

지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구(I): 기초교육 실천 전략

연구책임자 안해정

지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구(I): 기초교육 실천 전략

연구책임자 안 해 정(한국교육개발원)

공동연구자 서 예 원(한국교육개발원)
최 정 윤(한국교육개발원)
김 미 숙(한국교육개발원)
윤 종 혁(한국교육개발원)
김 창 환(한국교육개발원)
이 기 석(한국교육개발원)
문 무 경(육아정책연구소)
박 환 보(충남대학교)
신 윤 정(한국보건사회연구원)
윤 철 경(한국청소년정책연구원)
조 지 민(한국교육과정평가원)

연구 조 원 김 지 윤(한국교육개발원)

머리말

2015년 9월 제 70차 유엔총회에서 채택된 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals; SDGs)는 선진국과 개발도상국 모두가 지속가능한 인류의 발전을 위해 2030년까지 달성해야 할 목표들을 제시하고 있습니다. 현재 국제사회는 각 목표별 지표를 개발하고 이행 전략 마련을 위한 실무단을 구성하는 등 지속가능개발목표의 이행을 위해 부단한 노력을 하고 있습니다. 우리나라도 OECD DAC 회원국으로서 개발도상국이 지속가능개발목표를 이행해 나갈 수 있도록 국제개발협력 계획을 새롭게 수립하는 등 SDGs 달성을 위한 국제사회의 노력에 적극적으로 동참하고 있습니다.

지속가능개발목표는 새천년개발목표에 비해 각 분야별 전문성이 강조되고 있으며, 교육 목표의 경우에도 영유아교육에서부터 초중등, 고등, 평생교육, 직업훈련에 이르기까지 교육의 전 영역에 대한 세부 목표를 제시하고 있습니다. 따라서 보다 구체적이며 전문적인 분야별 연구와 효과적인 이행 전략 수립을 필요로 합니다. 한국교육개발원은 이러한 시대적 요구에 부응하기 위해 5개년에 걸친 중장기과제로 「지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구」를 수행하고 있습니다. 올 해 수행된 「지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구(I): 기초교육 실천 전략」은 이 5개년 연구의 1차년도 연구로서 SDG 교육 목표 중 기초교육에 해당하는 영유아와 초중등 교육 분야의 개발협력 실천 전략 도출을 목적으로 하고 있습니다.

이 연구에서는 SDGs 달성을 위한 기초교육의 핵심 주제를 ①정책과 전략, ②교육과정 및 평가, ③교육 시설 및 학습 환경, ④교사 훈련, ⑤교육 형평성, ⑥학교 밖 아동·청소년의 여섯 개로 선정하여 각 주제에 대한 글로벌 이슈와 과제를 살펴보고 정책을 제안하였습니다. 특히, 한국교육개발원의 기관협동과제로 수행된 1차년도 연구에는 우리나라 기초교육 분야 개발협력의 실천 전략을 마련하기 위해 한국교육과정평가원, 한국보건사회연구원, 한국청소년정



책연구원, 육아정책연구소, 충남대학교 등에서 SDG 교육 목표에서 강조하고 있는 다양한 기초교육 주제에 대한 전문가 분들이 공동연구진으로 참여하였습니다. 또한, 이 연구에서는 권역별 기초교육 수준을 탐색하였으며, 우리나라의 2011~2015년도의 기초교육분야 ODA 사업을 분석하였고, 국내외 기초교육 개발협력사업 사례를 분석하였으며, 협력국가 유형별 기초교육 지원 전략을 도출하는 등 기초교육 개발협력 실천 전략을 마련하기 위해 다양한 측면에서 기초교육의 성과와 과제를 살펴보았습니다.

국제사회에서 SDGs 교육 목표 이행을 위한 새로운 전략이 수립되고 있는 시점에서 수행된 본 연구는 SDGs 달성을 위한 우리나라 기초교육분야 개발협력의 전략 수립에 큰 도움이 될 것으로 기대합니다. 본 연구를 위해서 노력해주신 모든 원내 외연구진과 교육개발협력 관련 전문가 및 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 전합니다.

2017년 12월

한국교육개발원
원장직무대행 류 방 란

연구요약

이 연구는 UN을 비롯한 국제사회가 2030년까지의 비전을 제시한 지속가능개발목표(SDGs)의 네 번째 목표(SDGs 4)인 교육 목표 중 기초교육의 개발협력 실천 전략을 마련하기 위해 수행되었다. SDGs의 채택에 따라 OECD 개발원조위원회(DAC)의 회원국인 우리나라의 ODA(공적개발원조) 정책방향도 새롭게 재편되고 있는 추세이며, 특히 네 번째 목표(SDGs 4)인 교육 목표 달성을 위한 새로운 전략 구상에 대한 국내외의 요구도 함께 부상하고 있다.

이에 본 연구에서는 SDGs의 교육의제 달성을 위한 기초교육 분야의 개발협력 실천 전략을 모색하는 것에 초점을 두었다. 우선적으로 국내외 기초교육의 쟁점 및 과제를 분석하여 SDGs 맥락에서 기초교육의 핵심 주제를 선정하였으며, 이 핵심주제의 내용을 구체화하여 기초교육 실천 전략의 틀로 활용하였다. 궁극적으로 본 연구는 SDGs의 세부목표 및 이행방안을 심층적으로 분석한 후 실천 전략을 마련하고, 이러한 전략이 교육개발협력 사업 및 프로그램 개발과 수행에 실질적으로 활용되는 단계로 나아가는 방법을 제시하였다.

본 연구는 문헌분석, 국제협력 연구, 통계자료 수집 및 분석, 사례 조사, 전문가 협의회, 그리고 포럼 개최 등을 통해 국제사회에서 이슈가 되고 있는 기초교육의 쟁점과 과제들을 다각도로 분석하였으며, 기초교육 분야의 지역별 특수성을 살펴보기 위해 아시아, 아프리카, 중남미 및 기타 지역의 기초교육 현황 및 과제를 분석하였다. 또한 기초교육 관련 개발협력사업의 현황을 분석하고 국내외 기초교육 개발협력사업의 사례를 조사하며, 협력국가별로 유형을 구분하여 그 결과를 기초교육 관련 개발협력 전략 개발에 활용하였다. 마지막으로 연구 내용과 분석 결과를 종합하여 SDGs 4 이행을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 도출하였다. 연구의 구체적인 내용은 다음과 같다.

I 장에서는 연구의 필요성 및 내용을 서술하고, 선행연구를 분석함으로써 연구의 기초를 마련하였다. 교육개발협력 연구는 그동안 글로벌 교육의제를 거시적으로 살펴보는 연구가 주축이 되어 왔으나, 새롭게 출범한 SDGs는 보다 구체적이며 전문적인 분야별 연구 및 효율적인 이행

전략 수립을 필요로 한다. 이에 따라 SDGs 달성을 위한 교육개발협력 실천 전략 마련을 위해 향후 5년간의 연속 과제가 수행될 예정이며, 본 연구는 1차년도에 해당한다. 본 연구는 영유아 교육과 초중등교육에 해당하는 기초교육에 대해 집중하고 기초교육 개발협력 실천 전략을 수립하고자 한다.

II 장에서는 SDGs 맥락에서 주목해야 할 기초교육의 핵심 주제를 파악하였고, 각각의 핵심 주제에서 현재 쟁점이 되고 있는 다양한 글로벌 이슈와 과제들에 대해 구체적으로 살펴보았다. 본 연구에서는 다음과 같이 영유아 및 초중등 교육에 대한 6개의 기초교육 핵심 주제를 선정하였다: ①교육제도 및 정책, ②교육과정 및 평가, ③교육시설 및 학습 환경, ④교사 훈련, ⑤교육 형평성, ⑥학교 밖 아동·청소년. 또한, 교육단계별 기준으로 기초교육의 첫 범주를 차지하고 있는 영유아교육의 경우 주제의 중요도가 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사 훈련을 중심으로 글로벌 이슈와 과제를 논의하였다.

SDGs 기간 초중등교육 분야에 대한 국제사회의 지원은 지난 MDGs의 성과를 확대하고 한계점들을 보완해 나가는 전략적 접근이 필요하다. 이를 위해 △교육제도 및 정책, △교육과정 및 평가, △교육시설 및 학습 환경, △교사훈련, △교육 형평성, △학교밖 아동·청소년 지원 등 6개 세부 분야에 대한 지속적인 지원이 필요하며, 이중 모니터링 및 평가, 교육 형평성, 학교 밖 아동 및 여자청소년들에 대한 기초교육 지원 확대는 MDGs와 구별되어지는 특징이다. 또한, 이러한 국제사회의 ODA 지원을 지속적으로 담보할 수 있는 안정적인 개발자원 조달과 공평한 자원 배분, 그리고 공여국과 수원국 및 국제기구 모두를 포함하는 협력적 파트너십의 확대도 중요하다. 영유아교육은 타 분야들과의 정책적 연관성이 높고 선택과 집중이 더욱 필요한 부문이다. 이것은 그간 영유아교육에 대한 국제사회의 ODA 지원이 미흡했던 만큼 SDGs의 새로운 15년이 영유아교육의 점진적 발전을 위한 초석을 다지는 시발점적인 성격이 강하기 때문이다. 따라서 영유아 교육에 대한 포괄적, 일시적 지원이 아닌, 단계별 ODA 지원 방안을 강구할 필요가 있으며, 국제사회의 영유아 교육에 대한 지원은 우선 지원 필요성이 상대적으로 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사훈련 등에 집중해야 할 것이다. 또한, 영유아 교육은 보건, 영양, 환경, 안전, 양성평등 등 타 유관 분야들과의 정책적 연계의 필요성이 높으므로

국제사회의 지원은 보다 균형적인 관점에서 다부문 간 정책조정과 통합을 위해 노력해야 할 것으로 보인다.

III장에서는 아시아, 아프리카, 중남미 및 기타의 세 지역에서의 기초교육 현황을 조사하였다. 우리나라는 그동안 교육개발협력 분야에서 아시아 및 아프리카와의 협력에 집중해 왔으며, 상대적으로 중남미 및 기타지역과의 협력은 소홀하였던 것이 사실이다. 본 연구에서는 크게 교육의 질 제고와 기회 확대의 측면에서 기초교육 핵심 주제를 중심으로 각 지역별 기초교육의 현황에 대해 유네스코 등의 국제기구 및 개발은행 등의 자료를 활용하여 정리하고, 지역별 기초교육의 과제를 도출하였다. 또한, 이를 통해 향후 우리나라가 수행할 기초교육 개발협력 전략의 수립에 주는 시사점을 분석하였다.

아시아 지역은 국제사회의 지속적인 지원을 통해 기초교육 지표의 개선이 이루어졌지만 전 세계 학교 밖 아동의 30%에 가까운 아동들이 여전히 아시아 지역에 소재하고 있는 등 문제는 여전한 것으로 확인되었다. 특히 우리나라의 아시아 지역에 대한 기초교육 지원은 특정 지역, 학교, 소규모 예산의 프로젝트성 사업이 대부분으로 상대적으로 타 공여국 및 국제기구들에 비해 아시아 지역 기초교육 발전에 대한 기여도는 높지 않은 것으로 파악되었다. 아프리카 역시 국제사회의 ODA 지원이 집중된 지역이나, 사하라 이남 아프리카 지역의 교육 불평등은 전 세계에서 가장 극심한 것으로 확인되었다. 특히 종족 간, 남녀 간, 소득계층 간 교육 불평등 등이 눈에 띄며, 해당 지역의 오랜 교육 불평등은 사회갈등, 정치적·종교적 분쟁에서 비롯된 것으로 파악되었다. 또한 영유아교육의 발전이 미흡하며, MDGs 기간 해당 분야에 대한 국제사회의 지원도 빈약했던 것이 사실이다. 아프리카 지역 내 양질의 기초교육과 교육 형평성 제고를 위해 보건, 영양 등 유관 분야를 함께 아우르는 통합적인 관점의 지원전략 마련이 시급하며, 기초교육 분야의 교사훈련, 교사자격 기준 강화, 교육시설 및 환경개선(식수, 영양, 보건, 아동 보호 등)의 필요성도 매우 높다. 중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역은 아시아, 아프리카에 비해 국제사회의 기초교육 지원이 저조한 것으로 확인되었다. 해당 지역들의 종합적인 기초교육 지표현황은 아시아, 아프리카에 비해 상대적으로 양호한 편이지만, 중남미 지역의 복잡한 민족구성과 사회경제 문제, 중동지역의 오랜 분쟁과 빈번한 테러상황, 구소련 지역과 오세아니

아 지역의 미흡한 양질의 기초교육 현황 등으로 인해 기초교육 발전이 특히 미흡한 지역, 국가, 종족들이 여전히 존재한다. 따라서 이들에 대한 국제사회의 선별적인 맞춤형 지원전략 마련이 필요한 것으로 조사되었다.

IV장에서는 우리나라의 기초교육 관련 개발협력사업의 현황을 분석하고 국내외 기초교육 개발협력사업 사례를 조사하고, 협력국가별로 유형을 구분하여 분석하였다. 현황 조사를 위해 한국수출입은행(EDCF)이 취합한 2011년부터 2015년까지의 ODA 통계 자료를 분석에 활용하였으며, 분석 대상은 교육분야 ODA 사업 중 중분류가 ‘기초교육’으로 분류된 사업으로 한정하였다. 통계 자료는 SDGs 맥락에서 기초교육의 주요 과제로 논의되어지고 있는 6개의 기초교육 핵심 주제와 기초교육과 관련되어 있는 SDG 세부 목표(SDG 4.1, 4.2, 4.a, 4.c)의 주제별 지표를 기준으로 연도별 사업 빈도 및 순 지출액을 분석하였다.

분석 결과, 우리나라의 2011~2015년 사이 기초교육 분야 원조는 ‘교육시설 및 학습환경’과 ‘교사훈련’을 중심으로 이루어져 왔으며, △교육과정 및 평가, △4.a.1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율)에 대한 지원이 꾸준히 증가해 온 것을 알 수 있었다. 이것은 우리나라의 기초교육 지원이 그간 교육시설 및 학습환경, 교사훈련 부문에 편중되어져 왔으나, 핵심 주제 및 지표별 ODA 사업건수빈도, 순지출액 규모·비율 추이를 통해 우리나라의 기초교육 분야 원조가 MDGs, EFA, SDGs 등 국제 원조사회의 교육의제 흐름과 궤적을 맞춰왔음을 알 수 있었다. 우리나라의 기초교육 분야 지원 예산이 적고, 교육제도 및 정책, 교육과정, 형평성 부문에 대한 지원이 제한적인 수준에서 이루어져 온 것은 동 분야의 SDGs 지표를 고려했을 때 한계점으로 판단된다.

국내외 기초교육 개발협력사업 사례 분석에서는 선진공여국과 우리나라가 그동안 영유아 교육, 초등교육, 중학교 교육의 발전을 위해 주로 아시아 및 아프리카 지역에서 수행해 온 대표적인 사례를 살펴보았다. 사례 분석을 통해 사업의 효과성 및 지속가능성 제고를 위해서 글로벌 동향을 반영한 국가수준의 교육개발협력 계획과 방향성 설정이 중요함을 확인하였다. 또한 사업의 기획 단계에서부터 후속 사업에 이르기까지 추진 체계를 확립하고 안정적인 재정을 확보해야 하며, 하드웨어와 소프트웨어 지원이 조화되어야 한다는 점이 제안되었다. 이를 위해 교육부

를 비롯한 관련 부처가 합동으로 기초교육 중점협력 국가를 선정하고 해당국가의 기초교육 기회 확대와 질 제고를 위한 사업을 실시하여 성공 사례로 만드는 경험이 필요하며, 기초교육 중점협력 국가 자체의 의지와 노력 제고가 필요함을 강조하였다.

협력국가별 유형 분석은 OECD DAC 수원국 리스트에 명시된 국가들을 대상으로 기초교육 관련 특성을 바탕으로 유형화 하였다. 그리고 각 유형별로 어떠한 특성을 보이는지 확인하고, 각각의 유형에 속한 국가와의 협력방향에 관하여 조사하였다. 이를 위해 유네스코 통계원(UIS)을 통해 수집한 통계자료를 바탕으로 주성분분석(PCA)을 실시하고, 기초교육 관련 특성을 설명하기 위한 몇 가지 요인을 추출하였다. 더 나아가 주성분 분석을 통해 추출한 요인과 WHO-UNICETF JMP에서 집계한 물과 위생시설 관련 데이터를 바탕으로 군집분석을 실시하였다.

군집분석 결과를 바탕으로 국가들의 유형을 다음과 같이 분류하였다. 기초교육 최우선 지원국에는 우리나라 중점협력국가로 선정된 에티오피아, 모잠비크, 탄자니아, 우간다를 비롯한 16개 국가가 해당되었다. 이들은 가장 우선적으로 물과 위생시설 개선을 지원할 필요가 있으며 이를 통해 기초교육 기회를 확대할 수 있을 것으로 판단되는 국가들이다. 우선 지원국에는 총 23개 국가가 해당되었는데, 이 중 우리나라 중점협력국가로 지정된 국가는 가나가 유일했으며, 15개 국가가 OECD DAC 기준에서 최빈국에 해당되었고, 2개 국가는 저소득국, 5개는 중저소득국, 1개 국가는 중상소득국이었다. 이들 국가는 기초교육 최우선 지원국들보다는 전반적인 기초교육 수준 및 물과 위생시설 설비 수준이 약간 나은 것으로 나타났지만, 여전히 전반적인 기초교육과 기본 생활 인프라의 수준은 낮았다. 다음으로 총 29개 국가가 기초교육 잠재 우선 지원국으로 분류되었다. 이들 국가는 최우선 지원국이나 우선지원국에 비해서는 기초교육 및 물·위생시설의 모든 측면에서 나은 수준을 보였으나, 잠재지원국과 비교했을 때 교육기회와 물공급, 위생시설 측면에서 큰 격차를 보였다. 그리고 분석 대상 145개 국가 중 약 52%에 해당하는 77개 국가가 기초교육 잠재 지원국으로 분류되었는데, 전반적인 기초교육의 기회나 형평성, 물·위생 인프라 등은 비교적 높은 수준에 있는 것으로 여겨졌다. 이들 국가와는 교사 교육 사업이나 중학교 교육 기회 확대를 위한 사업 등이 우선적으로 시행되어야 할 것으로 고려되었다.

V장에서는 앞에서 살펴본 분석 결과를 바탕으로 정책을 제언하고 SDGs 4의 달성을 위한 기초교육 실천 전략을 제시하였다. 실천 전략은 SDG 4-교육 2030 운영위원회가 제시한 정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동의 4개 틀로 제안되었다. SDG 4-교육 2030 운영위원회는 제 3차 총회에서 이 4개 틀에 대한 실무팀의 권고안을 채택하였는데, 먼저 정책 및 전략에 관한 권고안으로는, △교육 2030 실천 계획과 SDG 교육 목표 이행 의지에 대한 국가 소유권 강화, △교육 분야의 총괄 강화, △SDG 교육 목표에 대한 국가별 우선순위 선정, △기술적 지침 자료 개발, △교육 분야 논의와 관련된 국가 역량 강화, △모니터링과 평가, 정책과 전략 정보를 제공하는 데이터의 사용 역량 강화가 있다. 다음, SDG 4 교육 목표 달성에 관한 모니터링 및 보고에 관한 권고안으로 △SDG 교육목표 모니터링을 위한 글로벌 데이터 생산, △GEM 보고서의 권고사항에 대한 후속조치 이행, △지역 차원의 모니터링 기제 개발, △교육지표에서 우선순위 설정 및 △글로벌 핵심 지표 개발 및 지표별 벤치마크 및 최소 달성 기준 설정이 포함되었다. 셋째, 지속가능개발목표 달성을 위한 재정확보 방안으로는 △수원국의 국내 재정의 안정적 확보, △재정 데이터 활용을 통한 세부 교육 분야별 정보 확보, △개발협력 재원의 교육 분야 지원 비율 확대, △개발협력 자원 확대, △긴급교육지원(ECW) 기금 확보가 제안되었다. 마지막으로 옹호 활동을 위한 권고안으로는 △글로벌 차원의 옹호 활동 확대, △글로벌 차원의 소통과 정보 공유, △전략적 지침 제공이 제시되었다.

이어 기초교육 핵심주제별 정책제언을 제안하였는데, 교육제도 및 정책 부문에서는 △민관협력 사업방식의 다변화 및 사업 성과관리 강화와 △분쟁·취약국, 취약계층 지원 강화 및 선별적 지원 확대, △영유아의 총체적 발달 지원을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정 강화가 강조되었으며, 교육과정 및 평가에서는 △국제 교육과정 개선 사업에 지속적이고 주도적인 참여, 그리고 △모두를 위한 학습 성과 평가를 위한 협력 지원이 제시되었다. 교육 시설 및 학습 환경에서는 △가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업 추진 및 △ICT 활용을 통한 교육 프로그램 지원 사업 추진이 제안되었으며, 교사 훈련에서는 △유자격 교사의 충원 지원, △동기부여와 지원 확대, △영유아 교사 양성기관 설치 및 교육과정 개발 지원에 관한 내용이 포함되었다. 그리고 교육 형평성에서는 △교육 복지 사업 확대, △여학생의 학업 성취 향상을 위한 사업 확대에 관한 제안이, 학교 밖 아동·청소년 부문에서는 △취학과 복귀 증대를 위한

학교교육의 포용성 확대, △비형식 교육을 강화를 통한 교육기회 제공이 제안되었다. 제안된 각 정책의 실천 전략은 앞에서 논의한 ‘정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동’의 측면에서 도출되었다.

□ 약어·용어집

A

ADB	Asian Development Bank	아시아개발은행
ADEA	Association for the Development of Education in Africa	아프리카교육발전협의회
AfDB	African Development Bank	아프리카개발은행
APENF	Association for the Promotion of Non-Formal Education	비형식교육진흥연맹
ARNEC	Asia Pacific Regional Network for Early Childhood	아태지역 영유아네트워크
AusAID	Australian Agency for International Development	호주 개발원조청

C

CEDAW	Convention on the Elimination on All Forms of Discrimination against Women	여성차별철폐협약
CFA	Child Friendly Approach	아동친화적 접근법
CFS	Child Friendly School	아동친화적 학교
CKCC	Cambodia-Korea Cooperation Center	한-캄 협력센터
CRC	(United Nations) Convention on the Rights of the Child	유엔아동권리협약
CPS	Country Partnership Strategy	국가협력전략
CSO	Civil Society Organization	시민사회단체

D

DFID	Department for International Development	영국 국제개발부
------	--	----------

E

EC	European Commission	유럽위원회
ECCE	Early Childhood Care and Education	영유아보육과 교육
ECD	Early Childhood Development	영유아개발
ECDI	Early Childhood Development Index	영유아발달지수

ECEC	Early Childhood Education and Care	영유아교육과 보육
ECOSOC	Economic and Social Council	유엔경제사회이사회
ECW	Education Cannot Wait	긴급교육지원글로벌교육펀드
EDCF	Economic Development Cooperation Fund	대외경제협력기금
EDPRS	Economic Development and Poverty Reduction Strategy	경제개발 및 빈곤감소 전략
EFA	Education for All	모두를 위한 교육
EFA FTI	EFA-Fast Track Initiative	교육-우선추진구상
EPR Unit	(UNESCO Bangkok) Education Policy and Reform	교육 정책 및 개혁실

F

FAO	United Nations Food and Agriculture Organization	유엔식량농업기구
FFA	(SDGs) Framework for Action	(SDGs) 실행계획

G

GCE	Global Citizenship Education	세계시민교육
GEM Report	Global Education Monitoring Report	세계교육현황보고서
GKS	Global Korea Scholarship	정부초청외국인장학생
GMR	Global Monitoring Report	세계현황보고서
GPE	Global Partnership for Education	교육을 위한 글로벌 파트너십

H

HDR	(UNDP) Human Development Report	인간개발보고서
-----	---------------------------------	---------

I

IATI	International Aid Transparency Initiative	국제원조투명성기구
IBRD	International Bank for Reconstruction and Development	국제부흥개발은행
ICILS	International Computer and Information Literacy Study	국제컴퓨터·정보문해연구

ICT	Information and Communication Technology	정보통신기술
IIEP	(UNESCO) International Institute for Education Planning	국제교육기획연구소
ILO	International Labour Organization	국제노동기구
INES	(OECD) Indicators of Education Systems	교육체제지표
ISCED	International Standard Classification of Education	국제표준교육분류

J

JICA	Japan International Cooperation Agency	일본국제협력단
------	--	---------

K

KCOC	Korea NGO Council for Overseas Development Cooperation	국제개발협력민간협의회
KOICA	Korea International Cooperation Agency	한국국제협력단

L

LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme	문해 모니터링 및 평가 프로그램
LDCs	Least Developed Countries	최빈국
LLECE	Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education	라틴아메리카 교육품질평가연구소
LMTF	(UNESCO) Learning Metrics Task Force	학습지표연구위원회

M

M&E	Monitoring and Evaluation	모니터링 및 평가
MDGs	Millennium Development Goals	새천년개발목표
MELQO	Measuring Early Learning Quality and Outcomes	유아 학습의질 및 결과 평가
MIC	Middle Income Country	중소득국
MOE	Ministry of Education	교육부
MOPAN	Multilateral Organisation Performance Assessment Network	다자기구성과평가네트워크

Multi-Bi ODA	Multi-Bilateral Official Development Assistance	다자성양자원조
N		
NEQMAP NGO	Network for Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific Region Non-Governmental Organization	아시아·태평양 지역 교육품질모니터링 네트워크 비정부기구
O		
ODA	Official Development Assistance	공적개발원조
ODA/GNI	ODA / Gross National Income	국민총소득 대비 ODA
ODI	(U. K.) Overseas Development Institute	해외개발연구소
OECD CRS	OECD Creditor Reporting System	OECD 통계시스템
OECD DAC	OECD Development Assistance Committee	OECD 개발원조위원회
OOSCI	Out-Of-School Children Initiative	학교 밖 아동 구상
P		
PASEC	Programme for Analyzing Education Systems of CONFEMEN' s Countries Members	불어권 국가 교육부장관 컨퍼런스 회원국의 교육체제 분석 프로그램
PBA	Program-Based Approach	프로그램기반 접근법
PEDP	Primary Education Development Programme	초등교육 개발 프로그램
PISA	Programme for International Student Assessment	국제학업성취도평가
PISA-D	PISA for Development	개발도상국을 위한 국제학업성취도평가
PPP	Public-Private Partnership	민관협력
PTDT	Primary Teacher Development Project	초등교사 능력개선 프로젝트
PTTC	Provincial Teacher Training Center	교사훈련센터
R		
RBM	Results-Based Management	결과중심관리

RMR	Review, Monitoring and Report	검토, 모니터링 및 보고
RUPP	Royal University of Phnom Penh	왕립 프놈펜대학교

S

SAARC	South Asian Association for Regional Cooperation	남아시아지역협력연합
SABER	System Approach for Better Education	교육 성과 개선을 위한 시스템적 접근
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality	교육의 질 제고를 위한 남·동아프리카 컨소시엄
SDGs	Sustainable Development Goals	지속가능개발목표
SEAMEO	Southeast Asian Ministers of Education Organization	동남아시아교육장관기구
SSA	Sub-Saharan Africa	사하라 이남 아프리카
SWAp	Sector-Wide Approach	섹터별 접근법

T

TESSA	Teacher Education in Sub-Saharan Africa	사하라 이남 아프리카 교사 교육
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study	수학·과학 성취도 추이변화 국제비교 연구
TVET	Technical and Vocational Education and Training	기술직업교육훈련

U

UNDP	United Nations Development Programme	유엔개발계획
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East	유엔 팔레스타인 난민구호 사업기구
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	유엔교육과학문화기구
UIS	UNESCO Institute for Statistics	유네스코 통계원
UNICEF	United Nations Children's Fund	유엔아동기금
USAID	United States Agency for International Development	미 국제개발청

V

VfM	Value for Money	재원투입대비 효용
-----	-----------------	-----------

W

WASH	(UNICEF) Water, Sanitation and Hygiene	식수위생사업
WDE	World Data on Education	세계 교육 데이터
WFP	World Food Programme	세계식량계획
WHO	World Health Organization	세계보건기구
WEF	World Education Forum	세계교육포럼
WEI-SPS	World Education Indicators Survey of Primary Schools	세계 초등학교 교육 지표 조사

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구 내용	14
3. 연구 방법	17
4. 선행연구 분석	20
II. 기초교육의 쟁점 및 과제	37
1. 영유아 교육	40
2. 초중등 교육	53
가. 교육제도 및 정책	53
나. 교육과정 및 평가	68
다. 교육 시설 및 학습 환경	78
라. 교사 훈련	91
마. 교육 형평성	108
바. 학교 밖 아동·청소년	120
3. 소결	132
III. 지역별 기초교육 현황 및 특징	135
1. 아시아	137
2. 아프리카	155
3. 중남미 및 기타	165
4. 소결	184
IV. 기초교육 개발협력사업 전략 개발	187
1. 한국의 기초교육 개발협력사업 통계 분석	189
2. 한국의 기초교육 개발협력사업 사례 분석	203

3. 협력국가별 유형 분석	224
4. 소결	241
V. 결론 및 정책제언	243
1. 연구요약 및 결론	245
2. 정책제언	251
참고문헌	317
Abstract	329
부록	339
1. 제 102차 KEDI 교육정책포럼 개최	341
2. 제 113차 KEDI 교육정책포럼 개최	356
3. 기초교육 개발협력사업 사례 분석	358
4. 캄보디아 초등학교 교원 역량강화 현지 연수 출장 보고서	398
5. SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의 참석 출장 보고서	409

표 목차

<표 I -1> SDG 교육 목표(SDG 4)의 세부 목표 및 이행 방안	4
<표 I -2> 지역별 중점협력국가(2차 CPS 기준)	6
<표 I -3> 전문가 협의회 논의 사항(안)	19
<표 I -4> 포럼 개최 계획(안)	19
<표 I -5> 아프리카 교육개발협력을 위한 대상 국가군 선정 결과	32
<표 II -1> 푸트라자야 선언문에 제시된 아태지역 유아교육과 보육의 실행과제	44
<표 II -2> 남남협력의 성과 및 향후 과제	56
<표 II -3> 교육제도 및 정책관련 주요 기관 및 협의체	58
<표 II -4> 전 세계 초등과정 무상교육 제도 법제화 현황	61
<표 II -5> 영유아교육 무상교육, 의무교육 실시 현황(2014년 기준)	63
<표 II -6> 1995~2012년 KOICA 민관협력 사업 예산변화 추이	64
<표 II -7> 교사훈련 분야 ODA 지원 현황(순지출액 기준, 백만달러)	101
<표 II -8> 원조유형별 교사훈련 분야 협력사업 현황	102
<표 II -9> 대륙별 교사훈련 분야 협력사업 현황	102
<표 II -10> 국가별 교사훈련 분야 협력사업 현황	103
<표 II -11> 2017년도 교육부 ODA 사업 현황	104
<표 II -12> 지역별-국가소득수준별 양성 평등 지수(2014)	117
<표 III -1> 2011~2015 세계현황보고서 교육의 질 관련 지표 현황	140
<표 III -2> 2011~2015 국별 초등교육 과정 훈련된 교사 비율 현황	142
<표 III -3> 2014 아시아 주요 지역별 기초교육 참여도 현황	148
<표 III -4> 아시아 7개 중점협력국 이수율과 문해율 현황	150
<표 III -5> 지역별 교육 분야 ODA 지원 현황 구의 필요성 및 목적	152
<표 III -6> 아시아 7개 중점협력국 교육분야 ODA 지원 현황	152
<표 III -7> 아프리카 주요국 기초교육 부문 주요 성과 및 정책, 향후 과제	156
<표 III -8> SSA 주요국 초등학교 양성평등 지수(GPI) 현황, 2006~2015.	162
<표 III -9> SSA 주요국 중학교 양성평등 지수(GPI) 현황, 2006~2015.	163
<표 III -10> 지역별 기초교육 ODA 규모 및 전체상위 수원국 현황	166
<표 III -11> 지역별 기초교육 ODA 상위 수원국 현황	168

<표 III-12> 지역별 교육 분야 ODA 원조현황(교육일반/기초교육)	170
<표 III-13> 지역별 ODA 수혜 현황(전체 ODA, 1인당 ODA)	171
<표 III-14> 2009~2014년 주요 지역별/소득별/국가별 초등학교 이수율 현황	174
<표 IV-1> 기초교육 핵심 주제 및 주제별 지표	190
<표 IV-2> 기초교육 핵심 주제별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2011~2015)	191
<표 IV-3> 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2011)	196
<표 IV-4> 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2012)	197
<표 IV-5> 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2013)	198
<표 IV-6> 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2014)	199
<표 IV-7> 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2015)	200
<표 IV-8> 2011~2015년 연도별 기초교육 ODA 사업 빈도 순위	201
<표 IV-9> 2011~2015년 연도별 기초교육 ODA 사업 순지출액 순위	202
<표 IV-10> 현지 연수의 특징 및 주요 내용	216
<표 IV-11> 분석에 사용된 변인들의 기술통계량(n=144)	225
<표 IV-12> 누적분산비율 결과(설명된 총분산) : 기초교육 일반 수준	231
<표 IV-13> 요인추출: 기초교육 일반 수준	233
<표 IV-14> 누적분산비율 결과(설명된 총분산) : 기초교육 형평성 수준	234
<표 IV-15> 요인추출:기초교육 형평성	235
<표 IV-16> 각 유형별 요인값 및 F-test결과	238
<표 IV-17> K-평균 군집분석 결과에 따른 국가 유형 분류	239
<표 V-1> 기초교육 분야 SDG 세부 목표 추진 방향 및 실천 방안	309
<표 V-2> SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 정책 제언 및 실천 전략	310

그림 목차

[그림 I -1] 5개년 중장기 연구 개요(2017~2021)	7
[그림 I -2] 1차 년도 연구 개요	10
[그림 I -3] 단계별 협동연구 계획	11
[그림 I -4] 1차 년도 연구 추진 체제	12
[그림 I -5] 1차 년도 협동 연구 기관별 역할	13
[그림 I -6] 협동 연구 운영 및 일정별 연구산출 계획	14
[그림 II -1] 인적자본 투자 회수율	45
[그림 II -2] 전 세계 ODA 규모추이 및 ODA/GNI 비율변화(1960~2014년)	55
[그림 II -3] 적절한 급수와 위생시설을 갖춘 초등학교 비율	81
[그림 II -4] 브로드밴드를 통한 인터넷 접속 인구비율	84
[그림 II -5] 중남미 6학년의 신체폭력과 심리적(정서적) 폭력 피해 비율	87
[그림 II -6] 학교 밖 아동 수 추이변화(1990~2015년)	121
[그림 III -1] MDGs 15년 아시아 지역 교육 분야 ODA 규모 추이	138
[그림 III -2] 2014 아시아 지역 학교 밖 아동 및 청소년 비율 현황	149
[그림 III -3] 아시아 지역 교육분야 대상 다자기구 ODA 규모	153
[그림 III -4] 2011-2015 7개 중점협력국 대상 기초교육 분야 다자원조 방식	154
[그림 III -5] 중남미 지역 형평성 관련 교육지표 현황	179
[그림 IV -1] 연도별 기초교육 핵심주제 사업빈도(%) 변화 추이	193
[그림 IV -2] 연도별 기초교육 핵심주제 순지출액(%) 변화 추이	193
[그림 IV -3] 읽기능력 신장을 위한 프로그램 수행 전략	209
[그림 IV -4] 스크리 검사 결과: 기초교육 일반 수준	232
[그림 IV -5] 스크리 검사 결과 : 기초교육 형평성 수준	234
[그림 V -1] 1차년도 협동 연구 추진 체계 및 과정	246
[그림 V -2] SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 정책 및 실천 전략 체제	252
[그림 V -3] 옹호전략 개발의 단계	269

01

지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구 (I):
기초교육 실천 전략

I . 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법
4. 선행연구 분석

I. 서론

1 연구의 필요성 및 목적

가. 연구의 배경

지난 2015년 9월 UN 유엔 개발정상회의에서 채택되어 2016년 1월부터 시행에 들어간 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals: SDGs)는 향후 2016~2030년 사이 국제 사회가 공동으로 이행해 나가야 할 교육, 보건, 환경 등 다분야의 새로운 비전, 목표, 성과지표 등의 내용을 구체적으로 제시하고 있다. 특히 지속가능개발목표(SDGs)는 지난 새천년개발목표(Millennium Development Goals: MDGs)와 비교해볼 때 환경, 에너지, 사회경제 인프라, 안보, 글로벌 파트너십 등 보다 더 다양한 분야를 포괄하고 있으며, 수원국 뿐만 아니라 공여국도 이러한 목표를 함께 달성해 나가야 할 포괄적 협력 대상으로 포함하고 있다는 점이 특징적이다(안해정 외, 2016).

아울러 새로운 개발목표의 채택에 따라 OECD 개발원조위원회(DAC)의 회원국인 우리나라의 ODA 정책 방향도 새롭게 재편되었다. SDGs 채택과 함께 우리나라는 2015년 11월 국제개발협력위원회에서 2016~2020년 사이에 추진할 「제 2차 국제개발협력 기본계획」을 마련하였다. 이 계획은 1차 기본계획(2011~2015년)의 시행결과와 성과를 바탕으로 유무상 통합, 원조의 질적 제고, 평가 강화 등의 내용을 보완한 점이 특징적이다(관계부처합동, 2015). 제 2차 기본계획은 ODA 콘텐츠 및 평가 강화를 통해 개발협력의 내실을 제고하며, 민관협력을 활성화하는 등 우리나라 국제개발협력의 주요 과제를 SDGs와 연계하여 이행해 나감으로써 SDGs 달성에 점진적으로 기여할 것을 기본 방향으로 채택하였다. 또한, 협력국의 소득수준 및 원조환

경, 우리나라와의 관계 등을 종합적으로 고려하여 총 24개의 중점협력국을 선정하였으며, 각 중점협력국별 국가협력전략(Country Partnership Strategies: CPS)을 새롭게 수립하였다(관계부처합동, 2016. 5. 30; 관계부처합동, 2016. 12). 이에 따라, 우리나라의 무상원조 전담기관인 KOICA에서도 교육 분야 중장기(2016~2020) 전략을 새롭게 마련하는 등 SDGs 체제 출범을 비롯한 국제환경의 변화에 맞춰 새롭게 정책방향을 재편해 나가고 있는 상황이다(유성상, 장은정, 2015).

SDGs라는 새로운 개발목표의 출범과 동시에 국제사회는 SDGs의 네 번째 목표(SDG 4)인 교육 목표 달성을 위해서도 새로운 전략과 계획을 마련하고 있다. “포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생 학습 기회 증진”(유네스코 한국위원회, 2016, p. 20)을 목적으로 하는 SDG 교육 목표는 <표 I-1>과 같이 7개의 세부 목표(Targets)와 3개의 이행 방안(Means of Implementation)으로 구성되어 있으며, 각 세부 목표 내용에서와 같이 영유아 교육에서부터 초중등, 고등 교육, 평생 학습까지 교육의 전 단계를 포괄하며, 형평성을 강조한다. 또한, SDG 교육 목표의 이행을 위해 교육 시설 및 학습 환경, 장학금 지급을 통한 고등교육 기회 확대, 교사 훈련을 강조하고 있는 점이 특징적이다.

표 I-1 SDG 교육 목표(SDG 4)의 세부 목표 및 이행 방안

SDG 4 교육 목표	SDG 4: 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생 학습 기회 증진
SDG 4 세부 목표 (Targets)	SDG 4.1: 2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 공평하고 양질의 무상 초등교육과 중등교육의 이수를 보장한다.
	SDG 4.2: 2030년까지 모든 여아와 남아가 양질의 영유아 발달 교육, 보육 및 취학 전 교육에 대한 접근을 보장하여, 이들이 초등교육을 준비할 수 있도록 한다.
	SDG 4.3: 2030년까지 모든 여성과 남성에게 적정비용의 양질의 기술교육, 직업 교육 및 대학을 포함한 고등교육에 대한 평등한 접근을 보장한다.
	SDG 4.4: 2030년까지 취업, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 직업기술을 포함하는 적절한 기술을 지닌 청소년과 성인의 수를 실질적으로 늘린다.
	SDG 4.5: 2030년까지 교육에서의 양성불평등을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다.
	SDG 4.6: 2030년까지 모든 청소년과 상당수 성인 남녀의 문해력과 수리력 성취를 보장한다.

	SDG 4.7: 2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전 및 지속가능 생활방식, 인권, 양성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 통해, 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식 및 기술 습득을 보장한다.
SDG 4 이행 방안 (Means of Implementation)	SDG 4.a: 아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립 및 개선하고, 모두를 위한 안전하고, 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습 환경을 제공한다.
	SDG 4.b: 2020년까지 전 세계적으로 개발도상국, 특히 최빈국, 군소도서개발국, 아프리카 국가에서 선진국이나 기타 개발도상국의 직업훈련, ICT, 과학기술 및 공학 분야를 포함한 고등교육에 등록하도록 지원하는 장학금을 실질적으로 확대한다.
	SDG 4.c: 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 군소도서개발국에서 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 실질적으로 증대한다.

출처: 유네스코 한국위원회, 2016, pp. 20-36을 참조하여 연구진이 재구성함.

이렇게 다양한 세부 영역으로 구성된 SDG 교육 목표의 달성 정도를 측정하기 위해 UN 및 UNESCO 통계원(UIS)에서는 지표를 개발 중에 있으며, 일본, 노르웨이 등 교육 분야 ODA 선진국들은 원조 효과성을 높이는 방향으로 교육개발협력의 전략을 재편해 나가고 있다. 일본의 경우, 2015년 ‘ODA 현장(개발협력 현장)’을 개정하면서 전 지구적 빈곤종식과 발전의 이슈에 덧붙여 일본의 국익(National Interest)에도 개발협력이 기여해야 함을 강조하였다(Government of Japan, 2015). 이는 2013년 새롭게 수립된 ‘일본이 돌아왔다’라는 일본의 ‘국가성장 전략’과 같은 맥락에서 이해될 수 있다(안해정 외, 2016). 노르웨이는 교육개발협력의 전략으로 12개의 중점협력국가를 선정하고 여아를 위한 교육과 긴급 상황에서의 교육, 교육의 질 제고를 교육개발협력의 우선 과제로 채택하였다(노르웨이 외교부, 2014). 또한, 앞으로 노르웨이가 강점을 갖는 분야 중심으로 개발협력을 수행해 나갈 것을 강조하고 있는 점은 눈에 띄는 대목이다. 이처럼 원조 효과성과 효율성을 강화하는 방향으로 교육개발협력의 전략이 마련되고 있는 이유 중 하나는 지속적인 글로벌 경기 침체로 인한 안정적인 ODA 재원 마련의 어려움에 있다.

우리나라의 경우, 양자간 ODA에서 교육 분야가 차지하는 비율은 15% 내외로 전체 ODA에서 교육 분야가 차지하는 비중이 낮지 않으며(안해정 외, 2016), 새롭게 수립된 2차 국가협력 전략(CPS)에서도 24개 중점협력국가 중 15개국에서 ‘교육’이 중점협력분야로 채택되었다

(관계부처합동, 2016. 5. 30; 관계부처합동, 2016. 12; <표 Ⅰ-2> 참조). 이는 2011년부터 2015년까지 추진되었던 제 1차 국제개발협력 기본계획의 국가협력전략에서 교육이 중점협력분야로 채택되었던 15개국과 같은 수준이다. 하지만 인적자원개발의 측면에서 직업기술교육훈련(TVET)에 초점을 두었던 1차 CPS와 비교해볼 때 새롭게 수립된 2차 CPS에서는 기초교육, 교원 양성, 학교 밖 아동·청소년, 교육 시설, 고등교육, TVET, 여아 및 취약계층 교육 등 SDG 교육 목표에서 다루고 있는 교육 전반에 걸친 영역을 교육 분야 협력의 목표로 삼고 있는 점이 특징적이다.

이렇듯이 MDGs에서 SDGs로 넘어오면서 교육을 국가 발전의 수단이 아닌 목적에 두는 추세로 분위기가 전환되고, 이에 따른 교육 분야 협력의 범위도 점차 확대되어지고 있는 상황이다. 그러나 우리나라 역시 다른 공여국과 마찬가지로 안정적인 개발재원 확보에 어려움을 겪고 있는 만큼 그동안 개발협력사업 평가에서 늘 지적되어 왔던 사업의 중복을 피하고 원조 효과성과 사업성과를 지속적으로 제고해 나가야 할 필요가 있다. 향후 우리나라의 교육개발협력은 새롭게 수립된 SDG 교육 목표를 성공적으로 달성하는 데 집중해야 할 것이며, 이를 위해 교육의 각 영역을 심층적으로 고찰·분석하여 SDG 4의 세부목표별 실천 전략을 세밀하게 마련하여 추진해야 할 것이다.

【표 Ⅰ-2】 지역별 중점협력국가(2차 CPS 기준)

지역(국가 수)	중점협력국가*	교육 분야 중점협력국가 수
아시아 (11)	베트남, 인도네시아, 캄보디아, 필리핀, 방글라데시, 몽골, 라오스, 네팔, 스리랑카, 파키스탄, 미얀마	7
아프리카 (7)	가나, 에티오피아, 모잠비크, 르완다, 우간다, 탄자니아, 세네갈	7
중동·CIS (2)	우즈베키스탄, 아제르바이잔	1
중남미 (4)	콜롬비아, 페루, 볼리비아, 파라과이	0
합계 (24)	총 5개 지역 24개국	15

* 중점협력국가 중 굵은 글씨는 국가협력전략에서 교육 분야가 중점협력분야로 채택된 국가임.

나. 연구의 필요성

그 동안 교육개발협력 연구는 글로벌 교육의제의 전체 구조를 분석하고 실천 전략을 마련하는 거시적인 연구가 주종을 이루어 왔다(예, 안해정 외, 2016; 김진희 외, 2015 등). 새롭게 출범한 지속가능개발목표(SDGs)는 이전 시대의 개발 목표와 비교해 볼 때 내용이 더욱 구체적이며, 목표 이행을 위해서는 분야별 전문성이 요구된다. 또한, 개발협력의 재원이 제한적인 국제 동향을 고려할 때 원조 효과성 제고를 위해서는 실질적이면서도 구체적인 SDGs 이행 전략을 마련해야 한다.

마찬가지로 SDG 교육목표를 달성하기 위해서는 세부목표 및 이행방안을 심층적으로 분석하여 실천 전략을 마련하고, 이러한 실천 전략이 교육개발협력사업 및 프로그램의 개발과 수행에 실질적으로 활용되는 단계로 나아갈 필요성이 있다. 따라서 한국교육개발원에서는 SDGs 달성을 위한 교육개발협력 실천 전략을 마련하기 위해 아래 [그림 I-1]과 같이 향후 5개년(2017~2021년)에 걸쳐 연도별 연구 분야를 선정하되 각 연구 분야가 SDGs 교육 목표와 지표 아래 통합적으로 연계될 수 있는 과제를 수행한다.

1) 5개년 중장기 연구 개요

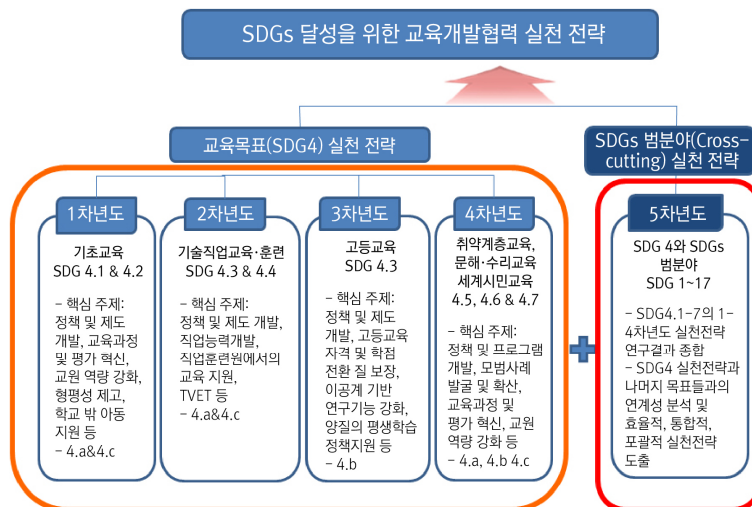


그림 I-1 | 5개년 중장기 연구 개요(2017~2021)

먼저, 1차 년도에서 4차 년도까지 총 4개년에 걸쳐 SDG 4의 7개 세부 목표에 대해 심층적으로 분석한다. [그림 I-1]에서와 같이 각 세부 목표별로 핵심 주제를 선정하고, 선정된 핵심 주제에 대한 내용 분석과 함께 세부 목표의 실천과 밀접하게 연관되어 있는 SDG 4 이행 방안(예, SDG 4.a, 4.b, 4.c)의 활용 전략을 마련할 계획이다. [그림 I-1]에서와 같이 SDG 교육 목표의 내용이 교육의 전 영역을 포괄하고 있으므로 영역별로 우리나라의 강점 및 협력국가의 요구를 세밀하게 파악하여 세부 목표별로 개발협력 실천 전략을 구체적으로 마련하는 것은 매우 중요하다.

1차년도 연구에서는 영유아 보육 및 교육에서부터 초중등교육에 이르는 기초교육 분야의 실천 전략을 마련한다. 기초교육에 해당되는 SDG 4.1(초중등교육)과 4.2(영유아 보육 및 교육)의 핵심 이슈들을 집중적으로 분석할 것이며, SDG 4.1과 4.2의 지표와 실행 전략을 고려하여 우리나라 교육개발협력 측면에서의 실천 전략을 도출한다. 또한, SDG 4.1과 4.2의 성공적 이행에 결정적인 역할을 하는 SDG 4.a(교육 시설 및 학습 환경)와 4.c(교사 훈련) 관련 이슈를 파악하고 실천 전략을 마련한다. **2차년도 연구**에서는 직업기술교육훈련(TVET) 분야에 집중하여 SDG 4.3과 4.4 달성을 위한 개발협력 실천 전략을 도출한다. 1차년도 연구와 마찬가지로 SDG 4.a와 4.c가 직업기술교육훈련 관련 목표 달성에 중요한 역할을 할 것이다. **3차년도 연구**는 고등교육 분야의 개발협력 실천 전략을 도출한다. SDG 4.3에서도 고등교육에 해당하는 이슈를 중심으로 실천 전략을 마련하며, 이 과정에서 SDG 4.a, 4.b, 4.c의 SDG 4 이행 방안 모두를 활용한다. **4차년도 연구**에서는 취약계층을 위한 교육(SDG 4.5), 문해 수리 교육(SDG 4.6), 세계시민교육(SDG 4.7)에 집중할 것이며, 3차년도 연구와 마찬가지로 SDG 4.a, 4.b, 4.c 이행 방안을 활용하여 실천 전략을 도출한다.

마지막 **5차년도 연구**에서는 앞서 수행한 연구를 종합함과 동시에 SDG 교육 목표와 다른 SDGs 16개 목표와의 연계성 측면에서 SDGs 범분야에 대한 실천 전략을 마련한다. 교육이 교육 분야뿐만이 아니라 범분야(cross-cutting)적 특성을 가지고 다른 분야의 SDGs 목표를 달성하는 데도 매우 중요한 역할을 한다는 측면에서 교육은 전체 SDGs를 달성하기 위한 핵심 분야이다. 따라서 교육 이외 분야의 지속가능개발목표 달성에 교육이 어떠한 역할을 할 수 있을지 범분야적 측면에서 교육개발협력 실천 전략을 마련할 필요가 높은 것으로 판단하였다.

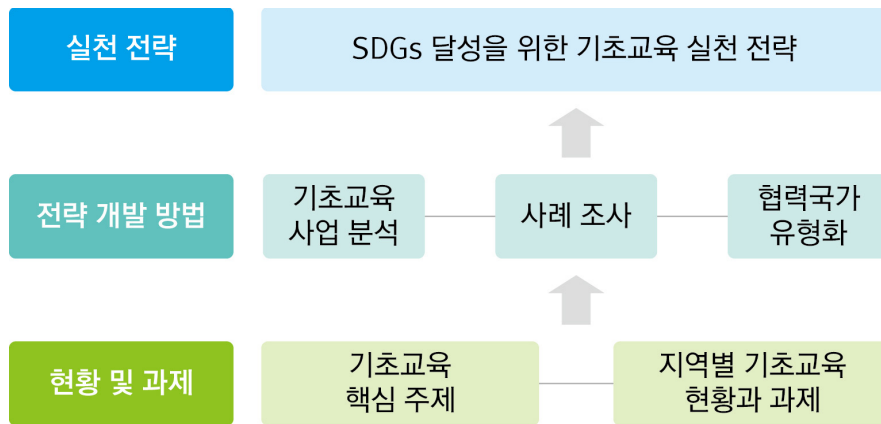
2) 1차년도 연구의 필요성

1차년도 연구인 본 연구에서는 영유아 교육과 초중등교육에 해당하는 기초교육의 동향과 이슈에 대해 자세히 살펴보고 기초교육 개발협력 실천 전략을 수립한다. 2015년 5월 인천 송도에 서 열린 ‘세계교육포럼 2015(World Education Forum: WEF 2015)’에서 지난 15년간 초등 기초교육은 상당한 수준의 양적인 진전을 이루었음을 확인하였다. 이후 글로벌 교육의제는 2030년까지 초등교육의 질적인 완성과 함께 전기중등교육의 무상·의무교육 실현, 그리고 후기 중등교육의 정비를 통해 전 세계의 청소년 일자리 창출에 기여할 수 있는 교육환경을 지원하는 것에 중점을 두고 있다(UNESCO, 2015a). 국제 사회는 과거 우리나라의 사회·경제적인 성장 과정뿐만 아니라 현재 한국의 중등교육이 보여주는 교육 시스템도 교육의 수월성과 형평성을 동시에 달성한 교육모델로 인정하고 있다. 또한, 한국의 압축적 경제 성장이 성공적인 기초교육 체계를 기반으로 달성된 것으로 보고 있다(백순근, 2015a). 이러한 한국의 기초교육 성장모델을 수용하고자 하는 개발도상국과의 교육개발협력 과정에서 기초교육에 대한 체계적인 실천 전략을 제시할 필요가 있다. 또한, 그동안 영유아 교육은 교육의 첫 단계라는 중요성에 반해 많은 관심을 두지 않았던 것이 사실이다. 우리나라의 경우, 국내적으로는 ‘누리과정’의 시행 등 영유아 교육에 많은 투자와 관심을 쏟고 있지만 개발협력의 측면에서는 영유아 교육에 많은 관심을 두지 못해 왔다. 하지만 영유아 교육(SDG 4.2)이 SDGs의 교육 분야 7개 세부 목표 중 하나인 만큼, 2030년까지 양질의 영유아 교육 발전을 위해 개발도상국과 긴밀하게 협력해야 할 것이며, 본 연구를 통해 SDG 4.2 이행을 위한 실천 전략을 도출한다.

다. 연구의 목적

본 연구는 새 정부의 국정과제인 “국익을 증진하는 경제외교 및 개발협력 강화”를 위해 지속가능개발목표(SDGs) 교육의제 달성을 목적으로 교육의 각 영역을 심층적으로 고찰함과 동시에 범분야적 측면에서 SDGs 달성을 위한 교육개발협력 과제 중 1차 년도에 해당하는 과제이다. 본 과제에서는 지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 중 기초교육 분야의 실천 전략을 모색한다. 우선적으로 국내외 기초교육의 쟁점 및 과제를 분석하여 SDGs 맥락에서 기초교육의 핵심 주제를 선정하고 이 핵심 주제의 내용을 구체화하여 기초교육 실천 전략의 틀로 사용한다. 다음으로 아시아, 아프리카, 중남미 및 기타 지역의 기초교육 현황을 조사하여 지역

별 기초교육의 과제를 파악하도록 한다. 아울러 우리나라 기초교육 분야 개발협력사업의 현 주소를 파악하기 위해 통계분석을 실시하고, 국내외 기초교육 개발협력 사례 분석 및 협력국가의 유형화를 통해 우리나라 기초교육 분야 개발협력 실천 전략을 개발한다. 위의 내용을 종합하여 SDGs의 성공적 이행을 위한 기초교육 실천 전략을 도출할 것이다. 1차 년도 연구의 개요는 아래 [그림 I-2]와 같다.



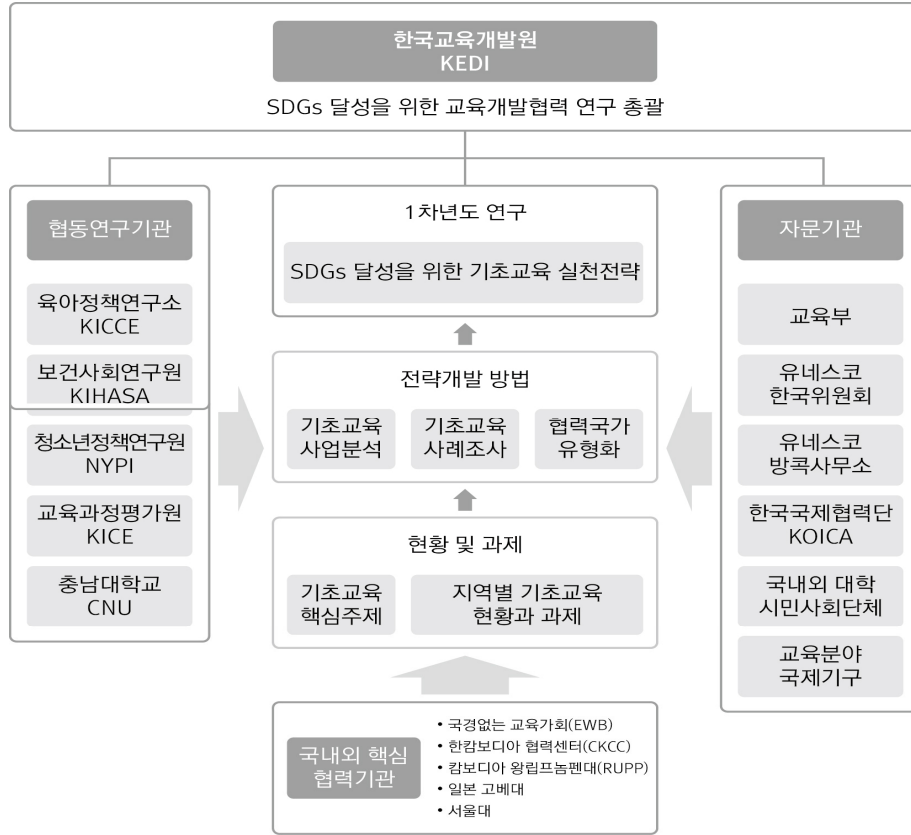
■ 그림 I-2 ■ 1차 년도 연구 개요

또한, 본 연구는 기관협동연구과제로서 위에서 제시한 연구의 목적을 달성하기 위해 다른 유관기관과 협동으로 연구를 수행한다. 협동연구 기관은 SDG 교육 목표 중 기초교육에 해당하는 세부 목표의 이행을 위한 핵심 분야와 관련된 전문 기관 중 정부출연 연구기관을 중심으로 선정하였다. 협동연구기관으로 선정된 기관은 [그림 I-3]에서와 같이 한국보건사회연구원, 한국교육과정평가원, 육아정책연구소, 한국청소년정책연구원, 충남대학교이며, 이 협동연구 기관들과 함께 5단계에 따라 연구를 추진한다. 먼저, 1단계에서는 SDGs 시대 기초교육의 글로벌 이슈와 쟁점을 분석하여 파악하고, 2단계에서는 본 연구에서 집중할 기초교육의 핵심 주제를 선정한다. 3단계에서는 2030년까지 SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력의 실천전략을 도출하고, 4단계에서는 전문가 검토를 통해 도출한 실천 전략을 최종적으로 확정한다. 마지막으로 5단계에서는 연구 결과를 종합하여 결론을 기술하고 정책을 제언한다.



■ 그림 I -3 ■ 단계별 협동연구 계획

협동연구 기관 이외에도 국내외 핵심 협력 기관 및 자문기관과의 협력을 바탕으로 SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 도출한다. 한국교육개발원은 연구 총괄의 역할을 하며, 육아정책연구소, 보건사회연구원, 청소년정책연구원, 교육과정평가원, 충남대학교는 협동연구 기관으로 기초교육의 핵심 주제별 현황과 과제를 분석하여 실천 전략을 마련한다. 1차년도 연구 추진 체제는 [그림 I -4]와 같다.



【그림 I-4】 1차 년도 연구 추진 체제

본 연구는 기관협동과제로서 1차 년도 협동 연구 기관별 역할은 [그림 I-5]에서와 같다. 육아정책연구소는 영유아 교육 관련 국내외 정책 및 과제를 분석하며, 보건사회연구원은 기초교육에서의 교육 불평등을 중심으로 지원 정책, 쟁점, 과제를 분석한다. 청소년정책연구원은 학교 밖 아동·청소년의 현황과 지원 정책 중심으로, 교육과정평가원은 기초교육의 교육과정 및 평가와 관련한 쟁점과 과제를 분석한다. 마지막으로 충남대학교는 교사양성기관으로서 교사 훈련과 관련된 정책, 쟁점, 과제를 분석한다. 이와 같이 협동연구 참여 기관은 각 기관의 전문성에 기반한 기초교육의 주제를 심층적으로 분석하여 실천 전략을 도출한다. 한국교육개발원은 협동 기관의 주제를 포괄하는 기초교육 전반의 쟁점과 과제를 분석하여 본 연구의 총괄 기관으로서 SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 마련한다.



■ 그림 I-5 ■ 1차 년도 협동 연구 기관별 역할

구체적인 협동연구 운영 및 일정별 연구 산출 계획은 [그림 I-6]과 같다. 먼저 상반기(연구 시작~5월)에는 전체 연구 방향 및 추진 전략을 수립하고, SDGs 맥락에서 기초교육의 핵심 주제 선정을 목표로 한다. 이를 위해 1차 협동기관 전체 회의를 개최하고 기관별 집중 작업을 진행하며 협동연구기관 전체 워크숍 및 1차 포럼을 개최한다. 연구의 중반기(6~9월)에는 기초교육 핵심 주제별 실천 전략 도출을 목표로 2차 협동기관 전체 회의를 개최하고 기관별 회의와 기관별 집중작업을 실시한다. 특히, 2차 전체 회의에서는 ‘UNESCO SDG 4-교육 2030 운영위원회’ 회의 결과를 공유하고 실천전략 도출을 위한 기본 틀을 논의한다. 하반기(10~12월)에는 핵심 주제별 실천전략 도출을 마무리함과 동시에 결론 및 정책 제언을 제시하고 최종연구 결과를 공유하고 확산하도록 한다. 이를 위해 3차 협동기관 전체 회의를 개최하여 협동기관에서 기초교육 핵심주제별로 도출한 기초교육 개발협력 실천전략을 수정 보완한다. 또한, 2차 포럼을 협동기관 공동으로 개최하여 도출한 실천전략을 대중적으로 공유함과 동시에 전문가 검토 의견을 받아 최종적으로 연구의 결론을 제시하고 정책을 제언한다. 마지막으로 4차 협동기관 전체 회의를 개최하여 최종 연구 결과를 공유하고 확산 방안을 마련한다.

상반기					중반기				하반기		
	2월	3월	4월	5월	6월	7월	8월	9월	10월	11월	12월
K E D I	1차 기관 전체 회의			기관 전체 워크숍 및 1차 포럼 개최	2차 기관 전체 회의				3차 기관 전체 회의	2차 포럼 개최	4차 기관 전체 회의
기관별		기관별 집중작업			기관별 회의		기관별 집중작업				
KEDI 역할	기관별 연구 추진방향 설정		핵심 쟁점 관련 의견 조율 및 확정		핵심 주제 기반 실천전략 도출 공동연구		실천전략 기관별 크로스체크 및 모니터링		최종 연구결과 종합		
기관별 역할	연구 방향 논의	연구 추진 전략 수립 및 핵심 쟁점 도출			핵심 주제 기반 실천전략 구체화 및 상세화		핵심 주제별 세부 실천전략 수정 및 보완		정책적 제언사항 논의		
최종 목표	전체 연구 방향 및 추진 전략 수립		핵심 주제 선정		핵심 주제별 실천전략 도출				결론 및 정책제언 제시		최종 연구결과 공유 및 확산

그림 I-6 협동연구 운영 및 일정별 연구 산출 계획

2 연구 내용

가. 기초교육의 쟁점 및 과제 분석

본 연구에서는 국제사회에서 이슈가 되고 있는 기초교육의 쟁점과 과제들을 다각도로 분석한다. 먼저, SDG 교육 목표(SDG 4) 전체의 맥락에서 기초교육(유초중등교육) 분야에 해당하는 SDG 4.1과 4.2의 내용적 특징을 파악한다. 또한, SDG 4.1과 4.2의 효과적인 이행과 직접적으로 관련되어 있는 SDG 4.a와 4.c의 세부 내용을 함께 살펴본다. 아울러 기초교육과 관련되어 있는 SDG 4 세부목표들의 지표 및 국내의 기초교육의 쟁점을 분석하여 SDGs 시대 기초교육의 핵심 주제를 선정하고 SDG 4.1과 4.2 달성을 위한 과제를 도출한다. SDG 교육목표는 MDG 2보다는 EFA의 의제들을 계승 발전시킨 것으로 알려져 있다(안해정 외, 2016). 2015년 우리나라 인천에서 개최되었던 세계교육포럼에서 발표된 인천선언의 ‘교육 2030’의 포괄적 주제와

SDG 4의 세부 목표 및 이행 방안, 그리고 SDG 4의 주제별 지표 및 ‘교육 2030 실행계획 (Framework for Action: FFA)’에서 제시하고 있는 지표 전략들을 종합해 볼 때 SDG 교육목표의 주제는 크게 교육의 질 제고와 교육 기회의 확대로 정리할 수 있다. 이에 SDG 4.1과 4.2에 해당하는 기초교육 관련 목표의 핵심 주제들도 교육의 질 제고와 교육 기회 확대를 포괄하여 선정한다.

본 연구에서는 SDG 4의 포괄적 목표 및 교육 2030 실행계획, SDG 4.1 및 4.2 세부목표, 관련 지표 및 지표전략 등의 자료를 종합적으로 분석하여 SDG 4.1과 4.2에 해당하는 기초교육의 핵심 주제를 선정한다. 예를 들어, 교육의 질 제고 및 기회 확대와 관련이 있는 기초교육 정책 및 제도 개선, 교육과정 및 평가 시스템 혁신, 교육 시설 및 학습 환경 개선, 교사 역량 강화, 교육 형평성 제고, 학교 밖 아동 및 청소년 지원 등의 주제가 본 연구에서 강조할 기초교육의 핵심 주제가 될 것으로 판단한다.

나. 지역별 기초교육 현황 및 과제 분석

기초교육 분야의 지역별 특수성을 살펴보기 위해 1) 아시아, 2) 아프리카, 3) 중남미 및 기타에 해당하는 세 지역에서의 기초교육 현황 및 과제를 분석한다. 우리나라는 전통적으로 교육분야 개발협력에서 아시아 및 아프리카와의 협력에 집중해 왔으며 상대적으로 중남미 및 기타지역에 위치한 개발도상국가와의 교육협력은 사업 수나 지출액의 측면에서 매우 낮은 수준을 보이고 있다(안해정 외, 2016). 각 지역별 기초교육 현황은 유네스코 등의 유엔 기구, 혹은 월드뱅크, 아시아개발은행(ADB), 미주개발은행(IDB)과 같은 주요 다자기구들의 자료에서 자세한 정보를 제공하고 있다. 본 연구에서는 기초교육의 전략 수립을 위해 연구진이 선정한 기초교육의 핵심 주제를 중심으로 각 지역별 기초교육의 현황에 대해 국제기구 및 개발은행 등의 자료를 활용하여 정리하고 지역별 기초교육의 과제를 도출한다. 이를 통해 각 지역의 기초교육 관련 특징을 파악하고, 각 지역에서 향후 우리나라가 수행할 기초교육 분야 개발협력 전략 수립에 기여할 수 있는 관련 핵심 의제들을 도출한다.

다. 기초교육 개발협력사업 전략 개발

본 연구에서는 우리나라가 수행해 온 기초교육 관련 개발협력사업의 현황을 분석하고, 선진

공여국 및 우리나라 기초교육 개발협력사업의 사례를 조사하며, 협력 국가의 유형을 구분하고 각 유형의 특징을 살펴 그 결과를 기초교육 분야 개발협력사업의 전략 개발에 활용한다. 먼저, 기초교육 관련 개발협력사업의 현황 분석은 2011년부터 2015년까지 5년 동안 우리나라가 수행해 온 공적개발원조(ODA) 사업 중 기초교육에 해당하는 사업들을 대상으로 실시하도록 한다. 한국수출입은행에서 통합적으로 집계한 우리나라 유·무상 ODA 통계자료를 본 연구에서 선정한 기초교육 핵심 주제와 SDG 4.1, 4.2, 4.a, 4.c의 주제별 지표를 중심으로 분석한다. 통계분석 결과를 통해 우리나라가 그동안 수행해 온 기초교육 부문 ODA 사업들이 얼마나 SDG 4.1과 4.2, 4.a, 4.c의 핵심 주제들에 근접해 있는지를 살펴보고 이를 통해 우리나라 기초교육 관련 개발협력사업의 현주소를 밝힌다.

다음으로 선진공여국과 우리나라가 수행한 기초교육 사업 사례를 조사 분석한다. 특히, 우리나라 기초교육 사업 사례의 하나로 지난 2년 간 KEDI가 수행하였던 캄보디아와의 교육개발협력 연구의 연장선에서 ‘캄보디아 초등교원 역량 강화’를 위한 교사 훈련가 컨설팅을 시범적으로 수행하고 그 결과를 분석한다. KEDI는 2015~16년에 걸쳐 캄보디아와의 교육개발협력 연구를 수행해 왔다(박희진 외, 2015; 김진희 외, 2016). 박희진 외(2015)에서는 캄보디아 교육 현황 전반에 대한 조사·분석과 함께 향후 캄보디아와의 교육개발협력의 중점 과제로 학교 밖 아동을 위한 교육 및 교원 교육을 제안하였다. 2016년에 수행한 김진희 외(2016)의 연구에서는 박희진 외(2015)의 연구에서 제안한 교원 교육 중에서도 초등교원 재교육에 초점을 두고 교사 훈련가를 위한 초등교원 연수 모델을 개발한 바 있다. 본 연구에서는 2016년 연구의 결과물인 연수 모델을 한 개 도(province)의 교사훈련센터의 초등 교원 훈련가들을 대상으로 하여 시범적으로 적용한 후 그 결과를 우리나라의 기초교육 사업 사례로 소개한다. 사업 사례 조사·분석을 통해 성공적인 SDG 교육 목표 이행을 위한 기초교육의 전략을 개발하는 데 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구에서 선정한 기초교육 핵심 주제를 기준으로 공적개발원조 수원국의 유형을 구분하여 각 유형별로 기초교육 전략을 마련한다. 협력국가별 유형 구분은 박환보 외(2014)의 분석 방법에서처럼 OECD DAC 수원국 리스트에 명시된 국가들을 대상으로 한다. 다만, 본 연구에서는 기초교육 핵심 주제를 기준으로 수원국을 유형화하기 위해 핵심 주제를 대표하는 지표를 선정하고 각국의 지표들을 분석에 활용할 것이다. 이를 통해 협력 국가 유형별로 기초교육 협력 전략을 개발하는 것이 가능할 것이다.

라. SDG 4 이행을 위한 기초교육 실천 전략 도출

이상의 연구 내용과 분석 결과를 종합하여 SDG 교육 목표 이행을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 도출하도록 한다. 먼저, 기초교육 실천 전략을 본 연구에서 선정한 기초교육 핵심 주제별로 마련한다. 이것은 특히 지난 5년 간 우리나라 기초교육 ODA 사업 분석 결과를 활용하여 기초교육 분야에서 우리나라가 비교 우위에 있는 주제들을 파악하도록 한다. 또한, 지역별 기초교육의 현황과 사례 조사 결과를 통해 각 지역의 기초교육 지형 및 요구 사항을 파악한다. 특히, 협력국가의 유형화를 통해 기초교육 핵심 주제에 대한 국가 유형별 전략을 마련할 수 있다는 측면에서 본 연구가 갖는 가치가 크다. 이러한 다각적인 방식으로 기초교육 개발협력 실천 전략을 도출해냄으로써 향후 우리나라가 기초교육 분야에서 SDG 교육 목표 이행에 필요한 대응방안을 구체화·세분화하는 데 기여한다.

3 연구 방법

가. 문헌 분석

문헌 분석을 통해 SDGs 시대에 기초교육이 갖는 중요성을 살펴보고 기초교육의 핵심 주제 및 쟁점에 대해 이해한다. 우선적으로 기초교육 관련 목표인 SDG 4.1, 4.2와 MDG 2 및 EFA의 기초교육 관련 목표들의 내용 및 구성을 비교 분석한다. 나아가 SDG 4.1에서 강조하고 있는 초중등 교육, 4.2에서 강조하고 있는 영유아 교육과 관련된 자료와 선행연구를 함께 분석한다. 구체적으로 2015년 세계교육포럼에서 합의한 ‘SDG 4-교육 2030 실행 계획’에서 SDG 4.1(초중등 교육)과 4.2(영유아 교육) 및 4.a(교육 시설 및 학습 환경)와 4.c(교사 훈련)의 전략안으로 강조하고 있는 기초교육 정책과 제도, 교육과정 및 평가, 교육 시설 및 학습 환경, 교원 역량, 양성 평등을 포함한 교육 형평성, 학교 밖 아동 및 청소년 등에 대한 현황을 문헌 연구를 통해 분석한다. 또한, 아시아, 아프리카, 중남미 및 기타 지역의 기초교육의 특징을 비교 분석하여 지역별 기초교육 관련 이슈들을 파악한다.

나. 국제협력 연구

지역별 기초교육 현황 파악 및 일본, 호주, 노르웨이, 미국 등 교육개발협력 선진국들의 지역별 기초교육 분야 개발협력 사례 분석을 위해 국내 교육 전문가 및 일본, 호주, 노르웨이, 미국 등의 개발협력 혹은 교육 분야 전문가에게 원고 집필을 의뢰하거나 연구 용역을 발주한다.

또한, 우리나라의 아시아 기초교육 사업 사례 소개를 위해 캄보디아 한 개 도의 교사훈련센터(PTTC: Provincial Teacher Training Center)의 교사훈련가를 대상으로 연수 체계 개발을 위한 컨설팅을 시범적으로 실시하여 본 현지 조사의 핵심적인 결과를 연구에 반영하도록 한다. 이를 위해 캄보디아 교육청소년체육부 및 교사훈련센터, 현지 NGOs 등과 협력한다.

다. 통계자료 수집 및 분석

본 연구에서는 두 가지 측면에서 통계자료를 분석한다. 먼저, 최근 5년간(2011년~2015년)의 우리나라 기초교육 ODA 사업 현황을 거시적으로 파악하기 위해 통계 분석을 수행한다. 통계 자료는 한국수출입은행에서 취합 제공하는 우리나라 유·무상원조통계를 활용한다. 수집된 통계 자료는 SDG 4.1과 4.2에 해당하는 지표 및 UNESCO에서 수립한 SDG 4-교육 2030 실행 계획 내의 지표전략, 문헌 분석 결과를 종합하여 본 연구에서 선정할 기초교육 핵심 주제를 중심으로 우리나라 기초교육 ODA 사업 현황을 파악하기 위해 분석될 것이다.

다음으로 본 연구에서 정한 SDG 기초교육 목표(SDG 4.1 & 4.2) 달성을 위한 핵심 주제를 기준으로 OECD DAC의 수원국 리스트에 명시된 국가들을 유형화하여 각 국가 유형별로 교육개발협력 전략을 개발한다. 이를 위해 박환보 외(2014)가 사용한 분석 방법을 참조하여 요인분석 및 군집분석을 실시한다.

라. 사례 조사

아시아, 아프리카 지역을 중심으로 선진 공여국 및 우리나라가 그동안 수행한 기초교육 분야 개발협력사업의 사례를 조사 분석한다. 우리나라 사례로 KEDI가 지난 2년 동안 캄보디아에서 수행했던 기초교육 관련 연구를 분석하고 이 연구의 후속조치의 일환으로 초등교원 역량강화를 위한 연수 체계를 시범적으로 실시하여 그 결과를 보고한다. 또한 아시아 및 아프리카 지역에서

수행된 기초교육 관련 개발협력 사업 중 사업 내용이나 방식, 유형의 측면에서 SDG 4.1과 4.2 달성을 위한 실천 전략 마련에 시사점을 줄 수 있는 사례를 조사 분석한다.

마. 전문가 협의회

교육개발협력 정책 전문가, 정부 부처 및 유·무상 원조 공여기관 소속 교육분야 개발협력 사업 담당자, 기초교육 핵심 주제 관련 전문가 등을 대상으로 전문가 협의회를 개최한다. 전문가 협의회에서는 <표 I-3>의 사항들이 논의될 예정이다.

표 I-3 전문가 협의회 논의 사항(안)

전문가 협의회 논의 사항
• 연구의 전체적 방향 및 세부 연구 내용의 구성 검토 • 기초교육 핵심 주제 선정 및 주제의 타당성 및 내용 검토 • 통계 분석 틀의 타당성 및 분석 결과 검토 • 기초교육 분야 개발협력 사업 발굴 및 조사 결과 검토 • SDG 4.1 & 4.2 실천 전략 및 관련 정책(안) 도출

바. 포럼 개최

본 연구에서 선정한 기초교육 핵심 주제의 주요 내용을 논의하고, 분석 결과로부터 도출된 SDG 실천 전략을 검토하기 위해 포럼을 2회 개최한다. 포럼 개최 계획은 <표 I-4>와 같다.

표 I-4 포럼 개최 계획(안)

회차	일정	목적	내용
1차	2017. 5.	연구결과 중간점검 및 주요 안건 협의	기초교육 핵심 주제별 연구결과 발표 및 토론, 향후 계획 협의
2차	2017. 11.	연구 결과 검토 및 확산	연구결과 발표 및 정책공유, 핵심 안건 토론

사. 국제회의 참여 관찰 조사

SDG 4.1과 4.2 달성을 위한 실천 전략 마련에 시사점을 얻기 위해 관련 국제회의에 참가하여 기초교육 분야의 다양한 의견과 최신 국제 동향을 조사한다. 특히, 유네스코 통계원(UIS)에서 주최하는 주제별 지표(Thematic Indicator) 관련 기술협력그룹(Technical Cooperation Group) 회의 또는 SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의에 참석하여 기초교육 관련 목표(SDG 4.1 & 4.2) 지표 및 이행을 위한 국제적 회의에서 협의되는 핵심 의제들을 파악하고 글로벌 동향을 종합하여 본 연구의 기초자료 및 결과 도출에 활용한다.

4 선행연구 분석

연구 방향 설정에 관한 시사점을 얻기 위해 본 선행연구는 크게 세 개의 주제에 초점을 두어 분석한다. 첫 번째, 본 연구에서는 SDGs 맥락에서의 기초교육의 핵심 주제 선정이 무엇보다도 중요하므로 기초교육 분야 개발협력에 대한 선행연구와 SDGs 맥락에서의 기초교육 관련 자료를 국외 및 국내로 구분하여 검토한다. 두 번째, 지역별 기초교육 현황 및 과제에 대한 선행연구를 분석한다. 마지막으로 연구 방법론적 측면에서 시사점을 얻을 수 있는 교육개발협력 연구에 대한 선행연구를 검토한다.

본 연구에서는 기초교육을 1) 전 세계 ODA 통계의 표준인 ‘OECD CRS(Creditor Reporting System)¹⁾’ 및 2) 국제 사회의 교육단계 분류에 대한 일반적 기준인 ISCED(International Standard Classification of Education)²⁾의 분류 방식을 병용하여 분류하고 있다.³⁾

1) OECD 통계국에서는 DAC(OECD Development Assistance Committee) 회원국을 중심으로 매년 전 세계 ODA 집계통계를 발표해 오고 있으며, OECD CRS를 통해 ODA에 대한 표준적인 통계수치를 파악할 수 있음.

2) 국제표준교육분류(ISCED)는 1970년에 수립된 이래 1997년, 2011년에 걸쳐 2차례 개정된 바 있음.

3) OECD CRS에서 구분하는 교육단계는 수준미상(Level Unspecified), 기초교육(Basic Education), 중등교육(Secondary Education), 후기 중등교육(Post-Secondary Education)과 같이 크게 3단계로 구분되어지며, 영유아 교육(Early Childhood Education)의 경우 초등교육과 함께 기초교육의 세부 분류범주에 포함되어짐. 유네스코 ISCED의 분류기준에 따른 기초교육의 범주는 영유아교육을 제외한 초등교육(Primary Education) 및 전기 중등교육(Lower Secondary Education)을 포함하는 것으로 규정하고 있으며, OECD CRS에서 정의하는 기초교육의 범주와는 다소의 차이가 있음.

기초교육 통계자료 분석의 경우 본 연구의 목적이 기초교육 분야 공적개발원조(ODA)에 주안점을 두고 있음을 고려하여 OECD CRS 기준 및 유네스코의 UIS (UNESCO Institute for Statistics) 통계자료를 병용하여 참고하였다. 또한 MDGs 기간 동안 유니세프를 중심으로 한 유엔 기구, 공여국 원조기구, 다자개발은행 등의 기초교육 분야 원조전략 및 사업들이 전기 중등교육을 포함한 형태의 기초교육 분류방식을 따르고 있는 경우도 많으므로, OECD CRS의 통계자료·분석을 제외한 일반 문헌 선행연구 분석의 경우 이러한 내용들도 함께 포함하였다. 다음은 이러한 기초교육 분류 기준에 의거한 선행연구의 분석 결과이다.

가. 교육개발협력 기초교육 분야 관련 연구

1) 국외

가) 영유아교육 및 초등교육 : SDGs 맥락의 기초교육 관련 연구

본 연구의 목적은 우리나라의 SDGs 기초교육 실천전략을 마련하기 위한 정책·전략적 방향성을 제시하기 위한 것으로 MDGs 전 기간에 걸친 기초교육 분야의 이슈와 쟁점, 정책, 자원, 성과 등의 전반적인 내용을 포괄적으로 연구한 최근의 문헌들을 분석하였다. 아래의 두 문헌은 이러한 측면에서 영유아·초등교육 분야에 대한 SDGs 실천 전략 방향을 제시하고 있다는 점에서 연구의 의의가 있다.

-
- ① UNESCO (2016). Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE)
 - ② Bourn, D., Hunt, F., Blum, N. and Lawson, H. (2016). Primary Education for Global Learning and Sustainability
-

전자인 유네스코(2016)가 발간한 ‘영유아 교육 아시아·태평양 지역 종합 보고서’의 경우 해당 지역 주요 국가들의 영유아 교육 핵심 주제별 최근 현황 및 SDGs 기간 영유아 교육의 지속적인 발전 방안을 특히 재정적 측면에 초점을 맞추어 제시하고 있다. 본 연구는 아시아·태평양 지역 10개국⁴⁾의 영유아 교육 핵심 주제, 즉 영유아 교육 시설·환경, 정책·제도, 재정, 보건·위생, 영양, 파트너십 등에 대해 아시아·태평양 지역 주요 국별 현황을 조사·비교 분석하였다. 특히

4) 몽골, 방글라데시, 베트남, 부탄, 스리랑카, 인도네시아, 일본, 키르기스스탄, 피지, 한국

영유아 교육의 질적 개선을 위해 안정적인 재원 조달과 함께 투명한 재원 관리방안의 마련이 시급하다고 보고하였다. 이 연구는 MDGs 기간 소홀했던 영유아 교육의 최근 현황에 대한 내용을 아태 지역 10개국을 대상으로 정책, 거버넌스, 재원, 보건 분야 등에 걸쳐 포괄적으로 분석했다는 점에서 연구의 의의가 크며 타 문헌들과의 차별성을 갖는다. 조사대상 10개국 영유아 교육의 경우 교사양성·재교육, 교사자격, 교과과정, 통계, 평가 등 전반적인 측면에서 영유아 교육의 문제점이 해결되지 않고 있음을 확인하였으며, SDGs 기간 동안 수원국 역량 강화를 통해 영유아 교육의 포괄적 발전을 도모해 나가야 할 필요성이 높은 것으로 분석하였다. 특히 지속적이고 안정적인 재원조달이 문제해결을 위한 핵심적인 열쇠라고 평가하였고, 아울러 수원국 정부의 협력적 거버넌스 시스템 정착 및 장기적 영유아 교육 발전전략 마련의 필요성이 높은 것으로 분석하였다. 다만 아태 지역 10개국 영유아 교육의 미비점들에 대한 국가별 대응방안, 구체적인 실천전략 제시가 부족한 것은 이 연구의 한계점으로 파악된다.

후자인 Bourn 외(2016)는 국가 간 경계가 희미해지고, 지역 간·국가 간 교류가 확대됨에 따라 쟁점이 되는 다양한 글로벌 이슈들에 대한 적극적인 교육이 필요하며, 특히 아이들의 학습 능력이 활발해지기 시작하는 초등교육 과정에서부터 글로벌 교육을 실시해야 함을 강조하고 있다. 이 점은 SDGs로의 전환과 함께 더욱 주목받고 있는 ‘세계시민교육(Global Citizenship Education)’과의 관련성이 높은 것으로 판단된다. 또한 이 연구는 성별·소득·출신 지역 등에 관계없는 차별 없는 평등한 교육이 이루어져야 한다는 것을 강조하며, 교육의 주체는 교수자와 학습자 모두로서 SDGs 기간 내 교수자 측에 해당하는 교장, 교사, 기타 교원, 혹은 정부 담당자 등에 대한 교수 역량 강화도 매우 중요한 사안으로 분석하였다.

나) 공여국 원조기관 및 국제기구 발간 문헌

교육부문별 양자원조 비율기준으로 기초교육에 중점적인 지원을 실시해온 국가는 미국, 영국, 스웨덴이 대표적이다. 이것은 이 국가들이 2000~2015년 사이 MDGs, EFA 등 기초교육 관련 글로벌 교육 의제들에 대한 높은 지원을 실시해 왔기 때문이다. 단, 원조규모 기준 최대 공여국인 미국⁵⁾의 경우 MDGs 기간 교육부문별 기초교육에 대한 지원비율은 높지만, 교육예산 자체가 전체 원조에서 차지하는 비율은 미미한 것이 특징적이다(약 3% 내외).

5) 공적개발원조(ODA)를 별도로 관리하지 않고, 대외 정책(Foreign Policy)의 하위 범주로 포함하여 운영해 오고 있으며, 원조의 80% 이상이 USAID에 의해 집행되어지고 있는 것이 특징적임.

(1) 미국

미국의 기초교육 분야 선행연구들의 핵심 내용은 미국 원조예산 80% 이상의 집행을 담당하고 있는 USAID(United States Agency for International Development)의 교육원조 전략(USAID Education Strategy 2011~15)에 집약적으로 잘 반영되어져 있다. 특히 이 전략에서는 핵심목표에서 기초교육 지원을 통한 초등과정 학생들의 문해능력 향상과 분쟁지역 및 소외계층 학생들에 대한 평등한 학습기회 보장을 강조하고 있다. (“① 2015년까지 1억 명 초등교육 과정 아이들의 읽기 능력 향상, ② 2015년까지 분쟁 지역 1억 5천명의 학생들에게 평등한 교육기회 제공”).

아울러 이 전략문서에서는 공여국과 수원국 공동의 상호 책임성(Mutual Accountability)과 파트너십(Partnership)을 통해 수원국의 오너십(Ownership)을 제고하고 지속가능한 발전(Sustainable Development)을 도모해야 함을 강조하고 있으며, 미국의 교육원조는 원조예산이 약 3% 정도에 불과하므로 철저한 수요조사에 의한 선택과 집종의 원칙을 표방하고 있다(USAID, 2011).⁶⁾ 이러한 배경에서 MDGs 기간 미국의 교육원조는 △지역 기준으로는 아시아, 사하라 이남 아프리카, △교육부문 기준으로는 기초교육 분야에 집중되어져 왔다.

이러한 원칙을 종합적으로 고려하여, 미국의 기초교육 분야 지원에 대한 정부 차원의 정책 연구들은 △대외 외교, 군사정책 등과 결합한 형태의 원조, △특정 지역 및 국가에 대한 선별적 집중 지원, △국제 원조사회의 글로벌 교육의제들과 연계하여 목표달성에 기여할 수 있는 분야 선정, △수원국 오너십 제고 및 지속가능한 발전에 기여할 수 있는 원조 등을 강조한다.

(2) 영국

미국과 마찬가지로 기초교육 분야에 집중하고 있는 영국도 단일 원조창구인 DFID(Department for International Development)를 통해 통합적인 원조를 실시하고 있다. MDGs 기간 DFID를 통해 실시된 교육원조는 예산 기준 약 90%를 상회하며, 이 중 전체 교육원조 예산의 약 70%를 기초교육 분야에 투입하였다. 이러한 영국의 기초교육 분야에 초점을 맞춘 교육 원조방향은 동 기구의 ‘교육원조 6개년 전략계획(Learning for All: DFID’s Education Strategy 2010~2015)’을 통해 그 핵심 목표와 세부 내용을 파악할 수 있다. 특히 이 전략계획

6) USAID에서는 교육분야 원조성과 프레임워크(Education Strategy Results Framework)를 도입하여 운영하고 있음(USAID 2011).

을 통해 영국은 기초교육 분야 예산의 50% 정도를 취약국 및 분쟁지역에 투입할 것이라는 점을 명시하고 있다(DFID, 2010).

영국의 기초교육 분야 지원 목표는 해당 지역, 국가들에서의 기초교육 질의 향상 및 교육의 접근성 향상으로 요약할 수 있으며, 특히 영국은 기초교육에 대한 지속적인 지원을 통해 △수원국의 사회발전과 경제성장을 도모하고, △수원국 국민들의 가계소득 향상에 기여할 수 있다는 확신을 가지고 있는 것이 특징적이다(DFID 2010). 이것은 과거 영국의 오랜 식민지 지배 및 식민 국가들에 대한 지원으로 인해 역사적으로 축적된 경험에서 비롯된 것으로 추정해 볼 수 있다. 또한 지난 2002년 이래로 영국은 ‘모든 이를 위한 교육 속성 사업(EFA FTI: Education for All Fast Track Initiative)’에 대해 약 312 백만 달러의 원조 예산을 투입하였으며, 이를 통해 시에라리온 무상 초등교육 사업, 베트남 취약계층 아동들을 위한 초등교육 지원 사업, 나이지리아 취약 적령기 여아들을 대상으로 한 초등학교 취학 지원 사업 등을 지원한 바 있다(DFID, 2010).

이러한 점들을 종합적으로 고려하였을 때 영국의 기초교육 분야 지원에 대한 주요 정책 연구들은 △교육의 질과 접근성 향상, △기초교육 지원에 대한 분명한 근거와 동기부여, △취약국 및 분쟁지역(아시아, 아프리카, 중동 지역 등) 중점 지원 등을 지지하고 있는 것을 알 수 있다.

(3) 국제기구

기초교육과 관련한 유엔 등 국제기구들의 연구는 이 분야 전문성이 높은 유네스코 및 유니세프를 중심으로 진행되어져 왔다. 특히 MDGs, EFA 기간 동안 유네스코가 발간해 온 ‘세계현황 보고서(Global Monitoring Report, 이하 GMR 보고서)’는 기초교육 분야에 초점을 맞추고 있으며, 이후 SDGs 시기로 넘어오는 과정에서 ‘세계교육현황보고서(Global Education Monitoring Report, 이하 GEM 보고서)’로 이름이 바뀌게 되었다. GEM 보고서는 과거 GMR 보고서와는 달리 거버넌스, 양성평등, 형평성 등 특정 주제 모니터링 형식을 취하지 않고, 기초교육 분야와 관련한 전 세계의 글로벌 지표, 국별 현황 등을 포괄적으로 기술하고 있는 점이 특징적이다.

한편 유니세프의 경우, 기초교육 분야 모니터링 및 연구 보고서 발간 등의 사업을 주로 수행해오고 있는 유네스코와는 달리, 현장 전문성이 더욱 보강된 형태의 연구 결과물들을 발간해 오고 있다. 특히 유니세프는 영유아교육, 초등교육, 아동구호 관련 세계 최대의 원조 기구로서 유엔 헌장(United Nations Charter) 및 유엔아동권리협약(Convention on the Rights of the

Child) 정신에 근거한 아동들에 대한 ‘차별 없는 지원 및 구호’를 지지하고 있으며, 기초교육에 덧붙여 아동보호, 영양, 보건, 양성 평등, 인도주의적 긴급구호 활동(humanitarian action) 등 연계 분야들에 대한 연구도 지속적으로 수행해 오고 있다.

다) 종합 비교 및 시사점

기초교육 분야에 대한 국외 문헌들을 중심으로 살펴본 결과, 영유아 교육의 경우 초등교육 등 기초교육 타 분야에 비해 충분한 연구가 이루어지지 않았던 것으로 파악된다. 이것은 그간 개도국들의 영유아 교육 분야에 대한 지속적인 관심과 지원, 기초자료 수집, 통계 조사 등이 충분히 이루어지지 못했고, 이에 따른 국제 원조사회의 영유아 교육 분야 지원도 미흡했던 탓으로 판단된다. 하지만 유니세프, 유네스코를 중심으로 기초교육과의 관련성이 높은 유엔 전문기구 등의 연구는 비록 소규모이지만 현장 전문성이 가미된 형태의 연구를 지속적으로 수행해 왔다는 점에서 차별성을 갖는다.

특히 선행연구 분석을 위해 선별적으로 검토한 대표 문헌들은 이러한 MDGs 기간 기초교육의 주요 현황과 쟁점 등을 적시하고 향후 기초교육 분야 SDGs 목표 달성을 위해 국제 사회가 집중해 나가야 할 분야들에 대한 실증적 근거를 제시하고 있다는 점에서 의의를 갖는다.

2) 국내

한국의 교육 분야에 대한 ODA 원조는 직업교육훈련 및 고등교육 분야를 중심으로 이루어져 온 관계로 기초교육 분야 지원에 초점이 맞춰져 있는 미국, 영국을 비롯한 주요 공여국 및 유엔 기구들에 비해 관련 연구가 아직 부족한 편이다. 하지만 2010년 한국의 OECD 개발원조위원회⁷⁾ 가입을 계기로 기초교육 분야에 대해 정책 연구소, 대학, 개인 연구자들을 중심으로 일부 연구가 진행된 사례가 있으며, 이 연구들은 우리나라의 원조 선진화 방안, 교육 분야 원조전략, 지역별, 국가협력전략(CPS)⁸⁾ 수립에 기여해 왔다.

다음에서는 국내에서 드물게 수행된 기초교육 분야 연구 중 한국교육개발원, 국무조정실 국제개발협력위원회 등에서 수행된 기초교육 분야 선행연구 문헌 등을 중심으로 주요 현황과 핵심

7) OECD Development Assistance Committee (DAC)

8) Country Partnership Strategy (CPS)

쟁점을 분석하고, 추가로 △ 한국의 현황 및 정책 개선, 참여방안 개선, △한일 비교연구에 대한 관점에서 기술되어진 국내 주요 논문 내용을 분석하였다.

가) 한국교육개발원 (2012). 한국의 교육 ODA 실천전략 연구

이 연구는 타 공여국 원조기구, 유엔을 비롯한 다자기구들의 기초교육 분야 ODA 지원과 관련한 현황과 쟁점을 종합적으로 탐색하고, 이에 근거하여 2010년 OECD DAC 가입을 계기로 본격화된 한국의 교육 분야 ODA의 방향과 향후 과제를 실증적으로 제시했다는 점에서 의의를 갖는다. 이 연구는 정책 제언을 통해 MDGs 기간 내 EFA 등 기초교육과 관련한 국제사회 목표의 달성, 혹은 최대치의 성과실현을 위해 기초교육 분야 전문성이 풍부한 유엔 등 다자기구들과의 다자협력을 강화하는 방안이 효과적일 것으로 분석하였으며, 이를 위해 EFA FTI(Education for All Fast Track Initiative) 등 다자협력 프로그램에 대한 적극 참여의 필요성을 제안하였다. 이것은 최근 우리나라가 관심을 갖고 있는 다자성양자 ODA 지원 형태의 기초교육 분야 신탁기금(Global Partnership for Education, GPE 신탁기금 등) 공여 규모를 확대해 나가고 있는 것에 대한 근거를 제시했다는 점에서 연구의 의의를 갖는다.

나) APEC 국제교육협력원, 상명대학교 (2014). 교육분야 ODA 종합평가 연구

국무조정실 국제개발협력위원회⁹⁾ 용역과제로 수행된 이 연구는 기초교육 분야를 포함한 한국의 교육 분야 ODA 선진화 방안 제시를 위해 교육 분야 ODA에 대한 종합평가를 실시하였다. 평가 결과 11가지의 정책 제언을 도출하였는데 사전심사·사전사업타당성조사 강화, 모니터링 및 평가 제도화, 성과기반 사업관리 시스템 마련의 필요성 등을 강조하였다. 특히 이 연구에서 제안한 ‘모니터링 및 평가’의 경우 우리나라 제 2차 국제개발협력 기본계획에서도 언급하고 있으며, 최근 MOPAN¹⁰⁾, OECD, UN, World Bank 등 평가에 관한 국제 원조 협의체들 사이에서도 매우 핵심적으로 다루어지고 있는 사안이라는 점에서 의의를 갖는다.

9) 우리나라는 2011년부터 국제개발협력위원회를 중심으로 OECD DAC이 정한 평가기준에 부합하는 평가 가이드라인, 방법 등을 기준으로 통합 평가체계를 수립하였음. 이를 통해 매년 각 기관별 자체평가 및 평가소위원회가 실시하는 소위 통합평가를 수행해오고 있으며, 2014년 국무조정실 국제개발협력위원회에서는 교육분야 ODA 종합평가의 일환으로 본 평가용역을 APEC 국제교육협력원 및 상명대학교 간 공동과제로 발주한 바 있음.

10) Multilateral Organization Performance Assessment Network (MOPAN)

이 연구는 우리나라가 상대적으로 큰 규모의 ODA를 지원해 온 아시아 지역 국가들 중 4개국(베트남, 파푸아뉴기니, 인도네시아, 필리핀)을 대상으로 한국의 교육 ODA 사업에 대한 수원국의 평가를 현지 설문조사 형태로 진행하였으며, 이를 통해 공여국 및 수원국 간 파트너십 강화가 필요한 것으로 분석하였다. 특히 파트너십의 중요성은 최근 국제 원조사회 및 우리나라의 원조 선진화방안 등을 통해 지속적으로 강조해 오고 있는 수원국 역량 및 오너십 강화, 공여국 중심(donor-oriented)이 아닌 수원국 중심(recipient-oriented)의 원조 실현 등의 가치와 부합된다는 점에서 의의가 있다.

다) 유성상 (2010). 한국의 기초교육분야 개발협력 현황과 정책개선을 위한 과제탐색

이 연구는 한국의 기초교육 분야 개발협력 현황과 정책개선을 위한 과제 탐색을 통해 한국의 기초분야 개발협력의 추진 현황과 정책방안을 제시하고 있다. 특히 아마티아 센(Amartya Sen)의 개발협력 원칙에 관한 논의를 활용하여 기초교육이 자유의 폭을 넓히며 빈곤을 감소시키고 인권 증대를 통해 사회정의를 실현시키는 사회발전의 토대가 되는 것으로 해석하였다. 그러나 한국의 총 ODA의 교육분야(13.5%) 중 기초교육에 투자하는 규모는 비율 면에서 2002~2008년 동안 3.4%이며, 이는 69.5%의 미국, 59.9%의 영국 등에 비해 현저히 낮은 수준인 것으로 드러났다.

이 연구에서는 이러한 현상의 원인을 첫째, 기초교육에 대한 개념이 너무 협소하게 규정되고 있다는 점, 둘째, 한국 교육발전의 가장 중요한 토대는 직업훈련과 연계된 중등교육의 팽창과 고등교육 보편화에 있었다는 점, 셋째, 기초교육보다는 직업훈련 교육 및 정보화를 통한 교육인프라 등 한국사회에서 보다 발전된 교육시스템을 중심으로 지원전략을 마련했다는 점, 넷째, 기초교육 분야의 민감성으로 인해 비교적 접근이 용이한 하드웨어 중심으로 이루어졌다는 점, 다섯째, 기초교육 분야 개발협력 전문가가 거의 전무하다는 점 등의 다섯 가지로 제시하였다.

이러한 분석을 바탕으로 향후 기초교육 분야의 주요 개선 과제가 제안되었는데, 첫째, 기초교육 분야의 개발협력 사업이 교육 목표에 부합하도록 해야 할 것이며, 둘째, 하드웨어적 접근을 지양하고 성취 가능한 교육목표들을 중심으로 다양한 기초교육 관련 프로그램을 추진해야 하고, 셋째, 양성평등, 환경 등의 이슈를 최대한 연계하여 이를 달성할 수 있는 방안을 마련해야 한다는 세 가지로 요약할 수 있다. 이 같은 개선과제는 그간 한국의 교육발전 경험인 ‘기초교육’을 통해 어떻게 수원국에 영향을 미치고, 그들의 사회문화적 맥락에서 효율성을 가지며 추진될 수 있는가하는 근본적 문제의 성찰을 촉진한다는 점에서 의의를 갖는다.

라) 조혜승 외(2013). 한국과 일본의 기초교육 공적개발원조(ODA) 비교연구

이 연구는 기초교육 분야 ODA에 관하여 특히, 한국과 일본의 정책 및 실천 전반을 비교·분석하였다. 국제사회에서 기초교육 분야 개발협력에 대한 중요성은 갈수록 높아지는 반면, 한국의 관련 지원은 미흡한 상황에서 이 연구는 기초교육 ODA 논의를 활성화하고 현황과 특징을 밝히 고자 하였다. 일본이 교육 분야, 특히 기초교육 분야를 ODA의 핵심 사업으로 중시하고 있으며, ODA 정책, 지원형태, 지원주체 등이 한국과 매우 유사하다는 점 등을 이유로 일본의 경우와 한국의 기초교육 ODA를 비교하였다.

연구결과, 한국과 일본은 기초교육 ODA의 추진체계와 정책면에서는 유사하지만 규모와 내용 면에서는 차이를 보이는 것으로 나타났다. 먼저 양국의 지원 규모 측면에서, 한국은 전체 교육 ODA의 규모가 일본보다 매우 작을 뿐 아니라 기초교육 분야에 있어서 일본은 2001년~2011년 동안 평균 12.5%를 지원한데 비해 한국은 4.5% 지원으로 그쳐 지원 규모가 현저히 낮은 것으로 나타났다. 이러한 실태는 한국이 기초교육을 소홀히 하는 경향성에서 기인하는 것으로 분석하였다. 내용적인 측면에서는 일본 JICA의 경우, 기초교육 전담 ODA 부서가 2개 설치되어 업무를 수행하는 것과 달리 한국에는 전담 부서가 설치되어있지 않다는 점이 지적되었으며 결국 이러한 배경에서 관련 연구와 평가가 부족하기 때문인 것으로 파악하였다. 더불어, 한국의 기초교육 ODA의 목표는 일본과 유사하나 구체적 전략과 논의가 부재함에 따라 한국의 실정을 반영한 ODA 실행 측면은 미흡한 것으로 분석하였다.

이러한 결과를 통해 본 연구는 세 가지 쟁점을 제시하였는데 첫째, 한국의 기초교육 ODA의 개선을 위해서는 ‘기초교육’이 무엇인지, 그 대상은 누구인지, 내용은 어떻게 할 것인지에 대한 개념적 논의가 필요하고, 둘째, 한국의 기초교육 ODA는 왜 건립사업에 치중하고 있는가를 성찰함으로써 가시적 성과주의를 지양하고 보다 질적인, 소프트웨어 중심적인 면에서의 사업내용을 발굴할 필요가 있으며, 셋째, 무엇을 위한 기초교육을 지향할 것인가의 논의를 통해 경제사회발전의 수단으로서의 교육으로부터 보다 본질적인 교육으로 시각을 확장할 필요가 있다는 것이다. 이 연구는 교육개발협력에 있어 향후 보다 치밀한 이론적 논의와 한국의 교육발전 경험을 활용할 수 있는 기초교육 ODA 관련 체계적 연구의 필요성을 제안하였다는 점에서 연구의 의의를 갖는다.

마) 김정호 (2014). 국제개발협력에서 기초교육 분야의 참여방안개선을 위한 탐색

보다 구체적으로 한국의 기초교육 분야 국제개발협력의 참여특징과 문제점, 개선방안을 제시한 최근 연구는 김정호(2014)에 의해 수행되었다. 이 연구는 UNESCO, KOICA, KCOC 등의 통계자료와 기타 문헌 분석을 통해, 우리나라 ODA 기초교육 분야의 예산 규모가 최근 들어 크게 증가하고 있는 점은 고무적이나 그 비율은 선진공여국에 비해 매우 낮은 수준임을 지적하였다. 또한 사업내용 면에 있어서 하드웨어 지원에 집중해온 방식이 소프트웨어 지원으로 확대되고 있는 상황에서 교육개발협력 분야 교육 전문가들의 적극적 참여와 지속적 연구는 물론, 체계적인 질적 관리와 평가가 필요함을 주장하였다.

이 연구에서는 기존에 이루어진 관련 연구들을 중심으로 한국 기초교육 분야의 국제개발협력 문제점들을 도출하였는데, 그 결과는 첫째, 한국은 기초교육 ODA에 대한 예산규모가 매우 적은 편이고, 둘째, 기초교육의 개념 및 범위가 매우 제한적이고, 셋째, 기초교육 분야 내 수원국의 필요가 구체적으로 진단되지 못하고 있으며, 넷째, 교육의 기회 확대 등 하드웨어적 측면의 집중 지원이 이루어지고 있고, 다섯째, 다양한 개발주체들과의 연계를 통해 시너지 효과를 창출하기 위한 네트워크 및 개발영역의 거버넌스가 부재한 것 등을 제시하고 있다.

도출된 문제점들을 개선하기 위한 방안들로는 먼저 기초교육 분야 국제개발협력의 개선을 위한 기본적인 원칙을 수립하고 그에 따라 전략을 개발해야 할 필요성을 들 수 있다. 일반적 원칙으로는 인적자원개발 뿐 아니라 인권보호라는 철학을 고려해야 하며, 기초교육 분야의 개념과 범위를 확장하고 수원국의 교육수요 다양성을 고려하는 한편, 교육의 질 제고와 여성 및 보건 분야와의 연계를 이룰 필요가 있음을 강조하였다. 이어 구체적인 기초교육 분야 교육 질 향상을 위한 개발협력 개선 방안으로는 첫째, 교육의 질 개선을 우선 목표로 하여 교사교육, 교육과정, 교수협력 등이 이루어져야 하며, 둘째 효율성을 높이기 위해 예산확보를 통한 지속성을 높이고 분야 및 지역전문성을 가진 전문가집단 참여를 통해 민관협력(PPP)을 활성화하고 연구에 기반한 사업을 실행할 것 등을 제시하였다. 더불어, 한국의 기초교육 지원에 있어서 교육의 본질적 측면을 고려하여 전인교육이 이루어질 수 있도록 할 것과 경직된 권위주의적 교육문화로부터 탈피하여 교육개발협력을 실행해야 한다는 점도 강조하였다.

바) 종합 비교 및 시사점

이상 교육개발협력의 기초교육 분야 선행연구들을 살펴본 결과를 종합해 볼 때, 지금까지

우리나라의 기초교육 분야 개발협력의 문제점은 크게 3가지로 요약된다. 첫째, 교육 분야 ODA 중 기초교육 분야의 예산 규모가 기타 분야 및 선진공여국에 비해 아직 현저하게 낮으며, 둘째, 기초교육에 대한 개념이 협소하고 명확한 정의가 부재하여 지원범위가 한정적일 뿐 아니라, 셋째, 기존 기초교육 분야 교육개발협력은 하드웨어적 접근에 집중해 왔다는 것이다.

이러한 분석결과는 당장 예산배분을 조정하기는 어렵다 하더라도, 연구를 통한 SDG 4. 1, 4. 2의 실천전략을 마련함에 있어 기초교육에 대한 면밀한 이론적 고찰을 바탕으로 그 개념과 범위를 명료화할 필요성을 강하게 시사한다. 더불어, 그 동안 한국의 교육발전과 교육개발협력 실천 경험을 기반으로 기타 공여국과 달리 비교우위에서 보다 효과적으로 접근할 수 있는 분야를 발굴해야 할 것과 SDG 교육 목표의 다른 분야 또는 세부항목과 연계를 이루도록 전략을 마련함으로써 효율성을 증진시켜 나가야 할 필요성이 높다는 점을 제시하고 있다.

이러한 시사점과 관련하여 본 연구에서는 기초교육 관련 현황과 성과를 세부적으로 검토하여 기초교육의 대상과 내용을 규정하고, 관련 쟁점에 따라 기초교육의 질적 향상을 가져오기 위한 전략 마련에 초점을 맞추고자 한다.

나. 지역 관련 개발협력 연구: 아프리카를 중심으로

1) 김동석 외 (2014). 한국의 대(對)아프리카 원조정책에 관한 비판적 고찰

이 연구는 지금까지 수행되어 온 한국의 대 아프리카 원조에 관한 선행연구들을 비판적으로 고찰하여 미래 연구의 방향과 정책을 제안하였다.

먼저, 미국, 유럽연합(EU), 중국, 일본의 대외원조정책과 관련하여 각 국가 또는 대륙의 ODA 전략과 목표, 정책적 특성, 경제발전, 자국의 이익과의 관련성 등을 검토하였다. 이어 한국의 대 아프리카 개발원조에 대한 선행연구들을 총체적으로 살펴보고, 이들은 대개 원조 정책을 제시함으로써 효율적 원조를 바탕으로 아프리카 국가들의 빈곤해소와 경제성장에 도움을 주는 한편 ‘한국형 원조 모델’을 개발하는 데 역점을 두었다고 분석하였다. 이 연구는 좀 더 구체적으로 관련 선행연구들을 유형별로 분류하였는데, 첫째, 아프리카 원조의 근본적인 목표와 철학/이념 확립의 중요성을 강조하는 연구, 둘째, 선택과 집중, 한국형 원조모델 개발, 원조의 민간부문 기여 증대, 타 공여국과의 협력 강화 등 원조의 정책을 제안하는 연구, 셋째, 수원국 선정과 관련된 이슈 및 전략을 다루는 연구, 넷째, 아프리카 국가들의 정치발전과 개발

원조의 효율적 배분을 다루는 연구 등이 있는 것으로 분석하였다. 연구자들은 이 같은 기존연구들이 아프리카 국가들의 원조에 있어 원조의 효율적 배분, 수원국의 빈곤 감소, 한국의 국가 이익에의 기여 등에 대해 소홀히 다루어왔음을 비판하면서, 한국은 이를 신중하게 반영하여 여타 선진공여국과는 차별화된 기준을 채택하고 수원국의 관점에서 효율성 증진에 도움이 되는 정치·경제시스템 개혁을 유도해야 성공적인 원조사업의 성과를 낼 수 있음을 주장하였다.

한편, 공적개발원조의 양적 측면에 있어서는 한국의 ODA 자금이 증가하면서 아프리카 대상 규모도 증가해왔으며 2006~2010년까지의 기간 동안 아시아 다음 순위인 아프리카의 ODA 지원규모는 14.3%에서 18%로 지속적으로 증가해왔음이 지적되었다. 아프리카 ODA 지원은 최근 사하라 이남 지역 국가들을 중심으로 이루어지고 있으며 2008년 이후부터는 점차 최빈국에 대한 지원 사업규모의 비율을 높여가고 있는데, 예를 들어 2013년도 예산 중 아프리카 8개 중점협력국가들 중 콩고민주공화국, 에티오피아, 모잠비크, 르완다, 우간다 등 최빈국들에 전년 대비 66억 이상의 추가 예산이 배정된 것으로 나타났다. 이처럼 점점 증가하는 예산 규모에도 불구하고 절대적 규모는 아시아 국가들에 비해 현저히 낮은 점은 큰 문제점인 것으로 파악되었다.

이러한 분석결과를 바탕으로, 이 연구에서는 한국의 대 아프리카 원조연구의 방향을 4가지로 제시하였는데, 첫째, 원조의 내용 뿐 아니라 효율적인 집행 및 배분에 관한 문제가 연구로 다루어져야 하며, 둘째, 규범적 연구와 더불어 실증적 데이터 분석을 활용하여 원조의 집행 및 효과에 영향을 미치는 변수를 찾아내야 하고, 셋째, 수원국의 담당자들이 적극적으로 참여할 수 있도록 원조 전략을 마련해야 하며, 넷째, 원조 신흥국가를 포함하여 원조 정책에 대한 연구의 범위를 확대하도록 해야 한다는 점을 강조하고 있다. 아울러 본 연구는 아프리카의 전반적 원조 현황을 면밀히 분석함으로써 보다 장기적 측면에서 아프리카 국가들의 잠재력 강화와 발전을 이룩하기 위한 다양한 후속연구의 필요성을 시사하고 있다.

2) 최동주(2013). 한국의 대 아프리카 교육개발 협력을 위한 대상국가 선정 프레임 연구

이 연구는 아프리카 교육개발협력을 위한 협력 대상 국가를 선정하고 협력분야를 도출하기 위해 정량적 방법론을 접목한 실증적 분석결과를 제시하고 있다는 점에서 의의를 갖는다. 이 연구는 아프리카 교육개발협력 대상 국가를 선정하기 위해 세부지표를 개발하고, 국가별 평가 작업을 통해 국가군을 분류하였다. 우선, 아프리카 54개국 중 비즈니스 포트폴리오 분석방법 중 하나인 GE & McKinsey 매트릭스 선정 프레임워크를 활용하였다. 이어서 국가 선정을 위해

X축에 교육수준과 과학기술 수준을 두고, Y축에 사회경제 수준 및 관련성을 두어 각각의 세부 평가항목과 측정방법을 설계하고 세부 평가항목별 가중치를 부여하였다. 이를 통해 국가별 교육 수준과 사회경제 수준 및 한국과의 관련성, 국가별 인적자원개발 수준, 정부의 협력 의지 등과 관련한 상대적 위치를 종합적으로 평가함으로써 중점지원을 위한 국가군을 <표 I-5>와 같이 선정하였다.

【 표 I-5 】 아프리카 교육개발협력을 위한 대상 국가군 선정 결과

구분	국가
중점지원1순위 (11개국)	에티오피아, 모잠비크, 카메룬, 앙골라, 수단, 코트디부아르, 세네갈, 마다가스카르, 잠비아, 나이지리아, 콩고민주공화국
중점지원2순위 (14개국)	우간다, 르완다, 알제리, 말라위, 짐바브웨, 케냐, 가나, 탄자니아, 이집트, 나미비아, 보츠와나, 모로코, 남아공, 튀니지
잠재우선지원국 (18개국)	베냉, 말리, 라이베리아, 니제르, 부르키나파소, 토고, 상투메프린시페, 브룬디, 지부티, 모리타니, 기니비사우, 차드, 에리트레아, 적도기니, 소말리아, 기니, 중앙아프리카공화국, 시에라리온
잠재지원국 (10개국)	모리셔스, 세이셸, 카보베르데, 가봉, 콩고, 감비아, 레소토, 코모로, 스와질란드, 리비아

본 연구는 위와 같은 선정 결과를 바탕으로, 중점지원국 1, 2순위 중 현실적으로 지원 가능한 국가들을 각각 3개씩 선정하였는데, 중점지원국 1순위 군에서는 에티오피아, 모잠비크, 카메룬 이, 2순위 군에서는 우간다, 르완다, 알제리가 각각 선정되었다. 연구자는 한국이 선진공여국 과 물리적 능력과 경험 및 노하우에서 아직까지는 격차가 매우 크기 때문에 이들과 동일한 방식 보다는 한국만이 가진 특수성을 살려 차별화된 ODA 및 개발협력 전략을 수립해야 함을 강조하 면서, ‘선택과 집중’을 기반으로 소수의 중점협력 국가들을 선정, 지원한 후 점진적으로 협력과 지원을 확대해 나가야 할 필요성을 강조하였다.

연구결과를 토대로 한 교육개발협력 추진에의 시사점은 다음과 같은데, 한국의 대 아프리카 교육개발협력은 첫째, 중점지원국의 지속가능한 국가발전 방향과 방향성을 같이 하며 장기적인 인재개발 차원에서 교육역량 강화에 초점을 맞추어 추진할 것, 둘째, 대상 국가의 빈곤 감축전 략과 교육발전계획에 부합할 것, 셋째, 중점지원국의 교육풍토에 착근될 수 있도록 한국의 교육

과학개발 경험을 살려 교육 주체들과의 파트너십을 형성함으로써 현지맞춤형 사업을 추진할 것, 넷째, 원조의 효율성 및 효과성 제고를 위해 한국의 기존 원조 실천 경험 및 현재 진행 분야 간 사업 연계를 도모한 종합적인 패키지형 원조를 지향할 것, 다섯째, 성과 목표치 설정 및 측정방안을 명시하고 성찰적이고 순환적인 모니터링 과정을 동반할 것으로 요약할 수 있다.

3) 종합 비교 및 시사점

한국의 교육개발협력에 관한 연구들을 지역별로 구분해보았을 때, 아프리카의 교육개발협력 연구들은 거의 찾아보기 어렵다. 과거, 빈곤과 질병이 만연한 아프리카에 대한 외교는 주로 인도주의적 접근에 근거한 측면이 많았으며, 대부분의 ODA 지원은 아시아의 저개발국가에 초점을 맞추어져 있었기 때문이다.

아프리카 교육개발협력 관련 연구들이 소수인 상황에서 기초교육 분야에 관한 연구는 전무한 실정인데, 보다 거시적 차원에서 아프리카에 대한 전반적 원조정책을 고찰한 김동석 외(2014)의 연구는 기존에 이루어졌던 대 아프리카 원조에 더해 교육 본연의 내재적 가치에 비중을 둔 연구가 수행될 필요성을 시사하고 있다. 주로 경제발전에 역점을 둔 과거 개발협력의 경향성을 돌이켜 보았을 때, 보다 근본적인 측면에서 교육, 특히 기초교육 분야에서 구체적인 개발협력 전략을 마련한다면 아프리카 국가들의 잠재력을 높이고 정치·경제 발전의 토대를 마련하는데 장기적이고 지속적인 성과를 얻을 수 있을 것으로 판단된다.

최동주(2013)의 연구는 교육개발협력의 추상성에서 벗어나 실제적으로 어떤 국가를 대상으로 어떤 전략을 마련할지에 대한 정책 결정에 방향을 제시할 수 있는 실용성 높은 연구로서의 의의가 있다. 대부분의 교육개발협력 관련 연구에서 거론되는 대표적인 전략은 ‘선택과 집중’인데, 과연 어디(누구)를 대상으로 무엇을 집중할 것인가에 대한 구체적 논의들은 아직도 미진한 것으로 보이기 때문이다. 아프리카 국가들의 관련 지표와 세부항목을 설정하고 경영학의 분석 방법을 차용하여 중점적으로 지원할 대상국을 선정한 본 연구는 한정된 예산으로 어떤 국가를 어떠한 방식으로 우선 지원할 것인지의 전략 마련에 시사하는 바가 크며, 이러한 대상 국가 또는 지역 선정 방법론은 본 연구에서도 시도해 볼만 하다고 하겠다.

다. 교육개발협력연구 : 방법론 활용을 중심으로

1) 박환보 외 (2014). 중점협력국가별 교육협력전략 개발 및 마스터플랜 수립 연구

본 연구는 개발도상국의 교육역량과 교육분야 현황과 주요 특징을 토대로 국가별 유형을 도출하고 각 유형별로 교육협력 전략을 마련하였다. 또한, 가나(기초교육), 스리랑카(중등교육), 라오스(고등교육)의 3개국에 대한 한국의 교육개발협력 마스터플랜을 제시하였다. 먼저, 국가별 유형화를 위해 OECD DAC 수원국 리스트에 명시된 148개 국가를 분석 대상으로 하여 유네스코 통계원(UIS)과 유엔개발계획(UNDP) 등의 국제기구에서 수집 발표한 각국의 교육협력여건 관련 통계자료를 토대로 주성분 분석을 실시하였다. 다음으로 주성분 분석 결과를 통해 추출한 요인을 토대로 군집분석을 실시하여 대상 수원국을 ① 고도인재육성 지원형, ② 종합적 교육협력 추진형, ③ 모범사업 발굴 및 확산형, ④ 포괄적 파트너십 활용형과 같은 4가지 유형으로 구분하였다. 다음으로 국가 유형별 교육협력 전략을 제시하였다.

이 연구는 각 국가의 교육 역량 및 여건에 기반하여 개발협력 대상국을 유형화하고 각 유형에 적합한 교육개발협력 전략을 제시하였다는 데 그 의의가 있다. 특히, 주성분 분석, 군집 분석 등 통계 방법론을 활용하여 객관적, 과학적으로 개발협력 대상국을 유형화 했다는 점에서 본 연구에 많은 시사점을 준다. 본 연구에서는 기초교육 관련 핵심 주제와 각 주제의 내용을 구체화한 후, 박환보 외(2014)의 연구 방법을 차용하여 개발협력 대상국의 기초교육 역량 및 여건에 기반하여 협력 대상국을 유형화하고 유형별 교육개발협력 실천 전략을 도출한다.

2) 안해정 외(2016). 2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로

본 연구는 SDG 교육 목표의 실천 방안을 마련하기 위해 SDG 교육 목표의 구조와 내용을 분석하고, 이를 바탕으로 분석 틀을 개발하여 우리나라가 지난 2년(2013~14년) 동안 수행해 온 교육 ODA 사업을 분석하였다. 분석 결과, 우리나라는 SDG 세부 교육 목표 4.1에 해당하는 기초교육과 4.3에 해당하는 기술·직업 및 고등교육, 4.4에 해당하는 직업 훈련에 거의 모든 교육 분야 ODA 사업이 집중되어 있는 것으로 분석되었다. 내용적 측면에서는 기초교육의 사업의 60%이 ‘학교관리 운영의 효율성 강화’에 집중되어 있었으며 ‘학생들의 학습 역량 제고’를 위한 사업이 약 20%, ‘형평성 제고를 위한 자원 분배’와 관련된 사업이 약 15%인 것으로 나타났다. 반면 ‘무상, 의무 교육 정책 및 제도 시행’ 및 ‘학교 밖 아동’과 관련된 사업은 거의 수행되

지 않은 것으로 나타났다. 4.3에 해당되는 고등(기술직업)교육의 경우, 70~80%의 사업이 ‘고등교육 국제협력 강화’와 관련되어 있었다. 이는 고등교육과 관련된 교육 분야 사업의 대부분이 학생 교류 및 장학금 관련 사업에 집중되었기 때문으로 파악된다. 4.4에 해당되는 직업교육훈련(TVET)의 경우, 60% 정도가 ‘직업 훈련원에서의 교육’을, 35% 정도가 ‘TVET 관련 정책 및 제도 개발’을 사업 내용으로 수행하고 있는 것으로 조사되었다. 이 3개의 세부목표에 대한 실천 방안으로 질적 제고의 추진 방향과, 각 세부목표별 중점추진 과제와 추진 주체가 함께 제안되었다.

본 연구에서는 안해정 외(2016)의 분석 방법을 활용하여 기초교육의 핵심 주제를 중심으로 우리나라가 지난 5년(2011~15년) 동안 수행해 온 기초교육 관련 ODA 사업을 분석한다.

3) 종합 비교 및 시사점

지금까지 교육 ODA 사업 통계 자료 분석은 원자료에 명시되어 있는 기준을 그대로 변수로 활용하여 기술 분석을 실시하는 경우가 많았다. 하지만 이상의 선행연구를 통해 알 수 있듯이 최근 들어 분석 틀을 새롭게 개발하여 통계 자료를 분석하거나 독창적인 통계 기법을 활용하여 기초 통계자료에서 새로운 정보를 도출하고 분석해내는 연구가 증가하고 있다. 본 연구에서는 이러한 다양한 통계 방법론들 가운데 본 연구에 접목 가능한 최적의 통계자료 분석 방법론을 통해 실증적 연구를 수행한다. 이를 통해 향후 우리나라가 보다 객관적이고 실현 가능한 SDG 4.1, 4.2의 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 마련해 나가는 데 기여하고자 한다.

Ⅱ. 기초교육의 쟁점 및 과제

1. 영유아 교육
2. 초중등 교육
3. 소결

Ⅱ. 기초교육의 쟁점 및 과제

이 장에서는 SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 실천 전략 마련을 위해 SDGs 맥락에서 주목해야 할 기초교육의 핵심 주제를 파악하고, 각각의 핵심 주제에서 현재 쟁점이 되고 있는 다양한 글로벌 이슈와 과제들에 대해 구체적으로 살펴본다. SDG 교육목표의 포괄적 주제와 SDG 4의 세부 목표 및 이행 방안, 그리고 기초교육 관련 목표인 SDG 4.1(기초교육), 4.2(영유아 보육 및 교육), 4.a(교육시설 및 학습 환경), 4.c(교사 훈련)의 주제별 지표 및 ‘교육 2030 실행 계획(Framework for Action: FFA)’에서 제시하고 있는 지표 전략들을 종합하여 본 연구에서는 다음과 같이 6개의 기초교육 핵심 주제를 선정하였다(① 교육제도 및 정책, ② 교육과정 및 평가, ③ 교육시설 및 학습 환경, ④교사 훈련, ⑤ 교육 형평성, ⑥ 학교 밖 아동·청소년).

또한 교육단계별 기준으로 기초교육의 첫 범주를 차지하고 있는 영유아교육의 경우 △ SDGs 세부 교육목표 중 4.2번 목표로 지정된 점(MDGs 교육목표는 초등교육 중점, 영유아교육 제외), △ 그간 우리나라의 지원 사례가 극히 제한적이었던 점을 감안하여 별도의 절로 구분하여 핵심적인 내용들을 중심으로 기술하였다. 양질의 영유아교육 측면에서 주제의 중요도가 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사 훈련을 중심으로 쟁점 및 과제를 논의하였다.¹¹⁾

11) 영유아 교육에서 교육시설 및 학습 환경, 형평성 강화, 학교 밖 아동의 주제는 다루지 않았음.

1 영유아 교육¹²⁾

가. 교육제도 및 정책

1) 영유아의 총체적 발달을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정 (multi-sectoral coordination and integration)

가) 배경

영유아 발달과 교육은 다른 상급 학교교육에 비하여 의료, 영양, 안전, 양성평등, 여성고용, 돌봄, 교육, 환경, 경제 등 다양한 부문과 관련이 있으며 정책적 조정과 통합을 요한다. 이는 영유아의 총체적인 발달과 학습을 위해서는 영유아와 가족에게 종합적이고 통합적인 서비스를 제공할 필요가 있기 때문이다(ARNEC, 2013). 그러나 많은 국가에서 유아교육과 보육은 상이한 목적과 법적 근거, 규정, 교육과정과 프로그램, 교사 자격기준과 교육, 서비스 전달체계, 질 관리체제로 분리되어 발전해 왔으며, 우리나라도 예외가 아니다. 즉, 연령별로 0~2(3)세의 영아와 3~5(6)세의 유아로 구분하여 영아에게는 건강, 영양과 돌봄, 보호를 중심으로, 유아에게는 교육을 중심으로 서비스를 제공해 왔다. 최근 아동인권에 기초한 생애초기 교육권 강조 및 두뇌발달 연구로 인한 영유아기 전인발달의 중요성에 대한 사회적 인식, 취업모의 증가로 인한 종일제 프로그램의 확대 등으로 영유아기 교육(education 또는 learning), 돌봄(care)과 발달(development)은 이제 통합된 개념으로 전환되고 있다. 이에, 북유럽국가를 비롯하여 일부 선진국에서는 유아교육과 보육체제를 단일 부처가 관장함으로써 일원화하였다.

또한 유아교육과 보육 부문을 넘어서 보건의료, 경제, 노동, 과학기술, 문화예술 등 다양한 유관부문과의 상호협력을 통하여 영유아 교육기관에서 제공하는 서비스와 영유아에게 제공되는 여타의 사회서비스를 연계하는 노력이 요구된다. 평생에 걸쳐 학습자 경험의 일관성을 확보하고자 영유아부문과 상급 학교교육과의 연계를 강화하는 추세이다. 영유아뿐만 아니라 그 가족을 함께 포함하여 보다 종합적인, 양질의 서비스를 제공하기 위하여 정책 수립과 실행에 있어서 유관 부처들 간, 또한 유관 학계, 시민단체, 지역사회 등이 상호의 역할과 책임을 조율하여 시너지 효과를 극대화할 필요가 있다.

12) 이 절은 공동연구자인 문무경(한국육아정책연구소)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

나) 현황

영유아의 총체적 발달을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정의 필요성은 분절된 단편적 서비스에 의하여 초래되는 실태에서 찾을 수 있다. 모성보호를 위한 기본적인 의료서비스의 결핍, 영유아의 영양실조와 발육부진, 낮은 면역을 등은 영유아 대상 및 가족 서비스를 종합적으로 제공하지 못한 개발도상국에서 흔히 발견된다. 특히, 남아시아지역의 경우, 영아 사망률은 현저히 높으며, 최하위 빈곤층의 20%는 최상위 20%의 부유층에 비하여 발육부진 영유아가 발생할 비율이 2배나 높다(ARNEC, 2013, p. 8).

이원화된 유아교육과 보육체제는 행재정의 비효율성, 영유아의 발달적, 교육적 경험의 비연속성, 기관 선택에 대한 부모의 혼돈, 원아모집 등 이해관계를 둘러싼 유아교육과 보육 부문간의 과도한 경쟁과 갈등, 영아기 언어와 인지발달을 간과하는 등의 문제점을 야기한다(예: 이옥 외, 2006; Kaga, et al., 2012). 반면, 통합체제로부터 얻을 수 있는 혜택은 ① 보편적인 재정지원 혜택, ② 이용 가능한 서비스에의 접근성 강화, ③ 통합되고 잘 교육된 교사인력, ④ 모든 연령의 학습 향상, ⑤ 초등학교로의 원활한 전이 등을 들 수 있다(UNESCO, 2010).

다) 국제적 노력

유아교육과 보육 체제와 정책의 조정과 통합은 1990년대부터 북유럽국가를 비롯하여 여러 서구국가들(예: 영국, 호주, 스페인, 뉴질랜드 등)에서 추진되어 왔으며, 최근 10년간 동안은 우리나라, 일본, 대만, 싱가포르 등의 주요 아시아 국가들에서도 추진 중이다. 대부분 유보체제를 총괄하도록 단일 부서를 지정하거나(예: 영국, 호주, 뉴질랜드), 기존의 담당부서가 아닌 새로운 제3의 부서를 설립하고(예: 싱가포르) 있다.

OECD는 유아교육과 보육 정책 주제검토사업(Thematic Review on ECEC Policies and Systems)의 일환으로 국가사례를 토대로 유보체제 통합국가의 특징과 전략을 제시하였다(OECD, 2006). 유네스코는 2년(2008~2009) 동안 5개국의 통합체제(스웨덴, 슬로베니아 등)와 3개국의 이원화체제(벨기에, 프랑스, 헝가리)를 분석하여 ‘Caring and Learning Together’(UNESCO, 2010)을 발간하였다. 유네스코의 경우, 양질의 보편적 유아교육과 보육 서비스 제공을 위한 주무부처를 교육부로 통합하게 된 배경과 과정에 초점을 두었으며(문무경 외 2010, p. 8), OECD와 유네스코 모두 유보체제 통합의 장기적 성과에 대한 평가가 부재함을

지적하였다.

최근에는 국제적으로 유아교육이 그 동안 학교환경에서의 교육적 요소에 편중된 경향이 있으므로, 건강, 영양, 안전 등 영유아의 발달에 필수적인 요소들을 영유아 서비스에 포함하고 연계하려는 노력이 증대하고 있다(예: ARNEC, 2013; Aminah, 2016).

푸트라자야에서 개최된 제2회 아태지역 장관 유아정책 포럼(Asia-Pacific Policy Forum on Early Childhood Care and Education) 등을 비롯하여 여러 주요 국제회의에서 유아교육과 여타 부문 정책간의 조정과 통합은 지속적으로 핵심주제로 선정되어 국가간 상호 경험을 공유하고 있다.

2) 양질의 영유아 교육 제공 및 '질'의 개념 정의

가) 배경

양질의 유아교육은 학습준비도, 학업수행력, 사회적응력을 향상시키며, 고등학교와 대학 진학을, 취업률 증가 및 범죄율 감소를 가져온다는 점에서 매우 중요하다(Barnett, 2013), 질에 대한 고려가 없는 서비스 기회 확대는 영유아에게 좋은 성과를 가져오지 못하며, 사회에도 장기적으로 생산적인 혜택을 가져오지 못한다. 나아가, 질이 낮은 유아교육과 보육은 긍정적인 효과를 가져오기 보다는 유아의 발달에 장기간 지속되는 부정적인 영향을 미칠 수 있다(OECD, 2012).

명확한 질 목표와 최소 기준 설정은 유아교육과 보육의 질 향상에 필수적이다. 질 향상을 위한 명확한 정책목표의 설정은 정치적 의지를 강화하고 정책과제의 우선순위에 따라 전략적으로 자원을 배분하도록 돕는다(문무경 & 최윤경, 2012, p. 31). 또한, 정부 리더십을 위한 중앙부처 간의 논의를 촉진하고, 유아 중심의 일관적이며 통합적인 서비스를 지원하며, 서비스 공급자에게 지침을 제공하고 교사에게 방향을 제시하며 부모에게 자녀가 이용할 기관 선택을 위한 정확한 정보를 제공한다(문무경 & 최윤경, 2012, p. 31).

이러한 교육의 질에 대한 개념을 규정하는 것은 쉽지 않으나, 대체적으로 구조적 질과 과정적 질로 구분한다(OECD, 2006). 구조적 질은 주로 규정에 의한 교사 대 유아 비율, 교실 면적, 교사의 자격기준과 교육연한 등의 최소 필수적 정량적 요소를 포함하며, 과정적 질은 유아와 교사의 상호작용과 같이 유아의 취학 전 교육을 통한 직접적인 경험의 질을 의미한다.

나) 현황

현재는 구조적 질에 대한 자료수집이 보다 용이하므로 대부분 구조적 질에 대한 모니터링이 이루어지고 있는 실정이다. 그러나 양질의 유아교육과 보육 서비스의 핵심요인 중 하나인 교사와 유아의 상호작용(과정적 질)은 교사 대 유아의 비율, 물리적인 교실 환경, 교사교육 수준 등에 의하여 영향을 받으므로 총체적인 시각에서 질을 평가할 필요가 있다(문무경 & 최윤경, 2012). 유아의 학습 환경은 모든 배경의 유아가 학습하고 그 가족이 참여할 수 있도록 수용적, 포괄적이어야 하며, 특히 모국어로 배울 수 있는 기회를 제공하는 것이다(UNESCO, 2016a, p. 211)

현재, 교사-유아의 상호작용에 대한 측정도구로는 관찰에 기초한 Classroom Assessment Scoring System(CLASS), 영유아 기관 환경의 질에 대하여는 Early Childhood Environment Rating Scale(ECERS) 등이 선진국 중심으로 널리 활용되고 있으며, 점진적으로 개도국에도 활용되기 시작하고 있다(예: 방글라데시, 캄보디아 등).

다) 국제적 노력

OECD, European Commission 등은 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 프로젝트를 추진하여 각각 질 모니터링 보고서(OECD, 2012 & 2015a)와 Quality Framework (EU, 2011)을 발표하였다. OECD는 질 향상의 5가지 정책수단(법과 규정, 교육과정, 교사, 관리체제, 부모와 지역사회 참여)을 제시하였고(OECD, 2012), 서비스의 질, 교사 수행의 질, 유아 성과의 질 모니터링에 대한 회원국의 실태와 전략에 대한 보고서를 발간하였다(OECD, 2015a). 특히, European Commission의 경우, 유아교육과 보육의 질 보장을 위해서는 최소한의 지속적인 공적 재원투자가 필수적임을 강조하였다.

유네스코 아태교육국, 유니세프, ARNEC과 육아정책연구소, 한국개발원의 공동주최로 2013년 9월 서울에서 처음으로 아태지역 장관 육아정책포럼을 개최하였다. 아태지역 31개국의 대표단(21명의 장관 포함), 약 250여명이 참여하였으며, 제1차 포럼은 유아의 전인발달과 원활한 초등학교로의 전이를 위한 정책 실행 및 모니터링에 필요한 정책 정보 교류와 대화를 지속할 수 있는 논의의 장(場)을 처음으로 마련하였다는 점에 큰 의의가 있다(문무경·채송아, 2013).

제2차 포럼은 말레이시아 정부와 유네스코 아태 교육국, 유니세프, ARNEC의 공동주관으로

2016. 7월 개최되어 ‘푸트라자야 선언문(Putrajaya Declaration)’을 발표하였다. 푸트라자야 선언문은 유네스코의 만인을 위한 교육(Education For All)과 유엔아동권리헌장에 근거하여 ‘교육은 출생과 더불어 시작됨(Learning begins at birth)’을 재천명하고, Education 2030을 위한 지속가능발전목표(SDG) Target 4.2 달성을 위하여 아태지역의 9가지 실행과제를 명시하였다 (〈표 II-1〉 참조).

Ⅱ 표 II-1 푸트라자야 선언문에 제시된 아태지역 유아교육과 보육의 실행과제

1. 초등학교 직전 최소한 1년의 양질의 무상교육을 실현하도록 (특히, 가장 취약소외계층의 유아에 특별한 관심을 두어) 법과 정책, 프로그램을 갖추도록 한다.
2. 건강, 보호, 위생, 정의, 교육 등을 담당하는 여러 부처 간의 통합적인 정책과 전략, 양질의 프로그램을 실행한다.
3. ECCE 교직원의 지위와 근무여건 등을 개선하여 교직원의 전문성 향상을 위한 명료한 정책, 전략, 지침, 실행전략을 개발한다.
4. 포괄적이고 접근가능하며 양질의 통합된 ECCE 프로그램과 서비스, 지원체제(특히 장애가 있는 유아와 가족 지원을 위하여)를 설계한다.
5. ECCE에 대한 정부투자를 증대하고, 서비스 접근성의 형평성 및 양질의 서비스를 보장하기 위하여 이용가능한 자원 및 인적 자원을 효율적으로 활용할 수 있도록 사립부문, 시민사회와의 파트너십을 강화한다.
6. 학습준비도(영유아 발달 및 학습 성과), 취원율, 이용가능한 서비스 및 공적, 사적 재원에 대한 국제지표를 사용하여 국가 및 지역수준에서 SDG 4.2의 진전 정도를 모니터링하고 평가한다.
7. 유아발달과 학습성과에 대한 총체적 측정의 복잡성과 형평성을 규명할 수 있는 자료와 분산되어 있는 자료의 수집, 분석 및 활용을 강화한다.
8. SDG 4.2의 이행과 모니터링을 위하여 국제기구(유네스코, 유니세프, ARNEC), 여타의 아태지역 기구 및 네트워크와 공조하여 주요 관계자들의 인식을 증진한다.
9. SDG 4-Education 2030을 위한 아태지역의 조정 및 지원 기제 하에 실행시기를 명시한 국가수준의 로드맵과 SDG 4.2 달성을 위한 아태지역의 틀(framework) 개발에 착수한다.

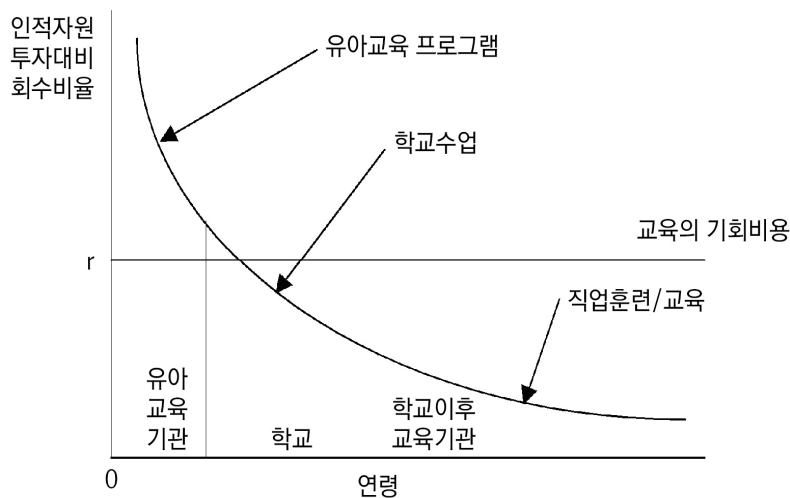
출처: 문무경(2016). 육아정책브리프 제 54호, p. 2

3) 최소 취학 전 1년 무상·의무교육 제공

가) 배경

취학 전 영유아 교육과 보육(Early Childhood Care and Education: ECCE)이 사회와 국가의 경제적 이익 창출, 교육적 불평등과 빈곤 퇴치, 개인의 사회적 지위 증진 등의 효과를 가져 온다는 점은 이미 국제적으로도 널리 공유되어 있다. 유아교육 수혜자는 비수혜자에 비해 학사 이상 인재양성에 있어서 3배의 효과가 있으며(Campbell, et al, 2002.), 공적 투자의 효과는

유아교육 8:1, 초중등교육 3:1, 성인교육 1:1로, 인적자원에 대한 투자수익률은 일생 중 유아기가 가장 높게 나타난다(Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2005; [그림 II-1] 참조). 즉, 유아기는 정책 개입의 효과가 가장 큰 시기이며 유아교육은 생애초기부터 시작되는 학습과 발달 격차 해소의 가장 강력한 수단이라고 할 수 있다.



