빈곤아동의 학교교육 실태에 대한 탐색적 연구

- 초·중학교를 중심으로 -

연구책임자 김수영(21세기교육연구소 선임연구원)
공동연구자 김광주(동국대학교 박사과정)
문소정(노원교육복지센터 사무국장)
연구보조원 김성희

교육을바꾸는사람들 21세기교육연구소

빈곤아동의 학교생활에 대한 탐색적 연구

– 초·중학교를 중심으로

발 행 일 2014년 4월 30일
발 행 인 이 찬 승
발 행 처 한국뇌기반교육연구소
연구책임 김 수 영
주 소 121-842 서울시 마포구 잔다리로 71 아내뜨빌딩 2층
전 화 (02) 320-3671
팩 스 (02) 320-3609
홈페이지 http://www.21erick.org

※ 본 자료 내용의 무단 복제를 금함

교육을 바꾸는 사람들은
새로운 교육에 대한 희망을 키우고
모두에게 꿈과 희망이 있는 교육을 실현하기 위해
이찬승 전 능률교육 대표가 설립한 비영리공익단체(NPO)입니다.

연구요약

21세기교육연구소는 빈곤아동이 학교교육에서 경험하는 사회적 배제의 문제를 드러내고, 그 해결방안을 모색해보고자 한다. 이 연구는 그 일환으로 진행된 것으로 빈곤아동의 삶에 기초하여, 그들의 관점에서 학교교육을 비판적으로 성찰하는데 초점을 두었다. 즉, 빈곤아동이 학교교육에서 실제 교육적으로 취약한지, 그렇다면 교육적 취약성의 양상은 어떠한지, 학교교육의 제도적 요인이 빈곤아동의 취약성을 강화하고 있다면 그 제도적 요인은 무엇인지를 탐색적으로 고찰해보았다. 이를 위해 문헌 분석, 통계 분석, 관찰 및 면담 자료의 수집과 분석 등을 실시하였다.

Ⅱ장에서는 연구대상인 빈곤아동의 개념을 규정하는 한편, 빈곤아동 및 사회적 배제에 대한 선행연구를 검토하여 연구의 이론적 토대를 마련하고자 하였다. 우선 절대적 빈곤율과 상대적 빈곤율이라는 경제적 기준에 따라 빈곤층과 아동빈곤층의 규모를 살펴보고, 최근의 가족구조 및 사회구조의 변화를 반영하여 한부모, 다문화까지 포괄하여 빈곤아동의 범주를 확대하기로 하였다. 아울러 빈곤아동에 대한 선행 연구를 검토하면서 빈곤이 아동의 학교생활에 미치는 영향을 좀 더 심층적으로 드러내는 질적 연구의 필요성을 확인할 수 있었다. 이 연구는 빈곤으로 인한 학교교육의 문제를 고찰하기 위해 사회적 배제라는 개념을 주요한 이론적 틀로 가져왔다. 사회적 배제는 아동 개인의 결핍 문제로 이해되던 많은 문제를 학교교육에서 제약의 문제로 재규정하고, 학교교육 속에서 빈곤아동의 교육적 취약성이 고착되어가는 역동적인 과정을 이해하는 데에도 있어서 핵심적인 개념이다.

Ⅲ장에서는 한국청소년패널데이터를 활용하여 초·중학교 빈곤아동의 가정과 학교에서의 교육적 취약성을 실증적으로 확인하는 한편, 그 양상에 있어서 학령기별로 차이가 있는지를 분석하였다. 첫째, 가정에서의 교육취약성은 부모의 관심, 사교육시간, 사교육비를 주요 변수로 보았다. 부모의 관심은 학년이 올라갈수록 낮아지는 경향이 있었으며, 소득수준이 낮을수록 한부모/조손가족일수록 부모의 관심도가 더 낮았다. 사교육의 경향을 살펴보면, 학년이 올라갈수록 사교육시간과 비용이 증가하였는데, 그 증가폭은 비빈곤아동이 빈곤아동에 비해 더 컸다. 교육적 취약성은 학습, 규범, 학생-학생 관계, 교사-학생 관계 네 가지 차원에서 살펴보았다. 우선, 빈곤층과 비빈곤층 아동은 학습태도에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데, 이러한 차이는 초등학교 고학년에서부터 벌어지기 시작하였다. 또한 중학교에서는 학습부진에 해당하는 낮은 점수를 받는 아동의 비율을 보면 빈곤층이 비빈곤층의 약 2배 정도 였으며, 특히 영어와 수학의 경우 학습부진아동이 비빈곤아동 2명 중 1명으로 그 정도가 매우 심각함을 확인할 수 있었다. 마찬가지로 빈곤아동은 규범 및 관계 부문에서도 취약성을 보였는데, 특히 관계 부문에 있어서 흥미로운 점은 초등학교에 비해 중학교의 교사-학생, 학생-학생 관계에 대한 점수가 현저히 낮다는 점이다. 이는 학생들이 빈곤여부와 관계 없이 초등학교에서 중학교로 진급하면서 바뀐 학교 환경 속에서 교사와의 관계 뿐만 아니라 학생들간의 관계에서도 어려움을 겪고 있음을 시사한다. 특히 빈곤아동은 초등학교 고학년에서부터 어려움을 겪기 시작하여 중학교에서 관계의 어려움을 겪는 정도가 더 커짐을 확인할 수 있었다.

Ⅳ장에서는 빈곤층이 밀집되어 있는 지역의 지역네트워크를 활용하여, 관찰 및 면담을 통해 자료를 수집하고, 빈곤아동의 교육적 취약성을 학습, 규범, 관계의 틀로 분석하였다. 첫째, 학습을 중심으로 살펴보면, 빈곤아동은 출발점 행동의 미비, 낮은 학습동기, 낮은 진학/진로 기대를 보이고 있었고, 사교육의 양과 질에 있어서도 차이를 보았다. 그로 인해 국·영·수 주요교과를 어려워하거나 기피하는 경향이 두드러졌다. 빈곤아동의 학년이 올라갈수록 교육적 취약성을 보이는 빈곤아동의 수가 늘었으며, 그 격차는 더욱 커졌다. 둘째, 규범을 중심으로 살펴보면, 빈곤아동은 초등학교 저학년부터 학교생활에 있어서 기본적인 생활규칙, 일상시간의 관리에 있어서 어려움을 겪는 경우가 적지 않았다. 그로 인해 빈곤아동의 일탈 문화와 일탈행동의 사회화는 심화되고 있었으나 학교에서의 교칙은 비일관적이고 강압적인 코드로 인식되면서 그에 대한 불신과 무력화가 만성화되어 있었다. 셋째, 관계의 문제를 중심으로 보면, 빈곤아동은 학교와 교사로부터 이해받지 못하고 있다는 인식을 넘어서 낙인과 차별을 받고 있다는 인식이 적지 않았다. 또한 또래 관계에서도 거주지나 문화자본의 차이로 인해 가정배경의 차이에 따라 아이들이 분리되는 경향이 있었으며, 경쟁적이고 약육강식의 문화를 가진 교실에서 빈곤아동이 왕따나 학교폭력의 가해자나 피해자가 되는 경우가 적지 않았다. 그러한 경향은 초등학교보다 중학교에서 더 강하게 나타났다.

Ⅴ장에서는 빈곤아동의 교육적 취약성이 유지되고, 강화되는 학교 안의 사회적 배제의 요소를 학습, 규범, 관계의 틀로 살펴보았다. 첫째, 교육과정에 있어서는 모든 아이에게 학습이 일어나기를 기대하지 않는 “교육” 중심의 교육과정 운영, 아이들만 분류하는 수준별 수업, 교육과정의 불연속성, 교수법에 있어서는 모든 아이의 참여를 기대하지 않는 수업방식, 경쟁을 조장하는 교수법, 집중이수제로 인한 학업부담의 증가가 빈곤아동의 학습의 취약성을 강화하는 한 요인으로 작용하고 있었다. 둘째, 필요하지만 어디에서도 은 모든 아이의 참여를 기대하지 않는 수업, 진도빼기 위주 수업, 경쟁적인 교수학습 방법을 통해 유지되었으며, 교육과정의 불연속성, 학업부담을 고려하지 않는 교육정책, 그 틈새를 메우는 사교육으로 인한 격차로 강화되었다. 그럼에도 불구하고, 학교는 이러한 규범에 대처하는데 어려움을 느끼면서도 형식적인 틀을 통한 유지하고 강화하는 한편, 이러한 틀이 관리하기 어려운 학생들을 학교 밖으로 내모는 것에 큰 문제의식을 가지지 않고 있었다. 이러한 문제의 배경에는 모든 아이를 존중하는 구조를 만들어낼 수 없는 학교, 교사를 섬으로 만드는 학교의 문제가 있다. 뿐만 아니라 빈곤가정 학부모의 낮은 참여, 학교와 가정의 일반적인 소통 구조, 지역사회와 학교의 연계의 어려움은 빈곤아동을 위한 사회적 자본을 구축하는데 제약으로 작용하고 있었다.

Ⅴ장에서는 지금까지의 연구결과를 종합적으로 정리하여 요약 제시하였다. 아울러 이를 통해 학교교육이 사회적 배제를 극복할 수 있도록 평등하고 포용적인 교육을 실현하기 위해 교육목표, 교육과정, 교수방법, 교육평가를 재정립하는 한편, 이를 위한 지원시스템을 구축해나가야 한다고 제언하였다.

목차

서문
현장에서 빈곤을 말하다

Ⅰ. 서론
    1. 연구의 필요성
    2. 연구내용
    3. 연구방법
    4. 연구의 제한점

Ⅱ. 빈곤아동에 대한 이론적 논의
    1. 빈곤 및 빈곤아동 실태
    2. 빈곤아동에 대한 연구 동향
    3. 교육적 배제의 개념

Ⅲ. 빈곤아동과 비빈곤아동의 교육 실태 분석
    1. 분석 대상
    2. 가정의 교육 실태
    3. 학교에서의 교육 실태

Ⅳ. 빈곤아동의 교육적 취약성
    1. 학습에서의 교육적 취약성
    2. 규범에서의 교육적 취약성
    3. 관계에서의 교육적 취약성

Ⅳ. 학교에서의 사회적 배제
    1. 학습에서의 배제
    2. 규범에서의 배제
    3. 관계에서의 배제

Ⅴ. 결론

참고문헌

표목차

그림목차

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구내용
3. 연구방법
4. 연구 제한점

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

1997년 외환위기 이후 사회 불평등 현상이 심화되어 빈부간 격차가 심해지고 있으며, 그러한 격차가 고착화되면서 빈곤이 대물림될 우려가 증대되고 있다(강영혜, 2005; 이혜영, 2011). 빈곤아동[1]은 불리한 사회문화적 조건으로 인해 잠재역량을 발휘하지 못하고 있으며(Ruby K. Payne, 2011; Annette Lareau, 2012), 그 결과 성취뿐만 아니라 인지, 정서에 있어서도 다양한 어려움에 직면해 있는 것으로 나타나고 있다(Brooks-Gunn & Duncan, 1997, 서울대학교 사회과학연구원 서울아동패널연구단, 2011)[2].

정부도 사회불평등에 따른 교육불평등의 문제를 해결하기 위해 정부는 빈곤아동을 포함한 취약집단 아동·청소년을 대상으로 다양한 정책을 실시해왔다. 교육과학기술부의 교육복지우선지원사업, 방과후학교, Wee 프로젝트, 보건복지부의 드림스타트, 지역아동센터 지원사업, 여성가족부의 CYS-Net 등이 대표적인 사업이라 할 수 있다. 이러한 정책들은 단위학교, 유관부처의 취약집단에 대한 인식을 제고하고, 그에 대한 지원을 개선하는데 긍정적인 영향을 미쳐왔다[3]. 그러나 취약집단이 가지고 있는 문제를 분절적으로 접근했다는 점, 학생의 생활 전반에 기초한 근본적인 해결책이라고 하기에는 제한적이었다는 점, 무엇보다도 취약집단의 결핍 문제에만 초점을 맞춤으로써 학교교육이 가지고 있는 근본적인 제약에 대해 성찰하지 못했다는 점에서 한계가 있다고 본다.

이 시점에 필요한 것은 빈곤아동의 관점에서, 그들의 삶과 기초하여 학교교육의 문제를 들여다보는 것이다. 최근 들어 빈곤에 대한 연구가 양적으로 증대하고, 그 주제가 다양화됨에 따라 다양한 빈곤층이 실제 경험하는 사회적 배제[4]에 대한 질적 연구가 증대되는 것도 이러한 맥락과 무관하지 않을 것이다. 그러나 교육과 관련해서는 교육격차 및 불평등에 대한 양적 연구의 증대에 비해(유한구, 2006; 김성식, 2008; 서울대학교 사회과학연구원 아동패널연구단, 2011),

---

1) 빈곤아동은 일반적으로 빈곤한 가족에 속해 있는 18세 미만의 아동을 말한다. 통계청 가계조사데이터에 따르면, 2006년 현재 아동의 절대빈곤율은 5.0%, 아동의 상대빈곤율은 8.4%로 그 추정아동수는 각각 545,193명, 915,925명에 이른다(김미숙, 2008). 2012년에는 "아동의 빈곤예빙 및 지원 등에 관한 법률"이 제정되었는데, 여기에서는 빈곤아동을 생활여건과 자원의 결핍으로 복지·교육·문화 등의 격차를 해소하기 위하여 지원이 필요한 아동으로 규정하고, 대상 아동을 시행규칙을 통해 첫째, [아동복지법] 제3조제4호 및 제5호에 따른 보호대상 아동 및 지원대상 아동, [국민기초생활 보장법 제2조제2호에 따른 수급자 아동, [한부모가족지원법] 제4조제2호에 다른 한부모가족 및 [다문화가족지원법] 제2조제1호에 따른 다문화가족 아동으로 규정하였다. 전자가 경제적인 빈곤에 초점을 맞추었다면 후자는 보다 다차원적으로 접근하는 한편, 격차의 부분에 초점을 맞추었다는데 의의가 있다고 할 수 있다. 그에 따라 이 연구에서는 후자의 개념을 적용하려고 한다.

2) Brooks-Gunn & Ducan은 신체건강결과, 인지, 학업성취, 정서 또는 행동, 기타 5가지 영역의 복지지표에 있어서 빈곤아동과 비빈곤 아동의 차이를 비교하고 있는데, 특히 빈곤아동의 학습장애율은 8.3%, 유급율은 28.8%, 고등학교 중도탈락율은 21.0%로 비빈곤아동에 비해 각각 1.4배, 2.0배, 2.2배 높다고 주장하고 있다. 또한 구인회 등이 서울아동패널 데이터를 활용하여 초등학교 4~6학년을 분석한 결과에 따르면, 빈곤아동은 비빈곤아동에 비해 학업성취결과에서 유의미한 차이를 보이고 있음을 확인할 수 있다.

3) 류방란·김경애(2011)는 교육복지 유관 정책들이 그 성과에 대해서는 대체적으로 긍정적으로 인식되고 있으나 성과미흡, 분절적 추진, 준비 소홀, 학교 자율성 발휘 곤란, 중복투자 등이 문제로 지적되고 있음을 보고하고 있다. 이는 각 부처별, 부서별로 독립적으로 이루어지는 교육복지정책들이 실행단위인 학교 현장에서는 top-down 방식으로 분절적으로 운영되어(이혜영, 2011), 결과적으로 빈곤 아동의 요구에 특성에 맞게 통합적으로 지원되지 못하고 있음을 반영한다고 본다.

4) 사회적 배제는 '한 인간이 그가 속한 사회의 정상적인 경제, 사회, 문화 활동에 참여하지 못함으로써 권리를 제약당하고 있는 상태'로 정의된다(김안나 외, 2008).

질적이고 심층적인 접근은 미비하다. 따라서 21세기교육연구소에서는 빈곤아동이 학교교육에서 경험하는 교육적 배제[5]의 문제를 드러내고, 그 해결방안을 모색해보고자 한다. 즉, 빈곤이 아동의 학교생활에 어떠한 영향을 미치는가? 그로 인해 빈곤아동이 학교에서 어떤 어려움을 겪는가? 이를 극복하기 위해서 학교교육의 페다고지가 어떻게 바뀌어야 하는가? 그러한 페다고지가 실현될 수 있도록 하기 위해서는 국가, 지역, 학교 단위에 어떤 제도적 지원이 필요한가? 현장에 기반하여 이러한 질문들에 대한 답을 찾기 위한 탐색적인 작업을 수행하는 것이 기초연구과제의 목적이다.

2. 연구내용

이 연구에서 다루고자 하는 연구의 질문을 이해하기 위해 현빈, 현도, 하늘이의 이야기로부터 시작해보자.

 # 사례1 현빈 이야기

현빈이는 초등학교 3학년 여학생이다. 양부모가정으로 아빠는 일용직이고, 엄마는 미싱일을 하는데, 기초생활수급가정이다. 재혼가정으로 쌍둥이 오빠는 아빠의 성을 따르고 있지만, 현빈이는 엄마의 성을 따르고 있다.

현빈이는 아침 7시 30분에 학교에 가서 저녁 9시에 집으로 돌아온다. 부모님 두 분이 일찍 나가고 늦게 돌아오시기 때문에 아침에는 혼자 일찍 가서 줄넘기 등 아침운동을 하고 놀고, 저녁 방과후와 야간 방과 후까지 하고 집으로 돌아오는 것이다. 현빈이에게 학교는 “공부하는 곳”이고, 선생님은 무서운 존재이다. “어려운 말”을 쓰시는 데다가 숙제를 안 해가거나 잘못하면 무섭게 화를 내시기 때문이다. 특히 숙제를 안 하면 반성문을 써야 하고, 엄마도 같이 반성문을 써야 하기 때문에 그런 일이 없도록 노력하는 것 자체가 현빈이에게는 스트레스이다. 요리사가 꿈인 현빈이는 수학은 밀가루나 박력분 쨀 때 필요한 과목이라 수학이 제일 좋단다. 그러나 두 자리 수 나눗셈이 시작되면서 어려워지기 시작했다. 현빈이는 영어와 사회를 싫어한다. 엄마, 아빠는 현빈이가 요리사보다 판사를 했으면 좋겠다고 하지만, 현빈이의 공부하는 습관을 길러주거나 학습을 지도해주지는 못한다. 또 늘 “영어공부해라”라고 말씀하시지만, 현빈이에게 영어는 그저 알아들을 수 없는 말일 뿐이다. 너무 많은 걸 알아야 하고 또 외워야 하는 사회 역시 현빈이이게 어려운 과목이다. 현빈이는 무료지원 프로그램으로 오후시간도 바쁘다. 평일에는 매일 피아노학원을 다니고, 수요일에는 요리교실을, 금요일에는 성장클리닉을, 토요일은 난타랑 리코더를 배우러 간다. 그렇지만 매일 특기적성을 가다보면 친구들과 놀 수가 없다. 그래서 현빈이는 ‘스트레스가 해소될 시간이 없어 힘들다’는 말을 하기도 한다. 집에 돌아온 현빈이는 TV를 보며 ‘스트레스를 풀고’ 12시쯤에야 잠이 든다.

기초생활수급자 대상 가족인 현빈이는 많은 프로그램의 혜택을 받고 있다. 그로 인해 현빈이의 하루 일과는 숨가쁘고, 정작 친구를 만날 시간이 없을 지경이다. 이에 반해 정작 학교에서 가장 기본적인 수업을 따라가기 위해 숙제를 하고, 준비물을 챙기는 것은 온전히 현빈이의 몫이다. 심지어 제대로 수행하지 못했을 때 자신뿐만 아니라 엄마에게까지 부가되는 반성문으로

5) 이 연구에서 교육적 배제는 ‘학교교육의 과정, 즉, 학습, 규범, 학생-학생 관계, 교사-학생 관계에 정상적으로 참여하지 못함으로 인해 제약을 받는 상태’를 의미한다.

인해 현빈이는 공부라는 것에 대해, 그리고 엄마와 아빠의 자신의 성적에 대한 관심에 대해 “스트레스”를 받고 있다. 위기의 징후는 여기저기에서 보인다. 국어와 사회를 어려워하기 시작했고, 수학도 난이도가 한 단계 높아지는 나눗셈에서 그 징후가 나타나기 시작했다. 이 스트레스를 현빈이가 계속 감당할 수 있을 것인가? 그것은 현빈이와 현빈이의 가정이 온전히 감당해야 할 몫인가?

 # 사례2 현도 이야기

현도는 초등학교 6학년 남학생이다. 6살 때 엄마가 암으로 돌아가신 후 결혼한 고모가 형과 함께 양육하였으나 여의치 않자 고모의 부탁으로 친할머니가 양육을 담당하게 되었다. 그러나 친할머니는 종교 활동으로 온전한 돌봄을 하고 있지 않다. 할머니가 식사를 차려놓기는 하지만 아이들이 제대로 챙겨먹지 않고, 꿈나무카드로 햄버거와 음료수를 사 먹는 경우가 대부분이다. 고등학교 1학년인 형은 학교에서는 큰 문제를 일으키지 않는 얌전한 학생이지만, 컴퓨터 게임 중독으로 지역에서 상담을 받기도 하였으며, 집에서는 동생에게 때리고 괴롭히는데 그 정도가 심각하다. 그러나 할머니는 이러한 문제가 외부로 알려지게 되면 불려 다녀야 해서 싫다는 이유로 현도에게 다른 사람에게는 절대 잡안의 문제를 이야기하지 못하도록 하고 있다. 아빠는 재혼해서 다른 지역에 살고 있으며 가끔 왕래를 하지만 아들의 장학금을 자신의 미납된 핸드폰 값을 갚는데 쓰는 형편이다. 그런 현도에게 유일한 버팀목이 되는 것은 지역아동센터에서 만나는 친구들과 TV, 핸드폰게임이다. 센터를 마치고 집으로 돌아가면 늦게까지 핸드폰 게임을 하다가 형이 자고 나면 그제야 원하는 채널을 선택해서 TV를 본다. 그 시간대에 하는 어떤 채널을 봤는지에 대해서는 이야기하지 않지만 성인물에 노출될 가능성이 높다. 따라서 아침에 일어나 학교에 가는 게 현도에게는 가장 어려운 일이다. 현도에게 학교는 “지옥”이고, 공부는 형벌이고, 벌점은 “짜증” 그 자체이다. 초등학교 4학년까지는 지역아동센터에서 숙제도 하고, 1:1수업도 그럭저럭 따라왔으나 5학년이 되면서부터는 그조차도 하지 않으려고 한다. 학교에서 수업시간에도 수업에 집중하기보다 멍한 시간이 더 많다. 최근 학교 수학시험에서 38점 맞았는데, 지역아동센터 선생님은 7살 때 잠정 IQ가 130이었던 현도가 공부에 대한 의욕을 전혀 보이지 않고, 점점 성적이 떨어지는 것이 안타깝기만 하다. 현도는 꿈이 없다. 그저 “아무 사람이나 되고 싶다”는 것이 현도의 바램이다.

현도는 그 어떤 관계에서도 안정적으로 자신의 존재를 인정받지 못했다. 그래서 지역아동센터에 와도 선생님에게 온전한 신뢰를 보이지 않고, 자꾸 의심하고 시험하려고 한다. 일상생활은 관리되지 않고, 그 빈 시간은 TV와 핸드폰 게임이 채운다. 이러한 저녁시간과 학교에서의 “멍함”이 반복되면서 성적은 계속 떨어지고 있고, 학년이 올라갈수록 학습의 구멍은 커지고 무기력이 학습된다. 또한 벌점과 꾸중이 늘면서 처음에는 무섭던 것이 귀찮은 것이 되어 버리더니, 지금은 “왜 나만!”이라는 불만에서 분노로 바뀌고 있다. 왜 학교는 현도의 변화에 무기력할 수 밖에 없는가?

 # 사례3 하늘이 이야기

하늘이는 중학교 3학년 남학생이다. 부모님이 이혼하시고, 할머니, 고모, 아빠, 형이랑 살고 있지만 가족 간에 대화는 없다. 그런 하늘이에게는 친구와 운동이 전부이다. 초등학교 1학년 때부터 학교 짱인 친구와 몰려다니면서 2학년 때부터 담배를 피기 시작했고, 중학교에서는 수시로 친구들을 때려서 폭대위에 징계를 받기도 했다. 결국 중학교 3학년 때 절도와 폭력으

로 보호관찰소에 갔다가 대안학교인 나우학교에 오게 되었다. 중학교에서는 축구부로 운동을 했다. 수업시간에 자는 게 일이었다. 선생님은 떠들지 말고 차라리 자라고 했고, 그래서 이전 학교에서 자신의 모습을 하늘이는 "잠보"라고 표현한다. 그럼에도 불구하고 하늘이가 학교를 열심히 다니는 이유는 오로지 친구 때문이었다. 그런 하늘이가 나우학교에서는 스스로를 "모범생"이라고 표현한다. 제 시간에 등교하는 것을 어려워하는 다른 대안학교 친구들에 비해 하늘이는 등교시간보다 일찍 등교하며 조퇴도 잘 하지 않는다. 물론 여전히 자신에 대한 감정표현이 서투르고, 순간적인 분노를 조절하지 못해 친구들과 선생님과 문제와 갈등을 일으키기도 하지만, 대부분의 경우에 하늘이는 친구와 교사에게 인정받기 위해 최선을 다한다. 그리고 수업에서도 적극적이며, 특히 체육, 음악, 요리 등 다양한 체험활동에서는 항상 최선을 다한다.

의무교육기관은 사회에서 살아가는데 필요한 최소한의 지식과 태도를 배우는 곳이다. 그런데 학교에서 교사는 하늘이에게 다른 학생을 방해하며 떠들지 말고 차라리 자라고 한다. 서투른 관계맺기로 친구들과 다투는 아이들에게는 그 이유를 물어주고, 자신의 생각과 감정을 표현할 수 있는 방법을 가르쳐주기보다 벌점을 준다. 그리고 어느 순간 벌점이 누적되면 강제전학이라는 수단을 통해 아이들을 다른 학교로 보내버린다. 또래관계가 중요한 이 아이들에게 강제전학은 가장 가혹한 형벌이다. 그렇지 않아도 관계맺기가 어려운 아이들이 "강전"이라는 낙인을 가지고 익숙하지 못한 친구들과 익숙하지 못한 교사에게 인정을 받을 리가 만무하다. 국영수는 못하지만 예체능 수업을 통해 자신을 표현하는 것을 좋아하는 하늘이를, 서투른 자기표현과 예측치 못한 행동을 하는 사춘기 행동을 하는 하늘이를 일반 학교는 포용할 수 없는 것일까?

이 연구의 출발점은 바로 이 이이들의 관점에서 학교교육을 이해하는데 있다. 이를 위한 연구 내용의 틀은 세 가지로 구분된다.

첫째, 빈곤아동이 실제로 비빈곤아동에 비해 교육적으로 취약한지를 통계분석을 통해 검증할 것이다. 교육적 취약성은 학습, 규범, 학생-학생 관계, 교사-학생 관계 네 가지 차원에서 살펴볼 것이다.

둘째, 빈곤이 아동의 학교생활에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴본다. 이를 위해 학교생활의 일상이 어떻게 구조화되는지를 살펴보고, 교실 및 학교의 전형적인 일상에서 빈곤아동이 무엇을 경험하고 느끼는지를 살펴볼 것이다. 예컨대, 교실의 전형적 일상으로는 수업, 발표, 과제, 시험 등이 해당할 것이며, 학교의 전형적 일상으로는 입학식, 소풍, 운동회, 학부모 수업참관 등이 포함될 것이다. 이러한 분석을 통해 특히 학습, 규범, 학생-학생 관계, 교사-학생 관계의 네 가지 영역에서 교육적 취약성의 양상을 분석할 것이다[6].

셋째, 빈곤아동의 교육적 취약성을 유발하는 학교의 제도적 배제 요소가 무엇인지를 살펴볼 것이다. 학교의 제도적 요소는 교육실천, 교육정책, 교육문화의 세 가지 차원으로 접근한다. 아울러 학교, 가정, 지역사회단체에서의 교육적 지원을 살펴보고, 빈곤아동청소년은 이것을 어떻게 받아들이고 있으며, 그에 기초하여 이러한 사업들이 교육적 배제를 해소하는데 있어서 성과와 한계가 무엇인지를 평가할 것이다.

---

6) 학습, 규범, 또래관계, 교사학생관계의 분석틀은 류방란 외의 연구에 기초하고 있다(2007). 교육적 배제의 개념은 정용주의 연구를 참고하였다(2009). 그는 초등학교에서의 사회적 배제를 상징적 배제, 경제적 배제, 자아 배제로 구분하여 살펴보고 있다. 이러한 구분은 빈곤으로 인한 교육적 배제를 보는데 유용하나 그 기준이 명확하지 않다는 한계가 있다. 이 연구에서는 현장연구를 통해 교육적 배제를 재개념화하고, 새로운 유형화를 시도하고자 한다.

3. 연구방법

1) 문헌연구

빈곤아동의 규모 및 실태, 그리고 빈곤과 아동의 발달에 대한 선행연구를 정리하는 한편, 빈곤아동에 대한 새로운 접근틀로서 사회적 배제의 개념을 활용하여 교육적 배제의 개념을 재규정한다.

2) 통계 분석

빈곤아동의 교육적 취약성의 전체 경향을 살펴보기 위해 한국 아동·청소년 패널조사를 사용하여 양적 분석을 실시한다. 분석에 활용한 것은 3개 연령코호트(초1,초4,중1) 3개년도(2010년-2012년) 데이터로 아래와 같다.

구분	초1	초2	초3	초4	초5	초6	중1	중2	중3
2010년 (1차년도)	1st			1st			1st		
2011년 (2차년도)		2nd			2nd			2nd	
2012년 (3차년도)			3rd			3rd			3rd
데이터수	◀——(2,348명)——▶			◀——(2,378명)——▶			◀——(2,351명)——▶		

SPSS를 이용하여 분석변수의 특성에 따라 빈곤아동과 비빈곤아동간의 평균, 빈도 차이 등을 분석하였다. 분석모형 및 분석변수는 3장에 제시하였다.

2) 참여관찰 및 면담 연구

이 연구는 빈곤아동의 입장에서 학교교육을 바라보는데 초점이 있다. 이를 위해 참여관찰과 면담이라는 질적 연구방법을 선택하였다. 초등학생과 중학생은 아이들의 발달단계에 따른 특성도 다르고, 학교교육에 있어서 목표와 교육내용 및 방법에 있어서 차이가 크다. 따라서 의무교육단계 모든 학령기 아동들을 살펴봄으로써 아이들이 교육적으로 배제되어가는 “과정”을 드러내고자 하였다.

이를 위해 빈곤층이 밀집되어 있는 노원구의 지역네트워크를 활용하여 관찰 및 면담기관을 선정한다. 노원구를 대상 지역으로 선정한 것은 첫째, 교육빈곤층이 밀집되어 있는 지역이고, 둘째, 교육복지투자우선지역 지원사업 이후 성공적으로 지역 네트워크를 구축한 모범사례여서 향후 정책방향을 모색할 때 도움이 될 수 있기 때문이다. 아울러 ‘교육을바꾸는사람들‘과의 인적 네트워크가 구축되어 있어 현장에 들어가기 수월하다는 판단도 있었다. 그러나 이것은 다른 한편으로 이 연구의 제약조건이 되기도 한다. 지역네트워크에 의존하다보니 대안학교, 지역아동센터, 방과후교실에서만 현장연구를 수행함으로써 일반 학교에서의 모습을 실제로 관찰하지 못했다. 자연스러운 래포 형성을 위해 2013년 4월부터 12월까지 10개월동안 기관에 따라 짧게는 3개월, 길게는 6개월에 걸쳐 주 1회씩 정기적으로 방문하였고, 일정한 래포가 형성되면 면담을 실시하였다. 면담은 1차와 2차로 구분된다. 1차 면담에서는 해당 기관의 아동 중 기초생활수급,

차상위 등 저소득 아동으로 연구자의 면담 요청에 응하는 아동을 대상으로 선정하였다. 2차 면담에서는 학생과의 면담을 통해 도출된 문제를 보다 종합적으로 살펴보기 위해 학생 집단면담 및 의견조사를 수행하였다. 또한 노원지역 네트워크 담당자의 추천을 통해 초, 중학교 빈곤밀집 지역 학교에 근무하는 초등학교와 중학교 교사, 지역사회전문가, 진로교육기관 담당자를 면담하는 한편, 인문학 교육 담당자의 추천으로 비빈곤학부모와 빈곤학부모를 집단면담하였다. 구체적인 일정은 다음과 같다.

현장연구: 총 4기관 40회 방문

초등		중등	
노원좋은이웃 지역아동센터	**한빛방과후교실**	**나란히 지역아동센터**	**나우 위탁형 대안학교**
14회	13회	22회	17회

면담: 총 66명 실시

교사	학부모	지역 전문가	학생		
			초	중	고
5	10	8	26	11	6

질적 자료(면담, 관찰자료 및 메모)를 정리하고, 이를 기반으로 자료를 분석하기 위해 Nvivo를 활용하였다. Nvivo는 질적 자료를 분석하기 위한 소프트웨어로 자료를 보다 효과적이고 체계적으로 정리할 수 있는 장점을 가지고 있다. 분석 절차는 후버만과 마일스에 따라 자료를 요약하고, 코딩하고, 주제를 찾고, 유형화하였다(Huberman & Miles, 1994: 조용환, 2000: 38 재인용).

4. 연구의 제한점

이 연구는 양적 연구를 통해 빈곤아동의 학교교육의 취약성을 실증적으로 밝혀내는 한편, 질적 연구를 통해 빈곤아동의 관점에서 학교교육의 문제를 재조명해보고자 하였다. 이와 관련된 연구의 제한점은 다음과 같다.

양적 연구의 경우 한국청소년패널데이터를 활용하였는데 종단연구에서 실시한 설문지 문항이 일관되지 않은 문항들이 적지 않아 학교급별, 학년별 비교가 용이하지 않았다. 특히 학업성취도 데이터의 경우 객관적인 데이터가 아닌 학생들의 주관적 응답에 의한 데이터이고, 교사, 학교수준의 보완할 수 있는 문항이 없는데다가, 그 조차도 중학교 2, 3학년에 한정되어 있어서 당초 분석하고자 하는 것을 대폭 수정할 수 밖에 없었다.

질적 연구의 경우 '빈곤'과 '청소년'이라는 특성으로 인해 외부자인 연구자가 래포를 형성하기가 쉽지 않았고, 래포를 형성한다고 하더라도 '빈곤'이라는 문제를 가지고 면담을 나누는 것에 한계가 있었다. 학생들은 자신의 학교생활이나 일상생활에 대해서는 비교적 솔직하게 이야기하는데 반해 가정환경에 대해서는 묻기도 어려웠고, 대부분은 정확한 응답을 얻기 어려웠다. 그로 인해 가정배경에 대해서는 소속 학교나 지역아동센터 담당자로부터 관련자료를 받거나 추가 면담을 하는 방식으로 보완하였는데 일정한 한계가 있었다. 또한 이 연구의 주요분석대상이 학교

임에도 불구하고, 일반 초, 중학교로의 접근이 가능하지 않아 지역에서 만난 아이들과의 학교생활에 대한 면담, 그리고 공부방, 지역아동센터, 대안학교에서의 생활에 대한 관찰을 통한 분석으로 한정될 수밖에 없었다는 점도 이 연구의 제한점이라 할 수 있다.

Ⅱ. 빈곤아동에 대한 이론적 논의

1. 빈곤 및 빈곤아동 실태
2. 빈곤아동에 대한 연구 동향
3. 학교에서의 사회적 배제
4. 소결

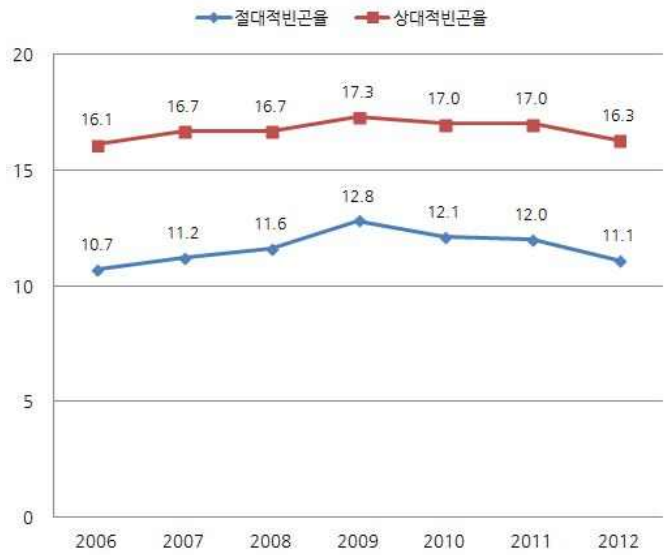
Ⅱ. 빈곤아동 이해를 위한 이론적 기초

1. 빈곤 및 빈곤아동 실태

“빈곤아동”은 ‘빈곤한 가족에 속해 있는 18세 미만의 아동’을 말한다. 즉, 아동빈곤은 ‘아동의 양육하는 가족의 빈곤’이라고 할 수 있다(김미숙, 2009: 7). 이때의 빈곤은 기본적으로 욕구가 충족되지 않은 상태, 자원의 부족, 열악한 생활 상태로 정의된다(김수현 외, 2009; 이현주 외, 2012). 그러나 그 중에서도 소득의 부족이나 결핍으로 보는 경제적 관점이 가장 강력하다.

소득을 기준으로 빈곤율을 측정하는 지표는 절대적 빈곤율과 상대적 빈곤율으로 나뉘는데, “절대적 빈곤율”은 ‘가구원수별 최저생계비에 미치지 못하는 비율’을 말하고, “상대적 빈곤율”은 ‘소득이 중위소득 50%[7]에 미치지 못하는 비율’을 의미한다(이완정·권혜진·양성은, 2009: 338). 이 때 이용되는 자료는 통계청의 가계동향조사이다.[8] 이 기준에 따르면, 2012년도 현재 절대적 빈곤율은 11.1%이며, 상대적 빈곤율은 16.3%이며, 그 변화추이는 다음과 같다[9]

그림. 빈곤율 추이(2006년~2012년)



자료: 한국보건사회연구원(2013). 2013년 빈곤통계연보: 32. 49의 표를 재구성

주요국가의 빈곤율과 비교해보면, 영미권 국가에 비해서는 낮지만, 유럽 국가들에 비해서는 높은 편이라고 할 수 있는데, 경제협력개발기구는 “한국이 2000년대 중반에 이미 빈곤층이 여

7) 상대적 빈곤은 중위 40%, 50%, 60% 세 가지를 기준으로 구분될 수 있는데, 그 중 중위 50%가 가장 보편적으로 쓰이고 있으며, 우리나라도 이를 적용하고 있다(김문길·김태완·우선희·이서현, 2012: 60)

8) 2013년 가구별 최저생계비 기준은 다음과 같다(국민기초생활보장법 제6조 제2항).

구 분	1인가구	2인가구	3인가구	4인가구	5인가구	6인가구	7인가구
금액(원/월)	572,168	974,231	1,260,315	1,546,399	1,832,482	2,118,566	2,404,650

9) 빈곤율은 소득과 지출을 기준으로 분석할 수 있는데, 소득은 시장소득, 경상소득, 가처분소득을, 지출은 소비지출, 가계지출을 기준으로 한다. 이 보고서에서는 시장소득을 기준으로 산정하였는데, 이 때 시장소득은 근로소득, 사업소득, 재산소득, 사적이전소득을 포함한다.

섯 번째로 많은 나라이고, 멕시코, 스위스, 미국에 이어 빈곤격차가 네 번째로 큰 나라가 되었다"고 기술하고 있다(Joseph E. Stiglitz 저, 이순희 역, 2012의 선대인 해제: 15).

[표] 주요국가의 상대적 빈곤율

단위: %

국가	멕시코	미국	영국	한국	독일	프랑스	핀란드
상대적 빈곤율	18.3	17.9	15.4	14.3	9.5	8.5	7.5

* 자료: 한국보건사회연구원(2013). 2013년 빈곤통계연보: 49, 120, 121의 표를 재구성
* 여기에서의 상대적 빈곤율은 가처분소득을 기준으로 하고 있으며, 2010년 자료를 기준으로 하였으나 해당 데이터가 없는 멕시코(2004)와 프랑스(2005)는 가장 최근의 자료를 활용하였음

빈곤율의 양상을 좀 더 자세히 살펴보면, 연령별로는 노인연령층의 빈곤율이 61.1%로 가장 높고, 그 다음 근로연령층, 아동연령층의 순으로 빈곤율이 낮아지는 것을 확인할 수 있다. 가구유형별로도 역시 조손가구의 빈곤율이 74.2%로 가장 높고, 장애인가구, 한부모가구, 다문화가구의 순으로 그 뒤를 잇고 있다. 김미숙의 연구에서는 2005년 도시가계조사데이터를 기준으로 한부모가구의 빈곤율을 좀 더 자세히 살펴보고 있다. 이에 따르면, 가구주가 남자인 경우와 여자인 경우를 비교할 때 전자의 아동빈곤율은 4.1%인데 반해 후자는 19.3%로 모자가구의 빈곤율이 상대적으로 더 높음을 확인할 수 있다(김미숙·양심영, 2007: 14). 이와 더불어 국제결혼의 증가와 외국인근로자의 증가로 다문화가정 학생 역시 증가하고 있는데, 이들 역시 경제적 빈곤율이 전체 가구에 비해 1.2배 높고, 학업중단율도 다소 높게 나타나고 있다(한국교육개발원, 2012: 78).

[표] 연령대별·가구유형별 빈곤율

단위: %

구분		시장소득	가처분소득	빈곤갭[10]
전체 빈곤율		19.5	16.5	34.5
연령대별	아동연령층(18세미만)	12.4	11.5	26.5
	근로연령층(18~64세)	13.5	11.6	30.0
	노인연령층(65세 이상)	61.1	49.4	42.9
가구유형별	한부모가구	44.2	37.8	29.8
	조손가구	74.2	59.5	46.0
	다문화가구	23.9	20.8	30.0
	장애인가구	48.0	38.9	36.7

출처: 통계청(2013). 가계금융·복지조사보고서: 92-93 표 재구성

아동빈곤율을 살펴보면, 2006년도 절대적 빈곤율 8.1%, 상대적 빈곤율 12.1%에서 2012년 각각 6.1%, 9.5%로 그 수치가 줄어들고 있음을 확인할 수 있다.

10) 빈곤갭(Poverty Gap)은 빈곤층 평균소득이 빈곤선 대비 얼마나 아래로 내려와 있는지를 보는 지표를 말한다(통계청, 가계금융·복지조사보고서: 91)

[그림] 아동빈곤율 추이(2006년~2012년)

출처: 한국보건사회연구원(2013). 2013년 빈곤통계연보: 32. 49의 표를 재구성

정책적으로 살펴보면, 우리나라의 빈곤정책은 소득수준, 즉 “최저생계비”를 기준으로 한다. 그에 따라 절대빈곤층은 기초생활수급자와 차상위계층으로 구성되는데, 기초생활수급권자는 “부양의무자가 없거나 부양의무자가 있어도 부양능력이 없거나 부양을 받을 수 없는 자로서 소득인정액이 최저생계비 이하인 자”(국민기초생활보장법 제5조 1항), 차상위계층은 “1항의 규정에 의한 수급권자에 해당하지 아니하여도 생활이 어려운 자로서 일정 기간 동안 이 법이 정하는 급여의 전부 또는 일부가 필요하다고 보건복지부 장관이 인정하는 자”(국민기초생활보장법 제5조 2항), “실제 소득이 최저생계비의 100분의 120미만인 자”(시행령 제36조)로 규정하고 있다.

그러나 최근 사회적 양극화에 따라 빈곤 및 빈곤아동에 대한 관심이 증대되면서 2011년 보건복지부(아동복지정책과)에서 “아동의 빈곤예방 및 지원 등에 관한 법률”이 제정되었는데, 여기에서는 빈곤의 개념을 보다 적극적으로 규정하고 있다. 즉, “빈곤아동”을 “생활여건과 자원의 결핍으로 복지·교육·문화 등의 격차를 해소하기 위하여 지원이 필요한 아동”으로 규정하고, 시설보호대상 아동 및 지원대상 아동, 수급자 아동, 한부모가족 및 다문화가족 아동으로 규정하였다. 이전까지의 빈곤아동에 대한 정의가 경제적인 빈곤에 초점을 맞추었다면 이 법률에서는 빈곤에 대해 보다 다차원적으로 접근하는 한편, 격차의 부분에 초점을 맞추었다는데 의의가 있다고 할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 빈곤아동·청소년을 경제적 빈곤에 국한하지 않고, 가족구조, 다문화 여부 세 가지의 기준을 종합적으로 보고자 한다.

2. 빈곤아동에 대한 연구 동향

빈곤은 아동 발달에 총체적인 영향을 미친다. 아동빈곤에 대한 가장 대표적인 연구인 군과 던컨(Brooks-Gunn & Duncan, 1997)의 연구에서는 미국 내 빈곤 아동과 비빈곤 아동의 복지지표 비교를 통해, 빈곤이 학업성취 뿐만 아니라 신체, 인지, 정서 또는 행동에 전반적으로 영향을 미치고 있음을 확인하고 있다.

우리나라에서도 2000년 중반 이후 빈곤과 아동발달에 대한 연구가 증가함에 따라 신체적 발달에 대한 연구(신인순, 2010; 유조안·Kristen S. Slack·Jane L Holl, 2012), 사회정서적 발달 및

인지적 발달에 대한 연구(박현선·정익중·구인회, 2006; 박현선, 2008; 박현선·정익중·권은선, 2011)가 늘고 있다. 특히 서울대학교 사회과학연구원 서울아동패널연구단의 「빈곤과 학령기 아동의 발달에 관한 추적 연구」는 빈곤과 아동발달에 대한 종합적인 이론 모형에 제시하는 한편, 이에 기초하여 패널데이터를 수집하고 다양한 연구결과를 집대성했다는데 큰 의의가 있다고 하겠다.

빈곤과 아동발달에 대한 연구가 주로 사회복지학 및 아동복지학 분야에서 이루어졌다면, 빈곤이 학교교육에 미치는 영향에 대한 연구는 교육사회학 분야에서 주로 이루어졌다. 교육사회학 분야에서 특히 교육격차 연구는 저소득층과 다른 계층과의 사회경제적 배경 차이로 인해 저소득층 가정의 자녀가 상대적으로 낮은 학업성취도를 보이게 되며(김경근, 2005; 류방란·김성식, 2007), 결과적으로 대학 진학에 있어서 낮은 기회를 갖고 된다고 주장한다(방하남·김기헌, 2002). 빈곤과 교육과의 관계를 직접적으로 다루는 연구는 빈곤 그 자체가 아동 학업성취도에 영향을 미치는 영향을 증명하고자 한다(김광혁, 2006; 구인회). 그러나 이러한 통계적 연구는 다양한 변수를 통해 빈곤이 아동에게 미치는 영향을 체계적으로 드러내고 있으나, 제한된 변수 간의 관계에 초점을 맞춤으로써 빈곤이 아동의 삶에 미치는 총체적인 모습을 그려내는 데에는 한계가 있다.

최근 들어 질적 연구를 통해 빈곤아동의 삶을 총체적으로 그려내고자 하는 시도가 이루어지고 있다. 김정원(2012)은 대도시 영구임대아파트 거주 빈곤층 자녀들에 대한 관찰과 면담을 통해 아이들의 삶과 초, 중, 고 학교교육의 과정이 아이들에게 지니는 의미를 고찰하고 있으며, 류방란(2013)은 사회적 자본의 관점에서 빈곤아동의 교육적 취약성을 고찰하고, 이를 사회적 자본을 증진할 수 있는 정책방안을 제안하고 있다. 이 연구도 이러한 연구의 연장선상에 있다고 할 수 있다. 다만 이 연구는 빈곤아동의 가정환경이 갖고 있는 특수성에 초점을 맞추기보다는 아동의 눈을 통해 학교교육에서 “당연하게” 여겨져 왔던 것들을 성찰하고, 재조명해보고자 한다.

