

교육격차 실태 종합분석

연구책임자 박경호

교육격차 실태 종합분석

연구책임자 박 경 호(한국교육개발원)

공동연구자 김 지 수(한국교육개발원)

김 창 환(한국교육개발원)

남궁지영(한국교육개발원)

백 승 주(한국교육개발원)

양 희 준(한국교육개발원)

김 성 식(서울교육대학교)

김 위 정(경기도교육연구원)

하봉운(경 기 대 학 교)

연구조원 한 금 영(한국교육개발원)

머리말

최근 회자는 되는 흙수저, 금수저 문제는 계층의 대물림을 상징하고 있다. 상속 등을 통한 세대간 부의 전이는 경제성장이 낮은 현 상황에서 개인 간 소득격차에 중요한 역할을 한다고 지적되고 있다. 그리고 부모의 사회·경제적 지위에 따른 교육격차의 심화가 취업 및 임금격차의 확대로 이어지고 있다는 우려도 공존하고 있다.

이러한 현실 속에서 교육에 거는 기대는 남다를 수밖에 없다. 지난 7월 새 정부도 이에 발맞추어 국정운영 5개년 계획을 통해 ‘국가가 책임지는 보육과 교육’을 국정전략으로 설정하고 ‘교육의 희망사다리 복원’ 등 다양한 국정과제를 제시하였다. 앞으로 교육을 통한 계층 이동가능성을 확대하기 위해 다양한 정책적 노력이 경주될 것으로 기대된다.

한국교육개발원은 이러한 문제의식과 시대적 상황에 기초해 초·중·고를 비롯하여 대학 그리고 노동시장을 포괄한 교육격차 실태를 실증적으로 분석하여 현 시점에서 요구되는 교육격차 개선방안을 마련하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 선행연구를 토대로 교육격차 개념, 정책 그리고 실태를 살펴보고 최근 초·중·고의 교육격차 실태를 분석하기 위해 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’, 그리고 대학진학과 대학경험 및 노동시장에서의 격차를 분석하기 위해 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’을 체계적으로 분석하여 교육격차 개선방안을 제시하였다.

이와 같이 다양한 실증자료에 기초해 초·중·고, 대학 그리고 노동시장까지 다층적인 접근을 통해 교육격차 개선방안을 마련한 연구진의 노고를 치하한다. 그리고 연구 과정 중에 귀중한 자료와 의견을 개진해 주신 원내·외 전문가들께 감사의 마음을 드린다. 향후 본 연구를 토대로 더욱 발전된 후속 연구가 이루어져 교육격차 개선을 위한 관련 논의가 활발히 전개되길 기대한다.

2017년 12월

한국교육개발원

원장직무대행 류 방 란

연구요약

본 연구는 “교육격차 실태 종합분석”이라는 주제 하에 교육격차가 확대되고 있다는 작금의 문제의식과 시대적 상황에 기초해 초·중·고를 비롯하여 대학 그리고 노동시장을 포괄하여 교육격차 실태를 분석하고 이를 통해 현 시점에서 요구되는 교육격차 개선방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 먼저, 선행연구를 토대로 교육격차 개념, 정책 그리고 실태를 살펴보았다. 그리고 최근의 초·중·고의 교육격차 실태를 분석하기 위해 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’을 분석하였다. 또한 대학진학과 대학경험 및 노동시장에서의 격차를 분석하기 위해 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’을 실증자료를 토대로 분석하고 이에 기초해 교육격차 개선방안을 제시하였다.

교육격차 실태를 실증적으로 분석한 연구결과를 중심으로 제시하면, III장에서는 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’이라는 주제 하에 교육격차 문제가 본격적으로 쟁점화 되기 시작한 2000년대 초반 이후 10여 년 동안의 변화 양상을 통해서 그 특징을 파악하고자 하였다. 특히, 입학이나 진학과 같은 교육 기회에 대한 접근성 측면보다는 학교 안팎에서 이루어지는 학습 과정과 학습 기회의 격차에 초점을 두었다. 분석결과, 소득 계층에 따른 수학 성취도 격차는 최근으로 오면서 좀 더 심화되고 있는 경향을 보였고, 학교급이 초등에서 중등으로 올라가면서 소득 계층 간 격차가 확대되는 모습을 보였다. 또한 소득 계층 200~400만원 미만 집단이나 400~600만원 미만 집단에서 하락 경향이 두드러지게 나타나서 소득계층 간 성취도 격차의 확대가 중간 집단의 하락이라는 특징을 보였다.

사교육에서의 계층 간 격차는 유지되거나 소폭 감소하고 있는 추세이지만 중학교 단계에서 그 격차 수준은 가장 크게 나타나는 모습을 보였다. 자기주도 학습 시간에 대한 소득 계층 간 차이는 모든 학교급에서 시간에 따라 증가하는 모습을 보였다. 수업 집중 시간에서도 계층 간 차이가 조금씩 확대되는 추이를 보였고, 특히 초등학교에서 계층 격차의 심화 현상이 두드러지게

나타났다. 교사 지원은 다른 변인들에 비해 소득 계층 간 차이가 상대적으로 적게 나타났고, 시간에 따라서 그와 같은 계층 간 격차가 줄어드는 모습을 보였다. 교사 열의는 교사 지원과 마찬가지로 소득 계층 간 차이는 적었으나 유독 초등학교에서 그 격차가 뚜렷이 나타나고 있었다.

IV장에서는 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’이라는 주제 하에 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 중·고등학교 시기의 학업성취 변동에 미치는 영향력이 어느 정도인지, 학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 탐색하였다. 분석 결과, 부모의 사회·경제적 지위는 통제변수를 투입하지 않았을 때에는 국·영·수 학업성취 변동에, 학생 및 학교 배경 특성을 통제했을 때에는 국어, 영어 학업성취 변동에 유의미한 영향을 주었다. 학생 및 학교 과정 특성을 순차적으로 추가하면서 부모의 사회·경제적 지위의 영향력은 점차 작아지는 경향을 보였으며, 학생 및 학교의 과정 특성을 모두 통제한 이후에는 더 이상 부모의 사회·경제적 지위가 국·영·수 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 미치지 않았다.

학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인을 살펴보면, 중학교 시기 학교평균 사회·경제적 지위의 영향력은 모형에 따라 점차 커지는 경향을 보였으며, 중학교 시기에 학교평균 사회·경제적 지위가 높은 학교에 재학하는 경우, 중학교 시기의 국·영·수 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여주었다. 일반계고에 비해 특성화고, 고교 평준화 적용 학교에 비해 비평준화 적용 학교에 재학하는 학생들의 국·영·수 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높았다. 중학교 시기에 자기주도학습 시간이 적더라도 학교 수업이해도가 높은 학생, 고등학교 시기에는 수업이해도가 높거나 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 학업성취도가 높은 경향으로 분석되었다. 또한 교사의 학생에 대한 교육기대나 교사 성취압력이 높았던 시기에 학생들의 학업성취가 높은 경향을 보이고 있었다.

V장에서는 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’이라는 주제 하에 부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학진학 결과가 어떻게 달라지는지, 이러한 진학 격차에 가정배경의 영향력이 발생하는 기제는 무엇인지를 분석하였다. 그리고 이러한 가정배경에 따른

진학 격차가 입학전형에 따라 차이가 있는지 등에 대해 살펴보았다. 분석결과, 성적이나 부모의 교육지원 등 여러 변수들을 통제한 이후에도 대학진학에 부모의 사회·경제적 지위가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 다항로짓 분석 결과에서 여러 변수들을 통제할 경우에 비진학 대비 전문대 진학, 전문대 진학 대비 기타4년제 대학 진학에서는 부모의 사회·경제적 지위의 효과가 사라졌고, 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학 진학에서만 부모의 사회·경제적 지위의 효과가 유의하게 남았다.

대학진학 서열에 고등학교 소재지와 계열 및 유형, 성별, 부모기대와 교육포부, 자기공부 시간, 교내외 수상실적, 수능등급과 내신등급이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전형 유형별 대학진학 결과에 대한 다항로짓 분석결과, 기타전형의 경우에 소외계층, 진학설명회, 교내외 수상실적, 수능등급, 내신등급이 유의미하였고, 입학사정관 전형의 경우에는 내재적 동기, 독서시간, 봉사시간, 수업집중시간(-), 내신등급이 유의미하였다. 정원의 특별전형은 부모의 사회·경제적 지위가 낮거나 소외계층에게 더 많은 기회를 주고 있는 것으로 보인다.

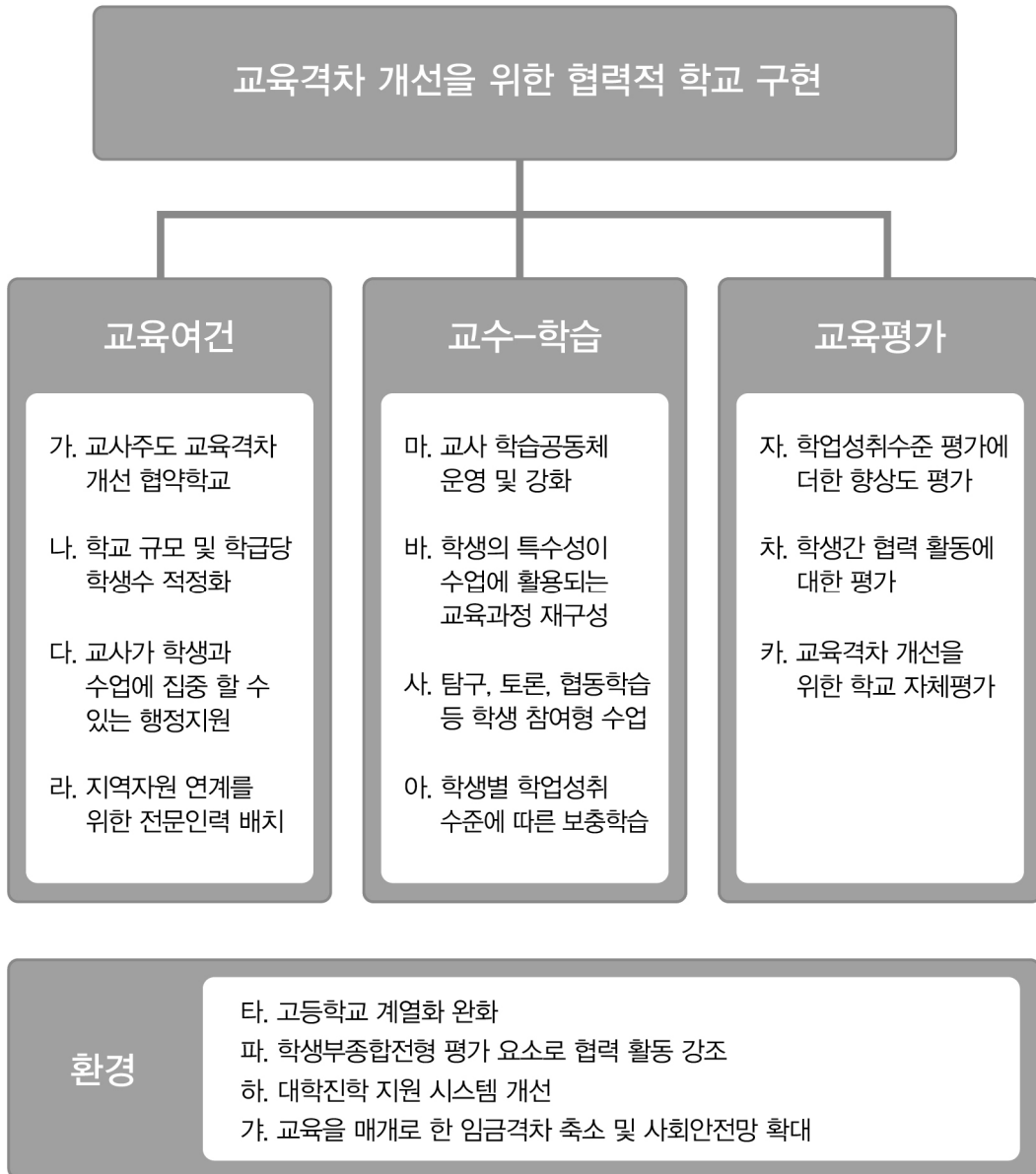
VI장에서는 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’이라는 주제 하에, 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 대학경험에 영향을 주는지 그리고 자녀의 대학경험이 노동시장 지위에 영향을 주는지, 부모의 사회·경제적 지위와 자녀들의 대학경험의 상호작용이 자녀들의 노동시장 지위에 영향을 주는지, 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 대학에서의 경험을 매개로 노동시장 지위에 영향을 주고 있는지 등을 밝히고자 하였다. 분석결과, 부모의 사회·경제적 지위가 전문대학부터 의학대학으로 구분하여 측정된 대학유형을 매개로 자녀들의 노동시장 지위에 미치는 효과는 매우 체계적으로 나타나고 있었다. 대학에서의 경험 중 어학연수경험과 대학에서 제공하는 취업교육프로그램은 대학 졸업생들의 노동시장지위에 긍정적인 영향을 미치고 대학에서의 휴학경험은 노동시장지위에 부정적인 영향을 미치고 있었다.

대학 경험들의 효과를 시계열적으로 추적한 결과, 어학연수의 경험이 임금 프리미엄에 미치는 영향은 다소 감소하고 있는 추세를 확인할 수 있었으며, 정부에서 제공하는 청년 고용정책에 참여했던 대학 졸업생들의 평균적인 임금수준이 그렇지 않은 집단에 비해 낮기는 했지만 저소득 계층 대학생들의 임금을 끌어올림으로써 고소득계층 자녀의 첫 일자리 임금과의 격차를 줄이고

있는 것으로 나타났다. 경로모형에서는 부모의 사회·경제적 지위가 어학연수와 휴학경험을 매개로 자녀의 노동시장지위에 미치는 간접효과가 존재하고 있음을 확인하였으며, 이들 효과의 크기가 시계열적으로도 꾸준히 유지되고 있음을 확인하였다.

VII장에서는 교육격차 개념 등의 선행연구 분석을 비롯한 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석 등과 같은 실증분석 결과 및 논의에 기초해 교육격차 개선방안의 전제, 학교 운영원리를 경쟁에서 협력으로 전환하여 위협에 처해 있는 학생은 물론, 모든 학생들의 인정 욕구 충족을 향상시켜 교육격차를 개선하자는 개선방향을 제시하였다. 여기에서 협력은 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등과 같이 학교를 둘러싼 이해관계자들 간에 개별 학생의 학업성취 등과 같은 교육결과를 향상시키기 위해 상호 교류하고 돕는 과정을 가정한다. Honneth(2011)가 제시했듯이, 경쟁이 아닌 협력 과정은 사랑, 동등한 권리의 인정, 사회적 연대와 같이 인정의 세 가지 요소를 지향해야 할 것이다. 이를 통해 학교 내외적으로 인정을 충분히 받은 학생은 자기 자신과 긍정적인 관계를 형성하고 삶을 성공적으로 실현시킬 가능성을 높일 수 있다. 특히, 부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들의 이러한 변화가 자기 긍정으로 이어져 학업성취 등과 같은 교육결과의 향상으로까지 이어져 교육격차가 개선되는 선순환을 기대하는 것이다.

교육격차 개선방안은 전제와 개선방향에 터해 현재의 유인체계 내에서는 인정받기 어려운 학생들 예를 들면, 부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들도 인정받을 수 있도록 학교를 중심으로 유인체계를 재설정하여 이들의 교육결과를 향상시키려는 노력이다. 교육격차 개선방안은 그림과 같이 ‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’이라는 목적을 설정하고 교육여건, 교수-학습, 교육평가 그리고 환경 4가지 영역으로 구분하여 개선방안을 제시하였다. 이는 교육격차 개선방안의 정책적 주 공간을 학교로 설정하고 있음을 의미한다.



‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’에서 교육격차 개선은 학업성취 등의 교육결과에서 열위에 있는 학생들의 교육결과의 절대적 수준을 향상하는 것과 부모의 사회·경제적 지위에

따른 교육결과의 상대적 차이를 줄이는 것을 함께 의미한다. 협력적 학교는 부모의 사회·경제적 지위, 인지적·비인지적 성취 등이 다양한 학생들이 모여 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 간에 서로 교류하고 돕는 과정을 통해 개별 학생의 인정 욕구가 충족되고 교육결과가 향상되며 이러한 협력 과정이 평가에 반영되는 교육체제를 의미한다.

이를 실현하기 위해 학교를 중심으로 학교 내부에서 작동되는 교육여건, 교수-학습, 교육평가, 학교 외부에서 영향을 주는 환경으로 크게 구분하여 개선방안을 제시하였다. 교육여건 영역에서 설정한 과제는 교사주도 교육격차 개선 협약학교, 학교 규모 및 학급당 학생수 적정화, 교사가 학생과 수업에 집중할 수 있는 행정지원, 지역자원 연계를 위한 전문인력 배치이다. 교수-학습 영역에서 설정한 과제는 교사 학습공동체 운영 및 강화, 학생의 지식과 경험 등의 차이 즉, 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성, 탐구, 토론, 협동학습 등 학생 참여형 수업, 학생 별 학업성취 수준에 따른 보충학습이다. 교육평가 영역에서 설정한 과제는 학업성취수준 평가에 더한 향상도 평가, 학생간 협력 활동에 대한 평가, 교육격차 개선을 위한 학교 자체평가와 같이 세 가지이다. 끝으로 학교를 둘러싼 환경 영역에서 설정한 과제는 고등학교 계열화 완화, 학생 부종합전형 평가 요소로 협력 활동 강조, 대학진학 지원 시스템 개선, 교육을 매개로 한 임금 격차 축소 및 사회안전망 확대이다.

교육격차는 학교를 둘러싼 유인체계(학력, 대학서열 등에 따른 임금격차 등)에 대한 우리의 상당히 항구적인 반응의 결과 즉, 구조적인 현상으로 어느 하나의 분절적인 개선방안의 도입으로 해소되기는 어려울 것이다. 고로, 노동시장을 비롯한 사회 체제의 개선과 더불어 정부, 교사, 학생, 학부모, 지역사회 등이 본 연구에서 제안한 교육격차 개선을 위한 전제와 개선방향에 대한 공감 하에 지금까지 제시된 개선방안에 더해 교육격차 개선을 위한 창의적인 아이디어와 노력이 결부될 때 모든 학생을 위한 교육이라는 이상에 한발 더 다가갈 수 있을 것이다.

□ 주제어 : 교육격차, 교육불평등, 진학격차, 계열화

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구의 내용	6
3. 연구의 방법	8
II. 교육격차 개념, 정책 및 실태	13
1. 교육격차 개념	15
2. 교육격차 개선정책	27
3. 교육격차 실태	39
4. 요약 및 논의	52
III. 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석	55
1. 연구 문제	57
2. 선행연구 분석	58
3. 분석 방법	60
4. 분석 결과	67
5. 요약 및 논의	90
IV. 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향	95
1. 연구 문제	97
2. 선행연구 분석	98
3. 분석 방법	101
4. 분석 결과	106
5. 요약 및 논의	127
V. 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향	135
1. 연구 문제	137
2. 선행연구 분석	139
3. 분석방법	146
4. 분석결과	152
5. 요약 및 논의	168

VI. 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향	173
1. 연구 문제	175
2. 선행연구 분석	177
3. 분석자료 및 분석방법	183
4. 분석결과	188
5. 요약 및 논의	203
VII. 교육격차 개선방안	207
1. 전제	209
2. 개선방향	211
3. 개선방안	212
참고문헌	227
Abstract	241
부록	251

표 목차

<표 II-1> 교육평등에 대한 여러 관점	19
<표 II-2> 정부별 교육복지 정책 개관	27
<표 II-3> 저소득층·소외계층의 교육기회 확대	29
<표 II-4> 기존 교육복지 정책의 사각지대 대폭 보완	30
<표 II-5> 자원 확보 및 운영: 예산과 기금	32
<표 II-6> 보통교부금 기준재정수요 측정항목의 변화	34
<표 II-7> 사업지역, 학교·학생 수 및 사업예산	35
<표 II-8> 중앙정부차원의 교육복지사업 예시	36
<표 II-9> 경기도교육청 교육복지 추진과제 현황	38
<표 II-10> 소득계층에 따른 사회자본과 진로정체감의 차이	43
<표 II-11> 고등학교 유형별 진학 희망자들의 개인특성 차이	44
<표 II-12> 고교 유형별 진학에 대한 가정의 사회·경제적 특성 영향력 분석	44
<표 II-13> 사교육비 지출 규모에 따른 대학 진학	46
<표 II-14> 대학 진학 시 계층별 제공받은 정보의 차이	47
<표 II-15> 부모의 소득수준과 자녀의 대학진학률	48
<표 II-16> 부모의 교육수준과 자녀의 대학진학률	48
<표 II-17> 부모의 소득수준과 자녀의 수능성적	49
<표 II-18> 부모의 교육수준과 자녀의 수능성적	49
<표 II-19> 부모 계급별 대학생 스펙 쌓기(대학생 사교육) 분포	51
<표 II-20> OECD 교육지표 : 취업자의 상대적 임금지수	52
<표 III-1> 학교급별 조사연도와 사례수	60
<표 III-2> 주기별 소득계층에 따른 수학 학업성취도의 차이	68
<표 III-3> 주기별 소득계층에 따른 수학 사교육 참여 비율의 차이	70
<표 III-4> 주기별 소득계층에 따른 수학 학습 시간의 차이	71
<표 III-5> 주기별 소득계층에 따른 수학 수업 집중시간의 차이	72
<표 III-6> 주기별 소득계층에 따른 교사 지원의 차이	73
<표 III-7> 주기별 소득계층에 따른 교사 열의의 차이	75
<표 III-8> 주기별 사교육 참여에 따른 수학 학업성취도 차이	76
<표 III-9> 주기별 자기주도 학습시간에 따른 수학 학업성취도 차이	77
<표 III-10> 주기별 수업 집중에 따른 수학 학업성취도 차이	78

<표 III-11> 주기별 교사 지원에 따른 수학 학업성취도 차이	79
<표 III-12> 주기별 교사 열의에 따른 수학 학업성취도 차이	80
<표 III-13> 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차 수준	82
<표 III-14> 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차의 시간적 추이	85
<표 III-15> 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차의 시간적 추이	88
<표 IV-1> 중1-고3 별 점수 분포 및 하위 20% 점수 컷	102
<표 IV-2> 중1-고3 간 학업성취 변동 유형별 점수 분포	102
<표 IV-3> 학업성취 변동 분석 변수 설명 및 기술통계량	104
<표 IV-4> 단계별 모형에 포함되는 독립변수군	105
<표 IV-5a> 국어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	108
<표 IV-5b> 국어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	112
<표 IV-6a> 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	115
<표 IV-6b> 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	119
<표 IV-7a> 수학 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	122
<표 IV-7b> 수학 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)	125
<표 IV-8> 부모 SES가 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)	129
<표 IV-9> 배경요인이 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)	130
<표 IV-10> 과정요인이 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)	132
<표 V-1> 변수설명	149
<표 V-2> 대학서열에 따른 사례수	150
<표 V-3> 기술통계	150
<표 V-4> 대학진학 결과에 대한 서열로짓 분석	153
<표 V-5> 대학진학 결과에 대한 다항로짓 분석	155
<표 V-6> 전형유형별 대학진학자수	157
<표 V-7> 대학진학유형별 입학사정관 전형과 기타전형 간 비교(t검증)	158
<표 V-8> 대학진학유형별 입학사정관 전형과 기타전형 간 비교(χ^2 검증)	160
<표 V-9> 대학진학결과에 대한 다항로짓분석(SES와 입학사정관 전형 여부의 상호작용)	161
<표 V-10> 전형유형별 대학진학결과에 대한 다항로짓 분석	163
<표 V-11> 전형유형(정원외특별전형/일반전형)별 대학진학자수	164
<표 V-12> 대학진학유형별 일반전형과 정원외 특별전형 간 비교(t검증)	164

<표 V-13> 대학진학유형별 일반전형과 정원외 특별전형 간 비교(χ^2 검증)	165
<표 V-14> 기타4년제 대비 서울4년제 이상 진학 가능성에 대한 다항로짓분석	166
<표 V-15> 전문대 대비 기타4년제 대학에 진학할 가능성에 대한 다항로짓분석	166
<표 VI-1> 졸업 연도 및 출생연도에 따른 GOMS 표본수 및 최종분석대상	184
<표 VI-2> 주요 변수의 측정 및 기술통계	184
<표 VI-3> 부모소득수준과 대학유형에 따른 첫 일자리 임금 수준	191
<표 VI-4> 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향	192
<표 VI-5> 부모소득에 따른 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향	195

그림 목차

[그림 II-1] 지방교육재정 배분구조	33
[그림 III-1] 소득 최상위집단 대비 수학 학업성취도 차이 추이	69
[그림 III-2] 소득 최상위집단 대비 사교육 비율 차이 추이	70
[그림 III-3] 소득 최상위집단 대비 수학 학습 시간 차이 추이	71
[그림 III-4] 소득 최상위집단 대비 수업 집중시간 차이 추이	73
[그림 III-5] 소득 최상위집단 대비 교사 지원 차이 추이	74
[그림 III-6] 소득 최상위집단 대비 교사열의 차이 추이	75
[그림 III-7] 사교육 참여에 따른 수학 성취도의 차이 추이	76
[그림 III-8] 자기주도 학습시간에 따른 수학 학업성취도 차이 추이	77
[그림 III-9] 수업 집중에 따른 수학 학업성취도 차이 추이	78
[그림 III-10] 교사 지원에 따른 수학 학업성취도 차이 변화 추이	79
[그림 III-11] 교사 열의에 따른 수학 학업성취도 차이 추이	80
[그림 VI-1] 분석대상의 월 임금 분포	187
[그림 VI-2] 2008년 이후 대학졸업생들의 첫 일자리 임금 수준 및 종사상 지위	189
[그림 VI-3] 부모소득, 대학유형에 따른 첫 일자리 임금 수준 (만원)	190
[그림 VI-4] 대학경험에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향(분위별 효과)	194
[그림 VI-5] 부모 소득과 대학에서의 경험에 따른 첫 일자리 임금 연도별 변화(만원)	199
[그림 VI-6] 경로분석 결과 및 연도별 직·간접 효과의 비율	202
[그림 VII-1] 교육격차 개선방향	211
[그림 VII-2] 교육격차 개선방안	214

01

교육격차 실태 종합분석

I . 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법

I. 서론

1 연구의 필요성 및 목적

자연은 차이를 내재하고 있다. 산에 있는 소나무, 벚나무, 잣나무는 모양과 높이가 다르고 같은 소나무과에 속하더라도 차이가 있으며 똑같은 나무는 존재하지 않는다. 한 배에서 태어난 강아지들 역시 모양새는 물론, 털 색깔조차 다르기도 하다. 한 부모 밑에서 태어난 형제, 자매 심지어 일란성 쌍둥이조차 닮기도 하지만 다르기도 하다. 이처럼 자연의 섭리는 모든 생명체가 다르게 태어나 이질적으로 성장하여 고유한 생명체로 살아가는 것이다.

교육을 통한 학생의 차이 역시 자연의 섭리가 아닐까? 능력이 뛰어난 학생은 학교에서 높은 학업성취를 얻고 능력이 부족한 학생은 낮은 학업성취를 얻을 수 있다. 한 부모 밑에서 태어난 형제, 자매라도 공부를 잘 하기도 하고 못 하기도 한다. 어떤 학생은 학교에서 제시하는 규칙을 잘 지키고 어떤 학생은 이를 잘 지키지 않는다. 이러한 차이는 타고난 유전적 요소에 영향을 받고 학생이 노출되어 있는 환경적 요소에 영향을 받게 된다.

우리의 관심은 이러한 교육을 통한 차이 가운데 무작위적인 학생 간 차이가 아닌 체계적인 학생 간 차이 또는 집단 간 차이를 의미하는 교육격차이다. 미국 사회는 인종차별에 뿌리를 두고 있는 인종 간 교육격차에 관심이 높다. 신분제 사회인 조선시대에는 신분에 따라 교육받을 수 있는 기회가 제한되었다. 최근 우리나라에서는 계층 간 교육격차에 대한 문제가 지속적으로 제기되고 있다.

교육격차에 대한 관심은 근본적으로 교육이 임금, 직업 등과 같은 사회적 보상을 배분하는 기능을 담당하고 있기 때문이다. 인적자본이론에서는 교육과 임금의 관계에 대해, 교육을 통해

지식·기술 등과 같은 인적자본이 축적되면 노동생산성이 증가하고 이는 임금 상승으로 이어진다고 설명한다(백일우, 2007: 78). 직무경쟁이론에서는 회사는 신입사원을 선발할 때 누가 가장 적은 비용으로 기대하는 생산성을 갖출 수 있는가를 중요시하며 이를 판단하는 기준으로 교육수준이 작용한다는 것이다(여유진 외 2007: 55). 이에 비해 선별이론에서는 교육을 많이 받은 사람은 기업가들이 선호하는 근면성, 인내심 등과 같은 특성을 갖추고 있을 것으로 간주되어 높은 임금을 받는다고 본다(백일우, 2007: 80). 이와 같이 교육이 사회적 보상을 배분하는 기능을 담당하지 않는다면 교육격차는 산과 들에 있는 나무의 차이처럼 우리의 주목을 끌지 못 할 수도 있다.

교육격차는 부모의 사회·경제적 지위(socio-economic status: SES)에 따라 사회적 보상을 배분하는 자녀의 교육적 성취가 결정되는 것이 아닌가 하는 의구심을 내포하고 있다. 김경근·강영혜(2005: 740)는 아버지의 학력, 가계소득, 보호자 직업위계가 자녀의 학업성취 수준에 영향을 주는 것으로 언급했다. 김문길 외(2013: 101) 역시 아버지의 교육수준과 가구소득은 수능성적에 상당한 영향을 준다고 분석하였다. 고등학교 진학격차와 관련해 전은정·임현정·성태제(2015)는 일반고 대비 외고, 과학고, 국제고, 자사고에 진학할 확률이 아버지와 어머니 학력, 가구소득 등에 영향을 받는다고 제시했다. 김희삼(2009: 41)은 서울 소재 4년제 대학 진학률은 부모의 학력과 직업에 따라 큰 차이가 났으며 지방 소재 4년제 대학, 서울 소재 4년제 대학 등과 같은 자녀의 대학 진학 유형은 가구주 월평균 소득에 따라 차이가 있었다고 지적하였다. 그리고 최필선·민인식(2015)은 부모의 소득 및 교육수준에 따라 자녀의 대학진학률과 수능성적 차이가 뚜렷한 현실이라고 보고하였다.

최근 우리나라에서 일고 있는 흙수저, 금수저 논란처럼 부모의 부(富)는 자녀의 소득에 직접적인 영향을 줄 수 있다(최필선·민인식, 2015). 자녀의 소득과 관련해 Piketty(2014)는 경제성장률이 낮아지면 이전 세대로부터 물려받은 자본에 의한 소득이 노동소득에 비해 개인 소득에서 차지하는 비중이 높아진다고 설명하였다. 이를 뒷받침하듯 김낙년(2015)은 우리나라 경우 부(富)의 축적에 대한 상속의 기여 비중이 1970년대 37%에서 1980-90년대에 27-29%로 감소하였다가 2000년대에 들어 다시 42%로 상승하였다고 분석하였다.

교육격차가 지속적으로 관심을 끄는 이유는 이러한 관점과 맥을 같이 한다. 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 사회·경제적 지위에 직접적으로 영향을 주기도 하지만 교육에 매개되어 간접적으로 영향을 줄 수 있기 때문이다(류방란·김성식, 2006; 박병영·김미란·김기현·류기락,

2011; 여유진, 2008; 이혜영 외, 2006). 부모의 사회·경제적 지위가 직·간접적인 영향을 통해 자녀의 사회·경제적 지위로 고스란히 이어진다면 이는 또 다른 형태의 신분제 사회라 할 것이다. 즉, 타고난 신분처럼 어느 부모 밑에서 태어났느냐가 자녀의 삶을 결정하는 사회라면 이는 우리가 지향하고 있는 사회체제와는 동떨어진 모습일 것이다.

최근 교육부(2017)가 발표한 「경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제」는 교육격차에 대한 문제의식을 다시 불러일으키고 있다. 교육부(2017)는 교육격차에 대한 대국민 설문조사 결과, 응답자의 93.9%가 지역·계층 간 교육격차가 크고, 87%가 과거에 비해 교육 격차가 커졌다고 인식하고 있으며 교육격차의 주된 원인으로 소득수준 대비 교육비 투자 차이, 부모의 관심 또는 개입 정도, 지역별 교육여건 차이라고 응답했다고 밝히고 있다.

이와 더불어 계층 이동 가능성에 대한 국민 인식 역시 부정적이다. 2017년 닐슨코리아 왓츠넥스트 그룹에서 ‘한국 사회 공정성에 대한 인식 조사’를 실시하였는데, 그 결과 응답자 10명 중 8명이 계층 역전이 불가능하다고 느끼고 있었다¹⁾. 이는 여유진 외(2015)의 연구와 비슷한 결과인데, 노력에 따른 계층 이동 가능성에 대한 인식이 2009년 37.6%에서 2015년 22.8%로 하락하는 추세를 나타냈다.

본 연구는 “교육격차 실태 종합분석”이라는 주제 하에 교육격차가 확대되고 있다는 작금의 문제의식과 시대적 상황에 기초해 초·중·고를 비롯하여 대학 그리고 노동시장을 포괄하여 교육 격차 실태를 분석하고 이를 통해 현 시점에서 요구되는 교육격차 개선방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 선행연구를 토대로 교육격차 개념, 정책 그리고 실태를 살펴보았다. 그리고 최근의 초·중·고의 교육격차 실태를 분석하기 위해 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육 격차 추이 분석’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’을 분석하였다. 또한 대학진학과 대학경험 및 노동시장에서의 격차를 분석하기 위해 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’을 실증자료를 토대로 분석하고 이에 기초해 교육격차 개선방안을 제시하였다.

1) <http://www.nielsen.com/kr/ko/press-room/2017/press-release-20170309.html>. 2017년 10월 23일 접속.

2 연구의 내용

가. 교육격차 개념, 정책 및 실태

교육격차 개념에서는 교육격차 검토를 위한 인간관을 설정하고 이에 기초해 선행연구에서 다루어진 교육격차의 개념을 살펴보고 본 연구에서 적용할 교육격차의 개념을 제시하였다. 그리고 교육격차가 현존하는 상황에서 이를 어떻게 해석하는 것이 타당한지에 대한 가치판단 기준을 살펴보았다. 다음으로 교육격차 개선정책에서는 노무현 정부 이래 교육복지 테두리 안에서 전개된 정책을 총괄적으로 살펴보고, 중앙정부 차원의 교육복지 재원 및 운영, 경기도를 중심으로 시·도 교육청 교육복지사업을 검토하였다. 교육격차 실태에서는 관련 선행연구를 유·초등 교육단계, 중등 교육단계, 고등 교육단계로 구분하여 교육결과의 차이는 물론, 교육 결과에 영향을 주는 주요 요인에 대해서도 개괄적으로 살펴보았다.

나. 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석

‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’이라는 주제 하에 교육격차 문제가 본격적으로 쟁점화 되기 시작한 2000년대 초반 이후 10여 년 동안의 변화 양상을 통해서 그 특징을 파악하고자 하였다. 특히, 입학이나 진학과 같은 교육 기회에 대한 접근성 측면보다는 학교 안팎에서 이루어지는 학습 과정과 학습 기회의 격차에 초점을 두었다. 구체적으로 소득 계층에 따른 초, 중, 고등학생들의 학업 성취도, 학습 기회 및 경험 등의 격차는 어느 정도이며, 그 격차는 어떻게 변화해 왔는지, 학생들의 학습 기회와 경험의 차이는 학업 성취도의 차이를 가져오는지 그리고 그 차이는 시간에 따라 어떻게 변화해 왔는지, 또한 소득계층, 학습 기회와 경험에 의한 학업 성취도 격차의 시간적 추이가 지역규모, 재학생의 평균 소득수준, 설립유형 등 학교 특성에 따라 다르게 나타나는지를 분석하였다.

다. 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향

‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’이라는 주제 하에 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 중·고등학교 시기의 학업성취 변동에 미치는 영향력이 어느 정도인지,

학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 탐색하였다. 이를 위해 중학교 1학년의 학업성취도는 한국교육개발원에서 한국교육종단연구의 수행을 위해 자체적으로 개발한 국·영·수 학업성취도 검사 결과를 활용하였으며, 고등학교 3학년의 학업성취도는 수능에 응시한 학생의 경우 언어, 수리, 외국어 영역에 대한 2011학년도 대학수학능력시험 결과(표준 점수)를 활용하였다. 학업성취 변동은 범주변수로서, 중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단)과 중학교 1학년에는 성적 하위 20%였지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%를 벗어난(즉, 상위 80%) 집단(상승 집단), 중학교 1학년에는 성적 하위 20%가 아니었지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%인 집단(하락 집단), 중학교 1학년에 성적 하위 20%가 아니었고 고등학교 3학년에 성적 하위 20%가 아닌 집단(중상위권 유지 집단)을 비교·분석하였다.

라. 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향

‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’이라는 주제 하에 부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학진학 결과가 어떻게 달라지는지, 이러한 진학 격차에 가정배경의 영향력이 발생하는 기제는 무엇인지를 분석하였다. 그리고 이러한 가정배경에 따른 진학 격차가 입학전형에 따라 차이가 있는지 등에 대해 살펴보았다. 구체적으로 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차의 양상과 매개요인을 살펴보기 위해 대학에 진학하지 않은 학생을 포함한 고등학교 졸업생들의 대학진학 결과에 대한 분석과 대학 진학자만을 대상으로 대학서열이 한 단계 더 높은 대학에 진학하는 데 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 그리고 입학사정관 전형, 정원의 특별전형 등과 같이 전형유형에 따라 부모의 사회·경제적 지위를 포함해 대학진학 결과에 영향을 미치는 요인이 어떻게 다른지 분석하였다.

마. 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향

‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’이라는 주제 하에 부모의 사회·경제적 지위가 대학교육이외의 대학에서의 경험들에 차이를 가져오고 있는지, 그리고 이러한 차이가 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 지 탐색하였다. 이와 더불어 부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험, 그리고 노동시장 지위의 관계에 대한 시계

열적 추적을 통해 이들의 관계가 우리 사회에서 어느 정도 고착화되고 있는 지를 살펴보았다. 이를 위해 기술통계 분석 등을 통해 대학 졸업 후 첫 직장에서의 임금과 종사상 지위로 측정된 대학 졸업생들의 노동시장지위의 연도별 변화를 분석하였다. 다음으로 어학연수경험, 경제적 이유에 따른 휴학경험 등과 같은 다양한 대학경험이 대학 졸업생들의 첫 일자리의 노동시장 지위에 미치는 영향 그리고 부모소득에 따른 대학에서의 이러한 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위들이 갖는 상호관계를 종합적으로 분석하였다.

바. 교육격차 개선방안

교육격차 개념 등의 선행연구 분석을 비롯한 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석 등과 같은 실증분석 결과 및 논의에 기초해 교육격차 개선방안의 전제, 학교 운영원리를 경쟁에서 협력으로 전환하여 위험에 처해 있는 학생은 물론, 모든 학생들의 인정 욕구 충족을 향상시켜 교육격차를 개선하자는 개선방향을 제시하였다. 그리고 이를 토대로 교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현이라는 목적을 설정하고 교육여건, 교수-학습, 교육평가 그리고 환경 4가지 영역으로 구분하여 개선방안을 구체적으로 제안하였다.

3 연구의 방법

가. 문헌연구

교육격차 개념, 정책 및 실태와 관련한 선행연구를 종합적으로 분석하였고 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석, 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향 등과 같은 실증분석에서는 각 주제별 관심 변수와 관련된 선행연구를 분석하여 기존 연구에서 이를 어떻게 다루었는지에 대해 살펴보고 모형에 포함할 통제 변수를 발굴하고 분석모형을 정교화하는 데 활용하였다.

나. 전문가 협의회 및 포럼 등 발표

본 연구에서는 전문가 협의회를 통해 실증분석의 연구모형을 검토하고 실증분석에서 다루기 힘든 현장의 이야기를 듣기 위해 배움 공동체 관련 전문가, 학교 밖 현장 전문가 등과의 협의회를 실시하여 교육격차 개선방안을 마련하는 데 있어 질적인 관점을 보완하는 데 노력하였다. 그리고 교육격차 관련 연구를 수행한 전문가들과의 협의회를 통해 교육격차 현황, 문제점 및 개선방안에 대한 연구경험과 입장을 청취해 이를 적극적으로 연구에 활용하였다.

한국교육개발원에서 “한국 교육복지제도의 실태와 정책과제”라는 주제 하에 실시한 제5차 KEDI 미래교육정책포럼(2017. 9. 1)에서 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’의 중간 결과를 ‘교육격차 실태와 특징’으로 발표하였다. 그리고 한국교육사회학회와 공동으로 주최한 학술대회 겸 제108차 KEDI 교육정책포럼(2017. 9. 23)에서 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’, ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’, ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’의 연구 결과를 발표하여 연구를 보완하는 계기로 활용하였다.

또한 본 보고서의 내용 중 교육격차 개념을 중심으로 한국교육행정학회 소식지 130호에 ‘교육격차’, 한국교육개발원에서 발행하는 교육정책포럼 통권 288권에 ‘교육격차에 대한 가치 판단’으로 싣고 이에 대한 피드백을 반영하였다. 그리고 경제·인문사회 연구회 주최 인적자원 분야 연구협력 확산 세미나(2017. 11. 28)와 교육부·부산광역시교육청·교육정책네트워크 공동주최 제6차 행복교육 현장토론회(2017. 11. 30)에서 교육격차 개념과 개선방향을 중심으로 발표하였다.

다. 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석

소득계층 간 학업 성취도, 학습 기회 및 경험의 격차를 분석하기 위해 학업 성취와 학습 기회 및 경험을 나타내는 변인들에 대해서 소득계층 집단별로 평균을 산출하고 그 값을 학교급 별로, 주기별로 비교하는 방법을 사용하였다. 학습 기회와 경험의 차이가 학업 성취도 차이로 이어지는가를 살펴보기 위해서 학업 성취도를 종속변인으로 하고 사교육, 학습 시간 등 학습 기회 및 경험 변인을 독립변인으로 각각 투입하는 회귀분석을 실시하였다. 그리고 교육격차 추이 종합 분석에서는 소득계층에 따른 교육격차의 수준이 어느 정도이고, 이러한 교육격차가

시간에 따라서 어떻게 변화하였으며, 그 변화에 관련되어 있는 학교 특성을 탐색하기 위해 3-수준 다층모형을 활용하였다.

라. 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향

본 분석에서는 종속변수인 ‘중1-고3 간 학업성취 변동 유형’의 4개 범주 중 ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단)’을 참조 집단으로 하여 참조집단 대비 나머지 집단(상승 집단, 하락 집단, 중상위권 유지 집단)에 속할 확률의 승산비가 각 다항로짓식의 종속변수가 되도록 설정하여 분석을 실시하였다. 다항로짓 모형에 포함되는 독립변수는 단계별 모형으로 설정하여, 먼저, 부모 SES(중1 시점의 가구 소득, 부모 교육수준, 직업지위)가 중1-고3 간 학업성취 변동에 영향을 미치는지를 분석하고 순차적으로 학생 및 학교 배경특성, 학생 및 학교 과정변수를 포함하여 학업성취 변동에 영향을 주는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 탐색하였다.

마. 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향

대학에 진학하지 않은 학생을 포함하여 고등학교 졸업자들의 대학진학 서열에 영향을 미치는 요인들이 무엇인지에 대해 서열로짓 분석을 실시하였다. 가정배경 및 교육환경, 대입준비경험 등이 서열 높은 대학에 진학할 가능성에 어떠한 영향을 미치는지, 그러한 영향력이 입학전형에 따라 달라지는지 검증하였다. 먼저, 서열로짓 분석을 실시하였는데 서열로짓은 바로 윗 서열로 이행할 승산이 모두 일정하다고 가정하여, 대학서열에 따라 영향을 미치는 요인이 다를 가능성 있고 부모의 SES의 영향력도 달라질 수 있음을 고려하여 다항로짓분석도 실시하였다. 이 분석은 종속변수에 대해 기준범주를 선택하고 기준범주와 나머지 범주를 짝 지어 로짓을 구하는 방식이다. 즉, 기준범주(k 범주) 대비 j 범주가 될 승산비(odds ratio)의 자연대수 값이 종속변수가 된다. 이 외에도 입학사정관 전형과 기타전형으로 진학한 학생 간에 가정배경이나 수능점수, 대입준비경험, 학교유형 등이 다른지 t-검증과 χ^2 검증을 통해 분석하였다.

바. 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향

부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험의 관계, 그리고 대학에서의 경험과 노동시장지위의 관계를 탐색하기 위해 기술통계 분석 등을 실시하였다. 특히 이를 통해 각 요인들 간의 관계가 선형적으로 나타나는 지, 혹은 특수한 집단에서 특정한 관계를 보이고 있는 지 등에 대한 단초를 찾고자 하였다. 다음으로 회귀분석 등을 통해 부모의 사회·경제적 지위와 대학교육 이외의 경험이 노동시장지위에 어떤 영향을 미치고 있는 지를 분석하였다. 특히 회귀분석은 본 연구의 주요 관심사인 대학교 졸업생들의 노동시장지위를 나타내는 변수의 측정형태에 따라 달라질 것인데, 예를 들어 노동시장지위가 종사상지위로서 상시근로자 취업여부로 측정된 경우는 로짓 회귀분석(logistic regression)을 사용하였으며, 월평균임금으로 측정되는 노동시장지위에 대한 분석은 분위수회귀분석(quantile regression)을 사용하였다. 그런데 분위수 회귀분석이 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험, 그리고 이들의 상호작용이 대학 졸업생들의 노동시장지위에 어떤 영향을 미치고 있는 지를 분석할 수 있고, 이러한 효과가 자녀의 노동시장 지위에 따라 어떻게 다르게 나타나는 지를 확인할 수 있다는 점에서는 장점이 있지만, 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위 등이 갖고 있는 다양한 인과적 경로를 파악하는 데는 한계가 있다는 점을 고려하여 추가적인 경로분석(path analysis)을 실시하였다.

Ⅱ. 교육격차 개념, 정책 및 실태

1. 교육격차 개념
2. 교육격차 개선정책
3. 교육격차 실태
4. 요약 및 논의

Ⅱ. 교육격차 개념, 정책 및 실태

1 교육격차 개념

가. 교육격차 검토를 위한 인간관

인과론적 관점에서 보면, 인간은 최초의 원인자를 시작으로 인과의 사슬(causal chain)에 따라 지금의 모습에 이르게 된다. 종교적 관점에서는 최초의 원인자를 신으로 규정할 수 있고 진화론적 관점에서는 최초의 원인자를 특정할 순 없어도 무언가로 상정할 수 있다. 사과가 땅으로 떨어지는 자연현상 역시 중력이라는 원인에 의한 결과로 해석된다. 우리는 이처럼 인간을 포함한 세상만물이 인과법칙에 따라 운영된다고 믿고 있다.

불교에서 회자되는 인·과·연에 따르면, 농부가 벼씨를 뿌리고 모종을 키우며 모내기를 하고 잡초를 제거하며 물을 대는 일련의 행위는 쌀이라는 결과를 얻기 위한 원인 행위라 할 수 있다. 인간이 어찌 할 수 없지만 벼가 잘 자라기 위해 필요한 햇빛과 비 등은 연이라 할 수 있는데 봄에 가뭄이 들어 벼가 타 들어가거나 여름에 태풍이 불어 벼가 물에 잠기는 것은 쌀을 수확하는데 연이 닿지 않은 것이다. 고로, 우리가 바라는 결과는 우리가 통제할 수 있는 원인만이 아니라 우리가 통제할 수 없거나 알고 있지도 못 한 연이 닿아야 가능하다는 것을 의미한다. 즉, 연은 우리가 통제할 수 없거나 알고 있지도 못 한 원인의 또 다른 표현이다.

우리의 최초 원인자는 부모세대 이전 이전으로 거슬러 올라가야 하겠지만 일단 부모의 정자와 난자로 시작했다고 가정해 보자. 일란성 쌍둥이는 정자와 난자가 만나 한 개의 수정란이 분열 과정에서 두 개로 갈라져 생겨난다. 일란성 쌍둥이의 유전자가 최근 100% 똑같지는 않다는 연구

결과가 발표되기도 했지만 그럼에도 불구하고 다른 형제·자매에 비교할 문제는 아닐 것이다²⁾. 일란성 쌍둥이를 대상으로 하는 다양한 연구가 활발한 이유는 유전적 요소를 통제된 상태에서 어떠한 환경적 요소가 결과 즉, 종속변수에 영향을 주는지 검토하려는 노력일 것이다. 이러한 접근방식은 인간이 유전적 요소와 환경적 요소에 의해 영향을 받는 존재라는 것을 가정한 것이다.

경제학의 선택이론에 따르면 인간은 주어진 선택가능 집합에서 자신의 효용을 극대화하는 존재로 가정한다(이준구, 2007). 이러한 인간관에 기초해, 학생이 학교에 등교하는 데 버스를 탈지, 지하철을 탈지 고민하고 있다고 상정해 보자. 학교까지 버스를 타고 가는데 걸리는 시간은 40분, 지하철은 30분이고 나머지 조건은 동일하다고 가정할 때, 나의 효용을 극대화 하는 것은 무엇일까? 그런데 내가 바깥 경치를 바라보는 걸 유독 좋아하는 성향을 가지고 있다면 버스를 탈까, 지하철을 탈까? 이러한 상황에서 우리의 결정은 내가 선택한 것인가 아니면 선택 되어진 것인가? 선택가능 집합이 우리 밖에서 주어진 것처럼 선택가능 집합에 대한 선호 역시 앞서 언급한 것처럼 최초 원인자로부터 이어진 무수한 원인에 따른 결과, 즉 주어진 것이라면 선택의 의미는 우리가 통상 사용하는 것과는 거리를 가지게 된다.

인간의 자유의지에 대한 질문은 유사 이래 오랫동안 지속되어 왔다(Harris, 2013). 자유의지를 윤리학에서는 ‘외부의 제약이나 구속을 받지 않고 어떤 목적을 스스로 세우고 실행할 수 있는 의지’로, 심리학에서는 ‘두 가지 이상의 동기에 대한 선택과 결정을 자신이 자유로이 할 수 있다는 의지’로 정의하고 있다³⁾. 자유의지는 인과관계에서 인간의 자유와 자연법칙의 비중을 얼마로 보느냐에 따라 달라지는데, 자연법칙에 무게를 두는 결정론, 둘 다 가능하다는 양립가능론 등으로 구분할 수 있다⁴⁾. 결정론적 관점에서 자유의지를 바라보면, 인과법칙에 따라 자신의 행위와 관련한 인과 사슬을 거슬러 올라가다 보면 어떤 행위의 원인이 자기 자신이 아닐 수 있음을 맞닥뜨리게 되고 자유의지에 대한 의심에 이르게 된다⁵⁾.

본 연구는 앞으로 전개될 교육격차에 대한 논의를 이끌어 가는 전제로 인간은 타고난 성별, 인종, 재능 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 무수한 인과

2) 출처: <http://www.hani.co.kr/arti/society/health/270508.html>. 2017년 4월 24일 접속

3) 출처: https://www.google.co.kr/?gws_rd=ssl#q=%EC%9E%90%EC%9C%A0%EC%9D%98%EC%A7%80&spf=68. 2017년 4월 24일 접속

4) 출처: <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%9E%90%EC%9C%A0%EC%9D%98%EC%A7%80>. 2017년 4월 24일 접속

5) 출처: <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%9E%90%EC%9C%A0%EC%9D%98%EC%A7%80>. 2017년 4월 24일 접속

사슬로 결합된 존재로 가정하고자 한다. 예를 들어, 수학적 재능을 뛰어 나게 타고난 아이가 있다고 가정해 보자. 이 아이가 지금 우리나라에 태어났다면 학교에서 배우는 수학적 지식과 사회에서 겪게 되는 수리적 경험을 통해 자신의 수학적 재능을 발현하고 부모를 비롯한 사회적 관계 속에서 지원과 지지를 받으며 수학자, 금융공학자 등의 모습으로 성장해 나갈 수도 있다. 그런데 만약 이 아이가 과거 우리나라 즉, 조선시대에 수학적 재능을 발휘할 수 없는 천민 가정에서 태어났다면 또는 양반 가정에서 태어나 수학적 재능이 아닌 성리학을 공부해야 하는 상황에 놓여 있다면 이 아이의 삶은 앞서 언급한 지금 우리나라에 태어난 아이의 삶과는 판이하게 다를 것이다.

나. 교육격차 개념 검토

1) 교육격차와 교육불평등

우리 사회에서 교육격차라는 용어가 주목을 받은 지는 그리 오래되지 않았다. 학자들이 이를 언급한 것은 1970년대까지 거슬러 올라가는 것 같지만(정무용, 2013), 우리 사회에서 이 용어가 활발히 사용된 것은 교육복지에 관한 담론이 성행한 2000년대 초반 이래라 할 수 있다. 류방란 외(2006)가 언급하였듯이 외환위기 이후 사회 양극화에 대한 우려와 그에 대한 대책 마련이 시급해 질 즈음 교육의 양극화 즉, 상위계층과 하위 계층 간의 차이의 정도가 우려할 만한 수준으로 극단화되는 현상, 심화하는 불평등에 대한 우려를 배경으로 사용되기 시작한 개념이 교육격차라 할 수 있다.

양희준(2014)은 교육격차를 활용하는 사용자에 따른 차이를 언급하면서, 2000년대 중반 정부 문서에서 교육격차라는 용어는 소득수준이 다른 계층 간 교육 기회의 격차라는 의미로 사용되었던 반면, 정부를 비판하는 입장에서는 학업성취도 격차라는 의미로 사용되었다고 지적한 바 있다. 이처럼 교육격차라는 용어의 개념은 그 사용의 역사가 깊지 않은 만큼 논자들 간에 그 의미가 명확히 합의되어 있는 개념은 아니라고 할 수 있다.

교육격차의 개념은 관점에 따라 크게 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다. 첫째, 교육격차를 교육의 차이 그 자체로 보는 관점이다. 사전적 의미⁶⁾에 따르면 격차의 순화어는 차이이다.

6) 출처: <http://krdic.naver.com/search.nhn?query=%EA%B2%A9%EC%B0%A8&kind=all>. 2017년 4월 24일 접속

다시 말하면 격차란 본래 차이라는 단어와 의미가 같은데 그 의미를 강조하는 경우에 특별히 사용하는 단어라는 것이다. 이 점에서 교육격차란 의미상 교육의 차이와 다르지 않은 것이다. 류방란 외(2006: 15)의 연구에서 이러한 용례를 발견할 수 있다. 이 연구는 교육적 차이가 곧 불평등을 의미하지 않는다고 하면서, 격차와 불평등의 의미를 구분한다. 여기서 교육적 차이란 동일한 교육이나 동일한 결과와 반대되는 개념으로 다소 단순히 규정되고 있다. 다만 이 연구에서는 그러한 교육적 차이가 “사회적 계층에 따라 불평등하게 배분되도록 고정화되어 있을 때”, 사회적 불평등의 문제로 이어진다(류방란·김성식, 2016: 15)면서, 교육격차라는 개념은 그러한 불평등 또는 계층 간 간격의 확대에 대한 우려를 전제한 개념이라고 언급하였다. 다시 말해, 교육격차에 대한 관심은 차이가 불평등으로 이어지는 것에 대한 우려를 기반으로 하고 있다.

둘째, 교육격차를 교육에 있어서 단순한 차이가 아니라 교육불평등의 의미로 포착하는 관점이다. 이러한 관점에는 차이에 뒤따르곤 하는 부당한 대우에 대한 우려가 내장되어 있다. 이해영 외(2004)는 교육격차가 탈가치적인 용어이며, 현상적, 실제적, 가시적 관점에서 사용되고, 교육불평등은 가치와 감정이 개입된 용어로서 이념적, 사상적, 상징적 관점에 주안점을 두고 있다고 설명한 것은 바로 이 점에 착목한 것이다(김영식, 1973; 김병성, 2003; 이해영, 2004: 9에서 재인용)

교육격차는 교육평등의 개념에 빗대어 다양하게 해석될 수 있다. 이해영 외(2004: 9-10)에 따르면 교육평등의 개념은 역사적으로 변화를 겪어 왔는데, 애초에는 취학 기회의 평등을 의미하는 것이었지만 점차 교사의 질이나 학교 시설과 같은 교육 여건의 평등을 의미하는 것으로, 나아가 모든 학생이 일정 수준 이상의 성취에 도달해야 하는 교육 결과의 평등 개념으로 변화해 왔다고 지적하였다.

김영화(2010) 역시 교육평등에 대한 몇 가지 쟁점을 논의하며 교육평등관을 제시하였다. 그는 교육평등에 관한 쟁점을 크게 네 가지로 정리하였다. 첫째, 교육평등은 교육기회의 평등인가, 교육결과의 평등인가? 둘째, 개인의 능력, 적성, 진로계획에 따라 다른 교육기회를 제공하는 것이 평등한가 아니면 모든 사람에게 동일한 교육기회를 제공하는 것이 평등한 것인가? 셋째, 자원의 분배에 초점을 두는가 아니면 교육 내용적인 측면을 고려하는가? 넷째, 교육체제 내적인 측면만 보는가 아니면 교육체제 외적인 측면에서 접근하는가?

【표 II-1】 교육평등에 대한 여러 관점

교육평등관			내 용
분배적 교육평등관	교육기회의 평등관 (접근, 투입, 과정)	획일적 교육평등관	교육의 접근기회와 교육투입 및 과정 요인들을 능력에 관계없이 동일하게 제공
		능력주의 교육평등관	교육의 접근기회는 모든 사람에게 동일하게 주되 교육투입 및 과정 요인들을 능력에 따라 다르게 제공
	교육결과의 평등관	보상적 교육평등관	교육결과를 균등화하기 위하여 교육의 접근기회와 교육투입 및 과정 요인들을 취약집단에 더 많이 제공
비판적 교육평등관			교육내용, 교사-학생 상호작용, 교육조직 등 교육조건에서 취약집단의 문화가 동등하게 존중
급진적 교육평등관			교육평등은 사회평등의 실현을 통해서만 가능

출처: 김영화(2010: 187).

이러한 쟁점들을 고려하여 김영화(2010)는 <표 II-1>과 같이 교육평등관을 크게 분배적 교육평등관, 비판적 교육평등관, 급진적 교육평등관과 같이 셋으로 구분하였다. 교육평등을 바라보는 관점이 이처럼 다양한 것은 그 반대 개념인 교육불평등의 개념 역시 다양한 스펙트럼을 가진다는 것을 의미한다. 즉, 교육불평등이 교육기회의 불평등인지, 교육결과의 불평등인지, 아니면 교육과정의 불평등인지는 연구자의 관점에 따라 상이할 수 있다. 이혜영 외(2004)는 교육불평등에 관한 그 동안의 연구 성과를 모두 고려하려는 듯 교육의 기회, 과정, 결과 등 모든 영역에서의 불평등을 포괄하였다.

2) 능력에 따른 교육격차

교육격차에 대한 관심은 균등한 교육을 받을 권리를 규정하는 헌법 조항과도 긴밀한 관계를 가진다. 대한민국 헌법 제31조 ①에는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”라고 규정되어 있다. 그러므로 교육격차에 대한 관심은 헌법에 보장된 대한민국의 국민이 균등하게 교육받을 권리가 침해될 수 있는 상황에 대한 우려라고 볼 수 있다. 이를 논의하기에 앞서 균등한 교육 앞에 기술된 ‘능력에 따라’라는 부분에 대한 검토가 필요하다. 왜냐하면 이 문구는 능력이 다르면 불균등한 교육을 받을 수도 있는 것으로 해석될 수 있기 때문이다.

인간이 가진 능력의 차이는 크게 선천적인 것과 후천적인 것으로 나누어 생각해볼 수 있다. 그런데 헌법 제31조에서 언급하고 있는 ‘능력’을 후천적인 것까지 포함하는 것으로 해석하게 되면 이어 나오는 ‘균등한 교육’이라는 언급과 모순이 발생한다. 왜냐하면 헌법 제31조 ①은

‘균등한 교육’을 이야기하는 과정에서 ‘능력’에 대한 언급을 하고 있는 것인데, 후천적으로 획득된 능력까지 포함하는 것은 그 후천적인 능력을 가지게 된 불균등한 선행 교육의 결과로 인한 능력의 차이까지 포함될 수 있는 것이므로 그것은 이미 ‘균등한 교육’과는 모순이 되는 상황이 된다. 그러므로 헌법 제31조 ①에서 언급하고 있는 능력은 후천적인 교육의 영향에 의해 발생할 수 있는 능력의 차이는 제외하고 선천적인 능력의 차이만을 언급하는 것으로 해석하는 것이 타당할 것이다.

교육격차에 대한 관심은 헌법에서 규정하고 있는 균등한 교육에 어긋나는 것에 대한 것이라고 이야기할 수 있다. 그리고 앞에서 논의하였듯이 그 차이는 학생의 선천적 차이가 아니라 균등하지 못한 교육과 관계된 후천적 차이에 관심을 두는 것이라고 할 수 있다. 이는 Rousseau(1755)가 ‘인간 불평등 기원론’에서 “사람들 사이의 차이가 자연 상태에서보다 사회에서 얼마나 더 크지 그리고 제도의 불평등으로 인해 인류의 자연적인 불평등이 얼마나 더 커지게 되는지 알게 될 것”이라고 이야기한 것과 같은 맥락의 이야기이다. Rousseau(1755)가 자연에 의해 만들어진, 즉 선천적인 불평등 보다 사회적으로 만들어진 후천적 불평등이 훨씬 심각하다고 지적한 것에 주목할 필요가 있다.

그렇다면 선천적 능력에 따른 교육격차는 어떠한가? 아이가 태어나 학교에 입학하기 전까지 선천적 능력 이외에 나머지 환경이 모든 아이들에게 동등하다면 선천적 능력에 따른 교육격차를 확인할 수 있을 것이다. 그러나 이것은 국가가 모든 아이를 위탁받아 최대한 유사한 환경에서 기르지는 이상 현실적으로 불가능하다. 물론, 가능하다 하더라도 선천적 능력도 신분처럼 부모를 포함한 그 이전 세대로부터 물려받은 것일 텐데, 이에 따른 교육격차는 정당화될 수 있는가?

3) 교육격차의 표출지점

교육격차의 개념은 교육격차가 표출되는 교육투입, 교육과정, 교육결과 등으로 논의해 볼 수 있다. 교육투입 측면에서 교육격차는 학교별 시설, 지역별 교육예산 등의 차이로 언급될 수 있다. 학교별 시설의 차이가 학생의 학업성취에 끼치는 영향이 유의미하게 나타나지 않는다는 콜먼 보고서(Coleman 외, 1966)의 내용은 널리 알려진 것이지만, 그렇다고 해서 학생들이 공부하는 학교 간 시설 차이가 그냥 방치해도 되는 문제인지에 대해서는 의문이 제기될 수 있다. 학교 시설의 차이가 학업성취에 영향을 주느냐 아니냐와 상관없이 누구나 좋은 학교 시설에서

공부하고 싶어 할 것이고 그 차이를 없애달라고 요구할 권리가 있기 때문이다. 또한 지방자치 실시 이후 지방자치단체의 교육경비보조금의 지역 간 격차가 발생하고 있다는 것은 중요한 문제라고 볼 수 있다(하봉운, 2005). 즉 헌법에 따르면 대한민국 국민은 자신의 능력에 따른 차이 외에는 균등한 교육을 받을 권리를 가지고 있는 것인데, 국민이 사는 지역에 따라 교육예산이 다르게 책정되어 교육여건이 차이가 난다면 이것은 부당한 차이라고 할 수 있으며 해결되어야 할 교육격차라고 볼 수 있을 것이다.

교육이 실시되는 과정상의 교육격차는 학생들이 학교에서 경험하는 학습경험의 수준이 계층에 따라 차별화되고 있다는 것인데 여기에서 주목하고자 하는 점은 계층 간 언어와 문화에 대한 부분이다. Rousseau(1755)는 인간이 후천적으로 능력의 차이가 나는 것과 관련하여 언어에 주목하였다. “우리가 얼마나 많은 관념을 말을 통해 얻고 있는지, 문법이 얼마나 정신의 움직임을 훈련하고 원활히 하고 있는지 그리고 처음으로 언어를 발견하기까지 걸렸던 엄청난 시간과 상상할 수 없는 고통을 생각해보자”(Rousseau, 1755: 57)라고 이야기하면서 후천적으로 언어를 습득해가는 과정은 아주 오랜 기간의 성과가 응축된 과정임을 지적하였다. 언어습득이 이와 같이 응축된 과정이라는 것은 출생 후 가정교육을 통한 언어 능력의 차이가 후천적으로 심각하게 발생할 수 있음을 보여준다. 또한 Bernstein(1971: 45-51)은 노동계층 출신 아동들이 학교에서 상대적으로 학습부진을 보이는 경우가 많으며, 이는 문화적으로 유발된 지체와 관련된 것으로 언어적 과정을 통해 전달된 것으로 보았다. Bernstein(1971: 45-51)은 노동계층 출신 아동들은 언어 지능검사 점수가 낮으며 추상적 개념을 어려워하고 언어 관련 교과에서 실패할 가능성이 높아 학교에서 성공할 가능성이 낮는데 이는 노동계층이 사용하는 제한된 어법(restricted code)⁷⁾에서 기인한다고 주장하였다.

다음으로 문화와 관련해 Bourdieu & Passeron(1970: 21-21)은 중간계급이 스스로 의미 있다고 간주하고 재생산할만하다고 생각하는 것을 선택하고 그렇지 않은 것은 배제하는 과정을 통해서 특정 집단이나 계급의 문화를 가치 있는 것으로 규정한다고 주장했는데, 그는 이런 과정을 ‘상징폭력’이라고 지칭하였다. 또한 각 계급들은 자신의 계급 문화를 체화한 ‘아비투스

7) Bernstein(1971)은 노동계층 아동들의 언어를 맥락 특정적(context-specific)인 구체적인 관계에 한정된 제한된 어법이라고 지칭하였으며, 중류층 아동들이 사용하는 어법에 대해서는 의미가 추상적이고 보편적인 성격을 드러낼 수 있는 언어를 주로 사용하는 정련된 어법(elaborated code)이라고 분류하였다. 이런 차이가 발생하는 이유에 대해 Bernstein(1971)은 언어를 습득하는 과정에서의 대화의 형태는 처한 환경과의 독특한 관계성을 촉발, 일반화, 강화하게 되고 나아가 특정한 형태의 의미체계를 조성하기 때문이라고 설명했다.

(Habitus)’를 어려서부터 체득하고, 교육체계는 특정한 문화적 원리들을 취급하는 태도를 교육 메시지로 코드화, 동질화, 체계화시킴으로써 특정한 ‘아비투스’를 지닌 학생들에게 유리한 교육을 실시한다고 Bourdieu & Passeron(1970: 86-89)는 주장했다.

교육결과에서의 격차는 계층별로 학업성취 수준 차이와 상급학교 진학의 차이로 나타난다. 김경근(2005)은 교육고용패널 자료 분석을 통하여 일반 고등학교 학생의 대입 수능시험 성적 지역 간, 계층 간에 매우 심각한 수준의 격차를 보이고 있다고 밝혔으며, 이런 교육격차를 발생시키는 주요 요인으로 지역과 부친의 학력을 제시하였다. 김성식 외(2007: 3)는 교육 기회의 획득과 성취의 차이에 학생 배경의 영향력이 커지고 있음을 우려하면서, 상급학교 구체적으로 고등학교 진학 기회의 획득과 성적 향상에서의 불균등 현상을 지적하였다. 예를 들어, 자율형 사립고가 설립되면서 일반 고등학교에 비해 약 3배에 달하는 학비를 부담해야만 다닐 수 있는 고등학교가 생겨났다. 자사고가 일반고와 동일한 교육여건을 지니고 있지 않고, 누구나 능력에 따라 자사고에 진학할 수 없고 경제적 능력에 따라 진학이 제한된다면 이는 계층 간 진학격차가 발생하고 있는 것으로 보아야 할 것이다. 또한 김기현·방하남의 연구(2005)에서는 고등교육 기회의 확대에도 불구하고 고등교육의 질적 분화로 인해 대학 진학에 있어서도 계층별 격차가 있음을 밝히고 있다.

우리나라는 위와 같이 계층을 중심으로 교육격차의 논의가 진행된 것에 비해 미국사회는 인종에 따른 교육격차가 주된 관심이다. 백인, 흑인, 인디언 간의 뿌리 깊은 학교에서 인종 차별은 인종별로 분리된 공립학교가 불평등하다는 브라운 판결을 통해 폐지되었고 이 판결은 교육 기회균등을 위한 시발점이 되었다(Michelson, 2008: 63). 이후 소수계 우대정책, 인종통합학교, 특수교육, 소수민족 장학금 등 여러 정책들이 시행되었다(Tyack, 1990, Petrovich, 2008: 17에서 재인용). 이러한 노력에도 불구하고 이주를 통한 백인과 유색 인종간의 거주지 분리는 지역 간 재산세의 차이를 발생시켰고 이에 기초한 교육재정은 자연스레 지역 간 아닌 인종 간 격차로 귀결되었다. 그리고 인종통합학교에서 이루어지는 능력별 집단화는 결과적으로 인종, 민족, 사회계층에 따른 집단화로 이어져 학교 성적에 있어 인종적, 계층적 차이를 낳았다(Michelson, 2008: 72).

최근 미국의 뉴욕주 교육위원회는 교원자격시험에서 문해력 과목이 인종차별적이라며 시험 과목에서 제외하였는데, 흑인과 히스패닉 예비교사들이 백인과 비교할 때 심각하게 이 과목에서 낮은 점수를 받아 왔기 때문이었다. 교원자격시험에서 문해력은 많은 예비 교사들에게 어려운

과목으로 알려져 왔으며, 특히 흑인과 히스패닉 예비교사들에게 더욱 그러했다. 2014년 시험 성적을 바탕으로 분석한 결과, 64%의 백인 예비교사들이 이 시험을 통과했지만, 히스패닉은 46%, 흑인은 41%만이 통과한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 뉴욕주 교육위원회는 앞으로 이 과목을 통과하지 못하더라도 지도교수의 추천서와 해당 예비교사의 성적을 바탕으로 교원자격증을 받을 수 있도록 하겠다고 밝혔다⁸⁾(The New York Times 2017. 03. 13.). 이와 같이 계층, 인종 등에 따른 교육격차에 대한 사회적 가치판단은 절대적이라기보다는 시대와 사회에 따라 상이하다.

4) 교육격차 정의

교육격차의 표출지점은 앞서 언급한 것처럼 교육여건, 교육과정, 교육결과 등과 같이 다양할 수 있다. 그런데 교육격차의 표출지점에서 발생하는 모든 격차가 우리의 관심 대상은 아니다. 우리의 관심은 이러한 격차가 사회적으로 동의하기 어려운 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 미래의 사회적 보상에 영향을 주는 경우라 할 것이다. 즉, 교육여건, 교육과정에 대한 관심 역시 학력과 같은 교육결과에 영향을 주기 때문이며(Coleman, 1968) 교육결과 역시 인지적, 비인적 성취와 같이 다양할 수 있지만 이 가운데 우리가 주목하는 것은 취업, 임금 등의 사회적 보상과 연계된다는 경우라 할 것이다.

지금까지의 교육격차에 대한 논의를 종합해 보면 교육격차의 개념을 구성하는 핵심내용으로는 ① 교육결과에서의 차이 ② 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과의 관련성 ③ 사회적 보상과 연계 가능성으로 정리할 수 있다. 고로 본 연구에서는 교육격차를 “타고난 성별, 인종, 능력 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 다른 학생이 학교경험을 통해 드러낸 교육결과의 차이 가운데 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상에 영향을 주는 것”이라고 정의하고자 한다.

이러한 교육격차의 개념에 기초해 보면, 초등학교 입학한 후 첫 시험에서 A학생과 B학생의 학업성취 수준의 차이는 교육격차로 해석될 수 있는데 물론, 이러한 차이가 부모의 사회·경제적

8) 출처: http://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.do?nTbBoardSeq=&strCurMenuId=55&nTbCategorySeq=172&pageInd ex=1&pageCondition=10&nTbBoardArticleSeq=168144&searchTopic=&searchObject=&searchCondition_W=6&searchKeyword_W=. 2017년 4월 25일 접속

지위와 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상과 연계될 가능성이 있어야 한다. 사회·경제적 지위는 통상 학력, 직업지위, 소득 등을 포함하는데 세 가지 요소 모두 교육결과의 차이면서 동시에 사회적 보상의 차이로 교육격차에 포함될 수 있다. 가정의 소득수준별 사교육비의 차이가 교육격차로 많이 언급되는데 사교육비의 차이는 교육결과라기 보다는 교육투입에 해당하는 것으로 본 연구에서 규정한 교육격차에 포함되지 않지만 교육격차에 영향을 주는 요인이라면 정책적 대상으로 다루어져야 한다. 이러한 요인들을 검토하기 위해서는 실증적 자료에 기초한 다양한 연구가 진행되고 축적될 필요가 있다.