■ 그림 II-1 ■ 인적자본 투자 회수율

출처: Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov(2005, p. 101)을 번역함.

또한 최근 두뇌발달연구는 인간의 논리적 사고와 사회정서적 능력은 신경망이 빠른 속도로 발달하는 취학 전 유아기에 대부분 완성됨을 보고하고 있다(예: Schonkoff & Phillips, 2000). 양질의 유아기 학습환경 및 경험은 뇌세포 수 및 신경회로를 증가시키며, 유아기에 올바른 출발을 하지 못한다면 이는 평생 회복이 어려우며, 상당한 사회적 비용을 지불하게 된다는 점을 강조하고 있다.

나) 현황

초중등교육과 달리, 취학 전 교육의 취원율은 국가마다 해당 연령 집단 및 시작연령이 다르므로 인하여 국가 간 비교가 용이하지 않다. 취학 직전 연령의 취원율(Net Enrolment Ratio)은 취학 전 전 연령의 총 취원율(Gross Enrolment Ratio)에 비하여 훨씬 높을 가능성이 크다.

예를 들어 코스타리카의 경우, 5세 취원율은 93%에 달하나, 4~5세 취원율은 53%에 불과하여, 취학직전 연령의 취원율이 과소평가되는 경향이 있다(UNESCO, 2016b).

2016 세계교육현황 보고서(GEM)에 의하면, 취학 전 교육은 전 세계 207개국과 자치주 가운데 50개국에서 의무이며, 38개국에서 최소한 1년 간 무상의무교육으로 실시되고 있다(UNESCO, 2016b). 또한 2014년 기준, 전 세계적으로 44%의 유아만이 취학 전 교육기관에 등록되어 있는 것으로 나타났다(UNESCO, 2016b). 인도를 포함한 남아시아의 취원율이 18.5%로 현저히 다른 지역에 비하여 낮으며, 반면 라틴아메리카와 캐러비안 국가들은 73%로 상대적으로 높다. 동아시아와 동남아시아의 경우 76%, 유럽과 북미는 85%로 가장 높은 취원율을 나타내고 있다(UNESCO, 2016b).

UNICEF의 다중지표 클러스터 설문분석(Multiple Indicator Cluster Survey, MICS) 결과에 의하면, 부유한 가정의 3, 4세 유아는 가장 빈곤한 가정의 유아에 비하여 6배나 더 많이 취학 전 교육기관에 취원하는 것으로 나타나 개별유아의 가정배경에 따라 상당한 격차가 있음을 알 수 있다(UNESCO, 2016b).

다) 국제적 노력

취학 직전 최소 1년의 무상교육은 이미 EFA 목표1 달성을 위한 주요 목표로서 지난 15년 이상 지속적으로 추진되어 오고 있다. SDG 4.2의 이행지표로 선정되어 개도국뿐만 아니라 선진국(예: 싱가포르 등)을 대상으로도 취학 전 1년 무상(의무)교육 달성을 위하여 노력 중이다. 제2차 아태지역 장관 유아정책포럼(2016)에서는 최소 취학 전 1년 무상교육을 9가지 실행과제 가운데 최우선 과제로 설정하였으며(문무경, 2016), 각 국제회의 등에서 유사한 실행 과제들이 채택되고 있다.

나. 교육과정 및 평가

1) 영유아 발달 및 학습 성과 측정(학교준비도)

가) 배경

전통적으로 유아교육에서는 유아의 발달 특성상 성취평가 시행의 어려움 및 유아기 발달속도

의 개인차 등의 이유에서 개별유아의 발달과 학습 평가를 지양하여 왔다. 그러나 최근 영유아기 서비스의 질을 담보하기 위하여 개별국가 차원은 물론, 최근 국제적 수준에서도 지속적으로 확인 가능한 유아 발달과 학습 지표를 개발하고 이를 활용하여 유아를 평가하는데 노력을 기울이기 시작하였다. 이는 영유아기 정책 및 제도 실행의 효과를 확인하고 생애 초기부터 영유아의 필요에 부합한 보다 구체적인 서비스를 제공하여 평등한 기회를 보장하기 위해서이다.

지난 십여 년 간 국제적인 차원에서 모든 영유아에 대해 교육과 보육의 기회를 확대하기 위해 노력해 왔으나, 내용적인 면에서는 여전히 낮은 수준에 머물러 있는 실정이다. 지금까지는 영유아들에게 서비스를 이용할 수 있는 접근성 증대에 주력해 왔다면, 이제는 교육적으로 취약지역에 있는 아동도 일정 성취수준에 도달하는 데 주안점을 둘 필요가 있다. 요컨대, 영유아 서비스 기회의 ‘보편적 접근(universal access)’을 넘어서 모든 유아가 적절한 교육을 받으면 일정 수준 이상의 ‘보편적 성취(universal achievement)’를 할 수 있도록 지원해야 한다는 것이다(UNESCO, 2013).

유아의 발달 및 학습 성과 평가의 목적은 개별유아 간의 비교보다는 유아 간의 평등을 보장하고, 유아의 현재 경험이나 교육환경을 검토하여 궁극적으로 영유아기 서비스의 질을 향상하는데 있다(Janus & Offord, 2007; Tymms, et al., 2009). 또한 정책입안자가 포괄적, 비판적 관점에서 유아교육과 보육 정책을 조망하고 수립할 수 있도록 지원하기 위한 것이다(OECD, 2015). 이러한 맥락에서 유아발달 성과 평가는 ‘공익(public good)’으로 간주되어야 한다. 즉, 평가도구 및 수집된 자료는 무상으로 활용 가능하여야 하며, 비용문제로 인하여 국제비교에서 특정 국가를 배제하지 않아야 함을 강조한다(UNESCO, 2013).

나) 현황

UNESCO(2012) 보고서에 의하면, 초등학교 미취학 또는 조기 낙오하는 아동이 약 1억2천만 명에 달하며, 약 2억5천만 명의 초등학생이 3R(읽기, 쓰기, 셈하기)의 기본적인 학업기술을 갖추고 있지 못한 것으로 보고되고 있다.

현재 가장 많이 활용되는 것은 유니세프의 유아발달지수(Early Childhood Development Index, ECDI)로, 중하위 소득국가인 56개국은 2010년부터 2015년까지 3세 유아의 70%, 4세 유아의 80%가 정상적으로 발달하는 것으로 보고되었다. 이 지수는 문해와 수리력에 의해 가장

큰 영향을 받으며, 이는 진정한 인지능력보다 조기교육풍조를 반영하는 것으로 비판의 여지가 있다(UNESCO, 2016b). 유아의 잠재력 발휘에 가장 핵심적인 요소는 부모의 상호작용과 학습 자료를 제공하는 가정환경이다. 중하위소득국가인 54개국에서는 유아도서를 최소 10권을 가지고 있는 가정이 7.5%에 불과했으며, 최빈국의 경우에는 최소 10권을 가지고 있는 가정이 1% 미만인 것으로 나타났다(UNESCO, 2016b).

여타의 상급학교교육의 경우와 달리, 유아교육과 보육에서는 영유아의 발달 및 학습 성과에 대한 측정과 평가는 그 목적에 대한 사회적 합의 및 적합한 평가도구의 부재로 관심대상이 아니었으나, 최근 국제기구의 적극적인 논의로 각국의 관심이 증대하고 있다.

다) 국제적 노력

국제적으로 학습성취 수준에 대한 프로젝트들(예: PISA, TIMMS, PERLS)이 수행되어 온 것과는 달리, 유아를 대상으로 하는 발달과 학습 성과에 대한 평가 및 비교는 거의 부재한 실정이다. 이러한 맥락에서, OECD, 유네스코는 유아에게 사용가능한 타당한 평가도구 개발 프로젝트를 추진 중이며, ARNEC은 개발한 평가도구를 보급하고 활용하는 방안을 모색 중이다.

(1) ARNEC의 EAP-ECDS(East Asia Pacific-Early Childhood Development Scales)

ARNEC(Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood)은 2010년부터 2013년까지 UNICEF와 Open Society Foundation의 후원으로 홍콩대학교에 의뢰하여 아태지역 3~5세 유아를 위한 발달측정도구를 개발하였다. 캄보디아, 라오스, 몽골, 필리핀, 태국, 바누아투, 베트남 등 7개국을 대상으로 개발되었으며, 학습에 대한 접근방법, 인지 발달, 문화적 지식 및 참여, 언어 및 발현적 문해, 운동 발달, 건강, 위생 및 안전, 사회정서발달 등 7개 범주로 구성되어 있다. EAP-ECDS는 라오스의 ‘학교준비도 역량’, 캄보디아의 ‘발달평가시험’, 베트남의 ‘영유아발달 및 학습 체크리스트’의 개발에 직접적인 영향을 미쳤다(Rao, et. al, 2015). 2017년 현재, ARNEC은 아태지역 국가에 EAP-ECDS를 활용하고자 지역수준에서 검사자 풀을 확대 구축하고 검사자 교육을 실시하고 있다.

(2) MELQO(Measuring Early Learning Quality and Outcomes)

UNESCO 통계원(UIS)과 Center for Universal Education(CUE)은 2012년 7월에 학습성과

평가지표 전문팀(Learning Metrics Task Force: LMTF)과 국제자문위원단을 구성하여 아동 및 청소년에게 보다 나은 교육 경험을 제공하기 위한 7개 항목의 권고사항을 개발하였으며, 이는 학습역량, 범세계적 학습성과 추적을 위한 평가지표, 국가적 지원을 포함하고 있다. 범세계적 학습성과 추적을 위한 평가지표로 모두를 위한 학습, 학업을 위한 연령 및 교육 사항, 읽기, 산술, 학교준비도, 세계인으로서의 시민성, 학업기회의 폭과 같은 7개의 평가영역을 제시하였다(문무경 외, 2015, p. 67).

이외에, OECD는 2016년에 유아의 발달 및 학습 성과에 대한 자료 수집 프로젝트(Child Outcome Data)에 착수하여 이용가능한 평가도구를 검토하고 6개국의 회원국 참여로 추진 중이다.

다. 교사 훈련

1) 교사 자격기준, 교사 양성과 현직교육 및 근무여건

가) 배경

전 세계적으로 사회인구학적 변화는 생애초기 교육의 중요성에 대한 국가적 인식과 민족적 다양성(다문화) 증대를 가져왔으며, 이는 영유아 교사에게 요구되는 역할과 기대에 주요한 영향을 미치고 있다. 영유아의 발달과 학습 성과를 향상시키고자 한다면 교사교육에 집중적으로 투자할 필요가 있다. 이는 교사가 유아교육 및 보육 서비스의 과정과 내용의 질에 미치는 영향 때문이다(Sheridan, 2009; Pramling & Pramling, 2011). 영유아 교사교육은 서비스의 질과 영유아 발달 및 학습 성과에 영향을 미치고, 교사의 구체적 행동과 수행능력, 효능감 형성에도 영향을 준다. 특히, 교사 자격기준은 영유아를 대상으로 교육하고 돌보는 데 어떠한 기술과 지식을 필요로 하는지와 밀접한 관련이 있다. 전문적인 교사교육은 안정적이고 민감하면서도, 발달적 자극을 주는 교사의 상호작용 능력을 길러주며(Shonkoff & Phillips, 2000), 교육과정 에 대한 내용 이해수준, 다학제적 학습환경을 창조하는 능력과 관련이 있다(Pramling & Pramling, 2011). 따라서 영유아 교사교육은 중요한 정책 사안이다(OECD, 2006).

그럼에도 불구하고 교사 자격기준 및 교사 양성과 현직교육의 강화가 가져올 수 있는 교사 보수 및 서비스 비용의 상승에 대한 우려로 정부는 종종 이러한 투자에 미온적이다(OECD, 2006). 또한 ECCE 교사의 자격, 양성, 연수 과정은 국가 간, 특히 이원화체제에서 교육과 보육부문 간에 차이가 크다. 일원화된 국가의 경우 아동 연령 0세에서부터 취학전 연령에 이르

기까지 모든 교사의 양성·연수 요건이 동일하며(Eurydice, 2009; OECD, 2006) 보다 높은 수준의 전문성(Shonkoff & Phillips, 2000)을 요구하는 경향이 있다. 한편, 교사에게 요구되는 공식교육이 전무한 것에서부터 학사, 석사 학위에 이르기까지 현직교육의 경우 예산이 지원되는 의무교육에서부터 별도의 지원이 없이 개별교사에 맡겨두는 경우까지 편차가 크다. 따라서 영아를 돌보고 교육하는 데에 요구되는 전문 기술과 내용 지식 등의 보다 전문화된 교사교육이 제공될 필요가 있다(OECD, 2012).

교사교육 이외에, 교사의 근무여건은 영유아와의 긍정적 상호작용 및 안전한 학습 환경 제공과 밀접한 관련이 있다. 장시간 근무 등 근무여건과 낮은 처우수준은 연간 40% 이상의 높은 이직률과 영유아 서비스의 질을 저해한다(European Commission, 2009) 교사-유아 비율, 집단크기, 보수, 업무강도, 이직률, 놀이중심의 인지적 자극이 제공되는 물리적 환경, 교사지원에 유능하고 적극적인 관리자 등은 교사의 만족도나 ECCE 서비스에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다.

나) 현황

유네스코 세계교육현황보고서(GEM Report; 2016)에 의하면, 59개국의 취학 전 교육기관(pre-primary school)에서 근무하는 교사의 82%가 훈련받은 최소 자격(중양치 기준)을 소지하고 있다(UNESCO, 2016b). 북아프리카와 서아시아 지역의 경우, 교사의 73%만이 교사교육을 받은 것으로 보고되며, 사하라 아프리카 지역은 그 비율이 50% 미만으로(UNESCO, 2016b), 교육받은 교사의 부족은 더 심각한 실정이다. 즉, 북아프리카와 서아시아 지역에서는 유아교사 4명 중 1명, 특히 사하라 아프리카 지역의 경우는 유아교사 2명 중 1명이 무자격 상태로 교사 역할을 수행하고 있다. 최소한의 자격을 소지한 유아교사의 절대적 양적 부족으로 인하여 유아교육의 질적 수준이 낮음을 유추할 수 있다. 이는 해당지역에 교사교육을 이수하여 자격을 소지한 유아교사의 수급을 획기적으로 증대할 필요가 있음을 시사한다.

한편, 대부분의 국가에서 보육종사자¹³⁾는 유아교사보다 교사교육 수준이 낮다. 일본, 포르투갈 등의 일부 국가에서는 보육종사자 역시 대학수준의 훈련을 요구하며, 체코공화국, 이스라

13) 우리나라의 경우, 2010년 영유아보육법을 개정하여 보육교사로 명칭 변경함

엘과 이탈리아 등은 유아교사와 보육종사자 양성과정을 통합하여 운영하고 있다(UNESCO, 2016b).

다) 국제적 노력

OECD, 유네스코 본부는 교사관련 대규모 자료수집을 위하여 각각 ECCE 교원 설문조사(Starting Strong Survey (3S): ECCE Staff Survey)와 영유아교사 설문조사(Survey of Teachers in Pre-primary Education, STEPP) 프로젝트를, 유네스코 아태교육국에서는 2017년 하반기에 아태지역 동남아 11개국과 태평양 15개국을 대상으로 각각의 맞춤형 영유아 교사 역량개발 프레임워크(ECCE Teacher Competency Framework) 개발을 완료하였다.

OECD의 ECCE 교원 설문조사(3S)는 기존의 중학교 교원 대상의 TALIS (teaching and Learning International Survey)를 3~5세아 담당 유아교원 대상으로 하는 전반적인 교원 실태 조사(자격기준, 양성 및 현직교육, 교육과정 운영, 처우 및 근무여건, 직무만족도 등)이다. 현재 우리나라를 포함하여 9개국(미국, 일본, 독일, 이스라엘, 포르투갈, 칠레 등)이 참여 중이며 2017년도에 예비조사, 2018년도에 본 조사를 실시할 예정이다. 이는 별도로 추진되는 유아의 발달과 학습 성과 자료(Child Outcome Data) 수집 프로젝트와 더불어, 교사의 특성(교수법, 상호작용 기술 등)과 유아의 성과를 연계하는 데 궁극적인 목적을 두고 있다.

UNESCO 본부의 영유아교사 설문조사(STEPP)는 OECD 3S 프로젝트와 유사한 내용의 전반적인 교원 실태조사로 7개 개발도상국(도미니카 공화국, 모로코, 남미비아, 가나, 베트남, 필리핀, 토고)을 대상으로 추진되고 있다. STEPP은 SDG 4.2와 4.c 목표 달성 및 영유아 교원의 양성평등에 각별한 초점을 두고 있다.

유네스코 아태교육국과 동남아시아 교육 각료기구(Southeast Asian Ministers of Education Organization, SEAMEO)는 최근 영유아교사 역량개발 및 관리에 관한 가이드라인(Guidelines for Early Childhood Teacher Development and Management)을 개발하여 동남아 11개국에 영유아 교사 최소 자격기준과 전문성 기준이 각국의 교육시스템과 연계하여 교사의 질 향상을 담보할 수 있도록 강조하였다(UNESCO & SEAMEO, 2016).

이 외에도 유럽 위원회(European Commission, EC)에서 동런던대학과 겐트대학에 발주하여 2010/2011년 동안 영유아 교사에게 요구되는 역량에 대한 연구(CoRe)가 수행되었다(European

Commission, 2011). 또한 27개 EU국가를 대상으로 영유아 교사의 자격기준과 양성 및 현직교육에 대한 영유아 교육 체계와 전문성 강화(Systems of Early Education and Care and Professionalism, SEEPRO) 프로젝트가 수행되어 그 결과보고서가 2010년에 발간되었다. 이를 업데이트하기 위한 SEEPRO-Revised가 EU 30개국을 대상으로 2015년부터 수행 중이며 2017년 말에 완료될 예정이다.

라. 한국의 노력

우리나라는 국내적으로 ‘누리과정’을 개발 시행해 오면서 제도 및 교육과정, 교사 교육 측면에서 영유아 교육의 혁신적인 변화와 발전을 경험하였다. 하지만 개발협력 측면에서 그동안 영유아 보육 및 교육 사업은 거의 수행되지 않았으며, 수행되었다 하더라도 주로 모자 보건이나 여성 역량 강화 사업에 보조적으로 포함되었다. SDG 4.2의 이행을 위해 우리나라는 다음과 같은 글로벌, 지역, 국가적 차원의 노력에 적극 동참하고 주도적인 역할을 할 필요가 있다.

영유아 발달과 학습 성과 측정 방법과 도구의 개발과 활용이 필요하다. 특히, 사회문화적 맥락을 고려한 글로벌, 지역(Regional), 국가(national) 수준에서 사용 가능한 도구를 개발하고 이 도구를 사용하여 측정한 결과를 어떻게 활용할 것인지에 대한 논의가 필요하다. 또한, 유아의 긍정적인 발달 및 학습경험을 제공하는 가정환경에 대한 개념을 정의하고 이에 대한 측정방법을 고안해야 한다. ‘긍정적인’ 발달 및 학습경험은 사회나 개인에 따라 그 기준이 다를 수 있으므로 이의 개념에 대한 국제적 혹은 국가적 동의가 필요하다. 또한 개념 정의와 함께 지표 측정을 위한 측정 방법도 동시에 고안되어야 한다. 이러한 공적 영역에서의 노력 뿐만 아니라 SDGs 영유아 보육 및 교육 목표의 달성을 위해서는 무엇보다도 유아의 총체적인 발달을 지원할 수 있도록 부모역할을 강화하고 관련 정보 및 부모교육 제공 기회를 확대해야 할 것이다.

2 초·중등 교육

가. 교육제도 및 정책¹⁴⁾

1) 협력적 파트너십 확대

가) 배경

교육의 질 제고와 관련한 국제 원조사회의 노력은 크게 ① 협력 형태(파트너십 유형) 및 ② 지역 기준(국별, 지역별, 글로벌)으로 구분해서 생각해 볼 수 있으며, 파트너십의 핵심 협력 대상으로 수원국의 역할이 강조되고 있는 것은 과거 공여국, 공여기관 중심의 일방적 원조가 주를 이루던 시기와 구별되는 차이점이라고 할 수 있다(United Nations, 2015b; 2016). 개발의 과정에서 수원국의 역할이 대두되고 있는 것은, ① 과거 전통적 ODA 개발재원에 의존한 개발의 한계성 확대, ② 지속가능한 발전 및 사업관리 필요성 증가, ③ 수원국 오너십 제고에 대한 국제 원조사회의 합의 및 수원국 요구 증가 등이 합쳐진 결과라고 할 수 있다.

특히 협력 형태에 따른 공여국-수원국-다자기구 간 파트너십 중 ‘남남협력(South-South Cooperation)¹⁵⁾’ 및 ‘삼각협력(Triangular Cooperation)¹⁶⁾’의 중요성이 확대되고 있는 것은 특징적인 사실이며, 이것은 최근 국제 원조사회에서 수원국의 역량 강화, 오너십 제고 등을 통해 지속가능한 발전을 이루고자 하는 분위기에서 비롯되는 사실이라고 할 수 있다(안해정 외, 2016).

하지만 남남협력 및 삼각협력의 이러한 장점에도 불구하고 한계점들도 다수 존재한다. 첫째, 남남협력·삼각협력을 통해 필요한 지속적이고 안정적인 자원 조달의 어려움을 들 수 있다. 전 세계 ODA 재원의 약 70%가 공여국 양자원조에 의해 이루어진다는 것을 감안할 때(OECD CRS 통계 기준), 공여국을 배제한 수원국 간 남남협력의 경우 현실적인 자원마련의 한계 상황

14) 이 항은 공동연구진인 이기석(한국교육개발원)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

15) 개발의 문제를 포함한 사회, 경제발전 과정에 있어서 개도국 간 협력을 의미하며, 이를 통해 공여국의 일방적인 원조를 탈피하고, 개도국 역량제고(오너십 제고) 및 지속가능한 발전을 도모하고자 함(UNDP, 2016).

16) 삼각협력에 대해 국제적으로 합의된 공식 정의는 없으나(각 유엔기구, OECD 등 기관별 정의기준이 다소 상이함), 대체적으로 수원국을 중심으로 한 공여국-수원국 간 협력, 혹은 공여국-다자기구-수원국 간 협력을 의미하는 것으로 정의할 수 있음(윤종혁 외, 2014).

에 부딪힐 수 있기 때문이다. 둘째, 남남협력, 삼각협력 등 협력하는 기관이 많아질수록 소통채널 또한 복잡해지므로 업무 효율성을 저하시키는 결과를 가져올 수 있다. 국가별, 혹은 다자기구를 포함한 기관별 업무 방식, 절차, 이해관계가 상이할 수 있어 협력의 과정을 더디게 할 수 있기 때문이다. 셋째, 남남협력의 핵심 목표가 “상호 이익의 실현(Mutual Benefits)”이지만 중국, 인도 등과 같이 수원국(OECD 기준)임과 동시에 신흥 공여국으로 분류될 수 있는 예외적인 국가들(이하 남측 공여국으로 명칭)이 아프리카, 아시아 등지에서 펼치는 최근의 경쟁적인 남남협력은 눈에 띄는 딜레마이다(UNDP, 2016). 아프리카 국가들에 대한 남남협력, 즉 전체 남측 공여국의 61.5%가 중국, 44%는 인도로부터 받은 차관임으로 인해 아프리카 국가들의 중국, 인도, 두 국가에 대한 경제 예측은 과도한 수준이라고 판단된다(Uneze, 2015).

이런 점에서 혁신적인 개발재원 조달과 효율적인 민관 사이의 협력을 가능하게 할 수 있는 ‘민관협력(Public Private Partnership, 이하 PPP)¹⁷⁾’, 즉 “공공부문 및 민간부문 사이의 개발이슈를 둘러싼 상호 협력 및 협력적 네트워크”에 근거한 PPP는 효과적인 대안 중 하나가 될 수 있다(유성상 & 이기석, 2016). 그러나 교육 분야의 경우 과도한 민간영역의 개입으로 인해 교육이 갖는 ‘공공성과 공익으로서의 가치’를 저하시킬 수도 있음은 반드시 유념해야 할 PPP의 한계점이다(유성상 & 이기석, 2016).¹⁸⁾ 이것은 교육이 갖는 인권적 절대 가치와 공공재적 특성은 PPP가 갖는 상당한 장점들(안정적 자원조달, 효율적 사업운영 등)에도 불구하고, 교육은 PPP에 의한 대체가 아닌 보완의 대상이어야 한다는 점을 시사한다(유성상 & 이기석, 2016).

그럼에도 불구하고 교육 분야에서도 이러한 PPP의 순기능을 중심으로 PPP에 대한 긍정적인 시각들도 늘어나고 있는 것이 사실이며, 이것은 전통적 ODA 재원의 중심성을 탈피하기 위한 국제사회의 노력으로부터 비롯된 대안이라고 할 수 있다(Patrinós et al., 2008).

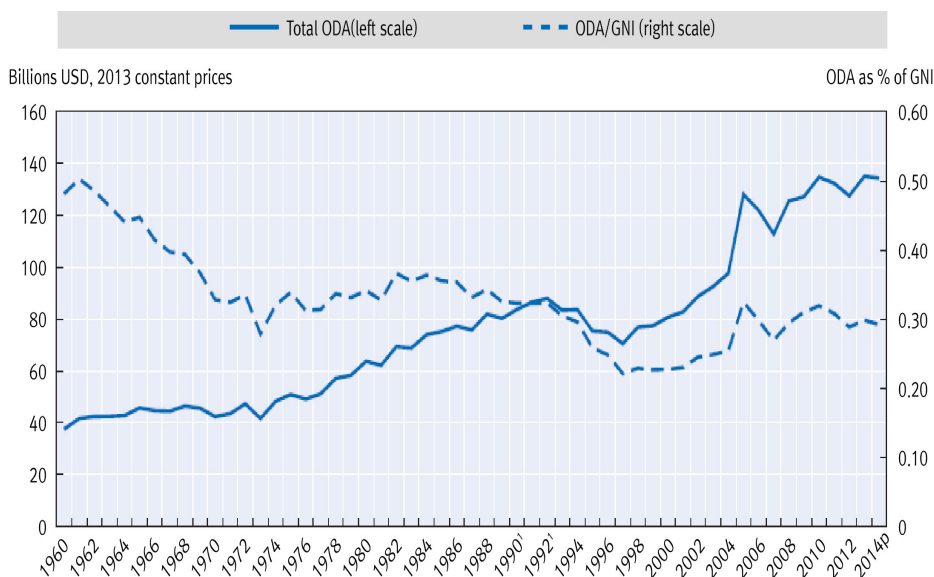
나) 현황

MDGs를 전후로 전 세계에 불어닥친 2차례의 경제위기¹⁹⁾는 전통적인 ODA 재원의 감소와

17) 공여국 정부, 공여국 원조기구, 혹은 다자기구를 포함하는 공공부문 및 이에 상응하는 민간부문 간 특정의 개발협력 이슈를 둘러싼 상호 협력 및 이에 관련한 협력적 네트워크라고 정의할 수 있음(유성상 & 이기석, 2016). OECD는 PPP를 양자 ODA로 계상.

18) 기업의 사회적 책임(Corporate Social Responsibility, CSR) 측면의 역할도 강조되고 있음.

추가 대체 재원의 발굴 필요성을 높이는 계기가 되었다. 특히 미국, 영국, 일본 등과 같은 대규모 ODA 지원 국가들의 원조규모 축소는 최빈국, 저소득국 등 재정기반이 취약한 국가들을 중심으로 전통적 공여국의 ODA 재원에 대한 의존성을 탈피하려는 움직임을 가속화시키는 촉매제가 되었다. [그림 II-2]를 보면 얼핏 ODA 재원이 계속 확대되어 가는 것처럼 보이나, 오히려 ODA/GNI 비율이 점차 줄어드는 추세인 것을 보면 ODA를 중심으로 한 국제 원조사회의 개발재원 조달이 정체기를 넘어 점차 한계점에 다다르고 있음을 알 수 있다.



■ 그림 II-2 ■ 전 세계 ODA 규모추이 및 ODA/GNI 비율변화(1960~2014년)

출처: OECD Development Cooperation Report(2015b)에서 발췌(p. 164).

이것은 유엔을 중심으로 한 개발재원 다변화를 위한 ‘혁신적 개발재원(Innovative Financing)²⁰⁾ 발굴’ 논의 및 남남협력에 의한 남측 역내 국가들 간 협력을 더욱 활성화시키는 주요한 계기가 되었다고 할 수 있다. 최근 유엔은 SDGs 시대 남남협력 확대방안 연구보고서를 발간하며, <표 II-2>와 같이 그간의 남남협력 성과 및 향후 과제를 제시한 바 있다. 특히 이 보고서에서는

19) 1990년대 금융위기 및 2008년 리먼 브라더스 발 세계 경제위기.

20) 2002년 멕시코 몬테레이에서 개최된 UN 개발재원 회의에서 혁신적 개발재원 발굴(조세, 민관협력 등)에 의한 개발사업 재원의 안정적인 조달 문제를 협의함(United Nations, 2003).

SDGs 이전 남남협력은 PPP 방식과 접목된 형태로 실시된 사례들이 많았음을 지적하였고, 남남협력 PPP의 경우 인프라 부문 지원을 대상으로 하는 경우가 과반수인 것은 특징적인 사실이다(UNDP, 2016; Uneze, 2015).²¹⁾ 또한 <표 II-2>에서와 같이 ① 저비용에 의한 기술 및 지식 전수, ② 사례 접목이 용이한 공공정책 실시 경험 전수, ③ 공동의 개발의제에 대한 공동의 대응방안 마련 등을 남남협력의 주요 성과로 제시하고 있다(UNDP, 2016).

표 II-2 남남협력의 성과 및 향후 과제

구분	세부 내용
주요 성과 (MDGs)	· 사회기반 시설 확충 · 저비용에 의한 기술 및 지식 전수 · 사례 접목이 용이한 공공정책 실시 경험 전수 · 공동의 개발의제에 대한 공동의 대응방안 마련
향후 과제 (SDGs)	· 협력방식 및 사업의 체계적 운영 · 공동의 이익 극대화 · 상호호혜적 파트너십 확대

출처: UNDP(2016) 내용을 바탕으로 연구진 재구성

결국 남남협력의 성과는 개도국들의 발전과정에서 개발수요가 높은 물리적 인프라 부문을 중심으로 한 기여 측면이 가장 크다고 할 수 있으나, 반면 교육 분야에 대한 기여 부분은 매우 제한적인 것으로 보인다. 이것은 교육제도 및 정책개선을 통한 교육의 질 제고에 기여한 사례는 찾아보기 힘들기 때문이다.

아울러 남남협력의 향후 과제는 유엔을 중심으로 한 개발 사업들의 과정에서 두드러졌던 남남협력 방식의 주요 한계점과 일맥상통한다. 그 중에서도 남남협력의 핵심 목표 중 하나가 공여국(남측) 및 수원국 간 ‘공동의 이익(Mutual Benefits) 극대화’이지만 그간 남남협력의 많은 사례들이 PPP 방식에 의한 인프라 부문 ‘차관 지원²²⁾’을 중심으로 이루어졌던 관계로 중국, 인도와 같은 소수의 남측 공여국들의 이익이 지나치게 확대되는 것을 경계하는 시각도 다수 존재한다(UNDP, 2016).

21) 남남협력 프로젝트들의 55%가 인프라 부문에 집중되어져 있으며(UNDP, 2016), 향후 남남협력의 사업 범위가 좀 더 다변화될 필요가 있음.

22) 중국과 인도의 남남협력은 해당국들의 수출입은행을 통한 차관 지원을 중심으로 이루어짐(UNDP, 2016).

즉 소수 남측 공여국에 의한 대규모 차관 중심의 남남협력 방식은 관련국들의 정치, 경제 등 제반 여건 변화에 따라 ① 지속적인 재정 지원의 안정성을 저하시킬 수 있고, ② 협력국 간 공동의 이해관계 형성을 어렵게 만듦으로써 상호 호혜적 협력관계가 아닌 편파적 관계를 초래할 수 있다는 점에서 한계점을 보인다.

이에 반해 삼각협력은 남측 공여국, 수원국 간 협력관계인 남남협력의 범위를 확대하여 북측 공여국, 혹은 다자기구들을 포함하는 형태로서 협력의 원조 조화성(harmonization)과 전문성이 더 높을 수 있는 장점이 있다. 특히 삼각협력의 북측 공여국, 다자기구로서는 일본 및 주요 기구들의 기여가 활발하다고 할 수 있다(United Nations, 2008). 특히 이러한 삼각협력의 두드러지는 장점은 개발의 과정에서 ‘공여국 및 수원국’으로 대변되는 전통적인 북남 관계에 상대적으로 투자 비용이 저렴한 ‘남’측 공여국/기관을 추가하여 비용투입 대비 효과(Value for Money, VfM)를 극대화할 수 있는 점을 들 수 있다(United Nations, 2008). 이것은 남측 전문가, 공여 기관의 기여 범위를 확대하여 전통적인 공여국의 재정 부담을 완화하고, 사업의 지속가능성을 제고할 수 있기 때문이다.

남남협력, 삼각협력, 민관협력 모두 개발의 과정에서 개도국의 역량을 강화하고, 오너십을 제고하고, 개발재원의 안정적 조달, 지속가능한 발전을 가능하게 한다는 점은 긍정적인 측면이다. 하지만, 인프라 부문 협력의 범위를 넘어서서 교육 분야 협력에 대한 기여도는 아직 제한적인 것으로 보인다. 이것은 결국 개도국 교육 분야의 지속가능한 발전과 안정적인 재정 지원을 위한 저해요인이 되므로, 향후 SDGs 기간 동안 남남협력, 삼각협력, 민관협력을 활용한 교육 분야 지원방안을 적극 모색해 나가야 한다.

다) 국제적 노력

교육 분야 개발협력에 있어 교육제도 및 정책개선에 관여하고 있는 주요 기관 및 협의체의 현황은 <표 II-3>과 같이 정리해 볼 수 있다(UNESCO, 2016b). 지역 기준으로 크게 글로벌, 지역, 국가 차원으로 구분해 볼 수 있으며, 특히 글로벌 차원의 다자기구 중 세계은행과 유네스코의 역할이 두드러진다. 지원 빈도 기준에서는 교육, 과학, 문화 분야에 특화된 유엔 기구인 유네스코가 WDE, EPR Unit²³⁾, UIS, IIEP 등 다양한 채널을 통해 교육제도 및 정책 부문 지원을

23) 방콕사무소에 소재하며, 학회 개최, 연구물 발간 등을 주요 업무로 하고 있음. KEDI와도 교육제도 및 정책 관련 공동 국제 세미나 등을 수차례 개최한 실적이 있음.

실시해 왔으나, 세계은행, 유니세프 등 다른 다자기구들에 비해 기구의 재정 상황이 악화되어 온 것은 관련 사업들을 지속적으로 운영하는 데 큰 장애요인으로 작용하였다(OECD, 2010).

그러나 유네스코 통계원(UIS)에서 생성해 내는 교육 일반 지표, 통계자료, 보고서 등은 개도국들의 이 자료들에 대한 접근을 용이하게 하였고, 세계교육데이터(WDE)는 개도국 간 교육제도 및 정책 관련 정보를 소통할 수 있는 주요한 정보 통로가 되었다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있다.

반면 유네스코에 비해 최근 세계은행의 SABER를 중심으로 한 개도국의 교육제도 및 정책개선 지원 움직임은 세계은행의 여유로운 재정 기반을 바탕으로 더욱 적극적이다. 세계은행은 2011년 SABER 개발 이후 최근까지 250건 이상의 보고서 발간, 16,000개 이상의 정책지표를 개발하였으며, 개도국 교육제도 및 정책개선을 위한 SABER의 활용 건수는 400건을 상회하였다(<http://saber.worldbank.org>).

표 Ⅱ-3 교육제도 및 정책관련 주요 기관 및 협의체

구분	기관/조직명	기관/지역/국가
글로벌	SABER (System Approach for Better Education)	세계은행
	WDE (World Data on Education)	유네스코
	Global Database on the Right to Education	유네스코
	EPR Unit (Education Policy and Reform)	유네스코
	UIS (UNESCO Institute for Statistics)	유네스코
	IIEP (International Institute for Education Planning)	유네스코
	INES (Indicators of Education Systems) ²⁴⁾	OECD
지역	EU 2020 (European Union) ²⁵⁾	유럽
	Eurydice Network ²⁶⁾	유럽
	ADEA (Association for the Development of Education in Africa) ²⁷⁾	아프리카
	SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization) ²⁸⁾	동남아시아
	SAARC (South Asian Association for Regional Cooperation) ²⁹⁾	남아시아
	Metas Educativas 2021 ³⁰⁾	중남미
국가	APENF (Association for the Promotion of Non-Formal Education) ³¹⁾	부르키나파소
	CFA/CFS (Child Friendly Approach / School)	스리랑카

출처: 연구진 재구성

24) OECD는 매년 35개 회원국 및 기타 협력국들의 교육제도에 관련한 지표들을 조사하여 보고서 형태를 그 결과를 발표해 오고 있음(Education at a Glance, EAG 보고서)..

25) 유럽의 경제발전을 위한 10개년 경제개발계획(2010~2020년)이며, 내용 중 교육이 중점 우선순위 분야 중 하나로

지금까지 유네스코를 중심으로 한 유엔과 세계은행이 일정한 ‘견제와 협력’의 관계를 적절히 유지해 오며 실시해 온 사업들과 정책의 방향은 향후 SDGs 기간 교육의 질 제고와 교육제도 및 정책개선, 교사 역량강화의 방향성을 알게 한다. 두 기구가 함께 공동의 가치를 추구하는 부분도 있고, 다른 길을 걷는 부분도 있다. 예를 들어, 유엔이 MDGs 기간 ‘모두를 위한 교육(Education for All, 이하 EFA)’의 가치를 주창할 때, 세계은행은 새로운 10개년 교육계획(Education Strategy 2010-2020)을 통해 ‘모두를 위한 학습(Learning for All)’으로 학교 밖 아동·청소년, 평생학습 강화 등을 포함함으로써 EFA의 범위를 한층 확대하였다.

또한 유네스코가 WDE, UIS 등을 통해 교육 분야에 대한 통계, 기초조사, 정책연구 기능을 중심으로 한 영향력을 발휘하고 있다면, 세계은행은 연구와 현지 사업수행의 역할을 통합하여 수행하는 보다 규모가 큰 기구로서의 역할이 특징적이다. 유네스코, 세계은행 이외 개도국의 교육 분야 교육제도 및 정책개선에 기여한 유엔 기구들의 사례들도 찾아볼 수 있는데, 유니세프 스리랑카 사무소의 CFA/CFS 가이드라인을 중심으로 한 스리랑카의 기초교육 분야 정책개선에 기여한 사례가 대표적이다. 유니세프의 CFA/CFS는 ‘아동친화적인 학교환경, 영유아·초등교육 확립’에 관한 기구의 일반 가이드라인으로서, 2002년 스리랑카에 첫 도입된 이래 7년간 교육부와의 공동 시범운영 과정을 거쳐 2009년 스리랑카의 공식 교육정책 가이드라인으로 표준화되었다. 이후 CFA/CFS는 스리랑카 각 급 학교의 공통적인 교육 가이드라인으로 채택되어 시행되고 있으며, 이는 다자기구와 개도국이 협력하여 국가 교육제도 및 정책에 변화를 가져온 사례라는 점에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

지정되어져 있음. 교육부문 실천전략으로 1) 고등학교 이수율 최소 90%, 2) 30-34세 사이 성인의 대학 졸업율 최소 40%로 규정.

- 26) 유럽의 교육제도 및 정책 정보교환 및 제도개선을 통한 EU 교육의 선진화를 목표로 하며, 교육의 질 제고, 교육기회 확대를 목적으로 함. 2014년 개편된 에라스무스 플러스 사업의 한 구성요소이며, 유럽 회원국들의 교육제도 정보에 대한 온라인 포털을 운영하여 관련 정보접근이 용이함. 1970년에 시작되었으며, 유럽 38개 회원국 및 42개 협의회를 운영 중임(사무국은 벨기에 브리셀 소재).
- 27) 범 아프리카 교육발전협의회이며, 2017년 3월 세네갈 다카르에서 개최된 한-아프리카의 날에서 국내 방통대, 한국교육학술정보원(KERIS) 등이 참여하여 ICT 도입을 통한 아프리카 교육 발전방안 등에 대한 주제발표 실시.
- 28) 동남아시아 11개국 간 교육, 과학, 문화협력 및 교류를 증진하기 위한 역내 협의회 모임이며, 1965년 설치되었음.
- 29) 회원국은 스리랑카, 네팔, 방글라데시, 몰디브, 인도, 파키스탄, 부탄, 아프가니스탄이며, 사무국은 네팔 카트만두에 있음.
- 30) 2008년 라틴 아메리카 교육부 장관 사이에서 체결되었으며, 이후 협의회 개설하였음. 11개 목표와 39개 지표를 모니터링하기 위한 모니터링/평가 분과가 설치되어져 있으며, 2015년 개최된 고위급 운영회의에서는 교사전문성 함양, 형평성 강화 등을 주제로 한 질적 지표보완의 필요성을 강조한 바 있음.
- 31) 부르키나파소 내 학교 밖 아동, 취약계층 여성들을 위한 비형식교육 활성화를 목표로 함.

2) 무상교육, 의무교육 강화

가) 배경

전 세계적으로 ‘무상교육 및 의무교육’은 초등교육 분야를 중심으로 많은 국가들에서 정책적으로 실시되고 있다(UNESCO, 2008). 특히 빈곤계층, 취약계층 아동들이 많은 개도국들의 경우 국가가 보장하는 무상교육, 의무교육 제도는 보다 많은 수의 학생들에게 평등한 교육기회를 보장하고, 빈곤계층의 학생들에게는 고질적인 ‘빈곤의 함정(Poverty Trap)’에서 벗어나게 할 수 있는 주요한 계기가 될 수 있다. 또한 MDGs 기간 많은 국가들이 ‘보편적 초등교육 달성’과 관련한 눈에 띄는 성과를 보일 수 있었던 것 역시 무상교육, 의무교육 제도와 관련성이 깊다고 할 수 있다.³²⁾ 유엔의 ‘모두를 위한 교육(EFA)’ 등 공동의 글로벌 교육의제들을 중심으로 주요 공여국, 다자기구 등이 협력하여 개도국 초등교육 인프라 개선, 교사훈련 등에 대한 집중적인 지원을 실시하였기 때문이다.

그러나 무상교육 및 의무교육 제도의 확대는 ① 개도국의 안정적인 재원 조달의 어려움, ② 미흡한 교육의 질, ③ 영유아·초·중등과정의 점진적 이수율 하락 등으로 인해 한계점에 부딪히기도 하였다.³³⁾ 특히 무상교육, 의무교육은 재정 기반이 약한 개도국들에서 정책적 구속력이 있는 법제화로의 진전이 어려우며, 따라서 무상교육, 의무교육 법제화 현황은 그 실시 여부와는 별개로 국별 현황이 상이한 점이 특징적이다(UNESCO, 2016b).

나) 현황

미국 UCLA 내 부속 연구소인 세계 정책연구센터(World Policy Analysis Center)³⁴⁾의 자료에 따르면 초등교육 과정을 기준으로 사하라이남 아프리카 및 오세아니아 지역 몇 개국을 제외³⁵⁾한 전 세계 국가들에서 무상교육 및 의무교육이 실시되고 있음을 알 수 있다. 단, ① 중동

32) 2000년, 2015년을 기준년도로 지역별 초등학교 등록률의 추이는 사하라이남 아프리카(60%→80%), 라틴 아메리카 및 카리브해(94%→94%), 동남아시아(93%→94%), 중앙아시아(95%→95%), 남아시아(80%→95%), 중동 및 서아시아(86%→95%), 동아시아(96%→97%), 북아프리카(90%→99%)와 같음(United Nations, 2015b).

33) 이런 배경에서 유엔을 중심으로 한 국제 원조사회는 SDGs 교육 지표(글로벌 지표, 주제별 지표) 수립과정에서 180여개 회원국 간 무상교육, 의무교육의 연한을 합의하고, 영유아교육을 강화하며, 떨어지는 이수율을 회복하려는 의지를 반영하였음.

34) <http://www.worldpolicycenter.org>

35) 남아프리카공화국, 짐바브웨, 잠비아, 파푸아뉴기니 등

지역(사우디아라비아, 오만), ② 서남아시아(네팔), ③ 사하라이남 아프리카(보츠와나)에서는 초등과정이 무상교육이나, 의무교육 대상에는 해당하지 않으며, 무상교육과는 달리 의무교육의 연한은 지역별, 국가별로 상이하다.³⁶⁾

특징적인 것은, 무상교육 실시와 무상교육 법제화 사이에는 일정 간극이 있다는 점이며, 초등과정 무상교육은 소수의 국가들을 제외한 대다수 국가들에서 실시되고 있는 것으로 보인다. 하지만 이를 국가의 공식 제도로써 법제화하는 것은 별개의 문제이며, 무상교육 및 의무교육을 국가에서 보장하는 제도로 명문화하고 있는 국가들의 비율은 <표 II-4>와 같이 상당 폭 떨어짐을 확인할 수 있다(UNESCO, 2008).

2008년 유네스코가 발간한 EFA 중간평가 보고서에 따르면 전 세계 조사대상 203개국 중 약 28%에 달하는 58개국에서 초등과정 무상교육 법제화가 이루어지지 않았으며, 특히 사하라이남 지역 아프리카, 오세아니아 도서국들을 중심으로 초등과정 무상교육 법제화 현황이 매우 미흡함을 확인할 수 있다(UNESCO, 2008).

표 II-4 전 세계 초등과정 무상교육 제도 법제화 현황

지역 구분	총 국가수	미 법제화(%)	법제화 미해당국 일부 사례
아랍권	20	1 (5.00%)	지부티
중앙/동유럽	20	0 (0.00%)	
중앙아시아	9	0 (0.00%)	
동아시아/태평양	33	16 (48.50%)	피지, 키리바시, 통가, 사모아 등
라틴아메리카/카리브해	41	9 (22.00%)	바하마, 콜롬비아, 아이티, 자메이카 등
북아메리카/서유럽	26	3 (11.50%)	산마리노, 미국, 모나코
서남아시아	9	3 (33.30%)	몰디브, 파키스탄 등
사하라이남 아프리카	45	26 (58.00%)	보츠와나, 부르키나파소, 카메룬 등
합계	203	58 (28.60%)	

출처: UNESCO(2008)를 참조하여 연구진 재구성(pp. 206-207).

36) 만 5세에서 18세 사이 학생들을 대상으로 만 6~11세, 5~9세, 5~15세, 6~14세, 7~15세, 7~18세 등 해당 국가의 정책 및 경제사정에 따라 의무교육 연한이 조정되어짐(UNESCO, 2008).

다) 국제적 노력

MDGs, SDGs 과정을 거치며 유엔을 중심으로 한 국제 원조사회는 여전히 개도국 내 학교 밖 아동·청소년, 양성 불평등, 취약계층, 정규 교육과정의 혜택을 받지 못한 빈곤계층 등의 문제가 해결되지 않고 있음에 주목하였다. 이와 관련하여 유네스코는 SDGs 2016~2030년 사이 의무교육 및 무상교육 실시에 관한 국제적 합의를 이끌어 내고자 하였고, 이것은 ‘교육 2030 실행 계획(Education 2030 Framework for Action: FFA)³⁷⁾’ 내 핵심 의제로 채택되었다.

유네스코는 전 세계 180여개 회원국 간 공동 합의에 의해 채택되어진 이 실행 계획을 통해 2030년까지 ‘12년 초·중등과정 무상교육 및 의무교육 달성’을 목표로 하고, 특히 의무교육은 최소 9년 이상을 실시함을 목표로 하고 있다(UNESCO, 2016b). 아울러 SDGs 주제별 교육지표 가운데 ‘초·중등 교육과정 무상 및 의무교육 했수’를 보다 더 적극적으로 규정해 두고 있는 것은 MDGs 시기와 구별되는 특징적인 사실이라고 할 수 있다. 이러한 실천전략에 대한 국제사회의 합의는 MDGs 기간 두드러진 기초교육 분야의 주요 한계점으로부터 비롯되었으며, 한계점의 핵심 내용은 다음과 같이 요약할 수 있다(UNESCO, 2016b).

(1) 저조한 무상, 의무교육, 초등과정 이수비율

2014년 기준 UIS 통계에 따르면 조사대상 191개국 중 23%에 해당하는 44개국에서만 9년 이하의 초·중등과정 의무교육을 실시하고 있음을 알 수 있으며, 초등과정에서 중등과정으로 올라갈수록 높은 초기 등록률을 무색하게 할 정도로 이수율의 낙하 폭이 커짐을 알 수 있다(UNESCO, 2016b).³⁸⁾

(2) 사립학교 등록률 확대

이와 함께 전 세계적인 사립학교 등록률 증가 추세는 교육의 불평등을 더욱 심화시키고 있다(UNESCO, 2016b). 2000년, 2014년을 각각 비교년도로 했을 때, 초등과정의 사립학교 등록률은 10%에서 14%, 중등과정은 19%에서 25%로 증가하였고, 특히 동남아시아 및 서남아시아

37) “교육 2030 행동 강령은 2015년 11월 184개국의 유네스코 회원국에 의해 채택되었으며, 실행체계의 비전, 논리 및 원칙뿐만 아니라 각 세부 목표별 전략적 접근 방식과 주제별 지표, 실행방안”을 제시하고 있음(안해정 외, 2016)

38) 특히 대다수의 국가들에서 중등과정 이수율은 국제사회 목표치와 격차가 큼(UNESCO, 2016).

아에서의 사립학교 등록률이 더욱 큰 폭으로 증가하였음은 평등한 교육기회의 확대를 저해하는 주요 요소로 지적되고 있다(UNESCO, 2016b).

(3) 미흡한 영유아교육

영유아 교육의 경우도 상황이 저조하다(〈표 II-5〉 참조). 2014년 기준 최소 1년 이상의 무상 및 의무 영유아교육을 실시하고 있는 국가는 다음 표 9와 같이 전체 조사대상 207개국 중 18%에 해당하는 38개국에 불과함을 알 수 있다(UNESCO, 2016b). 결국 무상 및 의무교육 대상에서 제외된다는 것은 영유아 교육에 대한 충분한 정부 재정지원이 실시되지 않을 가능성이 크다는 것을 의미한다.

【표 II-5】 영유아교육 무상교육, 의무교육 실시 현황(2014년 기준)

구분	수학 기간(년수)				합계
	1	2	3	4	
입학 연령					
3	—	25	103	20	148
4	5	34	6	—	45
5	5	8	—	—	13
6	1	—	—	—	1
합계	11	67	109	20	207
무상교육	14	27	30	8	79
의무교육	30	15	5	0	50
무상, 의무교육	22	12	4	0	38

출처 : UNESCO(2016b, p. 206-207) 인용

3) 한국의 노력

가) 협력적 파트너십 확대

SDGs 지표달성에 기여하기 위한 우리나라의 교육제도 및 정책분야 ODA 지원 현황은 사업 건수 및 투입예산 면에서 해당 분야의 협력적 파트너십을 점진적으로 확대해 나가기 위한 민관

협력(PPP)과의 관련성이 높다. 최근에는 민관협력과 함께 수원국의 역량과 사업의 지속성을 강화해 나가기 위한 삼각협력의 중요성도 점차 높아지고 있는 분위기이다.

한국의 주요 개도국들에 대한 ODA 지원은 2010년 OECD DAC 가입을 계기로 큰 폭으로 성장하였으나, 남남협력, 삼각협력, 민관협력 확대의 필요성이 논의되기 시작한 것은 MDGs 후반기에 해당하는 비교적 최근의 일이라고 할 수 있다. 특히 우리나라의 민관협력(PPP)³⁹⁾은 한국수출입은행의 대외경제협력기금(EDCF)⁴⁰⁾을 통해 실시되는 유상원조 방식⁴¹⁾ 및 한국국제협력단(KOICA)을 중심으로 한 무상원조 방식으로 구분할 수 있으나, 인프라 부문(시설, 기자재 등)에 대한 민자사업 차관(PPP Loan), 민자사업법인 출자 등을 중심으로 한 유상원조 방식의 민관협력 사례는 매우 드문 것으로 파악된다(유성상 & 이기석, 2016). 기초교육을 포함한 교육 분야 민관협력은 KOICA를 중심으로 사업(사업건수, 예산 등)이 급격히 확대되어져 왔으며, 2011~2015년 사이 기초교육 분야 사업 건수 기준으로 KOICA 봉사단 파견의 비율이 매우 높은 것으로 나타난다.⁴²⁾

표 II-6 1995~2012년 KOICA 민관협력 사업 예산변화 추이

(단위 : 백만원)

사업 년도	사업 예산	예산 비율(%)
1995-2009년 평균	2,119	3.26
2010	9,106	14.00
2011	17,010	26.17
2012	36,771	56.57
합계	65,006	100

출처: 오주현(2012) p. 154를 참고하여 표 재구성

39) PPP에 대해 국제적으로 합의된 공식적인 정의는 없지만 일반적으로 “공공부문과 민간부인이 공통의 목표 달성을 위해 상호 협력하는 일체의 활동”이라고 할 수 있으며, 이것은 교육 분야에도 공통적으로 해당됨(유성상 & 이기석, 2016).

40) Economic Development Cooperation Fund

41) 기자재 차관, 개발사업차관, 민자사업 차관 등이 있으며, 유상원조 방식에 의한 민관협력 사업은 주로 도로, 다리, 발전소 건설 사업 등 대규모 예산을 필요로 하는 인프라 부문을 대상으로 하며, 우리나라의 교육 분야 유상원조 PPP 사업 사례는 아직 없음(유성상 & 이기석, 2016).

42) 2011~2015년 5개년 사이 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원은 사업 건수 기준으로 총 6,292건의 사업이 실시되었으나, 이 중 봉사단 파견이 5,505건에 이르며, 이것은 전체 기초교육 사업의 87%에 해당.

특히 1995~2015년 사이 KOICA의 민관협력 사업은 우리나라의 2010년 OECD 개발원조위원회 가입을 계기로 사업예산 및 사업건수 측면에서 큰 폭으로 확대되었으나(〈표 II-6〉 참조)⁴³⁾ 전체 사업의 80% 이상이 시민사회단체와의 협력 프로그램(CPP)⁴⁴⁾에 치중되어 있어 향후 기업, 대학, 연구기관 등과의 다양한 협력 모델을 점진적으로 발굴해 나가야 필요성이 높은 것으로 판단된다. 또한 같은 기간(1995-2015년)에 해당하는 KOICA의 분야별 민관협력 사업들은 교육 36%, 보건 32% 등이 높은 비율을 차지하고 있으나 2016년도에 민관협력 사업의 추진 주체가 외교부로 이관되고 KOICA는 보조금 사업 지원기관으로 부처 간 업무내용이 조정됨에 따라 외교부의 민관협력 주무 부처로서의 역할이 더욱 확대되게 되었다. 이것은 향후 우리나라 민관협력 사업방향 및 전략수립, 사업운영, 성과관리 등에 대한 △ 외교부 및 KOICA 간 효과적인 협업 체계를 정착시키고 △ 교육 분야를 포함한 민관 협력 사업 전반에 대한 외교부 부처 차원의 점진적인 전문성 제고와 역량강화 필요성이 더욱 높아졌음을 의미한다.⁴⁵⁾

아울러 우리나라의 민관협력 사업⁴⁶⁾은 프로젝트성 사업과는 다르게 외교부/KOICA 등의 사전 사업공모 이후 해당 분야 전문성과 경험이 풍부한 기관들의 사업제안 요청을 받는 순서로 사업을 수행해 오며 따라 다른 프로젝트성 사업들에 비해서는 사업 모니터링, 성과관리 등이 수월한 측면이 있다. 하지만 최근 전체 사업 수, 예산이 급격히 확대되고 이에 따른 국내외 협력 기관들의 면면이 다양해짐에 따라 현재의 외교부/KOICA의 자원 범위(인력, 시간, 전문성 등) 내에서 관리하는데 있어 여러 현실적인 한계점들이 증가하고 있는 현실이다. 따라서 향후 우리나라는 민관협력 사업들의 관리, 예산, 모니터링 및 평가 등 주요한 영역들을 효율적이고 통합적인 방법으로 관리할 수 있는 시스템 마련 및 전문가 육성이 필요할 것으로 판단된다.⁴⁷⁾

43) 2010년부터 KOICA는 시민사회단체 사업에 대한 다년도 사업방식을 도입하였고, 이것 역시 KOICA 민관협력 예산확대의 한 요인으로 볼 수 있음(오주현, 2012).

44) KOICA의 민관협력 사업 구분 : 시민사회 협력 프로그램(CPP: CSO Partnership Program), 기업 협력 프로그램(BPP: Business Partnership Program), 아카데미 협력 프로그램(APP: Academy Partnership Program), 역량강화 프로그램(CBP: Capacity Building Program), 개발협력연대 협력 프로그램(개발협력연대(DAK: Development Alliance Korea))

45) KOICA의 민관협력 사업은 1995년 37개 단체의 NGO 지원을 시작으로 2015년까지 66개국을 대상으로 총 1,525개의 사업을 실시하였음. 2015년 KOICA의 민관협력 사업예산은 우리나라의 DAC 가입 원년인 2009, 2010년 대비 약 4배 가까이 크게 확대되었음(오주현, 2012).

46) 사업기간은 보통 1-3년 전후, 사업예산은 1년 기준으로 최대 5억이며, 예산은 평균 KOICA 80%, 사업 수행기관 20% 선에서 부담하는 것으로 결정.

47) KOICA는 사업의 효율적인 관리를 위해 민관협력 사업 전체를 대상으로 성과관리를 실시하지는 않고 성과관리 대상 사업을 별도로 선정하여 관리하되 협력 기관과의 전체 사업들에 대한 지표는 별도로 통합 관리해 오고 있음. 민관협력 사업은 사업종료 후 원칙적으로 현지 기관에 이관하도록 되어있어, 현지 기관의 사업관리 역량이 떨어질

특히 KOICA의 민관협력 사업 성과지표는 주로 산출물(Output) 지표 중심으로 구성되어 있는 경우가 많아 SDGs 성과 지표들과의 연계성이 부족한 것으로 판단되므로 향후 교육 분야 중점 성과관리 대상 민관협력 사업들을 대상으로 현실적으로 수집 가능한 성과지표들을 지속적으로 발굴, 개발해 나가고 이러한 지표들과 SDGs 성과지표들과의 연계성을 강화해 나가야 할 필요성이 높다고 할 수 있다.

반면 삼각협력의 경우 아직 활용사례가 드물지만 향후 우리나라 ODA 지원의 효과성 및 전문성을 제고하는 데 매우 이상적인 협력 방식으로 판단된다.⁴⁸⁾ 특히 유엔 등 국제기구의 지역, 분야 전문성 및 수원국의 현지 전문성, 네트워크 등을 활용하여 우리나라의 ODA 지원 비용을 경감할 수 있기 때문에 효과성(Effectiveness) 측면에서 매우 유용하다. 향후 우리나라는 중점 협력국 조정⁴⁹⁾ 등에 따라 변화되는 원조전략, 대상 협력국, 협력 분야 등에 대한 효과적인 ODA 지원 전략을 수립하는 데 있어 삼각협력 방식을 적극 고려해야 한다.⁵⁰⁾

나) 무상교육, 의무교육 강화

무상교육, 의무교육 실시 및 관련 제도들의 지속적인 운영은 대규모의 정부 예산을 필수적으로 수반한다는 점에서 이를 뒷받침할 수 있는 안정적인 자원 조달이 매우 중요하다. 특히 MDGs 2번 목표였던 ‘보편적 초등교육 달성’을 위해 국제 사회는 MDGs 15년 동안 집중적인 ODA 지원을 실시한 결과, 학교 등록률 등을 중심으로 MDGs 기간 동안 상당한 성과를 달성하였다. 그러나 SDGs 기간 개선해 나가야 할 과제도 함께 남겨 놓았다. 특히 무상교육, 의무교육의 포괄적 실시, 혹은 한 걸음 더 나아가 이 제도들을 법제화하는 이슈의 경우 공여국, 수원국을 막론하고 한 국가의 고유한 정책·제도 등에 해당하는 독립적 영역임을 고려할 때, 이 이슈들에 공여국 측의 의지가 개입할 수 있는 여지는 매우 제한적이라고 할 수 있다. 따라서 기초교육 분야에 대한 ODA 지원을 통한 수원국 무상교육, 의무교육 강화의 경우 ‘인과적 관계’가 아닌

경우 사업의 지속성이 떨어질 수 있는 한계점이 있음.

48) 향후 우리나라의 물리적 거리가 멀고, 지역 내 남남협력 등이 활발한 중남미 지역 등에서 삼각협력의 활용 필요성과 효과성이 높을 것으로 판단됨(최정운 외, 2015).

49) 2010~2015년 1기 국별협력전략(CPS) 26개국, 2016~2020년 2기 국별협력전략(CPS) 24개국이며 나이지리아, 동티모르 등이 2기 중점 협력국 대상에서 제외되어지고 미얀마, 탄자니아 등이 신규 중점 협력국 대상으로 선정되었던 바 있음.

50) 2012년 KOICA는 무상원조 삼각협력 추진 전략을 수립하여 시행해 오고 있음.

‘상관적 관계’ 측면에서 접근하는 편이 더욱 바람직하다.

우리나라의 경우 2010년 OECD 개발원조위원회(DAC) 가입을 계기로 기초교육 분야에 대한 ODA 지원 규모가 점진적으로 확대되어졌으며, KOICA를 중심으로 한 무상원조가 전체 사업의 약 90%로서 대다수를 이루고 있다(OECD 통계). 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원은 2007~2010년 4개년도 평균 12백만 달러에 불과했으나, DAC 가입 이후인 2011~2015년 5개년도 평균은 31백만 달러로 약 3배 가까이 증가하였다. 다만 최근 2~3년 사이 ODA 지원 규모의 등락폭이 큰 편이며, 기초교육 ODA 지원 규모의 증가세가 둔화되고 있다. 2011~2015년 사이 우리나라의 기초교육 ODA 지원은 5개년 합계 156백만 달러로서 스위스, 덴마크, 네덜란드 등과 비슷한 규모이나, 전통적인 기초교육 ODA 중점 지원국인 미국, 영국, 호주 등에 비해서는 상대적으로 지원 규모가 매우 낮은 수준임을 알 수 있다.⁵¹⁾

사업 건수 기준 2011~2015년 사이 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원은 총 6,292건의 사업이 실시되었으나, 이 중 봉사단 파견이 전체의 87%에 달하는 5,505건으로 확인되며, 이와 같이 봉사단파견 사업건수 비율이 지나치게 높게 나타나는 것은 KOICA를 포함한 각 지자체의 봉사단 파견 건별로 매년 신규 사업 통계로 계상했던 사례가 많았기 때문인 것으로 보인다.

2011~2015년 사이 우리나라의 지역별 ODA 지원은 아시아 지역에 가장 많은 42백만 달러(42%)를 지원하였고, 다음으로는 최빈국 그룹(LDCs)⁵²⁾의 30% 이상이 몰려있는 사하라 이남 아프리카 지역에 52백만 달러(33%), 중동 19백만 달러(12%), 중남미 지역 11백만 달러(7%) 등의 순서로 나타난다. 2011~2015년 사이 주요 국별 ODA 수원 현황은 캄보디아(8백만 달러), 몽골(8백만 달러), 나이지리아(15백만 달러)⁵³⁾, 코트디부아르(10백만 달러), 이라크(10백만 달러) 등으로 나타나며, 아프리카 및 중동 지역의 경우 특정 국가들에 ODA 지원이 집중됨으로 인해 오히려 이들 국가들의 ODA 수원 현황은 아시아 지역 국가들에 비해 높게 나타나는 점이 특징적이다. 또한 해당 년도 기준 우리나라의 국별 ODA 지원 현황은 연도별 지원 규모가 고르지 않고 특정 1~2개 년도에 집중적으로 높은 규모의 지원이 실시되어졌던

51) 2011~2015년 기준 기초교육 ODA 지원 규모 순서대로 미국 3,751백만 달러(40%), 독일 868백만 달러(9%), 영국 716백만 달러(8%), 호주 546백만 달러(6%), 캐나다 493백만 달러(5%), 일본 343백만 달러(4%) 등으로 집계되어짐(OECD 통계)

52) Least Developed Countries

53) 2013년에 15백만 달러를 집중적으로 지원하였으나, 나이지리아의 경우 2기 중점 협력국 대상에서 제외되어짐으로 인해 SDGs 기간 중 사업의 지속성 및 효과적인 관리가 다소 어려워진 측면이 있음.

점이 특징적이며, 이것은 우리나라 교육 분야 개발협력 사업들의 대부분이 프로그램 기반(Program Based Approach, PBA)이 아닌 프로젝트성 사업들인 것에서 기인하는 바가 크다고 할 수 있다.

나. 교육과정 및 평가⁵⁴⁾

1) 교육과정 및 학습성과의 모니터링 및 평가

가) 배경

질 높은 교육을 보장하기 위한 주요한 수단으로 학습의 질 관리 향상을 목표로 하는 교육과정 개발과 학습성과 평가가 점차 강조되고 있다. 2010년 세계은행이 발표한 보고서에서도 보면 ‘모두를 위한 교육(Education for All, 이하 EFA)’에서 ‘learning for all’, 즉 모두를 위한 학습으로 교수보다 학습을 강조하고 있음을 알 수 있다(World Bank, 2011). 2013년 3월에 개최된 세네갈 다카르 회의에서의 주요 의제였던 ‘교수와 학습’ 내용에서도 학습성과 및 학습의 질적 강화에 대한 관심이 더욱 높아졌음을 알 수 있다(최정운 외, 2014, p. 117).

반세기 만에 원조를 받던 수여국에서 공여국으로 전환한 우리나라의 경우 공교육의 산출 결과인 기초교육에서의 학습성과를 정확하게 진단하고, 이러한 결과를 조기에 파악하여 대응해 왔다. 즉 학습 부진이 누적된 학생들을 조기에 선별하여 시의적절하고 효과적인 학습 지원을 시행할 수 있는 정책 수립을 위해 국가 수준에서 학생들의 학업성취 수준을 파악할 수 있는 평가 체제를 개발하여 시행해 왔다(백순근, 2015b, pp. 19-20).

또한 UNESCO 국제교육국(International Bureau of Education, 이하 IBE)에서는 양질의 교육 달성에 교육과정이 핵심적인 역할을 한다는 점을 고려하여 양질의 교육과정이란 무엇인지 밝히고자 하였다.⁵⁵⁾ 어느 국가에서든 현재의 교육과정의 폭과 깊이에 대한 고려와 함께 의도된 교육과정의 달성 수준, 교사의 질과 함께 교수의 범위와 효과성, 학습과 평가 체제, 지역 교육 당국 수준에서의 인프라의 질을 고려해야 한다는 점을 강조하고 있다. 따라서 질 높은 교육과정을 개발하고 이러한 의도된 교육과정의 실행과 실제의 학습이 일어났는지에 대한 평가가 이어져

54) 이 항은 공동연구자인 조지민(한국교육과정평가원)이 집필한 원고를 토대로 작성하였음.

55) <http://www.ibe.unesco.org/en/news/what-makes-quality-curriculum>

야 하는 것이 평등한 양질의 교육 목표를 효과적으로 달성할 수 있는 길이라는 점을 분명히 하고 있다.

이에 교육의 질 제고를 위한 교육과정의 개선과 함께 국제 및 지역수준에서 이루어지고 있는 다양한 학습성과 평가 이행에 대해 알아보고 이를 기반으로 나아갈 방향과 방안에 대해 적극적인 전략 수립과 이행이 필요한 시점이다.

나) 현황

인천 송도에서 개최되었던 2015년 세계교육포럼은 2030년까지 ‘모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회의 구축’이라는 새로운 교육비전 ‘인천선언문’을 채택하였다(교육부, 2015). 이러한 비전의 배경에는 국제 사회에서 교육의 접근성이나 기회 확대 등으로 아동들의 학교 취학률이 높아지는 교육의 양적인 확대가 이루어졌으나 교육의 질적 향상에 대한 노력은 수반되지 못했다는 지적이 있어 왔기 때문이다(백순근, 2015b, p. 19). 가장 최근에 발표된 PISA 2015의 결과를 보면 여전히 기초학력 미달의 학생 비율이 있는 것을 확인할 수 있다(OECD, 2016, p. 73 참조).

교육에 대한 최근의 국제적 논의는 기초교육 보급을 넘어서 ‘교육의 질 제고’, ‘교수 자원 개발’, ‘학습 성과의 측정 및 평가’, ‘형평성 제고’ 등에 강조점을 두고 있는 추세이다(최정윤 외, 2013). 2030년까지 모두를 위한 학습이 제대로 달성될 수 있는 주요한 수단의 하나로 학습성과 평가 결과의 활용이 매우 중요하다. 현재 개별적인 지표를 모니터링하는 기술적인 과제 논의가 한창이고, 타당하고 믿을 수 있으며 비교 가능한 측정 수단을 개발하려는 노력이 이루어지고 있다. 그 일환으로 현재 SDGs 목표 4인 “포용적이고 평등한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생 학습 기회 증진⁵⁶⁾” 목표 달성을 위한 글로벌 측정 지표에 대해서는 세부 목표에 4.1 “2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 평등한 양질의 무상 초등교육과 중등교육의 이수를 보장한다”는 항목의 글로벌 측정 지표로 국제학업성취도 평가 결과를 활용하기로 결정되었다. 또한 세부목표 4.5와 4.7 및 주제별 지표에 대해서도 구체적인 실천 전략으로 글로벌 측정지표로 국제학업성취도 평가 결과의 활용이 결정되었다.

56) https://www.unesco.or.kr/news_center/sub_01_view.asp?articleid=4123&cate=

다) 국제적 노력

현재 국제 및 지역 수준에서 교육의 질 제고를 위한 학습 성과 평가가 다양하게 이루어지고 있다. 현재 국제수준에서 초·중등학생들을 대상으로 하는 평가는 다음과 같다.⁵⁷⁾

(1) PISA(Programme for International Student Assessment)⁵⁸⁾

PISA는 OECD 회원국 및 경제 협력 파트너들을 대상으로 하여 시행되고 있는 국제학업성취도 평가이다. 이는 상황과 목적에 맞게 지식을 활용할 수 있는 능력인 ‘소양(literacy)’을 평가하는 평가로, 단순히 인지적 학업성취도만을 비교하는 것이 아니라, 교육 환경이나 학습자와 관련된 여러 배경 변인들이 학업성취도에 어떤 영향을 미치는지에 대한 정보를 함께 제공하고 있다(조지민 외, 2012). 현재 PISA 2000년(43개국)을 시작으로 PISA 2003(41개국), PISA 2006(57개국), PISA 2009(75개국), PISA 2012(65개국), PISA 2015(72개국)를 시행하였고, 각 주기의 평가 결과는 본검사 시행 다음 해에 공표되고 가장 최근의 발표는 70개국이 참여한 PISA 2015의 결과로 2016년 12월 6일에 그 결과가 전세계적으로 공개되었다. 궁극적으로 PISA 연구 결과를 통해 각 국은 자국학생들의 성취수준을 국제적으로 비교할 수 있으면서 동시에 자국의 교육 시스템을 개선할 수 있는 다양한 정보를 제공하기에 국가 교육 체제 개선에 기여할 수 있다.

(2) TIMSS((Trends in International Mathematics and Science Study)⁵⁹⁾

TIMSS는 국제교육성취도평가협회(International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 이하 IEA) 주관으로 국제 공통 교육과정에 근거하여 초등학교 4학년, 중학교 2학년을 대상으로 수학과 과학 성취도와 변화 추이를 평가하고 있고 4년을 주기로 시행하고 있다(조지민 외, 2011). TIMSS 1995(1주기)부터 현재 진행 중인 TIMSS 2019(7주기)까지 지속적으로 연구에 참여하고 있으며, TIMSS 2015(6주기)까지 평가 결과가 가장 최근으로 2016년 11월 29일에 발표되었다.

57) 제 9회 청람교육포럼, 「모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육 보장」, 한국교육개발원, 연구자료 RRM 2015-02-7

58) www.oecd.org/pisa

59) <http://www.iea.nl/timss>

(3) ICILS(International Computer and Information Literacy Study)⁶⁰⁾

ICILS는 국제 컴퓨터·정보 소양 연구로 IEA에서 주관하는 연구이며 미래 핵심역량으로서 학생 컴퓨터·정보 소양을 측정하고 영향을 미치는 변인 분석하는 것을 목적으로 한다. ICILS는 학생들의 디지털 정보 수집·관리·평가·공유 능력과, 전자 정보의 안전하고 책임감 있는 사용과 관련된 문제에 대한 학생들의 인식에 대해 보고하며, 학생들의 복잡한 능력에 영향을 미치는 요인들을 조사하기 위하여 풍부한 데이터를 수집한다. 평가 영역은 컴퓨터·정보 소양으로 대상은 8학년(중2)이다. 평가 주기는 5년으로 2013년 본 검사를 최초로 시행하였고, 현재 2주기인 ICILS 2018의 시행 준비를 하고 있다.

(4) UNESCO LMTF(Learning Metrics Task Force)

유네스코 통계원(UNESCO Institute for Statistics, 이하 UIS)과 UNESCO 학습지표 사업 주관기관인 브루킹스(Brookings) 연구소의 유니버설 교육 센터는 학습지표 태스크포스(Learning Metrics Task Force, 이하 LMTF)팀을 조직하였다. 이 프로젝트의 주된 목표는 이전에 논의되었던 ‘교육에 대한 접근’에서 한 걸음 더 나아가 ‘교육에 대한 접근과 학습’으로 초점을 전환시키는 것이다. LMTF는 학습지표 기준으로서의 학습 영역을 결정하고 이에 대한 측정 방법 및 도구를 제안하였다. 기술 실무단과 글로벌 컨설팅의 권장 사항을 기반으로 하여 LMTF는 교육이 SDGs에서 핵심 요소가 될 수 있도록 보장하며, 전 세계 아이들과 청소년들의 학습 기회와 학습 성과를 개선할 수 있도록 노력하고 있다(Center for Universal Education at Brookings, 2013).

(5) PISA for Development(이하 PISA-D)⁶¹⁾

모두를 위한 교육(EFA)과 새천년 개발 목표(MDGs)와 같은 국제사회의 범국가적 노력에도 저개발국 학생들의 학습 수준이 여전히 낮다는 문제가 지적되어왔다. 이에 OECD는 지속가능한 발전목표(SDGs) 교육 분야 목표 달성을 위해 전 세계 소외계층 학생들의 학습성과 측정을 통한 역량 개발을 도모하기 위해 개발도상국들의 PISA 참여 확대를 추진하였다. OECD는 PISA for Development(이하 PISA-D) 사업을 통해 개발도상국들이 자국의 교육 성과의 한 축으로 성취

60) <http://www.iea.nl/icils>

61) OECD (2013). PISA for Development General Presentation. Presentation material for the Initial Technical Meeting of OECD, Paris, France.

평가 결과를 기반으로 교육의 질 및 형평성을 평가하는 데 도움이 되도록 PISA를 개발도상국의 수요에 맞게 재구성하였다. PISA-D 역시 앞서 설명한 PISA와 동일하게 15세 학생들의 읽기, 수학, 과학 교과역역량, 지식, 기술을 평가할 수 있도록 진행하고 있다. 이를 위해 수행 PISA-D 사업 파트너로 OECD, OECD 개발원조위원회(DAC) 회원국, 세계은행, (WB), UNESCO, UNICEF, UN 및 산하 지역기구와 함께 하면서 이 사업을 진행하고 있다. 현재 PISA-D 사업 참여국으로는 에콰도르, 과테말라, 세네갈, 잠비아, 캄보디아, 파라과이, 온두라스, 파나마(Strand C만), 최근 2017년에는 부탄이 참가하여 9개국이 참여하고 있다. PISA-D에 참여한 개발도상국가들은 국제 비교를 통한 벤치마킹과 더불어 동시에 자국 내의 교육평가 시스템을 구축하고 운영하기 위해 필요한 인프라 및 인적 자원을 개발하는 기회를 갖게 될 것이다. 또한 PISA-D 사업은 단기 사업으로 PISA 2021에 참여하려는 많은 개발도상국들에게 필요한 정보와 연계에 도움을 주도록 기획된 사업이기도 하다.

이어서 지역적 수준에서의 다양한 학습성과 평가 사업은 다음과 같다.⁶²⁾

(6) NEQMAP(Network for Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific Region)⁶³⁾

태국 방콕에서 구축된 NEQMAP은 아시아-태평양(48개국) 지역 국가 및 지역 관할권에서의 교육의 질 모니터링에 관한 지식, 경험, 전문 지식을 교환하기 위한 플랫폼이다. 이 네트워크는 교육의 질을 모니터링하기 위한 핵심 도구로 학생들의 학습 평가에 초점을 두고 있다. NEQMAP은 네트워크 구성원 및 기타 관계자들 간 역량 개발(워크숍, 기술적 지원, 전문가 자문, 방문 학습 등), 연구(비교 연구, 매핑 연구, 사례 연구, 주제 연구, 정책 요약 등), 지식 공유(온라인 포털, 네트워크 회의 등)와 같은 활동을 수행한다.

2014~2016년의 기간 동안 NEQMAP는 ‘국가 및 지역 차원에서의 대규모 학습 평가 관련 주제에 대한 역량 개발 워크숍 개최’, ‘학습성과 평가 결과의 사용 방법과 정책 및 실행에의 영향에 관한 지역적 연구’, ‘교육의 질 모니터링을 위한 기존의 정책·프로그램·기기에 대한 지역별 매핑’, ‘횡단 역량 평가 및 학교 기반 평가에 관한 비교연구’, ‘지역 내 학생 평가에 관한 지식 포털 구축’ 과 같은 주목할 만한 활동들을 수행해왔다.

62) 제 9회 청람교육포럼, 「모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육 보장」, 한국교육개발원, 연구자료 RRM 2015-02-7

63) <http://www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap>

(7) LLECE(Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education)⁶⁴⁾

LLECE는 교육의 질 평가를 위한 라틴아메리카 연구소(Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education)를 중심으로 라틴아메리카의 교육의 질 평가를 위해 구축된 지역 네트워크이다. 이 네트워크는 교육 2030 의제 실행계획 및 SDG 4를 모니터링하는 기능을 수행하고 있다.

LLECE의 제1차 평가는 1997년 처음 시행되었으며, 라틴아메리카 및 카리브해 지역 3학년, 2학년 학생들을 대상으로 지식개발과 학습에 필수적이며 더 많은 지식에 접근하고 비판적 사고를 가능하게 하는 읽기 영역과, 논리적 추론·문제해결·데이터 분석 능력에 필수적인 수학 영역의 학업성취도를 평가하였다. 2006년 시행되었던 두 번째 평가에서는 3학년과 6학년 학생들의 수학, 읽기, 작문, 자연과학 분야의 학습성도를 평가하였으며, 2013년 시행되었던 세 번째 평가에서는 2차 시행 시 평가 내용에 더하여 학습의 질에 ICT가 미치는 영향, 식습관과 학습 간의 관계, 학습과 문화 다양성, 학습과 학교폭력에 대한 설문이 추가되었다. 이처럼 LLECE는 인지영역의 평가와 함께 학생·학부모·교사·학교장에게 학습 환경에 대한 설문조사 시행함으로써 맥락연구를 통해 학업성취도와 관련된 학교 및 사회 요소를 확인하고자 하였다.

이러한 평가 결과는 라틴아메리카 및 카리브해 지역의 교육의 질에 대한 정보를 제공하여 교육정책 의사결정에 활용되고 있으며, 이밖에도 교육평가 및 전문가 훈련과 관련된 지역 역량 개발에도 기여하고 있다. 또한 국가와 국제기구 간 지식 및 기술 공유를 통해 남남협력에 중요한 자료로 사용되고 있다.

(8) PASEC(Programme for Analyzing Education Systems of CONFEMEN's Countries Members)⁶⁵⁾

PASEC은 불어권 국가 교육부장관 컨퍼런스(Conference of the Ministers of Education of French Speaking Countries; 이하 CONFEMEN) 회원국의 교육체제 분석 프로그램으로서 서아프리카의 불어권 13개 국가를 대상으로 하는 교육체제 분석 프로그램으로 불어권 학생들의 수학, 읽기 소양 측정을 위해 개발되었다.

PASEC은 1993년부터 CONFEMEN에 의해 운영되어왔으며, 2학년과 5학년 학생을 대상으

64) <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment>

65) <http://www.epdc.org/data-about-epdc-data-epdc-learning-outcomes-data/sacmeq-and-pasec>

로 평가를 시행하였다. 수집된 평가 결과는 국제 및 국가 차원의 연구 데이터로 활용되며, 평가에 관한 국가 역량을 강화하고 교육정책 개발 및 관리에 평가 결과를 사용되고 있다.

(9) SACMEQ(Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)⁶⁶⁾

SACMAQ은 교육의 질 제고를 위한 남·동아프리카 컨소시엄으로서 읽기·수학 평가를 동아프리카 영어권 국가의 6학년 학생을 대상으로 1995년, 2000년, 2007년에 개발 및 시행하였다.

(10) LAMP(Literacy Assessment and Monitoring Programme)⁶⁷⁾

UIS가 개발한 LAMP은 2003년 15세 이상 청소년 및 성인의 문해 능력(읽기 및 수) 진단을 위한 것으로 5가지 수준의 문해 능력을 측정한다. LAMP는 청소년과 성인 집단 내에서 읽고 쓸 수 있는 능력의 분포에 관한 강력한 자료를 제공한다. 또한 이를 바탕으로 읽기 능력 수준의 향상을 위한 이니셔티브를 효과적으로 계획하고 실행하는데 필요한 정보를 제공한다. 다양한 개발 단계 및 언어적 맥락을 지니는 국가들 간 비교할 수 있도록 문해능력 데이터를 위한 글로벌 방법론 표준을 개발한다. 정기적으로 최신 데이터를 생성하고 사용할 수 있는 국제 역량을 강화한다.

(11) WEI-SPS(World Education Indicators Survey of Primary Schools)⁶⁸⁾

세계교육지표(WEI)는 UNESCO UIS와 OECD의 노력으로 1997년 기본 교육 통계 및 교육의 현 이슈에 대한 정보 수집을 위해 만들어진 프로그램이다. WEI-SPS는 2002년에 설립되어 학교의 기능, 교수, 학습 환경, 교육시스템과 지역의 변화를 지원할 수 있는 자원들에 관한 비교 데이터를 생성함으로써 초등학교 교육의 질과 공평한 분배문제를 해결하고자 하였다. 2005년과 2006년에는 WEI프로그램의 19개 국가(아르헨티나, 브라질, 칠레, 중국, 이집트, 인도, 인도네시아, 자메이카, 요르단, 말레이시아, 파라과이, 페루, 필리핀, 러시아, 스리랑카, 태국, 튀니지, 우르과이, 짐바브웨) 중 11개국(아르헨티나, 브라질, 칠레, 인도, 말레이시아, 파라과이, 페루, 필리핀, 스리랑카, 튀니지, 우르과이)이 초등학교의 맥락, 조건, 수행에

66) <http://www.sacmeq.org/sacmeq-projects>

67) <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>

68) <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/world-education-indicators.aspx>

관한 세부 정부를 수집하는 설문에 참여하여 대규모 국가 평가를 지원하기 위한 역량 구축의 기회를 가졌다.

2) 한국의 노력

우리나라는 앞서 설명한 국제수준에서의 평가 중에서도 OECD 주관의 PISA 및 PISA for Development사업에 참여하고 있고, IEA 주관의 TIMSS 및 ICILS에 참여하고 있다. 특히 한국 교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 이하 KICE)는 캄보디아의 PISA-D의 성공적 실행 및 평가 역량 강화를 위한 멘토 국가로 여러 가지 지원컨설팅을 수행하고 있고, 지속적으로 사업의 내용이나 역량 강화 범위와 대상을 확대해 나가고 있다.

가) 교육과정 개발 지원

UNESCO IBE를 중심으로 많은 국제기구나 교육 유관기관들은 개발도상국들의 국가 및 학교 교육과정 개혁을 위해 다양한 교육개발협력 활동을 해오고 있다. 세계 각국의 교육과정 관련 내용 등 정보를 수집하고 분석하여 이를 필요로 하는 많은 개발도상국들에게 전파와 홍보 및 직접적 컨설팅을 통해 교육의 질을 개선하는데 주력하고 있다. 한국의 경우 교육개발협력에서 교육과정 개선에 대한 지원은 주로 직업고등학교나 직업훈련 자체에 집중되어져 왔다. 따라서 그 일환으로 직업교육의 교육과정의 개발이나 개선에 대한 교육개발협력이 있어왔다. 반면 초·중등 일반 기초교육에의 개발협력의 비중은 매우 미미하였으나 점차 증가 추세를 보이고는 있다. 안해정 외(2016)의 보고서에 따르면 지난 14년간의 한국의 교육 분야의 개발협력은 평균적으로 전체 개발협력의 약 10%를 차지해 왔으며, 이 중 중고등교육과 대학전문교육이 평균 70%를 차지하고, 특히 직업훈련이 평균적으로 절대 다수의 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 특히 교육개발협력사업의 경우 수원국의 기초교육에 대한 교육과정 개선에 대한 직접적인 지원에 대한 사례는 찾아보기 힘들다. 주로 교육의 환경개선이나 직업중등학교의 직업훈련 역량 강화 사업에 상당한 지원이 있어왔다.

한국은 1998년 교육과정 연구개발의 전문기관으로 한국교육과정평가원(Korea Institute for Curriculum and Evaluation, 이하 KICE)을 설립하여 초·중등학교의 교육과정과 관련한 다양한 연구를 통해 학교교육의 질적 향상을 위해 노력해오고 있다.⁶⁹⁾ 설립 이래 KICE는 여러 개발도

상국들의 교육과정 전문가가 방문하여 자국의 교육과정 개선이나 개발을 위한 연수나 훈련 등을 요청하여 이를 꾸준히 수행하고 있다. 이러한 교육과정 개발 지원 분야의 소극적인 교육개발협력에 참여해오다 개발도상국의 보다 적극적인 지원 요청에 기반하여 2014년 “방글라데시 초등학교 교육과정 및 교과서 개발 지원을 위한 교육협력”이라는 교육부의 글로벌 교육 지원사업을 수주하여 본격적인 교육과정 개발 지원 분야에 대한 사업 참여를 시작하였다. 사업 수행 기관의 교육과정 연구 개발 및 수행 전문성을 기반으로 한 연계 및 협력의 가능성을 열었고 이후 몽골, 에콰도르 등 교육과정 전문가들의 역량 강화를 통한 교육과정 개선의 컨설팅이라는 지속가능한 교육개발협력 사업을 수행하고 있다. 교육 분야의 개발협력 사업은 이제 규모의 확대뿐만 아니라 세부 분야나 그 형태에 있어서도 변화가 있어왔고 또한 그 변화의 양상도 달라질 것으로 기대한다. 따라서 현재 및 이전의 초·중등학교 기초 교육 분야의 개발협력 사업으로 학교 밖 아동들을 학교 교육을 받을 수 있도록 접근이 가능한 크고 작은 학교를 세우고, 이러한 교육 기회를 높이려는 하드웨어적 접근은 지금도 앞으로도 매우 중요한 개발협력의 분야임에는 분명하다. 하지만 이제 더욱 중요한 것은 학교 교육의 기회를 얻게 된 아동들에게 실제 학습이 이루어지도록 학습의 질 제고를 위한 소프트웨어적 교육개발협력에 대한 강조가 더욱 필요하다는 점이다. 교육의 물리적 교육 환경 변화와 같은 하드웨어적인 개발협력의 접근과 함께 소프트웨어적인 협력의 양상이 요구되고 그에 따른 변화를 하고 있는 것이다. 한국의 교육 발전 경험과 전문성을 공유하는 소프트웨어적인 협력은 개발도상국의 요구에도 보다 부합할 것으로 기대된다.

앞서 설명한 UNESCO IBE는 중요한 교육개발협력 사업으로 교육과정 연수 매뉴얼(Training tools for Curriculum Development)⁷⁰⁾을 제공하고 있고, 이 활동으로 지역 및 국가의 교육과정 설계 및 개발 관련 역량 강화에 기여하고 있다. 이러한 국제적인 교육과정 개발 연수 참여 일환으로 한국은 UNESCO IBE 교육과정 자료집에 포함될 한국 사례를 제작하여 보급하여 궁극적으로 교육개발협력에서의 적극적인 역할을 수행하였다. 김미경 외(2013)의 보고서에 따르면 ‘한국의 교육과정의 변천과 내용’, ‘정책 논의의 수립과정’, ‘국가 교육과정의 구조’, ‘교육과정 자율화 정책의 한계와 문제점’, ‘교과 개발정책 현황 및 변천과정’, ‘교육과정 적용 절차 및 평가 기반의 질관리’ 등에 대한 전반적인 한국 사례를 개발하고, 이를 IBE와 공유하면서 한국의 교육발전을 이루어낸 원동력인 교육과정 개정 및 교과용 도서 정책과 교육 평가 체제에

69) <http://www.kice.re.kr/sub/info.do?m=060101&s=kice>

70) <http://www.ibe.unesco.org/en/news/new-training-tools-curriculum-development>

대한 성공 사례, 한계 및 개선점 등을 공유하였고, 이른 기반한 국제협력 네트워크를 구축하고 공여국으로서의 역할을 적극적으로 수행하는데 중요한 전환점을 만들어 냈다.

나) 학습성과 모니터링을 위한 교육평가

한국은 앞서 설명한 국제 수준에서의 다양한 평가들 중에서 OECD 주관의 PISA 사업에 사업 시작부터 참여하고 있고, IEA 주관의 TIMSS 및 ICILS에 참여하고 있다. 이러한 국제 수준의 학습성과 평가에 주도적인 참여와 성공적인 시행의 전문성을 기반으로 KICE는 교육평가 전문 기관으로서 국제 사회의 요구에 부응하기 위해 2013년부터 PISA-D 연구 사업에 주도적으로 참여하고 있다. 아시아권에서는 유일하게 PISA-D 사업에 참여하는 캄보디아를 위해 국제 및 국내의 국가수준 학업성취도 평가 분야에 전문성을 갖춘 KICE가 동료 대 동료 협력이라는 OECD가 처음 주창한 교육개발협력 모델의 일환으로 작간접적인 멘토로서의 역할을 해줄 것을 요청해옴에 따라 “캄보디아의 OECD PISA-D 사업 성공적 시행 지원: 평가 역량 강화를 중심으로”라는 프로젝트의 제목으로 교육개발협력 사업에 참여하고 있다. 이와는 별도로 KICE에서는 2015년과 2016년 2년에 걸쳐 기재부의 일반과제를 별도로 신청하여 수립된 “교육개발협력을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅 I, II”연구 수행을 통해서 캄보디아의 국가 수준에서의 학습성과 평가를 통한 교육의 모니터링을 할 수 있는 국가 수준의 평가 시스템에 대한 기반을 마련하도록 한 교육개발협력 사업을 수행하였다.

이러한 국가 수준의 학습성과 평가 시스템 구축과 함께 시너지 효과를 얻을 수 있도록 한 PISA-D 연구 사업은 교육평가 분야에서 국제 사회의 소프트웨어적 협력을 보여주는 대표적인 사례가 되었다. OECD, UNESCO 등 국제기구에서 추진하고 있는 교육개발협력 사업에 한국이 주도적으로 참여하고 있는 다자협력 사업으로의 PISA-D 연구 사업의 결과는 캄보디아의 향후 적합한 유·무상원조 사업으로 적절히 연계될 수 있는 가능성이 높은 교육개발협력 사업으로의 좋은 사례가 될 것이다. PISA-D 연구 사업은 2018년을 기점으로 하여 종료가 되나 향후 PISA 연구 사업으로 연계가 될 것이고, 또한 현재는 아시아 국가로서 캄보디아만이 참여를 하고 있지만 2017년 5월에 부탄이 PISA-D 사업에 참여를 시작하는 등 학습성과 평가의 중요성과 관심이 지속적으로 아시아권 국가들에게도 이어지고 있다. 또한 올해 7월부터는 향후 미래 PISA 2021에 참여를 희망하는 미얀마가 교육평가 분야에서의 전문성과 국가 교육평가 시스템을 구축하고자 하는 계획을 추진하고 있기에 지속적이고 적극적으로 교육평가 분야로 학습성과 평가 모니터

링을 위한 개발도상국들이 국가 평가 시스템 구축 사업에의 적극적 참여를 추진해야한다. 이러한 맥락 하에서 KICE에서는 2017년 8월부터 글로벌 교육지원 사업으로 미얀마 기초교육 증진을 위한 교육평가 체제 개선 컨설팅 사업 수행을 시작하고 있으며, 이후 미얀마에서 2021년도 PISA 연구 사업에 참여하게 될 경우에는 PISA-D 연구 사업 수행 경험을 바탕으로 KICE와 캄보디아, 미얀마, 부탄 등과 함께 국제 개발협력기구로 OECD DAC 등과 함께 모두가 참여하는 삼자협력(triangular cooperation) 체계의 구축이 가능할 것이다.

다. 교육 시설 및 학습 환경⁷¹⁾

MDGs 시기 교육 목표의 중심 과제였던 ‘기초교육 기회 확대’는 전반적인 취학률 향상에 크게 기여하였다. 2014년 조사 결과 전 세계 평균 초등학교의 취학률은 91%, 중학교의 취학률은 84%에 달하는 것으로 나타나 지난 15년 동안 기초교육 단계에서의 교육 기회 확대를 위한 노력은 큰 성과를 거두었다고 평가받는다(UNESCO, 2016b). 하지만 급격한 취학률의 증가는 과밀학급 초래, 교사 1인당 학생 수 증가 등 교육의 질적 측면에서는 부정적인 결과를 낳아 또 다른 과제를 제기하였다(안해정 외, 2016). 이에 기초교육의 기회 확대라는 MDGs의 교육 목표가 전반적으로 달성되었다고 평가됨과 동시에 ‘교육의 질 제고’와 ‘형평성 강화’가 새로운 목표로 대두되었다. 특히, 2015년 새롭게 수립된 SDGs 교육목표(SDG 4-교육 2030)에서는 ‘양질의 교육과 학습’을 실현하기 위한 조건으로 학습에 적합한 물리적 교육 시설과 안전하고 포용적인 학습 환경의 중요성을 강조하고 있다(UNESCO, 2015a). SDG 교육 목표 이행 방안 중의 하나인 SDG 4. a는 ‘아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립하고 개선하며, 모두를 위한 안전하고, 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습 환경을 제공할 것’을 목표로 한다. 교육 시설 및 학습 환경의 중요성을 환기시키는 이 교육 목표는 SDGs의 수립 및 채택 과정에서 새롭게 주목받고 있지만 사실 UNICEF를 비롯한 국제기구는 오랜 기간 동안 교육 시설 및 학습 환경의 중요성을 강조해 왔다.

UNICEF에서 1990년대부터 지속적으로 추진해 온 ‘아동 친화적 학교 프로젝트(Child-Friendly School Project; CFS)’의 기본 개념과 원리는 SDG 4. a의 기반이 되었다(UNESCO, 2015b; UNESCO, 2016b). CFS 프로젝트는 교육의 기회 확대와 질 제고를 분리해서 접근하는 이분법

71) 이 항은 연구책임자인 안해정(한국교육개발원)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

적 관점을 지양하고 기회 확대와 질 제고를 통합적인 관점으로 접근한다(UNICEF, 2015b). 따라서 기존에 교육 기회 확대 또는 질 제고의 요인으로 언급되어 왔던 교사 훈련, 교재 개발, 위생 및 생활 역량 교육, 학교 환경 및 환경 교육, 지역사회로의 연장으로서의 학교 등의 이슈들도 이들의 개별적 특성보다는 유기적 관계 측면에서 접근하고 있다. CFS에서 강조해 온 양질의 교육 보장에 영향을 미치는 여러 요인 중 △ 학습에 적합한 학교 시설, △ 학교 내 정보통신기술(ICT) 이용, △ 비폭력적인 학교 환경 구축이 CFS 모니터링에 중점적으로 사용되어 왔는데 이 세 가지 요인은 SDG 4.a(교육 시설 및 학습환경 개선) 목표 달성을 위한 전략의 기본 틀이기도 하다(UNESCO, 2016b).

1) 학습에 적합한 학교 시설

가) 배경

학습에 적합한 학교 시설의 구축은 교육 기회의 확대뿐만이 아니라 교육의 질 제고 측면에서도 매우 중요한 요인으로 알려져 있다. 학교 건물, 전기 공급, 급수 및 공중위생 시스템 등의 학교 시설은 교육 활동의 장을 제공함과 동시에 교육 활동과 상호작용하여 교육의 질 향상에 직간접적 영향을 미친다(신재철, 박선형, 박수정, 전제상, 2009). 즉, 학교 시설은 학습을 위한 물리적 공간을 제공할 뿐만 아니라, 전기나 물 공급 등 적절한 설비 구축을 통해 교육 과정의 운영을 원활하게 하며 안전하고 쾌적한 학습 환경을 조성하는 데 중요한 역할을 한다. 이러한 학교 시설에 대한 관심은 개발도상국뿐만이 아니라 선진국에서도 매우 높다. 선진국의 경우, 학습 성과를 제고하기 위해 학교 건물의 위치 및 안전성, 건물의 공간 구성과 편의 시설, 학습 공간의 조도, 색상, 온도, 환기 시설 등을 최적화하는 데 많은 노력을 기울이고 있다. 반면에 여전히 많은 개발도상국에서는 학교 시설의 미비로 인해 학생들의 교육 기회가 박탈되고 있으며, 교육 기회가 주어진다 하더라도 열악한 학교 시설로 인해 양질의 교육을 보장받지 못하는 경우가 많다. 특히, 물공급 및 위생 시설의 부재는 많은 개발도상국에서 교육 기회 확대와 질 제고를 저해하는 대표적인 요인으로 알려져 있다. 학교에서 적절한 수준의 급수와 위생시설이 제공되지 않는 경우, 질병에 걸리기 쉬울 뿐만이 아니라 학교생활의 불편함으로 인해 학생들의 결석이 잦아지게 되며, 이는 학업 성취 저하와 학업 중단으로 이어지게 된다는 것이다(UNICEF, 2015a, Evidence Paper). 케냐에서 수행한 WASH(Water, Sanitation and Hygiene;

물공급 및 위생 시스템)와 결석의 관계에 대한 연구에 의하면 학교 내 물공급과 위생시설 개선을 통해 결석률이 39% 감소되었으며, 특히 여학생의 경우 결석률이 58% 감소한 것으로 조사되었다(UNICEF, 2015a).

나) 현황

적절한 물공급 및 위생 시스템(Water, Sanitation and Hygiene; WASH)은 기본적인 학교생활을 위해 가장 필수적인 시설 중의 하나이다. 전 세계적으로 학교 내 물공급 및 위생 시스템(WASH)의 중요성에 대한 인식이 확대되면서 적절한 시설이 구축된 학교 비율이 늘어나고 있는 추세이다. GEM 보고서(Global Education Monitoring Report)에 의하면(UNESCO, 2016) 전 세계적으로 적절한 수준의 급수가 이루어지고 있는 초등학교의 비율이 2008년 65%에서 2013년에는 71%로 향상된 것으로 나타났다. 하지만 최빈국의 경우, 2008년 43%에서 2013년 52%로 향상되었지만 아직 50% 가량의 초등학교에서 적절한 물 공급이 이루어지고 있지 않고 있는 상황이다([그림 II-3] 참조).

위생시설이 갖추어진 초등학교의 비율도 비슷한 수준으로 나타났다. [그림 II-6] 에서와 같이 적절한 위생시설을 갖추고 있는 초등학교의 비율은 2008년 63%에서 2013년 69%로 향상되었으며, 최빈국의 경우에도 같은 기간 동안 10% 가량 비율이 증가하였지만 여전히 최빈국 초등학교의 50%는 적절한 수준의 위생시설이 없는 상황이다. 특히, 위생시설 중 성별에 따른 화장실의 분리와 개선은 청소년기 여학생의 교육 기회 확대와 질 제고에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 인도에서 수행된 연구 결과, 남녀공용 화장실을 개선한 경우 어린 학생들의 결석률이 모두 감소했으나 사춘기 여학생의 결석률은 감소하지 않았다. 하지만, 남녀 분리된 화장실을 개선한 경우에는 사춘기 여학생의 취학률이 상당한 수준으로 증가하는 것으로 조사되었다(UNICEF, 2015a).

Three in 10 primary Schools still lack adequate water supply and sanitation

Proportion of primary schools with adequate water supply and sanitation, average and country groups, 2008 and 2013



Source: UNICEF (2015a).

그림 II-3 적절한 급수와 위생시설을 갖춘 초등학교 비율

출처: UNESCO, 2016b, p. 309

다) 국제적 노력

학습에 적합한 학교 시설의 구축을 위해 UNICEF를 중심으로 국제 사회는 많은 프로젝트를 진행하고 있다. 대표적인 프로젝트로 앞서 언급한 UNICEF의 ‘아동 친화적 학교(Child-Friendly School; CFS) 프로젝트’가 있으며, ‘물과 위생(Water, Sanitation and Hygiene; WASH) 프로젝트’도 UNICEF를 비롯해 많은 국제기구 및 시민사회단체에서 추진하고 있다. CFS는 학교가 모든 아동에게 물리적, 정서적, 심리적으로 안전한 환경을 보장해야 한다는 관점에서 출발한 프로젝트이다(UNICEF, 2015b). 따라서 아동의 건강을 보장하기 위한 아동 친화적인 학교 시설의 구축뿐만 아니라 아동 개개인이 연령에 적절한 교육 과정을 이수하며, 아동의 모든 가능성을 발달시킬 수 있는 교육을 제공하기 위해 교사, 학부모, 지역사회가 함께 CFS에 참여해야 함을 강조한다. 이처럼 CFS는 학습에 적합한 학교 시설 구축에서부터 교육 과정 개발, 교수 방법 개선, 교육에 대한 가정 및 사회의 관심과 참여 증진 등을 모두 포괄하는 통합적인 프로젝트이다.

이에 비해 ‘WASH 프로젝트’는 학교 시설 중에서도 적절한 수준의 급수와 위생 시설 개선의 중요성을 강조하는 프로젝트이다. UNICEF에서 추진하는 ‘WASH 프로젝트’에서는 학교 내 급수 및 위생 시설 개선을 통해 질병을 예방하고, 출석률을 높이고, 학업 성취를 증대함으로써 경제적 성장을 이루고 다시 경제 성장을 통해 급수 및 위생 시설을 개선하는 선순환 구조를 강조하고 있다.⁷²⁾ 대부분의 ‘WASH 프로젝트’는 학교 내에서의 물공급과 위생 시설 구축에 국한되지 않고 일반적으로 가정 및 지역사회 전체 차원의 물공급과 위생 시설 구축에 관심을 갖는다(월드비전, 2010). 실제로 학생들은 가정이나 지역사회에서의 급수와 위생 문제로 인해 질병에 걸리는 경우가 더 많으며, 때로는 가정에 물을 공급하기 위해 학교에 출석하지 못하는 경우도 있다. 따라서 ‘WASH 프로젝트’는 학교뿐만이 아니라 가정이나 마을 또는 지역사회까지 모두 포함하여 추진하는 것이 보다 효율적인 결과를 도출할 것이다.

2) 학교 내 정보통신기술(ICT) 이용

가) 배경

정보통신기술(ICT)은 그 발달 과정에서 교육 기회 확대와 질적 제고에 혁신적인 역할을 할 것으로 기대되어 왔다. 특히, 저비용을 들여 고효율의 학습 성과를 낼 수 있으면서도 형평성 있는 교육 기회의 확대도 꾀할 수 있어 가장 기대되는 지속가능한 미래사회의 교육 방법으로 언급되어 왔으며 이러한 기대는 여전히 지속되고 있다. 영국, 미국, 덴마크, 호주와 같은 ICT 선진국에서는 이미 20여 년 전부터 ICT의 교육적 적용에 많은 자원과 노력을 기울이고 있으나 아직 뚜렷한 성과를 보이고 있지는 못하다는 평가를 받는다(Passey 외, 2016). ICT의 교육적 활용에 대한 기대가 높지만 실제 교육과 학습에 광범위하게 활용되고 있지 않으며, 일부 교과나 수업에 활용되고 있다고 하더라도 ICT 개발에 투자한 만큼의 효과를 거두고 있는가에 대해서는 대체로 회의적이다. 이러한 회의적인 시각은 선진국과 개발도상국 모두에게 해당되는데 이는 발전한 ICT 수준에 맞는 지속적인 교실 기반의 혁신이 부족하기 때문이다(Passey 외, 2016). 또한, ICT가 효과적인 학습 환경을 구축하는 데 핵심적인 요소라고 여겨지지만 아직까지 ICT 활용과 교육 및 학습 성과 간의 직접적인 관련성이 경험적으로 증명되지 않았다(UNESCO, 2016b). 그럼에도 불구하고 교사, 교육자, 학부모, 정책 입안자 등 교육 관계자의 ICT에 대한

72) (https://www.unicef.org/wash/schools/files/washinschools_boosts_attadance_and_achievement_poster_2.pdf 2017. 5. 23. 검색)

적절한 수준의 지원이 뒷받침된다면 ICT가 향후 교육 및 학습 성과를 증진하여 양질의 교육을 보장하는 데 중요한 역할을 할 것으로 여겨진다.

나) 현황

앞서 살펴보았듯이 현재 개발도상국뿐만이 아니라 선진국에서도 교육 현장에서 ICT를 활용하여 기대만큼의 학습 성과를 이끌어내지 못하고 있는 것은 사실이다. 개발도상국 특히 최빈국의 객관적인 ICT 여건은 훨씬 더 심각한 수준으로 나타나 ICT를 활용한 학습 성과를 논하기 이전에 ICT 인프라 구축이 시급한 상황이다. 지난 15년 동안 인터넷에 기반한 정보통신을 사용하는 인구는 전 세계적으로 2000년 4억명에서 2015년에는 32억명으로 증가한 반면 최빈국에서는 9.5% 증가하는 데 그쳤다(Passey 외, 2016). 또한, 인터넷을 교육 목적으로 활용하기 위한 필수적인 요소라고 알려져 있는 광역대망(브로드밴드)을 통한 인터넷 접속률도 매년 빠른 속도로 증가하고 있다. 하지만 [그림 II-4]에서와 같이 개발도상국의 광역대망 접속률은 여전히 뒤쳐져 있으며, 특히, 최빈국의 경우 지속적으로 0%에 가까운 것으로 조사되었다(Passey 외, 2016).

디지털 기기를 구비하고, 인터넷 연결이 가능하다 하더라도 학교 내 ICT 이용을 위해서는 전기가 지속적 또는 규칙적으로 공급되어야 한다. 하지만 여전히 대다수의 사하라 이남 아프리카 국가에서는 전기 공급의 제약으로 인해 ICT 이용이 어려운 것으로 조사되었다(UNESCO, 2016). 최근 아프리카에서는 태양열 패널 등을 이용하여 전기를 규칙적으로 공급할 수 있는 학교가 늘어나고 있는 추세이다. 하지만 전기 공급과 인터넷 연결은 별개의 문제로 다루어질 필요가 있다. 전기 공급이 안정적으로 이루어지고 있는 많은 국가들 중에서 인터넷 연결이 되지 않는 국가들도 많기 때문이다(UNESCO, 2016b).

컴퓨터를 비롯한 디지털 기기의 보급률도 국가마다 그리고 한 국가 내에서도 지역에 따라 많은 차이를 보인다. 기니와 마다가스카르의 경우, 학생-컴퓨터 비율이 500:1임에 반해, 조지아의 경우 2012년에 7:1을 기록하였다(UNESCO, 2016b). 또한, 중국의 경우, 도시와 농촌 간의 학생-컴퓨터 비율의 격차가 비교적 큰 것으로 조사되었는데 도시 지역 초등학교에서는 학생-컴퓨터 비율이 14:1로, 농촌 지역 초등학교에서는 29:1로 나타났다(UNESCO, 2016b).

이상에서 알 수 있듯이 ICT 발전에 따라 ICT 관련 인프라의 보급과 활용이 일반적으로 증대하고 있는 것은 사실이다. 하지만 개발도상국, 그리고 특히 최빈국의 ICT 인프라 구축 수준과 활용도는 여전히 개선되고 있지 않고 있으므로 향후 선진국과 저개발국가 간의 ICT 격차는 더욱 커질 것으로 예상된다. 또한, 중국의 경우에서와 같이 한 국가 내 지역 간 격차도 크게

나타나고 있다. 따라서 국제사회는 ICT 활용 측면에 있어 국가 간 격차뿐만 아니라 한 국가 내 지역 간, 성별, 장애인-비장애인 간의 격차를 줄이기 위해 노력해야 하며, 이러한 노력은 SDG 4. a의 달성을 촉진할 것이다.

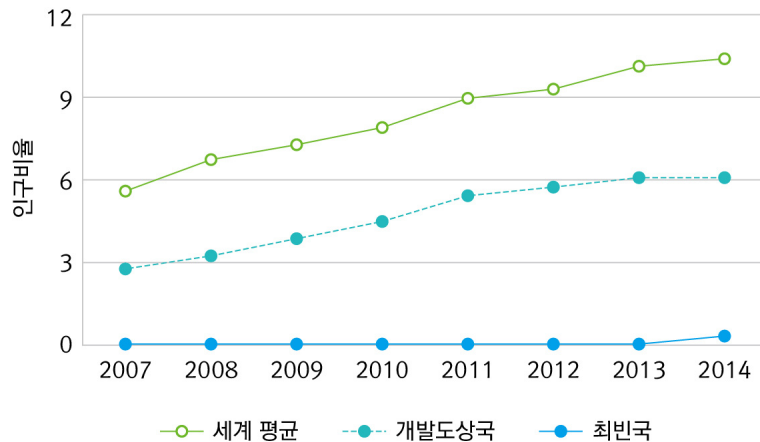


그림 Ⅱ-4 | 브로드밴드를 통한 인터넷 접속률 인구비율

출처: Passey 외, 2016, p. 123.

다) 국제적 노력

많은 국제기구 및 ODA 선진국들은 개도국의 ICT 인프라 구축과 역량 강화를 위한 사업을 수행하고 있다. 먼저, 모바일교육협의체(m-Education Alliance)는 미국 USAID가 주도하고 세계은행, 유네스코, 미주개발은행(IDB), 글로벌 IT 기업, 시민사회단체(CSOs) 등이 참여하는 국제 협의체이다(서종원, 2016). 저개발국에서의 모바일 교육의 중요성을 강조하면서 모바일 교육을 통해 개발도상국의 교육기회 확대, 빈곤퇴치, 사회개발, 양성평등을 이루는 것을 목적으로 한다. 모바일교육협의체는 매년 국제 심포지움을 개최함으로써 ICT 관련 지식을 공유하고, 세계 각국에서 다양한 이해관계자들이 추진하고 있는 ICT 사업의 성과를 공유하고 점검하고 있다.⁷³⁾ 또한, 개발도상국에서 이루어지고 있는 모바일 교육 프로그램을 모니터링하며, 평가한다. 특히, 여러 개발도상국에서 추진되고 있는 ‘ICT for Education(ICT4E)’에 대한 영향력 분석을 통해 각 국가의 ICT4E 사업들을 비교 분석하고 있다(USAID, 2015).

73) <http://www.meducationalliance.org/>, 2017. 5. 26 검색

대표적인 국가주도의 ICT 사업으로 르완다의 ‘One Laptop per Child(OLPC) 프로젝트’와 조지아의 ‘Deer Leap 프로그램’을 들 수 있다. 르완다의 OLPC 프로젝트는 ICT를 기반으로 인적자원을 개발하고 지식기반 경제를 구축하고자 하는 르완다 국가 비전 2020의 맥락에서 시작되었다(One Laptop per Child Association, 2011). 르완다의 초등학생을 배급 대상으로 하여 2007년에 750대를 시작으로 2017년까지 총 50만대의 노트북 컴퓨터를 르완다 초등학생들에게 배급할 것을 계획하였다. 초등학생에게 노트북 컴퓨터를 지급한다는 것은 아동의 ICT 역량 강화와 함께 노트북 컴퓨터를 사용할 수 있는 ICT 인프라 구축과 효과적인 노트북 컴퓨터 활용을 위한 교사 훈련을 수반한다. 또한, 아동의 노트북 컴퓨터 사용을 통해 가정과 지역 사회의 ICT에 대한 인식까지 제고되어 국가 전체의 ICT 역량을 효과적으로 강화할 수 있다. 조지아의 ‘Deer Leap 프로그램’은 2005년부터 2012년까지 지속된 국가주도의 ICT 역량 강화 프로그램으로 학교 내 ICT 인프라 구축, 교사 훈련, 디지털 학습 자료 활용, 관리와 지원, ICT 교육 프로그램 참여, ‘내 컴퓨터’ 갖기 등의 세부 프로그램으로 구성된 패키지형 ICT 역량 강화 사업이다.⁷⁴⁾ 조지아는 이 ‘Deer Leap 프로그램’의 추진을 통해 2004년에 200:1이었던 학생 대 컴퓨터 비율을 2012년에는 7:1로 줄이게 되었다(UNESCO, 2016b).

3) 비폭력적인 학교 환경 구축

가) 배경

학교 내외에서의 안전한 학습 환경(Safe Learning Environment)은 학습 성과 제고에 직접적인 영향을 준다. 학교폭력 혹은 불링(Bullying)으로 대표되는 학교 내에서의 폭력 행동은 언어, 정서, 신체, 성(sexuality), 사이버 폭력 등 다양한 유형으로 나타난다(UNESCO, 2016b). 학교폭력의 피해자는 심각한 수준의 심리적, 신체적 고통을 겪을 뿐만 아니라 학습 성취도 및 또래 관계, 교사와의 관계 등을 포함하는 사회관계에 문제점을 야기하여 전반적인 학교생활 부적응을 초래한다(Olweus, 1973). 이러한 학교폭력의 악영향은 선진국과 개발도상국 전체에서 공통적으로 나타나며, 많은 선진국에서는 이미 오래 전부터 학교폭력 또는 불링 문제를 해결하기 위해 노력해 왔다. 노르웨이의 학자 Olweus는 처음으로 불링(bullying)이라는 용어를 사용하며 학교폭력 예방 프로그램을 만들었으며, 불링의 요소를 다른 사람을 해치고자 하는 의도

74) http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Deer_Leap_Programme, 207. 5. 26. 검색

가 있는 폭력 행위, 불평등한 관계, 반복적 폭력 행위의 세 가지로 규정하였다(Olweus, 1973). 최근에는 겉으로 바로 드러나는 신체폭력보다는 언어폭력이나, 관계적·정서적 폭력 등 은밀한 유형의 폭력이 주로 나타나고 있으며, 정보통신 기기 사용의 확대와 함께 사이버 폭력도 급격한 속도로 증가하고 있다(UNESCO, 2016b). 따라서 학교폭력 사안에 대한 파악이 더 어려워졌으며, 이에 따라 학교폭력 사안에 대한 대처법도 더 복잡해졌다.

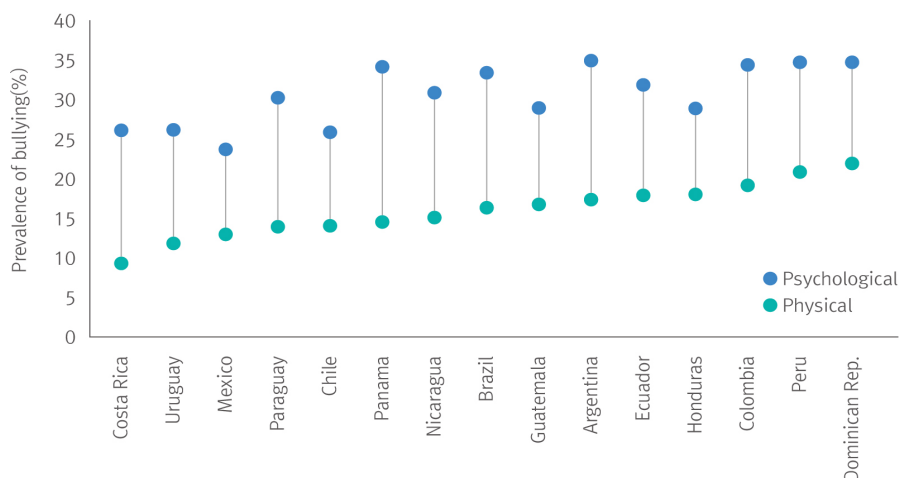
중남미를 비롯한 많은 개발도상국에서는 학교 내의 폭력도 문제가 되지만 학생들의 등하교길이 안전하지 않는 것도 교육 기회 확대 및 질 제고를 저해하기도 한다(UNICEF, 2015c). 또한, 분쟁지역에서 자주 발생하는 학교 시설에 대한 공격도 안전한 학습 환경의 구축을 저해하는 요인 중 하나이며(UNESCO, 2016b) 지진이나 홍수 등 자연재해로 인한 학교 시설의 파괴도 학생들에게 안전한 학습 환경을 제공하지 못하게 한다. 등하교길에서 발생하는 위험 상황이나 학교 시설 또는 학교 구성원에 대한 공격, 심각한 자연 재해 등은 학생들의 교육 기회를 박탈할 뿐만이 아니라, 양질의 교사 수급을 막아 궁극적으로 교육의 질을 저해한다(UNESCO, 2016b). 따라서 비폭력적이며 안전한 학교 내외의 환경을 구축함으로써 아동에게 더 많은 교육 기회를 제공하고 나아가 양질의 교육을 보장할 수 있다.

나) 현황

많은 나라에서 국가 차원 또는 학교 차원에서 학교 폭력 실태 조사를 실시하고 있지만 전 세계 국가들을 비교할 수 있는 글로벌 수준에서의 학교폭력 관련 조사는 이루어지고 있지 않다(UNESCO, 2016b). 학교 폭력과 관련해서 국제 비교를 할 수 있는 데이터가 있다 하더라도 조사 참여국이 제한되어 있거나 조사 내용의 범위가 지역적이어서 학교 폭력 실태에 대한 글로벌 수준의 진단을 내리기는 어려운 상황이다. 그럼에도 불구하고 몇몇의 데이터를 살펴보면 8학년의 41%가 지난 한 달 동안 1회 이상의 학교 폭력 피해를 경험한 것으로 나타났으며 여학생에 비해 남학생들이 이러한 학교 폭력 피해 경험을 더 많이 보고하였다(UNESCO, 2016b). 또한, [그림 II-5]에서와 같이 중남미에서 6학년 학생들을 대상으로 신체 폭력과 심리적(정서적) 폭력을 구분하여 피해 경험을 조사한 결과, 심리적(정서적) 폭력 피해 경험이 신체 폭력 피해 경험보다 2배 정도 많은 것으로 나타났다(UNESCO, 2016b).

In Latin America, psychological bullying is twice as prevalent as physical bullying

percentage of grade 6 students who reported being bullied when in school, by type, 2013



Ⅱ 그림 Ⅱ-5 Ⅱ 중남미 6학년의 신체폭력과 심리적(정서적) 폭력 피해 비율

출처: UNESCO, 2016b, p. 315.

등하교길의 안전 수준도 심각한 상황이다. 매일 500명 이상의 아동이 도로에서 목숨을 잃는 것으로 알려져 있다(UNICEF, 2015c). 도로에서 목숨을 잃는 가장 큰 이유는 교통사고 때문인데 자동차 수를 통제하면 선진국보다는 개발도상국에서 교통사고로 목숨을 잃는 학생들의 숫자가 훨씬 더 많은 것으로 나타난다. 이러한 이유는 개발도상국의 경우, 도로나 교통신호 시스템이 보행자 친화적으로 구축되어 있지 않은 경우가 많으며, 시스템이 제대로 구축되어 있다 하더라도 규율을 제대로 따르지 않는 경우도 있기 때문이다. 때문에 안전한 학교 환경 구축은 SDGs의 11번째 목표인 ‘포용적이고, 안전한, 회복력 있는, 지속가능한 도시 건설’ 과도 직접적으로 연계되어 있다.

또한, 분쟁지역에서 무장집단에 의한 학교 시설의 공격은 학생의 교육 기회를 박탈하고 양질의 교육 보장을 저해한다. 나이지리아 북동 지역 및 그 인근 국가에서는 민간인에 대한 공격으로 인해 100만 명이 넘는 아동이 학교 밖 아동이 되거나 학교를 중단하였으며, 나이지리아에서만 600명가량의 교사가 목숨을 잃었다(UNESCO, 2016b). 뿐만 아니라 지진이나 홍수, 태풍 등 자연재해로 인해 학업 중단이 되는 경우도 많으며, 학교 시설이 완전히 파괴되어 학교가 없어지

는 일이 발생하기도 한다. 매년 175백만의 학생들이 자연재해로 인해 학습에 영향을 받는 것으로 알려져 있다.⁷⁵⁾ 환경오염으로 인한 기후 변화가 더욱 빈번한 자연재해를 불러오고, 이로 인해 학습 환경의 파괴가 이루어지고 있기 때문에 이 문제에 대한 대처는 SDG 13, 14, 15의 환경 관련 목표 달성과 긴밀하게 연계할 필요가 있다.

다) 국제적 노력

많은 나라에서 학교 폭력을 예방하고자 다양한 학교 폭력 예방 프로그램을 실시하고 있으나(예, 핀란드의 KIVA 프로그램), 거의 모든 프로그램이 개별 국가 차원에서 이루어지고 있으며, 글로벌 차원에서 특히 개발도상국에서 실시되고 있는 프로그램은 찾기 어렵다. 학교 폭력과 관련된 예방 및 대처를 위한 프로그램을 마련하기 위해서는 실태 파악과 정확한 진단을 위한 모니터링이 선행되어야 할 것이다(UNESCO, 2016b).

UNICEF에서는 안전한 등학교길을 만들기 위해 ‘학습으로의 안전(Safe to Learn) 프로젝트’를 추진하고 있으며, 학교 안전 진단 도구를 개발하여 학교의 안전성을 모니터링하는 데 사용하고 있다(UNICEF, 2015c). 또한, UN의 재난위험감축실(Office of Disaster Risk Reduction; UNISDR)에서는 ‘안전한 학교를 위한 전세계 구상(Worldwide Initiative for Safe School; WISS)’을 추진하고 있다. WISS는 글로벌 협력 프로그램의 하나로 회복적 교육 시설, 학교 재난 관리, 재난 위험 감축, 교육 회복력 등을 지원하며, 21개의 안전한 학교 리더 국가를 선정하여 학교 안전을 현장에 적용시키고 있다⁷⁶⁾

4) 한국의 노력

가) 학습에 적합한 학교 시설

기초교육 관련 ODA 사업에서 그동안 우리나라는 개도국의 교육 시설 개선에 많은 노력을 기울여 왔다. 본 보고서의 IV장에서 밝히고 있듯이 우리나라는 2011년부터 2015년까지 5년 동안 기초교육에 해당하는 학교 내 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설 개선을 위해 총 63백

75) <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/special-themes/disaster-risk-reduction/school-safety/>, 2017. 5. 27. 검색

76) <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/special-themes/disaster-risk-reduction/school-safety/>, 2017. 5. 27. 검색.

만불을 지원한 것으로 나타났다. 이는 우리나라가 기초교육 분야 ODA 순지출액에서 ICT 관련 지출(5년 간 총 103백만불)에 이어 두 번째로 많은 지출액에 해당된다.

개도국의 교육 환경 개선을 위해 그동안 우리나라는 ‘학교 건립 사업’이나 ‘교육환경 개선 사업’과 같이 교육 인프라를 구축하는 사업에 집중해 왔다(안해정 외, 2016). 하지만 이러한 인프라 구축 중심의 사업은 시설의 지속적인 유지 보수나 후속사업으로의 연계가 어려우며, 전기 부족으로 인해 시설을 효과적으로 사용할 수 없다는 점에서 비판을 받아왔다(윤종혁 외, 2012). 이를 보완하기 위해 최근 들어 교육 인프라 구축과 함께 교육 내용을 제공하고, 교사와 학부모의 역량 강화 및 지역사회 개선을 통해 궁극적으로 기초교육의 질을 지속가능한 방식으로 제고하는 패키지형 사업 발굴과 시행의 필요성이 제기되고 있다(안해정 외, 2016). 특히, 기초교육의 질 제고를 위해서는 기초교육 대상인 아동이 속한 가정, 학교, 지역사회의 유기적 협력 이 강조되고 있다. 교육의 중요성에 대한 아동, 학부모, 지역사회의 인식이 중요한 만큼 학교를 넘어 가정과 지역사회를 포괄할 뿐만 아니라 각 교육 주체의 역할을 재정립하며, 하나의 목표를 위해 협력해야 할 것이다. 최근 시민사회단체를 중심으로 지역사회(마을) 개선과 기초교육 지원을 동시에 추진하는 통합형 융합 사업이 추진되고 있다.⁷⁷⁾ 이러한 통합형 융합 사업에 대한 필요성은 코이카(KOICA) 교육분야 중기 전략(한국국제협력단, 2017)에서도 나타난다. 코이카의 첫 번째 전략 목표인 ‘1. 학습성과를 위한 양질의 교육’을 달성하기 위한 세부 프로그램 중 ‘안전하고 건강한 학교’에서는 성별분리 화장실과 식수위생 시설 개선 및 전반적 보건·영양 교육과 함께 지역사회 인식 개선을 강조하고 있다(한국국제협력단, 2017, p. 21). 향후 교육 시설 개선에 국한되는 것이 아니라 보건, 빈곤 감소, 사회 발전, 환경 개선 등 여러 분야를 아우르는 통합형 융합 사업이 보다 활발하게 발굴, 추진되어야 할 것이다.

나) 학교 내 정보통신기술(ICT) 이용

우리나라의 발전된 ICT 기술은 교육 분야에서뿐만 아니라 보건, 교통, 에너지, 각종 산업, 통신 등 매우 다양한 분야에서 사용되고 있으며, 우리나라의 대표적인 강점으로서 ODA의 매우 다양한 분야에서 활용되고 있다. 이러한 발전된 ICT 기술을 바탕으로, 우리나라 기초교육 분야 ODA 사업 중 가장 순지출액이 큰 분야는 ICT 관련 사업이다. 본 보고서의 IV장 분석 결과에서

77) 예시로 국내 NGO 단체에서 수행한 ‘미얀마 이주민 빈민지역 소득 증대 및 기초교육지원 사업(2013~2015년/190백만원)’과 ‘에콰도르 베드로카르보 취약계층 아동교육 및 마을보건사업(2014~2016/921백만원)’ 등이 있다.

알 수 있듯이 우리나라는 2011년부터 2015년까지 5년 동안 학교 내 ICT 개선 및 이용 증대를 위해 총 103백만불을 지원하였다. 대표적인 ICT 관련 ODA 사업으로는 이러닝세계화사업, 교육정보화지원사업, 첨단 ICT 시범교실 구축·운영 지원 사업, ICT 교육훈련센터 건립사업 등이 있다.

이러한 사업들은 대부분 ICT 센터 건립이나 장비 지원 위주의 인프라 구축 중심으로 이루어져 왔으며⁷⁸⁾, 많은 교육 시설 개선 사업과 마찬가지로 지속적인 유지 보수, 전기 부족 등으로 인해 협력의 성과가 효과적으로 나타나지 않고 있다는 비판을 받아왔다(윤종혁 외, 2012). 최근 들어 하드웨어 지원과 함께 소프트웨어(교사 ICT 역량 강화, 교육 프로그램 연수 등)를 동시에 지원하는 사업들이 늘어나고 있는 점은 매우 고무적이라 할 수 있다. 예를 들어, 17개 시도교육청이 주도적으로 시행하고 있는 교육정보화지원사업의 경우, 개도국에 PC 또는 노트북 지원과 함께 개도국 교사를 대상으로 현지 또는 초청 연수를 진행함으로써 운영관리 기법이나 교육 현장 활용도가 높은 엑셀과 같은 소프트웨어 프로그램 사용법을 전수하고 있다(안해정 외, 2016). 하지만 단기 연수 후 실제로 연수를 받은 교사가 학교 현장에서 어떻게 ICT를 활용하고 있는지 정확한 모니터링이 이루어지지 않고 있어 이러한 ICT 지원이 어떻게 교육의 질 제고에 기여하고 있는지 성과를 측정하기 매우 어려운 상황이다. 향후 IT 봉사단 또는 예비 교사, 퇴직 교사 등으로 구성된 봉사단을 활용하여 학교 내 ICT 시스템 구축 및 지속적인 ICT 교육이 현장에서 이루어지도록 해야 할 것이다.

다) 비폭력적인 학교 환경 구축

앞서 살펴본 교육 시설 개선이나 학교 내 ICT 이용과 비교해 볼 때 비폭력적인 학교 환경 구축을 위한 국제적 노력은 매우 미미하다고 할 수 있다. 2011년부터 2015년에 수행된 우리나라의 기초교육 분야 ODA 사업에서도 비폭력적인 학교 환경 구축을 위한 사업은 찾아보기 힘들다. 분쟁지역에서의 기초교육 지원도 찾기 어려울 뿐만 아니라 학교 폭력 예방이나 안전한 학교 환경 구축을 위한 사업 순지출액이 2011년에서 2014년까지 0불이었다가 2015년에서야 0.5백만불로 조사되었으며, 이는 2015년 전체 분석 대상 기초교육 사업 순지출액의 1.67%에 해당되는 것으로 나타났다(본 보고서 IV장 참조).

78) 임덕순(2015. 10. 6), 한국형 과학기술 ODA 전략 및 방안, 제 28회 개발협력 포럼(KOICA) 자료집 참조 (2017. 10. 7 검색)

학생 간, 교사-학생 간에 이루어지는 학교 내 폭력 현상은 개도국뿐만이 아니라 선진국에서도 빈번하게 나타나며 피해자에게 지속적이며 심각한 내적, 외적 상처를 남긴다는 점에서 중요한 기초교육의 국제적 이슈 중 하나이다. 따라서 이를 예방하기 위한 보다 적극적인 국제 사회의 노력이 필요하며, 우리나라도 이러한 노력에 동참할 필요가 있다. 특히, 학교 구성원 간의 민주적인 분위기 형성과 위계가 없는 평등한 관계 형성이 학교 폭력 예방에 매우 효과적임을 생각할 때 이를 가능하게 하는 폭력 예방 프로그램 개발 및 교사 연수가 시행되어야 할 것이며, 이를 위해서는 개도국의 학교 폭력 양상 및 원인 등을 파악하는 연구가 선행되어야 할 것이다.

라. 교사 훈련⁷⁹⁾

SDGs에서 국제사회는 기초교육 기회 보장의 범위를 유아교육부터 중등교육 단계까지 확대시키고, 초중등교육에서는 효과적인 학습 성과를 이끌어낼 수 있는 양질의 교육 보장을 목표로 제시하였다(안해정 외, 2016). 그리고 목표 달성을 위한 이행 방안을 설정하고, ‘자격을 갖춘 교사 공급의 확대와 교사교육 분야의 국제협력 강화’를 교육목표 중 하나(SDG 4. c)로 제시하였다(박환보 외, 2016). 기존의 ‘모든 이를 위한 교육(Education For All, 이하 EFA)’ 논의에서는 인간의 기본권인 기초교육을 받을 권리가 빈부, 지역, 성별과 관계없이 모두를 위해 보장되어야 함을 강조하였다(최정윤 외, 2013). 그리고 2000년 세네갈 다카르 포럼에서는 EFA 목표를 ‘1) 영유아 보육 및 교육 확대, 2) 초등교육의 보편화, 3) 청년과 성인의 학습 및 기술 증진, 4) 성인 비문해율 50% 감소, 5) 교육기회의 양성평등 달성, 6) 교육의 질 향상’의 6가지 이행 목표로 구체화시키고, 목표 달성여부를 모니터링하기 위한 측정지표도 제시하였다. 이 중에서 교육의 질 향상이라는 목표에 대해서는 교사 1인당 학생 수나 훈련 받은 교사 비율과 같은 교사 관련한 내용이 포함되었다(최정윤 외, 2013). 그러나 같은 해에 발표된 새천년개발 목표(Millennium Development Goals, MDGs)에는 EFA의 목표 중에서도 초등교육 기회 보장과 관련한 ‘초등교육의 보편화’와 ‘교육기회의 양성평등 달성’의 두 가지 목표만 반영됨에 따라, 국제사회의 교육 관련 논의는 주로 초등교육 기회의 확대에만 한정되었다. 이로 인해 전 세계적으로 초등교육 취학인구 증가라는 양적인 성과를 보였지만, EFA 목표는 여전히 달성해야 할 과제로 남아있다(박환보 외, 2014).

79) 이 항은 공동연구자인 박환보(충남대학교)가 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

EFA와 MDG 교육 목표의 한계는 교육기회의 범위를 초등학교 교육에 한정시켰다는 점, 그리고 질적 측면을 무시한 채 양적 확대에만 초점을 맞추었다는 점의 두 가지로 지적할 수 있다. 유네스코는 지난 15년 동안의 EFA 목표 달성 정도를 종합적으로 평가한 세계현황보고서(Global Monitoring Report)에서, 교육의 질 향상을 위해서는 여전히 많은 노력이 필요하며, 무엇보다도 우수한 교사의 양성과 현직 교사의 전문성 제고가 필요함을 강조하였다(UNESCO, 2014a). 또한 SDG 교육목표에서는 교육 기회 확대의 범위가 취학전교육부터 고등교육에 이르기까지 전 교육 단계로 확장됨에 따라, 우수한 교사의 충원 문제도 초등교육뿐만 아니라 전 교육 단계로 확대되었다.

이처럼 국제사회의 교육목표에서 전 교육단계에 걸친 교육기회 확대와 교육의 질 향상이 중요한 이행 목표로 부각되었으며, 이러한 목표 달성을 위해 교사훈련의 중요성도 더욱 강조되고 있다. 교사훈련에 관한 국제사회의 논의는 우수한 교사의 수급과 유지에 초점을 맞추고 있으며(박환보 외, 2016), 크게 1) 유자격 교사의 충원, 2) 동기부여와 지원의 두 가지 정책과제를 중심으로 논의가 이루어지고 있다(UNESCO, 2016b). 따라서 이하에서는 위의 두 가지 쟁점을 중심으로 교사훈련 분야의 정책이슈와 쟁점을 살펴보고자 한다.

1) 유자격 교사의 충원

가) 배경

SDG 교육목표에서 국제사회는 2030년까지 초등교육과 중등교육 기회의 보편화를 달성 목표로 설정하였으며, 이에 따라 교육기회 확대에 필요한 우수한 교사의 수급과 유지가 중요한 과제로 강조되었다. 지난 15년 동안, EFA와 MDGs를 통해 초등교육 기회가 확대됨에 따라 많은 개도국에서 교사 수요도 크게 증가했지만 교사의 채용 규모는 수요에 미치지 못했다. 이로 인해, 사하라이남 아프리카 국가를 비롯한 많은 개도국에서는 교사부족 문제가 중요한 정책 과제로 부각되었다. 교사부족이 국제사회에서 중요한 화두로 논의되는 이유는 교사의 수가 교육의 질에 절대적인 영향을 주기 때문이다. 2015년 기준으로 교사 1인당 학생 수를 살펴보면, OECD 회원국 평균은 약 21명, 동남아시아 국가들이 약 45명, 아프리카 지역 국가들이 약 60명 수준이다(World Bank, 2013). 교사 1인당 학생 수는 과거부터 교육의 질을 평가하는 데 중요한 변인으로 다루어졌으며, EFA 목표에서도 교육의 질을 측정하는 지표로 활용하고 있다(UNESCO, 2012). 이는 교육여건인 학습 환경에 해당하는 것으로, 학급의 크기(학생 수), 학생 1인당

학습 시간, 교사의 평균 업무 시간 등 교육의 질과 직결되는 문제이며, 특히 학생 중심(student centered)의 학습이 대두되면서 그 중요성이 더욱 강조되었다.

개도국에서 교사 충원의 문제는 교육기회 확대에 필요한 교사 확보라는 절대적인 규모 차원의 문제만이 아니라, 적절한 자격을 갖춘 양질의 교사 충원이라는 질적인 측면에 대한 논의를 포함한다(박환보 외, 2014). UNESCO는 교사가 학생의 학습능력 향상에 가장 중요한 자원이라고 제시하며, 양질의 교사 공급의 부족이 EFA 목표 달성의 주된 장애물이었음을 지적하였다(UNESCO, 2012). 그리고 UNICEF도 교육의 질이 우수하다는 것이 어떠한 특징을 갖고 있는지를 설명하면서, ‘훈련된 교사’는 시설 및 자료가 잘 갖춰진 학급 및 학교에서 학습자 중심 교수법을 활용하고, 학습을 촉진하고 불평등을 줄이기 위해 평가하는 행위자임을 강조한다(박성호 외, 2016). 따라서 양질의 교육기회 보장이라는 국제사회의 목표를 달성하기 위해서는, 충분한 수의 훈련된 교사를 양성, 임용, 유지, 관리하는 것이 중요하다(UNICEF, 2013). 그러나 아프리카와 중남미 지역의 개도국에서는 최소한의 자격을 갖추지 못한 교사의 비율이 매우 높은 실정이다. 그리고 유자격 교사의 부족 문제는 한 국가 내에서도 지역별 편차가 존재하며, 특히 사회경제적으로 낙후된 지역에서 유자격 교사의 부족 문제가 심각하다(박환보 외, 2016).

개도국에서 양질의 교사는 주로 교사가 되기 위한 적절한 훈련을 받았는지 여부와 교사 자격의 소지여부로 평가한다(UNESCO, 2012b). 유네스코는 SDG 교육목표에서 제시한 자격을 갖춘 교사를 교사의 학력(academic qualification)과 교사가 되기 위해 필요한 자격 과정 이수 여부(training qualification)의 두 가지로 정의하며, 지표 수준에서는 학력보다 교사 자격에 초점을 맞추고 있다(UNESCO, 2016). 교사 양성교육이 이루어지는 교육단계는 국가별로 차이가 있지만, 많은 국가들에서는 초·중등 교사양성 과정을 고등교육 수준에서 운영하고 있으며, 국제사회의 논의도 고등교육 수준에서의 교사양성을 가장 효과적인 방법으로 제안하고 있다(World Bank, 2013; 박환보 외, 2015). 대부분의 선진국에서는 초등학교 교사양성 교육은 4년제의 교육대학 또는 2년제의 단기교육기관 등 고등교육 단계에서 목적형으로 이루어지고 있으며, 교직과정 형태의 양성 체제도 점차 증가하고 있다(Musset, 2010). 그리고 중등학교 교사양성은 사범대학, 교직과정, 대안적 방안 중 한 유형을 택하거나, 여러 유형을 모두 제공하는 경우도 있다(OECD, 2005). 반면에 많은 개도국에서는 기초교육을 담당하는 교사양성이 중등교육 단계나 중등 후 비학위과정에서 이루어지고 있으며, 교사양성 체제가 제대로 갖추어져 있지 않은 경우도 있다(박환보 외, 2015; 임후남 외, 2015).

나) 현황

유자격 교사의 충원 실태는 교사의 수요와 공급, 교사가 되기 위해 요구되는 자격 소지 여부, 교사양성교육의 교육수준 등을 통해 살펴볼 수 있다. 유네스코 통계원에 따르면(UIS, 2016b), 2030년까지 SDG 교육목표를 달성하기 위해서는 2,440만 명의 초등학교 교사가 충원되어야 한다. 그리고 2,440만 명 중에서 2,100만 명은 현직교사의 이직이나 은퇴에 따른 결원이고, 나머지 340만 명은 학급 당 학생 수를 40명으로 했을 때 신규 고용이 필요한 수요이다(UIS, 2016b). 또한 SDG 교육목표에서는 기존의 교육기회 확대 논의에서 간과되었던 중등교육 기회 확대 문제가 본격적으로 등장했기 때문에, 교사의 충원 문제도 중등교육 단계에서 더욱 두드러지게 나타나고 있다. 유네스코 통계원은 중등학교에서 교사 1인당 학생 수를 25명 기준으로 상정했을 때, 2030년까지 중등교육 기회 확대에 소요되는 교사 수가 4,440만 명이고, 이 중에서 1,670만 명은 신규 채용이 필요하다고 추정한다(UIS, 2016b).

