

## 교육복지의 개념에 관한 고찰

### - 교육소의 해소를 위한 교육복지의 이론적 기초 정립에 관하여 -

김 인 회

(한국교원대학교)

---

#### 요 약

참여정부에 들어 교육복지에 대한 정책적 관심과 노력이 증대되고 있다. 교육복지가 국가 및 지방의 교육정책으로서 확고한 기틀을 마련하기 위해서는 그 이론적 토대가 강화되어야 하며 우선 교육복지의 개념이 체계적으로 정립되어야 한다. 본 연구는 명확하고 유용한 교육복지의 개념을 수립함과 함께 개념으로부터 유추되는 교육복지의 실천원리를 제시함으로써 교육복지의 이론적 기초 정립에 기여하고자 하였다. 교육정의와 교육소외와의 관계 고찰을 통해 교육복지란 “복지적 교육정의 실현을 위해 교육소의 현상을 해소하려는 노력 또는 교육소의 현상이 해소된 상태”를 의미하는 것으로 정의하였다. 이와 같은 교육복지의 개념으로부터 기초교육수준의 달성, 학습경험의 유의미성, 교육손실 누적 및 조기 대응, 교육기회 배분의 평등, 교육기회의 충분성, 평생교육, 교육복지비용의 공적 부담 등 7가지 실천원리를 도출하였다. 끝으로, 교육복지에 대한 이론적 연구의 필요성과 전망에 대하여 고찰하였다.

[주제어] 교육복지, 교육정의, 교육소외, 교육불평등, 교육격차, 교육부적응

---

## I. 서론

2004년 3월 교육인적자원부에는 교육복지심의관과 교육복지정책과가 설치되었고 그 해 10월 참여정부 교육복지종합계획(2004-2008 참여복지 5개년계획 중 교육부문계획)을 수립 발표하였다.<sup>1)</sup> 같은 해 시·도교육청에 교육복지사업을 담당하는 혁신복지담당관이 설치되어 활동하고 있고 시·도에 따라서는 지역교육청에도 교육복지담당관이 지정

---

1) 교육복지심의관은 이후 교육인적자원부 직제개편에 의하여 명칭은 지방교육지원국장으로 변경되었고 업무는 승계되었으며 교육복지정책과는 유지되고 있다.

되어 있다. 이와 같은 일련의 움직임은 정부가 교육복지라는 개념적 틀을 통해 정책영역을 설정하고 국가적인 정책노력을 기울이고자 하는 의지의 표현으로 볼 수 있다.

이를 계기로 교육복지 정책 추진과 관련한 정책연구가 이루어진 바 있고(이태수 외, 2004), 교육복지 실현을 위한 법제 마련에 관한 연구(이혜영 외, 2006; 이시우 외, 2005)가 실시되었으며, 교육복지정책에 대한 글이 발표되기 시작하였다(이종재 외, 2004). 이에 앞서 '96~'97년 교육부에서는 '교육복지 종합대책 1997-2001'을 수립하여 시행한 바 있으며 이 계획에는 학교중도탈락자 예방대책, 특수교육 발전방안, 귀국자녀교육대책, 학습부진아 교육지원대책 등이 포함되었다(교육부, 1996, 1997).

교육복지가 국가나 지방 수준에서 하나의 정책영역으로 확고하게 자리를 잡기 위해서는 당국의 정책적 노력뿐만 아니라 그 이론적 바탕이 정립되어야 하며, 이론적 바탕이 정립되기 위해서는 우선적으로 교육복지의 개념이 명확하게 정리되고 관련 당사자간에 공유되어야 한다고 본다. 교육복지라는 영역이 교육학의 독자적인 학문 영역으로 정립되어 있지 못할 뿐만 아니라, 이를 보는 관점이 집단 간에 서로 다를 수 있고, 또 교육복지에 대한 논의 과정에서 여러 관련된 용어들이 정제(精製) 없이 사용되어 논점을 흐리게 될 가능성을 내포하고 있다.

올바른 개념을 정립하는 것은 현상에 대한 정확한 인식과 그에 기초한 사고의 전개, 그리고 명확한 의사소통을 위해서 필요하다. 교육복지를 어떻게 정의하느냐에 따라 교육복지의 성격과 범위가 결정된다. 교육복지는 선형적, 초월적인 개념이 아니다. 이는 우리가 구체적으로 경험하는 사회적 현실 속의 개념이며 그 개념 설정은 어떤 의미로든 사람들의 적극적 의도가 반영되는 인위적 성격을 지닌다. 즉, 어떤 개념이 가장 진실에 접근하는가의 문제가 아니라 어떤 개념을 통해 가장 효과적으로 의도하는 목적을 달성할 수 있는가 하는 유용성의 차원이 중요하게 된다.

교육복지정책을 바르게 수립하고 집행하기 위해서는 교육복지의 개념이 명확하게 정립되어 이를 통해 교육복지의 성격과 영역에 대한 공통의 이해를 바탕으로 공감대가 형성되어야 한다. 허병기(1998)에 의하면 “어떤 일의 옳은 실행을 위한 기본조건의 하나는 그 일과 관련된 옳은 인식을 가능하게 하는 적절한 개념체제 형성에 있다”(p. 192). 또한, “정의된 개념은 그 의미하는 바의 내포와 포괄하는 범위로서의 외연이 명확하게 파악되어야 한다”(p. 165). 잘 정립된 개념은 그로부터 실천의 원리와 방법까지도 유추해 낼 수 있다. 즉, 개념이 전제하는 대상의 속성과 영역을 명확하게 파악할 수 있으며 그 속성과 영역으로부터 그에 적합한 실천 원리와 방법이 자연스럽게 드러나는 개념이 가장 바람직한 개념이라고 할 수 있다.

교육복지라는 용어가 사용되면서 이를 별로 사용하지 않던 교육계에서는 다소 낯설다는 반응을 보이는 반면, 학교 내의 학생복지 문제에 주로 관심을 지니던 사회복지 분

아에서는 복지라는 용어의 친숙함으로 인해 호응을 보이는 듯하다. 과연, 교육복지 실천의 주체가 누가 되어야 하는가의 문제도 교육복지의 개념을 어떻게 설정하는가에 따라 그 양상이 달라질 수 있다.

이 글의 목적은 명확하고 유용한 교육복지의 개념은 무엇인가를 탐색하며, 교육복지와 연관되어 사용되고 있는 용어들과의 관계를 규명하고, 교육복지 개념으로부터 유추될 수 있는 실천원리를 고찰함으로써 교육복지의 이론적 토대 수립을 위한 개념적 틀을 모색하는 데에 있다. 이러한 작업은 또한 ‘교육복지’라는 개념을 통해 그동안 우리 교육 실천과 연구에서 소홀히 다루어졌던 교육정의의 실현 문제, 교육의 장(場)에서의 인간실존의 문제, 교육시스템의 교육적 효율성 문제 등에 대한 진단과 해법 모색의 새로운 가능성을 열 수도 있다는 기대에 바탕을 두고 있다.

한편, 교육복지의 개념과 원리에 관한 이론적 고찰은 그 자체로 의의를 지니나, 교육복지 실태 및 정책에 관한 실증적 분석을 바탕으로 교육복지의 개념 및 그 명확성과 유용성에 대한 보다 완성도 높은 논의가 이루어질 수 있으며 이를 위한 후속 연구가 반드시 필요하다고 보는 바, 이와 같은 점이 현 단계에서는 본 연구의 제한점이 될 수 있음을 밝힌다.

## II. 교육복지의 개념

### 1. 교육과 교육복지

교육과 교육복지는 어떤 관계에 있는가? 학자들의 관점은 대략 세 가지로 구분되는 것으로 보이는데, 이는 교육과 복지를 어떤 관계로 보는가와 관련된다. 첫째, 교육은 인간다운 삶의 조건을 구현한다는 점에서 그 자체가 복지와 같은 목적을 지닌다. 이기범(1996)은 "교육복지는 복지가 교육에 내재되어 있다는 상식을 명시화 한 개념"이며, "교육은 삶의 기회를 넓히고 삶의 질을 높이는 활동인 만큼 같은 목적을 지닌 복지의 내용을 담고 있다"고 본다(p. 21). 이돈희(1999)는 교육은 개인의 성장 욕구의 실현이라는 내재적 가치를 추구한다는 점에서 누구에게나 보편적으로 적용되는 복지적 동기를 지닌다고 보며, 복지적 동기에 의한 교육기회를 ‘교육복지’라고 부르고 있다. 이 관점에서는 교육과 복지가 상위-하위개념으로서의 관계를 지니지 않는다. 교육은 교육의 내재적인 가치를 충실히 실현함으로써 복지의 목적도 동시에 실현하는 것이다.

이러한 관점에서 볼 때, 교육과 복지는 기능적으로는 별개의 영역으로 구분되나 일정 부분 동일한 목적을 지니고 있는 것으로 보게 된다. 교육복지는 교육의 영역 속에서 교육이 정상적으로 기능토록 하여 그 안에 내포된 복지적 가치를 실현토록 하는 일이라

할 수 있다. 물론, 이 경우 교육의 모든 영역이 교육복지의 영역이 되는 것은 아니다. 이돈희(1999)는 사회제도로서의 교육은 복지적 동기뿐만 아니라 투자적 동기에 의해서도 이루어진다고 본다. 후자의 경우 교육은 내재적 목적이 아니라 사회적 투자의 목적, 즉 교육 밖의 외재적 가치의 실현 - 예컨대, 인적자원 개발, 국가경쟁력 향상 등 - 을 위한 수단으로 기능하게 된다. 요컨대, 교육복지는 교육의 영역 중 복지적 동기에 의해서 이루어지는 부분에 관한 것이라 할 수 있다([그림1] 관점 1 참조).

