주제회의

어린이청소년

지방정부가 주도하는 포용적 미래교육

-다차원적 교육불평등 극복을 통한 미래교육 전략-

정용주

[서울 천왕초등학교 교장]

Ⅰ. 시작하는 글 – 빈곤에서 사회적 배제로

교육 불평등은 소득과 부, 관계의 불평등, 수명이나 건강('생명 불평등'), 나아가 각종 사회적 권리들과 관련된 불평등('실존적 불평등') 등이 한 인간의 생애에 걸쳐 역사적으로 진행되면서 한 인간을 배제시켜 가는 균형 있는 성장과 발달을 저해하는 역동적이며 동태적 과정이다.

그러나 교육청은 여전히 교육불평등을 학습격차 또는 교육격차의 문제를 해결하기 위해 처방적 단기적 대책에 집중하고 있다. 교육청의 교육불평등 관련 정책은 아직도 방과 후 교육비 지원 등의 투입 변인에 치중하거나 소극적인 학습부진아 지원 등에 주력했으며 학습 환경 조성이나 자신감 회복 등의 과정 변인에 대해서는 상대적으로 관심을 가지지 못했다. 교육불평등을 '교육적으로 결핍된 상황'이라는 정태적인 현상에 초점을 맞추면서 학원 수강권 제도를 포함해 학생이 원하는 공부를 경제적 어려움 때문에 하지 못하는 것을 개선하기 위한 접근, 학습에 어려움을 겪는 학생에 대한 학습 튜터링 제도와 같은 접근을 하는 것이 일반적이다.

이러한 교육청과 지방자치단체의 접근은 단기적 처방적 현금 또는 프로그램 지원이 되어 생애에 걸쳐 진행되는 교육격차와 불평등의 누적에 대해 효과적으로 대응하지 못하고 있다. 따라서 한 학생의 균형 있는 성장과 발달의 지원이라는 관점에서 교육불평등의 역동성(dynamic)에 초점을 맞추며, 교육격차를 학습결손의 문제에서 균형 있는 성장과 발달의 문제에서 다차원적인 불리함(multidimensional disadvantage)으로 확대하여 해석하고, 참여, 권한 그리고 사회통합 등과 같은 관계적인(relational) 이슈에 관심을 기울여야 한다.

균형 있는 성장과 발달이라는 관점은 빈곤에서 사회적 배제로 패러다임 전환을 필요로 한다. 사회적 배제는 '자원의 결핍(빈곤)'을 포함한 다차원적 차원에서 동태적으로 이루어지는 과정이라고 할 수 있다. 사회적 배제의 관점에서 보면 기존의 교육불평등에 대한 접근은 학습의 국가최저선(national minimum)이라는 잣대를 상정하고, 한 학생의 학습 수준이 이에 미달할 경우 예산을 지원하여 강사와 프로그램을 제공하면 학습격차의 문제는 해결될 수 있으리라는 생각을 가졌다. 그러나 이러한 접근은 너무 단순하였다는 것을 증명하고 있다. 즉 다차원적 불리함이 누적적 인과관계의 고리를 형성하여 교육격차의 문제가 만성화 세습화되는 결과를 초래하게 되었다.

이러한 교육격차의 문제가 만성화 세습화는 지방자치가 교육자치와 일반자치로 분리된 한국에서 보다 심화되고 정책적 중복과 공백이라는 문제를 발생시킨다. 한편으로 지방자치단체와 교육청은 교육불평등의 문제를 학습격차로 단순화하여 접근하는 지원을 차별성 없이 중복하고 있고, 다른 한편으로는 지원의 사각지대, 공백 문제를 발생시킨다.

학생의 성장과 발달은 교육자치와 일반자치로 구분되지 않고, 학교와 지역사회로 구분되지도 않는다. 즉, 학생의 성장과 발달을 생애에 걸쳐 이루어지는 과정이다. 이 생애에 걸친 총체적 과정 속에서 수많은 좌절과 격차를 경험하게 된다. 따라서 교육불평등의 문제로 다차원적 불리함이 사회적 배제의 함정에 빠지지 않고 한 인간으로서 기초역량을 기르는 것을 지원하는 생태계 조성이라는 관점에서 설계되어야 한다.

스웨덴 사회학자 테르보른(Göran Therborn)은 불평등을 단순히 경제적인 문제로 볼 것이 아니라, 광범위한 사회적 문제로 파악한다. 이러한 테르보른의 접근법은 학습격차의 공백에 대한 사유를 돕고, 또 부분적으로나마 그것을 메워줘 이를 보완하는 역할을 한다. 테오보른은 저서 불평등의 킬링필드(The Killing Fields of Inequality)에서 불평등의 다양한 형태와 그 원인, 그리고 그 결과에 대해 탐구한다. 그는 불평등을 단순한 경제적인 문제로 보지 않고, 광범위한 사회적, 문화적, 정치적 문제로 파악한다. 우선 그는 불평등을 단순한 소득 또는 재산의 불균형으로 정의하지 않는다. 대신, 그는 불평등을 생명, 자원, 인식 등 여러 가지 차원에서의 불균형으로 보고 분석한다. 자연스레 불평등의 원인은 제도적, 구조적, 문화적 요인으로 발생한다. 다시 말해 전통적인 사회구조, 제도적 장벽, 경제체제, 교육시스템 등 여러 가지 요인이 불평등을 촉진하고 유지하는 데 기여한다. 이러한 불평등은 사람들의 건강, 기대 수명, 교육 기회, 자아존중감 등 다양한 부분에 영향을 미친다. 따라서 불평등을 줄이기 위한 전략과 방법도 다차원적이어야 한다. 이러한 것을 감안하여 테르보른은 제도적 개혁, 경제정책, 교육의 평등화, 그리고 사회운동 등을 통해 불평등을 해소해야 한다고 주장한다.

불평등의 문제가 복합적이며 다차원적이며 생애에 걸쳐 진행되는 연속적 과정이라는 것은 불평등에 대한 접근 역시 총제적이어야 한다는 것을 의미한다. 특히 개인주의와 능력주의가 만들어내는 불평등의 심화를 벗어나 대안적 미래를 만들어가는 서로 상충하는 전환(disruptive transformations)을 만들어가는 인권도시적 비전이 구체화되어야 삶의 총체성에 맞는 정책과 제도의 설계를 할 수 있다.

인권도시적 접근은 도시의 모든 학생과 청소년들이 자신의 기본 인권을 온전히 누릴 수 있는 공간의 조성이 도시계획과 정책의 목표이며 방향이라는 것을 의미한다. 이러한 인권도시의 비전을 구현하기 위해 현실에서 학생 청소년들이 경험하는 다차원적인 배제를 넘어서려는 노력을 해야 한다. 본 발제문에서는 이러한 학생 청소년의 균형 있는 성장과 발달을 위해 교육불평등 문제에 적극적으로 대응하면서 좀 더 접근성이 용이하고 다양성이 보장되는 포용적이고 인권친화적인 도시를 만들어 나가기 위한 미래교육의 전략과 방안을 모색해보고자 한다.

II. 불평등의 인과관계 누적과 다차원적 결핍

1. 발달-맥락주의, 가족주의, 개인주의, 능력주의에 갇힌 학생과 청소년

아동을 포함해 인간의 성장과 발달은 주어진 환경 속에서 이루어진다. 다시 말해 아동이 속한 국가 및 사회의 경제적 수준, 정치체제, 복지 수준, 교육제도 등 제반 환경에 따라 아동의 성장과 발달 수준이 달라질 수 있다. 따라서 성장과 발달에 대해 발달-맥락주의적 관점을 가져야 한다.

발달-맥락주의는 인간의 성장과 발달이 개인의 삶의 다양한 맥락과 불가분의 관계를 맺고 상호 연관되어 있음을 보여주는 관점이다(Richardson, 2011). 발달-맥락주의에서 인간은 평생에 걸쳐 변화하는 유기체로 환경과의 역동적인 상호작용을 통해 인간 발달의 결과가 나타난다고 본다(Lerner,1995). 이러한 발달-맥락주의 틀에서 학생과 청소년의 성장과 발달이 온전히 이루어지기 위해서는 이에 선행되는 조건 즉, 환경이 준비되어 있어야 한다. 다시 말해 학생과 청소년이 성장과 발달을 위해 어떤 경험(또는 프로그램)이 준비되어야 하는지 생각하기 이전에 환경을 구축하는 것이 필요하다. 이러한 맥락에서 포용적인 교육에 대한 비전을 구체화하기 위해 우선 균형 있는 성장과 발달은 무엇을 의미하고, 그것이 가능한 교육을 위해 어떤 환경이 준비되어 있는지를 먼저 성찰해 보고자 한다.