현재 전 세계의 교사 1인당 학생 수 평균은 초등교육이 24명, 중등교육은 18명이지만, 교육 단계별로 적정 수준의 교사 학생 비율에 대해 국제적으로 합의된 바는 없다(UNESCO, 2016b). 유네스코 통계원의 교사 수급 전망에 대한 분석은 교사 1인당 학생 수를 40명으로 산정한 것으로 OECD국가의 초등학교령기 교사 대 학생 수의 평균(15명)이나 EU21의 평균(14명), G20 평균(19명)과 비교해 볼 때 상당히 높은 수준이다(OECD, 2014, p. 451). 2014년 OECD 회원국의 ‘교사 1인당 학생 수’ 평균을 살펴보면, 초등학교의 경우 15. 명, 중학교는 13. 명으로 나타났으며, 1990년대 후반 이후에도 지속적으로 감소했다(박성호 외, 2016). 비록 선진국에서 학급규모나 교사 1인당 학생 수가 학업성취도에 미치는 영향은 명확하지 않은 것으로 알려져 있으나, 개도국에서는 학급 규모가 60명을 초과할 경우에 부정적인 영향을 미친다는 연구도 있다(UNESCO, 2016b). 따라서 여전히 교사 1인당 학생 수나 학급규모 등은 교육의 질을 보여주는 중요한 지표로 활용되고 있다.

개도국에서는 절대적인 규모의 교사부족 문제뿐만 아니라, 교사가 되기 위해 요구되는 자격을 갖춘 교사의 수도 중요한 쟁점이다. 유네스코 통계원의 자료에 따르면(UIS, 2016b), 2012년 이후에 유자격 교사의 비율을 확인할 수 있는 92개 국가 중, 31개 국가에서 초등학교 유자격 교사의 비율이 80% 이하인 것으로 나타났으며, 이 중에서 절반이 넘는 17개 국가들이 사하라이남 아프리카 지역에 집중되었다. 특히 베닌(68), 카메룬(58), 중앙아프리카공화국(138), 차드(96), 에리트리아(50), 가나(57), 기니(61), 레소토(43), 라이베리아(47), 마다가스카르

(250), 니제르(71), 상투메프린시페(113), 세네갈(45), 시에라리온(61), 토고(54)의 15개 국가는 유자격 교사 1인당 학생 수가 40명을 초과하였다(UIS, 2016b). 아시아 국가들의 경우에는 유자격 교사 비율은 국가마다 편차가 크게 나타났다(임후남 외, 2015). 유네스코 통계원의 자료를 분석한 임후남 외(2015)의 연구에 따르면, 몽골, 우즈베키스탄, 캄보디아 등 8개국 초등교사 중에서 유자격 교사의 비율은 100%에 이르렀고, 미얀마, 베트남, 라오스, 중국 홍콩 등의 국가들도 95% 이상의 교사들이 자격을 갖춘 것으로 드러났다. 반면에 방글라데시, 카타르 등은 초등교육 단계에서 유자격 교사의 비율이 약 58%에 불과한 것으로 나타났고, 키르기스스탄, 쿠웨이트, 몰디브도 유자격 교사비율이 70%대로(72%~78%) 비교적 낮은 것으로 드러났다.

이처럼 기초교육 기회 확대와 더불어 많은 개도국에서 교사의 신규 채용도 급속하게 증가했지만, 이들 중에서 상당수가 국가 수준의 최소 자격 기준에 미치지 못하는 것으로 나타났다(UIS, 2016b). 그러나 SDG 교육목표에서 제시한 교육기회 확대라는 목표를 달성하기 위해서는 모든 교육단계에서 지속적으로 교사 충원이 요구되기 때문에, 개도국에서는 적절한 수준의 학력과 교사자격 과정을 이수한 유자격 교사의 충원이 매우 중요한 정책과제라고 할 수 있다(박환보 외, 2015; UNESCO, 2016b).

다) 국제적 노력

유자격 교사의 충원에 대한 국제적인 노력은 우수한 교사를 양성하는 것과 이미 교직에 입문한 현직 교사에게 적절한 재교육 기회를 제공하여 자격을 부여하거나 교사로서의 역량을 높이는 형태로 진행되고 있다(박환보 외, 2015; UNESCO, 2016b). 우수한 교사는 주로 교사자격의 소지여부로 평가하기 때문에, 교사훈련 분야의 협력도 교사자격을 수여하는 교육제도와 교육과정을 개선하는 형태로 진행되었다(UNESCO, 2012). 우선 교사양성제도의 개선은 어떠한 단계에서 어떻게 교사를 양성하는 것이 가장 효과적인가에 대한 논의와 관련이 있다. UNESCO와 ILO의 제안서를 포함하여 다양한 연구에서 제안하는 교원양성 과정의 효과적인 운영을 위해서는 고등교육 수준에서의 운영이 가장 적합한 것으로 보고되고 있다. UNESCO는 2012년에 “UNESCO 교사 전략 2012~2015(The UNESCO Teachers Strategy 2012~2015)”를 발표하고, 특히 사하라이남 아프리카 국가를 중심으로 교사양성의 제도적 역량 강화를 통해 각 국에 최적화된 방식으로 유자격 교사 부족 문제를 해결하고자 하였다. 그리고 이를 위한 구체적인

행동지침으로 1) 교사양성기관의 강화, 2) 교사 정책 형성, 실행, 모니터링과 피드백 지원을 제시하였다(UNESCO, 2012b). 이러한 전략과 아프리카 교원역량강화기구(International Institute for Capacity-Building in Africa, IICBA)를 중심으로 실시한 TTISA(Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa) 등의 선행 경험을 바탕으로 하여, UNESCO는 GPE(Global Partnership for Education) 수혜국을 대상으로 교사양성기관의 역량 강화를 위한 기술협력을 추진하였다(UNESCO, 2012).

최종 학력은 교사의 우수함을 평가하는 데 중요한 요소로 사용되지만, 교육의 질과 직접적인 연관성이 있다고 할 수는 없다. 따라서 교사양성과정의 교육수준뿐만 아니라, 교사양성기관에서 제공하는 교육과정의 개선을 위한 노력이 필요하다. 교사자격을 수여하기 위한 교육과정은 교직으로 입문하기 위해 기본적으로 필요한 지식과 소양을 제공하기 때문에, 한 사회가 교사에게 갖는 기준, 교직에 대한 사회적 가치, 교사의 전문성 등을 규정하고 있다(박환보 외, 2015). 교사의 전문성은 교사가 주어진 교실 및 학교 환경에서 학생의 높은 학업성취를 이끌어 낼 수 있는 역량을 의미하기 때문에, 특정한 교과목에 대한 지식(content knowledge)과 교육학적 지식(pedagogical knowledge)을 모두 포함한다(World Bank, 2013). 그러나 개도국에서는 교사양성 과정을 이수했음에도 불구하고, 교사로서의 전문성이 부족한 경우도 많다(박환보 외, 2014). 따라서 선진공여기관들은 개발도상국의 교육환경을 고려한 교수학습이론이나 교과지식을 체계적으로 전달하기 위한 실천 방안 등을 교원양성 교육과정에 반영시키거나, 현직교원을 대상으로 한 연수 기회를 제공하는 형태로 협력을 추진하였다.

2) 동기부여와 지원

가) 배경

개도국에서 교직은 낮은 사회경제적 지위와 급여 수준, 열악한 근무환경 등으로 인해 선호되는 직업이 아니며, 현직교사의 교직에 대한 만족감도 낮다(박환보 외, 2015). 이로 인해 많은 개도국에서는 교육기회 확대에 필요한 교사의 수요가 매우 높음에도 불구하고, 우수한 교원 수급에 어려움을 겪고 있다. 또한 현직 교사의 이직률이 매우 높고 교사의 이직으로 인한 결원도 잘 훈련된 정식교사가 아니라 미자격 교사로 충원되기 때문에, 결과적으로 교육의 질을 저하시키는 원인으로 작용하고 있다. 그리고 한 국가 내에서도 교사 수급에 있어 지역별

편차가 존재하며, 사회경제적으로 낙후된 지역의 경우에는 우수한 교사의 확보가 더욱 어려운 실정이다(이석희 외, 2009). 뿐만 아니라, 교사양성기관도 상급학교 진학에 있어서 매력적인 기관이 아니기 때문에, 중등학교의 성적이 낮은 학생들이 교사양성기관에 입학하고 있으며, 졸업 후에도 교직으로 진출하기 보다는 4년제 대학 진학의 교두보로 활용하는 실정이다(박환보 외, 2014).

교육의 질을 높이기 위해 필요한 우수한 교사의 수급 문제는 개도국뿐만 아니라, 많은 선진국에서도 어려움을 겪고 있다. OECD의 “교사가 중요하다” 연구에 참여한 25개 OECD 회원국 중 다수가 우수한 교사 수급의 어려움을 보였다. 특히, 수학, 과학, ICT, 언어 교과목 등에서 교원의 부족이 제기되었으며, 교사의 인력 구성(연령, 성별)에 대한 문제 또한 지적되었다. 이러한 교사 수급의 어려움은 무엇보다도 ‘재능 있고 의욕 있는 사람들을 교직으로 유인하는데 있어 여타 직종들과 경쟁할 수 있느냐’가 관건이다. 현대 사회가 첨단 기술이 발전하고 글로벌화가 가속화됨에 따라 다양한 직종이 생겨나고 있고 직업을 위한 이주 또한 활발해지고 있다. 따라서 우수한 교사를 확보하기 위해서는 교사의 처우나 업무 환경 개선을 통해 현직 교사에게 동기를 부여할 필요가 있다. 실제로 OECD TALIS 2013의 결과에 따르면, 약 2/3 수준의 교사들은 교직이 사회에서 전문직으로 인정받지 못하다고 보고하고 있다(OECD, 2014). 전체 34개 TALIS 2013 참여국 중 3개국(한국, 싱가포르, 핀란드)만 제외하고, 모두 사회에서 전문직으로 인정받는다라는 응답이 50% 이하로 보고되었다. 이러한 결과는 현대 사회에서 교직이 매력을 갖지 못한다는 사실을 단적으로 보여주는 것이라 할 수 있다.

따라서 교사에 대한 지원과 동기부여를 통해 우수한 인재가 교직으로 입문하고, 다른 직종으로 이직하지 않도록 유인하는 노력이 필요하다(UNESCO, 2016). 교사의 교직동기에 영향을 미치는 요인은 사회적 인식, 급여, 전문성 개발 기회, 학교와 교실 내의 근무환경, 등 외적인 요인뿐만 아니라, 교수효능감과 같은 개인적 요인 등 매우 다양하다. 특히 교사의 급여는 우수한 인력을 교직으로 유인하고 우수한 교사를 계속 교직에 남게 하는 환경과 직접적으로 관련되는 것으로 교육의 질 수준을 좌우한다(임후남 외, 2015). 많은 선행연구에서도 교사들이 이직하거나 조기은퇴를 하는 이유 중에 교사의 업무조건과 급여가 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타났다(박환보 외, 2015). 구청직원, 중앙부처 공무원, 대학 강사 등 공공기관의 다양한 근로자와 비교해도 교사의 급여는 낮은 수준이었다. 또한 2005년 UNESCO의 교사 급여에 대한 연구에서는 많은 개도국에서 교사의 급여가 국민 1인당 GDP 수준에도 못 미치는 것으로 나타났다

(UNESCO, 2005). 그러나 교사의 처우를 개선하기 위한 방안 중에서도 교사 급여는 가장 큰 비용이 소요되기 때문에, 정책입안자에게 적절한 교사 급여 수준을 결정하는 것은 매우 어려운 정책 과제이다(OECD, 2014).

이처럼 선진국과 개도국 모두에서 공통적으로 교직이 매력을 갖지 못하고 있기 때문에, 교사의 처우와 근무환경 개선을 통해 교사에게 동기를 부여하고 우수한 교사를 확보하는 일이 무엇보다도 시급한 정책 과제이다.

나) 현황

교육의 질을 높이기 위해서는 우수한 인재가 교직으로 입문하도록 유인하는 것이 매우 중요하다. 세계은행의 SABER(System Approach for Better Education Results)자료에서는 우수한 인재를 교사로 확보하기 위한 정책의 실행수준을 4점 척도로 제시하였다. 이 자료를 활용하여 한국의 중점협력 국가의 현황을 분석한 연구(박환보 외, 2016)에 따르면, 몽골, 필리핀, 나이지리아의 아남브라 지역은 우수한 교사 확보를 위한 제도적 장치를 어느 정도(Established, 3점) 갖추고 있지만, 이들 국가를 제외한 나머지 대부분의 중점협력국가에서는 우수 교원 확보를 위한 효과적인 정책이 시행되지 못하고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 라오스, 베트남, 인도네시아, 캄보디아, 나이지리아(바우치, 예키티), 우간다에서 관련 정책의 도입기(Emerging, 2점)인 것으로 나타났으며, 파라과이의 경우 아직 이러한 정책이 가시화되지 않은(Latent, 1점) 상태인 것으로 나타났다. 이는 다른 저개발국가의 경우에도 마찬가지이며, 특히 자료가 가용한 아프리카와 중동CIS 지역 국가들의 경우 1점인 국가가 상당수인 것으로 나타나 우수 인재를 교원으로 유인하기 위한 정책이 전무하다시피 한 실정이다.

교사의 급여는 우수한 인력을 교직으로 유인하고 우수한 교사를 계속 교직에 남게 하는 환경과 직접적으로 관련되는 것으로 교육의 질 수준을 좌우한다. 중앙아프리카공화국, 기니비사우, 라이베리아와 같은 사하라이남 아프리카에서는 교사 급여 수준이 가정의 최저생계비에도 미치지 못하고 있다(UNESCO, 2015b). 그러나 교사의 급여는 단일항목으로는 가장 큰 비용이 소요되는 요소이기 때문에, 정책입안자에게 적절한 교사 급여 수준을 결정하는 것은 매우 중요한 정책 과제이다(OECD, 2014). 국가별로 교사의 급여에는 기본급 외에도 연금이나 시간외 수당 등이 포함되고 교육단계나 경력에 따라서도 차이가 나기 때문에, 평균적인 급여 수준을 추정하

는 일은 쉽지 않다(UNESCO, 2016b). 따라서 국제사회에서는 1인당 GDP나 비슷한 교육 수준의 다른 직종과 대비하여 교사의 급여 수준을 추정하였다(UNESCO, 2016b). 예를 들어, 2012년 OECD가 교사의 급여를 비슷한 교육 수준의 다른 직종 근로자와 비교한 결과를 살펴보면, 초등교사의 경우 약 85%, 전기 중등학교 교사는 약 88% 수준인 것으로 나타났다(OECD, 2014b). 그리고 페루에서는 유사한 자격 수준의 전문직 종사자의 급여가 유치원이나 초등학교 교사에 비해 약 50% 높은 것으로 나타났다(UNESCO, 2015b). 또한 EFA 달성을 위한 속진계획에서는 1인당 GDP의 3.5배를 초등교사의 연평균 급여로 제안했지만, 하위중소득 국가에서는 1인당 GDP 대비 약 2.4배, 그리고 저소득국가에서는 1인당 GDP 대비 약 3.3배인 것으로 나타났다(UNESCO, 2016b).

또한 교사의 교직동기를 높이는 일은 급여 수준뿐만 아니라, 교사의 근무환경과도 관련이 있다. 교사의 근무환경은 교사의 업무부담(근무시간), 교사들이 가르쳐야 하는 학생 수(학급규모 및 교사-학생 비율), 고용의 안정성(고용상태별 교사비율)을 통해 살펴볼 수 있다(임후남 외, 2015). 사회가 변화함에 따라 교사에게 요구하는 역할도 다양해졌을 뿐만 아니라, 교사의 교수활동 부담도 증대하였다(박환보 외, 2015). 2000년부터 2010년까지 OECD 국가의 연간 평균 수업 시간은 초등학교가 762시간에서 782시간으로, 중학교가 681시간에서 704시간으로, 고등학교가 605시간에서 658시간으로 증가하였다(한국교육개발원, 2014). 그리고 평균적으로 교사들은 근무시간의 절반 정도를 수업계획, 채점, 동료교사와의 협력, 질서유지 등과 같은 비수업활동에 할애하고 있다(OECD, 2015b).

다) 국제적 노력

교사의 동기부여와 지원을 위한 국제사회의 노력은 크게 교사의 처우 개선과 교사의 근무환경 개선의 두 가지 측면에서 진행되고 있다. 우선 교사의 처우 개선에서 가장 중요한 정책 과제는 교사의 급여를 높이는 일이다(UNESCO, 2016b). 그러나 교사의 고용과 급여 인상의 문제는 중장기적으로 예산이 소요되기 때문에, 수원국이 국가 수준에서 의지를 갖지 않으면 지속가능성을 담보하기 어렵다. 또한 탄자니아의 사례와 같이, 교육 분야에 지원된 예산이 수원국 정부에 의해 임의로 변용될 가능성이 존재한다. 따라서 공여기관의 입장에서는 ODA 재원을 가지고 개도국 교사의 급여를 직접적으로 지원하는 것은 쉽지 않기 때문에, 중장기적인 계획을 가지고 정부의 정책 수립 과정부터 참여하거나 특정한 프로젝트를 수행하기 위해 필요한 교사를 일부

고용한 경우에서 일부 찾아볼 수 있다. 예를 들어, 영국 국제개발청(Department for International Development, DFID)은 가나에서 기초교육의 질 제고를 위해, 가나 교육부와 함께 교육계획전략 지원 프로그램을 7년 계획으로 마련하고 사업 이행에 필요한 교사의 고용에 소요되는 재원을 일부 재정지원(Budget Supporting) 방식으로 지원하였다(박환보 외, 2014).

교사 처우 개선과 관련한 국제사회의 지원은 주로 교사의 근무환경 개선에 초점을 맞추고 진행되고 있다. 예를 들어, 일본의 국제협력단(Japan International Cooperation Agency, JICA)는 아프리카와 중남미 지역에서 수학과 과학 교사들에게 유용한 교수 환경을 마련하고 교육보조자료의 개발과 이를 활용할 수 있는 연수 기회를 제공하는 등, 전반적인 교수학습의 환경을 개선하였다. 또한 유니세프는 학교 시설 건축 기준을 설정하는데 있어, 학생들의 학습권과 교사의 교육권을 고려한 공간 기준을 제시하고, 교사용 관사와 같은 물리적인 근무환경 개선을 위한 협력 사업을 진행하였다(UNICEF, 2009; Mulkeen, 2010).

3) 한국의 노력

가) 교사훈련 분야 ODA 개황

EDCF의 ODA 통계자료에 따르면, 2006년부터 2016년까지 지난 11년 동안 한국 정부가 교육 분야에 지원한 ODA 지출액은 총 1,709.2백만 달러이고, 이 중에서 ‘교사훈련’으로 분류된 245개 사업에 대해 총 58.7만 달러를 지원하여 전체 교육 ODA 지출액의 3.43%를 차지한다. 그리고 교사훈련 분야 협력의 특성상 기초교육이나 중등교육과 같이 학교 급별로 분류되는 사업의 하위 구성요소로 포함되는 경우도 있기 때문에, 이러한 사업을 고려할 경우에는 교사훈련 분야에 대한 지원액도 증가한다(박환보 외, 2015). 그러나 세부적인 활동 단위에 포함된 사업을 모두 교사훈련 분야의 지원 현황으로 분류하기는 현실적으로 어려움이 있다. 이로 인해 선행연구에서도 전반적인 지원 경향 분석은 OECD CRS의 분야별 분류를 토대로 실시하고, 사업 내용에 대한 심층 분석에서만 교사훈련에 관한 내용을 고려하고 있다(안해정 외, 2016; 채재은·박환보, 2017). 따라서 이 연구에서도 교사훈련 분야에 대한 전반적인 지원 경향은 OECD CRS 분류에 따른 교사훈련 분야에 한정해서 살펴보았다.

연도별로 교사훈련 분야의 개발협력 사업 현황을 살펴보면, 다음의 <표 II-7>과 같다. 표에서 알 수 있듯이, 2006년 교사훈련 분야에 대한 지원은 6.71백만 달러로 전체 교육분야 지원액

의 12.5%로 큰 비중을 차지했지만, 2008년 이후에는 그 비중은 크게 감소하였다. 그리고 이후에도 교사훈련 분야의 ODA 지원에는 특별한 경향성을 발견하기 어렵다. 이는 우리나라의 전체 교육ODA 지원 경향에서 나타나는 특징과도 유사하며(채재은박환보, 2017), 중장기적인 전략 보다는 그때의 상황에 대응한 결과로 해석할 수 있다.

표 II-7 교사훈련 분야 ODA 지원 현황 (순지출액 기준, 백만달러)

연도	교사훈련	교육분야	비율(%)
2006	6.71	53.85	12.47
2007	13.55	102.74	13.19
2008	1.69	60.46	2.79
2009	3.55	69.50	5.11
2010	3.23	142.77	2.26
2011	1.95	179.41	1.09
2012	4.09	204.98	1.99
2013	10.72	209.58	5.12
2014	4.96	221.15	2.24
2015	3.57	227.14	1.57
2016	4.67	237.67	1.97
합계('06~'16년)	58.69	1709.24	3.43

출처: EDCF ODA 통계(<http://211.171.208.92/index.html>, 2017년 9월 10일 인출) 자료를 연구자가 재구성함

교사훈련 분야 개발협력 현황을 원조유형별로 살펴보면, 다음의 <표 II-8>과 같다. 표에서 알 수 있듯이, 사업 수의 측면에서는 전체 245개 사업 중에서 기타 기술협력이 95개(38.8%)로 가장 큰 비중을 차지하고, 다음으로 프로젝트 원조 사업 55개(22.6%), 전문가 및 봉사단 파견 46개(18.8%), 개도국 유학생 및 연수생 지원 41개(16.7%)의 순으로 나타났다. 그러나 지원 규모의 측면에서는 프로젝트 원조가 33.2백만 달러로 전체 교사훈련 분야 지원액의 56.6%를 차지하고, 그 다음으로 기타기술협력 11.7백만 달러(19.9%), 개도국 유학생 및 연수생 지원 6.46백만 달러(11.0%), 국제기구의 특정목적 프로그램 및 기금지원 4.73(8.1%)의 순으로 나타났다.

【표 Ⅱ-8】 원조유형별 교사훈련 분야 협력사업 현황

구 분	사업 수 (개)	사업 수 (비율)	지출액 (백만 달러)	지출액 (비율)
기타 기술협력	95	38.78%	2.36	19.87%
프로젝트 원조	55	22.45%	33.20	56.58%
전문가 및 봉사단 파견	46	18.78%	4.73	4.03%
개발도상국 유학생 및 연수생 지원	41	16.73%	0.27	11.00%
연수생 교육기관 앞 지원	5	2.04%	6.46	0.45%
국제기구의 프로그램, 기금 지원	3	1.22%	11.66	8.06%
총합계	245	100.0%	58.68	100.0%

출처: EDCF ODA 통계(<http://211.171.208.92/index.html>, 2017년 9월 10일 인출) 자료를 연구자가 재구성함
주) 2006~2016년 동안의 교사훈련 분야 사업의 합계이며, 순지출액 기준임

다음으로 사업 대상지역을 기준으로 현황을 살펴보면, 다음의 <표 Ⅱ-9>와 같다. 표에서 알 수 있듯이, 전체 245개 사업 중에서 아시아 지역을 대상으로 한 사업이 146개(59.6%)로 가장 많았고, 지원액도 39.5백만 달러(67.3%)로 가장 큰 비중을 차지했다. 다음으로 아메리카의 사업 수가 45개(18.4%), 아프리카 40개(16.3%)의 순으로 나타났지만, 지원액 규모는 아프리카 지역이 11.2백만 달러(19.1%)로 아메리카의 3.28백만 달러(5.6%)에 비해 높은 것으로 나타났다. 이러한 현황을 통해, 아메리카 지역에서의 교사훈련 분야 사업은 소규모의 사업이 다수 진행되는 반면에 아프리카 지역서는 비교적 큰 규모의 사업이 진행되고 있음을 알 수 있다.

【표 Ⅱ-9】 대륙별 교사훈련 분야 협력사업 현황

구분	사업 수 (개)	사업 수 (비율)	지출액 (백만 달러)	지출액 (비율)
아시아	146	59.6%	39.48	67.3%
아프리카	40	16.3%	11.24	19.1%
아메리카	45	18.4%	3.28	5.6%
오세아니아	6	2.4%	0.09	0.2%
유럽	3	1.2%	0.26	0.4%
기타	5	2.0%	4.34	7.4%
총합계	245	100.0%	58.68	100.0%

출처: EDCF ODA 통계(<http://211.171.208.92/index.html>, 2017년 9월 10일 인출) 자료를 연구자가 재구성함
주: 2006~2016년 동안의 교사훈련 분야 사업의 합계이며, 순지출액 기준임

마지막으로 교사훈련 분야의 사업대상 국가를 기준으로 살펴보면, 2006년부터 2016년까지 총 80개국과 협력하였으며 자세한 현황은 다음의 <표 II-10>과 같다. 표에서 알 수 있듯이, 단일 국가로는 베트남과 스리랑카와 10개 사업(3.77%)이 가장 많았고, 캄보디아, 우즈베키스탄, 몽골, 등이 뒤를 이었다. 그리고 지출액을 기준으로 보면, 이라크가 13.95백만 달러로 전체 지출액의 23.77%를 차지하였고, 앙골라와 아프가니스탄이 지원액 상위에 있었다. 그러나 이러한 국가들에 대한 협력은 전후 재건과 같은 매우 특별한 경우에 진행되었기 때문에, 사업 규모가 큰 반면에 사업 수는 2-5개로 많지 않다. 반면에, 몽골, 베트남, 스리랑카, 필리핀, 미얀마, 우즈베키스탄은 사업 수와 지원액이 모두 상위 10위 이내에 있었다.

【표 II-10】 대륙별 교사훈련 분야 협력사업 현황

사업 수 상위 10개국			지출액 상위 10개국		
국가	사업 수 (개)	사업 수 (비율)	국가	지출액 (백만 달러)	지출액 (비율)
베트남	10	3.77%	이라크	13.95	23.77%
스리랑카	10	3.77%	앙골라	4.92	8.39%
캄보디아	9	3.40%	아프가니스탄	4.51	7.69%
우즈베키스탄	9	3.40%	몽골	4.21	7.17%
몽골	9	3.40%	베트남	2.77	4.73%
라오스	8	3.02%	모로코	2.68	4.57%
카자흐스탄	8	3.02%	스리랑카	2.48	4.23%
미얀마	8	3.02%	필리핀	2.07	3.52%
방글라데시	8	3.02%	미얀마	1.53	2.61%
필리핀	8	3.02%	우즈베키스탄	1.10	1.88%

출처: EDCF ODA 통계(<http://211.171.208.92/index.html>, 2017년 9월 10일 인출) 자료를 연구자가 재구성함
 주: 2006~2016년 동안의 교사훈련 분야 사업의 합계이며, 순지출액 기준임

나) 사업 시행기관별 협력사업 현황

(1) 교육부

교육부의 개발협력 사업은 개도국 교육원조 수요 조사 또는 교육원조 콘텐츠 발굴을 위한 연구 및 네트워크 형성 위주로 시작되었으며, 2008년부터 국가 차원에서 교육개발협력의 본격적으로 추진됨에 따라 사업 수와 예산 규모가 지속적으로 확대되었다(안해정 외, 2016). 2017

년 교육부의 개발협력 현황을 살펴보면, 대학국제협력활성화지원, 글로벌교육지원사업, 국제 교육교류협력활성화, 이러닝세계화, 저개발국교육인재양성지원, 유네스코 저개발국 교육발전 기금의 6개 세부사업에 대해 총 697.6억원을 지원하고 있다(채재은·박환보, 2017). 이 중에서 교사훈련 분야의 사업은 ‘다문화가정 대상국가 교육글로벌화 지원’, ‘세계시민교육 역량강화 사업’, ‘교사해외파견사업’, ‘교류협력국 교육정보화 지원’ 등의 사업을 중심으로 이루어지고 있으며, 내용적으로는 개도국의 현직교사를 대상으로 한 ICT교육이나 한국문화 연수가 주를 이룬다. 자세한 교육부의 교사훈련 분야 사업 현황은 <표 Ⅱ-11>과 같다.

【표 Ⅱ-11】 2017년도 교육부 ODA 사업 현황

세부사업명	내역사업명	예산 (백만원)	비율 (%)	담당부서	유형
대학국제협력 활성화지원	국제협력선도대학	4,017	5.8	교육개발협력팀	민관협력
	아세안대학 이러닝지원	1,540	2.2	이러닝과	프로젝트
글로벌 교육지원 사업	글로벌교육지원	805	1.2	교육개발협력팀	민관협력
	다문화가정 대상국가 교육글로벌화 지원	2,436	3.5		기타기술협력
	세계시민교육 역량강화 사업	1,000	1.4	국제교육협력담 당관실	기타기술협력
유네스코저개 발국 교육지원	아태지역 ICT활용 역량강화	345	0.5	교육개발협력팀	프로젝트
	아태소통증진사업	632	0.9		프로젝트
	아프리카 ICT활용 교육혁신	1,610	2.3		프로젝트
	아프리카 직업기술교육 지원사업(2차)	2,520	3.6		프로젝트
저개발국교육 인재양성지원	UNITWIN 한동대	1,604	2.3	교육개발협력팀	기타기술협력
	UNITWIN 숙명여대	332	0.5		기타기술협력
	아프리카 희망브릿지	423	0.6		기타기술협력
국제교육교류 협력활성화	교사해외파견사업	7,303	10.5	국립국제교육원	기타기술협력
	글로벌코리아스칼라십(GKS)	41,377	59.3	국립국제교육원	장학지원
이러닝 세계화	교류협력국 교육정보화 지원	1,409	2.0	이러닝과	기타기술협력
	국제기구 및 다자간 이러닝 협력사업 추진	735	1.1		기타기술협력
	첨단 ICT 활용 시범교실 구축·운영 지원	1,156	1.7		프로젝트/기타 기술협력
	솔라스쿨 활용교육 지원	484	0.7		민관협력
합계		69,758	100.0		

출처 : 채재은, 박환보(2017). 교육ODA 중장기 기본계획 수립을 위한 기초연구. 서울: 한국연구재단. 129.

교사훈련 분야의 개발협력사업을 보다 구체적으로 살펴보면, ‘교류협력국 교육정보화 지원 사업’은 ODA 사업이 아니라 교육정보화를 목적으로 시작되었으며, 교육부 이러닝과, 시도교육청, 한국교육정보진흥협회가 주관하여 개도국의 교원을 초청하고, 교육정보화 연수 및 컨설팅을 실시하는 사업이다(박환보 외, 2015). 그리고 ‘다문화 대상국가 교육글로벌지원사업’과 ‘세계시민교육 역량강화 사업’은 APCEIU(Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding, UNESCO 아시아태평양 국제이해교육원)가 주관하는 개도국 교원 초청 연수 사업이다. 또한 교사해외파견사업의 경우에는 한국인 교사를 개도국 교육현장에 직접 파견하는 사업과 교원양성기관의 예비교사들의 개발협력에 관한 이해도 제고 사업의 두 가지로 구성되며, 인력교류를 통해 국내 교사의 성장을 강조한다는 특징이 있다(박환보 외, 2015).

또한 교육부의 자료에 따르면(2017), 글로벌교육지원사업의 세부사업에서도 대학이나 NGO와의 협력을 통해 진행되는 교사훈련 분야의 개발협력 사업이 존재한다. 예를 들어, 진주교대의 ‘몽골국립사범대학교 교육대학의 초등교사 양성 교육과정 개선과 교육콘텐츠 공동개발(2017년)’, 연세대의 ‘우간다 초등교육 역량강화를 위한 수요조사 기반 교사교육프로그램(2017년)’, 서울대의 ‘캄보디아 왕립 프놈펜대학교 사범대학 기반구축을 위한 수요조사(2016년)’, 공주대의 ‘캄보디아 특수교육 및 통합교육 전문가 양성 사업 추진을 위한 수요조사(2015년)’, 서울대의 ‘몽골 특수교육 교사 양성체제 설립 기획 및 기반 구축(2014년)’ 등, 주로 대학의 교육연구 역량을 활용하여 교사양성기관의 교육여건과 교육과정을 개선하는데 목적을 두고 있다. 그리고 국제협력선도대학 사업에서도 창원대학교의 ‘네팔 특수교사 양성과 기초교육 역량 강화 사업’도 대학 수준에서 추진하는 교원교육 분야의 사업으로 분류할 수 있다(박환보 외, 2015).

(2) KOICA

무상원조 전담기관인 KOICA는 SDGs 목표 달성을 위한 목적으로 2016년에 「KOICA 교육 중기전략 2016~2020」을 마련하고, 개도국의 기초학력 부진, 성별 격차, 직업역량 부족 문제 해결을 지원하기 위하여 기초교육과 취약계층 교육, 직업 기술 교육 관련 사업을 중점적으로 추진하고 있다(한국국제협력단, 2017). KOICA의 중기전략에 따르면(2017), 교사훈련 분야는 SDG 4.1 및 4.7과 연계한 ‘학습성과를 위한 양질의 교육’이라는 추진방향에 포함되어 있으며, ‘기초교육의 학습성과 제고와 교사 전문성 강화를 위한 신규 교사양성 및 재직교사 재교육 지원’을 추진과제로 제시하였다. 그러나 아직 중기전략에 기초한 교사훈련 분야의 사업 현황을 확인하기는 어렵기 때문에, EDCF 통계자료를 토대로 기존의 사업 현황을 분석하였다.

EDCF의 통계자료에 따르면, KOICA에서 2006년부터 2013년까지 실시한 교사훈련 분야 ODA 지원액은 32.1백만 달러이고, 이는 KOICA의 전체 교육분야 지원액 809.8백만 달러의 13.8% 차지한다. 그리고 전체 교사훈련 분야 ODA 58.7백만 달러의 54.7%에 해당하는 금액이다. KOICA의 통계자료를 통해, 2011년부터 2015년까지 최근 5년 동안 KOICA에서 실시한 교사훈련 분야의 사업 현황을 보다 상세하게 살펴보았다. 최근 5년 동안 KOICA의 교사훈련 분야 지원 총액 9.8백만 달러 중에서, 연수생초청사업이 4.1백만 달러(41.8%)로 가장 큰 비중으로 차지한다. 그리고 프로젝트 2.4백만 달러(24.9%), 봉사단 파견 1.9백만 달러(19.7%), 민관협력사업 1.6백만 달러(12.7%), 소규모무상원조 0.9백만 달러(0.9%) 순으로 나타났다.

KOICA의 교사훈련 연수생 초청 사업은 대부분 ICT 교육, 직업훈련원 교사 교육, 한국어 및 한국문화 등에 관한 내용으로 구성되었다. 이는 교사연수 사업이 개도국 학교 현장에서 요구되는 교사의 전문성보다는 한국 정부가 필요로 하는 내용을 중심으로 구성되어 있음을 보여준다. 그리고 교사훈련 분야의 프로젝트 사업은 최근 5년 동안 6개의 사업이 진행되었는데, 스리랑카 기술계 교사 양성 및 재교육 사업을 제외하고는 모두 직업훈련원의 교사 관련 사업이라는 특징이 있다. 직업훈련원 교사 관련 사업은 직업교육을 담당하는 강사의 역량 강화를 목적으로 하며, 직업훈련원 건립의 하위 구성요소로 포함되기도 하고, 연수생 초청 사업과 연계시키는 형태로 진행되었다. 또한 민관협력사업의 경우에는 주로 교사 역량 강화 연수와 같은 재교육에 초점을 맞추고 있지만, 시행기관의 성격에 따라 연수 대상이 다르다는 특징이 있다. 예를 들어, 개발NGO는 지역단위에서 초등학교 교사 대상의 역량 강화 연수 사업을 진행하며, 대학이 시행기관인 경우에는 개도국의 교원양성기관을 사업 대상으로 한다.

다) 한국의 교사훈련 분야 개발협력의 특징과 시사점

분석 결과를 토대로 지금까지 한국의 교사훈련 분야 개발협력의 특징과 시사점을 도출하면 다음과 같다. 첫째, 교사훈련 분야의 개발협력은 전체 교육분야에서 차지하는 비중이 작고, 일정한 경향성을 발견하기 어렵다. 이는 지금까지의 교사훈련 분야 개발협력이 뚜렷한 비전이나 목표의식을 갖고 진행된 것이 아니라, 사업이나 시행주체들이 그때의 상황에 따라 대응하는 방식으로 이루어졌음을 시사한다. 그리고 교사훈련 분야의 사업이 EFA나 MDGs 목표 등 국제사회의 개발의제와도 연계되지 못했다는 한계점도 보여준다. 이러한 한계는 단지 교사훈련 분야 개발협력에만 국한되는 특징은 아니며, 우리나라 교육개발협력이 갖고 있는 전반적인 한계

이기도 하다(채재은·박환보, 2017). 따라서 정부 차원에서 SDGs 목표와 연계해서 교육개발협력의 방향을 설정하고, 이를 토대로 교사훈련 분야의 협력 전략을 마련할 필요가 있다. 그리고 단순히 문서 단위에서 전략 수립에 끝나는 것이 아니라, 실질적으로 교사훈련 분야 사업을 체계적으로 추진하기 위한 지원 방안을 모색해야 한다.

둘째, 교사훈련 분야 개발협력의 사업 내용은 주로 교사 역량강화를 표방하지만, 역량개발의 목표나 내용이 모호할 뿐만 아니라, 국제사회의 논의 동향과도 다소 괴리가 존재한다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 국제사회에서 교사훈련 분야 협력의 쟁점은 유자격 교사의 충원이나 교사의 동기 부여 및 지원에 있다. 따라서 교사의 역량 개발도 포괄적인 역량이 아니라, 교사 자격을 부여하기 위해 필요한 제도적·정책적인 토대를 지원하거나, 각 교과별 현직교사를 대상으로 매우 구체적인 내용의 연수 기회를 제공한다. 이에 비해 한국의 교사훈련 분야 개발협력은 유자격 교사 충원과 관련한 사업은 거의 없으며, 역량 개발 사업도 교사의 학교급이나 교과별 구분 없이 ICT 활용이나 한국문화 이해 등 소양의 측면에서 접근하고 있다. 이로 인해 교사훈련 분야의 협력 사업이 궁극적으로 개도국의 경제사회발전이나 교육 발전에 어떠한 기여를 했는지에 대해서도 의문이다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 개도국의 교육발전 혹은 교사훈련 분야의 발전을 위한 보다 직접적이고 구체적인 형태의 협력이 필요하다.

셋째, 봉사단 파견이나 전문가 파견을 통한 기술협력 사업은 개도국 교사훈련이 갖는 한계점을 극복하거나 교육의 질을 높이기 위한 목적도 있지만, 이에 대한 효과는 아직 알려진 바가 없다. 오히려 교사교류 사업은 개발효과성에 초점을 맞추기 보다는 국내 교사의 성장을 강조한다는 특징이 있다(박환보 외, 2016). 그리고 최근에 교육부가 추진 중인 교사해외파견사업은 이러한 목적을 보다 분명하게 제시하고, 퇴직교사뿐만 아니라 교사양성기관과 예비교사의 참여를 제도적으로 마련하였다. 교사교류를 통한 공여국 교사의 성장은 중요한 성과일 뿐만 아니라, 교육사업에서는 반드시 고려해야 할 측면이다. 그러나 국제개발협력의 목적상, 공여국 교사나 예비교사의 성장만을 강조하는 것은 경계해야 하며, 궁극적으로 교사교류를 통한 개도국의 교육발전에 기여할 수 있는 방안에 대한 고민이 필요하다(박환보 외, 2015). 국제개발협력 분야에서 봉사단 파견의 개발성과를 명확히 하자는 논의가 점차적으로 확대되고 있으며, 이를 위해 봉사자 개인의 성장뿐만 아니라 수원국과 공여국 측면의 성과를 모두 고려해야 한다는 주장도 제기되었다(홍문숙 외, 2016). 따라서 향후 교사훈련 분야의 봉사단 파견이나 기술협력 사업을 추진하는데 있어서도 사업 참여자 개인의 측면, 수원국의 측면, 공여국의 측면을 복합적으로 고려할 필요가 있다.

마. 교육 형평성⁸⁰⁾

1) 교육 재정의 공평한 배분

가) 배경

UNESCO의 “2015 Education for All (EFA)” 보고서는 공평하고 적절한 자원조달의 부족이 EFA 2015년도 목표를 달성하지 못한 중요한 이유 중의 하나라고 보고 있다. 실제로 1인당 소득에서 유사한 수준을 보이는 국가들도 교육에서 거둔 성과에서는 상당한 차이를 나타내고 있다. 교육에서 상당 수준 진보가 이루어진 국가는 취약 계층을 위한 교육에 특별한 재원을 할당하고 있었으며, 이러한 특별 재정이 매우 낮은 수준에서 증가되었다는 특징이 있다. 이러한 교육 재정의 중요성을 인식하여 “제3차 재발재원총회”의 아디스아바바 실천 의제에서는 각 국가가 적합한 교육 지출 목표를 수립할 것을 장려한 바 있다. 국가적인 상황은 다양하지만 다음의 두 가지 기준을 결정적인 준거점으로 제시하였다. 하나는 국내 총생산(GDP) 대비 최소 4~6%를 교육에 할당하는 것과, 다른 하나는 공공 지출 대비 15~20%를 교육에 할당하는 것이다. 현재 전 세계 각 국가는 GDP의 4.6%를 교육에, 공공 지출의 14.2%를 교육에 배정하고 있다(UNESCO, 2016). 인천 선언에서는 이러한 기준을 고수할 것을 촉구하고, 국가적 상황에 따라 교육 부문 공공 지출 증대 의지를 표명하였다. 최빈국들은 교육2030 실행계획이 제시하는 세부 목표 달성을 위해서 이러한 재정 기준에 도달하거나 넘어서야 할 것으로 보았다. 필요한 지출 증액 달성을 위해서 첫째, 교육의 위한 국내 재정의 증대 및 개선이 필요하다. 교육 공공 자금의 증대, 가장 필요한 이들을 우선 순위화하여 재정 지출에 있어 교육 소외 계층의 필요를 인지하고 효과성, 효율성, 책무성에 기반하여 재정 지출이 이루어져야 한다. 둘째, 외부 재정 조달의 증대 및 개선이 이루어져야 한다. 자금 부족이 양질의 교육권이 있는 학습자의 교육 기회를 위협해서는 안 된다. ODA 등 국제적인 공적 자금을 중요하게 활용하는 것은 공공 및 민간의 다른 자원을 추가 동원하는 촉매가 될 것으로 기대되고 있다(UNESCO, 2016b).

교육에 대한 목적을 달성하기 위해서는 공공 지출이 양적인 규모 뿐 만이 아니라 효율성, 효과성, 형평성이라는 질적인 측면까지 고려해야 한다. 교육 재정에 대한 형평성은 학교와 학생들이 가지고 있는 필요 (“needs”)를 고려하여 재원을 할당하는 명백하고 분명한 기준에

80) 이 항은 공동연구진인 신윤정(한국보건사회정책연구원)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

의해서 달성될 수 있다. 교육 재정이 얼마나 형평성 있게 지출되고 있는가에 대한 정도는 “교육 자원을 취약 계층 인구에게 할당하는 명백한 공식에 따라 재정 정책이 얼마나 이루어지고 있는가”에 의해 측정될 수 있다. 유럽 국가의 경우 불가리아, 노르웨이, 스페인 등 5개 국가가 공식적인 재정 공식을 사용하여 중앙 정부가 직접적으로 혹은 지방정부를 통하여 재원을 학교에 배분하고 있는 것으로 나타났다.

재정적인 지원 메카니즘은 정부가 취약한 상황에 있는 학생들과 학교를 도와서 위기를 극복할 수 있도록 하는 정책 도구 중의 하나이다. 여기서 관건이 되는 것은 형평성 이슈를 다루기 위하여 다양한 교육 재정 정책을 얼마나 충분히 활용하고 있는가 하는 것이다. World Bank의 System Approach for Better Education Results(SABER)는 불리한 배경을 가지고 있는 학생들에게 재원을 얼마나 할당하는지 교육 재정 형평성에 대한 지표를 가지고 있다. 하지만 이러한 지표들 중 어느 것도 세계적인 차원에서 광범위하게 조사된 적이 없다. 교육 재정의 형평성을 위한 국가 간의 노력을 평가하고 비교하기 위해서 각 국가들의 성공 사례 벤치마킹 등 국제적인 공조가 필요하다.

사회적 지원 프로그램을 제공하여 교육에 대한 수요와 공급을 증진함으로써 교육 형평성이 강화되는 효과를 기대해 볼 수 있다. 국가들 간에 공통적으로 발견되는 사항은 교육에서의 불평등을 제거하려는 정책과 사회적 지원 프로그램이 상호 연결되어 있지 않다는 것이다. 사회적 지원 프로그램과 교육적 지원 프로그램을 연결시키려는 노력이 이루어지고 있지만 교육적인 측면에서 받고 있는 불이익에 초점을 두고 사회적 지원 프로그램을 통합적으로 제공하는 국가는 찾아보기 어렵다. 대부분의 국가가 교육에서 받는 불이익을 철폐하고자 하는 법과 전략을 선언적으로 제시하고 있을 뿐 실제로 교육 형평성을 달성하려는 구체적인 정책과 규제를 실행하고 있는 국가는 소수이다. 교육을 단지 학교에서 이루어지는 교육 활동만이 아닌 교육 활동을 넘어선 복지와 통합된 하나의 체계로 운영할 필요가 있다. 학교에서 다양한 복지혜택을 학생들에게 제공함으로써 모든 사람들에 배움의 기회가 공평하게 보장될 수 있도록 해야 할 것이다.

나) 현황

교육에 대한 수요를 향상시킬 수 있는 정책에는 ① 일정한 조건 하에서 현금을 지원하는 사회보호 프로그램 - 인도네시아의 PKH(Program Keluarga Harapan), 자메이카의 PATH(Program of Advancement through Health and Education), 페루의 Juntos(“together”) -

② 학교 급식, 장학금(인도네시아의 BSM(Program Bantuan Siswa Miskin) 장학금, 폴란드의 국가장학금), 장애아 수당(스리랑카), 보편적인 혹은 특별한 대상에 대해 지원하는 프로그램(네덜란드), 학교 보급품에 대한 완전 혹은 부분적인 지원, 통학에 대한 보조금 지급(모로코)이 포함된다. 교육 공급을 향상시키기 위한 정책에는 특별한 교육 욕구를 가지고 있는 학생에 대한 특별한 지원(자메이카, 네덜란드), 소규모 혹은 멀리 떨어져 있는 학교가 부담하는 높은 운영비 대한 지원(조지아, 스리랑카), 사회통합적인 프로그램, 불이익을 받고 있는 교사를 위한 특별한 훈련, 학교 시설 개보수, 특별한 집단을 대상으로 하는 교육 프로그램(예, 페루의 저소득층을 위한 다문화 이중 언어 교육 정책, 폴란드의 집시 공동체를 위한 프로그램)이 포함될 수 있다.

교육 재정 및 교육 재정의 형평성에 대한 통계치는 특히 개발 도상국가의 경우 마련되어 있지 않은 실정이다. 전반적으로 볼 때 사회 분야에 대한 재정 지출 현황에 대한 자료를 구축하는 것은 어려운 작업으로서 특히 개발도상국가에 대해 선진국의 기술적인 지원이 필요하다. 전체적인 교육 재정이 각 사회 계층별로 어떻게 배분되고 있는지 형평성 정도를 파악할 수 있는 통계 마련을 위한 국가 간의 협조와 노력이 필요하다.

다) 국제적 노력

2016 세계교육현황 보고서(UNESCO, 2016b)를 참조하여 국가 재정 정책을 통해서 교육 형평성을 다루는 국가의 사례를 살펴보면 다음과 같다.

네덜란드의 경우, 교육 불평등을 완화하려는 정책은 상호 연계되고 있으며 포괄적이고 체계적인 특징을 가지고 있다. 취약계층 자녀 예방, 조기 발견, 조기 지원에 강한 초점을 두고 있고 현황에 대한 파악과 전문가들 간의 협력 관계를 강조하고 있다.

사모아는 취약한 상황에 놓여 있는 학생들의 필요(needs)를 학교 교육비 지원을 통해 충족시키려는 노력을 수행하고 있다. 학부모가 부담하는 초등 및 중등 교육 비용을 없애고, 최소한의 서비스 표준을 충족시킬 수 있는 보조금으로 학교 운영비를 지원하고 있다. 하지만, 이 프로그램의 재정이 국제적인 기부자에 의해 지원되기 때문에 장기적으로 지속적인 재정적 지원을 보장하기 어렵다는 한계가 있다. 또한 취약계층 가구와 아동을 위한 직접적인 사회 보호 프로그램이 없다는 문제점이 있다.

콩고는 재정 지원을 지역 간에 동일하게 제공하는 체계를 도입하여 1~5 학년 교육비를 2011년도에 폐지하였다. 이 결과 교사들 중 68%만이 임금을 지급 받았으며 나머지 교사들은 동기부

여 비용이라는 이름으로 개별 가구에 의해서 직접 지불받게 되었다. 가계 지출로 인하여 가구가 직접 지불하는 비용이 2012년도 초등학교 전체 비용의 64%를 차지하게 되었다. 이러한 도전에 대응하여 정부는 교육 형평성 확보를 목적으로 하는 교육훈련 분야 전략 2016~2025를 마련하였다. 핵심적인 활동으로 학교 교실을 멀리 떨어진 지역까지 확대 설치하고, 부모가 부담하는 6학년의 교육비용을 철폐하며, 초등학교 시험을 위한 비용을 철폐하고, 교사 급여 지불 방식을 향상시켰다.

모로코는 교육 재정 정책을 통해 성공적으로 형평성을 강화해 온 사례로 언급되고 있다(UNESCO, 2016b). 모로코는 국가 정책으로서 15세까지 무상의 보편적인 교육을 제공하고 있다. 형평성은 교육의 기본 법령인 1999년 “국가 교육 및 훈련에 대한 법령”과 2011년 헌법에 정식으로 명시되어 있다. 그럼에도 불구하고 국민들은 상당히 높은 수준의 교육비를 부담하고 있어 자녀를 교육 시키는 데 장애로 작용하고 있다. “2009~2012 국가 교육 위기 계획”과 “2013~2016 교육 행동 계획”은 재정 정책을 통한 형평성 향상을 목표로 시도되었다. 기존 정책에서는 학교 통학에 대한 보조금과 무상 학교 급식(점심)을 제공하고 있었다. 이러한 정책 외에 빈곤한 농촌 지역 가족에게 “Tayssir” 라고 하는 직접적인 현금 수당을 제공하여 퇴학율을 감소하고 재학율을 향상시키고자 하였다. 현금 수당을 교육 지원 정책으로 명시하고 엄격한 조건 없이 제공함으로써 학교 참여율에 현격한 성과를 가져왔다. 2013~2014 기간 동안 825,000명 학생(전체 초등 및 중고등학생의 13%)이 Tayssir 현금 수당을 받았다. 이는 2013년 튀니지에서 단지 80,000명 미만의 아동들에게 현금을 지원한 것과 비교하면 상당히 높은 수준이다. 이 외에 400백만 명에 가까운 학생들이 저소득층 1학년 학생을 대상으로 하는 “One Million Schoolbags” 지원을 받았다. 2014~2015년 기간 동안 교육을 위한 사회적 지원의 예산 중 거의 절반이 “Tayssir”와 “One Million Schoolbags”에 지출되었다.

이렇듯이 2000년 이래 초등학교 교육에서 양성 평등의 향상이 이루어졌지만 모로코의 고등학교 교육에서 소녀들의 참여는 아직도 저조한 수준이었다. 이는 농촌 지역의 접근성과 교육의 질적인 문제, 그리고 문화적인 장애에 기인한 것이었다. 이에 대응하여 정부는 소녀들에게 할당된 학교와 통학 수단을 구축하는 전략을 개발하였다. 국가 교육 및 직업 훈련부는 퇴학율이 높고 저소득층이 거주하는 지역을 포함하여 가장 낙후된 학교를 집중 대상으로 삼았다. 2012년 Emergency Plan 평가 결과 교육 서비스를 개발하고 더 공평한 접근을 보장하는 것에서 상당한 진보가 이루어진 것으로 나타났는데, 특히 이러한 결과는 농촌과 낙후된 지역에서 현저하였다.

National Observatory of Human Development의 종단 조사를 통해 모니터링 체계가 설립되면 프로그램에 대한 더 발전된 평가가 이루어 질 것으로 기대되고 있다.

2) 다언어/다문화 교육 강화

가) 배경

다양한 언어를 사용하는 국가와 지역에서 교육을 전달하는 데 사용하는 언어는 교육 형평성 확보를 위한 핵심적인 필요조건이다. 집에서 사용하는 언어와 학교에서 사용하는 언어가 서로 다른 문제는 학생들 중 많은 수가 이민자 가족 출신인 유럽과 북아메리카 국가에서 많이 논의가 되는 사항이다. 여러 나라의 언어를 사용하는 대부분의 국가에서 많은 아동들은 학교에서 학습을 하거나 시험을 볼 때 집에서 사용하는 언어와 다른 언어를 사용하고 있다. 이는 학생들의 읽기 및 쓰기 능력의 향상을 저해할 뿐만 아니라 아동들의 학습 능력을 제대로 평가하는 데도 걸림돌로 작용한다. 가장 효과적인 언어교육정책은 아동이 집에서 사용하는 언어를 학교 생활의 초기 단계에서 사용함과 동시에 국가의 공식적인 언어를 소개하면서 추후에 두 언어를 동일하게 교육의 전달 수단으로 삼는 것이다.

최근 연구들은 아동이 집에서 사용하는 언어를 최소한 6년 동안 (취약 아동은 최소 8년 동안) 교육의 전달 수단으로서 이용할 것을 강조하였다. 다양한 언어를 사용하고 있는 국가에서 아동이 실제로 사용하는 언어를 이용하여 학습할 수 있는 다언어 교육을 제공하지 않는 것은 교육 결과에서 상당한 격차를 유발할 수 있다. 교육에서 사용하는 언어 문제는 기술적인 측면과 정치적인 측면 모두에서 도전을 받고 있으며 교육에서의 형평성을 달성하기 위한 핵심적인 이슈라고 할 수 있다.

나) 현황

Human Development Report는 2000년에 초등학교에서 모국어를 사용하지 않는 사람들의 비중이 35%인 것으로 보고 하였다(UNDP, 2004). 최근 연구에 따르면 전 세계의 40% 사람들이 본인들이 말하거나 이해하는 언어를 교육 기관에서 사용할 수 없는 것으로 나타났다(Walter & Benson, 2012).

실제로 언어적으로 다양성의 지표 수치가 높은 25개 국가 중에서 20개 국가가 사하라 이남의

아프리카 지역 국가이거나, 태평양, 남아시아, 동남아시아 국가들이다. 사하라 이남 지역 전역에 걸쳐 지역 언어를 이용하는 수준이 높아지고 있어, 각 국가의 독립 시기에는 43개 국가 중에서 20개 국가(43%)가 초등학교에서 지역의 언어를 사용하였는데, 현재는 38개 국가(80%)가 지역 언어를 사용하고 있다. 불어권 국가와 영어권 국가가 차이를 보이고 있어 영어권 국가에서는 지역 언어의 사용 확대가 느린 반면, 불어권 국가에서는 빠른 속도로 확대되고 있다. 이러한 차이는 지역 활동가들이 학교에서 지역 언어 사용을 위해 노력한 정도에서 기인하는 것으로 볼 수 있다.

2011년 PIRLS (Progress in International Literacy Study)에 따르면 4학년 학생 중에서 입학 전에 PIRLS 시험에서 사용하는 언어를 사용하고 있는 비중은 92%로 나타났다. 그러나 이러한 비중은 국가마다 차이가 있어서 인도네시아의 3명 중 1명, 이란의 5명 중 1명이 학교에서 사용하는 언어를 입학 전에 사용하고 있지 않고 있었다. 이는 덴마크, 헝가리, 노르웨이의 20명 중 1명에 비하면 상당히 높은 수준이다.

PISA (Programme for International Student Assessment)는 15세 학생들을 대상으로 집에서 사용하는 언어가 PISA 평가 때 사용하는 언어인지 조사하였다. 2012년 현재 평균적으로 15세 학생들의 약 15%가 교육 받을 때 사용하는 언어를 집에서 사용하지 않는 것으로 나타났다. 국가마다 그 차이는 다양한 것으로 나타나 말레이시아와 태국에서는 거의 절반의 학생들이 평가 때 사용한 언어를 집에서 사용하지 않는 것으로 나타났으며 이는 칠레와 폴란드의 1%에 비하면 높은 수준이다.

이민자 가족의 자녀들은 더 불리한 상황에 놓여 있다. 제 1세대 이민자인 15세 학생 중 63%가 평가 때 사용한 언어와 다른 언어를 집에서 사용하고 있었으며, 2세대 이민자 학생들에게서도 38%로 나타났다. 평가 때 사용한 언어를 집에서 사용하지 않는 비중은 아프리카 국가에서 높은 것으로 나타나 카메룬과 가봉에서 70%, 세네갈과 톱고에서 90%인 것으로 나타났다. SACMEQ(The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) 테스트에 참가한 국가 중 말라위와 스와질랜드 6학년 학생의 90%가 평가 때 사용한 언어를 집에서 사용하지 않는 것으로 나타났다. 한편 라틴 아메리카 국가 중에서 시험에서 사용한 언어를 집에서 사용하지 않는 비중은 과테말라 16%, 파라과이 45%로 나타났다.

다) 국제적 노력

많은 국가의 아동들이 집에서 사용하는 언어를 교육의 전달 수단으로 효과적으로 사용하는 데 어려움을 겪고 있다. 말리는 지역 언어를 교육 전달 수단으로 사용하는 것을 빨리 받아들인 국가 중의 하나이다. 1980년대 초반에 혁신을 시작하였으며 2002년 다언어로 된 커리큘럼을 개발하였고 11개 국가 언어로 된 미디어 교재를 개발하였다. 하지만 이 개혁이 일어난 지 약 10년이 지났지만 학교에서 지역 언어를 사용하는 것에 아직도 상당한 문제가 남아 있다. 2010년 Mopti 지역에서는 949개 초등학교 중 겨우 24%만이 지역 언어를 사용하고 있었으며 평균 3학교 중 1학교만이 전체 6년 동안의 초등학교 기간 동안 두 가지 언어로 교육을 제공하고 있었다. 두 가지 언어로 교육을 제공하고 있는 학교 중에서도 교사 중 11% 만이 관련된 커리큘럼에 대한 훈련을 받았다. 이는 초등학교 기간 동안 적절한 언어로 교육을 받고 훈련 받은 교사가 이중 언어로 된 교육을 제공하는 학교는 전체 학교 중 단 1% 만이라는 사실을 말한다.

베트남에서 파일럿 스터디의 일환으로 세 가지 언어가 교육의 수단으로 제공되었다. Lao Cai 지역의 취학 전 및 초등학교를 대상으로 한 조사에서 교사 중 베트남어를 사용하는 비중은 70%였던 반면, 학생들 중에서는 20%만이 베트남어를 사용하는 것으로 나타났다.

필리핀에서 다언어 교육 정책의 일환으로 초등학교 저학년 동안 지역의 언어를 교육을 제공하는데 사용하였으며, 3학년 이상부터 필리핀어와 영어를 교육을 위한 언어로 사용하였다. 이러한 정책의 전반적인 성공에도 불구하고 성공을 보지 못한 지역도 남아 있는 상태이다. Maguindana 지역의 경우 2학년 학생들의 93%가 집에서 지역의 언어를 사용하는데 선생님들 중에서는 73% 만이 지역의 언어를 교실에서 사용하고 있었다. 지역 언어를 사용하는 학생들 중에서 41%가 다언어 교육 교재를 받아 본 적 없는 것으로 나타났다.

우간다의 중앙지역과 Lango 지역에서는 1~3학년 수업 시간의 75%를 모국어 사용하고 있었으며, 수학과 사회 시간에는 수업 시간의 90% 모국어를 사용하고 있었다. 그러나 4학년이 되면서 수업에 사용하는 언어는 갑작스럽게 영어로 바뀌고 있었다.

이와 같이 많은 국가에서 지역 언어를 교육 전달의 수단으로 사용하는 정책을 가지고 있으며, 이 정책을 시행하는 노력을 하고 있지만 그 실효성은 미미한 수준에 그치고 있다. 집에서 사용하는 언어와 교육 전달 수단으로 사용되는 언어가 다른 경우, 학업 성취 및 동기 부여, 나아가 학교 적응력에 부정적 영향을 주게 되며, 이는 교육 기회 확대뿐만 아니라 SDG 교육 목표인 양질의 교육 제공을 저해하는 결정적인 요인이 된다. 다언어 교육이 실효성을 가지기 위해서는

이와 관련된 교육과정 개발, 교사 훈련을 강화하고 이에 필요한 자원 마련을 위한 국제 사회의 적극적인 지원이 필요하다.

3) 양성평등 개선

가) 배경

소년과 소녀들이 동등한 비율로 교육에 참여하는 것을 보장하는 것은 MDGs와 EFA에 분명하게 명시되어 있는 의제이다. SDGs는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생 학습 기회 증진’이라는 교육 목표를 천명함으로써 세부 목표(Targets)를 통해 양성 평등을 기반으로 한 교육에 대한 권리를 인식하고 소년과 소녀, 여성과 남성이 교육 안에서, 그리고 교육을 통해 동등하게 역량을 강화할 것을 강조하고 있다. 모든 소녀와 소년들에게 교육에 대한 접근성을 균등하게 보장 하는 것은 교육에서 양성 평등을 실현하고 모든 이들에게 교육에 대한 권리를 보장하는 첫 번째 단계라고 할 수 있다. 수적인 동등성을 측정하는 성 형평성(gender parity)을 넘어서 높은 질의 교육을 향유하고 교육의 혜택을 동등하게 받기 위한 기회를 보장하는 양성 평등(gender equality)을 위한 노력이 필요하다.

성 형평성(gender parity)이 진전을 측정하는 유용한 수단인 한편, 양성 평등(gender equality) 보장을 위한 노력이 더욱 필요하다. 양성 평등은 수적인 동등성을 넘어 높은 질의 교육을 향유하고 교육의 혜택을 동등하게 받기 위한 기회를 갖는 것이라고 볼 수 있다.

하지만, 학교는 현존하는 양성 격차를 변화시키기보다 재생산 할 수 있는 위험성도 내포하고 있다(Murphy-Graham, 2009). 선생들의 행동, 남학생들과 여학생들의 기대와 상호 작용, 또래 집단의 규범, 커리큘럼, 교육 자원의 배분, 학교 체계·구성·관리를 통해 학교 내 양성 불평등성이 재생산될 수 있다.

학교 참석율과 졸업율과 같은 거시적인 측면에서 양성 격차를 감소시키는 것 외에도, 양성 평등 교육을 통해 관련된 지식과 기술을 전달함으로써 불평등한 입장에 있는 소녀와 소년들의 역량을 강화시킬 수 있다. 이를 위해 학생과 교사들은 양성 불평등과 관련된 현존하는 규범과 전통을 인식하고 그것에 도전할 것이 요청된다. 성에 기반한 차별과 폭력이 어느 정도 수준인지 파악해야 하며 임신 및 출산, 보건을 포함하여 건강한 생활에 대한 소녀와 여성들의 선택이 지지되어야 할 것이다. 교육에서 양성 평등은 교사 훈련, 커리큘럼 개혁을 통해서 더욱 효과적

으로 달성될 수 있다.

지금까지는 교육에 대한 기회에서 양성 평등을 확대하는 것에 중점을 두었으나 최근에는 ① 젠더규범, ② 가치와 태도, ③ 교육 체계 밖의 체제, ④ 교육 관련 법률과 정책, ⑤ 자원 배분, ⑥ 학습 실태에서 양성 평등을 강화하고자 하는 노력이 이루어지고 있다. 이러한 경향을 반영하여 SDGs의 전문가 그룹은 양성 평등 정도를 파악하기 위한 지표로서 “학교 등록률” 이외 “학습 결과”를 포함한 모든 학교 관련 지표를 포함하였다. 이러한 작업이 성공적으로 완료되면 전세계적으로 비교 가능한 자료를 통해 위의 6가지 범주에서 양성 평등 현황을 파악하는 것이 가능해 질 것이다.

교사들이 교육을 전달하는 과정에서 발견되는 성 형평성에 어긋나는 관행과 학생들 스스로 생각하고 있는 불평등한 관념 역시 문제점으로 제기되고 있다. 전문가 검토를 통해 커리큘럼과 교과서 내에서의 성 형평성 정도를 파악할 수 있을 것이다. 교사가 교육을 전달하는 과정에서 양성 불평등 관행이 어떻게 나타나고 있는가를 알기 위해서는 교실 안을 관찰하는 것이 필요하지만 이러한 조사에 비용이 많이 들며 일반화하기 어려운 문제가 있다.

양성 평등 지수가 세계적 혹은 지역적 평균 지표로 제시되고 있어 세부적인 하위 집단에서의 불평등성 문제를 보지 못하고 있다는 문제도 지적되고 있다. 국가 평균 지표는 한 국가 내의 집단 간에 존재하는 불평등성을 보지 못하게 하여, 가난한 여성, 지방에 거주하거나 소수 민족 여성들의 실태를 정확하게 판단하기 어렵다. 지표상으로는 교육에서 양성 평등이 달성된 것처럼 보이지만 교육에서 양성 평등이라는 이슈는 실제로 매우 광범위한 측면을 담고 있어 전국적인 지표 하나만 가지고 한 국가의 양성 평등 정도를 대변하기는 어려운 문제가 있다.

나) 현황

2014년 현재 전 세계 평균적으로 볼 때 초등학교와 중학교에서 양성 평등은 이루어졌다고 볼 수 있다. 하지만 <표 II-12>에서와 같이 양성 평등을 달성한 국가 비중을 보면 전체 국가 중 63%만이 초등학교 교육에서 양성 평등을 달성하였으며, 46%가 고등학교 이하 교육에서, 23%가 고등학교 이상 교육에서 양성평등을 달성한 것으로 나타났다.

【 표 II -12 】 지역별 · 국가소득수준별 양성 평등 지수(2014)

	초등학교		고등학교 이하		고등학교 이상	
	양성평등 지수	양성평등 국가 비중(%)	양성평등 지수	양성평등 국가 비중(%)	양성평등 지수	양성평등 국가 비중(%)
전체 국가	0.99	63	0.99	46	0.98	23
저소득국가	0.93	31	0.86	9	0.74	5
중위소득 이하 국가	1.02	52	1.02	33	0.93	17
중위소득 이상 국가	0.97	70	1.00	60	1.06	22
고소득국가	1.00	81	0.99	59	1.01	37
Caucasus/Central Asia	0.99	100	0.99	83	0.98	29
Eastern/South-eastern Asia	0.99	86	1.01	57	1.01	37
Europe/Northern America	1.00	93	0.99	67	1.01	31
Latin America/the Caribbean	0.98	48	1.03	39	1.13	19
Northern Africa and Western Asia	0.95	56	0.93	46	0.96	33
Pacific	0.97	64	0.95	44	0.94	0
Southern Asia	1.06	29	1.04	25	0.94	38
Sub-Saharan Africa	0.93	38	0.88	19	0.82	6

자료: UIS database, UNESCO(2016)에서 재인용

젠더 규범은 교육에서 이루어지는 양성 평등에 직접적으로 영향을 주는데 이에 대한 현황은 다음과 같다. 남아시아에서는 20~24세 여성 중 45%가 18세 이전에 결혼하고 있다. World Value Survey에 따르면 양성 격차가 심한 국가에서 사는 여성들은 대학교 교육이 소녀들 보다 소년들에게 더 중요하며, 직업이 부족할 때 남성들이 직업을 가질 권리를 더 많이 가지고 있다는 것에 더 높은 비중으로 동의하는 것으로 나타났다(Bhatkal, 2014). 이는 양성 불평등성 정도가 큰 국가에서 사는 여성들이 양성 불평등한 현실을 받아들이고 따르는 경향이 크다는 것을 말해 준다. 가게 내에서 이루어지는 최종 결정을 남성이 한다는 비중은 크로아티아 20%, 브라질 43%, 르완다 66%, 인도 81%인 것으로 나타났다. 파트너를 가져 본 적이 있는 여성들 중에서 친밀한 파트너로부터 평생 동안 폭력을 받아 본 경험이 있는 여성은 30%로 나타났다. 음식 태우기 등 적어도 다섯 가지 이유 중의 하나로 남편이 부인을 구타할 권리가 있다고 응답한 15~49세 여성의 비중은 콩고 75%, 타지키스탄 60%, 예멘 49%로 나타났다(UNESCO, 2016b).

2014년 말라위의 11개 구역에서 초등학교 읽기 프로젝트의 일환으로 1~3학년의 5,000명 교사들을 관찰한 결과 이들 중 28%가 교실에서 성인지적인 용어를 사용하지 않는 것으로 나타났다. 또한, 북부 나이지리아 Bauch와 Sokoto에서 교사의 25%가 교실에서 발언할 기회를

남학생과 여학생들에게 동등하게 제공하지 않는 것으로 나타났다(RTI International, 2016).

학습자의 관점에서도 양성 불평등한 인식과 태도가 관찰되었다. PISA 평가 결과 특별한 수학 문제를 풀거나 수학적 능력에서의 믿음이 남학생들보다 여학생들이 더 낮은 것으로 나타났다. 선행적인 과학 학습이 쉽다고 동의하는 비중이 남학생들이 여학생들보다 11% 포인트 더 높았다. OECD 국가의 조사 결과 학교의 고급 과학 주제가 쉽다고 응답한 비율은 남학생들이 여학생들 보다 11% 포인트 더 높은 것으로 나타났다.

다) 국제적 노력

여성에 대한 모든 종류의 차별을 근절하는 협약(Convention on the Elimination on All Forms of Discrimination against Women: CEDAW)은 젠더에 기반 한 불평등을 막는 각 국가의 법령에 대한 정보를 제공하고 있다. 사회 체제 및 젠더 지표(Social Institutions and Gender Index; SIGI)는 160개 국가를 대상으로 공식적 혹은 비공식적 법령, 여성과 소녀들의 권리, 공정성, 역량 강화 기회에 대한 접근성을 막는 태도와 관행에 대한 정보를 제공하고 있다. 차별적인 가족법, 여성 신체 보전에 대한 제한, 남아 선호, 여성에게 제한된 자원 및 재산, 제한적인 시민권적 자유에 중점을 두고 법령, 태도, 관행에 대한 정보를 수집하고 있다. 이 지표에 따르면 108개 국가 중에서 17개 국가가 매우 높은 수준으로 여성 차별을 하고 있는 것으로 나타났다.

교육에서 양성 불평등성을 감독하는 것을 향상시키기 위하여 국제적인 공조가 요청되는 부분은 다음과 같다. 첫째, 커리큘럼, 교과서, 학습평가 방법, 교사가 교육을 전달하는 방식에서 나타나는 젠더적인 특성에 대하여 광범위한 자료를 수집해야 한다. 교사가 교육을 전달하는 관행에서 어떤 젠더적인 특성이 관찰 대상 포함될 수 있는지 의견 일치가 이루어져야 한다. 이러한 노력은 GPE와 UNGEI(United Nations Girls' Education Initiative)의 협력 사업인 Framework of gender-responsive sector planning의 일환으로 수행될 때 도움을 받을 수 있다(GPE & UNGEI, 2013).

둘째, 교육에서의 양성 평등을 연구하는 사람과 전반적인 관점에서 양성 평등을 연구하는 사람과의 연계가 이루어질 필요가 있다(UN Women, 2015). 이 분야에서의 연구 결과를 광범위하게 공유하고 이러한 내용을 관련된 국제기구에서 토론하는 것이 필요하다. Commission on the Status of Women은 양성 평등과 관련한 SDG의 다섯 번째 목표(SDG 5)와 교육 개혁 간의 관련성을 어떻게 증진시킬 것인가에 대한 적절한 포럼이 될 수 있다.

교육에서의 양성 평등성 정도를 어떻게 측정할 것인가에 대한 합의를 이루고 상호 협력 및 경험을 공유하기 위하여 측정 방법론에 대한 작업반을 구성하는 것이 필요하다. 이러한 작업반에는 UIS, UNGEI, UN Women과 교육에서의 양성 평등에 관심 있는 국제적인 네트워크 그룹이 참여하여 양성 평등성 측정의 전 세계적인 발전을 위한 전략을 공유하는 것이 필요하다.

4) 한국의 노력

교육 형평성 분야에서 국제적인 협력을 강화하려는 한국의 노력은 취약 계층 혹은 취약 지역에 거주하고 있는 아동을 대상으로 하는 사업을 위주로 수행되어 왔다. 이러한 사업들은 교육 재정의 공평한 배분이라는 핵심 주제의 목적을 달성하기 위한 사업이라고 볼 수 있다. 교육 형평성을 추구하려는 한국의 국제적인 노력은 경제적인 측면을 강조하고 있으며 언어나 젠더 문제와 같은 사회적인 차원에서 형평성을 달성하려는 노력은 매우 미흡하게 이루어지고 있다. 이러한 사실은 다언어/다문화 교육과 성차별 개선을 위한 국제적인 노력이 많이 이루어지지 못하고 있는 것에서 드러나고 있다. 결혼 이민자와 외국인 노동자 유입이 증가하고 있어 다문화 사회 통합을 위한 노력이 한국 사회에서 강조되고 있는 만큼 국내 외국인의 출신 국가를 중심으로 국제적인 협력을 강화하려는 노력이 이루어질 필요가 있다. 특히 다문화 결혼 이주 여성의 인권 보장 문제가 이슈로 제기되고 있어 우리나라 안에서만 뿐 만 아니라 결혼 이주 여성의 출신 국가를 대상으로 성차별 개선을 위한 국제적인 노력을 도모할 필요가 있다.

국제적인 이동성 증가로 한국에서의 성차별 문제가 한국과 경제 교류가 확대된 동남아시아 국가로 확산되고 있으며, 또한 동남아시아 여성들이 자국에서 겪고 있는 성차별적인 문제는 결혼 이민자의 증가와 함께 빠른 속도로 한국 사회로 유입되고 있다. 이러한 문제는 비단 결혼 이민자 여성뿐만 아니라 그들의 자녀들이 당연히 누려야 할 아동권에도 영향을 미치고 있다. 이렇듯이 한 국가의 국지적인 문제가 전 세계로 빠르게 확산되며 상호 영향을 미치고 있는 상황에서 새롭게 채택된 SDGs는 글로벌한 문제 해결을 위해서는 전 세계가 동참해야 한다는 지향성을 가지고 있다. 따라서 교육 형평성 달성을 위하여 우리나라는 국내 거주 외국인의 출신국가를 대상으로 보다 강화된 국제 개발 협력을 위해 노력할 필요가 있다.

2010년도부터 현재까지 교육 형평성 분야의 세 가지 핵심 주제에 대해 이루어진 국제 협력 사업의 현황을 보면 다음과 같다. 교육 재정의 공평한 배분을 위한 사업으로 2014~2016년 기간 동안 “에콰도르 베드로카르보 취약계층 아동 교육 및 마을 보건 사업”을 추진한 바 있다.

2013년도에 "레인함퓨터센터 교육지원 사업"을 추진한 바 있으며, 2014년도에 KOICA의 민관 협력사업의 일환으로 태화복지재단과 함께 "라오스 비엔티엔 찬타불리 지역 취약 계층 아동 교육 지원 사업"을 추진하였다. 다언어/다문화 교육 사업으로는 2012년도에 "이라크 아르빌 카스나잔 초등학교 건립사업"을 추진하였다. 또한 교육부는 2012년부터 ODA 사업으로 '다문화가정 대상국가 교육글로벌화 지원 사업'을 추진하여 다문화가정 대상국가와 교사 교류를 중심으로 하는 협력 사업을 수행해 오고 있다.

바. 학교 밖 아동·청소년⁸¹⁾

SDG 교육 목표는 '모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육보장 및 평생학습 기회 증진 (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)'이며, 평등한 교육기회를 보장하고 사회 빈곤계층, 취약계층을 더욱 넓게 포용하고자 하는 것은 양질의 교육과 함께 SDGs의 핵심 의제라고 할 수 있다(United Nations, 2015a; 2015c; 2016).

특히 국제 원조사회는 지난 MDGs 15년 동안 교육 분야에 대한 양적 지원 확대를 통해 많은 성과들을 이루어 냈음에도 불구하고, 학교 밖 아동·청소년, 양성 불평등, 빈곤격차 확대에 의한 교육기회의 불평등, 교육의 질 저하 등의 문제에 대해 효과적으로 대처하지 못했다고 할 수 있다. 이것은 결국 "늘어난 학교 수와 교실 내 학생 수, 더 많은 시간의 학교수업이 실제 학생들의 학습능력 제고 및 평등한 학습기회 보장에 얼마나 많은 영향력을 미치고 있는가?"와 같은 학교 교육 중심의 교육지원 사업들에 대한 질문을 양산시키고, 더 나아가 학교 밖 아동·청소년 문제를 포함한 빈곤계층, 취약계층에 대한 평등한 학습권 보장 논의를 확산시키는 계기가 되었다.⁸²⁾

아울러 지난 MDGs 기간 동안 발생한 ① 몇 차례의 전 세계적 경제위기, ② 쓰나미, 지진, 홍수, 가뭄 등 자연재해, ③ 9.11 사태로부터 촉발된 테러와의 전쟁, ④ 시리아, 예멘, 이라크 등지에서의 IS 종교 전쟁, ⑤ 이 외 여러 가지 이유에서 촉발된 각종 내전 등은 안전하고 지속

81) 이 항은 공동연구진인 윤철경(한국청소년정책연구원)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

82) 세계은행은 MDGs 기간 학교교육의 확대가 학생들의 학습제고로 이어지지 않는 점("More schooling, little learning")을 지적하며, 모두를 위한 교육이 아닌 모두를 위한 학습(Learning for All)의 필요성을 강조하였음 (IBRD & World Bank, 2011).

가능한 학교 교육을 불가능케 하는 주요 위협요인이 되었다. 특히 선진 공여국보다는 개도국에서 내전, 자연재해, 경제위기 등의 발발 시, 비상상황 대응능력이 떨어지며, 교육 분야는 이러한 위기로 인해 가장 일차적이고도 직접적인 피해를 입는 분야이다. 이러한 사실은 분쟁 및 취약 지역에서 전통적인 학교교육 중심의 교육 접근 방식의 대응에 대한 한계성을 드러내었다.

관련하여 2016 GEM 보고서(UNESCO, 2016)에서는 MDGs를 넘어 2016년 이후 30년까지의 기간 동안에는 학교교육의 범위를 넘어 다양한 종류의 교육방식을 제공할 필요성이 높다는 점을 강조하고 있으며, 이것은 교육기회의 평등한 보장 및 확대라는 관점에서 시사하는 바가 크다. 또한 이것은 SDGs 기간 동안 학습자에 대한 인권으로서의 교육권 보장이라는 측면에서 관련 제도 및 정책 개선의 필요성도 높다는 것을 의미한다. 2015년 발간된 MDGs 보고서에 따르면, 다음 [그림 II-6]과 같이 2000년 초등교육 과정 기준 약 1억 명에 달하던 학교밖 아동(out-of-school children)의 숫자가 2015년에는 거의 절반인 5천 7백만 명 수준으로 떨어졌음을 확인할 수 있다. 이 중 57% 정도인 3천 3백만 명 정도가 사하라이남 지역에 소재하고 있는 학생들이며, 다시 이들 중 55% 정도가 여학생인 사실을 알 수 있다. 특히 이것은 사하라이남 지역 국가들의 열악한 학교교육과 양성평등 교육 여건을 반증하는 사실이라고 할 수 있다.

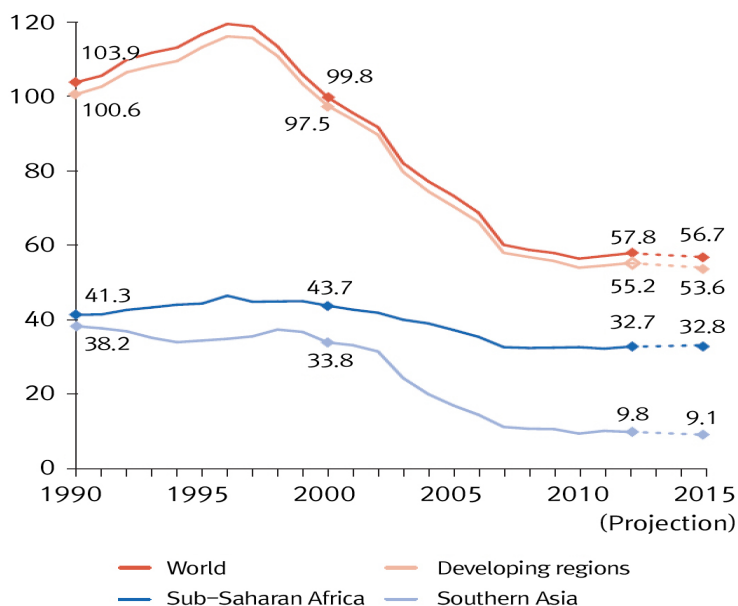


그림 II-6 학교 밖 아동 수 추이변화(1990~2015년)

출처 : UN(2015b) p.25에서 발췌

또한 2012년 UIS 교육통계에 따르면 초등학교 학령기 아동 중 5천8백만명이 학교밖 아동이다. 이 중 23%는 학교를 다니다 중단했으며 34%는 앞으로 취학할 예정이지만 43%는 학교 문턱에도 가지 못할 것으로 예상되었다(UIS, 2014; UIS & UNICEF, 2015, p. 19에서 재인용). 지난 15년 동안 학업중단율은 실제적으로 많이 줄어들었지만 2007년 이후에는 중단율이 줄어들지 않고 답보상태에 있음을 알 수 있다. 2000년과 2012년 초등학교 학령기 학교 밖 아동 수를 비교할 때 지역별로 남아시아 지역에서 가장 많이 감소했고(23백만명), 동아프리카와 남아프리카에서(8.3백만명), 동아시아태평양 지역(4.1백만명), 서아프리카 및 중앙 아프리카(3.0 백만명), 동유럽 및 독립국가연합(0.6백만명)에서 감소했다. 그런가 하면 중남미아메리카(0.2백만명)와 서유럽과 북아메리카, 호주는 1.0백만명이 감소했다(UIS, 2014; UIS & UNICEF, 2015, p. 21에서 재인용).

중학교 학령기(12~15세) 청소년 중 63백만명이 학교 밖 청소년이다(UIS, 2014; UIS & UNICEF, 2015, p. 19에서 재인용). 동아시아태평양지역에서 17.1 백만명, 남아시아에서 11백만명, 동아프리카/남아프리카 2백만명, 서유럽/북미/호주에서 0.1백만명, 독립국가연합 2.6백만명이 각각 감소했다. 그럼에도 서아프리카에서 중앙아프리카 지역에서는 2백만명이 증가했다(UIS, 2014; UIS & UNICEF, 2015, p. 26에서 재인용).

초·중학교 학령기의 학교 밖 아동·청소년은 모두 121 백만명이다. 모두를 위한 교육을 완수하기 위해서 학교 밖 아동·청소년의 사회인구학적 특성을 좀 더 상세히 살펴볼 필요가 있다.

1) 분쟁지역의 학교 밖 아동·청소년 지원

가) 배경

학교 밖 아동·청소년의 절반은 국제분쟁에 휘말려 있다. 분쟁은 일상생활을 파괴하므로 무력 분쟁보다 교육에 더 강력한 영향을 미치는 것은 없다. 분쟁 지역에서 학생들은 생존을 위해 학교교육을 포기할 수밖에 없다. 분쟁은 어쩔 수 없이 학교를 떠날 수밖에 없었던 학교 밖 아동·청소년들의 삶에 누적적으로 영향을 미치며, 분쟁 상태로 인해 수개월, 심지어 수년 동안 교육 기회를 박탈당하게 되는 아동·청소년들은 가장 중요한 인권을 침해받게 된다. SDG 교육 목표의 다섯 번째 세부 목표(SDG 4.5)는 구체적으로 분쟁지역의 아동을 포함하는 취약계층 아동을 위한 교육 지원을 강조하고 있다. 또한, 초·중등교육에 해당하는 첫 번째 세부 목표(SDG 4.1)의

이행을 위한 전략안으로 학교 밖 아동·청소년을 위한 대안 교육의 필요성을 강조한다(유네스코 한국위원회, 2016). 따라서 국제사회는 분쟁지역 학교 밖 아동·청소년의 지원 방안을 마련하기 위해 노력해야 할 것이다.

나) 현황

분쟁지역에 거주하는 학교 밖 아동·청소년의 수는 전 세계 학교 밖 아동·청소년의 수의 절반에 달한다. 분쟁지역에서 초등학교 학령기 아동의 학교 밖 아동 비율은 22%이고 이는 2011년 통계로 전체 학교 밖 아동의 절반 수준이다. 가장 많은 수는 사하라이남 지역에 분포하고 있는데, 초등학교 학교 밖 아동·청소년이 사하라이남에만 12.6백만 명이며 서남아시아에 5.3백만 명, 아랍국가에 4백만 명으로 나타났다(UNESCO, 2013). 역시 2011년 통계로 세계 중학교 학령기 학교 밖 청소년의 1/3이 분쟁지역 국가에 사는 것으로 조사되었다. 초등학교 학업중단율이 20%이상인 국가 21개 중 12개 국가가 분쟁지역에 있었다(UIS & UNICEF, 2015, p. 46-47).

이에 더해 마약 등 조직 폭력이 증가하는 국가에 거주하는 수백만의 학교 밖 아동·청소년이 있다. 중남미지역에서는 인구 10만명당 90명이 살인을 당하며, 이 수치는 무력분쟁지역인 아프가니스탄이나 이라크의 3배가 넘는다(UIS & UNICEF, 2015, p. 47). 종족분쟁, 거리폭력, 성폭력 등으로 인한 고도의 불안정 사회에서 겪는 학업중단 역시 지속적으로 모니터링 되어야 한다.

분쟁지역 초등학생 연령 아동은 그렇지 않은 지역 아동보다 학업을 중단할 확률이 3배 이상에 이르는 것으로 알려져 있다. 다른 지역은 학생의 86%가 초등학교를 졸업하는데 비해 분쟁지역 아동은 65%만 졸업을 한다(UIS & UNICEF, 2015, p. 47). 이러한 현상을 심각하게 받아들여야 하는 이유는 교육을 받지 못한 학교 밖 아동·청소년은 성적 착취를 당하거나 신체적 공격을 받고, 또는 무장단체에 충원되기 때문이다. 이렇듯이 분쟁지역에서 교육 기회의 박탈은 결국 아동·청소년을 일하고 수입을 얻는 정상적 생활에서 멀어지게 하는 등 장기적으로 아동·청소년에게 심각한 악영향을 끼친다.

무력분쟁은 교육을 공급하는 데 필요한 인프라와 자원을 파괴하고 지역사회를 해체시킨다. 5천만이 넘는 세계 난민자 수의 1/2이 아동으로 추정되고 있으며(UIS & UNICEF, 2015, p. 40), 이러한 지역에서는 사회전체의 발전을 이끌어내지 않는 한 교육을 제공하기 어렵다. 무력

분쟁은 교육수요를 감소시켜 빈곤과 건강 악화를 가속화시키고 교육회수율을 악화시킨다. 이미 빈곤층이 된 난민 가족은 교육비 지불능력이 없으므로 교육 배제가 더욱 더 강화된다.

또한, 폭력은 가족 뿐 아니라 아동에게 심리적 깊은 상처와 긴장을 낳는다. 이는 학교 출석률 뿐 아니라 학업성취, 미래의 발전을 제한하는 요인이 되며, 공포와 불안으로 인해 교육수요도 감소된다. 무력분쟁지역에서 많은 부모들은 아동이 폭력과 납치, 성적 착취, 때로는 무장세력의 충원으로 이어지는 데 대한 두려움으로 인해 스스로 교육 수요를 제한하기도 한다.

다) 국제적 노력

무력 분쟁이 학교 밖 아동·청소년을 양산하는 주요 원인이기 때문에 분쟁지역에서의 교육 기회 확대 및 양질의 교육 제공을 추진하는 것은 교육 분야의 노력으로만 해결할 수는 없다. 따라서 먼저, 불평등을 해소하기 위해 경제사회적 제도를 포함하는 사회개혁의 일부로 공식교육체계를 지원해야 할 것이다. 국제 사회는 세계 학교 밖 아동 구상(Global Out-of-School Children Initiative, 이하 OOSCI) 이행의 일환으로 사회적 보호안전망, 현금지원 프로그램과 같은 경제적 지원사업을 통해 학교교육에 대한 수요를 확장하고 있다. 이러한 프로그램은 분쟁 지역에서 새롭게 추진되는 사업으로서 효과적인 성과를 거두고 있는 것으로 평가받고 있다. 일례로, 콜로비아의 현금지원 프로그램인 Accion은 분쟁지역 학교 밖 아동을 학교로 끌어들이고 있으며, 학교급식 프로그램도 출석률을 증가시키고 있다. 파키스탄의 편잡지역 교육 바우처, 벤지르 소득지원 프로그램이나 스리랑카의 사무시 빈곤감소 프로그램도 일례가 된다(UIS & UNICEF, 2015, p. 52).

둘째, 어떤 경우라도 아동의 학습을 지속시키는 교육체계를 확립하는 것이다. 분쟁 중이라도, 급격하게 변화되는 상황에 유연하게 적응하면서 장기적 관점에서 교육체계를 유지시키는 것이다. 유아교육과 더불어 초등교육을 연결시키고 중등교육을 연결시켜 초등교육 등록률, 이수율, 졸업률을 높이는 등 학교급간 연계가 중요하다.

분쟁지역에서는 학교교육만큼이나 비형식교육(Non-Formal Education)도 중요하다. 비형식교육 제공을 활성화하기 위해 교육부문간, 학교급간 연계를 통해 긴급한 상황에서 교육공급자를 다양하게 활용하는 방법을 취할 수 있다. NGOs와 UN 기구는 중동과 북부 아프리카지역을 중심으로 교육적 배제에 대응하여 비형식 대안교육 프로그램을 지원하고 있다. 예를 들어, 노르웨이 난민 기구는 10개 국가에 청소년교육복귀 프로그램을 지원하고 있으며, 등하교길의

안전을 위해 팔레스타인에서는 국제자원봉사자로 안전보호요원 그룹을 구성하여 아동의 등하교길에 동행하는 프로그램을 추진하고 있다(UIS & UNICEF, 2015, p. 53).

교육은 사회경제적 회복을 위해 가장 중요한 선행요건이다. 하지만 폭력과 분쟁 중에 교육 개혁을 추진하는 것은 쉽지 않다. 국가 혹은 지역사회의 전반적인 시스템이 붕괴된 상태에서는 교육시스템 개혁은 차치하고라도 학교 건립과 같은 물리적 인프라 확보에 필요한 재정도 부족하기 마련이다. 또한, 무엇보다도 정신적인 충격 속에서 희망적인 미래를 그리며 교육의 중요성을 인식한다는 것은 매우 어렵다. 하지만 르완다의 사례는 분쟁지역에서의 교육 개혁이 불가능한 것은 아니라는 것을 보여준다. 르완다는 1994년 집단학살 사건의 충격 가운데에서도 괄목할만한 회복을 이루어내는 성과를 보였다. 르완다 사회의 폭력성을 완화시키기 위한 시스템의 역할을 강조하며 모든 학생에게 우수한 학업 성취를 이루도록 한 것이 핵심적인 방법이었다. 교육장 관과 교육자들이 모든 지역의 부모들에게 아동을 학교로 돌려보낼 것을 설득한 결과 1994-1999년까지 입학자 수는 분쟁 전 보다 더 확대되는 성과를 거두었다(World Bank, 2013; UIS & UNICEF, 2015, p. 53에서 재인용).

2) 여자 학교 밖 청소년 지원

가) 배경

여자청소년은 초등학교 학령기 학교 밖 청소년의 53%를 차지하며, 남자청소년들보다 더 많이 학교를 중단한다. MDGs 시기에는 70%의 국가가 2015년까지 초등교육의 남녀 평등을 달성할 것으로 예상되었다. 하지만, 22%의 국가는 목표 달성이 불가능하거나 매우 불가능한 것으로 조사되었고, 이들 국가 중 3/4이 사하라이남 아프리카 지역에 위치해 있었다(UIS & UNICEF, 2015, p. 57).

교육에서의 성 평등은 사회 전체의 남녀평등을 달성하는 데 매우 중요한 요소이다. 성 평등은 성 뿐 아니라 지역, 소득, 연령 등 사회의 여러 요소가 복합적으로 작용하여 영향을 미친다. 초등학교 학령기 연령의 여아가 학교 밖 아동이라면 주로 중도 이탈한 남아와 달리 학교에 들어가 본 적이 없을 가능성이 크다. 또한 여아들의 입학률은 중학교수준에 가면 더 떨어지는데, 여아가 농촌지역에 거주하면서 가난하다면 교육 기회를 가질 확률은 매우 낮게 된다. 이러한 남녀 간의 격차는 학교 밖 아동·청소년에게도 심각한 문제로 나타난다.

여아의 교육은 천부적 권리이며 경제사회적 목표를 달성하는 지름길이다. 빈곤과 건강 악화를 예방해줄 뿐만 아니라 학교에 다니는 십대 여성청소년은 그녀의 의사에 반한 조기결혼, 출산에서 벗어날 수 있다. 또한, HIV & AIDS 등의 질병에 덜 노출됨으로써 건강한 아이를 가질 수 있으며, 소득 증대를 꾀할 수 있는 정보와 기술을 습득하기 쉽다. 지난 40년간 산모와 유아사망률을 절반으로 줄일 수 있었던 것은 여성의 교육, 즉 초·중학교 졸업에 기인한 바 크다.

여성교육은 평등사회라는 인권적 관점 외에도 경제적 성취라는 관점에서도 중요하다. 초중등 교육에서 성평등이 이루어진 국가들은 높은 수준의 경제성장을 달성해 왔다. 세계은행과 UIS 통계에 따르면 여아를 남아와 동일한 수준으로 교육하는 데 실패한 65개 개도국이 지불한 경제적 손실비용은 920~1,030억 USD로 추정되었다(UIS & UNICEF, 2015, p. 59).

나) 현황

여성의 교육을 제약하는 여러 요인이 있다. 먼저 성 폭력, 여성의 생식기 절단, 아동기 결혼 같은 부적절한 입법과 같은 제도적 제약, 그들을 학교로부터 격리시키고 신체적 손해가 가해지는 여성교육이 이루어지고 있다.

여자청소년들은 학교 내에서 학업중단으로 내모는 교육경험을 자주 접하게 된다. 교육과정자료, 교수학습과정, 평가체제, 교사의 기대 등이 성차별적이며 여교사의 부족과 결합되어 학업을 이수하는 데 장애가 된다.

여아에게 교육 기회를 제공하는 장애요인으로 성 폭력 위험을 포함한 학교와의 물리적 거리와 시간 등이 있다. 지역의 학교가 통학할 수 있는 거리에 위치해 있다하더라도 안전하고 지원적인 학교환경이 따라주지 않으면 여아에게는 또 다른 장애요인이 된다. 교사와 또래로부터의 폭력 및 성희롱이 여아의 주요 학업 중단 사유가 되고 있다. 15억명의 아동 중 5억명의 아동이 매년 폭력을 경험하는 것으로 추정되고 있으며, 많은 경우 폭력은 학교에서 일어나고 수백만 명 이상이 신체적 학대의 두려움에 떨며 살고 있다. 많은 국가에서 80%이상의 학생들이 학교 상급생의 별로 고통받고 있다(UIS & UNICEF, 2015, p. 59). OOSCI에 따르면 학교 밖 청소년 여아의 15%는 부모나 친척으로부터 안전문제 때문에 학교에 가지 말도록 권고 받고 있으며, 여자 청소년들은 성 경험에 대한 또래 압력을 빈번하게 받는다. 볼리비아 아마존 지역에서는 임신으로 학업을 중단하는 비율이 27%에 달하는 것으로 조사되었다(UIS & UNICEF, 2015, p. 59).

화장실과 세탁시설 등을 독립적으로 사용할 수 없는 학교는 생리 중인 여자 청소년이 기본적인

인권을 누릴 수 없게 하는 것으로 학교를 포기하게 하는 요인이 된다. 여교사들이 있다면 여학생들은 학교를 좀 더 좋아하게 되고 학습 성과를 향상시키는 데 도움이 된다. 사하라이남 지역에서는 43%의 국가가 초등학교 수준에서 여교사의 비율이 40% 미만이며, 중학교 수준에서는 여교사 비율이 더욱 줄어들어 여교사 비율이 40% 미만인 국가가 72%에 달한다. 그리고 고등학교 수준에서는 모든 국가에서 여교사의 비율이 40% 미만으로 나타났다(UNESCO, 2014; UIS & UNICEF, 2015, p. 59에서 재인용).

여자청소년들이 학업을 중단하게 하는 또 다른 요인은 교육 기회의 유연성 부족이다. UNICEF 카운티 사무소의 연간보고서에 따르면 임신 또는 미혼모에게 교육을 지속할 기회를 주는 국가는 2013년 기준으로 115개국 중 49개국이었다(UIS & UNICEF, 2015). 설령 이러한 법이 있다하더라도 학교장과 교사, 동료그룹이 임신한 여자청소년을 받아들이지 않는다면 학업을 계속하지 못할 것은 뻔한 이치이다. 임신한 학령기 여자청소년은 임신 때문에 학업을 포기하게 된다. 브라질 통계에 따르면 자녀를 가진 10~17세 여자청소년 중 70%는 학업을 중단한다(UIS & UNICEF, 2015).

빈곤, 아동 노동 뿐만 아니라 조혼, FGM/C와 같은 성과 관련된 문화적 규범이 여성청소년의 학업중단의 원인이 된다. FGM/C는 결혼할 수 있고 학업을 중단할 수 있다는 표식이다. 학업을 중단하거나 학교에 다녀본 적이 없는 여자 청소년들에게 조혼은 유일하게 가능한 선택으로 남편에의 종속과 조기 임신을 의미한다. 이러한 조혼은 빈곤층의 여자 청소년에게 더 빈번하게 나타난다. 부유층 보다 빈곤층의 여자 청소년이 2.5배 이상 조혼율이 높았다. 20~49세 여성 중 상위20%에서는 16%만이 조혼을 한 반면 하위 20% 계층에서는 10명 당 4명이 조혼을 했다. 20~49세 여성 중 남아시아에서는 56%, 서아프리카/중앙아프리카에서는 46%, 동남 아프리카에서는 38%가 18세 이전에 결혼을 했다. 또한 생리를 더럽다고 여겨 생리기간 동안 집에만 머물게 하는 풍습도 여자 청소년의 학업중단을 야기한다(UIS & UNICEF, 2015, p. 61).

여성 차별적인 문화적 규범과 빈곤의 결합은 여자 청소년에게 노동의 부담을 지우며, 결국 학업 중단을 경험하게 한다. 여자 학교 밖 청소년은 대부분 빈곤 가정에 소속되어 있고 전기와 물이 부족한 가정에 연료와 물을 운반하는 가사노동을 담당하고 있다. 이러한 노동의 부담으로 인해 학교와 숙제에 필요한 시간을 할애하기 어렵고 결과적으로 낮은 학업성취와 더불어 학업중단으로 귀결되게 된다. 빈곤한 농촌가정에서 자녀를 학교에 보낼 생각으로 도시가정에 보내면서 집안일을 돕게 하도록 하지만 이 경우 과도한 가사로 인해 학교결석과 학업중단으로 이어지게

된다. 이러한 경험의 대상 중 3/4이 여성이다. 빈곤, 취약가정, 지리적 위치, 민족이 결합할 경우, 여자청소년의 학업중단은 더욱 빈번하게 발생한다. 사회적으로 배제된 집단에서 남자와 여자 청소년 간의 교육격차는 일반집단에서보다 훨씬 크게 나타난다. 농촌가정은 원거리에 흩어져 있기 때문에 주변에 학교가 없어 2년 정도 늦게 입학하는 경향이 많고, 초등학교 졸업으로 교육을 끝내기 쉽다. 볼리비아, 과테말라, 페루의 농촌지역에서는 지역에 학교가 부족하여 여자 청소년들은 남자 청소년들이 중학교에 다니는 것보다 더 적게 초등학교에 다닌다. 빈곤하면서 부모가 없거나 한 부모 가정인 여자 청소년은 어린 동생을 돌보거나 일찍 결혼하는 경우가 많으며, 초등학교 졸업 가능성을 더 떨어뜨린다. 개도국에서 고아가 되는 것은 초기 성 경험, 성 학대, 성 매매 등 위험요인을 증가시키고 교육 기회를 제한한다(UIS & UNICEF, 2015, p. 62).

다) 국제적 노력

먼저, 여자 청소년을 위해서 집과 가까운 거리에 학교를 건립하여 교육 시설의 접근성을 높이고 있다. 아프가니스탄 북부지방에서는 마을 단위 학교와 안전 등교지원 서비스를 도입한 후 여자 청소년들의 취학과 성적이 올라가게 되었다. 이 서비스의 도입 첫해에 남녀 취학률의 차이가 없어질 만큼 교육 시설의 접근성 강화는 여자 청소년의 학업 성취와 역량 강화에 기여한다.

둘째, 여자 청소년에 친화적인 학교를 건립을 추진한다. 브루키나파소의 서비스가 전혀 발달하지 않았던 농촌 지역에 여성 친화적으로 잘 준비된 학교를 건립하였다. 남녀가 분리된 화장실, 식당을 설치했고 급식을 집으로 가져 갈 수 있도록 했으며, 교과서를 제공하고 문화적 규범을 바꾸려는 노력을 했다. 이 프로젝트는 여자 청소년의 취학률이 20%이상 증가하는 성과를 거두었다. 여학생이 안전하게 다닐 수 있는 학교 환경을 만들어야 하며, 폭력에 대한 무관용 정책을 실시해야 한다. 학교 내 폭력을 근절하고 또 예방하기 위해서는 폭력에 대한 학교 차원의 규정이 수립·실행되어야 하고 아이들이 신뢰하며 보고할 수 있는 핫라인이 필요하다.

셋째, 여교사의 양성과 배치를 강화하여 여교사 비율을 증대하고 있다. 앞서 살펴보았듯이 사하라이남 아프리카 지역에서 여교사의 비율은 매우 낮게 나타난다. 유니세프와 영국이 협동으로 추진하는 나이지리아 여자 청소년 교육 프로젝트에서는 2020년까지 여자 청소년을 1백만 명 이상 더 취학시키는 것을 목표로 10,500명의 여교사를 농촌학교에 배치하고 보조금을 지급하며 2년 동안 근무하도록 하고 있다. 이 프로젝트의 성과를 통해 여학생의 학교 적응력 향상에 여교사가 어떠한 역할을 하는지 알 수 있을 것으로 기대한다. 남수단은 전후세대 인구의 65%가

여성이지만 여교사는 10% 미만으로 조사된다. 따라서 4,500명의 여자 청소년들에게 금전적 인센티브를 제공함으로써 중학교를 이수하고 교사가 되도록 지원하는 프로젝트가 추진되었다.

넷째, 아동 친화적, 여성 친화적 교수법을 교사자격 취득 과정에 포함시킨다. 타지키스탄 교육부 여성교육센터는 교과서 개발 및 교사연수 프로그램에 아동 및 여성 친화적 교수법을 도입하였고, 가나에서는 여성 친화적, 아동 친화적 교수방법을 교사연수 프로그램에 도입함으로써 가장 취약한 지역의 학교에서 여자 청소년 취학률을 높이는 데 기여했다.

이 외에도 성교육 교과목의 제공, 비형식교육을 통한 학교 복귀, 정부와 시민사회조직의 협력을 통해 성 차별적 문화규범을 바꾸는 노력, 현금 보조금 지급을 통해 학교 출석을 촉진하는 방법 등이 여자 학교 밖 청소년을 위한 지원 방안으로 시도되고 있다.

3) 아동노동과 학교 참여 지원

가) 배경

UNICEF는 5~14세 아동의 15%인 약 1억5천만명이 아동노동에 참여하고 있는 것으로 추정하고 있다(UIS & UNICEF, 2015, p. 65). 심지어 아동노동자의 75%는 아동의 건강과 안전, 정서적 행복을 해치는 위험한 수준의 노동에 종사하고 있다. 아동노동은 조기 학업 중단 of 가장 큰 요인 중 하나이며 학교 결석 및 지각에 직접적으로 영향을 준다. 대부분의 학교 밖 아동·청소년은 다양한 형태의 노동에 종사하고 있다. 아동노동과 학교교육은 양립할 수 없으므로, 아동노동을 타파하고 학습권을 보장하는 것은 모두를 위한 양질의 기초 교육 제공을 이행하기 위한 전제 조건이라 할 수 있다.

나) 현황

세계 학교 밖 아동 구상(OOSCI)의 대상이 된 국가들을 통해 아동노동과 학업중단의 관계를 알 수 있다. 아동노동의 비율은 사하라이남 27%, 남아시아 12%로 사하라이남 국가들은 아동노동 참여율이 가장 높으며, 아동노동에 참여하는 아동 수는 남아시아에서 7천7백만 명이 아동노동에 참여하는 것으로 나타나 수적으로는 남아시아가 가장 많았다(UIS & UNICEF, 2015, p. 65). 7~14세 아동노동자에 초점을 두고 분석한 결과, 에디오피아는 7~14세 아동의 45%, 가나는 37%, 잠비아는 30%이상이 노동에 참여하고 있었지만, 다른 표본국가들에 비해 아동노

동자의 학업 중단율이 낮은 편이라는 점에서 예외가 되고 있다. 나머지 표본 국가들에서는 아동 노동 참여자의 학업중단율이 아동노동에 참여하지 않는 아동에 비해 훨씬 높은 것으로 조사되었다(UIS & UNICEF, 2015, p. 67).

아동노동의 핵심에는 빈곤이 자리 잡고 있다. 빈곤가정은 교육비 지불능력이 없을 뿐만 아니라 생계를 위해 자녀를 통해서도 소득을 늘려야한다. 따라서 빈곤가정 아동들은 더 많이 노동에 참여하게 된다. 가정의 교육수준도 아동노동에 큰 영향을 미치는데, 가정의 교육수준이 낮을수록 자녀의 학업중단 비율이 높아지게 된다.

다) 국제적 노력

아동노동자를 학교로 복귀하도록 하기 위해 유연하고 수용적인 교육시스템 구축과 학습 환경의 개선이 제시되고 있다. 무상초등교육은 물론이고 각 가정이 자녀를 위해 노동보다 교육을 선택할 수 있도록 하는 공공정책이 뒷받침되어야 한다. 아동노동의 유해성을 인식시키고 사회 복지와 사회안전망을 통해 사회경제적 불평등을 완화시키는 정책이 추진되어야 한다. 학교교육의 개선과 더불어 빈곤의 완화, 교육의 가치와 아동노동으로 인한 학업중단이 가져오는 손실 등을 인식시키는 일을 진행해야 한다.

아동노동의 감소를 통해 학교 출석률을 증진시키도록 한다. 반대로 학교 출석률을 증진시키는 것이 아동노동을 감소시키는 가장 효과적인 방법이기도 하다. 각 가정이 아동노동 대신 교육에 투자하게 하고 학교를 통한 회수율이 가치 있는 투자가 될 수 있도록 한다. 이를 위해 극빈층 부모가 어떤 경제적 부담도 느끼지 않는 완전한 무상교육, 더 이상의 비용이 필요하지 않는 무상교육이 제공되어야 할 것이다.

제 2의 기회와 비형식교육이 필요하다. 거리의 아동노동자들에게 교육 기회를 제공하여 사회 재통합을 촉진하고 수많은 취약아동 및 청소년을 유해한 조기 노동으로부터 구출할 수 있다. 방글라데시 6개 대도시, 도시아동 노동자 대상 기초교육센터는 10~14세 학교 밖 아동을 대상으로 생활기술과 비형식 교육을 제공했다(UIS & UNICEF, 2015, p. 69). ILO와 아동노동 근절을 위한 국제 프로그램(International Program on the Elimination Child Labor: IPEC)의 협력 사업은 비형식교육을 강화하여 아동노동자를 형식교육으로 재통합하는 것을 목적으로 하고 있다.

또한, 아동을 노동으로부터 보호하기 위한 정책을 확대해야 한다. 사회보호가 필요한 사람에

게 최소한의 수준에서 건강보호와 소득안정을 제공하는 사회보장정책이 있어야 가족의 생존을 위해 아동노동을 활용하는 것을 막을 수 있다.

4) 한국의 노력

한국 수출입은행(EDCF)의 취합자료에 근거해 2011년부터 2015년까지 ODA 통계자료를 분석한 본 연구의 결과에 따르면(본 보고서 IV장 참조) 학교 밖 아동·청소년 지원 사업 건수는 2011년에 3건, 2012년에 4건, 2013년에 15건, 2014년에 11건, 2015년에 5건이었다. 2011년과 2012년에 3, 4건에 불과했던 것이 2013년과 2014년에 15건과, 11건으로 상당히 늘었다가 2015년에는 5건으로 대폭 줄었다. 학교 밖 아동·청소년에 대한 사업비 순지출액을 살펴보면 2011년 114만달러, 2012년 75만달러, 2013년에 144만달러, 2014년 213만달러, 2015년 79만달러이다. 순지출액으로 볼 때 학교 밖 아동·청소년을 위한 사업비 지출액은 2011년에 비해 2012년에 감소하였다가 2013년부터 증대하기 시작하여 2014년에는 200만 달러를 초과하여 가장 많았다. 2015년에는 대폭 감소하여 다시 2011년 수준이 되었다. 기초교육 지원사업 지출액 총액에서 학교 밖 아동·청소년 지원사업 지출액이 차지하는 비율로 보면 2011년 4.91%, 2012년 2.86%, 2013년 7.81%, 2014년 5.99%, 2015년 2.57%이다. 기초교육사업비 지출액 비중은 2011년 약 5% 수준에서 2012년 3% 미만으로 떨어졌다가 2013년에 약 8% 수준으로 가장 높았다. 그리고 2014년에는 6% 수준, 2015년 3% 미만으로 급격히 떨어진 것으로 나타났다.

이상의 결과로 알 수 있는 바와 같이 2011년에서 2015년까지 우리나라의 기초교육 관련 ODA 사업에서 학교 밖 아동·청소년 관련 사업은 양적인 측면에서, 또 예산의 측면에서 미미한 수준에 그치고 있어 학교 밖 아동·청소년을 위한 교육 지원이 거의 이루어지지 않아 왔다. 앞서 살펴보았듯이 아직 많은 개발도상국에는 교육 기회를 박탈당하는 상황에 처한 아동·청소년이 상당 수 있다. 이들이 학교 밖 아동·청소년이 된 것은 단지 교육 체제의 문제라기보다는 가정, 지역사회, 국가 및 문화 등에서의 문제가 상호 결합된 복합적인 요인에 기인한다. 따라서 이들에게 SDG 교육 목표인 양질의 교육을 보장하는 것을 최우선의 목표로 하되 빈곤 탈피, 세계 평화 구축, 양성 평등 확립 등 다른 분야와의 통합적인 관점으로 접근해야 할 것이다.

3 소결

지속가능개발목표(SDGs)의 수립을 통해 지난 MDGs 기간 초등교육 분야에 집중되었던 국제사회의 관심은 초등교육을 포함한 영유아교육, 고등, 평생 교육으로까지 그 범위가 더욱 확대되었다. 지난 MDGs 기간 동안 양적 확대에 보다 집중되었던 국제사회 교육개발협력의 방향이 SDGs 기간 동안 교육의 질적 제고를 강조하는 방향으로 전환되었다. 이 장에서는 본 보고서의 목표인 SDGs 달성을 위한 기초교육(영유아 교육, 초중등 교육) 분야 개발협력 실천 전략 마련을 위해 SDGs 맥락에서 주목해야 할 기초교육의 핵심 주제를 △ 교육제도 및 정책, △ 교육과정 및 평가, △ 교육시설 및 학습 환경, △ 교사 훈련, △ 교육 형평성, △ 학교 밖 아동·청소년의 6개로 선정하였다. 이 중 △ 교육제도 및 정책, △ 교육과정 및 평가, △ 교사훈련은 영유아교육과 초중등 교육 분야 모두에서 강조되었다.

영유아교육의 경우 초등교육과 비교해 볼 때, 타 분야들과의 정책적 연관성이 높고 선택과 집중의 필요성이 더욱 높은 것으로 보인다. 이것은 그간 영유아교육 분야에 대한 국제사회의 ODA 지원이 미흡했던 만큼 SDGs의 새로운 15년은 영유아교육의 점진적 발전을 위한 과도기적 성격이 강하기 때문으로, 영유아교육에 대한 포괄적, 일시적 지원이 아닌, 단계별 ODA 지원 방안이 필요하기 때문인 것으로 이해할 수 있다. 따라서 국제사회의 영유아교육 분야에 대한 ODA 지원은 우선 지원의 필요성이 상대적으로 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사훈련 등에 집중해야 할 필요성이 높다고 할 수 있다. 또한 영유아교육은 보건, 영양, 환경, 안전, 양성평등 등 타 유관 분야들과의 정책적 연계의 필요성이 높으므로, SDGs 기간 영유아교육의 지속적인 발전을 위한 국제사회의 ODA 지원은 보다 균형적인 관점에서 다부문 간 정책조정과 통합(Multi-Sectoral Coordination and Integration)을 위해 노력해야 할 필요성이 높은 것으로 볼 수 있다.

SDGs 기간 초중등교육 분야에 대한 국제사회의 지원은 지난 MDGs의 성과를 확대하고, 해당 기간 내 두드러진 한계점들을 함께 보완해 나간다는 측면에서의 전략적 접근이 필요한 것으로 파악되었다. 이를 위해 △ 교육제도 및 정책, △ 교육과정 및 평가, △ 교육시설 및 학습 환경, △ 교사훈련, △ 교육 형평성, △ 학교 밖 아동·청소년 지원 등 인프라 및 비인프라 부문으로 크게 구분되어지는 6개 세부 분야에 대한 지속적인 지원이 필요하나, 이들 중 모니터링·평가,

교육 형평성, 학교밖 아동, 여아·청소년들에 대한 기초교육 지원 확대는 MDGs와 구별되어지는 특징으로 이해되어진다. 또한 이러한 국제사회의 ODA 지원을 지속적으로 담보할 수 있는 안정적인 개발재원 조달과 공평한 자원 배분, 그리고 공여국과 수원국, 국제기구 모두를 포함하는 협력적 파트너십의 확대도 중요하다.

무엇보다 SDGs 기간 양질의 교육을 포함하여, 지역, 국가, 성별, 소득계층 등을 막론한 교육기회의 형평성 담보, 평등한 교육권, 교육 접근권 보장 등의 이슈가 강조되고 있는 것은 지난 MDGs를 통해 국제사회가 간과했던 교육의 질과 형평성 이슈들이 다시 주목받고 있다는 점에서 의의가 있으며, 또한 향후 우리나라의 기초교육 분야 지원 방향에 대해서도 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

Ⅲ. 지역별 기초교육 현황 및 특징

1. 아시아
2. 아프리카
3. 중남미 및 기타
4. 소결

Ⅲ. 지역별 기초교육 현황 및 특징

1 아시아⁸³⁾

지난 15년간의 MDG 교육 의제 달성에는 아시아 국가들의 기여가 두드러졌다. MDGs 기간 전 세계 개발도상국의 초등학교 등록률은 평균 80%에서 91%로 올라갔으며, 특히 남아시아 지역 국가들의 등록률이 2000년도 75%에서 2015년 95%로 크게 증가하였다. 또한 아시아 지역 국가에 거주하고 있는 학교 밖 아동의 수가 3천 8백만에서 9백만으로 축소되며 전 세계 전체 학교 밖 아동의 수가 절반 가까이 줄어드는데 기여하였다. 이같이 MDGs 기간 아시아 지역 국가들에서의 교육지표 개선은 다른 지역에 비해 그 성과가 더욱 눈에 띈다. 특히 SDGs 목표, 성과지표들은 MDGs에 비해 그 범위가 크게 확대되어 향후 이 지표들의 적절하고 효과적인 모니터링이 매우 중요해 졌다고 할 수 있다.

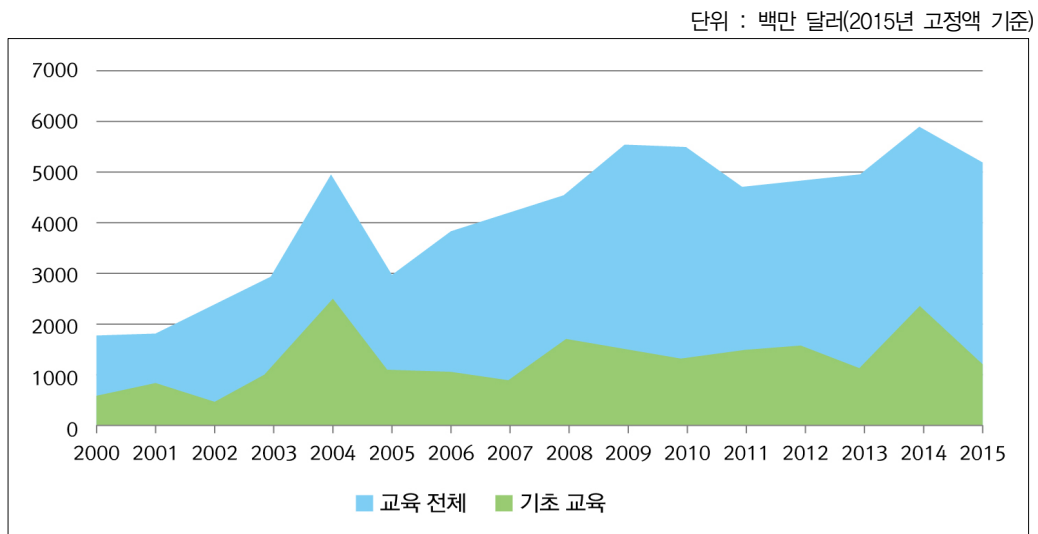
MDG와 SDG의 교육관련 의제를 비교해보면 MDG 2는 보편적 초등교육의 달성의 단일 목표를 가지고 있으나, SDG 4의 경우 형평성 있는 교육보장과 평생학습이라는 목표 아래 7개의 세부 목표와 3개의 이행 방안으로 구성되었다. 특히, 기초교육과 평생교육으로 분야가 확대되었고, 교육의 형평성과 질을 중시하고 있으며, 교육의 대상 역시 학령기 아동부터 영유아, 장애 아동, 성인까지 다양해졌다(안해정 외, 2016).

SDG 4의 7개 세부 목표 중 기초교육에 해당하는 목표는 4.1 ‘2030년까지 모든 여·남아에게 적절하고 효과적인 교육성과를 이끌어낼 수 있는 자유롭고 공평한 양질의 초등 및 중등교육 제공’, 4.2 ‘초등교육 준비를 위한 전단계로서 영유아 교육을 포함한 취학전 교육에 대한 보

83) 이 절은 이은혜, 황윤정(이상 서울대학교)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

장’, 4.6 ‘남녀 모든 청소년과 성인의 문자해독능력과 기초산술능력 보장’에 해당한다. 각각은 양질의 보편적 초등·중등교육 달성, 보편적 영유아 초등 예비교육 달성, 그리고 모두의 문해 달성을 목표로 한다. 그 외에도 교육의 질을 측정하기 위한 지표로서 교육 재정 및 시설, 교육과정 과 교사의 질을 활용하기도 한다.

지난 15년간의 아시아 지역 교육 분야 ODA 수혜 규모를 살펴보면, 총액이 18억 달러에서 52억 달러로 세 배 가까이 증가하였음을 볼 수 있다. 그 중 기초교육 분야 ODA 수혜 규모는 교육 전체 ODA 총액의 많게는 50%에서 적게는 25%까지 그 변동폭이 다양하게 변화해왔다. [그림 Ⅲ-1]은 MDG가 채택되었던 2000년부터 OECD CRS가 제공하는 가장 최근 데이터인 2015년까지의 아시아 지역 교육분야 ODA 규모를 보여준다. 주목할 만한 부분은 ① 지난 15년간 교육 분야 ODA의 총액이 꾸준히 증가하고 있다는 점과, ② 기초교육이 교육 분야 전체 ODA에 해당하는 비중이 점차 감소하고 있다는 점이다. MDG 두 번째 목표였던 ‘보편적 초등교육 달성’에 대한 초등 등록률 지표가 2015년 전 세계 91% 까지 높아짐으로써 기초교육 분야 비중이 줄어들고 상대적으로 더 발전이 취약한 기타 교육 분야로 ODA 지원 비중이 늘었을 것으로 보이나 기초교육 분야 ODA 총액에는 큰 변화가 없었다.



【그림 Ⅲ-1】 MDGs 15년 아시아 지역 교육 분야 ODA 규모 추이

출처: OECD CRS 통계 인용하여 저자 재구성

이같이 ODA 전체 규모와 함께 교육 ODA의 규모도 지속적으로 증가하고 있으나, 아시아 지역에 대한 기초교육 분야 ODA 지원 증가세는 매우 더딘 것으로 나타난다. 이것은 아시아 지역 기초교육 분야 ODA 지원 비중이 타 교육 분야에 비해 점진적으로 줄어들고 있다는 것을 의미하지만 아시아 지역의 넓은 범위와 높은 인구, 가계소득 불균형 등을 고려할 때 여전히 양질의 교육, 평등한 교육기회의 제공 등의 이슈는 존재한다고 할 수 있다.

이 장에서는 이러한 배경에서 아시아 지역의 기초교육 분야 SDGs 달성 현황을 교육의 질과 기회 확대와 관련한 지표에 따라 분석하고, 향후 15년간 SDGs 목표달성을 위해 국제 사회 및 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원 방향, 실천전략 수립 등에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

가. 교육의 질 제고

1) 배경

MDGs 기간 전 세계 주요 개도국의 기초교육 현황은 국제 사회의 양적 지원 확대에 상당히 빠른 속도로 개선되어져 왔다. MDG의 교육 목표인 ‘보편적 초등교육의 실현’을 위한 국제 사회의 지속적인 ODA 지원 결과 초등학교 입학률, 학교 밖 학생 수, 중도탈락률 등과 같은 양적 지표들을 중심으로 큰 폭의 개선이 이루어졌다. 하지만 교육 분야의 양적 개선의 범위를 벗어나 교육의 질적 개선은 아직 미흡한 점이 많은 것이 현실이다. 특히 2000년 세네갈 다카르에서 모두를 위한 교육(Education For All, EFA)의 성과를 평가하기 위한 ‘다카르 행동계획(Dakar Framework for Action)’이 채택되고 ‘교육의 질’이 여섯 번째 세부 목표로 포함되면서, 국제 사회에서 교육의 질 제고에 대한 관심은 더욱 확대되어져 오고 있다.

유네스코의 세계현황보고서(GMR)에서는 EFA의 각 세부목표 달성을 위한 이행상황을 모니터링, 평가하는 데 있어 국별 교육의 질을 평가하는 지표로서 교사 및 학업성취도와 관련된 지표를 지속적으로 활용해 왔음은 특징적인 사실이다. <표 III-1>은 세계현황보고서에서 각 국가의 교육의 질을 평가하며 사용한 지표를 2011년부터 2015년까지 정리한 것이다.⁸⁴⁾ 세계현

84) 유네스코의 세계현황보고서(Global Monitoring Report)는 매년 각국의 EFA 달성도를 평가하고 있으며, 이 중 EFA의 여섯 번째 목표인 ‘교육의 질’에 대한 각국의 현황 및 문제점을 분석하는 파트에서 사용되어진 지표들을 정리하였음.

향보고서에는 2011년부터 지속적으로 ‘교사1인당 학생 수’를 교육의 질을 가늠하는 지표로 사용되어 왔으며, 학년별, 지역별, 과목별 학업성취도 또한 교육의 질을 평가하는 주요한 지표로 나타났다. 2013년도 이후부터는 교사훈련 특히 교사재교육을 강조하며 ‘훈련된 교사 1인당 학생 수’가 여전히 높음을 강조하고 있다. 세계현황보고서에서는 특히 교사요인을 학생의 학업성취에 영향을 미치는 여러 요소 중 가장 중요한 자원이라고 강조하며, 많은 개도국에서 공통적인 잘 훈련된 교사의 부족은 EFA의 각 목표를 달성하지 못하는 주요한 원인이 되고 있다고 설명하고 있는 점이 특징적이다(UNESCO, 2011).

표 Ⅲ-1 2011~2015 세계현황보고서 교육의 질 관련 지표 현황

보고서 발간년도	교육의 질 관련 지표
2011	기대교육연한, 교사 수, 교사 1인당 학생 수, 학년 별 국제학업성취도
2012	교사 수, 교사 1인당 학생 수, 수학 학업성취도 (4학년대상)
2013~2014	교사 수, 교사 1인당 학생 수, 훈련된 교사 1인당 학생 수, 여교사 비율, 학생/교실 비율
2015	교사 1인당 학생 수, 학생 1인당 교과서 수, 학생 1인당 컴퓨터 수, 국내 학업평가 수, 초등학교 5학년 진학자의 읽기 능력, 초등학교 6학년 읽기 점수(거주지 별), 초등교육의 학생 1인당 훈련된 교사비율 변화(1999-2012), 교사배치(계약형태 별), 학습시간, 평균 연간 수업시간

출처: 2011~2015년 세계현황보고서 내용을 참고하여 저자 재구성

또한, 임후남 외(2015)의 연구에서는 교육의 질 보장을 나타내는 지표로서, 크게 1) 교육행정 및 시설, 2) 교육과정과 교사, 두 가지 영역으로 나누어 분석을 실시하였으며, 교육과정과 교사 요인에서는 다시 1) 교사의 자격 및 교육, 2) 교사의 근무환경, 3) 교사만족도, 4) 교육행정 리더십, 학교장 연수, 학교자율성, 5) 교육과정의 질에 해당하는 세부 지표를 교육의 질 보장을 평가할 수 있는 지표로 분석하였다.⁸⁵⁾

이후 2015년도에는 새천년개발목표(MDGs)의 후속의제로서 지속가능발전목표(SDGs)의 4번째 목표로 ‘모든 사람을 위한 포용적이고 형평성 있는 양질의 교육 보장 및 평생교육 기회

85) 각 영역의 세부지표는 다음과 같음.

- 교육행정 및 시설 : GDP 대비 공교육비 비율, 학생 1인당 공교육비, 정부 부담 공교육비 비중, 직접교육비 비중, 학생 1인당 교사(校舍)면적, 학급당 학생 수, 학생 1인당 컴퓨터 수, 교과서 보급률
- 교육과정과 교사 : 유자격 교사비율, 교사교육의 수준, 상치교사 비율, 교사 연수 실적, 교사급여, 교사의 근무시간, 고용상태별 교사비율, 교원효능감, 학교장연수, 학교자율성, 법정수업시간 수, 수업시간 이외 주당 학습시간, 학습풍토, ICT 활용 수업 참여율

증진’을 선언하였으며, 유아교육부터 고등교육까지 모든 교육레벨에 대한 교육의 질 제고를 세부목표에 담고 있다. 특히, SDG 4 달성을 위해서는 교사의 질과 학습 환경을 개선해야 하고 이를 교육의 질 향상을 결정짓는 요인으로 강조하였다(세계현황보고서, 2016).

이러한 교육의 질 제고에 대한 노력과 관심이 지속적으로 증대되고 있는 가운데, 다음에서는 우리나라 국가협력전략(Country Partnership Strategy: CPS) 중 교육분야를 중점분야로 하는 아시아 7개국⁸⁶⁾을 중심으로 각 국가의 초등교육의 교육의 질 제고와 관련한 내용을 살펴보고, 이에 대한 국제적 노력, 한국의 기여현황, 실천 방안을 분석하고자 한다.

2) 현황

교육의 질을 나타내는 지표의 범위는 그 범위와 경계가 애매하고, 국제적으로 합의된 공통의 의미가 존재하지 않기 때문에, 명확한 정의를 내리기가 어렵다. 그럼에도 불구하고, 교육의 질과 관련된 논의 중 교사와 학습 환경, 학생의 학업성취도는 교육의 질을 나타내는 대표적인 지표로 사용되어 오고 있으며 세계현황보고서에서도 이 세 가지 지표를 통해 각 국가의 교육의 질에 대한 현황을 분석하고 국제 사회의 향후 과제를 제시하고 있다. 다음에서는 2011~2015년 사이 위 세 가지 지표들과 관련한 현황 및 문제점을 분석하였다.

먼저 교육의 질 향상에 주요한 요인인 교사관련 지표 중 대표적인 것은 ‘교사 1인당 학생 수’이다. 교사 1인당 학생 수는 한 사람의 교사에게 얼마나 많은 수의 학생이 배정되는 지를 나타내는 지표이며, 교사 1인에게 배정되는 학생의 수가 적을수록 교사와 학생간의 상호 작용이 활발해질 수 있다(한국교육개발원, 2014). 특히 아시아 지역 국가들에 대한 교육 ODA 지원의 양적 확대가 이루어지며 교사의 질 문제가 함께 대두되었고, 이후 점진적으로 교사 1인당 학생 수가 아닌 ‘훈련된 교사 1인당 학생 수’와 같은 지표가 교육의 질을 평가하는 주요한 지표로 사용되고 있는 점이 특징적이다.

이와 관련하여 2011년도 세계현황보고서에서는 서·남아시아의 교사 1인당 학생 수가 1999년에서 2010년 사이에 36:1에서 39:1로 증가하였다고 보고하였다(UNESCO, 2011). 이것은 EFA, MDGs 목표 등 국제 사회의 교육목표 달성을 위한 지속적인 노력으로 학생 수는 증가하였

86) 아시아의 국가별 협력전략에서 ‘교육’을 중점분야로 하는 7개국:

베트남, 캄보디아, 방글라데시, 몽골, 라오스, 네팔, 스리랑카 (ODA Korea,

https://www.odakorea.go.kr/ODAPage_2012/T02/cps/asia/Vietnam.jsp, 2017년 9월 27일 접속)

지만, 이들을 교육해야 할 교사의 수는 학생 수의 증가폭에 비례하여 확대되지 못했기 때문으로 판단된다. 또한 세계현황보고서는 교육의 질 제고와 관련하여 지속적으로 교사의 역할을 가장 중요한 요인으로 강조해 오고 있으며⁸⁷⁾, 이러한 배경에서 SDGs 기간에도 교사에 대한 관심은 계속 유지될 것으로 생각된다. 하지만 아직도 대부분의 개도국에서는 훈련된 교사의 비율이 초등 교육의 경우 75% 미만으로 나타나는 것은 한계점이다(UNESCO, 2013/14). 특히 다음 표에서 보여지는 것처럼 방글라데시의 경우 초등교육에서 훈련된 교사가 매우 부족한 것으로 나타나는 데, 2011년 훈련된 교사의 비율이 57.7%에서 2015년에는 47.6%로 하락 현상을 보이는 것으로 보고되고 있다. 스리랑카 또한 2011년 82.4%에서 2015년 71.3%로 훈련된 교사의 비율이 낮아지고 있는 데, 이것은 교사의 절대적인 수의 증가에 비해 그 과정에서 적절한 교사재교육이 함께 이루어지지 못하고 있음을 보여주는 대목이라고 할 수 있다. 한편, 네팔에서는 이러한 훈련된 교사 1인당 학생 수 지표가 1999년에는 260대 1로 매우 미흡한 것으로 나타났으나, 2013년에는 28대 1로 대폭 개선되었다고 보고되었다(UNESCO, 2015). UIS 통계자료를 재구성한 다음 표 또한 네팔의 훈련된 교사 비율이 2011년 80.7%에서 2015년에는 94.4%로 증가했음을 보여주고 있는데 이것은 네팔 정부에서 정책적으로 현직 교사들에 대한 추가적인 교사연수 제도 의무화 등 교사자격 기준을 대폭 강화하였기 때문으로 판단된다(UNESCO, 2015).

【표 Ⅲ-2】 2011~2015 국별 초등교육 과정 훈련된 교사 비율 현황

(단위: %)

국가명	2011	2012	2013	2014	2015
방글라데시	57.7	..	..	..	47.6
캄보디아	98.9	100.0	100.0	100.0	100.0
라오스	93.8	97.2	98.0	98.3	98.4
몽골	98.5	99.4	100.0	100.0	..
네팔	80.7	92.6	92.2	93.6	94.4
스리랑카	82.4	..	80.2	..	71.3
베트남	99.3	99.6	..	100.0	99.6

출처: UIS database 통계자료 참고하여 저자 재구성

* 100%에 가까울수록 훈련된 교사비율이 높음

87) SDGs 4. c: 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 군소 도서국(Small Island Developing States, SIDS)에서 교사훈련을 통해 자격을 갖춘 교사의 공급을 지속적으로 증대시킨다.

또한 훈련된 교사 수의 부족으로 인해 불균형한 교사배치의 문제도 교육의 질을 저해하는 하나의 요인으로 작용하고 있다(UNESCO, 2015). 훈련된 교사가 도시 지역을 중심으로 집중 배치되는 것은 도농 간의 교육격차를 더욱 심화시키고, 지역 간 교육 불평등을 더욱 악화시키는 원인이 될 수 있다. 더불어 지역별로 편차가 두드러지는 양질의 여교사 수의 부족 문제도 성인지 교육을 포함한 교육의 질을 높이기 위해 개선되어야 할 과제라고 할 수 있다. 교육의 성 평등 수준이 낮은 지역에서의 여교사의 역할은 더욱 중요하며, 주요 개도국에서 초등교육 과정을 포함한 전 교육과정에 걸쳐서 훈련받은 여교사의 비율이 줄어드는 것은 한계점이다. 서남아시아 지역 네팔의 경우 여교사의 비율이 초등교육에서 42%, 중학교에서는 27%, 고등학교에서는 16%로 점차 감소하고 있음을 알 수 있다(UNESCO, 2014)

또한 교사요인 이외에도 PISA, PIRLS, SACMEQ와 같은 국제·지역 학업성취도 평가결과를 각 국가의 교육의 질을 평가하는 지표로 사용하고 있다. 이러한 학업성취도의 결과는 교육정책의 방향에 영향을 미치게 되지만 농촌지역과 같은 규모가 작은 지역에서는 학업성취도 결과 평가 및 비교를 위한 데이터 수집이 어렵다는 한계점도 있다. 또한 세계현황보고서에서는 국제·지역 학업성취도 사용에 대한 한계점으로 국가 간 비교를 위한 학업성취도평가는 일반적으로 개도국에는 친숙하지 않는 커리큘럼으로 평가받아야 하는 부담이 있으며, 이로 인해 각 국가의 현실에 맞지 않는 방향으로 교육시스템을 맞추어나가야 한다는 지적이 있다(UNESCO, 2015). 따라서, 각 국가별·지역별 교육현황의 특색을 반영한 학업성취도평가 시스템을 더욱 강화하고 그 결과를 교육정책에 적절히 반영할 수 있도록 해야 한다.

더불어 교육의 질 향상에 영향을 미치는 요인으로 다국어 언어사용, ICT 활용교육 등과 같은 학습 환경의 효과적 개선이 핵심적인 의제로 대두되고 있다. 세계현황보고서는 교수학습의 질 제고에 있어 언어는 매우 중요한 부분이지만, 교육에서의 언어정책은 과거 식민정책과 관련성이 높은 것은 비판적인 시각에서 지적하고 있다(UNESCO, 2015). 특히 많은 아시아 지역 국가들에서는 모국어로서 지역 언어를 사용하는 인구비율이 높는데 비해, 이런 지역 언어가 학교교육에서는 사용되지 않고 있으며, 지역 언어를 사용하는 학생은 결국 교육에서 소외되어 진다고 보고된 바 있다(UNESCO, 2005). 예를 들어, 베트남 라오까이성에서의 유치원·초등학교의 학생 및 교사의 언어구사능력 조사결과, 교사의 70%는 베트남어를 제 1언어로 사용하지만, 베트남어에 능숙한 학생들은 5명 중 1명에 그치는 것으로 나타났다(UNESCO, 2016).

마지막으로, ICT 관련 지표도 교육의 질 개선과 연관성이 높은 지표이다. 학생 1인당 컴퓨터

수와 같은 지표도 ICT를 활용한 교육의 질을 가늠하는 주요한 지표 중 하나인데, 네팔과 필리핀에서는 100명을 넘는 수의 학생들이 1대의 컴퓨터를 사용하고 있다고 보고된 바 있다(UIS database, 2014). ICT를 활용한 교육을 가능하게 하는 학교시설 및 ICT 교사훈련 또한 교육의 질 제고 및 교육기회의 확대 측면에서 효과적인 대안으로 강조되고 있지만 아직 적절한 인프라 구축 및 ICT 훈련교사 부족 등의 문제로 효과적으로 활용되지 못 하는 있는 사례들은 한계점으로 지적되고 있다.

3) 국제적 노력

아시아는 지역적 특성상 다양한 언어와 문화가 상존하며, 지역에 따라 사회경제 발전 양상에도 큰 차이를 보인다. 특히 1980~90년대에는 아세안 국가를 중심으로 평균 7~8%에 달하는 고도의 경제 성장을 달성한 바 있으며(박소영 외, 2009), 이는 MDGs를 달성하고자하는 국제 사회의 노력과 맞물려 향후 SDGs 달성에도 긍정적인 성과를 나타낼 것으로 기대되어지고 있다. 하지만, 아시아 지역 내의 급격한 경제발전과 교육의 양적확대로 인해 생긴 교육격차, 특히 초등교육의 질적 측면에서의 격차를 해소하기 위해 향후 국제 사회의 더 많은 지원과 노력이 필요할 것으로 예상된다. 다음에서는 이러한 교육의 질 개선을 위해 국제 사회가 기울여온 노력을 ODA 지원 현황에 근거하여 교사의 질, 모국어 기반의 적절한 교수학습 자료, ICT 활용교육 등의 측면에서 다각도로 분석하였다.

먼저 교사의 질 개선을 위해서 유엔 및 세계은행 등 다자기구를 중심으로 개도국 정부 교육부처와 공동으로 추진하고 있는 다수의 교사훈련 프로젝트 사례들이 특징적이다. 대표적으로 유니세프 방글라데시 사무소의 ‘초등교육 과정 발전 프로그램(The Primary Education Development Programme, PEDP)’⁸⁸⁾ 사업을 들 수 있다. PEDP는 포괄적이고 아동친화적인 학교를 제공함으로써 초등교육의 질을 높이는 데 목표를 두고 있으며 이를 위해 초등교육의 교사훈련을 지속적으로 시행해 오고 있다. 1차 PEDP 사업에서는 상호작용 교수법(Interactive Teaching Method)에 근거하여 150,000명이 넘는 현지 초등 교사들을 대상으로 훈련을 실시하였으며, 2차 사업에서는 교수법 외에도 교과목기반 교사훈련(subject-based training), 교장교사 통합 훈련 등의 연수 프로그램을 현지 교사들에게 접목하였다. 마지막으로 3차 사업에서는 초등교육

88) 1차 PEDP: 1997~2003, 2차 PEDP: 2004~2011, 3차 PEDP: 2011~2017.

과정 디플로마(Diploma in Primary Education) 프로그램을 개발하여 유자격 교사들을 양성해 내기 위한 교사훈련을 실시하는 등, 1~3차에 걸친 PEDP 사업은 지난 20년간 방글라데시 현직 교사들에 대한 맞춤형 교사훈련을 지속적으로 실시하여 방글라데시 초등교육 과정 교육의 질을 제고하는데 기여했다는 평가를 받는다(Government of the People's Republic of Bangladesh, 2015).

또한 세계은행이 시행한 베트남의 '초등교사 역량개발(Primary Teacher Development Project, PTDP)' 사업도 초등교육의 교육의 질 제고를 위한 교사훈련의 대표적인 사례 중 하나이다. 이 프로젝트는 초등교사 역량을 강화하여 초등교육 과정 교육의 질을 제고하는데 목표를 두고 있으며, 이 사업의 특징적인 성과는 교사들이 교사훈련의 결과 자기 주도적 자기계발을 하게 되는 등 교사의 태도가 능동적으로 변화한 점이 눈에 띈다. 즉 교사훈련 사업을 통해 교사의 교수학습에 대한 충분한 동기가 부여되고 교사들의 교실 내 수업태도, 교수방법론 등에 능동적인 변화를 가져오게 됨으로써 교사들의 교수방법론, 교수능력 등의 순차적 향상을 가져오게 되는 것으로 볼 수 있다(UNESCO, 2014).

