발간 등록 번호
11-B260003-0001-25-08

Happiness for ALL, with Global KOICA
2017 No.3

국제개발협력

Journal of International Development Cooperation

Journal of International Development Cooperation
KOREA INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY



KOICA 한국국제협력단
WORLD FRIENDS KOREA

편집자의 글

국제사회가 당면한 다양한 글로벌 이슈를 다루고 있는 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, SDGs)의 성공적인 달성을 위한 다양한 노력방안이 전 세계적으로 활발히 논의되어 왔다. 그 중에서도 가장 기본적이면서도 중요한 방안으로는 오늘날 우리가 직면한 문제들의 심각성과 공동의 노력의 필요성에 스스로 공감함으로써, SDGs 달성을 위해 적극적으로 참여하고자 하는 글로벌시민의식을 양성하는 것이라 할 수 있다. 또한 글로벌시민 양성이 SDGs 달성을 위한 핵심과제로 인식되기 시작하면서 이러한 인식제고를 위한 방법으로서의 글로벌시민교육 또한 SDGs의 달성을 위한 국제교육 분야에서의 핵심과제로 인식되고 있다. 이에 유럽지역을 비롯한 선진공여국들의 경우 글로벌시민교육을 위한 ODA 예산을 확대하고 관련 정책 및 사례 등을 상호 공유함으로써 글로벌시민교육의 확산과 질적 제고를 위해 다양한 노력을 펼치고 있다. 한국 정부 또한 국제무대에서 글로벌시민교육에 대한 지지와 지원을 지속적으로 천명해오고 있으나, 동 교육 활동의 중복 및 파편화 문제 등과 함께 국내 주요 부처들간의 글로벌시민교육 활동을 총괄하고 조정할 수 있는 플랫폼의 부재 등 해결해야할 과제가 많은 실정이다. 이에 현재 KOICA는 동 문제를 해결하기 위해 '글로벌시민교육 중기전략(2017-2021)'을 수립함으로써 KOICA를 중심으로 한 국내 글로벌시민교육 통합 플랫폼을 구축하고자 노력하고 있다.

이러한 가운데 이번 호에서는 '**SDGs 시대의 글로벌시민교육 현황과 과제**'라는 주제로, 공여기관, NGO 및 국내 교육계 각각의 입장에서 바라보는 글로벌시민교육의 현주소와 운영전략을 공유하고, 이를 바탕으로 향후 글로벌시민교육의 확산을 위해 상호간에 어떠한 파트너십을 바탕으로 협력과 교류를 이루어나갈지에 대해 함께 고민해보고자 한다. 또한 글로벌시민교육이란 개념이 세계시민교육, 개발교육 등 다양한 용어로 사용되고 있음에 따라, 본 호에서는 동 세가지 용어로 혼용하여 사용함을 밝힌다.

이번 호 이슈 부문은 총 3개의 원고로 구성되었다. 우선 '**유럽의 개발교육 전략, 사례, 현황과 한국의 과제 (박수연)**'에서는 글로벌시민양성을 위해 한국이 앞으로 어떠한 방향으로 개발교육을 이끌어나가야할지에 대한 시사점을 유럽의 사례를 통해 살펴본다. 오랜 기간동안 개발교육을 발전시켜온 유럽에서는 글로벌시민으로 나아가기 위한 전(前) 단계로서 유럽시민(European citizens)이라는 개념을 실현함에 따라, 유럽 주요 국가들의 개발교육 운영 전략 및 현황을 들여다본다.

두 번째 원고인 '**한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행 (이긍연)**'에서는 현 국내 공교육 내에서 세계시민교육이 어떻게 운영되고 있는지에 대해 정책 및 교육과정 각각의 측면에서 살펴본다.

또한 공교육 내에서의 세계시민교육 운영에 대한 우수사례를 소개함으로써 앞으로 공교육 내 세계시민교육을 확산하기 위해 국제개발관련 기관들이 어떠한 노력을 해나가야 할지에 대한 제언을 도출한다.

세 번째 원고인 '**한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례 (신재은)**'에서는 한국NGO의 글로벌 시민교육을 위한 다양한 노력 현황 및 사례를 살펴본다. 본 고에서는 글로벌시민교육을 운영하고 있는 전체 NGO 중 6개 기관을 선별하여 동 기관들의 운영 전략 및 사례 등을 보다 심도 있게 살펴본다. 이를 바탕으로 향후 글로벌시민교육의 활성화를 위해 NGO 차원에서 어떠한 개선 노력들이 필요한지에 대해 제언한다.