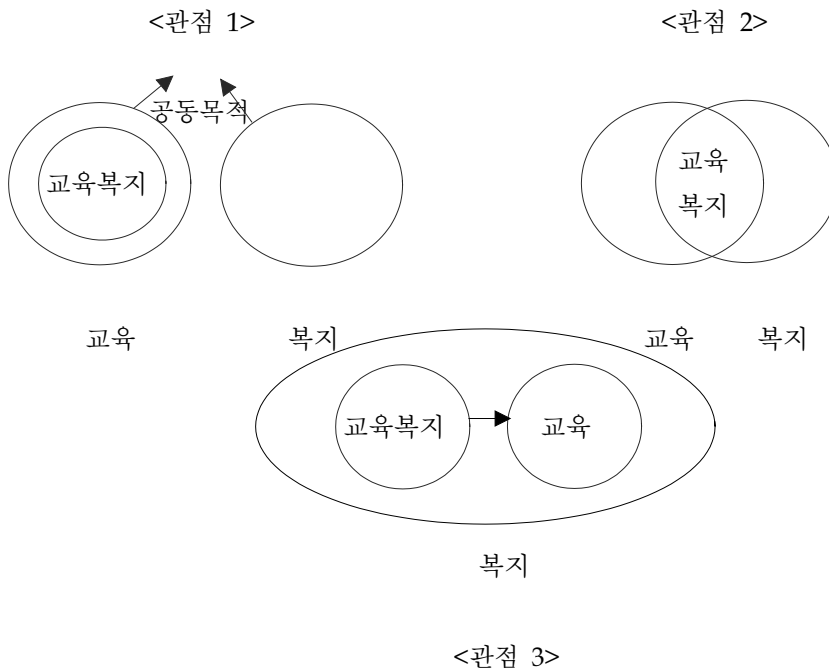
둘째, 교육복지를 사회복지의 한 영역으로 보는 관점이다. 한만길 등(2000)은 교육복지를 교육받는 사람을 대상으로 하는 사회복지라 정의하며, 교육복지를 교육에서의 사회보장, 즉 교육보장이라는 차원에서 바라본다. 이 경우, 교육복지는 그 자체가 사회복지 활동 - 의료, 주거, 환경 등과 같은 - 이며, 복지 실현을 위한 필수과제로서 수단적 기능을 가진다. 즉, 교육복지는 복지의 하위개념이 되며 사회복지의 개념과 틀에 의해 그 영역과 과제가 설정되게 된다. 다만, 한만길 등(2000)은 교육 외적인 측면, 즉 교육이 사회복지를 위한 수단이 된다는 협의의 개념을 넘어 교육 내적인 측면, 즉 모든 사람의 보편적인 교육욕구 충족이라는 교육의 내재적 가치를 실현하는 차원의 광의의 개념으로 교육복지를 바라보고 있다는 점에서 이후 논의될 세 번째 관점과 구분된다.

이 경우, 교육복지는 사회복지 실현을 위해 기능하고 그 틀에 의해 설정되지만, 교육의 영역과 완전히 분리되는 것은 아니라고 볼 수 있다. 교육복지는 교육과 복지가 중첩되는 부분으로서 교육의 영역을 벗어나지는 않으나, 복지의 이념과 관점에 의하여 과제를 설정하되 과제를 풀어나가는 방식은 우선적으로 교육의 원리와 방법을 통하는 것이라 볼 수 있을 것이다. 교육복지 영역에 교육의 내재적 가치를 실현하는 문제를 중심과제로 포함하고 있으므로 교육복지 활동이 교육활동과 별개로 분리되어 존재하는 것은 아니라고 보아야 할 것이다. 다만, 교육복지를 바라보는 기본적인 시각이 사회복지의 틀에 입각하고 있다는 점에서 첫 번째 관점과 차이가 있다고 볼 수 있다. 한만길 등(2000)이 교육과 복지의 통합을 바람직한 것으로 보고 있는 것도 같은 차원에서 해석 가능하다고 본다([그림1] 관점 2 참조).

셋째, 교육을 사회복지의 한 구성요소로서 복지사회 구현을 위한 수단적 기능으로 바라보며, 사회복지적 방법을 통한 교육지원 활동을 교육복지로 보는 관점이 있다. 교육은 처음부터 사회복지의 이념을 내포하고 있으며 효과적인 복지사회를 위한 중요한 방법론으로 이해할 수 있다는 것이다(이상오, 2000). 이 관점에 의하면 교육은 사회복지의 하위영역이다. 따라서, 교육이 사회복지의 목적을 달성할 수 있도록 사회복지적 방법을 통하여 지원하는 것은 당연하며 이러한 활동이 곧 교육복지라고 보는 것이다. 성민선(1998)은 학교사회복지를 학교환경에서 제공되는 복지노력 또는 사업으로서 학교체계를 구성하는 모든 구성원을 대상으로 한 지원활동으로 보고 있다. 홍봉선(2004)은 교육복

지를 사회복지의 한 영역으로 보며 교육의 영역 중 학습을 받을 권리와 학생지도 관련 부분 등 국민 삶의 질과 관련된 사회복지 공공정책 관련 분야가 교육복지의 영역임을 제시하고 있다. 이 경우, 교육복지는 교육의 영역으로부터 분리된다. 교육복지는 교육 활동이 효과적으로 이루어지도록 여건을 조성하고 지원하는 사회복지적 실천 활동으로서 교수-학습을 중심으로 하는 교육의 본질적 영역과는 구분된다고 볼 수 있다([그림1] 관점 3 참조).

이혜영(2002)은 교육복지를 복지의 한 영역으로 보는 시각 - 두 번째, 세 번째 관점 - 은 복지를 교육의 상위개념으로 보는 것으로, 논리적으로 볼 때 복지를 보는 관점이 교육의 가치 구현과 상충될 경우 교육은 그 자체로 의미를 지니기보다 복지를 위한 수단 에 그칠 수 있다고 지적하고 있다. 또한 교육복지를 교육과 다른 차원의 복지적 활동으로 보는 시각 - 세 번째 관점 - 에 대해서는 교육본연의 활동이 교육복지에서 배제됨으로 인해 교육복지에 담을 수 있는 내용이 제한되는 문제를 지적하고 있다.



[그림 1] 교육-교육복지-복지의 관계

본고는 이상의 세 가지 관점 중 첫 번째의 관점을 잠정 채택한다. 교육을 사회복지의 하위개념으로 보고 복지실현을 위한 수단으로 간주하거나, 교육에서의 제 문제를 사회

복지학의 개념적 틀과 기준에 의해 설정하고 판단하는 것은 교육 본래의 가치 실현이라는 교육학의 관심과는 분명한 괴리를 나타낸다. 교육 그 자체에 '삶의 질 향상'이라는 복지적인 가치가 내재되어 있고 그것이 교육의 본질적인 부분을 구성한다면, 우리는 교육이 정상적인 기능 수행을 통해 그 가치를 실현할 수 있는 방안을 모색함으로써 교육 및 복지가 추구하는 공동의 목적 달성에 기여할 수 있을 것이다. 정상적인 교육의 모습을 실현하는 일, 그것은 교육 내부의 영역으로 교육연구자와 실천자들이 먼저 고민해야 하고 해법을 모색하여야 할 부분이다.

또한, 교육과 교육복지를 별개의 기능으로 보도록 하는 관점은 기본적으로 교육의 주체와 교육복지의 주체가 다를 수 있다는 논리를 가능케 하며, 교육복지의 영역이 교육을 실천하고 연구하는 사람들의 관심으로부터 벗어나게 하는 결과를 가져올 수 있다. 결국 교육복지에 대한 연구나 정책적 노력이 교육계의 주된 관심으로부터 벗어나 주변적인 위치에 머물거나 아예 관심 영역 밖으로 사라지게 될지도 모른다. 그렇게 되면 아마도 교육복지는 교육복지를 담당하는 소수 관료들과 교육문제에 관심 있는 사회복지 분야 사람들의 관심 대상에 그치고 막상 교육학계 및 교육현장에서는 외면당하는 결과를 초래할 수도 있다. 이는 교육복지와 교육복지정책의 발전을 위해 결코 바람직한 모습은 아니다. 현재의 우리 상황은 아마도 이에 가까운 것이 아닌가 생각된다.

앞에서 밝혔듯이 교육복지의 개념은 무엇이 옳고 그른가의 문제라기보다는 어떤 개념을 설정하는 것이 우리 교육의 발전에 보다 큰 기여를 할 수 있는가 하는 유용성에 기초한 선택의 문제라고 볼 수 있다. 본고에서는 교육과 교육복지가 별개로 분리될 수 있는 것이 아니며 교육복지는 교육의 모습을 정상화하는 과업이라는 관점에서 교육복지의 개념을 모색하고자 한다.

## 2. 교육정의와 교육복지

이돈희(1999)는 제도로서의 교육은 정의로움을 전제로 성립하며, 교육에서의 정의로움이란 교육적 가치, 즉 교육기회의 배분이 정의롭게 이루어지는 것을 의미하고, 정의로움의 기준은 교육기회가 복지적 동기에 의한 것인가 투자적 동기에 의한 것인가에 따라 달라진다고 한다. 여기서 교육기회란 양적, 질적인 면을 통합한 개념으로서, 제공되는 교육의 양적 측면뿐만 아니라 교육의 목적, 내용, 방법, 환경, 조직 등 질적 측면의 학습자에 대한 '유의미성'을 핵심 요소로 한다. 이돈희(1999)는 복지적 동기에 따른 교육기회의 제공을 때때로 '교육복지'라는 용어와 동일하게 사용하는데, 여기서 복지적 동기에 따른 교육이란 '삶의 질 향상'을 위해 제공되는 교육'을 의미하며, 이는 교육을 다른 목적을 달성하기 위한 수단으로 보는 투자적 동기와는 달리 교육 그 자체가 지닌 내재적

가치를 실현코자 하는 관점으로서, 교육이란 모든 개인에게 기본적으로 제공되어 학습자에게 유의미한 학습의 경험을 부여함으로써 삶의 질을 향상시키는데 기여하도록 하여야 한다는 것이다.

