



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](#)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

금세기 최고의 미래학자로 불리는 엘빈 토플러는 그의 저서 ‘부의 미래’에서 “학교를 시속 100마일로 달리는 고속도로에서 시속 10마일로 달리는 고물 차량에 비유하고 이 차량은 뒤 따라오는 다른 차량까지 속도를 낼 수 없게 만든다”(Toffler, 2006 : 63)고 우려하였다.

이렇게 낙후한 학교교육체제는 결국 교육수요자들을 사교육 시장을 내 몰았고 학교공교육을 황폐화시켜 ‘공교육붕괴’란 신조어까지 만들어 내게 되었으며, 결국 사교육시장은 교육의 기회 균등을 무너뜨리고 학력의 대물림하여 사회통합을 저해하는 커다란 요소로 작용하기까지에 이르렀다.

한편 경제협력개발기구(OECD) 교육연구혁신센터(CERI, 2001)는 2001년 회원국 교육부 장관회의에서 논의 끝에 미래학교 모습의 6가지 시나리오를 작성하여 발표하였다. 이 중 1과 2는 ‘현재에 기초한 추정(Status Que Extrapolated)’ 시나리오이며, 3과 4는 ‘학교재구조화(Re-schooling)’이고, 5와 6은 ‘학교 쇠퇴(De-schooling)’ 시나리오이다. 여기에서 우리로서의 최상의 교육 시나리오는 학교재구조화 시나리오일 것이며, 최악의 시나리오는 학교쇠퇴 시나리오가 될 것이다. 아주 먼 미래에 학교가 어떤 모습으로 변할 것인지, 또는 시나리오 6처럼 과연 학교해체가 이루어질 것인지에 대해서는 아직 아무도 모른다. 다만 현재의 상태에서는 스웨덴 교육장관 요한슨(Johanson)의 OECD의 로테르담 회의에서 말한 것처럼 “결론적으로 학교체제는 그 불완전한 점에도 불구하고 성공적이었다. 학교는 많은 점에서 아주 중요하고, 성공적인 기관이 되어 왔다. 학교는 농업사회에서 산업사회로의 전환에 필수적이였다. 또한 학교는 산업사회로부터 현재와 미래의 지식기반사회로 전환하는데 필요한 아주 중요한 투자가 이루어지고 있다.”(p. 172)라고 하는 말에 동의를 할 수 있을 뿐이다.

정부에서도 이러한 사교육의 팽창에 따른 학교공교육 위기를 해소시키기 위

해 1995년 5.31교육개혁안 이래 방과후학교로 사교육수요를 공교육 체제내로 흡수하고 맞벌이 부부를 위한 보육 프로그램을 도입하는 등 학교공교육은 활성화 시키고자하는 노력을 경주하여 왔다.

본 연구는 방과후학교가 애초의 의도대로 학교교육의 활성화에 기여했는지, 특히 미래학교 대안인 ‘학교재구조화’를 얼마나 실현하였는지를 알아보고자 했다.

2. 연구의 문제

방과후학교가 OECD 제3 시나리오인 학교재구조화를 위하여 얼마나 기여하고 있는지를 살펴보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다

첫째, 학부모와 교사는 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식에서 차이를 보이는가?

둘째, 교사 집단은 학교 규모, 교육경력 및 방과후학교 업무 담당 여부에 따라 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식에서 차이를 보이는가?

3. 연구의 제한점

이 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 이 연구는 제주특별자치도 내의 초등학교 내에서 이루어지고 있는 방과후학교에 한하여 이루어졌다.

둘째, 이 연구는 방과후학교의 활동 중 학교기반방과후학교에 한하여 이루어졌다.

II. 이론적 배경

1. 미래 학교 시나리오

모두들 학교는 위기라고 말한다. 혹자는 이런 현실을 ‘학교붕괴’라고 말하며, 또 어떤 청소년들은 탈학교운동을 벌이기도 한다. 각종 미디어의 발전으로 원격 교육이 가능해지면서 학생들은 기업체에서 만들어진 우수한 프로그램을 학교 교육보다 더 선호하기도 한다. 그렇다면 학교의 미래는 없는 것일까?

이러한 질문에 대해 OECD의 교육연구혁신센터(CERI)는 <표 II-1>과 같이 미래의 학교모습에 관한 여섯 가지 시나리오를 개발하였다.

<표 II-1> 미래학교 시나리오

현재에 기초한 추정 (Status Quo Extrapolated)	학교 재구조화 (Re-schooling)	학교 쇠퇴 (De-schooling)
시나리오 1: 강력한 관료제적 체제 시나리오 2: 시장 모델의 확대	시나리오 3: 핵심지역사회센터로서의 학교 시나리오 4: 핵심 학습조직으로서의 학교	시나리오 5: 학습자 네트워크 및 네트워크 사회 시나리오 6: 교사 이직 ‘해체’ 시나리오

첫 번째 두 가지 시나리오는 현재의 특징 또는 경향에서 도출한 것이다. 시나리오 1은 관료적이고 기관화된 체제를 가정하고 있으며, 이는 급격한 변화에 저항하지만, 잠재적인 중요한 사회적 기능을 충족시킨다. 시나리오 2는 교육에 대한 시장원리적 접근방법이 현재보다 크게 확대되고, 긍정적인 결과와 함께 부정적인 결과도 가져오는 상황을 그리고 있다.

학교 재구조화(re-schooling)의 두 가지 시나리오는 학교에 대한 공공의 인정, 지원 및 자율이 강화되는 상황을 기술한다. 시나리오 3은 보다 강력한 사회적 연계와 지역 사회에서의 리더십 기능을 개발하는 핵심적 지역사회센터로서의 학교의 경우이다. 시나리오 4에서는 대부분의 학교가 지식에 특히 중점을 두고 고도로 동기화된 교사로 구성되며, 탄력적인 ‘학습 조직’이 된다.

학교 쇠퇴(de-schooling)의 2가지 시나리오는 학교 기관과 체제의 상당부분이 해

체되는 경우를 상정한다. 시나리오 5는 ICT와 ‘네트워크 사회’ 환경에 의해 촉진되는 폭넓은 비형식적 학습 네트워크의 도입을 통해서 이루어진다. 시나리오 6에서는 종합적인 정책수단에도 불구하고 대규모의 교사 이직이 이루어지고, 정도의 차이는 있지만 학교체제의 ‘붕괴’(meltdown)로 이루어진다.(OECD CERl, 2001: 163-168)

학교교육(schooling)은 가장 넓은 의미에서 모든 국가의 복지에 근원적인 중요성을 지니고 있는 사안이다. 학교교육의 성격과 효과성은 교육정책의 중심에 위치하고 있다. 학교교육은 교육과 학습이 기술과 능력을 함양하고 성장·지식·사회발전 및 포용을 증진하는데 있어서 수행하는 핵심 목표를 추진하는데 있어 중심적인 역할을 수행한다. 또한 꼭 명료한 것은 아니지만 동등하게 중요한 사안으로서, 학교교육은 청소년을 건전하고 적극적인 시민으로 사회화하는 중요한 기능을 가지고 있다. 이러한 기능은 가정 및 지역사회 생활의 많은 영역이 빠르게 변화하고 파편화하고 있기 때문에 더욱 중요해지고 있다. 또한 생애에 걸친 학습을 위해 필요한 기초능력과 동기는 유아기로부터 청년기에 이르는 삶의 초기단계에 형성된다. 학교교육의 이러한 중요한 기능을 고려할 때, 정책적 검토에 있어서 현재의 우선순위만이 아니라 중장기적 미래의 방향을 포괄하는 것이 필요하다.

OECD는 ‘미래의 학교교육’ 시나리오를 구성함에 있어 추세, 변인 집단간의 개연성 있는 상호관계 및 지도적인 정책 아이디어 등의 다양한 요소는 조합하였다. 따라서 이 시나리오는 순전히 경험적인 예측이나 규범적 비전이 전부가 아니다. 시나리오는 사회, 경제, 환경, 문화 등 다른 분야에서 개발된 시나리오의 교육적 투사가 아니라, 그것 자체로서 학교교육에 대한 대안으로 구성되었다.

시나리오를 다수로 제안하는 것은 미래의 가능한 경로가 하나가 아니라 다수이며, 이들이 ‘순수한’ 형태로 등장할 것으로 기대할 수 없다는 점을 강조하고 있다.

각각의 시나리오는 첫째, 가능성이 어느 정도인가, 둘째, 얼마나 바람직한가의 의문을 제기한다. 이러한 의문점들을 검토한 뒤에, 정책적 사고의 과제는 가능성 있고 바람직한 요소들을 최대한 긴밀하게 정리하여 보다 바람직한 미래 모습을 보다 가능성이 높도록 하거나, 반대로 바람직하지 않은 미래 모습은 보다

가능성이 적도록 할 수 있는 방안을 검토하는 것이다.

이 시나리오는 대략 15년에서 20년 후의 미래의 학교를 가정하여 구성하였다. 이러한 기간은 실질적 변화에 충분한 기간이면서 누구나 미래를 예측해 볼 수 있는 가까운 장래이기도 하다. 주된 관심은 완성된 시나리오 자체보다는 변화에 대한 정책적 개입 과정에 주어진다. 완성된 시나리오는 안정된 상태로 인식될 수도 있지만, 가변성이 높아 추가적인 변화도 예상할 수 있다.

이 시나리오는 출생에서 대략 고교 이수까지를 포괄하는 연령 기간으로 한정한다. 이들 아동과 청소년은 OECD 국가에서 공공의 책임이 가장 크게 인식되어 있고, 아주 다양한 여건에서 조직되는 이후의 성인학습과 명료하게 구분되는 정책 이슈를 제기하는 연령 기간이다. 6개의 시나리오는 일부 측면이 초등 또는 중등 단계에 중점을 두고 있긴 하지만 반드시 그렇지만은 않다.

각 시나리오는 학교체제의 유형을 결정하는데 있어 핵심적인 차원으로 파악된 변인들은 첫째, 태도, 기대, 정치적 지원; 둘째, 학교 교육의 목표와 기능; 셋째, 조직과 구조; 넷째, 지리-정치적 차원; 다섯째, 교원의 5개 변인 집단이다. 각 시나리오는 특정 학교나 지역의 사례에 대한 기술보다는 학교교육 기관의 체계적인 '중점'에 기준을 두고 있다. 예를 들어 OECD 국가에서 일부학교가 이미 시나리오 3과 4의 '학교 재구조화'의 특징을 갖추고 있지만, 동 시나리오는 대다수의 학교가 '핵심 사회 센터' 또는 '집중화된 학습 조직'이 되는 경우에만 구체화되는 것으로 보고 있다.

2. 핵심적 지역사회센터로서의 학교

우리나라의 학교 현실을 OECD 여섯 가지 시나리오에 비춰보면 아주 복합적인 요소가 개입되어 있음을 알 수 있다. 우선 전통적인 학교 모습은 현재 상태에 기초한 추정의 강력한 관료제적 학교 체제(status quo extrapolated)라고 볼 수 있다. 그러나 IMF 외환위기 이후 몰려든 신자유주의는 학교체제를 시장모델로 전환시키는데 공헌을 하였다. 학교의 시장모델화는 제2시나리오로서 공공/민간의 협력관계, 바우처 제도 및 다양한 관리가 표준이 되고 있고, 개별화와 사

교육이 확산되고 있다. ICT가 보다 광범하고 창의적으로 학습에 활용되고, 네트워크는 모두에게 활성화되며, 기업에 의한 사이버 학습(e-Learning) 시장이 확충되고 있다. 경쟁이 협동에 지장을 준다. 저작권 문제가 첨예해지고 있다. 지금 우리나라 공교육이 바로 이 지점에 위치해 있다고 볼 수 있다.

문제는 이 다음 학교의 변화의 방향은 어느 곳이나 하는 것이다. 가장 바람직한 선택은 학교 재구조화(Re-schooling) 시나리오 중 제3시나리오인 핵심적 지역 사회 센터에서 제4 시나리오인 집중적 학습조직으로서의 변화이며 최악의 선택은 제6 시나리오인 학교해체이다. 아무도 이에 대해서 아직은 분명히 말할 수 없다. 우리의 노력 여하에 따라 학교가 재구조화되어 사회의 버팀목이 될 수도 있고, 아니면 학교 쇠퇴에서 학교해체로 진행될 수도 있다.

실제로 학교 쇠퇴의 전조는 곳곳에서 발견할 수 있다. 조직화된 학교 체제에 대한 광범한 불만/거부, ICT의 잠재기능을 활용하는 비형식적 학습의 '네트워크 사회', 이해관계 집단을 중심으로 하며, 잠재적으로 심각한 형평성의 문제 등은 학교 쇠퇴 현상들이다. 학교쇄퇴가 계속 진행될 경우 그 다음에 오는 것은 학교 해체 시나리오이다. 이 시나리오에서는 정책적 노력에도 불구하고 교사 부족 심각해지며 '해체'의 영역에 이르게 하는 재원삭감, 갈등 및 표준의 저하된다. 또한 위기가 광범위한 혁신을 자극하지만 미래는 여전히 불투명하여 교사들이 대규모 이직이 일어난다. 현재 우리나라의 교직선호현상을 IMF 이후 다른 직종의 불안정한 고용으로 인한 반사적 현상일 뿐 교직 자체에 어떤 매력으로 인한 것으로 볼 수는 없다. 학교의 변화가 3, 4 시나리오로 진행되지 않고 바로 5 또는 6으로 진행된다면, 70년대 산업화 시기처럼 교사들의 사기가 저하되어 탈교직화 현상이 일어날 확률이 매우 높다.

여기에서는 제3 시나리오인 핵심적 지역사회 센터로서의 학교에 대하여 좀 더 자세히 알아보려고 한다.

< 시나리오 3 : 핵심적 지역사회 센터(core social centers)로서의 학교 >

OECD 교육정책 분석(2002)에서는 제3시나리오를 다음의 3가지 사항을 강화하는 특징이 있다고 하였다.

- 높은 수준의 공공 신뢰와 재정 지원
- 지역 사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교
- 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성의 강화(OECD CERL, 2001: 180-184)

학교는 사회의 파편화 및 가치의 위기에 대하여 가장 효과적인 보루로서 광범하게 인정된다. 학교교육은 ‘공공재’로 강하게 인식되며, 학교의 일반적 지위와 지원 수준이 현저하게 높아진다. 학습의 개별화 주장은 희석된다. 학교의 사회적/지역사회 역할에 우선순위가 주어진다. 빈곤한 지역은 특히 높은 수준의 지원(재정, 교원, 전문성 및 다른 지역사회 자원)을 받는다.

전체적으로 학교는 이후의 평생학습을 위한 토대로서 지식, 기술, 태도, 가치에 대한 인지적, 비인지적 기초를 놓는데 보다 집중하게 된다. 연령에 따른 학년 구조와 모든 연령의 학습자 참여에 대한 실험이 증가할 것이다. 학교는 중앙정부의 통제 없이 상당한 자치를 누리게 되며, 학교에 대한 공공/정치적 지원과 재정이 강화된다. 그럼에도 불구하고 일부 학교의 성취도가 낮은 것으로 나타날 경우 이에 대한 보완적 조치를 강력하게 요구하게 된다. 여기서는 중심적인 교사 집단이 다양한 관심·종교·지역사회 집단을 포함하여 다른 경험 및 전문성의 자원과 교수에서의 역할을 보다 적극적으로 분담하게 된다.