또한 적절한 학습 환경 및 질 높은 학습 자료를 제공하기 위해 유네스코 방콕사무소를 중심으로 ICT를 활용한 교육원조 및 다국어 교육(MTB-MLB) 사업이 점진적으로 증가하고 있다. 2030년까지 SDGs를 달성하기 위해서는 ICT를 활용한 교육의 역할이 중요하다. 특히 교사들에게는 새로운 형태의 교수법을 적용하고 개발하기 위해 ICT를 활용할 것이 적극 권장되고 있다. 따라서 유네스코 방콕사무소는 아시아·태평양 지역 국가들의 교사들이 ICT를 활용한 질 높은 교사훈련을 받을 수 있도록 다양한 프로젝트를 시행해 오고 있다.⁸⁹⁾ 예를 들어, 캄보디아에서는 특히 소외된 계층의 교육을 지원하고, 국가 내 교육격차를 해소하기 위하여 ICT를 적극 활용하도록 'Establishing the Effectiveness Use of ICT in Education for All in Cambodia'를 시행하고 있다. 이 프로젝트는 유네스코 프놈펜 사무소를 통하여 교사들의 ICT 훈련 뿐 아니라, 교사양성과정의 교육자를 위한 ICT 훈련과 워크숍을 실시하는 등 EFA 달성에 있어 ICT를 적극 활용할 수 있도록 지원한 바 있다. 하지만 대부분 보급되는 ICT 기자재들의 설명서 및

89) UNESCO 방콕사무소의 ICT in Education 부서에서 실시하는 대표적인 프로젝트는 1) Facilitating Effective ICT-pedagogy Integration, 2) The Next Generation of Teacher (Next Gen) project, 3) ICT in Education Teacher Training Modules for Developing Countries, 4) Training and Professional Development of Teachers and Other Facilitators for Effective Use of ICTs in Improving Teaching and Learning, 5) Training of teachers in information technology in Sri-Lanka 등이 있다 (UNESCO Bangkok, <http://www.unescobkk.org/fr/education/ict/ict-in-education-projects/training-of-teachers/> 2017. 9. 16 접속)

언어표시가 영어로 되어있어 쿠마르어로 번역하여 가르쳐야 한다는 현실적 어려움과, 보급된 기자재 수 자체도 급격히 증가한 많은 수의 교사들을 한 번에 훈련하는 데 충분하지 않아 ICT를 활용한 교육발전에 여러 한계점들을 노출하고 있다.

유네스코의 다국어 교육(MTB-MLE)⁹⁰⁾ 또한 소수민족 언어를 사용하는 학습자들에게 매우 유용한 교육사업 모델이라고 할 수 있다. 몽골의 사례를 보면 유니세프 현지 사무소를 중심으로 교육기관 내 소수민족 학습자를 지원·담당하는 부처와⁹¹⁾ 바양얼기(Bayan-Ulgii) 지역의 지역 교사들과 연계하여, 두 종류 언어의 교과서 및 교사가이드를 개발한 바 있다.⁹²⁾ 이 교과서는 투바인(Tuvan)과 카자흐족(Kazakh) 의 초등학교 2, 3학년 학생들과 약 400명의 교사들을 대상으로 개발된 교과서, 교과과정 일체를 지원하였으며, 바양얼기(Bayan-Ulgii) 지역 지방 교육청은 동 교과서를 지속적으로 사용하고 있다. 이런 배경에서 유니세프의 동 다국어 교육 사례는, 소수 민족 학생들의 학습 환경을 개선하는 데 크게 기여하였다는 평가를 받고 있다(UNICEF, 2015d).⁹³⁾

하지만 아직도 아시아를 비롯한 많은 개도국에서는 약 40%에 달하는 학생들이 모국어가 아닌 언어로 교육을 받고 있는 현실이며, 이것은 해당지역 내 소수민족들의 학습권 및 평등한 교육기회 보장, 학습성취도 제고를 위한 주요한 장애요인으로 작용하고 있는 것으로 판단된다(UNESCO, 2016). SDGs목표의 달성을 위해서는 다양한 출신배경, 사회계층의 모든 학생들에게 평등한 수준의 양질의 교육이 보장되어야 하며, 이것을 위해서는 앞선 몽골의 사례와 같이 소수민족 학생들을 위한 교육환경 개선도 시급한 과제 중 하나이다. 아울러 모국어기반 학습 및 ICT를 활용한 교육 이외에도 유니세프, 유네스코 등에서 실천하고 있는 학교 전기 공급, 장애학생들을 위한 학교설비 및 식수제공, 남녀 분리된 화장실 시설 등 학생 친화적(child-friendly)이고, 안전한 학습 환경을 조성하는 것도 교육의 전반적인 질 제고와 관련성이 매우 높은 것으로 판단된다(UNESCO, 2016).

90) Mother Tongue-Based Multilingual Education

91) Ethnic Minority Children's Unit of the Education Institute

92) Tuva Language 1, Mongolian Language 2

93) 몽골 내 소수 민족 학생들을 위해 개발된 첫 교과서, 교과과정이라는 의미도 있음.

나. 평등한 교육기회의 확대

국제 사회는 지난 2015년 5월 인천에서 열린 세계교육포럼을 통해 MDGs가 종료되는 2015년에 2030년까지 △12년의 무상교육과 △최소 9년의 의무교육을 보장하는데 합의하는 2030 framework for action을 채택한 바 있다. 유네스코 통계국(UIS)에 따르면 191개 조사대상 국가 중 약 23%인 44개국에서 아직 9년 의무교육을 제공하고 있지 않으며, 이것은 SDGs 기간 국제 사회의 공통된 과제라고 할 수 있다(세계교육현황보고서 2016).⁹⁴⁾ 우리나라의 24개 중점 협력국 대상 중 교육분야가 중점협력 분야로 지정되어 있는 아시아 중점 협력국 7개국을 살펴보면 그 중 9년 의무교육을 제공하는 국가는 몽골과 베트남, 스리랑카뿐이며 라오스, 방글라데시는 각각 5년, 캄보디아와 네팔의 경우 의무교육이 전혀 제공되고 있지 않다. 12년의 무상교육이 제공되는 국가는 몽골과 스리랑카이며, 그 외 국가는 5년, 8년, 9년 등으로 9년 의무교육 연한이 다양하게 분포해 있음을 알 수 있다(UIS 통계 참조).

〈표 Ⅲ-3〉은 교육기회 확대 측면을 볼 수 있는 가장 대표적인 지표인 교육 참여도(Education participation indicators)⁹⁵⁾를 보여준다. 지역별 기초교육 참여도를 살펴보면 2016년 세계교육 현황 보고서 통계 기준으로 전 세계 조사대상국 기준으로 이미 초등학교 등록률 91%와 중학교 등록률 84%를 달성하였으며, UNESCO 지역 분류에 따른 모든 아시아 지역은 초등·중학교 등록률은 모두 세계 평균을 상회하고 있다. 하지만 아시아 지역 내에서도 국별, 국가 내 지역별 편차가 크기 때문에 국가 단위 및 국가 내 세부 지역별 현황이 더욱 면밀히 파악되어야 할 필요성이 높다고 판단된다. 전체 아시아 지역 중 중등교육 과정 취학률이 비교적 미흡한 지역은 남아시아와 동남아시아이며, 이것은 학령기 아동들이 취학은 하였으나 다양한 이유로 중도 탈락하고 있음으로 인해 여전히 많은 수의 아동·청소년들이 기초교육 과정을 이수하지 못하고 있기 때문이다.

94) SDG 4의 기초교육 관련 1번 세부목표 중 7번째 주제별 지표(4.1.7)인 무상 의무교육 연한 기준.

95) 세계교육현황보고서에서는 교육기회 확대 측면을 살펴보기 위해 교육 참여도(Education participation indicators) 지표를 활용하였음. 지표의 주요 구성내용은 초등학교 중등학교 등록률과 학령기에 있는 학교 밖 아동·청소년 수 등이 있음.

표 Ⅲ-3 2014 아시아 주요 지역별 기초교육 참여도 현황

지역	등록률(%)		학교 밖 아동·청소년 (백만명)	
	초등	중등	초등	중등
전 세계	91	84	60.9	60.2
코카서스, 중앙아시아	94	96	0.3	0.3
동아시아, 동남아시아	96	91	6.2	8.2
남아시아	94	80	11.4	20.7

출처: UIS 통계, 세계교육현황 보고서(2016) 인용하여 저자 재구성

MDGs 보고서(UN, 2013)에 의하면 MDG의 두 번째 목표였던 ‘보편적 초등교육 달성’은 아시아·태평양 지역에서 가장 두드러진 성과를 냈다. 보고서에 따르면 2000년에서 2011년까지 전 세계 학교 밖 아이들 숫자는 약 5천 2백만 명이 감소되었는데, 이 중 절반은 남아시아 지역에서의 성과에 의한 결과로 보고되고 있다. 실제 남아시아의 학교 밖 아이들의 숫자는 2000년 3천 8백만 명에서 2011년 1천 2백만 명으로 감소되는 등 특히 MDGs 기간 아시아 지역에서의 기초교육 분야 관련 지표개선이 눈에 띄게 이루어졌다.

1) 배경

전 세계 MDGs의 2번 목표인 ‘보편적 초등교육의 달성’의 국제적 실천을 통해 2015년 초등교육을 받지 못한 전 세계 아이들의 수는 2000년 대비 50% 수준으로 감소하였고, 사하라 이남 아프리카지역의 초등학교 등록률도 83% 수준으로 증가하는 등 국제 원조사회는 초등교육 분야 교육기회 확대의 측면에서 괄목할 만한 성과를 거두었다. 하지만, 이는 초등학교 등록률이라는 지표로 측정된 제한된 교육 분야에서의 성장만을 다룸으로써 학령기 아동을 비롯하여 성인, 영유아, 장애아를 포함한 그 외의 교육인구를 포함하는 모두를 위한 교육(Education for All, EFA)의 목표 이행은 미흡하였다. 아울러 양질의 교사 및 교과과정, 교육 환경 등 교육의 질적인 측면 등이 충분히 제고되지 않고 이행과정 목표에 포함되지 않았다는 한계점도 노출하였다.

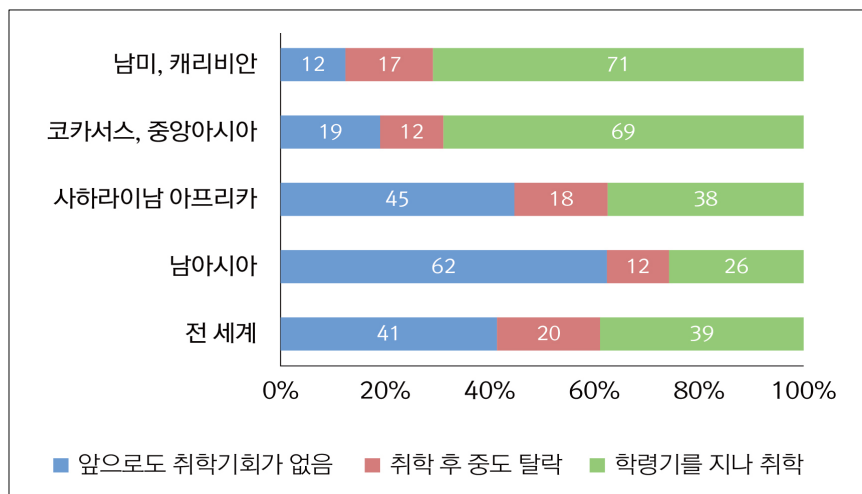
이에 반해 SDG 4번 교육목표는 ‘모든 사람을 위한 포용적이고 형평성 있는 양질의 교육보장 및 평생교육 기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)’으로서 지난 MDG 2에서 다루지 못한 많은 내용들을 포괄적으

로 포함하고 있다. 예를 들어 SDG 4에서는 7개의 세부 목표와 이를 달성하기 위한 3개의 이행 방안을 포함하고 있으며, 11개의 글로벌 지표와 43개의 주제별 지표로 측정된다.

이와 같이 SDGs는 MDGs와 다르게 교육의 대상과 분야가 매우 포괄적이며, 이로 인해 기초 교육 분야의 보편적 목표달성을 위한 향후 국제 사회의 지원전략 및 방법론에 있어서도 다양한 측면을 함께 고려해야 하는 통합적인 접근의 필요성이 높아졌다고 할 수 있다(UN, 2014).

2) 현황

MDG 기간 중 전 세계적으로 교육기회 확대에 관한 성과가 가장 두드러지는 지역은 아시아 지역이다. 하지만 여전히 주요 개도국 내 수백만 명의 아동 및 청소년들이 학교에 출석하지 않고 있으며, 유네스코 통계국(UIS)의 조사에 따르면 학교 밖 아동 및 청소년 중 41%는 앞으로 도 학교에 출석하지 않을 가능성이 높다고 한다. 특히 이 중 많은 수의 아이들이 아시아 지역 내 국가에 거주하고 있음은 시사하는 바가 크다.



Ⅲ-2 | 2014 아시아 지역 학교 밖 아동 및 청소년 비율 현황

출처: UIS, 세계교육현황 보고서(2016) 내용 인용하여 저자 재구성

위 [그림 Ⅲ-2]에 의하면 남아시아 지역의 학교 밖 아동·청소년의 62%는 앞으로도 학교에 가지 않을 것이며, 26%만이 향후 학교 교육을 받을 것이라 예측됨으로써 전 세계 모든 지역

중 학교 밖 아동·청소년이 교육을 받을 수 있는 기회가 가장 낮은 곳으로 나타났다. 같은 통계 자료에 의하면 사하라이남 지역 45%의 학교 밖 아이들은 앞으로도 교육기회가 주어지지 않을 것이며, 38%가 학령기 이후 취학이 가능할 것으로 예측된다(세계교육현황 보고서, 2016). 따라서 아시아 지역 내 여전히 많은 수의 아이들이 양질의 평등한 교육을 제공받지 못하고 있음을 확인할 수 있다.

또한 세계교육현황 보고서에 따르면 저소득국 최저소득계층에 속하는 아이들 중 29%가 학교를 다닌 적이 없으며, 중저소득국 최저소득계층 출신 아이들의 17% 역시 학교교육 수혜의 테두리에서 벗어나 있었다. 이것은 평등한 교육기회의 확대가 지역별, 국별 편차를 보이는 것 뿐 아니라 국가 내에서도 가계의 소득수준에 따라 크게 차이가 날 수 있음을 보여준다.

기초교육 기회의 확대와 관련한 지표로서 학교등록률 이외 이수율(completion rate) 및 문해율(literacy rate)도 검토해 볼 수 있는데, 유네스코 통계국(UIS)의 자료를 참고하여 아시아 지역 우리나라의 7개 중점협력 국가의 이수율, 문해율 현황을 정리해 보면 다음 <표 Ⅲ-4>와 같다.

【표 Ⅲ-4】 아시아 7개 중점협력국 이수율과 문해율 현황

중점협력국	이수율 / 통계 연도		문해율 / 통계 연도	
캄보디아	40	2014	—	—
라오스	—	—	74	2012
몽골	89	2014	—	—
베트남	78	2011	95	2012
방글라데시	55	2014	—	—
네팔	59	2011	—	—
스리랑카	87	2008	87	2012

출처: UIS 인용하여 저자 재구성

<표 Ⅲ-4>에서 볼 수 있듯이 7개 중점 협력국 중 기초자료 통계가 지원되지 않는 라오스를 제외하고 캄보디아가 40%의 가장 낮은 이수율을 보이고 있으며 방글라데시와 네팔 역시 60% 미만의 낮은 이수율을 나타낸다.⁹⁶⁾ 또한 현지 사정 등의 이유로 인해 특정 개도국들의 경우 기초자료 통계 및 데이터 관리가 제대로 이루어지지 않고 있었으며, 이것은 향후 SDGs 목표

96) 문해율의 경우 라오스, 베트남, 스리랑카만 통계 자료가 UIS에서 확인 가능.

및 성과지표 이행과정 점검을 위한 모니터링에 큰 장애요인으로 작용할 것으로 판단된다. 유네스코 보고서에 따르면 아시아 국가 중 약 54%만이 SDG 4 지표에 해당하는 데이터를 수집할 수 있으며 국가별로 17%에서 93%까지 데이터 가능성의 정도는 매우 다양하다(UIS, 2016).

3) 국제적 노력

아시아 지역의 기초교육기회 확대 측면은 MDG 기간 동안 타 지역에 비해 괄목할만한 성과를 거두었다. 그러나 여전히 학교 밖 아동 및 청소년의 문제는 아시아·태평양 지역에서 두드러지며, 초등학생 연령 학교 밖 아동의 수는 1,730만 명으로, 이 중 29%에 해당하는 아동이 아태지역에 거주하고 있는 것으로 나타났다(박희진 외, 2015). 7개 중점협력국은 아시아 지역 내에서도 비교적 양호한 초등학교 등록률을 유지하고 있지만, 여전히 이수율 측면에서는 다양한 방면에서의 국제적 지원이 필요하다.

학교 밖 아동 및 청소년을 위한 교육 기회 확대 증진을 위해 다양한 국제사회의 노력이 마련되었고, 그 중 '학교 밖 아동에 대한 글로벌 이니셔티브 (Out-of-School Children Initiative: OOSCI)'는 특히 아태지역을 위해 수립되었다. 그 내용으로는 학교 밖 아동에 대한 정보 수집과 이들이 기초 교육을 마치지 못하는 원인 파악, 그리고 학교로 돌아와 학업을 지속할 수 있는 정책과 전략 마련에 있다.

MDGs에 이어 SDGs 교육의제 달성을 위한 국제사회의 ODA 지원 현황을 <표 Ⅲ-5>를 통해 살펴보면, 전체 ODA, 교육 분야, 기초교육 분야 모두 최근 5년간 꾸준히 증가하고 있음을 확인할 수 있다. 지역별 ODA 지원 규모를 살펴보면 사하라이남 아프리카로 가장 많은 지원이 실시되고 있으며, 이것은 남아시아와 중앙아시아 전체 ODA 지원 규모의 약 1.8배에 해당함을 알 수 있다. 하지만 ODA 전체에서 교육 분야 ODA가 차지하는 비중을 살펴보면 사하라이남 아프리카 지역(약 5%)보다 남아시아와 중앙아시아의 교육 분야 ODA 비중(약 9%)이 더 크다는 것을 알 수 있다. 하지만 기초교육 분야 ODA는 남아시아와 중앙아시아의 경우 오히려 그 비중이 점차 줄어들고 있는 추세인 것은 특징적인 사실로 이것은 MDG 기간 다른 지역에 비해 상대적으로 빠른 속도로 이뤄진 초등교육 기회 확대(초등학교 등록률 평균 95%)에서 비롯된 것으로 판단된다.

【표 Ⅲ-5】 지역별 교육 분야 ODA 지원 현황

(단위: 미화 백만 달러(2015년 고정액 기준))

지역	분야	2011	2012	2013	2014	2015
개도국 전체	ODA 전체	144,517	153,032	169,115	160,329	191,454
	교육 분야	10,801	11,095	10,973	12,012	12,078
	기초교육 분야	2,974	3,379	2,402	3,959	3,132
사하라이남 아프리카	ODA 전체	43,500	48,127	47,245	44,115	53,787
	교육 분야	2,483	2,603	2,495	2,816	3,159
	기초교육 분야	571	852	709	834	1,047
남미	ODA 전체	4,256	5,885	4,259	5,136	5,649
	교육 분야	382	390	350	350	335
	기초교육 분야	34	48	47	29	27
남아시아, 중앙아시아	ODA 전체	25,840	23,027	34,125	30,321	29,205
	교육 분야	2,389	2,356	2,549	3,259	2,645
	기초교육 분야	1,001	883	461	1,676	494

출처: OECD CRS 데이터 인용하여 저자 재구성

우리나라 중점협력국인 7개 국가의 교육 분야 ODA 지원 현황을 <표 Ⅲ-6>을 통해 살펴보면, MDGs 초기(2000~2004), 중기(2005~2009), 후기(2010~2015)로 시계열 순으로 ODA 규모를 합산하였을 때, 교육일반에 지원된 ODA 규모는 점차 증가하고, 기초교육 ODA 비중은 초기에 비해 줄어들었음을 확인할 수 있다. 그 중 국제사회로부터 가장 많은 규모의 지원을 받은 국가인 방글라데시의 경우 교육분야 ODA의 규모가 최근 들어 2배 이상 증가하였고, 기초교육의 ODA 비중 역시 전체 교육분야 ODA의 절반 이상을 차지하고 있다.

【표 Ⅲ-6】 아시아 7개 중점협력국 교육분야 ODA 지원 현황

(단위: 미화 백만 달러(2015년 고정액 기준))

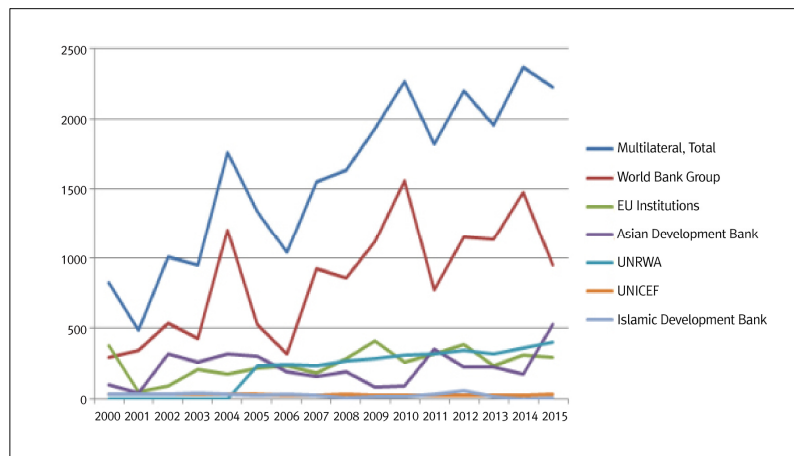
중점협력국	2000~2004			2005~2009			2010~2015		
	교육	기초교육	비중* (%)	교육	기초교육	비중* (%)	교육	기초교육	비중* (%)
캄보디아	241	74	31	181	76	42	484	91	19
라오스	171	51	30	126	16	13	382	153	40
몽골	149	36	24	199	37	19	384	62	16

중점협력국	2000~2004			2005~2009			2010~2015		
	교육	기초교육	비중* (%)	교육	기초교육	비중* (%)	교육	기초교육	비중* (%)
베트남	1,007	408	41	1,463	163	11	2,007	261	13
방글라데시	1,734	1,176	68	1,345	392	29	3,032	1,535	51
네팔	256	213	83	549	197	36	901	205	23
스리랑카	271	13	5	336	36	11	618	147	24
총 합계	5,829	1,971	40	6,204	917	23	9,818	2,454	26

출처: OECD CRS 데이터 인용하여 저자 재구성

* 기초교육이 교육 전체에서 차지하는 비중(%)

다음 [그림 III-3]은 아시아 지역 7개 중점협력국들을 대상으로 한 다자기구를 통해 지원되는 교육 분야 ODA 규모를 보여준다. 다자기구를 통한 ODA 규모는 2000년부터 지금까지 꾸준히 증가하고 있으며, 주요 공여 기관은 세계은행이 압도적으로 가장 많은 규모의 ODA를 지원하고 있으며, 다음은 유럽연합, 아시아개발은행, UNRWA 순서이다.



■ 그림 III-3 ■ 아시아 지역 교육분야 대상 다자기구 ODA 규모

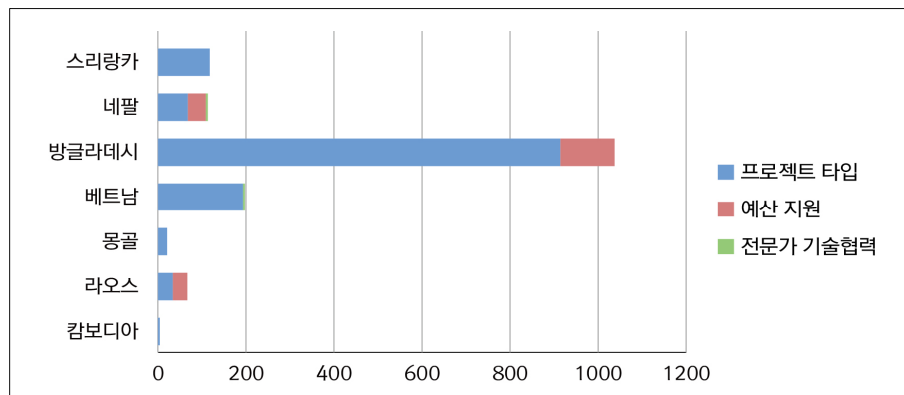
출처: OECD CRS 데이터를 인용하여 저자 재구성

단위: 미화 백만 달러(2015년 고정액 기준)

아시아 지역 교육분야에 대한 다자원조의 규모는 점차 증가하고 있으나 실제 국가별 다자기구에 의한 교육분야 ODA 지원 규모를 살펴보면 매우 불규칙적으로 증감하고 있음을 확인할 수 있다. 예를 들어, 우리나라 중점협력국 중 가장 많은 ODA 지원을 받고 있는 방글라데시의

기초교육 분야 다자원조 규모를 살펴보면, 2011년에는 4억 5천만 달러 규모의 지원을 받았고, 2013년에는 1십만 달러, 2015년에는 9천 6백만 달러의 ODA 지원을 수혜하였음을 확인할 수 있다(OECD CRS 참조). 따라서 지역 전체로 지원 규모를 합산하면 꾸준한 증가 추세로 보일 수 있으나, 국별, 지원 세부 분야별 ODA 규모를 확인하면 매우 불규칙적으로 ODA 지원의 편차가 큰 것을 알 수 있다.

이러한 배경에는 다양한 원인이 있을 수 있겠으나, 한 예로 다자원조 지원 방식(ODA type)을 통해 유추해 볼 수 있다. [그림 Ⅲ-4]를 살펴보면 우리나라 7개 중점협력국이 다자기구를 통해 받는 기초교육 분야 ODA 규모와 형태를 확인할 수 있다. 아시아 지역 기초교육 분야 다자원조 방식은 크게 세 가지이며, 가장 지배적으로 많은 규모의 ODA가 프로젝트 지원으로 이뤄지고 있고, 그 다음으로 정부 예산 지원, 마지막으로 전문가 기술협력이다. 아래 도표를 통해 확인할 수 있듯이, 90% 이상의 기초교육 분야 ODA는 모두 프로젝트 형태⁹⁷⁾로 이행되고 있음을 확인할 수 있다. 프로젝트 지원 방식은 정부의 교육예산 지원이나 섹터 접근법(Sector-wide Approach)으로 지원되는 다자원조에 비해 개별 지원 기간이 짧으며 따라서 중·장기적인 전략을 통한 지원이 어렵다는 한계가 있다. 이러한 이유로 프로젝트 방식의 다자원조는 국별 지원 규모가 매년 큰 폭으로 변동하는데 영향을 미친다고 유추할 수 있다.



■ 그림 Ⅲ-4 ■ 2011~2015 7개 중점협력국 대상 기초교육 분야 다자원조 방식

출처: OECD CRS 데이터를 인용하여 저자 재구성
단위: 미화 백만 달러(2015년 고정액 기준)

97) OECD CRS 분류기준표에 의하면 프로젝트 타입의 ODA는 정해진 기간, 예산, 장소에서 합의한 목표를 달성하는 형태로 이뤄짐. 프로젝트별 규모, 기간, 내용은 매우 다양하며 다자원조의 경우 90% 넘게 NGO 프로젝트 지원으로 이뤄짐.

하지만, 교육은 정부가 국민에게 제공하는 공공 서비스이자 개인이 누려야 할 권리 중 하나로써 국가 차원의 교육 정책, 제도 개선, 교육 환경 제공 등의 근본적인 역량이 강화되어야 한다. 따라서 교육분야 ODA는 개별 정부의 지원이 미치지 못하는 교육 분야에 대한 지원 혹은 정부가 추진하는 교육 발전 전략을 지원하는 형태로 이뤄지는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 국가 차원의 교육 분야 ODA 지원 사례로서 우리나라 중점협력국 중 하나인 네팔의 ‘공교육 분야 개선 프로그램(School Sector Reform Program, SSRP)⁹⁸⁾’을 들 수 있다. SSRP는 무상원조 형태로서 네팔의 학교 밖 아동을 위한 교육 전략 수립, 학생들의 학업성취도 향상, 안전한 학교 환경 개선, 양질의 교원 양성, 교육 기관 역량 강화를 목표로한 교육 전반에 걸친 네팔 정부의 교육 정책과 제도 개선에 필요한 재원과 기술 자문을 지원한다. 이를 통해 네팔의 공교육 제도 밖에 있는 아동들에게는 교육기회를 확대하고, 제도 내 있는 아동들에게는 양질의 교육기회를 제공할 수 있게 된다. 이처럼 대규모의 국가 단위 사업은 다양한 공여기관의 협력을 통해 가능하며, 국가의 교육 정책을 기준으로 진행되기 때문에 원조의 적절성과 효과성을 높일 수 있는 형태의 ODA 지원으로 볼 수 있다.

2 아프리카⁹⁹⁾

가. 교육의 질 제고

1) 배경

2016년 수립된 SDG 4번 목표는 EFA 및 MDG 핵심 내용을 보완, 발전시키는 형태로써, 모두를 위한 포괄적인 양질의 교육 및 평등한 교육기회의 보장을 목표로 하고 있다. 특히 전 세계 미취학 아동 중 절반 이상이 사하라 사막 이남 아프리카(Sub-Saharan Africa, SSA)지역에 거주하고 있으며, MDGs 기간 해당 지역에 대한 국제사회의 집중적인 ODA 지원에도 불구하고 빈번한 내전, 분쟁, 사회갈등 등으로 여전히 기초교육 부문의 질은 매우 미흡한 점이 많은

98) 아시아개발은행을 중심으로 네팔의 2010-2016 7개년 공교육 개혁 정책의 내용을 바탕으로 세계은행, 유럽연합, UNCF, DIDA, 노르웨이, 덴마크, 핀란드, 호주정부를 포함 8개 공여국기관이 공동으로 기금을 마련하여 지원하는 섹터별 접근법(Sector-wide approach, SWAp) 원조 방식

99) 이 절은 Keiichi Ogawa, Huyen Nguyen, Md. Jahagir Alam, Loleka Yungu Bernard, Jeje Moses Okurut(이상 일본 고베대학교)가 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

것이 사실이다. 이런 점에서 아프리카 사하라 이남 지역은 SDGs 기간에도 마찬가지로 국제 사회의 가장 많은 관심과 지속적인 지원이 필요한 지역이라고 할 수 있다.

특히 아프리카 지역의 영유아교육 상황은 초등교육에 비해 더욱 열악하며, 이것은 아프리카 내 포괄적인 양질의 기초교육을 실현하는 데 장애요인으로 작용하고 있다. SSA를 포함한 아프리카 지역 국가들의 영유아교육은 아직 정부의 무상·의무교육 제도의 정책적 지원 범위에 들어가지 못한 경우가 많아 해당 지역 영유아교육의 형평성, 평등한 교육기회의 확대와 관련한 논의는 아직 활발하지 못하다고 할 수 있다. 따라서 아프리카 지역 영유아교육의 이슈에 대해서는 교육의 형평성보다 교육의 질 제고 문제와 관련한 합의가 더 크다고 할 수 있으며, 보건, 영양, 아동보호 등 타 부문의 연계 필요성도 매우 높다고 할 수 있다.

또한 아프리카 지역에서 양질의 기초교육 보장을 위한 효과적인 방안 중 하나는 정부 차원에서 영유아교육부터 초등, 초기 중등 교육에 이르기까지 일관적인 정책시행과 함께 체계적인 투자를 지속적으로 확대해 가는 것이 핵심적이다. 사하라 이남 국가들의 거버넌스 체계 및 정부 책무성은 미흡한 점들이 많으므로, 일관성 있는 정책 및 구속성 있는 법률체계 마련이 효과적일 수 있음을 의미한다고 할 수 있다. 아프리카 지역 각 국가의 중앙 정부는 다양한 접근법을 통해 정규 교육 실패 및 중퇴를 예방할 수 있으며, 공정성을 저해하는 교육 정책 및 관행을 철폐하고, 둘째, 학업 성취도가 낮은 학교를 집중 관리하는 방법이다. 그러나 동시에 학생들의 성공을 보장하기 위해서는 주택 또는 복지와 같은 다른 정부 정책 기조와 일관성 있는 교육 정책이 시행되어야 한다. 다음 <표 Ⅲ-7>에서는 양질의 교육을 위한 개발 성과 및 교육 정책을 보여준다.

【표 Ⅲ-7】 아프리카 주요국 기초교육 부문 주요 성과 및 정책, 향후 과제

국가명	주요 성과 및 관련 정책	향후 과제
부룬디	- 모두를 위한 교육 달성 - 인적 자원 개발 증진 - 치안 및 굿 거버넌스 향상 - 공평하고 지속적인 진학을 증진 - 정신적 신체적 건강 증진	- 경쟁력 개발 및 증진 - 자존감, 열린 마음, 상호 용인성 증진 - 교육 개발에 대한 인식 - 문해력, 수리 문해력, 의사소통 능력 습득 - 교육에 대한 긍정적 태도 양성
가나	- 학비 면제 - 학비 면제로 인한 자금 손실을 대체하기 위해 모든 기초 교육 기관(유치원부터 초등학교까지)에 1년에 학생 당 \$6 씩 지원금 지급 - 국제적 자금 지원 및 자원	- 소외 계층의 기초 교육 기회 격차 감소 - 농촌지역의 여아/ 영아 집중 케어 - 숙련된 전문 교사 확보 - 교육 정책에 대한 지속적 자금 지원

국가명	주요 성과 및 관련 정책	향후 과제
니제르	○ 보편적인 초기 시스템 개혁에 대한 정치적 의지 ○ 개혁 이행을 위한 공여 자원 확대 ○ 교육에 대한 대중의 태도 변화	○ 수요에 맞춘 공급확대 ○ 교육 품질 향상 ○ 정부 부처 자원의 협력 ○ 인구학적 압박 및 지속 가능성 ○ 중등 교육 및 기술 발전 교육 간과
르완다	○ 교육을 모두가 보장받아야 할 보편적 인권으로 인식 ○ 교육을 르완다 모토에 따라 통일성, 근면성실 및 애국심을 갖춘 이상적인 르완다 시민이 되기 위한 도구로 사용 ○ 포괄적 발전에 필요한 문화적 지식, 기술 및 태도 ○ 문맹 근절 및 경제 자립화 확립	○ 수학, 과학, 기술 기초 지식 보유, 배운 지식을 일상 생활 문제 해결에 적용 ○ 교육 환경 개발에 대한 적절한 태도 ○ 교육에 대한 적절한 시민의식, 도덕적 종교적 인식 ○ 중등 보통 교육 기회에 대한 조화로운 연구
우간다	○ 인적 자원 개발 증진의 기반으로 양질의 교육 구축, 제공 및 유지 ○ 모든 아동이 학교에 진학하고 수학할 수 있도록 최소 필요 시설 및 자원 공급 ○ 학습자에게 접근 가능한 기초 교육 ○ 불평등 및 차별 근절을 위한 공평한 교육 제공 ○ 우간다인 대다수가 교육 받을 수 있도록 교육비 절감	○ 우간다어 및 영어로의 기능적 문해력, 수리 문해력 및 커뮤니케이션 기술 획득 보장 ○ 과학적 기술적 지식을 이용한 교육환경보호 이해 증진 ○ 지속적인 교육과 발전의 필수 요소 개발 ○ 친 교육적 환경 조성을 위한 적절하고 실질적인 역량 개발

출처 : ODI(2016) 내용을 참고하여 연구진 재구성.

2) 현황

ECCE 또는 영유아 초기 교육 프로그램은 미취학 아동이 앞으로 학교에서 잘 적응 할 수 있도록 준비를 돕기 위해 시작된 프로그램이다. 5세 미만의 아동 수백만명이 영유아 교육 프로그램 부족으로 잠재적 발달 수준에 미치지 못하고 있는 상황이다. 아프리카 국가 정부들이 취학 아동의 교육 기회 확대에 초점을 맞추고 있는 상황에서, 취학 전 양질의 교육을 받을 수 있는 기회는 아동들의 초등 교육 성취도 및 인생 전반의 기회를 향상시킬 수 있기 때문에 취학 전 영유아 교육은 매우 중요하다(UNESCO, 2010)

UN의 지속 가능 발전 목표 (SDGs) 세부 목표 4.2는 “2030년까지 모든 여아 남아가 초등 교육을 준비할 수 있도록 양질의 초기 학습 발달, 보육 및 취학 전 교육의 기회를 보장하도록” 명시하고 있다. 이를 달성하기 위해서는, 특히 사하라 이남 아프리카 국가들이 직면한 현재 난제들을 고려할 때, 정부에서부터 국제 파트너, NGO 및 민간 분야에 이르기까지 각기 다른 이해 당사자들이 각고의 노력을 기울이는 것이 매우 중요하다.

UN SDG 2017 경과 보고서에 따르면 2014년 전 세계 아동 3명 중 2명이 공식 취학 연령 1년 전 유치원에 입학하는 것으로 나타났다. 그러나 최빈국에서는 10명중 4명만이 영유아 교육 기관에 입학하며, 그 중 대부분이 사하라 이남 아프리카 및 남아시아에 거주하고 있는 것으로 나타났다. 개도국 관련 데이터에 따르면 소득 5분위 국가에서 교육 기회 불평등 문제가 나타나 는 것으로 드러났다(UN, 2017).

또한, 세계 많은 국가에서 숙련된 교사 부족 및 낙후된 학교 시설 등을 이유로 모두를 위한 양질의 교육 달성에 어려움을 겪고 있다. 특히 사하라 사막 이남 국가의 숙련된 영유아 교육 교사 비율은 상대적으로 낮은 44%이다. 게다가 해당 지역의 학교 대다수는 전기나 식수가 제공되지 않는 환경에 처해있는 점은 특징적인 사실이다(UN, 2017).

초등 교육과는 다르게 ECCE 무상 의무 교육은 정부, 기관 및 민간 부분의 모든 이해관계자들이 대규모 자원을 투자해야 하는 일이기 때문에 선진 공여국들에게도 큰 도전 과제라고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 영유아교육의 지속적인 발전을 위해서는 국제사회의 지원만이 아닌 수원국 정부의 꾸준한 재정지원과 발전노력이 필수적이라고 할 수 있다. 이것은 영유아교육의 질 제고 측면에서 여러 미흡한 면들이 있는 아프리카 지역 국가들의 경우에서도 마찬가지이다.

르완다 정부의 국가발전계획과 연계한 영유아교육 부문 지원계획은 모범사례로 볼 수 있다. 르완다 정부는 2020 경제개발 및 빈곤감소 전략(Economic Development and Poverty Reduction Strategy: EDPRS)에 따라 장애, 영양부족, 질병 및 질환을 가진 아동에 초점을 맞추고 있다. 르완다 정부는 “만성/급성 다량영양소 결핍 및 미량 영양소 결핍률 감소를 목표로 한다; 이를 달성하기 위한 정책으로 산모와 영유아를 포함한 최적의 영양 공급 증진 및 공동체 기반의 영양 프로그램 확대 등이 포함된다.”

또한 EDPRS는 “개인위생 기준을 높이기 위해 대규모 의식 고취 캠페인을 실시할 예정이며, 공동체 및 보건 시설에서 안전하게 폐기물을 처리 할 수 있는 방법을 알릴 것이다.”, “취약 아동과 폭력 및 학대 피해 아동을 보호하기 위한 공동체 기반의 정책 수립과 전체 시스템 및 훈련 프로그램 내 성비 균형 통합”을 추진해 나갈 것임을 명시하고 있다. 르완다 정부의 영유아 교육 부문 지원 및 발전정책은 위와 같은 목표와 일맥상통하며 EDPRS 목표 달성을 위해 필수적으로 필요한 주요 서비스 개발, 확대 및 향상을 위한 지침을 제공하고 있는 점이 특징적이다(MOE Rwanda, 2011).

또한 르완다 정부가 2003년에 채택된 국가 투자정책(National Investment Policy)은 특히

보편적 초등 교육 달성을 위해 교육 보건 서비스 확대를 통한 다양한 ECD 관련 이니셔티브 실시를 촉구하고 있다. 해당 정책은 또한 의료서비스, 의료보험 확대, 말라리아, HIV/AIDS 및 결핵 근절, 가족계획 서비스 교육, 의료진 교육 훈련 등을 강조한다. 여성 참여, 사회 단결 및 생활 기술 교육 역시 목표로 한다. ECD 정책은 국가 투자 전략의 주요 부분을 강조한다. 그리고 르완다 정부는 각 행정 분야 별 ECD 센터 건립을 위해 힘쓰고 있다(2010~2017). ECD는 모두를 위한 교육(EFA)목표 달성을 실현하기 위해 모든 영유아, 남아 여아를 대상에 포함한다.

3) 국제적 노력

아프리카 교육발전 협의회(ADEA), UNICEF 및 UNESCO의 영유아 발달 실무 그룹(ECD Working Group, ECD/WG)은 SSA 지역의 ECCE 증진을 위한 다부문 포괄 정책을 최초로 수립했다. 2002년부터 각 나라별 또는 나라 간 연계 활동을 통해 정책을 계획하면서 나라 간 모범 사례 공유를 증진해왔다. 처음으로 사하라 이남 아프리카 지역 국가 간 공동 정책 계획을 실시한 것은 부르키나파소, 모리타니아 및 세네갈(2002~2003)이었고, 이어서 케냐(2006), 르완다(2011), 레소토(2013) 등 각 나라 별로 정책을 수립했다(Vargas-Barón, 2008; Pence, 2008; Aidoo, 2008).

우간다와 가나는 교육법 2008을 채택하고 취학 전 유치 교육을 교육 과정의 첫 단계로 정식 등록했다. 부룬디의 ECCE 정책 공식 문건은 온라인에 최신 문건으로 공개되어 있지 않아 부룬디 현황 분석에 제약이 있었다. 세계보건기구(WHO) 노력과 더불어 우간다의 보건부문전략계획(Health Sector Strategic Plan:HSSP) 2010/11~2014/15 덕분에 우간다 아동들은 예방접종부터 정기 건강 검진, 기타 질병 검사 등 보건 서비스를 받을 수 있게 되었다(SABER, World Bank, 2012).

르완다 국가 ECD 정책 및 전략 계획은 통합적이고 다부문 포괄적인 ECD 서비스 제공 이슈에 혁신적으로 접근했다는 평을 받고 있다(MOE Rwanda, 2011). 르완다 ECD 정책은 교육부에서 양성평등가족증진부로 이관되면서 보건, 교육, 재정, 가족 및 양성 평등 증진, 지방 정부 등 각 분야의 역할을 강조하여 르완다 조기 유아 교육 최적화에 힘쓰고 있다(MOE Rwanda, 2011).

UNESCO 보고서(2015b)에 따르면 아프리카 국가의 총 정부 지출 대비 교육 부문 지출 비율은 18.4%로 가장 높고, 이어 동아시아 및 태평양(17.5%), 남아시아 및 서아시아 순으로 나타났다

다. 남/서 아시아의 교육 부문 정부 지출은 12.6%에 불과했다. 전 세계 주요 공여국들은 평균적으로 아프리카 교육 자원의 6%를 지원하고 있다. OECD 개발원조위원회(DAC) 보고서에 따르면 아프리카 교육 부문에 투입된 ODA 총액은 2008년 기준으로 26억 달러이다. 아프리카 교육 민간 투자 중 가계 투자액이 차지하는 비율이 가장 높다. 16개국 공개된 데이터를 기반으로 UNESCO 분석에 따르면 가계 투자 비율은 총 국가 교육 지출 대비 25%이다.

그러나 총 투자 금액보다 지원금이 얼마나 효과적으로 쓰였는지가 더욱 중요하다. 월드뱅크(2017)의 데이터에 따르면 부룬디는 현재까지 ECCE 정부 지출(GE)의 100%를 경상비로 사용하고 있고, 가나는 경상 지출을 2010년 100%에서 2013년 97.08%로 낮추는 등 현재까지 계속해서 경상 지출 절감을 시도하고 있다. 니제르는 타 국가 중에 가장 낮은 비율의 ECCE 정부 지출을 경상비로 사용하고 있는데 2010년 90.93%에서 2013년 89.03%으로 감소했다. 하지만 니제르 역시 ECCE 정부지출 대비 경상비 비율이 아시아 주요 개도국들과 비교했을 때 여전히 높은 편이다. 아시아 주요 개도국들의 경우 최근 몇 년 동안 약 80~85% 대를 유지하고 있다(UNESCO, 2016b).

자본 지출은 양질의 ECCE를 좀 더 지속적으로 제공할 수 있는 방법으로 ECCE 정부 예산 효율성 및 효과성을 증진 시킬 수 있기 때문에 과도한 경상 지출을 줄이고 자본 지출을 줄이는 정부의 노력이 매우 시급하다고 할 수 있다.

또한 사하라 이남 아프리카 지역 영유아 교사 대다수는 여성이라는 사실이 시사하는 바가 크다. 특히 부룬디와 니제르의 경우 2000년 기준으로 여교사 비율이 100%였으며, 가나의 성비는 92% 보다 낮았다. 교사 성비 불균형을 해소하기 위한 정부의 노력으로 여교사 비율은 2000년부터 감소하여 2010년에 변화가 있었고 2015년까지 계속해서 하락했다. 부룬디의 경우 여교사 비율이 2014년 다시 84%까지 증가하기는 했지만 2010년까지 급격하게 하락(69%)했고, 이는 정부 노력의 큰 성과라고 할 수 있다.

나. 평등한 교육기회의 확대

1) 배경

사하라 사막 이남 아프리카 지역은 21세기 이후로 초등학교 입학률이 가장 많이 상승한 지역 중의 하나이다(UNESCO, 2016b). 그러나 동시에 여전히 세계에서 가장 많은 미취학 아동이

거주하는 지역이기도 하다. UNESCO가 2015년에 발간한 세계현황보고서(GMR)에 따르면 EFA 목표 중 보편적 초등 교육 달성, 성인 문맹률 50% 감소, 초등학교 입학생 비율 양성평등 달성 등이 주요 내용으로 포함되어 있음을 알 수 있다. 1999년부터 2012년까지 사하라 사막 이남 아프리카 아동 중 초등학교 교육을 받고 있는 아동 수는 75% 상승하여 약 1억 4천 4백만 명까지 증가했다. 가장 최근 발표된 동 보고서 자료에 따르면 이는 학비 면제로 인한 성과인 것으로 나타났다.

아프리카 초등학교 입학률은 1999년부터 지속적으로 상승했다. 많은 사하라 사막 이남 아프리카 국가들이 보편적 초등교육 목표 달성을 위해 꾸준히 노력해왔다. 사하라 사막 이남 아프리카 지역은 초등 교육 보급 기회 확대 면에서 가장 큰 성과를 보인 지역이다. 그러나 초등학교 졸업 후 많은 학생들이 집에서 가까운 중학교를 찾기 어려운 상황이다. 아프리카 전역에 걸쳐서 중학교 진학 대상 학생 중 겨우 36%만이 실제 학교에 다니고 있는 것으로 나타났다. 도시에 사는 학생들에 비해 농촌 지역에 사는 학생일수록 중등 교육 접근성이 제한적이다. 농촌 지역에서는 10명중 7명이 학교에 한번도 진학한 적이 없는 것으로 나타났다.

입학률은 공립, 사립, 조직적인 교육 프로그램을 제공하는 기타 모든 교육 기관을 포함하여 모든 유형의 학교와 교육 기관에서 집계해야 한다. 미취학 아동수가 높을수록 보편적 초등 교육 제공에 더욱 초점을 맞춰야 한다. 초등학교 진학 연령대 아동 중 일부는 아예 학교에 진학한 경험이 없거나 시기를 놓쳐 결국 진학하지 못한 아동들이 태반임을 알 수 있다. 또 다른 경우에는 학교에 진학했으나 공식 졸업 연령 시까지 정규 학교교육을 다 마치지 못하고 중도 탈락하는 아동들도 있다. 지리적 위치를 기반으로 나누어 살펴보면, 이 지수를 통해 가장 개선이 필요한 지역을 파악할 수 있다. 정책 역시 우선시 되는 대상 그룹 또는 특정 성별 그룹에 초점을 맞춰야 한다.

또한 평등한 교육기회 확대의 측면에서 이슈가 되는 것은 장애아동에 대한 학습권 보장 문제이다. 전 세계 인구의 약 15%인 10억 명 인구가 장애를 앓고 있다. 장애인들은 비장애인들에 비해 평균적으로 사회 경제적 결과가 부진한 경우가 많다. 예를 들면 교육을 충분히 받지 못하거나, 건강이 좋지 않거나 취업률이 낮고 빈곤률이 높은 편이다. 가난은 영양실조, 교육 및 의료보함에 대한 접근성 부족, 위험한 근무 환경, 오염된 환경, 안전한 식수 및 개인위생 시설 접근성 부족 등으로 인한 장애 위험을 증가시킬 수 있다. 또한 장애는 교육 기회 부족, 낮은 임금, 장애로 인한 생활비용 증가 등의 위험을 높일 수 있다. SDG 4번 목표는 2030년까지 모든 아동

이 양질의 교육을 받을 수 있는 공평한 기회를 제공할 것을 명시하고 있다. 이를 위해서는 소외 계층 아이들을 포용하고 장애아동을 포용하는 실천적 노력이 더욱 필요하다. 사하라 사막 이남 아프리카 지역은 장애아동들의 학습권 보장 요구에 효과적으로 대응하는데 대한 현실적인 어려움을 겪고 있고 특히 양성 평등 지수(GPI) 관련 문제가 심각하다고 할 수 있다.

다음 <표 Ⅲ-8>은 사하라 사막 이남 주요 아프리카 5개국의 양성 평등 지수(GPI)를 나타낸 표이다. 해당 표에 따르면 니제르를 제외한 나머지 4개국은 GPI 지수가 점차 줄어드는 등 개선되고 있는 부분이 분명히 드러난다. 그러나 니제르 정부는 2006년부터 GPI 격차를 줄이지 못하고 있고 이는 많은 여아들이 아직도 학교에 다니지 못하고 있다는 것을 의미한다. 세계은행 자료에 따르면 SSA지역 중에서도 니제르 GPI지수가 현저히 낮다. 부룬디와 가나의 경우 지난 몇 년 동안 GPI지수가 많이 향상된 것을 볼 수 있다.

표 Ⅲ-8 SSA 주요국 초등학교 양성평등 지수(GPI) 현황, 2006~2015.

초등학교 양성 평등 지수(GPI)										
국가명	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
부룬디	0.89	0.91	0.93	0.95	0.97	0.98	0.99	1.00	1.01	NA
가나	0.98	0.98	0.98	0.98	NA	0.99	0.96	1.00	1.00	1.00
니제르	0.73	0.74	0.78	0.79	0.82	0.83	0.84	0.84	0.86	NA
르완다	1.03	1.02	1.03	1.03	1.03	1.03	1.02	1.02	1.02	NA
우간다	1.00	1.00	1.01	1.01	1.02	1.02	NA	1.02	NA	NA

출처 : 세계은행 교육통계(EdStats) 자료를 참고로 연구진 재구성.

반면 다음 <표 Ⅲ-9>는 사하라 사막 이남 아프리카 국가 데이터를 기반으로 작성한 학교 양성 평등 지수(GPI)표이다. 해당 5개국은 르완다를 제외하고는 GPI 지수 관련 심각한 문제를 직면하고 있는 국가들이다. 르완다의 경우 2010년부터 르완다 정부에서 중학교 GPI개선을 위해 노력해왔고 이를 통해 르완다 정부의 교육 개발에 대한 의지를 엿볼 수 있다. 해당 5개국 중 양성 평등 개선 문제를 안고 있는 니제르는 관련 데이터를 근거로 살펴 볼 때 해당 기간 동안 GPI 개선 성과가 아주 미미한 것으로 나타났다.

| 표 Ⅲ-9 | SSA 주요국 중학교 양성평등 지수(GPI) 현황, 2006~2015.

중학교 양성 평등 지수(GPI)										
국가명	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
부룬디	0.75	0.72	NA	0.72	0.73	0.75	0.80	0.85	0.92	NA
가나	0.87	0.91	0.91	0.91	NA	0.92	0.94	0.95	0.97	0.98
니제르	0.65	0.64	0.63	0.63	0.71	0.67	0.69	0.71	0.71	NA
르완다	0.90	0.89	0.92	0.97	1.05	1.09	1.14	1.14	1.15	NA
우간다	0.85	NA	0.87	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

출처 : 세계은행 교육통계(EdStats) 자료를 참고로 연구진 재구성.

저소득층 가정 학생 비율이 높은 학교일수록 학업 성취도가 현저히 낮으며 SDG 목표 달성에 있어서 전체 교육 시스템에 영향을 준다. 학업 성취도가 낮은 빈곤지역 학교는 종종 내부 역량이 부족하여 학교 지도자 및 교사, 학교 환경, 교실, 주변 지역 등이 빈곤계층에게 양질의 학습 경험을 제공하는데 걸림돌로 작용한다. SDG 목표달성을 위해 사하라 사막 이남 아프리카 국가 정부는 다음 과 같은 정책을 실시해야 한다.

- 특별 지원이 필요한 학생들의 입학률, 참여율, 졸업률 증가
- 장애인 및 GPI 지수 개선을 위한 입학 절차 강화 및 조직화
- 관리 및 이행 과정에 이해 관계자 참여 강화

2) 현황

FHI 360(Family Health International 360)의 최근 연구(2015a; b)에 따르면 사회적 정치적 분쟁은 교육 불평등과 밀접한 상관관계를 갖는다. 해당 연구는 약 100개국 이상의 사례를 이용하여 지난 50년간의 데이터를 기반으로 전 세계에서 교육 불평등이 가장 극심한 지역이 SSA지역이라는 점을 밝혔다. 니제르의 경우 가장 높은 지니계수 기울기(Gini coefficient)를 보이고 있으며 민족 간, 빈부 간, 남녀 간 교육 불평등이 가장 극심한 국가 중 하나이다. 이 연구 결과는 미취학 초등학교 연령 아동의 50%가 분쟁지역에 살고 있다는 UN성명과 일맥상통한다. 그러나 SDG 4번 목표 달성을 위해서 SSA 정부는 교육에 대한 접근성 뿐 아니라 교육 품질 역시 향상 시켜야 한다. 교육 품질은 지속가능한 개발을 위한 인적 자본 개발에 매우 중요한 요소이다.

전 세계적으로 영유아 교육 기관 입학률이 가장 낮은 10개 국가 중 8개 국가가 사하라 사막 이남 아프리카 국가이며, 영유아 교육기관 입학률이 아프리카 전체에서 점차 증가하고 있는 추세에도 불구하고 SSA지역에서는 겨우 7개국만이 GER(총 입학비율) 목표치(80%이상)를 달성했다. 입학률이 1999년부터 2012년 사이 무려 2.5배 증가했지만, 2012년 기준으로 볼 때 아직까지도 아프리카 아동의 20%만이 영유아 교육을 받고 있는 것으로 나타났다. 이는 SSA지역과 전 세계 다른 지역 국가들과 큰 차이를 보여준다.

SSA 내에서도 국가 별 차이가 존재한다. 예를 들어 2009년부터 2016년 사이 부룬디와 가나의 순 입학률(NER)에 큰 격차가 있음을 알 수 있다. 부룬디의 ECCE NER 지수는 10년 동안 거의 변화가 없이 2016년까지도 10%이하에 머무른 반면 가나는 ECCE NER지수가 2009년 56.5%에서 2016년 95%까지 증가하면서 거의 10년도 채 되지 않는 기간 동안 대폭 성장하여 2016년에는 보편적 영유아 교육을 거의 달성했다.

3) 국제적 노력

2015년 9월, ODI(Overseas Development Institute)는 SDGs 프로젝트 성과 보고서(Projecting Progress: Reaching the SDGs by 2030)를 발표하며, MDGs 기간 국제사회의 성과 및 이에 근거한 SDGs 목표들의 이행과정과 핵심 제언들을 제시한 바 있다(Nicolai et al., 2015). 이 보고서에 따르면 대부분의 사하라 사막 이남 아프리카 국가에서 기초 교육 기회가 확대되었으며, 전 세계에서 가장 높은 초등학교 순 입학률 상승폭을 기록한 지역이 사하라 사막 이남 아프리카 지역이다. 또한 SSA 지역은 1999년 59%에서 2012년 79%까지 상승했으며 17개국 중 11개국에서 초등학교 순 입학률이 최소 20% 포인트 상승한 점은 특징적인 사실이다(UNESCO, 2015b). SSA지역 전체 초등학교 입학률은 거의 100%에 근접하여 보편적 초등 교육을 거의 달성하였으나 100% 입학률 달성이 가장 어려운 일부 국가에서는 개선 속도가 더디고 교육 품질이 향상되었다는 근거를 찾기 어려움을 알 수 있다.

또한 ODI의 보고서가 발표한 SDGs 지수(SDGs Index)에 따르면, 사하라 사막 이남 아프리카 국가들은 세계 최빈곤 지역으로 SDG 목표 달성에 걸림돌이 되는 복합적인 문제를 안고 있다. 동 SDGs 지수를 통해 MDGs 기간 사하라 사막 이남 아프리카 국가의 해당 목표 이행이 더디거나 성과가 거의 없었음을 알 수 있다. 또한 현재 추세를 근거로 SDG 성적표 2030의

성적 계산 시스템으로 평가 할 때 대부분의 사하라 사막 아프리카 국가의 점수는 “E”등급으로 거의 진전 없음을 알 수 있다.

아울러 전 세계 미취학 아동 수는 1억 2천 5백만 명 이상이며 그 중 대다수가 사하라 사막 이남 아프리카 지역에서 살고 있다. 사하라 사막 이남 아프리카 국가 중 대다수가 SDG 4 목표 달성이 어려울 것으로 예상된다. 특히 계속되는 더딘 세계 경제성장 전망 속에서 사하라 사막 이남 아프리카 국가 뿐 만 아니라 대부분의 아프리카 지역에게 모두를 위한 교육을 실현한다는 것에는 국제사회의 높은 책무성과 지속적인 지원이 필수적이다.

무엇보다 2030년까지 SDG 목표 대부분을 달성하기 힘들 것으로 예상되는 사하라 사막 이남 아프리카 국가들은 MDG 달성에 있어서도 상대적으로 성적이 부진했던 국가들이나 것은 유념해야 할 사실이다. 실제로 MDG는 다른 지역에 비해 사하라 사막 이남 아프리카 지역에서의 성과가 부족했다는 점을 강조했다. 사하라 사막 이남 아프리카 국가들은 2015년 당시 타 지역보다 어려운 상황에서 시작했다는 점을 고려해보면 2030까지 SDG 목표를 달성하지 못한다 해도 이상할 것이 없다.

3 중남미 및 기타¹⁰⁰⁾

MDGs 기간 중남미 및 기타 지역들에 대한 국제 원조사회의 기초교육 분야 ODA 원조 현황은 다음 <표 III-10>과 같이 타 지역 및 전체·교육 분야 ODA 지원 현황과의 비교를 통해 그 규모를 짐작해 볼 수 있다. 본 장에서는 해당 기간, 해당 지역들에서의 기초교육 현황과 ODA 지원 추이, 목표달성 성과 등을 시계열로 비교·분석하기 위해 크게 MDGs 전반기(2002~2003년 평균), 후반기(2013, 2014년)로 구분하여 내용을 살펴보기로 한다.

100) 이 절은 공동연구진인 이기석(한국교육개발원)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

【표 Ⅲ-10】 지역별 기초교육 ODA 규모 및 전체상위 수원국 현황

(단위: 미화 백만 달러(2014년 고정액 기준))

지역	2002~03 평균			2013			2014		
	전체	교육	기초	전체	교육	기초	전체	교육	기초
중앙아시아	1,879	94	30	2,809	239	45	2,727	213	47
동남아시아	10,014	869	164	20,706	2,104	644	15,571	1,601	420
남아시아	12,145	953	589	19,254	2,178	967	20,871	2,687	1,234
유럽	4,387	195	68	4,971	426	54	5,790	503	110
중남미	7,208	575	224	11,518	899	330	11,339	882	306
중동	8,023	1,071	216	26,282	2,731	1,179	26,293	2,108	889
오세아니아	1,186	221	84	2,031	269	106	1,815	228	105
사하라 이남 아프리카	29,960	2,810	1,478	49,350	3,395	1,627	48,051	3,233	1,489
총 합계	74,802	7,516	3,047	136,921	13,646	5,585	132,457	13,055	5,330

출처: OECD CRS 통계, 세계교육현황보고서 내용 참고하여 연구진 재구성, p. 484~492

MDGs 기간 기초교육 분야에 대한 ODA 지원은 △ 2002~2003년(평균), △ 2013년, △ 2014년에 해당하는 3개년을 기준년도로 전체 ODA 대비 4% 전후의 매우 낮은 수준임을 알 수 있다. 그러나 해당 기간 중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역에 대한 전체 ODA 지원 대비 기초교육이 차지하는 비중은 오세아니아 지역(약 6%)을 제외하고, 모든 지역에서 약 2~3% 수준으로서 세계 평균인 4%보다 다소 더 낮은 수준을 보이고 있다.

하지만 전체 교육 분야 ODA 지원 중 기초교육 지원이 차지하는 비중은 지역별로 중남미(39%), 중동(20%), 구소련(중앙아시아 32%, 유럽 35%), 오세아니아(38%) 등 평균 30% 전후로서, 중동 지역(20%)을 제외하고, 전체 교육 분야 ODA 지원에서 차지하고 있는 기초교육 ODA는 상당히 높은 수준이라고 할 수 있다(UNESCO, 2016b). 이것은 교육 분야에 대한 ODA 지원 중 특히 기초교육 분야에 대한 우선순위가 있는 대표적인 공여국들이 미국, 영국 등으로서, 특히 이들 국가가 ODA 최대 공여국들이라는 사실이 의미하는 바가 크다. 이것은 미국, 영국 등 전 세계 최대 공여국들의 기초교육 분야에 대한 중점적인 ODA 지원으로

△ 전체 ODA 지원 중 기초교육 분야 원조가 차지하는 비중은 비록 미흡한 수준이지만, △ 오히려 교육 분야 중 기초교육에 대한 ODA 지원 수준은 양호하게 나타나는 것으로 판단되기 때문이다.

그러나 중남미 및 기타 지역에 대한 기초교육 분야 ODA 지원은 세계 타 지역들에 비해 상대적으로 더 낮은 수준으로서, 이것은 해당 지역 국가들의 대부분에서 △ 기초교육 무상·의무교육을 실시하고 있고, △ 1990~2015년 사이 초등학교 등록률이 평균 90%를 상회하고 있는 등, 지표 상 드러나는 기초교육 일반 현황이 양호함으로 인해 해당 지역들에 대한 기초교육 분야 ODA 지원의 필요성을 반감시키는 한 요인이 되었던 것으로 판단된다(United Nations, 2015b).

특징적인 사실은, OECD DAC 30개 회원국¹⁰¹⁾ 중심의 ODA 지원이 아닌, 신흥 공여국 및 타 인접국의 원조 등을 모두 포함할 경우, 중남미 및 기타 지역에 대한 기초교육 분야 원조액은 오히려 대폭 상승한다는 사실이다(UNESCO, 2016b).¹⁰²⁾ 이것은 전통적인 ODA 재원의 지속적인 조달의 한계성이 점증하고 있는 최근 상황에서 중국, 인도 등 신흥 공여국들의 해당 지역에 대한 개발재원 공여가 급증했기 때문인 것으로 판단된다. 이것은 ‘공적개발 목적’을 위한 원조로서의 ODA가 아닌 보다 다양한 목적을 갖는 넓은 의미의 개발재원 공여가 확대되었다는 점에서 해당 지역들에 대한 중국, 인도 등 신흥 공여국들의 전략적·외교적 이해관계가 더욱 확대되었다는 점을 의미한다고 할 수 있다.

아울러 다음 <표 III-11>는 지역별 기초교육 분야 ODA 수혜 규모를 기준으로 상위 수원국 현황을 보여주고 있으며, 아시아 및 아프리카 지역에 대한 원조가 전체 ODA 지원의 60% 이상을 차지하고 있는 우리나라의 경우, 7개의 중점협력국 대상 중 6개국이 아시아, 아프리카 지역에 속하며, 이 중 단 1개국(볼리비아)만이 중남미 및 기타 지역에 해당하는 사실은 특징적인 점이다. 이것은 기초교육 분야 ODA 지원에 대한 우리나라의 지역적 원조 우선순위가 중남미 및 기타 지역에 초점이 맞춰져 있지 않음을 보여주는 사례라고 할 수 있으며, 실제로 해당 지역들에 대한 과거 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원은 매우 제한적인 범위에서 실시되어 왔다(UNESCO, 2016b).

101) 2017년 5월 기준

102) 2014년 기준 니카라과 기초교육 부문 지원(ODA 포함한 기타 원조 합산)은 1,300만불, 아이티의 경우 6,400만 달러로서 ODA 규모를 훨씬 넘어섬.

표 Ⅲ-11 지역별 기초교육 ODA 상위 수원국 현황

(단위: 미화 백만 달러(2014년 고정액 기준))

지역	2002~03 평균	2013	2014	지역 내 주요 상위 수원국	한국과의 관계
					중점협력국 여부
중앙아시아	4	10	14	키르기스스탄	
동남아시아	49	150	90	인도네시아	○
	39	100	105	베트남	○
남아시아	25	239	278	아프가니스탄	
	126	252	342	파키스탄	○
	277	28	270	인도	
유럽	-	8	49	우크라이나	
중남미	28	43	33	온두라스	
	33	33	13	니카라과	
	56	16	16	볼리비아	○
중동	58	178	254	요르단	
	21	271	293	팔레스타인	
오세아니아	40	27	23	파푸아뉴기니	
	12	13	29	미크로네시아	
사하라 이남 아프리카	58	211	259	에티오피아	○
	85	121	121	모잠비크	○
	228	120	67	탄자니아	○
총 합계	1,139	1,820	2,256		

출처: OECD CRS 통계, UNESCO(2016b) 내용 인용하여 연구진 재구성, p. 484~488

가. 교육의 질 제고

1) 배경

MDGs 목표 수립을 계기로 국제 원조사회는 해당 기간 지속적인 ODA 규모의 양적 팽창을 이끌어 내었고, 이를 통해 전 세계 절대빈곤층 비율이 1990년 47%에서 20015년 14%로 급감 하는데 기여하였다(United Nations, 2015b).¹⁰³⁾ 이러한 원조규모의 양적 팽창을 통한 절대빈

곤 퇴치는 단순히 MDGs 1번 목표(Eradicate Extreme Poverty and Hunger)에 기여한 측면 뿐 아니라 보건(영양), 교육, 환경 등 타 분야의 정량적 지표개선에 미친 영향도 매우 크다고 할 수 있다(United Nations, 2015b).

예를 들어, MDGs 교육 목표인 ‘보편적 초등교육 실현(Achieve Universal Primary Education)’에 관한 정량적 성과가 눈에 띄며, 이것은 1990~2015년 사이 ① 초등학교 취학을 증가(80→91%), ② 15~25세 사이 인구 문해율 증가(83→91%), ③ 사하라 이남 아프리카 국가들에서의 초등학교 취학을 증가(52→80%) 등 유네스코에서 제시하는 관련 지표들을 통해 확인할 수 있다(United Nations, 2015b).

그러나 지역적 관점에서 볼 때 MDGs 기간 동안 아시아 및 아프리카를 제외한 중남미 및 기타 지역에 대한 국제사회의 관심은 상대적으로 저조했다. 이것은 다음 <표 III-12>와 같이 MDGs 기간 아시아 및 아프리카¹⁰⁴⁾ 지역에 전체 ODA 지원의 60%가 넘는 원조가 집중되어졌던 사실을 통해 확인할 수 있다. 이것은 상대적으로 △ 아시아·아프리카 지역의 인구가 중남미 및 기타 지역에 비해 더 많고, △ 아시아·아프리카 지역 국가들의 빈곤수준이 일반적으로 더 높으며, △ 주변 국가들과의 경제·외교적 이해관계도 아시아·아프리카 지역 국가들에서 더 밀접한 경우가 많았기 때문이었던 것으로 이해할 수 있다(UNESCO, 2016b).

반면 중남미 및 기타 지역에 속한 국가들의 경우 이러한 아시아·아프리카 지역 국가들에 비해 상대적으로 소득수준이 더 높고, MDGs 기간 완만하지만 지속적인 경제성장을 보여 온 경우가 많았기 때문에 동 지역들에 대한 국제 원조사회의 지역적, 전략적 관심과 국제 원조사회의 ODA 지원(전체 ODA, 교육 분야 ODA)이 상대적으로 미흡했던 것으로 판단된다.

103) 절대빈곤 인구수는 1990년 19억에서 2015년 8억3천만으로 급감(United Nations, 2015b)

104) 사하라 이북 아프리카 국가들에 비해, 대다수의 국가들이 최빈국 그룹(LDCs)에 속하는 사하라 이남 아프리카 국가들에 대한 지원이 대다수를 차지함(사하라 이남에 대한 지원이 이북보다 약 10배)

표 Ⅲ-12 지역별 교육 분야 ODA 원조현황(교육일반/기초교육)

(단위: 미화 백만 달러(2014년 고정액 기준))

	2002~03 평균			2013			2014		
	일반	기초	비중*	일반	기초	비중*	일반	기초	비중*
중앙아시아	94	30	32	239	45	19	213	47	22
동남아시아	869	164	19	2,104	644	31	1,601	420	26
남아시아	953	589	62	2,178	967	44	2,687	1,234	46
유럽·북아메리카	195	68	35	426	54	13	503	110	22
중남미	575	224	39	899	330	37	882	306	35
중동**	1,071	216	20	2,731	1,179	43	2,108	889	42
오세아니아	221	84	38	269	106	39	228	105	46
사하라 이남 아프리카	2,810	1,478	53	3,395	1,627	48	3,233	1,489	46
합계	7,516	3,047	41	13,646	5,585	41	13,055	5,330	41

출처: UNESCO(2016b) 내용 인용하여 연구진 재구성, p. 484~488

* 기초교육이 일반교육에서 차지하는 비중(%)

** 북아프리카, 서아시아 지역을 포함

또한 MDGs 기간 인구 수 대비 ODA 원조비율을 고려했을 때, 실질적인 1인당 ODA 수원 규모는, 다음 <표 Ⅲ-13>과 같이 오세아니아, 유럽(구소련 지역 포함), 중동, 중앙아시아, 사하라 이남 아프리카 지역에서 높은 수준임을 알 수 있으나, 상대적으로 인구가 더 많은 동남아시아, 남아시아, 중남미 지역 등에서는 오히려 해당 지역에 대한 높은 ODA 지원 규모와는 상관없이 1인당 ODA 수원 규모가 미흡한 특징을 보이고 있다(UNESCO, 2016b). 특히 오세아니아, 구소련, 사하라 이남 아프리카 국가들에서의 1인당 ODA 수원 규모가 큰 것으로 나타나며, 오세아니아 지역의 1인당 ODA 수원 규모는 중남미 지역에 비해 평균 10배가 많은 것이 특징적인 사실이다.

이것은 지역, 국가 단위 기준의 ODA 지원과는 별도로 수원국 국민 개개인이 얻는 실질적인 원조의 혜택은 상이할 수 있다는 점을 보여준다는 데서 의미하는 바가 크다. 특히 중남미 지역의 경우 △ 해당 지역에 대한 전체 ODA 지원규모도 미흡하지만, △ 해당 지역 국민 개개인이 실질적으로 얻는 ODA 수혜 규모도 역시 떨어진다는 점은 주목할 만하다. 이것은 결과적으로

중남미 지역 국민들이 체감하게 되는 실질적인 원조의 질이 타 지역 대비 미흡한 수준일 수 있는 개연성이 크다는 사실과 의미 상통한다.

이런 의미에서 SDGs 기간 국제 원조사회는 중남미 및 기타 지역 중, 특히 △ 중남미 지역에 대한 원조의 규모를 늘리고, △ 이를 통한 교육 분야 ODA 지원의 질을 높이고, △ 해당 지역 국가 국민들에 대한 원조의 평등한 기회 확대를 도모해 나가야 할 필요성은 타 지역에 비해 상대적으로 더 높다고 할 수 있다.

표 III-13 지역별 ODA 수혜 현황(전체 ODA, 1인당 ODA)

(단위: 미화 백만 달러(2014년 고정액 기준))

지역	2002~03 평균		2013		2014		지역 내 수혜 1위국 (해당년도 기준 합계)
	전체	1인당	전체	1인당	전체	1인당	
중앙아시아	1,879	26	2,809	35	2,727	33	조지아
동남아시아	10,014	5	20,706	10	15,571	8	동티모르
남아시아	12,145	8	19,254	11	20,871	12	부탄
유럽	4,387	50	4,971	59	5,790	69	몬테네그로
중남미	7,208	13	11,518	19	11,339	18	도미니카 연방
중동	8,023	23	26,282	63	26,293	62	팔레스타인
오세아니아	1,186	153	2,031	215	1,815	189	니우에(뉴질랜드 자치령)
사하라 이남 아프리카	29,960	44	49,350	56	48,051	53	카포 베르데
총 합계		322		468		444	

출처: UNESCO(2016b) 자료 인용하여 저자 재구성, p. 490~492

또한 2016년 이후 15년간 지속될 SDGs 기간 동안 교육 분야 원조에 대한 지속적이고도 공통적인 국제 원조사회의 우선순위는 ODA를 포함한 개발재원의 양적 확대가 아닌 ‘교육의 질 제고’에 놓여있다는 점은 중요한 사실이다. 특히 이것은 교육 분야를 포함한 SDGs 목표가 ① 양에서 질로 옮겨오고, ② 특정 지역, 특정 계층이 아닌 모두를 대상으로 하는 평등한 교육

(‘Ensuring that no one is left behind.’)¹⁰⁵⁾의 문제로 관심이 옮겨옴에 따라, SDGs 시기에는 양질의 교육이 핵심적인 의제 중 하나로 대두되고 있기 때문이다(UNESCO, 2016b).

즉 그간 부족했던 중남미 및 기타 지역에 대한 기초교육 지원도 그간 양적 원조 지원의 관점에서 소홀했던 것으로 비춰질 수 있으나, 동 지역 내에서도 도서 산간지역, 자연재해, 내전 등의 이유로 상대적으로 기초교육 환경과 ODA 지원의 혜택이 미흡하고, 교육의 질과 관련한 지표 등이 상대적으로 더 열악한 국가들이 상당 수 있으므로, SDGs 시대에는 특히 이러한 국가들에 대한 선별적인 ODA 지원의 필요성이 높다고 할 수 있다.

2) 현황

2016년 유네스코가 발간한 세계교육현황보고서(GEM Report)¹⁰⁶⁾는 MDGs 2000-2015년 사이 중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역을 포함한 전 세계 기초교육의 주요 지표 및 원조실적 모니터링 결과를 발표하고, 이를 토대로 SDGs 4번 목표(Goal)의 7개 세부 목표(Target)¹⁰⁷⁾에 대한 수립배경, 제언 및 향후 실행전략을 제시하고 있다. 아울러 유엔을 비롯한 다자개발은행 등 주요 원조기구들은 기구의 전략계획(Strategic Plan) 등을 통해 SDGs 기간 교육 분야에 대한 양질의 ODA 지원 필요성을 일관되게 강조하고 있고, 이것은 원조의 양적 확대를 통해 정량적 교육지표 개선을 이루어 냈던 MDGs 시대와 구별되는 특징이라고 할 수 있다.

특히 SDGs 시대에서 강조되어지는 기초교육과 관련한 교육의 질 문제는 교육시설, 교육과정, 교사훈련, 형평성, 평생학습, 세계시민교육 등 인프라 및 비인프라 부문을 포함한 범 분야에 걸쳐 연계되어 있는 사안으로 한 마디로 이를 명확히 정의해 내기가 쉽지 않다. 그렇다면 과연 ‘교육의 질’이 무엇인가에 대한 근본적인 질문에 대한 답을 하기에 앞서, 동 연구의 목적이 SDGs 기초교육 목표의 실천전략을 도출해 내기 위한 것임을 고려해야 할 필요성이 크다고 할 수 있다.

이러한 의미에서 SDGs 기초교육의 질 문제는, SDGs 4번 목표 및 세부 지표기준으로 접근하는 편이 적절하다고 할 수 있으며, 유네스코는 4번 교육목표를 구성하는 10개의 성과목표

105) 2016년 7월 개최된 유엔 SDGs 고위급 정치포럼(HLPF)에서 크로스커팅 핵심 의제로 채택되어졌으며, 동 의제는 17개 목표의 이행방안에 포함되어 질 것임. 향후 HLPF는 매 4년마다 동 의제의 이행상황을 점검하기로 하였음.

106) 기존 EFA Global Monitoring Report (GMR 보고서)가 SDGs로 넘어오면서 GEM 보고서로 대체되었음.

107) 4.1번(초등교육) 4.2번(영유아교육) 세부 목표내용이 기초교육에 해당.

(Outcome Target)¹⁰⁸⁾ 중, ① 영유아교육 확대·개선, ② 초급 초등교육 개선, ③ 초등교육 이수율, ④ 초급 중등교육 이수율 등이 특히 기초교육 질 문제와 관련성이 높은 것으로 설명하고 있다(UNESCO, 2016b; UIS PPT 자료). 이것은 SDGs 교육 목표의 우선순위가 MDGs 시대의 학교등록률이 아닌 교육과정 이수율의 문제로 전환되었음을 보여주는 사실이라는 점에서 또한 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역 기초교육과 관련해서는, 해당 지역의 일반적인 정량 지표 현황들은 양호한 수준이므로, SDGs 기간 양적 원조가 아닌 양질의 원조 실시와 실천전략 마련이 더욱 시의적절하다고 할 수 있다(‘양질의 기초교육을 위한 ODA의 우선적 지원, 선별적 현지 수요조사에 의한 양적 ODA 지원전략 병행’). 특히 이러한 맥락에서 중남미 및 기타 지역을 대상으로 한 3가지 점이 눈에 띈다.

첫 번째, MDGs 시작과 종료시점인 2000년, 2015년을 기준으로 비교했을 때, 오세아니아(69→95%) 및 중동 지역(86→95%)에서의 초등학교 등록률 성장세가 두드러진다.¹⁰⁹⁾ 오세아니아 및 중동 지역 초등학교 등록률의 성장세가 두드러지는 것은 중동 전쟁피해 지역(이라크) 및 오세아니아 지역 구 유럽 식민지 국가들을 대상으로 한 교육시설 및 인프라 지원이 집중적으로 이루어졌기 때문으로 보인다(United Nations, 2015b).

두 번째, 보고서 통계 기준 초등학교 등록률은 모두 양호한 것으로 보이나 문제가 되는 것은 초등학교 이수율로, 다음 <표 III-14>와 같이 분쟁지역 및 일부 국가들에서 예외적으로 이수율이 떨어지는 것을 확인할 수 있다. 특히 중남미 및 중동 지역 국가들인 아이티(56%), 이라크(60%), 예멘(63%), 과테말라(71%), 니카라과(72%)에서의 초등학교 이수율이 저조하며, 이들 국가에서는 공통적으로 각종 전쟁·내전(이라크전, IS 테러 등), 자연재해(쓰나미, 지진), 불안한 국내 정세 등의 경험을 겪은 바가 있음이 특징적이다. 반면 유럽 및 아시아 등 중·고소득국 등이 위치하고 있는 지역 국가들에서는 초등학교 이수율이 90%를 상회하는 등 중남미·중동 지역과 상반되는 모습을 보여주고 있다(UNESCO, 2016b).

108) 7개의 세부목표(Target) 및 3개의 이행수단(Means of Implementation)으로 구성.

109) 중남미 및 구소련 지역에서는 이미 2000년도에 해당 지표가 95% 수준을 상회하는 양호한 수준임(UNESCO, 2016b).

■ 표 Ⅲ-14 ■ 2009~2014년 주요 지역별/소득별/국가별 초등학교 이수율 현황

지역/소득 구분	지역별/소득별 이수율 현황(%)				
	분쟁지역	저소득국	중소득국	사하라 이남	사하라 이북
	67	50	92	55	94
중남미 및 기타 지역	국가별 이수율 현황(%), 순서대로 최저 1~5위				
	아이티	이라크	예멘	과테말라	니카라과
	56	60	63	71	72

출처: UNESCO(2016) 참고하여 연구진 재구성

세 번째, 영유아교육 단계 아동들에 대한 학습능력 평가 시스템의 존재 유무도 중남미 및 기타 지역별로 상이하다. 중남미, 오세아니아 지역의 경우 관련 자료의 보고가 누락된 몇 국가를 제외하고 100% 영유아교육 평가 시스템을 갖추고 있는 것으로 확인되나, 중동 및 구소련 지역은 그렇지 못한 국가들이 다수 존재하는 것을 알 수 있다(UNESCO, 2016b). 유네스코에 따르면 중동 지역 5개국(쿠웨이트, 오만, 시리아, 터키, 팔레스타인) 및 구소련 지역 6개국(아르메니아, 아제르바이잔, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 타지키스탄, 우즈베키스탄)이 동 평가 시스템을 갖추지 못 하고 있는 것으로 보고되고 있음이 특징적인 사실이다.

이것은 동 지역들에서 내전 및 종교 간, 종족 간 분쟁이 잦음으로 인해 영유아 아동들의 안전한 학습 환경이 확보되지 못 하고, 그 결과로 정부의 체계적이고 지속적인 영유아교육 정책, 제도마련이 이루어지지 못 한 데서 비롯된 것으로 판단된다. 특히 영유아교육(Early Childhood Care and Education, ECCE)은 초등학교 취학 전 어린 영유아 기에 속하는 아동들을 대상으로 하고, 영유아 발달, 돌봄(보육), 초등교육 분야 등과 유기적으로 밀접히 연계¹¹⁰⁾되어 있다는 특징이 있으며, SDGs 기간 동안 세부 성과 지표들을 통해 구체적 목표치를 미리 설정해 둔 점은 MDGs 시기와 구별되는 차이점이라고 할 수 있다. 특히 이 점은 영유아교육이 미흡한 중남미 및 기타 지역에 시사하는 바가 크며, SDGs 영유아교육 세부 성과 목표들은 해당 지역 국가들에 일반적으로 해당되는 공통의 과제라고 할 수 있다.¹¹¹⁾

110) 2030년까지 모든 여, 남아가 양질의 영유아 발달교육, 돌봄, 초등교육에 접근을 보장하고 초등교육을 준비(안해정 외, 2016)

111) MDGs 기간 동안 영유아 발달 및 영양, 보건 등에 원조의 초점이 맞춰졌던 것에 반해, 영유아교육의 경우 관심의 범위에서 벗어나 있었음.

3) 국제적 노력

중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역에 대한 국제 사회의 ODA 지원은 동 지역들을 둘러싼 지정학적, 다층적 이해관계들이 아시아, 아프리카 지역에 비해 ‘이념과 종교적 가치’를 중심으로 복잡하게 얽혀있는 특징이 있다. 특히 동 지역들은 과거 미국과 소련의 양 진영을 중심으로 오랜 냉전시대(Cold War)¹¹²⁾를 지나오는 과정에서 안보적 동기, 정치적 동기에 의한 원조를 실시하는 경우가 많았으며, 공여국 원조기관들의 원조 우선순위도 시대적 흐름에 따라 변화되어져 온 역사적 배경이 있다. 이에 반해 유엔 등 다자기구, 시민사회 기구들의 경우 상대적으로 동 지역들에서 빈번하게 발생했던 각종 전쟁, 내전, 자연재해 등으로 피해를 입은 취약계층 주민들에 대한 인도적 차원의 지원(긴급구호 등)을 실시했던 사례들이 많았음을 확인할 수 있다.

특히 중남미 지역의 경우 북미 대륙과 근접한 지리적 위치로 인해 △ ODA 기준 전 세계 최대 공여국(OECD DAC 회원국 전체 원조예산 기준 1/4 정도를 미국이 담당)임과 동시에, △ 교육분야 중 기초교육 분야에 대한 중점적인 지원을 실시하고 있는 미국¹¹³⁾과의 역사적, 정치적, 안보적, 경제적 관련성이 깊다고 할 수 있다. MDGs 기간 중남미 지역에 대한 미국 원조의 기초는, 1) 1990년대 이전 신자유주의의 시기와, 2) 1990년대 후반 이후 대두된 포스트 워싱턴 컨센서스(Post-Washington Consensus)¹¹⁴⁾에 의해 영향을 받은 시기로 크게 구분해 볼 수 있으며¹¹⁵⁾, 이러한 미국의 원조 패러다임과 맞물려 기초교육 분야에 대한 미국의 지원도 변화해 왔음을 알 수 있다(김원호, 2011).

MDGs 2011~2015년 기간 미국의 중남미 지역에 대한 기초교육 분야 지원은 미국 원조청(USAID)¹¹⁶⁾을 중심으로, 동 기구의 교육전략(USAID Education Strategy 2011~2015)의 큰 틀 안에서 이루어져 왔으며, 기초교육 분야에 대한 지원(학교 강의동, 교실 건축, 교사훈련,

112) 1945년 2차 세계대전 종전 이후 1991년 구소련 연방 붕괴 시까지 지속되었음.

113) MDGs 기간 원조규모 기준 최대 공여국인 미국의 기초교육에 대한 지원은 전체 교육부문 지원예산 중 약 60~70%의 비율을 차지할 정도로 매우 높지만, 미국의 교육원조 예산의 규모 자체는 전체 원조 중 3%에 불과한 것이 특징적인.

114) 1980~1990년대 유행했던 워싱턴 컨센서스에 대한 반성으로부터 시작하였으며, MDGs 기간 동안 이러한 기초는 계속 유지되었음.

115) 중남미 지역에서 신자유주의에 의한 실험적 경제개혁 조치들이 실패로 끝나자, 이후 경제발전에 앞서 이념적 가치인 민주주의 실현의 중요성을

116) USAID는 ‘United States Agency for International Development’의 약어이며, 미국 대의원조의 약 80%가 USAID를 통해 이루어짐(김종섭 외, 2013).

교과서 보급 등)이 중심을 이루고 있음을 알 수 있다(USAID, 2011). 특히 기초교육은 미국의 전통적인 중점 지원 우선순위 분야이며, 동 전략의 뼈대를 이루는 3가지 목표¹¹⁷⁾ 중 ‘초등교육 과정 학생들의 문해 능력 향상¹¹⁸⁾ 및 분쟁 지역, 취약계층 학생들에게 평등한 교육기회의 확대’는 미국의 교육 분야 국제 컨센서스 지지의 정책적 기초와도 맞닿아 있다(MDGs 2번 목표 (‘보편적 초등교육 달성’), EFA, EFA FTI¹¹⁹⁾ 등).

반면 MDGs 기간 중동 및 구 소련 지역에 대한 기초교육 지원은 그 지원목표 및 범위, 정책적 방향성 등이 크게 1) 1991년 구소련 연방의 붕괴 및 2) 2001년에 발생한 9·11테러와 관계성이 높다고 할 수 있다. MDGs 15년의 기간에 지속되어진 ‘미국의 테러와의 전쟁’은 해당 기간 이라크, 아프가니스탄, 파키스탄 등과 같은 중동 지역 및 인접 아시아 국가들에 대한 대규모 후속 지원이 이루어지게 되는 주요 계기가 되었다(USAID, 2011). 해당 지역들에서 수행된 미국의 테러와의 전쟁은 이라크, 아프가니스탄을 비롯한 인접 국가들의 정치적, 사회적 상황을 매우 불안정하게 만들었고, 이것은 학교시설 파괴 등 기초교육의 전 분야에 걸쳐 심각한 피해를 초래하였다.

이러한 배경에서 미국의 이라크, 아프가니스탄에 대한 기초교육 분야 지원은 학교건립, 교과서 지원 등 시설 및 교보재 지원을 중점으로 교사연수 등이 추가적으로 실시되어진 특징이 있다(USAID, 2011; 2015).

나. 평등한 교육기회의 확대

1) 배경

SDGs 기간 국제 원조사회의 중남미 및 기타 지역을 대상으로 한 기초교육 분야 지원은 특히 분쟁 지역 및 낙후 지역에 거주하는 취약계층 아동들을 대상으로 한 집중적인 지원의 필요성이 높다고 할 수 있다. 이것은 △동 지역들의 기초교육 분야 지표 현황은 대체적으로 양호한 편이나,

117) 크게 4가지 영역(문해능력, 직업교육훈련, 고등교육, 평등한 교육기회 제공)에 걸쳐 있으며, 전략목표 3가지는, 1) 1억 명 초등교육 과정 학생들의 문해 능력 향상, 2) 수원국 맞춤형 직업교육훈련, 고등교육에 의한 수원국 사회·경제발전 도모, 3) 분쟁 지역, 취약계층 1억 5천명의 시민들에게 평등한 교육기회의 확대와 같음(USAID, 2011).

118) USAID의 초등교육 과정 학생들의 문해능력 향상 프로그램(Early Grade Reading Program) 등

119) EFA 신속 지원사업이며, ‘Education For All First Track Initiative’의 줄임말임. EFA FTI는 MDGs에서 SDGs로 넘어가는 과정에서 GPE(Global Partnership for Education)로 사업이름을 바뀌었음.

△중동, 중남미 지역 일부 국가(이라크, 아이티, 예멘, 과테말라, 니카라과 등)들의 기초교육 현황이 미흡하고, △또한 중동 지역을 중심으로 빈발하는 각종 전쟁과 내전으로 인해 해당 지역 국가들의 지속적인 기초교육 실시를 위한 기본적인 인프라 및 관련 토대가 매우 약하기 때문인 것으로 이해할 수 있다. 그런 점에서 SDGs 4번 목표의 한 축을 담당하고 있는 ‘평등한 교육기회의 확대’가 중남미 및 기타 지역에서 갖는 함의는, SDGs의 핵심적인 원칙 중 하나인 ‘No one left behind.’와 맞닿아 있는 측면이 크다고 할 수 있다.

특히 근래 15년이 넘게 미국 주도의 서방 동맹국들과 테러 집단(탈레반, IS 등) 사이에서 중동 지역을 중심으로 이어져오고 있는 테러와의 전쟁은 해당 지역의 교육 현황을 매우 열악하게 만드는 주요한 계기가 되었다고 볼 수 있다. 기초교육의 경우 초·중·고등교육 단계 가운데 1) 학생들의 취학연령이 가장 낮고, 2) 가장 많은 수의 학생과 학교 수를 대상으로 하고 있다는 점에서, 전쟁과 같은 비상상황 발생 시 학교시설 파괴, 학교기능 마비 등 1) 가장 직접적인 피해를, 2) (타 교육 분야에 비해) 가장 먼저, 광범위하게 입는 특징이 있다. 내전을 비롯한 각종 분쟁상황에서 가장 대응능력이 떨어지는 어린 학생들의 피해(학교교육 접근권 상실 등)가 특히 크다는 점도 기초교육의 이러한 배경에서 기인한다.

중남미 지역과 구소련 지역의 경우는, MDGs 기간을 거치며 안정적인 사회·경제발전으로 중소득국(Middle Income Country, MIC) 그룹으로 올라선 국가들이 많으며¹²⁰⁾, 이로 인해 대부분의 국가들이 MDGs 2번 목표인 보편적 초등교육의 달성의 목표를 이룬 점이 눈에 띄는 성과로 확인할 수 있다(UNESCO, 2016b). 특히 구소련 지역에 속하는 국가들의 경우 과거 냉전 시대 종식을 전후하여 미국 등을 위시한 서방 국가들의 대규모 ODA 지원 등 집중적인 원조를 수혜하였으나, 이후 사회·경제가 회복, 안정기에 접어들며 우리나라를 비롯한 많은 공여국들이 해당 지역에 대한 원조 규모를 축소하였다.¹²¹⁾

또한 동 지역들은 중동 지역과 달리 상대적으로 테러, 혹은 전쟁의 직접적 피해의 범위에서 벗어나 있다고 할 수 있으나, 일부 국가들을 중심으로 오랜 기간 지속되어지고 있는 불안한

120) 2003~2009년 사이 중남미 지역 중산층 비율은 54%에서 68%로 증가, 빈곤층은 44%에서 30%로 감소한 바 있음. 2000년대 들어 중남미 지역 경제는 각국 정부재정이 흑자로 돌아서고, 지속적인 경제성장과 함께 외환보유고가 늘어나는 등 MDGs 이전 시기에 비해 경제적인 여건이 상당 폭 개선되었음(권기수 외, 2012).

121) 2017년 기준 구소련 지역 내에 소재하는 코이카의 해외 사무소는 아제르바이잔, 우크라이나 2곳에 불과하며, 카자흐스탄 사무소는 2015년에 철수한 바 있음(카자흐스탄의 경제성장이 사무소 철수의 배경이 되었음).

정치상황 및 경제위기가 평등한 기초교육 접근을 어렵게 하는 것은 한계점이라고 할 수 있다.

아울러 중남미 주요 국가들의 주류적 근간을 이루고 있는 정치적인 성향이 1998년 베네수엘라의 차베스 대통령 집권을 계기로 연쇄적으로 주변국들이 좌파(반미정권)로 전환¹²²⁾된 바 있고, 또 MDGs에서 SDGs로 전환되는 최근에는, 브라질 등을 중심으로 다시 우파로 회귀하고 있는 지역 분위기를 볼 수 있다. 이러한 배경에는 브라질 등 중남미 주요국 지도계층의 부정부패와 함께 해당 역내 국가들의 불안한 정치·경제상황이 자리 잡고 있으며, 이러한 사회적 상황은 기초교육을 포함한 교육 분야에 대한 국가적 차원의 지속적인 지원에도 영향을 미치는 요인이 되고 있다.¹²³⁾ 특히 중남미 지역과 오랜 역사, 지역적 밀접성이 있으며, MDGs 기간 중남미 지역에 대한 최대 규모의 ODA를 지원해 온 국가는 단연 미국이라고 할 수 있다. 이러한 미국의 대 중남미 원조는 1960년대 쿠바 혁명에 대응하고자 하는 반공정책의 일환으로 시작되어, MDGs 기간에 해당하는 2000년대 이후에는 콜롬비아 등 주요 국가들의 마약문제 대응에 대한 중점적인 지원을 실시하는 것으로 원조의 패러다임이 급격히 전환되었다.

특히 중남미 지역 마약퇴치 지원에 미국의 집중적인 ODA 지원이 이루어진 것은 동 지역의 마약문제가 역내 국가들의 안정적인 민주주의 정착을 힘들게 하고, 이것은 결국 미국의 안전과 관련한 안보문제와 직결되기 때문인 것으로 이해할 수 있다(김원호, 2011). 반면 MDGs 기간 미국의 중남미 지역에 대한 기초교육을 포함한 교육 분야 지원은 타 분야에 비해 매우 제한적인 수준에서 이루어져 왔으며, 이것은 과테말라 등 소외·취약계층의 비율이 높고, 교육지표 현황이 떨어지는 중남미 국가들에 대한 선별된 ODA 지원을 실시한 사실을 통해 확인할 수 있다(OECD CRS 통계 기준).

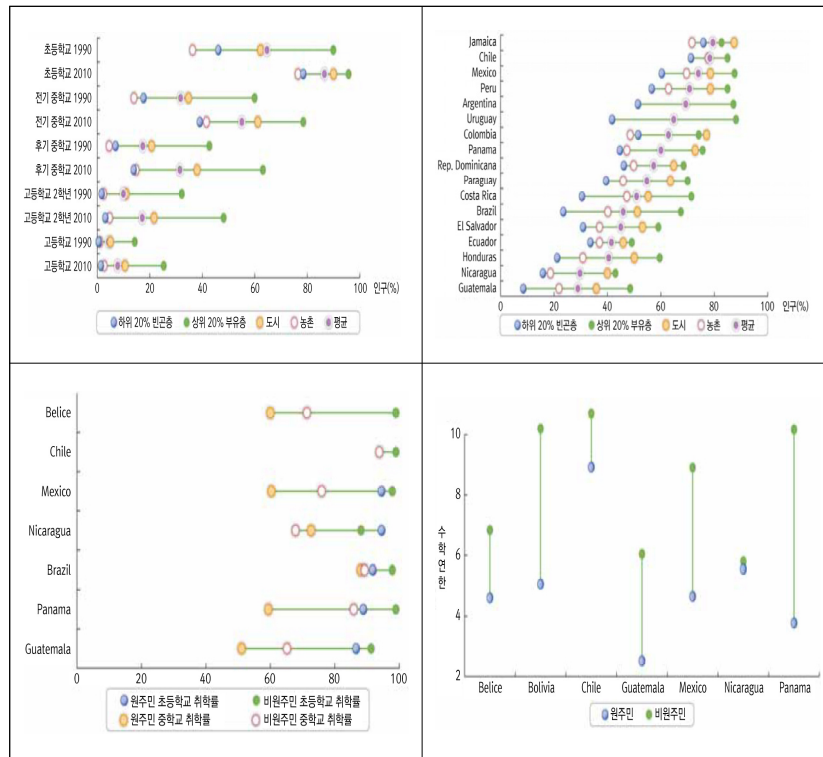
또한 중남미 지역의 경우 MDGs 기간 안정적인 경제성장과 사회 안정에도 불구하고 동 지역 자체가 매우 광범위하고, 다민족·다언어 사회인 경우가 많아, 사회·경제 형평성 관련 지수들은 아직 미흡한 점이 눈에 많이 띄는 것이 사실이다. 이것은 결국 중남미 지역에 거주하는 각 국민들의 교육 분야에 대한 평등한 기회 및 접근성 보장을 힘들게 하는 주요한 원인이 되고

122) 2000년대 중반 이후 치러진 대선을 통해 중남미 지역 국가들에 친미 우파 성향의 우파 정권을 배경하는 좌파 정권들이 급격히 대두되게 되었음. 볼리비아, 에콰도르, 베네수엘라, 멕시코, 브라질 등 10개국 이상의 좌파 성향 정권이 등장한 바 있으나, 브라질 룰라 대통령의 부정부패, 각 좌파 정권 수반들의 경제개혁 실패 등으로 다시 중남미 지역 국가들이 우파 성향으로 전환되는 사회적 분위기를 맞고 있음.

123) 니카라과, 과테말라의 초등학교 이수율이 동일 지역 내 타 국가들에 비해 상당폭 미흡한 점, 베네수엘라의 피폐한 경제상황으로 대량의 난민이 양산되고 제대로 된 양질의 기초교육이 실시되지 못하고 있는 사실 등이 이에 해당함.

있으며, 다음 [그림 Ⅲ-5]는 중남미 지역 국가 국민들의 거주지, 사회·경제수준, 출신부족 배경 등에 따라 벌어지는 형평성 관련 지표 편차들을 보여주고 있다(최정윤 외, 2015).

오세아니아 지역의 경우는 파푸아뉴기니, 솔로몬군도, 피지 등 소규모 도서 국가들이 많은 곳으로, 주요 기초교육 현황들도 세계 평균을 상회하고 있음으로 인해, MDGs 기간 국제 원조 사회의 ODA 원조 혜택을 사하라 이남 아프리카 국가들이나 아시아 주요 개도국들에 비해 상대적으로 덜 받았던 측면이 크다. 단, 동 국가들과 지리적 관련성이 높은 호주의 경우 예외적으로 오세아니아 지역 주요 개도국들에 대한 꾸준한 원조를 실시해 왔으며, MDGs 기간 호주 원조청 (AusAID)을 중심으로 교육 분야를 포함한 다방면에 걸친 ODA 지원을 공여해 왔다.



■ 그림 Ⅲ-5 ■ 중남미 지역 형평성 관련 교육지표 현황(124)

출처 : 최정윤 외(2015)에서 발췌, p. 33~35

124) 그림은 왼쪽 상단부터 시계방향으로, △중남미 지역의 거주지·사회경제 수준별 초·중·고등학교 이수율(1990년~2010년), △중남미 지역의 거주지·사회경제 수준별 전기 중학교 이수율, △중남미 지역의 원주민과 비원주민 취학률(2007년), △중남미 지역의 원주민 및 비원주민의 평균 수학연한

2) 현황

2011~2015년 사이 중동 지역에 대한 교육 분야 전체 ODA 지원규모는 약 5,092백만 달러로
서, 이것은 동 5개년 사이 중동 지역을 대상으로 한 국제 원조사회 전체 ODA 규모(약 50,203
백만 달러)의 약 10%에 불과한 수준임을 알 수 있다(OECD CRS 통계 기준). 교육 분야 ODA
지원 중 기초교육 분야에 대한 지원은 약 2,500백만 달러로서 중동 지역에 대한 전체 ODA
중 약 5%에 불과한 비중을 차지하고 있으나, 평등한 교육기회의 확대 관점에서 중동 지역 기초
교육 지원이 갖는 의미는 상당하다고 할 수 있다. 이것은 일부 소외 국가, 낙후 지역들을 중심으
로 대표적인 사례들을 찾아볼 수 있기 때문이다. 관련하여 가장 눈에 띄는 사업 중 하나는 ‘유엔
팔레스타인 난민 구호 사업기구(UNRWA)¹²⁵⁾’가 팔레스타인 난민들을 대상으로 실시해 오고
있는 다분야 구호 사업으로, UNRWA는 팔레스타인 자치 지구(West Bank and Gaza), 레바논,
시리아, 요르단, 동 예루살렘 등 5개 지역 내 흩어져 거주하는 약 5백만 명의 팔레스타인 난
민¹²⁶⁾들에 대한 기초교육 분야 지원(교육시설, 기자재, 교과서 보급 등)을 포함한 보건, 직업
교육훈련 등 연계 분야들에 걸친 다년도 지원 사업을 실시해 오고 있다. 특히 동 사업은 참여한
이해관계 당사국인 이스라엘, 미국 등을 중심으로 한 강대국의 압력 하에 그간 국제 원조사회
지원의 오랜 사각지대에 놓여 있던 팔레스타인 지역 난민들에 대한 평등한 교육권 보장, 보건·
의료 서비스 지원, 긴급구호 등 다양한 지원 사업들¹²⁷⁾을 실시해 오고 있다는 점에서 SDGs의
‘No one left behind’의 원칙과 맞닿아 있는 측면도 크다고 할 수 있다.

중남미 지역의 경우는 MDGs 기간 안정적인 경제성장으로 동 지역에 대한 국제 원조사회의
ODA 지원이 지속적으로 줄어들었음에도, 미국과의 지리적 근접성으로 인해 미국의 중남미
지역에 대한 원조는 가장 큰 규모를 유지해 오고 있다(권기수 외, 2012). 특히 2008~2010년
사이 미국의 대 중남미 원조비중은 해당 지역에 대한 전체 ODA의 1/3에 가까운 31%를 차지하
고 있으며, 멕시코, 카리브 지역 국가들을 비롯해 에콰도르, 볼리비아 등 남미 지역에 이르기까
지 지역적으로 고른 지원을 실시해 오고 있는 점이 특징적이다(권기수 외, 2012). 다만, 미국의
기초교육을 포함한 교육 분야에 대한 원조는 타 분야에 비해 매우 미미한 수준으로 이루어지고

125) United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA)

126) 최근 IS 테러 등으로 인해 직접적인 피해를 입은 시리아 난민들 다수 포함.

127) 동 사업의 파트너 기관으로는 EU, 독일, 영국, 스웨덴, 일본, 쿠웨이트 등을 비롯한 공여국 그룹과 NGO 등을 포함하고 있음.

있으며, 이것은 중남미 지역에 대한 미국의 전략적 원조 우선순위가 교육 분야가 아닌 마약밀매 및 관련 범죄 퇴치, 시민단체 등 지원, 자원개발 및 환경보호 등에 걸쳐있기 때문으로 볼 수 있다(권기수 외, 2012). 또한 미국과 함께 중남미 지역에 대해 지속적으로, 대규모의 원조를 실시해 오고 있는 국가로는 중남미와 역사적, 문화적 관련성이 매우 높은 스페인이 대표적이다. 특히 스페인의 대 중남미 ODA 지원 규모는 미국에 이어 2번째 수준으로, 국가 ODA 예산의 약 40%를 중남미 지역에 집중적으로 지원해 오고 있으며, 미국과 스페인의 대 중남미 ODA 원조를 합칠 경우 중남미 지역에 대한 전체 ODA 규모의 약 60%에 육박하는 수준임을 알 수 있다(권기수 외, 2012). 스페인의 중남미 지역에 대한 기초교육 원조는 해당 지역에 대한 교육 원조 실적이 없는 미국과는 달리 비록 적은 규모이지만 기초교육 분야에 대한 일정액의 ODA 지원을 실시해 오고 있다는 점에서 미국의 중남미 원조와는 구별되는 특징이 있다.

2011~15년 사이 중남미 지역에 대한 스페인의 기초교육 분야 원조는 2011년 12백만 달러로서 5개년 사이 ODA 최고 지원규모를 기록한 이후 2015년 1백만 달러까지 매년 기초교육 분야에 대한 ODA 지원규모가 90% 이상 급감한 특징이 있다. 중남미 지역에 대한 스페인의 최대 지원년도인 2011년도를 기준으로 특정 국가들에 대한 지원 사례들을 일부 찾아볼 수 있다. 온두라스(2.3백만 달러), 니카라과(2.2백만 달러), 도미니카 공화국(1.6백만 달러), 파라과이(1.5백만 달러)에 대한 지원이 이에 해당하며, 동 4개국에 대한 스페인의 기초교육 분야 주요 지원내용은 학교시설 및 기자재 지원, 장애아동, 여성 등 취약계층 방과 후 학교 지원 등 사회 소외·취약계층에 대한 지원이 두드러져 보이는 것이 특징적이다. 또한, 앞서 스페인의 사례와 마찬가지로 MDGs 기간 중남미 지역 국가들의 지속적인 경제성장으로 인해 중남미 지역에 대한 지속적인 ODA 지원의 필요성은 점차 줄어들고 있지만, 오히려 이것은 역내 국가들 간 남남협력을 확대시키는 주요한 원동력이 되고 있다(권기수 외, 2012).¹²⁸⁾

오세아니아 지역의 경우는 지역 내 최대 공여국 중 하나인 호주의 ODA 지원 비율이 높은 점이 특징적이다.¹²⁹⁾ 특히 파푸아뉴기니, 솔로몬군도, 인도네시아 등 아시아·태평양 지역 국가들에 대한 호주의 ODA 지원 규모가 높은 편으로, 이것은 호주 원조의 전략적 우선순위가 주변국들에 대한 ODA 지원을 통해 역내 안정을 꾀하고, 이를 통해 호주의 안보와 국민 안전을

128) 중남미 지역 국가들 간 전체 남남협력 사례들의 약 80%는 쿠바, 아르헨티나, 브라질이 주요 공여국에 해당함(권기수 외, 2012).

129) 비록 소규모이지만 유니세프 등을 중심으로 태평양 지역 내 군소 도서 국가들에 대한 기초교육 분야 ODA 지원은 지속적으로 이루어져 왔음.

도모한다는 호주의 ODA 국가 기본전략에 근거한다.¹³⁰⁾ 그러나 오세아니아 지역 국가들의 기초교육 분야 지표들이 양호하고, 이로 인해 MDGs 기간 호주의 기초교육 분야에 대한 지원 규모가 크지 않았음은 타 분야에 대한 호주의 높은 ODA 지원 규모와 구별되는 특징적인 사실이다. 또한 최근 호주는 독립적인 대외 원조기구였던 호주 원조청(AusAID)¹³¹⁾을 외교통상부(DFAT)¹³²⁾의 관할 범위에 속하는 하위 조직으로 포함시키고, 교육 분야를 포함한 ODA 예산을 대폭 삭감함으로써, MDGs를 넘어 SDGs로 진행되는 과정에서 국제 원조사회에서 차지하는 호주의 역할과 위상이 점차 축소되고 있는 분위기이다.

3) 국제적 노력

2012년 유네스코는 EFA 세계현황보고서(GMR Report) 연계사업의 핵심적인 한 축으로 ‘세계교육 불평등 데이터베이스(WIDE)¹³³⁾’를 구축하고 국별, 지역별, 소득그룹별, 성별 교육 분야 불평등 지수를 모니터링하고 글로벌 현황을 발표해 왔다. 동 WIDE는 MDGs를 지나 SDGs의 형평성 관련 지표들을 구성하는데 있어 핵심적인 가교 역할을 수행한 점은 긍정적으로 평가되나, △2012년 이후 기간에 해당되는 WIDE의 조사기간이 짧고, △지표 중심 모니터링 자료의 신빙성이 부족하며, △조사대상 범위가 한정적이고(참여 국가 수, 지역 수 등 자료 불충분), △SDGs 형평성 관련 지표와의 경계선이 모호한 점 등은 한계점으로 볼 수 있다(WIDE 웹사이트 참조).¹³⁴⁾

또한 유네스코는 2015년 인천에서 개최된 ‘세계교육포럼(World Education Forum)’을 통해 WIDE 및 SDGs 형평성 관련 지표와의 연계성 범위 내에서 SDGs 기간 동안 동 지표들의 글로벌 이행과정 모니터링을 위한 효과적이고 현실적인 지표들의 개발과, 조사방법, 데이터 보고 절차 등의 체계화 필요성을 강조한 바 있다. 특히 이를 계기로 2016년 유네스코, 세계은행, 유니세프를 주축으로 하는 ‘SDGs 형평성 지표에 관한 다자기구 간 협의체(Inter-Agency Group on

130) 호주는 파푸아뉴기니 등 주변국의 치안관리를 위해 파견하는 군경 요원들의 파견, 관리비용 등도 ODA 예산으로 포함하여 함으로써, 주변국에 대한 ODA 지원규모를 늘린 바 있음. 이 점은 OECD 동료검토 보고서(Peer Review) 등을 통해서도 개선이 필요한 부분으로 지적된 바 있음.

131) Australian Agency for International Development

132) Department of Foreign Affairs and Trade

133) World Inequality Database on Education (WIDE)

134) <http://www.education-inequalities.org>

Education Inequality Indicators)’가 출범하게 된 점은 SDGs 기간 동안 중남미 및 기타 지역을 포함한 글로벌 차원에서 평등한 교육기회의 확대에 관한 보다 더 현실적이고 섹터(교육), 지역, 국별 전문성 등이 반영된 교육 의제마련과 지표수립 등이 동 협의체를 통해 이루어질 수 있을 것임을 기대해 볼 수 있는 부분이다(UNESCO, 2016b).

아울러 평등한 교육기회 확대의 관점에서 중남미 지역에 더욱 특화된 공여국들의 교육 분야 ODA 사업들도 눈에 띈다. 미국, 독일 등을 중심으로 ‘과테말라 낙후, 빈곤지역 개발과 연계한 마을학교 방과 후 학교운영 사업(내전 지역, 농촌 지역 원주민, 여성, 아동 등 사회 취약계층에 대한 평등한 교육권 보장, 교육 서비스 지원)’ 등과 연계한 유사한 형태의 사업들이 대표적이다. 이것은 과테말라 인구의 약 50%가 빈곤층이며, 과테말라의 빈부격차가 중남미 국가들 중 가장 심각한 수준임을 감안했을 때 동 사업이 SDGs 평등한 교육기회 확대의 측면에서 갖는 상징성과 함의가 크다고 할 수 있기 때문이다(최정운 외, 2015).¹³⁵⁾ 유니세프, 세계은행 등도 과테말라 인구 1,500만명 중 비주류계라고 할 수 있는 40%의 인구 600만 명의 다민족 사회에 대해 유사한 형태의 사업들을 실시해 왔으며, 우리나라도 무상원조 기구인 코이카¹³⁶⁾를 중심으로 과테말라의 여성, 난민 등 소외·취약계층 지원을 위한 교육 원조사업¹³⁷⁾을 실시한 바 있으나, 우리나라의 중점 협력국 대상에 과테말라가 포함되지 않음으로 인해 해당 사업¹³⁸⁾들의 지속적 관리가 미흡한 것은 한계점으로 판단된다.

135) 타 중남미 지역 국가들에 비해 과테말라의 낮은 초등교육 이수율과 높은 중도탈락률이 눈에 띄며, 과테말라의 인구 약 40%는 23개 아메리카 원주민 부족으로 이루어져 있음. 과테말라 교육 시스템의 경우 60%에 해당하는 라디노계 주류 인종(스페인계 백인 및 과테말라 현지 원주민 간 혼혈)에 초점이 맞춰져 있으며, 다양한 종족, 언어에 대한 평등한 교육지원 정책, 시스템이 미흡하여 국가 전반에 만연해 있는 교육의 불평등한 구조가 문제가 되고 있음(최정운 외, 2015).

136) KOICA (Korea International Cooperation Agency), 혹은 한국국제협력단. 과테말라는 우리나라의 중점협력국은 아니지만 코이카 해외사무소가 설치되어 있음.

137) 과테말라 난민정착지원 및 교육강화(2007~2009년, 250만 달러), 과테말라 소녀의 집 교육시설 강화사업(2010~2011년, 100만 달러) 등

138) 우리나라 2기 국가협력전략(Country Partnership Strategy, CPS)에서 규정하는 중남미 지역 중점협력 대상국은 ‘파라과이, 볼리비아, 콜롬비아, 페루’ 4개국에 해당함.

4 소결

지난 MDGs 기간 기초교육 분야에 대한 국제사회의 ODA 지원이 가장 두드러진 지역은 아시아 및 아프리카이며, 특히 그 중에서도 남아시아(아프가니스탄, 방글라데시, 네팔, 파키스탄 등) 및 사하라 이남 아프리카(OECD 기준 최빈국 그룹 국가들이 집중적으로 소재) 지역에 대한 지원이 집중되었다. 또한 2000년대 중반 이후 테러 등으로 인해 분쟁이 빈번한 중동 지역(이라크, 요르단, 시리아 등)에 대한 기초교육 지원의 확대도 눈에 띈다. 하지만 지난 MDGs 15년 동안 기초교육 분야에 대한 국제사회의 지원은 절반의 성공, 절반의 과제를 남긴 것으로 보인다. 기초교육 분야에 대한 국제사회의 선별적 집중지원은 저소득, 취약계층 아동이 집중적으로 소재하고 있는 지역들에서의 학교등록률 향상 등 효과성 측면에서의 성과도 눈에 띄지만, 비 수혜지역 아동들에 대한 지원이 미흡했고, 양질의 기초교육 실현을 위한 고민이 부족했기 때문이다.

SDGs 4번 목표를 통해 양질의 교육과 교육의 형평성 이슈가 강조되고 있는 것은 이러한 MDGs 기간 미완의 기초교육 과제 이행과 관련 지표개선을 위한 국제사회의 의지로 이해되어지며, 우리나라의 기초교육 분야 ODA 지원전략도 국제사회의 이러한 원조방향과 연계 범위 내에서 추진되어야 할 필요성이 높다고 할 수 있다.

아시아 지역의 경우 국제사회의 지속적인 지원으로 기초교육 관련 지표의 개선이 이루어졌지만 전 세계 학교 밖 아동의 30%에 가까운 아동들이 아시아 지역에 소재하고 있는 등 일부 태평양 지역, 국가들에서의 학교 밖 아동 문제는 여전한 것으로 확인되었다. 특히 우리나라의 아시아 지역에 대한 기초교육 지원은 특정 지역, 소수의 특정 학교, 1~3년 기간을 대상으로 한 소규모 예산의 프로젝트성 사업이 대부분으로 상대적으로 타 공여국·국제기구들에 비해 아시아 지역 기초교육 발전에 대한 기여도는 높지 않은 것으로 파악되었다.

아프리카의 경우 아시아와 마찬가지로 우리나라를 비롯한 국제사회의 ODA 지원이 집중되었지만, 사하라 이남 아프리카 지역의 교육 불평등은 전 세계에서 가장 극심한 것으로 확인되었다. 특히 종족 간, 남녀 간, 소득계층 간 교육 불평등 등이 눈에 띄며, 사하라 이남 아프리카 지역의 오랜 교육 불평등은 해당 지역의 사회갈등, 정치적·종교적 분쟁에서 비롯된 것으로 이해되어진다. 또한 영유아교육의 상황이 미흡하며, MDGs 기간 해당 분야에 대한 국제사회의 지원

도 빈약했던 것이 사실이다. 아프리카 지역 내 양질의 기초교육과 교육 형평성 제고를 위해서는 보건, 영양 등 유관 분야를 함께 아우르는 보다 통합적인 관점의 지원전략 마련의 필요성이 높다고 할 수 있으며, 기초교육 분야 교사훈련, 교사자격 기준 강화, 교육시설 및 환경개선(식수, 영양, 보건, 아동보호 등)의 필요성도 매우 높다고 할 수 있다.

중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역의 경우 아시아, 아프리카에 비해 우리나라를 비롯한 국제사회의 기초교육 지원이 저조했으나, SDGs 기간 교육의 형평성 관점에서 해당 지역들에 대한 차별적 접근전략 마련이 필요하다고 할 수 있다. 중남미 지역의 복잡한 민족구성과 사회경제 문제, 중동지역의 오랜 분쟁과 빈번한 테러상황, 구소련 지역과 오세아니아 지역의 미흡한 양질의 기초교육 현황 등으로 인해 SDGs 기간 해당 지역들에 대한 ODA 지원전략은 보다 더 정교하고 세밀한 접근이 필요한 것으로 판단된다. 해당 지역들의 종합적인 기초교육 지표현황은 아시아, 아프리카에 비해 상대적으로 양호한 편이지만, 불안한 역내 및 국내 정세로 인해 기초교육 현황이 특히 더 미흡한 일부 지역, 국가, 종족들이 상당수 있으므로 이들에 대한 국제사회의 선별적인 맞춤형 지원전략 마련이 필요하다.

IV. 기초교육 개발협력사업 전략 개발

1. 한국의 기초교육 개발협력사업 통계 분석
2. 한국의 기초교육 개발협력사업 사례 분석
3. 협력국가별 유형 분석
4. 소결

IV. 기초교육 개발협력사업 전략 개발

1 한국의 기초교육 개발협력사업 통계 분석

가. 분석 개요

SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력사업 전략 개발을 위해 먼저 우리나라가 수행해 온 교육분야 ODA 사업 통계를 분석하였다. 한국수출입은행(EDCF)이 취합한 2011년부터 2015년까지 ODA 통계 자료를 분석에 활용하였다. 이 통계 자료는 교육 분야를 포함한 전체 유·무상 ODA 사업에 대해 대분류(교육, 환경, 농업 등), 중분류(기초교육, 중고등교육, 대학·전문교육, 교육일반 등), 소분류(초등교육, 중등교육, 직업훈련 등), 사업명 및 순지출액, 지원형태, 원조유형, 사업지역 및 국가 등의 기본 정보를 제공한다. 본 연구의 분석 대상은 교육분야 ODA 사업 중 중분류가 ‘기초교육’으로 분류된 사업으로 한정하였다. 사업의 구체적인 내용을 파악하기 어려운 ‘봉사단 파견’ 사업은 분석 대상에서 제외하였으며, 사업의 내용이 비교적 명확하게 제시되어 있는 기초교육 사업을 분석 대상으로 삼은 결과 2011년 48개, 2012년 64개, 2013년 62개, 2014년 57개, 2015년 80개의 사업이 최종 분석에 사용되었다.

통계 자료는 SDGs 맥락에서 기초교육의 주요 과제로 논의되어지고 있는 6개의 (1)기초교육 핵심 주제(교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교육시설 및 학습 환경, 교사 훈련, 교육 형평성, 학교 밖 아동 및 청소년)와 기초교육과 관련되어 있는 SDG 세부 목표(SDG 4.1, 4.2, 4.a, 4.c)의 (2)주제별 지표(Thematic Indicator)를 기준으로 연도별 사업 빈도 및 순지출액을 분석하였다(〈표 IV-1〉 참조). 하나의 사업이 여러 개의 기초교육 핵심 주제 및 지표에 해당

하는 경우, 중복으로 코딩하였다. 또한 ‘기초교육’ 사업으로 분류되었으나 본 연구에서 정한 핵심 주제나 주제별 지표에 해당하지 않는 사업의 경우 ‘기타’로 코딩하였다. 1차 코딩 후 세 명 이상의 연구진이 세 차례의 집중작업을 통해 공동으로 통계 자료를 검토, 재코딩하였다.

표 IV-1 | 기초교육 핵심주제 및 주제별 지표

분석 기준	세부 내용	
기초교육 핵심 주제	1. 교육제도 및 정책	
	2. 교육과정 및 평가	
	3. 교육 시설 및 학습 환경	
	4. 교사 훈련	
	5. 교육 형평성	
	6. 학교 밖 아동·청소년	
기초교육 관련 주제별 지표	SDG 4.1 (기초교육)	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)
		4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)
		4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)
		4.1.4 이수율(초중등교육)
		4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율
		4.1.6 과연령 아동 청소년 비율
		4.1.7 무상/의무교육 연한
	SDG 4.2 (영유아 보육 및 교육)	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율
		4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율
		4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율
		4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률
		4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한
	SDG 4.a (교육시설 및 학습 환경)	4.a.1 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율
		4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율
		4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율
		4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율
		4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수
	SDG 4.c (교사 훈련)	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율
		4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율
		4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율
		4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율
		4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급
		4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율
		4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율

나. 분석 결과

<표 IV-2¹³⁹⁾>와 [그림 IV-1], [그림 IV-2]에서 나타난 바와 같이 우리나라의 2011~2015년 사이 기초교육 분야 원조는 ‘교육시설 및 학습환경’과 ‘교사훈련’을 중심으로 이루어져 왔음을 알 수 있다. 한편 핵심 주제 및 지표별 ODA 사업건수·빈도, 순지출액 규모·비율 추이를 통해 우리나라의 기초교육 분야 원조는 예산규모는 적지만 MDGs, EFA, SDGs 등 국제 원조사회의 교육의제 흐름과 궤적을 맞춰왔음을 알 수 있다. 이것은 우리나라가 2010년 OECD DAC 가입 이후 2015년 MDGs, EFA의 마무리와 2016년 이후 SDGs의 새로운 15년을 준비하는 과정에서 관련 지표들의 조속한 달성에 기여하고자 했던 측면에서 비롯하는 바가 크나, ODA 지원규모가 적고, 지원 분야가 편중됐던 것은 한계점이라고 할 수 있다.

1) 기초교육 핵심주제 기준 연도별 특징

2011년 사업 건수·빈도 기준으로는 교사훈련 부문에 대한 지원이 가장 컸던 것으로 나타나며, 총 27건(56.3%)의 사업이 수행되었다. 반면 순지출액 규모·비율 기준으로는 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 지원이 가장 컸으며, 2,100만 달러(90.98%)가 집행된 것으로 나타난다. 다음으로는 학교 밖 아동·청소년(3건, 1백만 달러), 교육제도 및 정책 부문(4건, 2백만 달러)에 대한 지원이 7건 수행되어졌던 것으로 나타나며, 순지출액은 1~2백만 달러 사이로 크지 않았던 것으로 파악된다.

표 IV-2 기초교육 핵심 주제별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2011~2015)

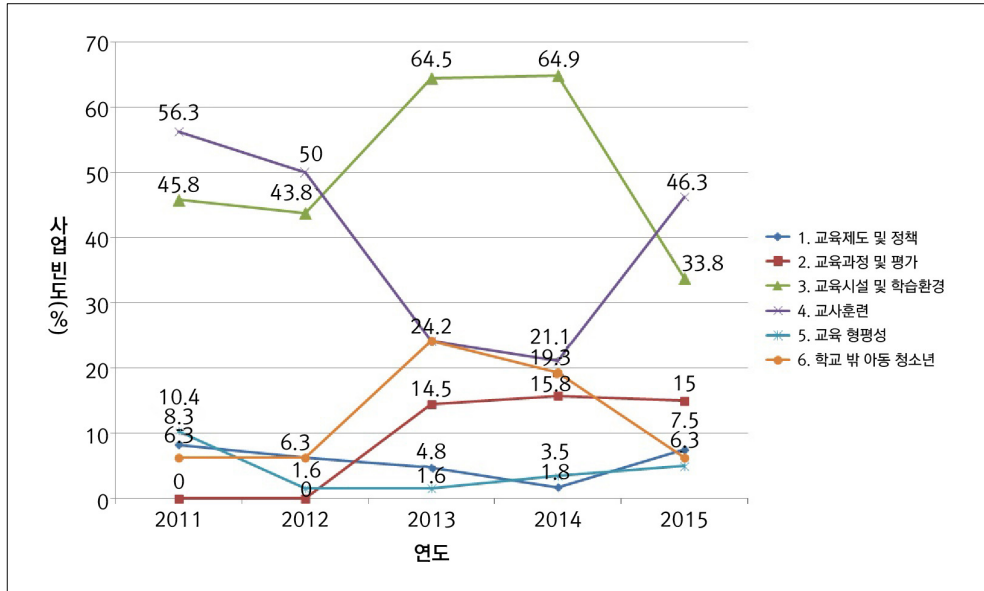
(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	기초교육 핵심 주제	사업 빈도(%*)	순지출액(%*)
2011	1. 교육제도 및 정책	4(8.3)	1.9698(8.43)
	2. 교육과정 및 평가	0(0.0)	0.0000(0.0)
	3. 교육시설 및 학습환경	22(45.8)	21.2594(90.98)
	4. 교사훈련	27(56.3)	17.7410(75.92)

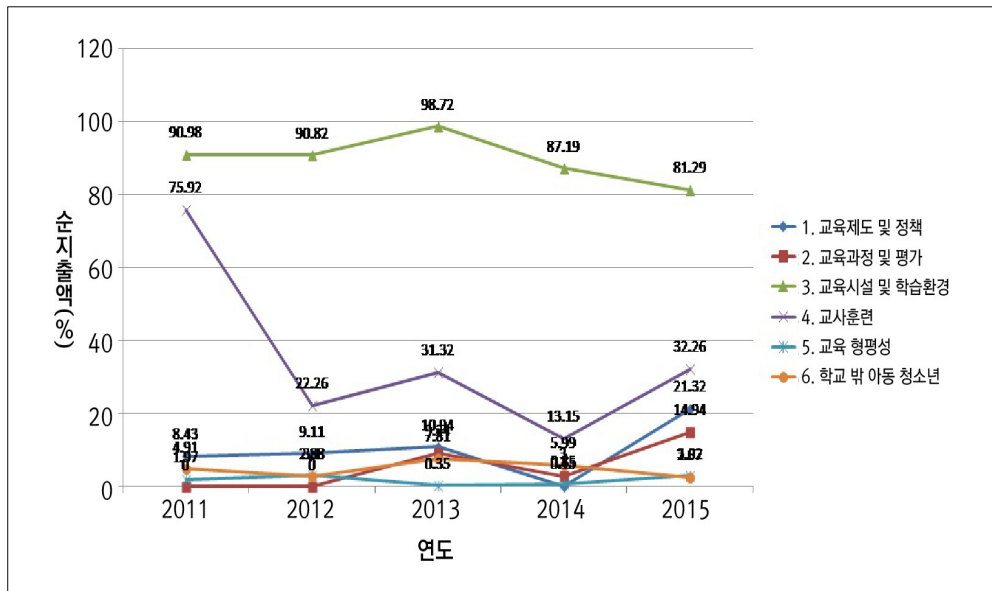
139) 표의 내용은 대부분의 교육 원조사업이 대략 2~5년의 사업기간 내에서 지속적으로 수행되는 점을 감안하여, 연도별 사업 계속여부와는 별도로 중복합산 하였음(신규사업, 계속사업, 종료사업 등으로 구분하지 않음). 또한, 한 사업이 여러 개의 기초교육 핵심 주제에 해당하거나 여러 개의 주제별 지표에 해당하는 경우에는 중복하여 코딩하였으며, 사업 수와 순지출액도 합산함.

연도	기초교육 핵심 주제	사업 빈도(%*)	순지출액(%*)
	5. 교육 형평성	5(10.4)	0.4600(1.97)
	6. 학교 밖 아동·청소년	3(6.3)	1.1480(4.91)
	7. 기타	5(10.4)	0.6121(2.62)
	합계	48	23.3667
2012	1. 교육제도 및 정책	4(6.3)	2.4026(9.11)
	2. 교육과정 및 평가	0(0.0)	0.0000(0.0)
	3. 교육시설 및 학습환경	28(43.8)	23.9415(90.82)
	4. 교사훈련	32(50.0)	5.8684(22.26)
	5. 교육 형평성	1(1.6)	0.8163(3.10)
	6. 학교 밖 아동·청소년	4(6.3)	0.7582(2.88)
	7. 기타	6(9.4)	0.8161(3.10)
	합계	64	26.3621
2013	1. 교육제도 및 정책	3(4.8)	2.0271(10.94)
	2. 교육과정 및 평가	9(14.5)	1.7115(9.24)
	3. 교육시설 및 학습환경	40(64.5)	18.2941(98.72)
	4. 교사훈련	15(24.2)	5.8047(31.32)
	5. 교육 형평성	1(1.6)	0.0642(0.35)
	6. 학교 밖 아동·청소년	15(24.2)	1.4470(7.81)
	7. 기타	16(25.8)	1.7266(9.32)
	합계	62	18.5313
2014	1. 교육제도 및 정책	1(1.8)	0.0538(0.15)
	2. 교육과정 및 평가	9(15.8)	1.0702(3.00)
	3. 교육시설 및 학습환경	37(64.9)	31.0680(87.19)
	4. 교사훈련	12(21.1)	4.6867(13.15)
	5. 교육 형평성	2(3.5)	0.3043(0.85)
	6. 학교 밖 아동·청소년	11(19.3)	2.1353(5.99)
	7. 기타	14(24.6)	3.5838(10.06)
	합계	57	35.6343
2015	1. 교육제도 및 정책	6(7.5)	6.6062(21.32)
	2. 교육과정 및 평가	12(15.0)	4.6308(14.94)
	3. 교육시설 및 학습환경	27(33.8)	25.1882(81.29)
	4. 교사훈련	37(46.3)	9.9953(32.26)
	5. 교육 형평성	4(5.0)	0.9345(3.02)
	6. 학교 밖 아동·청소년	5(6.3)	0.7963(2.57)
	7. 기타	16(20.2)	3.1876(10.29)
	합계	80	30.9872

주) * 6개의 기초교육 핵심 주제별로 사업을 코딩하는 과정에서 중복 코딩을 허용하였음. 따라서 사업 빈도 및 순지출액의 합계란에는 %를 표기하지 않음.



Ⅱ 그림 IV-1 Ⅱ 연도별 기초교육 핵심주제 사업비도(%) 변화 추이



Ⅱ 그림 IV-2 Ⅱ 연도별 기초교육 핵심주제 순지출액(%) 변화 추이

2012년도 2011년과 마찬가지로 사업 건수·빈도 기준으로 교사훈련 부문에 대한 지원이 가장 컸던 것으로 나타나며, 총 32건(50.0%)의 교사훈련 관련 사업이 수행되었다. 반면 순지출액 규모·비율 기준으로는 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 지원이 가장 컸으며, 2,300만 달러(90.82%)가 집행된 것으로 나타난다. 다음으로는 학교 밖 아동·청소년(4건, 75만 달러), 교육제도 및 정책 부문(4건, 2.4백만 달러)에 대한 지원이 소규모로 수행되어졌던 것으로 나타나며, 순지출액은 2011년도에 비해 다소 증가한 것으로 나타난다.

2013년에는 사업 건수·빈도, 순지출액·규모 모두에서 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 지원이 가장 컸던 것으로 나타나며, 이 분야에 40건(64.5%), 1,800만 달러(98.72%)가 집행된 것으로 나타난다. 다음으로는 교사훈련(15건, 5백만 달러) 및 학교 밖 아동·청소년(15건, 1.4백만 달러)에 대한 지원이 컸던 것으로 나타난다. 다만 순지출액 기준으로는 교육제도 및 정책 부문(2백만 달러)에 대한 지원도 적지 않은 규모였던 것으로 나타나며, 동 부문에 대한 지원예산은 2011, 2012년에 이어 비슷한 규모로 유지되고 있음을 알 수 있다. 교사훈련 및 학교 밖 아동·청소년에 대한 지원 사업은 15건에 달하나, 지원예산 규모가 1.4백만 달러였던 것은 해당 사업들에 대한 지원이 매우 소규모로 이루어 졌음을 알 수 있다. 특히 2013년에는 교육과정 및 평가 부문(9건, 1.7백만 달러)에 대한 지원이 처음으로 이루어 졌으며, 지원 예산은 적으나, 사업 건수는 9건으로 2011, 2012년 대비 동 부문 사업 건수가 급증(0→9건)하였음을 알 수 있다.

2014년도 2013년과 마찬가지로 사업 건수·빈도, 순지출액·규모 모두에서 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 지원이 가장 컸던 것으로 나타나며, 37건(64.9%), 3,100만 달러(87.19%)가 집행된 것으로 나타난다. 특히 2013년에 비해 2014년 기준 동 부문 지원 예산이 1,300만 달러 가까이 대폭 증가하여, 해당 년도에 신규 사업 예산반영이 이루어졌던 것으로 짐작할 수 있다. 다음으로는 교사훈련(12건, 4.6백만 달러), 학교 밖 아동 부문(11건, 2백만 달러)에 대한 지원이 컸던 것으로 나타나며, 교육과정 및 평가 부문(9건, 1백만 달러)에 대한 지원도 전년도에 비해 예산은 다소 감소하였으나, 사업 건수는 동일하게 유지되고 있음을 알 수 있다.

2015년은 2011년과 유사하며, 사업 건수·빈도 기준으로는 교사훈련 부문에 대한 지원이 가장 컸던 것으로 나타나며, 37건(46.3%)의 사업이 수행되었다. 반면 순지출액 규모·비율 기준으로는 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 지원이 가장 컸으며, 2,500만 달러(81.29%)가 집행된 것으로 나타난다. 특징적인 것은, 교육과정 및 평가 부문에 대한 지원으로 동 부문에 대한

지원이 2013년에 처음 시작된 이래 가장 많은 건수(12건), 가장 큰 규모(4.6백만 달러)의 예산 지원이 이루어진 것으로 나타난다. 다음으로는 순지출액 기준 교육제도 및 정책(6건, 6.6백만 달러), 교육 형평성(4건, 93만 달러), 학교 밖 아동/청소년(5건, 79만 달러)에 대한 지원이 순차적으로 컸던 것으로 나타난다.

2) 지표 기준 연도별 특징

<표 IV-3>에서와 같이 2011년 사업 건수·빈도 기준으로는 4.c.4 지표(학생 대비 훈련받은 교사비율) 및 4.c.7 지표(12개월 이내 교사훈련 받은 교사비율)에 대한 사업건수 및 순지출액 규모가 가장 컸던 것으로 나타나며, 양 지표 모두 27건, 1,800만 달러에 달하는 지원이 이루어졌던 것으로 나타난다. 순지출액 규모·비율기준으로는 4.c.4 지표에 이어 4.a.2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율) 및 4.a.1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교 비율)에 대한 지원이 컸던 것을 알 수 있으며, 4.a.1 지표의 건수가 13건에 달하고 있으나, 지원예산은 4.8백만 달러에 그치고 있어 성별 요소를 고려한 학교시설 지원은 다소 부족했던 것으로 판단된다. 또한 4.a.2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율), 4.c.1 지표(국가수준에 적합한 훈련을 받은 교사비율)의 사업건수·빈도가 높이 나타나는 것은 6개 핵심 주제 중 교육시설 및 학습환경, 교사훈련 부문에 대한 지원이 컸던 것에서 비롯하는 것으로 판단된다.

표 IV-3 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2011)

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	주제별 지표	사업 빈도(%)	순지출액(%)
2011	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)	0	0
	4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)	0	0
	4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)	0	0
	4.1.4 이수율(초중등교육)	0	0
	4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율	2(4.2)	0.2232(0.96)
	4.1.6 과연령 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.7 무상/의무교육 연한	0	0
	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율	0	0
	4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율	0	0
	4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율	2(4.2)	0.3189(1.37)
	4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률	2(4.2)	0.3185(1.37)
	4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한	2(4.2)	0.3189(1.37)
	4.a.1 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율	13(27.1)	4.8215(20.63)
	4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율	17(35.4)	17.6635(75.59)
	4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율	0	0
	4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율	0	0
	4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수	0	0
	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율	20(41.7)	1.7215(7.37)
	4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율	0	0
	4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율	0	0
	4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율	27(56.3)	17.7410(75.92)
	4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급	0	0
	4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율	0	0
	4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율	27(56.3)	17.7410(75.92)
	기타(해당 없음)	6(12.5)	2.1255(9.10)
	합계	48	23.3667

2012년에는 2011년과 마찬가지로 4. c. 4 지표(학생 대비 훈련받은 교사비율) 및 4. c. 7 지표(12개월 이내 교사훈련 받은 교사비율)의 사업 건수·빈도는 가장 큰 규모로 나타나나, 오히려 동 지표들에 대한 순지출액 규모는 12백만 달러 가까이 급감한 것이 특징적인 사실이다(<표 IV-4> 참조). 반면 4. a. 2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율)에 대한 순지출

액 규모가 2,300백만 달러로 증가한 것으로 나타나고 있어, 해당 년도에 교육시설 및 학습환경 부문에 대한 대규모의 예산지원이 이루어졌던 것으로 판단된다.

【표 IV-4】 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2012)

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	주제별 지표	사업 빈도(%)	순지출액(%)
2012	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)	0	0
	4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)	0	0
	4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)	0	0
	4.1.4 이수율(초중등교육)	0	0
	4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.6 과연령 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.7 무상/의무교육 연한	0	0
	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율	0	0
	4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율	0	0
	4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율	1(1.6)	0.2290(0.87)
	4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률	1(1.6)	0.2290(0.87)
	4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한	1(1.6)	0.2290(0.87)
	4.a.1 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율	19(29.7)	8.3094(31.52)
	4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율	24(37.5)	23.0685(87.51)
	4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율	0	0
	4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율	0	0
	4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수	0	0
	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율	26(40.6)	0.8110(3.08)
	4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율	0	0
	4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율	0	0
	4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율	32(50.0)	5.8684(22.26)
	4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급	0	0
	4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율	0	0
	4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율	32(50.0)	5.8684(22.26)
	기타(해당 없음)	10(15.6)	1.8360(6.97)
	합계	64	26.3621

<표 IV-5>에서 알 수 있듯이 2013년에는 4. a. 2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율), 4. a. 1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율)에 대한 지원이 사업 건수·빈

도 및 순지출액 규모·비율 기준 모두에서 가장 컸던 것으로 나타나며, 특히 성별 요소를 고려한 학교시설 지원은 2011~2013년 사이 꾸준히 증가한 것으로 나타난다.

【표 IV-5】 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2013)

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	주제별 지표	사업 빈도(%)	순지출액(%)
2013	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)	7(11.3)	1,1335(6.12)
	4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)	7(11.3)	1,1335(6.12)
	4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)	0	0
	4.1.4 이수율(초중등교육)	0	0
	4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율	1(1.6)	0.0392(0.21)
	4.1.6 과연령 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.7 무상/의무교육 연한	0	0
	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율	0	0
	4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율	0	0
	4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율	0	0
	4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률	0	0
	4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한	0	0
	4.a.1 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율	19(30.7)	10,7206(58.42)
	4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율	29(46.8)	13,3159(71.86)
	4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율	1(1.6)	0.5127(2.77)
	4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율	0	0
	4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수	0	0
	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율	0	0
	4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율	0	0
	4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율	0	0
	4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율	14(22.6)	5,1280(27.67)
	4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급	0	0
	4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율	0	0
	4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율	14(22.6)	5,2921(28.56)
	기타(해당 없음)	24(38.7)	4,6148(24.90)
	합계	62	18,5313

〈표 IV-6〉에서처럼 2014년도도 2013년과 마찬가지로 4. a. 2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율), 4. a. 1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율)에 대한 지원이

사업 건수·빈도 및 순지출액 규모·비율 기준 모두에서 가장 컸던 것으로 나타나며, 4.a.1 지표에 대한 지원이 2,500백만 달러로서 4.a.1 지표(2,700만 달러)의 지원 예산과 거의 대등한 수준의 예산지원이 이루어졌음을 알 수 있다. 이것은 동 시기 여아들에 대한 학습권 보장, 안전하고 위생적인 학교시설 지원 등 국제 원조사회를 포함하여 우리나라의 원조사업 방향과 예산이 해당 분야에 초점이 맞추어졌기 때문으로 판단된다.

【표 Ⅳ-6】 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2014)

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	주제별 지표	사업 빈도(%)	순지출액(%)
2014	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)	7(12.3)	0.8765(2.46)
	4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)	7(12.3)	0.8765(2.46)
	4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)	0	0
	4.1.4 이수율(초중등교육)	0	0
	4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율	1(1.8)	0.0404(0.11)
	4.1.6 과연령 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.7 무상/의무교육 연한	0	0
	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율	0	0
	4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율	0	0
	4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율	0	0
	4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률	0	0
	4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한	0	0
	4.a.1 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율	14(24.6)	24.6426(69.15)
	4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율	27(47.4)	26.8426(75.33)
	4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율	2(3.5)	0.8816(2.47)
	4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율	0	0
	4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수	0	0
	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율	0	0
	4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율	0	0
	4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율	0	0
	4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율	12(21.1)	4.2785(12.01)
	4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급	0	0
	4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율	0	0
	4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율	11(19.3)	3.8768(10.88)
	기타(해당 없음)	20(35.1)	7.9934(22.43)
	합계	57	35.6343

2015년에는 순지출액 규모·비율 기준으로 4.a.2 지표(전기, 교육용 인터넷, 컴퓨터가 있는 학교비율), 4.a.1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율), 4.c.4 지표(학생 대비 훈련 받은 교사비율)의 순서로 지원이 크게 이루어 졌으며, 특히 2011~2015년 사이 4.c.4 지표(학생 대비 훈련받은 교사비율)에 대한 가장 많은 사업 건수(37건), 2번째로 큰 규모의 지원(1천만 달러)이 실시된 점이 특징적이다(〈표 IV-7〉 참조).