생각컨대, 교육정의는 교육이라는 제도의 영역 내에서 교육과 교육복지의 관계를 정립하는데 중요한 고리가 되는 개념이다. 이돈희(1999)에 의하면 “제도로서의 교육의 정의로움을 밝히는 일은 그 제도의 교육적임을 밝히는 일과 같다”(p. 10). 즉, 교육정의의 실현 여부를 판단하는 것은 곧 교육적 가치의 실현을 위한 제도의 정의로운 운영 여부를 판단한다는 것과 같다. 교육이 유의미한 학습 경험을 통해 개인의 능력을 최대한 발휘하면서 성장토록 하는 것이고 그 성장의 요소에는 누구에게나 보편적으로 요구되는 공통요소와 개인의 특성에 따른 특수요소가 있다고 할 때, 전자의 경우에 대하여 우선적으로 관심을 갖고 그에 맞는 원칙을 통해 접근하는 일이 곧 ‘교육복지’라 할 수 있을 것이다. 이는 곧, 이돈희(1999)가 적시한대로 모든 이의 삶의 질 향상을 위한 복지적 동기에 의한 교육기회의 제공에 대한 것이며 그 배분 원칙은 평등이 되어야 한다.

이러한 관점에서 보면 교육복지란 교육정의를 실현하려는 노력의 한 부분이라고 볼 수 있다.<sup>2)</sup> 그 중 복지적 동기에 의한 교육제도 운영에서의 정의(이하 ‘복지적 교육정의’라 한다.)는 학습자의 교육적 필요 중 공통요소 성장을 위해 요구되는 유의미한 학습경험, 즉 교육기회를 배분하는 평등 원칙에 관한 것이다. 결국, 복지적 교육정의의 실현에는 기본적으로 두 가지 조건이 동시에 충족되어야 하는데, 첫째는 학습경험(또는 교육 기회)이 학습자에게 유의미해야 하며, 둘째는 교육기회의 배분이 평등의 조건을 충족해야 한다는 것이다. 이러한 조건은 교육제도 운영의 핵심적 요소이다. 복지적 교육정의를 실현하는 것이 교육복지의 역할이라면 결국 교육과 교육복지는 별개의 영역으로 구분할 수 없는 동일 영역이라는 것이 분명해진다. 교육정의는 교육이 이루어지는 과정에서 실현될 수밖에 없기 때문이다.

### 3. 교육복지와 교육소외

교육복지를 “복지적 교육정의를 실현하기 위한 사회적 노력”이라고 할 때, 우리는 교육복지를 요구하는 어떠한 사회적 현상을 상정할 수 있다. 지금까지의 논의를 따른다면, 교육복지를 요구하는 현상이란 사람들이 인간다운 삶의 조건 구현 또는 삶의 질 향상을 위하여 필요로 하는 교육기회, 즉 유의미한 학습경험을 누리지 못하는 현상을 의미한다. 본고에서는 이러한 현상을 통틀어 ‘교육소외’라고 부르고자 한다. 다시 말하면, 교육소

2) 교육정의에는 투자적 동기에 의한 교육기회에 적용되는 또 다른 정의가 있을 수 있으며 이는 교육복지와는 다른 영역으로서 교육정의론의 또 다른 부분을 차지하게 된다.

외란 “정상적인 교육의 기회를 통해 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못하여 정상적인 성장의 길을 걷지 못하고 그로 인하여 삶의 질이 향상되지 못하는 현상”을 말한다.<sup>3)</sup> 정상적인 교육의 기회를 제공받지 못한다는 것은 자신의 성장을 극대화하기 위한 교육적 요구에 부합되는 학습의 기회를 갖지 못하는 것으로 이는 1) 어떤 종류이건 교육의 기회에 전혀 접근하지 못하는 경우와 2) 교육을 받고는 있으나 그 교육의 유의미성을 결정짓는 제 조건(교육의 내용, 방법, 환경 등)이 자신의 교육적 요구와 부합되지 않는 경우, 3) 교육조건이 자신에게 적합하기는 하나 학습의 양이 교육적 요구를 충족시키기에 불충분한 경우로 구분할 수 있다. 1)의 경우는 교육기회 제한의 문제, 2)의 경우는 교육 부적응의 문제, 3)의 경우는 교육 불충분의 문제라 할 수 있다.

특히, ‘교육부적응’의 경우는 교육의 조건 중 어떤 요소가 부적응의 원인이 되는가에 따라 다시 구분될 수 있다. 첫째, 교육의 내용이 학습자의 교육적 요구에 맞지 않는 경우이다. 교육의 목표 또는 목표달성을 위해 구성된 교육내용이 학습자의 교육적 필요와 일치하지 않는 경우를 말한다. 이 경우 학습자가 그 내용을 이해하는가의 여부와 상관없이 교육의 유의미성은 낮아지게 되며 성장을 위한 도움을 제대로 받지 못하게 된다.

둘째, 교육의 방법이 학습자의 교육적 요구에 맞지 않는 경우이다. 교육내용이 학습자에게 유용하고 학습자가 이를 제대로 인식하고 있다고 하여도, 교육의 방법이 학생의 학습능력 또는 학습양식(learning style)에 부합되지 않을 때 효과적인 학습이 이루어지기 어렵다. 학습자가 이해하기 어려운 방식으로 내용이 전달된다면 교육적 유용성에도 불구하고 학습의 효과는 충분히 나타나지 않을 것이다.

셋째, 교육환경이 학습자의 교육적 요구에 맞지 않는 경우이다. 교육환경은 1) 물리적 환경과 2) 심리-문화적 환경으로 구분할 수 있다. 물리적 환경은 주로 교육공간과 교육설비의 문제이다. 자연환경이든 인위적 건축물이든 교육이 이루어지는 장소의 물리적 여건은 교육의 효과에 지대한 영향을 미친다. 교육장소의 쾌적성, 학습활동에 적합한 공간구조 여부, 안전성과 위생성 등은 직접, 간접적으로 교육에 영향을 미친다.

심리-문화적 환경은 교육자와 학습자의 심리적 상태, 의식, 사고방식, 태도, 정서, 행동양식, 신념체계 등에 관한 것으로 교육자와 학습자의 현실인식, 상호작용 양식, 성취동기 등에 큰 영향을 미친다. 개인의 인권과 인격을 중시하고 다양한 개인의 특성과 학생들의 다양한 교육적 요구를 수용하고 존중하며 성취에 대한 높은 기대를 바탕으로

3) 교육소외(educational alienation)라는 용어는 영미 교육관련 문헌에서 자주 쓰이지는 않으며, 대신 학생의 소외, 학습자의 소외라는 용어가 보다 많이 쓰이고 있다. 그러나, educational alienation이 사용되지 않는 것은 아니다. Williams & Pritchard(2006)는 영국의 교육소외 해소 노력에 대한 최근의 저서 *Breaking the cycle of educational alienation*에서 이 용어를 사용하고 있으며, 개인의 잠재력 개발을 통한 성장과 건전한 사회 형성을 위한 social inclusion 차원에서 이 문제를 다루고 있다.



실질적 변화를 추구하는 조직풍토 및 문화가 형성되어 있는가의 여부가 학습자의 성취도와 성장 발전에 심대한 영향을 미친다. 학교의 문화가 개방성, 다양성, 신축성을 지니는가 아니면 폐쇄적, 획일적이며 경직되어 있는가에 따라 교육활동의 모습과 그에 따른 학습의 효과는 크게 달라질 수 있다(교육인적자원부, 2006).

요컨대, 교육복지는 이와 같은 교육소외를 해소하기 위한 노력 또는 교육소외가 극복되어 교육수요자가 유의미한 교육기회를 누리는 상태를 의미한다. 교육소외는 교육기회의 유의미성 여부와 교육기회 배분 상태에 따라 다양한 유형으로 나타나는데 이를 정리하면 <표 1>과 같다.

| 교육소외의 유형    |          |           | 현상                                                     |
|-------------|----------|-----------|--------------------------------------------------------|
| 교육기회의 접근 제한 |          |           | 교육기회에 접근하지 못함                                          |
| 교육부적응       | 교육내용 부적응 |           | 교육을 받고 있으나 교육내용과 학습자의 교육적 필요가 맞지 않음                    |
|             | 교육방법 부적응 |           | 교육을 받고 있으나 교육방법이 부적합하여 효과적 학습 저해                       |
|             | 교육환경 부적응 | 물리적 환경    | 교육장소의 물리적 환경이 부적합하여 효과적 학습 저해                          |
|             |          | 심리·문화적 환경 | 교육장소의 심리적, 문화적 환경이 부적합하여 효과적 학습 저해                     |
| 교육기회 공급 불충분 |          |           | 교육의 질적 조건은 적합하나 교육자원 부족 등으로 학습자의 교육적 필요를 양적으로 충족시키지 못함 |

<표 1> 교육소외의 유형

#### 4. 교육소외, 교육불평등, 교육격차

교육소외와 교육불평등은 유사하게 보이고 긴밀히 연관되지만 동일한 개념은 아니다. 교육불평등은 교육소외 현상이 나타나는 원인 중의 하나가 되며, 교육소외가 발생하는 과정에서 작용하게 된다. 교육기회의 배분이 불공정한 기준에 의해 이루어지고 그 결과 교육기회를 제대로 얻지 못하는 문제가 발생한다면 이는 교육소외 현상으로서 교육불평등에 기인한 것이 된다. 그러나, 모든 교육소외 현상이 교육불평등에 의한 것이라고 할 수는 없다. 공정한 기준에 의해 교육기회의 배분이 이루어진다고 하여도 교육소외가 나타날 수 있는 여지는 남아있는데, 이 경우는 교육기회 자체가 학습자에게 유의

미하지 못하거나 교육공급자의 절대적인 공급능력이 제한되어 충분한 교육기회를 제공하지 못하는 경우 등이 해당된다.

