



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생
공부방 지원 사업 사례 분석

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

송순열

2021년 2월

석사학위논문

사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생
공부방 지원 사업 사례 분석

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

송순열

2020년 12월

사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생 공부방 지원 사업 사례 분석

지도교수 김 민 호

송 순 열

이 논문을 사회교육학 석사학위논문으로 제출함

2020년 12월

송순열의 사회교육학 석사학위논문을 인준함

심사위원장 _____ 印

위 원 _____ 印

위 원 _____ 印

제주대학교 사회교육대학원

2020년 12월

A Case Study on the Study Room Project
for the Vulnerable Students in Perspective of
Social Justice Counseling

Sun Yeol Song

(Supervised by Professor Min Ho Kim)

A thesis submitted in partial fulfillment of the
requirement for the degree of Master of Social Education
[Master of Psychotherapy].

2020. 12.

This thesis has been examined and approved.

.....
Thesis director, Min Ho Kim, Prof. of Psychotherapy

.....
.....
.....
(Name and signature)

.....
Date

Department of Psychotherapy
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

국문초록	iv
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 문제	5
II. 이론적 배경	6
1. 교육복지 사업과 상담	6
1) 교육복지의 일반적 이해	6
2) 제주도교육청의 제주형 교육복지 ‘흔디거념’	18
3) 교육복지에서의 상담	21
2. 사회정의 상담의 관점	24
1) 사회정의 상담의 필요성	24
2) 사회정의 상담의 목표	26
3) 사회정의 상담 분석의 틀	27
III. 연구 방법	29
1. 연구 참여자	29
2. 자료 수집	31
3. 자료 분석	33
4. 연구자의 위치	34
IV. 연구 결과	36
1. 취약계층 학생 공부방 지원 사업 추진 배경 및 진행 과정	36
2. 취약계층 학생의 공부방 지원 사업 참여 경험	42
3. 사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생 공부방 지원 사업의 의의와 한계	58

V. 논의 및 결론	62
1. 논의	62
2. 결론 및 제언.....	67
참고문헌	71
ABSTRACT	76
<부록> 연구 참여자 동의서	78

표 목차

<표 II-1> 교육복지의 목표와 정책 영역에 따른 대상	9
<표 II-2> 교육복지의 목표와 정책 영역에 따른 지원 내용 구분	10
<표 II-3> 교육복지의 구분과 영역에 따른 프로그램의 예시	10
<표 II-4> 교육복지의 방법과 유형에 따른 세부내용	13
<표 II-5> 교육복지의 구분, 대상 학생, 세부 기준	17
<표 II-6> 제주도 교육복지에서 지역자원 활용	20
<표 II-7> 교육복지에서의 상담	22
<표 III-1> 연구 참여자에 대한 배경	29
<표 IV-1> 지역사회단체의 공부방 지원 사업 계획의 일부	39
<표 IV-2> 의미 있는 진술에서 찾은 명확히 나타난 의미의 예시	42
<표 IV-3> 명확히 나타난 의미에서 찾은 범주와 주제	43

그림 목차

[그림 II-1] 학교와 지역사회 연계 체제	15
[그림 II-2] 교육복지대상 학생이 지닌 위기 요인의 복합성과 연계성	19

국문 초록

사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생 공부방 지원 사업 사례 분석

송 순 열

제주대학교 사회교육대학원 심리치료 전공

지도교수 김민호

이 연구의 목적은 사회정의 상담의 관점에서 취약계층 학생의 공부방 지원 사업 경험을 분석하고, 이를 통해 공부방 지원 사업의 바람직한 방향을 탐색하는데 있다. 이러한 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 취약계층 학생 공부방 지원 사업은 어떤 배경에서 어떻게 진행되었는가?

둘째, 취약계층 학생들은 공부방 지원 사업에서 어떤 경험을 하였는가?

셋째, 사회정의 상담의 관점에서 취약계층 학생 공부방 만들기 지원 사업의 바람직한 방향은 무엇인가?

연구의 목적이 취약계층 학생의 공부방 지원 사업에 대한 구체적인 경험과 해석 및 의미를 발견하는 것이므로 사례 연구를 수행하였다. 공부방 지원 사업 대상자인 학생 3명을 연구 참여자로 선정하였으며, 2020년 4월부터 2020년 9월까지 인터뷰를 진행하였다. 또한 사업에 대한 이해를 돕기 위해 지역사회단체 담당자 2인과 교육복지사 2인을 추가로 인터뷰하였다. 연구 결과를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

취약계층 학생들의 공부방 지원 사업 경험을 통해 공부방이 없는 현실, 공부방 사업의 공과, 지속 가능한 공부방 사업의 조건이라는 경험의 과정을 확인할 수 있었다. 참여자들은 공부방이 없는 현실에서 자신의 생활공간을 수용하면서도 불편해하는 양가적 태도를 보였다. 공부방이 만들어진 이후의 공부방에서의 긍정적

인 유의미한 변화로 공부방이 가져 온 기쁨, 사적 공간 누리기, 공부방 마련으로 가족 간 불편함의 해소, 지역사회 기부 단체에 대한 고마움을 확인할 수 있었다. 반면에 다른 공간과의 부조화와 공부방 자체의 한계, 참여 없이 만들어진 공부방에 대해 기대에 어긋난다는 변화도 살펴볼 수 있었다. 이후 대응 전략으로 공부방 바꾸기와 공부방 내 가구의 선별과 재배치를 확인할 수 있었다. 공부방 연계 사업에 대한 바람으로 공부방에 앞서 필요한 것, 공부방 이후에 필요한 것을 들며 대응 전략과 함께 지속 가능한 공부방 사업의 조건을 살펴볼 수 있었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 한 연구의 의의는 다음과 같다. 기존에 이루어진 교육복지 사업의 효과성 연구는 활동 지원 부분에 대한 내용이 다수였다. 학생이 학교를 떠나 머무르는 가정의 환경에 관심을 가지고 공부방 지원 사업이 시작되었지만 보도 자료 이외에 이에 대한 구체적인 연구는 없었다. 이에 이 연구는 학생들이 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 변화시키려고 했던 교육복지사의 지원 활동에 의미가 있다. 하지만 대상자를 수혜자의 입장에서 바라보고 이루어지는 대상자를 위한 사업이 아니라 대상자와 함께하는 사업이 되도록 상담과 참여의 과정이 필수적임을 확인할 수 있었다. 아울러 공부방에서 더더욱 유의미한 학습 활동이 이루어질 수 있도록 연계 사업에 대한 바람도 확인할 수 있었다. 이 연구는 공부방 지원 사업 대상자와 사업 경험에 대한 구체적인 이해 자료로 활용됨으로써 앞으로의 방향에 대한 탐색 자료로 활용될 수 있을 것이다. 아울러 사회정의 상담 관점에서 분석한 공부방 지원 사업 경험에 대한 결과는 사업 추진 방향에 대해 기초 자료가 됨으로써 기존에 이루어지던 사업 방향에 대해 고찰하게 될 것이다. 이를 통해 개인의 문제를 환경과의 상호 작용으로 보고 개인의 변화를 위해 환경의 변화까지 도모하려는 교육복지에 사회정의 상담을 적용시킴으로써 교육복지의 새로운 방향을 탐색해보는 계기가 될 수 있으리라 본다.

주요어: 공부방 지원 사업, 교육복지, 사회정의 상담, 취약계층 학생

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

인간의 발달 단계에 따라 적절한 환경을 제공하는 것은 바람직한 성장을 위해 매우 중요한 밑거름이다. 더군다나 자신의 환경을 적극적으로 결정할 수 없는 아동과 청소년의 경우 그들을 둘러싸고 있는 여러 가지 환경이 그들의 삶을 결정할 수 있는 중요한 변인으로 작용한다고 할 수 있다. 이에 미성숙한 아동 및 청소년의 보호자는 그들의 바람직한 성장을 위해 적절한 환경을 제공할 수 있도록 노력해야 한다.

한국사회는 1960~70년대부터 경제발전을 목표로 한 압축 성장과 1997년 아시아 경제 위기에 따른 시장 경쟁 체제의 확대로 급속한 양적 성장과 발전을 이루었다. 하지만 이로 인한 소득 분배 구조의 악화와 계층 간 격차의 심화로 빈곤층이 확대되는 사회적 양극화 문제가 가속화되었다(이혜영 외, 2005; 김정원 외, 2007). 이러한 상황에서 정부는 빈곤계층의 아동 및 청소년이 지니는 여러 가지 어려움을 해소하고 바람직한 성장을 돕기 위해 ‘교육복지종합계획 2004~2008’을 수립하였고, 이래 다양한 사업들이 ‘교육복지’라는 개념 아래 시행되어 왔다. 교육복지 사업이 시작된 이후부터 현재까지 학생의 삶의 질을 향상시키기 위해 지역별, 학교 급별로 많은 노력이 있어 왔으며, 그에 따라 사업의 내용, 방법, 시행 주체들에 대해 효과성을 분석한 다수의 연구들이 수행되었다. 교육복지 사업 프로그램이 대상 학생의 인지적, 정의적, 행동적 영역에 미치는 영향을 긍정적·부정적으로 분석한 연구(김종민 외, 2016; 류방란·송혜정, 2011; 박미란, 2010; 백병부 외, 2013)들은 주로 교육복지 사업의 내용적인 측면이라고 할 수 있다. 교육복지 활동과 관련하여 학교와 지역사회 연계 방안 및 지역아동센터 프로그램 관련 연구(박창우·이용재, 2014; 이은경 외, 2015; 주동해·정원철, 2020)들은 교육복지 사업의 운영과 관련된 방법적인 측면이라고 할 수 있다. 사업 주체 및 대상에 대한

질적 연구도 다양하게 진행되어 왔으며(유동환·김민, 2018; 이지혜 외, 2011; 허지선, 2020), 연구를 통해 교육복지정책의 일관되고 지속적인 체제 운영을 위한 법적, 제도적 기반 조성이 수반되어야 함을 강조(김인희, 2010)하기도 하였다.

하지만 이들 연구의 대부분은 학생들이 가정으로 돌아가기 전의 환경을 중심으로 이루어진 사업과 이에 대한 연구들이며, 학생들이 학교를 떠나 가정으로 돌아갔을 때의 물리적 환경에 대한 연구는 미비하였다. 성장기에 있는 학생들이 학교를 떠나 가정으로 돌아갔을 때 어떤 환경에서 공부를 하는지, 정서적·심리적으로 안정감을 취할 수 있는 독립적인 공간이 있는지는 그들의 바람직한 성장을 위해 중요한 요소가 될 수 있다. 송순(1985)은 아동 후기에 속하는 9~12세 아동 행동 발달을 연구하면 시간이나 공간을 약간 의식적으로 포착하고 집단 내 또래 사이에 자기 역할을 조정하며 프라이버시가 싹틈과 동시에 또래와 충분히 교제할 수 있는 공간이 필요하다고 했다. 어린이는 성장함에 따라 자기만의 세계와 비밀을 가지며 자아의 형성으로 프라이버시에 대한 의식이 강해지며 자기 생활을 정리할 수 있는 사적인 시간과 공간이 필요하다고 하였다(오영아, 1983). 하지만 현실적으로 빈곤한 가정의 경우에는 성장기의 자녀에게 독립적인 공간을 제공해줄 수 있을 만큼 주거환경이 바람직하지 못한 실정이다. 그럼에도 학교를 떠난 학생의 주거환경과 학습공간에 대한 측면은 가정 방문의 어려움이나 사생활 침해 등의 우려로 직접적이고 적극적으로 개입할 수 없었다.

우리나라의 교육복지에서 학교를 떠난 학생의 가정환경에 관심을 가지고 개입을 한 것은 지역 민간 단체의 복지사업에서 시작되었고 그리 오래되지 않았다. 제주도의 시책사업 중 하나로 ‘사랑의 청소년 공부방 만들어 주기’(제주도자원봉사센터, 2014년부터)사업과 학교의 요구에 의해 교육청과 연계해 ‘취약계층 학생, hope up 공부방 만들기’(대한적십자사 제주지사, 2017년부터)사업이 대표적이다. 이에 대해 언론에서도 보도를 통해 관심을 보였다. 가정형편이 어려운 아이들에게 공부방 만들어 주기 사업을 시작, 아이들이 커갈수록 자신만의 공간은 커녕 책상도 없는 아이들이 많다(제주매일, 2018.03.13.), 공부할 책상과 방 하나조차 없는 아이들이 과연 내일의 꿈을 키울 수가 있을까(제주매일, 2018.03.14.)라는 언론의 보도 자료는 학습 여건이 열악한 가정의 학생들이 가질 수 있는 부정적 영향이 매우 심각함을 잘 말해준다. 교육장소의 물리적 환경이 부적합하여 효과적 학

습이 저해되는 현상은 교육 환경 부적응으로 인한 교육소외(김인희, 2010)라는 연구처럼 현실적으로 가정환경의 어려움으로 인한 공부방의 부재는 취약계층 학생들에게 학업에 열중할 수 없는 장애요인이 될 수 있다. 이에 취약계층 학생을 대상으로 한 공부방 지원 사업은 효과적 학습을 위한 물리적 환경을 제공하여 교육소외라는 장애를 제거하려 했다는 점, 교육복지의 사각지대였던 가정의 물리적 환경에 관심을 두고 환경의 변화를 꾀하려고 했다는 점에서 충분히 의미 있는 사업이라 할 수 있다. 더군다나 공부방 지원 사업에 대한 필요성과 기대효과를 홍보하는 언론의 보도에서처럼 공부방 지원 사업이 대상자들에게 실제적으로 어떠한 효과가 있는지에 대해 연구할 가치가 있다.

김인희(2010)는 교육복지에서의 교육소외와 불평등은 학생 개인의 책임 이전에 사회구조의 불합리성에 기인하는 바 크기 때문에 그 원인 구조를 파악하지 못하면 문제에 대한 적절하고 효과적인 대응을 할 수 없다고 하였다. 상담분야의 제5세력으로 떠오르는 사회정의 상담(Ratts, 2009)에서는 차별받는 환경이나 불평등한 체계로 인해 고통 받는 내담자를 도와 환경을 변화시키기 위해 상담자가 사회에 참여할 것을 직접적으로 강조한다. 임은미와 여영기(2015)는 사회정의 상담을 ‘한 사회에서 살고 있는 모든 사람이 출신배경이나 소속집단의 특징으로 인해 체계적으로 소외되지 않고, 모든 기회에 완전히 참여할 수 있도록 평등한 접근 권한을 보장하기 위해 상담자가 사회에 직접 참여하는 상담’으로 정의하였다.

이러한 점들은 교육복지에서 이루어지는 여러 부분, 특히 연구 주제인 취약계층 학생 공부방 지원 사업과 사회정의 상담의 관련성을 시사한다. 사회 경제 체제의 문제와 이로 인해 증가된 빈곤계층의 자녀들은 바람직한 성장에 장애 요인이 되는 여러 가지 환경에 노출되는 차별적 환경에 처해있다. 취약계층 학생 대상 공부방 지원 사업은 취약계층 학생들에게 작용할 수 있는 차별적 환경 중에서도 학교 밖 가정의 환경적인 요인에 주목했다. 학생에 기인하지 않으며, 이들이 변화시킬 수 없는 차별적 환경의 악영향을 제거하기 위해 교육복지사는 직접 대상자를 발굴하고 선정하며, 환경의 변화를 통해 이들의 성장을 도우려고 한다. 연구자는 이런 부분에서 공부방 지원 사업에 사회정의 상담의 요소가 있다고 보고, 사회정의 상담의 관점에서 사업 경험의 의의와 한계를 살펴보려 하였다. 또한 연구자는 공부방 지원 사업 경험을 대상자이며 주체인 학생들의 입장에서 이

해하려고 하였다. 사업의 시작부터 과정, 그 이후까지 학생들이 어떤 경험을 했는지에 따라 의미가 달라지기 때문이다. 이를 위해 질적 연구의 방법 중 사례 연구의 방법으로 수행하였다. 사례 연구에서는 개인, 프로그램, 사건, 집단, 조정 또는 공동체 등과 같은 ‘하나의 단위(a single unit)’ 또는 다른 것들과 구분되는 ‘경계가 있는 시스템(bounded system)’에 대한 심층적인 묘사와 분석을 시도한다 (Merriam, 1994; Smith, 1978)고 하였다. 하나의 단위이며, 다른 것들과 구분되는 취약계층 학생을 대상으로 한 공부방 지원 사업 참여자들만의 경험을 사례 연구를 통해 심층적으로 분석하고자 하였으므로 이 연구에 적합한 방법이었다.

연구자는 취약계층 학생들에게 주어지는 가정 내 학습공간인 공부방 경험을 구체적으로 알아보고 사회정의 상담의 관점에서 분석하려고 한다. 이를 통해 학생들의 전인적 성장과 삶을 질을 향상시키기 위한 공부방 지원 사업의 바람직한 방향과 더 크게는 교육복지의 방향 탐색에 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

연구자는 취약계층 학생의 공부방 지원 사업 사례를 수혜자인 학생의 경험을 중심으로 분석하였다. 이를 통해 공부방 지원 사업이 취약계층 학생에게 어떤 의미가 있는지, 취약계층 학생의 교육적 성장과 변화에 어떻게 기여했는지 살펴보았다. 이를 통해 취약계층 학생 대상의 공부방 지원 사업 방향을 사회정의 상담 관점에서 제안하였다.

연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 취약계층 학생 공부방 지원 사업은 어떤 배경에서 어떻게 진행되었는가?

둘째, 취약계층 학생들은 공부방 지원 사업에서 어떤 경험을 하였는가?

셋째, 사회정의 상담의 관점에서 취약계층 학생 공부방 만들기 지원 사업의 바람직한 방향은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 교육복지 사업과 상담

1) 교육복지의 일반적 이해

(1) 교육복지 개념

한국사회는 지난 1960~70년대부터 경제발전을 목표로 한 압축 성장으로 급속한 경제적·사회적 발전을 이루었다(손병덕 외, 2018). 하지만 성공적인 사회경제 발전과 더불어 1997년 외환위기를 거치며 사회 양극화 및 빈곤의 대물림이 사회 문제로 대두되었다(김민호, 2018). 또한 국제결혼가정, 북한이탈주민, 외국인 근로자 가정 자녀 등 새로운 취약계층이 생기기도 하였다. 중요한 것은 우리나라의 사회경제 발전의 핵심 견인이었던 교육이 불균형의 성장과 맞물려 우리 사회에서 부와 지위의 세습화를 가속시켰다는 점이다(박주호, 2014: 3). 교육이 사회 구성원들의 계층 이동 사다리로서의 역할을 더 이상 못하게 되고 부모의 경제·사회적 지위가 다음 세대까지 계속 이어져 계층 간 사회적 불평등과 소외현상이 고착화되었다. 결국 교육에서 상대적으로 소외되는 계층은 여전히 있고, 빈부격차의 심화로 인한 사회적 갈등이 점점 더 심각한 사회 문제로 대두되었다(박명산·임선희, 2013).

이러한 문제의식에서 출발하여 교육부는 교육 불평등을 해소하고자 교육소외 계층 지원 중심의 다양한 교육복지 사업들을 추진해왔다. 교육복지가 어원적으로 한국 교육 및 교육정책 상황에 최초로 등장한 것은 1995년 문민정부에서 발표한 5·31 교육개혁 비전이였다(류방란 외 2006). 이후 2003년 교육복지투자우선지역 사업의 실시, 2004년 5개년 교육복지종합계획으로 발전하였으며, 현재까지 지역별, 학교급 별에 맞게 다양화된 교육복지 사업이 계획·운영되고 있다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012).

교육인적자원부(2004)는 교육복지란 ‘개인적, 가정적, 지역적, 사회·경제적 요인

등으로 인해 발생하는 교육소외, 교육 부적응 및 교육 불평등 현상들을 해소하고, 전 국민이 높은 교육의 질적 수준을 누리도록 하는 것'으로 보고 교육복지를 통하여 개인 삶의 질 향상과 사회 통합을 기함은 물론 나아가 국가의 성장 동력을 강화하기 위해 펼치는 다양한 정책적 노력들의 총체를 '교육복지정책'으로 제시하였다.

교육복지정책의 시작과 함께 학자들 사이에서는 교육복지에 대한 개념과 적용 대상 및 범위에 있어 많은 논의가 있었다. 교육복지는 교육과 복지라는 개념의 합성어이므로 교육복지를 교육현상을 대상으로 하는 교육학의 관점에서 볼 것이냐 아니면 사회복지를 대상으로 하는 사회복지학의 관점에서 볼 것이냐에 따라 학자들마다 의견이 분분하다. 또한 교육복지의 대상과 범위를 모든 학생으로 볼 것이냐의 보편적 접근, 어려운 학생들에 대해 우선적으로 지원할 것이냐의 선별적 접근으로 볼 것이냐에 따라서도 의견이 다양하다. 윤정일(1990)은 교육 취약 집단과 모든 국민을 대상으로 교육격차를 해소하고 개인의 자아실현을 위한 교육 활동과 교육조건 지원의 입장에서, 류방란(2006)은 교육 취약집단과 모든 국민을 대상으로 교육 불평등 해소와 유의미한 학습경험 제공 및 구성원 삶의 질 향상을 위해 교육 활동 및 각종 교육조건 지원의 입장에서 개념을 정의했다. 홍봉선(2004)은 교육복지를 사회복지의 한 영역으로 보고 교육 취약집단과 모든 국민을 대상으로 교육기회 확대 및 교육 전 과정에서 불평등 해소를 위한 교육 여건 개선과 서비스 제공 및 활동이라고 정의했다. 임혜숙, 송노원(2010)은 교육소외 대상과 모든 국민들의 교육 불평등을 해소하고 삶의 질 향상 및 사회 통합을 위한 교육 활동 등 각종 활동의 지원이라고 정의하였다. 또한 김민호(2018)는 교육복지 개념이 사용된 지 20년이 다 되도록 교육복지정책이 완전히 정립되지 않은 것에 대한 문제점을 들며, '교육복지 개념을 교육과 사회복지의 상호 보완적 관계'로 접근하여 교육복지법을 둘러싼 이론적·실천적 쟁점에 대해 다루기도 하였다.

여러 학자들의 개념 정의를 종합하여 박주호(2014)는 아동 및 학생의 온전한 생애발달을 지원하는 포괄적이고 종합적인 차원에서 교육복지를 개념 정의하였다. 교육복지란 아동 및 학생의 학습에 영향을 미치는 가시적 요인(신체적·정서적 결함, 생활주거 지역의 낙후성, 가정의 경제적 빈곤 등)에 의해 발생하는 교육

격차와 보다 적극적으로 아동 및 학생의 성장 및 발달에 영향을 미치는 비가시적 요인(가정 및 학교가 지닌 사회적 자본, 부모 등 양육권자의 교육에 대한 기대와 관심)의 작용으로 인해 야기된 교육격차를 완화하기 위해 정부 또는 민간에 의한 공적인 교육서비스와 교육 여건 지원을 의미한다(박주호, 2014: 16-18).

이 교육복지 개념은 세 가지 핵심요소를 포함하고 있으며, 연구에서 다루고자 하는 ‘공부방 지원 사업’과 관련성이 있다. 첫째, 교육복지 서비스 유형 차원에서 교육 활동 지원과 교육 여건 지원-원활한 교육이 실현되도록 아동 및 학생의 복지 지원-을 포함하고 있다. 둘째, 교육복지의 지원 대상과 구현하려는 목적의 경우 신체적·정서적 결함, 경제적 빈곤 또는 열악한 사회적 자본을 지닌 아동 및 학생을 대상으로 하며, 학교 교육의 참여 기회 보장과 학교 교육 과정에서 그들에게 발생하는 학습장애 해소를 목적으로 한다. 셋째, 교육복지 서비스 지원 정도 또는 범위 측면에서, 교육복지는 학교 교육에 참여할 기회의 적극적인 보장과 학교 교육 과정에서 야기되는 유의미한 학습 경험 장애를 극복하기 위한 정부 또는 민간에 의한 공적 지원 활동을 말한다. 여기에서 교육복지 실현을 위한 그 지원 활동이 정부나 민간에 의한 공적인 활동은 그 사회에 의해 최소한의 일정한 지원 수준까지 합의가 이루어진 범위를 의미한다. 민간에 의한 공적 지원 활동은 개인이나 민간기관이 사적인 영리를 위해서가 아니라 공익 추구를 목적으로 한 다양한 교육봉사 또는 교육기부 활동을 의미한다.

