

WE SUPPORT
SDG4
QUALITY
EDUCATION

2017 SDG4-교육2030 포럼: 한국교육과 SDG4-교육2030

Education
2030

4 QUALITY
EDUCATION



2017

2017 SDG4-교육2030 포럼: 한국교육과 SDG4-교육2030

2017. 11. 14(화) 09:30~18:00
한국프레스센터 기자회견장

문의 유네스코한국위원회 교육팀
Tel: 02-6958-4280
Email: education@unesco.or.kr



유네스코한국위원회
Korean National Commission for UNESCO



교육부
Ministry of Education



유네스코 헌장(前文)

이 헌장의 당사국 정부는 그 국민을 대신하여 다음과 같이 선언한다.

전쟁은 인간의 마음속에서 생기는 것이므로
평화의 방벽을 세워야 할 곳도 인간의 마음속이다.
서로의 풍습과 생활에 대한 무지는
인류 역사를 통하여 세계 국민들 사이에 의혹과 불신을 초래한 공통적인 원인이며,
이 의혹과 불신으로 인한 그들의 불일치가 너무나 자주 전쟁을 일으켰다.
이제 막 끝난 무서운 대 전쟁은 인간의 존엄, 평등, 상호존중이라는
민주주의 원리를 부인하고,
이러한 원리 대신에 무지와 편견을 통하여
인간과 인종의 불평등이라는 교의를 퍼뜨림으로써 일어날 수 있었던 전쟁이었다.
문화의 광범한 보급과 정의, 자유, 평화를 위한 인류의 교육은
인간의 존엄에 불가결한 것이며
또한 모든 국민이 상호원조와 상호관심의 정신으로써 완수하여야 할 신성한 의무이다.
정부의 정치적·경제적 조정에만 기초를 둔 평화는
세계 국민들의 일치되고 영속적이며 성실한 지지를 확보할 수 있는 평화가 아니다.
따라서 평화를 잃지 않기 위해서는
인류의 지적·도덕적 연대 위에 평화를 건설하지 않으면 안 된다.
이러한 이유에서 이 헌장의 당사국은
교육의 기회는 모든 사람에게 충분하고 평등하게 주어져야 하고,
객관적 진리는 구속받지 않고 탐구되어야 하며,
사상과 지식은 자유로이 교환되어야 함을 확신하면서,
국민들 사이의 의사소통 수단을 발전 확대시키는 동시에,
서로를 이해하고 서로의 생활을 더욱 진실하고 더욱 완전하게 알도록 하기 위하여
이러한 수단을 사용할 것을 동의하고 결의한다.

이에 헌장의 당사국들은
세계 국민들 사이의 교육적, 과학적, 문화적 관계를 통하여
국제연합의 설립 목적이며 또한 국제연합 헌장이 선언하고 있는
세계 평화와 인류 공동의 복리라는 목적을 촉진하기 위하여
국제연합교육과학문화기구(유네스코)를 창설한다.

1945년 11월 16일

목 차

I. 프로그램 일정	3
II. 프로그램 개요	4
III. 참가자 소개	5
IV. 발표자료	
세션 1: 기초강연: 한국교육과 SDG4-교육2030 (이희수 / 중앙대학교)	13
세션 2: SDG 4.1, 4.2, 4.6 (유아, 초.중등교육, 문해)	29
1. 양질의 초·중등교육 (조지민 / 한국교육과정평가원)	31
2. 양질의 보편적 영유아 교육: 국내 이행 현황과 향후과제 (문무경 / 육아정책연구소)	40
3. 지속가능발전목표 달성을 위한 기본적인 문해 및 수해 (조순옥 / 국가평생교육진흥원)	48
세션 3: SDG 4.3, 4.4 (고등교육, 직업기술교육)	63
4 양질의 고등교육 제공 (박환보 / 충남대학교)	65
5. 양질의 직업기술교육에 대한 공평한 접근 (김철희 / 한국직업능력개발원)	76
6. ICT를 통한 양질의 교육 (서종원 / 한국교육학술정보원)	89
세션 4: SDG 4.5, 4.7, 4.a (형평성,GCED&ESD,비폭력)	99
7. 교육에서의 성평등 (신윤정 / 한국보건사회연구원)	101
8. SDG 4.7의 국내 이행 현황과 주요 과제- 세계시민교육을 중심으로 (이양숙 / 아시아·태평양 국제이해교육원)	112
9. 학교시설을 활용한 학교사용자 중심 시설안전교육의 사례와 시사점 (박성철 / 한국교육개발원)	125
V. 부록	
1. 유엔지속가능발전목표 4	135
2. SDG4-교육2030 세부 목표 및 글로벌 성과 지표	136

I. 프로그램 일정

시간	내용	발표자
09:30~ 10:10	개회식 개회사	사회: 유네스코한국위원회 김광호 사무총장(유네스코한국위원회) 박은경 부위원장(유네스코한국위원회) 한석수 원장(KERIS) 정우탁 원장(APCEIU)
	축사	
	기념사진촬영	
10:10~ 10:40	세션1: 기조강연 한국교육과 SDG4-교육2030	이희수 교수(중앙대학교)
10:40~ 12:10	세션 2: SDG 4.1, 4.2, 4.6 (유아, 초,중등교육, 문해)	사회: 김환식 부교육감(충청남도교육청)
	발표1: 양질의 초중등교육(4.1) (20분)	조지민 본부장(한국교육과정평가원)
	발표2: 양질의 영유아교육(4.2) (20분)	문무경 실장(육아정책연구소)
	발표3: 기본적인 문해 및 수해(4.6) (20분)	조순옥 박사(국가평생교육진흥원)
	지정토론	토론1. 김민호 교수(제주대)
	자유토론	토론2. 채재은 교수(가천대)
12:10~ 13:30	점심(한국프레스센터 구내식당)	
13:30~ 15:00	세션3: SDG 4.3, 4.4(고등교육, 직업기술교육)	사회: 정철영 교수 (서울대)
	발표1: 양질의 고등교육 제공(4.3) (20분)	박환보 교수(충남대학교)
	발표2: 양질의 직업기술교육에 대한 공평한 접근 (4.3, 4.4) (20분)	김철희 센터장(한국직업능력개발원)
	발표3: ICT를 통한 양질의 교육 (20분)	서종원 부장(한국교육학술정보원)
	지정토론	토론1. 김선주 팀장(한국대학교육협의회)
	자유토론	토론2. 이해선 소장(고등직업교육연구소)
15:00~ 15:20	휴식	
15:20~ 16:50	세션 4: SDG 4.5, 4.7, 4.a (형평성, GCED&ESD, 비폭력)	사회: 강순원 교수(한신대)
	발표1: 교육의 성평등(4.5) (20분)	신윤정 연구위원(한국보건사회연구원)
	발표2: 지속가능발전을 위한 가치, 지식, 기술 습득(4.7) (20분)	이양숙 실장(유네스코아태국제이해교육원)
	발표3: 안전하고 평화로운 교육환경(4.5, 4.a) (20분)	박성철 팀장(한국교육개발원)
	지정토론	송인자 부장(한국양성평등교육진흥원)
	자유토론	김철홍 과장(국가인권위원회)
16:50~ 18:00	세션 5: 종합토론 - 교육2030-SDG4 이행전략 및 우선순위	사회: 임현묵 교육본부장 (유네스코한국위원회)
	지정토론	김천홍 과장(교육부), 김이경 교수(중앙대)
	자유토론	박성호 소장(한국교육개발원)

II. 프로그램 개요

2017 SDG4-교육2030 포럼: 한국교육과 SDG4-교육2030

1. 포럼 배경 및 목적

가. 배경

- 2015년 유엔은 2030년까지 달성할 지속가능발전목표(SDGs)를 확정함
 - ※ SDG4-교육2030 “포용적이고 공평한 양질의 교육과 모두를 위한 평생학습 증진”
- 2015 세계교육포럼을 유네스코와 함께 주최한 한국은 교육2030 이행에서도 국제사회의 기대를 받고 있음
- 이를 위해서 SDG4-교육2030에 대한 정부, 교육계, 학계, 시민사회, 언론의 관심과 이해를 높이고 그 이행에 관한 논의 활성화가 필요함

나. 목적

- SDG4-교육2030에 대한 관심과 이해 제고
- 한국 사회의 현실에 비춰 SDG4-교육2030의 적실성을 검토하고 광범위한 교육2030 세부목표 중에서 우선순위 과제를 도출
- 한국 교육 발전을 위한 SDG4-교육2030 활용 방안 모색

2. 포럼 개요

가. 주최: 교육부, 유네스코한국위원회

나. 협력: 국가평생교육진흥원, 유네스코아시아태평양국제이해교육원, 육아정책연구소, 한국교육개발원, 한국교육과정평가원, 한국교육학술정보원, 한국직업능력개발원

다. 일시: 2017년 11월 14일(화) 09:30~18:00

라. 장소: 한국프레스센터 기자회견장(서울 중구)

마. 참가자

- 교육부/협력기관 대표 및 관계자
- 학계, 시민사회 관계자 등

III. 참가자 소개

세션1: 기조강연



이희수 교수

(발표) 한국교육과 SDG4-교육2030

중앙대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고 동대학원에서 박사학위를 받고, 1987년부터 2003년 3월까지 한국교육개발원에서 연구위원으로 일하였으며, 2003년부터 중앙대학교 교육학과에서 근무하고 있다. 한국평생교육학회 수석 부회장, 이번 정부 교육부 정책자문위원 등으로 봉사하고 있으며, 평생교육, 인적자원개발이 주 전공이고, 교육부와 지방자치단체의 평생교육, 지방대학 관련 많은 정책 연구를 수행하였고, 수행중이다.

세션2: SDG 4.1,4.2,4.6 (유아,초,중등교육,문해)



김환식 부교육감

(사회)

현재 충남교육청 부교육감으로 재직중이며, 직전에는 교육부의 평생 직업교육국장, 한국방송통신대학교 사무국장으로 근무했다.

박사는 고려대학교에서 성인계속교육 전공으로 받았으며, 유네스코 방콕사무소에서 근무한 바 있고, 교육부서 국제교육협력관실 근무 시, 유네스코 본부와 교육부와의 liaison 역할도 담당한 바 있다.



조지민 본부장

(발표) 양질의 초중등교육: 국내외 이행 현황과 우선 과제

한국교육과정평가원 글로벌교육본부 조지민 본부장은 교육분야 전문가로, 고려대학교를 졸업하고, 미시간주립대학교에서 교육측정 및 연구방법으로 박사학위를 취득하였다. 한국교육과정평가원에서 근무하여 대학수학능력시험본부 및 교육평가본부 등의 부서들을 거치며 수능, 국제수준 및 국가수준 학업성취도 평가 관련 다수의 연구를 수행하였다. 현재 국내에서는 평가분야 전문성을 바탕으로 현재 한국교육평가학회 이사로 활동하고 있으며, OECD 국제학업성취도평가 이사회 부의장 및 분석홍보위원회 이사, OECD PISA for Development 사업의 자문단(IAG), UNESCO GEM 보고서 국제자문위원 등 많은 국제 협력 관련 임무를 수행하고 있다.



문무경 실장

(발표) 양질의 보편적 영유아 교육: 국내 이행 현황과 향후과제

2006년부터 육아정책연구소에 재직해 왔으며, 현재 국제연구협력실장으로 재직중이다. 서울대 교육학과를 졸업하고 미국 일리노이 주립대에서 유아교육 전공으로 석·박사학위를 받았다.

Asia Regional Network of Early Childhood (ARNEC) 운영위원; 푸트라자야 선언문 drafting committee; 홍콩교육부 무상유치원교육 도입정책 자문위원, OECD 유아교육보육 네트워크 부의장 및 국가조정관; 유네스코 본부 전문가위원회 아시아지역 대표등을 역임했으며, 현재 환태평양유아교육연구학회(PECERA) 한국지부 수석부회장이자이다. 현재 SDG Target 4.2 달성을 위한 아태지역 국가들의 이행 모니터링 보고서를 유네스코 방콕교육국과 공동 작성 중이다.



조순옥 실장

(발표) 지속가능발전목표 달성을 위한 기본적인 문해 및 수해

현재 국가평생교육진흥원 평생교육바우처실장으로 재직하고 있다. 그동안 평생교육정책연구실장으로서 제3차 국가평생교육진흥계획 수립 연구를 비롯, 국가 단위의 평생교육 정책 수립 연구에 적극 참여하였으며, K-MOOC 글로벌협력실장으로서 아시아, 중남미 지역 평생교육 전문기관과의 평생교육 분야 국제협력 관계 구축 관련 업무를 수행하였다. 국가평생교육진흥원 파견으로 독일 함부르크에 위치한 유네스코 평생학습연구소에서 프로그램 전문가로 근무하면서, ‘글로벌학습도시네트워크’ 구축, ‘유네스코 성인학습 및 교육 권고문’ 작성, ‘세계성인교육회의 아·태지역 회의’ 개최 등을 담당하였다.



김민호 교수

(토론)

현재 제주대학교 사회교육대학원장으로 재직중이며, 한국초등교육학회 회장을 겸하고 있다. 2014년부터 2015까지 한국평생교육학회 회장을 지낸 경력이 있다. 서울대학교에서 교육학 학사, 석사, 박사 학위를 취득하였으며, 미국 UCLA 방문교수로 재직하였다. (2012.9-2013.8)



채재은 교수

(토론)

가천대 행정학과에 근무하고 있는 채재은 교수는 ‘개발협력 전문가’로서 베트남, 라오스 등의 교육분야 개발협력방안 연구 등을 수행하였으며, 아울러 교육정책 전문가로서 SGD4의 주요 영역인 고등교육, 평생교육 분야에 관한 연구 활동에도 활발히 참여하고 있다.

세션3: SDG 4.3,4.4(고등교육, 직업기술교육)



정철영 교수

(사회)

서울대학교와 미국 Ohio State University를 졸업하고 현재 서울대학교 산업인력개발학 전공 교수로 재직중이며, 한국직업교육단체총연합회 상임대표를 겸하고 있다. 서울대학교 학생처장과 학장을 역임하였고, 한국직업교육학회 회장, 한국산업교육학회 회장, 한국진로교육학회 회장, 국가평생교육진흥원 이사장, 대한민국 인재상 중앙심사위원회 위원장, 교육부 정책자문위원회 평생직업교육분과 위원장, 미국 Johns Hopkins University 객원교수를 역임하였다.



박환보 교수

(발표) 한국교육과 SDG4-교육2030 양질의 고등교육 제공

현재 충남대학교 교육학과에서 교육사회학을 가르치고 있으며, 2016년부터 BK21 플러스 ‘세계시민교육 전문인력 양성 사업단’의 부단장 직을 맡고 있다. 서울대학교에서 교육학(학사, 석사, 박사)을 공부했으며, 서울대학교 국제학연구소와 한국교육개발원 연구위원으로 근무했다. 주요 연구주제는 한국 사회와 교육 현실에서 나타나는 제반 현상의 특질, 다양한 형태로 발현되는 교육격차와 불평등의 원인 규명이다. 최근에는 개발도상국의 교육 현실을 이해하기 위한 연구를 진행하고 있다. 다양한 국제교육개발협력 사업의 기획, 운영, 평가 과정에도 전문가로 참여하고 있다.



김철희 센터장

(발표) 양질의 직업기술교육에 대한 공평한 접근

김철희(CheolHee Kim)는 한국직업능력개발원 선임연구위원이며, 직업능력개발정책·평가센터장을 맡고 있다. 2014~2016 유네스코 아태지역본부에서 Programme Specialist로 TVET Team Leader를 맡아 아태지역의 TVET 분야와 관련한 다양한 연구와 사업을 수행하였다. 주요 연구분야는 노동시장·고용보험·직업능력개발, 국제협력, 사회보장, 고등직업교육훈련 등이다. 국무총리실 정부업무평가위원회 전문위원, KOICA 교육분야 전문위원, 독일 GIZ 컨설턴트 등을 역임하였다.



서중원 부장

(발표) SDG4-교육2030과 ICT

한국교육학술정보원(KERIS) 글로벌협력부장으로 재직중이며, 개발도상국 교육 역량 강화 사업, 국제기구 교육 협력, 국제 컨설팅 등 교육정보화(ICT) 관련 국제개발협력 연구와 사업을 총괄하고 있다.



김선주 팀장

(토론)

현재 한국대학교육협의회 국제화지원 팀장으로, 한국고등교육정보센터장을 겸하고 있다. 주요업무로는 아태지역 고등교육 질보장(QA) 네트워크 구축 및 운영, 유럽 해외학위인정기구 네트워크 구축, ASEAN 교육협력개발 사업 운영, A한일중 공동복수학위 프로그램 기획 및 운영을 맡고 있으며, ASEM 자격인정 WG 프로젝트 한국대표로 참여했다. 유네스코 아태지역 자격인정협약 전문가와 KFIT 프로젝트 중간평가 자문위원으로 참여하기도 했다. 연세대학교를 졸업하고, 미국 조지아 대학 평생교육 박사를 취득하였으며, 2011년부터 2012까지 서울대학교 행정대학원 한국행정연구소 포닥으로 재직하였다.



이해선 소장

(토론)

직업교육의 현장인 전문대학에서 20년 넘게 학생을 가르치고 있다. 2000년대 초 직업교육에서 교수학습의 개선이 중요한 과제임을 생각하고 전문대학 가운데 전국 최초로 교수학습센터를 설립하였고, 직업교육에서의 교수학습법 개발, 학생지도와 상담 등에 관심을 기울여왔다. 현재 안동과학대학교 교수로 재직 중이며, 한국전문대학교육협의회 고등직업교육연구소장직을 수행하고 있다.

세션4: SDG 4.5, 4.7, 4.a (형평성,GCED&ESD,비폭력)



강순원 교수

(사회)

한신대학교 심리아동학부 교수이며, 한국국제이해교육학회 회장(2011~2015)을 지냈다. 교육사회학, 평화교육, 인권교육, 국제이해교육, 세계시민교육 등에 관한 글을 쓰며 관련 활동을 하고 있다. 『한국교육의 정치경제학』(1990), 『평화·인권·교육』(2000), 『평화교육을 여는 또래중재』(2007), 『강순원의 대안학교기행』(2013) 등을 썼고, 『우리 시대를 위한 교육사회학 다시 읽기』(2011), 『극단주의에 맞서는 평화교육』(2014), 『정동적 평등: 누가 돌봄을 수행하는가』 등을 번역했다.



신윤정 연구위원

(발표) 교육에서의 성평등

신윤정은 미국 코넬대학교 Policy Analysis and Management 에서 박사학위를 받았으며 현재 한국보건사회연구원 저출산고령화대책기획단 연구위원으로 근무하고 있다 주요 연구 분야는 저출산, 가족, 여성, 아동 분야이다. 2013년 부터 보건복지부 저출산고령사회정책 운영위원회의 일과가정양립지원 분과에서 분과위원회 위원으로 활동하였다. 2011년 프랑스 국립 인구 연구소, 2016년 오스트리아 비엔나 인구연구소에서 방문 연구자로 연구한 바 있다. 주요 저서로 사회경제부문 UN 2030 지속가능발전어젠다 분석과 이행전략(2015년), 동아시아 국가 가족 정책 비교 연구: 한국, 중국, 일본, 싱가포르, 홍콩, 태국, 베트남(2015년) 등의 보고서를 집필한 바 있다.



이양숙 실장

(발표) SDG 4.7의 국내 이행 현황과 주요 과제 - 세계시민교육을 중심으로

이양숙 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(이하 아태교육원) 교육연수실장은 교육자 및 청년활동가, 지자체공무원 대상의 다양한 세계시민교육 역량 강화 연수 프로그램의 개발과 추진을 담당하고 있다. 2015년부터는 유네스코의 지속가능발전교육 글로벌실행계획(GAP-ESD)의 역량강화 분야 네트워크에 아태교육원의 포컬포인트로 참여하고 있다. 이양숙 실장은 국어교육과 국제학을 공부했으며, 유네스코한국위원회 교육업무 담당, APEC교육재단 기획총괄팀장, 한국교육학술정보원 책임연구원으로 일한 바 있다.



박성철 팀장

(발표) 학교시설을 활용한 학교사용자 중심 시설안전교육의 사례와 시사점

2009년부터 학교안전정책과 관련한 연구를 하고 있으며, 주요연구로는 1) 유희교실을 활용한 안전체험교실 모형 개발 연구, 2) 학교안전강화를 위한 영상보안시스템 설계 및 운영 가이드라인 개발, 3) 학교시설의 내진성능통합평가모형 개발 등이 있다. 2017년에는 경제인문사회연구회 우수연구자상을 수상하였으며, 학교안전 등의 업적으로 세계3대 인명사전 중의 하나인 The Marquis Who's Who(마르퀴스 후즈후)에 등록되었으며, 현재 한국셉테드학회, 교육시설학회, 한국녹색교육환경연구원 등 교육시설연구 관련기관의 전문위원으로 활동 중이다.



송인자 부장

(토론)

한국여성평등교육진흥원 강사양성부 부장으로 재직중이며, 교육부에서 남녀평등심의회의위원을, 행정자치부에서 정부합동 평가위원/지표 선정 TF위원을 맡고 있다. 2012년부터 2016년까지 교육부 교육과정운영위원을 4년간 맡았으며, 여성가족부에서 성별영향분석평가단 전문위원 및 자문위원의 경력이 있다.



김철홍 과장

(토론)

국가인권위원회 인권교육기획과 과장으로 재직중이다. 현재 한국아동권리학회 이사, 한국법과인권교육학회 부회장을 맡고 있으며, 사회복지·아동·노인·장애인·교사·경찰·군대·다문화 등 인권교육 프로그램 기획 및 인권강의를 다수 진행하고 있다. 교육부 교육과정심의위원회(재량활동) 심의위원, 경기도 학생인권조례제정 자문위원으로 활동한 경력이 있으며, 대표 저서로는 『근현대의 형성과 지역엘리트』(1995), 『현대 한국정치와 동학』(1997), 『인권과 복지』(2014), 『선과 색 그리고 각』(2015)이 있다.

세션5: 종합토론-SDG4 이행전략 및 우선순위



임현묵
교육본부장

(사회)

현재 유네스코한국위원회 교육본부장으로 재직중이다. 1992년부터 유네스코한국위원회에서 근무하며 유네스코한국위원회 정책사업본부장, 국제협력본부장을 역임하였다. 서울대학교 서어서문학 학사, University of Denver, Colorado에서 국제정치학 석사학위를 받은 후, 서강대학교정치외교학 박사학위를 받았다.

주요 논문과 연구로는 "Tension between Science and Technology and Human Rights"(2001), "유네스코는 왜 문화다양성과 생물다양성을 중요하다고 할까?"(2015), "21세기 글로벌 사회의 과학기술 발전방향 연구: 세계과학회의('99. 부다페스트) 이후 한국 과학기술의 성과 및 과제"(2009)가 있다.



김천홍 과장

(토론)

현재 교육부 국제교육협력담당관으로 재직중이며, 교육부 내 영어교육혁신팀장, 기획담당관, 홍보기획담당관, 대학재정지원과장, 사회정책총괄과장 등을 역임했다.

또한, 주유네스코 대한민국 대표부 주재관 및 유네스코 사무국 업무 경력이 있다. 상훈으로는 여수세계박람회 유공이 있다.



김이경 교수

(토론)

김이경 교수는 교육정책 전문가로 미국 아메리칸대학교에서 행정학 석사학위와 아이오와주립대에서 교육행정학 박사학위를 받은 후 한국교육개발원에서 국제협력실장, 교원정책실장, 기획조정실장 등을 역임하였다. UNESCO 컨설턴트 및 OECD 교원정책 국가조정관 등 국제기구와의 활발한 협력 활동을 통해 한국 교육의 국제화에 힘쓰고 있으며, 현재 UNESCO 한국위원회 교육분과 위원이기도 하다. 충남대학교를 거쳐 중앙대학에서 교수로 재직하면서 교장 리더십, 교사 양성정책 등 교원정책을 주제로 한 연구에 깊은 관심을 가지고 수많은 논문과 저서를 집필하였다. 교육부 정책자문위원, 교육부 자체평가위원 등 국가 수준의 교육 정책 자문으로서도 활발하게 활동하고 있다.



박성호 소장

(토론)

현재 한국교육개발원 교육통계연구센터 소장 및 연구위원으로 재직 중이다. 교육사회학으로 박사학위를 취득하였으며, 다수의 교육지표·지수 연구와 교육통계 개선 방안 연구를 수행하고 있다. 이와 더불어 OECD, UNESCO 등 통계 관련 국제 협력 업무, SDG4 지표 관련 협력 업무 또한 수행하고 있다.

세션 1: 기초강연
한국교육과 SDG4-교육 2030

발표: 이희수 (중앙대학교)

한국교육과 SDG4 - 교육 2030

이희수(중앙대학교)

1. SDG4-교육 2030에 이르는 발전의 대장정

나의 세대가 다 그러하듯이 나는 ‘발전의 DNA’를 타고난 사람이다. 호적으로는 1960년생이니 나는 명실상부하게 유엔이 제정하고 추진한 ‘발전’의 세대다. 1960년대부터 1990년대 말까지 유엔이 4차에 걸쳐 추진한 개발(발전)의 연대(Development Decade), 2000년부터 15년까지 추진한 새천년개발목표(MDGs), 2016년부터 2030년까지 추진하는 지속가능발전목표(SDGs)가 내 몸에 각인 되어 있다. 굳이 거창하게 유엔과 유네스코를 끌어들이지 않더라도 ‘조국 근대화와 경제발전 5개년 계획’을 듣고, 말하고, 입안해보고 실행한 사람이다. 그리고 보니 나의 작은 몸도 제1기 발전 연대 시대, 제2기 새천년개발목표(MDGs) 시대를 넘어 제3기 지속가능발전목표(SDGs) 시대의 주역으로 살아가고 있음에 감사한 마음이 든다. 작년에 작고한 토플러 선생이 말씀하신 길러보고(Growing), 만들어보고(Making), 생각해보면서(Thinking) 부를 창출하는 3대 부의 파도를 타보았다. 그러니 내가 출생한 시절에 이미 나의 삶을 내다보고 내가 태어난 세계는 내가 일할 세계와 다르고, 내가 죽을 때쯤 세계는 내가 일한 세계와 전혀 다른 세 번의 세상을 살아갈 운명이니 평생학습의 세대라고 말씀하신 문화인류학의 어머니, Margaret Mead 박사의 명견만리(Foresight)에 절로 고개가 숙여진다.

1987년부터 한국교육개발원에서 교육정책 연구로 잔뼈가 굵고 오늘날까지 교육부와 지자체의 평생교육, 인적자원개발, 대학정책 관련 연구를 하면서 발전 연대 시대, 새천년개발목표(MDGs) 시대, 지속가능발전목표(SDGs) 시대를 뒤돌아보아야 할 길이 보인다. 지난 발전의 시대를 총 결산하면, ‘모든 길은 지속가능발전으로 통한다.’에 이른다. 특히 교육의 길을 가다보면 지속가능발전목표4와 이의 구현체인 교육 2030에 이른다. 1960년부터 2015년에 이르는 55년의 발전의 역사가 응축된 결과가 ‘SDG4 -교육 2030’이기 때문이다. 한마디로 한국교육이 해야 할 일은 그저 이미 우리 앞에 잘 만들어진 길이자 명확하게 설정된 목표인 SDG4-교육 2030을 걸어가고 이에 이르기 위해 힘을 보태고 나누는 것뿐이다. 더할 나위 없이 훌륭한, 인류의 지혜와 의지가 담긴 세계문화유산이 바로 지속가능발전목표(SDGs)이다. 이의 교육 분야의 성육신이 SDG4-교육 2030이라고 표현해도 지나친 수사는 아니다. 교육으로 말하면 발전을 위한 도구로서의 발전교육을 넘어서 지속가능발전의 영역이자 이를 가능케 하는 지속가능발전교육(ESD, Education for Sustainable Development), 곧 평생교육의 시대이다. 지속가능발전은 시대정신이다.

지나온 길을 뒤돌아보면 갈 길이 보인다. 먼저 40여 년에 걸친 개발연대를 살펴본다. 발전 연대의 시발점이 된 1960-70년대 1, 2차 개발 연대가 중요하다. 케네

다 대통령의 제안으로 1961년 유엔총회에서 1960년대를 ‘유엔개발 10년(UN Development Decade)’으로 선언하였으며 그 후 10년마다 개발 목표를 설정하였다. 이 결의는 개발도상국의 개발에 대한 국제협력을 국제사회 전체에서 다루어야 하는 과제라고 인식한 점에서 의의가 있었다. 1970년 국제연합총회에서는 1971년부터 10년의 경제협력 지침으로서 ‘제2차 국제연합개발 10년을 위한 국제개발전략’을 채택하였다. 이 결의는 개발·발전의 목적이 성장률의 향상 자체가 아니라 개인복지의 지속적 개선에 두어야 하며, 부의 편재와 사회적 불공정의 존재는 그 목적을 저해한다는 견해를 제시하였다는 의의를 지닌다. 그러나 1973년의 석유파동을 계기로 세계경제는 정체되어 개발도상국의 경제상황도 악화되었다. 1980년에 채택된 ‘제3차 국제연합개발 10년을 위한 국제개발전략’에서는 선진국과 개발도상국간의 격차의 원인이 국제경제의 구조적인 불공정에 있다고 지적하고 그 위에 신국제경제질서의 수립의 필요성을 역설하였다. 그러나 1980년대에서 개발도상국의 경제성장률은 더욱 떨어지고 후발개발도상국이라고 정의되는 국가도 증가하였다. 이 때문에 1990년의 ‘제4차 국제연합개발 10년을 위한 국제개발전략’에서는 개발도상국 경제의 활성화에 중점을 두고 가속적인 개발, 인적 자원의 개발, 빈곤의 완화를 목표로 정하였다. 세계적으로 환경의 악화가 심각해지고 있어 환경파괴의 개발은 자제되어야 한다는 인식을 공유하였지만 성과는 만족스럽지 못하였다(정치학대사전편찬위원회, 2017).

다음으로 새천년개발목표(MDGs)는 2000년 9월 유엔본부에서 열린 유엔의 밀레니엄 정상회의(Millennium Summit)에서 채택되었다. 지구상의 빈곤과 불평등을 줄이고 사람들의 실제적인 삶을 개선하고자 하는 구상으로, 2015년까지 달성하려는 9개의 목표와 이를 실천하기 위한 21개 지표로 구성된 발전 계획을 말한다. 새천년개발목표(MDGs)는 21세기 들어오면서 UN이 주도하여 인류의 삶의 질을 높여려는 목표를 잡은 광범위한 발전 계획이다. MDGs에서 2015년까지 달성하려했던 8대 목표는 ① 극심한 빈곤과 기아 퇴치, ② 초등교육 보편화, ③ 성 평등 촉진과 여권 신장, ④ 아동 사망률 감소, ⑤ 임신부 건강 개선, ⑥ 에이즈와 말라리아 등의 질병 퇴치, ⑦ 환경의 지속가능성 보장, ⑧ 발전을 위한 전 세계적인 동반관계의 구축이다. 이 중 초등교육 보편화 목표의 달성 지표는 2015년까지 모든 어린이의 초등학교 졸업을 보장하는데 있다. MDGs는 선진국들이 개발도상국을 도와주어야 한다는 것을 강조하였다. 그러나 실제로는 UN을 통하여 개발도상국에 목표 달성을 권고할 수 있을 뿐이어서 개발도상국간 MDGs 달성에 불균형이 발생하였다(대한민국정부, 2017).

끝으로 지속가능발전종합목표(SDGs)는 2016~2030년 모든 나라가 공동으로 추진해 나갈 목표로 새천년개발목표(MDGs)의 후속사업으로서 새천년개발목표(MDGs)가 추구하던 빈곤퇴치의 완료를 최우선 목표로 하되 나아가 글로벌하게 전개되고 있는 경제·사회의 양극화, 각종 사회적 불평등의 심화, 지구환경의 파괴 등 각국 공통의 지속가능발전 위협요인들을 동시에 완화해 나가기 위한 국가별 종합적 행동 및 글로벌 협력 의제로 구성되어 있다. MDGs가 인류가 지향해야 할

발전방향을 주로 경제발전과 사회·인간개발에 초점을 맞춘 반면에, SDGs는 경제 발전과 사회·인간 개발뿐만 아니라 환경의 지속성이라는 매우 포괄적인 내용을 포함하고 있다. 또한 SDGs는 평화로운 사회증진과 제도라는 범주를 추가하여 MDGs에서 다루지 않던 폭력이나 분쟁의 문제에 대한 국제사회의 적극적인 대응의 필요성을 제기하고 있다. 이를 반영하여 SDGs는 총 17개의 목표(goals)와 169개의 세부목표(targets)로 구성되어 있는데, 8개의 목표와 21개의 세부목표로 구성되어 있는 MDGs와 차이가 있다(대한민국정부, 2017). 다른 무엇보다 교육면에서 가장 중요한 SDG4는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생 학습 기회 증진’을 목표로 한다. SDG4는 모든 수준에서 포용적이고 공평한 양질의 교육 제공을 공약하고 교육 2030의 새로운 핵심적인 특징을 드러내고 있으며, 교육 2030의 실행계획을 뒷받침하는 중요성을 지닌다(유네스코한국위원회, 2016). SDGs는 1960년부터 2015년까지 개발 연대와 새천년개발목표의 성과와 한계 위에서 인류의 지혜와 고민을 반영한 기념비라면, SDG4인 교육 2030은 SDGs를 구성하는 일부분일 뿐 아니라 SDGs 전체의 성공을 좌우하는 요소이기도 하다. 이 점에서 다음 절에서는 구체적으로 SDG4를 중심으로 한 교육 2030의 비전체계를 공유하는 데 주안점을 두고자 한다.

2. SDG4 - 교육 2030

위에서 언급한 지속가능발전목표(SDGs)는 사람(People), 지구(Planet), 번영(Prosperity), 평화(Peace), 협력(Partnership)의 5P로 상징되는 5가지 원칙에 관한 17개의 목표와 169개 세부 목표로 이루어져 있다. 17개 목표 중 교육 분야의 독립된 목표인 SDG4는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 모두를 위한 평생 학습 기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)’이다. 짧지만 중요한 많은 것을 함축한 문장이다. SDGs에서는 교육을 독립된 목표(SDG4)로 설정하였다는 점에서 교육의 중요성과 이에 대한 배려를 읽을 수 있다. 배려를 넘어서 새로운 교육 비전을 다음과 같이 제시한다.

SDG4의 교육적 의미를 나누어서 공유하면, 첫째, 그 대상은 ‘모든 이(for all)’로 한다. 이는 SDG4 이전의 ‘모두를 위한 교육(Education for All)’의 정신을 계승한 결과이자, SDGs의 모든 영역에서 일관되게 강조되고 있는 ‘그 누구도 소외되는 사람이 없게 하겠다.’는 목표를 반영한 것이다. 둘째, ‘포용적이고 공평한’ 교육을 추구한다는 정신 역시 SDGs의 기본 정신으로, 그동안 전 세계적으로 발전의 혜택이 소수의 국가, 계층, 민족에게 편중되어 돌아갔음에 대한 반성이다. 셋째, ‘양질’의 교육 제공은 과거 MDG에서 초점을 맞추었던 교육 기회의 양적 확대 뿐 아니라 교육의 질적 측면 역시 향상시키겠다는 SDG4의 새로운 비전이다. 넷째, SDG4는 과거 ‘보편적 초등교육의 달성’에 초점을 맞춘 MDG2와는 달리 ‘평생 학습 기회 증진’을 그 비전에 포함시켰다는 점에서도 주목을 받는다. 교육의 수직적 단계 측면에서는 취학 전 영유아 교육부터 고등교육까지를, 교육의 수평적 영역 측

면에서는 학교교육 뿐 아니라 평생교육, 직업교육, 지속가능발전을 위한 교육 등 다양한 영역을 포괄하고 있다. 이는 초등교육에 한정하여 개발도상국만을 위한 목표로 비판 받았던 MDG와는 달리, 전 세계 모든 국가들에서 관심을 가지고 있는 평생학습을 선택함으로써 SDG4가 개발도상국만의 이슈가 아닌 선진국을 포함한 전 세계 모든 국가의 이슈임을 보여준다(박수연, 양혜경, 장은정, 2015).

SDG4의 비전은 ‘발전의 주요 원동력으로서, 그리고 다른 지속가능발전목표들을 달성하는 데 중요한 교육의 역할을 인식하며, 교육을 통하여 삶을 변화시키는 것’이다. SDG4에 압축된 새로운 교육의제는 종합적이고 총체적이며, 야심차고 원대 하면서 보편적이고, 아무도 뒤처지지 않도록 하면서, 개인, 지역, 사회를 변화시키는 교육의 비전에서 영감을 얻었다. 이 의제는 인권을 기반으로 하며 교육과 발전에 대한 인본주의적 비전에서 영감을 받고, 인권과 존엄성, 사회정의, 평화, 포용과 보호, 문화적·언어적·민족적 다양성, 공통의 책임과 책무성 등의 원칙을 기초로 한다. 따라서 SDG4는 지금까지 인류가 추구하고 축적한 보편적 가치와 문화유산을 농축시킨 모든 이의 집합 자산이다. 이를 달성하고자 총 7개의 세부목표를 설정하고 있으며, 그 세부 목표는 다음과 같다.

- 세부목표 4.1: 2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 공평한 양질의 무상 초등교육과 중등교육의 이수를 보장한다.
- 세부목표 4.2: 2030년까지 모든 여아와 남아가 양질의 영유아 발달 교육, 보육 및 취학 전 교육에 대한 접근을 보장하여, 이들이 초등교육을 준비할 수 있도록 한다.
- 세부목표 4.3: 2030년까지 모든 여성과 남성에게 적정비용으로 양질의 기술교육, 직업교육 및 대학을 포함한 고등교육에 대한 평등한 접근을 보장한다.
- 세부목표 4.4: 2030년까지 취업, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 직업기술을 포함하는 적절한 기술을 지닌 청소년과 성인의 수를 실질적으로 늘린다.
- 세부목표 4.5: 2030년까지 교육에서의 양성불평등을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약 상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다.
- 세부목표 4.6: 2030년까지 모든 청소년과 상당수 성인 남녀의 문해력과 수리력 성취를 보장한다.
- 세부목표 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.

자료: Sustainable Development Knowledge Platform(nd). Sustainable Development Goal 4.
Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

SDG4의 중요한 특징 중 하나는 위에서 제시한 세부목표 달성을 위한 세 가지 이행 방안을 별도로 제시하였다는 점이다. 세부목표 4.a로서 아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립 및 개선하고, 모두를 위한 안전하고, 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습 환경을 제공한다. 세부목표 4.b로서 2020년까지 전 세계적

으로 개발도상국, 특히 최빈국, 군소도서개발국, 아프리카 국가에서 선진국이나 기타 개발도상국의 직업훈련, ICT, 과학기술 및 공학 분야를 포함한 고등교육에 등록하도록 지원하는 장학금을 실질적으로 확대한다. 세부목표 4.c로서 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 군소도서개발국에서 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 실질적으로 증대한다(Sustainable Development Knowledge Platform(n.d)).

SDG4에는 이의 달성을 위한 적절한 수준의 재원 확보, 정책적 일관성의 유지, 다양한 이해관계자들과의 파트너십 구축을 위한 협력 등을 강조한다. 먼저 재원 확보와 관련하여 ‘교육 2030 실행계획’에서는 전 세계 국가들이 국내총생산 GDP의 4~6%, 공공지출의 15~20%를 교육 분야 재원으로 투입할 것을 권고하고 있다. 경제적 여건으로 교육 부분의 공공지출 확대가 어려운 저소득, 저개발국가들을 위하여 교육 분야의 국제원조 활성화 역시 권고하였다. 둘째, SDG 의제의 광범위성을 고려했을 때, SDG 달성을 위한 정책은 다양한 분야를 포괄하는 통합적 관점에서 추진되어야 한다. 이를 위하여 국가 수준의 정치적 의지를 가지고 제도적 지원이 이루어져야 하며, 적절한 역량 함양과 데이터 보유가 뒷받침 되어야 한다. 특히 국가 차원의 계획 수립은 우수한 교육 분야 재정 확보 계획 수립 및 각 부분 간 통합의 실행을 위하여 중요한 역할을 할 수 있다. 끝으로 중앙정부, 지역정부, 시민사회, 학계, 과학계, 민간단체와 이를 넘어서 전 세계 이해관계자들과의 파트너십 구축은 SDG의 이행에 필수적이다. 이는 재원의 확보와 이행, 상호책임성 보장 등에서 큰 기여를 할 수 있을 것으로 기대된다. 이와 함께 지속적인 모니터링, 평가와 이에 대한 후속조치 역시 중요하다. SDG4에서는 각 세부목표별 전 지구적 성과지표와 주제별 지표를 제시하고 있으며, 이를 바탕으로 매년 세계 교육 현황 보고서(Global Education Monitoring Report, GEM 보고서)를 작성하고 있다. 이 보고서는 SDG4의 모든 하위목표별 진전사항을 분석하고, 개별 지표를 모니터링하며, 이를 바탕으로 과제를 제시한다(UNESCO, 2016).

하지만, 교육이 SDG4에만 관련성을 갖는 것으로 보지 않는다. UN 총회에서는 ‘양질의 교육에 대한 완전한 접근 기회 제공은 인간의 발전 뿐 아니라 지속가능발전, 빈곤의 퇴치, 양성 평등과 여성의 권한 강화의 실현, MDGs를 포함한 국제적으로 합의된 발전 목표의 달성, 여성과 남성, 특히 청년들의 완전한 사회 참여를 위한 가장 필수적인 요건’(UN, 2012)임을 확인하였다. 교육은 가치 관점을 형성하고, 지속불가능한 실천을 줄이거나 멈출 수 있게 하는 기술, 개념, 도구 등을 개발하는 원천이다(UNESCO, 2016).

아래의 <표-1>을 보면, SDGs의 17개 목표가 사실상 ‘교육’과 직·간접적으로 연관성을 가진다(Global Partnership for Education, 2015). 이 중 특히 SDG3 건강과 웰빙, SDG5 양성 평등, SDG8 양질의 일자리와 경제 성장, SDG12 책임있는 소비와 생산, SDG10 기후 변화 경감에서 목표를 달성하려면 교육의 역할이 특히 중요한 것으로 보고 있다(UNESCO, 2017). 따라서 교육은 SDGs의 중심에 있으며 모든 지속가능발전목표를 달성하는 데 필수적이다. 교육은 SDG4로 독립된 영역

으로 존재할 뿐 아니라 여타 목표 달성을 위한 촉매 역할도 수행한다. 구체적인 수치 증거를 제시하고 있다는 점에서 설득을 더한다. SDGs의 성패는 교육에 달려 있다고 해도 과언이 아니다.

<표-1> 교육이 지속가능발전목표에 영향을 미치는 17가지 방식

SDG 세부 목표	교육의 역할	세부 설명
SDG1 모든 국가에서 모든 형태의 빈곤 종식	교육은 빈곤을 감소시키는 가장 효과적 방법 중 하나	저소득국의 모든 학생이 기초 수준의 읽기 능력을 향상시킨다면 전 세계 빈곤율이 12%(171백만 명) 감소 학교 재학기간이 1년 증가하면 개인의 소득이 10%까지 향상, 1년 GDP 0.37% 향상
SDG2 기아의 종식, 식량안보 확보, 영양상태 개선 및 지속가능농업 증진	어머니 교육은 자녀의 영양 상태를 개선	전 세계적으로 약 47백만 명의 아동들이 유아기 적절한 영양 미공급으로 인한 성장발달 저하를 겪고 있음 모든 어머니들이 초등교육을 이수할 수 있다면, 1.7백만 명, 중등교육을 이수할 수 있다면 12.2백만 명의 아동들이 정상적으로 성장할 수 있을 것으로 보임
SDG3 모든 사람의 건강한 삶을 보장하고 웰빙을 증진	교육 수준이 높을수록 건강 관련 위험 상태에 놓일 가능성이 줄어듦	교육을 받은 어머니들은 다양한 질병에 대해 알고, 이를 예방하는 조치를 취함 어머니 교육 수준이 1년이 증가하면 영아사망률이 10% 감소하며, 글을 읽을 수 있는 어머니 자녀의 5세 이후 생존율은 50% 증가 전 세계적 여성 교육률 향상으로 지난 40년간 4백만 명의 아동이 사망에 이르지 않은 것으로 조사
SDG4 모든 사람을 위한 포용적이고 형평성 있는 양질의 교육 보장 및 평생교육 기회 증진	교육은 타인을 교육하고 학습의 가치를 인정하는 문화를 향유시킴으로써 그 자신을 발전시킴	교육은 모든 연령의 학습자들이 세계 시민으로서 역할을 하는데 필요한 기술과 가치, 즉 인권, 양성 평등, 환경적 지속가능성 존중 등을 갖추 수 있게 함
SDG5 성 평등 달성 및 여성·여아의 역량 강화	교육은 소녀와 여성들이 그들의 가정, 지역사회, 직장 등에서 자신의 잠재력을 충분히 발휘할 수 있도록 함	여성의 교육연한이 1년 증가할수록 소득은 20% 증가 여성과 남성의 교육 격차가 발생한 일부 국가에서는 연간 10억불의 손실이 발생 여성과 남성 출산율 격차가 줄어들에 따라 소득과 고용의 성별 격차 감소
SDG6 모두를 위한 식수와 위생시설 접근성 및 지속가능한 관리 확립	지역공동체 구성원들이 위생과 건강 간의 상관성에 대해 더 잘 이해함에 따라 위생시설 개선이 이루어짐	소녀들은 가족들을 위한 식수를 길어오는데 주당 15시간을 소비, 학교에 갈 시간이 없음 안전한 위생시설 미비로 아동들이 질병에 시달림에 따라 학교에 결석하게 됨

SDG 세부 목표	교육의 역할	세부 설명
	경제적 여건 개선이 이루어짐에 따라 현대화된 식수 및 위생 시설 및 관리시스템 개선이 이루어짐	
SDG7 모두에게 지속가능한 에너지 보장	교육과 함께 깨끗하고 이용 가능한 에너지는 국가의 사회, 경제, 환경발전의 필수 요소임	교육받은 시민들은 그들 자신과 그들의 사회의 번영을 이끌어낼 새로운 기술과 이의 적용의 필요성을 인식하고 이를 활용하고자 함 교육과 함께 시민들은 국가의 지속가능성을 보장하는 에너지 인프라를 구축하고 이를 운영
SDG8 지속적·포용적·지속 가능한 경제성장 및 생산적 완전고용과 양질의 일자리 증진	교육은 경제 발전과 번영을 이끌어내는 가장 강력한 동인 중 하나 교육 연한이 1년 증가할수록 연간 GDP 성장률이 0.37% 증가	1965년 동아시아의 성인들은 사하라 사막 이남 지역 성인보다 평균 2.7년 학교교육을 더 받았으며 45년 후 동아시아 지역의 1인당 평균 소득 증가율은 3.4%인 반면 사하라 사막 이남 지역은 0.8%에 불과 교육 수준의 격차는 경제 성장률 격차의 약 50%를 설명
SDG9 건실한 인프라 구축, 포용적이고 지속가능한 산업화 진흥 및 혁신	교육을 통하여 국가들은 진보, 건강, 안전을 위한 물리적 인프라 집합체를 만들고 이를 운영할 더 나은 역량을 갖추	국민의 교육 수준이 높아질수록 국민의 삶을 개선시키고 풍요롭게 할 수 있는 인프라를 구축하고 유지하는 데 반드시 필요한 중요 기술과 창의적 문제해결력을 갖출 수 있음 잘 계획되고 운영되는 인프라를 통하여 더 많은 아동들, 특히 고립지역의 아동들이 필요한 교육기회를 가질 수 있음
SDG10 국가 내·국가 간 불평등 완화	다양한 인구, 지역, 문화적 특성을 가진 보다 많은 아동들이 교육받음에 따라, 국가의 임금 불평등 개선이 이루어짐	국가의 교육 형평성이 0.1% 향상된다면 40년에 걸쳐 1인당 소득이 23% 높아질 수 있음 파키스탄의 경우, 교육 형평도가 베트남의 절반 수준으로 2005년 베트남의 GDP가 파키스탄의 GDP를 상회 전통적으로 소외계층 출신의 사람이 더 나은 교육을 받음에 따라 자신의 권리와 요구를 정확히 주장할 수 있게 되며, 더 나은 경제, 사회적 위치에 오름에 따라 전 사회적 불평등 해소에 기여
SDG11 포용적인·안전한·회 복력 있는 지속가능한 도시와 거주지 조성	교육을 통하여 사람들은 지속가능한 도시와 공동체를 만드는데 필요한 창의적 방안을 이해하고, 지원하며, 만들어낼 수 있게 됨	훌륭한 도시계획, 효과적인 에너지 활용, 훌륭한 수도 및 위생관리, 사회적 포용 등과 같이 제대로 작동하는 커뮤니티를 구축하기 위해서는 그 구성원들의 지식과 기술이 필요하며, 이는 오직 양질의 교육을 통해서만 가능 이를 위해서는 초등수준의 교육이 아니라 그 이상의 교육이 필요

SDG 세부 목표	교육의 역할	세부 설명
<p>SDG12 지속가능한 소비 및 생산 패턴 확립</p>	<p>교육은 사람들이 에너지와 물을 보다 효율적으로 활용하고 쓰레기를 재활용할 수 있는 가능성을 증대시킴</p>	<p>이디오피아의 한 연구에서 농부들이 6년간의 교육을 받았을 때, 토양 보존, 곡물 종류의 다양성 등과 관련된 기술을 적용, 기후 변화를 이해할 가능성이 20% 높아짐 가구주의 교육연한이 1년 증가할수록 1가구당 성숙목을 베는 비율이 연간 4%에서 21.5%까지 낮아짐. 개발도상국 사례에서는 교육수준이 올라갈수록 에너지 효율 기술에 대한 인식이 높아짐</p>
<p>SDG13 기후변화와 그 영향을 대처하는 긴급 조치 시행</p> <p>SDG14 지속가능발전을 위한 해양·바다·해양자원 보존과 지속가능한 사용</p> <p>SDG15 육지생태계 보호·복구·지속가능한 수준에서의 사용 증진 및 산림의 지속가능한 관리, 사막화, 대처, 토지 황폐화 중단과 회복 및 생물다양성 손실 중단</p>	<p>교육수준이 높아질수록 환경에 대한 인식이 증가</p>	<p>29개 국가 연구에서, 중등교육 미만 이수자의 25%, 중등교육 이수자의 37%, 고등교육 이수자의 46%가 환경에 대한 우려가 있다고 응답 환경교육은 기후변화, 해양 및 육지생태계 보존을 위한 국가 및 지역의 노력에서 매우 중요한 부분을 차지 환경교육이 목표하는 바를 달성하기 위해서는 초등 및 중등교육 수준에서 환경 보존과 관련된 기초기술을 학습함으로써 국가 및 지역사회 구성원 대부분이 이를 갖출 수 있도록 해야 함</p>
<p>SDG16 지속가능발전을 위한 평화적이고 포괄적인 사회 증진과 모든 사법제도에의 접근가능성과 모든 수준에서 효과적·책무성 있는, 포용적인 제도 구축</p>	<p>교육은 평화, 관용, 건강한 시민사회 건설의 선도자</p>	<p>초등교육을 받은 사람보다 중등교육을 받은 사람들이 다른 언어, 이민자, 성소수자, 타 종교, HIV 보균자, 타 인종에 대하여 관용적인 것으로 나타남 문해자들이 민주주의 과정, 시민으로서의 권리 행사에 더 많이 참여하며, 중등교육 취학률이 10% 높아지면, 전쟁의 위험성은 3% 낮아짐</p>
<p>SDG17 이행수단 강화 및 지속가능발전을 위한 글로벌 파트너십 재활성화</p>	<p>파트너십은 개발목표를 달성할 수 있는 가장 효과적인 방법임이 증명됨</p>	

자료: Global Partnership for Education(2015). 17 ways education influences the new 17 global goals. Retrieved from <http://www.globalpartnership.org/blog/17-ways-education-influences-new-17-global-goals>

3. 한국교육과 지속가능발전목표의 연결성

지속가능발전목표의 이행과 관련된 5대 행동영역 및 원칙으로 사람(people), 지구(planet), 번영(prosperity), 평화(peace), 파트너십(partnership)이 제시 되었다. 이러한 원칙 위에 지속가능발전목표는 빈곤의 해소를 가장 본질적이고 궁극적인 지구적 과제이자 지속가능한 발전을 위한 필수요건으로 강조한다. 제시한 모든 목표와 세부이행과제들은 인권의 실현과 양성평등, 모든 여성과 소녀들의 역량강화를 포함하여 지속가능발전의 세 핵심 축인 경제번영, 사회통합, 환경보존을 균형 있게 통합하고자 하는 고민을 반영하고 있다(강상인 외, 2015).