교육불평등은 교육부적응 문제에서도 나타날 수 있다. 학습자가 자신의 교육적 요구에 맞는 교육조건 즉, 교육내용, 방법, 환경 등을 제공받지 못하는 이유가 교육이 이루어지는 시스템과 문화 속의 불공정한 기준이나 행동양식에 기인하는 것이라면 이와 같은 교육소외현상은 교육불평등에 의한 것이라고 할 수 있다. 예컨대, 대학입시를 목표로 하는 일반계고등학교에서 우수 대학 진학반에 보다 우수한 교사를 배치하고 상대적으로 많은 학교예산을 투입한다면 이는 불공정한 교육적 대우라 볼 수 있고 그에 따른 타 학생들의 상대적 불이익은 교육소외를 초래하는 원인이 될 수 있다.

교육불평등이 해소된다고 해서 모든 교육소외가 사라지는 것은 아니다. 교육불평등은 교육소외를 초래할 개연성을 지니나, 교육소외가 항상 교육불평등에 의해서만 나타나는 것은 아니다. 교육기회 공급의 절대적 제한에 따른 교육소외 문제와 같이 교육시스템의 공정성 확보만으로는 해결될 수 없는 문제가 있을 수 있다. 전반적으로 교육여건이 열악한 제3세계의 빈곤 국가에서 교육기회의 공정한 배분이 이루어졌다고 해서 교육소외 문제가 사라지는 것은 아닌 것과 같다.

요컨대, 교육소외와 교육불평등은 같은 장면에서 동시에 관찰되는 경우가 많기 때문에 이를 동일한 개념으로 보기 쉬우나, 교육불평등은 이 경우 교육소외의 원인으로 작용하고 있는 것이며, 교육불평등이 시정되는 경우 교육소외가 일부 해소 또는 완화될 수는 있어도 모든 교육소외 현상이 해소되지는 않는다는 점에서 두 개념은 구분된다. 교육소외가 교육기회 확보의 절대성에 기초한 개념이라면, 교육불평등은 교육기회 배분 및 교육운영 과정에서 적용되는 원칙과 기준의 공정성(fairness, equity), 즉 상대성에 기초한 개념이라고 할 수 있다.

최근 사회양극화 현상과 관련하여 학교간, 지역간 교육격차가 문제시 되고 그 대책에 대한 논의가 분분하며, 교육격차 해소를 위한 정부의 정책 및 정당들의 입법 노력도 이어지고 있다(이인영 외, 2006; 이주호 외, 2005). 교육격차란 개인간, 집단간, 학교간, 계층간, 지역간에 나타나는 학업성취 등 교육결과 및 교육여건, 교육내용 등의 격차(이주호 외, 2005) 또는 교육여건의 차이로 인하여 발생하는 교육의 양적, 질적 차이(이인영 외, 2006)를 의미하는 용어로 사용되고 있다.

교육격차 논란의 초점이 되는 학업성취도의 경우, 개개인 학생의 교육적 요구에 부합되고 정의로운 방식에 따라 교육기회가 배분되었음에도 불구하고 나타나는 학업성취도의 격차라면 그 자체가 정책적인 문제로 받아들여질 사항은 아니라고 본다. 이 경우는 학습자의 학습능력과 노력에 따른 교육성과의 상대적 차이만이 존재하는 것이다.

문제는 학습자들이 자신의 교육적 요구에 맞는 교육기회를 갖지 못하고 특히 불공정

한 교육기회 배분 또는 교육운영 방식 때문에 교육성과의 격차가 나타나는 경우이다. 이 경우의 교육격차는 교육소외와 교육불평등의 문제를 동시에 반영하고 있다. 교육불평등이 심화되고 교육소외가 심각해질수록 교육격차는 확대된다. 이 경우의 교육격차는 문제가 되며 이를 해소하기 위해서는 그 원인이 되는 교육불평등과 교육소외를 해소하는 노력이 필요하게 된다. 현재의 교육불평등과 교육소외를 발생시키는 구조가 지속된다면 미래의 교육격차는 더욱 확대될 것이 분명하며, 이에 대한 적극적인 시정 노력이 가능한 한 빠른 시기에 이루어져야 한다.

요컨대, 교육격차 - 교육결과, 교육내용, 교육여건의 - 는 교육소외 또는 교육불평등에 의하여 발생하는 것일 때 문제가 되는 것이지 모든 교육격차가 항상 문제가 되는 것은 아니다. 교육소외를 해소하기 위한 교육복지적 대응의 차원에서 의도적으로 교육여건의 차등을 두는 경우가 존재할 수 있는데 이 경우에는 교육격차가 오히려 정당한 것으로 합리화되기도 한다.<sup>4)</sup>

## 5. 교육복지의 의미

윤정일(1990)은 교육복지의 개념을 다음과 같이 정의하고 있다.

교육복지란 교육소외, 결손집단에 대하여 교육기회를 확충함과 동시에, 정상적인 학생집단에 대하여는 잠재능력을 최대한으로 계발할 수 있는 기회를 제공하고, 나아가 모든 국민의 교육적 요구에 부응하여 평생교육 기회를 제공함으로써 모든 개인으로 하여금 교육적 욕구를 충족시키고 자아를 실현케 하며, 사회전체가 학습하는 사회로 발전토록 하는 교육서비스와 제도를 말한다(p. 132).

이 정의는 교육복지라는 이름으로 행할 수 있는 모든 내용을 망라하고 있으며 그 내용 자체에 대한 이의를 제기하기는 어려우나, 그 범위 면에서 볼 때 교육과 교육복지의 차이가 제대로 드러나지 않아 굳이 교육복지라는 용어를 사용하여야 하는 이유를 찾기 어렵다. 또한, 다른 영역과 구분되는 교육복지만의 속성을 제시하고 있다기보다는 교육복지의 과제를 병렬적으로 제시하고 있어 교육복지의 본질을 내포하는 고유의 성격을 파악하기가 쉽지 않다. 또한, 교육소외 집단과 정상 학생집단의 구분이 과연 언제나 가

4) 장애자를 위한 특수교육은 일반 교육보다 일인당 교육비가 높게 책정되며, 사회적 소외계층을 위한 진학기회를 확대하고 장학금 등을 지급하거나, 학습부진학생을 위한 프로그램 운영에 별도로 자원을 투입하는 것은 복지적 동기에 의한 교육기회 제공으로 정당화되는 것이 일반적인 예이다. affirmative action이 이에 해당되며 국제적으로 인정되고 있다. UNESCO에서도 affirmative action 은 교육차별에 해당되지 않는 것으로 본다(UNESCO, 2005).

능하고 또한 이를 개념 정의에 포함하는 것이 바람직한 것인가에 대한 고찰이 필요하다고 생각된다. 요컨대, 이 정의는 교육복지가 지향하는 바와 취하여야 할 과제에 대한 종합적인 정보를 제공하고 있으나, 교육복지가 개념으로서 내포하여야 할 핵심적 의미(a penetrating idea)를 명확하게 제시하지 못한다는 한계를 지니고 있다.

이혜영(2002)은 교육복지의 개념을 “교육적 가치를 구현하기 위해 제반 지원활동을 제공하는 것”이라 정의하고 이는 교육을 복지의 수단으로 보거나 교육과 교육복지를 별개의 차원으로 간주하는 관점의 문제를 해소하기 위한 것이라 설명하고 있다. 그러나, 이 정의는 지나치게 추상적이어서 교육복지의 속성이 무엇인지, 교육복지의 범위는 어디까지인지에 대한 정보를 제공하지 못한다. 이혜영 등(2006)은 위의 기본적인 관점을 유지하면서 보다 구체적인 교육복지의 개념을 다음과 같이 제시하고 있다.

교육복지는 모든 국민에게 일정 수준의 교육을 받을 수 있는 기회를 제공하며, 개인 및 사회경제적 요인으로 인해 발생하는 교육 소외·부적응·불평등 현상을 해소하여 모든 국민이 각자의 교육적 요구에 맞는 교육을 받음으로써 잠재능력을 최대한 계발할 수 있도록 제반 지원을 제공하는 것이다(p. 12).

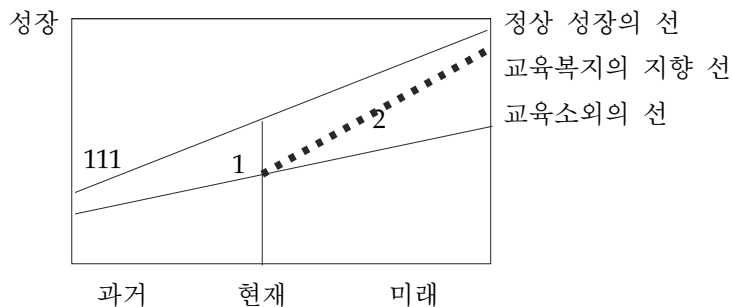
이 정의는 윤정일(1990)의 정의에 비하여 교육복지의 범위를 좁히고 있다는 점에서 차이를 보인다. 모든 개인의 교육적 욕구를 충족시킨다는 목적을 지향한다는 점에서는 유사하나, 그 과제에 있어 ‘일정 수준의 교육기회 제공’, ‘교육 소외·부적응·불평등 해소’라는 구체적인 내용을 제시함으로써 그 범위를 제한하는 동시에 교육복지의 속성을 파악할 수 있는 근거를 제시하고 있다는 점에서 개념으로서의 유용성을 지닌다고 볼 수 있다. 다만, 그 표현방식에 있어 역시 과제를 병렬적으로 나열하면서 제시된 과제 간의 공통된 속성이 무엇인지에 대한 정보가 제시되지 않아 교육복지의 본질적인 성격이 보다 명확하게 제시될 수 있는 여지를 남기고 있다고 본다.