이 연구에서 다루고자 하는 ‘공부방 지원 사업’은 교육복지 개념이 내포하는 세 가지의 핵심 요소를 바탕으로 볼 때 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째 서비스 유형 차원에서 교육 여건의 지원, 둘째, 지원 대상과 구현 목적에서 빈곤한 학생의 학습 장애 해소, 셋째, 서비스 지원 정도 및 범위에서 학습장애를 학교 교육과정에서 일어나는 것으로 보고 학습 경험 장애를 극복하기 위해 공공기관과 민간기관의 연계로 이루어지는 교육봉사이며 교육기부 차원의 공적 지원 활동이다.

(2) 교육복지의 내용

교육인적자원부(2004)가 교육복지종합계획에서 제시한 교육복지정책의 목표와 정책 영역 및 대상은 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 교육복지의 목표와 정책 영역에 따른 대상

목표	정책 영역	구체적 정책 대상
1. 국민 기초 교육 수준 보장	모든 국민의 교육 기회 보장 및 기초학력 성취	장애 및 건강 장애 학생, 저소득층 학생, 저학력 성인·외국인 근로자 자녀, 기초학력 미달자
2. 교육 부적응 및 불평등 해소	학교 부적응 예방 및 치유	학교 부적응자 및 학업 중단자, 귀국 학생, 북한 이탈 청소년, 다문화 가정 자녀
	교육 여건 불평등 해소	도시 저소득 지역 및 농어촌 지역 학생, 정보화 격차, 사교육으로 인한 불평등
3. 복지 친화적 교육 환경 조성	밝고 건강한 교육 환경 구축	비복지적 학교 풍토, 비교육적·비위생적 학교 내·외 환경, 취약한 학생 보건

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2009).

표에 제시된 목표와 영역을 반영하여 일반적으로 운영되는 교육복지 사업의 내용은 학습, 문화·체험, 심리·정서, 보건·복지, 운영·지원 등 다섯 가지이다. 이 구분은 사업의 전인적·종합적 운영을 위한 안내의 성격이며, 지원 학생의 요구와 필요에 따라 학교 현장에서는 유연하게 재구성하였다. 이에 학교에서 운영되는 프로그램의 대부분은 여러 영역을 아우르는 종합적 성격의 것들이 많다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012).

실제 학교 현장에서 이루어지는 교육복지의 내용은 학생들의 활동을 중심으로 한 활동 위주의 지원과 학생들의 환경 및 여건을 개선하려는 여건 위주의 지원으로 나누어 볼 수 있다. 즉, 모든 국민의 교육 기회 보장 및 기초학력 성취와 학교 부적응 예방 및 치유 영역에 해당되는 활동 위주의 내용과 교육 여건 불평등 해소와 복지 친화적 교육 환경 조성에 해당되는 지원을 여건 지원으로 볼 수 있어, 연구자는 연구 주제에 맞게 교육복지의 내용을 다음 <표 II-2>와 같이 재구성하고 관련 프로그램을 소개하고자 한다.

<표 II-2> 교육복지의 목표와 정책 영역에 따른 지원 내용 구분

목표	정책 영역	지원 내용 구분
1. 국민 기초 교육 수준 보장	모든 국민의 교육 기회 보장 및 기초학력 성취	활동 지원
2. 교육 부적응 및 불평등 해소	학교 부적응 예방 및 치유	
		교육 여건 불평등 해소
3. 복지 친화적 교육 환경 조성	밝고 건강한 교육 환경 구축	

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2009)에서 재구성

활동 지원과 여건 지원으로 대표되는 교육복지는 아동·청소년이 겪는 문제 사태를 총체적으로 지원, 해결하기 위해 이루어지며, 학교 및 학교 밖 다양한 인적, 물적 자원을 활용하여 <표 II-3>과 같은 프로그램 등을 운영한다. 앞서 말했듯이 통합지원이라는 취지에 맞도록 다양한 영역에 걸쳐서 프로그램이 구성되며, 프로그램의 주된 목표에 따라서 영역을 구분할 수는 있으나 실제로는 여러 영역에 걸쳐있는 프로그램이 다수이다.

이 연구에서 다루고자 하는 공부방 지원 사업은 교육복지의 내용과 연결시켜 볼 때 여건 지원으로 볼 수 있으며, 그 중에서도 시설환경 지원에 해당된다.

<표 II-3> 교육복지의 구분과 영역에 따른 프로그램의 예시

구분	영역	프로그램
활동 지원	학습 능력 증진	소그룹을 통한 기초 학습 능력 증진 프로그램, 1:1 학습 지원 멘토링 프로그램, 학교 도서관 활성화, 공부방 운영(학교 내 개별 혹은 집단 학습 운영, 지역 공부방 지원), 학습 동기 유발 프로그램 등
	문화·체험 활동 지원	문화 관련 특기 적성 체험학습, 창의·체험 활동과 연계한 문화 활동, 동아리 활동, 캠프, 토요 아카데미, 방학 아카데미 등

	심리·정서 발달 지원	개별 상담 및 집단 상담, 가정 방문 및 가족 상담, 학습 장애 요소 진단 및 치료, 부적응 학생 진단 및 치료, 정서 멘토링 등
	보건·복지 프로그램	건강·의료 지원, 장애 학생 지원 및 장애 인식 프로그램 운영, 방과 후 돌봄교실 또는 지역 내 공부방과 연계한 방과 후 및 주말 돌봄 등
여건 지원	재정적 지원	저소득층 자녀에 대한 학비 지원, 급식비 지원, 방과 후 학교 자유 수강권 지원 등
	시설환경 지원	정보화 지원(컴퓨터 제공 및 설치), 공부방 지원 등

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2009)에서 재구성

교육복지의 내용과 관련된 선행연구를 살펴보면 2004년 교육복지정책의 발표와 시행 이래 교육복지 사업의 효과성을 분석한 다수의 연구들이 수행되었다. 사업의 목적이 교육취약 학생들의 성장과 변화이므로, 사업의 내용과 관련해 이루어지는 프로그램이 대상자들의 변화에 미치는 효과 분석에 대한 연구가 주를 이루었다. 특히 사업에 참여한 학생들의 인지적·정의적·행동적 측면의 변화에 초점을 맞추어 프로그램이 미치는 긍정적, 부정적 영향에 대한 연구(김종민 외, 2016; 류방란·송혜정, 2011; 박미란 2010; 백병부 외, 2013)가 대부분인데, 그 중 몇 가지를 살펴보면 다음과 같다.

박미란(2010)은 교육복지 사업 프로그램이 저소득층 아동의 학업성취 및 학교 적응력 향상에 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다. 또한 교육복지 사업의 프로그램이 학생의 행복과 자존감에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 분석한 연구도 있다(김종민 외, 2016). 반면, 교육복지 사업이 집중지원을 받는 초등학생들의 인지적, 정의적 성취에 부정적인 영향을 끼치거나 실질적인 도움이 되지 않는 것으로 보고하였다(백병부 외, 2013). 류방란, 송혜정(2011)은 학생의 사회성과 학교 적응에 초점을 맞추어 교육복지우선지원사업이 가정의 부정적 기능(부모의 부정적 기대, 가정돌봄결여, 가정폭력)을 완화시키는 데 효과가 있다고 보고하였다.

선행연구를 통해 볼 때 그 동안의 교육복지 내용과 관련된 대부분의 연구들은 프로그램 위주 즉, 활동 지원 쪽의 연구들이며 양적인 조사에 치우쳐 있다. 교육

복지의 내용 중 여건 지원의 효과성 관련 연구들이나 이러한 지원이 대상학생들에게 구체적으로 어떤 변화를 가져왔는지에 대한 심층적인 연구들은 미비하여 이에 대한 연구가 필요하다.

(3) 교육복지의 방법

교육복지의 운영 방법은 크게 학교 중심의 운영 방법, 학교와 지역사회 연계 중심의 운영 방법, 지역사회 중심의 운영 방법으로 분류할 수 있다. 물론 대상학생이 가지고 있는 취약점의 특성상 통합적인 지원이 필요한 경우가 많으므로 연계되어 지원되는 경우가 많다.

교육복지의 주 대상은 학생이고, 학생들의 주 생활공간이 학교이므로 교육복지는 학교를 중심으로 운영되었다. 하지만 사업 초기부터 학교의 한정된 자원으로 는 학생 개개인의 필요와 요구에 따르는 통합적인 지원의 한계를 느껴 지역사회와의 연계 지원을 운영 원리 중 하나로 설정하였다.

구체적으로 학교교육과 관련하여 지역사회의 역할이 논의되기 시작한 것은 20세기 후반에 들어서였다. Epstein & Sanders(2000)는 학교와 지역사회의 상호 작용을 통해 학생들이 사회적 자본을 축적하게 되었고, 학교와 지역사회의 연계협력 활동을 통해 학교교육과 지역사회 상호 간에 긍정적 영향을 미쳤다고 보고하였다. 또한 이러한 학생들의 사회적 자본 축적 과정에서 학교는 지역사회의 중심적 역할을 수행하였으며, 궁극적으로는 학교와 지역사회 연계협력 실천은 학생 발달과 학교 개선에 기여하였다(이은경 외, 2015). 학생들이 학교에 머무는 시간은 제한되어 있으며, 학교에서의 모습은 학교 이외에도 가정과 지역사회라는 환경의 영향 속에서 나타난다. 또한 교육적으로 불리한 대부분의 학생들은 가정의 여러 가지 취약성으로 인해 가정에서의 돌봄을 받지 못하고 있다. 이에 교육복지의 목표인 학생의 전인적 성장과 교육적 성취를 실현하기 위해 학교 이외의 지역사회 기관 및 프로그램 등의 자원을 활용해야 하며, 가정을 포함한 지역사회와 공동으로 노력해야 하는 교육복지 사업의 방향은 당연한 것으로 보인다.

많은 학자들이 교육복지에 관한 다수의 국내 선행연구를 통해 학교와 지역사회 간의 유기적인 연대 또는 네트워크 체제의 구축을 강조하기도 하였다. 학교 현장은 교육 활동과 함께 다양한 교육 취약계층 학생들에게 교육복지 서비스가

직접 전달되는 곳이므로 교육복지 사업들이 학교를 중심으로 이행되어 왔으나, 교육복지 사업의 실천 현장과 관련 연구에서는 학교가 지역사회와 연계하고 협력할 것이 지속적으로 강조되어 왔다(김인희, 2010; 이은경 외, 2015; 이해영 외 2005; 홍봉선, 2004). 특히 장덕호(2012)는 교육복지 서비스 이행에서 학교와 지역사회의 연계 협력의 강화 필요성으로 세 가지 이유를 제시하였다. 첫째, 기존 교육계의 전달방식으로는 교육복지 대상 학생들의 문제를 해결하기 어렵기 때문에 지역사회를 중심으로 하는 민간 협력체계가 구축될 필요가 있다. 둘째, 교육복지 서비스의 성과에서 휴먼 서비스 확대와 개인의 성장 및 변화를 통한 효과가 중요해지기 때문에, 학생의 변화를 이끌기 위해 학교와 지역사회가 연계하는 통합적 접근이 필요하다. 셋째, 교육기회의 평등과 교육공동체 구현이라는 교육복지의 목적 달성은 학교와 지역사회가 협력해야 가능해진다.

<표 II-4>를 통해 지금까지 살펴 본 교육복지 운영의 방법과 유형, 세부내용을 정리해 볼 수 있다.

<표 II-4> 교육복지의 방법과 유형에 따른 세부내용

방법	유형	세부내용
학교 중심	교육복지실	교육복지사 관리 공간으로 가정-학교-지역사회 연계의 거점 역할
	Wee 클래스	단위학교 내 위기학생 및 부적응 학생을 조기에 발견하고 지원하는 공간
	훈디거넴 (제주도)	2017년부터 단위학교별 학생중심 맞춤형 교육복지를 전담하기 위한 ‘훈디거넴’팀으로 운영.
학교와 지역 사회 연계	관공서	구청, 시청, 교육청, 동주민센터, 자원봉사센터, 경찰서, 소방서
	복지기관	사회복지관, 청소년자활지원관, 지역자활센터, 지역아동센터, 푸드뱅크
	청소년기관	청소년수련관, 청소년 문화의 집, 청소년 문화센터
	상담기관	성문화센터, 청소년상담복지센터, 정신보건센터
	의료기관	보건소, 종합병원

	문화시설 외	도서관, 박물관 등
	후원기관	대한적십자사, 초록어린이재단, 월드비전, 굿네이버스, 사회복지공동모금회, 자원봉사센터 등
지역사회 중심의 학교 밖 지원	지역아동센터	지역별 아동센터
	보호시설	그룹홈, 보육원, 모자원, 쉼터 등
	여성과 가족 지원기관	여성발전센터, 보육정보센터, 건강가정지원센터
	위기지원기관	아동보호전문기관, 가정폭력상담소, 성폭력상담소

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2009), 제주특별자치도교육청(2019)에서 재구성

학교 중심의 교육복지 사업은 교육복지실, Wee 클래스를 중심으로 운영되며, 제주도의 경우는 2017년부터 운영의 효율성을 위해 이를 모두 통합하여 ‘헌디거념’으로 운영되고 있다. 제주어로 ‘같이 관심을 가지고 보살피다’의 뜻을 지닌 ‘헌디거념’은 2017년부터 제주형 교육복지에서 탄생한 용어이다.

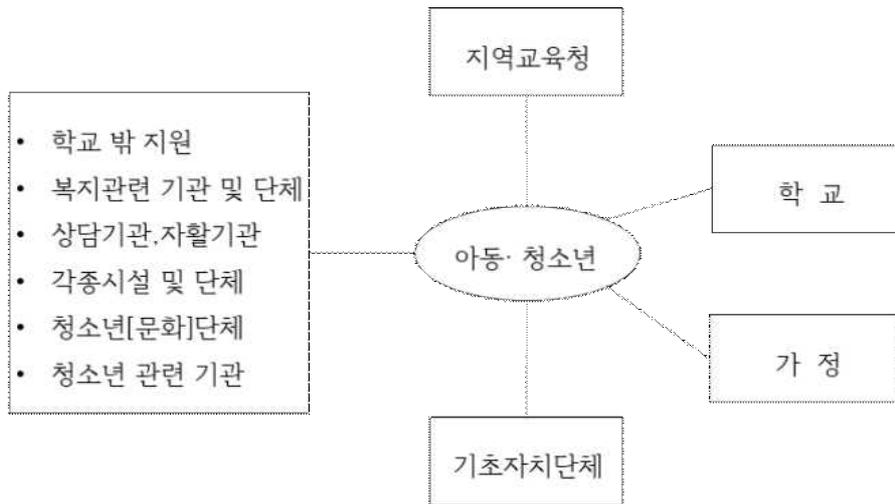
학교에 설치된 교육복지실은 교육복지사가 상주하는 공간으로 가정-학교-지역사회 연계의 거점 역할은 물론 학생들의 휴식 및 학습 공간, 교육복지 프로그램 운영, 학생 지도 및 상담 공간으로 활용되고 있다. 교육복지사란 학교 내 교육복지 프로그램을 기획하고, 가정-학교-지역사회 연계를 통해 교육취약집단 학생들을 위한 지원시스템을 구축함으로써 지원 대상 학생들의 학교 적응과 건전한 성장 및 발달을 도모하는 역할을 수행하기 위하여 학교에 배치된 민간 전문 인력을 말한다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2009). 이에 교육복지사는 교사가 주로 교실 안에서 역할을 수행하는 것과 다르게 활동 범위가 넓고 다체계적인 접근을 한다고 할 수 있다.

Wee 클래스는 단위학교 내 위기학생 및 부적응 학생을 조기에 발견하고 진단 후 지원하는 시스템이다. 학교폭력 가·피해 학생, 학교 부적응 학생, 고위기군 학생에 대한 상담 활동을 통하여 학업중단 등 학교 부적응을 치유함을 목적으로 일부 학교에 학생 상담사 또는 전문 상담교사를 배치한다. 아울러 교육청의 Wee 센터, 지역유관기관과의 연계 운영을 통해 심리·정서 지원의 효율성을 꾀하고 있

다(제주도교육청, 2019).

학교와 지역사회 연계 교육복지 운영은 대상이 지닌 위기요인이 무엇이며, 지원 내용이 어떻게 되느냐에 따라 연계기관이 달라진다. 예를 들어 정서위기 학생의 경우 학교에서 정서지원 프로그램 운영을 하고 싶다면 청소년상담복지센터, 정신건강증진센터 등의 지역사회기관과 연계할 수 있다. 기초학력부진학생의 경우 학교에서 담임교사의 개별지도, 기초학력향상 프로그램 등의 운영을 한다면 외부 강사를 채용하거나 지역사회기관과 연계하여 학력부진의 원인을 찾고 제거하는 연계 지원을 할 수 있다. 다문화학생의 경우 학교에서는 담임교사의 개별지도와 교내 학습지원 멘토링 운영, 상담 등의 지원을 하고, 이와 관련해 지역사회기관인 다문화가족지원센터나 제주다문화교육센터와 연계하여 지원할 수 있다.

지역사회 중심의 학교 밖 지원 교육복지 운영은 주로 지역아동센터를 중심으로 이루어지고 있으며, 그 외 지원이 필요한 상황 발생 시 보호시설, 여성과 가족 지원기관, 위기지원기관과 연계되고 있다. 지역아동센터는 주로 저소득층이나 한부모, 조손가정과 같은 취약계층 아동을 대상으로 방과 후 급식 등을 포함하여 보호와 교육 및 문화프로그램을 제공하는 아동복지시설이다. 경제빈곤, 가족기능 약화에 따른 보호아동 증가로 이용 대상이 점점 늘어나는 추세(주동해·정원철, 2020)라는 점은 학교를 떠나 가정으로 돌아갔을 때 아동·청소년들이 겪는 문제가 많으며, 이에 대한 관심과 통합적인 지원이 체계적으로 필요함을 보여준다고 할 수 있다.



[그림 II-1] 학교와 지역사회 연계 체제

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2012)에서 재구성

위 [그림 II-1]은 교육복지의 운영 방법인 학교와 지역사회 연계 체제의 모습을 잘 나타내고 있다.

교육복지 사업의 운영 방법적인 측면에 대한 선행연구를 살펴보면 대부분 교육복지 사업의 추진 방식과 접근법에 드러나는 문제점 지적과 해결 과제, 운영 방법에 대한 프로그램 개발과 효과를 다룬 연구들이 많음을 찾을 수 있었다. 김인희(2010)는 교육복지정책 운영에 있어 지원 대상 발굴 및 적절한 서비스 제공을 위해 서비스 공급 주체의 확보 및 공급 주체들 간의 협력 네트워크 구축, 전문성을 갖춘 인적자원의 배치 등이 중요함을 보고하였다. 박창우, 이용재(2014)는 대학의 재능기부동아리 활동을 통한 지역아동센터의 아동보호 경험을 분석함으로써 지역아동센터와 연계 운영되는 프로그램의 운영 방안에 대해 제언하였다. 기존의 연구가 교육복지 사업에서 학교와 지역사회기관 간의 연계협력 실태를 분석하는 수준임을 지적하며 학교와 지역사회 간의 연계협력 수행을 파악할 수 있는 도구를 개발하고 적용 분석함으로써 학교단위에서 이루어지는 지역사회연계 교육복지 운영 지원에 피드백을 제공하기도 하였다(이은경 외, 2015). 교육복지 사업과 관련해 지역 민간 단체의 역할 비중이 커지면서 공동체 의식 향상을 목적으로 고안된 집단 프로그램이 지역아동센터 이용 아동들의 공동체 의식에 유의한 효과가 있음을 입증하기도 하였다(주동해·정원철, 2020). 이처럼 교육복지 사업 운영 및 추진방식에 맞게 학교와 사회의 체계적인 연계를 강조하거나, 학교를 떠난 학생들이 이용하는 지역아동센터에 관련된 연구는 꾸준히 있어 왔다.

(4) 교육복지의 대상

교육부 주관 하에 2003년 시작된 교육복지 사업은 경제적 취약집단을 비롯하여 다문화가정 학생, 북한이탈주민학생, 학업부진학생 등 다양한 수준의 교육적 취약성을 지니거나 교육적 성취에 있어 상대적으로 불리한 상황에 있는 ‘저소득층 및 소외계층 지역의 교육·문화·복지 수준의 향상’이었다. 이후 2011년 교육부 주관 사업에서 시도교육청 주관 사업으로 전환된 이후 ‘학생 중심 지원’을 강화하면서 대상 역시 저소득층 및 소외계층 지역에서 취약한 여건에 있는 학생과 모든 학생으로 변경되었다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012). 이는 학교 학

생 전체를 대상으로 하되, 교육적 취약성의 핵심 원인이 되는 저소득, 다문화, 북한이탈, 기타 교육취약집단 학생들과 빈곤, 가정 해체 등의 취약성을 갖고 있는 학생들을 우선적으로 배려한다는 의미이다.

<표 II-5>와 같이 대상 학생의 범주를 세 부분으로 나누었으며, 취약계층 지원을 일차적 목적으로 하여 1, 2차 대상 학생들을 중심으로 운영하되, 전체 학생들에 대한 성장 지원을 병행하는 것이 중요함을 범주 구분으로 나타내고 있다.

<표 II-5> 교육복지의 구분, 대상 학생, 세부 기준

구분	대상 학생	세부 기준
1차 범주	집중지원학생	총체적이고 집중적인 지원 대상으로 복합적인 어려움 누적으로 다양한 필요와 요구가 있어 지속적이고 집중적인 통합지원 관리가 필요한 학생
2차 범주	우선지원학생	- 객관적 기준에 해당하는 학생 또는 교사의 추천을 받은 학생 - 국민기초생활보장수급자 가정 학생, 차상위계층 학생, 법정한부모가족 학생, 다문화 및 탈북 가정 학생, 장애학생, 조손가정학생, 소년 소녀 가장, 학업부진 학생, 학교부적응 학생 등
3차 범주	전체 학생	교육복지 사업이 취약계층 지원을 일차적 목적으로 하고 있으므로 1, 2차 대상 학생들을 중심으로 운영하되, 전체학생들에 대한 성장 지원을 병행하는 것을 목적으로 함

출처: 교육과학기술부·한국교육개발원(2012)

현재까지 교육복지 사업 대상에 대한 연구는 사업의 내용적인 면과 관련해 효과성을 밝히는 연구에서 많이 이루어졌음을 앞의 내용 및 방법 관련 선행연구 분석에서 알 수 있었다. 초기에는 양적인 연구 위주였지만, 교육복지 사업의 대상인 학생들이 사업을 어떻게 받아들이는지 구체적이고 심층적인 연구의 필요성을 느껴 질적 연구도 이루어지고 있었다.

이 연구와 관련해 교육복지 대상을 중심으로 한 연구를 좀 더 살펴보면 다음과 같다. 이지혜, 허남순, 김지일(2011)은 고등학교 학생들을 대상으로 질적 사례

연구를 통해 지역사회교육전문가(현 교육복지사)가 수행하고 있는 역할을 교육복지실 공간이 갖는 의미 속에서 살펴보았다. 학생과 학부모, 사업을 수행하고 있는 실무자들을 대상으로 초점집단면접(FGI)을 활용한 질적 연구를 통해 교육복지우선지원사업의 효과성을 분석한 연구(손병덕 외, 2018)는 대상과 운영 주체를 연계해서 살펴보았다. 이 연구에서는 교육취약 학생의 요구나 문제 사안에 따라 운영될 수 있는 마을 및 동 단위 지역네트워크 체계의 활성화, 체계적이고 장기적인 시스템 구축을 강조하였다. 임주연(2013)은 교육복지우선지원사업 업무 담당 교사 대상 심층면접을 바탕으로, 유동환, 김민(2018)은 교육복지우선지원사업에 대한 담당교사와 교육복지사 심층면접을 통해 이들의 역할 인식 정립의 필요성을 보고하였다. 교육복지에 대한 교사들의 경험을 질적 사례 연구로써 과정별로 분석한 후 교육복지의 의미와 발전방안을 모색한 연구(허지선, 2020)도 있었다.

