

우리나라 교육복지의 방향과 과제

홍 봉 선

(신라대학교)

[요 약]

본 연구는 사회복지와 교육복지와의 관계를 정립한 후 우리나라 교육복지의 현 실태와 문제점을 파악하고 향후 우리나라 교육복지의 방향과 과제에 대해 살펴본 것이다. 이미 선진국에서는 교육을 사회적 평등장치로 인식하고 인적자본 개발이라는 관점에서 다차원적 접근을 행하고 있으며 학교사회사업가가 배치되어 있으나 우리나라는 교육복지를 체계적으로 추진할 관련법이 미비하고 행정·재정적 지원 체계가 확립되어 있지 않다. 또한 관련 조직간의 연계, 협력이 부족하고 복지, 교육, 문화가 연계된 통합적, 전문적 서비스가 제공되지 못하고 있다. 우리나라 교육복지의 방향과 과제는 교육복지체제의 구축을 위한 국가의 기능과 책임을 명확히 해야 하며 권리, 투자적 차원에서 접근해야 하며 이를 위한 관련법의 제정 및 행정, 재정적 체계가 확립되어야 한다. 또한 교육복지는 모든 사람들을 대상으로 하되 교육취약계층에 최우선 순위를 두어야 하며 그 내용에 있어서는 교육의 기회에서부터 교육의 과정, 결과까지의 평등을 포함해야 할 필요가 있다. 그리고 교육, 복지, 노동이 연계된 다차원적 접근과 관련 기관의 긴밀한 협력체계가 구축되어야 하며 평생교육이 강화되어야 한다.

주제어: 교육복지, 학교사회사업,

I. 문제제기

교육은 개인적인 측면에서는 자아실현 및 직업확보는 물론 건강한 사회생활을 영위하기 위한 기본 토대이다. 뿐만 아니라 사회적으로는 인적자본 개발로 인한 국가경쟁력 향상은 물론 더 나아가서는 국민의 삶의 질을 향상시키고 국민적 통합을 도모함으로써 복지사회의 구현에 이바지하는 필수적인 요소이다. 또한 교육적 성취는 다양한 사회경제적 결과를 나타내는 대표적인 지표이며 개인의 한 일생동안의 복지를 나타내는 중요한 예측인자이다(Neal and Johnson, 1996).

우리 사회에서는 개인의 사회·경제적 수준에 따라 양질의 교육접근성 여부가 결정된다. 따라서 빈

부격차는 바로 교육격차로 연결되고 이는 빈곤의 세습이라는 악순환을 초래하고 있다. 그러나 선진국의 경우 이미 오래 전부터 사회평등과 사회정의를 실현하기 위해 사회복지와 교육이 밀접한 관계를 맺어 왔으며 복지국가가 강조되면서부터는 교육을 사회복지의 일환으로 다루어져 왔다. 특히 최근 지식·정보격차의 해소가 세계 각국의 중요한 정책 이슈로 부각되고 있으며, 새로운 지식·기술의 습득 및 활용 능력이 부족한 취약계층에 대한 적극적 교육기회의 보장과 인적자원 개발은 모든 국가의 핵심적 사회통합 전략으로 추진되고 있다(이상오, 2000a: 4-5).

이와는 달리 지금까지 우리 사회는 교육을 복지의 관점에서 보려는 노력이 희박하였다. 그러나 설사 빈곤가정에서 태어났다고 하더라도 취학 전부터 적극적으로 지원하여 장차 사회적 부양책에 의존하지 않는 자립적 능력을 갖춘 인간으로 육성되어야 한다. 또한 현대사회는 인적자본이 가장 중요한 자원이 되는 시대이므로 국민 개개인에게 자신의 잠재력과 역량을 개발할 수 있도록 교육적 환경을 제공하고, 교육의 기회에서부터 교육의 과정, 결과를 보장하는 것이 복지사회가 추구해야 할 책임과 역할이다. 이러한 교육복지의 실현은 인간존엄성의 보장은 물론 사회적 불평등 및 위화감 완화 나아가 다양한 사회문제를 예방할 수 있으므로 사회적 비용을 줄일 수 있다. 더불어 현재 우리나라의 교육관련 가장 고질적인 문제인 국민들의 엄청난 사교육비 지출과 학생들의 기형적인 지식 습득 등으로 야기되는 소위 말하는 학교붕괴 등의 문제들도 예방할 수 있을 것이다.

최근 우리나라에서도 1995년 교육개혁이후 교육복지에 대한 관심이 증가되고 있고 특히 2002년부터 중앙 및 지방 공동모금회에 의한 20개 초·중고등학교의 학교사회사업 시범 실시가 2004년까지 진행될 예정이고 또한 교육인적자원부 주관의 “교육복지투자우선지역 시범사업”이 서울, 부산 45개 초·중학교에서 2004년까지 시범 실시될 계획이다. 이러한 움직임은 우리나라에서 교육복지가 제도화될 수 있는 전기라는 점에서 매우 중요하다. 그러나 그럼에도 불구하고 사회복지학계에서는 그 전제가 되는 교육복지의 개념이나 방향에 대해서는 전혀 다루지 않고 있다. 지금이 향후 우리나라 교육복지의 발전과 방향을 결정짓는 중요한 시점이라는 점을 고려해 볼 때 사회복지적 차원에서 교육복지의 개념과 방향에 대한 연구가 절실히 필요한 때이다.

이에 본 연구에서는 이러한 시대적 상황이 우리나라 사회복지가 획기적으로 도약할 수 있는 기회를 인식하여 우리나라 교육복지의 현실태와 문제점을 분석하고 향후 우리나라 교육복지의 방향과 과제에 대해 제시하고자 한다. 따라서 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 중심으로 문헌연구를 하고자 한다. 첫째, 사회복지와 교육복지는 어떠한 관계인가? 둘째, 우리 사회에서 교육복지를 요구하는 사회적 환경은 무엇인가? 셋째, 선진국의 교육복지 경험을 통해 우리가 얻을 수 있는 교훈과 시사점은 무엇인가? 넷째, 우리나라 교육복지의 실태와 문제점은 무엇이며 향후 교육복지의 방향과 과제는 무엇인가?이다.

II. 사회복지와 교육복지의 관계

1. 사회복지발달사적 측면

사회복지와 교육복지의 관계를 이해하기 위해서는 사회복지와 교육이 역사적으로 어떤 관계를 맺으면서 발전해 왔는가를 고찰할 필요가 있다. 유럽에서 본격적인 사회복지가 시작되었던 19세기 중엽부터 민간 차원의 복지사업은 교육사업과 병행되어 전개되었다. 프로벨이나 페스탈로찌에 의해 생겨난 초기 유치원이나 고아원들은 전쟁, 기아, 질병 등으로 인해 위기에 처한 아동들을 보호, 양육하기 위한 사회복지기관의 성격이 강하였다. 그 이후 이들 아이들을 돌보는 보모가 배치되고 이들을 양성하는 교육기관이 생겨나면서 새로운 사회사업의 방법으로 교육을 활용하게 되었고 급기야는 보호와 교육의 기능도 병행하게 되었다(Erler, 1993; 이상오, 2000b. 재인용). 뿐만 아니라 사회복지가 발전하면서 사회사업과 교육사업의 협력적 관계는 국가차원에서도 이루어지게 되었다. 이는 현대적 사회복지의 출현이 있기까지 사회복지와 교육은 구분이 되지 않을 정도로 밀접한 관계를 맺어 왔다는 것을 의미한다. 우리나라 초기 사회복지의 역사에서도 복지와 교육은 크게 구별되지 않고 함께 발전되어 왔다. 우리나라 사회사업의 태동기인 한일합방 전까지의 단계에서는 기독교단체와 민족교육기관을 중심으로 육영, 의료, 구제사업 등이 이루어졌는데 대표적인 것으로는 배재학당, 평양 맹아학교, 한영학원, 보성학원 등을 들 수 있다. 또한 일제시대에도 민간단체를 중심으로 한 아동보호사업과 야학, 맹인학교 등이 이루어졌다(홍금자, 2000: 238).

또한 산업혁명 이후 교육은 사회적 이동 및 신분상승 그리고 출세의 요람이 되었고 학교는 이러한 기능을 위임받아 학생들의 삶에 중요한 영향을 미치게 되었다. 그런 가운데 학교생활 및 학교교육과정에서 적응하지 못하거나 탈락하는 학생들의 문제가 학교 내의 문제에서 사회문제로 인식되면서 이를 예방하고 치료할 필요성이 부각되고 있다. 이에 수백 년의 역사를 가진 사회복지의 철학과 사회사업의 전문기술이 학교 및 학생들 문제에 대한 개입이 이루어지기 시작하였는데 이것이 오늘날 청소년 복지와 학교사회복지의 시작이 된다. 다만 아일랜드, 영국 등 북유럽 지역에서는 아동복지(child welfare), 학생복지(pupil welfare), 학교복지(school welfare)라는 개념을 주로 사용하였고 미국, 캐나다, 호주 그리고 뉴질랜드 등지에서는 유럽 사회복지사업의 전통을 계승, 발전시키면서 학교사회사업(school social work)의 개념을 발전시켰다(이상오, 2000a: 11).

21세기에 들어서면서 서구제국에서는 교육이 사회복지의 중요한 한 부분으로 의식되기 시작하였고 특히 2차 대전이후로는 교육 자체가 복지개념으로 바뀌었다(김신일, 1980: 141). 특히 복지국가를 지향하는 나라에서는 교육을 사회복지정책의 일부라고 인식하기 시작하면서 교육에 대한 국가의 개입을 활발히 전개하였다. 특히 사회민주주의자들은 개인의 사회적 배경과는 상관없이 모든 사람들의 역량과 능력을 극대화하고 보다 평등한 사회창조를 위해서는 교육에 있어 국가의 역할을 보다 더 적극적으로

지지하였다.

이처럼 국가가 교육에 적극적으로 관여하게 된 것은 첫째, 교육이 질 높은 노동력을 창조하는 중요한 수단이 되므로 이를 통해 경제성장을 추구할 수 있기 때문이다. 둘째, 국민 개인의 가치관과 품성의 수준을 보편적으로 증진시켜 사회적 일체감과 통합을 추구하는데 도움을 주기 때문이다. 셋째, 교육은 계층적 수직이동을 가능케 하는 장치로서 사회적 평등화에 기여하는 제도가 되기 때문이다. 자본주의사회에서 필연적으로 발생하는 불평등을 완화해 주고 불평등의 고착화로 인하여 치러야 하는 엄청난 사회비용을 감소시켜 주는 중요한 수단이 교육으로 생각한 것이다(한만길 외, 2000).

미국의 콜맨 보고서는 아동의 사회경제적 상태가 교육적 성취에 절대적으로 중요하다고 보고한 바 있다(Coleman, et al., 1966). 램프만(1984)의 연구에 의해서도 교육과 건강에 대한 사회복지 프로그램으로 인하여 GNP의 약 4%가 증가하는 것으로 나타났다(이순형·류정순, 1999: 200에서 재인용). 이는 교육이 개인의 생애과정에서 사회적 지위와 경제적 지위획득에 결정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 사회적으로 교육기회의 평등한 분포가 인적자원의 효율적 개발과 분배의 정의를 통해 경제·사회발전에 긍정적인 역할을 한다는 것을 의미한다. 더불어 학교사회사업도 발전하면서 학생의 복지향상을 위해서는 학교뿐 아니라 학생과 관련된 지역사회에 대한 개입의 필요성이 증대되면서 초기 학교 내의 접근에서 지역사회까지 그 활동범위를 확대해 나갔으며 사회정책의 과제로 탈바꿈되기 시작하였다.

Erler(1993: 12)는 서구 사회복지의 역사에 있어 사회복지사업과 교육이라는 개념을 완전히 분리하는 것은 가능하지도 않고 중요하지도 않다고 하였다. 실제로 역사 속에서 사회복지란 한 사회가 발전하는 과정에서 필연적으로 대두되는 문제였고 또 교육은 이 사회복지를 구현하는 한 방법으로서 기여해 왔다. 단지 개별 국가의 사회적 환경, 사회복지제도에 따라 학교사회복지, 교육복지 등 다양한 용어를 사용하고 다소 상이한 방법으로 적용되었을 뿐 기본적인 맥락은 교육복지는 사회복지의 차원에서 이루어져 왔다.