3. 사회적 배제의 개념

학교교육을 재조명하기 위한 이론적 틀로 사회적 배제의 개념을 원용하였다. 사회적 배제는 경제적·사회적·정치적·문화적 차원에서의 소외로 사회의 주류적 흐름에 동참하지 못하는 상태를 일컫는 포괄적 개념이다(Room, 1995; 유현숙·곽현근, 2007: 1 재인용). 사회적 배제의 개념은 빈곤이 경제적인 수준을 넘어서 다양한 영역에서의 자원과 기회의 박탈을 가져올 수 있음을 시사한다. 버그만은 빈곤과 사회적 배제의 개념을 아래 표와 같이 구분하고 있다(Berghman, 1995; 강신욱, 2006: 22 재인용)

[표] 사회적 배제와 관련 개념의 구분

구분	정태적 결과	동태적 결과
소득	빈곤 (poverty)	빈곤화 (impoverishment)
다차원적 요인	박탈 (deprivation)	사회적 배제 (social exclusion)

그러나 연구자가 보기에 사회적 배제의 개념적 의의는 무엇보다도 배제를 ‘사회적’ 현상으로

규정함으로써 배제(exclusion)와 그 대안으로서 통합(inclusion)의 궁극적인 책임이 사회에 있다는 인식을 내포하고 있다는데 있다고 본다. 학교교육에서 빈곤아동의 교육적 취약성은 너무나 손쉽게 아이들이 가지고 있는 결핍의 문제로 이해된다. 예컨대, 기존의 빈곤층에 대한 접근방식은 대상 아동의 내재적 특징이나 생활방식에서 기인하는 것으로 규정하여 문제의 원인과 해결책을 개인적인 것으로 치환해왔다. 그러나 이는 사회구조적인 문제와 장기적이고 복합적인 대책보다는 손쉽고 신속한 해결책을 선호함으로써, 그 과정에서 빈곤층은 대상화하고 사회적 의사결정과정에서 배제한다는 한계를 가지고 있다(김경애, 2013: 27).

따라서 여기에서는 결핍이론의 한계를 극복하고자 교육적 취약성을 사회적 배제의 관점에서 접근하고자 한다. 이러한 접근을 한 연구로는 노혁(2009), 이중섭·이응교(2009), 정용주(2009) 등의 연구가 있다. 가장 대표적인 예로 정용주(2009)는 부르디외의 문화자본에 입각하여 초등학교에서의 사회적 배제를 상징적 배제, 경제적 배제, 자아 배제 세 차원으로 나누어 보다 심층적으로 들여다보았다. 그러나 상징적 배제, 경제적 배제, 자아 배제 하위영역간의 구분이 명확하지 않고, 배제의 대상, 원인, 과정, 결과 등이 혼재되어 있어 개념을 이해하는데 어려움이 있다.

[표] 사회적 배제의 다양한 유형

연구자	사회적 배제 영역	영역별 하위내용
노혁 (2009)	경제	빈곤의식 및 생활과 경제여건
	심리	심리 및 정서적 문제
	기회	교육 및 문화접촉 기회
	관계	사회 및 대인관계와 적응
	환경	생활환경 여건
이중섭, 이응교 (2009)	경제적 배제	경제적 빈곤 정도, 월평균 사교육비 빈곤 정도
	학교관계 배제	학교 규정/교칙 부적응 정도, 학교 공부 무관심 정도, 부정적인 친구관계 정도
	신체적.정신적 배제	신체적 나약함 정도, 심리적/정신적 문제 정도
	가족관계 배제	부모(가족)로부터 이해받지 못한 정도, 가족(부모)와 많은 시간/대화를 갖지 못한 정도
정용주 (2009)	경제적 배제	수익자부담 경비활동, 부모의 학교참여도, 학교활동의 제한, 무상아동지원방식과 구성원의 인식, 선행학습 의존도, 성취수준, 어머니의 과제 도움
	상징적 배제	수준별 교육, 하위문화화, 평가체계, 낙인찍기, 호칭을 통한 범주화, 부진지속성, 교사의 언어와 교수법, 경쟁중심의 학교 문화
	자아 배제	빈곤의 자각, 관계 빈곤, 무관심, 기대 진로, 이탈, 학교활동에 대한 비참여, 거리두기

자료출처: 노혁, 2009 ; 이중섭·이응교, 2009 ; 정용주, 2009: 31 재구성

따라서 이 연구에서는 학교교육에서의 배제에 초점을 맞추고, 학생의 교육적 취약성, 그리고 이러한 취약성을 유지하고, 강화하는 학교에서의 사회적 배제 요인을 학교생활의 주요영역, 즉, 학습, 규범, 관계의 세 차원의 영역으로 나누어서 살펴보았다. 이를 통해 빈곤아동이 통합되는 것을 어렵게 하는 학교에서의 제약요인이 무엇인지를 심층적으로 분석해보고자 한다.

[표] 빈곤아동의 교육적 취약성 및 학교에서의 사회적 배제 유형

영역	교육적 취약성	학교에서의 배제
학습	출발점 행동의 미비 낮은 학습동기 주요교과의 기피 낮은 진학/진로 기대	획일적인 교육과정 운영 차이를 지양하는 교수법 평가를 통한 부정적 낙인 사교육으로 인한 격차
규범	기본적인 생활규칙의 어려움 일상시간 관리의 어려움 벌점에 대한 불신과 만성화 일탈문화와 일탈행동의 사회화	생활지도의 부재 비일관적이고 강압적인 교칙 하위문화화 학교 밖으로 내몰리는 아이들
관계	학교와 교사로부터 이해받지 못하는 아이들 낙인과 차별을 받고 있다는 인식 계층에 따른 아이들의 분리 약육강식의 교실 학부모의 비참여 지역사회 자원의 부재	학생에 대한 존중과 소속감의 부재 빈곤아동의 환경에 대한 이해 부재 무상지원방식에서의 관계에 대한 고려 부재 사회적 자본의 부재과 불안전성 (교사-교사, 학교-가정, 학교-지역사회)

4. 소결

이 장에서는 가장 많이 사용되는 소득을 기준으로 한 빈곤율과 아동빈곤율의 추이를 살펴보았다. 우리나라의 빈곤율은 영미권 국가에 비해서는 낮지만, 유럽국가에 비해서는 높은 편이며, 2000년대 중반 이후 빈곤격차가 커지고 있음을 확인할 수 있었다. 아동빈곤율은 지속적으로 수치가 낮아지고 있었으나 가구유형별로는 조손가구, 장애인가구, 한부모, 다문화가구 순으로 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 이에 따라 빈곤아동의 문제 역시 경제적 빈곤에 초점을 맞추기 보다, 가족구조, 다문화 등의 다양한 기준과 함께 종합적으로 볼 필요가 있다.

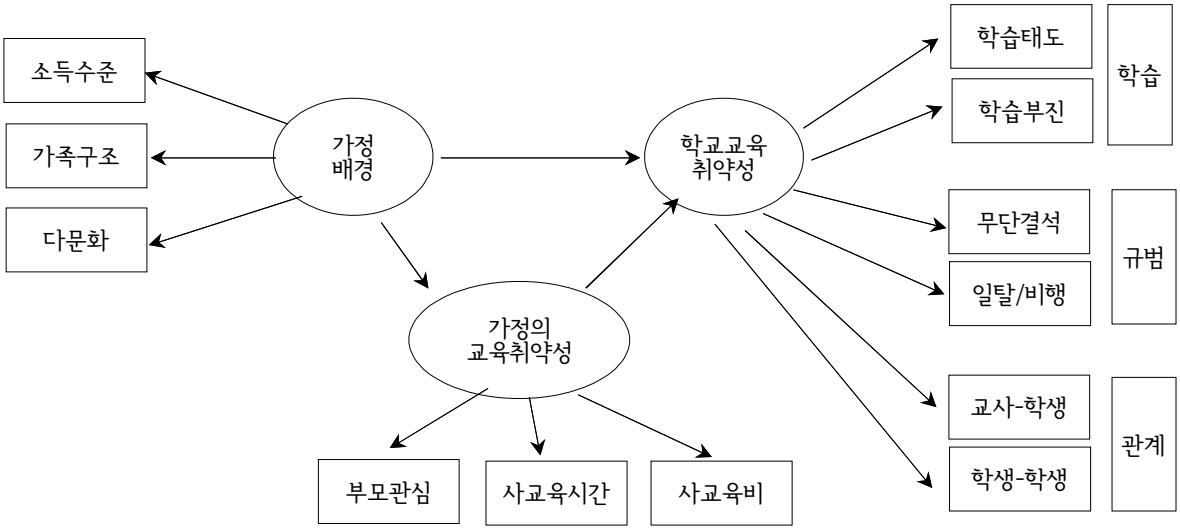
사회복지학과 아동복지학 분야에서는 아동발달에 대한 연구들이, 교육사회학에서는 교육격차에 대한 연구들을 통해 빈곤이 아동에게 미치는 영향을 밝히고 있으나 제한된 변수에 초점을 맞추고 있다는 한계가 있다. 최근 들어 질적 연구를 통해 빈곤아동의 삶을 총체적으로 드러내고자 하는 시도들이 이루어져 왔다. 이 연구는 그러한 성과들에 기반하되, 가정환경이 갖추고 있는 특수성보다는 학교교육에서 당연하게 여겨져 왔던 일상을 빈곤아동의 눈을 통해 성찰하고, 재조명하는데 보다 초점을 맞춘 연구가 필요가 있다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이를 위해 도입한 개념이 “사회적 배제”의 개념이다. 사회적 배제는 빈곤에 대한 충분한 배려가 전제되지 않을 때 기존의 “관행”이 다양한 영역에서의 자원과 기회의 박탈을 가져올 수 있으며, 그에 대한 책임은 궁극적으로 제도에 있음에 주목하게 한다. 즉, 학교에서 당연하게 전제되어 왔던 학습, 규범, 관계의 구조와 문화가 빈곤아동에게는 하나의 “벽”이자 배제의 요소가 될 수 있음을 확인하고, 선행연구와 현장관찰 연구를 종합하여 학교에서의 교육적 취약성과 사회적 배제의 유형을 제시하였다.

Ⅲ. 빈곤아동의 교육적 취약성 실태

1. 분석 대상
2. 가정의 교육 취약성
3. 학교교육의 취약성
4. 소결

Ⅲ. 빈곤아동의 교육적 취약성 실태

교육적 배제에 대한 분석에 앞서 이 장에서는 빈곤아동이 진정 비빈곤아동에 비해 교육적으로 취약한가에 대해 학습, 규범, 관계의 세 차원에서 종합적이고 실증적으로 확인하는 작업을 거치고자 한다. 다소 상식적일 수 있으나 이러한 검증작업을 통해 이하 논의의 정당성을 확보할 수 있을 것이다. 이를 위한 분석모형은 아래 표와 같다.



[그림] 빈곤계층의 교육적 취약성 구조

※자료: 교육적 취약성 구조 분석을 위한 개념적 모형(류방란 외, 2013: 58; 일상적 부적응에 대한 가정과 학교의 영향분석모형(류방란 외, 2007: 48)을 활용하여 재구성

◦ 가정 배경

가정 배경은 소득수준, 가족구조, 다문화 세 가지 측면에서 살펴보았다.

첫째, 소득수준은 학부모가 응답한 가구소득을 가구인원수에 따른 해당년도 차상위 계층 기준에 따라 구분하였다. 둘째, 가족구조는 양부모와 한부모외로 구분하였다. 양부모는 아버지와 어머니가 모두 있는 경우를 지칭하였으며, 그 외는 모두 한부모외(한부모 가정, 조손 가정, 기타)로 분류하였다. 셋째, 다문화 여부에 따라 다문화와 비다문화로 분류하였다.

◦ 가정의 교육취약성

가정의 교육취약성은 부모관심, 사교육시간, 사교육비 세 가지 측면에서 살펴보았다.

첫째, 부모관심은 3개 문항에 대한 학생의 응답 결과를 평균 값을 산출하여 활용하였다(①부모님께서는 나의 의견을 존중해주신다 ②부모님께서는 내가 방과후에 어디에 가는지를 알고 계신다 ③부모님께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다). 둘째, 사교육시간은 방과후교육 문항에서 학원, 개인과외, 그룹과외, 방문수업, 인터넷, 방과후학교, 복지기관, 사설문화센터, 기타 중 학원, 개인과외, 그룹과외, 방문수업의 주당평균시간을 합산한 후 급간(①1시간미만 ②1~3시간미만 ③3~5시간미만 ④5시간이상)을 나누어 문항별 응답자비율을 비교하였고, 셋째 사교육비용은 역시 학원, 개인과외, 그룹과외, 방문수업 네 가지 유형의 사교육에 소요되는 월평균 교육비

(교재비 포함)를 합산하여 급간(①10만원미만 ②10만원~20만원미만 ③20~30만원미만 ④30만원 이상)을 나누어 비교하였다.

◦ **학교교육 취약성**

학교교육의 취약성은 학습, 규범, 관계 세 가지 측면에서 살펴보았다.

첫째, 학습은 학습태도와 학습부진을 주요변수로 한다. 학습태도와 관련된 문항은 ①학교 수업시간이 재미있다 ②학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다 ③수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다 ④모르는 것이 있을 때 다른 사람들에게 물어본다 ⑤공부시간에 딴 짓을 한다(역코딩) 해석시 5점에 가까울수록 학습태도가 좋은 것으로 해석할 수 있다. 학습부진은 주요과목에 해당하는 국어, 수학, 영어 성적에 대한 학생들의 응답을 기준으로 학습 부진 학생을 선별하였다. 국어, 수학, 영어 과목 중 어느 한 과목이라도 64점 이하라고 응답한 학생을 학습부진 학생으로 보았다. 이렇게 기준을 설정한 이유는 설문지에서 가장 낮은 점수가 64점이하였고, 학교 자체적으로 학습 부진을 선정하는 기준이 대체로 60점 이하이기 때문이다. 이 변인은 초등학교와 1차년도인 중학교 1학년 데이터에는 포함되어 있지 않아 중학교 2차년도와 3차년도를 중심으로 분석하였다.

둘째, 규범은 무단결석과 일탈/비행을 주요변수로 한다. 무단결석은 결석 경험에 대한 학생 응답 결과 중 결석 이유가 “가기 싫어서 또는 별 이유 없이”에 해당하는 학생만을 대상으로 하였다. 일탈/비행은 심한 놀림이나 조롱, 집단 따돌림(왕따), 폭행, 협박 등에 대한 피해 경험 여부를 종류에 관계없이 1가지 이상이라도 경험하였다면 이에 해당하는 것으로 분석하였다.

셋째, 관계는 교사-학생 관계, 학생-학생 관계를 주요변수로 한다. 교사와의 관계 5개 문항에 대한 학생의 응답 결과를 평균값을 산출하여 활용하였다(①선생님을 만나면 반갑게 인사한다 ②선생님과 이야기하는 것이 편하다 ③학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다 ④우리 선생님께서는 나에게 친절하시다 ⑤내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해 주셨으면 좋겠다). 학생-학생관계는 다른 학생과의 관계 5개 문항에 대한 학생의 응답 결과를 평균값을 산출하여 활용하였다(①우리 반 아이들과 잘 어울린다 ②친구와 다투었을 때 먼저 사과한다 ③내 짝이 교과서나 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다 ④친구가 하는 일을 방해한다(역코딩) ⑤놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다). 해석시 5점에 가까울수록 관계가 좋은 것으로 해석할 수 있다.

1. 분석 대상

한국 아동·청소년패널데이터는 3개 연령코호트(초1,초4,중1) 각각 2,348명, 2,378명, 2,351명으로 총 7,077명이다. 가정배경의 취약성은 소득수준, 가족구조, 다문화 측면에서 살펴보았는데, 빈곤가정 1,109명(16.66%), 양부모 이외 가정 683명(9.66%), 다문화가정은 97명(1.37%)이다.

표 1. 패널데이터별 대상 아동 비율

구분	소득수준			가족구조			다문화		
	비빈곤	빈곤	합계	양부모	한부모외	합계	일반	다문화	합계
초등학교 저학년 (명, %)	1,860 (84.43)	343 (15.57)	2,203 (100)	2,210 (94.36)	132 (5.64)	2,342 (100)	2,309 (98.63)	32 (1.37)	2,341 (100)
초등학교 고학년 (명, %)	1,850 (82.74)	386 (17.26)	2,236 (100)	2,150 (90.41)	228 (9.59)	2,378 (100)	2,336 (98.44)	37 (1.56)	2,373 (100)
중학교 (명, %)	1,836 (78.09)	380 (16.16)	2,216 (100)	2,028 (86.26)	323 (13.74)	2,351 (100)	2,318 (98.60)	28 (1.19)	2,346 (100)
계 (명, %)	5,546 (83.34)	1,109 (16.66)	6,655 (100)	6,388 (90.34)	683 (9.66)	7,071 (100)	6,963 (98.63)	97 (1.37)	7,060 (100)

가정배경 취약성의 중첩성은 조사에 대한 응답률과 성실성이 가장 높은 1차년도 데이터를 기준으로 분석하였다. 이에 따르면 전체 응답아동 중 소득수준에 따른 빈곤층의 비율을 살펴보면, 초등학교 저학년은 15.57%, 초등학교 고학년은 17.26%, 중학생은 16.16%이며, 다문화의 비율은 초등학교 저학년 1.37%, 초등학교 고학년 1.56%, 중학교 1.9%이다. 마지막으로 한부모외 가족비율은 초등학교 저학년 4.91%, 초등학교 고학년 5.64%, 중학교 13.74%로 중학교에서의 비율이 가장 높다.

가정의 취약성의 중첩성을 살펴보면, 가족구조와 소득수준에 따른 빈곤간의 중첩성이 가장 커서 초등학교 저학년은 한부모가정 등의 54.0%가 경제적 빈곤층에 해당했으며, 초등학교 고학년은 한부모가정 등의 47.9%, 중학교는 46.4%가 경제적 빈곤층이 해당하는 것을 확인할 수 있었다.

표 2. 가정 취약성의 중첩성

(초등학교 저학년)

구분	빈곤	다문화	한부모	전체
빈곤	-	40.6	54.0	15.57
다문화	3.8	-	0.8	1.37
한부모	19.5	3.1	-	4.91
사례수	343	32	115	-

(초등학교 고학년)

구분	빈곤	다문화	한부모	전체
빈곤	-	32.4	47.9	17.26
다문화	3.1	-	0.8	1.56
한부모	29.8	5.4	-	5.64
사례수	386	37	228	-

(중학교)

구분	빈곤	다문화	한부모	전체
빈곤	-	42.9	46.4	16.16
다문화	3.2	-	1.2	1.19
한부모	39.5	14.3	-	13.74
사례수	380	28	323	-

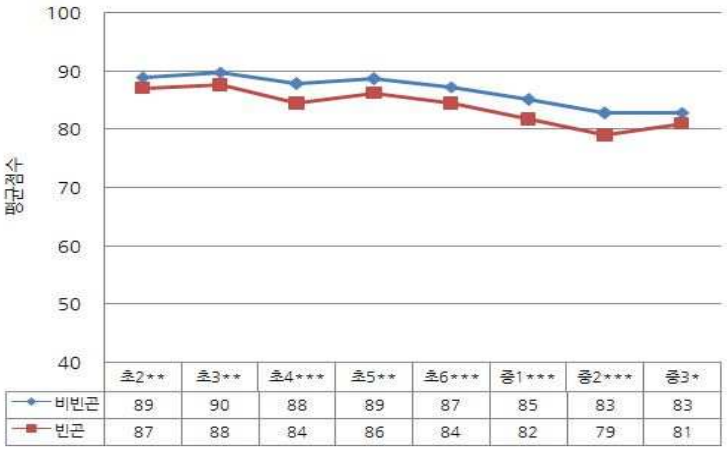
2. 가정의 교육 취약성

가. 부모의 관심

초·중학교 학생들은 부모의 관심에 대해 평균 84점에서 90점까지 높은 점수를 부여하고 있으며, 학년이 올라감에 따라 그러한 점수가 조금씩 낮아지고 있음을 확인할 수 있다. 또한 소득수준, 가족구조에 따라서는 전 학년에 걸쳐 통계적으로 의미있는 차이를 보이는데 반해 다문화 여부에 따라서는 초등학교 저학년에서만 통계적으로 의미있는 차이를 보이고 있다.

소득수준을 기준으로 빈곤층과 비빈곤층의 점수차이를 보면 초등학교 4학년과 중학교 2학년이 4점으로 부모의 관심의 차이가 가장 크고 나머지는 2점에서 3점 사이에 분포되어 있었다. 그러나 장기빈곤을 분류하여 별도로 분석해본 바에 따르면, 그 점수의 차이가 6점까지 증가하였는데, 특히 초등학교 4, 5학년에서 점수 차이가 컸다. 다문화 가정의 경우 초등학교 저학년에서 학생이 느끼는 부모관심에 대한 점수가 두드러지게 낮은 것을 확인할 수 있었는데, 실제 다문화 가정의 경우 초기 학교적응에 어려움이 많아 이때의 관심과 지원이 중요하다는 점을 감안할 때 이에 대한 부모의 교육적 관심과 지원을 높이는 방안이 필요하다는 점을 시사한다.

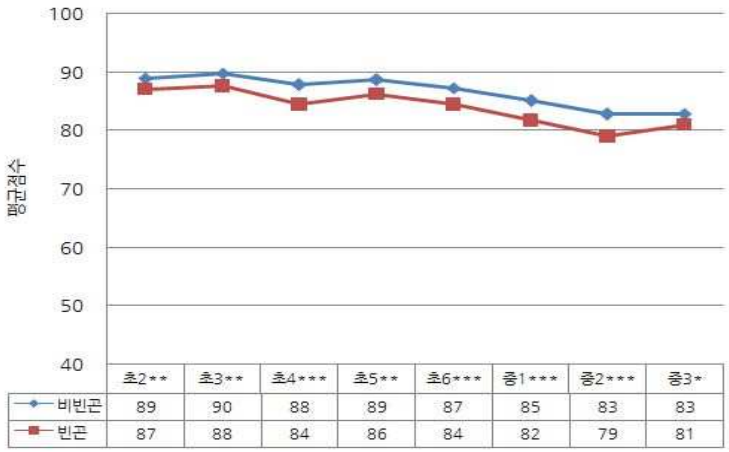
표 3. 초·중학교 부모의 자녀에 대한 관심_소득수준[11)]



	초2**	초3**	초4***	초5**	초6***	중1***	중2***	중3*
비빈곤	89	90	88	89	87	85	83	83
빈곤	87	88	84	86	84	82	79	81

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

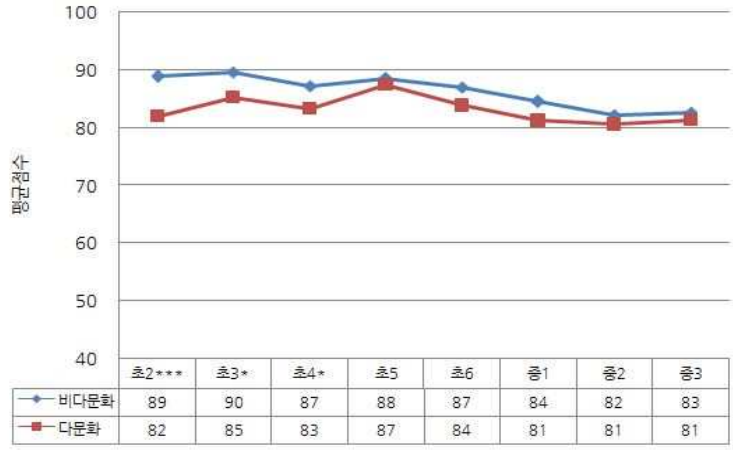
표 4. 초·중학교 부모의 자녀에 대한 관심_가족구조



	초2**	초3**	초4***	초5**	초6***	중1***	중2***	중3*
비빈곤	89	90	88	89	87	85	83	83
빈곤	87	88	84	86	84	82	79	81

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

표 5. 초·중학교 부모의 자녀에 대한 관심_다문화



	초2***	초3*	초4*	초5	초6	중1	중2	중3
비다문화	89	90	87	88	87	84	82	83
다문화	82	85	83	87	84	81	81	81

(*** p≦ .001, * p≦ .05)

11) 부모의 자녀관심의 경우 초등학교 1학년 데이터는 누락되어 있어 제외함

나. 사교육시간

일반적으로 사교육시간은 학년이 올라감에 따라 증가하다가 중학교 2학년과 3학년에 주춤하는 경향을 보이고 있으나 가정배경이 취약한 계층은 약간 다른 양상을 보이고 있었다.

소득수준이 낮은 빈곤층의 경우 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년은 사교육에 투자하는 시간이 적다가 그 뒤 2년, 예컨대 초등학교 2·3학년, 초등학교 5·6학년, 중학교 2·3학년에는 소폭 증가하는 경향이 있다. 1시간미만으로 사교육을 하는 비율을 비교해보면 초등학교 1학년은 빈곤층 77.5%, 비빈곤층 60.5%로 큰 차이가 없다가 중학교 3학년이 되면, 빈곤층 68.8% 비빈곤층 35.4%로 빈곤층이 1.9배 많다. 5시간 이상 사교육을 하는 비율은 반대로 빈곤층 22.8%, 비빈곤층 45.8%로 빈곤층이 2배 더 적다. 이러한 차이는 초등학교 6학년을 제외하고는 통계적으로 의미있는 차이가 있음을 확인할 수 있다.

표 6. 초중학교 사교육시간_소득수준

(*** p≦ .001)

표 7. 초중학교 사교육시간_가족구조

(*** p≦ .001)

한부모/조손 가정의 경우 초등학교 1·2학년을 제외하고 학년에 따른 사교육시간의 변화가 크지 않은 점이 특징이라고 할 수 있다. 1시간미만은 50.0%~69.7% 사이 비율을 유지하고 있으며, 5시간 이상 역시 25.5%~33.4% 사이를 유지하고 있다. 이는 양부모 가정과 비교할 때 초등학교 1~3학년을 제외한 나머지 학년에 있어서 통계적으로 의미있는 차이를 보이고 있다. 상대적으로 다문화는 사교육시간 변화가 학년과 상관없이 들쭉날쭉한데, 중학교 2학년에서 1시간미만이 50.0%, 5시간 이상이 42.9%로 가장 많은 비중을 차지하고 있음을 확인할 수 있다. 이 역시 초등학교 1~2학년을 제외한 나머지 학년에서는 통계적으로 그 차이가 의미있음을 확인할 수 있다.

표 8. 초중학교 사교육시간_다문화

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

다. 사교육비

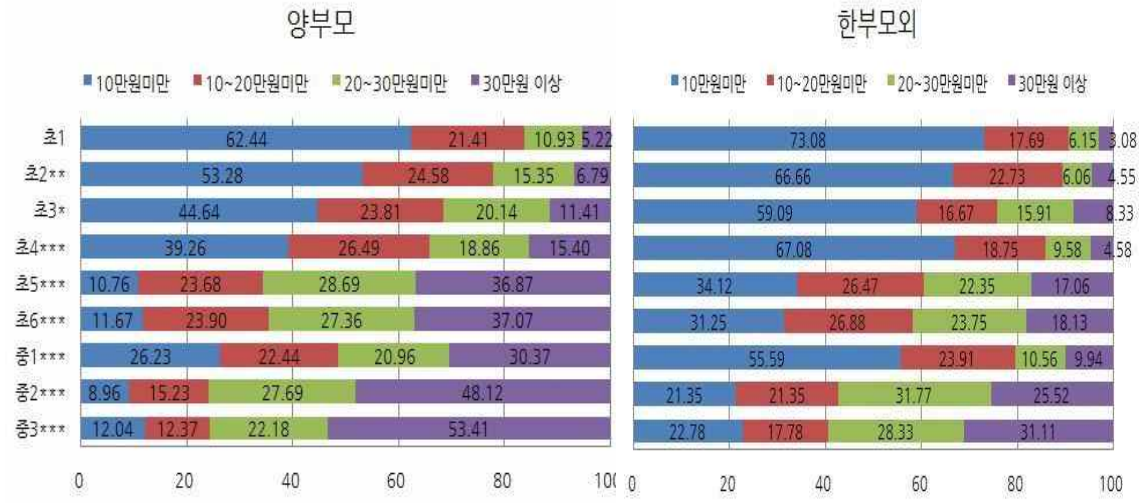
30만원이상 사교육비를 지불하는 이들의 비율을 중심으로 사교육비 경향을 살펴보면, 일반적으로 학년이 올라갈수록 사교육비 지출이 증가함을 확인할 수 있다. 그러나 그 증가폭에 있어서는 빈곤층과 비빈곤층에 차이가 있다. 초등학교 1학년 때에는 사교육비 30만원이상 지출이 초등학교 1학년 빈곤층 0.6%, 비빈곤층 5.9%인데 반해 초등학교 6학년 때에는 각각 11.3%, 38.14%이던 것이 중학교 3학년이 되면 각각 16.00%, 54.27%로 그 차이가 커진다. 또한 빈곤층은 초등학교 4학년, 중학교 1학년에서 10만원 미만 지출하는 가정의 비율이 72.0%, 60.9%로 매우 높아지는 것을 볼 수 있었다. 빈곤층과 비빈곤층의 차이는 초등학교 6학년을 제외하고는 모두 통계적으로 유의미하였다.

표 9. 초중학교 사교육비_소득수준

(*** p≤ .001)

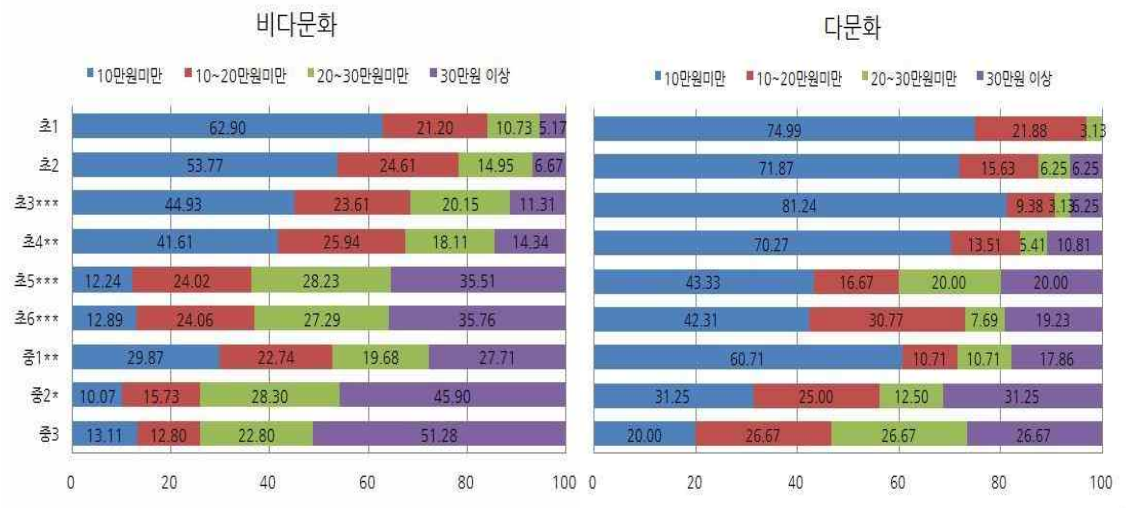
한부모/조손 가정에서는 초등학교 5·6학년, 중학교 2·3학년에서의 사교육비 증가가 두드러졌다. 이러한 경향은 다문화 가정에서도 유사했다. 양부모 가정과 비교할 때에는 초등학교 1학년을 제외하고 모든 학년에서 유의미한 차이를 보였다. 다문화 가정과 비교할 때에는 초등학교 1·2학년, 중학교 3학년을 제외하고는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

표 10. 초중학교 사교육비_가족구조



(*** p≤ .001, ** p≤ .01, * p≤ .05)

표 11. 초중학교 사교육비_다문화



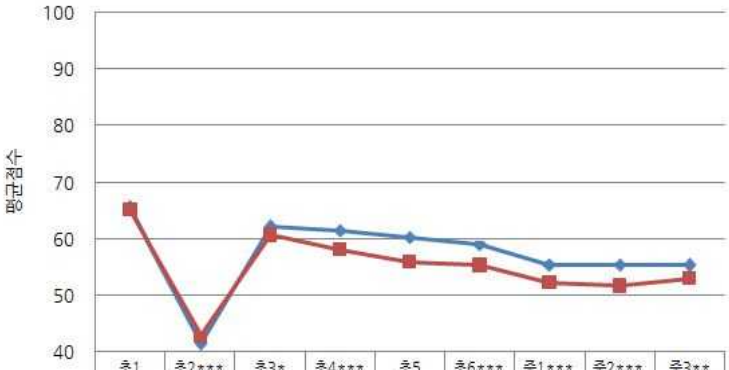
(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

3. 학교교육의 취약성

가. 학습에서의 취약성

학습에서의 취약성은 학습태도와 학습부진 두 가지 차원에서 분석하였다. 초등학교 2학년을 제외하고 전반적으로는 학년이 올라갈수록 학습태도 평균점수가 낮아지고 있었다. 또한 초등학교 1, 2학년을 제외하고 나머지 학년은 모두 빈곤층 학생의 학습태도 점수가 비빈곤층에 비해 낮고, 그 차이가 통계적으로 의미있음을 확인할 수 있었다. 빈곤층과 비빈곤층의 점수 차이는 초등학교 5학년· 6학년 4점으로 가장 컸다. 특히 장기빈곤에 처해 있는 학생의 경우 초등학교 5학년 7점으로 4학년, 6학년이 각각 6점으로 초등학교 고학년에서 학습태도의 차이가 두드러지게 나타나기 시작하는 것을 확인할 수 있었다. 가족구조에 따른 차이를 살펴보면, 양부모가정이 비양부모가정에 비해 학습태도 점수가 높고, 그 차이가 통계적으로 유의미한 것을 확인할 수 있다. 또한 한부모가정의 학습태도는 빈곤층과 비교할 때보다도 낮았다. 다문화 가정의 학생 역시 비다문화 가정에 비해 학습태도 점수가 낮았고, 초등학교 4학년에서 중학교 2학년까지는 통계적으로 의미있는 차이를 보였다. 다문화 가정 학생의 경우 특히 중학교 2학년과 3학년 학습태도 점수가 낮았다.

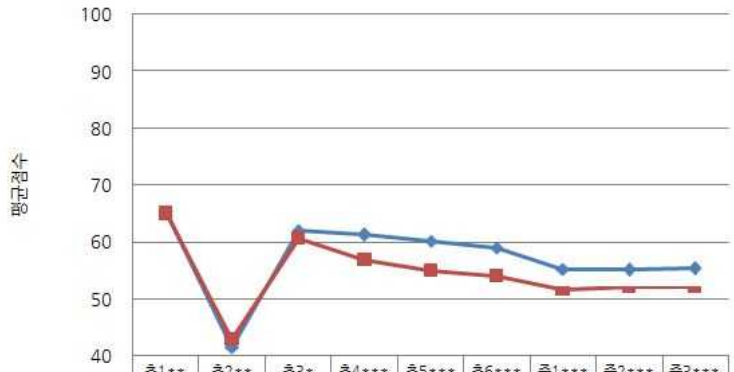
표 12. 초·중학교 학생의 학습태도_소득수준



	초1	초2***	초3*	초4***	초5	초6***	중1***	중2***	중3**
비빈곤	65	41	62	61	60	59	55	55	55
빈곤	65	43	61	58	56	55	52	52	53

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

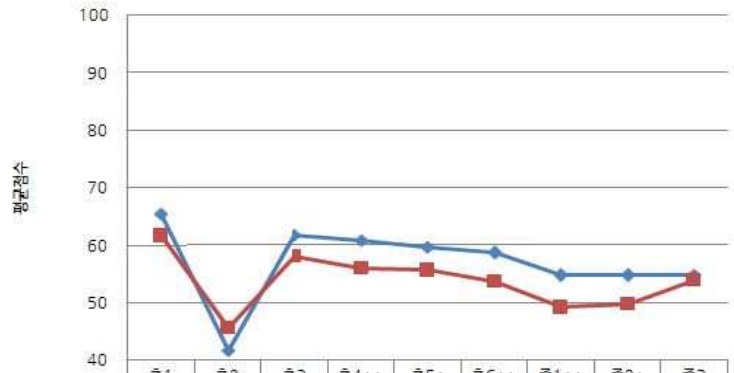
표 13. 초·중학교 학생의 학습태도_가족구조



	초1**	초2**	초3*	초4***	초5***	초6***	중1***	중2***	중3***
양부모	65	41	62	61	60	59	55	55	55
한부모/조손	65	43	61	57	55	54	52	52	52

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

표 14. 초·중학교 학생의 학습태도_다문화

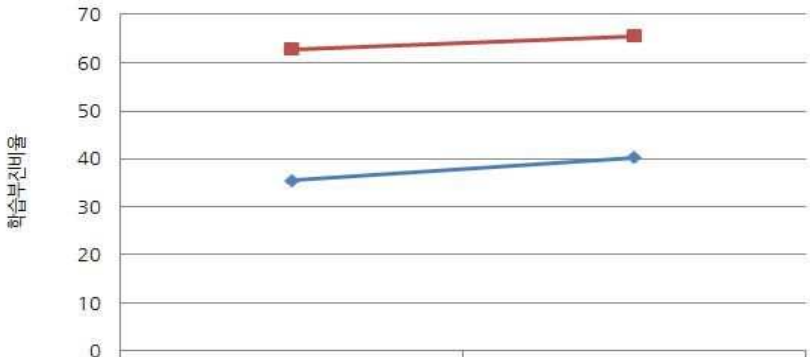


	초1	초2	초3	초4**	초5*	초6**	중1**	중2*	중3
비다문화	65	42	62	61	60	59	55	55	55
다문화	62	46	58	56	56	54	49	50	54

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

학습 부진은 국·영·수 1과목 이상에서라도 학습부진에 해당한다고 응답한 학생을 학습부진으로 규정하고, 그 비율을 살펴보았다. 결과적으로 중학교 2학년에 비해 3학년의 학습부진 비율이 높았다. 빈곤층과 비빈곤층을 비교해보면, 중학교 2학년은 비빈곤층 35.31%인, 빈곤층 62.69%, 중학교 3학년은 비비곤층 40.24%, 빈곤층 65.35%로 각각 빈곤층이 비빈곤층에 비해 1.7배, 1.6배 더 많은 학습부진을 보이고 있으며, 그러한 차이는 통계적으로 의미가 있었다.

표 15. 중학교 학생의 학습부진_소득수준

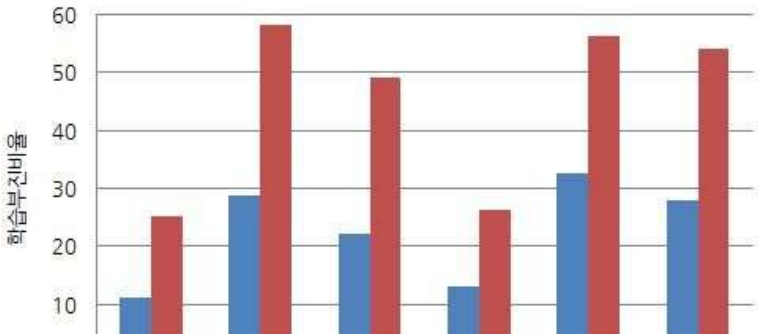


	중2***	중3***
비빈곤	35.31	40.24
빈곤	62.69	65.35

(*** p≦ .001)

중학교 과목별로는 수학, 영어, 국어 순으로 학습부진비율이 높게 나타났는데, 특히 수학과 영어는 비빈곤층 10명 중 2~3명, 빈곤층 10명 중 5~6명이 학습부진에 해당하는 점수를 받았다고 응답하여 그 정도가 심각함을 확인할 수 있었다. 또한 빈곤층과 비빈곤층의 학습부진비율은 차이는 통계적으로 의미있음을 확인할 수 있었는데, 국·영·수 모두 약 2배에 해당하는 차이를 보이고 있었다.

표 16. 중학교 학생의 과목별 학습부진비율_소득수준

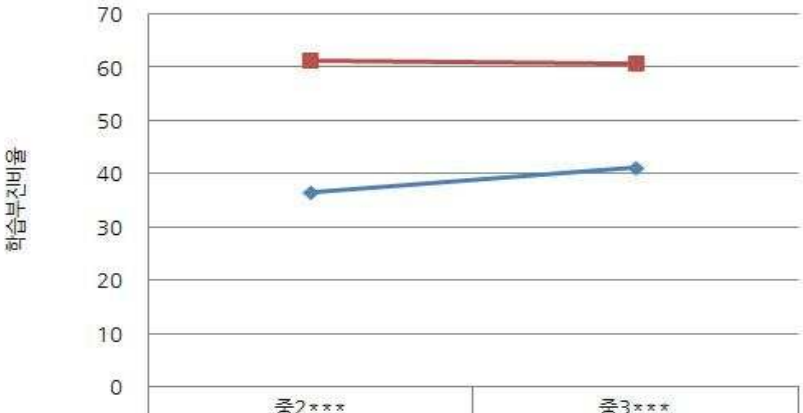


	국어***	수학***	영어***	국어***	수학***	영어***
	중2			중3		
비빈곤	11.17	28.65	22.12	13.06	32.56	27.85
빈곤	25.19	58.24	49.23	26.25	56.25	54.09

(*** p≦ .001)

가족구조에 따른 중학생의 학습부진 역시 같은 양상을 띠고 있었는데, 그 정도에 있어서는 소득수준에 따른 학습부진에 비해 더 적은 차이를 보이고 있었다.

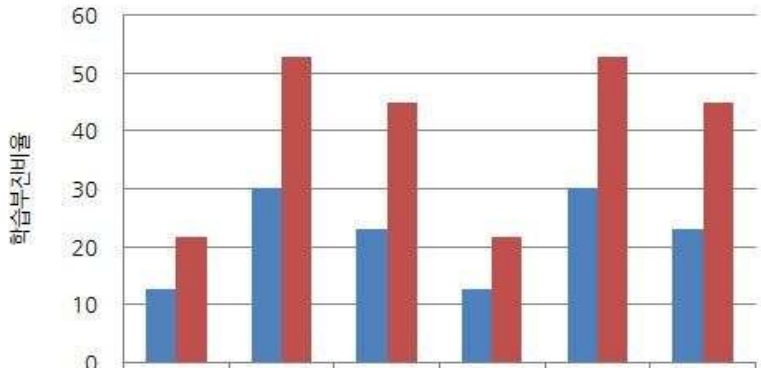
표 17. 중학교 학생의 학습부진_가족구조



	중2***	중3***
양부모	36.49	41.11
한부모외	61.24	60.62

(*** p≦ .001,)

표 18. 중학교 학생의 과목별 학습부진비율_가족구조

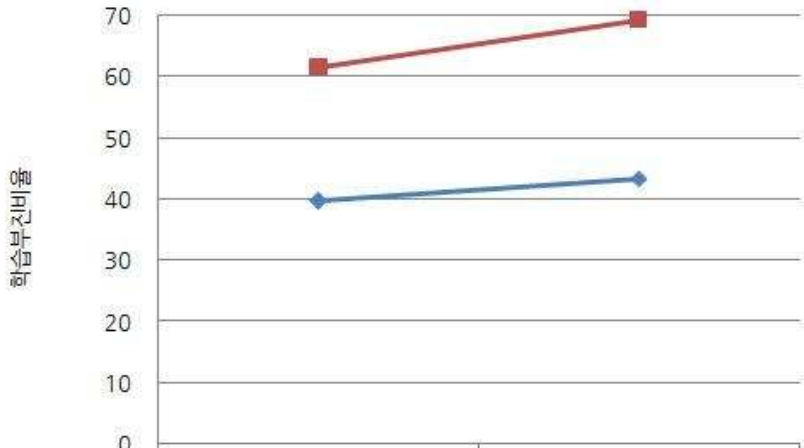


	국어***	수학***	영어***	국어***	수학***	영어***
	중2			중3		
양부모	12.67	30.08	23.01	12.67	30.08	23.01
한부모외	21.75	52.77	44.95	21.75	52.77	44.95

(*** p≦ .001)

다문화 가정의 학생 역시 비다문화 학생에 비해 학습부진 비율이 높았는데, 중학교 2학년은 1.5배, 3학년은 1.6배 수준이었다. 특히 3학년으로 올라갈 때 학습부진비율의 증가 폭이 다른 집단에 비해 컸다. 과목별로는 특히 중3 수학의 학습부진비율이 61.54%로 가장 높았다.

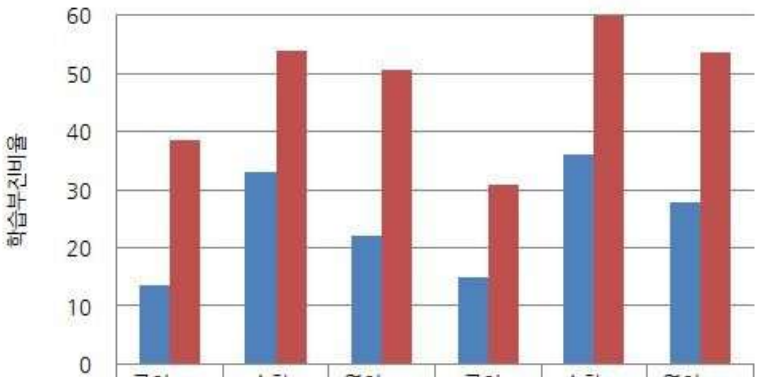
표 19. 중학교 학생의 학습부진_다문화



	중2*	중3**
비다문화	39.64	43.41
다문화	61.54	69.23

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

표 20. 중학교 학생의 과목별 학습부진비율_다문화



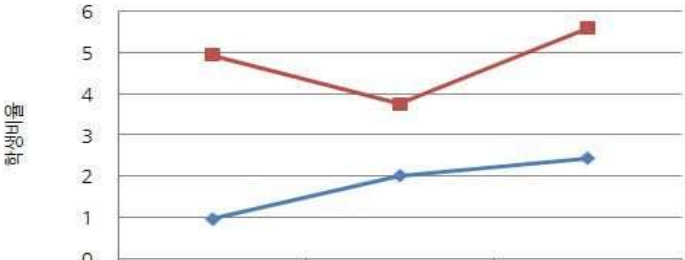
	중2			중3		
	국어***	수학*	영어***	국어*	수학**	영어***
비다문화	13.61	32.95	21.95	14.87	35.99	27.92
다문화	38.46	53.85	50.55	30.77	61.54	53.65

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

나. 규범에서의 취약성

규범부적응은 무단결석과 일탈/비행 두 가지로 살펴보았다. 두 가지 변수 모두 전체 사례수가 많지 않아 그에 따라 비율이 크게 변한다는 한계가 있으나 전반적인 경향을 비교할 필요는 있다고 판단하여 그대로 사용하였다. 일반적으로 무단결석은 학년이 올라갈수록 증가하는 경향이 있는데, 빈곤, 한부모외, 다문화 가정의 경우 중학교 1학년에 그 비율이 증가하였다가 2학년 때 줄고, 3학년에 다시 증가하고 있음을 확인할 수 있었다. 소득수준별로는 중학교 1·3학년에서, 가족구조별로는 중학교 1학년에서 통계적으로 의미있는 차이를 발견할 수 있었고, 다문화 여부에 따라서는 통계적으로 의미있는 차이를 확인할 수 없었다.