【표 IV-7】 지표별 ODA 사업 빈도 및 순지출액(2015)

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	주제별 지표	사업 빈도(%)	순지출액(%)
2015	4.1.1 읽기, 수학 숙달 수준(초등학교, 중학교)	11(13.8)	3,8949(12.57)
	4.1.2 학습 성과 측정(초등학교, 중학교)	11(13.8)	3,8949(12.57)
	4.1.3 최종학년 진급률(초중등교육)	1(1.3)	1,2893(4.16)
	4.1.4 이수율(초중등교육)	1(1.3)	1,2893(4.16)
	4.1.5 학교 밖 아동 청소년 비율	2(2.5)	0,1308(0.42)
	4.1.6 과연령 아동 청소년 비율	0	0
	4.1.7 무상/의무교육 연한	0	0
	4.2.1 취학전 아동 중 발달이 정상인 비율	0	0
	4.2.2 초등 입학 전 영유아 보육 및 교육 참여 비율	0	0
	4.2.3 5세 이하 아동 중 긍정적, 고무적 가정학습 환경 경험 비율	1(1.3)	0,1873(0.60)
	4.2.4 취학전 교육 단계 총 취학률	1(1.3)	0,1873(0.60)
	4.2.5 취학전 무상/의무교육 연한	0	0
	4.a.1 기본적인 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율	16(20.0)	18,1359(58.53)
	4.a.2 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율	21(26.3)	23,1088(74.58)
	4.a.3 장애학생을 위한 시설과 자료를 갖춘 학교 비율	2(2.5)	1,0657(3.44)
	4.a.4 괴롭힘, 체벌, 희롱, 폭력, 성차별, 학대 등을 경험한 학생 비율	2(2.5)	0,5183(1.67)
	4.a.5 학생, 관계자, 기관에 대한 공격 횟수	2(2.5)	0,9824(3.17)
	4.c.1 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율	20(25.0)	0,4856(1.57)
	4.c.2 교육단계별 학생 대 자격교사 비율	1(1.3)	0,5922(1.91)
	4.c.3 국가가 요구하는 최소한의 교직원훈련을 받은 교사 비율	0	0
	4.c.4 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율	37(46.3)	9,9953(32.26)
	4.c.5 동등한 교육수준을 요하는 기타직업과의 상대적 평균 교사 월급	0	0
	4.c.6 교육단계별 교사 감소 비율	0	0
	4.c.7 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율	35(43.8)	8,2262(26.55)
	기타(해당 없음)	20(25.0)	4,2225(13.63)
	합계	80	30,9872

2011년부터 2015년까지 우리나라가 수행한 기초교육 부문 공적개발원조(ODA) 사업을 현황을 종합해 보면 <표 IV-8> 및 <표 IV-9>와 같다. 먼저 사업의 빈도 측면에서는 기초교육 부문 ODA 사업의 대부분이 ‘교육시설 및 학습환경’과 ‘교사훈련’과 관련되어 있었다. SDG 4의 주제별 지표를 기준으로 살펴보았을 때도 대부분의 사업이 4. c(교사훈련)과 4. a(교육시설 및 학습환경)의 지표에 해당하였다. 지난 5년 동안 사업 빈도에 측면에서는 4. c. 4(교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율; 122건)와 4. a. 2(전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율; 118건)에 해당하는 사업이 가장 많이 수행되었다.

표 IV-8 2011-2015년 연도별 기초교육 ODA 사업 빈도 순위

(핵심 주제 및 지표 건수 및 순위)

연도	순위	핵심 주제(건수)	지표(건수)
2011	1	교사훈련(27)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(27) 4.c.7. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(27)
	2	교육시설 및 학습환경(22)	4.c.1. 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율(20)
	3	교육 형평성(5)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율(17)
2012	1	교사훈련(32)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(32) 4.c.7. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(32)
	2	교육시설 및 학습환경(28)	4.c.1. 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율(26)
	3	교육제도 및 정책(4) 학교 밖 아동·청소년(4)	4.a.2. 전전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율(24)
2013	1	교육시설 및 학습환경(40)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율(29)
	2	교사훈련(15) 학교 밖 아동·청소년(15)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(19)
	3	교육과정 및 평가(9)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(14) 4.c.7. 12개월 이내 교사훈련 받은 교사 비율(14)
2014	1	교육시설 및 학습환경(37)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율(27)
	2	교사훈련(12)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(14)
	3	학교 밖 아동·청소년(11)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(12)
2015	1	교사훈련(37)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(37)
	2	교육시설 및 학습환경(27)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(21)
	3	교육과정 및 평가(12)	4.c.1. 국가 수준 자격이 있는 학교급별 교사 비율(20)
종합	1	교육시설 및 학습환경(154)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(122)
	2	교사훈련(123)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근 가능한 학교 비율(118)
	3	교육과정 및 평가(21)	4.c.7. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(73)

순지출액을 기준으로 살펴보면 2011년에서 2015년까지 5년 동안 ‘교육시설 및 학습환경’ 개선에 가장 많은 기초교육 부문 ODA 예산이 사용된 것으로 나타났다. SDG 4의 주제별 지표를 기준으로 살펴보았을 때도 대부분의 사업이 4. a(교육시설 및 학습환경)과 4. c(교사훈련)에 예산을 지출하였다. 지난 5년 동안 구체적으로 4. a. 2(전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율; 103백만달러)와 4. a. 1(기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율; 67백만달러)의 개선을 위해 기초교육 부문 ODA 예산의 대부분이 지출되었다.

【표 IV-9】 2011~2015년 연도별 기초교육 ODA 사업 순지출액 순위

(순지출액 단위: 백만 달러(USD))

연도	순위	핵심 주제(건수)	지표(건수)
2011	1	교육시설 및 학습환경(21)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(18) 4.c.7. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(18)
	2	교사훈련(18)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(17)
	3	교육제도 및 정책(2)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(5)
2012	1	교육시설 및 학습환경(24)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(23)
	2	교사훈련(6)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(8)
	3	교육제도 및 정책(2)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(6) 4.c.7. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(6)
2013	1	교육시설 및 학습환경(18)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(13)
	2	교사훈련(6)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(11)
	3	교육제도 및 정책(2)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(5) 4.c.7. 1. 지난 12개월 동안 직무연수를 받은 교사 비율(5)
2014	1	교육시설 및 학습환경(31)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(27)
	2	교사훈련(5)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(25)
	3	학교 밖 아동·청소년(2)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(4)
2015	1	교육시설 및 학습환경(25)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(23)
	2	교사훈련(10)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(18)
	3	교육제도 및 정책(7)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(10)
종합	1	교육시설 및 학습환경(119)	4.a.2. 전기, 교육목적의 인터넷, 컴퓨터에 접근가능한 학교 비율(103)
	2	교사훈련(45)	4.a.1. 기본적 식수, 성별 위생시설, 세면시설이 있는 학교 비율(67)
	3	교육제도 및 정책(13)	4.c.4. 교육단계별 학생 대 훈련받은 교사 비율(43)

2 기초교육 분야 개발협력 사례 분석¹⁴⁰⁾

지난 MDGs 시기의 교육 목표는 ‘보편적 초등교육의 달성’이었다. 따라서 초등교육의 접근성 강화가 강조되었고, 이에 따라 기초교육 분야의 개발협력 사업도 활성화 되었다. 그동안 국내외 기관이 추진했던 기초교육 분야 개발협력 사업 중 SDG 4의 기초교육 관련 주제들을 포괄하여 SDGs 시기 개발협력 사업 추진에 시사점을 줄 수 있는 기초교육 분야 개발협력 사업들을 소개한다. 특히, SDGs 달성을 위해 강조되고 있는 모니터링 및 평가 방법, 하드웨어와 소프트웨어의 통합적 접근 등 새로운 사업 방식, 철저한 연구에 기반한 사업 발굴 등을 기준으로 향후 SDG 기초교육 목표 이행에 시사점을 주는 기초교육 개발협력 사업들을 선정하여 성과와 한계를 분석한다. 이 절에서는 선진공여국이 수행한 사업 사례와 우리나라가 수행한 사업 사례로 나누어 사업을 소개한다.

가. 선진공여국 사례 분석

1) 모잠비크 농촌 빈곤지역 조기 유아개발 프로그램의 성과 검증

가) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 모잠비크 농촌 빈곤지역 조기 유아개발 프로그램의 성과 검증
대상국가(지역)	■ 모잠비크 (시골지역 30개 지역사회)
사업 목적	■ 취학 전 유아교육 효과 검증을 위한 실험
수혜자 당 비용	■ 월 평균 한 아동 당 2.47 USD
사업 기간	■ 2005 ~ 2012 (2005년 파일럿 사업 시작, 2008년 30개 지역사회로 확장, 2012년 5개 마을 확장)
사업 시행 기관	■ (현재) 교육부(MINED), (초기) 세이브더칠드런

140) 이 절은 김기석(국경없는교육사회)이 집필한 원고를 토대로 작성되었음.

나) 유아발달촉진 사업 시행의 배경

초등 취학률의 눈부신 증가와 달리 모잠비크의 유치원 취학률은 4%로 매우 낮고 이마저도 도시에 사는 부유층만이 초등학교 취학전 교육 기회를 갖는다. 가난한 농촌 지역에선 어린이와 부모의 상호작용 부족, 학습환경 자극의 부족, 영양 결핍, 가정 폭력, 위험한 환경 등으로 인해 많은 아이들이 제대로 공부할 준비가 안된 채 초등학교에 진학하게 된다. 진학 후 낮은 학업 성취도를 기록하고 이후에도 더 낮은 인지 능력을 가지고 살아갈 확률이 높아진다. 이런 현실 타파가능성을 과학적으로 탐색하고자 2008년 세이브더칠드런은 아프리카 최초로 모잠비크 가자 지역의 농촌에서 마을주도(community driven) 학습센터 기반 유아발달촉진 프로그램을 시행하였다. 30개 마을에 67개 교실에서의 학습을 위해 교실을 신축하고 기자재를 제공하였다. 아동 한 명당 약 2.5 불을 투입하였다.

다) 유아발달 학습 프로그램 구성 내용

모잠비크에서 시행된 시행처의 유아기 발달 프로그램은 아동들이 어른들의 지원 아래 유치원에서 활동을 통해 배우고 성장하도록 돕기 위해 시작됐다. 특별히 1) 유아기 자극, 심리사회적 지원, 문해 및 수리 능력 교육 제공, 2) 긍정적 양육 방법 강화, 3) 초등교육으로의 연계를 목표로 삼았다. 이 유치원 프로그램 모델은 교육 실시 마을이 주도적인 역할을 하도록 기획되었다. 지역주민이 학교나 교실의 건축 공간과 자재를 제공하였고 또 필요한 노동력을 전부 자부담하였다. 자문위원회 구성을 포함하여 유치원의 관리 및 유지의 책임도 지역사회가 맡았다. 운영 위원회는 자원 동원 지원 및 회의와 활동 등을 통한 부모님들의 지원을 이끌어낼 책임을 지고 있으며, 세이브더칠드런 직원이 1년에 2번 위원회와 만나 교육, 모니터링 등을 진행한다. 모든 마을은 최대 35명 수용 가능한 3 개 교실, 화장실, 물 시설을 지을 수 있는 지원을 받는다. 각 교실은 자원봉사 교사 2명이 배치되며, 교사들은 먼저 문해력 및 수학 시험에 합격한 후 위원회와 면접을 보고 3-5세 아동을 대상으로 하는 유치원 모의 수업을 시연해야 한다. 합격한 교사 134명은 5일간 기초 교육을 받았으며 각 2009년과 2010년 월 1회 보수교육을 수료했다. 이 프로그램은 교사를 위한 기초 교육뿐만 아니라 지속적인 멘토링 등의 지원을 제공하기 위해 코디네이터들과 정부 파트너들이 정기적으로 매월 방문하였다.

또한 다른 지역에서 일하는 교사 간의 지식 공유가 가능하도록 학습동아리도 고안되었다.

유치원 수업은 보통 오전 9시에 시작되어 3시간 15분 동안 진행되는데, 마을마다 직접 운영시간을 정했다. 아이들은 손 씻기부터 시작하여 노래나 게임으로 수업을 연다. 이후에는 독서 시간, 다섯 가지 그룹 놀이나 장난감 놀이로 이루어진 코너학습, 수학시간, 야외 활동 등이 이어지고, 마지막으로 정리와 노래/게임으로 수업이 마무리 된다. 재학 아동들의 부모나 보호자들은 월간 양육 모임으로 모여 보건, 영양, 문해 등의 주제를 가지고 직접 연습해보며 긍정적 양육 방법을 강화하고 부정적 방법들을 개선해나간다.

프로그램 초기에는 모잠비크 교육부와 세이브더칠드런이 필요한 재원을 지원하고 지원이 끝난 이후에도 유치원 운영이 지속될 수 있도록 각 지역 사회와 협력한다. 교사들은 월 미화 10불 정도의 보수를 받으며 각 가정이 얼마큼씩 부담할지는 지역사회에서 결정한다. 프로그램 시작 2년 뒤 종료평가를 위해 불시에 방문하여 시설을 점검하고 교사들을 인터뷰하였다. 총 30개 중 27개 학교에 방문하여 검사한 결과, 교사들은 모두 자격을 갖추고 많은 시간을 교육에 투자하고 있었으며 시설과 교육 자재들도 잘 관리가 되고 있음을 확인할 수 있었다.

라) 실험 설계와 성과 측정 자료

유치원 프로그램이 아동과 가족들에게 미치는 효과를 분석하기 위해 실험할 마을을 무작위로 선정하였다. 따라서 실험집단은 프로그램 실시 마을이며, 통제집단은 그렇지 않은 마을이다. 세이브더칠드런이 활동 중인 가자 지역의 세 구역 중에 인구, 위치 등을 고려하여 최종으로 몇 지역을 골랐다. 이 지역 내 마을을 따라 블록으로 나누어 이 블록을 최종 표집 단위로 삼았다. 무작위로 30블록은 실험집단 46블록은 통제집단(교육기회가 제공 되지 않은 마을)으로 하였다. 블록 내에서 36~59개월 사이의 아동을 둔 가정을 추려내 전체 샘플 크기를 2000개의 가구로 하였다. 이들을 대상으로 2008년도에 실시된 기초조사는 대상 아동에 대한 자세한 발달 검사를 포함한 가정 구성원에 대한 다양한 질문들로 이루어졌다. 더불어 마을 내 정규 초등학교의 교장 인터뷰와 1학년 교사대상 조사를 진행했다. 출발점 조사 결과 두 집단 간 가정의 재력, 아동의 특성, 발달 능력, 보호자 특성과 같이 중요한 사항들에서 큰 차이가 없음이 확인 되었다. 즉, 출발점 당시에 무선표집과 같이 실험과 통제 집단 간 차이는 없었으며 두 그룹이 성공적으로 균형이 맞춰짐에 따라 효과 검증 시 나타난 차이는 집단 간 차이가 아닌 프로그램 처치 효과에서 오게 된 것이라는 조건이 성립되었다. 2년 뒤 실험 후 성과 조사를 위하여 해당 아동들을 추적한 결과 출발점 표집의 94.9%의 아동들과 다시 연락할 수 있었다. 1.2% 아동들만 아예

연락이 불가능하였고, 나머지는 먼 지역으로 이사를 갔다. 프로그램 기간 동안 아동이 사망한 경우, 연락이 닿는 보호자나 가족이 대신 인터뷰를 진행했다.

마) 실험 결과¹⁴¹⁾

3~9세 어린이 중 실험집단과 통제집단의 취학률 차이를 비교하였다. 2007년 이전에는 두 그룹 모두 유치원 진학률이 거의 0%에 가까웠으며 실험집단은 2010년 25%를 달성한 반면, 통제집단은 5%를 넘지 못했다. 자비로 유치원 학비를 지불하는 경우가 통제집단이 20% 가량 많았고, 실험집단에 비해 평균 1.5불 더 지불하고 있었다. 실험집단은 74%가 유치원에 등록 가능하였고 통제집단은 22%만이 가능했다. 유치원에 등록하지 못한 실험집단은 프로그램에 대해 듣지 못하였거나 먼 거리, 어린 나이, 보호자의 거부 등의 이유였을 것으로 추정된다.

유치원이 초등학교 진학에 미치는 영향을 조사한 결과 유치원 프로그램이 초등학교 진학률을 5.8% 상승시켰으며 실험집단의 진학률이 통제집단에 비해 24.2% 더 높았다. 이 효과는 남녀 아동 모두에게서 크게 나타났지만 고아에게는 효과가 미미하였다. 또한, 부모의 재력보다는 학력이 높은 경우 더 큰 효과가 있었다. 개월 수가 교육 결과에 미치는 영향을 조사해본 결과, 중퇴율에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 실험군의 학생들이 학업에 사용하는 시간이 주 평균 7.2시간 증가하여 대조군보다 46% 높았다. 가족 농장에서 일하는 시간이 줄어든 것이 가장 큰 이유 중 하나이다.

바) 교훈과 시사점

세이프더칠드런이 진행한 모잠비크 시골 지역 유치원 프로그램은 아동발달에 다방면으로 중요한 개선을 이루어냈다. 이 프로그램은 다른 형제들의 학교 진학률과 보호자의 노동력 제공에도 긍정적인 영향을 끼쳤다. 결과적으로 이 프로그램을 통해 학생 당 한 달에 미화 2.47불이라는 비교적 적은 비용으로 유치원 아동뿐만 아니라 그들의 가족들의 삶까지 효과적으로 개선시켰다. 이 프로그램은 또한 프로그램 운영에 수원국이 주도적인 역할을 했다는 점과 교육시설 건립 및 교육과정, 교사 훈련에 이르기까지 영유아 교육 내의 핵심 주제들이 통합적으로 고려되었다

141) Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2012). The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique.

는 점에서 의의를 갖는다. 무엇보다도 프로그램 효과성 검증을 실험 및 통제 집단을 비교하여 체계적으로 실시함으로써 향후 우리나라가 추진할 영유아 교육 분야 개발협력 사업에 많은 시사점을 준다.

2) 미국제개발처(USAID) 지원 파키스탄 읽기 능력 신장 프로젝트

가) 사업 개요

구 분	내 용
사업명	미국제개발처 지원 파키스탄 읽기 능력 신장 프로젝트 (USAID Funded Pakistan Reading Project)
대상국가(지역)	파키스탄 전국 수준에서 초등학교 1,2학년과 교사를 대상으로 이루어진 사업
사업 목적	- 읽기능력 향상을 위한 교실 환경 조성 - 읽기능력 향상을 위한 정책과 시스템 개선 - 읽기능력 향상을 위한 지역사회 지원 체제 확보
사업 예산	1억 6천만 불¹⁴²⁾
사업 기간	2014~2018(5년 프로젝트)
사업 발굴	미국국제개발처는 세계 각국의 개발원조에서 읽기능력신장을 강조하고 있으며 파키스탄 이외의 개발도상국에서도 동일한 프로젝트를 시행하고 있음
재원 지원	미국정부
사업 시행 기관	미국국제개발처(USAID)
SDGs 관련 사항	- 목표 4.1. 무상 초중등교육 보장. - 이행방안 목표4.a.적절한 학습환경 제공. - 이행방안 목표4.c.양질의 교사 확보
주요 사업 내용	- 읽기능력 향상을 위한 교실 환경 조성 23,800명의 교사들이 교실에서 읽기능력과 평가능력 향상 프로그램 실시 23,800개 교실에 읽을 도서를 제공하는 코너도서관 설치 - 교사들에게 23,800개 읽기지도에 필요한 태블릿 PC 제공 170만질의 읽기능력향상 워크북 제공 300개 지역에 이동버스도서관 제공 130만명의 초등학교 1, 2학년에게 읽기 프로그램 제공 - 읽기능력 향상을 위한 교사 연수 지원 111개 교사양성기관에 읽기능력향상 커리큘럼 개발 지원 3,649명의 교사들에게 2년제, 4년제 교사양성기관 이수 장학금 지원 - 읽기능력 향상을 위한 정책과 시스템 개선 - 주교육청과 지역 교육지원청 관계자의 역량 개발 - 지역사회기반 읽기능력향상 프로그램 지원을 위한 NGO에 그랜트 제공

구 분	내 용
주요 협력 기관	- International Rescue Committee - Creative Associates International - World Learning - Institute of Rural Development - 연방교육부, 연방고등교육위원회, 주교육부, 지역교육청
성과물	- 읽기능력 향상을 위한 도서, 태블릿 PC 등이 갖추어진 교실 - 읽기능력 학습지도역량이 신장된 교사 - 읽기능력 향상 커리큘럼을 갖추어 교사들을 양성할 수 있는 교사양성대학 - 읽기능력 향상을 지원하는 정책을 산출하는 교육청 및 지역사회 인력 - 읽기능력이 향상된 학생
지속가능성 확보 방안	읽기능력 향상 프로그램을 교실에 적용하는 것에서 끝나지 않고 도서관 구축, 교사양성 교육과정 개발, 교사양성에 필요한 장학금 지원, 읽기관련 정책 입안을 위한 교육청 및 지역사회 관계자 인력양성 등 총체적으로 지속가능성을 확보하기 위한 프로젝트 설계가 이루어짐

나) 사업 내용 및 주요 현안

(1) 사업 수행 전략

‘모든 어린이들을 읽을 수 있게(All Children Reading)’ 프로그램은 USAID 주요 7개 교육 프로그램 중 하나를 차지할 만큼 중요한 위치를 차지하고 있으며 파키스탄 이외에도 많은 개발도상국에서 시행하고 있는 대표적 프로그램이다. 이 사업의 핵심은 어린이들의 읽기능력향상이다. 이를 위하여 다음과 같은 5가지 사업을 시행하였으며 이러한 사업들은 어린이들의 읽기능력 향상이 일시적이 아니고 지속적으로 유지 발전될 수 있도록 지속가능발전을 고려하여 다음 [그림 IV-3]과 같은 상호 연계를 가지고 종합적 관점에서 사업을 시행하였다.

142) <https://www.usaid.gov/pakistan/news-information/press-releases/united-states-announces-160-million-pakistan-reading> (2017년 8월 29일 검색)

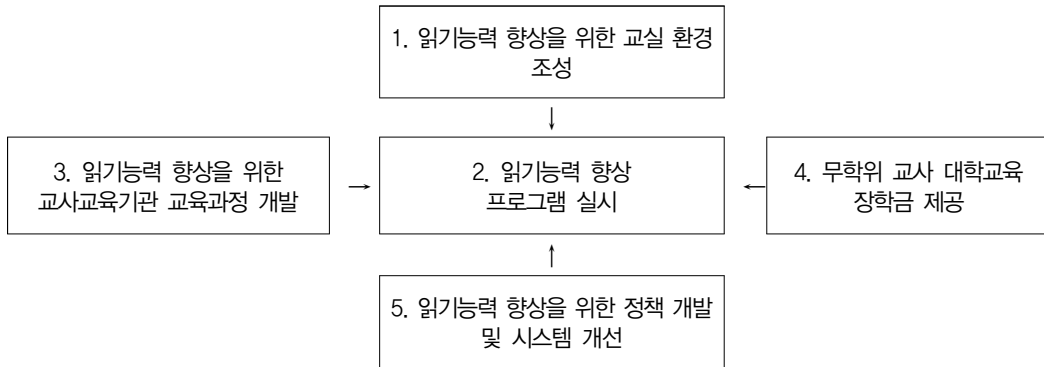


그림 Ⅳ-3 읽기능력 신장을 위한 프로그램 수행 전략

‘1. 읽기능력향상을 위한 환경 조성, 2. 읽기능력향상 프로그램 실시’와 같은 사업은 본 사업 목표 달성을 위하여 꼭 필요한 사업이라고 할 수 있다. 반면에 ‘3. 읽기능력향상을 위한 교사교육기관 교육과정 개발, 4. 현직교사 대학교육 장학금 제공, 5. 읽기능력향상을 위한 정책 개발 및 시스템 개선’와 같은 사업은 본 사업이 지속가능성을 높이기 위하여 장기적인 관점에서 이루어지는 사업이다.

(2) 주요 사업 내용 및 평가

(가) 읽기능력 향상을 위한 교실 환경 조성

파키스탄 학교 교실에 소규모 도서관을 설치하여 어린이들이 수시로 책과 접할 수 있는 기회 제공하였으며, 원어민어로 된 도서를 구하기 어려운 어린이들을 위하여 파키스탄 원어민어(우르드어, 힌디어)로 제작된 도서를 개발, 제공하였다.

또한, 읽기능력 향상에 필요한 원어민어로 제작된 워크북을 제공하였고, 읽기지도에 활용할 수 있는 교사용 태블릿 PC를 제공하였으며, 도서실을 갖추지 못한 학교를 위하여 300개 지역에 이동버스도서관을 운영하면서 읽기자료를 제공하여 어린이들에게 읽기능력 향상의 기회를 제공하였다.

(나) 130만 명의 초등학교 1, 2학년에게 읽기 프로그램 제공

초등학교 1, 2학년 130만명의 어린이들에게 읽기능력을 향상시킬 수 있는 프로그램을 제공하

였으며, 읽기능력 향상을 위해 효과적으로 수업시간을 사용할 수 있도록 수업방법을 향상시켰다. 2014년 기초선 보고(baseline report)를 하고, 2016년에 중간평가를 실시할 예정이었으나 아직까지 읽기능력 향상에 대한 보고가 이루어지지 않아 어느 정도 효과가 있었는지는 평가하기 어렵다.¹⁴³⁾

(다) 읽기능력 향상을 위한 교사 훈련

파키스탄 전역에 17개 사범대학 빌딩을 건축하였고, 어린이들의 읽기능력 향상은 교사들의 읽기의 중요성에 대한 인식과 읽기능력을 향상시킬 수 있는 역량에 의해 결정되기에 111개 교사 양성 대학에 읽기능력 향상 교육과정을 개발하고 운영하도록 지원하였다. 또한 학위가 없는 교사와 교육행정가들에게 대학을 다니면서 읽기능력을 향상시킬 수 있는 역량을 신장시키기 위하여 3,649명의 교사와 교육행정가들에게 대학에서 학위를 받을 수 있도록 장학금을 지급하였다.

(마) 읽기능력 향상을 위한 정책과 시스템 개선

주교육청과 지역 교육지원청 관계자의 역량을 개발하였고, 읽기능력 기준설정 및 주기적 평가를 통한 모니터링이 가능하도록 읽기능력 평가 시스템을 구축하였다. 또한, 학부모와 지역사회가 어린이들의 읽기능력향상에 적극 참여할 수 있는 환경을 마련하였으며, 지역사회기반 읽기능력 향상 프로그램 지원을 위한 NGO에 무상원조(Grant)를 제공하였다.

다) 교훈과 시사점

이 사업은 ‘읽기능력향상을 위한 환경 조성’, ‘읽기능력향상 프로그램 실시’와 같은 본 사업 목표 달성을 위한 직접적 사업 이외에 ‘읽기능력향상을 위한 교사교육기관 교육과정 개발’, ‘학위 미소지 현직교사 대학교육 장학금 제공’, ‘읽기능력향상을 위한 정책 개발 및 시스템 개선’과 같은 본 사업의 지속가능성을 높이기 위하여 종합적이고 장기적인 관점에서 여건을 조성하는 사업들이 동시에 이루어져 지속가능성을 높일 수 있는 방향으로 사업이 설계되고 수행되었다는 점이 높게 평가된다. SDG 교육 목표에서 강조하고 있듯이 교육개발협력 사업 성과의 지속가능성을 위해서는 국가 교육 제도와 정책을 비롯하여 교육 과정, 교사 훈련 등의 시스템이

143) Balochistane Province(2014, September). Early Grade Reading Assessment Baseline Report.
http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KB9N.pdf (2017년 8월 29일 검색)

뒷받침 되어야 한다. USAID의 읽기 능력 신장 프로젝트는 많은 재원이 투입되어 다국가에서 수행되고 있는 미국의 대표적인 기초교육 분야 ODA 사업이라는 점에서 국가 차원의 기초교육 프로그램 개발의 필요성을 시사한다.

나. 한국 사례 분석

1) 베트남 농촌 낙후 지역 유치원 신축과 교사 재교육

가) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 베트남 하이즈엉, 푸토 지역 유치원 교육지원 사업
대상국가(지역)	■ 하이즈엉, 푸토지역의 3개 유치원 및 120여 명의 교사
사업 목적	■ 낙후된 유치원 시설 및 시설부족으로 유아교육을 받지 못하는 아동들에게 교육기회 제공 ■ 교사 보수교육을 통한 베트남 하노이시 인근 낙후지역 유아교육의 질 향상을 위한 인적 환경 조성
사업 예산	■ 1억원 (지원금 50%, 자체자금 50%)
사업 기간	■ 2008년 1~12월 (2006년 7월 ~ 2010년 12월)
재원 지원	■ 한국국제협력단, 한민족 복지재단
사업 시행 기관	■ 한민족복지재단 하노이 교사 재교육 대학교
주요 사업 내용	■ 하이즈엉 및 푸토지역 유치원 3곳의 시설 지원: 유치원 건물 신축 및 화장실/부엌시설 신축 ■ 교사교육 실시 (체력향상 교육에 대한 연수)
성과물	■ 푸토지역 2개 교실을 갖춘 유치원, 하이즈엉성 닝하이 지역 3개 교실을 갖춘 유치원 ■ 부엌 2칸, 식당 1칸, 화장실이 신축된 하이즈엉 성 빙빙유치원 ■ 아동들을 위한 위생 교육 및 건강보건 활동 ■ 체력향상 교육 등에 대한 교사교육을 수료한 113명의 교사 ■ 교사교육에 관한 DVD 및 교재 600여권

나) 사업추진 배경

하이즈엉 성 지역은 사업계획 당시 유치원 28 곳에 교실 319개를 보유하고 있었다. 그 중 105개 교실은 낡아 붕괴의 위험이 있었고 40개 교실은 완전히 폐쇄되어서 교육받기 안전한 교실은 단 121개뿐이었다. 유치원 학령 아동의 20%는 유치원에 진학을 못하여 교육과 학습 혜택을 전혀 받지 못하고 있었다. 이런 현실을 감안 하여 한민족복지재단은 농촌 낙후지역에서 교육 혜택을 받지 못하는 유아에게 제대로 된 취학 전 유아 교육을 제공하기 위해 유치원의

신축 사업을 진행하였다. 유치원 내에 화장실과 식당 신축 사업도 포함하여 실시하였다.

재단은 2006년부터 베트남 농촌에서 유치원의 신축과 개보수, 교육기자재 지원 등의 활동으로 개발협력 사업 경험을 축적하고 현지인들과 신뢰를 쌓아왔다. 재단은 현지 파트너인 하이즈영성 <8/3센터>의 지원 요청에 따라 사업을 구상하였으며, 이 센터 이외에도 현지 유아교육 교사재교육 대학교와 협력하여 교사재교육을 실시했다. 대학은 연수 대상 교사 모집과 교원재교육 연수를 담당하였다. 이외에도 교육청을 비롯하여 다양한 지역 관계자들과의 협력을 받으며 사업을 진행했다.

다) 주요 사업 내용 및 평가

(1) 유치원 교실 신축

푸토성에 위치한 이엔마어우 유치원은 교실들이 태풍과 폭우 등으로 침수의 위험이 있었으며, 이마저도 교육 공간이 부족하여 정원 204명 중 152명만이 출석하는 상황이었다. 이를 개선하기 위해 유치원 건축을 진행하여 안전하고 여유 있는 교육공간을 확충했다. 결과적으로 유치원 출석률이 건축 전 평균 75%에서 건축 후 92%로 증가하였으며, 3~5세 아동들과 학부모들은 인터뷰를 통하여 마을에 새로운 교육공간이 생겨 자랑스럽고 좋으며 큰 만족감을 나타내었다. 교사들 또한 넓어진 교육공간 덕분에 더 많은 아이들이 교육을 받을 수 있고 실내 체력향상교육도 실시할 수 있다며 만족하였다. 더불어 매달 2차례 실시되는 교사재교육 강습회가 6~7km 떨어진 마을회관 대신 유치원 내에서 이뤄질 수 있어 편리성이 높아졌다고 평가했다.

설립된 유치원이 없는 하이즈영성 닝하이현에 거주하는 아동들은 1km 이상 떨어진 유치원에 재학하거나 아예 유치원 교육을 받지 못하였다. 이후 이 지역에 새롭게 유치원을 건축하여 총 106명의 아동이 유치원에 다닐 수 있게 되었다. 인터뷰 결과, 교사, 아동, 학부모들 모두 높은 만족도를 나타내었는데, 교사들은 매달 닝하이현의 모든 교사들이 모이는 모임에 신축된 유치원이 사용될 수 있다는 점과 학부모들은 아동들이 멀리 통학하지 않고도 유치원 교육을 받을 수 있다는 점에 크게 만족했다.

(2) 화장실 부엌시설, 식당 건축

교실 외에 다른 부대시설이 갖춰지지 않은 하이즈영성 빙밍유치원에 화장실 및 부엌, 식당을 건축하였다. 이에 대한 만족도 평가를 위해 교사, 학부모 및 아동 각각 2명씩 선정하여 인터뷰

를 실시했다. 교사들은 교육환경의 개선을 통해 출석 아동수가 80여명에서 100여명으로 늘었고, 이와 더불어 위생교육, 질서교육, 영양교육, 예절교육 등도 이루어질 수 있음에 만족감을 표했다. 아동들은 집에 가거나 들판에서 용변을 해결하지 않아도 되고 유치원에서 맛있는 점심과 간식을 먹을 수 있어 좋다고 답했으며, 학부모들도 식사를 위해 아이들의 통학을 하루에 수차례 동행하고 식사를 준비해야 하는 시간을 절약할 수 있게 되어 본업에 더 전념할 수 있게 되어 좋다고 평가하였다.

(3) 교사 보수교육

총 120여명이 참석한 교사 보수교육은 3차례에 나눠서 진행되었다. 5월중에 진행된 교사교육은 ‘유치원생 체력 향상을 위한 교육활동-현황 및 해결방법’이라는 주제를 다뤘고, 6월엔 ‘놀이활동을 통한 유아체력향상’을 주제로 2차 교사교육이 실시됐다. 마지막 3차 교사교육은 3일에 걸쳐 국립유치원 견학을 포함하여 ‘유아의 몸짓표현 및 예술 활동’, ‘유치원생의 건강보건’, ‘유치원 내 각 활동들과 체력향상교육과의 조화법’의 주제를 다루었다.

바) 교훈과 시사점

유치원 내 교실뿐만 아니라 화장실, 식당과 같은 시설들의 중요성을 찾아볼 수 있다. 화장실과 식당 건축을 통해 위생, 질서교육도 새롭게 이뤄질 수 있을 뿐만 아니라 유치원에서 직접 아동들에게 영양가 있는 식단과 간식도 제공할 수 있다. 또, 유유치원 건축 이후에 유치원이 잘 운영되고 유지되기 위해서는 학부모들과 현지 지역 사회의 참여가 필요하다.

본 사업에서 실시한 교사교육을 평가했을 때 대부분 큰 만족감을 표했지만, 유치원의 상황에 따라 배운 내용을 실행하기에 어려운 점들이 있었다. 아동들에게 더 좋은 교육을 제공하고자 하는 열의는 있었지만 재정적 어려움으로 필요한 교구재가 없는 곳도 있었고 주방 조리도구의 부족으로 위생을 지키기가 어려운 경우도 있었다. 이외에도 식수, 교무실 등의 부대시설이 전혀 없는 유치원들이 많아 지속적인 지원이 필요한 것으로 판단된다.

2) 캄보디아 초등학교 교원 역량강화 현지 연수¹⁴⁴⁾

가) 연수 개요

캄보디아는 국가협력전략(CPS) 1~2기에 걸쳐 우리나라의 대표적인 중점협력국 중 하나로, 캄보디아의 국가전략개발계획(2014~18 National Strategic Development Plan; NSDP)에서는 교육분야 발전 및 인적자원 개발을 핵심 4대 목표 중 하나로 규정하고 있다. 우리나라의 2기 캄보디아 CPS(2016~2020년)도 이 전략과의 연계범위 내에서 교사 및 학생의 교육 접근성 강화, 인적자원개발, 교육의 질적 개선 등을 주요 목표로 설정하고 있다. 한국교육개발원(KEDI)에서는 지난 2015, 2016년 2차례의 연구과제 수행(캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안 연구: 교육기회 확대를 중심으로, 캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안연구 II, 교육의 질 향상을 위한 초등교육 역량 강화)을 통해 현지 초등학교 교사 훈련가와 교사 대상 연수를 중심으로 구체적 지원방안을 마련해야 할 필요성이 있음을 확인하였다.

현지조사 결과 △교육청소년체육부를 중심으로 한 캄보디아의 중앙집권적 교육체제가 동 계획들의 신속하고 유연한 진행에 일부 장애요인으로 작용하고 있는 점, △교육청소년체육부와 지방 교육청, 일선 학교, 교장, 교사들 간 소통이 원활치 못하고, 일방적인 측면이 많은 것은 한계점으로 판단되었다. 그러나 공교육을 통한 학생들의 학업 동기부여, 학습능력, 학업성취도 제고에 결정적인 역할을 하는 것은 일선 학교 교장, 교사들인 점을 감안할 때 이들에 대한 효과적인 연수 프로그램 지원의 필요성은 높은 것으로 판단하였다. 특히 이번 현지연수 결과, 교사 연수를 통한 초등교원의 역량강화는 높은 현지 수요와 향후 연수사업의 높은 효과가 있는 것으로 확인하였다.

나) 연수 구성

예산의 효율적 집행과 사업의 효과성 제고, 향후 본격적 사업 추진을 위한 연계 체계 구축을 위해 현 연수는 특히, 초등학교급에 초점을 맞추어 다양한 연수 대상을 선정함으로써 대상별 요구 및 특성을 파악하고 연수 프로그램의 구성 및 세부내용 개발의 기반을 마련하고자 하였다. 또한 캄보디아 교원 역량강화와 관련한 현지연수 방식(모델)의 방향을 설정하고, 2018년 이후

144) 이 연수는 한국교육개발원이 2015~2016년의 2년 간 실시한 타당성 조사연구(박희진 외, 2015; 김진희 외, 2016)의 결과에 기초하여 2017년 본 연구의 일환으로 시범적으로 시행되었음.

실시될 이 연수 프로그램의 구체적 실행방안(액션플랜) 마련에 대한 ‘시범연수/사전연수’의 일환으로 연수를 실시하였다. 이를 위해 한국교육개발원에서 기 수행한 연구과제(캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안 연구: 교육기회 확대를 중심으로(2015), 캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안연구 II, 교육의 질 향상을 위한 초등교육 역량 강화(2016)) 및 2017년 현재 진행 중인 연구과제(지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력 연구(I): 기초교육 실천전략)와의 연계 범위 내에서 연수를 실시하였다.

연수의 형태는 크게, △교수법 세미나(주제는 교수법 일반, 아동친화적 교육기반 교수법, 자기주도적 학습유도 교수법, 교육을 통한 사회통합 등), △협동 교과과정·교재개발(교수자, 교장, 교사 협력 프로그램), △심층면담(면담은 각 대상별로 교장, 교사교육자, 교사, 학생으로 구분하여 진행), △현지 협력기관(캄보디아 교육청소년체육부, 한국-캄보디아 협력센터(CKCC)¹⁴⁵⁾, 왕립프놈펜대학교 사범대학(RUPP)¹⁴⁶⁾, 유니세프 캄보디아 사무소, JICA¹⁴⁷⁾, KOICA, VVOB¹⁴⁸⁾ 시민사회기구 등) 면담으로 구분하여 진행하였다.

연수의 대상은, 초등학교 관리자급 학교교장·선임 교사들(일반교사 재교육 담당), PTTC¹⁴⁹⁾ 교사교육자, PTTC의 학생 세 집단으로 연수 대상을 구분하여 선발하고, 이들의 역량 수준을 확인하고 강화하고자 하였다. 이를 위해 연수 시작 전 현지 용역수행기관을 통한 수요조사를 바탕으로 캄보디아 교육부의 협조를 얻어, PTTC의 교사교육자 및 연수 희망자의 지원 또는 타인 추천을 통해 세 집단별 대상자를 선발하고 이들에게 미리 연수의 목적과 방향을 충분히 인지시킴으로써 연수의 성과와 효과성을 제고할 수 있도록 하였다. 특히 연수의 직접적인 수혜 대상은 △1차적으로 선발된 교장·교사교육자·교사 그룹이었으나, △이들을 통해 2차적으로

145) Cambodia-Korea Cooperation Center (CKCC) : KOICA의 ‘HRD센터 건립사업’으로 구축되어 현재 캄보디아 RUPP 내에서 한국과 캄보디아 양국 문화교류와 협력은 물론 한국어 및 IT관련 고급인력양성을 목표로 다양한 프로그램을 제공하고 있음. 뿐만 아니라 CKCC 프로그램 외에도 RUPP 대학과의 협력을 통해 다양한 Fast Track 교육 과정을 협력적으로 제공하고 있음.

146) Royal University of Phnom Penh (RUPP) : 교육학, 고등교육학 및 평생교육 분야의 교사양성을 위한 과정들을 개설해 두고 있으나, 현재 석사과정만 운영되고 있는 현황임. 사범대학 학과 및 주요 기관은 교육학과, 고등교육 개발 및 행정학과, 평생교육학과, 교육연구훈련센터로 구성되어지며, 현재 사범대학의 교육연구소를 설립 준비 중임.

147) Japan International Cooperation Agency

148) Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance (non-profit organization founded in 1982)

149) Provincial Teacher Training College

일반 교사들(소외 지역 학교교사 포함)에게 지식의 전수효과(Spill-Over Effect)를 도모하고 보다 장기적인 관점에서 연수의 성과를 확대하고자 하였다. KEDI가 실시한 현지 연수의 특징 및 내용은 다음 <표 IV-10>과 같다.

표 IV-10 | 현지 연수의 특징 및 주요 내용

연수의 특징	연수 주요 내용
차별화 전략 (Differentiation)	국제기구, 공여국, 시민단체 등의 기존 프로젝트의 수행 범위 및 내용 파악을 통해 중복을 피하고 한국의 강점을 살릴 수 있는 분야의 연수 실시
맞춤형 전략 (Customization)	캄보디아 현지의 사회문화경제적 배경을 최대한 고려하고 캄보디아 교육정책과의 일관성을 유지함으로써 그들의 맥락에 최적화된 맞춤형 연수 실시
미시적 접근 전략 (Microscopic Approach)	연수대상의 특성과 요구를 반영하여 실제적인 교실 내 교수의 변화를 일으킬 수 있는 미시적 접근 방식 도입

다) 연수 방법

연수는 수업, 상담, 워크숍으로 구분하여 진행하였고, 수업은 이론형, 실습형 수업으로 구성하고, △이론형 수업은 교수법 세미나, 과목 기반 연수, △실습형 수업은 협동 교과과정/교재개발을 포함하였다. 상담은 그룹상담(교장, 교사 개별그룹 대상), 심층상담(개인상담)으로 구분하여 진행하였으며, △워크숍은 연수 시작 전, 후로 전체적인 대상별 요구를 수렴하고 향후 연수의 효율성 증진을 위한 방안 및 아이디어 도출을 논의하기 위한 목적으로 활용하였다. 이를 통해 각 대상별 특성에 따른 의견의 교차점검(cross check)을 실시하였다.

또한 연수내용 평가, 차년도 프로그램 구성을 위해 연수 참여자 및 해당 분야 일부 전문가(대학, 교육부 등)를 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 설문조사 전 현지 통역관을 통해 설문목적 및 문항에 대한 충분한 설명을 실시하였다. 언어소통이 여의치 않은 경우 등 상황에 따라 통역관에 의한 개별 문항 설명, 설문자 응답의 순서로 순차적 설문조사를 실시하였다.

아울러 현지 연수의 효율적 진행을 위해 현지 네트워크 및 해당 분야 전문성이 높은 연수 총괄기관을 지정하여 현지 연수과정 전체에 대한 과업범위를 선정, 이에 대한 계약을 체결하고, 한국교육개발원은 이 연수 총괄기관과의 상시적 소통채널을 마련하여 연수의 효율적 진행과 연수성과, 효과성 제고를 도모하였다. 연수 총괄기관은 현지연수에 대한 교장·교사들의 적극적 참여, 프로그램의 효과적 진행, 연수의 성과제고를 위해 캄보디아 교육청·소년체육부를 포함하

여 현지 원조기관(다자/양자/시민사회기구), 대학 등과의 협력을 추진하고, 협력 형태는 기관 협력, 전문가 협의회로 구성하였다.

라) 주요 성과

연수를 통해 캄보디아 RUPP대학 관계자 및 교육부 담당자들과 매우 세부적이고 심도 깊은 교원교육 관련 논의가 가능했고, 이를 통해 초등교원 역량강화를 위한 지원의 필요성과 기여가능 분야를 확인하였다. 다만 캄보디아 기초교육 분야발전을 위한 일본, 타 공여국, 국제기구들의 지원규모와 역사가 길고, 향후 계획도 마련되어져 있으므로 KEDI의 경우 원조가 중복되지 않고, 또한 KEDI의 지원 효과성과 사업성고가 높을 수 있는 세부분야를 선별하여 지원할 필요성이 매우 높음을 확인하였다. 이번 현지 연수는 차년도 KEDI 사업의 본격 실시를 위한 파일럿 성격으로 추진되었으며, 이를 통해 현지 교육부, 대학, 현직 교사, 교장, 기타 현지 협력기관들과의 네트워크를 형성할 수 있었다.

3) 세네갈 교사와 학생의 수학 과학 역량 강화 사업¹⁵⁰⁾

가) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 세네갈 교사와 학생의 수학 과학 역량 강화 사업
대상국가(지역)	■ 세네갈 수도 다카 교외에 위치한 게자와이 지역의 GSTS BAAL (GROUPE SCOLAIRE TIERNO SILEYMAANI BAAL) 학교 (유치원부터 고등학교까지 12개 학년에 40여명의 교사가 400여명의 학생을 지도하는 사립학교)
사업 목적	■ 세네갈 GSTS BAAL 교사와 학생의 수학 과학 역량 강화를 통한 학교 교육의 질 개선
사업 예산	■ 3300만원/년(29천불/년)
사업 기간	■ 2014~2017
사업 발굴	■ GSTS BAAL 학교에서 국경없는교육가회 대표에게 요청
재원 지원	■ 행정자치부
사업 시행 기관	■ 국경없는교육가회
SDGs 관련 사항	■ 목표 4.1. 무상 초중등교육 보장.

150) 국경없는교육가회(2014; 2015; 2016), 김주훈(2016), 박수정 & 김주훈(2016) 참조

구 분	내 용
	이행방안 목표4.a.적절한 학습환경 제공. 이행방안 목표4.c.양질의 교사 확보
정책 연계성	세네갈 정부는 2013~2015년까지 장기 교육진흥계획을 가지고 있으며 특히 교사들의 역량 증진을 위하여 PDS(Plan, Do, See and Improve)에 의한 ASEI(Activity, Students, Experiment and Improvisation)교수법을 전국에 확대하려고 하고 있으나 실제 실천이 잘 되지 않아 이러한 프로그램이 선도적 역할을 할 수 있음.
주요 사업 내용	- 학교 교육 여건 조성:노트북 컴퓨터와 빔프로젝터 등 자료를 제공하여 ICT 교육 기반 구축 - TESSA, PREMST 등 세네갈 국내외 기관과 협력 기반 조성 - 교원역량 강화 연수 실시(PDSI 및 TESSA 전문가 연수 실시) - 학생 활동 중심의 과학주간 활동 실시 - 과학 관련 기관 탐방 - 연수 결과를 교실 수업에 적용하여 교실 수업 개선
주요 협력 기관	- 세네갈 교육부 - TESSA(The Teacher Education in Sub Saharan Africa):교원연수 진행 및 교원연수 참가자 대상 교재 자료 제작 지원 - PREMST(PREMST, Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie는 세네갈 현지의 PDSI 및 ASEI 교수법 관련 전문가 단체) - Senegalese Astronomy Association(세네갈 천문학 교육기관) - Universite Cheikh Anta Diop de Dakar(UCAD) 과학기술대학의 생물학, 지질학, 수학 실험실을 현장학습 방문기관
성과물	- 컴퓨터, 프로젝터, 프린터, 카메라가 갖추어진 컴퓨터실 - 학습지도역량이 신장된 교사 - 학습 역량이 강화된 학생
지속가능성 확보 방안	GSTS BAAL 교사의 자체 연수역량을 함양하여 외부의 도움없이 수업방법을 개선하고 장기적으로 세네갈의 수업 개선 모델학교로 성장
기타	유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 모든 학생들을 대상으로 한 사업이나 중학교 사업에 포함시킴

나) 사업 내용 및 주요 현안

(1) 사업 수행 전략

이 사업은 NGO(국경없는교육사회)에서 행정자치부의 비영리민간단체 공익활동지원 사업으로 수행되었으며, 1년 예산이 행정자치부 지원 예산 3,000만원, 자체 예산 6~23% 정도로 총 사업비가 3,000~3,700만원의 소규모 사업이다. 사업 예산 규모가 작은 소규모 사업이기에 사업 대상을 세네갈의 한 학교로 좁혀 학교 시설 개선과 교사연수를 통하여 수학 과학 교과의

교사 역량을 강화하고, 이를 기반으로 학생들의 학습 역량을 강화하는 전략적 선택을 하였다.

연수기간이 1년에 1~2주로 짧았기에 특정한 교과를 대상으로 교과서의 내용을 효과적으로 지도하는 연수를 할 수 없었고 학생의 자기주도적 참여를 강화하는 일반적 연수였다. 따라서 연수를 받은 후에 각 교과별로 교사가 연수결과를 토대로 각자 교과에 적용할 수 있는 새로운 학습지도안 작성이 필요하였다. 따라서 이러한 과정은 학교 자체 연수로 해결할 수밖에 없는 상황이었고 이를 위하여 오픈 클래스룸과 같은 방법을 활용하였다.

(2) 주요 사업 내용 및 평가

(가) 컴퓨터 등 ICT 기기 제공을 통한 학교 교육 여건 조성

노트북 컴퓨터 15대, 빔프로젝터 1대, 빔 프로젝터용 스크린 1조, 선풍기 등 교육 기자재를 제공하여 ICT 교육 기반을 구축하였다. 또한, 대부분의 학생들이 교과서도 가지고 있지 않고 가정에서도 읽을거리가 없어 읽기능력 향상을 위하여 컴퓨터의 각종 자료를 활용하는 것이 학생들의 역량 향상에 매우 중요한 기반으로 판단하여 ICT 기반 시설을 제공하기로 결정하였다. 이에 GSTS BAAL에서 컴퓨터실을 구축하여 학생들에게 컴퓨터를 학습에 활용할 수 있도록 하는 조건으로 ICT 관련 자료를 제공하였으나 아직까지 컴퓨터실을 만들지 않고 학교 업무에 사용하고, 교사들이 가지고 다니면서 교실 수업에 사용하는 정도로 활용되고 있어 처음에 기대했던 결과를 거두지 못하고 있다.

학교 측에서는 정전 시 활용이 용이하고, 교사들이 들고 다니면서 활용하기 위하여는 노트북을 제공해달라고 요청하여 노트북을 제공하였으나 고장이나 도난 가능성 등으로 인하여 컴퓨터실을 구축하는데 오히려 방해 요인이 되고 있으며, 세네갈에서는 고가인 컴퓨터를 학생들에게 개방할 경우 고장이나 도난 등으로 컴퓨터실을 구축하지 못하고 있다고 답하고 있다.

(나) TESSA, PREMST 등 세네갈 국내외 전문가를 활용한 교사 연수

세네갈은 불어를 사용하는 국가로 불어에 능통한 한국 전문가의 활용에 어려움이 있어 교사 연수를 위하여 TESSA(The Teacher Education in Sub Saharan Africa), PREMST(Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques des Sciences et de la Technologie: Project for the Strengthening of Mathematics, Science and Technology Education, 수학과 과학기술교육 강화 프로젝트) 등 세네갈 국내외 기관과 협력이 필요하였다.

본 사업에서는 2014~2015년에는 TESSA 고문인 프랑스 교육 전문가를, 2016년에는 PDSI ASEI 연수를 위하여 세네갈 PREMST의 교육 전문가를 활용하였다. TESSA 전문가를 통한 연수는 일반적 교수법에 수학 과학 내용이 일부 포함된 연수로 연수의 질이 높고 반응이 좋았으나 프랑스 학교에서 이루어지는 연수를 중심으로 진행하였기에 세네갈 현지 학교의 교수 학습 방법과 격차가 커서 그대로 활용하는 데는 어려움이 있었다. 또한 프랑스 전문가를 세네갈까지 초청하여 연수하는 데에는 비용이 상대적으로 많이 소요되어 적은 사업 예산으로 수행하는 NGO 사업에서는 비용 대비 효율성이 낮았다.

PREMST 전문가에 의하여 이루어진 PDSI ASEI 연수는 수학 과학 중심의 세네갈 토착적 연수로 세네갈 현장 학교에 적용 가능성이 높고 세네갈 현지 전문가를 활용하기에 비용 대비 효율성이 높다고 판단하였으며, 두 연수 모두 교사들이 적극적으로 참여하고 연수 만족도가 매우 높았다. 특히 교사 연수가 1~2주 정도의 짧은 기간에 이루어지고, 이렇게 이루어진 연수를 바탕으로 교사들이 실제 교실에 적용하여 학생의 역량을 신장시켜야 하기에 연수 결과를 어느 정도 체화하여 현장에 적용할 수 있는가에 대한 가능성까지 종합적으로 평가하여 결정하는 것이 중요한 요소였다. 이러한 면에서 TESSA 전문가 연수보다 PREMST 전문가 연수가 세네갈 교육에 더 접근한 연수였다고 판단하였다.

(다) 학생 활동 중심의 과학주간 활동 실시

과학주간행사는 과학축제로 일 년 동안 교과시간에 이루어진 과학 수학교육을 마무리 지으면 서 전교 학생들이 자기주도적 참여로 이루어지는 축제로 주요 프로그램은 음악에 맞추어 즐겁게 춤추는 코너, 태양에너지 이용 프로그램, 컴퓨터조립, LED 램프만들기, 3D 프린터코너, 고고 학교코너, 수학영재프로그램, 화학반응코너, 광학교너, 발전기와 모터만들기 프로그램 등이 있다. 특히 태양 에너지 프로그램은 평소 특별활동 시간에 했던 활동을 종합하여 과학주간에 실시 하여 학교교육을 더욱 의미 깊게 한 활동으로 평가되었다.

(라) 과학 관련 기관 탐방

대학의 과학실험실을 방문하며 실험 실습을 진행하였는데, 천문학 전문 기관인 Senegalese Astronomy Association, Center for pedagogical approach to tales과 협력해 천문학자를 초청해 망원경으로 밤에 별을 관찰하면서 흥미로운 천문학 이야기에 대해 학생들이 직접 활동하였다.

(마) 연수 결과를 교실 수업에 적용하여 교실 수업 개선

교사연수의 근본적인 목적은 교사들의 학습지도 역량 향상을 통하여 교실에서 수업을 개선하는 것이다. 이를 위하여 연수를 받은 결과를 학교 수업에 적용하여 수업을 개선하도록 학교 교육 분위기 조성 등 다각적인 노력을 기울여 왔다. 연수결과를 활용하여 모범적 수업을 하는 교사를 선발해 자체적으로 수업을 공개하고 더 나은 교수 방법에 대해서 토론하는 오픈 클래스를 진행하였다.

세네갈에는 수업 공개의 문화가 없어 교사들이 수업 내용과 교수 방법을 공유하는 것에 거부감을 갖고 있었으나, 지난 몇 년간 서로의 수업을 비디오로 녹화하고 피드백하는 과정을 통해 어떻게 동료들에게 서로 건설적인 피드백을 줄 수 있는지 경험했으며, 이러한 방법을 통한 교사 연수를 GSTS BAAL의 학교문화로 발전시켜 자체적 성장이 가능하게 할 것으로 예상된다.

다) 교훈과 시사점

과학주간행사는 일 년 동안 교과시간에 이루어진 과학 수학교육을 마무리 지으면서 전교 학생들이 자기주도적 참여로 이루어지는 축제로 주변교육자, 학부모, 교육행정가, 동문들이 참가하여 지역축제로 이루어졌다. 이러한 기회를 빌어 활발히 활동한 학생들이나 팀을 선발하여 표창함으로써 학생들의 탐구의욕을 고취시키고, 학교발전에 기여한 인사나 동문들에게 감사의 뜻을 전하고 앞으로 학교발전을 위한 지역사회의 뜻을 모으는 행사였다. 이러한 행사는 다른 국가로 더욱 확대 발전시킬 필요가 있다고 평가하였다.

기자재를 제공할 경우 현지의 여건이나 활용 방안에 대한 면밀한 검토 후에 결정할 필요가 있다. 본 사업의 경우 학교측의 요청과 여러 가지 여건으로 인하여 노트북 컴퓨터를 제공하였으나 학생들의 활용을 위하여는 데스크톱이 더 효율적일 것으로 평가하였다. 데스크톱을 제공할 경우 수원국의 전력 사정이 불안한 경우 UPS 등을 추가로 제공해야 하기에 종합적 관점에서 검토가 필요하다. 그러나 학생에게 컴퓨터 교육을 실시하기 위한 컴퓨터 교실 구축을 위하여는 데스크톱 컴퓨터가 더 바람직하다고 생각하였다. 노트북을 제공할 경우 도난의 문제, 학생 교육용보다는 교사용으로 활용될 가능성이 높다고 판단하였다.

본 사업에서 실시한 TESSA나 PDSI ASEI 연수 모두 연수는 질 높게 진행되고 참여한 교사들의 만족도가 높았으나 연수 후 현장 정착이나 교실 수업에 적용에서 많은 어려움이 있었고 결과도 만족스럽지 않았다고 평가하였다. 연수 후 새로운 교수 학습 방법을 실제 교실에 적용한

교사는 몇이 되지 않았고, 우수한 교사의 수업을 배우기 위한 오픈 클래스룸과 같은 활동이 활발하게 이루어지지 못했다. 이러한 이유는 세네갈에서 다른 교사의 수업을 참관하여 수업에 대하여 상호 토의하거나 의견을 교환하는 문화 부재로 수업 방법이 훌륭한 교사의 노하우를 확산시키기에 매우 어려웠다. 그러나 이러한 것은 오랜 시간과 지속적인 노력이 필요한 사안으로 판단하였다.

다. 기초교육 개발협력 실천 전략 수립을 위한 시사점

지금까지 살펴본 선진공여국 및 한국의 기초교육 개발협력 사례들을 통해 정책 제안을 위한 시사점을 다음과 같이 도출할 수 있다.

첫째, 국가 수준에서 교육개발협력의 목적이나 방향을 정하고 그러한 큰 방향에 부합하는 사업이 선정되어 일관성 있는 사업이 이루어지도록 하여야 기초교육 개발협력 사업의 지속가능성이 높아질 것이다. USAID가 실시하고 있는 읽기능력 향상 프로젝트를 참조할 수 있다. 우리나라의 경우 국가수준에서 이루어진 사업도 일관된 목표나 방향이 없이 이루어져 지속가능성 측면에서 큰 문제점이 야기되고 있다. 교육 분야 중에서도 가난이나 기아를 극복하고 인간적인 삶을 영위하는데 가장 기본이 되는 사업 영역을 정하고 그러한 목표를 달성하기 위한 일관성 있는 사업을 수행하도록 하여야 할 것이다. 이렇게 할 경우 한 국가의 사례에서 축적된 사업 경험을 다른 국가에 충분히 활용할 수 있어 지속가능성을 높일 수 있다는 점에서도 바람직한 방향이라고 할 수 있다.

둘째, 사업의 기획 단계부터 종료 이후까지 다양한 전략과 방안을 수립하여 지속가능성을 확보하기 위한 노력을 기울이고 있다는 점을 알 수 있었다. 예를 들면 ‘세네갈 교사와 학생의 수학 과학 역량 강화 사업’에서는 사업을 수행하면서 학교 내 교사 자체 연수를 활성화하여 외부의 도움 없이 학교 내부에 정착시키기 위한 다양한 노력을 기울였으며, ‘파키스탄 읽기능력 향상 프로젝트’에서는 읽기능력향상 프로그램을 교실에 적용하는 것에서 끝나지 않고 도서관 구축, 교사양성 교육과정 개발, 교사양성에 필요한 장학금 지원, 읽기관련 정책 입안을 위한 교육청 및 지역사회 관계자 인력양성 등 총체적으로 지속가능성을 확보하기 위한 프로젝트 설계가 이루어졌다.

셋째, 사업재원을 본 사업에 뿐 아니라 사업이 종료된 후에 수원국의 현장에 튼튼히 뿌리가

내리도록 하는데 사용되도록 배정할 필요가 있다. 대부분의 사업이 본 사업이 종료되면 그 이후에는 수원국 자체적으로 수행해야 하도록 기획되었다. 이러한 경우 공여국의 지원이 종료되면 수원국이 사업을 유지 발전시키지 못하여 지속가능성이 확보되지 못하는 경우가 많다. 따라서 사업 종료 후 지속가능성을 높일 수 있도록 재정 배분을 해야 할 필요가 있다.

넷째, 우리나라 교육개발협력의 초반에는 학교 건물 건설 등 하드웨어 중심으로 이루어졌으나 다음 단계에서는 직업기술훈련 등과 같이 하드웨어와 소프트웨어의 복합적 사업으로, 최근에는 소프트웨어 중심사업으로 전환하고 있다. 이러한 변화는 적절한 방향 전환이라고 생각한다. 그러나 개발도상국에서는 소프트웨어뿐 아니라 교실과 시설 등 하드웨어의 부족으로 기본적인 교육권이 박탈당하는 사례가 많다. 예를 들면 학교 건물이나 화장실 등 시설이 부족하여 비가 오거나 추운 날에는 수업 자체가 불가능하거나 학교에 와서도 기본적인 생리적 욕구를 충족시키지 못하여 등교 자체를 불가능하게 하는 사례들이 많이 있다. 이러한 면에서 적절한 수준에서 하드웨어와 소프트웨어의 조화를 이루는 것이 바람직하다. 지속가능성 측면에서도 소프트웨어 사업은 수원국의 여건 변화로 쉽게 소멸될 수 있지만 하드웨어는 오랫동안 남아서 수원국 교육에 도움을 줄 수 있을 것이다.

다섯째, 교육학 이론과 연구 방법론의 적극 활용이 필요하다. 투자 규모와 상관 없이 사업 성과 측정과 평가 모니터링은 해당 사업의 성공 여부 판단을 넘어 이후 유사 사업의 지속적인 발전을 위하여 엄밀하게 이루어져야 한다. 세이브더칠드런의 모잠비크 영유아 교육 프로그램 평가에 활용한 설계나 분석 모형은 유용하게 활용될 수 있다. 종단적 설계로 영유아 발달을 두 시점에 특히 실험처치 전과 후의 해당 영유아 발달 수준을 관찰하는 설계를 사용할 경우 평가 결과의 신빙성을 높일 수 있기 때문이다. 연구 방법 또한 통계 방법 외에도 구조화한 면접이나 심층 면접 방법을 사용하는 질적 분석도 필요하다. 인간의 성장 발달 그리고 추후 사회 실천을 다루므로 구술연구나 생애사 접근도 적극 활용되는 것이 필요하다.

3 협력국가별 유형 분석¹⁵¹⁾

가. 개요

이 장에서는 기초교육 개발협력사업 협력국가별 개발협력 방안을 마련하기 위한 기초 작업으로서, OECD DAC에서 집계한 개발협력 수원국 리스트를 대상으로 각 국가의 기초교육 관련 특성을 바탕으로 유형화 하였다. 그리고 각 유형별로 어떠한 특성을 보이는지 확인하고, 각각의 유형에 속한 국가와의 협력방향에 관하여 토의하였다. 이를 위해 유네스코 통계원(UIS; UNESCO Institute for Statistics)을 통해 수집한 통계자료를 바탕으로 주성분분석(Principal Component Analysis: PCA)을 실시하고, 기초교육 관련 특성을 설명하기 위한 몇 가지 요인을 추출하였다. 더 나아가 주성분 분석을 통해 추출한 요인과 WHO-UNICEF JMP(Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene)에서 집계한 물(Water)과 위생시설(Sanitation) 관련 데이터를 바탕으로 군집분석(cluster analysis)을 실시하였다.

먼저, 주성분 분석의 경우 변인들간의 상관행렬을 분해한 뒤 요인을 추출(factoring)하는 요인분석의 한 종류(이순목 2000)로서, 각 변수들의 선형 결합들을 실시하고 이를 바탕으로 몇 개의 주성분을 추출하는 기법(데이터솔루션 컨설팅팀, 2008)이다.

다음으로 군집분석의 경우 분류의 외적 기준이 없는 상태에서 분류의 대상이 되는 개체의 특성들을 파악하고, 이를 바탕으로 각 군집으로 분류하는 통계적 기법이다(이종상, 2002). 대학생의 생애핵심역량의 유형화에 대한 연구(윤성혜, 2017), 대학교육역량을 평가하는 교육 지표의 유형화 연구(서민원·배성근, 2012), 교육적 요구를 바탕으로 하는 기초자치단체 유형화 연구(이선호 외, 2013) 등에서 활발히 사용되었으며, 교육협력 여건을 고려한 국가별 교육협력 전략 개발을 위한 연구(박환보 외, 2014)에서도 사용된 바 있다.

협력국가별 유형을 파악하기 위하여 본 연구에서는 유네스코 통계원(UIS)과 WHO-UNICEF JMP에서 집계 및 발표한 2015년도 통계자료를 활용하였다. 그러나 2015년도 통계자료에서 결측치를 가진 국가들이 다수 존재하였으므로, 동일한 출처의 2011~2015년도의 종단 자료를 이용하여 결측치 대체(imputation)를 실시하였다.¹⁵²⁾ 따라서 최종분석자료는 결측치 대체가

151) 이 절은 임정재(연세대학교)가 분석한 결과를 토대로 작성되었음.

152) MP 통계자료 중 '보건위생(Hygiene)' 관련 데이터는 종단 자료 접근이 불가하였으므로 분석에서 제외하였다.

적용된 145개 국가의 2015년도 자료이다. 각 국가별 구체적인 변인과 기술 통계는 다음 <표 IV-11>과 같으며, ‘학교 밖 아동 및 청소년 비율’과 관련된 기술통계량은 다른 변인들과 달리 값이 클수록 양질의 교육에 반하는 변인이므로 역코딩(reverse coding)하여 분석에 사용되었다.¹⁵³⁾

본 장의 모든 분석은 STATA 14와 SPSS 18을 이용해 실시되었다.

■ 표 IV-11 ■ 분석에 사용된 변인들의 기술통계량 (n=144)

변인	평균	표준편차	출처
변인 1(초등학교 순등록률)	87.64	9.90	UIS
변인 2(중학교 순등록률)	60.97	21.92	UIS
변인 3(초등학교 완수율)	72.07	8.25	UIS
변인 4(중학교 완수율)	44.70	9.40	UIS
변인 5(훈련받은 영유아 교사 비율)	70.68	19.89	UIS
변인 6(훈련받은 초등 교사 비율)	80.72	17.71	UIS
변인 7(훈련받은 중학교 교사 비율)	73.41	16.44	UIS
변인 8(자격있는 중학교 교사 비율)	85.88	9.95	UIS
변인 9(자격있는 초등 교사 비율)	83.97	15.77	UIS
변인 10(초등연령 학교 밖 아동 비율)	88.92	11.91	UIS
변인 11(중학교연령 학교 밖 청소년 비율)	76.54	0.34	UIS
변인 12(초등연령 여아의 학교 밖 아동 비율)	87.41	12.40	UIS
변인 13(중학교연령 여자 청소년의 학교 밖 청소년 비율)	81.56	13.99	UIS
변인 14(초등학교 순등록율의 성형평성)	0.98	0.05	UIS
변인 15(중학교 순등록율의 성형평성)	1.06	0.14	UIS
변인 16(초등학교 완수율의 성형평성)	1.06	0.05	UIS
변인 17(초등학교 완수율의 지역형평성)	0.81	0.01	UIS
변인 18(초등학교 완수율의 부형평성)	0.83	0.11	UIS
변인 19(중학교 완수율의 성형평성)	1.06	0.02	UIS
변인 20(중학교 완수율의 지역형평성)	0.63	0.02	UIS
변인 21(중학교 완수율의 부형평성)	0.61	0.18	UIS
변인 22(영유아교육 총등록 비율의 성형평성)	1.01	0.06	UIS
변인 23(유아교육 총등록비율의 성형평성)	1.01	0.06	UIS
변인 24(초등학교 총등록 비율의 성형평성)	0.96	0.07	UIS
변인 25(중학교 총등록 비율의 성형평성)	0.98	0.12	UIS
변인 26(물 공급율)	82.18	18.23	JMP
변인 27(위생시설 설치 비율)	66.04	29.53	JMP

153) ‘학교 밖 아동 및 청소년’ 관련 변인의 역코딩은 ‘100-통계값’으로 처리하였다.

변인 1은 초등학교 순등록률(Net enrollment rate)을 나타내는 지표로서 평균 87.64, 표준편차 9.9였으며, 변인 2는 중학교 순등록률을 나타내는 지표로서 평균 60.97, 표준편차 21.92로 조사되었다.

변인 3은 초등학교 완수율(Completion rate)을 나타내는 지표로서 평균 72.07 표준편차 8.25였으며, 변인 4는 중학교 완수율을 의미하며 평균 44.7 표준편차 9.4로 나타났다.

변인 5는 훈련받은 영유아 교사 비율을 나타내는 지표로서 평균 70.68 표준편차 19.89로 나타났으며, 변인 6은 훈련받은 초등 교사 비율을 나타내는 지표로서 평균 80.72 표준편차 17.71, 변인 7은 훈련받은 중학교 교사 비율을 나타내는 지표로서 평균 73.41 표준편차 16.44였다.

변인 8은 자격 있는 중학교 교사 비율을 의미하며 평균 85.88 표준편차 9.95로 나타났고, 변인 9는 자격 있는 초등 교사 비율을 나타내는 지표로서 평균 83.97 표준편차 15.77로 나타났다.

변인 10은 초등 연령 학교 밖 아동 비율을 나타내는 지표로서 역코딩 결과 평균 88.92, 표준편차 11.91로 나타났으며, 변인 11은 중학교 연령 학교 밖 청소년 비율을 나타내는 지표로서 역코딩 결과 평균 76.54, 표준편차 0.34로 나타났다.¹⁵⁴⁾ 변인 12는 초등 연령 여아의 학교 밖 아동 비율을 나타내는 지표로서 평균 87.41 표준편차 12.4, 변인 13은 중학교 연령 여자 청소년의 학교 밖 청소년 비율을 의미하며 평균 81.56, 표준편차 13.99로 나타났다.

변인 14부터 변인 25까지는 성(gender), 지역(location), 부(wealth)에 따른 형평성 지수로서 1은 완전히 평등한 상태, 1보다 작은 값은 여성(female), 시골지역(rural area), 빈곤층(poverty)의 기회가 남성(male), 도시지역(city area), 부유층(wealth)에 비해 상대적으로 낮은 상태, 1보다 큰 값은 여성(female), 시골지역(rural area), 빈곤층(poverty)의 기회가 상대적으로 높은 상태를 의미한다. 변인 14는 초등학교 순등록율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 0.98 표준편차 0.05로 나타났으며, 변인 15는 중학교 순등록율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 1.06 표준편차 0.14로 조사되었다. 변인 16은 초등학교 완수율의 성형평성을, 변인 17은 초등학교 완수율의 지역형평성을, 변인 18은 초등학교 완수율의 부형평성을 나타내는 지표로서 변인 16은 평균 1.06 표준편차 0.05, 변인 17은 평균 0.81 표준편차 0.01, 변인

154) 중학교 연령 학교 밖 청소년 비율은 다른 학교 밖 아동·청소년 관련 변인들에 비해 표준편차가 매우 낮은 수치로 나타났다. 이는 다른 변인에 비해 UIS가 제공하는 가장 최근 데이터인 2015년 데이터에 '중학교 연령 학교 밖 청소년 비율' 변인의 결측치가 매우 많은 데서 기인한다.

18은 평균 0.83 표준편차 0.11로 나타났다.

변인 19는 중학교 완수율의 성형평성을, 변인 20은 중학교 완수율의 지역형평성을, 변인 21은 중학교 완수율의 부형평성을 나타내는 지표로서 변인 19는 평균 1.06 표준편차 0.02, 변인 20은 0.63 표준편차 0.02, 변인 21은 평균 평균 0.61 표준편차 0.18로 나타났다.

변인 22는 영유아교육(early childhood education) 총등록 비율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 1.01 표준편차 0.06로 나타났으며, 변인 23은 유아교육(pre-primary) 총등록 비율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 1.01 표준편차 0.06, 변인 24는 초등학교 총등록 비율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 0.96 표준편차 0.07, 변인 25는 중학교 총등록 비율의 성형평성을 나타내는 지표로서 평균 0.98 표준편차 0.12로 나타났다. 영유아 시기에는 여아가 남아보다 교육기관의 총등록 비율이 높았으나 초등학교 이상 학교급에서는 여아가 남아보다 총등록 비율이 낮은 것을 알 수 있다.

변인 26은 물 공급율을 나타내는 지표로서 평균 82.18 표준편차 18.23로 나타났으며, 변인 27은 위생시설 설치 비율 나타내는 지표로서 평균 66.04 표준편차 29.53로 나타났다.

나. 분석 방법

1) 데이터 결측치 처리

본격적인 분석에 앞서, 분석에 사용된 UIS 자료의 경우 각 국가별로 결측치(missing value)가 존재하는 경우가 다수였으므로, 이를 재처리 하는 과정이 필요하였다. 따라서 좀 더 정교한 분석을 위해 결측치 대체(imputation)방식을 이용하여 데이터의 결측치를 처리하였다. 결측치를 처리하는 방식은 결측치 제거(listwise deletion)방식과 결측치 대체 방식이 존재하는데, 결측치 제거 방식의 경우 처리가 간편하다는 장점이 있으나 통계적 편향의 발생 가능성 높은 것으로 널리 알려져 있다. 따라서 본 분석에서는 결측치 대체 방식을 사용하였다.

한편, 결측치 대체과정에서 항목의 결측 확률이 다른 항목의 관측값의 영향을 받는 MAR(Missing At Random)의 상황을 가정하였으며, 이러한 가정은 결측치 대체와 관련한 다른 가정들에 비해 특별한 손실이 발생되지 않을 뿐만 아니라 일정수준 이상의 효과를 기대할 수 있는 특성(허명희 2007a)이 있으므로 사용하였다. 또한 EM 대체 방식(EM imputation) 방식을

사용하였으며, 이는 E(=Expectation)단계와 M(=Maximization)단계의 반복으로 구성된다(허명회, 2007a). EM 대체 방식의 연산과정은 다음과 같다.

- E 단계 : 관측 X_{obs} 에 조건화하여 결측 X_{mis} 에 대한 추정값을 구하여 X_{mis} 를 대체함.
이때 파라미터 θ 의 잠정추정값 θ^0 을 사용함.
- M 단계 : X_{obs} 와 X_{mis} 를 모두 사용하여 θ 에 대한 가능도(likelihood), 즉 $L(\theta \mid X_{obs}, X_{mis})$ 를 최대화 함.
- 반복과정 : M단계에서 구한 θ 값을 θ^0 으로 놓고 E 단계로 돌아감. 이와 같이 E 단계와 M단계를 반복함으로써 X_{obs} 에서 파라미터 θ 에 대한 가능도 $L(\theta \mid X_{obs})$ 를 최대로 하는 θ 값을 찾음.

※ X =총자료, X_{obs} = 관측부분, X_{mis} 결측부분

출처: 허명회(2007a)

2) 주성분 분석

주성분 분석의 경우 넓은 의미에서 요인분석의 한 모형으로 포함되며, 주로 변인이 많은 상황에서 자료축소를 위해 사용되거나 혹은 분산을 최대한 설명하기 위한 목적으로 사용된다(이순목 2000). 따라서 서로 상관되어있는 변인들이 가지고 있는 주요성분의 추출을 목적으로 하게 되며, 여러 개의 다변량 변인들로부터 새로운 합성차원(변수결합) 탐색하거나, 개체들을 분류하는데 활용된다(데이터솔루션 컨설팅팀, 2008).

주성분 분석에 사용되는 상관행렬의 종류와 요인분석의 모형에 대해 살펴보면 다음과 같으며 이는 이순목(2000)의 내용을 정리한 것이다.

$Z_1 \cdots Z_n$ 을 요약하는 두 개의 공통요인 F_1 과 F_2 가 있을 때, 요인모형(측정변수와 요인간 관계)는 다음과 같이 표시 가능하다

$$\begin{aligned} Z_1 &= a_{11}F_1 + a_{12}F_2 + U_1 \\ &\vdots \\ Z_n &= a_{n1}F_1 + a_{n2}F_2 + U_n \end{aligned}$$

이때 $Z1 = a_{11}F1 + a_{12}F2 + U1$ 에서 $Z1$ 의 분산을 구할 경우, 분산은 자신과 자신간의 공분산을 의미하므로

$$\begin{aligned}\text{VAR}(Z1) &= \text{COV}(Z1, Z1) \\ &= \text{COV}(a_{11}F1 + a_{12}F2 + U1, a_{11}F1 + a_{12}F2 + U1)\end{aligned}$$

$Z1$ 의 분산 = $Z1$ 과 $Z1$ 간의 공분산

따라서 $Z1$ 과 $Z1$ 간의 공분산에는 $Z1$ 에 있는 공통요인들($F1, F2$), 고유요인($U1$)들 간의 공분산으로 구성되며 다음과 같이 분해된다.

$$\text{VAR}(Z) = 1 = \text{공통요인이 차지하는 분산} + \text{고유요인이 차지하는 분산} = \text{공통분산} + \text{고유분산}$$

여기서 공통분산은 공통분 혹은 고유치라고 부른다.

출처: 이순목(2000)

요인분석은 상술한 바와 같이 상관행렬을 분해하여 요인을 추출하는 작업인데, 바로 위의 식에서 상관행렬을 분해할 때 대각선에 있는 측정변수의 분산을 수정 없이 분해하면 공통요인의 부분과 고유요인의 부분이 함께 요인으로 나올 수가 있다(이순목, 2000). 그러나 이를 수정없이 원래의 상관행렬을 분해하여 얻는 요인을 주성분이라고 하는데, 이러한 과정을 통해 주성분을 추출하는 것이 주성분분석이다(이순목, 2000).

본 장에서는 이러한 상술한 과정을 통해 산출되는 주성분 분석을 실시하기에 앞서 ‘KMO와 Bartlett의 검정’을 통해 자료의 적합성을 확인하고, ‘누적분산 비율 결과’, ‘스크리 검사결과’를 통해 요인을 추출한 후, ‘요인 추출값’을 제시하고자 한다. 분석 대상은 앞서 밝힌 바와 같이 결측치 대체를 적용한 2015년 기준의 OECD DAC에서 분류한 수원국 145개 국가이다.

한편 주성분 분석은 교육기회 관련 변인들(등록율, 완수율, 학교 밖 아동·청소년 등)과 교사의 질 관련 변인들을 함께 묶어 하나의 세트(일반 수준)로, 형평성 관련 변인들을 묶어 다른 하나의 세트(형평성 수준)로 구분하여 총 두 번 실시되었다. 이는 일반 수준과 형평성 수준의

데이터 특성이 서로 다르기 때문에 이를 반영하여 구분한 것이다. 일반 수준 데이터 세트의 경우, 변인 값들이 최소 0에서 최대 100 사이에 놓여있으며, 100에 가까울수록 긍정적 의미를 갖는다. 이와 달리, 형평성 지수는 완전한 평등 상태를 의미하는 1을 기준으로 값이 1보다 작을 경우, 여성, 시골지역, 빈곤층이 상대적으로 교육기회를 박탈당하고 있음을 의미하며, 1보다 클 경우, 앞에 기술한 사회적 약자들이 더 많은 교육기회를 누리고 있음을 의미한다. 예를 들어, 초등학교 완수율의 성형평성의 여아의 완수율을 남아의 완수율로 나누어 계산하므로 값이 커짐에 따라 긍정적 의미를 갖는 것이 아니라 1에 가까울수록 성형평성 달성도가 높아지는 것이다. 이렇게 변인들의 값이 의미하는 바가 다르고 해석에서도 유의해야 하므로 형평성 지수 관련 변인들을 별개의 세트로 하여 주성분 분석을 두 번 실시하였다.

먼저 주성분 분석에 앞서 KMO(Kaiser-Myer-Olkin) 및 Bartlett 검증을 각각 실시하였다. 이는 주성분 분석을 위한 자료의 적절성을 확인하기 위한 것으로서, KMO값은 1에 가까울수록 표본의 상관이 분석에 적합하다는 의미이며, 구형성 검정의 영가설은 주어진 상관행렬 자료가 단위행렬이라는 것이므로 이를 기각해야 분석에 적합하다고 판단 할 수 있다(강태훈 외, 2013).

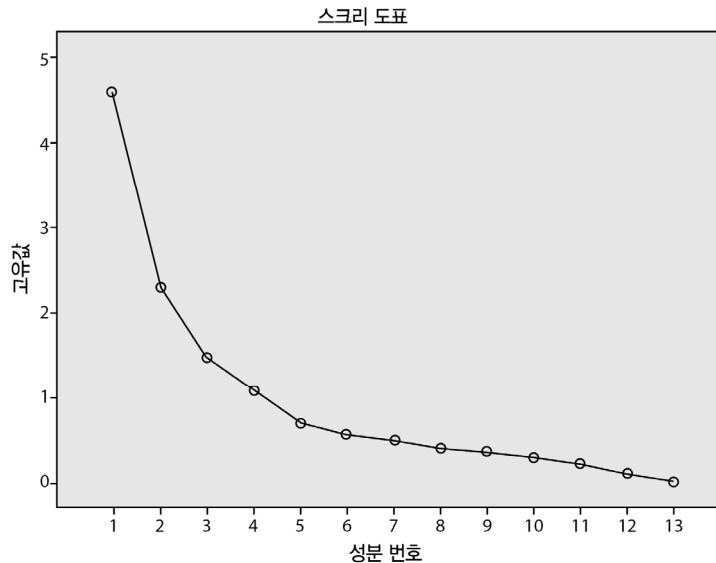
먼저 기초교육 일반 수준의 값들을 대상으로 검증한 결과, KMO값은 .753으로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검증치는 카이제곱 값 1097, 자유도 78, 유의확률 .000으로 나타났다. 형평성 변인들을 대상으로 검증한 결과 KMO값은 .651, Bartlett의 구형성 검증치는 카이제곱 값 1094, 자유도 66, 유의확률 .000으로 나타났다. 일반적으로 KMO값이 .6이나 .7인 경우 분석에 적합한 정도가 보통인 것으로(강태훈 외, 2013) 간주되며, Bartlett 구형성 검증 결과 영가설을 기각(모두 유의확률 < 0.05)하였으므로 모두 주성분 분석에 적합함을 확인 할 수 있었다.

주성분 분석 후, 적절한 요인의 수가 얼마나 되는지 확인하기 위해 스크리 검사(scree test)와 설명된 총 분산을 바탕으로 하는 누적분산비율을 각 자료 세트별로 함께 살펴보았다. 스크리 검사의 경우 n개의 측정변수 간 상관행렬의 고유치를 큰 것에서부터 작은 것 까지 평면상에 점을 찍은 후, 고유치가 크게 감소하다 거의 크기가 변치 않는 값까지 평준화 되는 위치를 파악함으로써 요인의 개수를 결정하는 방법이다(이순목 2000). 또한 누적분산비율의 경우 요인을 추가할때마다 설명되는 분산 누적비율을 기준으로 하여 요인의 개수를 결정하는 방법(이순목 2000)으로서, 전체 공통분산의 “75-85 퍼센트” 정도가 설명 될 때, 그 다음 추가 되는 퍼센트가 아주 크지 않는 한 더 이상의 요인을 추가하지 않는다(Gorsuch, 1983, p. 165; 이순목, 2000에서 재인용).

먼저, <표 IV-12>, [그림 IV-4]의 경우 기초교육 일반 수준에 해당하는 변인들을 대상으로 누적분산비율과 스크리 검사 결과를 살펴본 것이다. <표 IV-12>의 누적분산비율 결과를 살펴보면 3개의 요인을 고려하였을 때 총 분산의 약 64.63%가 설명됨을 확인 할 수 있다. 한편 고유치가 1보다 큰 고유치의 개수만큼 요인을 고려할 수 있다는 Kaiser's rule(권세혁, 2008)과 스크리 검사 결과를 고려할 때 4개의 요인으로의 구분이 가능 할 수 있지만, 추출된 요인 값을 고려하였을 때 큰 의미를 부여하기 어려운 상황일 뿐만 아니라 요인추출시 이론적 각 지표들의 이론적 측면(즉, 해석 가능성)을 고려하는 것이 중요함(이순목, 2010; 강태훈 외, 2013)을 반영하였을 때 3개의 요인으로 추출하는 것이 타당할 것으로 판단하였다.

Ⅰ 표 IV-12 Ⅰ 누적분산비율 결과(설명된 총분산) : 기초교육 일반 수준

요인	초기 고유값			추출 제곱합 적재값		
	합계	분산(%)	누적(%)	합계	분산(%)	누적(%)
1	4.60	35.39	35.39	4.60	35.39	35.39
2	2.31	17.80	53.19	2.31	17.80	53.19
3	1.49	11.44	64.63	1.49	11.44	64.63
4	1.10	8.48	73.11			
5	0.72	5.54	78.65			
6	0.59	4.55	83.20			
7	0.53	4.06	87.26			
8	0.45	3.43	90.68			
9	0.41	3.14	93.83			
10	0.34	2.64	96.46			
11	0.26	2.03	98.49			
12	0.16	1.25	99.74			
13	0.03	0.26	100.00			



■ 그림 IV-4 ■ 스크리 검사 결과: 기초교육 일반 수준

주성분 분석의 결과 추출한 요인의 고유치, 요인부하량, 설명변량의 경우 다음의 <표 IV-13>에서 제시하였다. 주성분 분석으로 추출한 세가지 요인들은 각각의 특성에 따라 ‘교육기회’, ‘교사의 질’, ‘중학교 기회’로 명명하였다. ‘교육기회’ 요인은 초등연령 여아의 학교 밖 아동 비율, 초등 연령 학교 밖 아동 비율, 중학교 순등록률, 중학교 연령 여자 청소년의 학교 밖 청소년 비율, 초등학교 순등록률, 초등학교 완수율의 지표들로 구성되어 있다. 따라서 ‘교육기회’의 요인점수가 높은 국가들은 교육기회 수준이 높은 국가라고 추론할 수 있을 것이다.

‘교사의 질’의 경우 훈련받은 중학교 교사 비율, 훈련받은 초등 교사 비율, 자격 있는 중학교 교사 비율, 훈련받은 영유아 교사 비율, 자격 있는 초등 교사 비율의 지표들과 상관관계를 맺고 있다. 따라서 ‘교사의 질’의 요인 점수가 높은 국가들은 교사의 훈련 정도나 자격 수준이 높은 국가라고 볼 수 있다.

‘중학교 기회’의 경우 중학교 연령 학교 밖 청소년 비율, 중학교 완수율로 구성되어있으며, ‘중학교 기회’의 요인점수가 높은 국가들은 중학교 연령 학생들이 중도 탈락하지 않고 중학교를 마치는 비율이 높다는 특징을 가지고 있는 국가라고 할 수 있다.

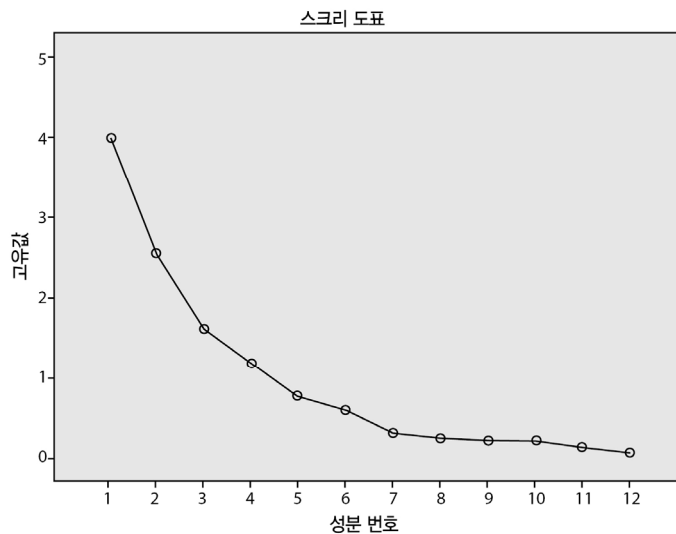
【표 IV-13】 요인추출(주성분분석, 회전 없음, 고유치 1.0 이상) : 기초교육 일반 수준

변인	요인			공통성
	요인1 (교육기회)	요인2 (교사의 질)	요인3 (중학교기회)	
변인 12(초등 연령 여아의 학교 밖 아동 비율)	.843	-.259	-.322	0.881
변인 10(초등 연령 학교 밖 아동 비율)	.840	-.233	-.334	0.871
변인 2(중학교 순등록률)	.802	-.104	.016	0.655
변인 13(중학교 연령 여자 청소년의 학교 밖 청소년 비율)	.738	-.337	-.034	0.659
변인 1(초등학교 순등록률)	.703	-.378	-.280	0.716
변인 3(초등학교 완수율)	.613	-.085	.498	0.631
변인 7(훈련받은 중학교 교사 비율)	.380	.676	.140	0.621
변인 6(훈련받은 초등 교사 비율)	.548	.655	-.032	0.731
변인 8(자격 있는 중학교 교사 비율)	.184	.591	.029	0.384
변인 5(훈련받은 영유아 교사 비율)	.445	.565	.101	0.527
변인 9(자격 있는 초등 교사 비율)	.309	.545	-.340	0.508
변인 11(중학교 연령 학교 밖 청소년 비율)	.207	-.253	.652	0.532
변인 4(중학교 완수율)	.558	-.051	.609	0.686
설명변량(%)	35.39	17.80	11.44	
누적설명변량(%)	35.39	53.19	64.63	

다음으로 <표 IV-14>, [그림 IV-5]의 경우 형평성 데이터 세트의 변인들을 대상으로 누적분산비율과 스크리 검사 결과를 살펴본 것이다. <표 IV-14>의 누적분산비율 결과를 살펴보면 2개의 요인을 고려하였을 때 총 분산의 약 55.06%가 설명됨을 확인 할 수 있다. 한편 고유치가 1보다 큰 고유치의 개수만큼 요인을 고려할 수 있다는 Kaiser's rule(권세혁 2008)과 스크리 검사 결과를 고려할 때 4개의 요인으로의 구분이 가능 할 수 있지만, 앞서 기본 와 마찬가지로 이론적 타당성을 고려하여 2개의 요인으로 추출하는 것이 타당할 것으로 판단하였다.

【 표 IV-14 】 누적분산비율 결과(설명된 총분산) : 기초교육 형평성 수준

요인	초기 고유값			추출 제곱합 적재값		
	합계	분산(%)	누적(%)	합계	분산(%)	누적(%)
1	4.027	33.558	33.558	4.027	33.558	33.558
2	2.580	21.497	55.055	2.580	21.497	55.055
3	1.632	13.596	68.651			
4	1.184	9.868	78.518			
5	.784	6.536	85.055			
6	.599	4.992	90.046			
7	.314	2.621	92.667			
8	.243	2.025	94.692			
9	.209	1.745	96.437			
10	.204	1.696	98.134			
11	.139	1.159	99.293			
12	.085	.707	100.000			



【 그림 IV-5 】 스크리 검사 결과 : 기초교육 형평성 수준

주성분 분석의 결과 추출한 요인의 고유치, 요인부하량, 설명변량의 경우 다음의 <표 IV-15>에서 제시하였다. 주성분 분석으로 추출한 두 가지 요인들은 각각의 특성에 따라 ‘초중등교육 형평성’, ‘영유아교육 형평성’으로 명명하였다. ‘초중등교육 형평성’은 중학교 총등록 비율의 성형평성, 초등학교 순등록율의 성형평성, 초등학교 완수율의 성형평성, 초등학교 총등록 비율의 성형평성, 초등학교 완수율의 부형평성, 중학교 순등록율의 성형평성, 중학교 완수율의 지역형평성, 초등학교 완수율의 지역형평성, 초등학교 완수율의 지역형평성, 중학교 완수율의 부형평성의 변인들로 구성되었다. 따라서 ‘초중등교육 형평성’의 요인점수가 높은 국가들은 사회적 약자의 초중등교육 기회가 높은 국가들이라고 추론할 수 있다.

‘영유아교육 형평성’의 경우 영유아교육의 총등록 비율의 성형평성, 유아교육 총등록비율의 성형평성의 지표들과 상관관계를 맺고 있다. 따라서 ‘영유아교육 형평성’의 요인 점수가 높은 국가들은 사회적 약자의 영유아들이 더 많은 교육 기회를 제공받고 있는 국가들이라고 할 수 있다.

표 IV-15 | 요인추출(주성분분석, 회전 없음, 고유치 1.0 이상) : 기초교육 형평성

변인	요인		공통성
	요인1 (초중등교육 형평성)	요인2 (영유아교육 형평성)	
변인 25(중학교 총등록 비율의 성형평성)	.832	.350	.815
변인 14(초등학교 순등록율의 성형평성)	.728	.348	.650
변인 16(초등학교 완수율의 성형평성)	.720	.165	.546
변인 19(중학교 완수율의 성형평성)	.695	-.034	.484
변인 24(초등학교 총등록 비율의 성형평성)	.679	.283	.541
변인 18(초등학교 완수율의 부형평성)	.632	-.621	.785
변인 15(중학교 순등록율의 성형평성)	.520	.441	.465
변인 20(중학교 완수율의 지역형평성)	.449	-.639	.610
변인 17(초등학교 완수율의 지역형평성)	.480	-.536	.517
변인 21(중학교 완수율의 부형평성)	.471	-.513	.485
변인 22(영유아교육 총등록비율의 성형평성)	.104	.590	.359
변인 23(유아교육 총등록비율의 성형평성)	.095	.584	.350
설명변량(%)	33.56	21.50	
누적 설명변량(%)	33.56	55.06	

3) 군집 분석

본 분석에서는 앞서 실시한 주성분 분석을 통해 도출된 여덟가지 요인점수를 바탕으로 하여 군집분석을 실시하고, 분석 대상 국가들을 유형화 하고자 하였다.

군집분석에서 군집(cluster)이란 그룹 내의 개체들은 균일하고 그룹 간에는 이질적인 개체들 또는 변수들의 모임을 말한다(허명희 2007b). 따라서 군집분석은 다양한 특성을 지닌 관찰 대상을 유사성을 바탕으로 동질적인 집단으로 분류하는데 쓰이는 집단으로 이해할 수 있으며(강병서·김계수 2005), 군집분석의 목적은 주어진 많은 수의 개체 또는 변수를 몇 개의 군집으로 나눔으로써 부분을 통하여 전체를 이해하고 그 결과를 활용하고자 하는데 있다(허명희 2007b).

군집분석에서는 일반적으로는 집단의 수를 미리 정하지 않으며, 전체 대상들에 대한 유사성이나 거리에 의거하여 동질적인 집단으로 분류한다(강병서·김계수 2005). 군집분석에서는 기법에 따라 크게 계층적 방법(hierarchical method)와 비계층적 방법(nonhierarchical)로 구분되며, 전자는 개체들을 한번 묶으면 다시는 묶음을 풀지 않으며, 후자는 일정기준에 따라 개체들을 묶고 푸는 과정을 반복하는 방식을 일컫는다(허명희 2007b).

변수선정의 경우, 앞서 실시한 주성분분석 결과를 바탕으로 실시하고자 한다. 유사성 측정방법의 경우 유클리디안 거리(Euclidean distance) 측정방법, 유클리디안 제곱거리(Squared Euclidean distance) 측정방법, 민코우스키 거리(Minkowski distance) 측정 방법이 존재하는데 본 분석에서는 가장 일반적으로 사용되는 유클리디안 거리 방식을 사용하고자 한다(강병서·김계수 2005). 유클리디안 거리방식은 다음의 식을 따른다.

$$d = \sqrt{\sum_{i=1}^p (X_{1i} - X_{2i})^2}$$

X_{ji} = 개체 j의 변수 i의 좌표

출처: 강병서, 김계수(2005)

한편, 본 분석에서는 비계층적인 K-평균 군집 분석방법을 실시하고자 한다. 비계층적인 군집화 방법은 군집화 속도가 빨라 본 분석자료와 같이 군집화 하려는 대상이 다수인 경우 신속하게 처리할 수 있는 방법이며, 변수보다는 대상이나 응답자를 군집화 하는데 많이 사용되기 때문

에(강병서, 김계수, 2005) 본 연구에 적합할 것으로 판단되었다. 따라서 일반적으로 가장 많이 사용되는 K-평균 군집화 방법을 적용하였다.

K-평균 군집분석의 방법은 다음과 같다. K개의 초기 군집 중심을 잡고 개체별로 가장 가까운 군집중심을 찾은 뒤 군집중심을 업데이트 하고, 다시 개체별로 가장 가까운 군집중심을 찾고 군집중심을 업데이트 하는 과정을 반복하여 각 개체와 중심과의 차이가 점차 작아지다가 그 차이가 더 이상 작아지지 않으면 군집화가 종료되어 개체별로 소속군집을 출력하는 방식이다(허명희 2007b). 즉 한 군집이 형성되고, 새로운 군집의 중심이 결정되면, 이 중심을 기준으로 일정거리 안의 대상은 또다른 군집으로 분류되어 모든 속성이 최종적으로 군집화 될 때까지 반복되므로 순차적 군집화 방법(Sequential threshold method)라고 불리운다(강병서, 김계수, 2005).

다. 협력국가 유형 분석 결과

1) 군집 분석 결과

앞서 실시한 주성분 분석을 통해 추출한 ‘요인1(교육기회)’, ‘요인2(교사의 질)’, ‘요인3(중학교기회)’, ‘요인4(초중등교육 형평성)’, ‘요인5(영유아교육 형평성)’ 총 다섯가지 요인들에 대해 각 국가들이 갖는 요인점수를 각각 평균값으로 산출하였고, 요인분석에 포함되지 않았던 ‘물공급’ 및 ‘위생시설’ 변인들과 함께 K-평균 군집분석을 실시하였다. K-평균 군집분석을 통해 분류된 각 유형별 국가들의 요인값 평균비교(F-test)결과는 다음 <표 IV-16>과 같다.

제 1유형 국가들의 요인값 평균들을 살펴보면, 교육기회가 65.45, 교사의 질이 71.28, 중학교기회가 55.51, 초중등교육 형평성이 0.84, 영유아교육 형평성이 1.02, 물공급이 43.97, 위생시설이 17.31로 나타났다. 제 2유형 국가들의 요인값 평균은 교육기회가 73.15, 교사의 질이 73.62, 중학교기회가 59.19, 초중등교육 형평성이 0.86, 영유아교육 형평성이 1.03, 물공급이 68.37, 위생시설이 29.42로 나타났다. 제 3유형 국가들의 요인값 평균들을 살펴보면, 교육기회가 76.40, 교사의 질이 79.96, 중학교기회가 59.41, 초중등교육 형평성이 0.91, 영유아교육 형평성이 1.00, 물공급이 79.53, 위생시설이 55.95로 나타났다. 제 4유형 국가들의 요인값 평균은 교육기회가 85.79, 교사의 질이 81.62, 중학교기회가 62.50, 초중등교육 형평성이 0.92, 영유아교육 형평성이 0.92, 물공급이 1.00, 위생시설이 90.27로 나타났다.

각 국가 유형별로 영유아교육 형평성을 제외한 모든 요인들에게서 통계적으로 유의한 차이가 존재함을 확인할 수 있었으며, 유형 1에서 유형 4로 갈수록 전체적인 요인값의 평균이 증가하였다. 유형 1의 국가들은 전반적인 기초교육 및 인프라 수준이 가장 낮은 것으로, 유형 2, 3, 4의 국가들로 갈수록 전반적인 기초교육 및 인프라 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 유형 2와 유형 3의 경우, 교육기회, 중학교기회 등 기초교육 기회 측면에서 유형 3 국가들의 평균이 약간 높은 수준이었으나, 교사의 질, 초중등교육 형평성, 물공급과 위생시설 측면에서 유형 2에 비해 유형 3 국가들의 평균이 뚜렷하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 각 유형별 국가들의 특징에 따라 유형 1은 기초교육 최우선 지원국, 유형 2는 기초교육 우선 지원국, 유형 3은 기초교육 잠재 우선 지원국, 유형 4는 기초교육 잠재 지원국으로 명명하였다.

표 IV-16 각 유형별 요인값 및 F-test결과

유형	제 1유형 최우선지원국	제 2유형 우선지원국	제 3유형 잠재 우선지원국	제 4유형 잠재지원국	F-test
교육기회	65.45	73.15	76.4	85.79	37.36 ***
교사의 질	71.28	73.62	79.96	81.62	5.69 **
중학교 기회	55.51	59.19	59.41	62.5	14.17 ***
초중등교육 형평성	0.84	0.86	0.91	0.92	25.50 ***
영유아교육 형평성	1.02	1.03	1.02	1	1.55
물공급	43.97	68.37	79.53	94.74	202.66 ***
위생시설	17.31	29.42	55.95	90.27	532.03 ***
국가 수	16	23	29	77	

주: ** p(0.01, *** p(0.001

2) 협력 국가 유형 분류

K-평균 군집분석 결과를 바탕으로 국가들을 분류한 결과는 다음 <표 IV-17>과 같다.

표 Ⅳ-17 K-평균 군집분석 결과에 따른 국가 유형 분류

유형 (국가수)	국가명
기초교육 최우선 지원국 (16개)	앙골라, 부르키나파소, 중앙아프리카공화국, 차드, 콩고민주공화국, 에리트레아, 에티오피아 , 마다가스카르, 모잠비크 , 니제르, 파푸아뉴기니, 시에라리온, 소말리아, 남수단, 탄자니아 , 우간다
기초교육 우선 지원국 (23개)	아프가니스탄, 베냉, 카메룬, 코모로, 콩고, 코트디부아르, 가나 , 기니, 기니비사우, 아이티, 케냐, 키리바시, 라이베리아, 말라위, 말리, 나미비아, 나이지리아, 사오, 솔로몬 군도, 수단, 토고, 잠비아, 짐바브웨
기초교육 잠재 우선 지원국 (29개)	방글라데시 , 부탄, 볼리비아 , 보츠와나, 부룬디, 카보베르데, 캄보디아 , 지부티, 적도기니, 가봉, 감비아, 과테말라, 인도, 인도네시아 , 라오스 , 레소토, 모리타니, 몽골 , 미얀마 , 나우루, 네팔 , 파키스탄 , 르완다 , 세네갈 , 스와질란드, 동티모르, 바누아투, 서사하라, 예멘
기초교육 잠재 지원국 (77개)	알바니아, 알제리, 앤티가 바부다, 아르헨티나, 아르메니아, 아제르바이잔 , 벨로루시, 벨리즈, 보스니아 헤르체고비나, 브라질, 채널 제도, 칠레, 중국, 콜롬비아 , 쿡 제도, 코스타리카, 쿠바, 조선 민주주의 인민 공화국, 도미니카, 도미니카공화국, 에콰도르, 이집트, 엘살바도르, 피지, 그루지아, 그레나다, 가이아나, 온두라스, 이란, 이라크, 자메이카, 요르단, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 레바논, 리비아, 말레이시아, 몰디브, 마셜 군도, 모리셔스, 멕시코, 미크로네시아, 몬테네그로, 몬트세랫, 모로코, 니카라과, 니우에, 팔라우, 파나마, 파라과이 , 페루 , 필리핀 , 세인트헬레나, 세인트루시아, 세인트빈센트그레나딘, 사모아, 세르비아, 세이셸, 남아프리카 공화국, 스리랑카, 수리남, 시리아, 타지키스탄, 태국, 유고슬라비아 공화국, 토켈라우, 통가, 튀니지, 터키, 투르크 메니스탄, 투발루, 우크라이나, 우루과이, 우즈베키스탄, 베네수엘라, 베트남 , 월리스 푸투나 제도

* 각 유형별 국가명은 알파벳 순서로 정렬함.

** 협력국가 중 굵은 글씨는 제 2차 국제개발협력 기본계획에서 우리나라의 중점협력국가로 선정된 국가임.

라. 유형별 기초교육 지원 전략

기초교육 최우선 지원국에는 우리나라 중점협력국가로 선정된 에티오피아, 모잠비크, 탄자니아, 우간다를 비롯한 16개 국가가 해당되었다. 최우선 지원 국가로 분류된 16개 국가 중 파푸아뉴기니를 제외한 15개 국가는 OECD DAC의 수원국 기준에 의하면 모두 최빈국에 속해 있으며, 아프리카 지역에 위치한다. 이들 국가는 기초교육 기회, 교사의 질, 교육기회의 형평성, 물과 위생시설 등 기초교육과 관련된 모든 측면에서 매우 낮은 수준을 보이고 있으므로 기초교육의 모든 영역에서의 개선이 시급한 상태라고 볼 수 있다. 특히, 국가 전체적인 물 공급율(43.97%)이 50% 미만이며, 위생시설 설비율(17.31%)이 매우 낮은 상태로 필수적인 기본

생활 인프라가 갖춰져 있지 않은 상태로 볼 수 있다. 이들 국가들은 가장 우선적으로 물과 위생 시설 개선을 지원할 필요가 있으며 이를 통해 기초교육 기회를 확대할 수 있을 것으로 판단된다.

기초교육 우선 지원국에는 총 23개 국가가 해당되었는데 이 중 우리나라 중점협력국가로 지정된 국가는 가나가 유일했다. 총 23개 국가 중 15개 국가가 OECD DAC 기준에서 최빈국에 해당되었으며, 2개 국가는 저소득국, 5개는 중저소득국, 1개 국가는 중상소득국이었다. 이들 국가는 기초교육 최우선 지원국으로 분류된 16개 국가들보다는 전반적인 기초교육 수준 및 물과 위생시설 설비 수준이 약간 나은 것으로 나타났지만 여전히 전반적인 기초교육과 기본 생활 인프라의 수준은 낮았다. 특히, 이들 국가는 ‘교사의 질’ 측면에서 제 1유형으로 분류된 최우선 지원 국가들과 큰 차이를 보이지 않아 교사 훈련 및 자격 취득 등 교사 교육을 우선적으로 지원해야 할 것으로 보인다. 또한, 위생시설 설비(29.42%) 면에서도 기초교육 최우선 지원 국가들과 큰 차이가 없는 것으로 나타나고 있으므로 위생 시설 개선 사업이 시급하게 추진되어야 할 것이다.

총 29개 국가가 **기초교육 잠재 우선 지원국**으로 분류되었다. 이들 29개 국가 중에는 방글라데시, 볼리비아, 캄보디아, 인도네시아, 라오스, 몽골, 미얀마, 네팔, 파키스탄, 르완다, 세네갈 등 총 11개의 중점협력국이 포함되어 있었다. 이들 기초교육 잠재 우선 지원국은 최우선 지원국이나 우선지원국에 비해서는 기초교육 및 물·위생시설의 모든 측면에서 나은 수준을 보였으나 잠재지원국과 비교했을 때 교육기회와 물공급, 위생시설 측면에서 큰 격차를 보였다. 따라서 잠재 우선지원국으로 분류된 국가들에서 기초교육 분야 협력 시 교육기회 확대를 위해 학생들의 중도 탈락 문제, 학교 밖 아동·청소년 문제 등의 해결에 집중할 필요성이 있다. 또한 물공급이나 위생시설 등 교육 시설 개선에도 힘써야 할 것으로 여겨진다.

마지막으로 분석 대상 145개 국가 중 약 52%에 해당하는 77개 국가가 **기초교육 잠재 지원국**으로 분류되었다. 이들 77개 국가에는 아제르바이잔, 파라과이, 페루, 필리핀, 스리랑카, 우즈베키스탄, 베트남 등 총 8개의 중점협력국가가 포함되었다. 기초교육 잠재 지원국은 기초교육의 모든 요인값이 높게 나타나 전반적인 기초교육의 기회나 형평성, 물·위생 인프라 등은 비교적 높은 수준에 있는 것으로 여겨진다. 교사의 질(약 82%)이나 중학교 교육 기회(약 63%) 등도 다른 수원국들에 비해서는 높은 수준인 것으로 나타났지만 아직 절대적인 값(100%)에 비하면 많이 부족한 수준을 보이고 있다. 특히, 중학교 완수율과 중학생 연령의 학교 밖 청소년 비율 등 중학교 교육의 기회 측면에서 낮은 수준을 보이고 있어, 중학교 교육에 대한 지원이

절실히 필요한 것으로 여겨진다. 또한, 훈련받은 교사의 비율이나 자격 교사 비율도 다른 유형에 속해있는 국가들에 비해 매우 높게 나타나지 않고 있다. 따라서, 잠재 지원국을 대상으로 하는 기초교육 분야의 협력에서는 교사 교육 사업이나 중학교 교육 기회 확대를 위한 사업 등이 우선적으로 시행되어야 할 것이다.

4 소결

이 장에서는 기초교육 개발협력사업의 전략 개발을 위해 △한국의 기초교육 분야 ODA 사업 통계 분석 △국내외 기초교육 개발협력사업 사례 분석 △협력국가 유형 분석 등 세 개의 분석을 실시하였다.

한국의 기초교육 분야 ODA 사업 통계 분석에서는 EDCF에서 취합한 2011년에서 2015년까지의 기초교육 분야 ODA 사업 통계 자료를 본 연구에서 선정한 6개 기초교육 핵심 주제와 SDG 교육 목표의 주제별 지표를 중심으로 분석하였다. 분석 결과 우리나라는 지난 5년 간 기초교육 분야에서 ‘교육 시설 및 학습 환경’과 ‘교사훈련’을 중심으로 공적원조가 시행되어 왔음을 알 수 있었다. 또한 교육과정 및 평가와 4.a.1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율)에 대한 지원이 꾸준히 증가해 온 특징이 있다. 이것은 우리나라의 기초교육 지원이 그간 교육시설 및 학습환경, 교사훈련 부문에 편중되어져 왔으나, 최근 SDGs를 중심으로 한 국제사회의 교육의제 흐름 및 우리나라의 새로운 개발협력 방향(국제개발협력 2차 기본계획, 선진화방안 등)과 맥을 같이 하는 것으로 볼 수 있다. 다만, 기초교육 분야 예산이 적고, 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교육 형평성, 학교 밖 아동·청소년 영역에 대한 협력이 제한적인 수준에서 이루어져 온 것은 SDG 교육 목표 이행 지표들과의 관련성을 고려했을 때 한계점으로 판단된다. 향후, SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력사업의 재정 확보 방안과 사업 내용의 다양화 방안 등에 대해 집중적으로 논의할 필요성이 있다.

국내외 기초교육 개발협력 사례 분석에서는 선진공여국과 우리나라가 그동안 영유아 교육, 초등교육, 중학교 교육의 발전을 위해 주로 아시아 및 아프리카 지역에서 수행해 온 대표적인 사례를 살펴보았다. 사례 분석을 통해 사업의 효과성 및 지속가능성 제고를 위해서 글로벌 동향

을 반영한 국가수준의 교육개발협력 계획과 방향성 설정이 중요함을 확인하였다. 또한 사업의 기획 단계에서부터 후속 사업에 이르기까지 추진 체계를 확립하고 안정적인 재정을 확보해야 하며, 하드웨어와 소프트웨어 지원이 조화되어야 한다는 점이 제안되었다. 이를 위해 교육부를 비롯한 관련 부처가 합동으로 기초교육 중점협력 국가를 선정하고 해당국가의 기초교육 기회 확대와 질 제고를 위한 사업을 실시하여 성공 사례로 만드는 경험이 필요하며, 기초교육 중점협력 국가 자체의 의지와 노력 제고가 필요함을 강조하였다.

협력국가별 유형 분석에는 OECD DAC가 분류한 수원국 146개 중 가용할 기초교육 관련 데이터가 있는 145개 국가가 분석 대상으로 사용되었다. 요인 분석을 통해 추출된 교육기회, 교사의 질, 중학교 기회, 초중등교육 형평성, 영유아교육 형평성과 물공급, 위생시설의 수준을 기준으로 하여 145개 국가의 유형을 구분하였다. 군집 분석 결과 ‘기초교육 최우선 지원국(16개국)’, ‘기초교육 우선 지원국(23개국)’, ‘기초교육 잠재 우선 지원국(29개국)’, ‘기초교육 잠재 지원국(77개국)’의 네 개 유형으로 분류되었다. 기초교육 최우선 지원국은 교육 기회 확대를 위한 모든 측면에서의 지원이 시급하게 필요하므로 WASH 관련 시설 지원을 중심으로 교육 기회를 확대하는 전략을, 우선 지원국에는 교사 훈련과 위생시설 개선을 중심으로 지원하는 전략을 제안하였다. 기초교육 잠재 우선 지원국에는 중도 탈락 문제, 학교 밖 아동·청소년 문제 해결이 우선적인 협력 전략으로, 잠재 지원국에는 교사 훈련과 중학교교육 기회 확대에 집중하는 전략이 제안되었다.

V. 결론 및 정책제언

1. 연구요약 및 결론
2. 정책제언

V. 결론 및 정책제언

1 연구요약 및 결론

이 연구는 UN을 비롯한 국제사회가 2030년까지의 비전을 제시한 지속가능개발목표(SDGs)의 네 번째 목표(SDGs 4)인 교육 목표 중 기초교육 실천 전략을 마련하기 위해 수행되었다. SDGs의 채택에 따라 OECD 개발원조위원회(DAC)의 회원국인 우리나라의 ODA(공적개발원조) 정책방향도 새롭게 재편되고 있는 추세이며, 특히 네 번째 목표(SDGs 4)인 교육 목표 달성을 위한 새로운 전략 구상에 대한 국내외의 요구도 함께 부상하고 있는 추세이다.

이에 본 연구에서는 SDGs의 교육의제 달성을 위한 기초교육 분야의 실천 전략을 모색하는 것에 초점을 두었다. 우선적으로 국내외 기초교육의 쟁점 및 과제를 분석하여 SDGs 맥락에서 기초교육의 핵심 주제를 선정하였으며, 이 핵심주제의 내용을 구체화하여 기초교육 실천 전략의 틀로 활용하였다. 궁극적으로 본 연구는 SDGs의 세부목표 및 이행방안을 심층적으로 분석한 후 실천 전략을 마련하고, 이러한 전략이 교육개발협력 사업 및 프로그램 개발과 수행에 실질적으로 활용되는 단계로 나아가는 방법을 제시하였다. 특히, SDGs 맥락에서 파악한 기초교육의 핵심주제를 심도 있게 분석하고 실천전략을 도출하기 위해 각 주제별 전문성을 가지고 있는 육아정책연구소, 한국보건사회연구원, 한국청소년정책연구원, 한국교육과정평가원, 충남대학교와 협동으로 연구를 수행하였다.

구체적으로 본 연구는 문헌분석, 국제협력 연구, 통계자료 수집 및 분석, 사례 조사, 전문가 협의회, 그리고 포럼 개최를 통해 국제사회에서 이슈가 되고 있는 기초교육의 쟁점과 과제들을 다각도로 분석하였으며, 기초교육 분야의 지역별 특수성을 살펴보기 위해 아시아, 아프리카,

중남미 및 기타의 세 지역에서의 기초교육 현황 및 과제를 분석하였다. 또한 기초교육 관련 개발협력사업의 현황 및 우리나라 기초교육 개발협력사업의 사례를 조사하며, 협력국가별로 유형을 구분하여 그 결과를 기초교육 관련 개발협력 전략 개발에 활용하였다. 마지막으로 연구 내용과 분석 결과를 종합하여 SDGs 4 이행을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략을 도출하였다. 이상의 내용을 종합적으로 정리하면 [그림 V-1]과 같다.



Ⅱ 그림 V-1 Ⅱ 1차년도 협동연구 추진 체계 및 과정

I 장에서는 연구의 필요성 및 내용을 서술하고, 선행연구를 분석함으로써 연구의 기초를 마련하였다. 교육개발협력 연구는 그동안 글로벌 교육의제를 거시적으로 살펴보는 연구가 주축이

되어 왔으나, 새롭게 출범한 SDGs는 보다 구체적이며 전문적인 분야별 연구 및 효율적인 이행 전략 수립을 필요로 한다. 이에 따라 SDGs 달성을 위한 교육개발협력 실천 전략 마련을 위해 향후 5년간의 연속 과제가 수행될 예정이며, 본 연구는 1차년도에 해당한다. 본 연구는 영유아 교육과 초중등교육에 해당하는 기초교육에 대해 집중하고 기초교육 개발협력 실천 전략을 수립하고자 한다.

II 장에서는 SDGs 맥락에서 주목해야 할 기초교육의 핵심 주제를 파악하였고, 각각의 핵심 주제에서 현재 쟁점이 되고 있는 다양한 글로벌 이슈와 과제들에 대해 구체적으로 살펴보았다. 본 연구에서는 다음과 같이 초중등 교육에 대한 6개의 기초교육 핵심 주제를 선정하였다: ①교육제도 및 정책, ②교육과정 및 평가, ③교육시설 및 학습 환경, ④교사 훈련, ⑤교육 형평성, ⑥학교 밖 아동/청소년. 또한, 교육단계별 기준으로 기초교육의 첫 범주를 차지하고 있는 영유아교육의 경우 핵심적인 내용들을 이와 별도로 기술하였으며, 6개의 핵심 주제별 목차 중 주제의 중요도가 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사 훈련을 중심으로 새로운 내용을 추가하였다.

SDGs 기간 초중등교육 분야에 대한 국제사회의 지원은 지난 MDGs의 성과를 확대하고 한계점들을 보완해 나가는 전략적 접근이 필요하다. 이를 위해 △교육제도 및 정책, △교육과정 및 평가, △교육시설 및 학습 환경, △교사훈련, △교육 형평성, △학교밖 아동/청소년 지원 등 6개 세부 분야에 대한 지속적인 지원이 필요하며, 이중 모니터링 및 평가, 교육 형평성, 학교밖 아동, 여아/청소년들에 대한 기초교육 지원 확대는 MDGs와 구별되어지는 특징이다. 또한, 이러한 국제사회의 ODA 지원을 지속적으로 담보할 수 있는 안정적인 개발재원 조달과 공평한 자원 배분, 그리고 공여국과 수원국 및 국제기구 모두를 포함하는 협력적 파트너십의 확대도 중요하다. 영유아교육은 타 분야들과의 정책적 연관성이 높고 선택과 집중이 더욱 필요한 부문이다. 이것은 그간 영유아교육에 대한 국제사회의 ODA 지원이 미흡했던 만큼 SDGs의 새로운 15년이 영유아교육의 점진적 발전을 위한 과도기적 성격이 강하기 때문이다. 따라서 영유아 교육에 대한 포괄적, 일시적 지원이 아닌, 단계별 ODA 지원 방안을 강구할 필요가 있으며, 국제사회의 영유아 교육에 대한 지원은 우선 지원 필요성이 상대적으로 높은 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교사훈련 등에 집중해야 할 것이다. 또한, 영유아 교육은 보건, 영양, 환경, 안전, 양성평등 등 타 유관 분야들과의 정책적 연계의 필요성이 높으므로 국제사회의 지원은 보다 균형적인 관점에서 다부문 간 정책조정과 통합을 위해 노력해야 할 것으로 보인다.

III장에서는 아시아, 아프리카, 중남미 및 기타의 세 지역에서의 기초교육 현황을 조사하였다. 우리나라는 그동안 교육개발협력 분야에서 아시아 및 아프리카와의 협력에 집중해 왔으며, 상대적으로 중남미 및 기타지역과의 협력은 소홀하였던 것이 사실이다. 본 연구에서는 크게 교육의 질 제고와 기회 확대의 측면에서 기초교육 핵심 주제를 중심으로 각 지역별 기초교육의 현황에 대해 유네스코 등의 국제기구 및 개발은행 등의 자료를 활용하여 정리하고, 지역별 기초교육의 과제를 도출하였다. 또한, 교육개발협력 분야의 선진국들이 각 지역에서 수행하고 있는 기초교육 개발협력사업 사례를 조사하였고, 이를 통해 향후 우리나라가 수행할 기초교육 개발협력 전략의 수립에 주는 시사점을 분석하였다.

아시아 지역은 국제사회의 지속적인 지원을 통해 기초교육 지표의 개선이 이루어졌지만 전 세계 학교 밖 아동의 30%에 가까운 아동들이 여전히 아시아 지역에 소재하고 있는 등 문제는 여전한 것으로 확인되었다. 특히 우리나라의 아시아 지역에 대한 기초교육 지원은 특정 지역, 학교, 소규모 예산의 프로젝트성 사업이 대부분으로 상대적으로 타 공여국 및 국제기구들에 비해 아시아 지역 기초교육 발전에 대한 기여도는 높지 않은 것으로 파악되었다. 아프리카 역시 국제사회의 ODA 지원이 집중된 지역이나, 사하라 이남 아프리카 지역의 교육 불평등은 전 세계에서 가장 극심한 것으로 확인되었다. 특히 종족 간, 남녀 간, 소득계층 간 교육 불평등 등이 눈에 띄며, 해당 지역의 오랜 교육 불평등은 사회갈등, 정치적·종교적 분쟁에서 비롯된 것으로 파악되었다. 또한 영유아교육의 발전이 미흡하며, MDGs 기간 해당 분야에 대한 국제사회의 지원도 빈약했던 것이 사실이다. 아프리카 지역 내 양질의 기초교육과 교육 형평성 제고를 위해 보건, 영양 등 유관 분야를 함께 아우르는 통합적인 관점의 지원전략 마련이 시급하며, 기초교육 분야의 교사훈련, 교사자격 기준 강화, 교육시설 및 환경개선(식수, 영양, 보건, 아동 보호 등)의 필요성도 매우 높다. 중남미, 중동, 구소련, 오세아니아 지역은 아시아, 아프리카에 비해 국제사회의 기초교육 지원이 저조한 것으로 확인되었다. 해당 지역들의 종합적인 기초교육 지표현황은 아시아, 아프리카에 비해 상대적으로 양호한 편이지만, 중남미 지역의 복잡한 민족구성과 사회경제 문제, 중동지역의 오랜 분쟁과 빈번한 테러상황, 구소련 지역과 오세아니아 지역의 미흡한 양질의 기초교육 현황 등으로 인해 기초교육 발전이 특히 미흡한 지역, 국가, 종족들이 여전히 존재한다. 따라서 이들에 대한 국제사회의 선별적인 맞춤형 지원전략 마련이 필요한 것으로 조사되었다.

IV장에서는 우리나라의 기초교육 관련 개발협력사업의 현황 및 사례를 조사하고, 협력국가별

로 유형을 구분하여 분석하였다. 현황 조사를 위해 한국수출입은행(EDCF)이 취합한 2011년부터 2015년까지의 ODA 통계 자료를 분석에 활용하였으며, 분석 대상은 교육분야 ODA 사업 중 중분류가 ‘기초교육’으로 분류된 사업으로 한정하였다. 통계 자료는 SDGs 맥락에서 기초교육의 주요 과제로 논의되어지고 있는 6개의 기초교육 핵심 주제와 기초교육과 관련되어 있는 SDG 세부 목표(SDG 4.1, 4.2, 4.a, 4.c)의 주제별 지표를 기준으로 연도별 사업 빈도 및 순 지출액을 분석하였다.

분석 결과, 우리나라의 2011~2015년 사이 기초교육 분야 원조는 ‘교육시설 및 학습환경’과 ‘교사훈련’을 중심으로 이루어져 왔으며, △교육과정 및 평가, △4.a.1 지표(성별에 적합한 위생시설이 있는 학교비율)에 대한 지원이 꾸준히 증가해 온 것을 알 수 있었다. 이것은 우리나라의 기초교육 지원이 그간 교육시설 및 학습환경, 교사훈련 부문에 편중되어져 왔으나, 핵심 주제 및 지표별 ODA 사업건수빈도, 순지출액 규모·비율 추이를 통해 우리나라의 기초교육 분야 원조가 MDGs, EFA, SDGs 등 국제 원조사회의 교육의제 흐름과 궤적을 맞춰왔음을 알 수 있었다. 우리나라의 기초교육 분야 지원 예산이 적고, 교육제도 및 정책, 교육과정, 형평성 부문에 대한 지원이 제한적인 수준에서 이루어져 온 것은 동 분야의 SDGs 지표를 고려했을 때 한계점으로 판단된다.

국내외 기초교육 개발협력 사례 분석에서는 선진공여국과 우리나라가 그동안 영유아 교육, 초등교육, 중학교 교육의 발전을 위해 주로 아시아 및 아프리카 지역에서 수행해 온 대표적인 사례를 살펴보았다. 사례 분석을 통해 사업의 효과성 및 지속가능성 제고를 위해서 글로벌 동향을 반영한 국가수준의 교육개발협력 계획과 방향성 설정이 중요함을 확인하였다. 또한 사업의 기획 단계에서부터 후속 사업에 이르기까지 추진 체계를 확립하고 안정적인 재정을 확보해야 하며, 하드웨어와 소프트웨어 지원이 조화되어야 한다는 점이 제안되었다. 이를 위해 교육부를 비롯한 관련 부처가 합동으로 기초교육 중점협력 국가를 선정하고 해당국가의 기초교육 기회 확대와 질 제고를 위한 사업을 실시하여 성공 사례로 만드는 경험이 필요하며, 기초교육 중점협력 국가 자체의 의지와 노력 제고가 필요함을 강조하였다.

협력국가별 유형 분석은 OECD DAC 수원국 리스트에 명시된 국가들을 대상으로 기초교육 관련 특성을 바탕으로 유형화 하였다. 그리고 각 유형별로 어떠한 특성을 보이는지 확인하고, 각각의 유형에 속한 국가와의 협력방향에 관하여 조사하였다. 이를 위해 유네스코 통계원(UIS)을 통해 수집한 통계자료를 바탕으로 주성분분석(PCA)을 실시하고, 기초교육 관련 특성을 설명

하기 위한 몇 가지 요인을 추출하였다. 더 나아가 주성분 분석을 통해 추출한 요인과 WHO-UNICETF JMP에서 집계한 물과 위생시설 관련 데이터를 바탕으로 군집분석을 실시하였다.

군집분석 결과를 바탕으로 국가들의 유형을 다음과 같이 분류할 수 있었다. 기초교육 최우선 지원국에는 우리나라 중점협력국가로 선정된 에티오피아, 모잠비크, 탄자니아, 우간다를 비롯한 16개 국가가 해당되었다. 이들은 가장 우선적으로 물과 위생시설 개선을 지원할 필요가 있으며 이를 통해 기초교육 기회를 확대할 수 있을 것으로 판단되는 국가들이다. 우선 지원국에는 총 23개 국가가 해당되었는데, 이 중 우리나라 중점협력국가로 지정된 국가는 가나가 유일했으며, 15개 국가가 OECD DAC 기준에서 최빈국에 해당되었고, 2개 국가는 저소득국, 5개는 중저소득국, 1개 국가는 중상소득국이었다. 이들 국가는 기초교육 최우선 지원국들보다는 전반적인 기초교육 수준 및 물과 위생시설 설비 수준이 약간 나은 것으로 나타났지만, 여전히 전반적인 기초교육과 기본 생활 인프라의 수준은 낮았다. 다음으로 총 29개 국가가 기초교육 잠재 우선 지원국으로 분류되었다. 이들 국가는 최우선 지원국이나 우선지원국에 비해서는 기초교육 및 물·위생시설의 모든 측면에서 나은 수준을 보였으나, 잠재지원국과 비교했을 때 교육기회와 물공급, 위생시설 측면에서 큰 격차를 보였다. 그리고 분석 대상 145개 국가 중 약 52%에 해당하는 77개 국가가 기초교육 잠재 지원국으로 분류되었는데, 전반적인 기초교육의 기회나 형평성, 물·위생 인프라 등은 비교적 높은 수준에 있는 것으로 여겨졌다. 이들 국가와는 교사 교육 사업이나 중학교 교육 기회 확대를 위한 사업 등이 우선적으로 시행되어야 할 것으로 고려되었다.

V장에서는 앞에서 살펴본 분석 결과를 바탕으로 정책을 제언하고 SDGs 4의 달성을 위한 기초교육 실천 전략을 제시하였다. 실천 전략은 SDG 4-교육 2030 운영위원회가 제시한 정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동의 4개 틀로 제안되었다. SDG 4-교육 2030 운영위원회는 제 3차 총회에서 이 4개 틀에 대한 실무팀의 권고안을 채택하였는데, 먼저 정책 및 전략에 관한 권고안으로는, △교육 2030 실천 계획과 SDG 교육 목표 이행 의지에 대한 국가 소유권 강화, △교육 분야의 총괄 강화, △SDG 교육 목표에 대한 국가별 우선순위 선정, △기술적 지침 자료 개발, △교육 분야 논의와 관련된 국가 역량 강화, △모니터링과 평가, 정책과 전략 정보를 제공하는 데이터의 사용 역량 강화가 있다. 다음, SDG4 교육 목표 달성에 관한 모니터링 및 보고에 관한 권고안으로 △SDG 교육목표 모니터링을 위한 글로벌 데이터 생산, △GEM 보고서의 권고사항에 대한 후속조치 이행, △지역 차원의 모니터링 기제 개발, △교육지표에서 우선순위 설정 및 △글로벌 핵심 지표 개발 및 표별 벤치마크 및 최소 달성 기준 설정이 포함되었다. 셋째, 지속가능개발목표 달성을 위한 재정확보 방안으로는 △수원국의 국내 재정의 안정

적 확보, △재정 데이터 활용을 통하나 세부 교육 분야별 정보 확보, △개발협력 재원의 교육 분야 지원 비율 확대, △개발협력 자원 확대, △긴급교육지원(ECW) 기금 확보가 제안되었다. 마지막으로 옹호 활동을 위한 권고안으로는 △글로벌 차원의 옹호 활동 확대, △글로벌 차원의 소통과 정보 공유, △전략적 지침 제공이 제시되었다.

이어 기초교육 핵심주제별 정책제언을 제안하였는데, 교육제도 및 정책 부문에서는 △민관협력 사업방식의 다변화 및 사업 성과관리 강화와 △분쟁·취약국, 취약계층 지원 강화 및 선별적 지원 확대, △영유아의 총체적 발달 지원을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정 강화가 강조되었으며, 교육과정 및 평가에서는 △우리나라의 국제 교육과정 개선 사업에의 지속적이고 주도적인 참여, 그리고 △모두를 위한 학습 성과 평가를 위한 협력 지원이 제시되었다. 교육 시설 및 학습 환경에서는 △가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업 추진 및 △ICT 활용을 통한 교육 프로그램 지원 사업 추진이 제안되었으며, 교사 훈련에서는 △유자격 교사의 충원 지원, △동기부여와 지원 확대, △영유아 교사 양성기관 설치 및 교육과정 개발 지원에 관한 내용이 포함되었다. 그리고 교육 형평성에서는 △교육 복지 사업 확대, △여학생의 학업 성취 향상을 위한 사업 확대에 관한 제안이, 학교 밖 아동·청소년 부문에서는 △취학과 복귀 증대를 위한 학교교육의 포용성 확대, △비형식 교육을 강화를 통한 교육기회 제공이 제안되었다. 제안된 각 정책의 실천 전략은 앞에서 논의한 ‘정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동’의 측면에서 도출되었다. 구체적인 정책 제언 및 실천 전략의 내용은 다음과 같다.

2 정책제언

가. 기초교육 개발협력 실천 전략 체제¹⁵⁵⁾

아래 [그림 V-2]는 본 연구의 목적인 전 세계의 지속가능한 발전이라는 비전을 가지고 기초교육 목표(SDG 4.1 & 4.2)의 성공적 이행을 위한 기초교육 분야 개발협력의 중점 지원 영역별 정책 제언과 실천 전략의 체제를 보여준다.

155) 이 항은 유네스코 SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의 자료와 최종 회의보고서를 요약 정리한 내용을 토대로 작성하였음.

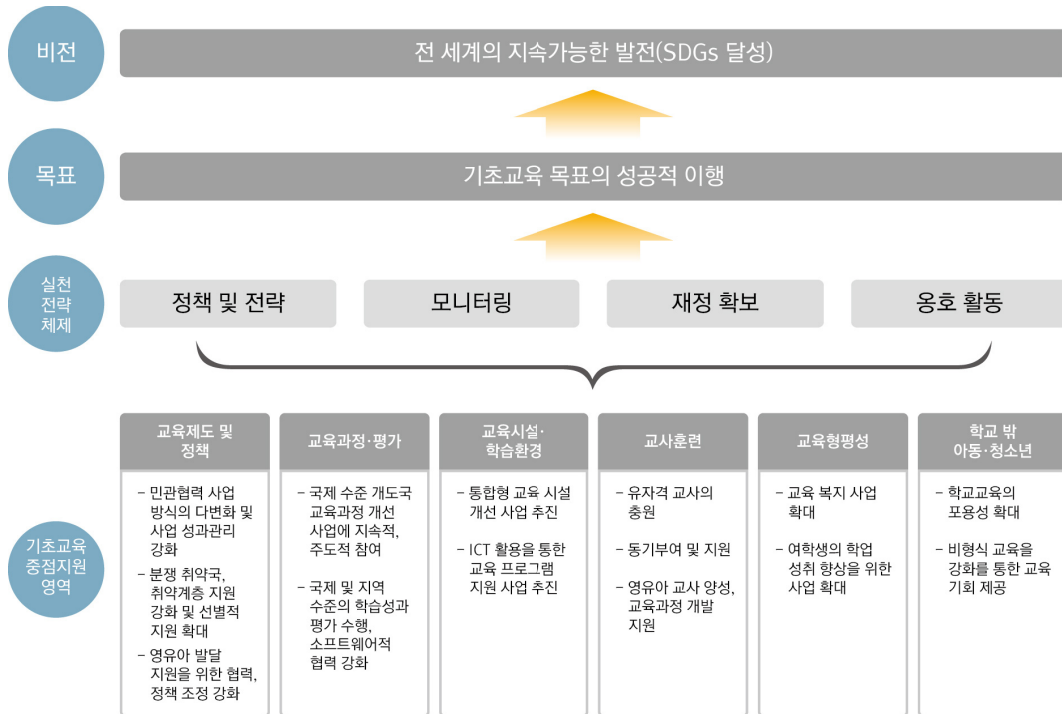


그림 V-2 | SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 정책 및 실천 전략 체제

최초의 글로벌 교육 비전과 목표를 담은 EFA와 MDGs의 교육 목표는 인류의 교육 기본권에 있어서 주목할 만한 진전을 이루었으나 도전적인 과제를 남겨 놓았다. 글로벌 교육 비전과 목표를 달성하려는 과거의 경험으로부터 얻은 교훈은 실효성 있는 이행 전략이 미흡했다는 점이다. 국제사회는 이러한 비판적 성찰에 따라 새로운 교육 목표를 설정하면서 그 어느 때보다 목표 달성을 위한 체계적인 이행 전략을 마련하는 데 노력을 기울였다. 2015 세계교육포럼에서 채택된 <교육 2030: 인천선언과 실행계획>에서는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생학습 기회 증진’의 달성을 위한 교육 목표와 더불어 이를 실현하는 데 필요한 이행 방안이 강조되고 있다. 교육 목표 달성을 위해 거버넌스, 책무성, 파트너십, 효과적 조율, 모니터링 및 평가, 자원 확보를 이행 방안의 핵심 요소로 삼고 있으며(유네스코 한국위원회, 2016), 이는 SDG 교육 목표에 그대로 반영되어 있다.

지난 2017년 6월 뉴욕에서 제3차 SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의가 개최되었고 정책 및 전략, 모니터링, 교육 재정 확보 등에 관한 권고사항이 발표되었다. SDG 4-교육 2030

운영위원회는 정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호(Advocacy) 활동 등 4개 영역별로 실무팀(Working Group)을 구성하고 각 영역별로 글로벌 차원의 이행 상황에 대한 정보를 수집, 확산하고 이슈를 발굴, 해결하고 있다. 다시 말해서, SDG 교육 목표(SDG 4)를 이 4개의 영역을 중심으로 하여 이행해 나가겠다는 것이다.

SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 실천 전략을 마련하는 것을 목표로 하는 본 연구에서도 글로벌 차원에서 논의되고 있는 (1) 정책 및 전략, (2) 모니터링, (3) 재정 확보, (4) 옹호(Advocacy) 활동의 4개 영역을 중심 틀로 하여 기초교육 분야의 개발협력 실천 전략을 제안하고자 한다. 본 연구에서는 교육제도 및 정책, 교육과정 및 평가, 교육 시설 및 학습 환경, 교사 훈련, 교육 형평성, 학교 밖 아동·청소년을 기초교육의 핵심 주제로 도출하였다. 이러한 기초교육의 핵심 주제별로 SDGs 달성을 위한 정책 제언 및 실천 전략을 논하기 전에 먼저 글로벌 차원에서 진행되고 있는 SDG 교육 목표 이행의 중심축인 4개 영역의 주요 논점을 알아보도록 한다.

1) 정책 및 전략

SDG 교육 목표의 성공적인 달성을 위해 ‘SDG 4-Education 2030 운영위원회’는 정책과 전략 영역의 실무팀(Policies and Strategies Working Group: 이하 PSWG)을 구성하여 보다 가속화되고 효율적인 이행을 위한 권고 사항들을 제시하고 있다. 2017년 6월 29-30일 뉴욕 UN 본부에서 개최한 제 3차 운영위원회 회의 자료에 따르면(SDG 4-Education 2030 SC, 2017), PSWG는 설문조사를 실시하여 모든 지역(regions)을 포함하는 27명의 관계자들로부터 응답을 수집하였다고 보고하였다. 설문은 크게 세 개의 질문으로 구성되어 있는데, 그 주요 내용은 현재까지의 이행 진척 정도, 이행 과정에서 부딪치는 도전들, 그리고 이행 개선을 위한 방법들에 대한 것이다.

첫째, 현재까지 이행 수준을 살펴보면 전체적으로 모든 지역에서 SDG 4 아젠더를 추진하기 위한 괄목할만한 노력이 있었음이 파악되었다. 아랍권, 유럽, 남미, 동부 아프리카, 아시아, 기타 국가 등 지역별로 SDG 4 이행 수준과 내용이 조금씩 다르게 나타났다. 많은 지역에서 지역차원(아랍, 남미) 또는 국가차원(동부 아프리카)의 SDG 4 이행을 위한 로드맵을 만들었으며, 각 국의 정책을 SDG 4를 비롯한 전체 SDGs 이행을 위해 조정, 재편해 나가고 있다. 유럽은 SDG 4의 이행을 EU, EC(European Commission) 등 다양한 통로를 통하여 매우 적극적으로

시도하고 있으며, 개별 국가로서 노르웨이는 자국의 정책을 SDGs를 중심으로 수립해 나가는 등 SDGs 이행에 가장 적극적인 자세를 보이고 있다. 이렇듯이 지역별로 SDG 4 달성을 위해 이행 계획을 수립하고 SDG 교육 목표를 자국의 국가 정책에 통합시키려는 노력들이 비교적 왕성하게 이루어지고 있음을 알 수 있다.

둘째, SDG 4를 정책적으로 이행하는 과정에서 많은 문제들과 도전들이 발생하였다. 모든 지역에서 SDG 4 추진을 위한 가시적인 노력들이 취해지고 있음에도 불구하고, 정책과 이행 전략이 선언적 의지와 수립을 넘어서 SDG 4의 목표와 지표로서 실제 현장에 적용되고 있는 경우는 많지 않다는 문제점이 지적되었다. 예를 들어 대부분의 나라에서 2015년 이후 교사 임용이나 연수에 있어서의 진보가 이루어지지 않았고, 불평등을 해소해 줄 자원의 재분배가 이루어지지 않았다. 또한 어느 나라에서도 SDG 4 이행을 위한 국가 역량 강화가 시도되지 않았다는 부분도 지적되었다. 모든 지역과 국가들은 정책 디자인과 이행을 위한 역량 부족, 통찰력과 정보 부족, 관련자들을 연결시켜주는 효과적인 총괄의 부재 등 실제 이행을 위한 상당한 도전에 직면해 있다. 또 많은 국가들에서 정책결정자들이 다른 현안들 때문에 교육과 SDG 4에 그들이 관심을 집중시키는 일이 쉽지 않은 것도 사실이다. 특히 중저소득 국들의 가장 공통적인 문제는 역시 SDG 이행을 위한 예산 부족이었다. 여기에 정부 부처 간 SDG 4 업무가 보건, 고용, 기초산업 등 산발적으로 흩어져 있어 교육부가 이들을 효과적으로 총괄하여 시너지를 내기 어려운 문제도 파악되었다. 이러한 공통적인 문제 이외에도 지역별로 국가별로 SDG 4의 이행 과정에서 각 국가와 지역은 상황에 따라 분쟁, 난민, 성평등, 교육의 질 등 다양한 문제와 도전에 직면해 있음을 알 수 있었다.

셋째, 각 지역으로부터 SDG4 이행을 위한 향후 개선안을 수렴하였다. 우선적으로 SDG 4에 대한 정부의 관심과 SDG 4 목표에 우선순위 두기, 각 부문 간 시너지 창출, SDG4 성취를 지원하기 위한 국가 교육 예산 증액, 정부 부처 간 소통과 협력을 이끄는 중점 부서 선정 등이 제시되었다. 이와 더불어, 야심적이지만 성취 가능한 SDG 목표를 선정해 공공적으로 공개하기, 모든 학교 및 모든 아동과 청소년의 성공에 대해 긍정적인 인식 갖기, 역량 강화에 대한 강조, 효과적인 자원 사용, 질 보장 기제 강화하기 등이 개선 사항으로 권고되었다. 각 지역의 특수한 문제점과 상황에 따른 개선안도 나왔는데 아랍은 국가역량 강화와 책무성 확보, 남미는 국가역량 강화와 민관협력 활성화, 공교육 예산 증대 등이 제안되었다. 아프리카에서는 통계 역량 강화를 위한 지원 확대를 제안하였다.