교육학적으로 성장과 발달의 과정은 현재와 미래가 연결된 연속적인 과정이기 때문에 현재적 건강과 안전, 함께하는 삶, 미래를 준비하는 삶이 성장과 발달에서 동시에 고려되어야 한다. 본 발제에서는 정치철학자 마사 누스바움의 central human capabilities를 토대로 균형 있는 성장과 발달이라는 맥락에서 삶의 역량을 고민해보고자 한다. 마사 누스바움은 인간다운 삶에 필수적인 기초들을 간추려 10대 핵심 역량들(central human capabilities)을 제안한 바 있다. 여기서 '핵심'이라 함은 존엄을 위한 기본적이고 필수적인 것이라는 뜻입니다. '역량'이라 함은 그렇게 할 기회, 당사자가 그렇게 하기를 바라는 자유, 그렇게 된 상태(힘)를 통합적으로 아우르는 개념이다.

살아가는 힘을 기른다는 관점에서 교육은 단순하게 기회가 주어지느냐의 문제뿐만 아니라 그 결과까지 고려한다는 점에서 누스바움의 역량 개념은 인권을 통해 실현하려는 인간 존엄의 내용을 잘 보여주며, 균형 있는 성장과 발달을 위한 교육의 비전과 연결된다. 특히 누스바움이 상호의존성을 토대로 개인으로서, 시민으로서 좋은 삶을 살기 위해 갖추도록 지원해야 할 10가지 역량은 균형 있는 성장 발달과 관련해서 중요한 시사점을 준다. 그녀는 생명, 신체적 건강과 통합, 감각, 상상력과 사고, 감정, 이성적 사고, 관계, 인간 이외의 종(Other species)에 대한 관심과 관계 속에서 살 수 있는 역량, 놀이, 환경에 대한 통제 등을 제시하는데 이러한 역량은 현재의 삶에서 그리고 미래를 준비하는 삶에서 공히 핵심적으로 길러야 할 것들이다. 누스바움의 인간으로서 살아가기 위한 10대 핵심역량을 아동권리협약과 연결시키면 다음과 같이 범주화할 수 있다.

[표 Ⅱ-1] 균형 있는 성장과 발달을 위한 영역

대영역	중영역	예 시
생존권	건강 및 영양	아동의 건강 상태, 예방접종, 영양 상태 등
	안전	안전 교육, 신체학대 예방, 안전한 환경 조성 등
발달권	물리적 발달	신체 성장 및 발달, 운동 능력 등
	정서·사회적 발달	정서 조절, 대인 관계, 사회적 적응 등
	지적 발달	삶의 기초 역량(학습하는 능력), 창의성, 문제 해결 능력 등
	문화적 발달	문화적 다양성 인정, 문화 참여 등
보호권	학대와 방임 예방	학대 예방, 적절한 보호 조치, 가정 내 안정 등
	사회적 보호	경제적 지원, 사회적 보장, 적절한 교육/치료 제공 등
참여권	의사결정 참여	가정, 학교, 지역사회 내 의사결정 과정에 참여
	정보 접근 및 표현의 자유	적절한 정보 제공, 의견 표현의 자유 등

우리나라는 1991년 유엔아동권리협약에 가입하여 아동 권리 이행 수준을 유엔 아동권리위원회에 보고하고 검토의견을 받아왔다. 이후 한국은 유엔아동권리위원회의 국제사회 권고를 받아들여 아동의 생존, 발달, 보호, 참여 등의 권리를 보장하기 위한 제도 및 정책 환경을 변화 시켜왔다. 특히 2015년에는 아동의 권리를 종합적이고 체계적으로 실현하도록 하는 '제1차 아동 정책기본계획안'이 관계부처합동으로 마련되었다.

그리고 코로나19 팬데믹으로 인한 장기간의 학교폐쇄는 아동의 균형 있는 성장과 발달을 위한 교육에 치명적인 타격을 주었다. 아니 보다 정확히 말하면, 발달-맥락주의적 관점에서 충분히 예측할 수 있었다. OECD에서는 K-방역과 함께 한국에서 두각을 나타내는 부분으로 OECD 평균보다 높은 수준으로 인터넷 접근성, 학교 차원에서 구축된 컴퓨터 기반시설, 인터넷 망 및 속도, 교사의 수업에서 디지털 도구의 활용 및 기술적/교수적 스킬 보유 등을 들었다.

그러나 우리나라에서 지표가 개발되어 모니터링체계를 구축하고 지속적으로 데이터가 쌓이면서 현장을 개선하는 구성적 효과를 낸 사례는 많지 않다.

2. 누적적 인과관계의 제도화로서 교육열

1974년 하이에크와 함께 노벨경제학상을 수상한 스웨덴 경제학자 군나르 뮈르달(Gunnar Myrdal)은 정태적 균형 개념에 대비되는 동태적 균형의 개념을 중시하며, 사회에 필연적으로 내재된 불평등·불균형을 발견하였고, 이를 해소하기 위해 국가의 개입을 지지했다. 그의 가장 유명한 이론 중 하나는 누적적 인과이론(Cumulative Causation Theory)이다.

이 이론은 경제발전의 불균형과 지역 간의 경제적 격차 확대에 대한 설명을 제공한다. 뮈르달의 누적적 인과관계 이론은 원래 국가 간 또는 지역 간의 불평등에 중점을 둔 개념이지만, 이를 개인 간의 불평등 문제에 적용해 볼 수 있다. 이러한 접근 방식은 한 국가 내에서 경제적 불평등이 어떻게 발생하고, 그 결과로 어떠한 순환 구조가 형성되는지를 이해하는데 도움을 준다.

뮈르달에 따르면, 경제적 이익은 특정 지역이나 국가에서 시작되어 그곳에 더 많은 자원을 끌어들일 가능성이 높다. 이와 유사하게, 일부 개인이 초기의 경제적 이익을 얻게 되면, 그들은 추가적인 교육, 투자, 네트워킹의 기회 등을 활용하여 이익을 더욱 확장할 수 있다. 초기에 교육과 기타 자원에 대한 접근이 더 좋은 개인은, 그들의 능력과 경제적 상황이 더욱 향상될 가능성이 높다. 이로 인해 초기에 더 적은 자원과 기회를 가진 개인은 상대적으로 더 큰 어려움을 겪게 될 수 있다. 특히 뮈르달의 누적적 인과이론은 한국 사회의 교육 및 진로 컨설팅 현상에도 적용될 수 있다. 한국은 교육열이 높은 국가로 알려져 있지만, 이 교육열은 사회 내에서 격차를 확대하는 원인이 되기도 한다.

한국의 가정은 자식의 교육에 대한 투자를 절대적으로 중시한다. 이러한 교육열은 대학 입학 경쟁률을 높이며, 이를 위해 가정들은 사교육에 막대한 비용을 지출한다. 하지만, 사교육에 대한 투자 능력은 소득 수준에 따라 크게 달라진다. 고소득층은 자녀에게 고가의 학원과 전문가의 1:1 맞춤형 튜터링을 제공할 수 있지만, 저소득층은 이러한 기회를 누릴 수 없다. 이로 인해 고소득층의 학생들은 입시에 유리한 환경을 갖게 되며, 저소득층 학생들은 불리한 상황에서 경쟁해야 한다. 결국, 대학 진학률, 특히 명문대학 진학률은 소득층별로 큰 차이를 보이게 된다.

진로 컨설팅 또한 소득수준에 따른 차이를 보인다. 고소득층 학생들은 전문적인 컨설턴트의 도움을 받아 세계적인 대학이나 다양한 진로에 진학하며, 미래의 진로에 대한 넓은 시야를 갖게 된다. 반면 저소득층의 학생들은 한정된 정보와 리소스를 바탕으로 진로 결정을 내리게 된다. 이러한 과정에서 발생하는 교육불평등은 학습격차에서 진로격차로 관계격차로 이어지면서 연쇄적이며 누적적 불평등을 만들어낸다. 경제적으로 성공한 개인은 종종 같은 사회적, 경제적 지위의 다른 개인들과의 긴밀한 네트워크를 형성한다. 이러한 네트워크는 정보, 기회 및 자원에 대한 접근을 더욱 용이하게 만들어 경제적 이익을 누적시킬 수 있다.