2. 현행 학계에서의 관점

우리나라에서 교육복지란 용어가 사용되기 시작한 것은 1980년 이후 교육학분야에서부터이며 크게 두 가지 입장이 있다. 하나는 교육복지를 복지의 한 영역으로 보는 입장으로서 대표적인 학자로는 한만길이 있다. 그는 교육활동 자체가 하나의 사회복지 또는 사회복지 정책이라고 간주하고 교육복지의 개념을 적게는 교육소외, 결손집단에 대한 교육기회를 확충하는 것이며 넓게는 모든 사람들의 교육적 욕구를 충족시키는 것으로 정의하고 있다(한만길 외, 2000: 11). 이것은 교육과 사회복지의 관계에서 사회복지보다 상위 개념으로 설정한 것이다. 이러한 관점에 대해 교육 상황에서 발생하는 모든 문제를 복지 문제로 간주해야 하는 가에 대한 비판이 제기되고 있다(이혜영, 2003; 이기범, 1996).

또 하나는 교육이 바로 복지라는 관점으로서 대표적인 학자는 이기범(1996)이다. 그에 따르면 교육은 이미 복지의 내용을 담고 있을 뿐 아니라 교육복지는 그 자체로 삶의 기회와 질을 결정하기 때문에 어떤 목적을 위한 수단이 아니라 그 자체로서 목적이라고 규정하였다. 이것은 교육을 보다 상위의 개념으로 보는 것이다. 그 외에 이혜영(2003), 김병욱 외(1999)도 교육복지를 정의하고 있지만 이들은

사회복지와 교육에 대한 관계를 명확히 제시하고 있지 않고 있다. 이상의 내용을 살펴보면 교육학자들의 경우 사회복지와 교육의 관계에 대해서는 크게 두 가지로 상반된 견해를 주장하고 있지만 실제 교육복지의 대상이나 내용에 있어서는 교육에 있어 사회복지의 중요성을 강조하고 있다.

반면 우리나라 사회복지학계에서는 교육복지에 대한 언급은 거의 찾아볼 수 없고 학교사회사업, 학교복지, 학생복지 등의 용어들이 사용되고 있으나 학교복지, 학생복지에 관한 체계적인 정의는 존재하지 않고 학교사회사업에 대한 정의만 있다. 따라서 학교복지, 학생복지는 학교사회사업(복지)라는 용어로 통일하여 사용하는 것이 바람직하다고 생각한다. 학교사회사업에 관하여 한인영 외(2001: 40)는 교육권에 의한 배분적 사회정의를 실현하는 사회복지의 목적을 추구함과 동시에 궁극적으로 학교와 학생이 전인교육의 교육목적을 달성하도록 도와주는 사회사업실천의 한 전문분야라고 정의하였다. 또한 성민선 외(1998: 6-8)는 학교사회사업을 학교사회복지의 개념으로 재정립하여 학교환경에서 수행되고 제공되는 복지노력 또는 사업으로 정의하고 그 목적을 학교체계를 구성하는 구성원인 학생, 교사, 행정가, 학부모 등 학교 체계를 구성하는 모든 구성원들을 대상으로 그들이 자강, 자율 그리고 자조를 이룰 수 있도록 도와주는 것으로 정의하였다.

본 연구자는 기본적으로 사회복지와 교육복지와의 관계를 사회복지의 개념과 정의에서 그 실마리를 찾고자 한다. 일반적으로 사회복지의 범위는 사회보험과 공공부조로 이루어지는 사회보장과 아동, 노인, 장애인복지 등의 거의 대부분의 사회복지분야를 망라하는 사회복지사업법상의 사회복지서비스 그리고 관련공공정책이 포함된다. 여기에서 문제가 되는 것이 관련공공정책에 대한 해석과 범위이다. 경제가 발전되고 사회가 보다 성숙되며 복지국가의 기틀이 더욱 공고히 될수록 더 많은 공공정책이 사회복지의 범위에 포함될 수 있을 것이다. 그러나 현재에 있어서 사회복지 관련 공공정책에는 보건, 노동, 주택, 환경, 교육정책 등이 주로 포함된다. 물론 언급된 이러한 공공정책의 핵심적 내용의 전부가 사회복지의 관련공공정책에 속한다고 말할 수는 없다. 그들 공공정책의 내용 중에서 국민의 삶의 질과 보다 밀접한 관련이 있는 부분에 국한된다고 보아야 한다. 교육부분과 관련하여서는 교육의 다양한 영역 중 순수 학습부분보다는 학습을 받을 권리와 관련된 부분이나 학생지도관련 부분 등이 상대적으로 더 밀접하게 사회복지의 관련공공정책과 관련이 있다고 말할 수 있을 것이다.

결과적으로 교육복지란 사회복지의 한 영역으로서 인간의 출발점 평등지향의 가치를 근간으로 하고 전 국민의 교육적 욕구를 충족시키기 위해 교육취약집단 물론 모든 일반국민을 대상으로 교육기회의 확대에서부터 교육과정, 교육결과에 이르는 전 과정에 걸쳐 불평등을 해소하고 교육여건을 개선해주는 정책, 서비스 및 전문적 활동을 말한다. 학교사회사업과의 관계에 있어서는 학교사회사업이 학생의 교육권을 근간으로 하여 학교라는 세팅에서 학생의 복지 증진을 위하여 이루어지는 학교정책 및 전문적 활동에 상대적으로 그 초점이 맞추어져 있는 반면 교육복지는 학생뿐만 아니라 그 이전과 그 이후까지를 포함하는 전 생애에 걸친 교육의 권리와 학교라는 세팅을 넘어선 전체 사회의 장에서 이루어지는 교육관련 서비스이며 전문적 활동을 포함한 제도적 정책까지를 포함하는 상대적으로 보다 포괄적 개념이다. 이상과 같은 교육복지의 개념을 보다 구체적으로 제시하면 <표 1>과 같이 제시할 수 있다. 교육복지의 구성틀은 김만두와 한혜경(1995: 181)이 제시한 틀과 장인협(1982: 9)이 제시한 틀을 참고하여 재구성하였다.

<표 1> 교육복지의 구성틀

구분	협회의 교육복지	광의의 교육복지
목적	최소한의 교육기회 제공으로 교육기회의 불평등 완화	교육적 욕구 충족 및 교육기회, 과정, 결과의 불평등 해소를 통한 인간을 육성하는 복지실현
주체	국가 및 지방자치단체, 학교	국가 및 지방자치단체 및 학교와 피교육주체인 개인을 포함
객체	교육취약계층	모든 국민
원리	선별주의	보편주의
범위	최소한(초·중등)의 교육기회 보장	취학 전, 초·중등 및 고등교육기회 제공 및 교육과정, 결과의 불평등 해소를 포함
접근 방법	서비스중심의 미시적 접근	정책 및 제도 중심의 거시적 접근
구체적 내용	최소한(초·중등)의 의무교육, 교육취약계층에 대한 교육비 보조 학생, 가족 중심의 학교사회사업	취학전, 초·중등, 대학까지 의무교육 보장. 교육환경 및 여건 개선. 교육복지관련 법, 제도, 전달체계 구축. 직업 및 평생교육 체제 구축. 학생, 가족, 교사, 학교 대상의 학교사회복지

Ⅲ. 교육복지가 요구되는 우리나라의 사회문화적 환경

1. 지식기반 사회 도래로 인한 인적자본의 강조

지식기반 경제사회는 과거 산업사회와는 달리 자본이나 노동 대신 개인의 창조성·창의력에 기초한 지식이 부가가치 생산의 주요 요소가 된다. 따라서 지식과 정보의 축적 및 활용도가 높을수록 더 많은 지식과 정보의 획득은 물론 새로운 지식과 정보의 창출이 용이하다(공은배, 2001: 97). 이는 모든 국가 자본 중에서 인적자본의 중요성을 강조한 것이다.

21세기 복지국가에서는 이러한 인적 자본에 투자하는 쪽으로 초점이 이동하고 있다. 인적자본(Human capital)이란 물질 자본에 대칭되는 개념으로 교육훈련이나 직무경력과 같이 인간이 생산활동에 있어서 생산성 향상을 통하여 소득증대를 가져올 수 있도록 하는 그에게 내재된 기술들을 말한다(김종일, 2000: 135). 송희준(1990: 919)은 실증적 연구를 통해 인적 자본요인이 임금수준에 대하여 50% 이상의 설명력을 보여준다고 제시하였다. 따라서 그는 정부에서는 교육과 훈련과 같은 인적 자본을 획득할 수 있는 기회를 확대시켜야 하며 사회복지정책의 수립방향도 결과의 평등과 더불어 기회 평등을 강화하는 제도적 개선(예를 들면 장학제도의 확대, 고교학군제도의 개혁, 공정한 경쟁체제의 강화 등)을 도모해야 한다고 주장하였다. 김교성(2002: 113-149) 역시 근로소득의 변화가 빈곤이행에 중요한 요인으로 작용한다고 주장하면서 빈곤문제 해결을 위해서는 내실있는 자활사업과 적극적인

노동시장 정책을 통해 빈곤층의 인적 자본에 대한 투자를 위해 노력해야 한다고 주장하였다.

이상의 내용에서 볼 때 지식기반사회의 진입에 따른 산업 및 직종구조의 변화, 노동시장의 고용형태 변화, 인구의 노령화 등에 대응하기 위해서는 지식의 창출, 보급 및 활용능력을 기르기 위한 인간 자본의 투자가 강조되는 새로운 교육체제가 정립되어야 한다.

2. 신빈민층의 출현과 빈곤의 되물림

최근 학계에 보고되는 연구에 따르면 우리나라는 이미 1980년대에 걸쳐 소득분배가 악화되어 왔을 뿐 아니라 1997년 말의 소위 'IMF체제'를 겪으면서 더욱 소득불평등 수준이 심화되고 빈곤율이 급증되고 있다고 한다(노대병, 1999; 정건화, 1999; 류정순, 1999; 이연우·이성립, 2001; 박순일, 2000; 박찬용 외, 1999). 이해경·김진옥(2001: 212-243)은 경제호황기였던 1994년-1996년 사이에 한국의 소득분배는 크게 악화되었고 IMF관리체제를 거치면서 부익부 빈익빈 현상은 더욱 심화되며 빈곤인구의 급증 현상을 동반하였다고 분석하였다. 이는 단기적인 빈곤정책과 더불어 시장배분의 불공정성을 근본적으로 교정할 수 있는 재분배 기제의 필요성을 시사해 준다.

또한 빈곤문제에서 가장 두드러진 현상은 과거와는 달리 완전취업을 하고 있는 사람들이 빈곤선 이하의 생활을 하고 있는 것(구인회, 2002: 107)과 빈곤의 대물림이다. 이러한 빈곤의 원인에는 학력이 매우 중요한 요인으로 작용하고 있다. 빈곤층의 교육수준은 다른 계층보다 낮아 저임금, 불안정한 직업, 높은 실업과 저소득으로 삶의 질이 저하되고 있다. 이들의 교육 및 훈련여부는 빈곤문제와 연결되고 이는 사회복지급여에로의 의존을 야기한다. 박순일 외(2000)의 연구에 따르면 가구원의 고용과 학력이 증가할수록 빈곤탈피의 가능성은 높아진다고 하였으며 박찬용 외(1999)의 연구에서도 노령, 저학력, 여성 비근로자 가구일수록 빈곤선 이하에 놓일 확률이 높다고 보고하고 있다. 뿐만 아니라 교육달성 정도와 복지의존은 상당한 관계가 있는 것으로 보고된다(O'Neill et al., 1987; Fortin and Lacroix, 1997; Barret, 2000). 특히 O'Neil 등(1987)에 따르면 추가교육을 받은 AFDC수혜여성의 경우 그렇지 않은 여성에 비해 AFDC에서 벗어나는 비율을 증가되었다고 한다. 또한 Owen(1994)의 연구에서도 교육이 복지수혜자의 수를 감소시키는데 매우 중요하다고 보고하였다.

또한 가족소득과 빈곤이 청소년의 교육성취에 통계적으로 유의미한 관계를 갖는다는 것을 이미 밝혀져 있다(Dronkers, 1994; Duncan et al., 1998). Duncan 등(1998)에 따르면 저소득층 청소년의 경우 그렇지 않은 청소년에 비해 가족소득이 청소년의 학력연수에 미치는 영향이 거의 10배 정도에 이른다고 하였다. 구인회(2003)의 연구에서도 빈곤이 청소년의 교육성취에 미치는 부정적 영향을 확인할 수 있다. 한국 사회의 경우 교육수준과 학력에 따라 선택할 수 있는 직업과 소득의 차이는 매우 크다. 따라서 이제 교육은 빈곤의 대물림을 끊는 중요한 수단이 아니라 대물림의 수단이 되고 있다.

