아들여지니까 선생님들이 좀 신이 나는 거예요. 어.. 얘기하면 되고, 얘기하면 되고 이러니까 우리가 얘기 했던 거, 수다 떨다가 얘기 나오는 거를 정말 사업으로 입안을 해가지고 진행이 되는 걸 선생님들이 보고 애들한테 이런 것 좀 하면 좋겠어.. 이러면 그럼 이렇게 한번 해볼까? 해가지고 진행이 되니까 애들도 좀 만족도도 높고 (중략) 사실은 복지선생님이 지전가 선생님이랑 저랑 이제 뭐 막 머리를 굴려가지고 뭐 이런 거 하면 어떨까 생각을 할 거 아니에요. 근데 사실 그게 다 커트를 당해버리면 의욕도 안 생길 텐데 저희 교장선생님이나 교감선생님이나 이제 행정실에서 돈을 잡고 있으니까 이런 데에서 굉장히 많이 도와주시고 이러니까 저희도 이제 커트 당하는 게 없으니까 나름대로 이렇게 열심히 할 수 있었던 거 같기는 해요. 사실 저한테는 개인적으로는 오히려 다시 한 번 전환점이 됐기 때문에 뭐 몸 힘들고 그런 거는 잘 모르겠고 고마웠죠, 뭐. (굴참중 R부장교사)

이러한 분위기로 교사들 사이에 협력적 신뢰관계가 형성되었다고 하였다. 교사들 중 누군가 독서모임, 여행모임 등을 제안하면 관심있는 교사들이 자발적으로 모이고, 학생들을 위한 프로그램 운영에 서로 참여하는 분위기가 형성되었다고 하였다.

작년에 저희가 그래서 우선 우리 선생님들끼리 독서토론을 해보자.. 그랬더니 저는 그냥 쪽지를 날릴 때 몇 명이나 될까? 이런 생각이 들었거든요. 근데 한 번에 우루루 열세 분인가가 들어왔더라고요 (중략) 예를 들면 '연탄길'[10] 이야기 뭐 이런 거. 연탄길 뭐 이런 거 이렇게 읽으면서 아, 여기 나오는 애들한테 뭐 이런 얘기가 우리학교 애들 얘기 같고부터 시작해가지고 이런 저런 얘기들도 많이 하고.. 그러면서 같이 이제 이런저런 수다도 떨고, 뭐 스트레스도 풀고 뭐 이러는데. (중략) 선생님들끼리 친해지니까 예를 들어서 그 중에 한 사람이 애들 데리고 문학기행을 갈 거다, 그러면 같이 할 사람 있냐고 하면 선생님들 우르르 같이 가주고. 올 여름에 방학식 하는 날도 애들하고 밤새고 책 읽는 거 한번 해보자, 애들 데리고. 애들이 밤새워 게임은 하지만 그래도 밤새고 책 읽는 거는 못하니까 밤샘 캠프 같은 거 독서, 뭐 이런 거 한번 해보자.. 그랬더니 그 독서토론 선생님들이 다 남는 거예요. 그냥, 선생님들이 열 몇 명이 모두 다 학교에서 밤 꼴딱 새면서 애들하고 같이 있고 그랬는데. (굴참중 R부장교사)

굴참중학교에서는 위클래스도 운영하고 있다. 위클래스의 상담 교사는 지역사회교육전문가나 담임교사와도 유기적으로 연계되어 있다고 하였다. 위클래스 상담교사는 빈곤층 학생만을 담당하고 있지는 않으나 굴참중학교에는 빈곤층 학생의 비율이 높아 위클래스도 이용하는 비율이 더 높다고 하였다.

저희 학교는 조직풍토가 되게 좋아요. 제가 이거를 뭘 의식해서 하는 말이 아니라 이렇게 비교가 되더라고요. 정말. 그러니까 선생님들 너무 애들 다 고생하는 걸 아니까 관리자분들이 많이 도와주세요. 그래서 좀 버틸 수 있는 것 같아요. 협조가 되게 잘 돼요. (중략) 이 동네에는 방임이나 학대 방치가 심해요. 그러다 보니까 쉼터에 의뢰를 하게 되고, 쉼터에서 이렇게 연락이 왔었다, 선생님도 이렇게 알고 계셔라.. 뭐 이런 것들 늘 정보교환 하죠. 여기는 아이들 그거에 대한 소통은 되게 잘 되는 편이에요. (굴참중 상담교사)

굴참중학교는 교사들의 자발적 열의를 뒷받침하는 학교장과 교감의 신뢰와 격려, 그리고 리더십 속에서 교사들은 학생들을 위한 일을 찾으려고 애쓰고 있다. 학생을 위해서 담임교사는 학교 내 지역사회교육전문가, 위클래스 상담교사와의 상호 정보 공유와 협의를 활발하게 하고 있다.

교사들 사이의 신뢰 관계 형성, 교사가 학생을 보는 관점의 변화와 관계 개선 등이 이루어지고 있다고 하더라도 굴참중학교에서는 이러한 관계 개선이 수업 시간에까지 연장되어 발휘되고 있다고 보기는 어렵다.

수업혁신에 중요한 거는 잘하는 애야 뭐 워낙 잘하는 애니까 그렇다 치고. 정말 한 명도 좀 수업에서 소외되지 않는 이렇게 하는 게 목표라고 하니까. 아, 생각을 좀 바꿔야 되겠다는 생각도 들고, 방법도 좀 바꿔야 되고, 당연히. (굴참중 R부장교사)

10) 실화를 바탕으로 한 에세이집

굴참중학교에서 교실 수업의 변화 모색은 혁신학교 사업 추진을 통해 관심을 가지고 출발하려는 단계라고 하였다.

4 지역의 사회적 자본

가. 학교와의 연계

방과후에 학교와 지역의 관계망에서 벗어나 있는 빈곤층 아이들이 많다. 버들초등학교 석태는 방과후에 아무 프로그램도 참여하지 않은 채 방임되어 있다. 느티중학교 훈상이는 주1회 방과후 풍선불기 동아리에 참석은 하나 그 외에는 방과후 집에 가서 밤늦게까지 게임을 한다. 게임 속에서 아이들을 만나고 학교에서는 주로 잠을 잔다. 수업 시간과 방과후에 훈상이에게 긍정적 관심과 지지를 보내는 사람은 거의 없는 채로 방임되고 있다. 문제를 일으키지 않아 더욱 그러하나 게임 중독 증상은 방임되고 있는 것이다. 수정이도 방과후에 친구들끼리 몰려다니며 친구 집에서 자기도 하고 학교 등교시간도 제멋대로이나 수정이를 지속적으로 만날 수 있는 사람은 별로 없다. 지역사회교육전문가가 친구들을 통해 정보를 듣고 있으나 지역에서 이 아이를 품는 곳은 없다.

교육복지우선지원사업 뿐만 아니라 위클래스나 다른 정책사업도 학교 내 자원의 한계, 학습자원의 다양화 등으로 인하여 지역사회 내 인적, 물적 자원을 활용하거나 연계하는 것을 장려하고 있다. 지역사회와의 연계에 대한 입장이나 상황은 학교마다 다르다. 버들초등학교와 느티중학교는 학교에서 제공하기 어려운 상담 등 전문적인 지원을 위한 연계에 치중하였다. 즉, 전문적 서비스 연계를 특징으로 한다고 볼 수 있을 것이다. 이에 비해 굴참중학교에서는 상호 관계적 연계를 하고 있다고 볼 수 있다. 외부 지역사회와의 연계 방식이 다른 것은 외부 자원을 보는 관점의 차이기도 하지만, 지역사회에 있는 자원의 특성과도 관련이 있다. 미류초등학교도 외부 자원과의 연계에 관심을 가지고 있었지만 초등학교의 특성상 교사와 함께하며 교사 위주의 학생들과의 관계 형성에 더 관심과 노력을 기울이고 있었다.

1) 전문적 서비스 이용을 위한 연계

느티중학교에서는 빈곤층 학생들의 비율이 높아 방과후 돌봄이 필요하나 지역사회 배움터(공부방)와의 연계는 소극적이었다. 그 이유는 학교에서 할 수 있다고 보았기 때문이다.

> 학교에서 연계해 줄 필요가 없어요. 우리 것도 있기 때문에… 자꾸 연계해 달라고 하거든요. 근데 바깥에 가면 관리가 안 돼요. 학교에서는 선생님이 관리를 하니까. 오늘 빠져, 그러면 그 다음날 바로 교실 앞에 서 있거든. 보내면 관리가 안 돼서 꾸준히 출석을 못해요. 그래서 별로 안 보내고 싶어요. 그리고 우리 내에서도 다 흡수가 되기 때문에. 악기를 배우고 싶다, 그러면 우리 악기 있거든요. (중략) 학습, 체육 다 있어요. 안 하니까 문제지. 생각이 없으니까. 밖에까지 나갈 필요가 없어요. (느티중 M부장교사)

느티중학교에서는 학교내 공부방을 운영하고 있지만 앞서 언급한 유경이와 같은 학생은 열심히 참여하나 소극적이고 무기력한 학생들은 별로 관심이 없다. 교사의 권유로 등록은 하더라도 시간이 지남에 따라 참여율이 낮아지게 된다. 교내 공부방 외에도 여러 동아리 활동 프로그램 등을 개설하여도 빈곤층 학생들은 초기와는 달리 점차 참여가 부진하게 된다고 하였다.

느티중학교에서 지역자원은 일상적인 돌봄보다 위기학생을 위한 지원 혹은 전문적인 서비스를 받기 위해 연계하는 편이다. 가정 해체, 폭력, 방임 등으로 가정에 머물기 어려운 학생을 위해 쉼터 등에 연계하는 일을 하거나 학생을 위한 전문적인 상담, 치료(미술, 음악 등)를 위해 외부 전문가를 학교로 오게 하거나 학생을 외부 기관으로 보내기도 한다. 예를 들어 수정이는 2학년 때 미술치료를 받았다. 지역사회교육전문가는 학생들의 상담이나 치료가 예산이 많이 들기 때문에 한 학생에게만 지원할 수 없어 장기적인 지원이 불가능하다고 하였다. 지속적으로 보아야 할 학생을 일정기간만 보는 데 대한 아쉬움이 있었다. 그러나 교장은 외부 자원 연계에 그다지 신뢰를 보내지 않았다.

> 상담사, 미술치료는 강사비가 꽤 나가더라고요. (중략) 누군가 해줘야 되긴 해줘야 돼. 근데 그쪽에 돈이 많이 들어가.. 오히려 공부 쪽을 하면 좀 나을텐데.. 근데 심리치료 쪽을 좀.. 그 쪽 케어도 누군가 해야 되는데 교육복지에서 그쪽으로 굉장히 많이.. 이상하게 그쪽으로 가는 거 같아. 그거를 우리가 또 사회 기관에다가 의뢰해? 의뢰하면 또 안 가려고 그래. 애들이.. 일단은 우리가 의뢰하잖아요? 이러 이렇게 해 달라고.. 그러면 다섯 번이든 열 번이든 오잖아요. 그러면 열 번 해보면은 애가 완전히 나아졌다? 물론 해주는 게 낫긴 낫겠죠. 그래서 그걸 그래서 몰아서한다? 그것도 참 애들한테 가라? 애들도 가라하면 안 간단 말이에요. 그것도 참.. 전문가들 생각해서 그 방법이 좋기 때문에 쓰고 있겠지만 나는 딱히 나쁘다 좋다 딱 잘라 얘기하기는 그래요. 근데 뭔가 좀 마음에 안 들기는 안 들어. (느티중 교장)

학교장의 이러한 인식은 외부 자원 활용에 대한 이해나 관심의 차이에서 비롯되는 것이기도 하지만, 지역사회 연계를 지역 내에 학생들에게 신뢰와 지지를 보낼 수 있는 관계망 형성으로 보기보다 서비스 수혜로 접근한 탓이기도 하다. 소수 학생을 위하여 사업 예산 중 큰 규모를 사용하여야 하는 것에 대한 감사 지적 등에 대한 부담감, 학교평가 결과를 통해 학교의 평판을 좋게 하려면 많은 학생들의 학업 성취도 향상에 더 비중을 두어야 하며 학업 성취도 향상은 학교 교사가 더 잘 할 수 있다는 생각 등도 외부 자원 연계에 대한 소극적인 태도를 가지게 한다.

2) 학교–지역기관 관계 증진형 연계

굴참중학교와 떡갈중학교는 느티중학교에 비해 관계중심적 연계를 하고 있다고 볼 수 있다. 굴참중학교와 떡갈중학교 교감은 모두 학생을 위한 외부 자원 연계에 적극적이다. 굴참중학교 교감은 교육청이 아닌 외부 민간 기관에서 오는 공문도 유심히 살펴 학생들에게 도움이 될 수 있는 것을 연결하는 데에 적극적이다. 떡갈중학교도 교육복지우선지원사업과 같은 정책 사업을 하지 않지만 인근 지역 소재 대학생을 유치하여 실시하는 방과후 대학생 멘토링 사업 등에 적극적이다. 교육복지우선지원사업을 하는 굴참중학교에서도 쉼터나 외부 전문적 서비스를 이용하지만 일상적인 관계 중심의 연계가 더 활발하게 이루어지고 있다. 이 두 학교는 학생 중 일부가 빈곤층 학생을 위한 배움터에 다니고 있는데 학교와 배움터 간 소통이 활발한 편이다. 이 지역에서 배움터와 학교의 연계는 학교에서 주도한 것이 아니라 배움터가 주도한 것이다. 학교에서 배움터를 알아 학교 학생을 보낸 것이 아니라 배움터에서 굴참중학교와 떡갈중학교 교장, 교감을 찾아가 배움터를 소개하고 빈곤층 학생들을 보내달라고 요청하였기 때문이다.

이 배움터는 지역아동센터가 주로 초등학생 중심으로 운영되고 있어 사춘기 시기 여전히 돌봄이 필요한 중학생을 위한 기관이 없는 현실을 타개하기 위해 중학생만을 위해 만들어진 것이다. 여기에서는 학생들을 위해 방과후 저녁식사와 9시까지 야간 돌봄, 학습, 다양한 문화 프로그램을 제공하고 있다. 학교와 배움터가 협약을 맺어 배움터 학생을 위해 상호 협력할 수 있는 기반을 만들었다. 배움터의 입학식, 졸업식, 그리고 기타 행사에 굴참중, 떡갈중 교장, 교감과 일부 교사를 초청하여 참석하도록 한다. 배움터에서 학생이 아프거나 학생에 관해 학교 담임교사와 공유할 필요가 있는 사항은 전화로 전달하기도 한다.

교사들은 학교에서 학생들이 배움터에 다니면서 학생들의 표정이 밝아지고 편안해지는 것을 느끼게 되었다고 하였다.

> 작년 같은 경우는 축구 시합이나 이런 것들 때문에 가끔 갔는데. 애들 통해서도 많이 듣잖아요. 이번에도 개학 무렵에 제주도 간다고 애들 그런 것 올라 왔더라고요. 거기도 굉장히 바쁘게 많이 움직여 주셔요. 그러니까 애들이 '이번에 다성(배움터)[11]에서 어디가요, 다성에서 뭐 해요.' 그러면 '아, 그러냐?' 그러는데, 참 많이 하시더라고요. (굴참중 교감)

> 오히려 이렇게 무기력하게 있던 애들인데.. 가서보니 되게 활기차져 있고 그리고 무엇보다 저는 제일 처음 느꼈던 건 딴 거보다 저녁이 맛있다고 애들이 얘기를 하는 거예요. 밥을 제대로 평상시에는 면담 같은 거를 하다보면은 나오잖아요. 저녁은 뭐 누구랑 먹니? 저녁때 엄마는 퇴근하셔서 어떻게 하니? 뭐 어쩌고, 저쩌

11) 중학생들을 위한 선선지역 지역아동센터의 명칭으로 다음 나 절에서 구체적으로 소개된다.

고 이런 얘기를 하다보면 (중략) 어쨌든 그러고 대충 먹고 저녁이라도 가서 제대로 먹어야 되는데 저녁도 제대로 못 먹거나 아니면 혼자 차려먹는 애들이 아직도 많아요. 그 밥 생각을 되게 많이 하고 있을 때 밥이 맛있더라. 라는 얘기를 제일 크게 그때는 와닿았던 거 같아요. (중략) 올해에 입학식에도 가보면요. 애들이 제가 가면 되게 좋아해요. 그러니까 교장선생님도.. 저희학교가 교장선생님도 그런 쪽에 관심이 많이 이제 관심을 많이 갖게 되시면서 입학식 같은 때는 꼭 가시거든요. 가서 또 나와서 이렇게 한 말씀 해달라고 그러면 되게 좋아가지고 나가서 한 말씀하시고 그러시는데 어쨌든 교장선생님이나 그 반을 들어가는 과목 선생님이 거기에 오니까 애들이 되게 즐거워하더라고요. 딴 학교에서는 안 왔는데 우리학교에서는 저렇게 선생님 왔다고.. 선생님 저요. 어쩌고 저쩌고.. 막 이러면서 와서 학교에서는 전혀 아는 척도 안하고 복도에서 만나도 이렇게, 이렇게 하고 가고 이런 애들도.. (떡갈중 G교사)

지역 배움터에 담임 학생이 다닌다고 하여 모두 같은 관심을 가진 것은 아니나 교사들 가운데에서는 복도에서 배움터 다니는 학생에게 잘 다니고 있는지를 묻거나 묻지 않아도 입학식에 왔던 교사에게 최근에 다녀온 제주도 여행이나 다른 행사에 관한 이야기를 듣기도 한다. 이러한 관계 중심적 연계는 배움터에 다니는 학생을 중심으로 이루어지는 것이기는 하다.

떡갈중학교에서 배움터 연계에 관심을 가진 교사는 이 배움터나 다른 자원 연계에 경험을 가지고 있는데, 이러한 경험을 학교 전체 교사에게 확산하기는 어렵다고 하였다. 학교의 공식적인 업무가 아니어서 교사 개인이 나서서 정보를 알리거나 공유하기는 주저된다는 것이다.

연구자: 선생님, 그런데 만약에 선생님한테 선생님이 그런 걸 알고 있다.. 그런데 내가 이걸 선생님 전체에 알리고 싶다..
G교사: 연수를 하면 되겠죠. 전체 선생님들 대상으로 그렇게 전체 연수 시간에 연수를 하면.
연구자: 그게 편하지는 않나요?
G교사: 어.. 어쨌든 강요는 할 수 없는 거고요. (중략) 저도 전체 연수까지는 생각을 못 해봤고.. 그냥 그러니까 선생님들께 얘기하는 차원이지..
연구자: 개별적으로 내가 친하신 친한 분들이나..
G교사: 예, 얘기하다가 어머 이런 걸 했는데 이런 게 좋더라.. 뭐 이렇게 얘기하는 차원이지.. 전체적으로..
연구자: 알리는 건 없나요?
G교사: 일단은 생각을 못 했던 거 같고요. 생각을 해도 그게 공식적으로 제 업무로 떨어진 게 아니라면.. 이런 걸 전체적으로 그렇게 내가 나서서 말을 해도 되나? 이런 생각이 있을 거 같아요. 전체 갑자기 뭐 저도 뭐.. 건의사항이 있는데요. 뭐 이러면서 이런, 이런 게 있는데 이런 거 많이 합시다.. 이러고 앉아야 되는 거잖아요. 그런데 그렇게 말할 수 있는 상황이나 기회가.. 핑계를 대자면 그럴 것 같아요.

굴참중이나 떡갈중 모두 배움터에 다니는 것을 계기로 학교에서도 방과후 공부방을 만드는 것에 관심을 가지고 있었다.

나. 지역사회 관계망 형성의 한 사례: 선선지역 배움터

선선지역 저소득층 밀집 지역 중학교와 인접한 곳에 중학생들을 위한 공부방이 운영되고 있다. 주로 배움터나 이 센터의 이름을 줄여 부르기도 한다. 이글에서는 이 센터를 '다 함께 성장하는 배움터'라 칭하고 줄여 다성이라 부를 것이다. 많은 지역의 지역아동센터들은 주로 초등학생 중심의 돌봄의 기능을 수행하는 데 비해 이곳은 중학생만을 위해 운영되고 있다. 지역아동센터는 주로 방과후 아동 청소년들의 방임 예방 차원으로 안전하게 머물 수 있도록 하며, 방과후 간식이나 저녁 식사를 제공하고 숙제 등 학습 지원이나 일부 체험 프로그램을 운영한다. 이에 비해 다성 배움터는 일종의 소규모 방과후 대안학교와 같은 기능을 수행한다. 이 배움터를 대안학교에 비유한 것은 학교 학업을 유예하거나 중단한 학생을 위한 학교를 뜻하기보다 학교에 다니는 학생의 성장을 돕기 위하여 중학교 1학년에 입학하여 3학년까지 지속적으로 학교에서 하기 어려운 여러 대안적 프로그램을 운영한다는 점에서 그러하다. 도중에 그만두는 학생도 있고 사정이 있어 중간에 들어오는 학생도 소수 있지만 학생 모집은 1학년 때 이루어진다. 장기적 안목을 가지고 3년간 지속적이고 안정적으로 학생들을 지지하는 기능을 수행한다.

다성 배움터는 학생들의 성장을 돕기 위해 개별 학생들의 특성에 맞는 여러 교육기회와 프로그램을 제공할 뿐만 아니라 학생들이 동반 성장하는 "공동체"의 가치를 내면화할 수 있도록 활동과 생활을 해 나아가는 곳이기도 하다. 또한 이 센터는 학교와 학생들에 관한 정보 공유, 단순한 협력 이상의 네트워크를 위한 활동을 활발하게 추진하고 있다.

1) 학생에 대한 인정과 신뢰

선선 지역 다성 배움터의 일상 속에서 학생들은 학교와는 전혀 다른 모습을 보여준다. 학교에서 무기력하고 소극적이었던 모습과는 달리 행동이 크고 활발해진다. 떡갈중학교에서 담임교사가 매우 소극적이고 조용하다고 한 도준이나 수환이는 배움터에서 적극적으로 나서는 모습을 보인다. 예를 들어 하루종일 다른 사람이 말 걸기 전에는 별로 말이 없는 수환이는 배움터에 오면 배움터 선생님이나 친구들에게 다음과 같이 행동을 한다.

> 수환이는 딱 오자마자, 선생님이 일하고 있으면 옆에 딱 앉아요. 와이파이 여기가 제일 잘 터진대요. 거기 의자를 '수환이의 의자' 이렇게 이름을 써놓으려고. 아무도 못 앉게. 걔가 이제 딱 앉아서 시작을 해요. 한판 신나게 하고, 근데 뭐 중간에 달라고 한다거나 숨겨놓고 하거나 이러진 않아요. (중략) 밥 먹으면 여자 선생님들 다.. 물 세팅하는 거, 이런 거 다 가져다주고요.. 여자한테 엄청 잘해줘요. 오해를 살 정도로. (중략) '너는 여자한테 하는 이런 매너는 어디서 배운 거야?' 이럴 정도로 진짜 잘해요. 늘 밝고 그래서 엄마랑은

갈등관계가 없어 보여요. 여성에게는 애착관계가 아주 잘.. 과하다 싶을 정도로 애착관계가 잘 형성되어 있어서.. 엄마에 대한 분노심으로 거의 심한 애들도 있거든요. 얘는 안 그래요. (다성 배움터 2학년 담당교사)

체육이외의 학습활동에는 별 의욕을 보여주지 않고 조용히 지낸다던 도준이는 경쟁심이 강해 배움터에 오면 오목이나 심지어 수학 연산 문제에서도 다른 사람이나 시간과의 경쟁에서 이기려 한다고 하였다.

도준이는 경쟁심이 굉장히 강하거든요. 다성에는 들어오자마자 '한판 떠요.' 부터 시작해요. '오목 한판 떠요'부터 시작해서 선생님들 다 불러서 한판 떠요. 자꾸 지면, 상대방이 자꾸 지면 재미없어 해요. 금방 싫증을 내요. 상대방을 자기가, 어느 정도 팽팽하게 이기면 그때부터 계속.. 그 다음에 또 해요. 내일 또 하고.. 계속 이렇게 가요. 그게 달라요. 그런 경쟁을.. 그래서 저희가 덧셈, 곱셈을 시간을 쟀어요. 앉혀놓고. 이러면 이제 미친 듯이 하죠. 그래서 저희가 그걸 빨리 넘길 수 있었어요. 시간, 초를. '오늘 여기까지 했으니까 다음엔 여기까지.. 당겨보자' 이래서. 영어도 그래서.. 퍼즐하고요, 낱말 퀴즈 경쟁시켜 가지고 그렇게 하면 막, 하는 애들 있어요. 그래서 항상 걔랑 학습할 때는 누군가 희생양이 따라야 돼요. (다성 배움터 2학년 담당교사)

지역사회에 있는 방과후 배움터에서 학생들의 모습이 학교와 다른 것은 다음과 같은 차이에 연유하는 것으로 보였다. 첫째, 가족과 같은 신뢰 관계를 형성하고 있다. 배움터는 학년당 15명 내외 총 50명 정도의 소규모로 운영되어 모두가 서로를 잘 알고 3년을 함께 하기 때문에 가족과 같은 분위기가 형성된다. 가족과 같은 분위기는 저녁 식사 시간에 잘 드러난다. 직접 조리한 음식을 교사와 학생 모두 한 식탁에서 함께 하며 늦게 온 학생의 경우 주방 담당자가 퇴근을 한 후에도 따로 식사를 할 수 있도록 챙겨주며 이야기를 나눈다. 둘째, 교과 학습을 전면에 내세우지 않기 때문에 학교에서와 같이 지적을 당하지 않기 위해서, 공부 못하는 것을 드러내지 않기 위해서 조용히 있을 필요가 없다. 다양한 활동을 통해 학생들을 지켜보고 지지해주는 분위기가 형성되어 있다. 예를 들어 다른 친구들에게 무시당하는 학생도 잘 보면 "너무 멋있는" 아이로 보는 눈은 학생을 변화시키기도 하는 것이다.

걔는 뚱뚱한 애가 공부도 못하고, 왕따 당하고 계속 무시당했거든요. 걔가 지금은 여기서 전체 리더로 한몫을 단단히 하고 있어요. 말도 없고 어눌하고. 그런데 기타를 엄청 좋아하고요. 드럼. 교회에서 드럼치고 이래요. 아무것도 안, 못 할 거같이 생긴 아이였는데 잘 보면 너무너무 멋있어요. (다성배움터 센터장)

학생들 중 한 재학생, 다성 배움터를 졸업하고 고등학교 다니면서 자주 생각나면 배움터를 찾는다는 한 졸업생은 다성 배움터가 좋은 이유, 학교와 다성 배움터의 차이를 다음과 같이 말하였다.

> 여기 오면 다른 게 아무 것도 기억이 안나요. 여기가 그냥 편해요. 입학하고 스트레스가 쌓이는데 여기 와서 처음에는 거의 많이 지내니까 …다성에서는 자동적으로 자기가 어느 정도 한계를 느낄 수 있을 때, 제가 충분히 겪을 수 견뎌 낼 수 있게 점점 더 강하게 견뎌 낼 수 있게 그런 식으로 하니까 문제 있으면 잡아주고 그러니까 좋아요. (떡갈중, 진성)

> 학교 시작 처음 학교는.. 딱딱딱 정해져 있잖아요. 그리고 한 번 잘못하면, 밑도 끝도 없이 막 무조건 징계 넣어버리고, … (다성) 배움터는 그냥 잘못한 거 있으면 처음에는 상담하고요. 자기가 뭘 잘못했는지 알려주려고 해요. 자기가 뭘 잘못했는지 모르면 계속 말을 걸어요. 대화를 한 다음에, 자기가 직접 자기 잘못이 뭔지 알 때까지 그게 좋은 거 같아요. 그리고 학교보다 여기가 더 좋아요. 뭔가 편해요. (다성 배움터 졸업, 고3 여학생)

다성 배움터에서 학생들은 자신들을 있는 그대로 보는 허용적인 분위기를 편안하게 느낀다. 가정에서 편하게 가족에게 할 법한, 학교 교사들이 무례하고 불손하게 볼 수 있는, 학생들의 태도나 말투에 대해서도 허용적이다. 빈곤층 학생들이 마음 깊은 곳에 있는 불안정 등을 해소하는 데에는 시간이 필요하다고 여기며 사춘기 시절의 반항에 대해서도 일단은 학생의 입장에서 이해한다. 떡갈중학교의 도준이와 수환이에 대한 다성 센터장의 판단은 이를 시사한다.

> 도준이는 약간 강해지려고 하고 있고요, 수환이는 약간 삐딱선을 타려고 하고 있고… 근데 그 시기엔 다 그래요. (다성 배움터 센터장)

셋째, 이 배움터에서 학생들을 이해한다고 하더라도 이것이 무조건적인 허용은 아니다. 다성 배움터에서 지켜야 할 기본 규칙인 싸우지 않기, 함께 나누기, 서로 돕기 등은 철저하게 적용하려고 한다. 다성 배움터에서도 매년 학년마다 한 두 학생들은 무단 결석을 하고 배움터에도 나오지 않는 등 말썽을 피우는 경우가 있다. 이 경우 학생들은 서로 친구들을 찾아내고 서로 상담해주면서 함께 가려는 모습을 보인다고 한다.

넷째, 학생들의 변화나 성장은 학생들이 스스로의 문제를 해결하는 기회를 주기 때문이기도 하다. 개별 학생들의 방황을 지켜보며 기다리는 것 외에도 전체 학생과 관련된 문제가 발생하면 학생들 스스로 의사결정을 하도록 한다. 예를 들어 체벌이나 폭력 금지 규칙이 있음에도 배움터에서 한 강사가 학생을 체벌했을 때, 이 문제에 대한 해결을 어떻게 할 것인지 학생들로 하여금 토론과 협의를 하도록 하고 교사들은 그 결과를 존중한다. 이 과정에서 학생들은 협의 참여, 다양한 의견 개진, 타인의 입장과 생각들에 대한 이해, 감정의 쏠림을 극복한 합리적 대안 마련 등을 경험한다. 교사는 이러한 경험을 통해 학생들이 성장한다고 믿는다.

다섯째, 학교와 공동 행사, 배움터 행사에 교사 초대 등을 통해 배움터와 학교가 서로 협력한다. 학생 모집, 여러 행사를 함께 진행하다보면, 학교에서 교사도 배움터 학생들에게 한마디라도 더 이야기하게 된다고 한다.

방학 동안에 제가 수업할 때.. 아이들한테 방학동안 경험담 얘기할 수 있는 시간을 만들어주면 다성에서 거기 갔다 온 애들이 제일 신나서 얘기해. (웃음) 제일 보람 있었다고.. 애들이 막 눈빛이나 이런 게 진짜 애들이 달라져요. 참 좋은 체험인 거 같아요.
막 여름방학 지났는데 2학년 애들이 정말 타갖고 왔더라고요. 새까맣게. "왜 그렇게 탔냐?' 그러고 나서 보니까 '에이~ 또 제주도 갔다 왔구나..' 이렇게 알아주면 또 자기 그런 거 알아줬다고 또 좀.. 한 번 더 어쨌든 웃으면서 지금은 가르치지도 않는데 2학년 수업도 안 들어가는데... 한 번 더 그냥 웃으면서 지나갈 수 있는 거고. 그런 거잖아요. (떡갈중 G교사)

다성 배움터에서는 외부의 질높은 강사, 프로그램 등을 연계하는데 학생들이 매우 좋은 프로그램이라는 것을 느낄 수 있을 만큼 프로그램의 질에 관심을 쏟으며, 이러한 프로그램에 참여하며 자존감을 가질 수 있도록 배려한다.

굴참중학교나 떡갈중학교 전체로 보면 다성 배움터에 다니는 학생은 학교별 10여명 정도로 한 학교에서 보면 소규모이나 이들에 대한 학교와 배움터간의 연계는 돈독한 편이다. 학교의 배움터에 대한 신뢰도 매우 높은 편이다.

2) 활동 속에서의 성장과 진로의 계기 찾기

배움터에서 학생들은 별로 무기력한 모습을 보이지 않는다. 꽉 짜여진 시간표에 의해 활동하는 것은 아니다. 학습 활동도 소규모로 진행한다. 자원 봉사를 확보하여 한 사람당 학생 두세명 정도이고 경우에 따라 한두명을 가르칠 뿐이다. 이러한 학습 시간에 학생들은 여전히 이해에 어려움을 느끼기도 하나 학교에서와는 달리 집요하게 하나의 문제를 풀어보려 애쓰는 모습을 보이기도 한다.

다성 배움터에서는 문화활동, 캠프, 여행 등의 경험을 자주 하는 편이다. 특히 2학년 여름방학 때 제주도 자전거 일주 여행은 비행기와 배로 제주도를 가본 경험, 학생들이 더운 여름 자전거를 타며 자신과의 싸움에서 이겨본 경험을 한 매우 값진 기억으로 남아있다. 굴참중학교 3학년 지상이는 2학년 때에도 갔으나 3학년 때에도 다시 가고 싶다고 요청하여 자전거 여행을 다녀왔다.

연구자: 그거 엄청 고생스러웠을 텐데 어떻게 견뎠어?
지상: 악으로.
연구자: 견뎌져?
지상: 버텼죠. 하.. 정말로.. 너무 힘들었어요. 진짜로.
연구자: 근데 너는 그 힘든 걸 알고, 알고 간 거잖아. 그 이유가 뭐야?
지상: 그니까 진짜 힘든데 진짜 갔다 오면, 갔다 오면은 진짜 재밌어요. 그니까 힘든 걸 아는데 갔다 오면 재밌어요.

다성 배움터에서는 여러 활동 속에서 학생들이 자신의 진로를 찾기도 한다. 요리 활동을 통해 비록 조리를 전문으로 하는 특성화고등학교에 진학하지는 못하였지만 지속적으로 관심을 가지고 고등학교 졸업한 후에 프렌차이즈 식당에 조리사로 취업을 하기도 하고, 악기 연주에 몰두하여 음악으로 진로를 찾는 학생도 있다.

떡갈중학교에서 몇 교과 수업을 제외하고 주로 잠을 잔다고 했던 진성이는 학교에서 관악부 활동은 매우 적극적이고 주도적으로 한다. 아침 등교 후 바로 관악부 연습실에 들러 30분 정도 연습하고, 점심 시간에도 후배를 불러 같이 연습을 한다. 다성 배움터에서 악기에 접한 이후 연주에 흥미를 가지게 되었기 때문이다. 진성이는 학교에 대하여 나름의 생각을 피력하였다.

진성: 학교 공부는 솔직히 말하면 어떻게 보면 되게 편한데요. 어떻게 보면 좀 틀에 갇힌 거죠. 이렇게 말하면 좀 극단적이긴 하지만. 어떻게 보면 24시간 중에 8시간을 학교에서 보내는 거잖아요. 물론 그런 것도 도움이 많이 되긴 하지만 그래도 그걸로 소비하기에는 8시간이 너무 큰 시간이죠.
연구자: 학교에서는 재미가 없어?
진성: 저는 학교 솔직히 말하면 악기 불러 다니는 거 같아요.

배움터에서는 외부 장학 프로그램과의 연계를 통해 악기 연주 레슨을 받으며 연습실을 이용할 수 있도록 하였다. 진성이는 학교를 다니는 것은 악기를 불기 위한 것이라고 하였다. 진성이가 배움터에서 흥미있게 참여하는 활동 중의 또다른 하나는 인문학교실이다. 진성이는 담임교사 교과인 국어 시간에는 자지 않으려고 애쓰고, 사회나 과학 시간 모두 잔다고 하였는데 배움터에서 하는 인문학 수업은 재미있다고 하였다. 면담 즈음에 차별과 소외에 관하여 토론을 하였는데 학교 관악부의 선후배 관계에 관해 다시 생각해보게 되었다고 하였다. 또한 기억에 남는 경험을 말해달라는 주문에 대해 배움터 교사와 학교 선배와 말다툼을 한 경험을 다음과 같이 말해주었다.

연구자: 여기(배움터) 다니면서 기억에 남는 것은 뭐야?
진성: 자전거 여행간 거 제일 기억에 남고요, 그리고 선생님과 싸운 것.
연구자: 선생님과 싸웠다고?
진성: 그 사람이 그 만큼 가치가 있다는 거예요. 왜냐면 가치가 없는 일을 제가 무시하면 되지요. 왜 싸워요? 가치가 없는데. 저가 그래서 싸우면 그만한 가치가 있다는 거죠. 만약에 막 그렇게 하는데, 그런 선생님한테 가치를 느낄 이유가 없잖아요. 그렇지 않으면 굳이 싸울 필요가 없는 거 같아요.
연구자: 너 진짜 인문학 수업 들은 것 같다.
진성: (웃음)
연구자: 관악부 형이랑 싸울 때도 그랬던 거야?
진성: 그 땐 그래도 제가 조금 바보 같았던 거 같아요. 선밴데.. 선배고.. 되게 잘해줬고요. 저한테. 순간 그 순간을 제가 못 참은 거 같아요. 제가 잘못했어요.

진성이는 자신과 싸웠던 관악부 선배와 배움터 교사의 관계 속에서 각 의미를 성찰하고 있었다. 연구자가 질문하는 것에 대해 짧게 혹은 단답형으로 답하는 다른 학생과는 달리 진성이는 연구자가 묻는 것에 대해 자신의 생각과 판단을 구체적으로 말하였다.

3) 학부모 연계: 학생과 다를 바 없다.

학교 학습에서 두각을 나타내지 못하며 교실 수업 이해가 어려워 조용히 지내는 학생들은 교사들 앞에서 다소간 위축되고 주눅 들어있는 모습을 보이는 경향이 있다. 이들 학부모도 학교에 대해 학생들과 유사한 정서를 가지고 있을 수 있다. 이러한 형편을 잘 이해하고 있는 다성 배움터에서는 학생들을 대하는 것과 같은 관점이나 마음으로 부모를 만난다. 학생들뿐만 아니라 부모도 힘든 형편과 상황에 처해 있으며 일상생활 속에서 존중받지 못한 채 생활하는 경우가 많아 이들을 존중하는 마음으로 대한다. 학생이 입학하는 1학년 시기에 부모들을 초대하여 자녀와 부모에 대한 존중과 신뢰를 표현한다.

> 1학년 학부모들이랑 이렇게.. 자존감을 세워주는 거죠. 이 사람들이 저희한테 굉장히 미안하게 의뢰를 하는 거잖아요. 미안한 감을 가지고 의뢰를 하는 거잖아요.. 미안함과 고마움을 가지고 하잖아요. 그걸 거꾸로 표현해요. 그래서 보내줘서 고맙다고 저희를 믿어줘서 고맙다, 라고요. 대우를 해드리는 거죠. 한번은 막 정성스럽게 음식을 좀 만들고, 부모님 오시면 정중하게 다 예의범절해서 인사하고 하나의 차를 먹더라도 극진하게 대우를 해드려요. 엄숙해지기는 하지만 엄청 기분 좋은 거죠. 학교에서는 당신은 문제 있는 학부모니까 나에게 야단을 맞아야 돼. 이런 식으로 가족 상담을 이런 식으로 하잖아요. 안 되는 거예요. 저는 당신이 얼마나 멋있는 사람들이냐는 거죠. 우리가 당신을 얼마나 존경하는지 아냐 이런 거. (중략) 이렇게 해가지고 밥을 먹고 그 다음에 이야기를 간단히 차 한 잔 마시고, 그 다음에는 좀 이제 애들 얘기.. 야단칠 수 있는 얘기, 그런 얘기들 좀 하고… (다성 배움터 센터장)

초기부터 학부모와는 신뢰 관계를 형성하기 위해 애를 쓰며 초기의 마음을 변치 않고 유지한다. 또한 학부모와 모임을 활성화하기 위하여 학부모 모임은 일 년에 네 번, 가족 나들이는 1년에 한 번을 가진다. 그리고 매월 학부모들이 직접 만들기 체험 활동을 진행한다. 학부모 모임이지만 주로 어머니들이 참여가 많은 편이다. 다성배움터 뿐만 아니라 인근 지역의 배움터(지역아동센터)와 공동으로 가족 나들이를 가는데 부모들은 모처럼 해변으로 가 게임을 하며 즐겁게 놀다 온다고 한다. 이러한 행사를 하면서 부모와 신뢰 관계가 형성되고 이후 자녀에 관해 상담이나 협력이 잘 이루어진다.