본고에서는 이미 논의한 바와 같이 교육복지적 대응을 요구하는 사회적 현상 - 교육소외 - 을 우선 정의하는 방식으로 교육복지의 개념 수립을 시도하였다. 이 방식에 따르면, 교육복지는 “교육소외를 극복하여 정상적인 교육과 학습이 이루어지는 상태 또는 교육소외를 극복하기 위한 의도된 노력의 총체”를 의미하며, 교육소외란 “정상적인 교육의 기회를 통해 자신에게 필요한 학습경험을 갖지 못함으로써 자신이 지닌 잠재능력을 제대로 개발하지 못하여 정상적인 성장의 길을 걷지 못하고 그로 인하여 삶의 질이 향상되지 못하는 현상”을 말한다.

교육복지는 교육소외 현상을 전제로 하며, 교육소외가 심각해질수록 상태로서의 교육복지는 악화되고 행위로서의 교육복지의 수요는 증가한다. 교육제도가 정의롭게 운영되

어 학습자의 성장이 정상적으로 이루어질 때 교육복지의 수준은 높다고 할 수 있으며, 반대로 교육소의 현상이 심화될수록 교육복지의 수준은 낮아진다. 행위로서의 교육복지 는 교육의 정상적인 모습과 기능을 확보하기 위한 노력이다. 그런 의미에서 교육복지 정책은 교육정책의 주요 요소로 자리매김해야 하며 교육제도에 있어서 교육복지제도는 핵심 영역으로 인식되는 것이 마땅하다. 교육소외가 발생하지 않는다면 교육복지의 필요성은 사라질 것이나 현실적으로 교육소외를 완전하게 극복하고 있는 교육체제는 이 세상에 존재하기 어렵다.

교육소외는 인간의 잠재능력이 방치되고 있는 것을 의미한다. 정상적인 교육기회를 통해 자신의 능력을 최대한 개발하면서 성장하는 경우와 그러하지 못한 경우 간에는 현재의 성장도 차이뿐만 아니라 지금까지의 과정에서 발생한 개인 삶의 손실, 또한 현재의 성장도 차이에서 비롯되는 장래의 발전 가능성 차이가 존재한다. 이는 개인의 삶의 질을 좌우할 뿐만 아니라 사회체도로써 운영되는 교육의 효율성(efficiency)을 떨어뜨리고 정당성(legitimacy)에 손상을 입히게 된다.



- 1: 현재까지의 교육소외로 인한 교육기회(삶)의 손실  
 2: 앞으로 예상되는 교육기회(삶)의 손실(교육복지적 대응이 없을 경우)

\*  $\Sigma(\text{개인 교육기회의 손실}) = \text{교육체제의 교육적 손실, 전체학습자의 삶의 손실}$

## [그림 2] 교육소외와 교육복지의 관계

지금까지의 교육소외 및 교육복지의 개념에서 우리는 교육복지의 실천 원리와 과제를 추정해 낼 수 있을 것이다. 이들 개념은 취약 계층 또는 소외 지역의 교육 지원 등 우리가 통상적으로 떠올리는 교육복지의 문제와 영역을 포괄할 뿐만 아니라, 우리가 미처 인식하지 못하였거나 앞으로 새롭게 발생할 수도 있는 교육소외 현상을 파악하여 대응할 수 있는 개념적 틀을 제시한다는 점에서 유용성을 지닌다.<sup>5)</sup>

또한, 이와 같은 개념 설정은 교육과 교육복지의 관계를 명확히 제시해 줌으로써 교

육제도와 교육복지제도의 관계, 교육정책과 교육복지정책의 관계를 정립하는 데에 도움을 줄 수 있다. 즉, 교육복지제도는 교육제도의 일부로서 교육제도가 그 기능을 정상적으로 수행할 수 있도록 건강성을 유지하는데 기여하는 것으로서, 우리 인체의 기능을 정상적으로 유지시키고자 하는 면역시스템과 이미 손상 입은 인체 기능을 스스로 치유하는 자기회복 시스템이 결합된 것과 같은 기능을 수행한다고 할 수 있다.

우리 교육제도는 안타깝게도 교육소외 현상을 예방하고 치유하는 효과적인 시스템을 아직 성공적으로 마련하지 못하였다. 교육을 통한 정상적인 성장궤도에 학습자들이 머물 수 있도록, 정상궤도에서 이탈된 학습자들이 본 궤도에 빠르게 복귀할 수 있도록, 이탈된 동안 발생한 손실을 사후에 만회할 수 있도록 지원하는 일이 곧 교육복지의 핵심이며 이를 시스템화 한 것이 곧 교육복지제도라 할 것이다.

### Ⅲ. 교육복지의 실천 원리

지금까지 논의한 교육복지의 개념으로부터 몇 가지 교육복지의 본질적인 속성을 찾을 수 있으며, 이들은 곧 교육소외를 극복하기 위한 교육복지의 실천원리로 자연스럽게 적용되어야 할 핵심적인 요소들이다. 그 속성을 정리하면 다음과 같다.

① 모든 개인은 기본적으로 인간다운 삶을 영위하기 위해 또한 자신이 속한 사회의 구성원으로서 보편적으로 요구되는 교육적 필요를 지닌다. 이러한 교육적 필요를 충족시키기 위한 교육의 기회는 누구에게나 평등하게 배분되어야 하며, 국가 또는 사회는 보편적 교육의 수준과 내용을 설정하고 모든 개인에게 동등한 교육기회를 보장하여야 한다(기초교육수준의 적용, 교육기회 배분의 평등, 비용의 공적 부담).

② 교육기회(또는 학습경험)는 질적으로 학습자의 교육적 필요에 부합함으로써 유의미하여야 하며, 또한 양적으로 교육적 필요를 충족시킬 수 있을 정도로 충분하여야 한다(학습경험의 유의미성, 교육기회의 충분성).

③ 교육소외는 교육기회의 손실(교육손실)을 의미하며 교육손실은 시간이 흐르면서

---

5) 가난한 사람들의 교육문제를 돕기 위해 먼저 그들이 겪는 교육적 고충의 모습을 들여다보기 위해 ‘교육소외’라는 안경을 만들어 사용한다고 하자. 그런데, 이제 교육소외라는 안경을 통해 세상을 보면, 처음에 생각했던 가난한 사람들만이 아니라 그렇지 않게 보였던 사람에게서도 “교육적 가난함”의 모습이 눈에 띄게 될 것이다. ‘교육소외’라는 개념(안경)은 그러한 힘(투시력)을 발휘할 수 있다고 본다. 교육소외의 개념 위에 성립되는 교육복지의 개념 역시 그러한 힘을 그대로 발휘할 수 있게 될 것이다.

누적된다. 교육손실의 누적은 정상적인 성장궤도로부터의 격차가 벌어짐을 의미하며, 이 격차를 최소화하는 것이 교육복지의 역할이다. 이를 위해서는 학습자의 성장과정 중 가급적 이른 시기부터 격차를 줄이기 위한 노력을 시작하고, 시기·방법·장소에 제한 없이 전 생애에 걸쳐 학습자의 교육적 필요에 맞는 교육기회를 가질 수 있도록 하여야 한다(교육손실 누적 및 조기대응, 평생교육).

## 1. 기초교육수준(educational minimum)의 적용

교육복지는 사회·문화적 환경 속에서 인간이 인간다운 삶을 누리기 위해 필요한 성장을 보장하는데 1차적인 관심을 갖게 된다. 그것은 교육이 지니는 내재적 가치이기도 하다. 교육은 사회적 가치를 지니며 여기서 요구되는 성장의 내용과 그를 위해 요구되는 교육경험의 내용은 교육이 실시되는 사회의 기대와 무관할 수 없다. 이돈희(1999)는 성장의 공통요소와 특수요소 중 특히 전자는 교육에 대한 사회적인 요구로부터 비롯되는 것으로 개인 성장에 있어 공통적으로 만족되어야 할 준거로 본다. 즉, 각 개인이 성장욕구의 실현을 기하고 그 성장욕구가 사회적 가치와 의미를 지니기 위한 최소한의 요건이라고 보면서, ① 기본적 생활기술의 경험, ② 자아를 의식하고 보호하고 성숙시키는 경험, ③ 자신이 속한 인간세계와의 경험, ④ 자신의 자연적 세계와의 경험, ⑤ 인간문명의 사고형식을 구사하는 능력의 신장 경험, ⑥ 심미적 경지의 경험 등의 요소가 교육경험의 내용에 포함되어야 한다고 제시하고 있다(pp. 377-378).

사람들이 기본적으로 필요로 하는 공통의 학습경험은 그 내용의 성질뿐만 아니라 그 내용의 양적 정도 또는 학습의 달성 수준에 대한 인위적 설정을 요구한다. 왜냐하면, 그 어떤 요소도 학습의 완성을 쉽게 전제할 수 있는 내용이 아니기 때문이며, 또한 현실적으로 투입 가능한 교육자원과 학습시간은 각 요소에 대한 완성을 추구할 수 있을 정도로 여유 있는 것은 아니기 때문이다. 따라서, 그 사회에서 일반적으로 기대되고 현실적으로 수용 가능하며 교육적으로 유의미한 내용과 수준에서의 ‘공통요소’ 설정이 필요하게 되는데 이를 ‘기초교육수준(educational minimum)’이라 부르기로 한다.<sup>6)</sup>

구체적으로 기초교육수준은 의무교육기간 등 교육기간, 국민공통기본교육과정 등 교육의 내용과 학습도달목표, 기초학력책임제에서 적용하는 기초학력의 수준 등 다양한 방식으로 표현되며, 이러한 교육활동을 가능케 하는 교육여건의 최소기준, 즉 교원의 자격 기준, 교육시설을 포함한 제반 교육환경 기준 등의 설정이 필연적으로 수반된다. 이와 같은 기초교육수준은 복지적 교육기회 평등 배분의 원칙에 따라 모든 사람에게 적용

6) 2004년 교육인적자원부가 수립한 교육복지종합계획에서는 이를 국민기초교육수준(national minimum in education)이라 부르며 교육기회 접근 및 기초학력 달성 문제가 그 주된 내용을 이루고 있다.

되어야 할 보편적 기준이며, 교육자원은 이를 실현하는데 우선적으로 투입되어야 하는 것이 교육복지의 주요 원칙이 된다.