가. 태도, 기대, 정치적 지원

공공 교육의 목표와 가치에 대한 정당 정치 및 공공의 폭넓은 합의와 함께 재정이 증가한다. 학교에 관련된 당국, 교원, 고용주 및 다른 지역사회 집단간에 폭넓은 협력과 함께 정책에 대한 신뢰가 높다. 학교의 역할이 지역사회의 활동 및 정체성의 센터로서 광범하게 인정된다. 교육수준이 높은 계층과 미디어가 학교에 지원적이며, 학교에게 다양한 협력 관계에서 사회적 연대 및 사회적 자본의 센터로서 스스로의 경로를 개발할 수 있는 자율을 보다 많이 부여한다.

나. 목표와 기능

학교의 역할이 지식을 전수하고, 정당화하며, 인증하는 것뿐만이 아니라, 시민성을 포함하여 폭넓은 다른 사회적, 문화적 성과에 보다 많은 중점을 둔다.

기업과 노동시장에서 개발된 보다 다양한 능력 인증의 형태가 학교를 지나친 학력주의의 압력에서 자유롭게 한다.

평생학습이 보다 명시적으로 기능한다. 학업기간 연장의 경향이 바뀔 수도 있으나, 학교에 재학하는지 여부를 분명하게 구분하기 어려워진다. 불평등이 줄어들고, 다양성이 확대되며, 사회적 통합이 강화된다.

다. 조직과 구조

강력하고 독특한 학교가 덜 관료적이고 보다 다양한 새로운 조직형태에 의해 강화된다. '학교의 담장'이 전반적으로 무너진다. 학생단체가 다양해지고, 세대간 혼합과 청-장년 공동 활동이 많아진다. 초등과 중등 수준의 명료한 구분이 약해지며, 모든 연령층을 위한 학교가 다시 등장할 수 있다.

ICT가 커뮤니케이션(학생, 교사, 학부모, 지역사회, 다른 이해관계 집단에 의해)에 중점이 두고 크게 개발된다. 네트워킹이 확산된다.

라. 지리-정치적 차원

학교교육의 지역적 차원이 실질적으로 강조되며, 이는 특히 취약한 인프라를 가진 지역사회를 돕는 강력한 국가적 틀에 의해 지원된다.

다양한 집단과 기업 등에게 보다 큰 역할을 부여하는 새로운 지배구조가 개발된다.

국제적 인식과 교류가 강화되지만, 국가적 통제는 약해지고, 지역적 다양성이 장려된다.

마. 교원

교사는 높은 위상을 향유하지만, 꼭 평생 직업으로 인식하지는 않는다. 계약 종류와 조건이 보다 다양해지지만, 이들 모두에 대한 보수가 증가한다. 다른 전문직, 지역사회 활동가, 학부모 등의 역할이 두드러진다. 교사의 역할이 교수활동과 함께 지역사회에 대한 책무로 인해 보다 다양해진다.

학교라고 불리는 기관의 이러한 미래는 대부분의 국가에서 아주 큰 주요 변화를 필요로 하며, 15-20년 안에 일반적으로 가능한 것보다 훨씬 큰 변화를 요구한다. 이 시나리오는 학교의 목적, 실천 및 전문성에 대한 중요한 재정의 뿐만 아니라, 사회의 관련 주요 이해집단이 폭넓게 수용하는 새로운 정의에 입각해 있다. 모든 지역사회에 질 높은 학습환경을 제공하고, 교사·학교에 대한 높은 존중을 확보하기 위해서는, 추가적인 많은 재원이 필요할 것이며 이 중 일부는 비용-효과적인 방법을 통해서 확보할 수 있을 것이다. 보다 큰 탄력성도 요구된다. 보편적인 계속 교육의 기회와 교육 외부에서의 능력 인증을 전제할 수 있다면, 이는 학교가 과도한 학력주의에서 해방될 수 있는 중요한 과정이 될 수 있을 것이다. 이러한 환경에서 그러한 탄력성은 확보가 가능할 것이다.

그러나 이 시나리오에서의 핵심인 지역사회와 사회적 자원에 관련된 문제들은, 이 시나리오의 실현에 장애가 될 수도 있다. 학교를 지역사회와 긴밀하게 연계하는 전략은, 서로 다른 사회-경제적 환경의 영향을 줄이기보다 오히려 악화시킬 수 있다. 따라서 재원과 위상을 균등하게 하는 강력한 기제와 공동의 목적에 대한 강한 인식 없이는, 이 시나리오가 상이한 지역사회와 ‘교육특구(educational priority zone, ZEPs)’ 사이의 기존 불평등을 그대로 반영하거나 악화시킬 위험이 있다. 이러한 문제는 ‘학교 재구조화’를 실현하기 위해 극복되어야만 한다.

3. 학교기반 방과후 학교

김민호(2007)는 방과후활동을 “학교기반 방과후학교 프로그램(school-based after-school program)과 지역사회 기반 방과후학교 프로그램(community-based after-school program)”(p. 67)으로 나누었다. 학교기반 방과후학교는 학교정규수업이 끝난 후 학교의 시설을 이용하여 이루어지는 방과후활동을 말하며 지역사회 기반 방과후학교는 학교 외의 지역이나 사회기관에서 이루어지는 방과후활동을 말한다. 이하에서는 학교기반 방과후학교 프로그램에 관하여 알아보하고자 한다.

가. 방과후학교의 의의

앞에서 말한 제3 시나리오는 학교에 대한 비판을 잠재우고 중요한 사회적 책무를 더욱 강화되는 창의적인 학교 기관을 기술하고 있다. 이 시나리오는 학교와 지역사회간의 긴밀한 연계를 주장한다. 이런 논의는 최근에 아동의 사회화에 새로운 관심을 제기하는 많은 가정과 지역사회의 붕괴에 따라 긴박성과 적절성을 띠고 있다. 이러한 관심에 부응하여, 학교는 '사회적 버팀목(social anchor)'이 될 수 있으며(Kennedy, 2001), 거주 지역사회의 지주가 되어야 한다(Carnoy, 2001).

그런데 최근 학교가 지역사회센터(사회의 버팀목, 지역사회의 지주, 사회적 자본의 붕괴 경향 억제)의 기제)로서 가장 활발히 작용하고 있는 것이 바로 방과후학교라고 볼 수 있다. 방과후학교는 국가·사회적으로나 학생 개인적으로 볼 때 많은 교육적 가치와 의미를 지니고 있다. 이러한 방과후학교의 의의를 살펴보면 다음과 같다.

1) 청소년의 전인적 발달의 기초

정규교육과정은 학생의 심리적, 정서적, 신체적 발달을 위해 필요한 모든 것을 충분히 제공하지 못하고 있다. 정규교육과정은 학습지도에 중점이 주어지기 때문에, 학생의 인성, 가치관, 신체적 발달을 위해 필요한 것들은 방과후에도 제공되는 것이 더욱 바람직하다. 또 정규교육과정은 제한된 시간 내에 이루어지기 때문에 보충학습이나 심화학습을 충실히 수행하기 어렵다. 선진국에서도 방과후에 지적, 정의적, 신체적 영역에서 다양한 활동을 지도하여 정규 교육과정과 협력하여 학생의 지·덕·체를 최대한 발달시키고 있다. 지·덕·체의 조화로운 발달은 학생이 전인으로 성장하게 하고, 행복한 삶을 영위하게 할 것이다.

2) 청소년 탈선·비행 예방

최근 맞벌이 부부의 증가로 방과후에 적절한 보호자가 없이 방치되는 학생들이 많다. 이러한 경우, 학생들은 비교육적인 활동으로 시간을 보내거나, 비행이나 탈선을 할 가능성이 커진다. 특히 부모나 보호자의 보살핌이 절대적으로 필

요한 초등학생의 13.6%와 경제적으로 최하층 가정 학생의 32%가 부모나 보호자가 없는 집으로 귀가하는 것으로 나타났다. 통계에 의하면 90%의 학생들이 성인의 보호가 없어 유해환경에 노출되고 있다. 이와 같이 홀로 방치되는 청소년의 경우 소외감을 느끼고, 비행·범죄에 쉽게 노출되며, 결식, 학습부진 등을 초래할 우려가 높다. 방과후학교는 방과후에 홀로 시간을 보내는 학생들의 비행이나 탈선을 예방하는데 매우 필요하다(청소년위원회 외, 2005).

3) 과도한 사교육비 감소

공공기관에서 제공하는 양질의 저렴한 방과후학교가 없기 때문에 많은 학생들이 사교육을 받고 있다. 방과후에 학생이 교육·보육을 위해 지출하는 사교육비가 매우 많아 학부모들에게 커다란 부담을 주고 있다. 사교육비 규모와 참여율은 해마다 증가하고 있다. 사교육비는 2003년 기준 13조 6천억 원으로 2001년에 비해 20% 증가하였으며 2007년에는 사교육비가 약 30조원에 이른다고 보고 있다. 사교육 참여율은 2003년 기준 72.6%로 2000년에 비해 14.4%가 증가하였다.

초등학교 전체 아동의 보육·교육 평균 비용은 월 176,000원이다. 국민의 73.5%가 사교육비에 부담을 느끼고, 월소득 100만원 미만 가정의 경우 88.5%가 부담스럽다고 느끼고 있다(한국교육개발원, 2003)

방과후학교는 이러한 사교육비를 줄이는데 많은 기여를 할 수 있다. 즉 공공기관이나 단체가 저렴한 비용으로 사교육을 대체할 수 있는 프로그램을 제공하면 사교육비를 감소하는데 많은 기여를 할 수 있고, 학부모의 불안감도 완화시킬 수 있다.

4) 사교육 차이로 인한 학력의 대물림 현상 완화

사교육 차이로 인한 방과후교육 활동의 차이는 적절한 대처가 없으며 사회적 위화감을 조성하고, 교육격차를 고착·강화하며 학력의 대물림 현상을 유발하게 된다. 배경별 연간 사교육비 지출액은 가구 수입과 아버지의 직업에 따라서 차이가 많이 난다. 소득격차에 의한 사교육의 혜택 차이는 부실한 공교육과 맞물려 교육격차로 이어지고, 사회적 통합을 저해하며, 학벌주의 풍토 속에서 계층

의 대물림을 야기할 가능성이 크다. 한국교육개발원(2003)에 의하면, 가정의 월 소득이 100만원 이하인 가정에서의 사교육비는 연간 1,670,000원인데 반하여, 월 소득이 500만원 이상인 가정에서는 4,360,000원으로 그 차이는 2.6배이다. 또 고위관리직 가정의 사교육비는 농림어업직 가정의 2배에 달하였다. 통계청의 조사에 의하면, 소득 상위 10% 가정의 월 평균 사교육비(292,000원)는 최하위 10% 가정(36,000원)의 8배에 달하였다(「동아일보」, 2005.7.2).

국가, 학교, 지역사회가 제공하는 양질의 저렴한 방과후학교는 사교육 차이에서 오는 교육격차와 학력의 대물림을 완화하고 끊을 수 있는 직접적인 방법이다.

5) 저출산을 완화

한국의 합계 출산율은 1970년 4.53명에서 2003년 1.19명으로 세계 최저의 출산율을 보이고, 출산율이 줄어드는 속도도 세계에서 가장 빠르다. 저출산 문제는 한 자녀 가정이 증가하고 있음을 의미한다. 한 자녀 가정은 아동이 형제관계 속에서 어울려 지낼 수 없다는 것을 의미하기 때문에 사회성 발달을 위해서 아동들이 서로 어울려 지낼 수 있는 사회·문화적 공간이 필요함을 의미한다. 주요한 저출산 이유 주의 하나는 교육비이다. 한국인구학회에서 20-40대 남녀 1,000명을 조사한 결과에 의하면, 선호하는 출산 정책에서 사교육비 등 교육비 경감(40%), 여성의 일과 가정의 양립(16%)이 높은 순위를 차지하였다, 양질의 저렴한 방과후학교는 교육비 부담에서 오는 저출산을 방지할 수 있는 한 방법이 될 수 있다.

6) 가정유형 변화에 대응하는 프로그램

시대가 변화함에 따라 3세대 가구가 감소하고, 1세대 가구가 증가하고 있다. 이러한 가정유형의 변화는 가정의 아동 양육기능의 약화, 부모의 양육부담 증가를 유발한다.

또한, 과거보다 이혼율이 증가하고 있다. 이혼율은 1975년 0.5%이던 것이 1985년 1.0%, 1995년 1.5%, 2003년에 3.5%로 급속히 증가하고 있으며, 이에 따라 한 부모 가정은 1995년에 비하여 2000년도에 0.5% 증가하였다.(통계청, 2003).

이혼을 할 경우 경제활동과 가사활동을 부모 중 한 사람이 책임져야 하는 상황이 닥치고, 이 경우 부나 모가 직장을 다니면서 방과후에 자녀를 저렴함 비용으로 안심하고 맡길 수 있는 방과후학교가 매우 필요하게 된다.

7) 기혼 여성 인력 활용 기회 제고

경제 활동에 참여하는 여성의 비율은 <표II-2>와 같이 해마다 증가하고 있으며, 미혼보다 기혼 여성의 비율이 더욱 증가하고 있다.

<표II-2> 여성의 경제활동 참여 비율

(단위: %)

	1980년	1990년	2003년
기혼	40.0	47.2	48.7
미혼	50.8	46.5	47.2
계	42.8	47.0	48.9

※ 자료: 통계청(2004). 경제활동인구연보.

초등학생 자녀를 둔 취업모의 경우, 과중한 양육 및 가사 부담, 아이를 믿고 맡길 곳이 마땅치 않음, 양육비용, 긴급상황 발생시 대처 어려움 등의 문에 직면하게 된다. 이러한 양육 상의 문제를 해결하기 위해서는 방과후학교가 제대로 이루어져야 한다. 초등학생 학부모의 60%가 방과후 아동보육 프로그램이 필요하다고 응답하였다. 방과후 아동보육프로그램이 필요한 이유는 학습지도(55.2%), 정서 및 사회성 교육(21.0%), 돌 볼 사람/기관이 없어서(12.8%), 집의 환경이 열악해서(10.9%), 기타(0.1%) 순으로 나타났다(여성부, 2005). 돌 볼 사람이 없거나 집의 환경이 열악한 23.7%의 가정에는 공공기관에서 제공하는 방과후학교가 더욱 절실히 필요하다.

이외에도 방과후학교는 고용효과의 창출을 가져온다. 방과후학교는 다양한 영역에서, 전국의 수많은 기관에서 수많은 학생들을 대상으로 하여 운영되기 때문에 많은 지도교사와 관리자들을 필요로 한다. 방과후학교는 지역사회의 일자리를 창출할 수 있다. 또한 방과후학교에 투입하는 재정은 장기적으로 보면 국가 재정을 절약하는 방법이 된다. 학생이 성장기에 적합한 교육을 받지 못하여 사회가 요구하는 자질을 갖추지 못하거나, 비행을 하여 학교를 그만 두거나, 성인

이 되어 범죄를 저지른다면 그 문제를 해결하기 위해서 국가는 더 많은 노력과 재정을 투입하여야 한다. 방과후학교에 투입하는 재정은 현재는 부담이 될지 모르지만, 장기적인 관점에서 보면 국가 재정을 절약하는 방법이다.