이런 관계 속에서 부모는 배움터 교사와 함께 자녀가 쉽게 변하지 않고 방황하고 있는 것을 고민하기도 하고 자녀의 성장을 기뻐하기도 한다. 다성 배움터 교사나 학생 면담 기록을 인용하면 다음과 같다.

아버지가 아이가 이렇게 공부 안 해도 되냐고, 그러시기도 해요. 그러면 더 기다리셔야 할 것 같다고 그러면 힘들어 하시지요. (다성 배움터 2학년 담당 교사)
연구자: 부모님은 다성 다니는 것 좋아하셔?
지상: 네. 뭐 다성 다녀서 사람 됐다고 하기도 하고.
연구자: 어. 그렇게 말씀하셔?
지상: 네. 엄마가 선생님들한테 그렇게 얘기했대요.
연구자: 엄마도 다성을 잘 아셔?
지상: 엄마도 학부모 그거 [프로그램] 하잖아요. 전에는 그거를 잘 하셨어요. 근데 지금은 갑자기 일이 막 많아져 가지고 못하고 계세요.

다성 배움터는 학생을 중심으로, 학생의 성장을 위해 배움터, 학교, 부모를 효과적으로 연계하고 있다. 다성 배움터는 지역아동센터 중에서는 예외적인 기관이기도 하다. 지역아동센터 방문 경험이 많은 한 전문가는 지역아동센터가 아동 청소년에게 돌봄 기능을 긍정적으로 수행하고 있으나 학생들의 무기력, 진로에 대한 낮은 의식, 휴대전화에 몰두하는 문화, 남학생들의 권위적이고 때로는 강압적인 태도를 어렵지 않게 볼 수 있다고 하였다.[12] 선선 지역 다성 배움터는 지역아동센터의 모범이 될 수 있을지 모르나 쉽게 따라하기 어렵다는 점에서 예외적인 것이다.

다. 지역 네트워크와 취약성

1) 지역 네트워크의 현실

이 절에서 지역의 네트워크를 거칠게나마 살펴보는 이유는 지역 차원에서 이루어지는 정책이나 활동들이 아동 청소년들을 위한 관계망 형성에 어떠한 도움이 되는지, 그리고 어떠한 취약성을 지니는지를 알아보기 위함이다. 진진, 선선, 미미 지역, 모두 연구자가 방문한 학교가 소재한 작은 규모의 지역은 물론 그러한 지역이 서너개 더 합한 큰 지역에서 아동 청소년들을 위해 일하는 민간기관, 학교, 기초지자체 수준에서 아동 청소년을 위한 정책 사업 담당자들간의 협의가 이루어지고 있었다. 또한 특히 최근 지자체에 따라서는 주민들의 마을공동체 형성을 표방하며 마을만들기 정책 사업을 추진하고 있는 곳이 있어서 지역 네트워크 형성과 결합되기도 한다. 그러나 협의체의 활동력, 협의 내용 등에서는 차이가 있었다.

여기에서는 지역 수준의 네트워크를 두 수준에서 그 기능을 살펴보고자 한다. 하나는 아동 청소년들을 중심으로 상호 신뢰와 지지가 이루어지는 관계망이 형성되고 있는가의 수준이며, 다른 하나는 이러한 관계망이 잘 형성되도록 자치구나 더 넓은 수준에서의 관-민의 협력 체제 구축되고 작동

12) 청소년을 위한 민간 연구기관 전문가와의 협의회(2013. 10. 10).

되는가의 수준이다.

진진 지역은 앞에서 살펴보았듯이 학교를 중심으로 하여 지역사회 기관과의 연계 활동이 이루어지고 있으나 그것이 학교에서는 전문적 서비스를 받기 위한 것으로 받아들여지고 있었다. 버들초등학교나 느티중학교 인근에는 지역아동센터들이 있었으나 이러한 기관들이 구체적인 학생들을 중심으로 돌봄을 제공하거나 성장을 도울 수 있는 활동을 제공할 수 있는 관계망 형성까지 활동이 미치지 못하였다. 학교에서는 학교의 교육복지우선지원사업이나 다른 정책 사업을 하는 업무 부담을 크게 느끼고 있었으며, 비사업학교는 외부 민간기관과의 협력에 대한 경험이 거의 없었다.

진진 지역은 교육복지우선지원사업 경험이 오래된 것에 비해 구체적인 학생을 위한 관계망의 정교화나 활발한 활동이 이루어지고 있다고 보기 어렵다. 학교, 민간기관, 교육청, 지자구에서는 기존의 아동 복지 서비스를 추진하는 아동청소년복지 협의체가 형성되어 있었으며, 교육복지우선지원사업 추진 이후 이 협의체에 교육청 사업 담당자가 참여하고 있다. 이 협의체는 동별로 하위 분과가 구성되어 있다. 하위 분과와 상위 협의체 수준에서 주민의 요구를 조사하거나 지역의 자원 조사 활동, 그리고 비전 설정 등의 활동이 이루어지고 있다. 이 연구에서 살펴본 버들초등학교나 느티중학교에서 보듯이 학교와 지역사회 연계활성화를 통해 학생들을 위해 지역 수준에서의 안정적인 돌봄이나 성장을 지원하는 관계망 설계나 관계의 질 개선을 위한 노력은 그다지 활발하지 않다. 한부모 가정이나 빈곤층이 많은 현실에 대응하기 위하여 학부모 자원 모집을 통한 아동 돌봄 지원 사업 등을 추진하나 이 지역 학생들을 위해 일상적인 생활에서 관계망을 설계하고 방법을 구안하는 활동은 활발하다고 보기 어렵다.

이 지역에서 연구를 위해 살펴본 버들초등학교나 느티중학교 이외의 다른 학교에서 교육복지우선지원사업을 더 활발하게 추진하고 있는 곳이 있으며 그 학교에서는 학교와 지역사회의 연계가 더 잘 이루어진다고 하나 그것은 해당 학교의 교사와 지역사회교육전문가의 노력에 기인하는 것이며 지역 수준에서의 지원 덕이라고 보기는 어렵다. 진진지역의 네트워크 활동이 미약한 것은 네트워크를 주도적인 기관이나 지도력을 발휘할 만한 리더의 부재, 지역아동센터 이외의 민간기관의 활동 미약 등과 무관하지 않다(이남희, 2013).

미미 지역은 젊은 인구의 유출 노령 인구의 증가로 활력이 낮아지는 가운데에서 문화예술단체, 지역아동센터, 사회적 기업들이 민간 네트워크(기관간 협의체)를 형성하였다. 이후 교육청, 마을만들기 사업을 추진하는 지자체와 함께 협의체를 구성하였다. 여러 기관들이 함께 하면서 골목이 많은 지역 특성을 살리기 위해 마을 축제를 기획하고 있다. 미류초등학교는 이 마을 축제에 참여하면서 아동이 지역 사회 구성원으로 지역의 일에 참여하며 학습하는 기회를 마련하기 위해 노력하고 있다.

초기 민간기관과 교육청과 지자체가 함께 협의를 시작할 무렵에는 교육복지네트워크로서의 정체성을 부각시키려 하였으나 참여 단체들의 관심사가 문화, 근로 등으로 광범위하여 학생을 포괄하며 지역주민과 함께 하자는 취지에서 마을 공동체 네트워크로 이름하였다. 민-관의 협의체가 만들어진 지 1년도 채 되지 않았지만 상호 협의를 통한 기관 간 이해, 문제의식의 공유, 향후 비전 설정 논의 등을 하고 있다.

낙후지역으로 불리기는 하나 다른 곳에 비해 비교적 장기간 거주하는 주민이 많은 동네의 특성상 기관 중심의 서비스 지원망 못지않게 주민들 사이의 자발적인 관계망 형성의 가능성을 열어두고 있는 것으로 보인다. 미미 마을공동체 네트워크에서는 월 1-2회 정도의 회의를 지속하고 있는데 최근 이 네트워크의 유지 발전을 위해 경계하여야 할 일에 대한 인식을 공유하였다.[13] 첫째, 마을공동체 네트워크에 자치구가 포함되면서 우려가 되는 자치구장 선거 때 영향을 받지 않도록 노력하여야 한다. 둘째, 성급한 성과를 내려고 하면 주민들의 자발성이나 자치 역량이 훼손될 뿐만 아니라 돌이키기 어려우니 서로 협의하는 과정, 주민의 자발성을 유지하면서 보일 수 있는 성과에 만족하여야 한다는 것이다. 이러한 우려와 경계는 네트워크(협의체) 운영에 필요한 예산이나 공간을 지원하는 곳의 입김에서 자유롭기 어렵다는 현실적인 제약 때문이다.

선선 지역은 약 5-6년 전에 선선 청소년지원네트워크라는 협의체가 구성되었다. 지역아동센터와 청소년들을 위한 대안학교, 수련관 등이 포함된 협의체였다. 이 협의체가 구성된 초기에는 선선 지역에 교육복지우선지원사업 학교가 없어서 학교에서 빈곤층 학생을 위해 지역사회와 연계 협력에 대한 인식이 거의 없던 터였다. 앞서도 언급하였듯이 교육복지우선지원사업을 하기 전 다성 배움터에서 학교를 방문하여 민간기관 주도로 학교와 연계 활동을 하였다. 이후 선선 지역 학교에서 교육복지우선지원사업이 추진되고 지자체의 마을만들기 사업을 배경으로 작은 규모의 동별 네트워크가 조직 운영되고 있다. 선선 지역에서는 교육복지우선지원사업학교와 학교에 빈곤층 학생을 지원하는 민간 인력이 배치된 십여개의 학교가 월 1회 협의를 한다. 이 협의회에 학교에서는 지역사회교육전문가 등 민간전문인력이, 지역아동센터 등에서는 센터장이 참석한다. 선선 지역 교육네트워크의 거점은 다성 배움터이다. 이 지역에 학교가 밀집되어 있고 비사업학교에도 빈곤층 학생이 상당수 있으므로 지역 특성, 아동 청소년 특성을 공유하며 비교적 구체적이고 실무적인 논의를 할 수 있다. 최근에는 연말에 학교간 공동사업인 청소년 연극제를 준비하고 있다. 이밖에 부모 교육 프로그램, 부모와 함께 나들이 등 학부모 지원사업, 지역 기관 간 협력을 위한 네트워크 강화 워크숍 등의 활동이 진행되고 있다. 이러한 네트워크 활동은 학교나 지역기관에서 아동 청소년을 만나는 실무 인력의 시야를 확대하고 서로 문제 해결을 함께 할 수 있도록 해준다는 점에서 학생 뿐만 아니라 실무

13) 지역사회 교육복지 네트워크 사례 발표 및 토론회(2013. 10. 1개최) 중 미미지역 사례 발표 내용 중 일부

인력들에게도 실질적인 도움이 된다.

> 학교에 있으면서 학교가 되게 폐쇄적이라는 생각은 저도 많이 했었거든요. 근데 아, 내가 한 사람, 내 한 사람, 저 한 사람이 좀 밖을 보려고 하다보니까 아이들한테 이런 것도 있고, 야, 밖에 나가니까 이런 것도 있더라.. 우리 밖에서 이런 거 해.. 이런 걸 알려줄 수 있는 그게 되어서..필요한 것 같아요. (중략) 저 처음에 학교 왔었을 때 되게 부담감이 심했었거든요. 이거 다 뭐 '선생님 사업이잖아. 선생님이 애들 다 책임져야지. 애들이 사고, 사고 치면 그거 다 선생님이 책임져야지.' 이런 그런 압박감. 이거에서 좀 해소되는 거 같아요. 내가 이걸 갖고는 있지만. 어, 이건 제 한계에서는 제가 도저히 해결할 수 없는 건데 그거를 좀 나눌 수 있다라는 게. (굴참중 지전가)

작은 규모의 선선 지역뿐만 아니라 시 차원에서도 자발적인 네트워크 활동이 지역사회 학생이나 학부모들의 활력에 도움이 되는 것으로 판단하여 자치구나 동별 다양한 네트워크 활성화를 위한 다양한 지원 사업들을 구상하고 공모 등을 통하여 지원하고 있다.

선선지역의 교육공동체를 내세운 청소년지원네트워크는 학교, 배움터, 학부모가 함께 구체적인 학생을 중심으로 하여 서로 협의하며 향후 계획을 설계한다는 점에서 네트워크가 협의체로서 논의만 하는 것이 아니라 학생에게 일상적으로 실질적이고 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 방식으로 기능하고 있다고 볼 수 있다.

2) 네트워크를 통해 본 지역 사회의 취약성

자료 수집의 대상이 된 세 지역은 모두 교육복지우선지원사업이 추진되고 있는 지역이다. 이 정책 사업의 명칭이 교육복지투자우선지역 지원 사업에서 교육복지우선지원사업으로 변경되었다고 하더라도 지역사회가 빈곤 아동 청소년들을 위해 수행하기를 기대하는 역할과 기능이 변화된 것은 아니다. 정책 사업을 추진하면서 학생과 형성하는 신뢰와 지지적 관계 형성이나 교사 상호간 학생을 위한 지원에 대한 관심과 열의가 다르듯 지역도 마찬가지이다. 세 지역 모두 형식적으로 교육청, 일반 지자체, 민간 기관이 함께 만든 협의체를 구성하고 회의를 하지만 실질적인 네트워킹의 정도, 그리고 그것의 학생들을 위한 지원적 관계망 구축 효과 면에서는 지역에 따라 차이가 있다. 진진, 선선, 미미 지역 중 학교와 민간기관의 연계 협력, 지자체와 민간 기관의 연계 협력의 정도와 실질적인 기능 면에서 차이가 있다고 하더라도 빈곤층 학생을 포괄하기에는 한계가 있다. 지역사회에서 관민 협력 네트워크 구축을 통해 학생들의 지원망 형성의 한계는 정책 추진의 특성 등에서 드러나는 다음과 같은 취약성에 기인한다.

첫째, 무엇보다 먼저 지역사회 내 여러 자원들을 모아 아동 청소년들을 함께 성장할 수 있도록 하여야 한다는 정책적 관심이 더욱 요구된다. 빈곤 아동 청소년에게 필요한 서비스를 제공하여야 한

다는 인식은 있으나, 아동 청소년들이 성장하기 위해 장기적이고 안정적인 지지망이 필요하다는 관점에서의 정책 추진에 대한 관심은 부족하다.

둘째, 정책 입안과 추진 주체들은 서로 분절적으로 정책 사업을 개발하고 집행하고 있다는 점이다. 정책 추진 과정에서의 상호 연계 협력의 명분을 내세우고 있지만 문서상의 것에 머무는 경우가 많다. 중앙 수준, 시도 수준의 정책 개발 집행 주체들이 현장에서 연계 협력이 이루어지도록 하기 위해서는 어떻게 해야 하는지에 대한 고민이 필요하다.

셋째, 교육복지우선지원사업을 추진하며 일부 지역에서는 교육복지 네트워크 구축을 통해 빈곤층 학생들을 위한 관계망을 형성해내고 있다. 그러나 모든 지역에 이러한 성과를 기대하기 어려운 것은 민간 기관 활동의 기반이나 역량의 부족 때문이다. 지역 사회내 주민들의 역동적 에너지를 모아낼 수 있는 경험이 부족하다. 그런데 민간 기관의 서툰 방식이 효율성을 추구하는 관주도 정책 추진과 갈등을 빚게 된다. 관과 민이 서로 상생의 관점을 지니지 못하면 지역 내 활력을 가지기 어렵다.

넷째, 민간 기관의 전문성 부족도 지역 사회의 취약성으로 작용한다. 선선지역의 다성배움터가 학생과 학교로부터 신뢰를 얻을 수 있는 것은 학생의 성장을 보는 관점이 분명하고 이것을 일관되게 추진할 수 있는 구성원들의 역량 때문이다. 이러한 역량을 모든 기관에 기대하기 어려운 것은 지역 사회 기관들이 식사 제공과 학교 과제 지원 등 일차적인 돌봄 서비스에 주력하기 때문이다. 중학생을 위한 전문적 기관이 부족한 것도 중학생들을 일차적인 돌봄 서비스가 우선적으로 필요한 집단으로 보지 않기 때문이다. 결과적으로 중학생들의 특성을 고려한 돌봄과 다양한 경험을 통해 성장을 지원하는 전문성을 갖춘 기관이 부족한 것이다.

5 논의

이 장에서는 가정, 학교, 지역사회에서 학생들이 맺고 있는 관계를 사회적 자본의 관점에서 살펴보았다. 빈곤층 학생들의 겪는 어려움의 원천은 가정에서 비롯되는 것으로 보인다. 가정 내에서 부모로부터 성장에 필요한 돌봄을 충분히 받기 어렵다. 부모는 단순히 경제적 여유 부족만이 아니라 이것과 결합된 가족해체, 가정폭력, 열악한 가정 환경, 신체적 정신적 문제 등이 복합된 어려움을 겪으며 이러한 어려움은 자녀들과의 건강한 관계 형성의 어려움을 낳는다. 가정에서 형성된 부모나 보호자와의 관계 특성은 학교에서 교사, 강사들과의 관계에도 전이되는 경향이 있다. 학교에서 교사들에게 순종적이며 별다른 요구를 하지 않는 모습을 보이기도 하고, 거칠게 대응하며 폭력적인 언어를 쓰기도 한다. 그렇다고 부모만을 탓하기는 어렵다.

빈곤층이 사회적으로 발생할 수밖에 없는 구조적인 문제에 연원하는 것이라면 빈곤층 부모를 탓하는 것은 희생자를 비난하는 셈이기 때문이다. 그러나 구조적인 문제의 해결을 기다리며 손놓고 있기는 어렵다. 선선지역의 배움터에서 시도하고 있는 빈곤층 부모와 함께 하는 여러 활동 등은 빈곤층 부모의 변화를 꾀할 수 있을 것으로 기대된다.

교사들은 그들이 속한 계층의 생활 방식 혹은 자라온 배경과 현격한 차이를 보이는 빈곤층 학생을 이해하기 어렵다. 특히 여러 교사가 한 학급의 수업을 교과마다 나누어 맡는 중학교에서 더욱 그러하다. 교사들은 빈곤층 학생을 도와주려는 마음은 있으나 일상적으로 학습에 열의를 보이거나 무기력하지 않으며 학교에 잘 적응하는 학생들을 제외한, 소수의 학습에 무기력한 학생과 소통하기 어렵다. 교사들은 학습에 무기력한 학생에게 항상 정서적인 지지와 기대와 격려를 하지 못하고 일정한 거리감이 있는 채 지내게 된다.

그리고 학교부적응 양상을 뚜렷이 보이는 학생들에게는 관심을 가지고 학교에 적응하도록 지원하나 학교 출석을 통한 졸업에 목표를 둔다. 주어진 교육과정을 주어진 시간동안 가르쳐야 하는 것을 학교의 주된 역할과 기능으로 보는 한, 학습에 무기력한 학생이 많은 편인 빈곤층 학생이 학교에서 교사들로부터 지지와 격려를 받는 것은 쉽지 않다. 교사의 입장에서 보아도 일부 빈곤층 학생들과의 관계에만 힘을 쏟을 수 없으므로 더 지지와 격려가 필요한 학생에게 필요한 만큼의 지지를 하기가 어렵다. 더욱이 장기간의 좋은 관계 유지가 필요한 학생의 경우 교과마다 혹은 학년마다 교사의 변화로 일관성을 기하기 어렵다.

학생지도의 책임을 맡고 있는 교사들은 맡은 학생들을 위해 개별적인 노력을 기울일 뿐이다. 때로 전년도 담당 교사로부터 정보를 얻기도 하지만, 학생의 특성 이해를 위해 공유하여야 할 것들이 학교에서 논의되거나 대응책이 협의되지 않는다. 이러한 현실로 인하여 학생들은 교사들의 시행착오를 반복하여 겪게 될 수도 있다.

학교와 지역사회와의 연계 협력, 교육공동체 형성을 통해 학생의 성장을 돕는 통합적 지원 체제 구축을 목적으로 하는 교육복지우선지원사업은 빈곤층 학생이 많은 학교에서 학교의 추진 방식에 따라 학교 내 학생과 교사, 교사와 교사간의 사회적 자본의 형성과 축적에 따라 도움 정도가 다르다. 빈곤층 학생을 위한 정책 사업이 어떤 관점으로 어떻게 구조화되어야 하는지에 대한 환기의 필요성을 시사한다. 교사가 빈곤층 학생들에 대해 변화가능성, 성장 가능성을 기대하고 지원하는 관계를 형성하면 학생들이 더 긍정적으로 학교를 다니며 성장의 계기를 가지기도 한다. 물론 이 과정이 단기간에 이루어지는 것도 아니고 모든 학생이 동일한 방식으로 단기간에 변화하는 것은 아니나 교사가 학생의 잠재 가능성을 인정할 때 일상적인 교사와 학생의 관계는 긍정적으로 변화하게 된다.

그러나 빈곤층 학생을 불쌍히 여기며 낮은 의욕과 무기력, 버릇없는 태도 등을 주목하게 되면 학

생들과의 관계는 멀어지게 된다. 사업비로 여러 분절적 프로그램을 개설하고 학생들의 참여를 유도하나 참여하지 않는 현실을 학생 탓으로 돌리고 학생들과의 관계 개선에 적극적이지 못하다면 사업은 여러 업무 중 일의 많은 부담이 큰 하나의 업무로 간주될 뿐이다. 학교에서 여러 프로그램을 개설할 경우 학생은 여러 사람들과 만날 수 있다. 그러나 당초 프로그램에 흥미를 가지고 참여하는 학생이 아니라면 프로그램을 진행하는 교사나 강사와 안정적이고 지지적인 관계를 형성하지 못할 경우 학생들은 지속적인 참여를 하지 못하는 경향이 있다.

더구나 교육복지우선지원사업을 통해 학생들을 더 이해하게 되고 학생의 변화를 위한 여러 계기를 마련할 수 있게 된다고 하더라도 그것이 수업 시간에 교사와 학생의 변화로 연결되지는 않는다. 수업 내 교사와 학생의 관계 개선을 꾀하는 미류초등학교와 같은 사례가 있으나 교실 수업에서의 관계 개선은 교육과정 운영, 학급 규모 등 조건의 변화 없이 쉽게 이루어지기 어렵다. 이러한 점에서 교사와 학생의 지지나 신뢰와 같은 일반적 의미의 사회적 자본 개념은 학생 성장을 위한 구조적 제약으로 여러 차원의 계기를 마련하지 못한다면 학생의 성장을 설명하기에는 한계가 있을 것이다.

빈곤가정에서 더 빈번히 나타나는 부모 자녀 관계의 불안정성이나 돌봄 결여 등을 극복하기 위해서는 학교만으로는 한계가 있어 학교와 지역사회의 연계, 지역 사회의 변화 등이 필요하다. 그러나 학교에서 지역사회와의 연계의 형태는 전문적 서비스의 이용 방식과 학생을 중심으로 한 관계망 형성의 연계가 있을 수 있다. 학교와 지역사회의 연계 협력이 학생을 중심으로 한 지지적 관계망 형성으로 이루어질 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다. 학생의 교육 취약성의 근원이 가정에 있다면 가정 이외의 학교나 지역 기관에서 이를 극복할 수 있는 노력을 기울여야 함은 물론 가정 자체의 변화를 꾀하기 위한 노력도 함께 하여야 할 것이다.

또한 지역 수준에서 아동 청소년들을 지원하는 기관들과 학교는 학생들을 중심으로 지지와 신뢰에 기반한 관계망 구축을 위해 활발한 네트워킹이 필요하다. 각자의 업무와 사업 등의 추진으로 상호 협의와 협력의 여력이 부족하기도 하지만, 우리 사회가 아동 방임을 예방하고 학생들을 배움을 통해 성장할 수 있도록 하는 지원 체제 구축은 더 미룰 수 없는 과제이다.

가정의 어려움을 극복하기 위하여 거시적으로는 계층 간 격차 해소, 더 나은 일자리의 확대, 사회안전망 구축 등의 과제를 안고 있다. 거시적인 변화 노력을 하여야 하겠지만 우선 지역사회 내에서 지역 주민들이 상호 좋은 관계를 형성하며 공동체적 경험 속에서 성장할 수 있는 계기를 마련하여 이러한 활동에 빈곤층도 참여할 수 있는 기회를 제공하는 다각적인 방안 모색이 필요하다.

V

국내외 정책 사례

1. 영국의 교육우선지역(Education Action Zone)
2. 미국의 할렘아동지역(Harlem Children's Zone)
3. 교육복지우선지원사업
4. 논의

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

V 국내외 정책 사례

정책 방안을 모색하기 위해 국내외 사례를 참고하는 것은 도움이 된다. 그러나 외국 정책의 경우 정책이 형성된 사회의 배경이나 맥락과 무관하게 겉으로 드러난 프로그램을 모방하는 것은 자칫 심각한 부작용을 낳을 수 있다는 점에서 참고하지 않느니만 못한 결과를 초래할 수도 있다. 이는 외국 사례를 주로 문헌에 의존하며 구체적 실상을 파악하기 어렵고 정책의 배경 지식이 충분하지 않은 것에 기인한다. 이 장에서 외국 사례를 참고로 살펴보는 것은 모방을 위해서라기보다 이들 사례를 통해 사회적 자본이 어떻게 고려되고 있는지를 파악하기 위해서다. 외국 정책 사례와 함께 국내 정책 사례를 알아보는 것은 전혀 새로운 정책 개발 못지않게 기존 정책의 발전 방안도 중요하다고 판단하였기 때문이다.

외국 정책으로 영국과 미국의 사례를 살펴볼 것이다. 추진 주체로 보면 영국의 EAZ(Education Action Zone)는 관과 민의 협력을 통한 제3의 길을 표방하였고, 미국의 할렘아동지역(Harlems Children's Zone)은 민간주도로 진행되고 있다. 한국의 정책 사례는 관민협력을 표방하나 관주도의 성격이 강한 편이다. 영국 사례는 이미 종료된 정책이나 사회적 자본 형성을 표방하며 등장했던 것으로 지속적인 발전을 하지 못한 배경이나 원인을 통해 정책적 시사점을 얻을 수 있다고 보았다. 미국 사례는 개별 아동 청소년의 성장을 위해서 아동 청소년만이 아니라 이들을 둘러싸고 있는 부모와 가족, 지역사회가 함께 변화와 성장을 추구하는 정책으로 사회적 자본 형성의 관점에서 중요하다고 보았다. 한국의 사례는 빈곤 학생을 위한 대표적인 정책으로 사회적 자본 형성의 관점에서 재조명해볼 필요가 있다고 판단하였다.

1 영국의 교육우선지역(Education Action Zone): 제3의 길 시도와 좌절[14)]

가. 사회적 배경: 빈곤아동 현황 및 정책적 대응

영국은 선진국임에도 불구하고, 영국 어린이 여섯 명 중 적어도 한 명은 가구 총 수입이 총 가처

14) 영국의 사례는 이성회 박사가 작성한 원고를 보고서 체제에 맞게 다듬었다.

분 중위 소득의 60% 이하에 해당하는 상대적 빈곤 상태에 놓여 있다(Department for Work and Pensions, Harrison, 2013에서 재인용). 아래 표를 보면 특히 실업자 부모와 한부모를 둔 아동들의 상대적 빈곤율이 다른 그룹의 학생들보다 상대적으로 높은 것을 확인할 수 있다. 그러나 아동의 상대적 빈곤율은 시간이 지남에 따라 감소하고 있다. 이는 1997년도부터 영국정부가 아동 빈곤 문제를 타개하기 위한 적극적 정책의 결과로 보인다.

〈표 V-1〉 가족 구성 특성별 영국 아동의 상대적 빈곤율(%)

구분	1998/99	2009/10	2010/11	1998/99-2010/11변화율
실업자 부모를 둔 아동	66	59	42	-36
취업 부모를 둔 아동	16	13	13	-20
한부모와 사는 아동	46	27	22	-52
부모와 사는 아동	20	17	16	-20
3명이상 자녀 가족 아동	40	26	24	-40
2명 자녀 가족 아동	20	18	15	-28
1명 자녀 가족 아동	17	16	17	-3
전체 아동 평균	26	20	18	-33

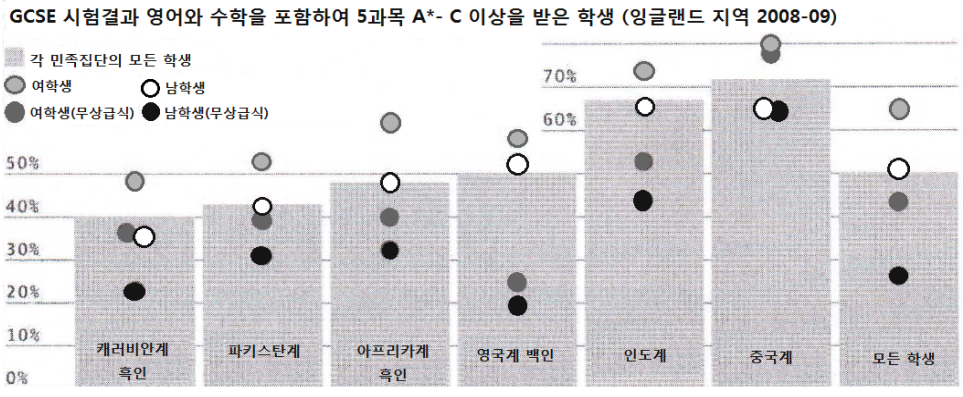
*출처: Department for Work and Pensions & Department for Education(2012:16)

노동당 정부는 아동빈곤 문제에 대한 좀 더 체계적이고 강력한 정책 추진 체제를 수립하기 위해 2010년 아동빈곤법(Child Poverty Act)을 제정하였다(Department of Work and Pensions & Department for Education, 2012). 이 법은 정부가 국가적, 지역적 수준에서 아동 빈곤 퇴치를 위해 조치를 취할 것을 의무화하고 있다(Child Poverty Act 2010, 2010). 노동당 정부는 2010년도까지 상대적 빈곤에 처한 아동들의 숫자를 반으로 줄이고 2020년까지 아동빈곤을 종식시키겠다는 목표[15]를 내세웠으나 목표 시점까지 정권을 유지하지 못하고 2010년 보수당과 자민당 연립정부에게 정권을 넘기게 되었다. 연립정부는 아동빈곤법에 따라 2011년도까지 영국 전역에 걸친 아동 빈곤 전략(UK-wide Child Poverty Strategy)을 새롭게 수립하였다. 새롭게 마련된 전략에는 정부가 설정한 목표들이 달성되고 있는지를 확인할 수 있는 척도들도 함께 제시해야 할 법적 의무를 지닌다. 또한 정부는 매년 보고서를 통해 전략이 잘 진행되고 있는지, 비전을 달성하기 위한 조치들이 무엇

15) 실제, 상대적 빈곤에 처한 아동들의 숫자는 2010/11년도를 기준으로 230만명이 감소하였다. 하지만, 이는 노동당 정부가 세운 목표치보다 60만명이 모자라는 수치이다(Department for Work and Pesnions & Department for Education, 2012).

인지 모니터링 해야 할 의무가 있다. 아동빈곤법은 2020년도까지 매 3년마다 가장 최근의 증거들과 진전사항들을 고려하여 기존의 전략들을 수정하거나 되살릴 수 있도록 정부의 의무를 명시하고 있다. 특히 아동빈곤법의 2부(Part 2)에서는 지역사회에서 아동 빈곤의 영향력들을 감소시키기 위해 책임을 지고 있는 지방정부(Local Authorities)와 협력 단체들은 반드시 협업할 것을 요구하고 있다.

정부가 아동 빈곤 문제에 적극적인 대응을 하는 것은 빈곤층 학생이 학업성취도가 낮고, 학업을 중단할 가능성은 높으며, 그 결과 다시 빈곤층에 편입되는 악순환 고리를 심각하게 인식하였기 때문이다. 다음 [그림 Ⅴ-1]은 이주배경을 지닌, 빈곤층에 속할 가능성이 높은 민족집단과 영국계 백인간의 성취 수준을 드러내주고 있다.



[그림 Ⅴ-1] 영국 교육의 평등

*출처 : Rogers(2010)에서 재인용.

이 그림에서 보듯이 중국계를 제외하고 무상 급식을 받는 영국학생들의 전반적인 학업 성취도는 무상급식을 받지 않은 학생들에 비해 현저히 떨어진다. 교육부에 의하면 전체 학생들 중의 절반이 중등교육자격시험(the General Certificate of Secondary Education, 이하 GCSE) 5과목에서 좋은 성적을 받은 반면, 무상급식을 받는 학생들의 1/4 만이 이와 상응하는 성적을 받았다(Department for Education and Skills, 2006). 스코틀랜드 통계에 따르면 무상급식을 받는 학생들의 성적은 평균 이하이며, 무상급식을 받는 학생들의 스코틀랜드 자격인증체계(the Scottish Credit and Qualifications Framework)[16] 3단계에서의 학업중단율이 11%로 무상급식을 받지 않는 학생의 학업중단율인 3%보다 훨씬 높다(Scottish Executive Publications, 2007: 2).

16) 스코틀랜드의 자격인증체계는 Level 2~Level 7까지의 6단계로 구성되며, 3단계까지 마치면 고등교육과정에 입문하게 된다. Scottish credit quality framework. (n. d.).

학생들의 빈곤 문제가 교육격차 문제와 연결되고 이것이 빈곤과 실업으로 되풀이 되는 악순환을 끊기 위해 적극적으로 정책 대응을 한 것은 1990년대 후반이다. 노동당 정부(1994-2010)는 빈곤지역의 낮은 학업성취율을 '사회적 배제' 문제로 접근하였다. 정책입안자들에게 사회적 배제 문제는 빈곤의 복잡성, 실업, 그리고 도덕과 문화적 빈곤화의 맥락에서 이해된다(Levitas, 2003). 즉, 영국 정부는 빈곤층 아동의 낮은 학업성취도의 문제를 개별 학생들의 학업 문제로만 접근한 것이 아니라, 포괄적이고 복잡한 빈곤 문제 속에서 조망한다. 토니 블레어 총리의 다음과 같은 발언은 이를 잘 보여준다.

> 사회적 배제란 개인이나 지역이 실업, 빈약한 기술, 저소득, 열악한 주택, 범죄가 빈번한 환경, 나쁜 건강상태, 가족 해체와 같이 서로 연계된 문제들이 결합되어 고통을 받을 때 일어날 수 있는 것을 약칭하는 표지(label)이다. 정부는 그동안 이러한 문제들을 감소시키는 데 있어 개별적인 정책적 대안을 제시하는 데 초점을 맞추었지, 서로 연계된 문제들의 원인을 찾아 그것을 방지하는 일은 제대로 못했다. 따라서 사회적 배제 담당국(social exclusion unit)[17]의 목적은 이러한 악순환의 고리를 끊고 사회적 배제를 감소시키기 위한 정부의 조치들을 유기적으로 조직하고 개선하려는 것이다(Blair, 1999).

사회적 배제는 빈곤층 아동 청소년들에게 미래에 대한 낮은 기대감, 상황이 개선되지 않을 것이라는 숙명론 등을 초래할 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 학생들의 사회화 과정에 중요하게 영향을 미치는 가족과 지역사회에 대한 적절하게 개입하는 것이 필요하고, 학생들이 학교에 다니며 좌절하는 것이 아니라 포부와 학업 능력 수준을 향상시킬 수 있도록 돕는 정책이 필요하다.

노동당 정부는 교육을 개선하되 개별 학생이나 학교뿐만 아니라 아동 청소년들에게 영향을 미치는 지역의 개선을 꾀하거나, 외부 자원을 학교에 끌어들여 학교의 기능을 확대하는 정책을 추진하였다. 그 대표적인 예가 교육우선지역(Educational Action Zones, 이하 EAZ) 정책, 도심지역 수월성(Excellence in Cities: EiC) 사업, '연계(Connexions)', 포괄적 서비스 확장 학교(Full Service Extended Schools, FSES) 정책이라고 할 수 있다. 이 중 여기에서는 EAZ 정책에 초점을 맞추어 보고자 한다. EAZ 정책은 정부가 빈곤층 아동과 청소년들의 낮은 학업성취도를 개별 학생 차원의 학업 문제로 보기보다 빈곤 지역 아동, 청소년들이 속한 사회적 관계망을 중심으로 접근하였다. 특히 빈곤층 지역의 학교에는 지역사회 갱생을 위해 구심력을 발휘하여 학업 및 학업 외 활동에 지역사회와 학부모의 참여를 적극적으로 독려하도록 하였다. 정부는 중앙집권적 방식의 정책을 펼치기보다 빈곤층 아동과 청소년들의 삶에 직접적인 영향을 미치는 가족과 지역사회와의 연계협력을 도모하면서 사회적 자본 형성을 꾀하고자 한 것이다.

17) 노동당 정부가 사회적 배제 문제를 해결하기 위해 신설한 특별부서임.

이 정책은 오래 지속되며 발전하지 못하였다는 점에서 실패한 정책으로 볼 수도 있다. 그러나 이 정책을 완전히 실패로만 볼 수는 없는 측면이 있다. 그것은 이후 정책의 기조, 즉 중앙 정부가 모든 사안을 일일이 통제하기보다는, 지방정부와 지역의 여러 협력 단체들에게 권력을 이양하여 그들 간 협업을 강조하는 방향으로 정책이 전환되는 데 기여하였기 때문이다(Department of Work and Pensions & Department for Education, 2012).

나. EAZ 정책의 도입과 추진

1) 도입 취지 및 주요 목표

EAZ 정책은 취약 계층에 대한 복지 지원을 우선으로 하는 노동당이 추구한 '제 3의 길'의 대표적인 정책이라고 할 수 있다. 1997년 취임한 토니 블레어 총리는 좌와우 혹은 공공 영역과 시장의 오래된 이분법을 지양한 제 3의 길을 주장했다. 이러한 맥락에서 EAZ 정책은 '제 3의 길'을 표방하며 '공공서비스 제공 모형의 미래적 선구자'로서 제시되었다(Rafferty, 1998). 이 정책은 '여러 가지가 얽혀 있는 빈곤 지역의 문제들(joined-up problems)'에 대해 이해당사자들이 '머리를 맞대어 모은 해결책(joined-up solutions)'을 제시하고자 했다(Power et al., 2004: 1).

EAZ 정책은 학교, 지역교육청, 학부모, 지역사회, 기업 등이 파트너십을 형성하여 학교 경영의 주체로 참여하는 것을 독려하는 정책이었다. 학교에 종래보다 더 큰 유연성과 자율성을 주어 교육우선지역에 속한 학교들은 반드시 국가교육과정을 따르지 않아도 되며, 교사들의 업무조건과 임금도 자율적으로 결정할 수 있는 권한을 가지게 되었다. 또한 지역 사회가 기업체의 자금을 교육우선지역에 유치하도록 격려하였다.

EAZ 학교들은 정부와 기업체의 부가적인 재정 지원으로 이전에 빈곤층 학생들이 접하기 힘들었던 제 2외국어, 체육, 예술 및 문화, IT 교육 활동 등을 제공할 수 있게 되었다. 정부는 교육우선지역 학생들의 학업성취도와 출석률 제고를 EAZ 정책의 성과 목표를 드러내는 지표로 제시하였다. 국가회계감사부(National Audit Office)에서는 교육우선지역들이 개별 지역(zone) 내에서 학업성취도(읽기, 쓰기, 산술 등) 향상, 중등교육자격시험(GCSE)에서의 등급 향상, 학생 출석율 제고, 학생의 문제행실 감소 등에 대한 목표 제시와 함께 이러한 목표를 어떻게 달성하여야 할지 구체적인 계획을 세우도록 하였다. 이 계획에는 교수-학습의 개선, 목표 달성한 교원에 대한 인센티브제공, 기업과 다른 조직과의 파트너십, 가족을 위한 방과후 학교 운영, 학생을 위한 직업 체험이나 진로 탐색을 위한 지원 등이 포함되도록 안내되었다(National Audit Office, 2001: 18).

2) 정책의 추진

정부는 개별 EAZ에서 학부모, 지역사회, 지역의 기업들이 파트너십을 형성하여, 그 지역에 가장 적합한 교육을 실시하도록 지원하는 정책을 시행했다. 이 정책은 과거 보수당 정책이 추진한 단위 학교 중심의 책무성을 강조하는 교육정책을 보완하고 취약 계층에 대한 지원을 정책 기조로 하는 노동당 정권의 기본 입장이 반영된 것이다(UK Department for Education and Skills, 이태수 외, 2004:65-66에서 재인용).