## 2. 교육기회 배분의 평등 원리

교육정의에 관한 논의에서 이미 언급되었듯이, 복지적 교육기회, 즉 인간 삶의 질 향상을 위한 교육은 누구에게나 보편적으로 요구되는 공통의 사회적 가치이다. 이러한 보편적 가치의 배분은 당연히 모든 사람에게 평등하게 주어져야 한다는 점에서 교육기회 배분의 정의로운 원칙은 곧 '평등'이 되어야 한다. 이돈희(1999)는 평등이 실현되고 있는가의 판단 기준은 네 가지 사항이 전제되어야 한다고 보고 있다(pp. 374-381). 첫째, 교육자원이 최대한 능률적으로 사용되고 있어 낭비되거나 남아도는 자원이 있지 않음을 전제한다. 이 전제가 우선되어야 교육자원 배분의 형평성에 대한 비교판단이 가능하기 때문이다. 둘째, 성장에는 공통요소와 특수요소가 있는 바, 모든 사람의 인간다운 삶을 위해 기본적, 보편적으로 요구되는 공통요소의 성장 지원에 우선적으로 교육자원이 사용되어야 한다.

셋째, 사람들은 성장력의 차이를 지니고 있음을 전제해야 한다. 같은 자원을 투입하였을 때 개인들이 나타내는 성장의 정도는 서로 다를 수 있으며, 이 경우 적어도 공통요소에 대하여는 투입된 교육자원의 양보다 실질적인 성장수준 도달을 평등의 기준으로 삼아야 한다고 본다. 넷째, 성장 분야의 내용에 따른 소요자원의 차이가 존재할 수 있다. 특히, 특수요소의 경우 동일한 교육자원으로 가져오는 성장의 정도가 매우 다르게 나타날 수 있는 바, 성장정도를 동일하게 하여 자원을 배분하는 것은 투입자원의 지나친 격차를 초래할 수 있으며 공통요소와 달리 이를 사회적으로 정당화하는 것이 쉽지 않다. 따라서, 모든 사람의 공통요소 성장 실현에 교육자원을 우선 배분하고 잉여분을 특수요소 성장을 위해 동등한 양으로 배분하는 것이 수용 가능한 평등 배분 원칙이라고 본다.

교육기회, 교육의 과정, 교육의 결과의 평등에 관한 논의들은 주로 평등의 기준을 가치의 동등성(equivalence)보다 형식의 동일성(similarity)의 관점에서 바라보는 오류를 범하는 경우가 많다. 동일한 교육기회를 제공하여 동일한 학교에 다니는 것을 교육기회의 평등으로 생각하거나, 동일한 교육 프로그램, 동일한 교육조건에서 동일한 교육과정을 이수하는 것을 평등한 교육적 대우라고 받아들이거나, 모든 학생들이 동일한 교육성취를 나타내어야 평등한 교육이라고 인식하는 것이다. 다시 말하면, 가장 이상적인 평등교육은 동일한 교육여건을 지닌 학교에서 동일한 교육과정을 이수하고 동일한 교육성취도를 보이는 것이라고 보는 것이다.



그러나, 위의 관점은 앞에서 논의한 개인의 교육적 필요에 따른 학습경험의 유의미성의 중요성을 간과한 채 양적, 형태적인 측면의 교육평등에 집착하는 모습을 초래할 수 있다. 복지적 교육기회는 보편적으로 평등하게 주어져야 하지만 그것이 모든 학습자에게 항상 동일한(same or similar) 방식으로 주어져야 하는 것을 의미하지는 않는다. 학습자들은 능력, 소질, 관심 등의 차이에서 오는 각기 다른 교육적 필요를 지닌다. 다양한 교육적 필요에 적합한 교육기회를 제공하기 위해서는 교육의 목표는 같을지언정 교육의 내용과 방식은 다양한 모습을 지닐 수밖에 없으며 이와 관련하여 교육의 여건 및 환경도 달라질 수 있을 것이다. 중요한 것은 다양한 교육조건의 결합을 통해 주어지는 교육기회의 교육적 가치(value)가 동등(equivalent)한가의 여부이지 주어지는 교육의 모습, 교육조건의 형태가 모두 동일해야 하는 것은 아니라는 것이다.

교육결과의 평등은 타당하고 실현가능한 목표인가? 적어도 기초교육수준에 한해서는 그러하다. 모든 사람이 기초교육수준에 이를 때까지 교육자원을 이에 우선적으로 투입하는 것은 정당하다고 할 수 있다. 물론, 그 과정에서 이루어지는 교육의 모습은 개인의 교육적 필요를 최대한 충족시키는 것이어야 한다. 교육자원 활용의 효율성은 개인의 교육적 필요 충족도와 비례관계에 있다. 개인의 교육적 필요를 제대로 반영하지 않고 획일적으로 제공되는 교육은 그만큼 교육소외를 발생시키며 교육적 효율성을 떨어뜨린다. 단기적으로, 외양적으로, 경제적으로는 그러한 교육운영이 능률적으로 보일 수 있으나 결국 그 과정에서 발생하는 교육소외, 즉 교육기회의 손실은 개인 삶의 손실, 교육체제의 실패, 사회의 비용 부담을 초래하게 된다.

기초교육수준 달성 차원의 교육결과의 평등은 실현되어야 한다. 그러나, 이 수준을 넘어서까지 교육결과의 평등을 추구하는 것은 바람직하지도 않고 현실적으로 달성될 수도 없다. 삶의 질은 지속적으로 향상되어야 하고 이를 가능케 하기 위하여 교육의 수준도 높아지는 것이 타당할 것이다. 사회가 정신적, 물질적으로 발전하면서 우리가 추구하는 보편적이고 동등한 교육의 수준, 즉 기초교육수준도 높아지는 것이 당연한 일이나, 교육의 모든 영역, 모든 장면, 모든 수준에서 모든 사람의 동등한 교육결과를 목표로 설정하고 이에 맞추어 교육자원을 배분하는 것은 비능률적, 비현실적인 접근이다.

### 3. 교육복지 비용의 공적 부담 원리

대부분의 국가들은 기간의 차이는 있으나 국민에 대한 무상 의무교육을 실시하고 있다. 우리나라도 중학교까지의 무상 의무교육 원칙이 헌법에 명시되어 있다. 사회적으로 요구되는 기초교육수준의 교육은 사회가 책임을 지는 것이 타당하다. 이는 교육을 통한 복지 실현, 즉 인간다운 삶의 조건을 구현하기 위해서, 또한 건전한 사회의 유지를 위해

서 필요하다. 이를 사회가 부담하지 않는다면 복지적 교육기회는 개인의 경제적 부담능력에 따라 배분되게 된다. 경제적 능력이 부족한 자에게는 보편적으로 요구되는 기초교육의 기회를 보장하지 못하는 결과가 초래될 것이며, 빈부의 격차는 교육을 통해 완화되는 것이 아니라 오히려 점차 심화될 것이다.

사회가 기초교육수준의 달성에 소요되는 비용을 완전히 책임지지 못한다면, 나머지 부분에 대한 비용부담은 개인에게 돌아가게 된다. 사회에서 통념적으로 기대되는 기초교육수준은 사회가 실제로 부담 가능한 기초교육수준과 차이가 날 수 있다. 우리나라의 경우 중학교까지가 의무교육으로 되어 있어 사회가 비용을 부담하지만, 실제로 사람들이 느끼는 기초교육수준은 그보다 훨씬 높다고 생각된다. 어느 교원단체가 의무교육을 고등학교로 상향 조정하자고 요구하는 것도 이와 같은 생각을 반영한 것이며, 정부가 이를 아직 받아들이지 못하는 것은 결국 현실적인 재정부담 능력의 한계 때문인 것으로 보인다.

여하튼, 정부가 책임지지 못하는 영역에서의 교육은 사적 부담에 의할 수밖에 없으며, 경제적 능력에 따른 교육기회의 배분이 이루어지게 된다. 우리 정부는 이러한 문제점을 보완하기 위해 저소득층 학생을 위한 학비 및 급식비 지원, 가계곤란 대학생에 대한 장학금 지급 확대 및 학자금 융자 확대 등에 노력하고 있다(교육인적자원부, 2004; 대한민국정부, 2004). 정부 및 공공단체 이외의 민간기관이나 기업 등의 적극적 지원이 필요한 부분이기도 하다.

#### 4. 학습경험 유의미성의 원칙

우리는 교육의 기회가 주어졌는가의 여부만을 중시하고 막상 어떤 내용의 교육이 어떤 방법으로 어떤 환경 속에서 얼마나 효과적으로 제공되고 있는가에 대하여는 충분한 관심을 기울이지 않는 경향이 있다. 교육자, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 교육환경 등 교육의 제 조건은 학습자들이 갖는 학습경험의 유의미성에 지대한 영향을 미치는 요소들이다. 유의미성을 결여한 교육기회는 교육부적응이라는 교육소의 현상으로 이어진다. 무엇이 유의미한 교육기회인가를 일반적인 표현으로 기술한다면 “교육의 제 조건이 학습자의 교육적 필요를 충족시키는데 효과적인 방식으로 결합 운영되는 가운데 주어지는 학습경험”이라고 할 수 있을 것이다. 유의미한 교육기회의 구체적인 모습은 학습자 개개인의 교육적 필요만큼 다양해질 수밖에 없다. 그 중 교육의 내용에 대하여 이돈희(1999)는 교육기회의 유의미성을 평가하는 기준으로 ① 인간의 성장을 가능케 해야 하며, ② 자발적 경험을 가능케 하고, ③ 균형적 성장을 가능케 해야 하며, ④ 학습자가 적응(수용) 가능해야 함을 제시하고 있다(pp. 22-24).