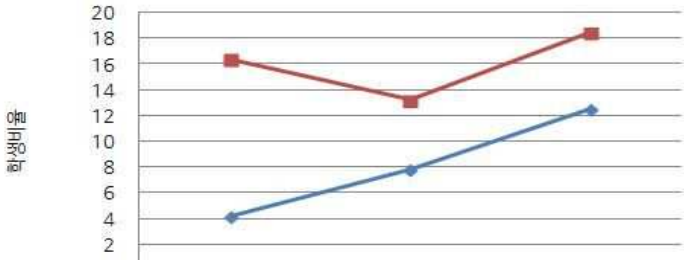
표 21. 중학교 무단결석 학생 비율_소득수준



	중1***	중2	중3**
비빈곤	0.97	2.02	2.44
빈곤	4.94	3.75	5.58

(*** p≦ .001, ** p≦ .01)

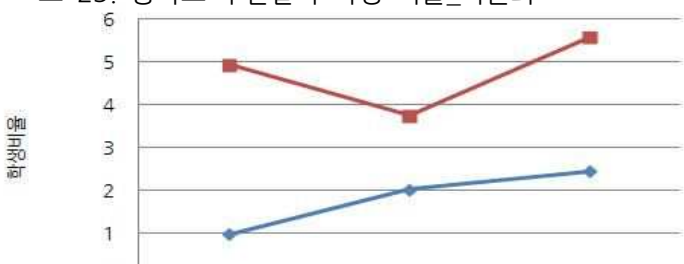
표 22. 중학교 무단결석 학생 비율_가족구조



	중1***	중2	중3
양부모	4.21	7.83	12.50
한부모외	16.39	13.22	18.45

(*** p≦ .001)

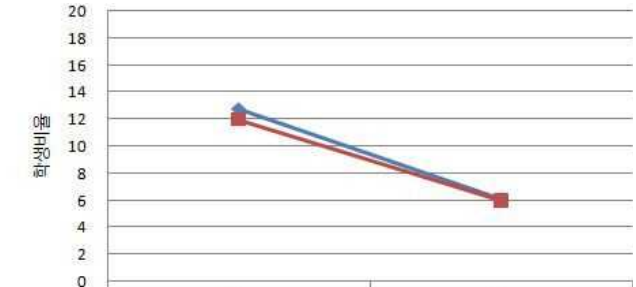
표 23. 중학교 무단결석 학생 비율_다문화



	중1	중2	중3
비다문화	0.97	2.02	2.44
다문화	4.94	3.75	5.58

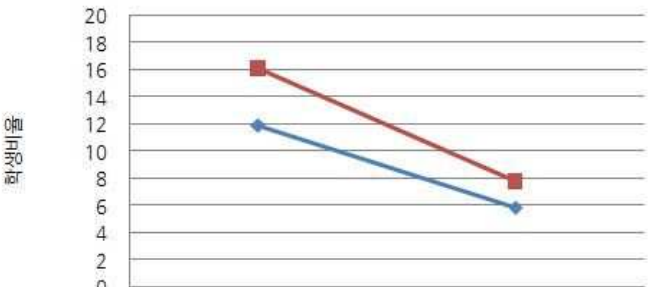
심한 놀림이나 조롱, 집단 따돌림(왕따), 폭행, 협박 등의 일탈/비행 행동에 대한 학생들의 피해 경험 여부를 소득수준, 가족구조, 다문화 여부에 따라 살펴본 결과, 가족구조에 따라 중학교 2학년에서 차이를 보인 것 외에는 다른 곳에서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

표 24. 중학교 일탈/비행 학생 비율_빈곤



	중2	중3
비빈곤	12.75	6.10
빈곤	11.99	5.95

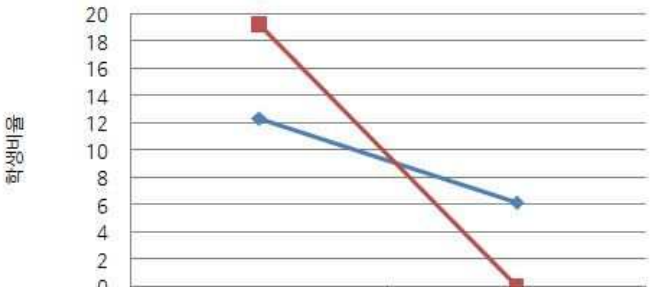
표 25. 중학교 일탈/비행 학생 비율_가족구조



	중2*	중3
양부모	11.88	5.83
한부모외	16.08	7.74

(* p≦ .05)

표 26. 중학교 일탈/비행 학생 비율_가족구조



	중2	중3
비다문화	12.36	6.18
다문화	19.23	0.00

다. 관계에서의 취약성

학교에서의 관계는 교사-교사관계, 교사-학생 관계로 나누어서 살펴보았다. 전반적으로 초등학교 저학년, 초등학교 고학년, 중학교 단계로 갈수록 학생이 인식하는 교사-학생관계 점수가 낮아지는 것을 확인할 수 있었으며, 특히 중학교에서 점수 폭의 변화가 컸다.

소득수준에 따라서는 초2, 초4·5, 중1·2학년에서 통계적으로 의미있는 차이를 발견할 수 있었다. 점수 차이를 비교했을 때에는 초등학교에서는 빈곤층과 비빈곤층간의 점수 차이가 1~2점 사이를 유지하다가 중학교 1학년에 이르러 그 점수 차이가 3점으로 벌어졌다가 다시 좁아지는 것을 확인할 수 있었다. 그러나 장기빈곤의 경우 초등학교 4학년, 5학년의 경우 4, 5점으로 상대적으로 점수 차이가 큰 것이 두드러졌다. 가족구조에 따른 차이 역시 이와 유사하였으나 다만 초등학교 4학년부터 중학교 1학년까지의 점수 차이가 4~5점으로 소득수준에 의한 차이에 비해 더 크게 나타났다. 다문화의 경우 초등학교 4학년과 5학년을 제외하고는 통계적으로 의미있는 차이를 발견할 수 없었다.

표 27. 초중학교에서의 교사-학생 관계_소득수준

	초1	초2*	초3	초4**	초5*	초6*	중1**	중2**	중3
비빈곤	93	90	88	83	83	81	55	56	58
빈곤	92	88	89	81	81	79	52	54	57

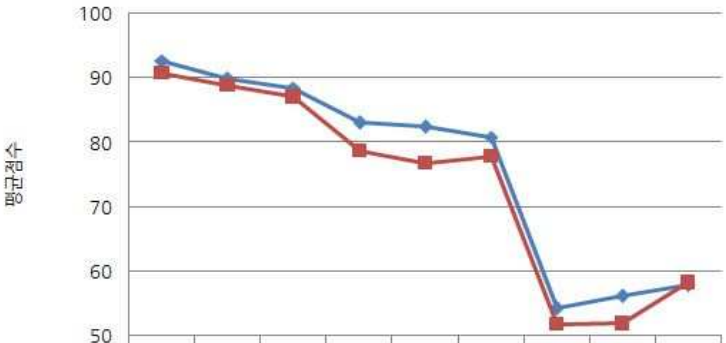
(** p≦ .01, * p≦ .05)

표 28. 초·중학교의 교사-학생관계_가족유형

	초1	초2*	초3	초4*	초5*	초6*	중1***	중2**	중3
양부모	93	90	88	83	82	81	55	56	58
한부모/조손	93	88	87	79	77	78	51	54	57

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

표 29. 초·중학교의 교사-학생관계_다문화



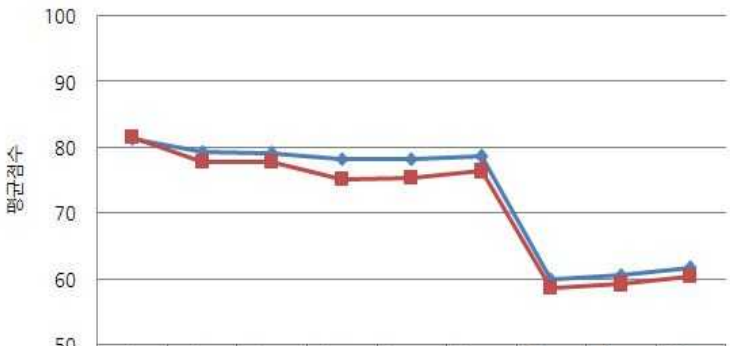
	초1	초2	초3	초4*	초5*	초6	중1	중2	중3
비다문화	93	90	88	83	82	81	54	56	58
다문화	91	89	87	79	77	78	52	52	58

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

학생-학생관계는 초등학교에서는 큰 차이를 보이지 않다가 중학교 1학년에서 점수가 크게 낮아졌다가 소폭 상승하는 경향을 확인할 수 있었다. 이는 중학교에 바뀐 환경에서 학생들이 교사-학생관계 뿐만 아니라 학생-학생 관계에서도 어려움을 겪을 수 있음을 시시한다.

또한 소득수준에 따른 학생-학생관계의 점수를 비교할 때 초등학교 1학년을 제외하고 전 학년에서 통계적으로 의미있는 차이를 발견할 수 있었는데, 초등학교 4~6학년에서의 점수 차이가 3점으로 다른 학년에 비해 상대적으로 점수 차이가 컸다. 특히 장기빈곤의 경우에는 그 차이가 4~5점으로 벌어져 초등학교 고학년으로 올라가는 시기에 취약계층 아동에 대한 좀 더 세밀한 관찰과 지도가 필요함을 확인할 수 있었다. 이러한 차이는 가족구조 및 다문화 여부에 따른 차이 비교에서도 동일하게 나타났는데, 다만 유의미한 차이가 나타나는 구간에 있어서 한부모 등은 초등학교 4학년에서 중학교 2학년에 걸쳐, 다문화는 초등학교 4학년에서 중학교 1학년에 걸쳐 각각 차이가 있었다.

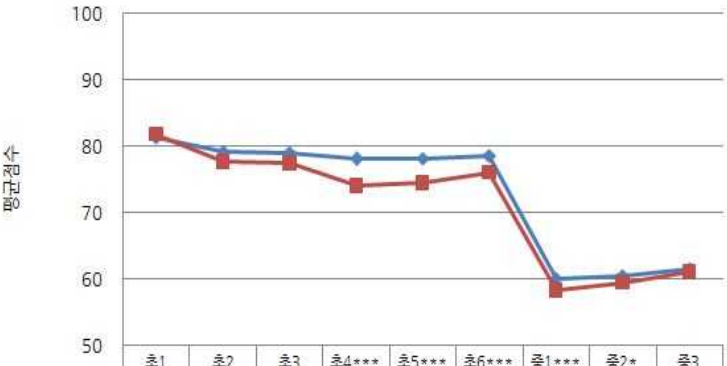
표 30. 초·중학교의 학생-학생관계_소득수준



	초1	초2*	초3*	초4***	초5***	초6***	중1**	중2**	중3*
비빈곤	81	79	79	78	78	79	60	61	62
빈곤	82	78	78	75	75	76	59	59	60

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

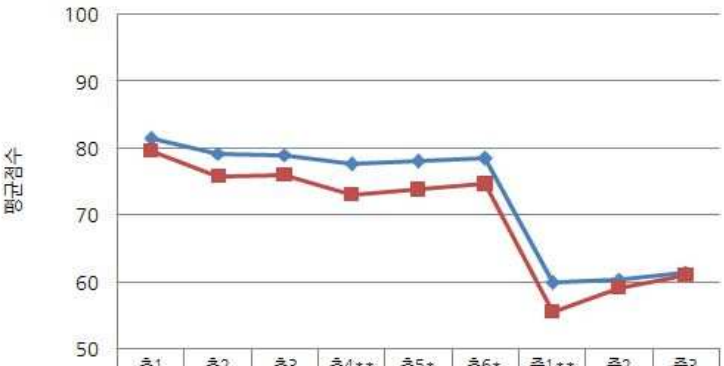
표 31. 초·중학교의 학생-학생관계_가족구조



	초1	초2	초3	초4***	초5***	초6***	중1***	중2*	중3
양부모	81	79	79	78	78	79	60	61	62
한부모/조손	82	78	77	74	74	76	58	59	61

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

표 32. 초·중학교의 학생-학생관계_다문화



	초1	초2	초3	초4**	초5*	초6*	중1**	중2	중3
비다문화	81	79	79	78	78	78	60	60	61
다문화	80	76	76	73	74	75	56	59	61

(*** p≦ .001, ** p≦ .01, * p≦ .05)

4. 소결

이 장에서는 한국청소년패널데이터를 활용하여 초·중학교 빈곤아동의 가정과 학교에서의 교육적 취약성을 실증적으로 확인하는 한편, 그 양상에 있어서 학령기별로 차이가 있는지를 분석하였다. 첫째, 가정에서의 교육취약성은 부모의 관심, 사교육시간, 사교육비를 주요 변수로 보았다. 부모의 관심은 학년이 올라갈수록 낮아지는 경향이 있었으며, 소득수준이 낮을수록 한부모/조손가족일수록 부모의 관심도가 더 낮았다. 사교육의 경향을 살펴보면, 학년이 올라갈수록 사교육시간과 비용이 증가하였는데, 그 증가폭은 비빈곤아동이 빈곤아동에 비해 더 컸다. 교육적 취약성은 학습, 규범, 학생-학생 관계, 교사-학생 관계 네 가지 차원에서 살펴보았다. 우선, 빈곤층과 비빈곤층 아동은 학습태도에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데, 이러한 차이는 초등학교 고학년에서부터 벌어지기 시작하였다. 또한 중학교에서는 학습부진에 해당하는 낮은 점수를 받는 아동의 비율을 보면 빈곤층이 비빈곤층의 약 2배 정도 였으며, 특히 영어와 수학의 경우 학습부진아동이 비빈곤아동 2명 중 1명으로 그 정도가 매우 심각함을 확인할 수 있

었다. 마찬가지로 빈곤아동은 규범 및 관계 부문에서도 취약성을 보였는데, 특히 관계 부문에 있어서 흥미로운 점은 초등학교에 비해 중학교의 교사-학생, 학생-학생 관계에 대한 점수가 현저히 낮다는 점이다. 이는 학생들이 빈곤여부와 관계 없이 초등학교에서 중학교로 진급하면서 바뀐 학교 환경 속에서 교사와의 관계 뿐만 아니라 학생들간의 관계에서도 어려움을 겪고 있음을 시사한다. 특히 빈곤아동은 초등학교 고학년에서부터 어려움을 겪기 시작하여 사회적 관계에서 중학교에서 그 정도가 더 커짐을 확인할 수 있었다.

Ⅳ. 빈곤아동의 교육적 취약성 실태

1. 학습에서의 교육적 취약성
2. 규범에서의 교육적 취약성
3. 관계에서의 교육적 취약성
4. 소결

Ⅳ. 빈곤아동의 교육적 취약성 실태

현장연구를 통해 만난 빈곤가정은 사회경제적으로는 같은 범주라 하더라도 그 삶의 양상은 매우 다양하다. 경제적 빈곤으로 인해 이혼이나 별거를 하고, 그로 인해 아동이 제대로 양육을 받지 못한 채 방임, 학대를 받는 아이들도 있는 반면에 경제적으로 어렵지만 부모의 관심과 지원을 많이 받고 자라는 아이도 있었다. 따라서 자칫 이러한 특정 사례에 대한 언급이 빈곤가정의 전형으로 이해될까 조심스러운 점이 있다. 여기에서 제시하고자 하는 것은 빈곤가정의 양상이 매우 다양할 수 있으며, 빈곤가정이 가지고 있는 문제가 단순한 경제적인 어려움을 넘어서서 복합적일 수 있다는 점, 그로 인해 빈곤아동이 학교에서 겪는 어려움 역시 다양하고 복잡할 수 있다는 점에 대해 독자의 이해를 돕고자 함이다. 이러한 이해가 기존에 "당연하게" 여겨졌던 학교의 많은 것들이 왜 이 아이들에게는 "장벽"으로 여겨지는지를 이해하는 토대가 될 수 있으리라 기대한다. 우선 이 장에서는 초등학교에서부터 중학교에 이르는 과정까지 빈곤아동·청소년의 교육적 취약성을 학습, 규범, 관계의 세 가지 차원에서 살펴보고자 한다.

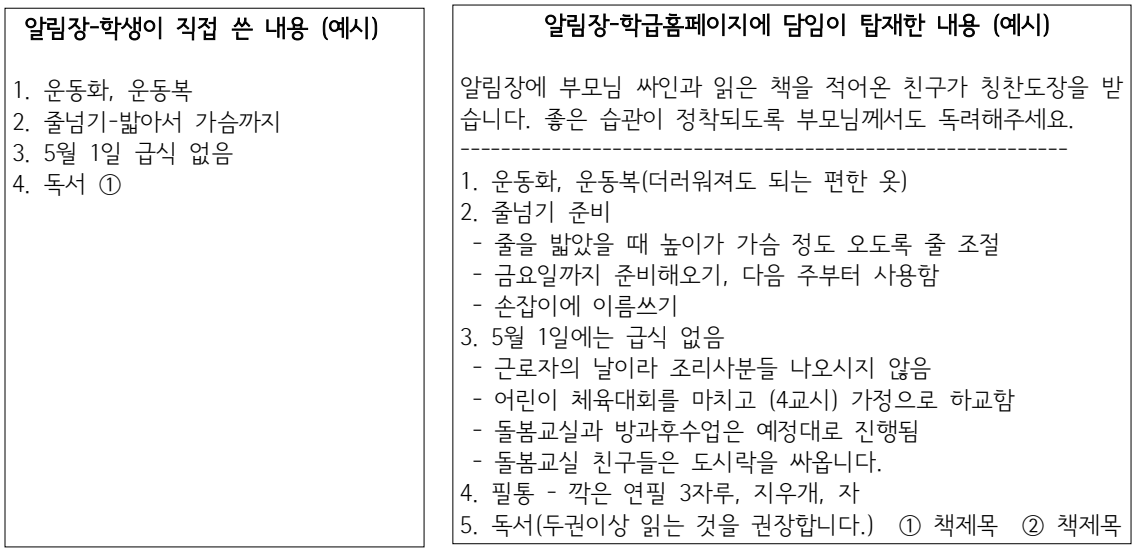
1. 학습에서의 교육적 취약성

가. 출발점 행동 미비

초등학교에서 학생들에게 가정과 다른 낯선 학교 환경에 적응하는 것이다. 선생님과 또래들에게 적응해야 할 뿐만 아니라, 학교에서 요구하는 질서와 규칙에 적응해야 하고 무엇보다도 학교에의 제 1과업인 수업을 통해 학생이라는 정체성을 형성하게 된다. 그런 초등학생에게 가장 큰 과업은 출발점 행동(entering behavior)을 익히고 것이다. 출발점 행동이라는 것은 수업에 적합한 지식·기능·태도를 갖추는 것[12]을 의미한다. 이러한 출발점 행동이 잘 갖추어져 있을수록 학습은 더 효과적일 수 있다. 초등학교에 처음 입학한 아이들이 하루일과, 수업시간과 쉬는 시간의 규칙을 익히고, 그에 따른 적절한 말과 행동을 익히는 것, 담임교사와 학급친구들과의 적절한 소통방법을 익히는 것, 그리고 각 교과의 용어를 익히고, 지식을 알아가는 것 모두 그러한 출발점 행동을 갖추어나가는 과정이라고 할 수 있다.

초등학교에 입학한 1학년생이 처음 직면하는 도전과제는 주간학습계획과 알림장에 맞춰 숙제와 준비물을 제대로 갖추어 수업에 임하는 것이다. 그리고 이를 위해서는 부모의 지원이 절대적이다. 아래는 한 초등학교 1학년의 교사 알림장 예시이다. 이 초등학교는 3월에는 알림장을 가정에 유인물의 형태로 보내주었으나 4월부터는 매일 아이들이 직접 알림장을 쓰도록 하고, 자세한 사항은 학교 홈페이지 학급란에 탑재해놓는다. 그러나 아이들이 써 온 것만으로는 교사의 의도와 요구가 정확히 무엇인지 이해하기 어려운 경우가 적지 않다. 예컨대, 학생이 써온 내용만으로는 줄넘기를 언제까지 가져오라는 것인지 알 수 없고, '5월 1일 급식 없음'이라는 메모만으로는 이유가 무엇이고, 그래서 가정에서 어떻게 하라는 것인지 알 길이 없다. 그러나 조손가정이나 한부모 가정의 경우 학부모나 보호자가 매일 컴퓨터로 학교홈페이지를 접속하여 확인하는 일 자체가 쉬운 일은 아니다.

12) 서울대학교 교육연구소(1994). 교육학용어사전: 701.



[그림] 초등학교 1학년 알림장 예시

이처럼 학년이 낮을수록 준비물 챙겨주기와 같은 일에서부터 받아쓰기, 독서지도와 같은 학습지도에 이르기까지 학부모의 역할이 중요할 수밖에 없다. 학교와 가정의 연계는 학습습관과 태도를 익히고, 학습의 효과를 높이고자 하는 취지를 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 학습준비물을 제 때에 챙겨주고, 숙제를 점검해주는 일은 빈곤층 학부모 뿐만 아니라 맞벌이 가족에게도 부담이 되는 일이다. 특히 빈곤층 학부모의 경우 그러한 것을 중요하다고 여기지 않거나 중요하다고 생각하지만 지식 및 정보의 부족으로 어려움을 겪는 경우가 적지 않다. 이러한 경향은 빈곤층에서도 조손가정과 한부모가정, 특히 부자가정(아버지와 아들)에서 두드러지게 나타난다. 특히 그로 인해 빈곤가정의 아이들 중 스스로 숙제나 준비물을 챙겨야 하는 아이들은 교사의 의도와 요구대로 정확히 준비하지 못해 수업에 참여하게 되고, 이것이 습관화된 아이들이 적지 않다. 부자가정인 초등학교 5학년 현우와 승훈이는 이제 숙제를 안 해 가는 것이 자연스럽기까지 하다. 현우와 승훈이는 둘 다 부모님이 이혼하여 아버지와 살고 있는데, 아버지들이 모두 일용직으로 불규칙한 생활을 하고 있고, 현우의 경우 아버지가 집에 안 들어오는 경우도 적지 않아 주로 누나와 생활하고 있다.

연구자: 그럼 학교 숙제 해 가지고 가?
김현우(초5): 안 해갈 때도 많지요.
박승훈(초5): 할 때도 많긴 하지만, 안 할 때도 있어요.
연구자: 승훈이는 학교 숙제 중 5번 있으면 몇 번 해?
박승훈(초5): 3번, 4번.
김현우(초5): 전 안 해요.

중학교까지 할머니와 함께 살다가 지금은 할머니가 돌아가셔서 소녀가장으로 중학교 2학년, 초등학교 5학년 여동생들과 함께 살고 있는 고등학교 1학년 수민이는 초등학교 때부터 혼자 숙제를 하고 준비물을 챙기는 습관을 들일 수밖에 없었다.

연구자: 초등학교 들어갔을 때 너는 할머니와 살았잖아? 그러면 보통 초등학교 들어갈 때 준비해올 것도 많고, 활동할 것도 많고, 이런데 그런 거 사실 잘 챙겨 주기에는 연세가 있으시면 어려우시잖아. 그러면 그것들이 힘들지 않았어?
박수민(고1): 저는 그것들을 힘들어하면서 붙잡고 살기보다, 내가 무언가를 할 수 있는 거를 찾았던

거 같아요. 저는 초등학교 저학년 때부터 가정통신문을 제가 읽고, 제가 이해해서, 제가 사인을 해서 가져갔었어요. 초등학교 4학년 때부터는 동생 것들도 제가 했었고.

연구자: 받아쓰기나 이런 것들은 어떻게 했어? 숙제 되게 많잖아? 초등학교 때에는 엄마가 도와주어야 되는 숙제들 많지 않아?

박수민(고1): 그래서 저는 방과후를 갔었어요. “방과후 올래?” 그랬을 때 “네, 갈게요.” 하고 제가 갔었어요. 거기서 선생님들이 이거저것 봐주시고, 받아쓰기 같은 것도 불러주시면 제가 받아적고.

그러나 수민이처럼 스스로 알아서 하고, 필요한 도움을 구할 수 있는 의지와 그에 대한 적절한 도움이 잘 연계되지 않는다면, 학습준비가 되지 않은 상태에서 수업에 참여하는 것이 당연해지면서 학습에 대한 흥미를 잃게 되고, 그로 인해 성취도와 참여도가 낮아지는 결과를 초래할 수 있다. 빈곤층 학생의 경우 학교의 방과후교실이나 지역아동센터를 이용하면 수민이와 같이 도움을 받을 수 있다. 실제로 방과후교실이나 지역아동센터를 이용한 대부분의 학생들이 가정보다는 이러한 기관에서 도움을 받았음을 확인할 수 있었다. 그러나 소수 인력이 많은 학생을 돌보기 때문에 모두 챙기기 어렵고, 과제의 특성상 부모 이외의 사람이 챙겨주기 어려운 부분이 발생하기도 하였다.

이종애(학부모): : 숙제는 방과후 돌봄에서 해주는데.

박경희(학부모): 네 거기서 하는데, 근데 놀다보면 빼 놓은 게 있어요. 준비물도 챙겨야 되고, 그러니까 엄마도 바쁜 거야. 준비물 챙기려면.

연구자: 근데 학교 가면 선생님들께서는 지금은 초등학교 준비물 챙길 필요가 없다고 하시는데요?

이종애(학부모): 그 준비물이라 하면 색종이, 가위, 풀, 이런 거지. 예를 들어서 ‘어려서부터의 몇 년 동안의 사진 몇 장 가져오기’ 이런 거는 직접 챙겨와야 돼요. 뭐 ‘잡지책에서 뭐 오려오기’ 이런 식으로.

위와 같은 상황이 반복되면 빈곤아동에게는 숙제는 벌처럼 느껴지게 된다. 특히 초등학교 1학년 때 가장 많이 하는 숙제인 받아쓰기의 경우 시험과 연결되면 그러한 부정적 효과는 배가된다. 연구자가 참여관찰하는 지역아동센터의 기영이는 5학년인데 아직 한글을 완전히 떼지 못했다. 그래서 학교에서 받아쓰기를 보는데, 틀린 문제를 반복해서 쓰느라 지역아동센터에 늦게 오는 경우가 종종 있다. 연구자가 현장을 방문한 날은 받아쓰기 시험에서 틀린 문제 6개를 14번씩 쓰고 오느라 완전 지쳐 있었다. 이러한 숙제는 인한 학생뿐만 아니라 학부모에게도 적지 않은 부담을 준다.

김성희(학부모): : 저의 아이 초등학교 보낼 때, 그런 선생님이 있었어요. 애들 밥 먹다가 마구 떠들어요, 그럼 너희가 쓰기 공책 한바닥 더 써와, 그런 식으로 홧김에 내주는 숙제들. 그러면 저희 애는 1학년 때 정말 고시공부 했거든요. 제가 맨날 야근해서 10시에 들어오는데, 그때부터 숙제해서 하다가 자요, 그럼 다음 날 아침에 6시에 일어나서 숙제하다가 가는 거예요. 그래서 결국 5월 달에 탈이 났어요. 몸살이 났는데도, 숙제를 못하니까 학교를 못가는 거예요.

연구자: 숙제를 안 하면 어떻게 해요?

김성희(학부모): : 숙제를 안 하면 더 혼나니까. 그리고 정말 애들이 노이로제 걸리는 게 (글씨)꺾어쓰기잖아요. 어떤 선생님들은 받아쓰기 할 때, 띄어쓰기도 틀리면 틀리다고 하는데... 그런데 잘하는 애들은 뭘 해도 잘하는데, 못하는 애들은 그 순간순간이 너무 힘든 거예요. 그렇다면 그런 것을 안배해서 아이의 상황을 고려해서 해줬으면(숙제를 내줬으면) 좋겠다는 생각도 들고요.

나. 낮은 학습동기

빈곤아동·청소년을 만나는 교사들은 실제적인 학업성취의 문제 이전에 아이들의 학습에 대한 동기와 태도의 문제에 대해 많이 이야기한다. 분명 학습에는 그 이전의 개인이나 가정으로부터 비롯된 정서적인 문제, 신체적인 문제들이 연계되어 있다[13]. 그러나 학습된 무기력감, 실패감 등은 학교에서의 학습경험으로 인해 서로 강화되는 부분이 적지 않다.

박장환(중학교 교사): 제가 이 아이들한테 받는 느낌이 학습된 무기력감, 피해의식, 실패감, 그런 것이 중학교 2학년이면 14-15세, 그 정도의 아이들에게는 이미 그게 누적돼 있다는 느낌을 받았고요.

연구자: 중학교는 아무래도 초등학교에 비해 학습을 강조하잖아요. 그래서 학교 학습에서 충족이 되지 못하면 무기력감이나 피해의식이나 실패감이나 이런 것들이 계속될 수밖에 없지 않을까요?

박장환(중학교 교사): 저는 반대에요. 학습이 되려면 마음이나 머릿속에 여유가 있어야 해요. 그런데 이 아이들은 이미 중학교 올라오기 이전에 마음이나 머릿속에 여유가 없어진 거예요. 예를 들면 실패감이나 자괴감으로, 어리기 때문이기도 하지만, 어떤 상황 때문에 이 친구들은 자기가 그런 상황이라는 것을 전혀 모르는 거죠. 그러니까 사실은 풀어내는 방법도 몰라요. 풀어내는 방법이라고 하는 게 즉흥적으로 나오는 데로 하는 거죠. 화가 나면 화나는 데로 푸니까. 또는 반대로 위축되는 아이들이 있죠. 그러니까 그런 상황이, 예를 들면 그 아이가 어린 시절에 뭔가 심리적인 트라우마가 있는지, 그런 것을 해소시켜서 마음의 여유를 갖게 해야 공부가, 학습이 안정되는데 지금 현재로서는 제가 봤을 때는 초등학교 때부터, 학습에서부터 이미 벌써 실패감이 꽉 차있어요.

일반적으로 교사들은 위의 교사처럼 수업에 참여하지 않는 학생의 학습의욕이나 태도의 문제를 학생과 학생 가정배경의 문제로 보고 있었다. 그러한 학생들을 적극적으로 유형으로 “수업을 방해하는 학생”과 소극적으로 유형으로 “수업에 참여하지 않는 학생”으로 분류하는데, 전자의 경우 학급을 배정받을 때부터 “문제 학생”으로 분류되고 관리된다. 이런 학생들이 선생님에게 제일 많이 듣는 말은 “떠들지 말고”, “방해하지 말고” 차라리 수업시간에 자라는 거다. 이것은 다인수학급에서 학생을 관리하고 수업을 진행해야 하는 교사의 어려움으로부터 기인한 것이지만, 결과적으로는 비참여를 인정하고, 조장하는 결과를 초래하며, 수업으로부터 제외되고, 포기되는 것을 인정하는 자기 소외를 학습하는 과정이 된다[14].

하 늘(중3): 그래서 운동하고 들어가면 잤어요.
연구자: 자면 선생님이 안 깨워?
하 늘(중3): 선생님이 떠들지 말고 그냥 차라리 자라고..
연구자: 그래? 그런 말 들으면 기분 나쁘지 않아?
하 늘(중3): 아니, 좋아요.

---

13) 에릭 젠슨은 빈곤가정이 아동에게 미치는 위협요인을 EACH 네 가지로 제시하고 있는데, 첫째, 감성 및 사회성 발달 문제(Emotional and Social Challenges), 급성/만성 스트레스 요인(Acute and Chronic Stressors), 인지 기능 저하(Cognitive lags), 건강 및 안전성의 문제(Health and Safety Issues)가 그것이다(한국뇌기반교육연구소, 2009: 20).

14) 서근원은 학생이 학습부진 학생으로 되어가는 과정을 “제외하기”, “포기하기”, “숨죽이기”, “낙인찍기”의 네 가지로 구분하여 제시하고 있다. 각각의 개념을 좀 더 소개하자면, 첫째, “제외하기”는 학습할 가능성이 없는 학생들은 수업을 시작하기 전부터 교사의 수업계획 속에서 제외하는 것, 둘째, “포기하기”는 학습부진 학생이 교과내용을 학습하지 못했다는 사실을 알면서도 그들을 별도로 고려하여 지도하지 않는 것”, 셋째, “숨죽이기”는 수업의 과정에서 학습부진 학생들을 중요한 학습과정에서 제외하고, 주변적인 활동을 할 때에만 수업에 참여시키는 것“을, 넷째, “낙인찍기”는 학습부진 학생을 구제하기 위한 보충수업이 실제에 있어서는 학습부진 학생의 부진을 공식적으로 확인하고, 결과적으로 부진학생이라는 낙인을 찍는 역할을 수행하는 것”을 말한다(서근원, 2009).

현장에서 만난 빈곤아동들의 경우를 보면 많은 경우 이러한 자기 소외과정이 초등학교 저학년부터 조금씩 누적되어 초등학교 고학년쯤 되면 이미 고착되는 것을 확인할 수 있었다.

연구자: 수업 시간에 선생님이 앞에서 설명하시는 건 잘 알아듣겠어요?
박미향(초2): 네.
연구자: 모르는 것 없어?
박미향(초2): 있어요.
연구자: 모르는 것 있을 때, 그 때는 어떻게 해요?
박미향(초2): 그냥 가만히 있죠.
연구자: 그냥 가만히 있으면 모르잖아.
연구자: 선생님이 '이것 할 줄 아는 사람?' 하고 말하면 너는 손 들어본 적 있어?
박미향(초2): 없어요. 1학년 때 있어요.
연구자: 2학년 때는 한 번도 없어?
박미향(초2): 네.

연구자: 선생님이 말씀하신 건 잘 이해가 돼?
김현도(초5): 집중하면.
연구자: 집중하면? 그럼 주로 집중은 잘 해?
김현도(초5): 아니요.
연구자: 집중 잘 안 해? 그럼 수업시간에 주로 뭐해?
김현도(초5): 공부하겠죠.
연구자: 공부하는데 집중을 안 하고 공부를 한다고?
김현도(초5): 네.
연구자: 그럼 수업 시간에 주로 어떤 생각이 떠오르는데?
김현도(초5): 없어요. 머리 비우고 있어요.

아이들은 하루 6시간~8시간을 학교에서 보낸다. 만약 그 대부분의 시간을 미향이처럼 무반응으로 보낸다면, 현도처럼 머리를 비우고 지낸다면, 그 "버티는 시간"은 점점 무의미해지고, "버티는 힘"도 약화될 수밖에 없다. 당장의 수업을 위해 이러한 아이들을 그대로 두면서, 그러한 결과로써 누적된 학습된 무기력과 실패감의 책임을 아이들에게 돌릴 때 아이들은 그것이 억울하고 부당하다고 느낄 수밖에 없다.

다. 주요교과의 기피

읽고, 쓰고, 말하기는 학습을 하는데 필요한 가장 기본적인 능력이다. 그래서 초등학교 1학년의 가장 중요한 과업은 한글을 떼는 것이다. 또한 최근에는 가정에서도 한글을 떼고 보내야 한다는 인식이 높고, 어린이집이나 유치원에서도 한글교육을 하는 경우가 많아 학교에서는 가볍게 다루고 가는 경향이 있다. 그로 인해 한글을 잘 익히지 못한 아이들은 학교에 들어오고 얼마 안 되어 "나머지 공부"를 하고, "공부를 못 하는 아이"로 낙인찍히는 처지에 놓이게 된다. 특히 받아쓰기는 아이들에게 한글쓰기를 익히는 과정이라기보다는 버겁고 힘든 과정이 된다.

최명진(초6): 요즘은 유치원에서 한글을 안 떼고 오면 요즘은 공부도 못해요.
연구자: 원래 1학년 때 한글을 가르쳐야 되잖아?
최명진(초6): 아닌데, 1학년 때도 한 달 동안만 가나다라 쓰게 하고 다음 바로 넘어가요.
연구자: 그러면 한글을 모르고 오는 애들이 있지 않아?
최명진(초6): 그런 애들은 나중에 학교 끝나고 남아 가지고 따로 공부해야 되요.

연구자: 수업시간에 어려운 점은 없어?
박미향(초2): 수업 시간에 어려운 점 있어요.

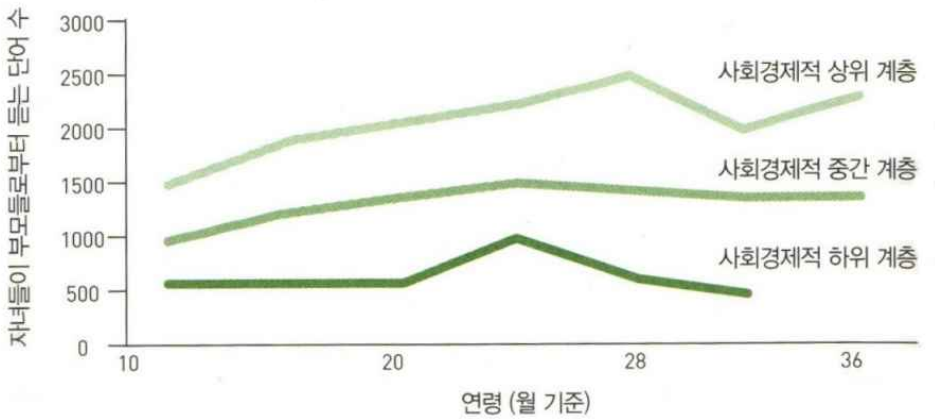
연구자: 뭐가 어려워?
박미향(초2): 받아쓰기.

연구자: 학교에서 가장 힘들었던 일은 뭘까?
김윤기(초2): 받아쓰기 할 때.

여기에 한 걸음 더 나아가 최근 교육과정이 쓰기에서 읽기가 강조되면서 글자를 읽을 수는 있으나 그 의미를 깨우치지 못하는 아이들의 문제가 심각하다고 보는 교사도 있었다. 즉, 언어 능력의 차이는 단순한 글자를 깨우치는 것의 차이가 아니라 글을 잘 읽고 의미를 이해할 수 있는가가 중요한데 빈곤가정의 아이들은 독서 경험 및 지원이 부족하여 글의 의미를 이해하는데 어려움을 겪는다는 것이다.

진정희(초등학교 교사): 글자, 낱글자를 읽는 거를, 그러니까 "범 아 엄 마 가 말 했 지" 하면 다 안다고 봐요. 애가 재미없는데 어떻게 읽어요? "범아 엄마가 말했지~"
연구자: 읽는다고 하더라도 그렇게 말할 수 있는 것과 안 하는 것의 차이가 크다는 말씀이군요?
진정희(초등학교 교사): 들려주기가 안 되어있는 거죠. 저소득층 친구들에게 어려운 게 바로 들려주기가 안 되는 거죠.

엄훈은 "학교 속의 문맹자들"에서 한국사회가 높은 취학률과 문해율을 자랑하지만, 실상 학교 안에서 문맹자들이 적지 않음에도 불구하고 학교가 이러한 문맹을 학습부진의 문제로 보고 성적 올리기에만 급급하다고 비판하고 있다(엄훈, 2012: 384). 엄기호는 이러한 논지를 확장하여 전문계 고등학교 학생들도 국어교과에 쓰인 단어를 이해 못하는 경우가 많고, 실제 시험성적이 안 좋은 이유도 질문의 단어 자체를 모르거나 단어는 알지만 단어의 조합이 무엇을 의미하는지 파악하지 못하는데서 비롯되는 경우가 적지 않다고 지적하고 있다(엄기호, 2013: 50-51).



[그림] 계층별 하루 중 자녀-부모 대화

위의 그림에서 볼 수 있듯이, 부모의 사회경제적 지위에 따라 언어 기회 제공에 차이가 있으며, 유치원에 들어가는 연령이 되었을 때 중산층의 유리한 언어적 환경에서 자란 어린이에게 제공되는 어휘는 그렇지 못한 아이들과 비해 3,200만개의 단어를 더 듣고 자란다고 한다(매리언 울프, 2009; 김중훈, 2014 재인용). 이로 인한 국어능력의 문제는 다른 교과에까지 전이된다. 예컨대, 2009 개정교육과정에 따라 2013학년도부터 초등학교 1학년과 2학년 수학에서 스토리텔링 기반 수학교과서를 사용하기 시작하였는데, 여기에서는 수학적 개념의 정확한 이해뿐만 아니

라 이해한 내용을 다양한 방식의 스토리로 만들어내고 설명하는 능력이 필요하다(박민구·조가현, 2013). 즉, 읽고 쓰고 말하는 능력이 수학을 잘 학습하기 위한 전제조건이 되는 것이다.

현장연구를 하면서 연구자의 눈에 가장 띈 것은 빈곤아동 중에 영어와 수학을 포기하거나 초등학교 저학년 수준에서 학습이 멈춰버린 아이들이 많다는 점이다[15]. 학교에서 영어교육은 초등학교 3학년부터 시작한다. 그런데, 대안학교와 지역아동센터에서 만난 초, 중학생들을 보면, 피닉스를 알고 영어단어를 제대로 읽을 수 있는 아이들이 많지 않았고, 초등필수 영어단어를 사용한 게임에서 제시된 단어들의 뜻도 모르고 제대로 읽을 수 없는 아동들도 많았다. 수학의 경우에는 초등학교 저학년 아이들의 경우 수학을 좋아하는 아이들이 많은데 반해 초등학교 고학년으로 갈수록 수학을 싫어한다는 아이들이 늘어 중학교에서는 수학을 포기했다는 아이들도 적지 않았다. 물론 이러한 '수포자'와 '영포자'와 같은 학업포기의 문제가 비단 빈곤아동에 국한된 문제가 아님은 분명하다. 그러나 빈곤아동을 만나는 지역 활동가들은 빈곤아동에게서 그러한 경향이 심화되고 있으며, 또 포기하는 연령대가 점차 낮아지고 있다고 주장하였다.

수학과 영어에 대해 싫어하는 정도는 비슷하였으나 그것이 나타나는 양상에는 차이가 있었다. 수학의 경우 학년이 올라가면서 교육과정의 난이도가 올라감에 따라 포기하는 현상이 두드러지게 나타난다. 1~2학년 아이들의 경우 좋아하는 과목으로 수학을 드는 아이들이 많은 반면 고학년들은 대부분이 제일 싫어하는 과목으로 수학을 이야기한다. 아이들에게 수학은 "복잡"하고, 그래서 "어렵고" "짜증나는" 과목이다. 그래서 수학에 흥미를 잃은 아이들은 공부를 하지 않게 되고, 이전 개념을 이해하지 못한 아이들은 다음 단계로 넘어갈 수 없어 자연스레 수학을 포기하기에 이르게 된다.

연구자: 제일 싫어하는 과목이 뭐야?
박승훈(초5): 수학
연구자: 수학이 제일 싫은 이유는?
박승훈(초5): 문제가 복잡하고, 못 풀면 남아야 하고 그래서 싫어요.

이현호(중2): 수학이 똥이에요~
연구자: 왜?
이현호(중2): 별로..
장유빈(중2): 수학은 재미있는데, 그게 어려워요~
연구자: 초등학교 때는 잘했어?
장유빈(중2): 초등학교 때는 수학만 못했고, 나머지는 다 잘했어요.
연구자: 아 그래? 몇 학년 때부터 어려웠어?
장유빈(중2): 수학은 초등학교 1학년 때부터 쭈욱~
연구자: 그래? 너는?
이현호(중2): 중학교 때부터요. 그러니까요. 갑자기 어려워졌다. 시험(성적)이 떨어졌다. 자신감을 잃는다. 공부를 잘 안하게 된다. 이런 식으로 계속 반복이 되가지고.

고등학생 수민이는 학생들이 수학을 싫어하게 되는 과정을 교과의 내용과 연계하여 비교적 자세하게 설명해준다.

박수민(고1): 수학 정말 싫은데..싫었어요. 별로 좋아하지 않았어요.
연구자: 초등학교에서 배우다가 갑자기 어려워지는 때가 있어?
박수민(고1): 초등학교 3학년 때까지는 괜찮아요. 초등학교 4학년 때 되게 어려워져요.

15) 한 고등학교 교사에 따르면, 예전엔 "어디에나 중2가 있다"는 말이 유행이었는데, 요즘은 "어디에나 초5가 있다"는 말이 유행이라고 한다. 이는 고등학교 교실에 있는 아이들 중에도 제대로된 학습능력을 갖추지 못한 아이들이 있다는 의미로, 최근들어 그 수준이 이제 중2에서 초5수준으로 학력수준이 더 낮아졌다는 것을 빗대어 한 말이다.

연구자: 왜 어려워져?
박수민(고1): 4학년 때 우리가 기존에 배우던 그 단순 계산들 외에 막 각도 재가지고, 도형 계산하고 이런 게 나와요. 도형이 되게 사람 머리를 아프게 하거든요. 이거 저것 고려해야 할 부분이 되게 많아서 계산할 때, 그리고 4학년 때 그렇게 어려워지고, 이렇게 배우다가 중학교 때쯤 올라오면 함수랑 방정식 나오는 부분이 있어요.
연구자: 그래서 애들이 함수와 방정식이 나오면서 애들이 어려워하기 시작하는구나.
박수민(고1): 거기서 이제 슬슬 한두 명씩 '수포자' 아닌 '수포자'들이 탄생하기 시작하는 거죠. 2~3학년 올라오면서 방정식이 1차, 2차, 3차 늘어나고, 고등학교 올라오면 이미 배웠던 걸 바탕으로 새로운 걸 다시 배워야 되고, 실수, 복소수, 허수개념으로 점점 수들이 늘어나면서, 이거를 한 문제를 가지고 실수 개념에서 답을 하나 찾고, 복소수 개념에서 답을 하나 찾고, 허수의 개념에서 답을 하나 찾아야 되요. 서술형도 쉬운 게 없어요.

즉, 수학에서 낮은 학업성취도를 보이거나 포기하는 것은 수학 교육과정 자체의 난이도와 연관된다. 따라서 이는 빈곤아동이나 비빈곤아동 모두 겪을 수 있는 문제이다. 한 가지 차이점이라면 비빈곤아동은 이럴 때 부모나 사교육을 통해 어려움을 극복할 수 있도록 "적시에" "적절한" 지원을 받는 반면에 빈곤아동은 그렇지 못하다는 점이다.

이와 달리 영어는 빈곤아이들의 경우 처음부터 부담스러워하는 과목이다. 부담감은 낯선 언어라는 데에서 비롯되기도 하지만, 이미 사교육을 받고 온 아이들과 실력차이를 가장 많이 느끼는 과목이 영어라는 점에서도 기인한다. 이로 인해 연구자가 만난 빈곤아동의 대다수가 영어 과목에 대해 자신 없어하고, 싫어했다. 이러한 영어에 대한 거부감은 결과적으로 영어를 학습하는 것을 꺼리게 하고, 결과적으로 영어를 못하게 하는 요인이 된다. 지역아동센터에서는 열심히 공부하고, 잘하는 아이에 속하는 중학교 3학년 송이에게도 영어와 수학은 넘기 어려운 벽이다.

연구자: 과목 중에서는 어떤 과목이 제일 좋아?
윤송이(중3): 저요? 사회.
연구자: 영어, 수학은?
윤송이(중3): 그건 꽝이에요. 진짜 바닥이에요.
연구자: 영어, 몇 학년 때부터 배웠지?
윤송이(중3): 영어요? 초등학교 4학년 때부터.
연구자: 그때부터 싫었어?
윤송이(중3): 웃긴 게 그때부터 원어민이 들어오기 시작한 거예요. 원어민 교실..
연구자: 4학년 때?
윤송이(중3): 네. 5학년 때부터 아마 원어민 교실에 가서 수업을 들어야 했을 거예요. 그런데 원어민이 막 샬라샬라 이야기 하는데 못 듣는 거예요. 그래서 그런 게 싫었고, 영어를 딱히 싫어하지는 않아요. 그런데 고민을 많이 할 뿐이죠. 영어에 대해.