가) 추진 체제

EAZ는 종래와 달리 혁신적인 체제 구축을 꾀하였다. 이 정책의 가장 중요한 면모는 학교 개혁에 있어, 학교와 학부모, 기업, 지역사회 및 봉사단체들이 파트너십을 구축하여 학교를 운영하도록 하게 한 것이었다. 또한 기업의 사적 자금을 공교육에 투입할 수 있도록 하고, 여러 지역사회 주체와 협업을 통해 교육문제를 해결함으로써 시민 역량을 함양시킨다는 의도에 따라 재정과 경영의 새로운 정책 모형을 제시했다. 이러한 경영체제 혁신의 기저에는 기존에 여러 가지 문제점을 보인 지역교육청(Local Educational Authority, 이하 LEA)의 관료적 행정권한을 축소시키려는 중앙 정부의 의도도 담겨있었다(이인회, 2009).

EAZ의 운영 주체는 실행위원회(Action Forum)이다. 실행위원회 위원은 약 30명 정도로 구성되며, 지역교육청, 학교, 기업, 학부모, 지역사회 및 봉사 활동 관련 단체 등의 대표가 그 위원으로 활동하게 된다. 실행위원회에서는 협의를 통해 EAZ 교육활동과 운영에 관한 전반적인 방향을 설정하고 의사결정을 내린다. 이 실행위원회는 1년에 4차례의 공식적인 회의를 가진다. 실행위원회의 주요 업무는 교육우선지역마다 적합한 EAZ 정책을 수립하고, 재정을 승인하며 학교를 지속적으로 모니터링 하는 것이다. 또한 실행위원회는 EAZ 학교 교장들과 지역 사회 인사 모임과 같은 더 작은 단위의 집행위원회를 구성하여 연간활동계획(Annual Action Plan)의 작성과 수행, 계획에 대한 감독과 평가, 재원관리 등을 담당한다(UK Department for Education and Skills, 이태수 외, 2004:65-66에서 재인용).

나) 추진 경과 및 예산

1차 라운드인 1998년 9월과 1999년 1월 사이에 25개의 EAZ들이 선발되었고, 2차 라운드(1999년 9월-2000년 4월)에는 48개의 지역들(zones)이 추가되었다(National Audit Office, 2001). 통상적인 EAZ는 대략 20개의 학교로 구성되며 이 학교들은 2~3개의 중등학교와 17~18개의 초등학교로

구성된다(Power et al., 2004). EAZ 사업 1차 라운드에서 각 EAZ는 교육고용부(Department for Education and Employment)로부터 초기 3년을 기준으로 매년 75만 파운드의 재정을 지원받았다(National Audit Office, 2001: 5). 또한, 만족스러운 결과를 도출하는 지역에 한하여 재정 지원 기간을 5년까지 연장시킬 수 있었다(National Audit Office, 2001).

영국 정부는 초기에 개별 EAZ들이 기업들로부터 25만 파운드의 재정을 현금이나 현물 등의 방식으로 지원받을 것을 기대하였다. 2차 라운드에서 추가된 48개의 EAZ들은 교육고용부로부터 50만 파운드를 지원받았고, 정부는 이에 상응하는 25만 파운드를 민간 부문에서 보충하도록 했다(National Audit Office, 2001: 5). 노동당 첫 번째 내각 임기 말에는 총 73개의 EAZ들이 존재했다(Franklin, 2005).

사실 노동당 정부가 EAZ 1차 라운드를 시행하고자 할 때 노동당이 강조하는 교육을 통한 지역복지의 형평성 제고 담론과 보수당의 학교 효율성과 개선 중심의 담론 사이에 긴장이 존재했다(Power et al., 2004). 고용노동부는 이러한 담론의 경쟁 구도에서 '할 수 있는(can-do)' 정부란 확신을 주기 위해 약간의 무리수를 두어 EAZ정책을 반대하는 세력의 의견을 무마하고, 처음 공모 과정에서는 미비한 제안서가 채택되기도 하여 1차 라운드에서 EAZ를 25개로 설정하였으며 이후 심사과정은 더 명확한 기준으로 진행되었다(Power et al., 2004).

교육고용부는 공모로 EAZ를 선정하는데, 선정 기준은 지역적 필요, 향후 전략, 실행성 등 세 가지였다. '지역적 필요'는 학생들의 경제적 열악성, 낮은 성취도나 출석률 등에 의해 판단하였으며, '향후전략'은 자체적으로 수립한 계획의 혁신성, 적극성 등을 보았으며, '실행성'은 계획의 실행 가능성 즉, 학교와 지역사회의 상호 소통과 협력 등의 기준이 적용되었다(UK Department for Education and Skills, 이혜영 외, 2002:26-27에서 재인용). 선정된 EAZ는 다음의 가용한 자금의 흐름의 예를 통해 정책 수행을 위한 자원을 공급받았다.

당초 교육고용부는 기업들이 적극적으로 EAZ 사업에 참여할 것을 기대하였다. 그러나 기대와 달리 기업의 참여도는 전반적으로 저조한 편이었으며 지역간 편차도 컸다. 예를 들어, 1998-1999년도 사이에 기업에서 EAZ에 기부한 총액은 1,296,000파운드였다. 이는 정부가 애초에 기대했던 규모의 절반 정도 수준에 불과한 것이었다. 그러나 뉴함(Newham) 지역이나 사우스와크(Southwark) 지역은 기대치의 2~3배 정도의 기금을 유치하였으나 리스터(Leicester) 지역의 기업 기금 유치 실적은 초라했다(National Audit Office, 2001). 다음 표는 1998-1999년도 사이의 EAZ에 대한 기업 기부금 현황을 보여준다.

〈표 Ⅴ-2〉 EAZ 수납 기업 기부금(1998~1999)

구분	1998. 9	1999. 1
EAZ 적용 지역수	12	13
1998-9 정부의 기업기부금 기대치	£1,750,000	£812,500
1998-9 실제 기업 기부금 총합	£1,036,500	£259,500
1998-9 개별 EAZ의 기업기부금 기대치	£145,800	£62,500
기대치 충족 혹은 초과 EAZ 수	2	1
기업당 평균 기부금	£86,400	£20,000

*출처: Annual accounts for 1998-99 of Education Action Zones. National Audit Office(2001: 12)에서 재인용.

EAZ 정책 추진의 어려움은 기업 참여의 부족에 기인하는 것이기도 하다. 정부의 기대와 달리 기업들은 이 지역의 교육을 변화시킬 수 있는 영향력 행사에 소극적이었다(Jones & Bird, 2000: 497). 일부 EAZ 학교 재학생을 지원하는 기업 인사들은 추후 채용 후보가 될 만한 능력이 있거나 학업동기가 높은 학생 육성에만 관심을 보였다. Thony와 Punter(2000)는 기업들이 EAZ와 같은 지역사회 개발 문제에 시간을 투자할 수 없거나 투자하기를 꺼려한다고 지적하였다. 결국 기업들이 이 정책에 적극적으로 관심을 보이지 않은 것은 EAZ 정책을 통해 도움이 필요한 학생들이 성장하도록 하는 데에 힘을 실어주지 못한 셈이다. 이러한 점에서 기업의 소극적 참여 혹은 무관심은 이 정책 실패의 핵심 요인일 수 있다. 지역에 기반한 기업의 투자로 지역내 자발적인 지원 체제 구축을 유인하기 위한 의도로 표방되었으나, 실제로는 정부가 공적으로 부담하여야 할 것을 사기업에 넘긴 것이라고 비판할 수 있을 것이다.

3) EAZ에서의 사회적 자본 형성

가) 학교-학부모의 연계 강화

EAZ 예산으로 EAZ 학교들은 가정-학교 연계자(home-school worker), 연계상담사(link counselor), 혹은 학부모 참여관(Parental involvement officers)을 고용하여, 학교와 학부모 사이의 연계를 꾀하였다. 이들은 개별 학교마다 그 명칭은 다르지만 주로 학생들의 출석률 제고와 바른 행실을 유도, 타 학부모와 소통하는데 도움을 주는 역할을 담당했다(Brain & Reid, 2003: 299).

학부모 참여관의 역할은 교육 사회복지업무, 수업 지원, 학교 행정, 가족 지원, 학생들의 행실 관리, 성인 교육, 지역사회 개발과 학교 마케팅 등으로 안내되었다(Brain & Reid, 2003). 학부모 참여관들이 이 역할들을 모두 수행하는 것은 사실상 불가능하다. 실제로는 교장이 그들의 중점적인

업무를 어떻게 인식하느냐에 따라 다르다. 예를 들어, 교장이 학부모 참여관의 역할을 교사와 함께 교육동반자로 인식한 경우에는, 학부모 참여 프로그램을 개발하여 학교가 지역사회 내에서 여러 집단을 포용하는 역할을 담당할 수 있다. 반면, 교장이 학부모 참여관을 단순히 학생들이 학교에 지속적으로 출석하고 예의 바르게 행동하도록 지도하는 사람으로 인식하는 경우, 학생들의 무단결석을 방지하고 적절치 못한 행동을 규제하기 위해 부모와 연락하는 업무를 주로 담당하게 된다(Brain & Reid, 2003).

EAZ 사업을 통해 학교와 학부모 사이의 연계가 강화된 것은 많은 사례에서 찾아볼 수 있다(Brain & Reid, 2003; Power et al., 2004). 특히 EAZ 정책을 통해 빈곤 지역 학부모들이 자녀 학교 교육에 대해 긍정적인 인식의 변화를 갖게 된 것은 이 사업의 수확이다. 하지만 학부모 참여를 독려하는 정책이 EAZ가 목표하였던 학생들의 학업 성취도 향상으로 귀결되었는지 여부에 대해서는 명확한 답을 제시하기 어렵다. Power et al.(2004)은 EAZ 정책의 효과가 실시 지역이나 학교에서 고르게 나타난 것이 아니라 부분적이었다고 평하였다.

학부모 참여를 유도한 재정적 기반에 대한 비판도 무시할 수 없다. EAZ 정책으로 도입된 자금은 한시적인 것으로 이 자금에 의해 고용된 학부모 참여관의 직업적 위치는 불안정할 수밖에 없어 업무의 지속성을 기하기 어렵다(Franklin, 2005). EAZ사업 종료 후 재정적 사유로 많은 학교들이 좋다고 말했던 학부모 참여관을 유지시키는 것이 어려워졌다. 학교에서는 ICT시설이나 건축을 위한 기금을 모집하는 것보다 학부모 참여관이나 상담가, 스포츠 코치를 고용하기 위한 기금 모집을 훨씬 어려운 일로 여겼다(Power et al., 2004).

나) 학교 간 연계 강화

EAZ 사업에 참여한 교장과 교원들은 EAZ 내에 속한 학교 사이의 교류 활성화를 통한 긍정적인 변화를 높이 평가했다. Halpin 등(Halpin et al., 2004)은 아래와 같이 교장의 면담 내용을 인용하며 EAZ 정책이 학교에 “추가적인 자원, 아이디어, 에너지, 낙관주의적 시각을 가지도록 해주었을 뿐 아니라 지역사회 내 주민간 유대감, 동료의식을 가질 수 있게 해주었다”고 보고했다. 이러한 긍정적인 반응은 EAZ 내 학교 교사들에게서도 발견된다.

> 단지 한 학교가 아닌 더 큰 무언가의 한 부분이라고 생각하는 것은 꽤 유용한 것이었어요. 같은 일에 종사하는 사람들과 네트워크가 형성되어 서로 연락하고, 다른 학교에서 무슨 일들이 일어나는지를 아는 것은 정말 좋은 경험이었거든요.… 한 학교에 있으면 정말 고립되어있다고 느끼기 쉽거든요(교사1, Halpin et al., 2004: 78).

EAZ 내에 속한 학교들은 워크숍이나 교원 연수 등의 모임을 통해 지역 내 구체적인 사안들을 놓고 협의하며 뉴스레터를 통해 우수 사례 등을 공유하였다. 이러한 활동들은 교사들의 고립감을 해소하고 상호 공동의 전망을 갖도록 도왔다(Brain and Reid, 2003). 학교 간의 연계는 학생들에게도 유익하였다. 예를 들어, EAZ 내 초등학교와 중등학교가 협업을 통하여 초등학교에 재학 중인 일부 학생들에게 과학, 수학, 영어 등 교과에서 수준 높은 과제들을 제시하는 사례도 있었다(Franklin, 2005).

다) 지역사회 수준에서의 네트워크 강화

EAZ 사업은 학교와 지역사회 여러 단체들 간의 파트너십을 강조했다. 이를 활성화하기 위하여 지역사회의 자원봉사단체가 기부한 자금으로 학교 연계 담당자(school liaison officer)를 고용하였다. 이들은 학교에서 필요로 하는 자원이 무엇인지 파악하여, 지역사회 내 인적, 물적 자원과 연결시키는 업무를 담당하였다. 학교와 지역사회의 연계는 학생들에게 긍정적인 영향을 미쳤다. 예를 들어, 지역사회의 기업체 근로자가 학생들의 특정 과목의 학업 멘토로 활동하며 매주 정기적으로 학생들과 만남에 따라 해당 학생들의 학업성취나 포부수준을 높이는데 기여하거나, 지역 사회의 축구 동아리와 학교가 파트너십을 형성하여 학생들의 축구를 활성화시킬 수 있게 되는 식이다. EAZ에 제공되는 자금을 통해 개별 학교들은 스포츠 코치, 외국어 교사, 전문 음악가, 시인, 상담가 등을 고용하여 학생들의 학습 활동 영역을 확장하였다. 빈곤지역의 학생들이 접하기 힘들었던 다양한 분야의 전문가들을 학교에 초청함으로써 얻을 수 있었던 것을 단순히 학업 성취도 향상의 관점에서만 평가하는 것은 무리가 있다. 학생들의 학업 성적 못지 않게 자신감, 자존감, 높은 포부 등을 가질 수 있게 하는 것은 취업에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 중요하다(Franklin, 2005: 15). 선행 연구에서 언급된 런던 인근의 한 EAZ 프로젝트 조정자의 다음과 같은 말을 통해서도 이를 알 수 있다.

> 이곳 지역의 상당수 여성들은 청소와 식당 종업원 일들을 합니다. 큰 회사나 금융 분야의 행정, 사무, 경영 등의 일에 종사하는 경우는 극히 드뭅니다. 금융 분야의 주류 회사들은 이 지역 학생들을 별로 고용하지 않고 있으며, 원하지도 않는다는 메시지를 주고 있어요. 이 지역 학생들도 그런 직업은 자기들 것이 아니라고 느끼고요. 우선지역 정책은 이러한 인식의 장벽들을 깨는 의도적인 시도라고 할 수 있습니다(Franklin, 2005: 14).

우선지역의 실행위원회에 참여했던 한 은행가도 EAZ가 지역사회 주민과 런던의 금융 상업 부문 간의 선순환을 창출할 수 있는 가능성에 대해 언급하였다.

> 기업들이 교육에 참여할 수 있도록 한다면, 가정에서 아무런 희망 없이 살아가는 학생들에게 한 가닥 희망

을 보여줄 것이라고 생각합니다. 결과적으로 학생들은 그들의 포부 수준을 높이고, 이것은 바라건대 그들의 학업성취도를 높일 것입니다. … 학업 성적이 올라가면, 취업가능성도 높아집니다. 취업가능성이 높아지면, 부(wealth)가 지역사회로 유입될 것이고, 이는 지역에서 사업 기회를 더 많이 창출할 것이라 기대합니다 (Franklin, 2005: 14–15).

Franklin(2005)이 조사한 노스웁튼(North Upton, 가명) 지역에서 기업이 EAZ에 참여하는 방식은 주로 현물(예를 들어 컴퓨터 장비)을 제공하거나 기업직원들이 개별 학교의 개인교사로 자원봉사 참여 등이었다. 초등학교의 한 교장은 영국은행(Bank of England) 직원들이 점심시간에 학교에 와서 학생들의 읽기 능력을 향상시키기 위해 가르친다고 하였다(Franklin, 2005). 이러한 것들은 이전에 개별 학교 수준에서 추진하기 어려웠던 것으로 지역사회의 여러 이해당사자들 간의 파트너십을 통해 가능하게 된 것이다. 이러한 협업은 학생들의 경험을 풍부하게 하는 데 많은 도움이 되었다.

4) EAZ 정책 단명(1998–2004)의 원인

2001년 11월, 영국 정부는 공식적으로 EAZ 사업을 중단하겠다고 밝혔고, 현존하는 EAZ들은 그동안 약정한 5년간의 재정 지원 기간 이외의 자금은 일체 제공받지 못할 것이라고 통보받았다(Franklin, 2005). 그 결과 2004년 말경에는 초기 형태의 EAZ들이 모두 사라지게 되었다. EAZ 정책은 짧은 수명에도 불구하고 노동당 특유의 교육 정책의 모범으로 꼽히고 있다. 즉, 오래 유지되었던 '좌'와 우', '정부(goverment)'와 '다스림을 받는 자(the governed)', '공(public)'과' 사(private)'의 구분을 침식시켰다는 점에서 그러하다(Power et al., 2004). EAZ는 기업, 지역사회, 복지 정책기관 사이의 경계, '전문가'와 '평범한 사람들'간의 경계, '위에서부터 아래로'와 '아래에서부터 위로'의 정책 사이의 경계, 학교 안에서 보내는 시간과 학교 밖에서 보내는 시간과의 엄격한 경계에 도전한 것이다(Power et al., 2004: 469). 이러한 경계를 허물기 위해 필요한 노력과 시간이 충분하지 못했음에도 추진 과정에서 직면할 것으로 예상하였던 여러 어려움들이나 비판들에 직면하여 정부는 이 정책을 철회하고 말았다.

이 정책이 당초의 취지나 추진 방식의 새로움에도 불구하고 제대로 뿌리를 내리지 못한 이유로는 다음과 같은 것들이 지적되고 있다. 첫째, EAZ 정책은 상반되는 두 목표를 동시에 추구하였다. 한편으로는 빈곤 지역의 교육 문제에 대해 여러 지역 이해당사자들의 파트너십을 통한 해결을 강조함으로써 시민 역량 함양과 지역 민주주의 발전을 목표로 하였다. 다른 한편으로는 학생들의 학업성취도 제고를 EAZ 정책의 성과 목표로 제시하고 가시적인 성과를 내도록 학교에 요구했다. 학교 개선 및 성취도 향상과 교육 불평등의 문제를 사회적 포용을 통해 해결하려는 노동당의 정책 기조에 딜레마가 있었던 것이다(Power et al., 2004). 학교에서는 이 두 폭표 사이에서 갈등을 겪었다. 일

부 EAZ 학교들은 국가가 요구하는 성과 지표에 도달하기 위해 EAZ의 전체 학생들이 아닌, 특정한 그룹의 학생들의 학습을 중점적으로 관리하는 현상을 보였다(Gillborn & Youdell, 2000; Power et al., 2004). 중점 관리 대상이 된 학생들은 주로 국가가 제시한 성과 기준점 바로 아래 수준의 학업 성취도를 보이는 집단이었다(Power et al., 2004).

가시적인 성취도 향상 성과를 요구함에 따라 EAZ 정책은 그것이 추구하였던 빈곤지역의 모든 학생을 사회적으로 포용하는 데에는 한계를 드러냈다. 요구받았던 학생 성취도 향상의 가시적 성과에 대해서도 많은 연구들이 회의적인 결과를 내놓았다. 2001년 정부 연간 보고서에 의하면, EAZ 초등학교들이 '교육격차를 줄이고 있다'고 주장했지만(Department for Education and Skills, 2002), 비교 대상이 될만한 다른 학교들보다 속도나 정도 면에서 더 향상되었는지는 모호하다. EAZ마다 학업성취도의 향상도의 차이가 커 이를 정책의 효과로 일반화시키기에 무리가 있다(Power et al., 2004).

노동당은 '학업성취도 향상' 대 '사회적 포용과 시민 역량 함양' 이라는 동시에 추구되기에 어려운 두 마리 토끼를 잡지 못해 EAZ 사업이 짧은 기간에 종료되는 결과를 초래했다(Power et al., 2004). 일부 학자들은 노동당의 사회적 포용에 대한 정책적 강조는 표면적으로는 평등사회의 구현이지만, 기저에는 인적자원론에 기반해 빈곤지역의 취업률 제고와 국가 경쟁력 제고의 의도가 있었다는 지적도 있다(O'Brien, 1999). 즉 노동당이 주창한 제 3의 길을 표방하는 교육 정책들은 사실상 과거 보수당 정권의 경쟁과 민영화를 강조하는 신자유주의적, 시장중심의 접근법을 재탕한 것에 불과하다는 것이다(Hatcher, 2001).

둘째, 학교 경영에 여러 주체들의 파트너십을 강조했지만, 현실적으로 다양한 이해관계가 사전에 심도 있게 고려되지 않아 충분한 공감대가 형성되지 못한 채 정책이 추진되었다. 추진 과정에서의 시행 착오와 어려움은 예상할 수 있었던 것이기는 하나, 이러한 과정을 돌파하지 못한 채 후퇴하고 말았다. EAZ는 기존의 학교 운영에 강한 영향력을 끼쳤던 지역교육청 외에 학부모, 지역사회 기관, 자원봉사단체, 기업들과의 협업을 통한 운영을 강조했다. 그러나 현실적으로 여러 주체 사이의 평등한 파트너십이 이루어지기는 힘들었고, 정책운영의 실권을 가진 '내부자'와 그렇지 못한 '외부자' 사이의 구분이 여전하였다(Power et al., 2004). 실행위원회 운영에 있어 적극적인 참여를 기대했던 학부모들과 기업들의 참여는 매우 저조하였다(Franklin, 2005).

실제로 대부분의 학부모들의 경우, 학교활동에 참여하는 것은 자녀를 위한 것이지 지역차원의 EAZ 경영을 위한 것이 아니었다. EAZ 정책 시행을 통하여 학교와 학부모의 연계, 학교 활동에 대한 학부모의 참여율은 종래에 비해 높아졌으나 학교 경영에 대한 관심과 참여율은 낮은 편이었다(Franklin, 2005: 17). 학부모들과 달리 교사들은 지역교육청의 권한 약화, 교육과정 운영, 교원들

의 근무 조건과 임금 결정 등의 면에서 학교 경영의 자율성 확대 등 EAZ의 파격적인 방침에 대한 두려움으로 정책을 지지하기보다 회의적인 입장을 보이기도 하였다. 교사들은 학교 재정과 경영에 있어 기업들의 참여를 장려한 정부의 방침에 대해 공교육에 대한 위협으로 받아들이기도 하였고 기업과의 협업은 국가 교육체계에 대한 공적 영역의 지배권을 축소시킬 것이라는 두려움이 있었던 것이다(Franklin, 2005). 뿐만 아니라 EAZ 정책이 빈곤지역의 학생들에 대한 협의의 직업 교육만을 강조함으로써 그들을 불평등한 직업 선택의 경로로 분류하여 보내는 기능을 수행하고 있다는 비판적 시각이 존재했다(Clifford, 1999: 53-54).

EAZ 정책에서 적극적인 참여를 기대했던 기업은 실제적으로 EAZ를 취지에 맞게 운영하는 데에 그다지 관심을 보이지 않았다. EAZ 사업을 통한 어떠한 이윤 추구도 금지한다는 정부의 방침은 기업의 참여를 더욱 시들하게 했다. 실제로 EAZ에 필요한 많은 재원들은 기업보다는 자원봉사단체와 공공부문에서 더 자주 충당되었다(National Audit Office, 2001).

EAZ 정책을 추진하면서 정부가 그 권력을 제한하려했던 지역교육청이나 교장들의 권한은 여전히 유지되었다(Dickson et al., 2004). 실행위원회는 경영 실권을 가지고 있는 교장들과 지방교육청 담당자들에 의해 주도되었다. 이들은 이미 스스로 학교 경영 주체로서 강한 인식을 지닌 채 실행위원회에서 참신한 의제를 발굴하거나 발전시키기 위한 공동 협의를 잘 이끌어 내지 못했다(Franklin, 2005). 학부모들도 실행위원회에서 의견을 효과적으로 피력하기 어려움을 호소하였고 지역 사회의 자원봉사단체와 지역사회 대표자들은 실행위원회 모임의 의미를 찾지 못한 채 시들해지고 말았다(Power et al. 2004).

셋째, 노동당 정권의 정책 추진 의지와 이것에 뒤따르는 투자 부족에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 교육부의 한 EAZ 팀원은 처음부터 노동당이 EAZ 정책을 영속적으로 지속할 계획이 없었다고 했다(Franklin, 2005). 오히려 EAZ 정책은 노동당 정부의 일시적인 조치로, 노동당은 애초부터 EAZ 정책이 미래에 단행할 일련의 교육 개혁의 성공적인 기초로서의 역할만을 담당하길 기대했다는 것이다(Franklin, 2005). 처음부터 EAZ 정책은 다른 전반적인 학교 개혁안들과 통합되는 계획을 가지고 있었고 실제 EAZ 정책은 Eic 정책으로 통합되었던 것이다(Franklin, 2005). 제3의 길이라는 새로운 노선을 표방하였지만, 실제로는 사회 형평성을 위해 공적 자금이 투입되어야 함에도 민간 기업을 통해 자금을 끌어들이려는 정책적 한계를 보여줄 수밖에 없었다. 지역사회 내 여러 기관들의 파트너십을 통한 의제 발굴과 협치 경험을 축적해 가는 것은 중요할 것이나 이러한 것을 할 수 있도록 공동의 사업을 추진할 수 있는 공적 자금의 투자가 부족했다는 것이 정책이 오래 버티지 못한 요인으로 작용한 것이다.

다. 학생우대 정책(Pupil Premium)으로의 전환

영국은 13년 동안 집권한 노동당 정권(1994~2010)이 막을 내리고 2010년에 자민당과 보수당이 연대한 중도우파 연립정부가 수립되었다. 이 연립정부는 기존의 아동 학교 가족부(Department for Children, Schools and Families)를 교육부(Department for Education)로 개편하고, 2010년 교육백서 "배움과 가르침(Learnign and Teaching)"을 출간하였다. 중앙의 교육담당 부처 이름의 개편과 교육백서의 제목에 드러나듯이, 연립정부는 빈곤지역의 교육격차 문제를 EAZ와는 달리 빈곤층 학생들의 교육성취도 향상에 직접 초점을 맞추고 있다. 그 일환으로 시행된 대표적인 정책이 학생우대(Pupil Premium)이다. 학생우대사업은 2011년 4월에 도입되었으며 2012~13년도에는 전년도 자금의 두 배인 총 12억 5천만 파운드(한화 2조 4천억원)의 자금이 투입되었다(Office for Standards in Education, 2012). 이 액수는 2013~2014년도에 18억 7천 5백만 파운드로 인상될 계획이다(Department for Education, 2013).

이 사업의 지원 대상은 최근 6년간 무상급식을 지원받은 경험이 있는 저소득층 가족의 학생들, 6개월 이상 법정 보호시설의 돌봄을 받은 아동과 청소년들, 군인 자녀들이다(Office for Standards in Education, 2012). 또한 저소득층 아동들의 중등학교 진학을 돕기 위한 여름방학 프로그램에 2012년도에 5천만 파운드가 지원되었으며 이 프로그램에 약 2,000개 학교가 참여했다(Office for Standards in Education, 2012). 2013년 9월에도 5천만 파운드의 자금으로 여름방학 프로그램이 제공되었다(Department for Education, 2013).

대부분의 경우 학생우대 자금은 무상급식을 받는 학생들의 수를 기준으로 개별 학교에 교부된다(Department for Education, 2013). 따라서 저소득층 학생이 많이 재학 중인 학교는 그렇지 않은 학교에 비해 기존의 중앙 및 지방정부 예산과는 별도로 부가적인 예산을 받게 된다(Department for Education, 2013). 공립학교가 아닌 학교에 재학 중인 저소득층 학생과 법정 보호 시설에 있는 아동 및 청소년에 대한 지원은 지방 정부를 통해 그 자금이 배분된다(Office for Standadrs in Education, 2012). 지방 정부는 반드시 해당 기관들(non-mainstream settings)과 지원 자금을 어떻게 사용할지에 대해 협의해야 한다(Office for Standadrs in Education, 2012).

학교에 교부된 학생우대를 위한 예산의 활용은 학교의 재량에 맡겨져 있는데 대부분의 학교들은 저소득층 학생들의 학업성취도를 높이기 위해 보조교사 채용, 1:1 학습이나 소집단 학습지도, 체험학습 지원, 부가적 교육과정 제공 등에 사용하였다(Office for Standards and in Education, 2012). 정부는 예산 운영에 관한 학교의 자율성을 보장하는 대신, 이에 상응하는 학교의 책무성을 강화하기 위하여 학생우대사업 참여 학교들에게 다음의 세 가지 활동을 요구하고 있다(Department for Education, 2013).

1) 불리한 위치의 학생들과 다른 학생들의 학업 성취도를 비교하여 보여주는 수행평가표를 작성한다.
2) 개별 학교는 형식은 자유로우나 다음의 사항을 반드시 포함한 보고서들을 온라인 자료로 제공하여 학부모들이 볼 수 있도록 해야 한다. 당해 학년도의 학생우대 예산 교부액, 예산이 어떻게 쓰일 지에 대한 세부 계획, 전년도 학생우대 예산 집행 내역, 예산 활용으로 사업 지원 대상자인 학생들의 학업성취도를 향상한 정도 등.
3) 정기적으로 학교를 방문하는 교육기준청의 학교 평가 자료에 학생우대 정책의 지원을 받는 학생들의 학업 성취도를 포함시킨다.

추진한지 얼마 되지 않는 학생우대 정책의 성과를 평가하기는 성급한 면이 있지만 연립정부의 교육복지정책과 이전 노동당 정부 정책과는 차이는 확인할 수 있다. 노동당 정부는 빈곤층 아동과 청소년들의 교육격차 문제를 부모의 실업, 문화적 실조, 사회적 자본의 결여 등 다각적 측면에서 바라보고 그 문제를 지역 공동체의 파트너십 구축을 통해 해결하고자 했다. 하지만, 현행 보수 연립정부는 개별 학교에 대한 중앙 정부의 상당한 양의 자금 투입을 기반으로, 빈곤층 학생의 학업 성취도를 높이는 데 그 주안점을 두고 있다. 대신 자금의 운영과 학교 경영에 있어서는 개별 학교의 자율성과 책무성을 최대한 보장하고 있다(Department for Education, 2013). 연립정부는 이전 노동당 정부에 비해 학생의 수월성과 학교의 책무성을 더욱 강조하고 있는 것이다.

라. 정책적 시사점

노동당 정권의 EAZ 정책은 사회적으로 불리한 지역의 교육적 열악성을 극복하기 위해 지역중심 기반의 정책을 도입했다. 이는 기존의 정책들이 개별 학교 단위의 해결책을 제시한 것과 달리, 지역사회의 여러 이해당사자들 간의 협력을 통해 보다 통합적인 관점에서 교육 격차를 해소하고, 사회적 포용과 시민 역량를 강화하기 위해 노력했다는 점에서 그 의의가 크다. 특히 빈곤층 학생의 낮은 학업 성취도를 학업 문제만이 아닌, 복합성을 지닌 빈곤 문제의 일단으로 보고 학생의 포부 제고와 자신감 형성을 위해 부모와 지역사회의 참여를 적극적으로 유도하였다. 또한 EAZ 지역내 학교 간 교류 활성화를 통해 소속 교사들과 학생들이 지역 사회를 기반으로 더욱 더 풍부한 인적, 물적 인프라를 구축하는 계기를 마련해 주었다. 개별 EAZ에게 경영과 자금운용의 자율권을 허락해준 것도 해당 지역에 적합한 교육복지 정책을 펴는 데 매우 유용했다. 이를 통해 개별 EAZ들은 그들의 특별한 상황에 가장 적합하다고 판단한 프로그램을 자율적으로 수정하고 조정할 수 있었다. 뿐만 아니라, 빈곤지역의 학부모들은 EAZ 정책을 통해 그들 자녀들의 학교 교육에 더 많은 관심을 갖게 되고

학교 (교육) 활동 참여에 좀 더 적극적인 태도를 보이는 긍정적인 성과를 낳았다. 그러나 정부의 투자 대신 기업의 관심과 참여 유도의 한계, 여러 주체들의 파트너십 구축을 위한 과정상의 문제, 종래 학교 경영 주체들의 쇄신 역량 부족 등 앞서 지적한 이유들로 인하여 EAZ 정책 수명은 짧았다. 이후 정권에서는 정책의 방향을 바꾸어 빈곤층 학생을 위한 정책이 학업성취 향상을 위한 집중 관리에 초점을 맞추어 실행되었다.

앞에서 살펴본 EAZ의 성과와 한계점에 대한 분석을 바탕으로 다음과 같은 정책적 시사점을 얻을 수 있다. 첫째, 정책이 지속성을 가지고 성공적으로 안착하기 위해서는 다양한 교육 이해당사자들, 예를 들어 학교, 학부모, 학생, 지역교육청, 기업, 지역사회, 정부 간에 현존하는 문제와 그 문제를 해결하기 위한 가능한 해법들에 대한 공감대를 형성하는 것은 매우 중요한 과제이다. 여러 이해당사자들을 교육 정책 과정에 효과적으로 참여시키고 그들 사이의 실제적인 협업이 이루어지기 위해서는 때로는 상충되는 다양한 이해관계를 사전에 검토하고 조율할 필요가 있다. 다양한 이해관계자들 사이에 교육 문제와 그 해법에 대한 공감대를 형성하고, 공통의 정책 목적을 정책 개발 단계부터 구축하는 것이다(Halpin et al., 2004). 여러 주체가 포함된 실행위원회와 같은 조직 구성만으로 파트너십이 저절로 형성되는 것이 아니므로 우수 사례를 공유하고 학습하려는 분위기와 여건을 마련하는 것이 필요하다. 정책 목적 설정에 있어 모호하고 포괄적인 목표를 설정하기보다는 지속적으로 발전시킬 만한 주요 영역 및 부문 설정해놓는 것이 필요하다는 것이다(Franklin, 2005: 20).

둘째, 단기간에 학생들의 학업 성취도 향상과 같은 가시적인 성과를 요구하는 정부의 압력과 더 장기적인 안목에서 학생들의 자주적 성장과 진로에 도움이 된다고 교사들이 생각하는 활동들과는 괴리가 있을 수 있다. 예를 들어 빈곤지역의 시민 역량 강화와 지역 민주주의 활성화를 위한 교육과정 개발 및 교수 활동들은 단기적 학업성취 향상을 얻기에는 불리하다. 이 지점에서 빈곤 학생들의 특징, 그리고 이들 가까이에서 성장을 위해 노력하는 교사들의 의도와 실천 경험들을 정책적으로 고려하는 방식에 대한 고민이 필요하다.

셋째, 정부의 교육 (혹은 사회) 문제에 대한 정확한 진단과 해법에 대한 신중한 접근이 필요하다. 빈곤 지역 학생들의 낮은 학업성취도를 사회 구조적 문제로 보기보다 가정이나 부모의 문제로 바라보는 관점의 한계를 직시할 필요가 있다. 학부모의 학교 교육에 대한 관심이 증대하면, 자녀의 학업성취도가 향상되고, 이는 젊은이들의 취업률 증가, 지역사회 재건으로 연결될 것이라고 보는 것은 지나치게 사태를 낙관적으로 보는 것이다. 이는 자칫 경기침체로 인한 지역 산업 쇠퇴와 같은 구조적 문제의 희생자일 수 있는 부모를 오히려 비난하게 되는 희생자 탓하기(victim-blaming model)로 귀결될 우려가 있다는 점에서 그러하다. EAZ 정책이 자녀 교육과 자신들의 취업에 책임을 져야 할 부모들이 사실상 그들의 역할을 제대로 감당하고 있지 못한다는 암묵적 비난의 메시지를 담고

있는 셈이라는 비판인 것이다(Franklin, 2005: 23).

Power 등의 연구에서 수행한 면담 자료에 따르면, 교육우선지역에서 '가장 배제된' 집단의 문제는 사회적 자본의 결핍은 물론이며, 이밖에 물질적 결핍, 인종주의, 성적 학대 등의 복합적인 문제가 얽혀있음을 알 수 있다. 따라서 지역 사회 내의 사회자본 구축 자체를 넘어서 이러한 사회적 자본이, 빈곤과 결합된 다른 문제를 해결해 나아갈 수 있는 정책과 결합될 수 있도록 종합적 접근이 필요하다(Power et al., 2004: 465). 교육과 빈곤의 문제를 접근하는 데 있어 영국 정부가 거시적 수준의 해결 방안 제시에 소홀했다고 볼 수 있다. 빈곤 문제에 접근하기 위하여 개인 수준의 미시적 차원, 조직 수준의 중시적 차원, 사회구조적 거시적 차원들이 함께 고려되면서 다양한 정책적 개입들이 맞물려 목적을 향해 나아갈 수 있는 포괄적 비전(overarching vision)을 가지고 있어야만 한다(Raffo et al., 2007).

2 미국의 할렘아동지역(Harlem Children's Zone): 민간주도 지역 중심의 사회적 자본 형성[18)]

가. 사회적 배경

미국은 경제적으로 가장 부유한 선진국에 속함에도 불구하고 빈곤 아동의 비율이 높아 경제 성장의 화려한 빛과 빈곤의 짙은 어둠이 공존하고 있다. 국제연합 아동기금(United Nations Children's Fund)이 실시한 세계 빈곤 아동 조사에서 미국은 2011년 기준 약 1,600만 명의 아이들이 경제적으로 빈곤한 환경에서 자라고 있으며, 이는 전체 아동의 23.1 퍼센트로 세계에서 둘째로 빈곤아동 비율이 높다(UNICEF, 2012: 3).

미국 빈곤아동을 위한 국립센터(National Center for Children in Poverty)는 부모의 교육수준, 한부모가정여부, 소수인종집단소속여부, 이주배경여부를 빈곤에 처할 위험도를 높이는 요인으로 지적한다(Cauthen & Fass, 2008:11-12). 미국 국회 연구 서비스(Congressional Research Service)가 2011년 보고한 자료에 따르면 여성가구주 가구에 속해 있는 아동들 중 반 이상이 빈곤 아동으로 분류되어 있다(Gabe, 2011: 4). 빈곤 아동을 위한 정책적 대응은 정치적으로 중요한 쟁점이다.

빈곤 아동 문제에 대한 미국 정당 간 대응 전략은 차이를 보인다. 민주당은 빈곤층의 사회적 안전

18) 미국의 Harlem Children's Zone(HCZ) 사례는 이지윤 박사가 작성한 원고를 보고서에 맞게 수정하였다. 여기서 제시한 HCZ에 관한 내용은 HCZ 홈페이지, HCZ에서 발간한 각종 자료와 보고서, HCZ 관련 연구물, 그리고 이지윤 박사가 수행한 HCZ 프로그램 디렉터인 G. Rasuli Lewis(2011년 9월 23일)와 Sunset Park Promise Neighborhoods Project Coordinator인 Alyse Erman(2011년 9월 22일)과의 면담 내용을 활용하였다.

망을 구축하기 위한 프로그램들을 강화시키는 것을 해결책으로 제시하는 반면 공화당은 미국의 경제 성장을 통해 실업률을 낮출 수 있다고 보고, 이것이 빈곤율을 낮추는 데 효과적이라고 주장하는 경향이 있다. 이 문제가 주요 쟁점인 이유는 빈곤 아동을 위한 노력이 단순히 아동 개인에게만 영향을 미치는 것이 아니라, 지역사회 및 국가에도 미치는 파급 효과가 크기 때문이다. 빈곤 아동들이 더 나은 환경, 즉 적합한 영양섭취, 안전한 환경, 그리고 더 나은 의료 및 교육 서비스를 받을 때, 빈곤 아이들이 질병으로부터 보호받고 건전한 성인으로 성장함으로써 지역사회의 범죄율도 낮아질 뿐 아니라 노동 가능한 시민으로 성장함으로써 국가의 경제성장에도 기여하므로 빈곤 아동을 위한 지원 및 노력은 다차원적인 파상 효과를 낳을 수 있다.