나. 방과후학교의 실태

1) 방과후 수준별 보충학습

방과후 수준별 보충학습은 중·고등학생의 교과과외를 학교 내로 흡수하여 사교육을 감소하고, 학생들에게 보충학습 및 심화학습을 제공하며, 사교육 수요를 학교가 충족시켜 줌으로써 교육격차를 해소하기 위하여 실시되는 것으로 초등학교와는 관련이 없으므로 이하 생략하고자 한다.

2) 특기·적성 교육

가) 추진 배경

초·중등학교에서 방과후에 실시되고 있는 특기·적성교육은 교과학습보다는 학생의 인성이나 특기·적성 등을 계발하기 위해서 실시되고 있으며, 구체적인 추진배경은 다음과 같다.

- 학생의 소질·적성 계발 및 취미·특기 신장 교육 기회 제공, 인성·창의성·재능교육 실시
- 특기·적성교육활동과 연계한 동아리 중심의 학생문화 창달
- 지역의 여건을 반영한 다양하고 창의적인 교육 서비스 제공
- 학교 밖 사교육 욕구의 학교 내 흡수로 학부모의 과중한 사교육비 경감
- 학교의 시설 및 지역 사회 인적자원 활용의 극대화

<표Ⅱ-3> 방과후학교 관련부처 및 참여 청소년 수(2005년 10월 기준)

부처	프로그램	참 여			비고
		학교비율	학생비율	학생수	
교육 인적 자원부	특기·적성교육 (’05.6)	96.7	33.1	1,313,380	• ‘방과후학교’라는 운영체제는 ’05년 부터) 운영

※ 출처 : 기획예산처 등(2005.10). 아동·청소년 방과후활동 지원방안. 방과후 활동지원 및 제도개선 협의회

나) 실태

특기·적성교육은 교과학습과 직접적인 관련을 맺고 있지 않기 때문에 초등학교에서 많이 이루어지고 있다.

교과학습 의존율이 낮은 초등학교에서 외부 강사 활용율이 높다. 외부강사 참여율은 83.75%이다. 수강료는 지역에 따라 차이가 있으며 정부에서는 저소득층 자녀에게 보조금을 지급하고 있다.

학부모는 사교육비 경감(36.0%), 학교에서 참여하러니까(25.7%), 자녀를 학교에 있게 해서 안심이 되어서(20.0%) 등의 이유에서 참여하고 있으며, 사교육비 경감이 가장 커다란 이유이다. 그리고 참여하는 학부모의 경우 만족(38.8%), 보통(51.2%), 불만족(10.1%)으로 나타나, 불만족보다 만족율이 높은 것으로 나타나고 있다(한국교육개발원, 2004).

<표Ⅱ-4> 초등학교 특기·적성 교육 프로그램 예시

영역	프 로 그 램 내 용
일반 교과 관련	시(시조) 짓기, 중국어 회화, 일어소설읽기, 영어, 영화감상, 영어 연극, CNN 청취반, 수리탐구반, 실험·탐구반, 식물·지질·조류탐구반, 발명반, 문화유적 답사반
음악	합창, 성악, 피아노, 바이올린, 플류트, 첼로, 클라리넷, 리코더, 작곡, 음악감상, 국악, 민요, 시조창, 단소, 대금, 가양금, 거문고, 고적대, 해금, 피리, 판소리, 합주반
미술	붓글씨, 한국화, 회화(수채화, 유화), 조각, 데생, 지공예, 도예, 디자인, 판화, 공예

영역	프 로 그 램 내 용
체육	축구, 배구, 농구, 검도, 배드민턴, 볼링, 당구, 탁구, 수영, 유도, 태권도, 테니스, 스케이트, 한국무용, 발레, 씨름, 리듬체조, 체력단련, 골프, 씨름, 사격, 게이트 볼, 사물놀이, 탈춤, 학춤
컴퓨터	워드, 인터넷, 그래픽, 정보통신, CAD, 컴퓨터 조립, 파워포인트, 엑셀, OA
취미	사진, 만화, 애니메이션, 동화구연, 웅변, 연기반, 방송반, 바둑, 속독, 신문제작, 방송제작, 비디오 영화 제작, 연기, 연극놀이반, 자기표현 연극놀이, 풍물반, 사육 및 재배, 제빵, 요리

다) 문제점

특기·적성의 주요한 문제점은 학생 참여가 저조하다는 것이다. 초등학교의 참여율을 33%로서 낮다. 이는 학부모들이 특기·적성보다 교과관련 학습 프로그램을 더욱 요구하는데, 이와 관련된 프로그램은 특기·적성 교육의 본래 취지에 맞지 않기 때문에 개설이 되지 않는다. 미참여 이유를 학부모에게 물어 본 결과, 원하는 프로그램이 없어서(46.9%), 교과보충이나 심화프로그램이 없어서(15.7%)가 가장 높은 순위로 나왔다. 학부모들이 원하는 프로그램이 교과학습, 시험이나 입시, 영어교육과 관련된 것들이 많은 것을 고려한다면, 주지교과 학습 관련 프로그램의 부족이 학생 참여 저조의 주요 원인이 된다고 볼 수 있다.

둘째, 수준별 프로그램이 부족하다. 학생은 재능 영역별로 다양한 수준을 지니고 있는데, 이러한 수준에 맞출 수 있는 수준별 프로그램이 부족한 실정이다.

셋째, 특기·적성교육의 중요성에 대한 인식도 부족하다. 특기·적성교육은 교육적으로 매우 중요한 교육임에도 불구하고, 이것의 교육적 가치와 중요성에 대한 인식은 실제 크지 않다. 예를 들어, 학교에서 하는 특기·적성교육과 학생의 발달상황은 누가적으로 기록되어 교육에 활용되지 않고 있다. 특기·적성교육에 대한 인식 부족은 참여를 저조하게 하는 이유로서 작용한다.

넷째, 우수강사의 확보가 어려운 실정이다. 우수 강사 확보를 위해서는 강사료를 현실화해야 하는데, 이것은 학생의 수강료를 올리기 때문에 쉽지 않다. 강사료가 낮은 경우, 전문성과 책임의식이 좋은 강사를 구하기가 어렵다. 농어촌,

소규모 학교 등은 지역적 특수성 때문에 우수 강사 확보가 어렵다. 현재 취업의 어려움 때문에 대학을 졸업한 사람들이 특기·적성 강사로서 역할을 하는 경우가 많아지고 있다. 이들은 방과후교육이라는 교육적 관점에서보다는 생계유지라는 관점을 가지고 참여하기 때문에 강사료를 인상해달라는 요구를 하고 있으며, 대도시 지역일수록 더욱 그러하다.

다섯째, 특기·적성교육 행정업무를 담당하는 교원에 대한 보상이 미흡하다. 특기·적성교육을 담당하는 교원에 대한 인센티브가 부족하여 교사들이 책임의식을 가지고 오랜 기간 동안 적극적으로 참여하기 어려우며, 특기·적성교육의 활성화, 학생관리, 사후관리 등에서 효과가 적다. 지원금 운영 관리도 문제가 있는데, 지원금 집행 조건의 경직화로 학교 특성을 고려한 자금 운영의 효율성이 떨어진다.

여섯째, 학교장의 적극적 관심과 실천이 부족한 경우도 많다. 학교장이 방과후 교육활동에 커다란 관심과 실천적 노력을 기울이는 경우, 여건상 어려움이 있더라도 방과후교육 활동이 활성화될 가능성이 많다. 그러나 특기·적성교육 운영에 소극적 관심을 갖는 학교장들도 있어 활성화가 어렵다.

3) 초등학교 저학년 방과후교실

가) 추진 배경

초등학교 저학년 방과후교실은 과거에도 운영되었으나 사교육비 경감 대책이 적용된 2004년도부터 운영이 확대되었으며, 구체적인 추진 배경을 다음과 같다 (청소년위원회, 2005).

- 여성의 사회 진출 확대에 따른 보육 수요 증가
- 맞벌이 가정, 저소득층 자녀 등의 보육을 위한 과외 수요 억제로 사교육비 부담 해소 및 교육복지 구현
- 초등학교 저학년 학생에 대한 방과후·방학중 보육 수요 충족으로 교육의 공공성 제고 및 여성 인력 활용의 극대화
- 학부모가 선호하는 방과후보육장소 1순위로 학교가 선정됨(60.8%)

나) 실태

초등학교 저학년 방과후교실의 운영형태를 보면, 학교장 직영이 92.5%, 외부 기관 위탁운영이 7.5%이며, 재학아동은 일반아동 80.0%, 저소득 감면아동 18.3%, 장애아동 0.5%로 구성되어 있다. 일반 아동이 많은 비율을 차지하고 있는 것은, 방과후교실의 필요성을 보여준다. 가정 형태별 재학아동을 보면, 맞벌이 가정 아동 71.5%, 한 부모 가정 아동 15.2%, 소년소녀 가장 아동 0.4%이다. 맞벌이를 하는 일반아동들이 가장 많은 비율을 차지하고 있다.

교사는 전담교사와 보조교사로 구성되어 있는데 전담교사는 교원 48.6%, 민간인 27.5%, 공무원 7.5%, 준공무원 3.3%, 기타 13.1%로 구성되어 있다. 전담교사의 자격증 소지자격은 초등교사 48.1%, 유치원 2급정교사 10.3%, 보육교사 2급소지자 8.3%, 기타 유치원 1급 정교사, 유치원준교사, 방과후 아동지도사, 평생교육사, 사회복지사 등으로 나타나고 있다.

방과후교실 프로그램 운영 형태를 보면, 60%의 교사가 '자체 개발한 프로그램으로 운영한다.'고 하였고, 33.7%의 교사는 '자체개발한 프로그램과 학교의 특기·적성 프로그램을 혼합하여 운영한다'고 하였으며, 3.5%의 교사가 '특기·적성 프로그램을 이용한다'고 하였다. 학기 중 급식제공을 보면, 97.2%의 학교가 점심을 제공하고, 점심과 저녁을 동시에 제공하는 경우는 0.8%이다.

방과후교실 이후 사교육비 경감 정도를 보면, 학부모의 67.1%가 사교육비가 '줄었다'고 응답하고, '아니다'는 8.4%로 응답하여, 사교육비 경감에 많은 도움이 되고 있음이 나타나고 있다.

방과후교실 운영 계획은 <표II-5>와 같다. 2005년부터 해마다 대상자가 급속히 늘어나고 있다.

<표II-5> 초등 저학년 보육을 위한 방과후교실 운영 계획

구분	2004	2005	2006	2007	2008	
대상학교수	16	180	500	1,000	1,000	
누계	.	196	696	1,696	2,696	
수용인원(명)	320	3,920	19,380	33,920	53,920	
소요 예산	신규	20억	144	400	800	800
	계속	-	4.8	58.8	208.8	508.8
합계	시범운영	148.8	458.8	1,008.8	1,308.8	

다) 문제점

현재 운영되고 있는 방과후교실에 대한 학부모의 만족도는 비교적 양호한 것으로 나타났으나, 몇 가지 문제점을 제시하면 다음과 같다.

먼저 방과후교실이 부족한 것으로 나타났다. 학부모의 80.6%가 자녀를 방과후 교실에 보내기를 희망하고 있으나, 방과후교실의 수는 턱없이 부족한 상태이다.

둘째, 프로그램의 다양성도 부족하다. 방과후교실 운영의 어려운 점을 교사에게 질문한 결과 프로그램의 다양성 미흡(33.8%), 학생의 산만함과 낮은 의욕(20.0%), 보조교사 부족(17.3%), 교구기자재 부족(13.3%)의 순으로 나타났다. 교사들은 활용할 프로그램이 부족해서 가장 많은 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 문제아동 지도에 대한 교사의 전문성도 부족하다. 학생의 산만함과 낮은 의욕을 20%의 교사들이 문제로 지적하였는데, 이것은 문제아를 지도할 수 있는 교사의 전문성 부족과 전문상담가의 부족을 나타내고 있다. 72%의 교사들이 관련 연수를 받지 못하여 방과후교실 운영에 필요한 전문성을 지니고 있지 못하고 있다.

넷째, 필요한 전용 교실 및 시설이 부족하다. 교사를 대상으로 하여 설문 조사한 결과 30-38%의 교사가 전용교실, 시설, 기자재가 부족하다고 응답하였다.

다섯째, 인건비 지급 기준도 일정한 근거 없이 매우 다양한 것으로 나타났다.

여섯째, 방학 중에 방과후교실을 운영하지 않는 것도 문제로 나타났다. 학부모의 31%가 방학 중 방과후교실이 운영되고 있지 않다고 응답하였으며, 이 중 1/2은 방학 중 운영을 희망하였다.

일곱째, 저학년 방과후교실을 확대 운영하는데서 나타날 수 있는 또 하나의 문제점은 학교에서 방과후교실의 수가 늘어나면 방과후교실 사용, 기자재 사용, 교원의 관리 부담 증가 등의 요인으로 교사들이 반대할 가능성도 있다는 점이다.

4) 방과후학교

가) 추진배경

방과후학교는 2004. 4. 21, 교육인적자원부의 대통령 업무보고 당시 “보충자율 학습”이라는 명칭을 “방과후학교”로 바꿀 것을 지시한 이후 학교에서 방과후에 이루어지던 교육활동에 방과후학교라는 개념을 적용하여 방과후교육활동의 내실화와 활성화를 도모하고자 하였다. 방과후학교는 방과후에 과외나 학원 및 비교육적 공간으로 맴돌던 학생들을 자신의 잠재능력을 개발하고, 인성과 창의성을 함양할 수 있도록 현행 방과후교육활동 운영 시스템을 자율화, 다양화, 개방화하여 확대·운영하고자 하는데 그 목적이 있다. 방과후학교는 학교와 지역사회가 연계하여 보다 양질의 방과후활동으로 제공할 수 있도록 기존의 방과후교육 체제를 혁신하여 운영하는 체제이다

나) 운영 실태

방과후학교의 운영실태를 제시하면 다음과 같다.

- 기존의 학교 중심 운영체제에서 학부모회, 비영리기관 등이 위탁받아 운영 가능
- 현직교원 중심의 지도 강사체제에서 학원강사, 학부모, 지역사회 인사로 다양화
- 본교 재학생 위주에서 타학교 학생이나 성인으로 점진적 확대
- 수익자 부담을 원칙으로 하되 소외계층 학생 지원 확대
- 본교 시설 이용 중심에서 인근학교 및 지역사회 다양한 시설 이용 확대
- 운영시간을 지역 실정에 맞게 탄력적으로 운영
- 수요자인 학생 개개인의 선택권을 최대한으로 보장하도록 프로그램 개설 및 운영

다) 문제점

방과후학교 운영의 문제점은 앞서 제시된 방과후 수준별 보충학습, 특기·적성 교육, 초등학교 저학년 방과후교실에서 제시된 문제점은 다음과 같다.

첫째, 개방형 운영체제로 이루어지는 방과후학교는 학교조직에 새로운 변화를 요구한다. 즉 방과후학교를 전담할 교원조직이 필요하게 되고, 이에 대한 행·재정적 지원을 해주어야 한다.

둘째, 외부 기관이 위탁을 받아 학생들을 운영할 때 나타날 수 있는 여러 가지 문제점들에 대한 법적 조치가 아직 미비한 상태이다. 예를 들어, 외부기관이 프로그램을 운영할 때 안전사고가 나타나는 경우에 대한 대비이다. 또 학교가 방과후에 개방이 될 때, 비영리를 가장한 영리기관이 들어와서 자사를 홍보하거나 할 때의 대처방안도 아직 확정되지 않은 상태이다. 어떤 기업이 저렴한 비용으로 질 높은 프로그램을 제공한다고 하였을 때, 수요자들에게는 좋지만 기업 홍보를 할 수 있는 이러한 문제에 대해 어떻게 대처할 것인지도 아직 명확치 않은 상태이다.