이 연구에서 다루고자 하는 공부방 지원 사업 대상은 2차 범주인 우선지원학생에 해당되며, 교육복지사는 학생 및 학부모 상담을 통해 그 대상자를 발굴하고 선정한다. 공부방 사업의 실질적인 효과와 방향 탐색을 위해 대상자들을 중심으로 이들이 어떤 위치에서 사업에 참여하고 사업을 어떻게 받아들이고 있는지 연구하는 것은 매우 의미가 있다고 본다.

2) 제주도교육청의 제주형 교육복지 ‘헌디거념’

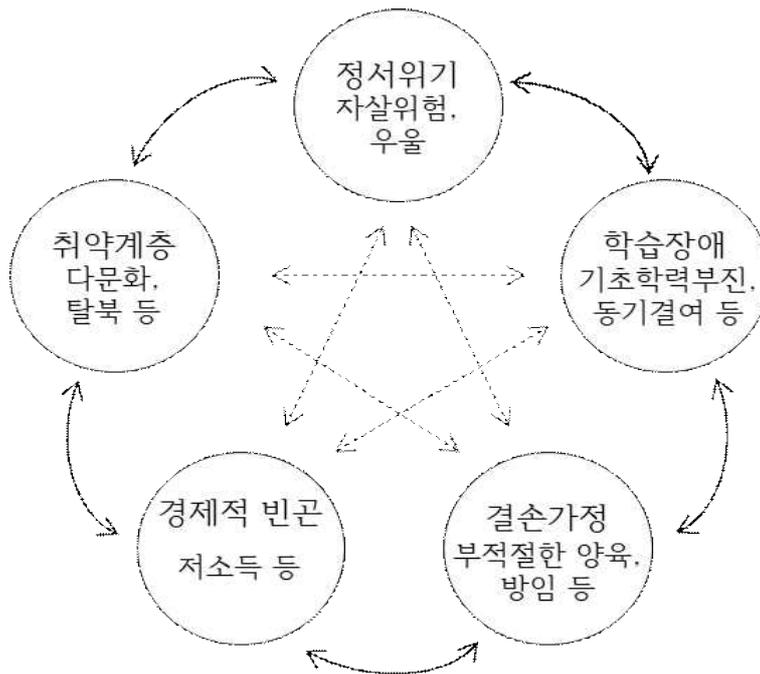
제주도의 교육복지는 2016년까지 교육취약 아동과 청소년이 밀집된 학교 대상으로 이루어졌던 교육복지우선지원사업, 기초학력, 다문화·탈북 교육복지, 위기학생 지원 정책 등 다양한 이름으로 지정·진행되었다. 이후 교육복지 관련 사업들을 통합적으로 운영할 수 있는 단위학교 교육복지 체계 구축의 필요성을 느껴 교육복지우선지원사업을 폐지하고 2017년부터 ‘제주형 교육복지 모델’을 설정하여 통합·운영하게 되었다(김민호, 2018). 이는 제주 교육복지 대상이 전체 학생수의 21.6%(17,732명)에 달하고 있으나, 대부분의 학생이 교육비 지원 등 단편적인 복지 수혜를 받고 있으며 종합적 지원을 받는 학생은 6.9%(5,666명)에 불과하다는 한계점에서 시작되었다(제주특별자치도교육청, 2019). 제주형 교육복지는 교육복지 지원이 대상 학생 모두에게 이루어질 수 있도록 해야 한다는 점, 교육복지 대상은 위기 요인이 복합적으로 나타나고 하나의 위기요인이 또 다른 위기요인

을 초래하므로 한 요인에 중점을 둔 지원이 아니라 진단을 통한 개별대상 맞춤형 통합적 지원이 필요하다는 점에 주목하였다.

이 연구의 주제인 공부방 지원 사업의 이해를 위해 제주형 교육복지의 내용과 운영체제에 대해 알아볼 필요가 있다.

(1) 개념과 내용

기존의 교육복지는 경제적, 문화적 등 개별 요인에 따른 지원 대상자 선정과 사업별 지원이었다. 이에 비해 2017년 새롭게 재설계된 제주형 교육복지는 위기 요인이 복합적으로 상호 연관되어 있다는 사실에 기반하였다. 제주도 교육청은 [그림 II-2]에서처럼 학급 담임 수준의 관리 범위를 벗어난 정서위기, 학습장애, 학교부적응, 경제적 빈곤, 결손가정 환경 등 복합적인 위기 요인을 가진 학생이 증가함에 따라 이에 대한 종합대책 마련과 학생 개별 맞춤형 지원의 필요성을 느꼈다. 이를 위해 학교 단위 교육복지 지원 조직인 ‘학교 훈디거넘’팀을 구성하였으며, 대상학생에 대한 진단·조사를 기초로 개별대상맞춤형 통합지원을 함으로써 학생들의 전인적인 성장을 도모하고 있다(제주특별자치도교육청, 2019).



[그림 II-2] 교육복지대상 학생이 지닌 위기 요인의 복합성과 연계성

출처: 제주특별자치도교육청(2019)

(2) 제주도 교육복지에서 지역자원 활용

제주도에서는 학교 자체적으로 맞춤형 학생 지원이 어려운 경우 학생 특성에 맞춘 전문 지역기관의 인적·물적 자원을 활용하여 효율적인 학생 지원을 권장하고 있다. 이는 학교와 가정 뿐 아니라 지역사회 등 다양한 환경의 영향을 받는 학생에 대한 사회적 역할과 책임분담을 통해 개별 학생의 전인적 성장을 추구하려는 것이다. 학교에서 활용할 수 있는 지역자원은 <표 II-6>과 같다. 이와 관련해 이 연구에서 다루고자 하는 공부방 지원 사업은 학교와 교육청 및 후원기관과의 연계, (공공)읍면동사무소와 후원기관의 연계를 통해 이루어진다.

<표 II-6> 제주도 교육복지에서 지역자원 활용

구분	활용
(공공)읍면동사무소	맞춤형 복지팀을 통해 교육비·수급자 등록, 주거 생활비 등 긴급복지비 지원, 사례관리
(공공)시청	- 희망복지단: 긴급복지지원, 맞춤형 통합사례관리 및 연계 등 - 드림스타트: 0~12세 취약아동 지원, 가정방문 후 사례관리 등
지역아동센터	초등학생 위주 방과 후 돌봄 및 교육
방과 후 아카데미	초·중 구분 방과 후 돌봄 및 교육
종합사회복지관	취약계층 가정 지원
상담센터 및 상담소	개인·집단 상담 의뢰, 무료·유료프로그램 운영
자기주도학습지원센터	강사 양성 후 학교 요청 시 지원, 개별 자기주도학습 상담 및 프로그램 참여
아동생활시설	아동센터(보육원), 읍면동사무소·시청을 통한 입소 의뢰
청소년쉼터	일시, 단기, 중기 쉼터로 구분(9~24세 이용 가능)
청소년 문화의 집, 수련관	모든 청소년 이용, 문화프로그램 운영
아동보호전문기관	아동학대, 가정폭력, 방임 등에 따른 지원
후원기관	각종 사회복지협의회, 후원기관(적십자제주도지사, 제주도·제주시·서귀포시 자원봉사센터, 굿네이버스 제주지부, 초록우산 어린이재단 등), 사회복지 공동 모금회 등
의료기관	보건소 및 병원 의료사회 사업실을 통한 취약계층 학생 의료비 지원 등

출처: 제주특별자치도교육청(2019)

3) 교육복지에서의 상담

상담이라는 용어는 라틴어의 ‘counselere’에서 유래되었으며 ‘고려하다’, ‘반성하다’, ‘숙고하다’, ‘조언을 받다’라는 뜻을 지닌 단어이다(박선숙, 2014). Rogers(1942)에 따르면 ‘상담이란 훈련받은 상담자와 도움을 받고자 하는 내담자와의 상호 작용의 과정으로써, 상담자는 내담자의 감정을 수용하고 명료화하는 등의 노력을 통해 내담자 스스로가 자신을 이해하고 발전적인 수준으로 나아가도록 도와주는 역할’이라고 정의된다. 이처럼 기본적으로 상담은 내담자 개인의 변화를 위한 내담자와 상담자간의 상호 작용으로 볼 수 있다.

이에 비해 교육복지에서의 상담은 크게 두 가지 부분에서 이루어진다. 하나는 학생에 대한 지원을 결정하기 전 학생 발굴과 진단의 단계로, 교사와 교육복지사가 대상 학생에 대한 구체적인 정보를 수집하고 진단하기 위해 이루어지는 상담이다. 즉, 상담을 도구로 대상 학생을 선정하고 이들의 장애요소를 파악한 후 이를 제거하여 변화하고 성장할 수 있도록 돕는 것이다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012).

다른 하나는 교육복지 실천 단계에서 이루어지는 것으로 심리·정서 지원 영역에서 이루어지는 상담이다. 학생이 가지고 있는 특별한 심리·정서적 문제를 해결하고 정신 건강을 도모하기 위해 이루어지는 상담으로 개별상담 및 집단상담, 가정 방문 및 가족상담, 학생 장애 요소 진단 및 치료, 부적응 학생 진단 및 치료, 정서 멘토링 등의 프로그램 등이 이에 해당된다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012).

제주도 교육복지의 경우 역시 담임교사 및 교육복지사의 학생 관찰 및 상담을 통해 위기 학생 발굴과 지원을 강조하고 있다. 또한 2017년부터 제주형 교육복지로 재설계되면서 심리·정서적으로 힘든 학생에 대한 심리지원방식이 더욱 체계화되었다. 주의력 결여, 산만한 행동, 충동적 행동, 자살 위험, 우울증 등 정서적·심리적인 어려움으로 학교생활 전반에 어려움을 겪는 학생을 정서위기학생으로 판단하고, 학교 단위에서 해결하기 어려운 위기 학생에 대하여 전문의, 전문상담교사, 학습심리지원관 등으로 구성된 ‘도교육청 학생건강증진추진단 훈디거넌팀’이 심리 지원을 하고 있다(제주특별자치도교육청, 2019). 이는 지원학생 발굴 및 지원, 그리고 정서적으로 위기를 겪고 있는 학생들을 위한 교육복지에서의 상담

영역이 지속적으로 강조되고 있으며 중요성이 커지고 있다는 것을 의미한다. 또한 전문적 영역의 도움을 받아서라도 위기 학생 관리를 통해 교육복지의 목적을 달성하겠다는 것으로 해석할 수 있다.

교육복지에서 이루어지는 상담을 정리하여 두 가지 영역으로 나누어 제시하면 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 교육복지에서의 상담

영역	대상	내용 및 방법		기대효과
발굴과 진단	기초학력, 교육취약계층(다문화·탈북·빈곤 등)	<ul style="list-style-type: none"> - 대상 학생에 대한 구체적인 정보를 수집하고 진단하기 위해 이루어지는 상담 - 상담 이후 대상 학생 개개인에 알맞은 통합적, 맞춤형 지원 		대상 학생 선정 및 장애요소 제거로 변화와 성장 도모
심리·정서 영역	정서위기 학생	내용적 측면	<ul style="list-style-type: none"> - 전문적인 심리 진단 및 치료 프로그램 - 생활지도와 인성교육 프로그램 - 다양한 집단 프로그램 및 개별 상담프로그램 	<ul style="list-style-type: none"> - 심리적·정서적인 안정 도모 - 심리적인 지지자를 통해 학교 생활 적응력 향상 - 가정 및 지역사회 연계로 학생의 문제 해결에 효과적 개입
		방법적 측면	<ul style="list-style-type: none"> - 교사 및 학부모 연계로 다각적 접근 및 지원 - 교육복지실, 상담실 운영 - 가정, 학교, 지역사회와 네트워크 형성으로 자원 연계망 구축 	

이처럼 교육복지에서의 상담은 학생 지원을 위한 발굴에서부터 그 이후 지원까지, 그리고 심리·정서적인 영역까지 매우 포괄적이고 중요한 영역으로 자리매김하고 있다. 또한 학교 이외에 가정 및 지역사회의 연계와 지역사회의 다양한 기관을 활용할 것을 강조하고 있다.

내담자의 문제를 확인하고 변화시키기 위해 상담자와 상호 작용을 한다는 점에서 교육복지에서의 상담은 일반적인 상담과 다르지 않다. 하지만 교육복지에서의 상담은 상담자인 교육복지사가 문제점을 가진 대상을 먼저 발굴하고 이들의

위기 요인을 개인이 아니라 여러 가지 환경 속에서 찾는다. 일반적인 상담에서 내담자의 문제를 개인이 지닌 심리적 갈등과 태도에 의한 것이라고 보고 개인에 초점을 맞춘다면, 교육복지에서의 상담은 학생을 독립적 개인으로 분리하여 바라보지 않고 그를 둘러싼 다양한 환경적 영향 속에 놓인 존재로 보는 것이다. 또한 이들에게 위기 요인으로 작용하는 장애 요소를 제거하기 위해 환경의 변화를 꾀함으로써 학생 개인의 변화만이 아니라 환경의 변화까지 추구한다. 이를 위해 가정, 지역사회자원 등 주변 환경을 적극적으로 이용함으로써 학생의 삶의 질을 개선하는 것이 교육복지에서의 상담의 목적이다. 따라서 교육복지에서의 상담은 전통적으로 이루어졌던 기존의 상담과는 다른 여러 가지 점이 있다. 이에 연구자는 아래에서 이어지는 사회정의 상담 관련 이론적 배경에서 그 유사성을 찾고 이를 이 연구 주제의 분석 관점으로 활용하고자 한다.

교육복지에서의 상담과 관련하여 이루어진 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 오세영(2008)은 학교 상담교사의 역할이 종합적 생활지도전문가로 역할이 변화되고 있으며 이에 따라 학교 상담교사의 전문적 정체성 확립과 학교 상담의 정착을 위해 노력해야 한다고 보고하였다. 김효진(2014)은 Wee센터가 단위학교 학생 상담지원을 위해 꼭 필요한 상담기관이며 확대·발전시켜야 할 제도임에도 여러 가지 문제점이 제기되는 바, Wee센터가 지닌 직무환경 개선에 대한 필요성을 보고하였다. 박서영(2015)은 위기청소년상담지원사업의 문제점을 전문 인력, 교육 프로그램, 추진체계로 요약하고 개선 방안을 제시하였다. 하형진(2006)은 복지 분야 상담자들의 자질 향상 및 효과적인 상담을 수행하기 위한 방법을 제시하였다. 조임숙(2017)은 교육복지대상 중학생들에게 투입된 심리·정서활동 영역의 푸드아트심리상담 프로그램이 이들의 심리적 긍정감을 향상시키는 데 효과적임을 보고하였다.

이들 연구는 학생들의 학교 안에서의 생활과 심리·정서적인 영역에 초점을 맞춘 프로그램 및 상담교사의 역할에 대한 것이다. 또한 청소년들에게 좀 더 효율적인 상담을 제공하기 위해 개선되어야 할 상담기관에 대한 연구이다. 위기청소년상담지원사업 역시 학생이 아니라 문헌에 치우친 연구이다. 이 연구에서 다루고자 하는 학생을 대상으로 하는 환경 개선에 대한 교육복지에서의 상담 영역 관련 부분은 미비하였지만, 학교 상담교사의 역할, 담당 기관에 대한 직무환경

개선, 프로그램 개발 등 교육복지의 상담과 관련해 다양하게 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

2. 사회정의 상담의 관점

1) 사회정의 상담의 필요성

사회정의¹⁾에 대한 상담심리의 관심은 2001년 미국 휴스턴에서 개최된 네 번째 ‘전미상담심리학회’(The Fourth National Counseling Psychology Conference in Houston)에서 본격화되었다(Goodman et al., 2004). 이때 사회정의 관련 연구, 활동, 훈련에 대한 다양한 논의가 이루어짐과 동시에, 상담심리학자들이 사회정의에 폭넓은 관심을 가져야 한다는 데 합의가 이루어졌고, 이후 상담심리학이 기존의 상담 및 심리치료를 넘어서서 공동체와 정책 수준의 개입으로 그 범위를 확장해야 한다는 움직임이 가속화되었다(최가희, 2018).

사회정의 상담은 정신역동, 행동주의, 인본주의로 구성되는 전통 상담과 제4세력인 다문화상담의 뒤를 이어 상담 분야 제5세력으로 떠오르고 있다(Ratts, 2009). 정신분석, 인지행동, 인간중심상담과 같은 기존의 상담 접근은 모든 사람들이 동일한 선택의 기회를 가졌고, 사회 자원과 힘은 공평하게 분배되어 있다고 가정하기 때문에, 개인이 불평등한 경험을 했을 때 이것은 개인의 책임이라는 관점을 갖게 된다. 또한 개인의 심리 내적 갈등을 상담 목표로 삼았기 때문에 외부의 환경적 문제로 인해 어려움을 겪는 내담자를 충분히 이해하거나 효과적인 상담을 제공하는 데 한계가 있다(정지선, 2020). 이런 기존 상담 접근에 대한 문제의식에서 등장한 제4세력인 다문화상담은 내담자의 문화적 맥락을 고려하여 내

1) 정의에 해당하는 영어 단어인 justice는 적합한, 공정한, 평등한 등의 의미를 가진 justus에 그 어원을 두고 있으며, 사회정의(Social Justice, 社會正義)는 인간의 도덕성, 존엄성과 자유 등의 가치를 논하는 철학적 움직임에 그 뿌리를 두고 있다(김달효, 2013). 또한 사회정의(Social Justice)는 억압, 가난, 차별, 인종주의 같은 비정의(in justice)와 반대되는 말로 보살핌(care)과 공정성(fairness)을 핵심적인 특징으로 한다(Wade, 2007). 정의(justice)라는 단어의 뜻을 바탕으로 본 사회정의라고 하는 것은 공정한 사회를 의미하고, 정의와 법에 대한 법적인 해석을 넘어 이를 확대하는 것을 뜻한다.

담자의 주 호소 문제를 이해하고, 문화적으로 적합한 개입을 제공하는 것이다. 하지만 차별받는 환경이나 불평등한 체계로 인해 고통 받는 내담자를 돕기 위한 사회적 행동이 없는 수동적인 다문화상담은 문제가 있는 현상만을 계속 유지할 뿐이라는 문제의식에서 제5세력으로 불리는 사회정의 상담이 등장했다(Vera & Speight, 2003). 우리나라의 경우 임은미와 여영기(2015)는 사회정의 상담을 ‘한 사회에서 살고 있는 모든 사람이 출신배경이나 소속집단의 특징으로 인해 체계적으로 소외되지 않고, 모든 기회에 완전히 참여할 수 있도록 평등한 접근 권한을 보장하기 위해 상담자가 사회에 직접 참여하는 상담’으로 정의하였다. 전통적인 상담이 주로 상담실 내부에서의 상담 활동으로 제한되고 다문화상담은 내담자 외부의 환경적 요인을 파악하고 이해하는 수준에서 그치는 데 반해, 사회정의 상담은 내담자의 발달을 저해하는 외부의 환경을 변화시키기 위해 상담자가 사회활동에 참여하는 것임을 강조하였다. 또한 사회정의 상담은 환경적 악영향으로 인해 성장에 방해를 받는 내담자들의 잠재력 개발과 자기실현을 돕기 위한 접근이라고 하였다.

앞서도 밝혔듯이 사회정의에 대한 상담심리의 관심은 2001년 미국 휴스턴에서 개최된 네 번째 ‘전미상담심리학회’에서 본격화되었고 이후 우리나라에서도 차차 논의되기 시작했다. 사회정의 상담과 관련된 주요 논의들은 사회정의에 대한 정의 및 관점, 사회정의에 기초한 상담자 역량, 이러한 역량을 개발하고 증진시키기 위한 교육과정을 중점적으로 다뤘었다(최가희, 2018). 비약적인 경제 및 기술 성장에 반해 생존과 경쟁에 몰입함으로써 보이는 불안(이순열, 2015), 이로 인해 한국사회가 지닐 수 있는 여러 가지 다양한 사회문제의 해결을 위해 기존에 상담심리학자들이 채택해왔던 전통적인 방식에 새로운 방식을 더해야 한다는 연구(최가희, 2018)등 사회정의와 사회정의 상담에 대한 관심이 한국사회에도 뜨거운 감자로 떠오르고 있다. 최가희(2018)는 사회정의적 접근과 관련이 있는 다문화 상담의 원리와 사회정의적 연구방법에 대해 살펴보고, 상담심리학이 사회정의적 접근을 어떻게 적용할 수 있을지 구체적으로 소개하였다. 특히 이 연구는 사회정의적 접근의 초기 단계인 한국의 상황에서 이에 대한 관심을 일깨우고 활발한 논의를 위한 장을 마련했다는 데 의의를 두고 있다.

2) 사회정의 상담의 목표

사회정의 상담의 핵심 목표는 두 가지이다(Lewis et al., 1998). 첫째는 내담자의 유능감을 증진하는 것이고, 둘째는 내담자의 필요가 충족되도록 환경을 변화시키는 것이다. 첫째 목표의 달성은 내담자가 가진 문제의 원인 중 내담자의 책임이 아닌 것 즉, 환경의 문제로 인한 것을 내담자로부터 분리해내어 환경으로 돌려줌으로써 시작된다. 내담자는 스스로를 문제의 원천으로 보는 것이 아니라 스스로 힘을 내서 환경의 문제에 대응하는 존재가 된다. 둘째 목표의 달성은 내담자를 옹호(advocacy)함으로써 이뤄진다. 옹호는 내담자를 위해 사회의 변화를 촉구하는 활동이며, 상담자의 옹호활동에는 두 가지 방향이 있다. 첫째는 내담자의 유능감 증진과 함께 내담자가 직접 환경변화에 참여하고 상담자는 지원하는 방식의 ‘함께 하는’ 옹호이고, 둘째는 ‘대신하는’ 옹호이다. 대신하는 옹호는 내담자가 사회의 변화를 촉구하기 위한 자원에 접근할 수 없을 때 상담자가 직접 옹호행동을 추진하는 것이다(임은미·여영기, 2015).

임은미, 여영기(2015)는 선행연구를 통해 미국학교상담학회가 인준한 옹호역량을 중심으로 저출산 시대 진로진학상담의 새 방향으로 사회정의 상담을 소개하였다. 김보라(2020)는 상담자의 권위주의 성격과 사회정의 옹호역량의 관계에서 공감적 이해의 매개효과와 무조건적 자기수용의 조절효과를 분석하였다. 사회정의 목표를 이루기 위한 사회정의 상담자의 역량과 상담자 교육 방향을 제시한 연구들도 다수 있었다. 임은미, 강혜정, 구자경(2018)은 상담자의 상담역량을 세 가지 상담역량-일반 상담역량, 다문화 상담역량, 사회정의 옹호 상담-으로 나누고 상담역량과 이들의 관계성을 분석하였다. 김지영, 정은선(2019)은 전문 상담자들을 지지하기 위해 ‘상담자 자기옹호’의 개념을 제안하였으며, 정지선(2020)은 다문화 및 사회정의 상담에 대한 현실적 필요에 따라 미국 테네시 대학교의 과학자-실무자-옹호자 모델을 기초로 하여 다문화 및 사회정의 상담자를 양성할 수 있는 석사교육과정을 제안함으로써 향후 다문화 및 사회정의 상담자 교육 방향을 제시하였다. 이소연, 서영석, 김재훈(2018)은 한국의 사회구조적인 문제의 심화로 내담자가 호소하는 취업 및 진로의 문제가 개인의 문제가 아니라 사회적 모순을 반영한 문제로 다루어져야 될 필요성과 이때 상담자는 내담자 문제에 영향을 미치는 여러 가지 환경적 맥락을 고려하고 이를 변화시키고자 해야 한다고 말했다.

3) 사회정의 상담 분석의 틀

이 연구에서 연구자는 사회정의 상담 관점에서 취약계층 공부방 지원 사업의 의의와 한계를 분석하려고 하였다. 연구에서 인용한 분석의 틀을 살펴보기 전에 사회정의 상담 활동과 관련해 상담자의 역할에 대해 제시한 학자들의 의견을 검토하면 다음과 같다.