빈곤 아동을 위해서는 많은 정책들이 추진되어 왔다. 그러나 여러 정책들이 의도한 만큼 성과를 거두기는 어려웠다. 대개의 빈곤 아동들을 위한 프로그램들은 소수의 학교 및 기관에서 소수의 빈곤 아이들에게만 제공되었기 때문이다. 즉, 아동에게 영향을 미치는 동료, 가족, 지역사회가 함께 하지 못한 채 아동 개인에게 국한된 지원은 한계가 따른다. 또한, 전반적인 아동 발달 단계를 고려하지 않은 채 단기 프로그램 형태의 지원만으로는 장기간을 요하는 아동의 성장과 발달에 지속적으로 긍정적인 영향을 미치는 데 한계가 있다. 빈곤아동을 위해 제공되는 프로그램들은 체계적으로 관리되지 못하고 지원 조직의 총괄적 관리 부재로 자금 모금을 위한 인력 및 도구, 성과 관리, 연수 및 프로그램 개발이 이루어지지 않아 장기적이고 안정적인 기회를 제공하는 데 한계가 있다(Harlem Children's Zone, 2010).

빈곤 아동을 위한 여러 정책 시도들이 과거 실패 요인들을 인식하고, 이를 개선하기 위해 새로운 접근을 하였고, 이에 가장 주목할 만한 사례로 미국 뉴욕 주의 "할렘 어린이들을 위한 지역(Harlem Children's Zone, 이하 HCZ)"[19]을 꼽을 수 있다. 이 사례에 주목하는 이유는 특정 시기, 특정 기간, 특정 대상에 제한적으로 프로그램을 제공 방식이 아니라 지역사회 생태계 질 개선을 추구하는 총체적인 접근을 하고 있기 때문이다. HCZ에서 이루어지는 활동을 모두 사회적 자본 형성으로 환원할 수는 없는 것이지만 여러 관계망을 구축하면서 아동의 성장과 발달을 돕고 있다는 점에서 눈여겨 볼 필요가 있다. 명칭에서 알 수 있듯이 아동 청소년의 성장과 발달을 위한 지역사회 만들기를 표방하고 있으나 실제로 이루어지고 있는 활동들은 아동에 국한된 것이 아니라 아동 청소년의 성장 발달에 핵심적인 기능을 수행하는 가정과 지역사회의 변화를 꾀하고 있다(Weiss et al., 2009). 이 사례는 중앙이나 지방 정부가 추진한 정책이 아니라 민간의 자발적인 운동으로 출발한 것이나 이 사례를 모델로 정부에서 정책적 확산을 꾀하고 있다는 점에서 예외적인 단순한 지역 사례로 치부될

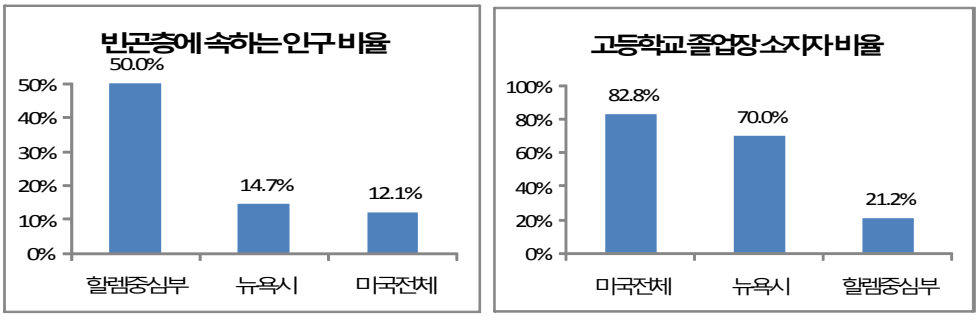
19) HCZ는 할렘지역에서 새로운 지역공동체 형성을 포함한 포괄적 접근을 통해 아동 청소년을 육성하는 프로젝트의 이름이나 이 프로젝트를 추진하는 기구 혹은 이 프로젝트가 적용되는 지역을 칭하는 이름이기도 하다.

수만은 없다. 이 절에서는 HCZ의 주요 내용을 개관한 후 HCZ 속에서 빈곤 아동들을 중심으로 어떻게 사회적 자본이 형성되고 기능하는지를 살펴보고, HCZ 모델의 정책적 확산 과정과 효과에 대해서도 파악해 보고자 한다.

나. HCZ 프로젝트

1) 할렘과 HCZ의 창시

할렘은 빈곤층 밀집 거주 지역의 대명사라고 불릴 만큼 지역주민 대다수가 빈곤층이다. 미국 전 인구 중 빈곤층에 해당되는 인구는 12.1퍼센트인데 비해 할렘 거주 빈곤가정은 전체 할렘 거주자의 50퍼센트에 달하며, 약 61퍼센트의 할렘 아동들이 빈곤아동으로 분류되어 있다. 할렘 주민의 교육 수준 및 학생들의 성취도 수준 또한 다른 지역에 비해 현저히 낮다. 할렘 거주 성인의 25퍼센트 정도만이 고등학교까지의 교육을 받았으며, 40퍼센트 이상의 성인이 고등학교를 마치지 못했다(HCZ, 2003).



[그림 Ⅴ-2] 할렘 주민의 높은 빈곤율과 낮은 학력

출처: HCZ(2003:3).

또한, 초등학교 4학년에 속해있는 학생들 중에 절반정도만이 해당 학년 수준에 부합하는 어휘능력을 가지고 있으며, 3분의 1정도가 학년에서 요구되는 수학 능력에 도달하지 못한다고 조사되었다. 또한, 할렘은 뉴욕 주에서 위탁 양육의 비율이 가장 높은 지역이다(HCZ, 2010).

할렘은 사회 기반 시설도 열악하다. 학생들이 제대로 교육 받을 수 있는 학교의 수가 절대적으로 부족하다. 학교 시설이 낙후되어 있으며, 교육 자원도 매우 부족하다. 여타 도시 학교나 학교 인근에서 흔히 볼 수 있는 운동장이나 공원은 찾아보기 힘들다. 주택 역시 제대로 지어진 것이 부족하

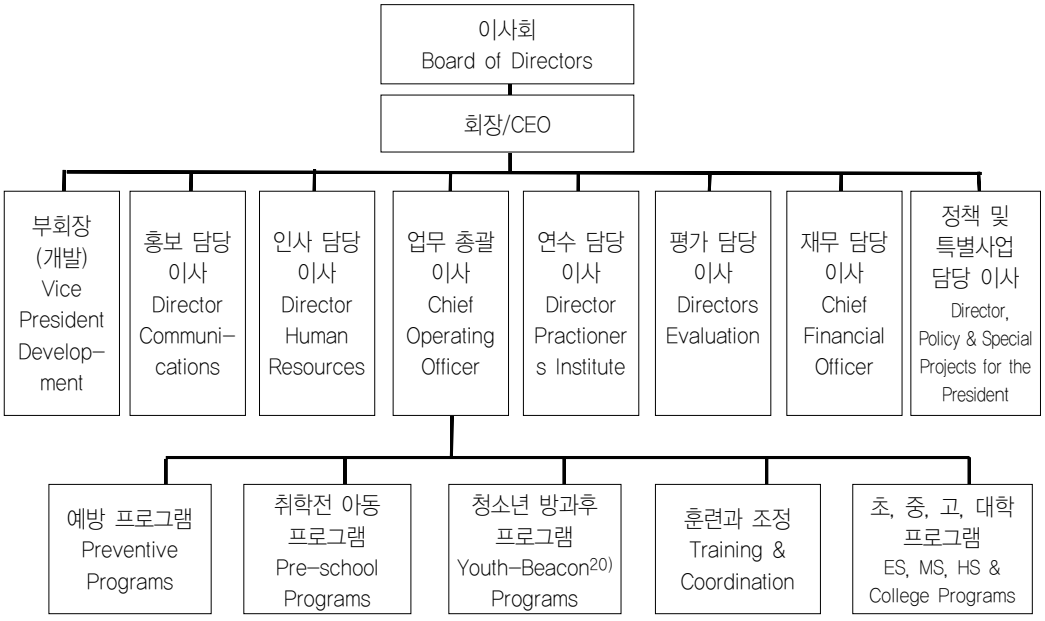
며, 마음 놓고 걸어 다닐 안전한 거리조차 형성되지 않은 우범지역으로 간주되고 있다.

'할렘 어린이 지역(Harlem Children's Zone)'은 뉴욕시 할렘 중심부의 116번에서 123번가 사이 그리고 5번에서 8번로 사이의 100개의 블록에 거주하는 10,462명의 영유아 및 청소년 아이들과 10,817명의 성인을 대상으로 한다. 제프리 캐나다(Geoffrey Canada)는 이러한 취약한 지역 환경에서 단순히 빈곤 아동에 초점을 맞추기보다 지역 전반에 걸쳐 총체적인 변화를 위한 지원 운동을 시도하였다(HCZ, 2003). 그는 HCZ라는 비영리 기구를 창설하여 1997년에 프로젝트를 시작하였다. 초기에는 소규모로 출발하였으나 점차적으로 규모를 확대해 나아갔다.

HCZ의 주요 목표 및 취지는 태어날 때부터 사회로 진출할 때까지의 모든 과정의 지원을 총체적으로 접근(Holistic Approach)하는 것이다. 또한 혁신적이고 효과적인 학교교육을 통해 빈곤층 아이들의 학업을 향상시키는 것뿐만 아니라, 지역의 이웃 기반 접근(neighborhood-based approach)을 통해 다양한 사회적 지원서비스 및 공동체 서비스를 제공하여 빈곤이 집중되어 있는 할렘 지역을 탈바꿈시키는 것이 궁극적인 목표임을 강조하였다. 이러한 뚜렷한 목표 정립은 HCZ만의 뚜렷한 철학에 의해 뒷받침되고 있다. 아동발달에 있어서 사회적 그리고 교육적인 혜택을 최대화시키기 위해서는 학교, 가정, 지역 사회 기반 조직 및 주변 환경이 각기 제 역할을 수행하며, 조직들의 상호간 협력을 통해 이루어지도록 설계되어야 한다(Berliner, 2006; Bronfenbrenner, 1999; Rothstein, 2004).

2) 추진 체제와 방식

제프리 캐나다는 할렘 지역의 변화를 이끌어낼 기구를 만들어 아래 [그림 Ⅴ-2]와 같은 조직 체제를 갖추었다. 아동의 교육적 성과를 위한 모든 일련의 업무는 업무 총괄 이사(Chief Operating Officer)의 지휘를 받는다. 그 이외의 업무는 아래의 HCZ 조직도와 같이 역할이 분담된다. 부회장은 개발부서(Development Office)를 담당하고 있으며, 여기에서는 HCZ 모든 사업을 계획하고 새로운 사업을 지속적으로 개발하기 위해 연구한다. HCZ에서 강조되는 평가의 기능은 평가부서에서 책임지고 있다. 평가는 수집된 데이터를 통해 이루어진다. 모든 업무들이 웹기반 자료로 공유되는데, 특정 사업에 관련된 인력들이 웹을 통해 사업 관련 자료를 확인할 수 있다. 또한 직원들은 데이터에 근거하여 업무능력을 평가받는다(HCZ 프로그램 디렉터 G. Rasuli Lewis 면담). 이밖에도 HCZ는 홍보, 인사, 연수, 재무 및 특별사업을 담당하는 부서와 리더들로 조직되어있다. 회장인 제프리 캐나다는 8개의 모든 부문에 직접적으로 관여하며, 중요한 의사결정이 필요할 시에는 이사회의 승인을 얻는 방식으로 업무를 추진한다.



[그림 Ⅴ-3] HCZ 조직도

출처: HCZ(n.d.:4).

HCZ 사업 추진은 협응적이고 성찰적이다. 계획, 수행, 성찰, 연구 및 조사가 체계적으로 이루어진다. 계획을 담당한 조직에서는 조사 및 연구조직과 협력하여 수집된 데이터를 통해 전략을 수립하고 분석하며, 이러한 계획들이 성공적으로 목적에 맞게 추진될 수 있도록 수행을 담당하는 조직과 긴밀하게 협업을 한다. 학생과 프로그램 관계자들이 설계된 사업계획에서 이탈하지 않고 계획에 따라 프로그램을 진행할 수 있도록 계획조직이 수행조직과 협력하여 프로그램을 모니터링 한다. 또한, 수행 조직은 각 사업에 대한 피드백을 반영하여 사업을 더욱 발전시키도록 노력한다. 이와 같이 네 조직의 인력들이 협의를 통해 사업을 추진한다. 이 모든 과정에서의 의사 결정은 협의를 통해 이루어지며, 업무 담당 총괄 이사와 HCZ 회장은 주요 의사결정 과정에 참여한다(Vural, n.d.).

3) HCZ 내 학교와 프로그램

HCZ 지역에는 유아부터 고등학교까지의 학교들이 있다. HCZ가 직접 운영하는 유치원부터 고등학교까지 통합된(K-12) 차터스쿨 2개교(프라미스 아카데미 I 과 II)와 7개의 공립학교, 중고등학생을 대상으로 하는 방과후학교가 있다. 탄생부터 유치원 전까지의 프로그램은 HCZ지역 내 모든 아

20) Youth-Beacon 프로그램은 활동 내용에 비추어 청소년 방과후 프로그램으로 번역한 것임. HCZ(2009a) 사이트 중 아래 페이지 참조. http://www.hcz.org/index.php/family-community-and-health/beacon-community-centers

동들이 참여할 수 있으며, 신청 인원이 수용인원을 초과할 경우 추첨으로 결정한다. HCZ에 차터스쿨에는 HCZ 지역에 거주하는 아동과 학생들이 지원할 수 있으며, 추첨으로 학생을 선발한다. 전체 학생의 90%가 아프리카계 미국인이며, 8%는 히스패닉계이며, 나머지는 인디언 및 백인으로 구성되어 있다. 88% 이상의 학생들이 무상 급식 혹은 급식비 일부 지원을 받아 경제적으로 어려운 집단으로 분류된다(New York State Education Department. 2011-2012, Greatschools, 2013에서 재인용).

프라미스 차터스쿨 교사들의 구성도 다른 일반 학교와 비교할 수 있다. 3년 이하의 교직 경력을 가지고 있는 교사의 비율이 뉴욕 주 평균적으로 5%인데 반해, 프라미스 아카데미 차터스쿨은 경력 기간이 짧은 교사들이 47%에 달한다. 교사들의 교육수준을 살펴보면, 석사 이상의 학위 소지자는 뉴욕 주 평균인 39%보다 낮은 약 25% 정도이다(New York State Education Department, 2011-2012 Greatschools, 2013에서 재인용). HCZ에 경력은 짧으나 젊고 패기 있는 교사들이 집중되어 있다고 보아야 할 것이다. 차터스쿨 근무를 원하는 모든 교사들은 지원가능하며, 학교가 인터뷰와 서류심사를 통해 직접 교사들을 선발한다(HCZ, 2013).

공립학교의 경우 학생들의 거주지를 우선적으로 고려하여 배정된다. HCZ의 아동, 청소년 가운데에는 타지역 공립학교에 다니는 경우도 있다. HCZ 방과 후 프로그램은 프라미스 아카데미 I 과 II, 그리고 주변 공립학교에서 진행되며 신청자에 한해 운영된다. 재학 학교와 무관하게 HCZ내 거주하는 모든 아동 및 학생들은 HCZ에서 제공하는 모든 서비스를 제공받을 수 있으며, 도중에 HCZ 지역으로 이주하는 가정 및 학생들은 발달 단계에 맞는 프로그램에 참여할 수 있다.

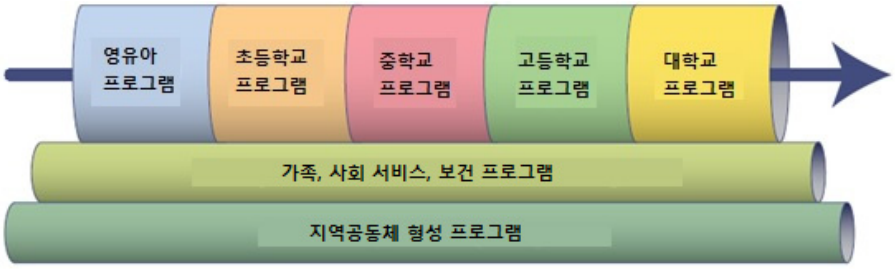
다. HCZ의 주요 내용과 성과

1) 파이프라인

HCZ 지역의 모든 아동들은 어느 학교에 다니던 학년에 상관없이 여러 가지 교육적, 사회적 지원을 제공받는다. HCZ 프로젝트를 추진하면서 제프리 캐나다는 빈곤층 가정 및 아동을 교육하는 데 다음 두 신조를 견지하였다(HCZ, 2009b). 첫째, 아동의 건강한 성장은 지역 주민의 변화 속에서 이루어질 수 있다. 즉, 취약 지역의 어른들이 지역의 교육적, 사회적, 종교적 활동과 효과적 육아 방법에 적극적으로 참여하는 수가 일정 수준(critical mass of adults)을 넘을 때, 아동들이 건강하고 독립적인 성인으로 성장할 수 있는 가능성은 매우 높아진다는 것이다. 빈곤 아동의 발달 및 변화에는 주변 어른들의 역할이 절대적으로 중요하다. 지역 성인들이 아동에게 미치는 영향을 고려하면 지역 구성원을 변화시킬 수 있는 교육이 불가피함을 의미한다. 둘째, 정상적인 건강관리와 적절한 인지

적·사회적 자극, 그리고 주변 어른들의 꾸준한 지도와 관심을 조기에 받을수록 아동들이 사회적으로 더욱 생산적인 활동을 하는 시민으로 성장할 수 있다는 것이다. 적절한 지도 및 교육이 빠르면 빠를수록 효과는 더욱 크다는 것은 이미 널리 알려져 있다.

아동 청소년과 가족들이 제공받는 지원은 파이프라인이라는 이름으로 통칭된다. 파이프라인은 생애단계별로 아동과 청소년에게 직접적인 지원 프로그램과 이것의 효과를 높이기 위해 그리고 가정의 기능 회복과 지역공동체 형성을 위해 제공되는 프로그램이 있다. 이를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 Ⅴ-4] HCZ의 프로그램 파이프라인

*출처: HCZ(2009b:5).

HCZ의 아동 청소년은 영유아, 초중등, 대학 및 이후 진로를 위해 학교교육과 방과후에 적절한 프로그램에 참여하게 된다. 그리고 아동 청소년의 가족은 임신 때부터 가족과 보건 프로그램의 지원을 받는다. 그리고 지역공동체의 일원으로서 자부심을 가지고 살아갈 수 있도록 여러 활동에 참여하게 된다. 영유아 단계부터 대표적인 프로그램을 파이프라인에 맞추어 개략적으로 표시하여 보면 다음의 〈표 Ⅴ-1〉과 같다.

〈표 Ⅴ-3〉 HCZ 파이프라인의 주요 프로그램

<table>
<tr><th></th><th>영유아</th><th>초</th><th>중</th><th>고</th><th>대학</th></tr>
<tr><td rowspan="7">아동
청소년</td><td colspan="4">K-12 차터스쿨(프라미스 아카데미), 공립학교</td><td rowspan="7">대학생활
성공지원
(The College Success Office, CSO)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">학생별 학업 집중 관리
(Academic Case Management)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>트루스(TRUCE)
-건강과 영양</td><td>트루스(TRUCE)
-예술과 미디어</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">대학준비(College Preparation Program)</td></tr>
<tr><td></td><td>방과후</td><td>방과후</td><td>취업 학습
(Learn to Earn)
취업, 기술 지원
(Employment & Technology Center)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">건강증진 프로그램, 영양교육</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>탈락자 재기
(A Cut Above)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">가족</td><td>취학준비</td><td colspan="3">차터스쿨 아동-부모 교실(The Three Year Old Journey)</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>부모대학</td><td></td><td colspan="2">대학행 여정 (Journey to College)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">할렘아동 건강 프로젝트 (Harlem Children's Health Project)</td></tr>
<tr><td colspan="4">가족유지(Keeping families together), 가족개발(The Family Development Program),
무단결석 방지(Truancy Prevention)</td></tr>
<tr><td>지역</td><td colspan="5">지역 자긍심(Community Pride), HCZ 시민문화센터, 주민지원센터(Single Stop), 할렘 피스메이커, 천식관리 지원 등</td></tr>
</table>

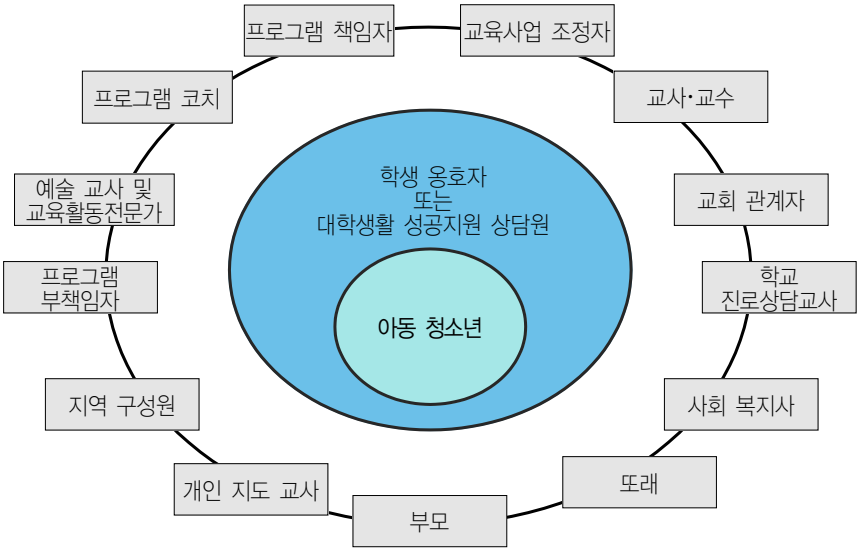
* 연구자가 HCZ(2009a)에 소개된 프로그램을 파이프라인의 틀에 맞게 표로 제시한 것임.

위 표는 프로그램 대상을 구분하여 제시하다보니 아동 청소년과 가족을 위한 프로그램이 별개인 것으로 보이는데 실상은 그렇지 않다. 아동 청소년이 가족 구성원이므로 가족 프로그램에는 학생들도 참여한다. 대학행 여정((Journey to College) 프로그램은 학생과 부모에게 함께 제공되는 것이다.

HCZ의 프로그램이 어떻게 학생을 중심으로 여러 사람들과 연결되는지는, 초등학교 5학년부터 이루어지는 학업사례관리(Academic Case Management)로 알려진 학생별 학업 관리 프로그램을 통해 잘 드러난다. 이 프로그램에서는 지역의 학생 개개인에게 학생옹호자(Student Advocate)가 지정된다. 이것은 HCZ 차터스쿨 재학생뿐만 아니라 공립학교 재학생들도 포함된다. 학생옹호자는 지역 아동들의 학업적 향상뿐만 아니라 아동들의 가정 속으로 밀착하려는 시도를 한다. 학생의 개인적인 특성과 환경, 그리고 적성을 이해하고 파악하며 학생 특성에 맞게 지원할 수 있는 방법을 모색하며, 환경적 어려움이 있는 경우에, 여러 가지 지원망을 통해 이를 해결하려고 노력한다. 한 명의 학생 옹호자가 약 20명의 아동들을 관리하며, 그들의 임무는 아동들과 연관된 모든 연결고리를 찾아 관리하는 것이다. 이것이 가능하도록 부모는 관련 정보와 실질적인 자원을 공유한다는 서약을 해야 한다(HCZ, 2009a; 김경애, 2012).

학생 개개인의 특성과 학업수준에 따라 다양한 사례들이 발생하는데 각 아동들의 상황을 효과적으로 관리하기 위하여 개별 학생 사례회의(Case Conference)를 개최한다. 이 회의에는 학생옹호자, 학부모, 학생이 주축이 되고, 상황에 따라 교무 담당관 등이 참여한다. 학생 개인자료를 토대로 학생에 대한 최고의 성과를 도출할 수 있도록 가능한 모든 지원 계획을 수립한다. 부모의 지원 및 관심이 부족한 할렘 아동들에게는 이것이 부모와 같은 역할을 하며, 학생들에게 여러 가지 기회와 방법을 제공하는 등 아동발달 및 진로 개척에 큰 영향을 미친다(프로그램 디렉터, G. Rasuli Lewis와의 면담 내용 중)

학생과 연결된 프로그램에 참여하는 주체들은 다양하다. 대개 학생을 중심으로 하는 프로그램에는 지원팀이 구성되는데 이 팀에는 프로그램 책임자(program director), 교육사업 조정자(educational coordinator), 콜럼비아 교육대학원 교수진(Teachers College professors), 교회 관계자(church members), 학교 관계자(school guidance, college counselor, deans), 사회복지사(social workers), 또래(peers), 부모, 개인지도교사(tutors), 지역구성원(community members), 프로그램 부책임자(assistant director), 예술교사 및 교육활동 전문가(Teaching artist, activity specialist), 프로그램 코치(coaches)들이 포함되며, 이들이 상호 협의를 통하여 일을 추진한다(Vural, n.d.:18).



[그림 Ⅴ-5] 학생별 학업 집중 지원 구조

출처: Vural(n.d.:18)에서 재구성.

프로그램 책임자(program director)는 학생을 위한 프로그램을 제공하고 제공한 프로그램의 효과를 높이기 위하여 외부 조직 및 인력과 연결고리를 만들고 공통된 목표를 공유할 수 있도록 노력하며, 서로 협업할 수 있는 환경을 조성한다. 다음은 프로그램 책임자인 G. Rasuli Lewis와의 면담 내용을 기록한 것이다.

> 지역의 기관 및 구성원들과 협력하는 것은 매우 어려운 일이다. 협력관계를 맺기 전에 우선 지역 기관 및 구성원들이 우선적으로 HCZ의 기준에 부합할 수 있는 역량이 있는지 고려한다. HCZ의 교육 기준 및 목표는 매우 높기 때문에 이를 수행할 수 있는 능력이나 의지가 부족한 경우에는 협력관계를 재고한다. 절박한 상황에서 도움을 청하는 부모나 학생들에게 시간에 구애받지 않고 적극적으로 도움을 주는 것이 HCZ가 고객들에게 응대하는 기준이며, 이 기준을 파트너 기관 및 관계자에게도 요구한다. 현재 이에 부합하는 지역공동체, 시립병원, 변호사, 부동산, 지역경찰 등과 결연을 맺고 있다. 그 외에도 국가정책에 관련된 일을 맡고 있는 PolicyLink와 Center for Study of Social Policy와 협력을 맺고 있으며, Casey Foundation은 지역 및 가정연계와 같은 프로그램을 만들고 시행한 경험이 많아서 HCZ와 협력관계를 맺고 있다(프로그램 디렉터, G. Rasuli Lewis와의 면담).

이처럼 여러 자원과 인력들이 학생들을 둘러싸며 관계망을 형성하고 있다. 특히 학생옹호자는 학생과 밀접한 관계를 유지하며 학생의 학업을 지원한다. 모든 프로그램에 같은 정도의 자원과 인력이 동원되는 것은 아니지만 대개 세부적인 단일 목적의 분절적인 프로그램이 제한적으로 제공되기보다 아동 청소년의 성장과 발달이라는 전인적 관점에서 이에 영향을 미치는 여러 프로그램들과 프로그램에 참여하는 인력들이 상호 연계되어 있다.

개별 학생을 위한 학업 관리 이외에 대표적인 프로그램들의 개요를 보면 다음과 같다. 우선 학생을 위한 프로그램으로는 방과후 프로그램과 대학진학을 지원하는 정책, 대학 진학 후 중퇴하지 않고 성공적으로 졸업할 수 있는 지원 프로그램들이 있다. 방과후 프로그램으로 대표적인 것은 고등학생을 위한 TRUCE 이다. 이것은 학업증진과 진로 준비, 특히 예술, 멀티미디어 관련 진로에 대한 준비를 지원한다. 학생옹호자와 긴밀하게 교류하며 성적관리, 시험준비를 비롯해 입시 관련 지원을 하는 프로그램이다(HCZ 2009b: 12). 이밖에도 대학 준비 프로그램(College Preparation Program)은 콜럼비아 대학 교육대학원(Teachers College Columbia University)과 협업을 통해 체계적이고 강도 높은 진학상담을 제공한다. 중학교와 고등학교 학생 및 학부모를 위해 대학 진학에 대한 모든 정보를 일대일 상담을 통해 제공한다. 대학내부의 입학 상담사가 직접 참여하여 일대일로 상담해준다(HCZ 2009b: 12). 대학생활 성공 지원센터(The College Success Office)는 고등학교 졸업생들이 선호하는 대학에 진학할 수 있도록 지원하며 대학생활에서 겪는 어려움들을 해결할 수 있도록 다양한 지원을 한다. 대학생활에 필요한 정보, 즉 장학금과 인턴십에 대한 정보를 제공하며 시간관리 또

는 자기관리 방법과 같은 대학생활을 성공적으로 하기 위해 필요한 방법 및 기술에 대해서도 교육한다. 또한 상급생들과 연계를 맺어 입학생들의 멘토-멘티가 되도록 안내한다(HCZ 2009b: 36-40).

대학에 진학하지 않을 학생들을 위해서는 직업 훈련 및 취업 지원 프로그램이 제공된다. 직업준비를 위한 학습(Learn to Earn)은 고등학생을 대상으로 대학과 직업 시장을 위한 준비를 하고 학업에서의 역량을 향상시키는 데 주력한다. 학생들은 일반적인 삶의 기술 워크숍을 통해서 직업 준비, 갈등 해소, 사회성 개발, 재정 계획 등 사회생활에서 필요한 기술들을 배운다(HCZ 2009b: 12). 취업 및 기술 센터(Employment and Technology Center)는 고등학생을 대상으로 하는 취업 및 기술 교육 이외에 학부모들에게도 컴퓨터를 가르친다. 빈곤층 가정에서는 접하기 힘든 컴퓨터를 배움으로써 자녀의 학습 및 개인의 취업 정보를 얻을 수 있는 방법을 배운다(HCZ 2009b: 12).

학업을 중단한 학생의 재기를 돕는 방과 후 프로그램(A Cut Above)은 HCZ 차터스쿨에 다니지 않는 학생들 중 적응에 어려움을 겪는 중학생들을 위해 제공되는 방과후 프로그램이다. 위기 학생들에게 필요한 교육 즉, 목표설정, 의사결정, 의사소통, 비판적 사고, 사회적 에티켓 등의 교육을 제공한다. 이 밖에 학생들의 불규칙한 식습관이나 패스트푸드 등 질낮은 음식 섭취로 인한 문제를 예방하고 극복하기 위하여 건강과 영양에 관한 프로그램도 제공한다(HCZ 2009b: 11).

부모와 가족을 위해서는 자녀 양육, 학부모로서의 자녀 교육과 지원, 가족 유지 등을 위한 프로그램이 있다. 취학 전 자녀를 위한 부모 교실(The Three Year Old Journey)은 프라미스 아카데미 차터스쿨에 입학할 아동들과 부모들을 위해 제공된다. 부모들에게 유아단계에서 요구되는 사회적, 교육적 기대치를 공유하고 교육적 활동 및 연수에 참여시킴으로써 아동 발달, 언어능력 향상, 육아 기술 등을 가르친다(HCZ 2009a). 또한 부모들이 모여 정보를 공유하고 공동체를 형성할 수 있도록 한다. 부모대학(Baby College)은 0-3세 영유아를 둔 부모를 위해 매주 토요일 9주간의 워크숍 형태로 연령별 단계별 영유아의 신체적, 정신적 발달, 육아, 안전, 건강 및 영양에 대한 교육이 제공되고 가정방문도 함께 이루어진다(HCZ 2009a).

중고등학교 학부모를 위한 대학행 여정(Journey to College) 프로그램은 자녀들의 성장과도기에 일어나는 변화들에 대해 교육하고, 고등학교 졸업 후 독립적인 성인으로서 겪게 될 다양한 기회와 도전에 대해 배움으로써 자녀들이 올바르게 성장할 수 있도록 유도한다(HCZ 2009b: 12).

자녀들의 무단 결석을 예방하기 위한 프로그램(Truancy Prevention)은 부모들에게 가정폭력과 사회에서 요구되는 부모의 역할에 대해 교육한다. 이 밖에 가족 유지 프로그램(Keeping families together)에서는 약물남용에 대한 상담, 재정지원, 법률 상담, 긴급 식량 지원 등을 하며, 가족 개발 프로그램(The Family Development Program)에서는 위기 가정에게 지역 기반 포괄적 서비스를

제공하여 자녀들이 다른 가정에 위탁되는 상황에 이르지 않도록 하는데 그 목적을 둔다(HCZ 2009a).

지역사회 공동체 형성을 위한 프로그램으로는 지역 자긍심 프로그램(Community Pride)이 대표적이다. 지역 구성원 주도의 지역사회 활성화 프로그램으로서 낙후된 주변 환경을 개선시키기 위해 자체적으로 연합체를 형성하여 활동한다. 블록 또는 건물별로 조직을 형성하여 사회적 관계를 넓히며 지역의 발전을 위해 자발적으로 노력하도록 유도한다(HCZ 2009b: 13). 이 밖에 HCZ 시민 문화센터(HCZ Community Center)에서는 방과 후 시간과 주말을 이용하여 학생, 미취학아동 및 가족들을 대상으로 학업, 오락, 사회봉사활동 등의 프로그램을 제공한다. 또한, 성인들을 위해 무료로 에어로빅, 신체단련, 무술 등의 운동프로그램과 사교모임, 요리 및 세금관련 강좌를 제공하여 삶에 필요한 정보와 취미생활을 통해 삶의 질을 높일 수 있도록 유도하며, 이러한 모임들을 통해 사회적 관계망을 형성할 수 있도록 도와준다. 주민지원센터(Single Stop)에서도 법률서비스, 금융 상담을 무료로 제공한다(HCZ 2009b: 13).

HCZ는 이와 같이 다양한 프로그램을 통해 학생과 가정에게 포괄적인 지원을 제공한다. 위에서 설명한 것과 같이 일방적인 서비스 및 프로그램의 제공이 아닌, 각 프로그램마다 개인, 가족, 및 그룹과의 상담을 통해 문제점을 찾아내고 이를 해결하기 위해 노력한다. 개인 및 가족마다 처한 상황이 모두 다르기 때문에, 문제 해결방법도 달라진다. 문제를 해결하기 위한 연결고리를 찾아내어 학교 및 지역 안에서 해결할 수 있는 방법을 함께 모색한다. 해결을 함께 모색하면서 아이들에게 지역 구성원으로서의 자부심과 자존감을 일깨워준다(프로그램 디렉터, G. Rasuli Lewis와의 면담).

2) HCZ에서 아동 청소년과 지역 변화를 이끄는 원칙

생애 단계별로 개별 아동 청소년을 위한 총체적 통합적인 지원을 제공하면서도 단지 개별 아동 수준의 변화를 꾀하는 것이 아니라 부모, 가족과 지역사회의 변화를 함께 추구하는 HCZ 프로젝트는 변화를 위한 원칙으로 다음 다섯 가지를 강조한다(HCZ, 2010:13-17).

첫째, 지역 전반의 변화를 통한 아동 청소년의 성장 지원 원칙이다. 아동 청소년의 변화와 성장을 위해서는 개별 학생에만 주목하여서는 불가능하며 이들을 둘러싼 가족, 지역 주민이나 지역 환경 전반을 총체적으로 변화시켜야 한다고 본다.

둘째, 생애 단계에 적합한 통합적 접근 원칙이다. 파이프라인은 바로 이 원칙의 구현체이다. 통합적 파이프라인이란 성장 단계별 지속적인 서비스를 의미하며 조직적이며 검증된 프로그램을 아동의 성장 과정 속에서 아동은 물론 가족들에게도 장기적이고 지속적으로 제공하는 것이다. 파이프라인은 학업의 향상을 주요 목표로 삼고 있으며 HCZ는 학부모들에게 이 파이프라인 안에서 규칙적으로

성실히 참여하는 학생들을 무조건 마지막 단계에 대학을 진학시킨다는 확신과 자신감을 심어준다.

셋째, 건전한 지역 공동체 형성의 원칙이다. 지역사회 공동체를 구축하는 일은 아동 발달에 직접적으로 영향을 미친다. 건강한 지역 공동체를 형성하기 위해 HCZ는 지역주민 중심의 소모임 활성화와 주민을 위한 서비스 제공, 지역 리더들의 리더십 훈련, 주민들의 직접적이고 자구적 지역사회 개선 노력 유도, 사회복지사가 주민들에게 필요한 다양한 서비스 제공을 위한 연계 등의 전략을 추구한다.

넷째, 프로그램의 성과 평가의 원칙이다. 평가는 프로그램 운영자들의 긍정적 또는 부정적인 경험으로부터 배울 수 있도록 도와주며 더욱 효과적인 서비스를 개발하여 성과를 꾸준히 높일 수 있도록 기여한다. 또한 평가를 통해 성공적인 요소들을 재확인하고, 다른 조직들과 공유하면서 효과를 확대시킬 수 있다고 믿는다. HCZ는 조직 내부의 평가담당 부서를 만들어 자체 평가의 역량을 키워왔다. 내부 평가자들은 외부의 컨설턴트 및 연구자들과 긴밀한 협업을 통해 데이터를 수집하고 분석하며, 분석 자료를 이용하여 지속적으로 프로그램을 향상시킬 수 있는 방법을 모색한다(Jeanm-Louis et al., 2011).

다섯째, 성공의 문화 풍토 형성 원칙이다. 지역사회에 성공의 문화를 만들고 확산시키는 것을 원칙으로 삼는다. 이러한 HCZ 내부의 성공의 문화는 모든 구성원들이 프로그램의 참여 및 시행을 경험하면서 키워진다. 초기부터 모든 구성원이 빈곤 아동의 교육과 삶의 질을 향상시키겠다는 목표, 책무감, 리더십의 공유와 팀워크가 강조되어 왔고, 이것은 HCZ의 사업을 성공적으로 이끈 동인이다. 약 1,400명의 HCZ 구성원이 공유하고 있는 주요 가치는 어떠한 업무에서도 빈곤 아동을 가장 우선시하며 이들을 돕는다는 헌신이다. 성공의 문화에 대한 이해와 의지는 조직구성원을 영입하는 데에도 중요한 기준으로 이용된다. 아무리 좋은 대학을 졸업한 똑똑한 인재라 할지라도 조직의 문화를 이해하지 못하는 사람들은 영입대상에서 제외된다. 가장 바람직한 방법은 여러 가지 HCZ 프로그램의 경험을 통해 조직의 문화를 가장 잘 이해하는 HCZ 학생들을 대학 졸업 후 영입하는 것이라고 말한다(프로그램 디렉터, G. Rasuli Lewis와의 면담).

HCZ는 표방하고 있는 변화 원칙과 인식들을 지역 구성원이 함께 공유하는 것이 가장 큰 과제였다(Tough, 2009). 이를 가능하게 한 것은 HCZ의 창시자 제프리 캐나다의 리더십이었다. 그는 문서에 의해 충분히 입증된 지식, 카리스마, 그의 사회적 네트워크 및 할렘에서의 살아본 경험을 토대로 HCZ 모델의 기초를 확립하고 발전시켰다(Tough, 2009). 그는 강력한 리더십을 발휘하여 다양한 지역 기관, 공동체와의 참여와 협조를 통해 광범위한 지역 변화를 이루어냄으로써 HCZ 모델의 성공을 입증하였다. 지역 곳곳의 변화에 활동 및 노력들을 집중시키고 체계화함으로써 교육 효과를 극대화시킨 것이다.

3) HCZ모델의 성과 및 효과

HCZ는 다양한 프로그램의 성과는 HCZ 자체적인 평가를 통해 제시된 것[21]과 외부인들이 시도한 것이 있다. 우선 내부 평가 결과를 제시하면 다음과 같다. 우선 부모대학에 참여한 부모 중 86퍼센트가 일주일에 자녀와 함께 책을 읽는 시간이 증가하였으며 이는 자녀의 인지적 발달에 긍정적인 영향을 주었음을 의미한다. 3,4세 유아들이 참여하는 학습준비(School readiness) 프로그램(Harlem Gems)에서 4세 유아들 중 16.5 퍼센트가 프로그램 초반에 학습준비도가 크게 뒤쳐졌으나 1년 동안 프로그램에 참여한 후 '매우 부진(very delayed)'에 속하는 유아들은 없었으며 '향상(advanced)'에 속하는 유아들이 21.3퍼센트에서 41.6퍼센트로, '매우향상(very advanced)'에 속하는 아이들은 2.1퍼센트에서 6.8퍼센트로 증가하였다. 또한 4세 유아 중 99.5퍼센트가 학습준비도 평가에서 평균 또는 평균이상에 속했다(HCZ, 2011).