또한 이번 섹터부문에는 3개의 원고가 실렸다. 첫 번째 원고인 '**일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 현황과 시사점: 글로벌 인재 양성을 위해 무엇을 교육할 것인가 (김복희)**'에서는 현재 국제교육 및 개발교육이 정부, 원조기관, 시민사회, 교육계 등 국내 다양한 주체들에 의해 활발하게 실시되고 있는 일본의 사례를 살펴봄으로써 우리 정부와 KOICA에 대한 정책적 시사점을 도출한다. 이를 위해 일본에서 통용되고 있는 개발교육과 관련한 용어들을 먼저 소개하고 1970년대부터 현재까지 일본 국제교육 및 개발교육의 발전 양상을 살펴보는 동시에 오늘날 일본 내에서의 동 교육사업이 국내 다양한 주체들 별로 어떻게 추진되고 있는지를 살펴본다.

두 번째 원고인 '**품위 있는 일자리(decent work)의 논의 동향이 우리 원조에 주는 시사점 (오수현)**'에서는 '품위 있는 일자리(decent work)' 개념의 등장배경 및 논의동향을 살펴봄으로써 동 개념이 의미하는 바가 무엇인지를 명확히 규정하고 향후 국제개발협력분야에서 동 개념을 어떻게 적용할 수 있을지에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 이를 위해 본 고에서는 동 개념과 관련한 세계노동기구(International Labour Organization, ILO)에서의 논의 및 유엔(United Nations, UN) 권리 협약, 지속가능개발목표(SDGs) 등을 살펴봄으로써 국제 논의에서 동 개념이 갖는 현 위치는 어떠한지를 분석한다.

섹터 부문의 마지막 원고인 '**Situation Analysis of Primary Education in Mozambique (박상백)**'에서는 지난 2000년 이후 지속적으로 개선되어온 모잠비크의 초등교육 부문의 현주소와 앞으로의 해결과제가 무엇인지를 살펴본다. 이를 위해 현지 교육관리정보시스템(Education Management Information System) 데이터를 활용하여 모잠비크 초등교육 운영현황을 살펴보고, 이를 바탕으로 초등교육에 대한 접근권과 품질개선을 가로막는 도전과제가 무엇인지를 분석함으로써 향후 공여기관들의 관련 사업 운영에 대한시사점을 도출하고자 한다.

마지막으로 이번 평가부문에는 '**공공행정분야 ODA사업 모니터링과 평가(M&E)를 위한 성과지표 체계화 방안에 대한 연구 (김은주 · 강길범)**' 원고가 실렸다. 본 고에서는 1991년부터 2014년까지 KOICA가 수행한 공공행정분야 ODA사업을 분석함으로써 공공행정분야 원조사업의 목표 체계

화 및 성과 지표풀 구축을 시도한다. 이를 위해 계층분석기법(Analytical Hierarchical Process)을 사용하여 사업목표의 우선순위별 체계화를 시도하였으며, 정책평가론과 ODA사업 성과평가 기준을 고려하여 성과프레임워크(result framework)를 제시한다. 아울러 공공행정분야 ODA 사업에 대한 모니터링 및 평가(Monitoring & Evaluation)시 유의할 점을 함께 살펴본다.

이번 3호에서는 글로벌 시민의식 함양을 통한 효과적인 SDGs 이행의 필요성에 대한 공감을 바탕으로, 각 주체별로 글로벌 시민교육이 어떻게 운영되고 있는지에 대한 다각적 분석을 통해 동 교육의 현주소를 살펴보고자 기획되었다. 본 호가 독자들로 하여금 글로벌 시민교육이란 무엇이고, 국제개발 분야에서 SDGs 달성을 위해 동 교육이 갖는 중요성 및 향후 강화 방안은 무엇일지에 대해 보다 폭넓게 이해하고 고민할 수 있는 기회가 되기를 바란다.

2017년 9월

ODA아카데미 ODA연구원

본 원고의 내용은 한국국제협력단의 공식적인 견해와
일치하지 않을 수 있습니다.