첫째, 지구(Planet)는 환경적 지속가능성을 말한다. 인간의 개인적·집단적 행동은 지구 그리고 지구가 지탱하는 여러 생명체에 큰 부담을 준다. 인간은 환경 악화, 급속한 생물다양성 상실, 기후변화 등의 원인임이 명백하므로 인간의 활동은 이러한 과제에 대한 해결책도 제공해야 한다. 교육은 정부, 시민사회, 민간 부문과 공조해 환경적으로 좀 더 지속가능한 사회로 변화하는 데 주요한 역할을 할 수 있기 때문이다(유네스코한국위원회, 2017).

둘째, 번영(Prosperity)은 지속가능하고 포용적인 경제를 말한다. 교육 2030 의제가 성공을 거두려면 세계경제가 환경적으로 지속가능하고 포용적이어야 한다. 교육과 평생학습은 생산과 소비를 지속가능하게 하고 녹색산업의 창출에 필요한 기술을 제공한다. 교육은 좋은 일자리와 적정 소득을 얻는 기회를 늘림으로써 빈곤을 줄이고, 성별, 사회경제적 지위 및 그 밖의 차별에 따른 임금격차를 좁히는 데 도움이 된다(유네스코한국위원회, 2017).

셋째, 사람(People)은 포용적인 사회발전을 촉진한다. 교육은 사회발전의 강력한 동력이자 핵심적인 측면이다. 교육은 사람들이 건강한 삶을 영위하고 자녀의 삶을 개선할 수 있도록 하는 요체이다. 또한 소녀와 여성이 대다수를 차지하는 취약 인구의 권한을 강화함으로써 성평등을 증진할 수 있다(유네스코한국위원회, 2017).

넷째, 평화(Peace)는 정치 참여, 평화, 정의에 대한 접근을 말한다. 폭력을 예방하고 지속가능한 평화를 성취하기 위해서는 민주적인 대의제도와 원활하게 작동하는 사법체계가 필요하다. 교육은 정치적 참여, 포용, 옹호(advocacy), 민주주의의 핵심 요소이다. 교육은 평화구축의 중추적인 역할을 할 수 있으며 평화구축을 소홀히 했을 때 나타날 수 있는 좋지 않은 결과를 다룰 수 있도록 한다(유네스코한국위원회, 2017).

다섯째, 파트너십(Partnership)은 SDG4와 다른 SDGs 목표 달성을 위한 여건 조성을 말한다. 2030 의제는 오늘날의 사회적·경제적·환경적 과제는 서로 분리될 수 없는 것으로서 통합된 대응이 필요하다고 본다. SDG17은 SDGs 달성 수단을 명확하게 드러내고 활발한 글로벌 파트너십을 요구한다. SDG17의 세부목표들은 적정한 재원조달을 보장하고 정책적 일관성을 증진하며 여러 이해관계자들과의 파트너십을 구축하기 위한 협력의 필요성을 포함한 여러 협력 방안을 강조한다(유네스코한국위원회, 2017).

한국교육과 산업발전은 그 동안 지속적인 발전을 통해 위기라는 막다른 골목에

서 있다고 할 수 있다. 위기(危機)라는 말뜻은 위험(Risk)과 기회(Opportunity)가 공존한다고 하는 것처럼 현재 우리가 지속가능발전목표를 어떻게 이해하고 접근하느냐에 달려 있다. 교육시스템은 4차 산업혁명이라고 일컫는 기술적 발전, 환경 파괴, 자연 재해와 재난, 인구 문제, 불평등의 심화, 정치적 불안정 등에 적절하게 대응해야 한다. 그동안 교육은 한국사회에서 개발 패러다임으로 본다면 엄청난 발전에 상당부분 기여했다고 해도 과언이 아니다. 그러나 학교 폭력이나 사교육 열풍, 입시위주 교육, 암기식·주입식 반복학습은 다양한 위기 상황에 적절하게 대응하지 못하고 있다(강태진, 2016: 208-214). 우리사회가 얼마나 지속가능할지에 대한 의문도 제기된다.

SDG4 - 교육 2030에서는 이러한 현재 위기에 대해 명확하게 인식하고 있으며 그에 대한 비전과 목표, 전략을 제시하고 있다. 2016년 GEM 보고서는 교육이 지속가능발전과 지속가능발전목표의 중심이라고 말한다. 교육이 어떻게 모든 차원의 지속가능발전을 위한 가장 중요한 요소인지를 보여주며, 교육이 SDGs를 성취할 수 있도록 경제적, 사회적, 기술적, 심지어는 윤리적인 핵심 도구를 제공한다고 설명한다. 오늘날의 교육현실은 2030년에 도달할 것으로 생각되는 전망치 사이에 현저한 간극이 있음을 강조하면서 SDG4를 달성하기 위해서는 지금 당장 시작해서 전례 없는 발전을 이룩해야 한다고 역설한다. 남의 이야기가 아니라 우리의 이야기이자 현실이기도하다.

이러한 현실 인식이 “SDG4는 달성할 수 없어”라는 냉소주의로 빠질 수도 있을 것이다. 하지만 한국교육의 나아가야 할 방향은 명확하게 현실에 대해 인식하고 이러한 인식이 개념적 명료화로 연결되어 지역사회에서부터 국제사회에 이르기까지 모든 수준에서 행동으로 옮겨 실천해야 한다. 적어도 지속가능발전목표의 이행과 관련된 5대 행동영역 및 원칙으로 제시된 사람(people), 지구(planet), 번영(prosperity), 평화(peace), 파트너십(partnership)만 준수해도 우리의 교육은 지속가능발전 할 것이다. 이런 점에서 ‘무너진 교육사다리를 복원하는 공평한 학습사회와 정의로운 국가’를 강조하는 문재인 정부의 교육의 중장기 계획을 세울 ‘국가교육회의’에서는 더도 덜도 말고 SDG4 - 교육 2030을 이행하는 데 힘을 실어주기를 바란다. 그리고 제도권 교육에 과도하게 의지하던 데에서 벗어나 SDG4에서 보듯이 교육개혁과 SDGs는 평생학습 운동으로 발전해야 할 것이다.

이와 함께, 과거 유엔이 설정한 장기적인 각종 10년 연대의 목표는 대부분 달성되지 못한 채 막을 내린 실패의 역사였다. SDGs가 과거 개발 연대와 새천년개발목표의 달성 미흡이라는 전철을 밟지 않으려면 선언적 의미를 벗어나 적극적으로 교육 마케팅에 나서야 할 것이다. 국민들에게 널리 전파되고 공유되어야 한다. SDG4와 교육 2030은 그 자체로서 더할 나위 없이 좋은 선언문이다. 그런데 국제기구의 선언문은 화려하고 수사가 가득하고 보기는 좋으나 선언으로 그치고 실행력이 떨어진다는 한계점을 보여 온 게 지금까지의 역사이다. 이 점에서 SDG4와 교육 2030의 지속가능한 발전을 위하여 4차 산업혁명을 맞아 각광을 받고 있는 마케팅 4.0과 접목하여 사회적 마케팅을 시도하면 좋을 것이다.

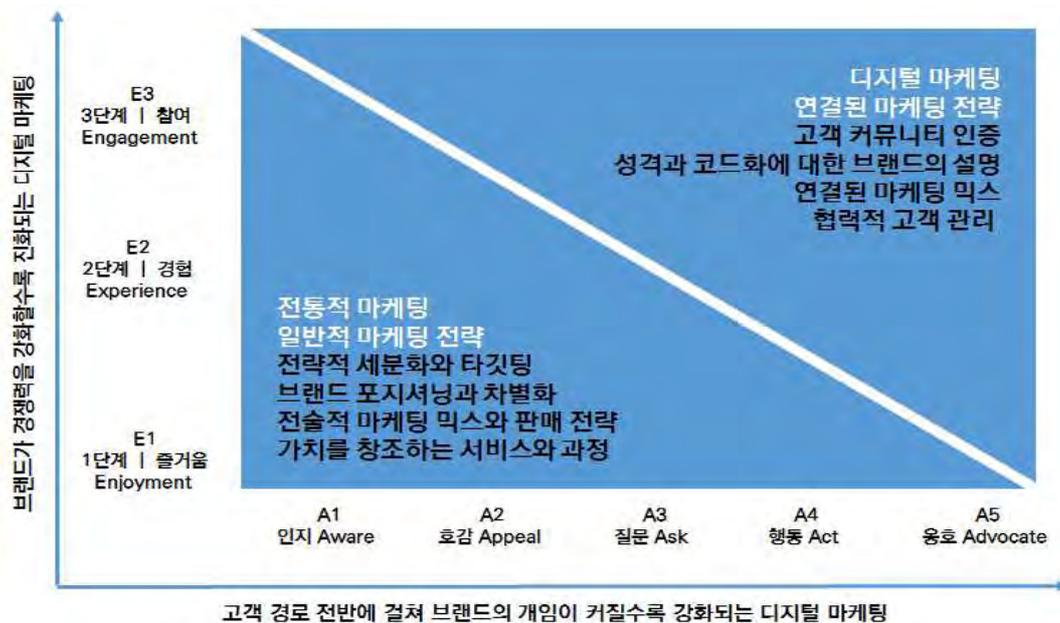
필립 코틀러(Philip Kotler)의 「마켓 4.0(Market 4.0)」(2017)에 따르면, 마케팅 1.0은 제품 중심 마케팅(품질관리 집중), 마케팅 2.0은 소비자 중심 마케팅(경쟁불가피, ‘포지셔닝’도입), 마케팅 3.0은 인간중심 마케팅(가치와 스토리 어필), 마케팅 4.0은 ‘하이테크 + 하이터치’의 융복합 전략을 특징으로 한다. 우리의 발전 패러다임이 진화하듯이 마케팅도 공진화한다. 변화를 일견하면 수직적에서 수평적으로, 배타적에서 포용적으로, 개별적에서 사회적으로 변화한다. 세계의 변화와 트렌드가 ‘수직적·배타적·개별적’에서 ‘수평적·포용적·사회적’으로 옮겨가고 있다. 이러한 판세와 사회 변화는 SDGs의 추진에 적지 않은 시사를 준다.

더욱이 고객은 적극적인 소통 매체로 변신하고 있고, 대부분의 개인적 구매결정은 기본적으로 사회적 결정이 될 것이다. 고객인 학습자는 그들이 소지한 ‘4F’ 즉 친구(Friends), 가족(Families), 팬(Fan), 팔로워(Followers)를 가지고 보다 더 수평적인 문화를 향해 나아가고 있다. 4차 산업혁명시대의 마케팅은 디지털 마케팅이다. 고객 커뮤니티 인증, 성격과 코드화에 대한 브랜드 설명, 연결된 마케팅 믹스(공동 창조, 통화, 공동체 활성화, 대화), 협력적 고객 관리가 중심이 되는 디지털 마케팅 요소들은 버전 SDG4와 교육 2030을 펼쳐보기 좋은 캔버스다. 버전 4.0 마케팅에서는 ‘4C’전략인 공동창조(co-creation), 통화(currency), 공동체 활성화(communal activation), 대화(conversation)를 지향하는 교육 믹스 개념을 도입하여 교육의 잠재력을 이끌어 낼 수 있을 것이다.

좀 더 부연하면 디지털 경제에서 고객 경로는 고객 사이의 연결성을 상징하는 5A, 즉 인지, 호감, 질문, 행동, 옹호 단계로 재정의되어야 한다. 1단계인 인지(Aware)에서 살펴보면 고객은 과거 경험, 마케팅 커뮤니케이션, 또는 다른 사람들의 옹호를 통해 많은 브랜드에 수동적으로 노출된다. 이때 고객의 주요 인상은 ‘아는 것’이다. 2단계인 호감(Appeal)에서 고객은 여러 브랜드에서 전달받은 메시지를 처리하고(단기 기억을 만들거나 장기 기억을 보강하고) 몇몇 브랜드에만 끌리게 되면서, ‘좋아한다’는 고객의 주요 인상을 받게 된다. 3단계인 질문(Ask)은 호기심이 생긴 고객이 친구나 가족, 미디어, 또는 브랜드를 통해 더 많은 정보를 찾기 위해서 직접 적극적인 조사에 착수하는 것으로 고객은 자신의 선호 브랜드를 ‘확신’한다. 4단계인 행동(Act)은 추가 정보를 접하고 호감을 재확인한 고객이 특정 브랜드를 구매하기로 결정하고 구매, 사용, 사후 서비스 과정을 통해서 브랜드와 깊이 있게 상호작용한다. 이때 나타나는 고객의 주요 인상은 ‘구매’하는 것이다. 마지막으로 5단계인 옹호(Advocate)에서는 시간이 흐르면서 고객이 브랜드에 강력한 충성심을 갖게 될 수 있는 것을 말한다. 충성심은 유지, 재구매, 그리고 궁극적으로 다른 사람들 앞에서 브랜드를 옹호하는 행동으로 나타나며, 고객의 주요 인상은 ‘추천’으로 귀결된다. SDGs에 낫 설은 국민들이 지속가능발전목표를 지지하기까지는 5단계를 거칠 수 있다는 것을 시사한다.

끝으로 3E와 와우 마케팅이다. 세로축을 형성하는 3E(즐거움: Enjoy, 참여: Experience, 참여: Engagement)는 브랜드가 경쟁력을 강화할수록 강화되는 디지털 마케팅의 요소이다. 이는 와우 마케팅과 연결된다. 와우 마케팅에는 세 가지

특성이 있다. 첫째, 놀라운 일(surprising)이 생길 때 무심코 일어난다. 기대했던 것 보다 더 많은 것을 얻었을 때, 예상했던 결과와 다른 결과가 나왔을 때 그렇게 외친다. 둘째, 와우는 개인적(personal)인 성격을 띠기 때문에 당사자가 그렇게 느꼈을 때 일어난다. 셋째 와우는 전염성(contagious)이 강하다. 와우의 순간을 경험한 사람은 좋은 소식을 접했을 때 다른 많은 이들에게 그 소식을 퍼트린다. 교육은 와우의 순간을 운에 맡겨서는 안 된다. 와우 마케팅 마켓4.0 전략을 세우고 인프라와 과정을 구축하고 고객들이 와우의 순간을 경험하고 전달할 수 있도록 지속적으로 노력해야 한다. 최고 수준에서 활동하는 기업과 브랜드는 와우 마케팅 마켓4.0을 활용하여 즐거움과 경험과 참여의 기쁨을 제공한다. 이제 SDG4와 교육 2030도 운에 맡기기보다는 와우 마케팅을 시도할 때가 도래하였음을 확인하는 것으로 마친다.



[그림-1] 전통적 마케팅과 디지털 마케팅의 역할교환

자료 : Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2017). Marketing 4.0: Moving from traditional to digital. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

참고문헌

- 강태진(2016). *코리아 4.0 지금이다*. 서울: 나눔.
- 대한민국정부(2017). 새천년개발목표. <http://ncsd.go.kr/app/sub02/19.do>.
- 대한민국정부(2017). 지속가능발전목표. <http://ncsd.go.kr/app/sub02/20.do>.
- 박수연, 양혜경, 장은정(2015). Goal 4. 모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육보장 및 평생학습 기회 증진. 성남: 한국국제협력단.
- 안혜정 외(2016). 2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로(연구보고 RR 2016-25). 서울: 한국교육개발원.
- 유네스코한국위원회(2017). 2016 세계교육현황보고서 요약본(사람과 지구를 위한 교육). 서울: 유네스코한국위원회.
- 유네스코한국위원회(2016). 교육2030 인천선언과 실행계획. 서울 : 유네스코한국위원회.
- 정치학대사전편찬위원회(2017), 국제연합개발의 10년.
<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=726427&cid=42140&categoryId=42140>
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2017). *Marketing 4.0: Moving from traditional to digital*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- UN(2012). *The future we want UN*. General Assembly Resolution 66/288 (27 July 2012).
- UNESCO(2016). *Global education monitoring report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2017). *Unpacking sustainable development goal 4 education 2030*. Paris: UNESCO.

이희수(heesu@cau.ac.kr)

세션 2: SDG 4.1, 4.2, 4.6

유아, 초·중등 교육, 문해

사회: 김환식 (충청남도교육청)

발표: 조지민 (한국교육과정평가원)

문무경 (육아정책연구소)

조순옥 (국가평생교육진흥원)

토론: 김민호 (제주대학교)

채재은 (가천대학교)

양질의 초·중등교육: 국내외 이행 현황과 우선 과제

조지민 (한국교육과정평가원)

2015년 5월 인천 송도에서 열린 세계교육포럼에서는 2030년까지의 교육의 기능과 역할에 대한 많은 논의 후 새로운 교육비전 ‘인천선언문’을 채택하였고(교육부, 2015), 그 해 9월 UN 정상회의에서는 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)가 국제개발 의제로 채택이 되었다. 이에 한국을 포함한 모든 국가는 국제 사회의 일원으로서 17개 지속가능발전목표 달성을 위한 노력을 하고 있으며, 특히 SDG 4는 교육 분야 목표로 “포용적이고 평등한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생학습 기회 증진”을 위해 2030년까지의 달성을 목적으로 국내외 이행 전략을 수립하는 등의 노력을 하고 있다. SDG 4 교육 분야 목표는 10개의 세부 목표가 있고, 이 중 가장 처음 소개되고 있는 세부목표 4.1은 보편적인 초·중등교육 이수율과 학습의 달성을 이야기 하고 있다. 따라서 본 원고는 세부목표 4.1 달성을 위한 국제 사회의 이행 전략과 노력은 무엇인지, 그리고 나아가 한국의 이행 현황 및 성공적 이행을 위한 우선적 과제를 논의하고자 한다.

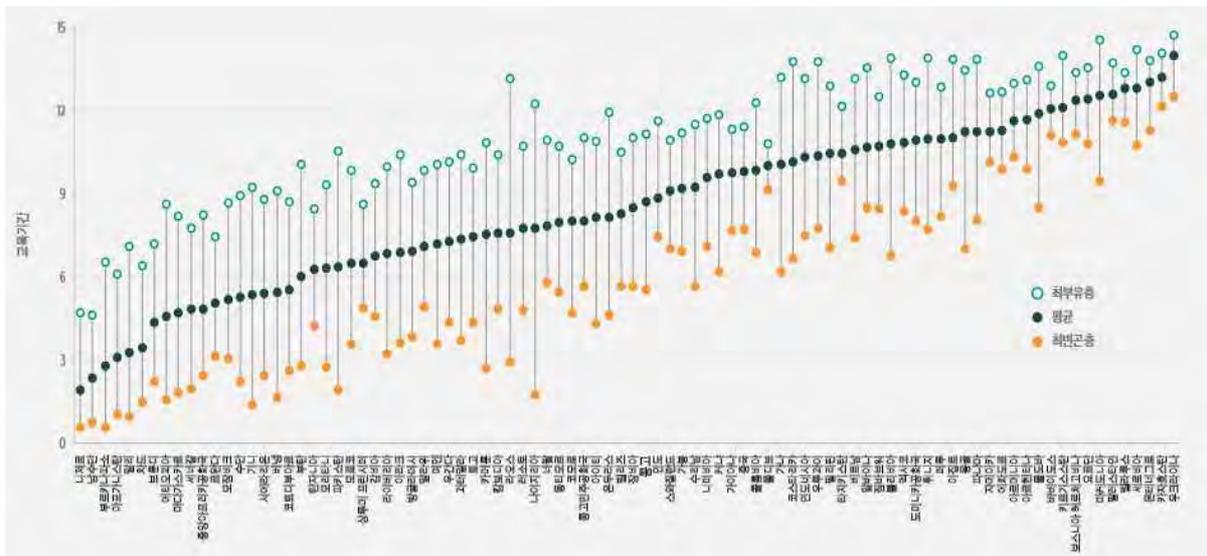
1) SDG 4의 4.1에 대한 개요 및 국제 사회의 이행 노력

세부목표 4.1에서는 보편적인 초·중등교육의 이수율과 실제적인 학습이 이루어지고 있는지에 대한 달성을 목표로 한다. <표 1>은 세부 목표와 7개의 글로벌/주제별 지표 안에 대해 설명하고 있다(유네스코한국위원회, 2017, p36).

<표 1> 세부목표와 글로벌/주제별 지표(안)

세부목표 4.1. 2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 평등한 양질의 무상 초등교육과 중등교육의 이수를 보장한다.	
1	(a) 초등학교 2-3학년 (b) 초등학교 말 (c) 중학교 말에 ① 읽기와 ② 수학 분야에서 최소 숙달 수준을 달성한 아동/청소년의 성비 [글로벌 성과지표]
2	① 초등학교 기간 ② 초등학교 말 ③ 중학교 말에 국가 차원의 대표적인 학습평가 실시
3	최종학년 총 진급률(초등학교, 중학교)
4	이수율(초등학교, 중학교, 고등학교)
5	학교 밖 학생 비율(초등학교, 중학교, 고등학교)
6	해당 학년의 과령(over-age) 아동 비율(초등학교, 중학교)
7	법정 ① 무상 ② 의무 초·중등교육 연한

4.1과 관련한 학교 교육에의 참여와 이수한 정도 등을 살펴보면, 모두를 위한 교육을 목표로 지난 2000년 세네갈 다카르에서의 합의를 기반으로 전 세계 국가의 학교 참여율은 상당히 높아지고 있으나 [그림 1]에서 설명하듯 아직도 가정의 부와 관련하여 학교 참여율에 대한 차이는 큰 것을 알 수 있다. 이는 UNESCO GEM(Global Education Monitoring Reporting) 팀이 가계조사 결과를 분석하여 제작한 통계에 기반 한 것으로 많은 개발도상국의 경우 여전히 학력 적정기의 아동들이 학교 교육을 받지 못하고 있다는 점에서 지속적인 노력이 강조되어야 한다.



[그림 1] 부와 국가별 20~24세의 교육 기간¹⁾

학교로의 접근 및 이수 정도와 함께, 점차 교육 분야에서 강조되고 있는 학습 성과를 모니터링하려는 노력은 질 높은 교육을 보장하기 위한 주요한 수단으로 학습의 질 관리 향상을 목표로 하는 교육과정 개발과 학습성과 평가와 맥락을 같이한다. 2013년 3월에 개최된 세네갈 다카르 회의에서의 주요 의제였던 ‘교수와 학습’ 내용에서도 학습성과 및 학습의 질적 강화에 대한 관심이 더욱 높아졌음을 알 수 있다.(최정윤 외, 2014, p. 117) 따라서 교육 2030 의제의 핵심 이슈 중 하나로 교육과정 개발과 학습성과 평가가 매우 강조되고 있다. 여전히 국제 사회는 교육을 위한 범국가적 노력에도 불구하고 낮은 학습 수준이 보고되고 있으며, 이에 따라 단순히 교육을 제공하는 것에서 나아가 학습이 이루어지고 있는지에 대한 보다 체계적인 모니터링이 강조되고 있는 것이다. 한 예로 [그림 3]은 현재 국제 및 지역 수준에서 시행되고 있는 다양한 학습성과 평가를 보여주고 있다. 우리나라 역시 국제수준에서의 다양한 학습성과 평가 연구에 참여하고 있고, 그 과정과 결과를 양질의 교육 개선을 위한 주요 자료로 활용하고 있다.

1) 유네스코한국위원회(2017). 세계 교육 현황 보고서 요약본(한국어판). 유네스코한국위원회.p.38



[그림 2] 국제수준 및 대륙별로 진행하고 있는 다양한 학습성과 모니터링 현황²⁾

현재 한국이 참여하는 국제수준의 평가를 중심으로 보면, 먼저 PISA(Programme for International Student Assessment)³⁾는 OECD 회원국 및 경제 협력 파트너들을 대상으로 하여 시행되고 있는 국제 학업성취도 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). 가장 최근에 발표한 PISA 2015 결과를 보면 참여국들의 성취수준 비율에 있어서 기초미달 부분에 대해 여전히 많은 차이를 보이고 있다.

한국은 국제 교육성취도 평가 협회(International Association for the Evaluation of Educational Achievement; IEA)에서 주관하는 TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study)에도 참여하고 있는데 TIMSS는 초등학교 4학년과 중학교 2학년을 대상으로 학생들의 수학 및 과학 성취도를 국제적으로 비교하고, 다양한 교육 맥락변인들과 학업성취도 사이의 관계를 파악하고자 하는 목적으로 수행되고 있다. 또한 IEA에서 2013년 처음 시행한 ICILS(International Computer and Information Literacy Study)는 학생들의 컴퓨터·정보 소양 능력을 측정하는 연구로, 국제수준뿐만 아니라 지역별로도 다양한 학습 성과를 측정하고 교육의 질을 높이려는 노력을 이행하고 있다. 궁극적으로 국제수준의 다양한 학습 성과 평가 결과를 통해 각 국은 자국학생들의 성취 수준을 국제적으로 비교할 수 있으면서 동시에 자국의 교육 시스템을 개선할 수 있는 다양한 정보를 제공하기에 국가 교육 체제 개선 및 질 향상에 기여할 수 있다.

2) 세부목표 4.1에 대한 한국의 이행 현황

세부목표 4.1 지표에 대한 한국의 이행 현황 통계를 종합해서 보면 다음과 같다. [그림 3]은 한국의 연도별 학교급별 진학률을 설명하고 있고, 특히 초등학교에서 중학교, 중학교에서 고등학교 과정은 거의 100%의 진학률을 보이고 있다. 다만

2) www.seaplum.org

3) www.oecd.org/pisa

고등학교의 경우 학교 특성에 따라 고등교육기관으로의 진학에 차이를 보이고 있다.



[그림 3] 연도별 한국의 초중등학교 진학률⁴⁾

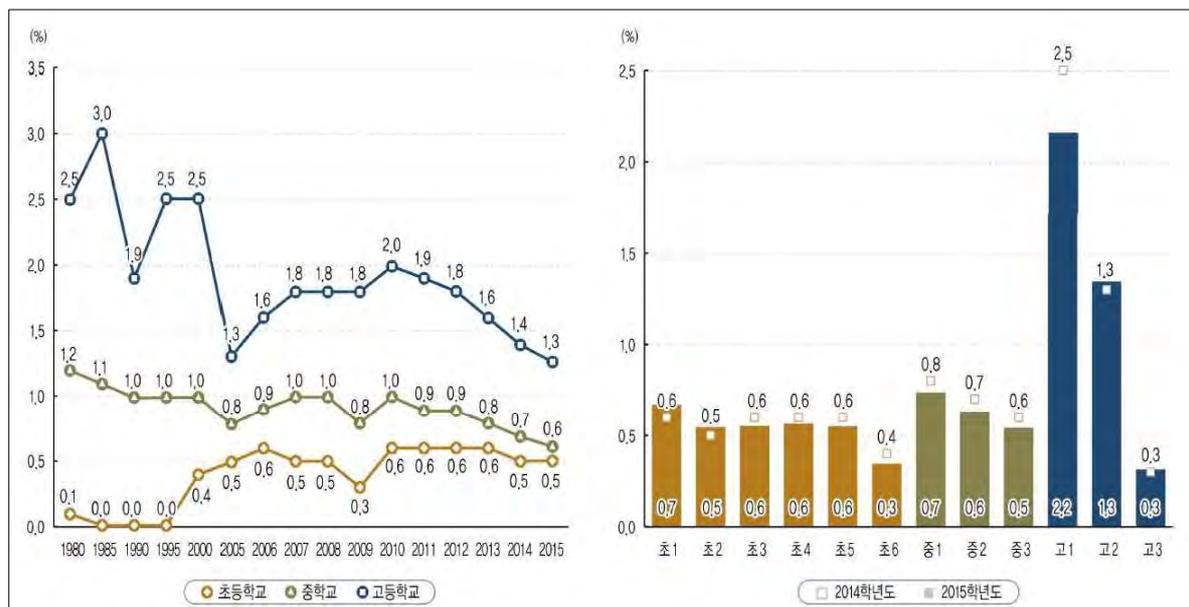
※주1) 진학률=(해당연도 졸업자 중 진학자/해당연도 졸업자)×100

주2) 진학률 산출 시 소수 둘째자리에서 반올림 하였으며, 초등학교→중학교 과정 진학률 100.0%는 근삿값

주3) 중학교 과정: 중학교 및 중학교 과정의 기타학교

주4) 고등학교 과정: 고등학교 및 고등학교 과정의 기타학교

[그림 4]는 학교 밖 학생 비율을 설명하고 있는데, 연도별로 학급별 및 학년별로 학업 중단율은 낮으며 지속적으로 줄어가고 있다.



[그림 4] 연도·학교급·학년별 학업 중단율⁵⁾

또 다른 한편 해당 초등학교 및 중학교 과령(over-age) 아동 비율은 [그림 5]와 같이 매우 낮은 것으로 나타났다.

4) 출처: 교육부, 한국교육개발원(2016). 2016년 간추린 교육통계.

5) 교육부, 한국교육개발원(2016). 2016 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등 교육통계편



[그림 5] 해당 학년의 과령(over-age) 아동 비율⁶⁾

※ 과령 아동 기준: 초1(만 8세 이상), 초2(만 9세 이상), 초3(만 10세 이상), 초4(만 11세 이상), 초5(만 12세 이상), 초6(만 13세 이상), 중1(만 14세 이상), 중2(만 15세 이상), 중3(만 16세 이상)

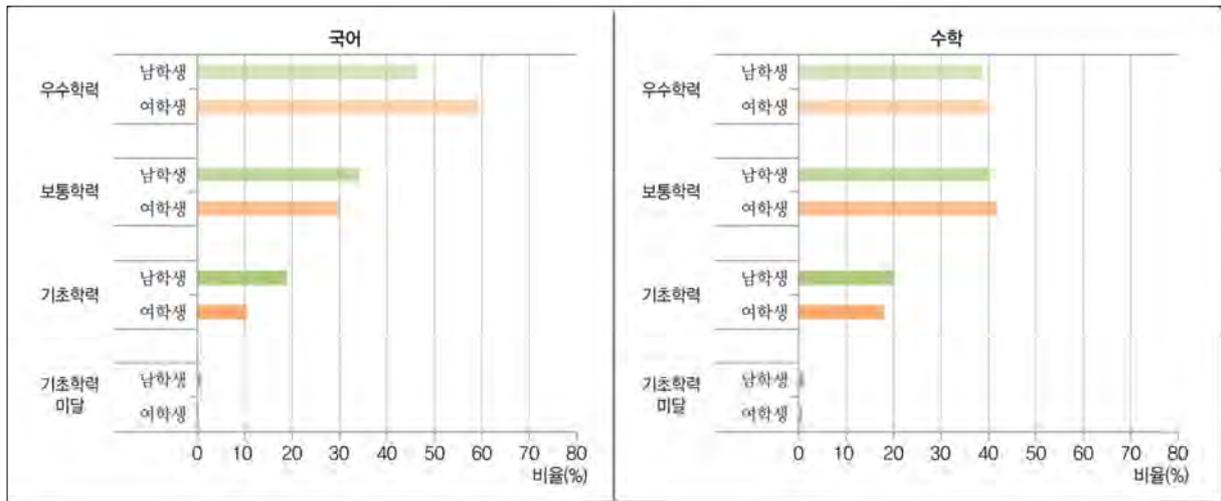
다양한 통계 지표로도 한국은 질 높은 교육의 측면에서 비교우위를 가지고 있으며 국가의 경제적 성장 핵심 요소로 교육이 강조되고 많은 경험을 축적해 온 분야임에 모두가 공감할 수 있다.

다른 한편 세부목표 4.1 달성을 위한 주제별 지표를 살펴보면 국가별로 각 학년별 말에 국가수준 학업성취도 평가를 시행하는지에 대한 여부가 있다. 이미 글로벌 지표로는 세부목표 4.1에서 OECD PISA 결과를 활용하는 것으로 결정이 되었고, 각 국가별로는 학습성과 모니터링을 위한 신뢰롭고 타당한 평가도구를 개발하고 시행하며, 그 결과를 교육 정책 수립 등과 연계하는 것을 강조한다. 한국은 앞서 설명한대로 다양한 국제수준의 학업성취도 평가들에 참여하여 증거 기반의 교육정책을 수립하고 이행하려는 데 매우 적극적인 노력을 해오고 있고, 국제수준 학업성취도 평가와 함께 국가수준에서도 2001년 예비검사 시행을 시작으로 이후 매년 초·중등학생들을 대상으로 시행하고 있다. 이러한 국가수준 학업성취도 평가 결과는 교육과정 개선 및 다양한 교육 정책 수립을 위한 기초 자료로 활용하고 있다. 국가수준의 교육과정 이행 정도를 모니터링 할 수 있는 도구로 학교 교육의 산출 결과인 기초교육에서의 학습성과를 정확하게 진단하고, 학습 부진 등에 대한 시의적절하고 효과적인 학습 지원 정책을 위한 증거로의 활용을 위해 시행하고 있다.

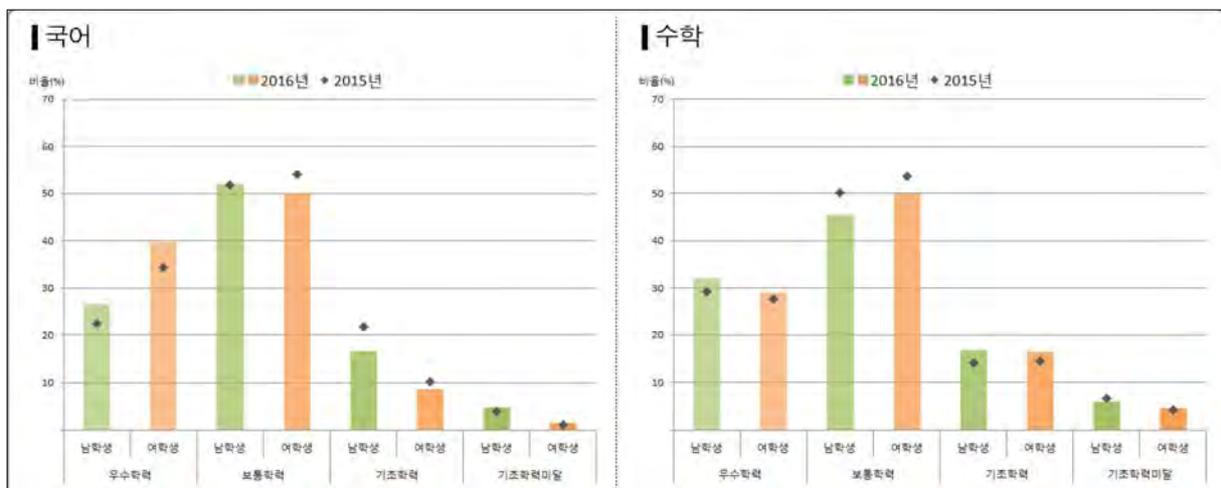
세부목표 4.1 지표와 관련하여 가장 최근의 결과 자료로 초등학교 6학년을 대상으로 시행된 국가수준 학업성취도 평가를 통해 산출된 성취수준 비율은 [그림 6]과 같고, 기초학력 이상의 학생 비율에 비해 기초학력 미달 학생의 비율은 상대

6) '교육부, 한국교육개발원(2016). 2016 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등 교육통계편'을 토대로 작성하였음.

적으로 낮게 산출되었다. [그림 7]과 [그림 8]은 각각 의도된 국가수준 교육과정이 학교수준에서 이행되고 성취된 중학교와 고등학교 대상의 국가수준 학업성취도 평가 결과를 설명하고 있고, 기초학력 이상에 비교한 기초학력 미달의 학생 비율은 낮은 것으로 나타났다.



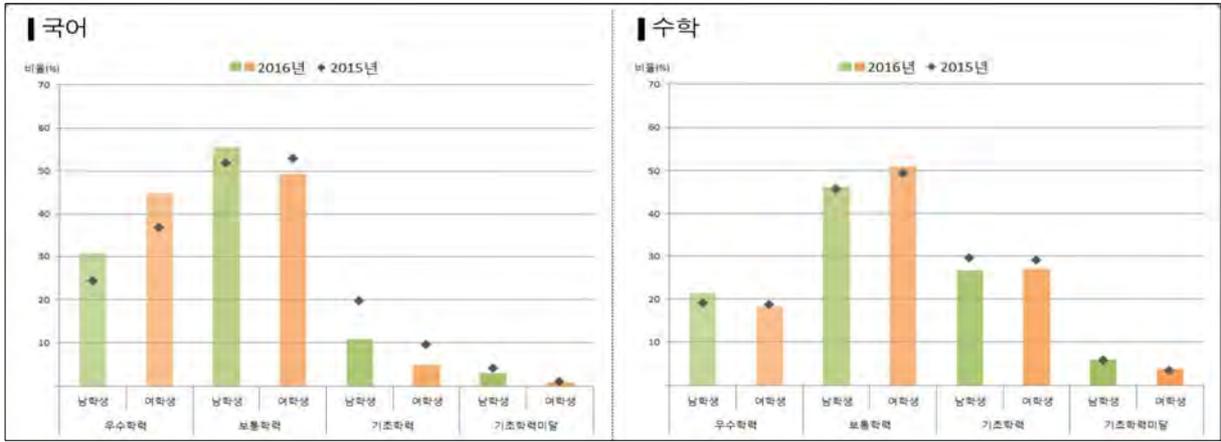
[그림 6] 초등학교 6학년 학생 성별에 따른 교과별 성취수준 비율⁷⁾



[그림 7] 중학교 3학년 학생 성별에 따른 교과별 성취수준 비율⁸⁾

7) 김경희 외(2013). 2012년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 초등학교 학업성취도 변화 추이(연구보고 RRE 2013-2-1). 한국교육과정평가원.

8) 박인용 외(2017). 2016년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 중학교 학업성취도 결과(연구자료 ORM 2017-43-1). 한국교육과정평가원.



[그림 8] 고등학교 2학년 학생 성별에 따른 교과별 성취수준 비율⁹⁾

세부목표 4.1 무상 및 의무 초·중등교육 연한 지표의 경우, OECD 34개 회원국 학제와 고교 의무·무상교육 현황을 보면 영국의 13년 연한을 비롯하여, 많은 국가들이 고교 무상 또는 의무 연한을 보이고 있다(강영혜 외, 2013).

3. 한국의 세부목표 4.1 달성을 위한 우선 집중 과제와 향후 노력¹⁰⁾

한국은 양질의 교육을 기반으로 반세기 만에 수원국에서 공여국으로 전환한 국가로서 초·중등교육 기반의 다양한 국제학업성취도 평가에서 지속적으로 매우 우수한 학습 성과를 보이고 있고, 국가수준 학업성취도 평가 시행 등 학습성과 평가를 교육의 정책 수립의 기초자료로 활용하는 등 그 결과를 교육의 질 개선에 환류한다는 점에서 많은 국가들의 벤치마킹 대상이 되고 있다.

따라서 양질의 초·중등교육을 위한 우선 집중 과제는 지금까지 쌓아온 교육 경험과 전문성을 기반으로 하여 향후로도 지속적인 교육의 양적 및 질적 성장에 대한 노력을 지속해야한다는 것이다. 국제사회가 한국의 교육에 바라보는 긍정적인 요소로는 다양한 지표로 설명되고 있는 질 높은 교사의 양성과 관리, 교육과정의 개정과 노력, 다양한 결과 활용을 목적으로 수행하고 있는 국제, 국가 및 학교 수준에서의 전반적인 평가 시스템의 운영 등에 지속적으로 집중해야 한다. 국내적으로는 이미 미래사회 대비 핵심역량이 반영된 교육과정이 2015년 개정되었고, 학습성과 평가와 관련하여 성취평가제 등 평가와 관련한 다양한 교육 정책의 변화가 빠르게 진행되고 있다. 이러한 노력은 궁극적으로 SDG 4 목표 달성을 위한 전략과 그 맥을 같이하고 있기에 국내 이행 전략 방식으로 연계할 수 있다.

두 번째로 이러한 국내의 교육 정책 시행 전략과 함께 국제사회가 기대하는 교육개발협력 사업에 있어서도 보다 적극적인 전문성 기반의 소프트웨어적 접근의 협력을 확대하여야 한다. 모두를 위한 학습으로 나아가기 위한 기여를 통해 국가 위상을 제고할 수 있기에, 교육개발협력과 관련하여서 이미 진행된 여러 가지 사

9) 박인용 외(2017). 2016년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 고등학교 학업성취도 결과(연구자료 ORM 2017-43-2). 한국 교육과정평가원.

10) 이 부분은 한국교육개발원이 2017년 협동과제로 수행한 ‘지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(I): 기초교육 실천 전략’(안해정 외) 연구 결과 일부를 토대로 작성하였음.

업들의 결과와 경험에 기반하여 양적인 측면의 지원보다 질적인 측면에서의 교육 개발협력 성과 도출에 더욱 많은 노력이 필요하다(안해정 외 2016, p.266). 이미 그동안 초·중등교육 기반의 국제학업성취도 비교 연구에서 지속적으로 매우 우수한 성과를 보이고 있는 우리나라의 교육 경험과 노력을 벤치마킹하고자 하는 개발도상국들의 교육개발협력 요구가 증가하고 있다.

한국의 교육개발협력에 대한 한 예로 PISA for Development(이하 PISA-D) 사업에의 참여를 들 수 있다. OECD는 전 세계 소외 계층 학생들의 학습성과를 평가하여 이를 통한 역량 개발을 도모하기 위해 새롭게 중등교육 분야와 관련한 교육 2030 의제로서의 PISA-D¹¹⁾ 사업을 이행하고 있다. PISA-D¹²⁾는 개발도상국 및 소외 인구의 학습성과를 모니터링하기 위한 목적으로 개발되어 참여국에 맞는 정책을 개발하도록 적극적인 참여를 추진하고 시행되고 있으며 현재 에콰도르, 과테말라, 세네갈, 잠비아, 캄보디아, 파라과이, 온두라스, 파나마, 부탄 등 9개국이 참여하고 있다. 한국은 OECD 교육국으로부터 캄보디아의 PISA-D 안정적 시행 지원 및 평가 역량 강화를 위한 교육개발협력을 직접적으로 요청받았고, 주 OECD 대한민국 대표부 및 교육부, PISA 수행 전담 기관이자 교육과정 및 평가 전문기관인 한국교육과정평가원과의 협력적 수행으로 세계 교육 발전에의 기여를 주된 목표로 참여하고 있다.

궁극적으로 SDG 세부목표 4.1 이행은 국내·외 이행 전략의 상호 협력이 필요하다. 국내 상황에서의 교육 목표에 대한 달성을 위한 노력과 함께 국제 교육개발 협력의 차원에서 소프트웨어적 접근 방식으로 그 경험을 공유함으로써 대외적인 SDG 세부목표 4.1 이행에 국제 사회와 공조해야 한다. 이는 결과적으로 국제 사회의 관심인 각 국의 평가 역량 강화를 통해 교육의 질 향상이라는 국제적 교육 개발협력의 목표 도달에도 기여할 수 있을 것이다.

향후 2030년까지 국제 사회와 함께 한국이 이행하고자 하는 SDG 세부목표 4.1에 대한 지속적인 실천 방안이 구체화되고 수행되기를 기대하며, 국내 이행과 함께 특히 한국을 벤치마킹하고자 하는 개발도상국들과의 교육개발협력에 지속적이고 보다 실효성 있는 정책 방안의 도출과 지속적인 이행이 필요하다.