이것은 초기 교육 및 투자의 중요성을 강조한다. 누적적 인과관계를 뒤집기 위해서는 초기 단계에서의 교육 및 투자가 중요하다. 모든 개인이 균등한 기회를 가질 수 있도록 교육과 기타 자원을 제공하는 것이 필요하다. 더 나아가 능력과 관계없이 자신의 실현시킬 수 있는 기회가 지속적으로 제공되어야 한다. 사회적 배제의 관점에서 교육불평등을 접근하면, 해당 사회로부터 배제당하고 있으나, 또한 해당 사회에 편입되어 있기도 한 사회적 개인의 다차원적 불리함이 정책의 대상이 된다. 즉 사회적으로 배제된 개인은 사회 속에서 배제를 경험하면서도 사회 밖에서 자신이 필요로 하는 물적 조건을 획득할 수 없다. 사회적으로 배제된 사람 역시 사회 속에 편입되어 있다는 사실은 그저 살아있기만 한 '호모사케르'가 아니라 빈곤 상태의 해소 역시 사회적으로만 해결될 수 있음을 의미한다. 다시 말해 '사람다운 생활을 하기 위해 필요한 물적 조건'이 사회적으로 결정되듯이, 이러한 조건의 결여, 곧 배제도 사회적으로 생산되는 문제이며, 오직 사회적으로만 해결될 수 있는 문제라는 사실이다. 그러므로 사회적 배제의 조건을 구성하는 것, 조건의 결여를 생산하는 것, 결여를 해소하는 것도 해당 사회일 뿐이며, 그래서 교육불평등은 사회적 불평등이다.

결론적으로 이러한 다차원적 불평등 극복을 위한 지역의 중재가 중요하다. 누적적 불평등을 줄이기 위해 교육청과 지방자치단체가 긴밀한 거버넌스를 구축하여 복지 프로그램, 교육 기회의 확대 등 적극적인 재분배정책이 모색되어야 한다.

3. 학교 : 가족주의가 개인주의, 능력주의로 치환되는 장소

한 나라의 불평등은 교육과 입시의 교집합이 차지하는 면적과 비례한다. 한국은 교육이 곧 입시이므로 불평등의 수준이 매우 높다고 할 수 있다. 그런데 교육과 입시를 등치 시킬 경우 빈곤을 비롯한 다층적인 교육 불평등 이슈가 입시문제로 축소되는 문제가 발생한다. 따라서 한국의 교육 불평등 문제와 관련하여 입시라는 부분에 잠시 괄호를 쳐두고 교육과 사회적 평등의 관계에 대해 조금 다른 이야기를 만들어야 한다. 이렇게 하면서 벌어진 교육불평등의 의제 안에 빈곤, 성소수자, 이주민, 성별 등 입시보다 더 많은 질문들이 기입되어야 한다.

교육은 사회의 기본 구조 중 하나로서, 모든 사람에게 동등한 기회를 제공해야 하는 분야라는 공감대가 있다. 그러나 이러한 노력의 배경에는 교육을 통한 개인의 능력 발휘와 성취가 중요하게 여겨지는 능력주의와 개인주의의 가치가 내재되어 있다. 이러한 가치가 교육불평등 해소 노력 속에서 어떻게 작용하는지에 대해서도 관심을 가져야 한다.

교육불평등 해소의 주요 전략 중 하나는 모든 학생에게 교육의 기회를 제공하는 것이다. 그러나 이러한 노력은 능력에 따른 분류와 평가 체계를 강화시키기도 한다. 교육의 기회가 확대됨에 따라, 개인의 능력과 성취를 기준으로 한 경쟁이 더욱 강화되었으며, 이로 인해 능력주의적 가치가 강조되었다. 자연스레 교육불평등 해소 노력은 모든 개인이 자신의 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 환경을 조성하는 것을 목표로 하게 된다. 그 결과, 개인의 노력과

선택이 성취와 결과에 직결된다는 개인주의적 가치가 강조될 수 있다. 이는 개인의 실패나 성공을 그 개인의 노력과 능력에만 귀속시키는 경향을 강화하게 한다. 이처럼 교육불평등 해소는 중요한 사회적 목표이나, 그 과정에서 능력주의와 개인주의의 가치가 강조되는 문제가 있다. 이러한 문제를 인식하면서 교육이 개인의 성취와 능력 발휘만을 위한 것이 아니라, 다양한 가치와 배경을 가진 개인들이 공동체를 이루며 상호 존중하고 협력하는 데에 있어 중요한 역할을 하는 것이 분명하게 비전으로 나타나야 한다. 이점에서 학교 안에서 교육불평등 해소 노력이 능력주의와 개인주의를 중심으로 한 정상성 담론을 강화시켜 왔다는 사실, 교육불평등 해소가 접근성과 다양성을 증진시키는 것만은 아니라, 특정 가치와 기준에 기반한 능력주의적 시각을 강조하게 될 가능성이 높다는 것도 염두에 두어야 한다.

이러한 것을 기초로 하여, 교육불평등 논의에서 전제할 것은 교육은 한 사회가 구성원에게 제공해야 할 마땅한 의무라는 사실이다. 그래서 획일성이라는 비판을 받지만, 국가는 보편적 교육과정을 운영하고 학교 시설을 유지 관리하며 교사의 질에 대해 통제한다. 그런데 교사의 질을 관리하고 교육시설을 평등하게 제공하고 보편적 교육과정을 운영해도 학생들이 어느 지역에서 어느 학교에 들어가느냐에 따라 이용할 수 있는 교육 자원이 달라진다. 조금 다르게 말하자면 퍼트남이 〈우리의 아이들〉에서 지적하고 있듯이 각 학생의 가정 배경이 초래하는 명백한 기회의 불평등을 학교 교육과정이 충분히 해소시켜주지 못한다는 사실이다. 분명 교육인프라도 같고 교사 수준도 같고 교육과정도 같은데 각 학교에서 제공하는 자원과 기회가 다르게 나타나는지에 대해 생각하지 않는 것은 우리가 교육 불평등 이슈를 소비하는 방식이 얼마나 얄팍한지를 잘 보여준다고 생각한다.

이러한 구조적 장벽에도 불구하고 모든 학생은 학교 안에서 독립적 개인으로 살아가고 행동해야 한다. 학교 안에서 모든 학생은 적어도 형식적 차원으로는 부모의 소득, 경제력이 개인의 성취에 영향을 미치지 못한다. 학교 안에서 모든 것은 오직 개인의 노력과 능력에 달렸기 때문에 학생들은 독립적 개인으로 살아가고 행동해야 한다. 학교는 개인으로서 노력하면 뭐든지 할 수 있다는 명제를 신앙화한다. '뭐든지 노력만 하면 할 수 있다'와 같은 격언을 지속적으로 들으며 당연한 진리로 받아들이며 개인주의와 능력주의 신화는 강화된다.

학생들은 학창 시절동안 개인주의와 개인이 성취한 능력이라는 신화를 무비판적으로 받아들이는 태도를 내면화한다. 부모님의 장애와 빈곤, 사는 동네, 친구들과의 관계, 학습 부진 등은 개인으로 살지 못하게 하는 사회적 제도의 문제가 아니라 개인의 위생, 능력, 가난함에도 불구하고 노력하지 못하는 태도, 자발적 친구 관계의 문제로 전환된다. 문제의식을 갖고 자유로운 존재로 성장하기 위해 필요한 삶의 역량을 창조할 기회를 사회로부터 보장받아야 할 존재로서 자신의 문제를 사회 탓으로 돌리는 대신, 개인으로서 무능력을 내면화해야 한다.

그런데 학생은 개인으로 태어나 자리고 있는가? 프랭크 프롬허즈(Frank Fromherz)는 〈우리는 왜 개인이 아닌가〉라는 책에서 개인화와 불평등 문제를 다룬다. 저자는 책에서 불평등은 강력한 사회적 힘에 의해 조직된 상호작용 속에 만들어진다는 사실부터 인식해야 한다고 말한다. 따라서 진정한 경쟁은 학생들이 개인이 아니라 개인이 속한 가족과 계층 간에 벌어지며, 실직, 범죄, 이혼, 교육 결핍, 좋지 못한 건강 같은 문제가 단순히 개인의 한계나 약점을 반영한다고 결론 내릴 수 없다고 말한다.