5) 교육격차 관련 요인

선행연구에 기초해 보면 교육격차를 완화시킬 수 있는 가능성으로 적응유연성(resilience)을 들 수 있다(Eggen & Kauchak, 2006: 201). 적응유연성은 환경적인 어려움에도 불구하고 학교에서 성공과 삶의 여러 측면에서 성공 가능성을 증진시키는 학습자 특성으로 언급되고 있다(Wang, Haertel, & Walberg, 1995, Eggen & Kauchak, 2006: 201에서 재인용). 이러한 학생의 특성이 어떻게 발달되었는가를 살펴보면 한 가지 주요한 특징이 있는 데 이러한 아이들의 주변에는 그들에게 특별한 관심을 보여 준 한두 명의 성인이 있다는 것이다. 이러한 성인들은 아이들로 하여금 높은 도덕적 기준과 학업적 포부를 갖도록 해주고 아이들이 실패하도록 내버려 두기를 거부한다(Jew et al, 1999; Stull, 1998; Eggen & Kauchak, 2006: 201에서 재인용). 부모가 보통 이러한 역할을 하지만 부모가 이러한 역할을 하지 못 한다면 또 다른 성인이 될 수 있으며 그 가운데 교사 또는 교육복지투자우선지원사업의 지역사회교육전문가, 멘토 등의 역할에 주목하지 않을 수 없다.

앞선 Bernstein과 Bourdieu의 논의에 기초해 보면, 특정 계층 출신의 학생들은 그들의 언어나 문화적 태도에 유리한 학교 환경에서 다른 계층 출신들에 비해 우수한 학업성취를 보일 가능성이 크다. 학교에 입학한 이후에는 학교의 문화와 교사가 사용하는 언어 코드에 익숙한 학생과 익숙하지 않은 학생들이 구분된다. 학교의 문화와 언어 코드가 가정의 문화와 언어 코드와 유사한 경우에는 학생들이 학교에 쉽게 적응하고 학습을 진행하는 것이 용이할 가능성이 크다. 반대로 성장과정에서 경험한 가정의 문화나 언어 코드가 학교의 그것과 상이한 경우에는 학교에 적응하고 학습을 수행하는 것이 상대적으로 어려울 가능성이 크다. 즉, 학생들이 외형적으로 동일한 교육 상황에 놓여 있다고 하더라도 실질적으로는 다른 교육 상황과 상이한 학습 경험을 한다는

것이고, 이것은 교육격차를 심화시킬 수 있다.

학교 경험인 고교 다양화와 수준별 이동수업 등과 같은 능력별 집단화(tracking)가 교육격차를 심화시킬 수 있다. Michelson(2008: 71-72)은 여러 연구를 토대로 능력별로 학생들을 분류하면 학생들이 배우는 내용과 가르치는 내용이 달라지는데 능력이 우수한 집단의 학생은 도전적인 수업을 받고, 능력이 낮은 집단의 학생은 우수한 집단으로 옮겨가는 데 필요한 지식이 차단되어 낮은 집단에 머무르게 된다고 언급하였다. 그리고 Michelson(2008: 71-72)은 능력별 집단화는 학교에서 자신의 서열을 받아들이게 하고 자신과 다른 특성을 가진 학생들과의 교류를 차단하여 미래의 직업과 교육적 포부를 형성하는 데에 속한 집단을 따르게 한다고 지적하였다.

다. 교육격차에 대한 가치판단

교육격차가 현존하는 상황에서 이를 어떻게 바라보고 개입하는 것이 바람직한 것일까? 이에 대한 가치판단은 시대적·사회적 상황에 따라 다를 수 있지만 여기에서는 사회후생합수를 활용한 공리주의적·평등주의적·롤즈적(Rawls) 접근을 통해 탐색하고자 한다(이준구, 2005: 56-84). 공리주의적 접근은 교육격차로 인한 학생별 효용이 어떻게 분배되는 지에 대해 관심이 없고 학생별 효용의 총합의 크기에만 관심이 있는 관점이다⁹⁾. 예를 들어 학생 A가 높은 학업성취 수준을 통해 90이라는 효용을 얻고 학생 B가 낮은 학업성취 수준을 통해 10이라는 효용을 얻은 것과 학생 A가 60이라는 효용을 얻고 학생 B가 40이라는 효용을 얻은 것은 총합이 100으로 같기 때문에 동일한 사회적 가치를 갖는다는 것이다. 고로, 사회후생의 개선은 교육격차의 조정을 통해 이루어지지 않고 학생별 효용의 총합의 증가를 통해서만 이루어질 수 있다.

평등주의적 접근은 교육격차에 따른 학생의 효용수준이 높을수록 작은 가중치를 부여하고 효용수준이 낮을수록 높은 가중치를 부여해 사회후생을 계산하는 관점이다¹⁰⁾. 앞선 예와 동일하게 학생 A가 90이라는 효용을 얻고 학생 B가 10이라는 효용을 얻었을 때, 사회적 개입을 통해 학생 A의 효용을 2단위 감소시키고 학생 B의 효용을 1단위 증가시키더라도 사회후생 수준은 예전과 동일할 수 있다는 것이다. 이는 사회적으로 학생 B의 한계효용 1단위를 학생 A의 한계효용 1단위

9) 사회후생합수를 $SW=f(U_A, U_B)$ 라고 상정할 때, SW는 사회후생 수준이고 U_A 는 학생 A의 효용, U_B 는 학생 B의 효용이고 공리주의적 접근의 교육격차에 따른 사회후생합수는 일례로 $SW=U_A+U_B$ 라고 정의할 수 있다.

10) 평등주의적 접근의 교육격차에 따른 사회후생합수는 일례로 $SW=U_A \cdot U_B$ 라고 정의할 수 있다.

보다 2배 더 중요하게 다루고 있는 것을 의미한다. 고로, 사회후생의 개선은 공리주의적 가치 판단과 달리 교육격차의 조정을 통해서도 이루어질 수 있다는 것이다. 즉, 사회후생의 개선은 두 학생의 교육격차에 따른 한계효용의 상대적 중요성이 사회적으로 2배 차이가 난다면 사회적 개입을 통해 학생 A의 효용을 1단위 감소시키더라도 학생 B의 효용을 0.5단위 이상 개선시킬 수 있다면 가능하다는 것이다.

롤즈적 접근은 교육격차에 따른 효용수준이 가장 낮은 학생의 효용수준 개선을 우선해야 한다는 관점이다¹¹⁾. 이것은 교육격차로 인한 사회후생 수준이 가장 낮은 학생의 효용수준과 같다는 것을 전제하고 있다. 앞선 예시처럼 학생 A가 학업성취 수준을 통해 90이라는 효용을 얻고 학생 B가 학업성취 수준을 통해 10이라는 효용을 얻었을 때, 사회후생 수준은 10이 된다는 것이다. 따라서 사회후생의 개선은 교육격차로 인해 발생된 가장 낮은 학생의 효용수준을 개선시키는 정도를 의미하게 된다.

우리가 롤즈의 무지의 장막이라는 사고 실험에서처럼 현재 자신에 대해 아무것도 모르는 상황에서 교육격차에 대해 가치판단을 해야 한다면 앞선 세 가지 접근 가운데 어느 것에 찬성할까? 롤즈(Sandel, 2010: 197-231)는 우리가 최소한 분배에는 관심이 없고 사회후생 극대화에만 관심이 있는 공리주의적 접근에 찬성표를 던지지는 않을 것이라 예견하였다. 그리고 롤즈(Sandel, 2010: 197-231)는 우리가 가능한 교육격차가 없어져야 한다고 주장하겠지만 만약 이를 인정한다면 우리가 될지도 모르는 가장 취약한 학생들에게 이익이 돌아가는 경우에 한해 서리는 단서를 달 것이라는 것이다. 이와 더불어 롤즈(Sandel, 2010: 197-231)는 임의성 배제의 논리를 언급하였는데, 이 논리는 선천적 능력에 따른 교육격차 역시 신분과 같이 우연에 의한 것이므로 공정하지 못하다는 것이다.

정리하자면, 인간은 타고난 성별, 인종, 재능 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 무수한 인과 사슬로 결합된 존재이고 이러한 학생이 학교경험을 통해 드러난 교육격차 가운데 우연에 의한 인종, 가정의 계층 등에 영향을 받는 교육격차는 축소되어야 한다는 것이다. 이러한 교육격차를 줄이기 위한 접근은 예를 들어, 학업성취 수준이 가장 낮은 학생들을 중점적으로 지원하는 형태여야 한다는 것이다. 이러한 관점은 교육격차에 대해 아니 학교의 본연의 기능이 롤즈적 접근, 최소한 평등주의적 접근으로 이해되어야 함을 의미한다.

11) 롤즈적 접근의 교육격차에 따른 사회후생함수는 일례로 $SW = \min(U_A, U_B)$ 라고 정의할 수 있다.

2 교육격차 개선정책

교육격차 개선정책은 중앙정부를 중심으로 교육복지 테두리 안에서 진행되어 왔다. 교육복지는 협의로 ‘최소한의 교육기회 제공으로 교육기회의 불평등 완화’, 광의로 ‘교육적 욕구충족 및 교육기회, 과정, 결과의 불평등 해소를 통한 인간을 육성하는 복지실현’ (홍봉선, 2004; 이용교·임형택, 2010) 등으로 정의되기도 한다. 교육복지 정책은 정책목표를 ‘교육소외 계층에 대한 실질적인 교육기회 보장과 기초학력 달성을 통해 국민기초교육수준 달성’ (이용교·임형택, 2010), ‘불균등한 교육여건 또는 사회구조적 요인으로 인해 교육과정 및 결과에 있어서 발생하는 상대적 교육격차를 해소’ (안병영·김인희, 2009) 등으로 명문화한 노무현 정부(교육인적자원부, 2004) 이래 지속되고 있다. 이와 같이 교육격차 개선정책이 교육복지라는 개념과 정책 틀 안에서 추진된 점을 고려하여 교육격차 개선정책 동향은 교육복지 정책을 중심으로 살펴보고자 한다.

가. 중앙정부 교육복지 주요 정책의 흐름

우리나라 교육복지에 대한 정책적 논의는 1997년 외환위기 이후 중산·서민층 자녀 교육지원에 대한 필요성이 증대되면서 시작되었다(이근영 외, 2014). <표 II-2>와 같이 김대중 정부는 만5세 무상교육 및 저소득층 자녀학비지원 등 취약계층에 대한 지원이 이루어졌고 교육복지가 본격적으로 확대된 시기는 노무현 정부부터이며 이명박 정부는 교육복지정책을 지속적으로 추진하였고 박근혜 정부는 보편적 복지를 강화하고자 하였으나 저성장으로 인한 재정적 압박에 놓이게 되었다.

표 II-2 정부별 교육복지 정책 개관

시 기	특 징	주요 정책
문민정부 및 그 이전 (~1997)	<ul style="list-style-type: none"> 전반적인 복지수준도 낮고, 일부 대책에 한정 교육복지정책에 대한 인식 부족 	<ul style="list-style-type: none"> 장애아, 중도탈락자, 학습부진아, 귀국학생에 대한 대책 수립
김대중 정부 (국민의 정부) (1998.2.~2003.2.)	<ul style="list-style-type: none"> 외환위기 이후 중산·서민층 자녀 교육지원 필요성 증대 교육복지정책에 관심을 갖기 시작 	<ul style="list-style-type: none"> 만5세 무상교육 실시(1999) 저소득층 자녀 학비지원 실시(2000)

시 기	특 징	주요 정책
노무현 정부 (참여 정부) (2003.2.~2008.2.)	<ul style="list-style-type: none"> ° 양극화 문제가 사회 이슈화됨에 따라 소득 계층 간, 지역 간 교육격차 해소에 관심 - 교육복지정책이 양적으로 확대 	<ul style="list-style-type: none"> - 도시 저소득층 교육복지투자우선지역 사업 시작(2003) - 만 3-4세 유아교육비 지원(2004) - 중학교 무상교육 완성(2004) - 저소득 학생 대상 정부장학금 지급(2005) - 대안학교 법제화(2004)
이명박 정부 (2008.2.~2013.2.)	<ul style="list-style-type: none"> ° 2008년 미국 발 경제위기 여파로 인한 취약계층 확대, 사회양극화 문제 심화 - 저소득·소외계층의 교육기회 확대, 학력격차 해소 지원의 체계화, 교육복지 사각지대 보완 등 교육복지정책 지속 	<ul style="list-style-type: none"> - 중학교 무상교육 대폭 강화(2008) - 장애학생에 대한 무상·의무교육 실현(2008) - 기초학력 향상 지원체계 구축(2008) - 교육복지우선지원 사업 법제화(보통교부금으로 전환, 2011) - 누리과정 도입(만5세, 2012)
박근혜 정부 (2013.2.~2017.2.)	<ul style="list-style-type: none"> ° 보편적 복지를 강화하고자 하였으나 저성장 기조로 복지재정 부담 주체에 대한 정치·사회적 갈등 심화 - 누리과정 확대, 공교육 정상화법 제정, 지방대학 육성법 제정, 고졸취업 활성화 등 교육복지정책 지속·확대 	<ul style="list-style-type: none"> - 누리과정 확대(만3-5세, 2013) - 교육급여 개편(2013) - 맞춤형 반값등록금 - 학업중단예방 지원

출처: 이근영 외(2014)를 보완함

노무현 정부 이래 지난 중앙정부의 교육복지 정책의 방향을 저소득층·소외계층의 교육기회 확대와 기존 교육복지 정책의 사각지대 보완으로 나누어 요약·비교하면 <표 II-3>과 <표 II-4>와 같다. 노무현 정부 이래로 추진되어 온 교육복지 정책은 정부마다 다소 차별점이 있긴 하지만 교육기회 보장, 교육격차 해소, 교육복지 환경조성 등과 같은 공통점을 갖고 있으며, 교육복지 정책 주요 사업 가운데 교육복지투자우선지역사업이 꾸준히 확대·시행되어 그 성과를 인정받고 있다(장덕호 외, 2012; 이근영 외, 2014).

표 II-3 저소득층·소외계층의 교육기회 확대

핵심과제	주요 지표	노무현 정부	이명박 정부	박근혜 정부
■ 중학교 무상교육 대폭 강화	중학교 학교운영지원비	기초수급자	전체 중학생	전체 중학생
■ 저소득층·농산어촌 학생 전원 급식지원	저소득층 급식비율	77%	100%	100%
	농산어촌 급식비율	69%	100%	100%
	노후 급식시설 현대화			목표: ('13)70.0% → ('14)85.0% → ('15)100%
■ 장애학생에 대한 무상·의무교육 실현	무상·의무교육 대상	초·중학교	만3세 미만 유·초·중·고교	만3세 미만 유·초·중·고교
■ 초등돌봄교실			- 돌봄교실 지원	- 돌봄교실 지원 - 저녁돌봄운영학교 지원
■ 고등학교 무상교육 실현	무상교육 대상	기초수급자	- 기초수급자 - 특성화고	전체 고등학생 대상 공약 폐기

출처: 장덕호 외(2012)를 보완함

표 Ⅱ-4 기존 교육복지 정책의 사각지대 대폭 보완

정책 대상	노무현 정부	이명박 정부	박근혜 정부
유아	유치원 이용 아동 중심으로 지원(기관 미이용 아동은 지원 대상에서 제외) - 소득하위 15% 보육료 지원	유치원 미이용 발달지연유아 지원 (희망교육사 파견 '12년까지 640명) - 소득하위 50% 보육료 지원 확대 및 소득하위 15% 무상양육(양육수당) 지원(2009년) - 소득하위 70% 보육료 지원 확대 (2011년) - 누리과정(5세), 0-2세 어린이, 모든 계층 보육료 지원 확대(2012년)	- 누리교육과정 확대 시행(만3-5세) - 3-4세 어린이, 모든 계층 보육료 지원 확대 - 0-5세 어린이, 모든 계층 보육료 지원 확대(당초 계획은 소득하위 70%)
다문화가정 학생	다문화 가정 학생에 대해 단년도 중심의 사업지원 착수	장기적 관점에서 지원 체계화 ('08-' 12년간 약 759억원 지원)	다문화학생 교육 선진화 (다문화 예비학교, 한국어 교육과정 신설 등)
북한이탈 청소년	남북한 사회·문화·가치관 차이와 학습공백으로 부적응 및 학업중단 (학업중단률 12.9%)	사회적응력에 초점을 맞춘 유연하고 다양한 학력인정 시스템 (1) 입국초기 적응교육 지원 (2) 연령, 능력을 감안한 학년배치 (3) 북한이탈청소년 대안학교 설립기준 완화	종합 지원체제 구축 및 연계 강화
농산어촌 학생	일부 농산어촌 우수고에 한정 지원	농산어촌의 다양한 교육수요 고려 (1) 농산어촌 기숙형 고교 (2) 연중 돌봄학교 지정 운영 (3) 유치원~초등2년을 위한 K-2학교 (4) 전원학교 지정 운영	농산어촌의 다양한 교육수요 고려 (1) 농산어촌 기숙형 고교 (2) 연중돌봄학교 지정 운영 (3) 적정규모 학교 육성
도시 저소득층	교육복지투자우선지역사업을 지역단위로 지정 (인구 25만이상, 4개이상 학교 등)	저소득층 밀집학교 지원 사업 신설로 단위학교 지원 가능 (2011년 보통교부금사업으로 이양)	
위기 학생	국가 차원의 지원 체계 구축 (43만명 위기학생 중 4만명 지원)	학교안전통합시스템구축(Wee Project) (국가지원 대상 20만명까지 확대)	- 현장중심 학교폭력 대책 - 학업중단 숙려제, 멘토링, 학업복귀 지원, 대안교육지원 강화
장애 학생	특수학급이 없는 일반학교에 배치된 장애학생('08,1만여명)에 대한 특수교육 지원 미흡	일반학교 내 특수학급 1,500개 증설 (5,753학급('07) → 7,253학급('12), 총 2,595억원 지원)	- 청각장애인 지원확대 - 장애학생 교육여건 대폭 확충

출처: 장덕호 외(2012)를 보완함.

지난 7월 문재인 정부가 출범하면서 “국정운영 5개년 계획”에서 ‘국가가 책임지는 보육과 교육’을 국정전략으로 설정하고 교육격차 개선정책으로 다양한 국정과제와 실천과제를 제시하였다(국정기획자문위원회, 2017). ‘유아에서 대학까지 교육의 공공성 강화’ 국정과제에서는 유아교육 국가책임 확대, 온종일 돌봄 체계 구축, 고교 무상교육 실현, 대학 등록금 및 주거비 부담 경감 등의 실천과제를 설정하였다(국정기획자문위원회, 2017). ‘교실혁명을 통한 공교육 혁신’ 국정과제에서는 기초학력 보장 등의 실천과제를 설정하였다(국정기획자문위원회, 2017). ‘교육의 희망사다리 복원’ 국정과제에서는 사회적 배려 대상자 대입 지원, 사회 취약계층 교육 지원, 고졸 취업자 지원 확대, 학력·학벌주의 관행 철폐 등의 실천과제를 설정하였다(국정기획자문위원회, 2017). 이와 같이 교육격차 개선을 위한 다양한 실천과제를 고려할 때 앞으로 교육격차 개선을 위한 다양한 정책적 노력이 전개될 것으로 기대된다.

나. 중앙정부 교육복지 자원 및 운용

우리나라 중앙정부의 재정은 예산과 기금 두 부분으로 크게 구분할 수 있으며 예산은 다시 일반회계(一般會計)와 특별회계(特別會計)로 구분된다. 따라서 교육복지사업의 자원은 일반회계, 특별회계, 기금과 같이 세 가지 관점에서 재정의 확보, 배분 방안에 대한 논의가 가능하다(하봉운 외, 2012).

2017년 중앙정부의 예산은 일반회계 1개, 특별회계 19개, 기금 67개로 구성되어 있다(국회 예산정책처, 2017: 15). 일반회계는 중앙정부의 조세수입 대부분을 포함하며 정부의 주요 재정 사업을 모두 포괄한다. 국가재정법 제4조 3항에 따르면 특별회계는 특정한 목적을 위한 사업과 관련해 일반회계와 따로 떼어 설치, 운영하는 별도의 회계로서 국가에서 특정한 사업을 운영하고자 할 때, 특정한 자금을 보유하여 운용하고자 할 때, 특정한 세입으로 특정한 세출에 충당함으로써 일반회계와 구분하여 회계처리 할 필요가 있을 때에 법률로써 설치하되, 법률에 의하지 아니하고는 이를 설치할 수 없다.

〈표 II-5〉는 일반회계, 특별회계, 기금을 설명한 것으로 일반회계는 현 체계를 활용한다는 측면에서 실행에 유리한 면이 있으나 관련 법규를 개정하는 데 시일이 소요되는 단점이 있어 일반 경상사업의 성격이 강한 사업의 경우라도 부득이한 경우 특별회계로 운용하는 경우가 있다(하봉운 외, 2012). 기금은 예산과 다르게 특정사업에 대한 안정적 지원 및 탄력적인 집행이 가능하다는 장점이 있으나, 재정의 투명성과 통합성 확보에 대한 문제점을 지적받고 있다(하봉운 외, 2012).

표 II-5 | 자원 확보 및 운영: 예산과 기금

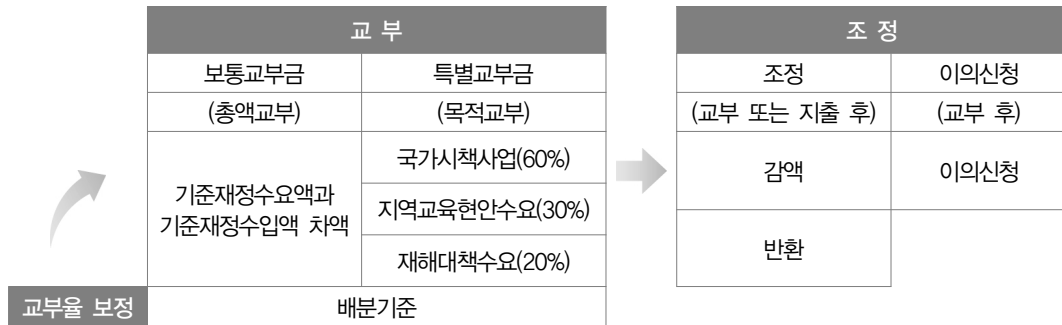
	일반회계	특별회계	기금
설치사유	- 일반적 재정활동	- 특정사업 운영 - 특정자금 운영 - 특정세입으로 특정 세출 충당	- 특정사업의 안정적 지원 - 탄력적 집행
재원	- 조세수입 - 세외수입 - 적자국채	- 목적세 - 출연금 및 부담금 - 판매대가 - 기타	- 다양한 자원 - 주로 출연금, 부담금, 자산운용수익
운용형태	- 무상급부	- 기업적 사업 - 융자 - 일반회계성 사업	- 다양한 사업 - 융자, 보증, 보험 등 금융적 성격이 다수 - 일반회계성 사업
편성 및 확정	- 정부가 편성권 - 국회가 확정	- 좌동	- 기금관리 주체가 사실상 편성 - 여타 사항은 동일
집행 자율성	- 거의 없음	- 좌동	- 항기준 20%(금융성 기금은 30%) 범위 내에서 국회심의없이 탄력성
수입과 지출연계	- 특정수입과 지출의 연계 배제	- 특정수입과 지출의 연계	- 좌동
주요 사례	- 지방교육재정교부금 (보통교부금, 특별교부금)	- 유아교육지원특별회계	- 국가장학기금(「한국장학재단 설립 등에 관한 법률」)

출처: 하봉운 외(2012).

교육복지 재정은 지방교육재정교부금의 운영 체계 속에서 배분되고 있으며 무상교육 확대 등과 같은 보편적 복지는 보통교부금을 통하여 지원되고 목적형 사업은 지방교육재정교부금의 특별교부금으로 운영되는 국가 시책사업, 시·도교육청 자체재정사업으로 구분할 수 있다(이근영 외, 2014).

1) 보통교부금을 통한 교육복지

지방교육재정교부금은 크게 보통교부금과 특별교부금으로 구성되어 있는데, 이 중에서 보통교부금은 [기준재정수요액-기준재정수입액]의 차액을 총액으로 교부한다. 교부 시기에는 교부율 보정 등을 통하여 배분기준을 조정하게 되며, 교부 혹은 지출 후에는 감액 또는 반환을 거치게 된다(이광현, 2015).



출처: 이광현(2015).

■ 그림 II-1 ■ 지방교육재정 배분구조

지방교육재정교부금의 배분 방식은 역대 정부의 재정 정책에 따라 지속적으로 변화되어 왔는데 2008년 이후 교육복지와 관련한 주요한 교부방식의 변화를 살펴보면 다음의 네 가지 측면으로 정리할 수 있다. 첫째, 이명박 정부가 들어선 이후 지방으로 이양된 유아교육, 방과후 학교 사업의 조기 안착을 위해 기존재정수요 측정항목이 지속적으로 확대되었다. 2008년에는 7개 측정항목(20개 소항목)에서 2016년에 9개 측정항목(34개 소항목)으로 확대·변경되었는데, 이러한 변화는 보통교부금이 총액으로 교부되더라도 시·도교육청에서 이러한 사업들의 예산을 편성할 때 교부된 금액 이상 반영하는 효과를 가져왔다(이광현, 2015; 김지하 외, 2016).

둘째, 2008년 들어서 종전에 기본적인 재정수요를 반영하던 방식에서 학교교육 성과라 할 수 있는 기초학력 미달 학생 감소와 고등학교 학업중단 학생 감소 등과 같은 항목을 기존재정수요 측정항목에 포함한 것이다(이광현, 2015; 김지하 외, 2016). 셋째, 2011년에는 교육 행정비의 균형 교육비 항목에 다문화가정 학생 수 및 북한이탈주민 가정 학생 수 등을 포함하여 교육복지수요를 반영했고 2013년부터는 교육복지지원비를 독자적인 측정항목으로 독립시켜 교육복지수요를 산정하였다(이광현, 2015; 김지하 외, 2016).

넷째, 누리과정과 같이 중앙정부에서 추진하던 정책들이 지방정부로 이양되고 있는 추세지만 이러한 변화가 중앙정부와 지방정부 간 갈등의 요소로 작용하고 있다. 그리고 누리과정, 무상 급식 등으로 교육복지 재정수요는 증가한 반면 재원 확보가 부족하여 학교기본운영비, 교수·학습활동 등과 관련한 핵심 교육활동에 대한 재원이 축소되는 현상이 일어나기도 하였다(김병주, 2014; 송기창, 2014). 앞서 언급된 2008년 이후 기존재정수요액 측정 항목의 변화를 요약하여 제시하면 아래 <표 II-6>과 같다.

표 II-6 Ⅱ 보통교부금 기준재정수요 측정항목의 변화

연번	2005-07년	2008-09년	2010년	2011년	2012-13년	2014-15년	2016년
1	교원인건비	교직원인건비	교직원인건비	교직원인건비	교직원인건비	교직원인건비	교직원인건비
2	교원인건비 가산금	학교·교육과정운영비	학교·교육과정운영비	학교·교육과정운영비	학교·교육과정운영비	학교·교육과정운영비	학교·교육과정운영비
3	학교신설비	교육행정비 -균형교육비	교육행정비 -균형교육비	교육행정비 -균형교육비	교육행정비	교육행정비	교육행정비
4	재정결함보전	학교시설비	학교시설비	학교시설비	교육복지지원비 -지역 간 균형교육비 -계층 간 균형교육비	교육복지지원비 -지역 간 균형교육비 -계층 간 균형교육비	교육복지지원비 -지역 간 균형교육비 -계층 간 균형교육비
5	학교운영비 및 그 밖의 경비	유아교육비	유아교육비	유아교육비	학교시설비	학교시설비	학교시설비
6		방과후학교사업비	방과후학교사업비	방과후학교사업비	유아교육비	유아교육비	유아교육비
7		재정결함보전	재정결함보전	재정결함보전	방과후학교사업비	방과후학교사업비	방과후학교사업비
8		학교학급통합지원	학교학급통합지원	학교기본운영비확대	재정결함보전	재정결함보전	재정결함보전
9		학교신설민관협력 확대	학교신설민관협력 확대	학교학급통합지원	학교기본운영비 확대		
10			자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원	학교신설민관협력확대	학교학급통합 지원	학교학급통합 지원	학교학급통합 지원
11			자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원	학교신설민관협력 확대	학교신설민관협력 확대	학교신설민관협력 확대	학교신설민관협력 확대
12			경상적경비절감	자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원	자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원	자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원	자율형사립고 지정에 따른 공립 일반고 지원
13				기초학력 미달학생 감소	경상적 경비 절감		
14				고등학교학업중단 학생비율	외부로부터교육 투자유치	외부로부터교육 투자유치	외부로부터교육 투자유치
15					기초학력 미달학생 감소		
16					사교육비절감		
17					고등학교 학업중단학생비율	고등학교 학업중단학생비율	
18					고등학교졸업생 취업제고		
19					특성화고 체제개편 지원	특성화고 체제개편 지원	
	5개 측정항목, 7개 소항목	7개 측정항목, 20개 소항목	7개 측정항목, 23개 소항목	7개 측정항목, 25개 소항목	7개 측정항목, 26개 소항목	9개 측정항목, 40개 소항목	9개 측정항목, 34개 소항목

* 교육부 보통교부금 각 연도별 국회보고자료, 지방교육재정교부금 시행규칙 참조.

* 출처: 이광현(2015)의 내용을 참고하여 수정·보완함.

2) 특별교부금을 통한 교육복지

가) 도시저소득층 지원 교육복지투자우선지역 지원사업 사례

특별교부금을 통한 교육복지 가운데 대표적인 교육복지투자우선지역 지원사업은 취약계층이 특정 지역과 학교를 중심으로 밀집하는 상황에 대처하기 위해 농어촌에 비해 상대적으로 소홀해 정책의 사각지대로 일컬어졌던 도시 저소득층 밀집지역을 지원하는 사업이었다(김정원 외, 2009). 교육복지투자우선지역 지원사업은 <표 II-7>과 같이 서울과 부산 8개 지역, 45개교로 시작하여 2010년에는 모든 시를 대상으로 100개 지역, 575개교로 확대되어 2011년에는 시·도 교육청으로 이양되었다.

【표 II-7】 사업지역, 학교·학생 수 및 사업예산

연 도	'03~'04년	'05년	'06년	'07년	'08년	'09년	'10년
지역	8개 지역 (서울6, 부산2)	15개 지역	30개 지역	60개 지역	60개 지역	100개 지역	100개 지역
도시규모	—	광역시이상	인구 25만이상	인구 25만이상	인구 25만이상	모든 시	모든 시
지원대상 선정기준	행정동별 국민기초생활수급자 가정 학생비율			기초생활 수급자 가정학생 수 평균70명이상	지역 내 국민기초생활보장 수급자 가정과 법정 한부모 가정 학생 수 평균 70명 이상 혹은 전체학생의 10%이상		
학교수 (특교) (시도차체지원)	45개교 (45교) —	82개교 (82교) —	163개교 (163교) —	322개교 (322교) —	322개교 (322교) —	679개교 (538교) (141교)	575개교 (534교) (41교)
학생수 ¹⁾ (기초생활 수급자수)	40,707명 (4,758명)	75,189명 (9,765명)	153,178명 (16,719명)	326,826명 (35,110명 ²⁾)	304,464명 (27,904명)	490,081명 (40,275명)	452,467명 (35,725명)
지원액 (특교) (대응투자) (시도차체지원)	238억원 (238억원) — —	160억원 (110억원) (50억원) —	359억원 (209억원) (150억원) —	642억원 (374억원) (268억원) —	514억원 (248억원) (266억원) —	866억원 (504억원) (282억원) (80억원)	810억원 (310억원) (417억원) (83억원)

1) 학생 수 현황은 각 년도 사업 평가 시점(10월 31일) 자료이며, 유치원 원아를 제외한 초·중·고등학생에 한함.

2) 2007년에는 국민기초생활수보장수급자 가정 학생 수에 저소득 한부모 가정 학생 수가 포함되어 있음

출처: 김경애 외(2011).

나) 교육부 등 중앙정부 주요 교육복지사업 운영 사례

교육복지와 관련한 중앙정부에서 실시하고 있는 사업들을 운영 주체별로 간략하게 예를 들면 <표 Ⅱ-8>과 같다. 교육복지우선지원사업(교육부)은 2003년도에 가장 먼저 시작되었으며 이후 지역아동센터(보건복지부), 방과후학교(교육부), 두드림존(여성가족부), Wee 프로젝트 사업(교육부)등의 사업이 운영되고 있다. 교육부 사업은 교육격차 해소를 중심으로 사교육비 경감과 학습과 심리적 역량개발, 보건복지부와 여성가족부 사업은 주로 가정과 학교의 기능을 보완하는 것을 목적으로 하고 있다. 중앙정부 차원의 교육복지사업의 주요 대상층은 주로 취약 계층이며 위기상황에 노출된 학생을 대상으로 하기도 한다(이혜숙 외, 2013). 추진체계는 교육부와 같이 자체적인 특별지방행정기관인 시·도교육청(교육지원청)을 중심으로 추진하는 방식과 보건복지부와 여성가족부와 같이 자체적인 특별지방행정기관 없이 시도(시군구)-사업수행기관으로 이어지는 방식이다(이혜숙 외, 2013).

표 Ⅱ-8 중앙정부차원의 교육복지사업 예시

구분	교육복지 우선지원	방과후학교	Wee 프로젝트	지역아동 센터	드림스타트	청소년방과후 아카데미	두드림존
시작 년도	2003	2006	2008	2004	2007	2005	2007
목적	교육격차 해소	교육격차 해소, 사교육비 경감	학습 및 심리적 역량개발	돌봄 및 교육 지원	능력향상 및 기회 평등 보장	가정과 공교육을 보완하는 종합적 서비스 제공	청소년의 자립역량 강화
대상	저소득 밀집지역 초·중·고등학 생	초·중학교 재학생	위기상황에 노출된 학생	취약계층 아동	취약지역에 거주하는 12세 이하 저소득 아동	맞벌이·한부 모·취약계층 가정의 청소년	15-24세 취약계층 청소년
사업 내용	학습, 문화체험, 심리정서, 보건복지서비 스 제공	교과프로그램, 특기적성프로 그램	상담 및 치료서비스 제공	보호, 교육, 문화, 복지 프로그램 등	건강, 복지, 교육, 보육서비스 등	숙제지도, 보충심화학습, 급식, 상담, 생활관리 등	개별자립계획 수립 및 자립지원 서비스 제공
주체	교육부	교육부	교육부	보건복지부	보건복지부	여성가족부	여성가족부
추진 체계	교과부-시도 교육청-일선 학교	교과부-시도 교육청-일선 학교	교과부-시도 교육청- Wee 클래스 및 Wee센터	보건복지부- 시·도-지역 아동센터	보건복지부- 시·도- 드림스타트 센터	여성가족부- 시·도- 방과후 아카데미	여성가족부- 시·도-시군구 두드림존

출처: 이혜숙 외(2013).

다. 시·도교육청 교육복지 정책 현황 분석: 경기도 사례를 중심으로

1) 시·도교육청 교육복지 사업 추진 체계

시·도교육청 교육복지 정책은 지방교육재정교부금의 보통교부금으로 지원되는 지방이양사업과 시·도교육청 자체재정사업, 특별교부금 지원사업으로 구분된다. 보통교부금을 통한 시·도교육청의 교육복지 정책은 지방교육재정 배분기준에 포함된 교육복지 측정항목들을 통해 간접적으로 이루어지고 있다. 이에 비해 특별교부금을 통한 시·도교육청의 교육복지 정책은 중앙정부-시·도교육청-지역교육지원청-단위학교로 이어지는 위계가 뚜렷하여 신속하고 일관되게 추진될 수 있다는 장점이 있지만 사업 운영에 있어 자율성과 책무성의 부족 등의 문제점이 내재되어 있다. 다음에는 구체적인 사례로 경기도 교육청에서 이루어지고 있는 교육복지 사업 현황을 통해 이를 개괄적으로 살펴보고자 한다.

2) 경기도 교육청 교육복지 사업 현황

경기도 교육청 교육복지정책은 ‘모두가 행복한 교육복지 구현’이라는 비전 아래 무상급식에서 무상교육까지 보편적 교육복지를 실현하고, 교육취약계층 지원 확대로 교육양극화 및 격차를 해소하고자 하는 목표를 수립하고, 전략으로는 차별 없는 교육기회 제공, 교육 취약계층에 대한 맞춤형 교육지원 강화 등으로 설정하고 있다(경기도교육청 복지법무담당관, 2012). <표 II-9>의 추진과제에서 볼 수 있듯이 경기도 교육청은 중앙정부가 교육복지 수요를 반영하기 위해 지방교육재정 배분기준에 포함된 교육복지 측정항목들(다문화 및 북한이탈주민 가정 학생 등)을 과제로 반영하고 있음을 알 수 있다.

【표 II-9】 경기도교육청 교육복지 추진과제 현황

정책·모·표	추진과제	세부 추진과제	
		2011-2015년	2016년
I. 보편적 교육복지 실현	1. 유·초·중학교 친환경 무상급식	1-1. 유·초·중 학교급식비 지원	삭제 (저소득층 급식비 제외)
		1-2. 친환경 및 지역 우수농산물 사용 확대	
	2. 공교육비 부담 제로화	2-1. 초등학교 학습준비물 구입비 지원	삭제(기본운영비 통합 및 분류 재정비)
		2-2. 특성화고 장학금 지원	
		2-3. 주5일제 수업지원(토요방과후 학교 지원)	
	3. 유치원 교육의 공공성 강화	3-1. 배움과 돌봄의 내실 있는 방과후과정 운영	유지
		3-2. 공립유치원 신·증설 및 사립유치원의 공공성 강화	유지
	4. 특수교육 지원 강화	4-1. 특수학교 및 특수학급 증설로 특수교육 기회 확대	삭제(학교교육여건개선시설)
		4-2. 장애학생 진로·직업교육 강화로 사회적응 능력 신장	유지
		4-3. 장애유아 무상교육비 지원을 통한 교육기회 확대	유지
		4-4. 특수교육대상 학생, 학교 지원	유지
		4-5. 특수교육대상 방과후 교육비 지원	유지
	5. 학교의 돌봄기능 확대	5-1. 학교의 돌봄기능 강화로 가정처럼 행복한 학교 운영	유지
		5-2. 배움터 지킴이 운영	유지
		5-3. 초등 안심알리미 서비스 지원	유지
	6. 학생 건강관리 능력 증진	6-1. 보건교육 활성화 및 정신건강 One-Stop 지원	삭제(기본운영비 통합)
		6-2. 학생종합건강검진 실시	
		6-3. 학생 별도의 검사 실시	
II. 교육양극화 및 격차 해소	7. 학교부적응 및 소외계층 학생 지원	7-1. 위기학생 및 중도탈락 학생 지원 강화로 학생 안전망 구축	유지 및 분리 신규(학생상담 구축운영)
		7-2. 교육복지우선지원사업 내실화로 실질적 교육 기회 균등 실현	유지
		7-3. 지역공부방 지원 확대로 소외계층 학습복지 확대	유지
	8. 취약계층 학생 학교교육비 지원	8-1. 저소득층 학생 학비 지원	변경 (교육비 지원 내실화)
		8-2. 저소득층·농산어촌 학생 급식비 지원	
		8-3. 저소득층·농산어촌 학생 방과후학교 지원	
		8-4. 저소득층 학생 체험학습비 지원	

정신건강 표	추진과제	세부 추진과제	
		2011-2015년	2016년
II. 교육 양극화 및 격차 해소	8. 취약계층 학생 학교교육비 지원	8-5. 저소득층 학생 교육정보화 지원	
		8-6. 저소득층 학생 수의자부담 교육경비 지원	분리(기숙사비 지원)
	9. 농어촌 지역 교육여건 개선	9-1. 농산어촌 전원학교 사업 운영	삭제(특별교부금 종료)
	10. 기초학력 향상 및 영어 교육 지원	10-1. 기초학력 향상	통합(학습 부적응 및 소외계층 학생 지원)
		10-2. 영어교육 지원	
	11. 다문화, 북한이탈, 다자녀 학생 지원	11-1. 다문화가정 학생 교육 지원	통합(학습 부적응 및 소외계층 학생 지원)
		11-2. 북한이탈 학생 지원	
		11-3. 다자녀 가정 학생 입학준비물품비 지원	
	12. 저학력 성인 교육 지원	12-1. 성인 초·중등 학력인정 체제의 유연성 제고	삭제(평생교육, 학생복지 한정)
		12-2. 소외계층(다문화 가정) 학교 평생교육 지원	유지
		12-3. 장애인 평생교육 활성화	삭제(평생교육, 학생복지 한정)
합계	12대 과제	36개 세부 추진과제	27개 세부 추진과제

출처: 경기도교육청 복지법무담당관(2012; 2013; 2014; 2015; 2016)

3 교육격차 실태

여기에서는 교육격차 관련 선행연구를 유·초등 교육단계, 중등 교육단계, 고등 교육단계로 구분하여 살펴보고자 한다. 앞서 교육격차를 사회적 보상과 연계해 교육결과의 차이로 정의하였으나 여기에서는 선행연구 분석에 기초한 실태분석임을 감안하여 교육결과의 차이는 물론이고 교육결과에 영향을 주는 주요 요인에 대해서도 함께 검토하고자 한다.

가. 유·초등 교육단계의 교육격차

영유아기의 발달 격차는 이후의 교육기회, 학력성취 등에 영향을 미치고, 이는 사회·경제적 지위의 불평등을 야기할 수 있다(Lee & Burkham, 2002; 이상록·조은미, 2016에서 재인용).

Blossfeld & Shavit(1993)는 13개국을 비교한 결과, 거의 모든 국가에서 교육단계가 올라갈수록 가족배경의 영향력은 감소하지만 실질적인 학업성취도 격차는 학생들이 유치원에 들어가는 시기라고 주장하였다(Phillips et al., 1998; 김기현·신인철, 2011에서 재인용). 그리고 가족배경에 따른 학업성취도의 격차가 유치원 이후 확대되고 영유아기 교육경험이 고등학교 중도탈락에 영향을 미친다는 연구 결과 등이 보고되고 있다(Fryer & Levitt, 2004; Ensminger & Slysarcick, 1992; 김기현·신인철, 2011에서 재인용).

이와 같이 유·초등 단계의 교육격차는 아동들의 교육기회가 태어난 가정의 사회·경제적 지위에 따라 출발선에서부터 불공평하고(황혜정, 2011) 경제적인 빈곤이 아동의 발달에 심각한 영향을 미칠 수 있다는 점(윤혜경·장유경·박윤조·박혜원·권오식, 2011)을 고려할 때 주목하지 않을 수 없다. 유·초등 교육 단계의 교육격차로는 부모의 양육태도 및 양육시간, 언어 발달, 기초 학력 및 자아 개념 등이 선행연구에서 중요하게 다루어지고 있으며 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 부모의 양육태도 및 양육시간

부모의 양육태도는 계층 간 뚜렷한 차이를 드러낸다. 저소득층 부모는 고소득층 부모에 비해 권위적이고 체벌에 의존하며, 칭찬에 인색한 양육태도를 보인다(이순형·신양재·김영주, 1991). 저소득층은 영아기에는 아이를 혼자 두는 비율이 높고, 자녀의 발달이나 행동에 관심을 가질 여유가 없다(정미라·곽은순·윤장숙, 2007). 저소득층의 이러한 양육태도는 자녀가 성장함에 따라 자녀의 생활 전반에 대한 관여가 떨어지는 형태로 자리를 잡고 학령기에 접어들면 성적 문제와 결부되어 부정적인 영향을 준다(정미라 외, 2007).

부모의 양육시간도 계층에 따라 차이가 난다. 강하나·박혜원(2013)에 따르면, 소득이 높은 가정일수록 아동과 주양육자가 함께 있는 시간이 길었으며, 소득이 낮은 가정일수록 주양육자와 함께 있는 시간보다 TV나 비디오에 노출되는 시간이 긴 것으로 조사되었다. 이는 어머니의 취업 여부와도 매우 밀접한 관련이 있었다(진미정·이윤주, 2010). 유아기가 부모와 아동이 어떻게 시간을 공유하는지가 중요한 시기(김은화, 2012)임을 감안할 때 이러한 연구결과는 교육격차를 심화시킬 수 있는 요인으로 주목되고 있다.

2) 언어발달 및 자아개념

언어발달은 학습 및 또래관계 등에 중요한 역할을 하는데 최근 늘어난 다문화 가정의 자녀는 언어발달에 취약한 모습을 드러내고 있다. 부모는 아동의 언어발달에 큰 영향을 미치는데(김명순 외, 2010) 다문화가정의 자녀들은 의사소통 관련 또래관계에 문제를 보이고 학습에서도 어려움을 겪어 언어지원의 필요성이 부각되고 있다(박유린·권도하, 2012). 그리고 어머니가 외국인인 경우 한국어에 능숙하지 않은 어머니에게 양육받아 또래에 비해 언어발달이 더딜 수 있다(박미단, 2009).

또한, 가정의 소득 수준에 따라 아동의 자아개념에 차이가 있었는데 이는 학업성취의 차이로 이어질 수 있다(이경화·고진영, 2003). 김현아(2000)에 따르면 저소득층 가정의 아동은 일반 가정의 아동에 비해 자아개념이 부정적이었다. 유지연·윤경순·황혜정(2015)는 저소득층 아동의 학습 특성을 분석하면서 자아개념이 높을수록 기초학력이 높아진다는 연구결과를 제시하였다.

3) 기초학력

부모의 소득 수준에 따라 취학 전 경험하는 학습 환경 등의 차이로 인해 초등 교육단계에서의 교육격차가 심화될 수 있다. 모화숙(2011)은 학교 입학 시 저소득층 아동들의 기초학력과 사회·정서적 기술이 일반 아동에 비해 전반적으로 낮다고 보고하였다. 같은 맥락에서 양미랑(2014)은 저소득층 아동들이 물질적 자원 부족과 부모양육 결핍이라는 불리한 환경 속에서 교육의 기회와 참여가 뒤쳐져 학습부진의 문제점을 안고 있다고 지적하였다. 이렇게 취학 전부터 발생한 격차는 초등학교에 들어와 학습을 해나가는 데 기초가 되며 사회생활을 하는 데 꼭 필요한 언어 능력과 같은 기초학력(이주섭, 2004)의 부족으로 이어질 개연성이 높다.

나. 중등 교육단계의 교육 격차

부모의 양육태도는 유·초등 단계에만 머무르지 않고 중등 단계에도 영향을 준다. 신명호(2010)에 따르면, 부모의 사회·경제적 지위가 낮을수록 자녀의 진로·학업 전략에 수동적이다. 박성희·최은영(2016)은 삶의 조건과 근로환경이 상대적으로 열악한 저소득층의 경우 부모-자녀가 함께 하는 시간이 부족하다는 근거를 들어 현실적으로 자녀를 적절히 양육하기 어려운 부모가 많기 때문에 소득안정과 더불어 부모역할을 보완할 수 있는 보호요인이 절실하다고

하였다. 이와 같이 유·초등 교육단계에서 부모의 양육태도에 주목하였듯이 중등 교육단계에서는 진로정체감, 그리고 교육격차 연구에 주로 다루어지고 있는 고등학교 진학, 사교육, 대학 진학에 대해 살펴보고자 한다.

1) 진로정체감

또래관계 뿐 아니라 청소년기는 진로발달이 촉진되기 시작하는 발달단계로 진로정체감을 형성하고 확립하는 데 중요한 시기라고 할 수 있다(Super, 1957; 김영애, 2014; 박은정·이유리·이성훈, 2016에서 재인용). 진로정체감이란 직업과 관련하여 자신의 목표, 흥미 및 능력에 대한 확신을 가지고 진로에 대해 명확하고 안정된 상을 갖추는 것으로(신임선·장윤옥, 2012), 효과적인 진로계획의 수립은 일과 자신을 연결 짓는 토대(이상인, 2001; 김영애, 2014에서 재인용)가 된다. 특히 중학생 시기의 진로정체감 발달은 고등학교 및 대학교 진학에 있어 진로와 연계된 전공을 선택하는 데 도움이 된다(손연아 외, 2014).

부모의 소득계층은 진로정체감에 직접적인 영향을 주고 사회자본¹²⁾을 통해 영향을 주기도 한다. 부모의 소득계층은 자녀의 직업포부에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(신수영·김경근, 2012). 특히 강영옥(2012)에 따르면, 저소득층 청소년들의 대부분이 진로·직업 체험에서 부모의 관심과 피드백의 기회를 갖지 못한다고 하였다. 또한 상대적 빈곤감과 문화적 박탈감을 경험하며 성장하기 때문에 진로 탐색에 부정적 영향을 받게 될 가능성이 높다(박은정 외, 2016).

부모의 소득계층은 사회자본에 영향을 미치는데(장미혜·민현주·이택연·염유식, 2009), 사회자본 중 부모의 양육태도, 친구 및 교사와의 유대관계 등이 청소년의 진로정체감과 정적인 상관이 있다는 연구가 다수 있으며(김성경, 2015), 지역공동체의 사회참여 및 체험활동의 기회 또한 진로정체감에 영향을 미치는 중요한 요인으로 나타나고 있다(조남익, 2009). 구체적으로 박은정 외(2016)는 한국아동·청소년패널조사의 중3 학생 및 학부모의 자료를 활용하여 부모의 소득계층에 따른 사회자본과 진로정체감의 관계를 분석하였는데, <표 II-10>과 같이 소득계층 가운데 하층인 경우 학대방임, 친구관계, 공동체의식, 지역사회인식, 진로정체감이 상대적으로 취약한 것으로 분석되었다.

12) 사회자본은 개인을 둘러싼 사회환경 내에서 타인과의 상호작용에 의해 만들어지는 생산적인 사회적 관계망(Coleman, 1988; 이경은·주소희, 2000에서 재인용)을 말한다.

【 표 II-10 】 소득계층에 따른 사회자본과 진로정체감의 차이

구 분		하층 (n=667)	중층 (n=864)	상층 (n=619)	χ^2 / F
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	
가족 사회자본	학대방임	1.89(.49)	1.82(.47)	1.81(.48)	6.131**
학교 사회자본	친구관계	3.02(.39)	3.09(.38)	3.13(.40)	17.057***
	교사관계	2.86(.61)	2.89(.64)	2.92(.65)	1.782
	동아리활동참여	233(35.0%)	299(34.7%)	235(38.1%)	2.137
지역사회 사회자본	공동체 의식	2.77(.61)	2.82(.59)	2.89(.60)	6.844**
	지역사회 인식	2.69(.55)	2.71(.53)	2.77(.49)	4.225*
	체험활동참여	450(68%)	604(71.2%)	452(73.9%)	5.382
진로정체감		2.90(.61)	2.94(.61)	3.05(.63)	10.368***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

출처: 박은정 외(2016).

2) 고등학교 진학

우리나라에서 학업성취도가 높은 학생들이 특정 유형의 고등학교로 진학하고, 또다시 이들이 성공적으로 대학에 진학을 하면서, 몇몇 유형의 고등학교가 명문대로 가는 발판의 역할을 한다는 비판적 시각이 존재한다. 학생의 배경변수 및 사전 학업 성취도를 통제했을 때, 특목고와 일반고 사이에 유의미한 차이가 존재하지 않는다는 연구 결과도 다수 존재한다(김기석 외, 2005; 강영혜 외, 2007; 김성식, 2009; 민병철·박소영, 2010; 김태연·한은정, 2013; 김위정·남궁지영, 2014, 전은정 외, 2015에서 재인용). 반면, 한국교육과정평가원이 공개한 2014년도 수능 학교별 성적자료에 따르면 언어, 수리, 외국어 표준점수 평균 상위 100개교 중 특목고는 39개교, 자사고는 24개교로 나타났으며, 일반고 30개교 중 평준화지역 고교는 단 2개교에 불과했다(전은정 외, 2015).

오석영·임정만(2012)은 <표 II-11>와 같이 아버지의 학력과 가정의 경제적 어려움에 따라 중3학생의 진학 희망 고교 계열이 서열화 되고 있음을 보여주었다. 즉, 아버지의 학력이 낮고, 가정의 경제적 어려움이 많을수록 대학 진학에 목적을 두고 있는 일반고, 특목고, 자율고보다 취업에 목적을 두고 있는 특성화고를 희망하는 경향이 뚜렷하였다.

【표 II-11】 고등학교 유형별 진학 희망자들의 개인특성 차이

	희망 고교 계열	N	평균	표준편차	F / χ^2	집단간비교
아버지 학력	일반고(A)	760	4.11	1.194	42.328***	C,B>A>D***
	특목고(B)	360	4.58	1.262		
	자율고(C)	237	4.53	1.237		
	특성화고(D)	194	3.74	1.175		
	전체	1,587	4.24	1.248		
가정의 경제적 어려움	일반고(A)	799	3.17	.794	5.072***	A,B,C>D***
	특목고(B)	379	3.20	.829		
	자율고(C)	278	3.23	.819		
	특성화고(D)	211	2.91	.837		
	전체	1,667	3.15	.816		

***p<.001

출처: 오석영·임정만(2012).

위 연구와 비슷하게 전은정 외(2015)는 <표 II-12>와 같이 일반고 대비 외고, 과학고, 국제고, 자사고에 진학할 확률이 아버지와 어머니 학력, 가구소득 등에 영향을 받는다고 분석했다. 특히, 아버지의 학력보다는 어머니의 학력이 고교 유형별 진학 결정에 더 큰 영향을 주었으며, 가구소득은 자사고 진학에 가장 큰 영향을 주었다.

【표 II-12】 고등학교 유형별 진학에 대한 가정의 사회·경제적 특성 영향력 분석

	외고		과학고		국제고		자공고		자사고	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
아버지 학력	.120***	1.128	.138***	1.148	.135**	1.144	-.007	.993	.116***	1.123
어머니 학력	.205***	1.228	.195***	1.215	.216***	1.241	-.003	.997	.139***	1.149
가구 소득	.362***	1.437	.380***	1.463	-.025	.976	.095+	1.100	.591***	1.806

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

출처: 전은정 외(2015).

한편 오승환·김광혁(2011)은 가족빈곤이 고교 진학 유형에 미치는 영향을 분석한 결과, 절대적 빈곤층을 포함해 차상위 계층과 유사 빈곤층에도 전문계 고등학교를 선택하는 경향이 뚜렷하였다.

그리고 가족빈곤은 사교육비, 부모의 생활감독, 부모자녀 간 애착, 부모의 교육기대 등의 변수에 매개되어 고교 진학에 영향을 준다고 주장하였다. 또한 가족빈곤으로 인해 성적과 관계없이 전문계 고등학교를 선택하는 경향이 있음을 밝혔다.

3) 사교육

사교육은 부모의 경제력이 자녀의 학력과 경제력으로 이전되는 주된 통로로 의심받고 있다(Bray, 2003; Bray, 2006; Lee, 2005; 박현정·상경아·강주연, 2008에서 재인용). 정익중(2011)은 특히 사교육이 문제가 되는 이유는 사회계층에 따라 상당한 격차가 뚜렷이 존재하기 때문이라고 밝히고 있다. 이는 가정의 사회·경제적 지위가 높을수록 더 많은 사교육비 지출을 통해 교육기회 획득에 유리한 위치를 점하여, 결과적으로 가정의 사회·경제적 지위가 낮을수록 피해를 볼 수밖에 없다는 것이다(류정순, 1998).

사교육이 학업성취에 기여하는지 여부(Lee, Kim & Yoon, 2004, 정익중, 2011에서 재인용)는 중요한 쟁점 가운데 하나이다. 우리나라 사교육은 대부분 가정형편이 좋거나 성적이 우수한 학생을 강화(enrichment)하는 방식이고(김기현, 2007) 다른 나라 사교육은 성적이 낮은 학생들을 보강(remedial)하는 방식으로 대조적이다(Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman, 2001; 정익중, 2011에서 재인용). 역할이야 어쨌든 경험적으로 사교육이 학업 성취에 기여할 것이라 기대하나, 여러 연구들에서 사교육과 학업성취 사이에는 상관관계가 없거나 미미한 것으로 나타난다는 보고가 있다(김기현, 2007).

반면 최근 경기교육연구원(2017)은 우리나라 학생들의 학습시간이 사회·경제적 배경에 따라 차이가 큰 ¹³⁾ 이유는 가계소득과 사교육 시간이 비례하기 때문이라고 하였다. 학업에 투자하는 시간이 학업 성취에 큰 영향을 끼친다(김경근, 2005)는 연구 결과에 비추어 볼 때, 사교육이 학습시간에 매개되어 학업성취에 영향을 줄 개연성이 있다. 또한 사교육비와 대학 진학 사이의 관계를 연구한 마강래(2016)에 따르면 <표 II-13>과 같이 월 평균 사교육비가 높아짐에 따라 서울 소재 4년제 대학에 진학하는 비율과 주요 10개 대학에 진학하는 비율이 높아지고 있다. 사교육비 5분위인 학생의 경우 1분위인 학생에 비해 약 13.5배 높은 월 평균 사교육비를 지출하며, 서울 소재 4년제 대학에 진학하는 비율은 약 2배 높고, 주요 10개 대학에 진학하는 비율도 약 2.2배 높다.

13) 상위 25%와 하위 25%의 차이가 9.8시간으로 OECD국가 중 가장 큰 차이를 보였다.

【표 II-13】 사교육비 지출 규모에 따른 대학 진학

구 분	월 평균 사교육비(천원)	서울 소재 4년제 대학(%)	주요 10개 대학(%)
사교육비 1분위	45	23.3	11.6
사교육비 2분위	103	21.4	6.0
사교육비 3분위	166	24.1	4.3
사교육비 4분위	249	34.3	13.0
사교육비 5분위	611	50.0	26.0
전 체	230	31.1	12.2

출처: 마강래(2016).

4) 대학 진학

학생들은 대학을 선택할 때, 개인의 내부적 특성과 외부적 요인들에 복합적으로 영향을 받는다. 개인의 내부적 특성엔 성별(김대연·강경찬, 1995; 이현림·천미숙, 2004), 학업성취수준(Chapma, 1981; 황여정, 2007에서 재인용), 자아효능감(조윤희 외, 2004; 오욱환, 2008에서 재인용), 부모의 사회적 계층(Kerbow & Bernbart, 1993; 오욱환, 2008에서 재인용) 등이 있으며, 외부적 요인들에는 영향력 있는 사람(이현주, 2001; 유영미·문승태, 2005에서 재인용), 대학의 노력 등이 있다. 여기에서는 계층에 따른 대학 진학 정보 격차와 대학 진학을 및 수능 성적의 차이에 대해 중점적으로 살펴보고자 한다.

(가) 정보 격차

학생들이 진로를 선택하기 위해 필요한 지식과 이해에 관련된 정보를 진로정보라 한다(김충기, 1996). 학생들은 이러한 진로정보와 자신의 역량 등을 고려하여 자신에게 적합한 대학교를 탐색하고, 선택하게 된다. 다만, 현대사회가 점점 복잡해지고 다양해짐에 따라 새로운 정보들이 쏟아져 나오고, 이에 따라 정보격차가 발생하게 된다. 정보 습득은 기본적으로 경제자본의 차이에 의해 발생한다(김문조·김종길, 2002). 즉, 정보습득과 활용도는 인적·물적 자본 및 네트워크가 확보되어 있을수록 높아지므로, 사회·경제적 지위가 높은 사람일수록 더 많은 정보의 습득과 활용을 할 수 있다(Kling, 2000; 유지열, 2002에서 재인용). 대학 선택을 소비자가 제품을 구매하는 과정과 같다(Chapman, 1986; 심지혜, 2011에서 재인용)고 하고, 소비자가 제품을 구매할 때, 가진 정보의 양에 따라 가격의 상·하한선을 다르게 정한다는 점(김은정,

2002)을 비추어 본다면, 학생들은 자신이 가진 정보의 양에 따라 대학 선택에서 차이를 보일 수 있다.

수도권 4년제 대학에 재학 중인 2·3학년 학생을 대상으로 한 심지혜(2011)의 연구에 따르면, 대학 진학 시 제공받은 정보에 차이가 있었다. <표 II-14>에 따르면 사회계층 가운데 하층은 중층과 상층에 비해 대학 관련 정보, 직업 관련 정보, 경로변경 관련 정보 그리고 이를 합친 전체 정보의 양에 있어 일관되게 낮은 것으로 분석되었다. 이는 대학 진학 시 제공받은 정보의 차이로 인해 하층 계층의 학생들은 중층 및 상층 계층의 학생들에 비해 제한된 의사결정을 했을 가능성이 크다.

【표 II-14】 대학 진학 시 계층별 제공받은 정보의 차이

종속변수	사회계층	평균차이	표준오차	유의확률
정보의 양 총점	상층 : 하층	4.363	0.82	0.000
	상층 : 중층	1.647	0.68	0.053
	중층 : 하층	2.716	0.63	0.000
대학 관련 정보의 양	상층 : 하층	2.148	0.43	0.000
	상층 : 중층	1.077	0.35	0.010
	중층 : 하층	1.071	0.33	0.005
직업 관련 정보의 양	상층 : 하층	0.831	0.25	0.004
	상층 : 중층	0.089	0.21	0.910
	중층 : 하층	0.741	0.19	0.001
경로변경 관련 정보의 양	상층 : 하층	0.775	0.22	0.002
	상층 : 중층	0.278	0.18	0.298
	중층 : 하층	0.496	0.17	0.012

출처: 심지혜(2011).

(나) 대학 진학률 및 수능성적

부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학진학률은 격차를 보이고 있다. 자녀의 대학 진학에 있어 부모의 영향을 연구한 다수의 선행연구에 따르면, 이러한 차이는 교육투자(김미란·박병영, 2009), 학비부담(안종석, 2012), 부모의 양육태도 및 자녀에 대한 관심 및 지지(Duncan & Brooks-Gunn, 1997; 구인회·김정은, 2015에서 재인용) 등에 기인한다고 언급되고 있다.

이 중에서도 소득은 근래 들어 자녀의 대학 진학 관련 연구에서 주된 변인으로 다루어지고 있다. 대학 진학에서 계층격차를 연구한 구인회·김정은(2015)은 고교시절의 가족 소득이 대학 진학 및 진학 여부에 상당한 영향을 미치고 계층별 학업성취 격차를 증가시키는 방향으로 작용하고 있다고 주장하였다. 이는 최필선·민인식(2015)의 연구에서도 유사한 결과로 나타났는데, 부모의 소득수준이 높을수록 자녀의 4년제 대학 진학률이 증가하였다. <표 II-15>과 같이 4년제 대학 진학률이 소득수준 1분위에 비해 5분위인 경우 약 2.3배 높음을 확인할 수 있다. 이는 김영철(2011)의 연구와 동일한 결과로, 김영철(2011)은 하위 1분위 자녀의 4년제 대학 진학률이 상위 10분위 자녀의 4년제 대학 진학률에 절반도 미치지 못함을 밝히며, 사회·경제적 지위에 따라 대학 진학률이 큰 격차를 보이고 있음을 밝힌 바 있다.

【표 II-15】 부모의 소득수준과 자녀의 대학진학률

	미진학	2/3년제	4년제
1분위	35.4	34.2	30.4
2분위	25.1	33.9	41.1
3분위	15.7	30.9	53.4
4분위	14.8	22.9	62.3
5분위	15.55	15.9	68.7

출처: 최필선·민인식(2015).

최필선·민인식(2015) 연구에서 부모의 교육수준과 자녀의 대학진학률을 분석한 결과를 보면, <표 II-16>과 같이 부모의 교육수준이 고졸미만인 경우 대학에 진학하지 않은 비율이, 부모의 교육수준이 전문대졸 이상인 경우에 비해 약 2.6배 높다. 반대로, 부모의 교육수준이 전문대졸 이상일 때 자녀가 4년제를 진학하는 비율은, 부모의 교육수준이 고졸미만일 때와 비교하여 약 3배 정도 높다.

【표 II-16】 부모의 교육수준과 자녀의 대학진학률

	비진학	2/3년제	4년제
고졸미만	29.6	44.2	26.1
고졸	21.4	33.6	45.1
전문대졸이상	11.1	10.4	78.5

출처: 최필선·민인식(2015).

한편, 대학 진학을 위한 중요 전형요소 중 하나는 대학수학능력시험이다. 대학수학능력시험은 대학진학률이 75%가 넘는 우리나라 상황에서 상위권 대학 진학에 있어 중요한 역할을 한다(최필선·민인식, 2015). 상위권 대학은 정시전형은 물론이고 수시전형에서도 대학수학능력시험에서 일정수준 이상의 등급을 요구하고 있다.

【표 II-17】 부모의 소득수준과 자녀의 수능성적

	7~9등급	5~6등급	3~4등급	1~2등급
1분위	40.8	45.4	11.5	2.3
2분위	42.3	38.6	18.0	1.1
3분위	36.4	41.6	19.1	2.7
4분위	26.6	39.9	29.1	4.4
5분위	21.3	37.8	29.9	11.0

출처: 최필선·민인식(2015).

최필선·민인식(2015)에 따르면 부모의 소득수준과 자녀의 수능성적 사이의 관계를 보면, <표 II-17>과 같이 소득1분위 자녀의 7~9등급 비율이 5분위 자녀의 7~9등급 비율에 비해 약 1.9배 정도 높다. 반대로 5분위 자녀의 1~2등급 비율이 1분위 자녀의 1~2등급 비율에 비해 약 4.7배 정도 높다. 이 결과는 가족소득이 고교시절 학업성취수준에 영향을 준다는 구인회·김정은(2015)의 결과와도 일맥상통한다.

<표 II-18>과 같이 부모의 교육수준이 고졸미만일 때 자녀의 7~9등급 비율이, 부모의 교육수준이 전문대졸 이상일 때에 비해 약 3.2배 정도 높다. 반대로 부모의 교육수준이 전문대졸 이상일 때, 자녀의 1~2등급 비율은 20.8%로 부모의 교육수준이 고졸미만일 때 자녀의 1~2등급 비율인 0.8%에 비해 상당히 높다.

【표 II-18】 부모의 교육수준과 자녀의 수능성적

	7~9등급	5~6등급	3~4등급	1~2등급
고졸미만	54.0	34.3	10.9	0.8
고졸	41.4	36.1	17.6	5.0
전문대졸 이상	16.6	29.8	30.5	20.8

출처: 최필선·민인식(2015).

다. 고등 교육단계 교육 격차

대학 진학에는 다양한 목적이 있을 수 있지만 최근 좋은 직업과 높은 소득이 더 많이 주목받고 있다. 최근에는 대학에 진학하면서부터 취업을 준비하기 시작하는데 이러한 취업 준비 과정 역시 가정의 사회·경제적 배경에 영향을 받을 수 있다. 여기에서는 가정의 사회·경제적 배경에 따른 취업 준비 격차와 앞선 부모의 소득 및 교육수준에 따라 대학 진학에 차이가 있다는 논의에 기초해 대학서열과 학력에 따른 임금 격차를 살펴보고자 한다.

1) 취업준비 격차

최근에는 대학에 진학하자마자 취업 준비를 시작한다고 한다. 고등교육이 보편화된 상황에서 대학 졸업장의 가치가 하락하고 서열이 낮은 대학의 졸업자들은 취직이 어렵다(남인숙, 2011). 이러한 상황 속에서 대학생들은 어학연수나 영어 능력, 자격증 취득, 인턴경험, 창업경험 등과 같이 취업 가능성을 높이는(임천순·양병무, 2006; 김정숙, 2009; 박가열·천영민, 2009; 박환보, 2011; 조운서, 2013에서 재인용) 스펙을 쌓기 위해 경쟁하고 있다.

이러한 과정 속에서 대부분의 대학생들이 다양한 스펙을 가지게 되며 공통적으로 갖고 있는 스펙의 희소성은 낮아지게 된다. 이에 따라 다른 학생들과 차별화할 수 있는 특별한 스펙에 대한 요구가 커지게 된다. 이때, 비용이 많이 들거나 특별한 문화자본을 필요로 하는 스펙은 소수의 학생들만이 획득할 수 있으므로 희소성과 효용성을 보장 받는다(신광영·문수연, 2012). 그래서 고등 교육단계에서 스펙을 쌓는데 사교육이 중요하게 되고, 특이한 스펙을 쌓는 과정에서는 부모의 사회·경제적 지위가 영향을 줄 수 있다.

대학 입학 후 취업 준비를 위한 스펙 쌓기가 부모의 계급에 따라 차이가 있음을 밝힌 신광영·문수연(2012)에 따르면, <표 II-19>와 같이 사교육경험, 외국어 사교육, 자격증 사교육, 해외 연수 측면에서 계급별¹⁴⁾로 유의한 차이가 있었다. 노동계급의 대학생들도 해외연수를 제외한 나머지 사교육에 높은 비율로 참여하고 있으나, 중간계급에 비해 낮은 수치를 보이며, 특히 해외연수의 경우에는 1/4수준에 그치고 있다. 또한 신광영·문수연(2012)는 부모가 같은 계급 이라도 부모의 학력이 높은 경우 외국어 관련 사교육이나 해외 연수 경험이 두드러지게 높게 나타난다고 언급하였다.

14) 신광영·문수연(2012)은 생산수단 소유 및 5인 이상 고용한 부모를 '자본가' 계급으로, 생산수단만 소유한 부모를 '빚때부르주아지' 계급으로, 경영관리직이나 전문직 부모를 '중간계급'으로, 이 모두에 속하지 않은 부모를 '노동계급'으로 분류하였다.

표 II-19 부모 계급별 대학생 스펙 쌓기(대학생 사교육) 분포

	범주	노동계급	중간계급	뿌띠부르주아	자본가	F
		비율	비율	비율	비율	
사교육 경험	없음	66.54	52.50	72.68	65.17	17.4452**
	있음	33.46	47.50	27.32	34.83	
외국어 관련 사교육	없음	75.29	57.35	76.25	60.95	29.6189***
	있음	24.71	42.65	23.75	39.05	
자격증 관련 사교육	없음	66.06	59.56	70.50	57.14	10.9931*
	있음	33.94	40.44	29.50	42.86	
해외연수	없음	94.80	80.88	92.95	87.62	35.8377***
	있음	5.20	19.12	7.05	12.38	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

출처: 신광영·문수연(2012).

2) 대학 서열과 학력에 따른 임금 격차

대학의 명성은 졸업생의 사회적 성과로 이어질 때 형성되며 장기간의 시간을 필요로 한다(Mayer-Foulkers, 2002; 조운서, 2013에서 재인용). 이렇듯 대학의 명성이 지속될 때, 대학 사이에는 위계가 형성되고, 곧 대학의 서열이 된다(오호영·김승보·정재호, 2006). 대학 서열의 고착화는 개인 차원에서는 합리적인 선택의 기회를 제한받게 되고, 불공정한 대학 간 경쟁을 가져올 수 있기 때문에 문제가 될 수 있다(조운서, 2013).

상위권 대학을 졸업하는 것은 평생에 걸쳐서 지속적인 영향력을 발휘한다. 상위권 대학의 졸업은 노동시장에서 경제적 보상을 급격히 상승시키는(Robert, 1999; 고은미, 2011에서 재인용) 요인 중 하나이며 명성이 높은 대학을 졸업한 학생들이 보다 높은 임금을 받고 있다(김홍균·이지민, 2010; 오호영, 2007; 장수명, 2006; 장수명, 2002; Brewer et al., 1999; Loury & Garman, 1995; 조운서, 2013에서 재인용). 앞선 부모의 사회·경제적 지위에 따라 자녀의 대학 진학에 차이가 있다는 연구들과 상위권 대학의 임금 효과에 대한 연구(장수명, 2006; Brewer, Eide & Ehrenberg, 1999; Loury & Garman, 1995; 오호영, 2007에서 재인용)를 연관 지어 볼 필요가 있다.

조운서(2013)는 상위 30위권 대학 졸업자 중 취업한 임금 근로자를 대상으로 명성에 따른 임금효과를 밝힌 연구에서 대학 명성의 임금효과는 소득이 높은 가정의 자녀에게 더 크게 나타

났다고 언급하였다. 이러한 결과는 고소득층 자녀의 대졸 초임이 상대적으로 높다고 언급한 윤형호·김성준(2009)과 계층에 따라 교육이 소득에 미치는 효과가 다르다고 주장한 강창동·성열관(1997) 연구와 맥을 같이한다(조운서, 2013에서 재인용).

〈표 II-20〉은 OECD 교육지표 중 한국, 미국, 영국, 뉴질랜드를 비교한 취업자의 상대적 임금지수로 고졸자의 임금을 100이라 가정하였을 때, 대졸 이상의 학력을 가진 취업자의 상대적 임금지수를 나타낸다. 미국은 평균적으로 170대를 유지하는 데 비해 한국은 2007년 160을 정점으로 하락하였다가 2010년에 151로 상승한 것을 마지막으로 계속해서 하락하고 있다. 우리나라의 현재 고졸-대졸 노동자 간의 임금 격차의 축소는 대학 진학률이 점차 높아짐에 따라 대졸자의 공급이 상대적으로 증가하였기 때문으로 해석된다(김광조, 1995).

표 II-20 OECD 교육지표 : 취업자의 상대적 임금지수

	한국	미국	영국	뉴질랜드
2007	160	176*	159*	115*
2008	131	177	154	118
2009	131*	179	159	118
2010	151	177	165	124
2011	147	177	157	118
2012	147	174	156	123
2013	145	176	151	139
2014	138	176*	148	146

주. 고졸자의 임금을 100이라 했을 때 상대적 임금이고 *는 자료가 없어 전년도 값으로 대체한 값.