학습경험의 유의미성 결여는 교육복지의 전통적 대상인 저소득층 학생이나 학교생활 부적응자 등에게만 나타나는 문제가 아니라 소위 '정상적인' 학생에게도 일상적으로 나타날 수 있는 문제이다. 예컨대, 어느 학생에게 역사 수업이 너무나 지루하고 재미없으며 잘 이해도 되지 않고, 왜 역사를 배워야 하는지 이유를 모르겠고 결국 성적도 낮게 나타났다고 할 때, 이 학생에게 역사수업은 유의미성을 심각하게 결여하고 있으며 그만큼 부분적인 교육소의 현상을 겪고 있다고 할 수 있다.

이러한 현상은 아마도 상당수의 학생이 겪는 문제일 것이며, 이와 같은 현상이 역사 과목 뿐만 아니라 여러 과목에 걸쳐 나타날 때 학생의 교육부적응 현상은 더욱 심화될 것이다. 수업에 대한 전반적 부적응은 곧 학교생활의 본질적 영역에 대한 부적응을 의미하며, 학교를 다니고 있어도 사실상 유의미한 학습경험은 갖지 못하는 심각한 교육소의 현상에 빠져 있는 것이다.

학습경험의 유의미성을 높이기 위한 방법은 우선 1) 학생들의 교육적 필요에 대한 정확한 파악이 선행되어야 하며, 2) 이를 바탕으로 어떤 학습의 경험을 어떤 방식으로 제공할 것인가에 대한 교육 설계가 이루어져야 하는데, 이 설계에는 앞에 언급된 교육의 제 조건들이 유기적으로 결합되어야 한다.

## 5. 교육기회 충분성의 원리

교육기회가 제대로 주어지고 있는가의 문제는 학습자가 갖는 학습경험이 얼마나 유의미한가의 문제뿐만 아니라 그러한 경험이 교육적 필요를 어느 수준까지 충족시키고 있는가의 문제를 포함한다. 학습내용과 방식이 학습자에게 적합하다 하더라도 현실적으로 교육자원이 부족하거나 또 다른 어떤 이유로 학습의 경험이 충분하게 주어지지 못하는 경우가 나타날 수 있다. 자기의 교육적 필요에 맞는 학교를 다니고 있으나 학생이 건강상의 이유나 집안 사정으로 인해 학교 수업에 제대로 출석하지 못한다면 충분한 학습경험을 가질 수 없을 것이다. 장기간을 병원에서 보내야 하는 건강장애자의 경우가 이에 해당할 수 있다.

학습경험이 불충분하다는 것은 유의미성의 결여와는 또 다른 면에서 교육의 결손, 교육소외를 가져온다. 그 원인은 교육공급자 측의 문제일 수도 있고 학습자 자신의 문제일 수도 있다. 교육복지 차원의 바람직한 대응은 교육공급의 문제를 우선 해결해야 하는 것은 물론, 학습자 개인의 문제라 하더라도 교육공급체제의 유연성을 높임으로써 보다 다양한 방식으로 학습경험의 기회를 제공하는 것이다. 예컨대, 최근 늘어나고 있는 병원학교와 같이 건강장애자가 병원에 입원해 있으면서도 학습을 할 수 있는 기회를 제공하는 것은 좋은 사례라고 할 수 있다.

## 6. 교육손실 누적의 원리 및 조기 대응의 원칙

교육소외는 교육기회의 손실을 의미한다. 교육의 효과는 누적적으로 나타나며, 전(前) 단계의 교육의 성과로 인해 다음 단계의 교육이 가능해지고 이후의 교육성과에 중요한 영향을 미친다. 교육의 성과가 누적된다는 것은 반대로 교육의 손실도 누적됨을 의미한다. 한 단계의 교육기회의 손실은 다음 단계의 교육을 가로막거나 교육의 성과를 저하시킨다. [그림 2]에서 보듯이 손실의 격차는 시간이 흐르면서 더욱 커진다. 손실의 격차가 커진다는 것은 그 격차를 줄이는 것이 점점 더 힘들어지고 격차를 줄이는 데에 더 많은 시간과 노력, 자원의 투입 즉 비용이 지출되어야 함을 의미한다. 많은 비용을 들여 그 격차를 나중에 줄이는 데 성공한다 하더라도 그에 이르는 시간 동안에 이미 발생한 삶의 손실은 회복되기 어렵다.

이와 같은 교육손실의 문제에 대한 최선의 대응책은 교육손실의 격차가 커지기 전 가급적 이른 시기에 격차를 줄이는 조치를 취하는 것이다. 우리가 지닌 제한된 교육자원으로 교육기회의 손실, 삶의 손실을 최소화 하는 방법은 결국 학습자들의 교육소외 현상을 가급적 이른 시기에 파악하여 이에 대한 교육적 대처를 하는 것이다. 이를 위해서는 학습자 개개인의 학습상태를 파악하여 개별적으로 필요한 교육지원을 제공하여야 하는데 이는 현실적으로 엄청난 행정력과 교육자원의 투입을 요구할 것이다.

이를 좀 더 효율적으로 추진하기 위해서는 교육소외의 양상과 취약 부분, 원인 등을 규명하여 교육소외 발생의 구조와 과정을 파악하는 것이 중요하다. 이에 대한 지식과 이론이 축적된다면 우리는 교육시스템의 어느 부분에서 어떤 종류의 교육소외가 나타날 것이라는 것을 예측할 수 있고 이에 대한 예방 대책을 강구할 수 있으며, 모든 학생을 일일이 조사하지 않고도 교육소외를 겪는 당사자를 보다 용이하게 찾아낼 수 있고 소외 유형에 적합한 대응책을 준비할 수도 있을 것이다.

## 7. 평생교육의 원리

교육소외를 해소하고 교육손실의 격차를 줄이고자 하는 교육복지적 대응에는 시간의 요소가 도입되는 것이 필연적이다. 교육기회 보장을 위한 제도를 수립하고 교육의 제 조건을 개선하는 데에는 기본적으로 시간이 소요되며, 이제까지 상실된 교육기회를 보완하고 의미 있는 성장을 이루는 데에는 그와 같은 교육적 변화에 다시 시간이 소요된다. 교육손실의 보충이 학령기간 중에 이루어질 수도 있지만 이 시기를 놓친 학습자에게는 이후에라도 이를 보완할 수 있는 기회가 주어져야 한다.

언제 어디서나, 누구나 자기가 원하는 교육기회를 가질 수 있는 평생교육체제를 구축

하는 것은 학령기간 중에 발생하는 교육소외의 문제를 교육공급방식의 다양성과 학습시기의 유연성을 높임으로써 해소하려는 교육복지적 대응이기도 하다. 학교부적응 등의 이유로 학업을 중단한 자에 대한 대안교육 프로그램, 저학력 성인들을 위한 방송통신교육 프로그램, 학력인정 평생교육시설 운영 등은 이와 같은 노력이라고 할 수 있다.

#### IV. 교육복지에 대한 이론적 연구의 필요성과 전망

이돈희(1999)는 교육정의 문제에 대한 교육학의 관심 부족을 언급하면서 지금까지의 교육학의 약점과 개선방향을 다음과 같이 제시하고 있다.

교육학은 탈제도적 맥락에서 교육행위의 원리를 함께 다루어왔다. (중략) 하나의 통합된 학문으로 성장하기 위해서도 교육학의 이론은 기초학문의 이론적 틀에서 탈피하여 교육의 제도적, 활동적 과정 그 자체에 대한 체계적이고 포괄적인 접근이 있어야 한다고 생각한다. 교육기회에 관한 제도적 연구는 교육행위의 차원에까지 침투된 것이어야 하고 교육행위의 원리에 관한 연구는 제도적 맥락의 관심과 더불어 이루어져야 한다. (중략) 교육학적 관심의 대상이 되는 것은 제도적 과정으로 이루어지는 교육행위의 이해나 개선에 무엇인가를 시사해주는 것이어야 한다(pp. 515-516).

교육복지가 포괄하는 모든 영역이 새로운 연구 영역이라고 할 수는 없다. 교육기회의 불평등 문제는 교육사회학의 주된 과제이며, 교육행정학에서는 교육제도와 정책의 정당성 또는 효율성에 대하여 관심을 지녀왔다. 또한, 교육심리학에서는 학생의 부적응 행동에 대한 연구가 이루어져 왔다. 그러나, 교육소외의 문제는 어떤 학문 영역에서도 체계적, 종합적으로 다루어지지 못하고 있다고 보는 것이 옳을 것이다.

교육복지, 교육소외, 교육정의는 우리 교육을 들여다보는 하나의 새로운 틀(framework)이 되어야 한다. 전혀 새로운 것은 아닐지 몰라도 적어도 우리는 이러한 틀에서 우리 교육을 충분히 연구하지 않았으며, 그로 인해 교육적으로 뿐만 아니라 사회적으로도 중요한 문제들을 무심하게 방치해 왔다. 그것은 곧 제도로서의 우리 교육이 얼마나 정의롭게 운영되고 있는가, 우리 학생들이 얼마나 자신의 성장에 필요한 유의미한 학습경험을 갖고 있는가, 우리 교육시스템이 얼마나 교육적으로 효율성을 지니는가, 그리고 우리 교육시스템의 교육적 비효율성과 그로 인해 나타나는 학생들의 삶의 손실을 극복하기 위해 어떤 노력을 하여야 할 것인가 하는 문제들이다.

“교육학적 관심의 대상이 되는 것은 제도적 과정으로 이루어지는 교육행위의 이해나

개선에 무엇인가를 시사해주는 것이어야 한다”는 이돈희(1999)의 의견을 따른다면, 교육 복지 영역은 교육학의 연구대상이 될 수 있는 충분한 요건을 갖추고 있다고 본다. 교육 학은 교육복지라는 틀을 통해 그동안 사각지대에 놓였던 중요한 교육문제들을 연구대상 으로 받아들이고, 교육제도 및 그 속에서 이루어지는 교육행위의 의미에 대한 보다 심 층적이고 통합적인 연구를 통해 학문적 깊이를 더하고 외연을 넓힐 수 있음은 물론, 교 육제도와 교육실천의 발전에도 크게 기여할 수 있을 것이다.