교육적 성과는 HCZ가 운영하는 프라미스 아카데미 차터스쿨에서도 확인할 수 있다. 프라미스 차터스쿨 두 곳에 재학하는 모든 3학년 아이들의 수학 성적이 학년에서 요구되는 기초 수준에 도달하거나 그 이상으로 향상되었다. 초기 할렘에 거주하는 학생들 중 3분의 1정도만이 학년의 요구 수준에 도달했던 것에 비해 괄목할 만하다. HCZ의 3학년 학생들의 평균 수학 수준이 뉴욕주, 뉴욕시 5구역(District 5) 각각의 평균보다 훨씬 높게 나타났다. 프라미스 아카데미 II 의 경우, 98퍼센트의 학생들의 수학 성적이 비슷한 지역의 수준보다 높게 나타났다. 영어와 언어 과목의 경우, 프라미스 아카데미 I 에 재학하는 3학년 학생 중 93퍼센트가 학년 수준에 도달하거나 그 이상이었으며, 뉴욕주, 뉴욕시 5구역(District 5)의 평균보다 높게 나타났다. 프라미스 아카데미 II 재학생의 84퍼센트도 위와 같은 성과를 달성했다. 프라미스 아카데미 고등학교에서는 매년 약 96퍼센트의 9학년 학생들이 주 전체의 대수학(Algebra) 시험을 통과한다. 이와 같은 학업적 성과는 할렘 거주 학생들의 학업 수준이 초기에 비해 현저하게 향상되었음을 보여준다(HCZ, 2009a).

방과 후 프로그램 중에 하나인 TRUCE에 참여하는 12학년 학생들 중 97퍼센트가 고등학교를 졸업했으며, 모든 12학년 학생들이 매년 대학에 진학하고 있다(HCZ, 2009a). TRUCE 프로그램은 대학 진학 성과 이외에도 건강 증진 면에서도 좋은 결과를 나타냈다. 대학진학을 돕는 방과 후 프로그램인 대학생활 성공 지원센터에 따르면 현재까지 626명의 방과 후 프로그램 참여자가 대학에 진학했으며, 매년 프로그램 참여자 중 90%의 12학년 학생들이 대학에 진학하고 있다. 또한, 대학에 진학한 대학생활 성공 지원센터 프로그램에 참여한 학생들이 여름 또는 겨울방학에 지역기반조직, 병원, 예술, 미디어, 스포츠, 교육 및 금융 분야 등 여러 분야에서 인턴직을 수행할 수 있도록 기회를

21) 이 절에 제시한 성과 중 HCZ 자체적으로 보고하고 있는 성과는 주로 HCZ, 2011에 수록된 것을 참고하였다.

제공하였다. 이와 같이 HCZ 학생들은 고등학교 졸업 후에도 지원을 받을 수 있는 기회가 주어진다(HCZ, 2011: 4).

영, 유아 자녀의 부모들을 위한 교육(Baby College) 프로그램에서 실시하는 만족도 조사에서는 매년 90퍼센트 이상의 부모들이 프로그램을 통해 육아에 필요한 정보 및 지식을 많이 습득하고 있다고 보고한다. 또한 75퍼센트 이상의 부모들이 아이들에게 일주일에 5회 이상 책을 읽어주거나 노래를 불러주는 등 아이들의 두뇌발달에 적극적인 태도를 보이게 되었다(HCZ, 2011: 2). 지역사회 활성화 프로그램인 지역공동체 자긍심 프로그램(Community Pride)에서는 2009년 현재까지 39개의 가구 주민 협의회를 결성하거나 재조직시켰으며, 지역 자문 위원회를 35명으로 구성하여 위원회를 활성화시키고 지역 발전을 위해 활동하였고, 가족 지원 센터(Family Support Center)에서는 연평균 152가구가 참여하고 있으며 개인별, 가족별, 그룹별 상담을 실시하고 있다(HCZ, 2009a).

자체적 성과 평가 이외에도 여러 학자들이 HCZ의 포괄적 접근이 어떠한 교육적 효과가 있는지에 대한 분석을 진행하였다. HCZ의 효과분석은 다른 교육 정책 또는 프로그램의 효과를 분석하는 것보다 훨씬 용이하다. 그 이유는 HCZ의 차터스쿨 입학은 추첨을 통해 선정되기 때문에 추첨에서 뽑힌 학생과 그렇지 않은 학생간의 차이로 프로그램의 효과를 분석해볼 수 있다. HCZ의 프로그램에 참여하는 학생들과 그렇지 않은 학생들을 비교했을 때 HCZ에 참여한 학생들의 학업성취도가 높다(Dobbie & Fryer, 2011: 170). 특히 중학교 과정 후반의 수학성적이 높게 나타났다. Whitehurst와 Croft(2010)도 HCZ와 다른 차터스쿨과의 차이점을 분석했으며, HCZ가 다른 차터스쿨보다 높은 학업성취도를 보인다는 결과를 도출하였다.

그러나 HCZ지역 내에 거주하면서 교육을 받은 학생들과 HCZ 지역 밖에서 거주하는 학생 즉, HCZ 차터스쿨에서 교육을 받지만 지역기반 지원을 받지 않는 다른 학생과 비교했을 때 학업 성취도 면에서 유의미한 차이를 보이지 않았다(Dobbie & Fryer, 2011: 176). 이는 지역 포괄적 접근(neighborhood-based & holistic approach)이 학교중심의 접근(school-only approach)보다 효과적이라는 신념을 흔드는 결과일 수 있다. Dobbie & Fryer(2011)는 HCZ 학교가 주로 수학에서 높은 점수를 보이나 KIPP(Knowledge Is Power Program)[22]과 HCZ 차터스쿨을 비교했을 때는 KIPP의 성적이 훨씬 높다고 하였다. 이러한 분석 결과들로 인해 지역기반의 포괄적 접근의 효과에 대한 증거가 확실하지 않다는 비판을 제기하거나 HCZ의 성과에 의심의 눈초리를 보낼 수도 있다. 그러나 장기적으로 학생들의 성장과 진로의 면에서 보면 포괄적 접근의 효과를 성급하게 규정하는 것은 무리가 있다. 교육적 성과만이 아닌 다른 신체적, 정신적, 사회적 발달을 종합적으로 고려하

22) KIPP는 가장 성공적으로 저소득층의 학업성취 수준을 향상시킨 공립 차터스쿨 네트워크로 입학하는 학생들은 엄격한 규율에 동의하며 학업에 집중하여야 한다(김경애 외, 2012).

고, 지역사회 전반의 변화도 함께 고려하여야 하기 때문이다. 지역사회 전반의 변화로 인한 성과나 학생들을 위한 포괄적 접근의 성과를 단기간에 드러내려는 것은 무리가 있다.

라. HCZ 모델의 확산: 프라미스 네이버후드

2008년 버락 오바마 미국 대통령이 대선 운동 시절 한 선거연설에서 HCZ의 모델을 약 20개의 지역으로 확산시키겠다는 공약을 내세우면서 프라미스 네이버후드 이름을 내걸고 HCZ 모델 확산을 본격적으로 추진하였다(Davis, 2009). 시카고의 빈곤 지역에서 재건 활동을 했던 오바마 대통령은 빈곤 퇴치를 위하여 국가적 차원에서 대규모 빈곤층에게 개별적으로 지원을 제공하기보다 특정 지역을 중심으로 집중적인 지역 전반의 환경 개선을 통해 해당 지역 구성원 대부분이 교육적 사회적 기회를 다양하게 제공받을 수 있도록 하는 방식을 추구하였다(Tough, 2012). HCZ모델은 오바마 대통령이 추구하는 빈곤퇴치 방법과 부합하는 부분이 많았다. 대통령이 당선된 후 빈곤지역을 퇴치하기 위해 이를 중점 과제 중 하나로 선택하여 2009년부터 프라미스 네이버후드 정책을 확산시키는 노력을 시작했다.

HCZ 모델의 확산을 통하여 빈곤 아동들이 좋은 학교에서 높은 수준의 교육을 받고 충분한 사회적 지원을 받을 수 있는 환경을 조성하여 대학 및 지역사회로의 이동이 순조롭게 이루어지도록 하는 것이 프라미스 네이버후드의 비전이다(U. S. Department of Education, 2013b). 이러한 전망을 가지고 지역 아동들의 교육적, 신체 발달적 성과를 극대화 시키는 것을 목표로 삼아 앞서 언급한 HCZ의 5가지 변화 원칙을 적용하고 있다.

오바마 대통령이 선거 연설에서 매년 프라미스 네이버후드에 약 10억 달러 이상의 예산을 책정하겠다는 공약과는 다르게, 2010년부터 3년간 연방정부로부터 약 4천만 달러를 예산으로 지정받았고 약 6천만 달러의 지원금이 추가로 지정되어 총 1억 달러의 예산이 투입되었다(Erickson, 2012). 기존 공약에 비교하여 예산이 크게 감소된 것은 미국경제침체 탓으로 여겨진다(Tough, 2012). 비록 공약에 비해 감축되었으나 예산을 지정할 수 있었던 것은 HCZ 모델을 확산시키려는 오바마 대통령의 의지였다(Erickson, 2012). 프라미스 네이버후드 정책은 미국 연방 교육부(U.S. Department of Education)에서 추진하고 있다. 교육부에서는 프라미스 네이버후드 기구(Promise Neighborhoods Institute)를 만들어 프라미스 네이버후드에 지원하고자 하는 지역 및 조직에게 지원 정보 및 방법을 제공하고 있다.[23]

프라미스 네이버후드 정책 사업 지역은 비영리단체, 고등교육기관, 인디언 부족 등이 자발적으로

23) promise neighborhoods institute(2011) 참조.

공모에 참여하여 해당 지역의 계획을 제출하면 이들 가운데에서 선정된다. 2010년에 21개의 지역을 선정하여 규모에 따라 지역당 31만 2천 달러에서 50만 달러까지 지원되었으며 총 1,000만 달러의 자금이 사업의 계획 수립에 지원되었다. 이듬해, 15개 지역에 계획수립을 위한 자금이, 5개 지역에 계획 이행을 위한 자금이 지원되었다. 계획수립을 위해서는 약 16만8천 달러에서 50만 달러, 3년에서 5년간의 사업 이행을 위해서는 약 150만 달러에서 600만 달러의 자금이 투입되어 총 3,000만 달러의 자금이 소요되었다. 2011년에도 비슷한 범위에서 자금이 지원되었고, 총 5,990만 달러가 지원되었다. 2012년에는 10개 지역이 계획수립, 7개 지역이 계획 이행 지역으로 추가선정 되었다. 2013년 현재 총 38개의 지역이 프라미스 네이버후드 지역으로 선정되었으며, 미국 50개주 중 20개주로 확산되었다(U. S. Department of Education, 2013c).

HCZ와 프라미스 네이버후드는 유사한 비전, 목적, 신념을 갖고 있지만 사업구상 단계부터 차이가 있다. HCZ는 한 명의 리더가 가진 확고한 철학과 신념에 의해 시작된데 반해, 프라미스 네이버후드는 여러 조직 간의 토론과 협조를 통해 사업이 설계되었다(U. S. Department of Education, 2013b). 설계 시 무에서 시작하기보다 여러 조직에서 진행되고 있었던 프로그램들을 하나로 모으고 체계화시키는 작업부터 진행되었다. 추가적인 사업은 새롭게 설계되어 Meta Service가 가능할 수 있도록 하였다(Sunset Park Promise Neighborhoods Project Coordinator, Alyse Erman 면담).

사업 추진 방식 역시 특정 개인의 리더십에 의존하기보다 공동 협의를 통한 의사결정을 중시한다는 점에서 차이가 있다. HCZ는 제프리 캐나다의 강력한 리더십과 사업능력을 기반으로 추진되었던 것에 비해, 프라미스 네이버후드는 여러 조직들이 함께 의사 결정을 하는 수평적 방식으로 일이 진행되는 점에서 다르다. 예를 들어 Sunset Park Promise Neighborhood의 경우, 약 30개 이상의 다른 지역 기반 기관들과 협업을 한다. 또한, 지역 주민들도 관심을 보여 주민 회의를 통해 지역 주민에게 이 프로젝트의 배경과 목표를 공유하고 2,000명이 넘는 지역 주민들의 의견을 조사하여 수집한다. 조사 결과가 나온 후 20~30명으로 구성된 초점 집단(Focus Group)이 결성되어 각 분야에 대하여 심도있게 논의한다. 교육, 건강, 영유아 교육, 거주지 및 교통 등을 포함하는 지역 자원들에 대한 포커스 그룹이 조직되며 각 분야에서 현재 이루어지고 있는 프로그램 점검 및 개선방향에 대해 1년간 논의한다. 이러한 수평적 환경은 의견을 수렴하고 의사결정을 하는 과정이 수직적인 조직보다 느리고 어려운 문제가 있지만 여러 가지 시도를 통해 효율적인 프로세스를 구축하려고 한다(Sunset Park Promise Neighborhoods Project Coordinator, Alyse Erman 면담).

정부에서 사업의 계획과 집행을 위해 예산지원을 하고 있지만, 정책 추진 지역에서는 자체적으로도 자금을 모으는 방법을 모색한다. 주로 사업에 필요한 기반시설에 대한 자금과 프로그램에 대한 자금으로 나뉠 수 있다. 기반시설에 대한 자금은 주로 사용처에 제한을 받지 않는 민간 기부와, 역

량 강화에 목적을 둔 정부 및 재단의 기금, 또는 시설의 중요성을 이해하고 있는 기업의 기부를 이용하는 것이 바람직하다는 의견도 있다(Howard & Menezes, 2010). 프로그램에 필요한 자금도 이와 비슷하지만, 특히 특정 프로그램에 참여하기를 원하는 기업의 자금으로 함께 협업하는 것이 가장 효율적이라고 보는 것이다(Howard & Menezes, 2010). 실제로 프로젝트 계획 단계에서부터 재단과 기업의 참여를 유도하고 있으며 그 이유는 초기부터 프로젝트의 이해를 돕고 단기적인 지원이 아닌 장기적 지원을 유도해내기 위해서이다(Sunset Park Promise Neighborhoods Project Coordinator, Alyse Erman 면담).

프라미스 네이버후드 프로젝트에 참여하는 지역은 지역마다 처한 상황이 다르고 구성원의 특성도 차이가 있지만 다음과 같이 네 가지 공통된 결과물을 도출하는 것을 목표로 운영한다(Jean-Louis et al., 2011: 3).

- 지역 아동 및 학생들의 건강과 학교입학을 위한 학업준비
- 지역 아동들의 성공적인 학교생활
- 학생들의 고등학교 및 대학을 졸업할 수 있도록 지원
- 건강한 발달, 학업의 성공, 그리고 아이들의 행복을 위한 가족 및 지역 차원의 지원

이와 같은 공통된 결과를 도출하기 위해 각 지역 프라미스 네이버후드에서는 결과별 세부 핵심 성과를 거두기 위해 노력하며 지표를 만들어 관리한다(Jean-Louis et al., 2011). 프라미스 네이버후드는 HCZ의 모델을 일방적으로 모방하지 않고, 각 지역 구성원의 특성과 상황에 맞추어 독자적인 프로그램을 개발한다. 하지만 프로그램의 목적과 결과물 그리고 변화에 대한 방법 및 이론들은 HCZ 모델에서 도움을 받는다(Sunset Park Promise Neighborhoods Project Coordinator, Alyse Erman 면담).

마. 정책적 시사점

HCZ모델은 여러 가지 면에서 특징을 지닌다. 영국의 EAZ와는 같은 지역 접근을 취하는 점에서 공통성이 있으나 근래 영국은 지역 접근을 폐기하고 개별 학생에 집중하는 정책으로 전환하였다. 그러나 미국의 HCZ는 중앙정부로부터 효과적인 정책으로 인정받으며 정부주도로 확산을 추진하고 있다. HCZ 모델과 프라미스 네이버 후드 정책이 우리나라에 주는 시사점은 다음과 같다.

HCZ 모델은 빈곤층 아동 청소년을 위해 사회적 자본의 중요성을 환기시켜주고 있다. 학생의 학

습을 위해 개별적 집중 지원을 하는 지지자인 옹호자를 두고 필요한 여러 자원이 연계될 수 있도록 하는 접근을 취하고 있다. 이는 낙오방지법에서 학업성취도를 높이기 위해 동원하는 학교나 교사에게 인센티브를 제공하는 접근과는 큰 차이가 있다. 우리나라도 빈곤층 아동을 위한 집중적인 관심과 지원을 어떻게 할 것인지 검토가 필요한 실정이다.

변화의 원칙 다섯 가지는 개별적으로 각기 중요한 의미를 지니나 서로 유기적으로 연결되어 있으며, 수용할 만한 것들이다. 생태적 환경 접근, 생애 단계적 통합적 접근, 지역접근, 성공 문화와 풍토 조장, 되돌아보며 평가하여 도약하기 등 일련의 원칙에 비추어 우리의 정책을 되돌아볼 필요가 있다. 우리나라의 정책을 되돌아보면 교육과 인근의 다른 정책이 분절적으로 추진된다는 점, 학교에서 빈곤층 학생에 대한 부정적 인식을 긍정적으로 변화시키기 어렵다는 점, 지역 접근이 위축되고 있다는 점, 생애단계별 연결이 미약하다는 점 등의 문제가 있다고 볼 수 있다. 이러한 점들을 개선하기 위해서는 다음과 같은 노력이 필요하다.

첫째, 학생의 변화를 위해서는 가족이 함께 변화하여야 하고 이는 지역 주민도 함께 성장하여야 함을 적극적으로 시사한다. 가족과 함께 변화하고 지역 주민들과의 공동체를 형성하는 것은 어려우며 두드러진 성과를 거둘 수 없는 것이라 포기하기 쉽다. 그러나 HCZ 모델은 장기적인 안목을 가지고 지역 교육공동체 구축의 전망을 가져야 한다는 것을 보여준다.

이 과정에서 중요한 것은 아동 청소년들은 그들을 둘러싼 사회적 관계 속에서 다양한 기회를 얻게 된다는 것이다. 부모와의 관계 개선, 학생옹호자로부터의 조언, 대학 진학에 관한 조언, 대학 진학 후에도 인턴 기회 획득 등을 얻을 수 있다. 이는 아동 청소년이 잠재력을 발휘하고 성장하기 위해서는 일회적인 지원에 그치는 것이 아니라 가족, 지역사회 내의 지원 체제 속에서 도움이 되는 관계 형성이 필요함을 시사하는 것이다.

둘째, 비교적 적은 규모의 지역에서 교육 부문의 정책과 타 정책이 유기적으로 연결될 수 있도록 부처 간의 협의를 통해 지역내 협력적 자치 기반을 마련하여야 할 것이다. 소규모 지역에 적합한 모델 개발을 통해 빈곤층에 필요한 통합적 지원 프로그램이 적용되고 이들을 단순한 수혜자가 아닌 자주적 시민으로서 역할을 수행할 수 있도록 학부모를 포함한 지역 주민이 모일 수 있는 공간을 마련하고 서로 정보를 공유하며 자녀 교육을 비롯한 지역 현안을 협의하는 긍정적인 관계 형성이 이루어지도록 하여야 할 것이다.

학교는 지역사회와의 연계 및 협력을 통해 교육적 효과를 극대화 시켜야 한다. HCZ가 다른 빈곤아동 프로그램과 비교했을 때 가장 큰 차이점은, 아동의 성장을 지원하기 위해 부모도 함께 변화할 수 있도록 교육프로그램을 제공하고 부모들이 서로 모여 정보를 공유할 수 있도록 한 것이다. 지역 구성원과 함께 지역 환경을 개선하고, 다양한 부모 교육을 통해 아이들의 교육적 발달에 기여할 수

있도록 하며, 지역 병원과 연계하여 다양한 건강 증진 프로그램을 실시함으로써 아동들의 학업 향상에 영향을 주는 직간접적 요소들을 포괄적으로 관리하였다. 학교가 지역사회와의 연계가 가능할 수 있도록 교육지원청이 외부 조직과의 협력적 추진 체제를 설계하는 것이 중요하며, 학교 구성원들도 외부 지역사회와의 접촉과 협업에 대한 노력을 체계화해야 한다.

셋째, 생애주기적 접근이 필요하다. 여러 정책들에서 강조되고 있으며 발달 단계별로 여러 정책들이 제시되고 있지만 개별 아동 청소년에게 어떻게 적용될 수 있는지 구체적으로 설계하려는 노력이 필요하다. 이를 위해서는 지역을 기반으로 아동 청소년을 세심하게 지원할 수 있는 관계망을 형성하고 이 관계망 속에서 성장할 수 있도록 하여야 할 것이다. 단계별로 지원 체제의 구축 못지 않게 발달 단계별로 연결되는 지원 체제가 필요하다.

넷째, 성공 문화의 확산이 주는 시사점은 크다. 학교에서 늘 열패감을 맛보며 무기력해진 학생들이 작은 성공이라도 성공의 경험들을 할 수 있도록 하며, 이 성공의 경험을 축적함으로써 자존감을 회복하고 무기력에서 벗어날 수 있도록 도와야 할 것이다. 학생들이 성공 경험을 할 수 있으려면 초기에는 학생 가까이에서 학생을 이해하고 지지하는 관계를 형성하면서 성공의 계기를 마련할 수 있도록 도와줄 교사나 다른 성인이 필요하다. 학생의 특징을 이해하고 성공 경험을 할 수 있도록 하는 교사 역량 제고를 위한 노력이 필요하다.

다섯째, HCZ모델을 기반으로 확산된 프라미스 네이버후드 프로젝트의 경우도, HCZ의 프로그램을 무조건적으로 도입하지 않고, 주요 원칙들을 적용하여 각 지역에 맞는 고유한 프로그램을 개발하였다(HCZ, 2010; U.S. Department of Education, 2013a). 특히 제프리 캐나다 개인의 강력한 리더십에만 의존하는 정책보다 지역 내 뜻있는 사람들이 모여 협의를 통해 지역 개선과 함께 아동 변화를 이끌 수 있는 모델 개발이 필요하다.

여섯째, HCZ의 재정 기반은 공적 자금에 비해 민간 기금의 비중이 크다. 이러한 모델은 제프리 캐나다 개인의 인적 네트워크에 기반한 것으로 정책 추진에 필요한 기금 확보 모델로 확산하기에는 무리가 있다. 제프리 캐나다가 HCZ를 성공적으로 이끌 수 있었던 것은 공적 자금이 지니는 관료적 통제에서 벗어날 수 있었기 때문이기도 하다. 여기에 정책적 딜레마가 있다. 공적 자금은 형식적 관료적 통제로 자발적이고 융통성 있게 활용하기 어렵고, 민간 자원의 유치는 현실적인 어려움이 있다는 것이다. 이러한 딜레마를 정책적으로 어떻게 해소하여야 하는가는 여전히 풀어야 할 과제이다. 재정적으로 투명하게 운영되는 민간의 재단 혹은 반관반민의 재단을 만들어 운영할 수 있는 지역 역량을 갖추고 공적 자금과 민간의 다양한 자금이 통합되어 공동의 목적 달성을 위해 사용되도록 하는 방안 등에 대한 검토가 필요하다.

3 교육복지우선지원사업

빈곤층 학생을 위한 지원 정책으로 우리나라의 교육복지우선지원사업은 앞에서 제시한 영국의 EAZ나 미국의 프라미스 네이버후드 정책과 함께 사회적 자본 형성의 맥락에서 검토될 수 있는 정책이다. Ⅲ장에서 시도한 조사 자료 분석은 빈곤층에게 작용하는 사회적 자본의 기능뿐만 아니라 교육복지우선지원사업이 사회적 자본 증진의 효과가 있는지 등을 검토하였다. 또한 면담 자료 수집 학교 중 한 학교를 제외하고는 교육복지우선지원사업 학교를 방문하여 직간접적으로 사업 추진의 현실을 드러내었다. 이 장에서는 교육복지우선지원사업을 사회적 자본 형성의 관점에서 다시 조명해보고 향후 과제를 제안하여 보고자 한다.

가. 정책 도입의 사회적 배경

교육복지우선지원사업은 외환위기 이후 심화되어 온 계층 간 격차 심화, 더 나아가 사회 양극화의 우려를 배경으로 구안되었다. 여러 지표에서 우리 사회의 계층 간 격차 심화와 중산층이 감소하는 양극화 현상을 드러내 보여 주었다. 구인회(2004: 69)의 연구에서 제시하고 있는 가구소비실태조사 자료를 정리한 것에 의하면 상대적 빈곤층(중위소득 50%)은 외환위기 전인 1996년에는 9.0%였으나 외환 위기 이후에는 13.3%로 증가하였다고 하였다. 윤도현 외(2004: 54)의 연구에서는 소득수준을 다섯 분위로 나누어 외환위기 전후의 분위별 소득 점유율 증감을 드러낸 바, 소득 수준 5분위 집단의 소득 점유율은 증가하였으나 나머지 분위의 소득 점유율은 모두 감소하였으며, 특히 소득 수준이 낮은 분위일수록 소득 점유율의 급격히 감소되었다. 이러한 양극화 현상은 바로 교육 부문에서도 영향을 미쳤다. 학교에 빈곤층 학생이 증가하였으며, 특히 빈곤층이 밀집한 지역에서는 빈곤층 학생의 교육에 어려움을 겪었다.

서울과 부산지역의 학교 학생들 중 빈곤층 학생의 비율을 고려하여 빈곤층 학생이 많은 지역과 그렇지 않은 지역의 학교 간 격차를 비교한 연구에서는 빈곤층이 많이 재학하는 학교 교사들은 빨리 다른 학교로 전근가기를 바라는 비율이 높고 교직 수행의 만족도가 낮은 편임을, 그리고 학생들의 경우 교사들이 보기에 수업을 이해하는 비율이 낮은 편임을 보고하고 있다(이혜영·강태중, 2004: 67, 92-93).

계층 간 소득격차의 심화를 배경으로 학생의 가정 배경의 평균 수준에 따른 지역간 학교간 차이의 심각성에 대응하기 위하여 도시의 빈곤층 밀집지역과 학교를 겨냥한 정책을 강구하였다.

나. 도입과 추진

1) 도입 취지와 목표

교육복지우선지원사업은 2003년 교육복지투자우선지역 지원 사업이라는 이름으로 출발하였다. 이 정책의 이름은 대도시 빈곤층 밀집지역을 중심으로 교육격차를 해소하기 위해 우선적으로 투자한다는 의미를 담고 있었다. 이 정책은 앞에서 살펴본 EAZ를 모델로 한 지역을 기반으로 하는 것이었다. 빈곤층 아동 청소년을 겨냥하면서 학교나 지역의 변화없이 학생에게 직접적인 서비스를 제공하는 것이 아니라, 학교의 변화, 학교와 지역사회 연계 등을 통한 지역교육공동체 구현을 내세운 것이다. 초기 교육복지투자우선지역 지원 사업 정책의 비전은 "지역교육공동체 구현을 통한 취약계층 삶의 질 제고"로 설정되었다. 또한 정책 목표는 다음과 같은 세 가지가 제시되었다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005: 9).

- 저소득층 영유아 및 학생의 교육 문화적 결손 예방과 치유를 통한 학력 증진
- 저소득층 학생 및 청소년의 건강한 신체 및 정서 발달과 다양한 문화적 욕구 충족
- 교육 문화 복지 수준 제고를 위한 가정-학교-지역사회 차원의 지원망 구축

여기서 제일 마지막에 제시된 것은 정책 목표이면서 곧 정책 추진의 방식이기도 하였다. 가정, 학교, 지역사회의 연계를 통한 지원망 구축을 통해 학습, 정서 심리, 문화적 욕구를 충족함으로써 격차를 완화 또는 해소하고자 한 것이다. 지역기반형 사업으로 계획되면서 이 사업은 거주지 인근에 소재한 학생들의 일상적인 생활 공간의 범위 내에 있는 초등학교와 중학교 중심으로 추진되었다. 고등학교는 학생의 진로에 따라 선택할 수 있는 학교의 범위가 넓고 거주지에서 상당히 떨어진 곳의 학교로도 통학이 가능하기 때문이다.

2) 정책 추진 체제

교육복지투자우선지역 지원 사업은 지역사회 교육공동체를 구축하기 위해 종래 교육 분야에서 두드러지지 않았던 관점이 제기되고 새로운 방식의 추진 체제를 설계하였다. 우선 아동 청소년의 성장은 학교만이 아니라 "지역사회"와 "가정"이 함께 하여야 함을 천명하였다. 정책의 비전과 목표를 실현하기 위하여 종래 지역사회와 소통하지 않았던 학교가 지역사회와 소통하게 되었다. 학생들의 방과후 돌봄을 위하여, 학생들의 진로 탐색을 위하여 지역사회 기관과 함께 협의하여 프로그램을 개발하였다. 사업 지역 내 학교들은 서로 협의하여 학교 간 공동사업을 추진하며 소통하였다(이혜

영 외, 2005). 이러한 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 정책의 추진 체제를 정교하게 고안하였다. 추진 체제의 중요한 특징을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학교에 지역사회교육전문가라는 학교와 지역사회를 연계하는 네트워커를 배치하였다. 일명 지전가로 불리는 전문인력은 지역사회의 NGO나 NPO에서 활동하던 인력, 아동 청소년 활동 전문가, 사회복지사 자격을 갖춘 인력 등으로 학교에 배치되었다. 이들은 학교에서 교사들과 협의하여 학교 내에서 학생들을 위한 지원 프로그램을 구안하고, 학교에서 제공하기 어려운 학생들에게 필요한 돌봄이나 전문적인 치료 등을 지역사회와 연결하는 역할을 수행하였다. 네트워커로서 지역사회교육전문가의 활발한 역할 수행을 위해 사업초기 이들이 교사들과 함께 교무회의에 참석하도록 하였다. 그리고 이들이 독자적으로 일하며, 빈곤층 학생과 소통하고 교류할 수 있는 공간인 교육복지실을 학교 내에 설치하였다. 교육복지실은 일반 교실과 달리 바닥 난방을 하는 곳이 많았다. 학생들이 편안하게 접근하도록 하여 지역사회교육전문가는 교사를 통해서 뿐만 아니라 아이들과 직접 소통함으로써 이들의 요구를 파악하고 필요한 것을 살폈다.

둘째, 학교 조직과 의사결정 방식의 개편을 권장하였다. 교육복지부를 설치하여 교육복지업무의 독자성을 인정하고 주도적으로 계획을 수립하고 사업을 추진하도록 하였다. 그러나 사업을 모두 교육복지부에서 전담하기보다, 사업의 내용과 특성에 따라 교무부, 연구부, 체육부 등과 분담하도록 하였다. 조직 개편 보다 더 주목할만한 것은 동 사업에 관한 주요 의사결정은 사업 추진 위원회의 협의를 통해 이루어지도록 하였다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005). 전례 없던 정책 사업이라 학교에서는 학교 관리자가 일방적으로 지시하기도 어려웠다. 사업 추진을 위한 매뉴얼에서 제안한 대로 위원회를 구성하여 교사들 간의 자유로운 논의와 협의를 진행하였다.

셋째, 학교만이 아니라 지역사회, 광역과 국가 수준에도 추진 체제를 두었다. 사업지역 수준에서는 지역교육복지협의회(지역사업운영위원회)를 교육청과 기초지자체장 및 지역사회 내 교육, 문화, 복지 관련 기관장 및 단체장, 학부모 단체 등으로 구성하여 사업 내용과 예산을 심의 조정하도록 하였다. 이밖에도 학교와 지역사회기관들 간 협의체를 구성하여 학교와 지역사회의 연계와 협력을 꾀하였다. 이러한 협의체나 의사결정 기구의 설치는 관민 협력 거버넌스를 지향하는 것으로 관주도의 관료적이고 형식적인 정책 집행방식을 탈피하여 지역사회에서 민간 기관들의 자발성과 역동성을 수용하면서도 지역사회 아동 청소년의 성장을 위한 안정적 추진을 꾀할 수 있도록 하였다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005).

이러한 협의체 외에 교육지원청에 실무팀을 두도록 하였다. 교육지원청에는 사업 지역 내 학교 간 연계 협력, 학교와 지역사회의 연계 협력을 위하여 프로젝트 조정자라는 민간 인력을 배치하였다(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005). 프로젝트 조정자는 비정규직이었으나 교육복지업무를

담당하는 교육지원청의 장학사 혹은 행정담당자의 잦은 이동에 비해 오래 근무하여 사업 추진의 일관성을 유지하는 데 일조하였다.

광역 수준과 국가수준에서도 지자체와 타부처간의 연계 협력을 위한 협의체를 제안하였으나(교육인적자원부·한국교육개발원, 2005), 지역사회 수준에서 이루어지는 것과 같이 실질적인 논의가 이루어지지 못한 채 형식적으로 운영되는 경향이 있었다.

3) 사업의 주요 내용과 예산

이 사업의 추진의 핵심적인 장은 학교이다. 학교에서는 매 학년초 담임교사가 학생들의 가정 배경을 기초생활수급 가정, 차상위 계층 등의 객관적인 자료와 면담 등을 통해 살펴 사업의 지원을 받을 수 있는 우선지원학생으로 추천하였다. 학급에서 추천받은 학생 명단을 가지고 교육복지위원회에서 조정하고 학부모의 동의를 얻어 우선지원학생을 선정한다. 이들은 이 사업의 일환으로 운영되는 프로그램에 우선적으로 참여하게 된다. 초기에 학교에서는 사업 취지와 목적에 부합하도록 하기 위해, 그리고 프로그램이 특정 영역에 쏠리지 않고 학생들의 전인적인 성장을 돕기 위해 다음과 같은 학습, 문화·체험, 심리·정서, 복지 등의 영역이 제시되었다.

〈표 V-4〉 교육복지우선지원사업의 주요 영역과 내용

대상	영 역	목 표	학교, 지역에서 시행되는 활동(프로그램) 예시
학생	학습 (주지 교과 학습 보충)	학력 증진과 학습 지원 (학교교육과정과 연계 강조)	독서 프로그램 운영 등 도서관 활성화 사업 소규모 혹은 일대일 기초 학력 부진 학생 학습지도(멘토링 포함), 정규 교육과정 연계된 체험학습, 창의적 체험 활동, 교과 보충 학습 지원 등
	문화·체험 (예·기·체능 및 관련자치활동)	다양한 문화·체험 (학교 교육과정과 연계 고려)	특기·적성, 문화 체험 관련 방과후 활동 등 동아리활동, 학급활동, 축제 등
	심리·정서 (심리 정서적 지원, 심리 상담, 치료)	특별한 문제 또는 욕구 충족을 통한 정신 건강 도모	심리 상담(개별, 집단), 가족상담 학습 장애 진단과 치료, 부적응 학생 진단 및 치료 정서 지원 멘토링
	복지 (보육 및 보건)	건강한 신체 발달 지원 및 보호	방과후 돌봄 교실, 야간 보호 교실, 건강 검진 및 치료
	진로	진로에 대한 성찰 진로 탐색	진로 탐색을 위한 체험활동, 다양한 직업인 만나기 지역사회내 기관(기업, 상점 등) 인턴 체험 등
교사 학부모 등	지원	사업 운영 지원	학부모 연수, 교사연수, 사업 홍보 지역사회교육전문가 및 교사의 사업 활동 지원 학습자료개발, 교과연구 등 교원전문성 신장

* 출처: 교육인적자원부·한국교육개발원(2005:49-84), 류방란 외(2012:31)을 토대로 보완.

프로그램의 영역이 위와 같이 제시되었지만 특정 영역에 한정된 것보다 여러 영역을 통합하여 프로그램을 운영할 수 있고, 때로 그것이 더 바람직하다고 안내되었다. 한편 위와 같은 영역 외에도 최근에는 "진로"영역에 대한 관심이 높다. 특정 영역에 속하지 않으면서 한편으로는 여러 영역을 통합할 수 있는 진로 영역은 특히 중등학교 단계에서 학생들이 향후 자주적인 시민의 삶을 영위할 수 있도록 탐색되어야 할 중요한 영역으로 간주되고 있다.

학교에서는 학생과 교사의 요구를 조사하여 필요를 고려하여 프로그램을 개설하고 우선지원학생 중심으로 프로그램을 운영하였다. 그러나 우선지원학생만으로 프로그램이 운영되기에는 학생수가 적거나 프로그램의 활발한 운영을 위해서 필요하다고 판단될 경우 일정 비율을 정하여 비우선지원 학생의 참여도 허용하였다. 프로그램은 대개 방과후에 이루어졌으며 학교에서 직접 프로그램을 운영하기도 하고 지역사회 기관에 위탁하기도 하였다.

이 사업을 추진하기 위한 학교당 예산은 초기에는 1억을 상회하였으나 점차 감소하는 추세를 보이며 최근에는 7000-8000만원 사이 정도이다(한국교육개발원, 2014.2 발간예정). 이러한 규모는 초기에는 종래 학교에 교부되었던 정책 사업을 위한 예산 규모에 비해 매우 큰 것이었다. 학교당 사업 예산의 추이와 전체 사업 예산 현황은 다음과 같다.

〈표 Ⅴ-5〉 교육복지우선지원사업 예산 현황(2003년도~2013년도)

연도	교부금 (단위: 억원)	대응투자 예산 (단위: 억원)	기타 예산 (단위: 억원)	총계 (단위: 억원)	학교당 사업 예산 (단위: 천원)
2013	1,185	87	31	1,304	73,631
2012	1,303	71	48	1,422	81,737
2011	1,188	367	11	1,566	98,492
2010	310	417	83	810	116,785
2009	504	282	80	866	120,735
2008	248	266	-	514	94,660
2007	374	268	-	642	134,386
2006	209	150	-	359	138,530
2005	110	50	-	160	
2003	238	-	-	238	

* 출처: 한국교육개발원(2014.2 발간예정). 학교당 사업 예산은 각 년도 교육복지우선지원사업 평가보고서와 사업 통계에 근거하여 작성.

4) 사업의 확대와 변화

2003년 2년간의 시범사업으로 출발한 교육복지투자우선지역 지원 사업은 지속적으로 증가하였다. 초기에는 지역을 기준으로 사업 단위를 선정하였으나 확대 과정에서 학교 단위로 바뀌었으며, 특별시와 광역시에서 점차 도시 규모를 낮추며 확대되었다. 사업 지역과 학교 선정 기준의 변화는 다음과 같다.

〈표 V-6〉 사업 대상 지역과 학교 선정 기준

연 도	사업지역수	사업 지역 기준	기준/고려 사항
2003-2004	8	서울, 부산	행정동별 기초생활보장 수급자 비율 등
2005	15	50만 이상, 광역시	상동
2006	30	25만 이상 도시	상동
2007	60	25만 이상 도시	기초생활보장 수급자 학생 수 평균 70명 이상
2008-2010	100	모든 시	지역내 기초생활보장 수급자 학생+법정한부모가정 학생수 평균 70명 이상 혹은 전체학생의 10% 이상
2011	-	전국	시도별 기준 설정

*출처: 류방란 외(2012:18).

이러한 과정을 통하여 사업은 2003년에는 초등학교와 중학교 45개교에서 하였으나 2013년에는 1,833개 학교에서 실시되고 있다(한국교육개발원, 2014.2 발간예정). 사업 학교의 확대 현황은 다음과 같다.