위에서 기술한 응답 자료의 분석을 통해 정책 및 전략 실무팀은 다음과 같이 운영위원회(SC)

의 채택을 요청하는 6개의 권고안을 제시하였다. 운영위원회는 이 권고안을 6월 회의에서 채택하였고, 이 권고안은 곧바로 향후 SDG 교육 목표를 이행하기 위한 정책과 전략 측면의 핵심 내용이 될 것이다.

가) 교육 2030의 실천 계획(Framework For Action)과 SDG 교육 목표 이행 의지에 대한 국가 소유권 강화

실무팀은 SDG 교육 목표와 실천 계획이 각국의 교육부 소유라는 것을 확실히 인식시킬 수 있도록 지역 또는 국가를 대상으로 하는 컨설팅을 강화해야 하며, 이러한 컨설팅에서 주요 역할을 하는 UNESCO와 파트너 국가 또는 기관들을 지원할 것을 요청하였다. 또한, UNESCO와 파트너 기관들이 실천 계획의 전략을 발전시킬 수 있도록 국가 간 장관(inter-ministerial) 수준의 정치적 리더십과 조정 기능을 강화하고, 교육 공동체와 폭넓은 교육 이해관계자들과 함께 협력적인 의사결정을 고무시킬 수 있도록 이들을 지원해 줄 것을 요청하고 있다.

나) 교육 부문의 총괄 강화

SDG 교육 목표 실현을 위해 필요한 교육 부문의 총괄은 여러 부처와 협력 조정하는 역할이 요구되므로 역량과 명분을 가지고 있는 정부 주도 하에 이루어질 것을 권고하였다. 회원국들에게 명실상부한 전 부문의 총괄, 기획, 모니터링이 이루어지도록 국가적 SDG 4 중점 본부(National SDG 4 focal points)를 두어 교육부를 포함하는 다양한 부처들의 성과를 수집하고 활용하고 총괄할 수 있는 권한을 가지게 하는 제도적 방안을 마련해 줄 것을 요청하였다.

다) SDG 교육 목표에 대한 국가별 우선순위 선정

앞서 언급한 바와 같이 지역과 개별 국가의 특수성 및 상황에 따라 SDG 4의 이행 과정은 달라질 수밖에 없다. 따라서 각 국의 정책 배경과 필요에 적합하도록 SDG 교육 목표에 대한 국가별 우선순위를 정하고 이행하는 전략을 제시하였다. 실무팀은 각 국의 상황과 필요를 반영하여 SDG 4의 세부 목표의 우선순위에 따라 추진하는 것은 당연하지만 어떠한 세부 목표를 우선적으로 이행한다 하더라도 SDG 4의 포괄적 목표인 평등한 교육 기회의 원칙에 입각한 보편적인 양질의 교육과 평생학습에 대한 의지가 매우 중요하다는 점을 강조하였다.

라) 기술적 지침 자료 개발

실무팀은 교육 이해관계자들이 기술적 논의와 SDG 4의 교육정책과 기획을 효과적으로 이해, 적용할 수 있도록 개발 주체와 협력 기관들이 지침 자료를 개발할 것을 권고하였다. 또한, 개발 주체들은 각 국가가 SDG 4 목표를 자국의 배경에 맞게 통합하고 국가 정책의 우선순위에 넣을 수 있도록 지원할 필요가 있으며, 이를 위해 손쉬운 가이드라인과 실천적 자료들을 제공할 것을 권고하였다. 운영위원회는 이러한 기술적 자료의 일관성과 타당성 확보를 위해 자료를 승인하는 역할을 한다.

마) 교육 부문 논의와 관련된 국가 역량 강화

SDG4의 정책 이행과 모니터링, 평가를 위한 효과적인 기제를 수립하도록 지원하기 위해 정부(중앙정부 및 지자체)와 교육 공동체(교육훈련기관, 교사, 학생, 부모), 그리고 시민 사회 등의 SDG 4 이행을 위한 역량 함양을 권장하고 효과적으로 총괄하고 강화시켜줄 것을 권고하였다.

바) 모니터링과 평가, 정책과 전략 정보를 제공하는 데이터의 사용 역량 강화

마지막으로 통계 지표의 개발, 자료 수집과 가용성, 보고 기능에 대한 역량 강화를 권고하였다. SDG 4의 이행 과정을 효과적으로 모니터링, 평가하기 위해서는 데이터 활용이 요구되며, 정확한 모니터링과 평가 결과는 새로운 정책과 전략 수립에 유용한 정보를 제공한다. 지표의 달성 정도를 측정하기 위해서도 정확한 데이터의 수집과 보고가 반드시 필요하므로 데이터 활용 역량 강화는 그 자체로서 중요한 정책과 전략이 될 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 SDG 교육 목표를 이행하기 위해 국제사회, 지역, 개별 국가는 매우 정교하고 체계적인 정책과 전략을 수립하는 노력을 하고 있음을 알 수 있다. SDG 4-교육 2030 운영위원회의 정책 및 전략 실무팀이 제안한 6개의 권고안은 우리나라의 SDG 교육 목표의 국내이행 및 본 연구에서 다루고 있는 기초교육 분야 개발협력의 정책과 실천 전략을 수립하는 데에도 적용되어야 할 것이다. 특히, 두 번째 권고안인 ‘교육 부문의 총괄 강화’는 새롭게 재편되고 있는 우리나라의 개발협력 정책 방향이 SDGs 맥락에서 다시 고려될 필요성이 있음을 시사한다.

우리나라 공적개발원조(ODA) 규모는 매년 꾸준히 증가하여 2017년 현재 3조원에 가까운

예산을 투입하고 있다. 또한 유상 및 무상원조로 이원화된 집행방식의 통합 체계 마련에 대한 필요성이 꾸준히 지적되어 왔다. 특히 예산의 규모가 더 큰 무상원조의 경우, 전담기관인 한국국제협력단(KOICA) 이외 무려 40개가 넘는 타 관계 부처, 지자체 등에서 사업을 실시해 오고 있는 관계로 예산중복과 비효율성, 사업관리의 어려움 등 무상원조의 분절화 문제 역시 지속적으로 대두되고 있는 이슈이기도 하다.

무엇보다 무상원조를 기준으로 교육 분야에 대한 ODA 지원 비율이 매우 높은 우리나라로서는 해당 분야에 대한 집중적인 투자와 부처 간, 관계기관 간 효과적인 협업방안 마련의 필요성이 매우 높으며, 이에 따라 제 2차 국제개발협력 기본계획에서도 통합적 접근을 주요 정책 방향으로 정하였다. 현재 한국국제협력단(KOICA)이 운영 중인 분야별 전문위원회¹⁵⁶⁾와 한국수출입은행의 대외경제협력기금(EDCF) 자문위원회는 우리나라 ODA의 분야별 발전 및 전문성 제고를 위한 상징성이 있는 기구들이나, 아직 이 위원회 운영의 목표와 성과 간 연결고리는 명확하지 않고 위원들의 역할도 다소 중복적인 것으로 판단된다. 또한, MDGs와 달리 SDG 교육 목표는 매우 구체적인 내용을 포괄하고 있으며, 이의 성공적인 이행을 위해서는 분야 전문성이 무엇보다도 강조되고 있다. 더불어 공여국인 한국도 개발협력 측면에서만이 아니라 SDGs의 성공적인 국내 이행의 책무를 가진다. 따라서 SDGs의 성공적인 달성을 위해서는 국내 이행과 개발협력 측면이 서로 조화를 이루며 통합적 관점에서 이해되고, 추진되어야 할 것이다. 이런 의미에서 향후 우리나라는 국제개발협력위원회 내 유무상 전체를 통합한 형태의 분야별 분과위원회, 혹은 발전위원회를 별도로 설치하고, 교육 분야는 교육부를 중심으로 ‘교육개발협력분과위원회’를 구성하여 교육 분야 ODA의 유무상원조 통합 로드맵을 마련하고 추진해 나가야 할 필요성이 있다.¹⁵⁷⁾

2) 모니터링

SDG 교육목표를 이해하고 이를 실현하기 위한 정책적 노력을 효과적으로 작동시키기 위해서는 국제적으로 논의되고 있는 SDG 교육목표 모니터링 체제와 전략을 명확히 이해할 필요가 있다. 이를 위해 SDG 교육목표 달성을 독려하고 국제, 지역 차원의 이니셔티브를 조정·운영하

156) 2017년 기준 KOICA는 교육, 보건, 공공행정, 농림수산, 교통 및 도시개발, 과학기술혁신, 기후변화 및 환경, 성평등 및 취약계층 등 8개 분야에 대한 전문위원회를 구성하여 운영 중에 있음

157) 안해정 외(2016, pp. 286-289)의 연구에서 제안한 ‘교육개발협력분과위원회(가칭)’와 같은 맥락임.

는 역할을 수행하는, SDG 4-교육 2030 운영위원회에서 제시한 모니터링 전략을 살펴보았다.

모니터링¹⁵⁸⁾ 영역의 실무팀은 11개 회원 기관과 더불어 UIS(UNESCO Institute for Statistics)와 GEM 보고서(Global Education Monitoring Report) 등 두 개의 공동의장으로 구성, 운영되고 있다. 이하에서는 이를 중심으로 SDG 교육목표의 모니터링 체제 개발 현황과 주요 이슈를 논의하고자 한다.

먼저 전체 SDGs와 SDG 교육목표를 모니터링하는 글로벌 체제를 구성하는 조직은 IAEG¹⁵⁹⁾, UN Statistical Commission, the Technical Cooperation Group, the Global Alliance to Monitor Learning 등이다. 또한 SDG4-교육 2030 운영위원회는 매년 UN 고위급 포럼(Higher Level Political Forum: HLPF)의 주제를 제안함으로써 SDGs와 SDG 교육목표를 연계한 모니터링 체제를 구성하고 있다. SDG 교육목표 달성에 대한 정기적 모니터링의 핵심 기제는 Global Education Monitoring(GEM) 보고서이며, 지표에 대한 데이터 수집은 UIS가 주관하고 있다.

2017년 시점에서 논의되고 있는 SDG 교육목표의 모니터링에 관한 이슈는 크게 기술적 차원의 내용과 운영·관리적 내용들을 모두 포함하고 있다. 주요 내용은 다음과 같다(SDG 4-Education 2030 SC, 2016, p. 13).

가) SDG 교육목표 모니터링을 위한 글로벌 데이터 생산

SDG 교육목표는 MDGs에 비해 한층 광범하고 차원높은 성과를 지향하고 있기에 모니터링은 상당히 복잡하고 난해한 과업을 수반한다. 주로 교육 기회 확대에 치중하였던 이전 글로벌 교육 목표와는 달리 SDG 교육목표는 학습성과와 형평성 등의 주제를 강조하고 있어 지표 설정과 데이터 생산은 매우 중요한 이슈로 부각하였다. 구체적으로 43개에 달하는 SDG 교육 목표의 주제별 지표 중에는 개념적, 방법론적, 조작적으로 새로운 접근법을 필요로 하는 지표가 적지 않아 글로벌, 지역, 국가 차원의 관심이 요구된다.

2017년 SDG 교육목표 달성을 모니터링하기 위한 29개의 글로벌, 주제별 지표가 SDG 4-교육 2030 운영위원회의 승인을 받아 확정되었다. 이에 UIS와 Technical Cooperation Group (TCG) 등 교육 목표 모니터링의 담당 주체는 새로운 지표 산출 방법뿐만 아니라 회원국의

158) 공식 명칭은 Review, Monitoring and Report로 RMR로 약칭된다(SDG Education 2030 SC, 2016).

159) 11개 글로벌 지표 개발을 담당하는 조직 IAEG(Inter-Agency and Export Group)

교육 목표 모니터링 작업에 필요한 지침과 가이드라인 개발에 박차를 가하고 있다. 또한 11개 글로벌 지표의 경우 2019년 첫 번째 검토 과정을 앞두고 있어 늦어도 2018년까지는 개발이 완료될 예정이다(UNESCO, 2017, p. 26).

새로운 작업을 필요로 하는 지표는 29개 지표 중 22개로 이 중에서 특히 학습성과에 관한 7개 지표는 완성에 이르기까지 상당한 난제를 안고 있다. 과거에 주된 교육지표 데이터 시스템 역할을 수행하였던 Education Management Information Systems(EMIS)만으로는 새로운 학습 성과와 관련된 지표값 산출 자료를 얻을 수 없어 국가 수준 성취도 평가나 학습성과에 대한 국제비교평가 자료 등 대체가능한 자료를 찾아야 한다(UNESCO, 2017, p. 26).

세계 각국과 글로벌 교육협력 주체 모두 이러한 현실적 문제를 해결해야 한다는 도전과제에 직면해 있다. 무엇보다도 각국은 자국 내에서 SDG 교육 목표 모니터링에 적합한 데이터를 찾아내야 하고 여의치 않을 경우 다른 나라나 다국적 기업 등이 주관하는 전문기관을 찾아내 협력을 구할 수 있어야 한다. SDG 교육 목표 모니터링에 적합한 데이터를 찾아내는 일 뿐만 아니라 세계 각국은 다양한 종류의 조사도구를 운영할 수 있고, 수집된 데이터를 활용할 수 있는 역량도 갖추어야 한다.

물론 국제사회는 필요시 각국의 이러한 역량개발을 지원할 수 있는 지원 체제도 갖추어야 한다. 글로벌 차원에서는 1) 국가, 지역 등 중층적으로 진행되는 모니터링 활동이 일관성을 갖고, 통용 가능하도록 조정하는 것, 2) 투명하고 효과적인 교육 목표 달성과정을 보고하는 기제를 마련하는 것 등이 핵심 과제로 남아있다(SDG 4- Education 2030 SC, 2016, p. 13).

나) 세계교육현황(GEM) 보고서의 권고사항에 대한 후속조치 이행

세계교육현황 보고서는 SDG 교육목표 달성 정도를 정기적으로 모니터링하는 역할에 머무르지 않고 SDG 교육 목표 달성을 위한 국가, 지역, 글로벌 차원의 정책 설계-집행-환류를 가이드하는 역할까지도 담당하고 있다. 실제로 SDG 4-교육 2030 운영위원회는 세계교육현황 보고서에 담긴 연구결과를 토대로 전략적인 가이드를 제공하고 SDG 교육 목표 달성을 위한 정책적 우선순위와 벤치마크 사례 등을 국제 교육계에 제언하도록 요청받고 있다(UNESCO, 2017, p. 26). SDG 교육 목표 모니터링과 관련하여 우리가 세계교육현황 보고서에 주목해야 하는 이유가 여기에 있다.

다) 지역 차원의 모니터링 기제

SDG 교육목표 달성을 위한 지역 차원 모니터링 기제의 필요성이 제기된 배경은 다음과 같다. 논의의 시작은 지난 2014년에 발표된 Post 2015 의제에 관한 UN 사무총장 보고서이다. 동 보고서에서는 지표 선정 및 벤치마크 설정에 관련하여 차별적인 기능을 담당하는, 4개 차원의 모니터링 기제를 언급하였다. 즉 일부 지표는 글로벌 차원에서 모니터링을 하는 것이 적절하지 않으며 오히려 지역 주체가 특정한 맥락과 정책적 중요도를 고려하여 모니터링하는 것이 더 효과적일 수 있다는 점이 부각되면서 글로벌 및 국가 차원, 주제 차원에 더하여 지역 차원의 모니터링 기제가 필요하다는 주장이 설득력을 얻게 되었다(UNESCO, 2017, p. 28).

또 다른 배경은 새로운 접근법을 필요로 하는 교육 의제 선정이다. 앞서 언급하였듯이 일부 교육목표는 투입 대비 산출과 같은 정량지표로만 측정할 수 없고 교육훈련체제, 정책 및 프로그램의 비교 등의 정성적 측정을 필요로 한다. 이러한 지표들을 모니터링하기 위해서는 전문가의 의견, 판단 등에 의한 질적인 정보를 필요로 하는데 글로벌 차원의 모니터링 체제보다는 지역 내 주체가 더 효과적으로 대응할 수 있다는 것이다(UNESCO, 2017, p. 29).

이렇게 지역 내 국가간 협의체가 주도하는 강력한 조정 기제 작동 사례가 2016 GEM 보고서에 소개되었다. SDG 체제 하에서는 지역 차원의 모니터링 기제가 강조될 것으로 예상되기에 향후에는 글로벌 차원과 지역 차원에서 추진되는 모니터링 체제 간 협력과 조율이 주요 이슈로 부상할 것이다.

라) 교육 지표에서 우선순위 설정 및 글로벌 핵심 지표(Global Lead Indicators) 개발

모니터링은 SDG 교육 목표 달성을 위한 실행 단계에서 매우 중요한 기능을 수행한다. 목표달성 정도에 대한 정보를 주기적으로 수집, 분석하고 다음 단계의 이행에 환류한다는 기본적인 기능 이외에도 적절하게 설계된 모니터링 정보는 SDG 교육 목표의 효과적 달성을 이끄는 전략으로도 활용될 수 있으며 또한 SDG 교육 목표에 대한 강력한 지지와 후원을 이끌어 낼 수도 있다.

한 가지 주목해야 할 사항은 SDG 교육 목표의 범위에 맞게 광범위한 모니터링 체제를 가동하는 것은 당연한 것이지만 교육 지표에서 우선순위를 정하여 모니터링 하는 것 또한 서로 경쟁하는 여러 개발 목표 안에서 교육 목표를 부각시키고 다양한 이해관계자들 간 협력과 결집된 헌신을 이끌어 내기 위해 반드시 필요하다(UNESCO, 2017, p. 29).

2016 GEM 보고서에서는 국가, 지역, 글로벌 차원의 핵심 주제를 제시하고 있다. 국가 차원에서는 평등, 학습성과, 질적 수준, 평생학습, 체제, 재정 등 6개 핵심 영역이, 지역 차원에서는 상호학습지원이, 글로벌 차원에서는 합의와 조정 촉진이 주력해야 할 핵심 영역으로 제시되었다(유네스코 한국위원회, 2017). 이 중에서 현재 핵심 지표로서 주목받고 있는 것은 접근성, 질, 형평성이다. 글로벌 핵심 지표(Global Lead Indicators)로 알려진 이들 지표는 하나의 지표라기보다는 대부분의 지표와 관련성을 맺고 있는, cross-cutting 지표이다. 포괄적이면서도 투명하며 이해하기 쉬운 접근성, 질, 형평성에 대한 지표 개발이 조속히 이루어져야 할 것이다.

마) 지표별 벤치마크 및 최소 달성 기준 설정

새로운 글로벌 개발 의제인 SDG 교육 목표의 특징 중 하나는 지표별 목표치가 열린 형태로 되어 있다는 점이다. 이는 교육 발전 수준과 우선순위 등의 측면에서 상당한 차이점을 갖고 있는 세계 각국의 이해관계를 반영하고 고정하려는 노력의 결과이다. 다만 이로 인해 지표별로 글로벌 차원에서 도달해야 할 벤치마크와 최소 달성 기준을 설정하는 것이 SDG 교육 목표 모니터링의 주요 난제가 되었다.

향후에는 국가와 글로벌 등 각 단계별로 지표 개념을 명확히 하는 한편 측정과 사용이 용이한 벤치마크를 개발해야 한다는 중대한 과제가 남아 있다. 이러한 문제를 해결하는 데 기술적 측면과 더불어 정치적 측면들까지 고려해야 할 것이다(UNESCO, 2017, p. 31).

전술한 바와 같이 SDG 교육 목표를 실현해 나가는 데 있어 모니터링은 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. SDG 교육 목표 달성을 위해 국가, 지역, 글로벌 등 각 단계별 주체가 수행하는 활동을 제어하고 국가, 지역, 글로벌 차원에서 전개되는 정책의 설계, 집행, 평가를 가이드하는 것이 모니터링이기 때문이다.

SDG 교육 목표 이행 과정에 대한 모니터링은 지표가 43개에 이를 정도로 광범위할 뿐만 아니라 양적, 질적 측면을 모두 포함하고 있는 지표를 개념적, 방법론적, 조작적으로 명확히 정의하고, 이를 측정과 사용이 용이한 데이터의 형태로 제시해야 하는 과업이다. 뿐만 아니라 지역 차원의 모니터링 기제를 구축하여 SDG 교육 목표 달성을 체계적으로 점검해 나가고 특히 SDG 교육 목표 이행이 각국의 교육 정책적 맥락을 고려하여 수행될 수 있도록 해야 한다.

모니터링은 국가, 지역, 글로벌 차원에서 데이터의 생산과 관리, 모니터링에 필요한 자원 확보와 역량 개발 그리고 이의 중요성을 지지·옹호하는 활동까지도 포함한다. 우리나라는 국제

사회 일원으로서 SDG 교육 목표 이행을 점검해나가는 기본적인 의무 이외에도 책임있는 선진공여국의 일원으로서 글로벌 차원의 SDG 교육 목표 모니터링 논의에 기여하고 지역 차원의 모니터링 활동을 주도해 나가야 한다. 이것이 바로 SDG 교육 목표 모니터링에 관한 논의를 올바르게 이해하고, 대내외적 개발협력 정책에 모니터링 활동에 대한 계획과 전략이 반영되어야 하는 이유이다.

3) 재정 확보

대부분의 개발도상국은 SDG 교육 목표를 달성하기 위한 재정확보 방안에 많은 관심을 가지고 있다. 그들은 교육 목표를 달성하기 위해 필요한 재정은 어느 정도이어야 하는지에 대해 국제기구 및 공여국과 지속적으로 협의한다. 주로 기초교육 관련 개발협력 재정에는 학교 설립 및 개선비용, 교원 양성과 훈련비용, 급여 등을 포함하는 인건비용, 교육을 성공적으로 달성하는 데 필요한 각종 교재, 소프트웨어, 개발비용 등이 포함된다. 이와 같이 교육개발협력을 위해 필요한 재정은 주로 국가세원 등을 중심으로 하는 것을 전제로 하지만, 대부분의 개발도상국은 국가재원보다는 무상공여를 포함한 개발협력자금, CSO와 NGOs, 민간기업 등의 기부금 등을 포함한 자발적인 외국재원에 높은 비중을 두고 있다.

국제 사회는 2015년 인천선언을 통해 교육재정 확보 방안을 제시한 바가 있다. 2015년 5월에 발표한 인천선언 제105조를 보면, 모든 국가가 GDP의 4~6%를 교육에 투자하고, 정부지출 중에서 15~20%를 교육재정으로 확보하는 것을 권고하였다. 또한 인천선언을 계승한 UNESCO의 교육비전 2030 보고서에서도 인천선언과 마찬가지로 모든 공여국이 GNP 중의 ODA 투입비율을 0.7% 이상으로 해야 한다는 것을 확인하였다. 더구나 2017년 7월에 발표한 에티오피아 아디스아바바에서 합의한 어젠다는 공여국 GNI 중의 0.7%를 ODA 재원으로 확보하고, 그 중에서 최소한 0.15~0.20%의 ODA는 최빈국에 배분해야 하는 것까지 권고하였다.

원칙적으로 ODA를 포함한 국제 재원은 공공민간자원을 포함한 다른 재원을 촉발시킬 수 있어야 하며, 개발도상국에 지나치게 부담을 주지 않는 방식으로 혁신적인 기제, 수단, 제도적 양식을 모두 가동해야 한다. 실제로 ‘교육기회 확보를 위한 국제 재정위원회’ (The International Commission for Financing Education Opportunity, 이하 ‘국제 교육재정위원회’)는 2016년에 발표한 보고서 “세대 학습”(The Learning Generation)에서 완전하게 기초교육을 이수한 학습 세대를 확보하는 방안을 강조하였다. 이에 따르면, 모든 저소득국가와 중소득 국가의 교육 지출

을 2016년 기준으로 매년 1조 2천억 달러에서 2030년까지 약 3조 달러로 늘려야 한다고 보았다. 교육재원을 이런 수준까지 달성하게 되면, 공공재정으로 지원하는 2년의 취학전교육, 그리고 양질의 무상 초등교육과 중등교육을 실천할 수 있는 것으로 평가되었다. 이와 같은 교육비용은 대부분 정부재원으로 출자해야 한다. 국제교육재정위원회는 저소득국가와 중소득국가에서 정부의 공공교육지출을 매년 7%씩 늘리면, 2015년 당시 약 1조 달러였던 전 세계 교육지출을 2030년에는 약 2조 7천억 달러까지 증액할 수 있는 것으로 분석하였다(Education Commission, 2016).

그런데 개발도상국의 국내 교육재정은 2030년에는 약 890억 달러의 부족 금액이 발생할 것으로 전망되고 있다. 특히 저소득국가의 교육발전을 위해 절대적으로 필요한 국제재원은 2030년까지 약 450억 달러가 소요될 것으로 추정되는데, 그 중에서 320억 달러는 국제기구와 공여국의 ODA 자금으로 충당할 것으로 예측된다. 다만, 최근 저소득국가 중에서 2030년까지 경제성장 동력을 통해 중소득국가로 발전하는 과정이 두드러지고 있는 상황에 비추어 볼 때, 이들 국가가 다양한 자원 확보 방안을 마련함으로써 공여국의 ODA 자금이 연간 170억 달러만 소요될 수도 있다. 따라서 재정 결손과 관련된 다양한 변수, 그리고 이를 충당하기 위한 국가 역량 등을 고려할 때, 다양한 자원 확보 전략이 요청된다.

SDG 교육 목표의 성공적 이행을 위해서는 재정 확보가 필수적이다. 이전 MDGs 시대의 교육 목표보다 포괄적이며, 영유아 교육에서 평생 교육에 이르기까지 폭넓은 범위의 교육 내용, 대상, 방법을 포함하는 SDG 교육 목표를 달성하기 위해서는 이전에 비해 훨씬 더 큰 규모의 재정 지원이 요구된다. 교육개발협력 재원을 마련하는 과정에서 공여국과 국제기구, 민간기업 등의 제삼자까지 포함한 다각적인 호혜협력을 실행해야 하며, 개발협력과 조화, 일치하기 위한 다양한 전략이 요청된다고 볼 수 있다. 그런 점에서 수원국의 주인의식과 참여의식, 공여국과 국제기구 등의 인도주의적 협력전략이 상호 조화를 이루는 것이 교육자원 확보를 위한 절대적인 요소라고 할 수 있다. SDG 4-교육 2030 운영위원회에서도 재정 확보를 SDG 교육 목표 이행을 위한 핵심 영역으로 채택하고, 재정 확보와 관련된 이슈를 공유하고 논의하고 있다(UNESCO, 2017). 지난 6월 뉴욕에서 개최된 제 3차 SDG 4-교육 2030 운영위원회 총회에서는 SDG 교육목표를 성공적으로 이행하는 데 필요한 재원을 마련하기 위해 다음과 같은 방안이 제안되었다.

가) 수원국 국내 재정의 안정적 확보

교육개발협력을 위한 중요한 전제 중 하나는 수원국의 국내 재원을 안정적으로 확보하는 것이다. 정부는 공공세입을 늘려야 하며, 추가적으로 늘어난 재원을 교육재정으로 배분해야 하고, 특히 사회적으로 배려해야 할 소외집단에 대한 교육지출을 중점적으로 확대지원해야 한다. 국가는 경제성장을 통해 늘어난 재원을 기초교육 부문에 집중적으로 투자할 수 있는 공공지출 재원으로 전환해야 한다. 그러므로 정부는 모든 아동에 대한 교육의 형평성을 보장하고 사회적 배려계층과 소외집단에 교육재정을 집중 지원하는 방식으로 교육재정을 확보하고 배분하는데 중점을 두어야 한다.

나) 재정 데이터 활용을 통한 세부 교육 분야별 정보 확보

수원국 정부는 재정 관련 데이터를 활용하여 세부 교육 분야별로 단절되어 있는 정보를 포괄적으로 수집해야 한다. 이를 통해 재정에 대한 모니터링과 투명성을 확보하고, 이를 효율적으로 활용하는 방안을 촉진시킬 수 있다. 실제로 유네스코가 발행하는 GEM 보고서에 따르면, 2000년 이래로 개발도상국 중에서 국가총생산(GDP) 중에서 교육지출이 차지하는 비율 관련 자체 데이터가 있는 국가가 60%에도 이르지 못하고 있다. 더구나 2016년 기준 개발도상국 중에서도 2012년도에 자체 발표한 GDP 대비 정부 교육지출 비율에 대한 데이터를 가진 국가는 45%에 불과한 실정이다.

또한, 개발도상국의 교육재원 중에서 중요한 비중을 차지하는 가계 교육지출에 대한 조사 분석은 더욱 미흡한 상황이다. 실제로 가계 부담 공교육비로 부담되는 내용은 수업료, 교사급여, 교과서, 교복, 교통비, 기타 학교 활동비 등 상당한 비중을 차지하고 있지만 이에 대한 정확한 파악이 불가능한 실정이다. 대체로 저소득 국가를 중심으로 가계부담 공교육비는 정부 공공교육지출 중의 절반 이상을 차지하는 경향이 있으며, 고등교육보다는 초등교육을 중심으로 국가 교육재정에 상대적으로 높은 기여를 하는 추세에 있다(Foko, Tiya&Husson, 2012; SDG 4-Education 2030 SC, 2017, p. 18에서 재인용). 그러므로 가장 배려해야 할 소외계층에 대한 교육 접근성을 높이고 교육의 형평성을 제고하기 위한 개혁과제는 가계 교육지출에 대한 분석에서 출발해야 한다. 정부는 가계 교육지출에 대한 정밀추적조사를 포함하여 공공부문의 교육지출에 대해 효과적으로 추적 조사함으로써 교육재정 관련 정책을 입안하고 실천하기 위한 기초 전략

을 창출할 수 있다. 이를 통해 기초교육에 대한 가계부담의 목적과 규모를 이해하고, 특별히 빈곤소외계층을 포함한 전체 가계의 교육 부담을 감축시킬 수 있는 조치를 마련해야 한다.

다) 개발협력 재원의 교육 분야 지원 비율 확대

공여국 및 개발은행을 포함한 다자국제기구는 자체 지원협력 목표를 최대로 끌어올리고, 전체 개발협력 재원 중에서 교육 분야에 지원하는 비율을 최소 15%까지 확대할 필요가 있다. 대부분의 공여국은 교육 분야 ODA를 크게 늘리기 어려운 상황이므로 추가적으로 확보된 재원을 가급적이면 교육 분야에 출자할 수 있도록 유도하기 위해 새로운 방식의 재정 혁신전략을 모색해야 한다. 공여국 입장에서는 교육에 대한 금융편의를 제공할 경우, 이것이 해당 재원을 가동하는 구조에 잠재적으로 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대해 정밀하게 검증해야 하는 어려움이 있다. 따라서 국제기구는 교육에 대한 인도주의적 원조 비율을 확대할 필요가 있다. 이와 같은 재정지원 전략은 인도주의적 개발협력 정책과 프로그램에 더욱 더 부합할 수 있는 방향으로 국가 역량을 집중하고, 교육체제의 회복 탄력성을 촉진시키는 역할까지 한다. 궁극적으로 이런 재정 확보전략을 통해 인도주의적 원조정책 중에서 교육개발협력 분야가 차지하는 비율(4%)을 달성할 수 있어야 한다.

라) 개발협력 재원 확대

양자협력과 인도적 지원협력을 포함하여 민간 기업까지 포함한 국제기구와 공여국은 GPE(Global Partnership for Education)가 적합한 협력대상으로 선정한 89개 개발도상국을 위한 협력기금을 충분히 제공하기 위한 차원에서 2020년까지 매년 20억 달러를 달성할 수 있도록 개발협력재원을 최대한 늘려야 한다. GPE는 당초 EFA-FTI 전략에서 출발하여 개발도상국 및 최빈국의 기초교육과 중등교육을 지원하기 위한 글로벌 협력목표를 달성하고자 노력하고 있다. GPE는 2018년부터 2020년까지 교육개발 협력 사업을 통해 89개 개발도상국 8억 7천만 명의 아동·청소년들이 보다 좋은 학습 환경 속에서 형평성 있는 교육성과를 달성하고자 사회책무성과 글로벌 지식혁신 전략을 병행하는 실천사업을 수행하고 있다(SDG 4-Education 2030 SC, 2017, p. 20).

마) 긴급교육지원(Education Cannot Wait) 기금 확보

공여국은 국제기구 ‘긴급교육지원’ (Education Cannot Wait)이 신속하고도 획기적으로 교육 협력을 할 수 있도록 2020년까지 38억 5천만 달러의 기금을 조성해야 하며, 이를 GPE와 적절하게 조화시키는 방안을 실천해야 한다. ‘긴급교육지원’ 기금은 2016년 오랜 재난 속에 허덕이는 지역과 긴급재난 지역에 신속하게 교육을 보급하는 것을 목적으로 창설되었다. 이 단체는 글로벌 공공재원을 신속한 금융 편의 속에서 활용하고, 소정의 협력 사업이 종료되면 중장기적인 계획과 재정구상을 통해 안정화하는 방안을 동시에 실천하고 있다. 즉, 위기 상황 속에서 신속하게 대처하는 ‘재정응답 창구’ (first response window) 역할을 하면서도, 인도적 지원사업과 개발협력사업 간의 분화된 상황을 조화롭게 연결하는 ‘다년간 계획을 준비하는 창구’ (multi-year window) 역할도 병행하고 있다. 이러한 측면에서 GPE가 가진 교육재정 확보 방안의 취약점을 보완하는 중요한 역할을 하고 있다.

현재 국제 교육계는 새로운 관점의 혁신적인 교육개발재원에 주목하고 있는데, 이는 주로 기존의 전통적인 공적개발협력 재원을 벗어나서 다양한 방식으로 활용되고 있다. 이와 같은 새로운 교육재원은 국제 항공료 연대부담금, 국제 주식·통화 거래세, 개발협력의 부채탕감, 교육펀드, 재난보험 등 다양한 영역에서 많은 영향을 미치고 있다. 최근에는 비주류 방식의 각종 국제 특혜재원을 기반으로 하는 민간 개발협력, 즉 종교단체, 시민사회단체(CSOs), 각종 재단과 법인 등이 중심이 되는 개발협력 재원에 많은 관심을 모으고 있다. 이와 같은 민간 개발협력이 혁신적인 재원확보활동을 통해 SDG 교육 목표를 달성하는데 많은 기여를 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 교육개발협력에 대한 전문적 지식과 혁신 전략이 결합되지 못하고, SDG 교육 목표에 긍정적으로 영향을 미칠 수 있는 교육 참여의 원칙과 위기관리 등이 제대로 가동되지 못하고 있다. 그러므로 민간 개발협력 시스템이 지니고 있는 풍부한 교육재원을 확보하는 노하우와 혁신전략을 전통적인 양자다자 개발협력의 실천 프로그램에 조화롭게 일치시키는 방안이 시급한 개선과제라고 할 수 있다. 동시에 공여국은 국민 홍보 전략과 GNP 대비 0.7% ODA 재원확보 방침 등을 확인하여 국제사회에 대한 책임 있는 실천사업을 추진해야 할 것이다.

우리나라 ODA의 효율성을 극대화하기 위해서는 무엇보다도 우리나라의 ODA 예산 및 관리 체계가 시급히 개선되어야 한다. 현재 우리나라의 ODA 예산은 국회 외교통일위원회 및 기획재정위원회를 중심으로 먼저 유상 및 무상원조를 일정 비율로 나누고, 이후 이 비율에 맞춰 교육 분야를 포함한 각 분야별, 기관별 ODA 예산을 추후 배정하도록 하고 있다. 그러나 이러한

ODA 예산관리 방식을 운영하고 있는 다른 공여국들의 사례는 찾아보기가 매우 힘들다. 이런 배경에서 향후 우리나라는 교육 분야를 포함한 분야별 예산을 해당 부처 또는 앞서 제안한 분야별 분과위원회에서 일차적으로 수립하고, 이후 해당 분야 내 유무상원조 비율을 조정하는 방식으로 ODA 예산 수립 및 관리체계를 개선해 나가야 할 필요가 있다. 그 과정에서 교육부, 보건부, 환경부 등 분야별 ODA 예산 수립에 대한 우리나라 관계부처의 역할과 책임을 강화하고, 사업의 실행 전담기구인 한국국제협력단, 한국수출입은행과의 효과적인 협업 체계를 구축해야 할 것이다.

특히 2016년에는 우리나라 유무상 원조의 전담기관인 한국수출입은행(EDCF)과 한국국제협력단(KOICA)이 각각 국제원조투명성기구(IATI)에 가입하였다. 따라서 이후 국제사회가 우리나라에 요구하는 원조의 투명성(Transparency)과 예산운용의 효과성(Effectiveness) 증진에 대한 목소리는 더욱 높아지고 있으므로, 향후 우리나라는 ODA를 중심으로 한 공적개발재원 운용의 투명성과 책무성, 효과성을 점진적으로 제고해 나가야 필요성이 매우 높은 것으로 판단된다.

4) 옹호(Advocacy) 활동

옹호(Advocacy)란 정책과 실행에 변화를 가져오기 위한 전략적이고 의도적인 과정을 의미한다(Cutter et al., 2015) 따라서 옹호는 특정한 맥락에서 이루어질 수밖에 없으며 특정한 대상을 정해서 행해진다(Water Aid, 2007). 옹호 활동은 지역사회(local)의 수준에서부터 국가적(national), 지역적(regional), 글로벌(global)에 이르기까지 다양한 수준에서 행해질 수 있으며, 이를 위한 전략은 심도 깊은 변화를 달성하기 위해 각 수준에 따라 잘 조직된 활동을 포함해야 한다. 또한 옹호 활동은 단순히 정책을 변화시키는 것을 넘어서서 사람들의 인식을 변화시킬 수 있기 때문에 의사결정자와 이해관계자들의 SDGs 달성을 위한 행위를 지지하고 촉진하는데 직, 간접적으로 영향을 줄 수 있다.

옹호전략은 목표달성의 효과성을 높이고 영향력을 극대화하기 위해 필수적으로 요구된다. 옹호전략을 개발하기 위해서는 가능한 자원을 가장 효과적으로 활용할 수 있도록 하고, 위험은 최소화하되 기회는 최대화하여야 하며, 조화와 협동을 위한 기회에는 어떠한 것이 있는지 파악하고 중복을 피해야 한다. 더불어 다른 분야 및 조직적 목표와 단기, 장기 차원에서 조정할 필요가 있다. SDG 4-교육 2030 운영위원회에서는 SDG 교육 목표의 성공적 이행을 위해 다양

한 수준에서의 옹호 활동이 필수적임을 인식하고 SDG 교육 목표 옹호 활동을 위한 실무팀을 구성하였다. 지난 6월 뉴욕에서 개최되었던 제 3차 SDG 4-교육 2030 운영위원회 총회에서 옹호 활동 실무팀은 SDG 교육 목표 이행을 위한 옹호 활동으로 국제 사회의 교육 분야 관계자뿐만 아니라 SDGs 다른 분야의 관계자들과의 소통을 강조하였다. 실무팀에서 제안한 옹호 활동은 크게 다음의 세 가지로 요약된다.¹⁶⁰⁾

가) 글로벌 차원의 옹호 활동

글로벌 차원에서 추진되어야 하는 옹호 활동은 크게 세 가지로 제안되었다. 먼저, 교육의 위상 및 역할에 대한 인식 제고가 글로벌 차원에서 이루어질 필요가 있다. 전체 SDGs 구조에서 교육의 위상 및 다른 분야 목표 달성에 필요한 교육의 역할 등 교육에 대한 글로벌 지원을 활성화하는 글로벌 차원의 옹호 활동이 요구된다. 둘째, 교육 재정의 중요성을 홍보해야 한다. 한정된 전체 개발 재정에서 교육 재정의 중요성과 필요성을 글로벌 차원에서 환기시킬 필요가 있다. 셋째, 글로벌 차원에서 평생 학습의 중요성을 인식시킬 필요가 있다. 평생 학습은 SDG 교육 목표의 한 축으로 매우 중요한 교육 영역이지만 국제적으로 큰 관심을 받고 있지 않아 왔다. SDG 세부 목표(SDG 4.6)에 명시되어 있는 성인 문해와 역량 개발 등 평생 학습에 대해 글로벌 차원에서 지원할 수 있도록 힘을 모아야 할 것이다.

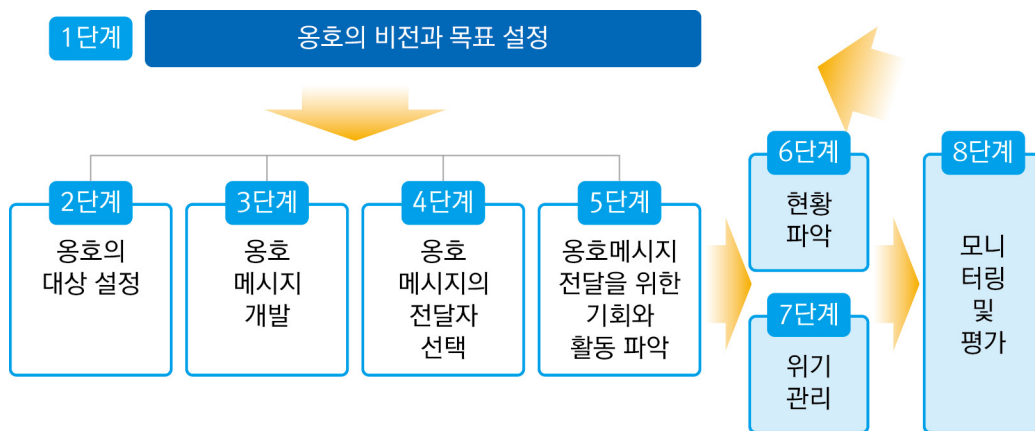
나) 글로벌 차원의 소통과 정보 공유

SDGs가 출범한 이래로 SDG 교육 목표 달성을 위해 운영위원회를 구성하고 많은 활동과 그에 따른 성과를 거두고 있음에도 불구하고 이러한 활동과 성과에 대한 정보 공유는 부족한 현실이다. SDG 교육 목표의 성공적 이행을 위해서는 운영위원회의 합의 및 결정사항 등을 홍보하여 각 지역과 국가의 주체들이 정확한 방향성과 목표를 가지고 SDG 교육 목표를 이행해 나갈 것을 촉구할 필요가 있다. SDG 교육 목표의 이행과 조율을 위해 국제 사회에서 합의가 이루어진 사안들은 시의 적절하게 공유되어야 하며, 개별 시민을 포함한 SDG 4의 모든 이해관계자의 책무성과 투명성을 증진시키기 위해 글로벌 차원의 소통과 정보 공유가 활성화 되어야 한다.

160) 제 3차 운영위원회 총회에서 앞에서 기술한 ‘정책 및 전략’, ‘모니터링’, ‘재정’ 영역의 실무팀에서는 권고안을 제시하였으나 ‘옹호 활동’ 실무팀은 권고안을 제시하지 않았다.

다) 전략적 지침 제공

SDG 4-교육 2030 운영위원회는 국가 수준에서 SDG 4의 세부 목표와 의무를 효과적으로 이행할 수 있도록 전략적인 지침을 제공해야 한다. 또한, 앞서 언급했듯이 SDG 교육 목표의 성공적인 이행을 위해서는 글로벌, 지역, 국가 등 각 수준 간의 조화와 조율이 필수적이다. 따라서 SDG 4 이행 파트너 간의 방향성과 접근법을 조율하기 위한 전략적 가이드라인이 제공되어야 할 것이다.



■ 그림 V-3 ■ 옹호전략 개발의 단계(Cutter et al.(2015), p. 25의 내용을 재구성)

효과적인 옹호 활동을 위해서는 옹호를 위한 기반을 구축하고 옹호 전략 개발이 필수적이다. Cutter et al. (2015)은 옹호 기반 구축 과정을 (1) 연구와 증거에 기반한 의제 설정 및 이해, (2) 국가 수준에서 글로벌 수준에까지 이르는 의제 이해, (3) 광범위한 이해관계자와의 파트너십 형성, (4) 추진 일정의 명료화로 제시하였다. 현재 추진되고 있는 SDG 교육 목표 이행을 위한 옹호 활동은 이와 같은 옹호 기반이 적절하게 구축된 것으로 판단된다. Cutter et al. (2015)은 옹호 전략 개발 단계를 [그림 V-3]과 같이 8단계로 제시하였다.

가장 먼저 (1) 옹호의 비전과 목표를 설정하고 (2) 옹호 대상을 설정하며 (3) 옹호할 메시지를 개발하고 (4) 옹호 메시지의 전달자를 선택하며 (5) 메시지 전달을 위한 기회와 활동을 파악하고 (6) 현황을 파악하고 (7) 위기를 관리하며 마지막으로 (8) 모니터링 및 평가를 하여 옹호 전략을 개발한다. 이와 같이 옹호전략 개발의 단계는 비전과 목표를 설정하고, 어떻게

그것을 달성할 것인가를 확인하며, 수행하고자 하는 활동을 정하고 실행하는 것을 포함하는데, 이러한 과정은 반드시 순서에 따라 단계적으로 추진되는 것은 아니다(Water Aid, 2007). 즉, 각 단계별로 순서가 있기는 하지만 어떤 단계는 다른 단계와 동시다발적으로 수행될 수 있고 진행 상태에 따라서는 순서를 변경할 수도 있다. 또한 모니터링은 반복적, 지속적으로 실시될 수 있으며 그 결과에 따라 계획을 새롭게 수정하거나 변경할 수도 있다. 이와 같은 옹호 전략 개발 단계는 SDG 교육 목표의 이행을 위한 옹호 전략을 개발하는 데 유용하게 적용될 수 있을 것이며 본 연구에서 도출하고자 하는 기초교육 관련 개발협력 정책의 실천을 위한 옹호 활동 전략을 마련하는 데에도 시사점을 줄 수 있을 것이다.

나. 기초교육 핵심주제별 정책제언

1) 교육제도 및 정책

가) 정책제언 1: 민관협력 사업방식의 다변화, 사업 성과관리 강화

이 정책 제언에 대한 실천방안 마련은 SDGs 시대로의 진입과 함께 더욱 강조되어지고 있는 1) 수원국 중심(recipient-driven)의 지속발전 가능한 민관협력 정책·전략 수립 및 시행을 지원하고, 2) 이를 효과적으로 뒷받침하기 위한 안정적 자원조달 모델 마련이라는 관점에서 통합적으로 고려할 필요가 있다. 특히 이것은 그간 우리나라 민관협력 사업들의 80% 이상이 NGO 사업들에 치중되어져 왔고, 국민들의 대외 원조에 대한 인식이 점진적으로 하락¹⁶¹⁾해 온 배경에서 갖는 정책적 의의가 크다고 할 수 있다. 현재 우리나라의 민관협력은 대부분 무상원조 방식에 의한 NGO와의 협력 사업에 치중되어져 있으며, 전체 민관협력 사업을 효과적으로 관리, 모니터링할 수 있는 체계도 미흡하므로, 향후 이러한 한계점을 점진적으로 보완해 나가야 할 필요성이 크다고 할 수 있다.¹⁶²⁾

161) 2012~2014년 사이 국무조정실은 3회에 걸쳐 대 국민 ODA 인식조사를 실시하였으며, 3개년에 걸친 인식조사 결과 우리나라 국민들의 ODA에 대한 시각은 점차 회의적인 쪽으로 전환되었음(국무조정실, 2012; 2014, 2015).

162) 2017년 6월 미국 뉴욕에서 열린 3차 SDGs 교육 분과 운영위원회(Steering Committee)에서도 교육정책 및 전략, 재정, 모니터링 및 평가 등을 동 분과 협의의 가장 핵심적인 의제로 다룬 바 있음.

(1) 정책 및 전략

MDGs에서 SDGs로 넘어오는 과정에서 과거 공여국·공여기관 중심의 일방적 ‘원조’를 논하던 국제사회의 패러다임이 수원국의 참여와 역할이 더욱 강조되는 ‘개발’의 문제로 전환되었고, 이제는 보다 더 포괄적인 ‘발전’의 이슈를 논의하기 시작하는 시대로 접어들었다.¹⁶³⁾ 2010년 이후 신흥 공여국으로서 자리매김한 우리나라도 이러한 원조 패러다임의 전환에 연계하여 국제 개발협력 기본법, 선진화방안, 기본계획(1, 2차), 연도별 시행계획, 분야별 중기전략 등 구속력 있는 정책·전략적 지원 방안들을 단계적으로 마련하여 시행 중에 있으며, 이런 배경에서 우리나라 개발 전략·정책들의 국제 개발 가이드라인, 정책, 관련 규범들과의 상호 연계성은 높은 수준이라고 할 수 있다. (OECD, 2012)

하지만 2010년 이후 사업개수, 사업예산을 중심으로 급속하게 확대되어져 온 민관협력 사업들에 대한 1) 뚜렷하고 일관성 있는 정책 방향 및 2) SDGs 개발 목표들과 연계한 민관협력 중장기 발전 방안에 대한 마스터플랜은 아직 미흡하며, 3) 기초교육 분야를 포함한 교육, 보건, 환경 등 분야별 민관협력 발전 방안은 부재한 것으로 파악된다. 이러한 배경에서 향후 우리나라의 기초교육 분야 민관협력은 1) KOICA의 민관협력 분류 기준 중 기초교육 분야와의 연관성이 높은 ‘대학, 연구소 등 국내외 교육 기관과의 협력에 근거한 민관협력(APP)’ 활성화 방안을 정책적으로 지원하고, 2) 외교부 및 KOICA 간 효과적인 협력 체계, 사업 모니터링¹⁶⁴⁾ 및 성과관리 시스템을 정착시켜 나가며, 3) SDGs와의 연계성이 높고 우리나라의 강점이 있는 분야에 대한 ‘분야별 민관협력 발전 전략’ 수립의 필요성이 높은 것으로 판단된다.

(2) 모니터링

MDGs 기간 2차례 반복된 전 세계적 경제위기는 우리나라를 포함하여 지속적이고 안정적인 개발재원 조달 문제에 대한 국제 사회의 관심을 다시 한 번 환기시키는 주요한 계기가 되었다. 특히 2000년대 이후 전 세계적으로 확산된 ‘자국이익 우선, 보호 무역주의’의 흐름은 공여국

163) SDGs로 접어들며 국내에서는 시민사회기구, 학계 등을 중심으로 ‘원조에서 개발, 개발에서 발전으로’에 대한 이슈가 있었으나 발전이 의미하는 바에 대한 명확한 정의 및 국제적으로 합의된 컨센서스가 없음으로 인해, 아직 개발(development)이 일반적으로 통칭되고 있음.

164) 수원국 주요 개발 사업들의 지속성(Sustainability)을 담보하고, 수원국 역량강화를 통해 수원국의 오너십(Ownership)을 제고하며, 공여국들의 지속적인 ODA 지원을 확보하고, 팽창하는 개발재원 수요에 부응하기 위한 ODA 지원규모의 점진적 확대를 독려하기 위한 사업의 가시성(Visibility) 확보와 성과관리

및 유엔 등 다자기구들의 개발협력 사업 확대 및 지속적인 ODA 지원에 대해 회의적인 시각을 확산시키는데 결정적인 계기가 되었다. 우리나라도 1990년대 IMF, 2000년대 리먼 브러더스 발 2차례의 경제 위기로 인해 2010년 OECD DAC 가입을 계기로 국제 사회에 약속한 GNI 대비 ODA 지원 0.25%를 아직 달성하지 못하고 있는 현실이다(ODA/GNI 약 0.15% 수준).

이러한 배경에서 기초교육 분야에 대한 민관협력의 접목 및 점진적 확대는 현재 정체되어 있는 국가 주도의 공적개발원조(ODA)에 대한 효과적인 보완재가 될 수 있을 것으로 판단된다. 다만 현재의 기초교육 민관협력 사업들의 대부분이 외교부 및 KOICA를 중심으로 사업기간 1~3년, 연간 예산 최대 5억(KOICA 80% 예산 지원, 나머지 20%는 민관협력 실시기관 예산으로 충당) 범위 내에서 소규모로 운영되어지고 있는 만큼 사업효과성 및 성과제고 측면에서 상대적으로 대규모 인프라 예산이 투입되는 수출입은행 EDCF 유상원조 방식과의 ‘유무상 민관협력 통합 모델’을 추진해 볼 필요성이 높은 것으로 판단된다.

또한 2010년 이후 기초교육 분야 민관협력 사업개수 및 예산이 대폭 확대되어 졌으나 아직 체계적이고 효과적인 사업 모니터링, 평가, 성과관리 시스템이 마련되어 있지 않음으로 인해 민간 영역으로부터의 효과적인 민관협력 재원 조달에도 부정적인 영향을 끼치고 있는 것으로 판단된다. 이런 배경에서 기업 등을 포함한 투입 자원 대비 산출 효과(성과)에 더욱 민감한 민간 기관들의 민관협력 재원 공여를 확대하기 위한 목적에서 1) 사업 성과관리 점진적 강화(성과관리 전문가 발굴 및 현지 파견, 동일 지역 내 전체 사업들의 성과를 통합 관리할 수 있는 시스템 구축 등), 2) 타 공여국, 유엔 등 전문 다자기구 등에 비해 전문성이 미흡한 모니터링 및 평가 기능을 점진적으로 강화해 나가고 국내 평가 전문 인력 또한 단계적으로 발굴, 양성해 나가야 할 필요성이 높은 것으로 판단된다.

(3) 옹호 활동

개발협력과 관련한 국제사회의 옹호(Advocacy) 활동은 ‘파트너십과 홍보’ 측면에서 갖는 함의가 크다고 할 수 있다. 특히 민관협력과 관련성이 높은 파트너십의 경우 우리나라를 기준으로 한 협력의 대상으로 타 공여국 원조기관, 유엔 등 다자기구, 수원국, 시민사회기구 등이 넓은 범위의 옹호 활동의 대상에 포함된다고 할 수 있다. 그간 우리나라의 기초교육 분야 민관협력은 시민사회기구와의 협력 형태가 대다수를 차지하고 있으므로, ① 향후 현지 네트워크가 풍부하고 분야 전문성이 높은 현지 시민사회기구, 현지 대학 혹은 연구소, 현지 협력기관(기업) 등을

추가로 발굴해 나가야 한다. 또한, ② 현지 수요 및 심층 사전 조사에 근거하여, ③ 현재 단편화된 형태로 운영되고 있는 민관협력 사업방식을 점차적으로 다변화해 나갈 필요성이 높은 것으로 판단된다.

아울러 전 세계 각지에서 수행되는 우리나라 민관협력 사업들의 가시성(Visibility)을 제고해 나가야 한다. 이러한 가시성 제고노력은 수원국 현지 및 국제 사회 모두에서 지속적으로 수행되어야 하며, 이를 통해 우리나라의 국제사회 책무성 이행 노력을 홍보하고 국가 이미지 제고를 도모할 수 있을 것으로 판단한다.

또한 분야별·지역·국별 전문성이 높은 타 원조 기구들과의 파트너십을 통해 우리나라 민관협력 사업의 성과를 높여나가기 위한 옹호 활동을 강화해 나갈 필요성도 높다. 적극적인 소통과 정보 공유, 기관 간 협력 등 협력적 옹호 확대를 통해 가시성 제고는 물론 현재 미흡한 우리나라 민관협력 사업들의 성과관리를 강화해 나갈 수 있는 방안을 모색해 나갈 수 있을 것으로 판단한다.

마지막으로 우리나라의 기초교육 분야 민관협력 사업들에 대한 지속적인 대 국민 인식제고 노력이 필요하다. 2012~2014년 사이 매년 국무조정실 연구용역으로 수행된 ‘ODA에 대한 국민 인식조사’에 따르면 공적개발원조(ODA)를 중심으로 한 우리나라 대외원조에 대한 국민들의 인식은 저조하며, 매년 감소하고 있는 것으로 나타났다. ODA의 경우 우리 국민들의 세금으로 공적원조 목적의 각종 개발 사업들에 지원되는 개발재원, 혹은 기술협력 형태의 원조를 모두 포함하므로 ODA 지원의 당위성과 필요성에 대한 우리 국민들과의 지속적인 소통 노력이 필요하다고 할 수 있다.

나) 정책 제언2: 분쟁·취약국, 취약계층 지원 강화, 선별적 지원 확대

‘개발 없이 평화 없고, 평화 없이 개발 없다¹⁶⁵⁾’는 국제 사회의 인식 하에 분쟁·취약국들에 대한 국제 사회의 체계적이고 지속적인 지원의 필요성은 높다고 할 수 있다. 다만 ‘분쟁, 혹은 취약국’에 대해 국제적으로 합의된 공식적인 정의는 없으며, 국가별·기구별 용어의 의미와 범위도 상이하다. 분쟁·취약국 지원에 대한 국제 원조사회의 높은 관심과 지속적인 지원의 중요성

165) 2013년 제68차 유엔총회를 앞두고 MDGs 이행상황 점검 및 Post-2015 핵심 의제논의 동향을 담은 모두를 위한 존엄한 삶(A Life of Dignity for All)이라는 보고서에서 언급된 내용으로, 평화 없이는 개발도 없고, 개발 없이는 평화도 없다는 점을 강조하였음. 이를 계기로 수원국의 안정적인 법치 시스템, 평화적인 거버넌스 구축을 Post-2015 핵심 개발의제 중 하나로 채택한 바 있음.

에도 불구하고, 분쟁·취약국 자체가 갖는 높은 위험 및 낮은 사업효과성 등으로 인해 분쟁·취약국들에 대한 ODA 지원 비중은 점진적으로 하락하고 있는 추세이다.

우리나라의 분쟁·취약국 지원 역시 매우 미미한 수준에서 이루어져 왔으나, 최근 분쟁·취약국과 관련한 SDGs 목표들이 수립되고, KOICA 등을 중심으로 취약국 지원 중기이행전략이 수립(2017~2019년)된 국내외 분위기와 맞물려 분쟁·취약국 지원에 대한 국내의 관심도 점증하고 있는 추세이다.

우리나라는 미국, 영국 등 분쟁·취약국 대상 지원의 역사가 오래된 공여국들에 비해 아직 축적된 분야 전문성과 인력, 예산규모 등의 측면에서 매우 제한적이라고 할 수 있다.¹⁶⁶⁾ 2016년 KOICA가 수립한 ‘취약국 지원을 위한 중기이행전략 2017~2019’에서도 이러한 한계점을 인정하고 향후 국제 사회의 분쟁·취약국 지원 전략과 연계한 점진적 지원전략 마련의 필요성을 강조하고 있다.

이러한 배경에서 SDGs 기간 기초교육 분야를 대상으로 한 우리나라의 ODA 지원은 분쟁·취약국 지원에 대한 명확한 법적 근거와 세부 지원전략 등을 마련하고, 동 분야에 대한 역량강화, 유엔 등 전문기구와의 파트너십 확대, 예산 증액 등을 추진해 나갈 필요가 있다.

(1) 정책 및 전략

영국의 국제개발부(DFID)¹⁶⁷⁾와 미국 국제개발처(USAID)¹⁶⁸⁾의 경우 분쟁·취약국을 대상으로 예산확대, 구체적 지원전략 마련, 성과관리 방안개선을 지속적으로 추진해 오고 있다. DFID의 분쟁·취약국 지원예산이 전체 예산에서 차지하는 비중은 2010년 30%에서 2015년 50%로 증가한 바 있다. 특히 영국 DFID의 분쟁·취약국 지원 목표는 분쟁의 사후처리가 아닌 ‘사전예방’에 있으며, 이를 위해 안보·거버넌스 강화, 사회안전망 구축 등 범 분야에 걸친 지원을 실시하고 있는 점이 특징적인 사실이다. 이와 관련하여 DFID는 분쟁·취약국 지원전략(Building Stability Overseas Strategy, BSOS 2010)을 수립한 바 있으며, 동 전략에는 외교, 개발, 국방 등 범 분야에 걸친 정부 부처들이 함께 참여하고 있음을 확인할 수 있다.

현재 우리나라의 분쟁·취약국 지원에 대한 중장기적 전략, 범 부처 간 입장을 조율할 수 있는

166) KOICA가 개최해 오고 있는 35회의 개발협력포럼 중 분쟁·취약국 지원을 주제로 한 포럼은 2회에 그치고 있음.

167) Department for International Development

168) United States Agency for International Development

컨트론타워는 부재하며, KOICA를 중심으로 최근 관련 전략수립이 이루어진 데 그치고 있는 것이 현실이다. 이런 점에서 향후 우리나라는 각 정부 부처, 학계, 유·무상 원조기관, 시민사회 기구¹⁶⁹⁾ 등을 중심으로 분쟁·취약국 지원에 대한 전략방향, 역량강화, 사업 발굴 및 수행방식 등에 대한 심층적인 논의를 진전시켜 나가야 할 필요성이 높다고 할 수 있다.

특히 우리나라의 경우 러시아 및 구소련 지역 등 취약국, 취약지역 등을 중심으로 흩어져 있는 고려인¹⁷⁰⁾ 동포들 및 그 후손들에 대한 기초교육 분야 ODA 지원 전략을 마련해 나가야 할 필요성이 크다. 주변국인 일본의 경우 이미 1985년 이후부터 30년 넘게 일본국제협력기구(JICA)를 통해 브라질, 아르헨티나, 페루 등을 중심으로 흩어져 있는 일본계(Nikkei, 日系) 후손들에 대한 지원을 꾸준히 실시해 오고 있음은 고려해야 할 사실이다. 지원의 형태는 예산 지원, 장학생 선발 및 국내 초청연수, 봉사단 파견 등 다양하며, 봉사단 파견의 경우 현재까지 1,500명이 넘는 단원을 파견한 바 있다.¹⁷¹⁾

향후 우리나라의 분쟁·취약국 대상 기초교육 분야 ODA 지원은 고려인을 포함하여 전 세계 주요 취약국에 분포하고 있는 한민족 동포 후손 세대들에 대한 지원 문제 또한 전체 지원전략의 틀 안에 함께 포함하여 포괄적으로 검토해야 할 필요가 있다.

(2) 재정 확보

지난 MDGs 기간 동안 우리나라의 다자성양자원조(Multi-Bi ODA)는 신탁기금 등을 중심으로 꾸준히 증가해 왔다(OECD CRS 통계 기준). 다자성양자원조는 지정기여금(Earmarked Funding) 형태의 개발재원들을 포함하는 ODA의 한 형태로서 전통적인 양자, 다자 ODA에 비해 공여국의 원조가시성(Aid Visibility)을 제고하고 공여국 및 다자기구 간 더 밀접한 협력을

169) 월드비전 한국사무소는 분쟁·취약국에 대한 기구의 전략적 목표와, 연도별 사업계획 등에 근거한 지속적인 지원을 실시해 오고 있음. 한국 월드비전의 분쟁·취약국 지원은 1) 가장 취약한 아동대상, 2) 사업성과(섹터별 사업 구성), 3) 파트너십, 4) 지속적, 안정적 자원 확보, 5) 기독교적 가치에 해당하는 5가지 핵심 목표에 근거하여 실시하고 있음. 한국 월드비전의 분쟁·취약국 지원은 크게 1) 국별 취약성 정도를 5개 단계 분류, 2) 아동 취약성과 국가 취약성을 함께 고려하여 가장 취약한 상태에 놓여있는 취약계층 아동을 선별하여 지원, 3) 분쟁 단계에 따른 지원(분쟁 초기, 회복기, 성장기)으로 구분하여 전략적 지원을 실시하고 있다는 점에서 특징이 있음.

170) 1860년 무렵부터 1945년 사이 농업이민, 항일 독립운동, 강제동원 등으로 러시아 및 구소련 지역으로 이주하였으나, 이후 스탈린에 의해 러시아 극동 지역 고려인 약 18만명이 중앙아시아 지역으로 강제이주 되어진 바 있음(2017년은 고려인 강제이주 80주년). 고려인 3, 4세로 넘어가며 현지 적응, 차별대우 등의 문제로 모국어 교육 등이 소홀하고 한국에 대한 정체성을 점차 잃어가는 경우가 많음. 고려인 중 많은 수가 외국인 신분으로 국내에 체류하고 있으나 언어문제, 비자, 보험 등 체류자격이 불안정해 어려움을 겪는 경우가 많음.

171) 일본어교육 등 일본계 지역개발사업 추진

수반하는 특징이 있다. OECD DAC 공여국들 중 미국, 영국, 호주, 캐나다, 노르웨이, 스웨덴 등의 다자성양자원조 공여비율이 전체 ODA 중 20% 내외로 상당히 높은 편이며, 우리나라의 경우 아직 10% 미만의 비교적 낮은 수준을 유지하고 있다(이기석, 2014; OECD CRS 통계 기준).

우리나라는 DAC 가입 이후 기초교육 분야에 해당하는 GPE¹⁷²⁾ 신탁기금(과거 EFA FTI 신탁기금)을 꾸준히 공여해 왔으며, 이로 인해 GPE 신탁기금 사무국인 세계은행과의 협력도 높아졌다고 할 수 있다. 우리나라의 신탁기금은 동 GPE 신탁기금 뿐 아니라 유네스코에 대한 신탁기금¹⁷³⁾의 개수와 공여액도 점진적으로 증가해 왔으나 아직 다자성양자원조 사업에 대한 표준 가이드라인이나 평가 기준, 업무 매뉴얼이 존재하지 않는 것은 한계점으로 지적된다(이기석, 2014). 반면 미국, 호주 등의 다자성양자원조 활용비율이 높은 국가들은 구체적인 다자성양자원조 사업 가이드라인이나 매뉴얼 등을 마련해 두고 있어 다자성양자 사업들의 목표가 명확하고 사업성과, 효과성, 가시성 등도 높은 것으로 평가된다(이기석, 2014).

이런 배경에서 향후 우리나라도 다자성양자 사업들의 사업협약 단계서부터 유엔 등 다자기구와의 사업 약정서(MoU) 상에 사업목표, 사업대상, 공여국 및 다자기구의 역할 등을 명확히 적시하여 사업의 효과성과 성과제고를 도모해 나가야 할 필요성이 높다고 판단된다. 또한 우리나라 다자성양자원조 규모가 적지 않고 점차 확대 추세인 점을 활용하여 국내 인력의 유엔 등 국제기구 진출 교두보를 마련하고¹⁷⁴⁾, 해당 분야에 전문성이 있는 다자기구와의 지속적인 협력을 통해 우리나라 전문 인력들의 역량을 강화하고, KOICA, 수출입은행 등 우리나라 주요 공여기관들의 전문성도 함께 제고해 나가야 할 필요성이 높다고 할 수 있다.

다) 정책 제언 3: 영유아의 총체적 발달 지원을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정 강화

(1) 정책 및 전략

양질의 영유아교육과 보육은 영유아의 총체적 발달을 위하여 보건, 영양, 보호와 학습 등을 통합적으로 아우르며, SDG 교육부문의 여타 목표와 연계되어 있을 뿐만 아니라 빈곤 감소,

172) Global Partnership for Education

173) 아프리카 희망브릿지, 아태지역 세계시민교육 교사양성, 아프리카 및 아태지역 ICT 활용 교육지원 신탁기금 등 (교육부 자료)

174) 우리나라가 유엔 등 국제기구에 기여하는 ODA(의무 부담금 등 포함)의 규모를 감안할 때 국내 인력들의 유엔 취업비율은 상대적으로 미흡한 수준임.

건강과 영양, 양성평등, 평화와 포용적 사회 등의 다른 부문의 지속가능발전 목표들과도 밀접한 관련이 있다. Education 2030 Framework은 각 국가들이 다부문과 관련된 영유아 부문의 특성을 인식하여 여러 관계부처간의 통합적인 정책과 전략을 강조하고 정책 실행에 필요한 적절한 자원을 확보할 것을 권고하고 있다. 분절되고 단편적인 정책 수립 및 영유아 교육과 보육 서비스 제공을 방지하기 위해서는 정책 조정과 다부처, 다부문간의 파트너십은 필수불가결하다. 특히, 대부분의 국가에서 0~2세 영아와 3~5세 유아를 위한 서비스와 행재정 체제가 분리되어 있으므로 일관되고 종합적인 서비스 제공을 위하여 통합적인 체제를 갖추는 필요가 있다.

각 국의 효과적이고 효율적인 다부문간 협력과 정책 조정을 위해서는 무엇보다도 각 부문(보건, 영양, 교육, 양성평등 등)을 담당하는 부처 간의 협력과 정책 조정하는 거버넌스의 필요성에 대한 인식 제고와 실제 거버넌스 마련을 지원하는 전략이 우선되어야 한다. 구체적인 예로, 우리나라의 경우, 아동학대 방지, 다문화가족과 아동 지원 등을 위한 범부처간 위원회, 국무조정실 산하의 유보통합추진단 등을 들 수 있으며, 이러한 거버넌스 또는 기제의 설치와 역량 및 책무성 강화를 위한 컨설팅과 모니터링을 국제기구와 관련 경험이 풍부한 국가가 지원하도록 한다. 이러한 정책 조정을 위한 거버넌스는 중앙정부 차원뿐만 아니라 지방정부 수준에서도 마련될 필요가 있다.

SDG Target 4.2 달성을 위하여 다부문간 협력과 정책 조정에 있어서 교육부문이 보다 적극적인 역할을 담당할 필요가 있다. 교육은 여타 부문의 우선 목적(예: 취업모 양육지원)에 비하여 영유아의 건강한 성장과 행복을 최우선하기 때문이며, 영유아부문과 초등학교와의 연계 강화에 용이하기 때문이다(Kaga, et. al, 2010). 영유아 교육과 보육 서비스와 의료, 영양 등 다부문 서비스의 협력 및 정책 조정 모델 개발, 예상되는 문제점 분석 및 해결책 등을 다부문 관계자가 함께 논의하여 제시함으로써 협력을 통한 시너지 효과를 창출하도록 한다.

(2) 모니터링

국가별 다부문, 다부처간의 협력과 정책조정 거버넌스 마련 지원 또는 기존 기구의 역할 강화 지원체제에 모니터링 기능을 포함하여 협력과 조정 이행 과정 및 그 성과를 지속적으로 문서화한다(다부처, 다부문 거버넌스로서 협의체 구성 및 운영협의회의 정례화, 협력과 조정 거버넌스 운영의 활성화 및 내실화의 이행 등을 포함). 특히, 국제기구, 멘토링 국가 등이 제공하는 컨설팅에 대한 국가별 자체 모니터링에 대한 메타 모니터링을 설계하여 가동하도록 한다.

(3) 재정 확보

다부문 협력과 정책 조정에 필요한 자원과 재원의 적절한 수준을 먼저 파악하고, 사안별로 재정 확보 방안을 마련한다. 범부처 위원회 운영 및 지역사회 기반 영유아 관련 각종 서비스 등은 개별국가의 정부에서 자체적으로 충당하거나 시민사회의 참여와 재정적 기여를 유도하도록 한다.

(4) 옹호 활동

영유아의 총체적 발달을 효과적으로 지원하기 위하여 다부문간, 부처간 협력과 정책조정 필요성과 중요성에 대한 주요 관계자들의 인식을 제고하기 위한 구체적인 자료와 사례를 활용하도록 한다. 이를 위하여 다부문, 다부처간의 협력과 조정이 영유아의 발달과 학습에 미친 효과에 대한 증거를 수집하여 적극적으로 확산한다. 아울러, 영유아 교육과 관련한 다부문 협력과 조정 거버넌스 관련 주요 이슈와 전략에 대한 국가별 비교연구를 수행하여 그 주요결과를 공유, 확산한다. 또한 다부문 협력 및 정책조정 우수 국가사례를 발굴하여 유사한 상황의 국가들이 벤치마킹할 수 있는 국제세미나 및 포럼 등을 개최한다.

2) 교육과정 및 평가

가) 정책 제언 1: 국제 수준의 개도국 교육과정 개선 사업에 지속적·주도적 참여

(1) 정책 및 전략

현재와 미래 사회에서의 성공적이고 행복한 삶을 살아가기 위해 한국을 비롯한 모든 국가의 학생들은 어떠한 능력을 갖추어야 하는가에 대한 고민에 대한 해결로 알아야하고 할 수 있어야 하는 것들에 대한 해답을 교육과정에서 명시하고 이를 실현하기 위한 교육의 다양한 전략과 방안이 구체적으로 제시되고 실현되어야 한다.

특히 강대국의 식민 지배를 겪은 후 독립한 아시아, 아프리카, 중남미의 신생 개도국의 상당수는 국가 수준의 교육과정은 식민 시대의 교육과정 또는 자국을 통치했던 국가의 교육과정을 기반으로 부분적인 수정·보완을 거친 국가 교육과정을 적용하고 있는 현실이다. 이에 근래에는 국제기구와 단체, 국제 교육 개발 원조 등을 통해 개도국의 국가 교육과정 개발 지원이 확대되는 추세에 있으며, 교육과정 개발과 교수 학습 역량 개발에 대한 한국의 지원을 요청하는 개도국들이 점차 늘고 있는 현실이다.

많은 개도국을 대상으로 교육과정 개발, 교수-학습 역량 개발을 지원함에 있어 정치적, 경제적, 사회적, 지리적, 문화적, 종교적 배경과 사용 언어 등을 고려하여 대상국들을 그룹 공동체로 묶어 지원함으로써 효율성을 제고할 필요가 있다.

한국 주도의 협력 체제를 구축하되, 참여국들과의 교육부 차원의 공동체(교육부 장관 협의회 등) 협력 필요하다. 그러나 개도국에서의 국가 교육과정 개발은 교육과정 및 교과 교육 전문가들의 끊임없는 참여와 노력이 절실하다. 중장기적으로는 교육과정을 안착시키기 위한 개도국 전문가 양성 및 역량 개발이 필수적이며, 효율적이고 전략적인 접근 방법이 필요하다.

(2) 모니터링

앞서 제안한 바와 같이 투입되는 인적, 물적 자원의 효율성을 제고하기 위하여 지원 대상국들을 그룹 공동체로 묶어 지원하되 상호 모니터링하게 함으로써 직·간접적인 성과관리 체계를 구축해야 한다. 개도국의 교육과정, 교수학습 분야 역량 개발 및 전문가 양성을 위한 현지 워크숍을 지속적으로 개최하고, 지속적인 재정 지원이 뒷받침 필수적 요소이다. 중장기적으로는 해당국 교육 전문가 양성을 위한 한국의 대학이나 연구기관과의 교류, 초청 유학, 전문가 상호 파견 등과 같은 프로그램이 함께 제공되어야 한다.

(3) 재정 확보

개도국의 교육과정 개정·개발과 교수-학습 역량 개발 사업은 한국의 다자성, 양자성 ODA 기금 등 다양한 기금 활용 방안, 다자기구들과의 개발협력 자원 확보 방안을 수립하고, 나아가 한국의 대학 재정 사업과 연계를 통한 개도국 전문 인력 양성 사업을 활성화 할 필요가 있다.

또한 투입되는 인적, 물적 자원에 대하여 한국이 전담하기보다는 참여국들도 자국의 상황에 따라 인적, 물적 자원을 분담하게 함으로써, 성공적 사업 수행을 위한 참여국의 책무 또한 분담할 수 있는 방안을 수립해야 한다.

나) 정책 제언 2: 국제 및 지역 수준의 학습 성과 평가 수행, 소프트웨어적 협력 지원 강화

(1) 정책 및 전략

우리나라는 앞서 언급한 국제 수준의 평가와 국가 수준의 평가를 다년간 수행해오면서 축적된

교육의 질관리를 위한 평가 분야의 경험과 전문성을 기반으로 국제 평가 분야에서도 한국 전문가들의 주도적 역할이 점차 확대되고 있다. 우선적으로 국제사회의 요구로 참여를 시작한 캄보디아 PISA-D 사업이 성공적으로 수행되고 있으며, 이는 OECD PISA-D 사업에서의 모범적인 실행 사례로 손꼽히고 있다. 이는 국제기구 및 유관 기관들과 협력을 통해 진행되는 개발협력 사업이기에 그 시너지 효과도 기대할 수 있다. 즉, 개도국이 학습성과 평가의 시행과 결과 활용을 통한 교육의 질을 제고할 수 있는 역량을 개발할 수 있도록 지원해야 한다.

첫째, 개도국 또는 저개발 국가에서 교육의 질 관리 체제 구축을 지원하기 위하여 해당국의 전문 인력양성에 힘써야 한다. 이를 위해 단기적으로는 국가 수준 학습성과 평가를 위한 역량 개발 프로그램을 개발하고, 유관 기관과 공동으로 단기 연수 과정을 개설하여 운영할 필요가 있다.

둘째, 저개발국이나 개도국에서 나타나는 공통적인 문제점은 공적개발원조를 통해 해외에서 양성된 전문 인력들의 수가 교육 평가 분야에는 매우 적다는 것이다. 또한 기 양성된 전문 인력들이 국가 수준 평가 체제에 대한 경험과 역량을 축적하고 집결할 수 기회를 갖지 못하고 있는 점을 고려하여 각국의 학습성과 평가 관련 전문가 그룹 협의체를 구성하고 지속적으로 역량 개발을 지원할 수 있는 별도의 기구를 만들어 운영할 필요가 있다.

(2) 모니터링

종래 한국의 교육개발협력 사업은 개도국이나 저개발 국가에 균등한 교육기회 제공을 위한 학교 건설, 교수-학습 기자재 지원과 같은 하드웨어적 요소에 바탕을 둔, 단기적이면서 가시적인 성과를 위한 협력 사업에 치우친 점도 있었다. 물론 이러한 하드웨어적 요소의 교육개발 협력 사업이 앞으로도 당연히 지속되어야 할 것이지만, 한걸음 더 나아가 이러한 지원을 통해 어렵게 교육의 기회를 갖게 된 학생들에게 양질의 교육을 받을 수 있도록 지원하고, 그 결과에 대한 모니터링을 통하여 교육의 질을 지속적으로 제고할 수 있는 지원 방안을 함께 강구해야한다.

예컨대 OECD는 EFA의 성과를 평가하고 지속가능개발목표(SDGs)의 실현을 위해 학생들의 학습 성과 측정을 통한 역량 개발을 강조하고 있으며, 이에 개발도상국의 PISA 참여 확대를 위한 PISA-D 사업을 추진하고 있다. 현재 PISA-D 사업에는 아시아권에서는 캄보디아가 유일하게 참여하고 있으며, OECD는 캄보디아의 멘토로 한국의 지원을 요청함에 따라 한국교육과정 평가원이 본 사업을 수행하고 있다. 모니터링을 동반한 한국과 캄보디아의 협력적 수행은 많은

국가에서 벤치마킹되고 그 결과가 활용될 것으로 기대된다. 가시적인 성과로 이미 PISA 2018년 폴란드와 우크라이나 간의 협력적 사업 모델을 한국과 캄보디아의 협력적 경험을 모델로 진행하기로 협의하였으며, OECD PGB(PISA Governing Board) 회의에서 선포하였다. 이러한 활동을 통해 대한민국 위상 제고와 그에 따른 직간접적 경제적 효과를 기대할 수 있다. (참고문헌, PISD-D 16-17 보고서)

장기적으로는 교육개발 사업에서의 소프트웨어적 지원 강화의 일환으로 국제협력단과 협력하여 한국이 주도하는 개도국 또는 저개발국에 적합한 각 국가나 지역 수준의 학습 성과 평가 도구를 공동으로 개발하여 시행함으로써 교육의 질 제고를 위한 상시적인 교육평가를 통한 질관리 모니터링 체계 구축을 지원할 필요가 있다.

(3) 옹호 활동

앞서 언급했듯이 SDG 4.1 목표 달성을 위해서는 학습 성과 평가 전문가를 양성·발굴하여 이들 간에 공고한 네트워크를 구축하는 것이 필요하다. 국제 네트워크를 활용하여 전문가 양성에 필요한 노하우와 인적 자원을 확보할 수 있으며, 양성·발굴된 전문가는 네트워크를 통해 지속적인 관련 분야에 대한 동향과 이슈 등에 대해 논의하며, 이렇게 네트워크 활동을 통해 구축된 내용을 다시 전문가 양성에 활용하는 선순환적인 체제를 구축할 수 있다. SDGs가 출범함에 따라 SDG 교육 목표를 이행하기 위해서는 모니터링 및 성과 평가가 필수적이다. 하지만 우리나라뿐만이 아니라 국제적으로도 요구에 비해 전문가 그룹이 매우 협소하여 모니터링 및 평가에 대한 이슈 정리와 요구에 대해 적절하게 대응하지 못하고 있는 상황이다. 따라서 이 분야의 전문가 그룹을 구축하는 것이 필요하며 이를 위해 국가 간, 국제 기구 간, 개별 전문가 간의 네트워크를 활성화해야 할 것이다.

학습 성과 평가는 교육의 질 관리를 가능하게 하는 가장 직접적이며, 효율적인 방법 중 하나이다. 하지만 그동안 많은 개도국에서는 교육의 양적인 확대에 집중해 온 것이 사실이며, 교육의 질 제고에는 소홀해 왔다. 하지만 ‘양질의 교육 제공’이 SDG 교육 목표의 중심 내용으로 대두됨에 따라 교육의 질 관리가 무엇보다도 중요한 이슈로 제기되었다. SDG 교육 목표 이행을 위해 개도국에서는 학습 성과 평가를 수행할 수밖에 없게 되었다. 이에 협력국을 대상으로 학습 성과 평가가 SDG 4 기초교육 목표 달성에 어떠한 역할을 하는지, 궁극적으로 개도국의 지속가

능한 양질의 교육 제공에 어떻게 기여할 수 있는지 학습 성과 평가의 중요성과 관련 ODA 사업의 필요성에 대해 적극 홍보할 필요가 있다.

3) 교육 시설 및 학습 환경

SDG 교육 목표의 이행 방안 중 세부 목표 4. a(“아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립 및 개선하고, 모두를 위한 안전하고, 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습 환경을 제공한다”(유네스코 한국위원회, 2016, p. 34))는 교육 시설과 학습 환경이 양질의 교육 보장을 위한 기본적 요소임을 명시하고 있다. 그동안 많은 연구들은 가정, 학교, 지역사회 등 아동을 둘러싸고 있는 다층의 환경이 학업 성취, 학교 적응, 아동의 삶 등 아동 발달과 성장에 큰 영향을 미치고 있음을 밝혀 왔다(Bronfenbrenner, 1979; 이봉주 외, 2016; 이은희, 공수자, 이정숙, 2004; 이인선, 최지현, 2014). 이에 따라 아동의 학교 적응 및 발달 전반에 영향을 미치는 주요 요인으로서 지능, 성격 등 아동 개인의 특성 밖의 환경인 교육 시설이나 학습 환경에 대한 중요성이 점점 더 강조되고 있다. 특히, 영유아 교육과 초중등 교육을 포함하는 기초교육에서 적절한 교육 시설을 구축하고 안전한 학습 환경을 제공하는 것은 가정이나 지역사회의 지원을 충분히 받지 못하는 취약계층의 아동·청소년에게 더욱 큰 의미를 지닌다.

본 보고서의 연구 결과를 종합하여 SDGs 시대 우리나라가 추진할 교육 시설 및 학습 환경 관련 기초교육 개발협력 정책 방향을 1) 가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업 추진과 2) ICT 활용 교육 프로그램 사업 추진으로 제시한다. 앞서 기술한 바와 같이 교육 시설 및 학습 환경 분야 교육개발협력 정책 방향의 실천 전략은 1) 정책 및 전략, 2) 모니터링, 3) 재정 확보, 4) 옹호 활동 측면에서 논의한다.

가) 정책제언 1: 가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업 추진

(1) 정책 및 전략

교육 시설 및 학습 환경과 관련된 국제 프로젝트인 ‘아동 친화적 학교(Child-Friendly School; CFS) 프로젝트’나, ‘물과 위생(Water, Sanitation and Hygiene; WASH) 프로젝트’는 학교로 대표되는 교육 시설의 개선을 통한 교육 기회 확대와 교육의 질적 제고를 궁극적인 목표로 삼고 있다. 이 프로젝트들은 적용의 범위를 교육 시설에 한정하지 않고 가정이나 지역사회와의 유기적 연계를 통해 프로젝트의 대상과 적용 범위를 점차 확대해 나가고 있으며, 이러한

대상과 적용 범위의 확대는 이 프로젝트들의 목표를 보다 지속가능한 방향으로 달성하도록 하는데 기여하고 있다. 따라서 ‘교육 시설 개선 및 안전한 학습 환경 구축’이라는 SDG 4. a의 목표 달성을 위해서는 가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업을 발굴하여 추진해야 할 것이다. 이 통합형 교육 시설 개선 사업은 교육 시설 및 학습 환경 개선을 중심으로 하여 가정 및 지역사회 전체의 지속가능한 발전과 구성원의 인식을 제고하고, 이러한 변화가 교육 기회를 확대하고 교육의 질을 향상시켜 국가 발전을 이룰 수 있도록 한다. 예를 들어, 마을에서 접근성이 좋은 장소에 초등학교를 건립하고 이러한 시설을 마을 전체 주민이 모두 사용할 수 있도록 개방한다. 등하교길을 안전하게 개선하여 학교로의 접근성을 제고함과 동시에 지역사회의 교통 인프라를 동시에 제고할 수도 있다. 또한, WASH 프로젝트에서 강조하고 있듯이 학교 내 식수 및 위생시설 개선 사업을 가정이나 지역 사회 전체로 확대하여 궁극적으로 기초교육 기회 확대와 질 제고를 지속가능하게 하며, 가속화할 뿐만 아니라 지역사회의 지속가능한 발전을 이룰 수 있다. 이렇듯이 ‘가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업’은 교육 분야를 중심으로 보건, 여성, 사회안보, 빈곤퇴치, 환경, 경제성장, 파트너십에 이르기까지 지속가능개발목표(SDGs)에서 추진하는 모든 분야에 걸쳐 각 분야의 목표들을 달성하는 데 중요한 역할을 할 것으로 기대된다.

통합형 교육 시설 개선 사업의 발굴 및 추진을 위해 다음의 세 가지 전략을 고려해 볼 수 있다. 첫째, 우리나라 개발협력의 장점을 바탕으로 우리나라가 이니셔티브를 갖는 SDGs 시대의 글로벌 통합형 교육시설 개선 프로젝트를 기획·발주한다. 수원국에서 공여국이 된 유일한 국가인 한국은 개발협력 주체로서 많은 장점을 가지고 있다. 여전히 많은 한국인은 빈곤했던 한국 사회의 기억을 가지고 있으며, 이러한 독특한 경험으로 인해 개발도상국의 요구와 이해관계에 대한 공감력과 상황에 대한 이해력이 매우 높다. 과거 한국과 비슷한 상황에 처해있는 개발도상국들이 벤치마킹할 수 있는 사례를 제공할 수 있다. 또한 기초교육 분야에서 그동안 우리나라가 추진했던 ODA 사업들이 대부분 교육 시설 개선과 안전한 학습 환경 구축에 집중되어 온 만큼 이 영역에 대한 기술적, 방법적 역량이 충분히 축적되어 있다. 최근 시민사회단체를 중심으로 추진되고 있는 ‘지역개발사업’이나 ‘마을개선사업’의 철저한 성과 평가를 통해 우리나라가 주도적으로 추진할 수 있는 통합형 교육 시설 개선 사업의 모델을 만드는 것이 필요하다.¹⁷⁵⁾

175) 학교를 중심으로 수행되고 있는 대표적인 지역개발사업에는 굿네이버스가 니제르에서 추진하고 있는 ‘콜로조고노 희망마을 프로젝트’가 있다(한국교육개발원, 2015, pp. 127-138).

둘째, 우리나라가 주도할 수 있는 글로벌 차원의 프로젝트를 기획·발주하지 않는다면, 현재 글로벌 차원에서 추진되고 있는 대표적인 프로젝트(예, 아동 친화적 학교 프로젝트, WASH 프로젝트 등)에 적극적으로 참여하도록 한다. 특히, 아동 친화적 학교(CFS) 프로젝트는 SDG 4.a를 수립하는 데 기초가 되었을 뿐만이 아니라 이 목표의 달성 과정에서 지속적으로 중심적인 역할을 할 것으로 기대된다(UNESCO, 2016b). UNICEF, WHO, 세계은행 등 국제기구에서 지속적으로 추진하고 있는 영유아 및 아동 청소년을 위한 교육 시설 개선 사업 및 이들의 교육 기회 확대와 교육의 질적 제고에 직접적인 관련이 있는 사회 인프라 개선 사업 등에 적극적으로 참여하여 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’을 추진함으로써 SDG 4.a의 달성에 기여하도록 한다.

셋째, 협력 대상국 및 지역사회의 WASH 수준을 고려하여 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’의 방향성과 목표를 세운다. 예를 들어, 지역사회 전반에 걸쳐 식수 공급이 어려운 경우, 아이들은 식수를 구하기 위해 학교를 결석하게 되고 결국 학업을 중도에 그만두게 된다. 이러한 지역에서는 교육 기회 확대를 위해 우선적으로 학교 시설을 개선할 필요가 있다. 식수를 구하기 위해 멀리 강으로 갈 필요 없이 가정에서 필요한 식수를 학교에서 제공해 줄 수 있다면 식수 제공과 함께 교육 기회를 확대시킬 수 있을 것이다. 또한 가정이나 지역사회의 열악한 위생 시설은 종종 질병을 동반하며, 이는 결석률 및 중도이탈 학생 비율이 증가하는 결과를 낳는다. 이러한 경우에는 학교 시설 보다는 가정이나 지역사회의 위생 시설을 우선적으로 개선할 필요가 있다. 이와 같이 사업의 궁극적 목표인 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장’을 가장 효율적으로 달성하기 위해 협력 대상국이나 지역사회의 특성에 따라 차별화된 전략을 세워야 할 것이다.

(2) 모니터링

앞서 살펴본 바와 같이 SDG 교육 목표(SDG 4) 달성을 위해 UNESCO는 추진 위원회(Steering Committee)를 구성·운영해 오고 있으며, SDG 4를 달성해나가는 과정의 검토와 모니터링, 그리고 이러한 모니터링 결과를 보고하는 작업반(Working Group)을 만들어 체계적인 모니터링을 위해 노력하고 있다. UNESCO SDG 4 추진위원회의 모니터링 작업반에서 제안하고 있는 바와 같이 글로벌, 지역, 국가 차원에서 지표의 틀(프레임워크)에 동의하고 각 주체별로 지표 달성에 기여할 수 있도록 노력해야 할 것이다(UNESCO SC, 2017). 유네스코는 SDG 4.a의 달성 정도를 측정하기 위한 주제별 지표(Thematic Indicator)를 자원(Resource)과 환경(Environment)의 두 가지 개념에서 접근하고 있으며, 자원의 측면에서는 기본적인 식수, 위생,

전기시설 및 장애아를 위한 학교 시설을 개선하고 환경 측면에서는 학생들에게 비폭력적이며 안전한 환경을 제공하는 데 중점을 두고 있다(유네스코 한국위원회, 2016). 따라서 ‘가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업’을 추진하고 평가하는 과정에서도 이러한 자원과 환경 두 가지 관점을 중심으로 모니터링 및 성과 평가가 이루어져야 할 것이다.

자원(Resource) 측면에서 이루어지는 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’의 모니터링과 평가는 우선적으로 기본적인 학교 시설(식수, 위생, 전기시설 등)의 확충과 개선 정도를 중심으로 가정 및 지역사회의 시설 개선 정도까지 확대하여 조사하도록 한다. 유네스코에서 제안하고 있는 SDG 4. a의 달성 정도를 측정하기 위한 지표는 기본적인 시설을 갖춘 학교 비율만을 고려하고 있다. 하지만 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’은 SDG 4. a 뿐만이 아니라, SDG 4, 더 나아가 SDGs 전체 목표 달성에 기여하는 기초교육 개발협력 사업임을 생각할 때 학교 시설을 넘어 가정, 지역사회의 시설 및 인프라를 포괄하는 모니터링을 실시할 필요가 있다. 또한, 사업의 모니터링과 성과 평가 과정에서 지속가능성과 영향력을 우선 순위에 둘 필요가 있다. 지금까지 시설 건립 및 개선 사업의 성과 평가는 대부분 시설이 건립되거나 개선된 결과를 중심으로 이루어져 왔으며, 지속가능성이나 영향력 측면에서는 적절한 평가가 이루어지지 않았다. 가정, 학교, 지역사회 구성원의 인식 변화나 우리도 할 수 있다는 효능감의 증진은 사업의 지속가능성을 제고하며, 이어 영향력을 높일 수 있을 것이다.

환경 측면에서 이루어지는 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’의 모니터링과 평가는 안전하고 비폭력적인 환경의 중요성에 대한 인식 개선 중심으로 이루어져야 할 것이다. 인간의 본성인 공격성은 열악한 환경에서 극대화되기 쉬우며, 폭력이 일상화 되고 규범화 된 곳에서는 안전하고 비폭력적인 환경의 중요성에 대한 인식 수준이 매우 낮게 나타난다. 이러한 환경에서는 폭력이 매우 자연스러운 현상이므로 폭력을 경험하는 학생 비율을 감소시키기가 매우 어렵다. 따라서 폭력을 경험하는 학생 비율을 낮추기 위해서는 안전하고 비폭력적인 환경의 중요성에 대한 인식이 선행되어야 할 것이다. 협력 대상이 주도적이고 주체적인 태도를 가질 때 사업의 지속가능성을 기대할 수 있으므로 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’의 모니터링과 평가는 사업 자체의 중요성뿐만 아니라 궁극적으로 안전하고 비폭력적인 환경 조성의 중요성에 대한 인식의 변화에 초점을 맞출 필요가 있다.

(3) 옹호 활동

‘가정, 학교, 지역사회를 포괄하는 통합형 교육 시설 개선 사업’의 성공적인 실천을 위해 국내 개발협력 주체를 대상으로 하는 옹호(Advocacy) 활동이 적극적으로 추진되어야 한다. 통합형 교육 시설 개선 사업은 그동안 우리나라 개발협력 사업의 문제점으로 비판받아왔던 섹터 간 분절성을 극복함과 동시에 융합과 파트너십을 강조하는 SDGs 시대의 개발협력 환경의 변화를 반영하고 있다. 국가 차원에서 ‘무상원조 분절화 해소’를 2018년도 국제개발협력 시행의 주요 추진 과제 중 하나로 선정하고 이의 실현을 위해 많은 노력을 하고 있다(관계부처합동, 2016). 예를 들어 2018년 ODA 사업으로 여러 분야의 사업 주체가 참여하는 융합 사업을 새롭게 발굴·지원하는 등 분절화 해소를 위한 실질적인 방안들이 추진되고 있다. 하지만 분야 및 부처 간 분절화 문제는 쉽게 해소되지 않고 있으며 국내 개발협력 주체들 간의 협력과 파트너십은 낮은 수준을 보이고 있다. ‘통합형 교육 시설 개선 사업’은 교육 분야를 중심으로 범분야에 걸친 지속가능개발목표(SDGs) 달성에 기여할 수 있으며, 이 사업의 발굴 및 추진 과정에서 개발협력 각 분야 주체 간의 협력과 파트너십이 무엇보다도 중요하다. 따라서 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’의 추진을 위해서는 국내 개발협력 주체들을 대상으로 이 사업에 대한 옹호 활동이 적극적으로 이루어져야 한다. 옹호 활동의 일환으로 통합형 교육 시설 개선 사업과 관련된 범분야의 개발협력 주체가 모두 참여하는 포럼이나 컨퍼런스를 정기적으로 개최할 수 있다.

또한 성공적인 ‘통합형 교육 시설 개선 사업’을 위해서는 사업 추진 지역의 전체 구성원의 인식 개선을 목적으로 하는 옹호 활동이 필요하다. 통합형 교육 시설 개선 사업이 성공적으로 안착되고 지속적인 성과를 이끌어내기 위해서는 가정, 학교, 지역 사회 구성원 전체의 인식 개선이 필수적이기 때문이다. 옹호 활동은 사업의 목적이나 중요성뿐만이 아니라 사업을 구성하는 전문 영역에 대한 이해와 분야별 주체 간의 관계, 환경과 지역사회의 특수성에 기반한 사업 추진 방향 및 실천 방법 등에 대해 구성원들이 바르게 인식하고 행동할 수 있도록 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

나) 정책제언 2: ICT 활용을 통한 교육 프로그램 지원 사업 추진

(1) 정책 및 전략

많은 교육 현장에서 ICT를 교육에 적극적으로 활용하고 있음에도 불구하고 아직까지 ICT 활용의 교육적 성과에 대한 연구 결과는 우리가 기대하는 만큼의 혁신적 성과를 보여주지 않고

있다. SDG 교육 목표(SDG 4) 달성을 위한 유네스코의 실행 계획에서도 ICT의 활용은 기초교육 분야에 해당되는 SDG 4.1, 4.2를 달성하기 위한 전략으로 언급되고 있지 않다(유네스코 한국위원회, 2016 참조). 하지만 정보통신기술의 비약적인 발전은 지속되고 있으며, ICT는 교과 과정, 학교 행정 및 운영, 교수 방법, 학생 생활 지도 등 다양한 교육 활동에 활용되고 있다. 이미 많은 국가들 중에서는 ICT 없이는 교육 자체가 이루어지지 않을 정도로 다양한 교육 활동이 ICT를 기반으로 혹은 ICT를 활용하여 수행되고 있다. 또한, ICT를 활용한 교육은 농촌지역 또는 오지에 살거나 학교에 갈 수 없는 아동·청소년들이 물리적 제약을 넘어 양질의 교육 기회를 보장받을 수 있는 가장 효율적인 방법으로 교육의 형평성 제고에 기여한다.

ICT는 우리나라가 강점을 가지고 있는 분야 중 하나이며, 우리나라는 이 강점을 바탕으로 이미 많은 개도국과 교육정보기술과 관련된 협력을 수행해오고 있다. 지금까지 ICT 관련 개발 협력 사업은 주로 컴퓨터나 노트북 등의 물품 지원이나 단기 연수 중심으로 추진되었는데, 이러한 지원이 수원국의 교육 발전이나 교육의 질 향상에 어떠한 영향을 미치고 있는지에 대한 성과 측정 및 후속 관리가 어렵다는 문제점이 제기되어 왔다(안해정 외, 2016). ICT 관련 교육개발 협력 사업이 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장’이라는 SDG 교육 목표 달성에 효율적으로 기여하기 위해서는 물품 지원 위주의 틀에서 벗어나 교육 목표 달성을 위한 프로그램을 마련하고 이 프로그램의 운영에 ICT를 활용하는 방향으로 이루어져야 할 것이다. 다시 말해서 ICT가 사업의 목적이 아니라 교육을 목적으로 하는 사업에 ICT가 교육의 수단으로서 기능하는 교육 프로그램을 개발하여 적용하도록 한다. 이를 위해 다음의 세 가지 전략을 생각해 볼 수 있다.

첫째, 하드웨어와 소프트웨어가 결합된 패키지형 ICT 사업 사례를 조사 분석하여 모범 사례를 발굴하고 ICT를 활용하는 교육 프로그램의 개발 및 적용에 벤치마킹하도록 한다. 물품 지원과 단기 연수 위주의 ICT 관련 교육개발협력 사업을 ‘ICT 활용을 통한 교육 프로그램 사업’으로 전환하는 데는 많은 시간과 노력이 요구된다. 이미 수행된 혁신적 모범 사례의 발굴은 사업 발굴 및 수행 과정에서 직면하는 다양한 수준의 어려움을 해결하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 국내외에서 시행한 패키지형 ICT 사업 사례를 조사하고 각 사례의 장단점 등을 살펴 ICT 활용을 통한 교육 프로그램 개발 및 적용에 활용하도록 한다.

둘째, 방송통신 중고등학교 운영 사업과 같이 ICT를 적극적으로 활용하는 국내 교육 프로그램을 개발도상국에 적용하는 방안을 마련한다. 새로운 형식과 내용의 교육 프로그램을 개발·운영하는 데는 많은 비용이 소요된다. 또한, 새로운 교육 프로그램의 운영을 위해서는 경우에

따라 관련 법령의 개정이 필요할 수도 있다. 따라서 이미 우리나라에서 운영되고 있는 ICT를 활용한 교육 프로그램(예, 방송통신 중고등학교 운영, 인터넷 강의, 교육방송 실시, 교사 대상 원격 연수 프로그램 등)을 수원국 상황에 적절한 방식으로 수정하여 적용한다면 시행착오를 줄일 수 있을 것이다. 방송통신 중고등학교 운영 사업의 경우, 중학교급에서 중도 이탈하는 학생의 비율이 현저하게 높아지는 국가들이 많으므로 이들 국가에 우선적으로 적용하는 방법을 생각해볼 수 있을 것이다.

셋째, 우리나라에서 교육학, 교육공학, 컴퓨터공학, 방송통신 등 관련 학문을 전공하는 개발도상국 출신의 GKS 장학생 및 졸업생을 ICT를 활용하는 교육 프로그램 사업의 개발 및 적용 과정에 적극 참여하도록 한다. 예를 들어, 프로그램을 적용할 시범 국가를 선정하고 개도국 현지에서 거점 센터를 만들어 관련 학문을 전공한 GKS 졸업생을 거점 센터의 주요 인력으로 활용한다면 국내 주체와의 소통이나 사업의 지속성, 확장성 측면에서 큰 도움이 될 수 있을 것이다.

(2) 재정 확보

ICT를 활용하는 교육 프로그램 사업이 성공적으로 추진되기 위해서는 민간 재원을 적극적으로 활용하여야 한다. ICT 관련 사업은 기본적으로 전기나 인터넷 연결망과 같이 ICT 기자재 사용에 필수적으로 요구되는 인프라에서부터 ICT 기자재 제공, 기자재 활용 방법 및 프로그램 전반에 대한 교육 등에 이르기까지 많은 재원이 필요하다. 대부분의 ICT 관련 글로벌 기업들은 개발도상국에 전기, 인터넷 연결망, ICT 기자재 등을 제공하는 사회협력 사업을 추진하고 있다. 예를 들어, 구글은 전 세계 어디에서든 무료로 초고속 무선망을 사용할 수 있도록 하는 ‘프로젝트 룬(Project Loon)’이라는 사업을 추진하고 있다. 프로젝트 룬(Project Loon)은 농촌지역과 같이 도시에서 멀리 떨어진 지역에서도 인터넷 접속을 원활하게 할 수 있도록 풍선처럼 생긴 기구를 공중에 띄워 누구나 초고속 무선망(와이파이)을 무료로 사용할 수 있도록 하는 프로젝트이다.¹⁷⁶⁾ 아직 실현되지는 않았지만 현재의 기술력으로 ICT 활용 교육 프로그램에 필요한 인프라는 언제든 구축할 수 있는 상황이므로 민간 기업과의 협력을 통해 민간 재원을 충분히 활용하도록 한다. 소프트웨어 측면에서도 많은 교육 관련 민간 기업들은 ICT에 기반한

176) <https://x.company/loon/technology/>. 2017. 10. 12. 검색

다양한 교육 프로그램을 개발해 왔다. 영유아 교육에서부터 중등교육에 이르기까지 기초교육에서 활용 가능한 많은 학생 대상 교육 프로그램과 운영 및 관리 관련 프로그램이 존재하므로 기업과의 협력을 통해 기존의 교육 프로그램을 적극 활용하도록 한다.

4) 교사훈련

향후 한국의 교사훈련 분야 협력은 기본적으로 사업 규모를 확대하고, 내용적으로도 국제사회의 요구에 부응하는 방향으로 추진할 필요가 있다. 교사훈련 분야는 국제사회에서도 협력의 필요성이 강조될 뿐만 아니라 한국은 우수한 교사 자원과 교원양성기관을 보유하고 있기 때문에, 국제사회의 협력 요구도 높았다. 국내에서도 교육개발협력 사업이 확대됨에 따라 교사훈련 분야 협력의 필요성과 중요성에 대한 주장도 지속적으로 제기되었으며, 정부차원에서도 교육분야 국제개발협력 전략 속에서 항상 교사훈련 분야 협력을 강조했다(정봉근·박환보, 2013; 박환보 외, 2014; 박환보 외, 2015). 그럼에도 불구하고, 교사훈련 분야의 개발협력 사업은 양적으로 부족했고, 내용적으로도 국제사회의 필요보다는 ICT교육이나 한국문화 교류에 편중되었다. 교사훈련의 특성상 개도국에서 추구하는 교사상이나 교육목표, 교육제도 등 현지의 맥락이 매우 중요하기 때문에, 공여국으로서 한국이 제도 개선이나 교육과정 개발에 직접 관여하는 데는 한계가 있다(박환보 외, 2015). 따라서 한국의 교사훈련 분야 협력 사업은 가치 충돌이 비교적 적은 ICT교육이나 한국만이 할 수 있는 언어교육과 문화 교류가 주를 이루었다. 선진 공여국들이 교사훈련 분야 협력을 추진할 때 주로 교육여건이나 처우 개선과 같은 외적인 측면에 초점을 맞추거나, 제도적 측면을 지원하는 경우에는 주로 학제가 유사한 국가에 대해 지원한다는 점도 이러한 한계점을 뒷받침한다.

이처럼 개도국에서 교사훈련의 내용과 형식은 그 사회가 지향하는 교사상을 반영하고 있기 때문에, 공여국이 관여하는 데는 분명히 한계가 존재한다. 그러나 그동안 한국이 수행한 교사훈련 분야 협력 사업이 규모가 작으며, 특정 사업에 편중되어 왔던 이유를 교사훈련이라는 분야가 갖고 있는 특수성만으로 설명하기는 어렵다. 오히려 한국 정부가 개도국 교사를 단순히 사업의 대상으로 간주하거나(박환보 외, 2015), ICT교육의 세계화나 한국문화 확대와 같은 공여국의 입장만 고려했던 것은 아닌지 진지한 성찰과 고민이 필요하다. 그리고 지난 경험에 대한 성찰을 토대로 향후 교사훈련 분야 개발협력 정책의 방향과 실천 전략을 설정해야 한다. 이러한 점을 고려하여, 본 연구에서는 국제사회의 교사훈련 분야 쟁점인 ‘유자격 교사의 충원’과 ‘동기부여

와 지원'의 두 가지 영역에서 우리나라 교사훈련 분야의 정책을 제시하고, 정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동 측면에서 실천 전략을 모색하였다.

가) 정책 제언 1: 유자격 교사의 충원 지원

(1) 정책 및 전략

유자격 교사의 충원을 위한 협력 전략은 개도국 교사교육 제도 개선이라는 거시적 차원의 협력과 교사양성기관의 전문성 향상이라는 미시적 차원의 두 가지 전략을 제시한다.

첫째, 거시적 차원의 협력은 교사양성교육, 재교육, 자격제도, 선발 및 임용 등 교사교육과 관련한 전반적인 제도적 역량을 높이는 전략이다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 유자격 교사의 충원에 대한 국제적인 노력은 우수한 교사를 양성하는 것과 현직 교사에게 자격증 취득을 위한 재교육 기회를 제공하거나 교사로서의 역량을 높이는 형태로 진행되고 있다. 그러나 한국 정부가 개도국 교사교육 제도의 역량을 높이기 위한 목적으로 수행한 사업은 KOICA의 스리랑카 기술계 교사 양성 및 재교육 사업이 유일하다. 교사양성과정과 현직교사의 자격증 취득 과정은 교사교육 제도, 교육과정, 교육정책 등 필연적으로 교사훈련과 관련한 전반적인 변화를 요구할 뿐만 아니라 많은 비용이 소요되기 때문에, 수원국의 수요나 의지가 무엇보다 중요하다. 그리고 제도 변화에 대한 지원이 자칫 공여국에 대한 문화적 종속으로 이어질 수도 있다는 점에서도 매우 신중한 접근이 필요하다. 또한 한국의 입장에서는 교사교육의 교육기간, 양성기관의 단계, 교육과정 등 제도적인 부분에서 개도국의 교사교육과 다른 부분이 많기 때문에, 한국의 경험을 근거로 접근하는 것도 한계가 있다.

따라서 이러한 한계를 극복하기 위해서는 한국 정부도 프로젝트나 기술협력과 같은 공여국 주도의 전통적인 협력 방식이 아니라, 교사교육 제도 개선과 정책 추진에 의지가 있는 수원국의 정책이나 프로그램을 지원하는 형태의 접근도 고려해 볼 필요가 있다. 수원국의 교사교육에 대한 직접적인 예산지원(Budget supporting)을 포함하는 접근 방식의 성과는 아직 명확하게 알려진 바가 없으며, 재원의 유용이나 변용의 문제에 대한 우려도 존재한다(박환보 외, 2016). 그러나 유자격 교사의 충원 문제가 궁극적으로는 개도국이 극복해야 할 과제라는 점을 고려할 때, 앞으로는 비교적 거버넌스가 안정되고 개혁 의지가 있는 국가에 대해 교사교육과 관련한 제도적 역량을 높이기 위한 협력도 검토해 볼 필요가 있다.

교사교육 제도의 역량 강화를 위한 또 다른 접근법은 국제기구나 지역내 전문기관의 전문성을

활용하는 방안이다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 유네스코는 사하라이남 아프리카 국가의 교사교육 제도 역량 강화를 위한 사업을 추진했으며, 아시아 지역에서도 유사한 노력이 존재한다. 교사훈련의 내용과 형식은 각국의 사회문화적 배경을 반영하고 있을 뿐만 아니라, 언어나 문화적 차이로 인해 양자협력에는 어려움이 있다(박환보 외, 2016). 따라서 국제기구가 추진하는 교사훈련 분야 사업에 참여하거나, 사회문화적 배경이나 교사교육 제도가 유사한 국가의 네트워크 구축과 협력을 지원하는 전략도 고려해 볼 수 있다.

둘째, 미시적 차원의 협력은 교사양성기관의 교수, 학생(예비교사, 현직교사), 교육여건 등 교사양성기관의 전문성 향상에 초점을 맞춘 전략이다. 대부분의 개도국에서 교사양성기관은 교직으로 입문하기 위해 기본적으로 필요한 지식과 소양을 제공할 뿐만 아니라, 현직교사를 대상으로 한 재교육 과정을 함께 편성하고 있다. 따라서 교사양성기관의 전문성을 향상시키는 일은 예비교사와 현직교사 모두에게 양질의 교육기회를 제공함으로써, 유자격 교사의 수급 확대에 필요한 기본적인 토대를 마련한다는 점에서 중요하다. 그리고 이를 위해서는 교원양성기관 간의 교류 확대를 통해 교사교류, 학생교류, 교육과정 교류 등 교사교육과 관련한 전문적인 지식과 경험을 공유하려는 노력이 필요하다(박환보, 2014; 박환보 외, 2015).

그러나 앞에서 살펴본 바와 같이, 지금까지 한국이 개도국 교사양성기관의 전문성 향상을 위해 수행한 협력 사업은 대학이나 개발NGO가 참여하는 국제개발협력 사업 내에서 국내 시행기관의 요구에 따라 산발적으로 이루어졌다. 이러한 접근은 개도국 교사양성기관의 수요를 직접 반영한다는 점에서는 의의가 있지만, 개별 기관 중심으로 접근했기 때문에 개도국 정부 차원의 계획이나 전략을 충분히 고려하기 어렵다. 이로 인해, 협력기관의 선정이나 사업 내용 구성 과정에서도 개도국이 추구하는 전반적인 교사교육의 개선 방향이나 전략을 반영하기 어려울 뿐만 아니라, 기관 단위에서 수행된 교육과정 개선이나 인적교류의 성과가 확산되지 못하고 대학 내에서 끝나는 한계가 있다. 또한 주로 기관 단위의 교류로 추진되기 때문에, 한국 정부가 추구하는 교육개발협력 전략이나 초청연수, 정부초청장학생사업, 봉사단 파견 등 다른 개발협력사업과도 유기적으로 연계하는데도 어려움이 있다. 그러나 SDG 교육 목표에서는 교사 훈련을 위한 국제 협력을 강조하고 있으며, 이를 위한 학위 취득은 매우 중요한 이행 수단의 하나이다. 따라서 교사양성기관의 전문성 향상을 위해 개도국 교수요원의 학위취득 지원이나 단기 초청연수 등과 같은 교류 협력의 필요성은 더욱 높아질 것으로 예상된다. 그러므로 한국 정부는 교사양성기관 간의 교류를 교육개발협력 사업의 일환으로 명확히 인식하고, 개도국 교사양성기

관의 인적·물적 측면의 전문성 향상에 초점을 맞추고 협력을 강화할 필요가 있다.

또한 개도국 교사양성기관의 전문성 향상을 위해서는 국내에서도 교사훈련 전문기관과 교사가 사업수행의 주체로서 적극적으로 참여할 필요가 있다. 그러나 교육개발협력 사업의 전문화와 주체의 다각화 논의 속에서 전현직 교사의 참여나 교사양성기관의 전문성 활용에 대한 요구도 증가했지만, 실질적으로 이들의 참여는 활발하게 이루어지지 않았다. 한국에서 교직은 안정적인 직업으로 인식될 뿐만 아니라 교직의 수요도 높기 때문에, 전문성을 갖춘 교사들(예비, 현직, 퇴직)이나 교원양성기관이 개도국 현장에서 활동하거나 초청연수에 참여하는 데에 대한 메리트가 크지 않다. 이로 인해 교직경험자나 교직과 관련한 전문가들이 교사훈련 분야 개발협력사업에 적극적으로 참여하기 어렵고, 참여하더라도 개인의 경험이나 성장으로 인식하는 경향도 있었다(박환보 외, 2016). 따라서 교사훈련 분야 사업 시행 주체들의 요구를 무시하고, 오로지 개도국 교사양성기관의 전문성 향상이라는 목적만을 강요하는 것은 현실적으로 한계가 있다.

이러한 한계를 극복하고 한국 정부가 추진하는 교사훈련 분야 개발협력의 주체로서 교원양성기관의 참여를 활성화시키기 위해서는 보다 직접적인 지원 정책과 전략이 필요하다. 최근에 교육부가 교육ODA 사업의 중장기 계획 수립과 고도화 전략을 논의하면서, 교사훈련 분야에서는 국제협력선도대학 사업에 교사대 육성 모델을 만들거나 대학평가에서도 개발협력사업 참여를 국제화지표에 반영하는 등의 구체적인 활성화 방안이 제안되었다(채재은, 박환보, 2017). 이러한 제안은 교사훈련 분야 개발협력 사업의 내용과 시행 주체를 다각화하는 동시에, 사업 참여 인력과 기관의 전문성 확보를 도모한다는 점에서도 의미가 있다.

(2) 모니터링

한국의 교사훈련 분야 협력 사업에 대한 모니터링은 ‘사업 수행 결과에 대한 내용’과 ‘사업을 통해 얻어진 변화에 대한 내용’이라는 두 가지 측면에서 관리한다. 우선 사업 수행 결과에 대한 내용은 한국 정부 차원에서 사업에 대한 책무성을 확보하기 위한 방안이다. 이를 위해 ‘유자격 교사 충원’의 목표를 달성하기 위한 개별 사업의 수행 결과를 모니터링하고 보고한다. 예를 들어, A국가의 교사양성기관을 대상으로 교육여건 개선 사업을 추진한다면, 이는 ‘유자격 교사 충원’ 사업에 해당하며, 이 사업을 통해 교사양성기관의 교육여건이 얼마나 개선되었는지가 모니터링의 내용이다. 그러나 이러한 내용은 SDG 4 교육 목표와 직접적으로 관련이 있는 것은

아니며, 사업의 내용에 따라 결과를 확인하는 지표도 다를 수 있다. 반면에, ‘사업을 통해 얻어진 변화’라는 측면에서는, 교사양성기관의 교육여건 개선을 통해 유자격 교사가 증가했는지, 교사 1인당 유자격 교사 비율이 변화했는지, 교사양성교육을 받은 교사수가 증가했는지, 등 SDG 4. c 목표에 해당하는 지표 변화를 모니터링하고 보고하는 것이다. 이러한 내용은 사업의 결과로 나타난 효과 혹은 영향력으로 설명할 수 있으며, 사업의 책무성보다는 SDG 목표와 연계한 효과성에 초점을 맞추고 있다. 따라서 사업의 내용이 다르다고 할지라도 SDG 4. c의 글로벌, 주제별 지표 등 공통적인 지표를 활용하여 모니터링할 필요가 있다.

사업수행 결과에 대한 모니터링과 보고의 책임은 우선적으로 사업을 직접 시행하는 기관에게 있으며, 사업기획 단계부터 사업 내용에 기초한 사업성과를 명시하고 모니터링과 보고 계획도 관리기관에 제출해야 한다. 그리고 사업관리기관은 사업시행 기관이 제출한 사업의 성과를 종합적으로 관리하고, 이와 함께 SDG4. c의 목표에 해당하는 지표의 변화를 모니터링하고 보고하도록 한다.

(3) 재정 확보

앞에서 살펴본 바와 같이, 교사양성기관과 교사교류 확대를 위한 재원은 이미 어느 정도 확보되어 있다. KOICA에서는 교사양성기관의 참여를 한정하지 않았지만 민관협력 사업 내에 고등교육분야를 별도로 분류하고, 대학이 개발협력 사업의 주체로 참여할 수 있는 토대를 마련하였다. 그리고 봉사단 파견 사업 내에서도 예비교사, 현직교사, 퇴직교사의 참여 기회가 어느 정도 확보되어 있다. 또한 교육부에서는 교사해외파견 사업을 추진 중에 있으며, 국제협력선도대학 사업 내에서도 교사양성기관의 참여를 보장하기 위한 제도적 기반 마련을 논의 중에 있다. 이처럼 교사훈련 분야의 사업 추진을 위한 토대가 마련되어 있기 때문에, 향후 기존 사업의 규모를 점차 확대하는 방식으로 재정 투자를 늘릴 수 있다. 이와 함께, 정부초청외국인 장학생 사업 내에서 교사훈련 분야(교육학, 교과교육 등)에 특화시켜서 유학생을 선발하거나, 개도국의 교사양성기관에서 학사 또는 석사 수준의 교수요원의 상급 학위 취득을 지원하는 방안을 모색할 수 있다. 이미 교육부의 국제협력선도대학 사업이 GKS 사업과의 연계를 통해 수원국 협력대학의 학과 개선을 지원하고 있다. 따라서 그러한 접근 방식의 성과와 한계를 면밀하게 살펴보고, 이를 토대로 사업을 추진할 수 있다. 그리고 이러한 과정에서는 SDG 4 교육목표 달성을 위한 전체적인 교육개발협력 사업 예산의 증액이 수반되어야 한다.

또한 교사훈련 분야 협력 사업의 규모를 확대하고 질적으로 향상시키기 위해서는 개발협력사업에 소요되는 자원뿐만 아니라, 국내의 전문기관이나 전문인력이 참여하기 위한 지원 예산의 확대가 수반되어야 한다. 그리고 국내의 제도 기반 구축을 위한 예산은 ODA 예산이 아니라, 별도의 예산 마련을 마련할 필요가 있다. 이러한 예산은 현행 대학재정지원사업의 개편 과정에서 논의할 수 있으며, 외국인 유학생 유치와 같은 대학 자체적인 국제화 전략과도 연계할 수 있을 것이다.

나) 정책 제언 2: 동기부여와 지원 확대

(1) 정책 및 전략

교육의 질을 높이기 위해서는 우수한 인재가 교직으로 입문하고, 지속적으로 교직에 머물 수 있도록 유인하는 것이 매우 중요하다. 이를 위해서는 무엇보다도 개도국 교사가 전문가로 성장할 수 있는 제도적 여건이 마련되어야 하며, 사회적으로도 전문가로 인정받을 수 있도록 적절한 보상과 동기 부여가 필요하다. 앞에서 살펴본 바와 같이, 교사의 교직동기에 미치는 영향요인은 사회적 인식, 급여, 전문성 개발 기회, 근무환경, 교수효능감 등 다양하며, 국제사회의 지원은 주로 교사의 처우와 근무환경 개선에 초점을 맞추고 진행되었다. 교사의 처우 개선 중에서도 급여인상은 가장 효과적인 협력 방안이 될 수 있지만, 많은 예산이 소요될 뿐만 아니라 재원이 다른 목적으로 변용될 수도 있다는 우려 때문에, 공여국의 입장에서는 재정 지원이 쉽지 않다. 따라서 국제사회의 협력 사업도 급여인상과 같은 직접적인 교사의 처우 개선보다는 근무환경을 개선하는 형태로 진행되었다. 그러나 한국의 교사훈련 분야 사업 중에서는 개도국 교사의 처우나 근무환경을 개선하고, 이를 통해 교사에게 동기를 부여하려는 사업은 거의 없었다. 일부 학교 시설 개선 사업에서 교무실, 기자재, 교사용 관사 및 화장실, 등 물리적인 근무환경 개선을 포함한 경우도 있지만, 사업의 주된 목적이 아니라 학교 시설 개선의 일부 활동으로 진행되었다. SDG 4. a에서 강조하는 안전한 교육시설과 학습 환경은 학생들뿐만 아니라, 교사가 교육 활동을 수행하기 위한 가장 기본적인 토대이다. 이러한 관점에서 볼 때, 교사의 근무환경 개선은 개도국 교사의 교육권을 보장하고 교직에 대한 동기를 부여하는 방안이 될 수 있다. 그러므로 향후 한국의 교사훈련 분야 협력 사업에서도 교사의 근무환경을 개선하기 위한 협력이 필요하다.

교사의 동기부여와 지원을 위한 또 다른 지원 전략은 개도국 교사에 대한 비금전적 인센티브를 제공하는 것이다. SDG4 교육목표 달성을 위해 개도국 교사의 역할은 더욱 강조되고 있지만(UNESCO, 2016), 교사의 처우 개선을 위한 협력은 현실적으로 한계가 있다. 그러나 교사의 처우 개선을 위한 노력 없이 주어진 조건 속에서 교사 개인의 역량을 극대화해야 한다는 요구는 개도국 교사의 희생과 헌신만을 강요하는 일이다(박환보, 2017). 그럼에도 불구하고, 교사훈련 분야 협력에서는 개도국 교사의 전문 역량 부족이라는 담론 속에서, 처우개선과 같은 구조적 변화보다는 개인의 역량개발만 강조하고 있다. 이로 인해 개도국 현지에서 실시되는 교사훈련 분야 협력사업의 상당수가 교사의 역량개발을 목표로 제시하지만, 구체적으로 어떠한 전문성을 신장시키고자 하는지 분명하지 않다(박환보 외, 2015). 뿐만 아니라, 연수의 내용이 ICT 교육과 같이 특정한 지식이나 기술과 관련이 있다고 하더라도 단기간에 이러한 전문지식을 습득하는 데는 현실적으로 한계가 있다. 따라서 지금까지 개도국 교사의 전문 역량 강화를 목적으로 하는 협력 사업이 과연 개도국 교사를 위한 사업인지, 아니면 공여국의 시행기관이나 전문가를 위한 사업은 아닌지, 심각하게 고민해 볼 필요가 있다.

이처럼 개도국 교사 대상의 연수사업이 갖고 있는 한계점을 고려할 때, 오히려 국내 초청연수 사업 중에서 일부는 사업의 목적과 대상자 선정기준을 개선하여 우수한 교사(예비교사, 현직교사)에 대한 비금전적 인센티브로 활용하는 방안도 현실적인 대안이 될 수 있다(박환보 외, 2015). 국내 초청연수 사업은 개도국의 공무원, 기술자, 연구원, 정책결정자들을 대상으로 경제사회발전에 필요한 역량을 높이는 것 이외에도, 수원국과의 네트워크 강화와 우호관계 증진의 목적도 갖고 있다.¹⁷⁷⁾ 그리고 참가자들도 연수에서 새로운 지식을 습득할 수 있을 것이라는 기대보다는 한국 방문이라는 새로운 경험 자체가 매우 중요하다. 개도국에서는 교사의 전문성 개발 기회조차 부족하기 때문에, 연수의 내용과 무관하게 연수에 참여하는 것 자체가 교사들에게는 일종의 인센티브로 인식된다(Ashiedu & Scott-Ladd, 2012). 그러므로 교사훈련 분야의 연수사업도 단기간에 특정한 지식을 전수하려는 목적에서 벗어나, 개도국의 우수한 교사들이 한국사회와 교육에 대해 이해할 수 있는 기회를 제공하는 비금전적인 인센티브 제공이라는 차원에서 접근해 볼 수 있다.

177) KOICA 홈페이지 (www.koica.go.kr) 2017년 8월 2일 인출.

(2) 옹호 활동

SDG4.c 목표는 유자격 교사의 확대에 있기 때문에, 개도국과 공여국을 막론하고 교사자격을 부여할 수 있는 권한과 전문성을 갖춘 주체들이 목표 달성에 적극적으로 참여하는 일이 매우 중요하다. 이를 위해서는 개도국 정부가 교사양성기관의 양적 확대와 질적 개선을 위해 노력해야 하고, 더 많은 개도국의 인재들이 교직에 진출 할 수 있도록 유인해야 한다. 그리고 공여국인 한국 정부의 입장에서는 우선적으로 개도국 정부의 이러한 노력을 다양한 방식으로 지원해야 한다. 그리고 이와 함께 교사자격을 부여할 수 있는 권한과 전문성을 갖춘 주체들이 이러한 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 참여 기반을 마련하는 일도 병행되어야 한다.

지금까지 교원양성기관(교대, 사대, 교육대학원)은 국내의 교육현장에서 활동하는 교사양성이 주요한 기능이기 때문에, 다른 고등교육 기관이나 단과대학에 비해 국제개발협력 사업에 대한 관심과 참여가 적었다. 최근에는 교원양성기관에서도 국제화에 대한 관심이 높아졌지만, 주로 국내 대학생의 국제 역량 강화와 세계시민의식 함양에 관심의 초점을 맞추고 있었다. 그러나 교사훈련 분야 협력의 양과 질을 높이기 위해서는 국내 교원양성기관의 참여가 매우 중요하다. 교원양성기관(교대, 사대, 교육대학원)은 협력사업의 시행 주체로 직접 참여하는데 필요한 내용적 전문성을 갖추고 있을 뿐만 아니라, 개도국의 교사(예비교사, 현직교사) 혹은 교사양성기관의 교수요원이 상급 학위를 취득할 수 있는 제도를 갖추고 있다. 따라서 앞에서 제시한 바와 같이, 교원양성기관이 교사훈련 분야의 국제개발협력에 대해 관심을 갖고 참여할 수 있도록 제도를 마련하고, 참여대학에 대한 인센티브 제공이나 기관 평가 지표 반영과 같은 행·재정적 지원이 필요하다.

교원양성기관 차원에서도 대학의 역할을 국내의 교사 양성에 국한시키는 것이 아니라 SDG 목표 달성을 염두에 두고 보다 확장시킬 필요가 있으며, 대학교수, 학생, 행정직원 등 대학의 구성원들이 이러한 미션을 공유해야 한다. 그리고 개도국의 유학생이 국내 교원양성기관에서 안정적으로 학위를 취득하거나 자신의 전문성을 향상시킬 수 있도록 어학연수 지원이나 멘토제도 운영 등 다양한 형태의 지원 방안을 모색할 필요가 있다. 또한 대학 내에 국제개발협력이나 세계시민교육 관련 교육과정 개설을 지원하여, 한국인 예비교사 및 전현직 교사의 국제개발협력에 대한 인지도를 제고하고 향후 사업 수행에 필요한 전문 인력의 양성에도 관심을 기울여야 한다(박환보 외, 2015). 이를 위해서는 국제개발협력센터와 같은 전문적인 사업 시행 및 관리 조직의 설치를 고려할 수 있으며, 이를 통해 프로젝트, 초청연수, 학위과

정 등 개도국의 유자격 교사 확대를 위한 다양한 협력 사업에 보다 체계적이고 효율적으로 참여할 수 있을 것이다.

다) 정책 제언 3: 영유아 교사 양성교육과정 개발 및 양성대학 설치 지원

(1) 정책 및 전략

상당수의 개도국에서는 영유아교사의 경우 국가수준의 자격기준이 부재하거나 낮은 수준이며(ISCED level 3 이하, 고등학교 졸업 이하), 무엇보다도 대학 수준의 양성교육기관이 설치되어 있지 않거나 소수에 불과하다. 또한 양성교육과정 역시 제대로 개발되어 있지 않은 실정이며, 이는 3세 미만 영아를 담당하는 교사와 관련하여서는 더욱 문제가 심각하다. 이에, 영유아 교사 양성기관, 특히 대학수준의 기관 설치 확대를 지원할 필요가 있다. 제한된 인적, 물적 자원을 고려하여 지리적으로 접근성이 우수한 전략적 위치에 일종의 Hub 양성대학을 설치할 수 있다. 태평양지역 국가들의 경우에는 자원과 인력의 부족으로 국가별로 양성대학을 설치하기 어려우므로, 국제기구의 지원으로 피지에 일종의 허브(Hub) 양성대학을 설치하여 인근 국가들의 영유아교사 교육자를 배출하고 있다. 물론, 국가별로 각국의 상황과 특성에 부합하는 영유아 양성교육기관 설치가 급선무이므로 우리나라의 축적된 노하우를 활용하여 컨설팅을 비롯하여 실질적인 설치에 이르기까지 일대일 교류지원을 강화하도록 한다.

또한 영유아교사 양성교육과정 개발을 지원할 필요가 있다. 이는 초중등교육부문에서는 이미 실행되고 있으나, 영유아 부문은 관련 실적이 거의 부재한 상황이다. 양성교육과정 교과목 개발 및 실습에 대한 전문가 풀을 구성하여 국가별 요구에 맞춤형 지원을 제공하도록 한다. 특히, 양성과정에 영유아의 총체적 발달과 학습을 위한 놀이중심, 유아중심의 교수법, 가정과 초등학교의 가교 역할을 하는 영유아 교사의 전문성 등을 강조할 필요가 있다.

(2) 모니터링

영유아 양성교육기관 설치의 단계적 확대 지원계획 이행 및 양성교육과정 개발 지원 이행을 모니터링한다. 양성교육기관 양적 증대 및 이에 따른 영유아교사 교육자 및 교사 배출 목표치, 양성기관의 질 관리 등과 같은 주요 성과지표로 선정하여 지속적으로 관련 현황자료를 수집, 업데이트하도록 한다.

교육 과정 개발을 단계적으로 시행하여 모니터링의 결과가 교육 과정 개발에 반영될 수 있는

시스템을 구축한다. 또한 교육 과정 개발에는 지역사회의 특성이 적극적으로 반영되도록 한다. 중앙 정부에서 교육 과정에 대한 기본 틀을 마련하고 지역사회 단위에서 모니터링을 진행하여 그 지역의 상황과 문화, 관습, 언어에 맞는 교육 과정의 개발이 이루어져야 할 것이다. 이를 위해서는 다양한 영유아 교육 과정의 내용에 따른 모니터링의 기준과 체계 수립이 선행되어야 할 것이다.

5) 교육 형평성

가) 정책 제언 1: 취약계층을 대상으로 하는 교육 복지 사업 확대

(1) 정책 및 전략

2015년 인천 선언문 제105조항이 천명하고 있듯이 각 국가들은 GDP의 약 4~6%에 해당하는 규모 혹은 총 공공 지출의 최소 15~20%를 교육에 투자해야 할 것을 권고 받고 있다. 그리고 교육에 대한 투자에서 최우선 순위를 취약 집단에게 집중함으로써 형평성을 강화하는 것이 강조되고 있다. 경제 성장이 한계에 도달한 선진 국가와 달리 개발 도상 국가들은 현재 급속한 경제 성장을 보이고 있으며 이러한 경제 성장으로부터 얻는 이득을 교육에 집중적으로 투자할 필요가 있다. 1970~80년대 급속한 경제 개발을 경험한 한국은 성장으로부터 얻은 이득의 상당 부분을 교육에 투자함으로써 공고한 경제 성장의 기반을 갖춘 바 있다. 우리나라의 이러한 경험을 기반으로 교육에의 투자가 경제 성장의 원동력이 될 수 있도록 할 수 있는 사업들을 개발 도상국가들에게 전파할 수 있을 것으로 본다.

급속한 경제 성장 이면에는 사회 양극화 및 불평등의 심화 문제가 뒤따르기 마련이다. 우리나라는 1998년 외환위기 이후 경제 성장의 성점을 찍고 양극화 문제가 심화되기 시작하였다. 한국이 이러한 문제를 심각하게 인식하고 사회 양극화 해소 및 빈곤 문제 해결을 위해 취약 계층을 대상으로 교육 복지 사업들을 추진한 사례도 개발 도상국가들에게 유용한 귀감이 될 것으로 보인다. 교육에의 투자를 통해 경제 성장을 주도할 수 있는 모형과 더불어 양극화 및 빈곤 문제 해결을 위한 교육 복지 사업 모형을 개발 도상 국가에게 전파하는 사업을 제안해 본다.

(2) 모니터링

교육 분야에 재정이 얼마나 공평하게 배분되고 있는가에 대한 모니터링과 보고는 전체 교육에

대한 예산이 취약 계층에게 얼마나 지원되고 있는가에 대한 통계 자료를 수집하고 제공함으로써 이루어 질 수 있다. 교육에 대한 지출이 각 사회 계층별 그리고 지역별로 어떻게 분배 되고 있는가에 대해서는 국내 교육통계센터와의 지속적인 협력 사업을 통해서 추진할 수 있다. 취약 계층에 대한 교육 지출과 지역별 교육 지출 현황 자료를 수집하고 모니터링하기 위해서는 OECD Education 등 국제기구와의 협력을 통하여 우리나라 국내 통계의 질적인 수준을 발전시키고 동시에 개발 도상 국가의 통계 자료를 개발시켜주는 방향으로 이루어질 수 있을 것으로 본다. 취약 계층 등 한계 상황에 있는 집단에 대한 교육 지출과 교육 지출의 형평성에 대한 자료는 국내에서도 취약한 상황이다. 국내 교육 형평성에 대한 자료를 발전시키고 아울러 개발 도상 국가의 자료 구축에도 적극적으로 참여함으로써 시너지 효과를 볼 수 있을 것으로 사료된다.

(3) 재정 확보

개발 도상 국가의 취약 계층을 위한 국제 협력 사업에 대한 재정적인 지원은 개발 도상국가 자체 내의 재정과 다자적인 개발 은행의 개발 원조를 받아서 추진하는 것을 바람직 할 것으로 보인다. 개발 도상 국가가 빠른 경제 성장으로부터 획득한 부를 취약 계층을 지원하는 사업에 위해 사용하는 것이 국가적인 형평성을 강화하는데 합리적일 것으로 보인다. 세계은행 및 아시아 개발 은행이 개발 도상 국가의 취약 계층을 지원하고 형평성을 강화하기 위해 재원을 조달하는 것은 이러한 국제 개발 은행의 운영에도 합목적적이다. 우리나라가 국제적인 개발 원조 차원에서 사업을 추진하는 경우 사업의 효과성을 극대화하기 위해서 한국의 노하우를 전수하는 교육과 컨설팅 차원에서의 지원과 더불어 재정적인 지원도 어느 정도 이루어질 필요가 있다. 우리나라의 재정적인 지원은 개발 도상국가 자체 내의 부담과 국제 개발 은행으로 부터의 지원 등과 비교하여 일정한 비중을 유지하되 점차 확대해 나가는 방향으로 해야 할 것이다.

(4) 옹호 활동

한국이 동아시아 국가의 핵심 국가로서 아시아 국가에서 놀랄만한 성장을 거두었으며 최근 형평성 강화를 위한 복지 정책에 확대하고 있는 것을 세계는 주목하고 있다. 따라서 아시아 국가들의 교육 재정의 공평한 배분에 대해서 한국을 중심으로 “동아시아 교육 형평성 포럼”을 마련하여 각 국가의 노력을 알리고 전파하며 서로 간의 경험을 공유할 수 있는 장을 마련할 수 있을 것이다. 동 포럼에는 각 국가의 교육 부처 장관이 참석하여 교육 장관 회의를 통하여

교육에 대한 재정을 보다 취약한 계층에 집중하여 투자하여 경제 발전으로부터 얻는 이득을 전체 사회가 공유하도록 하는 의지를 천명 하도록 해야 할 것이다. 실무진급 회의에서는 보다 구체적인 국제적인 공조를 논의할 수 있다. 각 국가가 교육에서의 형평성 강화를 위해 추진한 노력들을 발표하고 성공 사례를 공유하면서 자국에 도움이 될 수 있는 사례를 적용할 수 있는 기회가 될 수 있을 것이다. 또한 국제적으로 공조가 필요한 부분에 대해서도 동 포럼에서 논의함으로써 보다 새롭고 발전적인 사업을 모색할 수 있다. “동아시아 교육 형평성 포럼”에는 관련 지역의 국제기구 뿐만 아니라 세계적인 차원에서의 국제기구도 참여하여 지역적인 차원에서의 포럼이 전 지구적인 차원으로도 확장될 수 있는 계기가 될 수 있다.

나) 정책 제언 2: 여학생의 학업 성취 향상을 위한 사업 확대

(1) 정책 및 전략

우리나라의 양성 평등 수준은 아직도 선진 국가와 비교하여 상당히 열악한 상황이다. 영국의 일간지 이코노미스트가 매년 발표하는 유리천장지수에서 한국은 최하위권에 해당하고 있으며, Global Gender Index의 순위는 전체 144개 국가에서 116위로 매우 낮은 수준이다. 우리나라는 과거 1960~70년대 까지만 하더라도 학교에서의 여학생들의 성취가 남학생들보다 많이 뒤떨어졌었다. 하지만 그동안 이루어진 전반적인 교육 수준의 향상 특히 여학생들의 학업 능력의 향상으로 여학생들은 남학생 보다 우월한 혹은 월등한 실적을 보이게 되었다. 특히 이러한 성취가 최근 10~20년 동안 짧은 시기 동안에 이루어져 왔다는 것은 아직도 여학생들의 학업이 보장되지 않고 있는 개발 도상 국가에게 유용한 규범이 될 수 있을 것으로 보인다. 따라서 우리나라의 학교 안에서 양성 평등이 달성되고 특히 여학생들의 학업 성취도가 남학생들과 동등한 수준으로 향상된 모범 사례에 대해서 개발 도상국가에게 전파하는 것이 유용할 것으로 보인다. 과거 강한 남아 선호 사상으로 인하여 심각한 출생 성비 불균형을 보였던 한국이 이제는 출생 성비에서 균형을 이루게 되었다는 것도 좋은 귀감이 될 수 있을 것으로 보인다.

(2) 모니터링

성차별에 대한 모니터링을 위해 개발 도상 국가들이 성인지적인 데이터를 구축하는 것을 지원할 필요가 있다. 한국의 “성인지통계”는 주요 사회 지표의 데이터를 남성과 여성으로 구분하여 제시함으로써 지금까지 밝혀지지 않았던 주요 지표에서의 성별 격차의 현황을 생생하게 보여

주고 있다. 이러한 통계 시스템을 개발 도상국가에 전파함으로써 주요 사회 현상에 대한 남녀 간의 차이 특히 여성들이 겪고 있는 문제를 개발 도상 국가들이 보다 분명하게 인지할 수 있도록 할 수 있을 것이다. 여성 차별적인 성향의 정도를 국제적으로 비교할 수 있는 “Global Gender Index”의 경우, 많은 개발 도상 국가들이 자료의 한계로 인하여 동 지표에 대한 수치를 제공하지 못하고 있다. 개발 도상 국가의 여성 차별적인 현황을 국제적으로 비교할 수 있는 지표 개발에 한국이 적극적으로 참여하고 지원함으로써 개발 도상 국가의 성차별 개선에 기여할 수 있을 것이다.

(3) 재정 확보

성차별을 위한 재정적인 지원은 국제기구로부터 지원을 받는 것이 효과적일 것이다. 개발도상국의 현실에서 성차별 문제는 심각한 상황이지만 사회적으로 큰 지지를 받고 있지는 못해 적절한 재정적인 지원을 받기는 힘든 상황일 것으로 보인다. 지금까지 형평성 강화를 위한 노력에서 성 평등을 달성하려는 국제적인 개발 협력 사업이 한 건도 이루어지지 않은 것에서 이러한 실태가 잘 드러나 있다. 국제적인 이동이 현저해진 현재의 시점에서 개발도상국의 적지 않은 수의 여성들은 자국 내에서 뿐만 아니라 전 세계적인 지역에서 성차별 문제에 직면하고 있다. 따라서 개발 도상 국가의 성차별 개선을 위한 사업들은 국제기구들이 주도적으로 재정적인 투자를 해야 할 것이다. 결혼 이민자 여성들이 한국 사회에서도 차별적인 상황에 놓여 있다는 사실을 감안해 볼 때 우리나라도 결혼 이민자 여성의 출산 국가를 대상으로 성차별 개선을 위한 재정적인 투자를 위해 노력할 필요성이 크다. 지금까지 추진해 온 보건 관련 국제 협력 사업 및 교육 관련 사업에서 여성의 권리를 강화할 수 있는 주제로 사업을 강화하면서 이에 대한 재정적인 지원을 확대하는 것이 필요할 것이다.