프롬허즈의 이야기처럼 개인주의와 능력주의는 개인으로 살아갈 수 없으며, 능력보다 비능력적 요인이 영향력을 발휘하는 것을 은폐한다. 우리 모두는 복잡하게 얽힌 사회적 관계에 의해 만들어지며, 개인은 가족의 힘, 그리고 그 가족의 힘을 완화시키지 않는 사회적 제도가 가진 힘을 받아들여야 한다. 그래서 사회제도가 개인의 삶에 구체적으로 어떻게 영향을 미치는지, 그리하여 개인의 힘에는 분명히 한계가 있다는 사실을 인정하면서 우리 자신과 타인의 삶에 대한 통찰을 얻지 못한다. 이런 현상을 프롬허즈는 개인주의와 능력주의라는 차안대(blinker, horse track, 말이 옆이나 뒤를 보지 못하게 씌우는 눈가리개)라고 부르며 불평등, 차별, 빈곤 등 개인이 해결할 수 없는 것을 개인과 개인의 능력의 문제로 치환시켜 더 나은 세상으로 나아가지 못하게 한다고 말한다.

한국의 불균등한 산업화 과정은 가족이 국가의 역할을 하도록 했다. 그래서 교육을 통한 지위 경쟁의 행위 주체가 개인이 아니고 가족이 되었다. 물질적 부와 사회적 지위를 획득하기 위한 격렬한 경쟁에 돌입하여 승리하기 위해서는 개인이 아니라 가족 수준의 자원 결속과 지원, 동원 체제를 만들어야 했다. 이러한 현상이 구조화되면서 특별히 '헬리콥터 맘'과 같은 현상으로 대표되는 온 가족이 동원되는 입시문화가 나타났다.

이러한 학교의 기능을 인권도시가 보완해야 한다. 인권도시가 교육불평등에 대해 가져야 할 태도는 빈곤하지 않게 평등한 공간이 되도록 하는 것이다. 이를 위해 빈곤에 대한 다차원적 관점을 복원해 빈곤과 불평등을 보다 급진화시켜야만 유의미한 실천들을 만들어낼 수 있다.

Ⅲ. 균형 있는 성장과 발달을 지원하는 인권도시의 전략

1. 전면적 발달을 위한 모니터링 체계 구축

불평등과 빈곤의 관계는 복잡하고 상호 연관된 역동적 구조를 가지며, 이러한 불평등은 사회 내에서의 배제와 위계화를 촉발한다. 교육 불평등은 이러한 불평등의 전반적인 구조 속에서 빈곤에서 풍요로 향하는 길목의 일부로 볼 수 있다.

앞장에서 살펴본 것처럼 대다수의 가난한 사람들은 불평등의 계곡, 즉 능력주의, 개인주의, 가족주의라는 세 가지 주요한 장애물에 의해 그 상승 경로가 차단되어 있다. 이들 장애물 내에서 학생들과 청소년들은 개인적으로, 자신의 능력을 통해 장애를 넘어서서 성장해야 한다.

앞서 소개한 구르달의 관점에 따르면, 자연적 요인과 상황적 요인에 의해 야기된 재능과 숙련도의 차이가 중첩되면서 학생들은 점차 누적적 불평등의 삶을 살아간다. 여기서 '개인주의'는 개인의 성취와 노력에 중점을 둔 가치관을 의미하며, '능력주의'는 개인의 능력과 재능에 따라 성취와 보상을 결정하는 것을 가리키고, '가족주의'는 가족의 사회적 및 경제적 지위가 개인의 성취 및 기회에 큰 영향을 미치는 것을 의미한다. 이러한 능력주의, 개인주의, 가족주의의 교육격차는 교육불평등의 주요 원인 중 하나로 볼 수 있다.

가족주의가 상대적으로 가리워 지고, 개인주의와 능력주의가 전면화되면서, 학교에서는 타고난 신분이나 혈통 또는 계급 등과는 무관하게 어떤 사람이 사회가 이루고자 하는 특정한 목적(자본주의 사회에서는 주로 생산이나 경제적 이윤 창출)을 달성하는 데 얼마나 기여를 하고 어떤 능력을 발휘했는가? 에 따라 부나 권력 또는 명예를 할당한다는 원칙이 지배하게 된다.

이렇게 학교는 누구든 열심히 노력하고 자기 계발을 게을리하지 않은 사람이 대접받는 사회의 이상을 나타내고 있기에, 민주주의가 전제하고 있는 모든 시민의 '(기회의) 평등'이라는 원칙에 잘 부합한다. 그러나 학생의 균형 있는 성장과 발달이라는 관점에 볼 때, 장벽은 없어졌다기보다는 그 모양이 바뀌었을 뿐이다. 플라톤의 말을 조금 비틀면 한 사람의 미래는 그가 어떤 부모에게서 어떤 방향으로 교육받기 시작하는가에 따라 결정된다. 이러한 학교를 통해 재생산되는 논리는 민주적 불평등과 엘리트 교육의 미묘한 결합 또는 긴장을 보여준다. 리처드 리브스가 [20 VS 80 사회]에서 말하고 있듯이 학생들은 자신의 성취에 대해, “학교는 가난하다고 해서 나를 배제하지 않았어. 학교는 똑똑하지 않은 사람을 배제했어. 나같이 가난한 사람이 똑똑하지도 않다는 것은 안타까운 일이지만 말이야."라고 말하는 것을 내면화해야 한다.

부의 위계에 따라 구조화되어 있던 사회가 거의 전적으로 노동과 인적 자본의 위계에 따라

구조화된 사회를 바뀌었고, 이 과정에서 학생들이 사회적 배경과 무관하게 동등한 성취 가능성을 가져야 한다는 원칙은 점점 희미해지고 있지만 학교에서는 이러한 것들이 평등하게 있지만, 빈곤한 관계를 재생산하고 있다. 이 점을 인권의 관점에서 복원해 내는 것이 발달의 맥락주의적 관점에서 지방정부의 역할과 책임이 되어야 한다. 왜냐하면 교육청과 학교는 교육격차와 교육 불평등을 학습격차의 해소, 기회의 평등으로 접근할 수밖에 없다. 그래서 생애에 걸친 다차원적 불평등의 누적적 인과관계의 축적을 극복하기 위해선 지방정부의 역할이 중요하다. 지방 정부는 인권도시로서 비전을 가지고 교육의 포용성과 다양성을 증진시키는 정책을 펼쳐, 누적된 불평등과 격차를 줄이는데 주력해야 한다. 다시 말해 불평등과 격차는 복잡한 인과관계를 가지며, 이를 극복하기 위해서는 교육의 포용성을 높이고, 개인주의, 능력주의, 가족주의의 교육 격차를 줄이는 지방정부의 적극적인 역할이 요구된다.

구체적으로 모든 학생이 동등한 교육 기회를 갖도록 하는 것이 인권도시의 핵심 비전이다. 지방 정부는 다음과 같은 방안을 실행해야 한다. 우선 교육의 기회균등을 위한 정책을 마련해야 한다. 교육의 질을 향상하기 위한 투자와 공교육의 질 향상을 위한 정책 추진이 필요하다. 다음으로 진로 컨설팅의 공공 서비스 확대가 필요하다. 모든 학생이 고품질의 진로 컨설팅 서비스를 받을 수 있도록 지원체계를 마련해야 한다. 이러한 접근을 통해 뮈르달의 누적적 인과이론에서 제기한 문제를 해결하고, 모든 학생이 공정한 교육의 기회를 누릴 수 있는 사회를 구축할 수 있다.

대한민국의 교육체계는 교육자치와 일반자치가 분리되어 있는 특수한 구조를 가지고 있다. 이러한 구조는 다른 국가들에 비해 복잡하며, 때로는 일반자치와 교육자치 간의 목표와 방향성에 차이를 가져오기도 한다. 그러나 이러한 특수성이 교육불평등 문제의 해결을 위한 노력에 어려움을 가져올 이유는 없다. 우선, 교육자치와 일반자치의 분리는 교육에 대한 전문성과 자치성을 강화하고자 하는 취지에서 시작되었지만 교육의 질과 내용만을 중점적으로 다루는 것이 아니라, 평생교육의 관점에서 교육에 접근하는 기회의 평등성도 중요한 이슈로 다뤄져야 한다. 이는 교육자치의 영역만의 문제가 아닌, 광역자치단체 전체가 함께 해결해야 할 중대한 과제이다.

특히 인권도시를 지향하는 광역자치단체로서 광주는 교육이 개개인의 미래와 삶의 질, 그리고 도시 전체의 지속가능한 발전을 위한 핵심적인 열쇠라는 비전으로 가지고 교육불평등 문제를 광역자치단체의 책임 아래 해결되어야 하는 주요 과제로 간주되어야 한다. 이런 맥락에서 아동의 균형 있는 성장과 발달에 대한 지표를 구성하고 모니터링 체계를 구축하는 것이 중요하다.