영어에 대한 거부감은 나이가 들면서 또래관계에 민감해질수록 더욱 강화된다. 또래 앞에서 실수하기 싫고, 실패로 인해 주목되기 싫은 아이들은 그러한 두려움으로 점점 더 위축되고, 침묵하게 된다. 한 번 침묵이 익숙해지면 그 벽을 깨기란 쉽지 않다.

연구자: 영어에 대해 거부감을 느끼는 아이들이 꽤 있더라고요.
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 그건 자기가 (스스로) 친구들의 수준만큼 안 된다고 생각하는 거 같아요. 친구들 사이에서도 누가 나한테 영어를 했는데, 내가 그걸 잘 못 말하거나, 그러면 왠지 얘네들한테, 얘네들보다 못한 거 갔고, 이런 느낌이 있잖아요.
연구자: 그런 게 다른 과목들보다 영어가 더 심하게 느껴지나 보죠?
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 그런 게 좀 있는 거 같아요. 그래서 이제 영어도 저희가 지원을 해요. 아이들. 아이들이 워낙, 다른 애들이 영어 학원 많이 다니는데, 우리 아이들은 그런 게 없고, 많이 접할 수 있는 게 학교수업 밖에 없으니까. 방과후에 아이들 영어를, 여기 영어 담당 선생님과 연결해가지고, 아이들 방과후 일정을 만들면 어떨까? 해가지고 했는데, 거기서도 아이들은 항상, 선생님이 애들에게 발표를 시키거나 질문을 하면 눈치를 본데요. 같은 수

> 준의 그런 아이들을 모아놓아도, 눈치를 본데요. 자기가 틀릴까봐. 대답하기 싫어하고. 3~4학년 반, 5~6학년 저희가 두 반을 하는데, 3~4학년 반은 틀리건 말건 자기가 하고 싶어 하는 대로 하는데, 5~6학년 같은 경우는 눈치를 본데요. 내가 말한 거 틀리면 어떡하지? 라는 그런 거처럼..

또한 중학생이 되면 영어교과서에서 다루어지는 내용도 증가하고, 교재 자체의 글자도 작아진다. 학생들은 의외로 이러한 사소한 변화에서도 부담을 느낀다. 또한 영문법을 다루게 되면서 영어를 포기하는 아이들이 늘어난다. 중학교 2학년 연진이는 조부모와 언니와 함께 살고 있다. 언니는 첫째라서 초등학교 때 학원을 다니기도 하였지만, 연진이는 지역아동센터 이외에 학원을 다닌 적이 없다. 자신이 잘하는 것에 대해서는 더 잘하려고 하지만 한 번 못한다고 생각하는 것에 대해서는 아예 하려고 하지 않는 연진이는 영어에 대한 긍정적인 신호를 받지 못했고, 이것이 더욱 더 손을 놓게 되는 계기가 되었다.

연구자: 듣는 과목 중 이건 정말 못 알아듣는 과목이 뭐야?
송연진(중3): 영어.
연구자: 수업은 뭐가 제일 어려워? 단어가 너무 어려워?
송연진(중3): 수업? 영어수업에서.. 문장 바꿔 쓰는 거 막.
연구자: 아, 문법에 네가 약하구나?
송연진(중3): 문법. 틀려 가지고 혼났는데 그 이후로 하고 싶지 않아요.

국영수 주요교과에서 성취감을 느낄 수 없는 아이들이 학교에서 그나마 즐길 수 있고, 숨 쉴 수 있는 과목은 예체능, 특히 체육이다.

연구자: 학교에서 가장 즐거웠던 일은 뭐야?
배현진(초6): 체육 시간
연구자: 체육 시간은 왜 즐거워?
배현진(초6): 노는 게 있어서요.

연구자: 제일 좋아하는 과목은 뭐야?
송연진(중3): 체육. 체육이랑..
연구자: 체육을 왜 좋아해? 애들이 체육을 다 좋다더라.
송연진(중3): 자유롭게 할 수 있잖아요. 그리고 하기 싫으면 안 해도 되고, 그냥 쉬게 해주잖아요.

그런데 교사 중 일부는 체육을 좋아하는 아이들에게 일종의 벌로서 체육시간을 다른 시간으로 대체하는 경우가 종종 있었다.

연구자: 영어시간에 정신이 놀러가?
정지선(초6): 그러니까요. 월, 화, 수요일은요 선생님이랑 같이 하고요. 수, 목, 금 정도는 찰리 쌤이라고 있어요. 같이 오시면, 그때는 영어만 꼭 써야 되요.
연구자: 찰리 쌤이 계실 땐 내내 영어를 써야 돼?
정지선(초6): 한국말 하면 체육이 없어지는 거예요.
연구자: 진짜?
정지선(초6): 그 주일에는 체육이 사라지는 거예요.

라. 낮은 진학/진로 기대

방과후교실 및 지역아동센터에 다니는 아동들을 대상으로 인터뷰를 하면서 장래 희망에 대해서도 함께 이야기를 나눈 것을 정리해보았다.

[표] 인터뷰 대상 빈곤아동의 학교급별 장래희망

구분	장래 희망
초등학교 저학년	캐릭터 디자이너, 패션디자이너, 요리사, 제빵사, 과학자 등
초등학교 고학년	축구선수, 가수, 모델, 사육사, 과학자, 없음
중학생	격투기선수, 가수, 돈 벌어서 독립하는 것, 아직 없음, 아직 모름

주목해야 할 것을 저학년일수록 자신의 장래희망을 다양한 직업군에서 선택하여 제시하지만, 학년이 올라갈수록 꿈이 없다거나 모르겠다고 하는 아동들이 조금씩 늘어가고, 제시하는 직종도 가수나 운동선수와 같이 제한된 직종으로 쏠리는 경향이 있다는 것이다.

그렇다면, 장래희망이 일부 직종으로 수렴되는 문제를 어떻게 볼 것인가? 물론 이러한 경향은 빈곤아동에 국한되지 않는다. 최근 통계청에서 발간한 자료에 따르면, 초등학생은 장래희망으로 1위 운동선수(14.1%), 2위 교사(13.3%), 3위 연예인(10.0%)을 꼽았다(통계청, 2013). TV로 조명되는 이들의 높은 경제적 수준과 화려한 삶, 그리고 자꾸 대상연령이 낮아지는 각종 오디션 프로그램들이 아이들에게 연예인이나 운동선수를 선망하도록 조장하고 있음은 분명하다.

중학교 2학년생 은진이의 꿈은 가수이다. 학교에서 국어 37점/80점만점, 영어 19점/60점만점, 수학 20점/84점만점이지만 신경쓰지 않는다. B1A4의 콘서트를 가고, 연예기획사의 오디션프로그램을 받는 것이 훨씬 내 꿈에 도움이 된다고 생각하기 때문이다. 분명 재능이 있는 아이들이 해당 분야에서 자신의 꿈을 찾아갈 수 있도록 기회가 제공된다면 긍정적인 일일 것이다. 그러나 그것이 단순히 현재 자신의 '구질구질한 하루하루'와 '초라한 모습'을 빠져나가기 위한 돌파구처럼 여겨진다면, 그리고 그로 인해 자신의 학교생활이나 학습을 소홀히 한 것이 나중에 스스로의 진학과 진로의 선택의 길을 좁히는 결과로 귀결된다면 이에 대해서는 좀 더 세심한 관심이 필요하다.

또 한 가지 주의할 것은 빈곤아동들이 중학교에서 고등학교로 올라갈 때 너무 손쉬운 선택으로 특성화고나 취업을 선택한다는 것이다. 중학교 3학년생 송이의 꿈도 가수이지만 부모님은 송이가 편안한 직장인 학교 교사가 되길 희망한다. 그래서 송이는 직업은 교사이면서 취미로 가수를 하겠다고 연구자에게 말하곤 했다. 송이는 교사가 되기 위해 지역아동센터에서 1:1 수업도 제일 적극적으로 참여하고, 시험 때면 오고가는 수업이 있을 때를 제외하고는 오가는 시간도 아까워서 집에서 공부를 했다. 여름방학에는 EBS로 중학교 수학과정을 다시 한 번 보강하였다. 그러나 중학교 3학년 진학을 결정해야 하는 시점까지 결과적으로 노력하는 만큼 성적이 오르지 않았고, 학기 초부터 특성화고를 제안하던 담임선생님의 뜻에 따라 특성화고 간호보건학과를 지원하여 합격하였다. 실제 연구자가 보았던 지역아동센터 중학교 3학년생 여자아이들은 학기 초의 꿈과는 관계없이 모두 특성화고로 진학하였다.

경계선 지적 기능(Borderline Intellectual Function: BIF)

지민이 이야기

초등학교 6학년 지민이는 부모님 없이 고등학교 1학년, 중학교 2학년 언니와 살고 있다. 부모가 양육을 포기하여 할머니가 언니 둘을 계속 키웠고, 지민이는 7살까지 시설에 있다가 할머니가 데려왔다. 그러나 초등학교 5학년 되던 해 치매로 고생하던 할머니는 결국 아파트에서 떨어져 자살을 했다. 어머니는 정신분열 증세가 있어 친정에 갔으나 결국 친정에서도 거부하여 시설로 들어갔고, 아버지는 다른 지역에서 새 가정을 꾸렸으나 할머니에게 돈을 달라며 폭행과 폭언을 하고 가곤 했다고 한다. 할머니가 돌아가신 후 첫째 언니가 소녀가장으로 등록하여 국가의 지원을 받으며 살고 있다.

지민이는 어려운 가정환경에 비해 밝고 발랄하다. 사회성이 뛰어나서 친구들과 스스럼없이 잘 어울리고, 선생님도 잘 따라서 한 번씩 더 챙김을 받는다. 그러나 자신의 생각이나 감정을 언어로 잘 표현하지 못한다. 학습능력이 부족해서 한글을 띄엄띄엄 읽지만 아직도 쓰기는 어려워한다. 그래서 친구들과 문자를 주고받지도 못한다.

초등학교 1학년 때부터 지민이를 봐 왔던 지역사회전문가는 지민이가 경계선 지적 지능이라고 보았다. 경계선 지적 지능(Borderline Intellectual Function: BIF)은 표준화 지능검사 결과 평균을 중심으로 표준편차 -1과 -2사이인 IQ 71~84에 해당하는 아동들로 '느린 학습자(slow learner)'라고도 불린다(G. Lokanadha Reddy · R. Ramar · A. Kusuma 저, 박현숙 역, 2013: 17). 이들은 제한된 인지능력, 기억력, 산만함과 주의력 결핍, 사고표현의 어려움을 특징으로 한다. 현장에서 만난 지역사회전문가, 교사는 빈곤지역에서는 이런 경계선 지적 지능을 의심할만한 아이들을 많이 만나게 되는데, 이는 빈곤, 방임 등으로 적절한 지적 자극을 받지 못한 후천적인 요인의 결과라는 것이다. 실제 미국에서는 이런 학생들이 전체 학생집단에서 약 18%를 차지하는 것으로 파악하고 있다.

그러나 지금은 경계선 지적 기능에 대한 개념에 대해 잘 알려져 있지 않고 그에 따라 이들을 위한 정책은 미비한 실정이다. 이들에게 위해 필요한 것은 무엇일까? 첫째, 조기선별이다. 가능한 더 이른 시기에 선별되어서 적절한 조치를 받을 수 있도록 해야 한다. 둘째, 특수교육 지원이다. 경계선 지적 지능을 가진 아동들은 특수교육 대상자에 해당하지 않는다. 또한 특수학급에 간다고 하더라도 중증장애인에 밀려 적절한 교육적 조치를 받지 못할 가능성이 크다. 이러한 학생들이 교육에서 배제되지 않고, 기본적인 3Rs 및 실제적이고 사회적인 기술 등을 습득하고 사회에 나갈 수 있도록 지원해야 한다. 셋째, 이를 위해서는 교사들이 이에 대해 인식할 수 있도록 하는 한편, 학교 및 지역 단위에서 특수한 교육적 요구를 갖춘 아이들을 대상으로 하는 전문적인 팀을 구성하여 이들을 지원할 수 있는 시스템을 갖추어야 한다.

2. 규범에서의 취약성

가. 기본적인 생활규칙의 어려움

학교 역시 하나의 사회이다. 하나의 사회가 지향하는 가치, 문화, 규칙이 있다. 학생들은 처음 학교에 들어와서 이러한 가치와 문화를 익히고, 자신의 역할과 책임을 익히면서 자신의 존재를 규정해간다. 그리고 그러한 가치와 문화는 시간이 흐르면서 관행이 되고, 하나의 전제가 된다. 그런데 학교에서 당연시되는 전제가 빈곤아동에게는 하나의 장애가 될 수도 있다.

빈곤아동을 오랫동안 만나온 한 지역아동센터장은 최근에 당연히 스스로 알 것이라고 생각하는 것들, “기본적인 생활규칙, 기초적인 지식조차도 일일이 가르쳐야 하는 아이들이 늘어가고” 있어 고민이라고 밝혔다. 예컨대, 깨끗하고 단정하게 자기관리를 하는 것, 자신의 생각을 말로 표현하고 다른 사람의 말을 경청하는 것, 어른 및 또래와의 관계를 맺는 법과 같은 기본적인 생활규칙을 익히지 못해 빈곤아동이 학교에서 배움으로 나가기도 전에 일상생활과 관계에서 어려움을 겪는 경우가 늘고 있다.

연구자: 양부모하고 한부모하고도 다르지만, 한부모 중에서도 아버지하고 사는 아이와 엄마하고 사는 아이가 다르죠.

배 현(지역아동센터장): 쉽게 보이는 양상은 식습관 같은 것이요. 일단은 그래도 어머님하고 사는 아이는 밥을 잘 챙겨주시잖아요. 아버님하고 있는 애는 있을 때 먹어야 되요.

연구자: 먹는 것도 보면, 골고루 먹지 않고 간장에 말아서 먹는다던지, 주로 편식, 심각한 편식, 아무리 좋은 반찬이 있어도 딱 꽂힌 거 하나만 해서 먹더라고요.

배 현(지역아동센터장): 엄마는 그래도 챙겨주세요. 하다못해 뭐라도 사다 놓으세요. 아빠하고 사는 애는 제가 그랬잖아요. 승훈이네 갔는데, 승훈이가 온 지 한 달 안 됐을 때 아버님이 일용직이셨는데, 다리를 다치신 거예요. 뼈가 완전히 부려졌다고 하더라고요. 건대 부속병원에 계신 거예요. 얘하고 고2인가, 고1인가 하는 누나하고 둘이서 있었던 거예요. 제가 집에 갔어요. 먹던 물병 놔두고, 전기밥솥의 밥은 노랗다 못 해 딱딱해진 상태고, 주방에는 벌레가 생겼어요. 그래서 둘이서 청소를 하자고 했어요. 이불은 이불대로, 그런 거 다 정리하고, 청소기 돌리고, 또 밥 하는 걸 가르쳤어요. 계란 프라이 하는 거랑, 밥도 있잖아요. 도시락 김 묻은 것 그대로 놔두고 특히 TV나 컴퓨터 옆에 쌓여있는 거예요.

이를 보면서 지역아동센터의 담당자는 한편으로는 “도대체 지역아동센터에서 어디까지 해주어야 할 것인가”에 대한 고민도 들면서 다른 한편으로는 지역아동센터 아이들이 교사에 대해 “무서움”과 “억울함”을 자주 호소하는 것을 들으면서 학교에서 이러한 아이들의 문제에 대해 조금만 더 따뜻한 관심과 배려를 보여주었으면 하는 아쉬움도 느낀다고 한다. 학교의 지역사회전문가 역시 학교에 오는 방임된 아이들의 문제에 대해 우려를 표시하였다.

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 의외로 조손가정은 잘 챙겨주어요. 할머니가. 할머니하고 같이 사는 아이들은 그래도 할머니가 어떻게든 하시려고 하는데, 한부모. 특히 부자가정은 거의 청결이 안 돼요.

연구자: 부자가정이요?

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 네. 그러다보니까. 아이들을 거의 방임하다 시피하시는 분들이 꽤 있어요. 아버님들이 신경 쓸 겨를이 없고, 아이들은 항상 똑같은 옷에, 머리는 맨날 떡져오고, 그랬거든요.

연구자: 그건 참 방법이 없네요?

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 그렇죠. 왜냐면 저희가 여기서 아무리 한다 해도, 집에서 그게 안 이루어지면, 힘들거든요. 얘네는 집에서 누군가가 어떻게 해야 되는지 알려주는 사람이 없으니까. 점점 그냥 자기 스스로 해보고, 이게 맞다 싶으니까. 그냥 그렇게만 하는 거예요.

이러한 기본적인 청결, 자기관리, 의사소통의 문제는 학년이 올라갈수록 교사 뿐만 아니라 또래 관계에서의 문제 요인이 되기도 한다.

나. 일상시간 관리의 어려움

하루를 어떻게 보내는가는 가정환경에 따라, 아이의 특성과 요구에 따라 매우 다양할 수 있다. 그럼에도 불구하고 전형적인 유형을 하나 선정하여 비교해보는 것은 아이들의 삶의 유형을 이해하는데 도움이 될 수 있을 것이다. 유진이는 초등학교 2학년 여자아이로 아빠는 회사원, 엄마는 전업주부인 전형적인 중산층 가정 자녀이다. 유진이가 어릴 때에는 엄마가 직장을 다녀 평일에는 할머니와 주말에는 부모와 함께 자랐으나 초등학교를 들어간 이후부터 엄마가 전업주부로 유진이와 함께 보내고 있다. 한솔이는 초등학교 3학년 여자아이로 아빠, 엄마 모두 일을 하고 있지만, 차상위계층에 해당한다. 또한 엄마 아빠 모두 일이 불규칙하여 새벽에 들어오는 날이 많기 때문에 한솔이는 오빠와 함께 스스로 자신의 일을 챙기는데 익숙하다. 아침식사는 따로 하지 않고 학교와 방과후교실에서 챙겨먹고, 학교에 있는 시간을 제외한 대부분의 시간은 방과후교실에서 보낸다.

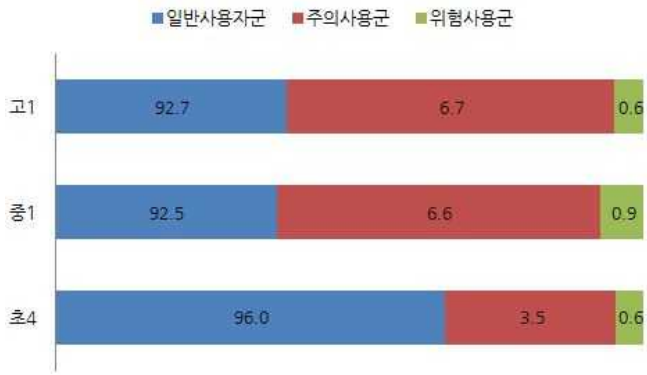
[표] 중산층 자녀와 빈곤층 자녀의 하루일과

<table>
<tr><td>구분</td><td colspan="5">중산층 유진이의 하루 일과</td><td colspan="5">빈곤층 한솔이의 하루 일과</td></tr>
<tr><td>시간</td><td>월</td><td>화</td><td>수</td><td>목</td><td>금</td><td>월</td><td>화</td><td>수</td><td>목</td><td>금</td></tr>
<tr><td>1:00-2:00</td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6"></td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5"></td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>2:00-3:00</td></tr>
<tr><td>3:00-4:00</td></tr>
<tr><td>4:00-5:00</td></tr>
<tr><td>5:00-6:00</td></tr>
<tr><td>6:00-7:00</td><td colspan="5" rowspan="2">TV 시청</td></tr>
<tr><td>7:00-8:00</td></tr>
<tr><td>8:00-9:00</td><td colspan="5">아침식사 및 등교</td><td colspan="5">등교</td></tr>
<tr><td>9:00-10:00</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="5">정규</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="5">수업</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="5">정규</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="5">수업</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>10:00-11:00</td></tr>
<tr><td>11:00-12:00</td></tr>
<tr><td>12:00-13:00</td></tr>
<tr><td>13:00-14:00</td><td rowspan="2">방과후 학교 (로봇 과학)</td><td rowspan="2">간식 및 이동</td><td rowspan="3">피아노</td><td rowspan="2">간식 및 이동</td><td rowspan="2">방과후 학교 (성악)</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>14:00-15:00</td><td>피아노</td><td>피아노</td><td>피아노</td><td>피아노</td><td></td></tr>
<tr><td>15:00-16:00</td><td>피아노</td><td rowspan="3">영어 학원</td><td rowspan="3">간식 및 이동</td><td rowspan="3">영어 학원</td><td>피아노</td><td>방과후 교실</td><td rowspan="4">방과후 교실</td><td>방과후 교실</td><td rowspan="4">방과후 교실</td><td>피아노</td></tr>
<tr><td>16:00-17:00</td><td>간식 및 이동</td><td>간식 및 이동</td><td>수영</td><td>수영</td><td>수영</td></tr>
<tr><td>17:00-18:00</td><td>수영</td><td>수영</td><td>수영</td><td rowspan="2">방과후 교실</td><td rowspan="2">방과후 교실</td><td rowspan="2">방과후 교실</td></tr>
<tr><td>18:00-19:00</td><td colspan="5">←이동→</td></tr>
<tr><td>19:00-20:00</td><td colspan="5">저녁식사 및 과제해결</td><td colspan="5" rowspan="2">TV 시청</td></tr>
<tr><td>20:00-21:00</td><td colspan="5">독서 및 놀이</td></tr>
<tr><td>21:00-22:00</td><td colspan="5" rowspan="4">취침</td><td colspan="5">취침</td></tr>
<tr><td>22:00-23:00</td></tr>
<tr><td>23:00-24:00</td></tr>
<tr><td>24:00-1:00</td></tr>
</table>

두 아이 모두 학교 수업, 방과후 활동(피아노, 수영)은 비슷하다. 다만 유진이가 주2회 강남 유명 어학원 프로그램을 보유한 영어학원을 다닌다는 점에 차이가 있다. 그러나 무엇보다도 가장 큰 차이는 돌보는 어른의 존재이다. 유진이는 등교, 학원, 가정에서 보내는 시간, 그리고 그 이동시간을 엄마가 챙겨주고, 간식을 챙기고 이동을 시켜주는 등 도움을 주지만, 한솔이는 스스로 일어나 등교하고, 학원과 방과후교실을 오간 후 집으로 돌아와야 한다. 방과후교실에서는 학교의 과제물도 도와주고, 간식과 저녁식사도 챙겨주며, 친구들과 놀 수도 있다. 그러나 밤늦게까지 있어야 하는 야간방과후 시간이 한솔이에게는 힘들기만 하다. 그래서 그저 집에 와서 쉬고 싶다는 게 한솔이의 바램이다. 둘째, 집에 돌아온 이후의 시간을 어떻게 보내는가에 차이가 있다. 유진이는 집에 돌아온 후 엄마의 지도 하에 학교와 학원의 과제를 해결한 후 독서와 놀이를 하도록 규칙이 정해져 있고, 대부분은 이를 지킨다. 그에 반해 한솔이는 집에 돌아온 대부분의 시간을 TV를 시청하면서 보낸다. 이는 수면시간으로도 연결되는데, 유진이는 9시 30분에 자고 7시 30분에 일어나서 10시간 정도의 수면시간을 유지하는데 반해, 한솔이는 TV를 보다 12시쯤 잠이 들고, 6~7시면 일어나 TV를 보다 학교에 간다. TV를 너무 늦게까지 봐서 지각을 하는 날도 있다.

아이들의 일상생활 관리가 어려워지는 대부분의 이유는 TV와 컴퓨터, 핸드폰이다. 학년이 올라갈수록 특히 스마트폰에 대한 의존도가 증가한다. 최근 여성가족부가 초등학교 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년 아동·청소년을 대상으로 “인터넷·스마트폰 이용습관”에 대해 전수 조사한 바에 따르면, 인터넷 중독 위험군은 105,000명으로 그 중 위험사용군은 11,240명, 주의사용군은 93,912명에 이른다(여성가족부, 2013. 7. 3일자 보도자료: 1-2)[16]. 학교급이 올라갈수록 이러한 중독률이 높아지는데, 위험사용군의 경우에는 중학생이 더 높다는 점에 유의할 필요가 있다.

[표] 학교급별 인터넷중독 현황



실제 현장연구에서 만난 남자 아이들은 집에서 대부분의 시간을 컴퓨터나 핸드폰 게임으로 보낼 뿐만 아니라 이러한 게임을 중계하는 아프리카 TV를 보는데 시간을 보내고 있었다. 심지어는 지역아동센터에서 수업이나 활동에 참여하거나 교사 혹은 또래와 관계맺는 것을 거부하면서도 와이파이 때문에 오는 아이들도 있었다. 이런 아이들은 평일에는 평균 3~4시간 이상을 게임하는데 보내고 있었다. 아이들이 선호하는 게임은 애니팡이나 쿠키런과 같이 단순한 게임에서부터 “Grand Theft auto”와 같이 폭력적인 것까지 다양했다. 지역아동센터의 선생님은 이런 게

16) 위험사용군은 인터넷·스마트폰 사용으로 인하여 일상생활에서 심각한 장애를 보이면서 내성 및 금단 현상이 나타나는 집단을, 주의사용군은 위험사용군에 비해 경미한 수준이지만, 일상생활에서 장애를 보이며 사용시간이 늘어나고 집착을 하는 집단을 칭한다.

임들이 가지고 있는 세계관에 대해 우려를 표한다. 예컨대, “Grand Theft auto”는 차를 훔치고 상점을 터는 범죄게임이다. 주먹, 총 등의 무기를 사용할 수 있고, 사람을 죽여서 그 사람 소유의 무기나 돈을 얻을 수도 있다. ‘청소년 이용불가’이지만, 대부분이 이 게임을 알고 있고, 즐겨하고 있었다.

[그림] Grand Theft auto 장면 및 아프리카 TV를 통한 게임 중계 자료목록[17)]

여자아이들의 경우 게임보다는 카카오톡과 같은 소셜네트워크를 사용하는 경우가 많았는데, 이야기를 나누다가도 학습을 하다가도 카카오톡으로 친구들과 이야기를 나누었고, 아이돌 스타의 뮤직비디오나 웃기는 동영상을 공유하였다. 그러나 이에 대해서도 좀 더 세밀한 주의가 필요하다. 카카오톡에서 스마트폰 앱서비스를 했다가 논란을 일으켰던 ‘뒷담화앱’은 왕따를 조장한다고 삭제되기도 했다. 반드시 별도의 앱이 아니더라도 카카오톡으로 대화에 초대해서 특정인을 괴롭히는 카따(카카오톡 왕따)가 심심치 않게 일어나고 있다.

[그림] 뒷담화앱 뒷테 장면 및 카카오톡 왕따 장면[18)]

또한 최근 들어 “마약채팅”이라는 어플이 인기를 끌고 있는데, 카톡과 비슷하게 낯선 사람과 이야기할 수 있고, 상대방의 위치까지 파악할 수 있어 이성간 즉석만남에도 사용되고 있다고 한다. 그런데 초등학생들까지 이런 어플을 사용하다 보니 언어적이거나 물리적이거나 성적인 피해에 노출될 수 있어 연구자가 참여관찰하는 지역아동센터에서는 이런 것들을 쓰지 않도록 특별하게 주의시키고 있었다.

물론 이러한 스마트폰 중독의 문제는 비단 빈곤아동에게 국한되지 않는다. 그러나 상대적으로

17) http://image.search.naver.com/search.naver?where=image&sm=tab_jum&ie=utf8&query=Grand+Theft+auto; http://www.youtube.com/watch?v=ej99Zsw8Lac(검색일: 2013.1.14)

18) http://rio1004.tistory.com/619; http://blog.naver.com/mspphoto?Redirect=Log&logNo=184937732(검색일: 2013.1.14)

가정에서 혼자 지내는 시간이 많은 아이들, 그로 인해 또래의존도가 높은 빈곤아동에게 좀 더 세심한 주의가 필요한 것은 분명하다.

다. 벌점에 대한 불신과 만성화

학교는 학생들이 지식을 배울 뿐만 아니라 민주시민으로서 필요한 소양과 사회적 규칙을 배우고 익히는 공간이다. 학칙은 그 대표적인 사회적 규칙이다. 그러나 학교는 이를 통제의 수단으로 활용할 뿐 이를 통한 배움을 간과해왔다.

모든 학교는 학교규칙과 학교생활규정을 자체적으로 규정하여 공시하고 있다. 학교생활규정은 학교에 따라 내용이 다양하기는 하나 기본적으로는 학교생활을 위해 학생들의 지켜야 할 규칙과 그에 따른 상벌의 기준을 명기하고 있다. 최근 들어서는 학생인권조례 등으로 직·간접적인 체벌 등을 지양하면서 이로 인한 갈등의 소지를 아예 없애기 위해 학생의 교칙 위반에 대해 벌점을 주는 학교가 많이 늘고 있다. 아래는 한 학교의 용의복장과 관련된 벌점 기준표 사례이다.

[표] 벌점 기준표 사례

영역		번호	벌점 내용	점수
용의복장	두발상태	1	무스, 젤, 스프레이 등 사용	1
		2	염색, 파마	2
		3	규정에 금한 머리띠 착용	1
		4	규정의 길이에 맞지 않았을 때	1
	용의복장	5	목걸이, 반지, 귀걸이 착용	1
		6	교복 미착용, 교복 위 사복 착용	1
		7	교복 착용 상태 불량	1
		8	폴라 등 속옷 착용 위반	1
		9	명찰 및 교표 미착용	1
		10	규정에 어긋나는 신발착용	1
		11	규정과 다른 양말(스타킹) 착용	1
		12	규정과 다른 외투 착용	1
		13	여학생 치마의 길이가 짧거나 남학생 바지의 폭이 좁은 경우	1
		14	화장 행위 및 색조 화장품 소지	2
		15	피어싱을 한 경우	1

출처: 유상덕(2010). 학교 안에서 교사의 삶과 교육. 한국교육과정학회 춘계학술대회. 교육과정과 학교에서의 교육적 삶. 23-82: 51.

특별히 문제학생이 아니더라도 대부분의 학생들은 두발규정, 그리고 치마 길이와 바지 폭에 대한 규정에 대해서는 특히 불만을 강하게 토로하였다.

연구자: 학교에서 바뀌었으면 하는 게 뭐야?
이현호(중2): 두발규제. 이현호(중2): 지금도 걸려요.
연구자: 그래? 걸리는데 왜 안 잘랐어?
장유빈(중2): 피해 다니니까요.

연구자: 어떻게 피해 다녀? 아침마다 선도부가 서 있지 않아?
장유빈(중2): 서기 전에 학교 들어가니까요.
연구자: 자르기 싫어서?
이현호(중2): 겁나게 싫어요. 그냥 자르고 싶을 때만 자르면 안 되나.

또한 규정에 대한 교사의 다른 해석과 태도도 학생들로 하여금 규정에 대하는데, 문제는 이로 인해 학생, 학부모 모두 신뢰하지 않게 되고, 그러한 태도가 만성화된다는 것이다.

최인환(학부모): 교복을 사서 입혔는데, 짧다고 얘만 계속 벌점이 날라 온 거야.
연구자: 벌점이 날아온다는 게 뭐에요? 문자로 와요?
서문명순(학부모): 예 문자로 와요. 뭐 '월계중학교 실내화 미착용으로 벌점 2점.' 이런 식으로 오고.
최인환(학부모): 지금은 그렇게 됐어요? 저희 애들 때는, 임예솔 학생 벌점 5점. 띵동. 그러면 뭐 때문에 벌점을 맞은 건지. 뭐가 어떻게 된 건지. 그래가지고 전화를 했어요 학교에다. "저 임예솔 학생 부모가 되는데요. 얘가 벌점이 날아왔어요" 이게 무슨. 모르는 거야~ 행정실도. 아 어떤 선생님께서 하셨나 본데, 저희는 파악이 안 된다고, 근데 그 선생님이 누군지도 모르는 거예요. 그냥 벌점만 통계를 내서 날려 보내는 거였어요. 그러다보니까. 정말 그 때는 가슴이 두근두근 거리고, 이게 진정 이 안 된 거야. 얘가 집에 들어와서 예솔아 이게 뭐야? "아 몰라~" 그런 식으로 이야기 하는 거야. 아무것도 아니라고. 이유가 뭐냐니까. 지각한 거도 있었는데, 교복을 똑같이 산 거에요. 근데 얘가 살이 조금 올라서, 이게 조금 올라갔는데, 얘가 교복이 짧다고, 줄인 티도 안 나잖아요. 그걸 보면 알잖아요. 그런데 계속 잡고, 또 잡고 한 거야.
김성희(학부모): 문제가 또 뭐냐면, 그 벌점을 주는 것도 되게 기준이 모호하다는 거예요. 그래서 어떤 아이는 교복바지가 달라붙어 버렸네. 그런데 그 담임선생님이 되게 까다로워. 그럼 걔 는 벌점인데, 다른 반은 더 붙은 걸 입어도 괜찮아. 그 선생님 재량에 따라서 기준이 다 틀리고요. 또 교실에서 옆에 친구와 떠들어가지고 벌점이 날아올 때가 있어요. 그래서 수업 방해죄로. 그런데 그것도 선생님마다 틀렸어. "너 오늘 어떻게 떠들길래 이런 벌점이 왔어?" 그랬더니, "별로 한 거 없는데, 그 선생님이 이상해"라고, 얘는 그렇게 이야기해요. 그 기준이 선생님마다 너무 다르다는 거예요.

라. 일탈 문화와 일탈행동의 사회화

교사들 중에는 "문제아동=빈곤아동"과 동일시하는 경우가 적지 않다. 특히 왕따와 학교폭력의 피해자와 가해자 모두 빈곤아동의 비율이 높다고 보았다.

연구자: 선생님께서 현장에서 보시기에 그 애들(빈곤아동)이 그 애들(문제아동)이라고 말씀하셨는데요.
남두남(중학교 교사): 교육복지 애들이. 우리가 했던 뭐 역사문화탐방 교육복지 애들이 친한 친구(빈곤아동 대상 프로그램)에 오는 애들이고 푸른교실(생활지도상 문제행동을 일으킨 학생들 대상으로 진행하는 프로그램)에 오는 애들이고.
나성준(중학교 교사): 맞아요, 그러니까 지금 원론적으로는 교육복지 대상자 아이들이 경제적 빈곤으로 인해서 두 쪽으로 다 오는 것 같아요. 생활지도하면서 가해 쪽, 그 쪽 하고 또 하나는 피해 쪽 두 쪽을 다 보는데 피해·가해 쪽을 다 합치면 그 아이들이 거의 빈곤 애들인 것 같아요.

빈곤아동의 문제를 비행, 일탈, 범죄와 연결하여 사회비용의 문제로 규정하는 것이 새로운 접근은 아니다. 세인하트(Shweinhart)는 이러한 사회비용의 차원에서 3~4세 유아에 대한 투자가 사후적 대책보다 7배 효과가 클 수 있음을 제기하고 있다. 실제 부모의 빈곤이 초기 청소년의 일탈비행과 비동조적 행위 형성에 직접적으로 작용한다고 주장한 연구결과도 있다(이경혜, 김정일, 2010). 빈곤아동 중에 일탈비행을 경험할 아이의 비율이 높다는 것과 "문제아동=빈곤아동"으로 인식하는 것은 다르다. 또한 이러한 인식 자체가 학생들에게 차별받고 있다는 인식을 줄

수 있다. 따라서 지나친 전형화나 일반화가 일어나지 않도록 경계할 필요가 있다.

그러나 빈곤아동의 경우 또래문화로 인해 일탈이나 비행행동을 접하기 쉽다는 특성은 있었다. 워낙 이 나이 또래가 중요한 시기이기도 하지만, 신뢰할만한 어른과의 관계가 제대로 형성되지 않은 아이들은 특히 또래에 대한 의존도가 높다. 그리고 이는 흡연, 음주, 성인물에의 노출로 연결되기 쉽다.

차성욱(초등학교 교사): 한부모가정 아이들은 완전 노출되어 있는 거예요. 그 시간대에 자유로운 애들이 걔네들 밖에 없잖아요, 그러니까 방과후학교를 가면 학년 구분이 없잖아요, 그런데서 그냥 친해지는 거예요. 끝나고 뭐하냐 하면 걔네들은 학원을 안 가요. 엄마도 없어요. 그래? 그러면 우리 집에 놀러 와, 6학년 형아가 3학년 애를 부르는 거죠. 6학년 형아가 인터넷으로 게임하다가, "야, 재미있는 거 보여줄까"하고 하면서, 그러면 3학년 애는 집에 가서 자기가 찾아보고, 이런 게 지금 다 보편화되어 있어요.

현장에서 만난 중학생의 경우 음주와 흡연을 하는 경우가 적지 않았는데, 대개 친구나 "아는 형이나 누나"를 통해 처음 경험하는 경우가 많았다. 심지어 담배의 경우 연령 제한으로 구입하기 어려운 점을 이용하여 고등학생이 중학생에게, 중학생이 초등학생에게 "심부름값"을 붙여 파는 "장사"를 하는 경우도 있었다. 이러한 장사를 위해 학교급이나 학년이 높은 "형"이 "동생"에게 일부러 흡연과 음주를 권하기도 하였다.

또한 또래들의 일탈적인 문화나 행동이 특정 시점에 강화되기도 하였는데, 가장 대표적인 것이 중학교 2학년과 초등학교 6학년이었다.

주호준(중3): 2학년 때 제가 사고를 많이 쳤어요.
연구자: 네가 무슨 사고 쳤는데?
주호준(중3): 그냥 있어요.
연구자: 너는 그때일은 별로 이야기 하고 싶지 않은가보다? 달라진 계기가 있어?
주호준(중3): 철들었어요.
연구자: 중학교 선생님들을 만나보면, 중2병이 있다는데 그런 건가?
주호준(중3): 네 있어요.
연구자: 그래?
주호준(중3): 중2병 늦게 오는 애도 있고, 빨리 오는 애도 있고.
연구자: 그래? 학생들이 느끼는 중2병은 뭐야? 어떻게 그때 네가 마음이 달라져?
주호준(중3): 그냥 삐뚤어지고 싶은 마음. 호기심이나 사춘기의 절정 같은 거.

현장의 교사들도 이러한 변화에 대해 민감하게 느끼고 있었는데, 그로 인해 해당학년의 담임을 맡거나 가르치는 것을 꺼려하는 현상이 강했다.

차성욱(초등학교 교사): 6학년을 맡기 싫어하시니까. 원하면 하는 거예요. 그런데 저는 계속 원했죠. 그래서 여기 옆에 선생님도 몇 년 만에? 거의 10년 만에 6학년을 맡으셨다는 거예요. 여자선생님인데, 우리가 제발 해 달라고 모셔왔거든요.
연구자: 6학년은 왜 이렇게 싫어하세요?
차성욱(초등학교 교사): 애들이 선생님한테 욕도 많이 하고요. 가까워지기 힘들고, 저 같이 이제 많이 친근해야 겠다고, 애들 소굴로 들어가는 사람은 욕을 먹으면서도, 나중에 다 정화가 되고, 애들한테 얻는 게 있거든요. 선생님 대부분은 어느 선을 그어놓고 애들 가르치기 때문에, 그런 상황에서는 애들한테 지적하고 그러면, 애들 다 완전히 얘네들 안티카페를 만들고, 수준이 저학년이랑 다르죠. 저학년은 그래도 앞에서 "예" 하잖아요. (6학년은) 앞에서도 "예" 안하니까.

연구자: 혹시 중학교 아이들도 1학년 2학년 3학년이 다 또 다르더라고요. 혹시 더 지도하기 어려운 학년이 있을까요?

남두남(중학교 교사): 2학년이요.
연구자: 2학년이 왜요?
남두남(중학교 교사): 1학년에 들어오면 일단 착해요 아직은. 착하고 순진하고 선배들 보다는. 2학년 되면 한참 사춘기고 그 다음에 심리적 갈등을 많이 겪고 완전히 이제 날뛰는 해에요. 3학년 되면 입시도 있고 그래도 얘네들이 어느 정도 고개를 숙이죠. 큰 사건을 한두 개 일으키는 애도 있지만 그래도 조금은 이제 성숙된.. 2학년들이 사고가 제일 많고 2학 년들이 가장 어렵고 그 다음에 2학년 때 돌출행동을 하는 애들이 저는 다 마음이 아픈 애들이라고 봐요. 그러니까 우울해지거나 아니면 스트레스나 어떤 불만을 표출하는 방법으로 사건을 일으키거나 이런 것들이 가장 활발하죠. 학교에서도 사건이 가장 많은 게 2학년이에요.

OECD DeSeCo와 CASEL의 SEL

지역아동센터 이야기

오랫동안 지역아동센터에서 아이들을 만나온 성정아 선생님에게는 최근 고민이 있다. 방과 후교실과 지역아동센터를 통해 초등학생 때부터 보아온 학생들이 고등학교에서 학교를 그만두거나 졸업을 해서 자활 프로그램으로 연결되어서도 자기 관리를 하지 못해 중간에 포기하는 경우를 자주 보게 되기 때문이다. 특히 여학생들은 그나마 현실적인 자신의 목표를 정해 자신의 삶을 관리해나가는데, 남학생의 경우 그렇지 못한 경우를 많이 보게 된다는 것이다. 그래서 성정아 선생님은 학습의 문제를 넘어서 아이들에게 자기 주도적으로 삶을 꾸려나갈 수 있는 역량에 대한 교육을 해야 하는 것이 아닌가라는 고민을 하고 있다. 지역아동센터 뿐만 아니라 학교에서도 아이들이 변화하고 있고, 그로 인해 사회적인 능력에 대한 교육의 필요성이 증대하고 있음은 분명하다. 여기에 시사점을 줄 수 있는 것으로 OECD DeSeCo와 CASEL의 SEL을 소개하고자 한다.

OECD DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트

1997년부터 2003년까지 7년간의 연구를 통해 지식기반사회에서 일상생활은 물론 사회생활과 직업생활을 성공적으로 수행하기 위한 핵심역량을 제시하였다.

[표] OECD DeSeCo 핵심역량

핵심역량	하위역량
도구를 상호작용적으로 활용 하는 능력	① 언어, 상징, 텍스트 등 다양한 소통 도구 활용 능력 ② 지식과 정보를 상호작용적으로 활용하는 능력 ③ 새로운 테크놀로지 활용 능력
이질적인 집단 속에서의 사회적 상호작용 능력	⑤ 인간관계 능력 ④ 협업/협동능력 ⑥ 갈등 관리 및 해결 능력
자신의 삶을 자주적으로 관리할 수 있는 능력	⑦ 사회/경제적 규범 등 주변 큰 환경을 고려하면서 행동하고 판단하는 능력 ⑧ 자신의 인생계획, 프로젝트를 구상, 실행하는 능력 ⑨ 자신의 권리, 필요 등을 옹호, 주장하는 능력

출처: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf; 이찬승, 2013 재인용

CASEL의 SEL(Social & Emotional Learning Competencies)

사회성 및 감성 교육에 대한 논의는 1990년대 중반 골만의 감성지능, 가드너의 다중지능이라는 책이 출판되면서 촉발되었다. 특히 미국 일리노이 대학에 있는 비영리단체인 CASEL(The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)은 사회성 감성 학습역량을 다음 다섯 가지로 제시하고 있다.

[그림] CASEL의 사회성 및 감성 학습역량 개념 요소

그에 따라 미국에서는 8개주(워싱턴, 아이다호, 캔자스, 일리노이, 테네시, 펜실베이니아, 뉴욕, 버몬트)가 구체적인 SEL 기준을 가지고 있으며, 그 중 일리노이는 K-12학년 단계에 따른 기준을 가지고 있다. 이 장에서는 그 중 초등학교와 중등학교 수준에서의 사회성·감성 학습기준을 제시하고자 한다.

학습기준	초등(저학년)	초등(고학년)	중등
A. 자신의 감정과 행동을 인식하고 관리한다	1A.1a. 감정을 정확히 인식하고 행동에 어떻게 연결이 되는지 안다. 1A.1b. 충동적 행동을 조절한다.	1A.2a. 다양한 감정과 그런 감정을 일으키는 상황을 설명한다. 1A.2b. 사회적으로 적절한 방법으로 감정을 표출할 줄 안다.	1A.3a. 스트레스를 일으키거나 성공적인 행동을 일으키는 요인들을 분석한다. 1A.3b. 스트레스를 관리하고 성공적인 행동을 할 수 있도록 전략을 사용한다.
B. 자신의 특징과 외부자원을 인식한다	1B.1a. 자신이 좋아하고 싫어하는 것, 필요하고 원하는 것, 그리고 강점과 어려운 점을 파악한다. 1B.1b. 가족, 친구, 학교와 사회의 강점을 파악한다.	1B.2a. 자신이 발달하고 싶은 기술이나 흥미를 설명한다. 1B.2b. 가족들, 친구들, 학교직원들과 사회구성원들이 학교의 성공과 책임있는 행동을 어떻게 지원할 수 있는지 설명한다.	1B.3a. 자신의 자질이 선택과 성공에 어떤 영향을 주는지 분석한다. 1B.3b. 학교와 공동체 지원과 기회가 성공적인 학교생활과 삶에 어떻게 기여하는지 분석하고 활용한다.
C. 개인적, 학업적 목표를 달성하는데 관련된 능력을 발휘한다	1C.1a. 학생들이 개인적 목표를 달성하는데 학교의 역할이 왜 중요한지 설명한다. 1C.1b. 학업적 성공과 적절한 수업태도를 위한 목표를 인식한다.	1C.2a. 목표를 세우고 목표를 달성해나가는 과정을 설명할 수 있다. 1C.2b. 단기 개인적 목표를 달성하는 과정을 모니터링한다.	1C.3a. 단기목표를 세우고 그것을 달성하기 위해 계획을 세운다. 1C.3b. 자신이 왜 목표를 이루었는지 혹은 이루지 못했는지를 분석한다.
A. 타인의 감성과	2A.1a.	2A.2a.	2A.3a.