전통적인 심리학과 상담의 훈련은 이론과 기술에 초점을 맞추고, 과정 및 결과와 관련된 다른 변수들에는 거의 관심을 기울이지 않았다. 심리치료와 상담의 주된 목적은 개인의 안녕과 정신건강을 증진시키는 것이다. 일상생활, 세계화, 변화 및 전환으로 인한 어려움을 감안할 때, 정신건강 전문가들의 활동이 진정으로 효과적이기 위해서는 심리치료 및 상담을 실천함에 있어서 그들의 전통적인 역할을 넘어서야 한다(Chung & Bemak, 2020: 72-73). 또한 사회정의 상담의 목표를 이루기 위해 사회정의 상담자들은 전통 상담 패러다임의 상담자들과 달리 자신의 역할을 ‘상담실 활동’에만 국한하지 않으며, 다문화 상담처럼 문제를 인식만 하는데 머무르지 않는다. 그들은 내담자 개인에 기인하지 않거나, 내담자 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 선제적·예방적으로 찾아내고 접근하여, 해결하는 것을 상담자의 중요한 역할로 받아들인다(임은미·여영기, 2015).

Goodman 등(2004)은 상담자의 사회정의 활동을 취약계층 및 소외계층이 자기 결정권을 확보할 수 있도록 사회적 가치와 구조, 정책 등을 변화시키고자 하는 학문적·전문적 활동이라고 정의하였다. Goodman 등은 Bronfenbrenner의 생태학적 모델을 반영해서 사회정의 활동을 세 가지 수준, 즉 개인과 가족을 포함한 미시수준과 지역사회 및 기관 등을 포함한 중간수준, 사회구조와 이데올로기, 정책 등을 포함한 거시 수준으로 구분하였다. 결국 Goodman 등에 따르면 사회정의를 옹호하는 상담자는 개인의 문제를 둘러싼 사회적 상황을 변화시키는 활동에 참여하게 된다. Goodman 등은 세 가지 수준의 상담자 활동뿐 아니라, 여성주의 상담과 다문화상담을 바탕으로 사회정의 활동을 위한 여섯 가지 상담 원리-지속적으로 자기 성찰하기, 권한 공유하기, 목소리 내기, 인식개선 촉진하기, 강점에 기초하기, 내담자에게 도구 남겨두기-를 제안하였다. 연구자는 여섯 가지의 상담 원리 중 이 연구와 관련이 있는 권한 공유의 개념과 내담자에게 도구 남겨두기에 대해서만 제시하고자 한다. 여성주의와 다문화 상담이론에서 제안하는 권한

공유의 개념을 사회정의 활동에 적용하면, 상담자는 전문가로서 내담자를 대하기보다 내담자와 함께 배우는 동료이거나 내담자에게 자원을 제공하는 후원자가 되어야 한다. 내담자에게 도구 남겨두기는 내담자가 속한 문화에서 이용 가능한 지원체계를 발전시키도록 도움으로써, 상담자의 초기 개입이 종료된 이후에도 내담자가 지속적으로 지원을 받을 수 있도록 조력하게 된다(Goodman et al., 2004).

학자들의 의견을 바탕으로 이 연구에서 연구자가 연구 주제와 관련해 분석의 틀로 인용한 사회정의 상담 요소들은 다음과 같다.

첫째, 내담자의 문제 해결을 위한 제도와 체제의 변화 추구이다. 사회정의 상담에서는 내담자가 기존 환경에 적응하는 것을 문제 해결로 간주하지 않고, 내담자를 둘러싼 제도와 체제가 변해야 내담자의 문제가 해결된다고 가정한다. 내담자가 개인적으로 가지고 있는 문제를 해결하기 위해서는 내담자 개인의 변화 이외에도 내담자 개인에 기인하지 않거나, 내담자 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 찾아내고 접근하여 해결하는 것을 상담자의 중요한 역할로 받아들인다.

둘째, 내담자의 문제 해결을 위해 내담자와 함께 하는 자세이다. 문제 해결이 필요한 내담자가 상담사, 심리치료사, 사회복지사에게 의지하고 도움을 받을 때 내담자는 무기력하고 소극적인 수혜자에 머물고 궁극적으로 문제를 해결할 수 없게 된다. 사회정의 활동을 위한 상담 원리 중 권한 공유의 개념을 인용하면 상담자는 전문가로서 내담자를 대하기보다 내담자와 함께 배우는 동료이거나 내담자에게 자원을 제공하는 후원자가 되어야 한다고 하였다.

셋째, 내담자를 위한 일회적인 지원이 아니라 지속적이고 연계 가능한 추수 지원 제도의 마련이다. 사회정의 활동을 위한 상담 원리 중 내담자에게 도구 남겨두기를 인용하면 내담자가 속한 문화에서 이용 가능한 지원체계를 발전시키도록 도움으로써, 상담자의 초기 개입이 종료된 이후에도 내담자가 지속적으로 지원을 받을 수 있도록 조력해야 한다고 하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 참여자

이 연구의 참여자는 공부방 지원 사업 대상자 학생 3명과 공부방 지원 사업 주체인 지역 민간 단체 사업 담당자 2명, 학교 및 교육청의 교육복지사 2명이다. 연구 참여자 학생들은 제주시 읍 단위 소재에 있는 초등학교의 학생 또는 졸업생으로 연구자가 근무하는 학교의 학생들이다. 공부방 지원 사업이 학교 교육복지사의 지역사회 연계를 통해 이루어졌으므로, 사업 배경과 추진 절차에 대한 이해를 돕기 위해 사업 연계 교육복지사 2명과 공부방 사업의 주체인 지역 민간 단체 사업 담당자 2명을 연구 참여자에 포함하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자에 대한 배경

연번	구분	가족 구성원	공부방 지원 사업 전 공간 구성
1	학생 1	할머니, 할아버지, 엄마, 아빠, 여동생 3, 연구 참여자 총 8명	방 1(엄마, 여동생 3, 연구 참여자) 방 2(아빠), 방 3(할머니) 밖거리 방 4(할아버지)
2	학생 2	할머니, 엄마, 이모, 연구 참여자 총 4명	방 1(엄마, 연구 참여자) 방 2(이모), 가게 옆 방3(할머니),
3	학생 3	할머니, 할아버지, 누나 2, 연구 참여자 총 5명	방 1(할아버지, 할머니, 연구 참여자) 방 2(수납방, 누나 2), 방 3(옷방)
4	교육복지사 1	○○학교 교육복지사 1	
5	교육복지사 2	○○도 교육청 교육복지사 2	
6	지역사회 연계기관 1	학교·교육청 연계 지역 민간 단체 담당자 1	
7	지역사회 연계기관 2	공공기관 연계 지역 민간 단체 담당자 2	

위의 <표 III-1>은 연구 주제와 관련하여 이해를 도울 수 있는 연구 참여자에 대한 가족 구성원과 가정 내 공간 구성 및 공간 활용 방법이며, 연구 참여자들에 대해 이해를 돕기 위한 맥락적인 내용은 다음과 같다.

연구 참여자 학생 1은 올해 중학교 1학년 여자 학생으로 6학년 때 공부방 지원 사업 대상자로 선정이 되어 사업 경험을 하고 올해 2년째였다. 할아버지, 할머니, 엄마(40대 초반), 아빠(40대 후반), 여동생 세 명(초3, 초1, 3세)과 같이 살고 있었으며, 아빠의 수입이 가정 경제의 밑천이었다. 아빠는 대형 가스회사 직원으로 가스 배달 및 사무실 일을 보신다고 하였다. 봄에서 여름까지는 월요일에서 금요일까지 일하시고, 겨울에는 토요일, 일요일에도 일을 나가신다고 하였다. 아침 일찍 일을 나가셔야해서 침실 겸 서재에서 주로 혼자 생활하신다고 하였다. 할아버지 방은 본 주택과 분리된 밖거리에서 생활하시는데 일찍 주무시고 일찍 일어나셔야 되는 성격상 같이 사시는 게 불편하다고 해서 혼자 지내신다고 하였다. 연구 참여자의 주 생활공간은 큰 방이고 엄마, 동생들 셋이랑 같이 지내며, 공부하는 주로 거실에서 한다고 했다. 나머지 방 하나는 할머니께서 생활하시는 공간이었다.

연구 참여자 학생 2는 올해 초등학교 6학년 여자 학생으로 작년 5학년 때 공부방 지원 사업 대상자로 선정이 되어 사업 경험을 하고 올해 2년째였다. 할머니, 엄마(40대 초반), 이모(30대 후반)와 같이 살고 있었다. 엄마는 보험회사에 다니시다가 2년 전 문신기술을 익히셔서 지금은 성형외과에서 일하신다고 하였다. 할머니는 집과 연결된 작은 상점을 운영하시고, 이모는 결혼을 하지 않았으며 센터 같은 곳에 가서 놀며 일은 하지 않는다고 했다. 결혼을 하지 않은 이유를 물으니 장애인(지적장애인)이라서 그렇다고 했다. 아빠는 정확하진 않지만 본인이 두세 살 때쯤 이혼했다고 했다. 방 1은 엄마랑 연구 참여자의 주 생활공간으로 자기, 공부하기 등이 이루어졌다. 방 2는 이모의 주 생활공간이지만, 할머니께서 잠은 이곳에서 이모랑 같이 주무신다고 하였다. 가게와 연결이 된 작은 방은 낮에 가게를 운영하시는 할머니께서 TV도 보시고 물건들도 놓는 공간이었다.

연구 참여자 학생 3은 올해 초등학교 6학년 남자 학생으로 작년 5학년 때 공부방 지원 대상 사업자로 선정이 되어 사업 경험을 하고 올해 2년째였다. 할아버지, 할머니, 중학생 누나 2명과 같이 살고 있었으며, 아빠는 나가 살고 있었다.

참여자가 어릴 때 집을 나가신 엄마에 대한 얘기는 거의 금시기하고 있었다. 참여자가 어릴 때 엄마가 유치원에 보러 왔었다고 하는데 기억은 나지 않는다고 하였다. 아빠는 같이 살지 않고 한 달에 한번 정도 왔다 가시는데, 술을 드시면 술 때마다 주사가 심해서 할아버지가 경찰을 부른 적도 있다고 하였다. 방 1은 제일 넓은 방이라서 할아버지, 할머니, 누나 둘과 연구 참여자 5명의 주 생활공간으로 자기, 놀기, TV 보기 등의 생활이 주로 여기에서 이루어졌다. 방 2는 물건 수납공간이면서 누나들의 생활공간이었고 방 3은 옷을 놓는 방이었다.

미성년자들이라 먼저 보호자들에게 연구의 주제와 의도를 설명한 후 협조와 동의를 얻었다. 이후 참여자들에게도 연구의 의도를 설명한 후 동의를 얻어 인터뷰를 진행하였다. 공부방 지원 사업 주체인 지역 민간 단체 사업 담당 직원 및 대상 학생을 발굴하여 지역 민간 단체와 연계한 교육복지사, 그 외 도교육청에 근무하는 교육복지사 역시 동의를 얻고 인터뷰하였다.

2. 자료 수집

이 연구는 취약계층 학생들의 공부방 만들기 사업의 시작부터 그 과정과 결과까지 대상자들의 경험을 바탕으로 구체적이고 심층적으로 살펴보는 것이 목적이다. 또한 일부 취약계층 학생들을 대상으로 학교를 떠나 가정의 물리적 환경 개선 사업으로 학교 내 교육복지 사업과 구분되는 단위로서의 경험에 대한 분석에 초점을 둔 것이므로 질적 연구 중 사례 연구를 진행하였다.

연구자는 초등학교 교사로 근무하면서 도움이 필요한 학생을 발굴하고 도와주기 위해 교육복지사와 친밀한 유대 관계를 형성하고 있었다. 또한 공부방 지원 사업 연구 참여자들이 다니는 학교에 근무하고 있었으므로, 연구 참여자들과는 안면이 있다는 점, 연구 참여자의 보호자에게는 자녀가 다니는 학교의 교사라는 점이 그들에게 친근하게 다가갈 수 있는 요인이 되었다. 연구에서는 심층면접을 통해 취약계층 학생들의 공부방 만들기 사업 경험을 시작, 과정 그리고 결과까지 구체적으로 알아보으로써 공부방 사업 경험의 의미를 살펴보고자 하였다. 또한

사업에 대한 전반적인 배경과 진행절차에 대한 이해를 돕기 위해 문헌, 관찰, 보도 자료 등을 참고하였다.

연구의 자료 수집을 위해 2020년 4월부터 대상자 선정 작업이 있었으며, 대상자 선정 후 학생 및 보호자에게 동의를 얻어 2020년 7월까지 두 번의 인터뷰를 실시하였다. 부족한 내용을 보충하기 위해 2020년 9월 추가 인터뷰를 한 차례씩 더 실시하였으며, 심층면접을 위해서 반구조화된 면접 질문지를 사용하였다. 공부방 지원 사업 경험 전의 모습을 알아보기 위해 가족 구성원, 가정 내 공간 구성 및 활용 모습을 중심으로 면접을 실시하였다. 다음으로 공부방 지원 사업 과정의 경험을 알아보기 위해 공부방 지원 사업을 접하게 된 계기, 그 과정에서 연구 참여자들의 위치와 상담 및 참여 과정, 가족 구성원들과의 소통 등을 중심으로 면접을 실시하였다. 그리고 공부방 지원 사업 결과의 경험을 위해 공부방을 만나고 난 후의 변화를 전과 후로 비교하고, 사업에 대한 필요성과 인식 등을 면접을 통해 알아보았다. 연구 참여자가 13~14세의 학생이었으므로, 질문에 대한 답변이 짧거나 단순할 때가 많아 이를 보충하기 위해 답변 상황에서 유도된 대화(guided conversation) 형식으로 진행하였다(양승민, 2008). 추가 면접에서는 첫 번째 면접을 통해 확인된 내용 가운데 좀 더 구체적으로 알고 싶은 부분과 보충하고 싶은 부분을 다시 질문하여 답변을 얻어냈다. 심층면접을 위해 1, 2차 인터뷰 장소는 학교 이외의 다른 공간을 활용하였고, 연구 참여자를 데리러 가면서 공부방의 모습을 관찰하기도 하였다. 추가적으로 이루어진 3차 심층면접에서는 다른 때 보다 1시간 정도의 시간을 더 투자하여 공부방 활용의 좋은 방법이나 학생의 미래에 대한 얘기를 나누었다.

공부방 지원 사업의 주체인 지역 민간 단체 중 한 곳은 직접 찾아가 담당자를 만나 문헌 자료를 얻고 심층면접을 하였으며, 다른 한 곳은 전화 인터뷰를 실시하였다. 사업을 추진하였던 교육복지사의 이직으로 전화 인터뷰를 실시하였고, 교육청 교육복지사와도 전화 인터뷰를 하였으며 그 과정에서 보도 자료를 참고 자료로 받을 수 있었다. 심층면접의 모든 내용은 참여자의 동의하에 녹음하였고, 동시에 메모를 하여 보여주면서 답변이 맞는지 확인하기도 하였다. 녹음된 전체 자료는 필사하여 분석 자료로 활용하였다.

3. 자료 분석

질적 사례 연구는 하나의 보기, 현상 혹은 사회적 단위에 대한 철저하고 총체적인 서술과 분석으로(Merriam, 1994), 어떻게, 혹은 왜라는 의문이 제기될 때, 연구자가 상황이나 사건을 통제할 수 없을 때, 그리고 연구의 초점이 실생활의 맥락과 관련된 현재 현상일 때 선호되는 방법이다(Yin, 2003). 또한 질적 사례 연구는 어떤 상황의 결론보다는 ‘과정(process)’에, 특정 변수보다는 ‘맥락(context)’에, 그리고 확정보다는 ‘발견(discovery)’에 관심을 둔다는 점에서는 일반 질적 연구로서의 특성을 갖지만, 개인, 프로그램, 사건, 집단, 조정 또는 공동체 등과 같은 ‘하나의 단위(a single unit)’ 또는 다른 것들과 구분되는 ‘경계가 있는 시스템(bounded system)’에 대한 심층적인 묘사와 분석을 시도한다는 점에서 다른 질적 연구기법들과 차별화된다(Merriam, 1994; Smith, 1978).

질적 연구에서 자료 분석은 분석을 위해 자료(예를 들면, 필사된 텍스트 자료, 사진, 이미지 자료 등)를 준비하고 조직화하는 것으로 구성된다. 그리고 나서 코딩 과정을 거쳐 자료를 주제로 묶어 나가고, 마지막으로 그림, 표, 혹은 논의의 형태로 자료를 제시한다. 코딩 과정은 텍스트나 시각 자료를 작은 정보의 범주들로 통합하고, 연구에서 사용될 상이한 데이터베이스들로부터 코드를 위한 증거들을 찾으며, 코드에 이름을 붙이는 것을 의미한다(Creswell, 2015: 216-221).

연구자는 이를 위해 먼저 인터뷰 질문 내용에 따른 연구 참여자들의 응답 녹음 내용을 전사하였다. Agar(1980)는 연구자에게 ‘녹취록 전체를 여러 번 읽고, 전체 자료를 부분으로 나누기 전에 전체 면접을 통찰하기 위해 노력하면서 세부 내용에 몰입하라’고 권했다. 연구자 역시 연구 참여자들의 공부방 사업 경험에 대한 전반적인 흐름과 느낌을 먼저 파악하고자 녹취록 전체를 여러 번 읽은 후 세부내용 분석에 들어갔다. 처음에는 참여자가 사용한 말을 그대로 축약하여 속성으로 잡고 다시 원자료와 확인하며 좀 더 정련된 개념으로 명명화하였다. 이는 개방 코딩(open coding)에 속하는 작업으로서 지속적 비교 방법을 통해 관련된 개념들을 범주로 묶고 다시 범주들을 비교하여 상위 범주로 묶어 나가는 과정이다(유동환·김민, 2018).

이 연구는 연구 참여자들이 어떤 필요성에 의해 그리고 어떤 과정을 거쳐 공

부방 지원 사업에 참여하였는지, 공부방을 통해 어떤 경험을 했는지 알아보는 것이 목적이었다. 이에 공부방 참여의 과정이 있기 전과 참여의 과정, 그리고 그 이후의 순서대로 범주화하였다. 이런 자료 분석 과정을 토대로 13개의 명확히 나타난 의미, 5개의 범주, 3개의 주제로 나누어 해석할 수 있었다.

연구의 신뢰도와 타당성 확보를 위해 1차 면담에서 다루었던 질문을 2차 면담에 다시 실시하여 확인하는 과정을 거쳤으며, 단체 및 교육복지사와의 인터뷰 역시 전화와 면담을 통해 녹음한 내용을 재차 확인하는 과정을 거쳤다.

4. 연구자의 위치

연구자는 초등학교 교사로서 현재 도시와 촌락의 중간 형태에 자리 한 초등학교에 근무하고 있다. 대부분의 학부모가 맞벌이 부부이면서도 다문화 가정, 조손가정 등이 많아 경제적·문화적 혜택이 부족해 학교에서도 교육복지와 관련해 학습·심리 및 정서·문화·경제적인 부분에서 여러 가지 지원에 힘쓰고 있다. 연구자 또한 담임교사로서 학생 및 학부모 상담과 학생 관찰을 통해 학생의 생활과 학습 등에 장애로 작용하고 있는 요소를 파악하고 제거하는 노력 등 이들의 성장과 변화를 위해 힘쓰고 있다. 하지만 담임교사로서 할 수 있는 학습, 상담, 생활지도 이외의 부분에 대한 지원의 필요성을 실감하면서 교육복지 사업과의 연계 지원에 관심을 가지게 되었다.

특히 연구와 관련해 담임교사로서 학부모와 상담을 하면서 느낀 점은 경제적인 어려움, 식구 수 대비 주택의 공간 협소 등으로 가정 내 학생들의 학습 여건이 매우 부족하다는 것이었다. 학교에서의 배움이 학교를 떠나 가정에서 지속되어야 함을 강조하고 여러 가지 방법을 제시해보았지만, 학생들이 가정으로 돌아갔을 때의 물리적 환경이 장애 요소로 작용하고 있는 경우가 많았다. 동생들이 방해해서 못했어요, 책상이 없어서 자꾸 물건을 찾지 못해요 등이 단순히 학생들의 핑계가 아닐 수도 있음을 알게 되었다. 즉, 학생들이 성장함에 따라 가정에서 학습하거나 혼자만의 시간을 가질 수 있는 물리적 환경의 부재가 학생들의 성장

을 방해할 수도 있다는 생각에 이에 대한 고민도 갖게 되었다.

교육복지사를 통해 지역사회기관과 연계해서 학생들에게 공부방을 만들어 주는 사업이 진행되고 있음을 알게 되었다. 혼자만의 시간을 가지고 학습할 수 있는 물리적 환경의 부재가 학생들에게 작용될 수 있는 교육소외적인 요소라 생각했고, 필요성을 느끼고 있었기에 학생들의 실질적이고 구체적인 사업 경험 및 의미가 궁금했다. 더군다나 아직까지 이에 대한 연구도 전무한 실정이었다.

지역 민간 단체들은 어떤 배경에서 공부방 지원 사업을 시작했을까? 학생들은 어떤 필요성에 의해 어떤 과정 속에서 공부방 사업에 참여하고, 공부방에서 어떤 경험을 할까? 보도 자료에 명시된 공부방 이후의 기대 효과처럼 과연 가정에서의 공부방이 이들의 성장과 변화에 구체적으로 유의미한 변화를 가져왔을까? 연구자는 구체적이고 실질적인 사례를 통해 그 의미를 해석하고 싶어서 교육복지사를 통해 대상자들을 소개 받고 인터뷰를 시작하게 되었다.

IV. 연구 결과

이 연구는 취약계층 학생의 공부방 지원 사업 경험을 대상자에 초점을 두고, 있는 그대로의 경험을 구체적으로 알아보는 것이다. 취약계층 학생의 공부방 지원 사업은 교육복지사의 상담으로 대상자가 선정이 되고, 지역 민간 단체와 연계하여 대상자에게 주어지는 교육복지 사업의 하나이다. 공부방 지원 사업은 학생의 성장과 발달을 방해하는 교육소외 및 불평등의 요소가 가정 내의 물리적 환경에 있다고 보고, 이를 제거함으로써 그들의 성장과 발달을 도우려고 한다. 지역 민간 단체와 연계하여 학생의 공부방 지원 사업을 지원하는 학교의 교육복지사는 학생들 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 상담을 통해 선제적·예방적으로 찾아내고 해결하려 한다. 이러한 점에서 공부방 지원 사업에는 사회정의 상담의 요소가 있다 하였다. 이에 이 연구는 공부방 지원 사업 경험을 구체적으로 살펴보고, 이를 사회정의 상담 관점에서 분석하고 의미를 해석하고자 하였다. 이는 앞으로 취약계층 학생들의 공부방 지원 사업이 나아가야 할 방향, 더 나아가 교육복지 사업의 방향은 어떠해야 하는지 살펴보기 위함이었다.

이를 위해 연구 주제인 취약계층 학생 지원 사업은 어떤 배경 속에서 추진이 되었는지 사업 주체의 입장에서 나타난 결과를 먼저 정리하였다. 이어 대상자들의 공부방 지원 사업 경험을 사회정의 상담 관점에서 분석하고 의의와 한계를 살펴보았다.

1. 취약계층 학생 공부방 지원 사업 추진 배경 및 진행 과정

1) 추진 배경

(1) 학교에서의 취약계층 학생 공부방 지원 사업

제주도의 교육복지는 정서위기 지원, 기초학력향상, 취약계층(다문화, 탈북, 저

소득층) 학생을 대상으로 이루어지고 있다. 아울러 학교 교육복지의 실무자 역할을 하는 교육복지사는 학교 내 담임교사와 함께 학생들의 여건과 상황을 파악하면서 학생들의 필요에 부응하는 다각적인 지원을 하고 있다. 또한 교육청 공문과 지역 민간 단체의 복지사업현황을 참고하여 학생들의 필요에 알맞다고 판단이 되는 사업이 있으면 가정과 연계하여 지원을 한다. 공부방 지원 사업은 취약계층 학생을 대상으로 한 학교와 지역사회연계 교육복지 사업 또는 (공공)읍면기관과 연계한 지역 민간 단체의 복지 사업이다.