3. 공교육의 부재와 높은 교육열

1948년부터 시작된 의무교육제도의 도입은 전국민의 문맹률을 낮추고 민주사회를 형성하는 데에 기여하였으며, 산업화에 필요한 지식과 기술을 갖춘 근로자를 대량으로 양산하여 70년대와 80년대의 압축경제성장을 이루는 데에 기여하였다. 그러나 지금의 학교는 학교중퇴나 학교폭력과 같은 학생문제로 인해 학교붕괴나 탈학교 현상이 나타나면서 학교무용론이나 공교육의 실패가 논의되고 학교의 사회적 기능에 대한 비판들이 일어나고 있다(김기환, 2002).

한국은 공교육비 지출이 다른 선진국에 비해 훨씬 적다. 교육부에서 제시한 OECD교육지표에 따르면 한국의 공교육비 지출은 고등교육단계의 경우 GDP의 4.1%로 OECD 국가의 평균에 비해 매우 낮은 수준이다(교육인적자원부, 2002). 이러한 공교육의 부재는 교육의 격차와 직결되며 사교육비의 증가를 야기시킨다. 원래 사교육의 교육적 기능은 크게 두 가지로 대별된다. 하나는 학교 교육과 구별되는 사회 교육이나 평생교육으로서의 보충 교육이고 다른 하나는 학교 교육의 불완전성 내지 피교육자의 학습 수준을 보완하는 보습 교육이다. 사교육의 과잉된 교육열은 과도한 지출을 요구하게 되었고 이로 인해 사교육비는 가정경제에 부담을 주는 요인으로 등장하게 되었다.

한정화(1998)는 실증적 연구를 통해 과도한 교육비지출이 가계의 경제복지감을 낮춘다는 것을 입증하였다. Won(2001)의 연구에 따르면 계층이 높아질수록 사교비가 증가되지만 하류계층의 경우 상당수가 이미 사교육비를 지출하고 있을 뿐 아니라 향후 소득이 높아지면 사교육으로 돈을 지출할 가능성이 높다고 예측하였다. 교육비의 사부담 의존도가 높다는 것은 교육의 소득재분배 효과가 적다는 것을 의미한다. 이미 학부모들은 비싼 사교육비를 부담하고 있으며 사교육비 부담능력이 부족한 계층의 소외감은 사회갈등을 유발하는 주요한 원인이 되고 있다. 그러나 공교육비 지출 증가만으로 문제가 해결되는 것이 아니다. 공교육비의 재분배 효과를 높이기 위해서는 저학력 가구주 자녀에 대한 지원방안(우대지원, 추가지원)이 모색되어야 한다(지해명, 2001: 185-201).

4. 평생학습의 강조

21세기는 평생학습의 시대이다. 전 세계는 국가의 경쟁력 제고를 위하여 모든 국민의 역량을 결집시키는 “생애 인적자원개발”의 전략으로 평생교육 및 평생학습을 강조하고 있으며 구체적인 방안으로서 교육복지체제를 선택하고 있다(이상오, 2000a: 1). 일례로 미국의 경우 『Goal 2000』 등의 선언과 함께 교육개혁의 목표를 모든 사람들을 위한 평생학습체제의 구축으로 설정하였고, 영국 정부는 21세기를 『학습시대(The Learning Age)』로 선언하고 “교육은 최선의 경제 정책”이라는 구호 하에 모든 사람들에게 생애에 걸친 평생학습을 가능하게 하는 사회를 건설하는 것을 지식기반 세계화 경제(knowledge-based global economy) 체제에서 가장 으뜸가는 국가 전략으로 채택하고 있다.

앞서 언급하였듯이 최근 우리나라에서는 지식기반 사회의 도래에 따른 노동시장 고용형태의 변화

로 인해 40대 퇴출문제가 제기되고 있다. 신지식과 신기술을 무장하지 않으면 새로운 사회에서 적응하기 어렵다. 평생교육은 개인의 가치 실현뿐만 아니라 직업의 유연성을 높이고 사회의 창조적 발전에 기여한다. 아울러 평생교육체제의 구축이 일자리와 교육의 연계, 교육투자과 생산성의 확보라는 측면에서도 중요하다(김용일, 2000: 148). 따라서 누구든지 언제 어디서라도 교육받고 학습할 수 있는 조건과 환경을 마련해야 한다.

5. 학생복지서비스에 대한 욕구 증가

오늘날 우리의 학교 내에서 학교복지의 필요성이 양적-질적으로 확대되고 있는데 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 현대 한국가족은 노동력을 재생산하는 기능에서부터, 피부양자를 보호하고 가족원간에 정서적 유대감을 유지하는 기능에 이르기까지 전통적으로 가족이 수행해 왔던 주요 기능에 혁명적 변화와 균열을 맞고 있다. 고령화와 낮은 출생률, 이혼율의 증가, 1인 가구, 여성가장 가족, 한부모 가족의 증가, 여성의 경제활동 참가율 증가 등 인구 및 가족구조의 변화는 기존의 전통적 가족형태를 기반으로 하였던 사회관련 정책의 변화를 요구하고 있다.

이러한 가족형태의 변화는 필연적으로 교육정책의 변화를 수반한다. 즉 가정에서 학생을 적절하게 양육, 보호하기가 어려운 경우, 학교에서 보호받을 권리, 학습에 필요한 준비물을 보장받을 수 있는 권리, 학교에서 생활하는 동안에 점심을 제공받는 급식의 권리 등 국가로부터 기본적인 교육권에 대한 실질적 보장이 이루어지도록 함으로써(김기환, 1999) 그 공백을 메워야 한다.

둘째, 학생인권 및 참여의식의 고양이다. 1924년 국제연맹총회에서 ‘아동의 권리에 관한 제네바선언’이 채택된 이후 ‘아동의 권리에 관한 국제협약(1989년)’에 이르기까지 아동인권에 대한 국제사회의 노력이 적극적으로 행해지고 있다. 이러한 영향은 본 협약에 비준한 우리나라에도 예외일 수 없으며 또한 1998년에 개정된 ‘청소년헌장’에서 청소년들의 인권과 자율, 참여, 선택적 가치의 존중, 성숙한 사회인으로 인식을 강조하고 있다.

셋째, 학생문제의 다변화 및 기존의 통제 위주 접근의 한계이다. 학생들의 무단결석, 중퇴, 가출, 왕따, 약물남용, 폭력, 비행, 청소년매매춘 등 학교부적응 문제 등이 만연되고 있는 등 학교에서의 청소년의 문제가 다양화, 복잡화되고 있지만 지금까지 학교에서는 소극적, 통제 혹은 사후적 접근으로 일관하고 있음으로 하여 다양한 서비스를 통한 예방적, 적극적 대응을 하지 못하고 있다. 2000년 한해 동안 학교부적응으로 인하여 전국의 중·고등학생 중 66,046명이 학교를 중퇴하였고(교육부, 2000) 그 외에도 근신, 유·부기 정학 등 수많은 학생들이 학교에서 정한 규율에 의해 각종 처벌을 받고 있다.

현재 사회적으로 이슈화되고 있는 다양한 청소년 문제 및 비행은 학교에서의 적극적 예방과 대응에 의해서 상당부분 완화시킬 수 있는데 이를 위해서는 학교내에 학생복지와 관련된 문제에 대해 체계적이고 전문적으로 접근할 수 있는 전문가의 학교 배치 등 교육복지가 강화되어야 한다.

IV. 선진국의 교육복지 적용사례

이 장에서는 교육복지가 나름대로 잘 실행되고 있는 미국, 영국, 프랑스를 중심으로 앞서 제시한 교육복지의 틀에 입각하여 교육복지의 내용을 파악하고자 한다. 영국이나 프랑스의 경우 교육복지가 사회보장적 차원에서 다루어지고 있는 나라로서 교육복지의 철학과 제도적 측면에서 매우 앞서가는 나라이다. 미국의 경우는 교육복지서비스 실천방법이나 기술면에서 매우 앞서 있을 뿐 아니라 특히 전문적 학교사회사업이 매우 활성화되어 있다.

1. 미국

미국사회에서는 복지의존이라는 만성적 사회문제를 해결하기 위해서 사회복지와 더불어 숙련된 기술을 개발하기 위해 특별히 고안된 교육이 최고로 중요하다(Zargar, 1997:91)고 보고 있다. 또한 복지수혜자의 자립향상 및 사회비용의 감소를 목적으로 모든 사회복지정책에 있어 학교에서 직장으로, 복지에서 직장으로라는 것을 가장 중요한 지표로 삼고 있다. 뿐만 아니라 사회복지수혜자의 기술을 향상시키기 위해 사회복지와 직업훈련 및 교육이 통합적으로 다루어지고 있으며 밀접한 관련을 맺고 있다. 특히 1997의 책임과 노동 기회 조정법(the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act of 1996)이 만들어지면서 각각의 주에서는 이 법의 취지에 입각해 기존에 행해온 프로그램을 전환시키면서 다양한 모델들을 개발하고 있다(Kahn, 2001). 그 내용은 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 취학전 아동에 대한 지원이다. 대표적인 것이 헤드스타트(Head Start)사업이다. 이것은 1965년에 저소득 가족의 영유아에게 경제적, 사회적, 신체적 그리고 심리적 욕구에 부합되는 포괄적 의미의 취학전 프로그램을 제공함으로써 빈곤의 세습화를 방지하고자 하는 취지에서 시작되었다. 이것은 정부지원과 지역단체 보조금으로 운영되며 개별아동의 발달단계와 지역적 조건은 물론 인종과 문화적 성격에 부합되는 서비스의 제공하고자 하는 목적을 가지고 있다. 또한 저소득아동에 대한 건강검진과 의료서비스를 행하며 부모교육은 물론 아동의 가족들에게 필요한 공적부조 서비스를 지원한다. 현재 서비스 대상자의 연령을 0세로 확대하고 있으며 임신부에 대한 산전 관리 및 지원까지 포함하고 있다.

이외에도 3세 이하의 영유아의 발달은 물론 부모의 양육기술을 배양하도록 돕는 가족지원프로그램, 아동교육과 동시에 부모역할 지원 및 재교육 및 직업훈련 등을 병행하는 2세대 프로그램 등이 행해지고 있다(Nicholie, 1998). 이와 같은 초기 아동보호와 교육프로그램은 아동의 인지적, 사회적 발달과 교육적 성취, 비행감소에 효과적이다(Zaslow et al, 1998; Yoshikawa, 1995; Zill et al., 1995). 특히 최근 복지에서 직업을 강조하는 법이 제정되면서 복지수혜자들은 급여를 받기 위해서 일하지 않으면 안 되었고 이러한 사회적 상황은 빈곤가정에 있어 취학전 아동보호의 필요성을 더욱 증가시키고 있으며 이에 대한 지원이 증가하고 있다(Long and Clark, 1997; Zaslow et al., 1998).

둘째, 학교사회사업의 활성화이다. 초기 이민사회에서 학교에서 적응을 하지 못하는 청소년을 위해 학교의 요청에 의해 학교와 가정을 함께 방문하면서 시작된 학교사회사업은 법적으로 규정된 영역이며 교육법에 의해 지원받고 있다. 학교사회사업은 종전까지 학교 내에서 학교생활 적응에 초점을 두었으나 최근 가정-학교-지역사회의 연계를 강조하는 모델들이 점점 확대되어 사용되고 있다(한인영, 1997: 132). 즉 학생들이 갖고 있는 복잡하고 다양한 심리사회적, 교육적 문제들을 효과적으로 해결하기 위해 학생은 물론 그 가족까지도 포함한 보건, 정신보건, 사회적 서비스 모두를 포함하는 통합적인 서비스를 제공하고 있다.

셋째, 평생교육이다. 1999년 12월 20일 미국 연방 정부는 평생학습사회 건설을 위해 21세기 지역사회 학습 센터들(The 21st CCLC: The 21st Century Community Learning Centers)을 활성화하는 법안을 채택했다. 이는 국가경쟁력 제고를 위한 지역사회 중심의 평생학습체제를 구축하는 일환으로서, 미국 전역에 산재되어 운영되고 있는 517개의 지역사회 학습 센터를 21세기 CCLC 하에 통합하기로 한 것이다. 이에 대한 재정적 지원을 위하여 새로운 교부금 조항을 신설하였다. 이 프로그램들은 학교와 지역사회가 협력하여 센터에서 아동을 보다 안전하게 보호하고, 이들에게 학업지원은 물론 각종 여가 활동을 통한 문화 향유 기회를 제공한다. 이 프로그램은 국공립 비영리 교육기관 및 단체, 지역의 산업체, 중등교육 졸업 이후의 계속교육기관 등이 유기적으로 협력하고 있다(이상오, 2000b: 121-132).