4 요약 및 논의

교육격차 개념에서는 인과론적 관점에 기초해 교육격차 검토를 위한 인간관을 탐색하여 ‘인간은 타고난 성별, 인종, 재능 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 무수한 인과 사슬로 결합된 존재’로 가정하였다. 그리고 본 연구에서는 교육격차의 개념을 구성하는 핵심내용으로 ① 교육결과에서의 차이 ② 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과의 관련성 ③ 사회적 보상과 연계 가능성으로 정리하고 교육격차를 ‘타고난 성별, 인종, 능력 등과

같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 다른 학생이 학교경험을 통해 드러낸 교육결과의 차이 가운데 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상에 영향을 주는 것'이라고 정의하였다. 교육격차를 어떻게 바라보고 개입하는 것이 바람직할지와 관련해 공리주의적 접근, 평등주의적 접근, 롤즈적 접근을 살펴보고 학교의 본연의 기능이 롤즈적 접근, 최소한 평등주의적 접근으로 이해되어야 하는 것으로 정리하였다.

교육격차 개선정책이 교육복지라는 개념과 정책 틀 안에서 추진된 점을 고려하여 교육격차 개선정책은 교육복지 정책을 중심으로 살펴보았다. 우선, 중앙정부 교육복지 주요 정책의 흐름을 살펴보았는데 교육복지가 본격적으로 확대된 노무현 정부 이래 박근혜 정부까지를 개괄적으로 비교·분석하였다. 그리고 중앙정부 교육복지의 재원과 운영이 어떻게 이루어지고 있는지를 알아보기 위해 일반회계, 특별회계, 기금을 살펴보고 보통교부금을 통한 교육복지, 특별교부금을 통한 교육복지 사례를 중앙정부와 경기도 교육청 사례를 중심으로 살펴보았다. 이러한 교육복지 중심의 교육격차 개선정책은 교육격차 표출지점을 중심으로 이야기하자면 주로 교육투입, 과정에 초점이 맞춰져 있는 형태라 할 것이다. 물론, 기초학력 향상 등과 같은 교육결과를 향상 시키려는 노력도 함께 진행하고 있으나 이에 대한 접근은 상대적으로 미약한 실정이다.

교육격차 실태는 유·초등 교육단계, 중등 교육단계, 고등 교육단계의 교육격차로 구분하여 살펴보았다. 유·초등 교육단계에서는 부모의 양육태도 및 양육시간, 언어발달과 자아개념, 기초학력을 중심으로 구분하였다. 중등 교육단계에서는 진로정체감 그리고 고등학교 진학, 사교육, 대학 진학 격차와 같이 교육결과의 차이를 적극적으로 다루었다. 끝으로, 고등 교육단계의 교육격차로 대학생의 취업준비 격차와 대학서열과 학력에 따른 임금격차와 같이 사회적 보상과 연계된 교육격차를 살펴보았다. 선행연구를 통한 교육격차 실태는 유·초등 교육단계, 중등 교육단계, 고등 교육단계에서 다양한 연구를 통해 확인되고 있으며 이에 대한 우려 역시 상존하고 있는 것으로 이해된다.

Ⅲ. 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석

1. 연구 문제
2. 선행연구 분석
3. 분석 방법
4. 분석 결과
5. 요약 및 논의

Ⅲ. 초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석

1 연구 문제

교육격차의 문제가 점점 더 심각한 사회적 문제로 부각되고 있다. 교육격차는 교육이 사회적 지위나 보상의 배분과 연결되어 있기 때문에 중요하게 간주될 수밖에 없다. 교육 성취를 기반으로 사회적 지위와 직업이 배분되는 상황에서 소득계층과 같은 배경 요인에 의해 교육 격차가 발생한다면 공정성에 의문이 제기될 수밖에 없다는 것이다. 더 나아가서 교육격차는 사회적 평등의 문제로 끝나는 것이 아니라 학교교육에도 부정적인 영향을 미친다. 교육격차의 심화는 정상적인 학교교육 과정과 학습 활동을 약화시키고 학생들의 교육적 성취를 저해하는 요인이 될 수 있다.

그동안 교육격차에 대한 관심은 학업 성취와 대학 진학과 같은 교육 결과에서 소득, 사회·경제적 지위 등 귀속적 요인에 따라 얼마나 차이가 발생하고 있는가를 파악하는 데 중점을 두어 왔다. 교육 성취는 학생 학습활동의 결과물일 수밖에 없으므로 사회계층 간 교육격차는 저절로 발생하는 것이 아니라 학교 안팎에서 이루어지는 학생들의 학습 기회와 학습 활동과 관련될 수밖에 없다. 학교교육과 관련된 학생들의 학습 기회와 경험이 사회계층에 따라 어떻게 차별화 되고 있고 그런 차이가 교육격차 발생에 어떤 영향을 미치고 있는가를 파악하는 것은 교육격차 실태 파악과 대응 방안 마련에 중요하다고 할 수 있다.

이런 맥락에서 최근 우리나라 교육격차의 실태와 추이를 파악하고자 하였다. 다양한 교육 격차 발생 요인 중에서 소득 계층에 초점을 두었으며, 교육 격차 문제가 본격적으로 쟁점화 되기 시작한 2000년대 초반 이후 10여 년 동안의 변화 양상을 통해서 그 특징을 파악하고자 하였다. 특히, 입학이나 진학과 같은 교육 기회에 대한 접근성 측면보다는 학교 안팎에서 이루

어지는 학습 과정과 학습 기회의 격차에 초점을 두고자 하였다. 구체적으로 다음과 같은 질문을 다루고자 하였다.

- 소득계층에 따른 초, 중, 고등학생들의 학업 성취도, 학습 기회 및 경험 등의 격차는 어느 정도이며, 그 격차는 어떻게 변화해 왔는가?
- 학생들의 학습 기회와 경험의 차이는 학업 성취도의 차이를 가져오는가? 그 차이는 시간에 따라 어떻게 변화해 왔는가?
- 소득계층, 학습 기회와 경험에 의한 학업 성취도 격차의 시간적 추이는 지역규모, 재학생의 평균 소득수준, 설립유형 등 학교 특성에 따라 다르게 나타나는가?

2 선행연구 분석

그동안 교육 격차를 다룬 연구들은 교육여건, 교육기회, 교육과정 및 결과에서 계층 간 교육 격차가 상당히 존재하고 있다고 보고하고 있다. 학교교육이 양적·질적으로 상당히 진전되었음에도 불구하고 여전히 다양한 원인에 의해서 여러 측면에서 교육 격차가 발생하고 있다. 학교 간 교육 여건은 학교 예산지원이 표준화됨에 따라서 어느 정도 균등화 되었음에도 불구하고 기초자치단체의 재정자립도에 따라 실제 학교에서 활용되는 경비는 학교 간에 상당히 차이가 나타난다(김영철, 2003; 하봉운, 2005). 대학 진학 가능성을 분석한 연구들은 고등교육 기회의 전반적인 확대에도 불구하고 계층 간 고등교육 기회 격차는 지속되고 있음을 밝히고 있다(김기현·방하남, 2005). 진학이나 또 다른 교육기회 획득의 기반이 되는 학업성취의 격차는 다른 어떤 측면보다도 분명하게 나타나고 있다(김경근, 2005; 김성식, 2008). 이와 같이 지역, 계층, 가정환경 등과 같은 배경 요인은 교육 기회를 차등적으로 배분하고 교육 결과를 불평등하게 만드는 데 실질적인 영향을 미치고 있다는 것이다.

이런 문제의식에서 그동안 교육 격차를 해소하기 위한 정책 노력이 시도되어 왔다. 대표적으로 저소득층 밀집 지역과 학교를 중심으로 운영되는 교육복지우선지원 사업을 들 수 있다. 교육복지우선지원 사업은 소외 계층 학생들에게 학교를 통하여 다양한 교육적 경험과 기회를 추가적으로 제공하여 왔다. 학습, 문화, 심리, 복지 등의 영역에서 부족한 교육 경험을 추가적으로 제공한다는 의미를 갖고 있다. 교육복지우선지원 사업은 중앙 정부의 사업으로 시작하여 2010

년대 이후 시도교육청 사업으로 운영 주체가 이양되었고 지역 기반 사업에서 학교 기반 개인 학생 지원 사업으로 변화해 왔다.

사람들에게 체감되는 교육 격차의 정도는 여전히 줄어들지 않고 있다. 최근에는 오히려 교육 격차가 좀 더 심해지고 있다는 주장도 제기되고 있다. 이는 교육 격차 해소에 소외계층에 대한 지원만으로 충분하지 않으며 어떤 점들이 계층 간 교육 격차를 확대하고 있는지 탐색해보아야 한다는 필요성을 제기한다.

그동안 교육 격차에 대한 관심은 상급학교 진학 단계에서 나타나는 교육 기회의 배분에 초점이 있었다. 대학 또는 고등학교 입시의 공정성, 대학과 고등학교의 서열화 등에 대한 문제 제기는 대표적인 사례라고 할 수 있다. 학생의 성장에 있어서 어떤 학교에 입학하는가는 매우 큰 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 이와 같은 학교 간 차이로 발생하는 교육 격차는 사람들이 직접적으로 체감할 수 있는 부분이면서 쉽게 인지할 수 있는 부분이기도 하다.

교육 격차가 어떤 상태이고 어떤 부분을 해소하면 되는지 그렇게 명확하지는 않다. 많은 사람들이 지적하듯이 모든 사람에게 교육 기회를 공정하게 제공하는 것만으로는 교육 격차가 해소 되었다고 보기는 어렵다. 이는 교육 격차가 기회와 결과 두 측면을 모두 포괄하고 있기 때문이다. 달리 말하면, 교육 기회가 저절로 교육 결과로 이어지지 않는다는 것이다. 교육 격차는 기회와 결과의 양 측면을 포괄하고 있기 때문에 좀 더 복잡한 양상으로 나타나게 된다.

사실 교육 결과 또는 성취로 이어지지 않은 교육 기회의 차이는 그렇게 중요하지 않을 수 있다. 교육 격차는 기회 배분의 차이에 의해서만 발생하는 것이 아니라 동일한 교육 기회 내에서 이루어지는 학습 기회(opportunity of learning) 차이에 의해서도 나타난다. 학생들의 학업 성취 차이는 학교의 교육 자원과 프로그램에 대한 접근과 학생 자신이 수행하는 학습 과정의 차이를 통해서 산출된다. 입학과 진학, 그리고 그 속에서 제공되는 교육자원과 프로그램을 개별 학생이 어떻게 접근하고 활용할 수 있는가에 따라서 동일한 기회도 다른 결과를 산출할 수 있다. 교육 기회의 균등화는 교육 격차 해소의 최종 목표가 아니라 출발점이라는 것이다.

교육 격차 해소를 위한 논의가 어려운 또 다른 이유는 학교 내 경험과 학습 과정의 차이가 포함되어 있고, 이런 과정들은 학생들의 학업 능력과 밀접히 관련되어 있기 때문이다. 학생 성취에 직접적인 결과를 만들어 내는 학습 과정은 학생의 학업 능력과 노력이 관련되어 있다. 이런 점은 최종 단계에서 나타나는 교육 결과의 차이가 계층과 배경 요소를 반영하고 있는 것인지 학생의 노력과 성취를 대표하는 것인지 구분하기 어렵게 한다. 이런 측면들은 교육 격차의 양상을 매우 다양한 측면에서 살펴보아야 할 필요성을 제기한다. 교육 격차가 어느 정도로 발생

하고 있으며 어떻게 완화시킬 수 있는가에 대해서 시사점을 얻기 위해서는 다양한 측면에 대한 검토가 필요하다는 것이다.

3 분석 방법

가. 분석자료

지난 10년 동안의 교육격차의 실태와 특징을 살펴보기 위해서 한국교육개발원 [학교 교육 실태 및 수준 분석] 데이터를 사용하였다. 이 데이터는 2003년부터 2014년까지 이루어진 연구로서 초, 중, 고등학교를 패널 표본으로 구성하여 3년 주기로 4회 반복 조사한 것이다. 조사 대상 학생들은 다르지만 학교급별로 볼 때 동일 학교의 변화를 9년 간 비교할 수 있도록 되어 있다(남궁지영·김위정·김양분, 2012).

이 분석에서는 좀 더 일관성 있는 비교를 위해서 4주기 동안 조사에 모두 참여한 학교만을 대상으로 하였다. 소득, 학업성취도, 학생 및 학부모 설문 문항에 결측이 있는 집단은 분석별로 제외되었다. 학교급별로 조사된 연도와 최종 조사가 이루어진 사례수를 제시하면 다음과 같다.

표 Ⅲ-1 학교급별 조사연도와 사례수

주기	연도	학교급		
		초등학교 (N=166)	중학교 (N=168)	고등학교 (N=93)
1주기	2003			5,710
	2004		12,420	
	2005	10,806		
2주기	2006			5,712
	2007		10,984	
	2008	10,173		
3주기	2009			6,936
	2010		11,192	
	2011	8,591		
4주기	2012			6,297
	2013		10,676	
	2014	7,881		

나. 변인구성

초, 중, 고등학생의 소득 계층에 따른 교육 격차 실태를 살펴보기 위해서 교육 격차가 나타나는 측면으로서 학업 성취도, 사교육 참여, 학습 시간, 수업 집중 정도, 교사 지원, 교사 열의 등을 사용하였다. 각 변인은 다음과 같은 의미를 갖는 것으로 보았다.

- 학업 성취도 : 학생들이 가정과 학교의 학습 기회를 사용하여 최종적으로 얻게 되는 교육 성취와 결과
- 사교육 참여 : 가정에서 주어지는 학습 기회
- 학습 시간 : 학생 스스로 확보하는 학습 기회
- 수업 집중 정도 : 학교 맥락에서 공식적으로 제공되는 학습 기회의 활용 측면
- 교사 지원과 열의 : 교사의 질적 수준으로서 동일 교사라도 학생 개인들에게 차별적으로 인지되는 측면

물론 여기에서 학습 기회와 경험으로 설정한 수업 집중 정도, 교사 지원, 교사 열의 등의 경우 순수하게 기회와 경험의 의미만 있는 것이 아니다. 이 변인들은 학생 의지와 무관하게 공급 또는 제공된 측면만 있는 것이 아니라 학생이 열심히 노력한 결과도 포함하고 있을 가능성이 있다는 것이다. 그럼에도 불구하고 개별 학생들에게 동일한 학습 기회와 경험이 다른 의미와 수준으로 전달되도록 하는 학교 내 구조적 차별 기제를 있을 수 있다는 점에 좀 더 의미를 두어 사용하였다.

이 장에서 사용 변인의 구성 방법을 구체적으로 제시하면 다음과 같다¹⁵⁾.

1) 소득 계층

여기에서는 교육 격차가 나타나는 집단으로 소득 계층을 사용하였다. 소득 계층은 가구 소득을 200만원 미만, 200만원 이상 400만원 미만, 400만원 이상 600만원 미만, 600만원 이상 등의 4개 범주로 구분되었다. 가구 소득은 학부모 설문지에서 가구의 월 평균 소득으로 조사되었다.

15) 한국교육개발원의 ‘학교 교육 실태 및 수준 분석 : 초·중·고등학교’ 연구의 1-4차년도 설문지에 기초함.
(<https://www.kedi.re.kr/khome/main/research/selectSurveyDBForm.do>)

2) 학업 성취도와 학습기회·경험

(가) 학업성취도

학업 성취도는 학생들의 교육 성취와 결과에 해당하는 지표로서 사용되었으며 수학 과목의 성취도 점수를 사용하였다. 수학 과목을 사용한 이유는 초등학생, 중학생, 고등학생이 동일하게 응시한 과목이기 때문이다. 국어(읽기) 과목도 동일하게 검사가 시행되었지만 소득계층 간 학업 성취도 격차가 수학 과목에서 좀 더 분명하게 나타난다는 점이 고려되었다.

학업 성취도 점수는 각 연도별로 집단 간 차이의 비교 편의를 위해서 표준 점수로 전환하여 사용하였다. 표준 점수는 각 조사 시점에서 조사에 참여한 학생을 기준으로 평균이 50점이고 표준편차가 10점인 점수로 변환되었다. 1주기 고등학교 조사 데이터에서는 학업 성취도 정보가 포함되어 있지 않아서 분석에서 제외되었다.

(나) 사교육 참여

사교육 변인은 수학 사교육 참여 여부이다. 학부모 설문지의 응답을 사용하였으며 해당 연도에 수학 과목에 사교육을 하고 있는 경우가 1인 값을 갖는 더미 변인으로 구성되었다. 2주기 중, 고등학교 조사에서는 조사 문항이 변경되어서 동일하게 비교하기가 어려워 분석에서 제외되었다.

(다) 자기주도 학습시간

자기주도 학습시간은 학교나 학원의 과제 수행을 제외한 자기 스스로 공부한 시간을 의미한다. 학생이 어느 정도 열심히 많이 학습하는가를 반영하는 변인이라고 할 수 있다. 학생 설문지에서 과목별 자기주도 학습 시간을 조사한 문항을 사용하였다. 여기에서는 수학 성취도 점수를 사용하였기 때문에 수학 과목에 대한 학습 시간을 사용하였다.

(라) 수업 집중

이 변인은 학교 수업을 집중하여 듣는 것으로서 모든 학생에게 동일하게 제공되는 수업이 학생들에 따라서 실제 학습 기회로서 어느 정도 잘 활용되는가를 의미한다. 학생 설문지에서

수업시간에 집중하는 시간을 10분 단위로 조사한 문항을 사용하였다. 이 문항은 조사 주기와 학교급에 따라서 다소 다르게 조사되어 왔다. 이를 통일하여 10분 미만, 10분 이상 20분 미만, 20분 이상 30분 미만, 31분 이상 등의 4개 범주로 재설정하였고 각각 1부터 4의 값이 부여되었다.

(마) 교사 지원

교사 지원은 학교 교사들이 수업 시간에 학생들에게 관심을 보이고 잘 가르치려고 하는 특성을 의미한다. 이 변인은 학생 설문지에서 조사되었으며 개별 학생에 대한 직접적인 교사 지원을 묻는 것이 아니라 전반적인 수업 분위기를 묻는 방식으로 조사되었다. 구체적으로 수업시간에 선생님의 행동과 태도에 대한 문항으로 ‘학생들에게 좀 더 잘 할 수 있다고 격려하신다’, ‘모든 학생의 공부에 관심을 보이신다’, ‘학생들이 의견을 표현할 기회를 주신다’, ‘학생들의 공부를 도와 주신다’, ‘학생들이 이해할 때까지 계속 설명해 주신다’ 등의 문항으로 구성되었다. 이 변인은 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 1점부터 5점까지 점수를 부여한 후 평균하여 산출하였다.

(바) 교사 열의

교사 열의는 학교 교사들이 얼마나 열의를 갖고 학생들을 가르치고 있는가를 나타낸다. 이 변인은 학생을 대상으로 학교 선생님들의 특성과 성향을 묻는 방식으로 조사되었다. 구체적으로 ‘선생님들은 의욕적이지 않다’, ‘선생님들은 열의를 갖고 가르치신다’, ‘선생님들은 우리 학교에 자부심을 갖고 계신다’ 등의 문항으로 구성되었다. 이 변인은 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 1점부터 5점까지 점수를 부여한 후 평균하여 산출하였다.

3) 통제 변인과 학교 특성 변인

(가) 학생 성별

성별에 따른 차이가 나타나는 수학 성취도를 사용하기 때문에 통제 변인으로 학생 성별 변인을 사용하였다. 여학생이 1의 값을 갖는 더미 변인으로 구성하였다.

(나) 지역 규모

학교 소재 지역을 기준으로 지역 규모 변인을 설정하였다. 서울 지역을 기준으로 광역시, 중소도시, 읍면지역을 각각 더미 변인으로 설정하였다. 지역 규모 변인은 1주기 통계DB 데이터에 수록된 정보를 사용하였다. 1주기 이후 지역 규모의 변동 사항을 반영하지 못한다는 제한점이 있다. 그러나 지역 규모가 변동한 경우가 많지 않고 행정구역의 변동에 의한 것일 경우 그 변화가 지역 여건의 실질적 변화를 의미한다고 보기 어렵기 때문에 그대로 사용하였다. 초등학교의 경우 통계DB 데이터에 해당 정보가 수록되어 있지 않아서 학생·학부모 데이터에 있는 정보를 학교별로 통합하여 사용하였다.

(다) 학교의 재학생 평균 가구소득

학교 재학생의 평균 사회·경제적 배경 수준을 나타내기 위해서 학교별로 학생들의 가구소득을 평균하여 사용하였다. 가구 소득은 4주기 모두 조사가 이루어졌다. 개별 학교를 기준으로 모든 시기의 학생 가구소득을 평균하여 산출하였다.

(라) 학교 설립유형

국공립과 사립학교로 구분하고 국공립학교를 기준으로 사립학교가 1의 값을 갖는 더미 변인으로 하였다. 설립 유형이 변동된 경우는 거의 없기 때문에 1주기 통계DB 데이터를 사용하였다. 초등학교의 경우 통계DB 데이터에 해당 정보가 수록되어 있지 않아서 학생·학부모 데이터에 있는 정보를 학교별로 통합하여 사용하였다.

다. 분석 방법

이 분석은 구성 변인에서 소득 계층에 따라 나타나는 격차를 파악하는 것을 주요 내용으로 한다. 연구 문제별로 분석 방법 또는 결과 제시 방법을 제시하면 다음과 같다.

1) 소득계층 간 학업 성취도, 학습 기회 및 경험의 격차 분석

학업 성취와 학습 기회(경험)을 나타내는 변인들에 대해서 소득계층 집단별로 평균을 산출

하고 그 값을 학교급별로, 주기별로 비교하는 방법을 사용하였다. 결과 수치와 함께 그림을 제시하였는데, 그림은 각 소득계층별 평균값이 아니라 소득계층 최상위 집단(600만원 이상)과 나머지 집단의 차이 값을 제시하였다(= 각 소득 계층 집단의 평균값 - 소득 계층 600만원 이상 집단의 평균값). 이것은 소득계층 최상위 집단(600만원 이상)을 기준으로 나머지 집단이 어느 정도 뒤쳐져 있는가를 나타내기 위한 것이다.

2) 학습 기회와 경험의 차이에 따른 학업 성취도의 차이 분석

학습 기회와 경험의 차이가 학업 성취도 차이로 이어지는가를 살펴보기 위해서 학업 성취도를 종속변인으로 하고 사교육, 학습 시간 등 학습 기회 및 경험 변인을 독립변인으로 각각 투입하는 회귀분석을 실시하였다. 단순회귀분석을 실시하여 얻은 회귀분석계수를 학교급별, 주기별로 제시하였다. 이 결과는 개별 변인이 학업 성취에 미치는 효과라기보다는 개별 변인 차이에 따라 나타나는 수학 학업 성취도의 차이를 나타낸다고 할 수 있다.

3) 교육격차 추이 종합 분석

이 분석은 앞의 개별적 분석을 종합하여 분석하는 의미를 갖는다. 앞의 분석이 개별 변인별로 살펴본 것이라면 이 분석에서는 모든 변인을 동시에 고려하여 교육격차 수준과 추이를 파악한다는 것이다. 사회계층에 따른 교육격차의 수준이 어느 정도이고, 이러한 교육격차가 시간에 따라서 어떻게 변화하였으며, 그 변화에 관련되어 있는 학교 특성을 탐색하는 것을 내용으로 한다.

이를 분석하기 위해서 3-수준 다층모형을 활용하였다. 기본 모형을 수식으로 제시하면 다음과 같다.

$$1\text{-수준} : Y_{itj} = \pi_{0tj} + \sum_{q=1}^Q \pi_{qtj} X_{qitj} + e_{itj}$$

$$\begin{aligned} 2\text{-수준} : \pi_{0tj} &= \beta_{00j} + \beta_{01j} TIME_{tj} + r_{0tj} \\ \pi_{qtj} &= \beta_{q0j} + \beta_{q1j} TIME_{tj} \end{aligned}$$

$$3\text{-수준} : \beta_{00j} = \gamma_{000} + u_{00j}$$

$$\beta_{01j} = \gamma_{010} + \sum_{s=1}^S \gamma_{01s} SIV_{sj}$$

$$\beta_{q0j} = \gamma_{q00}$$

$$\beta_{q1j} = \gamma_{q10} + \sum_{s=1}^S \gamma_{q1s} SIV_{sj}$$

- * X_q : 소득계층, 학습기회 및 경험, 여학생 등
- * $TIME$: 주기 (0, 1, 2, 3)
- * SIV : 지역규모, 학교 평균 가구소득, 설립유형 등 학교특성

이 분석에서 관심을 두고 있는 소득계층 및 학습 기회(경험)에 따른 교육 격차 수준은 β_{q0j} , γ_{q00} 로 나타나며, 해당 변인에 의한 교육격차의 시간적 변화 추이는 β_{q1j} , γ_{q10} 의 계수로 나타난다. γ_{q1s} 는 교육격차 변화에 학교 특성이 어떤 관련성을 보이는가를 나타내는 정보가 된다.

이 모형은 연구 문제에 따라서 변인들을 단계별로 투입하는 세 개의 하위 모형으로 구성되었다. 우선 1-수준의 학생 변인만을 투입하는 모형을 시행하였다. 이 모형의 결과는 소득계층과 학습 기회(경험) 변인에 따른 수학 성취도 차이를 보여준다. 이 격차는 개별 변인의 수준이 아니라 다른 변인을 고려한 결과로서 수학 성취도에 대한 해당 변인들의 독립적인 영향을 의미한다.

두 번째 모형은 첫 번째 모형에서 2-수준에 시간 변인을 투입한 모형이다. 이 모형의 결과는 소득계층과 학습 기회(경험)에 따른 차이가 시간에 따라 증가 또는 감소하는지를 확인하게 해준다. 어떤 변인의 절편 계수 값이 양의 부호로 나타났는데 이 시간 변인 계수의 값도 양의 부호로 나타났다면 해당 변인에 의한 격차가 있으며 그 격차가 증가하고 있다고 볼 수 있다. 또한 절편 계수 값이 음의 부호인데 시간 변인 계수 값도 음의 부호라면 이 변인에 의한 격차는 확대되고 있다고 볼 수 있다. 반면에 절편 계수 값과 시간 변인 계수 값이 반대 부호로 나타났다면 특정 변인에 의한 차이가 최근으로 오면서 감소 또는 완화되고 있는 것으로 해석해 볼 수 있을 것이다.

세 번째 모형은 두 번째 모형에서 3-수준에 학교 특성 변인을 추가로 투입한 모형이다. 학교 특성 변인은 2-수준 시간 변인의 회귀계수에만 투입되었다. 이 모형의 결과는 소득계층과 학습

기회(경험)에 따른 시간적 추이가 지역규모, 평균 가구소득, 설립 유형 등 학교 특성에 따라 다르게 나타나는가를 보여준다.

학교 평균을 나타내는 절편을 제외하고는 모든 계수는 고정 효과로 설정하였다. 이와 함께 1-수준 학생 변인들은 소득계층 변인을 제외하고 학교별 평균을 중심으로 조정(group mean centering)을 하였고, 소득계층은 중심 조정 없이 투입되었다. 2-수준 시간 변인은 중심 조정 없이 그대로 투입되었다. 3-수준 학교 특성 변인의 경우 연속 변인인 학교 평균 가구소득 변인은 전체 평균을 중심으로 조정하고(grand mean centering) 나머지 더미 변인들은 중심 조정 없이 그대로 투입되었다.

4 분석 결과

우선 소득 계층에 따른 수학 학업 성취도 격차를 살펴보고, 다음으로 학업 성취도에 영향을 미치는 학습 기회 수준의 소득 계층 간 격차를 살펴보았다. 마지막으로 학습 기회의 차이에 따라서 학업 성취도 차이가 어떻게 다르게 나타나는가를 살펴보았다.

가. 소득계층 간 학업 성취와 학습 기회 및 경험의 격차

이 절에서는 수학 학업성취도와 사교육 참여, 학습 시간, 수업 집중, 교사 지원, 교사 열의 등 학업 성취와 관련된 학교 교육의 요소 또는 학습 기회의 측면에서 나타나는 소득 계층 간 격차를 살펴보았다.

1) 수학 학업성취도 격차

<표 III-2>와 [그림 III-1]은 학교급별로 시간에 따라 소득계층 간 수학 학업성취도의 차이를 정리한 것이다. 초, 중학교에서는 600만원 이상 집단은 조금씩 향상되는 모습을 보이지만 나머지 집단에서는 다소 감소하는 경향을 보이고 있다. 다만, 고등학교는 200만원 미만 집단을 제외하고는 전반적으로 감소하는 모습을 보이는 것으로 나타났다.

중학교의 경우 3주기 조사가 다소 이례적으로 나타나고 있다. 600만원 이상 집단의 평균값이

급격히 낮아지는 모습을 보였고, 이로 인하여 소득이 낮은 집단의 급격히 상승했다가 4주기 조사에서 다시 감소하는 패턴을 보이고 있다. 400만원 미만 집단과 600만원 미만 집단이 600만원 이상 집단보다 더 높은 수학 성취도 점수를 보이기도 하였다(그림의 경우 각 소득 계층 집단의 평균값에서 600만원 이상 집단의 평균값을 뺀 값으로 산출한 것이기 때문에, 600만원 이상 집단의 평균값은 X축, 즉 0점이다). 이와 함께 소득 계층 간 격차 크기가 중학교에서 가장 크게 나타나고 있다는 점도 눈에 띄는 부분이다.

학생들의 수학 학업성취도 격차에서 나타나는 특징으로는 (1) 최근 느끼고 있듯이 소득 계층에 따른 학업성취도 격차가 점점 심화되고 있다는 것이다. 이런 격차 확대 경향은 초, 중학교에서 좀 더 뚜렷하게 확인이 된다고 할 수 있다. 고등학교의 경우도 3주기 조사에서는 다소 격차가 줄어드는 경향을 보였지만 4주기(12-14)에서는 다시 확대되는 추세를 보이고 있다. (2) 또 다른 특징으로는 학교급이 초등에서 중등으로 올라가면서 소득 계층 간 격차가 확대된다는 것이다. 이런 경향은 이전 연구에서도 확인되었던 부분이다(류방란·김성식, 2006). 이번 분석에서는 고등학교의 경우 초, 중학교와 비교할 때 계층 간 격차가 줄어드는 모습을 보이지만 고등학교는 특성화고를 제외하고 일반고만 조사하였다는 점을 고려한다면 전체 집단의 소득 계층 간 실제 격차는 좀 더 클 것이라는 것을 짐작해 볼 수 있다.

표 Ⅲ-2 주기별 소득계층에 따른 수학 학업성취도의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	47.00	47.10	47.09	46.21
	400만원 미만	50.70	49.63	49.49	48.72
	600만원 미만	52.37	52.54	51.46	50.75
	600만원 이상	52.05	53.00	52.47	52.81
중학교	200만원 미만	46.52	46.20	45.76	46.04
	400만원 미만	51.26	50.49	49.99	49.33
	600만원 미만	54.28	53.47	53.25	52.01
	600만원 이상	53.15	53.68	49.72	53.62
고등학교	200만원 미만	—	46.53	46.78	46.79
	400만원 미만	—	49.38	49.23	48.90
	600만원 미만	—	51.99	50.88	51.07
	600만원 이상	—	52.98	51.84	52.54

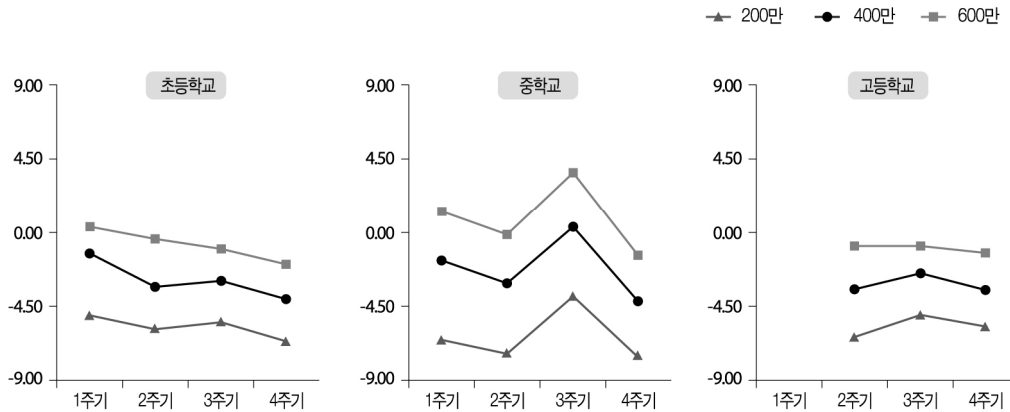


그림 III-1 소득 최상위집단 대비 수학 학업성취도 차이 추이

2) 사교육 참여

〈표 III-3〉와 [그림 III-2]는 사교육 참여 비율이 소득 계층에 따라서 다르게 나타나는 부분을 정리한 것이다. 다만, 사교육 참여 여부의 조사 문항에 결측치가 많아 여기서 제시한 비율은 전체 사례수에서 사교육 참여 응답자의 비율로 하였다. 유효 사례수만 사용하여 참여 비율을 산출할 경우 4주기에서 이상적인 급증 현상이 보이기도 하고, 무응답자의 대다수는 사교육에 참여하고 있지 않을 개연성이 높기 때문이기도 하다.

전체적으로 보았을 때 사교육의 참여 비율은 초, 중학교의 경우 전반적으로 감소하는 모습을 보인다(급격히 증가되는 모습을 보이는 중학교의 3주기를 제외하고 보면). 고등학교에서는 1주기부터 4주기까지 큰 변동 없이 유지되는 것을 볼 수 있다. 또한 초등학교보다는 중등학교(특히 중학교)에서 소득 계층 간 격차가 더 크다. 정리하면 사교육에서의 계층 격차는 유지되고 있거나 소폭 감소하고 있는 추세이며 중학교 시기에 그 격차 수준은 가장 크게 나타난다고 할 수 있다.

표 Ⅲ-3 주기별 소득계층에 따른 수학 사교육 참여 비율의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	47.9	40.1	45.4	42.0
	400만원 미만	69.4	62.5	66.3	57.5
	600만원 미만	77.1	70.6	75.8	69.3
	600만원 이상	75.0	71.5	78.0	74.1
중학교	200만원 미만	34.2	—	37.2	34.3
	400만원 미만	60.3	—	62.7	53.4
	600만원 미만	74.7	—	77.7	71.0
	600만원 이상	70.3	—	43.1	74.8
고등학교	200만원 미만	19.7	—	22.6	23.2
	400만원 미만	39.1	—	43.2	39.3
	600만원 미만	50.5	—	58.9	56.9
	600만원 이상	58.9	—	62.4	59.3

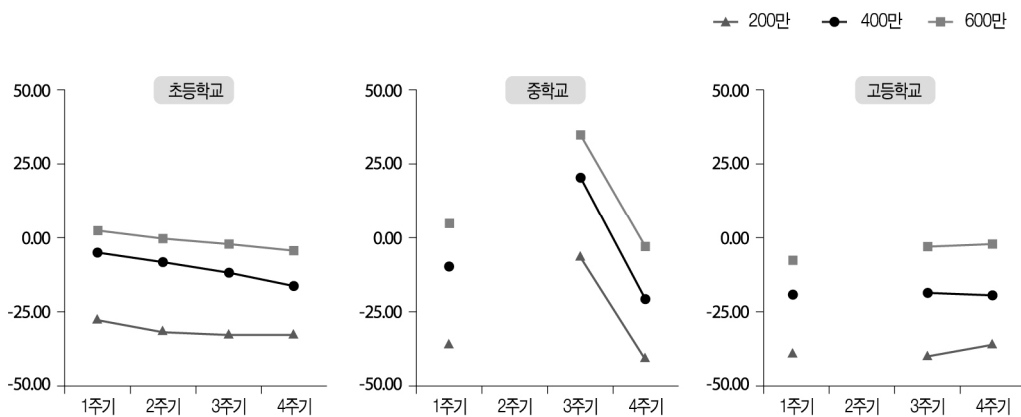


그림 Ⅲ-2 소득 최상위집단 대비 사교육 비율 차이 추이

3) 학습 시간

〈표 Ⅲ-4〉와 [그림 Ⅲ-3]은 자기주도적 학습 시간이 소득 계층에 따라서 어떻게 다르게 나타나고 있으며 시간에 따라 어떻게 변화되었는가를 정리한 것이다. 전체적으로 보았을 때 학습 시간에 대한 소득 계층 간 차이는 모든 학교급에서 시간에 따라 증가하는 모습을 보인다. 또한

초등학교보다는 중, 고등학교에서 소득 계층 간 학습 시간의 격차가 더 크게 나타난다. 최근 교육 격차의 심화에 대한 인식은 실제 공부하는 시간에서의 격차가 일정 정도 작용하고 있다고 할 수 있다. 이런 결과는 점차 갈수록, 그리고 학년이 올라갈수록 실질적으로 학생들이 공부를 하는 시간이 매우 중요해진다는 것을 의미한다.

표 Ⅲ-4 주기별 소득계층에 따른 수학 학습 시간의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	3.44	4.21	3.32	2.51
	400만원 미만	3.68	3.49	3.87	3.02
	600만원 미만	4.18	4.18	4.63	3.59
	600만원 이상	4.26	4.12	4.77	4.21
중학교	200만원 미만	1.55	2.65	2.49	2.45
	400만원 미만	1.98	3.29	3.27	3.07
	600만원 미만	2.68	3.79	4.13	4.06
	600만원 이상	2.77	4.31	3.76	4.73
고등학교	200만원 미만	3.23	5.28	4.06	6.25
	400만원 미만	4.20	6.45	5.42	7.24
	600만원 미만	4.52	7.26	6.54	8.03
	600만원 이상	5.18	7.62	7.19	8.77

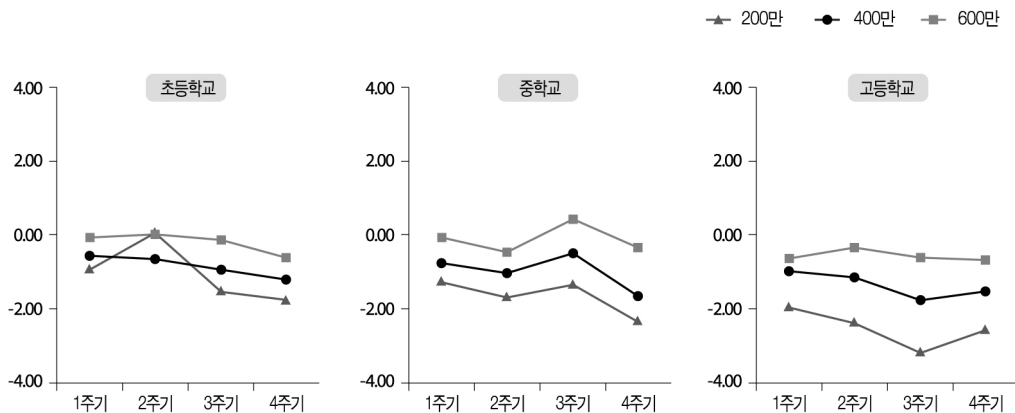


그림 Ⅲ-3 소득 최상위집단 대비 수학 학습 시간 차이 추이

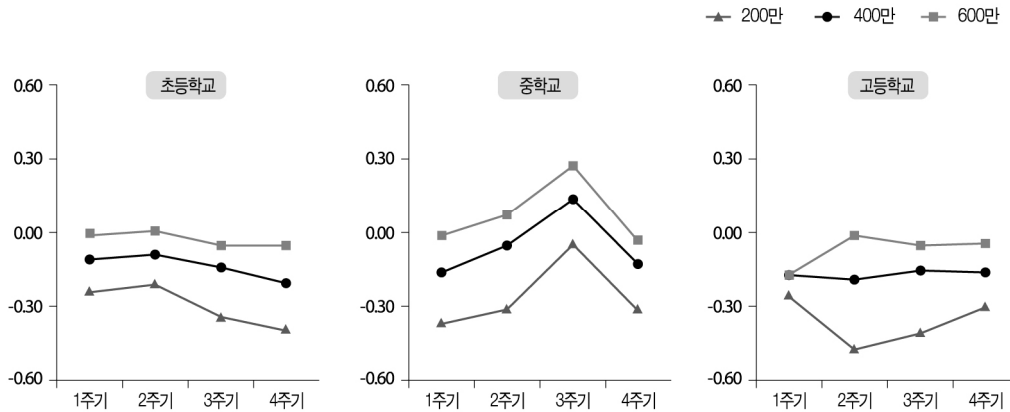
4) 수업 집중

〈표 Ⅲ-5〉와 [그림 Ⅲ-4]는 수업 집중 시간이 소득 계층에 따라서 어떻게 다르게 나타나고 있고 그런 차이가 시간에 따라 어떻게 변화되었는가를 살펴본 것이다. 전체적으로는 수업 집중 시간도 계층 간에 차이가 조금 확대되는 추이를 보인다. 한 가지 특징은 수업 집중의 경우 초등학교에서 계층 격차 심화 현상이 두드러지게 나타나는 것이다. 1주기, 2주기 때에는 초등학교보다는 중, 고등학교에서 그 격차가 크게 나타나는 경향을 보였으나 최근으로 올수록 그 차이는 그렇게 뚜렷하지 않다. 이는 초등학교에서 상대적으로 수업 집중에 대한 계층 간 격차가 좀 더 확대되었기 때문이다.

이런 결과는 최근 초등학교에서 이루어지고 있는 다양한 수업 혁신과 수업 개선의 노력에 대해 시사점을 주고 있다. 수업 개선 활성화가 결과적으로 학생들의 학습으로 이어지지 않고 단지 수업 개선을 위한 개선에 그치고 있는 것은 아닌지 성찰해볼 필요성을 제기한다. 수업 집중에 대한 소득 계층 간 격차의 확대와 2010년대 이후 활성화된 수업 개선 또는 수업 혁신의 관련성을 확인하기 위해서는 추후 별도의 연구가 필요하다고 할 수 있다.

표 Ⅲ-5 | 주기별 소득계층에 따른 수학 수업 집중시간의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	2.85	2.88	2.85	2.85
	400만원 미만	2.97	2.98	3.04	3.03
	600만원 미만	3.07	3.08	3.13	3.18
	600만원 이상	3.08	3.08	3.19	3.24
중학교	200만원 미만	2.67	2.92	2.93	2.98
	400만원 미만	2.87	3.16	3.11	3.15
	600만원 미만	3.02	3.29	3.24	3.25
	600만원 이상	3.04	3.22	2.98	3.28
고등학교	200만원 미만	3.22	3.09	3.02	3.24
	400만원 미만	3.29	3.36	3.26	3.38
	600만원 미만	3.30	3.54	3.36	3.49
	600만원 이상	3.47	3.56	3.42	3.55



■ 그림 III-4 ■ 소득 최상위집단 대비 수업 집중시간 차이 추이

5) 교사 지원

〈표 III-6〉과 [그림 III-5]는 학생들이 느끼는 교사들의 지원이 소득 계층에 따라서 어떻게 다르게 나타나고 있고 그런 차이가 시간에 따라 어떻게 변화되었는가를 살펴본 것이다. 분석 결과를 살펴보면 전체적으로 다른 변인들에 비해서 소득 계층 간 차이가 상대적으로 적다는 점이 특징으로 나타난다. 두 번째로 초등학교는 교사 지원 측면과 관련하여 계층 간 격차가 커지고 있는 반면, 중·고등학교에서는 일부 저소득 계층 집단이 600만원 이상 집단을 상회하는 결과를 보여주고 있다는 점이 나타난다. 이런 결과들은 교사 지원과 관련하여 소득 계층에 따른 차별화가 심하지 않고, 그로 인해서 발생하는 계층 간 격차가 줄어들고 있다는 것을 의미한다.

■ 표 III-6 ■ 주기별 소득계층에 따른 교사 지원의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	3.78	3.64	3.75	3.97
	400만원 미만	3.81	3.65	3.80	3.97
	600만원 미만	3.82	3.66	3.80	3.99
	600만원 이상	3.80	3.66	3.83	4.07
중학교	200만원 미만	3.14	3.38	3.20	3.34
	400만원 미만	3.12	3.29	3.22	3.36
	600만원 미만	3.06	3.27	3.18	3.41
	600만원 이상	3.12	3.26	3.11	3.39

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
고등학교	200만원 미만	2.99	3.24	3.26	3.35
	400만원 미만	3.00	3.21	3.26	3.31
	600만원 미만	3.00	3.19	3.19	3.36
	600만원 이상	3.02	3.18	3.23	3.31

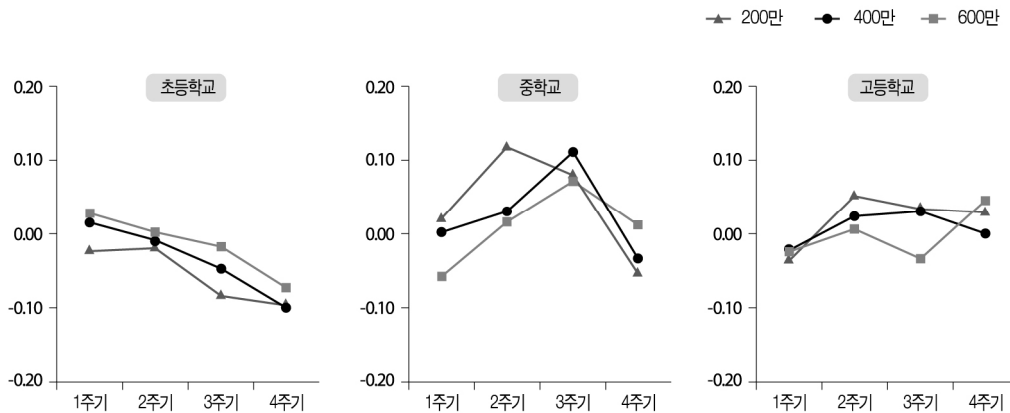


그림 Ⅲ-5 소득 최상위집단 대비 교사 지원 차이 추이

6) 교사 열의

〈표 Ⅲ-7〉과 [그림 Ⅲ-6]은 학생들이 느끼는 교사들의 열의가 소득 계층에 따라서 어떻게 다르게 나타나고 있고 그런 차이가 시간에 따라 어떻게 변화되었는가를 살펴본 것이다. 분석 결과를 살펴보면 전체적으로 다른 변인들에 비해서 소득 계층 간 차이가 상대적으로 적다는 특징이 나타난다. 초등학교의 경우만 계층 간 격차가 뚜렷이 나타나고 있고 이것도 시간 흐름에 따라서 600만원 이상 집단과 나머지 집단으로 양극화되는 양상을 보이고 있다. 다른 학교급에서는 오히려 역전 현상이 나타나기도 한다. 또한 초등학교에서는 계층 간 격차와 무관하게 교사 열의에 대한 전반적인 지각 수준이 상당히 높아졌다는 점도 특징이다.

이런 결과들은 교사 열의와 관련해서는 소득 계층에 따른 격차 발생이 그렇게 심하지 않고, 그로 인해서 발생하는 계층 간 격차는 시간에 따라 줄어들고 있다는 것을 보여준다. 다만, 앞서 살펴본 초등학교 교사 지원의 격차가 증가하고 있다는 점과 연결하여 생각해보면 초등학교에서

교사들의 열의 증가가 계층 간 격차를 완화시키기보다는 심화시키는 방향으로 작동할 가능성을 제기한다.

표 III-7 | 주기별 소득계층에 따른 교사 열의의 차이

학교급	소득계층	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초등학교	200만원 미만	3.19	3.20	3.53	3.66
	400만원 미만	3.37	3.33	3.58	3.70
	600만원 미만	3.46	3.40	3.64	3.74
	600만원 이상	3.43	3.49	3.69	3.86
중학교	200만원 미만	3.27	3.22	3.15	3.23
	400만원 미만	3.31	3.22	3.17	3.29
	600만원 미만	3.32	3.22	3.16	3.32
	600만원 이상	3.35	3.17	3.09	3.33
고등학교	200만원 미만	3.33	3.39	3.25	3.35
	400만원 미만	3.42	3.35	3.32	3.38
	600만원 미만	3.42	3.37	3.27	3.42
	600만원 이상	3.45	3.24	3.29	3.42

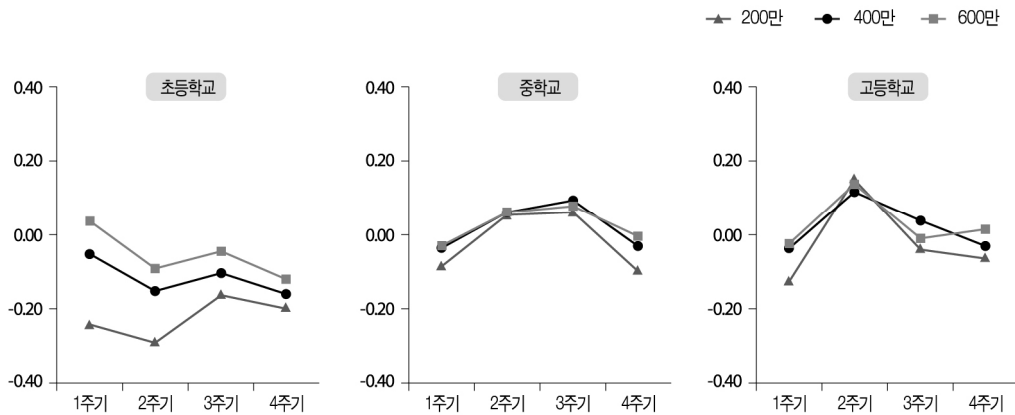


그림 III-6 | 소득 최상위집단 대비 교사열의의 차이 추이

나. 주기별 학습기회 및 경험에 따른 수학 학업 성취도의 차이

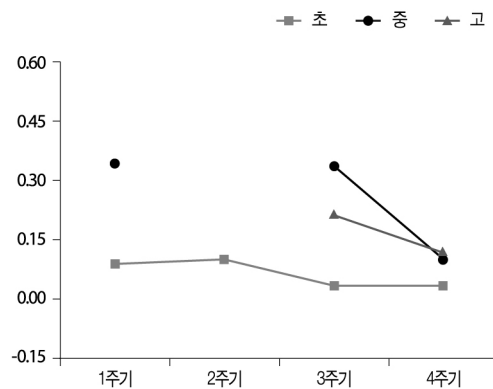
1) 사교육 참여

사교육 참여에 따른 수학 학업 성취도의 차이는 시간에 따라서 변동이 별로 없거나 다소 감소하는 추세를 보인다고 할 수 있다. 또 한 가지 특징은 사교육에 의한 학업 성취도 격차는 중학교 단계에서 가장 크게 나타나고 있다는 점이다. 즉, 사교육에 의한 교육 격차의 발생은 모든 단계에서 일정하게 나타나기보다는 중학교 단계에서 집중적으로 일어날 수 있다는 것을 시사한다.

【표 Ⅲ-8】 주기별 사교육 참여에 따른 수학 학업성취도 차이

	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초	0.083***	0.099***	0.022	0.023
중	0.344***	—	0.336***	0.095***
고	—	—	0.218***	0.118***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$



【그림 Ⅲ-7】 사교육 참여에 따른 수학 성취도의 차이 추이

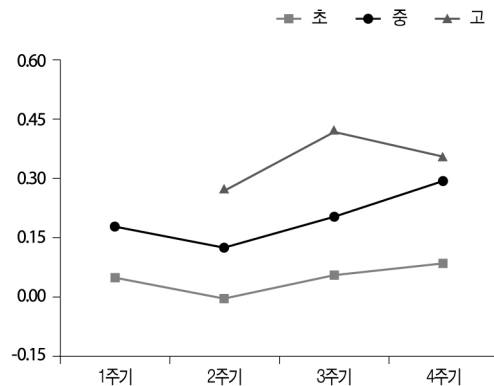
2) 자기주도 학습시간

〈표 III-9〉와 [그림 III-8]은 자기주도 학습시간에 따라 수학 성취도의 차이를 정리한 것이다. 계수 크기는 자기주도 학습시간이 1시간 증가할 때 나타나는 수학 성취도의 증가를 보여준다. 자기주도 학습시간에 따른 수학 학업 성취도의 차이는 시간에 따라서 증가하는 경향을 보여주고 있다. 또 한 가지 특징은 자기주도 학습시간에 의한 학업 성취도 격차는 초등학교에서 고등학교로 학교급이 올라갈수록 확대된다는 것이다. 고등학교에서 자기주도 학습시간에 따른 격차가 가장 크게 나타나고 있다. 즉, 학교급이 올라갈수록 자신이 공부하는 시간의 중요성이 증가한다는 것을 의미한다.

【표 III-9】 주기별 자기주도 학습시간에 따른 수학 학업성취도 차이

	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초	0.042***	-0.013	0.048***	0.076***
중	0.169***	0.114***	0.198***	0.286***
고	-	0.266***	0.417***	0.347***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$



【그림 III-8】 자기주도 학습시간에 따른 수학 학업성취도 차이 추이

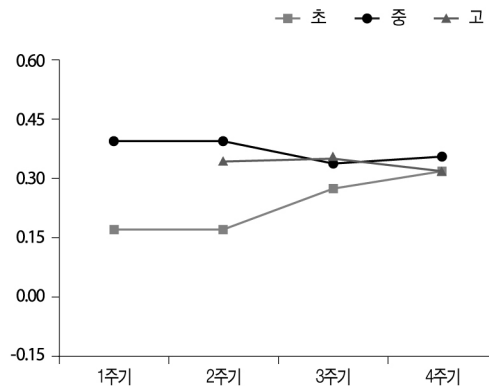
3) 수업 집중

〈표 Ⅲ-10〉과 [그림 Ⅲ-9]는 수업 집중 시간에 따라 수학 성취도의 차이를 정리한 것이다. 수업 집중 시간에 따른 수학 학업 성취도는 유의한 차이를 보여주고 있고, 시간에 따라서 큰 변동이 없는 경향을 보여주고 있다. 다만 초등학교에서는 수업 집중에 따른 수학 성취도의 차이 크기가 최근에 올수록 증가하고 있는 모습을 보여주고 있다. 또 한 가지 특징은 수업 집중에 의한 학업 성취도 격차는 과거에는 중, 고등학교에서 크게 나타났었는데 최근에는 그 차이가 거의 없어졌다는 것이다. 이는 최근으로 올수록 학교급과 무관하게 학교 수업에 집중하는 것이 학업 성취도를 올리는 데 중요한 요소가 된다는 것을 의미한다.

【표 Ⅲ-10】 주기별 수업 집중에 따른 수학 학업성취도 차이

	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초	0.169***	0.168***	0.274***	0.312***
중	0.393***	0.395***	0.337***	0.355***
고	—	0.348***	0.361***	0.320***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$



【그림 Ⅲ-9】 수업 집중에 따른 수학 학업성취도 차이 추이

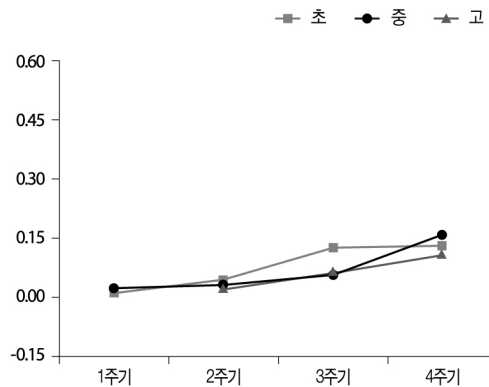
4) 교사 지원

〈표 Ⅲ-11〉과 [그림 Ⅲ-10]은 교사 지원 수준에 따라 수학 성취도의 차이를 나타낸 것이다. 교사 지원에 따른 수학 학업 성취도의 차이는 다른 변인들에 비해서 상대적으로 작게 나타나고 있다. 그렇지만 시간에 따라서 그 차이는 계속 증가하는 경향을 보여주고 있다. 교사 지원에 의한 학업 성취도 격차는 학교급에 따른 차이가 나타나지 않았다. 즉, 교사 지원은 학교급과 무관하게 학업 성취와 관련되어 있다는 것을 의미한다.

【표 Ⅲ-11】 주기별 교사 지원에 따른 수학 학업성취도 차이

	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초	0.016	0.042***	0.122***	0.130***
중	0.022*	0.027**	0.055***	0.158***
고	—	0.025	0.065***	0.113***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$



【그림 Ⅲ-10】 교사 지원에 따른 수학 학업성취도 차이 변화 추이

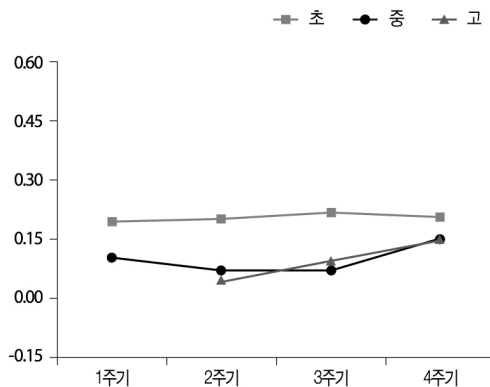
5) 교사 열의

〈표 Ⅲ-12〉와 [그림 Ⅲ-11]은 교사 열의 수준에 따라 학생들이 보이는 수학 성취도의 차이를 나타낸 것이다. 교사 열의 수준에 따른 수학 학업 성취도의 차이는 시간에 따라서 큰 변동이 없이 유의미한 차이를 지속적으로 보여주고 있다. 다만, 중학교와 고등학교에서 증가 양상이 조금 더 두드러지게 나타나고 있다. 또 한 가지 특징은 교사 열의에 의한 격차는 초등학교에서 가장 크게 나타나고 있으며 중, 고등학교에서는 상대적으로 그 크기가 작다는 것이다. 이는 교사 요인이 중등학교보다는 초등학교에서 좀 더 중요하다는 것을 함의한다.

【표 Ⅲ-12】 주기별 교사 열의에 따른 수학 학업성취도 차이

	1주기 (03-05)	2주기 (06-08)	3주기 (09-11)	4주기 (12-14)
초	0.188***	0.198***	0.215***	0.199***
중	0.097***	0.070***	0.073***	0.145***
고		0.048**	0.095***	0.152***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$



【그림 Ⅲ-11】 교사 열의에 따른 수학 학업성취도 차이 추이

다. 교육격차 추이 종합 분석

이 절에서는 소득 계층과 학습 기회 및 경험 변인에 따른 학업 성취도의 격차의 추이를 종합적으로 분석하였다. 앞의 분석이 개별 변인별로 분석한 것이었다면 여기에서는 3-수준 다층모형을 사용하여 다른 변인들의 관련성을 통제한 후의 성취도 격차를 살펴본 것이라고 할 수 있다. 먼저 소득계층 및 학습기회(경험) 변인을 투입하여 각 변인들에 따른 성취도 격차를 살펴보았다. 다음으로 각 변인의 회귀계수를 종속변인으로 하고 시간 변인을 독립변인으로 투입하여 시간에 따라 각 변인의 회귀계수(즉 소득 및 학습기회 변인에 따른 학업 성취도 격차)가 증가하는지 아니면 감소하는지 확인하였다. 마지막으로 시간 변인의 회귀계수(소득 및 학습기회 변인에 따른 학업 성취도 격차의 시간적 변화)가 학교의 평균소득 수준, 지역규모, 설립유형 등 학교 특성에 따라 다르게 나타나는지를 파악하고자 하였다.

1) 수학 학업성취도 격차 수준

〈표 III-13〉은 수학 성취도를 종속 변인으로 하고 소득 계층과 학습기회와 경험 변인을 독립 변인으로 한 모형의 분석 결과이다. 이 결과는 각 독립변인에 따라 수학 성취도의 격차 수준이 어느 정도 되는가를 보여주는 것이라고 할 수 있다.

소득 계층에 따른 차이를 보면 모든 학교급에서 600만원 이상 집단에 비추어볼 때 하위 소득 계층의 수학 성취도 수준이 낮은 것으로 나타났다. 다만, 소득 600만원 미만 집단은 초등학교와 고등학교에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 소득 최하위 집단인 200만원 미만이 좀 더 크게 뒤쳐져 있는 것으로 나타났다.

사교육, 자기주도학습, 수업집중, 교사열의, 교사지원 등 학습기회와 경험 변인들에 따라서도 수학 학업성취도 격차가 나타났다. 사교육 참여, 자기주도학습, 수업 집중, 교사 지원, 교사 열의 등이 높을수록 수학 성취도가 높았다. 다만 초등학교에서 자기주도학습, 고등학교에서 교사열의는 통계적으로 유의한 수준은 아니었다.

한 가지 특이한 점은 교사지원의 경우 초등학교에서 부적인 관련성을 보인다는 것이다. 교사 지원을 높게 인식하는 학생일수록 학업 성취도 수준이 낮다는 것이다. 이것은 반드시 초등학교에서 교사지원이 부정적 효과가 있다는 것을 의미하지 않는다. 오히려 초등학교에서는 학업 성취도가 낮은 학생에게 교사지원이 더 이루어지고 있다는 것을 반영하는 것일 수도 있다.

여학생은 초등학교에서는 수학 성취도가 높았으나 중학교, 고등학교에서는 그 상황이 역전되는 것으로 나타났다. 고등학교 단계에서는 여학생이 통계적으로 의미 있는 수준에서 수학 성취도 수준이 남학생보다 낮았다.

【표 Ⅲ-13】 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차 수준

	초등학교		중학교		고등학교	
	계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
절편	52.090***	0.263	53.397***	0.243	50.763***	0.513
소득 600만원미만	-0.103	0.236	-0.474*	0.195	-0.325	0.219
소득 400만원미만	-1.335***	0.230	-1.967***	0.191	-0.940***	0.216
소득 200만원미만	-3.443***	0.287	-4.531***	0.233	-1.576***	0.277
사교육참여	0.380*	0.185	3.926***	0.160	1.156***	0.185
자기주도학습	0.006	0.009	0.185***	0.014	0.282***	0.013
수업집중	1.693***	0.088	2.831***	0.068	1.567***	0.066
교사지원	-0.813***	0.108	0.222*	0.102	0.316**	0.120
교사열의	1.789***	0.093	0.419***	0.102	0.008	0.118
여학생	0.338*	0.142	0.056	0.161	-2.004***	0.269
무선희과	분산성분	구성비	분산성분	구성비	분산성분	구성비
1-수준	81.911	91.67	71.296	90.75	63.808	71.25
2-수준	4.225***	4.73	2.550***	3.25	6.726***	7.51
3-수준	3.219***	3.60	4.718***	6.01	19.024***	21.24
전체	89.355	100.00	78.564	100.00	89.558	100.00

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

2) 수학 학업성취도 격차의 시간적 추이

〈표 III-14〉는 수학 학업성취도에 대한 각 변인의 회귀계수를 종속변인으로 하고 시간 변인을 독립변인으로 투입한 모형의 결과이다. 이 결과는 소득계층, 학습기회와 경험 등에 따른 수학 성취도 격차 수준이 시간에 따라서 증가 또는 감소하는가를 분석한 것이다.

소득 계층에 따른 격차의 시간 추이 분석 결과를 보면 모든 학교급에서 시간 변인의 계수가 음의 부호로 나타나고 있음을 알 수 있다. 이는 소득 계층에 따른 학업성취도 격차가 최근으로 올수록 확대되고 있다는 것을 의미한다.

그와 같은 소득계층 간 성취도 격차 확대 추이는 초등학교와 고등학교는 통계적으로 유의하지 않았으나 중학교에서는 유의한 수준인 것으로 나타났다. 중학교 단계의 회귀계수가 초등학교와 고등학교 단계의 회귀계수보다 크게 나타났다는 것과도 일관성을 지닌다고 볼 수 있다. 이는 지난 10년 간 소득계층 간 학력 격차의 심화가 중학교 단계에서 좀 더 뚜렷하게 발생했다는 것을 의미한다.

또 한 가지 주목할 만한 것은 중학교의 경우 계수의 크기가 소득 최하위 집단인 200만원 미만 집단보다는 400만원 미만 집단이나 600만원 미만 집단에서 크게 나타났다는 점이다. 이는 소득계층 간 성취도 격차의 확대가 중간 집단의 하락이라는 특징이 두드러진다는 것을 의미한다. 달리 말하면 수학 성취도에서 소득 계층 중간 집단의 성취수준이 최하위 집단과 점차 비슷해지는 양극화 경향이 나타난다는 것이다.

사교육, 자기주도학습, 수업집중, 교사열의, 교사지원 등 학습기회와 경험 변인들에 따른 수학 학업성취도 격차의 변화 추이는 개별 변인과 학교급에 따라서 다르게 나타났다. 사교육 참여 여부에 따른 격차는 초등학교에서는 줄어드는 경향이 있었지만 중, 고등학교에서는 별다른 변화가 없었다. 정확히 말하자면 다소 증가하는 경향이 있었지만 통계적으로 유의한 수준은 아닌 것으로 나타났다. 사교육 참여로 인한 이점은 초등학교 단계를 중심으로 감소하여 왔다고 할 수 있다.

방과 후 자기주도학습에 따른 차이는 고등학교 단계에서 그 정도가 감소하는 것으로 나타났다. 동일한 자기주도학습 수준 차이라 하더라도 그에 따른 학업성취도 차이는 과거보다는 최근에 더 작다는 것이다.

수업 집중 정도에 따른 성취도 차이는 초등학교와 중, 고등학교가 상반된 경향을 보였다. 초등학교는 그 격차 수준이 증가하는 것으로 나타났지만, 중, 고등학교는 감소하는 것으로 나타

났다. 고등학교는 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 이는 최근으로 올수록 초등학교에서 수업 집중에 의한 학업성취도 격차가 더 크게 나타나는 경향이 있다는 것을 의미한다. 초등학교 단계에서 학업 성취도 격차 발생은 사교육 참여와 같은 외적 요인보다는 수업 집중과 같은 학교 내 요인에 의해서 좀 더 발생하는 경향이 강해지고 있다는 것을 함의한다.

교사 지원에 따른 차이는 모든 학교급에서 증가하는 경향을 보인다. 교사 지원의 회귀계수 자체는 음의 부호를 보이지만 시간 변인의 회귀 계수는 양의 부호를 보이고 있다. 이는 1주기 시점에는 교사 지원을 더 받는다고 인식하는 학생이 수학 성취도 수준이 낮은 경향을 보였지만, 이후로 오면서는 그와 반대로 교사 지원을 더 받는다고 인식하는 학생이 수학 성취도 수준이 높은 경향을 보였다는 것을 의미한다. 이런 결과는 교사 관심과 지원 활동이 격차를 완화하는 보상적 기능보다는 격차를 확대하는 방향으로 작용하는 것은 아닌지를 주의 깊게 살펴보아야 할 필요성을 제기한다.

교사 열의에 따른 차이는 초등학교와 중학교에서는 감소하는 것으로 고등학교에서는 증가하는 것으로 나타났지만 모두 통계적으로 유의한 수준이 아니었다. 교사 열의에 따른 격차 발생은 주기에 따라서 변화 없이 일정하게 유지되었다고 할 수 있다.

여학생은 초등학교와 중학에서는 수학 성취도가 높았으나 최근으로 올수록 낮아지는 경향이 있는 것으로 나타났다. 특히 중학교 단계에서는 낮아지는 추세가 통계적으로 유의한 수준이었다. 고등학교에서는 초기부터 여학생들의 성적이 낮았고 그 이후에도 변함없는 것으로 나타나고 있다. 이런 결과는 수학 과목에서 여학생들의 성적이 초등학교에서는 높았지만 중, 고등학교로 가면서 낮아지는 경향이 있고, 중학교 단계에서는 최근으로 오면서 높은 성취수준을 유지하지 못하고 점차 낮아지고 있다는 것을 말해준다.

【 표 III-14 】 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차의 시간적 추이

	초등학교		중학교		고등학교	
	계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
절편	52.276***	0.415	51.757***	0.432	49.912***	0.849
시간	-0.190	0.278	0.795***	0.170	0.399	0.311
소득 600만원 미만	0.194	0.420	0.811	0.441	0.318	0.684
시간	-0.255	0.298	-0.598**	0.189	-0.296	0.292
소득 400만원 미만	-1.016*	0.397	-0.625	0.407	-0.752	0.654
시간	-0.341	0.288	-0.613**	0.180	-0.065	0.285
소득 200만원 미만	-3.520***	0.462	-3.363***	0.442	-1.243	0.794
시간	0.123	0.354	-0.421*	0.214	-0.131	0.362
사교육	0.808**	0.280	3.930***	0.237	0.665	0.916
시간	-0.516*	0.238	0.023	0.143	0.220	0.366
자기주도학습	-0.008	0.017	0.149***	0.032	0.365***	0.038
시간	0.013	0.014	0.017	0.014	-0.038*	0.016
수업집중	1.188***	0.143	3.022***	0.106	1.747***	0.187
시간	0.480***	0.107	-0.131*	0.057	-0.100	0.088
교사지원	-1.168***	0.170	-0.492**	0.162	-0.357	0.327
시간	0.356**	0.135	0.476***	0.084	0.345*	0.154
교사열의	1.830***	0.141	0.514**	0.159	-0.134	0.326
시간	-0.046	0.119	-0.087	0.084	0.068	0.154
여학생	0.420	0.224	0.615*	0.273	-2.120**	0.717
시간	-0.100	0.174	-0.368**	0.136	0.062	0.334
무선희과	분산성분	구성비	분산성분	구성비	분산성분	구성비
1-수준	81.707	91.78	71.073	90.92	63.712	71.26
2-수준	4.081***	4.58	2.359***	3.02	6.672***	7.46
3-수준	3.233***	3.63	4.740***	6.06	19.022***	21.28
전체	89.021	100.00	78.172	100.00	89.406	100.00

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

3) 학교 특성에 따른 수학 학업 성취도 격차 추이

〈표 Ⅲ-15〉의 결과는 소득 계층과 학습기회 및 경험에 따라 나타나는 수업 학업성취도 격차 추이가 학교의 평균 가구소득 수준, 지역 규모, 설립 유형 등의 학교 특성에 따라서 다르게 나타나는가를 분석한 것이다. 소득 계층이나 학습 기회에 의한 학업 성취도 격차가 어떤 학교에서 좀 더 확대되었는가를 나타내어 준다고 할 수 있다.

소득 계층에 따른 격차 결과를 보면 초등학교와 중학교의 경우 읍면 지역 회귀계수가 양의 부호로 나타나고 있다. 고등학교 단계에서는 양의 부호를 보이기는 하나 통계적으로 유의하지 않은 수준이었다. 이는 서울 지역과 달리 읍면 지역에서는 소득 최상위 600만원 이상 집단에 대비한 나머지 소득 계층 집단의 수학 성취도 격차 수준이 완화되거나 오히려 역전되는 경향이 있다는 것을 의미한다. 이런 결과는 읍면 지역에서 600만원 이상의 최상위 소득 계층 분포가 도시 지역과 다르게 구성되어 있기 때문일 수 있다.

또한 고등학교 단계 소득 600만원 이상 집단 대비 600만원 미만 집단의 학업성취도 격차 수준이 재학생 평균 가구소득 수준이 높은 학교일수록 완화된 경향을 보였다. 재학생의 가정 배경 수준이 높은 학교일수록 소득 최상위 집단(600만원 이상)과 400~600만원 미만 집단 간의 수학 성취도 차이가 나타나지 않을 가능성이 높다는 것이다. 이는 상위 소득집단의 비중이 증가하기 때문에 나타난 현상일수도 있으며, 실질적으로 배경수준이 높은 학생이 많을수록 중상 집단에 가장 유리한 조건이 조성되는 경향이 있을 수도 있다.

이와 같은 지역 규모나 학교 평균 소득수준은 모두 재학생들의 소득 계층과 관련되는 학교 특성 변인들이다. 변인들 간의 상호 관련성이 높기 때문에 어떤 과정으로 이와 같은 결과가 나타나는가를 파악하는 것은 좀 더 정보가 필요하다. 보다 정확한 이유를 파악하기 위해서는 여기에 중점을 두는 분석이 추가적으로 필요할 것이다.

사교육 참여 여부와 학교특성에 따른 격차의 시간적 추이는 고등학교 단계에서만 의미 있는 결과가 나타났다. 고등학교 단계에서 사교육 참여에 따른 격차의 추세는 중소도시와 읍면지역, 사립학교에서 좀 더 줄어드는 것으로 나타났다. 고등학교 단계에서 사교육에 따른 격차 수준은 증가하고 있지만 그 증가 추세는 중소도시, 읍면지역, 사립학교 등에서는 완화되어 나타난다는 것이다.

방과 후 자기주도학습에 따른 차이는 중학교 단계에서 학생들의 평균 소득수준이 높은 학교에서 증가 추세가 좀 더 완만해지는 것으로 나타났다. 이는 학생들의 가정 배경 수준이 높은

학교일수록 방과 후 자기주도 학습의 영향력이 둔화될 수 있다는 것을 말해준다. 반면, 고등학교 단계에서는 광역시 지역에서 그 감소 추세가 완화되는 것으로 나타났다.

수업 집중 정도에 따른 격차 추이는 학교 특성과 별다른 관련성이 없는 것으로 나타났다. 고등학교 읍면 지역 회귀계수만 의미 있는 수준으로 나타났다. 읍면 지역에서는 수업 집중도가 높은 학생이 성취도가 높은 경향이 최근으로 올수록 줄어들고 있다는 것이다. 반대로 서울 지역에서 그 경향이 확대되고 있다고 해석될 수도 있다. 앞에서 살펴본 것과 같이 수업 집중 정도도 소득 계층에 따라서 차별화되고 있다는 것을 함께 고려하면 서울 지역에서 수업 집중 차이에 의한 학력 격차 발생 정도가 심화되는 경향이 강하다는 것으로도 해석해 볼 수 있을 것이다.