학습기준	초등(저학년)	초등(고학년)	중등
견해를 인식한다	다른 사람들은 자신과 다르게 상황을 볼 수 있다는 것을 인지한다. 2A.1b. 타인의 감정과 타인의 견해를 인식하기 위해 듣기 능력을 사용한다.	타인의 감정을 알아차릴 수 있는 언어적, 신체적, 상황적 암시를 한다. 2A.2b. 타인이 표출한 감정과 견해를 설명한다.	다양한 상황에서 타인의 감정과 견해를 예측한다. 2A.3b. 자신의 행동이 타인에게 어떤 영향을 주는지 분석한다.
B. 개인과 집단의 유사성과 차이점을 인식한다	2B.1a. 사람들이 비슷하고 다른 점을 설명한다. 2B.1b. 다른 사람의 장점을 설명한다.	2B.2a. 다양한 사회·문화적 집단의 차이점을 인식한다. 2B.2b. 자신과 다른 사람들과 효과적으로 일하는 방법을 보여준다.	2B.3a. 개인적, 사회적으로 다른 사람들이 왜 따돌림을 받고 해결점이 무엇인지를 찾는다. 2B.3b. 개인적 집단적 차이 때문에 따돌림을 하지 않는다.
C. 다른 사람들과 효과적으로 의사소통하기 위해 의사소통 기술과 사회적 기술을 이용한다	2C.1a. 다른 사람들과 일하고 노는 방법을 인식한다. 2C.1b. 적절한 사회 및 교실 행동을 보인다.	2C.2a. 친구를 사귀고 유지하는 방법을 설명한다. 2C.2b. 효과적인 집단 활동을 하는 방법을 분석한다.	2C.3a. 다른 사람들과 긍정적인 관계를 만드는 방법을 분석한다. 2C.3b. 집단 효과성을 촉진하기 위해 협동과 팀워크를 발휘한다.
D. 갈등을 건설적으로 예방하고 관리하고 해결하는 능력을 기른다	2D.1a. 사람들이 흔히 겪는 문제와 갈등을 인식한다. 2D.1b. 건설적으로 갈등을 해결하는 방법을 인식한다.	2D.2a. 갈등의 원인과 결과를 설명한다. 2D.2b. 갈등을 건설적으로 해결한다.	2D.3a. 대인관계문제를 예방하고 해결하는 전략을 평가한다. 2D.3b. 좋지 않은 동료압박을 알고 그것을 거부하는 전략을 인식한다.
A. 결정을 내리는데 윤리적인 요소, 안전과 사회적 요소를 고려한다	3A.1a. 다른 사람에게 상처가 되는 정당한 이유가 없는 행위가 왜 옳지 못한지 설명한다. 3A.1b. 행동을 규정하는 사회적 규범과 안전사항을 인식한다.	3A.2a. 자신과 타인의 권리를 존경해줄 능력을 발휘한다. 3A.2b. 사회적 규범에 대한 지식이 의사결정을 내리고 행동하는데 어떤 영향을 주는지 안다.	3A.3a. 솔직,존경,공평,동정의 기준으로 의사결정을 하는데 남을 얼마나 생각하는지 평가한다. 3A.3b. 학교규칙과 사회적 규범이 왜 정해져 있는지 분석한다.
B. 학업적, 사회적 상황에서 책임있게 행동하기 위한 의사결정기술을 적용한다.	3B.1a. 학생들이 학교에서 내리는 여러 가지 결정을 인식한다. 3B.1b. 학급친구들과 교류할 때 긍정적인 선택을 한다.	3B.2a. 체계적인 의사결정의 단계를 인식하고 적용한다. 3B.2b. 여러 가지 학업적, 사회적 상황에서 해결에 대한 대안을 생각하고 그것의 결과를 평가한다.	3B.3a. 의사결정능력이 학업습관과 학업성취도를 어떻게 개선시키는지 분석한다. 3B.3b. 안전하지 않거나 윤리적이지 않은 활동을 거부하는 전략을 인식한다.
C, 학교와 사회의 복지를 위해 기여한다.	3C.1a. 학습환경에 기여하는 역할을 인식하고 그렇게 행동한다. 3C.1b. 가족에 기여하는 역할을 인식하고 그렇게 행동한다.	3C.2a. 학교에 기여하는 역할을 인식하고 그렇게 행동한다. 3C.2b. 지역사회에 기여하는 역할을 인식하고 그렇게 행동한다.	3C.3a. 학교가 필요로 하는 것을 충족시켜 주기 위해 참여하는 정도를 평가한다. 3C.3b. 지역사회가 필요로 하는 것을 충족시켜주기 위해 참여하는 정도를 평가한다.

3. 관계에서의 취약성

가. 교사와의 관계

■ 학교와 교사로부터 이해받지 못하는 아이들

학교는 학교의 용어와 문화가 있다. 또한 이런 것들에 대해 좀 더 익숙한 아동과 그렇지 않은 아동이 있을 수 있다. 빈곤아동의 경우 교사가 쓰는 언어나 지시에 익숙하지 못해서 문제가 생기는 경우가 종종 있었다. 아래 명진이가 이야기한 단순히 지시어로 영어를 쓰고 안 쓰는 문제는 매우 사소한 문제일 수 있다. 그러나 이처럼 명진이는 교사의 언어를 이해할 수 없고, 교사는 명진이의 부적절한 행동이 무엇으로부터 기인했는지를 이해 못하는 상황이 반복된다면 명진이는 그것을 부당하고, 억울하게 느낄 수 있다.[19)]

최명진(초6): 1학년짜리한테 STOP 막 이래요. 그냥 멈춰, 그만하고 이러면 되는데, 그걸 또 영어로 해서, 애들은 못 알아듣고 계속 놀다가 선생님한테 혼났어요.

이러한 사소한 언어의 문제를 넘어서 실제 학교 교사 중에는 빈곤아동에 대한 이해의 차이가 매우 크다. 교육복지학교에서 학교장이 협조적이고, 교사와 지역사회전문가의 소통이 원활한 경우 기대 이상의 효과를 가져오기도 하지만, 그렇지 못한 경우도 있다.

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 근데 그래도 저희보다는 담임교사가 많이 보잖아요. 쉬는 시간이건, 수업 시간이건. 그러면 항상 담임선생님이 얘가 좀 이상하다. 왜냐하면, 옷을 며칠째 그렇고, 얘가 요새 좀 수업시간에 이상하다는 걸 저한테 알려주세요.
연구자: 여기는 담임선생님과의 관계가 원만한 가보죠?
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 잘 해주세요. 협조도 잘 해주세요. 같이 가정방문을 가는 선생님도 계시고요. 여기는 그나마 괜찮아요. 교사와의 그게. 그래가지고, 선생님들이, 저도 물어 볼 때도 있고, 선생님들이 전화를 해서, 얘가 요새 이상해요. 막 이렇게 이야기를 할 때도 있고, 어느 때는 '얘가 그러니까. 상담을 해주세요'하면서 내려 보내주시는 경우도 있고, 학교에서 일하다보니까. 담임교사가 되게 중요하거든요.
연구자: 초등학교는 특히 그런 거 같아요.
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 특히 그래요. 저희는 담임교사 선생님의 협조가 없으면 솔직히 힘들거든요. 그게 잘 되어 있어서 다행이에요. 그래서 여기도 애들만 오는 데가 아니라, 담임선생님들도 항상 오시라고 해가지고, 왜냐하면 여기서 쉬시라고, 저희 난방 잘 되어 있으니까. 선생님들이 여기 쉬러 오세요. 교과시간이나 이럴 때, 그러면 그때는 더 좋은 기회죠. 넌지시 막 이야기 하다가, 일상적인 이야기 하다가, "선생님, 교실에서 그 애 어때요?" 이렇게 물어보면, "아 저번 때 무슨 일 있었어" 이렇게 그냥 편안하게 이야기하시다가, 상담이라고 생각 안 하시고, 편안하게 이야기하시다가 가시고. 그거를 하나의 소통의 장으로 해 가지고, 저는 그렇게 했거든요.

또한 동일한 학교 안에서도 빈곤아동에 대해 관심을 갖고 지원을 하느냐의 여부가 온전히

19) 번스타인(Bernstein)의 사회계층에 따라 다른 어법을 사용할 수 있다고 보았는데, 이 때 어법은 언어적 메시지를 선택하고 조직할 때 다양한 사회적 맥락이나 환경을 관련짓고 해석하는 방식을 말한다(서울대학교 교육연구소, 1994: 290). 이법은 제한된 어법(restricted code)과 정교한 어법(elaborated code)으로 규정되는데, 전자는 노동자계층에게, 후자는 중산층에서 주로 사용된다. 이에 반해 학교에서는 주로 정교한 어법에 기반을 둠으로써 제한된 어법에 익숙한 노동자계층 자녀는 소외되고 결과적으로 기존의 계급구조가 강화되도록 한다는 것이다. 여기에서 얻을 수 있는 시사점은 교사가 "당연히 안다"고 전제하는 언어가 학생들에게는 어렵고 낯설 수 있다는 점에 대해 인식할 필요가 있다는 것이다.

교사 개개인의 몫으로 주어지는 경우도 적지 않다. 특히 담임교사가 아이들과 계속 함께 생활하는 초등학교보다는 중학교에서 그러한 관심과 지원을 할 수 있는 구조를 마련하기가 더 어렵다.

연구자: 학교 안에서 선생님과 이 아이들의 관계는 어떤가요?
신희정(중학교 지역사회전문가): 저소득층 아이들에 대해 편견을 가지고 계시는 분들도 있고요. 그거에 대해서 개념 자체가 없으신 분들도 있고.
연구자: 그거를 어떻게 풀어야 될까요? 저는 사실 아이들이 가정배경을 이해하고 아이들을 바라볼 때 수업이나 생활지도에서 차이가 날 수 있다고 생각하거든요.
신희정(중학교 지역사회전문가): 그래서 학기 초에 애들보고 담임선생님이 이렇게 해요. "얘는 망했고" 이렇게. 확실히 달라요. 담임선생님이 협조적이면, 저도 계속 제안하고, 담임선생님이 이것도 해 주시고, 저것도 해주시고 할 수 있거든요. 근데 그거를 어떻게 강제적으로 할 수가 없는 거예요. 선생님들마다 성향이 너무 다르고 하니까. 학교 분위기도 좀 있는 거 같고, 전체적으로 만약에 그렇게 가는 분위기다 하면 따라서 가는데, 그게 아니고, '왜 귀찮게 그걸' 하면 어쩔 수 없는 거죠. 그건 학교장 마인드가 되게 중요해요.

그 속에서 일부 빈곤아동들은 교사로부터 이해받지 못하고 있다고 느끼게 되는데, 이것이 다양한 갈등을 일으키는 요소가 되었다.

■ **낙인과 차별을 받고 있다는 인식**

교사들은 빈곤아동의 문제 유형을 두 가지로 분류하였는데, 첫째, 문제행동을 일으키는 유형과 둘째, 학습의욕이나 동기가 없어 수업이나 학교활동에 참여하지 않는 유형이 그것이다. 실제 현장연구를 통해 만난 아동들에게 학교에서의 자신의 모습을 한 단어로 비유해달라고 했을 때에도 대개는 교사가 분류한 두 가지 유형에 대한 표현이 많았는데, 전자의 경우에 "불량학생", "말썽꾸러기"로 표현하고, 후자의 경우 "평범함", "없는 애", "잠보" 등으로 표현하였다. 그러나 두 유형 모두 자신이 "성적"으로 인해 학교에서 차별받고 있다고 느끼는 데에는 차이가 없었다.

연구자: 학교에 차별 같은 게 있다고 생각해?
최명진(초6): 차별이요? 학교요? 있죠.
연구자: 구체적으로 다른 것들도 있어?
최명진(초6): 잘하는 애들을 보면 선생님들이 계속 웃어요. 그런데 말 안 들거나, 아니면 한번 걸렸던 애들을 보면 선생님들이 아예 웃지를 않아요.

연구자: 학교에서 바뀌었으면 하는 게 있어?
윤송이(중3): 차별이요. 공부 잘하는 애랑 공부 못하는 애들 틀려요. 선생님 대우가.
연구자: 어떻게 틀려?
윤송이(중3): 공부 잘하는 애들은 막 뭐지, 더 신경을 써 주어야 된다고 하나? 그런 게..
연구자: 중학교에서도 그래? 초등학교에서도 그랬어?
윤송이(중3): 초등학교 때도 그랬고, 중학교 때도 그랬고.

이러한 불신이 전제되면 교사가 공평하게 대한다고 하더라도 학생들은 이를 신뢰하지 못하고, 자신의 행위보다는 교사의 행위에 집중함으로써 스스로 "공부 못하는 애" 또는 "말썽꾸러기"로 낙인으로 인해 차별받고 있다고 생각하게 된다. 교사도 학생이 이렇게 인식하는 경향이 있음을 모르지 않지만, 그것에 다르게 대처하기가 쉽지 않다.

박장환(중학교 교사): 선생님들은 다 똑같이 놓고 하다보면 그 아이들에 가는 압박 내지는 혼내는 일이 잦아지죠. 아무래도. 혼내는 일이 잦아지면 얘들은 자기도 모르게 혼나는 일에 익숙해

지고, 혼나는 일이 많이 반복되면 “나는 잘 못해”라고 생각하고, ‘할 수 없다’고 생각하고, 그게 좀 더 나가면 “왜 나만 갖고 그러지?” 이런 식으로. 똑같은 일을 대하더라도 얘는 뭔가 지적을 받고 얘기를 들으면 “아, 내가 잘못했구나” 이러는데, 이 사람은 “아, 또 나야”, “왜 또 나만 갖고 그래” 이런 생각을 하게 되는 거죠. 그러면 나오는 반응이 다르잖아요. 그럼 얘한테 가는 pushing이 또 다른 거죠.

교사의 기대는 아이들에게 중요한 성장의 자원이다. 예컨대, 로젠탈과 제이콥슨(Rosenthal & Jacobson)은 자성예언이론(self-fulfilling prophecy)을 주장하며 실험연구를 통해 교사의 기대가 실제 학생의 학업성취도를 향상시킬 수 있으며, 그 효과는 저학년일수록, 그리고 하류계층 학생일수록 더 크게 나타나는 것을 밝힌 바 있다(김신일, 2009: 362). 이 이론에 기초해서 볼 때 지금의 학교에서 빈곤아동은 너무 조기에 교사로부터 포기되고 있지는 않은지, 학교라는 제도가 교사로 하여금 그렇게 할 수밖에 없도록 만들고 있는 것은 아닌지 점검해볼 필요가 있다.

나. 학생과의 관계

■ 약육강식의 교실

학교폭력이 사회문제로 대두되면서, 왕따, 가해자, 피해자와 같은 용어들이 자주 들린다. 그러나 이러한 문제는 비단 이 학생들만의 문제가 아니다. 학교는 ‘대장’, ‘일반’, ‘찌질이’ 등으로 위계화되어 있고, 그 위계에서 상위를 점하는 아이들이 그렇지 못한 아이들에게 다양한 폭력을 행사하는 것이 일상화되어 있다(엄기호, 2013: 74). 위계구조의 상층은 교사의 인정을 받는 “공부 잘 하는 아이”나 또래의 인정을 받는 “힘 있는 아이” 또는 “인기있는 아이”가 차지한다. 그에 반해 위계구조의 하층은 교사의 인정을 받지 못하는 “공부를 못하는 아이”나 또래의 인정을 받지 못하는 “힘없는 아이”, “인기 없는 아이”가 차지하게 되는데, 빈곤아동은 양극단에 놓이기 쉽다.

연구자: 선생님 보시면, 빈곤아동이 특별하게 어려워하고 이런 게 보이시는 게 있나요?
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 교사 관계 보다는 또래 관계.
연구자: 또래 관계를 더 힘들어해요?
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 네. 그러니까 그런 아이들은 일부분이기는 한데, 교실 내에서 적응을 잘 못하는 아이들을 살펴보면, 아이들과 어울리는 방법을 모르는 거예요. 사회성이라고 해야 되나? 그런 게 부족하니까. 우리는 이제 그런 걸 부모님한테 무슨 상황이 되면 이렇게 하는 거에 대해서 배우기도 하고, 습득하기도 하는데, (빈곤가정 아이들은) 그런 게 조금 부족하다 보니까. 일단은 그런 의도가 아닌데, 다른 아이들은 그렇게 받아들이는 거죠. 그런 사회성이 조금 부족해서, 또래 관계에 좀 어려움이 있어요. 그것도 솔직히 저학년 때 잘 몰라요. 저학년 땐 잘 모르는데, 고학년 될수록 아이들이 머리가 깨다 보니까. 대화에서 이제 막히는 부분도 있고, 왜냐하면 대화가 막 우리처럼 되는 게 아니라, 얘만의 대화가 또 있더라고요. 만약 우리가 (대화를) 하면은 상대방의 말을 다 들어주고, 그 다음에 우리가 말을 하는 건데, 얘들은 그런 거 생각을 안 하고, 좀 사회성이 부족한 아이들이 많기도 하고, 또 적응이, 아이들이 힘들어 하는 부분은 본인들은 안 힘들어 할 수 있는데, 주변 사람이 힘든 거는 청결 문제죠. 청결이 안 되니까. 교실에서 막 대놓고 왕따는 아닌데, 은따라고 해야 되나? 은근히 애들이 싫어하는, 그냥 어쩔 수 없이 어울려야 하는 상황에서는 어울리나, 굳이 얘랑 이렇게 하려고 하지 않는 거 막 이런 것도 있고 그래요.

흔히 아이들에게 인기가 있고, 대장 노릇을 하는 것은 사회경제적인 요인과 관계가 없다고 생각하기 쉬우나 교사가 보기에는 아이들에게 인기를 좌우하는 특기 역시 부모의 경제력의 차이

에 의해 좌우되는 경향이 있다.

나성준(중학교 교사): 1학년 남자애들은 올라와서 축구를 잘하면 걔가 대장이에요. 그렇죠?
연구자: 그렇겠죠.
나성준(중학교 교사): 1학년 여자애들은 춤을 잘 추면, 얼굴이 예쁘면 여자애들 중에 1등인 거예요. 1학년애들일 경우에. 그게 2, 3학년 올라오면서 바뀌지만, 근데 재미있는 것은 중학교 1학년이 축구를 잘하는 건 초등학교 때 유소년 스포츠클럽을 주말에 늘 했던 애들이에요.
연구자: 아. 그것도..
나성준(중학교 교사): 경제적인 이유가 돼서. 그 다음에 춤을 잘 추는 애들은 엄마가 돈이 돼서 걔를 어렸을 때부터 재즈나 스포츠 댄스를 가르쳤던 아이들은 춤을 잘 춰요. 근데 아이들한테는 그게 차지하는 비중이 엄청나거든요. 학습에서 반에서 1등이냐 2등이냐 5등이냐도 중요하지만 걔네들한테는 연예인이 추는 춤을 따라할 수 있으면 걔는 대장이 되는 거예요.

또 한편으로 약육강식의 교실에서 주목해야 할 대상이 장애아동이다. 통합교육 정책에 따라 특수학급은 양적으로 급속하게 성장하여 2000년 3,802학급에서 2013년 9,343학급으로 2.5배가 증가되었다(교육부, 2013). 그러나 실제 학교에서는 이에 대한 이해도가 높지 않으며, 실제 일반아동과 장애아동이 서로 잘 이해하고 협력하며 도울 수 있는 문화나 구조는 여전히 부재하다. 그 속에서 장애아동은 놀림이나 따돌림의 대상이 되기 십상이다. 실제 현장연구를 통해 만난 승찬이는 지적장애를 가지고 있으나 특수학급이 있는 일반고에 다니고 있다. 그래서 평상시에는 일반학급에서 생활하다가 특별한 프로그램이 있을 때에만 특수학급에 참여한다. 그러나 승찬이는 아이들과 잘 어울리지 못하고, 친구들이 자신을 괴롭혀서 학교에 가기 힘들다고 하소연하는 날이 많았다. 이처럼 승찬이는 일반아동에게는 피해자임을 주장하지만, 특수학급 아이들에게는 가해자이기도 하다. 자신의 화를 특수학급 친구에게 풀었다며, 다시 그러면 안 되겠다고 반성하면서도 똑같은 일이 반복적으로 일어나는 것을 확인할 수 있었다.

■ **계층에 따른 아이들간의 분리**

또래와의 관계에서 빈곤아동의 어려움은 학교 안의 다양한 아이들이 섞이기보다는 거주지역, 학원 등에 따라 아이들이 몰려다니다보니 자연스럽게 분리되어지고, 그런 관계가 학년이 올라갈수록 고착화된다는 점이다.

차성욱(초등학교 교사): 1, 2학년 때 사회성이 딱 굳어요. 3학년 때 정도. 누구 친한 사람과 안 친한 사람이 딱 굳어요. 작은 규모로 되게 가족 같은 거 같잖아요? 정말 그러면 좋은데, 딱 굳어버린 상태에서 4, 5, 6을 그대로 올라와 버리는 거예요. 저는 이제 애들 친구 관계가 참 중요하다고 보는데, 학교생활이 편하고 친구 관계가 좋아야, 수업도 들어오고 그러는데, 제가 아무리 수업을 열심히 잘 가르쳐도 소용이 없어요.
연구자: 여기가 지금 주공도 있지만, 롯데 캐슬도 있고 생활수준에 있어서 약간 차이가 나는 거 같은데, 그것도 영향을 미치나요? 친구관계에?
차성욱(초등학교 교사): 그럼요. 그러니까. 여기는 주공 중에도 영구 임대 주택 아파트가 있고요, 또 그렇지 않은 데도 있고요. 그 다음에 또 여기 롯데 캐슬이 있잖아요? 학교를 사이에 두고 너무 격차가 큰 거예요.

또한 영화, 놀이공원, 스키와 같이 놀이문화 자체가 사회경제적 배경에 따라 차이가 나게 되면서 그런 것을 공유할 수 있는 아이들과 아닌 아이들이 서로 소원해지기도 하고, 또 그런 것을 공유할 수 없는 아이들은 아이들과 섞이지 못하고 집에 고립되기도 한다.

나성준(중학교 교사): 다른 애들은 롯데월드에 간 이야기를 하고, 그 다음에 영화를 이야기를 하면

나는 요번에 새로 나온 '울버린'을 보고 왔는데 그거 보고 와서 이렇게 재미있었다 하면서 친구들이 놀고 있는데 그 아이는 거기 끼지 못하는 거죠.

최근 들어서 스마트폰 문화 역시 그것을 공유할 수 없는 아이들에게는 또래관계에 낄 수 없는 배제의 한 요인이 되고 있다.

차성욱(초등학교 교사): 지금은 학습준비실이라 해서 준비물 같은 거 거의 학교에서 구비하는 케이스가 많거든요. 그런 것들은 문제가 없지만, 애들 스스로 느낄만한 건 되게 많거든요. 스마트폰도 그렇고. 그러니까, 그렇게 카톡으로 다하고 이렇게 하는데.

연구자: 카톡으로 뭘 하나요? 애들이?

차성욱(초등학교 교사): 애들이 우리 반 모임을. 딱 방 클럽을 해서, 그날 만약에, 내일 체육이 들었는데, 체육 뭘 하기로 했는데, 비가 온다더라. 그러면 방에 딱 저까지 초대를 하는 거죠. "선생님 내일 그거 어떻게 하죠?" 애들 그냥 합시다 라고 자기 의견을 이야기해요. 그런데 걔네들은 초대가 안 되는 거죠. 걔네들은.

연구자: 아, 그러네요. 즉시성이 있는데, 배제되는 아이들이 있네요.

차성욱(초등학교 교사): 그래서 이거를 해야 되나, 말아야 되나 해서, 결국엔 회의에서 되도록이면 이거를 쓰지 말자. 급한 경우가 아니면, 왜 그러냐면 걔네들은 통보를, 결정된 사항만 통보를 받는 경우가 있으니까요. 그래서 겨우 한 명 애가 스마트폰을 샀어요. 샀는데, 걔는 그런 경우에도 들어오지도 않고, 의견을 내지도 않고, 맨날 오락만 하고 있는 거예요. 이게 통제가 안 되는 거예요.

이렇게 빈곤아동이 학교 안에서 아이들과 어울리지 못하고 겉돌게 되는 현상은 중학교가 되면 더욱 확연해진다.

차성욱(초등학교 교사): 친구도 그렇지, 교복을 입는다는 거 자체도 그렇지, 여러 가지로 오라고 하면 무섭지, 선배들도 무섭지, 선생님들도 딱딱하지, 우리처럼 맨날 있는 게 아니잖아요. 그러니까. 맨날 가버리잖아요. 교무실로. 그러니까. 자기네들은, 완전히 쉬는 시간에 제일 행복하다고는 하는데, 걔네들 사이에서는, 걔네들 어려운 애들은 너무나 버거운 시간인 거예요. 쉬는 시간이, 어떻게든 살아남아야 하거든요. 다른 애들 노리개가 될 수도 있고요. 그런다고 이르면 '찐다' 라고 하며 무시하고, 걔네들은 진짜 야생에 들어가게 되는 거예요. 그런 게 훈련받지 않은 상황에서 .

연구자: 갑자기 학교가 정글 같아요.

차성욱(초등학교 교사): 그렇죠. 제가 봐도 그래요. 그래서 살아남는 법을 제가 가르쳐 주죠. 2월 달에 중학교에서 살아나는 법. 제가 중학교에 있는 애들을 초대해요. 그래서 "야, 중학교에는 뭐가 중요하냐? 빨리 한 마디씩 짝 이야기 해봐" 이러면, 애들이 제일 많이 이야기하는 게 뭔지 아세요? "센스"가 중요하대요.

연구자: 센스요?

차성욱(초등학교 교사): 선배 보면 인사하는 센스, 담배를 피우다 숨기는 센스, 선생님이 화났는지, 안 났는지 보고 누워서 자는 센스. 그러니까. 수업을 잘 듣는 이런 노하우나, 공부하는 노하우가 아니라, 학교에서 살아남으려면, 애들한테 인정을 받아야 하는 거예요. 그런 센스. 참 서글프더라고요.

다. 학부모와의 관계

■ 학부모의 비참여

학교활동과 관련하여 학부모의 비참여는 빈곤아동을 위축시키는 또 다른 요인이 될 수 있다. 초등학교에서는 학부모회의, 참여수업, 운동회 등 학부모의 참여를 요구하는 것이 많다. 그러나 한부모가정이나 저소득 맞벌이 가정의 경우 이런 행사에 모두 참여하기가 쉽지 않다. 또한 부모가 올 수 있더라도 부자가정이나 조손가정 아이들은 학부모가 참여하는 것을 꺼려한다.

연구자: 학교 참가 수업에 총회 때 엄마, 아빠 오시면 어때?
이가혜(초3): 안 오세요. 한번만 오고 안 왔어요.
연구자: 오시면 좋겠네? 오시길 원해?
이가혜(초3): 아니요. 습관 되서 별로에요.

연구자: 6학년 때 만약에 참관수업 있다고 하면 아빠나 할머니 오실까?
유혜규(초5): 못 오실걸요. 할머니는 오실 수 있는데 할머니 오는 건 좀 그래요.
연구자: 할머니는 안 오셨으면 좋겠어?
유혜규(초5): 네.

그로 인해 교사는 저소득층 학부모보다는 중산층 학부모를 더 많이 만나고 이야기를 들을 수밖에 없다. 또한 최근 실시되고 있는 교원평가의 학부모평가도 이런 현상을 강화한다. 결과적으로 저소득층 학부모와 학생에 대한 관심과 지원을 체계적으로 배제할 수밖에 없는 구조가 된다.

진정희(초등학교 교사): 가장 좋은 선생님이 누구냐, 맨 위에, 입심이 좋은 사람, 영향력을 미치는 사람들의 자녀를 잘 돌보면 제일 좋은 선생님으로 소문이 나요. 그러잖아요? 이 사람들은 돈 내고 말이 많은 사람이잖아요? 이 밑에 있는 애들을 돌보면 우리는 차별을 받았다고 그래요. 우리 애는 안 쳐다본다고, 우리 애 부족한 거만 이야기 한다고 그래요. 그러면서 얘네들은 요만큼만 잘해도 이만큼 칭찬하고, 우리 애들한테 칭찬이 적었다고 그래요.
연구자: 애도 아니고.
진정희(초등학교 교사): 교원 평가가 여기를 잘 돌보면 교원평가를 잘 받아요. 이 사람들은(중산층 학부모) 통째로 오니까. 이 사람들은(저소득층 학부모) 접속을 안 해요. 감사해도 여기(마음)만 있지, (평가에 참여해서 교사에게 대한 의견을 주는 사람이) 없어요. 교원평가는 여기가(중산층 학부모) 움직이면 잘 받아요.
연구자: 그래서 선생님들이 더 중상위 학부모들을 신경 쓰게 되겠네요.

교실에서의 빈곤에 대한 이해

템플톤은 학교와 교사가 빈곤에 대한 인식을 하는 것이 중요하다고 강조하고 있다. “자신이 ”다르다“는 것을 인식하는 것이 모든 사람들에게 편안한 것은 아니다. 특히 아동이라면 더욱 그렇다. 교사가 자기 학생들의 ”차이“를 인식할 수 있고, 친구들이 서로를 이해할 수 있도록 돕고자 한다면, 교사와 학생이 서로 모두의 학습을 권장하고 강화할 수 있는 학급 분위기를 만들어야 한다는 것이다. 이를 위해 템플톤은 교사를 위한 다섯 가지 영역의 실천전략을 제시한다(Templeton, 2011).

학생참여를 권장하는 교사의 실천전략

① 두려움(Fear)
- 학생들을 위한 안전한 안식처를 만들어라
- 모든 아이들에게 보살핌과 의미있는 관계를 제공하라
- 교실과 학교 외관을 유지하고 향상시키는데 시간과 에너지를 투자하라
- 아이들이 말할 준비가 되어 있을 때 들을 수 있게 언제든지 교사를 찾아올 수 있게 하라
- 학생들이 매일 학교에서 일어나는 일에 대해 소속감을 느낄 수 있도록 학교 문화와 자신이 관련되어 있다는 것을 강조하라
- 다양성을 인정하되, 학습 안전지대를 만들고 두려움을 줄일 수 있는 공통점을 찾아내라
- 교사 자신의 직업에 대한 열정과 자부심을 가지고 있음을 보여주어라
- 교실에서 편안한 분위기를 유지시켜라

② 학업성취에 영향(Effects on student achievement)
- 긍정적인 결과를 장려하고, 학생의 노력을 칭찬하여 좋은 관계를 만들어라
-학생들이 교육과정의 성취를 즐길 수 있도록 하라
- 학생들이 모두 참여할 수 있는 창의적인 수업방식을 개발할 수 있는 교사들이 함께 작업하라
- 학생들의 삶과 관련된 내용을 포함시켜라
- 학생들이 참여할 수 있는 실제 생활에 대한 삽화나 글을 사용하라
- 학생들이 무엇에 관심이 있는지, 어떤 유형의 사람들을 좋아하는지, 무엇 때문에 다투는지에 대해 귀 기울여라

③ 단계적 접근(1-2-3)
- 큰 과업을 작은 과업으로 나누어라
- 연속적으로 학습하는 기술을 알려주어라
- 큰 과제를 완수하는 논리적 과정을 알려주어라
- 한 주제에서 다른 주제로 또는 한 활동에서 다른 활동으로 전환하는 방법을 알려주어라
- 학생들의 다양한 학습스타일에 맞는 다양한 교수방법을 활용하라
- 일관되게, 일관되게, 일관되게 행동하라. 교사가 늘 규칙을 준수하고, 일관성 있게 행동함

으로 인해 아동으로 하여금 세계가 안전하고, 예측가능하며, 보호받고 있다는 것을 느끼게 해줄 수 있다.

④ 관계(relationships)
- 매일 아침 교실 문에 서서 아이를 맞이하라
- 학생들이 계단을 오를 수 있도록 장려하고, 그들의 삶을 지원하라
- 비판보다는 긍정적인 방식으로 좋은 행동을 지원해주어라
- 학생들이 최종 결과가 아닌 어떤 것을 성취하기 위해 앞으로 나아가는 노력에 초점을 맞출 수 있도록 장려하라

⑤ 언어의 중요성(the importance of language)
- 단어를 현명하게 선택하라
- 부모들에게 자녀가 주목할 만한 일을 했을 때 “잘했다"라고 말해주도록 교육하라
- 교실에서 유머를 사용하되 주의를 기울여 사용하라
- 목소리 톤에 주의를 기울이고, “부모 목소리(판단하고 처벌하는 목소리)”를 쓰지 않도록 주의하라
- 공식적, 비공식적, 대중적 또는 일상적인 언어가 교실에서 영향을 미치는 방식을 고려하라

또한 교사와 학부모와의 관계를 강조하면서 교사가 빈곤가정 학부모와 연계하고 신뢰를 형성하는 방법을 아래와 같이 소개하고 있다.

학부모와의 신뢰 형성 전략

- 학부모에게 연락할 때 안내문, 음성메일, 메일 등 다양한 방식으로 활용하고, 규칙적으로 공지하라
- 이웃에 살고 있는 가정들에 대한 정보를 알려줄 수 있는 부모 또는 조부모와 연락하라
- 중요한 모임을 진행할 때에는 음식을 제공해주고, 아이들을 보살펴주어라
- 학부모에게 교사 또는 행정가에게 다양한 방식으로 연락할 수 있도록 안내해주어라
- 학부모가 학교에 방문하는 것을 어려워하지 않도록 편안한 분위기를 제공해주어라
- 학부모가 자녀와 함께 점심을 먹을 수 있도록 초대해라
- 정말 필요한 것은:
  연락(Reach Out) 학부모가 자녀의 학습에 참여할 수 있도록 학교에 초대하라. 학부모의 스케줄에 대해 의사소통하고, 학부모의 일정을 고려해서 이메일, 전화, 편지, 또는 저널을 보내라.
  장려(Encourage) 학부모에 공감하라. 아이들을 제 시간에 학교를 보내는 것을 포함해서 모든 것에 감사하라.
  수용(Accept) 모든 부모는, 수입과 무관하게, 특정 상황에서 일을 하면서, 자신의 자녀를 돌보고 있음을 인정하라. 그러므로 그들을 존중하라.
  학습(Learn) 가정의 요구와 강점에 대해 배울 수 있는 시간을 가져라

4. 소결

이 장에서는 빈곤아동 및 교사, 학부모와의 면담을 기초로 빈곤아동이 학교생활을 하면서 보이는 학습, 규범, 관계에서의 교육적 취약성을 살펴보았다.

학습의 측면에서 살펴보면, 첫째, 빈곤아동은 가정배경, 문화 및 교육 지원 등의 차이로 인해 출발선이 다를 뿐만 아니라 매 시간 수업을 들을 수 있는 준비도에서도 큰 차이가 있었다. 조손부모나 한부모 가정, 특히 부자가정일수록 더욱 그러한 경향이 두드러졌다. 교육적으로 열정적인 교사가 더 많은 과제를 부가할수록 빈곤아동은 덜 준비된 상태로 수업에 참여할 가능성이 높다는 점에 대해 주목할 필요가 있다. 둘째, 빈곤아동에게서 또 하나의 두드러진 특성은 학습동기나 의욕이 낮다는 점이다. 이에 대해 대부분의 교사는 학생의 특성이나 가정배경에서 그 원인을 찾았으나 다른 한편으로는 학교교육에서 학습의 결손, 학습에의 비참여가 누적되고 만성화되면서 무기력이 학습되고 있음을 확인할 수 있었다. 특히 빈곤아동의 경우 이러한 학습태도가 초등학교 저학년부터 나타나서 고학년에서는 고착화되는 경향이 있었다. 셋째, 빈곤아동의 경우에는 국, 영, 수 주요교과에 대한 기피가 두드러졌다. 특히 국어교과는 국어 뿐만 아니라 다른 교과목 전반의 학업성취도에도 절대적인 영향을 미치고 있었다. 수학의 경우에는 교과의 연계와 난이도의 문제가 그 주요 원인이라면, 영어의 경우 수업에서 사교육을 받은 아이와의 차이가 크다고 느끼면서 영어에 대해 심리적으로 거부감을 갖게 되는 것을 확인할 수 있었다.

규범의 측면에서는 빈곤아동의 경우 경제적인 어려움을 넘어서 가족의 해체, 부모의 돌봄 부재, 성인 역할모델의 부재 등으로 기본적인 생활규칙을 익히지 못할 뿐만 아니라 일상시간을 적절히 관리하지 못하고 잘 생활하지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 많은 아이들이 방임되는 시간을 TV, 핸드폰, 인터넷으로 채우고 있었는데, 아이들은 특별히 무엇을 보고 싶다거나 하고 싶다기보다는 “시간을 때우는” 수단으로 이를 활용하고 있었다. 남학생들은 주로 게임에 집중하는데 반해 여학생들은 카톡과 같은 소셜네트워크를 활용하는 것을 선호하였다. 셋째, 학교에서의 질서와 규칙을 배우는 “교칙”이나 “벌점”은 주로 학생을 통제하는 수단으로 활용되는데, 학생들은 이것이 교사에 따라, 아이에 따라 일관성없이 적용된다고 여기고 있었다. 넷째, 빈곤아동의 경우 다른 아동 및 청소년에 비해 또래문화에 대한 의존도가 높았는데, 이는 신뢰할만한 어른과의 관계가 제대로 형성되지 않은 영향이 컸다. 또한 어른의 시야를 벗어난 또래문화는 손쉽게 흡연, 음주, 성인물에의 노출로 연결되었고, 그 연령이 초등학교 고학년으로 낮아지고 있었다. 또래를 통해 일탈이나 비행행동을 접하는 경향도 높았다.

관계는 이러한 학습과 규범에서의 문제의 결과이기도 하고, 또 원인이 되기도 한다. 처음에 학교에 입학한 학생들에게 교사는 절대적인 존재이다. 많은 아이들이 교사의 눈길을 한 번이라도 더 받고 싶어하고, 칭찬받고 싶어한다. 그러나 교사의 “언어”, “행동”, “규칙”에 익숙치 못한 아이들은 점점 교사에게서 받아들여지지 못하고, 이해받지 못하고 있다고 느끼게 된다. 이러한 생각은 학년이 올라가면서 “낙인”으로 인해 부당하게 차별받고 있다는 인식으로 굳어진다. 초, 중학교에서는 또래와의 관계가 학교생활에 적응하는데 있어서 결정적인 요소이다. 그러나 학교에서는 초등학교 저학년을 제외하고는 또래관계에 대해 문제가 생기지 않는 한 관여하지 않는다. 그러나 그 속에서 아이들은 거주지나 관심에 따라 자연스럽게 계층별로 분리되고 있었다. 또한 약육강식의 또래문화 속에서 빈곤아동은 때로는 폭력적인 학교문화의 가해자나 피해자가 되기도 했다. 빈곤가정의 학부모는 또 다른 의미에서 빈곤아동의 학교교육에서 소외를 강화하는 역할을 한다. 교사는 공개수업, 운동회, 학부모회 등에 참여하지 않고, 학부모평가를 통해 적극적으로 의견을 개진하지도 않는 빈곤가정의 학부모보다 중상층 가정의 학부모와 아이들의 목소

리에 더 귀를 기울일 수 밖에 없다. 이는 교사로 하여금 빈곤아동을 위한 교육적 배려를 어렵게 하는 한 요인이 되기도 한다.

Ⅴ. 학교에서의 사회적 배제

1. 학습에서의 배제
2. 규범에서의 배제
3. 관계에서의 배제
4. 소결

Ⅴ. 학교에서의 사회적 배제

1. 학습에서의 배제

지금까지 빈곤아동이 학교에서 보이는 교육적 취약성을 살펴보았다면, 아래에서는 그러한 교육적 취약성을 유발하는 학교의 제도적인 요인을 살펴보고자 한다. 이는 교육적 취약성의 모든 원인이 학교에 있다고 주장하고자 하는 것이 아니다. 다만 그동안 당연하게 여겨져 왔던 학교의 학습, 규범, 관계 속에서 빈곤아동을 사회적으로 배제하는 요소가 있을 수 있음을 제시함으로써 보다 평등하고 포용적인 학교를 만들어가기 위한 논의의 토대를 제시하고자 하는 것이다. 우선 학습에서의 배제는 “획일적인 교육과정 운영”, “차이를 지양하는 교수법”, “선별에 집중하는 평가” 그리고 “사교육으로 인한 격차”의 네 가지 영역에서 살펴보고자 한다.

가. 획일적인 교육과정 운영

우리나라의 교육과정은 모든 아이들이 학교에 들어올 무렵 동일한 출발점[20]을 가지고 있다는 전제로부터 학습집단의 동질성을 가정하고 구성된다. 이러한 가정의 허구성에 비판은 너무 오랫동안 논란이 되어와서 진부하기까지 하고 수준별 교육과정, 개별화 수업 등 수많은 대안이 제시되었고, 일부는 실제 적용되었지만 일반 교실의 상황에서 그 가정이 가지고 있는 구속력은 여전히 강력하다. 학습집단의 동질성을 가정한 획일적인 교육과정의 가장 큰 문제점은 학습능력과 속도가 맞지 않는 아이들을 버리고 가는 학교교육 시스템을 정당화한다는 점이다. 그 속에서 학교를 다니지만 배움을 얻지 못하는 빈곤아이들이 늘어간다.

중학교 대안학교 수업을 참여관찰하면서 제일 놀랐던 부분은 아이들의 학력수준이 초등학교 저학년 수준에 머물러 있다는 점이었다. 정도의 차이가 있으나 공부방과 지역아동센터에서 만난 학생들 중에도 전체적으로 또는 부분적으로는 자신의 학년에 맞지 않은 학습수준에 머물러 있었다. 현장에서 만난 초등학교 교사도 이러한 문제를 알고 있었다. 차성욱 교사의 고민은 담당 학급이 6학년인데도 불구하고, 3학년 수준의 수학에 머물러 있다는 점다는 점이다.

> 차성욱(초등학교 교사): 특히 얘네들은 3학년 수준에 머물러있는 애들이 되게 많아요.
> 연구자: 왜 아이들이 특히 3학년 수준에 머물러 있는 아이들이 많죠?
> 차성욱(초등학교 교사): 특히 3학년 때 수의 연산이 시작되거든요. 본격적으로 연산이 시작되면서, 얘네들이 연산을 틀리면. 숫자가 2학년 때까지는, 1학년, 2학년 때까지는 큰 수, 작은 수가 나와도 그렇게 크지 않아요. 근데 3학년 때는 큰 수의 덧셈, 뺄셈, 이런 식으로..
> 연구자: 그 때는 더 어려운 숫자들이, 큰 수들이 나오는 거예요?
> 차성욱(초등학교 교사): 그렇죠. 큰 수들이 나오기 시작하는 거예요. 그러니까. 본인이 계속 부담감을 갖고 있는 거예요. 제가 보니까. 그러면서 4학년 때 거의 피크를 치는 데, 4학년 때 분수가 나오는 거예요. 4학년 때 분수가 나오면서 거의 포기를 하기 시작해요. 애들이. 그러는데 4학년 때 분수가, 최대공약수, 최소공배수 5학년 때 이어지고, 6학년 때는 그걸 다 응용하는 문제에요. 분수의 곱셈, 나눗셈. 소수의 분수와 소수. 그러니까 범위는 자연수, 분수, 소수인데. 그걸 5학년 때까지 다 배워요. 범위까지, 근데 그것을 혼합해서 계산하고 서로 바꾸고 이런 문제는, 이게 막 나오는 건 최대공약수, 최소공배수라는 말도 잘 안 나오면서, 통분을 해서

20) 엄훈은 이를 ‘동일 출발점 가설’이라고 표현하고 있으며, 이로 인해 공교육으로 들어오는 순간부터 매튜 이팩트와 미끄럼틀 현상이 일어나게 된다고 진단한다(엄훈, 2011).

고쳐라. 뭐 분수를 소수로 고쳐라. 혼합 계산을 하시오. 이런 것들이 6학년 때는 다 나오는 거예요. 그러니까. 얘네들 최대공약수, 최소공배수도 뭔 지도 모르는데, 그런 거를 막 써야 되는 거예요. 이용을 해야 되는 거죠. 그러니까는 6학년 때는 거의 그냥 손을 놓고 와요.

이것이 비단 차성욱 교사만의 고민일까? 실제 많은 교사들이 학급 내 아이들의 수준 차이가 다양함을 호소해왔으나 그 답은 항상 보이지 않는 "중간 수준"에 있어 왔다. 그러나 6학년인데 3학년 수준에 머물러 있는 아이, 6학년 수준을 학습할 준비가 되어 있는 아이, 중학교 선행학습을 하고 있는 아이들 섞여 있는 교실에서 중간수준은 어디인가? 결국 이는 학생의 학습수준과 속도의 차이를 고려하지 않은 채 교육과정에 따라 "교육이라는 행위"를 수행하는 것이다. 이는 학생들에게는 지금의 수행하고 있는 "교육이라는 행위"가 개별학생의 "학습"을 기대하고 있지 않음을 보여주는 것이다. 이 때 학습은 철저히 학생 개인의 몫이다. 그러나 수학과 같이 위계적인 과목에 있어서 이전 단계 학습을 이해하지 못한 채 다음 단계로 넘어간다는 것은 가능하지 않다. 즉, 사칙연산을 자유롭게 구사할 수 없는데, 분수를, 최대공약수, 최소공배수를 이해할 수 없는 것이 자명하다면, 결국 학교가 학습부진을 양상하면서 그 책임을 학생에게 전가해 온 셈이다. 살만 칸은 이를 "스위스 치즈학습"이라 비유한다. 이는 스위스 치즈처럼 뻥뻥 뚫린 기초 때문에 상급 수업을 이해할 때 벽에 부딪치는 것을 비유한다. 즉, 학교는 95점을 합격점이라고 보고 진급시키는 것을 당연시해왔지만, 실제는 이는 중요한 개념이 5%가 이해되지 않았다는 것을 의미한다. 따라서 이 5%의 결손으로 인해 학생이 상급 개념을 이해할 수 없게 된다면, 결국 학교가 학생이 실패하도록 설정해놓고 있는 것이라는 주장이다(살만 칸, 2012: 108-110). 김성숙의 연구에 따르면, 학습결손이 발생하는 시기에 대한 질문에 61.6%의 교사가 초등학교 4~6학년, 25.6%의 교사가 중학교를 선택하였으며, 이와 같은 학습결손의 보완이 없는 수업이 학습에 미치는 영향에 대해서는 '학생들의 학습을 약간 어렵게 할 수 있다' 18.7%, '학생들이 수업을 이해하기 힘들다' 48.1%, '학생들을 낙오하게 할 수 있을 만큼 심각하다' 28.0%로 97.8%의 교사가 부정적인 응답을 하였다(김성숙, 2011: 47-48).

교육과정의 불연속성은 빈곤아동의 학습을 더욱 어렵게 하는 주요한 요인이다. 국가교육과정은 한 국가의 초·중등학교 교육에 대한 기대와 비전을 제시하는 도구로 국가수준에서의 총론, 교과교육과정, 지역수준의 교육과정 편성·운영 지침, 학교수준의 교육과정으로 논리적으로 연계되며, 교과별로는 교과의 성격, 목표, 내용, 교수·학습방법, 평가가 통일적인 구조를 갖추도록 설계되어 있다(이승미 외, 2013). 그럼에도 불구하고, 현장에서는 교육과정이 불연속적이라고 느끼는 이유는 무엇인가? 현장에 있는 교사는 교육과정이 학문의 논리에 따라 구성됨에 따라 문서상의 논리적 연계를 갖추고 있으나 학교급별, 학년별, 교과별 실제 내용에 있어서는 그렇지 않은 부분이 있고, 특히 최근 들어 정치적인 논리에 따라 교육과정이 자꾸 수정되면서 학교 현장에 혼돈을 키우고 있는 점을 하나의 원인으로 지적한다.

박장환(중학교 교사): 우리나라 교육과정은 학생들이 무엇을 배우는 게 이 아이들한테 도움이 될 것인가를 기준으로 짜는 느낌은 없어요.

연구자: 예, 그게 문제인 것 같습니다.

박장환(중학교 교사): 그러니까 어떤 때는 보면 중학교 과정에서 이게 너무 어렵다고 해서 빠지잖아요. 그게 초등학교 교육과정에 가 있을 때도 있어요. 그 다음에 고등학교에 있던 게 빠지면 중학교로 내려온다니까요. 그래서 이게 중학교 갔다 고등학교 갔다... 예를 들면 교육과정 이라고 하면, 우리 보통 교육과정을 초등학교 1학년부터 10학년까지 짜잖아요. 그러면 10학년까지 일련의 맥이 흐르잖아요. 흘러야 되잖아요. 그 사람들 외관상으로 다 흐르게 만들어놨어요. 그런데 그 속을 들여다보면 그런 식이라니까요. 그러니까 어느 중간에 어렵죠. 딱 막혀버리면 더 이상 못 가는 거죠. 초등학교 5학년 수학 우리 얘기 많이 하잖아요. 초등학교 5학년 수학, 그렇게 어렵고 아이들이 못 따라 가는데 계속 그대로 두잖아요. 그런데 또 어떤 것

은 여기서 빠져서 다시 내려가기도 하고, 어떤 것은 밑에서부터 올라오기도 해요. 가끔은. 올라오기도 하는데 그거 보다는 위에서 빠진 게 밑으로 내려가는 경우가 더 많고요. 그 다음에 또 하나는 특히 최근 들어서 정치 영향을 너무 많이 받는 거죠. 교육과정이 거기에 따라서 같이 움직이니까. 교육과정이 지금은 사실 서로서로 어디에 적용해야 할지 모를 때가 많아요. 2009 교육과정인지, 2007 개정인지. 아마 선생님들 중에서도 모르는 분들 많을 걸요?