〈표 V-7〉 사업기관 현황(2003년도~2013년도)

연도	유	사업학교				계	사업 지역	교육 지원청	시도 교육청
		초	중	고	소계				
2013	244	894	876	63	1,833	2,077	-	150	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
2005	66	50	32	0	82	148	15	13	6
2003	34	29	16	0	45	79	8	6	2

*출처: 한국교육개발원(2014. 2 발간예정)

위 표를 보면 사업 학교의 확대 속도가 빠르다는 것을 알 수 있다. 더욱이 2011년의 확대는 이전과 비교하면 현격하게 높다. 이것은 이 시점을 기준으로 사업 교부방식과 사업 추진 단위의 변화가 일어났기 때문이다. 2011년 사업비 재원을 특별교부금에서 보통교부금으로 전환하였다(류방란 외, 2011). 한시적 정책 사업을 위한 특별교부금으로 8년동안 사업을 해 오는 과정에서 매년 특별교부금을 확보할 수 있을지에 대한 불안이 있었다. 또한 장기적으로 지속되어야 하는 사업이라면 그에 합당한 예산 교부의 근거를 마련할 필요가 있다고 판단한 것이다. 이후 사업은 지역만이 아니라 지역과 학교를 단위로 사업을 추진하도록 안내하였다. 보통교부금 산정을 위해서 일정 수 이상의 기초생활수급가정 자녀가 재학하는 학교당 일정 금액(1억 2천만원)을 곱하여 교부하는 기준을 마련하였다. 사업비를 시도교육청에 교부하면 사업 학교 선정은 시도교육청에서 자율적으로 정하도록 하였다. 사업비 재원의 전환, 사업 선정 단위의 변화를 계기로 교육복지투자우선지역 지원 사업은 2011년부터 교육복지우선지원사업으로 명칭을 바꾸었다(류방란 외, 2011).

다. 추진 성과와 한계: 사회적 자본 형성의 관점에서

한시적 특색사업을 위해 추진한 정책으로 여타의 정책에 비해 장기적으로 추진되고 있으며 점차 확산되고 있다는 것은 그만큼 사회적으로나 학교 현장에서의 필요가 있다고 판단되었기 때문일 것이다. 교육복지우선지원사업의 추진 성과는 다각적으로 조망될 수 있다. 이 사업의 성과와 한계를 지역사회의 변화, 학교의 변화, 학생의 변화 등의 면에서 사회적 자본과 관련성 속에서 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 이 사업을 위한 학교의 체제나 교육청의 추진 체제 면에서 새로운 시도들이 있었다. 사업 설계 초기부터 구안하였던 관민 협력을 위한 지역 수준, 광역 수준의 협의체, 네트워크 등이 조직되어 사업 계획 심의, 조정 등의 협력 속에서 의사결정이 이루어지는 협력적 거버넌스의 모습을 보였다는 것은 긍정적으로 평가할 수 있다. 그러나 이러한 의사소통과 의사결정 방식도 지역에 따라 차이가 있다. 소수의 지역을 제외하고는 실질적인 협의보다 형식적인 협의에 그치는 경우가 있기 때문이다. 또한 협의나 조정이 잘 이루어지지 않고 교복우 사업과 유관한 여러 정책 사업들이 지자체 수준에서도 추진되고 있어 프로그램의 중복과 학생 유치 경쟁이 문제로 지적되기도 한다(류방란 외, 2013c: 38).

둘째, Ⅲ장의 분석에서 보았듯이 교육복지우선지원사업은 교사의 효능감이나 학교장의 리더십을 향상시키는 방향으로 작용하였다. 실제로 사업학교 가운데에서는 Ⅳ장의 굴참중학교의 사례에서 보았듯이 교사들은 빈곤층 학생들의 변화에 대해 체념하다가 사업 추진을 계기로 혹은 지역사회 연계

활동을 계기로 학생들의 변화를 보고 사업 추진에 더 적극적인 태도를 가지고 교사로서 보람을 느끼게 된다.

그러나 사업 추진 자체가 교사들의 변화를 보장하는 것은 아니라는 것은 Ⅳ장에서 보았듯이 학교 간 차이가 있다는 것을 통해 알 수 있다. 느티중학교에서도 학생 지원에 대한 관심이 있으나 전반적으로 이 사업을 업무 부담으로 간주하는 경향이 굴참중학교에 비해 강한 편이었다. 학교장의 리더십, 교사의 업무부담에 대한 대책, 열의 있는 교사들의 영향력, 빈곤층 학생에 대한 등의 차이로 인해 사업 추진 학교 간 차이가 있음을 확인할 수 있었다

셋째, 교복우 사업의 우선적으로 지원받는 우선지원학생의 변화는 종단적 효과 분석을 통해 드러났는데, 주로 초등학교에서 두드러졌으며 중학교에서는 그다지 드러나지 않았다. 초등학생의 경우 비사업학교의 우선지원 해당 예상 학생에 비해 사업학교 우선지원 학생은 학습태도, 정서 심리 발달, 학교 적응 등의 면에서 더 긍정적인 변화를 보였다. 특히 이러한 변화를 가져온 경로를 분석한 결과 주요한 요인은 교사의 관심과 지원과 같은 학교에서의 사회적 자본이었다. 그러나 학생의 학업태도, 정서 심리발달, 학교 적응 등에 지역의 사회적 자본도 긍정적인 영향을 미쳤으나 사업은 우선지원 학생에게 지역의 사회적 자본을 직접적으로 증가시키는 않는 것으로 나타났다(류방란 외, 2012: 223-239).

그러나 우선지원 학생 여부가 아니라 학교의 빈곤층 학생을 대상으로 한 Ⅲ장의 분석 결과를 보면 교복우 사업이 빈곤층 학생의 사회적 자본을 유의미한 정도로 증가시키고 있다고 보기 어려웠다. 학교 전반적인 수준은 물론 빈곤층에게도 전반적인 사회적 자본 향상의 효과가 드러나지 않은 것이다.

또한 학생의 발달에 미치는 사업의 효과분석 결과를 종합하여 보면, 학업보다 학교 적응에 더 영향력을 발휘한다는 것을 알 수 있다. Ⅳ장에서 보았듯이 교사와의 관계가 주로 이루어지는 수업 시간에, 특히 중학생의 경우는 수업 내용을 매개로 서로 소통하지 못하고 있는 현실을 반영한다. 이러한 현실은 교육복지우선지원사업이 교실 수업과 무관하게 방과후에 빈곤층 학생들에게 별도의 프로그램을 제공하는 것으로 받아들이는 것과 무관하지 않다. 사업 추진 초기부터 사업의 문화체험 활동, 학습 프로그램 등에서 교육과정과의 연계는 강조하였으나, 교실 수업의 변화를 본격적으로 주장하는 않았다. 그러나 영국의 사례나 미국의 정책 사례는 학생들의 학업을 우선적으로 강조하고 있다.

교육복지우선지원사업은 영국과 미국의 정책과는 달리 학교 교사들에게 교육활동에 방점이 있기보다 일부 빈곤층 학생을 위한 지원활동에 방점이 있는 것으로 받아들여졌다. 일부 예외적인 학교가 있으나 사업을 추진하는 대다수의 학교는 교육복지우선지원사업은 학교 개혁, 교실 수업 개선과는 무관한 정책으로 간주되고 있다는 점은 사업의 질적 수준 제고를 위해 극복하여야 할 장애요인이다.

라. 향후 과제

교육복지우선지원사업이 지속되면서 앞에서 언급한 많은 성과를 내고 있으나 추진과정에서의 문제나 한계점을 극복하기 위하여 향후 과제를 모색할 필요가 있을 것이다. 향후 과제를 제안하기에 앞서 교육복지우선지원사업의 성격을 명료화하기 위한 논의를 해 보고자 한다. 교육복지우선지원사업 추진 초기에는 학생들을 위해 학습, 문화 및 체험, 심리 및 정서 발달 등 제반 영역을 포괄하는 통합적 지원 체제 구축을 표방하며, 사업비로 다채로운 프로그램을 추진할 수 있었다. 그러나 이후 교육부에서 추진하는 학력향상중점학교 사업, 위프로젝트 사업, 다문화 가정 학생 지원 사업, 탈북 학생 교육지원 사업을 비롯하여 일반 지자체에서도 멘토링 사업 등을 추진하여 비슷한 학생을 겨냥하여 여러 정책 사업들이 추진되고 있어 교육복지우선지원사업의 성격을 재규정할 필요성이 제기되고 있다(류방란 외, 2013b).

이러한 문제제기 속에서 교육복지우선지원사업이 나아갈 수 있는 길은 두 갈래로 나뉜다. 하나는 이 사업을 여러 정책사업의 하나로 보아 다른 사업과 다른 영역이나 특색을 지닌 사업으로 자리매김하는 것이다. 다른 하나는 교육복지우선지원사업을 하나의 단위 사업으로 보기보다 학교체제에 내장되어야 할 통합적 지원 시스템으로 자리매김하는 것이다. 이 경우 특정한 사업으로서의 성격보다 학교개혁을 포함하는 교육복지 체제로 환골탈태하는 것이다. 이에 관하여서는 후속적인 논의가 더 필요하다. 여기에서는 후자를 고려하며 향후 발전을 위해 주요하게 고려하여야 할 과제로 다음을 제시하여 본다.

첫째, 교복우 사업이 학생들의 발달이나 학교 적응에 도움이 되지만 빈곤층 학생들의 학업 격차 해소 효과를 거두기에는 어려우며, 빈곤층 학생을 중심으로 한 사회적 자본 증진의 효과가 적다는 점에 대한 적극적인 대응 방안이 필요하다. 오랫동안 학습 결손이 누적된 학생, 무기력한 학생들을 위해 보충 프로그램을 제공한다고 하여 단기간에 효과를 거두기는 어려움이 있다. 이러한 사실을 인정하는 것이 대응 마련의 체념을 의미하는 것이 되어서는 안 될 것이다. 더 어린 시기에 결손을 예방하기 위한 지원이 필요함은 새삼 제안할 필요도 없다.

이 점에 관해서는 여러 접근이 병행되어야 할 것이다. 하나는 교실 수업 속에서 교사와 교육내용을 매개로 소통하며 결손을 예방하기 위한 방안 마련이 필요하다. 빈곤층 밀집 학교에서는 학급 규모를 줄이거나 보조교사를 적극 활용하는 방안을 고려해야 한다. 또한 교사들의 교육과정 재구조화 교실 수업 개선을 통하여 가능한 모든 학생들이 참여하고 교사와 수업 과정 속에서 소통할 수 있어야 할 것이다. 다른 하나는 우리나라와 같이 학업에 대한 심리적 부담이 크고 학업 결과를 서열화하여 제시하는 것에 대한 압박감이 큰 경우 학생들의 변화를 위해서라도 학업을 먼저 내세우거나 학

업 위주의 방과후 프로그램을 제공하는 것은 오히려 부작용을 초래할 수 있으니 이들의 성장을 위한 다양한 대안적 교육활동을 개발하고 제공하여야 한다. 특히 중등학교 수준에서는 더욱 더 이러한 활동이 요구된다.

둘째, 교복우사업의 일환으로 제공되는 여러 프로그램을 사회적 자본의 구축이라는 점에서 재구조화할 필요가 있다. 교실 수업 시간에 무력하게 있다가 방과후에 여러 프로그램의 참여를 독려받으면서 학생들은 프로그램 강사, 프로그램에 참여하는 다른 친구들과 만날 수 있다. 그러나 프로그램 강사와의 만남이 무의미하지는 않으나 학생들 가까이 이들의 필요와 요구를 파악하여 학생들이 만나는 관계들을 서로 엮어주려는 노력이 필요하다. 즉, 교실 수업 시간에는 교사와 더 소통하는 관계를 형성하며, 그 이외의 관계들은 학생의 필요와 요구에 따라 유지 여부를 판단하며, 유지하는 경우 강사나 기타 전문가들은 교사들은 학생을 위해 소통하는 관계망이 되어야 할 것이다.

셋째, 교복우 사업을 통해서 학부모를 위한 프로그램도 운영되고 있지만 학부모의 참여는 어렵다. 빈곤층 학부모들은 대체로 학교 프로그램에 참여하거나 교사와 소통하기 위해 필요한 시간 여유가 없기 때문이다. 또한 종래 학교와 소통이 주로 학생들의 부적절한 문제가 되는 행실을 계기로 이루어져 왔던 관행 때문이기도 하다. 그러나 사회적 자본에 대한 종래 연구, 이 연구에서의 조사분석과 면담 자료 기술 등을 통해 볼 때 학생들의 성장에 가정의 중요성은 매우 크다. 학교가 학부모들과 학생의 성장을 지원하는 소통과 공유를 위해 노력하여야 하나 이것에 어려움이 있다면 지역사회 기관과의 연계를 통해 소통하는 방안을 고민하여 볼 필요가 있을 것이다.

넷째, 가정의 기능 약화, 계층 격차의 심화 등으로 인한 문제에 대응하기 위한 교복우 사업을 비롯한 학생 지원 정책들이 학교에 집중되는 경향이 있다. 학교 교사들의 업무 부담에 대한 불만이나 학교의 정체성이나 기능 혼돈에 대한 불만이 제기되고 있다. 이는 세계 최고 수준의 높은 취학율과 낮은 학업중단율로 거의 모든 아동 청소년이 학교에 있기 때문에 정책 추진의 효율성을 기하기 위해 학교로 정책이 집중되는 것에서 비롯되는 것이기도 하다. 그러나 교사들의 불만도 귀기울일 필요가 있다. 학교와 지역사회와 역할 분담, 상호 연계의 틀을 마련할 필요성을 제기한다. 이를 위해 지역사회에 관련 인프라의 구축, 관련 전문 인력의 양성과 배치 등이 병행되어야 한다.

4 논의

서로 다른 배경을 가지고 추진되었거나 추진되고 있는 정책을 통해 공통적인 시사점을 얻는 것은 쉽지 않으나 향후 논의와 정책 과제나 방안 등에 대하여 다음과 같은 것들을 제안할 수 있을 것이다.

첫째, 정책 입안과 추진의 과정에서 관주도 일변도보다 민간의 자율적 역동을 유도하고 활용할 필요가 있다. 미국 사례와 영국 사례를 통해서 보면 정책 추진과정에서 민간에서의 자발적인 역동이 드러난다. 특히 미국의 HCZ는 공적으로 이루어지는 체제라기보다 민간에서 자발적으로 형성하고 구축한 것이다. 영국의 EAZ는 정책 설계는 위로부터 이루어졌으나 구체적인 실행은 지역을 단위로 한 민간에게 자율권을 부여하였다. 이러한 정책은 비교적 적은 규모의 지역을 단위로 개인들 간의 상호작용이 드러나는 관계적 사회적 자본이라고 할 수 있을 것이다. 제도화된 구조적 사회 자본과 관계적 사회 자본의 구분이 엄격하거나 상호배타적인 것으로만은 볼 수 없을 것이다. 주목하는 수준이 거시적인 사회 제도의 차원이냐 비교적 적은 규모 차원이냐에 따라 다를 수 있다. 그러나 특정 지역이나 학교에서도 상대적으로 관계적 사회 자본이 더욱 활발하게 형성되는 곳과 그렇지 않은 이 있을 수 있다는 점, 그리고 활발한 사회적 자본의 형성과 추적을 위해 무엇이 필요한지를 더 분석하여야 한다는 점에서 논의를 더 정교하게 전개할 필요가 있을 것이다.

미국의 HCZ는 민간 영역의 자발적이고 활발한 역동에 의해 이루어지고, 영국의 EAZ는 제3의 길로 불리는 반관반민의 정책이었다. HCZ는 지역 내 다양한 활동의 자율성을 위해 공적 자금을 제한하였으며, EAZ는 민간의 기업으로부터 자원 유치를 유도하였으나 실패하였다. 이 점에서 우리나라의 교육복지우선지원사업이 오래 지속될 수 있는 것은 공적인 자금이 지속적으로 투입되었기 때문이다. 향후에도 안정적인 지원 체제의 구축을 위해서는 상당 부분은 공적인 자금 투입이 필요하다. 그러나 일부 민간의 활력을 유도하기 위한 기금 유치도 적극적으로 노력할 필요가 있다.

둘째, 지역 기반 정책의 장점을 적극 검토할 필요가 있으며 이를 위해서는 더욱 체계적인 계획이 필요하다. 영국의 EAZ 정책은 지역 기반의 정책을 표방하였다가 점차 학교로, 학교에서 학생으로 지원의 초점을 옮겨가고 있다. 이에 비해 미국의 HCZ는 아동 청소년의 성장을 위해 학부모와 가족, 지역을 포괄하며 꿰뚫지 않으면 안 된다고 보아 지역사회 전반적인 변화를 꾀하고 있다. 우리나라의 경우도 교복우 사업이 지역 기반에서 학교 기반 중심으로 되어 가고 있는 듯이 보인다.

미국의 HCZ 정책의 장점은 학교에 다니는 학생만이 아니라 영유아 시기부터 일관되게 파이프라인을 통과하듯 체계적인 지원이 이루어진다는 점, 그리고 그 지원은 아동만이 아니라 해당 아동의 부모와 함께 아동 특성과 부모 특성을 고려하여 이루어진다는 것이다. 지역 기반은 단순히 지역사회의 풍토나 지역사회 내 롤모델 제공을 위해서도 필요하지만 학부모를 포용하기 위해 요구되는 것이다.

셋째, 지역기반을 강조한다고 하여 학교나 개별 학생의 특성을 고려하지 않는 것은 아니다. 학교에서는 학생들을 위하여 어떻게 교육활동을 전개하여야 하는지 혁신 방안을 강구하며, 지역 속에서 학생 개개인이 어떠한 지원망이 필요한지 구체적인 설계를 하는 것이다. 이러한 지원은 학생들의

학습 과정에서 가장 체계적으로 잘 드러난다. 학생 옹호자를 두고 학업 사례 관리를 하는 HCZ의 사례는 학습 무기력에 대응하는 노력을 보여준다. 학습 무기력에 대해 체념하기보다 개별화를 통한 체계적 지원을 설계하고 있는 것이다.

넷째, 예산의 효율적 사용을 위해 내세우는 학생들의 학업성취 향상과 같은 가시적인 성과를 요구하면, 특히 1년을 단위로 예산을 편성하는 공적 자금의 투입시 단기간 성과를 낼 수 있는 활동에 편중될 우려가 있다. 학생들을 위한 사회적 자본의 형성과 그것의 기능을 잘 드러낼 수 있는 대안적 지표의 모색도 필요하다.

Ⅵ

교육 취약성 극복을 위한 사회적 자본 증진 방안

1. 쟁점
2. 정책의 방향
3. 정책 대응

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

Ⅵ 교육 취약성 극복을 위한 사회적 자본 증진 방안

빈곤층 아동 청소년들에게 가정에서의 부모나 보호자와의 관계 특성은 이후의 학교생활을 하는데 결정적인 영향을 미친다. 가정은 성인이 되어 독립하기까지 머무는 곳이며 가족 관계는 그 이후에도 지속되므로, 가정의 사회적 자본은 지속적으로 영향을 미친다. 특히 아동 청소년기는 더욱 그러하다. 통계적 분석에서나 면담 자료를 통해 볼 때 빈곤층 아동 청소년이 지닌 가정에서의 사회적 자본은 약한 편이며, 때로는 그 기능이 부정적으로 작용하기도 한다.

계층의 영향을 직접적으로 받는 가정에서 형성된 사회적 자본의 영향력을 학교나 지역사회를 통해 극복할 수 있는가, 이를 위해서는 어떻게 하여야 하는가라는 질문은 이 연구를 관통하는 것이다. 앞장의 통계적 분석이나 기술된 면담 자료를 통해 학교 내 빈곤층 학생에 주목하였을 때 사회적 자본 형성과 그 기능이 개별적인 수준에서 일부 나타나기는 하였지만, 여전히 사회적 자본 형성의 관점에서 학교에서 형성되는 관계의 변화를 모색할 필요가 있음을 알 수 있었다. 아울러 지역 사회에서 기능하는 사회적 자본의 축적 필요성, 지역사회에서의 사회적 자본과 학교의 사회적 자본이 가정과 연계될 수 있도록 하는 방안들을 고민하고 구안하여야 할 필요가 있음을 알 수 있었다.

정책 제안은 래포(Raffo et al., 2009)가 제안한 세 수준, 즉 미시, 중시, 거시적 수준에서 탐색하고자 한다. 여기서 미시적인 수준은 개인과 가족 등 사적인 영역에서의 관계 수준을 의미하며, 중시 수준은 학교나 청소년 관련 기관과 같은 조직 차원의 수준에서 구성원들의 간의 관계와 학교와 기타 기관과의 관계 등에 주목하는 것을 가리킨다. 이 연구에서는 사적인 영역에서의 개인과 가족 관계에 관한 것은 정책의 대상으로서는 유보하고자 한다. 그러나 학부모, 지역주민, 사회 구성원을 대상으로 하는 학교와 지역사회 수준의 정책은 포함한다. 따라서 정책은 주로 중시적 수준과 거시적 수준에서 제안할 것이다. 거시적 수준은 교육체제, 계층이나 노동시장과 같은 사회구조 차원의 논의를 말하나, 사회 구조의 개선이나 변화를 추구하는 것은 원론적으로 언급할 수 있겠지만 이 연구의 범위를 넘는 것으로 보고, 이 연구에서는 국가수준 혹은 교육청 수준에서의 의사결정을 통한 정책을 중심으로 제안하고자 한다.

구체적인 방안에 앞서 사회적 자본의 의미와 기능에 관한 쟁점을 통해 이 연구의 입장을 밝히고 방안 마련의 기초가 되는 정책 기저의 원칙 등을 먼저 제시하여 본다.

1 쟁점

빈곤층 학생을 위한 정책적 대응 방안을 모색하기에 앞서 방안들이 기초하여야 할 방향, 원칙 등에 관하여 살펴보고자 한다. 우선 현실적인 쟁점을 짚어보면서 이 연구의 관점과 입장을 다시 정리하여 보고자 한다. 이는 정책 방향을 마련하고, 제안되는 여러 방안들이 어떤 맥락에 있는지를 드러내는 데 도움이 될 것이다. 빈곤층을 위한 사회적 자본 형성 방안 마련에 관련된 주요 쟁점에는 다음과 같은 것들이 있을 것이다.

첫째, 사회적 자본 형성을 위한 정책이 빈곤층 학생만을 위해 필요한 것인가? 사회적 자본은 빈곤층 학생만을 위한 것은 아니다. 그러나 빈곤층 학생은 가족 해체 등과 같이 빈곤에서 파생되거나 빈곤과 결합한 형태의 복잡한 양상을 드러내는 여러 가지 문제에 직면한다. 빈곤층 가정에서는 특히 자녀의 돌봄, 자녀와의 안정적이고 지지적인 관계의 형성의 어려움을 겪는다. 빈곤층만이 아니라 가족 해체를 경험하는 가정에서도 유사한 문제를 겪을 수 있다는 점에서 가정에서 형성된 사회적 자본의 문제가 빈곤층만의 문제는 아니다. 그러나 빈곤층의 경우, 벗어나기 어려운 빈곤으로 인하여 장기적으로 어려움이 지속되며 중산층에 비해 돌봄 등에 있어서 대안을 마련할 자원이 없어 문제가 더욱 심각하다. 이 연구에서 제시하는 방안이 주로 빈곤층을 우선적으로 고려하여 제안하고 있는 것들이나 빈곤층에만 적용되어야 할 배타적인 방안은 아니다.

사회적 자본의 개념은 빈곤층 학생을 위한 교육의 맥락이 아니라 학업 성적과 석차위주의 경쟁이 지나친 학교 사회의 문제를 제기할 때에도 활용될 수 있다. 교사와 학생, 학생과 학생, 학부모와 교사 사이의 관계가 신뢰와 지지보다 불신과 경쟁에서의 승리에 대한 관심이 높을 때 학교라는 조직에서 그리고 학교를 넘어서 분노가 팽배해지고 공동체 형성이라는 가치는 뒷전에 밀리고 만다는 점에서 그러하다(오욱환, 2013b: 2-4). 사회 전반의 풍토나 학교를 움직여 왔던 관행화된 원리들에 대한 재검토 없이 빈곤층만을 위한 사회적 자본 형성을 위한 방안을 제안하는 것은 한계가 있을지 모른다. 빈곤층을 위한 사회적 자본 형성을 위해서라도 전반적인 학교 사회의 운영 원리나 풍토의 개선이 필요할 것이다. 이 연구에서는 사회적 자본의 면에서 볼 때 가정이나 학교에서 더 불리한 집단에 대해 우선적으로 초점을 맞추어 보고자 한다.

둘째, 사회적 자본만으로 학생들의 성장과 변화는 가능한가? 통계적 분석을 통하여 빈곤층 학생들의 사회적 자본이 학생들의 학교적응에 도움이 되나 학업성취에는 뚜렷한 영향이 그다지 드러나지 않음을 보았다. 면담 자료를 통해 볼 때 가정에서의 사회적 자본이 취약하여 무기력한 학생이 학교에서 대부분의 시간을 차지하는 수업 시간에 교사와 수업 내용을 매개로 소통하지 못하고 서로 체념하는 경향이 있었다. 학생을 이해하고 학생에게 적절한 성장의 계기를 마련해줄 수 있어야 하

겠지만 그것을 단기간에 성과로 제시하는 것에는 어려움이 있을 수 있다. 사회적 자본 형성을 통해 결과적으로 얻을 수 있는 것도 중요하지만 형성의 과정 자체에 의미가 있다고 볼 수 있다. 빈곤층 학생이 학교나 지역에서 맺는 사회적 관계가 무관심이나 체념이기보다 관심, 지지, 신뢰에 의해 이루어진다는 것은 그 자체로 시민성이나 공동체성에서 볼 때 가치가 있다. 또한 지지와 신뢰의 관계 속에서 서로 더 발전할 수 있는 계기가 더 잘 마련될 수 있다. 단기간 내에 학업성취도의 향상이나 학교적응의 효과와 독립적으로 사회적 자본의 형성의 의의는 폄하될 수 없을 것이다.

그렇다고 하여 사회적 자본을 학생들의 성장을 위한 만능열쇠로 보는 것은 아니다. 지지나 신뢰와 같은 사회적 자본이 학생들의 성장에 필수적이라는 것이 곧 사회적 자본만 필요하다는 것을 의미하는 것은 아니다. 단순히 취향이 같아 함께 소통하며 신뢰를 쌓는 것과 같은 활동만으로 학생들의 전인적 성장이 보장되는 것은 아니다. 학생들의 성장을 위해서는 교육내용과 밀접한 관련을 지닌 문화, 지식 등이나 교육적 의도를 지닌 다양한 활동 등이 필요하다. 이 연구에는 지식, 문화, 태도, 여러 활동 학습의 계기가 필요하다는 것을 인정하지만 특히 가정에서 사회적 자본이 제대로 형성되지 못할 가능성이 높은 빈곤층에게는 사회적 자본의 기반이 형성되지 않고 다양한 학습 계기가 마련이 어렵다는 점을 강조하는 것이다.

셋째, 주어진 구성원들 사이의 관계 특성으로 접근하는 것은 사회적 자본을 구성원들 개인 의지의 문제로 환원시키는 것 아닌가? 이 쟁점은 예를 들어 빈곤층 학생과 교사의 관계가 더욱 지지와 신뢰로 맺어져야 함에도 서로 체념하고 벽을 쌓고 있다면 이것은 개인의 의지를 변화시킴으로서 개선이 될 수 있는 것인가라는 문제이다. 가족이나 학교 또는 민간 기관에서 구성원들 사이의 관계 형성에 개인의 의지는 중요하겠지만 개인의 의지만으로 되는 것은 아니다. 종래의 것들을 바꿀 수 있는 것은 아니다. 빈곤이라는 조건에 주목하는 것도 그것이 단순히 개인적인 차원의 문제가 아니라는 점을 인정하는 것이다. 마찬가지로 학교에서 교사와 빈곤층 학생의 관계도 학교라는 조건, 더 큰 사회 구조의 맥락과 무관하지 않을 것이다.

사회적 자본에 주목하는 것이 주어진 교사와 학생, 교사와 부모, 부모와 학생의 관계의 긍정적 변화를 꾀하기 위한 방안을 모색하는 것 이상의 것, 예컨대 학생과 관계를 맺을 수 있는 학교밖 여러 기관의 인적 물적 자원의 개발이나 지역사회의 공동체 조직화 등에는 관심을 두지 않는가라는 문제제기이기도 하다. 예를 들어 콜먼의 사회적 자본 이론을 종합적으로 정리하고 있는 오욱환(2013a: 230- 232)은 동일한 가족 구성원을 가지더라도 지지, 신뢰와 같은 사회적 자본 축적을 위해서는 열린 관계망보다 폐쇄적인 관계망이 도움이 된다는 것을 보여준다. 즉, 부모가 직장에서 가족이외 다양한 사람과의 관계 확장에만 크게 관심을 가지기보다 자녀와의 관계 형성에 더 집중할 경우 가정 내에서 형성된 사회적 자본이 자녀 교육에 더 영향을 크게 미칠 수 있다는 것이다. 빈곤 학생을 비

롯한 아동 청소년의 성장을 위해선 가족 혹은 학생 가까이 의미있는 타자와 신뢰나 지지 관계 형성이 필요하고 이러한 것이 기초가 된다면 다양한 관계 형성으로 나아갈 수 있을 것이다. 혹 가족 혹은 가까이 의미있는 타자와 신뢰나 지지 관계가 형성되지 못하였다면 이를 대체할 수 있는 관계망 형성을 위한 탐색이 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 주어진 관계 속에서만 사회적 자본의 형성이나 축적 방안을 마련하도록 제한하지 말아야 할 것이며 지역사회에서 연결될 수 있는 다양한 기관 설립·운영과 같은 인프라 구축에도 관심을 가져야 할 것이다.

2 정책의 방향

빈곤층 학생을 위한 사회적 자본 형성과 축적을 위한 정책 방안의 기초가 될 수 있는 정책의 방향을 먼저 점검하여 보고자 한다. 이 연구에서 수행한 통계분석과 질적 자료 수집 분석, 외국 사례 등을 종합적으로 참고하여 빈곤층 학생을 위한 사회적 자본 형성과 증진 정책의 방향을 다음과 같이 제시하고자 한다.

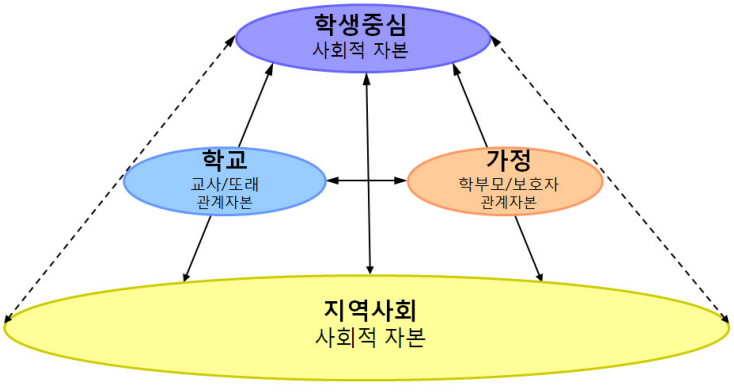
첫째, 사회적 자본 형성을 기반으로 공동체를 형성을 추구한다. 학생은 개별적인 지원을 통하여 뿐만 아니라 학생이 속한 학교나 지역사회의 공동체성 형성을 통해 자연스럽게 성장하기도 한다. 특히 빈곤층 밀집 지역인 학교의 경우 지역 구성원 전반의 공동체성을 형성할 수 있도록 변화를 꾀하고 지역을 발전시키는 것은 삶의 질을 향상시키는 것이며 사회통합을 위해서도 도움이 된다. 우리나라에서는 미국, 영국이나 일부 선진국에서와 같이 도심에 빈곤층 밀집도가 매우 높은 게토나 슬럼가가 형성되어 있다고 보기는 어렵다. 다세대 밀집 지역과 같은 빈곤층 밀집지역에서는 지역주민의 우울 정도가 높고(이상록, 2012), 아동 청소년의 정서 발달이나 학업성취에 부정적인 영향이 발견된다(곽현근, 2008)는 연구결과 등을 통해 볼 때 지역 기반의 교육공동체를 추구하는 정책을 추진할 필요가 있다. 지역 단위의 공동체 형성은 아동 청소년의 일상적인 생활이 이루어지는 작은 규모를 단위로 하는 것이 바람직하다. 대규모일 경우 익명성이 커져서 구체적인 관계 형성을 통해 사회적 자본을 축적하기에 한계가 있기 때문이다.

둘째, 학교 내 사회적 자본의 질 개선을 추구한다. 아동 청소년이 생활 중에서 많은 시간을 보내고 학생들의 학습에 중요한 영향을 미치는 학교에서 개별적인 교사와 학생 수준에서의 사회적 자본의 질 개선뿐만 아니라 학교 수준에서 전반적으로 이를 개선하려는 조직적 대응 노력이 필요하다. 이는 학생들과의 이해에 기반한 관계 형성에 관심을 가진 교사들의 노력을 조직적으로 확산함으로써 시너지 효과를 거두기 위한 것이다.

셋째, 학생 중심의 관계망 구축을 추구한다. 지역사회 혹은 학교 수준의 조직적 노력이 있다고 하더라도 이것이 개별 학생을 중심으로 한 관계망 형성을 위해 작용하지 않는다면 사회적 자본 개념의 의미는 축소될 것이다. 예컨대 학교에서 교사들 간의 상호 신뢰 관계가 교사와 학생과의 관계로 연결되지 않거나 지역 주민들간에 친밀한 신뢰 관계는 형성되어 있으나 다른 사람의 자녀에는 무관심하다면 학교나 지역사회에서의 사회적 자본은 학생들을 위한 성장 지원과는 거리가 있을 것이다.

넷째, 학생의 자율성과 잠재력 인정을 전제한다. 학생을 둘러싼 관계 속에서 사회적 자본이 형성되는 과정에서 학생에 대한 관점과 인식은 학생에 대한 이해, 잠재력 인정, 권한 부여를 기초로 한다. 교사나 학생과 유의미한 관계를 형성하는 성인들은 빈곤층 학생의 삶 전반을 이해하고 학생들의 학습 의욕과 무기력, 학습에서 어려운 지점, 좌절하는 계기 등을 이해하되 현상적인 모습에 국한하여 학생을 보기보다 변화가능성, 잠재력 발휘 가능성을 중심으로 긍정적 관계 형성이 이루어질 수 있도록 하여야 할 것이다. 한 걸음 더 나아가 잠재력 발휘 가능성을 높이기 위해 학생들을 피동적 대상으로 간주하기보다 프로그램 구성, 운영 과정 등에서 학생들에게 권한을 부여하면서 학생들의 주체성과 주도성을 인정하는 관계 형성이 이루어져야 할 것이다.

이를 그림으로 나타내면 다음 [그림 Ⅵ-1]과 같다.



[그림 Ⅵ-1] 정책추진 방향

빈곤층 학생을 중심으로 한 사회적 자본 형성의 세 맥락을 고려할 수 있을 것이다. 첫째, 일상적인 생활의 맥락이다. 지역사회나 학교에서 교육적 의도를 갖지 않은 채 이루어지는 생활 속에서도 서로 교류와 소통을 하며 상호 관계를 구축하고 신뢰, 지지, 협력의 분위기 형성을 조장하는 것이다. 둘째, 교육의 맥락이다. 학교나 지역사회에서 교사와 학생, 학생과 학생, 교사와 학부모 등의 관계 속에서 상호 지지와 적절한 기대 속에서 배움을 통해 성장할 수 있도록 학생들이 적절한 기회

와 계기를 가지게 되는 교육적 관계 자본의 형성을 조장하는 것이다. 셋째, 지원의 맥락이다. 예를 들어 방과후 돌봄이나 음악이나 미술 치료 서비스 등 불리한 여건과 상황에 따라 적절한 지원이 통합적으로 제공되는 체제가 누구에게나 작동되는 가운데에 제도에 대한 신뢰가 형성될 수 있을 것이다. 이러한 세 맥락은 서로 개념적으로는 구분되나 실제로는 엄밀히 분간하기 어려운 중첩되는 것이기도 하다. 그러나 이 장에서는 특히 둘째와 셋째 맥락에 더 중점을 두면서 방안을 모색하여 보고자 한다.

3 정책 대응

빈곤층 학생을 위한 사회적 자본 형성과 축적 방안은 단일한 하나의 방안이나 여러 방안들을 열거하기보다 하나의 정책적 대응 체제를 구안하고 이 체제를 구성하는 방안이나 프로그램을 제안하고자 한다. 정책 대응 체제는 정책 방안의 표적이 되는 지역사회, 학교, 가정과 학생 수준을 아우르며 각 수준의 관계를 고려하여 구안과 함께 각 수준에 따라 추진할 수 있는 방안을 제안하고자 한다. 이 그림에서는 사회구조 차원의 거시적 정책 방안은 유보하고자 한다. 빈곤을 줄이기 위한 사회보장 정책, 실업을 줄이기 위한 노동시장 정책, 계층간 소득 격차를 완화할 수 있는 정책 등은 이 보고서의 범위를 넘는 것으로 본다. 다만 학생들이 학교나 지역사회를 통해 성장하여 진로를 개척할 수 있도록 교육–노동–복지 정책의 연계 협력의 필요성 등은 원론적으로 제기할 수 있을 것이다. 아래의 정책 제안은 무에서 출발하여 새로운 정책을 제안하는 것이기보다 빈곤층 학생을 위한 교육복지우선지원사업 등의 성과에 기반하여 사회적 자본 형성과 증진을 위하여 발전적 틀을 제시하거나 한계를 극복하기 위한 것으로 볼 수 있다.

가. 마을 단위의 포괄적 교육공동체 형성 방안

빈곤층 밀집 지역 전반에 걸친 사회적 자본 증진을 위한 종합 정책으로 “마을 교육공동체 형성” 정책을 제안한다. 이 정책은 미국의 할렘 아동 지역, 프라미스 네이버후드 정책을 참고하면서 우리나라의 교육복지우선지원사업을 일부 빈곤 밀집 지역을 중심으로 더 확장시키는 것이다. 이에 관한 구체적 내용은 다음과 같다.

- 정책 목적

학교와 가정, 지역사회에서 전반적으로 사회적 자본을 증진시킴으로써 아동 청소년들의 성장을 돕는다. 특히 아동 청소년에게 중요한 영향을 미치는 가정에서의 사회적 자본 증진을 위해 아동 청소년과 학부모를 분리하여 제각기 지원하기보다 한 단위로 정책 추진을 하며 이 과정에서 지역사회 기관 등이 적극적인 역할을 수행한다. 학생을 중심으로 하는 관계망 구축을 종합적으로 고려함으로써 아동 청소년들의 성장이라는 목표뿐만 아니라 그것을 이루기 위한 과정도 교육적 의의를 지니며 지역 전반의 삶의 질 향상을 꾀한다.

- 정책의 특징

학교, 가정, 지역 사회 수준을 망라하는 포괄적인 정책이다. 학교에서의 교육적 관계 자본, 사회적 자본의 증진, 가정을 포괄하는 지역사회 주민과 기관의 상호 협력을 고무하기 위한 정책이다. 교육공동체 형성, 구축을 추구한다는 점에서 교육복지우선지원사업과 유사하나, 다음과 같은 점에서 교육복지우선지원정책의 범위를 넘는 것이다.

첫째, 학교 교육활동 속에서 학생에 대한 신뢰와 지지를 기반으로 문화자본이나 자원 등과의 연계를 통해 학생의 성장의 계기를 마련하는 교육적 관계 자본 증진을 우선적으로 한다는 점에서 방과후 프로그램 제공 중심의 현재 교육복지우선지원사업과 차별화된다.

둘째, 학부모를 위한 다각적이고 종합적인 지원을 제공한다는 점, 학생을 지원하는 것에서 그치지 않고 학생-학부모를 연결하여 함께 지원한다는 점 등에서 교육복지우선지원사업보다 학부모를 더 적극적으로 고려한다. 학부모를 위한 지원은 교육부나 교육청만이 아니라 지자체와 타부처와의 연계 협력을 통해 추진되어야 한다.

셋째, 지역사회주민들을 위한 통합적 지원을 한다는 점에서 지역사회 개발 정책으로서의 성격을 지닌다. 그러나 주택 개량, 재건축 등의 건설 사업이 아니라 주민들 상호간의 관계 형성과 지원 체제 구축을 통한 삶의 질을 향상하기 위한 사회적 자본, 교육적 관계 자본의 축적과 증진에 우선적인 관심을 둔다.

- 정책 추진 방식
  - 추진 주체의 자발성이 중요하므로 공모를 통해 사업 지역을 선정한다.
  - 빈곤층 밀집 거주 낙후 지역으로 행정동 하나나 둘 정도 낙후 지역을 대상으로 한다. 초기에는 지역주민간 상호 교류, 정책 추진 인력들과의 긴밀한 상호작용을 고려하여 한 자치구를 망라하기보다 밀집 지역에 초점을 맞춘다.
  - 교육청-지역자치단체-민간기관 협력 추진 체제를 마련하고 계획서를 제출한다.
  - 지역의 낙후 정도, 추진 주체들의 의지와 열의, 지역 주민의 관심 등을 고려하여 선정한다.