셋째, 농어촌 및 소규모 학교는 학생수가 적고, 통학의 어려움으로 방과후학교 운영이 곤란하다. 학부모들은 등·하교시 통학을 시켜주는 학원에 자녀를 맡기고 있다. 농어촌 지역에는 강사료, 지역여건 등의 이유로 우수강사를 확보하기가 어렵다. 학부모들이 가장 원하는 프로그램은 원어민 영어교육인데 원어민 강사가 절대적으로 부족하다. 교사들의 업무가 매우 가중되고 있다. 학생들의 수강신청, 강좌개설, 학생관리, 시설관리, 강사채용 등의 과중한 업무를 교사들이 맡고 있으며, 농어촌 지역의 경우 강사를 구하기 어려워 대부분의 현직교사가 참여하고 있는 실정이다.

5) 농산어촌 방과후학교

농산어촌 지역은 도시 지역에 비해 교통 및 지리적 여건상 다양하고 우수한 강사를 구하는데 한계가 있을 수 밖에 없다. 이러한 문제점은 교육격차 해소를 표방하는 방과후학교가 활성화 될수록, 우수 강사 확보나 다양한 프로그램 개설이 불가능한 농산어촌의 교육경쟁력은 더 떨어질지 모른다는 우려가 대두된다.

따라서 농산어촌 지역의 방과후학교 활성화를 위해서는 도시와는 다른 운영 모델을 개발하고 재정적 지원이 필수적이다.

이를 위해 기초자치단체를 대상으로 운영모델을 개발하여 최종 19개 군, 총 85억원의 예산 지원과 73억의 지자체의 대응투자로 1군당 8억원 정도를 지원하

고 있다. 제주특별자치도에서는 3개 학교를 하나의 군으로 편성하여 연 1억 원씩 지원이 이루어지고 있다.

해당 군 지역에서는 농산어촌 특성에 맞게 다양한 형태로 운영이 가능하게 되었다. 소규모 학교가 많은 농산어촌 지역의 특성상 거점학교를 지정 운영하고 있다. 인근 학교와의 연계 운영으로 다양한 강좌를 개설·운영하고 프로그램 수강을 위한 학생들의 학교간 이동을 지원하기 위하여 이동수단 확보 또는 교통비를 지원하고 있다.

7) 방과후학교의 바우처 제도

방과후학교가 저소득층에 대한 교육 기회 확대를 통한 교육격차 해소라는 취지와는 달리 기본적으로 수익자 부담으로 이루어지기 때문에 저소득층 학생들의 접근이 어려워 오히려 교육격차가 더욱 심화될 것이라는 비판이 대두되었다. 물론 수강 인원의 일정 비율을 무료로 수강하도록 하는 등의 방법으로 저소득층 학생들에 대한 혜택을 늘려가고는 있지만 저소득층 학생들이 참여도를 높이고 프로그램 선택권을 강화해야하며, 저소득층 지원 체제를 보다 체계화·효율화해야한다는 요구가 높아 졌다.

이와 관련하여 ‘방과후학교 바우처’를 통해 학생들이 직접 자신이 수강하고 싶은 프로그램을 선택하여 수강하도록 하기 위한 정책 연구를 실시하여 저소득층 자녀 10만명에 대한 바우처를 지원하고 있다.

III. 연구 방법

1. 조사 대상

제주특별자치도 내 초등학교 교사와 학부모를 대상으로 하여 다음과 같이 실시하였다.

가. 교사 설문지는 각 학교에 우편을 이용 130부를 배포하고 89부를 회수하여, 68.46%의 회수율을 보였다. 그러나 설문지를 분석해 본 결과 방과후담당 유경력의 교사들이 27명 뿐이어서 다시 각 학교의 업무 담당자를 대상으로 전자메일을 이용하여 다시 35부의 설문지를 회수하여 무경력 교사들과 같은 수의 설문지를 표집하였으며 그 구체적인 내용은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 교사 설문지 표집 현황

구 분		표집 수	비 율(%)	계
학교 규모별	6학급 이하	39	31.45	124
	7학급 36학급 이하	51	42.13	
	37학급 이상	34	27.42	
경력별	5년 미만	66	53.23	124
	5년 이상	58	46.77	
담당 경험	유	62	50.00	124
	무	62	40.00	

나. 학부모는 자녀가 방과후학교에서 특기·적성을 받고 있는 학생의 학부모를 대상으로 각 학교의 방과후담당 교사의 협조를 얻어 76부를 표집하였다

2. 조사 도구

가. 조사 도구는 OECD 미래학교 시나리오 중 제3시나리오인 학교재구조 시나리오를 바탕으로 총 3개 영역의 20개 문항(학부모는 15개 문항)으로 <표Ⅲ-2>와 같이 구성되어 있다.

나. 각 문항에 대해 피험자는 진술내용에 동의하는 내용에 따라서 리커르트 5단계로 조사도구에 반응하도록 되어 있다.

<표Ⅲ-2> 설문지 문항

항 목	질 문 내 용	교사 학부모	
높은 수준의 공공 신뢰와 재정 확대	1. 방과후학교 이후 학부모의 학교에 대한 신뢰와 지지가 증가하였습니까?	0	0
	2. 학교가 정규교육과정 외의 방과후학교 활동을 추진하는 데에 대해 지역주민들은 만족하고 있는 것 같습니까?	0	0
	3. 방과후학교 실시 이후 학교의 재정운영은 나아졌습니까?	0	0
	4. 방과후학교가 학교교육의 공공성 강화에 도움이 된다고 보십니까?	0	0
	5. 방과후학교는 교사의 위상을 높이는데 도움이 되고 있습니까?	0	0
지역 사회 및 사회적 자본의 형성 센터	1. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖의 여러 기관(다른 학교, 교육청, 지방자치단체, 기업, 시민사회단체 등) 간의 협력과 신뢰가 증가하였습니까?	0	0
	2. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖 기관과의 정체성의 구분이 약해지고 평생교육 활동이 증가되었다고 보십니까?	0	0
	3. 방과후학교 실시를 계기로 교사, 학생, 학부모, 지역인사 및 기타 이해관계 집단간의 온라인상의 의사소통이 증가하였습니까?	0	0
	4. 방과후학교 실시 이후 학교구성원(교사, 학생, 학부모)간 상호교류와 신뢰가 증가하였습니까?	0	0
	5. 방과후학교 실시 이후 학교가 지역학습센터로서의 정체성을 인정받고 있다고 보니까?	0	0

조직적/ 전문적 다양성 및 사회 적 형평 성 강화	1. 방과후학교 실시 이후 학교의 자율성(예, 학교장 재량권 등)이 향상되었습니까?	0	x
	2. 방과후학교 실시 이후 학교의 의사결정과정(예, 보다 민주적으로 발전하였습니까?)	0	x
	3. 방과후학교 실시 이후 외부기관(예, 민간기업, 시민사회단체 등)의 학교의사결정 참여도는 높아졌습니까?	0	x
	4. 방과후학교 운영이 학교 교육목표나 교육중점에 반영되고 있습니까?	0	x
	5. 방과후학교를 통해 획득한 자격증, 인증제 등은 과도한 학력주의 경향을 완화시키는데 도움을 주고 있습니까?	0	0
	6. 방과후학교 실시 이후 학생단체 활동 및 학생과 어른과의 교류활동이 증가하였습니까?	0	x
	7. 방과후학교 실시 이후 교육소의 집단에 대한 사회통합(예, 교육기회 확대, 교육격차 완화 등)이 증가했다고 봅니까?	0	0
	8. 방과후학교 실시 이후 취약한 지역사회(예, 농산어촌, 도시저소득층 밀집지역)에 대한 국가의 지원이 증가하였습니까?	0	0
	9. 방과후학교 실시 이후 교사의 지역에 대한 책무성(예, 어린이 돌봄)이 증가되고 있습니까?	0	0
	10. 방과후학교 실시 이후 학교 교사의 다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증가하고 있습니까?	0	0

3. 자료 처리

자료는 SPSS 10.0을 사용하여 교사와 학부모간 인식차이 비교를 위한 독립표본 t 검정과 교사 집단간 비교(학교 규모, 교사 경력, 방과후학교 업무 담당 경력 유무)를 위한 평균 차이 F 검증을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 부모와 교사 간 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

부모와 교사 간 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 전체적 그리고 영역별 인식 차이는 <표IV-1>과 같았다.

<표IV-1>부모와 교사 간 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

영역별 소계	구분	응답자별		t
		교사 (n=124)	학부모 (n=76)	
높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문	M	3.31	3.54	3.641**
	s	.4435	.4425	
지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터	M	3.24	3.31	1.176
	s	.4062	.4339	
조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화	M	3.65	3.43	3.552**
	s	.3574	.5151	
전체평균	M	3.40	3.53	.566
	s	.3254	.3956	

** p<.01

위 표에 의하면 방과후학교 실시 이후 학교가 지역사회센터로 기능에 대한 인식에서 교사의 만족도는 평균 3.40였으며, 학부모는 평균이 3.53으로 학부모들이 교사들 보다 더 만족하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 교사와 학부모 집단간의 통계적 유의차가 존재하지 않았다.

그러나 영역별로 보면 조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화에서 상대적으로 높은 만족도를 보였고, 이어서 공공신뢰와 재정 부문이었으며, 이 두 영역에서는 학부모와 교사간 집단간 통계적 유의차가 존재하였다. 그러나 사회적 자본 형성의 센터 영역에서는 만족도도 제일 낮았고 집단간 통계적 유의차가 나타나지 않았다.

3개 영역을 구체적으로 분석해 본 결과는 다음과 같다.

가. 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문의 학부모와 교사 간 인식의 차이

높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에서의 학부모와 교사간 인식의 차이는 <표IV-2>와 같다

<표IV-2> 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에 대한 학부모와 교사 간 인식의 차이

항목별	구분	응답자별		t
		교사(n=124)	학부모(n=76)	
신뢰와 지지	M	3.46	3.61	1.841
	s	.53	.57	
지역주민의 만족도	M	3.62	3.78	1.653
	s	.62	.69	
학교의 재정 운영	M	3.10	3.45	4.540**
	s	.5322	.5265	
학교의 공공성 강화	M	3.50	3.75	2.713**
	s	.6926	.5196	
교사의 위상	M	2.87	3.14	2.362*
	s	.7753	.8279	
소계	M	3.31	3.54	3.641**
	s	.4435	.4425	

* p<.05 ** p<.01

위 표에 의하면 전체는 교사 만족도가 평균은 3.31이었으나 학부모 만족도의 평균은 3.54로 교사들보다 훨씬 높게 나타났으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=3.641$). 즉, 학부모들이 방과후학교가 높은 수준의 공공신뢰와 재정운영에 기여했다는 긍정적으로 보는 반면 교사들은 상대적으로 냉담한 반응을 보이고 있는 것으로 보인다.

구체적 항목별로 살펴보면 <높은 수준의 공공신뢰와 재정> 부문에서 방과후 학교 실시 이후 <학교에 대한 신뢰와 지지의 향상>과 <방과후학교 만족도>에 대해 교사나 학부모는 유의한 수준의 차이가 없이 다 같이 비교적 만족하고 있는 것으로 나타났다.

그러나 방과후학교 실시 이후 <학교재정 운영이 나아졌느냐>는 질문에서는 교사 평균은 3.10과 학부모 평균은 3.35으로 모두 평균점보다 만족도가 낮았으며, 교사와 학부모간에는 통계적 유의차가 존재하였다($t=4.540$).

<방과후학교가 학교교육의 공공성 강화에 도움이 되는가> 하는 질문에는 교사 평균은 3.50, 학부모 평균은 3.75으로 학부모 쪽의 만족도가 더 높았으며 역시 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=2.713$).

<방과후학교가 교사들의 위상을 높이는데 도움이 되는가> 하는 질문에는 교사 평균은 2.87, 학부모 평균은 3.14로 모두 평균점 이하로 반응하였으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=2.362$). 이 항목의 질문은 전체 질문 중 가장 낮은 평균점을 보여 방과후학교가 교사들의 위상에 향상에 부정적으로 작용하고 있다고 인식하는 것으로 나타났으며 교사들의 경우에는 더욱 심한 경향을 보였다.

나. 지역사회 및 사회적 자본형성의 센터에 대한 학부모와 교사 간 인식의 차이
 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터에 대한 학부모와 교사간 인식의 차이를 조사해 본 결과는 <표IV-3>과 같다.

<표IV-3>지역사회 및 사회적 자본형성의 센터에 대한 학부모와 교사 간 인식의 차이

항목별	구분	응답자별		t
		교사(n=124)	학부모(n=76)	
외부기관과의 협력과 신뢰	M	3.33	3.25	1.044
	s	.5204	.5447	
평생교육활동	M	3.28	3.38	1.138
	s	.4696	.7654	
온 라인상의 의사소통	M	3.23	3.33	1.262
	s	.4957	.5511	
학교구성원간의 상호교류	M	3.29	3.37	.980
	s	.5376	.5620	
지역학습센터로서의 정체성	M	3.06	3.22	1.617
	s	.7134	.7042	
소계	M	3.24	3.31	1.176
	s	.4062	.4339	

위 표에 의하면 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터 부문에서는 교사 평균은 3.24, 학부모 평균은 3.31로 모두 평균치를 밑도는 저조한 반응을 보였으나

학부모들이 교사들보다 근소한 차이로 높았으며 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았다($t=1.176$).

따라서 방과후학교가 학교재구조에 기여하기 위해서는 이 분야의 만족도를 높이기 위한 여러 방안이 강구되어야 할 것 같으며 논의 부분에서 이 항목에 대한 외국의 사례를 통하여 자세히 살펴보고자 한다.

다. 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 대한 학부모와 교사 간 인식 차이

조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 대한 학부모와 교사간의 인식 차이를 분석해 본 결과는 표<IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 대한 학부모와 교사 간 인식 차이

항목별	구분	응답자별		t
		교사(n=124)	학부모(n=76)	
학력주의 경향 완화	M	3.10	3.66	6.675**
	s	.5619	.6230	
사회통합	M	3.69	3.41	3.281**
	s	.5285	.6962	
취약지역사회의 국가 지원	M	4.00	3.42	6.478**
	s	.5258	.7351	
교사의 지역에 대한 책무성	M	3.78	3.29	5.232**
	s	.5782	.7450	
전문가 및 학부모의 역할	M	3.67	3.37	3.268**
	s	.5663	.7274	
소계	M	3.65	3.43	3.552**
	s	.3574	.5151	

* $p<.05$ ** $p<.01$

위 표에 의하면 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화와 관련된 교사와 학부모의 인식차이는 위의 2개 영역과는 달리 교사 평균은 3.65로 학부모의 평균 3.43보다 높게 나타났으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=3.352$).

항목별로 살펴보면 <과도한 학력주의 경향을 완화>시키는데 도움이 되는가 하는 질문에서만 평균점 이하인 평균 3.31였으며 나머지는 모두 평균점 이상으로 높은 만족도를 보였다.