교사 지원에 따른 격차 추이는 수업 집중 정도와 같이 학교 특성과 별다른 관련성이 없는 것으로 나타났다. 초등학교 평균 소득변인만 의미 있는 결과를 보여주고 있다. 앞서 살펴보았듯이 초등학교에서는 교사지원을 높게 인식하는 학생이 성취도가 낮은 경향이 초기에 있다가 최근으로 올수록 없어지는 모습을 보인다. 그런데 이런 경향이 학생들의 가구소득 수준이 높은 학교일수록 줄어든다는 것이다. 즉 교사지원을 높게 인식하는 학생이 성취도가 낮은 경향이 유지되고 있다는 것이다. 이는 학생들의 가정배경 수준이 높은 학교일수록 교사지원이 저성취 학생에게 집중되기 쉽다는 점을 반영한다고 할 수 있다.

교사 열의에 따른 차이는 중, 고등학교보다는 초등학교에서 학교 특성과 관련되어 나타났다. 교사열의는 학업성취에 긍정적으로 관련되고 그런 관련성은 최근으로 올수록 증가한다. 이런 추세는 재학생의 평균 가구소득이 높은 학교일수록 더 증가하고 서울 이외의 지역일수록 감소하는 것으로 나타났다. 즉 서울과 학생 가정배경이 높은 학교에서 교사 열의에 따른 차이가 더 크게 나타난다는 것이다. 이런 점은 교사열의가 소득계층에 따라서 차별적으로 배분되는 경향이 최근 강해진다는 점과 연결하여 생각해보면 최근으로 올수록 교사 열의가 학생 가정배경에 따른 불평등 발생을 완화하기보다는 오히려 확대할 수 있는 개연성을 제기한다.

여학생은 초등학교 단계에서 수학 성취도가 높았으나 최근으로 올수록 낮아지는 경향이 있는데, 이런 특성은 서울 지역에서 두드러지고 광역시, 중소도시, 읍면지역에서는 해당되지 않는 것으로 나타났다. 서울 지역에서만 최근으로 오면서 여학생 성적이 남학생들과 비슷해지는 경향을 보인다는 것이다. 고등학교 단계에서는 여학생의 성취도가 낮았고 그 경향은 최근으로 올수록 커지는 경향(시간 변인 음의 부호)이 있는데, 그러한 격차 확대 경향은 읍면지역과 사립학교에서 둔화되는 것으로 나타났다. 서울이 아닌 지역에서 왜 여학생들의 수학 성적이 더 높은지, 또는 남학생들의 수학 성적 저하가 나타나는지에 대해서는 추가적인 탐색이 필요하다.

【표 Ⅲ-15】 소득계층 및 학습기회(경험)에 따른 수학 학업성취 격차의 시간적 추이

	초등학교		중학교		고등학교	
	계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
절편	52.335***	0.409	51.783***	0.430	49.920***	0.827
시간	0.522	0.503	0.986**	0.330	0.730	0.674
평균소득	0.202*	0.095	0.047	0.039	0.027	0.039
광역시	-0.078	0.575	0.025	0.329	0.044	0.665
중소도시	-0.825	0.534	-0.186	0.326	0.326	0.626
읍면지역	-1.924**	0.561	-0.461	0.322	-1.425*	0.669
사립	2.003	1.505	-0.003	0.216	-0.253	0.342
소득 600만원미만	0.173	0.420	0.810	0.441	0.289	0.683
시간	-0.987*	0.503	-1.049**	0.337	-0.139	0.441
평균소득	-0.001	0.096	-0.007	0.038	0.055*	0.024
광역시	0.759	0.552	0.314	0.319	-0.143	0.358
중소도시	0.398	0.515	0.328	0.316	-0.209	0.339
읍면지역	1.807**	0.553	0.704*	0.318	0.111	0.392
사립	-0.154	1.513	0.195	0.209	-0.021	0.189
소득 400만원미만	-1.077**	0.397	-0.657	0.407	-0.775	0.654
시간	-1.421**	0.516	-1.115**	0.355	0.129	0.449
평균소득	-0.035	0.096	0.007	0.040	0.037	0.024
광역시	0.933	0.575	0.470	0.349	-0.232	0.372
중소도시	0.608	0.541	0.471	0.347	-0.177	0.351
읍면지역	2.466***	0.562	0.710*	0.343	0.416	0.396
사립	-0.058	2.932	0.116	0.214	-0.214	0.192
소득 200만원미만	-3.596***	0.461	-3.401***	0.442	-1.373	0.795
시간	-0.353	0.696	-0.455	0.465	-0.197	0.600
평균소득	-0.009	0.115	-0.055	0.057	0.015	0.031
광역시	0.493	0.799	-0.208	0.482	0.142	0.525
중소도시	0.223	0.768	-0.096	0.482	0.291	0.489
읍면지역	1.558*	0.753	0.342	0.464	0.855	0.530
사립	-0.913	3.633	-0.010	0.301	-0.467	0.268
사교육	0.817**	0.280	3.929***	0.236	0.341	0.916
시간	-1.068*	0.507	-0.575	0.395	1.265**	0.461
평균소득	0.024	0.081	0.038	0.045	0.004	0.020
광역시	0.842	0.589	0.607	0.425	-0.557	0.302
중소도시	0.646	0.547	0.627	0.414	-0.742*	0.287
읍면지역	0.465	0.544	0.646	0.402	-0.938**	0.314
사립	-1.196	2.328	0.034	0.230	-0.534**	0.151

	초등학교		중학교		고등학교	
	계수	표준오차	계수	표준오차	계수	표준오차
자기주도학습	-0.003	0.018	0.146***	0.032	0.361***	0.038
시간	0.053	0.028	0.031	0.025	-0.067*	0.026
평균소득	0.007	0.005	-0.010**	0.003	-0.001	0.002
광역시	-0.040	0.032	-0.018	0.023	0.044*	0.022
중소도시	-0.053	0.028	-0.001	0.024	0.022	0.020
읍면지역	-0.047	0.030	-0.015	0.024	0.017	0.023
사립	-0.134	0.158	0.020	0.016	0.005	0.012
수업집중	1.183***	0.143	3.021***	0.106	1.763***	0.187
시간	0.310	0.203	-0.231	0.131	-0.009	0.148
평균소득	-0.020	0.034	0.015	0.017	-0.014	0.008
광역시	0.275	0.234	0.180	0.140	-0.060	0.130
중소도시	0.096	0.220	0.094	0.137	-0.095	0.122
읍면지역	0.225	0.216	0.052	0.134	-0.272*	0.131
사립	-0.199	0.828	0.019	0.086	0.047	0.064
교사지원	-1.173***	0.169	-0.487**	0.162	-0.349	0.326
시간	0.318	0.266	0.468*	0.192	0.366	0.266
평균소득	-0.105*	0.046	-0.003	0.025	0.024	0.016
광역시	-0.027	0.309	0.040	0.204	-0.138	0.233
중소도시	0.125	0.288	0.026	0.200	-0.093	0.221
읍면지역	0.092	0.288	0.050	0.197	-0.164	0.238
사립	-0.699	1.371	-0.122	0.129	0.177	0.115
교사열의	1.829***	0.141	0.511**	0.159	-0.152	0.326
시간	0.576*	0.235	-0.463*	0.194	0.145	0.258
평균소득	0.091*	0.041	0.013	0.025	0.002	0.016
광역시	-0.650*	0.278	0.356	0.206	-0.001	0.224
중소도시	-0.895**	0.259	0.457*	0.203	-0.039	0.213
읍면지역	-0.661*	0.256	0.294	0.200	-0.127	0.230
사립	0.726	1.459	0.164	0.130	-0.036	0.113
여학생	0.427	0.223	0.630*	0.273	-1.866*	0.729
시간	-0.815*	0.344	-0.117	0.283	-1.072	0.579
평균소득	-0.011	0.058	0.067	0.035	-0.009	0.022
광역시	0.928*	0.394	-0.246	0.309	0.259	0.673
중소도시	0.733	0.374	-0.321	0.294	0.455	0.482
읍면지역	0.791*	0.370	-0.409	0.291	1.303**	0.471
사립	-0.433	1.452	-0.027	0.224	0.594*	0.291

무선희과	초등학교		중학교		고등학교	
	계수 분산성분	표준오차 구성비	계수 분산성분	표준오차 구성비	계수 분산성분	표준오차 구성비
1-수준	81.364***	92.50	70.876***	91.29	63.207***	74.70
2-수준	3.928***	4.47	2.451***	3.16	7.301***	8.63
3-수준	2.670	3.04	4.312	5.55	14.108	16.67
전체	87.962	100.00	77.639	100.00	84.616	100.00

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

5 요약 및 논의

이 장에서는 우리나라 초·중등교육 단계에서 나타나는 교육 격차의 실태와 특징을 검토하였다. 다양한 교육 격차 발생 요인 중에서 소득 계층에 초점을 두었으며, 교육 격차 문제가 본격적으로 쟁점화 되기 시작한 2000년대 초반 이후 10여 년 동안의 변화 양상을 통해서 그 특징을 파악하고자 하였다. 한국교육개발원의 [학교 교육 수준 및 실태 분석] 데이터를 사용하였고, 수학 성취도를 중심으로 사교육, 학습 시간, 수업 집중, 교사 지원과 열의 등과 같이 학습 기회 관련 측면에 초점을 두었으며 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

소득 계층에 따른 학업성취도 격차는 최근으로 오면서 좀 더 심화되고 있는 경향을 보였고, 학교급이 초등에서 중등으로 올라가면서 소득 계층 간 격차가 확대되는 모습을 보였다. 또한 소득 계층 200~400만원 미만 집단이나 400~600만원 미만 집단에서 하락 경향이 두드러지게 나타나서 소득계층 간 성취도 격차의 확대가 중간 집단의 하락이라는 특징을 보였다. 수학 성취도에서 소득 계층 중간 집단의 성취수준이 최하위 집단과 점차 비슷해지는 양극화 경향이 나타난다는 것이다.

사교육에서의 계층 간 격차는 유지되거나 소폭 감소하고 있는 추세이지만 중학교 단계에서 그 격차 수준은 가장 크게 나타나는 모습을 보였다. 사교육 참여에 따른 수학 성취도 차이는 시간에 따라서 변동이 별로 없거나 다소 감소하는 추세를 보였다. 사교육 참여에 따른 수학 성취도 격차의 감소 추세는 특히 초등학교 단계에서 가장 크게 나타나고 있었다. 초등학교에서 사교육에 의한 격차 발생은 완화되고 있지만 중학교 단계에서는 여전히 유효한 영향력을 발휘하고 있다고 할 수 있다.

자기주도 학습 시간에 대한 소득 계층 간 차이는 모든 학교급에서 시간에 따라 증가하는 모습을 보였다. 이와 함께 자기주도 학습 시간에 따른 수학 성취도의 차이는 시간에 따라서 증가하는 경향을 보여주었고 초등학교에서 고등학교로 학교급이 올라갈수록 확대되는 모습을 보였다. 다른 변인들을 동시에 고려한 다층모형 결과에서는 자기주도 학습 시간에 따른 성취도 격차는 유효하지만 시간에 따라서는 변동이 없는 것으로 나타났다. 고등학교 단계에서는 오히려 감소하는 추세를 보였다. 자기주도 학습 시간의 격차 발생 영향력 확대는 다른 변인들과의 관련성 속에서 나타나는 것이라고 할 수 있다.

수업 집중 시간에서도 계층 간 차이가 조금씩 확대되는 추이를 보였고, 특히 초등학교에서 계층 격차의 심화 현상이 두드러지게 나타났다. 수업 집중에 따른 수학 성취도의 차이는 시간에 따라서 큰 변동이 없었지만, 초등학교에서는 그 차이가 최근으로 올수록 증가하고 있는 모습을 보여주었다. 다른 변인들을 동시에 고려한 다층모형 결과에서도 유사한 결과가 나타났다. 다만 중학교 단계에서는 수업 집중에 따른 성취 격차 증가가 최근으로 오면서 둔화되는 것으로 나타났다. 이런 결과들은 특히 초등학교에서 소득 계층 간 격차 발생이 수업 집중 정도를 매개하여 발생할 수 있는 가능성이 높아지고 있다는 것을 말해준다.

교사 지원에서는 다른 변인들에 비해서 소득 계층 간 차이가 상대적으로 적게 나타났고, 시간에 따라서 그와 같은 계층 간 격차가 줄어드는 모습을 보였다. 그렇지만 교사 지원에 따른 성취도 차이는 시간에 따라서 계속 증가하는 경향을 보여주고 있다. 다층모형 결과에서는 교사지원에 따른 성취도 격차는 별로 없고 오히려 교사지원을 많이 인식하는 학생이 성취도가 낮은 것으로 나타났다. 이런 경향은 최근으로 올수록 역전되어 교사지원을 인식할수록 성취도가 높아지는 것으로 변화하고 있다는 것을 보여준다. 수학 학업성취와 교사지원의 긍정적인 관련성 증가는 모든 학교급에서 동일하게 나타났다. 교사지원의 긍정성이 증가되고 있으나 이런 경향이 교육 격차 해소에 어느 정도 도움이 되고 있는 것인지는 아직 확실하지 않다. 이에 대해서는 좀 더 추가적인 연구가 필요해 보인다.

교사 열의는 교사 지원과 마찬가지로 소득 계층 간 차이는 적었으나 유독 초등학교에서 그 격차가 뚜렷이 나타나고 있었다. 교사 열의에 의한 성취도 차이는 중학교와 고등학교에서 증가 양상이 조금 더 두드러지게 나타나고 있었으나 격차 크기 자체는 초등학교에서 가장 크게 나타나고 있었다. 다층모형 결과에서는 교사열의에 따른 성취도 격차가 초등학교와 중학교에서 확인되었고, 이런 경향은 시기에 따라서 별다른 변화 추세가 있는 것은 아닌 것으로 분석되었다.

이런 결과는 적어도 초등학교 단계에서 교사지원의 소득계층에 따른 차별화가 나타나고 있으며 그 영향이 계층 간 교육격차 발생에 어느 정도 작용하고 있다는 것을 보여준다. 실질적인 교육격차의 완화 방안 마련을 위해서는 교사열의 요인이 초등학교에서 두드러지게 나타나는 것에 대한 의미를 좀 더 탐구해볼 필요가 있다.

이런 결과를 바탕으로 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교육 격차가 심화되는 경향에 대한 대응이 필요하다. 그동안 교육복지정책이 시도교육청의 업무로 이양되어 다양하게 추진되면서 교육복지정책의 일관되고 집중적인 실행이 약화된 측면이 존재한다. 2010년대 이후 무상급식이나 누리과정과 같이 전국적으로 민감한 이슈 제기로 인하여 세부적인 교육복지 쟁점이 체계적으로 다루어지지 못한 측면이 있다. 현재 추진되고 교육복지정책 체계를 유지하되 시도교육청 단위에서 담당하기 어려운 부분들은 지속적으로 발굴하고 제기하는 중앙 정부차원의 기능이 필요하다.

둘째, 가정 환경의 불리함을 보완해주는 지원에서 학교 내 학습 소외에 대응하는 정책 개발이 필요하다. 사교육과 같은 가정 요인에 의한 격차는 여전히 중요한 격차발생 요인이기는 하지만 최근의 교육 격차는 학교 내에서 발생하는 부분이 증가하고 있는 모습을 보이고 있다. 궁극적으로는 소외 계층 학생들이 실제 의미 있는 학습에 관련될 수 있도록 지원하는 것이 중요하다는 것이다. 학교 내 교육 격차를 유발하는 구조적, 문화적 측면들에 대응하는 “학습성장지원”의 관점이 필요하다.

셋째, 학교급별 차별화된 교육복지모델에 대한 검토가 필요하다. 데이터에서 나타난 현상은 교육격차의 발생 양상이 초등학교와 중등학교 간에 차별화되고 있는 것으로 나타난다. 특히 초등학교에서는 학습기회의 요인이 뚜렷하게 나타나고 그 중요성이 증가하고 있다. 반면 중학교에서는 사교육과 같은 가정환경적 요인이 중요하게 작동한다. 이런 차이점에 대한 고려를 통하여 체계화된 모델 개발이 필요하다.

넷째, 정규수업과 관련된 교육복지의 방향이 필요하다. 초등학교의 경우 교사의 열의와 노력이 계층 간 격차 해소로 이어지지 않을 개연성이 있었다. 이런 점들은 학교에서 이루어지는 노력과 혁신적 시도들이 반드시 소외계층의 격차 해소로 이어지지 않는다는 것을 함의한다. 2010년 이후 활성화된 수업개선과 학교혁신에 대한 움직임과 소외계층의 교육소외 해소가 연결되는 지점을 모색할 필요가 있다.

다섯째, 교육격차 실태와 교육복지 현황을 종합적으로 파악할 수 있는 종합 연구가 필요하다.

앞으로 지속적으로 교육격차는 심화될 가능성이 높다. 간접적인 데이터로 분석하는 데에는 여러 가지 측면에서 제한점이 존재한다. 어떤 점에서 교육격차가 발생하고 어떤 요소에 의해서 보완될 수 있는지와 관련된 종합적인 검토가 이루어질 필요가 있다.

IV. 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향

1. 연구 문제
2. 선행연구 분석
3. 분석 방법
4. 분석 결과
5. 요약 및 논의

IV. 부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향

1 연구 문제

우리 사회의 계층 간 격차 문제는 오래 전부터 지속적으로 논의되어 온 현안 중의 하나이다. 그러나 최근 우리 사회는 계층 간 격차가 심화됨에 따라 개인의 후천적 노력이나 능력보다는 타고난 가정환경에 따라 사회·경제적 지위가 결정된다는 인식이 팽배해지면서 이러한 계층 간 격차 문제가 사회적 문제로 대두되고 있다. 교육에 있어서도 계층 간, 학교간, 지역 간 교육격차가 나타나고 있다. 부모의 사회·경제적 지위나 소득 수준에 따라 자녀에 대한 교육비 투자 격차가 발생하고, 학교급이 높아짐에 따라 저소득 계층 자녀의 학습결손이 심화되어 교육격차가 커짐에 따라 교육을 통한 개인의 사회·경제적 지위 향상은 기대할 수 없다는 인식이 만연해 있다(교육부, 2017: 5-10).

교육격차의 심화는 여러 선행연구를 통해서 밝혀진바 있다. 남궁지영, 김위정, 김양분(2012)은 초·중·고 모든 학교급에서 부모의 사회·경제적 수준이 높을수록 국어 및 수학 성취도 점수가 높게 나타나며, 학교급이 높아질수록 가정배경에 따른 차이가 강화되어 특히 수학 성취도의 점수 차이가 확대되는 경향을 발견하였다. 김위정(2012)은 OECD PISA 자료를 통해 2000년에 비해 2009년에 한국 학생들의 읽기 성취도에 대한 부모의 사회·경제적 지위의 영향이 더 커져, 10년 사이 계층 간 교육격차가 심화되었음을 보고하였다.

개인의 능력이 아닌 부모의 사회·경제적 지위와 같은 배경 요인에 의해 학업성취나 상급학교 진학에 차이가 발생한다면 이는 교육의 형평성에 어긋난다 할 것이다. 사회 계층 이동이 확대되기 위해서는 부모의 사회·경제적 지위와 같은 배경요인에 의해 발생하는 교육격차를 완화할

필요가 있다. 이를 위해 부모의 사회·경제적 지위가 대표적인 교육의 결과인 학업성취도에 어느 정도 영향을 미치는지를 살펴보고, 계층 간 교육격차를 완화시킬 수 있는 학생 및 학교의 경험은 무엇인지를 탐색할 필요가 있다.

무엇보다도 부모의 사회·경제적 지위가 낮은 경우 학생의 학업성취 수준이 지속적으로 하위권에 머물러 있거나, 중상위권이었던 학업성취 수준이 하락할 가능성, 그리고 학생 및 학교의 노력으로 학업성취 수준을 향상시킬 가능성이 어느 정도인지 분석할 필요가 있다. 그리고 학업성취 격차를 완화하기 위한 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 탐색하는 연구가 필요하다.

이러한 필요성에 따라 본 연구는 「한국교육종단연구2005」의 1~6차년도 자료를 활용하여 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 중·고등학교 시기의 학업성취 변동에 미치는 영향력은 어느 정도이며, 학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 분석함으로써 가정 환경에 따른 교육격차를 완화하기 위한 정책적 방안을 마련하는데 목적이 있다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 학업성취 변동에 미치는 영향력은 어느 정도인가? 둘째, 학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인은 무엇인가?

2 선행연구 분석

가. 가정배경과 교육격차

많은 선행연구들은 부모의 사회·경제적 지위가 높을수록 자녀의 학업성취 수준이 높아지며, 이러한 가정배경에 따른 학업성취 수준의 차이는 학교급이 올라갈수록 더욱 확대되는 경향이 있음을 보고하고 있다. 한국교육종단연구 데이터를 활용하여 분석한 김경근, 변수용(2007)의 연구에서는 부모의 사회·경제적 지위를 나타내는 부모 교육수준, 직업지위, 가계소득 수준이 부모의 문화자본과 자녀의 문화자본이라 할 수 있는 독서향유정도에 큰 영향력을 발휘하며, 이는 학업성취도에도 직·간접적인 영향을 미침을 보고하였다. 2003~2008년 국가수준 학업성취도 평가 자료를 활용하여 분석한 김양분 외(2010)의 연구에서는 초·중·고 학교급에서 교육격차가 증가하는 추세를 보였으며, 고등학교로 갈수록 학교간 격차가 상대적으로 크게 증가

하는 것으로 나타났다.

남궁지영 외(2012)의 연구에서는 학교 교육 실태 및 수준 분석 데이터를 활용하여 교육격차를 분석하였다. 그 결과 초·중·고 모든 학교급에서 부모의 사회·경제적 수준이 높을수록 국어 및 수학 성취도 점수가 높게 나타나며, 학교급이 높아질수록 가정배경에 따른 차이가 강화되어 특히 수학 성취도의 점수 차이가 확대되는 경향을 발견하였다. 김위정(2012)은 OECD PISA 자료를 통해 2000년에 비해 2009년에 한국 학생들의 읽기 성취도에 대한 부모의 사회·경제적 지위의 영향이 더 커져, 10년 사이 계층 간 교육격차가 심화되었음을 보고하였다.

김성식, 최길찬, 민병철(2008) 또한 OECD PISA 자료를 이용하여 읽기 점수에 대한 가정배경과 학교 요인의 영향력을 분석하였다. 그 결과 학교평균 직업지위의 효과가 2000년, 2003년, 2006년 사이 지속적으로 증가하고 있음을 보고하였다. 류방란, 김성식(2006)은 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구 데이터를 활용하여 분석한 결과, 가정배경에 따라 부모의 교육지원, 사교육 참여율, 사교육비 지출 수준에 차이가 있었으며, 학업성취, 상급학교 진학뿐만 아니라 학교 생활 만족도, 자아존중감, 학습태도 등 비인지적 측면에서도 가정배경에 따른 차이가 있는 것으로 나타났다.

나. 학생·학교특성과 교육격차

다음은 학생의 학업성취 향상과 교육격차 완화에 기여할 수 있는 학생·학교특성이 무엇인지를 탐색한 선행연구들을 검토하였다. 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구 1주기(2003~2005년) 데이터를 활용하여 분석한 류방란, 김성식(2006)의 연구는 학교에서 학생들이 경험하는 교육 수준의 차이가 가정배경의 영향력과 독립적으로 학업성취도에 영향을 미치고 있음을 보고하였다. 학생의 학습참여도와 수업집중도, 교사 열의, 교사 성취압력과 같은 학교풍토 변수는 초·중·고 모든 학교급에서 상당히 의미있는 영향력을 미치는 것으로 나타났다(류방란, 김성식, 2006). 또한 하위 계층 학생들은 학교 밖에서 교육적 경험을 할 기회가 별로 없기 때문에 긍정적인 학교 경험은 하위 계층 학생들에게 조금 더 의미있게 작용하는 것으로 나타났다(류방란, 김성식, 2006).

2003년부터 2008년까지의 국가수준 학업성취도 평가 자료를 활용하여 분석한 김양분 외(2010: 261-263)의 연구에서는 학생과 학교의 배경 여건을 통제한 상태에서 과정적인 노력이

학업성취에 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 보고하였다. 학생의 과정요인으로 볼 수 있는 학습 심리적 특성(행동통제, 학습전략, 목표의식, 교과 흥미도 등)과 학습활동 요인의 영향력이 전반적으로 높았으며, 교사-학생 관계 등 학교생활 요인도 영향을 미치는 것으로 나타났다(김양분 외, 2010: 261-263). 그리고 학교수준에서는 방과후학교 참여율, 학업성취를 강조하는 풍토, 교사의 학생에 대한 기대수준 등이 영향력을 미쳤다(김양분 외, 2010: 261-263). 학생의 과정요인 중 상당부분은 학교교육을 통해 향상될 수 있는 것임을 감안할 때 학교교육을 통한 교육격차 완화 가능성을 보여준 연구라고 할 수 있다(김양분 외, 2010: 261-263).

남궁지영 외(2012: 133-134)은 학교 교육 실태 및 수준 분석 연구 1~3주기(2003~2011년) 데이터를 활용하여 학생의 성취 수준에 따라 예측변수들의 효과가 다를 수 있다는 것을 전제로 교육격차 영향 요인을 탐색하였다. 그 결과 수업분위기는 초·중·고 모든 학교급에서 성적 하위 분위로 갈수록 효과가 더 큰 경향을 보였다(남궁지영 외, 2012: 133-134). 그리고 학생의 수업태도는 국어의 경우 모든 학교급에서, 수학의 경우 초등학교는 성적 하위분위로 갈수록, 중·고등학교는 오히려 중상위분위로 갈수록 효과가 더 큰 경향을 보였다(남궁지영 외, 2012: 133-134). 교사의 성취압력은 초등학교에 비해 중·고등학교에서 효과가 있었으며, 특히 성적 하위분위로 갈수록 더 큰 효과를 보이는 것으로 나타났다(남궁지영 외, 2012: 133-134). 평가 결과활용은 중학교 국어의 경우 성적 분위가 낮을수록, 고등학교 국어 및 수학의 경우 중상위분위에서 효과가 더 큰 것으로 나타났다(남궁지영 외, 2012: 133-134). 반면 수준별 이동수업은 중학교의 경우 유의미한 영향을 미치지 않았으며, 고등학교의 경우 성적 분위가 낮을수록 부정적인 효과가 더 큰 것으로 나타났다(남궁지영 외, 2012: 133-134).

박현정, 정동욱, 이진실, 박민호, 조성경(2013: 169-170)의 연구에서는 서울교육종단연구 1~3차년도 데이터를 통해 교육격차 영향 요인을 분석한 결과, 사회·경제적 지위, 성별, 방과후 학교 참여 시간, 사교육 참여 시간, 개인 학습시간과 학교 수업태도 등 학생수준의 변수들이 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이에 따라 무엇보다도 사교육 격차 완화와 수업태도 개선을 위한 정책 마련이 요구됨을 언급하였다(박현정 외 2013: 169-170).

지금까지의 선행연구들은 대체적으로 학생의 학습참여, 수업태도, 자기주도학습과 같은 학습활동 요인, 교사의 학생에 대한 기대수준, 학교의 수업분위기, 교사 열의, 교사 성취압력과 같은 학교풍토 및 학교 교육활동 요인 등이 학생의 학업성취 향상과 교육격차 완화에 기여할 수 있는 요인으로 밝혀졌다. 따라서 본 연구는 선행연구에서 밝혀진 이러한 변수들과 학업성취

변동에 영향을 미칠 것으로 판단되는 변수들을 독립변수로 선정하여 가정환경에 따른 교육격차 완화에 기여할 수 있는 변수를 탐색하고자 한다.

3 분석 방법

가. 분석 대상

부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향력을 분석하고, 이에 영향을 주는 요인이 무엇인지를 분석하였다. 본 분석을 위해 「한국교육종단연구2005」 코호트의 1~6차년도(중1~고3) 자료를 활용하였다. 본 조사의 1차년도 표본은 전국 150개 중학교의 1학년 6,908명 학생이었으며, 조사 성공 표본 수는 1차년도 6,822명, 2차년도 6,600명, 3차년도 6,568명, 4차년도 6,292명, 5차년도 5,412명, 6차년도 5,265명이었다. 그 중 본 연구의 종속변수와 관련된 1차년도(중1) 및 6차년도(고3) 조사에 모두 참여한 학생 3,829명(국어 3,796명, 영어 3,755명, 수학 3,624명)을 분석 대상으로 하며, 학생, 학부모, 교사 설문 및 교사의 학생평가지와 학교조사지의 조사 결과, 그리고 교육통계 DB를 통해 수집된 학교기본정보를 분석에 활용하였다.

나. 분석 변수

본 연구의 종속변수는 중학교 1학년과 고등학교 3학년 간의 학업성취 변동 유형이다. 중학교 1학년의 학업성취도는 한국교육개발원에서 한국교육종단연구의 수행을 위해 자체적으로 개발한 국·영·수 학업성취도 검사지로서, 이에 대한 검사 결과를 활용하였으며, 고등학교 3학년의 학업성취도는 수능에 응시한 학생의 경우 언어, 수리, 외국어 영역에 대한 2011학년도 대학수학능력시험 결과(표준점수)를 활용하였다. 종속변수인 학업성취 변동은 범주변수로서, 중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단), 중학교 1학년에는 성적 하위 20%였지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%를 벗어난(즉, 상위 80%) 집단(상승 집단), 중학교 1학년에는 성적 하위 20%가 아니었지만 고등학교 3학년

에는 성적 하위 20%인 집단(하락 집단), 중학교 1학년에 성적 하위 20%가 아니었고 고등학교 3학년에도 성적 하위 20%가 아닌 집단(중상위권 유지 집단)으로 구분하였다. 학업성취 변동을 판단하는 기준은 현행 9등급제 수능 제도에서 하위 7~9등급에 속하는 학생들이 약 20%인 것을 감안하여 하위 20%를 기준선으로 설정하였다. 중1 학업성취도 및 고3 수능 성적의 전반적인 점수 분포와 중1-고3 간 학업성취 변동 유형별 점수 분포는 다음과 같다.

표 IV-1 중1-고3 별 점수 분포 및 하위 20% 점수 컷

		사례 수	최솟값	최댓값	평균	표준편차	하위 20% 점수 컷
국어	중1 성적	3,796	11	100	69.85	16.52	56
	고3 성적	3,796	27	140	99.06	20.02	81
영어	중1 성적	3,755	7	100	61.54	21.50	40
	고3 성적	3,755	46	142	97.85	19.64	78
수학	중1 성적	3,624	5	100	64.55	22.08	45
	고3 성적	3,624	54	153	98.07	19.16	80

표 IV-2 중1-고3 간 학업성취 변동 유형별 점수 분포

		중1 하위 20%- 고3 하위 20% (하위권 유지 집단)	중1 하위 20%- 고3 상위 80% (상승 집단)	중1 상위 80%- 고3 하위 20% (하락 집단)	중1 상위 80%- 고3 상위 80% (중상위권 유지 집단)
국어	N(%)	408(10.7)	382(10.1)	371(9.8)	2,635(69.4)
	중1 성적	42.95(9.78)	45.82(9.57)	68.64(8.26)	77.66(9.93)
	고3 성적	66.18(10.36)	97.16(10.59)	70.49(9.32)	108.45(12.70)
영어	N(%)	439(11.7)	350(9.3)	348(9.3)	2,618(69.7)
	중1 성적	30.52(7.21)	32.23(7.17)	56.38(11.47)	71.35(15.94)
	고3 성적	69.45(5.49)	92.95(11.35)	71.74(5.23)	106.74(14.82)
수학	N(%)	369(10.2)	526(14.5)	379(10.5)	2,350(64.8)
	중1 성적	32.78(10.11)	35.25(9.06)	66.31(12.33)	75.82(14.66)
	고3 성적	75.17(5.39)	92.65(11.71)	75.78(4.40)	106.47(16.98)

학업성취 변동을 설명하기 위해 배경특성, 학생과정, 학교과정 관련 독립변수¹⁶⁾들을 포함하였다. 먼저 배경 특성 변수로는 부모 SES, 학생 성별, 가족구조, 사교육비 지원, 부모의 교육기대, 학생의 교육포부 등 학생배경 특성 변수와 중학교 평균 SES, 고교유형, 고교 평준화 여부 등 학교배경 특성 변수를 포함하였다. 부모의 SES는 월평균 총 가구소득, 부모 학력, 부모 직업지위 점수를 각각 표준화한 값의 평균으로 산출하였다. 학생 성별은 여학생이 '1' 남학생이 '0'의 값을 갖는 더미변수이며, 가족구조는 한부모·조손가정이 '1', 두 부모 가정이 '0'의 값을 갖는 더미변수이다. 사교육비는 국·영·수 교과별 월평균 사교육비에 1을 더한 뒤 로그변환하였으며, 중·고등학교 평균값으로 산출하였다. 부모의 교육기대와 학생의 교육포부는 교육년수를 고려하여 고등학교 '12', 전문대학 '14', 대학교 '16', 대학원 석사 '18', 대학원 박사 '21'의 값을 부여하였으며 중·고등학교 평균값으로 산출하였다. 중학교 평균 SES는 중학교 시기의 부모 SES에 대한 중학교별 평균값으로 산출하였다. 고등학교 시기에는 패널 학생들이 150개 중학교에서 전국의 고등학교로 흩어져 진학하면서 학교별 학생 사례수가 매우 적어져 의미 있는 학교평균 SES를 산출할 수 없게 되었다. 따라서 본 연구에서는 중학교 시기의 학교평균 SES만을 포함하였다. 대신 고등학교 시기에는 고교유형과 고교 평준화 여부 변수를 포함하였다. 고교유형은 특성화고(구, 전문계고)가 '1', 일반계고가 '0'의 값을 갖는 더미변수이며, 고교 평준화 여부는 평준화 적용 고등학교가 '1', 비평준화 적용 고등학교가 '0'의 값을 갖는 더미변수로 구성하였다.

학생 과정 변수로는 수업이해정도와 자기주도학습시간 변수를 포함하였다. 수업이해정도는 국·영·수 교과별로 수업 이해 비율이 20% 이하이면 '1', 21~40%이면 '2', 41~60%이면 '3', 61~80%이면 '4', 81% 이상이면 '5'의 값으로 측정되었으며, 중·고등학교별 평균값으로 산출하였다. 자기주도학습시간은 국·영·수 교과별 숙제 및 공부 시간에 1을 더한 뒤 로그변환하였으며, 중·고등학교별 평균값으로 산출하였다.

학교 과정 변수로는 교사의 교육기대와 교사 성취압력 변수를 포함하였다. 교사의 교육기대는 교육년수를 고려하여 고등학교 '12', 전문대학 '14', 대학교 '16', 대학원 석사 '18', 대학원 박사 '21'의 값을 부여하였으며 중·고등학교별 평균값으로 산출하였다. 교사 성취압력은 "우리 학교 선생님들은 학생들이 열심히 공부하기를 원하신다, 학생들이 공부를 제대로 하지 않으면

16) 한국교육개발원의 '한국교육종단연구2005' 코호트의 1-6차년도 설문지에 기초함.
(<https://www.kedi.re.kr/khome/main/research/selectSurveyDBForm.do>)

싫어하신다, 시험에서 우리들이 상위권에 들도록 강조하신다, 모든 학생이 연습·복습을 다 해 오도록 강조하신다” 등 4개 문항의 평균값으로 산출하였으며, 중·고등학교별로 변수를 구성하였다. 학업성취 변동을 설명하기 위해 투입한 독립변수들의 설명과 기술통계량을 요약하면 다음과 같다.

표 IV-3 학업성취 변동 분석 변수 설명 및 기술통계량

영역	변수	사례수	평균	표준 편차	변수설명	조사시점 (대상)
학생배경	부모 SES	3,777	.11	.94	가구소득, 부모 교육년수, 직업지위를 각각 표준화한 값의 평균으로 산출	1차 (학부모)
	성별(여)	3,829	.49	.50	여=1, 남=0	1차 (학생)
	한부모·조손 가정	3,368	.14	.35	한부모·조손가정=1, 두 부모 가정=0	4차 (학생평가지)
	사교육비(국)	3,121	2.07	.75	연도별, 국·영·수 교과별 월평균 사교육비, 1을 더한 뒤 로그변환 → 중·고 평균	2~6차 (학부모)
	사교육비(영)	3,536	2.55	.72		
	사교육비(수)	3,532	2.63	.73		
	부모의 교육기대	3,829	17.29	1.64	연도별(고등학교=12, 전문대학=14, 대학교=16, 대학원 석사=18, 대학원 박사=21) → 중·고 평균	1~6차 (학부모)
	학생의 교육포부	3,813	16.54	1.34	연도별(고등학교=12, 전문대학=14, 대학교=16, 대학원 석사=18, 대학원 박사=21) → 중·고 평균	1~6차 (학생)
학교배경	중학교 평균 SES	3,829	.02	.46	중학교 시기 학교 평균 SES	1차 (학생)
	특성화고	3,754	.12	.33	특성화고=1, 일반계고=0	4차 (학생)
	고교 평준화	3,778	.64	.48	평준화=1, 비평준화=0	4차 (통계DB)
학생과정	수업이해정도(국)_중	3,829	4.06	.77	연도별, 교과별(20% 이하=1, 21~40%=2, 41~60%=3, 61~80%=4, 81% 이상=5) → 중·고별 평균	1~6차 (학생)
	수업이해정도(국)_고	3,827	3.85	.84		
	수업이해정도(영)_중	3,829	3.83	.97		
	수업이해정도(영)_고	3,827	3.47	1.03		
	수업이해정도(수)_중	3,829	3.93	.94		
	수업이해정도(수)_고	3,827	3.16	1.18		

영역	변수	사례수	평균	표준 편차	변수설명	조사시점 (대상)
	자기주도학습시간(국)_중	3,823	.88	.44	연도별, 교과별 숙제 및 공부 시간, 1을 더한 뒤 로그변환 → 중·고별 평균	1~6차 (학생)
	자기주도학습시간(국)_고	3,827	1.12	.51		
	자기주도학습시간(영)_중	3,824	1.04	.50		
	자기주도학습시간(영)_고	3,827	1.28	.54		
	자기주도학습시간(수)_중	3,824	1.07	.50		
	자기주도학습시간(수)_고	3,827	1.26	.65		
학교과정	교사의 교육기대_중	3,824	16.14	1.54	연도별(고등학교=12, 전문대학=14, 대학교=16, 대학원 석사=18, 대학원 박사=21) → 중·고별 평균	1~6차 (학생평가지)
	교사의 교육기대_고	3,825	16.05	1.34		
	교사 성취압력_중	3,829	3.49	.51	연도별 4문항 평균(5점 척도) → 중·고별 평균	1~6차 (학생)
	교사 성취압력_고	3,827	3.68	.47		

다. 분석 모형

본 분석을 위해 다항로지모형 분석을 시행하였다. 다항로지모형 분석을 위해 종속변수인 ‘중 1-고3 간 학업성취 변동 유형’의 4개 범주 중 마지막 범주인 ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단)’을 참조집단으로 하여 참조집단 대비 나머지 집단(상승 집단, 하락 집단, 중상위권 유지 집단)에 속할 확률의 승산비가 각 다항로지식의 종속변수가 되도록 설정하여 분석을 실시하였다.

표 IV-4 단계별 모형에 포함되는 독립변수군

모형	독립변수군
모형 1 (기초모형)	부모 SES(중1 시점의 가구소득, 부모 교육수준, 직업지위)
모형 2	모형 1 + 배경 특성(학생 배경, 학교 배경)
모형 3	모형 2 + 학생 과정(중·고 시기별 학습활동)
모형 4 (연구모형)	모형 3 + 학교 과정(중·고 시기별 학교풍토 및 학교 교육활동)

이는 이항로짓모형 분석과 유사하나 이를 여러 번 수행할 경우 1종 오류가 증가하게 되므로 본 연구에서는 다항로짓모형을 적용하였다. 다항로짓모형에 포함되는 독립변수는 <표 IV-4>의 단계별 모형으로 설정하며, 부모 SES(중1 시점의 가구소득, 부모 교육수준, 직업지위)가 중1-고3 간 학업성취 변동에 영향을 미치는지를 분석하였다. 그리고 중학교와 고등학교 관련 독립변수를 포함하여 학업성취 변동에 영향을 주는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 탐색하고자 하였다.

ϕ_{Mi} : $Y=M$ 일 확률 (i 학생이 범주 M 에 속할 확률)

$\phi_{3i} = 1 - \phi_{0i} - \phi_{1i} - \phi_{2i}$ (범주가 4개 유형으로 구분되는 경우)

$\eta_{Mi} = \log\left[\left(\frac{\phi_{Mi}}{\phi_{4i}}\right)\right]$ (ϕ_{Mi} 승산비의 logit), $M = 0, 1, 2, 3$

$\eta_{Mi} = \beta_{0(M)} + \beta_{1(M)}(X_1)_i + \dots + \beta_{p(M)}(X_p)_i + e_i$

X : 독립변수 (p : 독립변수의 수)

4 분석 결과

중1-고3 간 학업성취 변동을 고려한 4개 범주를 고려하여, ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에도 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단)’ 대비 ‘중학교 1학년에는 성적 하위 20%였지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%를 벗어난 집단(상승 집단)’, ‘중학교 1학년에는 성적 하위 20%가 아니었지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%인 집단(하락 집단)’, ‘중학교 1학년에 성적 하위 20%가 아니었고 고등학교 3학년에도 성적 하위 20%가 아닌 집단(중상위권 유지 집단)’에 속할 확률에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 특히, 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 학업성취 변동에 미치는 영향력과 학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 분석하였다.

가. 국어 학업성취 변동 영향 요인

중1-고3 간 국어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인을 ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에도 성적이 하위 20%인 집단’과 비교하여 분석하였다. 부모 SES 변수를 포함한 모형1과 모형1에 학생 및 학교 배경 특성 변수를 추가한 모형2의 분석 결과는 <표 IV-5a>에 제시하였으며, 모형2에 학생과정 변수를 추가한 모형3과 모형3에 학교과정 변수를 추가한 모형4의 분석 결과는 <표 IV-5b>에 제시하였다.

모형1에서 부모 SES는 국어 학업성취 변동과 관련이 있는 것으로 나타났다. 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 무엇보다도 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 1.793배, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 1.394배로, 부모 SES가 높을수록 중1-고3 모두 상위 80% 집단에 속할 가능성이 가장 많은 것으로 나타났다.

모형2에서는 부모 SES와 더불어 학생 성별, 가족구조, 사교육비 지원, 부모의 교육기대, 학생의 교육포부 등 학생배경 특성 변수와 중학교 평균 SES, 고교유형, 고교 평준화 여부 등 학교배경 특성 변수를 추가하였다. 학생 및 학교 배경 변수들을 추가한 모형2에서도 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 1.257배 더 높았다. 이러한 연구결과는 학생 및 학교 배경 특성이 동일한 경우, 부모의 SES가 낮을수록 중·고등학교 시기의 국어 학업성취도가 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 의미한다. 그리고 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 부모의 교육기대가 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’에, 학생의 포부수준이 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다.

또한 특성화고보다는 일반계고 학생들이 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 모형2에서는 학업성취 변동에 영향을 미치는 것으로 나타난 변수들 중에서 ‘중·상위권 유지 집단’과 ‘하락 집단’은 학생 성별이 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치며, ‘상승 집단’은 학생 교육포부가 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치고 있음을 확인할 수 있다.

Ⅱ 표 IV-5a Ⅱ 국어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	1.901***	.056		-12.928***	1.640	
	부모 SES	.584***	.061	1.793	.229*	.104	1.257
	성별(여)				.895***	.160	2.447
	한부모·조손가정				-.155	.208	.856
	사교육비				-.387	.107	.679
	부모의 교육기대				.182**	.063	1.200
	학생의 교육포부				.773***	.095	2.166
	중학교 평균 SES				.361	.206	1.434
	특성화고				-1.744***	.186	.175
	고교 평준화				.204	.166	1.226
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	절편	-.057	.075		-2.936	1.979	
	부모 SES	.131	.080	1.140	-.056	.130	.946
	성별(여)				.465*	.197	1.591
	한부모·조손가정				-.120	.260	.887
	사교육비				-.095	.132	.910
	부모의 교육기대				.030	.079	1.030
	학생의 교육포부				.170	.114	1.185
	중학교 평균 SES				.277	.256	1.320
	특성화고				-.761***	.225	.467
	고교 평준화				-.045	.206	.956
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	-.001	.073		-7.161***	1.873	
	부모 SES	.332***	.079	1.394	.086	.126	1.090
	성별(여)				-.220	.201	.802
	한부모·조손가정				-.213	.262	.808
	사교육비				-.219	.130	.803
	부모의 교육기대				.061	.076	1.063
	학생의 교육포부				.453***	.109	1.573
	중학교 평균 SES				.167	.251	1.182
	특성화고				-1.565***	.266	.209
	고교 평준화				-.134	.200	.875
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

모형3에서는 학생과정 변수로 중·고등학교별 학교 수업이해정도와 자기주도학습시간 변수를 추가하였다. 학생과정 변수가 추가되면서 부모의 SES는 국어 학업성취 변동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 학생 배경 요인 중 학생 성별과 교육포부 수준은 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 보여주었다. 즉, 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 학생의 교육포부 수준이 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형이 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 미쳤다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 특성화고보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다.

한편, 학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 유의미한 관련이 있는 것으로 나타났다. 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고, 중학교 시기의 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우, ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높았다. 그리고 중학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높으며, 고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

모형4에서는 학교과정 변수로 중·고등학교별 교사의 교육기대 수준과 교사 성취압력 변수를 추가하였다. 부모의 SES는 학생과정 변수가 추가된 모형3 이후로 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 모형1에서 점차 배경특성, 학생과정, 학교과정 변수가 추가되면서 중학교 시기 학교평균 SES의 영향력은 점차 커지는 경향이 있으며, 중학교 시기에 학교평균 SES가 높은 학교에 재학하는 경우, 중학교 시기의 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여준다. 한편, 학생 배경 요인 중 학생 성별과 교육포부 수준은 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 보여주었다. 즉, 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 학생의 교육포부 수준이 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 반대로 여학생에 비해 남학생이, 그리고 학생의 교육포부 수준이 낮은 학생들의 국어 학업

성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 의미한다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업 성취 변동에 유의미한 영향력을 미쳤다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 특성화고 보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 중학교 시기의 학교평균 SES가 낮거나, 특성화고 또는 고교 비평준화 적용 학교 학생들의 국어 학업 성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 시사한다.

학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 여전히 유의미한 관련을 보였다. 즉, 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고, 중학교 시기의 자기주도 학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우, ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 경우에는 ‘하락’에, 고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 이는 학교에서의 수업이해정도와 방과 후 자기주도학습시간이 학업성취 변동에 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과이다.

한편, 학교과정 변수로 추가한 교사의 교육기대와 교사 성취압력도 학업성취 변동과 유의미한 관련을 보였다. 중·고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우, ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높고 성취압력이 높은 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 이는 중학교 시기 교사의 성취압력이 해당 시기의 학업성취에 긍정적 영향을 미치며, 중·고등학교에서 교사의 학생에 대한 교육기대 수준이 학생들의 학업성취 변동에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

【표 IV-5b】 국어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	-14.354***	1.682		-30.668***	2.354	
	부모 SES	.198	.114	1.220	.003	.123	1.003
	성별(여)	.567**	.175	1.764	.851***	.189	2.343
	한부모·조손가정	-.153	.229	.858	.071	.246	1.073
	사교육비	-.245	.117	.783	-.238	.122	.788
	부모의 교육기대	.107	.069	1.113	-.047	.073	.954
	학생의 교육포부	.490***	.096	1.632	.300**	.100	1.350
	중학교 평균 SES	.553*	.227	1.739	.793**	.244	2.211
	특성화고	-1.492***	.211	.225	-.801***	.228	.449
	고교 평준화	.217	.182	1.242	.622**	.197	1.862
	수업이해정도(중)	.849***	.123	2.337	.716***	.136	2.047
	수업이해정도(고)	1.034***	.128	2.813	.755***	.140	2.127
	자기주도학습시간(중)	-.783***	.207	.457	-.841***	.220	.431
	자기주도학습시간(고)	.743***	.191	2.103	.608**	.205	1.837
	교사의 교육기대(중)				.881***	.097	2.413
	교사의 교육기대(고)				.552***	.106	1.737
	교사의 성취압력(중)				.138	.188	1.148
	교사의 성취압력(고)				.105	.198	1.111
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	절편	-3.207	1.926		-9.135***	2.509	
	부모 SES	-.067	.134	.936	-.136	.138	.873
	성별(여)	.437*	.202	1.548	.578**	.209	1.782
	한부모·조손가정	-.143	.265	.867	.005	.272	1.005
	사교육비	-.061	.136	.941	-.086	.137	.918
	부모의 교육기대	.008	.081	1.008	-.023	.083	.977
	학생의 교육포부	.085	.112	1.088	.051	.112	1.053
	중학교 평균 SES	.385	.263	1.470	.546*	.271	1.727
	특성화고	-.682**	.230	.506	-.471*	.240	.624
	고교 평준화	-.007	.211	.993	.112	.221	1.119
	수업이해정도(중)	.438**	.142	1.549	.372*	.151	1.451

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	수업이해정도(고)	.130	.147	1.139	.067	.156	1.069
	자기주도학습시간(중)	-.102	.241	.903	-.169	.247	.844
	자기주도학습시간(고)	-.006	.222	.994	.055	.230	1.056
	교사의 교육기대(중)				.408***	.106	1.504
	교사의 교육기대(고)				-.029	.116	.972
	교사의 성취압력(중)				.589**	.214	1.802
	교사의 성취압력(고)				-.134	.220	.874
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	-6.756***	1.849		-15.388***	2.497	
	부모 SES	.082	.131	1.085	-.008	.137	.992
	성별(여)	-.374	.210	.688	-.196	.218	.822
	한부모·조손가정	-.190	.272	.827	-.053	.281	.948
	사교육비	-.129	.135	.879	-.133	.137	.876
	부모의 교육기대	.029	.078	1.030	-.045	.081	.956
	학생의 교육포부	.254*	.107	1.289	.171	.108	1.186
	중학교 평균 SES	.220	.263	1.247	.373	.274	1.452
	특성화고	-1.386***	.275	.250	-1.059***	.284	.347
	고교 평준화	-.101	.209	.904	.140	.219	1.150
	수업이해정도(중)	.224	.141	1.251	.198	.150	1.218
	수업이해정도(고)	.568***	.147	1.765	.412**	.157	1.509
	자기주도학습시간(중)	-.374	.237	.688	-.448	.246	.639
	자기주도학습시간(고)	.771***	.222	2.161	.776***	.231	2.174
	교사의 교육기대(중)				.396***	.107	1.486
	교사의 교육기대(고)				.352**	.118	1.422
	교사의 성취압력(중)				-.033	.209	.968
	교사의 성취압력(고)				.082	.222	1.086

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

나. 영어 학업성취 변동 영향 요인

중1-고3 간 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인을 ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에도 성적이 하위 20%인 집단’을 참조집단으로 하여 비교 분석하였다. 부모 SES 변수를 포함한 모형1과 모형1에 학생 및 학교 배경특성 변수를 추가한 모형2의 분석 결과는 <표 IV-6a>에 제시하였으며, 모형2에 학생과정 변수를 추가한 모형3과 모형3에 학교과정 변수를 추가한 모형4의 분석 결과는 <표 IV-6b>에 제시하였다.

모형1에서 부모 SES는 영어 학업성취 변동과 관련이 있는 것으로 나타났다. 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 무엇보다도 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 2.231배, ‘하락 집단’에 속할 가능성이 1.435배, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 1.295배로, 부모 SES가 높을수록 중1-고3 모두 상위 80% 집단에 속할 확률이 가장 높은 것으로 나타났다.

학생 및 학교 배경 변수들을 추가한 모형2에서도 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 1.364배 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 SES를 제외한 학생 및 학교 배경 특성이 모두 동일한 경우, 부모의 SES가 낮을수록 중·고등학교 시기의 영어 학업성취도가 지속적으로 하위권에 속해 있을 가능성이 높음을 보여주는 결과이다. 그리고 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 부모의 교육기대가 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에, 학생의 포부수준이 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다.

또한 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높으며, 특성화고보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높았다. 또한 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 모형2에서는 학업성취 변동에 영향을 미치는 것으로 나타난 변수들 중에서 ‘중·상위권 유지 집단’은 성별이, ‘상승 집단’은 학생의 교육포부가 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치며, ‘하락 집단’은 중학교 시기 학교평균 SES가 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치고 있음을 확인할 수 있다.

【표 IV-6a】 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	1.862***	.057		-15.654***	1.575	
	부모 SES	.803***	.062	2.231	.311**	.095	1.364
	성별(여)				.804***	.143	2.235
	한부모·조손가정				-.126	.194	.882
	사교육비				-.023	.102	.978
	부모의 교육기대				.321***	.063	1.378
	학생의 교육포부				.740***	.090	2.097
	중학교 평균 SES				.628***	.182	1.873
	특성화고				-1.806***	.172	.164
	고교 평준화				.449**	.150	1.567
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	절편	-.129	.076		-5.881**	1.883	
	부모 SES	.361***	.082	1.435	.194	.119	1.214
	성별(여)				.335	.179	1.398
	한부모·조손가정				.152	.239	1.164
	사교육비				-.229	.128	.795
	부모의 교육기대				.117	.078	1.124
	학생의 교육포부				.270*	.108	1.310
	중학교 평균 SES				.858***	.232	2.359
	특성화고				-.683**	.210	.505
	고교 평준화				.284	.190	1.329
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	교사의 교육기대(중) 교사의 교육기대(고) 교사의 성취압력(중) 교사의 성취압력(고)						
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	-.128	.076		-12.902***	1.800	
	부모 SES	.259**	.081	1.295	.098	.118	1.103
	성별(여)				.037	.181	1.037
	한부모·조손가정				.157	.236	1.170
	사교육비				-.227	.128	.797
	부모의 교육기대				.226**	.075	1.253
	학생의 교육포부				.603***	.102	1.827
	중학교 평균 SES				.089	.228	1.093
	특성화고				-.848***	.218	.428
	고교 평준화				.167	.189	1.182
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

모형3에서는 학생과정 변수로 중·고등학교별 학교 수업이해정도와 자기주도학습시간 변수를 추가하였다. 학생과정 변수가 추가되면서 부모의 SES는 영어 학업성취 변동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 학생 배경 요인 중 학생 성별과 교육포부 수준은 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 보여주었다. 즉, 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 부모의 교육기대나 학생의 교육포부가 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업

성취 변동에 유의미한 영향력을 미쳤다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 특성화고 보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높았다. 그리고 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다.

한편, 학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 유의미한 관련이 있는 것으로 나타났다. 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고, 중학교 시기의 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우, ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았다. 그리고 중학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

모형4에서는 학교과정 변수로 중·고등학교별 교사의 교육기대 수준과 교사 성취압력 변수를 추가하였다. 부모의 SES는 학생과정 변수가 추가된 모형3 이후로 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 모형1에서 점차 배경특성, 학생과정, 학교과정 변수가 추가되면서 부모 SES의 영향력의 크기는 점차 작아지는 경향을 보이는 반면, 중학교 시기 학교평균 SES의 영향력은 점차 커지는 경향이 있으며, 중학교 시기에 학교평균 SES가 높은 학교에 재학하는 경우, 중학교 시기의 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여준다. 한편, 학생 배경 요인 중 학생 성별과 교육포부 수준은 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 보여주었다. 즉, 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 학생의 교육포부 수준이 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 통해 여학생에 비해 남학생, 그리고 학생의 교육포부 수준이 낮은 학생들의 영어 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 추정할 수 있다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 미쳤다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 특성화고 보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 중학교

시기의 학교평균 SES가 낮거나, 특성화고 또는 고교 비평준화 적용 학교 학생들의 영어 학업 성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 시사한다.

학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 여전히 유의미한 관련을 보였다. 즉, 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고, 중학교 시기의 자기주도 학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우, ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 자기주도학습시간은 적지만 학교 수업이해 정도가 높은 경우에는 ‘하락’에, 고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높고, 중학교 시기의 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 학생의 수업이해정도와 방과 후 자기주도 학습시간이 학업성취 변동에 긍정적 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

한편, 학교과정 변수로 추가한 교사의 교육기대도 학업성취 변동과 유의미한 관련을 보였다. 중·고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우, ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 학교에서 교사의 학생에 대한 교육기대가 학생들의 학업성취 변동에 긍정적 영향을 미치게 됨을 시사하는 연구결과이다.

【표 IV-6b】 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	-15.412***	1.692		-34.764***	2.439	
	부모 SES	.070	.108	1.073	-.053	.117	.949
	성별(여)	.457**	.164	1.580	.702***	.178	2.019
	한부모·조손가정	-.333	.221	.717	-.095	.238	.909
	사교육비	-.094	.116	.910	-.013	.123	.987
	부모의 교육기대	.239***	.070	1.269	.086	.074	1.090
	학생의 교육포부	.399***	.095	1.490	.216*	.100	1.241
	중학교 평균 SES	1.035***	.216	2.816	1.310***	.233	3.705
	특성화고	-1.406***	.205	.245	-.731**	.225	.481
	고교 평준화	.424*	.172	1.527	.908***	.190	2.479
	수업이해정도(중)	1.192***	.111	3.294	.994***	.120	2.702
	수업이해정도(고)	.692***	.114	1.997	.453***	.125	1.573
	자기주도학습시간(중)	-.855***	.190	.425	-.998***	.204	.369
	자기주도학습시간(고)	1.280***	.177	3.597	.959***	.194	2.610
	교사의 교육기대(중)				1.013***	.097	2.755
	교사의 교육기대(고)				.563***	.102	1.756
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	교사의 성취압력(중)				.077	.180	1.081
	교사의 성취압력(고)				.367	.191	1.443
	절편	-6.584***	1.891		-12.896***	2.505	
	부모 SES	.117	.123	1.124	.099	.127	1.104
	성별(여)	.297	.188	1.345	.393*	.194	1.481
	한부모·조손가정	.035	.246	1.035	.174	.254	1.189
	사교육비	-.187	.132	.829	-.147	.133	.864
	부모의 교육기대	.108	.080	1.114	.057	.082	1.058
	학생의 교육포부	.202	.108	1.224	.175	.110	1.192
	중학교 평균 SES	1.170***	.248	3.221	1.272***	.256	3.567
	특성화고	-.573*	.224	.564	-.407	.235	.666
	고교 평준화	.259	.197	1.296	.427*	.208	1.532
	수업이해정도(중)	.724***	.126	2.063	.671***	.132	1.955
	수업이해정도(고)	-.011	.132	.989	-.038	.139	.963
	자기주도학습시간(중)	-.351	.215	.704	-.452*	.223	.637
	자기주도학습시간(고)	-.086	.200	.918	-.141	.212	.869

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	교사의 교육기대(중)				.404***	.101	1.498
	교사의 교육기대(고)				-.022	.108	.979
	교사의 성취압력(중)				.323	.198	1.381
	교사의 성취압력(고)				.235	.207	1.265
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	-11.904***	1.842		-22.392***	2.590	
	부모 SES	.012	.123	1.012	-.046	.129	.955
	성별(여)	-.166	.192	.847	-.010	.200	.990
	한부모·조손가정	.084	.247	1.088	.236	.257	1.266
	사교육비	-.234	.132	.792	-.177	.136	.838
	부모의 교육기대	.217**	.078	1.242	.132	.081	1.141
	학생의 교육포부	.404***	.103	1.497	.313**	.107	1.368
	중학교 평균 SES	.212	.247	1.237	.373	.258	1.452
	특성화고	-.755**	.235	.470	-.421	.248	.656
	고교 평준화	.145	.199	1.156	.437*	.211	1.549
	수업이해정도(중)	.286*	.123	1.332	.200	.130	1.222
	수업이해정도(고)	.414**	.131	1.513	.330*	.139	1.391
	자기주도학습시간(중)	-.741***	.217	.477	-.839***	.226	.432
	자기주도학습시간(고)	1.029***	.204	2.798	.872***	.215	2.393
	교사의 교육기대(중)				.507***	.104	1.660
	교사의 교육기대(고)				.304**	.112	1.355
	교사의 성취압력(중)				.072	.200	1.075
	교사의 성취압력(고)				.303	.214	1.354

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다. 수학 학업성취 변동 영향 요인

중1-고3 간 수학 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인을 ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에도 성적이 하위 20%인 집단’을 참조집단으로 하여 비교 분석하였다. 부모 SES 변수를 포함한 모형1과 모형1에 학생 및 학교 배경특성 변수를 추가한 모형2의 분석 결과는 <표 IV-7a>에 제시하였으며, 모형2에 학생과정 변수를 추가한 모형3과 모형3에 학교과정 변수를 추가한 모형4의 분석 결과는 <표 IV-7b>에 제시하였다.

모형1에서 부모 SES는 수학 학업성취 변동과 관련이 있는 것으로 나타났다. 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 무엇보다도 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 1.963배, ‘하락 집단’에 속할 확률이 1.525배, ‘상승 집단’에 속할 확률이 1.219배로, 부모 SES가 높을수록 중1-고3 모두 상위 80% 집단에 속할 가능성이 가장 높은 것으로 나타났다.

그러나 학생 및 학교 배경 특성 요인들을 추가로 통제한 모형2에서는 부모의 SES가 수학 학업성취 변동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 부모의 SES 보다는 부모의 교육기대, 학생의 교육포부, 중학교 평균 SES, 고교유형, 고교 평준화 여부가 수학 학업성취 변동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모의 교육기대가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에, 학생의 교육포부가 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다.

또한 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높고, 특성화고보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났으며, 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 모형2에서는 학업성취 변동에 영향을 미치는 것으로 나타난 변수들 중에서 ‘중·상위권 유지 집단’과 ‘하락 집단’은 학생의 교육포부가 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치며, ‘상승 집단’은 고교 평준화 여부가 학업성취 변동에 가장 큰 영향력을 미치고 있음을 확인할 수 있다.

Ⅱ 표 IV-7a Ⅱ 수학 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	1.889***	.060		-12.789***	1.552	
	부모 SES	.674***	.065	1.963	.081	.100	1.084
	성별(여)				.118	.146	1.125
	한부모·조손가정				.038	.216	1.039
	사교육비				.132	.106	1.141
	부모의 교육기대				.337***	.067	1.401
	학생의 교육포부				.536***	.089	1.709
	중학교 평균 SES				.527**	.189	1.693
	특성화고				-1.732***	.189	.177
	고교 평준화				.482**	.157	1.620
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	절편	.101	.076		-7.693***	1.776	
	부모 SES	.422***	.082	1.525	.102	.120	1.107
	성별(여)				.012	.177	1.012
	한부모·조손가정				.215	.256	1.240
	사교육비				.049	.129	1.050
	부모의 교육기대				.183*	.078	1.200
	학생의 교육포부				.298**	.102	1.348
	중학교 평균 SES				.382	.228	1.466
	특성화고				-.825***	.228	.438
	고교 평준화				.188	.190	1.206
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	.414***	.071		-6.636***	1.713	
	부모 SES	.198**	.076	1.219	.004	.113	1.004
	성별(여)				.102	.166	1.107
	한부모·조손가정				.281	.237	1.325
	사교육비				.151	.121	1.163
	부모의 교육기대				.134	.075	1.144
	학생의 교육포부				.262**	.098	1.299
	중학교 평균 SES				-.048	.214	.953
	특성화고				-.416*	.196	.660
	고교 평준화				.567**	.181	1.763
	수업이해정도(중)						
	수업이해정도(고)						
	자기주도학습시간(중)						
	자기주도학습시간(고)						
	교사의 교육기대(중)						
	교사의 교육기대(고)						
	교사의 성취압력(중)						
	교사의 성취압력(고)						

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

모형3에서는 학생과정 변수로 중·고등학교별 학교 수업이해정도와 자기주도학습시간 변수를 추가하였다. 배경 특성 변수가 추가된 모형2부터 부모의 SES는 수학 학업성취 변동에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 학생 배경 요인 중 부모의 교육기대 수준은 학업성취 변동에 여전히 유의미한 영향력을 보였는바, 부모의 교육기대가 높을수록 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업

성취 변동에 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록, 그리고 특성화고보다는 일반계고 학생들이 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다.

한편, 학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 유의미한 관련이 있는 것으로 나타났다. 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 학생의 경우, ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높으며, 중학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 학생의 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 중학교 시기의 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

모형4에서는 학교과정 변수로 중·고등학교별 교사의 교육기대 수준과 교사 성취압력 변수를 추가하였다. 부모의 SES는 배경 특성 변수가 추가된 모형2 이후로 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 모형1에서 점차 배경특성, 학생과정, 학교과정 변수가 추가되면서 부모 SES의 영향력의 크기는 점차 작아지는 경향을 보이는 반면, 중학교 시기 학교평균 SES의 영향력은 점차 커지는 경향이 있으며, 중학교 시기에 학교평균 SES가 높은 학교에 재학하는 경우, 중학교 시기의 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여준다. 학생 배경 요인 중 모형3에서 유일하게 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 미쳤던 부모의 교육기대는 학교과정 변수가 추가되면서 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 보였다. 중학교 시기 학교평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았으며, 특성화고 보다는 일반계고 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 비평준화 보다는 평준화 적용 고등학교 학생들이 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 중학교 시기의 학교평균 SES가 낮거나, 특성화고 또는 고교 비평준화 적용 학교 학생들의 수학 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 시사한다.

한편, 학생과정 변수로 추가한 수업이해정도와 자기주도학습시간도 학업성취 변동과 여전히 유의미한 관련을 보였다. 즉, 중·고등학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 학생의 경우, ‘중·

상위권 유지 집단'에 속할 가능성이 높으며, 중학교 시기에 학교 수업이해정도가 높은 학생의 경우에는 '하락 집단'에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 중학교 시기의 자기주도 학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 '하위권 유지 집단' 보다는 '중·상위권 유지 집단', '상승 집단'에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 학교에서의 수업이해정도와 방과 후 자기주도학습시간이 학업성취 변동에 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과이다.

학교과정 변수로 추가한 교사의 교육기대도 학업성취 변동과 유의미한 관련을 보였다. 중·고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우, '중·상위권 유지 집단'에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우에는 '하락 집단'에, 고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우에는 '상승 집단'에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 이는 교사의 학생에 대한 교육기대가 학생들의 학업성취 변동에 긍정적인 영향을 미치게 됨을 시사한다.

【 표 IV-7b 】 수학 학업성취 변동에 영향을 미치는 요인(하위권 유지 집단 대비)

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
중1 상위 80% - 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	절편	-10.639***	1.580		-21.968***	2.153	
	부모 SES	.002	.111	1.002	-.136	.115	.873
	성별(여)	.285	.163	1.330	.178	.168	1.195
	한부모·조손가정	.078	.235	1.081	.237	.244	1.267
	사교육비	-.013	.119	.987	.002	.122	1.002
	부모의 교육기대	.233**	.071	1.263	.135	.073	1.144
	학생의 교육포부	.170	.092	1.185	.039	.093	1.040
	중학교 평균 SES	.804***	.215	2.233	.922***	.222	2.515
	특성화고	-1.263***	.223	.283	-.850***	.233	.427
	고교 평준화	.589***	.176	1.803	.907***	.185	2.476
	수업이해정도(중)	.998***	.110	2.712	.809***	.115	2.246
	수업이해정도(고)	.411***	.106	1.508	.312**	.110	1.366
	자기주도학습시간(중)	-.784***	.191	.457	-.826***	.197	.438
	자기주도학습시간(고)	1.460***	.179	4.308	1.174***	.185	3.235

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	교사의 교육기대(중)				.675***	.092	1.964
	교사의 교육기대(고)				.400***	.098	1.492
	교사의 성취압력(중)				-.095	.176	.909
	교사의 성취압력(고)				-.080	.188	.923
중1 상위 80% - 고3 하위 20% (하락 집단)	절편	-7.014***	1.738		-12.942***	2.319	
	부모 SES	.075	.125	1.078	-.010	.128	.990
	성별(여)	.080	.184	1.084	.067	.188	1.069
	한부모·조손가정	.145	.263	1.156	.286	.268	1.331
	사교육비	.029	.135	1.029	.031	.137	1.031
	부모의 교육기대	.121	.079	1.128	.073	.081	1.076
	학생의 교육포부	.155	.102	1.168	.102	.103	1.107
	중학교 평균 SES	.582*	.242	1.790	.686**	.247	1.986
	특성화고	-.483*	.244	.617	-.268	.251	.765
	고교 평준화	.253	.197	1.288	.450*	.205	1.569
	수업이해정도(중)	.905***	.125	2.471	.800***	.129	2.225
	수업이해정도(고)	-.183	.121	.833	-.183	.124	.832
	자기주도학습시간(중)	-.456*	.214	.634	-.513*	.218	.598
	자기주도학습시간(고)	.398*	.201	1.489	.260	.206	1.297
	교사의 교육기대(중)				.442***	.101	1.556
	교사의 교육기대(고)				.090	.107	1.094
	교사의 성취압력(중)				.292	.196	1.339
	교사의 성취압력(고)				-.338	.209	.714
중1 하위 20% - 고3 상위 80% (상승 집단)	절편	-4.359**	1.669		-8.131***	2.206	
	부모 SES	.039	.117	1.039	.017	.120	1.017
	성별(여)	.111	.173	1.117	.097	.176	1.102
	한부모·조손가정	.288	.244	1.333	.373	.248	1.452
	사교육비	.129	.125	1.138	.129	.126	1.138
	부모의 교육기대	.088	.076	1.092	.048	.077	1.050
	학생의 교육포부	.100	.096	1.106	.055	.096	1.056
	중학교 평균 SES	.033	.227	1.034	.030	.230	1.031
	특성화고	-.286	.215	.751	-.169	.221	.844
	고교 평준화	.620**	.189	1.859	.775***	.196	2.170
	수업이해정도(중)	.107	.115	1.113	.078	.119	1.081
	수업이해정도(고)	.166	.113	1.181	.156	.115	1.168

		모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		회귀계수	표준 오차	승산비	회귀계수	표준 오차	승산비
	자기주도학습시간(중)	-.779***	.204	.459	-.824***	.207	.439
	자기주도학습시간(고)	1.150***	.190	3.158	1.061***	.192	2.889
	교사의 교육기대(중)				.133	.093	1.142
	교사의 교육기대(고)				.235*	.101	1.265
	교사의 성취압력(중)				-.028	.185	.972
	교사의 성취압력(고)				-.064	.196	.938

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

5 요약 및 논의

이 장에서는 「한국교육종단연구2005」의 1~6차년도 자료를 활용하여 부모의 사회·경제적 지위가 학생의 중1-고3 간 학업성취 변동에 미치는 영향력은 어느 정도이며, 학업성취 변동에 영향을 미치는 학생 및 학교 요인이 무엇인지를 분석하였다. 특히, 중1-고3 간 학업성취 변동 유형을 고려하여, ‘중학교 1학년에 성적이 하위 20%이고 고등학교 3학년에도 성적이 하위 20%인 집단(하위권 유지 집단)’ 대비 ‘중학교 1학년에는 성적 하위 20%였지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%를 벗어난 집단(상승 집단)’, ‘중학교 1학년에는 성적 하위 20%가 아니었지만 고등학교 3학년에는 성적 하위 20%인 집단(하락 집단)’, ‘중학교 1학년에 성적 하위 20%가 아니었고 고등학교 3학년에도 성적 하위 20%가 아닌 집단(중상위권 유지 집단)’에 속할 확률에 영향을 미치는 요인을 파악하고자 다항로짓모형 분석을 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약하고, 논의하면 다음과 같다.

첫째, 통제변수를 투입하지 않았을 때에는 부모 SES가 국·영·수 학업성취 변동에, 학생 및 학교 배경 특성을 통제했을 때에는 부모 SES가 국어, 영어 학업성취 변동에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 모형1에서 국어 교과에 경우에는 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 영어 및 수학 교과에 경우에는 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높았다. 그리고 모형2에서는 국어, 영어

교과의 경우, 부모의 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 학생 및 학교 배경 특성이 모두 동일한 경우, 부모의 SES가 낮을수록 중·고등학교 시기의 국어, 영어 학업성취도가 지속적으로 하위권에 속해 있을 가능성이 높음을 의미한다. 그러나 학생 및 학교의 배경 특성, 학생 과정 특성, 학교 과정 특성을 순차적으로 추가하면서 부모의 SES의 영향력은 점차 작아지는 경향을 보였으며, 학생 및 학교의 과정 특성을 통제한 이후에는 더 이상 부모의 SES가 국·영·수 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 미치지 않았다.

한편, 중학교 시기 학교평균 SES의 영향력은 모형에 따라 점차 커지는 경향을 보였으며, 중학교 시기에 학교평균 SES가 높은 학교에 재학하는 경우, 중학교 시기의 국·영·수 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여주고 있다. 선행연구들을 살펴보면, 학교를 구성하고 있는 학생들의 평균적인 사회·경제적 지위가 높거나 학업성취 수준이 높은 학교에 재학하는 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 더 높은 학업성취 수준을 보일 가능성이 있음을 보고하고 있다(Alexander & Eckland, 1977; Burke & Sass, 2013; Schneider & Stevenson, 1999). 그러나 학교 내 학생들의 사회·경제적 구성 특성에 따른 효과가 개별 학생의 사회·경제적 지위에 따라 차별적으로 발생한다는 연구결과도 보고되고 있다. 즉, 중학교 평균 SES가 높은 학교에서 중산층 학생들이 취약계층 학생들에 비해 학업성취 상승 효과가 더 크며, 반대로 취약계층 학생들은 중산층 학생에 비해 학업성취에 대한 긍정적 효과가 상당히 감소한다는 것이다(박수익, 2010; 장희원, 김경근, 2015; Owens, 2010). 따라서 본 연구의 결과가 중학교 시기에 학교평균 SES가 높은 학교에 재학하는 경우, 국·영·수 학업성취 수준이 하위 20% 보다는 상위 80%에 속할 가능성이 높음을 보여주고 있지만, 이러한 결과가 개별 학생의 사회·경제적 지위에 관계없이 동일한지, 아니면 차별적으로 발생하는지에 대한 후속연구가 필요할 것으로 보인다.