추천자 관련 공문이 게시 공문으로 내려오면 그것을 보고 필요하다고 느끼면 추천자를 올려요. 교육복지사의 입장에서 (학생이)열악한 가정환경인데 공부방을 만들어 줄 필요성이 있다고 생각되면 가정 방문을 가는 거죠. 가정 방문에서도 공부방을 만들어 줄 여건이 되는 지를 먼저 파악해요. (학교 교육복지사 1)

위의 교육복지사와의 인터뷰를 통해 알 수 있듯이 교육복지사가 교육청 공문을 통해 지역사회 연계로 이루어지는 공부방 지원 사업이 있음을 알게 되었고, 근무하는 학교에서도 필요한 대상자가 있는 것 같아 추진하게 되었다.

(2) 지역 민간 단체의 학교 또는 공공기관 연계 공부방 지원 사업

본 사업은 지역사회의 후원기관이 학교와 연계하여 추진하기도 하고, 지역사회의 후원기관이 제주도 시책사업의 일환으로 추진하기도 한다. 즉, 공공기관과 민간기관의 연계로 이루어지는 사업의 하나이다. 다음은 지역 민간 단체들의 사업 시작 계기와 필요성을 알 수 있는 단체 및 교육청 교육복지사와의 인터뷰 내용이다.

① 공부방 지원 사업 시작의 계기

지역 민간 단체 1은 회원들의 기부금으로 운영되는 공모사업에서 당첨이 되어 2017년부터 본 사업을 시작하였다. 학교 및 교육청과의 연계는 대상자 선정에서 이루어졌다. 지역 민간 단체 2는 제주도 시책사업으로 본 사업을 제안하고 채택이 되면서 읍면동사무소의 맞춤형복지팀의 도움을 받아 대상자를 발굴하고 사업을 시작하였다.

사업 시작의 계기는 당초 고액회원 모임에 프로포즈를 낸 사업이었어요. 전국 공모 사업인데 제주에서는 공부방 지원 사업을 하자고 의견을 모았죠. 3년 전인 2017부터.

(지역 민간 단체 담당자 1)

2017년에 도교육청담당 사무관, 지역 민간 단체 담당자와 학생들 지원 협의하다가 교육청에서 아이들 공부방이 필요하다고 했죠. 다만, 교육청 사업으로 하기에는 무리가 있으니 단체 1에 제안했어요. 단체 1에서는 중앙 단위 공모 사업도 있고 자체적으로 모금을 해서 하는 사업도 있고 해서 이 사업이 탄생이 된 것 같아요.

(교육청 교육복지사 2)

제주도의 시책사업(도민행복 민생시책사업)이 네 가지로 진행되는데, 그 중 하나가 청소년을 대상으로 한 사업이었어요. 2014년부터 했어요. 청소년들의 가정환경을 생각해 프로그램을 개발하고 제안했는데 채택이 되어 실시하게 된 것이죠.

(지역 민간 단체 담당자 2)

학생들을 가까이에서 만나는 교사들이나 후원기관 또는 사회복지협의회의 성격을 띠는 지역 민간 단체들도 학생들의 환경을 중요하게 생각한 것으로 보인다. 지역 민간 단체들은 공모사업이나 제주도의 시책사업으로 기획하고 선정이 되면 예산을 확보할 수 있었고, 학교에서는 예산이 넉넉하지 않으니 단체와의 연계로 이루어진 것임을 알 수 있었다.

② 공부방 지원 사업 시작의 필요성

사업의 주체인 지역 민간 단체나 학교의 교육복지사는 학생들이 가정으로 돌아갔을 때 공부를 하거나, 안정적으로 생활할 수 있는 최소한의 환경에 대해 관심을 가지고 있었다. 이들은 공부를 할 수 있는 여건 조성 차원의 공부방을 통해 다른 의미도 전달하고 싶었음을 다음 인터뷰를 통해 알 수 있었다.

공부방 보다는 hope up차원으로. 집에 가서 침대, 가구 등이 있으면 정리가 조금은 되지 않을까하는 생각에. 정리정돈 및 공부, 숙제하기 등 분위기를 조성하자는 의도가 컸어요. 도움 받음으로써 내가 남에게 소중한 사람이라는 인식을 받게 하려는 의도도 컸어요. 자라면서 소중한 사람으로 잘 자라고 도움을 받았으니 남에게도 베풀 수 있는 사람이 되라고 하는 차원.

(지역 민간 단체 담당자 1)

학교에서 교육복지 지원과 관련해서 문의 들어오는 것을 보면 집에 냉장고가 없다, 집이 아주 좁은데 여자와 남자 가족 구성원이 같이 사는데 방이 하나나 두 개 밖에 없다, 책상도 없다 등 가정환경 관련 얘기가 많거든요. 그런데 이와 관련해서 교육청 예산은 없어요. 교육복지 사업이 학교의 지원만으로는 부족하다고 생각하는데, 학생들의 성장에 영향을 주는 가정적인 요인을 빼놓을 수는 없잖아요. 교육청 차원에서 예산지원은 무리라서 (단체 1)에 요청을 하게 되었어요. (교육청 교육복지사 2)

학생들에 기인하지 않았고, 학생들 스스로 변화시킬 수 없는 환경적이 요소들이 가정환경에 많이 포함되어 있다는 것을 교육복지사와의 인터뷰에서 알 수 있었다. 공부방 지원을 통해 학생들에게 희망도 심어주고 소중한 사람이라는 인식도 갖게 한다는 지역 민간 단체의 메시지가 어찌면 학생들에게 전달되어야 할 가장 중요한 요소가 아닌가 싶다.

다음 <표 IV-1>은 두 단체의 사업 계획서에 명시되어 있는 사업명과 필요성에 대한 내용의 일부이다.

<표 IV-1> 지역 민간 단체의 공부방 지원 사업 계획의 일부

	단체 1	단체 2
사업명	취약계층 학생 지원, Hope Up 공부방 만들기	재능 나눔 봉사로 청소년이 행복한 사회 만들기(사랑의 청소년 공부방 만들어 주기 사업)
사업 목적 (필요성)	취약계층 학생들에게 쾌적한 학습 공간 제공으로 학업 동기 부여 및 건강한 자립 지원	가정형편이 어려운 청소년들에게 학교 귀가 후 공부할 공간을 지원함으로써 학습 의욕 고취 및 청소년 탈선 예방
지원 대상	취약계층 학생 가정 10가구 (2020년 기준 중위 소득 80%)	사글세 및 월세 거주 또는 가정형편이 어려운 학생 40가구 이상 연결

출처: 공부방 지원 사업 관련 지역 민간 단체 사업 계획서 일부에서 재구성

학교 및 지역 민간 단체들이 학생들의 올바른 성장을 위해 가정이 가진 환경을 중요하게 생각하고 있음을 알게 하는 내용이다. 가정환경의 열악함이 학생들의 학습은 물론 다른 여러 가지 부분에 영향을 미칠 수 있음을 염려하고 있었다.

이 연구에서 다루어지는 취약계층 학생 공부방 지원 사업은 교육청 단체와 연계하여 대상자를 선정하는 지역 민간 단체를 통해 이루어지는 경우도 있으며, 지역 민간 단체에서 자체적으로 공공기관과 연계하여 이루어지는 경우도 있다. 학교의 교육복지사는 사업 단계에서 좀 더 필요한 부분의 지원이 있다고 판단되면 다른 지역 민간 단체를 통해 일부 지원을 받도록 할 수도 있다.

2) 진행 과정

(1) 대상자 선정

교육청과 지역 민간 단체의 대상자 발굴 및 선정 관련 협의가 이루어지면 학교로 공문이 발송된다. 이후 학교에서의 대상자 발굴 및 선정은 교육복지사의 몫이다. 여기에서부터 교육복지사의 상담이 이루어진다. 다른 지역 민간 단체의 경우는 읍면동사무소의 맞춤형복지팀의 협조를 얻어 대상자를 선정한다고 하였다.

단체 1이랑 서로 협의하여 하죠. 어릴 때부터의 지원, 즉 조기개입이 중요하다 느껴져서 초등학교와 중학교 정도. 경제적인 여건, 가정 형편, 다자녀 등 여러 조건을 보고 그 중에 우선 순위를 두어서 교육청 담당 부서(안전복지과) 사무관님, 교육복지사들과 어떤 대상자를 할 것인지를 사전 협의하죠. (교육청 교육복지사 1)

대상자 발굴에서는 교육청과 협의해요. 가정 및 학생에 대한 파악이라면 학교의 선생님들이 더 잘 알 것 같아서 교육청과 연계하였죠. (지역 민간 단체 담당자 1)

공부방 지원 사업 게시 공문이 뜨니 학부모 대상으로 전체 문자를 보냈어요. 작년에는 사례관리 대상이나 취약계층 학생을 중심으로 보냈는데, 올해는 일일이 상담할 시간도 없었고, 그동안 파악하지 못한 사각지대 아이들도 있을 수 있으니 전체에게 보냈어요. 단, 문자에 대상으로 선정될 수 있는 기준을 알렸어요. 1차 문자 발송, 2차 회신, 3차 상담, 4차 가정 방문 동의 얻기, 5차 가정 방문 및 현장 심사로 가정환경 조사, 6차 추천서를 작성해서 대상자로 추천해요. (학교 교육복지사 1)

매년 1~2월에 읍면동사무소에 의뢰를 하죠. 다문화, 취약계층, 저소득 가정 등으로 선정이 되요. 현장실사 후 가능한 곳 찾아서 지원해요. 지원자 선정에서 학교 연결은 하지 않아요. 학교 연결하면 애들끼리 비교 대상도 될 수 있고, 뽐히는 기준의 투명성이 없을 것 같아서 읍면동 사회복지전담공무원을 통해 직접 섭외해요. 1년에 평균 60여 가구 정도. (지역 민간 단체 담당자 2)

학교를 통한 대상자 선정은 문서상으로 명시화되어 있는 취약계층 학생들만이 아니라 그 이외의 학생들의 환경을 들여다볼 수 있는 좋은 방법이었다. 읍면동사무소의 맞춤형복지팀을 통해 학교에서도 취약계층 관련 정보를 알 수 있지만, 그 이외의 사각지대에 있는 가정들이 있기 때문이다.

(2) 지원 대상 보호자와의 만남

대상자가 선정이 되면 사업 추진을 위해 지원 대상자 보호자와의 상담이 시작된다.

대상자 확정이 되면 가정 방문을 가는데 아이들은 만나보지 못하고 주로 부모님을 만나보죠. 고아, 다문화, 한부모 등이 많아요. 부모님 입장에서는 만족도도 높고, 언제 오냐고 전화도 오죠. (지역 민간 단체 담당자 1)

대상자라고 해서 가면 싫어하는 가정도 있어서 되도록 드러나지 않게 하려는 입장이라 거의 비공개로 이루어져요. (지역 민간 단체 담당자 2)

가정 방문으로 부모님을 만나요. 공부하고 싶은 마음이 생기도록 여건을 조성하려고 한다는 사업의 취지를 설명하죠. 무엇이든지 해주면 감사하다는 입장으로 나오니까, (제가)과약해서 질문으로 ‘이런 거 필요하지 않을까요?’ 등으로 유도해요.

가족 구성원 중 가장 아이에게 도움을 더 줄 수 있는 사람과 상의해요. 아이와 상담은 가정 방문 가기 전 이런 사업을 하려하는데 어떠냐는 의도 정도. 아이들의 요구 사항? 있었을 것 같아요. 그런데 그냥 교복이 엄마의 마음으로 이런 것들이 필요할 것 같다는 방향으로 하는 것이죠. 아이보다는 가족 구성원과 주로 상담을 많이 해요. 실제 추천서를 쓰려면 구구절절 써야 하니 이런 부분에 대해 잘 말해줄 사람과 말해야 하니까 그렇게 상담을 진행하죠. 책상, 책꽂이 등을 학생의 연령 등에 맞게 설계도 하고. 가족들과 의논하고 가족의 요구에 따라 내놓은 공간에 설치를 해주죠.

(학교 교육복지사 1)

지역 민간 단체와 학교 모두 대상자인 학생들보다는 보호자와 상담을 하고 있었다. 학교의 교육복지사는 최대한 효율적인 지원을 한다는 입장에서 학생들보다는 보호자와의 상담에 치중함을 알 수 있었다. 보호자들도 대부분 수동적인 입장이었다. 또한 자신들의 가정환경과 처지 등 가정형편에 대한 단체의 시선을 부정적으로 받아들이기도 하였다.

2. 취약계층 학생의 공부방 지원 사업 참여 경험

이 연구의 주제인 공부방 지원 사업은 취약계층 학생들이 학교를 떠나 가정으로 돌아갔을 때의 물리적 환경에 관심을 두었다. 교육장소의 물리적 환경, 이 연구에서는 공부방의 부재가 학생들의 효과적 학습 및 바람직한 성장에 방해요소가 될 수 있다는 생각에서 출발한 사업이었다. 이를 위해 공부방 지원 사업 대상자 3명을 선정하여 인터뷰를 진행하였다. 이들의 인터뷰 결과에서 드러난 의미 있는 진술을 바탕으로 13개의 명확히 나타난 의미로 나누어 분석하였으며 예시 자료는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 의미 있는 진술에서 찾은 명확히 나타난 의미의 예시

의미 있는 진술	명확히 나타난 의미
<ul style="list-style-type: none"> - 어쩔 수 없죠, 식구가 많으니까. - 엄마는 늦게 오시니까 같이 써도 괜찮다고 생각은 했지만. - 옷방, 물건 놓는 방이 있어야 하니까 어쩔 수 없이 큰 방에서 다 같이 자고. 	자신의 생활공간에 대한 수용
<ul style="list-style-type: none"> - 혼자의 마음을 달래 줄 공간이 없어서 속상한 일이 있을 땐 화장실이나 부엌 끝에서 울고 했어요. - 공부도 거실에서 밥상을 펼치고 앉아서 해야 하고, 동생들이랑 모여 앉아서 떠들 땐 가라고 해도 가지 않고. - 할머니께서 거실에서 TV를 보시는데 제가 공부를 하는 것을 보면 방으로 들어가셔서 켜는 TV 소리가 커서. - 안방에서 문 잠그고 옷도 입어야 하고. - 중학교에 들어가면서 교복도 놓아야 하는데 옷장은 작고. 	자신의 생활공간에 대한 불편함

이를 다시 <표 IV-3>과 같이 5개의 범주와 3개의 주제로 나누어 분석하였으며, 3명의 사례를 각각 제시하지 않고 복합적으로 제시하였다. 이는 이 연구의 목적이 개별 사례에 대한 비교를 통해 의미를 찾는 것이 아니라 대상자들의 공부방 경험이 처음에 의문을 가졌던 바람직한 변화와 성장에 도움이 되었는지를 입체적으로 이해하기 위해서였다. 이를 통해 개인의 변화와 성장을 위해 환경의 변화를 시도했던 교육복지사의 공부방 지원 사업을 사회정의 상담의 관점에서 바라보고, 방향 탐색을 도모하기 위해서였다.

<표 IV-3> 명확히 나타난 의미에서 찾은 범주와 주제

명확히 나타난 의미	범주	주제
자신의 생활공간에 대한 수용	자신의 생활공간에 대한 양가적 태도	공부방이 없는 현실
자신의 생활공간에 대한 불편함		
공부방이 가져 온 기쁨	공부방에서의 유의미한 변화	공부방 사업의 공과
사적 공간 누리기		
공부방 마련으로 가족 간 불편함의 해소		
지역사회 기부 단체에 대한 고마움		
다른 공간과의 부조화 인식	기대에 어긋난 공부방	
공부방 자체의 한계 발견		
참여 없이 만들어진 공부방		
공부방 바꾸기	대응 전략	지속 가능한 공부방 사업의 조건
공부방 내 가구의 선별과 재배치		
공부방에 앞서 필요한 것	공부방 연계 사업에 대한 바람	
공부방 이후에 필요한 것		

1) 공부방이 없는 현실

(1) 자신의 생활공간에 대한 양가적 태도

① 자신의 생활공간에 대한 수용

참여자들에게는 가족 구성원의 수나 가족 구성원의 관계에 비해 집의 규모가 크지 않아 공동공간과 독립적인 공간의 구분이 없었다.

학생 1의 경우 8명이 한 집에 살았다. 방 1은 엄마와 여동생 세 명, 학생 1의 주 생활공간으로 잠자기, 놀기 등이 이 공간에서 이루어졌다. 방 2는 아빠의 침실 겸 서재였다. 참여자 1은 주로 거실이나 방 1에서 밥상을 펼치고 공부를 해야 했다.

학생 2의 경우 4명이 한 집에 살았다. 방 1은 엄마랑 학생 2의 주 생활공간으로 자기, 공부하기 등이 이 공간에서 이루어졌다. 방 2는 이모의 주 생활공간이지만, 잠을 잘 때는 할머니도 이곳에서 같이 주무신다고 하였다. 작은 방 3이 하나 더 있지만 그곳은 낮에 가게를 운영하시는 할머니께서 TV도 보시고 쉬기도 하시는 공간이었다.

학생 3의 경우 5명이 한 집에서 살았다. 방 1은 할아버지, 할머니, 누나 둘과 학생 3의 주 생활공간으로 자기, 놀기, TV 보기 등의 생활이 주로 여기에서 이루어졌다. 방 2는 물건 수납공간이면서 누나들의 잠자기 전 생활공간이었고 방 3은 옷방이었다.

(식구가 많아서 여러 식구가 같이 한 공간에서 지내는 상황에 대해) 이럴 수도 있다고(생각했어요). 불평불만은 딱히 없었던 것 같아요, 경제적으로 안 좋은 거 아니까, 그렇다고 해서(경제적으로 안 좋다고 해서 부모님께서) 안 챙겨주시고 그런 게 아니고 더 부족한 것 없이 챙겨주시려고 하시니까. 내가 외동이었으면 어땠을까 하는 생각은 했었는데 그렇다고 지금 상황이 달라지는 것은 아니니까. 혼자만의 공간은 가지고 싶었는데….

(학생 1)

(엄마랑 같이 한 방에서 지내는 것에 대해) 아무렇지 않았어요. (엄마께서는 직장에 나가셔서) 저녁 8시에서 9시에 들어 오셨으니까요. 엄마가 오시긴 전까진 어차피 제가 그 방을 썼으니까 같이 써도 괜찮다고(생각했던 거죠).

(학생 2)

5명이 살아도 불편한 것은 없었어요. 어차피 집에 가면 옷 갈아입고 큰 방에 모여서 TV도 보고 눕고 먹고 하니까

(학생 3)

이들은 모두 자신의 독립적인 생활공간이 없는 상황에 대해 이해하고 받아들이는 입장이었다. 식구가 많거나 그에 비해 방이 많지 않은 상황에 대해, 그리고 경제적으로 어려운 상황에 대해 불만을 가져도 달라지지 않음을 받아들이고 있었다. 어린 동생들이 세 명이 되는 학생 1은 지금의 상황이 경제적으로 안 좋아서 그렇지만, 오히려 부모님께서 더 잘 챙겨주시려고 한다며 이해하는 마음이 성숙하고 어른스럽게 보였다. 엄마와 한 방을 쓰는 학생 2는 엄마께서 어차피 늦은 시간에 귀가하시니 자신이 생활하기에는 괜찮은 것 같다며 수용하는 분위기였다. 학생 3은 누나 두 명과 할아버지, 할머니와 한 방에서도 살아도 딱히 불편함의 요소가 없다고 하였다. 집에 가면 제일 먼저 옷 갈아입고 TV 보고 간식 먹고 눕거나 한다는 학생 3의 방과 후 가정에서의 생활이 안타깝기도 하였다.

② 자신의 생활공간에 대한 불편함

참여자들은 자신들이 변화시킬 수 없는 생활공간에 대해 수용하면서도 여러 가지 불편함에 대해서는 부인하지 않았다. 학생들이 집에 있는 동안 공부나 취미 생활을 비롯해 자신이 하고 싶은 일도 있을 것이고 감정적으로 혼자 해결해야 할 일도 있을 것인데 여러 명이 한 공간에서 생활함으로 인해 이에 방해를 받고 있었던 것으로 보였다. 게다가 학년이 올라갈수록 사생활에 방해받을 수도 있어 불편함의 요소가 더 컸을 것으로 보인다.

가족들과 다툼이 있거나 그럴 때 저 혼자만의 공간에서 있고 싶다는 거, 저 혼자 마음을 달래 줄 공간이 없다는 거. 화장실에서 울거나 부엌 끝에 가서 울거나 그랬어요. 공부도 거실에서 했고, 밥상에서 동생들이랑 모여 앉아서. (초등학교)고학년 때도 계속 이렇게 생활을 해서 공부할 때 불편한 게 많았죠. 거실에서 공부하니까 동생들이 떠들고 또 할머니께서 제가 공부할 때도 거실에서 TV를 보시니까요. 할머니께서 (제가) 공부하는 거 보시다가 방에 가서 트시는데 그러면 또 소리가 거실로 나오니까.(신경이 쓰였어요.) 안방에 옷장(다 같이 쓰는 옷장)이 있었는데 (옷 입을 때) 할머니께서 갑자기 문 열어서 보시기도 하고 아빠도 들락날락 하시니까 문 잠그고 옷 입고 그랬었어요. (학생 1)

(엄마랑) 같이 있는 공간이니까 신경 써야 되니까 귀찮겠죠? 정리해야 되니까. 또 저는 늦게 자는 데 엄마는 일찍 주무세요. 제가 밤이 되면 (핸드폰으로) 영상 같은 것

을 자주 보는 데 엄마는 주무시고 계셔서 조용히 하라고 하셔서 (신경이 쓰이는 거
죠.) (공부방이 만들어지기 전에) 침대를 샀는데, 방이 너무 좁아진 거예요. 엄마랑
있으면 겨우 지나다닐 정도. (학생 2)

떠드는 동생들, TV를 시청하시는 할머니 옆에서 밥상을 펼치고 공부하면서도
불평하지 않았던 학생 1이 참 이해심이 깊다고 느껴졌다. 엄마께서 밤 8시에서 9
시 사이에 귀가하시는 학생 2는 그나마 그때까지는 혼자 지낼 수 있었다. 다만
지나다닐 정도의 공간만 있는 좁은 방에서 엄마와 같이 생활해야 하니 정리정돈
에 신경이 쓰였을 것으로 보인다. 또한 다음날 일찍 출근하시는 엄마께서 주무셔
야 하는 상황에서 핸드폰으로 영상 같은 것을 볼 때 눈치가 보이는 것도 불편함
의 요소였다. 엄마는 엄마대로의 생활패턴, 자신은 자신대로 즐길 수 있는 사생
활이 있었을 텐데 이에 대한 보장이 없었던 것이다.

2) 공부방 사업의 공과

(1) 공부방에서의 유의미한 변화

① 공부방이 가져 온 기쁨

학년이 올라갈수록 사생활에 동생들과 할머니의 방해를 받는다는 점, 너무 좁
은 방에 엄마랑 지내야 한다는 점, 생활 패턴이 달라 눈치를 보아야 한다는 점
등 자신의 생활공간에 여러 가지 불편함의 요소가 있지만 수용하고 있는 참여자
들이었다. 그런데 부모님이나 할아버지를 통해서 공부방이 생긴다는 말을 들었
다. 공부방이라고 해서 잘 와 닿지 않는 참여자도 있었고, ‘갑자기 왜 해주는 것
이지?’ 하고 의문을 제기했다는 참여자도 있었다. 이후 교육복지사는 공부방을
만들어 주겠다면서 필요한 것을 쓰라고 하셨다. 학생 1은 공부방을 만들 공간에
있는 물건들을 부모님과 함께 정리도 하였다. 아빠의 침실 겸 서재의 공간이었던
방을 공부방으로 만들어야했기 때문이었다.

학생 1에게는 책상 세트 2개, 이층침대, 옷장, 도배, 방충망 지원, 학생 2에게는
책상 세트 1개, 옷장, 컴퓨터 지원, 학생 3에게는 침대 세 개, 옷장 3개, 책상 세
트 3개, 도배, 방충망 지원이 있었다.