- 정책의 내용과 범위
  - 학교에서 사회적 자본 형성과 증진을 위해 추진하기를 제안한 방안들을 망라한다. 이때 학교 교육 활동 속에서의 교육적 관계 자본의 증진 방안을 포함한다.
  - 특히 빈곤층 학생-학부모를 연계한 지원 방안을 지역사회 기관의 협력을 통해 마련한다. 이를 위해 학부모와 주민을 위한 평생교육 정책과도 연결한다. 또한 아동의 양육, 돌봄, 교육지원에 이르기까지 학부모를 위한 정보 공유와 통합적 서비스 제공이 이루어질 수 있도록 한다.
  - 여러 지원 서비스뿐만 아니라 이러한 지원 서비스가 일방적, 시혜적으로 이루어지지 않도록 학생들의 활동 모임, 학부모들의 활동 모임 등을 조직하여 일상생활의 맥락에서 학생 간, 학부모 간 신뢰와 정보공유가 활발히 이루어지도록 한다. 초기에는 빈곤층 학부모들의 자발적인 모임 구성이 쉽지 않을 것이다. 이를 조장할 수 있는 민간단체의 참여가 필요할 것이다.
  - 학부모 모임이나 지역사회 주민 모임을 활성화하기 위해 필요한 공간을 마련하거나 혹은 기존의 관공서 공간을 활용할 수 있도록 개방하는 내용을 포함한다.
  - 교육지원청, 지자체, 민간 기관 간 협력을 활성화하기 위해 네트워크 공동사업을 추진한다.

- 추진 체제[24)]
  - 의사결정은 교육지원청의 교육장, 지자체장, 민간단체들이 추천한 대표을 포함하는 추진위원회에서 한다.
  - 실무추진은 교육지원청 및 지자체 담당자 파견, 민간단체 전문가들이 참여하는 실무 추진단에서 한다. 교육지원청에서 파견된 담당자와 지자체 파견 담당자는 교육지원청 및 지자체의 관련 사업 연계 역할을 담당한다.
  - 교육지원청과 지자체의 유관 사업을 지역의 아동 청소년을 중심으로 하는 관계망 형성을 위해 재구조화하는 계획을 수립한다.

- 지원체제
  - 자문과 컨설팅단 마련: 초기에 외부 평가에 의해 내적 역량이 훼손되지 않도록 지역사회를 잘 이해하는 전문가들이 자문과 컨설팅을 제공한다.
  - 평가: 계획 수립 시 구체화할 수 있는 일부 지표에 대해서는 성과 지표를 마련하여 평가하되, 양적 평가에 치중하기보다 질적 평가를 실시한다. 초기 3~5년 정도까지 외부 평가보다 내부 평가에 더 초점을 맞춘다.

24) 이 정책에서 구상하고 있는 추진 체제는 류방란·김경애(2013b)교육복지우선지원사업 재구조화방안(미발표 포지션 페이퍼)에서 제안하고 있는 것과 유사하나 다루어야 할 사업의 내용은 더 포괄적이다.

- 예산

미국의 HCZ는 정부 예산 지원의 범위를 제한하고 있는 바, 관료주의적 통제를 피하고 현장의 요구에 유기적으로 대응하기 위함이다. 영국의 EAZ는 관민 협력의 제3의 길을 표방하며 기업의 참여를 유도하였다. 그러나 공적인 자금은 부족하고 기업의 참여도 부진한 채로 단명한 정책이 되고 말았다. 우리나라의 상황에 비추어 볼 때 기업 등 민간부분의 기금을 유치하는 데에는 한계가 있을 것이다. 공적인 자금에 의해서만 추진하는 것의 문제는 있으나 사회적 형평성의 이념에 근거하고 정책의 안정적 추진을 위하여 대부분의 자금이 공적인 지원에 의해 충당되어야 할 것이다.

- 추진 지역

교육복지우선지원사업을 오래 동안 추진하면서 지역사회 민간 기관들의 활동이 활발하고 기관 간 네트워킹이 활발하게 이루어지는 지역을 중심으로 공모를 통해 선정, 추진한다.

나. 학교-지역사회 연계형 지역사회학교 개혁

이 방안은 지역사회학교를 모델로 학교개혁 정책과 종래 교육복지우선지원사업을 결합하는 것이다. 이 방안은 학교 내 사회적 자본의 증진, 학교와 지역사회 연계를 통한 사회적 자본 증진을 위한 것이다. 빈곤층 학생의 학습을 위하여 지원의 맥락만이 아니라 교육의 맥락에서도 사회적 자본 증진이 필요함을 강조하는 것이다. 또한 교육활동의 맥락과 지원의 맥락이 분리된 채 정책을 추진하기보다 이 둘의 통합 필요성을 제기하는 것이다.

스마이스(Smyth, 2012: 12)는 학교나 교사의 존재 이유를 가장 소외되고 배제된 이들의 삶의 가능성을 향상시키는 것으로 여기며, 이러한 인식에 기초해 정의로움이나 형평성에 대한 깊이 있는 인식을 갖추어야 한다고 하였다. 학교에서는 빈곤층의 '불리함'을 치료되고 수정되어야 할 개인적 결핍 또는 유전적 특성의 문제로 간주하기보다는 사회적으로 만들어진 것으로 간주하여 이러한 불리함을 초래하는 동인들을 찾아내어 이를 극복하기 위한 적극적이고 전략적인 노력을 기울여 학생들의 특성을 사회적으로 다시 만들어보려는 노력을 기울이는 운동가로서의 역할도 수행할 수 있어야 한다. 또한 그는 이런 학교에서는 학생과 학부모를 '고객'으로 간주하기 보다는 학교의 제반 사항의 의사결정에 참여할 수 있는 구성원으로 여기며 진정성 있는 관계 맺음을 통한 공동체를 지향한다(Smyth, 2012: 14).

- 목적

교육활동과 지원 서비스의 맥락에서 사회적 자본 증진을 통하여 빈곤층 학생들이 배움을 통한 성

장이 이루어질 수 있도록 하는 것이다.

- 추진 방식

지역사회학교 모델을 구체화하고 교사들의 자발적 역량이 결집되도록 다음과 같이 단계적으로 추진한다. 초기 단계에는 교사들의 자발성을 격려하기 위하여 교내 혹은 학교 간 교사 간 모임을 활성화한다. 이때 모임의 주제는 지역사회학교 모델 구체화, 학생들의 이해와 학생들과의 소통 증진, 지역사회 자원 이해 등에 관한 것을 포함한다. 다음 단계에서는 교사들이 여러 정책 사업들을 고려하여 지역사회학교 모델에 맞는 학교 단위의 계획을 수립하며, 학교 간 수립 계획을 협의하면서 계획을 정련화한다. 끝으로 교육청에서는 학교에 교육활동 개혁 및 통합적 지원 활동을 위한 예산을 교부한다.

- 추진 체제

단위 학교와 학교 간 연계 추진 체제를 구축한다. 단위 학교 내에서는 교감을 중심으로 교육활동 속에서의 관계 증진, 통합적 지원의 체계화가 이루어질 수 있도록 학교 내 조직 체제를 갖춘다. 교육지원청을 중심으로 학교 간 연계를 위하여 교감 협의회, 부장교사 협의회 등을 통해 학교에서 추진하는 교육활동과 지원 체제에 대한 정보를 공유하고 자체 혁신을 할 수 있는 문화를 조장한다.

학생들이 다양한 관계망 속에서 배움을 통해 성장할 수 있도록 하는 지역사회학교 모델을 실현하기 위하여 다음과 같은 구체적 내용들이 포함될 수 있도록 한다.

1) 학교내 사회적 자본 증진 기반 조성

학교에서 학생이 교사와 맺는 관계는 특히 빈곤층 학생에게는 매우 중요한 자원이다. 교사가 학생의 관계가 상호 별로 기대를 하지 않는 관계가 되는 것은 교사나 학생 모두에게 도움이 되지 않는다. 특히 교사는 학생을 교육할 책무가 있다. 여기에서는 학교에서 학생이 교사와 맺는 관계의 질을 향상하기 위한 방안들을 제안하고자 한다.

여기서 제시하는 사회적 자본의 형성 및 증진 방안은 학교 내에서 이루어져야 할 것들이다. 여러 제안들이 단지 특정 단위 학교 내에서 이루어져야 할 것이 아니라 학교 간 공유되고 함께 추진되어야 할 것들이기도 하다.

가) 학생 삶에 대한 맥락 이해에 기반한 관계 맺기

학생 이해는 교육을 위한 전제 조건이다. 흔히 교육학에서 학생 이해는 학생의 학습 동기, 학습 방법이나 전략, 학업 수준 등의 맥락에서 다뤄진다. 그러나 빈곤층 학생은 학교에서 학생들이 갖추

어야 할 것으로 당연시되는 것들과 다른 모습, 태도를 보이는 경우가 있다. 이것을 이해하지 않고 종래 당연시 되던 것들을 기준으로 하여 빈곤층을 대하는 것은 이들의 성장에 도움이 되지 않을 가능성이 크다.

빈곤층 학생을 이해하기 위해서 무엇보다 선행되어야 할 것은 교사가 학생의 빈곤한 삶의 조건과 그로 인한 여러 영향들을 이해하는 것이다. 빈곤층 학생의 사례를 통해 보았듯이 빈곤층 학생은 획일적으로 일반화될 수 없다. 따라서 유형에 따라 조건과 특성을 파악하여야 할 필요가 있을 것이다. 부모의 생활 여건, 학생과 부모와의 관계, 가정에서 학생의 생활 등을 종합적으로 이해할 필요가 있다. 흔히 빈곤층 학교 교사들은 빈곤층 학생들이 거친 모습을 보이지만 순진하고 교사 어려운 줄 안다는 점에서 긍정적으로 보는 경우가 있다.

빈곤층이라고 모두 그런 것은 아니나 선행의 연구를 통해 볼 때 생활 여건으로 인하여 부모가 자녀에게 지시적이고 억압적으로 대하는 경우가 많다. 이러한 상호작용으로 인하여 자녀는 부모에게 적극적으로 원하는 것을 요구하지 못하게 되고, 결국 특히 성인들과의 관계에서 자신의 의견 등을 표현하는 데 서툴게 된다(Lareau, 2003). 또한 자녀가 부모에게 무엇을 요구해도 그다지 수용되지 않는 경우가 많다. 이러한 것들이 반복되면서 빈곤층은 내재화된 억압(internalized oppression)을 지니게 된다. 이러한 내재화된 억압은 한편으로는 어려움이 있어도 도움을 요청하지 않으며 순종적인 태도를 드러내는 것을 가리키기도 하나 다른 한편으로는 감정적 분노 표출을 드러내는 것을 말한다. 또한 가족과 학교에서의 사회적인 관계를 불신하게 되며 기피하는 경향도 생긴다(Stanton-Salazar, 2001: 110-112). 학생들이 교사에게 적극적으로 자신의 주장을 펴기보다 순종적이고 교사 어려운 줄 아는 태도는 교사들에게는 긍정적으로 받아들여질지 모르나 이러한 태도의 형성 맥락을 이해하지 못한 채 긍정적으로 판단하는 것으로 그치는 것은 학생들을 지도하는 데에, 그리고 이들에게 어떠한 사회적 관계들을 형성하여야 하는지를 구상하는 데에 한계가 있다. 여기에서 빈곤층 학생의 특성을 유형별로 망라할 수는 없을 것이나 원론적으로 교사는 빈곤층 학생에 대한 심층적 이해가 필요하다는 점을 인정하는 것에서 출발하여야 한다는 점을 강조한다.

어려서 가정에서의 사회적 자본이 부족하였던 학생들의 성장을 돕기 위해서는 이들에 대한 단순한 이해를 넘어서 이들과의 관계맺음(relationship)의 중요함을 알고 실천하여야 한다. 학생들에 대한 이해가 곧 신뢰와 지지의 관계를 보장하는 것이 아니기 때문이다. 불리한 여건의 학생이 많은 학교일수록 학교가 '관계적 신뢰(relational trust)'를 쌓아야 하며 더 나아가 학생들의 참여를 이끌어낼 수 있는 권한 부여도 필요하다고 본다(Warren, 2005).

이러한 논의는 빈곤층 학생을 보는 관점을 검토하고 정립하는 것이 필요함을 강조하는 것이다. 교사들은 빈곤층 학생들이 모두 학습에 어려움을 겪는다거나 학습 부진이라는 편견을 가지고 있지

않다. 그러나 빈곤층 학생들의 학습 무기력에 대해 부모의 방임 혹은 관리 결핍, 사교육 기회 부족 등의 탓으로 돌리는 경향이 있다. 빈곤층 학생을 보는 대표적인 관점은 결핍의 관점이다. 이 관점에 의한 정책 방안은 부족하고 결핍된 것을 보상해 주는 방식으로 접근하게 된다. 한편 이러한 결핍의 관점을 비판하고 현재의 결핍에 주목할 것이 아니라 잠재적으로 가지고 있어 미래에 드러날 수 있는 역량을 주목하는 강점을 주목하여야 한다는 관점이 있다(김경애 외, 2013: 45). 학생들의 성장은 교사의 신뢰와 잠재적 강점 발휘 기회의 제공을 계기로 이루어진다고 보는 것이다. 이 두 관점 중 어느 한 관점을 배타적으로 견지하는 것은 한계가 뚜렷하다. 결핍의 관점으로는 학생의 잠재력 계발을 위한 노력에 한계가 있으며, 앞으로 보일 잠재력에 이상적인 기대만을 걸고 현실적으로 드러난 문제에 대한 개선을 보지 않을 경우 잠재력 계발에도 한계가 있을 것이기 때문이다. 이러한 논의에 한 걸음 더 나아가서 교사가 일방적으로 학생을 어떻게 보느냐만이 중요한 것이 아니다. 교사와 학생 간 상호 관계가 중요하기 때문에 서로를 인정하고 학생의 목소리에 귀기울이며 학생에게도 권한을 부여하는 관점이 필요하다(Smyth, 2010).

나) 교사와 학생 관계 맺음을 위한 활동 프로그램 활성화

중학교는 물론 초등학교에서도 교사가 학생을 이해할 수 있는 계기는 많지 않다. 교사들은 주로 수업 시간에 공식적인 활동을 통해 드러나는 학생들의 모습과 행동을 통해 학생들의 배경이나 생활 맥락을 이해하게 된다. 중학교에서는 교사들이 학생별 만나는 시간은 더욱 줄고 학생을 이해할 기회나 계기를 마련하기는 쉽지 않다. 따라서 교사들의 다른 업무 부담을 줄이고 특히 빈곤층 학생과는 소규모로 함께 문화, 체육, 여가 활동을 할 수 있는 계기를 마련해 주는 것이 필요하다. 이러한 프로그램이 없으면 학생들을 만날 여유가 없다는 점을 고려하는 것이다. 실제로 교육복지우선지원사업학교에서 교사들이 사제동행 프로그램이 학생들과의 관계 개선에 도움이 된다는 의견을 개진하고 있다는 점도 적극 고려할 필요가 있다.

다) 교내 교사간 정보 공유와 협의 구조 마련

학교 면담 자료를 통해 보았듯이 교사들의 학생 이해가 충분하지 않아 어려움을 겪는 경우가 있다. 교실 수업에서 학교에서 학생에게 요구되는 행동이 아닌 예를 들어 Ⅳ장에서 보았듯이 수업시간에 빵을 먹는다거나 선생님의 교실 질서 유지를 위해 한 지시를 듣지 않는 등의 행위에 대해 교사가 방관하기는 어렵다. 그러나 그 학생에게 이를 제재하기 위해 동원하는 전략은 이 학생들을 파악하고 이해하였느냐의 여부에 따라 달라질 수 있다. 일상적으로 가정에서 식사를 제대로 할 수 없는 학생, 부모가 아닌 보호자와 살면서 늘 배제의 불안을 겪는 학생이라는 점을 모를 경우 교사와 학생

은 심각한 갈등을 겪고 이 과정에서 학생뿐만 아니라 교사가 느끼는 좌절과 상처도 크다.

그런데 교사들이 학생을 이해하기 위해 필요한 정보를 얻을 수 있는 통로는 매우 제한적이다. 이전 학년 담임교사로부터 학업 성적이 뛰어난 학생이나 문제 학생 등에 관한 정보를 얻거나 그것이 편견으로 작용할 것을 경계하여 정보를 일부러 얻지 않는 경우도 있다. 교사가 전문직으로 학생에게 대처하기 위해서는 학생 이해를 위한 정보 공유의 방식이나 그 정보가 학생에게 편견으로 작용하지 않도록 할 수 있는 역량을 갖추는 것이 필요할 것이다.

특히 빈곤층 학생이 많은 학교에서는 학생들의 학업이나 학교 생활의 태도를 비난하거나 통제 방식을 전수하거나 공유하기에 앞서 개별 학생들의 삶의 맥락, 학교에서의 학업 태도, 학교에서의 경험 등에 관하여 서로 정보를 공유하며 그 정보의 교육적 가치를 높이기 위한 논의와 협의 구조를 갖추어야 할 것이다. 빈곤층 학생에 대한 일반론적 이해 못지 않게 중요한 것은 구체적인 학생들에 대한 여러 정보를 통해 교육적 관점을 유지하면서 다양한 실천을 강구하기 위한 교사들의 중지를 모으는 것, 교사들 간의 다양한 관점들이 서로 드러나며 다각적인 시야를 가지게 되는 것들을 통해 전문성을 키우는 것이다. 교사들 사이의 논의에서 어려움이 있을 경우나 더 심화된 전문성을 갖추기 위해 필요하다고 판단할 경우 다른 학교의 교사나 외부 전문가의 도움을 받을 수도 있을 것이다.

라) 자발적 교사간 모임을 지원하는 학교장의 리더십 발휘

학교에서 교사들 상호 간의 활발한 의사소통과 협력적 분위기는 학교 업무를 원활하게 추진하는데 도움이 된다. 또한 교사들의 직무 만족도를 높일 수 있다는 점에서도 긍정적이다. 이 연구에서 살펴본 미류초등학교나 굴참중학교에서는 교사들 사이의 상호작용이 활발하고 학생들을 위한 활동이나 프로그램 운영을 위한 교사 모임이 자발적으로 이루어진다. 이러한 분위기는 단순한 업무 효율화만이 아니라 교사와 교사간의 신뢰 관계가 교사와 학생간 신뢰 관계로 연결될 수 있다는 점에서 바람직하다.

학교에서 교사들 사이에 이러한 관계가 형성되기 위해서는 몇 가지 중요한 요인이 작용한다. 첫째, 교사 집단 내에 교육전문성을 갖추고 학생들과의 관계 증진에 관심을 가진 교사가 존재하고 이 교사를 중심으로 교사 간 소통이 잘 이루어져야 한다. 둘째, 교사들 사이의 관계를 잘 매개하는 교사가 자발적으로 활동할 수 있으려면 학교장이 교사들 사이의 소통을 격려하고 교사들 사이의 소통의 결과를 의사결정에 반영하는 리더십을 발휘하여야 한다. 셋째, 이러한 활동이 실현될 수 있는 인적, 물적 자원이 갖추어져야 한다.

한편 교사들 사이의 상호 관계가 긴밀하고 신뢰하는 분위기가 형성된 것이 바로 교사와 학생 간의 관계를 좋게 하는 방향으로 연결되지는 않을 수 있다는 점도 고려하여야 한다. 백병부(2013)에

의하면 교사와 학생 사이의 사회적 자본이나 교사 간 사회적 자본이 학생 학업성취의 계층 간 격차를 유의미하게 줄이지는 못하지만, 경향성을 보면 교사와 학생 간의 관계는 계층 간 교육격차를 줄이는 방향으로 움직이는 데 비해 교사 간 상호 관계는 오히려 계층 간 격차를 증가시키는 방향으로 움직인다는 점을 지적하였다. 이러한 경향성에 대해 교사 간 상호 관계 속에서 공유되는 정보와 소통되는 내용이 학업성취도가 높은 학생들 중심의 것이거나 학생들을 위한 교육에 관련된 것이 아닐 가능성을 생각하여 볼 수 있다. 따라서 교사들 사이의 상호 관계는 서로 나누는 정보나 논의 내용에 빈곤층 학생의 특성을 고려하는 것, 형평성에 관한 내용 등을 담을 수 있도록 하여야 할 것이다.

퍼트넘은 사회적 관계의 양상을 연계적(bridging) 관계와 결속적(bonding) 관계로 나누어 대비시킨 바 있다(Putnam, 2000: 25-26). 동호회나 친목 모임과 같은 연계적 관계가 구성원 간의 상호 신뢰를 높여 어떤 계기를 통해 정치 사회의 발전을 위해 상호 결집될 수 있다는 점을 밝혔다. 부모 자녀나 친족 관계와 같은 결속적 관계 못지 않게 연계적 관계의 의의를 드러낸 바 있는 것이다. 따라서 교사들 사이의 친목 관계 자체를 부정하기보다 그러한 관계를 어떻게 학생들의 이해와 학생들과의 관계 맺음의 소통과 논의를 이루어내도록 유도할지 고민이 필요하다고 볼 수 있다.

2) 배움과 성장의 계기와 기회 제공을 위한 교육활동 재구조화

가) 교육활동 재구조화

지역사회 구성원으로서의 생활의 맥락과는 달리 학교교육의 맥락에서 교사와 학생 간의 사회적 관계는 그 자체로 학생들에게 사회성 함양이나 외부 세계에 대한 신뢰를 지니도록 도움을 준다는 의미가 있다. 그러나 학교교육을 통하여 학생들이 지적, 도덕적 성장을 할 수 있으려면 학교에서 학생들이 무기력하게 지내는 것이 습관화되는 것은 막아야 한다. 학생들의 무기력이나 학습에 대한 낮은 동기가 학교에서 연원한 것이 아니더라도 학교에서는 학생들이 이를 극복할 수 있도록 해야 한다. 학생들과의 신뢰 관계 구축, 교사들과의 전문적 신뢰 관계 구축을 기초로 하여 학생들이 학교에서 유의미한 학습을 할 수 있도록 교육 프로그램을 검토하고 재구조화하여야 할 것이다. 교과 학습이나 다른 활동을 매개로 학생들이 교사들과 소통하며 배울 수 있도록 하여야 한다는 것이다.

교육과정과 교육방법의 검토는 물론 주어진 교육과정으로 학습이 어려운 학생들을 위한 교육 프로그램에 대한 고민과 개발도 필요하다. 이러한 프로그램 개발이 특정 단위학교에 한정되어 이루어지기는 어려울지 모르나 단위 학교 특성에 맞는 프로그램에 대한 고민, 교사들 간의 상호 협의 등은 격려되고 학교 간 소통과 협력도 요구된다.

나) 교사의 지지 속에 학생들이 만들어 가는 프로그램 운영

빈곤층 학생 가운데 학습의 면에서 무기력한 모습을 보이며 소극적인 학생이거나 학교 생활에 대한 불만을 표출하는 학생들을 위하여서는 미리 짜여진 대로 움직여야 하는 프로그램이 아닌 학생들이 스스로 자발적으로 만들어가는 프로그램 운영을 제안한다. 이것을 학교에서 하려면 학생과 교사 사이에 상호 신뢰가 구축되어 있어야 한다. 무기력해 보이는 학생들이 장기적으로 무엇인가를 할 수 있다는 기대와 지지를 보내면서도 단기간에 성과를 내야 한다는 조바심이 없어야 한다.

국가 교육과정의 틀을 인정한다고 하더라도 교육내용을 재구조화하여 학생 개인의 특성과 자발성이 반영될 수 있도록 운영하여 학생들의 참여를 유도할 수 있는 방식으로 진행하도록 하여야 할 것이다. 정규 수업 내에서 이러한 활동의 한계가 있다면 방과후를 통해서라도 학생들의 자발성을 끌어낼 수 있는 프로그램 운영을 시도해 볼 수 있을 것이다. 예를 들어 한 중학교에서는 교실에서 학업에 무기력한 학생들과 방과후에 노프레임 활동을 한다. 이것은 말 그대로 학생들에게 미리 어떤 틀을 부과하지 않는 것이다. 이 프로그램을 기획한 교사는 다음과 같이 말하였다.

> 방과 후에 방황하는 아이들을 학교에 불러 모으고 학교에 대한 신뢰를 형성하는 과정을 꾸준히 지속하면 그들 스스로 하고 싶은 프로그램이 생길 것이고, 배우고 싶은 것들이 생길 때 상황별 프로그램을 운영하는 거죠. 아직 성과를 말할 수 없지만, 현재 10~12명의 학생이 저녁 시간에 학교에 나옵니다. (중략) 앞으로 학습이 필요한 학생에겐 학습영역을 제공하고, 그렇지 못한 많은 학생들에게는 다중지능 이론에 따라 소질 계발을 위한 프로그램을 활성화하는 게 더 필요하다고 봅니다(김기형, 2013: 11).

호주에서는 학교 수준에서 학업을 중단한 학생들을 위해 일견 학교에서 무기력하게 보이는 학생들에게 정해진 교육과정이 요구하는 것과 무관하게 학생들과 함께 프로그램을 만들어가는 학교를 그 방식에 따라 관계적 학교(relational school), 학생의 목소리가 반영되는 학교(student-voiced school)등의 명칭으로 부른다. 관계적 학교에서는 교사와 학생은 학습을 하기 전에 서로 상호 알기 위한 과정을 거친다. 특히 교사는 학생들과 그들의 가정을 잘 알아야 한다. 학생도 교사가 어떤 사람인지 알 수 있게 하고 교사와 학생 상호 간 상대방에게 어떻게 대하는지 등을 탐색하고 이해하는 과정을 겪은 후에 학습을 한다. 학생의 목소리에 의한 학교는 빈곤으로 인해 학업을 중퇴한 학생들을 위한 학교로 이 학생들은 주로 학교가 자신들의 삶, 배경, 계층을 존중하지 않고 무시했다고 여기며 학교에 대해 적대적이다. 이들을 위한 학교에서는 학생들이 적극적으로 의견을 개진하도록 하며 학생들의 삶과 학생들이 관심을 가지고 있는 것에 초점을 맞추어 교육활동을 함으로써 교사나 학교에 대한 신뢰를 쌓아간다(Smyth, 2010: 81-82).

종래 학교에 대하여 불신이 크거나 적대적인 학생, 혹은 학습에 무기력하고 소극적인 모습을 보

이는 학생들을 방치하고 이들을 부정적으로 볼 것이 아니라, 이들을 이해하고 관계맺음, 참여유도, 권한 부여 등의 교육적 활동을 통해 성장의 계기를 마련하는 것이 필요하다는 것이다.

다) 자발적 활동을 통한 또래 관계 증진

국가교육과정을 일정 기간 동안 이수하여야 하는 조건에서 그리고 고등교육기관들의 위계에서 조금이라도 더 높은 곳에 가닿기 위하여 심각한 경쟁이 이루어지는 학교에서 학생회나 동아리 활동 등 학생들의 자발적인 활동은 위축되어 있다. 그러나 최근 대학 입시의 다양화로 인해 중산층 배경의 학생들의 다양한 교과외 활동에 대한 관심이 증가하고 있다. 그러나 이러한 분위기 속에서 빈곤층 학생들의 교과외 활동 참여는 그다지 활발하지 않은 경향이 있다. 면담 자료를 통해 보았듯이 빈곤층 학생이 많은 편인 학교에 학생 오케스트라를 운영하며 악기 연주 연습 프로그램 등을 갖추어 놓았으나 빈곤층 학생들의 관심이나 참여가 낮다는 것이다. 수업 활동뿐 아니라 수업 이외의 학교 활동 속에서도 위축되고 주변화되고 있는 모습을 보이는 것이다.

이러한 경향을 막기 위하여 빈곤층 학생의 흥미를 반영하며 한 학교만의 프로그램이 아니라 지역 단위의 축제, 경기 등을 통해 학교들의 경쟁과 참여, 공유의 장을 마련할 수 있을 것이다. 빈곤층이 밀집한 지역의 학교들에서 학교 간 공동 사업으로 학교마다 학생들의 흥미를 끌 수 있는 연극, 음악, 합주단, 운동경기단, 기타 자발적 동아리 등을 조직하여 일정 비율 이상 빈곤층 학생의 참여를 독려하여 학교별 연습과 학교 연합 발표회나 축제 등의 장을 마련하면 다음과 같은 효과를 얻을 수 있을 것이다. 첫째, 지역 사회 내 청소년들의 공유된 경험으로 공동체 의식을 고취시킬 수 있을 것이다. 둘째, 무대에 서보는 경험, 성공적으로 프로그램을 이수하는 경험 등은 평소에 잘 할 수 없었던 성공 경험 축적의 계기가 될 것이다. 셋째, 한 학교만의 행사라면 더 쉽게 포기할 수 있으나 학교 간 연합 행사거나 상호 선의의 경쟁을 한다면 학생들의 포기를 막을 수 있을 것이다. 학생들의 활동, 행사 등의 과정에 학생들의 주도성이 발휘될 수 있도록 학생들이 제안하는 의견을 적극 반영한다면 더욱 좋을 것이다.

3) 학생의 학습을 지원하는 촘촘한 관계망 구축

가) 학급 규모 축소, 보조교사/협력 교사의 적극적 활용

빈곤층 학생 가운데에는 학업이 우수하고 태도가 모범적인 학생이 있지만 여건의 열악성으로 인하여 학업에 어려움을 겪는 학생이 많은 편이다. 이 학생들은 학년이 올라갈수록 수업 시간에 교사와 교육내용을 매개로 소통하지 못한다. 빈곤층이 밀집한 낙후 지역 소재 학교에서 수업 시간에 자는 학생들이 많은 것을 우연이라고 보기는 어렵다. 이들이 학교 수업 내용 이해의 어려움은 더 이른

시기의 학습 결손 때문이다. 그런데 수업 시간에 그 내용을 이해하기 어려워도 학생들은 도움을 청하지 못하거나 청하지 않는다. 교사가 정해진 내용을 일정 기간 내에 다루어야 해서 진도 나가는 데 방해가 된다는 것, 그리고 많은 학생을 가르쳐야 한다는 조건, 교사들은 주로 학업 내용을 이해하는 학생을 중심으로 수업을 진행하며 나머지 학생들은 존중받지 못한다는 경험의 축적, 어려서부터 자신이 처한 상황에서 필요한 요구를 하는 경험의 부재, 특정 학습에 대한 흥미 부족 등 여러가지가 작용할 것이다.

학습 동기가 있고 준비도가 높은 학생들이 아닌 학생들이 상대적으로 더 많은 빈곤층이 많이 재학하는 학교에서는 수업 시간에 교사가 학생들과 상호작용하기 어렵다. 이러한 문제를 해결하기 위하여 제안할 수 있는 방법은 학급 규모의 축소, 보조교사제와 협력교사제의 확대 방안 마련이 필요하다.

학급규모의 축소는 교사가 학생 개개인을 더 잘 파악하기 위함이다. 학습 의욕이나 준비도가 갖춰진 학생의 경우에도 학급 규모가 적은 것이 좋겠지만 빈곤층 학생이 많은 경우 더욱 학급 규모의 축소는 필요하다. 교사 일인과 삼십여명의 학생 집단과의 관계에서 학습에 무기력한 학생은 소외될 가능성이 높다. 그러나 학급 규모가 적을 경우 수업 내에서도 개인적 관계 형성의 가능성이 높아진다. 하지만 적정한 소규모의 학급을 일률적으로 말하기는 어렵다.

보조교사와 협력교사는 모두 교사의 수업을 돕는다는 점에서 그 역할이 비슷하다고 할 수 있다. 그러나 이러한 목적 외에 과정적으로도 사회적 자본을 형성하는 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다. 어려움을 겪을 때 자신을 위해 도와줄 사람이 있다는 것을 알고 학교 제도에 신뢰를 보낼 수 있다는 점, 학생 스스로 모르는 것을 물어보는 적극적인 태도를 유도할 수 있다는 점, 교사와 보조 교사와의 정보 공유를 통해 교사가 학생을 더 잘 이해할 수 있다는 점 등에서 그러하다. 또한 교실 수업 방식의 변화를 꾀할 때 더 도움이 될 수 있다. 학생들이 스스로 만들어가는 프로젝트 수업 등의 내실을 기하기 위해서는 담당 교사 혼자만으로는 역부족인 경우가 많으나 보조교사나 협력 교사와 함께 한다면 학생들의 활동을 살피고 적절한 도움을 줄 수 있다.

나) 장기적인 성장 지원 멘토제 운영

현재 학교에서는 여러 정책 사업의 일환으로 멘토제를 운영하고 있다. 학생의 요구나 필요에 따라 특히 빈곤층이나 이주배경을 지닌 학생을 위한 학습 지원을 위한 방안으로 활용되고 있다. 때로 학업 이외의 활동을 함께 하지만 학교 학습을 지원하는 것이 주된 활동이다. 이때 멘토로 활용되는 사람은 교육대학교나 사범대학 등 교원양성기관의 학생이나 일반 대학생들이다. 그런데 현행 멘토제는 3개월, 한 학기 정도의 단위로 이루어지며 장기적으로 지속적인 관계 형성이 쉽지 않다.

빈곤층 학생을 위해서는 종래의 멘토의 역할을 재구성한 멘토제의 운영을 제안한다. 빈곤층 학생이 가정에서의 사회적 자본 면에서 불리하다는 점을 인정하고 학교에서도 수업 장면에서 교사와 소통하지 못한 채 학습 무기력 상태에 빠질 가능성이 높다는 점을 고려하면 학생의 학습 상황에 대한 일관되고 지속적인 관심과 지지를 보낼 수 있는 멘토가 필요하다. 미국 HCZ에서 학생 옹호자 혹은 독일에서의 사회교육사와 같은 역할을 수행할 수 있는 멘토를 의미한다. 이 멘토는 단순히 개인적 차원에서 학습에 관한 지원의 역할에 머무는 것이 아니라 학생에게 필요한 다양한 자원에 관한 정보를 가지고 필요에 따라 학생에게 필요한 기회를 제공하기 위하여 자원을 연결하는 역할을 하는 멘토이다. 일견 다양한 자원을 연결한다는 점에서 교육복지우선지원사업의 지역사회교육전문가와 비슷하여 보이지만 지역사회교육전문가보다 어려서 학습면에서 발달이 이루어지도록 하며 단기간이 아니라 장기간 지속된다는 점에서 다르다고 할 수 있다. 이러한 대학생을 활용하여 멘토제를 운영할 경우 멘토의 역할 수행을 위한 훈련을 하여야 하며, 멘티 학생과 장기간 지속적으로 만날 수 있는 조건을 마련하여야 할 것이다.

4) 학부모와의 연계와 소통 증진

가) 사소한 소통 증진: 빈곤층 학부모와 학교(교사)와의 신뢰 관계 구축

학부모의 학교 교육 참여의 중요성은 새삼 강조하지 않아도 될 것이다. 학부모의 학교 참여는 학교 교육활동에 대한 의사결정, 교육활동의 보조, 일부 교육활동 담당, 전문적 자문 제공 등 다양한 방식으로 이루어질 수 있다. 이러한 여러 활동에 참여하는 학부모는 대개 중산층 배경을 지니고 있다. 그러나 빈곤층 학부모들의 학교 활동 참여는 제한적이거나 피상적이다. 선행 연구들은 빈곤층 학부모의 학교교육에 대한 낮은 참여의 원인으로는 (1) 물리적 시간과 자원 부족(Lareau, 2003; Lawson, 2003), (2) 낮은 자존감, 자신감 결여, (3) 사회적 관계의 고립(Warren et al., 2009), (4) 중산층 전문직 종사자인 교사와 빈곤층 학부모 사이의 비대칭적 권력 관계(Lareau, 2003; Schutz, 2006, Warren et al., 2009) 등을 지목한다.

이에 비해 중산층의 학부모들은 자신들이 가진 교육, 문화적 자본, 그리고 사회적 자본 등을 적극적으로 활용하여 자녀들의 학교교육에 관여한다. 교사들과의 만남을 불편해 하거나 자신감 없어하는 빈곤층 학부모와는 달리, 중산층의 학부모들은 자신들과 유사한 계층적, 문화적 기반을 공유하고 있는 교사들이나 교육행정가들과 보다 편안하게 만나고 대화하며, 관계를 형성하여 학교 교육과정에 자신들의 이해관계와 의사를 효과적으로 관철시킨다(Horvat, Weininger and Lareau, 2003). 또한 이들은 사회적 관계가 단절되어 고립된, 그리하여 목소리를 내지 못 하는, 빈곤층 학부

모들과는 달리 중산층 학부모들끼리 배타적인 네트워크를 형성하여 자녀 교육에 필요한 정보들을 공유하기도 하고, 필요한 경우에는 네트워크를 통해 형성된 관계를 토대로 집합적으로 단체 행동을 불사하기도 한다(Horvat, Weininger and Lareau, 2003; Schutz, 2008).

이 연구에서 면담 자료를 통해 보았듯이 빈곤층 학교 교육활동이나 의사결정에 참여하는 것은 쉽지 않으며 뚜렷한 대안을 마련하기도 어렵다. 이러한 어려움에도 학교에서 수행할 수 있을만한 방안을 제안하면 다음과 같다. 빈곤층 학부모의 특성을 이해하고 학교에서는 개별적인 소통을 위해 노력한다. 학생이 문제를 일으킬 때에 제한적으로 학부모와 소통하기보다 학생의 긍정적인 특성으로도 소통할 수 있도록 노력하여야 할 것이다. 학부모의 학교 방문 여유 없는 상황을 고려하여 무선통신을 이용한 작은 소통도 상호 관계 개선에 도움이 될 것이다. 학부모와 교사와의 관계 개선은 학부모의 교사나 학교에 대한 신뢰 구축으로 귀결될 수 있으며 학부모와 학생, 학생과 교사의 관계 개선에도 도움이 될 것이다.

나) 지역사회 기관과 연계를 통한 학부모와의 소통 증진

지역사회 기관에서 학교와 학부모를 매개하는 방안은 저소득층 학부모의 학교교육활동 참여와 학교와의 소통에 도움이 된다. 이는 최근 빈곤층 학부모의 학교 교육에 대한 관심과 참여, 교사와의 신뢰 관계 형성을 위하여 대안적인 방법으로 부각되고 있다(Lawson & Alameda-Lawson, 2012; Warren et al., 2009).

이러한 관계가 형성되기 위해서는 지역사회 단체와 빈곤층 학부모의 관계 형성이 선행되어 있어야 할 것이다. Ⅳ장의 선선지역의 청소년 네트워크에서는 학부모 참여 프로그램으로 가족 여행가기, 다성 배움터 학부모 초대의 날 행사 등을 수행하고 있다. 학교에서는 특별히 학습이나 공부와 무관한 학부모 활동을 하더라도 학업이 뒤떨어지는 학생의 학부모들은 심리적 위축감을 느낀다. 그러나 지역사회에서의 가족 여행 등의 활동은 학생을 평가하고 서열하는 학교교육의 맥락 속에서 이루어지는 학부모 활동과는 달리 학부모들이 위축되지 않는다. 빈곤층 학부모들도 휴일과 주말, 저녁 늦은 시간을 이용하여 지역사회 단체에서 자녀 교육을 매개로 부담 없이 만날 수 있는 자리를 마련하는 지역사회의 단체가 있다면 학교와의 소통에 훨씬 도움이 될 것이다.

지역사회단체를 매개할 경우 빈곤층 학부모의 학교교육 참여나 교사와의 관계 개선에 도움이 될 것으로 예상할 수 있는 이유는 다음과 같다. 첫째, 지역에 기반을 두고 있는 지역사회단체가 빈곤층 학부모들의 문화, 그들이 지니고 있는 강점과 약점을 잘 알고 있고, 학교가 가지지 못한 자원을 끌어들임으로써 효과적으로 빈곤층 학부모들에게 다가갈 수 있다. 지역사회단체는 학부모와 교사(혹은 학교)를 매개하여 상호 소통을 도울 수 있다. 이러한 관계를 워렌은 “관계적 다리(relational

bridges)"로 칭하였다(Warren et al., 2009: 2212). 둘째, 지역사회단체의 매개자 역할에 힘입어 빈곤층 학부모들이 서로 간에 공동 관심사를 발견하고 공동으로 문제를 해결하려는 노력을 통해 학부모들은 관계적 단절과 고립을 극복하고 협력을 위한 자신감을 회복할 수 있다(Warren et al., 2009: 2213). 이러한 측면에서 지역사회 단체와의 연계를 통한 빈곤층 학부모의 학교 참여 증진 접근은 기존의 실패들을 극복할 수 있는 대안적 접근으로 간주되고 있다(Lawson & Alameda-Lawson, 2012).