또한 문서상에 연계가 되어 있더라도 실제 학교현장에서 구현될 때에는 교사의 전문성과 독립성이 강조되는 학교문화 속에서 학년간, 동학년간 교사들의 연계가 잘 이루어지지 않는다.

차성욱(초등학교 교사): 제가 보니까. 교대 다닐 때도 느꼈지만, 학교 와서도 느끼고, 너무나 독립적인 거예요. 이 교육이라는 게 연계가 없어요. 초등학교 교육이, 그러니까. 이 선생님이 가르쳤던 게, 다음에는 이런 선생님 만나면, 완전히 뒤집어져야 하고, 뒤집어야 되고, 그 다음에 저는 이런 게 있었으면 좋겠거든요. 3학년에는 어떤 독서를, 독서 중에서는 뭐를 중점적으로 가르치고, 4학년 때는 뭐 토론하는 방법에 대해서, 5학년 때는 모둠토론이나 이런 거, 6학년 때는 전체토론, 그 다음에 자기주장, 주의, 발표하기. 이런 거를 학교에서 딱 지정해놓았으면 좋겠는 거예요. 그런 걸 안 가르쳐 놓으니까. 6학년 때 토론이 나와도, 아무도 할 줄 모르는 거예요.

연구자: 지금은 교육과정 상으로 그런 애들이, 수행의 어떤 능력을 키워야 하는지에 대해서, 명시되어 있지 않았기 때문에, 중요하지 않게 여겨지는 건가요?

차성욱(초등학교 교사): 명시는 되어 있어요. 명시는 되어 있는데, 수행평가에, 수행평가도 이제 우리가 골라서 하게 되어 있어요. 교사가 골라서 할 수 있게 되어 있는데, 글쓰기나 말하기라던지, 골라서 하게 되어 있는데, 개인적인 평가인 거죠. 그냥 와서, 그 주만, 그 주간에만, 그게 수업의 전체가 녹아져 있는 상황이 아니에요. 4학년 때 특히 애들이 논리적인 사고가 애들이 확 트이거든요. 이유를 말해주지 않으면, 4학년부터 애들은 잘하려고 하지 않아요. 이것도 학년별로 위계가 있어요. 그런 게 선생님이랑 선생님 사이에서도 잘 상의가 안 되고, 그 다음에 같은 6학년에서도 우리는 이렇게 가르칩시다(이런 게 되지 않아요).

특히 초등학교에서 중학교로 올라갈 때 많은 아이들이 학습내용 뿐만 아니라 학습량의 차이에 의해 다시 한 번 크게 어려움을 느끼게 된다.

차성욱(초등학교 교사): 올 겨울 1월 달에도 수학을 선행을 하는데, 그래도 수학을 하고 싶어하는 애들이 있어요. 공부를 열심히 하고 싶은 애들이. 저소득층 애들 중에서 다른 반 애들도, 그래서 하고 싶은 애들도. 선생님 제가 겨울에, 애들 가르치는 프로그램이 있었어요. 그래서 그때 나머지 시간을 내서, 중학교 과정을 가르쳐 줄 테니까 오라고 했는데. 그 시간에, 방학 때 공부하는 자체가 그 애들한테 미친 짓인 거죠. 근데 왔는데, 제가 와서는 어떻게 했냐면, 제일 먼저 6학년하고, 6학년 때 나왔던 비슷한 단어를 책에서 찾아보라고 했어요. 연결고리를 찾아주는 거죠. 꽤 있어요. 최대공약수, 최소공배수, 부채꼴, 원의 넓이 등 많이 있거든요. 이런 걸 배우네? 그냥 1학기 과정, 1학년 1학기 과정을 이런 걸 배우는구나하고 가면, 애들은 훨씬 덜 하거든요. 근데 걔네들은 학원을 안 다니면 애가 어떻게 혼자 공부를 할 수 없어요. 글씨부터가 작아요. 초등학교 글씨가 이만한데..

연구자: 읽기 싫겠네요?

차성욱(초등학교 교사): 읽기 싫고, 내용은 더 늘어나고, 문제집 두께는 이만하고. 그러니까 애들이 겪는..

연구자: 심적 부담이 많겠군요.

차성욱(초등학교 교사): 제가 봐도 너무 커요.

초등학교에서 중학교를 올라갈 때 제시한 선행학습의 내용이 초등학교 수학과 중학교 수학과의 연계를 제시했다는 점은 시사하는 바가 크다. 분명 학교에서는 교육과정간의 연계를 제시해줌으로써 학생이 단절을 경험하지 않도록 도와주어야 함에도 불구하고 지금은 이러한 학생이 느끼는 단절성을 극복하는 문제를 온전히 학생의 몫으로 두고 있다. 그로 인해 많은 학생과 학부모들이 사교육을 통해 이러한 문제를 해결하고자 하고 있으며, 결과적으로 적시에 적절한 사

교육을 하지 못하는 이들은 학습과 성취에서 배제되기 쉬운 구조에 놓이게 되는 것이다.

김성희(학부모): : 저는 교육과정이 이게 초등학교에서 중학교로 연결이 자연스럽게 되었으면 좋겠는데, 초등학교에서 중학교로 올라가면 뛰잖아요. 특히 영어 같은 경우는, 초등학교 때는 기초 단어만 하다가 중학교 때는 문법들을 하고 그러니까, 사실 사교육을 안 하는 아이들은 따라갈 수가 없어.

문서영(학부모): 그리고 고등학교 들어갈 때는 수학이 너무 어려웠어요.

연구자: 초등학교 때는 영어가, 중학교 때는 수학이...

이종애(학부모): : 그렇게 뛰는 거가 굳이 영어뿐만 아니라 국어도 마찬가지로 지문이 완전히 거의 다 단편이 나올 정도로...

손경숙(학부모): 깊이 있게 들어가면서, 나왔던 게 연계되어서 나와요. 아예 안 나왔던 게 나오는 건 아니에요. 그런데 굉장히 깊게 들어가는 거예요.

김성희(학부모): : 그래서 엄마들이 중학교 교육을 사교육을 시키는 거예요. 사교육을 안 시키는 사람이 바보가 되는 거예요.

그렇다면 빈곤아동이 이러한 단절성에 의해 더 큰 어려움을 겪는 이유는 무엇인가? 교육과정의 내용과 수준이 높아질수록, 그리고 지식의 이해와 적용을 넘어선 고차원적 인지능력을 요구할수록 학교에서의 학습만으로는 감당하기 어렵게 된다. 지금의 한국교육에서 이러한 간극을 메우는 것은 사교육이며, 그 이전 가정에서의 문화자본이다. 따라서 빈곤가정은 그 양과 질에 있어서의 더 열악한 처지에 놓일 수밖에 없다.

최근 들어 문화자본의 중요성이 커진 부분에 대해서는 부연설명이 필요할 것 같다. 문화자본(cultural capital)이란 문화가 일종의 화폐적 가치를 지닌다는 것을 의미한다. 문화자본의 유형으로는 첫째, 계급적 배경에서 자연스럽게 체득한 기질이나 성향, 둘째, 객관적인 상태로서의 문화자본, 즉 책이나 예술작품, 셋째, 제도화된 상태로서의 문화자본인 졸업장, 자격증 등이 있다(이종각, 2003: 148). 즉, 책이나 예술작품의 소유와 이에 대한 향유를 통해 체득된 기질과 성향이 학교에서 높은 성취도를 얻고, 졸업장을 얻는데 기여함으로써 화폐로서의 가치를 할 수 있음을 의미한다. 현장에서 만난 교사, 학부모는 이구동성으로 학부모의 교육지원으로 독서나 체험학습을 강조했다. 예컨대, 사회과는 초등학교 3학년에는 자신이 살고 있는 자치구, 4학년에는 서울시, 5학년에는 한국사, 6학년에는 동아시아사 및 세계지리를 배우게 되는데 다루고 있는 내용의 범위가 넓고 깊어서 그 이전에 다양한 독서나 경험을 통해 사전지식을 갖추지 못한 아이들은 5, 6학년부터 학습을 따라가기 힘들게 된다는 것이다.

또한 최근 들어 2009 개정교육과정에서는 중학교와 고등학교에서 학기당 이수교과목 수를 8개 이내로 편성하도록 집중이수제를 도입하였다(김재춘, 2012: 124). 그런데 이것이 오히려 빈곤아동에게는 학습에 대한 어려움을 느끼게 하는 주요한 요인이 도기도 한다. 학생의 부담을 경감하기 위한 조치가 왜 학생들에게는 학습을 어렵게 하는 배제요인이 되는가? 첫째, 수업시수 증가에도 불구하고 수업방식과 평가방식이 그대로이므로 학생이 느끼기에 학습 부담이 늘어난 것 이외의 차이를 느낄 수 없다.

연구자: 집중이수제는 하세요?

박장환(중학교 교사): 집중이수제는 모든 학교가 다 할 수밖에 없어요. 그건 강제에요. 집중이수제는.

연구자: 그것을 하면서 아이들이 더 어려워지는 부분들이 많지 않나요? 과학교과는.

박장환(중학교 교사): 왜냐하면 우리 같은 데는 거기에 별로 영향을 안 받아요. 학교에서 8과목 이내로 줄여야할 것 아닙니까? 그러면 이제 어떤 것은 집중적으로 배치하고 어떤 것은 덜 배치해야 하는데 국어, 영어, 수학, 과학 같은 것을 집중적으로 배치하면 일주일에 8시간 될 수도 있거든요. 근데 그렇게 할 수가 없잖아요. 그래서 그것은 기본적으로 묶어놓고, 나머지 4과목을 건드리는 것이죠. 대부분 학교들이 그래요. 그러다보니까 음악, 미술, 기술, 제일 많이 피

해를 보는 게 사실은 과학이랑 교육과정상의 중요도는 비슷한 과목이 사회거든요. 그런데 상대적으로 과학과 사회의 파워에서 사회가 밀리니까 사회는 집중이수제 하는 경우가 있거든요. 왜냐하면 사회는 역사랑 사회로 나누기도 하니까. 그래서 아이들이 일주일에 다섯 시간씩 역사를 배우는 것이죠.

연구자: 그래서 배워야하는 분량이 너무 많아서인지 시험공부를 하는 아이들을 보니까...

박장환(중학교 교사): 미치는 거죠.

연구자: 예. 아이들 입장에서 보면 범위가 너무 많은 거고, 선생님 입장에서는 범위가 너무 많은 아이들의 고충을 이해하시니까 문제를 미리 주시는데 사실은 진정한 의미의 학습과 평가가 아닌 거죠.

학습량의 증가는 결국 배경지식이 풍부하거나 선행학습이 된 아이들이 수업에서 유리하게 할 뿐만 아니라, 시험에 있어서도 분량이 많기 때문에 몰아서 공부하기보다는 평상시에 학습습관이 잘 되어 있어 공부를 해 온 아이들에게 유리할 수 밖에 없다. 실제 지역아동센터에서 현장연구를 하면서 관찰해보면 시험기간에 보면 미술, 음악교과서 한 권 전체가 시험범위이다. 현실적으로 그것을 전부 이해하고 시험을 보기란 가능하지 않다. 결국 교사는 어쩔 수 없이 별도의 프린트물에 문제를 나눠주거나 교과서에서 문제를 찍어주어 그 범위에서 낼 수밖에 없다. 그나마 공부를 해보려는 아이들은 그것들을 외우려고 노력하는데 평상시 학습이 되어 있지 않은 아이들에게는 모두 다 '외계어'이다. 그나마도 포기하고 하지 않는 아이들이 적지 않다.

둘째, 김재춘 교수는 국영수와 같은 과목을 '사막형' 입시교과로, 예체능을 '오아시스형' 비입시교과로 분류하고 있다. 집중이수제는 결과적으로 입시교과로부터 받은 스트레스를 풀 수 있도록 하는 사막과 오아시스의 균형 잡힌 시스템을 깨뜨렸다. 특히 2009 개정교육과정에서 교과별 수업시수 20% 자율증감정책이 도입됨에 따라 결과적으로 아이들에게는 오아시스인 예체능교과를 줄이는 효과를 초래하였다. 이러한 것은 학업성취도가 낮고 학습의욕이 낮아 그나마 예체능교과를 통해 학교의 "숨 쉴 공간"을 찾는 빈곤아동에게는 형벌과 같다.

물론 현장에서는 이를 위한 프로그램도 있고, 개별적으로 헌신하는 교사들도 적지 않다. 실제 연구자는 초등학교 수학 기초개념을 체득하지 못한 아이들에게 방학동안 별도의 지도를 해주거나 개학 후 1달동안 이전학년의 기초개념을 완벽히 습득할 수 있도록 수업지도와 또래지도를 병행한 열정적인 교사를 만났다. 또한 학교에서도 이에 대한 대안으로 학생의 수준이라는 개인차를 고려하여 학습부진아지도와 수준별 교육과정을 운영하고 있다. 그러나 정규수업에서 학습에 대한 긍정적인 신호를 받지 못한 채 교사로부터 "제외"와 "포기"의 신호를 반복적으로 받아온 학생의 마음과 요구를 고려하지 않은 부가적인 과업으로 제시되는 학습부진아지도는 학생에게 낙인감만을 주고, 오히려 학습을 싫어하게 하는 결과를 초래한다.

박경희(학부모): : 평균 이하인 애들은 꼭 1학년 때부터 나머지 공부를 시키더라고요.

김성희(학부모): (학부모): 그게 이제 올해 바뀌었어요. 올해 바뀌어서 그렇게 되었는데, 작년 재작년에는 학습부진아 교실도 있긴 했는데 올해 바뀌어서 그렇게 된 거에요. 어찌되었든 나머지 교실조차도 그러면 그런 애들이야 교육법을 개발을 해서 애들이 남아서 재밌게 공부할 수 있는 방법을 가르쳐줘야 하는데, 애들은 여전히 쓰기 공책에 쓰고 있잖아요. 그리고 선생님은 자기 일하고 계세요. 그럼 그게 무슨 이유가 있냐는 거죠. 안타까워요. 그리고 저희 센터에 오는 아이들 보면, 나머지 공부하고 늦게 오는 애들이 많아요. 애들이 굉장히 지쳐있어요. 학교라는 공간이 사실 굉장히 즐거운 공간이 되어야하는데 애들은 7시간 공부를 하고. 나머지 공부를 또 하고 와야 한다는 거죠. 그러면 이제 와 가지고 뻗어있어요. 배째라 이거야, 나 아무것도 안 해요! 그러고 있어요. 그럼 못 건 드려요, 안쓰럽잖아요.

나. 차이를 지양하는 교수법

학습집단 동일성의 가정의 수업방법에서도 빈곤아동에게 배제의 요인으로 작용한다. 학교의 수업은 모든 아이들이 학습을 할 수 있는 준비가 되어 있다고 가정한다. 그러나 아이들은 다양한 이유로 그 준비도에 차이가 있을 수밖에 없다. 부자가정의 현우와 승훈이는 숙제를 제때 하지 못하고, 맞벌이 엄마의 자녀는 어릴 때 가족사진을 챙겨가지 못해 수업준비가 안 되어 있을 수 있다. 그렇다면 이런 아이들이 수업에서 위축되고, 제대로 참여하기 어려울 때 교사는 이 아이들의 참여를 어떻게 독려할 것인가?

보다 근본적으로는 다인수학급, 학생들의 다양한 학습수준과 학습속도, 교육과정의 자율성을 구현하기 어려운 구조 이 모든 것이 빈곤아동이 개인이나 가정배경의 문제로 신체적, 심리적, 인지적 수준에서 준비되어 있지 않더라도 이들을 위해 별도의 고려와 배려를 할 수 없게 한다. 그 속에서 교사가 할 수 있는 최선은 그런 아이들이 돌발행동을 하지 않도록 "통제"하여 원하는 "진도"를 빼는 것이다. 이러한 경향은 학년이 올라갈수록 강화된다. 그 속에서 설령 교사가 달리 실천을 하려고 해도 학생이 이를 받아들이지 못하게 된다.

박장환(중학교 교사): 좀 전에도 한 학생이 저한테 그런 얘기를 해요. "선생님, 15살 학생들한테 자발적인 걸 요구하는 것은 나는 부당하다고 생각합니다." 저는 "아니다, 내가 아이들을 설득하고 설명하고 하면서 지금은 잘 안되지만 내가 너네들한테 자발성을 강조했을 때, 나중에 너네가 언젠가 그 자발성을 알게 될 것이다." 그런 얘기를 하면서 제가 그 학생에게 그랬어요. "지금 우리 이 얘기가 서로 반대된 것이다. '이 아이들을 자발성을 주니까 수업이 잘 안되고, 아이들이 이렇게 하니까 잡아야한다'고 주장하고, 너는 '선생님 그러시면 안 됩니다. 아이들은 그래도 자발적으로 가야합니다' 이렇게 주장해야 하는데 우리 지금 서로 반대로 하고 있다. 그래서 서로 웃으면서 헤어졌거든요.

연구자: 아, 그럼 혹시 그런 얘기가 나오게 된 계기가 있으신가요?

박장환(중학교 교사): 수업시간에 아이들이, 수업의 장에서 자꾸 도피하려고 하는 그 아이들에 대해서 그 친구는 강압적으로 제지하지 않는다는 거죠. 자꾸 설득하려고만 하고 이해시키려고 하니까 시간은 자꾸 가고, 수업시간에는 좀 분위기는 산만해지는데 선생님은 왜 아이들을 자꾸 그렇게 설득하려고만 하냐는 거죠. 강압적으로 안 잡고.

학생들이 다양성을 이해하고, 그 속에서 서로를 통해서 배울 수 있어야 하는 장인 학교에서 다양성에 대한 배려는 "비효율적"이라고 느끼고, 그 속에서 느끼는 개인적인 "차이"를 "불편"하게 받아들여 강압적으로 "통일"시키도록 하고 있다면 이는 분명 잠재적 교육과정의 비교육적 효과라고 할 수 있다. 또한 그로 인해 교사가 학기 초에 자신의 학급에 보다 많은 교육적 배려가 필요한 학생을 배정받았을 때 "올해는 망했어"라는 말을 하는 것을 당연스럽게 여길 수밖에 없는 학교, 교실 환경이라면 그 속에서 교육적 효과를 기대하기 어려운 것은 자명하다.

또 한편으로는 최근 들어 학생중심수업을 강조하며 강화되고 있는 참여수업의 문제이다. 예컨대, 초등학교에서는 학생들의 독서를 장려하기 위해 저학년 때에는 독서퀴즈를, 고학년 때에는 독서대회를 장려한다. 그러나 독서퀴즈는 책의 내용을 구체적으로 묻기 때문에 책을 빌려 1~2번 읽은 아이들보다는 집에서 책을 산 아이들에게 유리하고, 독서대회는 읽은 내용을 가지고 토론을 하기 때문에 논술지도를 받은 아이들에게 유리하다. 이러한 차이를 고려하고, 배려하는 장치가 마련되지 않는다면, 빈곤아동은 학교에서 "차이"를 확인할 뿐이며, "어차피" 안 되는 일에 입을 닫고, 참여하지 않는 태도를 강화해나갈 수밖에 없다. 교육학적으로 바람직한 학생중심수업이 사회경제적으로 소외된 학생들을 오히려 학교에서 또 한 번 더 소외시킬 수 있음은 이혜정 외의 연구에서도 밝혀진 바 있다(이혜정, 2014: 61). 따라서 이러한 사정을 고려한 좀 더 정교한 수업설계와 지원체제가 전제되지 않은 "참여"는 소수의 무대로 제한될 가능성이 크다.

칭찬스티커, 벌점스티커, 게임 등 다양한 형식의 경쟁을 통해 아이들의 흥미를 조장하는 교수법에 대해서도 비판적으로 볼 필요가 있다. 경쟁은 아이들의 학습을 자극하고, 흥미를 돋기 위한 한 방법일 수 있다. 그러나 세심하게 고려되지 않으면 아이들이 서로를 존중하고, 서로의 차이를 통해 학습할 수 있다는 보다 근본적인 교육적 의미를 해칠 수 있다. 그 대표적인 예를 영어수업에서 확인할 수 있다. 초등학교 정규교육과정에서는 3학년부터 영어교과를 가르치지만 많은 학부모들이 초등학교 1학년, 심지어 유치원에서부터 영어 사교육을 시키면서 빈곤아동이 수업시간에 학습격차를 가장 크게 느끼는 과목이 영어이고, 그로 인해 가장 감정적인 거부감을 크게 느끼는 과목도 영어이다. 그런데 영어수업에서 다양한 게임을 통한 "경쟁"은 이 아이들을 승부에 필요 없는 애들로 여기게 함으로써 아이들 속에서 더욱 소외감을 느끼게 조장한다.

연구자: 제가 만난 빈곤아동·청소년 중에 영어를 싫어하는 아이들이 많더라구요, 왜 그럴까요?

차성욱(초등학교 교사): 영어는 우선 저희는 다 영어가 교과로 되어 있기 때문에, 제가 가르치지 않지만, 특히 걱정되는 게 영어에요. 영어 학원을, 영어는 외국어이기 때문에, 대부분 다 학원을 다닌다는 말이에요. 애들이. 학교는 3학년 때부터 영어가 지금 시작되는데, 전혀 그걸 믿지 않아요. 엄마들이. 그런데 그리고, 이 애들이 어려운 애들은, 영어에 대해서, 영어시간에 가면, 가장 제일 많이 느끼는 것 같아요. 그러니까 가정에 대한, 내가 학원을 못 다니는 거에 대해, 쟤네는 잘 사는 애들이지. 제가 볼 때는 수업시간 중에서는 영어시간에 가장 크게 느끼는 것 같아요. 국어나 이런 거는 우리말이니까 다 하고, 수학도 어느 정도는 그만큼은 아니라는 말이에요. 그런데 영어는 잘하는 애들은 너무 유창하게 잘 하는 거예요. 게임을 해도, 게임을 하잖아요. 각자 한 명씩 돌아가는 게임을 하면, 못 하는 애들이랑은 안 앉으려 하는 거예요. 그런 거부터가 이제 차이가 생기는 거죠. 어떻게 말로도 못하니까. 알아듣지도 못하니까. 그러니까, 영어시간을 애들이 지금 어떻게 하고 있는지 모르겠지만, 제일 힘들어 할 거 같아요.

연구자: 그런데 그게 수업에서 배우는 것만 충실해서는 아니고, 이미 사교육에서 해온 걸 가지고 다 영향을 받는다는 말씀이시군요?

차성욱(초등학교 교사): 학교 진도가 훅훅 나가있고, 우리 반 애들은 영어로 일기 쓰는 애들이 많으니까. 그리고 영어시간에 제일 많이 하는 게 게임이니까.

연구자: 초등이라서, 게임을 많이 하나봐요?

차성욱(초등학교 교사): 게임을 많이 하거든요. 그러면 영어시간 게임은, 걔네들은 우리 승부에서 필요 없는 애들이 되어 버리거든요.

연구자: 게임은 성적으로 안 나가가죠?

차성욱(초등학교 교사): 안 나가죠. 근데 애들 사이에는 어떤 거든지 이기고 싶고, 얻고 싶고, 또 영어시간에는 사탕이나 이런 거를 많이 주는 거 같아요. 그런 보상심리. 보상에 대한 거. 너 때문에 못 받았다하며 이런 화살이 많이 가기도 하고.

또한 학생들의 수준에 따라 수업을 진행할 수 있도록 하는 수준별 수업이 도입되었지만, 이 역시 학교 현장에서 구현되면서는 교육과정과 평가는 그대로 두고 아이들만 구분하면서 낙인만 강화시키게 된다.

박장환(중학교 교사): 실제로 수준별 이동수업을 하면, 예를 들면 세 반을 가지고 상중하로 나누잖아요. 그럼 하반 친구들은 못하는 아이들만 모아놨잖아요. 그럼 수업태도, 못하는 아이들이 수업태도가 별로 좋지 않잖아요. 그러면 하반 친구들은 이 수업이 완전 개판이 되는 것이에요. 난리가 나는 것이죠. 그러니까 대부분 학교들은 세 반으로 나눠서 네 단계 수준으로 나누는 경우가 많거든요. 아니면 두 반을 세 반으로 나누든지.

연구자: 예.

박장환(중학교 교사): 그렇게 나누면 교실이 필요하잖아요. 시설이 움직일 수 없고, 교사도 필요하잖아요. 돈은 많이 안 주면서. 교사 인력을 줘야 이것을 진행하는데 실제로 그렇게 못하면서. 그러니까 일선 학교에서 자꾸 말이 나오는 것이죠. "도대체 이걸 어떻게 하라는 것이냐" 그러니까 교육청에서 처음에는 "국, 영, 수를 다 해라" 그러다가 "이제 안 되겠다. 한 발 뒤로 빼서 영, 수만 해라", "안 되겠다. 한 학년 한 과목씩만 해라" 이런 식으로 결국은 한다. 그것

만 남기는 것이죠. 저는 수준별 이동수업을 하면 안 된다고 봐요, 의무교육은.

연구자: 그런데 한 교실 안에서 정말 나눗셈의 개념을 잘 이해 못하는 친구들부터 그렇지 않은 친구들이 섞여있으면 사실 같이 진도 나가기는 정말 어렵겠다라는 생각이 들더라고요. 특히 초등학교는 몰라도 중학교는 더군다나.

박장환(중학교 교사): 그런데 반대로 뒤집으면요. 수준별 이동수업에서 하반에 속해있던 친구들이 학력이 나아져서 상반으로 가는 경우가 별로 없다는 것이죠. 잘못하면 낙인을 찍어버리는 것이죠. 심리적인 낙인.

연구자: 낙인은 주는 데에 반해서 학습효과는 별로 없다는 거죠?

박장환(중학교 교사): 왜냐면 시험은 똑같이 봐요.

연구자: 그것도 문제인 거죠.

박장환(중학교 교사): 교사를 못 믿는 거죠. 그러니까 하반에 있는 친구들을 좀 쉬운 것으로 재밌게 가르치고 이 아이들의 기초를 끌어당길 수 있게 만들어주고, 중반에 있는 친구들은 중간적인 normal한 것을 하고, 상반에 있는 친구들은 요기를 바탕으로 좀 더 어려운 것을 해서 향상력을 (키워)주고. 그럼 얘가 이만큼 수행했고, 얘가 이만큼 수행하고, 교사가 평가해서 주게 해야 되는 건데... 얘들을 이렇게 만약에 가르쳤어요. 시험을 여기(중간)를 기준으로 봐요. 그러면 얘네(상반)는 쉽고, 얘네(하반)는 전혀 안 배웠어요. 그럼 시험 못 보잖아요. 그럼 계속 여기(하반)에요.

그로 인한 수준별 수업에 대한 학생과 학부모의 불신은 높다. 이러한 불신은 실력있는 교사의 배치 여부를 넘어서 수준별 수업 자체가 단순히 아이들을 나누어놓는 것 이외에 별도의 교육내용, 교육방법, 교육평가에 대한 고민이 부재한데서 비롯한다.

최인환(학부모): A반, B반이 있더라고요. 제가 볼 적에. 근데 너는 왜 안 가냐? 하니까. 짜증만 난다고 하는 거예요. 말도 제대로, 잘 들리지 않는다는 거예요. 그 선생님 말씀은. 근데 돈이 이렇게 얼마씩 하잖아요. 근데 그 쪽 선생님이 자기가 그걸 한다고, 애들을 찍어서 “너는 여긴 B반으로 써” 그런데요.

연구자: A반이 잘하는 반이고, B반이 못하는 반인데..

최인환(학부모): B반은 못하는 반인데, 수준별로 하나 봐요. 근데 전화가 오는 거야. 안 나온다고. 그래서 나도 몰랐던 사실이니까. 이야기를 했죠. “너 왜 안 갔어?” 하니, 얘가 그 이야기 하는 거예요. “엄마 들어봤자. 짜증나고, 뭐라 하는지 모르겠고, 제대로 가르치지도 않으면서, 괜히 몇 명 집어서 자기한테 오라고” 했다는 거예요. 게다가 A반 선생님, B반 선생님. A반은 좀 실력 있는 선생님이 가르치시고, B반은 실력은 그저 그런 선생님들이, 애들은 공부를 안 하려고 그러고, 선생님은 “너 왜 안하냐고?” 그러고, “그러니까 네가 공부를 못하지” 애들은 딱 대놓고 말해요 “잘 가르치면 오지 말라해도 가서 듣는다” 그거야.

이 외에 한 가지 더 지적하고 싶은 것은 이 시기 아이들은, 특히 사춘기의 아이들은 순식간에 학교나 학업에 대한 태도가 바뀔 수 있다는 점이다. 유순하고 공부도 열심히 하던 아이가 어느 날 갑자기 학업을 포기할 수도 있고, 힘든 사춘기의 시기가 지나서 다시 공부를 하겠다고 마음먹을 수도 있다. 실제 이런 결정적 순간들은 매우 급작스러울 수 있다.

차성욱(초등학교 교사): 얘네들은 1~2년 사이에 그렇게 됐다고 아니에요. 그냥 어느 순간에 집에서 사건 터지고, 학교에서도 선생님과 무슨 트러블이 있고, 애들하고 이게, 한꺼번에 복합적으로, 저는 이게 단 일주일 만에 저는 가능하다고 봐요. 이렇게 공부를 완전히 배제할 수 있는 게.

연구자: 손을 놔 버리는 게?

차성욱(초등학교 교사): 네, 제가 생각할 때는 그래요.

연구자: 그런 다음에 돌아오고 싶을 때, 돌아 올 수 있는 시스템이 지금은 없는 거죠?

차성욱(초등학교 교사): 너 그냥 왜 그러냐? 잘하다 왜 그러냐? 거의 이런 식. 선생님들이 또 상담을 의무라고 생각을, 의무라고 주어져 있지 않거든요. 그냥, 애들하고 이렇게 이야기하는 수준. 그러니까, 애들하고 말을 하면 한도 끝도 없고, 어떻게 보면 답이 안 나오고, 엉뚱한 이야기 하고, 마음도 안 열고, 선생님들이 “그래 알았다” 이런 식으로,

그런데 지금의 학교는 이런 아이들이 나가거나 되돌아왔을 때 학력수준과 상관없이 출석일수만 채운다면 진급, 진학, 졸업을 시킴으로써 개인적인 학습결손을 보충해주거나 완충해줄 수 있는 제도적 장치가 미비하다. 결과적으로 그로 인한 "학습"의 문제는 다시 온전히 학생에게 돌아간다.

다. 선별에 집중하는 평가

지역아동센터에 다니는 중학교 2학년생 은진이의 2학기 중간고사 꼬리표[21]가 거실 공용책상 위에 굴러다닌다. 국어 37점/80점만점, 영어 19점/60점만점, 수학 20점/84점만점, 낮은 점수이지만 신경쓰지 않는다. 이 곳에 다니는 아이들 대부분의 성적이 약간의 편차는 있지만 크게 다르지 않다. 공부를 해야겠다는 생각이나 진학을 해야겠다는 목표가 있지 않은 아이들에게 평가는 그 자체로 의미가 있는 행위가 아니다. 그래서 현장에서 만난 많은 아이들이 시험기간에조차 공부를 하지 않고, 시험을 보면서 찍고 자는 행위를 당연하게 여긴다.

연구자: 학교에서 현우 오늘 시험 봤다고 했잖아. 시험 보면 시험공부는 해? 집에서?
김현우(초5): 책 읽을 때도 있고.
연구자: 그래. 승훈이는 시험 공부해?
박승훈(초5): 대부분 찍어요.
연구자: 찍으면 많이 맞아?
김현우(초5): 24점 나왔어요.
연구자: 네 생각에 24점이면 네 능력에 비해서 잘 한 것 같아?
김현우: 잘 한 것 같아요.

지역에 따라 차이가 있겠지만, 빈곤지역의 학교에 다니는 교사들은 아이들의 이런 태도와 낮은 시험점수에 대해 당연하게 여기는 분위기이다.

연구자: 중학교에서 학습, 아이들 시험, 제가 나가는 지역아동센터 아이들 시험 점수 받아온 것을 보면 왜 이렇게 낮아요. 선생님? 다 30. 50. 60 이런....
박장환: 걔들이 그런 것 아니에요. 보통 평균점수가 60점 정도 되죠.
연구자: 평균이 60점입니까?
박장환: 그 정도 되죠.
연구자: 그러면 사실 30, 40점 맞는 아이들도 꽤 있다는 거잖아요.
박장환: 그렇죠. 그럴 가능성이...학생들은 평균 10점도 있고, 20점도 있고, 30점도 있어요.
연구자: 저희가 학력평가 이런 것 할 때, 20점이면 기초학력미달이라고, 20-60을 기초학력이라고 하나요?
박장환: 그렇죠. 40 정도면 기초학력이라고 하죠.
연구자: 그러면 사실은 기초학력수준이라는 것은 사실은 아주 최저수준인 것이고, 이때 기초학력이라는 것이 미달되면 학년이 올라가면 당연히 그 구멍 때문에 더 낮아질 수 밖에 없는 것이라면 사실은 그런 것이 되게 당연한 것이 아니라 중학교 단계에서는, 의무교육 단계에서는 문제로 봐야하는 것이 아닌가라는 생각이 드는데요.
박장환: 맞습니다. 그런데 우리나라 시스템에서 의무교육은 학비를 안 받는 것이 의무교육이라고 생각하는 것 같아요.

학교교육에서의 평가는 학생들이 어느 정도에 위치하고 있는지를 파악하고, 잘 하는 아이들과 못하는 아이들을 선별하는 기능을 하기 위한 기능도 담당해야 하지만, 실제 교사로 하여금 아이

21) 학교에서는 아이들의 최종성적을 산출하기 전에 시험점수 오류를 확인하기 위해 지필고사 점수만 기록한 성적표를 나눠주는데, 이를 아이들은 꼬리표라고 한다.

들이 잘 학습하고 있는지 정보를 제공하는 기능을 한다. 평균 60점이라는 점수는 교사의 기대에 따라 학생들이 수업의 내용을 잘 이해하고 있다는 지표일수도 있고, 수업의 내용을 잘 이해하지 못하고 있다는 지표일수도 있을 것이다. 그러나 대부분의 교사는 같은 과목을 가르치는 다른 교사와 평균을 맞추었는가, 다른 과목, 다른 학교와 비교할 때 평균이 높거나 낮지는 않은가? 잘 하는 아이들을 선별하고 있는가에 관심을 표명하였다. 그러나 관점을 달리해서 보면. 의무교육단계에서 평균 60점이라는 정보는 손쉽게 말해 평균적으로 40점 만큼의 학습결손을 가진 아이들을 배출하고 있다는 의미이며, 이는 달리 말하자면 학년이 올라갈수록 학습결손을 누적시켜 결과적으로 정상적으로 학습을 따라가기 어려운 가능성을 가진 아이들을 그대로 진급시키고 있다는 "신호"일 수 있다. 더군다나 상위권 아이들을 선별하는데 초점을 두면 둘수록 그렇지 않은 아이들은 교육평가의 관심에서 배제될 가능성이 높아진다. 이것이 아이들에게 미치는 영향은 더욱 부정적이다. 선별적인 평가로 인해 학생들의 평가에 대한 동기와 요구가 낮아질수록 평가 자체의 학습 기능, 예컨대, 평가과정을 통해 자신의 학습을 모니터링하고, 스스로 이해한 것을 조절, 적응, 변화시키도록 하는 기능은 무력해진다.[22)]

라. 사교육으로 인한 격차

빈곤아동과 비빈곤아동의 학습에서의 격차는 어디에서 기인하는가? 현장에서 만난 대부분의 학생과 학부모는 사교육의 차이를 든다. 사회계층을 떠나서 사교육에 대해 학부모의 기대와 요구를 갖는 것은 일반적이다. 다만 가정의 경제적 배경에 따라 사교육을 할 수 있는가, 그리고 어떤 양과 질의 사교육을 할 수 있는가에 차이가 있을 뿐이었다.

김현숙(학부모): 부모 입장에서 (사교육을) 안 시키고 싶어도, 그렇게 안 하고 가잖아요? 그러면 쫓아갈 수가 없대요. 그냥 다 전반적으로 애들이 아니까. 선생님들이 슬슬 체크하고 지나간대요.
연구자: 구체적으로 경험이 있으세요?
김현숙(학부모): 아니 사교육은, 이게 언제부터인가 사교육이 당연시 되어 있거든요.

학부모로 하여금 사교육을 할 수 밖에 없다고 느끼게 하는 요인 중 가장 큰 것은 사교육을 하지 않으면 학교교육을 따라갈 수 없다는 것이 상식처럼 받아들여지고 있다는 데 있다. 이는 학교교육 자체가 사교육을 해온 것을 전제로 해서 다루어지고 있으므로 그렇지 않은 아이들에 대한 배려하지 않고 진행되므로 그러한 격차를 학생 개인이나 가정이 메울 수밖에 없다는 체념이 포함되어 있다.

김성희(학부모): 저는 교육과정이 이게 초등학교에서 중학교로 연결이 자연스럽게 되었으면 좋겠는데, 초등학교에서 중학교로 올라가면 뛰잖아요. 특히 영어 같은 경우는, 초등학교 때는 기초 단어만 하다가 중학교 때는 문법들을 하고 그러니까, 사실 사교육을 안 하는 아이들은 따라갈 수가 없어.
문서영(학부모): 그리고 고등학교 들어갈 때는 수학이 너무 어려웠어요.
연구자: 초등학교 때는 영어가, 중학교 때는 수학이...
이종애(학부모): 그렇게 뛰는 게 굳이 영어뿐만 아니라 국어도 마찬가지로 지문이 완전히 거의 다 단편이 나올 정도로...
손경숙(학부모): 깊이 있게 들어가면서, 나왔던 게 연계되어서 나와요. 아예 안 나왔던 게 나오는 건 아니에요. 그런데 굉장히 깊게 들어가는 거예요.

22) 온타리오주에서는 평가를 학습을 위한 평가(assessment for learning), 학습으로서 평가(assessment as learning), 학습에 대한 평가(assessment of learning)의 세 가지로 구분하고, 특히 학습에 있어서는 학습을 위한 평가에 중점을 두어야 한다고 주장한다(Ontario Education, 2011)

김성희(학부모): 그래서 엄마들이 중학교 때 사교육을 시키는 거예요. 사교육을 안 시키는 사람이 바보가 되는 거예요.

이는 학교 교육과정이나 수업 자체가 가지고 있는 문제로부터 비롯되기도 하지만, 학교나 교사의 의도와 달리 대부분의 아이들이 사교육을 받기 때문에 사교육을 받지 않은 아이들이 소수가 됨으로써 수업에서 배려받기 어려운 환경이 자연스럽게 조장되는 경우도 적지 않다.

진정희(초등학교 교사): 선행학습을 하고 오는 아이들 때문에, 이 아이들 전체를 돌보는 수업을 할 수 없는 상황이에요. 선행학습이 문제에요. 이번에 저희가 며칠 전에 스케이트 현장학습을 했는데, "아, 가을에 스케이트 현장학습이 있지" 그러면 가서 그날 신어보고 애들이 겪으면 되는 거예요. 그러고 그 뒤에 더하고 싶으면 더 하면 되요. "어머, 이때 가서 우리 애가 못하면 어떻게 해. 여름 방학 때 팀 티칭을 하자" 그러고 했다는 거예요. 저희반 어머니들은 안 하셨지만, 어느 반은 한 명도 빠짐없이 "우리 선생님은 못하는 꼴을 못 보니까. 안 돼. 다 해야 돼", 그 반은 (선행학습을) 다 했어요. 기본 학습을 해야 하는데, 이렇게 선행학습으로 진짜 해야 되는 건 흥미 없고, 얘네들이 불만인 거예요. "아, 우리는 갔는데, 왜 링도 못 돌게 해놓고" 단체로 들어가서, 코너를 잘라서 요만큼씩 한 반이 써야 되는데, 이걸 돌 수가 없잖아요. 그러니까, "왜 우리는 못 돌게 해요?" 이렇게 되는 거죠.
연구자: 선행학습을 해온 아이들이 이미 자기네들은 잘 타니까?
진정희(초등학교 교사): 그렇죠. 탈 수 있는데.
진정희(초등학교 교사): 실제로 제가 1학년을 여기 학교에 와서 두 번째 하고 있는데, 용동에서 했던 1~2학년 수업하고, 우리 여기에서 하는 1~2학년 수업이 아주 달라요. 용동에서는 아이들이 기본적으로 제가 아이들을 놓고 하면은 얘네들은 재미있어 하고 와요. 그리고 해요. 그리고 많은 도구가 있으면 그거를 즐겁게 해요. 근데 얘네들은 안 해요.
연구자: 아 그래요?
진정희(초등학교 교사): 어머니들이 쭉팔려 하세요.
연구자: 뭐를 쭉팔려 한다는 거예요?
진정희(초등학교 교사): 선생님이 얘를 데리고, 다른 무언가를 하려고 하면은, "아 선생님, 애가 다 알고 있는데, 선생님이 잘 모르셨나 봐요" 그러세요.

그리고 이런 문화로 인해 일부 교사가 사교육을 당연시하고, 그러한 생각은 자녀나 교사와의 면담을 통해 학부모에게 전달되기도 한다. 이는 공교육에 대한 의존도가 높은 빈곤가정 아이와 학부모에게는 이와 유사한 직, 간접적인 경험이 공교육에 대한 첫 실망감과 좌절감을 느끼는 계기가 된 경우가 적지 않다.

연구자: 담임선생님한테 아쉬운 건 없으세요?
김현숙(학부모): 제가 너무 믿고서 한 학기를 보냈는데 이제 좀 그거 후회가 되는 거죠. (돌봄교실에서) 봐 준다고 봐주지만 아이한테 일일이 꼼꼼하게 일대일로 하는 건 아니고, 엄마가 또 해줘야 되는 게 있어요. 아이가 처음에는 따라가는데 중간중간 이게 선생님이 좀 부족하다고 얘기를 하시더라고요. 그래가지고 돌봄만 믿으면 안 되는구나. 제가 좀 해주기도 하고, 하는 건 없지만 그래도 이제 한 번 또 다시 한 번 생각하게 됐고, 그래가지고 이제 학습지를 조금씩 봐주고 있긴 하는데 부족하죠. 다 손길이 미처 안 가니까.
연구자: 초등학교 1학년 선생님이요?
김현숙(학부모): 네, 1학년 때 이제 봄에 상담을 받는데 "아니, 어머님. 왜 안 시키셨어요?" 저는 그래서 선행학습 하지 말라고 하고 또 사교육 문제라고 하는데. 겪어보니까 안 하면 안 되는 거네. 이제는 막 내가 시켜야 된다는 걸 뒤늦게 발등 찍히고 나서 이제 알게 된 거죠.

또 한편으로는 방과후에 대부분의 아이들이 사교육을 하기 때문에 사교육을 하지 않으면 친구를 만날 수 없는 환경이 조장된다. 실제 학원에서는 이를 활용하여 친구를 데려오면 학원비를 할인해주기도 한다.

최인환(학부모): 솔직히, 그런데 아이들이 (사교육을) 끊지 못하는 이유가, 부모들이 맞벌이를 하면서

도, 사교육을 시키는 이유가, 아이들이 대화할 친구가 없는 거예요. 자기가 학원을 다니지 않으면, 친구들과 같이 어울리지 못하는 거예요. 그러다 보니까, 학교 공부만 하라고 하면 얘는 외톨이가 되는 거예요.

연구자: 그게 초등학교 때부터 그런가요?

최인환(학부모): 그렇죠, 그게 이어지죠. 왜냐면 요즘 유치원 때부터 부모들이 이사가지 않는 한, 이렇게 다니잖아요. 그룹 지어서, 그리고 또, 어디가 좋다고 하면 그 쪽으로 보내게 되고, 같이 어울려서, 그런 게 무시 못 하는 거죠.

그로 인해 빈곤가정의 학부모는 공교육의 문제보다는 사교육을 시킬 수 없는 자신의 경제적 환경에 대한 원망과 아이에 대한 미안함이 커져가게 된다.

구현미(학부모): 내가 지금 이게 뭐하는 짓인가? 저는 나 자신을 탓했어요. "나도 조금만 능력이 있어서, 사교육을 시켰더라면, 네가 이렇지 않을 텐데, 이 부모가 제로다."

연구자: 아니 사교육을 시키지 않고, 선생님이 걔를 잘 가르쳐 주어야 하는 거죠.

구현순(학부모): 아니 그거는 교과서에 나오는 이야기이고, 현실적인 이야기잖아요.

김성희(학부모): 근데 정말, 백이면 백. 백이면 99명의 학부모가, 만약에 아이가 학교에서 문제를 일으키거나, 수업을 잘 못 따라가면, 학교의 시스템 문제라고 생각을 안 해요. 내가 잘못 가르쳐서, 우리 얘가 못 쫓아간다고 생각하지, 학교의 시스템 문제 때문에 우리애가 못 쫓아간다고 생각을 안 해요. 내가 조금이라도 여유가 있으면, 학원 하나를 보내야겠다는 생각을 하는 거지.

최근 들어 방과후활동 등이 강화되면서 빈곤아동이 많은 프로그램을 참여할 수 있다. 교육복지우선지원사업, Wee 프로젝트, 보건복지부의 드림스타트, 지역아동센터 지원사업, 여성가족부의 CYS-Net 등을 통해 아이들에 대한 지원이 증대하였고, 그 결과 좀 더 다양하고, 많은 프로그램들에 아이들이 무료로 참가할 수 있게 되었다. 이는 아이들의 경험을 넓힐 수 있다는 점에서 매우 긍정적이다. 그러나 다른 한편으로는 저녁에 돌봄을 하기 어려운 부모의 사정으로 인해 아이들은 원치 않는데도 "투어"를 하듯 방과후 프로그램을 찾아다니기도 한다.

김현빈(초3): 수요일, 금요일은 학교에서 특기 적성이 있어서 수요일은 요리교실하고, 금요일은 성장클리닉해요.

연구자: 그거하면 몇 시 정도에 와?

김현빈(초3): 한 5시 정도.

연구자: 그리고 너 피아노 학원도 다니지?

김현빈(초3): 네.

연구자: 무슨 요일에 가?

김현빈(초3): 매일 가요. 토요일 일요일 빼고요. 토요일은 난타랑 리코더를 가요.

연구자: 난타 토요일도 해? 오늘도 했잖아. 오늘 하는 거는 방과 후 교실에서 하는 난타고, 토요일에 하는 거는 학교에서 하는 거야? 아니면 다른 데야?

김현빈(초3): 다른 동사무소에서 하는 거....

연구자: 다 컸네. 그럼 하루 중 제일 좋은 시간하고 힘든 시간은 언제야?

이가혜(초3): 방과 후 교실 갈 때 힘들고, 제일 좋은 시간은 쉴 때.

연구자: 방과 후 교실 갈 때가 왜 힘들지?

이가혜(초3): 가기 싫어요.

문제는 그런 프로그램이 단발적으로 지원되면서 아이들의 흥미나 적성을 키우는 것으로 연결되지 못하는 경우가 대부분이며, 그나마도 학년이 올라가면 투어에 지쳐 그조차 참여하지 않는 아이들이 증가한다는 점이다. 또한 특정 프로그램의 경우 재료비로 인해 실제 배우고 싶은 욕구가 좌절되기도 한다.