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

12) PISA for Development 브로셔(April 2013) retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-for-development-brochure.pdf>

참고 문헌

- 교육부(2015). 2015 세계교육포럼 공식 폐회, “모두를 위한 양질의 교육”을 위한 새로운 비전 제시. 보도자료. 2015.05.21.
- 교육부, 한국교육개발원(2016). 2016년 간추린 교육통계.
- 교육부, 한국교육개발원(2016). 2016 교육통계 분석자료집 - 유·초·중등 교육통계편
- 강영혜 외(2013). 고교 무상교육 실행방안 연구. OR 2013-01.
- 김경희 외(2013). 2012년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 초등학교 학업성취도 변화 추이(연구보고 RRE 2013-2-1). 한국교육과정평가원.
- 박인용 외(2017). 2016년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 중학교 학업성취도 결과(연구자료 ORM 2017-43-1). 한국교육과정평가원.
- 박인용 외(2017). 2016년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 고등학교 학업성취도 결과(연구자료 ORM 2017-43-2). 한국교육과정평가원.
- 유네스코한국위원회(2017). 세계 교육 현황 보고서 요약본(한국어판). 유네스코한국위원회.
- 안해정, 서예원, 윤종혁, 김은영, 임후남, 박환보, 최동주, 김명진, 이정화(2016). 2030 지속가능개발 목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로. 한국교육개발원.
- 조지민 외(2012). PISA 2015 문항 개발 워크숍(연구자료 ORM 2012-100). 한국교육과정평가원
- 최정윤 외(2014). 2015 세계교육회의를 위한 한국의 교육경험 의제 발굴 및 확산 지원 사업. 한국교육개발원
- OECD (2013). PISA for Development General Presentation. Presentation material for the Initial Technical Meeting of OECD, Paris, France.
- PISA for Development 브로셔(April 2013) retrieved from
<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-for-development-brochure.pdf>
www.oecd.org/pisa
www.seapl.org

조지민(chojimin@kice.re.kr)

양질의 보편적 영유아 교육: 국내 이행 현황 및 향후 과제¹⁾

문무경 (육아정책연구소)

영유아 교육과 보육이 UN의 세계발전목표의 일부로 포함된 것은 지속가능발전 목표에서 최초이며, 이는 세계 발전과 변혁에 있어서 필수적인 영유아기의 중요성에 인식에 기인한다. 영유아 교육과 보육은 지속가능발전의 기초로서, 교육부내 여타 목표(SDG 4) 및 교육부내 이외의 다른 16개 부문 목표와 유기적으로 연결되어 지속가능발전목표 달성에 있어서 중추적인 부문이다(ARNEC, 2016).

그 동안 영유아 교육과 보육은 모든 이를 위한 교육의 첫 번째 목표(EFA Goal 1)로서 국제적, 지역적 수준에서 상당한 발전을 이룩하였다. 영유아 사망률의 현저한 감소, 취학 전 교육기관 등록율이 1999년도 33%에서 2012년도 54%로 증가 등을 들 수 있다. 그러나 여전히 4명 중 1명의 영유아는 영양실조로 인한 발육부진, 상당수의 개도국에서는 여전히 유아교육 시스템을 갖추지 못함, 아랍 및 일부 아프리카 지역에서는 취학 전 교육기관 등록율이 20%에 불과한 점 등, 괄목할만한 진전을 나타내지 못하여 결과적으로 EFA Goal은 달성되지 못하였다.

이에, 새로운 지속가능발전목표에서는 측정가능한 목표와 지표를 설정하여 정의하고, 단순한 교육기회 제공(equality)을 넘어서 교육의 질적 형평성(equity)을 보장하는데 주안점을 두고 있다.

양질의 보편적 영유아 교육을 위한 지속가능발전목표 추진 배경을 제시하기 위하여 그간의 국제적 노력을 유네스코를 중심으로 간략히 소개하고자 한다. 유네스코 본부는 2010년 러시아정부와 공동으로 192개 회원국을 대상으로 EFA 목표 1의 영유아부문 목표 달성 평가 및 향후 방향을 모색하고자 세계 유아교육 보육회의(World Conference on Early Childhood Care and Education)를 개최하였다. 본 세계회의에서 ‘모스크바 성명서’(Moscow Framework for Action and Cooperation)를 발표하였으며, 그 주요 골자는 유아교육과 보육에의 정책적 노력 강화, 효과적인 영유아 서비스 전달 및 필요한 재원과 자원 확보 등이다.

모스크바 성명서의 후속 조치를 위하여 육아정책연구소는 유네스코 아태교육국, 유니세프, ARNEC, 한국개발원과의 공동주최로 2013년 서울에서 제1차 ‘아태지역 장관 육아정책포럼(Asia-Pacific Policy Forum on ECCE)’을 개최하게 되었다. 아태지역 31개국의 대표단에서 21명의 장관을 포함한 약 250여명이 참여하였으

1) 본 원고는 한국교육개발원이 2017년 협동과제로 수행한 '지속가능개발목표(SDGs)달성을 위한 교육개발협력연구(I):기초교육 실천 전략(안혜정 외)' 연구결과의 일부를 토대로 작성됨.

며, 본 1차 포럼은 유아교육과 보육 정책 실행 및 모니터링에 필요한 정보 교류와 대화를 지속할 수 있는 아태지역 국가들을 위한 논의의 장(場)을 처음으로 마련한 것에 의의가 있다(문무경·채송아, 2013).

말레이시아 정부와 유네스코 방콕 아태교육국, 유니세프, ARNEC의 공동주관으로 2016년 푸트라자야에서 제2차 아태지역 장관 유아정책포럼을 개최하여 ‘푸트라자야 선언문(Putrajaya Declaration)’을 채택하였다(UNESCO, 2016). 푸트라자야 선언문에서는 평생학습과 국가발전에 있어서 영유아기의 중요성을 재강조하고 영유아기 서비스의 형평성과 질을 보장하기 위한 공적투자, 법과 규정 설정, 커리큘럼, 질 관리 등에 대한 정부의 역할과 책무성을 강화할 것을 상기하였다. 특히, 본 선언문에서는 Education 2030을 위한 지속가능발전목표(SDG) Target 4.2 달성을 위하여 아태지역의 우선적 실행과제 9가지를 명시하였다: 초등학교 입학 직전 최소 1년의 무상교육 보장, 양질의 서비스 제공을 위한 부처 간의 통합적 정책, 영유아 교직원의 전문성 향상, 취약계층 유아를 위한 포괄적 종합적인 서비스 제공 등(문무경, 2016).

1. SDG Target 4.2 및 성과지표의 개념 정의²⁾

SDG 4는 교육부문 전반에 대한 목표로 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 모두를 위한 평생학습의 기회 증진’이다. SDG 4는 7가지 세부목표(targets)와 3가지 이행방안(means of implementation)으로 구성되어 있다. 이 가운데 두 번째 세부목표(Target 4.2)가 영유아 부문의 목표로 ‘2030년까지 모든 남아와 여아에게 양질의 유아기 발달, 보육과 교육에의 접근성을 보장하여 초등교육을 받을 준비가 되도록 하는 것’(By 2030, ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education)이다. 이 목표에서 강조하는 점은 크게 양질의 영유아 서비스, 초등교육을 위한 준비, 양성평등이며, 구체적으로 다음을 의미한다.

- 첫째, 양질의 영유아 서비스를 위한 총체적 접근이 필요하며,
- 둘째, 모든 유아에게 최소한 1년 동안 양질의 무상의무교육을 보장하며,
- 셋째, 초등학교 입학 때까지 유아의 총체적 발달을 도모하며, 초등학교 또한 모든 유아의 발달 수준에 적합한 교육을 제공할 수 있어야 한다.

SDG Target 4.2의 달성여부를 모니터링하기 위하여 다음의 2가지 글로벌 성과지표를 설정하고 있다.

4.2.1. 건강, 학습 및 사회심리적 안녕 측면에서 정상적으로 발달하고 있는 초등학교 입학 연령 아동의 성비

유아의 사회심리적 안녕(psychosocial well-being)의 개념에 대한 보다 명료한 정의가 필요하며, 유아의 총체적 발달을 강조한다. 이 지표는 초등학교 입학 아동

2) 이 절은 UNESCO(2016). Global Education Monitoring Report와 Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action, 유네스코 한국위원회 역(2016). 교육 2030 인천선언과 실행계획을 토대로 작성함.

중 특수아의 비율로 파악 가능하다.

4.2.2. 초등학교 입학 전 일정기간의 체계적인 유아교육·보육 서비스 참여율

이 지표는 ‘초등학교 취학 전 최소 1년 동안의 유아교육과 보육 서비스 이용률’을 의미하며, 5세아 대상의 보편적 무상 유아교육과 보육에 해당한다.

이외에도 주제별 지표(thematic indicator)로 긍정적인 가정학습환경을 경험한 5세 이하 영유아 비율, 취학 전 교육기관 취원율, 무상 및 의무 유아교육 법적 연한을 지표가 함께 고려되고 있다. 또한 이행 방안 관련 글로벌 지표 가운데 포용적이고 효과적인 학습환경(4.a.1), 최소한의 양성교육과 현직연수를 받은 교사(4.c.1)에도 영유아부문이 포함되어 있다.

2. SDG 4.2의 국내 이행 현황

1) Target 4.2.1. 관련 국내 현황

현재 ‘건강, 학습 및 사회심리적 안녕’의 의미에 대한 사회적 합의가 없으므로 Target 4.2.1 지표의 국내 현황은 좁은 의미에서 초등학교 입학 아동 중 특수아의 비율, 또는 현재 취학 전 장애 영유아 현황으로 파악할 수 있다. 2016년 12월 기준, 등록된 우리나라 0-5세 장애영유아는 총 8,598명으로, 전체 장애인(2,511,051명)의 0.3%에 해당한다(보건복지부 2016, 장애인 등록 현황). 2015년도에 비하여 약 5.5% (475명)가 증가하였다. 연령별로 살펴보면 0세 46명, 1세 521명, 2세 1,047명, 3세 1,583명, 4세 2,293명, 5세 3,108명이다. 장애 유형별 영유아 현황은 뇌병변(3,129명) > 지적 장애(1,902명) > 자폐(1,072명) > 청각 장애(894명) > 언어 장애(735/446명) 순이다. 2015년에 비하여 언어장애 영유아는 289명, 자폐아는 134명이 증가하였으며, 특히 자폐아는 전체 자폐인의 4.7%를 차지하여 다른 장애유형에 비하여 상대적으로 높은 비율을 나타내고 있다. 2017년도 특수교육통계(교육부, 2017)에 의하면, 장애영아는 총 148명(여아 66명, 약 45%), 유치원 재원 특수유아는 총 948명(여아 338명, 약 36%)로 남아의 특수아 비율이 월등히 높음을 알 수 있다.

<표 1> 연도별 장애 영유아 현황(2008~2016)

단위: 명

구분	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
영유아	8,754	9,516	8,448	7,933	7,886	7,442	7,657	8,122	8,598
0세	61	132	36	37	33	29	31	26	46
1세	648	774	493	401	508	437	446	459	521
2세	1,195	1,499	1,170	1,023	1,097	1,088	1,067	1,066	1,047
3세	1,614	1,732	1,880	1,569	1,473	1,549	1,583	1,566	1,583
4세	2,224	2,338	2,122	2,322	1,967	1,908	2,032	2,196	2,293
5세	3,012	3,041	2,747	2,581	2,808	2,431	2,498	2,809	3,108

자료: 보건복지부(각년도). 장애인 현황.

출처: KOSIS(국가통계포털). <http://www.kosis.kr>. 2017. 6. 30 인출.

우리나라의 경우 영유아의 건강, 학습 및 사회심리적 안녕, 행복은 보다 넓은 의미에서 고려되고 그 개념 정의에 대한 사회적 합의가 필요하다. 이는 저출산 현상과 가족구조와 기능 등의 변화, 부모의 자녀양육 가치관 변화에 따른 사회적 양육기능 강화, 영유아기부터 시작되는 사교육 문제 등에 기인한다. 보편적 유아교육과 보육의 실시로 모든 유아에게 교육과 보육 기회를 제공하게 되었다. 그러나 정책적 의도와는 달리, 전업주부의 종일제 보육 이용 등, 부모의 자녀양육 기능 및 책임감은 저하되고 장시간 기관서비스 이용으로 인하여 영유아-부모간의 정서적 유대 약화, 상호작용 시간 부족 및 영유아의 신체적 피로감 상승 등의 문제를 초래하게 되었다.

영유아 사교육 양상 또한 심화되는 추세로, 우리나라 영유아 심신의 안녕 수준에 대한 우려와 지적이 드높다. 적절하지 않은 조기 사교육은 공격성과 불안, 스트레스 증대와 같이 영유아 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 것이다(예: 이부미, 이수정, 2010). 어린이집과 유치원을 다니는 5세아의 사교육 시간 비중은 각각 4.8%(68분), 4.1%(59분) 정도이며, 가정에서 양육되는 5세아는 12.1%(2시간 55분)로 상대적으로 높게 조사되었다(김은영·최효미·최지은·장미경, 2016). 다른 국가들과 달리, 우리나라 영유아가 참여하는 사교육 프로그램은 예체능보다 학습에 더 치우치는 경향이 있다. 또한 조사에 응답한 절반이상의 부모가 자녀의 현재 사교육 수준이 적당하다고 인식하며, 현재 사교육 수준이 부족하다는 인식도 27~40%로 높게 나타난 실정이다(김은영, 2016). 우리나라 영유아는 학습시간이 지나치게 많으므로 영유아의 건강한 성장과 발달을 위해서는 사교육 규제가 필요하다는 지적이 드높다. 요컨대, 4.2.1의 지표는 한국적 맥락에서는 매우 중요하나, 현재 개념 정의 및 측정방법이 부재한 실정이다.

2) Target 4.2.2. 관련 국내 현황

4.2.2의 지표는 ‘초등학교 취학 전 최소 1년 동안의 유아교육과 보육 서비스 이용률’을 의미하며, 5세아 대상의 보편적 무상 유아교육과 보육에 해당한다. 우리나라는 1999년 농어촌 5세 유아 대상 무상 유아교육과 보육을 도입한 이래 2012년 누리과정의 시행으로 5세아 무상 유아교육과 보육을 달성한 것으로 볼 수 있다. 2016년 기준 5세아의 유치원과 어린이집 이용률은 93.5%에 달한다. 2013년도에 누리과정 비용지원은 모든 3세아와 4세아로 전면 확대되었으며, 그 결과 3-5세아의 유치원과 어린이집 이용률은 2014년 이후 지속적으로 90.0%를 상회하고 있다.

<표 2> 3-5세 유치원과 어린이집 이용률(2015)

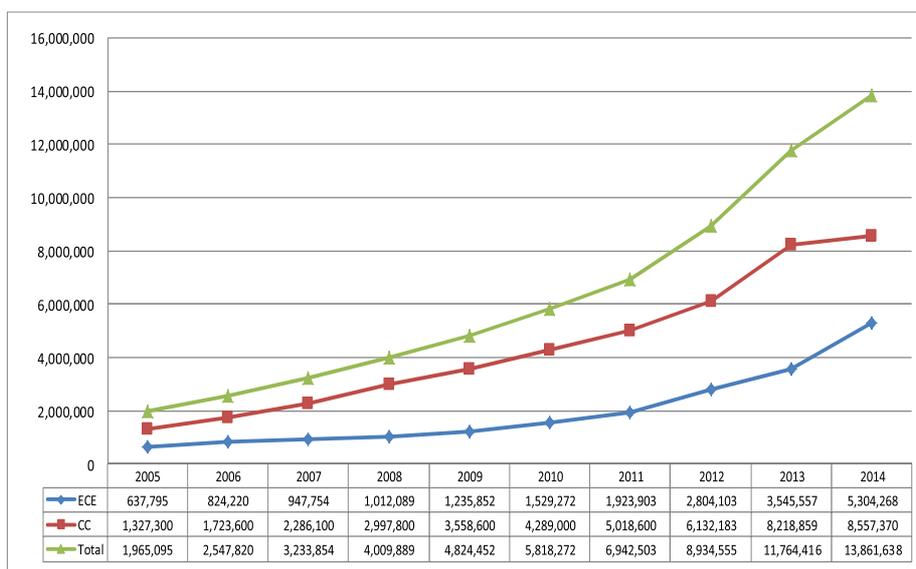
구분	인구수 (A)	유치원 (B)	어린이집 (C)	계 (B+C)	비율 (B+C)/A
3세	475,519	172,114	253,294	425,408	89.5
4세	473,120	249,197	180,249	429,446	90.8
5세	447,817	260,544	147,278	407,822	91.1
계	1,396,456	681,855	580,821	1,262,676	90.4

자료: 1) 교육부, 한국교육개발원(2015). 교육통계연보
 2) 보건복지부(2015). 보육통계
 3) 행정자치부(015). 주민등록통계: 0-6세

이는 유아교육법과 영유아보육법의 시행령에 3-5세아 대상 누리과정 시행으로 취학 전 무상교육과 보육을 제공할 것을 명시하고, 이에 따른 정부의 획기적인 투자증대로 가능하였다. 2014년부터 영유아 교육과 보육에 대한 정부 투자는 GDP 대비 1%에 이르며, 이는 OECD국가 평균인 0.8%를 넘어선다(OECD, 2017).

<표 3> GDP 대비 우리나라의 유아교육과 보육의 공적투자 비율

구분	2010	2011	2012	2013	2014
ECCE	5,710	7,405	8,547	11,864	12,996
% of GDP	0.52	0.64	0.71	0.96	1.01



[그림 1] 유아교육과 보육에의 정부 공적 투자(2009-2014)

주: 보육예산의 경우, 지방비 포함하지 않음
 자료: 교육통계(2010-2014, 각년도), 유아교육 연차보고서(2009-2014)
 보건복지부: 보육통계 예산

정부의 획기적인 투자증대로 보편적 영유아 교육과 보육을 달성함에도 불구하고 여전히 부모의 비용부담 수준이 높으므로, “무상”이라는 용어를 사용하기에 다소 무리가 있다고 볼 수 있다(통상적으로 “무상”교육은 통상적으로 (부모) 비용부담이 전혀 없거나 매우 낮은 경우에 사용한다). 전국보육실태 가구조사(김은설 외, 2015)의 자료를 재분석한 최효미 외(2016)의 연구에 의하면, 유치원과 어린이집을 이용하는 부모들은 각각 월 평균 13만 5천원과 6만 1,500원을 지불하며, 이는 가구소득대비 3.5%, 1.9%를 차지하는 것으로 조사되었다.

〈표 4〉 기관별 영유아 월 보육·교육기관 이용비용

단위: 천원(명), %

구분	교육보육기관 이용 전체 영유아		
	평균	영유아 수	가구소득대비 비율
전체	96.4	2,284	2.7
어린이집	61.5	1,497	1.9
유치원	130.5	742	3.5

주: 1) 가구소득대비 비율: 가구소득 모름/무응답과 0원은 분석에서 제외함.

2) 현재 기관이용아동을 대상으로 함.

자료: 최효미(2016). 영유아 교육보육 비용 추정 연구(IV). 육아정책연구소

우리나라의 경우는 사립유치원과 민간어린이집 이용률이 75%를 상회하며, 유아학비와 보육료 지원 단가(3-5세 유아 1인당 22만원)가 산정된 표준유아교육비와 보육료 수준의 절반 수준(예: 최은영 외, 2016; 김은설 외, 2013; 문무경 외, 2012)에 불과하기 때문이다. 또한 공사립 기관이용에 따른 비용 격차는 서비스 질과 접근성 격차와도 밀접한 관련성이 있으므로 양질의 보편적 영유아 교육 보장을 위한 보다 다각적인 방안 마련이 요구된다.

3. 양질의 보편적 영유아 교육 달성을 위한 향후 과제

1) 전반적 과제

“양질의 보편적 영유아 교육”을 달성하기 위해서는 우리나라의 경우 부처간의 정책 조정 및 교사 전문성 향상에 보다 주력할 필요가 있다. 또한 지속적으로 지적되어 온 높은 교사 대 유아의 비율(특히, 유치원의 경우), 보육교사의 낮은 자격기준과 보수 수준, 공사립 부문간의 교류와 네트워킹 등이 개선될 필요가 있다(문무경, 2016).

또한 앞서 언급한 세부목표와 글로벌 및 주제별 지표들을 자의적으로 해석하지 않도록 그 의미를 명료화하여 국내 주요관계 집단은 물론 모든 시민이 공유하는 것이 선행되어야 한다.

아울러, 글로벌 및 주제별 성과지표를 지속적으로 모니터링하여 축적된 데이터를 기반으로 정책 수립 및 의사결정을 할 수 있도록 한다. 영유아 부문의 경우, 보건, 안전, 영양, 여성고용, 돌봄, 교육 등 다양한 부문과 연관되어 있으므로 다부문에 흩어져 있는 자료와 정보의 수집, 분석, 공개, 활용 강화를 위한 방안이 마련될 필요가 있다. 특히, 우리나라의 경우 육아정책연구소를 설치하여 운영하고 있으므로 자료와 정보를 집대성하여 적재적소에 제공하고 활용하는 기능을 강화하도록 한다.

SDG 4.2 달성 및 모니터링의 국내 이행에 대한 책무성을 강화하고 담당할 주체와 기체가 필요하다. 정부는 물론 시민사회, 학계, 유아교육보육 현장, 부모 등 다양한 주체가 함께 영유아 부문 목표 달성을 위한 정책 수립을 위한 대화와 옹호 활동에 적극 참여하여 구체적인 역할 분담에 따른 책무성을 증대할 필요가 있다.

2) 세부목표 글로벌 지표 관련 과제

4.2.1 지표와 관련하여, 무엇보다도 유아의 건강, 학습, 사회심리적 안녕에 대한 개념 정의가 요구된다. 특히, 취약계층 유아(특수아, 다문화 유아, 저소득층 유아 등)의 사회심리적 안녕을 진단하고 보장, 증진하기 위한 정책과제를 장기적인 안목에서 추진할 필요가 있다.

또한 유아의 총체적 발달과 학습을 측정하는 광의의 학교준비도와 관련하여 국제비교 가능한 측정 방법과 도구를 개발할 필요가 있다. 현재, OECD, 유네스코 (MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes), 유니세프 (MICS: Multiple Indicator Cluster Survey)등에서 유아의 학습과 발달 성과(child outcome) 및 웰빙 측정을 위한 도구 개발하는 과정에 있다. 한편, ARNEC (Asia Regional Network of Early Childhood)은 개도국을 대상으로 2012년도에 East Asia-Pacific Early Child Development Scale을 개발하여 현재 검사자 교육 실시 등을 통하여 활용도를 높이고자 노력하고 있다.

특히, 우리나라의 경우 정부의 획기적인 공적투자 증대에 따른 유아의 행복한 성장 측면에서의 효과성을 검증할 필요가 있으며, 유아의 총체적 발달과 행복감 증진을 지원할 수 있도록 부모들이 올바른 자녀양육관을 정립하고 부모역량을 강화할 수 있도록 대한민국 부모교육 프로젝트 또는 좋은 부모되기 캠페인 등을 실시할 필요가 있다.

4.2.2. 지표(초등학교 취학 전 최소 1년 동안의 유아교육과 보육 서비스 이용률)에 있어서는 누리과정 지원 예산의 안정적 확보와 지원단가의 현실화를 통한 진정한 의미의 무상교육을 실천할 필요가 있다. 누리과정 지원예산은 특별회계법에 의하여 한시적으로 확보된 상태이므로 향후 지속적인 재원 확보방안을 마련하여야 할 것이다. 이는 새 정부의 영유아 교육과 보육 관련 국정과제 중의 하나이며, 비용지원에 대한 국가책임 확대하고자 하고 있다.

현재 누리과정 비용지원은 유치원 또는 어린이집을 이용하는 3-5세 유아를 대상으로 지원되므로, 기관을 이용하는 않는 약 10%의 사각지대 유아(영어학원 이용 또는 가정양육 등)에 대한 현황 자료를 수집, 분석하고 이에 근거하여 정책을 수립할 필요가 있다.

3) 국내 우수사례 공유 및 확산

지역적, 국제적 수준에서 공유하고 확산할만한 SDG 4.2 영유아 부문의 가장 대표적인 국내 우수사례는 취학 전 1년 보편적 무상 영유아교육과 보육 달성을 들 수 있을 것이다. 앞서 언급한 바와 같이, 제한적 의미의 무상교육이기는 하나, 영유아 부문의 중요성에 대한 사회와 정부의 인식과 획기적인 투자 증대로 아시아 지역에서 유일하게 달성한 국가로 간주할 수 있다. 1999년부터 추진되어 온 무상 유아교육과 보육을 2012년 누리과정 정책 도입과 더불어 만5세아를 대상으로 실시, 2013년에는 만3, 4세아에게 전면 확대되어 거의 15년만에 달성한 것이다. 장기간에 걸쳐 점진적, 단계적으로 무상 유아교육과 보육을 위한 정부의 재정투자를

증대한 우리나라의 경험과 사례를 개발도상국을 비롯한 여타의 국가들과 공유하고 관련 컨설팅을 제공할 수 있을 것이다.

이외에도 양질의 서비스 제공을 위한 공통의 누리과정 도입 및 질 모니터링 시스템, 유자격 교사에 의한 교육과정 실행, 취약계층 유아와 가정을 위한 우선적 지원 정책 등의 추진 배경과 과정, 성과와 교훈을 공유할 수 있을 것이다.

참고문헌

교육부(2017). 2017. 특수교육통계.

김은설 외.(2015). 전국 보육실태조사: 가구조사. 보건복지부, 육아정책연구소

김은영, 최효미, 최지은, 장미경(2016). 영유아 사교육 실태와 개선 방안(II): 2세와 5세를 중심으로. 육아정책연구소 연구 보고 2016-13.

문무경(2016). 지속가능발전을 위한 우리나라 육아정책의 과제, 육아정책브리프 제54호, 육아정책연구소.

문무경, 채송아(2013). 아태지역 장차관 육아정책포럼 결과보고서. 육아정책연구소.

이부미, 이수정(2010). 조기교육: 불안한 부모와 바쁜 아이들. 시민인문, 18, 85-107.

최효미 외(2016). 영유아 교육보육 비용 추정 연구(IV). 육아정책연구소.

ARNEC (2016). ECD in the SDGs: A briefing note.

UNESCO(2016). 2016 Global Education Monitoring Report, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. 유네스코 한국위원회 역(2017). 2016 세계 교육현황 보고서.

KOSIS(국가통계포털). <http://www.kosis.kr>. 2017. 6. 30 인출.

문무경(mgmoon@kicce.re.kr)

지속가능발전목표 달성을 위한 기본적인 문해 및 수해

조순옥 (국가평생교육진흥원)

1. 들어가며

평생교육에서 ‘수사를 넘어서(Beyond Rhetoric)’는 흔히 볼 수 있는 표현이다. ‘모든 이를 위한 평생교육’이라는 평생교육이 지향하는 비전의 가치와 중요성에 대해서 이의를 제기하는 사람은 보기 어렵다. 하지만 “어떻게 이를 실현시킬 것인가?”의 문제에 직면했을 때는 수사적이고 일반적 개념을 넘어 세분화된 초점과 구체적인 형태를 가진 현실적 전략이 모색되어야 한다. 따라서 ‘수사’를 넘어서는 것은 평생교육계의 오랜 도전과제로 여겨졌다. 이는 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: SDGs)에서 역시 해당된다. 우리 인간의 사회와 지구가 모두 함께 공생하면서, 경제발전까지 함께 이루겠다는 SDGs이 지향하는 가치에 대해서 반대를 제기하기 어렵다. 실현만 가능하다면 우리가 겪고 있는 모든 사회 문제가 단번에 사라질 것만 같다. 그러나 그 실현 가능성을 모색하는 단계에 이르러서는 그 어느 누구도 자신 있게 이야기하기 어렵다. 우연히도 SDG4는 이러한 ‘수사적 개념’의 만남이다. 따라서 지속가능한 발전을 위한 모두를 위한 평생학습이 수사로 남지 않기 위해서는 구체적이고 현실적인 이행전략의 수립과 함께 이를 실행할 거버넌스 구축, 책무성 부여 및 역할의 조율, 모니터링과 그 결과에 대한 후속조치의 실행, 평가, 결과의 검토와 보고와 같은 종합적 활동이 필요하다. 그리고 그 이러한 활동이 실행되고 있는지 여부에 대하여 다른 영역보다 깊은 관심이 요청된다.

‘포용적이고 공평한 양질의 교육과 모두를 위한 평생학습 증진’이라는 SDG4는 모두를 위한 교육(Education for All)의 정신을 계승한 MDGs의 유산이다. MDGs에서는 초등교육의 달성과 교육에 있어서의 양성 평등 실현(MDG 2 보편적 초등교육의 실현, MDG3 모든 수준의 교육에서 성별 격차 해소)에 초점을 두었다면, SDGs는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육과 모두를 위한 평생학습 증진’이라는 목표 하에 7개의 세부 목표를 설정, 포괄적이고, 광범위한 내용을 담고 있다. SDGs에서는 영유아교육, 초중등교육, 고등교육과 함께 직업교육 및 평생학습을 포함함으로써 전 생애주기에 걸친 교육을 담고 있다. 이와 함께 취약계층에 대한 배려, 교육의 질 향상, 지속가능발전을 위한 전반적 교육을 목표에 포함시켰다. 여기에서 나아가 교육시설 구축, 개도국 대상 장학금 확대, 우수한 교사 양성 등을 이행방안으로 제시함으로써 MDGs와 비교했을 때 진일보한 목표로 평가 받는다(안해정 외, 2015). 이 중 SDG4 달성을 위한 세부 목표 중 SDG4.6은 “2030년까지 모든 청소년과 상당수의 성인 남녀가 문해력과 수리력을 성취하도록 보장한다.”를 세부 목표로 설정하고 있다. SDG4.6은 MDGs에서 반영되지 않았던 ‘문해’를 세부 목표로 직

접 반영했다는 의미를 갖는다.

이 글에서는 SDG4.6 “2030년까지 모든 청소년과 상당수의 성인 남녀가 문해력과 수리력을 성취하도록 보장한다.”라는 세부 목표에 초점을 두고, SDG 속에서 문해가 어떻게 자리하고 있는지 그 의의를 먼저 살펴보고자 한다. 이를 바탕으로 우리나라의 이행현황과 그 성과, 그리고 향후 과제를 제안하고자 한다.

2. SDG4 내에서의 SDG4.6

SDGs 속에서 문해는 ‘다양한 맥락 속에서 작성된 인쇄 자료나 기타 쓰여진 자료들을 활용하여 인식, 이해, 해석, 창조, 의사소통할 수 있는 능력’으로 정의된다(UNESCO, 2016, p. 47). 문해는 단순히 읽고, 쓰고, 셈할 수 있는 능력을 보유하는 것을 넘어서 ‘연속적인 학습의 과정(a continuum of learning)’이며, 이를 통하여 개인이 지향하는 목적을 달성하고, 지식을 개발하는 것을 넘어 지역사회 및 사회의 일원으로서 그 역할을 충실히 할 수 있는 능력을 가질 수 있도록 돕는 것이다(UNESCO, 2016, p. 47). 그리고 ‘수해력’을 문해력과 함께 별도로 표기함으로써 수해력 향상을 위한 특별한 관심을 촉구하고 있다. 여기에서 주목할 점은 ① ‘문해’의 개념이 기초적인 문자해득력의 수준을 넘어서 정의되고 있으며, ② ‘문해 대 비문해’의 이분법적 접근을 넘어 ‘연속적인 능숙 단계(continuum of proficiency levels)’로 문해 정도를 판단하는 접근으로 바뀌었다는 점이다. 이와 관련하여 SDGs에서는 ‘기능적 문해(functional literacy)’의 개념을 제안한다. 개념적 문해란 ‘그 자신이 속한 집단과 지역사회가 효과적으로 기능할 수 있도록 하는데 필요한 활동을 수행하며, 그 자신의 발전과 지역사회의 발전에 필요한 읽기, 쓰기, 계산하기 능력을 계속하여 갖출 수 있는 능력’(UNESCO, 2016a, p. 47)을 의미한다.

SDG4.6 속에서 나타난 문해 개념의 변화는 4차 산업혁명으로 대표되는 오늘날 사회의 급격한 기술, 사회 변화를 고려하면 필연적이다. 그리고 SDG4 이전의 EFA에서 문자해득에 초점을 맞춘 ‘좁은 의미의 문해’에 초점을 맞추다보니, 일상생활에 필요한 생활기술, 기초수준의 직업 기술교육과 관련된 기능문해가 간과되었다는 비판에 대한 수용의 결과이다(유성상 외, 2011). 우리나라에서 역시 문해의 개념은 폭넓게 정의되고 있다. 우리나라의 문해의 개념은 SDG4 이전부터 단순히 읽고 쓰는 능력을 넘어서 포괄적 역량 접근을 취하고 있다. 우리나라에서 정의하는 ‘문해력’은 평생교육법의 정의에 따른다. 평생교육법(제2조3항)에서 ‘문해’는 ‘일상생활을 영위하는데 일상생활을 영위하는데 필요한 문자해득(文字解得)능력을 포함한 사회적·문화적으로 요청되는 기초생활능력’으로 정의된다. 이에 따라 우리나라의 문해교육 정책에서는 문해력을 ‘일상생활과 문제해결을 위하여 필요한 능력’으로 규정하고, 여기에서 일상생활을 가정생활, 경제생활, 공공생활, 여가생활, 미디어 생활로 세분화하여 보고 있다(국가평생교육진흥원, 2015).

이와 같이 SDG4에서 ‘문해’는 전통적으로 심각한 비문해 문제를 겪고 있다고 인식되고 있었던 개발도상국만의 문제로 남아있지 않고, 전 세계 국가들이 관심을

가져야할 보편적 문제로 다루어지고 있다. ‘보편성(universality)’은 SDG4의 중요한 특성이다. MDGs에서 설정된 목표들이 개발도상국들을 주 대상으로 했었던 반면, SDGs는 선진국들 역시 이행이 필요한 보편적 목표를 포함하고 있으며, 이를 통하여 글로벌 파트너십을 바탕으로 한 공동 협력의 가능성을 높이고 있다.

SDGs가 이전의 MDGs와 차별을 두는 중요한 포인트 중 하나는 각 목표 및 세부목표의 이행에 대하여 국가, 지역, 국제적 차원의 모니터링을 실시한다는 것이다(UNESCO, 2016a). 이를 위하여 각 세부목표별 성과지표를 두고 있다. SDG4.6가 “2030년까지 모든 청소년과 상당수 성인 남녀의 문해력과 수해력 성취를 보장한다(By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy)”를 목표로 두고, 이의 성취를 측정하는 글로벌 성과 지표는 ‘기능적 (a)문해 (b) 수리 기술 능숙도가 적어도 일정 수준을 달성한 연령 집단별 비율’을 정하고 있다.

<표 1> SDG4.6 지표 체계

개념	번호	지표	형평성	성별	장소	부	가용성	범위	전지구적 지표(안)	비고
기술	22.	기능적(a) 문해(b) 수리 기술 능숙도가 적어도 일정 수준을 달성한 연령 집단별 비율	네	×	×	×	3-5년		네	중간소득(STEP) 및 고소득(PIAAC) 국가들에서 성인문해 및 수리기술이 평가되고 있으나, 국가 간 활용을 위한 다른 조사에서는 비용 효과적 도구가 필요함
	23.	청소년/성인 문해율	네	×	×		네	c160		목표연령은 15-24세 청년과 15세 이상 성인이나, 타 연령 집단도 가능함
제공	24.	청소년/성인 문해프로그램 참가 비율	네	×	×	×	3-5년			지표 15와 연계한 도구가 개발되어야 함

자료: UNESCO(2016b). **교육 2030 인천선언과 실행계획**. (유네스코한국위원회 역). 서울: 유네스코한국위원회(원서출판 2016), p. 51-52.

그렇다면 여기에서 한 가지 제기될 수 있는 질문은 “SDGs는 왜 문해에 주목하는가?”일 것이다. 사실 문해교육에 대한 관심은 SDGs만의 새로운 것은 아니다. 2000년 다카르 세계교육포럼에서는 ‘모두를 위한 교육(EFA)’을 달성하기 위한 6대 행동 강령을 발표하였으며, 여기에 ‘2015년까지 성인 비문해율 50% 감소’ 과제가 포함되었다(UNESCO, 2000). 국제사회는 EFA 운동 뿐 아니라 UN은 별도의 문해 10년(UN Literacy Decade 2003-2012) 사업을 지정하는 등의 노력을 통하여 비문해 감소에 노력을 기울였다. 무엇보다도 문해는 지속가능발전교육 프로세스에서 중요한 화두로 다루어졌다. 유엔의 지속가능발전교육 프로세스에서 문해는 ‘삶에서 마주하는 문제들을 해결할 수 있는 필수적인 능력’을 넘어 ‘국제사회와 경제에 참여하는 데 있어서 핵심적인 역량’으로 규정되고 있다. 이를 통하여 “우리 세상을 보다 포용적이고 정의로우며, 평화롭고 지속가능한 곳으로 만들 수 있다”는 확신을 가지고 있다(UNESCO, 2016c: p. 137-138).

앞에서 언급한 SDGs는 왜 문해에 주목하는지 질문에 대한 공식적인 답은 「교육2030 실행계획」에서 찾을 수 있다. 문해는 SDG4가 지향하는 ‘모두를 위한 평생학습’을 실현하기 위한 가장 기본적 영역이다. 문해는 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는 능력을 가진다는 의미를 넘어 ‘구술성에 의존하는 전통적 사고에서 체계적으로 논리적인 현대적 사고 체계로 진입’했음을 의미한다(허준, 양은아, 2015, p. 112). 보다 근본적으로 SDG4에서 문해를 강조하는 이유는 문해가 ‘교육받을 권리의 일부이며 공공선’(UNESCO, 2016a: p. 46)이기 때문이다. ‘교육받을 권리’는 인간의 기본적 권리이다. 이는 1948년의 세계인권선언에서 “모든 인간은 교육을 받을 권리가 있다”라고 선언함으로써 오래 전 확인되었다. 1985년 유네스코 제4차 세계성인교육회의에서는 ‘학습권 선언(Right to Learn)’을 통하여 ‘모든 사람이 읽고 쓸 권리, 탐구하고 분석할 권리, 상상하고 창작할 권리, 자신의 세계를 읽고 역사를 쓸 권리, 교육 자원에 접근할 권리, 개인 및 집단적 기능을 발전시킬 권리를 가짐’을 선언하였다. 이를 통하여 글 읽고 쓰는 문해력과 그 이상으로 삶 전체에 연결되어 있는 학습과 관련된 종합적 권리를 찾아야 함으로 강조하였다(양병찬, 2004).

문해가 가지는 또 하나의 의미는 ‘성인들이 자신의 삶을 주도적, 자율적으로 이끌어갈 수 있도록 하는 기본적 역량’이다. 이러한 관점에서 보았을 때, 문해는 성인의 주도적 자율적 삶을 위한 가장 기초적인 요소이며, 이는 산모 사망률 저하, 영양 공급 개선, 안전한 성생활, 향상된 위생관리를 할 수 있는 가장 기초 생활 능력부터 활동적 시민의식의 구축까지, 이보다 고차원적인 생활 영역까지 깊은 관련을 가진다(김진희 외, 2015). 실질적으로 문해율의 개선은 사회적으로 여러 가지 긍정적인 성과를 가져오는 것으로 증명되고 있다. 2016년 발간된 세계교육현황 보고서(Global Education Monitoring Report)를 통하여 유네스코는 “저소득국가의 모든 학생들이 학교에서 기본적 문해역량을 갖추 수 있게 한다면, 약 1억 7100만 명의 사람들이 빈곤으로부터 탈출”한다고 예측했다. 실제 기초역량의 경제적 성과를 분석한 연구(Hanushek, & Woessmann, 2015)에서는 단순히 교육기회를 더 많이 제공하려는 정책보다 보편적 기초 역량을 향상시키는 정책이 더 큰 경제적 성과를 가져옴을 보여 준다.

<표 2> GDP 비율로 살펴본 정책 성과

구분	모든 학령기 학생들의 기초기술 습득 지원	현재 기초역량 수준 유지를 목표로 완전 취약률 달성 지원	모든 국민들의 기초기술 향상 지원
중저소득 국가	627%	206%	1,302%
중위소득 국가	480%	134%	731%
고소득 국가 (OECD 비회원국)	362%	60%	476%
고소득 국가 (OECD 회원국)	142%	19%	132%

자료: Hanushek, E. & Woessmann, L. (2015). Universal basic skills should become the primary development goal. <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20Woessmann%202015%20VOX%20May%2024.pdf>

다른 무엇보다도 문해가 SDG4에서 강조되는 이유는 문해는 여전히 해결이 요원한 문제로 남아있기 때문이다. 15년간의 EFA 활동에도 불구하고, 성인 비문해율은 2000년 18%에서 2015년 14%로 감소되었으나, 그 정도는 매우 미미한 수준이었다. 비문해자 인구는 전 세계적으로 7억 8,100만 명에 이르며, 성인 비문해율을 50% 줄이겠다는 EFA의 목표를 달성한 나라는 거의 없는 것으로 나타났다. 문해율은 특히 성별, 경제적 여건 등 개인의 인구통계 및 환경적 요인의 영향을 크게 받는다. 특히 높은 성별 격차는 EFA에서 높은 관심을 받아왔다. 그럼에도 불구하고, 전 세계 여성인구의 비문해율은 최소 64% 수준에 이르러, EFA가 처음 시작된 2000년과 비슷한 수준인 것으로 나타났다(UNESCO, 2015). 이를 바탕으로 문해는 성인학습, 청소년과 함께 MDGs 내에서 가장 소외된 영역이자 성과 달성 정도가 매우 미진한 것으로 평가받는다(김진희 외, 2014).

3. 한국의 SDG4.6 이행 현황

UNESCO Institute for Statistics에 따르면 우리나라의 문해율은 약 98%로 전 세계의 최상위 수준이다(UIS, n.d.). SDGs 달성과 관련하여 우리나라의 비문해 해소 사례는 특별한 의미를 가진다. 이는 단순히 전 세계 최상위 수준의 문해율을 달성하였기 때문이 아니라, 전 국민의 대다수가 비문해자였던 상태에서 불과 몇 십년 만에 달성한 결과이기 때문이다. 1903년대 발간된 우리나라 최초의 국가 비문해 보고서에서 비문해 비율은 77.7%였지만, 2008년 시행된 문해조사에서는 비문해 비율이 1.7%로 비약적 발전을 이루었다(Korean National Commission for UNESCO, 2014).

그렇다면 우리나라는 이미 SDG4.6를 달성했다고 볼 수 있는가? 앞에서 살펴본 것처럼 SDGs에서 설정한 성과 지표에 따라 성인문해의 진전 사항을 보기 위해서는 두 가지 데이터가 필요하다. 첫 번째 데이터인 기능적 문해 및 수리기술 능숙도에 달성한 성인의 비율은 현재 국가평생교육진흥원에서 실시하고 있는 ‘성인 문해 능력 조사’ 자료를 통하여 확인할 수 있다. 이 조사는 3년을 주기로 전국 17개 시·도에 거주하고 있는 18세 이상의 성인 4,000여명을 대상으로 실시하고 있다(국가평생교육진흥원, 2015). 이 조사의 결과를 바탕으로 우리나라의 상황에서 ‘기능적 문해’의 개념을 어떻게 정의하고, ‘일정 수준’ 도달 여부를 어떻게 판정할 수 있을지에 대한 논의를 거쳐, 이 조사 데이터를 모니터링에 활용할 수 있을 것이다. 두 번째, ‘청소년성인 문해프로그램 참가 비율’은 교육부와 한국교육개발원에서 실시하는 평생교육 통계 결과를 활용할 수 있을 것이다. 한국의 평생교육통계는 개인의 평생학습 참여 실태와 평생교육 기관의 프로그램 제공 실태로 나누어 매년 조사가 이루어지고 있다. 이를 통하여 우리나라 성인의 문해교육 참여 현황에 관한 간략한 현황을 볼 수 있다는 점에서 활용을 고려해 볼 수 있다.

먼저 ‘성인문해 능력조사’의 결과를 다시 한 번 살펴보려고 한다. 이 조사에서는 앞에서 언급한 SDGs의 기능문해와 연속성 개념을 적용하여, 다음과 같이 문해능력 수준을 정의하고 있다.

<표 3> 문해 능력 수준의 정의

수준	정의	비율
수준1	일상생활에 필요한 기본적인 읽고, 쓰고, 셈하기가 불가능한 수준	6.4%
수준2	기본적인 읽고, 쓰고, 셈하기가 가능하지만 일상생활을 영위하기에는 미흡한 수준	6.0%
수준3	가정생활과 여가생활 등 단순한 일상생활의 문제를 해결할 정도의 문해력은 있지만 공공생활과 경제생활 등 복잡한 일상생활의 문제 해결에는 미흡한 수준	16.2%
수준4 이상	일상생활을 영위하는데 충분한 문해력을 갖춘 수준	71.4%

자료: 국가평생교육진흥원(2015). 2014년 성인문해능력조사. 서울: 국가평생교육진흥원, p. 5.

이 정의에 따르면, 수준1을 ‘완전 비문해’ 상태로 규정, 국가적 지원이 시급한 대상으로 분류하고 있으며, 일상생활에 필요한 기초적인 능력이 부족한 수준3까지를 ‘비문해’로 규정하고 있다. 조사 결과, 만 18세 이상 성인 중 문해수준4에 이르지 못하는 성인의 비율은 28.6%이며, 이 중 문해수준1에 이르는 인구의 비율은 6.4%로 약 2백64만명의 성인이 이에 해당하는 것으로 추산된다(국가평생교육진흥원, 2015). 이미 많은 연구에서 보여준 것처럼 문해 문제는 성별, 연령, 소득 계층 간 격차 문제로 연결된다. 한국도 예외가 아니다. 완전 비문해로 분류되는 수준1에서 여성의 경우, 전체 응답자의 10.1%가 해당하는 반면, 남성은 2.6%에 그쳤다. 연령별 분포를 보았을 때, 18세~29세 인구의 경우, 0.1%만이 수준1에 해당한 반면, 80세 인구의 63.0%, 70대 인구의 37.8%가 수준1로 판명, 연령대별 큰 격차를 보였다. 월가구소득 수준에서도 100만원 미만 가구원의 33.8%가 수준1인 반면, 500만원 이상 가구원에서는 0.1%만이 수준1로 나타났다(국가평생교육진흥원, 2015).

국제 문해역량조사를 통한 우리나라 성인의 문해 관련 역량 수준은 SDG4.6과 관련된 국가 및 사회 차원의 노력이 더욱 필요함을 보여준다. OECD의 국제 성인 역량 조사(Program for the International Assessment of Adult Competencies)에서는 성인의 핵심 역량을 ① 언어능력, ② 수리력, ③ 컴퓨터 기반 환경에서의 문제해결력으로 나누어 평가하고, 성인들의 일상생활과 직업생활에서 다양한 기술들이 어느 정도 요구되며, 성인의 역량과 학력이 일치되는지 여부, 그리고 역량의 사회적 성과에 관한 조사를 실시한다. 우리나라가 참여한 1차 조사에서는 총 24개국에서 16세부터 65세 성인 약 15만 7천명이 평가에 참여하였다(교육부·고용노동부, 2013). 조사 결과, 우리나라 성인의 언어능력은 OECD 평균 수준, 수리력과 문제해결력은 OECD 평균보다 낮은 수준으로 나타났다(교육부·고용노동부, 2013). 이전까지 OECD 국제학업성취도 조사(PISA)에서 전 세계 최상위 수준의 학업 성취도를 자랑했던 우리나라로서는 의외를 넘어서 충격적인 결과로 보였을 수 있다. PIAAC에서 우리나라 성인들의 역량 수준이 낮은 것으로 나타난 이유를 분석했을 때, 가장 중요하게 꼽히는 이유는 ‘세대간 격차’이다. 16세부터 24세 집단의 평가

결과만을 보았을 때는 3개 분야에서 모두 OECD 평균보다 높은 것으로 나타났다. PIAAC 조사에서 한국은 역량의 세대 간 격차가 가장 크게 나타난 국가이다. 특히 주목할만 점은 연령이 높아질수록 매우 빠른 속도로 그 역량 수준이 감소한다는 점이다. OECD 국가들은 전반적으로 30~35세를 기점으로 역량이 감소하는 반면, 우리나라는 20대 초반부터 전반적인 역량이 감소하는 것으로 나타나, 이에 대한 종합적 대책이 필요하다(류기락, 2016).