<과도한 학력주의 완화에 도움을 주고 있는가> 하는 질문에서는 교사는 평균 3.31로 낮은 만족도를 나타내었으나 이와 반대로 학부모들은 평균 3.66으로 매우 높은 만족도를 나타내었고 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=6.675$). 이는 어린이들이 방과후학교를 통하여 얻는 각종 자격증이나 인증제에 대하여 학부모들은 높게 호응을 하나 교사들은 자신이 지도한 것이 아니기 때문에 다소 냉담한 반응을 보이는 것으로 생각된다.

방과후학교 실시 이후 <교육소외 집단에 대한 사회 통합이 증가했는가?> 하는 질문에서는 교사는 평균 3.69로 학부모의 평균 3.41보다 높은 만족도를 보였으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=3.281$).

방과후학교 실시 이후 <취약한 지역사회에 대한 국가의 지원이 증가하였는가?> 하는 질문에는 학부모 평균은 3.41로 평균 이하점인데 비해 교사는 평균 4.00로 전체 항목 중 가장 높은 평균점을 보였다. 이는 실질적으로 취약지구인 농산어촌 소규모 학교의 지원 내역에 대해 교사보다 학부모들이 바르게 인식하고 있지 못한 것으로 생각되며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=6.478$).

방과후학교 실시 이후 <교사들의 책무성이 증가하였는가?> 하는 질문에서는 학부모는 평균 3.29로 낮은 만족도를 보인 반면 교사는 평균 3.78로 높은 만족도를 보였으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=5.232$). 이는 학부모들은 교사들이 더 지역에 헌신적이기를 바라고 있으나 교사들은 방과후학교 실시로 인하여 업무나 어린이 돌봄 등이 과중하게 느끼고 있는 것이 반영된 것으로 보인다.

방과후학교 실시 이후 <학교 교사외의 다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증대되었는가?> 하는 질문에서는 교사는 평균 3.67로 학부모 평균인 3.37보다 높은 만족도를 보였으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($t=3.268$).

2. 교사 집단 간 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

교사 집단간의 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 인식의 차이를 알아보기 위하여 학교규모별, 교사 경력별, 방과후학교 업무 담당 유무별로 비교해 본 결과는 다음과 같다.

가. 학교의 지역사회센터 기능에 대한 학교규모별 교사 인식의 차이

학교의 지역사회센터 기능에 대한 학교규모별에 따른 교사 인식의 차이를 알아본 결과는 <표IV-5>와 같다.

<표IV-5> 학교의 지역사회센터 기능에 대한 학교규모별 교사 인식의 차이

영역	구분	학교규모별			F
		6학급 이하 (n=39)	7학급-36학급 (n=51)	36학급 이상 (n=34)	
높은 수준의 공공신뢰와 재정	평균	3.3026	3.2970	3.3579	.142
	s	.4608	.4271	.4834	
지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터	평균	3.17	3.25	3.35	1.199
	s	.4159	.3908	.4261	
조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화	평균	3.42	3.49	3.47	.592
	s	.3533	.3075	.3478	
전체 합계	평균	3.30	3.35	3.39	.541
	s	.3471	.3083	.3781	

위 표에 의하면 학교의 지역사회센터 기능에 대한 학교규모별 교사 인식의 차이는 전부 유의한 차이가 없었다. 그러나 대체적인 경향은 학교규모가 클수록 만족도가 높았다. 이는 큰 규모의 학교일수록 방과후학교가 충실하게 이루어지는 결과가 아닌가 생각된다. 큰 규모의 학교에서는 학부모의 기대 및 참여도가 높고 교통 편의나 강사 수당에서 유리하므로 강사의 질을 높일 수 있는 인센티브가 주어지나 소규모학교에서인 농산어촌에서는 아무래도 대도시 학교보다 시설 면에서나 강사의 질적인 측면에서 불리한 여건으로 인하여 교사들의 만족도에서 낮은 결과를 보이는 것으로 여겨진다,

나. 학교의 지역사회센터 기능에 대한 교사 경력별 인식의 차이

학교의 지역사회센터 기능에 대한 교사 5년 미만 경력의 교사와 5년 이상 경력의 교사들의 인식 차이를 비교해 본 결과는 <표IV-6>과 같았다.

<표IV-6> 학교의 지역사회센터 기능에 대한 교사 경력별 인식의 차이

영역	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (n=66)	5년 이상 (n=58)	
높은 수준의 공공신뢰와 재정	M	3.29	3.33	.291
	s	.3877	.5020	
지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터	M	3.15	3.34	7.654**
	s	.3297	.4570	
조직적/전문성 다양성 및 평성 강화	M	3.36	3.58	15.715**
	s	.2816	.3386	
전체합계	M	3.27	3.42	7.064**
	s	.2727	.3718	

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 교사 경력별 인식의 차이는 대체적으로 5년 미만의 저경력 교사들 보다 5년 이상의 고경력 교사들이 만족도가 높았다. 5년 미만인 교사의 평균점은 3.27인데 비해 5년 이상 고경력의 교사들은 3.42의 높은 만족도를 보였으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다 (p=.009). 20개의 세부 문항 중 4개의 세부문항에서만 5년 미만의 저경력 교사들의 만족도가 높았고 나머지 16개 세부문항에서는 5년 이상의 고경력 교사들의 만족도가 높게 나타났다.

또한 각 항목별로 교사 경력에 따른 교사 인식의 차이는 다음과 같았다.

1) 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에 대한 교사 경력별 인식의 차이

높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에서의 항목별 인식의 차이는 <표IV-7>과 같다.

<표IV-7> 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에 대한 교사 경력별 인식의 차이

항 목	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (N=68)	5년 이상 (N=58)	
신뢰와 지지	M	3.38	3.55	3.325
	s	.49	.57	
지역주민의 만족도	M	3.56	3.69	1.344
	s	.56	.68	

<표IV-7>계속

항 목	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (N=68)	5년 이상 (N=58)	
학교의 재정 운영	M	3.11	3.09	.043
	s	.4343	.6292	
학교의 공공성 강화	M	3.47	3.53	.269
	s	.6615	.7307	
교사의 위상	M	2.92	2.81	.664
	s	.7708	.7826	
소계	M	3.29	3.33	.291
	s	.3877	.5020	

위 표에 의하면 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에서는 경력 5년 미만 교사 평균인 3.29보다 5년 이상 교사는 평균은 3.33으로 높게 나타났으나 집단간 통계적 유의차는 존재하지 않았다(p=.591).

각 문항별로 살펴보면 <학교에 대한 신뢰와 지지의 증가>, <방과후학교에 대한 만족도>, <학교 공공성 강화에 도움>에서 평균점보다 높은 만족도를 보였으나, <학교재정 지원>, <교사의 위상 증가>에서는 평균점 이하의 만족도를 보였다. 이 항목에서는 5개 항목 모두 교사 경력에 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았다.

2) 지역사회 및 사회적 자본형성센터 영역에 대한 교사 경력별 인식의 차이

지역사회 및 사회적 자본형성센터영역에 대한 교사 경력별에 따른 인식의 차이는 <표IV-8>과 같다.

<표IV-8>지역사회 및 사회적 자본형성센터 영역에 대한 교사 경력별 인식의 차이

항목	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (N=66)	5년 이상 (N=58)	
외부기관과의 협력과 신뢰	M	3.23	3.45	5.760*
	s	.4573	.5673	

항목	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (N=66)	5년 이상 (N=58)	
평생교육 활동	M	3.18	3.40	6.758*
	s	.4264	.4935	
온 라인 상의 의사소통	M	3.14	3.34	5.668*
	s	.4256	.5478	
학교구성원간의 상호 교류	M	3.24	3.34	1.121
	s	.4980	.5789	
지역학습센터로서의 정체성	M	2.93	3.19	3.888
	s	.6295	.7826	
소계	M	3.15	3.34	7.654**
	s	.3297	.4570	

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 지역사회 및 사회적 자본형성의 센터 영역에서는 경력 5년 미만 교사는 평균 3.15, 5년 이상 교사는 평균 3.34로 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(p=.007).

각 항목별로 교사 경력에 따른 인식의 차이를 보면 3개 항목에서는 집단간 통계적 유의차가 존재하였다.

<학교와 학교 밖의 여러 기관간의 협력과 신뢰 증가>에서는 5년 미만의 교사들은 평균 3.23으로 만족도가 저조한데 비해 5년 이상의 교사들은 평균 3.45 높게 나타났으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(p=.018).

또한 <학교와 학교 밖 기관과의 정체성 약화와 평생교육 활동의 증가>에서는 역시 5년 미만의 교사는 평균 3.18인데 비하여 5년 이상의 교사는 평균이 3.40으로 만족도가 높았고 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(p=.010)

그리고 <교사, 학생, 학부모, 지역 인사 간의 온라인 상의 의사소통 증가>에서는 경력에 관계없이 평균점 이하로 만족도가 저조했으나 5년 이상의 고경력 교사들 평균은 3.34이 5년 미만 교사의 평균 3.14보다 높은 만족도를 보이고 있었으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(p=.019).

나머지 <학교 구성원 간의 상호교류와 신뢰의 증가>와 <학교가 지역학습센터로서의 정체성 인정>에서는 모두 평균점보다 저조하였고 유의할 만한 차이도

보이지 않았다. 이것은 이 항목에 대해 교사들의 경력에 관계없이 모두 만족도가 낮은 것을 의미하므로 앞으로 방과후학교가 학교재구조화에 공헌하기 위해서는 이 부분에 대한 대책이 강구되어야 할 것으로 생각된다.

3) 조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화 영역에 대한 교사 경력별 인식의 차이

조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화의 영역에서의 교사 경력별 인식의 차이를 비교한 결과는 <표IV-9>와 같다.

<표IV-9>조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화 영역에 대한 교사 경력별 인식의 차이

항목	구분	교사 경력별		F
		5년 미만 (N=66)	5년 이상 (N=58)	
학교의 자율성	M	3.30	3.29	.010
	s	.5253	.5926	
민주적 의사결정 과정	M	3.08	3.34	9.835**
	s	.3642	.5789	
외부의 의사결정 참여	M	3.20	3.29	1.316
	s	.4375	.4959	
교육목표 반영	M	3.24	3.57	4.761*
	s	.8604	.7972	
학력주의 경향 완화	M	2.97	3.24	7.64**
	s	.4952	.6015	
어른과의 교류 활동	M	3.12	3.45	12.071**
	s	.4119	.6261	
사회통합	M	3.61	3.79	3.960*
	s	.5513	.4870	
취약지역의 국가 지원	M	3.88	4.14	7.922**
	s	.4809	.5445	
교사의 책무성	M	3.62	3.97	11.918**
	s	.6017	.4944	
전문가, 학부형 역할	M	3.59	3.76	2.746
	s	.5541	.5716	
소계	M	3.36	3.58	15.715**
	s	.2816	.3386	

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 5년 미만 교사가 평균은 3.36인데 비하여 5년 이상 교사들은 평균은 3.58로 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(p=.000).

이 영역에서는 10개의 세부항목 중 무려 9개 항목에서 5년 이상의 고경력 교사들이 만족도가 높게 나타났다. 5년 미만의 교사들이 높은 만족도를 나타낸 것은 <학교의 자율성 신장> 뿐이며 이것도 거의 비슷한 수치였고 유의확률이 .921로 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았다. 이 중 무려 7개의 항목에서는 집단간 통계적 유의차가 존재하였다.

<민주적인 의사결정>에서는 유의확률이 .002로 집단간 통계적 유의차가 존재하였으며 5년 이상의 고경력 교사들이 만족도가 높았으나 평균 만족도는 전체 만족도에 미치지 못함으로써 5년 미만의 저경력 교사들에게는 방과후학교가 학교의 민주적 의사결정에 별 영향을 주지 못하고 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<외부 기관의 학교 의사결정 참여도>에서는 만족도는 평균이 3.24로 낮고 경력에 따른 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않아($p=.254$) 모든 교사가 외부기관이 학교 의사결정 참여도가 낮다고 인식하는 것으로 나타났다.

<학교 교육목표나 교육중점에 반영>에서는 유의확률이 .031로 집단간 통계적 유의차가 존재하였으나 전체 평균점은 낮은 수치를 보여 학교교육계획을 작성할 때 방과후학교에 대한 비중을 늘리고 저경력 교사들의 의견이 충실히 반영되도록 작성해야 할 필요가 있음을 나타내었다.

<과도한 학력주의 경향 완화>에서의 만족도는 평균이 3.10으로 전체 평균점보다 낮았으나, 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($p=.007$). 즉 저경력교사들은 평균 2.97의 낮은 만족도를 보인 반면 고경력 교사들은 3.24의 만족도를 보였다.

<학생단체 활동 및 학생과 어른과의 교류활동의 증가>에서는 평균점보다 낮은 만족도를 보였으나 5년 이상의 고경력 교사들에게서는 평균점보다 높은 평균 3.45를 보였고 $p=.001$ 로 집단간 통계적 유의차가 존재하였다.

<교육소외집단에 대한 사회통합 증가>와 <취약한 지역사회에 대한 국가 지원의 증가>, <교사의 지역에 대한 책무성>의 항목에서는 모두 유의확률이 .049, .006, .001으로 집단간 통계적 유의차가 존재하였다. 또한 이 항목에서는 만족도가 모두 평균점보다 상회하여 경력별에 대한 차이는 있지만 모든 교사들이 대체적으로 만족하고 있는 것으로 나타났다.

<학교 교사외의 다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증가>에서는 교

사 경력별에 따른 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았으며 대체로 평균점보다 높은 만족도를 나타내고 있었다.

다. 학교의 지역사회센터 기능에 대한 방과후학교 업무 담당 유무별 인식의 차이

학교의 지역사회센터 기능에 대한 방과후학교 업무 담당 유경력교사와 무경력 교사와의 인식의 차이를 비교한 결과는 <표IV-10>과 같다.

<표IV-10>학교의 지역사회센터 기능에 대한 방과후학교 업무 담당 유무별 인식의 차이

영역	구분	업무 담당		F
		담당경력 유 (n=62)	담당경력 무 (n=62)	
높은 수준의 공공신뢰와 재정	M	3.41	3.20	7.283**
	s	.3932	.4687	
지역사회 및 사회적 자본형성의 센터	M	3.32	3.16	4.875*
	s	.4292	.3655	
조직적/전문성 다양성 및 형성 강화	M	3.58	.32	15.809**
	s	3.3565	.2962	
전체평균	M	3.44	.33	12.000**
	s	3.2406	.3020	

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 방과후학교 업무 담당 유경력교사는 평균은 3.44로 무경력교사의 평균 3.33보다 높았으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다(P=.001).

영역별에서도 <높은 수준의 공공신뢰와 재정>에서는 유의확률 .008로, <지역사회 및 사회적 자본형성의 센터>에서는 유의확률 .008로, <조직적/전문성 다양성 및 형성 강화>에서는 유의확률 .000으로 모두 집단간 통계적 유의차가 존재하였으며 업무담당 유경력 교사들이 무경력 교사들 보다 만족도가 높게 나타났다. .

각 문항별로 분석해보면 <외부기관의 학교의사결정 참여도 증가>에서만 업무 비담당교사의 만족도가 높았으나 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았다 (p=.249). 그 외 모든 항목에서는 모두 업무 담당 경력 교사의 만족도가 높았으며 11개의 항목에서 집단간 통계적 유의차가 존재하였다.

1) 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

학교의 지역사회센터 기능에 대한 방과후학교 업무 담당 유경력교사와 무경력 교사와의 인식의 차이를 <높은 수준의 공공신뢰와 재정> 부문에서 각 항목 별로 비교해 본 결과는 <표IV-11>과 같다.