Contents

Ⅰ. 개발협력 이슈

1. 유럽의 개발교육 전략, 사례, 현황과 한국의 과제 ····· 3
박수연 (한국국제협력단 ODA교육원 과장/개발교육 전문관)

2. 한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행 ····· 39
이긍연 (수락고등학교 교장)

3. 한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례 ····· 63
신재은 (국제개발협력민간협의회(KCOC) 정책센터 부장)

Ⅱ. 섹터포커스

1. 일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 현황과 시사점
: 글로벌 인재 양성을 위해 무엇을 교육할 것인가 ····· 93
김복희 (KOICA아카데미 원장)

2. '품위 있는 일자리(decent work)'의 논의 동향이 우리 원조에게 주는 시사점 ····· 113
오수현 (KOICA아카데미 ODA연구원 연구원)

3. Situational Analysis of Primary Education in Mozambique ····· 137
Sangbaek Park (Monitoring and Evaluation Officer UNICEF Mozambique)

Ⅲ. 평가

1. 공공행정 분야 ODA사업 모니터링과 평가(M&E)를 위한 성과지표 체계화 방안에 대한 연구 ····· 165
김은주 (한국행정연구원(KIPA) 부연구위원)
강길범 (KOICA 미얀마사무소 부소장)

Ⅳ. KOICA 개발협력자료 이용

1. 한국국제협력단(KOICA) ODA도서관 ····· 197
2. KOICA ODA도서관 2017년도 학술DB 목록 ····· 198
3. KOICA 2017년 7월~2017년 9월 발간물 목록 ····· 199
4. KOICA 통합원조정보공유시스템 이용 ····· 201
5.『국제개발협력』원고 기고 방법 ····· 202
6.『국제개발협력』원고 집필 규정 ····· 203

I

개발협력 이슈

1. 유럽의 개발교육 전략, 사례, 현황과 한국의 과제
박수연 (한국국제협력단 ODA교육원 과장/개발교육 전문관)

2. 한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행
이긍연 (수락고등학교 교장)

3. 한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례
신재은 (국제개발협력민간협의회(KCOC) 정책센터 부장)

유럽의 개발교육 전략, 사례, 현황과 한국의 과제

박수연 (한국국제협력단 ODA교육원 과장/개발교육 전문관)

목 차

Ⅰ. 들어가며
1. 국제개발협력과 개발교육
2. 개발교육, 글로벌교육, 글로벌시민교육

Ⅱ. 유럽과 개발교육
1. 하나의 유럽을 향한 움직임
2. 유럽 개발교육의 주요기관

Ⅲ. 유럽의 개발교육 전략, 사례, 현황
1. 오스트리아(Austria)
2. 벨기에(Belgium)
3. 체코(Czech Republic)
4. 아일랜드(Ireland)
5. 룩셈부르크(Luxembourg)
6. 네덜란드(Netherlands)
7. 폴란드(Poland)
8. 포르투갈(Portugal)
9. 슬로바키아(Slovakia)

Ⅳ. 한국의 개발교육 현황과 과제
1. 교육 현황
2. 협력 현황
3. 예산 및 인력 현황

Ⅴ. 제언
1. 개발교육 예산 및 인력 확대와 정책적 우선순위 강화
2. 시민사회와의 협력 강화 및 개발교육 지원 자금 시스템 구축
3. 개발교육 관련 부처 간 협력 강화
4. 개발교육 대상 확대 및 교육 방법의 다양화
5. 타 교육과의 연계 강화
6. 국제사회와의 개발교육 연대 구축

Ⅵ. 나가며

참고문헌

요 약

극한의 현실주의 국제정치의 장이었던 제2차 세계대전의 폐허 속에서 유럽은 자유주의의 이상을 가지고, 유럽연합(EU)를 설립하고, 국제개발협력에 세계 어디보다 적극적으로 임해왔다. 자유주의 이상 아래 1945년 설립된 국제연합(UN)도 70여년 간의 지속적인 노력 하에 2015년 전 세계를 대상으로 하는 Global Goals이라고도 불리는 지속가능개발목표(SDGs)를 수립하였다. 본격적인 글로벌 거버넌스 체제의 시작을 알리는 본 목표의 발족으로 글로벌시민(Global Citizens) 양성이 UN을 위시로 한 세계 교육의 주요 화두가 되었다. 국가시민의 개념을 넘어 유럽시민의 개념을 현실화한 유럽은 선도적으로 글로벌시민교육을 시행해왔으며, 이의 뿌리가 된 교육이 바로 개발교육이다.

유럽은 1960년대부터 개발교육을 시행해왔으며, 2000년대 ODA 대폭 증액 및 EU 설립으로 인한 다문화 인구 증가시기에, 글로벌 이슈, 세계 상호연계 등을 배우는 것을 자국민의 권리로 규정하고 이에 대한 교육을 강화해왔다. 지속적인 ODA 증액 및 이로 인한 전문 인력 양성 필요, 그리고 다문화 인구의 증가 등 2000년대 유럽과 판박이로 닮은 현재 대한민국에 개발교육 강화가 필요한 이유이다. 이에 유럽 사례 및 한국 현황 분석을 토대로 제언점을 찾아보고자 한다.