연구자: 방과후 비용 지원돼도 너는 안 해?
연구자: 응
연구자: 그럼 지원이 안 되는 거네?
조민혁(초6): 제가 안 하는 거죠, 지원은 되는데.
선생님: 그럼 왜 지원되는 데 왜 안 해? 하고 싶지 않아서?
조민혁(초6): 원하는 게 있긴 있는데 돈이 안돼요. 재료비가 안 돼요.
연구자: 그 로봇 만드는 거 그거 하고 싶어?
조민혁(초6): 플롯
연구자: 플롯? 플롯하고 싶은데 그 플롯을 살 수가 없어서?
조민혁(초6): 플롯은 너무 비싸요.
연구자: 만약 플롯이 있으면 할 생각은 있어?
조민혁(초6): 있죠.

방과후학교의 또 다른 문제는 아이들이 학교에서 방과후가 진행됨에 따라 정작 마음껏 뛰어놀 수 있는 장소가 없어져가고 있다는 점이다. 운동장은 대여로, 방과후의 교실들은 방과후프로그램이 운영되어 비어있지 않고, 그로 인해 아이들은 학교에서 놀지도 못하고, 친구들을 만나지도 못한 채 쫓겨나게 된다.

진정희(초등학교 교사): 그런데 교육과정 그 속에서는 그냥 못 가죠. 그럴러면 방과후 수업이 이루어지는데, 방과후 활동이 애들이 수업만 끝나면 꽉 차 있잖아요. 학교 선생님이 수업을 진행할 수 없어요.

연구자: 운동장이나 강당을?
김성희(학부모): 다 대여해주죠. 그러니까 정작 애들은 놀 데가 없어요. 학교 강당이 사실 애들이 놀아야 되는데, 우리 애들은, 자기 학교가 바로 옆이야. 아파트 바로 옆인데, 학교에서 못 놀고, 이 학교 가서 찔끔 놀다가, 쫓겨나면, 인덕대에서 놀다가, 인덕대도 조기축구회 아저씨 때문에 또 밀려나고, 애들이 그래서 동네를 전전긍긍해요.

그로 인해 아이들은 정작 놀 공간이, 쉴 공간이 없어진다. 아이들을 늘상 가까이에서 보는 중학교의 지역사회전문가는 아이들이 다른 아이들과도 섞이면서 좀 쉴 수 있는 편한 공간이 학교에 필요하다고 본다.

신희정(중학교 지역사회전문가): 공간이 좀 많아져야 할 거 같아요. 애들이 있을 수 있는 공간이.
연구자: 공간?
신희정(중학교 지역사회전문가): 보니까. 교실만 있고, 이제 도서관 있고. 그나마 도서관 생기고, 그 외에는 이제 없는 거예요. 여기 아니면 저기 상담실 이런 공간인데.
연구자: 학급 말고는 따로 얘네가 가 있을 공간이 없다는 말씀인거죠?
신희정(중학교 지역사회전문가): 그런 공간들이 편하게 쉴 수 있는 공간이나, 도서관도 보면 되게 딱딱하잖아요? 좀 휴식 공간이라든지, 휴게 공간이라든지 아이들을 위한 공간이 전혀 없더라는 게..
연구자: 선생님은 그런 필요성을 느끼신 이유를 좀 더 설명해 주실 수 있을까요?
신희정(중학교 지역사회전문가): 여기 오는 아이들도 있고, 저기 가는 아이들도 있는데, 또 그걸 못 가는 아이들도 있거든요. 교실에서 그냥 정말 외딴 섬처럼 있는 애들이 꽤 있어요. 그런 애들이 좀 가서 음악을 듣거나, 조용한 공간에서, 그런 공간이 있었으면 아이들 공간이...

결과적으로 아이들은 '누구나 노력하면 같은 성과를 거둘 수 있다'고 생각하지 않는다. 자신이 아무리 열심히 해도 '어차피' 안 된다는 생각을 전제한 채, 자신의 진학/진로에 대한 꿈을 자꾸 낮춰가며 '필요한 만큼'만 노력하려고 하고, 그 조차도 힘들어한다. 우치다 타츠루는 이러한 불신이 강화되면 '학력의 차이'가 아닌 '학력에 대한 신뢰의 차이'로 인한 '노력에 대한 동기

부여'의 차이를 가져오게 되고, 결과적으로 하층계층의 학력저하와 계층하강을 급속화시킬 수 있다고 본다(우치다 타츠루, 2007).

2. 규범에서의 배제

규범에서의 배제는 생활지도의 부재, 비일관적이고 강압적인 교칙, 학교밖으로 내몰리는 아이들 세 가지 차원에서 살펴보고자 한다.

■ **생활지도의 부재**

많은 교사들이 빈곤아동이 규범에서 문제를 일으키고 일탈행동을 하는 이유가 가정환경으로부터 비롯된다고 한다. 경제적 양극화, 급속한 가족해체 등으로 제대로 돌봄을 받지 못한 채 방임되는 아이들이 증가하고 있고, 그로 인해 가정에서 사회생활이나 관계에 필요한 적절한 말과 행동을 익히지 못한 채 학생들이 늘고 있는 것은 분명하다.

나성준(중학교 교사): 제가 생활지도부장으로서 느끼는 것은 일탈행동을 일으키는 첫 번째 이유는 얘네들이 일탈행동인지 아닌지를 구분하는 잣대가 없는 거예요.
연구자: 그건 심각한데요.
나성준(중학교 교사): 사회적 규범을 일차적으로 가르쳐야 되고, 또 하나는 사회적 규범을 수용하는 것을 가르쳐야 하는데 이 두 가지가 다 안 되는 거예요. 그래서 어른을 만났을 때는 공손하게 이야기해야 한다, 또 인사를 해야 한다, 오고 갈 때는 이렇게 해야 된다, 지도를 받을 때는 이렇게 해야 된다고 하는 것을 누군가 가족에서 그걸 가르쳐줬어야 되는데 그걸 어느 누구도 가르쳐주지 않은 거예요. 왜냐면 부모가 경제적인 이유로 경제적 활동을 하니까 이 아이들에게 그걸 가르칠 시간이 없었던 거예요.

그러나 이는 학교에서 그러한 역할을 담당해야 한다는 사회적 요구와 기대가 증가하고 있음에도 불구하고, 이에 대해 학교가 이러한 변화에 미온적으로 대처하고 있음을 방증하는 것이기도 하다. 학교에서는 학습 뿐만 아니라 생활지도도 중요한 교육의 영역 중 하나이다. 생활지도는 "학생의 건전한 성장과 발달을 촉진하기 위하여 생활과정에서 나타나는 현실적인 문제를 개인의 특성에 맞게 지도"하는 것이다(하우동설, 1995: 네이버 교육학용어사전 http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=511128&cid=530&categoryId=530, 검색일자: 2014. 4. 9). 그러나 학교는 여전히 가정의 "부재"에 책임을 돌릴 뿐, 변화된 환경 속에서 그러한 "부재"로 인한 결핍 또는 차이가 학교생활에서 소외의 요소가 되지 않도록 적절하고 체계적인 지원과 배려를 하는데에는 무심하다. 최근에는 사춘기의 하향화로 이러한 갈등이 중학교 2학년과 초등학교 3학년에 극대화되고 있다.

박장환(중학교 교사): 그러니까 흐름인데요. 제가 처음 선생할 때 우리는 고등학교 선생님들을 되게 불쌍하게 생각했어요. 아... 한참 사춘기인 애들, 쟤들을 데리고 참 힘들겠다. 실제로 고등학교에서 벌어지는 상황들이 어려운 상황들도 많았고. 근데 그 사춘기 연령들이 점점점점 낮아지면서 중학교로 내려오죠. 요즘은 고등학교에서 사춘기처럼 하는 아이들이 별로 없거든요. 그게 중학교 3학년들이 한참 사춘기에 있다가... 중학교 3학년 아이들이 한창 사춘기였을 때는 그렇게 극명하게 못 느끼고 큰 문제가 되지 않았던 건 나름대로 그 아이들이 입시와 조금 연관이 돼 있었기 때문에 그런 것으로 판단하고요. 그 다음에 나이가 점점 어려지면서 2학년으로 내려왔죠.

물론 학교에는 이러한 문제에 관심을 가지고 아이들과 부대끼며 적극적으로 생활지도에 나서는 교사들이 있다. 그러나 이는 순전히 교사 개인의 열정에 기대하고 있을 뿐이므로 그 지속성과 효과를 담보하기 힘들다. 그로 인해 학교 교사들은 특정 학년에의 배정을 기피하려고 한다.

차성욱(초등학교 교사): 6학년을 맡기 싫어하시니까. 원하면 하는 거예요. 그런데 저는 계속 원했죠. 그래서 여기 옆에 선생님도 몇 년 만에? 거의 10년 만에 6학년을 맡으셨다는 거예요. 여자선생님인데, 우리가 제발 해 달라고 모셔왔거든요.

연구자: 6학년은 왜 이렇게 싫어하세요?

차성욱(초등학교 교사): 애들이 선생님한테 욕도 많이 하고요. 가까워지기 힘들고, 저 같이 이제 많이 친근해야 겠다고, 애들 소굴로 들어가는 사람은 욕을 먹으면서도, 나중에 다 정화가 되고, 애들한테 받는 게 있거든요. 선생님 대부분은 어느 선을 그어놓고 애들 가르치기 때문에, 그런 상황에서는 애들한테 지적하고 그러면, 애들 다 완전히 얘네들 안티카페를 만들고, 수준이 저학년이랑 다르죠. 저학년은 그래도 앞에서 "예" 하잖아요. 앞에서도 "예" 안하니까.

연구자: 혹시 중학교 아이들도 1학년 2학년 3학년이 다 또 다르더라고요. 혹시 중점을, 더 어려워하는 부분 학년별로 조금 더 어려워하거나 중점을 두는..

남두남(중학교 교사): 2학년이요.

연구자: 2학년이 왜요?

남두남(중학교 교사): 1학년에 들어오면 일단 착해요 아직은. 착하고 순진하고 선배들 보다가 2학년 되면 한참 사춘기고 그 다음에 심리적 갈등을 많이 겪고 완전히 이제 날뛰는 해에요. 3학년 되면 입시도 있고 그래도 얘네들이 어느 정도 고개를 숙이죠. 큰 사건을 한두 개 일으키는 애도 있지만 그래도 조금은 이제 성숙된.. 2학년들이 사고가 제일 많고 2학년들이 가장 어렵고 그 다음에 2학년 때 돌출행동을 하는 애들이 저는 다 마음이 아픈 애들이라고 봐요. 그러니까 우울해지거나 아니면 스트레스나 어떤 불만을 표출하는 방법으로 사건을 일으키거나 이런 것들이 가장 활발하죠. 학교에서도 사안이 가장 많은 게 2학년이에요.

그러나 다른 관점에서 보면 그 아이들도 그만큼 불안정하고 힘들어서 온몸으로 표현하고 있는 것인데, 이러한 아이들을 이해하고 스스로의 감정과 행동을 조절할 수 있도록 적절한 도움을 주는 곳에 없다는 것이다.

특히 최근 들어 아이들에게 또 다른 문제로 대두하고 있는 것이 스마트폰이다. 교육부 조사에 따르면, 중학생의 85.1%, 고등학생의 83.7%가 스마트폰을 소지하고 있으며, 이 중 스마트폰 중독학생은 남학생은 28.7%(고위험군 6%, 잠재적 위험군 22.7%), 여학생은 42.6%(고위험군 9.5%, 잠재적 위험군 33.1%)에 이른다. 즉, 한 반에 30명인 학급이라면 남학생은 8명이, 여학생은 13명이 스마트폰 중독이라는 것이다. 그럼에도 불구하고 지금의 학교는 스마트폰을 제대로 사용하고, 자신을 보호할 수 있는 방법에 대해서 알려주지 않고, 소지 금지, 수거, 압수 등의 금지만 한다(한겨레신문, 2014.1.8일자; 2014.1.9일자).

■ 비일관적이고 강압적인 교칙

교칙은 학교규칙으로 "학교라는 조직 내에서 구성원인 학생들이 지켜야 할 규칙들의 집합"이다. 이는 학교가 교육목적을 달성하기 위해 학교조직이 원활하게 운영될 수 있도록 돕는 것을 목적으로 하며, 위반 시에는 훈계, 벌점, 교내봉사, 사회봉사, 특별교육, 선도처분까지 처벌과 징계를 조치할 수 있는 기준이 된다(곽한영, 김주영, 2013: 9). 학생인권조례 이후 체벌금지에 따라 대부분의 학교에서는 벌점제를 채택하고 있다. 이는 다른 의미에서는 자신이 속한 사회에서의 가치와 규범을 익혀가는 학교사회화의 중요한 차원으로 이해할 수 있다.

그렇다면 이러한 교칙이 학생들에게 제 기능을 발휘하지 못하고, 오히려 학교 및 수업 참여에의 방해요인이 되거나 교사와의 갈등을 유발하는 요인이 되는 이유는 무엇인가? 첫째, 아이들은 교사가 벌점을 준다는 것은 알고 있지만, 규제하는 내용이 정확히 무엇이고, 벌점이 누적되었을 때 어떠한 절차를 밟는지에 대해 의외로 잘 알지 못했다.

송연진(중3): 선생님 마음대로, 10점을 주든 5점을 주든 아무거나 막 줘요. 어쨌거나 그 선이 딱 있어요. 벌점을 많이 받으면 쌓이잖아요. 쌓이면 부모님 오고, 정학 먹고, 막 전학 가고, 강전 가고, 아니면 자퇴하고, 아니면 퇴학당하고..

둘째, 동일한 행동에 대해서도 교사에 따라 차이가 있음으로 인해서 그에 대한 신뢰도가 낮았고, 이는 결과적으로 "특정"교사에게 "눈에 띄지 않으면 되는 문제"로 인식되고 있었고, 결과적으로 교칙을 지켜야 한다는 의지를 약화시켰다.[23)]

김성희(학부모): 문제가 또 뭐냐면, 그 벌점을 주는 것도 되게 기준이 모호하다는 거예요. 그래서 어떤 아이는 교복바지가 달라붙어 버렸네. 그런데 그 담임선생님이 되게 까다로워. 그럼 걔 는 벌점인데, 다른 반은 더 붙은 걸 입어도 괜찮아. 그 선생님 재량에 따라서 기준이 다 틀리고요. 또 교실에서 옆에 친구와 떠들어가지고 벌점이 날아올 때가 있어요. 그래서 수업 방해죄로. 그런데 그것도 선생님마다 틀렸어. "너 오늘 어떻게 떠들길래 이런 벌점이 왔어?" 그랬더니, "별로 한 거 없는데, 그 선생님이 이상해"라고, 얘는 그렇게 이야기해요. 그 기준이 되게 선생님마다 너무 다르다는 거예요.

결과적으로 교칙에 대한 낮은 이해도와 준수의지 약화로 인해 피해를 보는 것은 아이들이다. 김지선은 2004년부터 중학교 의무교육이 전면화되면서 되도록 아이들을 학교에 남기고자 노력했던 중학교들이 학칙을 어기거나 벌점이 누적된 아이들에게 강제전학 일변도의 태도를 취하고 있으며, 결석일수 때문에 학업유예상황에 놓인 아이들에 대해서도 좀처럼 관여하지 않으려고 함으로써 학교가 아이들을 학교 밖으로 내몰고 있는 것에 대해 비판하고 있다(김지선, 2009: 85).

■ 학교 밖으로 내몰리는 아이들

아이들은 실수와 실패를 통해서 성장한다. 특히 그 이전에 안전한 테두리에서 충분한 실수와 실패를 경험하지 못한 아이들에게는 학교는 이를 위한 최초의 공식적인 장이다. 그러나 어느 순간부터 학교는 아이들에게 실수와 실패를 용인하지 않게 되었다. 위계적인 학교문화, 입시위주의 압박과 스트레스로 아이들의 분노와 폭력성은 심화되는데, 어디에서도 이를 제대로 풀어주지 않고, 풀 수 있는 방법을 알려주지 않는다.

연구자: 혹시 네가 한 행동 중에 정말 마음에 들지 않았던 행동이 있었니?
유혜규(초5): 제가 좀 화를 잘 내요.
연구자: 어떤 때 화가 나?
유혜규(초5): 할머니께 화를 잘 내는데요, 할머니께서 무슨 소리 지르거나 그럴 때요

오준우(초3): 제일 좋은 시간은 그림(동규가 그려준 그림) 볼 때, 팔 많은 것.
연구자: 팔 많은 게 왜 좋아?
오준우(초3): 때릴 수 있어서.

23) 전진현·박성혁은 학생참여를 통해 교칙을 재·개정할 때 학생들의 교칙에 대한 태도에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 보았다. 교칙에 대한 태도는 인지적 영역(교칙이해도, 교칙에 대한 지식), 정서적 영역(교칙신뢰감, 교칙제정 절차 신뢰감), 행동적 영역(교칙효능감, 교칙 준수 의지)의 세 차원으로 구분하였다(2013: 135).

연구자: 누굴 때리고 싶은데요?
오준우(초3): 최성원.

아이들의 분노는 실제로는 자신을 지키기 위한 방어일 수 있고, 자신을 봐달라는 신호일 수 있지만, 진정희 교사와 같이 그러한 인식으로 아이들을 다독이기보다는 감당하기 힘들고, 통제하기 어려워 이러한 아이들을 뿌리치고 학교 밖으로 내몰리는 구조가 강화되고 있다.

연구자: 그리고 분노가 많다는 거.
진정희(초등학교 교사): 모두가 많은 건 아니에요. 자기 방어죠. 결국은. 자기 방어가 그렇게 과격해요. 밟히지 않으려 하는 일이기 때문에, 그거는 조금만 더 다독여주면, 저는 제가 봤을 때는 애들이 쉽게 치유됐었어요.

특히 학교폭력 문제가 대두되면서는 학교는 아이들의 실수와 실패를 보듬지 않고 심판한다.

연구자: 그러면 상계중학교에서 다른 학교로 온 이유가 뭐였어?
하 늘(중3): 애들도 많이 때렸고..
연구자: 지금 돌이켜서 생각해보면 그때 왜 애들을 때린 거 같아?
하 늘(중3): 이유를 모르겠어요.
연구자: 현기도 그러더라.
하 늘(중3): 다혈질이다 보니까.
연구자: 그럼 싸우는 일은 주로 어떤 것들이야?
하 늘(중3): 말투나 행동이요.
연구자: 너는 학폭위 이런 거 했었어?
하 늘(중3): 폭대위요? 했었어요.
연구자: 폭대위 하면 어떻게 돼? 엄마하고 오시는 거야?
하 늘(중3): 네.
연구자: 너도 있고?
하 늘(중3): 네.
연구자: 같은 자리에서 너하고 맞은 학생 같이 회의해? 사과하고?
하 늘(중3): 처음에는 아니, 가해자만.
연구자: 너하고 부모님하고 선생님들하고?
하 늘(중3): 저는 밖에 나와 있어요.

아이들을 “가해자”와 “피해자”로 규정하고, 학폭위를 통해 심판하며, 다른 학교로 강제전학을 시킨다. 그러나 학교폭력에 가담했다는 것 자체가 아이들간의 관계 형성을 잘 하지 못한다는 신호인데, 이런 아이들이 다른 학교로 간다고 해서 잘 적응한다는 것은 쉽지 않은 일이다. 게다가 아이들이 달고 다니는 “가해자”의 꼬리표가 더욱 이러한 무게를 무겁게 한다. 결과적으로 이 아이들을 위한 “완충”지대가 없다.

3. 관계에서의 배제

학교에서의 관계에 대해서는 교사-학생 관계, 교사간의 관계, 학부모 및 지역사회와의 관계 세 가지 차원에서 살펴보고자 한다.

가. 학생에 대한 존중과 소속감의 부재

이러한 평등한 학교교육을 위한 논의는 학교의 모든 아이들을 존중하고, 또 아이들이 스스로

존중받고 느끼는 데에서 출발한다. 지금의 한국교육의 가장 큰 문제는 교사도, 학부모도, 그리고 학생도 학교에서 자신이 존중받는다고 느끼지 못하는데 있다. 학생들은 교실에서 “공부를 잘 하는 아이”와 “공부 못하는 아이”, “얌전이”와 “말썽쟁이”가 구분되고, 그 속에서 자신의 정체성을 형성해간다. 그리고 다양한 학교정책을 통해 “빈곤가정 아이”, “한부모, 조손가정 아이”, “다문화 아이”가 구분되고 별도의 지원을 이루어지고 있으나 사업으로만 이루어질 뿐 실제로 이런 “차이”와 “다름”을 어떻게 인정하고 배려해야 하는지, 그로 인해 “갈등”이 생겼을 때 어떻게 협상하고 조정해야 하는지는 학생 뿐만 아니라 교사도 익숙치 않고 서투르기만 하다. 그로 인해 조장되는 “차별”, “왕따”, “폭력”과 같은 문제는 축소되고 은폐되거나 학교의 문제가 아닌 것으로 여겨지며, 어느 누구도 책임도 지지 않으려 한다. 이러한 학교문화 속에서 사회적 약자로서의 빈곤아동은 이해되지 못하고, 존중되지 못하기 십상이다. 이러한 학생의 마음을 엿보기 위해 다른 책에 제시된 교사의 인용 글을 길지만 제시해보고자 한다.

> 생활기록부에서 사진 출력을 해서 아이들 이름을 다 외웠어요. 그랬더니 학생들이 신기해하더군요. 학생들이 반응을 보이기 시작했어요. 생활기록부에 있는 자기 사진이 마음에 안 든다고 다른 사진을 주는 아이들도 있었어요. 또 “왜 이름을 불러요?”라고 묻는 학생도 있었어요. “제 이름 뭐게요?”라고 테스트하는 학생들도 있죠. 그렇게 한 이후부터 수업이 잘 되고 있어요. 이제 아이들이 수업내용을 들어주는 것 같아요. 고맙게도 들어줘요. “1분단 뒤의 너 일어나라”고 하면 안 움직이던 학생들이, 이름을 부르면 10분은 버터요-최교사(엄기호, 2013: 56).

학교에서는 대개 특별히 잘 하거나 문제를 일으키지 않으면 교사에게 호명되지 않는다. 그러면서 점차적으로 빈곤아동들은 스스로를 “평범”하고, “그저 그런 존재”로 또는 “없는 애”나 “벽돌”, “고등어눈깔”로 때론 “불량학생”, “말썽꾸러기”로 규정하는데 익숙해진다[24]. 스스로를 존중하지 않는 아이에게 다른 이를 존중하라고 하는 것 자체가 어불성설(語不成說)이다. 지금의 학교는 그런 이치에 맞지 않은 것을 아이들에게 강요하고 있는 것이다.

그럼에도 불구하고 아이들은 학교에 가는 것이 좋다는 아이들도 적지 않다. 공부하는 것이 싫고, 다른 대안이 없어서이기도 하지만, 그것만은 아니다. 아이들에게는 어디에라도 소속되어 있다고 느끼는 것, 그리고 거기에 가면 익숙하고 편한 또래를 만날 수 있다는 것이 중요한 이유가 된다. 특히 “학업” 자체에 흥미를 느낄 수 없는 아이들에게 이 소속감은 매우 중요한 존재 이유이다. 그런데 최근 들어 도입된 다양한 교육 정책들은 이를 위협한다. 이명박 정부의 대표적인 정책인 교과교실제는 교사가 자신의 교과교실에 머물러 있고 수업을 받을 학생들이 해당 교과교실을 찾아가는 것으로 그 안에는 단순히 물리적 배치를 넘어서 교육과정, 수업, 학생지도, 교원 배치 및 활용, 건축, 시설과 설비 등에 많은 변화를 가져왔다. 학생이나 학부모가 느끼기에 가장 큰 변화는 학급의 약화에 따른 교사, 또래간의 소속감 약화이다.

> 최인환(학부모): 교과교실제에 대해 애들한테 다 물어봤거든요. 근데 애들이 다 안 좋다고 이야기를 하더라고요. 쉬는 시간도 짧은데, 거기까지 다 가야 되고, 아침에 오전에 자기네 반 그거(이 참조회)만 하고, 다 흩어지잖아요. 자기반에 대한 애착도 없는 거고, 그 요새는, 사물함도 딴데다 다 한꺼번에 하잖아요.
>
> 조미애(학부모): 얘네가 1교시부터 7교시까지 수업이 있으면, 그 수업을 이동하면서 듣는 거야. 그럼 얘네들은 그냥 교실에서 자기네가 앉아있고, 선생님이 와서 듣는 게 훨씬 편한데, 지금 선생님은 제자리에 있고, 얘네들이 이동하면서 들으니까. 쉬는 시간도 제대로 못 쉬고, 정말 너무 바쁘다 보니까.

---

24) 여기 제시된 단어들은 현장연구에서 만난 아이들이 학교에서의 자신의 모습을 한 마디로 정의하라는 요청에 연구자에게 제시한 것들이다.

최인환(학부모): 애들이 홈베이스에 우르르 있는 거야. 그러면 정신없어. 지저분하고, 책도 잃어버리고, 처음에는 자물쇠로 다 하고 다니더니, 지금은 힘들어서, 그리고 몸이 불편한 아이들은 정말 힘들데. 그 아이들은 정말 힘들죠. 내가 아프지 않으면 모르는 거야.

교과교실제는 학생의 수준, 흥미와 적성에 맞는 교육을 구현하기 위한 도구일 수 있다. 그러나 이러한 제도적 변화로 인해 아이들이 소속감이나 안정감을 느끼지 못하게 된다면, 그러고 이러한 변화로 인한 적응을 학생의 몫으로 두고만 있다면 그 속에서 제일 힘들어하는 것은 빈곤아동들이 될 가능성이 크다. 따라서 정책을 변화시키고자 할 때에는 그것의 사회적 가치와 요구뿐만 아니라 아이들의 실제 삶에 어떻게 영향을 미칠지를 검토해보아야 한다. 특히 교육적 취약계층은 이를 감당할 수 있을지를 우선적으로 검토하고, 이를 검토할 수 있는 지표, 예컨대 평등지표(inclusive index)와 같은 것이 필요하다고 본다.[25)]

나. 빈곤아동의 가정 환경에 대한 교사의 이해 부재

아동의 가정환경에 대해 교사가 알아야 하는가에 대해서는 의견이 다를 수 있다. 어떤 교사들은 그런 인식이 오히려 선입견을 초래할 수 있고, 이를 파악하고 지원하는 일이 부가적인 업무를 가져올 수 있다고 반대하기도 하고, 어떤 교사는 아이들을 온전히 이해하기 위해서는 가정환경에 대한 이해가 필수적이라고 한다.

분명한 것은 원클릭시스템으로 바뀌면서 빈곤아동청소년에 대한 자료가 행정실로 바로 넘어가면서 교사가 빈곤아동청소년을 파악하는데, 어려운 구조가 되고 있다. 이는 행정상의 번거로움과 아이들의 불편감은 줄인데 반해 교사들이 이러한 아동을 파악하기 어렵고, 또한 자신의 업무가 아니게 인식하게 하는 의도하지 못한 결과를 초래하고 있다. 즉, 교육복지우선학교 또는 일반학교에서의 유사사업이 실시되고 있지만 교사가 그것을 자신의 업무가 아닌 담당자만의 업무만으로 인식하게 되면서 실제 혜택을 받을 수 있는 아이들을 발굴하려는 노력도, 그리고 이를 위해 협조하는 체제의 필요성도 축소된 것이다.

연구자: 예전에는 그 빈곤한 아이들을 제가 알고 있기로 담임선생님이 파악하셨던 것으로 알고 있는데 그게 바뀌면서 원스톱 이런 걸로 바뀌지 않았나요?

남두남(중학교 교사): 옛날에 중식지원을 안할 때에는 중식 지원자를 파악해야 되기 때문에 학기 초에 서류를 냈어요. 서류를 내서, 그것도 담임이 잘 파악해갖고 하는 반은 다 파악되지만은 애들이 자기들이 그런 거 싫어하잖아요. 그래서 진짜 어려우면서 중식 지원을 못 받고 이런 애들이 많았는데 지금은 그 서류가 동사무소에서 이렇게 관리 해갖고 명단이 오더라고요. 그죠? 그러면은 담임들은 얘가 중식지원을 받고 있는지 아닌지 어려운 앤지 아닌지 파악이 안되죠.

연구자: 그럼 담임선생님은 사실 누가 특별한 관심이 필요한지 이런 것들에 대해서 모르시는 구조네요?

남두남(중학교 교사): 그러니까 얼마나 어려운지 얼마나 여기에 대해서 의욕이 있는지 없는지 지금은 1, 2 학년들은 몰라요. 모르고, 성적이, 애를 쭉 지켜보고 아, 쟤는 늘 자고 의욕이 없고 이렇구나 하거나 학기 초에 상담해서 알게 되거나 아니면.

연구자: 그러면 지금 (지전가)선생님이 알려주시지 않는 한, 담임선생님이 이 아이들에 상황에 대해서는 알 수 있는 방법이 없으신 거잖아요?

신희정(중학교 지역사회전문가): 잘 모르시죠, 상담이나 이런 걸 통해서 알아야 되는데, 아이들이 그걸 이야기하는 경우가 많지 않고, 그리고 담임선생님들이 그런 걸 크게 관심을 안 가지는 분들이 많아서, 오히려 귀찮아하실 수 있거든요. 챙겨줘야 하니까. 급식 안 먹는 날에 비급식

25) 여성정책의 경우 성인지지표(GIS)를 개발하여 활용하고 있다.

뭐도 주고 해야 되니까. 3학년은 지금. 그런 게 아무래도 더 신경 쓰이시죠.

빈곤아동은 가정배경의 문제를 안고 학교에 온다. 그것이 학생이 학습을 하는데, 규범을 익히는데, 관계를 맺는데 일정한 취약성을 배태한다면, 실제 가정배경에 대한 이해 없이 아이가 보이는 문제에만 초점을 맞추었을 때 그것은 일시적인 대증요법으로 문제를 근본적으로 바꾸는데에는 한계를 가지고 쉽다. 그러나 지금까지는 그것이 교사 개인의 열정에만 맡겨져 왔다면 이를 위한 구조와 유인책의 마련이 필요하다.

다. 학생 지원에 있어서 관계에 대한 고려 부재

빈곤아동은 교육복지우선지원사업을 통해 교사 뿐만 아니라 지역사회전문가 및 지역의 자원과 사회적 관계를 맺게 된다. 2003년 시작된 교육복지우선지원사업은 학교에서 빈곤아동 등 학교 적응이나 학습에 어려움을 겪는 아이들을 지원할 뿐만 아니라 학교 단위에서는 지역사회와의 연계구조를 구축하게 하고, 지역단위에서는 시도교육청, 지원교육청, 광역 및 지역자치단체, 각종 지역기관과의 네트워크를 구축하게 했다는 데에서 큰 의의를 가질 수 있다(그림 참조).

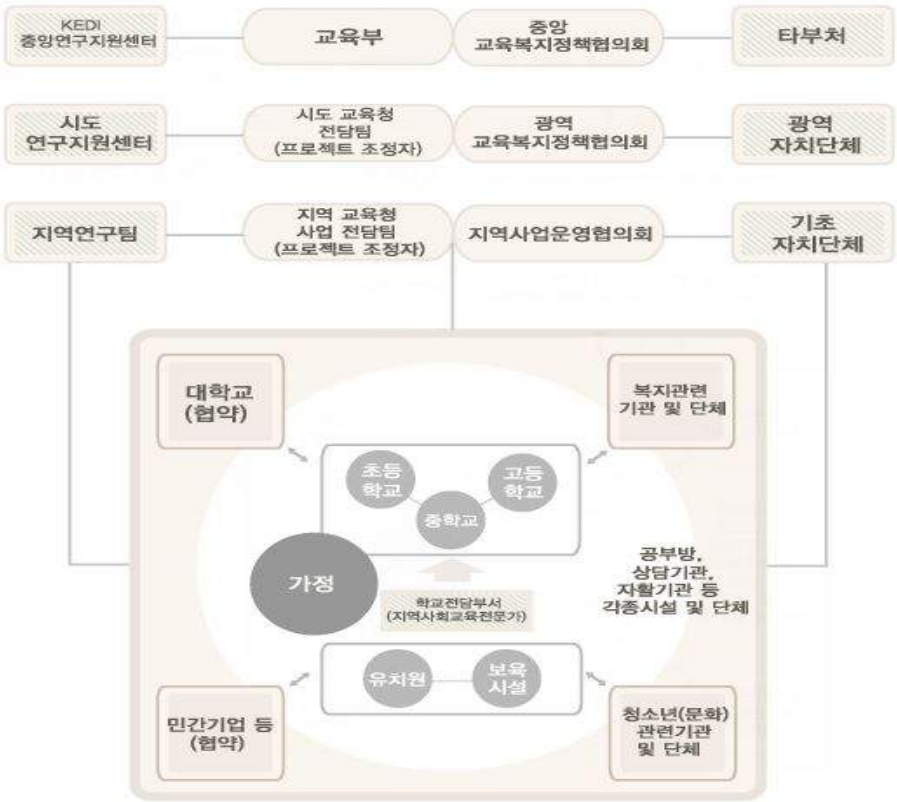


그림 교육복지투자우선지역사업 추진 및 지원체제

이러한 관계가 중요한 이유는 바로 빈곤아동의 삶을 중심으로 긍정적인 사회적 관계를 형성하게 하는 것이다. 빈곤아동청소년은 신뢰로운 어른과의 관계를 형성하지 못함으로 인해 어른에게 쉽게 마음을 열지 않는다. 그러므로 이 아동들을 대상으로 하는 사업을 중심으로 학교-가정-지역사회에서 신뢰로운 관계를 만들어주고, 그러한 네트워크 속에서 오랜 시간 아이들을 봐주

면서 이해와 사랑을 높여갈 수 있는 어른의 존재가 매우 중요하다.

그런데 학교에서의 교육복지사업은 사회적 관계의 차원에서 볼 때 다음과 같은 문제가 있다. 첫째, 사업 및 프로그램의 불안전성으로 인해 신뢰로운 어른과 질 높은 관계를 맺는 것을 어렵게 한다. 심지어 교육복지학교조차도 사업의 불안정성으로 인해 아이들을 만나는 지역사회전문가가 자주 바뀐다. 심지어 한 초등학교 지역사회전문가는 11월인데도, 내년에 교육복지학교가 될 수 있는지, 그리고 자신의 고용이 계속될 수 있는지 알지 못했다. 아이들에게는 어렵게 마음을 터놓은 교사를 다음 학기에는 볼 수 없는 경험이 반복되는 것은 힘든 경험이다.

연구자: 선생님 아까 처음 왔을 때, 아 이렇게 정책적으로 바뀌셨으면 좋겠다 하신 건 좀 생각하시는 것들이 있으신 거잖아요?

신희정(중학교 지역사회전문가): 그건 늘 제가 사회복지 일을 하면서 좀 느낀 거 같아요. 이게 내 한 사람의 힘으로 뭔 가 바뀔 수 있는 거 같지 않고, 그러면 이런 생각하는 거랑, 고민하는 부분이 정책적으로 나와야 되는 건데, 그런 게 되고 있나? 복지 정책이나 이런 게 다 돈으로 때려막기 잖아요? 그게 너무 답답한 거죠. 요새.

연구자: 어떻게 예컨대 어떤 것들이 있을 수 있는 거 같아요?

신희정(중학교 지역사회전문가): 저는 예전부터 항상 하는 이야기가, 노인한테 20만원씩 줄 게 아니라. 지역마다 노인복지센터 만들어서, 거기에 인력투입하고, 노인들을 위한 프로그램을 만들면 그게 오히려 더 그 사람한테 낫지 않은가? 그렇게 하면 사회적으로 인력을 쓰니까. 그 인력들에 대 한, 뭔가.. 지금 놀고 있는 인력이 얼마나 많은데~ 그런 것들도 될 것이고. 그런 생각을 하는 거죠.

연구자: 근데 교육 같은 경우는 또 어느 정도 교복투도 만들고, 교복투도 없었는데 만들어졌고, 그 안에서 사람을 투입해서 프로그램을 하는 거잖아요?

신희정(중학교 지역사회전문가): 이게 안정적이지 않다는 거죠~ 언제 없어질지 모른다는..

둘째, 지금의 교육복지사업은 전체 학급에서 빈곤 아이들만을 분리하여 별도의 프로그램을 진행하는데 초점이 맞추어져 있다. 물론 비빈곤 아이들에 비해 다양한 학습, 문화, 정서, 건강 프로그램을 받을 수 없는 아이들에게 더 기회를 제공한다는 취지는 긍정적이다. 이러나 학교라는 집단 문화 속에서 이렇게 이 아이들만을 분리하여 별도로 프로그램을 진행하는 방식이 계속된다면, 낙인감을 줄 수 있고, 이 연령대 아이들에게 중요한 또래관계에는 오히려 좋지 않은 영향을 미칠 수 있으며, 그로 인해 다양한 아이들을 통해 긍정적인 또래효과를 얻을 수 있는 기회를 차단하는 역효과를 가져올 수도 있다. 특히 “낙인감”에 대한 인식은 학년이 올라갈수록 증대되어 초등학교 저학년 때에는 교육복지실을 밥 먹듯이 들리고, 친구들과 함께 놀러오던 학생들도 고학년이 되기 시작하면 잘 오려고 하지 않는다.

연구자: 학교 안에서 아이들간의 빈부격차가 클 경우 빈곤아이들이 더 힘들까요?

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 좀 부담스러운 부분도 있을 거 같아요. 그걸 따라가야 되잖아요. 아이들은, 여기 있는 아이들은 학원 자체도 되게 많이 다녀요. 어머니들이 아무래도 심리가 “얘도 하는데, 나는 아무리 어려워도, 그만큼 애는 해야겠다”는 생각이 강하셔서, 무리하게 하는 경우 도 있으시거든요. 그래서 여기에서는 조금 복지가, 어머니들이 부담스러워 하시는 거.. 복지라는 거 자체가, 이용하시기 보다는, 참여하시는 게 많은 반면, 아예 안 드러내려 하시는 분들도 있죠. 이게 드러남으로써, 내가 이 아이들과, 이 애를 사람들이 차별하면 어떡하나? 드러남으로써 담임선생님이 얘를 색안경 끼고 바라보면 어떻게 할 거냐? 이런 게 좀 있으셔요.

연구자: 더 어려운 부분이네요.

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 어떻게 보면 되게 어려워요. 어떻게 보면 그게 더 어려운거 같아요.

연구자: 고만고만한 아이들하고는 또 다르게 아이들은 피부로 느끼니까.

조윤주(초등학교 지역사회전문가): 그렇죠. 여기는 부모님들의 입김이 세셔 가지고.. 바로 바로 입김에 휘둘리니까.

연구자: 입김을 어떻게 작용하시는 건가요?
조윤주(초등학교 지역사회전문가): 그러니까. 만약에 복지프로그램을 이용하고 있어요. 그리고 뭐 어디서 복지프로그램 후원을 받았다. 동사무소에서 뭘 이렇게 했다던가, 이러면, 어머님들 모임이 많으세요. 반 모임이라던가 많으시다보니까. 그런 걸로 해서, "쟤가 사정이 저렇다 하더라" 이렇게 되면 또 애들 사이에서 또 소문이 나는 거예요. 그러니까 부모님 선에서 끝나는 게 아니라, 그게 아이들까지 이렇게 되니까. 그래서 어떤 아이는 그랬었어요. 복지실 와 가지고 "나 여기 안 오면 안 돼요?" 그러는 거예요.

이러한 문제는 교육복지사업 중 관계를 강화시키기 위한 프로그램에서도 드러난다. 실제 교육복지사업에서는 교사와 학생과의 관계를 강화하는 지원프로그램이 있으나 학생과 학생과의 관계를 지원하는 프로그램은 없다. 정작 학교를 적응하는데 있어서 또래간의 관계가 보다 결정적이라는 점을 감안한다면, 이에 대한 좀 더 세심한 관심과 배려가 요청된다.

차성욱(초등학교 교사): 제가 참 문제라고 생각하는 것 중 하나가, 교육복지 사업을 하면서 어려운 애들하고 저와 친해지데 도움이 되는 사업에 대한 지원금이 많이 나와요. 근데 문제는 어려운 애들이랑 저랑 친해지는 게 문제가 아니고, 또래하고 친해질 수 있는 기회를 주어야 하는데, 이 지원금은 교사와 어려운 애들 위주로 나오고, 일반 학생들한테는 공유가 잘 안 돼요. 되긴 되더라도 아주 일부. 그런 식으로 돼서, 이제 실제로 '선생님과 함께 추억을' 이라는 프로그램이 있어요. 교육복지 사업 안에, 그건 각반 담임선생님이 어려운 애들 데리고, 체험학습을 하는 거예요. 첫해에는 제가 야구장이나, 연극공연을 보러 갔었어요. 걔네들이 갖다 오니까, 걔네들이 너무 좋았던 거죠. 처음으로 이런 데를 간 거예요. 그러니까 애들한테 이야기를 하니, "선생님하고 너 하고만 갔어?" 그러니까.
연구자: 그러네요. 그런 배려가 필요하겠네요. 아이들한테.
차성욱(초등학교 교사): 이 프로그램이 사실, 일반 애들하고 자꾸 어울리게 만들어 주어야 돼요. 그래서 그 안 에서 내 모습을 찾고, 나를 좀 알고, 나를 이런 식으로 알려주기도 하고, 제대로 알려 주기도 하고, 또 그 애들도 이해할 수 있는 어떤 시간을 자꾸. 이게 수업시간에도 이루어지면..

라. 학교 내 사회적 자본의 부재

■ 교사를 각자 섬으로 만든 학교[26)]

학교의 조직문화는 독특하다. 표준화된 교육과정과 교과서, 평가로 인해 자율성이 제한되는 듯하지만, 또 각자 교실 안으로 들어가면 그 안은 교사의 독자적인 세상으로 서로 개입하거나 간섭하지 않는다. 업무분장이 효율적으로 잘 이루어지는 것 같지만 결과적으로 민주적인 참여와 협의는 어렵다. 늘상 아이들을 만나고 대하지만, 수업 이외에 어디까지가 교사의 영역인지 명확하지 않고, 그로 인해 무책임과 무한책임이 공존한다. 이러한 불명확성은 긍정적인 관계를 맺으려는 교사를 억누르는 기제가 되기도 한다.

차성욱(초등학교 교사):본연의 업무가 확실하지도 않고요. 약간 구조 자체가, 교사 구조 자체가..
연구자: 본연의 업무가 확실하지 않다는 게 어떤 의미지요?
차성욱(초등학교 교사): 그러니까. 수업을 가르치는 거 외에, 학생지도, 생활지도, 이런 것들도 꼭 상담을 반드시 해야 한다. 몇 번을 해야 한다는 게 아니잖아요? 인간을 대하는 거기 때문에, 그러니까, 대충 어느 선까지 안부 묻고, 이해하고, 사람마다 자기 열정 수준이나, 노력 여하 나, 애들한테 가지고 있는 아동관이 있잖아요. 그런 거에 따라 너무 차이가 나요. 저는 애들한테 잘해주고 싶고, "첫 학교라서 그런다~ 그럴 수도 있어요. 저도 모르죠. 그런 이야기를 하면 너무 서글퍼져요. "너무 잘하려고 하지 마라" 이런 소리가

26) 여기서 섬이라는 단어는 엄기호의 책에서 아이디어를 얻었다(엄기호, 2013).

좀, 진짜 어떻게 그런 소리를 할 수 있을까? 하는 생각을, 또 “너무 튀려고 하지 마라” 그 다음에, 비교되니까. 학부모들이 딱 이 이야기를 하면 “몇 학년 몇 반 선생님이 이렇게 한다는데” 그게 아니면 되는데, 그게 귀에 들어와요. 그런 식으로 막 얽히면서, 열심히 하는 교사의 사기를 그냥 (꺾죠).

또한 교실 안에서 아이들의 문제를 온전히 담임에게 귀속시키면서 이를 위해 도움을 주고받는 구조나 문화 자체가 부재하다. 이런 환경 속에서 그 해 자신이 맡은 반에 소위 “말썽꾸러기”가 여러 명이 배치되면 교사들이 심적으로 부담을 느낄 수밖에 없음은 어쩌면 당연한 일일 수 있다. 분명 한 학급에서 1~2명이 말썽꾸리기인 학급과 4~5명이 말썽꾸리기인 학급에서 교사가 할 수 있는 일과 한 학급에서 1~2명의 아이들이 자는 학교와, 절반 이상이 자는 학교에서 교사가 할 수 있는 일은 다르다. 그렇다면 이러한 학습자 환경을 고려하여 교사가 제대로 교육적 활동을 할 수 있도록 고려되어져야 한다. 그러한 고려가 미비함으로써 교사는 아이들은 한 학기동안 잘 눌러서 통제하고 관리해야 할 “짐”으로 여길 수밖에 없다.

이런 환경 속에서 학년간의, 그리고 학교급간의 연계는 더욱 이루어지지 않는다. 교사와 학교가 중심이 되어 아이에 대해 이야기를 나눌 수 있고, 문제를 함께 협의할 수 있는 구조를 만들지 않는다면, 그 속에서의 아이들도 섬이 될 수밖에 없다.

차성욱(초등학교 교사): 저는 그런 학년의 연계성도 되게 부족하다고 보고요. 그래서 느낀 점이 뭐냐면, 나는 중학교 선생님한테 그렇게 해주지 말자 하면서, 처음 애들 졸업시킬 때, 중학교 담임선생님 이름을 받아 놓고, 공통된 편지를 보냈죠. 우리 애가 이런 교육을 받았고, 특히 얘는 이런 애를 하는 건, 제가 손글씨로, 뭐를 주의해 주시면 되요라고 보냈죠. 첫해 하고 나니까, 그 다음에는 그 쪽 선생님들이, 이렇게 안 해주셔도 된다고, 그래서 제가 전화나 이런 거 한 번씩 하면 그쪽 선생님들이 부담스러워 해요. 제가 이렇게 한다는 거, 그래서 이건 또 아닌가하고. 왜냐하면 연계성을 저는 갖고 싶은데, 걔가 문제가 되면 저도 책임이 있다고 생각이 되는데, 적어도 1학기까지는, 6학년 선생님하고 이야기하면 좋은데, 거기는 나름대로 방식이 있으니, 웃기게 보는 거죠.

연구자: 그런데 굉장히, 그건 좋은 거 같아요. 초등학교에서 만약 그런 연계를 두려면 어떤 것이 필요할까요? 지금은 사실 그런 게 어려운 구조인 거잖아요. 그런 연계를 만들려면 뭐가, 제도로서 뭐가 필요한 것일까요?

차성욱(초등학교 교사): 그러니까. 제가 볼 때는, 6학년 교사와 중학교 1학년 교사가 이제 중학교 선생님과 6학년 신입생을 올려 보내잖아요, 그 맡을 교사가 누구인지 모르잖아요. 초등과 중학교의 연결고리를 맺는 어떤 선생님들 간의 교류라던 지, 어떤 매뉴얼 같은 거 있잖아요. 6학년 애들의 특징이 이렇다. 대충. 또 지역마다 다 다르거든요. 지금도 회의를 하면, 항상 중학교 애들이, 우리 애들 몇 명 놀이터 세워놓고, 교육시켜서 제가 한번 전화를 했거든요. 금방금방 알게 되요. 제가 소식통이 많아가지고, 그 선생님보다 제가 빨리 알게 되더라고요. 그래서 그런 일이 불거졌을 때도 부드럽게 해결될 수 있잖아요? 여러 가지로. 그리고 노원구에서 지원하는 사업이 ‘마을이 학교다’ 그거거든요. 저는 이게 학교 같은 거예요. 마을이 학교가 되려면, 고등학교, 중학교, 초등학교 인근에 있는 선생님들이 같이 어울려서 소통하는 자리. 한 사람이라도 대표로, 전달하는 거죠. 옆에 중학교 에 다음 주에 축제가 있으니까. 우리도 참여를 해달라고 하는데, 우리도 가서 하면 좋겠다. 또는 축제가 있으니까, 초등학교 애들이 너무 밤늦게 돌아다니지 않았으면 좋겠다 이런 주의를 받았다. 그게 공문으로 오는 딱딱한 그런 거와는 다른 거잖아요?