【표 IV-8】 부모 SES가 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)

		모형1 (부모 SES)			모형2 (+배경특성)			모형3 (+학생과정)			모형4 (+학교과정)		
		국어	영어	수학	국어	영어	수학	국어	영어	수학	국어	영어	수학
중1 상위 80% — 고3 상위 80% (중상위권 유지집단)	부모 SES	***	***	***	*	**							
	중학교 평균 SES					***	**	*	***	***	**	***	***
중1 상위 80% — 고3 하위 20% (하락집단)	부모 SES		***	***									
	중학교 평균 SES					***			***	*	*	***	**
중1 하위 20% — 고3 상위 80% (상승집단)	부모 SES	***	**	**									
	중학교 평균 SES												

둘째, 학생 배경 요인 중 학생 성별과 학생의 교육포부 수준은 최종모형에서 국어, 영어 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 보여주었다. 즉, 국어, 영어 교과는 남학생에 비해 여학생인 경우에 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’ 이나 ‘하락 집단’에 속할 확률이 더 높았으며, 학생의 교육포부 수준이 높을수록 국어 교과는 ‘중·상위권 유지 집단’에, 영어 교과는 ‘중·상위권 유지 집단’ 이나 ‘상승 집단’에 속할 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 여학생에 비해 남학생, 그리고 학생의 교육포부 수준이 낮은 학생들의 국어, 영어 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 알 수 있다. 따라서 교육격차 완화를 위해 성별 및 교과별 특성을 고려한 교수-학습 방법과 학생의 교육포부를 높이기 위한 방안을 마련하는 것이 필요함을 시사한다.

셋째, 학교 배경 요인 중에서는 중학교 시기 학교평균 SES와 고교유형 및 고교 평준화 여부가 학업성취 변동에 유의미한 영향력을 미쳤다. 즉, 국어, 영어, 수학 교과 모두 중학교 시기 학교 평균 SES가 높을수록 ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’ 이나 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 더 높았다. 그리고 특성화고보다는 일반계고 학생들이 국어 교과의 경우 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에, 영어, 수학 교과의 경우 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 또한 비평준화 보다는 평준화

적용 고등학교 학생들이 국어 교과와 국어·영어·수학 교과의 경우 ‘중·상위권 유지 집단’에, 영어, 수학 교과의 경우 ‘중·상위권 유지 집단’, ‘하락 집단’, ‘상승 집단’에 속할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 통해 중학교 시기에 학교평균 SES가 낮은 학교에 재학하거나, 일반계고에 비해 특성화고, 고교 평준화 적용 학교에 비해 비평준화 적용 학교에 재학하는 학생들의 국·영·수 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높음을 유추할 수 있다. 중학교 평균 SES가 낮은 학교에 재학하는 것, 그리고 특성화고나 고교 비평준화 적용 학교에 재학하는 것이 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성을 높이고 교육 불평등을 확대하는지에 대한 보다 심층적인 분석이 요구된다.

표 IV-9 배경요인이 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)

		중1 상위 80% - 고3 상위 80%			중1 상위 80% - 고3 하위 20%			중1 하위 20% - 고3 상위 80%		
		국어	영어	수학	국어	영어	수학	국어	영어	수학
학생배경	부모 SES									
	성별(여)	***	***		**	*				
	한부모·조손가정									
	사교육비									
	부모의 교육기대 학생의 교육포부	**	*						**	
학교배경	중학교 평균 SES	**	***	***	*	***	**			
	특성화고	***(-)	**(-)	***(-)	*(-)			***(-)		
	고교 평준화	**	***	***		*	*		*	***

넷째, 학생 과정 특성인 학교 수업이해도와 자기주도학습시간이 학업성취 변동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 국어, 영어, 수학 교과 모두 중학교 시기에 자기주도학습시간은 적지만 학교 수업이해도가 높고, 고등학교 시기에 수업이해도가 높고 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우, ‘하위권 유지 집단’ 보다는 ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 국어 교과의 경우, 중학교 시기에 학교 수업이해도가 높은 경우에는 ‘하락’에, 고등학교 시기에 학교 수업이해도가 높고 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았다. 영어 교과의 경우에는 중학교 시기에 학교 수업이해도가 높고 자기주도학습시간을 적게 투자한 경우에는 ‘하락’에, 중학교 시기에

자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 학교 수업이해도가 높고 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았다. 수학 교과와 경우에는 중학교 시기에 학교 수업이해도가 높은 학생의 경우에는 ‘하락 집단’에, 중학교 시기의 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높았다. 중학교 시기에 자기주도학습시간이 적더라도 학교 수업이해도가 높은 학생, 고등학교 시기에는 수업이해도가 높거나 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생의 학업성취도가 높은 경향을 파악할 수 있다. 중학교 시기에 자기주도학습시간이 적은 학생들의 학업성취도가 더 높게 나타난 것과 관련해서는, 그 원인이 학생의 학교수업 충실도, 사교육, 선행학습 등 무엇과 관련된 것인지에 대한 후속연구가 필요할 것으로 판단된다. 그러나 본 연구의 전반적인 결과는 학교에서의 수업이해도나 방과 후 자기주도학습을 통해 학업성취 수준이 긍정적으로 변동될 수 있다는 가능성을 보여준다.

선행연구에 따르면, 학생의 학습참여, 수업태도, 수업집중도, 자기주도학습과 같은 학습활동변수들이 교육격차 영향 요인으로 보고되고 있다(김준엽, 박인용, 시기자, 2014; 남궁지영 외, 2012; 류방란, 김성식, 2006; 박현정 외, 2013). 학생들의 학교 수업 이해도는 학생의 학습 참여도 및 수업 집중도와도 관련 있는바, 학생들의 바람직한 수업태도와 학생 간 협력적 학습 환경 조성을 통해 수업 이해도를 높이기 위한 방안이 요구되며, 이와 함께 학생들의 자기주도 학습 능력을 증진시키는 방안이 마련되어야 한다. 성은모, 최효선(2016)은 고등학생의 자기주도 학습역량 요인을 “전략적 학습기술, 시간 관리, 수업에 대한 태도, 탐구적 학습전략, 학습 몰입, 학습에 대한 가치·신념, 지적 호기심” 등 일곱 가지로 구분하고, 그 중 학업성취도 향상을 위해서 학습 몰입, 학습에 대한 가치·신념, 수업에 대한 태도, 시간 관리, 탐구적 학습전략이 중요하다고 보고하였으며, 김준엽 외(2014)는 고등학생의 자기주도학습시간이 과외시간보다도 학업성취도 향상에 긍정적인 효과가 있음을 보고한바 있다. 학업성취도 향상 및 교육격차 완화를 위해 자기주도학습이 주요한 영향 요인으로 간주될 수 있음을 시사한다. 따라서 자기주도학습 능력 증진을 위해 학생들의 수업 태도와 집중도, 탐구적 학습전략, 시간 관리 등의 능력을 향상시키기 위한 교육이 필요하며, 공부가 자신의 진로나 미래에 긍정적인 영향을 미치고, 성적이 학생의 성실도와 노력의 가치를 반영한다(성은모, 최효선, 2016)는 긍정적인 측면을 인식시킬 필요가 있음을 시사한다.

다섯째, 학교 과정 특성인 교사의 교육기대와 교사 성취압력도 학업성취 변동에 유의미한

영향을 미치는 것으로 나타났다. 국어, 영어, 수학 교과에서 공통적으로 중·고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우, ‘중·상위권 유지 집단’에 속할 가능성이 높았으며, 중학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우에는 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 국어, 영어 교과에서는 중·고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우, ‘상승 집단’에, 수학 교과에서는 고등학교 시기에 학생에 대한 교사의 교육기대가 높은 경우에는 ‘상승 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그리고 국어 교과에서 중학교 시기 교사의 성취압력이 높은 경우에 ‘하락 집단’에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 본 연구는 교사의 학생에 대한 교육기대나 교사 성취압력이 높았던 시기에 학생들의 학업성취가 높은 경향을 보이고 있어, 중·고등학교 시기 교사의 교육기대 수준이나 중학교 시기의 교사 성취압력이 학생들의 학업성취 수준을 긍정적으로 변동시키는데 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 선행연구에서도 학교수준에서 교사의 학생에 대한 교육기대 수준이나 교사의 성취압력 등이 교육격차 영향 요인으로 보고되고 있어(김양분·이재경·임현정·신혜숙, 2010; 남궁지영 외, 2012; 류방란·김성식, 2006) 선행연구와도 일치된 연구결과를 보여주고 있다. 무엇보다도 본 연구에서 교사의 교육기대는 중·고등학교 시기 모두 학업성취 변동에 영향력을 미치고 있는바, 교사가 한 명의 학생도 포기하지 않고 모든 학생에 대해 높은 교육기대를 갖고 열성적으로 교육에 임하는 것이 학생들의 학업성취 향상 및 교육격차 완화에 매우 중요한 원동력이 될 수 있음을 시사한다.

【표 IV-10】 과정요인이 학업성취 변동에 미치는 영향 요약(하위권 유지 집단 대비)

		중1 상위 80% - 고3 상위 80%			중1 상위 80% - 고3 하위 20%			중1 하위 20% - 고3 상위 80%		
		국어	영어	수학	국어	영어	수학	국어	영어	수학
학생과정	수업이해정도(중)	***	***	***	*	***	***			
	수업이해정도(고)	***	***	**				**	*	
	자기주도학습시간(중)	***(-)	***(-)	***(-)		*(-)	*(-)		***(-)	***(-)
	자기주도학습시간(고)	**	***	***				***	***	***
학교과정	교사의 교육기대(중)	***	***	***	***	***	***	***	***	
	교사의 교육기대(고)	***	***	***				**	**	*
	교사의 성취압력(중)				**					
	교사의 성취압력(고)									

이런 결과를 바탕으로 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 교과별 특성과 학생의 성별에 따른 학업성취 격차를 완화하기 위한 교수-학습 방법을 마련할 필요가 있다. 본 연구의 결과에 따르면, 국어, 영어 학업성취도에 있어서 남학생이 여학생에 비해 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 남학생과 여학생의 어떠한 특성이 국어, 영어 학업성취 변동에 영향을 미치는지를 분석하는 연구가 필요하다. 그리고 성별 특성을 고려하여 국어, 영어 교과별 학업성취 격차를 완화하기 위한 교수-학습 방법을 모색할 필요가 있다.

둘째, 고등학교 유형의 다양화 및 고교 평준화 제도와 학업성취 격차와의 관계를 밝히기 위한 심층 연구가 필요하다. 본 연구에 따르면, 일반계고에 비해 특성화고, 고교 평준화 적용 학교에 비해 비평준화 적용 학교 학생들의 국·영·수 학업성취도가 중·고등학교 시기에 지속적으로 하위권에 속할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 선행연구에 따르면 교육제도의 계열화와 표준화가 교육격차에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 학생의 학업성취도를 기반으로 학교 유형을 계열화하는 교육제도는 교육격차를 악화시키며, 특히 학업성취 수준이 낮은 학생들에게 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있는 반면(Brunello & Checchi, 2007), 어느 학교에 다니든 동질적인 교육을 받을 수 있는 표준화된 교육체계에서는 비표준화된 교육체계에 비해 가정배경의 효과를 감소시키며, 교육격차를 완화하는데 효과적인 것으로 보고되고 있다(Park, 2008). 이러한 선행연구들과 본 연구의 결과를 고려해 볼 때 고등학교 유형의 계열화나 고교 비평준화 제도가 학업성취 수준이 낮은 학생들이 하위권을 벗어날 수 있는 가능성을 제한하고 교육 불평등을 확대하는 결과를 초래하지 않는지에 대해 심층적으로 연구해 볼 필요가 있으며, 이러한 연구에 근거하여 제도 보완이 이루어질 필요가 있다.

셋째, 교사의 교육기대와 학생의 교육포부를 높이기 위한 방안을 마련할 필요가 있다. 본 연구에서 학생의 교육포부 수준이 국어, 영어 학업성취 변동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학생의 교육포부는 부모의 학력, 직업, 소득과 같은 가정배경의 영향도 받지만 (Teachman & Paasch, 1998), 의미 있는 존재로부터도 영향을 받는다(Hoelter, 1984). 본 연구는 중·고등학교 시기 교사의 교육기대가 학생들의 국·영·수 학업성취 수준을 변동시키는데 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 보고하였다. 학생들이 교사를 존중하며 의미 있는 존재로 인식하는 것이 전제되어야 하며, 학생들이 이러한 교사로부터 받는 교육적 기대와 관심이 학생들의 교육포부를 높이는데 긍정적인 영향을 미치게 될 것으로 보인다. 그리고 교사의 교육기대로부터 형성된 학생들의 높은 교육포부는 학생들의 학업성취 성장은 물론 교육격차 완화에 기여하게

될 것으로 판단된다.

넷째, 학생의 자기주도학습 능력을 신장시키기 위한 방안을 마련할 필요가 있다. 본 연구에서는 중학교 시기의 방과후 자기주도학습시간은 적지만 고등학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 학생들의 경우, 국·영·수 학업성취도가 긍정적으로 변동된 것으로 나타났다. 즉, 중·고등학교 시기에 학업성취 수준이 지속적으로 하위권에 머문 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 중학교 시기에 자기주도학습시간을 많이 투자한 반면 고등학교 시기에는 상대적으로 적게 투자한 경향을 파악할 수 있다. 이는 자기주도학습 방법이 미흡하여 학업성취 수준을 향상시키지 못하고 공부를 포기한데 원인이 있을 가능성이 있다. 따라서 학생들의 자기주도학습 능력을 신장시키기 위한 프로그램을 개발하여, 학생들이 공부에 대한 중요성과 가치를 이해하는 시간을 갖고, 학습 관리 및 공부 방법과 탐구적 학습전략 등의 능력을 향상시킬 수 있도록 학교 차원에서 적극적으로 지원할 필요가 있다.

다섯째, 학생들의 수업 이해도를 높이기 위해 학생 간 협력적 학습 환경을 조성할 필요가 있다. 본 연구에서 중·고등학교 시기의 학교 수업이해정도가 학생들의 국·영·수 학업성취 변동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 무엇보다도 학생들의 수업 이해도가 높았던 시기에 학업성취 수준이 높은 경향을 보이고 있어, 중·고등학교 시기 수업 이해도가 학생들의 학업성취 수준을 긍정적으로 변동시키는데 영향을 미칠 수 있음을 보여주었다. Slavin(1996)은 학생들이 서로 가르치고 배우는 과정을 통해 학습에 대한 동기와 인지정교화가 일어난다고 하였다. 따라서 학생들의 수업 이해도를 높이기 위해 학생 간에 협력적인 학습 활동이 이루어지도록 지원할 필요가 있다. 학생들이 서로 가르치며 배우는 동료 튜터링은 학생 간에 이루어지는 협력적인 학습 활동으로서, 학생들에게 학습 동기를 유발함은 물론 교과에 대한 이해를 촉진하는데 도움을 줄 것으로 판단된다.

V. 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향

1. 연구 문제
2. 선행연구 분석
3. 분석 방법
4. 분석 결과
5. 요약 및 논의

V. 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향

1 연구 문제

근대사회에서 학력(學歷)은 직업지위나 소득, 사회적인 위신에 큰 영향을 미치는 요인이다. 한국도 예외는 아니어서 많은 사회이동 연구들은 가정배경이 학력을 매개로 직업지위에 영향을 미친다는 것을 보여주었고(이혜영·박인종·성기선·한만길, 1998; 김영화·김병관, 1999; 방하남·김기현, 2001; 박병영·김미란·김기현·류기락, 2011), 학력 또는 대학서열에 따른 임금 격차나 임금 프리미엄이 존재함을 보여주는 경험 연구들도 다수 존재한다(장수명, 2002; 장수명, 2006; 한준·한신갑, 2006; 김진영, 2007; 김희삼·이삼호, 2008; 김진영, 2011; 고은미, 2011; 박소영, 2015). 특히, 최근 고등교육이 팽창하면서 최종학력 수준보다는 대졸자 내부의 대학서열에 따른 차이가 주목받고 있다. 이는 사회적으로 대학입시를 둘러싼 지나친 경쟁과 사교육의 과열, 재수생의 양산과 같은 문제로 이어지기도 하였다. 문제는 이러한 대학진학이 단순히 개인의 능력이나 노력에만 좌우되는 것은 아니라는 것이다. 많은 경험연구들에 따르면 대학진학 결과는 개인의 능력이나 노력 외에도 가정배경에 따라 체계적으로 달라진다(김영화·김병관, 1999; 장상수, 2001; 방하남·김기현, 2003; 방하남·김기현, 2005; 김미란·박병영, 2009; 김위정·김양분, 2013a; 문수연, 2016). 교육기회의 확대에도 불구하고 이러한 가정배경에 따른 대학진학 격차가 유지되고 있는 현실은 학교교육이 사회불평등 구조를 재생산하는 주요 기제로 작동할 수 있음을 시사한다. 특히, 대학진학 격차는 사회적 보상과 직접적으로 연결됨으로써 학교교육이 사회불평등 구조를 재생산하는 데 있어서 핵심적인 역할을 담당할 수 있고, 따라서 더욱 면밀하게 검토될 필요가 있다.

한편, 최근 사회·경제적 불평등의 확대나 대입제도의 변화, 계열화의 확대 등 교육제도의 변화는 이러한 진학 격차에 결코 유리하게 작용하고 있지 않은 것으로 보인다. 많은 학자들이 한국의 사회·경제적 불평등의 심화나 교육정책의 변화가 성취도 측면에서 학력 격차를 증대시킬 것으로 우려하고 있으며(김경근, 2005; 김성식 외, 2007), 실제 계층 간 학력 격차가 확대되었다는 경험적 증거들도 존재한다(Byun & Kim, 2010; 성기선, 2010; 김위정, 2012). 이러한 계층 간 학업성취도 격차는 대학진학 격차로 이어질 개연성이 충분히 높다. 또한 많은 학력 격차 연구에서 계열화의 강화는 중요한 화두이다. 고교 다양화 정책 이후 고등학교는 일반고와 특성화고, 특목고, 자율고의 4가지 유형으로 정비되었고, 자율형 사립학교가 크게 증가하였다. 이러한 계열화는 중등교육단계에서부터 계층 간 학력 격차를 심화시키며, 이는 계층 간 대학진학 격차의 주요 기제로 작동하는 것으로 나타났다. 많은 경험연구들이 대학진학에 있어서 학업성취도를 통제하더라도 특목고 효과가 강하게 나타나는 것을 보여주었다(김미란·박병영, 2009; 민병철·박소영, 2010; 김양분 외, 2011; 변수용 외, 2012; 김위정·김양분, 2013a). 입학사정관(현재 학생부종합전형)의 도입과 같은 대입제도의 변화는 논쟁의 여지가 있지만 부모의 문화자본이나 정보력이 작동할 수 있는 여지가 많다(양승실, 2003; 황여정·김경근, 2011). 실제로 가정배경이 학부모의 진학설명회 참여와 학생의 경시대회 수상실적을 매개로 지방 4년제 대비 수도권 4년제 대학 진학 가능성에 영향을 미치는 것으로 나타나기도 하였다(박미희·김성식, 2013).

이 연구는 교육격차 종합분석 연구의 일환으로서 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차 실태와 진학 격차에서 가정배경의 영향력이 발생하는 기제를 탐구하는 것을 목적으로 한다. 다만, 계층 간 대학 진학 격차에 대한 선행연구가 다수 존재한다는 점을 고려하여, 최근의 대입제도의 변화를 반영하고 종단자료를 활용하여, 두 가지 점에서 선행연구와 차별화를 시도하고자 한다. 첫째, 입학전형에 따른 차이를 분석하고자 한다. 최근 대입제도에서는 수시전형이 70%를 차지할 정도로 비중이 높다. 수시와 정시는 입학전형의 요소가 다르고, 대학서열에 따라서 그 비중이 달라지기도 한다. 따라서 지원하는 입학전형에 따라서 진학준비나 진학결과에 영향을 미치는 변수가 달라지며, 이는 계층에 따라 다른 함의를 가질 가능성이 있다. 학생부종합전형(입사관)의 경우 상위계층에게 유리할 것이라는 우려가 있었던 점을 고려할 때 입학사정관 전형과 기타전형 간에 부모의 사회·경제적 지위가 가지는 영향력이 차이가 있는지, 부모 개입의 기제는 어떻게 다른지 비교하는 것은 의미가 있을 것이다. 또한 정원의 특별전형의 효과를 분석하고자

한다. 농어촌이나 전문계고 학생을 대상으로 하는 정원의 특별전형은 소외계층의 대학진학 기회를 높여주고자 하는 제도이다. 이러한 전형이 부모의 사회·경제적 수준이 낮은 학생들의 서열 높은 대학의 진학 가능성을 높여주는가를 분석하는 것은 교육격차 해소에 정책적 함의를 가질 것이다. 둘째, 재수생의 진학 결과를 포함하고자 한다. 한국에서는 학생들이 원하는 대학에 진학하지 못했을 경우 재수 혹은 편입을 선택하는 경향이 강하며, 가정배경이 좋을수록 재수를 선택할 가능성이 크다(김경근·변수용, 2006; 김양분 외, 2013). 따라서 대학 진학에 있어서 부모의 사회·경제적 지위의 정확한 효과를 포착하기 위해서는 재수생의 진학결과를 포함할 필요가 있다.

정리하자면, 본 연구는 재수생의 대학 진학 결과를 포함하여, 부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학진학 결과가 어떻게 달라지는지, 이러한 진학 격차에 가정배경의 영향력이 발생하는 기제는 무엇인지를 분석하고자 한다. 그리고 이러한 가정배경에 따른 진학 격차가 입학전형(입학사정관 전형, 정원의 특별전형)에 따라 차이가 있는지, 입학전형에 따라 그러한 기제가 어떻게 달라지는지를 분석하고자 한다.

2 선행연구 분석

가. 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차 추이 및 실태

가정배경에 따른 대학 진학 격차는 사회이동이나 교육불평등 연구에서 중요하게 다루어지며 이에 따라 많은 경험연구들이 수행되었다. 우선, 사회이동 관점의 연구들은 주로 부모의 소득 계층, 직업지위, 교육수준과 같은 가정배경의 효과에 초점을 맞춘다. 다른 설명변수는 거의 사용하지 않고, 가족배경의 영향력의 크기나 양상이 코호트에 따라 어떻게 변화되었는가 주요 관심사이다. 선행연구들을 종합해 볼 때, 한국의 경우에도 대학진학에 대한 가족배경의 영향력은 시계열적으로 특별한 경향이 없거나 질적 분화를 고려할 때 약간 증가하는 추세에 있는 것으로 보인다(김영화·김병관, 1999; 장상수, 2001; 방하남·김기현, 2003; 김기현·방하남, 2005; 문수연, 2016). 즉, 단순히 대학 진학 여부가 아니라 대학계열(전문대/일반대)이나 소재지(지방/수도권/서울) 등 대학의 서열 또는 질적 분화를 고려한 경우 가정배경의 영향력은 확대된 것으로 나타났다(방하남·김기현, 2002; 방하남·김기현, 2003; 김기현·방하남, 2005; 문수연,

2016). 특히, 최근 코호트 연구를 보면 대학 진학 여부에 대한 가정배경의 영향력은 크지 않지만, 전문대 대비 4년제 대학 진학이나 상위권 대학 진학에 대한 가정배경의 효과는 뚜렷하게 나타난다(김미란·박병영, 2009; 류방란·김성식, 2006). 또한 고등학교 계열 선택은 학업성취나 가족 배경의 영향을 받으며(방하남·김기현, 2003; 김경근·변수용, 2006; 장상수, 2007), 대학 진학 유형에 대한 고등학교 계열의 영향력도 매우 커서(방하남·김기현, 2002; 방하남·김기현, 2003; 김경근·변수용, 2006; 김미란·박병영, 2009), 중등교육 단계에서부터 이러한 교육 계층화가 이루어지고 있는 것으로 보인다.

한국교육고용패널 또는 학교교육 수준 및 실태 분석, 한국교육종단연구와 같은 교육을 주제로 하는 대규모 미시 자료들이 구축되면서 교육불평등 관점의 연구들도 급증하였다. 이러한 연구들의 가장 큰 차이는 학업성취도를 통제하고 학교 요인들을 추가한 것이다. 그 결과 대부분의 연구들이 학업성취도를 통제하고도 대학 진학에 있어서 독립적인 가정 배경의 영향력이 존재함을 확인하였다(김경근·변수용, 2006; 류방란, 김성식, 2006; 김성식 외, 2008; 김위정·김양분, 2013a). 또한 이러한 연구들은 교육포부나 교육경험, 학교교육과정 변수들을 추가하여 진학 격차를 설명하려고 시도하였다. 우선, 김경근·변수용(2006)은 한국교육고용패널 1, 2차년도 자료를 활용하여 다층분석으로 상급학교 선택에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 분석결과, 부모의 교육수준, 소득, 이전 학업성취도 및 교육포부 수준이 고등학교 계열과 대학 진학 여부 및 진학하는 대학 유형에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김성식 외(2008)도 같은 자료를 활용하여 다층분석으로 대학진학 유형에 대한 성, 부모의 사회·경제적 지위(SES), 교과흥미도, 과외시간, 읍면지역, 학교만족수준의 영향력을 검증하였다. 분석결과, 기타대학 대비 4년제 대학 진학, 2년제 대학 대비 서울 4년제 대학 진학 모두 유사하게 SES, 성취수준, 과외시간, 교과흥미, 학교만족도가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 류방란·김성식(2006)은 학교교육 실태 및 수준 분석 자료를 활용하여 상급학교 진학에 대한 가정배경 및 학교 경험의 영향력을 분석하고자 하였다. 분석 결과, SES와 가정지원, 지역규모와 고교계열 및 유형이 유의한 영향을 미쳤다. 학교경험 변인은 대체로 영향력이 없었고, 다만 학습참여, 수업집중과 같은 학생들의 학습태도가 유의하게 나타났다. 그러나 학생들의 성취수준을 통제하면 이들 변수의 영향력이 감소하거나 통계적 유의성이 사라졌는데, 이러한 교육경험이 성취수준을 매개로 대학 진학에 영향을 미친다고 할 수 있다. 이 연구는 다양한 과정변수들을 투입했지만, 가정배경이 작동하는 기제를 밝히기 보다는 학교교육 경험이 독립적인 영향을 미치는지 분석하는 것에 방점을 두었다.

김위정·김양분(2013a)은 한국교육종단자료를 분석하여 대학진학 서열에 SES가 유의한 영향을 미친다는 것을 확인하고, 교육경험 변수들을 통해 계층 간 차이를 설명하려고 시도하였는데 경로분석 결과, 부모의 SES와 사전성취도는 고등학교 진학유형에 영향을 미치며, 고등학교 유형은 부분적으로 고등학교 교육경험(교육포부, 자기공부시간)을 매개로, 또 직접적으로 수능 점수와 진학한 대학의 서열에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

앞서 검토한 연구들은 공통적으로 부모의 사회·경제적 지위에 따른 진학 격차를 확인하였으며, 특히 최근 코호트로 올수록 대학서열에 따른 차이가 크게 나타나는 것을 보여주었다. 또한 고등학교 계열 또는 유형이 이를 매개하여 중등교육 단계에서부터 교육계층화가 이미 공고함을 확인할 수 있다.

나. 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차의 발생 기제

Boudon(1974)은 가정배경이 학력획득에 영향을 미치는 과정을 계층별 성취도 차이인 1차 효과와 계층별 학교 선택의 차이라는 2차 효과로 설명하고 있다. 즉, 상급학교 진학시에는 일반적으로 성적에 따라 선별이 이루어지는데, 1차적으로 상위계층일수록 성취도가 높게 나타나기 때문에, 2차적으로 동일한 성적이라도 상위계층일수록 더 높은 단계의 교육이나 선호되는 계열을 선택할 가능성이 높기 때문이다. 따라서 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차의 발생 기제는 1차 효과와 2차 효과를 모두 고려해야 한다. 그러나 학업성취도와 교육선택(진학)에 영향을 미치는 기제는 크게 다르지 않고, 기존 논의에서 학업성취도 영향 요인을 많이 다루었기 때문에 2차 효과에 방점을 두고 논의를 정리하고자 한다.

계층 간 학력획득 격차의 이유는 크게 세 가지로 정리할 수 있다. 경제적 자원, 문화적 자원, 성취열망과 기대(Kalmijn, 1994; 신명호, 2011에서 재인용)이다. 우선, 경제적 자원이 풍부하면 물질적 교육자원(Teachman, 1987; Guo & Harris, 2000)에 대한 투자를 통하여 학업성취를 높이는 데 유리하다. 예컨대, 좋은 책이나 참고서, 사교육, 교육여건이 좋은 지역으로 이사하는 방식이다. 한국에서는 주로 계층 간 사교육비 격차(양정호, 2003; 김희삼, 2009; 김위정·염유식, 2009)와 같은 사교육 관련 논의들이 많이 이루어졌다. 계층 간 사교육비 격차는 학업성취도를 통해서 대학진학 격차에 영향을 미칠 수 있고, 김성식 외(2008)에서 과외시간이 대학진학 격차에 영향을 미치는 것으로 나타나기도 하였다. 그러나 최근의 몇몇 연구들에서는 사교육의 성적향상

효과를 확인하지 못 하기도 하여(박현정·상경아·강주연, 2008; 강창희, 2012) 계층 간 학력 격차에 대한 사교육의 효과는 논쟁의 여지가 있음을 시사한다. 그러나 경제적 자원의 차이는 교육선택의 측면에서 대학 진학, 또는 더 서열 높은 대학에 진학할 가능성의 차이를 가져올 수 있다. 경제적 자원이 부족한 하층계급은 수익보다 비용에 민감하여 위험회피적 행위를 하는 경향이 더 큰 반면(Duru-Bellat, 2000; Rochat & Demeulemeester, 2001), 경제적 자원이 풍부하면, 더욱 과감한 투자가 가능하기 때문에, 부모의 사회·경제적 지위가 높을수록 서열 높은 대학을 지원할 가능성이 높다. 가정배경이 좋을수록 재수를 선택할 가능성이 높다는 점(김경근·변수용, 2006; 김양분 외, 2013)도 이를 지지한다.

두 번째 문화적 자원은 가정내 문화자본이 학생들의 인지적 능력 향상을 통하여 성적을 높인다는 관점(장미혜, 2002; Bourdieu & Passeron, 1977)과 부모의 양육관행이나 교육적 지원의 형태로 학생들의 학업성취와 교육선택을 지원한다는 관점으로 크게 구분 가능하다. 후자의 경우 인지적 능력을 향상시키는 동시에 자녀의 교육열망, 동기 수준을 높이는 역할을 할 수 있다(신명호, 2011). 특히 교육적 지원 중 입시준비행동은 대학진학이라는 맥락에서 성공의 가능성을 높여줄 수 있다. 우선, 장미혜(2002)는 4개 위계서열이 다른 대학 학생들에 대한 설문조사 결과, 대학의 위계와 부모 문화자본의 위계가 일치하며, 부모의 문화자본이 자녀의 수능성적에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예술적 취향과 인지능력의 두 형태 모두 영향을 미치지만, 인지능력의 영향이 더 큰 것으로 나타났다. 반면, 한국의 경우 가정내 문화자본의 영향력은 미미한 것으로 나타나기도 하였다(장상수·손병선, 2005; 박현진·김영화, 2010).

문화적 자원을 부모의 양육관행이나 교육적 관여로 해석하기도 하는데, Lareau(2003)의 논의가 대표적이다. Lareau(2003)는 중산층 부모는 노동자 및 빈곤층 부모들과 구별되는 양육 습관을 가지고 있음을 보여주었는데, 이들은 각종 사교육 등 계획적이고 체계적으로 자녀의 생활에 관여하면서 학업성취도를 높이는 데 기여하였고, Lareau(2003)는 이를 부모의 문화자본과 연결시켜서 해석하였다. 신명호(2004)도 계층 간 이러한 양육관행의 차이를 보여주었다. 신명호(2004)에 따르면 중산층에서는 학력의 가치를 철저히 등급화하고 서열화하여 자녀들에게도 구체적으로 목표를 정해주고 지원해주는 반면, 저소득층의 경우에는 학벌주의 가치관이 강하지 않고 대학 졸업장이 가지는 가치를 비슷하게 인식하는 것 나타났다. 이러한 차이는 학력 획득을 위한 부모들의 지원 행동의 차이로 연결되는데, 계층별로 자녀 교육에 대한 정보를 수집하고 활용하는 능력, 구체적인 교육지원 활동, 입시에 대한 인식과 전략 등에서 차이가 나타난다

(이두휴, 2008). 이러한 교육적 지원은 대학 진학에도 영향을 미칠 수 있는데, 박미희·김성식(2013)에 따르면 가정배경이 학부모의 진학설명회 참여와 학생의 경시대회 수상실적을 매개로 지방 4년제 대비 수도권 4년제 대학 진학 가능성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이처럼 부모의 문화적·교육적 자원은 입시제도에 대한 지식과 정보로 학력 획득에 대한 전략적 행동을 가능하게 해주기 때문에 성공의 가능성을 높여줄 수 있다(Werfhorst & Andersen, 2005). 즉, 과감하게 서열 높은 대학을 선택하는 행동을 지지해줄 뿐 아니라 실제 성공의 가능성을 높여줄 수 있다는 것이다.

마지막으로 성취열망과 기대도 매우 중요한 요인이다. 많은 경험연구들에서 부모의 교육기대와 자녀의 교육포부가 학업성취도에 영향을 미친다는 것을 보여주었다. 부모의 사회·경제적 지위가 높을수록 부모의 교육기대가 높고(박수익, 2010), 부모의 교육기대가 높을수록 자녀의 성취도가 높은 것으로 나타났다(김경근, 2005; 김두환, 2005). 부모의 높은 기대는 자녀의 자아개념이나 교육포부에 긍정적 영향을 미치고, 부모가 좀 더 구체적이고 전략적으로 자녀의 학습을 지원해줄 가능성을 높여 줄 수 있다(Entwisle, Alexander & Olson, 2005; Dauber, Alexander & Entwisle, 1996; Lareau, 2002). 교육포부도 학력 격차를 설명하는 핵심적인 요인이다. 많은 경험연구에서 교육포부가 대학진학 격차에 유의한 영향을 미쳤으며, 가정배경을 매개하는 핵심 요인으로 나타났다(김경근·변수용, 2006; 김위정·김양분, 2013b; 문수연, 2016).

신명호(2011)는 부모의 계급적 위치에 따라서 교육에 대한 열망과 양육관행이 달라지고, 이것이 어떻게 자녀의 교육포부를 통해서 학력 획득의 차이로 이어지는지를 보여주었다. 가령, 중산층 계급 부모들은 자녀의 교육수준에 대해서 더 강한 열망을 가지며(예컨대 상위권 대학 진학에 대한 집착), 자녀 교육에 체계적이고 장기적인 관여를 하게 되는데, 그러한 열망을 자녀들에게 지속적으로 주입함으로써 상위권 대학 진학과 소득과 지위가 높은 전문관리직 직업에 대한 동기를 부여하는 반면에 노동자계급 부모는 공부를 잘하기를 바라는 막연한 소망과 기대를 갖고 있으나 학력자본 선점을 위한 구체적인 지식과 정보 실천방안을 가지고 있지 않다는 것이다. 특히, 부모관여가 인지능력을 직접적으로 촉진하는 효과보다 공부해야 하는 이유, 학업성적을 높이려는 의지, 학업능력에 대한 긍정적 인식 등 동기를 촉진하는 효과가 더 두드러지게 포착되었다.

이외에도 제도적으로 계열화의 효과에 주목할 필요가 있다. 앞서 검토했듯이, 고등학교 계열 또는 유형은 가정배경에 영향을 받으며, 대학진학에 영향을 미치는 핵심적 매개요인으로 나타났다. 실제, 상위계층일수록 특목고, 자율형 사립고로 진학할 가능성이 높아 고등학교 계열도

가정배경의 영향을 받았다(방하남·김기현, 2003; 김경근·변수용, 2006; 장상수, 2007; 박소영·민병철, 2009; 김주아, 2009; 김양분 외, 2012).

다. 대입 전형과 계층 간 진학 격차

한국의 대입제도는 여러 차례 변화되었지만, 입학사정관 전형¹⁷⁾의 도입은 표준화된 시험 점수에 의존하던 대입전형 요소에 정성적 평가요소를 했다는 점에서 가장 급진적 변화 중의 하나로 볼 수 있다. 입학사정관 전형은 지원자들의 가정환경과 잠재력, 인지적 성취와 비인지적 역량 등을 종합적이고 다면적으로 평가하여 선발함으로써 기존 수능이나 내신과 같은 점수 위주의 선발방식의 한계를 극복하고 입시위주 학교교육을 정상화하겠다는 목적으로 도입 추진되었다. 입학사정관 전형은 2004년 정책적으로 처음 도입된 이래 2007년 시범사업으로 최초 10개 대학에서 시도하였으며, 이후 꾸준히 증가하여 2008년도에 40개, 2009년 90개, 2012년에는 125개 학교로 확대되었고, 전체 모집정원의 11.9%를 차지하였다(김병주, 2012).

도입 당시 입학사정관제가 가져올 변화에 대해 긍정적으로 기대하는 입장도 있었지만(김도식, 2009; 박제남 외, 2008), 이후에 입학사정관제가 급속히 확대되는 과정에서 각종 경시대회 수상실적, 추천서 등 기타 전형 요소의 비중이 커지고 전형이 복잡해지면서, 사회적 논란 또한 확대되었다. 특히, 입학사정관제가 본래 취지와 달리 사교육을 증가시키고 상위계층에 유리할 가능성이 있다는 우려의 목소리가 높았다. 학계에서도 입학사정관제가 도입되면서 컨설팅 등 신종 사교육이 성행하고, 사교육 시장의 분야와 범위가 확대될 가능성이 있다(김미란 외, 2010; 안선희·정일환·주동범, 2009; 이용관, 2009)고 주장하였으며, 입학사정관제로 인해 사교육 문제가 심각해지고 있다는 논지의 언론보도도 지속적으로 등장하였다. 이러한 사교육의 영향력 확대는 특정 계층에게 이점이 발생함으로써, 학생의 잠재력이 아니라 부모의 사회·경제적 배경에 의해 입시 결과가 좌우될 가능성이 있다는 우려로 연결되었다. 또한 지나치게 다양하고 복잡한 전형으로 인하여 대학 진학 결과에 부모의 정보력이 크게 작용할 것이라는 우려도 나타났다. 황여정·김경근(2011)은 계층별로 입시제도에 대한 정보 수집과 활용 능력에서 차이가

17) 지금은 입학사정관 전형이라는 용어를 더 이상 사용하지는 않는다. 박근혜 정부는 대입전형이 지나치게 복잡하고 자주 변경된다는 문제제기가 있어 수시는 4개, 정시는 2개 이내로 전형방법 수를 대폭 축소하였다. 그러나 본 연구에서 사용하는 한국교육중단연구 자료는 입학사정관 전형이 실시되던 시기를 담고 있고, 현재의 학생부종합전형이 과거 입학사정관 전형과 성격과 내용 면에서 크게 다르지 않다는 점에서(남궁지영·김위정, 2014) 여기에서는 입학사정관 전형을 중심으로 논의를 진행하였다.

나므로 입학사정관제는 계층 간 격차를 확대시킬 가능성이 있다고 주장하였다.

이러한 우려에 대한 경험적 증거가 충분하지는 않지만, 입학사정관제와 사교육비의 관련성을 분석한 경험연구들이 몇몇 수행되었다. 우선, 이필남(2011)은 한국교육종단연구 6차년도 자료를 활용하여 입학사정관제 지원 계획이 실제로 사교육비 지출을 증가시켰는지 분석한 결과, 유의미한 차이를 발견하지 못하였다. 김위정·김양분(2013b)은 같은 자료를 분석한 결과, 지역규모에 따라 다른 결과가 나타났는데, 읍면지역의 입학사정관제 지원계획자의 경우에는 사교육비 지출 또는 사교육 참여가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 신혜숙·김양분·최정운·남수경(2012)의 연구에서는 지역과 대학설립유형에 따른 차이가 나타나기는 하지만 대체로 사교육 감소 효과가 나타나는 것으로 보고하고 있다. 그러나 이들 연구에서는 컨설팅이나 면접대비와 같은 새로운 유형의 사교육을 조사하지 못했다는 한계가 있다. 강태중·송혜정·김진경(2012)과 조규판·오성배·주희진(2012)은 특정 대학 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하여 분석한 결과, 입학사정관 전형을 통해 입학한 학생들이 내신이나 수능 점수 향상을 위한 사교육을 받는 경향은 작으나, 특별활동을 위한 경비, 면접 및 포트폴리오 등 새로운 사교육 유형에 더 많이 참여한 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 지원하려는 전형에 따라서 사교육 참여의 양상이 달라질 수 있음을 시사한다.

한편, 소득분위가 낮을수록, 도시지역에 비해 읍·면지역, 일반고와 특목고 보다 전문계고 학생이 입학사정관 전형에 더 많이 지원하려는 경향이 있었다(이필남, 2011). 이는 입학사정관 전형이 내신이나 수능점수 보다 특정 분야에 소질과 잠재력이 있는 경우, 어학 등 특정 과목의 성적이 뛰어난 경우, 사회적 배려 대상자, 농어촌 출신 등과 같이 사회·경제적 배경이 불리한 처지에 있는 경우 등으로 지원 자격을 설정하고 있기 때문이다(이필남, 2011). 김위정·김양분(2013b)의 연구에서도 유사한 결과가 나타났는데, 한부모 가정, 읍면지역, 다문화가정, 전문계 학생이 지원계획이 더 많은 것으로 나타났고, 부모의 사회·경제적 지위는 유의한 영향을 미치지 않은 반면 부모의 교육기대와 교육지원, 학생의 내재적 동기, 학교활동 참여가 유의한 영향을 미쳤다.

입학사정관 전형(또는 학생부종합전형)은 수시전형의 하나이고, 이 외에 교과전형과 논술전형도 검토하여야 한다. 그러나 논술이나 교과전형에 대해서 어떤 학생들이 지원하고, 이들은 어떤 준비를 하는지 별도의 경험연구 결과를 찾기는 어렵다. 다만, 교과전형은 학교간 차이를 반영하지 않음으로써 일반계고, 소외된 지역, 비평준화 하위권 학교 학생들에게 유리한 것으로 알려져 있다. 강영혜 외(2006)에 따르면 학교별 학력 차이에 따라 내신성적에 가산점을 부여하는

방식에 대하여 성적이 높고, 지역규모가 크고, 특목고 학생이 다른 계열에 비해 찬성하는 비율이 높았다.

대학서열에 따라 수시전형 내부의 세부 전형의 비중이 달라지기도 한다. 남궁지영·김위정 외(2014)가 서울 소재 15개 4년제 대학과 기타 4년제 대학의 전형을 비교한 결과, 서울소재 15개 대학의 경우, 교과전형의 비중보다는 학생부종합전형과 논술전형의 비중이 높은 것으로 나타났다. 반면 기타 대학은 교과전형의 비중이 압도적으로 높다. 이러한 결과는 전형에 따라 지원 계획자의 계층 구성이 다를 수 있으며, 진학준비의 방식도 크게 다를 수 있음을 시사한다. 논술전형의 경우에는 고교 교육과정의 수준을 벗어난 문제를 출제하여 공교육에서 대비가 어려워 사교육을 유발한다는 지적을 받았고, 논술전형 지원자의 경우에는 실질적으로 수능시험 점수에서 입학이 결정되는 경향이 나타나기도 하였다(남궁지영·김위정, 2014).

3 분석방법

가. 분석자료

본 연구는 한국교육종단연구의 1~8차년도 자료를 이용하였다. 기본적으로 대학진학 결과는 7, 8차년도 자료를 이용하였으나, 배경 변인에서 필요한 경우 이전년도 자료를 활용하였다. 한국교육종단연구의 모집단은 2005년 중학교 1학년 학생이며, 2005년도에 총 150개 중학교 6,908명을 시작으로 하여, 학생의 사회·경제적 배경, 인지·비인지 발달, 학교 내외의 교육경험 등에 대해 매년 추적 조사해왔다. 7차년도 조사 성공률은 원표본 대비 70.2%로 총 4,850명의 학생이 표본에 포함되었고, 8차년도에는 원표본 대비 85.6%에 해당하는 5,910명의 학생이 표본에 포함되었다.

나. 변수설정

먼저, 종속변수는 대학진학 결과이다. 대학진학은 모형에 따라서 여러 범주로 구분하였는데, 기본적으로 대학서열을 고려하여 서울대학교, 연세대학교, 고려대학교, 카이스트, 포항공대

전체와 그 이외 대학의 의대, 치대, 한의대 전공을 ‘상위권’ 대학으로 분류하고, 지역과 설립유형, 대학 유형을 고려하여 ‘서울소재 4년제’, ‘경기인천 4년제’, ‘지방국립대’, ‘지방사립대’, ‘전문대학’, ‘비진학’으로 분류하였다(김미란·박병영, 2009). 지방사립대의 경우 1996년 대학설립 준칙주의 이전과 이후에 설립된 학교(1996년 포함)를 구분하였다. 준칙주의 이후 설립된 대학들은 대부분 지방사립대로, 고등교육 시스템의 하위 층위를 구성하고 있으며(김안나, 2003), 실제로 설립 년도가 대학졸업자들의 노동시장 성과에 영향을 미친 것으로나 나타나, 준칙주의 이후 대학의 증대가 고등교육 수준에서 또 다른 계층화를 낳은 것으로 볼 수 있기 때문이다(박환보·김성식, 2011). 대학진학 결과는 고등학교 졸업 직후인 7차년도 뿐 아니라 8차년도 재수생의 결과도 포함하였다.

핵심적인 통제변수는 가정배경과 성적(대학수학능력시험 등급과 내신성적)이다. 수능등급은 언어, 수리, 외국어 영역 등급의 평균이며, 재수생의 경우에는 2012학년도 수능점수로 대체하였다. 내신성적은 고등학교 3년간의 평균 내신을 학생이 응답한 값이다.

가정배경은 부모의 직업지위, 로그가구소득, 교육년수를 활용한 부모의 사회·경제적 지위 (SES) 변수를 사용하였다. 부모의 직업지위는 Ganzeboom & Treiman(1996)이 제시한 직업 지위의 ISEI 지수(International Socio-Economic Index)이며, 양친의 직업지위 중의 더 높은 값을 사용하고, 부모 중 한 명만 직업지위가 있는 경우에는 해당 부 또는 모의 값을 이용하였다. 부모의 교육년수도 마찬가지로 둘 중 더 높은 값을 사용하거나 한 명의 정보만 있는 경우에는 해당 값을 이용하였다. 무학은 0, 초등학교 이하는 6, 중학교 이하는 9, 고등학교 이하는 12, 전문대졸은 14, 4년제 대학 졸은 16, 석사는 18, 박사는 21로 코딩하였다. 가구소득은 월평균 가구소득으로, 1을 더한 뒤 로그 변환하였으며, 중1과 중2때 가구소득의 평균값을 이용하였다. SES는 직업지위, 로그가구소득, 교육년수를 각각 표준화한 값을 평균 내어 산출하였다.

이외에 거주지의 지역규모(학교소재지), 학교계열 및 유형, 성별도 중요한 통제변수이다. 거주지의 지역정보는 학교소재지로 도시와 읍면으로 구분하였고, 학교계열과 유형은 일반계와 전문계, 특목고로 구분하였다. 대입전형에서 정원의 특별전형 대상자인 소외계층도 변수로 포함하였다. 소외계층은 입학사정관제 지원계획과도 관련이 있다(이필남, 2011; 김위정·김양분, 2013b)

학생의 가정내 교육환경(투입변수)으로는 부모기대, 사교육비, 진학설명회, 교외상 수상 실적을 포함하였다. 부모기대는 부모의 자녀에 대한 교육기대로 4-6차년도 값의 평균이고, 사교육비는 월평균 국, 영, 수 사교육비의 평균값을 로그전환하였다. 진학설명회는 고3때 부모가

공공기관이나 대학교, 사설업체가 주최한 진학설명회에 참여한 경험이지의 더미 변수이다. 교외상은 학년별로 교외상 수상 경험이지의 합계로 0부터 매년 있는 경우 최대 3까지 값을 가질 수 있다.

학생의 과정변수로 교육포부, 자기공부시간을 이용하였다. 교육포부는 학생본인의 진학계획으로 4~6차년도 값의 평균이고, 자기공부시간도 고1~고3동안 국, 영, 수 일주일 평균 자기공부시간의 평균으로 로그전환한 값이다. 그리고 입학사정관 전형 분석에서는 내재적 동기, 독서시간, 문화활동 변수를 추가하였다. 이 세 변수는 입학사정관 전형 지원 계획과 관련이 있는 것으로 나타나(김위정·김양분, 2013b), 입학사정관 전형 분석에만 포함시켰다. 내재적 동기는 공부하는 이유에 대한 4개 문항¹⁸⁾ 평균값이며 5차년도 응답 기준이다. 독서시간은 고1, 2 때만 조사가 되어 2년의 평균시간으로 측정하였다. 문화활동¹⁹⁾은 개별 문화활동의 빈도(6점 척도)의 평균값이며, 4차년도에만 조사되었다.

입학사정관 전형의 경우에는 학교활동을 얼마나 충실히 했느냐가 중요하게 작용할 수 있기 때문에 학생들의 학교활동도 중요한 설명변수로 포함하였다. 수업집중시간은 고등학교 3년간 동안 국, 영, 수 수업집중시간(5점 척도)의 평균값이며, 학생회는 고등학교 시절 교내외 학생회 활동 경험의 합계로, 최대 3의 값을 가진다. 동아리는 고등학교 시절 동아리 활동 경험 여부의 변수인데, 4차년도에는 동아리 활동, 6차년도에는 동아리 임원 활동 여부를 알 수 있어, 하나라도 있는 경우는 있음(1), 없는 경우는 없음(0)으로 코딩하였다. 봉사시간은 고등학교 3년간의 총 봉사활동 시간으로 교사가 응답한 값이다. 이러한 학생회와 봉사활동 등의 학교활동 참여는 선행연구에서도 입학사정관제 지원계획과 관련이 있는 것으로 확인되었다(김위정·김양분, 2013b)

학교과정 변수로 교사열의와 수업분위기를 포함하였다. 교사열의는 교사의 태도에 대한 4개 문항²⁰⁾에 대한 학생응답의 평균값으로, 4~6차년도 자료를 이용하였다. 수업분위기는 수업 시간 학생들의 태도에 대한 문항²¹⁾의 평균값으로 4차년도에만 조사되었다. 이러한 교사열의와

18) 지식을 키우는 것을 즐기므로/공부하는 것이 재미있기 때문에/어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에/생각하기를 좋아하기 때문에(임현정 외, 2009)

19) 영화나 비디오/미술관, 박물관/고전음악회, 오페라 공연/대중 가수 콘서트/연극, 뮤지컬/스포츠 경기/전통음악, 민속공연(김성식 외, 2008)

20) 우리학교 선생님들은 학생들을 열심히 가르치신다/본받을만한 점이 있다/담당교과에 대한 지식이 많으시다/가르치는 것을 좋아하신다(김성식 외, 2008; 임현정 외, 2009; 김양분 외, 2010)

21) 학생들은 시끄럽고 무질서하다(역코딩)/수업에 집중한다/배우려는 자세가 되어 있다/질문을 자주 한다(김성식 외, 2008)

수업분위기는 학교효과 연구에서 일반적으로 학업성취도에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다 (남궁지영·김위정, 2014).

표 V-1 변수설명

	변수설명	비고
대학진학 서열	상위권/서울소재4년제/경기인천4년제+지방국립대/지방사립대(96년이전)/지방사립대(96년이후)/전문대/비진학	7,8차년도
SES	부모의 직업지위, 교육년수, 가구소득 표준화 값의 평균	1,2차년도 기준
읍면지역	고등학교소재지, 읍면:1, 도시:0	4차년도
전문계	고등학교 유형, 전문계:1, 일반계:0	4차년도
특목고	고등학교 유형, 특목고:1, 전문계,일반고:0	4차년도
여성	여성:1, 남성:0	1차년도
소외계층	한부모, 조손, 다문화, 기초생활수급지원대상	5차년도 학생평가지 (교사응답)
부모기대	부모의 자녀에 대한 교육기대, 1:고졸이하 2:전문대졸, 3:대졸, 4:석사, 5:박사	4-6차년도
사교육비	월평균 국, 영, 수 사교육비 평균, 로그전환	4-6차년도
진학설명회	공공기관, 대학교, 사설업체 주최 진학설명회 참여 여부 1: 참여해본적 있음, 0:없음	6차년도, 부모응답
교외상	학년별 교외상 수상 경험의 합계 (0~3)	4-6차년도, 학생평가지(교사응답)
교육포부	학생 교육 포부, 1:고졸이하 2:전문대졸, 3:대졸, 4:석사, 5:박사	4-6차년도
자기공부시간	주당 국,영,수 자기공부시간 평균, 로그전환	4-6차년도
수업집중시간	국,영,수 수업집중시간의 평균 1: 10분이하, 2:11~30분, 3: 21~30분, 4: 31~40분, 5:41분 이상	4-6학년도
학생회	고등학교 시절 교내외 학생회 활동 경험의 합계 (0~3)	4-6차년도
동아리	고등학교 시절 학생회 활동 여부, 1: 있음, 0:없음	4, 6차년도
교내상	학년별 교내상 수상 경험의 합계 (0~3)	4-6차년도, 학생평가지(교사응답)
봉사시간	고등학교 3년간의 총 봉사활동 시간	6차년도 교사응답
교사열의	교사에 대한 학생들의 평가, 4문항 평균	4-6차년도
수업분위기	수업시간 학생들의 태도에 대한 평가, 4문항 평균	4차년도
수능등급	수능시험 언어, 수리, 외국어 영역 등급 평균	7, 8차년도
내신등급	고등학교 3학년 당시의 평균 내신 성적 (1등급~9등급)	7차년도
내재적 동기	4문항 평균	5차년도
독서시간	고1,고2 때 독서시간 평균	4,5차년도
문화활동	문화활동 빈도의 평균	4차년도 학생응답

아래 표는 대학유형구분에 따른 사례수를 보여준다. 경기인천4년제와 지방국립대의 경우에는 진학자들의 수능점수의 차이가 크지 않아서 서열을 구분하기 어려워 하나의 범주로 설정하였다 (김위정·김양분, 2013a). 1~8차년도 자료들을 종합했을 때 비진학을 포함한 대학진학유형을 알 수 있는 사례는 4,552명으로 나타났으나 최종적으로 수능점수 등 다른 독립변수의 결측치가 있는 사례들을 제외하고 총 2,818 사례가 분석에 포함되었다.²²⁾ 이 중 재수생의 비율은 약 11%로 나타났다. 그런데 재수생의 진학결과를 보면 상위권, 서울4년제의 진학 비율이 상대적으로 높은 것을 알 수 있다.

【 표 V-2 】 대학서열에 따른 사례수

	비진학	전문대	지방사립 4년제 (1996년 이후)	지방사립 4년제 (1996년 이전)	경기인천 4년제+ 지방국립대	서울4년제	상위권	전체
사례수 (전체)	150	749	104	724	688	330	73	2,818
재수생		62	5	59	88	80	13	307
재수생 비율(%)		8.3	4.8	8.1	12.8	24.2	17.8	10.9

독립변수들의 기술통계는 아래 표와 같다.

【 표 V-3 】 기술통계

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
ses	2,818	0.057	0.790	-7.823	2.636
수능등급	2,818	4.406	1.508	1	9
내신등급	2,818	3.815	1.450	1	9
읍면지역	2,818	0.152	0.359	0	1
전문계	2,818	0.138	0.345	0	1

22) 가장 많은 결측이 발생하는 것은 진학설명회로 1163명이 탈락, 그 다음이 수능점수로 1085명이 결측, 그 다음이 자원봉사시간으로 1036명 결측, 소외계층은 927명 결측, 대학진학유형 889명이 결측으로 나타났다. 그러나 이러한 변수들은 대학진학에 영향을 미치는 중요한 변수로 볼 수 있어 최종모형에 포함시켰고, 이들을 제외한 분석결과(부록참조)와 비교해보았을 때 결과를 크게 왜곡하지 않는다고 판단하였다. 대학진학유형의 경우에는 김위정·김양분(2013a)이 대학진학 서열을 제외한 나머지 변수들을 대입한 경우나 대학진학결과를 대입하여 분석한 경우에는 결과가 크게 다르지 않다는 점에서 굳이 결측치 대입을 할 필요가 없다고 판단하였다.

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
특목고	2,818	0.016	0.125	0	1
여성	2,818	0.531	0.499	0	1
소외계층	2,818	0.207	0.405	0	1
부모기대	2,818	3.430	0.722	1	5
사교육비	2,818	2.557	1.591	0	5.765
진학설명회	2,818	0.404	0.491	0	1
교외상	2,818	0.068	0.288	0	3
교육포부	2,818	3.214	0.658	1	5
자기공부시간	2,818	2.095	0.677	0	3.219
수업집중시간	2,818	3.478	0.723	1	5
학생회	2,818	0.705	0.951	0	3
동아리	2,818	0.452	0.498	0	1
교내상	2,818	0.232	0.542	0	3
봉사시간	2,818	59.304	38.715	0	598
교사열의	2,818	3.603	0.501	1.25	5
수업분위기	2,818	3.058	0.651	1	5
내재적동기	2,653	2.478	0.491	1	4
독서시간	2,818	1.960	1.898	0	10
문화활동	2,811	1.872	0.554	1	5

다. 분석모형

본 연구는 재수생의 대학 진학 결과를 포함하여, 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차의 양상을 살펴보고, 이러한 진학 격차에서 가정배경의 영향력이 발생하는 기제를 분석하고자 한다. 이때 입학전형에 따른 차이에 초점을 맞출 것이다. 먼저, 서열로짓 분석을 통하여 비진학을 포함한 고등학교 졸업자들이 대학진학 서열에 영향을 미치는 요인들을 분석하고자 한다. 서열로짓을 수식으로 표현하면 다음과 같다.

$$\log i t(C_{ij}) = \log(C_{ij}/(1 - C_{ij})) = \alpha_j + \beta x_i + \epsilon$$

C_{ij} 는 i 가 j 범주 또는 그보다 높은 범주에 속할 가능성이고, β 는 x 가 한 단위 증가할 때,

j보다 높은 범주에 속할 로짓(log odds)의 증가값을 뜻한다. 이 연구에서는 가정배경 및 교육 환경, 대입준비경험 등이 서열 높은 대학에 진학할 가능성에 어떠한 영향을 미치는지, 그러한 영향력이 입학전형에 따라 달라지는지 검증하고자 한다.

그런데 서열로짓은 바로 윗 서열로 이행할 승산이 모두 일정하다고 가정한다. 대학서열에 따라 영향을 미치는 요인이 다를 가능성 있고, SES의 영향력도 달라질 수 있음을 고려하여, 이를 확인하기 위하여 다항로짓분석도 실시하였다. 다항로짓은 종속변수에 대하여 기준범주를 선택한 후에, 기준범주 대비 나머지 범주를 짝을 지어 로짓을 구하는 방식으로, 특정유형의 대학진학에 대한 영향요인들을 탐색하는 데 적절하다. 즉, 기준범주(k 범주) 대비 j 범주가 될 승산비(odds ratio)의 자연대수 값이 종속변수가 되며, 이를 수식으로 표현하면 다음과 같다.

$$\log(P_{ij}/P_{ik}) = \beta_0 + \beta x_i + \epsilon$$

이 외에도 입학사정관 전형과 기타전형으로 진학한 학생 간에 가정배경이나 수능점수, 대입 준비경험, 학교유형 등이 다른지 t 검정과 χ^2 검증을 통해 분석하였다.

4 분석결과

가. 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학진학 격차 : 양상과 매개요인

우선, 비진학자를 포함한 졸업생들의 대학진학 결과를 분석하기 위하여 입학전형에 대한 정보는 포함하지 않고 전체 졸업생들을 대상으로 서열로짓 분석을 실시하였다. SES의 효과와 그것을 매개하는 요인이 무엇인지가 핵심이기 때문에, 여러 요인들은 단계적으로 투입하였다. 먼저, 다른 변수 없이 SES만 투입하고, 그 다음으로 지역규모와 고등학교 유형만, 다음으로 여기에 학생투입(성별, 소외계층, 부모기대, 사교육비, 진학설명회, 교외상) 변수들을 투입하였다. 다음으로 교육포부와 자기공부시간을 학생과정 변수로 추가하였고, 다음에는 여기에 학교활동 변수들(수업집중시간, 학생회, 동아리, 교내상, 봉사시간)을 추가로 투입하였다. 다음으로 교사열의와 수업분위기를 학교과정 변수로, 마지막으로 수능등급과 내신등급을 통제하였다.

표 V-4 대학진학 결과에 대한 서열로짓 분석

	모델 1	모델 2	모델 3	모델 4	모델 5	모델 6	모델 7
SES	0.758***	0.669***	0.304***	0.246***	0.262***	0.261***	0.197***
읍면지역		0.211*	0.318**	0.421***	0.325**	0.312**	0.354***
전문계		-0.883***	-0.549***	-0.053	-0.197+	-0.198+	-0.131
특목고		2.812***	2.415***	2.089***	1.959***	2.006***	1.833***
여성			-0.163*	-0.220**	-0.274***	-0.263***	-0.351***
소외계층			-0.082	-0.067	-0.131	-0.133	-0.154
부모기대			0.735***	0.420***	0.389***	0.386***	0.330***
사교육비			0.172***	0.077**	0.070**	0.071**	0.025
진학설명회			0.196**	0.135+	0.094	0.097	0.077
교외상			0.920***	0.949***	0.647***	0.647***	0.700***
교육포부				0.554***	0.463***	0.463***	0.365***
자기공부시간				0.969***	0.799***	0.807***	0.410***
수업집중시간					0.224***	0.218***	-0.038
학생회					0.062	0.06	-0.001
동아리					-0.155*	-0.155*	-0.079
교내상					0.608***	0.600***	0.264***
봉사시간					0.003**	0.003**	0.002*
교사열의						0.075	0.198*
수업분위기						-0.079	-0.042
수능등급							-0.510***
내신등급							-0.343***
cut1	-2.980***	-3.111***	-0.272	1.956***	2.090***	2.109***	-3.777***
cut2	-0.769***	-0.845***	2.108***	4.531***	4.670***	4.692***	-1.014*
cut3	-0.593***	-0.664***	2.306***	4.747***	4.889***	4.911***	-0.775
cut4	0.529***	0.489***	3.561***	6.124***	6.304***	6.327***	0.823
cut5	1.942***	1.961***	5.151***	7.828***	8.085***	8.108***	2.848***
cut6	3.835***	3.997***	7.300***	10.051***	10.411***	10.432***	5.385***
pseudo R ²	0.030	0.048	0.086	0.126	0.139	0.140	0.191

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

우선, SES의 효과를 살펴보면, 다른 독립변수를 통제하지 않은 모델1의 경우에는 $\beta=0.758$ 로 SES가 1 표준편차 증가할 때 한단계 더 서열 높은 대학에 진학할 승산비가 $\exp(0.758 \times 0.791) = 1.82$ 배 더 큰 것으로 나타났다. 이러한 SES 효과는 다른 설명변수를 추가할 때 감소하는 데, 학교소재지와 학교 계열 및 유형을 통제하면 β 가 0.669로, 여기에 성별, 소외계층, 부모의 교육기대와 사교육비, 진학설명회, 교외상을 통제하면 β 가 0.304로 크게 감소함을 알 수 있다. 다음으로 학생과정 변수를 통제하면 계수가 약간 감소하지만, 학교활동과 학교과정 변수는 SES 계수에 거의 영향을 미치지 않으며, 마지막 모델 7에서 성적 변수를 통제하면 SES 계수가 약간 감소한다. 최종적으로 SES가 1 표준편차 증가할 때 한 단계 더 서열이 높은 대학에 진학할 승산비가 $\exp(0.197 \times 0.791) = 1.17$ 배 증가하는 것으로 나타났다.

독립변수들을 살펴보면, 우선 읍면지역의 경우에는 서열 높은 대학에 진학할 가능성을 높이는 데, 이는 농어촌 전형과 같은 특별전형이 영향을 미친 것으로 보인다. 전문계는 서열 높은 대학에 진학할 가능성을 낮추지만, 마지막에 성적을 통제하면 그러한 효과는 사라지는 것으로 나타났다. 특목고의 경우에는 일관되게 서열 높은 대학에 진학할 가능성을 높이는 것으로 나타났다. 여성은 일관되게 부정적 영향을 가졌으며, 소외계층은 대학진학 서열과 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다.

부모의 교육기대는 일관되게 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 사교육비의 경우에는 마지막 성적을 통제하면 그 효과가 사라졌는데, 이는 사교육비는 성적을 매개로 대학진학 결과에 영향을 줄 수 있음을 시사한다. 진학설명회는 학생과정 변수를 통제하면 영향력이 사라졌으며, 교외상은 마지막 모델까지 매우 강한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

교육포부와 자기공부시간도 일관되게 서열 높은 대학에 진학할 가능성을 높이는 것으로 나타나 선행연구 결과를 다시 한 번 확인할 수 있었다. 수업집중시간은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나, 마지막 성적을 통제하면 영향력이 사라져 이는 성적을 매개로 대학진학 결과에 영향을 주는 것으로 보인다. 학교활동 중에서는 학생회와 동아리는 유의한 영향력이 나타나지 않았고, 교내상과 봉사활동은 성적을 통제하고도 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학교과정 변수 중에서 교사열의는 유의했으나 수업분위기의 영향력은 나타나지 않았다. 수능 등급과 내신등급의 영향력은 모두 유의했으나 내신보다는 수능등급의 영향력이 더 큰 것으로 보인다.²³⁾ 이러한 결과는 부모의 사회·경제적 지위는 고등학교 졸업자들의 대학진학 서열에

23) 수능과 내신등급은 1~9등급까지 분포하는데, 값이 낮을수록 등급은 더 높는데 가령, 1등급의 성적이 가장 좋다.

영향을 미치며, 이는 특히 성적(수능등급과 내신등급), 고등학교 계열 및 유형, 부모의 교육 기대와 사교육비, 진학설명회 등의 교육지원, 교육포부와 자기공부시간 등을 매개로 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

다음으로 대학의 서열에 따라 한 단계 더 서열 높은 대학에 진학하는 데 영향을 미치는 요인이 다를 수 있음을 고려하여 다항로짓 분석을 실시하였다. 대학서열별 진학자 사례수가 충분하지 않다고 판단하였기 때문에 상위권과 서울4년제 대학 진학자를 묶고, 경기인천4년제, 지방국립대, 지방사립대를 기타 4년제로 묶어 비교하였다.

표 V-5 대학진학 결과에 대한 다항로짓 분석

	상위권+서울4년제 대비/기타 4년제	기타4년제/전문대	전문대/비진학
SES	0.407***	0.086	0.052
읍면지역	0.066	0.331*	0.195
전문계	0.711**	-0.291+	-0.452+
특목고	1.995***		
여성	0.245+	-0.686***	0.680***
소외계층	0.339+	-0.323*	-0.272
부모기대	0.168	0.502***	0.058
사교육비	0.040	0.041	0.090
진학설명회	0.250+	-0.119	-0.204
교외상	0.486*	0.910***	0.908
교육포부	0.015	0.613***	0.491*
자기공부시간	0.307+	0.397***	0.129
수업집중시간	-0.234*	-0.054	0.066
학생회	0.017	-0.049	-0.086
동아리	0.026	-0.145	-0.095
교내상	0.294*	0.113	-0.068
봉사시간	0.002	0.003+	0.003
교사열의	0.139	0.147	0.179
수업분위기	0.157	-0.097	-0.076
수능등급	-0.702***	-0.293***	0.054
내신등급	-0.246***	-0.247***	-0.279***
절편	-0.587	-1.003	-0.052

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

우선, 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학에 진학할 승산비를 살펴보면, SES의 계수는 0.407로, SES가 1표준편차 높을 때 1.38배($\exp(0.407 \times 0.791)$) 증가하는 것으로 나타났다. 반면에 전문대 대비 기타 4년제와 비진학 대비 전문대 진학의 경우에는 SES의 계수가 0.086과 0.052로 계수의 크기도 작고 통계적으로도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 여러 변수들을 통제했을 때, 전문대 대비 기타4년제에 진학할 가능성이나 비진학 대비 전문대에 진학할 가능성에는 SES가 더 이상 유의한 영향을 미치지 못하지만, 상위권이나 서울4년제 대학에 진학하는 데는 여전히 SES 효과가 상당히 강하게 남아있음을 보여준다.

또한 다른 독립변수들의 영향력에서도 약간 차이가 나타났다. 우선, 전문계는 다른 조건이 동일하다면 기타4년제보다는 상위권과 서울4년제 대학에 진학할 가능성은 높은 반면 기타4년제도 보다는 전문대, 전문대보다는 비진학을 선택할 가능성이 높은 것으로 나타났다. 특히 서열 높은 대학에 진학하거나 전문대 아니면 취업을 선택하는 것으로 보인다. 특목고의 경우에는 기타 4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학에 진학할 가능성이 높은 것으로 나타났다²⁴⁾. 반면 읍면지역은 전문대보다는 기타4년제 진학 가능성이 높지만 다른 서열에서는 유의한 영향력이 나타나지 않았다.

여성의 경우에는 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학 진학 가능성, 비진학 대비 전문대 진학 가능성은 높은 반면 기타4년제보다는 전문대 진학 가능성이 높은 것으로 나타나서, 서열 높은 대학에 진학하거나 전문대에 진학할 가능성이 높은 것으로 보인다. 소외계층의 경우에도 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학에 진학할 가능성은 높지만, 기타4년제보다는 전문대를 더 많이 진학하는 것으로 나타났다. 전문계나 소외계층의 경우에 성적이나 다른 조건이 동일할 경우에 상위권과 서울4년제 대학 진학 가능성이 높은 것은 정원의 특별전형의 효과일 가능성이 있다.

다음으로 학생투입과 관련되어서는 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서는 진학설명회와 교외상이 유의한 반면에, 기타4년제 대학 진학에 있어서는 부모기대와 교외상이, 전문대 진학에 있어서는 유의한 변수가 없었다. 학생과정 변수로는 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서는 자기공부시간이, 기타4년제 대학에서는 교육포부와 자기공부시간, 전문대 진학에서는 교육포부가 유의한 영향을 미쳤다.

학교활동변수로는 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서는 수업집중시간이 부적 영향을

24) 특목고 졸업자 중에서 전문대와 비진학자가 없었기 때문에, 기타4년제/전문대, 전문대/비진학에 대한 다항로짓 분석에서는 특목고 변수를 제외하고 분석하였다.

미치는 것으로 나타났으며, 교내상이 정적 영향을, 기타4년제 대학에서는 봉사시간이 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 수능등급은 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서 그 영향력이 매우 컸으며, 비진학 대비 전문대 진학에 있어서는 유의하지 않았다. 반면 내신등급은 모든 유형에 있어서 유의했고, 계수의 크기도 유사한 것으로 나타났다.

부모기대와 교육포부는 서열로짓에서 유의한 변수였는데, 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서 부모기대나 교육포부가 유의하지 않은 것은 기타4년제 대학 진학자와 상위권과 서울4년제 대학 진학자 간에 다른 조건이 같다면 부모기대나 교육포부는 별 차이가 나지 않는다는 것을 뜻한다. 다른 대학진학과 달리 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서는 진학설명회와 교내상이 유의하며, 수능등급의 영향력이 매우 크다는 점에 주목할 필요가 있다.

나. 입학사정관 전형과 대학진학 격차

여기에서는 입학사정관 전형을 중심으로 전형유형에 따라 대학진학결과에 영향을 미치는 요인이 어떻게 다른지 분석하였다. 우선, 기술통계를 통하여 전형유형별 대학진학자수와 입학사정관 전형으로 입학한 학생들이 입학사정관 전형 이외의 전형으로 입학한 학생들과 구분되는 특징이 무엇인지 확인하고 다항로짓 분석에 포함될 변수들을 탐색하였다. 다음으로 다항로짓 분석을 통하여 SES와 입학사정관 전형 여부의 상호작용향을 검증하고, 전형유형별로 다항로짓 분석을 실시하여 전형유형에 따라 진학결과에 영향을 미치는 요인이 어떻게 다른지, SES의 효과를 매개하는 요인은 무엇인지 검토하였다. 우선, 전형별 대학진학자수를 분석해보면, 전체적으로 입학사정관 전형이 차지하는 비율이 8% 정도인데 비해서, 상위권 대학에서는 19%, 서울 4년제 대학에서는 12%를 차지하여, 앞서 살펴봤듯이 서열 높은 대학에서 입학사정관 전형으로 선발하는 비율이 더 높음을 확인할 수 있다.