중앙정부에서는 아동기가 권리발달의 결정적 시기라는 점을 인식하고 완전하고 조화로운 발달을 위하여 사랑과 이해의 분위기 속에서 성장할 수 있도록 국가 전체적으로 충분히 준비되어야 한다고 하면서, '국민행복'이라는 기조 아래, 2015년에 제1차「아동정책기본계획

(2015~2019)」을 수립하였고, '행복한 아동, 존중받는 아동'이라는 비전으로 아동의 행복감을 증진시키는 것을 정책목표로 세웠다. 또한 10년 내 OECD 평균 수준까지 아동의 행복감을 도달시키고 아동의 이익을 최우선으로 보장하고 실현하는 원칙을 정착하려는 것이 핵심목표이다. 이로써 가장 행복한 시기로 아동기를 누리고 체감할 수 있도록 아동 친화적 발달 환경을 제공하고 이를 위해서 가정을 포함해 돌봄 공간, 교육 공간 등 발달 환경이 아동을 행복하게 키울 수 있도록 근본적인 변화 전략을 마련하고 있다. 기본계획에서는 기본영역을 제시하고 실행기반 조성을 포함한 중점과제와 세부과제를 선정하여 아동권리가 기반이 된 아동정책을 실행하려고 하고 있다.

광주에서도 정부부문의 노력과 병행하여 학생과 청소년의 온전한 성장과 발달을 정의하고 모니터링하기 위한 노력이 지속적으로 이루어져 왔다. 이러한 노력과 연계하여 학생과 청소년의 성정과 발달을 지속적으로 모니터링할 수 있는 지수를 개발하여 장기적 영향을 파악하는 체계를 만들어야 한다. 이미 민간영역에서는 이런 시도가 있었다. 서울대학교 사회복지연구소와 Save the Children 공동으로 개발한 삶의 질 지수가 있고, 연세대학교 사회발전연구소와 방정환재단에서 OECD 국가의 아동 행복감을 비교할 목적을 가지고 2009년부터 매년 발표되고 있는 행복지수[1)]도 있다.

지역단위 성장과 발달의 모델을 만들고 모니터링 체계를 구축하기 위해 지표를 개발하고 아울러 개발된 지표를 토대로 지속적으로 데이터를 수집하고 모니터링하면서 시계열적인 자료를 구축하여 중장기적 성장과 발달의 모델을 만들어가야 한다. 특히 지표개발은 관련성, 정확성과 신뢰성, 접근성, 타당성, 시간의 연속성이라는 관점에서 개발되어야 한다. 우선 관련성은 지표가 아동의 온전한 발달과 관련된 중요한 영역을 반영해야 한다는 것을 의미한다. 다음으로 정확성과 신뢰성은 지표가 일관된 방식으로 측정할 수 있어야 한다는 것이고, 접근성은 해당 지표가 관련 정보와 데이터는 쉽게 접근하고 이해할 수 있어야 하며, 다양한 이해관계자가 사용할 수 있도록 설계되어야 한다는 것을 의미한다. 또한 타당성은 선택된 지표는 학생과 청소년의 발달을 적절히 나타내야 하며, 특정 분야의 전문가와 이해관계자들의 의견을 반영해야 한다는 것을 의미한다. 마지막으로 시간적 연속성은 지표가 시간이 지나도 일관된 의미를 가져야 하며, 장기적인 추세 분석이 가능해야 한다는 것을 의미한다. 무엇보다 코로나 팬데믹 이후 교육의 이슈를 포용적 회복, 디지털 전환의 관점에서 반영하면서, OECD의 핵심 기초인 정신적 신체적 건강과 회복탄력성, 사회정서적 역량, 디지털리터러시와 기초문해력과 수리력이 포괄되도록 하면서도, 삶의 총체성이라는 관점에서 상호 연결된 역량으로 연결되고 발현되도록 하는 방향에서 성장과 발달의 지표를 설정하고 이에 대한 주기적 모니터링을 통해 지표가 인권도시 만들기와 연결성을 가질 수 있도록 해야 한다.

1) 행복지수는 아동의 행복을 물질적 행복, 주관적 행복, 보건과 안전, 행동과 생활양식, 교육, 가족과 친구 관계의 하위영역으로 구분하여 모니터링하고 있다.

구체적으로 지표를 구성할 때 포함되어야 할 것은 다음과 같다.

가. 정서적 지지 및 안정감: 각 학생이 느끼는 학교에서의 안정감과 자기 가치에 대한 인식은 학업 성취뿐만 아니라 자아 발달과 사회화 과정에서도 중요하다. 교육 환경 내에서 감정적 지지를 받지 못하면 학생들은 정서적 스트레스를 경험하게 되며, 그 결과 학업 성과와 정신적 안녕에도 영향을 받을 수 있다.

나. 다양한 학습 경험 및 기회: 모든 학생에게 동일한 학습 경험과 기회 제공이 필요하다. 예술, 음악, 스포츠와 같은 다양한 학습 경험을 제공받지 못한 학생은 그만의 재능을 발견하고 개발할 기회를 상실하게 된다.

다. 문화적 소속감 및 인식: 다문화 사회에서 학생들의 문화적 배경을 인정하고 존중하는 교육 환경은 학생의 정체성 형성에 중요하다. 이를 무시하거나 부정하는 교육 환경은 학생들의 자아 존중감을 해치며, 그 결과로 교육적 불평등이 야기될 수 있다.

라. 맞춤형 교육: 각 학생의 학습 스타일과 필요에 따라 맞춤형 교육을 제공하는 것이 중요하다. 일괄적인 교육 방법은 학생들의 개별적인 필요와 능력을 간과하게 되며, 이로 인해 일부 학생들은 소외될 수 있다.

마. 교육 자원 및 지원 서비스: 도서, IT 자원, 과외 프로그램, 튜터링 서비스와 같은 교육 자원 및 지원 서비스의 접근성은 교육의 질에 큰 영향을 미친다. 이러한 자원과 서비스에 대한 접근이 제한되면 교육적 격차가 발생할 수 있다.

바. 사회적 네트워크 및 멘토링: 학생들에게 제공되는 사회적 네트워크와 멘토링 기회는 그들의 전인적 성장과 진로 탐색에 도움을 준다. 이러한 기회에 접근하지 못하는 학생들은 자신의 잠재력을 최대한 발휘하지 못하게 되며, 이는 교육적 불평등을 야기할 수 있다.

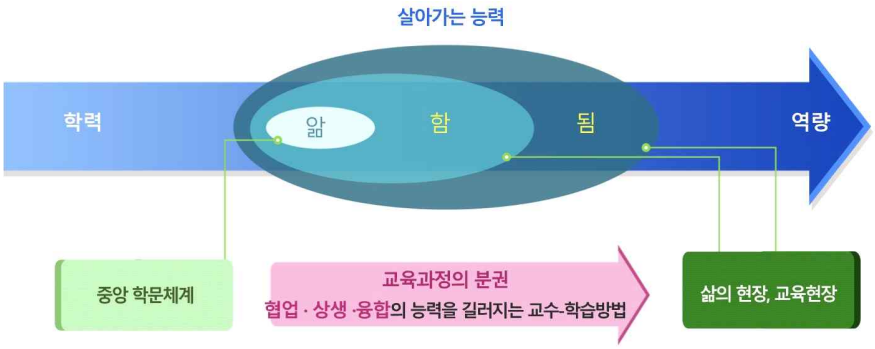
특히 관계 격차를 해소하는 것은 교육에서 중요하다. 정치학자 로버트 퍼트남 교수는 "지난 50년 동안 미국에서 사회적 자본이 재앙적으로 감소돼 왔다고 진단하면서, 다른 모든 요인들보다도 계층 간 사회적 관계를 형성하는 것만으로 아동의 소득이 향상될 수 있다고 본다. 이는 갈수록 지역 사회 간 분화가 심해지고 경제적 배경이 비슷한 아이들끼리 같은 학교에 모이는 분화 현상이 심화되는 한국 사회에서도 많은 시사점을 준다. 갈수록 한국 사회에서 부자들은 부자들끼리, 가난한 사람들은 가난한 사람들끼리만 친구가 되고 있고, 광주 안에서도 국경화 현상도 가속되고 있다. 사회 내에서 다양한 계층의 사람들이 상호 작용하고 연결될 수 있는 환경을 만드는 것이 교육불평등 해소를 위한 미래교육의 관점에서 매우 중요하다는 점은 아무리 강조해도 지나치지 않다.

이밖에도 지표를 통해 전면적 발달과 전인적 성장 관점에서의 교육격차와 불평등은 학업 성취뿐만 아니라 학생의 전반적인 발달과 성장을 위한 다양한 요소들을 포함한다. 이를 인식하고 적절한 대응책을 마련하는 것이 중요하다.