성인문해능력조사 결과를 우리나라 18세 인구 수에 대비하여 그 추정인구 수를 산출해보면, 수준1에 해당하는 인구는 전체 41,351,521명 중 2,642,142명에 이르는 것으로 추정된다. 즉, 시간에 따라 그 대상이 변할 뿐이다. 해방 이후 국가 건설기에서는 전 국민이 문해교육 대상자였다면, 1960년대부터 90년대에는 학교교육에서 소외된 학습자, 주로 10대, 20대 학습자들이, 1990년대 이후에는 고령층 여성 학습자들이 주 대상이 되었다(허준, 양은아, 2015). ‘모두를 위한 평생학습’을 실현하기 위한 문해교육은 2017년 현재 한국 사회에도 여전히 풀어야 할 숙제로 남아 있다.

다음으로 ‘청소년성인 문해프로그램 참가 비율’에 대하여 살펴보았을 때, 교육부·한국교육개발원(2016)의 ‘한국 성인의 평생학습 실태’ 자료에 따르면, 성인기초 및 문해교육에 참여하는 참가자 비율은 전체 평생교육 학습자의 0.1%에 이르는 것으로 조사되었다. 그러나 이러한 단순 참여율을 보기보다는 현재 우리나라에서 문해교육의 기회가 어느 정도 제공되고 있는지 그 프로그램 제공 현황을 보는 것이 좀 더 의미 있을 것으로 판단한다.

아래의 표는 국가 및 지방자치단체가 지원하는 성인문해교육 지원사업의 추진 실적이다. 국가 및 지방자치단체가 참여하는 성인문해교육 지원사업은 현재 각 지역에서 문해교육 프로그램을 운영하고 있는 문해교육기관에게 프로그램 운영비를 지원하고, 국가 차원에서 성인문해교육 과정 및 콘텐츠 개발, 문해교육 교과서 개발 및 배포, 문해교육에 대한 사회적 인식 제고 활동 등을 주 내용으로 하고 있다. 2006년 처음 실시되었고, 2016년까지 총 26만 여명이 이 사업의 혜택을 받았다. 2016년 기준 우리나라의 226개 지방자치단체 중 162개 지방자치단체가 성인문해교육 지원사업에 참여하고 있으며, 이들이 지원하는 문해교육기관은 384개, 이 기관에서 학습한 학습자 수는 3만 6천명에 이른다(국가평생교육진흥원, 2017). 성인문해교육 지원사업을 통하여 지원 받는 문해교육기관은 특정 연도를 제외하고 대체적으로 증가하고 있다. 그러나 참여하고 있는 지방자치단체 수나 학습자 수를 고려했을 때 그 수는 여전히 매우 적은 수준이다. 특히 ‘성인문해능력조사’를 통하여 수준1로 측정된 학습자들이 약 2백46만명에 이르는 우리 현실을 고려했을 때, 프로그램 제공의 확대가 더욱 적극적으로 요청된다.

<표 4> 국가 및 지방자치단체 지원 성인문해교육 지원사업 추진 실적

연도	참여 지자체 수	문해교육기관 수	학습자 수
2006년	61개	178개	14,668명
2007년	108개	356개	21,294명
2008년	118개	439개	25,579명
2009년	130개	353개	24,638명
2010년	134개	348개	23,778명
2011년	129개	360개	20,135명
2012년	107개	189개	16,334명
2013년	130개	261개	19,745명
2014년	142개	306개	23,879명
2015년	146개	318개	35,614명
2016년	162개	384개	36,039명

자료: 국가평생교육진흥원(2017). 미간행 내부 보고자료.

4. SDG4.6 이행을 위한 노력 및 성과

이러한 현황 진단을 바탕으로 SDG4.6의 달성을 위하여 우리 사회의 노력이 필요함을 확인할 수 있다. 그렇다면 “어떠한 노력이 필요할까?”라는 질문에 대한 답을 찾으려는 노력이 필요하다. EFA가 설정한 비문해 50% 감소 목표 달성이 실패한 이유에 대하여 유네스코는 ① 성인 문해교육에 대한 국제적, 정치적 노력의 부족, ② 문해교육 캠페인 및 프로그램 관련 역량의 부족, ③ 모국어 사용의 중요성에 대한 인식 부족, ④ 일상생활의 변화가 문해교육의 수요를 증가시키지 못한 점으로 그 원인을 분석하고 있다(UNESCO, 2015).

15년간의 국제적 노력의 결과에 대한 반성으로 SDG4에서는 SDG4.6 달성을 위한 전략을 다음과 같이 제안하고 있다.

- 문해 정책 및 계획 수립과 예산 편성을 위해 범분야 및 다분야 접근을 채택하며, 이를 위해 교육, 보건, 사회복지, 노동, 산업, 농업을 담당하는 정부부처 및 시민사회, 민간분야, 양자 및 다자 파트너의 협력과 조율을 강화하고, 분권화된 교육 체계를 지원한다.
- 문해력 및 수리력 프로그램이 국가 평가 메커니즘에 따라, 학습자의 필요에 맞게 기존 지식과 경험에 기반하여 양질로 이루어질 것을 보장한다. 이를 위해 문화, 언어, 사회 및 정치적 관계, 경제활동에 대한 세심한 주의가 필요하며, 특히 여아와 여성, 취약 집단에 유의하여, 이러한 프로그램을 평생학습의 핵심 요소로서 양질의 일자리와 생활을 위한 기술 개발과 연계 및 통합하여야 한다.
- 시민사회를 파트너로 하여 그들의 풍부한 경험과 우수사례를 기반으로, 효과적인 성인 문해 및 기술 프로그램을 확대한다.
- 문해 및 수리 프로그램에 ICT, 특히 모바일 기술의 활용을 증진한다.
- 학습성과에 기반한 문해 평가 체계 및 능숙도 평가 도구를 개발한다. 이를 위해 직장 및 일상생활 기술을 포함하여 상황에 따른 능숙도에 대한 정의가 필요하다.
- 문해 수준과 문해 및 수리 필요에 관한 적합하고, 시의 적절하며, 성별과 기타 소외관련 지표로 세분화된 데이터의 수집, 분석, 공유 시스템을 마련한다.

자료: UNESCO(2016b). **교육 2030 인천선언과 실행계획**. (유네스코한국위원회 역). 서울: 유네스코한국위원회(원서출판 2016), p. 51-52.

위의 권고사항의 핵심 요소를 산출해보면, SDG4.6 이행을 위한 ① 추진 체제 및 거버넌스의 구축, ② 프로그램의 질 관리, ③ ICT 활용, ④ 평가도구 개발 및 지표에 근거한 평가 체제 운영으로 대략적으로 정리해 볼 수 있을 것이다. 이와 관련하여 우리나라의 SDG4.6 이행을 위한 노력과 그 성과를 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

먼저 첫째, 추진 체제 및 거버넌스 구축과 관련하여, 한국은 문해교육 운동이 본격화되기 시작한 해방이후부터 정부 주도의, 국가 차원의 기본계획을 바탕으로 문해교육 정책을 추진해왔다. 1954년부터 1958년까지 문교부, 내무부, 국방부가 공동으로 추진한 문맹퇴치교육 5개년 계획에서 출발, 현재는 매년 교육부의 ‘성인문해교육 활성화지원 기본계획’을 바탕으로 국가 차원에서 성인문해교육을 지원하고 있다. 이러한 정부 주도의 정책과 프로그램은 우리나라가 그 유례를 찾아보기 어려운 정도로 빠른 시간 내에 비문해를 감소시킬 수 있었던 원동력으로 평가 받는다(Korean National Commission for UNESCO, 2014). 현재 우리나라의 성인문해교육 지원 사업들이 안정적으로 추진될 수 있는 또 하나의 기반은 평생교육법 상에서의 법적 추진 근거를 가지고 있다는 것을 들 수 있다. 우리나라의 평생교육법은 문해교육을 평생교육이 정하는 6대 영역의 하나로 포함하고(2조), 문해교육의 실시, 문해교육센터의 설치, 문해교육 프로그램 교육과정 운영, 문해교육종합정보시스템 구축 운영과 관련된 사항을 법조항에 포함하고 있다(평생교육법 제39조, 40조).

그러나 중앙정부 수준에서 성인문해교육지원사업은 ‘교육부’가 주도하는 사업이며, 현재 타 중앙부처는 자신들만의 정책 집단을 대상으로 별도의 문해교육 정책을 추진하고 있다. 과학부는 정보화소외계층을 대상으로 한 정보문해교육을, 통일부는 북한이탈주민, 법무부는 이민자 및 재소자, 문화체육관광부는 북한이탈주민, 다문화 가정, 외국인 근로자, 고용노동부는 외국인 근로자, 여성가족부는 결혼 이민자 및 중도입국자녀, 경찰청은 노인을 대상으로 정책을 추진, 일부 계층의 경우 중복으로 사업이 추진되고 있다. 이를 해소하고자 교육부총리가 위원장인 사회관계장관 회의에서 성인문해교육 활성화를 위한 범부처 협력 방안으로 국가문해교육센터가 중심이 되어 각 부처가 운영하고 있는 문해교육기관의 정보를 수집, 학습자들에게 제공하고, 공동으로 문해교사 양성과 콘텐츠 개발을 하는 방안을 제시하였다(교육부, 2016). 이와 함께 부처 간 성인문해교육활성화를 위한 실무협의체를 운영할 예정이나 현재까지 가시적인 활동은 보이지 않는 것이 현실이다.

문해교육 추진에 있어서 중앙 수준의 거버넌스 보다는 중앙과 지역을 연계하는 거버넌스 구축이 좀 더 활발히 추진되고 있다. 교육부는 평생교육법 개정을 통하여 국가문해교육지원센터를 국가평생교육진흥원에 설치하고, 중앙 차원의 성인문해교육 지원사업을 총괄하도록 하고 있다. 중앙 문해교육 설치 완료에 따라 현재 각 시·도 단위 성인문해교육지원센터가 설치되어, 국가센터와 연계 하에 지역 단위에서 소외되는 학습자 없이 문해교육 기회가 제공되도록 하고 있다. 한국의

성인문해교육에서 시민단체의 역할은 빠질 수 없다. 한국의 문해교육 역사에서 1970년대 정부의 정책 방향이 문해교육을 국가 주력 정책 사업의 대상에서 개인 문제로 축소시키는 방향으로 전환시켰을 때(황중건, 2001; 조석영, 2013에서 재인용), 시민단체 스스로 전국 단위의 협의체를 구성하고, 문해교육 프로그램 제공에 직접 나서는 동시에 문해교육이 국가의 정책 우선순위를 다시 차지할 수 있도록 적극적인 역할을 담당하였다. 따라서 현재 우리나라의 문해교육 정책이 ‘정부와 민간의 협력기’라고 이야기할만큼, 국가문해교육지원센터로 대표되는 국가 문해교육 추진 체제와 시민단체들과 협력 하에 문해교육 지원 사업들이 추진되고 있다.

둘째, 학습자의 요구에 맞는 양질의 프로그램이 운영될 수 있도록 하는 점과 관련하여, 우리나라 성인문해교육 정책의 중요한 특징 중 하나는 성인문해교육의 결과를 학력으로 인정하고 있다는 점이다. 이는 학력 취득의 욕구가 높은 학습자들의 요구를 반영하고, 이러한 결과를 바탕으로 향후 평생학습을 할 수 있는 기회를 열어주고자 하는 의도이다. 현재 성인문해교육 프로그램의 결과는 초등학교 및 중학교 학력으로 인정받을 수 있다. 평생교육법 제39조에 따르면, 교육 결과의 학력 인정을 위하여 교육감은 초·중학교에 성인 문해교육 프로그램을 설치·운영하거나 지방자치단체 및 법인이 운영하는 문해교육 프로그램을 지정할 수 있다. 학력 인정을 위한 문해교육 프로그램은 평생교육법 시행령에 근거하여, 교원의 자격, 시설, 교육과정 등에 대한 기준을 마련하고, 국가문해교육지원센터가 주체가 되어 성인학습자들을 위한 문해교육과정 개발, 교원 연수의 제공 등을 실시하고 있다. 성인문해교육 프로그램이 사회적 변화에 맞추어 변화할 수 있도록 하기 위해서 생활문해 보조교과서를 개발하고 보급하고 있다. 사회 변화에 따라 금융문해, 정보문해 등 새로운 문해 역량이 요구되는 만큼, 이에 대한 교육이 이루어질 수 있도록 하려는 의도이다. 현재까지 금융문해교과서, 교통안전문해교과서 등이 개발·보급되었다(국가평생교육진흥원, 2017).

셋째, ICT 활용과 관련하여 우리나라의 문해교육은 문해학습자들의 정보 역량 강화에 초점을 맞추고 있다. 우리나라 성인문해교육 정책의 기본이 되는 ‘제3차 국가평생교육진흥기본계획’에 따르면 문해교육을 통하여 일상생활에 요구되는 정보문해, 특히 중고령자를 대상으로 한 스마트 기기 활용 교육에 중점을 두고 추진할 것을 계획하고 있다(교육부, 2013). 이의 일환으로 국가문해교육지원센터는 2017년 정보문해교과서를 개발·보급할 계획이다. K-MOOC에서는 외국인들을 위한 기초 한국어 교육 과정을 제공하고 있다. 학습 매체로서의 ICT는 학습자보다는 문해교육 교원을 대상으로 한 교육 프로그램에 보다 적극적으로 활용되고 있다. 문해교육 교원을 위한 온라인 연수 콘텐츠가 현재 국가평생학습포털 늘배움을 통하여 무상으로 공유되고 있다.

넷째, 성인문해역량 평가와 관련하여, 이미 언급한 것처럼 우리나라는 현재 전국 단위의 ‘성인문해능력조사’를 3년 주기로 실시하고, 그 결과를 정책에 반영하고자 노력하고 있다. 2014년 실시된 첫 번째 조사에 이어, 2017년 두 번째 조사가 실시될 예정이다. 지속적인 조사를 통하여 데이터가 축적되면, 이를 어떻게 체계

적으로 관리하고, 정책 관계자들과 공유할 수 있는 환경을 구축할 것인지에 대한 고민이 필요한 시점이다.

위의 권고에는 명확히 명시되지는 않았지만, SDG4의 달성을 위하여 또 하나 강조되는 부문은 포괄적인 국제공조 및 국제협력이다. SDG의 이행수단에는 글로벌 파트너십 강화와 개발재원 확대 조성이 포함된다(정지원 외, 2014). 따라서 SDG4.6을 이행하는 것에 있어서 우리나라의 문해 수준을 향상시키려는 노력을 실시하는 것과 동시에 MDG에서부터 이어져왔던 개발도상국의 문해 수준 향상에 우리가 어떻게 기여할 수 있는지 두 가지 관점에서 SDG4.6을 바라볼 필요가 있다.

2017년 10월 발표된 Global Education Monitoring Report는 그 주제를 ‘책무성’으로 결정하였다. 현재 SDG4의 달성과 관련하여 우리가 직면하고 있는 심각한 도전사항들을 해소하기 위해서는 보다 강력한 책무성의 부여가 필요함을 강조한다. 책무성은 각각의 주체들이 그들의 책임을 다하고 목표 달성을 이루게 하는 것을 돕는 것을 목적으로 하는 과정으로 정의된다(UNESCO, 2017). 개인 또는 기관들로 하여금 법적, 정치적, 사회적 또는 도덕적 정당성의 근거를 가지고 그들이 명백히 정의된 책무를 달성할 수 있게 하는 것이다. 이렇게 책무성이 강조되는 이유는 SDG4의 달성이 단순히 개인 또는 개별 기관의 노력을 통해서 달성되는 것이 아니라 전 사회구성원들의 집단적인 노력을 통해서 달성될 수 있음을 인지하고 있기 때문이다. 이를 반영하여 2015년 우리나라 인천에서 개최된 세계교육포럼이 끝난 후 2개월 후인 2015년 7월에 개최된 오슬로 교육개발협력정상회의에서는 인천선언문을 통하여 SDG4가 추구하고자 하는 비전 실현을 위한 정치적 노력, 혁신적 파트너십 구축, 성과 중심의 교육개발협력 실행을 결의하였으며(김진희 외, 2015), 아디스아바바에서 개최된 제3차 개발재원총회에서는 의제 달성을 위한 재원 마련 방법을 중하반 아디스아바바 행동 강령을 채택하였다(박은혜, 2017). 그리고 국민총생산의 0.7%를 개발도상국을 위한 공적개발원조에 할당하겠다는 선진국들의 약속 이행을 촉구하고 있다(UNESCO, 2016a).

그동안의 교육개발협력 사업의 역사를 되돌아 봤을 때, SDG4.6 관련 내용, 즉 문해와 수해력 향상과 관련된 국제협력 사업은 우리나라 뿐 아니라 국제사회 전반에서 중점 추진 과제로서 관심을 받지 못해왔다. 물론 일부 우수 사례도 존재한다. 대표적인 사례로, 유네스코 한국위원회의 저개발국 교육 지원 프로그램 중의 하나인 ‘유네스코 브릿지 아시아 프로그램’을 통하여 ‘아시아 최빈국 및 저소득국의 성인문해교육 프로그램 제공, 문해교사 양성 및 역량강화를 지원하고 있다(유네스코한국위원회, n.d.). 그러나 일반적으로 MDGs에서는 초등교육의 보편화 및 성별 격차 해소에 초점을 맞추었기 때문에 성인문해율 향상에 관한 국제 공조 및 협력 사업은 크게 눈에 띄지 못한 것은 사실이다(김진희 외, 2014). 한국국제협력단(KOICA)의 사업 현황은 이를 다시 한 번 확인해 준다. SDG4.6과 관련된 KOICA의 사업은 시민사회단체 지원 사업, WFK 수학 및 영어 봉사단원 파견 지원이 주를 이루고 있다(박수연, 양혜경, 장은정, 2015). 실제 국내 시민사회단체들이 수행하고 있는 교육개발협력사업의

현황을 조사한 결과, 대부분의 단체들이 초등학생을 대상으로 한 사업에 초점을 맞추고 있으며, 60%의 기관이 성인 문해교육 관련 사업을 전혀 하지 않는 것으로 나타났다(이태주 외, 2015).

5. 나오며

위와 같이 우리나라의 성인문해교육 현황과 관련 정책 및 프로그램의 추진 상황을 바탕으로 우리나라의 SDG4.6 이행 현황을 정의하면, “SDG4.6은 우리나라가 반드시 관심을 가져야 할 우리의 현안 문제”라고 할 수 있다. ‘읽고 쓰기’ 능력으로 한정하여 보는 전통적 개념으로 문해를 보더라도 우리나라는 여전히 상당한 수의 비문해자 수를 보유하고 있다. 국제적으로 문해의 개념이 일반적인 생활 영역과 관련된 역량을 포괄하는 범위로 확대되어 감에 따라, 우리나라의 비문해자의 비율은 점점 더 확대되어갈 것으로 예측된다.

SDG4.6의 이행전략과 관련하여 우리나라가 가지는 장점은 성인문해교육과 관련된 국가 차원의 추진체제 구축이다. 평생교육법상의 법적 근거를 가지고 국가부터 시·도 수준까지 안정적 추진체제를 갖추고 문해교육을 추진해 나가는 우리나라 평생교육 정책의 전형적인 추진 방식은 문해교육에 역시 그대로 반영되었다고 볼 수 있다. 그러나 문해교육을 추진하는 다양한 부처간 협력은 향후 보완해야 할 과제로 남아있다.

문해교육 결과의 초등학교, 중학교 학력인정 역시 문해교육 결과의 활용 증진 차원에서 우리나라의 강점이다. 그러나 다른 한편으로는 ‘학력’ 인정을 위한 프로그램 질 관리 차원에서 문해교육과정 운영, 교과서 발간 등을 추진함에 따라 점점 더 빠르게 변화하고 있는 사회적 환경을 어떻게 이에 반영할 것인지에 대한 고민이 더욱 더 필요하다.

이와 함께 비록 유네스코 브릿지 아시아 사업과 같은 우수 사례가 있지만, SDG4.6과 관련 국제사회에 기여하려는 노력은 매우 미미한 수준이다. SDG4.6과 관련하여 우리나라가 국제사회를 위하여 할 수 있는 노력이 무엇이 있을지 우리나라의 ODA 정책에서 문해교육에 대한 관심을 높이는 것에서 출발하는 것이 필요하다.

현재 성인문해 역량을 측정하는 조사가 주기적으로 실시되고 있지만, 이러한 조사 결과를 국가의 지속가능발전 정책 성과와 연계하여 체계적으로 관리하려는 노력 역시 필요하다. 우리나라는 지속가능발전법에 의거, 지속가능발전 기본계획의 추진 상황 점검 결과, 국가 지속가능발전 지표에 따른 국가지속가능성 평가 결과를 분석하고, 지속가능발전위원회는 2년마다 지속가능성 보고서를 작성, 대통령에게 보고한 후 공표하도록 하고 있다(지속가능발전법 제14조). 이를 통하여 우리나라 지속가능발전의 방향을 제시하고, 지속가능발전 정도에 따른 평가를 수행, 이를 정책 시스템에 반영함으로써 지속가능발전 계획이 지속적으로 발전할 수 있는 체제를 만들고자 하였다(지속가능발전위원회, 2016). 국가 지속가능발전 지표는 지속가능발전법(제13조 제1항)에 따라 현재 총 84개가 선정, 운영되고 있다. 사회,

환경, 경제의 3개 분야로 구성되며, ‘교육’은 사회분야 지표에 포함되어 있다. 전체 84개 지표 중 교육 관련 지표는 3개가 있다. 교육 분야의 지표는 ‘국민들의 교육 수준을 향상’ 정도를 반영하는 지표로 선정하였으며, ① 고등학교 순졸업률(%), ② 초등학교 학급당 학생 수(명), ③ 공교육 지출(%)이 해당한다. 최초 지표 선정 당시 ‘중등학교 순졸업률’로 설정되었던 지표를 2015년 ‘고등학교 순졸업률’로 변경하였다(지속가능발전위원회, 2016). SDG4.6, 성인문해와 관련된 지표는 국가의 지속가능발전 목표 모니터링 체계 속에 포함되어 관리되고 있지 않다. 따라서 ‘문해’의 중요성을 인식하고 국가 차원에서 이와 관련된 성과를 관리해야 한다.

한국의 문해교육 프로그램이 지속가능발전목표 달성에 기여하기 위하여 어떠한 노력이 필요한지에 관하여 Anna Robinson-Pant(2015)의 제언을 다시 한 번 언급하면서 이 글을 마치고자 한다.

첫째, 문해 정책은 지속가능발전이 포함하고 있는 세 가지 핵심 요소(환경, 경제, 사회 영역) 간의 상호연관성을 강화하며, 더욱 포괄적이고 다양한 영역 간의 상호작용을 촉진할 수 있어야 한다.

둘째, 다양한 연구와 통계적 자료를 확보하고, 이를 바탕으로 문해 정책과 계획을 수립할 수 있어야 한다.

셋째, 문해정책을 수립하는 데 있어서 “젠더” 관련 측면을 더욱 강화하고, 여성의 권한을 강화시킬 수 있는 변혁적이고 총체적 접근을 취해야 한다.

참고문헌

- 강선주(2015). Post-2015 지속가능개발목표(SDGs) 채택과 개발협력 외교에의 합의. **주요국제문제 분석** 2015. 10. 23. 서울: 국립외교원 외교안보연구소.
- 교육부(2013). **100세 시대 국가평생학습체제 구축을 위한 제3차 평생교육진흥기본계획(안). 2013~2017**. 서울: 교육부.
- 교육부·한국교육개발원(2016). **2016 한국 성인의 평생학습실태**. 서울: 한국교육개발원.
- 교육부·한국교육개발원(2016). **평생교육통계**. 서울: 한국교육개발원.
- 국가평생교육진흥원(2015). **2014년 성인문해능력조사**. 서울: 국가평생교육진흥원.
- 국가평생교육진흥원(2017). **2017년 성인문해교육 활성화지원 기본계획**. 미간행 자료.
- 김진희 외(2015). **Post 2015 교육개발협력사업 활성화 전략: 교육의제 실천을 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 류기락(2016). 국제성인역량조사(PIAAC) 결과 분석: 우리나라 성인의 인적 역량 수준과 과제. **월간교육 5월호**. <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=5760>
- 박수연, 양혜경, 장은정(2015). **모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회 증진**. 성남: KOICA.

- 박은혜(2017). 유엔 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals)의 의미와 유아교육의 과제. **유아교육연구**, 37(3), 119-136.
- 안해정 외(2015). **2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 양병찬(2004). 학습권 관점에서 본 성인문해교육 지원 정책 분석. **평생교육학연구**, 10(4), 207-230.
- 유네스코(2016). **교육 2030 인천선언과 실행계획**. 서울: 유네스코한국위원회
- 유네스코한국위원회(n.d). **지속가능발전교육**.
https://www.unesco.or.kr/business/sub_01_02.asp?sKind=B
- 이태주, 이성훈, 홍문숙(2015). **국내외 시민사회 교육개발협력의 동향과 과제: 2015 세계교육포럼 및 국제교육개발협력 증진을 위한 시민사회 역량강화 연구**. 서울: KoFID.
- 정지원 외(2014). **Post-2015 개발재원 확대 논의와 한국의 대응방안**. 세종: 대외경제정책연구원.
- 주OECD 대표부(2016). **지속가능개발목표(SDG) 이행을 위한OECD 역할 논의**. 미간행 자료.
- 허준, 양은아(2015). 성인문해교육 시스템화기 문해학습과정의 특성: 울산광역시 사례를 중심으로. **평생학습사회**, 11(3), 111-143.
- Korean National Commission for UNESCO (2014). *EFA National report: Republic of Korea*. Seoul: Korean National Commission for UNESCO.
- Robinson-Pant, A. (2015). *Literacy and education for sustainable development and women's empowerment*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL (2016). *3rd Global report on adult learning and education: The impact of impact of adult learning and education on health and well-Being; employment and the labour market; and social, civic and community life*. Hamburg: UIL.
- UIS(n.d). *UNESCO eAtlas for Education 2030*.
<http://www.tellmaps.com/sdg4/#!/tellmap/1135235388/0>
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2014)(유네스코한국위원회 역)(2016). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development(2005-2014) final report*. 우리가 원하는 미래를 그리다 유엔지속가능발전교육 10년(2005-2014) 최종 보고서. 서울: 유네스코한국위원회.
- UNESCO (2015). *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015 Achievements and challenges*. France: Paris.
- UNESCO(2017). *Global education monitoring report 2017/8. Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.
- 교육부(2016). **성인문해교육 활성화를 위한 범부처 협력방안 발표**. 2016년 9월 30일 보도자료.
- 교육부·고용노동부(2013). **2013년 OECD 국제 성인역량 조사(PIAAC) 주요 결과 발표**. 2013년 10월 8일 보도자료.
- 국가평생교육진흥원(2017). 미간행 내부 보고자료.

조순옥(soonokjo@nile.or.kr)

세션 3: SDG 4.3, 4.4

고등교육, 직업기술교육

사회: 정철영 (서울대학교)

발표: 박환보 (충남대학교)

김철희 (한국직업능력개발원)

서종원 (한국교육학술정보원)

토론: 김선주 (한국대학교육협의회)

이해선 (한국전문대학교육협의회)

한국교육과 SDG4-교육2030: 양질의 고등교육 제공

박환보 (충남대학교)

1. 서론

2015년 9월 유엔개발정상회의에서는 전 세계 모든 국가가 협력하여 2030년까지 달성할 ‘지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)’를 채택하였다. SDGs는 사회발전, 경제개발, 환경의 영역을 포괄하는 17개 목표(Goals)와 169개의 세부목표(Targets)로 구성되며(김지현, 2016), 교육은 네 번째 목표로써 ‘모든 사람을 위한 포용적이고 형평성 있는 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)’이라는 목표 아래에 10개 세부목표를 제시하였다. 교육기회 보장은 유네스코를 중심으로 국제사회가 지속적으로 추구해 온 목표이지만, SDG4에서는 기회 보장의 범위를 초등교육에만 국한시켰던 과거와 달리 유아교육에서 고등교육, 직업교육 및 평생학습까지 확대시켰다. 뿐만 아니라, 단순히 양적인 발전이 아니라 교육의 질에 관한 논의가 포함되었고, 교육의 내용과 성과를 강조한다는 특징이 있다(안해정 외, 2016).

SDG4-교육2030에서 고등교육은 교육기회 보장과 교육의 질이라는 측면에서 매우 중요한 목표 중 하나이다. 기존의 ‘모든 이를 위한 교육(Education for All, EFA)’나 ‘새천년개발목표(Millennium Development Goals, MDGs)’는 주로 초등학교 교육 기회 보장에 맞추었기 때문에, 고등교육에 대한 논의는 주로 선진국들의 경제협력기구인 OECD를 중심으로 전개되었다. 고등교육은 선진국 중심의 논의에서만 강조되었다. 그리고 한국은 이미 1960년대 초에 초등교육 보편화를 달성했을 뿐만 아니라 중등 및 고등교육의 취학률도 급속히 확대되었기 때문에, 한국에서는 EFA와 같은 글로벌 교육의제 자체에 대한 관심이 부족했다. 2000년대 이후 한국 사회에서 EFA 목표에 주목하기 시작한 것도 국가 차원의 목표 이행에 대한 관심이 아니라, 한국 정부가 원조공여국으로서 개도국의 EFA 목표 달성을 지원하기 시작했기 때문이다. 그러나 SDG4-교육2030은 단순히 개도국 중심의 개발목표가 아니라, 개도국과 선진국이 공동으로 추구하는 지향점이다. 특히 SDG4-교육2030에서는 교육기회 보장의 범위가 확장되고, 교육내용과 성과를 포함한 교육의 질에 대한 관심이 높아짐에 따라 고등교육의 기회 보장과 질 제고도 중요한 과제로 등장하였다. 따라서 한국 정부 입장에서도 SDG4-교육2030 목표 달성을 위한 노력이 필요하며, 이는 고등교육 분야에서도 예외가 아니다.

SDG4-교육2030의 10개 세부목표 중에서 4.3, 4.4, 4.5의 3개 목표는 고등교육과 직접적인 관련이 있으며, 4.7과 4.b도 한국 고등교육 정책 추진에 있어 고려해야

할 목표에 해당한다. 구체적으로 살펴보면, 4.3은 기초교육 단계 이후의 교육에 대한 접근성 보장과 관련한 목표이며, 4.4는 노동시장 적합성 제고라는 관점에서 고등교육 단계에서 가르쳐야 할 교육의 내용을 다루고 있다. 그리고 4.5도 교육기회의 형평성이라는 측면에서 고등교육 단계에서도 매우 중요한 목표이다. 이외에도 4.b는 개도국의 고등교육기회 확대를 위한 국제협력이라는 점에서 개발협력의 목표이지만, 고등교육의 국제화라는 측면에서 볼 때 한국 고등교육이 달성해야 할 목표라고 할 수 있다. 또한 4.7은 교육이 지향하는 가치의 문제를 다루기 때문에, 고등교육의 내용과 관련해서도 간과할 수 없는 목표이다.

이처럼 SDG4-교육2030의 10개 세부목표는 직간접적으로 고등교육과 관련을 맺고 있다. 그러나 이 글에서는 국내 이행의 문제를 보다 명확하게 다루기 위해, 주로 양질의 고등교육 기회 보장에 해당하는 4.3과 4.5, 그리고 고등교육의 내용에 대한 논의를 다루는 4.4를 중심으로 국내 이행 현황과 향후 과제에 대해 논의하고자 한다.

2. 한국의 이행 현황

SDG4-교육2030에서 다루고 있는 고등교육 관련 쟁점은 크게 ‘고등교육 기회 보장, 고등교육의 질 향상, 노동시장 적합성 제고’의 세 가지이다. 따라서 이하에서는 세 가지 측면에서 한국의 이행 현황을 살펴보았다.

1) 고등교육 기회 보장

우선 고등교육 기회 보장은 성별, 인종, 지역 등과 개인 배경과 무관하게 모든 사람들이 고등교육에 접근할 수 있도록 기회가 평등하게 제공되어야 한다는 것이다. 한국 사회에서 고등교육은 지난 70년 동안 양적으로 매우 급속하게 팽창했다. 1945년 21개교에 불과하던 고등교육기관 수가 2016년 432개교로 늘어났고, 고등교육 취학률도 급격히 상승하였다(박환보, 2015; 한국교육개발원, 2016). 고등교육 기회의 양적 확대 규모를 나타내는 취학률을 살펴보면, 고등교육 취학 적령(18-21세) 중에서 취학자 비율인 순취학률(net enrollment rates)은 2016년 기준으로 68.5%이며(한국교육개발원, 2016), 한국 사회에서는 이미 2000년에 52.5%로 고등교육의 보편화 단계(Universal Access System)를 넘어섰다. 그리고 성인(25-64세)의 고등교육 이수율도 2016년 47%로서 OECD 평균인 37%보다 높았고, 특히 청년층(25-34세)은 70%로 2008년 이후 OECD 최고 수준을 유지하고 있다(OECD, 2017). 또한 최근에는 학령인구 감소에 따른 대학의 신입생 충원을 문제가 심각하게 제기될 정도로, 한국 사회에서는 누구나 고등교육에 참여할 수 있는 기회가 마련되어 있다. 그러나 여전히 대학 입학 단계에서 경쟁과 입시는 한국 사회에서 가장 중요한 교육 문제 중의 하나이다. 이는 한국 사회에서 고등교육 기회 보장은 절대적 규모의 기회가 아니라, 고등교육의 서열이나 선호도를 포함한 양질의 고등교육 기회에 대한 열망을 의미한다.



[그림 1] 연도별 순취학률 추이

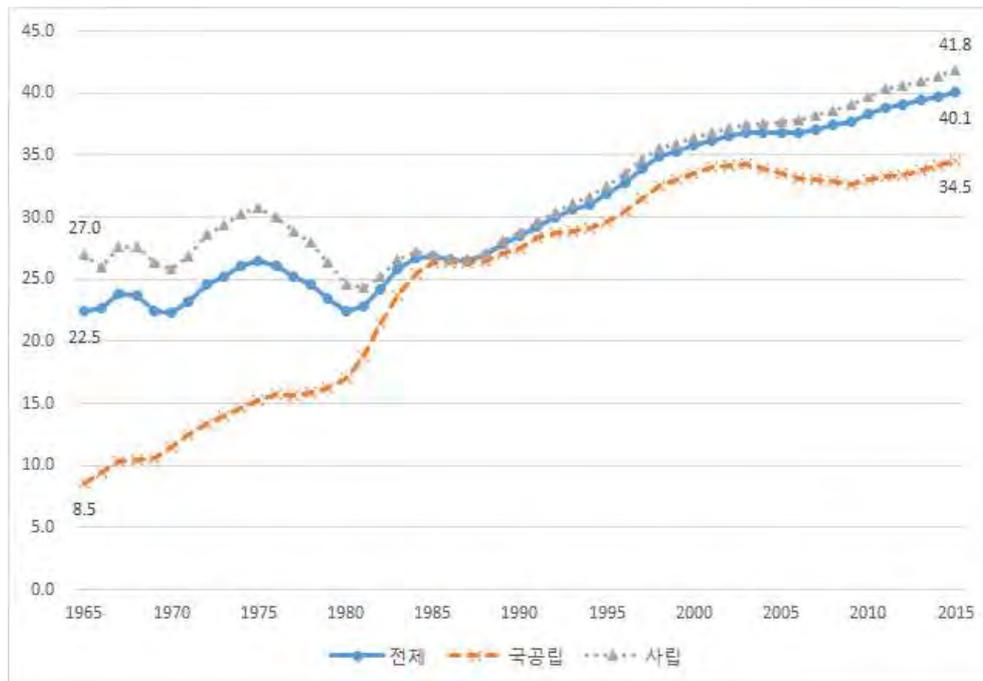
출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) (검색일 2017.10.18.)

- 주: 1) 순취학률 = (취학 적령 재적 학생수 / 취학 적령 인구)×100
 2) 취학 적령 인구는 통계청(2010)의 '장래 인구 추계'를 기준하였음. 2010년까지는 확정 인
 구이며, 2011년 이후는 잠정 추계치이므로 다음 추계시 변경될 수 있음.
 3) 전체 고등교육기관 재적학생수에는 연도 및 기관에 따라 17세 이하의 학생이 포함됨.

형평성의 측면에서 볼 때, 1965년 대학의 전체 여학생 비율은 22.5%로 기회 격차가 매우 크게 존재했지만, 지난 50년 동안 여성의 고등교육 취학자 비율도 꾸준히 증가하며 차이를 좁혀왔다. 특히 국공립 대학에서 여성 취학자 비율은 1965년 8.5%에 불과했지만, 지속적으로 증가하며 2015년에는 34.5%로 나타났다. 그러나 2015년 대학의 여학생 비율은 40.1%로 아직까지 고등교육 취학률에 있어 성별 차이가 존재한다는 점을 알 수 있다(한국교육개발원, 2016). 또한 한국에서는 인종과 지역에 따른 취학률 격차가 명확하게 드러나지 않지만, 사회경제적 배경에 따른 취학률 격차 문제가 존재하며 특히 고등교육 기관의 종류나 학문 분야에서 명확하게 드러난다(Park, 2015; 박성호 외, 2016). 의학계열이나 교육계열과 같이 졸업 후 전문직종의 취업이 보장된 학문 분야의 경우, 입학 단계에서 경쟁률이 매우 높을 뿐만 아니라, 사회경제적 배경에 따른 진학 격차 문제도 심각한 상황이다.

이러한 격차 문제를 해결하기 위해 한국 사회에서는 고등교육 기회의 절대적인 규모를 확대하는 정책뿐만 아니라, 대학 입학 단계에서 취약계층을 위한 특별 전형 마련하거나(조석훈, 2003; 최종근, 2012; 김은영 외, 2013; 김미란, 2014) 학생 개인에 대한 학자금 지원(김안나·이영, 2008; 임후남 외, 2012; 이정미 외, 2015; 남수경, 2016)을 통해 취약계층이 실질적으로 고등교육에 접근할 수 있도록 지원하고 있다. 특히 저소득층을 위한 소득연계형 국가장학금의 규모는 2016년 4조 109

억원이며, 2010년 이후 지속적으로 확대되고 있다.¹⁾



[그림 2] 연도별 설립별 여학생 비율 (1965-2015)

출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) ‘통계브리프 한눈에 보는 대학’ (검색일 2017.10.18.)

주: 여학생 비율 = 여학생 / 전체 대학생

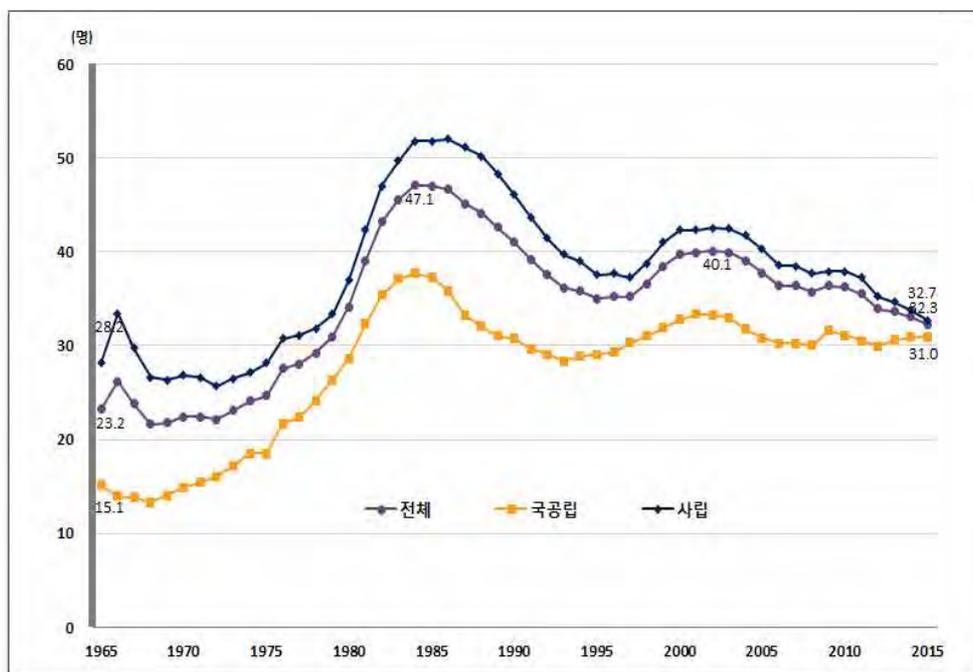
2) 고등교육의 질 향상

교육의 질에 대한 개념은 다양하며, 질을 양적 지표화해서 산출한 결과들이 연구마다 서로 다르다는 것은 질이라는 의미 자체가 본래 ‘추상적’이라는 것을 뜻한다(박성호 외, 2016). 한국에서는 1990년대 중반 이전까지 입학 정원통제와 대학입시제도 등 기회 확대 정책 외에 고등교육의 질을 높이기 위한 정책적인 노력은 부족했다. 그러나 고등교육의 접근성 확대가 교육의 질 저하를 초래했다는 문제의식 속에서 고등교육 기관의 교육연구 여건, 교원의 전문성, 교수학습역량 등 고등교육의 질을 높이기 위한 정책적인 노력이 시작되었다. 특히 2000년 교육개혁 추진 우수대학 지원사업을 필두로 2004년 NURI 사업, 2005년 수도권 특성화 사업, 2007년 산학협력 중심대학 사업, 2008년 대학교육역량사업, 2009년 학부교육선진화 선도대학 지원 사업, 2014년 대학 특성화 사업 등, 국가 차원에서 고등교육의 질을 높이고 경쟁력을 강화하기 위한 재정지원정책이 다각도로 추진되었다(김미란 외, 2016; 임후남 외, 2016). 이에 따라 정부의 고등교육기관에 대한 재정지원사업 수와 지원 금액 규모는 지속적인 확대 추세에 있으며, 2013년 기준 502개 사업, 지원 금액으로는 10조 5,100억 규모에 이른다(이정미 외, 2015).

이러한 정책적 노력이 소기의 목적을 달성하기 위해서는 대학교원이 중요하다.

1) 소득연계형 국가장학금(<http://hope.kosaf.go.kr/MH/htInfo.do>) 2017.10.18. 검색.

따라서 고등교육의 질과 관련해서, 우수한 대학교원의 확보와 유지는 매우 중요한 지표이다(임후남 외, 2016). 대표적인 교육여건 지표인 일반대학의 전임교원 확보율은 2017년 87.9%이고 지속적인 증가 추세에 있으며, 이에 따라 전임교원 1인당 학생 수도 지속적으로 감소했다(교육부, 2017). 대학의 전임교원 1인당 학생 수는 1965년 23.2명에서 교육기회가 급속하게 팽창하는 시기인 1980년대 중반에 47.1명 까지 늘어났지만, 이후에는 다시 감소세를 보이며 2017년에는 27.3명으로 나타났다(교육부, 2017, 49). 또한 전임교원의 전문성을 나타내는 전임교원의 학위 현황을 살펴보면, 대학의 전체 전임교원 90,902명 중에서 박사 76,350명, 석사 12,839명, 학사 1,646명으로 전체 교원의 84.0%가 박사학위를 소지하고 있음을 알 수 있다(교육부, 2017, 34).



[그림 3] 전임교원 1인당 학생수

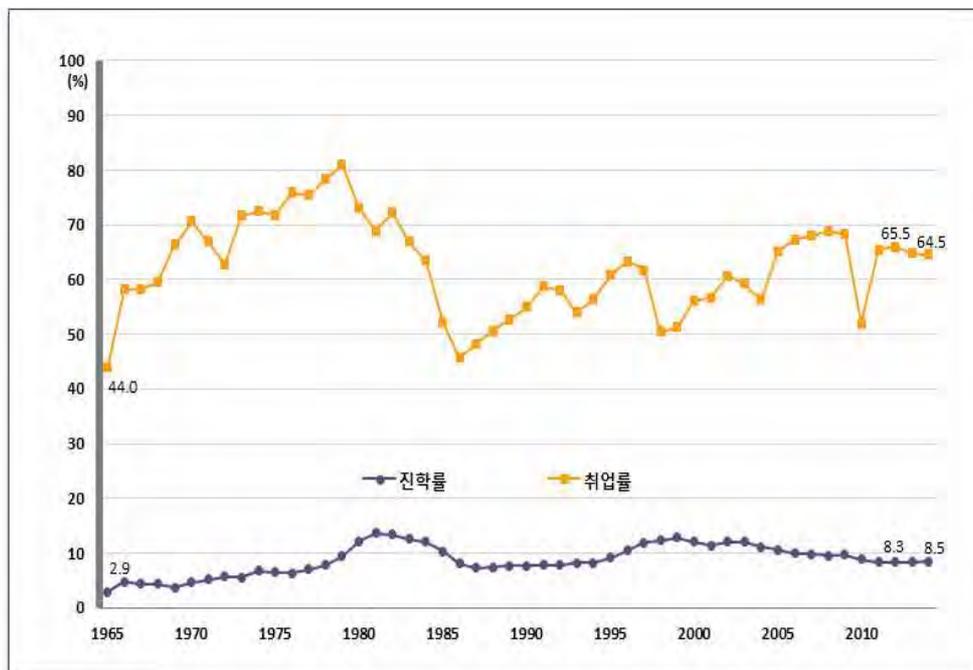
출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) ‘통계브리프 한눈에 보는 대학’ (검색일 2017.10.18.)

주: 전임교원 1인당 학생수 = 학생수 / 전임교원

3) 노동시장 적합성 제고

앞의 두 가지 쟁점이 고등교육의 기회 보장과 여건 개선에 해당한다면, 세 번째 쟁점은 고등교육의 성과와 관련이 있다. 고등교육은 사회의 지속가능한 발전에 필요한 인력을 양성하고, 연구 기능 수행을 통해 지식의 생산과 기술의 진보에도 기여한다. 그러나 한국 사회에서는 고등교육 기회가 확대되었음에도 불구하고, 노동시장에 적합한 인력을 양성하고 있다고 보기는 어려운 상황이다. 고등교육기관 졸업자의 취업통계를 살펴보면(한국교육개발원, 2016), 대학은 64.5%, 전문대학 67.8%, 산업대학 70.2%, 교육대학 79.0%로 고등교육 전체 취업률은 67.0%에 불과

하다(김미란 외, 2016). 그리고 [그림 4]에서 제시한 대학의 취업률 추이에서 알 수 있듯이, 대졸자의 취업률은 경기 변화에 따라 등락을 거듭하고 있으며 특히 고등교육 기회가 급속하게 확대된 1980년대 이후에 취업률이 큰 폭으로 하락하는 모습을 보였다. 또한 1990년대 중반부터 2000년대 초반까지는 급증한 대학 교육 기회에 비해 대학과 노동시장의 연계가 원활하게 이루어지지 않으면서 대졸자들의 대학원 진학률이 증가하였다(박환보, 2012). 그리고 2000년 이후에 대학원 교육에 대한 재정지원이 확대되면서, 대학원 진학률도 증가하였다(임후남 외, 2016). 이에 따라 박사학위를 취득한 고급인력의 공급은 크게 증가했지만, 대학과 연구기관 등에서 박사학위 소지자 채용은 이에 미치지 못하고, 결과적으로 고학력 미취업자가 확대되는 결과를 초래하였다(한상연·김안나, 2009).



[그림 4] 연도별 대학 졸업자의 진학률과 취업률

출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) ‘통계브리프 한눈에 보는 대학’ (검색일 2017.10.18.)

주: 1) 진학률 = 진학자 수 / 졸업자 수

2) 취업률 = 취업자 / (졸업자-진학자-입대자-외국인유학생-취업불가능자-제외인정자) * 100

3) 연도별 취업자 정의가 상이하며, 2011년부터 12월 31일 기준으로 건강보험 및 국세DB와 연계하는 방식으로 취업률을 산출함

또한 학생들이 원하는 전공과 실제 산업 수요에도 큰 차이가 있어 고등교육을 통한 전공-직종별 인재 공급 시스템도 원활하게 작동하지 못하는 실정이다(김안국, 2015). <표 1>에서 제시한 2016년 전체 고등교육 졸업자의 계열별 취업률을 살펴보면, 의약계열이 82.2%로 가장 높고, 인문계열은 57.6%로 가장 낮았다. 그리고 인문계열, 사회계열, 자연계열, 예체능 계열의 취업률은 전체 평균에 비해 낮은 것으로 나타났다. 또한 취업자의 전공 불일치도는 2011년도 졸업자를 기준으로 인

문계열 44.9%, 사회계열 30.5%로 높은 상황이며, 1인당 평균 취업 비용 역시 인문계열 745.6만원, 사회계열 495.8만원이 소요되어, 전공 미스매치는 물론 교육과 고용 연계를 위한 사회적 비용이 매우 크다는 것을 확인할 수 있다(김미란 외, 2016).