(4) 옹호 활동

한국은 여학생들의 놀랄만한 학업 성취의 증가에도 불구하고 아직도 전 세계적으로 볼 때 여성 차별적인 성향이 강한 국가라고 볼 수 있다. 한국이 직면하고 있는 저출산고령사회 문제를 해결하기 위해서는 사회 내에서의 여성 차별적인 요소가 우선적으로 개선되어야 한다. 따라서 한국을 중심으로 아시아 지역의 “아시아 여성 인권 포럼”을 개최하여 동아시아 지역의 성차별 문제를 함께 논의하고 해결할 수 있는 방안을 모색하는 것이 유용할 것이다. 특히 외국인 여성

이주자의 인권 문제를 동 포럼에서 중점적으로 다룸으로써 글로벌 사회에서 인구 이동으로 인해 심화될 수 있는 여성 인권의 문제에 대해서 본격적으로 논의하는 것이 필요하다.

6) 학교 밖 아동·청소년

가) 정책 제언 1: 학교 밖 아동·청소년의 취학과 복귀를 증대시키기 위한 학교교육의 포용성 확대

(1) 정책 및 전략

학교 밖 아동·청소년의 비율을 감소시키기 위해서는 가장 먼저 해당국의 학업중단을 야기하고 취학과 재입학을 막는 요인을 파악해야 한다. 교육을 막는 장애요인을 과학적으로 파악하여 현금지원, 급식/영양 및 보건서비스 제공, 교수학습 및 교통서비스 제공, 재입학 프로그램, 포용적 학교시설 및 포용적 교육을 위한 교사연수 등이 지원되어야 한다.

재난과 분쟁, 여성, 아동노동, 다문화, 장애 등이 학교교육 기회를 막는 주요 요인이 되고 있다. 해당 국가에서 어떠한 요인이 가장 영향력 있는 장애요인인 지를 먼저 파악하고 이러한 상황에 적합한 교육을 제공해야 한다.

수원국은 정부가 지정한 중점협력국가 및 중점지원 대상권역을 우선적으로 선정하되 노르웨이 교육개발 협력의 사례를 참조할 만하다. 취약 계층 아동·청소년의 교육기회를 보장을 목적으로 정치·행정적으로 교육분야 지원에 우선순위를 두는 국가를 선정한다. 개발협력투자가 성과를 거두기 위해서는 수원국의 정책의지와 노력도 매우 중요한 요소이기 때문이다.

여학생의 학업 중단율이 높은 점을 감안할 때 여학생들에 대한 포용력 있는 교육환경을 조성하는 것이 필요하다. 등굣길의 안전, 여학생용 화장실 등 여학생에게 안전한 물리적 환경의 조성과 더불어 무엇보다도 교육과정 내 성차를 줄이기 위한 노력이 필요하다. 가장 중요한 것은 교사 양성 및 훈련과정에 성 인지적 전략이다. 여교사의 확충, 여성 리더십의 양성, 양성 평등적 사고를 갖춘 교사양성과정을 마련해야 한다.

노동을 해야 하는 빈곤 아동들의 등교를 촉진하기 위한 복지서비스를 학교에 마련해야 한다. 학비 및 급식 제공 등 등교에 따른 인센티브를 강화하여야 한다. 한국의 교육복지우선지역사업의 경험에 따라 교육복지사 등을 훈련, 배치하여 지역 아동·청소년의 등교 저해 요인을 제거하고 아동·청소년 친화적인 물리적·심리적·교육과정적 학교 환경의 조성을 추진한다.

일반교육과정 적응에 어려움을 겪는 아동·청소년을 위해 대안교육과정을 개발하여 운영할 수 있도록 하는 지원도 필요하다. 한국 학교의 대안교실 운영 경험 등을 반영하여 학생들의 학교 적응을 지원한다.

(2) 모니터링

모니터링의 목적은 학교 밖 아동·청소년의 취학과 복귀를 증대시키기 위한 정책적 노력이 어떻게 발전하였으며 학교 환경이 이들을 위해 어떻게 포용적으로 변화되었으며 이를 통해 학교 밖 아동·청소년의 취학과 복귀가 얼마나 증대하였는지를 살펴보는 것이다.

해당 지역, 국가의 학업중단 요인이 무엇 인지에 대한 초점이 분명하게 분석되었는지, 이러한 학업중단 요인을 제거하기 위한 교육, 보건복지분야 등과의 협력 네트워크가 어떻게 형성되고 발전되었는지, 이를 위한 재원은 어느 정도로 투입되었고 증대되었는지를 살펴볼 필요가 있다.

해당 지역, 국가의 핵심적 학업중단 요인을 제거하기 위한 학교의 물리적·심리적 환경 조성의 일환으로 등교서비스 지원 등 여학생 등굣길의 안전대책 현황, 여학생을 위한 위생시설 확충, 여교사의 확충, 양성평등적 교사연수 기회, 빈곤 아동을 위한 학교급식 제공과 학비 등 현금지원 현황, 보건 또는 교육복지사의 배치 현황, 대안적 교육과정의 일환인 대안교실(또는 복지교실) 운영 현황 및 참여학생 수 등을 정량적, 혹은 정성적으로 보고 한다.

성과로서는 해당 지역, 국가의 아동·청소년 인구 대비 취학을 변화, 학교재학 아동·청소년 및 학부모의 만족도, 지역사회에서의 학교교육에 대한 기대 증대 등을 보고한다.

(3) 재정 확보

2015년 한국정부는 2020년까지 GNI(국민총소득) 대비 0.2%까지 증대하겠다는 계획을 세웠다. 이 계획에 따르면 2020년까지 약 4조원에 해당하는 예산이 ODA에 투입될 전망이다. 또한 정부는 SDGs가 완료되는 2030년까지 ODA예산을 GNI의 0.3%까지 늘리겠다는 발표를 하였다(관계부처 합동, 2015: 안해정 외, 2016, p. 276에서 재인용). 국제사회의 선진 공여국은 전체 ODA 예산의 10% 이상을 교육개발을 위한 예산으로 산정하고 있으며, 우리 정부 역시 양자 사업의 총 ODA 예산 중 15~17%를 교육 분야에 쏟고 있다(안해정 외, 2016, p. 276).

교육분야 개발협력 비용으로는 KOICA의 교육분야 ODA 예산이 가장 중요한 비중을 차지할 수 있다. 또한 SDG 4의 달성을 위해 교육개발 협력 예산을 지속적으로 증대해 나가는 노력이

필요하다. 기초교육을 위한 교육인프라 개선, 교사양성, 행·재정적 지원, 교육복지 서비스 등에 필요한 예산은 무상협력으로 충당되어야 한다.

그러나 예산확충의 현실적 어려움을 고려할 때 먼저 ODA 재정의 효율성을 극대화할 수 있는 전략이 필요하다. 학업중단에 이르게 하는 요인은 학교내부적 요인보다도 사회복지적 요인이 더 강력하게 작용하기 때문에 교육과 보건복지분야 간의 협력 파트너십을 중점 추진하는 전략이 좋은 모델이 될 수 있다. 학교급식, 학교보건 지원, 보건복지 인력 배치 등을 통한 보건복지서비스 강화는 지역사회 내 다른 인프라가 부족한 상태에서 학교를 기반으로 한 보건복지 서비스 증대로 학교 밖 아동·청소년을 학교로 유인하는 효과가 클 것으로 예상된다.

다른 한편으로는 교육분야 ODA 예산 확충만으로는 지속적인 개발협력이 추진될 수 없는 형편을 고려하여 민간기업, 법인, NGOs 등 파트너들의 예산협력을 동원해야 한다. UNESCO, UNICEF, World Bank 등과 협력적 파트너십을 구축하여 다자협력을 강화하면서 개별 기업, 법인, NGOs, 대학과 연구기관, 교육청과 개별 학교 등이 지역 협력적 범위 내에서 사업을 분담하며 개별 학교들과 교류하며 지원하는 모델을 촉진한다. 이를 통해 교육개발협력 재정을 통괄하면서 결과적으로 교육분야 개발협력 재정을 확대하는 효과를 얻을 수 있을 것이다.

(4) 옹호 활동

옹호 활동은 세 가지 측면에서 추진될 필요가 있다. 첫째, 공여국인 한국정부와 사업협력 파트너들이 이 사업을 이해하고 지원을 아끼지 않도록 촉진하는 일이다. 한국정부와 사업협력 파트너 들을 위해서 수원국의 학교 밖 아동·청소년 상황과 장애요인에 대한 공유, 장애요인을 제거하기 위한 노력, 국제기구나 지역협의체 등과의 협력 상황, 이로 인한 성과 등을 알리며 지속적인 지원을 촉진할 필요가 있다.

둘째, 한국정부와 사업협력 파트너들이 UNESCO, UNICEF 등 국제기구, 다자기구, 지역협의체와 협력하며 사업을 추진할 수 있도록 지원하며 한국정부의 노력과 성과, 교육개발협력의 진전 상황 등을 국제기구 등에 알리며 정보를 제공한다.

셋째, 수원국 정부와 지역주민이 학업중단을 예방하고 취학을 증대시키는 일에 적극 참여하도록 하는 일이다. 수원국 정부의 교육분야, 보건복지분야, 농림수산분야 등과의 협업을 통한 지역사회개발, 학교의 복지서비스 및 대안교육과정 개발 상황, 학교에 보내는 부모와 학교에

다니지 않다가 학교에 다니게 된 학생들의 만족수준, 교육의 성과 등의 내용으로 인식 개선 자료를 만들어 보급한다.

나) 정책 제언 2: 학교 밖 아동·청소년에 대한 비형식 교육 강화

(1) 정책 및 전략

비형식교육은 정규 교육에서 이탈한 학교 밖 아동·청소년에게 두 번째 기회를 줄 수 있다. 비형식 교육을 통해 학교에 복귀할 수도 있고 또는 그 자체로 대안교육이 될 수도 있다. 여러 가지 이유로 학교에 입학해 본 적이 없거나 중도에 그만 둔 학교 밖 청소년들에게 지역사회 인근에서 교육기회를 제공하여 학교보다 접근성을 높임으로써 교육의 혜택을 받게 할 수 있다. 학교 밖 청소년을 위한 핵심적 비형식 교육과정으로는 첫째, 출생 후 초등학교 까지 보육·교육 서비스, 둘째, 읽기, 쓰기 등 기초교육, 셋째, 학교교육에 상응하는 초등 기초교육 제공을 통해 정규학교로 연계, 넷째, 일상생활 능력을 향상시키는 생활기술훈련, 다섯째, 소득을 창출하는 비형식적 직업훈련, 여섯째, 농촌개발과 같이 진행되는 농촌지역사회에서의 교육과 훈련, 기타 서비스, 일곱째, 일정 수준 교육을 성취한 학습자에게 컴퓨터, 외국어 등 좀 더 향상된 교육기회 제공, 여덟째, 아동·청소년을 대상으로 한 컴퓨터, 외국어 학습과 같은 평생학습, 아홉째, 종교, 문화, 전통과 같은 인문교육과 같은 것을 들 수 있다(Unicef, 2015b, p. 16에서 재인용). 학교 밖 아동·청소년의 연령과 필요, 지역사회 여건에 맞게 비형식 교육과정이 무엇인지를 판단하여 이를 중심으로 제공한다.

한국의 비형식교육의 제공경험은 과거 야학 및 공부방 등 지역현장에 밀착되어 있던 NGOs를 통해 활발히 이루어져 왔으며 현재에 참고할 수 있는 모델로는 지역아동센터라는 좋은 모델을 가진 것이 강점이다. 수원국의 지역 활동가를 양성·조직하여 이들을 중심으로 지역아동·청소년의 필요에 부합한 교육과 서비스를 제공하도록 구조화할 필요가 있다.

이를 위해 먼저 학교 밖 아동·청소년을 위한 비형식 교육기회를 활성화하기 위한 중점지원 대상국을 선정해야 하며 고려할 사항은 다음과 같다. 선정에 고려할 점은 우선 학교 밖 아동·청소년이 가장 많이 발생하는 분쟁지역으로 교육위기상황이 심각한 국가이다. 또한 대상국가 내에서 지역운동이 비교적 활발하고 지역 활동가들이 비교적 많이 있는 국가라면 비형식 교육체계 구축이 용이할 수 있다. 셋째, 한국의 중점지원 대상국이면 좋다. 해당 지역과 국가에 대한 정보의 축적이 용이하고 타 분야 사업과 연계 협력하면 시너지 효과가 기대되기 때문이다.

분쟁지역 등 학교 밖 아동·청소년의 비형식 교육 제공을 위해서 UIS, UNICEF 등 UN 기구와 국제 NGOs와의 협력체계를 구축해야 한다. UNICEF의 OOSCI의 컨설팅과 매뉴얼을 통해 현지 국가의 학교 밖 아동·청소년에 대한 심층 분석의 필요와 방법을 공유할 수 있다. 또한 성공적인 파트너십 구축을 통해 학교 밖 아동·청소년에 대한 효과적인 모니터링 방법을 이끌어낼 수 있기 때문이다.

사업의 실행단계에서는 수원국 지역사회 레벨에서의 조직을 강화하기 위한 전략을 짜야 한다. 교육 2030 아젠다와 평생학습의 관점에서 정보를 확산하고 지역 활동가 등 관련자 들을 훈련해야 하며 자국의 지역사회를 조직화해 낼 수 있도록 독려해야 한다.

지역아동센터와 같은 지역교육센터를 활성화하기 위해서는 이에 필요한 교육 콘텐츠 개발이 지원될 필요가 있다. 교육개발협력기금을 통해 대상국의 상황에 필요한 온라인 콘텐츠를 개발하는 방안을 검토할 수 있다.

(2) 모니터링

본 사업은 학교 밖 아동·청소년에 대한 비형식 교육 제공을 통해 SDG 기초교육의 목표를 달성하는데 있다. 모니터링의 목적은 사업의 과정을 모니터링하고 성과를 분석하여 본 사업이 지속가능 교육개발 목표 달성에 어느 정도 기여하는 지를 보여 줌으로써 학교 밖 아동·청소년에 대한 원조가 지속적으로 촉진될 수 있도록 하는 데 있다.

우선 보건, 여성, 교육, 외교(KOICA) 등 정부부처가 정책 일관성을 갖고 포괄적 협력을 하는 교육개발협력 추진체계 마련 여부 및 운영 수준, UNICEF, UIS과 같은 국제기구, ECW와 같은 국제기금과의 협력체계 수준, 국내외 전문 CSOs와 실질적으로 협력하고 역할을 분담하여 수원국의 필요에 맞는 사업성과 도출 등의 내용을 중심으로 사업의 모니터링을 할 필요가 있다.

둘째, 사업의 양적 지표를 수집하는 것이 필요하다. 지역교육센터의 지역별 개소 수, 지역활동가 수(연령/성별/전직경험), 참여학생 수(연령/성별), 제공하는 프로그램 현황, 참여하는 아동 청소년의 만족도, 지역활동가를 위한 연수 개최 건수 등을 파악하여 사업현황과 향후 사업개선의 기초자료로 삼을 수 있다.

셋째, 모니터링의 결과는 국제사회와 일관적인 보고 체계를 위해 세계교육현황 보고서의 형식을 따르도록 한다. 해당지역 학교 밖 아동·청소년의 실태 및 비형식 교육의 실태 보고를 기본으로 비형식 교육의 목적 달성 과정과 여부를 모니터링하고 기술한다, 특히, 비형식 교육의

수행되는 모든 과정, 예를 들어, 교육대상 선정 방법과 선정의 적합성, 제공되는 교육의 내용, 지역사회 교육자 발굴 및 교사 훈련 방법, 장애 요인 및 개선 방향, 학교 밖 아동·청소년의 교육 참여 증가로 대표되는 실질적인 성과 등에 대해 모니터링이 필요하다.

(3) 재정 확보

학교 밖 아동·청소년을 위한 비형식 교육을 증진시키기 위해 활용할 수 있는 재원은 먼저 KOICA의 교육개발협력사업 재원이다. 중점지원대상국의 교육개발협력을 추동하기 위해 보건, 여성, 인력개발 등과 연계하여 범 분야 포괄적 접근방식을 추진한다. 한국정부의 공적 지원은 해당국가 학교 밖 아동·청소년의 현황분석 및 프로그램 개발과 지역활동가 연수과정 운영, 시설 확보와 설치, 모니터링과 성과평가에 투입한다. 이라크, 팔레스타인, 파키스탄 및 아프가니스탄, 과테말라, 니카라과 등 분쟁이후 복구지역에 대한 교육협력사업이 핵심 주제가 될 수 있다 (안해정 외, 2016, p. 266).

둘째, 민간기업의 사회공헌기금을 조직화한다. SK, KT, 삼성, LG 등 통신 관련기업 등은 취약계층 아동·청소년의 교육기회 지원을 위한 사회공헌사업을 실시 해 온 바 있다. 기업들의 사회공헌기금을 개도국 학교 밖 아동·청소년을 위한 비형식 교육 확대에 기여하도록 촉진한다. 사회공헌 기금 외에 해당 기업의 정보통신기술과 하드웨어 보급력, 국제적 사업망과 더불어 현지 정보와 기업 인력 또한 유용한 자원이다. 지역아동·청소년센터의 설치와 이에 필요한 컴퓨터 등 정보통신기기의 설치, 스마트 기술을 활용한 교육프로그램 개발 및 보급 등을 제공할 수 있다. 삼성전자는 최근 요르단 내 시리아인 캠프에 ‘스마트스쿨’을 개설했다. 전자칠판, 태블릿 PC 등 디지털 기기를 활용한 수업이 가능한 교육센터를 개설해 정규교육을 받지 못하는 5세에서 24세 난민 아동과 청소년에게 제공하고 있다. 보통 18세까지 제공하지만 내전발발시점을 고려해 교육대상연령을 24세까지 확대하였다. 2012년 부터 사회공헌사업으로 시작한 삼성전자는 한국을 포함 전 세계 72개국 850여곳에 스마트스쿨을 운영하고 있다. 삼성전자는 중동 지역 현지 법인 레반트와 현지 자선단체 ‘하야재단’과 협업하여 요르단 수도 암만에 ‘삼성디스커버리랩’을 운영하면서 난민 아동에게 문화와 예술교육을 제공하고 있다. 또한 시리아 난민문제에 대한 관심을 높이기 위해 현지 소비자들이 난민생활을 체험해 볼 수 있도록 가상현실 콘텐츠를 제작해 체험행사를 열기도 했다(한국일보, 2017. 9. 19. :28면).

셋째, 글로벌펀드와 협력사업을 추진한다. 2016년 조성된 ‘Education Cannot Wait(ECW)’

기금은 분쟁, 위기 지역에 대한 신속한 교육지원을 토대로 하여 장기적인 교육계획으로 연계하는 것을 목적으로 한다(Education 2030, 2017, p. 10). 분쟁지역에 대한 긴급한 교육원조, 비형식교육의 확대 시 이러한 ECW와 같은 글로벌 펀드와의 협력을 통해 국가 공적자금과 민간사회공헌기금 만으로 충당하기 어려운 부분을 시행할 수 있다.

넷째, 분쟁지역, 빈곤국가 학교 밖 아동·청소년의 비형식 교육 지원은 국내 대학, NGOs 등을 통해 학생 및 일반시민 등이 봉사활동이나 기부활동으로 참여할 수 있다. 개인적 기부를 통한 재정 확충과 더불어 봉사활동을 통한 시간과 경비의 투입 또한 학교 밖 아동·청소년의 교육기회 제공을 위한 재원으로 볼 수 있다.

다. SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략

위의 내용을 종합하여 SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 실천 전략을 정리하면 <표 V-2>와 같다. SDG 교육 목표의 맥락에서 도출한 6개의 기초교육 핵심주제별로 SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 정책 및 실천 전략을 제안하였다. 앞서 언급했듯이 실천 전략의 접근 체계로 SDG 4-교육 2030 운영위원회에서 SDG 교육 목표 이행을 위해 정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동의 4 개 영역에 대한 실무팀(Working Group)을 구성하고, 각 영역에 대한 이슈 파악 및 이행을 위한 권고안을 만들어가고 있다. 글로벌 차원에서 SDG 교육 목표 이행을 이 4개의 영역을 중심으로 접근하고 있으므로 글로벌 동향 및 방향성과의 조화와 일치라는 원칙에 의해 본 연구에서 제안하는 기초교육 개발협력의 실천 전략도 이 4개 영역을 중심으로 논의되었다.

먼저, 6개 기초교육 핵심 주제별로 정책이 2-3개씩 제안되었으며, 각 정책의 실천 전략이 ‘정책 및 전략, 모니터링, 재정 확보, 옹호 활동’의 측면에서 도출되었다. <표 V-2>에서와 같이 제안된 모든 정책에서 ‘정책 및 전략’ 측면의 실천 전략이 도출되었으며, MDGs에 비해 SDGs에서 훨씬 더 강조하고 있는 ‘모니터링’과 ‘재정 확보’ 측면의 실천 전략이 그 뒤를 이었다. 또한, 아직 우리나라에서는 활발한 활동을 보이는 영역은 아니지만 최근 그 중요성이 강조되고 있는 ‘옹호(Advocacy) 활동’에 대한 실천 전략도 정책별로 구체적으로 제안되었다.

안해정 외는 2016년 수행한 ‘2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로’의 연구 결과로 SDG 4 세부 목표(Target)별 실천 방안을 제안한 바 있다(안해정 외, 2016, pp. 282-283 참조). 세부 목표별 실천 방안 중 본 연구의 주제에 해당하는 기초교육

관련 세부 목표는 SDG 4.1과 4.2이다. 안해정 외(2016)는 SDG 4.1과 4.2의 실천 방안을 추진방향, 중점추진 과제와 추진 주체로 나누어 제안하였는데 그 내용은 <표 V-1>과 같다. 이 연구에서 제안한 세부 목표별 중점 추진 과제 및 추진 주체는 본 연구의 실천 전략을 추진하는 데에도 유효한 것으로 여겨진다.

【표 V-1】 기초교육 분야 SDG 세부 목표 추진 방향 및 실천 방안

SDG 4 세부목표	추진방향		실천방안	
	양적	질적	중점 추진 과제	주체
4.1. 초·중등 교육		○	- 교사 훈련(양성 및 재교육/4.c) - 교육 과정 및 평가 시스템 개발 - 시설-지속가능한 교육 사업 연계(4.a)	교육청, 대학, 연구기관
4.2. 영유아 교육	○		- 사업 발굴, 사례 모델링, 관련 연구 수행 - 영유아 교육 기관 설립 및 교사 양성(4.a, 4.c) - SDG 3(보건증진), 5(성평등, 여성역량 강화) 등 관련 목표 이행과 연계	CSOs, 대학, 연구기관

출처: 안해정 외(2016)의 p. 282를 참조하여 연구진이 재구성함.

앞서 본 연구에서 제안한 기초교육 개발협력 실천 전략을 수립하는 주체는 국무조정실에서 운영하고 있는 국제개발협력위원회 및 외교부, 교육부를 비롯한 관련 정부 부처가 되어야 할 것이다. 그리고 이러한 전략을 가지고 실제로 사업을 추진하는 주체는 SDG 4.1의 경우, 교육청, 대학이, SDG 4.2의 경우 시민사회단체나 대학이 주도적인 역할을 할 것으로 기대된다. 정부출연 연구기관 등 각종 연구기관은 사업 발굴에서부터 모니터링, 평가 단계에 이르기까지 사업 수행에 필요한 각종 연구를 수행하여 모든 사업이 연구를 기반으로 기획, 추진되도록 해야 할 것이다. 본 연구에서 기초교육의 각 영역별로 제안된 실천 전략에서는 내용적 전문성을 기반으로 하는 다양한 주체와 기관의 협력이 공통적으로 강조되고 있다. 따라서 주체들이 어떻게 유기적인 방식으로 협력할 수 있을지에 대한 구체적인 방안이 요구된다.

표 V-2 | SDGs 달성을 위한 기초교육 분야 개발협력 정책 제언 및 실천 전략

기초교육 핵심 주제	정책 제언	실천 전략			응호 활동
		정책 및 전략	모니터링	재정 확보	
교육제도/ 정책	민관협력 사업방식 다변화, 성과관리 강화	- 민관협력(APP) 활성화 방안 마련 - 효과적인 협업, 모니터링, 성과관리 체계 구축 - 민관협력 발전전략 수립	- 지역별 통합 성과관리 시스템 마련(효과성 제고) - 성과관리 전문가 발굴, 체계적인 전문가 풀 관리(전문성 제고) - 모니터링 및 평가기능 강화(사업성과 제고)	-	- 현지 네트워크, 국제기구와의 협력 강화 - 민관협력 사업의 가시성 강화 - 지속적인 대국민 인식 제고
	분쟁, 취약국, 취약계층 지원 강화, 선별적 지원 확대	- 분쟁·취약국 세부 지원전략 마련 - 다자기구와의 협력 강화 - 분쟁·취약국 거주 동포 지원 전략 및 방안 마련	-	- 신탁기금 운용의 효과성 제고, 모니터링 방안 수립 - 다자성양자 재원 기여확대를 통한 국제기구 진출 지원전략 마련 - 다자성양자 재원 기여를 통한 전문성 제고 전략 수립	-
	영유아의 총체적 발달 지원을 위한 다부문간의 협력과 정책 조정 강화	- 국가별 부처간 정책조정 거버넌스 마련 지원 - 교육, 의료, 영양 등 다부문 서비스 협력 모형 개발(중앙 및 지역사회 기반) - 영유아와 초등학교 연계 강화 전략 수립	- 조정기제의 성과 모니터링 - 다자기구와의 협력 강화 - 유초연계 성과 모니터링	- 수원국의 책무성을 강화하여 자체 재정 부담을 제고 - 민관협력 확대를 통한 민간 재원 활성화	- 다부문 협력 거버넌스 실태와 이슈 관련 국가별 비교연구 수행 및 결과 보급(포럼 등 개최) - 다부문 협력 및 조정정책 우수 국가사례 확산
교육과정/ 평가	국제 수준의 개도국 교육과정 개선 사업에 지속적·주도적 참여	- 개도국 특성을 고려한 그룹 공동체 구성 운영 - 정부차원 공동체 구성을 통한 지속적·주도적 참여	참여국의 상호 모니터링 및 성과 관리 체계 마련	인적, 물적 자원 분담을 통한 참여국의 책무성 강화	-

기초교육 핵심 주제	정책 제언	실천 전략			
		정책 및 전략	모니터링	재정 확보	응호 활동
교육시설/ 학습환경	국제 및 지역 수준의 학습 성과 평가 수행, 소프트웨어적 협력 지원 강화	○ 참여국의 학습성 과 평가 역량 개발 프로그램 개발 및 연수 프로그램 운영 ○ 교육개발원(EDU)에서 교육평가 분야 인력 양성을 위한 별도기구 구성	○ 모니터링을 동반한 협력적 수행 강화 ○ 학습 성과 평가 도구 공동 개발	-	○ 국가, 국제기구, 전문가 그룹과의 네트워크 강화 ○ 교육평가 분야 ODA 사업에 대한 지속적인 홍보
	통합형 교육시설 개선 사업 추진	○ 우리나라 주도의 글로벌 통합형 교육시설 개선 프로젝트 기획·발주 ○ 글로벌 교육시설 개선 프로젝트에 적극 참여 ○ 지역사회의 WASH 수준을 고려한 교육시설 개선 사업 추진	○ 교육시설을 포함하여 지역사회 전체의 WASH 수준 조사 및 모니터링 ○ 비물량적인 환경의 중요성에 대한 인식 모니터링	-	○ 국내 개발협력 주체 대상 통합형 교육시설 개선 프로젝트 홍보 및 정기적 포럼 실시 ○ 현지 지역사회 구성원의 WASH 관련 인식 개선
	ICT 활용 교육 프로그램 지원 사업 추진	○ 패키지형 ICT 사업 사례 발굴 및 벤치마킹 ○ ICT 활용 국내 교육 프로그램의 개도국 적용방안 마련 ○ 관련 전공 GKS 장학생의 사업 참여 독려	-	○ 민간 재원 적극 활용(CT 관련 물품 지원 및 소프트웨어 프로그램 지원 등)	-
교사 훈련	유자격 교사 총원 지원	○ 거시적(교사교육 관련 전반적인 제도적 역량 제고) 협력 강화 ○ 미시적(교사양성기관의 전문성 향상) 협력 강화	○ 사업 수행 결과 모니터링 ○ 사업을 통해 나타난 변화에 대한 모니터링	○ 교사 훈련 분야 예산의 점진적 증액 ○ 국내 교사 훈련 전문기관(대학 등) 참여를 위한 지원 예산의 확대	-
	동기부여와 지원 확대	○ 교사의 근무환경 개선 사업 추진	-	-	○ 국내 교사양성기관의 국제개발협력 인식 제고

기초교육 핵심 주제	정책 제언	실천 전략			응호 활동
		정책 및 전략	모니터링	재정 확보	
교육 형평성		교사 초청 연수 등 비금전적 인센티브 제공 확대			및 기회 확대
	영유아 교사 양성기관 설치 및 교육과정 개발 지원	- 개도국 영유아 교사 Hub 양성기관 설치 지원(예: South- Pacific College) - 개도국 영유아 교사 양성기관 교육과정 개발 지원	영유아 양성기관의 질 관리/ 모니터링	-	-
	교육 복지 사업 확대	- 경제 성장을 위한 교육 투자의 필요성에 대한 인식 제고 - 취약 계층을 위한 교육 복지 사업 모형 개발 및 추진	교육 형평성 관련 통계 자료 구축 역량 강화	개도국 자체 예산 확보 및 개발 은행 재원 활용 증대	우리나라 주도의 “동아시아 교육 형평성 포럼” 개최
	여학생의 학업 성취 향상 향상을 위한 사업 확대	- 여학생의 학업 성취 향상 관련 모범 사례(한국 사례) 발굴 및 홍보 - 양성 평등 관련 제도 및 인식 개선 확대	- 개도국 성인지 데이터 구축 지원 “글로벌 성 지표(Global Gender Index)” 관련 지표 개발 지원	- 국제기구 재원 활용 증대 - 법부처(교육, 보건, 여성 등) 차원의 재정 지원 확대	- 우리나라 주도의 “아시아 여성 인권 포럼” 개최 - 외국인 여성 이주자의 인권 관련 국내 옹호 활동 강화
	학교교육의 포용성 확대	- 여학생을 위한 포용력 있는 교육 환경 조성 - 빈곤 아동을 위한 학비 및 급식 제공 등 인센티브 강화 - 대인교육과정 개발 및 운영을 통한 학교 적응력 향상	정책적 노력, 학교 환경의 변화, 학교 밖 아동·청소년의 취약 및 복귀 증대 수준에 대한 정량적, 정성적 모니터링 체계 확립 지원	- 보건·복지 분야와의 예산 협력 강화 - 민관협력, 다자협력을 통한 재정 확대	- 한국 정부 및 사업 주체의 인식 제고를 위한 옹호 활동 확대 - 국제기구를 대상으로 그동안 한국 정부의 관련 사업성과 홍보 - 수원국 정부와 지역주민의 인식 개선을 위한 활동 지원

기초교육 핵심 주제	정책 제언	실천 전략			
		정책 및 전략	모니터링	재정 확보	응호 활동
비형식 교육 강화를 통한 교육 기회 제공		◦ 범 분야, 범 부처의 포괄적 접근 ◦ 비형식 교육 제공을 위한 수원국의 지역 활동가 양성·조직 확대 ◦ UNICEF 등 관련 국제 기구와의 협력 체계 구축 ◦ 수원국 지역사회 자체의 전략 및 교육 콘텐츠 개발 지원	◦ 우리나라 범정부 차원의 비형식 교육 협력 관련 정책 및 운영 체계 모니터링 ◦ 사업의 양적 지표 수집 및 분석 ◦ GEM 보고서 형식의 보고체계 확립	◦ 범 분야 포괄적 접근 방식 추진 및 이에 따른 협력적 자원 확보 ◦ 민간기업의 사회공헌기금 활용 ◦ ECW 등 글로벌 기금 활용 협력 사업 추진 ◦ 일반 시민의 봉사 및 기부 활동 적극 활용	-

이상의 내용을 종합하여 본 연구 결과의 의의를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, SDGs 달성을 위한 교육 목표 이행에서 강조하고 있는 ‘양질의 교육 제공’에서 양질의 기초교육을 구성하는 요소 및 내용을 심층적으로 분석하여 각각의 실천 전략을 마련하였다. 본 연구에서는 SDGs 맥락에서 영유아 및 초중등 교육을 포함하는 기초교육의 현황과 과제를 ① 교육제도 및 정책, ② 교육 과정 및 평가, ③ 교육 시설 및 학습 환경, ④ 교사 훈련, ⑤ 교육 형평성, ⑥ 학교 밖 아동·청소년의 6개 주제로 분석하였다. MDGs 시기 초등교육 접근성 제고에 방점을 두었다면 SDGs 시기에는 영유아 교육에서부터 평생 학습에 이르기까지 전 생애를 아우르는 양질의 교육 제공을 강조한다. 또한 단 한 명의 아동도 이러한 양질의 교육 제공으로부터 이탈되지 않도록 교육 형평성 제고를 추구한다. 본 연구에서는 기초교육 목표 이행을 위해 양질의 교육 제공에서 위의 6개 주제별로 ‘양질’의 내용을 구체적으로 분석하여 실천 전략을 마련하였다는 데 의의가 있다.

둘째, 본 연구에서는 SDG 교육 목표 달성 정도를 모니터링하고 평가하기 위해 각 지표를 측정할 수 있는 데이터를 구축하는 것이 최우선적으로 필요함을 확인하였다. 본 보고서의 IV장에서는 우리나라 기초교육 관련 ODA 사업 통계 분석 및 협력 국가 유형화 분석을 통해 SDG 기초교육 목표 이행을 위한 실천 전략을 개발하고자 하였다. 하지만 본문에 언급하였듯이 현재까지 SDGs 지표를 측정할 수 있는 데이터 구축 역량이 많이 부족한 상황이다. 전 세계 국가를 대상으로 하는 기본적인 교육 기회 접근성(예, 등록률, 완수율, 학교 밖 아동·청소년 비율 등)이나 교사(예, 훈련받거나 자격 있는 교사 비율 등) 관련 데이터는 이미 UIS 등에서 제공하고 있다. 그러나 SDG 교육 목표에서 강조하고 있는 교육의 질에 해당하는 ‘교육 과정’이나 ‘학업 성취’와 관련된 데이터는 PISA나 TIMSS에 참여하는 국가들만을 대상으로 접근 가능하며, 아직 이러한 평가에 참여하지 않고 있는 대다수의 개도국의 데이터는 구축되지 않은 상태이다. 개도국의 교육 과정이나 학업 성취 현황에 대한 정확한 데이터 구축을 통해 실효성 있는 관련 분야의 지원 전략을 도출할 수 있으므로 개도국의 데이터 구축을 위한 지원과 협력이 선행되어야 할 것이다. 본 연구의 데이터 분석 결과는 MDGs 시기에 구축된 데이터를 사용할 수밖에 없었으므로 SDG 교육 목표 이행을 위한 기초교육 실천 전략을 도출하는 데 한계를 가질 수밖에 없다. 이와 같은 본 연구의 결과를 통해 ‘교육의 질’을 측정할 수 있는 데이터 구축 마련이 시급하다는 점을 확인하였다.

셋째, SDG 교육 목표에서 교육의 질 제고를 강조하고 있지만 기초교육 실천 전략에서 양과

질의 통합적 접근이 필요함을 확인하였다. IV장에서 제안하고 있는 협력국가의 유형별 전략에서 확인할 수 있듯이 여전히 교육 기회 확대 등 양적 접근이 우선적으로 필요한 국가들이 다수 존재한다. 특히, 기초교육 ‘최우선 지원국’과 ‘우선 지원국’으로 분류된 국가들에서는 양적 접근을 통해 궁극적으로는 교육의 질을 높이는 전략을 취해야 할 것으로 판단하였다. 이들 국가에서는 특히 물공급과 위생시설 구축을 통해 교육 시설로의 접근성을 향상시켜야 하고 교사 훈련을 통해 양질의 교사를 확보하는 것이 무엇보다도 시급하였다. ‘잠재 우선 지원국’이나 ‘잠재 지원국’에 속하는 국가들의 경우, 초등교육 기회는 어느 정도 보장되고 있었으나 중학교에서부터는 교육 기회 수준이 다른 유형의 국가들과 큰 차이를 보이고 있지 않은 것으로 나타났다. 따라서 중학교 교육에 대한 양적, 질적 지원이 거의 모든 개발도상국에서 필요할 것으로 보인다. 특히, 그동안 우리나라의 기초교육 분야 ODA에서 교육 시설 및 학습 환경 개선 사업이 활성화되어 왔으므로 향후 기초교육 개발협력은 이 분야의 전문성을 살린 교육 인프라 지원과 함께 양질의 교육을 제공하는 통합적 접근을 추진하는 전략을 취해야 할 것이다.

참고문헌

- 관계부처합동(2015. 11. 10). 제 2차 국제개발협력 기본계획. http://www.mofa.go.kr/webmodule/htsboard/template/read/korboardread.jsp?boardid=235&typeID=6&tableName=TYPE_DATABOARD&seqno=357022 2017. 1. 13. 접속.
- 관계부처합동(2016. 12). 중점협력국 대상 국가협력전략(15개국) [제 28-3호]. https://www.odakorea.go.kr/hz/bltn2.ODACmtRsItSIPL.do?brd_seq=24&bltn_div=oda#script 2017. 1. 13. 접속.
- 관계부처합동(2016. 5. 30). 중점협력국 대상 국가협력전략(9개국) [제 26-2호]. https://www.odakorea.go.kr/hz/bltn2.ODACmtRsItSIPL.do?brd_seq=24&bltn_div=oda#script 2017. 1. 13. 접속.
- 교육부(2015. 5.). 2015 세계교육포럼 결과발표. 보도자료.
- 교육부(2017). 글로벌 교육지원 및 국제협력선도대학 사업 현황. 교육부 내부자료.
- 국경없는교육가회(2014). 컴퓨터교실 운영을 통한 세네갈 학생의 수학과 과학기술학습역량강화. 2014 비영리민간단체 공익활동지원사업추진실적 종합보고.
- 국경없는교육가회(2015). 컴퓨터교실 운영을 통한 세네갈 학생의 수학과 과학기술 학습역량강화. 2014 비영리민간단체 공익활동지원사업추진실적 종합보고.
- 국경없는교육가회(2016). 컴퓨터교실 운영을 통한 세네갈 학생의 수학과 과학기술 학습역량강화. 2014 비영리민간단체 공익활동지원사업추진실적 종합보고.
- 국무조정실(2012). 2012년 ODA에 대한 국민인식 조사. 대외경제정책연구원. .
- 국무조정실(2014). 2013년 ODA에 대한 국민인식 조사. 대외경제정책연구원.
- 국무조정실(2015). 2014년 ODA에 대한 국민인식 조사. 경희대학교 산학협력단.
- 권기수, 김진오, 박미숙, 이주영, 이시은(2012). 중남미의 개발수요와 한국의 분야별 ODA 추진방안. 대외경제정책연구원.
- 권세혁(2008). 다변량 데이터 분석과 활용. 서울: 자유아카데미.
- 김동석, 조원빈, 송영훈, 정구연(2014). 한국의 대(對)아프리카 원조정책에 관한 비판적 고찰. 국제지역연구, 17(4), 283-311.
- 김미경, 조지민, 이근호, 문이슬(2013). KICE의 UNESCO IBE 디플로마 연구 사업 참여 방안. 한국교육과정평가원 연구보고 RRO 2013-2.

- 김원호(2011). 한국의 개발원조에 대한 시사점 : 미국의 대중남미 원조정책 변천을 중심으로. 한국의 개발협력 2011(2). 한국수출입은행.
- 김정효(2014). 국제개발협력에서 기초교육 분야의 참여방안개선을 위한 탐색. 교육과학연구, 45(4), 155-185.
- 김종섭, 김태균, 이은석, 김희연, 이기석, 홍민희(2013). KOICA 주요 다자협력 기구 적정성 평가 및 다자협력 운영체계 조사연구. KOICA 연구용역 보고서.
- 김주훈(2016). 세네갈 GSTS BAAL 과학 주간 행사 출장 보고서. 국경없는교육가회 2016년 출장 보고서.
- 김진희, 김미숙, 서예원, 안해정, 윤종혁, 이석희, 박상백, 서정환, 김신애(2016). 캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안 연구(Ⅱ): 교육의 질 향상을 위한 초등교원 역량 강화. 한국교육개발원.
- 김진희, 김은영, 김철희, 유성상, 장은정, 우승희(2015). Post 2015 교육개발협력사업 활성화 전략: 교육의제 실천을 중심으로. 한국교육개발원.
- 데이터솔루션 컨설팅팀(2008). SPSS Statistics 평균비교와 데이터축소. 서울: 데이터솔루션.
- 문무경(2016). 지속가능발전을 위한 우리나라 육아정책의 과제, 육아정책브리프, 제54호, 육아정책연구소.
- 문무경, 이정원, 황해익, 문혁준, 김문정(2010). 유아교육과 보육 협력모델 '영차' 시범 적용의 과정과 성과 분석(Ⅱ). 육아정책연구소.
- 문무경, 채송아(2013). 아태지역 장차관 육아정책포럼 결과보고서. 육아정책연구소
- 문무경, 최윤경(2012). OECD 유아교육과 보육의 질 향상 방안 연구. 교육과학기술부.
- 박성호, 김창환, 임후남, 길혜지, 황정원, 박종효, 외(2016). 한국의 교육지표·지수 개발 연구(V): 교육의 질 지수 개발 연구. 한국교육개발원.
- 박소영, 이석희, 이찬희, 신호숙, 권윤희, 최영렬(2009). 아시아 개발도상국가와의 중장기-권역별 교육협력방안 연구. 한국교육개발원.
- 박수정, 김주원(2016). 세네갈 교사 연수 모니터링 출장 보고서. 국경없는교육가회 2016년 출장 보고서.
- 박환보, 박희진, 허주, 김명진, 이지향, 우한솔, 박봉서(2015). 중점협력국가의 교원교육 분야 협력 방안 연구. 한국교육개발원.
- 박환보, 우한솔, 김은파(2016). 교육개발협력 사업에 참여한 교사의 경험에 관한 탐색적 연구, 한국 교원교육연구, 33(2), 287-311.

- 박환보(2017). 말라위 초등교사의 사회정서학습에 대한 인식조사 연구. *비교교육연구*, 27(4), 73-96.
- 박환보, 윤종혁, 최정윤, 김명진, 이지향, 이한별, 김현하, 조혜승, 우한솔(2014). 중점협력국가별 교육협력전략 개발 및 마스터플랜 수립 연구. 한국교육개발원.
- 박희진, 김진희, 김훈호, 안해정, 김이경, 김슬아, 서정환(2015). 캄보디아와의 교육분야 개발협력 방안 연구: 교육기회 확대를 중심으로. 한국교육개발원.
- 백순근(2015a. 5. 20). Dynamic Education for Individual and National Development: The Case of the Republic of Korea. 「세계교육포럼 2015」 본회의 한국특별세션 발표 자료.
- 백순근(2015b. 9). 제 76차 KEDI 교육정책포럼: 모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육 보장. 한국교육개발원.
- 서민원, 배성근(2012). 대학교육역량 평가지표의 요인구조와 대학의 군집유형 분석. *교육평가연구*, 25, 117-144.
- 서종원(2016, 12). ICT 도입을 통한 아프리카 교육혁신 사례. 한국교육개발원-비교교육학회 학술대회 자료집.
- 신재철, 박선형, 박수정, 전제상(2009). 학교시설 진단도구 개발. *교육행정학연구*, 27(4), 303-325.
- 안해정, 서예원, 윤종혁, 김은영, 임후남, 박환보, 최동주, 김명진, 이정화(2016). 2030 지속가능 개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로. 한국교육개발원.
- 오주현(2012). 민간협력사업과 시민사회(CSO)의 참여 : 몽골 사례에서의 시사점. *국제개발협력*, 2012(1), 152-170. 한국국제협력단.
- 유네스코 한국위원회(2016). 교육 2030 인천선언과 실행계획. 유네스코 한국위원회
- 유네스코 한국위원회(2017). 사람과 지구를 위한 교육: 모두를 위한 지속가능한 미래 만들기(세계 교육현황 보고서 요약본 한국어판). 유네스코 한국위원회.
- 유성상(2010). 한국의 기초교육분야 개발협력 현황과 정책개선을 위한 과제탐색. *한국교육논단*, 9(1), 227-249.
- 유성상, 이기석(2016). 국제교육개발협력에서의 민관협력(‘PPP’)현황 및 쟁점 분석. *국제개발협력연구*, 8(3), 103-138.
- 유성상, 장은정(2015). 효과적인 SDGs 이행을 위한 KOICA 중장기 전략 수립 논의. *국제개발협력*, 2015(4), 119-129.
- 윤성혜(2017). 대학생 생애핵심역량 유형 군집화. *교양교육연구*, 11(1), 73-95.
- 윤종혁, 김미숙, 김진희, 안해정, 이석희, 홍영란, 외(2014). 개발도상국가와의 교육협력에 관한 연구(Ⅱ) : 중남미 교육 협력방안 연구. 한국교육개발원.

- 윤종혁, 장혜승, 허 주, 김진희, 김새봄, 유성상, 김재욱(2012). 한국의 교육ODA 실천전략 연구. 한국교육개발원.
- 이기석(2014). 멀티바이 ODA를 둘러싼 공여국-다자기구 간 컨트롤 메커니즘 분석 : Principal-Agent 모델을 중심으로. 서울대학교(박사학위논문).
- 이봉주, 김선숙, 안재진, 유조안, 유민상, 최창용, 외(2016. 8). 한국 아동의 삶의 질에 관한 종합지수 연구 자료집. 세이브더칠드런, 서울대학교 사회복지연구소.
- 이석희, 이찬희, 신효숙, 박영진, 이성준, 이요한, 외(2009). 아시아 개발도상국가와의 중장기-국가별 교육협력방안 연구. 한국교육개발원.
- 이선호, 김지하, 김민희, 오범호, 천세영, 임후남(2013). 지방자치단체 교육지원 활동 특성 분석 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 이순목(2000). 요인분석의 기초. 서울: 교육과학사
- 이은희, 공수자, 이정숙(2004). 청소년들의 가정, 학교, 지역의 심리사회적 환경과 학교폭력과 관계: 분노조절과 비행친구 접촉의 매개효과, 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(1), 123-145.
- 이인선, 최지현(2014). 청소년의 부모로부터의 학대와 학교폭력의 중복피해 경험에 관한 연구, 한국청소년연구, 25(3), 259-281.
- 이종상(2002). 지역유형구분을 위한 요인점수의 군집분석. 국토계획, 37(4), 191-199.
- 임후남, 김은영, 문성빈, 박성호, 박환보, 최수진, 외(2015). 아시아 국가 교육지표 분석 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 정봉근, 박환보(2013). 일본 교육ODA 거버넌스의 특징과 시사점. 국제개발협력연구, 5(2), 131-159. 삽입
- 조지민, 김수진, 이상하, 김미영, 옥현진, 임해미(2011). 2011년 국제 학업성취도 평가 연구 (PISA/TIMSS): TIMSS 2011 본검사 시행보고서. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2011-4-1.
- 조지민, 동효관, 옥현진, 임해미, 정혜경(2012). OECD 국제 학업성취도 평가 연구: PISA 2012 본검사 시행 보고서. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2012-3-1.
- 조혜승, 김기석(2013). 한국과 일본의 기초교육 공적개발원조(ODA) 비교연구. 비교교육연구, 23(6), 55-78.
- 채재은, 박환보(2017). 교육 ODA 중장기 기본계획 수립을 위한 기초연구. 서울: 한국연구재단.
- 최동주(2013). 한국의 대 아프리카 교육개발 협력을 위한 대상국가 선정 프레임 연구. 한국아프리카 학회지, 40, 173-200.

- 최정윤, 김진희, 박환보, 박주형, 이석희, 김새봄, 외(2014). 세계교육회의를 위한 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업. 한국교육개발원
- 최정윤, 김진희, 안해정, 이석희, 홍영란, 황원규, 외(2015). 개발도상국가와의 교육협력에 관한 연구(Ⅲ) : 중남미 중점 지원 대상국에 대한 실천 전략. 한국교육개발원.
- 최정윤, 김진희, 박환보, 박주형, 유성상, 조우진, 김태균(2013). Post-EFA 세계교육회의 의제 개발. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2014). 연도별 테마 통계. 교육통계본부, 연구분석서비스팀.
- 한국교육개발원(2015). 제9회 청람교육포럼, 제 76차 KEDI 교육정책포럼 : 모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육 보장. 한국교육개발원.
- 한국국제협력단(2017). KOICA 분야별 중기전략 2016-2020. 한국국제협력단.
- 한국일보(2017. 9. 19. 28면) 「꿈 잃지 말기를」 난민촌 아이들에 교육 씨앗을 준다.
- 허명희(2007a). SPSS Statistics 결측값 분석과 다중대체. 서울: 데이터솔루션.
- 허명희(2007b). SPSS Statistics 분류분석. 서울: 데이터솔루션.
- Aidoo, A. A. (2008). Positioning ECD nationally: Trends in selected African countries. In M. H. Garcia, J. E. Evans, & A. Pence (Eds.), *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa* (pp. 29-50). Washington, DC: The World Bank.
- ARNEC(2013). Promoting holistic development of young children: An imperative for the advancement of nations in Asia-Pacific. *White Paper*. Singapore.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 17-35.
- Balochistan Province(2014. September). *Early Grade Reading Assessment Baseline Report*. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KB9N.pdf (2017년 8월 29일 검색)
- Barnett, S. (2013). Invest in ECCE as a cost-effective approach for human and economic development, *Keynote Address at the Asia-Pacific Policy Forum on ECCE*. Seoul, Korea.
- Bhatkal, T. (2014) *What Do Women Want? Gender, Perceptions Data and Development Priorities*. London, Overseas Development Institute.
- Center for Universal Education at Brookings (2013). *LMTF Launch of Recommendations*. NW, Washington, DC.

- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *NBER Working Paper, 11331*, Cambridge, MA.
- Cutter, A., Fenn, I., & Seath, F. (2015). *Advocacy Toolkit: Influencing the Post-2015 Development Agenda*. Available at SD2015 Post-2015 Advocacy Toolkit_FINAL.pdf.
- DFID (2010). *Learning For All: DFID's Education Strategy 2010-15*.
- European Commission (2009). Early childhood education and care: Key lessons from research for policy makers. *NESSE Report to the European Commission*. European Commission, Brussels, Belgium.
- European Commission (2011). *Core Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission, London and Ghent.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. European Commission.
- FHI 360 (2015a). *Does horizontal education inequality lead to violent conflict? A global analysis*. New York, NY: UNICEF PBEA.
- FHI 360 (2015b). *Horizontal Education Inequality and Violent Conflict: a Literature Review*. New York, NY: UNICEF.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. NY: Harper and Brothers.
- Government of Japan(2015). *Development Cooperation Charter: For Peace, Prosperity and a Better Future for Everyone*.
- GPE & UNGEI (2013). *Statement of Intent*. NY, United Nations Girls' Education Initiative/Global Partnership for Education.
- <http://www.epdc.org/data-about-epdc-data-epdc-learning-outcomes-data/sacmeq-and-pasec>
- <http://www.iea.nl/icils>
- <http://www.iea.nl/timss>
- <http://www.sacmeq.org/sacmeq-projects>
- <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/world-education-indicators.aspx>
- <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>
- <http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment>
- <http://www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap>
- IBRD & World Bank (2011). *Education Strategy 2020: Learning for All and Investing in*

- People's Knowledge and Skills to Promote Development.*
- Janus, M., & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22.
- Martinez, S., Naudeau, S., & Pereira, V. (2012). *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique.* The World Bank.
(<http://documents.worldbank.org/curated/en/819111468191961257/pdf/815320WPOPromi00Box379821B00PUBLIC0.pdf>)
- Ministry of Education, Rwanda (2011). Early Childhood Development Policy, Kigali, Rwanda.
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa.* The World Bank.
- Murphy–Graham, E. (2009). Constructing a new vision: undoing gender through secondary education in Honduras. *International Review of Education*, 55, 503–521.
- ODI (2016). How does political context shape education reforms and their success? Lessons from the Development Progress project, August, Overseas Development Institute.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.*
- OECD (2009). *Innovative Financing to Fund Development: Progress and Prospects.* DCD Issues Brief.
- OECD (2010). *Development – Finance Challenges 2010–2015.* Issues Paper.
- OECD (2012a). *Starting Strong III: Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care.*
- OECD (2012b). *Peer Review of Korea.*
- OECD (2013). *PISA for Development General Presentation.* Presentation material for the Initial Technical Meeting of OECD. Paris, France.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.*
- OECD (2014b). How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities? *Education Indicators in Focus*, 29.
- OECD (2015a). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.*

- OECD (2015b). *Development Cooperation Report 2015; Making Partnerships Effective Coalitions for Action*.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education(Vol. I)*. OECD Publishing.
- Olweus, D. (1973). *Victims and Bullies: Research on School Bullying*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- One Laptop per Child Association (2011). *Country Case Study: One laptop per child in Rwanda*. (http://wiki.laptop.org/images/5/53/Rwanda_Report-v7.pdf. 2017. 5. 26. 검색)
- Passey, D. L., Ahmad, M. Y. A., Bhowmik, M., Gross, D., Price, J., Resta, P., & Shonfeld, M. (2016). Educational digital technologies in developing countries challenge third party providers. *Educational Technology & Society*, 19(3), 121-133.
- Patrinos, H., Bararaera-Osorio, F., & Guáqueta, J. (2008). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. World Bank. Washington D.C.
- Pence, A. (2008). Background to and Planning Paper for: African International Conferences on ECD. Informal paper.
- Pramling, N., & Pramling S. I. (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- RTI International (2016). Measures of quality through classroom observation for the SDGs: Lessons from low and middles income countries. *Background Paper for Global Education Monitoring Report 2016*.
- SDG 4-Education 2030 SC (2017). *The 3rd Meeting of the SDG-Education 2030 Report*.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Quality*, 53, 245-261.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press, Washington DC.
- Tymms, P., Jones, P. I., Albone, S., & Henderson, B. (2009). The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 67-80.
- UIS (2014). UIS Data Centre. (<http://data.uis.unesco.org>)
- UIS (2015). Sustainable development goal for education cannot advance without more teachers. *UIS Fact Sheet*, 33(October).

- UIS (2016a). Country readiness to monitor SDG 4 education targets. *Information Paper*, 31.
- UIS (2016b). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goal, *UIS Fact Sheet*, 39(October).
- UIS & Center for Universal Education at Brookings. (2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*.
- UIS & UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All*.
- UN Women (2015). *Monitoring Gender Equality and the Empowerment of Women and Girls in the 2030 Agenda for Sustainable Development: Opportunities and Challenges*. NY, United Nation Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.
- UN (2013). *The Millennium Development Report 2013*.
- UN (2014). *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet. Synthesis Report of the Secretary-General on the Post-2015 Agenda*. NY: United Nations.
- UN (2017). Progress towards the Sustainable Development Goals. Economic and Social Council: Report of the Secretary-General
- UNDP (2004). *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. NY, United Nations Development Programme.
- UNDP (2016). *Design for Scaling-up South-South Cooperation for Sustainable Development*.
- UNESCO and SEAMEO (2016). *Southeast Asian Guidelines for Early Childhood Teacher Development and Management*. Bangkok: UNESCO and SEAMEO.
- UNESCO (2008). *EFA Global Monitoring Report: Education for All by 2015 Will We Make It?*
- UNESCO (2010). *EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*.
- UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*.
- UNESCO (2012). *EFA Global Monitoring Report. Youth and Skills*.
- UNESCO (2013). *Financing For Global Education*.
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report. Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*.
- UNESCO (2015b). *EFA Global Monitoring Report. Education For All 2000-2015: Achievement and Challenges*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2016a). *Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Working Paper (TH/DOC/IQE/16/027-E)
- UNESCO (2016b). *2016 Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO.
(http://unesdoc.unesco.org/images/0024_/002457/245752e.pdf)
- Uneze, E. (2015). *Impact of South-South Cooperation in Achieving the Millennium Development Goals in Low Income Countries*. Background Paper for the 2015 European Report on Development.
- UNICEF (2010). *Advocacy Toolkit: A Guide to Influencing Decisions that Improve Children's Lives*. (www.unicef.org/evaluation/files/Advocacy_Toolkit.pdf.)
- UNICEF (2005). *Strategic Plan 2006-2013*.
- UNICEF (2009). *Child Friendly Schools*. UNICEF.
- UNICEF (2010). *Advocacy Toolkit: A Guide to Influencing Decisions that Improve Children's Lives*. (www.unicef.org/evaluation/files/Advocacy_Toolkit.pdf.)
- UNICEF (2011). *Thematic Report: Basic Education and Gender Equality*.
- UNICEF (2013). *UNICEF Strategic Plan 2014-2017*.
- UNICEF (2015a). *The Impact of WASH on Key Health & Social Outcomes*. Evidence Paper.
- UNICEF (2015b). *Child Friendly Schools*.
- UNICEF (2015c). *Safe to Learn: Safe Journeys to School are a Child's Right*.
- UNICEF (2015d). *Annual Report, Mongolia*.
- UNICEF (2015e). *Operational Manual: Global Out-of-School Children Initiative*
- United Nations (2003). *Monterrey Consensus of the International Conference On Financing For Development. Report of International Conference on Financing for Development*. Monterrey, Mexico.
- United Nations (2008). *Trends in South-South and Triangular Development Cooperation*. Economic and Social Council.
- United Nations (2015a). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*.
- United Nations (2015b). *The Millennium Development Goals Report 2015*.
- United Nations (2015c). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. NY.

- United Nations (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016*.
- USAID (2011). *Education Strategy: Opportunity through Learning*
- USAID (2015). *Mobiles for Education Evaluation Abstracts*.
- USAID. *USAID Funded Pakistan Reading Project*. Leaflet. (http://www.pakreading.org.pk/sites/default/files/research/PRP_OnePager.pdf 2017년 8월 27일 검색)
- Vargas-Barón, E. and Williams, S. (2008). “Early Childhood Investment, Finance and Costs.” Coordinators’ Notebook. Toronto, Canada: Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Walter, S. L. & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. B. Spolsky(ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 278–300.
- Water Aid (2007). *The Advocacy Source Book*. (www.wateraid.org/~media/Publications/advocacy-sourcebook.ashx.)
- World Bank (2011), *Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*, World Bank Publishing.
- World Bank (2012). *What Matters Most in Teacher Policies? : A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*
- World Bank (2013). *Fostering Development through Opportunity, Inclusion, and Equity*. The World Bank Legal Review (vol. 5).
- World Bank (2014). *Laying the Foundation for Early Childhood Education in Sri Lanka*.
- World Vision (2010). *World Vision Water, Sanitation, and Hygiene (WASH) Projects*.

Abstract

**Research on Education Development Cooperation for
Achieving Sustainable Development Goals (SDGs): Action
Strategies in Basic Education**

Program Director: Hai-Jeong Ahn

Researchers: Yewon Suh

Jeung Yun Choi

Meesook Kim

Jong Hyeok Yoon

Kim Chang Hwan

Ki-Seok Lee

Mugyeong Moon

Hwanbo Park

Yoon-Jeong Shin

Chulkyung Yoon

Jimin Cho

Research Associate: Jiyeon Kim

This study is aimed to establish action strategies for basic education in Sustainable Development Goals 4 (SDGs 4), the fourth goal of SDGs that is envisioned by the international community, including the United Nation to provide 2030 visions. In line with the adoption of SDGs, the policies of Korea, one of member countries of OECD

Development Assistance Committee, have been reorganized in direction. Especially for education targets of SDGs 4, there is a growing domestic and international demand for new strategies for the fulfillment of the education targets.

This study focuses on searching for action strategies for basic education required to accomplish education targets of SDGs. First, key subjects in basic education have been identified in the context of SDGs through analysis on key issues and takes in basic education of home and abroad. Those key subjects are specified and used as a framework of action strategies for basic education. Ultimately, this study conducts in-depth analysis on targets and execution plan of SDGs to set up action strategies and proposes the ways to advance into the next step where those strategies can be actually used for development and implementation of education development cooperation projects and programs.

To be specific, this study analyzes basic education issues and challenges that attract global attention in a multi-dimensional way through literature analysis, international cooperation research, statistics data collection and analysis, case study, expert conference and forums. To identify regional uniqueness in basic education, it analyzes the current status and challenges in basic education of Asia, Africa, Latin America and other three regions. This study also includes surveys about the current status of basic education-related development cooperation projects and about cases of development cooperation projects carried out by Korea. Then it classifies partner nations into certain groups and the survey and classification are used for development of basic education-related development cooperation strategies. Lastly, action strategies for basic education development cooperation are drawn based on the research and analysis to implement SDGs. The details of the study are as follows.

In Chapter I, it describes the needs and contents of the study, and analyzes preceding research to lay a ground for this study. While typical studies on education development cooperation have been mainly focused on global education agenda from macro perspective,

newly-set SDGs requires more specific, specialized research by field and more efficient action plan. In that sense, a series of studies to draw action strategies for education development cooperation will be conducted for 5 years to come in order to fulfill SDGs, starting from this year with this study. The study is intended to focus on basic education, which includes early childhood education, primary, and secondary education, and to set up action strategies for basic education development strategies.

In Chapter II, key subjects in basic education that need to be focused in the contexts of SDGs are identified, and various global issues and challenges are highly relevant to the current status by each key subject are explained in details. This study sets up 6 key subjects in basic education for primary and secondary education as follows: ①education initiatives and policies, ②curriculum and evaluation, ③education facilities and environment, ④teacher training, ⑤education equity, and ⑥children/youth out of school. Besides those subjects, major issues of early childhood education, which is the very first level of basic education, are described separately, and new information related to education initiatives, policies, curriculum, evaluation and teacher training that bear more significance than other subjects among the six are additionally included as well.

It is necessary to take strategic approach to international support for primary and secondary education till the target year of SDGs implementation in a way to expand the achievement and complement shortcomings of Millenium Development Goals (MDGs). To do so requires continuous support for 6 subjects of Δ education legislation and policies, Δ curriculum and evaluation, Δ education facilities and learning environment, Δ teacher training, Δ education equity, Δ out of school children/adolescents, and especially the subjects of monitoring and evaluation, education equity and expansion of basic education support for children, and girls/youth set SDGs apart from MDGs. In addition, it is important to secure stable supply and equal distribution of development resources that guarantees the substantiality of ODA supports from the international society, and to expand corporative partnership that engages all parties from donors, recipients to

international organizations. Early child education is highly relevant to policies of other fields and requires choice and focus strategy. This is because coming 15 years of SDGs must be transitional years toward the gradual development of early child education considering that ODA support from international society for the level of education has been insufficient. Therefore, comprehensive and sustainable methods to provide gradual ODA support for early child education is necessary, and the assistance of international society for the level of education needs to be allocated first to education initiatives and policies, curriculum and evaluation, and teacher training that bear higher priority. In addition, the international society needs to make efforts for multi-sectoral policy coordination and integration in a more balanced way when it provides ODA support for early child education as this level of education requires higher political connection with other relevant sectors including health, nutrition, environment, safety, and gender equality.

Chapter III discusses the current status of basic education in Asia, Africa, Latin America, and other three regions. Korea has focused on cooperation with Asia and Africa in terms of education development cooperation, so it is true that it has paid less attention to that of Latin America and other regions. In a broad context of quality enhancement and expansion of access to education with focus on the key subjects in basic education, this study identifies the current status of basic education in each region by reviewing documents and data issued by international organizations, including UNESCO and Development banks, and then it draws tasks to be done by region. In addition, this chapter shows case studies on basic education development cooperation projects that are being conducted by advanced countries in each region, and it shows analysis on the implication of developing basic education development cooperation strategies based on the case studies that needs to be done by Korea.

While basic education index of Asia has been improved thanks to continuous supports from international society, almost 30% of children out of school around the world are

living in Asia, which is still problematic. Especially, when it comes to supports provided by Korea for basic education in Asia, most of them are project-based works with small size of budget that focus specific region or school, which shows that Korea has made less contribution to basic education development in Asia compared to other donors and international organizations. Although Africa has been intensively supported by international community, Sub-Saharan Africa remain the one where education inequality is most severe in the world. Especially education inequality between ethnic groups, gender and income brackets are noticeable, and this prolonged inequality in education is mainly due to social conflict, and political and religious disputes. In addition, it is also attributed to poor development of early child education and little support by international society for the level of education during the MDGs period. It is urgent task to come up with comprehensive strategies for supports that involves all relevant sectors, including health and nutrition, in order to secure quality basic education and to enhance education equity in Sub-Saharan Africa. Furthermore, teacher training in basic education, higher teacher qualification, and improvement of education facilities and environment (drinking water, nutrition, health, and child protection) are also required. It has been confirmed that Latin America, Middle East, Soviet Union, and Oceania has received less aid by international community for basic education, compared to Asia and Africa. Although comprehensive basic education indicators of those regions concerned show better condition than that of Asia and Africa, complex racial composition, social economic issues, prolonged conflicts and frequent terror attacks of Latin America, and poor capability of providing quality basic education of Soviet Union and Oceania are main obstacles to basic education development in some regions, ethnics, and countries. To solve this problem requires selective, customized support strategies of international community.

In Chapter IV, the study focuses on the current status and cases of development cooperation project related to basic education of Korea, and shows analysis on those cases by partner nation. To identify where Korea is, this study used ODA statistics data between

2011 and 2015 collected by EDCF of Korea and the subject to the analysis is limited to the businesses classified as “basic education” in division among ODA projects in education. As for statistics data, frequency of business and net expense by year are analyzed based on indicators of each target from SDG 4.1, 4.2, 4.a, to 4.c. According to the analysis, aids in basic education provided by Korea between 2011 and 2015 were focused on “education facility and environment” and “teacher training”, and it has been found that the supports for curriculum and evaluation, and for 4.a.1 index (the number of schools that are equipped with sanitary facility suitable both to boys and to girls) have been gradually growing. Trend in the number and frequency of ODA projects, and the size and shares of net expenses by key subject and index shows that the trajectory of ODA by Korea for basic education has become in line with international education agenda of MDGs, EFA and SDGs although Korean ODA for education had been tilted toward education facility and environment, and teacher training. SDGs index of education initiatives and policy, curriculum and equity reveal limitations where budget for basic education support is small and supports for those fields has been limited.

In case studies of basic education development cooperation in home and abroad, ODA projects in Asia and Africa conducted by advanced donors and Korea for early child education, primary and secondary education are discussed. This case study emphasizes the significance of planning and setting the direction of education development cooperation at a national level by reflecting global trends to enhance effectiveness and substantiality of projects. In addition, the study shows the need for establishment of system to push forward projects from planning to follow-up stage; for securing stable financial source; and for providing supports for hardware and software in a harmonized way. Furthermore, it indicates that it is necessary to designate nations which will serve as a priority partner country, to conduct projects for better access to basic education and quality education in those countries, and to make those works successful. The study also emphasizes willingness and efforts of those priority partner countries for basic education.

Analysis on type of partner countries is conducted, subjecting nations on the list of

OECD DAC recipients, and the nations are categorized based on characteristic of basic education in each country. Additionally, the characteristics of countries in each group and where the direction of cooperation with partner countries by group are identified. Statistics collected by UIS of UNESCO are used, PCA is conducted and several factors required to explain characteristics related to basic education are abstracted for the identification. Furthermore, a cluster analysis is conducted based on the factors abstracted by principal component analysis and data related to water and sanitary facility collected by WHO–UNICETF JMP.

Type of counties is classified based on the result of the cluster analysis as follows. In the top priority group for basic education support, there are 16 countries, including Ethiopia, Mozambique, Tanzania, and Uganda that are designated as a priority partner nation of Korea. Those countries are most in need in terms of improvement of water and sanitary facility, and through the improvement, access to basic education in those countries is expected to expand. In the priority group, there are 23 countries, including only one priority partner country of Korea, which is Ghana. Out of 23, 15 are one of the lowest income countries by the standard of OECD DAC, two are low income countries, 5 are lower middle income country, and one is upper middle income country. Although basic education, and water and sanitary facility of those 23 nations are slightly better than those of the countries in the top priority group, their basic education and infrastructure for basic life are still problematic in general. In the potential priority group of partner nations for basic education, there are 29 countries included. Compared to those in the top priority and the priority group, they are better in terms of basic education, and water and sanitary facility. However, they still lag far behind those in the potential partner country group in terms of access to education, water supply and sanitary facility. Out of 145 countries subject to the analysis, 77, or 52%, are classified as a potential partner country. They are at relatively higher level in terms of access and equity of basic education, and water and sanitary facility. For these countries, projects and business for teacher training or for better access to secondary education are to be carried out first than others.

In Chapter V, policies are proposed based on the results of the analysis mentioned above and basic education action strategies for implementation of SDGs 4 are suggested. Proposed from policy and strategic perspective, the recommendations for policy and strategy include △enhancement of ownership of a country for willingness to implement education 2030 action plans and SDG education targets, △enhancement of governance in education, △prioritization of SDG education targets by country, △development of technical guidance, △enhancement of education-related discussion and competence of a country and △enhancement of capability to provide data and information for monitoring and evaluation, and for policy and strategy information. Second, the recommendation for monitoring and reporting about progress in fulfillment of SDG4 education targets includes △production of global data for monitoring SDG education targets, △implementation of follow-ups of GEM report recommendations, △development of monitoring mechanism at a regional level, △prioritization of education targets, △development of key global indicator, and the setting of table benchmark and minimum target. Third, the method to secure financial resource necessary to fulfill SDGs includes △securing stable financial resource within recipient countries, △securing financial information by each level of education with usage of financial data in general, △expanding the shares of education in financial support for development cooperation, △expanding financial resource for development cooperation, and △securing ECW fund. Lastly, the recommendation of policy for advocacy activities includes △extension of advocacy activities at a global level, △global communication and information sharing, △provision of strategic guidance. Meanwhile, this chapter contains policy recommendations by key subject of basic education as well. The recommendation of education legislation and policy includes △diversification of PPP and reinforcement of monitoring, △supporting countries in conflict and poverty and expanding selective support, and △increasing cross sectional cooperation and adjustment of policies for the support of early childhood development. The recommendation in terms of curriculum and evaluation includes △continuous and active participation of Korea in projects to improve international curriculum, and △support for

cooperation on evaluation of achievement of Education for All. The recommendation for education facility and learning environment includes Δ projects to improve integrated education facility that engage household, school and local community, and Δ projects to support education program for ICT use. As for the subject of teacher training, the recommendation includes Δ increase in the number of qualified teacher, Δ providing more motivation and support for teachers, and Δ establishing institutions of teacher education for ECCE and supporting the development of ECCE curriculums. As for education equity, Δ expansion of education welfare programs, and Δ expansion of programs to improve the academic achievement of girls in school are recommended, and as for the subject of child and youth out of school, the recommendation includes Δ more inclusive education in school to increase the number of students enrolled and coming back to schools, and Δ increase in access to education by enhancing non-formal education. The action strategies recommended in this chapter are drawn in consideration of “policy and strategy, monitoring, securing of financial resource, and advocacy activities” that are previously discussed.

Key Words: Sustainable Development Goals(SDGs), Education Development Cooperation, Basic Education, Action Strategy

부 록

- [부록 1] 제 102차 KEDI 교육정책포럼 개최
- [부록 2] 제 113차 KEDI 교육정책포럼 개최
- [부록 3] 기초교육 개발협력사업 사례 분석
- [부록 4] 캄보디아 초등학교 교원 역량강화
현지 연수 출장 보고서
- [부록 5] SDG 4-교육 2030 운영위원회
회의 참석 출장 보고서

[부록 1] 제 102차 KEDI 교육정책포럼 개최

2017년 5월 30일(화), 13:30~16:30에 우리원 영상회의실에서 ‘제 102회 KEDI 교육정책 포럼 : 지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 기초교육의 과제’를 아래 표와 같이 개최하였다.

〈표 1〉 ‘제 102차 KEDI 교육정책 포럼’ 프로그램

구분	내용	발표자 및 토론자	소속
개회 (13:30~ 13:35)	[개회] 전체 사회: 서예원(한국교육개발원)		
	인사말	박영숙	한국교육개발원, 글로벌미래교육연구본부장
발표 (13:35~ 15:25)	[발표] SDGs 달성을 위한 기초교육의 과제		
	지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(I) 개요	안해정	한국교육개발원
	영유아 보육과 교육	문무경	한국육아정책연구소
	교육제도 및 정책 개선	이기석	한국교육개발원
	교육과정 및 평가	조지민	한국교육과정평가원
	학교 시설 및 학습 환경	안해정	한국교육개발원
	교사 훈련	박환보	충남대학교
	교육 형평성	신윤정	한국보건사회연구원
	학교 밖 이동 청소년	윤철경	한국청소년정책연구원
휴식 (15:25~ 15:45)	[휴식]		
종합토론 (15:45~ 16:30)	[종합토론] 좌장: 최정윤(한국교육개발원)		
	토론 1	강정자	교육부
	토론 2	서현숙	유네스코 한국위원회
	토론 3	김갑성	교원대학교
	공개 질의 응답	전체	-

가. 토론문 1

강정자(교육부)

1) 유아 보육과 교육

지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(Ⅰ) 보고서의 전체적인 목차와 개관이 없는 상태에서 포괄적인 챕터의 일부분으로 포함된 것처럼 구성된 유아교육 관련해 기술된 내용만을 살펴본 거라서 종합적인 차원의 검토는 다소 부족할 수 있겠다. 그럼에도 몇 가지 제언을 하자면 먼저 목차에 따른 구성과 관련한 부분을 짚고 싶다. 영유아교육은 글로벌 정책이슈라는 챕터에 두 개로 나뉜 소제목 - ‘교육의 질 제고’와 ‘평등한 교육기회의 확대’ -으로 분석이 되고 있다. 그런데 이 중 전자인 교육의 질 제고와 관련해서는 교육제도 및 정책개선, 교육과정 및 평가, 교사훈련이라는 세 개의 하위 영역으로 나뉘어 검토가 되고 있는데 반해, 평등한 교육기회 확대와 관련해서는 교육제도와 정책만이 검토가 되고 있다. 지면의 한계 때문인지, 다른 파트에서 다룰 것이어서 중복을 배제하기 위해 제외한 것인지 알 수는 없으나 평등한 교육기회 확대와 관련해 유아교육 차원에서도 성별 및 경제적 여건 등에 따른 수혜의 차이 등 관련해 다룰만한 논점이 있다고 보여진다.

교육의 질 제고와 관련해 첫 번째로 제시하고 있는 교육제도 및 정책 개선과 관련해서는 본 보고서는 ‘영유아교육의 질의 개념’을 고민하고 양질의 서비스를 제공해야 함을 과제로 제시하고 있다. 이 ‘질’을 어떻게 규정할 것인가와 관련해서 하드웨어적인 교육 인프라를 바탕으로 한 ‘구조적 질’과 교사와 유아 간 상호작용에 기반한 ‘과정적 질’을 소개한다. 구조적 질에는 교사 대 유아비율, 교실 면적, 교사 자격 요건 등을 들고 있으며, 후자의 과정적 질과 관련해서는 교사와 유아 간 상호작용 측정 도구로 보편적으로 활용되고 있는 CLASS(Classroom Assessment Scoring System)를 예로 들고 있다. 영유아교육의 발전을 위해서는 어떻게 정량적으로 그 성장 정도를 측정할 것인가가 관건이 될 수 있기에 이런 부분에 대해 검토한 것은 적절하다 할 것이다. 그럼에도 불구하고 이 파트는 교육제도와 정책개선이라는 하위 제목 하에 기술되고 있으므로, 좀 더 정책과 제도에 초점을 맞춰 보완을 할 필요가 있어 보인다.

예컨대 지금은 유아교육과 보육정책을 한데 묶어 ‘영유아교육’이라는 제하로 다루고 있지만, 사실 우리나라도 마찬가지고 다른 나라도 유아교육과 보육정책은 서로 관장하는 부처도 다르고 이에 따른 갈등과 많은 사회적 비용이 초래되고 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 우리나라는 누리과정을 통해 이 둘 간의 간격을 좁히고자 노력하고 있는데, 얼마 전에 양자회담을 한 베네수엘라 교육부 장관에게 이런 사례를 소개하니 매우 흥미롭게 경청하면서 좀 더 상세한 설명을 듣고 싶어 했다. 이런 이슈와 관련해 교육의 질을 제고한다는 차원에서, 이원화된 정책 추진 기관이라는 거버넌스 구조 하에서 개도국은 현재 어떤 위치에서 어떤 모습으로 정책과 제도를 설계하고 있는지, 국제사회는 어떤 노력을 경주하고 있는지

간략하게나마 답는 것이 바람직할 것 같다. 이와 관련해 교사훈련 파트에서 유보통합 관점에서 한국의 사례(보육교사의 자격취득 최소기준을 상향함으로써 영유아교사의 자격기준의 통합을 도모)를 제시한 것처럼 정책과 제도 관련해 한국의 사례를 함께 제시하는 것도 검토할 수 있을 것 같다.

두 번째로 교육과정 및 평가와 관련해서는 동 연구자는 영유아 발달을 측정하고 학습 성과를 학교 준비도라는 관점에서 측정하는 것에 무게중심을 두고 검토를 하고 있다. 이는 ‘기회의 평등’ 차원에서 영유아 서비스를 모든 이들에게 제공해야 한다는 차원을 넘어서 ‘결과의 평등’ 관점에서 일정수준의 ‘보편적 성취(universal achievement)’를 달성해야 한다는 점에 방점을 찍는다는 점에서 의미가 있다고 할 것이다. 이런 점에서, 단순히 같은 기회를 제공하는 것만으로는 충분하지 않고 평등의 개념을 광의로 전향적으로 확대해서 결과적으로 대부분 영유아들이 달성해야 하는 수준을 제시해야 한다는 방향성에는 공감한다. 그런데 이 챕터 또한 교육과정과 평가를 동시에 다뤄야 보다 균형감각을 갖춘 기술이 될 것 같은데 오로지 평가와 관련한 내용만 포함되어 있어, 교육과정과 관련해서는 국제사회와 개도국에서 어떤 논의가 이뤄지고 있는지 알 수 없어 보완이 필요하다고 보여 진다. 같은 맥락에서 한국에서 수년째 시행 중인 누리과정과 관련한 사항도 간략하게나마 다루면 어떨까 싶다. 이 외에 SDGs 맥락에서 학업성취 수준 측정이라는 이슈를 달성하기 위한 한국의 노력과 실천방안과 관련해서는 도구도 개발하고 가정환경, 부모역할과 관련한 개념, 측정방법, 부모교육 제공까지 포괄적으로 다 다루고 있는데 구체적인 내용이 아직 없기는 하지만 내용이 너무 광범위해서 보다 범위를 좁혀서 우선순위를 정해 보다 구체적으로 쟁점과 관련한 이슈들을 정리하는 게 어떨까 싶다.

세 번째인 교사 훈련과 관련해서는 교사 자격기준과 양성의 문제를 다루는 동시에 현직교육과 근무여건에 대한 연구를 진행할 것이라고 밝히고 있다. 그러나 본문에서는 자격기준과 양성에 초점을 맞추고 있다. 교사 근무시간 및 처우 수준과 관련한 근거를 추가하겠다고 하니 보완이 필요해 보인다. 국제적 노력에서도 OECD의 Starting Strong Survey를 소개하고 있지만, 보고서에 삽입된 표는 처우, 근무여건, 직무만족도 등과 관련한 내용은 없고 자격기준 관련한 사항만 담고 있어 아쉬움이 남는다.

2) 교육제도 및 정책 개선

본 자료는 개도국의 기초교육의 질 제고를 위해 교육제도와 정책적 측면에서 개선되어야 할 영역을 ‘1) 교사 역량 강화 2) 남남협력, 삼각협력, 민관협력 확대 3) 무상교육, 의무교육 강화 4) 학교 밖 아동 등 취약계층 대상 교육기회 확대’라는 네 개 부문으로 제시하고 있다. 교육의 질은 교사의 역량에 기반하며, 특히 공교육 외에 교육과 관련한 양질의 인적, 물적 자원을 충분히 공급받기 어려운 개도국의 경우는 교사의 영향력이 더욱 절대적일 수 있기에 교사 역량 강화는 저개발국가의 기초교육을 향상시키고 협력 국가의 국민들이 올바른 시민으로서 성장할 수 있도록 필요한 가치관과 규범을 내재화하는 데 선결

조건이라 할 것이다.

두 번째로 제시하고 있는 협력의 형태와 관련해서는 기존의 ‘공여국-수원국’이라는 일방 원조 모델을 탈피하고 ‘공여국-수원국-다자기구’ 간의 남남협력과 삼각협력의 틀을 대안으로 내세우고 있다. 개발협력의 진행되는 과정에서 수원국의 주인의식을 제고하고 원조가 종결된 이후에도 지속가능한 발전을 견인한다는 측면에서 볼 때, 수원국이 처한 특수한 상황과 교육 수요를 고려하지 않고 공여국의 강점에 기반한 일방적인 원조 모델은 한계가 이미 노정되었기 때문에 이를 극복할 수 있는 새로운 형태로 수원국간 협력모델인 남남협력과 국제기구를 동반한 삼각협력을 제시한 것은 적절한 것으로 보인다. 그러나 삼각협력을 “수원국을 중심으로 한 공여국-수원국 간 협력, 혹은 공여국-다자기구-수원국 간 협력”(p. 10)으로 규정하고 있으나 후자의 경우 ‘다자성 양자’ 협력 형태와 동일한 것으로 이해해도 되는 건지가 의문으로 남는다.

원조재원의 유한성이라는 한계에 직면해 그 중요성이 새롭게 부각되고 있는 민관협력모델을 제시한 것도 시의적절하다 할 수 있겠다. 다만 연구자도 지적한 바와 같이 민관협력모델은 “과도한 민간영역의 개입으로 인해 교육이 갖는 ‘공공성과 공익으로서의 가치’를 저하”(p. 11)시킬 수 있기 때문에 이 우려를 불식할만한 제도적 고민이 필요할 것이다. 이와 관련해서 개발협력이 특정 기업의 이윤추구의 대상으로 전락되지 않도록 하기 위해 기업의 사회적 책임(CSR: Corporate Social Responsibility)과 ODA를 연계해서 사업을 정교하게 설계하고, OECD DAC의 평가기준(적절성, 효율성, 효과성, 파급효과, 지속가능성)에 따라 사업 중간 중간을 점검함으로써 value chain이 얼마나 내실 있게 작동하고 있는지 살펴보고, PPP 참여기업의 출구전략도 미리 마련해 개발협력사업이 중상주의적 관점에서 해외시장 개척의 통로로만 악용되지 않도록 유의해야 할 것이다. 이런 점에서 아프리카 개도국에 막대한 원조를 쏟아 붓고 있는 중국의 사례는 반면교사로 삼을 수 있을 것이다. 중국은 자국 내 과잉생산의 문제를 해소하고 산업구조를 재편할 목적으로 중국 기업들이 경제적으로 개도국에 진출해 공격적으로 개발투자를 하고 있다. 하지만 이렇게 자국의 경제적 이익을 우선시하는 접근방식은 수여국의 지속적인 발전에 기여하지도 못할뿐더러 노동력착취, 환경오염과 같은 아직 저급한 경제성장 모델이 수원국에서 재현되면서 공여국의 소프트파워를 제고한다는 목적도 달성하지 못하는 것으로 알려져 있다.

다음 영역인 무상교육과 의무교육을 다루는 파트에서 연구자도 주목한 바와 같이, 무상교육과 무상교육 법제화 간에는 시차가 존재하며, 의무교육을 실시하는 과정에서 무상교육을 의무화하는 경우가 많지만, 이 둘은 동시에 이행되지 못하는 경우가 비일비재하다. 예컨대 우리나라의 경우도 헌법 제31조 제2항에서 ‘초등교육과 법률이 정하는 교육’은 의무교육임을 천명하고 초등교육과 중학교 교육까지가 의무교육으로 규정되어 있다. 또한 헌법 제31조 제3항에서는 ‘의무교육은 무상으로 한다’고 규정하고 있지만, 재원의 한계로 인하여 중학교 무상교육은 도서벽지지역부터 순차적으로 실시되었으며, 학교운영지원비가 무상교육의 취지에 반하는지 여부가 쟁점이 된 바가 있다. 또한 새롭게 출범한 정부는 고등학교 과정

을 무상교육으로 지원하겠다고 하지만 이 과정이 의무교육은 아니라는 점에서도 무상교육과 의무교육의 확대는 의미는 있지만, 연구자도 지적한 바와 같이 법제화와 실제 현장에서 추진되고 있는 상황 간의 간극이 존재하는 바, 현재 개략적으로 제시된 내용 외에도 국가별 상황에 대한 별도의 고찰이 필요하다고 판단된다.

마지막으로 검토하고 있는 ‘학교 밖 아동 등 취약계층 대상 교육기회 확대’는 SDGs 4의 핵심의제라고 할 수 있는 취약계층에 대한 평등한 교육기회가 얼마나 개도국에서 구현되고 있는지를 살펴보고 이를 전향적으로 확대할 것으로 제안한다는 점에서도 적절한 것으로 보인다.

다만, 전체적인 구성 면에서 개발협력 내용이라고 볼 수 있는 ‘교사 역량 강화, 무상/의무교육 강화, 취약계층 교육기회 확대’가 협력의 형태인 ‘남남/삼각/민관협력 확대’와 동일선상에서 검토되고 있는데, 이를 개발협력의 내용과 협력형태로 나누어 기술하는 것이 좀 더 체계적이지 않을까 싶다. 또한 협력내용 측면에서 SDGs 4의 하위 과제들 중에서 기업가정신 등 직업훈련교육(4.4), 문해교육, 기초수리능력 제고(4.6), 세계시민교육 등(4.7)은 비중 있게 다뤄지지 않고 있는 바, 지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(I) 보고서 다른 영역에서 이런 내용들이 담겨져 있다면 본 영역에서 별도로 연구할 필요는 적겠지만, 그렇지 않은 경우 기초교육에 포함된다고 보여 지는 이런 부문들에 대한 검토도 어느 정도는 필요하다고 생각된다.

이 밖에도 다소 지엽적일 수도 있으나 본 보고서에서는 ‘국제적인 노력’과 관련한 파트는 국제기구나 수원국들의 개별 사례를 중심으로 검토하고 있는데 책임 있는 국제사회의 일원으로 한국이 현재 수행하고 있는 협력사례들을 제시하는 것도 의미 있어 보인다. 특히 본 보고서가 일회성 연구로 종결되는 것이 아니라, 현재 개발협력을 준비 중이거나 이미 개발협력사업을 시행하고 있는 중앙, 지방정부 및 NGO 등에게 유의미한 방향을 제시해야 한다고 보는바, 이런 목적을 달성하기 위해서는 현재 한국이 추진 중인 유관 사업들을 제시함으로써 유사 사업의 중복을 방지하고 연계사업간 협력지점 등을 발굴할 수 있을 것이며, 이를 통해 ODA 사업의 해묵은 이슈인 분절화도 극복할 수 있으리라 기대된다.

또한 한국의 사례를 포함할 경우, 현재 수록된 대부분 개도국의 사례가 아시아에 편중되어 있는 한계도 보완할 수 있으리라고 기대된다. 비록 교육개발협력에 있어서는 중점 협력국가도 아직도 아시아지역에 많이 소재하고 있기는 하지만, 2011년 이후로는 아프리카 지역 국가들과도 다양한 양자 및 다자성 양자 사업을 추진하고 있으며, 아직은 미미한 수준이기는 하지만 중남미 국가들과도 개발협력의 물꼬를 트고 있기 때문이다.

이와 관련해서 유아교육 영역에서 각 소 챕터마다 <SDGs 맥락에서 이 이슈를 해결하기 위한 한국의 노력/실천방안>이 하위 카테고리 포함될 것을 참고할 수 있을 것이다. 다만, 이를 원용한다 하더라도 유아교육 차원에서는 아직 한국에서 국제협력을 본격적으로 추진하고 있는 바가 없어 향후 어떻게 협력지점을 발굴할 것인지 미래지향적인 언급이 다수를 이루고 있는데 반해, 기초교육 관련 제도나 정책과 관련해서는 이미 한국이 이뤄놓은 것을 단순히 열거하는 것은 의미가 약하고, 지금까지 추진해 온 주요

성과와 우수사례를 중심으로 살펴보는 것이 더 중요할 것이다.

이런 제언과 관련해 이런 한국의 사례로 포함될만한 몇 가지를 제시해보면 다음과 같다. 동 연구는 초중등 교육체제를 중심으로 형식교육 관련 제도와 정책에 초점을 맞추고 있는 것으로 보이는데 학령기 아동만을 대상으로 할 것이 아니라 연구의 영역을 학령기 교육을 제대로 수행하지 못한 청년과 성인층을 대상으로 한 평생교육 차원에서의 비형식 문해교육과 기초기술교육으로 그 연구범위를 확대한다고 할 때 유네스코 한국위원회가 교육소외지역을 중심으로 수행하고 있는 아프리카 희망브릿지 사업(레소토, 르완다, 말라위, 스와질란드, 잠비아, 짐바브웨, 보츠와나 등 7개 국가의 유네스코국가위원회에 PM을 파견해 해당국 중앙/지방정부 및 지역주민이 협업할 수 있는 거버넌스를 구축하고, 국별 교육현황 및 학습수요에 맞는 국가 단위 및 남남협력 강화사업을 추진)도 추가해볼 수 있을 것 같다.

또한 우리나라가 UN개발정상회의에 참석해 개발협력 4대 구상으로 천명했던 것 중 교육 ODA 차원에서 역점적으로 추진하고 있는 '아프리카 직업기술교육 지원사업('16~'20년간 아프리카 직업기술 교육 지원에 1천만불 지원, '15~'18년간 정보통신기술을 활용한 아프리카 국가의 교육 분야 혁신 지원에 6백만불 지원)'도 검토해볼 수 있을 것으로 판단된다.

마지막으로 동 연구는 취약계층 대상 교육기회 확대와 관련해서 네팔의 사례를 제시하고 있는데 지난해 주에 교육부를 방문한 네팔 교육부 국장에 따르면 특수교육 등과 관련한 네팔 정부 차원의 지원정책은 아직 미흡하다고 자체 판단하고 있었다. 그러나 국내에서는 창원대가 국제협력선도대학이라는 사업으로 네팔의 트리부번대학교와 협력을 하고 있으며 지역공헌사업으로 장애학생 통합교육을 위한 기초교육 지원사업을 추진하고 있다. 창원대는 네팔에서 유치동 방과후 통합교실을 운영하고 통합교육을 위한 교사역량 강화 프로그램을 진행하고 있을 뿐 아니라 금년부터는 통합교육 시범 초등학교를 4개 지정해서 운영 중이다.

나. 토론문 2

서현숙(유네스코한국위원회)

- 2030년까지 우리가 달성하고자 하는 SDGs의 최종 목표이자 핵심은 SDGs 목표 달성을 위해 '어느 누구도 뒤처지지 않도록 하고, 소외되지 않아야 한다'는 것입니다. SDG4-교육2030 또한 어떤 교육 목표도 모두가 달성하지 못하면 달성된 것으로 간주될 수 없다(교육2030 실행계획)라고 하였습니다.
- 양질의 교육이라는 새로운 단일의 교육 목표인 SDG4 교육의제는 이러한 점에서 모든 이에게 공평하고, 그 누구도 뒤처지지 않도록 하는 형평성(equity)과 포용성(inclusion)은 전체적인 성공의 척도로도 볼 수 있으며, 모든 세부목표에 형평성, 포용성, 양성평등이 내재되어 있어야 합니다.
- 이러한 관점에서 제가 토론을 맡은 세분의 발제(1. 학교시설 및 학습환경, 2. 교육형평성, 3. 학교 밖 아동/청소년 지원) 모두 잘 정리해 주셔서 감사합니다.

1) 학교 시설 및 학습 환경

- SDG4-교육2030 실행계획은 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생학습 기회증진’이라는 전지구적 교육 목표와 7대 세부목표, 3대 이행방안 및 전략방안을 제시하고 있으며, 동 발제는 이중 3대 이행방안 (교육시설과 학습환경, 장학금, 교사훈련) 중 하나임.
- 세계 교육 현황 보고서(GEM Report) 2016에 의하면 세부목표 4. a는 아동 중심성, 민주적 참여, 포용성을 아동 친화적 학교의 원칙으로 봄. 이 모든 것을 글로벌 모니터링에서 받아들일 수 있는 것은 아니지만, 이 가운데 학교의 기반시설, ICT활용, 학교 폭력 등 세가지 측면은 유용하다고 보고 있는데, 이점에서 동 발제의 양질의 교육보장에 영향을 미치는 세가지 요인 분석은 적합하다고 봄.
- 첫 번째 요소인 학습에 적합한 학교시설 논의에서, 물공급 및 위생시스템 관련 근거자료가 명확하고, 최신 자료들이 적절히 잘 활용된 것으로 봄. GEM Report 2016에 의하면 교육기관이 물, 위생 시설을 개선하면 보건과 교육성장에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 보기 때문임. 추가로 제안 드리고 싶은 내용은 장애인들이 학교에 접근하려면 광범위한 물리적, 사회적 걸림돌을 극복해야 하므로, (GEM Report 2016) 장애 아동들에게 적합한 학교 환경과 효과성에 대해서도 논의가 필요할 것으로 봄. 덧붙여, 동 발제의 국제적 노력에서도 잘 언급되었듯이, 학교환경개선 뿐만 아니라, 가정과 지역 사회 연계성에 대한 통합적 관점이 중요하고, 지구(자연), 사람, 장소, 파트너십 등 SDGs의 기본핵심과의 연계성을 통한 지속가능발전에 초점을 두는 통합적 관점이 핵심이 되어야 하는데, 향후 관련 교육개발협력 이슈 발견 시 이 점에 더욱 유의하기를 바람.
- 학교내 ICT 이용 관련하여, ICT가 학습 성과를 어느 정도 올릴지에 대한 결과는 현재 없음. 동 이슈의 구체적 노력이나 예시에 잘 언급되었듯이, 학습 환경의 변화는 하나의 인프라 요소를 갖추기 보다, 이를 포함한 다양한 요소들이 복합적으로 형성되어야 교육의 질이 향상된다고 봄. 한가지 제언 사항은, 동 요소는 Education facilities and learning environments로 학교 시설 및 환경을 넘어 (평생학습 차원에서의) 교육 시설 및 학습 환경이 되어야 할 것으로 봄. 이와 관련하여 ‘학교 시설 및 학습 환경’을 ‘교육 시설 및 학습 환경’으로 제안함. 특히 SDG4-교육2030은 모두를 위한 교육(EFA)이나 새천년개발목표(MDGs)와 달리 평생학습 관점이 교육2030의 핵심임. 평생학습의 기본 요소인 ICT 자원에 대한 장소 및 접근 제공을 포함하여, 비형식, 성인학습 및 교육을 위한 학습 공간 및 환경을 널리 이용할 수 있도록 하는 것이 전략중 하나이며, 이에 교육개발협력 사업에서도 언급되고 있는 지역학습센터(CLC)등이 있음. (교육2030 실행계획) ICT 기반 학습 환경의 조건 및 기대가 개도국과 선진국에서 차이가 나는 것은 사실이지만, 학교 환경 변화는 어떤 형태로든지 변화하고 있음. 이러한 변화에 대응하고 학습 환경을 만들어가는 교사의 역량과 질이 중요한 관건이 될 것임. 이러한 조건을 보면 양질의 교육을 위해서는 여러 목표간의 연계 및 상호 발전이 함께

이루어지고 있음을 알 수 있음.

- 한국은 지난 5월 11-12일 서울에서 ICT교육장관포럼을 개최하였으며, 동 포럼에서 아태지역 전략을 채택한 바 있음. 이러한 관점에서 개발협력 이슈 발견 시 동 전략의 내용을 활용할 필요성이 있음.

참고: 교육 2030 달성을 지원을 위한 ICT 활용에 관한 아태지역 전략 2017-2022

○ 중점 분야 지정

- (1) 직업기술교육훈련(Technical Vocational Education and Training)
 - 양질의 TVET 오픈 수업의 디지털 네트워크 개설 검토
- (2) 양질의 교수(Quality of Teaching and Teaching Practice)
 - 교사를 위한 ICT 능력 기준(competency standard) 개발 및 적용
- (3) 포용과 평등성(Inclusion and Equality)
 - ICT를 활용한 교육 격차 감소
- (4) 모니터링과 평가(Monitoring and Evaluation)
 - EMIS(Educational Management Information System, **교육운영정보시스템**) 구축 및 운영
- (5) 고등 교육(Higher Education)

○ 활동 제안

- (1) 국가 교육 정책 및 ICT 전략에 근거한 **국가별 장기 ICT 교육 정책 개발**
- (2) 5개 중점분야에서 지역별 플랫폼 설립, 연구 활동 및 공동 과제 공유등을 위한 협력 및 파트너십 추진
- (3) 형식, 비형식, 무형식 중등교육과 TVET 분야의 접근을 확대하고 질을 향상시키기 위한 ICT의 역할을 최대화 하기 위한 자원의 배분
- (4) 양질의 교수(teaching)를 위해 ICT가 포함된 변혁적 페다고지를 목표로 교사 지침을 개발하고 교사를 지원하고 혁신을 공유하기 위한 학습환경을 조성
- (5) 교육의 포용 및 평등을 위해, 회원국의 학습 분리(learning divide) 문제를 해결하기 위한 ICT 교육 정책 및 수단 마련
- (6) UNESCO 및 SDG 4-교육 2030 국가조정관과 협력하여 ICT 기술을 활용한 5대 중점분야 모니터링

- **비폭력 및 학교 환경 구축(violence and attacks in schools)**: 학교 관련폭력 행위는 학교뿐만 아니라 등굣길, 가정, 혹은 사이버 공간상에서도 발생하므로, 학교 폭력은 다양한 측면을 고려해야 함. 학교

폭력 관련한 데이터의 어려움이 언급되었는데, 사실 학교 폭력과 관련해서는 폭력이 금기시되고 있기 때문에 충분히 보고되기 어려운 것이지, 학교 폭력의 형태는 널리 기록됨. 기타 폭력 기록 수집이 어려움. 지진이나 홍수, 태풍, 자연재해 등의 위험은 학교가 안전하지 않을 때 자연의 위험이 가져오는 충격이 확대됨(GEM Report 2016). 학교 폭력의 양상은 개도국과 선진국에서 차이가 날 수 있음. 그러므로 원인과 대처방안을 구분할 필요성이 있다고 봄. (결론) 아동에 대한 폭력 예방이슈는 2030 지속가능발전 아젠다의 cross-cutting issue임. 특히 SDG4 (4. 7, 4. a) 및 SDG16 (target 16. 2) 교차주제로 다룰 필요성이 있음.

2) 교육 형평성

- 최상의 교육제도는 모든 학생에게 양질의 교육기회를 제공하는 제도, 즉 형평성(Equity)과 질(Quality)을 모두 추구하는 제도가 될 것임. 모든 이에게 평등한 기회를 제공하는 점에서 교육의 형평성 제고를 위한 교육재정 투자, 즉 공평한 배분은 중요함.
- 본 연구는 SDGs의 세부목표 및 이행방안을 심층적으로 분석하고 실천 전략을 마련하고, 이러한 전략이 교육개발협력 사업 및 프로그램 개발과 수행에 실질적으로 활용되는 단계로 나아가는 방법을 제시하는 것을 목표로 하고 있다는 점에 있어서, 교육의 형평성 이슈를 다룬 동 발제는 이번 SDG4 교육의제에 또 다른 교훈이 된다고 볼 수 있으며, SDG4 세부목표인 4.5 “2030년까지 교육에서의 양성불평등을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다.”로 분석이 필요함.
- 이점에서 동 발제가 제안한 형평성 강화의 3가지 부문에 대해 각각 논의하고자 함.
- “아무도 뒤처지지 않게” 하려는 목표는 2030 지속가능발전 아젠다의 중심이며, 불평등에 대한 글로벌 모니터링과 보고의 필요성을 촉진할 것으로 예상됨. 그럼 불평등과 그 변화를 측정하는 적절한 방법은 무엇인가? SDG 지표를 위한 기구 및 전문가 그룹 (IAEG on SDG Indicators)은 교육 불평등의 글로벌 척도로서 평등지수(parity index)를 제안했는데, 지난 20년간 성불평등을 묘사하는데 효과적이었음. 이것이 적용될 수 있는 특징 가운데 부의 불평등이 가장 극단적임. 빈곤이 모든 교육 수준과 세계 모든 지역에서의 포용성에 가장 큰 장애인만큼 빈곤에 대한 관심과 교육투자가 평등성에 기반한 교육권 실현의 핵심임. 즉, 동 발제에서 언급되었듯이 교육투자(재원조달, 교육재정의 공평한 배분)가 다른 SDGs 목표의 모니터링에서도 중요한 요소임,
- 동 발제에서도 언급했듯이, (동 발제에서는“공평하지 못한 재정의 배분”으로 번역됨) **공평하고 적절한 재원조달의 부족**이 2015년 전 세계가 EFA 목표를 달성하지 못한 주요한 이유였음에도 그 어느 세부목표도 교육 부문의 재원 조달을 언급하지 않고 있음. (GEM Report 2016)

- (교육2030 FFA) 제3차 개발재원총회(아디스아바바, 2015년 7월) 아디스아바바 실천의제는 각국이 적합한 교육 지출 목표를 수립할 것을 장려한다. 국가적 상황은 다양하지만 두가지 기준을 ‘결정적인 준거점’으로 제시했다. 하나는 국내총생산(GDP) 대비 최소 4-6%를 교육에 할당하는 것과, 다른 하나는 공공지출 대비 15-20%를 교육에 할당하는 것이다. 전세계 각국은 GDP의 4.6%를 교육에, 공공지출의 14.2%를 교육에 배정한다(GEM Report 2016).
- 인천선언에서 이러한 기준을 고수할 것을 촉구하고, 국가적 상황에 따른 교육 부문 공공지출 증대 의지를 표명했다. 최빈국들은 교육2030 실행계획이 제시하는 세부목표 달성을 위해서는 이러한 기준에 도달하거나 넘어서야 한다. 필요한 지출 증액 달성을 위해서 1)교육을 위한 국내 재정 증대 및 개선 (교육공공자금 증대, 가장 필요한 이들을 우선 순위화(교육소외계층, 재정지출은 그들의 필요를 인지하고 효과성에 기반해야 한다), 효율성과 책무성 증대) 2)외부 재원 조달 증대 및 개선(자금 부족이 양질의 교육권이 있는 학습자의 교육 기회를 위협해서는 안된다. 이러한 공약이 SDGs 의제에 더욱 중요하다. ODA 등 국제적인 공적자금을 중요하게 활용하는 것은 공공 및 민간의 다른 자원을 추가 동원하는 촉매가 된다. (GEM Report 2016)

동 발제는 상기 1) 국가수준에서의 양질의 공공지출 관리와 상호평가에 대해서는 논의했지만, 향후 한국의 교육개발협력 논의를 위한 본 연구 성과를 고려할 때 2)외부 재원도달 증대 및 개선, 즉 원조지출에 대해서도 언급할 필요성이 있고 한국의 역할을 고민할 필요성이 있음.

- 성차별개선 (->양성평등으로 수정 제안): 양성평등은 교육2030의 주요 요소인 만큼 동 의제는 취약집단뿐 아니라 성차별에 특별한 관심을 기울이며, 아무도 뒤처지지 않도록 하고자 함. 어떤 교육목표도 모두가 달성하지 못하면 달성된 것으로 간주될 수 없음(교육2030 실행계획)을 다시 강조하고자 함.
- 양성불평등은 특히 중요함. 양성균등(gender parity)이 진전을 측정하는 유용한 수단인 한편, 양성평등(gender equality) 보장을 위한 노력이 더욱 필요함. 즉, 양성평등(gender equality)은 숫적인 동등성(gender parity)이 아니라, 높은 질의 교육을 향유하고, 교육의 혜택을 동등하게 받기 위한 동등한 기회를 갖는 것임.
- 양성불평등성 감소를 위한 국제적 공조가 요청되는 부분 언급은 중요하다고 보고 공감하는 부분임. SDG4 세부목표 4.5의 젠더 측면을 파악하기 위해 균등지수를 도입하게 되면 그 지수의 활용은 진학률을 넘어 학습성과 등 모든 교육지표로 확대됨. 긍정적이지만 이 지수는 교육의 성평등에 있어서 오직 몇 가지 영역만 다룸. 교육에서의 양성평등(gender equality)에 대한 모니터링을 개선하기 위해

서는 발제에서 제시된 것처럼 교육과정, 교과서, 평가, 교사교육 등 젠더 측면에 대한 더 종합적인 자료를 수집하는데 노력을 기울일 필요가 있음.

- 또한 언어 즉, 모어 기반 다언어 교육을 지속적으로 소홀히 하는 것은 교육성과에서 심각한 불평등을 설명하는데 도움이 됨. 예를 들어 전세계 40% 사람들은 자신들이 말하고 이해하는 언어로 진행되는 수업 기회를 받지 못 하고 있음(GEM Report 2016).
- 이외에도 형평성에 주요한 이슈로는 장애, 이주와 강제이동 (난민은 가장 취약한 집단)등이 있음.
- 국제적 노력 부문에 있어서 개별 국가의 사례와 더불어서 형평성의 측면을 글로벌 의제와 연계하여 폭넓게 이해하고, 교육 접근에서의 불평등 이유를 좀 더 잘 이해하기 위한 공조 노력에 대한 언급을 추가적으로 다룰 것을 제안함.

3) 학교 밖 아동/청소년

- 상기 발제문은 전체 내용 확인을 하지 못해, 동 발제에 대한 토론은 극히 일부인 점을 미리 양해 구함.
- 전체적으로 SDGs 맥락에서 이 이슈를 해결하기 위한 한국의 노력/실천방안을 각 단락별로 구성한 것은 바람직하고, 향후 연구 성과에도 부합될 것으로 기대됨. 단, 서문에서 SDGs와 SDG4-교육 2030 맥락에서 동 이슈에 대한 글로벌 현황 및 최근의 논점을 부각하여 설명해 준다면, 이 연구의 목적이 분명히 드러날 것으로 봄.
- SDG4-교육 2030은 학교 밖 아동 및 청소년에게 다양한 방식으로 양질의 교육 접근 제공을 보장하고 있으며, 동 발제에서도 언급된 것처럼(동 발제는 2012년 UIS 교육통계 인용함) 모두를 위한 교육(EFA) 세계 현황 보고서(EFA Global Monitoring Report(GMR)) 2015에 의하면, 목표2인 초등교육의 보편화 즉 등록률이 분명히 증가했음에도 불구하고 2012년 학교밖 아동의 숫자는 약 5800만 명으로 이 숫자는 줄어들지 않았고, 이중 2500만명은 학교에 갈 가능성이 전혀 없음. (GMR Report 2015 재인용) 이 보고서에서 목표2는 지속적인 당면과제라고 밝히고 있으며, 이러한 과제를 해결하기 위한 장애요소로서 36%가 학교 밖 아동이 분쟁지역에서 발생한다는 점을 강조하고 있음.
- MDGs, EFA 이후 향후 SDGs 달성에 있어서 학교밖 아동 및 청소년에 대한 해결의 실마리를 찾기 위해서는, 상기에서 언급한대로 지속적인 당면과제와 장애 요소가 무엇인지를 우선적으로 파악하고, 이와 함께 이슈별로 배경, 근거, 국제적 노력을 언급하는 것이 필요하다고 봄. 이를 통해 한국의 교육개발협력에 있어서 구체적인 방안이 제시될 것으로 기대됨. 이에 동 연구의 내용 구성을 장애요소(예를 들면 분쟁, 아동 노동 등의 발생요인)별 지원방안과 학교 밖 아동과 청소년 중 취약계층(여아 및 여성, 장애, 언어 등)에 대한 지원 방안을 나누어서 구성해 볼 것을 제안함. 토론자의 제안

사항이므로, 연구자의 본 연구 취지에 맞게 구성하는 것이 필요함.

- 용어의 통일성이 필요하다고 보는데 (여성, 여아, 여자 등으로 혼재되어 있음) 여아 및 여성으로 제안함.
- 참고로, 지난해 채택된 학교 밖 아동과 청소년을 위한 아세안 선언 (제28차 아세안 정상회의(2016. 09. 06)시 채택)등 최근 동향을 참고하여, 향후 개발협력 이슈 발견 시 활용할 것을 제안함.

참고: 아동과 청소년을 위한 아세안 선언

- 목적: 아세안 지역 내 학교 밖 어린이, 청소년의 교육권 확보 및 강화
- 주요 이행기관 : 아세안 사무국, 유니세프 동아시아/태평양지역사무소(UNICEF EAPRO), 유네스코방콕사무소(아태지역본부)
- 주요 이행 계획 : (1) 아세안 회원국의 학교 밖 청소년 관련 재정 증가를 위한 제도적 이행, (2) 기초 교육 학력 인정 시스템 (Regional Basic Education Equivalency System) 개발, (3) 학교 밖 청소년을 위한 지역 교육 기금 마련, (4) 유연하고 대안적인 학습 프로그램 제공을 위한 제도적/개인적 역량 강화, (5) 모니터링 시스템 강화

4) 마무리

최근 SDGs와 SDG4가 기존의 MDGs와 EFA와 어떤 측면에서 차이와 특징이 있는지에 바탕을 두고, 이 연구가 향후 한국의 교육개발협력 정책 개발에 유의미한 제안이 되길 기대함. 또한 동 연구의 모든 주제들이 지속가능발전목표와 SDG4-교육2030에서의 세부목표간 통합적 이해가 요구되므로, 동 연구의 모든 연구자간에도 상호 이해와 조정이 필요하다고 봄. 추가적으로, 최근 데이터 및 정보를 적극적으로 활용하고 데이터 인용 시 표기를 동일하게 해 줄 것을 제안함.

다. 토론문 3

김갑성(한국교원대학교)

토론자가 ‘교육과정 및 평가’와 ‘교사 훈련’에 대한 국제 사회의 노력에 대해 학습할 수 있는 기회를 주신 점에 대해 감사드립니다. 토론자로서 몇 가지 의견과 궁금증을 제시하고자 함.

1) 교육과정 및 평가

- 모두를 위한 교육에서 모두를 위한 학습으로의 패러다임 변화는 바람직 함. 이를 위해서는 교육과정과 평가가 무엇보다도 중요함은 모두가 공감할 수 있는 부분임. 최근 학습자 중심의 교육과정과 학습자의 성장을 확인하는 평가가 진행되고 있음은 이를 증명하는 것이라 할 수 있음.
- 학교의 효과성을 투입-과정 측면에서 살펴볼 때, 투입보다는 과정, 즉, 교육과정의 효과성이 학교 효과성에 매우 중요한 변인임은 많은 연구를 통해 나타나고 있음. 또한 학교 효과성의 산출 변인으로 널리 활용되고 있는 ‘학생의 학업성취도 향상 정도’는 정확한 평가를 통해서만이 가능하기에 교육과정과 평가는 교육의 과정에 있어 매우 중요한 기제라는 것을 알 수 있음.
- 발표자께서 언급하신 바와 같이 교육과정 및 평가 그 자체의 개선이 중요하다고 생각함. 하지만 교육과정 및 평가 개선을 위한 거버넌스 또는 구조적 개선 또한 중요하다고 생각됨. 교육과정 및 평가 개선에 일부 학자 또는 소수 전문가들의 영향력이 큰 것으로 생각됨. 그러나 교육과정 및 평가에 있어 교육공동체, 특히 학교 현장에서 구현하고 있는 교사의 적극적 협력을 기반으로 한 개선이 반드시 필요하다고 믿고 있음.
- 발표자께 몇 가지 궁금한 점을 질문하고 싶음. 발표자께서 원고에 제시한 ‘국제수준에서의 초·중등학교 학생들을 대상으로 하는 평가’가 다양한데, 우리가 참여하고 있는 것은 무엇이고, 그 참여 목적이 무엇인가가 궁금함. 이와 함께, 우리나라는 참여하고 있는 평가로부터 얻은 평가 결과를 교육과정과 평가를 개선하기 위해 개별적으로는 어떻게 활용하고 있고, 통합적으로는 어떻게 활용하고 있는지에 대한 구체적 설명이 있었으면 함.
- 이와 함께, 우리나라가 다양한 평가 사업에 참여하는 것도 중요하지만, 우리나라가 평가 사업에서 주도적 역할을 할 수 있는 방안 마련도 필요하다고 판단됨. 이에 대한 정부 또는 국책연구기관의 노력에 대해 소개해 준다면 의미 있는 발표가 될 것으로 생각됨.

2) 교사 훈련

- 교사에 대한 훈련은 교사의 질을 높이는 방안 중 가장 효과적이라 할 수 있음. 특히, 교원양성기관의 예비교사 훈련을 통한 질 제고보다는 현직교사 훈련을 통한 질 제고가 행정적 실현 가능성이 높기 때문임.
- 우리나라의 경우, 1970년대까지는 교사의 양적 팽창에 주력한 반면, 1980년대 이후 교사의 질적 제고에 정책적 노력이 적용되고 있다고 할 수 있음. 최근에는 교원능력개발평가 등을 통해 양성 및 훈련뿐만 아니라 평가를 통해 현직교사의 훈련을 위한 기초 자료 생성에도 노력을 기울이고 있는 실정임.

- 발표자께서 언급하신바와 같이 ‘SDG 교육목표에서 제시한 교육기회 확대라는 목표를 달성하기 위해서는 모든 교육단계에서 지속적으로 교사 충원이 요구되기 때문에, 개도국에서는 적절한 수준의 학력과 교사자격 과정을 이수한 유자격 교사의 충원이 매우 중요한 정책과제이다.’라는 언급하신 부분은 우리에게도 시사하는 바가 크다고 할 수 있음. 즉, 학력 위주의 자격보다는 실질적 역량 위주의 자격이 중요함을 의미하기 때문임.
- 그러나 발표문에서 제시한 바와 같이, 교사의 확보뿐만 아니라 양질의 교사 충원이라는 두 마리의 토끼를 한 번에 잡기에는 무리가 있을 것으로 생각됨. 선진국과 개발도상국 간 교육 격차 및 상황이 매우 크고 다르기 때문임. 그러므로 선진국과 개발도상국 간 교사 훈련에 있어 선택과 집중이 필요함. 선진국의 경우, 우수교원을 확보하고 유지하면서 질적 향상을 위한 질 높은 교사 훈련이 필요하다면, 개발도상국의 경우, 교원의 양적 확보를 위한 대량 교사 훈련이 필요할 것임. 그러므로 각 국가의 사정에 따라 교사 훈련에 있어 양과 질 측면의 선택과 집중이 반드시 필요할 것임.
- 양질의 교사를 훈련시키는 기본은 교원양성기관의 적절한 교육과정 운영이라고 할 수 있음. 이점에 대해서 발표자께서도 언급하였음. 그러나 한 가지 더 첨언하자면, 교사양성을 위한 양성기관의 교육과정과 이를 구현하는 단위학교 교육과정의 일치 정도를 높이는 노력이 반드시 실행되어야 할 것임. 배움과 가르침은 다를 수 없음. 현장에서 필요한 구체적인 내용을 교원양성기관에서 배우고 이를 현장에서 적용하는 것이 교사 훈련의 효율성을 높일 수 있을 것임. 물론 이론에 대한 강조도 반드시 필요함. 이론은 교사가 학교 내에서 교육을 수행함에 있어 철학적 기초를 제공하기 때문임. 입직 후 교사 훈련에서도 이와 같은 흐름은 유지되어야 할 것임.
- 매력적인 교직을 만들기 위한 노력은 무엇일까? 급여를 높이는 것일까, 아니면 교사의 근무환경을 개선하는 것인가? 물론 이 두 가지의 개선은 교직을 매력적인 직업으로 만드는데 필수적인 요소임. 이는 Herzberg가 주장한 동기-위생이론 중 위생요인, 즉, 조직 내 불만족만을 없애는 정도의 요인임. 교직을 진정으로 매력적인 직업으로 만들기 위한 요소는 위생요인이 아닌 ‘교사효능감’과 같은 동기요인일 것임. ‘교사효능감’을 극대화할 수 있는 방법으로는 ‘교육과정 재구성 및 평가권 제공’, ‘전문적 학습공동체 참여 지원’ 등과 같은 노력일 것임. 자유학기제가 그 단초를 제공하고 있음. 이에 대한 검토와 실천이 필요한 시점이라고 생각됨.
- 교육 훈련과 관련하여 우리나라의 국제적 노력은 어떠한가? KSP(Knowledge Sharing Program) 사업을 들 수 있음. 이 사업에서 아쉬운 점은 우리의 장점을 소개하는 것에 초점이 너무 맞춰져 있다는 점임. 우리가 겪었던 문제와 그 해결 방안에 대한 상세하면서도 밀도 있는 내용 제시가 필요함. 이러한 내용 제시를 통해 해당국이 우리가 겪은 문제를 겪지 않거나 겪더라도 쉽게 해결할 수 있는 노하우를 제공하는 것이 필요함.
- 또한 우리나라 교육 ODA의 문제점을 해결하는 방안도 고려할 필요가 있음. 우선 우리의 교육 ODA

재원 확충도 중요하겠으나, 현재와 같이 많은 국가를 대상으로 '보여주기식 ODA 재원 배분' 보다는 선택과 집중을 통해 '효율적 ODA 재원 배분'의 모습을 보여주었으면 함. 또한 양적·질적 측면에서 효율적인 ODA를 수행하고 있는 일본의 사례를 적극적으로 참고하여 ODA 수여국에서 공여국으로 변화한 우리나라의 위상을 적극적으로 높일 필요가 있음.

[부록 2] 제 113차 KEDI 교육정책포럼 및 SDGs 달성을 위한 교육개발협력연구(I) 2차 포럼 개최

- 일 시: 2017. 11. 23(목). 10:00~17:00
- 장 소: 엘타워 루비홀(서울 양재동)
- 주 관: 한국교육개발원
- 주 최: 한국교육개발원, 한국교육과정평가원, 한국보건사회연구원, 한국육아정책연구소, 한국청소년정책연구원, 충남대학교
- 목 적: 한국교육개발원이 2017년 협동과제로 수행한 ‘지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(I): 기초교육 실천 전략’의 연구 결과를 공유하고 기초교육 분야 개발협력 발전 방향을 모색함.
- 프로그램(안)

구분	내용	발표자 및 토론자	소속
개회식 (10:00~ 10:20)	[개회식] 사회: 서예원(한국교육개발원)		
	개회사	류방란	한국교육개발원(원장직무대행)
	인사말	성기선	한국교육과정평가원(원장)
세션 1 (10:20~ 12:00)	[발표 1] SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략(I), 사회: 서예원		
	지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(I): 기초교육 실천 전략 개요	안해정	한국교육개발원
	영유아 보육과 교육	문무경	한국육아정책연구소
	교육제도 및 정책 개선	이기석	한국교육개발원
	교육과정 및 평가	조지민	한국교육과정평가원
	토론 1	강정자	교육부
	토론 2	박은혜	이화여자대학교
	토론 3	장은정	한국국제협력단
점심식사 (12:00~ 13:30)	[점심식사]		
세션 2 (13:30~	[발표 2] SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략(II), 사회: 윤중혁		

구분	내용	발표자 및 토론자	소속
15:10)	학교 시설 및 학습 환경	안해정	한국교육개발원
	교사 훈련	박환보	충남대학교
	교육 형평성	신윤정	한국보건사회연구원
	학교 밖 아동 청소년	윤철경	한국청소년정책연구원
	토론 1	서현숙	유네스코 한국위원회
	토론 2	곽재성	경희대학교
	토론 3	김윤주	굿네이버스
휴식 (15:10~ 15:30)	[Coffee Break]		
세션 3 (15:30~ 17:00)	[발표 3] SDGs 달성을 위한 기초교육 개발협력 실천 전략(Ⅲ), 사회: 윤종혁		
	아프리카 사업 사례	조현아	호이(Hope is Education)
	아시아 사업 사례(개도국 지표개발협력 사업)	김창환	한국교육개발원
	기초교육 개발협력 사업의 특징 및 전망	김기석	국경없는교육가회
	개도국 유형별 기초교육 협력 전략	최정윤	한국교육개발원
	토론 1	최동주	숙명여자대학교
	토론 2	신재은	KCOC

[부록 3] 기초교육 개발협력사업 사례 분석(국경없는교육가회 연구용역)

가. 초등교육 개발협력사업 사례 : 아프리카교육개발협회의 한국과 아프리카의 날 (The Korea-Africa Day: KAD)

1) 사업 개요

구 분	내 용
사업명	■ 아프리카교육개발협회의 한국과 아프리카의 날 (The Korea-Africa Day: KAD)
대상규모	■ 아프리카 전 대륙 36개국 국가 교육자 대표 총회 참석자 300여명
사업 목적	■ 무에서 유를 창조한 한국의 교육, 특히 초등교육을 위시한 정규 교육의 발전과 교육이 경제발달에 미친 그 영향을 아프리카 교육가와 공유
사업 기간	■ 준비 (2005 ~ 2011) ■ 시행 제 1회 대회 (2012), 제 2회 대회 (2017)
사업 시행 기관	■ 교육과학부, 정부출연 기관, EWB, 삼성전자 외 독립 전문가
주요 사업 내용	■ 고위급 정책협의회 개최 ■ E-book 편찬 자료 무상 보급

2) 배경 및 내용

A. 경위

- 2015년 SDG4 등장 이전 UNESCO의 EFA나 UN의 MDG가 강조한 교육발전은 “모든 아동을 위한 (초등)교육”이다. 1988년 서양 원조기관 연합회로 출발한 아프리카교육개발협회(Association for the Development of Education in Africa: ADEA)는 교육의 양적 팽창을 선도한 범 아프리카 교육가 단체이다. 가시성과를 목격한 이래 ADEA는 최근 들어 교육의 질적 발전에 주목하고 있다. (<http://www.adeanet.org/en/about-us>)
- ADEA KAD는 2012년 2월 12일 부르키나파소 수도인 와가두구 시의 국제회의장에서 부르키나파소 기초교육부와 한국 교육과학부와 같이 ADEA는 KAD를 시행하였다. 이 날 아프리카 여러 나라 고위급 정책 협의회와 한국교육발달 경험을 분석한 자료집의 무상 배부되었고 그리고 새로운 한-아프리카 교육개발협력 사업의 착수 등으로 진행되었다. 현지 교육가나 주민도 참석할 수 있는 공개행사로 열린 협의회는 ADEA의 3 년차 총회 (Triennial) 하루 전에 열렸다. 공동주최 기관인 부르키나파소 교육부와 ADEA가 KAD에 모임에 부여한 중요성은 개회식에서 가장 잘 나타났다. 부르키나파소의 국무총리가 교육장관의 안내를 받아 나와서 직접 개회를 선언을 하였다. 아프리카 교육장관위원회는

영의 대표 국가인 케냐 교육장관이 축사를 하였다. 한국에서는 교육과학부 제 1 차관이 참가하여 축사를 하였다. 개회식 사회는 ADEA 사무총장이 하였으며 이 기구 최고 의결기구인 집행이사회 의장과 운영위원회 의장이 참석하였다.

- 한국 교육가의 아프리카에 대한 관심과 참여는 국제기구인 세계은행, OECD, UIL (UNESCO; Institute for Lifelong Learning) 등과 범 아프리카 교육 NGO인 ADEA와의 협력을 통해 시작되었다. 가장 선도 역할을 한 기구는 세계은행으로 당시 교육국장 Ruth Kagia (현 케냐 대통령 교육특별 보좌관)는 2005년 한국교육개발원 방문 길에 한국교육자간의 아프리카 개발협력 참여를 적극 권유하였다. UNESCO 기구인 UIL은 2006년 부산 제 5회 한국평생축제를 계기로 한국교육개발원과 같이 유네스코평생학습세계대회(International Policy Dialogue)가 열렸다. 이 대회에 한국인 최초 유엔 기구 이사인 성경희 박사(한국교육과정평가원)와 같은 이사인 토고 교육가이자 스위스 원조기관 (SAD) 아프리카 부장 Jean Mare가 참여하였다. UIL 대표와 이들은 한국 교육가와 만남을 갖고 아프리카 참여를 권유하였다. 이것이 아프리카 진출의 단초이었다. 이 권유 받아 서울대 김기석 교수는 UIL과 ADEA의 초청을 받아 2007년 2월 부르키나파소에서 열린 ADEA의 비정규교육 작업그룹 (Working Group for Non-formal Education) 창립대회에 참석하였다. 종래 이 기구는 파리 소재 UNESCO 기구 내 있었다. 당시 제기된 아프리카 주인정신 고양이란 추세에 충실하고자 본부를 파리에에서 아프리카로 옮기며 그것을 기념하여 대회를 열었다. 이 방문을 계기로 그 해 5월 15일 국경없는 교육가회(EWB)라는 기관이 창립되고 한-아프리카 교육개발협력을 전문으로 한 전문가 단체가 창설되었다.

B. 한국 정부의 참여

- 한국의 기획재정부는 2006년 이래 아프리카개발은행과 한국수출입은행과 공동으로 한-아프리카 경제협력 협의체인 KOAFEC (Korea-Africa Economic Cooperation) 회의를 소집하였다. 2010년 주제는 “한국과 함께 떠오르는 아프리카 (Rising Africa, Together with Korea)”이었다. 기획재정부는 한국만의 차별화된 대 아프리카 협력 정책을 위해 새로운 이니셔티브를 제시하고자 하였다. 고위급 협의회인 장관급경제회의(KOAFEC Ministerial Conference)를 열고 한국 경제발전 지식과 경험 공유 세미나를 개최하였다. 이 세미나는 인프라, IT, 개발경험공유, 인적자원개발, 녹색성장, 농촌 개발 등 6 대 중점 협력분야별 협력을 논의하였다. KOAFEC 의 특징은 협의로 끝나는 것이 아니라 구체적인 협력사업을 발굴하기도 하였다. 6 대 분야 별 실천계획(Action Plans)을 선발하여 분야별 KOEFEC 신탁기금(무상 원조금)을 조성하여 총액 약 천백만 불을 아프리카 개발은행을 경유, 전달하여 24개 실천계획을 실시하도록 하였다. 178)

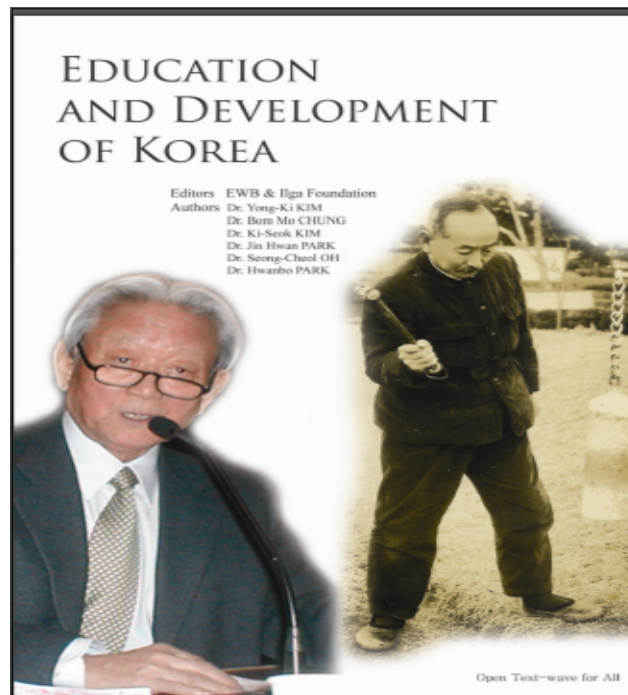
178) 보도자료, 2010년 9월 15일 기획재정부

- 중점 분야 중 인적자원개발 분야의 기초 강연은 김기석 서울대 교수가 맡았고 국내 토론자는 한국교육개발원 원장, 국외 토론자는 ADEA 사무총장이 각각 맡았다. 회의 후 사무총장은 ADEA 총회가 2012년에 부르키나파소에서 열리는 바 이 때에 <한국의 날>을 열어 교육 각 영역별로 한국-아프리카 교육협력 방안을 찾을 것을 제안 하였다. 한국 측은 진정한 협력을 위해서는 행사 제목도 <한국과 아프리카의 날>로 하자고 수정 제안하여 합의를 보았다. KAD는 UIL이 주관한 유네스코평생학습대회와 KOAFEC 대회의 산물인 것이다.
- 합의 후 EWB는 즉각 분야별 전문가와 정부출연 연구기관과 연합하여 지식공유 사업을 준비하였다. 이 사실을 알게 된 교육과학부는 정부가 나서서 재정 지원 등 적극 추진하기로 하였다. 연구기관 외 개별 교수, 시민단체, 민간 기업의 참여까지 적극 수용하기로 하였다. 민간기업으로는 삼성전자도 참여 하였다. EWB는 서울대와 협의하여 매년 10월에 열리는 국제학술대회(ICER)의 사전 행사로 KAD의 준비모임을 가지기로 하고 ADEA 수뇌부를 초청하였다. 여기서 1 년 후 행사 구상을 확정하였다. 양측은 한국 전문가의 일방적 지식 전달을 지양하고, 주제별로 한국측 발표와 아프리카 측의 토론을 동시에 교차하여 검토하기로 하였다.

3) 지식 공유 성과

- 고위 정책협의회 발표 중 이 행사 개최의 정신을 가장 잘 반영하는 것은 “한국의 경제발전과 교육의 역할 (National Development & the Role of Education)”을 주제로 한 한국교육개발원 김태완 원장의 발표이다. 그는 해방 후 한국의 경제발전 단계를 독립과 재건(45~60), 산업화(60~80) 경제성장(80~90), 지식경제사회 등장(90~현재) 등 4 단계로 나누었다. 각 단계에서 이루어진 초등교육의 보편화와 연속하여 시행된 중등교육의 보편화 정책 등을 분석 제시하였다. 이 발표는 어떻게 한국이 짧은 시간 동안에, 당시는 MDG-2와, 현재 SDG-4를 효과적으로 달성하였는지 잘 보여준 지식공유였다. 아프리카 교육가는 물론 정부 지도자 모두가 한국으로부터 알고 싶어 하는 지식과 경험을 공유하였다. 지식공유사업의 장점을 가장 잘 보인 정책 협의회였다. 교육의 보편화 외 다른 분야 발표제목은 아래와 같다. 발표는 정부 출연 연구기관장이 직접 하였다. 개인 전문가 발표도 후속 되었다.
 - Evolution of Korean Science and Technology Policy
 - Role of S&T in Korea's economic Development: A Case of the KIST
 - Planning and Developing National ICT Policy in Education
 - Development, Achievements and Cases of Vocational Education in Vocational High Schools & Junior Colleges
 - 60 Years of Lifelong Learning in Korea

- Empowering the Women in Poverty and HIV/AIDS Vulnerability for Self-reliance in Burkina Faso
 - Community-driven Non-Formal Education Program for rural villages in Africa
 - The Development of Higher Education in the Republic of Korea
 - Establishment and Development of Korea Educational Broadcasting System
- EWB와 민간단체인 일가재단(가나안농군학교 창설자 기념단체)은 이 행사 즈음하여 교육과 국가발전을 주제로 한 영문 자료집을 편찬하여 e-book으로 출간하여 배부하였다. 교육의 역할을 다루되 정규교육과 비정규교육이 국가발전에 미친 영향을 다 포괄한 균형 있는 자료집을 편찬 하였다. 특히 비정규 성인 교육기관이 가나안농군학교에 이루어진 새마을운동정신교육의 자료도 포함하여 아프리카 평생교육 전문가의 요구를 충족시켰다. KAD 참가를 못한 관심 있는 교육가와 시민을 위해 일가재단, EWB, ADEA 홈페이지에 자료 파일을 내려 받도록 하여 장기 지속적 지식 공유 사업이 되도록 하였다. 이 자료집은 지금도 아래 주소에서 누구나 어디서나 필요에 따라 내려 받을 수 있다.
(링크:<http://www.adeanet.org/triennale/eng/index.php?categoryid=79>)



■ 그림 부록 2-1 ■ 무료로 배포된 E-book 표지

- KAD를 계기로 한-아프리카 교육개발협력의 중요한 토대가 마련되었다. 가장 주목할 것은 한국교육 부는 이 행사 후 ADEA 정규 회원국이 된 것이다. 단순 참여가 아니라, 참여한 첫 해에 교육 사업을 총괄 운영하는 운영위원회의 위원국가로 초빙 받았다. 그 만큼 KAD의 영향이 주목할 만한 것이었다. (링크: <http://www.adeanet.org/en/news/the-republic-of-korea-joins-adea>)
- KAD 계기로 결실을 맺은 개별협력사업도 있었다. EWB는 ADEA와 협의하여 2010 KOAFEC 신탁 기금으로 30만불 규모의 교육연구상 (Education Research Award)을 제정하였다. 2012년 신탁기금 사업으로는 30만불 규모의 케냐 기초교육 현직교원연수 프로젝트를 확정하였다. 교육과학부 차관은 이 행사 참석하는 길에 수도 내 초, 중등학교에 컴퓨터 등 교육 기자재를 기증하기도 하였다. 삼성은 막 개발을 마친 태양광 인터넷학교(Samsung Solar Powered Internet Schools: SPIS)을 총회 전체 회의석상에서 기능과 효과를 발표하여 광범위한 보급의 길을 열기도 하였다.

4) 교훈과 시사점

- 아프리카 대표단은 내전, 빈곤, 인프라 미비 등 아프리카 대륙과 유사한 여건하에서 단기간 내 경제 발전을 이뤄낸 한국의 성공 스토리에 큰 관심을 표명하였다. 근대 역사에서 한국은 식민지 시대, 한국전쟁과 이후 군사 독재 정권 기간 동안 극심한 빈곤과 억압을 극복했다. 한국이 탈식민화, 산업화, 민주화를 성공적으로 달성할 수 있었던 배경은 정규 그리고 비정규 교육 시스템에 있었다. 한국 발전은 'MASON (Making Something Out of Nothing· 무에서 유 창조)'으로 요약될 수 있다. 6.25 전쟁으로 완전히 파괴된 참담한 현실에서도 수많은 인재들을 일궈내 2012년 당시 무역규모 세계 9위 (1조 달러)를 달성하였다는 점에 아프리카 교육가는 크게 주목하였다. 개발경험공유 필요성은 그간 세계은행, UNESCO, OECD 등 해외 기관 생산한 자료를 통해 접하였다. KAD를 계기로 이번에는 한국 측 전문가로부터 직접 듣게 되었다. ADEA 측은 행사 평가 전문가¹⁷⁹⁾에게 의뢰하여 앞으로의 교훈과 시사점을 아래와 같이 정리하였다.
- ADEA는 한국과 아프리카의 날 행사가 아프리카의 교육발전에 시사하는 바를 다음과 같이 정리하였다. 이 평가는 한국 측과 독립하여 ADEA의 공식 자체 평가라는 점에서 객관적이며 그만큼 차후 협력을 위해서도 주목할 만하다.

첫째, 한 나라의 교육발전은 선명한 비전과 혁신적인리더십이 전제되어야 하고, 다양한 계층이 국가 발전에 참여해야 함.

둘째, 지역사회 개발과 대중의 문해 수준과 역량이 국가발전에 필수적인. 교육의 질을 논의하기 전에

179) Dr. IbrahimaBah-Lalya, Shem Bodo and Raky Bal. (2012). "KOREA-AFRICA DAY," ADEA 2012Triennial on Education and Training in Africa

먼저 모든 보편 교육권을 실현하는 것에서부터 출발한다는 것을 명심해야 함.

셋째, 아프리카가 21세기의 도전에 효과적으로 대응하기 위해 과학기술을 발전시키고자 한다면 먼저 교육을 우선 시해야 함.

넷째, 교육발전을 위해 대단히 곤란한 선택을 감수해야함. 즉 학교교육에서 사용되는 언어의 선택, 사회 속에서 발생하는 각종변화에 주기적으로 대응하기 위한 교과과정의 개혁, 특정한 기간에 대한 교육발전종합계획을 설계하는 것, 문해 학습과 우선 순위에서 밀린 낙후한 분야에 대한 재정지원 등이 요구됨.

다섯째, 교사와 촉진 전문가는 교육과정의 핵심요원으로서 존중 받아야 함.

여섯째, 신중한 자원사용이 필요함. 국외 원조는 국가 자원이 소진된 지역에 한하여 제한적으로 사용되어야 함.

마지막으로 참가자들은 한국이 해냈다면 “우리도 할 수 있다”(Yes we can)는 희망과 비전을 공유하게 되었다.

5) 사업의 확장

KAD는 일회성 전시 행사 아니다. ADEA의 차기 총회를 맞이하여 2017년 봄 제 2 회 대회가 총회의 행사의 일환으로 후속되었다. 세네갈 수도 타가에서 열림 ADEA 3년차 총회에 KAD 세션을 연 것이다.

(링크: <http://www.adeanet.org/triennale-2017/en/tuesday-14th-march-2017>)

나. 중학교교육 개발협력사업 사례 : 마스터카드재단-아프리카여성교육 자포럼(Fawe) 에
티오피아와 르완다 장학금 지원사업

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 마스터카드 재단 장학금 사업(영문명: MasterCard Foundation Scholarship Program)
대상국가(지역)	■ 르완다, 에티오피아
사업 목적	■ 우수한 학업능력을 가진 학생의 재정적 지원을 통한 중·고등교육 진학 및 이수 지원 ■ 통합적 장학 지원을 통한 미래세대 리더 양성
사업 예산	
사업 기간	■ 2014~2024 (10년)

구 분	내 용
사업 발굴	FAWE는 2003년부터 현재까지 27개의 아프리카 국가를 대상으로 여학생(혹은 일부 남학생)에게 장학금 지원사업을 수행해왔으며, 마스터카드재단과 FAWE 본부 간 파트너십 협약체결을 통해 에티오피아와 르완다가 선정되어 사업 수행하게 됨
재원 지원	마스터카드 재단(MasterCard Foundation)
사업 시행 기관	FAWE(Forum for African Women Educationalists)
SDGs 관련 사항	목표 4.모두를 위한 양질의 교육 보장과 평생학습 기회 증진 이행방안 목표4.1. 모든 여아와 남아의 양질의 초·중등교육 이수 보장 이행방안 목표4.b. 고등교육 등록을 지원하는 장학금 수의 상당한 확대
정책 연계성	- 전 세계적으로 2015년까지 달성을 목표로한 새천년개발목표를 되짚으며 양적 수치 달성이 아닌 질적인 측면에서의 평가를 하게 됨. 이후 지속가능개발목표를 통해 적절한 양질의 교육지원의 필요성이 대두됨 - 특히, 개발도상국과 최빈국에의 고등교육 등록에 직접적인 영향을 미칠 수 있는 장학금 규모의 상당한 확대가 요구됨
주요 사업 내용	- 사업대상지역 내 파트너학교와의 협약, 멘토교사 및 사업 참여 학생 심사 및 선발 - 학비, 학용품 및 개인 위생용품, 교복, 교통비 등을 포함하는 통합적 장학 지원 패키지(Comprehensive Scholarship Package) 제공 - 통합적 교육지원을 위해 멘토링, 성인지 교육, 튜토리얼 등의 별도 교육프로그램 제공
주요 협력 기관	- 아프리카여성교육가포럼 르완다 지부, 에티오피아 지부 - 르완다 및 에티오피아 교육부 - 르완다와 에티오피아의 협력학교(Public/Private Schools)
성과물	- 에티오피아 800여명의 장학금 수혜자, - 르완다 1,200여명의 장학금 수혜자
지속가능성 확보 방안	학업성적이 우수하거나 학교생활에 적극적이나 학업을 중단해야 할 만큼 경제적으로 어려운 학생들을 대상으로 심사를 거쳐 최종수혜자로 선발함. 졸업까지 꾸준한 관리가 이루어져 중등교육 이수 후에도 고등교육까지 진학하는데 목표를 두고 사업이 설계되었으며, 단순한 재정지원이 아닌 개인적·정서적 지원요소를 통합하는 모델로 발전하여 적용함

2) 사업 내용 및 주요 현안

A. 사례 선정 사유

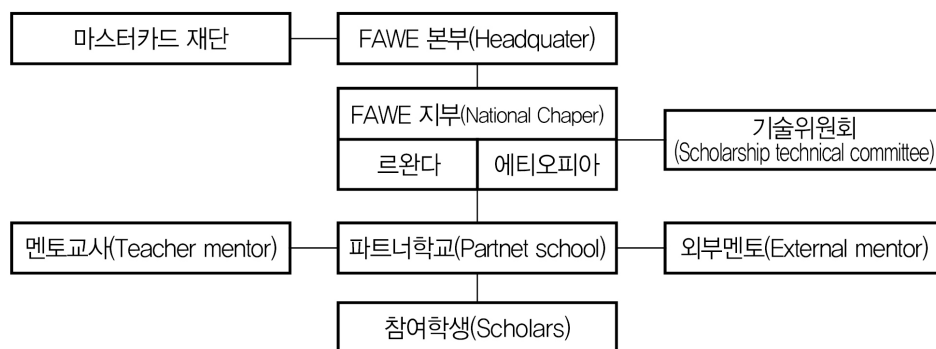
- 아프리카여성교육가포럼(Forum for African Women Educationalists, 이하 FAWE)은 1992년 창립되어 현재 35개의 아프리카국가에 지부를 두고 있는 범아프리카 비정부기구 민간단체이다. 아프리카

여자 어린이와 여성들의 교육에서의 성 평등과 균등한 기회를 진흥하고자 하는 사명으로, 교육정책 제안, 옹호 활동, 멘토링 및 장학사업 등의 사업을 추진하고 있다.