넷째, 직업교육이다. 미국이 1980년대부터 추진중인 탈복지(복지에서 노동으로(welfare to work)정책은 복지에 의존하고 있는 사람을 노동시장에 진입시켜서 자립적인 경제생활을 하도록 유도하는 것이다. 이것은 교육을 더 많이 받은 사람이 노동시장에서 높은 임금을 받는다는 사실을 중요하게 고려하여 복지 의존에서 벗어나기 위해서는 교육과 훈련을 중시해야 한다는 인간자본개발모델(Human capital development model, HCD)에 근거한다(Grubb, 1995).

복지에서 직업으로 방향을 전환한 대표적인 법이 1997의 책임과 노동 기회 조정법(the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act of 1996)이다. 이 법에서는 사회복지 수혜 자격에 일정한 기간 내에 교육 훈련 또는 고용하도록 강제화하고 있으며 학생의 학교출석을 의무화하고 있다. 이 법의 실시로 인해 노동에 참여한 복지수혜자의 비율이 1977년에 20%에서 2002년에는 50%까지 증가하였다고 한다(Zaslow et al., 1998). 또한 교육과 고용제도의 분리 운영이 청소년의 직업세계로의 진입에 장애물이었다는 인식하에 학교-직업이행기회법(School-to Work Opportunities Act) 등 여러 법률을 통해 직업교육 체제 정비와 직업교육 내용의 질적 제고 그리고 학교-기업간의 파트너십을 강조함으로써 청소년고용증진을 위한 새로운 정책적 실험을 시도하고 있다(정영순·송연경, 2001: 341-371). 또한 복지 수혜 가정의 자녀들에게 중등교육 졸업 후에 직업교육을 받을 수 있도록 2년제 지역사회대학에 입학하는 문호를 대폭 개방하고 있으며 교육기간 동안 재정적 지원과 세금 우대 및 공부하는 동안 취직의 면제, 지원금의 제공 등 다양한 인센티브를 제공하고 있다. 이러한 프로그램의 효과를 검증한 연구들에 따르면 탈빈곤프로그램을 위해서는 급여와 더불어 빈민의 건강보호와 아동보호와 관련된 다양한 프로그램이 중요하며 직업과 훈련이 결합된 프로그램이 효과적이라는 주장이 제기되고 있다(Schneider, 2000; Herr and Halpern, 1994).

2. 영국

영국은 교육을 사회보장 차원에서 다루는 대표적인 나라이지만 최근에는 시장지향적인 정책을 도입하고 있다. 영국 노동당 총리인 토니 블레어 총리는 국정지표로서 교육을 특히 강조하였다. 그는 일시적인 급여의 증가로 인한 생활 안정보다는 보다 근본적으로 인간자본에 투자하여 국민 각자의 장기적인 생활의 안정과 발전을 기하라고 역설하였다(천세영, 2002: 49-50). 또한 영국의 교육개혁에 있어 시장지향적 정책을 도입하여 새로운 학교 형태를 도입하여 학교간의 경쟁을 강화시키는 것, 학생을 더 많이 모집하는 학교에 재정적 인센티브를 주는 것 그리고 학교 선택 및 학교 관리와 관련하여 학부모의 권력을 증대시키는 등을 행하고 있다(김용일, 1999: 437). 그러나 자율학교 등과 같은 개혁적인 학교에서는 ‘투자수익률’을 높여줄 가능성이 있는 아동을 선호하는 반면 ‘비싼 교육비 사용자’로 인식되는 아동을 기피함으로써 계층간의 교육불평등을 심화시키고 오히려 학교의 획일화를 초래한다는 비판도 있다(김용일, 1999: 446-447). 그럼에도 불구하고 영국의 교육복지는 다음의 영역에서 이루어지고 있다.

첫째, 교육복지이다. 주지하듯이 영국에서는 학교사회사업이라는 용어보다는 학생복지, 교육복지라는 개념을 더 많이 사용하고 있다. 특히 1998년 아일랜드 정부에서는 『교육복지법(Education Welfare Bill)』을 제정하여 학교 출석의 의무 연령을 현행 15세에서 16세로 또는 기초교육 후 3년까지로 연장하고 국가가 직업적 계속교육 및 훈련을 지원해야 한다고 규정하고 있다. 또한 교육개혁의 운영주체로서 『국립교육복지위원회』를 두고 각 지역에 교육복지사무소(educational welfare office)를 설립, 학교 및 지역사회 수준에서 주도적인 역할을 수행할 수 있도록 하고 있다.

둘째, 평생교육이다. 영국의 토니 블레어 정부는 21세기를 『학습 시대(The Learning Age)』로 선언하고 “교육은 새로운 경제정책”이라고 간주하면서 21세기 지식기반 세계화 경제(knowledge-based global economy)를 주도하기 위해서는, “모든 사람이 혜택을 받을 수 있도록 학습에 투자하며, 학습에 대한 장애를 제거하고, 학습자를 가장 중시하며, 고용주·피고용자·사회가 학습의 책임을 분담해야 한다고 주장한다. 최근 영국 정부는 『개인학습구좌제(Individual Learning Accounts)』를 도입 실시하고 있다. 이는 정부, 기업체, 근로자 개인이 공동 기금을 출연하여 개인의 학습 경비를 부담하는 방식이다. 지방교육청(LEAs)에서는 지방대학, 사회복지기관, 기타 교육기관과 연계해서 지역사회 주민들의 고용, 교육 그리고 기술을 신장시킴으로써 지속적인 사회 재건, 경제 개발 그리고 산업 경쟁력을 지원하는 다양한 평생교육 프로그램을 운영하고 있다(이상오, 2000b: 35-37).

셋째, 직업교육이다. 영국은 유럽공동체(EC)의 일원으로 사회 전반적으로 EC법과 정책에 의해 영향을 받고 있는데 그 중에 직업교육도 마찬가지이다. 1957년에 유럽경제공동체(EEC)가 출범한 이후 고용증진을 위한 직업훈련 정책이 중요하게 다루어져 왔고 1992년의 Maastricht Treaty에 뒤이어 Leonardo Decision 프로그램이 만들어지면서 직업훈련과 관련된 활동에 있어 EC 공동의 목적과 지침을 갖게 되었다. 이는 직업훈련과 직업교육의 이분법적 패러다임을 지양하고 직업훈련과 교육을 통합적으로 다루어야 한다는 것이었다(Freedland, 1996: 111-117).

이에 영국에서는 1995년에 직업교육을 관할하던 교육부와 직업훈련 및 고용을 관할하던 고용부를 교육고용부로 통합하였을 뿐 아니라 부처간은 물론 중앙과 지역 차원에서 연계 및 협력이 이루어질 수 있도록 체계를 구축하였다. 최근에는 전담위커를 통해 집중적인 상담은 물론 훈련기간 동안 지속적인 관리를 하도록 하고 기술력이 떨어지거나 동기가 없는 청소년들을 취업알선만으로 취업이 되지 않아 직업훈련, 임금보조취업, 창업, 자원봉사 등 다양한 고용증진 프로그램을 종합적으로 제공함으로써 실직 청소년들의 고용증진 성과를 나타내고 있다(정영순, 2002: 102).

넷째, 교육우선투자지역사업이다. 교육우선투자지역(EAZ: Education Action Zone) 선정정책은 높은 결석률, 낮은 학업성취도, 빈곤가정의 증가 등 지역교육의 고질적인 병폐들을 해결하기 위해 학부모, 지역사회, 지역의 기업들이 연대하여 문제해결을 하고자 하는 것이다. 이 교육구는 지역적 필요가 높고 교육적 지표가 낮은 학교를 중심으로 다수의 초·중등학교 및 특수학교를 하나의 단위로 묶어 선정된다. 해당지역에서는 유아교육과 보육을 통한 조기교육센터를 운영하고 빈곤가정을 위한 교외학습활동을 하고 가족멘토링프로그램을 행한다. 이를 위한 활동으로 국가교육과정을 지역사회와 단위 학교의 실정에 맞게 개편하고 학습공간을 지역사회로 확대하고 우수교사확보를 위한 유인책으로서 성과급, 보조교사도입, 행정업무 감면을 강구한다.

이를 위한 추진체제로는 Action Forum, 집행위원회, 프로젝트 팀이 있다. Action Forum은 법령에 따라 교육청 실무자, EAZ학교 교장과 교사들, 관련 단체의 장, 지역연계대학의 대표 지역사회 기업 대표 등으로 구성되며 전체 EAZ사업의 정책결정, 모니터 평가, 재정 승인등을 한다. 집행위원회는 각 EAZ학교의 교장들이나 지역사회 지역사회 인사들로 구성되는데 지역내 연간 활동 계획(annual Action Plan)의 작성 및 수행, 계획에 대한 감독과 평가, 재원 관리 등을 행한다. 프로젝트 팀은 PD(Project Director)를 배치하여 EAZ의 실질적인 행정업무를 처리하게 한다(천세영, 2002: 52).

3. 프랑스

첫째, 저소득 지역의 교육우선지구(Zones d'éducation prioritaires) 사업이다. 프랑스의 교육우선지구(이하 ZEP)는 1981년 미테랑이 이끄는 사회당이 승리한 이후 시행된 교육정책이 지금까지 행해지고 있는 것으로 프랑스 현대교육사에서 최장수 교육 정책이라고 할 수 있다. 1968년 소위 '문화혁명'을 거치면서 '덜 가진 자에게 더 많은 줄 것'을 주장하는 '적극적 차별'에 기초한 교육우선 정책이다. 이것은 저소득계층 학생들에게 교육기회의 평등을 보장하고 학습에 어려움이 있는 학생에게 학습지원 사업을 하고 문화활동 등을 통해 다양한 문화체험을 하도록 한다. 또한 교사들에 대한 지원을 확대하고 보다 능률적으로 그들의 활동을 유도할 수 있는 여건을 만든다. 교육 우선지구사업은 ZEP와 이들 간의 상호 연계망 REP(Reseau d'Education Prioritaire, 1999년 성립)로 구성된다. ZEP로 지정된 학교는 각종 활동과 프로젝트의 진행을 위해 특별 보충 재정을 제공받을 뿐 아니라 학교당 평균 교사수를 증원 배치하고 학급당 학생수를 줄인다. 또한 ZEP에 근무하는 초등교사는 추가 수당을 지급받으며 초·중·고교 교사 모두 근무 가산점과 전보 우선의 혜택을 받는다(한만길 외, 2000).

둘째, 직업교육이다. 각 학구마다 진로정보센터를 설치하여 학생들이 미래의 직업과 일에 대해 많

은 정보를 얻고 그것을 통해 자신의 진로를 스스로 결정하도록 돕고 있다. 이러한 진로정보센터는 학생이 자신의 관심 분야와 적성, 소질을 알게 하고 자신의 현 상황에 필요한 정보를 얻고 선택한 진로에 대한 준비를 할 수 있도록 안내한다. 또한 교육체제의 변화, 취업시장의 변화를 관찰, 분석하고 교사나 학생들이 수시로 참고할 수 있는 자료를 제작한다. 그리고 교육체제 내의 파트너인 부모, 학생, 지역의 의견 결정자, 경제 책임자간의 상호의견을 교환하는 장소의 역할을 한다(한만길 외, 2000).