<표 1> 고등교육기관 졸업자의 계열별 취업 현황 (2016년)

구분	졸업자	취업 대상자	취업자								취업률
			계	건강 보험 가입 취업자	건강 보험 가입 교내 취업자	해외 취업자	농림 어업 종사자	개인 창작 활동 종사자	1인 창(사)업자	프리랜서	
총계	576,023	508,144	343,069	305,667	9,745	1,455	679	2,773	4,626	18,124	67.5
인문계열	53,128	43,743	25,215	20,428	1,458	335	10	33	383	2,568	57.6
사회계열	159,040	142,354	91,531	82,460	2,930	416	268	40	1,531	3,886	64.3
교육계열	32,823	30,495	20,920	19,233	575	18	15	46	140	893	68.6
공학계열	141,717	124,590	90,678	85,906	1,474	273	77	64	744	2,140	72.8
자연계열	62,138	51,600	32,963	28,862	1,473	203	250	45	427	1,703	63.9
의약계열	53,770	50,849	41,820	40,643	506	47	16	-	122	486	82.2
예체능계열	73,407	64,513	39,942	28,135	1,329	163	43	2,545	1,279	6,448	61.9

출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) 취업통계 (검색일 2017.10.18.)

뿐만 아니라 산업계의 대학 교육에 대한 만족도 역시 매우 낮은 수준이며, 대학생과 기업 인사담당자들 간의 자질에 대한 인식 차이도 존재한다(김미란 외, 2016). 따라서 이러한 고등교육과 노동시장 간의 불일치를 극복하기 위해 고등교육 체제와 내용의 혁신에 대한 요구도 높아지고 있다(김은영 외, 2016). 그리고 고등교육 체제에 대한 논의뿐만 아니라, 대학교육을 통해 가르치고 배운 내용이 실제 노동시장에서 작동하는지에 대한 고민 속에서 핵심역량에 대한 논의도 활발하게 진행 중이다(손유미 외, 2016).

3. 목표 이행에 있어서의 우선과제

SDG4-교육2030의 고등교육 관련 목표 이행에 있어 우선 과제도 다음의 세 가지 측면에서 제시하고자 한다.

첫째, 고등교육의 평생학습 기능 강화 및 기능 분화 등 체제 개선이 필요하다. 한국은 SDG4-교육2030에서 다루는 고등교육 관련 목표 중에서 고등교육 기회의 보장 정도는 이미 세계에서 가장 높은 수준에 있다. 한국 정부는 1995년 이른바

5·31 교육개혁안을 통해서 “학점은행제도입, 시간제학생등록제 도입, 최소전공인정학점제 도입, 대학설립준칙주의, 대학정원자율화” 등 고등교육 기회를 확대하는 정책을 추진했다(유현숙 외, 2005). 이러한 정책은 고등교육 기회 확대에는 기여하였지만, 출생률 저하에 따른 취학 대상자의 감소와 대학별 입학 정원의 증가라는 현실 속에서 일부 대학에서는 정원을 채우지 못하는 미충원 문제가 나타나기도 했다.

이에 따라 최근에는 대학의 통폐합, 유사학과 통폐합, 정원 감축 등 대학의 구조조정이 고등교육 기회 관련 정책의 큰 축을 담당하고 있다. 그러나 SDG4.3 목표의 관점에서 보면, 한국 사회에는 여전히 고등교육을 이수하지 못한 잠재적인 수요자가 존재한다. 한국 사회에서 고등교육의 팽창은 학령인구의 진학 수요를 수용하는 형태로 진행되었기 때문에, 고등교육 기관 내에서 성인학습자의 비중이 낮다(박환보, 2015). 이에 최근에는 학령인구 중심의 교육 기회 확대 논의에서 벗어나, 성인학습자와 같이 비전통적인 고등교육 수요를 발굴하고 지원하는 형태로 고등교육의 평생학습 기능을 강화할 필요가 있다는 주장도 설득력을 얻고 있다(채재은·한승희, 2015). 그리고 이미 확대된 고등교육 기회를 정부가 일방적으로 축소하거나 조정하는 것도 여러 가지 형태의 저항에 직면할 수 있다. 그러므로 한국 정부가 SDG4.3 양질의 고등교육 제공이라는 목표를 달성하기 위해서는, 절대적인 규모의 고등교육 기회가 이미 학령인구의 수요를 넘어섰다는 현실을 직시하고, 이미 확대된 고등교육 기회를 누구에게 어떻게 분배할 것인지에 대한 논의가 필요하다.

둘째, 고등교육의 질에 대한 합의를 토대로 정책과제와 우선순위를 도출할 필요가 있다. SDG4.3 목표인 양질의 고등교육 기회 제공은 절대적인 교육 기회 규모의 확대뿐만 아니라, ‘양질의 고등교육’이라는 고등교육의 질 향상을 위한 정책 과제를 포함한다. 한국 사회에서 고등교육의 질 제고가 본격적으로 논의되기 시작한 것은 1990년대 중반 이후이며, 개인의 선택권 보장이나 교육여건 개선과 같은 투입 중심의 논의를 넘어서 점차 인지적·비인지적 영역의 교육성과를 강조하는 형태로 확대되었다(박성호 외, 2016). 고등교육의 질을 한 마디로 정의하기는 어렵지만, 일반적으로 고등교육이 목표로 하는 성과의 우수성과 성과 획득에 필요한 제반 요소들이 효과적인지에 대한 가치 판단을 포함한다(박성호 외, 2016). 이러한 논의를 토대로 최근에는 고등교육 기관의 학생, 교육재정, 교육여건, 대학운영, 교원 등 전 영역에 걸친 교육연구 여건, 과정, 성과 등이 고등교육의 질을 측정하는 중요한 준거로 활용되고 있다.

SDG4.3에서도 양질의 고등교육에 대한 명확한 정의가 없을 뿐만 아니라, 글로벌 지표는 단순히 접근성에만 초점을 맞추고 있다. 그러나 교육의 질은 가치가 내재된 용어로서 고등교육의 질은 학습자 개인뿐만 아니라 사회 공동체 전체의 의미 있는 발전과 행복을 위하여 추구해야 할 가치에 해당한다. 따라서 한국 정부가 SDG4.3 양질의 고등교육 제공이라는 목표를 달성하기 위해서는 고등교육의 질을 무엇으로 정의할 것인지에 대한 논의가 우선적으로 필요하다. 특히 SDG는 기존

의 개발 혹은 발전에 대한 고민에서 출발했다는 점을 고려할 때, 고등교육의 질에 대한 논의 과정에서는 지속가능한 발전을 위해 고등교육 영역에서 다루어야 할 가치에 대한 논의도 함께할 필요가 있다. 그리고 이러한 논의를 바탕으로 향후 15년 동안 질 제고를 위해 노력해야 할 정책 과제와 우선순위를 도출해야 한다.

셋째, 대학생의 핵심역량을 높이기 위한 노력이 필요하다. 노동시장의 적합성 제고와 관련하여, 졸업생의 취업 및 노동시장 성과를 어떻게 높일 것인지는 한국 사회에서도 매우 중요한 정책 과제이다. 이를 위해 고등교육 기관 내에서 산업체 연계 프로그램을 운영하고, 취업 및 창업 교육과 활동을 지원하는 등 다양한 방식으로 고등교육기관과 노동시장을 연계하는 정책 노력이 필요하다. 그러나 고등교육은 단순히 현 시점의 산업구조나 노동시장의 요구에 부응하는 숙련된 노동력을 공급하는 기능만 수행하는 것은 아니다. 고등교육은 노동력 공급 및 전문 인력 양성 기능을 넘어 연구 활동을 통해 지식을 창출하고 적용하는데 기여한다. 그리고 고등교육 기관이 창출한 새로운 지식은 산업을 혁신하고, 새로운 산업 발전과 변화를 초래한다. 또한 이러한 변화는 노동시장에서 요구되는 개인의 역량에도 영향을 미친다. 따라서 고등교육에서 노동시장의 적합성은 단순히 특정한 분야나 직종에서 요구되는 숙련 기술을 의미하는 것이 아니라, 경제사회 변화에 능동적으로 대응하고 스스로 문제를 해결해 나갈 수 있는 역량 함양을 의미한다.

한국에서도 고등교육 기관이 학생들에게 노동시장에서 필요한 역량을 제대로 가르치는지에 대한 논의가 진행되었으며, 이러한 논의를 토대로 자기관리역량, 대인관계역량, 자원정보기술의 활용역량, 글로벌역량, 종합적 사고역량의 6개 핵심역량을 도출하였다(손유미 외, 2016). 핵심역량에 대한 논의는 한국 정부가 고등교육의 노동시장 적합성 제고라는 목표를 달성하기 위해 대학교육을 어떻게 개선할 것인지에 대해 유용한 시사점을 제공한다. 그리고 이러한 논의를 바탕으로 향후 고등교육의 노동시장 적합성을 높이기 위한 정책적인 노력이 필요하다.

4. 요약 및 결론

지난 EFA와 MDGs 목표는 주로 기초교육 기회 확대와 여건 개선에 초점을 맞추고 있었기 때문에, 고등교육은 선진국 중심의 논의에서만 강조되었다. 그리고 한국은 이미 1990년대 중반 이후에 고등교육이 보편화 단계를 넘어선 한국 사회에서는 글로벌 교육의제에 대한 관심 자체도 부족했다. 그러나 SDG4-교육2030의 10개 세부목표 중에서 4.3, 4.4, 4.5는 양질의 고등교육 기회 보장과 노동시장의 적합성이라는 쟁점을 모두 포함한다. 그리고 고등교육 관련 목표들은 현재 한국 사회에서도 중요한 정책 과제이기 때문에, 향후 이러한 목표 달성을 위한 보다 많은 관심과 노력이 필요하다.

앞에서 살펴본 바와 같이, 한국 사회에서는 고등교육 기회가 학령인구의 교육 수요를 넘어섰다는 점을 고려할 때, 고등평생교육 체제의 구축을 통해 성인학습자 등 비전통적인 교육 수요의 발굴과 지원이 필요하다. 또한 한국 사회에서는 양적인 차원에서 절대적인 규모의 고등교육 기회 확대는 더 이상 중요한 정책 과제가

아니지만, 서열화와 계층화 구조 속에서 선호하는 교육기회 획득에 있어 사회경제적 배경에 따른 격차 문제는 여전히 유효하다. 따라서 이러한 구조적 한계를 어떻게 극복할 것인지가 고등교육 기회 보장에 있어 중요한 정책 과제이다. 또한 고등교육의 질은 단순히 고등교육 여건의 개선을 의미하는 것이 아니라, 한국 사회가 추구하는 고등교육의 목적에 대한 논의를 포함한다. 따라서 고등교육의 질에 대한 합의가 우선되어야 하며, 이를 토대로 향후 15년 동안 달성할 정책과제와 우선순위를 도출할 필요가 있다. 뿐만 아니라, 고등교육의 성과와 관련하여 단순히 특정한 분야나 직종에서 요구되는 기술 습득이나 현 시점의 노동시장만을 상정한 적합성 제고는 사회 변화에 대응하지 못한다. 그러므로 핵심역량의 관점에서 경제사회 변화에 능동적으로 대응하고 스스로 문제를 해결할 수 있도록 고등교육의 개선이 요구된다.

참고문헌

- 교육부(2017). 2017년 교육기본통계 주요내용. 기획조정실 정책기획관(교육통계담당관).
- 김미란(2014). 사회통합전형 학생들의 대학생활에 관한 연구: 농어촌특별전형 학생을 중심으로, 청소년학연구 21(5), 269-302.
- 김미란, 서영인, 주희정, 홍성민(2016). 창의 인재 양성을 위한 고등교육 체제 혁신 방안 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김안국(2015). 우리나라 고등교육 수급 불일치 규모 추정. 사회경제평론 47, 39-63.
- 김안나, 이영 (2008). 대학생 학자금지원 확대를 위한 재정소요 추정. 교육과학연구 39(2), 177-196.
- 김은영, 김미란, 양성관, 임진택(2013). 대학입학전형 정책의 성과와 개선 방안 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김은영, 최정운, 박성호, 길혜지(2016). OECD 고등교육체제의 노동시장 적합성 및 성과분석을 위한 기초연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김지현(2016). SDGs 지표 확정과 의의. 개발과 이슈 19, 1-40. 한국국제협력단.
- 남수경(2016). 대학생 장학금정책의 투자효과 분석: 2012 국가장학금 도입 이전 저소득층 장학금정책을 중심으로, 교육재정경제연구 25(1), 55-82.
- 박성호, 김창환, 임후남, 길혜지, 황정원, 박종효, 박환보, 채재은(2016). 한국의 교육지표·지수 개발 연구(V): 교육의 질 지수 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 박환보(2012). 고등교육 보편화 이후 대졸자의 취업 격차에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 박환보(2015). “2장 해방 이후 학교교육 팽창의 규모와 특징”, 오성철 외(2015). **대한민국 교육70년**. 대한민국역사박물관.
- 소득연계형 국가장학금(<http://hope.kosaf.go.kr/MH/htInfo.do>) 2017.10.18. 검색.
- 손유미, 송창용, 임언(2016). 대학생 핵심역량 진단(K-CESA) 지원과 활용(2016). 세종: 한국직업능력개발원.
- 안혜정, 서예원, 윤종혁, 김은영, 임후남, 박환보, 최동주, 김명진(2016). 2030지속가능개발목표(SDGs) 실천 방안 연구: 교육 분야를 중심으로.

- 유현숙, 김영철, 이병식, 조영하, 송선영(2005). 고등교육개혁 국제동향 분석 연구. 한국교육개발원. 서울: 한국교육개발원.
- 이정미, 심우정, 문보은, 김혜지, 이상무, 정바울, 이길재, 김용(2015). 2015년 주요 국가의 고등교육재정 투자 현황 분석. 서울: 한국교육개발원.
- 임후남, 권기석, 엄준용, 이정미(2012). 고등교육 재정지원 현황분석 연구. 한국교육개발원.
- 임후남, 김정민, 박성호, 김본영, 황정원, 김훈호, 문보은, 권순형(2016). 고등교육 질 제고를 위한 대학교원 데이터 수집 및 활용방안. 서울: 한국교육개발원.
- 조석훈(2003). 차등적인 교육적 보상기준에 의한 대학입학 특별전형의 법적 논리와 한계, 교육행정학연구, 21(2), 431-454.
- 채재은·한승희(2015). 고등평생학습체제의 형성과정 분석. 평생학습사회 11(4), 1-24.
- 최종근(2012). 장애인 대학입학 특별전형 제도의 명칭 변경과 지원자격 제한의 정당성에 관한 연구, 특수교육학연구 47(1), 119-147.
- 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) (검색일 2017.10.18.)
- 한국교육개발원 교육통계서비스(<http://kess.kedi.re.kr/index>) '통계브리프 한눈에 보는 대학'
- 한국교육개발원(2016). 교육통계연보. 서울: 한국교육개발원.
- 한상연·김안나(2009). 국내 박사학위과정의 현황과 문제, 교육과학연구, 40(3), 265-284.
- OECD(2017). Education at a Glance. Paris: OECD
- Park, H.(2015). A study on the horizontal stratification of higher education in South Korea, Asia Pacific Education. Review. 16, 63-78.

박환보(hwanbo@gmail.com)

양질의 직업기술교육에 대한 공평한 접근

김철희 (한국직업능력개발원)

1. 논의 배경 및 개요

국제사회는 물론 국내에서도 지속가능개발목표(이하 SDGs)에 대한 관심과 추진전략 논의가 활발하게 진행되고 있다. 특히, 직업능력개발(이하 TVET¹⁾)은 범분야 이슈(Cross-cutting Issues)로서 주요 목표 및 지표에 부각되어 있지는 않으나 많은 목표와 지표에 포함되어 논의되고 있다.

한국직업능력개발원에서는 2017년 기본연구로 「SDGs의 TVET 분야 추진전략 연구」를 수행²⁾하였다. SDGs 중심의 글로벌 직업능력개발 분야 의제에 대한 추진경과, 논의 분석을 통해 우리나라의 TVET 정책, 제도 등과의 연계 및 향후 대응방안, 추진전략을 모색하였다. 주요 연구내용은 SDGs 중 TVET 분야 논의경과 및 목표, 세부지표 현황, 추진실태 분석을 통해 SDGs 목표 달성을 위한 TVET 분야 추진전략 및 실행방안 도출, 제시하였다³⁾.

SDGs 논의와 관련하여 관련 지표만을 논의하기 보다는 SDGs 맥락에서 TVET의 의미, 국제사회(특히, 국제기구)에서 다루는 SDGs와 연계한 TVET, 타 국가의 이행실태 등도 함께 다룰 필요가 있어 관련 내용도 함께 포함하여 논의한다.

본 글에서는 Goal 4(모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육보장 및 평생학습 기회 증진)의 세부목표 중 Goal 4.3과 Goal 4.4를 다루게 된다. 즉, Goal 4.3 2030년까지 대학교육을 포함하여 적당한 양질의 기술, 직업 그리고 고등교육에 모든 여성과 남성이 동등하게 접근하는 것을 보장(4.3.1 지난 12개월 동안 공식 및 비공식 교육 및 훈련에 참여한 청소년 및 성인의 비율(성별)), Goal 4.4 2030년까지 취업, 양질의 일자리 및 창업에 필요한 기술적 혹은 직업적인 능력을 갖춘 청소년 및 성인의 수를 상당한 수준으로 증대(4.4.1 정보통신기술(ICT) 능력을 가진 청소년/성인의 비율(능력유형별))가 주요 내용이다.

그러나 TVET 분야는 경제(성장), 산업, 고용노동(일자리) 등과도 밀접한 관련을 맺고 있어 Goal 8(포괄적이며 지속가능한 경제성장과 완전하고 생산적인 고용 그리고 모두를 위한 양질의 일자리 제공)의 세부목표 중 Goal 8.6(2020년까지 고용, 교육 또는 훈련 상태에 있지 않은 청년 비율을 상당 수준으로 감소(8.6.1 교육, 취업 혹은 훈련 상태에 있지 않은 청소년(15~24세)의 비율)과 관련이 있다.

1) 국내외에서 기술직업교육훈련(TVET), 직업능력개발(Skills Development) 등 개념 정의에 대한 논의가 있으며 국제기구, 관련 분야마다 각각 상이하게 적용하고 있는 실정이다. 본 연구에서는 이를 아우르는 개념으로 직업능력개발(TVET)으로 기술하였다.

2) 연구진은 김철희, 류기락(이상 KRIVET), 박재성(경희대)이며, 김진희(KEDI)는 원고집필로 참여하였다.

3) TVET은 범분야 이슈(목표)에 해당하고, 경제, 산업, 고용노동(일자리) 등과 밀접한 관련이 있어 Goal 4(특히, 4.3, 4.4)에 국한하지 않고, Goal 8(특히, 8.6)도 함께 제시하였다.

따라서 TVET 분야는 두 영역의 목표와 세부지표를 함께 고려해야 한다.

<표 1> SDGs 중 TVET 분야 관련 목표 및 세부지표

Goal 4 모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육보장 및 평생학습 기회 증진
4.3 2030년까지 대학교육을 포함하여 적당한 양질의 기술, 직업 그리고 고등교육에 모든 여성과 남성이 동등하게 접근하는 것을 보장
4.3.1 지난 12개월 동안 공식 및 비공식 교육 및 훈련에 참여한 청소년 및 성인의 비율 (성별)
4.4 2030년까지 취업, 양질의 일자리 및 창업에 필요한 기술적 혹은 직업적인 능력을 갖춘 청소년 및 성인의 수를 상당한 수준으로 증대
4.4.1 정보통신기술(ICT) 능력을 가진 청소년/성인의 비율(능력유형별)
Goal 8 포괄적이며 지속가능한 경제성장과 완전하고 생산적인 고용 그리고 모두를 위한 양질의 일자리 제공
8.6 (2020년까지 고용, 교육 또는 훈련 상태에 있지 않은 청년 비율을 상당 수준으로 감소
8.6.1 교육, 취업 혹은 훈련 상태에 있지 않은 청소년(15~24세)의 비율

자료: 통계청(2016), SDGs 이행을 위한 모니터링 체계 구축 방안, p.113, p.175

최근 TVET의 주요 트렌드를 보면, 첫째, 직업능력개발(교육훈련)의 패러다임이 변하고 있다. 기존 획일적, 일방적, 암기·주입식에서 자기주도형, 문제해결능력 향상, 협업, 창의적 인재양성 중심으로 교육훈련 방향이 전환되고 있다. 또 정보통신 기술(ITC, Edu-Tech)을 활용한 훈련 확대 및 모바일 학습, 인포멀러닝, 스마트러닝 등 학습자가 필요로 하는 지식과 정보를 스스로 찾고 이를 지원하는 방식으로 변화되고 있다. S-OJT(Structured On-the-Job Training) 등 비형식 학습의 형식화가 가속되고 있다. 둘째, 기초직업능력, 역량(Competency) 중심의 수요가 증가하고 있다. 급격한 산업구조·기술변화에 효과적으로 대처하고, 다기능 융·복합 기능에 대한 수요 증가에 따라 인성 및 기초직무능력 등 역량기반의 교육훈련이 증가하고 있다. 미국 연방노동부 Building Blocks 역량모델에서도 기초역량(Foundation Competencies) 강조하고 있고, 싱가포르 SkillsFuture에서도 직업기초능력을 지원하고 있다. 셋째, 직업세계의 빠른 변화에 대응하는 새로운 훈련방법이 도입되고 있다. 4차 산업혁명 등에 대응하고, 현장수요에 부응하기 위해 훈련방법 다양화(MOOC, Flipped Learning, 혼합형, Blended Learning 등), 맞춤형·개별식(Project-Base) 훈련이 활성화되고 있다. 넷째, 핵심인재 확보·육성과 함께 보편적 직업능력개발 요구가 확산되고 있다. 기업의 핵심인재 확보(HRM과 연계한 핵심인재 관리)와 육성이 가속화(기업대학 등 설립·운영을 통한 기업특수 인재 개발) 되고 있고, 기본권(학습권) 및 사회정책(사회투자 전략)으로서의 TVET 논의가 확산되고 있다.

이러한 환경변화를 고려할 때 TVET 분야와 밀접한 관련이 있는 Goal 4. 모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회 증진 및 Goal 8. 포괄적이며 지속가능한 경제성장과 완전하고 생산적인 고용 그리고 모두를 위한 양질의 일자리 제공 등 TVET 분야 관련 목표 및 세부목표에 대한 현황 진단 및

분석이 필요하다. 연구 내용은 SDGs의 수립 동향과 TVET, 국제기구의 SDGs 논의 동향, 선진국의 SDGs 이행사례, SDGs의 국내 논의 동향 및 현황, 결론 및 정책제언 등으로 구성하였다.

2. SDGs에서 TVET이 가지는 의미

유네스코 및 국제 노동기구 (ILO)의 정의에 따르면, 직업능력개발(TVET)은 “일반교육 외에도 기술 및 관련 과학의 연구와 실용적인 기술, 태도, 이해의 습득과 관련된 교육 과정의 측면” (UNESCO and ILO, 2001)을 비롯한 기술적 지식과 적성 외에도 의사소통, 협상, 팀워크 등 “소프트” 기술에 중점을 두고 있다. 특히 SDG 맥락에서 주목해야 하는 것은 TVET이 단순한 기술 지식의 연마가 아니라 양질의 일자리 제공과 경제 성장에서 필수적인 기제로 위치 지어졌다는 것이다.

제4차 산업혁명의 도래와 과학기술의 급격한 변화 발전으로 점점 새로운 차원의 지식과 새로운 분야가 모든 수준의 교육훈련에서 중요해 지고 있는 상황에서 단편적인 TVET 만으로는 개인의 구직뿐만 아니라 사회적 기여라는 목적을 효율적으로 달성할 수 없다. 따라서 폭발적으로 늘어나는 정보를 처리하고 이를 직업의 장에서 유연하게 활용할 수 있는 능력을 가진 인력을 양성할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다. SDGs 맥락에서 기대되는 TVET은 인재개발이 일자리 창출과 보급으로 이어지고, 또 경제성장으로 연계되는 선순환 구조를 유지하는 역할을 하는 것이다.

2015년을 기점으로 글로벌 의제의 포괄적 목표 설정, 교육의제의 범위, 지표, 대상, 참여집단 등 다양한 분석 준거는 차이가 나타난다. SDGs 맥락에서 구현되는 의제는 그 방향성과 층위, 참여주체, 그리고 그것의 영향력이 전반적으로 확대되었다는 점을 알 수 있다. 이러한 차이점과 변화 동향을 직업능력개발 영역에 적용시켜 볼 수 있다. 직업능력개발은 기초교육이나 중등교육 같은 순수한 교육의제로만 치부될 수 없고, 노동과 산업, 그리고 고용과 촘촘하게 연계된 특수 영역이라는 점에서 전 사회적인 개발의제로서 위상을 가지고 있다.

공통적으로 2000년의 교육의제와 2015년 이후 미래사회의 글로벌 교육의제 모두, 소외된 개인과 집단의 교육 권리를 강화하고 교육의 접근성과 질을 제고하기 위한 철학적 방향을 변함없이 제시하고 있다. 다만 SDG 맥락에서는 지속가능성, 형평성, 그리고 포용성이 특별히 더 강조되고 있는 것이다(UNESCO, 2015). 그 가운데 지속가능성은 핵심 기조로서 사회 발전의 주체인 개인에게 전 생애에 걸쳐서 열린 교육기회를 끊임없이 제공하도록 하는 평생학습 패러다임과 긴밀하게 결합된 방향성이라 할 수 있다.

[그림 1] SDGs 목표에 반영된 TVET



누구도 소외받지 않고 교육권을 누릴 수 있도록 직업능력개발의 접근성을 확대하고, 양질의 일자리와 지속가능한 경제성장이 이루어질 수 있도록 추구하되, 모든 형태의 배제와 소외, 불평등 및 격차 문제를 해결할 수 있는 구체적인 방법론에 대한 논의와 실천이 시급하다.

3. 국제사회에서 SDGs 관련 TVET 논의 동향

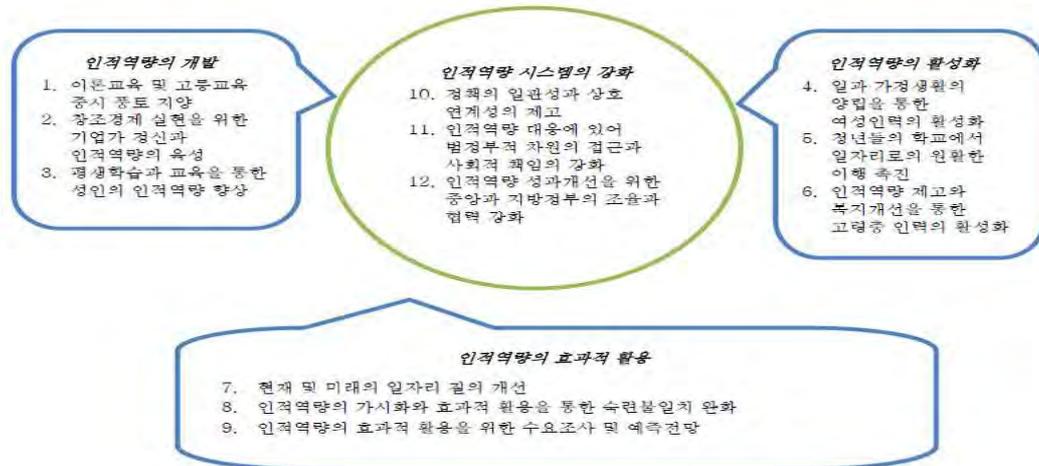
SDGs 의제가 국제기구에서 논의되는 과정에서 TVET 분야의 의제 설정과 이행 과정에서의 국제기구의 역할을 검토하였다. 국제개발 규범은 국제연합의 산하기구에서 국제개발 규범을 설정하고, 각 규범의 달성을 위한 이행전략을 제시한 후 각 국가별 이행 과정을 모니터링하는 단계로 진행되어 왔다. SDGs 의제의 핵심 과제는 교육인데, UN 경제사회위원회에서는 지속가능개발 담론의 Goal 4인 교육을 Education 2030으로 구체화한 바 있다.

UNESCO의 경우, TVET 전략(2010~2015)에서 정책자문과 역량강화 지원, 직업능력개발과 모니터링 개선의 개념 확립, 정보센터(Clearinghouse)로서의 역할 강화 및 글로벌 TVET Database 구축을 핵심 내용으로 제시한 바 있다. 새롭게 마련한 TVET 전략(2016~2021)에서는 TVET을 통해 평생학습, 양질의 일자리, 지속가능한 발전, 경쟁력 강화와 사회적 형평성 확보 등을 비전으로 제시하고 있다. 전략적 영역(Strategic Area)은 1) 정책자문과 역량강화, 2) 지식과 기준 개발, TVET 프로그램 질 관리를 위한 지침 개발, 학습과 일 연계, 3) 숙련, 노동이동 및 평생학습 경로의 투명성(Transparency) 지원, 4) 파트너, 네트워크 동원 및 국제적 협력과 교류 매개 지원 등이다.

OECD는 국가 및 정책 주제별 평가, 정책 일관성, 조세 및 국내 자원 활용, 통계 및 대화 플랫폼을 마련하여 SDGs 전략 기초를 마련하는데 기여하고 있다. UN 주도 국제지표의 프레임워크 개발을 위한 데이터를 제공하면서 OECD 회원

국의 SDGs 이행 정도에 관련한 관련 근거를 제공하여 국제 공공재 구축에 기여하고 있다. OECD는 숙련(Skills)을 21세기 경제성장과 사회통합의 주요 동인으로 간주하고 있다. OECD의 숙련전략은 각 국가에서 스킬 시스템 구축을 위한 세 가지 핵심 분석틀 즉, 숙련의 개발, 활성화, 효과적 활용을 제시하고 있다.

[그림 2] 한국의 스킬 도전과제



자료: OECD(2015), Development cooperation report 2015, pp.234~237 토대로 재구성

ILO는 노동문제를 전문으로 다루는 UN 산하 국제기구로서 전 세계 노동자와 그 가족의 빈곤퇴치와 생활수준 향상을 위한 다양한 협약 체결과 의제 제시를 주된 임무로 하고 있다. 노동권과 근로기준에 관한 국제협약의 주요 내용은 SDGs 분야의 협력 의제로서 오랫동안 다루어져 왔다. ILO의 양질의 일자리 의제는 일자리 창출과 노동권, 사회보장과 사회적 대화 등 노동관련 의제를 총망라하고 있다. 팬찰은 일자리 의제는 크게 고용창출, 사회보장, 노동권, 사회적 대화로 구성되어 있는데 SDGs 의제 전반과도 매우 밀접한 관련을 맺고 있다.

TVET 관련 논의는 SDGs 담론의 여러 의제에 산재해 있기 때문에 독자적인 규범 설정과 이행 전략, 각 국가별 이행 모니터링에서 국제기구 간의 명확한 역할 분담을 찾기는 쉽지 않다. 다만 개도국뿐만 아니라 선진국이 함께 이행해야 할 국제 규범으로서 평생 직업능력개발이라는 과제를 자리매김 할 수 있다. 이러한 측면에서 OECD의 숙련전략은 TVET 분야에서 지속가능개발 담론 의제를 적극적으로 해석한 과정, 즉 각 국가별 이해당사자와 국제사회의 논의를 체계화하는 시도로 평가할 만하다. 향후 TVET 분야의 주요 의제를 SDGs와 적극적으로 연계하여 각 국가의 국내적 상황에 맞게 전유하려는 노력이 필요하다. 그 과정에서 국제기구의 주요한 역할을 역동적으로 파악하고 체계화하는 노력이 필요하며, SDGs가 갖고 있는 여러 문제에 대한 검토가 필요하다. SDGs 프레임워크의 실현 과정에서 국제개발협력에 대한 기업이윤 추구 동기가 지나치게 우선시되지 않도록 제어할 수 있는 메커니즘이 필요하다.

또한, SDGs 목표와 프레임워크에서 우선순위가 부재하거나 중복성의 문제가

제기되기도 한다. 지역적 특수성을 간과하고 목표들 간의 연계에 대한 치밀한 분석이 결여되어 있다는 점도 극복해야 할 과제이다. TVET 관련 의제는 특히 다수 목표와 중첩되어 있으며 그 우선순위에 대한 논의가 매우 부족한 실정이다. 향후 다른 목표와의 연계 과정에 대한 세심한 고민과 이행 모니터링 체계를 효과적으로 활용하고 이해당사자의 책무성을 확보할 수 있는 방안도 고민해야 한다.

4. 선진국의 SDGs 중 TVET 분야 이행사례

SDGs 달성을 위한 국가전략, 이행조직 및 정책조정, 이해관계자 참여, 모니터링 및 보고, 대외정책과의 일치 등 다양한 측면에서 OECD 회원국들의 SDGs 이행사례를 검토하였다.

2016년 7월, UN 자문기관인 지속가능개발해법네트워크(SDSN)는 독일 베텔스만재단과 공동으로 총 146개국을 대상으로 국별 SDGs 이행 초기 현황을 평가하였다. 그 결과 스웨덴(84.5), 덴마크(83.9), 노르웨이(82.3), 핀란드(81.0) 등 북유럽 국가들이 최상위권(1~4위)을 석권하였고 (상위 15위권 내 비유럽권 국가로는 캐나다(13위)가 유일), 한국은 총점 72.2점으로 146개국 중 27위, 아시아 지역에서는 일본(75.0, 8위)과 싱가포르(74.6, 19위)에 이어 3위, OECD 국가 중에서는 25위를 차지하였다.

다수 국가는 기존 국가개발전략과 SDGs의 연계를 강화(한국, 에스토니아, 독일, 스위스 등 대부분)한 반면, 일부 국가(핀란드, 프랑스, 노르웨이, 스위스)는 SDGs에 대한 별도의 구체적 이행 계획을 마련하고 있다.

특히, 많은 국가들은 TVET에 대한 SDGs 대응 및 이행을 착실히 진행하고 있다. 핀란드의 경우 수요기반의 역량개발을 위한 직업교육의 정착을 위해 구조, 재정, 제도, 규정 등에 대한 전반적인 변화를 추구하고 있다. 덴마크는 SDGs를 테마 중심으로 재편하여 통합적 이행을 도모하고 있는데, 인간(People) 영역의 경우 10가지 목표와 지표를 세우고 관련된 SDGs 목표와 대응시켰다. 이 중 저숙련 학생들에 대한 배려, TVET 이수학생 비율 확대, 아동과 청년의 복지 향상 등에 주목하고 있다.

선진국의 SDGs 이행 점검에 대한 시사점으로 첫째, 범정부 차원의 SDGs 전략 수립 및 이행 주도, 및 조정을 위한 중앙기구를 설치하고 있으며, 주로 최고 권력 기관(총리실)의 산하에 두고 있다. 중앙정부와 지방정부간의 소통 채널도 가동하고 있다. 둘째, 민간 이해관계자와의 소통과 협력을 위한 SDGs 관련 범국가 차원의 민관협력 기구를 두고 있다. 셋째, 선진국들은 자국의 문제점에 대한 냉철한 현실진단을 통해 이행계획을 수립한다. 예를 들어 스웨덴 정부는 현재 자국 학생들의 학력저하와 청년 실업문제에 대해 고민하고 있으며, SDGs 이행 틀 내에서 문제해결을 도모하고 있다. 넷째, 많은 국가들이 예산을 중심으로 한 이행계획(각 부처)과 모니터링(국회) 체제를 갖추고 있다. SDGs가 선언적 의미가 아닌 실제 정책과 일치되는 대목이다. 다섯째, 측정 가능한 수준으로 지속가능한 개발의 상태와 동향을 모니터링 하는 체제를 수립하고 있다. 각 국의 현실에 맞게 별도의

지표도 설정하고 있다. 여섯째, 많은 국가에서 제도를 다듬어가며 이행전략을 수립·이행하고 있고, 모니터링과 평가체제는 지속적으로 개선·발전시키고 있다. 이상의 시사점은 SDGs 이행과 관련하여 TVET 분야에도 그대로 적용되는 사항으로 이해관계자들의 관심과 참여 확대가 무엇보다 중요하다는 사실을 확인시켜 준다.

5. SDGs의 TVET 관련 국내 이행 현황

국내에서의 SDGs 관련 논의는 2000년대 초부터 시작된 국가지속가능발전 계획과 관련이 있다. 2007년 제정되어 국가 지속가능발전 관련 논의의 근거가 되었던 지속가능발전법이 2010년 저탄소녹색성장기본법의 하위 법령으로 편입되었다. 동법에 따라 지속가능발전기본계획을 20년 계획기간으로 매 5년마다 수립, 시행하게 되며, 이를 통해 SDGs 관련 국제적 합의를 이행하고, 국가의 SDGs를 촉진하게 되었다.

제3차 지속가능발전 기본계획(2016~2035)은 환경, 사회, 경제의 조화로운 발전이라는 비전하에 환경, 사회, 경제, 국제 분야 4대 목표, 부문별 14개 전략, 50개 이행과제로 구성되어 있고, UN SDGs를 국내 여건에 맞추어 반영하고 있다. SDGs의 TVET 분야 즉, Goal 4 교육과 Goal 8 경제성장·일자리와 관련해서는 통합된 안심사회 중 사회계층 간 통합 및 양성평등 촉진과 포용적 혁신경제 중 포용적 성장 및 양질의 일자리 확대가 밀접하게 관련되어 있다. 관련 법령에 기반한 지속가능발전 기본계획은 UN의 SDGs와 연계 가능하며, 세부 목표와 성과지표 또한 매우 유사한 체계를 가지고 있다. 따라서 SDGs 지표 체계와 지속가능발전 기본계획의 성과지표와의 연계 및 통합 작업 등에 대한 체계적인 검토가 필요하다.

SDGs Goal 4와 Goal 8 목표별로 제시된 지표를 TVET 분야 중심으로 살펴본다. Goal 4.3의 지난 12개월 동안 공식 및 비공식 교육 및 훈련에 참여한 청소년 및 성인의 비율은 기존의 평생 및 직업교육훈련 참여자 수 및 비율을 통해 일부 확인할 수 있다.

<표 2> 직업교육훈련 참여자 수

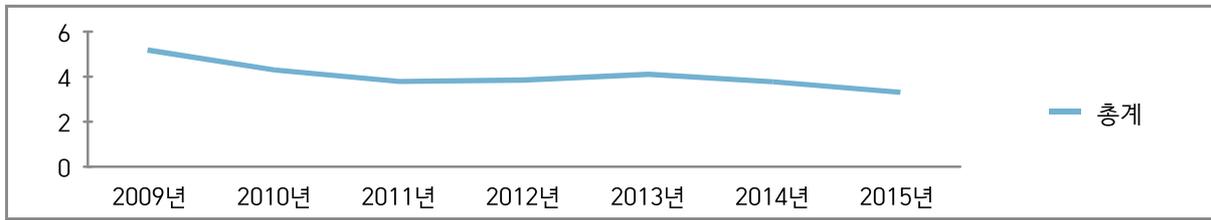
(단위: 명)

구분	2009년	2010년	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
총계	5,168	4,295	3,789	3,848	4,102	3,774	3,315.4
재직자훈련	4,979	4,269	3,362	3,477	3,616	3,453	3,005
실업자훈련	154	56(303)	394	338	451	284	272.4
공공훈련	35	26	33	33	35	37	38

주: 2010년 ()는 내일배움카드제 훈련인원 포함실적
 자료: 고용노동부(2016), 직업능력개발사업현황, p. 65

[그림 3] 직업교육훈련 참여자 수

(단위: 명)



자료: 고용노동부(2016), 직업능력개발사업현황, p. 65

우리나라의 직업 관련 학습참여율은 2011년 기준 16.0%인데 2007년 기준 OECD 평균은 28.3%이다. 평생학습 참여(한국의 평생학습 참여율)는 2009년 28.0%에서 2015년 40.6%로 12.6%p 증가하였다.

<표 3> 직업 관련 평생학습참여율

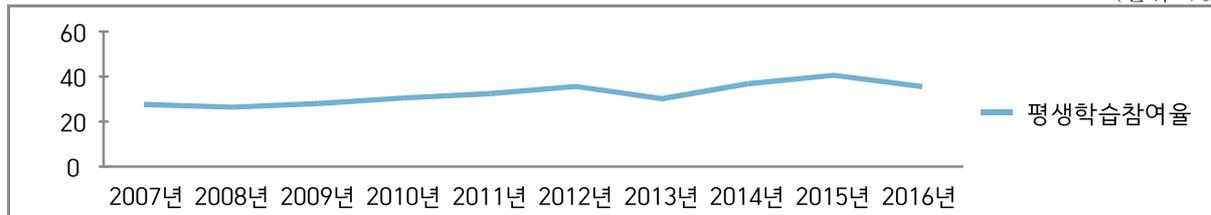
(단위: %)

구분	2007년	2008년	2009년	2010년	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년	2016년
평생학습 참여율	27.6	26.4	28.0	30.5	32.4	35.6	30.2	36.8	40.6	35.7

자료: 통계청, 평생학습개인실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

[그림 4] 직업 관련 평생학습참여율

(단위: %)



자료: 통계청, 평생학습개인실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

형식교육 참여율은 2009년 4.3%에서 2015년 3.5%로 0.8%p 감소하였으며, 비형식교육 참여율은 2009년 25.3%에서 2015년 39.1%로 13.8%p 증가하였다. 직업관련 비형식교육 참여율도 2009년 14.3%에서 2015년 27.7%로 13.4%p 증가하였다(평생학습실태조사, 각 년도).

<표 4> 학습 영역별 시계열 추이(형식교육, 비형식교육, 직업관련 비형식교육)

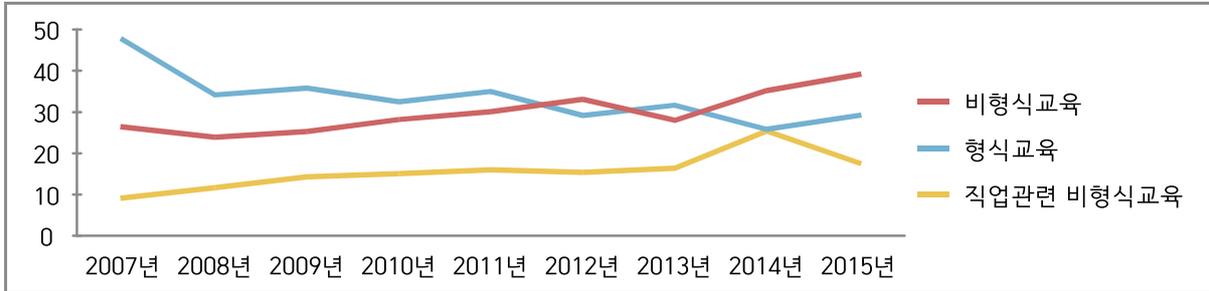
(단위: %)

구분	2007년	2008년	2009년	2010년	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
형식교육	5.7	4.1	4.3	3.9	4.2	3.5	3.8	3.1	3.5
비형식교육	26.4	23.9	25.3	28.2	30.1	33.1	28	35.2	39.1
직업관련 비형식교육	9.2	11.7	14.3	15.1	16	15.4	16.4	25.4	17.7

자료: 평생학습실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

[그림 5] 학습 영역별 시계열 추이(형식교육, 비형식교육, 직업관련 비형식교육)

(단위: %)

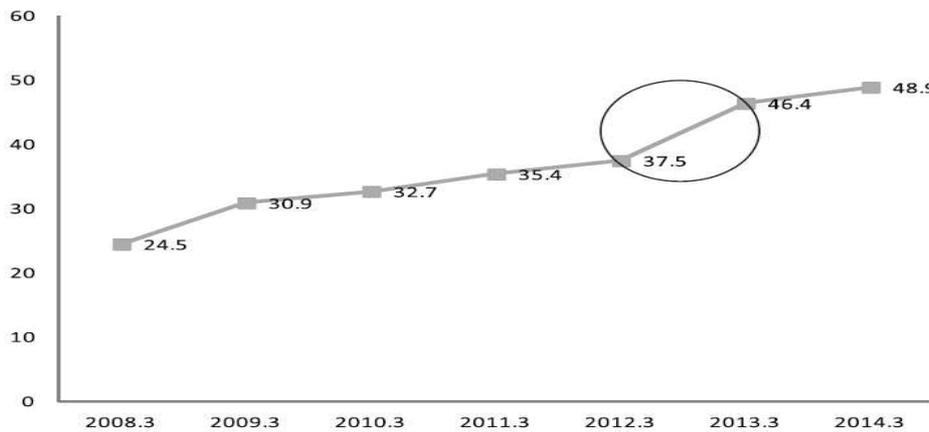


자료: 평생학습실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

임금근로자의 교육훈련 참여(임금근로자의 교육훈련 참여율)는 2010년 32.7%에서 2013년 46.4%로 13.7%p 증가한 것으로 나타났다.

[그림 6] 임금근로자의 교육훈련 참여 비율 추이(2008~2014년)

(단위: %)



주: 교육훈련 참여율은 지난 1년간 직업능력개발을 위한 교육훈련을 받은 경험자의 비율임
 자료: 통계청, 경제활동인구조사 근로형태별 부가조사, 각 연도 3월

Goal 4.4의 경우, ICT 능력을 보유한 청소년과 성인의 비율은 현재 활용 가능한 능력유형별로 구분된 조사나 통계가 존재하지 않아 관련 전공, 취업 경험, 유관 교육훈련 프로그램 참여 실적 등을 중심으로 살펴볼 수 있다.

<표 5> ICT산업 직종별 상시종사자 수

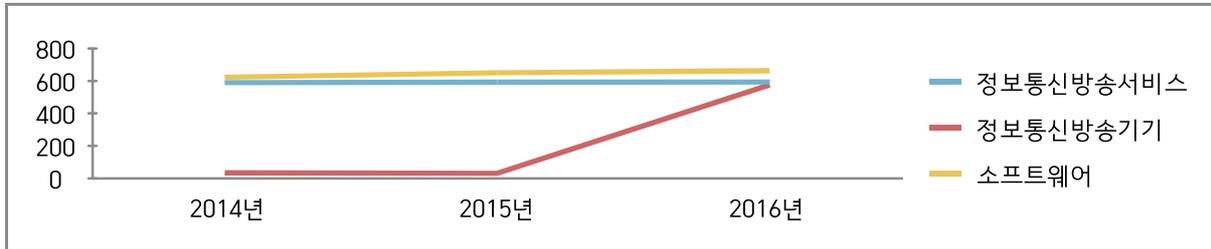
(단위: 명)

구분	2014			2015			2016		
	정보통신 방송서비스	정보통신 방송기기	소프트 웨어	정보통신 방송서비스	정보통신 방송기기	소프트 웨어	정보통신 방송서비스	정보통신 방송기기	소프트 웨어
합계	147,380	33,941	155,812	148,119	31,310	162,614	148,289	570,024	165,731
연구 기술직	51,266	4,098	92,915	52,606	3,782	97,099	49,552	72,947	98,951
방송직	13,886	13,886	0	13,175	13,175	0	12,815	0	0
사무직	82,228	15,957	62,897	82,338	14,353	65,515	85,922	17,776	66,780
생산직	0	0	0	0	0	0	0	0	0

자료: 과학기술정보통신부, ICT인력동향실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

[그림 7] ICT산업 직종별 상시종사자 수

(단위: 명)



자료: 과학기술정보통신부, ICT인력동향실태조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

Goal 8 중 TVET과 관련한 세부목표는 8.6 청소년 노동 감소이며, 2020년까지 고용, 교육 또는 훈련상태에 있지 않은 청년 비율을 상당 수준으로 감소시키는 것을 목표로 하고 있다. 지표는 교육, 취업 혹은 훈련 상태에 있지 않은 청년(15~24세)의 비율이다. 일하지 않고, 일할 의지도 없는 청년 무직자를 칭하는 니트족(Not in Education, Employment or Training, 이하 NEET)은 말 그대로 교육과 고용, 훈련에 참여하지 않은 사람을 의미한다. 특히, 청년층을 중심으로 비중이 높게 나타나는데 2007년 이후 큰 변화는 없으나 전체 청년층 경제활동인구 중에서 차지하는 비중은 높은 편이다.