2. 다차원적 불평등을 해결하기 위한 협력 모델 - 광역단위 교육거버넌스 구축

광역자치단체는 한국의 교육자치와 일반자치의 분리 구조 내에서, 자신의 영역 내에서 발생하는 교육 불평등 문제에 적극적으로 대응해야 한다. 이를 위해 교육청과의 협력 체계를 강화하고, 교육에 대한 투자와 지원을 확대해야 한다. 또한 광역자치단체는 자신의 지역 내에서 발생하는 교육불평등 문제의 원인과 해결방안을 철저히 분석하고, 이를 바탕으로 교육정책을 수립하며 시행해야 한다.

이러한 맥락에서 아동의 성장과 발달을 위한 교육을 어떻게 디자인할 것인가 하는 문제는 권리 주체인 학생과 청소년이 실질적으로 느끼는 삶의 변화에 대한 면밀한 지원과 모니터링 체계와 함께 이루어져야 한다. 앞에서 제시한 균형 있는 성장과 발달을 위한 광주학생지수를 만들어 모니터링 체계를 구축한 후, 조례를 통해 실행체계를 뒷받침하면서 지방자치단체와 교육자치단체가 협력적 거버넌스를 구축하여 삶의 현장에 기반한 교육이 되도록 해야 한다.

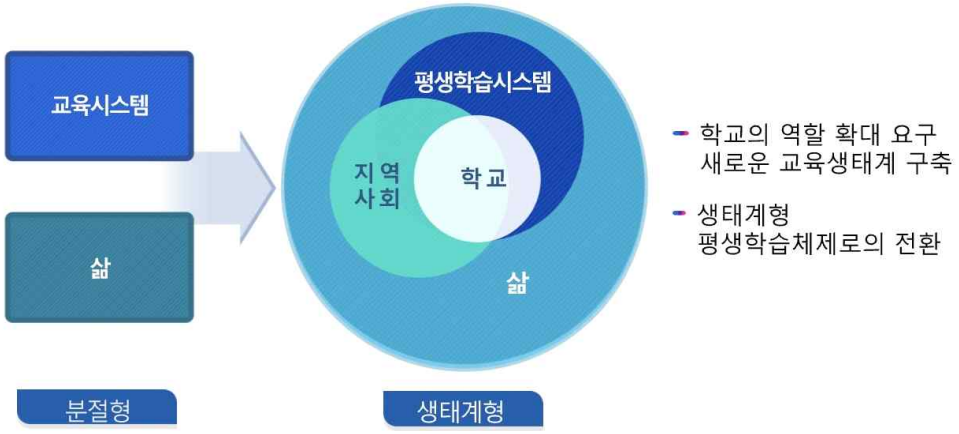


[그림 Ⅲ-1] 살아가는 능력을 길러주는 교육과정 체제의 변화

교육불평등 해소는 단순히 학교 내에서의 문제를 넘어 사회 전반의 현상으로 볼 필요가 있다. 학교만의 노력으로는 한계가 있기 때문에 지역과의 협력적 거버넌스 구축이 필요하다. 삶에 기반한 학교 교육은 학생들의 실생활과 연계하여 교육을 진행하게 됨으로써 학생들이 직접적으로 경험하고 체득할 수 있는 교육 환경을 제공한다. 이러한 교육 환경은 지역 자원과 연계될 때 더욱 효과적이다.

지역과 학교가 협력하여 교육 프로그램을 만들고 실행하게 되면, 학교 교육은 이론 중심에서 벗어나 학생들의 삶의 일부가 되며, 학생들은 지역사회와 더 밀접한 관계를 맺게 된다.

이는 교육의 실용성을 높이는 동시에 학생들에게 사회 참여의 중요성을 깨닫게 한다. 이와 더불어, 지역과 학교의 협력은 지역사회의 다양한 문화와 가치를 반영한 교육 커리큘럼을 만들 수 있게 해, 교육불평등을 해소하는 데 크게 기여한다. 특히 사회적 약자나 다문화 가정 등 다양한 배경을 가진 학생들에게 맞춤형 교육을 제공하는 데 있어 이러한 협력적 거버넌스는 더욱 중요하다.



[그림 Ⅲ-2] 삶에 기반한 학교, 평생학습 시스템, 지역사회의 연결

특히 광역자치단체는 자신의 영역 내에서 교육의 기회를 모든 시민에게 공정하게 제공하는 것을 목표로 해야 한다. 이를 위해 교육자원의 배분과 활용, 그리고 교육과 관련된 다양한 프로그램과 정책을 개발하고 실행하는 것이 필요하다. 이렇게 될 때, 광역자치단체는 교육자치와 일반자치의 분리된 체계 속에서도 교육불평등 문제의 해결을 위한 책임을 지고 나아갈 수 있을 것이다.

모두에서 언급했지만 현대 사회에서 교육불평등은 단순히 학습 격차만을 의미하는 것이 아니라, 경제적, 사회적, 문화적 배경을 고려한 다차원적 문제로서 접근되어야 한다. 교육불평등의 원인과 그로 인한 결과는 지역, 문화, 경제 상황 등 다양한 요소에 의해 영향을 받는다. 이러한 다차원적 불평등을 해결하기 위해서는 협력적 거버넌스 모델의 도입이 필요하다.

다차원적 불평등을 해결하기 위해 협력적 거버넌스 모델이 구축되면 학습격차에 초점을 맞추어 접근하는 한정된 접근 방식에서 벗어나 다차원적 불평등의 관점에서 교육의 복잡한 요인들을 고려할 수 있게 된다. 교육격차와 불평등의 원인은 단순히 학습 능력이나 학력의 차이만이 아니라 경제적, 사회적, 문화적 배경과 같은 다양한 차원에서의 불평등이 교육에 영향을 미치는데, 이러한 다차원적 불평등은 학습격차만으로는 포착하기 힘들다. 그런데 지금까지 협력관계와 역할 분담이 제대로 이루어지지 않아 같은 사업이 중첩되었고, 교육의 본질적 목적인 개인의 전반적 발달과 사회의 지속 가능한 발전을 놓치게 만들었다. 이렇게 학

습격차로 한정된 접근은 다른 중요한 요인들, 예를 들어 가정의 경제적 배경, 학생의 신체적 건강, 정서적 안정 등을 간과하게 하였고, 교육불평등을 해소하기 위한 정책이 교육불평등을 세대에 걸쳐 심화시키는 정책 패러독스를 발생시켰다. 결론적으로, 교육격차와 교육불평등에 대한 깊은 이해와 효과적인 해결을 위해서는 학습격차에만 집중하는 접근 방식을 넘어서, 다차원적 불평등의 복잡성을 포괄적으로 고려하는 접근이 필요하여 이것은 협력적 거버넌스를 구축하는 것을 통해 해결의 실마리를 찾을 수 있다.

그런데 교육불평등과 관련한 광역단위 교육거버넌스를 구축한다고 해도 지역별, 학교별 특성과 요구사항을 정확히 파악하고 이에 맞는 맞춤형 전략을 세우기 위해서는 지역단위 거버넌스가 함께 구축되어야 하고, 거버넌스에 참여하는 주체들이 이해당사자로서 자신들의 입장만을 대비하는 것이 아니라, 교육 당국, 지자체, 학교, 지역 사회 등 다양한 이해관계자들이 협력하는 구조를 구축해야 한다. 협력적 거버넌스를 통해 집중해야 할 5가지 정책 방향을 제시하면 다음과 같다.

가. 교육청과 긴밀한 협력 체계 구축

주기적인 거버넌스 회의를 통해 협력 방안을 논의하고 정립한다. 교육청과의 업무 연계 전담팀을 구성하여 실시간 의견 교환이 가능하게 한다. 협력 프로젝트를 정하고 결과를 공유, 평가한다.

나. 진로 컨설팅과 생애사적 후견인 제도 구축:

진로 컨설팅 전문가 풀을 구축하고 교육기관에 배치한다. 생애사적 후견인 제도를 위한 가이드라인 및 훈련 프로그램을 마련하며, 학생과 부모에게 이를 소개하고 홍보한다.

다. 사회적 관계망 형성을 통한 지역기반 성장체계 구축

지역 내 단체와 협력하여 학생들을 위한 인턴십, 멘토링 프로그램을 운영한다. 학교와 지역 사회 간의 교류 활동을 촉진하는 이벤트나 프로젝트를 기획, 실행한다.

라. 누구나 지역 안에서 배우며 성장할 수 있는 학습지원체계 구축:

지역 내 학습자원과 시설을 인벤토리화하고, 이를 활용한 다양한 학습 프로그램 및 클래스를 개설한다. 학생들의 니즈에 따라 맞춤형 학습 자료 및 지원을 제공한다.