교육복지 연구에서는 연구문제가 교육소외 현상으로부터 시작되므로 우선적인 관심 이 교육소외 현상을 이해하고 그 원인을 파악하는데 집중될 것이다. 하나의 교육소외 현상을 온전하게 이해하고 설명하는 데에는 한 가지 학문의 관심과 연구방법만으로는 충분치 못한 경우가 나타날 것이다. 전통적인 학문의 주제와 학문 간에 서로 분리된 제 한된 관심으로는 교육현장의 일상 속에 드러나면서 개인의 삶에 심대한 영향을 미치는 복합적인 교육소외 현상의 제 모습을 온전히 그려내기 힘들 것이다. 따라서, 교육복지에 대한 연구는 다양한 학문적 관점과 접근법이 활용되고 그 연구과정에 서로 협력하고 연 구결과를 공유하며 대화·토론하는 것이 요구된다. 철학, 심리학, 교육과정, 사회학, 인 류학, 행정학 등의 관점이 접목된 학제적 접근을 통해 다각적으로 교육정의, 교육소외, 교육복지의 문제를 조명할 필요가 있다.

교육복지에 대한 이론적 토대의 성숙과 지식의 축적은 교육복지정책을 담당하고 현 장에서 실천해야 할 교원, 행정가를 비롯한 다양한 전문인력의 양성 및 역량 강화를 위 해서도 절실한 과제이다. 또한, 교육복지의 개념이 정립되고 이론화가 진전되면, 이제까 지 그 용어를 사용하지는 않았지만 사실상 교육소외의 극복을 위해 이루어진 공식, 비 공식의 다양한 노력들을 ‘교육복지’라는 틀 속에서 체계화하고, 각각의 노력에 의미와 가치를 부여하면서 새로운 참여의 동기를 부여하며, 이러한 노력을 보다 효과적으로 연 계·발전시켜 나가는 기반을 구축할 수 있게 될 것이다.

## V. 결론

우리 교육체제를 바라보면서 갖는 인상은 국민들의 가공할 교육 에너지를 효과적으 로 수용하지 못하고 있다는 점, 그리고 교육체제 속의 구성원, 특히 학습자들의 엄청난 노력에도 불구하고 학습경험의 유의미성과 학습의 과정에서 나타나는 정서적 반응은 그 리 긍정적으로 보이지 않는다는 점이다. 우리 학생들이 OECD/PISA 국제학력비교에서 최상위 수준의 성적을 보이면서도 학교에 대한 소속감, 과목에 대한 태도 등에서 매우 저조한 반응을 나타내고 있는 현상은 우리 교육에 무엇인가 중대한 왜곡현상이 있음을 감지하게 한다. 우려되는 문제 중의 하나는 우리 학생들이 학교생활 속에서 갖는 삶의

질이다. 이 삶의 질을 좌우하는 핵심요소는 학습경험의 유의미성이다. 우리 학생들은 과연 유의미한 학습경험을 갖고 있는가? 우리 학생들이 더욱 유의미한 학습경험을 하게 된다면 그들의 학력은 얼마나 더 상승할 수 있을 것인가?

또 하나 우려되는 점은 우리 학교의 심리·문화적 환경이다. 학교에 대한 낮은 소속감은 우리 학교가 겪는 복합적 증세의 한 단면이라 할 수 있다. 이는 학교가 학생을 소외시키고 있거나 학생들이 학교를 소외시키는 현상이 존재하며, 곧 교육소외로 이어질 수 있음을 의미한다. 학생의 교육적 필요를 최대한으로 충족시키기 위해 교육의 제 조건을 최적의 상태로 결합하여 유의미한 학습경험을 제공하려고 최선의 노력을 다하는 학교에 대하여 학생들이 낮은 소속감을 나타내리라고는 상상할 수 없다. 우리 학교 안팎의 어디엔가 이를 실천하지 못하게 하는 장애요인들이 있고 그로 인해 교육소외 현상이 나타나고 있다고 보는 것이 옳을 것이다.

OECD/PISA 결과를 보면서 한편으로는 새로운 희망을 갖게 된다. 우리 교육이 지닌 문제를 효과적으로 해결하여 학생들의 학업에 대한 태도와 학교에 대한 소속감이 높아진다면 우리 학생들의 학력은 지금보다도 훨씬 높아질 것이 분명하다. 이미 최상위권인 성적이 더 이상 크게 오르지 않는다고 하더라도 우리 학생들의 삶의 질은 눈에 띄게 향상될 것이며, 그러한 변화는 그들의 잠재역량을 더욱 키우고 성장을 촉진하는 동시에 우리 교육의 효율성을 높이는데 크게 기여하게 될 것이다.

교육복지는 우리 교육의 문제를 진단하고 치유하여 학생들의 삶의 질을 향상시키는 동시에 우리 교육의 효율성과 활력을 높이기 위한 새로운 사고의 틀을 제시하여 줄 것이다. 이러한 사고의 틀을 통해 우리 교육의 왜곡현상을 바로잡고 제도와 실천의 취약점을 보완하는 노력을 전개해 나가야 한다. 우리 교육은 그동안 양적으로 크게 발전하였고 이제는 질적인 도약을 꾀할 시점이라는 것은 이미 널리 공유되고 있는 인식이나, 질적 도약을 위해서는 이를 가능케 하는 새로운 패러다임이 적용되어야 하며 ‘교육복지’가 바로 그 패러다임의 핵심요소라고 생각한다.

## 참고문헌

- 교육부 (1996). 교육복지종합대책(1)
- 교육부 (1997). 교육복지종합대책(2)
- 교육인적자원부 (2004). 참여정부 교육복지종합계획(2004-2008)
- 교육인적자원부 (2006). 학교혁신 기본매뉴얼
- 김영화 (1999). 생산적 복지와 교육의 관계에 관한 연구. 교육부 정책과제연구
- 김인희 (2004). 교육복지정책의 성공조건과 정책사례. 중앙일보 교육포럼
- 김인희 (2005). 교육소외와 학교혁신. 한국교원교육학회보, 2005. 9
- 김인희 (2005). 유네스코 교육차별철폐협약 가입 검토를 위한 기초연구. 유네스코한국위원회 정책연구과제
- 대한민국정부 (2004). 빈곤 대물림 차단을 위한 희망투자전략
- 보건복지부 외 (2004). 참여복지 5개년계획(2004-2008)
- 성민선 (1998). 학교교육에서의 인권. 제3회 관악교육정책포럼. 서울대교육연구소
- 양승실 외 (2001). 학교교육 내실화 방안 연구. 한국교육개발원 연구보고서
- 윤정일 (1990). 21세기사회의 교육복지정책. 교육이론 제5권 제1호. 서울대교육학과
- 이기범 (1996). 복지사회와 교육 : 자유, 평등, 공동체를 위한 교육복지. 교육학연구. 제34권 제2호, 1996. pp. 21-39
- 이돈희 (1999). 교육정의론. 서울: 교육과학사
- 이상오 (2000). 평생학습사회 구축을 위한 교육복지체제모형 개발. Andragogy Today. 제3권 제2호
- 이상오 (2000). 평생학습사회론 : 교육복지의 차원. 서울 : 교육과학사
- 이시우 외 (2005). 교육복지체제 구축을 위한 법제연구. 국회사무처 법제실
- 이인영 외 (2006). 교육격차해소법안(의안번호 3950). 대한민국국회
- 이종재 외 (2004). 교육소외계층을 위한 교육복지정책의 방향과 과제. KEDI position paper 제1권 제23호, 한국교육개발원
- 이주호 외 (2005). 교육격차 해소를 위한 법률안(의안번호 2495). 대한민국국회
- 이태수 외 (2004). 교육복지구현 종합방안 연구. 교육인적자원부 정책과제연구
- 이혜영 (2002). 교육복지정책. 한국교육개발원 편, 2002 한국교육평론 : 국민의 정부 교육정책의 평가, 2003. pp. 253-269
- 이혜영 외 (2006). 교육복지에 관한 법제 연구. 교육인적자원부 정책과제연구
- 한만길 외 (2000). 21세기 교육복지 발전방안연구. 한국교육개발원 연구보고서
- 허병기 (1998). 교육의 가치와 실천. 서울: 교육과학사



- 홍봉선 (2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. 한국사회복지학. 제56권 제1호. pp. 253-282
- Fuller, B., Elmore, R. F. & Orfield, G. (Ed.) (1996). *Who chooses? who loses? : culture, institutions, and the unequal effects of school choice*, New York: Teachers College Press
- OECD (2004). *Equity in education : students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. OECD report
- UNESCO (2005). *Informal Information Meeting on the preparation of reports on the implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (1960)*. Basic document (ED-2005/WS/35)
- Williams, R. & Pritchard, C. (2006). *Breaking the cycle of educational alienation*. New York: Open University Press

## Abstract

# A Study on the Concept of Education Welfare

**Kim, In Hee**

(Korea National University of Education)

It is recognized that policy concern and effort have increased remarkably in the area of education welfare especially in the present government. In order for education welfare to be settled as a major policy area, its theoretical ground has to be fortified and, above all, its concept has to be firmly established. The purpose of the study is to improve the theoretical foundation of education welfare through setting up a clear and useful concept and identifying its principles for practice on the basis of the concept.

Reviewing its relations with the concept of educational justice and educational alienation, education welfare was defined as an effort for eliminating educational alienation or the state in which educational alienation has been eliminated for the purpose of realizing the welfare-oriented educational justice. On the basis of the nature of education welfare as defined, the following principles were derived: application of educational minimum, meaningfulness of educational experience, accumulation of educational loss and earliest intervention, equal distribution and sufficiency of educational opportunity, life-long education, and the public charge on the cost of education welfare.

Lastly, the necessity and the prospect of academic research on the area of education welfare were discussed.

**[Key word]** Education welfare, Educational justice, Educational alienation, Inequality of educational opportunity, Educational disparity, Educational maladaptation