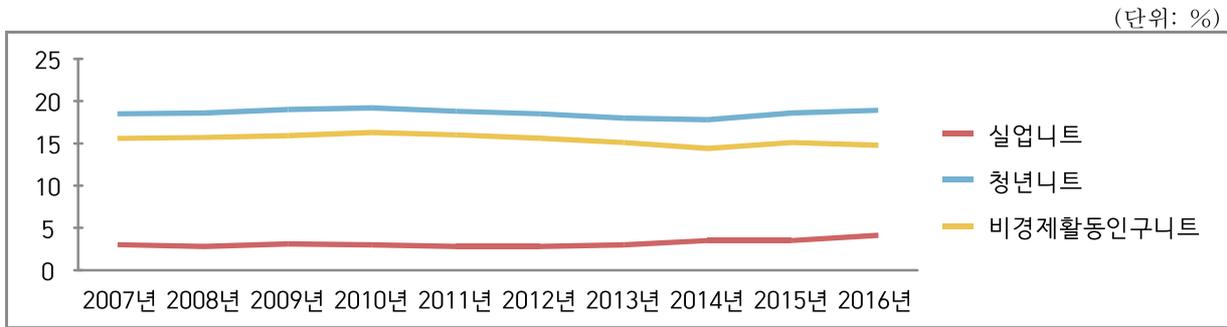
<표 6> 한국의 청년 니트(NEET) 비율 추이(2007~2016년)

(단위: %)

구분	2007년	2008년	2009년	2010년	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년	2016년
청년니트	18.5	18.6	19.0	19.2	18.8	18.5	18.0	17.8	18.6	18.9
실업니트	3.0	2.8	3.1	3.0	2.8	2.8	3.0	3.5	3.5	4.1
비경제 활동인구 니트	15.6	15.7	15.9	16.3	16.0	15.6	15.1	14.4	15.1	14.8

자료: 통계청, 경제활동인구조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

[그림 8] 한국의 청년 니트(NEET) 비율 추이(2004~2016년)



자료: 통계청, 경제활동인구조사, 각 년도(검색일: 2017.11.08.)

Goal 4.3, 4.4의 보다 효과적인 이행 즉, 취업을 위한 직업기술 보유 청소년과 성인 증대를 위하여 첫째, 직업능력개발 접근성 강화(참여율 증가)가 필요하며, 이를 위해 사업 다양화(대상, 계층별 특화 프로그램 실시), 사각지대 해소 및 유사사업 통합으로 사업 운영을 효율화해야 한다. 둘째, 훈련 참여 제고를 위한 훈련방법 개발 및 확대가 필요하다. 원격훈련(e-Learning) 프로그램 추가 개설, 집체훈련 일변도에서 벗어나 정형화 되지 않은 다양한 훈련방식(프로젝트 기반 학습) 도입, 계좌제(바우처) 훈련 활성화를 통해 수요자 중심의 훈련 시스템을 강화해야 한다. 또 훈련비용(단가), 시설 등 각종 규제완화 및 활성화를 유도(선도형, 인센티브형 시스템 도입 운영)해야 한다. 셋째, 시장·산업 수요에 신속하게 대응할 수 있는 시스템 구축(직업능력개발훈련 제도 개편)이 필요하다. 산업, 수요가 있는 분야 훈련 직종 확대, 중앙통제식 훈련공급을 유연화하고, 고성능 훈련 지원, 훈련 품질을 향상시켜야 한다.

Goal 8.6의 이행을 위하여 정부에서도 청년·여성 취업연계 강화 방안(2016), 청년 고용절벽 해소 종합대책(2015) 등 청년 관련 정책방안을 수립하여 추진하고 있다. 이와 더불어 청년실업 해소를 위해 재정투입을 통한 청년일자리 창출 확대, 산업 수요에 맞는 인력양성 시스템 구축 등을 통해 인력의 양적 질적 수급 불일치 해소, 정부가 추진하고 있는 유사중복 사업들의 효율적 재정비를 통한 효과성 제고 등을 추진해야 한다.

6. 논의사항 제안

SDGs 수립 동향과 TVET 분석 결과, MDGs와 달리 SDGs는 수립과정에서 이해관계자의 참여 범위가 확장되었으며, 글로벌 역학관계 반영, 범지구적 의제로서의 위상을 갖게 되었고, 개발재원에 대한 논의가 실질적으로 전개되고 있다는 사실을 확인하였다. SDGs에서의 TVET은 기능주의적 역할에 그치는 것이 아니라 인간의 존엄성을 존중하고, 노동과 고용의 생산성과 지속가능한 번영을 창출하는데 기여할 수 있도록 디자인 되어야 함을 확인하였다. 아울러 SDGs에서의 TVET 분야는 범분야 이슈로서 여성의 직업능력 강화, 불평등 해소를 위한 실질적 기제로서 기능하여야 함을 제시하였다.

국제사회의 SDGs 논의 동향에서는 선진국에 의한 일방적인 담론 형성을 지양하고, 개도국 및 수원국 정부 뿐 아니라 시민사회 등 이해관계자를 포괄하는 수평적 정책담론 형성과 이행체계를 논의하는 방향으로 추진되고 있음을 보았다. 이를 위해 OECD의 SDGs 달성 및 추진계획과 활동, OECD의 숙련전략, ILO의 괜찮은 일자리 의제 등을 논의하였다.

선진국의 SDGs 이행 사례 분석에서는 정책일관성에 대한 SDGs 이행현황을 중심으로 살펴보았는데 SDGs 달성을 위한 국가전략, 경제 사회 환경을 포괄하는 통합적 접근, 미래 세대에 대한 고려, 국내 정책의 대외적 효과, 정부 조직 내 이행 및 정책 조정, 지방 및 지역 차원의 관여, 이해관계자 참여, 모니터링 보고 등의 내용을 핀란드, 스웨덴, 노르웨이, 스위스, 독일 등의 사례를 통해 분석하였다. 이를 통해 국가에서는 SDGs 수립 이행 조정을 위한 중앙기구 설치 및 소통채널 가동, 민관협력기구 운영, 모니터링 체제 구축 및 지표 설정, 이행전략 수립 등의 체계적 추진이 필요함을 확인하였다.

국내 논의동향 및 현황에서는 지속가능발전법 및 지속가능발전 기본계획 등 국내 이행체계 전반과 함께 세부 목표 및 지표 현황을 살펴보았다. 또한 TVET 분야와 관련된 Goal 4, Goal 8의 세부목표 및 지표를 추출하고, Goal 4 중 4.3(남녀 동등 교육에의 접근성), 4.4(취업을 위한 직업기술 보유 청소년 성인 증대) 및 Goal 8 중 8.6(청소년 노동 감소)를 중심으로 해당 세부목표별 현황, 제도, 통계, 법령, 정책, 제도 등 전반을 분석하였다.

정책제언으로 첫째, SDGs에 대한 인식 제고 및 확산이 필요하다. SDGs는 MDGs 이후 이미 범세계적인 공통의 사회발전 목표이자 실천과제로 정하여 이행되고 있는 국제규범 중의 하나로 인식되고 있다. 그러나 많은 국가와 세계시민들은 이에 대한 공통의 이해와 각 목표 및 지표를 실천하기 위한 준비와 노력이 부족한 것 또한 사실이다.

둘째, TVET 분야에 대한 범위 및 연계가 필요하다. SDGs 중 TVET 분야는 개별 목표 및 지표가 명시되어 있지 않고 각 목표와 지표에 포함되어 있는 범분야 성격의 영역에 해당한다 할 수 있다.

셋째, 국내 이행체계의 확립 및 부처 간 협력이 필요하다. 지금까지 지속가능발전법 소관의 환경부에서 SDGs 관련 추진사항을 담당하고 추진해 왔으나 SDGs의 중요성과 효과적인 추진체계 확립을 위해 국무총리실, 기재부, 외교부, 산업부, 환경부 등 다양한 관련 부처에서 관심과 실행의지를 보이고 있다. 따라서 차제에 소관부처 및 세부 업무에 대한 재정비 등 관련 법령 정비와 함께 국제사회의 요구에 맞추어 국내에서도 보다 적극적인 정책개발과 추진의지를 보여줄 필요가 있다. TVET 분야도 직업교육을 담당하는 교육부와 직업훈련, 직업능력개발을 담당하고 있는 고용노동부 간의 유기적인 협력과 연계가 필요하다. 특히, 2019년 UN 본부에서 개최될 예정인 Goal 4와 Goal 8에 대한 고위정책포럼(High Level Political Forum) 등 준비를 위해서도 효과적인 협의와 관련 사항들에 대한 추진이 필요하다. 아울러 세부지표에 대한 개선, 개발 등을 통계청 등 국가 차원에서 진행하고

있다. 이 또한 관련 주요 기관, 이해관계자들과의 지속적인 협의와 검토를 통해 실행과 평가가 용이한 방향으로 진행될 수 있도록 구조화 할 필요가 있다.

넷째, TVET 분야 추진 프로그램과 SDGs 간 긴밀한 연계가 필요하다. 다양한 TVET 분야 사업들이 SDGs 중 TVET 분야의 목표와 세부지표 등과 연계하여 기획, 수립, 집행 될 필요가 있다. 대부분의 정책들이 국정목표, 분야별 기본계획, 정기 업무보고, 현안에 따른 대응 전략 등 다양한 방법을 통해 이루어지고 있다. 향후에는 여기에 더하여 SDGs에서 제시하고 있는 목표와 어떻게 연계될 수 있는지 또 지표 개선에 어떻게 기여할 수 있는지도 함께 고려해야 한다.

다섯째, TVET 분야 지표가 보다 체계화 되어야 한다. SDGs 논의에서 목표와 함께 가장 중요하게 다루어지는 요소가 세부지표이다. 각 목표 달성을 위해 기준으로 삼고 있는 각 지표의 적절성, 적합성 및 누락 지표, 추가 지표 등 많은 개선 노력들이 이루어지고 있다. 따라서 국제사회 및 국내, 특히 통계청 등의 관련 논의에 참여하여 TVET 분야 지표 개선과 발전에 기여할 필요가 있다.

참고문헌

- 김철희 외(2017), 지속가능개발목표(SDGs)의 직업능력개발(TVET) 분야 추진전략 연구, 한국직업능력개발원
- 고용노동부(2016), 직업능력개발사업현황
- 과학기술정보통신부(각 년도), ICT인력동향실태조사
- 통계청(각 년도), 경제활동인구조사 근로형태별 부가조사
- 통계청(2016), SDGs 이행을 위한 모니터링 체계 구축 방안
- 한국교육개발원(각 년도), 평생학습개인실태조사
- OECD(2015), Development cooperation report 2015

김철희(kimch@krivet.re.kr)

SDG4-교육2030과 ICT1)

서종원 (한국교육학술정보원)

1. 모두를위한교육(EFA)와 지속가능개발목표(SDGs)

정보통신기술(ICT)의 교육적 활용은 교육기회 확대 및 교육의 질 제고, 평생 학습 사회를 촉진하는 핵심 기제로서 국제사회가 주목해 오고 있다. SDG4-교육 2030 목표에서도 ICT는 핵심 역량으로 포함되었으며 유아, 초중등, 고등, 직업기술교육훈련, 평생교육 등 교육 전 분야에서 중요성이 강조되고 있다. 본고에서는 SDG4-교육2030 목표내에서 ICT와 관련된 주요 의제의 진행과정을 탐색하고, 향후 SDG4-교육 2030 목표 달성을 위한 ICT의 중요성을 세부 영역별로 제시하고자 한다. 아울러 국제교육개발협력에 있어서 ICT 관련 ODA 사업의 필요성을 제안하고자 한다.

UN 헌장에는 인류의 교육을 받을 권리를 언급하고 있다. ‘인류는 누구나 기초 교육을 받을 수 있는 권리, 생계에 필요한 전문적·기술적인 교육을 받을 권리, 자신의 발전을 도모하고 사회와 더불어 살아갈 수 있는 역량 함양을 위한 고등교육을 받을 권리가 있다. 이러한 교육기회는 어느 누구에게나 똑같이 제공되어야 한다’(UN, 1948). 제2차 세계대전 이후 파괴된 사회와 경제를 재건하고자 여러 국제기구가 창설이 되었고 교육이라는 화두를 개발의 우선 과제로 제시하였다. 냉전시대를 거치면서 대화와 타협, 갈등과 조정의 오랜 시간이 지나 국제사회는 1990년 태국의 줌티엔(Jomtien)이라는 작은 해변 마을에 모여 교육 관련 공동의 목표를 설정하게 된다. 이 합의안은 향후 국제사회가 함께 협력하여 추구해야 할 구체적인 목적으로 설정이 되었다. 1948년 UN 헌장에 제정된 인류의 교육을 받을 권리를 위한 세부적인 목표가 반세기만에 처음으로 설정되었는데 이것이 ‘줌티엔 선언(Jomtien Declaration on Education for All)’이며 향후 모두를 위한 교육(EFA : Education for All)의 기초가 되었다.

그 이후 10년 이라는 시간이 흐른 뒤 국제사회는 두 번째 회의를 개최하게 된다. 세네갈(Senegal) 다카르(Dakar) 회의에서 다카르 행동강령(Dakar Framework for Action)을 채택하고 구체적인 EFA의 여섯 개의 목표가²⁾ 설정 되었다. 2000년

1) 본 자료는 2015 세계교육포럼 개최를 지원하는 ICT 교육 의제연구(2015, 교육부)와 한-ADEA 교육협력 전략 개발을 위한 기초연구(2015, 교육부), 국제교육개발협력 이론과 쟁점(2017) 주요 내용을 발췌하여 정리하였음

2) 1. 영유아 보육 및 교육 확장 2. 모든 아동에 대한 무상의 양질의 교육 제공 3. 청년과 성인을 위한 학습과 기술 교육 기회 확대 4. 성인 비문해자 50% 감소 5. 교육에서의 양성평등 실현 6. 교육의 질적 수준 향상

다카르 회의 이후 2015년 인천에서 세계교육포럼이 개최가 되었다. 2015 세계교육 포럼에서는 ‘인천선언(Inchon Declaration)’을 채택해 향후 15년간 범지구적 교육 목표로 ‘2030년까지 모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육과 평생학습 기회 보장’이라는 목표를 설정했다.³⁾ 본 목표는 2015년 9월 UN 개발정상회의에서 지속가능개발목표 중 4번째 목표로 최종 채택되었다.

2. EFA/Post-EFA 개발의제와 ICT

2015년 인천선언에서 *ICT는 교육 시스템 구축, 지식 확산, 정보 접근, 효과적인 학습 및 질 제고 강화, 효율적인 서비스 제공을 위한 중요한 전략*으로 강조되었다. 유네스코는 2015 세계교육포럼과 연이어서 칭다오 ICT 교육 고위급 포럼을 개최하였다. SDG4-교육 2030 목표 달성을 위한 ICT의 중요성은 본 포럼에서 채택된 ‘칭다오 선언(Qingdao Declaration)’에⁴⁾ 중점적으로 반영되었다.

ICT의 교육적 활용은 2000년 세네갈 다카르 회의에서부터 국제사회의 교육목표 달성을 위해 그 중요성이 부각되어 왔다. ICT는 2000년 다카르 행동강령 및 모두를위한교육(EFA) 세부 목표에 포함되지는 않았으나, EFA 6개 세부 목표 달성을 위한 12개의 추진전략에 포함되었다. ICT가 EFA 달성을 위한 만병통치약(panacea)은 아니지만, ICT의 효과적인 활용 없이는 EFA의 달성이 어려울 것이라고 예측하였다. 아울러, 당시 테크놀로지의 사회적 확산 단계를 고려했을 때 개발도상국에서 널리 활용되기는 어려우나 ICT 활용 없이는 개발도상국의 국가발전은 도모하기 어렵다는 주장이 주목을 받았다. 2000년 다카르 행동강령이 설정될 무렵의 ICT의 역할은 단순 지식 전달 및 교육 접근성 확충을 위한 도구로서의 기능이 강조되었던 것으로 볼 수 있다. ⁵⁾

15년이 지난 후, 2015 세계교육포럼을 앞두고 국제사회는 ICT의 효과적이고 효율적인 교육적 활용에 대한 중요성을 더욱 강조하였다. ICT는 단독 목표로 제시되고 있지는 않으나 주요 의제의 달성을 가능하게 하는 중요한 영역 및 도구로 포함되었다. ICT는 교육의 다양한 측면과 연결되어 있으며 21세기 교육환경에서

3) 2030 교육목표는 UN 지속가능개발(SDG)의 4번째 목표로서 2015년 9월에 개최된 70회 UN 총회에서 최종 결정이 되었다. (초·중등교육 및 영유아 보육·교육 보장, 고등교육을 포함한 직업교육 및 중등교육 이후의 교육, 성차별 해소 및 취약계층 보호, 직업기술교육, ‘지속가능발전’을 위한 지식·기술의 획득 등)

4) 칭다오 선언(Qingdao Declaration)은 Post-EFA 목표 달성을 위한 ICT의 역할을 재조명 : ICT의 교육적 활용 관련 7가지 중점 요소를 선언문에 채택

1. 교육의 양적 접근성 확대와 소외계층 고려(Access and Inclusion)
2. 공개교육자원(OER), FOSS, MOOCs, 오픈 스탠더드의 활용
3. 교육과정에 ICT 역량과 정보 리터러시의 통합
4. 온라인 학습의 질적 제고
5. ICT 활용 혁신적 교수법 장려, 교원 연수 기관의 혁신
6. 증거기반의 교육정책 결정을 위한 모니터링과 평가 체제 구축
7. 글로벌 파트너십 강화와 협력

5) Technology for basic education: A luxury or a necessity? (Haddad et al, 2000)

교수학습과정에 있어서 ICT를 통합해야 한다고 주장하였다. ICT는 교사연수, 교육평가, 모니터링 등 다양한 영역에서 활용될 수 있으며, 특히 이러닝 등 원격교육을 활용하여 아프리카와 아시아 태평양 등 개발도상국에서 교육의 접근성을 증진시키고, 장애인을 보조하는 등 교육의 접근성 및 평등성 확보에 중요한 매커니즘으로 인식되어야 한다고 강조되었다. 특히 디지털 격차 해소, 교사 훈련, 적합한 재정 확보 등의 조건이 선행되어야 한다는 점을 강조하였다 (UNESCO, 2013)⁶⁾.

2015 세계교육포럼을 앞두고 실질적인 SDG4-교육 2030 어젠다의 기틀이 되었던 무스캣 선언(Muscat Agreement)에서는 학교교육을 넘어선 평생학습의 중요성이 커질 것이라고 예상하며, 형식, 비형식, 무형식 교육 등 다양한 형태의 학습을 지원하는 문화 형성을 위해 ICT가 중요한 역할을 할 수 있음을 강조하였다. ICT는 별도 목표가 아닌 핵심사항(imperative)에 포함되었으며, 교육의 질 향상을 위한 “중요하고 혁신적인 조력자”(important and innovative enabler)로서의 역할이 강조되었다. 학교교육을 넘어선 비형식 교육 및 평생교육에서 ICT를 활용한 매커니즘의 필요성이 더욱 강조된 것이다.

교육 2030 인천선언과 실행계획에서는 ‘포용적이고 공평한 양질의 교육과 모두를 위한 평생학습을 향해’라는 비전을 제시했다. 인천실행계획 제1장 6항에서는 ‘교육 시스템은 2030년까지 모두를 위한 고등학교 및 중등 이후 교육에 대한 평등한 기회 제공 뿐만 아니라 기초교육의 달성을 위해서도 수억명의 유아 및 청소년을 추가로 입학시켜야 한다. 동시에 아동의 장기적 발달, 학습, 건강을 위해 조기 영유아 보육과 교육을 제공하는 것이 필수적이다. 또한 교육시스템이 모든 아동, 청소년 및 성인들이 문해 능력을 포함하여 적절한 기술을 배우고 습득할 수 있도록 하는 것이 극히 중요하다. 아동, 청소년, 성인들이 더 안전하고, 지속가능하고, 상호의존적이고, 지식기반적이고, 테크놀로지 주도적인 세계에서 살아가고 일하기 위해 필요한 유연한 기술과 능력을 평생에 걸쳐 발전시킬 필요가 긴급하다.’ 아울러, 제2장 주요목표에서도 ‘형식 학교교육의 보완 및 보충을 위해서는 폭넓고 유연한 평생학습의 기회가 적합한 자원과 매커니즘을 갖춘 무형식 경로 및 ICT 활용을 포함한 비형식 학습을 통해 제공되어야 한다’ 라고 언급하고 있다. 정책, 계획, 법, 시스템의 강화 측면에서도, ‘교육시스템을 강화하고, 지식을 확산하고, 정보 접근성을 제공하고, 양질의 효과적인 학습을 증진하고, 서비스를 보다 효율적으로 제공하기 위해, 혁신과 ICT가 활용되어야 한다.’ 라고 강조하였다.

위와 같이 세부목표에 앞서서 ICT는 교육 전 분야에 걸친 주요 전략이자 방법론으로써 강조되고 있는데, 교육2030 세부목표에서도 지식, 기술, 역량 측면에서 ICT가 강조되었다. 즉 ‘세부목표 4.4: 2030년까지 취업, 양질의 일자리, 창업 활동

6) Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda(UNESCO, 2013)

에 필요한 전문기술 및 직업기술을 포함하는 적절한 기술을 지닌 청소년과 성인의 수를 실질적으로 늘린다.’ 라는 목표아래 이를 측정하는 성과지표로써 ‘ICT를 지닌 청소년/성인의 기술 유형별 비율’을 제시하였다.

이와 같이 인천선언과 실행계획 전체 맥락속에서 ICT는 범 분야에 걸친 중요한 이행 전략, 방법, 역량 등 다양하게 반영되어 있는 것을 볼 수 있다.

<표 1> 칭다오 선언(Qingdao Declaration)과 ICT

주제(theme)	ICT 주요 역할
접근성 및 형평성	온라인 학습 자료에 대한 질 인증 및 품질관리
공개교육자료(OER), 오픈 솔루션	학습용 콘텐츠(교과서 포함) 공개 접근 가능한 저널, 학습지, 공개 소프트웨어, 강좌 등
양질의 학습	기본 ICT 스킬, 초중등교육 정보 리터러시의 교육과정 통합 교사교육과 ICT
평생학습 및 진로	직업기술교육훈련 전달을 위한 ICT 활용
온라인 학습 혁신	MOOCs, Big data
품질 인증, 온라인 학습의 인증제	수료증, 인증서, 학습 평가를 위한 ICT 활용
모니터링 및 평가	글로벌 지식정보 저장소
책무성 및 파트너십	예산 조달 및 펀드 레이징 등
국제협력	테크놀로지 활용 기반 교수학습 우수 사례의 공유

3. SDG4-교육2030 목표달성을 위한 ICT 도입의 중요성

급변하는 21세기 교육 패러다임에서 요구되는 학습자의 역량은 다양한 교육자원을 효과적으로 활용하는 능력이다. 즉, 다양한 디지털 미디어와 커뮤니케이션 도구를 자신의 목적에 맞게 적절히 선별하고 사용할 수 있는 ICT 리터러시(literacy)능력이 강조되는 것이다. 21세기 ICT 리터러시는 단순히 컴퓨터나 미디어 기기를 작동할 수 있는가에 초점을 맞추기보다 각 도구를 어떻게 어떠한 목적을 위해 사용할 것인가 하는 방법론에 중점을 둔다. 따라서 ICT는 자기주도적 사고 및 문제해결력, 정보습득과 커뮤니케이션을 위한 도구로서 폭넓게 사용될 수 있으며, 학습자는 이러한 넓은 의미의 ICT 활용 역량을 키울 필요가 있다. 칭다오 선언에서는 ICT의 세부 주제를 9개로 나누었으나 본 장에서는 SDG4-교육 2030 목표달성을 위한 ICT의 중요성을 7개 세부 영역으로 나누어서 고찰해보겠다.

1) 학습을 위한 ICT의 활용

ICT는 21세기 학습자 역량 강화를 위한 핵심 요소이자 평생학습 사회를 촉진

하는 수단으로서 그 중요성이 높아지고 있다. 특히, 기초교육, 성인문해 및 수리교육 증진, 직업기술교육 강화, 글로벌시민교육 및 지속가능발전 교육 확대를 위한 방법론으로 그 가치가 더욱 중요하다. 유아교육 측면에서는 소규모 학습 및 커뮤니티 센터를 적극 활용하여 아동들이 친구 및 교사와의 사회적 상호작용(social interaction) 기회를 지속하면서 테크놀로지 활용을 통해 기초 교육을 받을 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 초중등교육의 경우 교과 지식 및 기술(subject-specific knowledge & skill)의 중요성과 아울러 교과 융합의 중요성이 커지는 시기이므로 ICT의 교과수업 활용을 통한 학습자 중심의 학습 패러다임으로 변화를 이끌어 내야 한다. 결국 이 목표는 ‘교육의 보편적 접근성’을 강조하는 것이므로, 보편적으로 활용 가능한 ICT의 교육적 활용과 미디어 등 소프트웨어/애플리케이션의 활용이 중요한 요소이다. 21세기 학습자 중심의 교육은 기존의 3R(Reading, Writing, Arithmetic) 중심의 교육에서 4C+a (Creativity and Critical Thinking, Communication, Collaboration, Citizenship and Digital Literacy)로 중요성이 강조되고 있다.

2) ICT를 통한 증거기반 정책 결정 및 대국민 서비스

2000년 세계교육포럼(세네갈) 이후 국제사회는 교육 정책 결정을 위한 기초 데이터 수집 및 분석에 대한 중요성을 강조해왔다. 이러한 기초에도 불구하고 많은 개도국에서는 기본적인 교육통계가 부족한 현실이다. ICT는 학습이외에도 정책 결정과정의 기본이 되는 데이터 수집, 분석, 보급에 필수적인 요소이다. 특히 향후 2030년까지 빅데이터, 클라우드 서비스 등을 통한 학습 및 정책분석이 확산되는 등 ICT를 통한 증거기반 정책결정이 중요해질 것으로 예상된다. 교육행정 및 재정 측면에서도 증거 기반의 정책 수립을 위해 ICT의 교육 행,재정 영역 도입이 필요하다. EMIS(Education Management Information System), 교육기관의 대외 정보 공시(Public Disclosure) 및 교육행정의 투명성(transparency) 강화 등이 강조되어야 한다. 이를 통해 모든 시민이 교육기관과 관련된 정보를 이해하고 정책 단계에서 증거기반의 정책 결정을 지원할 수 있다.

교육정책의 결정과 추진에 있어서 ICT의 역할은 중요하다. 과학적 증거(scientific evidence)를 정부정책의 결정과 수행의 근거로 활용하는 것이 중요하게 부각되고 있다. 정책이 실패하는 원인은 다양하겠지만, 정책의 결정이나 추진의 과정에서 합리적이고 과학적인 증거가 적절하게 활용되지 않는 경우 실패할 가능성을 낮출 수 있기 때문이다. 이는 수집할 수 있는 모든 자료를 기반으로 이루어진 정책적 의사결정이 훨씬 더 많은 관계자들의 공감을 얻을 수 있고, 정책의 실천동력을 강하게 얻을 수 있기 때문이기도 하다. 이러한 점으로 미루어 볼 때 국

가나 지역의 교육상황에 관한 정확한 자료로부터 얻은 증거를 기반으로 필요한 정책을 개발하는 것이 중요하다. 증거기반의 교육정책에 활용할 수 있는 자료는 기존의 이론이나 사례들을 축적하고 정리하여 얻은 지식은 물론이고 교육현장에서 발생하는 데이터를 수집하여 얻을 수도 있다.

3) 교육평등 및 교육기회 확대를 위한 ICT

사회문화적 환경에 따라 제도권 교육 외부에 있는 소외계층을 위한 ICT의 교육적 활용도는 높아지고 있다. The World Health Organization(WHO)에 따르면 세계적으로 15%의 인구가 다양한 영역에서 장애(disabilities)가 있는 것으로 보고된다. 집합 교육이 어려운 장애인을 대상으로 ICT를 활용한 포용적 교육정책 수립 등 교육접근성 확보 대책이 필요하다. 특히 장애인의 현황, 교육 접근성, 사회적 참여권에 대한 데이터 부재로 인한 적절한 지원(intervention)이 어려운 상황이다. 도서, 산간, 사막 등 기존 교육 시설 접근 및 활용이 어려운 지역의 학생들에게도 모바일 기술 활용 시 교육 기회 제공이 가능하다. 특히, 재난·전쟁 등으로 사회 인프라가 파괴된 지역(Post Conflict, Post Disaster)에도 ICT를 통한 교육접근성 확보가 가능하다. 제도권 학습자 이외에 중도탈락자(drop-outs)들의 교육 기회 확대를 위한 비정규학습(non-formal learning)을 지원하기 위한 기체로서 ICT의 교육적 활용이 필요하다.

4) 전 세계의 연결을 위한 ICT

ICT의 급속한 발전에 따라 모바일 기기는 급격하게 확산되고 있으며, 이를 통해 전 세계는 연결(connect)되고 정보 접근성이 높아지고 있다. 제도권 수업을 비롯하여 평생학습 맥락에서 모바일 기기를 활용한 국제이해교육, 지속가능발전교육, 평화교육, 소통과 교류의 플랫폼으로 그 역할이 확대되고 있다. 무엇보다도 21세기를 살아가는 인류에게 전 지구적 사고방식을 전파하고 글로벌 시대에서 더불어 살아가는 기본적인 소양을 함양하는데 그 중요성이 더욱 커질 것이다. 전 세계 학습자가 네트워크로 묶이는 연결(Connect)과 인터넷에 접속할 수 있는 권리는 디지털 사회의 가장 중요한 요소이다. 온라인과 사이버 세계에서 전 세계 학습자의 연결, 소통, 교류, 협업이 확대되어야 한다. ICT를 활용한 교육 이해당사자 간(학습자, 교사 등) 연결과 참여는 세계시민교육 배양을 위한 방법으로도 중요하다. 디지털 세계에서 연결과 참여는 세계와 소통하는데 기본적인 권리이다. 연결과 소통은 민주시민을 양성하는데 기여한다.

5) 평생학습사회를 위한 ICT

단순한 기본 지식 전달 중심의 ICT 활용을 넘어서서, 21세기 학습자 능력(21st century competencies), 고차원적 사고(higher order thinking skills)를 이끌어내는 교수학습 사례가 확대되어야 한다. ICT를 단순히 내용전달 도구로 사용하기보다, 생각의 도구, 아이디어 표현 및 지식 토론의 장으로 활용할 필요가 있다. 학습자 중심의 창의적인 인재 양성을 위한 도구로 ICT의 교육적 활용을 확대 개편할 필요가 있다. 평생학습이 지속적으로 강조되고 있으며 평생교육의 목표 및 현실을 반영하는 ICT 기반 평생 학습 모형이 필요하다. 대상 학습자가 원하는 지식과 기술에 직접적으로 관련된 수업 제공이 필요하다. 각 회원국 교육 포털의 콘텐츠를 연계하는 방안 등 기존의 방대한 MOOCs(Massive Open Online Courses)를 비롯한 오픈 콘텐츠 활용이 필요하다. 이러닝 등 온라인 교육에서 중도탈락율을 줄이기 위한 학점인증, 인센티브 등 제도적 대응이 필요하다. 아울러, 지속가능한 발전을 위해 전 세계적으로 위기를 맞고 있는 토착 언어와 문화를 보존하고, 국가 및 지역마다 고유한 교육의 가치를 존속시키기 위한 국제사회의 노력은 강화되어야 하며 특히 이를 위한 교육 프로그램이 확대되어야 한다. 디지털 기술을 활용하여 이러한 고유의 문화와 언어를 보존하고 관리하며 축적된 지식과 경험을 전 세계와 나누며소통하기 위한 방안을 마련할 필요가 있다.

6) 교원역량과 ICT

ICT는 교원을 육성하고 교육하며 역량을 강화시키는 매개체로서 뿐만 아니라 교원에게 필요한 기본적인 역량(competency)으로서의 가치가 더욱 높아지고 있다. 21세기 학습환경은 급격한 패러다임의 변화를 겪어가고 있으며 교사의 역할 및 교사에게 요구되는 역량의 본질도 변화되어 갈 것이다. 개도국 입장에서 양질의 교원확보, 육성 및 훈련은 지속적인 교육재정 부담이 필요하다. 교육의 질 제고라는 큰 목적에서 ICT를 통한 교원 교육, ICT 역량강화를 위한 교원 교육은 2030년까지 전 세계가 해결해야 할 가장 중요한 교육 의제이자 숙제로 남을 것이다. 예비교사 연수를 강화하여 교사의 ICT 소양 및 역량을 강화하는 정책적 노력이 필요하다. ICT의 급속한 보급과 확산에 대응하기 위한 현장 교사의 수용성이 중요하다. 학교 현장의 자발적인 변화와 혁신을 촉진하기 위해 교사 커뮤니티를 지원하고 선도적인 교사(Innovative Teacher)의 제안과 혁신이 전체 학교 현장으로 확산될 수 있어야 한다. 교사의 기본역량인 창의적 문제해결, 사회적 능력, 유연성, ICT 리터러시, 윤리의식, 열정이 필요하다. 또한 교실에서 실천역량으로 미래교육 변화에 대한 이해, 내용전문성, 학습자와의 관계형성, 수업설계 및 개발, 평가 및 성찰, 대외협력관계 형성이 필요한 요소이다. 수업활동과 연관되거나 직업에 필요한 기술을 직접적으로 가르치면서(core work skills), 동시에 기본 학습

소양 교육(foundational skill)을 가르치는 실천적(practical)인 접근이 필요하다

7) 책임있는 ICT 활용 및 디지털 문화 조성

책임있는 ICT 활용 및 디지털 문화 조성은 국가별 교육정책의 핵심이자 범 세계적인 협력을 통해 해결해야 하는 절실한 과제가 될 것이다. ICT의 급속한 발전과 보급은 인류의 삶의 질 향상에 기여를 해왔지만 미처 대비하지 못했던 사회, 문화, 경제적인 문제점을 야기할 수 있다. 이러한 정보화의 역기능과 부작용에 대한 국제사회의 공동대응이 절실한 과제로 남을 것이다. 지금까지 ICT에 대한 담론이 교육의 접근성 확장, 질 제고를 강조하기 위한 도구로서의 순기능이 강조되고 있었으나 많은 국가에서는 ICT의 보편적 사용이 야기하고 있는 교육적, 심리적, 도덕적 문제에 큰 관심을 보이고 있다. ICT를 포함한 미디어를 사용할 수 있는 역량 뿐 아니라 건전하고 올바르게 사용하는 능력의 중요성이 확산되고 있는 것이다. ICT의 사회적 편재와 보편화에 따라 정보화의 역기능 및 부작용에 대한 국제사회의 공동 대응이 필요하다. 게임 및 사이버 중독, 건강 문제, 사이버 폭력 등 ICT가 학습자에 미치는 영향을 고려해야 하고 안전하고 책임 있는 ICT의 교육적 활용의 중요성을 주목해야 한다. 권역간, 국가간, 지역간 디지털 기회 격차가 커지는 디지털 불평등을 해소하는 방안에 공동의 노력을 기울여야 한다.

4. 결론과 제언

테크놀로지의 발전과 진화는 범위, 속도, 방향, 영향 측면에서 미래를 예상하기 쉽지 않다. 이미 인공지능(Artificial Intelligence), 증강현실(Augmented Reality), 가상현실(Virtual Reality), 4차 산업혁명이라는 화두는 전 세계의 교육혁신을 주도하고 있다. 하지만, 개발도상국에서는 ‘더 늦어지고 소외되는(further lagging behind)’ 현실에 마주칠 수 밖에 없는 현실이다. ICT는 학교를 세우고, 지역사회를 변화시키며, 교사 역량 강화를 지원하고, 교과서와 교육 자료를 만들고, 교육과정을 개편하며, 교사와 학습자의 교류와 소통을 확대하고, 교육방법을 혁신하기 위한 방안으로 교육 현장에 이미 깊숙이 자리 잡고 있다.

우리나라는 ICT 분야에서 국제적인 선도국으로 인정받고 있다. 이제 한국은 지난 40여 년간 이룩한 교육정보화의 경험을 바탕으로 개발도상국에 지식공유 및 기술협력을 확대하고 있다. 개발도상국의 교육환경 개선, 양질의 교육을 위한 교사 역량 강화, 사회적으로 확산되는 모바일 기기 등 새로운 미디어의 활용과 관련된 교육 ODA 사업이 확대되어야 한다. 한국이 이러한 단계적인 발전 과정을 거쳐왔다고 해서 개발도상국에서 같은 과정을 거쳐야하는 것은 아니다. UNESCO의 ‘*지식발전단계와 교육 변화, 그리고 ICT (Transforming Education: The Power*

of ICT Policies)’ 보고서에 따르면 한 국가가 지식기반사회에서 경쟁력 있는 나라로 발전해 나가는 모습을 4단계, 즉 ‘기초 교육 단계’, ‘지식 습득 단계’, ‘지식 심화 단계’, ‘지식 창출 단계’로 설명했다. 이러한 논의는 국가의 지식발전단계와 교육 변화 그리고 ICT의 활용에 대한 함의를 제공한다. 따라서 개발도상국의 교육 현실에서 ICT를 어떻게, 어떠한 용도로 활용하고 있는지, 또는 앞으로 어떻게, 어떠한 용도로 활용할 것인지에 대한 진단이 먼저 이루어져야 한다. 또한 개발도상국의 교육 발전을 저해하는 요인은 정규교육의 부족이 아니라 사전조사를 거치지 않고 만들어진 부적절한 교육정책 실행이라고 기술하고 있다. 즉, 충분한 사전조사 및 연구를 거쳐 개발도상국이 특성과 맥락이 고려된 교육정책과 실행계획 수립이 필요하다.

참고문헌

- 김보선, 김민, 박종운, 방진이, 서종원, 소효정, 이충권 (2015). 2015 세계교육포럼 개최를 지원하는 ICT 교육 의제 연구. 한국교육학술정보원 연구보고 CR 2015-1
- 박환보, 서종원, 고영민 (2015). 한-ADEA 교육협력 전략 개발을 위한 기초연구. 교육부
- 유성상 외 (2017). 국제교육개발협력 이론과 쟁점. 교육과학사

서종원 (jseo@keris.or.kr)

세션 4: SDG 4.5, 4.7, 4.a
형평성, GCED&ESD, 비폭력

사회: 강순원 (한신대학교)

발표: 신윤정 (한국보건사회연구원)

이양숙 (아·태 국제이해교육원)

박성철 (한국교육개발원)

토론: 송인자 (한국양성평등교육진흥원)

김철홍 (국가인권위원회)

교육에서의 성평등

신윤정 (한국보건사회연구원)

1. 서론

한국은 교육 수준에 있어서 지금까지 놀랄만한 성장을 보였다. 이러한 성과는 교육에 대한 한국인의 열정과 인적 투자에 대한 열의를 잘 보여주고 있다. 전반적인 학력 수준 향상에 따라 여학생들의 학력 수준도 향상되어 교육 수준, 대학교 졸업자 비중, 학업 성적에서 이제 여학생들은 남학생에 못지않고 어쩌면 남학생보다 더 좋은 성적과 성취 수준을 보이게 되었다. 따라서 학교에서의 교육 성취도에 있어서 이제는 우리나라는 양성 격차 문제가 해소되었다고 할 수 있다. 하지만 교육에서 보여주고 있는 여성의 성취도 그리고 교육에서 이룩한 성평등에서 불구하고 우리나라 전반에 걸쳐 양성 평등은 이룩되지 못하였다. 안타깝게도 많은 국제적인 지표에서 한국의 양성 평등 수준은 전 세계적으로 최하위권에 달한다. 우수한 인적 자원을 갖춘 여학생들은 우리 사회에 존재하고 있는 성불평등적인 요인으로 인하여 노동 시장에서 능력을 충분히 발휘하지 못하고 있다. 이는 인적 자본에 대한 투자적인 측면에서 막대한 손실이 아닐 수 없다.

그렇다면 학교에서 우수한 성적은 거둔 여학생들이 한국 사회에서 왜 여전히 양성 불평등적인 상황에 놓여 있으며 이러한 문제가 개선되지 않고 있는 것일까? 그 이유는 여러 가지 있겠지만 학업 성취도를 제외한 학교 내에서의 전반적인 생활에 있어 여전히 성평등이 개선되지 않았기 때문이다. 여학생들은 학습 능력에서 우수한 성적을 보이고 있지만 학교 내에서는 학생들의 의식과 태도 속에서 그리고 선생님들의 교습 과정에서 여학생들은 성 불평등적인 상황에 놓여 있다. 학교 환경 뿐만 아니라 가정 환경과 사회 환경에서 여학생들은 여전히 성불평등적인 상황에 놓여 있다. 교육에서의 진정한 성평등이 이룩되기 위해서는 학업 성취도 측면에서의 성평등 뿐만 아니라 학생들의 인식과 태도, 교사의 교수 방법, 학교의 설비 모든 측면에서 양성 평등적이고 여학생과 남학생의 성차를 고려한 배려가 마련될 필요가 있다.

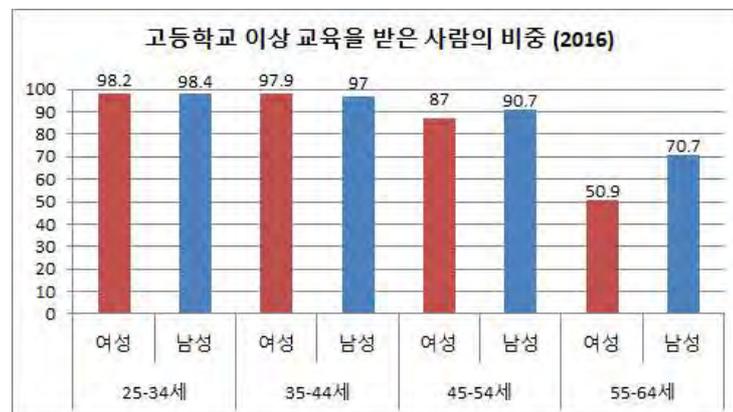
양성 평등의 확립은 저출산고령화 시대에 접어들어 여성 인력을 적극적으로 활용해야 하는 필요성에 직면한 우리나라에서 무엇보다도 시급한 과제이다. 양성 평등한 사회를 구축하는 것은 여성 인력을 적절하게 활용하게 수 있을 뿐만 아니라 OECD 국가 중에서 최하위권에 해당하는 낮은 출산율을 회복하는데 필수적이다. UN의 지속가능발전목표가 제시하고 있듯이 지속가능한 사회를 구축하기 위해서는 양성이 평등한 사회를 구축하는 것이 절실하며 이를 위해서는 학교에서의 성평등을 확립하는 것이 무엇보다도 요청된다.

본 고에서는 OECD 교육 통계에서 나타난 한국 학생들의 교육 성과를 양성 평

등 달성 정도 측면에서 파악하고, 각 종 국제 지표에서 나타난 한국의 양성 불평등한 상황을 고찰한다. 그리고 여성가족부가 수행한 “2016년도 양성평등실태조사”에서 나타난 통계 자료를 기초로 우리나라 교육에서의 성평등 현황의 실태를 보다 면밀하게 검토한다. 이러한 실증 자료를 토대로 사회 전반에 걸친 양성 평등 사회를 구축하기 위해 교육계에서 필요한 노력에 대해서 논의한다.

2. 거시 지표에서 나타난 교육에서의 성평등¹⁾

우리나라 교육에서의 성평등은 학생들의 학교 내 학업 성취도 측면에서 볼 때 거의 확립된 것으로 나타난다. OECD 통계 자료에 따르면 2016년도 현재 고등학교 이상의 교육을 받은 사람들의 비중은 55~64세의 경우 남성 70.7%와 여성 50.9%로 과거 세대에서는 남성의 교육 수준이 더 높은 것으로 나타난다. 하지만 교육에서의 성별 격차는 젊은 세대로 올수록 완화되어 35~44세의 경우 여성 97.9%와 남성 97%, 25~34세의 경우 여성 98.2%와 남성 98.4%가 고등학교 이상의 교육을 받은 것으로 나타나 고등학교 졸업자 비중에서 성별 격차는 사라졌다고 볼 수 있다(<그림 1>).

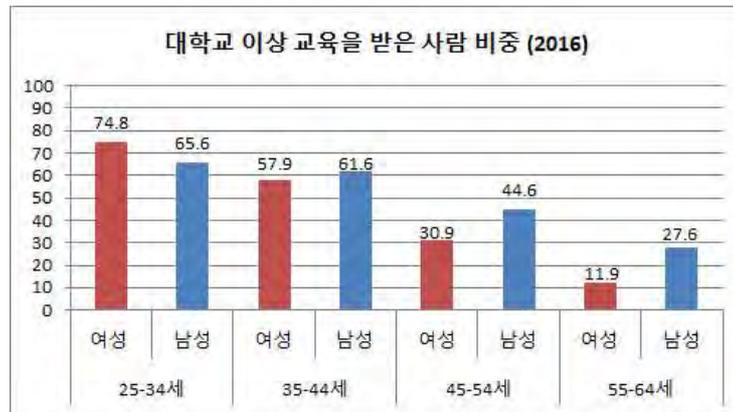


<그림 1>

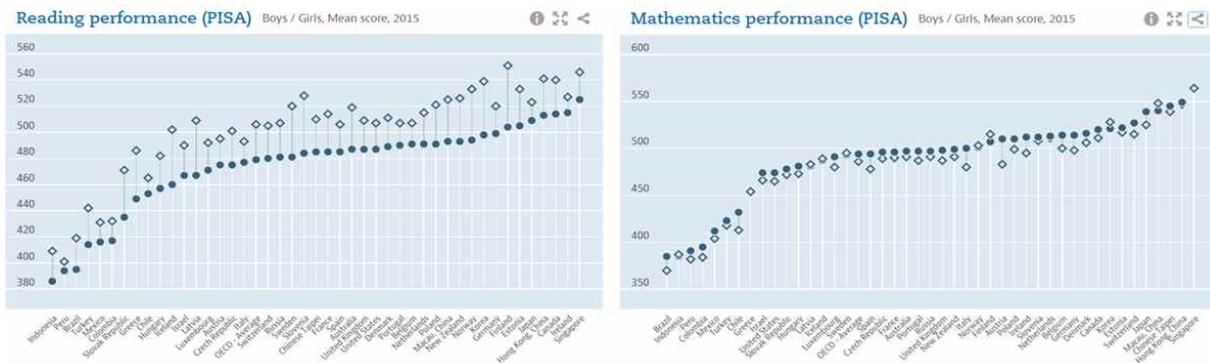
대학교 교육을 받은 사람의 성별 격차도 젊은 세대로 올수록 완화된 것으로 나타났다. 이는 여성들의 학력 수준 향상에 따른 것으로 최근 코호트로 올수록 여학생들의 대졸자 비중이 더 높아지는 것으로 나타나고 있다. OECD 통계 자료에 따르면 2016년도 현재 55~64세 중에서 대학교 교육을 받은 사람의 비중은 남성 27.6%, 여성 11.9%, 45~54세 중에서 대학교 교육을 받은 사람 비중은 남성 44.6%, 여성 30.9%로 여전히 과거 세대에서는 대학교 교육을 받은 사람의 비중이 남성들에게서 더 높은 것으로 나타나고 있다. 하지만 이러한 격차는 젊은 세대로 올수록 좁혀져 35~44세 중에서는 남성 61.6%, 여성 57.9%가 대학교 교육을 받았으며, 25~34세에서는 오히려 남성 65.6%, 여성 74.8%로 여성들의 대졸자 비중이 높은 것으로 나타나고 있다(<그림 2>). 국제학업성취도평가(PISA) 점수도 여학생들의 점수가 남학생들 보다 훨씬 높다. 2015년도 PISA 점수를 보면 여학생들은 읽기에

¹⁾ 동 절의 내용은 한국교육개발원이 2017년 협동과제로 수행한 '지속가능개발목표(SDGs)달성을 위한 교육개발협력연구 (I):기초교육 실천 전략'(안혜정의) 연구결과를 토대로 작성하였음

서 539점으로 남학생들의 498점 보다 월등하게 높을 뿐만 아니라, 수학에서도 여학생들은 528점으로 남학생들의 521점보다 높다 (<그림 3>).