- FAWE의 다양한 활동 중 주요 사업으로 2003년 처음 시작되어 활발히 진행되고 있는 장학금 지원 사업이 있으며, 처음 추진된 이후 2007년까지 총 10개의 국가에서 1,000명의 학생이 재정 지원을 받았다. 장학금 지원 사업은 이후, 부르키나 파소, 부룬디, 카메룬, 차드, 나미비아, 나이지리아, 르완다, 우간다, 짐바브웨 등 총 27개 아프리카 국가로 확대 적용되어 46,200 여명의 학생들이 중·고등 교육을 이수할 수 있었다.
- FAWE는 국제기구, 민간단체·재단, 기업 및 대학기구 등과의 다양한 협력 파트너십을 구축하였으며, 14년의 장학사업 수행 노하우와 경험을 보유하고 있다. 또한 단순 재정지원에서 넘어서 통합적인 장학지원(Comprehensive Scholarship Package)을 제공하는 프로그램을 구성하여 모범사례로 꼽히고 있다.
- 특히, 2015년 수립된 지속가능개발목표 중 이행목표 4. b에 해당하는 고등교육 이수 지원을 위한 장학금 규모 확대에 걸맞게 다양한 민간기업·재단에서 FAWE를 통해 목표 달성에 기여하고자 하였으며, 그 중 마스터카드 재단 장학사업을 선정하여 르완다와 에티오피아에서의 사업 내용을 살피고 시사점을 찾고자 한다.

B. 사업 수행 전략

- 재정지원 파트너인 마스터카드 재단과 FAWE 본부의 파트너십으로, 르완다와 에티오피아 지부에서 각각 운영한다. 각 지부는 학교와 파트너십을 구축하고, 각 학교에서는 학생관리 전담을 맡을 교사를 지정한다. 그 외에 FAWE가 보유한 자원봉사자와 졸업생(Alumni) 네트워크를 활용하여 멘토링을 통해 지원한다.



Ⅰ 그림 부록 2-2 Ⅰ 사업 수행 체계

- 각기 다른 지역에 위치한 학교·학생 간 교류 및 지속적인 동기부여를 위하여 매년 포럼을 개최하고 참여 학생은 물론 학교 및 학부모 등 관계자들이 한 데 모여 서로의 이야기를 나눌 수 있는 자리를 마련한다. 참여 학생은 보통 2년차 대상이 참여한다.
- 본 사업은 10년 동안 총 2 천명의 학생을 대상으로 한다. 르완다가 1,200명이고 에티오피아에서 800명의 학생의 중등교육(Upper secondary education) 이수를 지원한다. 전체 참여학생 중 70% 가량의 고등교육(Higher education) 이수 지원 계획이 함께 설계되었다.

■ 부록 표 2-1 ■ 르완다 기준 프로그램 참여학생의 입학과 졸업

기수	참여학생 수	사업참여년도	대학 졸업년도(예상)
1	200	2013-2014	2021
2	498	2014-2015	2022
3	502	2015-2016	2023

- 이 장학 사업은 ‘우수장학금’이라 할 수 있는 능력 중심 기준인 ‘Merit-based’ 방식과 재정적 필요성을 기준으로 하는 ‘Need-based’ 방식이 결합되었다. 양적, 질적 중·고등교육 기회 확대와 지역사회 발전에 기여할 수 있는 우수한 미래인재를 육성하고자 하는 목적에 부합하고자 학업성적이 우수한 학생들 중 재정적 어려움을 겪고 있어 학업 중도 포기 등의 어려움에 처한 학생들 선발을 우선으로 한다.

C. 주요 사업 내용 및 평가

- 사업대상지역 내 파트너학교 및 위원회 구성
 - 각 FAWE 지부는 기존에 구축한 협력학교 네트워크를 활용하여 학생 선발을 시작하지만, 때에 따라 교육부 및 정부 부처에서 우수한 (best performing school) 학교를 추천해줄 수 있다. 르완다의 경우 총 17개의 공립학교와 파트너십을 맺고 장학사업을 추진한다.
 - 각 협력학교마다 ‘기술위원회(Scholarship technical committee)’를 만들고 객관적이고 공정한 기준으로 학생들의 최종 선발을 맡아 진행한다. 이 위원회는 지역사회의 참여와 주인의식을 높이기 위해 1) 지역교육청 관계자, 2) FAWE 지부 직원, 3) 프로페엠(PROFEMME-여성 보건을 위한 단체) 관계자, 4) 종교기반 교육지원기관 관계자, 5) 협력학교장, 6)교내 양호교사, 7) 교내 회계담당자, 8)협력학교 멘토교사와 9) 학부모회원, 총 9명으로 구성한다.

○ 통합적 장학지원 패키지(Comprehensive Scholarship Package) 참여학생 관리 지원

- 본 장학지원 사업은 총 3단계 지원요소로 이뤄진 통합적 모델이다. 첫 번째 단계는 일명 학교 내부 ‘멘토교사’가 언제나 학생들과 가장 가까운 거리에서 항상 살필 수 있는 학교 레벨의 지원이다. 멘토교사는 참여학생의 학업 지도 뿐 아니라 일상생활에서 겪을 수 있는 어려움에 대한 정신적·사회적 지원을 제공한다.

- 두 번째 단계는 외부 멘토가 담당한다. 외부 멘토는 FAWE 동문(Alumni)으로 구성된 자원봉사자들이다. 이들은 FAWE 라는 소속감과 동질감으로 정서적으로 예민할 수 있는 사춘기 또래 학생들에게 큰 스스로없이 다가갈 수 있다는 장점이 있다. 외부멘토들은 주말을 이용하여 참여 학생들을 만나 교류하고 멘토링을 진행하는데 이 두 번째 단계의 멘토링 실시 목적은 아래와 같다.

- 1) 스스로에 대한 자존감과 자신감을 갖도록 한다.
- 2) 잠재성이 있는 리더가 되도록 학생들을 동기부여 한다.
- 3) 학생들에게 심리사회적 지원을 제공한다.
- 4) 사춘기를 잘 보낼 수 있도록 지도한다.
- 5) 또래·교사·부모와의 대인관계를 잘 형성할 수 있도록 안내한다.

마스터카드 재단 장학사업을 통해 지금까지 약 30여 명의 멘토들이 멘토링을 위한 적절한 훈련을 받았다.

- 마지막 세 번째 단계는 연례 멘토링 컨퍼런스(Annual Scholars Mentoring Conference)이다. 현재까지 약 700여명의 참여학생이 이 연례행사에 참여했다. 이 멘토링 컨퍼런스를 통해 각기 다른 학교와 지역에서 모인 학생, 교사, 멘토들이 교류하며 서로의 이야기를 나누는 시간을 갖는다. 서로의 고충을 나누기도 하고 학업·진로계획을 함께 세우면서 유대감을 형성하기도 한다. 모두가 모인 자리를 통해 학생들은 ‘도움’의 고리가 나에서 그치지 않고 다음 세대와 지역사회로 환원되어야 하는 것임을 느끼게 된다.

- 프로그램 참여와 동시에 참여학생은 학비, 교복, 기숙사비, 학용품 및 개인위생용품, 건강보험, 교통료와 별도의 생활비를 지원받게 된다. 멘토링, 컨퍼런스 뿐 아니라 다양한 지원 프로그램을 통해 중등교육을 이수하게 되며, IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) 레벨의 12학년과 동등한 자격 기준이 된다.

○ 재정지원 외 개인·정서 지원 프로그램 제공

- 본 사업의 장학 패키지는 위에 언급된 재정적 물품 지원과 멘토링 뿐만 아니라 ‘Tuseme(Let us speak out)’ 클럽 활동, 학습지원과 성인지 교육이 함께 지원된다.

- Teseme 프로그램은 학생들 스스로 그들의 문제를 인식하고 해결방법을 스스로 찾게 함으로써 기본

적으로 그들 스스로를 나타내도록(speak out) 하는데 주안점을 두고 자존감, 자신감, 의사결정과 리더십, 협상 기술 등에 대해 다룬다. 학생들이 다양한 방법으로 표현할 수 있도록 노래, 연극, 춤, 시 등과 같은 예술 활동 위주로 진행된다.

- FAWE 직원, Tuseme 클럽 담당 교사와 영어 교사 등이 모여 학생들에게 특히 영어 교과의 학습지원을 실시한다. 각 학교에서는 에세이나 토론 대회를 열어 우수학생을 수상하며 동기부여를 하기도 한다. 각 학교에서 우수학업능력 상위 3명의 참여학생은 전국레벨의 대회에 참여하는 기회가 주어지기도 한다.
- 성인지교육(Gender Responsive Pedagogy; GRP)은 학생들보다는 협력학교와 교사들을 위해 고안된 프로그램으로서, 교육 환경 내 성 불균형과 차이를 줄이고자 하는데 목적이 있다. 참여학교 교·직원들은 교실에서의 언어 사용, 학습교재와 도구 디자인, 교안 계획과 학생들과의 상호작용 등 교육의 모든 면에서 젠더에 주목하도록 하는 교원 워크샵이다.
- 이러한 추가 활동들의 경우 때에 따라 마스터카드 재단의 단독 지원이 아닌 타 전문 기관, 재단 등 파트너들과 함께 협력 추진한다.

3) 교환과 시사점

- 본 사업은 처음 기획부터 10년이라는 장기 계획 하에 준비되었다. 중등교육의 이수를 넘어서 고등교육 기회 제공과 이수라는 목적에 걸맞은 지원기간이 계산된 것이다. 한국에서도 장학지원 시 10년 지원을 약속하고 그에 맞는 세부 계획이 수립되는 사업은 찾아보기 어렵다. 이는 수행하는 기관의 입장에서 상당한 안정감을 주게 되고 그렇기 때문에 프로그램 운영과 학생들 관리 자체에 집중할 수 있다.
- 단순한 need-based의 장학금 지급이 아닌 merit-based 장학으로 학업을 우수히 수행하는 학생들에게 경제적 부담을 줄이고 선택되었다는 자부심을 느끼게 하여 학업 능력 향상 및 동기 고취의 목적 달성에 긍정적이다. 이와 더불어 학생들의 교육 이수를 위하여 가족, 학교 및 지역사회 구성원들이 골고루 연계되어 지원하고, 지속적인 상호 교류를 통해 소속감과 연대감을 갖게 된다. 이를 통해 '나' 뿐만이 아닌 내가 속한 지역사회에 기여할 방법을 스스로 찾게끔 한다. 이는 "Quality and relevant education for Africa's transformation"라는 테마로 장학지원을 통해 육성된 우수한 인재가 지역사회 발전에 다시 기여하도록 한다는 장학금 사업의 지원 취지가 명확하게 드러나는 부분이라고 할 수 있다.
- 대표 사례로서 마스터카드 재단의 장학지원 사업을 꼽았지만, FAWE가 27개 국가에서 5만명이 넘는 아프리카의 미래 인재들에게 장학지원을 수행해올 수 있었던 것은 다양한 형태의 다양한 파트너십과

재원 마련이 가능했기 때문이라고 볼 수 있다. FAWE의 본부와 국가지부에 연결된 펀딩파트너만 해도 세계은행, 미국개발처, 로커펠러재단, 마스터카드재단, 핀란드 외교부, 네덜란드기부자연합회 등을 비롯해 35개가 넘는다. 외국정부부처, 다자간국제기구, 민간재단 및 기업, 민간단체 등으로 구성되어 있다. 이 외에도 사업에 직접적인 전략적·기술적 파트너로서 범아프리카 교육정책연구기관인 아프리카교육개발협의회(Association for the Development of Education in Africa; ADEA)와 아프리카연합(Africa Union) 및 다양한 대학기구 등 20여개에 달한다. 동일한 목표와 비전 달성을 위하여 다양한 파트너들로부터 그들이 보유한 능력과 전문성을 이끌어내고 적절하게 활용하게 하는 것은 재원마련이라는 쉽지 않은 도전과제를 직면하고 있는 한국의 여러 기관에서 벤치마킹해야 할 점이라고 판단된다.

4) 참고 자료

1. FAWE (2013). FAWE Strategic Plan 2013–2017– Enabling positive change in girls’ education in Africa
2. FAWE Rwanda Chapter & MasterCard Foundation (2016). The Trendsetters Vol 1. Issue 01
3. FAWE Rwanda Chapter (2016). The MasterCard Foundation Scholars Program– Profiles for the graduating scholars; Scholars prospectus 2016
4. FAWE Rwanda Chapter (2008). FAWE’s 15 years booklet
5. 김미란(2016). 국가장학금 지원제도 개선방안 - 한국교육개발원 연구보고서(IP2016-08),
6. www.fawe.org
7. <http://www.biztechafrika.com/article/students-africa-benefit-mastercard-global-educatio/6995/>
8. http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/7/2/5/6/5/p725653_index.html?phpsessid=ph12a8gfu0drrmv89nsb8sdmp2
9. <http://www.mastercardfdn.org/fawe-launches-scholars-program-in-rwanda/>

다. 영유아교육 개발협력사업 사례 : 인도네시아 유아교육과 개발 사업

1) 사업 개요

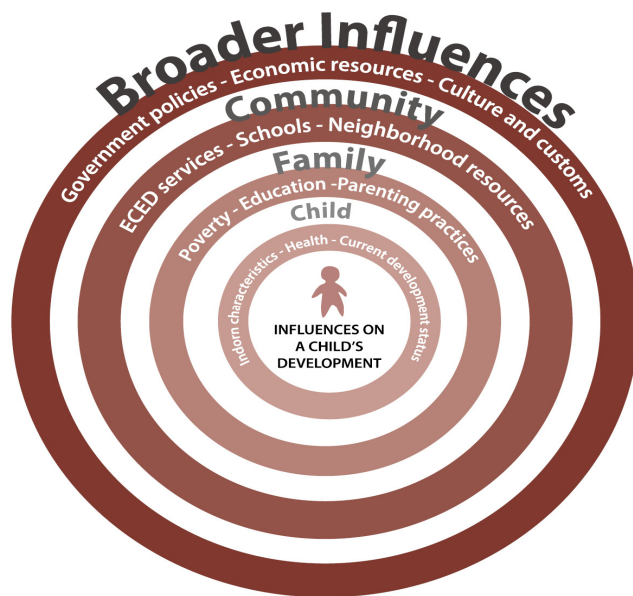
구 분	내 용
사 업 명	■ 인도네시아 유아교육과 개발 사업
대상국가(지역)	■ 인도네시아
사업 목적	■ 마을기반 유아교육 제공하기 위한 대규모 자금 장기 원조자금 제공을 하여 마을단위 유아의 보호와 교육기회 확대
사업 예산	■ 3년 동안 두 연령층 프로그램을 제공하는 마을당 18,000USD 집행 ■ 총 3개 기관이 재원 지원(세계은행 6천 8백만 불, 네덜란드 2천 5백만 불, 인도네시아 정부 3천 5백만 불)
사업 기간	■ 2006~2012
사업 범위 및 규모	■ 가난하고 유아교육 취학 기회가 매우 낮은 50개 학구 ■ 0~6세 어린이 738,000 기구
사업 시행 기관	■ 인도네시아 교육부
주요 사업 내용	인도네시아 유아교육과 개발(ECED: Early Childhood Education & Development) 사업은 가난한 어린이 대상 유아교육기회를 확대하고자 해당 마을에 대규모 중기 원조자금을 제공함. 유아교육전문 교원의 도움을 받아 여러 유아 교육 프로그램 중에서 마을 단위로 적합한 것을 선택하도록 함. 마을은 놀이터, 정규 유치원, 보건진료소, 통합 프로그램 제공하는 마을 학습센터, 영양 프로그램, 가정방문이나 어머니-자녀 모임과 같은 확장 교육 등에서 마을에 적절하다고 보는 하나를 선택하도록 함. 유아 발달, 영양 지역주도 개발 등 영역에서 약 200시간 연수를 받은 지역사회 개발 간사와 교원이 짝을 이루어 주관함. 원조금은 지역 기반 교원의 사례나 마을 주민 대상 홍보 활동에도 사용됨
성공요인	일정 정도 마을에게 일정 조정, 시설 조건 유아 프로그램의 특징에 대하여 마을이 지역 실정에 맞도록 선택하도록 한 점

2) 인도네시아 유아발달 사업 배경

- 인구는 2억 4천만으로 세계에서 4번째로 인구가 많다. 새천년개발목표(MDGs) 달성을 위해 노력한 결과 상당한 성과를 거두었다. 체중미달 어린이 수가 격감하였다. 그러나 국내 불평등 격차는 그 정도가 줄지 않고 있어 어린이 유아는 국가발전 성과의 과실이 배당 되지 못하고 있다. 반가운 사실은 초등 취학률이 거의 100%에 이른다는 것이다. 그러나 산간 농촌 지역 학령 아동 중학 취학률은 여전히 낮다. 55% 학령 아동만 학교를 다니고 있고 25% 미만이 고등학교 진학한다. 가장의 빈부 수준으로 나누어 보면 가난한 배경 학생 취학률은 현저하게 떨어진다. 교육의 질 또한 우려할 수준이다. 최근 참가한 PISA 조사에 따르면 인도네시아는 참가국 65개국 중에 독해, 수학 과학은 각각

57등, 61등, 60등이었다. 이런 학력 격차의 소지는 실은 그 이전부터 누적되고 있다. 즉, 초등 학력 수준에 이르기 까지 유아 교육기회의 격차가 줄어들지 않고 있다. ECED 서비스 확대가 지난 10여년 당면 국가교육 목표가 되었다.

- 다음 두 단계로 보완 정책을 추진 중이다. 2001년 교육부 내 유아교육국을 독립 시켜 새로운 ECED DF 정책의 수립과 새 자원의 분배 등 개선안을 추진하였다. 이때 UNICEF가 지역 유아 보건소 지원 사업을 아동 발달과 통합하여 사업을 시작하였다. 2003년 교육기본법과 국가 교육개혁정책이 실현되어 유아 대상 교육과 발달에 역점을 주기 시작하였다. 2008년 정부의 정책 지침으로 유아 대상 전인 통합교육 안이 성안되어 시행되기 시작하였다. 유아 대상 학습 기회는 실상 “정규”와 “비정규”의 구분이 무의미하다. 또 교육과 보건 구분도 그렇다. 2011년 유아교육과 발달 센서스를 실시하여 정책가와 연구자, 학자에게 전에 없던 충실한 자료를 제공하여 충실한 근거에 기반을 둔 교육 사업의 진단과 평가가 가능하게 되었다. 이와 같은 10여년 노력의 결과를 집중하여 교육부는 “ECED 대 설계, 2011~2015”를 제시하고 실천 중에 있다.
- 유아 대상 통합 전인교육의 전체적(holistic) 접근의 필요성은 자명하다. 다음 개념도와 같이, 아동의 실지 발달과 학습에 영향을 미치는 것이 아동 개인이나 그 가정을 훨씬 뛰어 넘기 때문이다.



Ⅱ 그림 부록 2-3 Ⅱ 아동 발달에 미치는 영향

A. 교육발달 원조 프로그램

세계은행과 네덜란드(과거 인도네시아 식민 지배국) 원조 기구는 2006년부터 ECED 사업을 지원하였다. 추후 인도네시아 정부가 지속가능한 수준 높은 ECED를 자력으로 추진할 수 있는 역량을 길러서 자국의 농촌 빈곤 어린이의 장기 종합 발달을 책임지도록 하였다. 이 목표 달성을 위해 다음 3 가지 구성요소를 가진 사업을 착수하였다.

- 1) 가난한 지역 마을을 선정하여 지역사회 자체 추진체를 만들어 통합된 ECED 시행하도록 하였다.
재원 지원 방법은 “block grants”로 합의된 목표를 달성하기 위하여 세계은행과 외국 정부는 집행 지방 정부가 자율적으로 책임을 지고 지출이 가능한 보조금 지원형태이다. 주로 선진국의 대학이 정부 연구기관에 지원하는 방식이다. 프로그램 담당자 역량개발, 해당 지역민들의 의식 고양 등도 집행기국 자체 필요로 지출이 가능하도록 하였다.
- 2) 오래 갈만한 지속가능한 유아교육 시스템의 구축을 강조하였다. 교육의 질에 대한 국가 표준과 지표 질 보장과 유아교육발달사업의 제도적 기반 마련을 강조하였다.
- 3) 교육 서비스의 관리와 성과의 모니터링과 평가를 과학적으로 시행하였다.

3) 사업 내용

- 인도네시아 유아교육과 개발(ECED: Early Childhood Education & Development) 사업은 가난한 어린이 대상 유아교육기회를 확대하고자 추진된 사업으로 해당 마을에 대규모 장기 원조자금을 제공하였다. 마을에게 여러 유아 교육 프로그램 중에서 마을 단위로 적합한 것을 선택하도록 하여 유아 발달, 영양 지역주도 개발 등 영역에서 약 200시간 연수를 받은 지역사회 개발 간사와 교원이 짝을 이루어 주관한다.
- 비용은 3 개 기관이 제공하였다. 세계은행은 약 6천 8백만 불, 네덜란드는 2천5백만 불 원조하였고 인도네시아 정부는 3천 5백만 불을 자체 부담하였다. 두 가지 프로그램을 제공하는 마을당 1만8천 불이 3년 동안 투여 되었다.
- 주목한 어린이 발달 영역으로 교육서비스의 구성 내용과 측정 평가 내용은 다음 6 가지이다.
 - 1) 신체적 상태와 운동 기능
두뇌와 중추 신경계 발달, 신체 발달, 바로 서기, 걷기, 달리기, 손동작과 손가락의 유연한 사용
 - 2) 언어 문해 발달
말하기, 듣기, 문자 해독, 문자와 음성 단어의 연결 기능과 쓰기
 - 3) 인지 발달

생각하기 문제해결, 추리기능

4) 일반 지식

일상생활에서 지역, 사람, 사건 이해하기

5) 사회정서 발달

협력, 친구 사귀기, 안정적 관계유지 기능, 친구 이해, 자신의 감정 이해와 적절한 표현

6) 실천 기능

자기 조절, 계획과 그 실천 행동, 감정, 생각, 자율 통제, 유연하며 때론 일관된 일 처리 능력

4) 성과

- 주목할 성과는 이 서비스를 받은 아동들이 다른 아동에 비해 유치원 취학률은 약 7.5% 증가 하였다. 어린이 발달 실험 후 초기개발검사(The Early Development Instrument: EDI)를 실시한 결과 참가한 어린이들은 사회역량과 정서기능발달, 인지발달에서 주목할 정도로 성장하였다. 평균을 보면, 참여 지역센터는 다른 곳에 비하여 우수한 질의 학습과 교육 경험을 제공하였다.
- 이 사업 성공 요인은 마을의 중심 추진체계 개발과 시행이다. 어느 영역별 발달 촉진 프로그램이든 마을 자체의 유아교육 시행 역량을 개발할 수 있도록 설계하였다. 특히 계획 단계부터 참여하도록 한 훨씬 개량된 프로그램을 만들 수 있었다. 마을은 유아교육과 발달의 이점과 중요성을 잘 인식하게 되어 필요한 기술 지원을 할 수 있었다. 원조 기술 자문위원은 마을 주민을 도와서 가용한 프로그램의 평가와 서비스로 충족되지 않은 어린이 요구를 찾게 해주었다. 이어 자금 관리 운영 팀을 가동하여 교사나 개발전문가를 찾는데 기술 지원을 하였다.

5) 교훈과 시사점

유아 대상 교육과 개발 사업은 최근 여러 나라에서 나타나고 있다. 다음 몇 가지는 인도네시아 사례에서 배울만한 것이다.

- 미국과 같은 선진국이나 아프리카 같은 최빈대륙이 아닌 중간 수입 국가인 인도네시아 사례는 같은 수준의 다른 나라에 반면교사가 될 것이다.
- 다른 어느 사례에서 찾기 어려운 대단히 풍부한 자료를 수집, 분석하였다. “증거로 말하자”는 추세가 가장 선도적인 사례가 된다.
- 특정 서비스 개발과 보급이 아니라 오래 이어 나갈 양질의 서비스 제공 시스템 유지에 필요한 표준과 기준을 제공하였다.
- 성공의 결정적 이유는 원조금 자율 집행(Block grants)과 그것을 가능하게 한 지역사회 중심자체

추진이다. 역량이 강화된 지역 주민과 교사는 유아 발달 필요의 발견, 교사 충원, 지역 지원 사업 개발과 추진 등 모든 단계에서 주민과 마을 주도 사업을 수행하였다. 이러한 형태의 사업 추진 방식은 어느 곳이던 현지 요구와 필요에 가장 근접한 해법을 제공할 것이다.

- 참여 어린이는 두 연령층 (1세와 4세) 대상 310 여 개 마을에서 6 천명이다. 평상 조사 같은 횡단설계가 아닌 종단자료 수집 설계를 사용하여 두 시점에서 같은 자료를 수집하였다. 따라서 변화와 발달에 대하여 증거를 제시할 수 있는 가장 견고한 방법을 사용하였다.
- 최종 분석이 나오게 되면 더 많은 교훈을 이끌어 낼 수 있을 것이다.

라. 중학교교육 개발협력사업 사례 : 고베대의 아시아 지역 교육부 중간 관리 역량강화

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 고베대학교의 아시아지역 교육부 중간관리 역량강화
대상국가(지역)	■ 라오스, 미얀마, 네팔, 파키스탄, 캄보디아, 이라크, 아프가니스탄, 파푸아뉴기니, 동티모르 외 9개 국가와 6개 아프리카 국가
사업 목적	■ 아시아 여러 나라가 가진 중등교육 기회확대 정책의 한계 발견과 이를 해결하기 위한 정책 담당자의 집행 역량 강화
사업 기간	■ 2014~2017
사업 시행 기관	■ 국립 고베대학교 국제협력대학원 개발협력학과
사업 대상	■ 아시아(아프리카 포함) 27개국의 25~45세 중간 수준 담당 교육부 공무원
평 가	■ 초등교육의 대중화에 이어 개도국이 당면하고 있는 중등교육의 기회 확대와 질 고양의 문제를 해결하기 위해 담당 공무원의 정책 기획, 집행, 평가 역량을 강화하여 SDFG4 달성토록 하는 창의적 접근 방법임. 개도국 대상으로 실질적인 기회 확대를 도모할 수 있는 매우 효과적인 연수임
확 장	■ 2014년 시작 이래 매년 영어권과 불어권 개도국 대상으로 연수를 지속 중임. 국가별 두 명이 초청되나, 매년 지속하여 참가 공무원 수가 점차 확대됨

2) 일본의 ODA와 교육개발협력 동향

- 전후 일본 외교에 있어서 ODA는 자국의 이익과 영향력, 위신 강화를 위한 주된 수단이었다. 특히 전쟁 책임국가로서 아시아 주변국과의 관계개선이 필요했던 일본은 이른바 배상외교(賠償外交)를 통한 동아시아 국가들과의 국교정상화를 꾀하였고, 1954년 ‘콜롬보계획’ 가입을 통해 ODA 정책을 전개해 나갔다. 한편 1977년에는 일본 정부와 동남아시아 국가들과의 본격적인 개발협력을 추진하겠

다는 ‘후쿠다 독트린’을 발표했다.¹⁸⁰⁾

- 이후 ODA 예산을 획기적으로 늘려나갔다. 이런 노력은 일본의 위신 강화와 영향력 확대에 긍정적인 결과를 낳았지만, 비판 또한 적지 않았다. 특히 일본의 ODA 정책은 자국의 경제적 이익 추구에 중점을 두고 있다는 점 등 외부의 비판이 계속되었다. 이런 와중에도 경제대국의 위상에 부응하는 국제적 역할에 대한 요구와 국제무대에서의 위상을 강화하고자 하는 일본 정부의 의도가 맞물려 일본의 ODA예산은 지속적으로 증가했다. 1989년에는 영미국가를 제치고 최대 공여 국가가 되었다. 그와 동시에 ODA 수행의 기본 이념이나 방향성을 설정해야 할 필요를 느끼게 되었다.
- 일본은 경기침체 등의 이유로 2001년 최대 공여 국가 지위를 미국에게 내주었지만, 국제사회에서는 여전히 원조활동을 주도하는 국가라고 할 수 있다. 특히 평화헌법으로 군사력 사용을 제약 받고 있는 일본은, 대외관계에 있어서 ODA를 포함한 경제외교의 역할을 가장 중요한 수단으로 사용해왔다고 할 수 있다.
- 초기 ODA와 배상외교는 일본경제부흥의 수단이자, 미국의 동아시아 전략의 보조 수단으로 작동했다. 미국의 의향을 반영해서 현금보다는 기술자 파견, 생산물(기계나 발전소) 공여가 주를 이루었다. 일본 ODA의 특징으로 가장 많이 언급되는 것은, 그것이 아시아에 편중되며 자원의 안정적 제공처와 수출시장 확보 수단으로 이용되고 있다는 점이다. 그 외에도 유상원조의 비율이 높으며, 구속성(tied) 원조를 통해 일본 민간업계의 이익에 기여하는 경제 인프라(댐, 항만, 도로, 통신 등) 건설 등에 집중되어 있다는 점, 독재정권에 대한 암묵적인 지원을 한다는 점, 인권문제에 소극적이고 빈곤 퇴치에 소홀하여 최빈국에 대한 지원 비율이 낮다는 점 등이다.
- 일본의 ODA 정책은 국내외의 비판과 외교안보 목적에 따라 사업내용과 방식에 변화가 있었다. 1980년대 들어 일본은 경제대국으로서의 위상에 걸맞은 국제정치적 역할에 대해 인식하게 되었고, 1990년대 기존의 방식에 더하여 국제적 규범을 상당 부분 수용하였다. 그 결과 아직도 부족하나 아시아 편중 현상이 완화되어 중동·아프리카 지역에 대한 지원이 증가하였다. 유상원조의 비율도 과거에 비해 상당히 개선되었다. 무엇보다도 환경 문제와 빈곤 감소를 위한 교육·보건의료·위생 분야에 중점적으로 원조하고 있다는 점에서 과거와 구분된다. 이른바 교육지원 사업은 1990년대가 되어서 비로소 제 궤도에 오른 셈이다. JICA는 사업을 22개 분야(교육·보건의료·수자원·사회적 통치·평화구축·사회보장·운송수단·정보유통기술·자원 에너지·경제정책·민간센터 개발·농업개발과 농촌개발·자연환경보전·수산·젠다와 개발·도시개발과 지역개발·빈곤퇴치·환경관리·남남협력·기후변화·방재·영양개선)로 나누어 실시하고 있으며, 그 중 하나가 교육 분야다.
- 외무성은 2014년도 ODA 백서를 발표하고, 원조 60주년의 성과와 지향을 정리하여 종래ODA 정책을

179) 박홍열(2006), 『일본 ODA와 국제정치』, 한울아카데미

재편하기 시작하였다. 이 연장에서 2015년 2월 아베 내각에서 기존의 ODA 정책을 재정비하고 국제 추세에 적극 대응하기 위하여 새로 개발협력대강(The Development Cooperation Charter)을 발표하였다.¹⁸¹⁾ JICA는 이에 호응하여 2015년 이후 중장기 개발협력 정책 방침을 확정하였다. ‘끊임 없는 배움’의 실현이라는 새로운 비전을 가지고 각국의 교육수준과 상황을 고려한 후, 질이 높은 배움이 끊이지 않도록 하고, 또한 인간의 안전보장을 바탕으로 개개인의 성장을 중시하고, 교육과 다른 분야를 연계해서 횡단적 지원을 목표로 내세웠다.

- 또한 JICA는 이제까지의 사업경험을 바탕으로 교육협력을 실시함에 있어서 ‘신뢰’, ‘배움에 따른 지식창출’, ‘공정·포괄’을 기본이념으로 중시해왔다. 이것을 실시함에 있어서 다양한 파트너와 연계해서 (1)배움 개선을 향한 질이 높은 교육, (2)공정하고 지속적인 성장을 위한 교육, (3)지식을 함께 창조하는 사회 만들기를 위한 교육, (4)포괄적이고 평화로운 사회 만들기를 위한 교육, 이상 4가지를 중점적으로 생각해왔다. 가장 주목할 정책 방향은 (3)번의 지식 공동 창조이다. 우리에게 익숙한 용어는 지식공유이다. JICA는 개발협력대강의 정신에 따라 KCCP(Knowledge Co-Creation Program)를 개발하였다. ‘지식 공동 창조’란 대강에서 다음과 같이 선언한 것이다. “일본의 개발협력력에서 그간 지식 공동 창조의 정신을 견지하였으며, 이는 대상국에 적합한 것으로 그들의 주인정신, 정책의 의도와 국가 내부 특징을 존중하였다. 대화와 협력을 통해 현장 중심 접근을 채택하기도 하였다. 정책을 집행함에 있어 일본과 개도국의 쌍방 관계 형성을 유지·발전시켜 상대 국가와 같이 배우고 성장하고 개발할 것이다.” 이 지식 공동 창조 정신에 충실한 것이 고베대학의 아시아 국가 대상 교육부 공무원 연수이다. 여기서 지식 공동 창조는 일본의 140년 공교육 발달 경험과 개도국의 개발의지, 자국의 전통과 정책 개선, 비전 간 쌍방 대화와 협력으로 나타난다. 이 특징은 사업의 핵심 내용에 잘 나타나 있다(일본 자국 경험의 비전을 교차 검토한다는 뜻).

3) 연수 구성 핵심 요소

- 연수의 핵심 구성 요소는 국가보고서 작성과 공동 검토, 일본 정책 지식 공유, 교육현장 방문 그리고 후속 세대 양성 등이다. 이를 차례로 제시하면 다음과 같다.
 - (1) 자국의 경험 공유를 위한 국가 보고서와 실행계획서 작성과 검토
 - 각 국가별 참가 공무원은 2명, 국가보고서는 A4 용지 최소 10장 정도를 입국 한 달 전에 작성하여 제출한다. 보고서에는 다음 3가지를 포함하도록 하였다.
 - ① 중앙/지방 교육행정기구 조직도와 참가자 위치와 임무
 - ② SDG (과거는 MDG)나 EFA 그리고 교육2030 실천계획을 달성하기 위한 참가자 소속 기구의

181) 한의석. (2016), 일본의 정부개발원조정책과 ODA대강 개정, 일본학연구. 제71호, pp33~51

기능과 역할, 그리고 다음 네 가지 주제 관련 당면 과제와 문제점. 1. 교육재정, 2. 교육행정, 3. 교육의 능력 그리고 4. 교육평등

③ 연수 참가 과정에 알고 싶어 하는 영역의 지식이나 정책

- 입국 전 제출한 국가보고서는 국가별 30분 시간을 할당하여 순차로 발표한다. 주임 교수인 오가와 박사 주제 아래 연수생 전원, 참여 대학원생, 초청 강사 JICA 담당자 등이 참석하여 발표를 듣고 질의응답을 진행 한다. 이후 강의와 현장방문으로 일본 개발경험을 잘 알게 된 상태에서 각 보고서는 순차적으로 세부 검토 과정을 거친다. 참가자는 전과 같다. 집중 검토 과정 후 수 주 동안 참가자는 각 국가별로 SDG4와 교육2030 실행계획서(Action plans)를 작성한다. 이 또한 공개 발표와 토론, 제안, 수정 보완 과정을 거쳐 완성한다. 이 과정이 JICA에서 말하는 지식 공동 창출 과정이다. 최종 제출 계획서는 귀국 후 필요한 원조지금이 투입되면 즉각 실행에 옮길 수준의 계획서이다. 이런 과정을 통하여 참가국 중견 교육부 간부들은 자국에서 SDG4 달성의 전문가로써 그 역할을 할 것으로 기대된다.

(2) 일본 개발 경험 지식공유 : 강의나 연찬 주제와 제목¹⁸²⁾

- 교육 이론 기초 : 교육행정분석, 교육재정분석, 교육경제학, 초등무상교육정책, 중등보편화 교육정책, 교원양성정책, 교원선발과 배치, 재정 효과 비용 분석, 교육성과 평가, 학교재정, 교육통계, 자료 생산, 수집, 관리, 분석 등 포함. 교육과 젠더 학교보건과 위생, 학교 급식
- 일본의 교육 : 일본교육발전, 일본의 교육제도, 일본의 교육근대화, 주민교육참여
- 기초 일어 연습

(3) 교육 현장 방문

학교 : 수도권 초 · 중등학교, 지방 소도시 초 · 중등학교

정부기구 : 교육부, 국립교육연구소, JICA, 동경도 교육위원회, 시군 교육위원회

교원양성 기구 : 교육대학과 사범대학 (중등교원 사전 연수)

(4) 교육개발협력 전공 대학원생의 참여

공무원 연수의 기획단계와 준비 단계에서 오가와 교수 ‘제미’ (세미나, 지도교수와 대학원의 지도 학생 네트워크의 일본 표현) 소속 개발협력전공 대학원생이 전원 참여하여 실무 수준 협력사업 경험한다. 또한 참여 개도국 교육부와 네트워크를 조성하여 연수한 후 기초교육보편화 관련 전문 실무 현장 지식을 구비하고 졸업 · 연구하게 된다. 특이점은 졸업생이 다수 국내의 개발기구(예,

182) 2017년 강의/연찬 제목 출전은 Keich Ogawa. The Concept Note of Knowledge Co-Creation Program. Education Finance & Administration on Basic Education Quality, Internal Efficiency and Equity. JICA 참조

세계은행, UNESCO 등)에 취업하여 SDG4 구현에 종사하게 된다는 사실이다. 불어권 국가 유학생은 불어 연수를 할 때 통역을 맡기도 한다.

4) 성과와 실적

- 2014년 시작 이래 매회 약 25명이 참가, 실적은 아시아(아프리카 포함) 15개국 250여명이 수료하고 귀국하여 자국 교육부에서 SDG4 달성 관련 업무를 수행하고 있다. 연수과정에서 맺어진 고베대학교와 개도국간의 네트워크는 이후 오가와 교수가 주도하거나 참여하는 크고 작은 교육개발협력의 프로젝트의 견실한 토대가 되어 상당한 성과를 내는데 도움이 된다. 대학원생 일부는 졸업 후 SDG4 주무 국제기구에 취업하여 일하고 있다. 고베대학교는 일본의 5대 개발협력 대학원 중 이론과 실천이 가장 잘 통합된 프로그램 진행이란 명성을 획득하였다.

마. 영유아교육 개발협력사업 사례 : 에티오피아 단디 웨레다 지역 유아교육 질적 수준 향상사업

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 에티오피아 단디 웨레다 지역 유아교육질적 수준 향상사업
대상국가(지역)	■ 에티오피아 단디 웨레다 산간지역(수도 서쪽 약 100km)
사업 목적	■ 유치원 시범 운영 및 기존 유치원 학습환경 개선을 통한 유아교육 질적 수준 향상과 학부모 지원을 통한 빈곤/보건증진 및 인식개선
사업 예산	■ 1억원 (지원금 70%, 자체자금 30%)
사업 기간	■ 2012.03 ~ 2012. 12
사업 시행 기관	■ 월드투게더(World Together Ethiopia)
주요 사업 내용	■ 시범 유치원 운영 지원 및 교사 지원 ■ 학부모/지역주민 인식개선을 위한 지역주민 문맹퇴치 교육, 학부모 교육, 학부모 카페테리아 운영, 가족 지원 ■ 지역 유치원 학습환경 개선을 위한 교보재/교수법 지원 및 교사 대상 전문강사 초빙 세미나
성과물	■ 매일 8시간, 주 5일 질 높은 유아교육 수업과 유아 급식 제공 ■ 지역 유치원 5개와 시범유치원에 교수법, 교보재/학습물품 지원 ■ 유치원 재학 아동 가정에 닭 5마리씩 지원 및 학부모 교육 실시 ■ 학부모 카페테리아 운영 ■ 유치원 교사 대상 전문강사 초빙하여 세미나 2회 진행 ■ 지역 주민 대상 문맹퇴치 교육 실시

2) 사업 내용

에티오피아의 수도인 아디스아바바에서 서쪽으로 약 100km 정도 떨어진 곳에 위치한 단디 웨레다 산간지역은 빈곤과 기근으로 인해 아동들에게 질 높은 유아교육을 제공하지 못하는 유치원들이 많다. 따라서 사업 시행기관인 현지 NGO 월드투게더는 수준 높은 유아교육을 제공하기 위하여 유치원의 시범 운영, 학부모/지역주민 지원, 지역 유치원 학습환경 개선하였다.

○ 시범유치원

1) 운영 지원

- ◆ 가난으로 인해 제대로 된 끼니를 챙겨먹지 못하는 유아를 위해 유치원에서 양질의 영양 급식을 제공할 수 있도록 지원했다. 아동들이 건강하게 발달할 수 있도록 주 5 회 균형 잡힌 영양이 확실한 점심을 제공했다. 또한 유치원에서 먹는 점심이 유일한 끼니인 아동들이 대부분이라 아동들이 학교 밖에서 굶는 일이 없도록 방학 기간에도 급식 지원 사업을 계속했다. 급식 프로그램 이외에 년 1회 유치원 원생과 교사들을 대상으로 기초 건강검진을 실시하였으며 특별활동도 이루어졌다. 특별 활동 시간에는 버스를 타고 멀리 놀러 갈 기회가 드문 아동들을 위해 수도 아디스아바바에 위치한 동물원과 박물관을 견학하였다.
- ◆ 시범 유치원 교육의 질적 수준 향상을 위하여 아동들의 수준에 맞춘 교재와 보조 학습 자료를 지급 하였다. 이를 활용하여 수업을 더 원활하게 진행할 수 있었다. 또한 분기별 1회씩 아동들이 발표할 수 있는 부모 초청 발표회 시간을 마련하여 부모들에게 그 동안의 교육/성장 결과를 보여주었다. 이는 유치원 운영과 아동들의 발달 상태에 대하여 부모들과 소통할 수 있는 좋은 창구가 됐다. 이러한 유치원 교육을 보다 많은 아동들에게 제공하기 위하여 현지 지방 정부 교육청과 지역주민의 협조를 받아 9월에 4세 아동 40명을 선발하여 추가 입학시켰다.

2) 교사 지원

- ◆ 교사들이 보다 효율적으로 아동들을 지도할 수 있도록 에티오피아 시스템에서는 익숙하지 않으나 한국서 시행하는 담임교사제를 도입하였다. 각 교사들에게 반을 배정하여, 반 내 이들에 대하여 집중적으로 출결 및 발달 사항을 관리할 수 있도록 했다. 또한 주 별로 각 반의 커리큘럼을 미리 계획하도록 하여 주간수업 계획에 따라 수업을 진행하였다.
- ◆ 방학 기간 동안에는 교사들에게 교사연수를 받을 수 있는 기회를 제공하였다. 교사들이 현지 상황에 맞는 내용을 배우고 운영에 적용할 수 있도록 외부에서 실시하는 교사연수 프로그램이 아닌 에티오피아 현지 정부에서 직접 실시하는 교사연수 프로그램에 참여하도록 했다.

○ 학부모/지역주민 지원

1) 학부모 교육

- ◆ 아동들에게 보다 건강한 교육환경을 제공하기 위하여 학부모 교육도 함께 지원하였다. 학부모 90명을 대상으로 본인에 대한 이해와 자녀와의 바른 관계를 성립할 수 있도록 그림 일기 작성을 통한 감정 표현 등의 미술 치료가 제공되었다. 또한 아동건강관리에서 부모의 역할과 기본대처 법 등을 배울 수 있는 기초보건교육도 실시하였다. 이를 통해 부모들이 아동들에게 손 씻기 등의 기초 위생 교육을 시키고 위급한 상황에서 응급처치를 할 수 있도록 했다.

2) 학부모 카페테리아 운영/ 가축 지원

- ◆ 급식 제공 사업 진행과 함께 음식을 요리해 줄 조리사가 필요하여 원내 식당 운영에 몇몇 학부모를 조리사로 선발하였다. 학부모들이 직접 조리하게 되며 아이들은 보다 위생적이고 안전하게 만들어진 급식을 먹을 수 있게 되었으며 참여한 학부모들에게도 새로운 일자리가 제공되었다. 더불어 식당 자체에 보수공사를 실시하여 아이들에게 안전한 장소에서 위생적인 음식을 먹을 수 있도록 하였다. 더불어 원생들의 가정에 닭 5마리씩 지원하여 각자 달걀을 판매하거나 먹거리로 사용할 수 있었다. 비교적 사육하기 쉬운 닭을 지원하고 기본 사육 교육과 가정방문 모니터링을 함께 실시하여 배분 받은 닭을 잘 사육하도록 했다. 이를 통해 영양소 섭취 와 소득 창출을 이끌어낼 수 있었다.

3) 지역주민 문맹퇴치

- ◆ 지역주민 50명을 대상으로 현지 부족어인 오로모(Oromo)어 문해교육을 실시하였다. 이 교육은 영어 또는 에티오피아 공식 언어인 암하릭어 문해교육 대신 현지어를 교육하여 실제 효율성을 더 높였다. 현지 언어 알파벳부터 시작하여 기본 단어와 문장을 읽고 쓸 수 있을 수준의 교육까지 제공하였다. 또한 지역주민들도 유치원의 도서관을 이용할 수 있도록 개방하였다. 도서관에 오로모어 도서들도 구비해두어 계속해서 언어를 연습하고 공부할 수 있도록 했다.

○ 지역 유치원 학습환경 개선

1) 유치원 교보재/교수법 지원

- ◆ 시범운영 유치원 외 현지 정부에서 운영하는 단디 웨레다 지역 유치원 5곳에도 필요한 교보재가 지원됐다. 현지 정부 운영 유치원 또한 부족한 재정으로 시설 및 학습 환경이 열악한 상황이었다. 따라서 유치원 관계자들과 교육국과의 소통을 통해 부족한 교보재를 파악한 후 지원하였다. 교보재 지원과 더불어 교사역량강화를 위한 전문 강사 초빙 세미나를 두 차례에 걸쳐 진행하였다. 교사들에게 효과적인 수업 시간 관리, 문서화/공정한 학생평가, 빠른/느린 학습자 동시 교습 방법 등의 주제로 교사 재교육을 실시하여 교사들이 실제 유아 교육 현장에 바로 적용할 수 있도록 했다.

3) 평가 및 문제점

- 사업 내용에 대한 평가는 모니터링 자료 분석 및 현지 정부 관계자들을 통해 이루어졌다. 사업 중반기에는 유치원 운영위원회, 현지 사업 담당자, 현지 정부 관계자들이 모여 논의 및 평가 활동을 진행하였고, 하반기에는 월드투게더 본부 담당간사가 현장을 방문하여 점검하고 교사들과의 간담회를 진행했다. 이외에도 정기적인 모니터링과 평가를 위하여 매월 1회씩 학부모 대표와 운영위원이 6가지 항목에 대한 평가를 하였는데, 이를 위해 현지 원장교사, 사업담당자, 본부 담당 간사가 체크 톨을 개발하였다.
- 정기 모니터링을 통한 만족도 조사 결과는 총 6가지 항목에 대하여 5.0 만점을 기록하였다. 만족도 조사 결과의 6가지 항목은 다음과 같다: 1) 시설관리 및 안전, 2) 운영관리, 3) 교사관리, 4) 가정과의 연계, 5) 모니터링, 6) 청결 및 급식. 각 항목별 평균 만족도를 분석해본 결과 모든 항목이 5점 만점의 4점 이상을 기록하였으며, ‘청결 및 급식’ 항목이 4.9 점으로 가장 높은 점수를 얻었고 ‘교사 관리’ 항목이 4.7 점으로 가장 낮은 만족도를 기록했다. 만족도를 분기별로 정리해 본 결과 모든 항목들이 3분기에 가장 낮은 만족도 점수를 받았으며 2분기와 4분기에는 최저 점수가 4.8점으로 대부분 높은 만족도를 나타냈다.
- 모든 항목이 4점 이상의 높은 만족도 점수를 기록했지만 다음과 같은 문제점들이 발견되어 조치가 요구되었다.

1. 교사관리

- ◆ 교사관리 항목은 2분기와 4분기에는 5점 만점을 기록하며 매우 좋은 평을 받았지만 3분기에 4.08점을 받으며 평균 만족도가 6개 항목 중 가장 낮게 평가됐다. 이는 교사 1명이 원장교사 및 동료 교사들과 계속해서 갈등을 빚은 것이 가장 큰 이유 중 하나이다. 다른 교사들과 불화를 이루는 것뿐만 아니라 교수 태도가 불성실하여 학부모들의 지속적인 항의가 있어 결국에는 권고퇴직 조치가 내려졌다. 이와 같은 조치는 학부모 위원회 및 교육국 관계자와 논의 후 결정되었으며, 구축해 놓은 지원자 인력 풀을 활용하여 대체 할 신규 교사를 채용하였다.
- ◆ 더불어 담임교사제를 도입하며 실시된 반별 일일보고/평가서 작성 및 주간/월간/연간 교육 계획 작성에 대한 교사들의 불만이 있었다. 한국에서는 당연히 되는 계획서와 평가서 작성이 에티오피아 유치원에서는 문화/ 인식차이로 인해 시행되기 쉽지 않았다. 이러한 문서 작성 과정의 필요성을 느끼지 못하는 교사들이 불만을 드러내어 보고서 종류를 일일보고와 주간교육계획 두 가지로 줄였으며, 연간 교육계획은 개학 전 원장교사의 지도 아래 함께 작성하도록 하여 부담을 덜어주었다. 이러한 교육계획의 중요성 인식 재고를 위해서는 지속적인 교사교육이 필요하다.

2. 시설 관리 및 안전

- ◆ 시설 관리 및 안전 항목은 평균 4.8점의 높은 만족도 점수를 기록했지만 유치원 화장실 수도 등 보수공사가 필요한 부분이 발견되었다. 이에 대해서는 보수공사가 진행되어 아동들에게 안전한 교육 환경을 제공하도록 했다.

3. 가정과의 연계

- ◆ 학부모 초청 발표회 및 학부모 운영 카페테리아, 학부모 교육 등의 프로그램을 실시한 결과 가정과의 연계 항목에 대한 만족도는 4.8점으로 매우 높게 나타났다. 하지만 학부모 교육이 전반기에 집중되어 있다는 지적도 있었다. 실제로 학기 중간인 3분기에 가장 낮은 만족도 점수가 기록되어 학부모 교육 실시 기간의 분배가 필요해 보인다.

4) 지속가능성을 위한 전략

- 시범 유치원 운영을 위해 원생들에게 무상교육을 제공하지 않고 매달 1인당 20 birr(한화 1,300원 가량)의 수업료를 받았다. 부모들이 아동들의 교육을 위해 직접 등록금을 내면서 아이의 교육에 대한 관심도도 높이고 학교 운영에 대한 책임감도 높일 수 있다. 납부한 교육비는 전액 저축하여 추후에 유치원 자립을 위하여 사용 될 예정이다.
- 수혜자인 학부모들의 학교 운영에 대한 책임감과 주인의식을 키우기 위하여 수업료 일부납부 이외 학부모 위원회를 설립하고 학부모 대표를 선발하였다. 이를 통해 학부모들이 지속적으로 유치원에 관심을 가지고 운영에 관여할 수 있을 것이다. 추가적으로 유치원 카페테리아 운영에도 학부모를 고용하며 학부모의 역할이 커지도록 했다.
- 유치원 운영 및 다양한 지원을 보다 원활하게 진행할 수 있도록 지역 관계자들과 협업하는 방법을 사용했다. 유치원 신입생 모집부터 교보재 지원, 모니터링, 평가 등의 다양한 단계에서 현지 정부 관계자, 교육국, 지역 주민들을 동원하여 함께 논의하고 진행하도록 했다. 현지 지역 주민들의 참여를 도모하여 현지 상황에 적합한 방향으로 사업을 추진하고 진행 할 수 있을 뿐만 아니라, 온 마을이 유치원 운영에 관심을 가지고 지속가능성을 높일 수 있다. 또한 이러한 현지 정부의 참여를 통해 궁극적으로는 현지 정부가 시범 유치원을 이양 받을 수 있도록 한다. 재정적 어려움으로 즉시 이양은 불가능하기에, 점차적으로 현지 정부의 예산 부담 범위를 늘려 이양 할 예정이다.

5) 교훈과 시사점

- 시범 유치원의 제 1회 졸업생 30명은 전원 초등학교로 진학하였다. 가난을 겪고 있는 많은 아이들이

초등학교에 제 시기에 진학하지 못하거나 제대로 준비가 안된 채로 진학하게 되는 경우가 많다. 하지만 유아 교육을 받은 아이들은 다음 과정인 초등학교에 진학 할 확률도 더 높으며, 진학하여서도 적응력과 학습 결과가 더 좋을 확률이 높아진다. 따라서 더 많은 아동에게 유아 교육을 제공할 필요가 있다.

- 유치원의 자립을 위해서는 현지 정부를 포함한 지역주민, 학부모들의 참여와 관심이 필수적이다. 현지 정부 운영 유치원 지원, 지역 주민 문맹퇴치 교육 및 유치원 도서관 개방, 학부모 교육/지원 등을 통해 아동뿐만 아니라 이들 모두가 사업의 수혜자가 되도록 하고 이들을 사업 계획부터 평가까지 다양한 단계에 참여시켜서 유치원 운영에 대한 지역의 관심도를 높일 수 있었다. 사업 효율성과 지속가능성을 위해 지역 마을과 협력하는 것이 중요하다.
- 무상 교육을 제공하는 대신 유치원 수업료를 받아 일부를 운영비로 사용하거나 저축을 하여 이후 자립에 사용할 수 있다. 교육비를 내게 되면 학부모들이 유치원 교육과 운영에 가지는 관심과 책임감도 높일 수 있다. 하지만 적은 등록금도 마련할 경제적 능력이 없는 가정의 경우, 학부모를 카페테리아 운영에 고용하거나 가축 지원과 같은 방법으로 가정의 소득 창출을 돕는 것도 한가지 방법으로 보인다.

마. 초등교육 개발협력사업 사례 : 케냐 교원 역량강화를 위한 서울대 사대 협력사업

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 케냐 교원 역량강화를 위한 서울대 사대 협력사업
대상국가(지역)	■ 아프리카 케냐 수도 나이로비
사업 목적	■ 초중등 교원 역량 강화 및 ■ 교원양성기관 역량강화
사업 예산	■ 59,313만원/년(지원금 및 자체자금 포함 총 예산 약정액) ■ 37,786만원/년(지원금 및 자체자금 포함 총 예산 실 집행액)
사업 기간	■ 2012.12~2013.12 (1년)
사업 발굴	■ 2010년 진행된 케냐의 기초교육확대를 위한 교육개발협력 예비타당성 조사를 통해 사업 발굴 및 기획
재원 지원	■ 한국국제협력단(KOICA)
사업 시행 기관	■ 서울대학교 사범대학
SDGs 관련 사항	■ 목표 4.모두를 위한 양질의 교육 보장과 평생학습 기회 증진 이행방안 목표4.c. 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사공급 증대

구 분	내 용
정책 연계성	■ 케냐 정부는 2012년 ‘Kenya Vision 2030’ 발표하며 2030년까지 모든 시민들이 높은 질의 삶을 제공받는 중위 소득국가가 되기 위해 국가 중장기 발전계획을 수립함. 그 중 교육적 목표는 국가 발전을 위해 국제적으로 경쟁력있는 교육, 훈련 그리고 연구를 제공하는 것임. 특히 ‘케냐의 교육 발전을 위한 ‘2008-2012 중장기 세부 발전계획’은 교원 양성 기관의 수적 증가와 프로그램 다양화 방안 모색에 관한 내용을 포함하고 있음. 이러한 정부의 발전 계획과 동일선상에서 현직 교사의 양질 교원양성 교육 프로그램으로서 지원하고자 하였음
주요 사업 내용	■ 연수를 위한 다목적 멀티미디어 강의실 설치하여 인프라 구축 ■ 케냐 나이로비의 현직 교원들을 대상으로 하는 ICT 기반 교수·학습과 이러닝(E-learning) 연수 콘텐츠를 제작하고 이를 자료집(인쇄본) 및 E-book으로 제작하여 배포 ■ 기초 컴퓨터 스킬부터 실제 학급 운영을 위한 ICT 활용 및 교수방법론 등을 다루는 기본, 심화 과정으로 나누어 실시 ■ 고위급 교육 정책가 및 협력기관 고위 관리자 대상 워크숍 실시
주요 협력 기관	■ 케냐타 대학교 사범대학(Kenyatta University, School of Education) ■ 아프리카여성교육가포럼(Forum for African Women Educationalists) ■ 케냐 교육과정평가원(Kenya Institute of Education, KIE) ■ 서울대학교 대학원 글로벌교육협력전공 ■ 국경없는교육가회
성과물	■ 컴퓨터, 프로젝터, 프린터가 갖추어진 멀티미디어 강의실(Computer Lab) 개관 ■ ICT 연수 수료 현직 교사 506명 ■ 워크숍 참여 고위 교육정책가 30명 ■ 강의 자료와 한국의 형식·비형식 교육개발 관련 E-book 제작
지속가능성 확보 방안	■ 현지 협력기관이 케냐를 비롯한 아프리카 내 30개국에 넘는 지역에서 활동하고 있는 범아프리카민간단체로서 자체 프로그램 운영 및 연수 실시에 있어 강의자료 및 구축된 인프라의 활용가능성이 높음
기타	■ ‘대학과 대학간 파트너십을 통한 국제개발협력사업’ 컨셉으로 지원된 사업이었으나, 사업 진행 도중 현지 참여대학의 사업 예산 운영 문제에 개입하는 등 상이한 이해구조에 의해 참여 중지. 이로 인해 사실상 사업내용이 상당부분 수정되어야만 했으며 수원국 대학이 빠진 상태에서 수원국 민간 교육비영리단체와 협력을 통해 마무리함

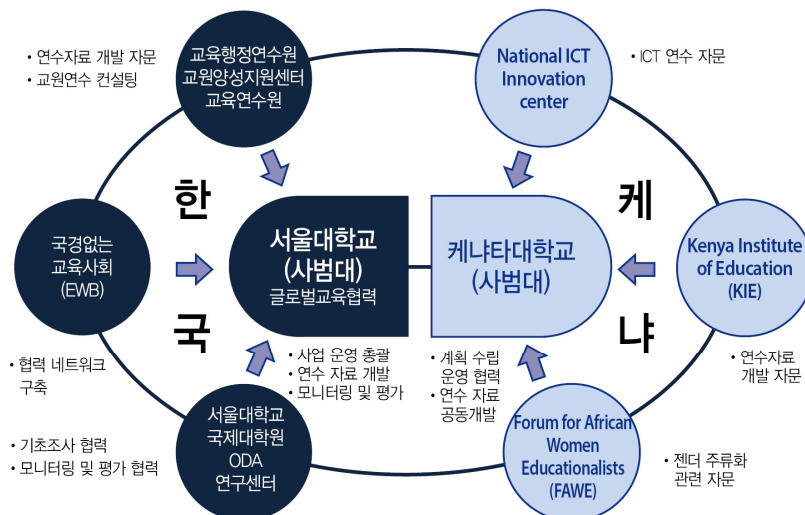
2) 사업 내용 및 주요 현안

A. 사례 선정 사유

- 공여국과 수원국 대학과 대학 간 지원 사업으로 한국 정부(한국국제협력단)의 지원금을 통해 지원한 사업으로 다양한 주체기관이 협력을 이루는 컨소시움 형태로 진행되었다.
- 사업 추진 중 수원국 주 협력대상기구와의 문제 발생으로 인해 사실상 사업이 거의 중단되는 어려움을 겪기도 하였으며, 결국 대학과 대학간 사업임에도 불구하고 수원국 대학기구가 중도에 빠지고 대체된 현지 협력기구와 사업을 종료하였다.

B. 사업 수행 전략

- 한국 정부에서 지원하는 공여국과 수원국 대학간 협력을 통한 교육개발지원 사업으로서 양 국가의 대표대학이라 할 수 있는 서울대학교 사범대학과 케냐타 국립대학교 사범대학이 협력의 기둥이 되어 진행한 컨소시움 사업이다.
- 대학-연구센터-민간단체의 구조로 전문성과 효율성을 높이기 위해 다양한 협력기구들이 참여하였다. 한국에서는 사범대학 내 대학원 글로벌교육협력과정에서 사업발굴 단계에서부터 필요한 사전 기초·수요 조사 등을 실시하고 강의 콘텐츠를 개발하는 전문성을 발휘하도록 하였다. 현장에서는 현지 정부 교육부는 물론 교원을 위한 교육활동 지원을 담당한 케냐 교육과정평가원과 협력하였으며 타 아프리카국가 내 개발협력사업 수행경험이 있는 국경없는교육사회와 아프리카여성교육가포럼이 함께 참여하여 사업 추진하는데 있어 행정, 네트워크 구축 및 소통을 담당하였다.



■ 그림 부록 2-4 ■ 해당 사업 협력기관 체제 구성 (출처: 1차년도 사업계획서)

- 단기적으로 즉각적 효과를 내기에는 어려운 사업으로서, 사업 계획 때부터 출구전략으로 ‘ToT (Training of Trainers) 개념으로 자체 연수인력을 양성하여 순환되도록 하였다. 또한 교원들의 실질적 ICT 활용 역량강화와 더불어 성 격차 극복에 초점을 맞추고 진행하고자 하였으나, 2차년도 사업으로 재원 지원이 지속되지 못하고 종료되었다.

C. 주요 사업 내용 및 평가

- 멀티미디어 강의실 기자재 설치 및 개관
 - 당초 계획은 현지 대학파트너였던 케냐타 대학 사범대학 내 학습자와 교수자를 위한 멀티미디어 강의실을 마련하고자 하였다. 전자 칠판과 교탁, 1대의 교수자용 컴퓨터와 30대의 학습자용 노트북, 빔 프로젝터와 스크린, 음향시설 및 개인용 헤드셋, 화상회의 장비 및 인터넷 통신장비 등 구비하고자 계획하였다.
 - 그러나 케냐타대학교와 협력이 어려워지면서 공간사용을 비롯한 강의실 설치 계획을 전면 수정하고 민간단체 협력파트너인 FAWE 본부 내 설치했다. 책상과 의자를 비롯한 총 45대의 데스크탑 컴퓨터와 빔 프로젝트, 음향시설, 전자 스크린, 프린터, 개인 헤드셋과 전력안정 UPS 구비를 완료하였다.
 - 계획한 연수 프로그램 실시 및 참가 교원의 ICT 역량강화에 필수적인 멀티미디어 기자재들이 설치되고, 나이로비 시내 한 가운데 자리한 강의실 위치 또한 교원들이 접근하기에 어렵지 않았다.
 - 하지만 본래 계획한대로 교수들의 강의, 연구 역량을 강화하여 우수 교사양성 기관으로서 전문성을 제고하고자 한 파트너대학 내 교수 대상 워크숍 개최나 한국과 케냐 교원간 화상회의와 원격 강의를 이뤄지지 못했다.
- 현직 초·중등 교원 대상 ICT 기본/심화 교육 실시
 - 사전 조사를 통해 케냐 정부가 제공하는 교원 연수가 실제 케냐의 교육환경 및 ICT 인프라 활용 여건과 동떨어진 교육과정으로 제공되고 있음을 파악했다. 실제로 교사 역량강화와 관계 없는 ‘비즈니스’ 또는 ‘e-commerce’ 등과 같은 과목이었다. 따라서 본 사업의 교원 연수는 1) 교직소양, 2) 강의역량, 3) 교직실무역량 영역에 대한 역량강화를 기본 목적으로 하여 실제 학교 현장에서 적용할 수 있도록 설계되었다.
 - 케냐의 학사 일정대로 방학기간인 7~8월 간 파일럿 형태로 총 156명의 교원 연수를 실시하였다. 이후 10월 말까지 총 9차례의 연수를 추가 실시하여 총 506명이 연수에 참여했다.
 - 연수 참가자들의 대부분은 컴퓨터를 켜 줄도 모르는 수준이었고 마우스 잡고 더블클릭 하는 방법과 키보드 치는 법 등 기본적인 내용을 가르쳤다. 이후 엑셀과 워드프로그램을 활용하여 학급 운영을

하거나 메일 계정을 만들어 서로 소통하고 수업에 필요한 그림과 영상자료 등을 찾아 수업에 활용할 수 있는 방법을 다루었다.

- 연수 실시 전 기초 워드프로세서 프로그램 활용법을 포함한 콘텐츠를 개발하여 자료집으로 인쇄, 참가자들에게 무료로 배포하였다. 참가자들이 자료집을 보면서 틈틈이 배운 내용을 복습할 만큼 유용하게 활용되었다. 자료집은 현지 교원들의 수준에 철저히 맞춰 연수 실시 직전 서울대학교 대학원 측에서 기존에 준비한 커리큘럼보다 훨씬 기초적인 내용들로 하향 조정되었다.

○ 고위정책가 및 의사결정자 대상 워크숍

- 교육현장 최전선의 교원 역량강화 뿐 아니라 정부, 교육청, 각 학교의 교장(Head) 그리고 정책 결정을 위한 옹호활동을 활발히 하고 있는 협력기관들의 의사결정자 30명을 대상으로 ‘한국교육과 사회발전’이라는 주제의 워크숍을 실시하였다. 한국의 발전경험을 교육적 측면에서 살펴보고 한국의 교원양성 프로그램과 전문역량강화를 위한 교원연수 정책의 실제 사례를 공유하였다.
- 열악한 교육 인프라, 근무 환경과 낮은 사회적 지위로 인해 교원들의 시위가 빈번하게 발생하던 당시 시기와 맞물려 케냐의 교육환경 개선 및 양질의 교원교육과 양성에 대한 시사점을 찾아보는 좋은 기회로 작용하였다.

3) 교훈과 시사점

- 2012년 이전 종래 KOICA 사업과 같은 교육환경개선사업과 같이 교사 등 교육시설(F/W)을 제공해주는 사업과 달리 교육방법과 프로그램 같은 교육의 S/W를 제공한 대표적 사업이다. 개발효과와 주인정신에 대하여 두 당사 대학이 다른 개념을 가지고 있어 실지 협력대상이 FAWE로 바뀌었다. 그 결과 원래 2년 사업이 단년도 사업으로 중단되었다. 그러나 e-learning에 대한 케냐 교육부나 교육당국 특히 참여 초등학교 교원들의 열광적 참여는 S/W 제공의 필요성을 확실하게 보여 주었다. 이후 대 아프리카 교육원조는 F/W만큼 그 이상 S/W나 교원 역량강화사업으로 방향을 전환해야할 것을 가장 확실하게 보여주었다.
- 본 사업은 발굴단계에서 케냐의 교원 양성 및 교육 현황에 대한 사전 조사 결과를 바탕으로 기획된 사업으로 세부사업활동이 집중하고자 하는 타겟이 분명하다. 여느 아프리카 국가들과 마찬가지로 여전히 비자격 교사가 현장에서 일하기도 하기 때문에 여기서 발생하는 교원 간에 역량 차이도 크게 발생한다. 현직 교원의 교과 전문성 및 학급운영역량을 강화하기 위한 연수 제공을 위해 정부에서 노력하고 있으나, 교사양성기관이라 할 수 있는 사범대학 또는 케냐의 교육과정 개발기관에서 제공하고 있는 기 프로그램 조사 결과 실제 적용가능성이 낮은 교과목으로 구성되어 있었다. 이와 더불어

당시 케냐에서 실시된 ‘OLPC(One Laptop Per Child)’ 정책(Initiative)으로 학생들에게는 ICT 기자재 공급 및 활용이 향상된 반면 학생들을 이끌어야 하는 교사의 Computer literacy가 뒤처진다는 평가가 있기도 했다. 이러한 어려움과 문제를 실행 전 파악하여 사업의 방향과 세부 활동을 설계하는 점을 높이 평가한다.

- 컴퓨터를 켜 줄도 모르고 마우스를 어떻게 잡는지조차 모르며 더블클릭도 못하시던 분들이 연수를 통해서 수업에 필요한 그림과 영상도 검색해 찾아낼 수 있고, 그 정보를 활용하여 워드/파워포인트 만들 수 있고, 엑셀을 활용해 학생들 성적을 입력하고 정보 관리가 가능하게 되었다. 그리고 이메일 계정을 개설하여 서로 연락을 주고 받으며 당시 활동한 교육강사에게도 꾸준히 이메일을 통해 안부 인사를 보내는 점으로 미루어 보아 교원들의 Computer literacy 향상에 기여했다는 점에서 높이 평가할 만 하다. 그러나 참가자들이 열심히 배우고 각자의 학교 현장으로 돌아갔을 때 학교의 열악한 환경으로 연수에서 배운 기술을 활용할 만한 장이 마련되어 있지 않았다. 실제로 기본과정 연수 이후 다시 수업을 들으러 오는 심화과정 참가자들은 학교현장에 한두 대라도 컴퓨터를 지원해주면 좋겠다는 요청이 강력하게 있었다. 일회성 교육에 그치지 않도록 일부 학교에라도 교사들을 위한 기본적인 환경 구축이 동반 지원되었다면 좋았을 법한 아쉬움이 남는다.
- 사업계획단계에서 고위급 정책·의사결정자 대상 연수를 통한 목표 달성의 모니터링 지표로서 참가자들의 기획력 평가로 설정되었다. 계획 단계에서는 2일(회), 실제 수행 결과로는 1일에 그치는 상대적으로 짧은 일회성 연수에 참가하여 즉각적인 정책 기획을 하는 것이 상당히 어려울 수 있다. 그것을 평가의 지표로 활용하기에는 버겁게 느껴지며 기획력의 평가 기준이 모호할 수 있다.
- 양국간 예산사용 편성 또는 개념에서 발생한 격차가 크게 있었다고 판단된다. 케냐의 협력파트너대학 담당자는 전체 사업비의 약 15%에 달하는 비용을 간접비(Overhead cost) 명목으로 현금화하여 지급 받을 것을 요구하였다. 보통의 한국의 간접비 편성 비율로도 상당히 높았던 것은 물론이거니와 사업 초기 기획 당시 예산편성을 하는데 있어서 간접비로 편성된 부분이 없었기에 지급할 수 없었다. 이러한 부분에서 발생하는 이해관계 충돌 등의 이유로 상호 의사소통하는데 장애물로 작용하였다. 현지대학 측 책임자의 기대치에 부합하지 않자 사업 추진에 대한 관심과 흥미, 오너십을 잃고 결국에는 파트너로서 사업 중도 포기까지 이르는 위기가 있었다. 사업을 추진함에 있어서 신뢰할 수 있는 파트너를 찾고 반드시 실제 수행 전 단계에서 예산 집행 등 세부 내용에 대해 꼼꼼하고 충분한 논의를 거쳐야 할 것이다. 주인공인 개념과 특히 예산 편성권은 사업 단계 중 타당성조사에서 상대 기관과 합의하고 문서로 입증해야 할 것이다.

4) 참고 자료

1. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
2. 서울대 대학원 글로벌교육협력(2012), 1차년도 사업계획서
3. 서울대 대학원 글로벌교육협력(2013), 2차년도 사업계획서
4. 서울대 대학원 글로벌교육협력(2013), 최종결과보고서
5. UNESCO(2006), Guidance Note for Building a UNESCO National Education Support Strategy Document: 2008~2013 - Section for Education Support Strategies Division of Country Planning and Field Support

마. 초등교육 개발협력사업 사례 : 교육협력개발을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	교육협력개발을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅
대상국가(지역)	■ 캄보디아(교육부 및 지방 교육청)
사업 목적	■ 캄보디아의 국가수준 평가체제구축 및 시행에 대한 컨설팅을 통해 우리나라의 대외적인 국제관계를 증진하고 세계교육의 발전에 기여
사업 예산	■ 4억원
사업 기간	■ 2015~2016(2년 프로젝트)
사업 발굴	■ 캄보디아 정부의 요청에 의하여 한국교육과정평가원이 기본과제로 선정
재원 지원	■ 한국교육과정평가원
사업 시행 기관	■ 한국교육과정평가원
SDGs 관련 사항	■ 목표 4.1. 무상 초중등교육 보장 ■ 캄보디아 학업성취도 평가 정착을 위한 관련 교육행정관리자들의 연수 및 컨설팅
정책 연계성	■ 캄보디아 Educational Strategic Plan에 의하여 국가수준학업성취도 평가를 계획하고 있었으나 평가 분야 전문인력의 부족을 보완하기 위한 사업
주요 사업 내용	■ 캄보디아 현황 파악 및 국내외 관련 선행 연구 분석 ■ 캄보디아 교육분야 요구 분석 ■ 캄보디아 학습성과 평가체제 구축과 시행에 관한 컨설팅 ■ 캄보디아 국가평가 수행역량 강화를 위한 컨설팅 ■ 캄보디아 교사의 학습성과 평가역량 확산을 위한 컨설팅 ■ 교육개발협력의 효과성 제고를 위한 네트워크 활성화

구 분	내 용
주요 협력 기관	■ 캄보디아 교육청소년부(우리나라 교육부) ■ 캄보디아 지역 교육청
성과물	■ 캄보디아 교육청소년부와 지방 교육청 교육행정 전문가와 교사의 평가에 관한 역량 강화 ■ 캄보디아 교육청소년부와 지방 교육청의 평가 체제 구축 ■ 캄보디아와 대한민국, 캄보디아와 교육관련 국제기구와의 네트워크 강화
지속가능성 확보 방안	■ 기획단계, 추진단계, 사업 종료 이후의 지속가능성을 높이기 위하여 다양한 전략을 활용함

2) 사업 내용 및 주요 현안

A. 사례 선정 사유

- 그동안 우리나라 국제 교육협력사업이 학교 건물 건축, 직업기술교육 등 하드웨어 위주로 이루어졌다. ‘교육협력개발을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅 프로젝트’는 순수한 소프트웨어적 사업으로 앞으로 우리나라가 지향해야 할 방향과 잘 조화를 이루는 사업의 예로 선정하였다.
- 한국교육과정평가원은 교육과정, 교과서, 교육평가에 관한 전문 연구기관으로 이 분야의 전문성이 높고, 전문가들이 풍부함. 앞으로 우리나라 국제 교육협력사업은 사업 수행 기관의 전문성을 최대한으로 살릴 수 있는 방향으로 진행하는 것이 효과성, 효율성과 지속 가능성을 확보할 수 있는 방법이기예 이러한 면에서 모델 사업으로 본 사례를 선정하였다.
- 본 사업은 계획단계부터 지속가능성을 확보하기 위한 다양한 설계가 포함되어 국제 교육개발협력 사업의 주요 문제점 중의 하나인 지속가능성 확보의 예를 보여 줄 수 있는 사례의 하나로 선정하였다.

B. 사업 수행 전략 및 지속 가능성 확보 방안

사업 수행 전략

- 한국교육과정평가원의 전문 분야인 교육과정과 평가에 관한 전문적인 경험과 노하우, 인력을 최대한 활용하여 사업의 효과성, 효율성, 지속 가능성을 높였다.
- 캄보디아의 현직에 근무하는 교육 전문가가 캄보디아 맥락에 부합하는 교육훈련 시스템을 스스로 구축할 수 있도록 한국의 평가체제를 안내하고 이를 캄보디아 교육 체제에 부합하도록 적용 계획을 세우고 실제 적용해 보도록 하는 방향으로 컨설팅을 진행하여 캄보디아 현지에 적절한 학습 성과

평가 체제가 구축되도록 하였다.

- 실제적인 지원을 위하여 지원국과 수원국인 캄보디아의 긴밀한 네트워크 형성을 위하여 캄보디아의 요구를 조사하여 분석하였다.
- 캄보디아 현재의 평가체제 등을 최대한 반영하여 현재의 체제에 새로운 아이디어를 더하여 사업을 수행하도록 함으로써 사업 종료 후에도 지속가능성을 높이도록 하였다.
- 국가 수준의 평가체제 운영에 대한 지원과 동시에 지방 교육청 평가 관련 인사들과 교사들을 포함시켜 평가체제 구축을 지방에까지 확산 가능하도록 하였다.
- 컨설팅 종료 후에도 문제가 발생할 경우 해결 방안을 강구할 수 있도록 한국의 전문가 뿐 아니라 교육분야 국제기구와 네트워크 형성이 가능하도록 사업을 추진하였다.

지속가능성 확보 방안

- 사업 계획단계부터 타당성, 효과성, 효율성, 지속 가능성을 확보할 수 있도록 사업 설계를 하고 이를 각 단계에서 철저히 이행하였다.
- 각 진행단계마다 연수에 참여한 사람들을 대상으로 철저한 의견조사와 문제점 분석을 실시하였으며 이러한 결과는 즉각 다음 단계 연수나 컨설팅에 활용하였다.
- 2016년 사업도 2015년 의견조사결과를 토대로 계획되고 수정되어 철저한 캄보디아 현장의 의견이 반영되도록 하여 지속 가능성 확보에 만전을 기하였다.
- 캄보디아 연수 참여자들이 각자 현재 수행하고 있는 분야의 액션플랜을 수립하도록 하여(실험 실습 위주의 연수) 연수 결과를 현재 업무에 어떻게 적용하고 어떻게 개선할 것인지에 대한 아이디어를 얻고 바로 현업에 적용할 수 있도록 진행하였다.
- 교육훈련의 평가를 Kirkpatrick(2006)의 4수준 모형을 적용하여 참가자의 만족도나 연수 분야의 지식과 기술 태도 뿐 아니라 연수 종료 후 일정한 시간이 경과된 다음 현업에 적용하는 정도를 측정하여 평가하여 실질적인 변화를 평가했다는 점에서 지속 가능성을 강조한 평가 방안이라고 할 수 있다.
- 컨설팅 종료 후에도 문제가 발생할 경우 해결 방안을 강구할 수 있도록 한국의 전문가 뿐 아니라 교육분야 국제기구 전문가들과 네트워크 형성이 가능하도록 사업을 추진하였다.
- 연수자 개인의 역량 개발을 토대로 기관의 역량이 높아지고, 장기적으로 자발적인 역량 개발이 가능한 체제의 변화를 추구하였다.

C. 주요 사업 내용

본 사업에서는 아래와 같은 사업을 수행하였다.

- 캄보디아 현황 파악 및 캄보디아 교육분야 요구 분석하였다.

- 국가수준의 평가 계획 및 시행에 관한 협력 지원 요청
- 국가수준의 평가결과 분석과 정책적 활용 방법 지원 요청
- 국가수준의 평가노하우를 지역 수준평가체제 구축에 확대 지원 요청
- 캄보디아 학습성과 평가체제 구축과 시행에 관한 컨설팅을 실시하였다.
 - 캄보디아 요구와 상황에 맞는 학습성과 평가체제에 대한 컨설팅 방향 설정 및 설계
 - 캄보디아 학습성과 평가체제에 관한 워크숍 개최를 통하여 캄보디아의 현실에 적합한 컨설팅이 가능하도록 함
 - 한국의 학습성과 평가 체제의 개요, 국가수준평가의시행과 과정 개요, 교육과정 및 성취기준 문항 개발의 이해, 시험 결과분석 및 결과 활용 방법 소개
 - 한국의 국가수준/국제수준평가 결과보고, 온라인 채점, 학업성취도평가 개요, 문항반응이론 소개와 활용, 수준 설정 방법 소개
 - 캄보디아 교육 전문가들의 현재 수행하고 있는 업무별로 국가 교육과정 실행 및 개선 방안, 국가 평가(NA)의 결과 활용 방안, 국가 수준 평가 전문가 양성 방안에 관한 계획 및 캄보디아 현실에 적용 방안을 작성하여 바로 활용 가능하도록 진행
 - 캄보디아 교육 전문가의 학습성과 평가역량 확산을 위하여 캄보디아 지역 교육청 행정가를 중심으로 전달요원 연수, 전달연수 시범 운영 지원 및 모니터링을 실시하여 연수를 교육청 단위로 효과적으로 확산하도록 함
- 지속적인 교육과정 및 평가체제 관련 협력 유지를 위한 협의체 구축을 위한 국내 교육전문가들과 네트워킹 및 국제 세미나를 개최하였다.

3) 교훈과 시사점

우리나라 국제개발협력사업도 앞으로 하드웨어 중심사업보다는 소프트웨어 중심 사업으로 전환할 것으로 예상된다. 본 사업은 앞으로 우리나라 소프트웨어 중심 국제 교육개발협력을 어떻게 수행하는지에 관한 다양한 시사점을 줄 수 있을 것이다. 특히 지속가능성을 높이기 위하여 사업 수행기관의 전문성을 어떻게 활용해야 하는지, 사업계획 수립과 수행을 어떻게 해야 하는지, 평가와 사후 네트워킹을 어떻게 해야 하는지에 대한 시사점을 줄 수 있을 것이다.

- 기획단계부터 지속가능성을 확보하기 위한 다양한 전략이 포함하였다.
- 수원국 실태를 철저히 분석하고 그에 부합하는 방향으로 사업 계획 및 실시하였다.
- 사업 진행시 수원기관 참여자들의 의견수렴결과를 즉시 반영하여 다음 단계의 사업이 수원국의 실정에 부합하도록 추진하였다.

- 수원국 참여자들이 현재 자신들이 수행하고 있는 업무 영역에서 국가 수준의 학습성과 평가 계획을 수립하고 실제 시행해 보도록 하여 현지 적응성을 높였다.
- 중앙부서뿐 아니라 지역교육청 관계자들의 시범전달연수와 전달연수지원 등을 통하여 국가 수준의 학습평가체제 확산과 정착을 위하여 노력하였다.
- 연수 후 현업에서 어느 정도 연수 결과를 반영하여 추진하고 있는지 평가하여 지속 가능성을 높였다.
- 추후 사업 종료 이후에 생길 수 있는 문제점을 보완하기 위하여 국내 전문가들과 네트워킹 뿐 아니라 국제기관과의 네트워킹을 마련하였다.

4) 참고 자료

1. 김경훈, 김명화, 김경주, 임은영, 김영은, 문이슬(2015). 교육개발협력을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2015-13-1.
2. 김경훈, 김명화, 김덕근, 정혜경, 박상복, 주현우(2016) 교육개발협력을 위한 캄보디아 학습성과 평가체제 구축 및 시행에 대한 컨설팅 II. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2016-13.

바. 중학교교육 개발협력사업 사례 : 라오스 비엔티엔주 소외학생을 위한 중등기숙학교 건립사업

1) 사업 개요

구 분	내 용
사 업 명	■ 라오스 비엔티엔 주(州) 소수민족 출신 아동을 위한 중등기숙학교 건립사업
대상국가(지역)	■ 라오스 전국 규모 중 오지 지역
사업 목적	■ 중등교육 기회가 단절된 산악지대 오지나 극지에 주거하는 라오스 내 소수 민족 (예, 몽족) 자녀 중 고아나 사회적 약자 아동에게 양질의 중등교육을 확대하고 기숙학교 신축 제공
사업 예산	■ 250만 불
사업 기간	■ 2007 ~008 (타당성 조사 2006년 실시)
사업 시행 기관	■ 중앙정부 교육부와 비엔티안 시 교육청

2) 교육환경 개선 사업 내용

- 라오스 교육 당국은 1975년 독립을 전후로 한 전란과 이후 국내에서의 몽족과 같은 여러 소수 민족과

의 크고 작은 갈등이 발생한 지역을 특정지역(Special zone)으로 지정하고 이 지역의 고아를 돌보기 위하여 기숙학교를 운영하고 있다. 시기로 보아 독립전쟁 전후 태어난 고아는 30세 전후이므로 고아 학교를 재학할 나이를 넘었다. 특정지역에서 일부 고아가 있으나 초등학교 취학 수준의 고아는 매우 드물다. 또 현재는 특정 분쟁지역이 더이상 없고 종족간 화해가 이루어지고 있으므로 이후 고아가 나타날 가능성은 적다. 초등학생을 대상으로 한 고아학교는 수요가 없다고 볼 수 있다.

- 교육 당국이 기숙학교를 세울 때 고아도 있으나 주로 소수민족 자녀 재학을 돕기 위한 것이다. 고아 학교 사례로 조사단이 방문한 방비엥 지역 학교도 공식 명칭은 사진에서와 같이 소수민족중학교(College Ethnic)이다. 실제로 재학 학생은 소수 민족이 사는 변방에서 온 학생이 주류를 이루고 있다. 콜레주(college)란 프랑스 학제의 잔재로서 중등 기숙학교를 통칭하는 용어이다. 이 학교의 공식 명칭은 다민족중등 기숙학교이다.
- 기숙학교는 중등학생을 대상으로 하는 것이 좋을 것이다. 현행 학제 '5-3-3-4' 중 먼저 3-3을 대상으로 하되 중학교가 4년제로 늘 경우 이를 수용한다. 학생 수는 중등학교 300명, 고등학교 300명을 기준으로 하되, 학급당 학생 수(40명)에 따라 학년 당 2~3개 학급으로 표준이다. 2학급일 경우 3-3 제에서는 총원 480명이며 4-3제일 경우 560명이 된다. 학년 당 3학급으로 할 경우 3-3에서는 720명, 4-3에서는 840명이 된다. 총원 600명을 맞추려면 학년 당 학급 수를 조정하되 라오스 당국과 요청을 받아 드리었다. 학생 수 증가는 지원액 증가로 이어지므로 미리 정원을 확정하지 않고 라오스 당국과 협의하여 학년 당 2 학급 학교를 세운다.
- 한국 교육학자가 제안한 이 학교의 창학 정신은 자조자립학교 (Self-help & Self-reliance)이다. 학생들이 교과 학습 외에 일정 정도 생산활동에 종사하여 자급자족을 할 수 있도록 생산 교육을 병행하는 것이다. 또 교육의 이상인 전인교육을 시행하도록 하는 제안하였다. 특히 극히 부족한 기본 식량 외 일부 교육비를 스스로 조달하도록 지도하는 것을 제안하였다. 이런 혁신 방안이 라오스 교육 관행과 잘 조응할지를 협의한 다음 실습농장과 자활직업훈련 시설을 추가로 설치하도록 권하였다. 타당성 조사를 공동으로 시행한 한국인 교육자의 그러한 제안은 학교 신축 중에 반영되지 않았다. 학교 운영이 라오스 방비엥지역 교육청에서 관장하였기 때문이다.
- 고교에서의 과학 실험실과 컴퓨터 실 등은 외부 참관인에게 보이기 매우 좋으나 실질 교육 효과와 활용도는 아직 검증된 바가 없다. 특히 기자재, 실험 자료와 시료의 지속 지원 없이 과학 실험을 유지하기 어렵다. 우선 기본 시설을 제공하되 점진적으로 확장 가능하도록 제안하였다. 라오스 교육 당국자에게 완공 후 지속적 지원에 대한 의지를 점검해 두도록 하였다. 주 정부 의지가 확고한 경우, 한국은 완공 후 학교가 장기적으로 안정적으로 운영될 수 있도록 학교 컨설팅을 제공하도록 제안하였다.
- 학교 교육 시설은 최신 시설로 하되, 라오스-베트남 중등학교 (4학년-11학년) 예비학교를 준거로 삼아서 경쟁력 있는 학교를 세우도록 하였다. 특히 베트남 정부가 세운 유사학교에 비하여 비교우위

를 접하도록 권하였다. 기숙사 시설은 준거 학교만큼 시설을 갖추도록 한다. 1일 3식 무료 급식 제공이 어려울 경우 일부 학생이 기숙사에서 취사하는 습성을 고려하여 필요한 지원 시설을 하도록 하였다. 단, 식당, 체육관, 도서관 등 사용 빈도가 적은 시설일 경우 다목적 시설로 활용될 수 있도록 창의적으로 접근하도록 제안 하였다. 예컨대, 하루 3회 각 한 시간 이하 사용하게 될 식당을 강당 겸용으로 하는 것이 그것이다.

- 초등교육부터 심한 남녀 학생 간 성차를 고려하여 중등학교 입학 시 여학생의 비중을 전국 평균 이상으로 높이도록 하였다. 남녀 구성비 책정은 현지 당국자와 의논하여 성별 격차를 줄이도록 권고 한다. 현재의 성차 대비 약 10% 정도 더 입학할 수 있도록 하는 것이다.
- 위의 사항을 구현하여 학교를 신축 운영하려면 라오스 당국이 처음 제안한 170만 불로는 어렵다. 조사단은 내부 토론을 통해 약 250만 불이 소요된다고 추정하였다. 그러나 건물 신축 비용 외에 교원연수, 교육과정 개선 등 학교 지속운영 역량을 강화하기 위한 사업에 추가 비용이 들것이다. 교육 전문가 관점에서 보면, 상당 비용을 지원할 사업이긴 하나, 한국이 외국에 제공하는 교육개발 사업의 한 전형을 보여줄 필요가 있는 시점이라는 점에서 지원 사업의 비용을 책정하였다.

3) 투입 재정

- 250만 불 제안(타당성 조사 팀)하여 2007년-08년 사인 완공 후 주 정부에 넘겼다. KOICA의 학교 신축 사업처럼 완공 후 발생하는 보수나 후속 조치에 대하여는 따로 예산이 확보된 바는 없다. 특이한 점은 원래 수요조사에서는 170만 불 소요였으나, 타당성 조사에서 250불로 하여 80만 불을 증액하기로 한 결정의 근거 이다. 이유는 한국측 교육 전문가가 제시한 제안(예, 자조자립학교 만들기)을 고려하기 위한 것이 아니다. 베트남이 세운 학교가 그 만큼 들었으니 한국 정부가 게운 학교는 그 학교 보다 못하면 안 된다는 판단이었다. ‘증액이 과연 가능한가’ 질문에 대하여 라오스 책임자는 “그 정도는 계수 정리로 할 수 있다”고 하여 250만 불 투자로 정하였다.

4) 사업 성과

- 학교신축

- 40명 한 학급, 총원 600명 용 교육 시설과 교사동 신축(IT 별도 설치), 8명 1실 기숙사동 신축.
다목적용 식당과 강당 신축

- 초청 교원 연수

- 교장 급 행정가 1 회 2 주 5 명, 신규 교사 연수 10 명 8주 (4회)
- 건축 부지로 약 100 헥타르(ha)

- 학교 진입로 공사
- 사업관련 인력자원, 기자재 통관 지원 및 운송 제공
- 사업 관련 파견 인력에 대한 안전 조치
- 오랫동안 우리 정부가 시행하는 교육개발협력 사업은 시설(Hardware) 제공이 중심을 이루고 있다. KOICA의 무상원조나 수출입은행의 양허성 장기 차관 모두 같다. 이 사업 역시 가장 대표적이라 할 수는 없으나 가장 전형적인 교육개발협력 원조 사업으로 학교의 교육시설과 기숙사 시설을 세워 주는 것이다. 이 사업 전에 집행된 사업은 비엔티안 근방 교육부 시설 표준에 따른 초등학교 신축이 주요 사업이었다. 이 사업 역시 학교 신축하여 교육의 양적 확대를 증진하려는 사업이었다. 유사 사업은 실시 대상 대륙이나 나라와 관계없이 대부분 “교육환경개선 사업”이라 제목으로 진행된다. 학생의 지적 도덕적, 신체적 발달을 가져올 수 있는 실질 교육프로그램이라 할 소프트웨어를 강조한 사업은 늦게 나타났다. 2012년 민간협력실은 전국 각 대학을 대상으로 교육개발 협력 사업을 공모하여 2년간 시행한 바 있다. 예컨대, 서울대 대학원 협동과정 글로벌교육개발협력 전공은 처음부터 대학원사학교나 시설 제공과 같은 교육 하드웨어 환경개선을 목표로 하지 않았다(사례 참조). E-learning 중심으로 한 ICT 통합교육으로 현직교원연수 사업을 1 년 시행하고 이후 궁벽지역 마을 학교 교과서 제공을 계속하고 있다. 이 사업이 KOICA에서 시도한 하드웨어 대신 소프트웨어에 초점을 맞춘 드문 사업의 하나이다.
- 라오스 교육 현실은 교실, 교무실, 운동장, 식당 등 기본 시설은 유지하고 있으나 시설과 건물 상태는 매우 열악하다. 기숙사 한 방에 약 25명이 배정되었고, 모기 장 한 장에 2명이 잠을 잔다. 침대와 개인 사물함은 없고 매우 낡은 군의 막사와 같은 침상 위해서 나누어 잠을 잔다. 기숙사 생활지도를 전담할 사감 선생은 없고 교사가 교대로 지도한다. 학생은 25~30명을 단위로 반장 1명 부반장 2명 외 4개 분단장을 지도부로 한 자치조직을 유지하며 스스로 관리를 하고 있다. 다음 사진은 기숙한 반 학생 자치 조직도 이다. 학생 1 인당 교과서를 가진다는 것은 매우 어렵다. 교사가 교과서를 가지고 읽어 주며 지식을 전달한다. 노트는 학생 개인이 가지고 있다. 칠판 상태는 매우 열악하여 글씨가 잘 보이지 않을 정도이다.
- 이러한 어려운 교육현실을 획기적으로 환경을 개선하여 최신식 학교를 세워 주는 것만으로는 부족하다. 특히 기숙학교일 경우 이들이 사는 문화, 관행, 습관과 잘 조응하여야 한다. 현재로서 가장 잘 세운 학교로 평가되는 라오스월남우정기숙학교의 경우 학생 식당은 최신식이다. 문제는 학생이 경제적 이유와 습관상 기숙사에서 간이 취사를 하고 있다는 것이다. 기숙사에서 취사를 하는 사례는 우리 정부기 세운 직업훈련원에서도 마찬가지였다. 화장실 사용 습관도 다르다. 라오스는 “뒹물”이 관행이다. 이를 무시하고 수세식 설비를 한 직업훈련원 화장실은 수년 만에 결국 모두 폐쇄해야 할 형편이다. 학교 건물 설계부터 운영에 이르기 까지 문화 습관과 잘 조응되는 것이 필요하다.

5) 교훈과 시사점

- 라오스국립대학이 직접 관할하는 라오스-베트남 우정학교 또한 소수민족 기숙학교이다. 도심에 있으며 기숙학교를 운영하는 것은 소수민족 포용 정책이다. 이 학교는 라오스 명문 국립대학의 예과 학교로 졸업 후 대학진학의 길이 열린 소위 명문 중등학교가 될 것이다. 기숙학교는 교육당국이 소수민족을 포용하는 중요 정책이므로 이를 지원하는 것은 매우 의의가 크다.
- 국가교육발전의 핵심 과제는 초등에서 중등교육으로 옮겨질 것이다. 따라서 이번 사업인 중등기숙학교 건설은 시의에 매우 적절한 사업이다. 두 나라가 공동으로 노력하여 한국 지원 사례에서 교훈을 얻을 만한 성취를 이룩한다면 이는 이후 라오스 중등교육에 건설적인 영향을 미칠 것이다. 이런 라오스 내부 발전 추세에 한국이 라오스 현실에 잘 부합된 “제일”의 중등기숙학교를 세워 운영되도록 할 수만 있다면 그 파장은 라오스 국내에 한정되지 않을 것이다. 대체로 이런 소문과 사례는 빠른 속도로 국제교육협력분야에 널리 퍼질 것이다. 특히 다른 어려운 외국에도 널리 알려질 것이다. 빈곤과 폐허에서 세계 교육 강국을 이끈 우리의 발전 경험을 라오스 문화와 관행과 잘 융합하여 최고 수준의 중등교육 성공사례를 만들 가능성은 충분히 있다. 이는 첨단 건물을 만들어 넘겨주는 것만으로 안 된다. 설계 초기부터 이런 교육구상과 운영전략 등이 착근되도록 학교를 신축하여야 한다. 건물을 라오스 교육 당국에 넘겨준 이후에도 “라오스 교육자를 교육하는 일”이 반드시 필요하다. 이때 교육은 한국모형의 일방 적용이 아니라 현지 문화와 관행을 충분히 고려한 경험과 관행 공유와 융합 모형이 되도록 하는 것이 좋을 것이다.

[부록 4] 캄보디아 초등학교 교원 역량강화 현지 연수를 위한 해외출장 보고서

가. 출장개요

작 성 일	2017. 8. 16(수)	작 성 자	서예원, 안해정
출 장 자 (* 단체는 출장자 모두 표기) * 한글이름, 영어이름, 소속, 직급, 지위 모두 표기 (예: 홍길동 Hong, Gil-Dong, 기획처 연구팀 팀장, 연구위원)		항공마일리지 신고여부 (※ 출장자 전원 신고 필수) * 출장자 전원 개별 표기 * 적립 불가능한 경우 사유 작성 (예: 신고 (O) 혹은 (적립 불가 사유 작성))	
서예원, Yewon Suh(글로벌교육개발협력연구실, 부연구위원, 실원)		신고여부 (O)	
안해정, Hai-Jeong Ahn(글로벌교육개발협력연구실, 부연구위원, 실원)		신고여부 (O)	
출 장 내 용			
출 장 지	캄보디아(프놈펜)		
방 문 기 관	· 캄보디아 교육청소년체육부 · 왕립프놈펜대학교(RUPP) · VVOB(Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance, 국제 NGO) · UNICEF 캄보디아 사무소 · 일본국제협력단(JICA) 캄보디아 사무소 · 한국국제협력단(KOICA) 캄보디아 사무소		
기 간	2017. 7. 16(일)~7. 22(토) (5 박 7 일)		
목 적	· 캄보디아 초등학교 교원 역량강화 현지 연수 · 현지 관련 기관과의 협력 방안 모색		
일 정	일시	주요일정	비고
	7.16 (일)	■ 19:30 : 인천 출발 ■ 22:55 : 프놈펜 도착	OZ739
	7.17 (월)	■ 11:00 ~ 14:00 : 캄보디아 교원교육 관련 협의회(캄보디아 교육부 Education Research Council(ERC))	

	- 캄보디아 교육부의 교원교육 계획 논의: 현직교사 연수의 중장기적 계획 및 연수체계를 중심으로 - 한국 이외 타국가와의 교원교육 협력 현황 공유 - 한국의 기여할 수 있는 특수성과 향후 연수체계 수립에 관한 논의 ■ 14:00 ~ 17:00 : 연수 사전 협의회(왕립프놈펜대학교 (RUPP) Faculty of Education, 한-캄협력센터(CKCC)) 및 오찬 - 연수의 목적 및 내용 소개 - 강사진 소개 - 연수를 위한 사전준비 논의							
7.18 (화)	■ 08:00 ~ 14:00 : 연수 실시 <table border="1"><thead><tr><th>Input</th><th>Presentation</th><th>Reflection & Activity</th></tr></thead><tbody><tr><td colspan="3"> 학교경영 및 평가와 학교장 리더십 (School Management, Assessment, & Leadership) 대상: 프놈펜 지역 초등학교 교장 및 교감 5명 장소: CKCC세미나실 1 연수 프로그램 ● 세션1: 학교경영 및 리더십 (School Based Management / School Leadership) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 평가의 목적 및 방법(The Purpose and Method of Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션3: 지속가능개발을 위한 기초교육의 과제(Issues of Basic Education for Sustainable Development) (강사: Dr. Sokcheatt) ● 세션4: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의 사회 KEDI 안해정 / Mr. Visal </td></tr></tbody></table>	Input	Presentation	Reflection & Activity	학교경영 및 평가와 학교장 리더십 (School Management, Assessment, & Leadership) 대상: 프놈펜 지역 초등학교 교장 및 교감 5명 장소: CKCC세미나실 1 연수 프로그램 ● 세션1: 학교경영 및 리더십 (School Based Management / School Leadership) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 평가의 목적 및 방법(The Purpose and Method of Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션3: 지속가능개발을 위한 기초교육의 과제(Issues of Basic Education for Sustainable Development) (강사: Dr. Sokcheatt) ● 세션4: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의 사회 KEDI 안해정 / Mr. Visal			
Input	Presentation	Reflection & Activity						
학교경영 및 평가와 학교장 리더십 (School Management, Assessment, & Leadership) 대상: 프놈펜 지역 초등학교 교장 및 교감 5명 장소: CKCC세미나실 1 연수 프로그램 ● 세션1: 학교경영 및 리더십 (School Based Management / School Leadership) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 평가의 목적 및 방법(The Purpose and Method of Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션3: 지속가능개발을 위한 기초교육의 과제(Issues of Basic Education for Sustainable Development) (강사: Dr. Sokcheatt) ● 세션4: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의 사회 KEDI 안해정 / Mr. Visal								

7.18
(화)

	■ 14:00 ~ 15:00 기관방문 장소로 이동 ■ 15:00 ~ 18:00 기관방문(Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance (VVOB)) - 방문목적: 초중등교원 역량강화 관련 기관 사업현황, 주요 연수분야 및 대상, 역량강화 연수의 성과 분석 및 모니터링 사례 면담, 자료확보, 기타 협력방안 논의 ※ 안해정: 전반적 면담 운영 및 논의 진행 - 서예원: 논의사항 리코딩, 이슈정리 ※ 현지 지원 : Ms Dinath, Ms Juhee, Ms Sangun																
7.19 (수)	■ 08:00 ~ 14:00 : 연수 실시 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Input</th> <th>Presentation</th> <th>Reflection & Activity</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3"> 학교 교육과정 개발 및 교수방법론 (School Curriculum Development & Teaching Method) </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> 대상: 프놈펜 지역 교사교육 담당자 10명 장소: CKCC세미나실 1 </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> 연수 프로그램 ● 세션1: 학교 교육과정 개발의 이론과 실제(Theory and Practice of School Curriculum Development) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 교수방법론(Teaching Method) (강사: Dr. Sokcheath) ● 세션3: 학습평가 방법 및 사례(Learning Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션4: 아동발달 및 학급경영(Child Development and Classroom Management) (강사: 안해정) ● 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의 </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> 사회 KEDI 서예원 / Dr. Soth, Mr.Visal </td> </tr> </tbody> </table>	Input	Presentation	Reflection & Activity	학교 교육과정 개발 및 교수방법론 (School Curriculum Development & Teaching Method)			대상: 프놈펜 지역 교사교육 담당자 10명 장소: CKCC세미나실 1			연수 프로그램 ● 세션1: 학교 교육과정 개발의 이론과 실제(Theory and Practice of School Curriculum Development) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 교수방법론(Teaching Method) (강사: Dr. Sokcheath) ● 세션3: 학습평가 방법 및 사례(Learning Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션4: 아동발달 및 학급경영(Child Development and Classroom Management) (강사: 안해정) ● 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의			사회 KEDI 서예원 / Dr. Soth, Mr.Visal			
Input	Presentation	Reflection & Activity															
학교 교육과정 개발 및 교수방법론 (School Curriculum Development & Teaching Method)																	
대상: 프놈펜 지역 교사교육 담당자 10명 장소: CKCC세미나실 1																	
연수 프로그램 ● 세션1: 학교 교육과정 개발의 이론과 실제(Theory and Practice of School Curriculum Development) (강사: Dr. Sokha) ● 세션2: 교수방법론(Teaching Method) (강사: Dr. Sokcheath) ● 세션3: 학습평가 방법 및 사례(Learning Assessment) (강사: Dr. Nary) ● 세션4: 아동발달 및 학급경영(Child Development and Classroom Management) (강사: 안해정) ● 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) ● 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 ● 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의																	
사회 KEDI 서예원 / Dr. Soth, Mr.Visal																	

	■ 14:00 ~ 15:00 기관방문 장소로 이동 ■ 15:00 ~ 18:00 : 기관방문(Japan International Cooperation Agency(JICA)) - 방문목적: 초중등교원 역량강화 관련 기관 사업현황, JICA 캄보디아 교원 역량강화 연수의 중장기 계획 및 향후 방향성 논의, 역량강화 연수의 성과 분석 및 모니터링 사례 면담, 초등교원 현지연수의 정착화 및 지속가능성 제고를 위한 노하우 공유, 자료확보, 기타 협력방안 논의 ※ 안해정: 전반적 면담 운영 및 논의 진행 - 서예원: 논의사항 리코딩, 이슈정리 ※ 현지 지원 : Ms Dinath, Ms Juhee, Ms Sangun																																		
7.20 (목)	■ 08:00 ~ 14:00 : 연수 실시 <table border="1" data-bbox="525 822 1118 1743"> <thead> <tr> <th data-bbox="525 822 724 889">Input</th><th data-bbox="724 822 921 889">Presentation</th><th data-bbox="921 822 1118 889">Reflection & Activity</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 889 724 997"> 교과별 교육과정 개발 및 교수학습방법 (Curriculum Development by Subject & Teaching and Learning Method) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 997 724 1038">대상: 프놈펜 지역 초등학교 일반 교사 10명</td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1038 724 1078">장소: CKCC세미나실 1</td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1078 724 1118">연수 프로그램</td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1118 724 1260"> • 세션1: 교과별 교육과정 개발 방법(Curriculum Development by Subject) (강사: Dr. Nary) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1260 724 1360"> • 세션2: 초등과학교육방법(Elementary school science teaching method) (강사: 서예원) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1360 724 1501"> • 세션3: 학급경영 및 교수학습방법(Classroom Management and Teaching & Learning Method) (강사: Dr. Sokha) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1501 724 1643"> • 세션4: 지속가능개발 목표달성과 초등교육(Elementary School Education Improvement for SDG 4) (강사: Dr. Sokcheath) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1643 724 1683"> • 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI) </td></tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="525 1683 724 1743"> • 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색 </td></tr> </tbody> </table>	Input	Presentation	Reflection & Activity	교과별 교육과정 개발 및 교수학습방법 (Curriculum Development by Subject & Teaching and Learning Method)			대상: 프놈펜 지역 초등학교 일반 교사 10명			장소: CKCC세미나실 1			연수 프로그램			• 세션1: 교과별 교육과정 개발 방법(Curriculum Development by Subject) (강사: Dr. Nary)			• 세션2: 초등과학교육방법(Elementary school science teaching method) (강사: 서예원)			• 세션3: 학급경영 및 교수학습방법(Classroom Management and Teaching & Learning Method) (강사: Dr. Sokha)			• 세션4: 지속가능개발 목표달성과 초등교육(Elementary School Education Improvement for SDG 4) (강사: Dr. Sokcheath)			• 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI)			• 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색			
Input	Presentation	Reflection & Activity																																	
교과별 교육과정 개발 및 교수학습방법 (Curriculum Development by Subject & Teaching and Learning Method)																																			
대상: 프놈펜 지역 초등학교 일반 교사 10명																																			
장소: CKCC세미나실 1																																			
연수 프로그램																																			
• 세션1: 교과별 교육과정 개발 방법(Curriculum Development by Subject) (강사: Dr. Nary)																																			
• 세션2: 초등과학교육방법(Elementary school science teaching method) (강사: 서예원)																																			
• 세션3: 학급경영 및 교수학습방법(Classroom Management and Teaching & Learning Method) (강사: Dr. Sokha)																																			
• 세션4: 지속가능개발 목표달성과 초등교육(Elementary School Education Improvement for SDG 4) (강사: Dr. Sokcheath)																																			
• 세션5: 심층면담, 설문조사(진행: KEDI)																																			
• 세션6: 그룹 토의(진행: KEDI) - 기초교육 주요 이슈 공동 탐색																																			

	• 정리: 연수 모니터링 결과 분석/컨설팅 및 오찬 - 연수강의 내용 및 방법 관련 컨설팅 - 모니터링 결과에 대한 토의 및 개선을 위 한 논의 사회 KEDI 안해정/ Dr. Soth, Mr.Visal ■ 14:00 ~ 15:00 기관방문 장소로 이동 ■ 15:00 ~ 18:00 기관방문(UNICEF) - 방문목적: 캄보디아 기초교육 관련 UNICEF 사업 현황 파악 및 한국 KEDI와의 협력방안 모색 ※ 안해정: 전반적 면담 운영 및 논의 진행 - 서예원: 논의사항 리코딩, 이슈정리 ※ 현지 지원 : Ms Dinath, Ms Juhee, Ms Sangun	
7.21 (금)	■ 09:00 ~ 10:30 : 워크숍 결과 분석 및 정리 - 연수대상 특성별(교장, 교사교육자, 일반교원) 요구사항 및 연수내용 관련 이슈 분석 - 연수대상별 향후 지원계획 및 프로그램 차별화 방안 모색 - 연수운영을 위한 시설 및 기타 행정지원 방안 논의 - 기타 연수관련 특이사항 및 결과 정리 ■ 10:30 ~ 11:00 : 기관 방문 장소로 이동 ■ 11:00 ~ 13:00 : 기관 방문(KOICA) 및 오찬 - 캄보디아 코이카 사무소 교육사업 소개 및 KEDI와의 협력 방안 논의 - 캄보디아 교사교육 및 초등교육 이슈 및 한국의 역할 논의 ■ 13:00 ~ 13:30 : 관계자 협의회 장소로 이동 ■ 13:30 ~ 15:00 : 프놈펜 왕립대학 관계자 협의회 - ~향후 사범대학 교육과정의 일부분으로서 초등교원 역량강화 연수 프로그램 개설 가능성 논의 - 향후 기관 간 협력방안(MOU 체결 등) 논의 ■ 15:00 ~ 15:30 : 관계자 협의회 장소로 이동 ■ 15:30 ~ 17:00 : 교육청소년체육부 관계자 협의회 - 연수 결과 공유 - 캄보디아 기초교육 관련 이슈 논의	

	- 캄보디아 교육청소년체육부의 교사양성 및 발전계획에 따른 한국과의 향후 세부 협력 방안 논의 - 초등교원 역량강화 연수의 지역 확산 방안 및 지속가능성제고를 위한 행정지원 방안 협의 - 연수의 성과분석을 위한 지표 설정 및 모니터링 방안 논의	
7.22 (토)	■ 23:55 : 프놈펜 출발 ■ 07:05 : 인천 도착	OZ740

나. 출장결과

1. 출 장 결 과	
* 회의 참석 결과 또는 주요 면담 결과를 중심으로 기재 * 일정별 주요 논의사항 및 정보습득 사항을 포함	
1. 교육부 Education Research Council(ERC) 미팅 결과	
1) ERC는 교육부 산하 기구로서 캄보디아 정부의 예산과 원조기관 프로젝트 지원으로 운영됨. 외부 연구기관과 MOU 계획이 있으며 향후 KEDI와의 협력 관계를 희망함	
2) 캄보디아 교원교육 관련 현안 논의	
- teacher training 개선사업의 대상: PTTC, 체육교사 양성소, TBC, 프놈펜 교사양성소(참고 : JICA의 PTTC와 RTTC 통합 프로젝트-2천만불 규모)	
- 유치원 교사 양성 (2년과정) -> 2020년 이후 4년제로 개편	
- 중등 교원 4년제화, 고등학교 교사는 BA+1를 개선 예정임	
- In Service Teacher Training: 학사 학위 없는(자격 미달) 교사 대상 해결방안 중 하나가 Fast Track 학사 과정임	
고등학교 교사 중3000명 이상 교사가 학사 학위가 없고 현재 12+2 많음.	
Fast Track 대상자 : 2017년 1000명, 2018년 1000명	
등급제 (ABC) : 등급제로 교원을 구분	
- Short Course 단기과정 연수 : Teacher Career Pathway	
개설 가능한 과정 예 : School Leadership, School Management, Specialist Group Program	
- 업무 체계 및 복지 체계 개선: School Base Evaluation System 도입 필요	
예)(교사평가제/360/교육 만족도 평가) 동료, 상급자, 커뮤니티, 학생이 교사평가 싱가포르와 한국 모델을 고려 가능함	
- 연수 학교 선정 : 범위를 축소할 것, 파일럿 연수를 통한 결과가 중요	

- 초등교원 연수 프로그램은 KEDI에게 일임
- KEDI + RUPP + ERC 간의 협력이 중요함

2. 캄보디아 현직 교원(in-service) 역량강화 연수

- 1) 제1일차: 학교경영 및 평가와 학교장 리더십 (School Management, Assessment, & Leadership) 연수
 - 대상: 프놈펜 지역 초등학교 교장 및 교감을 대상으로 하였으나 PTTC 교사교육자들도 함께 참석하여 연수를 실시하였음
 - 총 3개 세션으로 RUPP 교수진들이 강의를 진행하였음
 - 세션1: 학교경영 및 리더십 (School Based Management/School Leadership)
(강사: Dr. Sokha)
 - 세션2: 평가의 목적 및 방법(The Purpose and Method of Assessment)
(강사: Dr. Nary)
 - 세션3: 지속가능개발을 위한 기초교육의 과제(Issues of Basic Education for Sustainable Development), (강사: Dr. Sokcheatt)
 - RUPP 교강사들의 협력하에 초등교원 역량강화 연수에 관한 심층면담 및 설문조사를 실시하였음
 - 연수 내용 관련 질의응답 시간 및 다양한 이슈를 논의하는 토론시간을 가졌음
- 2) 제2일차: 학교 교육과정 개발 및 교수방법론 (School Curriculum Development & Teaching Method) 연수
 - 프놈펜 지역 PTTC 교사교육자들을 대상으로 연수하였음
 - 총 4개 세션으로 RUPP 교수진들과 KEDI 안해정 박사가 강의를 진행하였음
 - 세션1: 학교 교육과정 개발의 이론과 실제(Theory and Practice of School Curriculum Development), (강사: Dr. Sokha)
 - 세션2: 교수방법론(Teaching Method)
(강사: Dr. Sokcheath)
 - 세션3: 학습평가 방법 및 사례(Learning Assessment) (강사: Dr. Nary)
 - 세션4: 아동발달 및 학급경영(Child Development and Classroom Management)
(강사: 안해정)
 - RUPP 교강사들의 협력하에 초등교원 역량강화 연수에 관한 심층면담 및 설문조사를 실시하였음
 - 특히, 안해정 박사의 강의 내용에 관심이 많았으며 간단하고 실제적인 학급경영 노하우를 제공함으로써 현장적용이 가능할 것으로 판단됨
 - 오찬과 더불어 연수 내용 관련 질의응답 시간 및 다양한 이슈를 논의하는 토론시간을 가졌음
- 3) 제3일차: 교과별 교육과정 개발 및 교수학습방법(Curriculum Development by Subject & Teaching and Learning Method)

- 대상: 당초 프놈펜 지역 초등학교 현직교사를 대상으로 선정하였으나 학기 중 수업결손 등을 우려하여 PTTC 예비교사(pre-service)들을 대상으로 연수를 실시하였음
 - 총 4개 세션으로 RUPP 교수진들과 KEDI 서예원 박사가 강의를 진행하였음
 - 세션1: 교과별 교육과정 개발 방법(Curriculum Development by Subject)
(강사: Dr. Nary)
 - 세션2: 학급경영 및 교수학습방법(Classroom Management and Teaching & Learning Method), (강사: Dr. Sokha)
 - 세션3: 지속가능개발 목표달성과 초등교육(Elementary School Education Improvement for SDG 4), (강사: Dr. Sokcheath)
 - 세션4: 초등과학교육방법(Elementary school science teaching method)
(강사: 서예원)
 - RUPP 교강사들의 협력하에 초등교원 역량강화 연수에 관한 심층면담 및 설문조사를 실시하였음
 - 제2일차와 마찬가지로, KEDI 강사인인 서예원 박사의 강의 내용에 관심이 많았으며 실제적인 학습자료를 제작하는 Hands-on activity를 통해 호응도가 좋았음
 - 오찬과 더불어 연수 내용 관련 질의응답 시간 및 다양한 이슈를 논의하는 토론시간을 가졌음
- 4) 3일간 연수 총정리 및 향후 계획 논의
- 3일간 연수내용의 전반적 자체 평가 실시
 - RUPP 교강사진들과 ‘캄보디아 초등교원 역량 강화’를 위한 다양한 이슈 및 향후 연수 발전방안, 연수 실시를 위한 행정적 지원체계, KEDI와의 협력 방안 등 집중 논의
 - 공동으로 진행했던 심층면담 및 설문조사 내용 점검, 수정보완 실시

3. 캄보디아 내 교육개발협력 공여기관 방문 결과

1) VVOB (Education For Development)

- VVOB 담당자 5명(Karolina Rutkowska, Van Leap, Uon Virak 등)과 한국 4명(안해정, 서예원, 이상은, 강주희)가 미팅에 참여함
- VVOB 기관 소개 및 캄보디아 지부 소개

VVOB Cambodia : Capacity development

주요 업무 1 : Develop the capacity of education staff [Individual]

대상 : Teacher trainers, PTTC Director, mentor teachers at practice schools, technical experts of departments

지원 내용 : Subject knowledge, pedagogical skills, ICT in education, mentoring skills, M&E and management skills

주요 업무 2 : Develop educational resources for teacher training [organizational] 캄보디아의 교육과정, 상황, 수요, 언어에 맞춰서 사용하기 쉽고, 저비용의 교육 자료등을 제작

주요 업무 3 : Develop teacher training system of MoEYS [institutional] Review curricula of TTS, On-line education resource portal, M&E system

- VVOB 주요 교육개발협력 프로그램 소개

과거 프로그램들

Maths and Physics (RTTC 캄땡잠 2004-2008)

Learner-Centered Methodology (PTTC 씨엠립, 캄땡잠 2004-2009)

Open Resource Center (PTTC 씨엠립, 2004-2009)

School Health Education (PTTC/RTTC 바탐방, 2005-2010)

Science and Environment & Agricultural Life Skills (6 RTTC, 19 PTTC, 180 중 학교, 2008-2013)

Mathematics, Science and Teaching Practice, PM&E (18 PTTC, 116 초등학교, 2014-2016)

현재 진행중인 프로그램

Mathematics, Classroom management, Teaching practices (18PTTC (6TEC)

540 초등학교원, 2017-2021)

- 교원교육 및 연수 관련 현안 논의

현재 VVOB에서는 2017-2021 5년 프로그램 SMART가 진행중임(수학 관련된 프로젝트, 수학에 치중한 이유는 국가 시험이 있어서 캄보디아 정부의 교육 정책과 발맞추기 위해 수학과목을 특화해서 선정함)

예산 : 3,868,000 유로

Pre-service가 중심, 초등교사 타겟

2018 - 2019 : 프놈펜, 바탐방 선정(training, peer learning, coaching)

2020 - 2021 : 칸달, 캄땡잠 선정 (위와 동일)

- 캄보디아 TPAP(Teacher Policy Action Plan) 등 현재 캄보디아는 국가 교육정책에서 수학의 중요성을 강조함. 외국 NPO에서 접근이 용이한 과목임. 또한 VVOB의 포커스는 주로 정부의 정책에 따라 달라짐

2) JICA

- JICA 담당자 Takahashi Koji 와 한국 4명(안혜정, 서예원, 이상은, 강주희), RUPP 교수 쏘씨웃이 미팅에 참여함

- JICA의 교원교육 현황 소개 및 관련 질의응답

자이카와 VVOB는 상호 협력하에 커리큘럼, syllabus 등을 개발중

커리큘럼 개발할 때 싱가포르 framework를 주로 참고함

싱가폴 NIE + 현 TTC 커리큘럼

- TEC 설립 후 담당교원 수급 관련 문제: 양질의 교원이 부족하며 현존 staff 들의 역량 개발에

집중해야 할 필요가 있음

- TEC는 연간 초등 150명, 중등 100명으로 최소 250명이 입학 예정이며 그에 따라 적어도 160명 이상의 교직원이 필요할 것임. 현재 프놈펜에 97명의 교직원, 바탐방에는 56명의 교직원이 있으며 턱없이 부족한 숫자임. 정부에서는 기존 staff이 TEC에 흡수되어 계속 일할 수 있기를 기대함. 추가로 외부 인력도 선발해야 할 듯함.
- 일본 히로시마 연구팀들이 사회 과목에 대해 커리큘럼 개발 등에 협력 예정 유네스코 서울에서는 세계시민교육 과목에 협력 예정
- 2018년 11월부터 TEC가 개소예정 (4년제 BA과정)
기존의 PTTC/RTTC 12+2, TEC 4년제, NIE의 BA+1 (3개의 교원양성체제가 공존)
- PTTC와 TEC의 궁극적인 차이: TEC는 PTTC의 업그레이드 모델이 아니라 새로운 체계를 구축하는 것
- 현재 TEC는 프놈펜/바탐방에 건설 예정이며 미래에 씨엠피이나 캄뽕썸으로 확대할 수도 있지만 현재 알수 없음
- 현재 유치원 교사 교육은 굉장히 열악함. 대부분 몇 주간의 짧은 교육을 받고 계약직으로 업무를 진행함. 그래서 미래에 PTTC가 유치원교사 교육을 포함하지 않을까 생각하지만 역시 미정임

3) UNICEF

- UNICEF 담당자 Caroline과 Dani, 한국 4명(안해정, 서예원, 이상은, 강주희) 참여
- 기초교육 관련 UNICEF 사업 현황과 한국 KEDI와의 협력방안 모색
- UNICEF는 현재 초등교육 분야의 3지방 (바탐방/캄뽕/프레이벵)의 170개 이상의 초등학교를 지원중
Positive discipline
Child friendly school
Teacher behavior/attitude
- District Training Monitoring Team에 대한 논의
- UNICEF는 영유아교육에 관한 프로젝트도 많기 때문에, 초등과 더불어 향후 기초교육 분야에서 관련 노하우를 공유하고 캄보디아 사업 추진 컨설팅도 받을 수 있을 것으로 판단됨

4) KOICA-Cambodia

- 코이카 담당자 김명진 부소장, 서정환과 한국 4명(서예원, 안해정, 이상은, 강주희)이 미팅에 참여함
- 코이카의 캄보디아 교원교육 프로젝트 소개: 성과관리 후보사업으로 중등 교원 초청연수 프로그램 실시 예정

선정 : 한기대 (이문수 단장, 글로벌기술교육팀)

2017년 하반기부터 2019년 3년간

연간 2주간 한국 초청 연수

매해 22명 초청

연수 내용 : PTTC의 Teacher Trainer 교육

- 매해 성과를 평가하여 해당 프로그램을 연장할지/확대할지 결정 예정, 2019년도 교육 관련 프로젝트를 발굴하고자 동분서주 중이나 부정적인 결과를 예상하고 있음 - 교육부에서는 코이카에게 pre-school 부터 lower-secondary 까지 Teacher trainer 연수를 폭넓게 커버하기를 요청하였으나, 코이카 측은 심도있는 효과를 위해 대상을 제한하기 원한다고 의견을 밝혔다고 함. 또한 교육부 측에 KEDI에서 초등 교원을 담당할 것이라고 전달했다고 함 - 또한 코이카는 교육 프로젝트에 pre-school 프로그램을 고려중. 현재까지 pre-school을 커버하는 공여 파트너들이 많지 않았기 때문에 좋은 기회가 될 것으로 판단함. ICT쪽으로는 기술 대학교에 학위과정 개설을 지원하는 방안을 고려중임. 그러나 2018년 총선에 대한 정치적인 불안정이 존재하기 때문에 어떤 것도 확신할 수 없는 상황임
2. 출장지 관련 소감 및 종합 의견 * 출장 소감, 한국 교육정책, 기관 운영, 연구·사업추진 등에 도움이 될 만한 아이디어 * 작지만 반짝거리는 기발한 아이디어 * 기타 건의사항 등 자유롭게 기재
- 연수 실시를 통해 캄보디아 RUPP대학 관계자 및 교육부 담당자들과 매우 세부적이고 심도깊은 교원 교육 관련 논의를 할 수 있었음 - 캄보디아 교육의 질 제고를 위해 일본을 비롯한 많은 공여국들이 이미 수십년 전부터 매우 체계적인 교육개발협력사업을 추진해오고 있기 때문에 더 이상 기여할 분야가 남아있지 않은 상황임. 본 파일럿스터디 결과를 통해 한국 역시 캄보디아 교육 발전을 위한 이니셔티브를 확보하고 장기적으로 추진할 필요가 있음 - KEDI 연구진이 직접 방문하여 현지 연수를 실시한 결과, 참여자들의 높은 호응과 만족도, 향후 연수 실시에 대한 기대를 확인할 수 있었음. 특히 한국의 교육발전에 깊은 관심을 보이며 유사한 경험을 가진 양국간의 협력에 대한 열망이 높았음. 이러한 측면을 고려하여 보다 실제적이고 현장 적용성이 높은 연수를 실시한다면 캄보디아 교원 역량강화에 큰 기여를 할 수 있을 것으로 기대됨

[부록 5] SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의 참석 출장 보고서

가. 출장개요

작 성 일	2017. 8. 1	작 성 자	안해정
출 장 자 (* 단체는 출장자 모두 표기) * 한글이름, 영어이름, 소속, 직급, 지위 모두 표기 (예: 홍길동 Hong, Gil-Dong, 기획처 연구팀 팀장, 연구위원)		항공마일리지 신고여부 (※ 출장자 전원 신고 필수) * 출장자 전원 개별 표기 * 적립 불가능한 경우 사유 작성 (예: 신고 (O) 혹은 (적립 불가 사유 작성))	
안해정, Ahn, Hai-Jeong, 글로벌교육개발협력 연구실 실원, 부연구위원		신고여부 (O)	
출 장 내 용			
출 장 지	뉴욕, 미국		
방문기관	· UN 본부		
기 간	2017. 6. 28(수)~7. 2(일) (3 박 5 일)		
목 적	SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의 참석		
일 정	일자	시간	주요일정
	6. 28 (수)	10:00~11:05	인천 출발 (대한항공 KE081)
		11:05	미국(뉴욕) 도착
		14:00~17:00	회의 쟁점 사안 검토
	6. 29 (목)	09:00~10:00	개회식 및 기조 강연 참석
		10:00~10:45	‘Implementation of SDG 4-Education 2030: National and Regional Perspective’ 패널 참석
		10:45~11:00	Coffee/Tea Break
		11:00~12:00	‘Strengthening Regional Support for Implementing SDG 4-Education 2030’ 패널 참석

		12:00~14:00	점심 식사
		14:00~15:30	‘Implementation of SDG 4-Education 2030: Policy Lessons and Strategies for the Way Forward’ 패널 참석
		15:30~15:45	Coffee/Tea Break
		15:45~17:00	‘Financing of Education: Global and National Perspectives’ 패널 참석
	6. 30 (금)	09:30~11:30	‘Review, Monitoring, and Reporting of SDG 4-Education 2030’ 패널 참석
		11:30~11:45	Coffee/Tea Break
		11:45~12:30	‘Gearing up Advocacy Activities: Maintaining the Momentum’ 패널 참석
		12:30~14:00	점심 식사
		14:00~15:00	‘SC Working Groups: Way Forward and Key Milestones’ 논의 참석
		15:00~15:15	Coffee/Tea Break
		15:15~16:15	‘Planning Next Steps’ 논의 참석
		16:15~17:00	‘Recommendations for the SC up to 2019 (Roadmap)’ 논의 참석
	7. 1 (토)	14:00	미국(뉴욕) 출발 (KE082)
	7. 2 (일)	17:20	인천 도착

나. 출장결과

1. 출 장 결 과

- * 회의 참석 결과 또는 주요 면담 결과를 중심으로 기재
- * 일정별 주요 논의사항 및 정보습득 사항을 포함

○ 2017년 6월 29~30일 양일 동안 개최된 제 3차 SDG 4-교육 2030 운영위원회(SC) 회의는 6월 27일(화)에 실시한 사전 워킹그룹 회의의 논의 내용에 대한 발제와 이에 대한 의견 개진을 중심으로 진행되었음. 참석자는 지역별 회원국 대표 및 국제기구 관계자 등 100여명이었으며, 우리

나라에서는 SC 위원인 김광호 유네스코 한위 사무총장을 비롯하여 출장자 포함 총 5인이 참석하였음. 워킹그룹은 (1) 리뷰, 모니터링, 보고 (2) 정책, 전략 (3) 애드보커시, 커뮤니케이션 (4) 재정의 총 4개 분야로 나뉘어 운영되었으며, 제 3차 운영위원회 회의에서도 이 4개 분야별 실행 보고서 및 권고안에 대해 검토함.

<1일차 회의 결과, 6월 29일(목) 09시~18시>

○ 개회식

- Mr. Qian Tang (유네스코 교육 ADG), Ms. Hongbo Wu(유엔 사무총장보), Ms. Dessina William(유엔 총회의장사무소), Mr. Koumba Boly Barry(유엔 교육권 특별보고관), Mr. Dankert Vedeler(노르웨이 교육부 부국장, 교육 2030 SC 공동위원장) 등의 개회사 및 축하와 운영위원회 회의 개요 발표가 있었음.

○ SDG 4-교육 2030 이행을 위한 국내 및 지역의 관점

- 좌장: Mr. Qian Tang, 유네스코 교육 ADG
- 각 지역별 대표 국가에서 지역의 현황을 발표함. Mr. Roberto Gomez(볼리비아 교육부 장관)은 부에노스아이레스 선언을 소개함. Mr. Victor Soo(케냐 유네스코대표부)는 국가간 조정 및 정부부처의 협조가 아프리카 지역의 도전과제임을 밝히고 모니터링과 보고 역량 강화 및 국가 뿐만 아니라 국제기구간의 조정이 강화되어야 한다고 제안함. Mr. Sohorab Hossain(E/9 대표, 방글라데시)는 E9 국가의 교육부 장관이 SDG 4 관련 지역 이니셔티브에 합의했음을 밝히고, 국가 간 조정 및 이를 위한 기술 협력, 정보 공유, 정책 대화를 강조함. Ms. Florence Robine(프랑스 교육부)는 1그룹(서유럽) 국가들이 2016년 10월에 모여 교육 2030에 대한 지지를 확인했음을 알리고, 지역 협력 및 조정 메커니즘인 EU 2020 목표와 관계 설정이 필요함을 밝힘. ABEGS 대표는 아랍지역에서 교육부 장관회의의 1회, 실무회의의 2회 결과 지역 로드맵을 도출했음을 소개함.
- 질의응답 및 토론: 벨기에 대표가 프랑스어권 국가들이 아프리카 국가를 돕는 활동이 있음을 소개하고, UNHCR 대표가 이주 및 난민 문제를 언급함.

○ 교육 2030 이행을 위한 지역적 지원 강화

- 좌장: Mr. Aaron Benavot(유네스코 세계교육현황보고서팀 팀장)
- SC 위원 중 지역기구 대표들이 각 지역의 현황을 공유함. Mr. Ahlin Byll-Cadharia (ADEA)는 지역 수준의 정책 대화를 위해서는 정치적 의지와 재원이 필요함을 강조함. Ms. Aishath Shihan(SAARC)는 지역 협력 분야 및 네트워크, 주제별 회원국의 역할을 'SAARC 실행계획'에 명시했음을 밝힘. Ms. Ethel Valerzuela (SEAMEO)는 '2015년 이후 7대 우선분야'를 결정했으며, 아태지역 교육 2030+ 주제별작업단의 회원으로 활동하며 국내 이행 현황 매핑을 완료했

음을 소개함. Mr. Paulo Speller (OEI)는 OEI 평가센터가 매년 교육 분야 특정 주제에 대한 평가보고서를 발간함을 소개함.

- 질의응답 및 토론: Ms. Victoria Ibiwoye(청년 대표)는 청년들이 SDG에 큰 관심을 갖고 있으나 국내에서 활동할 여지가 많지 않다고 밝힘. Council of Europe 대표는 47개 유럽 국가로 구성된 Council of Europe의 조약 및 정책, 파일럿 프로젝트 등의 활동을 소개함. 좌장은 정리발언을 통해 지역기구가 지역 전략 구축, 역량 강화, 데이터 수집, 우선순위 선정, 광범위한 이해관계자 동원 등 중요한 역할을 하고 있음을 강조함.

○ 정책 및 이행 전략

- 좌장: OECD
- 워킹그룹 2(정책 및 전략)에서 그룹 위원 대상 설문조사 및 3차례 전화회의 및 1차례 사전회의 결과 도출한 권고안을 발표한 후 토론 결과 지적된 사항을 반영하여 권고안을 수정하여 재논의하기로 결정함. 워킹그룹 2 공동좌장인 GCE(Ms. Camilla Croso)와 벨기에 대표(Ms. Marie-Anne Persoons)가 (1) 교육 2030 실행계획과 목표에 대한 정부의 책무 강화, (2) 교육 분야 조정 강화, (3) 회원국 상황에 맞는 SDG4 목표 우선순위 결정, (4) 기술적 지원 자료 개발, (5) 교육분야 국가 역량 개발, (6) 모니터링, 평가, 데이터 사용에 대한 역량 강화 등 총 6개 분야 권고안을 발표함.
- 질의응답 및 토론: 많은 위원들이 권고안의 이행 주체가 불명확함을 지적하고, 일부 위원은 우선순위 결정이 교육의 전분야를 포괄하는 SDG 4의 기본방향에 배치될 수 있음을 언급함.

○ 교육 재정: 국제적 및 지역적 관점

- 좌장: Mr. Jordan Naidoo(유네스코 교육 2030 지원조정국장)
- 워킹그룹 3(교육 재정)에서 준비한 권고안을 발표함.

※ 워킹그룹 3 권고안/주요 메시지

- (1) 국내 재정: ▷ 정부는 교육 분야 국내 재원을 늘리고, 특히 형평성을 높이고, 가장 소외된 집단과 아동을 지원하는 것을 최우선으로 해야 함, ▷교육 재정 관련 데이터 관리를 향상시키고, 특히 빈곤 가정의 부담을 경감시키기 위한 준비작업으로 기초교육 분야의 사교육비를 파악해야 함.
- (2) 국제 재정: ▷ 원조국 및 원조기구는 교육분야 지원금을 전체 지원금의 15% 이상으로 늘리고, 추가 자원 확보를 위해 노력해야 함. ▷ Global Partnerships for Education (GPE) 후원금 2020년까지 20억\$ 목표, ▷ Education Cannot Wait 기금 2020년까지 38.5억\$ 목표
- (3) 새로운 형태의 교육 재정: 개인/기업 기부, International Finance Facility for Education 설립(안), 금융거래세(Financial Transaction Tax)(안), 채무 스왑(debt swap)(안) 등

새로운 형태의 교육 재정에 대한 추가 분석 및 매핑 활동을 워킹그룹이 수행함.

- 질의응답 및 토론: 새로운 교육재정 조정기구 설립에 대해 찬반 의견이 있었으며, 중국 대표는 국제 재정에도 각국 정부 차원의 조정 기능이 보장되어야 함을 강조함. 케냐 대표는 교육 재정 논의에 사기업의 참여를 강조하였으며, 노르웨이 대표는 재정지원에 대한 모니터링의 중요성을 강조함. 한국 대표는 정부뿐만이 아니라 민간(가계 포함) 투자의 중요성을 언급하고, 교육 형평성의 단계적 실행 및 재정 담당 부처와의 협력을 강조함. 권고안에 대한 승인은 이루어지지 않음.

〈2일차 회의 결과, 6월 30일(금) 09시~17시〉

○ 교육 2030 리뷰, 모니터링, 보고

- 좌장: Jordan Naidoo, 유네스코 교육 2030 지원조정국장
- 워킹그룹 1(리뷰, 모니터링, 보고)에서 준비한 권고안을 발표한 후 토론 결과 권고안 승인은 이번 회의에서 하지 않기로 함.
- (1) 권고안 1: SDG4 모니터링을 위한 글로벌 데이터 생산: 2018년까지 SDG 4 글로벌 지표의 개념적, 기술적 보완 완료를 위한 계획을 TCG가 2017년 말까지 제출할 것을 요청
- (2) 권고안 2: ▷ 2019 유엔 고위급정치포럼(HLPF)과 연계성을 위해 2016, 2017년에 유네스코가 HLPF에 자료/의견서를 제출한 경험을 토대로 SC에 가이드라인 제공을 요청함, ▷ 워킹그룹 1이 2019년 HLPF(SDG 4 검토)에 제출할 의견서 초안 준비 및 다음 SC 회의에서 검토
- (3) 권고안 3: 2016 GEMR의 권고안 및 향후 발간될 GEMR의 유엔 차원의 활용 안에 대한 검토
 - ※ 2017/2018 GEMR(Accountability), 2019 GEMR(Migration and education), 2020 GEMR(Inclusion in education)
- (4) 권고안 4: 기존 지역별 모니터링 체계에 대한 매핑 활동 및 개선안을 워킹그룹에서 추진
- (5) 권고안 5: ▷국가별 지표 우선순위 결정에 대한 가이드라인을 워킹그룹이 제공, ▷ 유네스코통계원(UIS)이 글로벌 대표 지표(global lead indicator)에 대한 연구 수행
- 질의응답 및 토론: 지표와 관련해서 추가적인 작업이 필요함을 강조함. 권고안 5에서 제안한 ‘글로벌 대표 지표’와 관련하여 지표의 활용 및 정책입안자에 대한 영향력 제고 방안에 대한 논의와 국가 간 경쟁으로 변질되지 않도록 하는 노력이 추가적으로 필요함이 지적됨.

○ 애드보커시 활동 강화

- 좌장: Ms. Maria Khan, ASPBAE
- 워킹그룹 4 대표가 2019년까지 주요 행사를 소개함.
 - ※ 2017-2019년 교육 2030 주요 행사
 - (1) 2017년: ▷ 유네스코 청년 포럼(10.24): 청년 애드보커시 기술 워크숍
 - ▷ 2017/2018 GEMR 발간(10.24), ▷ 유네스코 총회(11.1): 교육 2030 고위급 장관 회의

- (2) 2018년: ▷ 3차 SDG-교육 2030 SC 회의(1분기), ▷2019 GEMR 발간(10월)
 - 세계교육회의(Global Education Meeting)(연말)
 (3) 2019년: ▷ 유엔 SDG 고위급정치포럼(HLPF)(7월)

○ SC 워킹그룹 향후 계획

- 사무국에서 워킹그룹 권고안의 즉각적인 승인이 어려운 상황을 설명하고, 이번 회의의 논의 사항을 반영한 자료를 수일내 위원들과 공유하고 의견을 받는 안을 제안하고 위원들이 동의함.

○ 향후 회의 및 SC 위원 교체

- 좌장: Ms. Margarete Sachs-Israel, 유네스코 파트너십/협력/연구팀
- 위에서 언급한 2017-2019년 교육 2030 주요 행사 계획을 다시 소개하였으며, 교육 2030 운영위원회 위원 교체 (2018년 4월)와 관련하여 위원의 임기는 기본 2년이며, 업무의 연속성을 위해 지역별로 일부 위원 임기 연장을 지역별로 결정할 수 있다고 안내했음.

○ 유엔과의 협력

- 좌장: Mr. Dankert Vedeler, Norway
- 한중희 유엔대표부 차석대사는 “Group of Friends on GCED”가 한국과 카타르의 주도로 올해 구성된 이 네트워크는 세계시민교육에 대한 정보를 공유하고 활동을 촉진하는 것을 목표로 하며 SC 위원들의 관심과 지지를 요청함.
- 케냐 대표는 유네스코의 “차별반대도시연합”(Coalition of Cities against Discrimination)이 비슷한 목표를 갖고 있다고 소개함.
- Education International 대표는 유네스코 총회 뿐만 아니라 유엔 총회에서도 SC 위원들이 참여할 수 있는 방안이 필요하다고 제안함.

○ 폐회식

- Mr. Qian Tang은 교육 2030 운영위원회 웹사이트가 곧 오픈할 예정임을 알리고, 위원들의 관심과 협조를 요청하며 3차 교육 2030 운영위원회의 폐회를 선언함.

2. 주요 면담자

성명	소속·지위	연락처	
	전공·담당업무	전화	이메일
김광호	유네스코 한국위원회, 사무총장		
Jordan Naidoo	UNESCO Director, Division for Education		

	2030 Support and Coordination ED/ESC		
Aaron Benavot	UNESCO GEM Report Director		
Dankert Vedeler	노르웨이 교육부 부국장		
3. 출장지 관련 소감 및 종합 의견 * 출장 소감, 한국 교육정책, 기관 운영, 연구·사업추진 등에 도움이 될 만한 아이디어 * 작지만 반짝거리는 기발한 아이디어 * 기타 건의사항 등 자유롭게 기재			
○ SDG 4-교육 2030 운영위원회 회의 이틀 전에 본회의와 같은 장소에서 개최된 워킹그룹 회의를 통해 많은 논의가 이루어진 것으로 보임. 향후 워킹그룹 회의에 참석하는 것이 좋을 것으로 생각됨. ○ SDG 4-교육 2030 운영위원회에서 SDG 4의 실천을 위해 (1) 리뷰, 모니터링, 보고 (2) 정책, 전략 (3) 애드보커시, 커뮤니케이션 (4) 재정의 4개의 측면에서 접근하고 있으며, 워킹 그룹에 이에 따라 구분하여 운영함. 현재 본원에서 수행하고 있는 ‘SDGs 달성을 위한 교육개발협력 연구 (I): 기초교육 실천 방안’ 연구의 정책 제언 방향이 같은 맥락에 있음을 확인함. ○ 우리나라 교육부(주유네스코 한국 대표부) 및 유네스코 한국위원회 관계자와 향후 SDG 4-교육 2030의 국내 이행 방안에 대해 토론하였음. 이처럼 국제 회의에 다양한 국내 이해관계자와 공동 출장을 실시하는 것은 다양한 시각에서 회의 주제와 쟁점을 바라볼 수 있다는 점에서 매우 긍정적이라 생각됨. ○ SDG 4-교육 2030의 이행과 관련하여 선진국과 개발도상국 간의 입장과 견해 차가 매우 크다는 점을 확인하였음. 지역별, 국가별 이행 전략 논의에 개발협력 측면에서의 전략이 반드시 필요하다고 생각됨.			

연구보고 RR 2017-24

**지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한
교육개발협력 연구(I) : 기초교육 실천 전략**

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	디자인 범신 (042) 254-8737
ISBN	979-11-5666-315-7 93370

책 내용의 무단 복제를 금함

지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한
교육개발협력 연구 (I):
기초교육 실천 전략