<표 2> 미국·영국·프랑스·우리나라의 교육복지 비교

구분	미국	영국	프랑스	우리나라
목적	복지수혜자의 자립 향상 인적자원 개발	교육적 욕구 충족 교육불평등 해소 인적자원 개발	교육적 욕구 충족 교육불평등 해소 인적자원개발	국가경쟁력 강화를 위한 인력양성
주체	국가 및 지방자치 단체, 학교	국가 및 지방자치단체 및 학교와 피교육주체 포함	국가 및 지방자치단체 및 학교와 피교육주체 포함	국가 및 지방자치단체, 학교
객체	교육취약계층	모든 국민	모든 국민	교육취약계층
원리	선별주의	보편주의	보편주의	선별주의
범위	교육기회 보장	교육기회, 교육과정, 교육 결과의 포함	교육기회, 교육과정, 교육 결과의 포함	최소한의 교육기회 보장
접근 방법	교육, 복지, 직업훈련 이 통합적으로 운영 될 수 있도록 법, 행정, 전달체계 구축 전문적 학교사회사업 을 통한 서비스 및 프로그램 운영 사회, 학교, 사회복지 기관, 기업간의 파트너십 구축	교육을 사회보장의 일환으로 간주 교육복지관련법, 행정, 전달체계 구축 생애주기에 따른 통합적, 지속적 접근. 사회, 학교, 사회복지기 관, 기업간의 파트너십 구축	교육을 사회보장의 일환으 로 간주 교육복지관련법, 행정, 전달체계 구축 생애주기에 따른 통합적, 지속적 접근 사회, 학교, 사회복지 기관, 기업간의 파트너십 구축	교육정책과 사회복지 정책의 명확한 분리
구체 적 내용	·취학전, 초·중·고 의무교육 ·취학전 아동 및 가 족 지원 ·평생교육관련 법 및 조직구축 ·학교, 보건 및 사회서비스를 통합한 학교사회 사업 ·직업교육체제 구축	·취학 전, 초·중·고, 대학 의무교육 ·국립교육복지위원회 및 교육복지사무소 설치 ·직업교육(교육고용부 설치) ·평생교육 실시(개인 학습구좌제, 지방교육 청 중심의 사업실시) ·교육투자우선지역사업 (EAZ) 실시	·취학전, 초·중·고, 대학 의무교육 ·교육육환경 및 여건 개선 ·직업교육(진로정보센터 설치) ·교육우선지구(ZEP) 실시	·초·중학교 의무교육 실시 ·교육취약계층에 대한 교육비 및 급식비 지원 ·장애아, 유아, 학습부 진아, 학교중도 탈락자, 해외귀국 자녀를 위한 교육 대책 계획 ·교육복지투자우선 지역지원사업 시범 실시 ·공동모금회 차원의 학교사회사업 시범 실시

이상의 내용을 교육복지의 구성틀에 입각하여 비교해 보면 <표 2>와 같다. 첫째, 교육을 모든 사람
에게 교육기회를 보장하는 사회적 평등 장치로 인식하고 있으며 최근 인적자본개발이라는 관점에서
교육법을 개혁하고 관련부서를 통폐합하거나 행, 재정적 지원을 확립하고 있다. 둘째, 교육기회의 불

평등 문제를 해소하기 위하여 경제적 약자층 특히 복지수혜자들에게 의무교육제도의 확대 실시 및 중등 후 교육 즉 대학 진학의 기회를 확대하며 평생교육을 강화하고 있다. 셋째, 교육 및 보육 프로그램이 단순히 아동만을 대상으로 하지 않고 사회보장제도와 연관되어 아동발달, 부모의 교육, 빈곤가족의 자활능력 향상 등 다차원적 접근을 행하고 있다. 넷째, 교육복지가 빈곤가정이나 장애인에서부터 일반 가정으로 확대 적용되고 있으며 취학 전부터 시작하여 성인까지 인간의 발달주기에 맞춰 통합적이고 지속적으로 이루어지고 있다. 이를 통하여 공적 자원뿐만 아니라 사적 자원을 광범위하게 확충하여보다 효과적이고 실질적인 교육기능과 복지기능을 통합적으로 추진하는 것이다. 다섯째, 국가 주도하에 노동시장에 적합한 질 높은 인력 양성을 위해 학교의 직업교육을 강화하는 다양한 조치들을 강구하고 있다. 특히 학교에서 직장생활로의 진입을 원활히 할 수 있도록 교육과 고용, 사회복지가 밀접한 연계하고 있으며 산업현장과의 연계를 강화하는 정책조치, 지역사회, 학교, 기업간의 긴밀한 파트너십 구축 그리고 직업훈련관련 정부의 지원 등의 종합적이고 체계적인 대책을 마련하고 있다. 여섯째, 저소득층과 교육취약집단에 대한 집중적인 관리와 지원정책을 행하고 있다. 특히 이들의 학교생활 적응을 돕기 위하여 학교와 지역사회, 가정이 연계하는 네트워크를 형성하여 공동의 노력을 기울여 나가고 있다. 마지막으로, 학교사회사업가의 배치이다. 이미 100여년 전부터 유럽과 구미 선진국에서는 학교에 학교사회사업가라는 전문가를 배치하여 가정, 학교, 지역사회가 연계하는 전문적인 개입을 하고 있다.

V. 우리나라 교육복지의 실태와 문제점

우리나라에서 교육복지가 정부에 의해 본격적으로 제시된 것은 1997년의 교육복지종합대책이 발표되면서부터로서 불과 얼마 되지 않는다. 본 연구에서는 이러한 제한된 상황에서 기존의 문헌을 통해 우리나라 교육복지의 현황과 실태를 살펴보고 문제점을 제시하고자 한다.

1. 의무교육관련

우리나라의 무상의무교육은 초등 6년과 중학교 3년의 총 9년의 교육을 법령에 의해 규정하고 있다. 그러나 현재의 무상의무교육은 수업료 면제와 교과서 등의 제공만으로 이루어지고 있는 형태로 엄격하게 말하면 무상의무교육이라고 단언하기 어려운 부분이 있다. <표 3>에서 보듯이 학생1인당 교육비는 OECD의 경우와 현격한 차이를 보이고 있으며 초등에서 고등교육으로 갈수록 그 격차가 심화되고 있다(공은배, 2001: 28-37).

<표 3> 국내총생산(GDP) 대비 공교육비 지출(1999)

(단위 : %)

구 분	전체 교육단계			초·중등교육단계			고등교육단계		
	정부부담 공교육비	사부담 공교육비	전체 공교육비	정부부담 공교육비	사부담 공교육비	전체 공교육비	정부부담 공교육비	사부담 공교육비	전체 공교육비
한 국	4.1	2.7	6.8	3.2	0.8	4.0	0.5	1.9	2.4
캐나다	5.3	1.3	6.6	3.5	0.3	3.8	1.6	1.0	2.5
독 일	4.3	1.2	5.6	2.8	0.9	3.7	1.0	0.1	1.1
영 국	4.4	0.7	5.2	3.3	0.4	3.7	0.8	0.3	1.1
일 본	3.5	1.1	4.7	2.7	0.2	3.0	0.5	0.6	1.0
미 국	4.9	1.6	6.5	3.5	0.4	3.8	1.1	1.2	2.3
국가 평균	4.9	0.6	5.5	3.4	0.3	3.6	1.0	0.3	1.3

* 자료: 교육인적자원부·한국교육개발원, 2002. OECD교육지표. p. 80.

또한 현재 유치원 교육을 학제에는 포함시키고 있지만 의무교육에는 포함시키지 않고 있다. 2000년 4월 현재 만 5세아를 기준으로 한 유치원 취원율은 43.3%이며(교육부·한국교육개발원, 2000: 24)이며 GDP대비 유아교육에 대한 지출 중 OECD 국가 중 최하위 수준이다. 초등학교와 중학교 졸업자의 진학률은 비교적 높지만 여전히 각각 0.1%, 4.1%의 학생은 중학교와 고등학교에 진학하지 못하고 있다. 이것은 여전히 교육기회를 제공받지 못하는 청소년이 있다는 것과 교육기회가 중간에 중단되는 청소년이 있다는 것을 보여준다(교육부·한국교육개발원, 2000: 26-27).

2. 교육환경

교원1인당 평균 학생수의 경우 초등학교의 경우 일본 21명, 프랑스 20명, 미국 16명에 비하여 우리나라는 32명으로 대단히 높은 편이다(<표 4> 참고). 우리나라의 초등학교 교원 1인당 학생수는 32명으로 OECD 평균인 18명의 2배에 가까우며 유치원의 경우도 비슷한 실정이다.

학교시설은 기본적으로 교육활동을 수행하기에 적합한 구조로 공간이 구성되어야 한다. 최근 열린 교육의 실시와 더불어 교수, 학습 활동의 운영방식이 변화되고 있으나 학교시설 공간 구성 방식은 이에 대응하지 못하고 있으며 교과별로 필요로 하는 다양한 전용교실과 교과별로 필요로 하는 교재 교구의 수납 공간이 부족하여 교과별 특성을 살린 교육이 제대로 이루어지지 못하고 있다.

이러한 문제들은 학생들을 대상으로 한 실증적 조사에도 잘 나타나고 있다. 이종원 외(2000: 103)에 따르면 약 43%의 청소년들이 학교의 시설, 설비에 대해 불만을 가지고 있다고 보고하였으며 박영숙 외(1997: 88)에서는 향후 시설 개선에서 우선적으로 확보되기를 바라는 시설공간의 유형으로는 54.7% 이상이 교수, 학습공간이 우선적으로 확보되기를 희망하였으며 학습지원 공간, 교사공간, 보건 위생 공간, 체육공간, 관리공간, 공용공간 순이었다.

학교 정보인프라의 구축을 위해 전국의 모든 초·중·고등학교 및 교사에게 컴퓨터를 보급하고 있

으며 정부는 교육행정 정보화를 위하여 많은 예산을 투여하여 2003년 현재 교육행정정보시스템이라고 불리는 네이스(Neis: National Education Information System)를 구축 완료하였다. 그러나 개인적 정보노출 등의 문제가 제기되고 있고 정보 인프라의 구축에 걸맞은 효율적인 정보관련 교육이 이루어지지 않고 있다.

<표 4> 교원 1인당 학생수(2000)

단위 : 명

구 분		초등교육단계	중학교 단계	고등학교 단계
한 국	2000	32.1	21.5	20.9
	'99	32.2	21.9	22.5
	덴마크	10.4	11.4	14.4
	프랑스	19.8	14.7	10.4
	독 일	19.8	15.7	13.9
	일 본	20.9	16.8	14.0
	미 국	15.8	16.3	14.1
	멕시코	27.2	34.8	26.5
	국가 평균	17.7	15.0	13.9

* 자료: 교육인적자원부·한국교육개발원, 2002. OECD교육지표, p. 125.

3. 건강과 안전

학교는 학생의 건강한 성장, 발육에 필요한 교육을 제공해야 한다. 이중 급식, 보건, 환경문제는 매우 중요하다. 2001년 말 현재 학교급식을 실시하고 있는 학교는 초등학교는 대다수를 차지하고 있으나 중등학교에서도 상당수의 학교에서 실시하고 있다. 그러나 문제는 급식비가 유상급식이기 때문에 학부모의 부담이 크다는 것이다. 2001년 한 해 동안 학교급식에 투입된 예산은 총 1조 9천 390억원이며, 이를 부담 주체별로 보면 수익자인 학부모 부담이 1조 5천억원(78.6%)으로서 가장 많고, 그 다음이 시·도교육청에서 지원한 교육비특별회계 예산(20.5%)이었다.

현재 학교보건법 제 15조에 따르면 각급학교는 보건관리사업에 많은 관심을 쏟고 있지만 사실상 전체 초·중등학교의 64%인 226개교, 사립학교는 20%만 양호교사를 배치되어 있어 사립학교의 보건관리는 더욱 허술한 상황이다(한만길 외, 2000: 97-99). 이혜영(2002: 7-8)에 따르면 조사 대상 학생 중 35.9%가 최근 6개월간 각종 병이나 사고로 아팠던 적이 있었으며 또 아팠을 때 치료를 받지 못한 학생이 약 38%나 되었는데 특히 빈곤학생의 경우에 더욱 높았다.

4. 학습지원

학습지원은 대개 개별학교가 지역사회 복지관과 연계해서 개별적으로 행하거나 지역에 있는 공부방에서 임의적으로 행해지고 있다. 사회계층이 낮을수록 학업성취가 낮다는 사실은 여러 연구 결과에 의해 입증되고 있다. 이해영(2002: 9-11)의 조사에 따르면 가정 형편이 좋지 않은 학생일수록 공부할 수 있는 자기만의 공간을 원하는 정도, 과외나 학원에 대한 요구가 컸으며 방과 후 집에서 혼자 지낸다는 시간이 높았다. 이는 빈곤가정의 경우 학습지원이 잘 이루어지지 않고 있음을 시사한다.

5. 생활지도와 상담에 관련된 사항

90년대 들어서면서 학교부적응이나 교육문제에 대한 우려의 소리가 그 어느 때보다 높아가자 교육부는 1995년 '교육개혁'을 국가적 과업으로 설정하고 1998년에는 초·중등교육법시행령의 제정으로 '전문상담교사제'를 마련하였다. 이 제도는 교도교사나 진로지도교사보다 훨씬 진일보한 내용을 담고 있으나 이 제도에 명시된 전문상담교사의 업무 자체가 너무 광범위하고 지역사회자원의 동원능력이나 학교와 가정과 지역사회연계망이 구축되지 않은 상태에서 본 취지를 살릴 기는 어려울 것으로 생각된다. 또한 전문상담교사 역시 일반교사에 대한 연수를 통하여 자격이 주어지며 일반 교과목의 강의를 병행하기 때문에 애초의 상담교사제도에서 나타나는 문제를 그대로 안고 있다(김병옥 외, 1999).