<그림 2>



<그림 3>

이러한 학업 성적의 통계치를 볼 때 우리나라의 교육에서 성평등은 달성된 것이라고 할 수 있을까? 그렇게 생각하기 상당히 어려운 이유가 몇 가지 있다. 왜냐하면 우리나라의 양성 평등 지수는 세계에서 가장 최하위 수준에 해당하는 낮은 수준을 보이기 때문이다. 2016년도 “세계 양성 격차 지수”에서 한국은 전체 144개국 중에서 116위의 하위권을 차지하고 있다(<그림4>). 영국의 일간지 이코노미스트지가 매해 발표하는 “유리천장지수”에서도 한국은 최하위권에 해당하고 있다 (<그림 5>). 이 밖에도 여성 고용율은 과거 십수년 동안 55% 정도 수준에 머무르고 있으며 성별 임금 격차 수준도 비교 대상 OECD 국가 중에서 한국이 가장 높은 것으로 나타나고 있으며 연도별로도 그 격차가 감소하고 있지 않다(OECD Family database). 한국 여성의 연령별 고용율도 결혼과 임신 및 출산기인 30대 초반에 감소하여 40대 중반 이후에 다시 증가하는 “M-커브” 모양이 지속되고 있어 여성들의 경력 단절 문제도 심각한 사회 문제로 제기되고 있다 (<그림 6>). 2015년도 OECD 통계 자료에 따르면 한국 여성의 대표성도 OECD 국가 중에서 최하위권에 해당하는 것으로 나타나고 있다. 주요 회사의 임원 중에서 여성이 차지하는 비중은 2.1%로 낮게 나타나고 있으며, 국회에서 여성 의원이 차지하는 비중은 16.3%, 그리고 여성 장관이 차지하는 비중도 5.9%로 매우 낮다. 이러한 거시 지표가 보여주고 있는 우리나라의 양성 격차 문제는 교육 환경에서 벌어지고

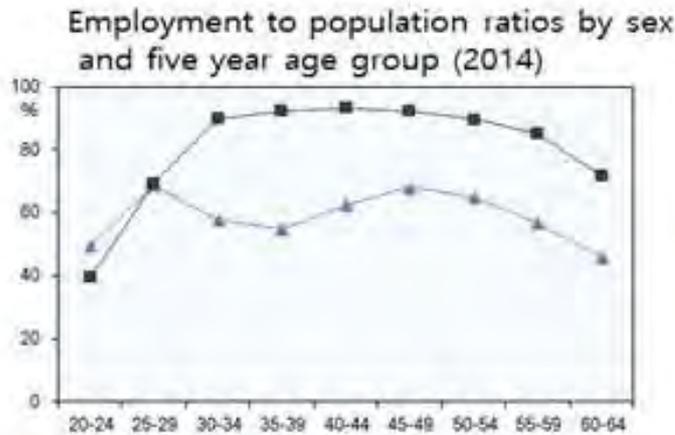
양성 차별적인 문제를 살펴보아야 할 필요성을 지적해 준다. 우리 사회 전반에 걸쳐 나타나고 있는 양성 불평등한 문제는 일차적으로 교육 환경에서 나타나고 있는 성별 차별적인 요소의 해소를 통해 해결해야 하는 노력이 우선적으로 이루어져야 할 필요가 있다.

The Global Gender Gap Report

	2016		2006	
	rank	score	rank	score
Global Gender Gap Index	116	0.649	92	0.616
Economic participation and opportunity	123	0.537	96	0.481
Educational attainment	102	0.964	82	0.948
Health and survival	76	0.973	94	0.967
Political empowerment	92	0.120	84	0.067
rank out of	144		115	

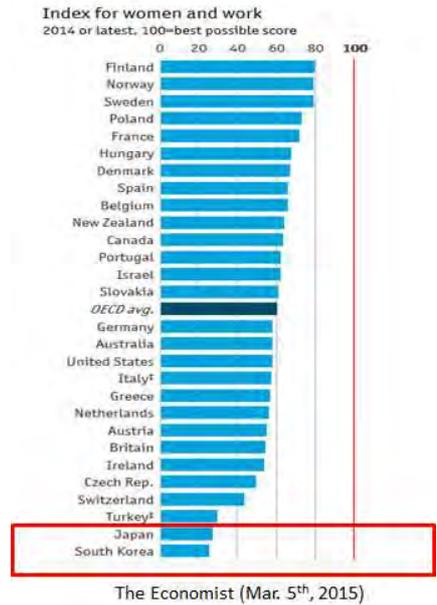
World Economic Forum (2016)

<그림 4>



<그림 6>

The glass ceiling index

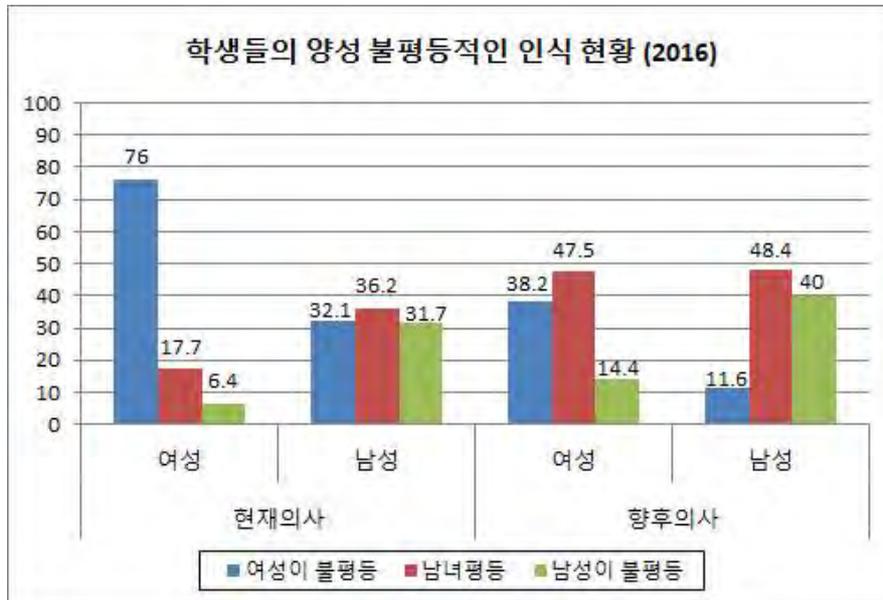


<그림 5>

3. 교육에서의 성평등 현황

1) 학생들의 양성 불평등적인 인식 현황

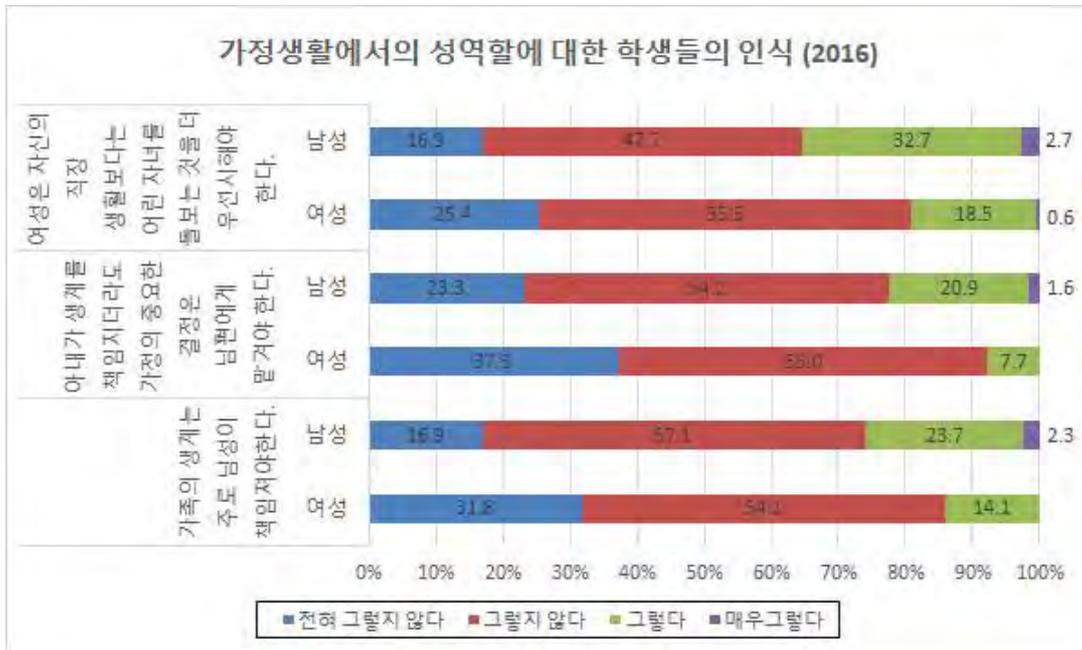
2016년 현재 우리나라 여자 청소년의 76.0%는 여성이 현재 불평등하다고 인식하고 있으며 이러한 비중은 남자 청소년의 32.1%보다 월등하게 높다. 향후에는 남녀가 평등해 질 것이라고 기대하는 비중은 여자 청소년이 47.5%로 높게 나타나며 이는 남자 청소년의 48.4%와 유사한 수준이다. 이러한 사실은 우리나라 대부분의 여자 청소년들이 성별 불평등한 상황에 놓여 있다고 생각하고 있으며 이러한 상황이 향후에는 개선되어야 한다는 필요성을 높게 인식하고 있다는 사실을 반영하고 있다 (<그림 7>). 가정 생활과 직장에서의 성역할 그리고 학생들 스스로 생각하고 있는 능력에서 여학생과 남학생이 인식하고 있는 성불평등한 현황을 기술하면 다음과 같다.



<그림 7>

① 가정 생활과 직장에서의 성역할

우리나라 남학생들은 남성이 생계 부양자 역할을 해야 한다는 인식이 강한 것으로 나타났다. 이는 한국 사회가 전통적으로 가지고 있는 성별 분업적인 태도인 남성 생계 부양자-여성은 돌봄 노동자라는 인식이 과거 세대 뿐만 아니라 청년 세대에서도 존속하고 있다는 것을 말해 준다. “가족의 생계는 주로 남성이 책임져야 한다”는 의견에 여학생들은 14.1%가 긍정적으로 응답한 반면에 남학생들은 23.7%가 긍정적으로 대답하였다. “아내가 생계를 책임진다 하더라도 가정의 중요한 결정은 남편에게 맡겨야 한다”라는 의견에는 여학생의 7.7%만이 동의한 반면에 남학생들의 20.9%가 이에 동의하였다. 또한 ‘여성은 자신의 직장 생활 보다는 어린자녀를 돌보는 것을 더 우선이 해야 한다’라는 의견에 여학생들은 18.5%만이 동의한 반면에 남학생은 32.7%가 이에 동의하였다. ”자녀가 말을 듣지 않으면 부모는 때릴 수도 있다“는 의견에 대해서 여학생들이 동의하는 비중은 22.9%로 나타난 반면, 남학생들이 동의하는 비중은 38%로 높게 나타났다. 이러한 응답 결과들은 남학생들이 가정 생활에 있어서 가부장적인 태도를 보다 강하게 보이고 있는 것을 말해 준다 (<그림 8>). 직장에서의 성별 분업적인 태도에 있어서도 “남성들이 주로 일하고 있는 직업에 여성이 더 많이 진출해야 한다”는 의견에 남학생들의 56.7%가 부정적인 의견을 보이고 있으며 이는 여학생들의 38.3%보다 월등하게 높은 수준이다. “경영상의 이유로 감원(고용조정)이 필요할 때에는 여성을 먼저 해고하는 것이 타당하다”라는 의견에 남학생들의 11%가 긍정적인 의견을 보였으며 이는 단지 2.3%만의 여학생들이 긍정적인 의견을 보인 것도 대조적인 양상을 보였다(<표 1>).



<그림 8>

<표 1> 직장에서의 성역할에 대한 학생들의 인식 (2016)

문항	성별	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
여성들이 주로 일하고 있는 직업에 남성이 더 많이 진출해야 한다.	여성	12.3	30.3	50.6	6.8
	남성	11.0	47.7	38.4	2.9
남성들이 주로 일하고 있는 직업에 여성이 더 많이 진출해야 한다.	여성	11.1	27.2	55.3	6.5
	남성	10.6	46.1	41.0	2.3
경영상의 이유로 감원(고용 조정)이 필요할 때에는 여성을 먼저 해고하는 것이 타당하다.	여성	69.1	28.7	2.3	0.0
	남성	45.0	44.0	10.8	0.2

② 학생들이 자각하고 있는 능력

학생들이 스스로 자각하고 있는 능력에 있어서도 성별 차별적인 성향을 보이고 있는 것으로 나타났다 (<표 1>). PISA 점수에서 여학생의 수학점수가 남학생들보다 높은 것으로 나타났음에도 불구하고 “남자는 여자보다 수학과 과학을 더 잘한다”는 의견에 여학생들의 39.1%가 긍정적으로 응답하여 남학생들의 30.9%가 긍정적인 의견을 보인 것과 비교가 되고 있다. “남자는 여자 보다 운동을 더 잘한다”는 의견에도 여학생의 61.3%가 긍정적으로 응답한 반면 남학생들은 70.4%가 긍정적으로 응답하였다. 리더십 부분에 있어서도 성별 차별 인식을 강하여 “반장이나 학생회 간부 등 지도자의 역할은 여자보다 남자가 적합하다”라는 의견에 여학생들은 3.6%만이 긍정적인 응답을 하였으나 남학생들은 12.9%가 긍정적인 의견을 보였다. 우리나라에서 여성이 고위직으로 승진을 못하는 “유리천장”의 문제와 리더십 부분에서 여성의 진출에 대한 점수가 많이 떨어져서 “세계 양성 격차 지수”에서 낮은 수준을 보이는 이유가 바로 학생들이 가지고 있는 인식에서 시작

되고 있다고 할 수 있겠다. 청소년기 부터 스스로 한국의 여성들과 남성들은 지도자의 역할은 여성보다는 남성들에게 적합하다고 인식하고 있는 것이다.

직업 유형의 선택에 대한 인식에서도 과학·기술 분야 혹은 분석적인 사고를 요구하는 직업은 남성에게 더 어울린다고 보았다. 반면에 감성과 돌봄 능력을 요구하는 분야에 대해서는 여성이 더 적합하다고 인식하는 비중이 높게 나타났다(<표 2>). 과학·기술 분야와 분석적인 사고를 요하는 직종은 미래 지향적이며 발전 가능성이 높고 임금 수준도 높은 직종이 많다. 반면에 돌봄과 감성을 요구하는 직종은 주로 서비스 분야로서 발전 가능성이 크지 않고 임금 수준도 낮은 분야이다. 따라서 직업 유형에 대해서 가지고 있는 성별 분업적인 인식과 태도는 직종에서의 성별 분리 문제를 가져오고 이는 여성과 남성의 경력 유지, 고용 안정성, 임금 수준에 격차를 가져와 궁극적으로 여성이 남성보다 경제적으로 낮은 지위를 갖게 만드는 결과를 초래한다. 조사 결과를 보면 각 질문 사항에 대해 “남녀 간에 차이가 없다”는 의견이 가장 높은 비중을 보이고 있지만 직업의 특성별로 남성에게 더 어울리거나 여성에게 더 어울린다는 의견이 비중 차이가 적지 않게 발견되고 있다. “도구 또는 공구나 기계를 다루는 일”이 남성에게 어울린다고 응답한 비중은 남학생 52.5%, 여학생 45.7%로 남성에게 더 적합하다는 의견이 높게 나타난 반면에, 여성에게 어울린다고 응답한 비중 여학생 0%, 남학생 0.4%로 여성에게 적합하다는 의견은 매우 저조한 것으로 나타났다. “분석적이 사고를 통해서 복잡한 원리나 방법을 이해하고 활용하는 일”에 대해 남성에게 어울린다고 응답한 비중은 남학생 16%로 여학생의 11%보다 높게 나타났다. “미술, 문학, 음악, 작품 등을 창작하거나 자신을 표현하는 일”이 여성에게 어울린다고 응답한 비중은 남학생 12.5%로 여학생의 9.9%보다 높다. “다른 사람들의 복지증진, 교육, 치료 등을 주된 목적으로 하는 일”에 대해 여학생들의 5.3%가 여성에게 어울린다고 응답한 반면에 남학생들은 15.6%가 여성들에게 어울린다고 응답하였다. “개인이나 조직의 목적을 위해 다른 사람들 지도하거나 설득하는 일”에 대해 여학생들의 0.6%만이 남성에게 어울린다고 응답한 반면에 남학생들의 8.3%가 남성에게 어울린다고 응답하였다.

<표 2> 직업 유형 선택에 대한 학생들의 인식 (2016)

문항	성별	남성에게 어울린다	남녀 간 차이없다	여성에게 어울린다
		비율 (%)	비율 (%)	비율 (%)
도구 또는 공구나 기계를 다루는 일이 남성 또는 여성에게 얼마나 어울린다	전체	52.5	47.3	0.2
	여성	45.7	54.3	0.0
	남성	58.7	40.9	0.4
분석적인 사고를 통해서 복잡한 원리나 방법을 이해하고 활용하는 일이 남성 또는 여성에게 얼마나 어울린다	전체	13.9	83.1	3.0
	여성	11.0	87.5	1.5
	남성	16.6	79.0	4.4

미술·문학·음악 작품 등을 창작하거나 자신을 표현하는 일이 남성 또는 여성에게 얼마나 어울린다	전체	1.3	87.4	11.3
	여성	0.4	89.6	9.9
	남성	2.1	85.4	12.5
다른 사람들의 복지증진, 교육, 치료 등을 주된 목적으로 하는 일이 남성 또는 여성에게 얼마나 어울린다	전체	1.5	87.8	10.7
	여성	0.4	94.3	5.3
	남성	2.5	81.9	15.6
개인이나 조직의 목적을 위해 다른 사람을 지도하거나 설득하는 일이 남성 또는 여성에게 얼마나 어울린다	전체	4.6	90.8	4.6
	여성	0.6	94.1	5.3
	남성	8.3	87.8	3.9

졸업 후 진로 계획에 대해 상급 학교에 진학하고자 원하는 비중은 여학생 74.9%로 남학생 65.1% 보다 월등하게 높다. 반면에 취업하고자 하는 비중은 남학생이 22.0%로 여학생의 16.5% 보다 높다. 이는 졸업 후에 여학생은 상급학교에 진학하고자 하는 사람이 상대적으로 더 많고, 남학생은 취업하고자 하는 사람이 상대적으로 더 많다는 것을 말한다. 여러 가지 측면에서 그 이유를 유추해 볼 수 있다. 남학생이 취업을 더 하고자 하는 것은 앞서 살펴 보았듯이 남학생들이 생계 부양자로서 자신을 인식하는 경우가 더 많아 가족의 생계를 책임지기 위하여 직업을 구하고자 하는 것으로 이해된다. 여학생의 경우 남성 인력을 선호하는 노동 시장 현실에서 남학생 보다 더 우수한 경쟁력을 갖추어야 직장을 구할 수 있다는 생각에 상급학교를 진학하고자 원하고 있을 수 있다. 또한 여성들은 결혼과 출산 후에도 안정적인 직장 생활을 유지하기 위해서는 전문 직종을 갖는 것이 필요하다고 인식하여 상급 학교에 진학하여 전문성을 갖추고자 하는 것으로 이해될 수 있을 것으로 보인다.

2) 학교생활 속에서의 성차별적인 문제

학생들은 학교 생활 내에서도 적지 않은 성차별적인 환경에 직면해 있다. 이러한 학교 생활 내에서의 성차별적인 요소들이 학생들로 하여금 양성 불평등적인 인식을 갖는데 적지 않게 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 학교 선생님이 성차별적인 용어를 자주 사용한다고 응답한 비중은 여학생 21.4%, 남학생 23.7%로 적지 않은 비중으로 나타났다(<표 3>). 복장 규범에 대해서도 성별 차별적인 인식을 학생들이 가지고 있는 것으로 나타났다. “여학생이 치마 교복을 입는 것은 당연하다”라는 의견에 대해 여학생들의 13%만이 긍정적으로 응답한 반면에 남학생들의 25.8%가 여학생들의 치마 교복을 입는 것을 당연한 것으로 생각하고 있었다. 학교에서 이루어지는 복장 지도가 여학생에게 더 엄격하다고 응답한 비중은 남학생의 경우 6.5%로 낮게 나타난 반면에, 여학생의 경우 33.2%가 여학생에게 더 엄격하다고 응답한 것으로 나타났다. 이러한 사실을 복장 규범을 특히 여학생에게 더 엄격하게 적용하고 있다는 사실을 보여준다. 복장 규범 뿐만 아니라 신체적인 규범에서도 여학생들은 성차별적인 압박에 더 많이 직면해 있는 것으로 나타났다. 살을 빼려고 다이어트 중인 비중은 여학생이 22.4%로 남학생의 16.4%보다 높다

는 것이 이러한 사실이 반영되고 있다. 여성들은 엄격한 복장 규범과 신체적인 규범에 직면하여 자유롭지 못하며 자신의 복장과 신체에 대해 자주권을 행사하는데 어려움에 직면하고 있다.

<표 3> 학교 선생님의 성차별적인 용어 사용 빈도 (2016)

성별	전체		전혀 하지 않는다	거의 하지 않는다	자주 하는 편이다	매우 자주 한다
	사례수(명)	비율(%)	비율(%)	비율(%)	비율(%)	비율(%)
전체	369	100.0	15.1	62.3	21.7	0.9
여성	173	100.0	12.0	66.6	20.4	1.0
남성	196	100.0	18.0	58.2	23.0	0.7

학교 생활에서 성별 차이에 따라 여학생들이 처한 특수한 상황에 대해서도 배려가 적절하게 잘 이루어지지 않고 있는 것으로 나타났다. 체육 활동 시 성별에 따른 인식 정도가 전혀 이루어지지 않고 있다고 응답한 비중은 여학생 43.1%로 남학생 30.1% 보다 월등하게 높다. 체육복을 갈아입을 때 불편하다고 응답한 비중은 여학생 32.0%와 남학생 33.1%로 나타나 성별 특성을 고려하지 않은 학교 내 구조로 인하여 여학생과 남학생 모두 불편함을 느끼고 있는 것으로 보인다. 학교 내에서 양성평등 교육이 이루어지는 방식은 교과과정 시간을 통해 이루어지는 경우와 창의적 체험 활동을 통해 이루어지는 경우 각각 약 50% 정도로 유사하게 나타났다. 하지만 양성평등교육지도 방법은 특강 형태 약 60%, 시청각 교재 30.2%로 거의 주입식 방식으로 이루어지고 있는 것으로 나타났으며 토론하기 혹은 사례 조사 형식인 자기 주도형으로 이루어지는 경우는 각각 4~5% 정도로 낮게 나타났다.

3) 가정과 사회 환경에서의 성차별적인 문제

학교 생활에서 뿐만 아니라 가정 생활 속에서도 여학생과 남학생은 성차별적인 환경에 직면해 있다. 부엌일(설거지, 음식물 쓰레기 처리 등), 요리(반찬 등), 의복 세탁 및 정돈(빨래, 다림질, 빨랫감 개기 등), 영유아 돌보기(분유 타기, 기저귀 갈기 등)에서 여학생들의 참여 비중은 각각 91.6%, 60.2%, 84.1%, 34.0%로 남학생의 78.4%, 52.7%, 74.6%, 22.7% 보다 높다. 반면에 공학적인 기술을 요구하는 집안 수리(전자제품 손보기, 형광등 교체 등)에서는 남학생의 참여율이 51.4%로 여학생의 참여율 18.9%보다 높다. 이는 학생들의 의식 및 관념, 직업 선택 뿐만 아니라 실제 가정 생활 내에서도 돌봄적인 역할은 여성의 역할로 간주되고 있고, 공학적이거나 기술적인 일로서 창의성이 요구되는 작업에 대해서는 남성의 역할로 여전히 간주되고 있다는 것을 보여 준다. 보다 상세하게 지난 2주간 가사 노동으로 경험한 일을 살펴보면 상차리거나 치우기, 설거지, 동생을 돌보거나 놀이 숙제를 도와준 경험이 있는 비중은 여학생의 경우 각각 72.7%, 62.1%, 18.9%로 남학생의 비중 66.5%, 50.4%, 11.8% 보다 높게 나타나고 있다.

통계청 생활시간조사결과에 따르면 남성들이 가사 활동에 소요하는 하루 평균 시간은 1999년 24분에서 2014년 34분으로 15년 기간 동안 약 10분 밖에 증가하지 못했다. 돌봄에 소요하는 남성의 시간은 1999년 하루 평균 11분에서 2014년 16분으로 역시 15년 기간 동안 약 5분 밖에 증가하지 못하였다. 앞서 청소년들의 가사 및 돌봄 소요 시간을 볼 때 성인 남성들의 가사 및 돌봄 시간은 향후 몇년 동안 크게 증가하는 것을 기대하기 어려울 것으로 보인다. 남성들의 가사 및 돌봄 시간 참여 부족은 청소년기 부터 돌봄과 가사에 남학생들이 많이 참여하지 못한 것에도 그 원인이 크다할 수 있겠다.

사회 환경 내에서도 여학생들은 남학생에 비해 안전하지 못하고 불안한 상황에 놓여 있는 경우가 많다. 공공 장소에서 성추행, 폭력 또는 위협적인 상황을 경험한 경우는 여학생의 경우 9.4%로 남학생의 1.6%보다 높게 나타났다. 이러한 상황은 최근 얼마 전 강남역 여성 살해 사건에서 나타난 바와 같이 우리 사회에서 여성이 안전하게 삶을 살아가는데 위협적인 요소들이 존재하고 있다는 것을 보여준다. 하지만 우리 사회에서 남성이 여성을 대상으로 가해지는 폭력 행위에 대해 남학생들을 여학생들 보다 유보적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다.

가정 폭력이 발생한 경우 대처 방안에 대해서도 “경찰에서 신고한다”고 응답한 비중은 남학생 75.1%와 여학생 83.7%로 남학생들의 신고 의식이 여학생 보다 낮았다. 가정 폭력에 대해서도 “관여하지 않겠다”라고 응답한 비중은 남학생 14.1%로 여학생의 8.1%보다 높게 나타났다. 이는 가정 폭력에 대해 남학생들이 보다 방관적인 태도를 보이는 것으로 역시 가부장적인 인식에 바탕한 응답 결과라고 할 수 있다. 배우자 사이에서 일어나는 부부 폭력과 연인 사이에 일어나는 데이트 폭력에 대해서도 남학생들은 여학생들과 비교하여 보다 용인하는 태도를 보였다. 두 유형의 폭력에 대해서 “용인될 수는 없으나 반드시 법에 의해서 처벌되어야 하는 것은 아니다”라고 응답한 비중은 남학생의 경우 각각 19.7%와 13.5%로 여학생의 6.6%와 3.8% 보다 높았다.

3. 결론

본 고에서는 교육에서의 성평등 문제를 제기함에 있어 학업 성취도에 있어 OECD 국가의 최고 수준을 보여 주며 교육에서의 양성 격차가 놀랄만한 속도와 크기로 감소한 것을 보여 주었다. 학업 성취도에 있어서 이룩한 양성 평등에도 불구하고 여전히 한국 사회가 세계에서 최하 수준의 양성 평등 수준을 보이는 것은 가정과 학교를 포함한 사회 전체에서 아직도 양성 차별적인 인식과 태도가 존재하기 때문이다. 사회 전반에 걸쳐 존재하고 있는 양성 불평등성을 해소하기 위하여 교육 현장에서 기대되고 있는 역할은 크다. 학교 생활에서 부터 올바른 성평등 인식을 갖출 때 사회 전반에 걸친 양성 불평등적인 상황은 보다 효과적으로 완화될 수 있기 때문이다. 학교 내에서의 성평등 더 나아가 사회 전반에 걸친 양성 평등을 확립하기 위해서 학교와 교육계 차원에서 필요한 사항을 지적하면 다음과 같다.

첫째, 학생들의 진로 결정에 있어서 양성 분업적인 진로 상담을 지양해야 할 것이다. 예를 들어 남학생에게는 공학과 과학계 분야를 추천하고 여학생에게는 인문 사회복지 분야를 추천하는 것에서 탈피하여 학생들의 적성과 진로에 맞는 진로를 제시할 필요가 있다. 첨단 과학 기술 분야에 여학생들이 전공으로서 참여할 수 있는 기회를 제공하고 기술 공학 분야가 남학생들의 전유물이 아닌 여학생도 능력을 충분히 발휘할 수 있는 분야라는 신념을 여학생 뿐 만 아니라 남학생들에게도 심어줄 필요가 있다.

둘째, 교사들의 성차별적인 교습 방식을 철폐해야 한다. 교사들의 말과 행동 그리고 인식에서 전통적인 성역할 고정 관념을 드러내거나 강화하는 것을 지양해야 한다. 성차별적인 언어와 행동을 보이는 교사에 대해서 엄격한 처벌을 내리는 것도 고려해 볼 수 있다. 이를 위해서는 교사들이 가지고 있는 성차별적인 인식을 개선하는 것이 무엇보다도 필요하다. 학생들을 대상으로 하는 양성 평등 교육과 더불어 교사들을 대상으로 양성 평등 교육을 의무화 해야 할 필요가 있다. 교사들이 주기적으로 받아야 하는 교육 연수 프로그램에 양성 평등 교육 프로그램도 포함하는 것을 고려해 볼 수 있다.

셋째, 학교 환경을 여학생들이 가지고 있는 특성을 배려하여 보다 성인지적으로 환경을 개선할 필요가 있다. 남녀 탈의실과 화장실을 구분하고 체육 시간 등 신체 활동 시간에 여학생들이 직면하고 있는 생물학적인 특성을 보다 배려할 필요가 있다. 여학생들의 교복 등도 보다 활동하기에 보다 편한 복장으로 개선할 필요가 있다. 현재 여학생들의 교복을 남학생들의 교복과 비교하여 활동하기 불편한 구조로 되어 있다. 여학생들도 바지 교복을 착용할 수 있는 자율권을 부여하는 등 복장 규범에서 보다 자유로울 수 있는 여건을 마련해 줄 필요가 있다.

넷째, 남학생들이 가지고 있는 양성 분업적인 성역할 고정 관념을 교육을 통해 올바르게 지도할 필요가 있다. 현대 사회에서 변화하고 있는 성역할을 이해하도록 하고 가사와 양육 활동을 직접 체험할 수 있는 기회를 마련해 주는 것도 필요하다. 이를 위해 현재 강의 위주로 이루어지고 있는 양성평등교육을 지양하고 토론과 사례 보고 등 보다 학생들의 참여가 이루어 질 수 있는 교육 방식으로 진행할 필요가 있다.

다섯째, 양성 평등 인식은 가정에서 부터 비롯되는 것이 가장 크므로 학생과 학부모가 함께 할 수 있는 프로그램을 개발하는 것이 필요하다. 가족 참여 프로그램의 일환으로 요리 혹은 캠핑을 통하여 학부모가 모두 자녀 돌봄과 요리 활동에 참여하고 이에 자녀들이 동참하는 프로그램을 제공하는 것을 생각해 볼 수 있다. 최근 TV 프로그램을 통하여 연예인 아빠들이 자녀들이 함께 캠핑을 가거나 외출하고 시간을 보내면서 부모와 자녀 간의 관계를 보다 돈독하게 하는 것을 볼 수 있다. 이러한 유사한 프로그램에서 착안하여 가정과 학교 안에서 더 나아가서 우리 사회 안에서 양성 평등이 이루어질 수 있는 학생과 학부모 참여 프로그램을 고안하는 것이 유용할 것으로 보인다.

신윤정 (yjshin@kihasa.re.kr)

SDG 4.7의 국내 이행 현황과 주요 과제

- 세계시민교육을 중심으로 -

이양숙 (유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원)

들어가며

2015년 5월 세계교육포럼의 인천선언을 통해 제시된 교육 2030 의제는 9월 유엔 개발정상회의에서 채택된 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)의 네 번째인 교육목표로 확정됨으로써, 국제사회가 2030년까지 달성해야 할 교육발전목표로 자리매김하게 되었다.

교육목표의 세부목표 4.7(이하 SDG 4.7)은, ‘2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전 및 지속가능 생활양식, 인권, 양성 평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민 의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 통해, 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식 및 기술 습득을 보장’하는 것이다.¹⁾

세계시민교육과 지속가능발전교육으로 대변되는 SDG 4.7이 다루는 영역은 광범위하고 그 개념은 추상적이면서 다면적이다. 이행에 관여하는 기관 역시, 정부, 학교, 학계, 시민사회단체, 지방자치단체 등 다양하며, 학교교육이라는 형식교육 뿐만 아니라 비형식 교육, 무형식 교육, 또 평생교육 등 교육수준과 대상도 광범위하다. 이러한 4.7의 효과적 이행과 모니터링은 쉽지 않은 과제이며, 다양한 교육관계자들간의 대화와 협력을 통해 지혜를 모으는 것이 절실히 요구된다.

여기서는 먼저 SDG 4.7의 의미와 글로벌지표를 살펴보고, 세계시민교육을 중심으로 한 국내 이행현황과 4.7의 효과적인 이행을 위한 주요 과제에 대해 살펴보고자 한다.

1. SDG 4.7의 의미와 글로벌 이행 모니터링 지표

SDG 4.7은 세계시민의식 함양과 지속가능발전을 위한 교육과 몇 가지 관련 주제들을 다루고 있으며, 교육을 다른 지속가능발전 목표들과 연계하고 새로운 글로벌 발전 의제가 품고 있는 변혁적인 열망을 담아내는 목표이다. 즉, 4.7은 하나의 세부목표이자 지속가능발전목표를 달성하기 위한 수단이기도 하다. 이 세부목표는 SDG 4에 포함된 그 어떤 세부목표보다 교육의 사회적, 인본주의적, 도덕적 목적들과 이러한 목적들이 정책, 교과 내용과 교사 양성에 미치는 영향을 다루고 있다.²⁾

1) 유네스코한국위원회. 2016. 『교육 2030 인천선언과 실행계획』. p. 33.

2) UNESCO. 2016. 『Global Education Monitoring Report 2016: Education for people and planet』. p. 288.

SDG 4.7은, 지속가능발전, 인권, 성평등, 평화, 세계시민의식, 문화다양성 등, 측정이 쉽지 않은 가치와 주제영역들을 다루고 있어, 지속가능발전목표에 포함되기까지 과정이 순탄하지 않았다고 한다. 그럼에도 불구하고, SDG 4.7이 지속가능발전목표에 포함된 것은, 국제사회가 범지구적인 도전에 대한 교육적 대응으로 세계시민교육과 지속가능발전교육의 중요성을 인식하고 국제적 차원의 협력을 다짐했다는 의미가 있다.

최근 급격한 세계화와 함께 세계 곳곳에서 기후변화, 양극화 심화, 분쟁과 갈등, 극단적 폭력 사태의 증가 등 전지구적 도전과제의 급증을 목도하면서, 더욱 평화롭고 지속가능한 미래에 대한 인류의 열망과 이에 대한 교육적 대응의 필요성을 반영한 것이라고 할 수 있다. 또한, 4.7은, 21세기의 교육이 나아가야 할 방향으로 ‘더불어 살아가기 위한 학습’의 필요성이 높아지고 있으며, 21세기 학습자 역량으로 인지적 지식 및 능력에서 나아가 이를 보완할 수 있는 공감, 존중, 의사소통 기술 등 비인지 역량을 중시하는 교육패러다임의 전환과도 맥을 같이 한다고 할 수 있다. 더욱 평화롭고 지속가능한 미래를 위해, 교육기회 보장과 교육의 질 개선을 넘어선, 교육 내용과 방법이 얼마나 적절한지를 성찰하고 변혁적 교육이 이루어져야 한다는 현실적 필요이자 시대적 요구의 반영인 것이다.

한국은 2015년 세계교육포럼 개최를 계기로 유네스코 아태교육원과 함께 세계시민교육을 교육2030 의제 및 SDG 4.7 목표로 설정하는 데 주도적인 역할을 한바, 국내외에서 4.7의 이행을 위해 적극 기여할 것이 기대된다. 그러나, 세계시민교육의 증진이, 국제사회가 합의한 교육발전목표에 동참한다는 의미를 넘어 한사회에 매우 필요한 교육임을 생각할 때, 4.7은 한국 교육의 현실적 요구이자 지향점과도 일치한다고 할 수 있다.

한 가지 염두에 두어야 할 것은, 세부목표 4.7의 거의 모든 개념들이 유네스코가 1974년 채택한 <국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본 자유에 관한 교육에 관한 권고>(이하 1974 국제이해교육 권고)³⁾에 포함되어 있다는 것이다.⁴⁾ 1974 국제이해교육 권고가 유네스코에서 추진하는 세계시민교육의 기반임을 고려할 때, 4.7에서 얘기하는 세계시민교육은 단지 나열된 주제들 중의 하나를 의미하지 않는다. 세계시민교육은 “학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육”⁵⁾이라 할 수 있는데, 유네스코가 창설 이래 꾸준히 추진해온 국제이해교육, 지속가능발전교육, 인권교육, 문화다양성 교육 등을 포괄하는 개념이라 할 수 있다.

3) 『Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms』, 1974년 유네스코 18차 총회에서 채택됨.

4) UNESCO. 2016. p. 289

5) 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 2015. 『유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이 - 『Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives』 한국판 해제본』. p.15.

이 목표의 이행상황을 모니터링하기 위해 제시된 글로벌 지표는 다음과 같다.⁶⁾

- 1) 전지구적 성과지표 4.7.1.: (i) 세계시민교육과 (ii) 지속가능발전교육 및 양성평등과 인권 교육의 (a) 국가 교육정책 (b) 교육과정 (c) 교사교육 (d) 학생평가에서 주류화 정도
- 2) 주제 지표

- 세계시민성 및 지속가능성 관련 이슈에 대한 적절한 이해를 보이는 연령집단(혹은 교육수준)에 따른 학생 비율
- 환경과학과 지구과학에 관한 숙달된 지식을 보이는 15세 학생 비율
- 생활 기술 기반 HIV 및 성교육을 제공하는 학교 비율
- 인권교육에 관한 세계 프로그램의 국가적 실시 정도(UNGA 결의 59/113 의거)

SDG 4.7과 1974 국제이해교육 권고와의 긴밀한 연계성을 고려하여, 1974 권고에 대한 이행 현황 보고체계가 4.7에 대한 글로벌 지표의 진전상황 모니터링 방안으로 제안되었다. 그러나, 자발적 이행 상황 보고의 객관성이나 효과성을 담보하기가 쉽지 않으므로, 유네스코는 국가 보고서를 보완하는 더욱 체계적이고 정밀한 모니터링 접근방식이 필요하다는 점을 지적한다. 이와 같은 한계를 고려한다 하더라도, 아직 국가별 이행보고체계가 확립되지 않은 상황에서, 1974 권고 이행 보고서가 4.7 이행 모니터링의 유용한 도구가 될 수 있다.

2. SDG 4.7 관련 기관과 정책

1) SDG 4.7 이행 관련 기관

4.7이 다루는 영역이 광범위하고 세계시민교육과 지속가능발전교육의 개념은 추상적이면서 다면적이다. 이행에 관여하는 기관 역시, 정부, 학교, 학계, 시민사회단체, 지방자치단체 등 다양하며, 학교교육이라는 형식교육 뿐만 아니라 비형식 교육, 무형식 교육, 또 평생교육 등 교육수준과 대상도 광범위하다. 국내에서도 다양한 기관들이 세계시민교육 및 지속가능발전교육 등 4.7의 이행과 관련된 활동을 추진하고 있는데, 주요 기관들을 살펴보면 <표 1>과 같다.

다양한 기관들이 SDG 4.7의 이행체계에 대해서는, SDG 4의 국가조정관인 교육부 국제협력관과 포컬포인트인 유네스코 한국위원회, 세계시민교육 중점 실행기관인 유네스코 아태교육원을 중심으로, 다양한 교육관계자들, 학계, 유네스코 유관기관, 시민사회 관계자들의 논의가 활발히 이루어지고 있으며, SDG 4.7 실무그룹(워킹그룹) 설립을 위한 준비가 이루어지고 있다.

6) 유네스코한국위원회, 2016. 『교육 2030 인천선언과 실행계획』. p. 48, 52.

<표 1> SDG 4.7 이행 관련 기관

구분	세계시민교육 및 지속가능발전교육 관련 기관
정부	- 교육부, 환경부, 여성가족부, 문화체육관광부, 노동부, 국가인권위원회, 중앙선거관리위원회 등
시도교육청 및 학교	- 전국 17개 시도교육청 및 소속 교육연수원, 다문화교육지원센터 - 유네스코학교, 세계시민교육 선도교사 소속학교, 연구학교 및 특별지원학교, 다문화교육 중점학교 및 예비학교 등 포함 일반 학교
교육유관기관	- 한국교육개발원, 한국교육과정평가원, 한국청소년정책진흥원, 중앙다문화교육센터 등 - 경상대, 경희대, 경희사이버대, 공주대, 광주교대, 배재대, 서울교대, 성공회대, 성신여대, 숙명여대, 연세대, 한동대, 한신대 등
국제기구 유관기관	- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 유네스코한국위원회, 유니세프 한국위원회, 유엔평화기념관, 유엔협회세계연맹, UNAI 한국지부, UNITAR 제주국제연수센터 등
공공기관 및 지자체	- 과학창의재단, KOICA ODA교육원, 국립박물관, 민속박물관 등 - 부산 금정구, 대구 수성구, 인천 연수구, 여수, RCE 통영 등 - 각 지자체 다문화가족지원센터
시민사회	- KCOC, CIATE - 한국인권재단, 환경재단, 평화교육프로젝트 모모 - 굿네이버스, 한국월드비전, HoE, 지구촌나눔운동, 한국 YMCA 등 - 각 지역 이주민지원센터 등

2) SDG 4.7 이행 관련 법제 및 정책

2000년대 이후 한국에서는 지속가능발전교육, 다문화교육, 인권교육, 민주시민교육 분야에서 지속적으로 관련 법제가 정비되고 정책이 수립되어, 4.7과 관련된 이행을 위한 제도적, 정책적 기반이 꾸준히 강화되어 왔다. 먼저 지속가능발전교육 분야에서는, 2005년에 대통령자문지속가능발전위원회와 환경부는 ‘유엔 지속가능발전교육 10년 추진 전략’을 세우고, 이어 2006년에 ‘지속가능발전교육 10년 이행 계획’이 발표되었다. 2007년에는 「지속가능발전기본법」이, 2008년에는 「환경교육진흥법」이 제정된 데 이어, 2009년 서울·경남·제주에서 환경교육진흥조례가 제정되었다. 이후 환경부는 2010년에 ‘환경교육종합계획’을 발표하였다.

다문화교육 분야에서는 2007년에 「재한외국인 처우 기본법」이 제정된 데 이어, 교육인적자원부는 ‘다문화가정 자녀교육 지원계획’을 발표하였다. 2008년에는 「다문화가족지원법」이 제정되었고, 경기, 경남, 서울, 전남 교육청 등 각 시도교육청은 2012년부터 「다문화교육조례」를 제정하여 다문화교육을 추진하고 있다. 2014년에는 「문화다양성의 증진에 관한 법률」이 제정되었다. 인권교육 분야에서도 2010년 경기도교육청을 필두로, 광주(2011년), 서울(2012), 전북(2013) 교육청에서 「학생인권조례」를 제정하였다. 한편, 2005년부터 교육인적자원부와 유관 부처의 학교폭력 예방 및 대책관련 업무를 포괄하는 범정부 차원의 국가 기본계획인 ‘학교폭력

예방 및 대책 5개년 기본계획'이 2차에 걸쳐 수립, 추진되어왔다. 또한 세계교육포럼이 열린 2015년에는 경기도교육청에서 「민주시민교육 조례」가 제정되었고, 서울교육청은 민주시민교육 활성화를 위한 '민주시민 1.0'을 발표하였다.

세계교육포럼 이후 교육부는 국내외에서 세계시민교육을 증진하고 확산하기 위해, '세계시민교육 확산 기본계획'과 '세계시민교육 역량강화 지원계획'을 수립하고 유네스코 아태교육원을 주 실행기관으로 하여, 세계시민교육 교육과정 개발, 선도 교사 역량강화 사업 등을 추진해왔다. 2016년에는 '인성교육 5개년 종합계획'이 발표된 데 이어 「인성교육진흥법」이 제정되었다.

3. 주요 국내 이행 현황

1) 학교에서의 세계시민교육

① 교육과정

'홍익인간' 정신에 기초한 한국의 교육과정에 나타나는 교육 이념 및 목적은 SDG 4.7이 추구하는 비전과 가치와도 일맥상통한다. 2009년 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상은 유네스코의 세계시민교육에서 강조하는 학습자 특성과 유사하다. 2009 개정 교육과정에서는 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람, 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람, 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람을 추구하는 네 가지 교육적 인간상으로 제시하고 있다.⁷⁾ 2015 개정 교육 과정에서는 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량을 핵심 역량으로 제시하고 있으며, 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 환경·지속가능발전교육을 범교과 학습 주제에 포함하고 있다.⁸⁾ 세계시민교육의 학습자 특성을 2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상 및 핵심 역량과 비교하면 <표 2>와 같다.

7) 교육과학기술부. 2009. 초중등학교 교육과정 총론(교육과학기술부 고시 제2009-41호).

8) 교육부. 2015. 초중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-80호).

<표 2> 세계시민교육의 ‘주요 학습자 특성’과 교육과정 총론에서 추구하는 인간상⁹⁾

세계시민교육이 지향하는 ‘주요 학습자 특성’	2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상	2015 개정 교육과정의 핵심역량
지식정보와 비판적 문해력을 갖춘 학습자	나. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람	가. 자기관리 역량 나. 지식정보처리 역량 다. 창의적 사고 역량
풍부한 사회적 관계 속에서 다양성을 존중하는 학습자	가. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람	라. 심미적 감성 역량 마. 의사소통 역량
윤리적 책임감을 갖고 참여하는 학습자	라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람	바. 공동체 역량

2015 개정 교육과정의 범교과학습주제는, 안전·건강 교육, 경제·금융 교육, 진로 교육, 다문화 교육, 통일 교육, 독도 교육, 인성 교육, 민주 시민 교육, 인권 교육, 환경·지속가능발전 교육인데, 세계시민교육 관련 주제들이 다수 포함되어 있다.

유네스코 아태교육원은 2015년 유네스코 세계시민교육 가이드(Global Citizenship Education: Topic and Learning Objectives)의 출간에 맞추어 가이드의 한국어 번역본을 출판하였다. 이후, 유네스코 세계시민교육 가이드의 내용을 한국 교육의 맥락에 맞게 풀어 쓰고 설명한 해제본인, 『유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이 - 『Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives』 한국판 해제본』을 개발하여 보급했다. 이러한 노력의 연장선에서 유네스코 가이드의 내용을 2015 개정 교육과정에 긴밀하게 연계시키기 위해 기획·개발한 교사용 세계시민교육 교수학습 가이드 『새로운 교육과정에 담은 세계시민교육』을 출간, 전국 시도교육청을 비롯한 교육관계자들에게 보급하였다. 『새로운 교육과정에 담은 세계시민교육』은 학교급별 교육과정의 차이를 고려하여 초·중·고 교사용 등 3종으로 나누어 개발되었으며, 교육과정에 제시된 세계시민교육 요소에 대한 분석과 그에 기초하여 작성된 수업 모듈을 함께 제공하여 교육 현장에서의 활용 가치를 제고하고자 하였다.