다. 가정과 학교의 소통에서의 벽

전통적으로 초등학교는 가정과의 연계를 중요시해왔다. 학교는 주간학습계획과 알림장을 통해서 가정과 일상적으로 소통하며, 학부모총회, 수업참관, 운동회 등을 통해 공식적으로 소통한다. 초등학교 교사는 요즘은 학교에서 대부분의 준비물을 주고 있고, 그 외 것에 대해서도 주 단위

로 안내가 나가기 때문에 이를 준비하지 못하는 것은 가정의 문제라고 생각한다.

진정희(초등학교 교사): 준비물 학교에서 다 주잖아요.
연구자: 그래도 별도의 뭐가 많지 않나요?
진정희(초등학교 교사): 글쎄요? 우리 여기 준비물이 예고가 나가나 보세요. 준비물 줄넘기, 학교에 없는 사람 만 가져오세요. 처음만 가져오면 그 다음에는 없는 거예요. 준비물 독서기록장, 제출해 주세요. 이거 현장학습 가는 거 준비해주세요. 물품 모으기 있으니 지원해 주세요. 간편한 활동복 입으세요. 구호활동 집에 있으니 책을 가져오세요. 사물함 물건 정리정돈 하세요. 일기장 보내고, 뭐 있나요? 없잖아요. (...) 근데 저거를 안 보는 거죠. 특히 저소득층 가정의 어려움이 저런 거예요. 저거(안내문)를 들여다보고, 거기에 선생님이 부탁하거나 이런 것을 들여다보시는 시간이 없는 거죠. 그러니 우리 애가 읽었는지 점검을 해보지 못하는 거예요.

분명 학생의 학습과 성장을 위해 가정과 학교는 중요한 파트너이다. 그러나 사회 환경의 변화, 가족구조의 변화로 기존의 협력이 어려운 가정이 있다면, 이를 대체하거나 지원할 수 있는 대안이 필요하다. 또한 학부모총회, 수업참관, 운동회와 같은 공식적인 행사들도 학교의 일정에 맞추는 것이 아니라 학부모들이 더 많이 참여할 수 있고, 접근하기 용이하게 할 수 있는 방법에 대한 고민이 필요하다. 문맹으로 인해 문서자료를 이해하지 못하는 조손가정을 위해서는 별도의 안내를 해야 한다. 그리고 그럼에도 불구하고 학부모가 참여할 수 없는 가정의 아이들도 소외되지 않도록 별도의 장치를 마련해야 한다. 이런 것이 갖추어지지 않은 채 기존의 방식을 고수하며 따라올 수 없는 아이와 가정을 그대로 두는 것은 교육적 책임을 방기하는 것이다. 더군다나 중학교로 올라가면 이러한 일상적 소통조차 줄어들고 학부모는 담임교사가 누구인지, 교사가 우리 아이에 대해 어떻게 생각하는지 물어볼 수 있는 기회조차 줄어든다. 학부모가 보기에 이러한 소통은 일방적이다.

최인환(학부모): 아니, 정말 학부모가 바라는 건, 그런 걸 서로 이야기 하면서 하는 거거든요. 아이를 위해서. 그거를 원하는데, 학교에선 정말 선생님의 행정적인 업무가 바쁘기 때문에, 늘 그 핑계를 대면서, 정작 자기의 책임이나 의무에 대해서는 말하지 않고..
조미애(학부모): 1년 지나고 나서, 그 선생님이 뭐를 했는지도 모르고 지나가고. 성함이 뭔지도 모르고, 1년 그냥 중・고등학교 관심을 안 가지고 그냥 지나가면 몰라요. 선생님이 누구신지도.

김성희(학부모): : 아니 성적표 이런 거 보내주잖아요. 근데 옛날에 어떤 엄마가 그러더라고요. “자기는 1학기 때 별다른 가정통신문처럼 선생님이 안 보내 주고, 2학기 때는 뭐 보내주긴 하잖아요” 근데 자기는 여직 그런 거를 받은 적이 없대요. 그리고 나서 내가 보니까. 그래도 짤막하게 적어주는데 하는데, 보니까 안 적어서 보내는 분들도 있어요. 2학기 때.
구현미(학부모): 아니 그게, 원래 그게 표본이 있어요. 그 내용에. 그래서 선생님들이 생각해서 적은 게 아니라, 그 표본에서 뽑아서 적더만.
구현수(학부모): 아니 그러니까. 1학기 때는 전체적으로 2학기 준비 좀 해주세요라고 적던데, 별로 개인에 대한 평가는 안 하는데, 2학기 때는 좀 해주잖아요. 그런데 어떤 엄마가 그렇더라. 보니까 안 해주더라. 유럽 같은 경우는 뭐 선생님이, 얘는 어떻고, A4용지로 해서 리포트를 해주어서 써준다고 하는데, 그거까지는 바라는 거는 아닌데, 2학기 때만 되면, 얘에 대해서 선생님이 평가해서 써주는 글이 너무 짧아요. 그건 너무 짧아요. 근데 그것도 안 해주어요.
김정희(김정희): 1년을 딱 두 줄로.
연구자: 선생님은 그걸 또 쓰는 걸 부담스러워 하시더라고요. 학부모가 보는 것에 대해서 너무 솔직하게, 구체적으로 문제제기를 하니까. 그게 싫어서 보이지 않게 쓴다고.
김성희(학부모): : 딴지 거니까. 요즘 엄마들은 알아요. 그런 부담도 있지만, 그렇지만 그건 선생님이 자기 책임을 방기하는 거 아닐까요? 그래가지고, 진짜 궁금하잖아요. 애가 1년 동안 어떻게 생활했고, 어떤 것들을 고쳐야 되고 이런 것들 있는데, 그거 방학이잖아요. 겨울방학. 선생님들 어차피 방학 지나고 나서 나눠 주지 않아요? 그러면 그때 준비해서 나누어 주어야 하는 거 아니에요? 그런데 없더라고요. 전혀. 그러니까 해주는 분도 있지만, 그거 안하는 분들도 있어요. 그거 진짜 있지요. 얘가 도대체 1년 동안 어떻게 학교생활 했나? 궁금하잖아요. 아주

짤막하게라도, 이렇게 하면 1년 동안 그래도 학교생활을 잘했나보다. 뭐 이런 느낌이 드는데. 그런 거 전혀 없으니까. 엄마들은 도대체 애가 어떻게 지내고 있나? 그 부분은 선생님이 방학 때라도 충분히 할 수 있잖아요.

그러나 학교도 이에 대한 부담이 적지 않은 건 분명하다. 특히 학교평가가 도입되면서 교사들은 그저 별 탈 없이 학생과 학부모들에게 문제가 지적되지 않는 것 자체를 목표로 하는 경우도 적지 않고, 그 결과 목소리를 내는 아이와 학부모, 즉, 중산층 학생과 학부모의 요구에 의해 좌우되면서 목소리를 내지 않는 빈곤층 학생과 학부모의 요구를 파악하거나 그에 따른 지원을 하는데 에는 소홀해질 수밖에 없다.

진정희(초등학교 교사): 가장 좋은 선생님이 누구냐, 맨 위에, 입심이 좋은 사람, 영향력을 미치는 사람들의 자 녀를 잘 돌보면 제일 좋은 선생님으로 소문이 나요. 그러잖아요? 이 사람들은 돈 내고 말이 많은 사람이잖아요? 이 밑에 있는 애들을 돌보면 우리는 차별을 받았다고 그래요. 우리 애는 안 쳐다본다고, 우리 애 부족한 거만 이야기 한다고 그래요. 그러면서 얘네들은 요만큼만 잘해도 이만큼 칭찬하고, 우리 애들한테 칭찬이 적었다고 그래요.

연구자: 애도 아니고.

진정희(초등학교 교사): 교원 평가가 여기를 잘 돌보면 교원평가를 잘 받아요. 이 사람들은(중산층 학부모) 통째로 오니까. 이 사람들은(저소득층 학부모) 접속을 안 해요. 감사해도 여기(마음)만 있지, (평가에 참여해서 교사에게 오는 실질적인 혜택이) 없어요. 교원평가는 여기가(중산층 학부모) 움직이면 잘 받아요.

연구자: 그래서 선생님들이 더 중상위 학부모들을 신경 쓰게 되겠네요.

■ 지역과 학교의 연계 어려움

"아이 하나를 기르는 데 마을 전체가 필요하다"고 한다(김지선, 2009: 91). 교육복지우선지역 사업으로 학교가 마을 안으로 들어오기 시작했다. 학교에는 지역사회전문가가 배치되어 아이를 중심으로 학교교사, 지역사회의 자원은 연결하기 시작했으며, 학교는 아이들에게 지역에서 보살핌을 받을 수 있도록 도와주고, 또 학교와 지역기관이 함께 아이를 돌볼 수 있는 방도를 찾기 시작했다. 실제 연구자가 현장연구를 나간 한 지역아동센터에서는 초등학교 아이들의 담임교사와 수시로 연락하면서 아이들이 학교생활을 점검하고 있었으며, 학교에서도 아이들이 부족하거나 돌봐주어야 할 점을 요청하면서 협력적인 관계를 구축하고 있었다. 또한 한 중학교에서는 교육복지학교가 아니지만 교육복지를 경험했던 교사가 배정되어 오면서 지역의 자원을 연계하여 아이들에게 다양한 혜택을 주고, 이를 모델화하여 다른 학교들에게 소개하고 알리는 작업을 하고 있었다. 교육복지학교의 교사들은 다른 학교에서도 학교의 교육복지를 개척하는 씨앗이 되고 있었다.

그럼에도 불구하고 몇 가지 한계는 있다. 무엇보다도 학교의 입장에서는 지역과의 연계를 할 때 "관리"의 문제가 항상 부담이다. 그로 인해 지역기관을 학교의 차선책으로 여기고 있었다.

나성준: 이 일을 집행하는 핵이 사람과 자원이 학교에 있느냐, 학교 밖에 있느냐에 따라서 효과가 달라지는데 현장에서 느끼기에는 학교에 있어야 된다고 보는 거예요. 삼성은 상대적으로 돈만 뿌리잖아요. 10억이면 10억을 가지고 일선학교에 필요한 학교에 천만원씩 5백만원씩 필요한 선생님한테 주거든요? 그럼 5백만원을 갖고 이 선생님이 뭔가를 해야 된다 말이에요? 이 선생님이 어떤 학교에 있다 그러면 이 선생님의 인적자원, 이 선생님이 갖고 있는 특별교실 이런 것들을 활용을 해요. 근데 청소년 지원센터는 아니에요. 자기가 당장에 뭘 할 수 있는 인프라를 갖고 있으니까 각 학교에서 막 모아요. 그러니까 행정력이 떨어지는 거예요. 학교 밖으로 나가서는 안 되고 학교 안에 그게 위치가 되어 있어야 되요. 저희가 가끔 청소년센터나 이런데 있으니까 센터가 있으니까 너 거기 가서 해라 그럼 안가거든요.

지역기관에는 학교의 “벽”이 여전히 높게만 느껴지고 있다. 아래 지역아동센터는 담임교사와 주기적으로 연락하면서 아이들에 대해 서로 협력하는 관계를 유지해왔다. 그러나 그러한 협력은 종종 학교 관리자에게 제지당하게 되는데, 이러한 경험이 지역기관에서 학교를 온전히 신뢰하는 것을 어렵게 하기도 한다.

배 현(지역아동센터장): 현우가 학교를 늦게 갔었어요. 얼마동안 근데 담임선생님이 저한테 문자를 했었어요. 그래서 제가 걔네 집을 뛰어가 보니 아빠하고 자고 있었더라고요. 그것을 담임선생님이 아마 교감 선생님한테 말했나 봐요.

연구자: 애가 지각한다고요?

배 현(지역아동센터장): 네. ‘얘가 지각을 해서 지역 아동 센터 선생님이 깨워서 보냈다.’라고 그러니까 그것은 그쪽에다 맡기는 게 아니라고 지전가 선생님한테 하도록 하신 거예요.

연구자: 그것에 선생님은 상처를 받았다는 거죠?

배 현(지역아동센터장): 네. 필요할 때는 이렇게 하다가 어느 순간에는 딱…….

김정희: 이 학교 안에 시스템이 학교 안에 장급의 사람들은 학교 안에 이야기들이 학교 밖으로 나가는 걸 꺼려하는 것 같더라고요. 제가 작년에 학교에 근무했잖아요. 유치원 소속으로 근무를 했는데 유치원 얘기를 절대로 하지 않는 거예요. 보니까 우리가 유치원 애기를 학교 선생님들과 얘기 할까봐, 저희를 전혀 남처럼 대하는 거예요. 학교 안에 내용들이 학교 밖으로 나갈 것 같으면 큰일이 날 것 같은 그런 시스템을 가지고 있더라고요. 그러니까 여기도 담임선생님은 현도하고 소통하면서 잘 이해하고 그러려고 했는데 그게 다 보고가 되는 거죠. 어쨌든 문제되는 아이들이 학교에서 주시하고 있는 애들 있잖아요. 그러다 보니까 교감 선생님이 중간에서 컷할 수도 있겠죠.

또 한편으로는 협력적으로 사업을 하면서 학교와 지역이 일을 하는 방식의 차이가 서로의 오해를 가져오기도 한다. 따라서 새로운 파트너십을 구축하고, 그러한 경험을 축적해나갈 때 이를 통한 교육적 경험이 단순한 일회성 성과를 넘어서는 효과가 있을 것이다.

김수영: 지금 직업 체험은 진로 교과의 일부로 연결되어 나오는 거군요.

최현경(진로체험센터 사무국장): 지금은 직업 체험이라고 하는 형태로 나오는 거죠. 학교 교과에 있는 것. 그런데 교과 커리큘럼을 짜는 것 자체도 쉽지 않아요. 7월에 한가하다고 생각하시니까 모든 학교가 7월, 10월에 모두 다 직업체험을 몰아넣으시고, 현장은 그 때 다 오픈될 수 있는 게 아니잖아요. 일정을 조율해보려고 해도 그게 쉽지는 않으시더라고요. 그런 것들도 있었어요. 실제로 저희가 서비스 이용 공간이 아니어야 된다, 협력해야 된다고 하는 건 뭐냐면, ‘너희가 다 해줄 거잖아.’ 이렇게 얘기할 때 어디든 공부방도 마찬가지고 학교도 마찬가지고 단체도……. 하물며 ‘너희 서울 교육청에서 예산 받잖아. 그러니까 모든 센터들이 다 응해줘야 하는 거 아냐? 직업 업체도 너희가 다 발굴해줘야 하고 사전사후도 너희가 해야 되고 이런 것들이 있는 게 아니냐?’고 생각하시는데……. 어쩔 수 없죠. 뭐 못하는데. 그러니까 파트너십을 가져가는 것은 되게 중요한 것 같아요. 어느 단체나 기관이 하나가 서비스를 A부터 Z까지 다 제공하는 것 말고요, 그건 현실적으로 불가능하거든요.

그러나 교육복지우선지역사업이 지속되면서 이러한 지역과 일하는 경험이 축적된 교사들이 학교와 지역 사이에 균형 있는 시각을 기반으로 새로운 형태의 사업을 시도해나가고 있다. 따라서 이러한 경험과 노하우가 공유되는 것이 중요할 것이라고 본다.

박장환(중학교 교사): 저는 나란히센터하고 작업을 많이 했어요. 이게 어떻게 되냐면 (교복투에서) 한 학급당 예를 들면 예산이 20만원 정도 줘요. 30개 학급 정도 되니까 20만원 정도를 30개 학급에게 준다고 하면 뭐 얼마쯤 되죠. 상당수 액수가 들어가거든요. 교복투 학생들, 다른 아이들 모으고 건강도 체크하고 심리상담하고 그런 비용들이 있어요. 비용들이 많잖아요. 그런데 저는 그것도 하지만 이 아이들한테 어른과 같이 밖에 기차를 타고 어디 가서 바닷가도 한번 거닐고 서로 즐거운 추억도 쌓고 친구들하고 관계도 만들고, 그런 경험을 주고 싶어요. 이 아이들한테. 돈이 없잖아요. 그럼 어떻게 해요? 나란히센터하고 얘기를 해서 나란히 센터에

서 예산을 딱 주면 그것 가지고 우리 아이들 (교복투가 아닌 아이들) 공짜로 가는 건 안 되니까 약간의 돈을 내라. 그리고 교복투에 해당하는 엄마들한테 문자를 딱 보내서 “돈 내지 마세요. 돈 낸 것으로 체크합니다. 돈 보내지 마세요” 그리고 교복투에 해당이 안 되는 아이들은, 그것도 어차피 나란히 지원이 있으니까 액수는 줄잖아요. 얼마씩 걷어서 딱 해서 그것으로 갔다 오는 거죠. 그럼 아이들은 모두가 그런 경험을 같이 나누는 것이겠죠. 그럴 때 나란히 센터 사업이 정말 많은 도움이 됐어요. 저한테는.

연구자: 학교 단위로 예산이 오게 되면 그러저러란 것들 때문에 사실은 융통성의 여지가 줄어드는 부분이 있는데, 지역이나 이런 곳을 통해서 받으면 열의 있는 사람들은 더 잘 할 수 있는 구조가 되는군요.

박장환(중학교 교사): 그러니까 학교로 주고, 나란히센터 같은 그런 사업들을 계속 줘야한다고 봐요. 학교에다 몽땅 다, 지역에 몽땅 다. 그건 아닌 것 같아요. 왜냐하면 운신의 폭이 있어야 되니까. 특히 우리는 공무원이잖아요. 공무원적인 운신의 폭이랑 지역의 운신의 폭은 다르거든요. 그럴 때는 교육은 100% 교육 공무원들이 하는 일은 아니에요. 제가 봤을 때는. 근데 학교에서는 다 공무원이 할 수 있는 일만 묶어 놓잖아요. 어긋나면, 잘못하면 사람이 인사적으로 다칠 수 있으니까.

4. 소결

이 장에서는 빈곤아동의 관점에서 학교교육의 당연히 전제해왔던 것들이 어떻게 사회적 배제의 요소로 작용할 수 있는지를 교육적 취약성과 대비하여 학습, 규범, 관계의 세 영역에서 살펴보았다.

학습의 영역에서 보면, 지금의 교육과정은 모든 아이들이 준비도, 학습동기, 학습능력이 다른 것을 배려하는 못하고 있다. 이를 보완하는 차원에서 수준별 수업을 실시하고 있으나 아이들만 분류하고 구분할 뿐 그에 적절한 교육내용, 방법, 평가 대책은 부재하다. 교과간, 교과 내 교육과정의 불연속성은 또 다른 “장벽”이다. 이러한 장벽들을 사교육으로 메울 수 없는 아이들에게 수업을 방해하거나 버티는 존재로 스스로를 소외해나는데 익숙해진다. 이러한 아이들에게 해방구의 역할을 하는 방과후 프로그램도 일회성, 단순성, 비전문성으로 그저 “투어” 프로그램으로 전락하게 된다. 교수법에서도 마찬가지이다. 교사는 “진도”를 빼기 위해 가장 효율적인 방식, 강의를 중심으로 수업을 진행하는데, 이는 학습에 흥미가 없는 아이들의 흥미를 더욱 앗아갈 뿐이다. 발표, 토론 등 학생중심 수업도 정교하게 설계되지 못해 몇몇 아이들의 독무대가 되면서, 오히려 공부 못하는 아이들의 입을 닫고, 참여를 거부하게 만든다. 경쟁적인 수업방식은 이를 더욱 부추기는 효과를 가져온다.

규범의 영역에서 보면, 학교에서 규범에 대한 명시적 교육 및 생활지도의 중요성과 기대는 커지고 있는데 반해 학교는 여전히 그러한 책임을 가정에게 귀책시키며 미온적으로 대처하거나 개별교사의 열정과 헌신에만 의존하고 있다. 이러한 접근은 비체계적이며, 지속성을 담보하기 어렵다. 결과적으로 학교에서 요구하는 규범을 갖추지 못한 학생들은 그로 인한 소외와 갈등을 누적해가게 된다. 학교는 이런 학생들을 다루기 위한 한 방법으로 상점제나 벌점제를 운영하고 있지만 강압성과 비일관성으로 인해 학생들은 규칙을 어기는 노하우를 학습해가고, 교사와 학교에 대한 부정적인 관계맺기만 강화해나가게 된다. 최근 들어 제시된 학교폭력에 대한 대책들도 결과적으로 학생들이 실패를 통해 배우는 것이 아니라 실패를 통해 다시 극복할 수 없도록 학교 밖으로 내모는 장치가 되고 있다.

빈곤아동은 자신이 “공부를 못해서”, “잘 살지 못해서”, “존재감이 없어서”, “말썽꾸러기” 등등의 이유로 교사에게, 그리고 또래에게 존중받지 못해왔고, 앞으로도 그럴 거라고 여긴다. 경쟁

적인 학교문화, 교과교실제로 인한 학급기능의 약화는 아이들이 사회적 관계를 통해 지원받을 수 있는 안정감과 소속감을 더욱 약화시킨다. 원클릭시스템은 담임교사가 빈곤아동을 이해할 수 있는 가능성의 폭을 줄였고, 교육복지지원사업은 “사업” 이전에 전제되어야 할 “관계의 질”에 대한 고민은 미약하고, 가정과 지역은 학교에 높은 기대와 의지를 하고 있지만, 관행적인 소통 방식과 구조 속에서 교육안전망으로써 온전한 네트워크를 구축하지는 못하고 있다.

Ⅴ. 결론

이 연구를 시작하면서 목표는 빈곤아동의 학교교육에서의 일상을 그 아이들의 관점에서 있는 있는 그대로 그려내는 것이었다. 연구를 기획하면서 만난 지역 활동가들은 빈곤아동의 삶이 점점 더 어려워지고 있고, 학교를 벗어나고 학업을 포기하는데 미련이 없는 아이들이 늘어나고 있다고, 심지어는 초등학교 고학년으로 그 연령이 낮아지고 있다고 했다. 도대체 초등학교에서 중학교에 이르는 일련의 과정동안 이 아이들에게 어떠한 일이 일어나는 것인지를 심층적으로 들여다보고 잘 보여줄 수 있다면 의미가 있지 않을까하는 의도에서 시작되었다. 또한 비록 처음에 현장연구를 하면서는 여러 가지 한계가 있겠지만, 이러한 작업이 지속적으로 이루어져서 올해 만났던 아이들이, 내년에는, 내후년에는 어떻게 변해가는지를 그려내는 질적 종단연구가 한국에도 필요하다는 거창한 기대도 있었다.

아이들의 교사, 지역아동센터에서 아이들을 만나면서 처음 든 생각은 빈곤이 경제적인 문제를 넘어서 사회적 관계의 질을 낮추고 있다는 점이다. 지역에서 만난 아이들 중에는 한부모 가정, 조손가정의 아이들의 비율이 높았고, 그로 인해 일을 하느라 아이들과 함께 시간을 보내지 못하는 부모 또는 경제적인 활동을 제대로 할 수 없어 가정에서 TV를 보거나 잠만 자는 등 무기력한 모습을 보이는 부모들이 적지 않았다. 그 속에서 아이들은 적절한 돌봄과 교육을 지원받지 못하고 있었다. 빈곤아동의 삶의 빈 공간은 또래, 그리고 TV와 인터넷이 차지하고 있었다. 성인에 대한 지나치게 방어적이거나 공격적인 태도는 속에는 성인에 대한, 그리고 학교 및 교사에 대한 불신이 전제되어 있었다. 그 다음 연구자가 주목한 것은 이 아이들의 학습수준과 자기 자신 그리고, 타인에 대한 태도였다. 도대체 중 2, 중 3이 되기까지 알파벳도 모르고, 초등학교 수준의 사칙연산도 잘 못 하는 아이들이 왜 이리 많은 것인지, 도대체 그동안 학교는 무엇을 한 것인지 의문이 들기 시작했다. 그리고 하루의 대부분의 시간을 보내는 학교에서, 대부분의 시간을 채우고 있는 수업시간이 이 아이들에게 어떤 의미였을지, 그걸 알면서도 왜 학교는 무력할 수 밖에 없는지 의문이 들기 시작했다. 그 속에서 일부 아이들은 학교에서의 “의미찾기”를 포기하고 “매 순간” 참아낼 것인가, 학교 밖으로 나갈 것인가 극단적인 선택을 오가고 있었다.

연구의 많은 노력은 학교에서 빈곤아동이 보이는 취약성과 대비하여 학교라는 제도 당연시여겨왔던 일상을 “사회적 배제”라는 이름으로 되짚어보는데 투여되었다. 짧은 기간 빈곤아동, 학부모, 교사를 관찰하고 이야기 나눈 것을 “학교교육이 빈곤아동을 사회적으로 배제하고 있다”는 주장이 다소 과격하고 학문적으로 덜 엄밀하게 느껴질 수 있다. 특히 연구자가 학교가 아닌 지역으로 들어가서 아이들을 만난 것, 그리고 면담에 많은 부분 의존한 것은 “사회적 배제”의 아이디어를 구체화하고, 보다 설득력있게 근거를 제시하는데 제약요소임에 분명하다. 그럼에도 불구하고 기존 학교교육의 당연한 “상식”과 “문법”을 되짚어서 성찰하는 물꼬가 필요하다는 생각에 비록 부족한 수준으로라도 문제를 제기하고자 하였다.

‘배제’의 관점에서 본다면 빈곤은 배제의 중요한 요소이지만, 부분적 요소일 뿐이다. 최근 학교에서는 빈곤뿐만 아니라 다문화, 탈북 등 사회적 문제를 가지고 학교에 오는 아동들을 위한 다양한 정책을 생산해내고 있으며, 이로 인해 학교는 계속적으로 새로운 사업을 덧붙이고 있다. 그러나 빈곤, 다문화, 탈북 등의 문제를 가진 아이들이 증가할 수밖에 없다면, 이제 이러한 문제들을 개별적인 것으로 자꾸 분리하기보다는 새로운 교육적 요구를 가진 아이들이 증가된 교실환경 속에서 이들을 포용할 수 있도록 학교 자체가 재구조화해야 할 필요가 있다. 이를 위해 가야할 길은 만만치 않다. 보다 포용적이고, 평등한 학교교육을 구현하기 위해서 학교교육의 페다고지는 어떻게 바뀌어야 하는가? 그러한 페다고지가 실현될 수 있도록 하기 위해서는 국가,

지역, 학교 단위에 어떤 제도적 지원이 필요한가? 그 답을 찾는 과제는 여전히 남아 있다. 이러한 답을 구하는데 21세기교육연구소는 전력을 다할 것이다. 다른 연구자들, 교사, 지역전문가들의 아낌없는 조언과 연대를 기대한다.

현장에서 빈곤을 말하다

문소정(노원교육복지센터 사무국장)

현장에서 아이들과 부대낀 지 어느 새 15년이 되어간다. 빈곤의 문제는 무엇인가?

-단지 빈곤하다는 이유가 스스로의 삶에 대해 모든 것을 내려놓게 한다.
-무엇부터, 어디부터 시작해야하는지 도전하기보다 두려움을 먼저 갖게 한다.
-가족이 울타리가 아닌 짐으로 느끼게 되기도 한다.

아래에서는 빈곤아동을 위해 이러한 문제와 맞서 노원네트워크에서 활동한 현장의 경험을 중심으로 몇 가지 개선점과 바라는 점을 나누어보고자 한다.

1. 노원네트워크와 관련한 활동경험

-지역기관이 아닌 학교를 경험하다.

시민단체에서 운영하는 지역공부방에서의 7년의 경험을 가지고 초등학교 내에 있는 돌봄 교실에 들어갔을 때 학교라는 벽이 높고 단단하다는 것을 지역에서 느끼는 것 보다 그 속에서 돌봄교사로서 활동하면서 훨씬 더 높고 배타적이라는 것을 알게 되었다.

학교는 상하조직체계가 분명하고, 교육청 지침이 매우 중요하게 여겨진다. 더불어 무엇보다 '안전사고'에 대한 부분이 너무나 크게 강조되어 교사로서 아이들을 위한 활동을 기획하고 진행하는 것을 고민하기 이전에 안전사고에 대한 우려 때문에 아이들을 위한 교육이나 활동임에도 불구하고 포기하게 되고 그로인해 교사의 열정과 사기가 먼저 꺾이게 되는 곳이기도 하다.
또한 모든 아이들을 '평균학력'으로 맞추기 위해 노력한다. 하지만 개별 아이들의 학습 수준과 능력을 확인하고 접근하는 일대일 집중 지도가 아닌 -이름만 개별맞춤학습지도- 소그룹으로 구성하여 평균 학습수준을 올리기 위해 동일한 내용과 진도를 나가는 집중학습을 진행한다. 그러나 심리적으로, 정서적인 어려움이 해소되지 않는 아이들은 아이러니하게도 결국, 학력신장을 위한 학교의 방침과 교육에 지쳐 아이들이 그나마 가지고 있던 학습이나 그 외의 교육에 대한 흥미를 떨어뜨리기도 한다.

한마디로 돌봄교실(돌봄과 교육을 병행해야하는) 교사의 역할에 대한 고민과 변화를 꿈꾸기 어려운 상황이 된다.

하지만 진심으로 아이들의 성장과 교육을 고민하는 담임선생님과의 교류와 협력은 학교라는 높은 벽과 담을 조금은 낮춰주는 긍정적인 계기도 되었다.

신규로 발령받은 담임교사가 부임한지 이튿날 학교에서, 반에서 문제행동을 보이는 아이의 상황을 묻기 위해 지역사회교육전문가를 찾아와 인터뷰를 하고, 돌봄교실에도 들러 아이가 잘 지내는지를 물어보는 등 관심을 보였다. 한 번으로 그친 것이 아니라 그 이후에도 시간을 내어 돌

봄교실에서 잘 지내는지 찾아와 아이 머리를 쓰다듬어 주고 안아 주었다. 운동장에서 바깥놀이를 하면 안보는 척 하고, 멀리서 지켜보기도 하고, 돌봄교실이 수업 중일 때에는 밖에서 기다렸다 아이를 만나고 갔다. 더 놀라운 건 정규수업시간 동안 본인이 아이에 대해 쓴 개별 관찰일지를 한 번 봐달라며 가져오기도 했다. 그 교사는 그 후에도 아침을 못 먹는 아이를 위해서는 매일 아침 김밥을 사서 지역사회교육전문가에게 부탁하여 복지실에서 먹을 수 있도록 하였고, 방과후교실협의회에서 진행하는 아동연합축제에 반 아이들과 함께 와서 아이들을 응원해주었으며 자신의 업무가 아님에도 불구하고 교육복지사업으로 연계되어 진행되는 여러 가지 사업에 참여하여 학교에서 소위 문제아동으로 분류되는 아이들과 친해지고, 함께 하기 위해 열심히 참여하였다.

돌봄교실에 3년간 있으면서 내가 돌봄교사인지도 모르는 교사들이 대다수였음에도 불구하고 그 교사와는 아이를 매개로 하여 지금까지도 개인적인 관계를 갖고 다양한 사업이나 활동을 공유하면서 교류를 하고 있다.

-노원구방과후교실협의회를 만나다.

2007년 노원지역의 돌봄교사로 활동을 하면서 방과후교실협의회를 만나게 되었다.

첫 모임은 잊을 수가 없는데 약15명~20명의 돌봄교사들이 서로의 목소리를 높여가며 열띤 회의를 하는 모습은 다른 협의회의 모습에서 볼 수 있는 단순한 열정과 에너지 그 이상의 무언가가 있었다.

월 1회 정기적인 모임을 운영하고 있는 협의회에서 놀랐던 부분은,

1. 회의를 한 번이라도 빠지게 되면 나만 교사로서 도태되는 것 같고, 나만 교사로서 부족한 것 같고, 좀 더 고민하고 노력해야겠다는 자극을 받는다.
2. 동종기관별 교사들만의 모임이 아닌 다양한 기관의 운영이나 활동을 공유하는 계기를 통해 더욱 다양하고 폭넓은 관점을 가질 수 있도록 복지관, 지역아동센터, 학교, 민간 등의 참여를 독려하고 함께하기를 주저하지 않는다.
3. 한정된 예산을 공동 분배 할 때 초기에는 1/n의 방식으로 기관별로 나누어주었지만 점차 자연스럽게 내 기관이 먼저라기보다 예산이 부족한 타 기관에게 적극적으로 예산을 몰아주어 모두가 상생할 수 있는 구조를 만든다.
4. 소수이지만 교사들의 열정과 노력으로 교사 소모임들이 조직되고 운영되어 '우리 아이들이 가장 재미있게 할 수 있는 교육프로그램과 매뉴얼을 개발한다.

이러한 긍정적인 네트워크 활동의 경험들은 나에게 내 기관의 아이들만이 아닌 지역의 아이들에 보다 많은 관심을 가질 수 있게 하는 계기가 되었고, 그 이전에 협의회 등 네트워크 활동이 다소 부담스럽고 하고 싶지 않은 귀찮은 일이라는 생각에서 '네트워크 활동을 나도 할 수 있다, 그리고 해야 한다'라는 생각으로 전환되는 계기가 되었다.

-노원교육지원센터 나란히를 만나다.

돌봄교실 교사로서 활동을 하면서 자연스럽게 노원방과후교실협의회를 통해 네트워크를 경험한 나에게 나란히는 자연스럽게 접하는 계기가 되었다.

또한 도태되지 않기 위해 내 자신의 변화를 꿈꾸는 내게 앞으로 내 삶에서 마지막으로 그동안의 활동에 대한 유종의 미를 거둘 마지막 기관을 찾는 것이 필요하였다.

솔직히 지금 나란히에 대해 이야기를 하는 것은 객관적이기 어려우므로 맨 처음 나란히를 접했던 순간의 경험을 이야기 하고 싶다.

나란히라는 센터를 접하면서 놀라웠던 부분은,
빈곤아동청소년의 교육에 집중하고, 아이들의 욕구에 기초하여 교육이라는 이름으로 예산을 아낌없이 지원하는 센터라는 점, 그를 통해 수많은 기관과 함께 지역의 교육공동체를 꿈꾼다는 부분이 놀라웠다. (그 전에는 교육이라 하면 무조건 교과학습에 국한되어 지원해야만 했고 그 부분이 아닌 것은 교육이라 하지 않았던 것으로 기억을 한다. 그런데 아이들의 욕구를 충분히 담아내어 아이들이 원하는 예를 들어 댄스, 보컬 등 가장 지원하기 어려운 강사비를 그것도 일회성이 아닌 지속성을 고민하면서 지원하였다)
나란히라는 민간단체가 그 어렵다는 지자체, 교육청과 긴밀하고 촘촘한 협력망을 가지고 있다는 부분이었다. 타 지역은 하나의 사업을 구상하고 협의하는 일이 매번 어렵고 늘 하기 힘들다고 푸념한다. 더구나 지자체나 교육청에서 부정적인 피드백이나 사업에 대해 거부당하면 치사하고 더럽다며 그냥 포기하기를 주저하지 않는다. 근데 나란히는-물론 김지선 선생님, 부은희 선생님 그 외 지역 활동을 오래하신 분들의 힘이지만-제안한 사업이 거부당하거나 부정적인 피드백을 들으면 그 사업의 필요성에 대해 끊임없이 수정하고 다시 제안하여 서로가 윈윈하여 그 사업을 진행할 수 있도록 부단히 노력한다. 하지만 끝까지 비굴하게는 안한다.
그 결과 시간이 지날수록 교육청과 지자체는 오히려 민간인 나란히와 그들의 사업에 대해 의논하고 협력하려고 노력하고 지역의 이야기를, 민간의 이야기를 듣기 위해 나란히를 활용한다.
지역의 모든 일을 내 기관의 일처럼 관심 갖고 함께 하기 위해 귀를 열고 부단히 다리 품을 파는 것을 주저하지 않는다.

처음 나란히를 접했을 때 그 전에 내가 활동해 오던 방법이나 보아온 방법과는 또 다른 형태로 사업을 진행하고 사람들과 소통하고 협력하는 것이 매우 인상적이었고, 사람과의 소통으로, 관계를 통해 비굴하지 않고 당당하게 협의하고, 추진하는 나란히는 처음으로 내게 일하는 재미를 느끼게 해준 곳이다.

2. 네트워크에서 개선할 점 및 바라는 점

-네트워크의 긍정적인 경험을 위하여 끊임없이 부딪히기

무엇이든지 해봐야 좋은지 싫은지를 알 수 있는데 많은 사람들은 처음부터 지레짐작하고 포기하는 경우가 많다. 특히 사회복지사나 지역에서 활동하는 활동가는 일에 대해, 사람에 대해 두려움을 최소화하는 것이 필요하다. 물론 성향이라는 것과 개인이 원하는 것이 있겠지만 내게 어떠한 일이 주어질지는 모르기 때문에 기회가 있을 때 경험을 하는 것은 자신에 대해서도 알고, 앞으로의 활동에 많은 도움이 된다.
또한 네트워크 활동은 사람들과 소통하는 다양한 방법을 배울 수 있고 그를 통해 스스로가 성장하는 긍정적인 경험을 할 수 있다. 이를 위해 끊임없이 지역과 교감하는 것이 필요하고 특히 선배들은 후배들이 이런 역량을 폭넓게 키우게 하기 위해 지역 활동에 대해 지속적으로 제안하고 자리를 내어주는 것이 필요하다.

-본인이 속한 기관의 성과를 위한 이기심을 버리기

지역공동사업을 진행하다 보면 주관, 주최, 후원 등을 명확하게 하고 가자라던가 기관에서 이 부분을 중요하게 인식한다는 이야기를 종종 듣는다. 물론 중요하다고 생각한다. 하지만 이게 중요해서 사업의 내용이나 진행과정 등을 무시하거나 그 이름 하나 올리기 위해 최소한의 역할을 하며 함께 했다고 자부하는 것은 참 슬픈 일이다. 더불어 아이들의 사례관리를 진행하는 기관에서 우리 사례다, 아니 우리 사례라고 경쟁 아닌 경쟁을 한다는 이야기를 종종 듣게 되는 경우에는 도대체 무엇을 위해, 누구를 위해 사례관리를 하는지에 대해 의문을 품게 되면서 머리끝까지 화가 나기도 한다.

기관이나 나 자신의 성과를 위해 무리하게 사업을 진행하는 건 아닌지, 누구를 위하여 무엇을 위하여 이 일을 하는지 스스로를 점검하고 경계하는 것은 매우 필요한 일이다.

또한 네트워크 활동을 하다보면 뜻하지 않게 자원이나 예산을 분배받는 기회가 오기도 한다. 그럼, 내 기관을 먼저 생각하게 되는 건 당연한 일이라고 하겠다. 하지만 적어도 네트워크 활동을 하는 사람들은 내 기관을 먼저 내세우기보다 좀 더 폭넓게 고민하고, 주위도 고려하면서 자원이나 예산이 보다 적합한 곳에 사용될 수 있도록 나부터도 주변을 독려하는 것이 필요하다는 생각이 든다.

-함께하는 사람과 기관에 대한 인정과 존중하기

주위의 대부부분의 사람들이 사람에 대한 일을 하면서 오히려 사람에 대해 인색할 때가 있다.

빈곤아동청소년과 빈곤가정에 대해서는 마치 다 아는 양, 다 이해하는 양 너그러우면서 함께 하는 동료나 기관에 대해서는 오히려 그들의 활동을 이해하려고 하지 않고 무시하거나 잘못한 부분만을 앞세워 성토하기도 한다. 기본적으로 나와 다름을, 나의 역할과 다름을, 기관간의 차이를 인정하지 못하는 경우가 너무나도 많다.

특히, 가장 밀착되게 일을 하는 경우, 누구보다 긴밀한 소통관계를 이루어야 하는 사람 사이에서 그런 경우를 더 많이 보게 되는 게 아이러니하다.

우리가 하는 일은 결국 사람을 통하여 사람을 위한 일인데 사람을 위한다는 우리가 함께 하는 동료들에 대해 인정하고 존중하지 않는다면 어찌 사람을 위하는 활동을 잘 한다고 할 수 있을까?

나와 성향이 다르다고, 나와 생각이 다르다고, 나와 일하는 방식이 다르다고 틀렸다고 부정해 버리는 건 혼자 하겠다고 말하는 것과 같다. 그 모든 것을 우선 인정하고 존중하면서 조금씩, 천천히 맞춰가는 것이 무엇보다 필요하다.

-사람에 대해 기다려주기

때때로 사람들은 지역에 신입 실무자가 들어오거나 타지역에서 들어와 지역에서 활동을 시작하는 사람들에게 기존에 있던 사람들과 동일하게 역할을 기대하는 무례를 범하기도 한다.

내가 하는 일에 대해 업무를 익히고 지역을 채 알기도 전에 무리하게 그 전에 활동했던 사람과 비교를 하면서 이렇게 해달라, 저렇게 해달라 주문하기도 하고 왜 그렇게밖에 못하느냐는 비난을 서슴없이 하는 경우가 있다.

우리 아이들에게는 느리게, 자기 속도에 맞춰 가야한다고, 갈 수 있도록 여러 가지 환경들을 조성해가면서 그 아이들을 위해 함께하는 후배나 선배, 동료들에게는 재촉하고, 채근하고 야단치면서 개인의 업무를 익히는 속도나 상황에 대한 배려는 없이 속도만을 내라고 하고 있다.

가끔은 일 못한다고 인격을 모독하기도 하고 선배로서 후배가 어려워하는 부분에 대해 함께 머리를 맞대어 의논을 해주기보다 알아서 해봐라, 어떻게 하는지 보자라는 식으로 압박을 주기도 한다.

아이들마다 성장속도와 경험한 환경 등이 다르듯이 사람은 누구나 자신만의 성장속도와 경험한 환경치가 다르다. 어른들도 예외일 수는 없다.

함께하는 동료나 후배, 선배들에게 보다 넉넉한 마음과 태도를 가지고 발 맞춰 가다보면 어느 순간에는 같은 선에 나란히 서 있을 것이다.

참고문헌

강영혜(2005). 양극화 해소를 위한 교육분야 대책수립 연구. 한국교육개발원.

곽한영(2013). 교칙에 대한 태도가 고등학생의 준법행위에 미치는 영향. 법교육연구 8(1). 1-30.

교육부(2013). 특수교육 연차보고서. 2013년 정기국회 보고자료.

김경애 외(2013). 교육복지 전문역량 강화 프로그램: 교육복지, 삶을 살리는 교육. 한국교육개발원.

김미숙(2008). 한국의 아동빈곤실태와 정책과제. 보건복지포럼 제139호. 5-22.

김신일(2009). 교육사회학. 교육과학사.

김성숙(2011). 중·고등학교 평가제도 개선을 위한 재이수제 도입 방안 연구. 한국교육과정평가원.

김성식(2008). 계층간 교육격차 실태 분석: 중고등학생의 교육 경험과 학업성취를 중심으로. 한국교육개발원.

김영란(2010). 우리 어른들이 민영이 밥을 얻어먹을 수 있을지. 민들레 제69호. 6-11.

김정원(2012). 빈곤과 교육과의 관계: 대도시 영구임대아파트 거주 빈곤층 자녀들을 중심으로. 교육사회학연구 22(3) 77-109.

김재춘(2012). 집중이수제 정책의 등장과 퇴장: 정책 실패가 주는 시사점 탐색을 중심으로. 교육과정연구 30(3). 123-140.

김지선(2009). 빈곤아동교육안전망: 빈곤아동청소년의 생활 엿보기. 교육비평 제 26호. 74-92.

류방란(2007). 학교부적응 학생의 교육실태 분석: 고등학생을 중심으로. 한국교육개발원.

류방란·김경애(2011). 공정사회 실현을 위한 교육복지정책방안. Position Paper 8(1). 한국교육개발원.

박만구·조가현(2013). 스토리텔링 수학교과서, 베일을 벗다. 수학동아 42, 90-93.

박종원(2012). NVivo 10 응용: 질적 자료 분석. 부경대학교 출판부.

서덕희(2012). 학교현장 안정화를 위한 인성교육 방안: 미래지향적인 인성교육의 비전 제시. Issue Paper 제1호. 한국교육개발원.

서울대학교 사회과학연구원 서울아동패널연구단 편(2011). 빈곤과 학령기 아동의 발달에 관한 추적연구. 학지사.

성태숙(2010). 공부방 교사로 산다는 것. 민들레 제69호. 12-22.

엄기호(2013). 교사도 학교가 두렵다: 교사들과 함께 쓴 학교현장의 이야기. 따비.

엄 훈(2012). 학교 속의 문맹자들: 한국 공교육의 불편한 진실. 우리교육.

우치다 타츠루(2007). 하류지향. 민들레.

유한구(2006). 사회계층과 교육격차. 한국직업능력개발원.

유현숙·곽현근(2007). 여성 한부모가족의 사회적 배제에 관한 연구: 영구임대아파트 지역을 중심으로. 사회복지연구 34. 245-272.

이승미 외(2013). 국가 수준 교육과정 형식 체제 개선 방안 연구. 한국교육과정평가원.

이종각(2003). 교육사회학총론. 동문사.

이혜영(2011). 교육복지 통합적 지원체제 구축을 위한 방안 연구. 한국교육개발원.

이혜영 외(2006). 교육복지에 관한 법제 연구. 교육부 정책과제연구.

이혜진(2012). 인성교육 정책방향과 실천과제. 교육정책포럼 통권233호. 한국교육개발원. 7-11.

전진현·박성혁(2013). 참여형 법교육이 교칙 태도에 미치는 효과 연구: 학생 참여 교칙 제·개정

모형을 중심으로. 법교육연구 8(2). 121-152.
정용주(2009). 초등학교에서의 사회적 배제에 대한 미시적 정치적 분석: 부르디외의 자본과 장 개념을 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.
조용환(1999). 질적 연구: 방법과 사례. 교육과학사.
차성현 외(2012). 사회성 및 감성 교육 활성화 방안 연구. 한국교육개발원.
Annette Lareau 저. 박상은 역(2003). 불평등한 어린 시절: 부모의 사회적 지위와 불평등의 대물림. 에코리브르.
Eric Jensen 저. 이찬승·김성우 역(2009). 수업혁명 1: 학습부진 탈출편. 한국뇌기반교육연구소.
Ruby K. Payne 저. 김우열 역(2011). 계층이동의 사다리. 황금사자.
James p. Spradley 저. 신재영 역(2006). 참여관찰방법. 센게이지러닝코리아.
Joseph E. Stiglitz 저. 이순희 역(2012). 불평등의 대가: 분열된 사회는 왜 위험한가. 열린책들.
Salman Khan 저. 김희경·김현경 역(2012). 나는 공짜로 공부한다: Khan Academemy. 알에치코리아.
Beth Lindsay Templeton(2011). Understanding poverty in the Classroom; Changing Perception for student success. Rowman & Littlefield Education.
Brooks-Gunn, J & Duncan, G. J.(1997). "The Effects of Poverty on Children", The Future of Children, 7(2). 58.
Mel Ainscow, et al.(2012). Developing Equitable Education Systems. Routledge.
Ontario Education(2011). Learning for All: A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12.

여성가족부(2013). 2013년 인터넷·스마트폰 이용습관 전수진단 결과 및 사후조치계획 발표. 2013. 7. 3일자 보도자료.