마. 디지털 격차 해소를 위한 포용적 디지털 리터러시 교육 전략 수립:

디지털 리터러시 교육 커리큘럼을 개발하고, 교사들에게 해당 교육을 제공한다. 학생들의 디지털 스킬 수준을 평가하고, 그에 따른 지원 프로그램을 제공한다. 지역 사회의 어르신이나 부모들에게도 디지털 리터러시 교육을 확대한다.

3. 생애사적 관점에서의 지원 전략 수립:광주사회정서역량 프레임워크 개발

인간은 사회적 존재로, 다양한 관계 속에서 살아가며 서로를 이해하고 소통하는 데 필요한 역량을 발전시키는 것은 매우 중요하다. 이러한 역량 중 하나로 사회정서역량이 대두되고 있으며, 이는 개인의 사회적 적응 및 인간관계 형성 능력, 감정의 안정 및 관리 능력을 통합적으로 키우는 것을 목표로 한다.

사회정서역량의 발전은 다양한 이점을 가져다준다. 첫째, 감정을 제어하고 이해하는 능력은 스트레스 감소와 자아존중감의 증진에 도움을 준다. 둘째, 주변 환경과의 상호작용 능력 향상은 관계 구축과 갈등 해결에 큰 역할을 한다. 마지막으로, 사회적 배제나 고립감을 줄일 수 있어 개인의 삶의 질을 향상하는 데 큰 도움이 된다.

이러한 사회정서역량을 체계적으로 키우기 위한 프레임워크는 해외에서도 많은 연구와 실천을 통해 발전되어 왔습니다. 대표적으로 CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)이 제시하는 프레임워크가 있다. 이 프레임워크에 따르면 사회정서역량은 크게 5가지로 구성된다.

가. 자기 인식: 자신의 감정과 그 원인 및 결과를 알아차리는 능력이다. 이는 스스로를 이해하고 자아를 발전시키는 기초가 된다.

나. 자기 관리: 감정을 적절하게 표현하고 관리하는 것, 스트레스와 집중력 관리 등이 여기에 포함된다.

다. 사회적 인식: 타인의 감정과 입장을 공감하며, 다양한 문화와 배경을 가진 사람들과의 상호 작용에서 존중과 이해를 실천하는 능력을 의미한다.

라. 관계 기술: 긍정적인 관계 구축 및 유지, 갈등 해결과 협력 능력이 이 부분에 중점을 둔다.

마. 책임감 및 의사 결정: 사회와 윤리적 기준을 바탕으로 한 결정 및 행동 능력을 갖추는 것이다.

이 프레임워크는 개인의 사회적 적응과 감정의 발전을 위한 기본 구조를 제공하며, 학교, 직장, 지역사회 등에서 이를 바탕으로 교육과 프로그램을 제공할 수 있다. 사회정서역량의 향상은 개인뿐만 아니라 사회 전체의 발전과 조화를 위한 필수적인 요소로, 지속적인 연구와 교육의 중요성이 강조되어야 한다.

생애사적 관점에서의 교육 지원은 개인의 생애 주기를 통과하면서 발생하는 다양한 변화와

요구에 따라 교육 지원을 제공하는 것을 의미한다. 특히 교육불평등 문제는 단순히 학업 성적의 격차만을 의미하는 것이 아니라, 학생과 청소년들의 가정환경, 경제적 상황, 사회적 네트워크 등 다양한 요인이 교육의 기회와 결과에 영향을 주면서 발생하고 누적되기 때문에. 이러한 문제를 해결하기 위해 지방자치단체는 학생의 생애 전체를 관통하는 통합적인 지원 전략을 교육청과 협력하여 마련해야 한다. 전반적인 방향은 다음과 같다.

가. 출생부터 초등학교 입학 전: 이 시기는 학생의 학습 기반을 형성하는 중요한 시기다. 지방자치단체는 다양한 기관과의 협력을 통해 양질의 교육 자원과 환경을 제공해야 한다.

나. 초·중·고등학교 시기: 학교는 교육의 주요 장소이며, 이 시기에 교육불평등 문제가 심화될 수 있다. 학생 개개인의 상황을 파악하고 맞춤형 교육 지원, 멘토링 프로그램, 진로 컨설팅, 관계 가꿈 등을 운영하여 학생들의 역량형성을 도울 필요가 있다.

다. 고등학교 이후: 진로 선택과 직업 교육은 이 시기의 주요 이슈다. 지방자치단체는 대학과 기업, 전문 직업 기관과 협력하여 진로 체험 프로그램, 인턴십, 직업 훈련 프로그램 등을 제공해야 하며, 자유학기제, 고교학점제 등 정책과제를 공동으로 관리하고 책임져야 한다.

이 밖에도 지방자치단체는 각 단계별 지원 프로그램을 통합적으로 운영하는 체계를 구축해야 한다. 학생들의 정보와 학습 이력을 관리하는 데이터베이스를 구축하고, 그 정보를 바탕으로 개인별 맞춤형 지원을 제공하는 시스템을 마련해야 한다. 생애사적 관점에서의 교육 지원은 학생 개개인의 상황과 필요에 따라 지속적으로 교육 기회를 제공하고, 그 기회를 활용할 수 있는 환경을 조성하는 것을 목표로 한다. 지방자치단체의 적극적인 노력과 혁신적인 전략이 필요하다. 생애사적 관점에서의 통합적 지원 전략은 각 생애 단계에서의 특성과 요구를 고려하여, 지속적이고 꾸준한 교육 지원을 통해 개인의 전반적인 발달과 성장을 촉진하려는 것이다.

Ⅳ. 마무리-접근성과 다양성의 결합을 위한 Social Mix 정책

인권도시는 모든 시민이 동등하게 권리와 기회를 누릴 수 있는 도시를 의미한다. 이러한 도시에서 'Social Mix'의 중요성은 무엇보다 중요하다. Social Mix는 다양한 사회경제적 배경을 가진 사람들이 하나의 공동체에서 공존하며 상호작용하는 것을 의미하며, 이는 사회 통합의 중요한 핵심 요소이다. 학교를 포함해 모든 도시의 시설은 누구에게나 접근 가능해야 하며, 하나의 획일화된 표준만을 제공하여 사람들을 특정한 정상 담론으로 포섭하는 역할을 해서는 안 된다.

한국 사회에서 교육은 세대 간의 계층 이동의 통로이자, 개인의 사회적 성공의 가장 중요한 수단으로 여겨져 왔다. 그러나 교육의 이러한 중요성은 곧 교육불평등 문제를 부각하는 주요 요인이 되었다. 한국의 교육불평등은 주로 학업 성적, 학원 및 사교육 접근성, 그리고 대학 진학률의 차이를 중심으로 나타난다. 특히 경제적 여건이 뒷받침되지 않는 가정의 자녀들은 사교육의 기회를 얻기 어렵게 되며, 이는 결국 학업 성적의 격차를 부각하게 된다.

사회통합의 가장 큰 과제는 '포용성 있는 통합'이다. 그것은 단순히 소수자나 다양한 집단을 통합하는 것만이 아니라, 그들의 다양성을 인정하고 이를 사회의 풍요로운 자산으로 활용하는 것이다. 이러한 포용성 있는 통합의 비전은 'inclusive'라는 맥락에서의 다양성을 결합시키는 것을 의미한다.

캐나다의 일부 주, 특히 온타리오, 퀘벡, 브리티시컬럼비아 주에서는 형식적인 포용 교육이 문제로 지적되곤 했다. 이러한 포용 교육은 다양한 배경을 가진 학생들을 통합하기는 하지만, 그들 간의 깊은 연대나 상호작용을 촉진하기는 어려웠다. 함께 있지만 분리된 존재로 있는 것은 포용 교육의 본질적인 목표와는 거리가 먼 것이며, 이를 해결하기 위한 방안이 필요하다는 의견이 제기된 것도 그러한 맥락이다.

이러한 문제를 해결하기 위해 제안되는 비전 중 하나는 '포용성 지수 만들기'입니다. 이는 각 지역에서의 포용성 수준을 측정하고 평가하는 체계를 만들어, 지속적인 개선을 위한 지표로 활용하는 것이다. 또한, '포용의 가치를 구현하는 지역 교육과정'의 도입도 필요하다는 의견이 제기되었다. 다양한 배경을 가진 학생들의 경험과 지식을 교육과정에 반영하여, 그들 간의 연대와 상호작용을 촉진하며 교육과정의 설계와 운영에서 장벽을 없애고 공동체 형성을 도모해야 한다는 것이다.