의자, 책상만 오는 것인 줄 알았는데 방 하나를 아예 다 바꾸어주셨어요. 이층침대, 책상, 의자, 옷장, 벽지 바꾸고 방충망도 해주셨어요. 느낌은 말이 안 나왔어요. 단순히 컴퓨터가 있었고 아빠가 쓰시던 방이었는데 (완전히) 바뀌어서 (이게) ‘우리 집인가’ 하는 생각이 들었어요. (학생 1)

저 혼자 방이 되니까 그냥 좋았어요. (학생 2)

공부방 만들어진다고 하니까 ‘언제 만들어질까’ 하고 기분이 좋았었어요. 그런데 지역아동센터 갔다가 집에 와서 보니까 침대랑 이런 것들(책상, 의자, 옷장)이 만들어져 있었어요. 처음 느낌은 ‘와우! 내 방이 생겼구나!’ 기분이 좋았어요. (학생 3)

학생 1은 공부방을 만들어 준다고 하니 공부방이 있으면 공부를 잘할 수 있을 거라는 기대감으로 기다렸다고 한다. 그런 기대에 맞추듯 학생 1에게 공부방은 우리 집이 아닐 정도의 신선함이고 기쁨이었을 것이다. 엄마와 같은 공간에서 지내던 학생 2에게는 무엇보다도 혼자 방이 되었다는 것 자체가 좋은 느낌이었다. 할아버지, 할머니, 누나 두 명과 한 방에서 같이 지내는 것이 별로 불편하지 않았다는 학생 3도 공부방에 대한 기대가 컸음을 알 수 있었다. 이들에게 공부방은 일종의 예기치 못했던 커다란 선물과 같은 느낌이었다. 만들어진 공부방에 대해 기쁨을 누리는 것이 참여자들에게 찾아온 첫 번째 변화였다.

처음에 공부방을 만들어준다고 하니 ‘방이 아니라 공부방을 만들어준다는데 뭐지?’ 하고 의문을 제기할 만하다고 생각했다. 기존에 있던 방에 공부를 할 수 있도록 여러 가지 물품을 제공하여 공부를 할 수 있는 여건을 마련해주고, 도배, 방충망 등을 지원해준 것은 일종의 주거환경개선 의미가 더 커 보였다.

② 사적 공간 누리기

기다리던 공부방이 마련이 되어 기쁨을 누렸으니 참여자들은 그곳에서 어떻게 지냈을까? 학생 1은 비록 초등학교 3학년이 되는 동생과 같이 사용하는 공간이었지만 가족 여러 명과 분리된 공간이 생겨서 매우 의미있게 사용하고 있었다. 아빠의 침실 겸 서재였던 방을 내 준 것은 부모님의 상의에서였다고 한다. 학생 1은 공부방에서 공부, 취미활동, 정리 정돈 등 그동안 느꼈던 불편함을 해소하는

바람직한 활동을 하고 있었다. 학생 2는 컴퓨터 하기, 취미생활, 원격수업 등 여러 가지 활동을 공부방에서 한다고 했다. 컴퓨터가 오래 되어서 불편했었는데 새 컴퓨터가 생겨서 많이 좋아하는 것 같았다. 학생 3은 집에 가면 거의 공부를 하지 않는다고 했다. 누나 두 명도 같이 공부하라고 만들어진 공간이라서 누나들의 물건까지 모두 공부방에 놓아야 했던 것 같다. 조부모와만 사는 실정이라 집에서 규칙적인 생활에 대해 관리를 해 줄 필요가 있는 듯 했다.

(동생이랑 같이 쓰긴 하지만) 독립된 공간이 생겨서 공부도 바르게 하고. 아빠 방(아빠 혼자 쓰시던 침실 겸 서재)이 (우리들의)놀이방처럼 쓰여지기도 해서 인형도 널부러져 있었는데 인형도 상자에 보관할 수 있는 공간이 있어서 정리도 바르게 잘 되고. (침대가 있기 전에는 잠을 잘 때)바닥에 이불을 깔고 누웠었기 때문에(그래서 불편했었는데), 침대를 가지고 싶었는데 이층침대가 들어와서 좋았어요. 취미생활-캘리그래피, 책 읽기, 미니어처 만들기 등-도 하고, 공부도 하고. (학생 1)

공부는 주로 안하지만 컴퓨터도 하고, 그냥 여러 개(가지) 해요. 하고 싶은 거 취미생활 같은 것도 하고. 요즘 원격수업도 거기서 하고. 영상도 보고 그 다음에 그냥 컴퓨터도 하고 자고 일어나고. (학생 2)

집에 가서 공부는 거의 안하니까 공부하는 곳으로는 잘 안 쓰고 누나들 화장하고, 책, 장난감, 학교 갈 때 갈아입는 옷, 잡동사니들 놓는 방으로 활용해요. 제가 하고 싶은 만들기 같은 것도 하고. (학생 3)

송순(1985)은 아동후기에 속하는 9~12세 아동 행동 발달을 연구하면 시간이나 공간을 약간 의식적으로 포착하고 집단 내 또래사이에 자기역할을 조정하며 프라이버시가 싹틈과 동시에 또래와 충분히 교제할 수 있는 공간이 필요하다고 했다. 어린이는 성장함에 따라 자기만의 세계와 비밀을 가지며 자아의 형성으로 프라이버시에 대한 의식이 강해지며 자기생활을 정리할 수 있는 사적인 시간과 공간이 필요하다고 하였다(오영아, 1983). 성장함에 따라 사적인 시간과 공간이 필요하다는 면에서 학생 1과 학생 2는 공부방을 사적인 공간으로 잘 활용하고 있는 듯 했다.

③ 공부방 마련으로 가족 간 불편함의 해소

아빠의 방을 공부방으로 만들고 아빠를 안방에서 생활하시게 만든 계기가 된 이번 사업이 학생 1에게는 가족 간 관계에서도 여러 모로 좋아 보이는 듯 했다. 이번 일을 계기로 아빠의 장난스러운 모습도 더 보게 되고 이로 인해 많이 웃게 되어 사이가 더 좋아진 듯 했다. 초등학교 3학년 동생하고도 룸메이트처럼 지내게 되어 몰랐던 부분을 알게 되어 좋다는 얘기에서 더 깊어지는 자매애도 느낄 수 있었다. 할머니께서도 눈치 보지 않고 TV를 시청하시게 되었으니 서로 눈치 볼 일도 없게 된 셈이었다. 엄마랑 같이 쓰는 공간이라서 밤에 영상 볼 때 자꾸 신경이 쓰였다는 학생 2. 공부방이라는 공간이 생기고 엄마께서 양보를 하셔서 혼자 방을 쓰게 되니 엄마와의 불편했던 관계는 바로 해소가 되었다.

아빠는 그 이후에(공부방이 만들어진 이후에) 안방에서 생활하셨어요. 불편한 점은 있는 거 같아 보였어요. 제가 (안방에서) 밤 늦은 시간에도 얘기하고 놀고 그러니까 시끄럽다고 얘기는 자주 하셨으니까. 그런데 불편한 것을 장난 식으로 얘기하시고 저희도 장난스럽게 받아들이고. 예를 들어 아빠가 9시 되면 ‘추방’ 하면 저희도 안방에서 나가 저희 방으로 가고 그랬어요. 그래서 아빠랑 같이 얘기도 더 하고 웃는 일도 많아지고. 동생이랑도 티격태격 하지만 룸메이트처럼 몰랐던 것들을 알아가는 것 같아요. 또 할머니께서 거실에서 TV 보셔도 신경 안 쓰이고, 할머니도 예전처럼 제 눈치 안보시고.

(학생 1)

(엄마랑 같이 한 방을 쓸 때는)엄마는 일찍 자야 해서 엄마가 영상 보면 조용하라고 했는데, (이제는 혼자 방을 쓰니까) 눈치 보지 않게 되어서.

(학생 2)

참여자들은 공부방이라는 공간이 생김으로써 학습은 물론 가족 관계의 불편함도 해소하고 있었다. 불편했지만 어쩔 수 없이 받아들였던 여러 가지 불편함이 공부방이라는 공간의 형성으로 모두 해결이 되는 듯 했다.

④ 지역사회 기부 단체에 대한 고마움

부모님이나 할아버지를 통해 공부방을 만들어준다는 얘기를 들었을 때 학생 1은 정부나 학교에서, 학생 2와 학생 3은 학교에서 해 주는 것으로 알고 있었다고 한다. 이에 인터뷰 과정에서 도와 연계한 지역 민간 단체, 또는 지역 민간 단체

내의 기부자들에 의해 이루어진 사업이라고 설명을 했다. 학생 1은 기부문화가 기부자들 스스로의 의지에 의해 이루어진 것이고 이를 자신이 받았으니 나중에 자신도 누군가에게 베풀고 싶다고 했다. 학생 2는 자기 가족이 아닌 입장에서 시간이랑 돈을 투자해 이런 지원 사업을 해 주는 지역사회 기부 단체에 대하여 매우 대단하다고 말했다. 학생 3은 고맙다고는 했지만, 처음에만 그런 생각이 들었다고 했다. 자신은 크면 젊은 사람들보다 할아버지나 할머니들에게 도움을 주고 싶다고 했다. 자신의 보호자인 할아버지, 할머니와 같이 지내면서 그들에 대한 고마움을 많이 느끼는 듯 했다.

고맙고 감사하다고 생각해요. 잘 사는 사람이든 못 사는 사람이든 기부가 좋은 일 하려고 하는 것이니까 좋은 일 같아요. (공부방 지원 사업이) 자신의 의지로 기부를 하고 봉사를 한 것이고 제가 받았으니, 저도 나중에 베풀면서 봉사 같은 것을 더 하고 싶다는 느낌이 들어요. (학생1)

자기 가족도 아닌데 대단해요. 학교에서 해 주는 것이라고 생각해서 단순히 고맙다고 생각했는데, 이런 단체에서 시간이랑 돈을 투자하는 것이 대단하고 고마워요. (자라면) 그 시간이면 딱 거 할 텐데. (학생 2)

(공부방 도움에 대해) 고맙다고 생각해요. 그런데 그냥 그때 처음만. 저는 만약 크면 아줌마, 아저씨 등은 아니고 할아버지, 할머니한테 도움을 드리고 싶어요. 시장에서 할머니들이 물건 파는 거 보면 내가 다 사주고 싶다는 생각을 했었어요. (학생 3)

지역 민간 단체의 사업계획서나 사업 담당자의 인터뷰에는 본 사업의 기대 효과로 건전한 기부문화의 확산 및 청소년들에게 나눔 정신의 함양에 대한 바람이 있었다. 사업의 시작에서 대상자들에게 어떻게 해서 이런 사업이 생겼는지에 대해 투명하게 얘기 나눌 필요가 있다는 생각이 들었다. 대상자들을 단순히 수혜자가 아니라 함께 하는 주체로 인식하였을 때 위와 같은 바람이 이루어지지 않을까 한다.

(2) 기대에 어긋난 공부방

① 다른 공간과의 부조화

학생 3은 다섯 식구가 같이 쓰던 방인 제일 큰 방(안방)을 공부방으로 바꾸었다. 공부방 지원 사업을 위해 교육복지사가 현장 방문을 가서 보니 공부방으로 만들어 달라는 방이 아주 작았다고 했다. 교육복지사가 보기에 책상 하나가 들어갈 정도의 작은 방인데 연구 참여자뿐만 아니라 누나 들의 책상까지 필요한 것 같아서 3명이 쓸 수 있는 독서실 책상으로 해달라고 단체에 요구를 했다. 그런데 단체에서는 방이 너무 작아 안 된다고 하니 할아버지의 협조를 얻어 제일 큰 방(안방)을 공부방으로 만들었던 것이다. 문제는 집안의 경조사였다. 공부방이 만들어지기 전에는 제사 같은 경조사를 제일 큰 방(안방)에서 해서 문제가 없었다. 공부방이 만들어지면서 방을 바꾸어버리니 제사 때 마다 공부방의 물건을 옮겨야 하는 번거로움이 학생 3에게나 가족들에게 싫었던 것이다. 게다가 공동공간이 된 방이 좁은 방인데 TV와 이런 저런 물건을 놓고 여러 명이 생활하려니 더 좁아 보였던 것이다.

제일 큰 방(원래 할아버지, 할머니, 참여자, 누나 둘이 공동으로 썼던 방)이 공부방이 되었어요. 제사할 때는 큰 방에서 해야 되니 지금의 공부방에서 해야 하니까 (제사 때마다) 자꾸 짐을 옮겨야 하니까 불편하고. 큰 방이 공부방이 되어 버리니까 작은 방에 TV를 놓아야 하는데 방이 너무 좁은 거예요. 그래도 놓아야 하니까 놓으니 더 좁아서 불편하고. (학생 3)

연구 참여자만이 아니라 누나들을 위해서도 공부를 할 수 있는 여건을 조성해주고 싶었던 교육복지사의 마음과 방의 크기 때문에 공부방 조성 후에 느껴야 했던 예기치 못했던 불편함이 안타까웠다. 좁아져버린 공동공간에서 느꼈을 불편함, 제사 때 마다 책상, 침대 등의 무거운 물건을 옮겨야 하는 번거로움이 이들을 도우려던 공부방으로 인해 생긴 더 큰 문제점이 된 것 같아 보였다.

② 공부방 자체의 한계 발견

시간이 지나다 보니 공부방 자체에서 오는 한계도 있어 보였다. 교육복지사는 공부를 할 수 있는 여건 조성을 위해 하나라도 더 해주고 싶은 마음이었다. 이에

예산에 맞추어서, 또는 예산이 부족하면 다른 지역 민간 단체와 연계해서라도 지원을 해 주었다. 연구 참여자만이 아니라 다른 식구들이 있으면 그들을 위해서도 같이 공부를 할 수 있는 여건 조성을 해주려고 노력했다. 하지만 시간이 지나면서 방의 크기와 구조 등이 물건들과 맞지 않은 모습들이 드러났다.

공부방이 길쭉하고 폭이 좁아요. 책상은 길이만 길고 폭은 좁아서 공부하기에 불편했어요. 책상도 들어오고 책상도 2개 들어오고 2층 침대에 옷장까지 들어와서 창문 1개는 이층침대에 1개는 책상에 막혀서 답답하고 블라인드도 못 올리고. (학생 1)

너무 좁아서 겨우 지나다닐 정도의 공간만 있어서.(더 필요한 것을 놓지도 못해요.)
(학생 2)

저는 제 방을 갖고 싶었는데, 이렇게 같이 쓸 줄은 몰랐어요. 저는 누나 방은 누나들끼리, 제 방은 저 혼자 쓰게 될 줄 알았는데... 누나들 화장품, 옷, 잡동사니들만 가득 있어요. (제가 쓰는데) 누나가 자꾸 자기가 쓰고 싶다고 할 땐 싫고 귀찮아요. 그러면 할아버지는 '네 방 내 방이 어디 있느냐'고 하시면서 같이 쓰는 거라고 하세요. 저만의 방을 갖고 싶었는데... (학생 3)

길이만 길고 폭은 좁은 책상, 두 개의 창문을 모두 가려버리고 블라인드도 못 올리는 상황의 학생 1. 공부방이 만들어지기 전에 침대를 놓았는데 여기에 책상과 옷장을 넣어버리니 혼자 생활하는 데도 겨우 지나다닐 정도의 공간만 있다는 학생 2. 혼자만의 공간이 아니라서 필요성이 없어졌다는 학생 3. 학생들에게 좋은 변화를 가져올 것이라 기대했던 공부방에서 여러 가지 한계가 발견이 되어 학생들의 실망감도 컸을 것이라 본다.

③ 참여 없이 만들어진 공부방

참여자들의 공부방이었지만 만들어질 공부방에 대한 시작과 방향은 주로 보호자와의 상담에서 시작되었다. 학생 1과 2는 엄마를 통해, 학생 3은 할아버지를 통해 공부방이 만들어진다는 것을 들었다. 학생 2의 경우는 공모를 통해 공부방이 만들어졌는데 공모 글은 교육복지사가 써 주었다고 했다. 학생들의 참여는 그 이후 공부방에 들어갈 물품을 말한 단계뿐이었다. 물건을 고르는 것이나 공부방

이 만들어지는 과정은 볼 수 없었다. 학생들은 물건을 직접 고르지 못한 것에 대해 많이 아쉬워했다. 자기가 쓸 물건이니 맘에 드는 것으로 고르고 싶다는 생각이 들었을 것이다. 또한 학교에 있는 동안 공부방이 만들어지니 직접 볼 수 없었다는 아쉬움도 표현하였다.

엄마한테 들었어요(교육복지 선생님이 공모사업에 저희를 추천해주셨다고). 공모 글은 교육복지 선생님이 써주셨어요.

물건을 직접 고르고 싶었는데 예산에 맞추고 방에 맞추고 해야 하니까.(안 되는 것이라 생각했어요.) 상담은 없었고 이런 식으로 해서 이런 식으로 만들어질 것이다(정부에서 지원해주어서 이렇게 되었고 앞으로 이렇게 물건 들어오고 그럴 것이다.)라는 얘기는 몇 번 나누었어요. 필요한 것을 쓰라고 하셨는데 제가 썼던 것은 몇 개 안되어서(이층침대, 책장, 책상) 더 필요한 거 있으면 찾아오라고 했어요.

(공부방이 만들어지는 것을 보고 싶었는데) 방학이 아닌 학교에 다닐 때 하는 거라 보지 못했어요. 엄마께서 공부방이 생긴다고 하셔서 (물건을) 들어내고 하는 것은 돕긴 했는데 가구를 넣고 바꾸고 하는 것은 보지 못했어요. (학생 1)

엄마가 뭐라고 하시면서 공부방을 만들어 준다고 했니? (연구자)

그냥 한다 했는데요. 학교에서 만들어 준다고 했어요. (학생 2)

학교에서 어떻게 해서 만들어 주는지 궁금하진 않았니? (연구자)

아니요. 그냥 학교를 통해서 했겠지 생각했어요. 엄마한테 우리가 한부모 가정이라서 해주는 것이냐고 하니까 그렇다고 해서 한부모 가정이라서 좋구나 하는 생각(도 했어요). 물건을 고를 때 같이 가자고 했으면 따라 갈 마음은 있었는데, 그냥 만들어 주는 거니까 주는 대로. (학생 2)

할아버지가 공부하라고 생긴 방이고 학교에서 해준다고 해서 그냥 학교를 통해서 했겠지. 학교 돈으로. 그냥 어른이 해줬다고 생각했어요. 나만 아니라 다른 친구들도 다 해준다고 생각했어요. 잘 기억이 나지 않지만 침대가 필요하다고 한 것 같아요. 그런데 그것보다 전 물건을 직접 고르고 싶었는데.... 같이 가자고 하면 따라갈 마음이 있었는데.... (학생 3)

앞서 썼듯이 교육복지사는 사업의 시작을 먼저 보호자에게 알리고 동의를 얻어야 하고, 또 신청서를 써야 하니 사정을 가장 잘 알고 있는 보호자와 상담한다고 했다. 또한 지원 사업 대상자들의 마음을 잘 헤아려 필요한 것을 잘 말해줄

것 같아서 이 부분도 주로 보호자와 상담을 한다고 했다. 대상자들에게 조금이라도 많은 도움을 주고 싶어 보호자와 상담을 통해 공부방을 만들어주려는 교육복지사의 입장이 충분히 이해가 되었다. 본인들의 공부방이니 필요한 물건을 직접 고르고 싶었다는 점, 만드는 과정을 직접 보고 싶었다는 학생들의 입장도 공감할 수 있었다.

Freire(1973)가 제기한 ‘축적 개념(banking concept)’은 클라이언트를 무기력하고 소극적인 수혜자로 보면서, 클라이언트가 문제해결이 필요할 때 정보를 ‘축적’하고 있는 상담사, 심리치료사, 사회복지사에게 의지하고 도움을 받는 것을 의미한다. 더불어 여성주의와 다문화 상담이론에서 제안하는 권한 공유의 개념을 사회정의 활동에 적용하면, 상담자는 전문가로서 내담자를 대하기보다 내담자와 함께 배우는 동료이거나 내담자에게 자원을 제공하는 후원자가 되어야 한다(Goodman et al., 2004). 공부방 지원 사업 참여자들은 자신들을 수혜자의 입장에 놓고 교육복지사에게 의지하도록 한 경험에서 많은 아쉬움을 표현했다. 또한 이 과정에서 여러 가지 한계점도 드러났다. 대상자에게 자원을 제공하는 후원자가 되면서 동시에 대상자를 수혜자가 아닌 주체로 인식할 수 있는 교육복지사의 시선이 필요한 듯하다.

3) 지속 가능한 공부방 사업의 조건

(1) 대응 전략

① 공부방 바꾸기

시간이 지나면서 겪게 되었던 공부방의 불편함을 없애고, 기대에 어긋나 더욱 속상했던 공부방을 지속시키기 위해서 공부방 또는 다른 조건들을 변화시켜야 했다. 첫 번째가 공부방을 바꾸는 것이었다. 참여자를 비롯해 누나 둘의 공부방을 만들기 위해 제일 큰 안방을 공부방으로 하고 작은 방을 안방으로 교체했던 학생 3의 상황. 결국 다시 처음처럼 되돌려 놓았다.

큰 방(원래 다섯 식구의 공동공간이었던 안방)으로 공부방을 했었는데 다시 작은 방으로 책상이랑 옷장을 옮겼어요. (학생 3)

이후 불편함이 없이 집 안의 경조사를 치르고, 제일 넓은 공동공간에서 TV 시청 등의 활동도 할 수 있었다고 했다. 어쩔 수 없었지만 공부방보다 우선시되어야 했던 생활들이 평화롭게 유지되도록 하기 위한 적극적인 대응 전략으로 보인다.

② 공부방 내 가구의 선별과 재배치

기대에 어긋나 삐끗거린 공부방을 지속시키기 위해 학생 3은 공부방을 바꾸는 것 이외에도 공부방을 만들기 위해 들어온 가구 중 공간에 맞게 들어갈 수 있는 가구만 선별하여 취하는 작업을 함께 했다. 그러다보니 침대는 3개 모두 필요하다는 고모에게 드렸고 책상과 옷장만 남겼다. 처음에는 침대 2개를 썼는데 학생 3이 쓰고 싶다는 1개의 침해도 할아버지나 누나가 필요가 없다고 하여 결국 고모에게 쥐버렸다는 상황이 안타까웠다. 방의 크기나 특성을 고려하지 않은 가구 배치로 창문을 가려 불편을 겪은 학생 1의 경우, 가구들을 재배치하자는 학생 1의 의견을 부모님께서 듣고 수락하셨다.

지금 저희가 공부방을 재배치하려고 하고 있어요. (가구들이 창문 두 개를 다 가리고 블라인드도 못 올려서) 그래서 제가 이것들(가구들)을 빼내고 재배치하는 것이 어떠냐고 방을 좀 바꾸면 안되겠냐고 계속 계속 말하니까 엄마, 아빠도 그렇게 해보자고. 올해 초부터 계속 얘기했어요.

재배치는 설 끝나고 하려고 했는데 저도 주말에 검도 가고 시간이 안 돼서 점점 미루어지는 거 같아요. 책이 많아서 책을 빼내는데 시간이 걸리고 가구도 빼려면 성인 남자가 더 필요하고, 아빠도 쉬는 날에는 아빠 할 게 있으니까 할아버지하고 같이 하기도 그렇고. (학생 1)

처음에는 흥분되었는데 차차 필요성이 없어져서 고모에게 침대 2개 쥐버렸어요. 침대 1개는 제가 쓰려고 했는데 누나들이 필요 없다고 하니까 할아버지도 필요 없다고 해서 결국 쥐버리고 나머지 책상과 옷장만 (남기기로 했어요). (학생 3)

하지만 학생 1은 가구들을 재배치하려니 물건도 빼내야하고, 아빠 이외에 힘을 쓸 수 있는 어른이 필요해서 지금까지 옮기지 못했다고 한다. 올해 초부터 계속 얘기했다고 하니 빨리 재배치하고 싶어 하는 학생 1의 입장이 이해가 되었다.