<표IV-11> 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

항목	구분	업무 담당		평균	F
		담당경력 유 (n=62)	담당경력 무 (n=62)		
신뢰와 지지	평균	3.55	3.37	3.46	3.520
	s	.53	.52	.53	
지역주민의 만족도	평균	3.79	3.45	3.62	9.945**
	s	.58	.62	.62	
학교의 재정 운영	평균	3.15	3.05	3.10	1.025
	s	.5386	.5257	.5322	
학교의 공공성 강화	평균	3.63	3.37	3.50	4.424*
	s	.6831	.6831	.6926	
교사의 위상	평균	2.98	2.76	2.87	2.665
	s	.6651	.8624	.7753	
소 계	평균	3.4129	3.2032		7.283**
	s	.3932	.4687		

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 먼저 <높은 수준의 공공신뢰와 재정의 확대>에서는 <지역주민들은 만족도>와 <학교교육의 공공성 강화>에서는 각각 유의확률 .002와 .037로 집단간 통계적 유의차로 업무담당 경력이 있는 교사가 없는 교사보다 만족도가 높게 나타났다. 이는 방과후학교를 담당해 본 교사들은 업무에 시달리면서도 상대적으로 방과후학교에 대해 긍정적으로 반응하는 것으로 보아 방과후학교 운영이나 성과에 대해 일반교사들이 무관심한 면을 보여주는 것으로 앞으로 방과후학교에 대해 모든 교사들이 동의할 수 있는 정도의 조치가 필요할 것으로 생각된다.

반면 <학교에 대한 신뢰와 지지가 증가>와 <학교의 재정운영>, <교사의 위상 향상>에서는 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않았다.

2) 지역사회 및 사회적 자본의 형성 센터에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

학교의 지역사회센터 기능에 대한 방과후학교 업무 담당 유경력교사와 무경력 교사와의 인식의 차이를 <지역사회 및 사회적 자본의 형성 센터>의 영역에서 각 항목별로 비교해 본 결과는 <표IV-12>과 같다.

<표IV-12>지역사회 및 사회적 자본의 형성 센터에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

항목	구분	업무 담당		평균	F
		담당경력 유 (n=62)	담당경력 무 (n=62)		
외부기관과의 협력 과 신뢰	평균	3.40	3.26	3.33	2.430
	s	.5569	.4769	.5214	
평생교육 활동 은 라인 상의 의사 소통	평균	3.32	3.24	3.28	.914
	s	.5049	.4318	.4696	
학교구성원 간의 상호 교류	평균	3.42	3.16	3.29	7.522**
	s	.5595	.4856	.5376	
지역학습센터로서 의 정체성	평균	3.10	3.01	3.06	.394
	s	.8039	.6138	.7134	
소 계	평균	3.3194	3.1613		4.875*
	s	.4292	.3655		

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 <지역사회 및 사회적 자본의 형성 센터>에서는 모두 업무 담당경력교사가 비경력교사에 비해 만족도가 높았으나 유의한 수준은 보이는 항목은 <교사, 학생, 학부모, 지역인사 및 기타 이해관계 집단간의 온라인상의 의사소통이 증가>와 <학교구성원 간 상호교류와 신뢰가 증가>로 평균 3.23과 3.29로 낮은 만족도를 보였으나 유의확률 .018, .007로 집단간 통계적 유의차가 존재하였으며 업무 담당경력교사가 비경력교사에 비해 높은 만족도를 나타내었다.

이에 비해 <학교와 학교 밖의 여러 기관 간의 협력과 신뢰의 증가>과 <학교와 학교 밖 기관과의 정체성의 구분이 약해지고 평생교육 활동이 증가>, <학교가 지역 학습센터로서의 정체성 인정>에서는 업무 담당 경력교사와 비경력 교사는 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않고 모든 교사들의 만족도는 낮은 것으로 나타났다.

3) 조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화 영역에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

업무 담당 유경력교사와 무경력 교사와의 인식의 차이를 <조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화> 영역에서 각 항목별로 비교해 본 결과는 <표IV-13>과 같다.

<표IV-13> 조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화 영역에 대한 업무담당 유무별 인식의 차이

항목	구분	업무 담당		F
		담당경력 유 (n=62)	담당경력 무 (n=62)	
학교의 자율성	M	3.34	3.26	.651
	s	.5415	.5707	
민주적 의사결정 과정	M	3.31	3.10	5.814*
	s	.5307	.4327	
외부의 의사결정 참여	M	3.19	3.29	1.339
	s	.4375	.4921	
교육목표 반영	M	3.55	3.24	4.192*
	s	.8811	.7827	
학력주의 경향 완화	M	3.16	3.03	1.643
	s	.6577	.4423	
어른과의 교류 활동	M	3.40	3.15	7.277**
	s	.6130	.4378	
사회 통합	M	3.82	3.56	7.800**
	s	.4625	.5616	
취약지역의 국가지원	M	4.15	3.85	10.156**
	s	.4378	.5682	
교사의 책무성	M	3.98	3.58	17.043**
	s	.4956	.5881	
전문가, 학부형 역할	M	3.85	3.48	14.796**
	s	.5682	.5038	
소 계	M	3.5774	.3221	15.809**
	s	3.3565	.2962	

*p<.05, **p<.01

위 표에 의하면 <조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화>의 전체 10개 질문에서 7개의 질문에 집단간 통계적 유의차가 존재하였다.

먼저 <학교의 자율성 신장>, <외부기관의 학교의사결정 참여도 증가>, <과도한 학력주의 경향을 완화>에 대한 질문에서는 만족도가 평균점 이하였으며

업무경력 교사와 비경력 교사간의 집단간 통계적 유의차가 존재하지 않아 교사 전체가 방과후학교 운영이 이 항목에 별 영향을 주지 못한다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<학교 의사결정과정의 민주화>의 더욱 만족도가 낮았으나 유의확률 .017로 집단간 통계적 유의차가 존재하였으며 업무 담당경력교사들이 비경력 교사들에 비해 방과후학교 실시 이후 학교의 의사결정과정이 더 민주화되었다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

<학교 교육목표나 교육중점에 반영>에서는 만족도가 평균점 이상으로 높아 많은 학교에서 교육계획에 방과후학교에 대한 계획이 반영되고 있는 것으로 나타났다으며 업무담당경력교사들이 높은 만족도를 나타내고 있었으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다($p=.043$).

<학생단체 활동 및 학생과 어른과의 교류활동 증가>, <교육소외집단에 대한 사회통합>, <취약한 지역사회에 대한 국가의 지원>, <교사의 지역에 대한 책무성>, <다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증가>에 대한 질문에서는 각각 유의확률이 .008, .006, .002, .000, .000으로 집단간 통계적 유의차가 존재하였으며, 업무 담당경력 교사들이 비경력 교사들보다 모두 만족도가 높은 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구는 OECD 미래학교 시나리오 중 제3시나리오인 ‘학교재구조화(Re-schooling) 시나리오에서 발췌한 3개 영역의 총 20개 문항으로 설문지를 제작하여 학부모-교사간의 만족도와 인식의 차이 및, 교사 집단간의 인식의 차이를 알아보고 학교재구조화를 위한 방과후학교가 어떻게 운영되는 것이 바람직한지를 알아보기 위해 실시하였으며 그 결과에 대하여 논의를 해 보고자 한다.

가, 학부모와 교사 간 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

학부모와 교사는 방과후학교 실시 이후 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이를 보면 유의한 수준의 인식 차이가 없이 교사는 평균 3.40, 학부모는 평균 3.53의 만족도를 나타내고 있었다. 이는 교사와 학부모 모두 약간의 차이는 있지만 어느 정도 방과후학교에 대해 긍정적으로 평가하고 있는 것으로 보인다.

영역별로 보면 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 가장 높은 만족도를 나타내고 있었는데 이는 방과후학교가 사회양극화 완화를 위한 교육격차 해소방안이라는 추진 배경에는 부합되는 성과라고 보인다. 특히 소득계층별, 지역별로 나타나는 교육격차의 해소를 위한 저소득층 자녀 방과후학교 지원 및 농산어촌 지역의 방과후학교 지원은 현실적으로 많은 성과라 있는 방안으로 앞으로 지속적인 지원이 이루어져야 한다고 본다.

가장 저조한 분야는 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교에 대한 질문이었는데, 이는 방과후학교가 아직은 지역사회 및 사회적 자본 형성의 단계까지는 손이 미치지 못함을 보여주고 있는 것이라 보인다. 실제적으로 교육인적자원부의 방과후학교 방안을 보면 추진하게 된 가장 주된 이유로 교육격차 해소, 저출

산·고령화 문제대처, 사교육비 경감 등을 거론하고 있을 뿐 학교가 지역사회나 사회적 자본 형성의 센터가 되기 위한 방안으로서 방과후학교를 거론하고 있지는 않다. 따라서 앞으로는 학교가 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터(사회의 버팀목, 지역사회의 지주, 사회적 자본의 붕괴 경향 억제 의 기제)로 작용하는 방과후학교로 확대 되는 것이 학교재구조화(Re-schooling)에 더 기여할 수 있을 것으로 보인다. 또한 학교 밖의 여러 기관에서 다양하게 이루어지고 있는 성인들의 평생교육을 지역 학교 내에 흡수하여 방과후와 야간에까지 시간을 확대, 학부모들과 학생들이 같이 학습 활동을 하도록 함으로써 지역사회의 핵심 학습 센터로 학교가 작동하도록 하는 방안도 좋은 대안으로 될 것으로 생각된다.

한편 학부모들은 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에서, 교사들은 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에서 가장 높은 만족도를 보였는데, 이것은 방과후학교가 지역사회나 학부모들로부터 학교공교육의 신뢰를 회복과 사회적 통합을 이루는데 기여할 수 있을 기제가 될 가능성이 있는 것으로 보인다.

학부모와 교사 간의 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 인식의 차이를 살펴 보면 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문에서의 학부모와 교사간의 인식의 차이에서는 방과후학교 실시 이후 학교재정 운영이 나아졌는가 하는 질문에서 학부모보다 교사들이 유의한 수준차에서 낮은 만족도를 보였는데 이는 학부모들은 재정 지원의 일부 수혜자로서 만족도가 상대적으로 높으나 교사들은 학교에 많은 액수의 재정이 실질적으로 지원이 되고 있음에도 불구하고 학교재정운영은 나아지지 않았다고 불만을 나타내고 있었다. 이에 교사들의 의견을 들어 본 결과 방과후학교 운영 자금이 학교운영비에서 지출하고 있는 것으로 잘못 이해하고 있는 교사들이 있는가 하면 방과후학교 운영비 지원이 학교 운영비 지원에 비해 너무 과다하다는 불만이 개입되고 있었다.

방과후학교가 학교교육의 공공성 강화에 도움이 되는가 하는 질문에서도 학부모들의 만족도가 집단간 통계적 유의차가 존재할 정도로 교사와 학부모간의 인식차가 있는 것으로 나타났다. 이에 대해 현장교사들의 의견을 들어 본 결과는 교사들은

방과후학교에 컴퓨터 교육 등 사기업체가 진출하고 있는 것은 학교교육의 공공성을 해칠 우려가 있다고 느끼고 있었다. 따라서 방과후학교 운영에 대해 학교는 더 철저히 관여, 감독함으로써 방과후학교가 학교교육의 근본을 훼손하는 일이 없도록 해야 할 것으로 생각된다.

또한 방과후학교가 교사들의 위상을 훼손시킬 수 있다는 응답결과가 있었다. 교사들은 자기들보다 기능이 우수한 방과후학교 강사들이 학생들의 교육을 담당하면서 자신들의 위상이 추락할 것이라고 우려를 하고 있었는데 학부모들도 교사들에 비해 차이는 있지만 일부 동조하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 이는 학교교육과 방과후학교 교육활동 간의 역할 분담이 명확하지 않아 두 교육활동이 서로 상보적이지 못하고 은연 중 경쟁구도를 이루기 때문으로 보인다. 따라서 학교 교사들과 방과후학교 강사 간의 상호교류와 연수를 강화하여 두 활동이 경쟁관계가 아니라 학생 성장 발달에 상보적인 관계임을 인식하고 이에 대한 분명한 역할 분담이 이루어져야 할 것이다.

조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 대한 학부모와 교사간의 인식 차이에서는 5개 항목 모두 집단간 통계적 유의차가 존재하였다. 교사들은 방과후학교에서 취득되는 자격증이나 인증제 등이 과도한 학력주의 완화에 별 도움을 주지 못한다고 응답을 한 반면 학부모들은 도움을 준다고 응답하였다.

반면 방과후학교 실시 이후 교육소외 집단에 대한 사회 통합이 증가했는가 하는 질문에서는 교사들이 학부모들보다 만족도가 높게 나타났다. 이는 교사들은 학교 전체에서 교육소외집단에 대한 방과후학교 지원 내역을 잘 알고 있는데 비해 학부모들은 해당 가정이 아니면 교육소외집단에 대한 지원 내용을 잘 파악하지 못하는 데서 오는 것으로 생각된다.

방과후학교 실시 이후 취약한 지역사회에 대한 국가의 지원이 학부모들은 잘 이루어지지 않다고 응답한 반면 교사들은 이 분야에서 가장 높은 만족도를 보였는데, 이는 대도시 지역의 학부모들은 농산어촌 학교의 방과후학교 지원에 대

해 잘 모르는 데 비하여 교사들은 지원내역을 비교적 상세히 알고 있는 것으로 파악되었다. 이는 방과후학교가 교육 취약지구의 교육 격차를 줄이는데 상당한 성과가 있었음을 보여주는 것으로 생각한다.

방과후학교 실시 이후 교사들의 책무성이 증가했는가 하는 질문에서 학부모들은 낮은 만족도를 보여 교사들이 더욱 학교 교육이나 지역에 책무성을 강화할 것을 요구하는 반면, 교사들은 책무성이 매우 증가하였다고 응답하였다. 이러한 경향은 반드시 방과후학교에 국한된 것이 아니라 현재 학교교육에서 학부모, 지역사회와 교사들 간에 일어나는 갈등의 한 유형이며, 교사들은 방과후학교 운영에 따른 여러 가지 업무 수행에 많은 부담을 느끼는 것으로 파악되었다. 따라서 방과후학교가 더욱 성공하여 학교재구조화에 기여하려면, 학부모들의 참여도를 높이고, 업무 전담 인력 배치와 방과후학교 교장제 등의 방안을 강구하여 방과후학교의 새로운 업무에 시달려 교사들이 학교교육과정을 소홀히 하는 일이 없도록 하는 일도 중요하다고 생각된다. 또한 방과후학교 업무를 담당할 전문인력을 별도로 배치하는 일도 고려해 볼 필요가 있다고 보아진다.

나. 교사 집단에 따른 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

교사 집단 간 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 전체적인 인식의 차이는 집단 간 통계적 유의차가 존재하지 않았다.

그러나 교사 요인별로 살펴보면 다음과 같다.

우선 학교규모별에 따라서는 어느 영역이나 항목에서도 모두 집단 간 통계적 유의차가 존재하지 않아 학교규모가 크던 작던 간에 교사들이 방과후학교에 대해 인식하는 것은 거의 같다는 것을 알 수 있었다.