이해영(2002: 28)에 의하면 약 70% 이상의 교사가 학생과의 상담 횟수가 불충분하다고 생각하고 있었으며 학생의 경우 고민거리가 있을 때 '학교 선생님'과 의논한다고 응답한 비율은 0.7%에 불과하다. 이러한 결과는 김기환(1999: 97-100)의 연구에서도 마찬가지로 나타났다. 이종원외(2000: 86-91)가 학생들이 교사와 대화 경험 정도를 조사한 결과에 따르면 교사와 대화를 하지 않는다는 청소년이 68.2%나 되었으며 초등학생을 제외한 중·고등학생의 경우 교사가 학생의 마음을 이해하지 못한다고 생각하는 비율이 과반수 정도나 되었다. 또한 중, 고등학생의 약 1/5 정도는 교사와 대립한 경험을 가지고 있다고 응답하였다. 반면 이해영(2002: 18-21)의 연구에서 나타났듯이 85%의 교사가 학생지도를 위해 외부전문가 활용을 찬성하고 있으며 외부기관과의 연계가 필요함을 느낀다는 보고는 시사하는 바가 매우 크다.

6. 학생참여활동

학생참여활동의 핵심적 내용이라고 할 수 있는 학생자치활동과 학생인권을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 우선 교내 또는 교외 서클이나 동아리에 가입하여 활동한 경험을 조사한 결과 전혀 경험이 없다는 응답이 절반 수준이었고 현재 서클이나 동아리활동을 하고 있는 청소년은 고등학생이 27.3%에 불과하였고 초·중학생은 2할미만으로 나타났다(이종원외, 2000: 83-84). 또한 과반수이상의

청소년들이 여가생활에 대해 불만을 가지고 있는 것으로 나타났다(이종원 외, 2000: 180-188).

국가인권위원회가 부산교육연구소와 공동으로 전국의 초·중·고 교사 1천 560명을 대상으로 인권 의식을 조사한 결과에 따르면 교사들은 교사인권에 대한 의식은 높은 반면에 학생이나 학부모의 인권에 대한 의식이 낮다고 한다(한겨레신문, 2003).

7. 평생교육

이미 우리는 1980년 5공화국 헌법을 통하여 평생교육을 국민의 기본권으로 명문화한 바 있다. 그러나 평생교육에 대한 요청은 문민정부 시기인 1990년대 중반부터 『교육개혁위원회』를 중심으로 거론되기 시작하면서 연구도 활발해졌다. 특히 2000년 3월 1일 평생교육법의 제정 및 동년 3월 13일 동 시행령 그리고 3월 31일 그 시행규칙의 제정과 함께 『학점은행제』, 『교육계좌제』, 『학습휴가제』 등이 법·제도화됨으로써 평생교육체제의 구축은 사회적 평가와 인정을 받는 차원에서 토대가 수립되었다(이상오, 2000b: 33).

그러나 평생교육의 경우 교양이나 여가활용 측면에 치우쳐 있고 직업으로 연결되지 못하고 있으며 평생교육에 대한 구체적인 방안들이 제시되지 못하고 있다. 무엇보다도 1999년 현재 교육 예산 중 평생교육에 관한 예산은 전체 0.2%에 불과하다는 사실은 평생교육에 대한 정부의 의지를 의심케 한다.

8. 취약집단에 대한 사항

1996년부터 2001년까지 교육인적자원부 소관예산 중 공교육내실화를 위한 초·중등교육투자는 11.6%이며 소외계층 교육기회 보장을 위한 투자는 2.3%로 나타났다(공은배, 2001: 115).

(1) 저소득층 학생 지원

정부는 기초생활보장수급자에게 사회가 요구하는 최소한의 교육기회를 제공하여 줌으로써 부모로부터 가난이 세습되지 않고 이들이 저소득층에서 벗어나도록 하기 위하여 학비를 지원하여 주고 있다. 1996년까지는 중학교, 인문고교 성적 30% 이상 및 실업고교의 수업료 및 입학금을 지원하여 왔으나, 1997년부터 중·고생 전체에게 입학금 및 수업료를 지원하고 있으며, 2002년도 지원액은 94,042백만원이다. 특히 2002년도부터는 중·고생의 입학금, 수업료 및 교과서대 외에 부교재비(의무교육 대상자에게 지급)를 추가로 지원하고 있다(문화관광부, 2002). 그러나 이들의 고등교육을 위한 지원은 전무한 상태이다.

한편 교육인적자원부에서는 저소득 빈곤가정 학생에 대한 중식지원을 1989년부터 시작하여 1999년 의원입법으로 학교급식법을 개정하였다. 현재 극빈가정 학생에 대해서는 365일 급식지원이 이루어지고 있으며 <표 5>과 같이 2001년 현재 중·고등학생까지 학교급식을 지원·확대하여 중식지원수가 164,000명에 달하고 있다. 그러나 이것은 전체 초·중고등학생의 약 2%에 불과하다.

<표 5> 빈곤가정 학생 증식지원 현황(2001년)

구 분	초등학교		중 학교		고등학교		계	
	학교수	학생수	학교수	학생수	학교수	학생수	학교수	학생수
계	5,105	90,000	2,666	28,000	1,847	46,000	9,618	164,000

* 자료: 문화관광부, 2002: 83.

2001년 전체 실업자 81만 9천명 중 15~24세의 청소년 실업자는 20만 5천명, 실업률은 9.7%로서 청소년계층의 실업률은 다른 연령계층보다 매우 높은 수준을 보이고 있다(문화관광부, 2002: 131).

(2) 취학전 아동을 위한 지원

취학전 교육은 기초교육의 성격을 띠고 있어서 취학전 교육에 참여하지 않은 아동은 이후 단계의 교육에 적응하기도 어려워질 뿐 아니라 결국에는 국가에 의존하며 살 수밖에 없기 때문에 사회적 비용이 증가될 우려가 높다. 그러나 취학전 교육과 보호는 전적으로 개별 가정의 문제로 취급되고 있어 취학전 아동의 교육과 보호는 방치되기 쉽다.

영·유아에 대한 교육과 보호는 저소득 지역 요구에 부합하는 프로그램이 제공되지 못하고 있으며, 인근지역의 프로그램을 이용하기에는 비용 부담이 과중한 것이 현실이다. 저소득지역 유아교육기관의 경우 지역적 특성에 부합되지 않는 프로그램 운영(종일제 운영의 경우 오후 3~5시까지가 대부분)과 상대적으로 높은 학습비(인근 학원 또는 선교원에 비해 5~8만원 높음)로 인해 저소득층의 교육기회의 접근성이 제한되어 있다고 할 수 있다. 보육시설의 경우도 낙후된 시설과 교재·교구 부족 등 운영의 영세성으로 양질의 프로그램을 제공하지 못하고 있는 실정이다(이혜영, 2002: 22-25).

(3) 장애청소년을 위한 지원

우리나라 현행 법제도상 만 3세 이상 되는 장애아동은 누구나 특수교육 대상자로 신청을 하기만 하면 적절한 학교에 배치하거나, 순회교육을 실시하여 무상교육 내지는 의무교육으로 유치원·초등학교·중학교·고등학교 과정의 교육을 받을 수 있도록 규정하여 장애학생의 교육권을 보장하고 있다. 2002년 4월 현재 136개 특수학교에서 24,287명의 장애학생이 특수교육을 받고 있고, 3,121개 일반학교에 설치된 3,971개 특수학급에서 26,773명의 장애학생이 특수교육을 받고 있다.

현재 장애인 편의시설과 강의실 등에 개별화된 시설에 대한 보완이 되어 있지 않아 이들의 학습권을 충분히 보장하기가 어렵다. 또한 통합교육의 여건을 마련하기 위한 교육기자재 및 특수교사 및 보조교사의 배치 등은 제대로 이루어지지 못하고 있다.

9. 교육복지투자우선사업

정부는 2002년부터 경제·사회적 환경이 열악한 대도시 저소득층 밀집지역을 『교육복지 투자우선

지역』으로 선정하여, 해당 지역에 대한 국가와 지방자치단체의 우선적 투자를 제도화하고, 관계부처, 학교, 지역사회 관련기관간 공동 협력망을 구축하여 해당 지역의 교육·문화·복지환경을 획기적으로 개선하기 위한 지원대책을 마련할 계획을 발표하고, 현재 서울과 부산에 시범사업을 실시하고 있다. 그러나 본 시범사업에는 민간 전문가인 프로젝트 조정자의 교육복지 혹은 사회복지 전문성 확보가 명확히 되어 있지 않으며 또한 시범사업 분석을 통하여 2005년도에 법제화할 것이라는 교육부의 야심찬 계획은 있으나 그 계획의 실천을 담보할 수 있는 어떠한 장치도 또한 현재 구체적인 움직임도 없다. 사회복지계의 적극적인 관심과 참여가 요청되는 대목이다(홍봉선, 2003: 43-51).

이상과 같은 내용을 통해 우리나라 교육복지의 문제점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교육복지사업을 체계적이고 적극적으로 실현할 관련법이 미비하고 교육복지를 전달할 행·재정적 지원이 확립되어 않다. 둘째, 교육에 있어 복지적 관점에서 보려는 노력이 부족하고 교육복지의 조건 중 교육기회의 균등이라는 차원에서는 겨우 중학교까지 의무교육 확대수준까지 머물러 있을 뿐이고 교육과정의 평등 및 교육결과의 평등이라는 과제에는 매우 부족한 상태이다. 셋째, 무상의무교육에 대한 실천이 부족하다. 중학교 의무교육이 무상이라는 법적 근거는 취약하고 애매하며 단순히 수업료를 징수하지 않고 있는 정도이다. 넷째, 교육복지를 지원, 협조, 연계하는 주무 행정 부처가 불명확하고 이들 간의 연계체계가 확립되어 있지 않다. 다섯째, 저소득층 아동·청소년들에게 적절한 기초생활 조건이 충족되지 못하고 가정의 보호·지지 및 학습에 대한 지원이 미흡하다. 여섯째, 더불어 현행 교육복지정책은 교육취약계층 중에서도 특수교육을 요구하는 아동·청소년, 학교밖 청소년에 대한 정책적 배려는 매우 열악하다. 일곱째, 고등교육의 공공재원 비중은 16%로 OECD 평균인 80%의 5분의 1 수준에 불과하며(장상환, 2001: 76) 사립학교가 교육체제에서 차지하고 있는 비중이 매우 크다. 여덟째, 현재 서울 부산의 대도시를 중심으로 우리나라의 교육복지를 획기적으로 향상시킬 시범사업을 진행 중에 있으나 이의 제도화를 위해 구체적 움직임이 없다.

VI. 교육복지의 미래: 향후 기본방향과 과제

1. 향후 우리나라 교육복지의 기본방향

첫째, 교육복지에 대한 정부의 의지를 분명히 하고 관련법과 조직이 정비되어야 한다. 교육이 경제적 생산과 사회적 배분에 있어 효과적인 기제임을 인정하고 교육과 관련해서는 무엇보다도 공교육의 강화, 충분한 투자와 정부의 적극적 역할을 강조해야 한다. 또한 교육복지가 소외계층에 대한 보상적 차원이나 보호적 차원이 아니라 권리적 차원, 인적자본에 대한 투자로 행해져야 하며 교육복지의 제도화를 위한 법과 조직이 정비되어야 한다. 둘째, 교육복지의 적용대상이 확대되어야 한다. 교육복지는 타고난 능력에 관계없이 모든 사람들에게 교육기회를 고루 분배하고 선택하도록 되어야 하되 취약 집단의 교육기회 확충에 우선 순위를 두어야 한다. 셋째, 교육복지가 포괄적, 연속적으로 이루어져야 한다. 모든 사람들의 생애주기에 따른 교육욕구를 고려하고 충족할 수 있는 교육이 교육복지의 영역

이 되어야 한다. 이를 위해서는 교육복지는 취학전 아동에서부터 학교교육은 물론 평생교육, 계속교육 까지 연결되어야 한다. 또한 교육복지는 교육불평등 해소를 위해 교육기회의 보장에서부터 교육과정의 보장, 교육결과의 보장을 포함해야 한다.

넷째, 교육복지는 사회복지, 교육, 노동 등 다차원적 접근이어야 한다. 최근 발생하는 교육문제를 근본적으로 해결하기 위해서는 현재 해당 지역의 유아로부터 청소년, 성인에 이르기까지 모든 주민에 대한 교육, 문화 및 복지수준을 함께 향상시키는 지역 차원의 총체적 노력이 반드시 병행되어야 한다. 즉 모든 사람들의 교육권을 보장하기 위해서는 취학장려비, 생계보조비, 양육비, 아동수당, 보육시설의 확대, 방과후 프로그램 확대, 빈곤부모의 자립강화 등 사회보장제도를 근간으로 한 종합적인 접근이 이루어져야 한다. 다섯째, 교육복지서비스의 전문화이다. 교육복지정책 및 서비스를 행함에 있어 사회복지사들이 교육현장에 배치되어야 한다. 즉 중앙 및 지방의 교육복지 정책 및 행정부서에도 사회복지사가 배치되어야 하며 학교에는 반드시 학교사회복지사가 배치되어야 한다. 여섯째, 교육복지를 위한 기반조성이다. 전인적 교육제도의 실시, 학교시설 및 환경의 개선, 교사들의 근무조건 개선, 지역 별, 성별, 계층별 교육장애가 개선되어야 한다.