(2) 공부방 연계 사업에 대한 바람

① 공부방에 앞서 필요한 것

학생 3은 처음에 공부방을 접할 때는 흥분이 되고 좋았지만, 이제 필요하지 않다고 하였다. 혼자만의 공간이 아니기도 했고, 이로 인해 공부방에 누나들의 물건까지 모두 쌓이게 되었고, 언제부터인가는 가끔 잠만 자는 공간이 되어 버렸던 것이다.

당장 필요한 것은 공부방이 아니라 제가 좋아하는 만들기 등에 관련된 것이나 할아버지 할머니 안 아프게 할 수 있는 병원비 같은 거. 할아버지 할머니께서 자꾸 우리가 돌아가면(죽게 되면) 너희들은 뭐 할 거냐 하시니까. (이런 말을 듣고 나서)꿈을 꾸면 무서운 꿈을 꾸기도 해요. (학생 3)

공부방이 없어도 불편함이 없었고, 생기고 안 생기고의 별 차이가 없었다는 학생 3은 공부방보다 자신이 좋아하는 만들기 등에 관련된 것들이 더 필요하다고 하였다. 또한 공부방에 대한 지원보다 자신들의 보호자로 있는 할아버지, 할머니를 안 아프게 오랫동안 살 수 있도록 하는 병원비 등이 더 필요했던 것으로 보인다. 할아버지께서는 계속 병원에 다니셨다고 한다. 학생 3의 입장과 더불어 손자 셋의 보호자로 계신 조부모님의 입장까지도 안타깝게 느껴졌다. 학생 3의 경우를 볼 때 공부방 지원에 앞서 대상자들이 필요로 하는 것을 먼저 고려하고 연계 지원의 방법을 고려해 볼 필요가 있어 보인다.

② 공부방 이후에 필요한 것

경제적으로 어려운 사람들을 위해 공부방 지원이 필요하다는 학생 1은 공부방 지원 사업이 단순히 만들어주는 것에서 끝나는 것이 아니라 효율적으로 이용할 수 있는 방법까지도 지속적으로 있어야 한다고 제안하였다. 공부를 하면서 모르는 부분에 대해 배움을 취할 수 있도록 멘토·멘티 관계 같은 것을 형성해주면 좋겠다는 입장이었다. 학교에서는 아무래도 친구들도 있고 눈치가 보이니 집(공부방)에서 하는 것이 더 좋을 것 같다고 하였다.

경제적으로 어려운 사람들이 많잖아요. 공부를 하고 싶어도 못하는 사람이 많으니까 이런 게(공부방) 있으면 좋죠. 그런데 한번 딱 만들어주고 나서 내버리면(관리를 해주지 않으면) 공부가 어려우면 거기서(공부방에서) 못하는 거니까. 공부방 말고도 자기가 모르는 부분을 배울 수 있는 멘토·멘티 같은 관계를 형성해주면 좋지 않을까(해요). 학교에서 말고 집에서 한 달에 한 두 번이라도 해주면 어떨까. 학교에서 해서 친구들이 보면 눈치도 보이고.

(학생 1)

학생의 입장에서 공부를 할 수 있는 여건인 공부방이라는 물리적 환경 이외에도 다른 여건이 더 필요하다는 것이다. 선생님의 도움을 받는 학교를 떠나 가정으로 돌아갔을 때도 효율적인 활동이 이루어질 수 있도록 상호 작용할 수 있는 누군가의 도움이 필요한 것이다. 공부방이라는 물리적 환경은 스스로 공부를 할 수 있는 준비가 다 되어 있는 학생이거나 가족 구성원들이 이를 위해 협조가 가능한 경우에서 그 효과가 더 큰 것처럼 보인다.

3. 사회정의 상담 관점에서 취약계층 학생 공부방 지원 사업의 의의와 한계

취약계층 학생 공부방 지원 사업에 사회정의 상담의 여러 요소가 들어 있음을 앞서 확인한 바, 사회정의 상담의 관점에서 취약계층 학생 공부방 지원 사업의 의의와 한계를 살펴보면 다음과 같다.

1) 개인의 변화뿐만 아니라 환경 변화의 추구

취약계층 학생들의 공부방 지원 사업 경험과 분석을 통해 이들이 어떤 입장에서, 어떤 과정을 거쳐 참여했는지, 또한 공부방 지원 사업 경험에 부여하는 의미는 무엇인지 살펴볼 수 있었다.

사회정의 상담에서는 내담자가 기존 환경에 적응하는 것을 문제 해결로 간주하지 않고, 내담자를 둘러싼 제도와 체계가 변해야 내담자의 문제가 해결된다고 가정한다. 내담자 개인에 기인하지 않거나, 내담자 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 선제적·예방적으로 찾아내고 접근하여, 해결하는 것을 상담자의 중요한 역할로 받아들인다(임은미·여영기, 2015). 공부방 지원 사업은 교육복지사가 학생에 기인하지 않은, 학생 스스로 해결할 수 없는 환경을 변화시키려는 의도에서 시작되었다. 그리고 이를 위해 교육복지사가 먼저 취약계층 학생을 발굴하고 선정하였으며, 이들이 지니고 있는 환경적인 문제점을 파악하고 이를 제거하려고 했다.

사회정의 상담에서는 문제를 진단할 때 상담자는 내담자 개인의 문제를 포함해서 가족, 학교, 지역사회 등 내담자를 둘러싼 체계의 문제도 함께 진단한다(임은미·여영기, 2015). 교육복지의 이념에는 지원을 받는 학생뿐만 아니라 지원을 돕는 교사, 교육복지사, 학부모, 학생 등 참여하는 구성원 전체의 동반성장을 추구하는 것에 가치를 둔다(중앙교육복지연구지원센터, 2018). 공부방 지원 사업에 있어서도 대상자를 둘러싼 가족과의 소통과 협조, 가정 내 공간이 가진 환경의 특성을 이해하고 진행되었을 때 공부방에서 유의미한 활동이 이루어질 수 있었다. 대상자를 둘러싼 가족 구성원과 그들과의 관계를 파악한다는 것, 가정 내 공간에 대한 생활환경의 특성을 이해하고 그에 알맞은 지원 사업을 하느냐는 사업

의 의미를 변화시킬 수 있는 큰 단서이다.

이를 통해 공부방 지원 사업은 사회정의 상담의 관점에서 볼 때 교육복지사가 내담자에 기인하지 않은, 내담자 스스로 변화시킬 수 없는 환경을 변화시키려 했다. 또한 개인의 변화만이 아니라 환경의 변화를 통해 유의미한 성장을 추구했다는 점에서 매우 의미 있는 사업이라 할 수 있다.

2) 사업의 주체가 아니라 수혜자에 머문 취약계층 학생

Freire(1973)가 제기한 ‘축적 개념(banking concept)’은 클라이언트를 무기력하고 소극적인 수혜자로 보면서, 클라이언트가 문제해결이 필요할 때 정보를 ‘축적’하고 있는 상담사, 심리치료사, 사회복지사에게 의지하고 도움을 받는 것을 의미한다. 더불어 여성주의와 다문화 상담이론에서 제안하는 권한 공유의 개념을 사회정의 활동에 적용하면, 상담자는 전문가로서 내담자를 대하기보다 내담자와 함께 배우는 동료이거나 내담자에게 자원을 제공하는 후원자가 되어야 한다 (Goodman et al., 2004).

취약계층 학생에게 지원되는 ‘공부방’은 대상자들에게는 일종의 ‘선물’과 같은 것이었다. 하지만 소극적인 수혜자의 입장에서 ‘공부방’이라는 선물을 받고 느낀 반가움과 기쁨은 대상자들에게도 많은 아쉬움을 남겼다. 또한 수혜자의 입장에서 ‘공부방’을 경험했을 때 대상자들은 공부방과 함께 할 수 없었으며 공부방의 주인이 될 수 없었다. 대상자들은 공부방이 만들어지는 과정에 함께 하고 싶어 했다. 대상자들은 보호자를 통해서 만들어진 공부방과 자신들의 참여 없이 만들어진 공부방에 대해 한계를 느끼기도 했다.

지역사회기관과의 연계·협력의 기초가 되는 것은 지역 내 저소득층을 비롯하여 필요와 욕구를 지닌 아동·청소년의 삶에 대한 관심과 문제의식 공유이다. 지역사회와의 연계가 지역사회 시설이나 기관의 프로그램에 학생들을 투입하는 방식을 넘어서 학교와 지역기관이 함께 여러 필요와 욕구를 지닌 아동·청소년을 위한 프로그램을 공동 기획, 운영, 평가하는 수준까지 나아갈 수 있어야 한다(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012). 공부방 지원 사업이 대상자들의 삶에 대해 관심을 가진 적극적인 개입이었지만, 그 과정에서 대상자들과 문제를 공유하고 대상자들과 같이 기획하고 운영하는 데는 미치지 못하였다. 아동·청소년의 삶에 대한 관

십과 문제의식의 공유, 아동·청소년을 위한 프로그램을 공동 기획하고 운영하고 평가하는 중심에 이제는 그 대상자인 아동·청소년이 소극적인 수혜자로 머물러서는 안 된다. 하지만, 학교의 교육복지를 전담하는 교육복지사 혼자 지역사회와 연계하는 이런 사업의 시작과 과정에서 충분한 기간을 두고 대상자와 상담과 참여의 과정을 거치는 것이 현실적으로는 매우 힘들 수 있다. 이에 대상자를 위한 공부방이 아니라 대상자를 주체로 인식하며 함께 하는 공부방이 되려면 어떻게 해야 하는지, 학생들을 사업에 투입하는 방식이 아니라 이들과 함께 하는 교육복지가 되려면 어떻게 해야 하는지 교육복지를 담당하는 학교, 교육청 및 지역 민간 단체에서 많은 고민이 필요한 시점이다.

3) 지속 가능성을 고려하지 못한 일회적 사업

교육복지 대상자는 대부분 복합적 문제를 가지고 있기 때문에 서로 연관된 서비스가 통합적으로 제공되어야 하며 이를 위해서는 서비스 전달 체계를 구성하는 관련 기관들의 유기적인 연계를 통한 업무 협조가 필수적이다(Gilbert & Terrell, 1988). 김인희(2010)는 교육복지에서 생활세계 중심, 정부와 민간의 참여와 협치, 네트워크와 공동체 중심, 현장과 고객 중심 추진 방식이 중요하다고 하였다.

취약계층 학생 대상 공부방 지원 사업은 학교와 공공·민간기관 지역 민간 단체들의 연계를 통해 대상자들에게 필요한 서비스가 통합적으로 제공되었다. 이를 위해 사업의 시작에서 과정까지 서비스를 전달하는 관련 기관들의 연계와 협력이 필요했다. 문제는 공부방이 만들어지고 난 이후에 대상자들이 공부방을 어떻게 활용하는지의 여부였다. 사업의 시작에서 기대했듯이 학생들의 성장과 변화에 장애 요인이 될 수 있는 환경을 제거하고 공부방이 주어졌을 때, 학생들에게 유의미한 성장과 변화가 일어났는지의 여부였다.

사회정의 상담 활용 방법 중 내담자에게 도구 남겨두기는 내담자가 속한 문화에서 이용 가능한 지원체계를 발전시키도록 도움으로써, 상담자의 초기 개입이 종료된 이후에도 내담자가 지속적으로 지원을 받을 수 있도록 조력하게 된다(Goodman et al., 2004). 공부방 지원 사업에서 대상자는 학생이었다. 학생들은 처음에는 환경의 변화를 기뻐했고, 환경의 변화를 통해 유의미한 변화를 경험했

지만, 학생이라는 입장에서 느끼는 한계에 부딪혔다. 또한 대상자들은 공부방이 만들어진 이후 효율적으로 공부방을 활용할 수 있도록 연계 사업에 대해서도 바라고 있는 점이 있음을 알 수 있었다.

이는 공부방 지원 사업이 일회성 지원 사업으로 끝나는 것이 아니라 공부방에서 의미 있는 학습이 이루어질 수 있도록 관련 프로그램과의 연계 또는 지원의 필요성이 있음을 시사한다. 가정 내 방문 학습 지원, 일회적인 지원이 아니라 지원 후 지속적인 연계가 현실적으로 많은 벽에 부딪칠 수 있지만, 공부방 지원 사업 및 교육복지 사업이 일회적 사업이 아니라 지속과 연계의 지원 사업이 될 수 있는 방안에 대한 고민이 필요하다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구에서는 취약계층 학생을 대상으로 한 공부방 지원 사업 경험 사례를 사회정의 상담의 관점에서 분석하였다. 이를 위해 사업 관련 지역사회단체 담당자와 교육복지사와의 인터뷰를 통해 사업의 계기 및 추진 방식에 대해 살펴보았다. 또한 공부방 지원 사업 경험 학생 3명을 대상으로 사례 연구를 실시하였으며, 그 결과를 사회정의 상담 관점에서 분석하여 의의와 한계를 찾아보았다. 지금까지 이 연구와 관련해 검토한 이론 및 선행연구들을 토대로 공부방 지원 사업 결과와 시사점을 논의하고자 한다.

첫째, 학생의 유의미한 성장과 변화를 위해서는 학생에 대한 활동 지원뿐만 아니라 여건 지원의 영역이 서로 연계되어 체계적이고 통합적으로 지원될 수 있어야 한다. 선행연구를 통해 알 수 있듯이 교육복지 사업에 대한 효과성 관련 연구들이 주로 교육 취약 학생의 인지적·정의적·행동적 측면에서의 변화에 초점을 맞추어 온 만큼(류방란·송혜정, 2011; 박명신·임선희, 2013) 활동 지원 위주의 교육복지 사업은 관심의 영역이었고 그만큼 많은 연구가 있어 왔다. 또한 학생들이 가정으로 돌아가기 전에 겪을 수 있는 교육소외적인 요소를 제거하기 위해 방과 후 학교, 돌봄 교실, 지역아동센터 중심의 활동 지원과 여건 지원 역시 활발하게 이루어지고 있다. 하지만 문제는 학생들이 가정으로 돌아갔을 때의 환경에 대한 지원과 연구는 미비했다는 점이다. 학생들이 겪는 빈곤의 문제와 이에 따라 수반되는 가정환경의 열악함은 학생들에 기인하지 않은 것이며 학생들이 변화시킬 수도 없는 부분이다. 또한 이들의 보호자 역시 빈곤의 문제에 대해 알려지는 것을 원치 않는 경우가 많아 학생들의 가정환경에서 오는 교육소외와 불평등의 문제는 묻혀 버릴 수도 있다. 그러다 보니 아무리 학교에서 유의미한 활동 지원이 이루어진다 해도 가정에서 연계될 수 없는 한계에 부딪히게 되는 것이다. 활동

지원 영역의 효과를 위해서는 학교를 떠나 가정으로 돌아간 학생들이 처한 환경 속에 이들의 성장과 발전에 장애 요소가 있는지 파악하고 이를 제거하는 지원도 병행하여 이루어져야 한다. 통합적 지원을 통해서 학생이 가질 수 있는 복합적 위기 요인을 제거하고 학생의 유의미한 변화와 성장이 이루어지도록 활동 지원과 여건 지원을 하나의 선상에서 생각하고 지원할 필요가 있다.

둘째, 앞으로 교육복지 분야의 상담 활동은 사회정의 상담의 요소를 가미하여 대상 학생들이 겪을 수 있는 환경적 악영향과 그 원인을 파악하여 제거해줌으로써 학생들의 잠재력 개발과 자기실현을 돕기 위한 접근으로 가야 한다. 연구 참여자들은 여러 가지 제약 조건으로 가정에서 생활공간이 분리되어 있지 않은 상황에 대해 수용은 하면서도 불편함을 느끼고 있었다. 학생들은 자신들이 스스로 변화시킬 수 없는 환경에 대해 느끼고 있는 부정적인 요인들이 많았지만, 이에 대해 걸음으로 드러낼 수 없었다. 교육복지 실천 원리 중 하나는 현상 그 자체보다 문제의 원인과 구조에 천착한다. 교육소외와 불평등은 학생 개인의 책임 이전에 사회구조의 불합리성에 기인하는 바 크기 때문에 그 원인 구조를 파악하지 못하면 문제에 대한 적절하고 효과적인 대응을 할 수 없다(김인희, 2010). 공부방 지원 사업은 취약계층 학생에게 나타나는 현상보다 그 문제의 원인을 찾아 제거해 주려고 했다. 학생에게 나타나는 문제를 학생 개인의 책임으로 돌리지 않고 그 원인 구조를 파악하여 적절하고 효과적인 대응을 하려고 하였다. 이런 의미에서 상담을 통해 대상 학생을 발굴하고 그들의 환경에 대해 적극적으로 개입하여 변화시키고자 한 교육복지사의 공부방 지원 사업 추진은 매우 의미 있다고 할 수 있다. 사회정의 상담은 환경적 악영향, 즉 사회정의가 실현되지 못한 상태로 인해 성장에 방해가 받는 내담자들의 잠재력 개발과 자기실현을 돕기 위한 접근이다(임은미·여영기, 2015). 이처럼 사회정의 상담의 관점에서 교육복지사의 공부방 지원 사업은 대상자들의 잠재력 개발과 성장에 방해가 될 수 있는 환경을 변화 시킴으로써 유의미한 성장을 돕기 위한 적절한 접근이라 볼 수 있다. 교육복지 분야의 상담과 관련된 기존 선행연구는 학교상담교사의 역할(오세영, 2008), 상담 담당 기관인 Wee센터에 대한 직무환경 개선(김효진, 2014), 복지 분야 상담자들의 자질 향상 및 효과적인 상담을 수행하기 위한 방법(하형진, 2006), 상담 프로그램의 효과성 연구(조임숙, 2017) 등을 중심으로 이루어져 왔다. 이들 연구에서

보이는 교육복지에서의 상담은 교육복지의 중심이 대상자임에도 불구하고 그들이 겪고 있는 현상과 관련된 환경적인 문제와 원인을 파악하는 부분에는 부족했다. 위기 학생에 대한 정서적인 지원, 학생에 대한 다각적이고 총체적인 지원을 목표로 하는 제주형 교육복지에서도 상담을 통해 학생이 지닌 위기 요인을 진단하고 이를 통해 통합적인 지원을 강조하는 등 상담의 역할을 비중있게 다루고 있다. 하지만 학생이 지닌 문제가 사회구조의 불합리성에서 비롯될 수 있으며, 이를 근본적으로 파악하고 원인을 분석하여 개입하려는 시도는 부족하였다. 이에 앞으로의 교육복지 분야의 상담은 사회정의 상담의 요소를 가미하여 학생이 지닌 문제의 원인을 분석하고 개입하여 제거해줌으로써 학생들의 잠재력 개발과 자기실현을 돕기 위한 접근으로 가야 할 것이다.

셋째, 공부방 지원 사업 및 교육복지 사업에서 대상자를 주체로 인식하는 시각의 전환과 더불어 이들과 함께 하는 사업이 될 수 있도록 해야 한다. 연구 참여자들은 공부방 지원을 통해 유의미한 변화를 겪으면서도 공부방에 대해 한계를 느끼고 있었다. 연구 참여자들은 사업 과정에서 자신들의 참여 없이 만들어지거나, 자신들이 처한 환경에 대한 고려 없이 효율성만을 생각해서 만들어진 공부방에 대해 많은 아쉬움을 느꼈다. 교육복지사는 대상자들에게 좀 더 많은 도움을 주고 싶어 그들의 보호자와 상담을 하였다. 또한 대상자의 다른 가족 구성원까지 생각하여 공부방의 가구를 지원하고, 공부방과 다른 공간을 바꾸어 설계까지 하는 적극성을 보였다. 하지만 여기에 대상자는 빠져 있었고, 이로 인해 대상자들은 무기력하고 소극적인 수혜자의 입장이 될 수밖에 없었다. 공부방 지원 사업의 대상자는 학생들이고, 그들의 문제를 해결해 나갈 사업이니만큼 그들이 책임감을 가지고 처음부터 끝까지 사업에 참여하고 적극적으로 자신의 환경을 변화시킬 수 있도록 주체로 참여시킬 수 있어야 한다. 즉, 교육복지 대상자를 주체로 참여시킬 수 있는 교육복지 대상자에 대한 시각의 전환이 필요했던 것이다. 교육복지 는 아동·청소년의 삶에 대한 관심과 문제의식 공유, 아동·청소년을 위한 프로그램을 공동 기획, 운영, 평가하는 수준까지 나아가 수 있어야 함(교육과학기술부·한국교육개발원, 2012)을 강조했다지만, 공부방 지원 사업에는 이런 부분이 부족하였다. 연구 참여자들은 단순히 자신들이 경제적으로 취약하거나 한부모 가정이라는 이유 등으로 공부방 지원 사업 대상자가 되었음을 추측하는 정도였다. 공부방

지원 사업을 계기로 환경의 문제에 기인했던 현상들을 떨쳐버리고 좀 더 긍정적인 방향으로 자신들의 삶을 설계하는 임파워먼트의 과정이 없었다. 임파워먼트를 위해서는 클라이언트를 위해 일하기보다는 클라이언트와 함께 할 수 있어야 하는 것(Chung & Bemak, 2020: 77)처럼, 공부방 지원 사업도 대상자들을 소극적인 수혜자로 보고 위하는 사업이 아니라 함께 할 수 있도록 기획되어야 할 것이다. 하지만 교육복지사 혼자서 대상자와 함께 하는 공부방 지원 사업을 위한 상담과 사업 추진을 하기에는 시간적, 업무적으로 많은 어려움이 따를 것이다. 이에 교육복지를 담당하는 도교육청 차원의 지원 체계 마련 등 이에 대한 깊은 고민이 있어야 할 것이다.

넷째, 일회성 차원의 지원 사업이 아니라 공부방이라는 공간에서 지속적으로 유의미한 성장과 변화가 이루어질 수 있도록 추수 지원 시스템이 마련되어야 한다. 연구 참여자는 공부방 지원 사업이 공부방을 한 번 만들어 주는 데 그쳐 버리면 공부를 하고 싶어도 할 수 없으니 공부방에서 실질적인 공부가 이루어질 수 있는 멘토·멘티 같은 지원에 대한 바람을 얘기했다. 사회정의 상담 활용 방법 중 내담자에게 도구 남겨두기는 내담자가 속한 문화에서 이용 가능한 지원체계를 발전시키도록 도움으로써, 상담자의 초기 개입이 종료된 이후에도 내담자가 지속적으로 지원을 받을 수 있도록 조력하게 된다(Goodman et al., 2004). 공부방 지원 사업이 일회적으로 끝나지 않으려면 바로 내담자 도구 남겨두기의 방법을 활용하여 공부방 지원 사업 대상자들에 대한 사업이 종료된 이후에도 대상자들이 필요한 활동을 지원받을 수 있도록 지역사회지원체계를 변화시킬 수 있어야 한다.

많은 학자들이 교육복지에 관한 다수의 국내 선행연구를 통해 학교와 지역사회 간의 유기적인 연대 또는 네트워크 체제의 구축을 강조하기도 하였다(김인희, 2010; 이은경 외, 2015; 이혜영 외 2005; 홍봉선, 2004). 장덕호(2012)는 학교와 지역사회와의 연계협력의 강화 필요성으로 지역사회 중심으로 하는 민간 협력체계 구축, 학생의 변화를 이끌기 위해 학교와 지역사회가 연계하는 통합적 접근, 교육기회의 평등과 교육공동체 구현이라는 교육복지의 목적 달성을 위해 학교와 지역사회 협력을 들었다. 하지만 이들 선행연구에서도 학생의 변화를 지속적으로 이끌어 내고 관리해야 하는 필요성이나 방법적인 측면에 대한 부분은 부족하였

다. 더군다나 이 연구에서 다루어진 공부방 지원 사업에 대한 연구는 없는 실정이라 더더욱 지속적인 연계 지원 부분은 미비하였다. 또한 학생들이 방과 후 이용하는 지역아동센터에서 운영되는 공부방에 관련된 연구는 있었지만, 이 역시 개개인의 가정에서 이루어진 공부방이 아니라 센터에서 이루어진 공부방 관련 연구이므로 연구 주제와는 거리가 멀다. 다만, 개개인의 가정에 만들어진 공부방에서 학습 프로그램 등이 운영되려면 가정환경 적 장애 요소, 멘토나 멘티에 대한 신변 보호적인 측면 등 우선적으로 고려되어야 할 장애 요소가 많을 것이다. 이에 마을 단위의 공부방 마련 등 사업의 시작과 종결 이후에도 네트워크 구축을 통해 지속적으로 연계 사업이 이루어질 수 있도록 학교와 지역사회협의체 교육복지 담당자들의 깊은 고민이 있어야 하겠다.