그러나 교사 경력에 따라서는 집단 간 통계적 유의차가 존재하고 있었다. 영역별로 보면 <높은 수준의 공공신뢰와 재정> 부문에서는 집단 간 통계적 유의차가 존재하지 않았으나 <지역사회 및 사회적 자본형성의 센터>와 <조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화>영역에서는 각각 집단 간 통계적 유의차로 5년 이상의 고경력교사들의 만족도가 높게 나타났다. 이는 방과후학교가 1996년부터

점진적으로 확대 시행되어 왔기 때문에 5년 미만의 저경력교사들은 방과후학교가 실시되기 전과 실시 후의 비교를 체험하지 못한 반면 5년 이상의 고경력 교사들은 방과후학교가 실시되면서 변화되는 모습을 비교적 상세히 알 수 있는 차이에서 오는 것이 아닌가 생각된다.

<지역사회 및 사회적 자본형성센터> 영역에서 집단 간 통계적 유의한 차이를 보이는 것은 ‘외부기관과의 협력과 신뢰’와 ‘평생교육 활동의 증가’ 및 ‘온라인 상의 의사소통’의 세 항목이었으며 차이가 없는 항목은 ‘학교 구성원간의 상호 교류’와 ‘지역학습센터로서의 정체성’의 두 항목이었으며 상대적으로 다른 항목에 비해 평균 만족도가 낮게 나타났다.

<조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화> 영역에서 ‘민주적 의사결정 과정’, ‘교육목표에 반영’, ‘학력주의 경향 완화’, ‘어른들과의 교류 활동’, ‘사회 통합’, ‘취약지구에 대한 국가의 지원’, ‘교사의 책무성’ 등 모두 10개 항목 중 7개 항목에서 교사 경력에 따른 집단간 통계적 유의한 차이가 있었으며 이들 모두 5년 이상의 고경력 교사들이 높은 만족도를 보이고 있었다.

한편 방과후학교 업무 담당 유경력교사의 만족도는 무경력교사들에 비해 전체평균과 각 영역별 평균에서 모두 상대적으로 높았으며 집단간 통계적 유의차가 존재하였다. 이것으로 보아 방과후학교가 시행된지 10여년이 지났지만 아직도 많은 교사들에게 자발적 동의를 얻어내지 못하고 있는 듯 하다. 업무를 담당 한 교사만 방과후학교의 취지를 이해하고 있을 뿐 담당 무경력 교사들은 별 관심이 없는 것으로 생각된다. 따라서 방과후학교가 학교재구조화에 기여하려면 단순히 특기·적성 교육을 학원에서 학교로 끌어들이는 정도이거나 교육격차의 해소를 위한 방편으로서의 인식을 넘어 학교가 지역사회의 핵심 학습센터가 되기 위한 방안임을 깊게 인식하여야 하겠다.

<높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문> 영역에서 업무담당경력에 따른 집단간 통계적 유의한 차이가 있는 것은 ‘지역주민의 만족도’, ‘학교의 공공성 강화’

의 두 개 항목이었으며, <지역사회 및 사회적 자본의 형성 센터> 영역에서는 ‘온 라인 상의 의사소통’, ‘학교구성원 간의 상호교류’의 두 개 항목이었고, <조직적/전문성 다양성 및 사회적 형평성 강화> 영역에서 집단 간 통계적 유의한 차이를 보이는 것은 ‘민주적 의사결정 과정’, ‘교육목표에 반영’, ‘어른 과의 교류 활동’, ‘사회통합’, ‘취약지역에 대한 국가의 지원’, ‘교사의 책무성’, ‘전문가, 학부형의 역할 증대’ 등 모두 7개 항목이었으며 모두 업무담당 유경력 교사들의 만족도가 높게 나타났다.

다. 학교의 지역사회 센터 기능 발휘의 외국 사례

앞에서 기술한 것처럼 방과후학교 실시 이후가장 저조한 분야는 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교에 대한 질문이었는데, 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교는 학교 재구조화에 핵심 사항으로 앞으로 방과후학교가 학교 재구조화에 기여하기 위해서는 이 부분의 여러 방안이 강구되어야 할 것으로 생각되어 외국의 사례를 살펴보고자 한다.

미국의 경우, 21st CCLC를 통하여 다양한 방과후 활동을 추진하고 있다. 21st CCLC 프로그램은 부시 대통령의 No Child Left Behind Act의 핵심적인 사업이다. 이 사업은 학교수업이 끝난 방과 후에도 학생들이 새로운 기술을 배우고 새로운 능력을 발견할 수 있는 기회를 제공하는 것으로, 학습보충 기회를 제공하는 것이다. 개인교습과 학습보충 활동은 독해나 수학 등과 같은 교과목에서 지역과 주정부의 학업성취기준에 도달할 수 있도록 고안된 프로그램이다. 이 외에도 21st CCLC 프로그램은 청소년개발활동(youth development Activities), 약물 및 폭력예방 프로그램, 기술교육, 미술, 음악과 레크리에이션, 상담 등의 프로그램을 제공한다.

또한 뉴욕시에는 TASC(The After-School Corporation)이라는 방과후학교 프로그램이 있다. TASC의 주요 대상은 공립학교이며, 학교건물을 오후 3시 이후에 사용하여 YMCA 등과 같은 지역사회조직이 방과후 활동 프로그램을 운영하도록 지원한다. TASC의 방과후 활동에서 지역사회조직의 참여는 핵심적인 사항이다.

프로그램은 주 5일씩 오후 3시에서 6시까지 운영하며, 내용은 숙제지도, 독해, 수학, 과학, 예술, 스포츠, 지역사회봉사, 현장체험 등에 중점을 두고 있다.

따라서 우리나라에서도 방과후학교에 교과보충심화학습을 포함시켜 교과부진 학생에 대한 지도가 이루어지도록 하는 방안을 강구해 볼 필요가 있다고 보아지며, 뉴욕시의 TASC처럼 사회 각 기관에서 이루어지고 있는 방과후학교를 학교 시설에 수용하는 일원화된 시스템을 갖출 필요도 있다고 보아진다. 또한 야간에 학교를 개방하여 지역사회의 학습센터가 되기 위해서 지역인사 등으로 구성된 방과후학교 교장 제도도 필요하다고 생각된다.

영국에서는 학령기 이전 아동들을 위한 보육서비스(nursery service), 학령기 아동들을 위한 방과후 보호(out-of-school care, OSC), 방과후 학습(out-of-school Hours Learning, OSHL), 청소년 사업(youth work) 등으로 다양하게 제공되고 있다. 그 중 학령기 아동들을 위한 out-of-school care(OSC)는 학령기 아동을 위한 보호서비스로서 ①주중 학교수업 시작 이전(아침 클럽, breakfast clubs), ② 주중 학교수업 종료 이후(방과후 클럽, after-school clubs), ③ 학교 휴업일에 운영(전일제 보호, holiday playschemes or all-day-care)에 제공되는 서비스를 의미한다.

OSC를 통해서 제공되는 활동은 클럽마다 다양하고 OSC의 유형에 따라서도 다르다. 일반적으로 볼 때 학교수업 이전에 운영되는 아침클럽에서는 하루를 시작하는데 필요한 영양(식사)를 제공하고, 친구들과 함께 어울려 노는 기회를 제공한다. 학교 휴업일에 운영되는 전일제 보호에서는 주로 야외로 나가거나 견학하는 프로그램이 운영된다. 방과후 클럽은 일반적으로 '부모들의 부담으로 수준 높은 보호 여건을 갖추고 아동들을 위한 놀거리와 자극, 발달적 활동이 있는 안전한 환경'으로 설명된다. 그리고 영국에서는 방과후학교를 학교시설에서만 이루어지는 것이 아니라 지역사회의 다양한 시설을 함께 활용한다. 약 절반 정도가 초등학교 시설을 활용하고 있으며, 커뮤니티 센터, 마을회관, 체육센터, 교회 등 매우 다양한 지역사회의 시설들이 방과후학교의 공간으로 활용되고 있다. 영국의 사례처럼 우리도 학교휴업일 방과후학교와 학교시설 외의 지역사회 시설을 이용하는 학교기반 방과후학교를 운영하는 것도 좋은 방안이 될 것이다. 특히 우리 제주특별자치도의 경우, 각 마을회관에는 정보화 교육 인프라가 마련되어 있어 방과후학교 강사 문제만 해결되면 부모와 함께 배우는 방과후학교 교육활동이 가능할 것으로 생각된다. 또한 각 마을마다 갖추고 있는 잔디 운동장

이나 자율축구부 등은 학교 휴업일 방과후학교 운영에 좋은 여건이 될 것이다.

독일에서는 호르트(Hort)라는 방과후학교가 있다. 호르트에서는 아침 7시부터 8시까지 경제적으로 어려운 가정의 학생들은 돌보아주기도 한다. 우리나라의 경우에도 많은 어린이들이 아침을 굶고 등교를 하거나 깨워주는 부모가 없어 늦잠으로 지각을 하는 방치된 어린이가 늘고 있는데 이런 어린이를 위해 호르트와 같은 수업 전에 이루어지는 방과후학교도 생각해 볼 필요가 있을 것이다.

2. 결 론

방과후학교가 미래학교 대안인 ‘학교재구조화’ 실현에 얼마나 기여했었는지를 알아보기 위하여 OECD 제3시나리오를 바탕으로 총 3개 영역에 20개 문항으로 자체 제작한 설문지를 이용하여 교사-학부모간, 교사집단간의 인식 차이비교를 본 연구에 제시된 방법으로 분석 검토한 결과 다음과 같은 결론을 얻었다.

1. 학부모와 교사는 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식에서 차이

가. 학부모와 교사들은 약간의 차이는 있지만 모두 학교의 지역사회센터 기능에 방과후학교가 어느 정도 실현하고 있다고 긍정적으로 평가하고 있다.

나. 학교의 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터의 역할에 대해서는 상대적으로 낮은 만족도를 보였는데, 이는 방과후학교가 학교재구조화(Re-schooling)에 더 기여하기 위해서는 지역사회의 핵심 학습 센터로 학교가 작동하도록 하는 다양한 방안이 필요하다.

다. 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화에 가장 높은 만족도를 나타내고 있는 것은 방과후학교가 사회양극화 완화를 위한 교육격차 해소방안이라는 추진 배

경에는 부합하고 있다고 보아진다.

2. 교사 집단에 따른 학교의 지역사회센터 기능에 대한 인식의 차이

가. 학교의 지역사회 센터 기능에 대한 인식의 차이에서는 학교 규모별 교사 유의할만한 인식의 차이는 없었으나 대체적으로 대규모학교 교사들이 높은 만족도를 보이고 있었다.

나. 교사 경력에 따라 인식의 차이를 보이고 있는 영역은 ‘지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터’와 ‘조직적/전문성 다양성 및 형평성 강화’인데 모두 경력이 높은 교사들이 높은 만족도를 나타내었다.

나. 업무 담당 유경력 교사와 무경력 교사들간의 인식의 차이에서도 유의한 수준의 차이를 보이는 항목에서는 모두 업무담당 경력 교사들이 만족도가 높았다.

3. 지역사회 및 사회적 자본형성 센터로서의 방과후학교의 발전적 운영 방안(외국의 사례)

가. 방과후학교에 교과보충심화학습을 포함시키는 일, 사회 각 기관에서 이루어지고 있는 방과후학교를 일원화된 시스템을 갖추는 일, 야간에 학교를 개방하기 지역인사 등으로 구성된 방과후학교 교장 제도 등 다양한 방안이 필요하다.(미국)

나. 학교휴업일 방과후학교, 지역사회 시설을 이용하는 학교기반 방과후학교를 운영하는 방안도 검토해 볼만 하다. 각 마을회관의 정보화 교육 인프라 활용, 마을의 잔디 운동장이나 자율축구부 등은 학교 휴업일 방과후학교 운영에 좋은 여건이 될 것이다(영국).

다. 많은 어린이들이 아침을 굶고 등교를 하거나 깨워주는 부모가 없어 늦잠

으로 지각을 하는 방치된 어린이가 늘고 있는데 이런 어린이를 위해 호르트와 같은 수업 전에 이루어지는 방과후학교도 강구해보면 좋을 것이다.(독일)



참 고 문 헌

- 교육인적자원정책위원회(2002), OECD 교육정책 분석, 정책자료 2002-4. 교육인적자원정책위원회.
- 김명례(1996), 초등학교 방과후 교육활동에 대한 교사와 관리자의 관심도 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사논문.
- 김민호(2007), 지역사회와 방과후학교, 교육인적자원부·한국교육개발원(2007), 방과후 학교의 이론적·철학적 기반 정립을 위한 세미나, 교육인적자원부·한국교육개발원.
- 김재춘(1999), 방과후 교육활동 활성화, 한국교육과정평가원, 교육과정연구, (pp. 69-91).
- 농림부(2001), 농촌지역 방과후 아동지도 프로그램 개발 연구, 연구보고. 숙명여자대학교 아동복지학과.
- 동아일보(2005.7.2). 사교육비 감당 못해요.
- 류방란·최상근·권혁운(2004), 초등학교 저학년 대상 방과후학교내 보육에 대한 기초 연구, 서울:한국교육개발원
- 박순녀(2007), 초등학교 방과후 특기·적성 교육에 관한 연구, 홍익대학교 교육대학원 석사 논문.
- 서울특별시(2005), 방과후 보육프로그램.
- 석주희(2007), 방과후 아동보육 실태 및 활성화 방안에 관한 연구, 원광대학교 행정대학원 석사논문.
- 여성부(2005). 2004년 전국보육·교육실태 조사, 보육·교육 실태조사 총괄보고서
- 이성태(2007), 방과후학교 운영실태와 개선 방안, 대구대학교 교육대학원 석사논문.
- 이혜구(2007), 초등학교 방과후학교 운영에 따른 교사의 인식, 한국교원대학교 교육대학원 석사논문
- 임병록(2007), 초등학교 방과후학교의 실태와 효율적 운영 방안, 금오공과대학교

- 교육대학원 석사논문.
- 청소년위원회(2005), 초·중·고등학생 휴교일 및 방과후 생활 실태조사 보고서,
서울: 청소년위원회
- 청소년위원회·한국청소년개발원(2005), 청소년 방과후 활동 프로그램 운영모델
개발 연구, 연구보고 05-R44, 한국교육개발원·한국청소년개발원.
- 최기웅(1996), 초등학교 방과후교육 프로그램에 관한 연구, 고려대학교 교육대학
원 석사논문.
- 최은숙(2007), 초등학교의 방과후학교 활성화 방안, 경주대학교 교육대학원 석사
논문.
- 통계청(2004). 경제활동인구연보.
- 편도식(2007), 초등학교 방과후학교에 대한 교사와 학부모의 인식 연구, 한서대
학교 교육대학원 석사 논문.
- 한국교육개발원(2003), 사교육비 실태 및 사교육비 규모 분석 연구. 서울: 한국
교육개발원.
- 한국교육개발원(2006), 교육격차 해소와 교육 안전망, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2006), 학교혁신과 방과후학교 운영 세미나 자료집, 연구자료
RM 2006-79, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원·교육인적자원부(2006), 방과후학교의 성격과 의미, 제2회 방과후
학교 포럼 자료집
- 홍기선(1999), 방과후 교육활동 활성화에 관한 연구, 홍익대학교교육대학원 석사
논문.
- Carnoy, M. (2001), "Work, Society, Family, and Learning for the Future",
forthcoming in OECD, *Schooling for Tomorrow : Trends and
Scenarios*, Paris.
- Kennedy, K. J (2001), "A New Century and the Challenges it brings for
Young People : How might School support Youth in the Futhure?",
forthcoming in OECD. *Schooling for Tomorrow : Trend and
Scenarios*, Paris.
- OECD CERI (2001), *Schooling for Tomorrow : Trends and Scenarios*,

forthcoming, CERI, Paris. 미래의 학교(최돈민 역)(2002). 대통령자문 교육인적자원정책위원회.