한편, 학교 교사들이 현행 교육과정에서 각 교과에 분산된 세계시민교육 관련 학습주제를 찾아 재구성해야 하는 수고로움을 덜고 좀 더 수월하게 세계시민교육을 실천할 수 있도록, 서울·경기·인천·강원 교육청은 『지구촌과 함께 하는 세계시민』이라는 인정교과서를 공동으로 개발하여 2017년에 보급하였다.

9) 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 2017. 『새로운 교육과정에 담은 세계시민교육』. p.21 재구성

<그림 1> 유네스코 아태교육원이 펴낸 학교급별 세계시민교육 교수학습 가이드 3종 표지



② 교사 역량 강화

세계시민교육을 증진하는 데 있어, 교사의 역량 강화는 필수적이다. 교육부는 2015년부터 학교현장에서 세계시민교육을 확산하기 위해 유네스코 아태교육원을 실행기관으로 하여 <세계시민교육 선도교사 역량강화 지원사업>을 추진하고 있다. 매년 전국 시도에서 세계시민교육 중앙 선도교사와 시도 선도교사를 선발하여 교원 역량강화, 교사 연구회 운영지원, 사례 공유를 중심으로 학교 현장에서의 세계시민교육에 대한 인식을 제고하고 실천을 장려하고 확산하는 활동을 지원하고 있다. 2015년부터 2017년까지 1기~3기에 걸쳐 중앙 선도교사 163명(1기 35명, 2·3기 각 64명), 시도 선도교사 1,665명(1기 355명, 2기 664명, 3기 646명)이 선발되어 활동 중이다. 교육부장관이 위촉하는 중앙 선도교사들은 유네스코 아태교육원이 실시하는 30시간 직무 연수를 거쳐 각 시도 선도교사들에게 전달 연수를 하고, 시도 교사연구회 활동과 단위 학교에서의 세계시민교육 실천을 통해 세계시민교육을 확산하는 역할을 담당하고 있다.

중앙 선도교사 연수는 세계시민교육에 대한 개념과 평화, 인권, 문화다양성, 지속가능한 발전 등 주요 주제영역에 대한 이해, 효과적 교수학습방안, 모범 실천사례 공유, 실행계획 수립 등으로 구성되며, 이러한 연수 틀을 바탕으로 시도 선도교사 전달 연수는 15시간 직무연수 형태로 진행되고 있다.

선발된 선도교사들을 보면, 유네스코학교, 세계시민교육 연구학교 또는 특별지원학교 교사들로 학교 차원의 필요성에서 참여하는 경우와 세계시민교육, 국제이해교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등에 개인적인 관심을 가지고 활동해오던 교사들, 세계시민교육에 새롭게 관심을 가지고 참여하는 교사들로 구분된다. 시도교육청 차원의 정책 및 개인적 관심과 활동 경험 여부에 따라 참여 동기가 다른 것이다. 이미 전국적으로 약 1,660여명의 교사들이 세계시민교육 선도교사로서

학교현장에서 학교교육과정 재구성을 통한 교과내 실천, 창의적 체험활동, 동아리 활동 등을 통해 다양한 실천 경험을 쌓았다는 점을 고려하면, 이들 선도교사들의 실천 경험과 사례에 적극 주목할 필요가 있다. 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구에 참여한 교사들은, 대부분 세계시민교육이 지향하는 가치와 이념이 자신의 교육철학 및 신념과 맞아 희열을 느끼게 되어, 세계시민교육이 교직에 대한 새로운 의미부여를 할 수 있는 전환점을 제공하였으며, 이는 자신의 경험 및 수업에 대한 성찰로 이어졌다고 한다.¹⁰⁾ 이는 세계시민교육이 어떻게 교사와 교육현장을 바꿀 수 있는지 그 가능성을 보여준다는 점에서 매우 의미있다 하겠다.

아울러, 학교 현장에서 세계시민교육 활동을 펼쳐나가는 데 있어서, 학교관리자들의 인식 제고와 역량 강화 연수가 필수적이다. 이를 위해 2016년에는 학교관리자들의 세계시민교육에 대한 인식 제고를 위한 연수 및 포럼이 서울, 강원, 전남, 부산, 충남, 충북, 인천시 교육청 등 7개 교육청에서 약 1,200명의 학교관리자를 대상으로 이루어졌다.

각 시도교육청 차원에서도 세계시민교육에 대한 높아진 관심에 부응하여 교사대상 세계시민교육 및 관련 분야 연수를 제공하고 있다. 17개 시도교육청의 교육연수원 모두, 세계시민교육, 다문화교육, 인권교육, 지속가능발전교육 등에 관한 직무연수를 실시하고 있다. 서울시교육청은 2015년부터 세계시민교육 특별지원학교 운영 및 학습동아리 지원을 시작으로, 교원 직무연수 운영, 교육과정 및 학습자료 개발, 세계시민교육 토론회 개최 등을 추진해왔다. 2017년에는 세계시민교육 연구학교를 지정하여 운영하고 있다. 경기도교육청은 세계시민교육 교과서 발간을 계기로, 교과실 활용 워크숍을 집중적으로 추진하고 있다. 인천시교육청은 2015년 세계교육포럼 개최도시로서 교육청 차원에서 세계시민교육을 적극 추진하고 있다.

③ 학생 평가

학생 평가와 관련하여, 한국교육과정평가원은 최근 학생들의 세계시민교육 역량 평가에 대한 일련의 연구를 수행하였다. 특히, 2018년부터 OECD가 국제학업성취도 평가에 글로벌시민성을 다루는 글로벌 역량을 포함할 예정인 바, 한국교육과정개발원은 유네스코의 세계시민교육 학습영역과 학습주제를 바탕으로, OECD, IEA, CCSSO, OxFam 등의 글로벌역량 및 세계시민교육 관련 요소를 분석하여, 15세 학생을 대상으로 한 세계시민교육 지표를 다음 <표3>과 같이 개발하였다.¹¹⁾ 문화다양성 역량, 공동체 역량 등 관련 연구와 함께, 4.7의 도전 과제 중 하나인 평가 지표 개발에 의미있는 성과라고 하겠다.

10) 박순용, 강보라. 2017. “세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구.” 『국제이해교육연구』 제12권 1호(2017년 6월). p.61-62

11) 조지민, 광영순, 이해원, 이정우, 서민희. 2016. 『세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색』 (연구보고 RRI 2016-9). pp. 53-54

<표 3> 한국교육과정평가원이 개발한 세계시민교육 지표

<학습영역 1: 인지 영역>

학습 주제	지표
1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	1. 국제사회가 지역, 국가, 국제기구가 서로 연결되어 긴밀하게 상호작용하고 있음을 알고 있다.
	2. 국제사회의 의사결정이 어떻게 이루어지는지 알고 있다.
	3. 국제사회의 의사결정이 개인, 지역, 국가에 어떤 영향을 미치는지 설명할 수 있다.
	4. 세계시민의 의미를 알고, 세계시민의 권리와 책임을 설명할 수 있다.
2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	5. 국제사회 문제(예: '식량부족' '지구 온난화', '난민'등)의 원인을 다양한 측면에서 설명할 수 있다.
	6. 다양한 자료를 분석하여 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제에 대한 해결책을 찾을 수 있다.
	7. 지역, 국가, 국제적 차원의 의사결정이 직접 관련자가 아닌 사람들에게도 영향을 미칠 수 있다는 것을 알고 있다.
3. 암묵적 가정과 권력의 역학 관계	8. '차이'와 '차별'을 구분할 수 있다.
	9. 일상생활에서 행해지는 명확하게 드러나지 않는 형태의 차별도 알아차릴 수 있다.
	10. 부유한 국가와 빈곤한 국가 사이에 권력의 차이가 있음을 알고 있다.
	11. 빈곤과 불평등의 양상과 원인을 설명할 수 있다.

<학습영역 2: 사회·정서적 영역>

학습 주제	지표
4. 다양한 차원의 정체성	12. 나 자신을 우리나라의 일원이라고 생각한다.
	13. 나 자신을 세계 공동체의 일원이라고 생각한다.
	14. 내가 속한 공동체가 무엇인지 열거할 수 있다.
	15. 내가 속한 공동체 속에서 나의 지위와 역할을 알고 있다.
	16. 다양한 공동체가 추구하는 가치가 다르다는 것을 알고 있다.
5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계방식	17. 나와 다른 문화나 가치를 지닌 사람을 존중한다.
	18. 인류의 다양한 문화가 존중받고 공존해야 한다고 생각한다.
	19. 인류의 다양한 문화 공존을 위해 나 뿐 아니라 많은 사람과 기관, 세계 여러 나라가 함께 노력해야 한다고 생각한다.
6. 차이와 다양성의 존중	20. 이 지구상의 다양한 사람들이 평화적으로 공존하는 것이 중요하다고 생각한다.
	21. 나와 다른 가치나 문화를 가진 사람들이 왜 나와 다른지를 이해한다.
	22. 사람들이 추구하는 가치가 다르기 때문에 일상생활에서 사람들 간의 의견이 충돌할 때가 있다는 것을 알고 있다.
	23. 다양한 배경(문화적, 인종적 등)을 지닌 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 발생하는 원인이 무엇인지 알고 있다.
	24. 다양한 배경(문화적, 인종적 등)을 지닌 사람과 더불어 살아갈 때 생겨나는 갈등을 해결하는 방법이 무엇인지 알고 있다.

<학습영역 3 : 행동적 영역>

학습 주제	지표
7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	25. 기회가 되면 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제를 해결하기 위한 활동에 참여하고 싶다.
	26. 내가 참여한 활동이 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제를 해결하는데 어떠한 영향을 미칠지 예측할 수 있다.
	27. 나의 참여가 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제를 알리거나 해결하는 데 도움이 될 수 있다고 생각한다.
	28. 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제를 해결하기 위해 활동하는 것은 나 스스로에게도 도움이 된다고 생각한다.

8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	29. 굶주림이나 학살, 테러 등으로 고통 받는 사람들을 도와주기 위한 목적 일지라도 전쟁은 정당화될 수 없다고 생각한다.
	30. 풍요로운 세상에서 여전히 굶주림에 고통 받는 사람들이 있다는 것은 우리 모두의 책임이라고 생각한다.
	31. 나는 아무리 훌륭한 과학 기술이라도 그 기술로 인해 고통 받는 사람이 일부라도 생기게 된다면 그 기술의 사용은 중단되어야 한다고 생각한다.
	32. 공정 무역이나 사회적 기업 등 경제생활에서도 윤리적인 부분이 중요하다고 생각한다.
	33. 공정 무역이나 사회적 기업 등을 통해 만들어지고 유통되는 제품을 사려고 노력한다.
9. 참여하고 실천하기	34. 지구 환경을 해칠 수 있는 행동은 하지 않으려고 노력한다.
	35. 다양한 시민참여방법(예: 온라인 서명, 투표, 기부, 피켓시위, 단체 참여 등)을 비교하여 상황의 목적에 비추어 활동을 선택할 수 있다.
	36. 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)의 문제를 해결하기 위해 내가 실천할 수 있는 목표를 선택하여 계획적으로 행동할 수 있다.

2) 시민사회 및 유관기관의 세계시민교육

한국 시민사회의 세계시민교육은 2000년대 이후 본격화되었으며 꾸준히 증가하였다. 2016년 기준으로 국제 개발협력민간협의회(Korea NGO Council for Overseas Development Cooperation, 이하 KCOC) 회원단체 130개 중, 22개 단체(16.9%)가 세계시민교육을 실시하고 있다.¹²⁾ 교육형태는 일반적으로 학교와 협력하여 학교과건교육이나 교원연수 등을 실시하는 경우가 많았고, 중·고등학생을 대상으로 하는 학교과건교육, 세계시민캠프, 교원 연수 등의 형태로 교육을 제공하는 것이 보편적이었다. 13개 기관이 자체 교재를 제작하여 교육을 실행했으며, 교육은 주로 서울과 수도권 지역을 중심으로 진행되었다.

KCOC는 교사들과 함께 다양성, 빈곤, 환경 등 국제개발협력 이슈에 대한 관련 지식을 얻고 실천해 보는 참여형 학습형태로 초·중·고등학생 대상 학교수업시간에 맞춰 진행할 수 있는 교사용 지침서와 학생용 학습지, 『담장너머지구촌보기』와 『우리는 세계시민』을 개발하였다.

국가인권위원회 인권교육센터에서는 공직자, 교원, 시민을 대상으로 하는 사이버 교육과 집합 교육, 의무 교육, 특강 교육을 진행하고 있다. 사이버교육 과정으로 ‘장애인차별예방교육’, ‘선생님을 위한 인권플러스’, ‘이주민과 인권’, ‘세계인권선언’ 등의 22개 과정을 운영하고 있다. 집합교육으로 ‘인권감수성향상과정’, ‘인권강사양성과정’ 등 4개 과정을 운영하고 있다.

최근 지자체들의 세계시민교육에 대한 관심도 높아지고 있다. 부산 금정구는 ‘세계시민교육의 수도’라는 슬로건을 내걸고 세계시민교육 증진을 위한 다양한 노력을 기울이고 있다. 2015년부터 유네스코 아태교육원과 함께, 금정구 공무원을 대상으로 세계시민교육 아카데미를 추진해왔으며, 유니세프 아동친화도시 사업을 펼치고 있다. 대구시 수성구는 평생교육 차원에서 세계시민교육 아카데미를 2012년부터 추진하고 있다.

¹²⁾ 신재은, 2017. “한국 NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례.” 『국제개발협력』 2017-3호. p.69-70

3) 지속가능발전교육 증진의 이행 성과

지난 2005년부터 2014년까지 유엔 지속가능발전교육 10년 이행 계획이 추진된 바, 세계시민교육과 내용과 방법이 비스한 지속가능발전교육 10년의 성과로부터 4.7 이행에 있어 교훈을 얻는 것이 필요하다. 지속가능발전교육 10년의 이행 성과는 다음과 같이 세 단계로 나눌 수 있다.¹³⁾

<표 4> 한국에서의 유엔지속가능발전 10년의 성과

첫 번째 시기(2005-2008)	<ul style="list-style-type: none"> - 2005년 : 대통령자문지속가능발전위원회(PCSD)와 환경부의 지원으로 유엔 지속가능발전교육 10년 추진 전략 개발 - 2006년 : 지속가능발전교육 10년 이행 계획 발표 - 2007년 : 지속가능발전기본법 제정, 2008년 환경교육진흥법 제정
두 번째 시기(2008-2010)	<ul style="list-style-type: none"> - 2008년 : 환경교육진흥법 제정 - 2009년 : 서울·경남·제주에서 환경교육진흥조례 제정 유네스코지속가능발전교육 한국위원회 설립 - 2010년 : 환경부 환경교육종합계획 발표
세 번째 시기(2011-2013)	<ul style="list-style-type: none"> - 2011년 : 교육부와 한국과학창의재단은 교사들을 대상으로 지속가능발전교육 연수 시작, 지속가능발전교육 수업 모델 개발, 지속가능발전교육 리더스쿨 지원 등 다양한 사업을 수행함 - 여러 지방자치단체들에서 환경교육진흥조례들이 제정되고 시행

지난 10년간 국내 지속가능발전교육의 가시적인 성과로는 지속가능발전교육을 위한 체계 및 기반 구축을 위한 노력과 다양한 이해당사자들을 연결하는 네트워크와 파트너십의 형성을 들 수 있다.¹⁴⁾ 전반기에는 지속가능발전교육을 위한 Top-down 방식의 법과 제도의 구축 및 정비는 지속가능발전교육 수행을 위한 기본적인 체계를 제공하는데 기반이 되었다. 이해당사자들간의 네트워크와 파트너십은 실제적인 성과를 만드는 데 다양하게 기여했다. 유네스코한국위원회를 중심으로 지속가능발전교육 콜로кви엄 등과 여러 협력 사업을 통해 한국과학창의재단, 서울시교육청을 비롯한 여러 지역 교육청, 청소년진흥원, 국립공원, 대학연합회 등의 여러 기관들과 파트너십이 구축되었고, 지역 사회와 대학 간의 파트너십, 개별 학교나 기관 차원에서도 협력이 이루어짐. 이러한 Bottom-up 방식은 지속가능발전교육의 구체적 실행을 가능하게 했다.

교사교육에 있어서 현직 교사에 비해 예비교사들에 대한 연수는 더욱 강화할 필요성이 제기되었다. 사범대학 환경교육과 교수들이 함께 지속가능발전교육에 관한 공동 커리큘럼 개발하거나 교원양성대학에서 교육과정 개발과 관련된 연구를 수행한 것은 의미있는 성과로 꼽힌다.¹⁵⁾

13) 유네스코한국위원회, 2014. 『한국의 유엔지속가능발전교육10년』, p.13-14

14) 이선경, 2014. “지속가능발전교육 10년의 성과와 과제: 유네스코 지속가능발전교육 세계 대회와 최종보고서를 중심으로.” 한국환경교육학회 학술대회 자료집, pp.3-12.

15) 유네스코한국위원회, 2014. 『한국의 유엔지속가능발전교육10년』, p.26.

4. SDG 4.7의 효과적인 이행을 위한 주요 추진 과제

4.7의 효과적인 이행을 통해 우리 교육의 발전과 지속가능한 발전목표의 달성에 기여하기 위한 주요 과제를 다음과 같이 몇 가지로 살펴볼 수 있겠다. 먼저, SDG 4.7이 다루는 영역이 광범위하고 통합적인 접근을 필요로 하며, 다양한 이해관계자들의 협력이 중요하다는 점을 고려할 때, SDG 4.7을 아우를 수 있는 제도적 추진체제 구축이 필요하다. 이미 논의중인 실무그룹 구성과 함께, 관련 유관 부처가 함께 참여하는 형태의 국가적 차원의 SDG 4.7 이행체제가 수립되어야 한다. 현재 4.7은 교육부뿐만 아니라, 교육계와 학계, 시민사회에서 가장 관심이 많고 논의가 활발한 목표이나, 정부 차원의 더욱 체계적인 지원과 추진 전략 수립 등이 필요하다.

따라서, 교육부가 중심이 되고, 환경부, 여성가족부, 문화체육관광부, 노동부 등 4.7 유관 부처들이 함께 하는 범정부 차원의 협의체를 통해 4.7의 효과적 이행 전략 수립해야 한다. 교육부 내에서도 교육정책, 교육과정, 교원연수, 학생 평가 등 4.7의 이행과 모니터링에 관련 있는 부서들이 참여하는 추진단 또는 태스크포스 구성이 필요하다. 아울러, 정부, 교육계, 학계, 시민사회 등이 두루 참여하는 실무그룹 구성을 통해 세계시민교육의 다양한 주제를 다루고, 4.7의 이행과 관련한 제 과제의 효과적인 추진과 협력 방안을 모색할 수 있을 것이다. 이러한 협의체에서는 유네스코 아태교육원과 같은 세계시민교육 전문기관의 역할이 더욱 중요할 것이다.

모니터링과 관련해서는, 국내에서의 이행 모니터링 전략 수립이 필요하다. 실무그룹에서의 논의를 통해 모니터링 및 평가 전략을 추진할 수 있을 것이나, 먼저 1974 국제이해교육 권고의 보고 내용, KICE가 개발한 학생 평가 지표 등과 같이 참고하고 활용할 수 있는 성과물들을 면밀히 살펴볼 필요가 있다.

아울러, 세계시민교육은 시민사회, 지역공동체, 평생학습 등을 통해 학교 밖에서도 활발히 추진되고 있으나, 우리 사회 전체에 미치는 영향과, 글로벌 지표 역시 학교교육에 우선순위를 두고 있음을 고려할 때, 학교교육에서의 세계시민교육에 우선순위를 둘 필요가 있다. 또한, 효과적인 교사 역량 강화를 위해 현직 교사에 대한 연수를 지속적으로 확대하는 것과 함께, 교사양성기관에서 예비교사를 대상으로 세계시민교육을 증진할 수 있도록 과정 개발 및 개선 지원도 시급하다.

무엇보다, 국제 사회 및 한국사회의 맥락에서 SDG 4.7 세부목표와 4.7을 아우르는 포괄적인 개념으로써 세계시민교육에 대한 이해 증진이 중요하다. 이와 함께, 4.7 관련 활동을 추진하는 기관 및 단체에서 수행하는 교육활동이 국제적 맥락에 부합하는 세계시민교육인지 살펴보는 작업이 필요하다. 민주시민교육, 문화다양성 교육, 인권교육, 양성평등 교육 등을 세계시민교육의 관점에서 살펴봄으로써, 각 영역의 효과성 및 영역간의 유기적인 연계성을 더욱 높일 필요가 있다. 이를 위해서는 세계시민교육의 틀 안에서 각 관련 영역의 활동을 심도있게 살피고 논의하는 자리가 꾸준히 있어야 하겠다. 이러한 과제를 효과적으로 추진함으로써, 4.7의 효과적인 이행을 통해 우리 사회와 지구촌의 평화롭고 지속가능한 미래를 앞당기는 데 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부. 2009. 초중등학교 교육과정 총론(교육과학기술부 고시 제2009-41호). 서울: 교육과학기술부
- 교육부. 2015. 초중등학교 교육과정 총론(교육부 고시 제2015-80호). 세종: 교육부.
- 박순용, 강보라(2017), “세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구.” 『국제이해교육연구』 제12권 1호(2017년 6월). pp. 49-88.
- 신재은. 2017. “한국 NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례.” 『국제개발협력』 2017-3호. 성남: 한국국제협력단. pp. 64-90.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 2015. 『유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이 - 『Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives』 한국판 해제본』. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 2017. 『새로운 교육과정에 담은 세계시민교육』. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코한국위원회. 2014. 『한국의 유엔지속가능발전교육10년』. 서울: 유네스코한국위원회.
- 유네스코한국위원회. 2016. 『교육 2030 인천선언과 실행계획』 (한국어판). 서울: 유네스코한국위원회.
- 이선경. 2014. “지속가능발전교육 10년의 성과와 과제: 유네스코 지속가능발전교육 세계 대회와 최종보고서를 중심으로.” 한국환경교육학회 학술대회 자료집. 2014-12호. 한국환경교육학회. pp. 3-12.
- 조지민, 광영순, 이해원, 이정우, 서민희. 2016. 『세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색』 (연구보고 RRI 2016-9). 서울: 한국교육과정평가원.
- UNESCO. 2016. 『Global Education Monitoring Report 2016: Education for people and planet』. Paris: UNESCO.

이양숙 (yangsook@unescoapceiu.org)

학교시설을 활용한 학교사용자 중심 시설안전교육의 사례와 시사점

박성철 (한국교육개발원)

1. 들어가면서

안전교육은 위험요소를 제거하거나 인식할 수 있는 능력과 습관을 기를 수 있도록 기회를 부여함과 동시에 위험한 상황에서도 좋은 시민(Good Citizen)으로 활동할 수 있는 긍정적 자세를 교육하는 것이라 할 수 있다(Downing, G. E., 1939: 200). 이러한 측면에서 교사, 학생 등 학교사용자는 일상의 대부분의 시간을 보내는 학교시설에 대하여 위험요소 및 안전요소를 올바르게 이해하는 것은 사고 발생 전 예방활동과 사고 발생 후 대응활동을 위하여 필수적인 요소라 할 수 있다.

경주지진 발생 학교의 피해 사례들과 같이 유리파손, 가구전도, 벽걸이 TV 탈락 등 구조재보다도 비구조재에 의한 피해는 학교현장에서의 예방활동을 통해 효과적으로 대처할 수 있는 위험요소이다. 또한 [그림 1]과 같이 강당 조명등이 추락하거나 [그림 2]처럼 화장실 천정이 파손될 경우 피난과정에서 학생들에게 심각한 인명피해를 입힐 수 있기 때문에 안전교육 과정에서 해당 학교시설의 위험요소를 정확하게 인지하여 적정한 피난 장소로 대피하는 등의 효과적인 훈련을 실시할 필요도 있다.



[그림 1] 강당 조명등 추락 사례



[그림 2] 화장실 천정 탈락 사례

일본, 미국과 같은 선진국에서는 이러한 한계를 극복하기 위하여 학교 사용자를 보다 적극적으로 안전사고 예방활동에 참여시키고 있다. [그림 3]은 일본 문부과 학성에서 제작된 학교시설 점검 가이드라인으로 학생(매학기 1회 이상) 및 교사(매월 1회 이상)가 해당 학교시설을 스스로 점검할 수 있도록 제작되었으며, [그림 4]는 점검과정에서 발견된 위험요소에 대한 조치 방법을 학생들이 제시한 결과물이다.



[그림 3] 학교용 비구조재 점검 가이드라인
(일본문부과학성, 2010)



[그림 4] 안전교육 사례
(교토교육대학신원연구실, 2015)

국내에서도 매월 4일을 『안전점검의 날』로 지정하고 학교 사용자가 해당 학교시설을 점검하도록 추진하고 있으나 점검시간이 부족하고 무엇보다 점검에 필요한 지식을 습득할 수 있는 기회가 적어 형식적인 행사에 머물고 있는 실정이다. 이에 본 글에서는 학교사용자들을 중심으로 한 시설안전교육 사례들을 통하여 활성화 방안을 살펴보고자 한다.

2. 학생 중심의 시설안전교육 사례

1) 학생 중심의 학교시설 내진성능점검 워크숍

내진보강을 위해서는 매년 2,000억 원의 예산으로 20년이 넘는 시간이 소요되고 앞에서 언급한 것과 같이 내진성능이 확보되어도 학생들의 안전이 절대적으로 확보된다고 보기는 어렵다. 또한 내진설계가 적용된 학교도 우리나라의 내진설계 기준인 약 6.5 규모의 지진에 대하여 어느 정도 안전성을 확보한 것이며, 내진보강을 실시하여도 건물 전체의 내진성능이 내진설계를 적용한 수준으로 동일하게 향상된다고 보기는 어렵다. 따라서 평소의 학교생활 속에서 위험요소를 최소화하고 대피 행동요령의 반복적인 훈련을 통하여 학생 스스로 생명을 지킬 수 있도록 하는 안전교육을 효과적으로 수행하여 미래의 재난에 능동적으로 대처할 필요가 있다.

① 개요

2015년 한국교육개발원에서 수행된 『학교안전을 위한 내진성능통합 평가모형 개발』 연구의 일환으로 개발된 [그림 5]의 『사용자 중심의 학교시설 내진성능평가 가이드라인』을 기반으로 [그림 6]과 같이 천장재, 선풍기, 가구 등 주요 항목에 대한 평가점수와 그에 따른 등급을 산정하도록 하였다.

사전교육에서 습득된 지식을 기반으로 [그림 11]과 같이 그룹별로 지정된 각 공간으로 분산되어 시설구성항목별 평가를 실시하였다. [그림 12]는 평가결과에 부합하는 점수 및 등급을 산정하여 집계표에 기술하는 과정이다.



[그림 11] 현장평가



[그림 12] 평가정리

③ 도출결과

평가과정에 참여한 학생들을 모니터링한 결과를 4학년 이상부터는 문제없이 평가를 완료하였으며, 다음과 같은 추가적인 효과를 얻을 수 있었다. 첫째, 학생들은 조사하는 과정에서 시설을 구체적으로 살펴보면서 각 시설이 구성되는 원리를 이해하는 기회가 되었다. 둘째, 다른 시설물에 대한 지진 위험성도 생각할 수 있는 사고가 발달하였으며, 장소 측면에서도 활동을 실시했던 학교 사례를 기반으로 [그림 13]과 같이 집에 까지 확장되었다. 셋째, 1학년 학생 중에도 부모로부터 받은 교육경험을 기반으로 고학년보다 우수한 활동을 수행하는 학생들도 있었기 때문에 개별적인 안전의식 수준도 고려되어야 함을 알 수 있었다.

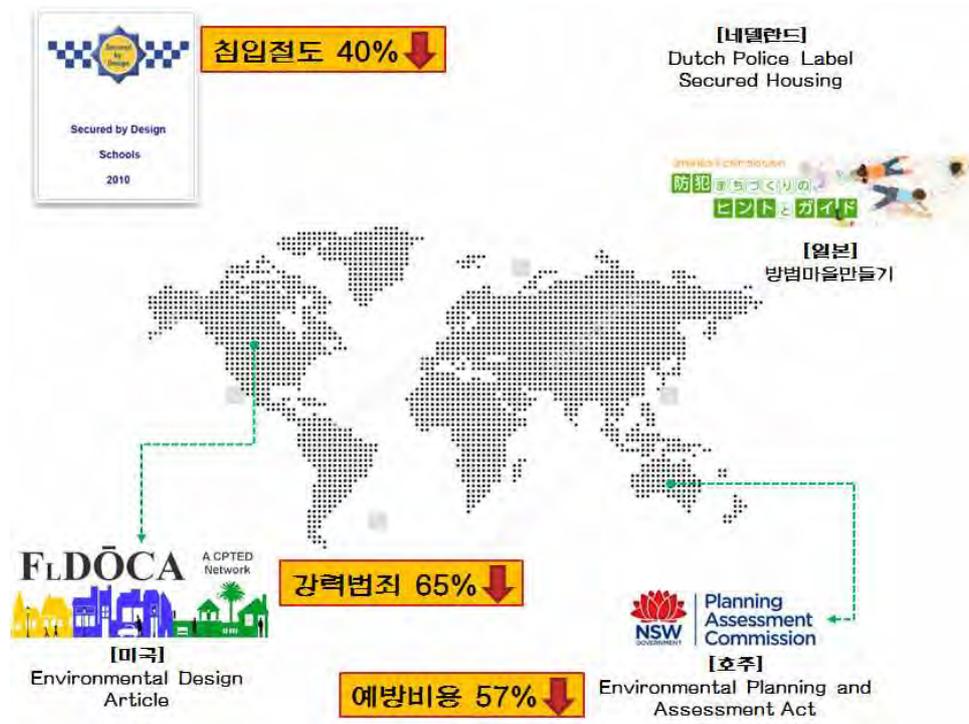


[그림 13] 인터뷰 영상

“평소에는 지진에 대해서 걱정을 많이 안했는데, 이것을 해보니까 지진에 위험한 물건들이 많은 걸 알게 되었어요. 이제 엄마한테 가구 위에 상자같은 것을 올려놓지 마시라고 말해야 할 것 같아요”

2) 교사·학생 참여형 범죄예방환경설계 사업

범죄예방환경설계(Crime Prevention Through Environmental Design, 이하 ‘셉테드’)는 적절한 디자인과 주어진 환경의 효과적인 활용을 통해 범죄발생수준 및 범죄에 대한 두려움을 감소시켜 삶의 질을 향상시키는 기법으로 [그림 14]와 같이 미국, 영국, 일본, 호주 등 세계 선진국에서 활성화된 정책이다. 국내 학교시설에는 2013년부터 교육부 정책 사업으로 본격 추진되어 2017년까지 326개교를 대상으로 시범사업이 적용되었다.



[그림 14] 주요국의 셉테드 정책과 효과

① 개요

학교시설은 공동주택과 같은 다른 시설물과 구분되는 특성을 지니고 있기 때문에 동일한 기법들을 적용하는 것은 한계가 있다. 따라서 한국교육개발원에서는 2017년 학교셉테드 컨설팅 가이드라인(그림 15)을 보급하여 학교 현장에서 고려되어야 할 핵심요소들과 다양한 셉테드 우수사례들을 제시하였다. 가이드라인을 활용하여 학교현장에서는 교사, 학생, 학부모 등 학교사용자를 중심으로 사업추진계획을 중심으로 사업을 준비하고 전문가 컨설팅 위원은 해당학교에 방문하여 사업추진계획의 적정성 및 발전방안을 제안한다. 최종적으로 학교현장에서는 시설공사 전문기업을 중심으로 학교사용자들이 참여하여 시설환경을 개선한다.



[그림 15] 학교 셉테드 컨설팅 가이드라인



[그림 16] 학교셉테드 시범사업 추진과정

② 활동내용

학교 내 또는 학교 주변을 교사와 학생이 함께 돌아보면서 학생들 간 학교폭력이 많이 발생하는 공간을 선정함과 동시에 외부인이 침입 가능한 경로를 시나리오로 가정하여 위험공간을 우선 선정할 필요가 있다(그림 17). 다음으로 학교사용자가 함께 해당 공간에 적정한 대안을 찾는 과정으로 [그림 18]은 기존의 고창으로 되어 있어 자연적 감시에 취약한 창호를 구성원들이 제안하여 변경한 사례이다.



[그림 17] 위험요소 찾기



[그림 18] 대안찾기

시설공사의 대부분은 외부전문업체에 의해서 이루어지지만 경우에 따라서 [그림 19]와 같이 교사와 학생이 함께 학교 내 숨은 공간에 벽화를 그리는 등의 직접적인 참여를 유도할 수 있다. 또한 [그림 20]과 같이 지역사회의 지원을 받아 경비실을 설치한 사례도 있다.



[그림 19] 학생 벽화 작업



[그림 20] 지역사회 지원

③ 도출결과

셍테드 사업은 특징은 학생과 교사가 함께 학교폭력을 줄일 수 있는 방법을 함께 고민하고 함께 시설개선에 참여하면서 공동체의식을 지닐 수 있는 장점이 있다. 특히 교사의 경우 과거에 주관적으로 안전하다고 여겨지던 공간들을 외부침입의 관점에서 다시 관찰하면서 위험성과 심각성을 인식할 수 있게 된다. 또한 [그림 21]의 사례와 같이 시설개선과정에서 학교시설에 대한 열정을 가지게 되어 창문, CCTV, 담장 등 모든 시설요소를 안전의 관점에서 재조명할 수 있는 사고력을 지닐 수 있을 것으로 보였다.

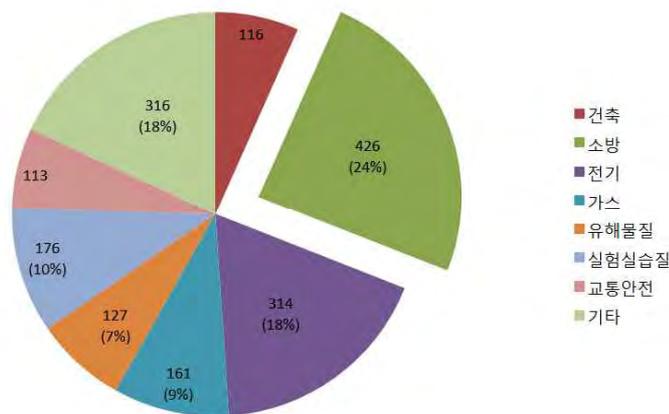


[그림 21] 인터뷰 영상

“처음에는 관심이 없던 교사들도 학교를 돌아보고 대안을 찾는 과정에서 시설에 열정을 가지게 되었고 현재는 선생님들이 셉테드와 같은 사업을 계속하고 싶어 하고 있습니다.”

3) 학생 중심의 화재안전점검 워크숍

2015년에 마련된 『학교안전사고 예방에 관한 기본계획(2016~2018)』에서 전기, 가스, 소방 등 분야별 전문가가 학교현장의 안전현황을 종합적으로 점검하는 『원스톱 점검』의 1차년도 추진결과를 보면 8개의 분야 중 소방이 426건으로 전체의 24%를 차지하고 있는 것으로 분석되었다. 영국의 경우 2015년 소방법¹⁾을 개정하면서 학교의 학생, 교사 등이 참여하여 학교의 화재안전수준을 평가할 수 있도록 『화재 안전 위험 평가(Fire Safety Assessment)』를 제시하였는데 그 내용에는 단순한 화재 대응훈련을 벗어나 보듯이 감지기의 기능을 이해하고 적정성을 평가하는 내용으로 구성되어 있다. 미국의 경우 NFPA(National Fire Protection Association)에서 학생대상의 화재안전교육을 지속적으로 수행하고 있다. 공공교육(Public Education)의 하나로 진행되고 있으며 유치원 등 학생 대상의 화재안전 교육 자료를 살펴보면 신속한 대피와 함께 감지기의 작동방법, 작동 및 예방에 관한 사항들을 중심으로 지도하고 있는 것을 알 수 있다(NFPA 2012).



[그림 22] 2016년 학교안전 원스톱 점검 결과

자료 : 교육부, 학교안전공제중앙회 (2016), 학교안전 원스톱 점검·컨설팅 사례집 p.7의 <분야별 미흡사례 건수> 표를 그림으로 재구성함.

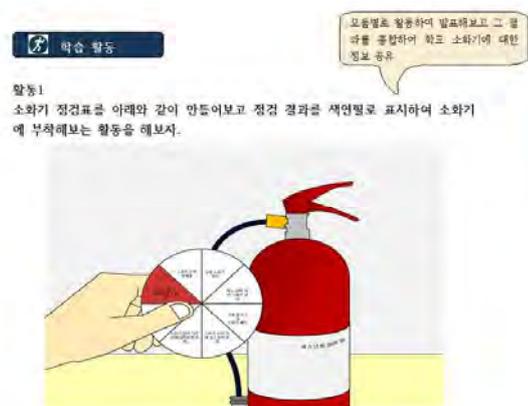
¹⁾ Regulatory Reform(Fire Safety) Order 2005, SI 2005/1541. The Stationery Office, 2005, ISBN 0 11 072945 5.

① 개요

본 워크숍은 2017년 한국교육개발원에서 수행한 『학교시설의 화재안전수준 평가모형 개발』의 연구결과를 기반으로 실시되었다. 문헌분석, 사례조사, 델파이분석 등의 과정을 통하여 소화기, 옥내소화전, 유도등 등 화재안전과 관련한 44개의 시설항목을 도출하여 체크리스트 형태의 평가모형을 개발하였다. [그림 23]은 연구결과물의 하나인 소화기 항목의 점검카드로 학생들이 합격 사례와 불합격 사례 중 선택할 수 있도록 제작되었다. 또한 [그림 24]는 점검활동 전 학생이 점검활동에 필요한 지식을 습득할 수 있도록 제시된 교수·학습 자료이다.



[그림 23] 점검카드



[그림 24] 교수·학습 자료

② 활동내용

우선 1학년부터 6학년까지 학년별로 3명씩으로 1조로 구성하였으며, 평가는 해당 교실과 복도를 중심으로 평가하도록 하였다(그림 25). 사전교육(그림 26)은 화재안전점검을 통한 화재예방의 긍정적 효과, 항목별 평가방법 등을 중심으로 실시하였다.



[그림 25] 그룹구성 및 역할 분담



[그림 26] 사전교육

사전교육의 습득된 지식을 바탕으로 [그림 23]의 체크카드를 이용하여 [그림 27]과 같이 항목별 점검을 실시하였다. 점검결과를 [그림 28]과 같이 조별로 논의하여 최종적으로 평가하였다.



[그림 27] 현장평가



[그림 28] 평가정리

③ 도출결과

평가과정에 참여한 학생들을 모니터링한 결과를 3학년 이상부터는 문제없이 평가를 완료하였으며, 다음과 같은 추가적인 효과를 얻을 수 있었다. 첫째, [그림 27]과 같이 체험 중심으로 진행된 점검활동을 모든 학생들이 흥미롭게 참여하면서 높은 참여율을 볼 수 있었다. 둘째, 상대적으로 오래 생활한 고학년 학생들의 경우는 학교시설에 대한 이해도가 높아 상당히 많은 범위에 대해 스스로 점검하는 모습을 볼 수 있었다. 셋째, 학생들이 자연스럽게 서로 협동하면서 점검하고 의견을 나누는 모습을 볼 수 있었다. 마지막으로, [그림 29]와 같이 해당 학교시설의 화재안전시설을 이해하고 올바르게 대처할 수 있는 자신감이 길러질 수 있음을 알 수 있었다.

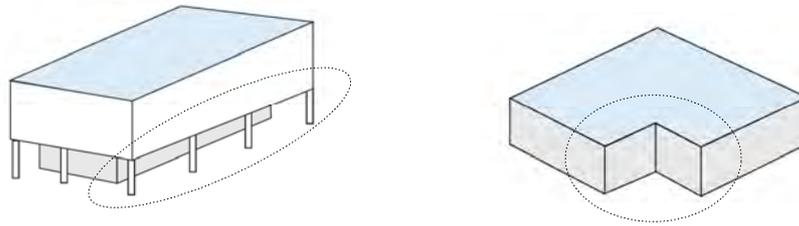


[그림 29] 인터뷰 영상

“이런 계기를 통해서 우리 학교에 이런 학교에 많은 소방안전장치가 있는지 몰랐고요. 많이 알아서 만약에 진짜 화재가 났을 때 잘 대처할 수 있을 것 같아요.”

3. 시사점

학교시설을 활용한 안전교육 사례 결과를 통하여 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다. 첫째, 일상생활의 대부분을 보내는 학교시설에 대하여 교사 및 학생들의 이해도가 낮기 때문에 거주 학교시설의 구성요소를 이해하고 위험요소를 점검 및 제거하는 시설안전교육이 필요하다. 해당 학교시설의 올바른 이해를 통하여 화재 발생 시 신속하게 소화기를 사용한다거나 [그림 30]과 같이 지진 대피 피난로 선정 시 보다 안전한 피난로를 선정할 수 있다.



[그림 30] 구조적 취약 지역 사례(연방재난관리청, 2010)

둘째, 학교시설에 포함되어 있는 시설요소는 공동주택, 오피스 등 학생들이 학교 밖에서 접하는 시설물들에 속해 있는 대부분의 시설요소를 포함하고 있다. 따라서 일상생활에서 오랜 시간 접해 왔지만 무관심하게 지나쳤던 시설요소들을 [그림 27]과 같이 세부적으로 살펴보면서 안전의식을 고취하는 것은 향후 사회 구성원으로써의 안전한 환경을 조성하는데 큰 밑거름이 될 수 있다.

셋째, 학생들은 활동 과정에서 자연스럽게 협동하고 토론하는 분위기가 조성된다. 시설에 보다 친숙한 고학년의 활동을 보면서 저학년은 자연스럽게 보다 자연스럽게 활동에 참여할 수 있고, 점검한 내용들을 평가하는 과정에서 서로 논의하면서 현재의 시설상태에 대한 의견을 나누는 환경이 조성된다.

넷째, 모든 활동에서 학교현장의 시설을 활용하기 때문에 직접체험 중심의 안전교육을 수행할 수 있다. 약 1시간 정도 진행된 위의 사례들에서도 대부분의 학생들의 안전교육활동 시간동안 집중도 높은 참여를 보였으며, 그에 따른 교육적 효과도 상당히 뛰어난 것을 볼 수 있었다.

박성철(pcs9530@kedi.re.kr)

유엔 지속가능발전목표(SDGs) 4



- 세부목표 4.1** 2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 평등한 양질의 무상 초등교육과 중등교육의 이수를 보장한다.
- 세부목표 4.2** 2030년까지 모든 여아와 남아가 양질의 영유아 발달 교육, 보육 및 취학 전 교육에 대한 접근을 보장하여 이들이 초등교육을 준비할 수 있도록 한다.
- 세부목표 4.3** 2030년까지 모든 여성과 남성에게 적정비용의 양질의 기술교육, 직업교육 및 대학을 포함한 고등교육에 대한 평등한 접근을 보장한다.
- 세부목표 4.4** 2030년까지 전문·직업기술 등 취업, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요하고 적합한 기술을 지닌 청소년과 성인의 수를 실질적으로 늘린다.
- 세부목표 4.5** 2030년까지 교육에서의 성불평등을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다.
- 세부목표 4.6** 2030년까지 모든 청소년과 상당수 성인 남녀의 문해력과 수리력 성취를 보장한다.
- 세부목표 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.
- 세부목표 4.a** 아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립 및 개선하고, 모두를 위한 안전하고 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습환경을 제공한다.
- 세부목표 4.b** 2020년까지 전 세계적으로 개발도상국, 특히 최빈국, 군소도서개발국, 아프리카 국가나 선진국이나 기타 개발도상국의 직업훈련, ICT, 과학기술 및 공학 분야를 포함한 고등교육에 등록하도록 지원하는 장학금을 실질적으로 확대한다.
- 세부목표 4.c** 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 군소도서개발국에서 교사훈련을 위한 국제협력을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 실질적으로 증대한다.

SDG4-교육2030 세부 목표 및 글로벌 성과 지표

SDG4-교육2030 “포용적이고 공평한 양질의 교육과 모두를 위한 평생학습 증진”	
세부 목표	글로벌 성과 지표
4.1 2030년까지 모든 여아와 남아가 적절하고 효과적인 학습성취를 이끌어 낼 수 있는 무상의, 평등한 양질의 초등교육과 중등교육을 이수하도록 보장한다.	4.1.1 (i)초등학교 2-3학년 (ii)초등교육 말 (iii)중등교육 말 (a)읽기와 (b)수학 분야에서 최소 숙달기준을 달성하는 아동/청소년의 성별 비율
4.2 2030년까지 모든 여아와 남아가 양질의 영유아 발달, 보육 및 취학 전 교육에 대한 접근을 보장하여, 이들이 초등교육을 준비할 수 있도록 보장한다.	4.2.1 보건, 학습, 심리적 건강 발달 정도가 정상인 5세 이하 아동의 성별 비율 4.2.2 (정규 초등교육 입학 1년전) 보육 및 교육 참가 영유아의 성별 비율
4.3 2030년까지 모든 여성과 남성에게 적정비용의 양질의 기술교육, 직업 교육 및 대학을 포함한 고등교육에 대한 평등한 접근을 보장한다.	4.3.1 최근 12개월 내 교육훈련에 참여한 청소년/청년의 성별 비율
4.4 2030년까지 취업, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 직업기술을 포함하는 적절한 기술을 지닌 청소년과 성인의 수를 실질적으로 증대한다.	4.4.1 정보통신기술(ICT)을 지닌 청소년/청년의 기술 유형별 비율
4.5 2030년까지 교육에서의 양성불평등을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 대한 평등한 접근성을 가지도록 보장한다.	4.5.1 세분화 가능한 이 목록의 모든 지표를 대상으로 한 형평성 지수(여성/남성, 농촌/도시, 소득 상위/하위 5분위 수, 데이터가 가능해질 시 장애 상태, 토착민, 분쟁 영향 여부 등)
4.6 2030년까지 모든 청소년과 상당수의 성인 남녀가 문해력과 수리력을 성취하도록 보장한다.	4.6.1 기능적 (a)문해 (b)수리 기술 능숙도가 적어도 일정 수준을 달성한 연령 집단별, 성별 비율
4.7 2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전교육 및 지속가능 생활방식, 인권, 양성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 포함하여 또한 우선시 하여, 지속가능발전을 증진하기 위해 필요한 지식 및 기술 습득을 보장한다.	4.7.1 (i)세계시민교육과 (ii)지속가능발전교육 및 양성평등과 인권 교육의 (a)국가 교육 정책 (b)교육과정 (c)교사교육 (d)학생평가에서 주류화 정도
4.a 아동, 장애인, 성차를 고려한 교육시설을 건립 및 개선하고, 모두를 위한 안전하고, 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습환경을 제공한다	4.a.1 (a)전기 (b)교육 목적의 인터넷 접근 (c)교육 목적의 컴퓨터 (d)장애학생을 위한 설비와 자료 (e) 기초 식수 (f)성별 기초 위생 시설 (g)기초 손 씻기 시설 (WASH 기준 부합)에 접근 가능한 학교 비율
4.b 2020년까지 전세계적으로 개발도상국, 특히 최빈국, 군소도서개발국, 아프리카 국가에서 선진국이나 기타 개발도상국의 직업훈련, ICT, 과학기술 및 공학 분야를 포함한 고등교육에 등록하도록 지원하는 장학금을 실질적으로 확대한다.	4.b.1 분야별 학업 유형 별 장학금에 관한 공적개발 원조(ODA) 유입량
4.c 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 군소도서개발국에서 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 실질적으로 증대한다.	4.c.1 (a)취학 전 (b)초등학교 (c)중학교 (d)고등학교에서 적어도 해당국가에서 관련 수준의 교수에 필요한 최소한의 조직화되고 인정된 예비교사 연수 및 직무연수(예: 교육연수)를 받은 교사 비율

피 낸 날 | 2017년 11월 14일

피 낸 곳 | 유네스코한국위원회

피 낸 이 | 김광호

주 소 | 서울시 중구 명동길(유네스코길) 26

문 의 | 유네스코한국위원회 교육팀

전 화 | 02-6958-4124

팩 스 | 08-6958-4252

전자우편 | ed@unesco.or.kr

한위간행물 등록번호 ED/2017/DI/8