취약계층 학생을 대상으로 한 공부방 지원 사업 경험을 구체적으로 들여다봄으로써 대상자들은 어떠한 경험을 하고 있으며, 공부방 지원 사업에 어떤 의미를 부여하는지 알 수 있었다. 또한 사회정의 상담 관점에서 분석해봄으로써 공부방 지원 사업의 긍정적인 면모와 더불어 보완되어야 할 부분까지 살펴볼 수 있었다.

2. 결론 및 제언

연구자는 취약계층 학생들의 가정환경 중 물리적 환경이 학생의 학교 교육 활동 및 성장과 변화에 영향을 줄 수 있다는 생각에서 이 연구를 시작하였다. 취약계층 학생들에게 공부방을 지원하는 공부방 지원 사업이 이루어지고 있음을 알게 되었고, 연구 참여자를 섭외하여 연구를 시작하였다. 이를 통해 취약계층 학생들이 공부방 지원 사업에 어떻게 참여하고, 이곳에서 어떠한 경험을 하는지 알아보려 하였다. 아울러 취약계층 학생들의 환경에 선제적 입장에서 개입하여 개인의 문제를 환경의 변화를 통해 해결하고자 하는 공부방 지원 사업에 사회정의 상담의 요소가 있음을 확인한 바, 사회정의 상담의 관점에서 공부방 지원 사업을 분석하였다.

연구를 위해 공부방 지원 사업 대상자 학생 3명과 학교 및 교육청 교육복지사 2명, 본 사업의 주체인 지역 민간 단체 담당 직원 2명을 연구 참여자로 선정하였다. 자료 수집을 위해 2020년 4월부터 2020년 7월까지 두 번의 인터뷰와 부족한 내용을 보충하기 위해 2020년 9월 추가 인터뷰를 실시하였다. 이들과의 심층 면접자료는 녹음하여 전사하는 작업을 거쳤고, 보도 자료를 추가 자료로 활용하였다. 연구자는 인터뷰 결과 중 의미 있는 진술을 뽑아 13개의 명확히 나타난 의미, 5개의 주제, 3개의 범주로 나누어 정리하였다. 이를 사회정의 상담 관점에서 바라보고 의의와 한계를 분석하여 공부방 지원 사업의 바람직한 방향을 제시하였으며, 그 결과를 요약하면 다음과 같다.

취약계층 학생 대상 공부방 지원 사업을 통해 교육복지사는 대상자들이 가진 문제의 해결을 위해 개인의 변화뿐만 아니라 환경의 변화까지 도모하고자 하였다. 내담자 개인에 기인하지 않거나, 내담자 스스로 해결할 수 없는 환경적인 문제를 교육복지사가 적극적으로 개입하여 찾아내고 변화시킴으로써 대상자들의 바람직한 성장과 변화를 유도했다는 데 큰 의미가 있었다. 이는 사회정의 상담에서 추구하는 상담자 역할과 맥락을 같이 하며, 학생이 가진 위기 요인을 학생을 둘러싼 환경과의 상호작용으로 바라보고 복합적으로 지원하도록 하는 교육복지의 실천 원리에 부합한다고 할 수 있다. 다만, 대상자들을 사업의 주체가 아니라

수혜자의 관점에서 바라보고 사업의 과정에서 대상자들의 상담과 참여가 없이 이루어졌다는 데 한계가 있었다. 대상자들은 자신들의 참여가 없이 만들어진 공부방에 대해 처음에는 기뻐했지만, 시간이 지나면서 아쉬움과 한계를 느끼고 있었다. 대상자들은 자신들의 문제를 스스로 해결하기보다 교육복지사에게 의지하거나 사업의 주체들에게 도움을 받은 수혜자의 입장에 머물러 버렸다. 이에 대상자들이 사업의 과정에서 자신의 삶을 돌아보고 스스로 자신을 둘러싼 환경의 변화를 위해 적극적으로 참여하고 노력함으로써 내·외적으로 성장하고 변화하는 주체가 될 수 있도록 대상자에 대한 시각의 전환이 필요하다고 할 수 있다. 아울러 지속가능성을 고려하지 못한 일회성 지원 차원의 공부방으로는 대상자들에게도 물리적인 환경을 제공해주는 것 이상의 의미를 가질 수가 없음을 알 수 있었다. 대상자들은 만들어진 공부방을 접하고 기뻐했고 공부방이 없었을 때의 불편함을 공부방이라는 공간을 통해 해소할 수 있었다. 하지만 그 기쁨과 변화를 위한 노력이 일시적이거나 공부방에서 유의미한 활동을 하지 못하는 대상자도 있었다. 물리적인 환경의 변화인 공부방이라는 여건 지원과 함께 이곳에서 유의미한 학습 활동이 이루어질 수 있도록 활동 지원을 바라는 대상자도 있었다. 이는 대상자에 대한 공부방 지원 사업이 종료된 이후에도 대상자들이 지속적으로 필요한 지원을 받을 수 있도록 연계 사업의 필요함을 나타낸다. 심리치료와 상담의 주된 목적은 개인의 안녕과 정신건강을 증진시키는 것이다. 이를 위해 심리치료 및 상담을 실천함에 있어서 정신건강 전문가들의 활동은 이론과 기술에 초점을 맞추는 전통적인 수준이 아니라 과정 및 결과와 관련된 다른 변수들에 관심을 기울여야 한다(Chung & Bemak, 2020: 77). 이처럼 취약계층 학생 대상 공부방 지원 사업에 있어서도 대상자들의 유의미한 성장과 변화를 위해 사업 과정과 결과에 관련된 다른 변수들에 관심을 기울일 수 있는 교육복지사의 상담자로서의 역할과 지역사회와의 네트워크 구축을 통한 연계 방안이 필요하다고 볼 수 있다.

이 연구는 교육복지와 관련해 학교 및 가정으로 돌아가기 전 활동 지원 영역에 치중했던 그 동안의 교육복지 관련 연구와 달리 가정에서의 물리적인 환경에 관심을 둔 여건 지원 영역의 연구라는 점에 의의가 있다. 또한 공부방 지원 사업에 사회정의 상담의 요소가 있음을 살펴보고, 취약계층 대상자들의 공부방 지원 사업 경험을 사회정의 상담의 관점에서 바라보고 의의와 한계를 분석하여 바람

직한 공부방 지원 사업의 방향을 탐색하였다는 데 의의가 있다. 이를 통해 이 연구는 공부방 지원 사업 대상자와 사업 경험에 대한 구체적인 이해 자료로 활용됨으로써 앞으로의 방향에 대한 탐색 자료로 활용될 수 있을 것이다. 아울러 사회정의 상담 관점으로 보고 분석한 부분들이 교육복지를 담당하는 교육복지사의 상담 방향에 대해 기초 자료가 됨으로써 기존에 이루어지던 교육복지에서의 상담에 대해 고찰하게 될 것이다. 이를 통해 개인의 문제를 환경과의 상호 작용에 의해 일어난 것으로 보고 개인의 변화를 위해 환경의 변화까지 도모하려는 교육복지에 사회정의 상담을 적용시킴으로써 교육복지 사업 및 대상자에 대한 시각의 전환과 사업의 방향을 생각해 보는 계기가 될 수 있으리라 본다.

이 연구의 논의와 결과를 바탕으로 후속 연구 및 지원 사업에 대해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 좀 더 다양한 환경에 놓인 사업 경험자들을 대상으로, 장기간에 걸친 사업 참여 경험에 대한 질적 연구와 양적 연구가 병행하여 이루어져야 할 것이다. 이 연구는 질적 사례 연구 방법으로 연구 참여자를 소수로 한정하여 사업 경험 대상자들에 대한 전반적인 모습을 대표할 수 없다는 것이다. 사업 대상자에 대한 비밀 보장 등이 섭외의 어려움으로 작용하여 연구자가 다니는 학교의 학생들을 대상으로 한정하였으므로 연구 참여자들의 환경 역시 다양하지 못하다. 또한 사업 경험 1년~2년 대상자들이므로 좀 더 오랜 기간 사업 경험자들의 모습을 반영하지 못했다.

둘째, 사업 대상자들은 초등학생이나 중학생으로 이들이 공부를 할 수 있는 물리적 환경 지원 이외에 학습에 관련된 활동 지원이 병행하여 이루어져야 할 것이다. 가정에 공부를 할 수 있는 여건을 조성해준다는 공부방 지원이 이들에게는 일차적으로 매우 의미 있는 환경의 변화임을 연구를 통해 확인할 수 있었다. 하지만 초등학생이나 중학생인 대상자들이 혼자서 학습에 관련된 활동을 모두 해결할 수 없으므로 이들에게 학습과 관련된 활동 지원이 같이 이루어질 수 있도록 지원 체계가 조성되어야 한다. 다만, 대상자들의 가정에서 일대일로 이루어지는 학습 지원은 공부방 지원도 겨우 가능할 정도로 가정 내 공간이 협소할 뿐 아니라 다른 식구들의 방해나 멘토나 멘티에 대한 신변 보호 등 고려되어야 할 장애 요소가 많다. 이에 학교와 지역사회 협의체 교육복지 담당자들이 마을 단위

에서 운영될 수 있는 공부방을 마련하는 등 사업의 시작과 종결 이후에도 여건 조성과 더불어 지속적으로 학습 지원이 연계되어 이루어질 수 있도록 지원 체계를 마련해야 할 것이다.

셋째, 교육복지사만의 노력으로 사업의 시작과 진행 과정에서 대상자와의 상담을 진행하고 참여를 유도하는 것이 시간적·업무적으로 큰 부담이며 어려움이 따르리라고 본다. 이에 교육복지사는 물론 교육복지 정책을 담당하는 교육청과 지역 민간 단체가 대상자를 주체로 보고 이들과 함께 하는 지원 사업이 될 수 있도록 협력 체계를 마련해야 할 것이다. 취약계층 공부방 지원 사업에서 교육복지사는 대상자를 선정·발굴하고 사업을 진행하는 과정에서 대상자보다는 대상자에게 도움을 많이 줄 수 있을 것이라고 생각되는 보호자와 더 많은 상담을 진행하였다. 이로 인해 대상자들은 사업의 주체보다는 수혜자에 머물러 자신들의 공부방에 대해 아쉬움을 드러냈고 여러 가지 문제점이 공부방의 한계로 드러났다. 이에 연구자는 사회정의 상담 관점에서 공부방 지원 사업의 바람직한 방향으로 대상자와의 상담과 참여를 통해 대상자와 함께 하는 사업이 되어야 함을 제시한 바, 대상자에 대한 시각의 전환과 함께 이를 바탕으로 하는 교육복지 사업이 될 수 있도록 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부, 한국교육개발원 (2009). 교육복지투자우선지원사업 이렇게 합니다. 교육과학기술부, 한국교육개발원 (2012). 교육복지우선지원사업 이렇게 합니다. 교육인적자원부(2004). 교육복지투자우선지역 지원 사업 길잡이. 교육인적자원부 교육복지정책과.
- 김달호 (2013). 사회정의의 역사적 배경, 개념, 유형에 관한 연구. 인문과학연구, 19, 193-219.
- 김민호 (2018). 교육복지 관련 법과 주요 쟁점. 중앙교육복지연구지원센터(편), 교육복지우선지원사업의 이론과 실무 (pp. 155-171). 서울: 중앙교육복지연구지원센터.
- 김보라 (2020). 상담자의 권위주의 성격과 사회정의 옹호역량의 관계에서 공감적 이해의 매개효과와 무조건적 자기수용의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인희 (2010). 교육소외의 격차 해소를 위한 교육복지정책의 과제. 한국사회정책, 17(1), 129-175.
- 김정원, 박인심, 김주아, 이봉주 (2007). 교육복지투자우선지역지원사업 만족도와 성과분석. 한국교육개발원.
- 김종민, 임현정, 이현주, 신윤희 (2016). 초등학교 교육복지우선지원사업 효과 분석: 4학년생의 행복과 자존감에 미치는 영향. 초등교육연구, 29(4), 79-105.
- 김지영, 정은선 (2019). 사회정의 옹호상담을 적용한 상담자 자기옹호에 관한 고찰. 상담학연구, 20(4), 1-17.
- 김효진 (2014). Wee센터 상담전문인력 직무환경 인식 연구: 서울특별시 교육청 산하 Wee센터를 중심으로. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 류방란, 송혜정 (2011) 교육복지우선지원사업의 가정의 부정적 기능 완화 효과: 초등학생의 사회성과 학교적응을 중심으로. 한국교육개발원, 38(4), 119-139.
- 류방란, 이해영, 김미란, 김성식(2006). 한국 사회 교육복지지표 개발 및 교육격차 분석-교육복지지표 개발. 한국교육개발원.

- 박명신, 임선희 (2013). 교육복지대상 중학생을 위한 학습멘토링 프로그램의 효과 분석 및 개선방안 연구. 청소년복지연구, 15(2), 197-225.
- 박미란 (2010). 교육복지투자우선지역 지원사업 프로그램이 저소득층 아동의 학교적응에 미치는 효과성에 관한 연구: 춘천지역을 중심으로. 학교사회복지, 18, 129-157.
- 박서영 (2015). 위기청소년 상담지원사업의 개선 방안에 관한 연구: 창원시 청소년 상담복지센터를 중심으로. 창원대학교 일반사회교육전공 국내석사.
- 박선숙 (2015). 사회복지상담에 대한 현장에서의 인식과 활용에 관한 연구. 신라대학교 대학원 사회복지학과 박사학위논문.
- 박주호(편저) (2014). 교육복지의 논의: 쟁점, 과제 및 전망. 서울: 박영story.
- 박창우, 이용재(2014). 대학의 재능기부동아리 활동과 지역아동센터의 연계를 통한 지역사회 아동보호. 18(3), 55-77.
- 백병부, 김정숙, 유백산 (2013). 교육복지우선지원사업이 집중지원 학생의 인지적·정의적 성취에 미치는 효과: 서울시 초등학생을 중심으로. 교육문제연구, 48(3), 29-52.
- 손병덕, 구철희, 김민선, 김정민 (2018). 교육복지우선지원사업 효과성 연구. 청소년 학술연구, 25(12), 389-410.
- 송순 (1985). 아동과 주거환경과 인성에 관한 연구. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 양승민 (2008). 한국적 다문화상담의 모색을 위한 농촌지역 결혼이민여성들의 스트레스 요인과 반응에 관한 연구. 연세대학교 대학원 교육학과 박사학위논문.
- 오세영(2008), 학교사회복지를 위한 학교상담교사의 역할. 대전대학교 사회복지학과 석사학위논문.
- 오영아 (1983). 초등학교 어린이의 주거환경에 관한 반응 조사 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 유동환, 김민(2018). 교육복지우선지원사업에 대한 담당교사와 교육복지사의 역할 인식에 관한 질적 연구. 청소년학술연구, 25(1), 57-86.
- 윤정일 (1990). 21세기 사회의 교육복지정책. 교육이론, 5(1), 121-146.
- 이소연, 서영석, 김재훈 (2018). 사회정의에 기초한 진로상담 및 직업상담:

- 상담자역할과 상담자 교육에 대한 시사점. 한국심리학회지, 30(3), 515-540.
- 이순열 (2015). 한국사회의 위험에 대한 심리학적 접근과 제언: 세월호 참사를 중심으로. 한국심리학회지, 34(3), 709-739.
- 이유경 (2013). 교육복지우선지원사업의 네트워크 활성화 연구. 교육종합연구, 11(4), 137-167.
- 이은경, 김홍민, 이성원, 이진이, 박주호 (2015). CIPP모형 기반 학교-지역사회 연계 협력 수행평가지수 개발: 교육복지 사업학교를 중심으로. 교육문제연구, 28(4), 141-165.
- 이지혜, 허남순, 김지일 (2011). 교육복지실의 의미에 드러난 지역사회교육전문가의 역할: D고 사례를 중심으로. 학교사회복지, 21, 185-216.
- 이혜영, 류방란, 김정원, 장명림 (2005). 교육복지투자우선지역 지원사업 효과분석과 발전방안. 서울: 한국교육개발원.
- 임은미, 강혜정, 구자경 (2018). 일반 상담역량, 다문화 상담역량, 사회정의 옹호 상담역량의 구조적 관계 및 잠재집단 탐색. 상담학연구, 19(5), 209-232.
- 임은미, 여영기 (2015). 사회정의 상담: 저출산 시대 진로진학상담의 새로운 방향. 교육종합연구, 13(3), 141-161.
- 임주연 (2013). 교육복지우선지원사업에 관한 질적 사례 연구. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임혜숙, 송노원 (2010). 소외계층 영재들에 대한 교육복지정책 분석. 21세기사회복지연구, 7(1), 219-242.
- 장덕호, 김성기, 박경호, 손병덕, 유기웅, 윤철수, 이덕란, 하봉운 (2012). 미래 지향적 교육복지정책의 방향과 과제. 서울: 한국교육개발원.
- 정지선 (2020). 다문화 및 사회정의 상담을 위한 상담자 교육과정. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 32(5), 225-248.
- 제주특별자치도교육청 (2019). 학생 맞춤형 교육복지 통합지원을 위한 학교 훈디거넌팀 운영 매뉴얼.
- 조임숙 (2017). 교육복지대상 청소년의 심리적 긍정감 향상을 위한 푸드아트심리상담 프로그램 개발 및 효과. 서울한영대학교 박사학위논문.
- 주동해, 정원철(2020). 공동체의식 함양을 위한 집단프로그램의 효과성 연구: 지

- 역아동센터를 중심으로. 복지상담교육연구, 9(1), 277-298.
- 중앙교육복지연구지원센터(2018). 교육복지우선지원사업의 이론과 실무.
- 최가희 (2018). 사회정의와 상담심리의 역할. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 30(2), 249-271.
- 최규선 (2006). 교육복지투자우선지역 사례에 나타난 학교와 지역사회 연계의 장에 요인 분석. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 하형진 (2006). 복지상담에서의 상담자 훈련의 과제. 한국복지상담학회, 1(1), 95-106.
- 허지선 (2020). 초등교사의 교육복지 경험에 관한 질적 연구: 서울지역 교육복지우선지원사업을 중심으로. 서울시립대학교 도시과학대학원 석사학위논문.
- 홍봉선 (2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. 한국사회복지학, 56(1), 253-282.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego, CA: Academic Press.
- Chung, R. C. & Bemak, F. P. (2020). 사회정의 상담 다문화주의의 적용, 이론, 실천을 넘어선 다음 단계(임상사회복지실천연구회 역). 서울: 학지사.
- Creswell, J. W. (2015). 질적연구방법론-다섯 가지 접근(조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 공역). 서울: 학지사.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community. In Hallinan, M. T (ED.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press.
- Gibert, N., & Terrell, P. (1988). *Dimensions of social welfare policy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837.

- Lewis, J. A., Lewis, M. D., Daniels, J. A., & D'Andrea, M. J. (1998). *Community counseling: Empowerment strategies for a diverse society*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Merriam, S. B., (1994). 질적 사례 연구법: 교육학에서의(허미화 역). 서울: 양서원.
- Ratts, M., (2009), Social justice counseling: Toward the development of a fifth force among counseling paradigms. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 48(2), 160-172.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, L. M., (1978). An Evolving logic of Participant Observation, Education Ethnography and Other Case Studies. *Review of research in Education*, 6(1), 316-377.
- Vera, E. M. & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice: teaching strategies for the elementary classroom*. New York: Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 제주매일 (2018.03.13.) “책상조차 없는 아이들 꿈 키우려면 공부방부터 만들어줘야죠”
- 제주매일 (2018.03.14.) “공부방 만들기 프로젝트의 명과 暗”

ABSTRACT

A Case Study on the Study Room Project for the Vulnerable Students in Perspective of Social Justice Counseling

Sun Yeol Song

Major in Psychotherapy
Graduate School of Social Education
Jeju National University

Supervised by Professor Min Ho Kim

The purpose of this study is to analyze the project experience of supporting study room project for the vulnerable students in perspective of social justice counseling and to explore the desirable direction of study room project. Based on the purpose of this study, the following research issues were established: First, how was the project to support vulnerable students' study rooms under what background? Second, what experience did vulnerable students have in the study room project? Third, what is the desirable direction of the project to support the creation of study rooms for vulnerable students in perspective of social justice counseling?

A case study was conducted because the purpose of the study was to discover the specific experience, interpretation, and meaning of the study room support project for vulnerable students. Three students who were eligible for the study room project were selected as participants in the study, and interviews were conducted from April 2020 to September 2020. In addition, two more people in charge of community service and two more education and welfare workers were interviewed to help them understand the project. A summary of the findings is presented as follows.

Through the experience of supporting study rooms for vulnerable students, we could confirm the process of experience that there is no study room, the merits of the study room project, and the conditions of the sustainable study room project. Participants showed a ambivalent attitude of accepting their living space in the absence of study rooms, while studying room. A positive

significant change in the study room after the study room was created has enabled us to confirm the joy brought by the study room, enjoy private space, ease family discomfort by setting up study rooms, and appreciate community donation organizations. On the other hand, we could also see that the study room itself was in dissonance with other spaces, the limitations of the study room itself, and the changes in the study room, which was created without participation, were contrary to expectations. Since then, the government has been able to check the change of study rooms and the selection and relocation of households in the study room. With the wish of the study room linkage project, we could look at the conditions of the sustainable study room project along with the response strategy, citing what we need before and after the study room.

The significance of the research based on the above findings is as follows. The previous research on the effectiveness of educational welfare projects was conducted in many areas. A study room project was launched with interest in the environment of families where students leave school, but there was no specific study on it other than the press release. Therefore, the study is meaningful in supporting education and welfare workers who tried to change environmental problems that students cannot solve on their own. However, it was confirmed that the process of consultation and participation was essential so that it would be a business with the target rather than a project for the beneficiary. In addition, it was possible to confirm the wishes for the linkage project so that more meaningful learning activities could be carried out in the study room. The study could be used as a search material for future directions by being used as a concrete understanding of the project target and business experience. In addition, the results of the experience of the study room project analyzed from the perspective of counseling on social justice will be the basic data on the direction of the project, and the existing project direction will be considered. Through this, we believe that it will be an opportunity to explore new directions for educational welfare by applying social justice counseling to educational welfare, which aims to see individual problems as an interaction with the environment and promote changes in the environment for individual change.

Key words: educational welfare, social justice counseling, study room project, vulnerable students

<부록 1> 연구 참여자 동의서

<연구 참여 동의서>

안녕하십니까?

저는 제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과 대학원생 송순열입니다. 저는 석사학위 과정에 있으며 이 연구를 위해 귀하를 연구 참여자로 모시려 합니다. 귀한 시간을 내시어 연구 참여자로서 연구에 참여해 주셔서 깊이 감사드립니다.

이 연구의 목적은 공부방 지원 사업을 경험한 학생들의 경험을 구체적으로 알아보고 이를 분석함으로써 공부방 지원 사업의 바람직한 방향에 대해 탐색하는 것입니다. 이와 관련하여 다음 사항을 먼저 알려드립니다.

1. 연구를 위해 인터뷰를 할 예정이며, 인터뷰는 2~3회 혹은 그 이상이 될 수도 있습니다. 인터뷰 시간은 1시간 이내입니다.
2. 인터뷰 내용은 녹음을 할 것이며, 녹음의 이유는 녹취록 작성 및 분석을 통해 연구의 자료로 활용하기 위함입니다. 녹음된 일부의 내용이 연구 논문에 들어갈 수도 있으며, 모든 자료는 익명성이 보장됩니다. 어떠한 경우에도 귀하의 이름 등 개인 사생활 침해의 우려가 있는 부분은 노출되지 않을 것입니다. 이외의 녹음된 자료는 연구 보고서 완료 이후에 폐기될 것입니다.
3. 원하지 않는 질문에는 답변을 거부할 수 있으며, 언제든지 연구 참여를 철회할 수 있습니다.

연구 참여자: (서명)

날 짜: 년 월 일

지도교수: 제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과 김 민 호

연 구 자: 제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과 석사과정 송 순 열