5) 지역사회 기관과의 소통 증진 및 프로그램 운영 관련 소통 활성화

교육복지우선지원사업, 위프로젝트 등의 정책 사업은 지역사회 기관의 프로그램에 참여하는 학생들의 성장을 위해 학교와 지역사회 기관과의 소통 필요성을 증가시키고 있다. 지역에서는 방과후 학생을 돌보는 지역아동센터를 비롯하여 청소년 수련관, 청소년 상담소(CYS-NET), 그리고 빈곤아동을 위한 드림스타드 등 보건복지부나 여성가족부가 추진하는 제도와 정책들이 추진되고 있다. 교육복지우선지원사업을 하는 학교에서는 지역사회전문가 중심으로 외부 기관들과 업무 협의 등 소통이 이루어진다. 그러나 같은 학생을 가르치는 교사와 방과후에 돌보는 지역아동센터 담당자와의 소통은 잘 이루어지지 않는다. 지역아동센터의 활동을 보면 학습 영역에서 학생들의 숙제 지도나 학생들의 학습 결손을 막고 학업능력 향상을 위해 주로 서점에 있는 문제집 중심의 문제 풀이 활동을 하도록 한다. 지역아동센터에서도 학생들의 학습 활동이 이루어지는 것을 인정한다면 두 기관의 교사 간 협의 등을 통하여 아동을 중심에 둔 상호 지지 관계를 형성할 수 있을 것이다. 서울의 노원지역에서는 초등학교 교사가 지역아동센터 교사들에게 학생들의 특성과 학습할 때 아이들 읽기 교육, 인지 교육에 관련하여 어떻게 접근하여 가르쳐야 하는지, 교사가 개발한 교재 안내, 수업 방법, 수업 도구 등을 지역아동센터와 학교 방과후 교사 모임을 통해 공유하는 사례가 있다. 이러한 안내와 협의, 정보 공유의 활성화는 신뢰에 기반한 지역사회 내 교육공동체 형성의 요인이 된다.

그러나 교사들에게 이것은 하지 않아도 될 부가적 업무로 간주될 수 있다. 이러한 것들은 정책적인 지시에 의해 이루어지기도 어렵다. 학생들에 대한 이해 심화, 지역사회의 조건, 학교의 사회적 역할에 비추어 학교와 지역사회의 연계 활성화 과정 속에서 위와 같은 소통이 자연스럽게 이루어질 수 있도록 유도할 수 있어야 할 것이다.

학교에서 교사가 학생의 이해에 기반하여 서로 신뢰 관계 속에서 성장하도록 돕는 한편, 전문적 이해를 필요로 하는 학생들의 이해와 진단을 돕기 위한 전문가 집단 풀을 구성할 것을 제안한다. 최근 학교에서 특히 빈곤층 아동에게서 난독증, 함묵증, 기타 전문적 진단과 치료가 필요한 학생들의 출현 빈도가 높다고 한다. 이러한 학생을 위한 전문적 지원 체제를 마련해야 한다. 특히 이러한 어려움을 안고 있는 학생들이 보고되면 교사, 관련 전문가, 가족이 모두 함께 공동 대응할 수 있도록

학생별 관계망을 구축하여 주기적인 진단과 공유 과정을 마련한다.

다. 학생을 위한 지역사회의 교육 및 지원 기반 구축

우리나라 아동 청소년은 대부분 학교에 다니고 있다. 따라서 지역사회에서 아동 청소년을 지원하기 위하여서는 학교와의 연계 협력이 불가피하다. 아울러 종래 학교에서 하기 힘들었던 학부모 지원과 학부모와의 소통에 지역 기관이 더 적극적으로 참여하기를 기대한다.

1) 학생을 위한 통합적 체제 구축을 위한 지역사회 기관과의 네트워킹 강화

앞에서도 언급하였듯이 학생들의 방과후 돌봄 기능을 수행하는 지역아동센터나 다른 기관들도 학생들의 학업 지원을 도외시하지 않는다. 학생이나 학부모의 요구, 학생들의 학업 결손 예방 등을 위해 학습 프로그램을 운영하는 바, 이들 기관이 교육전문성을 갖춘 인력들이 배치되는 기관이 아니어서 학습 활동 지원에서는 전문성을 발휘하기 어렵다. 학생들도 지역아동센터에서 하는 학습 활동에 신뢰를 가지지 않을 수 있다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 그리고 학습 이외의 돌봄 활동을 통해 드러난 학생들을 이해하고 성장을 지원할 수 있는 계기를 마련하기 위하여 학교와 소통이 필요하다. 광주광역시에서는 초등학교에서 운영하는 보조교사 모집에 지역아동센터 교사가 참여하도록 독려하여 지역아동센터 교사가 학생들의 학교 생활에 대한 이해의 폭을 넓히고 교사와도 소통할 수 있는 기회를 마련하는 사례도 있다. 이러한 사례는 학생의 학습을 위하여 지역사회의 여러 성인들이 관심을 가지고 함께 노력하는 모습을 보여주며 이러한 분위기 속에서 학생들은 자신을 편안하고 솔직하게 드러낼 수 있게 된다. 학생은 학교와 지역사회 기관의 지지 속에서 학습을 할 수 있다는 경험을 하게 되는데, 이것은 독립적으로 사람들과의 관계 속에서 학습을 할 수 있는 경험을 하며 성장할 수 있다는 점에서 의미를 부여할 수 있을 것이다.

아동 청소년의 성장을 지원하는 돌봄과 교육을 제공하는 지역아동센터와 학교, 지역사회 기관 간의 네트워킹을 활성화함으로써 학생 중심의 성장 지원 관계망 구축을 위해 노력하여야 한다. 여기서 네트워킹은 서로 다른 기능을 수행하는 여러 기관, 주체들이 큰 틀에서 공동의 가치 지향을 실현하기 위해 서로 가치를 공유하며 효과적으로 일을 추진하기 위해 협의, 조정, 타협 등의 기능을 의미한다. 이를 위해서는 원활한 의사소통과 공동의 목적을 위해 타협하고 협력할 수 있는 태도가 필요하다. 원론적인 차원에서 네트워킹을 활성화하라는 것을 주장한다고 하더라도 현실적인 업무 부담으로 각자 속한 기관의 업무에 매몰되는 경우가 많다. 따라서 민간기관과 학교 간 공동의 사업비 마련, 혹은 민간경상비 이전 등을 통해 네트워킹을 위한 공동사업을 추진하는 방안을 제안한다.

2) 지역사회의 기반시설 구축: 가족 지원 센터 마련 및 가정 방문 인력 배치

조사 자료 분석을 통해 빈곤층 학생은 평균적으로 상대적으로 가정에서의 지원, 지지, 돌봄 등 사회적인 자본이 적은 것을 알 수 있었다. 또한 면담 자료를 통해서 학생 가정의 실상을 잘 파악하기는 어려웠지만 빈곤 가정이라고 하더라도 모두 사회적 자본이 부족하다고 보기는 어렵다는 것을 알 수 있었다. 한편으로는 가정에서 사회적 자본의 부족만이 아니라 심각한 방임이나 여러 유형의 폭력에 노출될 가능성이 있는 빈곤층 학생도 있음도 확인할 수 있었다. 따라서 빈곤층 학생이나 가족을 위해 특히 미시적인 수준에서는 획일적인 접근을 취하기보다 개별 특성을 고려한 접근을 취하여야 할 것이다. 특히 학교나 지역 사회 기관을 경유하지 않고 직접적인 지원이 이루어져야 하는 경우는 심각한 방임이나 폭력 등에 노출될 때일 것이다. 예를 들어 가정에서 위기에 처한 아동은 학교에서도 모습이나 행동을 통해 드러나므로 학교에서는 교사나 다른 전문 인력이 파악하도록 하나 학교에 등교하지 않거나 가정에서의 어려움이 잘 드러나지 않는 사례를 예방하기 위하여 방임의 정도나 기간을 고려하여 이웃이나 지역 기관에서 이 아동들을 주기적으로 만나 도움을 줄 수 있는, 아동과 신뢰 관계를 형성하여 아동을 살피며 지원책을 모색할 수 있는 인력이 필요할 것이다.

한편 가족지원센터를 중심으로 빈곤층의 건전한 가족 생활 경험을 위한 여가, 문화, 체험활동 프로그램 제공을 통해 가족이 함께 모이고 서로 정보를 공유하며 공동의 경험을 할 수 있도록 한다. 이러한 프로그램 마련은 학부모의 의견 수렴을 통해 요구 내용, 일정, 참여 방식 등을 결정하는 것이 좋을 것이다.

참고문헌

강신욱(2009). 빈곤의 지속성과 반복성을 고려한 빈곤정책의 방향. **경제발전연구**, 15(2), 263-286.

강신욱(2006). 사회적 배제 개념의 정책적 적용을 위한 이론적 검토. **동향과 전망**, 66, 9-32.

강신욱·김안나·박능후·김은희·유진영(2005). **사회적 배제의 지표 개발 및 적용 방안 연구**. 한국보건사회연구원.

강영혜·김미숙·이영·남기곤·김동춘(2005). **양극화 해소를 위한 교육 분야 대책 수립 연구**. 한국교육개발원.

강희경·김영미·이은주(2009). 이웃환경 무질서와 청소년 우울간의 관계: 일상생활 스트레스와 부정적 가족 사건의 매개효과 분석. **청소년학연구**, 16(10), 179-204.

곽현근(2008). 개인의 자아존중감과 자기효능감에 미치는 동네효과 연구. **지방정부연구**, 12(4), 203-224.

교육인적자원부·한국교육개발원(2005). **교육복지투자우선지역 지원 사업 길잡이**.

구인회(2004). 한국의 빈곤, 왜 감소하지 않는가 – 1990년 이후 빈곤 추이 분석. **한국사회복지학**, 56(4), 57-78.

구인회·박현선·정익중(2006). 빈곤이 아동의 학업성취에 미치는 영향. **아동권리 연구**, 10(3), 269-295.

구인회·박현선·정익중·김광혁(2009). 빈곤과 아동발달과의 관계에 대한 종단 분석. **한국사회복지학**, 61(1), 57-79.

권은선·구인회(2010). 빈곤이 아동의 건강에 미치는 영향. **한국사회복지학**, 62(4), 129-148.

김경애(2012). 교육복지 실천을 위한 포괄적 접근방식: 미국의 학교개혁 사례(KIPP)와 비교해 본 포괄적 접근 사례(HCZ)의 의의와 원리. **평생교육학연구**, 18(2), 153-181.

김경애·류방란·이은미·강영혜·김민희(2011). **현장중심의 자율적 교육복지우선지원사업 추진 방안 연구**. 한국교육개발원.

김경애·김숙이·정수정·김진희·이병곤(2012). **해외 교육복지정책 연구**. 한국교육개발원.

김경애·류방란·정바울·김민희·김진숙·정연순(2013). **교육복지전문역량 강화 프로그램I: 교육복지, 삶을 살리는 교육**. 한국교육개발원.

김교성·김성욱·이정면·노혜진(2008). 빈곤의 측정과 규모에 관한 연구. **한국사회복지조사연구**, 19, 297-320.

김기형(2013). 하얀웃음으로 기억되는 아이들의 페스탈로찌. **세빛나래**, 교육복지우선지원사업뉴스레터, 3, 6-13. http://eduzone.kedi.re.kr/EZNews/EduZone/UsBrdViw.php?Lst Code=B_NOTC&LstCary= B00117&LstNum 1=1670 (2013.10. 1 인출)

김문길·김태완·우선희·이서현(2012). **2012년 빈곤통계연보**. 한국보건사회연구원.

김민화·곽금주·김연수(2009). 여가활동이 빈곤 아동과 일반아동의 인지 및 언어발달에 미치는 영향. **한국여가레크리에이션학회지**, 33(3), 231-243.

김성식·류방란(2008). 고등학교 진학에 대한 가정 배경, 학생 노력, 학교 경험의 영향력 분석. **교육사회학연구**, 18(2), 31-51.

김수정(2007). 여성가구주 가구의 빈곤원인과 빈곤위험의 젠더격차. 페미니즘 연구, 7(1), 93-133.

김수현·이현주·손병돈(2009). **한국의 가난**. 한울.

김승권·김유경·조애저·김혜련·이혜경·설동훈·정기선·심인선(2010). **2009년 전국 다문화가족실태조사 연구**. 보건복지가족부, 법무부, 여성부, 한국보건사회연구원.

김신일(1990). **교육사회학**. 교육과학사.

김안나·노대명·김미숙·신호성·홍인옥·김태완·강민희·이소정·원일·윤필경·유정예(2008). **사회통합을 위한 사회적 배제 계층 지원 방안**. 한국보건사회연구원.

김유정·안선희(2012). 아동의 정서행동문제와 학업성취도 간의 관계에 대한 지역효과 연구. **아동과 권리**, 16(2), 341-365.

김윤태·서재욱(2013). **빈곤-어떻게 싸울 것인가**. 한울.

김정원(2007). 사회적 배제 완화의 측면에서 바라본 마이크로 크레딧의 활동. **민주주의와 인권**, 7(2), 195-228.

김진희·이상록(2011). 빈곤, 주거환경, 이웃환경과 청소년발달의 구조적 관계. **청소년학연구**, 18(5), 385-411.

김현진(2007). 가정배경과 학교교육 그리고 사교육이 학업성취에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 25(4), 485-508.

김희윤·백학영(2010). 아동의 학업성취도에 대한 동네효과 분석: 부모의 교육적 관여의 매개 효과를 중심으로. **사회복지정책**, 37(3), 53-84.

나은숙·정익중(2007). 아동학대 유형별 우울 성향, 자기효능감, 학업성취 간의 관계. **아동학회지**, 28(4), 35-49.

노대명(2004). **한국 근로빈곤층의 소득·고용 실태 연구**. 한국보건사회연구원.

류방란·김성식(2006). **교육격차: 가정 배경과 학교교육의 영향력 분석**. 한국교육개발원.

류방란·김경애·이은미·김인희· 이광현(2011). **교육복지우선지원사업 제도화 방안 연구**. 한국교육개발원.

류방란·김준엽·송혜정·김진경(2012). **교육복지우선지원사업의 종단적 효과 분석연구(Ⅲ)**. 한국교육개발원.

류방란·김경애·김성식·이윤미·정연순(2013a). **교육공동체를 지향하는 교육복지의 발전 과제**. 한국교육개발원.

류방란·김경애(2013b). **교육복지우선지원사업 재구조화방안**(미발표. 2013. 9. 16. 전문가 토론회). 한국교육개발원.

류방란·김경애·김기은·김진경(2013c). **2012년 교육복지우선지원사업 모니터링 조사 보고서**. 한국교육개발원.

박보영(2010). 신빈곤을 통해 본 양극화시대의 빈곤문제. **노동연구**, 19, 5-45.

박현선(2008). 빈곤지위가 아동의 사회·정서 발달에 미치는 영향: 빈곤대리변수와 빈곤동반 위험요소와의 비교를 중심으로. **한국아동복지학**, 26, 113-137.

백병부(2013). 학교내 사회자본이 학업성취 격차에 미치는 영향. **한국교육사회학회 2013년 추계학술대회 자료집**, 57-83.

변시민(1989). **사회학개론**. 박영사.

신광영(2004). **한국의 계급과 불평등**. 을유문화사.

안우환(2005). **가족 내 사회적 자본과 학업성취와의 관계**. 박사학위 논문, 경북대학교 대학원.

염동훈·김혜영·안치민(2007). **조손가족 실태조사 및 지원방안 연구**. 여성가족부.

여유진(2008). 한국에서의 교육을 통한 사회이동 경향에 대한 연구. **보건사회연구**, 28(2), 53-80.

오욱환(2013a). **사회자본의 교육적 해석과 활용 –콜먼으로부터 그리고 그를 넘어서**. 교육과학사.

오욱환(2013b). '사회자본'개념과 이론화에 대한 교육사회학의 대응: 사회자본의 교육적 해석과 활용에 덧붙여. **한국교육사회학회 2013년 추계학술대회 자료집**, 1-15.

윤도현·김성희·김정훈(2004). **한국의 빈곤과 불평등- 한국사회의 민주화와 관련하여**. 민주화 운동 기념 사업회 연구소.

윤성호(2008). **한국의 빈곤과 사회적 배제의 역동적 관련성: 노동 빈민을 주 대상으로**. 공동체.

윤인진(1998). 서울시의 사회계층별 거주지 분화 형태와 사회적 함의. **서울학 연구**, 10, 228-269.

이남희(2013). 00지역 교육복지 네트워크 현황 및 과제. **지역사회 내 교육복지 네트워크 사례 발표**

및 토론(미발표 2013. 10. 1. 토론회). 한국교육개발원.

이상록(2012). 소득계층간 주거지 분리의 거주지역 특성이 저소득빈곤층의 정신건강에 미치는 영향-우울감에 미치는 영향을 중심으로. **사회과학연구**(경성대학교), 28(4), 277-302.

이영아·정윤희(2012). 빈곤지역 유형별 빈곤층 생활에 관한 연구. **한국도시지리학회지**, 15(1), 61-74.

이인회(2009). 영국 지방교육행정기관의 개편 동향 분석. **교원교육**, 25(4), 93-116.

이현주·정은희·이병희·주영선(2012). **빈곤에 대한 대안적 접근: 욕구 범주를 고려한 다차원성에 대한 분석**. 한국보건사회연구원.

이혜영·류방란·윤종혁·천세영(2002). **교육복지 투자우선지역 선정 지원을 위한 연구**. 한국교육개발원.

이혜영·강태중(2004). **교육복지투자우선지역 학교와 타지역 학교의 교육격차 분석 연구**. 한국교육개발원.

이혜영·류방란·김정원·장명림(2005). **교육복지투자우선지역 지원 사업 효과 분석과 발전 방안**. 한국교육개발원.

염동훈·김혜영·안치민(2007). **조손가족 실태조사 및 지원방안 연구**. 여성가족부.

이태수·정무권·이혜영·박은혜·윤철경·김현숙·윤철수(2004). **교육복지 구현 종합방안 연구**. 교육인적자원부.

임경수·소진광(2005). 지역사회 빈곤퇴치와 사회적 자본. **한국지역개발학회지**, 17(1), 35-54.

정혜림(2012). 빈곤가정 한부모의 심리적 특성과 영유아의 언어·사회성 발달 간의 관계: 한부모 양육태도를 중심으로. **사회복지연구**, 43(3), 67-97.

통계청(2013). **최저생계비 및 빈곤율 추이**. http://www.index.go.kr/egams/stts/jsp/potal/stts/PO _STTS_IdxMain.jsp?idx_cd=2762&bbs=INDX_001&clas_div=C&rootKey=1.48.0 (2013. 11. 21. 인출)

한국교육개발원(2014.2 발간예정). **2013년도 교육복지우선지원사업 현황**.

한상일(2004). 사회적 자본의 유형과 공동체 함여의 관계에 관한 실증적 연구. **한국행정학회 학술대회 발표 논문집**, 229-246.

허남순·오정수·홍순혜·김혜란·박은미·정익중(2005). **빈곤 아동과 삶의 질**. 학지사.

홍영란·김태준·현영섭·소진광·이승희(2007). **사회적 자본 지표 개발 및 측정에 관한 연구**. 한국교육개발원.

홍경준(2001). 빈곤에 대한 또 다른 탐색 – 사회적 자본을 중심으로. **상황과 복지**, 9, 165-192.

KBS 사회적 자본 제작팀(2011). **사회적 자본**. 문예춘추사.

湯淺誠(유아사 마코토, 2008). 反貧困, 岩波新書. [이성재 역(2009). **빈곤에 맞서다**. 검둥소.]

Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary schools. *Economics of Education Review*, 27, 439-449.

Bernstein, B. (1977). Social class, language and socialization. in J. Karabel, & A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education* (pp. 473-486). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. in J. Karabel, & A. H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. in J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Publishing Group.

Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *The Teachers College Record*, 108(6), 949-995.

Blair, T. (1999). *Speech by the Prim Minister Tony Blair about Education Action Zones*- 15 January 1999. London: Social Exclusion Unit.

Brain, K. & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an Education Action Zone: Whose need is it meeting? *Educational Studies*, 29(2-3), 291-305.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. in S. L. Friedman, & T. D. Wachs (eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concept* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cauthen, N. K. and Fass, S. (2008). *10 Important questions about child poverty family economic hardship*. National Center for Children in Poverty, Columbia University Mailman School of Public Health. http://www.nccp.org/pages/pdf/page_131.pdf (2013. 7. 13. 인출)

Child Poverty Act 2010. (2010). *Child poverty act 2010*. http://www.legislation.gov.uk /ukpga/2010/9/ contents (2013. 8. 3. 인출)

Clifford, I. (1999). Education Action Zones and the community How-not to do it? *Education and Social Justice*, 1(3), 51-54.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94,

S95-S120.

Coleman, J. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.

Coleman, J. S., Hoffer, T. and Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.

Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

Croninger, R. G. & Lee, V. E. (1996). *Social capital and children development: The case of education*. (prepublication draft) Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Davis, T. (2009. 4. 25.). Obama developing 'Baby Colleges' to combat poverty. *ABC News*. http://abcnews.go.com/Politics/story?id=7423808 (2013. 8. 3. 인출)

Department for Education. (2013). *Pupil premium - What you need to know*. http://www.ducation.gov.uk/schools/pupilsupport/premium/a0076063/pp (2013. 8. 3. 인출)

Department for Education and Skills(DfES). (2002). *Education Action Zones: Annual report 2001*. London: Department for Education and Skills.

Department for Education and Skills(DfES). (2006). *Social mobility: Narrowing social class educational attainment gaps*. London: Department for Education and Skills.

Department for Work and Pensions & Development for Education. (2012). *Child poverty in the UK: The report on the 2010 target*. London: The Stationery Office. https://www.gov.uk/ government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/192213/child_poverty_in_the_ uk_the_report_on_the_2010_target.pdf (2013. 8. 3. 인출)

Dickson, M., Gewirtz, S., Halpin, D., Power, S., & Whitty, G. (2004). Education Action Zones: Model partnerships? in B. M. Franklin, M. N. Bloch, & T. S. Poplewitz (Eds.), *Educational partnerships and the state: The paradoxes of governing schools, children, and families* (pp. 109-136). New York: Palgrave Macmillan.

Dobbie, W., Fryer. R. G., & Fryer. Jr. G. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal*, 3(3), 158-187.

Erickson, A. (2012). Why hasn't the Harlem Children's Zone been replicated even without Obama's help? *The Atlantic Cities*. http://www.theatlanticcities.com/politics/2012/ 08/why-hasnt-harlem- childrens-zone-been-replicated-even-without-obamas-help/2968/ (2013. 7. 13. 인출)

Franklin, B. (2005). Gone before you know it: Urban school reform and the short life of the Education Action Zone initiative. *London Review of Education*, 3(1), 3-27.

Gabe, T. (2011). *Welfare, work, and poverty status of female-headed families with children: 1987-2009*. Congressional Research Service Report, July 15. http://digitalcommons.ilr. cornell.edu/cgi/view content.cgi?article=1852&context=key_workplace (2013. 7. 23. 인출)

Giddens, A. (2001). Sociology. Polity Press. [김미숙 외 역(2003). **현대사회학**. 을유문화사.]

Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.

Greatschools. (2013). *Harlem Children's Zone promise academy charter school*. http://www. greatschools. org/new-york/new-york-city/8322-Harlem-Childrens-Zone-Promise-Academy-Charter-School/#!/demographics/header (2013. 7. 25. 인출)

Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G., & Gewirtz, S. (2004). Area-based appraoches to educational regeneration. *Policy Studies*, 25(2), 75-85.

Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 27-41.

Harrison, A. (2013). One in six children lives in poverty, UK statistics show. *BBC News*. http://www. bbc.co.uk/news/education-22887005 (2013. 8. 3. 인출)

Hatcher, R. (2001). Getting down to business: Schooling in the globalized economy. *Education and Social Justice*, 3, 45-59.

HCZ. (2003). *Harlem Children's Zone, Inc. growth plan*. Harlem Children's Zone.

— (2009a). *Harlem Children's Zone*. http://www.hcz.org/index.php (2013. 7. 2. 인출)

— (2009b). *From cradle through college: Using evidence-based programs to inform a comprehensive pipeline*. Harlem Children's Zone. http://www.hcz.org/index.php /issues (2013. 7. 2. 인출)

— (2010). *Whatever it takes: A white paper on the Harlem Children's Zone*. Harlem Children's Zone.

— (2011). *Harlem Children's Zone evaluation highlights*. Harlem Children's Zone. http://www.hcz.org/images/ stories/Evaluation_Highlights_FY_11.pdf (2013. 7. 2. 인출)

— (2013). Current openings. Harlem Children's Zone. http://hczcareers.silkroad.com/hczext/ Employment

Listings.html (2013. 7. 13. 인출)

— (n.d.). *Harlem children's zone over view*. Harlem Children's Zone. http://websterpacific. files. wordpress.com/2009/07/harlem-childrens-zone-overview.pdf (2013. 7. 13. 인출)

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.

Howard, D. & Menezes, R. (2010). *Planning a promise neighborhood*. Promise Neighborhoods Institute at Policy Link.

Jean-Louis, B., Shoemaker, K., & Gordon, E. W. (2011). *The Harlem Children's Zone: An all hands on deck-approach to transforming education and community*. http://bfi. uchicago.edu/humcap/wp/papers/JeanLouisfinal.pdf (2013. 7. 13. 인출)

Jones, K., & Bird, K. (2000). 'Partnership' as strategy: Public-private relations in Education Action Zones. *British Educational Research Journal*, 26(4), 491-506.

Krishna, A. (2000). Creating and harnessing social capital. in P. Dasgupta, & I. Serageldin (eds.), *Social capital: A multifaceted perspective* (pp. 71-93). Washington, D.C.: World Bank Publications.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods- Class, race, and family life*. Berkely: University of California Press. [박상은 역(2012). **불평등한 어린 시절: 부모의 사회적 지위와 불평등의 대물림**. 에코리브르.]

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.

Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal, 49*(4), 651-684.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.

Levitas, R. (2003). *The idea of social inclusion*. Social Inclusion Research Conference. The Canadian council on Social Development and Human Resources Development, Canada.

Ly, J., Zhou, Q., Chu, K., & Chen, S. H. (2012). Teacher-child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 50, 535-553.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.

National Audit Office (2001). *Education Action Zones: Meeting the challenge- The lessons identified from auditing the first 25 zones*. http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2001/ 01/0001130.pdf (2013. 9. 2. 인출)

O'Brien, S. (1999). New Labour, new approach?: Exploring tensions within educational policy and practice. *Education and Social Justice*, 2, 18-27.

Office for Standards in Education. (2012). *The pupil premium: How schools are using the pupil premium funding to raise achievement for disadvantaged pupils*. http://www. ofsted.gov.uk/resources/ pupil-premium (2013. 7. 23. 인출)

Payne, R. K. (2001). *A framework for understanding poverty*. Aha Process Inc. [김우열 역(2011). **계층이동의 사다리**, 황금사자.]

Power, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D., & Dickson, M. (2004). Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Papers in Education*, 19(4), 453-475.

Promise Neighborhoods Institute (2011). *Promise neighborhoods institute at policy link*. www.promiseneighborhoodsinstitute.org(2013. 10. 13. 인출)

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. Simon & Schuster. [정승현 역(2009). **나홀로 볼링- 사회적 커뮤니티의 붕괴와 소생**. 페이퍼로드.]

Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press. [안청시 외 역(2000). **사회적 자본과 민주주의- 이탈리아의 지방자치와 시민적 전통**. 박영사.]

Rafferty, F. (1998. 2. 6.). Action Zones will pilot new ideas. *Times Educational Supplement*, p.4.

Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2007). *Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice*. York, England: Joseph Rowntree Foundation.

Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: Mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341-358.

Rogers, S. (2010. 10. 11.). How fair is Britain? Get the key data. *The Guardian*. http://www.theguardian.com/news/datablog/2010/oct/11/how-fair-is-britain-data#zoomed-picture (2013. 8. 30. 인출)

Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Scottish Executive Publications. (2007). *Statistics publication notice: Education series: SQA attainment and*

school leaver qualifications in Scotland: 2004/2005. http://www.scotland. gov.uk/Resource/Doc/171047/0047888.pdf (2013. 9. 19. 인출)

Scottish Credit Quality Framework. (n. d.). Framework. http://www.scqf.org.uk/features/ Framework.htm (2013. 11. 27 인출).

Sandel, M. J. (2012). *What money can't buy?* Farrar Straus & Giroux. [안기순 역(2012). **돈으로 살 수 없는 것들: 무엇이 가치를 결정하는가?** 와이즈베리.]

Schutz, A. (2006). Home is a prison in the global city: The tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of Educational Research*, 76(4), 691-743.

Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *The Teachers College Record*, 110(2), 405-442.

Shipler, D. K. (2004). *The working poor: Invisible in America*. Knopf Doubleday Publishing Group. [나일등 역(2009). **워킹 푸어: 빈곤의 경계에서 말하다**, 후마니타스.]

Shouse, R. (1996). Academic press and sense of community: Conflict and congruence in American high school. in A. M. Pallas (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization* (pp. 173-202). Greenwich.

Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., & Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299-317.

Smyth, J. (2010). Inclusive school leadership strategies in disadvantaged schools based on student and community voice: Implications for Australian educational policy in C. Raffo, A. Dyson, H. Gunter, D. Hall, L. Jones, & A. Kalambouka (eds.), *Education and poverty in affluent countries.* (pp. 72-84). Florence, KY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1), 9-18.

Stanton-Salazar, R. D. (2001). Defensive network orientations as internalized oppression: How schools mediate the influence of social class on adolescent development. in B. J. Biddle (ed.), *Social Class, Poverty, and Education* (pp. 101-131). New York: Routlege Falmer.

Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135.

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.

Thody, A. & Punter, A. (2000). A valuable role? School governors and the business sector, 1996-1997. *Educational Management and Administration*, 28(2), 185-198.

Tough, P. (2009). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. New York: Mariner Books.

Tough, P. (2012. 8. 15.). What does Obama really believe in? *New York Times*. http://www. nytimes.com/2012/08/19/magazine/obama-poverty.html?_r=0&adxnnl=1&adxnnlx=1381901311-dxOLM67RRiBimtBnDJzF/A (2013. 7. 3. 인출)

UNICEF. (2012). *Measuring child poverty*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf (2013. 7. 17. 인출)

Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation in P. Dasgupta, & I. Serageldin (eds.), *Social capital*: *A multifaceted perspective* (pp. 215-249). Washington, D.C.: World Bank Publications.

U. S. Department of Education. (2013a). *Measuring performance: A guidance document for promise neighborhoods on collecting data and reporting results*. Urban Institute.

U. S. Department of Education. (2013b). *Promise neighborhoods*. http://www2.ed.gov/programs/promiseneighborhoods/index.html (2013. 7. 25. 인출)

U. S. Department of Education. (2013c). *Funding status - Promise neighborhoods*. http://www2.ed.gov/programs/promiseneighborhoods/funding.html (2013. 7. 25. 인출)

Vural, L. (n.d.). *Harlem Children's Zone's academic case management*. http://gradnyc.com/wp-content/uploads/2011/11/HCZ-ACM-PPT-11-7-11-Forum.pdf (2013. 7. 13. 인출)

Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.

Warren, M. R., Thompson, J. P., & Saegert, S. (2001). The role of social capital in combating poverty in S. Saegert, J. P. Thompson, & M. R. Warren (eds.), *Social capital and poor communities* (pp. 1-28). New York: The Russell Sage Foundation.

Warren, M., Hong, S., Rubin, C., & Uy, P. (2009). Beyond the bake sale: A community based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254.

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridgall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). Reframing family involvement

in education: Supporting families to support educational equity. *Equity Matters: Research Review*, 5, The Compaign for Educational Equity, Columbia University.

Willms, J. D. (1985). Catolic-school effects on academic achievement: New evidence from the high school and beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58(April), 98-114.

Whitehurst, G. J., & Croft, M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Brown Center on Education Policy at Brookings.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education.* Paul Chapman Publishing. [김달효 역(2012). **신자유주의 교육정책의 비판: 교육정치학과 교육사회학의 관점**. 학지사.]

Abstract

Educational Vulnerability of Students in Poverty and Policy Measures: From the Social Capital Perspective

Ryu, Bangran(Korean Educational Development Institute)
Jung, Paul(Korean Educational Development Institute)
Kim, Sung-Sik(Seoul National University of Education)
Cho, Sang-Sik(Dongguk University-Seoul)
Song, Hang-Hee(Jeonnam University)

This study is conducted with the aim of demonstrating the educational vulnerabilities of students suffering from poverty (also referred to as students in poverty) as well as identifying the appropriate responses from a social capital perspective. The following constitute the main research questions of this study: 1) What type of educational vulnerabilities are the students in poverty exposed to? 2) Are they able to overcome these disadvantages when there is an accumulation of social capital? 3) What are the policy responses that lead to such an accumulation of social capital?

Poverty has traditionally been defined in an economic manner, namely a deficiency or insufficiency of income. However, more recently, poverty has been known to exhibit more complex characteristics, such as social exclusion, family breakdown, poverty trap, and the working poor. Of these characteristics, social exclusion in particular requires educational responses. In order to prevent and alleviate the social exclusion that may potentially be experienced by the students suffering from poverty, forming social capital is deemed necessary. In this study, social capital is defined as "a social relationship based on trust, support, and cooperation, through mutual interactions and communications among families, schools, and the local community that all play a part in children's development through learning."

In order to empirically establish the relationship between social capital and the educational performance of students suffering from poverty, three years' worth of longitudinally collected data is analyzed. The results are as follows: 1) Students suffering from poverty tend to possess lower levels of social capital, at homes, schools, and the local communities. 2) There is a strong relationship between social capital and the students' adaptation to school environment, school attitude, and educational achievement. 3) Assuming the parents' educational levels remain the same, controling for the prior educational achievement level renders the influence of social capital on educational achievement insignificant at middle school level. 4) Social capital at school level has a positive impact on the students' adaptation to school environment but not educational achievement. 5) Social capital at school level seems insufficient to alleviate the disadvantages of students in poverty evident in learning and adaptation to school environment. 6) Social capital level of students in poverty can, to an extent, be influenced through the efforts of the school authorities, such as the leadership of the school principal. 7) Educational Welfare Priority Project has not exerted a significant influence on improving the social capital levels of students suffering from poverty.

The study also includes qualitative analysis on data collected in three disadvantaged areas in major cities. Among students suffering from poverty, in those cases where the students lacked parental support due to family breakdowns or lack of care, students fail to establish a communicative relationship with teachers based on learning, and teachers' expectations are also low. Within an established curriculum, teachers are unable to form a supportive relationship with unresponsive students through classroom activities. In particular, middle schools lack conditions that would enable teachers to form a relationship with students based on mutual understanding on an individual level. At the school level, these relationship characteristics differ between teachers, depending on whether school culture and administration are bureaucratic or cooperative. This difference also manifests itself over whether a school forms mutual, cooperative relationship with the local community for its students or not.

In order to obtain possible policy implications, various policy cases are also analyzed, both domestic and abroad. For the case of United Kingdom, this study discusses the policy

implementation framework, timeline, and results of the Education Action Zone, which aimed to augment social capital. As for the case of the United States, the study looks at Harlem Children's Zone, initiated by the private sector in Harlem, as well as the Promise Neighborhood policy, modeled on the former initiative by the Obama administration and currently being expanded. For Germany, the study looks at its general educational welfare framework, as well as the formation of comprehensive support for Berlin area. As for South Korea, the implementation framework, specifics of policy contents, achievements and limitations of the Educational Welfare Priority Program are discussed.

Finally, through a combination of survey data analysis, interview result analysis, and previous policy evaluation, the study suggests a policy plan. The study first looks at the controversies associated with social capital accumulation policies, and policy directions are suggested accordingly. At the national level, the study suggests a formation of educational communities with a local basis, which would enable the provision of support for both parents and students suffering from poverty. Furthermore, it recommends reform plans for local community schools that would improve the accumulation of social capital.

부 록

• 조사 자료: 표집 및 회수, 조사 기간 등

한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

부 록

1 조사 자료: 표집 및 회수, 조사 기간 등

* 이 연구에서 사용한 조사 자료는 교육복지우선지원사업 효과분석을 위한 종단 조사 자료이다. 이 조사 표집, 회수, 문항 및 기타 조사 관련 사항은 류방란 외(2012: 48-58) 참고.

1. 교육복지우선지원사업 효과 분석을 위한 종단 조사 표본 및 회수 현황

〈부록표 1〉 교육복지우선지원사업 효과 분석을 위한 종단 조사 표본 및 회수 현황

구분		초등학교				중학교			
		학교	학생	학부모	교사	학교	학생	학부모	교사
1차 조사 (2009)	사업	50	2,035	1,960	693	48	2,306	2,326	687
	비사업	50	1,620	1,645	717	50	1,747	1,780	688
	계	100	3,655	3,605	1,410	98	4,053	4,106	1,375
	표본수	100	4,250	4,250	1,500	98	4,165	4,165	1,500
	회수율	100	86.0	84.7	94.0	100	97.2	98.6	91.7
2차 조사 (2010)	사업	50	1,824	1,792	920	48	2,147	2,058	911
	비사업	50	1,437	1,425	964	49	1,653	1,634	898
	계	100	3,261	3,217	1,884	97	3,800	3,692	1,809
	표본수	100	3,655	3,605	1,410	98	4,053	4,106	1,375
	회수율	100.0	89.2	89.2	–	98.9	93.7	89.9	–
3차 조사 (2011)	사업	60	1,924	1,890	1,145	72	2,805	2,768	1,388
	비사업	29	736	725	553	18	589	577	348
	연계	11	310	307	220	6	187	187	120
	계	100	2,970	2,922	1,918	96	3,581	3,532	1,856
	표본수	100	3,261	3,217	1,884	97	3,800	3,692	1,809
	회수율	100.0	91.0	90.8	–	98.9	94.2	95.6	–

*출처: 류방란 외(2012: 56)

2. 연차별 조사 기간 및 내역

〈부록표 2〉 연차별 조사 기간 및 내역

연차	(기본/추가)	조사기간	조사 대상 및 내역
1	기본조사	2009. 4.	학생, 학부모, 교사, 학교에 대한 주요 영역을 망라한 문항으로 구성된 질문지 조사
	추가조사	2009. 12.	기본조사에서 수집할 수 없었던 시도연합 교과학습 진단평가 결과, 학생 건강 관련 자료 등
2	기본조사	2010. 6. 28 ~ 2010. 7. 16	학생, 학부모, 교사, 학교에 대한 주요 영역을 망라한 문항으로 구성된 질문지 조사 시도연합 교과학습 진단평가 결과
	추가조사	2010.11. 24 ~ 2010. 12. 6.	학생 건강 관련 자료 등
3	기본조사	2011. 9. 5 ~ 2011. 9. 30.	학생, 학부모, 교사, 학교에 대한 주요 영역을 망라한 문항으로 구성된 질문지 조사 국가수준 학업성취도 평가 결과
	추가조사	2011. 10	학생들의 건강정보, 시도연합 학업성취도의 결과 등

*출처: 류방란 외(2012: 52-53)의 내용을 표로 정리한 것임.

연구보고 RR 2013 - 03

빈곤층 학생의 교육 취약성 분석 및 정책 대응 방안

발 행 일 2013년 12월
발 행 인 백 순 근
발 행 처 한국교육개발원
주 소 서울시 서초구 바우뫼로 1길 35 (우면동)
전화 : (02) 3460-0114
FAX : (02) 3460-0121
http://www.kedi.re.kr
등록번호 1973년 6월 13일, 제16-35호
인 쇄 처 범신사 02)503-8737
I S B N

본 내용의 무단 복제를 금함.