Toffler, A(2006), *Revolutionary Wealth*, 김중웅(역)(2006), 부의 미래, 서울: 청림출판.



부록 : 설문지 1

설문지 (선생님 용)

안녕하십니까?

1996년부터 특기·적성이란 이름으로 시작된 방과후학교가 과연 학교교육의 틀을 변화시키고, 아동의 성장·발달 및 학교와 지역사회의 협력 증대에 기여했는지를 알아보고자 이 설문지를 구성하였습니다.

설문지의 문항은 OECD의 '미래학교 시나리오' 중 제3 시나리오인 '학교 강화 (Reschooling)' 시나리오 내용을 바탕으로 작성했고, 연구 목적 이외로 사용하지 않을 것입니다. 아무쪼록 진솔한 응답을 부탁드립니다.

2007. 8

제주교육대학교 교육대학원생 강 경 수 드림

1. 응답자 인적 사항

1-1. 근무학교 규모

- ① 6학급 이하() ② 6-36학급() ③ 36학급 이상()

1-3. 선생님의 교육 총 경력

- ① 5년 미만() ② 5년 이상

1-4. 방과후교육(특기·적성교육 포함) 담당 경력

- ① 있음() ② 없음()

2. 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문 관련 설문

2-1. 방과후학교 이후 학부모의 학교에 대한 신뢰와 지지가 증가하였습니까?

- ① 크게 증가했다() ② 증가했다() ③ 그대로이다()
④ 감소했다() ⑤ 크게 감소했다()

2-2. 학교가 정규교육과정 외의 방과후학교 활동을 추진하는 데에 대해 지역주민들은 만족하고 있는 것 같습니까?

- ① 크게 만족하고 있다() ② 만족하고 있다() ③ 그대로이다()

④ 불만이다 () ⑤ 크게 불만이다()

2-3. 방과후학교 실시 이후 학교의 재정운영은 나아졌습니까?

- ① 크게 나아졌다() ② 나아졌다 () ③ 그대로이다()
④ 악화되었다() ⑤ 크게 악화되었다 ()

2-4. 선생님이 보시기에 방과후학교가 학교교육의 공공성 강화에 도움이 된다고 보십니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다() ③ 그대로이다()
④ 악화되었다() ⑤ 크게 악화되었다()

2-5. 방과후학교는 교사의 위상을 높이는데 도움이 되고 있습니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다() ③ 그대로이다 ()
④ 도움이 안 된다() ⑤ 전혀 도움이 안 된다()

3. 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교 관련 설문

3-1. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖의 여러 기관 (다른 학교, 교육청, 지방자치단체, 기업, 시민사회단체 등) 간의 협력과 신뢰가 증가되었습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다 ()
④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-2. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖 기관과의 정체성의 구분이 약해지고 평생교육 활동이 증가되었다고 보십니까?

- ① 학교와 학교 밖 기관간의 정체성이 약화되고 평생교육 활동이 크게 증가되었다()
② 학교와 학교 밖 기관간의 정체성이 약화되고 평생교육 활동이 증가되었다()
③ 그대로이다()
④ 학교와 학교 밖 기관간의 정체성이 강화되고 평생교육 활동이 감소되었다()
⑤ 학교와 학교 밖 기관간의 정체성이 강화되고 평생교육 활동이 크게 감소되었다()

3-3. 방과후학교 실시를 계기로 교사, 학생, 학부모, 지역인사 및 기타 이해관계 집단간의 온라인상의 의사소통이 증가하였습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다 ()
④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-4. 방과후학교 실시 이후 학교구성원(교사, 학생, 학부모)간 상호교류와 신뢰가 증가하였습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다 ()
④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-5. 방과후학교 실시 이후 학교가 지역학습센터로서의 정체성을 인정받고 있다고 봅니까?

- ① 크게 인정받고 있다() ② 인정받고 있다() ③ 보통이다()
④ 인정받지 못하고 있다() ⑤ 전혀 인정받지 않고 있다()

4. 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화 부문

4-1. 방과후학교 실시 이후 학교의 자율성(예, 학교장 재량권 등)이 향상되었습니까?

- ① 크게 향상되었다.() ② 향상되었다() ③ 그대로이다()
④ 악화되었다() ⑤ 크게 악화되었다()

4-2. 방과후학교 실시 이후 학교의 의사결정과정(예, 민주시민학교 등)이 보다 민주적으로 발전하였습니까?

- ① 매우 민주적으로 변했다() ② 민주적으로 변했다() ③ 그대로이다()
④ 관료화되었다() ⑤ 매우 관료화되었다()

4-3. 방과후학교 실시 이후 외부기관(예, 민간기업, 시민사회단체 등)의 학교의사 결정 참여도는 높아졌습니까?

- ① 크게 높아졌다() ② 높아졌다() ③ 그대로이다()
④ 낮아졌다() ⑤ 매우 낮아졌다()

4-4. 방과후학교 운영이 학교 교육목표나 교육중점에 반영되고 있습니까?

- ① 적극 반영되고 있다.() ② 반영되고 있다() ③ 조금 반영되고 있다()
④ 반영되고 있지 않다() ⑤ 전혀 반영되고 있지 않다()

4-5. 방과후학교를 통해 획득한 자격증, 인증제 등은 과도한 학력주의 경향을 완화시키는데 도움을 주고 있습니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다() ③ 그대로이다()
④ 악화시키고 있다() ⑤ 매우 악화시키고 있다()

4-6. 방과후학교 실시 이후 학생단체 활동 및 학생과 어른과의 교류활동이 증가하였습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다()
④ 감소되었다() ⑤ 크게 감소되었다()

4-7. 방과후학교 실시 이후 교육소외집단에 대한 사회통합(예, 교육기회 확대, 교육격차 완화 등)이 증가했다고 봅니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

4-8. 방과후학교 실시 이후 취약한 지역사회 (예, 농산어촌, 도시저소득층 밀집지역)에 대한 국가의 지원이 증가하였습니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

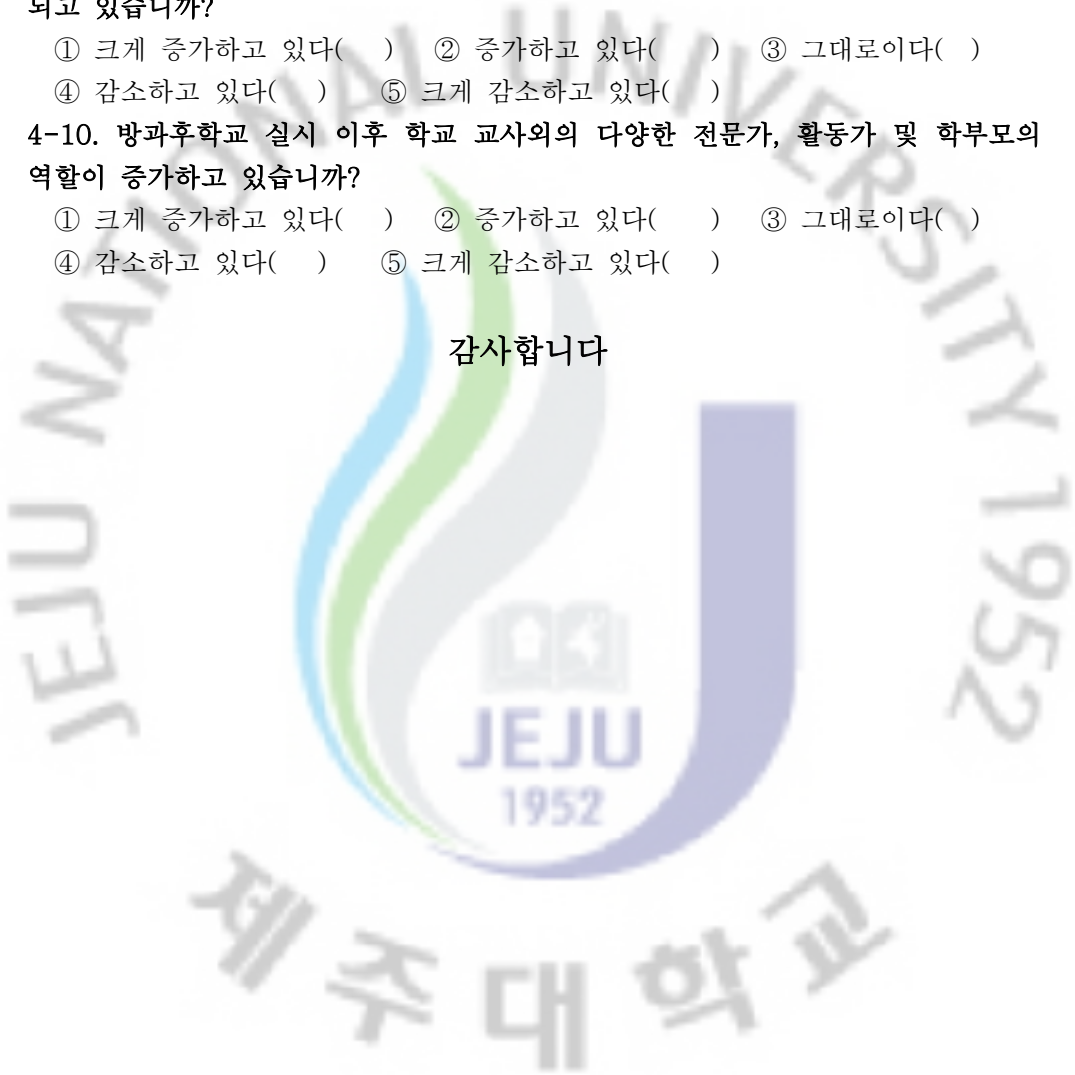
4-9. 방과후학교 실시 이후 교사의 지역에 대한 책무성 (예, 어린이 돌봄)이 증가되고 있습니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

4-10. 방과후학교 실시 이후 학교 교사외의 다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증가하고 있습니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

감사합니다



부록 : 설문지 2

설문지 (학부모님 용)

안녕하십니까?

1996년부터 특기·적성이란 이름으로 시작된 방과후학교가 과연 학교교육의 틀을 변화시키고, 아동의 성장·발달 및 학교와 지역사회의 협력 증대에 기여했는지를 알아보고자 이 설문지를 구성하였습니다.

설문지의 문항은 OECD의 '미래학교 시나리오' 중 제3 시나리오인 '학교 강화 (Reschooling)' 시나리오 내용을 바탕으로 작성했고, 연구 목적 이외로 사용하지 않을 것입니다. 아무쪼록 진솔한 응답을 부탁드립니다.

2007. 8

제주교육대학교 교육대학원생 강 경 수 드림

☞ 방과후학교란 학교 정규 시간외의 특기적성 교육이나 방과후보육프로그램 등을 지칭함

1. 응답자 인적 사항

1-1. 거주 지역

- ① 구 제주시 지역() ② 구 읍면 지역() ③ 농·산·어촌()

1-2. 자녀가 다니는 학교 규모

- ① 6학급 이하() ② 6-36학급() ③ 36학급 이상()

2. 높은 수준의 공공신뢰와 재정 부문 관련 설문

2-1. 방과후학교 이후 학부모님은 학교에 대한 신뢰와 지지가 증가하였습니까?

- ① 크게 증가했다() ② 증가했다() ③ 그대로이다()
④ 감소했다() ⑤ 크게 감소했다()

2-2. 학교가 정규교육과정 외의 방과후학교 활동을 추진하는 데에 대해 학부모님은 만족하십니까?

- ① 크게 만족하고 있다() ② 만족하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 불만이다() ⑤ 크게 불만이다()

2-3. 방과후학교 실시에 따른 재정 지원은 점점 나아지고 있는 것 같습니까?

- ① 크게 나아지고 있다() ② 나아지고 있다() ③ 그대로이다()
④ 악화되고 있다() ⑤ 크게 악화되고 있다()

2-4. 학부모님이 보시기에 방과후학교가 학교교육의 공공성 강화에 도움이 된다고 보십니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다() ③ 그대로이다()
④ 악화되었다() ⑤ 크게 악화되었다()

2-5. 방과후학교는 학교 선생님들의 위상을 높이는데 도움이 되고 있습니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다() ③ 그대로이다()
④ 도움이 안 된다() ⑤ 전혀 도움이 안 된다()

3. 지역사회 및 사회적 자본 형성의 센터로서의 학교 관련 설문

3-1. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖의 여러 기관 (다른 학교, 교육청, 지방자치단체, 기업, 시민사회단체 등) 간의 협력과 신뢰가 증가되고 있는 것 같습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다()
④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-2. 방과후학교 실시 이후 학교와 학교 밖 기관과의 정체성의 구분이 약해지고 평생교육 활동이 증가되었다고 보십니까?

- ① 학교와 학교 밖 기관간의 정체성 구분이 약화되고 평생교육 활동이 크게 증가되었다()
② 학교와 학교 밖 기관간의 정체성 구분이 약화되고 평생교육 활동이 증가되었다()
③ 그대로이다()
④ 학교와 학교 밖 기관간의 정체성 구분이 강화되고 평생교육 활동이 감소되었다()
⑤ 학교와 학교 밖 기관간의 정체성 구분이 강화되고 평생교육 활동이 크게 감소되었다()

3-3. 방과후학교 실시를 계기로 교사, 학생, 학부모, 지역인사 및 기타 이해관계 집단간의 온라인상의 의사소통이 증가하였습니까?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다()

- ④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-4. 방과후학교 실시 이후 학교구성원(교사, 학생, 학부모)간 상호교류와 신뢰가 증가하고 있는 것 같습니다?

- ① 크게 증가되었다() ② 증가되었다() ③ 그대로이다()
④ 감소하였다() ⑤ 크게 감소하였다()

3-5. 방과후학교 실시 이후 학교가 지역학습센터로서의 정체성을 인정받고 있다고 봅니다?

- ① 크게 인정받고 있다() ② 인정받고 있다() ③ 보통이다()
④ 인정받지 못하고 있다() ⑤ 전혀 인정받지 않고 있다()

4. 조직적/전문적 다양성 및 사회적 형평성 강화 부문

4-1. 방과후학교를 통해 획득한 자격증, 인증제(워드 프로세서, 한자 급수 인증 등) 등은 과도한 학력주의 경향을 완화시키는데 도움을 주고 있습니까?

- ① 크게 도움이 된다() ② 도움이 된다 ③ 그대로이다()
④ 악화시키고 있다() ⑤ 매우 악화시키고 있다()

4-2. 방과후학교 실시 이후 교육소외집단에 대한 사회통합 (예, 교육기회 확대, 교육격차 완화 등)이 증가했다고 봅니다?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

4-3. 방과후학교 실시 이후 취약한 지역사회 (예, 농산어촌, 도시저소득층 밀집지역)에 대한 국가의 지원이 증가한 것 같습니다?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

4-4. 방과후학교 실시 이후 교사들의 지역에 대한 책무성 (예, 어린이 돌봄)이 증가되고 있습니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

4-5. 방과후학교 실시 이후 학교 교사외의 다양한 전문가, 활동가 및 학부모의 역할이 증가하고 있습니까?

- ① 크게 증가하고 있다() ② 증가하고 있다() ③ 그대로이다()
④ 감소하고 있다() ⑤ 크게 감소하고 있다()