최종적으로, 사회의 모든 구성원이 그들의 다양성을 존중받으면서, 동시에 깊은 연대를 형성할 수 있는 공동체를 구축하는 것이 인권도시의 궁극적인 목표라면 이를 위해선 포용성 있는 통합교육의 비전을 지속적으로 발전시키고, 그에 따른 실질적인 실행 전략을 마련해야 한다.

다양성을 인정하고 존중하는 문화를 조성하여, 모든 시민이 그들의 차이를 자랑스럽게 여기고, 서로에게 편견이나 차별을 가지지 않도록 하는 것이 필요하다. 도시의 공간과 인프라는 사회적 배제를 경험하는 사람들의 접근성과 이동성을 제한하지 않아야 한다. 도시의 공간을 재정립하여, 다양한 배경의 사람들이 함께 살고, 교류하고, 서로를 이해할 수 있는 환경을 조성하는 것이 필요하다. 이러한 실행방안을 통해, 도시는 사회적 배제를 줄이고, 모든 시민의 삶의 질과 존엄성을 증진시키는 방향으로 발전해 나갈 수 있다.

불평등이란 단순히 경제적 편차만을 의미하는 것이 아니다. 그것은 사회적, 문화적, 교육적 차원에서도 우리 사회의 모든 면에 깊숙이 파고들어 있다. 다차원적 불평등은 개인의 삶의 질을 저하시키는 것뿐만 아니라, 지역사회와 국가 전체의 지속 가능한 발전을 위협하기도 한다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 단기적인 대책이나 일시적인 접근법이 아닌, 지속 가능한 전략이 필요하다.

광역자치단체는 이러한 다차원적 불평등을 해결하는 주체로서 중요한 위치를 차지하게 된다. 지역적 특성과 문제를 가장 잘 알고 있는 광역자치단체는 이를 바탕으로 효과적인 해결책을 마련하고 실행에 옮길 수 있다. 다음은 광역자치단체가 지속 가능한 전략을 통해 다차원적 불평등을 해결하는 데 있어 수행해야 할 주요 책임들이다.

첫째, 광역자치단체는 지역의 교육, 문화, 사회복지 등 다양한 부문에서의 불평등 문제를 정확히 파악해야 한다. 이를 위해 꾸준한 조사와 연구가 필요하며, 이를 통해 정책의 우선순위와 방향성을 설정해야 한다.

둘째, 광역자치단체는 지역 내 다양한 이해관계자들과의 협력체계를 구축해야 한다. 지역민, 기업, 학교, 민간단체 등 다양한 주체들과의 협력을 통해 불평등 문제를 효과적으로 해결할 수 있다.

셋째, 광역자치단체는 지속적인 모니터링 및 평가 시스템을 갖추어야 한다. 이를 통해 시행 중인 정책의 효과와 문제점을 파악하고, 적절한 수정 및 보완책을 마련할 수 있다.

생애에 걸친 균형 있는 성장과 발달: 맞춤형 지원과 모니터링 체계가 필요하다. 무상교육프로그램 제공, 현금 지원과 같은 일시적이고 처방적인 지원은 분명히 일정 기간 동안 아동 및 청소년들의 경제적, 교육적 부족을 해소하는 데 큰 역할을 한다.

참고문헌

- 강신욱, 김안나, 박능후, 김은희, & 유진영. (2005). 사회적 배제의 지표개발 및 적용방안 연구.
- 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, & 최지영. (2006). 한국 청소년발달 지표조사 Ⅰ.
- 김안나. (2007). 유럽연합 (EU) 사회적 배제 개념의 한국적 적용가능성 연구: 사회적 배제 측정을 위한 지표개발을 중심으로. 유럽연구, 25(1), 351-379.
- 김연미. (2019). 누스바움의 역량접근과 정의. 법학연구, 61, 73-107.
- 김종엽. (2003). [특집/계급과 불평등] 한국 사회의 교육 불평등. 경제와사회, 59, 55-77.
- 김현식, 김두환, 김근태, 임채윤, 권현지, 장덕진, 최혜지, 김석호(2018). 압축성장의 고고학: 사회조사로 본 한국 사회의 변화, 1965~ 2015.
- 박서호. (1998). 지역격차의 사회공간관계. 한국지역개발학회지, 10(3), 119-140.
- 성정민. (2020). 2015 국가교육과정 성취기준과 CASEL 의 사회정서학습 (SEL) 역량의 비교를 통한 교육과정 설계 방안 연구. 비교교육연구, 30(4), 23-42.
- 신현석. (2011). 지방교육의 협력적 거버넌스 구축을 위한 쟁점 분석과 설계 방향 탐색. 교육행정학연구, 29(4), 99-124.
- 우채영. (2016). 사회정서학습 (SEL) 의 교육적 의의. 청소년학연구, 23(3), 163-185.
- 윤송현. (2020). 북유럽 교육의 뿌리를 제대로 이해하자. 충북 Issue & Trend, (42), 46-51.
- 예란 테르보른(2014). 불평등의 킬링필드, 이경남 역, 문예춘추
- 이지연, & 전병훈. (2020). OECD 학습 나침반 2030 에 기초한 청소년 기업가정신 교육 방향 고찰. 학습자중심교과교육연구, 20(15), 415-433.
- 임옥희. (2016). 마사 누스바움: 인문학적 상상력과 정치적 감정. 여/성이론, (35), 140-162.
- 임진영, & 최지은. (2011). 인간발달 연구의 동향과 교육학적 시사: 맥락주의적 접근을 중심으로. 교육심리연구, 25(4), 875-901.
- 조동섭. (2010). 교육자치와 지방자치의 연계 협력 방안 탐색. 교육행정학연구, 28(4), 43-61.
- 조의호. (2021). OECD Education 2030 역량에 기초한 2015 개정 초등 사회과 교육과정의 반영도 분석. 사회과수업연구, 9(1), 1-24.
- 허성범. (2013). 역량과 인권: 센과 누스바움. 시민인문학, 25, 134-174.
- 홍준현. (2001). 지방분권화와 지역격차의 상관관계. 한국지방자치학회보, 13(1), 161-178.
- Becker, B. (2019). Education of Migrant Pupils in Germany: Empirical Findings from Primary and Secondary Education. Intercultural Education, 24(1).
- Brennan, D. & Zipin, L. (2008). Neoliberalism's Other: The Performative

Ethics of Australian Indigenous Education Policymaking. Policy Futures in Education, 6(2).
- Breen, R. & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. Annual Review of Sociology, 31.
- Brown, L. & Thompson, S. (1995). "Rights in the City: From Exclusion to Inclusion". Routledge.
- Chetty, R. & Hendren, N. (2018). The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I: Childhood Exposure Effects. The Quarterly Journal of Economics, 133(3).
- Choi, Y., Kim, J., & Park, H. (2018). A comprehensive approach to education inequality. Korean Educational Review, 45(2), 57-79.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Eds.). (1996). Can Education Be Equalized?. Westview Press.
- Davies, S. & Janus, M. (2019). The Transition from Early Childhood Education to Primary School: Canadian Perspectives. Journal of Education Policy, 27(3).
- Kim, D. (2021). Beyond the learning gap: Revisiting the essence of education. Studies in Korean Education, 29(1), 43-61.
- Kwon, H. (2019). Educational Inequality in Modern Society. Seoul: Green Publishing.
- Kumpulainen, K. (2014). Finnish Perspectives on Learning and Teaching. Cambridge Journal of Education, 44(3).
- Lee, J., & Park, S. (2020). The pitfalls of focusing solely on learning gaps. Journal of Educational Research, 23(4), 301-319.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. American Journal of Sociology, 106(6).
- Miranda, R., & Lerner, A. (2018). Bureaucracy, organizational redundancy, and the privatization of public services. Performance Based Budgeting, 385-404.
- Putnam, R. (2015). Our Kids: The American Dream in Crisis. Simon & Schuster.
- Rasmussen, A. (2017). Lifelong Learning and Welfare State Reforms: The Case of Denmark. Scandinavian Journal of Educational Research, 61(4).
- Rodriguez, E. & Lee, H. (2010). "Human Rights Cities: New Approaches to Urban Planning". Journal of Urban Affairs, 32(1), 87-104.

- Smith, J. (1983). "Urban Poverty and Human Rights". Oxford University Press.
- Johnson, M. (1987). "The Vision of an Inclusive City". Urban Studies Journal, 25(3), 215-226.
- Williams, P. (2001). "Social Exclusion in the Modern City". Cambridge University Press.