2. 교육복지의 과제

이러한 우리나라 교육복지의 기본방향에 대한 구체적인 실천과제는 다음과 같다.

(1) 교육복지 관련법의 제, 개정

첫째, 교육복지를 국가적 과제로서 전력을 다하기 위해서는 교육복지의 이념과 정신을 반영한 교육법이 제, 개정되어야 하며 특히 교육복지에 대한 국가 및 지방자치단체의 책임과 역할을 분명히 하고 이에 대한 행, 재정적 지원을 구체화해야 한다. 둘째, 12년 무상의무교육기간의 연장에 따른 법령을 정비하고 취학전 아동, 학교밖 청소년들, 교육의 기회를 놓친 성인들을 위한 지원이 평생교육 차원에서 본격적으로 시행될 수 있도록 규정해야 한다. 셋째, 현재 시범 중인 교육복지 투자우선지역 지원사업이 확대하고 전문화되는 법제화가 이루어져야 한다. 넷째 교육취약집단의 교육기회 확충과 관련해서 유아부터 대학생에 이르는 모든 대상에 대해 학비보조, 학비 감면, 학자금 무상 대여 등을 통한 교육비 지원책이 강구되어야 하며 참고서 구입비, 교재 교구 구입비는 물론 급식, 의료 서비스 제공 등 기초생활을 보장하기 위한 지원까지로 확대되는 법의 제·개정이 이루어져야 한다.

(2) 관련 조직의 협력체계 정비

교육복지가 미래사회의 주요정책이라는 점을 감안하여 이를 힘있게 추진해 나갈 수 있는 중심축이 구축되어야 한다. 미국이나 영국의 경우 교육과 훈련을 통합한 교육노동부가 설치되듯이 우리나라의 경우에도 교육복지를 실현할 단일시스템이 마련되어야 하겠다. 또한 적극적인 교육복지 정책을 추진하기 위해서는 중앙 부처간, 중앙 부처와 지방자치단체간, 지방자치단체와 교육청간의 긴밀한 협력체

제가 구축되어야 한다.

(3) 무상교육의 확대

첫째, 무상의무교육기간이 취학전 1년에서부터 고등학교까지 13년으로 연장되어야 한다. 둘째, 1946년 유네스코 주최로 열린 ‘국제공교육회의’에서는 무상의 내용을 생계비의 보조에까지 확대해야 한다는 결의를 하고 이를 각국 교육장관에게 건의한 바 있었다(이규환, 1999: 22). 우리나라의 경우도 교육보장의 의무를 수행하기 위해서 국가는 급식비, 통학비, 의료비, 생계보조비 등이 지급되어야 한다. 셋째, 무상교육을 현실화하기 위해서는 예산의 확보가 중요한데 이를 위해 이상우가 주장하듯이 국가-국민 또는 정부-기업체-산업체가 상호 공동 출자하는 국가 보험 방식도 간접적 방법이 고려될 수 있다.

(4) 취약집단에 대한 지원

① 취학전 아동

첫째, 취학전 아동의 교육은 이후의 교육을 위한 기초가 된다는 점에서 공교육체제로 전환되어야 하며 영, 유아의 교육보육프로그램에 관한 지원주체간 역할분담을 명확히 하고 보육시설의 환경개선, 및 교제, 교구확충, 보육교사의 인건비지원 등 영유아의 실질적 교육지원을 위한 여건을 개선해야 한다. 특히 저학력 빈곤여성은 타여성에 비해 비정규직, 비표준화된 시간에 근무하기 쉽기 때문에 일을 하고 싶어도 현행 보육서비스체제에는 맞지 않기 때문에 보육서비스에 있어 보육서비스 시간 조정 및 보육서비스의 다양화의 필요성이 필요하다(Presser & Cox, 1997: 25-34). 둘째, 현재의 극빈층의 최저생계비가 현실화되어야 하며 취학전 아동의 의료서비스 등이 강화되어야 하고 궁극적으로는 아동수당이 도입이 되어 취학 전 아동의 기초생활조건이 향상되어야 한다.

② 저소득층

첫째, 초·중등학생, 대학생에 이르는 모든 저소득층 학생에 대한 교육부조가 충분히 이루어져야 한다. 저소득층에 대한 교육부조로서 학비보조, 학비감면, 학자금 무상대여 등을 들 수 있다. 둘째, 특기적성교육, 정보화교육, 외국어 교육 등에서 교육취약집단의 교육활동을 보장할 수 있는 대책을 마련하는 것이 중요하다. 셋째, 저소득층 청소년의 학습 수준을 고려한 다양한 프로그램을 개발하고 이를 위해 지역사회 교육유관기관과의 연계를 강화한다.

넷째, 저소득층 청소년의 직업교육을 강화하고 안전한 직장으로 연결될 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 자신의 능력과 적성을 발견, 개발하고 이에 적합한 직업과 연계될 수 있는 기초적 직업교육과 학생들의 직업과 연계될 수 있는 특수한 직업능력을 개발할 수 있어야 한다. 또한 빈곤의 세습화를 방지하기 위해 학교 준비 교육, 커리큘럼 지원 서비스와 학교 정보의 연계, 학습관련 서비스가 한 곳에서 이루어지는 One-Stop 시스템이 구축되어야 한다. 그리고 교육기간 동안 기초생활을 영위할 수 있도록 해야 하며 더 나아가 직업에 종사하면서 각자 필요한 지식과 기술을 상시적으로 습득할 수 있는 교육기회를 제공할 수 있도록 평생교육 차원에서 고용 후 지원, 재고용 지원을 위한 교육이 제공되어야 한다. 더불어 빈곤청소년이나 직업청소년을 위해 고등교육기회를 확대하고 이에 대한 지원

이 강화되어야 한다.

다섯째, 저소득층 청소년의 학습결손을 막고 능력 향상을 지원하기 위해 방과후 프로그램, 공부방 지원, 학습부진학생지도를 위한 특별프로그램이 운영되어야 하며 지역사회와 연계해서 문화활동, 의료서비스 등이 이루어져야 한다.

③ 장애아동

첫째, 장애학생의 교육기회를 최대한 보장해야 한다. 장애학생의 교육권을 보장하기 위하여 우선 중등교육은 물론 고등교육까지 취학기회를 확대하는 것이 중요하며 이에 대한 정책방향을 수립하여 재정 투자를 확대해야 한다. 그러기 위해서는 장애학생을 받아들이는 대학에 국가의 지원을 강화해야 한다. 둘째, 장애 청소년의 직업교육을 강화한다. 이를 위해 장애의 종류와 수준에 적합한 직업교육 프로그램이 별도로 개발되어야 한다.

(5) 정보교육의 확대

정보화 사회는 정보매체를 기반으로 21세기 교육복지를 앞당길 수도 있지만, 반대로 저소득층 자녀와 성인이 정보접근 및 정보화교육기회에서 소외될 가능성이 매우 높기 때문에 이에 대한 대비책이 요구된다. 21세기 지식·정보화시대에는 경제적 격차 못지않게 정보격차가 인간의 삶의 질에 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 따라서 매체 보급 등 정보기술의 이용환경을 정비하는 것뿐만 아니라 정보기술 이용교육도 강화되어야 한다. 이를 위해 학교를 중심으로 인터넷교육이 모든 교과과정에서 필수적인 교육도구로 이용될 수 있도록 인터넷 응용능력을 배양하는 것이 필요하다.

(6) 학교사회복지의 제도화 및 학교사회복지사의 배치

교육복지가 실현되는 최일선의 장소인 학교에 학교사회복지사가 반드시 배치되어야 한다. 그리하여 학교와 가정, 지역사회가 연계한 전문적인 서비스가 학생 및 교사 그리고 학교에 제공될 수 있어야 한다. 특히 현재 공동모금회 주관으로 시범 실시 중인 학교사회복지와 교육인적자원부 주관의 '교육복지 투지우선지역 시범사업'이 제도화되고 법제화될 때 각 단위 학교에 사회복지사의 배치가 필수적 기본 사항으로 다루어져야 한다.

(7) 교육환경의 개선

첫째, 교육환경이 열악한 지역이나 시설에 대한 국가의 투자가 이루어져야 한다. 도, 농간, 도시내 빈부지역간, 계층간 교육환경에 불평등이 생기지 않도록 국가의 투자가 이루어져야 한다. 둘째, 초, 중, 고 학급당 학생 수를 적어도 30인 이하로 조절해야 하며 냉난방 시설 개선 및 학교교육공간의 현대화, 제7차 수준별 교육과정 운영에 부합하는 수업환경 조성 등 학교시설의 개선사업을 적극적으로 추진해야 한다. 셋째, 장애아 시설을 확충하도록 한다. 장애아가 스스로 학습해 나갈 수 있도록 장애 시설을 확충하도록 한다. 화장실이나 엘리베이터 사용에서 불편함이 없도록 손잡이 등의 위치를 신중하게 선정하고 실내 체육실에서도 이들도 편리하게 사용할 수 있도록 환경을 조성해야 한다.

(8) 보건과 건강

첫째, 학교보건관리 및 보건인력을 확보하고 보건시설을 확충한다. 양호교사는 전국적으로 확대 비치하며 학교내 의료서비스가 행해질 수 있도록 해야 한다. 둘째, 학교급식이 무상으로 지급되어야 하며 중학교 급식을 초등·고등학교 급식이상으로 확대해야 한다. 또한 중식지원 대상자 선정과정에서 객관성을 확보하고 중식지급방식을 다양화해서 스티그마가 생기지 않도록 해야 하며 한다.

(9) 복지교육의 필요성

교육복지가 실현되기 위해서는 복지정책뿐 아니라 복지교육이 필요하다. 복지교육은 학생들이 자기의 복지권을 정당한 방법으로 주장하되, 타인의 것도 존중하고 보장하고 사회복지에 자발적으로 기여할 수 있도록 교육해야 한다. 또한 학생들이 사회의 성원으로서 복지제도의 도덕적 타당성을 공적으로 검토하는 기준을 설정하고 수정할 수 있는 능력을 갖도록 교육해야 한다.

(10) 평생교육

누구나 언제 어디서든지 학습이 가능하도록 평생교육을 강화해야 한다. 이를 위한 방안으로 학교 이외의 장소에서도 교육받고 학습할 수 있는 평생교육의 제도와 체계를 구축하여 평생학습의 조건과 환경을 만들어 주어야 한다. 특히 『학교에서 일터로(school-to-work)의 전이』를 위한 계속 교육이 이루어질 수 있도록 해야 하며 학점은행제, 교육계좌제 등의 다양한 방안들이 강구되어야 한다.

VII. 결 론

사회복지는 역사적으로 온정주의적 관점의 시혜에서 출발하여 보호, 원조, 지원, 급여 중심의 권리적 관점으로 발전되어 오늘에 이르렀다. 그러나 이러한 권리적 관점의 복지가 예방적 차원임을 강조하고 있지만 실제에 있어서는 상당부분 사후적 차원의 대응방식임을 부정하기 어렵다. 유럽의 복지선진국 및 미국과 같은 경제대국에서 복지의 축소 혹은 생산적 복지, 근로연계복지(workfare) 등의 용어의 출현과 그 사조의 등장은 이러한 사후적 차원의 대응에 대한 한계에서 비롯된다고 할 수 있을 것이다. 이제는 이러한 한계를 극복하고 인간의 출생에서부터 시작하여 전생애 걸쳐 이루어지는 예방적 차원이 보다 강조되는 ‘인간을 육성하는 복지’, ‘사람을 키우는 복지’로의 복지패러다임이 변화되어야 한다. 사회복지의 영역 중에서 이러한 의미에 가장 부합되는 것이 교육복지라고 할 수 있다.