표 V-6 | 전형유형별 대학진학자수

	전문대	지방사립 4년제 (1996년 이후)	지방사립 4년제 (1996년 이전)	지방 국립대	경기인천 4년제	서울 4년제	상위권	전체
전체	745	104	722	427	260	328	73	2,659
입학사정관 전형	35	10	49	39	23	39	14	209
기타전형	710	94	673	388	237	289	59	2,450

다음으로, 대학서열별로 입학사정관 전형으로 입학한 학생의 특징을 분석하였다. 서열로짓에서는 경기인천4년제와 지방국립대를 하나의 범주로 묶어서 분석한 것과 달리, 입학사정관 전형으로 입학한 학생들의 특징이 매우 다르게 나타나서 여기에서는 지방국립대와 경기인천4년제 진학자를 구분할 필요가 있다고 판단하였다. 반면 사례수가 많지 않기 때문에, 순차적으로 상위권과 서울4년제 대학 진학자, 여기에 경기인천4년제 대학진학자를 추가하여 상위권과 수도권 4년제 대학 진학자, 여기에 지방국립대 진학자를 추가한 범주를 구분하여 분석하였다.

집단간 비교를 위해 t 검증과 χ^2 검증을 실시한 결과, 집단별로 상위권과 서울4년제 진학자, 상위권과 수도권4년제, 상위권과 수도권4년제와 지방국립대가 거의 모든 값에서 체계적인 차이가 나타나며, 기타전형과 입학사정관 전형자 간의 차이도 거의 유사한 패턴을 가지는 것으로 나타났다. 우선, SES의 경우에는 오히려 기타전형보다 입학사정관 전형 지원자들이 더 낮았으며, 지방국립대를 포함할 경우 그 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

표 V-7 대학진학유형별 입학사정관 전형과 기타전형 간 비교(t검증)

	상위권+서울4년제			상위권+ 수도권4년제			상위권+수도권4년제 +지방국립대		
	기타 전형	입학사정관 전형	t	기타 전형	입학사정관 전형	t	기타 전형	입학사정관 전형	t
ses	0.55	0.39	1.379	0.43	0.32	1.291	0.31	0.11	2.560*
수능등급	2.70	3.14	-2.193*	3.15	3.36	-1.242	3.40	3.73	-2.459*
내신등급	2.82	2.02	3.951***	3.04	2.13	5.544***	3.13	2.31	6.256***
로그 사교육비	3.34	3.06	1.447	3.29	2.97	2.002*	3.00	2.68	2.236*
교외상	0.14	0.38	-3.389***	0.11	0.28	-3.270**	0.10	0.24	-3.754***
자기공부 시간	2.56	2.52	0.584	2.47	2.47	0.053	2.43	2.36	1.211
수업집중 시간	3.84	3.92	-0.817	3.74	3.96	-2.558*	3.72	3.86	-2.018*
학생회	1.04	1.23	-1.182	0.94	1.28	-2.604**	0.85	1.30	-4.361***
교내상	0.55	1.04	-4.188***	0.43	0.88	-5.126***	0.37	0.83	-6.887***
봉사시간	72.49	89.51	-2.159*	67.65	85.34	-2.955**	64.45	85.66	-4.885***
내재적 동기	2.65	2.85	-2.715**	2.59	2.85	-4.164***	2.56	2.8	-4.743***
독서시간	2.08	1.94	0.477	2.08	1.90	0.732	2.10	1.883	1.151
문화활동	1.96	1.85	1.289	1.938	1.904	0.514	1.918	1.886	0.603
사례수	348	53	401	585	76	661	973	115	1,088

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

수능등급은 기타전형이 더 유의하게 높았고 내신등급은 입학사정관 전형이 더 유의하게 높았는데 수능등급의 경우 상위권과 수도권 4년제 진학자를 대상으로 한 분석을 제외한 나머지 분석에서는 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 로그사교육비는 상위권과 서울4년제에서는 유의한 차이가 없었지만, 나머지 집단에서는 입학사정관 전형이 더 유의하게 낮았다. 교외상과 교내상은 입학사정관 전형이 통계적으로 유의하게 더 많이 받은 것으로 나타났다. 학생회는 상위권과 서울4년제를 제외하고는 나머지 집단에서는 입학사정관 전형 지원자들이 더 많이 경험해본 것으로 나타났고, 봉사활동 시간과 내재적 동기도 모든 집단에서 입학사정관 전형 지원자들이 더 높은 것으로 나타났다. 반면에 자기공부시간과 독서시간, 문화 활동에서 유의한 차이는 나타나지 않았다.

또한 기타 전형 대비 입학사정관 전형의 전문계와 읍면지역 학생 비율이 약간 높은 것으로 나타났으며, 진학설명회는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 동아리활동의 경우에는 상위권과 수도권4년제와 지방국립대 집단에서만 유의한 차이가 나타났다. 따라서 입학사정관 전형은 모든 대학 유형에서 전문계와 읍면지역 학생 비율이 더 높고, 수능등급은 더 낮고, 내신등급은 더 높으며, 교내외 수상실적과 봉사시간이 더 많고 내재적 동기가 더 높은 집단으로 나타났다. 상위권과 서울4년제 진학자에 경기인천과 지방국립대를 진학자를 포함할 경우에는 사교육비는 적게 쓰고 수업집중시간이 더 길고 학생회 활동은 더 열심히 하는 것으로 나타나 학교활동에 열심히 참여하는 특징이 드러났다.

【표 V-8】 대학진학유형별 입학사정관 전형과 기타전형 간 비교(χ^2 검증)

		상위권+서울4년제				상위권+ 수도권4년제				상위권+수도권4년제+지방국립대			
		기타 전형(%)	입학 사정관 전형(%)	전체 (%)	χ^2	기타 전형(%)	입학 사정관 전형(%)	전체 (%)	χ^2	기타 전형(%)	입학 사정관 전형(%)	전체 (%)	χ^2
고 등 학 교 계 열	일반 계	95.4	84.9	94.0	9.006**	93.0	84.2	92.0	7.032**	92.8	86.1	92.1	6.378*
	전문 계	4.6	15.1	6.0		7.0	15.8	8.0		7.2	13.9	7.9	
지 역 규 모	도시	89.9	79.3	88.5	5.183*	90.4	81.6	89.4	5.562*	87.4	69.6	85.5	26.213***
	읍면	10.1	20.8	11.5		9.6	18.4	10.6		12.6	30.4	14.5	
동 아 리 활 동	없음	52.0	47.2	51.4	0.511	52.3	48.7	51.9	0.354	54.5	44.4	53.4	4.235*
	있음	48.0	52.8	48.6		47.7	51.3	48.1		45.5	55.7	46.6	
진 학 설 명 회	없음	36.5	47.2	37.9	0.136	42.1	44.7	42.4	0.199	48.7	52.2	49.1	0.492
	있음	63.51	52.83	62.1		58.0	55.3	57.6		51.3	47.8	50.9	
Total		100	100	100		100	100	100		100	100	100	

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다음으로 입학사정관 전형이 SES에 따라 차이가 있는지를 분석하기 위해 SES와 입학사정관 전형 여부의 상호작용을 검증하여 보았다. 입학사정관 전형에는 SES 효과가 더 큰 영향을 미친다는 가설을 검증하기 위해서는 정원내 전형과 정원의 특별전형을 구분할 필요 있다. 정원의 특별전형을 샘플에 포함할 경우 이는 입학사정관 전형과 정원의 특별전형의 효과가 섞일 수 있기 때문이다. 따라서 정원의 진학자를 제외한 표본과 정원의외를 포함한 표본을 구분하여 분석하여 보았다.

【 표 V-9 】 대학진학결과에 대한 다항로짓분석(SES와 입학사정관 전형 여부의 상호작용)

	상위권+서울4년제 /지방사립4년제		상위권+수도권4년제 /지방사립4년제		상위권+수도권4년제 +지방국립대/지방사립4년제	
	정원내	정원외포함	정원내	정원외포함	정원내	정원외포함
ses	0.482***	0.445***	0.350***	0.324***	0.146+	0.143+
수능등급	-1.209***	-1.168***	-0.879***	-0.816***	-0.683***	-0.639***
내신등급	-0.431***	-0.429***	-0.370***	-0.389***	-0.377***	-0.391***
입학사정관 전형	0.669*	0.882***	0.456+	0.598**	0.316	0.473*
입학사정관 전형*ses	0.308	0.264	0.354	0.242	-0.102	-0.079
_cons	4.939***	4.841***	4.337	4.221***	4.307***	4.202***
pseudo R ²	0.182	0.179	0.167	0.161	0.187	0.183
사례수	2,399	2,659	2,399	2,659	2,399	2,659

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다항로짓 분석을 실시하였으며, 앞의 기술통계와 마찬가지로 상위권과 서울4년제 진학, 여기에 경기인천을 추가한 범주, 여기에 지방국립대를 추가한 범주로 구분하였으며, 기준변수는 지방 사립4년제로 동일하게 설정하였다. 우선, 다른 변수 없이 SES와 성적(수능과 내신등급), 입학 사정관 전형여부 변수만 투입하고, 여기에 상호작용항을 검증한 결과, 모든 경우에 SES와 입학 사정관 전형여부의 상호작용항은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 입학사정관 전형이 계층에 따라 유불리가 달라진다고 말하기 어렵다는 것을 의미한다.

다음으로 전형유형에 따라 진학결과에 영향을 미치는 요인이 어떻게 다른지, SES의 효과를 매개하는 요인은 무엇인지 검토하기 위하여 전형별로 다항로짓 분석을 실시하였다(정원내만 분석). 그런데 분석에 활용된 입사관 전형의 사례수가 148명으로 제한적이어서, 분석결과는 계수의 통계적 유의성, 크기, 부호 등과 같이 전체적인 맥락 안에서 이해하되 제한점을 갖고 있다는 점을 미리 밝혀두고자 한다.

지면상 여기에서는 최종모델 결과만 제시하였지만, 단계별로 분석해보면 입학사정관 전형의 SES의 효과는 학생과정 변수를, 기타전형의 SES의 효과는 학생투입과 성적을 통제하면 가장 많이 줄어드는 것으로 나타났다. 즉, 기타전형의 경우에는 부모의 교육기대와 사교육비, 진학 설명회, 교외상을 통제하면 SES의 계수가 크게 감소하고, 수능과 내신등급을 통제하면 SES 계수가 작아지는 반면에, 입학사정관 전형의 경우에는 교육포부와 자기공부시간, 내재적 동기 등 학생과정과 교내상과 봉사활동 등 학교활동을 통제하면 SES 계수가 감소하는 것으로 나타났다.

우선, SES의 효과는 상호작용 검증에서 통계적으로 유의하지 않았듯이 입학사정관 전형과 기타전형 간에 계수 크기의 차이가 크지 않다. SES가 입학사정관 전형에서는 통계적으로 유의하지 않은 반면 기타전형에서 통계적으로 유의한 것은 사례수의 차이가 크기 때문으로 큰 의미를 부여하기는 어렵다. 소외계층의 경우에는 입학사정관 전형에서는 계수의 크기가 작거나 방향도 부적 상관을 가지는 반면에 기타전형에서는 통계적으로 유의하게 지방사립4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학 진학, 또는 수도권 4년제와 지방국립대 이상 진학 가능성이 높았는데, 이는 정원의 특별전형은 제외한 분석이라는 점에서 주목할 필요가 있다. 이는 소외계층의 경우에는 입학사정관 전형보다는 기타전형이 더 접근하기 쉬운 전형일 가능성을 시사한다.

진학설명회는 입학사정관 전형이 아니라 기타전형에서 영향력을 발휘하는 것으로 나타났다. 교외상과 교내상 역시 기타전형에서만 유의한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 그런데 입학사정관 전형의 경우에는 통계적인 유의성은 나타나지 않았지만, 이는 사례수가 적기 때문으로, 계수의 크기는 훨씬 더 크다는 점에 유의할 필요가 있다. 이러한 결과는 기타전형이 수능점수로 결정되는 정시가 가장 높은 비중을 차지하고, 논술과 교과전형 등도 논술이나 수능, 내신성적이 중심이 되는 전형임을 고려할 때, 교내상과 교외상이 기타전형 진학에만 영향을 미쳤다고보다는 이들도 다양한 교내외 활동에 참여하였음을 시사한다.

이 외에 입학사정관 전형과 기타 전형 간의 차이로 내재적 동기와 독서시간, 봉사시간이 두드러지게 나타났다. 내재적 동기는 기타전형에서는 유의한 변수가 아니었지만, 입학사정관 전형에서는 지방사립대 대비 서울4년제 이상, 수도권 4년제 이상, 지방국립대 이상 진학할 가능성을 모두 높이는 것으로 나타났다. 독서시간과 봉사시간 역시 입사관 전형의 사례수가 적은 점을 고려해 10% 유의수준까지 살펴보면 모든 집단에서 의미가 있는 것을 알 수 있다.

수능등급은 기타전형에서만, 내신등급은 기타전형과 입사관 전형 모두에서 유의했지만 입사관 전형에서의 영향력이 훨씬 큰 것으로 나타났다. 수업집중시간의 경우 10% 유의수준을 기준으로, 입사관전형에서 부적 영향을 가지는 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 후속 연구를 통한 추가적인 검토가 요구된다 할 것이다.

【표 V-10】 전형유형별 대학진학결과에 대한 다항로짓 분석

	상위권+서울4년제 /지방사립4년제		상위권+수도권4년제 /지방사립4년제		상위권+수도권4년제+지방국립대 /지방사립4년제	
	입학사정관 전형	기타전형	입학사정관 전형	기타전형	입학사정관 전형	기타전형
SES	0.476	0.454***	0.363	0.261*	-0.186	0.151
읍면지역	-1.509	0.262	-0.208	-0.014	1.194	0.482*
전문계	-1.418	-0.039	-1.582	0.071	-2.517*	0.081
여성	1.203	-0.028	0.624	-0.163	0.605	-0.351**
소외계층	-0.141	0.564*	-0.214	0.361+	0.237	0.309+
부모기대	0.716	0.251+	0.646	0.129	0.954	0.098
사교육비	-0.098	-0.073	-0.212	0.025	-0.231	-0.098*
진학설명회	-0.325	0.426*	0.044	0.387**	0.049	0.213+
교외상	1.567	0.867*	1.284	0.787**	0.796	0.869***
교육포부	0.535	-0.051	0.253	0.018	0.18	-0.011
자기공부시간	1.043	0.278	0.871	0.239	0.555	0.343*
내재적 동기	3.683**	0.187	3.667**	0.032	3.542**	0.027
독서시간	0.323+	-0.116*	0.321+	-0.048	0.304+	-0.041
문화활동	0.338	0.07	0.644	0.075	0.738	0.076
수업집중시간	-1.809*	-0.046	-1.375+	-0.043	-1.308+	0.041
학생회	-0.138	-0.001	0.189	-0.001	0.295	-0.029
동아리	-0.466	0.115	-0.788	0.227	-0.788	0.106
교내상	0.772	0.472**	0.528	0.413*	0.697	0.333*
봉사시간	0.017*	0	0.015+	-0.001	0.015*	-0.002
수능등급	-0.299	-1.216***	-0.197	-0.848***	-0.075	-0.704***
내신등급	-1.180**	-0.328***	-1.035*	-0.295***	-1.006**	-0.302***
절편	-7.866	2.704*	-8.035	2.523**	-8.478*	3.014***
pseudo R ²	0.534	0.228	0.546	0.214	0.592	0.239
사례수	148	2,100	148	2,100	148	2,100

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다. 정원의 특별전형의 효과 분석

다음으로 정원의 특별전형의 효과, 즉 정원의 특별전형이 소외계층의 대학진학 가능성과 관련이 있는지를 분석하였다. 우선, 기술통계를 통하여 전형유형별로 대학진학수를 확인하고 대학진학유형별로 정원의 특별전형으로 입학한 학생들과 일반전형으로 입학한 학생들의 특징을 비교하였다. 분석결과, 대학진학유형에 상관없이 정원의 특별전형으로 입학한 학생들은 일반 전형 학생보다 부모의 사회·경제적 지위와 수능등급은 더 낮고, 사교육비는 적게 지출하며, 자기공부시간은 더 적은 반면 내신등급에서의 차이는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 단, 서울 4년제 대학 이상 진학자의 경우에는 전형유형에 따라 자기공부시간의 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 전문계와 읍면지역 학생의 비율은 압도적으로 더 높았으며, 소외계층의 비율이 유의하게 더 높았다. 이는 전문계와 농어촌 학생들을 위한 특별전형이 많다는 점을 고려할 때 당연한 결과로 볼 수 있다.

【 표 V-11 】 전형유형(정원의특별전형/일반전형)별 대학진학자수

	전문대	지방사립4 년제(1996 년 이후)	지방사립4 년제(1996 년 이전)	지방국립대	경기인천4 년제	서울4년제	상위권	전체
전체	843	115	819	474	288	367	79	2,985
정원의 특별전형	100	7	72	40	28	33	6	286
일반전형	743	108	747	434	260	334	73	2,699

【 표 V-12 】 대학진학유형별 일반전형과 정원의 특별전형 간 비교(t검증)

	상위권+서울4년제			상위권+ 수도권4년제			상위권+수도권4년제+지방국립대		
	일반 전형	정원의 특별전형	t	일반 전형	정원의 특별전형	t	일반 전형	정원의 특별전형	t
ses	0.55	0.25	2.317*	0.46	0.10	3.748***	0.32	-0.03	4.314***
수능등급	2.78	3.21	-1.843+	3.15	3.86	-3.958***	3.38	4.20	-5.965***
내신등급	2.74	2.92	-0.788	2.99	3.0	-0.076	3.08	2.99	0.646
로그사교육비	3.33	2.69	2.843**	3.31	2.56	4.357***	3.03	2.22	5.587***
자기공부시간	2.54	2.46	0.970	2.47	2.28	2.999**	2.43	2.16	5.165***
사례수	407	39	446	667	67	734	1,101	107	1,208

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

【표 V-13】 대학진학유형별 일반전형과 정원의 특별전형 간 비교(χ^2 검증)

		상위권+서울4년제				상위권+ 수도권4년제				상위권+수도권4년제+지방국립대			
		일반 전형 (%)	정원의 특별 전형(%)	전체 (%)	χ^2	일반 전형 (%)	정원의 특별 전형(%)	전체 (%)	χ^2	일반 전형 (%)	정원의 특별 전형(%)	전체 (%)	χ^2
고 등 학 교 계 열	일 반 계	97.1	59.0	93.7	87.698***	96.7	46.3	92.1	212.790***	95.7	56.1	92.2	213.723***
	전 문 계	3.0	41.0	6.3		3.3	53.7	7.9		4.3	43.9	7.8	
지 역 규 모	도 시	93.9	35.9	88.8	120.112***	94.6	43.3	89.9	176.880***	90.6	35.5	85.8	242.739***
	읍 면	6.1	64.1	11.2		5.4	56.7	10.1		9.4	64.5	14.2	
소 외 계 층	no	87.5	69.2	85.9	9.760**	87.6	73.1	86.2	10.671***	85.1	72.9	84.0	10.826***
	yes	12.5	30.8	14.1		12.4	26.9	13.8		14.9	27.1	16.0	
Total		100	100	100		100	100	100		100	100	100	

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다음으로 정원의 특별전형으로 진학한 학생들만을 대상(사례수: 286명)으로, 다항로짓 분석을 실시하여, 대학진학 결과에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다²⁵⁾. 먼저, 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학에 진학할 가능성에 대해서 다항로짓 분석을 실시한 결과는 다음 <표 V-14>와 같다. 모델 1에서 알 수 있듯이, 부모의 사회·경제적 지위는 정원의 특별전형에서도 여전히 영향력을 발휘하고 있고, 사교육비나 자기공부시간, 교외상, 수능점수 등이 이를 매개하는 것으로 보인다. 이는 일반전형을 포함한 전체 진학 학생들을 분석한 결과와 크게 다르지 않는 것이다. 또한 읍면지역과 전문계 학생들의 대학진학 가능성은 높은 것으로 나타나지만, 다문화, 한부모, 빈곤 등 소외계층의 대학진학가능성에는 유의한 영향을 미치는 않는 것으로 나타났다.

25) 정원의 특별전형으로 진학한 학생들의 사례수가 작아서 많은 변수들을 투입하기 보다는 이전 분석에서 유의하게 나타나고, 정원의 특별전형이라는 맥락에서 중요하다고 생각되는 변수(가령, 소외계층)들을 중심으로 투입하였다. 또한 진학설명회와 봉사활동시간은 이전 분석에서 유의했지만, 정원의 특별전형에서는 유의한 영향이 나타나지 않았고 상대적으로 결측률도 높아서 분석모형에서 제외하였다.

【표 V-14】 기타4년제 대비 서울4년제 이상 진학 가능성에 대한 다항로지분석

	모델 1	모델 2	모델 3	모델 4	모델 5
SES	0.931 ***	0.713 *	0.547 +	0.546 +	0.178
읍면지역		0.645	0.625	0.625	0.567
전문계		0.997 *	1.459 **	1.413 **	2.173 ***
소외계층		0.799 +	0.666	0.636	0.364
여성		0.227	0.345	0.363	0.219
부모기대		0.419	-0.058	-0.061	0.021
사교육비		0.302 *	0.215	0.205	0.11
교외상		1.212 *	1.525 **	1.448 *	1.600 *
교육포부			0.41	0.39	0.452
자기공부시간			1.423 ***	1.417 ***	0.77 +
교내상				0.104	-0.005
수능등급					-1.056 ***
내신등급					0.009
절편	-1.334 ***	-4.710 ***	-7.560 ***	-7.460 ***	-2.146
pseudo R ²	0.038	0.189	0.258	0.261	0.332

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

【표 V-15】 전문대 대비 기타4년제 대학에 진학할 가능성에 대한 다항로지분석

	모델 1	모델 2	모델 3	모델 4	모델 5
SES	0.326 +	-0.131	-0.051	-0.05	0.108
읍면지역		-0.153	-0.01	-0.063	-0.072
전문계		-1.104 ***	-0.770 *	-0.842 *	-1.038 **
소외계층		-1.219 ***	-1.186 ***	-1.196 ***	-1.217 ***
여성		-0.735 *	-0.688 *	-0.706 *	-0.846 *
부모기대		0.962 **	0.593 +	0.548 +	0.435
사교육비		0.136	0.056	0.062	0.014
교외상		0.371	0.386	0.229	0.203
교육포부			1.169 **	1.119 **	1.070 **
자기공부시간			0.335	0.326	0.209
교내상				0.301	0.178
수능등급					-0.168
내신등급					-0.296 *
절편	0.484 ***	-1.462	-4.459 **	-4.160 **	-1.148
pseudo R ²	0.038	0.189	0.258	0.261	0.332

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

다음으로 전문대 대비 기타4년제 진학의 경우에는 아무것도 통제하지 않은 모델1에서는 부모의 사회·경제적 지위가 10% 유의수준에서 유의하나, 학생투입변수를 통제하면 SES 효과가 사라진다. 학생투입변수로써는 성별과 부모기대, 학생과정변수로써는 교육포부가 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과도 일반전형을 포함한 전체 진학 학생들을 분석한 결과와 다르지 않은 것이다. 읍면지역은 유의한 효과가 없는 것으로 나타났으며, 전문계와 소외계층은 부정적 효과를 가졌는데, 이는 전문계와 소외계층의 경우 다른 조건이 동일하다면 기타4년제보다는 전문대에 더 많이 진학한다는 뜻이다.

정원의 특별전형의 분석결과를 종합해보면, 기술통계 결과에 따르면 정원의 특별전형으로 진학한 학생들은 동일한 범주의 대학에 일반전형으로 진학한 학생들보다 부모의 사회·경제적 지위와 수능점수는 더 낮은 경향을 보이며, 소외계층의 비율은 유의하게 더 높다. 이는 정원의 특별전형이 부모의 사회·경제적 지위가 낮고 소외계층인 학생들이 서열 높은 대학으로 진학할 가능성을 높여주고 있음을 시사한다.

반면에 정원의 특별전형으로 진학한 학생들 내에서도 부모의 사회·경제적 지위의 효과는 유의하였다. 기타4년제 대비 서울4년제 이상에 진학할 가능성의 경우에는 사교육비, 교외상, 자기공부시간, 수능점수와 같은 변수들을 이를 매개할 가능성이 높았다. 전문대 대비 기타4년제 대학 진학의 경우에는 부모기대와 교육포부가 추가적으로 의미있는 것으로 분석되었다. 이러한 분석 결과가 일각에서 제기하는 중산층 부모의 전략적 활용 가능성(농어촌이나 전문계 특별전형이 상대적으로 성적이 낮더라도 서열 높은 대학 진학 가능성을 높여주기 때문에 중산층 학부모들이 전략적으로 활용할 수 있다는 우려)의 진위를 확인해 줄 수는 없지만, 여전히 정원의 특별전형 안에서 부모의 사회·경제적 지위의 효과가 수능점수나 교외상 등 일반전형에서와 마찬가지로 방식으로 발휘될 수 있음을 시사한다. 다만, 기타 4년제 대비 서울4년제 이상 대학 진학에서 여러 변수들을 통제한 최종 모형에서는 일반 전형을 포함한 전체 진학자를 대상으로 한 분석과 달리 SES 효과가 사라졌는데, 이는 SES 효과가 상대적으로 더 적음을 보여준다.

또한 소외계층 범주에 속하는 학생들의 사례수가 매우 적어 일반화하기는 어려운 결과로 보이지만, 서울4년제 이상 진학가능성에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 정원의 특별전형이 농어촌이나 전문계와 같은 자격조건에만 초점을 둘 가능성이 있어 빈곤층이나 다문화 등 가정 환경을 종합적으로 고려하여 학생들의 잠재력을 평가하는 전형인지에 대한 추후적인 조사가 필요할 것으로 보인다.

5 요약 및 논의

이 장에서는 부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학진학 결과가 어떻게 달라지는지, 이러한 진학 격차에 가정배경의 영향력이 발생하는 기제는 무엇인지를 분석하였다. 그리고 이러한 가정배경에 따른 진학 격차가 입학전형(입학사정관 전형, 정원외 특별전형)에 따라 차이가 있는지, 입학전형에 따라 그러한 기제가 어떻게 달라지는지를 분석하였다. 이상의 연구결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 대학진학 결과에 대한 서열로짓과 다항로짓 분석 결과, 성적이나 부모의 교육지원 등 여러 변수들을 통제한 이후에도 대학진학에 부모의 사회·경제적 지위(SES)가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 다항로짓 분석 결과에서 여러 변수들을 통제할 경우에 비진학 대비 전문대 진학, 전문대 진학 대비 기타4년제 대학 진학에서는 SES의 효과가 사라졌고, 기타4년제 대비 상위권과 서울4년제 대학 진학에서만 SES의 효과가 유의하게 남아있고, 계수의 크기도 더 크다.

둘째, 서열로짓과 다항로짓 분석 결과를 종합할 때, 대체적으로 대학진학 서열에 고등학교소재지와 학교계열 및 유형, 성별, 부모기대와 교육포부, 자기공부시간, 교내외 수상실적, 수능등급과 내신등급이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 다항로짓 분석 결과는 서열로짓과 몇 가지 차이점이 나타나는데, 다른 대학진학과 달리 상위권과 서울4년제 대학 진학에 있어서는 교내상 그리고 10% 유의수준에서 진학설명회가 유의하며, 수능등급의 영향력이 매우 크게 나타났다.

셋째, 전형유형(입학사정관/기타)에 따라 SES의 효과가 다르게 나타나지 않았다. 다항로짓 분석에서 SES와 전형유형의 상호작용항이 통계적으로 유의하지 않았고, 입학사정관 전형 진학자와 기타 전형 진학자의 특징을 비교한 기술통계에서도 SES 차이는 발견되지 않았다. 또한 입학사정관 전형은 모든 대학 유형에서 전문계와 읍면지역 학생 비율이 더 높고, 수능등급은 더 낮고, 내신등급은 더 높으며, 교내외 수상실적과 봉사시간이 더 많고 내재적 동기가 더 높은 집단으로 나타났다. 따라서 일각에서 입학사정관 전형이 상위계층에게 더 유리한 전형이라는 주장과는 다른 결과라 할 것이다.

넷째, 전형유형에 따라 SES의 효과를 매개하는 요인은 약간 다른 것으로 보인다. 단계별로 분석해보면 입학사정관 전형의 SES의 효과는 학생과정 변수를, 기타전형의 SES의 효과는 학생

투입과 성적을 통제하면 가장 많이 줄어드는 것으로 나타났다. 이는 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 결과에 영향을 미치지만, 어떤 전형을 선택하느냐에 다르게 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다. 예컨대 정시를 선택할 경우에는 SES가 부모의 교육적 지원이나 사교육 투자를 통해 성취도의 차이를 매개로 더 서열 높은 대학에 진학에 기여한다면, 입학사정관 전형의 경우에는 자기공부시간 등과 같은 학생과정 변수를 매개하여 서열 높은 대학에 진학할 가능성을 높이는 것으로 볼 수 있다.

다섯째, 전형유형별 대학진학 결과에 대한 다항로짓 분석결과, 기타전형의 경우에 소외계층, 진학설명회, 교내외 수상실적, 수능등급, 내신등급이 유의한 영향을 미쳤고, 입학사정관 전형의 경우에는 앞서도 언급하였듯이 사례수가 적어 해석에는 제한점이 있지만 내재적 동기, 독서시간(10% 유의수준), 봉사시간, 수업집중시간(-), 내신등급이 유의한 영향을 미쳤다. 진학설명회와 같은 부모지원과 교내외 수상실적은 기타전형에서만 유의한 것으로 나타났다. 내재적 동기나 독서시간, 봉사시간이 입학사정관 전형에서만 유의한 것은 입학사정관 전형의 특징이 반영된 것으로 볼 수 있다. 그러나 학생회나 동아리 활동 여부는 유의하지 않았는데, 기술통계에서는 입학사정관 전형 진학자가 경험이 더 많은 것으로 보아 이러한 경험은 일반적이어서 다른 조건이 같다면 합격여부를 결정할 요인은 아닌 것으로 해석할 수 있다. 교외상 수상실적은 기타전형에서만 유의하였는데 입학사정관 전형의 경우에도 사례수가 적은 점을 감안할 때 회귀계수의 크기가 기타전형에 비해 크다는 점은 유의해 볼 필요가 있다. 그러나 현재 학생부 종합전형에서는 이러한 교외상 수상실적을 반영하지 않기 때문에 이러한 영향력은 더 이상 유효하지 않을 것으로 보인다.

소외계층의 경우에는 다른 조건이 동일하다면 기타전형의 경우에만 서열 높은 대학에 진학할 가능성이 높은 것으로 나타났고, 수업집중시간의 경우에는 예상과 달리 입학사정관 전형에서 부정적 영향을 가지는 것으로 나타나 추후 검토가 필요하다. 만약, 입학사정관 전형이 학생의 잠재력을 평가한다는 취지가 반영된다면 소외계층 학생들은 다른 조건이 동일한 상황 하에 입학사정관 전형을 통해서 더 많이 입학해야 하지만, 2011학년도와 2012학년도 입시에는 입학사정관 전형이 도입 초기 단계라 학생의 가정배경을 고려하여 종합적으로 판단하는 경향이 낮은 것으로 보인다.

정원의 특별전형은 도입취지에 맞게 부모의 사회·경제적 지위가 낮거나 소외계층에게 더 많은 기회를 주고 있는 것으로 보인다. 그러나 여전히 정원의 특별전형을 통한 진학자들 내에서도

SES는 사교육비, 자기공부시간 등에 매개되어 영향을 주는 것으로 보이고 이는 전체 진학자를 대상으로 한 분석에서와 유사한 형태이다. 또한 소외계층은 서울4년제 이상 대학에 진학할 가능성에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 정원의 특별전형이 농어촌이나 전문계와 같은 자격조건에만 초점을 두어 빈곤층이나 다문화 등 가정환경을 종합적으로 고려하여 학생들의 잠재력을 평가하지 못 한 결과일 수도 있다. 그러나 소외계층에 속하는 학생의 사례수가 적어 이러한 주장을 일반화하기는 어려우며, 앞으로 추가적인 조사가 요구된다.

이런 결과를 바탕으로 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 입학사정관 전형을 이어받은 학생부 종합전형은 가정 배경의 영향을 축소할 수 있는 방안을 지속적으로 탐색해야 한다. 본 연구는 입학사정관 전형의 초기 자료를 토대로 분석한 결과이지만 학교활동 중심의 입학사정관 전형의 기대가 적절히 성취되고 있는 것으로 판단되고 전형간 부모의 사회·경제적지위의 효과도 확인할 수 없었다. 현 학생부종합전형에서는 가정 배경의 효과가 크다고 인식되고 있는 교외상 등이 금지되고 있어 대학들이 입학사정 과정에서 이를 잘 지켜나가는 것이 중요하다 할 것이다. 고등학교에서도 교과경시대회나 비교과활동 등이 교육과정 내에서 이루어 질 수 있도록 하여 학생 스스로 노력한 결과들이 평가에 반영될 수 있도록 해야 할 것이다. 그리고 학교생활기록부의 공정성 시비를 줄이기 위해서는 교사의 평가역량 개발, 행정업무 경감과 적정 수준의 학생수 유지 등 교사 지원도 필요하다 할 것이다.

둘째, 정원의 특별전형이 가정 배경을 종합적으로 고려할 수 있도록 체계적인 검토가 필요하다. 정원의 특별전형을 통한 진학자들 내에서도 SES는 사교육비, 자기공부시간 등에 매개되어 영향을 주는 것으로 보이고 소외계층 여부는 분석대상이 제한적이기는 하나 서울4년제 이상 대학에 진학할 가능성에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었다. 고로, 정원의 특별전형의 유형을 분석하여 정원의 특별전형이 농어촌, 전문계와 같이 자격조건만 제한하고 있는지, 전형요소(수능, 내신 등)는 무엇인지 등에 대한 체계적인 조사가 필요하다. 이를 통해 소외계층을 대상으로 하는 정원의 특별전형의 취지를 성취하는 데 있어 한계점 등을 도출하고 개선방안을 마련해야 할 것이다.

셋째, 고등학교의 계열화(tracking)의 개선을 위한 노력도 함께 경주되어야 할 것이다. 부모의 사회·경제적 지위, 수능, 내신 등을 통제하고서도 특목고 등의 고등학교 계열은 대학진학에 영향을 미치고 있었다. 선행연구에서도 부모의 사회·경제적 지위가 높은 학생들이 특목고, 자사고 등으로 진학하여 결과적으로 대학서열이 높은 대학으로 진학하는 교육격차 발생 메커니

즘에 대해 지적하고 있다(김양분 외, 2012). 고등학교의 계열화는 상대적으로 학생간 유사성은 높고 차별성은 낮은 학교를 구성하게 되어 부모의 사회·경제적 지위가 낮은 학생들에게는 미래의 직업과 교육적 포부를 형성하는 데 부정적으로 기여할 수 있다. 그리고 우리나라 대학입시 경쟁을 고려해 보면 특목고 등에 재학하고 있는 학생들에게도 2015 개정 교육과정에서 제시하고 있는 공동체역량, 의사소통역량 등과 같은 핵심역량을 기르는데 부정적일 수 있다(남궁지영 외, 2016).

넷째, 노동시장에서 학력 등에 따른 취업 및 임금 격차 축소와 사회안전망 확대가 요구된다. 대학진학 격차가 사회적 보상과 연계되지 않는다면 우리의 관심 대상이 아닐 수 있다. 즉, 서열이 높은 전공, 대학에 진학하고자 무한 경쟁하는 우리의 현실은 대학이 아닌 그 너머에 있는 노동시장 그리고 삶에 대한 경쟁으로 해석해야 할 것이다. 고로, 학력, 전공, 대학서열 등에 따른 취업 및 임금격차가 엄존하는 현실 속에서 대학진학을 위해 학생 및 학부모가 가용자원을 활용해 최선의 노력을 기울이는 것은 자연스러운 일이다. 그러나 교육을 매개로 한 취업 및 임금격차의 수준이 어느 정도여야 하는지에 대해서는 이견이 있을 수 있다. 대학진학을 포함해 교육결과의 차이는 타고난 능력, 가정 배경 등으로부터 시작된 인과사슬의 결과이고 상당 부분 가정 배경과 같은 우연의 요소에 의해 결정된다면 노동시장에서의 보상은 지금보다는 축소될 필요가 있다. 그리고 실직 등과 같은 위기 상황이 학력, 전공, 대학서열 등에 따라 차등적이라면 이에 대한 금전적·비금전적 사회적 지원이 현재보다 확대될 필요가 있으며 이는 교육격차의 문제를 완화하는 데 기여할 것이다.

Ⅵ. 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향

1. 연구 문제
2. 선행연구 분석
3. 분석자료 및 분석 방법
4. 분석 결과
5. 요약 및 논의

Ⅵ. 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향

1 연구 문제

노동시장에서 학력(academic background)²⁶⁾의 중요성은 매우 크다. 이는 학력이 개개인의 지식, 기술, 능력에 대한 기대치를 내포하는 개념으로, 향후 노동시장에서의 생산성에 대한 예측 도구로서의 기능을 포함하고 있기 때문이다. 따라서 근대사회에서 학력은 사회계층을 결정하는 매우 중요한 요인 일뿐만 아니라, 학력을 매개로 한 사회계층의 이동(social mobility)은 매우 보편화된 현상이다. 우리사회 역시 예외적이지 않으며, 학력은 사회계층과 사회이동을 결정하는 매우 중요한 요인으로 여겨진다. (박병영·김미란·김기현·류기락, 2011)

주목할 점은 급속한 고학력자의 팽창에 따라 노동시장에서 학력 자체가 지니는 사회계층의 분화 기능이 점점 약화되고 있는 반면, 동일(혹은 유사)한 학력 내에서도 학교의 명성, 차별화된 교육적 경험 등을 통한 학력의 질적 분화는 점점 강화되고 있다는 점이다. 문제는 이러한 학력에서의 질적 분화의 결과가 학생들 개개인이 갖고 있는 역량과 능력 보다는 부모의 사회·경제적 지위 등과 결부되어 나타날 가능성이 높다는 점이다. 다시 말해 박환보·김성식(2011)이 강조하고 있는 바와 같이 고등교육에서의 질적 분화는 고등교육의 진입단계뿐만 아니라 진입 이후에서도 발생하고 있으며, 양자 모두에서 학생들이 갖는 사회적 계층에 따른 불평등이 존재한다는 것이다.

26) 오호영·김보승·정재호(2006 : 4-5)에 따르면 학력(學歷, academic backgroud)에 대한 일반적 정의는 “대졸이나 고졸처럼 정규학교에서 받은 교육이력”을 의미하는 반면 학벌(學閥)이란 “학문을 닦아서 얻게 된 사회적 지위나 신분 또는 출신 학교의 사회적 지위나 등급”을 의미한다.

사실상 우리 사회에서 부모의 사회·경제적 지위 배경에 따라 대학진학(즉, 고등교육의 진입)의 차이가 발생하고 있다는 점은 그동안 다양한 경험적·실증적 분석들을 통해 잘 알려진 사실이며, 이러한 부모의 사회·경제적 배경 지위에 따른 대학진학의 차이가 궁극적으로 노동시장에서의 사회적 보상과 연계됨으로써 교육이 사회적 불평등을 재생산하는 매개 기제로서 작동하고 있다는 주장 역시 지속적으로 제기되어 왔다. (방하남·김기현, 2003; 김미란·박병영, 2009; 김위정·김양분, 2013b; 문수연, 2016). 이와 더불어 비교적 최근에는 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 이후의 삶과 경험에도 지속적인 영향을 미치고 있다는 주장도 제기되고 있다(민혜리, 2003; 정지선·김훈호, 2009; 박환보·김성식, 2011; 주휘정, 2012; 김병주·서화정, 2013). 다시 말해 1980년대 졸업정원제와 1996년의 대학설립준칙주의 등의 정책적 변화에 따른 급격한 고등교육의 팽창이 가져온 고학력자의 양산, 그리고 이에 따른 고학력자의 노동 시장 진입을 위한 경쟁은 대학생들로 하여금 대학교육 이외의 경험을 통해 노동시장에서의 질적 분화를 꾀하도록 요구하고 있다는 것이다. 주지할 점은 이러한 대학교육 이외의 경험이 사적 자원에 의존할 수밖에 없다는 점이며, 대학생들의 노동시장에서의 지위를 고려할 때 가용한 사적 자원은 부모를 통한 지원으로 한정될 수밖에 없다는 점이다. 따라서 이러한 제약들은 결국 부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 이후에 대학생들의 교육과 경험에도 영향을 미칠 가능성이 높을 수 있음을 추측 가능케 하며 본 연구의 관심 역시 여기에 있다.

본 연구는 「교육격차 실태 종합분석」연구의 일환으로, 부모의 사회·경제적 지위가 대학에서의 경험, 그리고 이러한 대학에서의 경험이 대학교 졸업생들의 노동시장 지위에 미치는 영향을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 특히 본 연구가 대학생들의 대학에서의 경험에 관심을 갖는 것은 이러한 경험이 우리 사회의 불평등 구조를 유발하고 강화하는 또 다른 양태로서 작동할 수 있다는 가능성 때문이다. 다시 말해 앞서 강조한 바와 같이 어학연수, 대학 사교육, 인턴십 등과 같은 대학에서의 경험들은 학력을 뛰어 넘는 노동시장에서의 질적 분화 수단임에도 불구하고 이들 재화에 대한 접근성은 부모의 사회·경제적 지위를 통해 매개될 가능성이 높고, 궁극적으로 노동 시장에서의 지위에 영향을 미칠 가능성이 높다. 따라서 만약 부모의 사회·경제적 지위가 대학에서의 경험들을 매개로 대학생들의 노동시장 지위에 영향을 미치고 있는 가에 대한 실증적 근거를 발견할 수 있다면 이는 대학에서의 경험이라는 교육적 기회가 어떤 매커니즘을 통해 사회적 불평등의 재생산 구조로 이어지고 있는 지를 확인할 수 있다는 측면에서 본 연구의 기여를 찾을 수 있을 것이다. 이하에서는 먼저 대학교육과 노동시장 지위에 대한 선행연구들에 대한

고찰을 통해 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 매커니즘을 도출하고, 이에 대한 실증적인 근거를 제시하고자 한다.

2 선행연구 분석

가. 대학서열과 유형이 노동시장 지위에 미치는 영향

고등교육이 노동시장 지위에 미치는 영향에 대한 연구는 대학서열과 노동시장 지위의 관계에 대한 연구가 주를 이루고 있다. 특히 교육은 생산성을 증대시킬 수 있는 기제로서 교육과 훈련을 통해 생애에 걸친 투자 수익의 증대시킬 수 있다고 보는 인적자본론(human capital theory)(Becker, 1962)과 교육은 개인의 생산력에 직접적인 영향을 제공하기 보다는 고용주에게 생산성이 높은 근로자가 누구인지를 알려주는 신호(signal) 기제로서의 역할을 수행한다고 보는 선별가설(screening hypothesis)(Spence, 1973)의 경쟁은 대학서열이 노동시장 지위에 갖는 영향에 대한 다양한 경험적·실증적 연구를 견인하는 이론적 뒷받침을 제공하고 있다(김광조, 1995; 장수명, 2002; 장수명, 2006).

일반적으로 대학서열에 대한 합의된 학술적 정의가 존재하는 것은 아니지만 오호영·김승보·정재호(2006)는 대학서열화를 “특정 기준을 중심으로 한 대학별 위계가 결정되고 그것이 고착화 되는 현상”으로 정의하고 있다. 사실상 대학서열이 교육소비자에게는 합리적 선택권을 제공하고 교육공급자에게는 공정한 경쟁을 유발시킨다는 점에서 항상 부정적 결과를 초래하는 것은 아님에도 불구하고(오호영·김승보·정재호, 2006) 실제 교육현장에서는 다음과 같은 두 가지 문제점을 노정하고 있다. 첫째는 대학서열은 인적자본론의 관점에서 학생들이 보다 질 높은 교육·훈련을 제공하는 대학을 선별하는 기제로서 작동 할뿐만 아니라, 선별가설의 관점에서 고용주가 보다 질 높은 근로자를 선별하는 기제로서도 작동한다(장수명, 2006). 따라서 교육 수요자의 입장에서는 자신의 생산성을 증대시키고 노동시장에서 보다 높은 지위를 획득하기 위해 서열이 높은 대학에 진학할 필요성이 있고, 이는 결과적으로 높은 서열의 대학을 진학하기 위한 치열한 입시경쟁을 초래하게 된다는 점이다.

둘째는 대학서열은 그 위계를 규정하기 위한 각 대학의 교육여건과 연구역량을 반영할 수

있는 합의된 “특정 기준”을 도출하지 못한 채 경직화가 초래될 수 있다는 점이다. 특히 Podolny(1993)가 지적하고 있는 것처럼 한번 만들어진 대학의 명성은 자기 재생산하려는 습성으로 인하여 상당한 안정성을 띠기 때문에 시간이 지날수록 대학서열은 고착화될 가능성이 높다(한준·한신갑, 2006:5에서 재인용). 따라서 고착화된 대학서열 안에서 서열이 높은 대학들은 대학의 교육·연구 역량에 상관없이 우수한 인재를 유인할 수 있기 때문에 대학의 인적자원개발에 대한 투입과 지원 유인을 저해할 수 있으며 궁극적으로는 대학서열이 대학교육의 경쟁력을 약화시킬 수 있다는 점이다.

물론 이러한 문제점에도 불구하고 실제로 대학서열이 노동시장 지위에 영향을 미치는 지에 대한 관심은 지속적으로 제기되어 왔으며, 국내에서도 이에 대한 다양한 실증연구들이 진행되어 왔다. 특히 초기의 대학서열이 노동시장 지위(임금)에 미치는 영향에 대한 국내 선행연구들은 대학유형을 중심으로 한 학력간(예를 들어 4년제 대학과 전문대(혹은 고등학교) 졸업) 임금격차에 분석이 집중되었으나, 최근에는 가용 자료들이 증가함에 따라 우리사회에서 통용되는 대학서열을 직접적으로 계량화하여 이에 따른 임금격차의 존재여부를 밝히고 있다(김광조, 1995; 장수명, 2002; 장수명, 2006; 박성재·이규용, 2006; 한준·한신갑, 2007; 김진영, 2007; 조운서, 2013).

이에 대한 우리 사회에서의 다양한 경험적 연구들의 결과는 대체로 일치된 결과를 보여주고 있는데, 먼저 김광조(1995), 장수명(2002)등의 연구에서는 4년제 대학 졸업생과 전문대학 졸업생들의 임금격차를 분석한 결과 1980년대 졸업정원제 이후 4년제 대학 졸업생들의 임금프리미엄이 대폭적으로 감소한 것으로 분석되었으나, 여전히 4년제 대학 졸업생들이 갖는 임금프리미엄이 높게 존재한다는 사실을 부정하진 못하였다. 주목할 점은 장수명(2002)의 경우 전공별 임금 프리미엄이 존재하는 지 여부를 추가적으로 분석한 결과 의학, 경영, 일부 사회과학 전공에서 임금 프리미엄이 존재하는 것으로 나타나 전공 간 임금격차를 실증적으로 보여주고 있다.

반면 앞서 언급한 바와 같이 비교적 최근의 연구들에서는 대학서열에 대한 언론의 평가결과(예를 들어 중앙일보 대학평가결과)나 수능점수 등을 활용하여 계량화된 대학서열이 임금에 미치는 영향을 분석하고 있으며, 이들 결과 역시 대체적으로 대학서열에 따른 임금 프리미엄이 존재하고 있음을 일관되게 보여주고 있다. 구체적으로 장수명(2006)의 경우 한국노동패널(1~5차)과 대학관련 자료(입시전문기관 및 중앙일보 대학평가자료)를 결합하여 분석한 결과

상위 1~5위 대학들은 6~10위 대학들에 비해 6%~10%정도의 높은 임금 프리미엄을 받고 있음을 보여주고 있으며, 전공분야 있어서도 교육대학의 임금 프리미엄이 1997년과 2003년 사이에 크게 증가하고 있으며, 의학계열 역시 높은 임금 프리미엄을 받고 있는 것으로 나타났다. 반면 김진영(2007)의 경우 대학서열의 대리 지표로서 수능성적을 사용하여, 졸업생의 성실도 등을 통제한 상황에서 수능점수와 졸업생의 임금사이에 정(+)의 관계(수능점수 1점 상승시 0.2%의 임금상승)가 있음을 밝히고 있다. 주목할 점은 이러한 임금 프리미엄이 상위 100개 대학까지 나타나 일부 상위대학에 대한 임금 프리미엄의 집중 문제보다는 과잉고등교육이 더욱 심각한 문제라는 점을 강조하고 있다는 점이다. 마지막으로 비교적 최근의 연구로서 조운서(2013)는 한국고용정보원의 대졸자직업이동경로조사(2009)와 중앙일보 대학평가자료를 결합하여 분석한 결과 1~6위 대학졸업자는 7~12위 대학 졸업자에 비해 5.3%, 13~32위 대학 졸업자에 비해서는 8.5%의 임금을 더 받고 있음을 보이고 있어 대학서열에 따른 임금 격차가 초기의 분석결과들과 동일하게 지속되고 있음을 보여주고 있다.

나. 대학교육과 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향

대학서열(유형)과 임금으로 대변되는 노동시장 지위에 대한 연구에 비해 대학진학 이후 대학 교육 혹은 대학에서의 경험과 노동시장 지위의 관계에 대한 관심은 비교적 최근에 이루어졌다. 특히 양자의 관계에 대한 우리 사회의 관심은 1980년대 ‘졸업정원제’와 1996년의 ‘대학설립 준칙주의’ 이후 대학과 대학생의 양적 팽창에 따른 대학 졸업자의 과잉공급, 그리고 이에 따른 대졸자의 인력수급 불균형이라는 사회적 문제에 기인한다(민혜리, 2003). 다시 말해 우리 사회는 외환위기나 금융위기와 같은 경제적 위험 속에서 노동시장이 요구하는 대졸자 수요에 탄력적으로 대응하지 못했으며, 이에 따른 급격한 대졸자의 증가는 노동시장에서 대졸자들의 극심한 취업 경쟁을 초래하고 있다. 따라서 교육공급자로서의 대학과 교육수요자로서의 학생들은 모두 치열해진 경쟁에 대응하기 위한 보다 분절화 되고 차별적인 전략을 요구받고 있는 실정이다.

먼저 교육공급자인 대학의 입장에서는 노동시장에서 경쟁력 있는 학생을 배출하기 위한 대학 교육의 질적 차별화를 필요로 한다. 박환보·김성식(2011)이 강조하고 있는 바와 같이 만민고등 교육(TEFA, Teritary Education for All)이란 현실 속에서 대학은 2년제 대학 진학인지, 4년제 대학 진학인지 여부로 경쟁하는 것이 아니라 같은 2년제 대학 간 혹은 같은 4년제 대학 간,

좀 더 나아가 4년제 대학의 동종 학과간의 분절화 된 경쟁에 놓여 있으며, 이에 따라 대학들은 대학의 질적 수준의 차별화를 통해 보다 우수한 인재를 유인하고 배출하여야 하는 상황에 놓여 있다. 또한 교육수요자로서 대학생들 역시 치열해진 노동시장에서 경쟁력을 확보하기 위한 질적 차별화를 요구받고 있다. 대학생들은 점점 더 분절화 된 경쟁 속에서 노동시장 진입을 위해 대학에서 제공하는 교육서비스 이외의 차별화된 기술과 능력의 습득을 통해 경쟁력을 확보해야 하며, 이를 위해 소위 ‘스펙쌓기’ 경쟁에 노출되어 있다. 따라서 교육공급자와 수요자 모두 노동시장에서 보다 질적 차별화를 꾀할 수 있는 요인들에 대해 탐색하고 있으며, 학계의 관심 역시 어떤 요인이 대학생들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 지를 식별하는 데 놓여있다.

그 동안 다양한 경험적 연구들을 통해 대학생들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 대학특성과 대학에서의 경험 요인들이 제시되어왔다. 대표적으로 전자의 경우 학교의 유형, 소재지, 규모, 전임교원 1인당 학생수, 전임교원 확보율, 대학(교육과정)만족도 등이 제시되고 있으며, 후자의 경우 인턴경험, 어학연수경험, 자격증취득여부 등이 제시되고 있다(민혜리, 2003; 정지선·김훈호, 2009; 박환보·김성식, 2011; 주휘정, 2012; 김병주·서화정, 2013). 보다 구체적으로 대학의 특성요인과 대학생의 경험요인을 복합적으로 고려한 몇몇 연구들을 살펴보면, 먼저 박환보·김성식(2011)은 취업률, 대학유형, 신입생 충원율 등을 대학수준 및 특성요인으로, 어학연수비용, 학내 취업준비프로그램 및 학외 직업훈련 경험을 대학에서의 경험(취업준비) 요인으로 고려하고 대졸자의 노동시장 지위(직업지위지수와 월평균임금)에 미치는 영향을 탐색하고 있다. 분석결과에 따르면 어학연수비용이나 취업준비 프로그램 참여는 직업지위지수와 월평균임금에 미치는 영향이 일관되게 나타나지 않았지만, 대학특성요인들은 노동시장 지위에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 주휘정(2012) 역시 유사한 맥락에서 신규 대졸자의 임금에 영향을 미치는 대학효과를 대학의 설립형태, 지역, 규모와 같은 대학배경요인과 대학평균 수능점수, 대학만족도, 교수1인당 학생수, 교육비 환원률, 중도포기율, 교육1인당 연구실적, 신입사원채용평판도 등을 대학의 질로 구분하고, 경력프로그램 참여여부, 어학연수 참여여부, 인턴십 참여여부를 대학에서의 경험으로 고려하면서 양자가 대학 졸업생들의 초임 임금에 미치는 영향을 분석하고 있다. 위계적 선형분석을 이용한 분석결과 설립유형, 규모, 소재지와 같은 대학배경들은 초임 임금에 영향을 미치지 못하였지만, 대학만족도, 교수 1인당 학생수, 연구실적 등 대학의 질을 나타내는 변인들은 초임 임금에 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 또한 동시에 대학의 특성과 대학의 질을 통제한 상황에서도 경력개발프로그램,

어학연수 등의 대학경험은 초임 임금에 통계적으로 유의미한 영향을 미치고 있어 대학과 학생 양자의 질적 차별화가 노동시장 지위에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 김병주·서화정(2013) 역시 한국고용정보원의 대졸자직업이동경로조사를 이용하여 대학생의 취업여부에 대학특성과 대학에서의 경험이 미치는 영향을 분석한 결과 어학연수, 취업관련 교과목 이수, 취업경력 프로그램과 같은 대학경험 요인들은 취업여부에 유의미한 영향을 미치는 반면, 대학 특성과 관련된 요인에 있어서는 설립유형과 학교소재지 등의 대학 배경요인과 전임교원1인당 학생수, 전임교원 확보율 등 대학여건 등은 취업여부에 영향을 미치지 못하였지만, 교육인프라 만족도, 교육과정 만족도 등 대학교육의 질에 대한 학생들의 주관적 판단 등은 취업여부에 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

다. 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험, 노동시장 지위의 관계

앞서 언급한 선행연구들의 연구결과를 종합하자면, (i) 대학서열과 유형이 노동시장 지위를 결정하는 주요 요인으로 여겨지는 가운데, (ii) 대학진학 이후 대학이 제공하는 교육서비스와 대학교육 이외의 대학에서의 경험 역시 대학 졸업자들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 중요 요인이다. 특히 주지할 점은 점점 심화되는 노동시장의 경쟁구조 안에서 대학과 대학생들은 차별화된 질적 분화를 요구받고 있으며, 실제로 대학교육 이외의 경험들이 노동시장에서 긍정적인 역할을 하고 있다는 점이다.

문제는 이러한 대학에서의 경험들이 사적 자원의 크기에 의존할 가능성이 높다는 점이다. 민혜리(2003)가 지적하고 있는 바와 같이 대학생이 대학 교육이외의 어떤 경험을 선택하는가의 문제는 개인의 선택의 문제이며 개인의 교육적 욕구를 충족시키기 위한 행위라는 점에서 그 자체에 문제가 있다고 볼 수는 없다. 그러나 대학교육 이외의 경험이 노동시장에서의 지위와 연결됨으로써 경쟁을 위한 질적 차별화 수단으로 여겨진다는 점은 대학에서의 경험은 ‘강요된 선택권’으로 변질될 가능성이 높다. 더욱이 ‘강요된 선택권’이 사적 자원의 크기에 의존한다는 점은 사적 자원에 따른 대학에서의 교육적 경험에 대한 기회의 격차를 불러오고, 이는 궁극적으로 노동시장 지위의 차이를 불러오는 기제로 작동할 가능성은 충분히 예측가능하다.

본 연구는 이러한 점에서 대학생들이 갖고 있는 사적 자원으로서 ‘부모의 사회·경제적 지위’에 집중하고자 한다. 사실상 대학생들이 노동시장에서 갖는 지위를 고려할 때 실제로 대학생이

향유할 수 있는 사적 자원은 부모의 사회·경제적 자원이 거의 유일함에도 불구하고²⁷⁾, 부모의 사회·경제적 지위는 학생들의 선택 범위 밖에 존재한다. 따라서 대학생들은 스스로 부모의 사회·경제적 지위에 따른 사적 자원의 활용 여부를 결정할 수 없고, 특히 이미 결정된 부모의 사회·경제적 지위에 따라 대학에서의 경험들을 선택하게 된다. 따라서 부모의 사회·경제적 지위가 높은 학생들은 다양한 교육과 경험들에 대한 기회를 통해 더 좋은 노동시장 지위를 획득할 수 있을 것이며, 부모의 사회·경제적 지위를 향유할 수 없는 학생들은 ‘강요된 선택권’ 하에서 부모의 사회·경제적 지위를 대체할 수 있는 사적 자원을 확보하는 노력을 부담하거나 사적 자원에 의존하는 교육적 선택을 포기해야 한다면, 궁극적으로 이러한 선택은 노동시장 지위에 부정적인 영향을 미치게 될 것이다.

이처럼 부모의 사회·경제적 지위가 대학생들의 대학 교육이외의 경험들에 영향을 미치고, 이러한 경험들이 노동시장 지위에 영향을 미치는 사슬관계의 가능성에도 불구하고 그동안의 연구들은 부모의 사회·경제적 지위가 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 미치는 직접적인 영향력을 분석하는 데 집중하고 있다. (민혜리, 2003; 박환보·김성식, 2011; 김병주·서화정, 2013) 그러나 만약 이러한 사슬관계가 EMI 가설(Effectively Maintained Inequality Hypothesis)(Lucas, 2001)에서 주장하는 것처럼, 부모의 사회·경제적 지위가 노동시장에서 질적 차별화를 가져올 수 있는 대학에서의 경험을 유지할 수 있는 기회로 작동한다면 이는 부모의 사회·경제적 지위가 교육을 매개로한 우리 사회의 노동시장 격차를 고착화하는 기제로 작동하고 있는 또 다른 양태를 보여 준다는 점에서 이들에 대한 자세한 검토가 필요하다. (박환보·김성식, 2011: 81에서 재인용) 이에 본 연구는 우리 사회의 대학 졸업자들의 대학교육 과정에서의 다양한 경험들과 노동시장에서의 지위 등의 현실을 살펴볼 수 있는 대표성 있는 자료를 바탕으로 먼저, 부모의 사회·경제적 지위가 대학교육이외의 대학에서의 경험들에 차이를 가져오고 있는지, 그리고 이러한 차이가 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 지를 탐색하는 데 1차적인 목적을 두고자 한다. 또한 이와 더불어 그동안의 선행연구들의 연구 시계를 확장하여 부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험, 그리고 노동시장 지위의 관계에 대한 시계열적 추적을 통해 이들의 관계가 우리 사회에서 어느 정도 고착화되고 있는 지를 살펴보고자 한다.

27) 실제 한국고용정보원의 대졸자직업이동조사(2015)의 결과를 보면 대학재학중 왜 일을 하는가에 질문에 전체 응답자의 58.96%가 용돈을 벌기위해서 라고 응답하고 있으며, 학비, 여가, 경험과 같은 이유는 18%에 정도에 그치고 있다.

3 분석자료 및 분석방법

가. 분석자료

부모의 사회·경제적 지위, 대학교육 이외의 경험, 그리고 대학 졸업자들의 노동시장 지위의 관계를 살펴보기 위하여 본 연구에서는 한국고용정보원이 제공하고 있는 「대졸자 직업이동 경로 조사(GOMS, Graduates Occupational Mobility Surveys)」(이하 GOMS)를 분석에 활용하였다. 본 연구에서 GOMS 자료를 사용하는 것은 다음과 같은 몇 가지 부분에서 이점이 있기 때문이다. 먼저 본 연구가 대학 졸업자들을 분석대상으로 한다는 점에서 대학 졸업자들에 대한 충분한 데이터를 확보하는 것이 필요한데 GOMS 자료의 경우 매년 15,000명 내외의 대학졸업자(전문대포함)에 대한 정보를 포함하고 있다는 장점이 있다.²⁸⁾ 또한 조사의 시계열적 범위 역시 2006년도 졸업자부터 2014년도 졸업자까지를 포함하고 있어 시계열적인 변화 추이를 살펴보는 데도 장점이 있다. 다만 본 연구의 관심변수들이 거시적 환경변화에 따라 달라질 수 있다는 점, 대학 졸업 전 취업상태를 유지하고 있는 표본들이 존재한다는 점(예를 들어 만학도)을 고려하여 1975년 이후 출생자이면서 2008년도 이후 대학을 졸업한 학생들로 분석대상으로 한정하였다.²⁹⁾ 또한 본 연구가 대학 졸업생들의 노동시장 지위를 분석 대상으로 삼고 있다는 점에서 대학졸업이후 비경제활동인구이거나 실업인 경우는 분석에서 제외하였다. 따라서 최종적인 분석 대상수는 아래의 <표 VI-1>에 제시한 바와 같이 총 79,891명이다.

28) 대학 졸업자의 노동시장 지위를 확인할 수 있는 기타 자료로는 한국노동패널, 한국교육고용패널, 청년패널조사 자료 등을 들 수 있으나, 해당 자료들의 경우 전체 조사 참여자의 수에 비해 실제 전문대이상 졸업자의 비율이 낮아 분석에 활용될 수 있는 데이터의 수가 상대적으로 작다는 단점이 있다.

29) 출생연도를 1975년으로 제한함에 따라 <표 VI-1>에서 확인할 수 있는 바와 같이 최대 40세에 대학을 졸업한 사람이 분석이 포함되었다. 그러나 실제 1975년 이후 출생자들의 졸업당시 연령은 상위 99%가 34세, 상위 95% 30세로 일부 표본을 제외하고는 대체로 통상적인 연령수준을 보였다.

【표 VI-1】 졸업 연도 및 출생연도에 따른 GOMS 표본수 및 최종분석대상

졸업연도	전체	1975년도 이후 출생	최종분석(Obs)
2006	3,329	3,198	—
2007	17,870	16,627	—
2008	17,873	16,759	12,546
2009	18,133	16,996	11,756
2010	18,547	17,292	13,340
2011	18,173	17,139	12,466
2012	17,508	16,708	9,342
2013	18,115	17,521	10,407
2014	15,422	14,968	10,034
계	144,970	137,208	79,891

주요 변수의 측정은 아래의 <표 VI-2>와 같다. 먼저 대졸자들의 노동시장 지위는 대학 졸업 후 취득한 고용의 수준과 질을 반영하는 첫 일자리에서의 월 평균임금과 종사상지위(상용근로자 여부)로 측정하였으며, 부모의 사회·경제적 지위는 대학 입학당시의 부모의 소득(100만원 단위, 8개구간)수준으로 측정하였다. 다만 후술할 경로모형에서의 부모의 사회·경제적 지위는 부모소득과 부모의 교육수준을 이용한 잠재변수로 측정하여 사용하였다.

【표 VI-2】 주요 변수의 측정 및 기술통계

구분	변수	측정	평균	표준편차	최소	최대	비고
노동 시장 지위	월 평균 임금	첫 일자리 월 (평균) 임금(만원) (연봉은 월평균으로 환산)	184.831	90.186	0	4500 ³⁰⁾	첫 일자리 취득연도별 2010년 기준 GDP 디플레이터 반영
	종사상 지위	첫 일자리 상용근로자 여부 (상용근로자=1)	0.809	0.392	0	1	
부모 사회· 경제적 지위	부모소득	대학입학당시 부모 소득 100만원이하(1)~1000만원이상(8)	4.045	1.655	1	8	
	아버지교육	무학(1)~대학원졸업(7)	4.454	1.334	1	7	
	어머니교육		4.056	1.139	1	7	

30) 분석에 활용된 GOMS 자료에서 첫 일자리에서의 월평균 임금의 최대치는 4,500만원으로 나타났으나, 상위 99% 사 450.8만원으로 첫 일자리 임금이 일부 극단치가 포함되어 있다. 다만 일부 극단치(첫 일자리의 임금이 1000만원 이상)를 제외한 자료를 이용한 분석결과도 이하의 분석결과들과 큰 차이가 없었다. 따라서 본 연구에서는 극단치를 제외하지 않고 원자료를 모두 포함하여 분석에 사용하였다.

구분	변수	측정	평균	표준편차	최소	최대	비고
대학 경험	어학연수	대학재학당시 어학연수경험 유무(1=있음)	0.162	0.368	0	1	가변수 (dummy)
	휴학경험	대학재학당시 경제적이유로 휴학유무(1=있음)	0.088	0.283	0	1	
	취업교육 프로그램	대학제공 취업교육프로그램 참여여부(1=참여)	0.712	0.453	0	1	
	정부청년 고용정책	정부제공 청년고용정책프로그램 참여여부(1=참여)	0.144	0.351	0	1	
개인 특성	인턴경험	대학재학당시 인턴경험유무(1=있음)	0.055	0.228	0	1	
	졸업평점	대학졸업평점 (4.5점만점 환산값)	3.671	0.408	0	4.5	
	성별	성별(1=여성)	0.447	0.000	0	1	
	연령	대학졸업연령	26.134	2.484	19	40	
	고등학교지역	출신 고등학교 지역(광역시=1)	0.501	0.500	0	1	
	고등학교유형	출신 고등학교 유형 (일반, 특목고=1)	0.843	0.364	0	1	
대학 특성	대학유형	전문대학(1)~의학대학(6)	2.670	1.478	1	6	
	대학설립유형	국립(1)~기타(4)	2.618	0.773	1	4	분석에서는 가변수이용
	대학계열	인문(1)~예체능(7)	3.811	1.826	1	7	분석에서는 인문사회 과학, 자연공학, 기타로 구분하여 가변수 이용

주1) 취업 및 직업능력개발 지원 정책만 포함

반면 대학에서의 경험은 어학연수경험, 휴학경험, 대학에서 제공하는 취업교육 프로그램, 정부에서 제공하는 청년고용정책 프로그램의 참여여부 등을 중심으로 살펴보았다. 특히 어학연수경험과 휴학경험은 부모의 사회·경제적 지위에 영향을 받을 수 있는 대표적인 대학에서의 경험일 뿐만 아니라 노동시장에서의 임금수준에 서로 다르게 영향을 미칠 수 있는 대표적인 경험요인으로 볼 수 있어 양자의 차별적 효과를 예측해 볼 수 있다(우광호 외, 2010). 반면 대학에서 제공하는 취업교육프로그램이나 정부에서 제공하는 청년고용정책 프로그램의 참여여부는 부모의 사회·경제적 지위가 노동시장 지위에 미치는 영향력을 감소시킬 수 있는 요인으로 볼 수 있다. 물론 전자가 노동시장 지위에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 예측에 비해(김병주·서화정, 2013; 주휘정 2012), 후자의 경우 아직 실증적인 분석결과를 찾아보기 힘들다. 다만, 정부의 청년고용정책들이 대체로 저소득층 학생들의 취업 장려를 목표로 하고 있다는

점에서 대학생들의 노동시장 지위에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 더욱이 양자의 경험 모두 노동시장 지위에는 긍정적인 영향을 미칠 것으로 판단되나, 부모의 사회·경제적 지위와의 관련성은 매우 차별적일 수 있다는 점도 고려대상이다. 다시 말해 청년고용정책 프로그램은 대부분 정부가 저소득층을 대상으로 진행하는 프로그램으로 부모의 사회·경제적 지위에 영향을 받기 쉽지만 취업교육프로그램의 경우 대학에서 제공되는 보편적 프로그램이기 때문에 부모의 사회·경제적 지위에 영향을 받지 않을 것으로 예상되기 때문이다. 따라서 양자의 비교를 통해 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험을 매개로 노동시장 지위로 연결되는 다양한 역할과 경로를 파악할 수 있을 것이다.

한편 대학유형은 전문대학, 지방4년제 사립대학, 지방4년제 국공립대학, 경기·인천4년제 대학, 서울4년제 대학, 의학대학으로 구분하였다. 이러한 대학유형은 선행연구를 참고하여 (김미란·박병영, 2009) 대학서열³¹⁾의 대안으로 사용하였다. 다만, 선행연구에서는 대학서열에 있어서 서울대, 연세대, 고려대, 카이스트, 포항공대를 분리하여 의학대학과 함께 상위대학으로 분류하였으나 자료상의 한계로 인하여 본 연구에서는 이를 분리할 수 없었다.

나. 분석방법

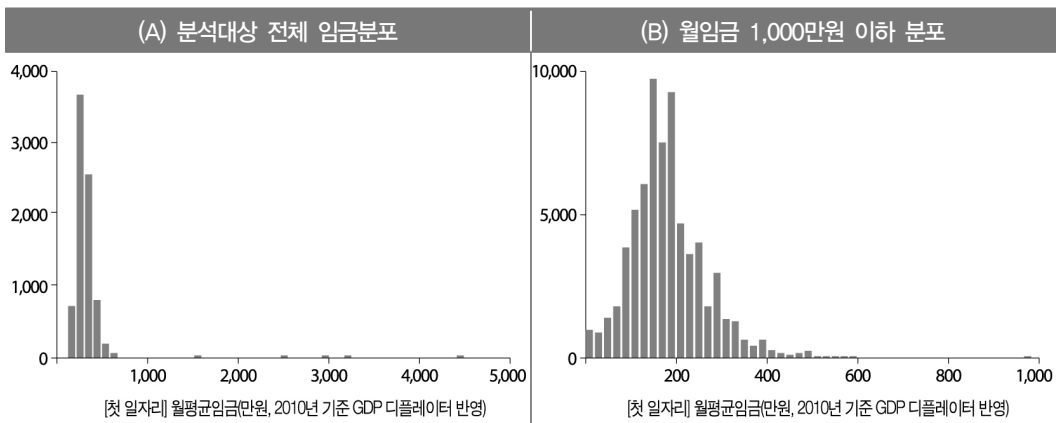
<표 VI-1>에 제시된 분석대상을 중심으로 본 연구는 다음과 같은 분석 방법을 활용하였다. 먼저 기술통계 분석 등을 통해 부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험의 관계, 그리고 대학에서의 경험과 노동시장 지위의 관계를 탐색하고자 한다. 특히 이를 통해 각 요인들 간의 관계가 선형적으로 나타나는 지, 혹은 특수한 집단에서 특정한 관계를 보이고 있는 지 등에 대한 단초를 찾고자 한다.

다음으로 회귀분석 등을 통해 부모의 사회·경제적 지위와 대학교육 이외의 경험이 노동시장 지위에 어떤 영향을 미치고 있는지를 분석하였다. 특히 회귀분석은 본 연구의 주요 관심사인 대학교 졸업생들의 노동시장 지위를 나타내는 변수의 측정형태에 따라 달라질 것인데, 예를 들어 노동시장 지위가 종사상지위로서 상시근로자 취업여부로 측정된 경우는 로짓 회귀분석(logistic regression)을 사용하였으며, 월평균임금으로 측정되는 노동시장 지위에 대한 분석은

31) 본 연구에서 사용된 자료에서는 졸업한 대학명을 공개하지 않기 때문에 일반적으로 사용되는 “대학서열”의 측정치를 사용할 수 없다는 한계가 있다.

분위수회귀분석(quantile regression)을 사용하였다.

본 연구에서 고전적인 회귀분석이 아닌 분위수회귀분석을 사용한 이유는 종속변수인 첫 일자리에서의 임금이 갖고 있는 분포적 특성을 고려하기 위해서이다. 일반적으로 회귀분석은 종속변수의 오차항의 정규분포를 가정하고 조건부 평균(conditional mean)을 추정에 사용하지만 이러한 가정이 성립하지 않을 경우 추정의 편의가 발생한다. 특히 본 연구에서 사용하는 임금과 같이 분산과 왜도(Skewness)가 상당히 큰 종속변수를 사용하는 경우 각 개인의 임금함수가 갖는 이질성을 고려할 필요성이 있다([그림 VI-1]참조). 그러나 이러한 문제점을 해결하기 위해 종속변수를 대상으로 집단을 구분하게 되는 경우 종속변수의 절단(truncation)이 발생하게 되고(이석원, 2006), 독립변수를 대상으로 집단을 구분하는 경우에는 분석대상의 선택편의(selection bias)가 발생한다는 점(우광호 외, 2010)에서 어느 쪽으로든 추정의 편의가 발생하게 된다. 따라서 이러한 문제점을 해결하기 위해 Koenker & Bassett(1978)는 종속변수의 분위별 분포 특성을 가중치로 활용하는 분위수회귀분석을 제안한바 있다³²⁾.



Ⅰ 그림 VI-1 Ⅰ 분석대상의 월 임금 분포

분위수회귀분석이 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험, 그리고 이들의 상호작용이 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 어떤 영향을 미치고 있는지를 분석할 수 있고, 이러한 효과가 자녀의 노동시장 지위에 따라 어떻게 다르게 나타나는지를 확인할 수 있다는 점에서는 장점이 있지만, 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위 등이 갖고 있는 다양한

32) 분위수회귀분석의 추정방법에 대한 자세한 소개는 이석원(2006)과 우광호 외(2010)를 참고하기 바람.