그러나 그럼에도 불구하고 사회복지학계에는 아직 교육복지에 대한 체계적 정리를 시도하지 않고 있다. 이러한 상황에서 시도된 본 연구가 사회복지계에 교육복지에 대한 관심을 진작시키고 교육복지 현실화의 세부적인 실천전략을 위한 논의의 출발점이 되기를 기대한다. 그리고 오늘날 우리나라의 교육문제는 경제적 문제를 비롯한 전사회적 문제로 비화되고 있다. 이러한 시점에서 이를 큰 방향에서 해소할 수 있는 유일한 방안이 교육복지의 신장이므로 교육복지에 관한 한 유럽의 사회민주적 성격이

가미한 혁명적 발상의 예산 증액과 편성이 필요하다고 본다. 그리고 그 모든 것은 우리나라의 전 학교에 학교사회복지사를 배치하는 것에서부터 출발하여야 할 것이다.

참고 문헌

- 공은배. 2001. 『교육발전을 위한 교육투자 실태분석 및 투자방향 재검토』. 교육인적자원부.
 교육부·한국교육개발원. 2000. 『간추린 교육통계』.
 교육인적자원부·한국교육개발원. 2002. 『OECD교육지표』.
 구인회. 2002. “빈곤층의 사회경제적 특성과 빈곤이행: 경제위기 이후의 시기를 중심으로”. 『한국사회복지학』 48.
 구인회. 2003. “가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향-가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로”. 한국사회복지학회 학술대회 발표문.
 김교성. 2002. “소득이전의 빈곤완화 및 빈곤이행 효과에 관한 연구”. 『한국사회복지학』 48: 113-149.
 김기환. 1999. “학생문제에 대한 학생, 부모, 교사의 인식비교”. 『학교사회사업』 2: 97-100.
 김기환. 2002. “학교내 사회복지서비스의 필요성”. 『학생복지를 위한 학교조직 모형개발 토론회』. 학생복지를 위한 학교조직 모형개발 연구모임.
 김만두·한혜경. 1995. 『현대사회복지개론』. 서울: 홍익재.
 김병옥·김인홍·이두휴. 1999. “광주, 전남지역 교육복지의 수준분석”. 『교육사회학연구』 9(3): 59-60.
 김신일. 1980. “복지사회의 이념과 사회교육의 방향”. 한국교육학회편. 『복지사회와 교육』. 서울: 배영사.
 김용일. 1999. “신자유주의 교육개혁의 성과와 한계”. 『교육학연구』 37(3): 143-164.
 김종일. 2000. “미국의 노동중심적 복지개혁에서의 노동시장연결 모델과 인간자본개발 모델 비교”. 『한국사회복지학』 41.
 노대병. 1999. “빈곤의 세계적 구조와 외환위기 이후 한국의 빈곤”. 『참여연대 포럼 외환위기 이후 한국의 빈곤실태와 감시시스템 자료집』.
 류정순. 1999. “도시빈곤의 규모와 빈곤가구의 생활수준”. 『참여연대 포럼 외환위기 이후 한국의 빈곤실태와 감시시스템 자료집』.
 문화관광부. 2002. 『청소년백서』.
 박순일. 2000. “빈곤 및 소득분배 실태”. 『보건복지포럼』 41: 17-25.
 박순일·최현수·강성호. 2000. 『빈부격차 확대요인의 분석과 빈곤·서민생활대책』. 한국보건사회연구원.
 박영숙·류호섭·박철희. 1997. 『초·중등학교시설·설비기준 개정에 관한 연구: 학생 1인당 적정 면적 기준을 중심으로』. 한국교육개발원 88.
 박찬용·김진옥·김태원. 1999. 『경제위기에 따른 빈곤수준 및 소득불평등 변화와 정책과제』. 한국보건사회연구원.
 성민선·이상오·정무성·정은. 1998. “학교부적응 청소년들을 위한 학교사회사업 실천모델 연구”. 『학교사회사업』 1: 6-8.
 송희준. 1990. “복지사회의 노동 및 교육정책의 토대로서 인적자본축척의 소득향상 효과와 정책방향에 관한 연구”. 『한국행정정보』 24(2): 905-922.
 이규환. 1999. 『한국공교육 체제의 평가와 전망』. 한국교육연구소.
 이기범. 1996. “복지사회와 교육: 자유, 평등, 공동체를 위한 교육복지”. 『교육학연구』 34(2): 22-35.
 이상오a. 2000. “평생학습사회구축을 위한 교육복지체제의 모형개발”. 『ANDRAGOGY TODAY』 3(2):

1-49.

- 이상오b. 2000. 『평생학습사회구축을 위한 교육복지체제의 모형개발』. 한국학술진흥 재단 미간행물.
- 이순형·류정순. 1999. “한국 도시가계의 사교육비의 지출-계층별 불평등과 사회정책적 함의-”. 건국대학교 한국문제연구원편. 『교육과 삶의 질』. 건국대학교 교육출판부.
- 이연우·이성림. 2001. “경제위기와 빈부격차: 1997년 위기 전후의 소득분배와 빈곤”. 『국제경제연구』 7(2): 79-109.
- 이종원·주동범·서정아. 2000. 『전국청소년생활실태조사연구』. 한국청소년개발원.
- 이혜경·김진옥. 2001. “한국의 소득분배와 빈곤; 1992-1998년”. 『연세사회복지연구』 6-7.
- 이혜영. 2002. “도시 저소득층의 교육복지 실태와 과제”. 『교육복지 투자우선지역 지원사업계획 수립을 위한 공청회』. 한국교육개발원.
- 이혜영. 2003. “교육복지정책.” 『2002 한국교육평론』. 한국교육개발원.
- 장인협. 1982. 『사회복지개론』. 한국사회개발연구원.
- 장상환. 2001. “복지와 사회적 투자, 교육 공공성”. 『우리교육』 134.
- 전재일·이경은·이성희, 1999, “학교사회사업서비스 욕구에 따른 학교사회사업가의 역할모색”. 『학교사회사업』 2.
- 정건화. 1999. “외환이후 도시가구의 생활상태 변화”. 『참여연대 포럼 외환위기 이후 한국의 빈곤실태와 감시시스템 자료집』.
- 정영순. 2002. “한국과 영국의 청소년 고용증진정책 비교연구”. 『한국사회복지학』 49.
- 정영순·송연경. 2001. “청소년의 원활한 고용진입을 위한 학교세팅에서의 직업교육 강화 방안연구”. 『한국 사회복지학』 45: 341-371.
- 지해명. 2001. “공교육비가 지역간 소득·교육비의 형평성에 미치는 효과: 다지역 CGE모형분석”. 『경제학연구』 49(2): 185-209.
- 천세영. 2002. “교육복지 투자 우선지역 지원사업계획 수립 방향”. 『교육복지 투자 우선지역 지원사업계획 수립을 위한 공청회』. 한국교육개발원.
- 한겨레신문. 2003. 6면.
- 한만길·윤종혁·윤여각·김정래. 2000. 『21세기 교육복지발전방안연구』. 한국교육개발원.
- 한승준. 2003. 『교육복지 투자우선지구 선정에 관한 연구』.
- 한정화. 1998. “도시주부의 사교육에 따른 경제복지감”. 한국여성교양학회.
- 한인영·홍순혜·김혜란·김기환. 2001. 『학교와 사회복지』. 학문사.
- 홍금자. 2000. “근대 사회사업의 성립과 발달사적 구분에 관한 연구”. 『한국사회복지학』 40.
- 홍봉선. 2003. “교육복지 투자우선지역 지원사업에 관한 학교사회복지적 의의와 과제”. 학교사회복지학회 2003년 춘계학술대회.
- 홍봉선. 2003. “저소득층의 교육열과 교육복지”. 교육열 국제학술대회, 강원대학교 교육열연구소. 325.
- Barrett, G. F. 2000. “The Effect of Educational Attainment on Welfare Dependence: Evidence from Canada.” *Journal of Public Economics* 77: 209-232.
- Coleman, J. S. et al., 1996. *Equality of Educational Opportunity*. Washing. DC: Government Printing Office.
- Dronkers, J. 1994. “The Changing Effects of Lone Parent Families on The Educational Attainment of Their Children in a European Welfare State.” *Sociology* 28(1): 171-191.
- Duncan, G. W., Jean Yeung, Jeanne Brooks-Gunn, and Judith Smith. 1998. “How Much Does

- Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children." *American Sociological Review* 63(3): 406-423.
- Fortin, B., and G. Lacroix. 1997. "Welfare Benefit, Minimum Wage and the Duration of Welfare Spells: Evidence from a Natural Experiment in Canada." *Laval University Department of Economics Working Paper*. No. 9708.
- Freedland, M. 1996. "Vocational Training in EC Law and Policy—Education, Employment or Welfare?" *Industrial Law Journal*. 25(2). 110-120.
- Grubb, W. N. 1995. *The Return to Education and Training in the SubBaccalaureate Labor Market: Evidence from the Survey of Income and Program Participation 1984-1990*. Berkeley, Calif.: National Center for Research in Vocational Education.
- Herr, T., and H. Robert. 1994. *Lessons from Project Match for Welfare Reform*. Chicago: Project Match.
- Won, J. Y. 2001. *A Study on Social and Economic Effect of Private Education*. Cohen University & Theological Seminary.
- Kahn, P. 2001. "Governor Engler Wants Ladies to Work: Single Mothers, Work-First Welfare Policy and Post-Secondary Education in Michigan." *Journal of Poverty* 5(3): 17-38.
- Long, S. K., and S. J. Clark. 1997. *The New Child Care Block Grant: State Funding Choices and their Implications*. New Federalism: Issues and Option for States. Number A-12. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Neal, D., and W. Johnson. 1996. "The Role of Pre-market Factors in Black-White Wage Difference." *Journal of Political Economy* 104(5): 869-895.
- Nicholie, Z. 1998. "Practitioner Perspective Welfare Families' Use of Early Childhood Care and Education." *Early Childhood Research Quarterly* 13(4): 567-570.
- O'Neil, J. A., L. J. Bassi, and D. A. Wolf., 1987. "The Duration of Welfare spell." *Review of Economics and Statistics* 69(1): 241-248.
- Owen, J. D. 1994. "Education and Welfare Incidence Among Black Women: Changes Over Time." *Economics of Education Review* 13(4): 337-353.
- Presser, H. B., and A. G. Cox. 1997. "The work schedules of low-educated American women and welfare reform." *Monthly Labor Review*. April.
- Schneider, J. A. 2000. "Pathways to Opportunity: The Role of Race, Social Networks, Institutions, and Neighborhood in Career and Educational Paths for People on Welfare." *Human Organization* 59(1): 72-85.
- Yoshikawa, H. 1995. "Long-Term Effects of Early Childhood on Social Outcomes and Delinquency." *The Future of Children* 5: 51-75.
- Zargari, A. 1997. "Vocational-Technical Education's Role in Welfare Reform: Providing Employability Skills for Welfare Recipients." *Welfare Reform* 34(3).
- Zaslow, M. J., E. Oldham, and K. A. Moore. 1998. "Welfare Families' Use of Early Childhood Care and Education Programs, and Implications for Their Children's Development." *Early Childhood Research Quarterly* 13(4): 535-563.
- Zill, N., M. Collins, J. West, and H. E. Germino. 1995. *Approaching Kindergarten: A Look of*

Preschoolers in the United States. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Directions and Assignments of Educational Welfare in Korea

Hong, Bong Sun
(Silla University)

The study is to examine the actual conditions and problems of educational welfare which is a part of social welfare and to offer its future directions and things to do. First of all, education has been considered to be part of social welfare in developed countries for a long time and it has been used the same as school educational welfare. These days Korea is confronted with increasing needs of educational welfare caused by emphasis of manpower, appearance of new poor class after IMF, handing down poverty to their children, absence of public education and educational fever, stress of life long learning and extending needs of students' social welfare service.

In advanced countries compared to Korea, people perceive education as an equal opportunity. To reach this thesis, various efforts have been making in terms of manpower development such as reform of related laws, financial and official support, offering of parental skills and protecting children for the disadvantaged, dispatching school social workers and overall life improvement. The subjects and age of educational welfare are also diverse ranging from poor families and pre school children to general public and adults.

On the other hand, Korea lacks related laws and financial support that are supposed to enforce educational welfare systematically. Also integrated and professional services are not often available due to the lack of cooperation between related agencies.

Therefore, government's role and responsibility should be defined clearly in the future directions of educational welfare in Korea. For this, it is needed to establish related laws and build a concrete financial and executive interrelationship. Also every person should be a target of educational welfare putting priorities on the disadvantaged. A lot of efforts should be made to achieve things mentioned above. Multi-dimensional approach intertwined with education, welfare and labour, establishment of cooperation system between related agencies, reinforcement of life long learning, extension of free education including infants and toddlers, and offering financial support to the poor are a few among these efforts. Finally, institutionalization of school social welfare and improvement school facilities are strongly recommended to get to the right track of educational welfare.

Key words : educational welfare, school social work

[접수일 2003. 12. 31 게재확정일 2004. 1. 15]