인과적 경로를 파악하는 데는 한계가 있다. 이를 고려하기 위하여 추가적인 경로분석(path analysis)을 실시하였다. 특히 본 연구의 목적 중의 하나가 비교적 장시간의 시계열적 자료를 활용함으로써 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험이 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 미치는 영향의 동태적 흐름을 살피는 데 있으므로 각 분석에서는 관심변수들과 연도 가변수(year dummy)의 상호작용항을 통해 시계열적인 변화 추이를 추정하여 제시하였다.

4 분석결과

가. 대학 졸업생들의 첫 일자리 노동시장 지위 변화

대학 졸업 후 첫 직장에서의 월평균임금과 종사상 지위로 측정한 2008년도 이후 대학 졸업생들의 노동시장 지위의 연도별 변화는 [그림 VI-2]에서 확인할 수 있다. 먼저 [그림 VI-2.A]에는 2008년 이후 대학 졸업생들의 첫 직장에서의 월 평균 임금수준의 연도별 변화 추이를 제시하였다. 그림에서도 확인할 수 있는 바와 같이 대학 졸업생들의 첫 직장에서의 월 평균 임금수준은 금융위기 시기에 다소 악화 되었다가 약간의 회복세를 보인 후 최근에 들어서는 다소간 악화되는 경향을 보이고 있다. 다만 연도별 임금 수준의 절대적 차이가 10만원 내외로 나타나고 있다는 점을 고려하면 평균적인 수준에서의 첫 일자의 월평균 임금은 상당한 기간 동안 정체하고 있음을 알 수 있다. 다만 [그림 VI-2.A]에서 주목할 점은 4년제 대학 졸업자와 전문대학 졸업자의 월평균 임금수준이 상당한 수준(50만원내외)의 차이를 보이고 있으며, 이러한 차이가 분석기간 동안 지속적으로 유지되고 있어 대학유형에 따른 임금수준의 차이가 지속되고 있다는 점이다.

또한 고용의 안정성을 엿볼 수 있는 대학 졸업생들의 첫 일자리에서의 종사상 지위는 [그림 VI-2.B]에서 확인할 수 있는 것처럼 금융위기 이후 지속적으로 악화되는 추세이다. 특히 주목할 점은 졸업 후 첫 일자리에서 상용임금근로자로 취업을 하는 졸업생의 비율은 2008년 이후 지속적으로 감소하고 있는데, 이러한 변화가 실업자의 증가에 기인하기 보다는 비상용임금근로자(임시직, 일용직)와 비경제 활동 인구의 증가에 기인하고 있다는 점이다. 따라서 앞선 첫 일자의 월평균 임금수준의 변화를 고려해 본다면 전반적인 대학 졸업생들의 첫 일자의 노동시장 지위는 고용의 수준과 질 모두에서 다소간 악화되고 있음을 알 수 있다.

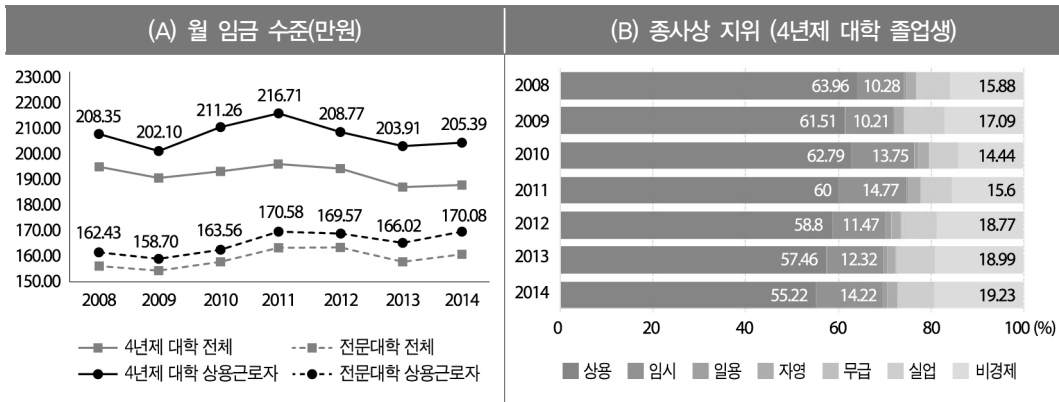


그림 VI-2 2008년 이후 대학졸업생들의 첫 일자리 임금 수준 및 종사상 지위

한편 본 연구의 관심이 부모의 사회·경제적 지위와 자녀들의 노동시장 지위의 관계에 있다는 점에서 부모의 사회·경제적 지위와 졸업 대학유형에 따른 첫 일자리에서의 월평균 임금수준을 [그림 VI-3]에 제시하였다. 먼저 [그림 VI-3. A]는 대학생들의 대학입학 당시의 부모의 소득수준(8개 구간)에 따른 대학 졸업 후 첫 일자리에서의 월평균 임금수준을 제시한 것인데, 그림에서도 확인할 수 있는 바와 같이 부모의 소득수준은 자녀의 첫 일자리의 임금수준에 상당한 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다. 특히 주지할 점은 부모의 소득 수준이 높아질수록 양자의 관계가 보다 강해지고 있다는 점이다. 다시 말해 상대적으로 가구 소득이 낮은 집단(예를 들어 가구 소득 300만원 이하)에서는 부모의 소득수준에 따른 자녀의 임금수준의 차이가 크지 않지만, 가구 소득이 높은 집단(예를 들어 가구 소득 500만원 이상)에서는 부모의 소득수준에 따른 자녀의 임금수준의 차이가 크게 나타나고 있으며, 이러한 경향성은 연도변화에 상관없이 지속적으로 나타나고 있다.

졸업생들의 대학유형에 따른 첫 일자리에서의 임금 수준은 [그림 VI-3. B]에 제시하였다. [그림 VI-3. B]를 통해서도 알 수 있는 바와 같이 대학유형에 따른 임금 수준 역시 큰 차이를 보이고 있는데, 의학대학 졸업생의 첫 일자리 임금이 다른 대학유형을 졸업한 학생들에 비해 월등히 높은 것으로 나타났다. 또한 의학대학 졸업생들의 임금을 제외하더라도 서울소재 4년제 대학 졸업생들의 임금수준이 다른 대학 졸업생들에 비해 상당히 높은 것을 확인할 수 있으며, 수도권 소재 4년제 대학 졸업생들의 첫 일자리의 임금수준도 지방사립 4년제 대학에 비해 다소 높음을 알 수 있다. 따라서 대학 졸업생들의 첫 일자리 임금에 있어서 서울을 포함한 수도권과 지방대학이라는 대학 소재지에 따른 지역적 격차가 지속적으로 유지되고 있음도 확인할 수 있다.

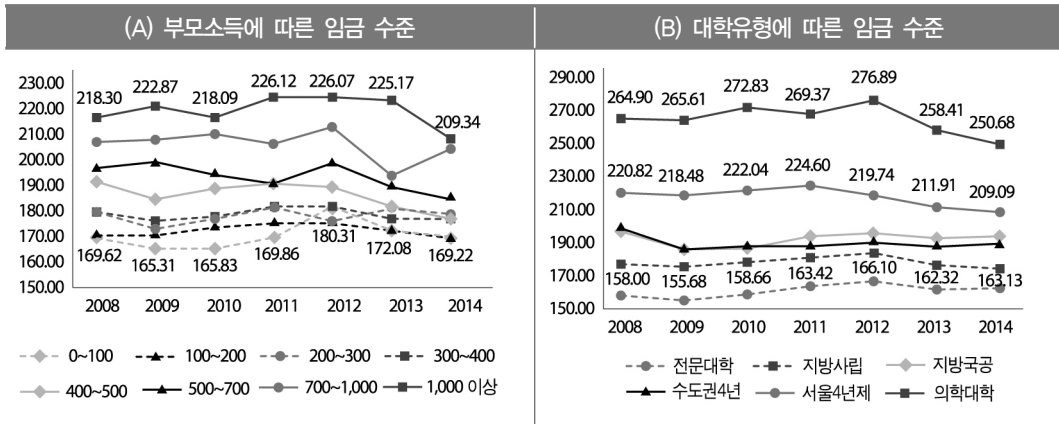


그림 VI-3 부모소득, 대학유형에 따른 첫 일자리 임금 수준 (만원)

사실상 이처럼 부모의 소득수준과 대학유형이 자녀의 노동시장 지위에 미치는 영향에 대해서는 앞선 이론적 논의를 통해 제시한 바와 같이 다양한 선행연구들을 통해 지적되어 왔으며, 특히 양자의 관계에 있어서 교육이 대학유형을 매개수단으로 경제적 불평등을 재생산하는 기제가 되고 있다는 점에 대한 우려도 지속적으로 제기되고 있다. 이러한 관계를 대략적으로 확인하기 위해 <표 VI-3>을 제시하였다. <표 VI-3>은 대학입학 당시 부모의 소득수준과 대학유형에 따른 자녀들의 첫 일자리에서의 월평균 임금을 연도별로 제시한 것이다. 예를 들어 2014년도 졸업생들의 경우 부모 소득이 상대적으로 낮은 집단(월소득 300만원이하)의 자녀의 경우 전문대학으로 진학하는 비율이 약 46%인 반면 서울4년제 대학으로 진학하는 비율은 8.8%인 것으로 나타났으며 이들의 첫 일자리에서의 임금수준은 전자가 160만원, 후자가 188만원으로 나타났다. 이에 비해 소득이 상대적으로 높은 집단(월소득 700만원 이하)의 자녀들은 약 26%가 전문대학으로 진학하고 있고, 서울4년제 대학으로 진학하는 비율은 약 24%로 나타났으며 이들의 임금수준은 전자가 174만원인 반면 후자의 경우 242만원으로 나타났다.

물론 자녀의 첫 일자리의 임금수준에 영향을 미칠 수 있는 다른 여타의 영향요인들에 대한 고려가 배제된 상태이기는 하지만 지금까지의 논의를 통해 부모의 소득수준에 따라 첫 일자리의 임금수준의 차이가 발생하고 있으며, 이는 대학의 유형에 따라서도 차별적임을 확인 할 수 있었다. 더욱이 이러한 양태들이 시계열적으로 지속되고 있다는 점은 자녀들이 진학하는 대학유형을 매개로 부모 소득의 자녀소득에 대한 전이효과가 매우 고착화되어 가고 있다는 사실 또한 확인할 수 있었다.

표 VI-3 부모소득수준과 대학유형에 따른 첫 일자리 임금 수준

구분	전문대학				지방사립				서울4년제			
	소득하위		소득상위		소득하위		소득상위		소득하위		득상위	
	비율 (%)	임금 (만원)	비율 (%)	임금 (만원)	비율 (%)	임금 (만원)	비율 (%)	임금 (만원)	비율 (%)	임금 (만원)	비율 (%)	임금 (만원)
2008	46.0	156.0	26.0	170.7	22.4	168.7	24.2	205.9	10.1	206.7	27.1	242.4
2009	47.8	153.2	15.5	170.7	21.7	166.9	22.9	211.8	9.0	206.9	32.6	235.7
2010	44.0	156.0	19.2	179.9	21.9	171.7	24.5	210.3	10.4	209.8	29.4	242.0
2011	43.2	158.9	19.2	194.7	22.1	175.0	26.0	196.4	12.4	208.7	30.3	243.8
2012	44.5	158.1	21.7	219.3	21.1	169.1	23.0	209.8	10.9	201.9	26.9	242.7
2013	43.9	157.2	23.6	182.7	24.3	170.6	23.1	181.9	10.2	197.9	29.2	241.4
2014	46.4	160.4	26.6	174.0	24.2	169.1	24.9	184.8	8.8	188.3	24.3	242.3

나. 부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험에 따른 자녀의 노동시장 지위

지금까지의 부모소득, 대학유형, 자녀의 첫 일자리의 임금에 대한 관계를 살펴보면, 부모 소득과 대학유형은 자녀의 첫 일자리의 임금에 매우 체계적인 영향을 끼치고 있으며, 동시에 자녀가 졸업한 대학유형을 매개로 한 부모 소득과 자녀의 임금 전이효과 역시 식별 가능한 수준으로 나타나고 있음을 확인할 수 있었다. 문제는 부모 소득과 자녀의 임금 수준의 전이효과가 대학유형 이외의 다양한 대학생활 중의 경험을 통해 강화 혹은 약화될 수 있다는 점이다. 특히 앞선 이론적 배경에서도 언급한 바와 같이 대학에서의 다양한 경험들이 부모의 사적자원의 크기에 의존할 가능성이 높고, 이를 통한 자녀들의 노동시장 지위의 격차가 재생산되는 또 다른 경로가 될 수 있다는 측면에서 부모 소득과 대학경험이 자녀의 노동시장 지위에 미치는 영향을 검토할 필요성이 있다.

이를 체계적으로 확인하기 위해서 먼저 대학 졸업생들의 첫 일자리의 노동시장 지위에 영향을 미치는 여타 요인들과 함께 어학연수경험, 경제적 이유에 따른 휴학경험, 대학에서 제공하는 취업교육프로그램 참여여부, 정부가 제공하는 청년고용정책관련 프로그램의 참여 여부와 같은 다양한 대학경험이 임금과 종사상지위(상용근로자 여부)로 측정된 대학 졸업생들의 첫 일자리의 노동시장 지위에 미치는 영향을 <표 VI-4>에 제시하였다.

먼저 OLS(Ordinary least squares)로 추정된 모형(1)과 대학 졸업생들의 첫 일자리 임금의

분포 특성을 고려하여 사용된 모형(2)의 중위($\tau=0.5$) 분위에서의 분위수회귀분석(Quantile Regression)결과에서 알 수 있는 바와 같이 부모의 소득수준³³⁾과 대학유형을 통제한 상황에서 어학연수 경험과 대학에서 제공하는 취업교육프로그램 참여여부는 모두 첫 일자리의 임금에 통계적으로 유의미한 양(+)의 효과를 보이고 있어 어학연수 경험과 대학에서 제공하는 취업 교육프로그램은 첫 일자리의 임금을 높이는 요인임을 알 수 있다. 이에 비해 경제적 이유에 따른 휴학경험과 정부가 제공하는 청년고용정책의 참여여부는 첫 일자리의 임금에 통계적으로 유의미한 음(-)의 효과를 보이고 있어, 양자는 첫 일자리에서의 임금수준을 낮추는 요인으로 나타났다. 다만 정부가 제공하는 청년고용정책 프로그램의 참여여부가 부모의 소득수준을 통제한 상황에서도 첫 일자리의 임금을 낮추는 요인으로 나타나고 있다는 점은 통상적인 예측과는 다소 차이가 있는 결과이다. 물론 여기에는 다양한 이유가 추측가능 할 것인데, 예를 들어 정부가 운영하는 청년고용정책에서 제공하는 일자리의 임금수준이 상대적으로 낮아 첫 직장을 구했음에도 불구하고 다른 취업자들에 비해 낮은 임금 수준을 보일 수 있다³⁴⁾. 한편 이러한 추정결과는 고용의 질을 엿볼 수 있는 종사상 지위(상용근로자 여부)를 종속변수로 한 모형(7)의 로지스틱 회귀분석(Logistic Regression)에서도 모두 같은 경향성을 보이고 있어, 고용의 수준과 고용의 질 모두에 대학에서의 경험들이 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

【 표 VI-4 】 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	첫 일자리 임금(만원)						상용근로자 여부
	OLS	$\tau = 0.5$	$\tau = 0.2$	$\tau = 0.4$	$\tau = 0.6$	$\tau = 0.8$	
부모소득수준	4.400*** (0.221)	3.274*** (0.172)	2.428*** (0.206)	2.988*** (0.172)	3.486*** (0.177)	4.403*** (0.241)	0.0223*** (0.00665)
어학연수 경험	14.24*** (0.904)	14.77*** (0.823)	10.08*** (1.190)	13.89*** (0.804)	15.65*** (0.912)	18.70*** (1.064)	0.130*** (0.0291)
경제적이유 휴학경험	-9.110*** (1.003)	-7.569*** (0.840)	-4.852*** (1.094)	-6.755*** (0.850)	-8.695*** (0.902)	-10.38*** (1.161)	-0.165*** (0.0349)
대학취업준비 프로그램	1.738** (0.688)	2.627*** (0.564)	2.896*** (0.689)	3.034*** (0.566)	2.236*** (0.612)	1.179 (0.821)	0.0944*** (0.0225)

33) 부모의 소득수준은 자녀의 첫 일자리 임금수준에 정(+)의 영향을 미치고 있는 것을 확인할 수 있다.

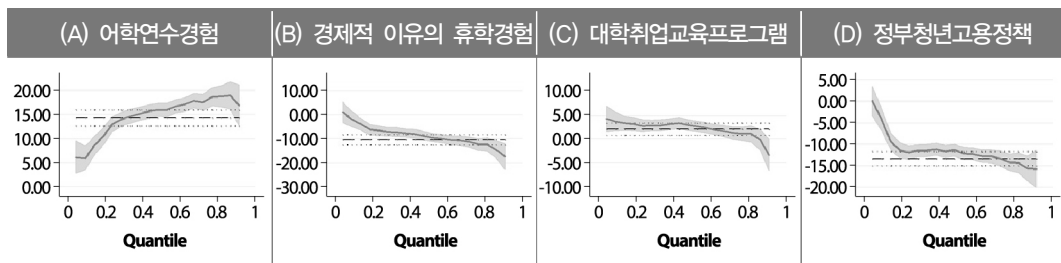
34) 한국일보(2016. 8. 18.) “취업 1년 안돼 절반 이상 그만두는 취업성공패키지”

(<http://www.hankookilbo.com/v/e962b35bb78f494caac0883e18af6df1>, 검색일 2017. 9. 3)

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	첫 일자리 임금(만원)						상용근로자 여부
	OLS	$\tau = 0.5$	$\tau = 0.2$	$\tau = 0.4$	$\tau = 0.6$	$\tau = 0.8$	
정부고용 정책경험	-12.12*** (0.778)	-10.04*** (0.716)	-9.700*** (0.824)	-10.16*** (0.778)	-10.70*** (0.730)	-12.27*** (0.976)	-0.317*** (0.0277)
인턴경험	13.05*** (1.413)	10.42*** (1.153)	9.510*** (1.574)	9.617*** (1.331)	11.79*** (1.368)	13.49*** (1.729)	0.278*** (0.0481)
졸업평점	10.12*** (0.801)	9.521*** (0.593)	2.396*** (0.609)	7.576*** (0.556)	11.16*** (0.593)	15.20*** (0.818)	0.183*** (0.0255)
성별(여성=1)	-24.58*** (0.800)	-21.09*** (0.675)	-15.15*** (0.813)	-19.61*** (0.681)	-22.02*** (0.710)	-27.88*** (0.961)	-0.129*** (0.0265)
연령	2.256 (2.343)	3.391** (1.644)	9.252*** (2.048)	5.525*** (1.802)	1.315 (1.886)	-6.914*** (2.234)	0.222*** (0.0637)
연령 (제곱항)	0.0763* (0.0438)	0.0387 (0.0305)	-0.108*** (0.0384)	-0.0116 (0.0337)	0.0922*** (0.0355)	0.281*** (0.0412)	-0.0033*** (0.00115)
출신 고등학교 (광역시=1)	0.885 (0.604)	0.299 (0.510)	-0.858 (0.613)	0.0899 (0.508)	0.581 (0.530)	2.501*** (0.720)	-0.0315 (0.0204)
출신 고등학교 (일반특목고=1)	1.959** (0.813)	4.149*** (0.642)	2.005*** (0.737)	3.664*** (0.635)	4.710*** (0.652)	4.655*** (0.967)	-0.0446 (0.0301)
아버지 교육수준	0.528 (0.322)	0.908*** (0.278)	-0.583* (0.333)	0.431 (0.273)	1.146*** (0.285)	1.937*** (0.380)	-0.0212** (0.0107)
어머니 교육수준	0.614 (0.395)	0.548* (0.331)	-0.184 (0.398)	0.526 (0.323)	0.886*** (0.339)	0.996** (0.454)	-0.0148 (0.0126)
대학설립유형 (사립대=1)	-6.001*** (1.650)	-6.686*** (1.476)	-6.412*** (2.405)	-7.962*** (1.450)	-5.730*** (1.715)	-5.533*** (1.790)	-0.0791 (0.0534)
대학 전공계열 (인문사회=1)	22.55*** (0.954)	20.48*** (0.796)	20.96*** (0.929)	21.33*** (0.787)	20.29*** (0.745)	21.21*** (0.932)	0.585*** (0.0294)
대학 전공계열 (자연공학=1)	36.15*** (0.973)	32.34*** (0.810)	30.25*** (0.945)	31.79*** (0.789)	33.88*** (0.787)	42.47*** (1.038)	0.911*** (0.0300)
대학유형더미	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
연도더미	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
Constant	15.36 (31.68)	5.687 (22.51)	-52.43* (27.65)	-18.15 (24.34)	25.18 (25.30)	124.5*** (30.58)	-2.658*** (0.886)
Observations	79,891						
R-squared	0.175	0.125					

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 (Robust standard errors)

한 가지 <표 VI-4>의 추정결과에서 주목할 점은 어학연수경험, 경제적 이유에 따른 휴학경험, 대학에서 제공하는 취업교육프로그램 참여여부, 정부가 제공하는 청년고용정책관련 프로그램의 참여 여부와 같은 다양한 대학경험이 첫 일자리의 임금에 미치는 영향의 크기가 대학생들이 취득한 첫 일자리에서의 임금수준에 따라 상당한 차이를 보이고 있다는 점이다(모형(3)~모형(6) 참고). 예를 들어 어학연수경험이 임금수준에 미치는 영향은 임금수준이 상대적으로 낮은 20분위(모형(3))에서의 추정계수는 10.08(만원)인 반면 임금수준이 상대적으로 높은 80분위(모형(6))에서는 추정계수가 18.70(만원)으로 나타나 거의 두 배의 가까운 차이를 보이고 있다. 반대로 임금수준에 부정적인 영향을 미치고 있는 경제적 이유로 인한 휴학경험은 임금 수준이 높은 집단에서 낮은 집단에 비해 두 배 이상의 강한 음(-)의 효과를 보이고 있다([그림 VI-4] 참고).



■ 그림 VI-4 ■ 대학경험에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향(분위별 효과)

이처럼 대학에서의 경험이 첫 일자리에서의 임금수준에 따라 차별적인 효과를 보인다는 점은 부모소득이 자녀의 첫 일자리 임금수준에 체계적인 영향을 미치고 있다는 앞선 사실과 결부해 볼 때 부모소득 수준에 따라 대학 경험이 임금수준에 미치는 효과가 다를 수 있음을 추측케 한다는 점에서 중요한 시사점을 제공한다. 이러한 양상을 확인하기 위해 부모의 소득수준과 대학에서의 경험들의 상호작용항(interaction term)을 포함한 추정결과를 <표 VI-5>에 제시하였다. 첫 일자리의 임금수준의 중위분위($\tau=0.5$)에서의 추정결과인 모형(2)를 중심으로 살펴보면, 먼저 어학연수경험뿐만 아니라 어학연수의 경험과 부모의 소득수준의 상호작용항이 모두 통계적으로 유의미한 정(+)의 효과를 보이고 있다. 물론 대학 졸업생들의 첫 일자리에서의 임금수준의 분위에 따라 그 결과가 다소 차별적이기는 하지만, 이러한 결과는 어학연수에 참여한 학생들의 첫 일자리의 임금수준은 부모소득수준에 따라 차별적인 효과를 보이고 있으며 부모의

소득수준이 높을수록 어학연수에 참여한 학생들이 더 큰 임금을 받는다는 것을 의미한다. 대학에서 제공하는 취업준비프로그램의 참여여부 역시 유사한 경향을 보이고 있는데, 대학취업준비 프로그램 참여여부와 부모의 소득수준의 상호작용항을 포함한 모형에서는 대학취업준비 프로그램의 참여여부 자체는 첫 일자리에에서의 임금수준에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못했지만, 양자의 상호작용항은 통계적으로 유의미한 정(+)의 효과를 보이고 있어 대학에서 제공하는 취업준비프로그램에 참여한 학생 중 부모의 소득이 높은 학생일수록 첫 일자리에에서 보다 높은 임금을 받는 것으로 나타났다. 반면 경제적 이유로 인한 휴학경험은 부모의 소득수준과 상관없이 휴학자체로서 첫 일자리임금에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

표 Ⅶ-5 부모소득에 따른 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	첫 일자리 임금(만원)						상용근로자 여부
	OLS	$\tau =0.5$	$\tau =0.2$	$\tau =0.4$	$\tau =0.6$	$\tau =0.8$	
부모소득수준	3.803*** (0.449)	2.550*** (0.326)	1.560*** (0.361)	2.188*** (0.321)	2.909*** (0.343)	4.142*** (0.464)	-0.000820 (0.0119)
	12.87*** (2.395)	10.28*** (2.006)	7.715** (3.031)	10.10*** (2.010)	10.31*** (2.321)	16.25*** (2.915)	0.164** (0.0765)
부모소득 × 어학연수경험	0.304 (0.528)	1.049** (0.458)	0.506 (0.650)	0.904** (0.456)	1.204** (0.501)	0.587 (0.632)	-0.00745 (0.0160)
	-7.556*** (2.841)	-5.366*** (2.035)	-6.493** (2.679)	-7.528*** (2.002)	-3.289 (2.279)	-4.194 (3.232)	-0.350*** (0.0878)
부모소득 × 휴학경험	-0.438 (0.788)	-0.627 (0.514)	0.483 (0.709)	0.229 (0.452)	-1.477** (0.577)	-1.869** (0.855)	0.0531** (0.0231)
	-2.610 (1.932)	-1.707 (1.427)	-1.696 (1.728)	-1.797 (1.458)	-0.810 (1.558)	-1.675 (2.125)	-0.0422 (0.0581)
부모소득 × 대학취업준비 프로그램	1.105** (0.483)	1.152*** (0.363)	1.143*** (0.411)	1.219*** (0.358)	0.858** (0.380)	0.712 (0.516)	0.0345** (0.0134)
	-6.783*** (2.028)	-4.488** (1.793)	-8.431*** (1.988)	-6.161*** (1.975)	-5.922*** (1.821)	-7.082*** (2.430)	-0.229*** (0.0687)
부모소득 × 정부고용정책	-1.350*** (0.494)	-1.449*** (0.435)	-0.330 (0.479)	-1.025** (0.451)	-1.330*** (0.439)	-1.382** (0.630)	-0.0224 (0.0158)

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	첫 일자리 임금(만원)						상용근로자 여부
	OLS	$\tau = 0.5$	$\tau = 0.2$	$\tau = 0.4$	$\tau = 0.6$	$\tau = 0.8$	
인턴경험	13.06*** (1.411)	10.35*** (1.165)	9.256*** (1.536)	9.663*** (1.320)	11.72*** (1.431)	13.40*** (1.755)	0.280*** (0.0481)
	10.12*** (0.801)	9.596*** (0.598)	2.354*** (0.623)	7.555*** (0.584)	10.84*** (0.474)	15.07*** (0.836)	0.182*** (0.0255)
대학특성	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
개인특성	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
대학유형	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
연도더미	YES	YES	YES	YES	YES	YES	YES
Constant	17.57 (31.72)	14.68 (23.06)	-47.79* (27.26)	-14.02 (23.25)	32.54 (25.48)	129.9*** (31.37)	-2.594*** (0.886)
Observations	79,891						
R-squared	0.175	0.125					

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 (Robust standard errors)

한편 앞서 언급한 바와 같이 본 연구의 목적 중 하나는 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험, 그리고 이들이 자녀의 노동시장 지위에 미치는 영향을 시계열적으로 살펴봄으로써 우리 사회에서 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험이 자녀들의 노동시장 지위에 미치는 영향력의 지속성 여부를 추적해보는 데 있다. 이를 위해 부모의 소득수준과 대학경험, 그리고 양자의 상호작용에 따른 첫 일자리에서의 임금수준의 시계열적인 추정치(predicted value)를 [그림 VI-5]에 제시하였다.

먼저 부모의 소득수준과 어학연수 경험여부에 따른 첫 일자리에서의 임금 추정치의 변화를 보여주는 [그림 VI-5. A]를 살펴보면 2008년도에 비해 대체적으로 임금수준의 격차는 식별 가능한 수준에서 감소하고 있는 것으로 나타났다. 특징적인 점은 이러한 감소추세가 어학연수를 경험한 집단의 임금수준의 감소에서 기인하고 있다는 점이다. 이러한 현상의 이유로는 두 가지 상황을 고려해 볼 수 있을 것인데, 한 가지는 어학연수 경험이 보편화되어 노동시장에서 어학연수의 경험이 노동생산력에 대한 분별력을 잃고 있을 수 있다는 점이다. 그러나 GOMS 데이터로 살펴본 대학 졸업생들의 어학연수 경험여부는 전문대학을 제외하고 모든 대학유형에서 대체로 감소하고 있는 경향을 보이고 있어, 어학 능력이 노동시장에서 갖는 변별력이 상실되고 이로

인한 임금 프리미엄이 줄어들고 있는 현상이 어학연수 경험의 보편화에 기인한다고 보기는 어렵다. 또 다른 하나의 가능성은 어학능력을 획득할 수 있는 방법이 다양화되면서 기존에 어학연수를 통해 취득할 수 있는 어학능력(점수)이 어학연수 이외의 학원, 인터넷 등으로도 가능해져 대학생들이 어학연수의 효과를 체감하지 못하고 있기 때문일 수 있다. 물론 이러한 가정에도 불구하고 어학연수 경험이 있는 졸업생들의 임금수준([그림 VI-5.A]의 실선)이 경험이 없는 졸업생들에 비해 지속적으로 다소 높게 나타나 여전히 어학연수를 통한 임금 프리미엄은 존재하는 것을 확인할 수 있다.

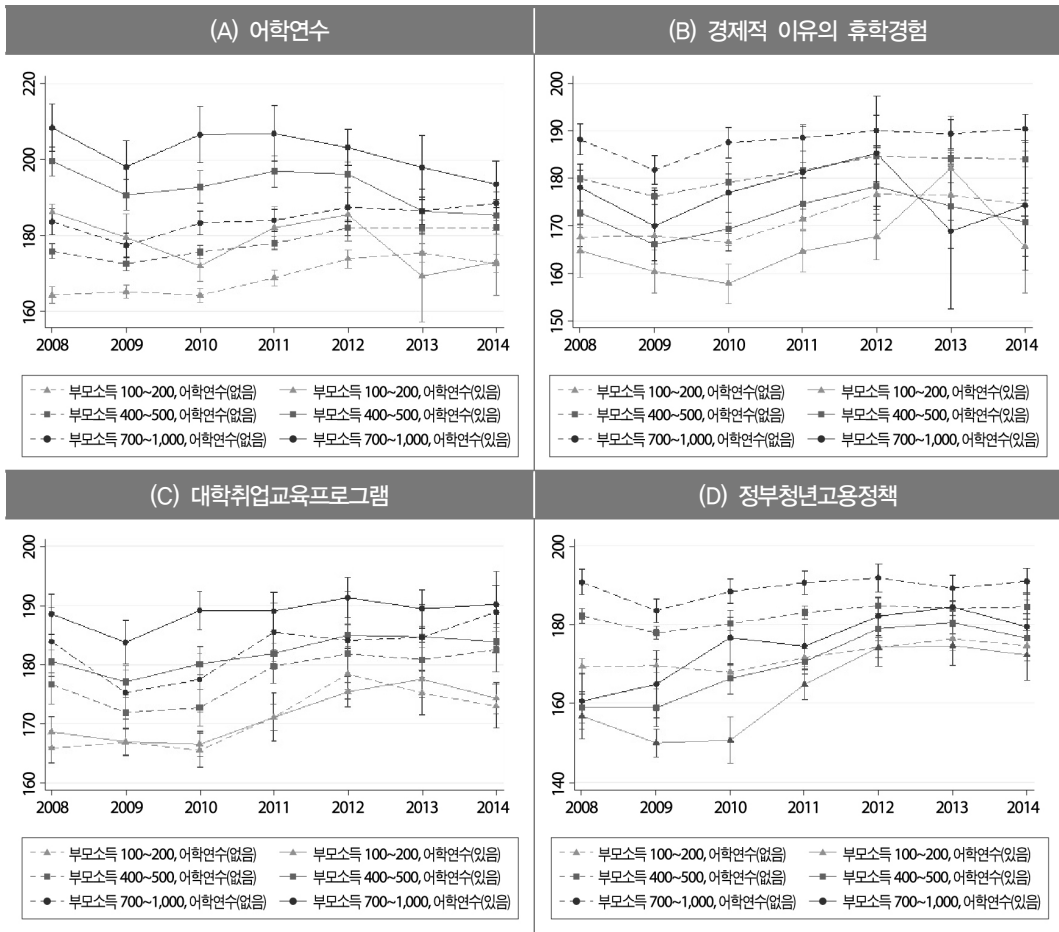
이에 비해 [그림 VI-5.B]의 부모 소득 수준과 경제적 이유로 한 휴학경험에 따른 임금수준은 눈에 띄는 감소나 증감추세를 보이기보다는 대체로 연도별로 유사한 수준을 유지하고 있음을 확인할 수 있으며 이는 <표 VI-5>의 결과와 동일하다. 물론 이는 본 연구가 부모의 사회·경제적 지위에 따른 대학경험과 노동시장의 연계성을 파악하는 데 목적을 두고 있어 휴학여부를 “경제적 이유로 인한 휴학”으로 국한하여 측정하였기 때문일 것으로 판단된다.

반면 [그림 VI-5.C]와 [그림 VI-5.D]에 제시된 부모소득과 대학에서 제공하는 취업교육 프로그램의 참여여부, 그리고 정부청년고용정책의 참여여부에 따른 첫 일자리의 임금수준의 차이는 양자 모두에서 시계열적으로 다소 감소하는 추세를 보이고 있다. 다만 양자의 그래프를 해석함에 있어 유의할 점은 두 가지 경험 모두 시계열적으로 임금수준의 차이를 줄이고 있지만, 전자에서의 임금수준의 감소의 효과는 교육프로그램의 참여에 따른 변화라기보다 부모소득이 낮은 집단의 대학 졸업생들이 노동시장에서 취하는 임금 자체가 증가함으로서 발생하고 있는 반면, 후자의 경우는 정부가 제공하는 청년고용정책의 참여를 통해 발생한 변화라는 점이다. 다시 말해 [그림 VI-5.C]의 경우 동일한 부모 소득수준에서 교육프로그램의 참여여부에 따른 임금수준의 차이는 동일한 표식의 실선과 점선의 차이로 확인할 수 있는데, 양자는 연도별로 유사한 수준이거나 차이가 있더라도 그 차이를 거의 동일하게 유지하고 있어 대학에서 제공하는 교육프로그램의 참여여부에 따른 첫 일자리의 소득수준에 대한 영향력은 적은 것을 알 수 있다. 이에 비해 프로그램의 참여여부가 동일한 상태에서 부모소득에 따른 자녀의 첫 일자리 임금수준의 차이는 [그림 VI-5.C]의 실선(혹은 점선)간 비교를 통해 확인할 수 있는데, 시계열적으로 저소득층 자녀의 첫 일자리에서의 임금이 상승함으로서 양자의 차이가 감소하는 추세를 보이고 있다. 따라서 [그림 VI-5.C]에서 확인되는 첫 일자리에서의 임금격차의 감소는 대학에서 제공하는 취업프로그램의 참여에 따른 변화라기 보다는 소득자체의 변화에 기인한 것으로 판단할 수 있다.

반면 [그림 VI-5. D]의 정부가 제공하는 청년고용정책의 참여여부에 따른 첫 일자리에서의 임금수준의 변화를 살펴보면 동일한 소득수준에서 청년고용정책 프로그램에 참여한 졸업생들의 임금수준은 상당 부문 증가하고 있는 추세를 보이고 있는 반면, 참여하지 않는 학생들의 임금수준은 매년 유사한 수준을 유지하고 있음을 확인할 수 있다. 이처럼 청년고용정책에 참여한 졸업생들의 첫 일자리에서의 노동시장 지위가 개선된 이유는 청년고용정책이 갖고 있는 특성에 기인한다고 볼 수 있다. 다시 말해 청년고용정책은 대체로 저소득층 대학생들을 대상으로 하고 있을 뿐만 아니라 지원방식 역시 직접적인 고용알선 및 고용기업에 대한 인센티브 방식³⁵⁾으로 운영되기 때문에 정책의 대상과 수단이 분명하다. 따라서 프로그램에 참여한 대학생들의 일자리 개선의 직접적인 효과가 나타나기 용이하고 이러한 효과가 최근에 가시적으로 들어나고 있음을 확인할 수 있다³⁶⁾. 다만 앞선 <표 VI-4>와 <표 VI-5>의 추정결과에서 확인할 수 있는 바와 같이 대체로 청년고용정책에 참여했던 졸업생들의 첫 일자리의 임금수준이 낮게 나타나고 있음을 [그림 VI-5. D]를 통해서도 확인할 수 있다.

35) 예를 들어 고용노동부가 주관하는 “취업성공패키지”의 경우 저소득층을 대상으로 개인별 맞춤 취업 지원을 실시하는 프로그램으로 참여수당, 구직수당, 성공수당 등의 금전적 인센티브와 상담 및 취창업지원 등의 일자리 알선등의 서비스를 제공한다. (고용노동부 <https://www.work.go.kr/pkg/succ/content01/busiInfo.do>, 검색일자(2017. 9. 10.))

36) 물론 이를 정책의 효과로 해석하는 데는 한계가 있다. 일반적으로 정부정책의 효과는 “프로그램에 참여함으로써 창출되는 부가가치(value-added)로 정의”(Heckman, 1997; 김용성·조숙진·강지령·이석원·심우찬, 2007: 105에서 재인용)되기 때문에 프로그램의 효과는 비교대상의 동등성의 확보되어야 한다는 전제가 필요하다. 다만 여기에서는 설명의 용이성을 위해 “효과”라는 단어를 사용하였다.



【그림 VI-5】 부모 소득과 대학에서의 경험에 따른 첫 일자리 임금 연도별 변화(만원)

다. 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 노동시장 지위에 미치는 영향

지금까지의 분석결과를 요약해보면 (i) 소득수준으로 측정된 부모의 사회·경제적 지위와 대학유형(전문대학~의학대학 등)은 대학 졸업생의 첫 일자리의 노동시장 지위를 결정하는 중요 요인일 뿐만 아니라, (ii) 어학연수, 휴학, 취업프로그램, 정부정책 등의 대학에서의 경험 역시 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 영향을 미치는 중요 요인임을 확인할 수 있었다. 특히 어학연수 등의 대학경험은 부모의 소득과의 상호작용을 통해 대학 졸업생들의 노동시장 지위의 차이를 가져오는 요인임도 확인할 수 있었다. 다만 이러한 분석 결과들을 통해 부모의 소득과

대학경험들의 상호작용이 자녀의 노동시장 지위의 차이를 가져올 수 있다는 사실을 알 수 있음에도 불구하고, 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위 등이 갖는 다양한 인과 사슬의 양태를 보여주는 데는 한계가 있다. 이러한 한계를 보완하기 위하여 비교적 단순한 경로모형을 통해 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위 등이 갖는 상호관계를 파악해 보고자 한다. 특히 경로모형을 설정함에 있어서 그동안 많은 선행연구들을 통해 지적되어온 부모의 사회·경제적 지위가 대학유형을 결정하고, 이러한 대학의 유형이 노동시장의 지위를 결정함으로써 대학교육의 불평등을 재생산하는 역할을 하고 있다는 주장과 함께 대학에서의 다양한 경험들이 사적자원에 의존하고, 이를 통해 또 다른 경제적 불평등의 재생산하고 있음을 제기한 본 연구의 예측을 간접적으로나마 확인하기 위하여 아래의 [그림 VI-6. A]와 같은 경로모형을 설정하였다.

[그림 VI-6. A]의 경로모형 분석결과는 앞선 <표 VI-4>와 <표 VI-5>의 추정결과와 크게 다르지 않았다. 먼저 부모의 교육수준과 소득수준으로 측정된 사회·경제적 지위(잠재변수, SES)는 대학유형(전문대학→의학대학순)에 영향을 미치고 있으며 동시에 대학유형은 첫 일자리의 임금수준에도 상당한 영향을 미치고 있는 것을 확인할 수 있다. 또한 예측한 바와 같이 부모의 사회·경제적 지위는 어학연수의 참여와 경제적 이유로 한 휴학 여부에 영향을 미치고 있고, 동시에 첫 일자리의 임금수준에 영향을 미치고 있는 것을 확인할 수 있다. 더욱이 이들이 학점을 매개로 한 임금수준에도 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 노동시장 지위에 미치는 영향에 있어 대학의 유형과 어학연수 및 휴학의 경험은 부분매개 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

반면 부모의 사회·경제적 지위가 교내 취업프로그램과 정부의 청년고용정책 참여에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한 <표 VI-4>와 <표 VI-5>의 추정결과와 마찬가지로 교내 취업프로그램 참여여부 자체는 첫 일자리 임금수준에도 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 정부청년고용정책 참여한 졸업생들의 첫 일자리 임금은 다른 학생에 비해 낮은 수준임을 재확인할 수 있었다.

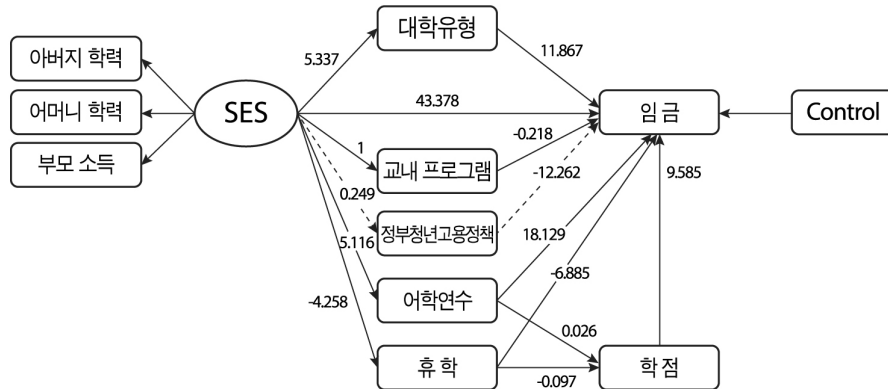
한편 [그림 VI-6. B]는 [그림 VI-6. A]의 경로모형의 연도별 추정결과를 바탕으로 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 첫 일자리 임금에 미치는 총 효과를 부모의 사회·경제적 지위의 직접효과, 대학유형을 매개로한 간접효과, 어학연수 등의 대학경험을 매개로한 간접효과로 구분하여 각 효과가 총 효과에서 차지하는 비율을 제시한 것이다. [그림 VI-6. B]에서도 확인할

수 있는 바와 같이 부모의 사회·경제적 지위가 첫 일자리 임금수준에 미치는 총 효과 중 부모의 사회·경제적 지위의 직접효과의 비중은 평균적으로 35%내외 수준을 유지하고 있는 반면, 대학 유형을 매개로한 효과는 50%이상을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 또한 이러한 경향성은 시계열적인 변화에서도 크게 달라지고 있지 않았다. 따라서 선행연구들이 지적한 대학교육(특히 대학유형)을 매개로한 불평등의 재생산 구조가 우리사회에 크게 자리 잡고 있음을 재확인할 수 있었다.

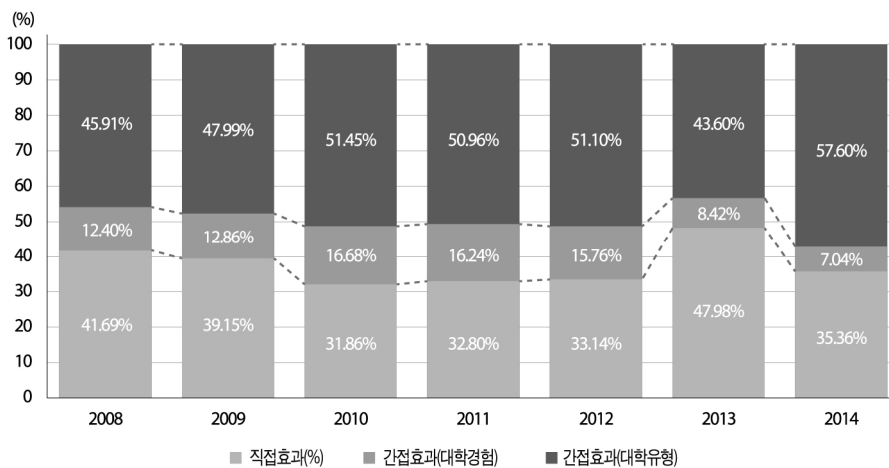
또한 주지할 점은 어학연수, 휴학경험³⁷⁾과 같은 대학에서의 경험들 역시 첫 일자리의 임금에 상당한 수준의 간접효과를 보이고 있다는 점이다. 물론 최근에 와서 이들의 간접효과가 차지하는 비중이 줄어들긴 하였으나, 평균적으로 13%의 효과를 유지하고 있다는 점은 부모의 사회·경제적 지위가 대학에서의 경험을 매개로 노동시장 지위의 격차를 불러오는 기제로서 작용하고 있다는 점을 보여준다는 점에서 그 의미가 있다고 하겠다. 한 가지 특징적인 점은 어학연수나 휴학과 같은 매개요인들이 금융위기를 기점으로 그 효과가 다소 증가했다는 점이다. 이러한 현상이 왜 발생하는가에 대해서는 추가적인 연구가 필요한 부분이기도 하지만 특히 어학연수와 같은 부모의 사적자원을 활용한 노동시장에서의 질적 분화 전략의 효과가 취업이 어려운 경제적 불황기에 더욱 효과적으로 작동할 수 있음을 추측해 볼 수 있을 것이다.

37) 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 첫 일자리 임금수준에 미치는 효과에서 교내 취업프로그램의 참여나, 정부청년 고용정책이 참여에 따른 매개효과는 전체 총 효과의 1~2%내외로 매우 작았다.

(A) 경로모형 분석결과¹⁾



(B) 부모의 사회·경제적 지위가 자녀 임금에 미치는 직접효과 및 간접효과의 비율²⁾ (경로모형)



주1) 일반화된 구조방정식 모형 추정결과(Generalized SEM) : 대학경험변수(logit model)

(실선 : 95% 수준에서 통계적으로 유의미 / 점선 : 95% 수준에서 통계적으로 유의미 하지 않음)

주2) 구조방정식 모형을 통한 연도별 추정결과(표준화 계수)를 이용하여 산출

Ⅱ 그림 VI-6 Ⅱ 경로분석 결과 및 연도별 직·간접 효과의 비율

5 요약 및 논의

본 연구는 부모의 사회·경제적 지위가 자녀들의 대학에서 경험과 노동시장에서의 지위에 미치는 영향을 분석하는데 목적을 두고 있다. 이를 위해 본 연구에서는 부모의 사회·경제적 지위와 대학에서의 경험이 자녀들의 노동시장 지위에 미치는 영향, 부모의 사회·경제적 지위와 대학경험의 상호작용이 자녀들의 노동시장 지위에 미치는 영향, 그리고 이들의 복합적인 경로 효과 등 다양한 분석을 통해 부모의 사회·경제적 지위가 대학에서의 경험을 매개로 노동시장 지위에 영향을 주고 있는 지를 밝히고자 하였다. 주요 분석결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 부모의 사회·경제적 지위가 전문대학부터 의학대학으로 구분하여 측정된 대학유형을 매개로 자녀들의 노동시장 지위에 미치는 효과는 매우 체계적으로 나타나고 있었으며, 이러한 효과는 분석시계(2008~2014년)내에서 지속적으로 나타나고 있었다. 특히 다소 제약적인 분석이기는 하지만 경로분석 모형에서 부모의 사회·경제적 지위와 자녀의 노동시장 지위의 관계에 있어서 대학유형을 매개로한 효과가 상당부분을 차지하고 있다는 점은 그동안 선행연구들을 통해 지적되어온 교육을 매개로한 경제적 불평등의 재생산 구조가 우리사회에 고착화되고 있음을 보다 구체적으로 재확인하여 준다.

둘째, 대학에서의 경험 중 어학연수경험과 대학에서 제공하는 취업교육프로그램은 대학 졸업생들의 노동시장 지위에 긍정적인 영향을 미치고 있어 선행연구들과 일치된 결과를 보였다. (주휘정, 2012; 박환보 외 2011; 남기곤·윤진호·이시균, 2010; 박천수, 2009; 황여정·백병부, 2008) 또한 대학에서의 휴학경험 역시 노동시장 지위에 부정적인 영향을 미치고 있어 선행연구들과 일치된 결과를 보였다. (우광호 외, 2010) 또한 이러한 대학 경험들의 효과를 시계열적으로 추적한 결과, 어학연수의 경험이 임금 프리미엄에 미치는 영향은 다소 감소하고 있는 추세를 확인할 수 있었으며, 정부에서 제공하는 청년 고용정책에 참여했던 대학 졸업생들의 평균적인 임금수준이 그렇지 않은 집단에 비해 낮기는 했지만 저소득 계층 대학생들의 임금을 끌어올림으로써 고소득계층 자녀의 첫 일자리 임금과의 격차를 줄이고 있는 것으로 나타났다.

마지막으로 부모의 사회·경제적 지위, 대학유형, 대학경험, 노동시장 지위들의 관계를 파악하기 위한 경로모형에서는 부모의 사회·경제적 지위가 어학연수와 휴학경험을 매개로 자녀의 노동시장 지위에 미치는 간접효과가 존재하고 있음을 확인하였으며, 이들 효과의 크기가 시계열

적으로도 꾸준히 유지되고 있음을 확인하였다. 따라서 이를 통해 부모의 사회·경제적 지위가 대학유형이외의 또 다른 대학 경험을 통해서 자녀세대의 노동시장 격차를 유발할 수 있음을 실증적으로 확인하였다.

이러한 분석 결과들을 종합해 보면 다음과 같은 함의를 도출할 수 있을 것으로 보인다. 먼저 대학에서의 어학연수, 취업교육프로그램 등과 같은 경험들이 노동시장 지위에 긍정적인 영향을 미치고 있는 동시에 이들이 부모의 사회·경제적 지위가 임금에 미치는 매개역할을 하고 있다는 점을 고려해 볼 때, 대학생들이 부모의 사회·경제적 지위로부터 보다 자유롭게 노동시장 지위에 긍정적인 영향을 미치는 다양한 경험들에 접근할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요해 보인다. 예를 들어 주휘정(2012)이 강조하고 있는 바와 같이 대학에서 학생들에게 제공하는 각종 교육 역량강화사업, 취업역량강화사업, 교환학생제도 등에 대한 기회를 보다 보편적이고 폭넓게 제공함으로써 부모의 사회·경제적 지위가 대학경험에 대한 선택의 기회를 제한하지 않도록 하는 적극적인 노력이 필요해 보인다.

또한 학생들 스스로 해당 기회를 향유할 수 있는 개인적인 노력들과 함께 학생들이 해당 경험에 대한 기회에 접근할 수 없도록 하는 장벽을 제거하는 것 역시 동시적으로 이루어질 필요성이 있다. 다시 말해 본 연구의 분석결과에서 제시한 바와 같이 경제적 이유로 인한 휴학경험은 학생들의 노동시장 지위를 낮추는 요인 일뿐만 아니라 부모의 사회·경제적 지위가 첫 일자리의 임금에 영향을 주는 데 있어 매개체의 역할을 하고 있다는 점 등을 고려해 볼 때, 부모의 사회·경제적 지위가 휴학으로 이어지고 이로 인해 대학에서 제공하는 다양한 지원 프로그램에 대한 접근성이 제약되는 악순환의 사슬관계를 제거하는 정부의 노력도 필요해 보인다. 물론 향후 추가적인 분석을 요하는 부분이지만 휴학과 같은 교육적 기회를 단절하는 요소를 차단할 수 있는 국가장학금 및 생활 지원확대 등과 같은 정책적 수단을 적극적으로 활용할 필요도 있다.

다만 이러한 분석결과와 함의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 한계를 갖고 있다. 첫째는 분석적인 측면에서 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 노동시장 지위에 미치는 다양한 인과관계가 있음에도 불구하고 본 연구에서는 매우 단순화된 경로모형만을 사용하고 있다. 특히 본 연구에서는 어학연수, 휴학경험, 정부 및 대학제공 취업프로그램 등의 대학경험을 중심으로 살펴보았으나 이외에도 새로운 형태의 대학경험 변인을 찾아내고, 이들의 인과관계를 모형화해 분석에 활용하는 노력이 필요할 것이다. 더욱이 본 연구에서는 대학유형을 통제한 모형을 사용하고 있으나, 대학교육을 매개로한 부모의 사회·경제적 지위의 세대간 전이효과는 대학유형에

따라 다른 양태³⁸⁾를 띌 수 있을 뿐만 아니라, 대학유형과 연계되어 발생하는 대학경험(예를 들어 대학을 중심으로 한 사회자본 및 네트워크)을 통해서도 유발될 수 있다는 점을 고려할 필요가 있다.

둘째는 본 연구에서는 대학생들이 노동시장 지위를 고용수준을 의미하는 임금수준과 고용의 질을 엿볼 수 있는 상용근로자 여부로 측정하여 사용하였으나 이에 대한 재검토 역시 필요해 보인다. 특히 최근 청년층의 첫 일자리의 평균 근속기간이 급속하게 감소하는 추세(한국일보, 2015. 7. 23.)³⁹⁾를 고려해 볼 때 노동시장에서의 첫 일자리의 중요성이 매우 낮아지고 있음을 알 수 있다. 따라서 생애수준에서 부모와 자녀세대의 사회·경제적 지위를 대표할 수 있는 측정치를 이용한 세대간 전이효과에 대한 후속연구가 필요할 것으로 보인다.⁴⁰⁾

38) 대학유형에 따라 부모의 소득수준과 대학경험이 자녀의 첫 일자리 임금에 미치는 영향이 다를 수 있다는 점을 고려하여 <부록2>에 4년제 대학생만을 분석대상으로 한 분석결과를 제시하였으며, 분석결과는 주요 연구결과와 큰 차이는 없었다.

39) 한국일보(2015. 7. 23.) “첫 직장 어렵게 구해 1년 3개월 만에 떠난다, 왜?”
(<http://www.hankookilbo.com/v/d0211958194e43059d0d301fb2c2ebd3>, 검색일 2017. 9. 3)

40) 이와 관련하여 Chetty et al(2017)은 부모의 사회·경제적 지위와 대학유형이 자녀들의 임금수준에 미치는 영향을 분석함에 있어 자녀들의 임금을 노동시장에서 안정기에 접어든 32~34세 수준에서 측정하여 사용하고 있다.

VII. 교육격차 개선방안

1. 전제
2. 개선방향
3. 개선방안

VII. 교육격차 개선방안

본 연구는 “교육격차 실태 종합분석”이라는 주제 하에 교육격차가 확대되고 있다는 작금의 문제의식과 시대적 상황에 기초해 교육격차 실태를 분석하고 이를 통해 현 시점에서 요구되는 교육격차 개선방안을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 먼저, 선행연구를 토대로 교육격차 개념, 정책 그리고 실태를 살펴보았다. 그리고 최근의 초·중·고의 교육격차 실태를 분석하기 위해 ‘초·중·고 학교급별 소득계층에 따른 교육격차 추이 분석’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 학업성취 변동에 미치는 영향’을 분석하였다. 또한 대학진학과 대학경험 및 노동시장에서의 격차를 분석하기 위해 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학진학 격차에 미치는 영향’과 ‘부모의 사회·경제적 지위가 대학경험과 노동시장 지위에 미치는 영향’을 실증자료를 토대로 분석하였고 이에 기초해 교육격차 개선방안의 전제, 개선방향 그리고 개선방안을 제시하였다.

1 전제

- ☐ 인간은 인정 욕구를 가지고 있다.
- ☐ 인간은 목표를 성취하기 위해 경쟁하거나 협력한다.
- ☐ 인간은 유인체계(*incentive system*)에 반응한다.

인간의 인정⁴¹⁾ 욕구는 타인과의 관계 속에서 사랑, 동등한 권리의 인정, 사회적 연대⁴²⁾를

41) Honneth(2011: 15)는 “인정은 인간이 자신의 삶을 성공적으로 실현시킬 수 있는 사회적 조건이자 각 개인이 자신에 대한 긍정적인 관계 즉 긍정적인 자기의식을 가지게 하는 심리적 조건”이라고 언급하였다.

통해 충족된다(천성문·박순득·배정우·박원모·김정남·이영순, 2006: 156-160; Honneth, 2011; Smith, 2016: 20). 타인과의 관계 속에서 사랑은 환경적인 어려움에도 불구하고 학교와 삶의 여러 측면에서 성공적으로 생활하고 있는 학생의 주변에는 특별한 관심 즉, 인정하고 지지해 주는 1-2명의 성인이 있었다는 점과 연계될 수 있다(Eggen & Kauchak, 2006: 201). 동등한 권리의 인정은 Bernstein(1971)과 Bourdieu(1970)가 지적한 특정 계층 출신 학생들의 언어와 문화에 유리한 학교 환경과 대응할 수 있다. 사회적 연대는 능력별 집단화(tracking)와 같이 학생을 구분하고 배제하는 방식과 연결될 수 있다. Honneth(2011)는 인정을 충분히 받은 학생은 자기 자신과 긍정적인 관계를 형성하고 삶을 성공적으로 실현시킬 가능성을 높일 수 있다고 지적하였다.

인간은 인정을 받기 위해 경쟁하거나 협력할 수 있으며(Axelrod, 2006) 경쟁적 사회는 협력적 사회에 비해 모든 구성원이 앞서 제시한 Honneth(2011)의 세 가지 인정 요소를 충족하기에 상대적으로 어려울 수 있으며 개인별 인정 수준의 격차 또한 클 수 있다. 사회는 시·공간에 따라 차등적인 유인체계를 가지고 있으며 인간은 원하거나 회피하고 싶은 유인에 반응한다(Mankiw, 2012). 고로, 모든 사람이 인정 욕구를 충족시킬 수 있는 유인체계를 사회적으로 구성하는 것이 이상향일 수 있으나 방편적으로 협력적 사회를 형성할 수 있는 유인체계를 제도적·비제도적으로 구성하는 것이 차선택이 될 수 있다.

학업성취도, 의사소통역량 등과 같은 교육결과의 차이는 학생의 인정 욕구 충족에 중요한 역할을 한다. 예를 들어, 학업성취도가 높은 학생은 부모, 친구, 교사 등으로부터 지지와 존중을 받는 경향이 있다. 학교에서 학업성취도가 높은 학생과 낮은 학생이 동일한 문제를 일으키더라도 차등적으로 대우할 가능성이 있다. 고등학교에서는 학업성취도에 따라 특별반을 구성해 학업성취도가 낮은 학생들을 배제시키기도 한다. 그리고 학업성취도는 상급학교 진학 그리고 대학 서열 등에 영향을 주고 이는 노동시장에서의 사회적 보상과도 연계되어 있다. 학생들은 이러한 유인을 획득하는 데 상대적으로 유리한 위치를 점하기 위해 공교육과 사교육을 통해 무한 경쟁을 하고 있다. 이와 같은 경쟁적 환경 속에 부모의 사회·경제적 지위는 학생의 인적, 물질 가용

42) Honneth(2011)는 인간은 사랑(자기믿음)을 통해 정서적 욕구를 지닌 존재로 인정되고 사랑을 통해 정서적 욕구가 충족되며, 동등한 권리의 인정(자기존중)을 통해 개인은 자주적이고 도덕적 판단능력이 있는 존재로 인정되고, 사회적 연대(자기가치부여)를 통해 개인은 자기만의 특수성을 지닌 존재로 인정되어 공동체의 완전한 구성원이 된다고 밝히고 있다. Honneth(2011)는 인정의 유보나 불인정 상태 즉, 사랑의 좌절, 법적 권리의 유보 또는 불인정, 사회적 연대에서 배제는 당사자에게 무시나 모욕으로 이해되며 분노라는 심리적 반작용을 일으킬 수 있으며 특히, 권리와 사회적 연대의 불인정은 집단적 저항을 초래할 수 있다고 주장했다.

자원을 대표하고 이에 따른 학업성취도의 차이는 확대될 수 있다.

본 연구에서 교육격차는 타고난 성별, 인종, 능력 등과 같은 유전적 요소와 가정, 지역, 사회 등과 같은 환경적 요소가 다른 학생이 학교경험을 통해 드러낸 교육결과의 차이 가운데 사회적으로 동의하지 않는 계층, 인종 등과 관련이 있으면서 사회진출 후 받게 될 보상에 영향을 주는 것으로 정의하였다. 앞서 제시한 인간에 대한 전제를 고려하면, 부모의 사회·경제적 지위에 따른 교육결과(학업성취도, 대학진학, 의사소통역량 등)의 차이와 같은 교육격차는 개인적 입장에서는 자연스러운 결과일 것이다. 그러나 성별 등과 같은 유전적 요소나 태어난 가정 등과 같은 환경적 요소에 의해 교육결과가 결정된다면 사회적 입장에서는 이를 받아들이기 어렵다. 이는 신분제 사회와 같이 어느 가정에서 태어났느냐가 교육결과를 결정하는 요소이며 롤즈의 정의론적 관점에서 보면 임의성에 의한 것이므로 이는 배제되어야 한다.

2 개선방향

교육격차 개선방향은 학교를 정책적 주 공간으로 설정하고 [그림 VII-1]과 같이 학교 운영 원리를 경쟁에서 협력으로 전환하여 취약 계층의 학생은 물론, 모든 학생들의 인정 욕구 충족을 향상시켜 교육격차를 개선하자는 것이다. 협력은 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등과 같이 학교를 둘러싼 이해관계자들 간에 개별 학생의 학업성취 등과 같은 교육결과를 향상시키기 위해 상호 교류하고 돕는 과정을 전제한다. 경쟁이 아닌 협력 과정은 사랑, 동등한 권리의 인정, 사회적 연대와 같이 인정의 세 가지 요소를 지향해야 할 것이다 (Honneth, 2011).



Ⅰ 그림 VII-1 Ⅰ 교육격차 개선방향

부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들은 인정 욕구의 충족에 있어 상대적으로 열위에 있을 가능성이 높다. 인정 욕구의 충족이 한계 체감하는 형태라면, 학교에서 협력적 경험을 하는 과정에서 전반적인 인정 욕구 충족 수준이 개선되더라도 인정 욕구가 상대적으로 많이 충족된 학생들보다 인정 욕구가 적게 충족된 학생들의 인정 욕구 충족 수준이 더 많이 향상될 수 있다. 고로, 개선방향의 핵심은 부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들의 이러한 변화가 자기 긍정으로 이어져 학업성취 등과 같은 교육결과의 향상으로까지 이어져 교육격차가 개선되는 선순환을 기대하는 것이다.

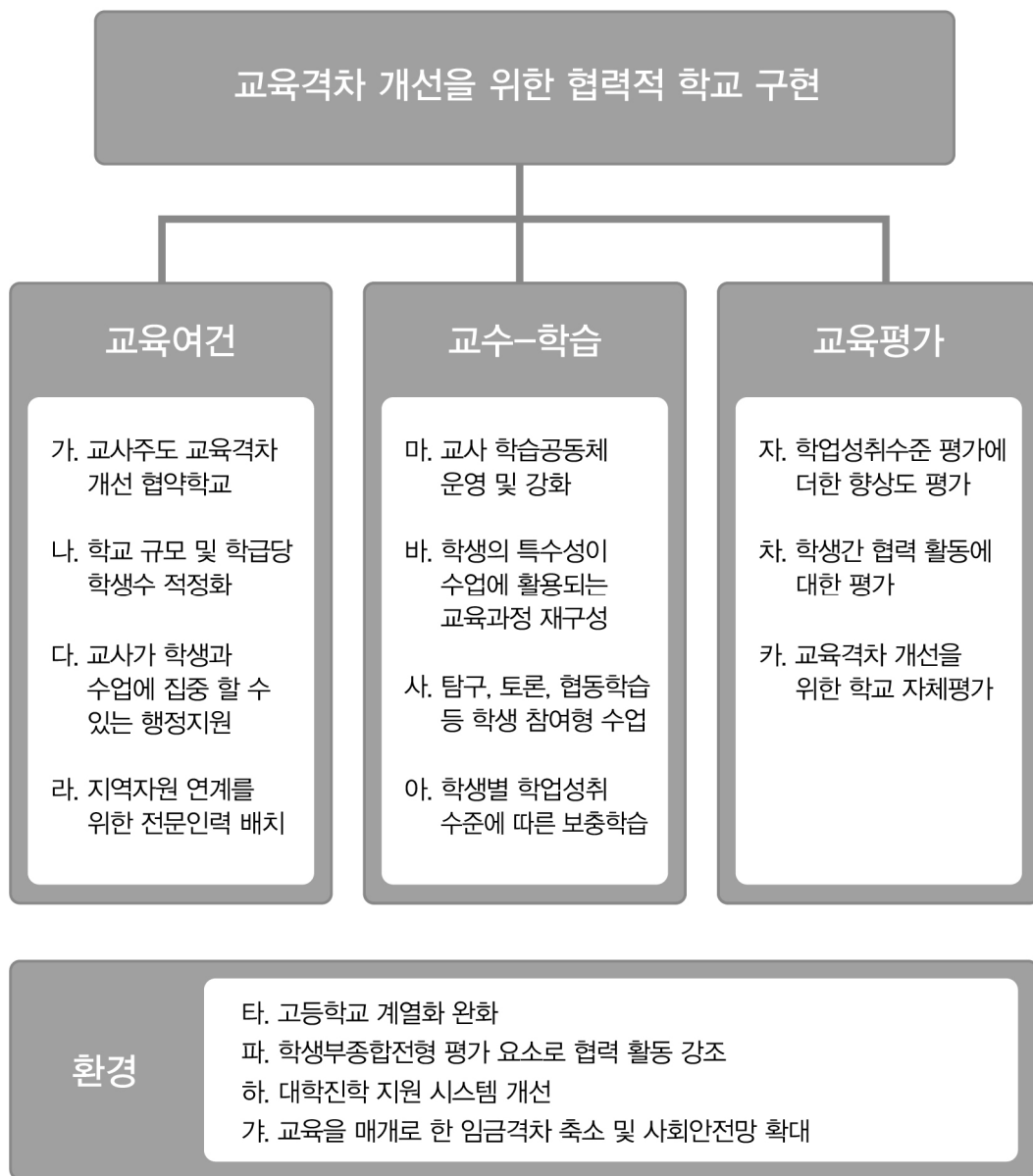
3 개선방안

교육격차 개선방안은 앞서 제시한 전제와 개선방향에 터해 현재의 유인체계 내에서는 인정받을 어려운 학생들 예를 들면, 부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들도 인정받을 수 있도록 학교를 중심으로 유인체계를 재설정하여 이들의 교육결과를 향상시키려는 노력이다. 교육격차 개선방안은 [그림 VII-2]와 같이 ‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’이라는 목적을 설정하고 교육여건, 교수-학습, 교육평가 그리고 환경 4가지 영역으로 구분하여 제시하고 있다.

‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’에서 교육격차 개선은 학업성취 등과 같은 교육결과에서 열위에 있는 학생들의 교육결과의 절대적 수준을 향상하는 것과 부모의 사회·경제적 지위에 따른 교육결과의 상대적 차이를 줄이는 것을 함께 의미한다. 협력적 학교는 부모의 사회·경제적 지위, 인지적·비인지적 성취 등이 다양한 학생들이 모여 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 간에 서로 교류하고 돕는 과정을 통해 개별 학생의 인정 욕구가 충족되고 교육결과가 향상되며 이러한 협력 과정이 평가에 반영되는 교육체제를 의미한다.

이를 실현하기 위해 학교를 중심으로 학교 내부에서 작동되는 교육여건, 교수-학습, 교육평가, 학교 외부에서 영향을 주는 환경으로 크게 구분할 수 있다. 교육여건 영역에서 설정한 과제는 교사주도 교육격차 개선 협약학교, 학교 규모 및 학급당 학생수 적정화, 교사가 학생과 수업에 집중할 수 있는 행정지원, 지역자원 연계를 위한 전문인력 배치로 구성된다. 교수-학습 영역에서

설정한 과제는 교사 학습공동체 운영 및 강화, 학생의 지식과 경험 등의 차이 즉, 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성, 탐구, 토론, 협동학습 등 학생 참여형 수업, 학생별 학업성취 수준에 따른 보충학습이다. 교육평가 영역에서 설정한 과제는 학업성취수준 평가에 더한 향상도 평가, 학생간 협력 활동에 대한 평가, 교육격차 개선을 위한 학교 자체평가와 같이 세 가지이다. 끝으로 학교를 둘러싼 환경 영역에서 설정한 과제는 고등학교 계열화의 완화, 학생부종합전형 평가 요소로 협력 활동 강조, 대학진학 지원 시스템 개선, 교육을 매개로 한 임금격차 축소 및 사회안전망 확대이다.



Ⅱ 그림 Ⅶ-2 Ⅱ 교육격차 개선방안

제1영역
교육여건

- 가. 교사주도 교육격차 개선 협약 학교
- 나. 학교 규모 및 학급당 학생수 적정화
- 다. 교사가 학생과 수업에 집중할 수 있는 행정지원
- 라. 지역자원 연계를 위한 전문인력(사회복지사, 평생교육사 등) 배치

가. 교사주도 교육격차 개선 협약학교

교사주도 교육격차 개선 협약학교(이하: 협약학교)는 교육격차 개선에 관심이 있는 교사, 학생 및 학부모 등이 함께 학교 운영에 참여하며 부모의 사회·경제적 지위, 학업성취 수준 등이 다양한 학생들이 함께 하는 것을 전제하고 있다. 교사주도라는 것은 공교육 체제 하에서 교육격차 개선을 위한 일차적인 주체를 교사로 가정하고 있음을 의미한다. 협약학교는 교육청에서 교육격차 개선을 목표로 학교를 운영하고자 하는 교사들을 모집하는 협약학교 공고를 시작으로 이에 관심을 갖는 교사들이 자발적으로 모여 교육격차 개선을 위한 교육목표, 교수-학습, 교육평가 등과 같은 협약서를 작성하여 제출하고 이를 평가하여 선정하는 방식으로 진행될 수 있다. 협약학교 공고 및 선정과정에서 앞서 제시한 전제와 개선방향이 담고 있는 지향이 반영될 수 있어야 할 것이다. 앞선 전제에 기초해 협약학교는 신설이 권장되며 이는 새롭게 신설되는 학교나 기존 학교의 분리 등의 방법으로 추진될 수 있다. 그리고 선정된 교사들이 주축이 되어 교육격차 개선을 위해 제시한 교육목표, 교수-학습, 교육평가 등이 담겨 있는 협약서를 토대로 교장 및 교사를 초빙하고 학교 설명회를 개최하여 이에 동의하는 학생 및 학부모를 모집하는 등 협약서에 기초해 학교를 운영하는 방식이다. 이와 같이 교육격차 개선이라는 목적 지향적인 협약학교 경험을 통해 일반학교로 확대되기 위한 원칙, 절차, 방안 등을 도출하는 학습의 시간을 가질 필요가 있다.

나. 학교 규모 및 학급당 학생수 적정화

학교 규모 및 학급당 학생수는 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등이 서로 교류하고 돕는 과정이 원활히 일어날 수 있는 토대에 해당된다. 학생간 협력이 학급 내 또는 학교 내에서 일어나는 과정 속에서 특정 학생들끼리 반복적으로 협력하는 것이 아니라

협력 과제별로 다양한 학생들이 협력할 수 있는 기회가 주어지는 수준이어야 할 것이다. 개별 학생의 교육결과 개선을 위한 교사간 논의에서 학생의 특성을 파악하고 관심을 기울일 수 있는 즉, 소외되는 학생이 없는 수준으로 설정되어야 할 것이다. 그리고 학생이 교사에게 학업과 교우관계 등 다양한 문제에 대해 조언과 도움을 받을 수 있는 규모여야 할 것이다. 또한 학부모(지역)가 자신의 자녀는 물론, 교우들에 대해서도 지원과 관심을 기울일 수 있는 수준이어야 할 것이다. 본 연구에서 이러한 조건을 충족시키는 학교 규모 및 학급당 학생수를 특정할 수 없으므로 후속 연구를 통해 이에 대한 구체적인 검토가 진행될 필요가 있다.

다. 교사가 학생과 수업에 집중할 수 있는 행정지원

교사가 학생과 수업에 집중할 수 있는 행정지원은 학교 업무를 학생과 수업에 직접적이나 아니냐로 구분하여 학생 및 수업과 직접적으로 관계가 없거나 약한 업무를 교사의 업무에서 줄여나가는 것을 의미한다. 교육부와 교육청의 교원 행정업무 경감을 위한 지속적인 정책적 지원이 요구되며 또한 교육부와 교육청이 신규로 추진하는 사업에 있어 학생과 수업에 직접적이지 않으면서 추가적으로 발생하는 업무 양을 측정해 이를 담당하는 인력의 인건비를 사업비에 반영하는 등 적극적인 노력이 요구된다. 또한 학교 자체적으로도 교무 및 학사업무 보조원 등을 활용한 행정업무 전담팀 등을 구성하거나 행정실 등과의 업무 재조정을 통해 교사가 학생 및 수업에 더 많은 시간을 할애할 수 있는 여건을 마련하도록 해야 할 것이다⁴³⁾.

라. 지역자원 연계를 위한 전문 인력(사회복지사, 평생교육사 등) 배치

지역자원 연계를 위한 전문 인력(사회복지사, 평생교육사 등) 배치는 교사, 친구 등 학교의 자체적인 노력에 더해 추가적인 개입이 요구되는 다문화·탈북 등 취약계층 학생, 우울증과 같은 정서적 문제를 가진 학생, 가정폭력에 노출된 학생 등을 위해 지역의 인적, 물적 자원을 적극적으로 연계할 수 있는 사회복지사, 평생교육사 등과 같은 전문 인력을 학교에 배치하는 것이다. 이러한 학생들은 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등이 서로 교류하고 돕는 과정만으로는 교육결과의 개선을 기대하기 힘들 수 있다. 물론, 이러한 경우에도 학교

43) 연합뉴스(2017. 10. 20.) “행정업무 시달리는 교사들…하루 4시간 이상 NEIS접속”

(<http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2017/10/20/02000000000AKR20171020037600001.HTML>, 검색일 2017.11.1.)

라는 공동체 안에서 인정받고 수용되고 있다는 경험은 외부 전문가의 개입이 효과적으로 작동되기 위한 토대가 될 것이다. 지역자원 연계를 위한 전문 인력은 취약 계층을 대상으로 한 정부 및 지자체 등의 지원 연계, 정서적 문제를 가진 학생을 대상으로 한 상담가 등의 연계, 가정폭력에 노출된 학생에 대한 쉼터 연계 등 지역사회에서 제공할 수 있는 자원을 창의적으로 발굴하여 이들이 고립된 채 지속적으로 문제에 노출되지 않고 학교 및 사회 구성원으로 성장해 나갈 수 있도록 지원해야 할 것이다.

제2영역
교수-학습

- 마. 교사 학습공동체 운영 및 강화
- 바. 학생의 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성
- 사. 탐구, 토론, 협동학습 등 학생 참여형 수업
- 아. 학생별 학업성취 수준에 따른 보충학습

마. 교사 학습공동체 운영 및 강화

교사 학습공동체는 수업 개선, 학생 학습증진, 전문성 개발 등을 목표로 학습 경험을 공유하는 교사들의 학습조직이라 할 수 있다(박영숙 외, 2016: 21-22). 교사 학습공동체의 운영 및 강화는 교육격차 개선 협약학교를 전제하면 더욱 뚜렷해지겠지만 그렇지 않더라도 기존에 교사 학습공동체가 모든 또는 평균적인 학생을 대상으로 목표를 설정하였다면, 교육격차 개선을 목표로 하는 교사 학습공동체는 예를 들어, 부모의 사회·경제적 지위와 학업성취도가 낮은 학생들에게는 어떠한 수업 접근이 효과적인지, 이들의 학습증진을 위해서는 어떤 전문성이 교사에게 더 개발되어야 하는지 등과 같은 질문에 대해 응답하는 형태가 될 수 있다. 이러한 노력은 교사가 교수-학습 과정 중에 인정받기 어려웠던 학생들에게 관심과 애정을 표현하고 이들이 수업에 참여하는 데 동등한 권리를 가지고 있으며 그들의 특수성이 인정되는 방향으로 지향하는 것을 의미한다. 물론, 이러한 지향이 또 다른 학생들에 대한 인정의 유보나 불인정을 낳는 방식은 아니어야 할 것이다.

바. 학생의 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성

학생의 특수성이 수업에 활용될 수 있는 교육과정 재구성은 모든 학생의 경험, 지식 등이 교수-학습 활동과 유의미하게 연계될 수 있도록 국가수준 교육과정을 학교별 교육과정으로 구체화하는 것을 의미한다⁴⁴⁾. 학습과 관련한 구성주의적 특징은 학습자 주도적 이해의 구성, 현재의 이해에 의존한 새로운 학습, 사회적 상호작용을 통한 학습 촉진, 실제세계 과제를 이용한 유의미한 학습 등으로 정리할 수 있다(Eggen & Kauchak, 2006: 376-377). 이것은 학습이 교육과정이 아닌 학생으로부터 시작되어야 함을 의미한다. 고로, 학생별 교육과정 구성이 이상

44) 출처: <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=8217> 접속일자 2017년 9월 26일.

적일 수 있으나 학생들의 다양한 경험과 지식을 교사가 완전히 파악하는 것은 불가능하다. 오히려 학교, 학급 내의 다양한 학생들의 경험, 지식 등이 무시되지 않고 드러나고 활용될 수 있는 교수-학습 활동을 대안으로 검토하자는 것이다. 이를 통해 학생들의 기존 경험과 지식이 새로운 교육과정을 학습하는 데 얼마나 부족한 지 드러나기도 하고 가치롭게 활용되기도 하는 방식으로 교육과정을 재구성하는 것을 의미한다.

사. 탐구, 토론, 협동학습 등 학생 참여형 수업

탐구, 토론, 협동학습 등 참여형 수업은 앞서 언급한 학생의 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성이 실현되는 구체적인 교수-학습 방법을 의미한다. 탐구는 질문으로 시작해 가설을 세우고 가설을 검증할 수 있는 자료를 수집하여 이로부터 결론을 이끌어 내는 방식이다(Eggen & Kauchak, 2006: 392-393). 토론은 사고를 자극하여 학습자의 태도와 신념을 변화시키고 대인기술을 이해시켜 이해의 재구성을 돕는 방식이다(Eggen & Kauchak, 2006: 394). 협동학습은 지식 구성을 촉진하기 위해 학생간 상호작용을 활용하는 방식이다(Eggen & Kauchak, 2006: 397). 이러한 방법들은 강의식 수업에서 이루어지는 지식 중심에 더해 개별 학생의 다양한 경험과 지식이 활용되는 방식으로 예를 들어, 평소 인터넷, SNS 등을 많이 활용하는 학생이 자료 수집에 기여한다든지, 컴퓨터에 관심이 있는 학생이 발표 자료를 만드는 역할을 하는 것과 같이 개별 학생들의 특수성이 교수-학습 활동에 기여할 가능성을 높이는 수업형태이다.

아. 학생별 학업성취 수준에 따른 보충학습

학생별 학업성취 수준에 따른 보충학습은 1수업 2교사제, 방과후 학교 등을 활용해 국가 교육과정에 근거한 학생별 성취수준에 따라 이를 보완하는 교육을 제공하는 것을 의미한다. 수학 등 위계를 가진 교과목의 경우 전 학년 또는 전 학교급에서부터 누적된 학업 결손은 정규 수업만으로는 극복되기가 쉽지 않다. 최근 논의되고 있는 대통령 공약 사항인 1수업 2교사제는 정규 수업에서 보조교사가 추가로 투입되어 성취수준이 미흡한 학생을 돕는 형태로 고려되고 있다. 또한 사교육이 아닌 방과후 학교 등에서도 성취기준에 미흡한 학생의 성취수준을 향상시킬 수 있는 다양한 형태의 교육 프로그램을 제공할 수 있다. 그런데 이러한 교육 프로그램을 운영할 때, 계열화(tracking)로 이어지지 않도록 주의를 기울여야 한다. 예를 들어, 사교육을

받기 어려운 가정 형편이면서 학업 성취기준에 미흡한 학생만이 이 프로그램에 참여함으로써 낙인효과가 발생하여 보충학습이 필요한 학생들이 외면하지 않도록 세심한 접근이 필요하다는 것이다.

제3영역
교육평가

- 자. 학업성취수준 평가에 더한 향상도 평가
- 차. 학생간 협력 활동에 대한 평가
- 카. 교육격차 개선을 위한 학교 자체평가

자. 학업성취수준 평가에 더한 향상도 평가

학업성취수준 평가에 더한 향상도 평가는 학생이 현재 성취기준을 얼마나 충족하고 있는가를 평가하는 학업성취수준 평가에 더해 전년 대비 또는 전 시험 대비 성취수준이 얼마나 향상되었는가를 평가에 반영하자는 것이다. 현재의 성취수준과 향상도의 비중을 어떻게 설정해야 할지는 추가적인 검토가 필요하겠지만 이는 현재의 상대적 위치 또는 성취수준에 더해 학생이 얼마나 성장하고 있는가에 가치를 부여하자는 것이다. 학업성취수준의 향상도를 반영하는 방식은 석차 등의 향상을 통해서도 할 수 있겠지만 현재 논의되고 있는 성취평가제의 취지를 살려 국가교육 과정에 따른 성취수준에 대한 향상도를 반영하는 방식을 고려할 수 있다. 이와 같이 학업성취수준의 향상도를 평가에 반영하는 것은 학업성취수준이 높아짐에 따라 학업성취수준이 한계 체감하는 경우, 학업성취수준이 낮은 학생이 상대적으로 유리하고 한계 불변이면 중립적이고 한계 체증하면 학업성취수준이 높은 학생이 유리할 것이다. 통상 한계생산이 체감하는 것을 고려할 때, 학업성취수준 향상도를 평가에 반영하는 것은 학업성취수준이 낮지만 이를 향상시키려고 노력하고 있는 학생들에게 현 평가체제에 비해 인정받을 수 있는 가능성을 높이는 방식이라 할 것이다.

차. 학생간 협력 활동에 대한 평가

학생간 협력 활동에 대한 평가는 수업 또는 과제 수행 중 학생간 서로 도움을 주고받는 일련의 과정을 평가에 반영하자는 것이다. 현재의 경쟁적 학교에서는 자신만을 위해 가용한 인적, 물적 자원을 활용하는 것이 높은 평가를 받는데 효과적인 방식일 수 있다. 그러나 이러한 태도는 2015 개정 교육과정에서 제시하고 있는 또는 미래사회에서 요구되는 핵심역량 가운데 의사소통 역량, 공동체 역량 등을 기르는데 제한적일 수 있다(교육부, 2015). 탐구, 토론, 협동학습

등 학생 참여형 수업을 통해 혼자가 아닌 우리가 함께 과제를 해결해 나가는 과정 속에 학생별로 어떠한 기여를 했고, 서로 어떤 도움을 주고받았는지에 대한 정성적 평가 예를 들면, 학교생활 기록부의 교과학습발달상황의 세부능력 및 특기사항에 공식적·체계적으로 포함하자는 것이다. 고로, 학생간 협력 활동에 대한 평가는 협력 활동을 통해 학생들이 미래사회에서 요구되는 의사소통 역량 등과 같은 핵심역량⁴⁵⁾을 기르는 동시에 상호 부족한 부분이나 미처 경험하지 못 했거나 상상하지 못 한 점을 서로 교류·공유하여 상호 성장할 수 있는 기회의 장으로 이끄는 역할을 하고자 하는 것이다.

카. 교육격차 개선을 위한 학교 자체평가

교육격차 개선을 위한 학교 자체평가는 학교(또는 교사주도 교육격차 개선 협약학교)가 교육 목표 중 하나로 교육격차 개선을 설정하고 이를 위한 실천 과제(또는 협약)가 적절히 추진되고 있는지 스스로 진단하여 문제점을 찾아내고 이를 개선해 나가는 일련 과정을 의미한다. 자체 평가는 평가 목적, 평가 추진체계, 평가 범위, 평가 지표, 평가 방법, 평가 결과의 반영 등을 학교 스스로 설정하여 학교별 교육격차 개선 목표, 여건, 방법 등에 따라 차별화된 방식으로 진행된다(이석열, 2011). 이는 교육격차 개선이라는 목표를 성취하는 데 있어 자발성에 기초해 실제적인 변화를 기대하는 것이다. 외부에서 이를 평가하는 경우 통상 표준화된 평가 목적, 범위, 지표, 방법 등을 상정하게 되어 학교별 처한 상황을 고려하지 못 하게 된다. 결과적으로 실제적인 교육격차 개선보다는 외부에서 설정한 평가 기준을 충족하는 것이 학교평가의 목적이 되어 목적과 수단이 바뀌는 현상이 발생할 수도 있다.

45) 동아일보(2017. 11. 01) “협업과 소통의 인재가 미래 시대 이끈다”
(<http://news.donga.com/Main/3/all/20171101/87052891/1> 검색일 2017. 11. 1)

제4영역
환 경

- 타. 고등학교 계열화 완화
- 파. 학생부종합전형 평가 요소로 협력 활동 강조
- 하. 대학진학 지원 시스템 개선
- 가. 교육을 매개로 한 임금격차 축소 및 사회안전망 확대

타. 고등학교 계열화 완화

고등학교 계열화 완화는 일반고등학교, 특수목적고등학교, 특성화고등학교, 자율고등학교 등으로 구분되어 있는 고등학교 유형을 줄여 나가자는 것이다(교육부, 한국교육개발원, 2016). 고등학교 계열화로 인한 교육격차에 대한 우려는 지속적으로 제기되고 있다. 구체적으로 고등학교 단계에서 계열화는 부모의 사회·경제적 지위, 학업성취도 등에 따라 학생을 구분하는 역할을 한다는 것이다. 그리고 이러한 상황 속에서 학교간 학생의 교류가 어렵고 학교내 학생들의 다양성 역시 낮아질 가능성이 높다. 예를 들어, 학업성취도가 높은 학교 유형의 학생들간의 경쟁은 학업성취수준이 다양한 학교에 비해 치열하게 되고 학업성취도가 낮은 학교 유형의 학생들은 낙인효과가 발생할 수 있다. 학교내 학생들의 다양성은 제한된 경험과 지식을 가진 학생들이 상호간 차이에 기초해 서로 교류함으로써 성장의 기회로 작용할 수 있다. 즉, 학생들의 다양성은 그 자체가 상호 존중하고 인정하는 학습의 장을 마련하는 토대가 될 수 있다. 고로, 고등학교 계열화는 일반고등학교의 확대를 전제로 학교 유형에 따른 목적이 명확하고 이를 구체적으로 실현하고 있는 학교에 한해 유지되도록 해야 할 것이다.

파. 학생부종합전형 평가 요소로 협력 활동 강조

학생부종합전형 평가 요소로 협력 활동 강조는 대입전형에서 비중이 높아지고 있는 학생부 종합전형에서 대학에서의 수학능력뿐만 아니라 고등학교에서 이루어진 협력 활동에 대해 가중치를 부여하자는 것이다. 우리나라에서 대입전형 요소는 고등학교 교육을 좌지우지할 수 있는 강력한 요소로 작용하고 있다. 현실적으로 대입에서 경쟁적인 상황을 해소하기 어렵다면, 역설적으로 ‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’을 위한 동인으로 이를 활용하자는 것이다. 앞서도 언급하였듯이 탐구, 토론, 협동학습 등과 같은 학생 참여형 수업형태가 추구하는 소기의

목적을 달성하기 위해서는 학생간 협력 활동이 무엇보다 중요하다. 그리고 이는 2015 개정 교육과정에서 제시하고 있는 의사소통역량 등과 같은 핵심역량을 기르는데도 필수불가결하다. 기업에서도 한 개인이 감당할 수 있는 것이 아닌 여러 구성원의 전문성이 발휘되어 공동으로 해결해야 하는 과제가 주를 이루어 협업 능력이 어느 때보다 강조되고 있다.

하. 대학진학 지원 시스템 개선

대학진학 지원 시스템 개선은 진학 관련 유료 컨설팅으로 대표되는 부모의 SES에 따른 대학 진학 격차에 대한 우려를 개선하기 위해 공적 영역에서 대학진학 정보, 활동 등을 제공하자는 제안이다. 미국의 College summit 프로그램⁴⁶⁾은 각 학교에서 학생을 선발하여 대학진학 관련 교육을 실시하고 이들은 학교에 돌아가 ‘3개 대학 이상 지원’, ‘장학금 지원서 작성’, ‘장래 희망과 대학 연결고리 찾기’ 등의 캠페인을 벌여 학교 내 대학진학 분위기를 조성토록 하고 있다. 이러한 프로그램의 대상은 우리나라의 경우 대학진학에 관심이 상대적으로 낮은 지역의 학교를 고려해 볼 수 있다. 또한 미국은 부모의 SES가 낮은 가정의 경우 대학 관련 비용을 과대 추정하여 지레 포기하는 경향이 있어 등록금, 기숙사 등 주거비 및 생활비, 국가 장학금 수혜 가능성 여부 및 수혜액 규모 등을 계산할 수 있는 대학비용계산기(net price calculator)⁴⁷⁾를 제공하고 있다. 우리나라의 경우에도 소득연계형 국가장학금을 운영하고 있어 고등학교 때 국가장학금 수혜 규모 등을 미리 가늠해 보는 것은 저소득층 학생의 대학진학 결정에 중요한 역할을 할 수 있다.

가. 교육을 매개로 한 임금격차 축소 및 사회안전망 확대

교육을 매개로 한 임금격차 축소는 노동시장에서 고졸자와 대졸자, 출신 대학 또는 전공 등에 따른 임금의 격차를 현재 보다 줄이자는 것이다. 교육을 매개로 한 임금격차가 존재하는 한 교육격차는 필연적이다. 즉, 시간 순서로 보면 교육격차가 임금격차를 만드는 것처럼 보일 수 있지만, 우리는 교육을 매개로 한 임금격차를 경험하고 예측하면서 미래에 높은 임금을 받기 위해 가정에서 가용한 인적, 물적 자원을 심분 활용하여 교육결과의 차이를 만들어 내려고 노력

46) 홈페이지: <https://www.collegesummit.org> 접속일자 2017. 10. 18

47) 홈페이지: <https://collegecost.ed.gov/index.aspx> 접속일자 2017. 10. 18

하고 있다. 이로 인해 교육체제 내에서 다양한 교육격차 개선정책을 실행하더라도 노동시장에서 존재하는 유인체계 즉, 교육을 매개로 한 임금격차가 존재하는 한 부모의 사회·경제적 지위에 따른 교육결과의 차이는 불가피하다. 그러나 교육을 매개로 한 취업 및 임금격차의 수준이 어느 정도여야 하는지에 대해서는 이견이 있을 수 있다. 대학진학을 포함해 교육결과의 차이는 타고난 능력, 가정 배경 등으로부터 시작된 인과사슬의 결과이고 상당 부분 가정 배경과 같은 우연의 요소에 의해 결정된다면 노동시장에서의 보상은 지금보다는 축소될 필요가 있다. 그리고 실직 등과 같은 위기 상황이 학력, 전공, 대학서열 등에 따라 차등적이라면 이에 대한 금전적·비금전적 사회적 지원이 현재보다 확대될 필요가 있으며 이는 교육격차 문제를 완화하는 데 기여할 것이다.

지금까지 논의된 교육격차 개선방안은 앞서 제시한 전제와 개선방향에 더해 ‘교육격차 개선을 위한 협력적 학교 구현’이라는 목적 아래 교육여건, 교수-학습, 교육평가, 환경과 같이 네 가지 영역으로 나누어 제시하였다. 교육여건, 교수-학습, 교육평가는 협력적 학교 구현과 관련해 직접적이면서 내부적인 요소에 해당하고 환경은 간접적이면서 학교를 둘러싼 제도 등에 관한 것이다. 개선방안을 개별적으로 보면, 현재 학교에 도입해 운영 중에 있는 것도 있으나 동일한 제도나 정책도 무엇을 지향하느냐에 따라 그 결과는 상이할 수 있으며 지금까지 제안된 개선방안은 교육격차 개선을 위한 협력적 학교라는 목적을 지향하고 있음을 다시 한 번 밝히고자 한다. 그리고 교육격차는 학교를 둘러싼 유인체계(학력, 대학서열 등에 따른 임금격차 등)에 대한 우리의 상당히 항구적인 반응의 결과 즉, 구조적인 현상으로 어느 하나의 분절적인 개선방안의 도입으로 해소되기는 어려울 것이다. 고로, 노동시장을 비롯한 사회 체제의 개선과 더불어 교사, 학생, 학부모, 지역사회, 정부 등이 본 연구에서 제안한 교육격차 개선을 위한 전제와 개선방향에 대한 공감 하에 지금까지 제시된 개선방안에 더해 교육격차 개선을 위한 창의적인 아이디어와 노력이 결부될 때 모든 학생을 위한 교육이라는 이상에 한발 더 다가갈 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영옥(2012). **진로독서상담프로그램이 저소득층 중학생의 진로정체감과 학업성취동기에 미치는 효과**. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강영혜·김미숙·박소영·이희숙·황여정(2006). **고교-대학 연계를 위한 대입정책 연구**, 한국교육개발원.
- 강창동·성열관(1997). 계급별 소득과 부에 미치는 교육효과 분석. **교육사회학연구**, 7(4), 173-187.
- 강창희(2012). 학교교육 수준 및 실태 분석 연구:중학교 자료를 이용한 사교육비 지출의 성적 향상 효과 분석. **한국개발연구**, 2, 139-171.
- 강태중·송혜정·김진경(2012). '사교육'에 대한 입학사정관 전형의 영향 분석. **아시아교육연구**, 13(4), 1-34.
- 강한나·박혜원(2013). 저소득가정 영유아의 발달과 부모의 양육특성 및 하루 일과시간에 관한 연구. **Family and Environment Research**, 51(6), 613-622.
- 경기교육연구원(2017). **통계로 보는 오늘의 교육**.
- 고은미(2011). 1999~2008년 한국에서 대졸자 간 임금격차의 변화. **노동경제논집**, 34(1), 103-138.
- 경기도교육청 복지법무담당관(2012). **2012년 교육복지 과제별 추진계획**.
- 경기도교육청 복지법무담당관(2013). **2013년 교육복지 과제별 추진계획**.
- 경기도교육청 복지법무담당관(2014). **2014년 교육복지 과제별 추진계획**.
- 경기도교육청 복지법무담당관(2015). **2015년 교육복지 과제별 추진계획**.
- 경기도교육청 복지법무담당관(2016). **2016년 교육복지 과제별 추진계획**.
- 교육과학기술부(2008). 2008-2010, 이명박 정부 교육복지대책.
- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2015-74호 [별책1].
- 교육부(2017). **경제·사회 양극화에 대응한 교육복지 정책의 방향과 과제**.
- 교육부·한국교육개발원(2016). **교육통계연보**. 한국교육개발원.
- 교육인적자원부(2004). 참여정부 교육복지 종합계획-참여복지 5개년 계획.
- 구인회·김정은(2015). 대학진학에서의 계층격차: 가족소득의 역할. **사회복지정책**, 42(3), 27-49.
- 국정기획자문위원회(2017). **문재인 정부 국정운영 5개년 계획**.
- 국회예산정책처(2017). **대한민국 재정 2017**. 국회예산정책처.
- 김경근(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 결정요인. **교육사회학연구**, 15(3), 1-27.

- 김경근·강영혜(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 원인. **한국사회학회 사회학대회 논문집**, 723-747.
- 김경근·변수용(2006). 한국사회에서의 상급학교 진학 선택 결정요인. **교육사회학연구**, 16, 1-27.
- 김경근·변수용(2007). 한국사회에서의 학업성취에 대한 문화자본의 영향. **교육사회학연구**, 17(1), 23-51.
- 김경애·류방란·이은미·강영혜·김민희(2011). **현장 중심의 자율적 교육복지우선지원사업 추진 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김광조(1995). 고등교육의 기회확대와 학력 간 임금격차 변화. **교육재정 경제연구**, 4(2), 313-336.
- 김기현(2007). 청소년 사교육 이용실태 및 효과에 대한 종단분석. **한국청소년개발원 연구보고서**, 1-101.
- 김기현·방하남(2005). 고등교육 진학에 있어 가족배경의 영향과 성별 격차: 한국과 일본의 경우. **한국사회학**, 39(5), 119-151.
- 김기현·신인철(2011). 생애 초기 교육기회와 불평등: 취학 전 교육 및 보육경험의 사회계층간 격차. **교육사회학연구**, 21(4), 29-55.
- 김낙년(2015). **한국에서의 부와 상속, 1970-2013**. Working Paper Series, Naksungdae Institute of Economic Research.
- 김대연·강경찬(1995). 고교생의 진로성숙·진로포부 결정요인 탐색. **교육연구논총**, 12, 5-42.
- 김도식(2009). 입학사정관제, 약인가? 독인가? **철학과 현실**, 통권 제81호, 88-97.
- 김두환(2005). 교육목표의 관계적 동조와 학업성취-지위획득 연구의 새 방향. **교육사회학연구**, 15(1), 43-64.
- 김명순·김길숙·손승희·유정은·이민주·이윤선·조항린·한찬희(2010). 저소득, 일반 가정 영유아의 언어능력에 영향을 미치는 언어관련 놀잇감 및 부모-자녀 관계 관련변인 연구. **아동학회지**, 31(4), 61-74.
- 김문길·김태완·박창렬·여유진·우선희(2013). **기회의 불평등 측정에 관한 연구**. 한국보건사회연구원.
- 김문조·김종길(2002). 정보격차(Digital Divide)의 이론적·정책적 재고. **한국사회학**, 36(4), 123-155.
- 김미란·박병영(2009) “대학 진학에 있어서 가정배경과 학교의 영향력” in 김양분 외(2009). 주요 교육정책 성과 분석. 한국교육개발원.
- 김미란·정광희·박상규·임진택(2010). **고교-대학 연계를 위한 대입전형 연구(VII): 입학사정관제 성과분석 모델 개발 및 운영보완 방안 탐색**. 한국교육개발원.
- 김병성(2003). 우등생과 열등생 차이, 그 오래된 의문점: 교육격차의 의미 배경·인과론. **교육개발**, 30(3), 20-25.
- 김병주(2012). 입학사정관제 도입 5년 성과와 발전과제. **입학사정관제 성과보고 컨퍼런스 자료집**,

- 89-133, 한국대학교육협의회.
- 김병주(2014). 지방교육재정 실태 및 재정수요증대 요인과 대책. **한국교육재정경제학회 학술대회 자료집**, 24-51.
- 김병주·서화정. (2013). 신규 대졸자의 취업에 영향을 미치는 개인 및 대학 변인 분석. **교육재정경제 연구**, 22(4).
- 김성경(2015). 청소년의 진로정체감에 영향을 미치는 사회자본의 경로모형 연구. **한국아동복지학**, 51, 23-46.
- 김성식(2008). 학생 배경에 따른 대학진학 기회의 차이. **아시아교육연구**, 9(2), 27-47.
- 김성식·남궁지영·이애리·성나해·강혜윤(2008). **한국교육종단연구2005IV**. 한국교육개발원.
- 김성식·류방란·박병영·강태중·남기곤·민병철(2007). **경제 사회불평등과 교육격차**. 한국교육개발원.
- 김성식·최길찬·민병철(2008). **계층 간 교육격차 실태 분석**. 서울: 한국교육개발원.
- 김안나(2003). 대학입학 수능 성적 분포의 변화추이를 통해 본 고등교육의 서열화 구조. **교육사회학 연구**, 13(3), 89-108.
- 김양분·김위정·임현정·남궁지영(2012). **학교 다양화에 따른 고교 유형별 학교 및 학생 특성 분석**. 한국교육개발원.
- 김양분·신혜숙·남궁지영·임후남·김위정·이재경(2012). **한국교육종단연구2005VIII**. 한국교육개발원.
- 김양분·양수경·박성호(2012). 사교육비 추이 및 추세 분석 : 통계청 가계동향조사를 중심으로. **한국교육**, 39(1), 261-284.
- 김양분·이재경·임현정·신혜숙(2010). **학력격차의 변화 추이 및 해소 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김양분·임현정·남궁지영·박희진·이병식·김위정(2013). **2013한국교육종단연구 - 한국교육종단연구2005: 고교 이후 초기 성인기의 생활과 성과**. 한국교육개발원.
- 김양분·임현정·신혜숙·남궁지영·신종호·홍세희·이애리·김난옥·이준석(2010). **한국교육종단연구 2005VI**. 한국교육개발원.
- 김양분·임현정·신혜숙·남궁지영·양수경·이병식·임후남·최정윤(2011). **한국교육종단연구2005VII**. 한국교육개발원.
- 김영애(2014). **청소년의 자아정체감이 진로정체감에 미치는 영향: 체험활동과 지역사회인식의 매개효과 검증**. 성산효대학원 대학교. 박사학위논문.
- 김영옥·이기숙·신은수·문미옥·박은혜·장명림·문무경(2013). **유아교육발전 5 개년 계획수립 정책 연구**. 교육과학기술부·광주광역시교육청.
- 김영철(2003). **서울시 지역간 교육격차 해소방안**. 한국교육개발원.
- 김영철(2011). **고등교육 진학단계에서의 기회형평성 제고방안**. 한국개발연구원.

- 김영화(2010). **교육사회학**. 교육과학사.
- 김영화·김병관(1999) 한국 산업화 과정에서의 교육과 사회계층 이동. **교육학연구**, 37(1), 156-172.
- 김용성·조숙진·강지령·이석원·심우찬. (2007). 사회·복지 프로그램 패널자료 구축에 관한 타당성 연구, 한국개발연구원.
- 김위정(2012). 계층간 학력 격차의 변화: 학교정책의 영향을 중심으로. **교육사회학연구**, 22(3), 49-76.
- 김위정, 남궁지영(2014). 자율형 공·사립 고등학교의 성과 분석. **교육평가연구**, 27(2), 491-511.
- 김위정·김양분(2013a). 대입 입학사정관 전형 지원 계획이 사교육비 지출에 미친 영향 분석, **교육사회학**, 23(4).
- 김위정·김양분(2013b). 대학진학에 대한 가정배경의 누적적 매개 효과 분석. **한국사회학**, 47(4), 263-302.
- 김위정·염유식(2009). 계급간 사교육비 지출 격차에 관한 연구: 합리적 행위이론의 관점에서. **한국사회학**, 43(5), 30-61.
- 김은정(2002). 사전지식과 제품정보의 획득이 소비자의 가격지각에 미치는 영향에 관한 연구. **경영교육연구**, 27, 207-232.
- 김은화(2012). **영유아의 생활시간 및 부모-자녀 공유시간 실태 연구**. 경희대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김정원, 김성식, 박인심, 김도희(2009). 교육복지투자우선지역 지원사업의 효과 - 종단 효과 분석 1차년도 연구에 기초하여-. **KEDI Position Paper**, 6(11). 한국교육개발원.
- 김주아(2009). '특수목적고·특성화고 학교선택 행위와 학교의 특성화 전략 분석.' 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 김준엽·박인용·시기자(2014). 학업 성취변화에 기초한 학교 내 성취 격차 유형분류 및 영향 요인 탐색. **교육평가연구**, 27(5), 1057-1082.
- 김지하·김용남·이선호·김민희·오범호·송기창(2016). **교육환경변화에 따른 지방교육재정제도 재구축 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 김진영(2007). 대학서열과 노동시장, **한국경제의 분석**, 13(3), 2007, 1~72
- 김진영(2011). **대학서열과 임금격차의 변화, 전제식 외, 교육과 노동시장 연계와 성과Ⅲ**, 한국직업능력개발원
- 김충기(1996). 한국 진로교육의 발달 과정에 관한 연구. **진로교육연구**, 5(1), 135-155.
- 김현아(2000). **빈곤아동의 자아개념과 학습습관이 학업적응에 미치는 영향에 관한 연구**. 호남대학교 대학원 석사학위논문.

- 김희삼(2009). **교육격차와 사회통합**. 보건복지포럼, 39-46.
- 김희삼·이삼호(2008). 고등교육의 서열과 노동시장의 선별. **제9회 노동패널 학술대회 자료집**. 한국노동연구원, 3-38.
- 남궁지영·김위정·김양분(2012). **학교 교육 실태 및 수준 분석: 1~3주기 초·중·고등학교 종합 분석 연구**. 한국교육개발원.
- 남궁지영·김위정(2014). 수학생취도 향상에 영향을 미치는 학교급별 특성 비교 분석, **교육평가연구**, 27(1), 231-254.
- 남궁지영·김양분·박경호·최인희·박현정(2016). **2016 KED 학생역량 조사 연구**. 한국교육개발원.
- 남기곤·윤진호·이시균. (2010). 대학 재학 중 활동이 노동시장 성과에 미치는 효과. **경제발전연구**, 16(1), 143-172.
- 남인숙(2011). 한국의 사회·경제적 양극화와 교육 격차. **현상과 인식**, 35(3), 15-38.
- 류방란·김성식(2006). **교육격차: 가정 배경과 학교교육의 영향력 분석**. 한국교육개발원.
- 류정순(1998). 계층간 사교육비 지출 불평등의 시계열 분석. **한국사회정책**, 5(1), 194-229.
- 마강래(2016). **저출산 문제와 교육실태: 진단과 대응방안 연구**. 국회예산정책처, 2016.
- 모화숙(2011). **저소득층 아동과 일반 아동간의 학업성취에 대한 지능, 정서지능, 성격 5요인의 상대적 예측력**. 원광대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문수연(2016). 교육불평등 변화 양상 분석: 중간계급 및 코호트 분석을 중심으로, **한국사회학**, 50(5), 141-171.
- 민병철·박소영(2010). 외국어 고등학교 학교효과 분석: 성향점수 매칭모형을 활용하여. **한국교육**, 37(1), 147-165.
- 민혜리(2003). 대학에서의 취업준비 과외학습의 유형과 비용에 관한 연구. **교육사회학연구**, 13(3).
- 박미단(2009). **학령전기 다문화가정 아동과 일반아동의 언어발달 특성 비교**. 나사렛대학교 재활복지대학원 석사학위논문.
- 박미희·김성식(2013). 대학입시 준비 경험이 대학진학에 미치는 영향 분석. **교육사회학연구**, 23, 1-24.
- 박병영·김미란·김기현·류기락·김직수(2009). **교육과 사회계층이동 조사 연구 2**. 한국교육개발원.
- 박성재·이규용(2006). 고학력자의 임금효과에 관한 분석. **노동리뷰**, 1(3).
- 박성희·최은영(2016). 부모의 양육태도가 청소년의 자아존중감, 학습동기 및 삶의 만족도에 미치는 영향: 소득계층 차이를 중심으로. **청소년복지연구**, 18(4), 251-274.
- 박소영(2015). 학력의 교육투자수익률과 학력내 불평등의 추이 분석. **교육재정경제연구**, 24(2), 167-192.

- 박소영·민병철(2009). 특수목적고 진학 결정요인 분석. **한국교육**, 36(4), 29-48.
- 박수익(2010). 교육기대의 변화에 대한 성별 차이 연구. **교육사회학연구**, 20(2), 101-128.
- 박영숙·김순남·이동엽·허은정·허주·서경혜(2011). **학교교육 역량 강화를 위한 교사학습공동체 운영 지원 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 박유린·권도하(2012). 다문화아동과 일반아동의 작업기억 및 음운인식 능력 비교 연구. **한국산학기술학회논문지**, 13(11), 5025-5032.
- 박은정·이유리·이성훈(2016). 부모의 소득계층별 청소년의 사회자본이 진로정체감에 미치는 영향: 중학교 3학년을 중심으로. **청소년학연구**, 23(5), 237-263.
- 박제남·한석수·홍후조·김정희·박상규(2008). **대학입학사정관 정작 모형 개발 연구**. 교육과학기술부.
- 박천수(2009). 대학생의 해외 어학연수가 노동시장 이행에 미치는 영향에 관한 연구. **직업능력개발연구**, 12(1), 117-139.
- 박현정·상경아·강주연(2008). 사교육이 중학생의 학업성취에 미치는 효과. **교육평가연구**, 21(4), 107-127.
- 박현정·정동욱·이진실·박민호·조성경(2013). 서울시 초·중등교육의 교육격차 구조요인 분석. **교육행정학연구**, 31(4), 149-174.
- 박현진·김영화(2010). 가정의 문화자본과 사회자본이 영어학업성취에 미치는 영향에 대한 잠재성장모형 분석. **교육사회학연구**, 20(4), 55-82.
- 박환보·김성식(2011). 개인배경, 취업준비노력, 대학서열유형이 대졸자의 노동시장 성과에 미치는 영향 분석. **교육사회학연구**, 21(3), 77-98.
- 방하남·김기현(2001). 변화와 세습: 한국 사회의 세대간 지위세습 및 성취구조. **한국사회학**, 35(3), 1-30.
- 방하남·김기현(2002). 기회와 불평등: 고등교육 기회에 있어서 사회계층간 불평등의 분석. **한국사회학**, 36(4), 193-222.
- 방하남·김기현(2003). 한국사회의 교육계층화: 연령코호트간 변화와 학력단계별 차이. **한국사회학**, 37(4), 31-65.
- 백일우(2007). **교육경제학**. 학지사.
- 변수용·김경근(2008). 부모의 교육적 관여가 학업성취에 미치는 영향-가정배경의 영향을 중심으로. **교육사회학연구**, 18, 39-66.
- 변수용·황여정·김경근(2012). 위세 높은 대학 진학에서의 외고 효과. **교육사회학연구**, 22(3), 133-162.
- 성기선(2010). 중학생들의 학업성취도에 미치는 가정배경의 영향력 변화에 관한 연구: 서울시 중학생

- 1988년과 2007년 비교, **교육사회학연구**, 20(3), 83-103.
- 성은모·최효선(2016). 고등학생 성적 우수자의 자기주도학습역량 요인 탐색. **아시아교육연구**, 17(4), 215-237.
- 손연아·신수지·손은정(2014). 중학생의 진로정체감에 영향을 주는 변인연구. **진로교육연구**, 27(1), 109-125.
- 신광영·문수연(2012). 계급과 스펙경쟁. **한국사회학회 사회학대회 논문집**, 2012(12), 81-96.
- 신명호(2004). 교육과 빈곤탈출. **도시연구**, 9, 29-65.
- 신명호(2010). 부모의 사회·경제적 지위가 자녀의 학업성취도에 미치는 영향에 관한 연구. **사회복지연구**, 41(2), 217-245.
- 신명호(2011). **왜 잘사는 집 아이들이 공부를 더 잘하나?**. 한울 아카데미
- 신수영·김경근(2012). 가정배경이 직업포부에 미치는 영향: 가족 내 사회자본의 역할을 중심으로. **한국교육학연구**, 18(1), 121-141.
- 신임선·장윤옥(2012). 커리어포트폴리오형 및 교사주도형 진로탐색 프로그램이 중학생의 진로성숙도와 진로정체감에 미치는 효과. **한국가정과교육학회 학술대회**, 2012(1), 122.
- 신혜숙·김양분·최정윤·남수경(2012). **데이터 기반 교육정책 분석 연구(I) : 대학교육의 진입, 과정, 성과 관련 정책 분석**. 한국교육개발원.
- 심지혜(2011). **한국사회에서 사회계층에 따라 학생들이 대학을 선택할 때 제공받는 정보의 차이**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신희정(2013). 교육복지정책 및 법제화 논의 분석을 통한 교육복지의 발전 방향, **교육법학연구**, 25(2), 81-107.
- 안병영·김인희(2009). 교육복지정책론, 다산출판사.
- 안선희·정일환·주동범(2009). 입학사정관제의 합리적 정착을 위한 사교육비 경감 방안 연구. **교육정치학연구**, 16(2), 7-33.
- 안종석(2012). **정부의 대학교육비 지원현황과 문제점, 개선방향**. 한국조세재정연구원.
- 양미랑(2014). **학습전략 프로그램이 저소득층 청소년의 학습전략에 미치는 효과**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 양승실(2003). **대학입학제도의 운영 실상과 영향 분석 연구**. 한국교육개발원.
- 양정호(2003). 중학생의 과외참여 요인에 관한 연구: TIMSS-R 의 위계적 일반화선형모형 분석. **한국교육**, 30(2), 261-283.
- 양희준(2014). 교육정보공개법의 정책 목표에 대한 비판적 검토. **교육사회학연구**, 24(3), 195-215.
- 여유진(2008). 한국에서의 교육을 통한 사회이동 경향에 대한 연구. **보건사회연구**, 28(2), 53-80.

- 여유진·정해식·김미곤·김문길·강지원·우선희(2015). **사회통합 실태진단 및 대응방안 II: 사회통합과 사회이동**. 한국보건사회연구원.
- 여유진·김수정·구인회·김계연(2007). **교육불평등과 빈곤의 대물림**. 한국보건사회연구원.
- 오석영·임정만(2012). 중학생 진학진로 인식 분석-서울지역 중학생 희망 고교계열별 비교-. **아시아교육연구**, 13(4), 275-296.
- 오승환·김광혁(2011). 가족 빈곤이 고교진학 유형에 미치는 영향. **사회과학연구**, 28(4), 1-20.
- 오옥환(2008). 교육격차의 원인에 대한 직시: 학교를 넘어서 가족과 사회로. **교육사회학연구**, 18(3), 111-133.
- 오호영(2006). 공무원 채용시험과 대학교육. **고용직업능력개발연구**, 9(1), 49-79.
- 오호영(2007). 대학서열과 노동시장 성과-지방대생 임금차별을 중심으로. **노동경제논집**, 30(2), 87-118.
- 오호영·김승보·정재호(2006). **대학서열화와 기업**. 한국직업능력개발원.
- 우광호·안준기·황성수(2010). 교육 및 부의 세대간 이전: 대학생활을 중심으로. **교육재정경제연구**, 19(3).
- 유영미·문승태(2005). 고등학생의 사회적지지 및 자아정체감과 진로결정 수준과의 관계. **진로교육연구**, 18(2), 1-19.
- 유지연·윤경순·황혜정(2015). 저소득층 아동의 인지양식과 자아개념에 따른 기초학력에 관한 연구. **한국아동교육학회지**, 24(4), 45-68.
- 유지열(2002). 우리나라의 정보격차에 관한 지수(Index)접근 연구. **한국사회학**, 36(1), 223-246.
- 윤형호·김성준(2009). 부의 대물림? 가계소득과 사교육이 자녀소득에 미치는 영향. **한국행정논집**, 21(1), 49-68.
- 윤혜경·장유경·박윤조·박혜원·권오식(2011). 저소득층 장애모 유아의 지능발달: 종단연구. **인지발달장애학회지**, 2(1), 17-37.
- 이경은·주소희(2000). 가족내외의 사회자본이 아동의 행동문제에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 10(2), 113-131.
- 이경화·고진영(2003). 유아기에 성인초기의 자아개념 특성에 관한 탐색 연구. **한국교육심리학회지**, 17(1), 257-279.
- 이광현(2015). 학생 수 중심의 지방교육재정교부방식 개선 방향 및 과제. 지방교육재정 정책포럼 발표자료집.
- 이근영·이혜정·임경선·하봉운(2014). 경기도 교육복지 정책 분석 및 발전 방안-경기도교육청 12대 교육복지과제를 중심으로-, 경기도교육연구원.

- 이두휴(2008). 자녀교육지원활동에 나타난 학부모 문화 연구. **교육사회학연구**, 18(3), 135-165.
- 이상록·조은미(2016). 아동 보육 지원의 확충과 소득계층간 양육 불평등. **사회과학연구**, 32(1), 141-169.
- 이석열(2011). 대학 자체평가보고서 내용 분석과 시사점 탐색. **교육종합연구**, 9(3), 213-233.
- 이석원(2006). 실업자 직업훈련 사업의 분포적 효과 : 분위수 회귀식을 사용한 분석. **행정논총**, 44(4).
- 이순형·신양재·김영주(1991). 빈곤가정 아동의 환경지각 연구. **아동학회지**, 12(1), 113-128.
- 이용관(2009). 입학사정관제의 실태와 방향. **교육개혁시민운동연대·한국교육연구 네트워크 공동 주최 토론회 토론회**, 35-38.
- 이용교·임형택(2010). 교육복지론. 집문당.
- 이주섭(2004). 초등학교 3학년의 읽기·쓰기 기초학력에 대한 분석: 2002 국가수준 기초학력 진단 평가 결과를 중심으로. **독서연구**, 11(1), 301-326.
- 이준구(2005). **재정학**(3판 2쇄). 다산출판사.
- 이준구(2007). **미시경제학**(4판 12쇄). 법문사.
- 이필남(2011). 대학 입학사정관 전형 지원 계획과 사교육 수요 관계 분석. **교육재정경제연구**, 20(4), 125-151.
- 이현림·천미숙(2004). 고등학생의 의사결정능력과 진로결정 자기효능감이 진료의식성숙 수준에 미치는 영향. **진로교육연구**, 17(2), 106-128.
- 이혜숙·김귀영·차성현·최일선·하봉운·강은나·서은정·박수연(2013). 서울 교육복지 기본계획 수립연구, 서울연구원.
- 이혜영·강태중·김수영(2004). **교육복지 투자우선지역 학교와 타 지역 학교의 교육격차 분석 연구**. 한국교육개발원.
- 이혜영·김미란·한준(2006). **학교교육이 사회계층 이동에 미치는 영향 분석**. 한국교육개발원.
- 이혜영·박인종·성기선·한만길(1998). 학교교육의 사회적 지위 획득 효과 분석 연구. **교육사회학연구**, 8(2), 33-56.
- 임현정·김양분·김성식·이규민·이애리·윤은애(2009). **한국교육종단연구2005 V**. 한국교육개발원.
- 장덕호·김성기·박경호·손병덕·유기웅·윤철수·이덕남·하봉운(2012). 미래지향적 교육복지 정책의 방향과 과제. 한국교육개발원.
- 장미혜(2002). 사회계층의 문화적 재생산. **한국사회학**, 36(4), 223-251.
- 장미혜·민현주·이택연·염유식(2009). **한국사회의 양극화와 사회자본**. 한국보건사회연구원.
- 장상수(2001). **한국의 사회이동**. 서울대학교출판부.
- 장상수(2007). 가족배경과 고등학교 계열 선택. **한국사회학**, 42(2), 118-146.

- 장상수·손병선(2005). 가족배경이 학업성적에 미치는 영향, **한국사회학**, 39(4), 198-230.
- 장수명(2002). 대학교육의 경제학, **노동정책연구**, 2(1), 47-79.
- 장수명(2006). 대학서열의 경제적 수익 분석, **한국교육** 33(2), 75-107.
- 장희원·김경근(2015). 학업성취에 대한 학생 사회경제적 구성의 효과: 계층에 따른 차별적 효과를 중심으로, **교육학연구**, 53(2), 27-53.
- 전은정·임현정·성태제(2015). 고교 유형별 진학에 대한 가정배경 및 개인특성의 영향, **교육학연구**, 53(1), 1-27.
- 정무용(2013). 1970년대 중·고등학교 평준화 정책의 시행과 ‘교육격차’. **역사문제연구**, 29, 111-135.
- 정미라·곽은순·윤장숙(2007). 저소득층과 일반계층 아동의 양육 실태 비교, **열린유아교육연구**, 12(4), 347-369.
- 정익중(2011). 초중고 사교육비의 사회계층적 예측요인과 성적에 미치는 영향, **한국아동복지학**, 35, 73-99.
- 정지선·김훈호 (2009). 대학생의 사교육 참여 및 사교육비 지출에 영향을 미치는 변인 분석, **교육재정경제연구**, 18(3).
- 조규판·오성배·주희진(2012). 효율적인 입학사정관제 운영을 통한 사교육비 경감 방안, **인격교육**, 6(2), 101-132.
- 조남익(2009). 청소년기의 사회적 신뢰 형성에 관한 연구: 청소년 집단활동 참여를 중심으로, **한국사회연구**, 12(1), 137-162.
- 조윤서(2013). 대학명성이 임금에 미치는 영향 분석 : 상위권 대학을 중심으로, **교육재정 경제연구**, 22(1), 185-209.
- 주휘정(2012). 신규 대졸자 임금에 대한 개인 및 대학 효과 분석, **교육행정학연구**, 30(1).
- 진미정·이윤주(2010). 어머니의 취업에 따른 영유아기 아동의 생활시간 양태, **Family and Environment Research**, 48(6), 43-56.
- 천성문·박순득·배정우·박원모·김정남·이영순(2006). **상당심리학의 이론과 실제**. 학지사.
- 최필선·민인식(2015). 부모의 교육과 소득수준이 세대 간 이동성과 기회불균등에 미치는 영향, **사회과학연구**, 22(3), 31-56.
- 하봉운(2005). 지방분권시대 지역간 교육격차 실태 및 개선 방안 연구: 서울시를 중심으로, **교육행정학연구**, 23(3), 167-193.
- 하봉운·장덕호·홍근석(2012). **전문대학 교육재정의 안정적 확보 방안 연구**, 한국전문대학교육협의회.
- 한준·한신갑(2006). **대졸자의 사회경제적 성과를 통해 본 대학 간 불평등**, 제7회 한국노동패널학술

- 대회.
- 홍봉선(2004). 우리나라 교육복지의 방향과 과제. *한국사회복지학*, 56(1), 253-282.
- 황여정(2007). 일반계 고등학생의 진로결정 및 진로정보인지수준 영향요인, *교육사회학연구*, 17(1), 131-158.
- 황여정·김경근(2011). 입학사정관 제도에 대한 정보접근성에 영향을 미치는 요인. *한국교육종단연구 학술대회 연구자료 RRM 2001-21*, 277-308.
- 황여정·백병부(2008). 대졸 청년층 노동시장 성과 결정요인. *직업능력개발연구*, 11(2), 1-23.
- 황혜정(2011). 위스타트(We Start) 가정방문 교육중재 프로그램이 저소득가정 영아의 발달에 미치는 영향. *Family and Environment Research*, 49(3), 55-66.
- Alexander, K. L., & Eckland, B. K. (1977). Contextual effects in the high school attainment process. *American Sociological Review*, 40(3), 402-416.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). *More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education*, in *Stratification in Higher Education*, ed. by Shavit, Arum, and Gamoran, California: Stanford University Press.
- Axelrod, R. (2006). *The evolution of cooperation (Revised edition)*. NY: Basic Books.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70(5, Part 2), 9-49.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London: Routledge & Kegan Paul.
- Boudon, (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York: John Wiley and Sons
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970). **재생산: 교육체계 이론을 위한 요소들**. (이상호 역). 동문선. (원저출판: 1970).
- Brunello, Giorgio. & Checchi Daniele. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? . New International Evidence, *Economic Paper*, 22(52), 781-861.
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51-82.
- Byun & Kim. (2010). Educational Inequality in South Korea: The Widening Socioeconomic Gap in Student Achievement. *Research in the Sociology of Education*, 17.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Saez, E., Turner, N., & Yagan, D. (2017). Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility. NBER Working Paper No. 23618.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational*

- Review*, 38(1), 7-22.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., & Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Dauber, Susan L., Karl L. Alexander & Doris, R. Entwisle. (1996). Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories. *Sociology of Education*, 69, 290-307.
- Duru-Bellat, M., (2000). Social Inequalities in the French Education System: the Joint effect of Individual and Contextual Factors. *Journal of Education Policy*, 15(1), 33-40.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2006). **교육심리학: 교육실제를 보는 창**. (신종호·김동민·김정섭·김종백·도승이·김지현 외 역.). 학지사. (원저출판: 2004).
- Entwisle, Doris, R., Karl L. Alexander and Linda S. Olson. (2005). First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458-1502.
- Ganzeboom, H. B., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social science research*, 25(3), 201-239.
- Guo, G. and K.M. Harris(2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431-447.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum Differentiation and High School Achievement. *Social Psychology of Education*, 3, 41-62.
- Harris, S. (2013). **자유 의지는 없다**. (배현 역.). 시공사. (원저 2012 출판).
- Heckman, J. J., Ichimura, H., & Todd, P. E. (1997). Matching as an econometric evaluation estimator: Evidence from evaluating a job training programme. *The Review of Economic Studies*, 64(4), 605-654.
- Hoelter, J.W. (1984). Relative effects of significant others on self-evaluation. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), 255-262.
- Honneth, A. (2011). **인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론**. [Kampf um anerkennung]. (문성훈, 이현재 역). 사월의책. (원저출판: 1992).
- Lareau Annette. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.

- Lareau, A. (2012). **불평등한 어린시절** (박상은 역). 에코리브로. (원저출판: 2003).
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642-90.
- Mankiw, N. G. (2012). Principles of economics. South-Western, Cengage Learning.
- Marks, G. N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006). Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128.
- Michelson, R. (2008). 인종통합학교에서 능력별 집단화는 어떻게 형평성을 침해하는가? (김안나·정희옥 역). **교육의 수월성과 형평성 - 미국 교육개혁의 교훈 -**. 교육과학사. (원저출판: 2005).
- Owens, A. (2010). Neighborhoods and schools as competing and reinforcing contexts for educational attainment. *Sociology of Education*, 83(4), 287-311.
- Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: A comparative study of fourteen countries, *Comparative Education Review*, 52(2), 219-243.
- Petrovich, J. (2008). 교육정책의 지형변화: 왜 우리는 형평성을 되찾아야 하는가? (김안나, 정희옥 역). **교육의 수월성과 형평성 - 미국 교육개혁의 교훈 -**. 교육과학사. (원저출판: 2005).
- Piketty, T. (2014). **21세기 자본**. (장경덕 역). 글항아리.
- Podolny, J. M. (1993). A status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*, 98(4), 829-872.
- Rochat, D., & Demeulemeester, J. L. (2001). Rational Choice under Unequal Constraints: the Example of Belgian Higher Education. *Economics of Education Reviews*, 20, 15-26.
- Rousseau, J. (1755). Discours sur l'origine et les fonderments de l'inegalite parmi les hommes. **인간불평등 기원론**. (홍지화 역). 부북스.
- Sandel, M. (2010). **정의란 무엇인가** (이창신 역). 김영사. (원저출판: 2009).
- Schneider, B., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers Motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith, A. (2016). **도덕감정론**. (김광수 역). 경기: 한길사. (원저 1759 출판).
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The quarterly journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational

attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.

Teachman, J. D., & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 704-714.

Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428.

Van de Werfhorst, H. G., & Andersen, R. (2005). Social Background, Credential Inflation and Educational Strategies. *Acta Sociologica*, 48(4), 321-340.

Abstract

Comprehensive Analysis of Current Situation of Educational Gap in Korea

Park, Kyoung-ho
Kim, Ji-soo
Kim, Chang-hwan
Namkung, Ji-young
Beak, Seung-ju
Yang, Hee-joon
Kim, Sung-sik
Kim, Wui-jeong
Ha, Bong-woon
Han, Keum-yeong

The purpose of this study is to analyze current situation of educational gap in Korean society considering recent perception and situation over ever widening gap and to explore solutions that are now required to improve the current issues under the theme of “Comprehensive Analysis of Current Situation of Educational Gap in Korea.” To this end, first of all, this research thoroughly referred to the advanced researches in terms of the conception of educational gap, policies and situations. Also, to analyze the current educational gap situation in elementary, middle and high schools and classes, this research analyzed “The Analysis of the Trend of Educational Gap According to Income Bracket in Elementary, Middle and High Schools in Korea” and “How Parents’ Social and Economic Status Have Impacts on the Change of Students’ Academic Achievement.”

Additionally, to analyze gap in entering, experiences in college and labor market, this research analyzed “How Parents’ Social and Economic Status Have Impacts on Entering College” and “How Parents’ Social and Economic Status Have Impacts on Their Children’s College Experiences and Status in Labor Market.” This research proposes improvement solutions based on the analysis of substantial references such as these.

In Chapter III, under the subject of “Analysis of the Trend of Educational Gap According to Income Bracket in Elementary, Middle and High Schools and Classes”, this research has tried to understand specific features through following changes over a decade from the early 2000s in Korean society when the educational gap has started to become a controversial issue by presenting practical analysis of studies over current situation of educational gap. In particular, this research is more focused on the gap in learning process and opportunities inside and outside of schools rather than access to educational opportunities such as entering and admission of schools. As a result, the gap of learning achievement according to income bracket has been more deepened recently and has been widened as a student is becoming middle and high school student from elementary school. Also, the achievement results were apparently fallen in families who belong to KRW 2 million~4million or KRW 4 million~6 million of monthly income bracket, therefore the widening of achievement gap was shown as a falling in the middle group.

In terms of private education, the widening gap has been still maintained or slightly narrowed, however, in middle school, the gap was the most widened. In every school and class, the gap has increased as time goes by in terms of self directed learning hours. In terms of continuation of students’ concentration during class, the gap was widened among different

income classes and especially remarkable at elementary school. Comparing to other factors, the gap of teacher’s support was relatively narrow and decreased gradually among income groups. Similarly, the gap of teacher’s enthusiasm was very narrow while it has shown a big gap especially at elementary school.

In Chapter IV, under the subject of “How Parents’ Social and Economic Status Have

Impacts on the Change of Students' Academic Achievement", the research studied how parents' social and economic status have large impacts on the change of academic achievement at middle and high school and what student or school factors that have impacts on ones' academic achievements. As a result, parents' social and economic status have notable impacts on the results of academic achievements in subjects such as Korean, English and mathematics in case of not inputting control variable. On the other hand, their status have meaningful impacts on the change of academic achievements in subjects such as Korean and English in case of controlling features such as students and school background. It is also shown that the impacts of parents' social and economic status have been diminished as it added student and school process consecutively. After controlling all features such as students or school process, parents' social and economic status has no more meaningful impacts on academic achievements in Korean, English and mathematics.

In terms of student and school factors which have impacts on the change of academic achievements, the impact of school average social and economic status during middle school period gradually increased according to specific model. During middle school period, if a student is at a school where its their parents have relatively higher school average social and economic status, his/her academic achievement in Korean, English and mathematics were more highly likely to be included in top 80% range rather than low 20% range. Students at general than specialized high schools and at high schools of standardized area than non-standardized area were highly likely to be included in the upper level of academic achievement in Korean, English and mathematics during middle and high schools continuously. Although a student may have less self directed learning time than others during middle school period, his/her academic achievement was relatively higher when he/she has higher understanding of class during middle and high school period or spending many time for self directed learning during high school period. Also, the more teacher has high expectancy or pressure of achievement over students, the higher students' achieved their academic performances.

In Chapter V, under the subject of “How Parents’ Social and economic Status Have Impacts on Entering College”, it analyzed how students’ entering college will be changed according to their parents’ social and economic status and what kind of family background mechanism generates such influences over the gap of college entering. Also, this research studied how such family backgrounds make differences in each college admission process. As a result, parents’ social and economic status has an impact on the entering of college even after controlling diverse factors such as students’ grade or parents’ educational support.

Meanwhile, in case of controlling diverse factors in multinomial Logit analysis, parents’ social and economic status influences disappeared in comparison of entering junior college with non college entering, entering junior college and other 4-year college. Parents’ social and economic impact only notably remained in case of entering top classes at 4-year colleges and 4-year colleges in Seoul city in comparison of entering other 4-year college.

Location, type and form of high school, parents’ expectation and aspiration over their children, self studying hour, reward results, the College Scholastic Ability Test grades and school records gave meaningful influences on entering college. As a result of multinomial Logit analysis according to each college entering process, neglected social class, college fair, reward results, the College Scholastic Ability Test results and school records were meaningful in terms of others process. Also, in terms of admission officer process, intrinsic motivation, reading, volunteering and concentration of class time(-)were meaningful factors. In case of supernumerary special process, students from low social and economic status of their parents or neglected families are given more opportunities.

In Chapter VI, under the theme of “How Parents’ Social and economic Status Have Impacts on Their Children’s College Experiences and Status in Labor Market”, this research analyzed diverse subjects such as how parents’ social and economic status have impacts on their children’s college experiences, their children’s college experiences have impacts on their children’s status in labor market, how interaction between parents’ social

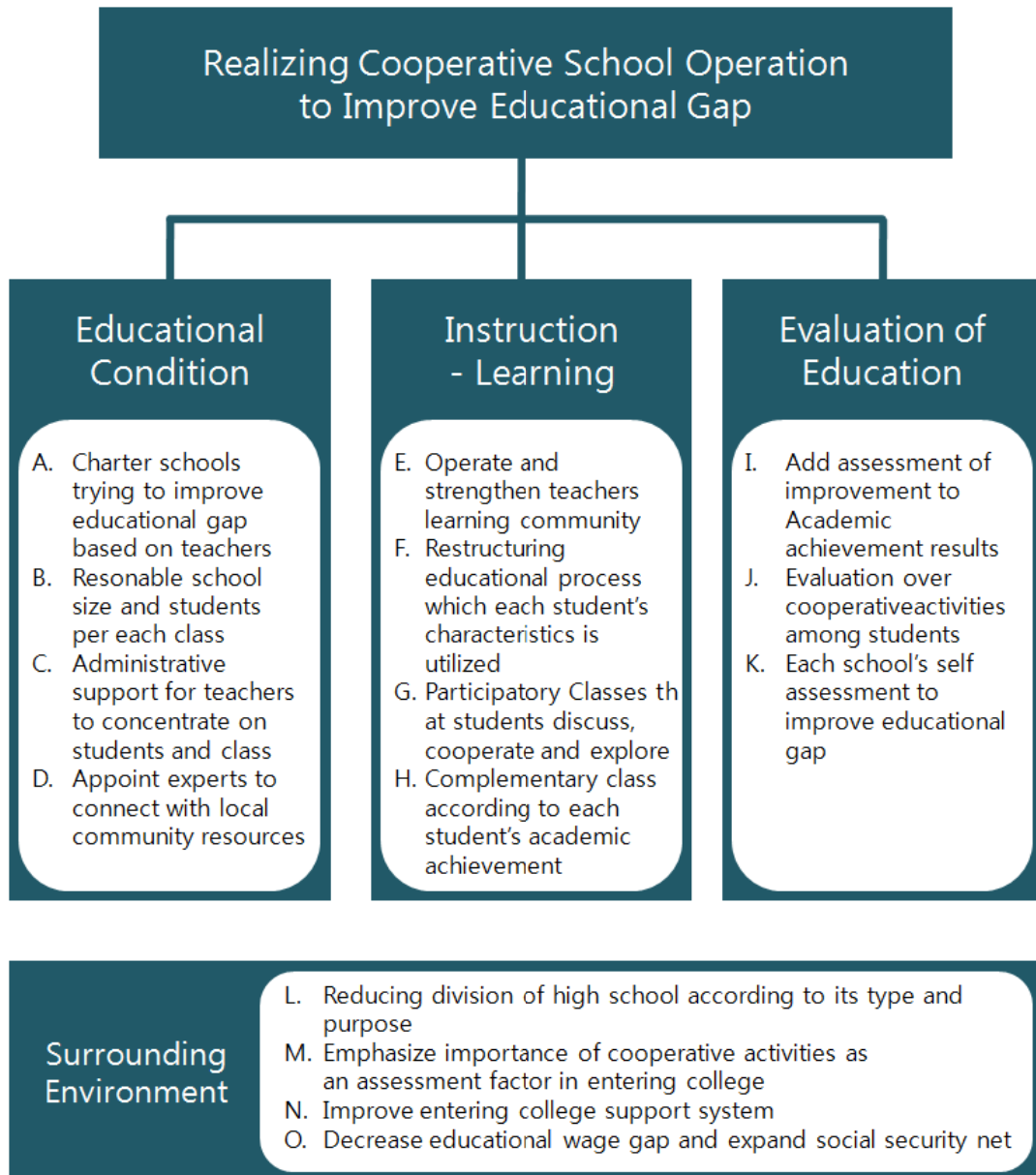
and economic status and their children's college experiences have impacts on their children's status in labor market and tried to prove out how and what parents' social and economic status have impacts on their children's status in labor market mediating their children's college experiences using path analysis. As a result of analysis, based on children's college types which are categorized from junior college to medical school, parents' social and economic status have very systematical impacts on their children's status in labor market. Among many other college experiences, overseas language studying and vocational training from college have positive influences over college graduates' status in labor market. In opposite, a leave of absence experience at college give negative impacts on college graduates' status in labor market.

As a result of time series tracking of college experiences, overseas language study experience or parents' income level impacts on wage premium has shown slight decrease. Average wage of college graduates who have participated in the government's youth employment policy was relatively lower than those who did not, however, the wage gap between college graduates from low income and high income is getting narrowed as the wage of low income college graduates' is increasing in their first job. In path model, parents' social and economic status have indirect effects on their children's status in labor market with overseas language study and leave of absence experiences. Also, the effects of these factors has been steadily maintained.

In Chapter VII, the research proposed solutions for narrowing educational gap not only by changing from the current competitive school operation principal to cooperation, but also improving satisfaction of students' need for approval based on the advanced researches such as the conception of educational gap and educational gap according to income bracket at elementary, middle and high schools. In this context, the "cooperation" refers to any interactive exchanges or helps among diverse stake holders surrounding schools such as students, teachers, students-teachers and schools-parents(local community) to promote better educational results such as individual's academic achievements. As Honneth(2011) suggested, cooperative school operation principal should aim at

promoting three most important factors; cherish, recognition of student's right and social engagement. Any student who is fully recognized by in and outside of school is highly likely to form positive relationship with him/herself and realize successful life. Also, virtuous cycle of improving educational gap can be expected by connecting with positive results such as self positivity and good academic achievements particularly for students whose parents' have lower social and economic status and academic achievements.

The suggestions and solutions in this research are efforts to improve educational results of students, for example, whose parents have low social and economic status and academic achievements or who are hardly recognized under the current incentive system, and make them to be recognized by re-establishing incentive system focusing on schools. In terms of improvement solution for narrowing educational gap, it was categorized and proposed with solutions for 4 parts - educational condition, instruction-learning, evaluation of education and environment by setting its goal as "Realizing Cooperative School Operation to Improve Educational Gap." This means that the school was set as a major field of implementing policies to improve educational gap issue.



In the conception of “Realizing Cooperative School Operation to Improve Educational Gap”, the improvement of educational gap means promoting absolute level of academic results of students who are in relatively lower status because of their parents’ lower social

and economic achievement and educational results as well as reducing relative gap of educational results according to their parents' social and economic status. Cooperative school refers to an education system which all kinds of cooperative process are reflected on evaluation by promoting educational results and satisfying each individual student's need for approval through exchanging and helping among students who have diverse backgrounds of their parents' social and economic status and cognitive and non-cognitive achievements, teachers, schools-parents (local community).

To realize this goal, this research proposed solutions for improvement by dividing factors into two parts- internal factors such as educational condition, instruction-learning, evaluation of education and external factors such as influences from outside of schools. Educational environment established agendas such as signing on contract with schools trying to improve based on teachers, resonable school size and students per each class, administrative support for teachers to concentrate on students and class, appoint experts to connect with local community resources. Instruction - learning set up subjects such as operating and strengthening teachers learning community, restructuring educational process which each student's characteristics is utilized, participatory classes that students discuss, cooperate and explore, complementary class according to each student's academic achievement. For evaluation of education, the research established three goals such as adding assessment of improvement to academic achievement results, evaluation over cooperative activities among students, each school's self assessment to improve educational gap. Lastly, for surrounding environment, reducing division of high school according to its type and purpose, emphasizing importance of cooperative activities as an assessment factors in entering college, improving entering college support system, decreasing educational wage gap and expanding social security net were selected as agenda.

It will be difficult to solve educational gap in Korean society once and for all as it is a structural phenomenon from the results of our permanent responses against incentives(wage gap according to academic backgrounds and college rankings) surrounding

schools. Therefore, Korean society will get one step closer to the goal of realizing fair education for all students by combining creative, improvement solutions and efforts under the whole society's (government, teachers, students, parents and local communities) common awareness toward improving social system as well as labor market.

key words : educational gap, inequality of education, gap of entering college, tracking

부 록

1. 서열로짓 보충 분석
(결측치 많은 변수 제외)
2. 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향(4년제 대학생)

[부록 1] 서열로짓 보충 분석(결측치 많은 변수 제외)

	모델 1	모델 2 (학업성취도 추가 모형)
SES	0.286***	0.247***
읍면지역	0.210**	0.341***
전문계	-0.726***	-0.554***
특목고	2.507***	2.097***
여성	-0.229***	-0.330***
부모기대	0.365***	0.322***
사교육비	0.083***	0.057**
교외상	0.681***	0.640***
교육포부	0.531***	0.472***
자기공부시간	0.601***	0.513***
수업집중시간	-0.033	-0.021
학생회	0.006	0.01
동아리	-0.078	-0.081
교내상	0.304***	0.242***
교사열의	0.057	0.06
수업분위기	0.036	0.013
내신등급	-0.460***	-0.396***
학업성취도(중1)		0.009***
_cons	-0.791*	1.707***
_cons	1.782***	4.300***
_cons	1.997***	4.519***
_cons	3.438***	6.009***
_cons	5.223***	7.856***
_cons	7.714***	10.389***
사례수	4148	4116
Pseudo R ²	0.191	0.201

+<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

<부록 1>은 결측치에 따른 추정치의 차이를 살펴보기 위해 결측치가 많은 변수를 제외하고 서열로짓 분석을 실시한 결과로, 모델1은 소외계층, 수능점수, 진학설명회, 자원봉사시간을 제외하고 분석한 모형이고, 모델2는 중1때 사전성취도를 추가하여 분석한 모형이다. 본문의 최종모형과 비교해서 계수의 큰 변화가 없지만, SES의 계수가 크고, 전문계 계수의 크기가

더 크고 유의한 것으로 나타났다. SES의 계수가 큰 것은 가정배경에 따라 대학진학에 영향을 미치는 유의한 변수들이 제외되었기 때문이며, 전문계의 경우 수능점수가 대학진학에 큰 영향을 미치는 것이 반영된 것으로 보인다.

[부록 2] 대학에서의 경험이 노동시장 지위에 미치는 영향 (4년제 대학생)

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	첫 일자리 임금(만원)		상용근로자 여부	첫 일자리 임금(만원)		상용근로자 여부
	OLS	Q.Reg($\tau = 0.5$)		OLS	Q.Reg($\tau = 0.5$)	
부모소득수준	4.917*** (0.280)	3.770*** (0.219)	0.0267*** (0.00756)	5.073*** (0.598)	3.609*** (0.432)	0.00485 (0.0139)
어학연수경험	14.17*** (1.011)	15.65*** (0.910)	0.163*** (0.0307)	16.38*** (2.726)	13.22*** (2.327)	0.246*** (0.0828)
부모소득 × 어학연수경험				-0.492 (0.596)	0.547 (0.517)	-0.0184 (0.0172)
휴학경험	-10.21*** (1.262)	-9.692*** (1.026)	-0.123*** (0.0397)	-11.25*** (3.520)	-7.253*** (2.575)	-0.290*** (0.0997)
부모소득 × 휴학경험				0.295 (0.987)	-0.652 (0.640)	0.0470* (0.0260)
대학취업준비 프로그램	4.069*** (0.922)	5.329*** (0.769)	0.156*** (0.0262)	2.063 (2.626)	3.096 (2.001)	0.0125 (0.0690)
부모소득 × 대학프로그램				0.486 (0.632)	0.536 (0.477)	0.0348** (0.0156)
정부고용정책	-14.06*** (0.971)	-12.44*** (0.867)	-0.322*** (0.0312)	-4.276* (2.570)	-4.704** (2.292)	-0.260*** (0.0788)
부모소득 × 정부고용정책				-2.393*** (0.593)	-1.882*** (0.532)	-0.0150 (0.0178)
인턴경험	16.65*** (1.649)	15.90*** (1.456)	0.379*** (0.0523)	16.82*** (1.648)	15.40*** (1.396)	0.380*** (0.0524)
졸업평점	15.68*** (1.131)	16.78*** (0.830)	0.198*** (0.0309)	15.67*** (1.130)	16.61*** (0.850)	0.197*** (0.0309)
성별(여성=1)	-27.55*** (1.123)	-26.37*** (0.946)	-0.285*** (0.0321)	-27.54*** (1.124)	-26.36*** (0.956)	-0.286*** (0.0321)
연령	-0.727 (4.099)	1.199 (3.107)	0.348*** (0.0913)	-0.847 (4.096)	1.595 (3.246)	0.348*** (0.0913)
연령 (제곱항)	0.147** (0.0751)	0.0960* (0.0563)	-0.00545*** (0.00163)	0.150** (0.0750)	0.0885 (0.0590)	-0.00545*** (0.00163)
출신 고등학교 (광역시=1)	2.717*** (0.796)	1.820*** (0.684)	0.0146 (0.0235)	2.661*** (0.796)	1.617** (0.693)	0.0142 (0.0236)

구분	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	첫 일자리 임금(만원)		상용근로자 여부	첫 일자리 임금(만원)		상용근로자 여부
	OLS	Q.Reg($\tau = 0.5$)		OLS	Q.Reg($\tau = 0.5$)	
출신 고등학교 (일반특목고=1)	4.485*** (1.448)	7.675*** (1.057)	0.0475 (0.0425)	4.486*** (1.447)	7.714*** (1.166)	0.0469 (0.0425)
아버지 교육수준	0.831** (0.394)	1.323*** (0.350)	-0.0219* (0.0120)	0.812** (0.394)	1.365*** (0.355)	-0.0219* (0.0120)
어머니 교육수준	0.586 (0.489)	0.249 (0.414)	-0.0149 (0.0141)	0.579 (0.489)	0.210 (0.422)	-0.0147 (0.0141)
대학설립유형 (사립대=1)	-7.876*** (2.116)	-11.82*** (1.897)	-0.154*** (0.0593)	-7.760*** (2.117)	-11.56*** (1.793)	-0.153*** (0.0594)
대학 전공계열 (인문사회=1)	28.37*** (1.312)	28.25*** (1.064)	0.602*** (0.0352)	28.38*** (1.311)	28.09*** (1.104)	0.603*** (0.0352)
대학 전공계열 (자연공학=1)	41.91*** (1.376)	40.37*** (1.109)	0.875*** (0.0364)	41.93*** (1.375)	40.26*** (1.150)	0.877*** (0.0364)
대학유형더미	YES	YES	YES	YES	YES	YES
연도더미	YES	YES	YES	YES	YES	YES
Constant	22.83 (56.87)	0.284 (43.46)	-4.578*** (1.301)	23.72 (56.93)	-3.914 (45.28)	-4.479*** (1.300)
Observations	56,516					
R-squared	0.151	0.110		0.152	0.111	

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 (Robust standard errors)

연구보고 RR 2017-07

교육격차 실태 종합분석

발 행	2017년 12월
발행인	원장직무대행 류방란
발행처	한국교육개발원
주 소	충청북도 진천군 덕산면 교학로 7
	전화 : (043) 5309-114
	팩스 : (043) 5309-819
	http://www.kedi.re.kr
등 록	1973년 6월 13일, 제16-35호
인쇄처	주식회사 다원기획 (044) 865-8115
ISBN	979-11-5666-298-3 93370

책 내용의 무단 복제를 금함

교육격차 실태 종합분석