주제어 : 개발교육, 글로벌교육, 글로벌시민교육, 유럽, 한국, 전략, 사례

Ⅰ. 들어가며

2016년은 역설의 한해였다. 제1, 2차 세계대전을 겪으며, 현실주의 국제정치의 한계를 절실히 목도한 세계가 자유주의 국제정치의 토대 위에 국제연맹(League of Nations), 국제연합(United Nations, 이하 UN), 브레튼우즈기관들(Bretton Woods Institutions, BWIs)을 만들고, 선진국들이 자국 내에 개발원조기관을 설립하며 본격적인 국제협력을 시작하였다. 2차 세계대전 이후 지속적으로 진전되어 온 자유주의 이상의 정점을 찍은 일이자, 글로벌거버넌스(Global Governance) 체제의 본격적 시작을 알리는 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs) 수립 후 첫해였던 2016년, 세계는 영국의 유럽연합(European Union, 이하 EU) 탈퇴라는 Brexit와 미국 제일주의를 외친 국수주의자 도널드 트럼프(Donald Trump)의 미 대통령 당선이라는 현실주의 국제정치의 대대적인 회귀를 목도하였다. 이를 통해 세계는 SDGs 수립 후 첫해인 2016년에, SDGs 수립에 큰 역할을 했고 이의 막강한 지지자였던 데이비드 카메론(David Cameron) 수상하의 영국과 버락 오바마(Barack Obama) 대통령하의 미국이라는 국제개발협력의 거대한 두 축을 잃어버리게 되었다.

2017년 프랑스 대선에서 극우정당 국민전선(Front National, FN)의 마린 르펜(Marine Le Pen)이 추구하던 프랑스의 EU 탈퇴라는 프렉시트(Frexit)는 다행히 임마누엘 마크롱(Emmanuel Macron) 당선으로 저지되었으나, 여전히 유럽에서는 지속적으로 발생하는 테러와 난민 유입으로 인한 사회 불안정에 기인한 극우주의의 득세 분위기가 가라앉지 않고 있다. 세계 어디보다 SDGs 수립 및 실행에 적극적으로 임해왔으며, 유럽연합을 일구어 유럽시민(European citizens)이란 개념을 만들어낸, 자유주의 국제정치의 성지였던 유럽에서 아이러니하게도 국수주의로 회귀하려는 움직임이 세계 어디보다 강하게 일어나고 있는 것이다.

자유주의와 현실주의의 극적인 조우가 발생한 곳이 하나 더 있다. 바로 2017년의 대한민국이다. 2017년 9월 14일, 청와대는 문재인 대통령이 캐나다의 저스틴 트뤼도(Justin Trudeau) 총리와 중국의 피아니스트 랑랑(Lang Lang)과 함께 미국의 싱크탱크 아틀랜틱 카운슬(Atlantic Council)의 2017 글로벌시민상(Global Citizen Awards)을 수상하게 되었음을 밝혔다. 본 상은 아틀란틱 카운슬이 2010년부터 글로벌시민의식 구현과 민주주의 발전에 기여한 인사를 선정하여 주는 상으로 대한민국의 촛불혁명이 글로벌시민의식과 민주주의 고양에 기여한 공로로 문 대통령이 이 상을 수상하게 되었다고 밝히고 있다. 이는 대한민국의 촛불혁명과 그로 인해 탄생한 문재인 정권이 자유주의적 가치를, 현실주의와 국수주의로 치닫고 있는 서구권에 역으로 전파하고 있음을 단면적으로 보여주는 일이다. 하지만, 같은 시점 한반도는 2017년 9월 3일 북한의 6차 핵실험 및 지속적인 미사일 도발로, 전쟁 위기가 고조되고 있으며, 현재의

대한민국과 북한이 휴전 중인 분단국이라는 사실을 상기시켜 주고 있다. 즉, 현재의 대한민국은 자유주의적 가치를 세계에 전파하고 있는 동시에, 현실주의 국제정치의 살아있는 표본임을 세계에 동시에 보여주고 있는 형국이다.

미국, 러시아, 일본, 중국 4대 강국에 둘러싸여 제국주의, 식민시대, 냉전을 모두 겪은, 현실주의 정치의 한가운데에 있는 대한민국이 통일이라는 과제를 푸는 데 필요한 것도 발상의 전환이다. 제1·2차 세계대전을 비롯하여 끊임없는 전쟁의 역사가 있는 현실주의 정치의 주역이었던 유럽이 EU라는 자유주의의 이상을 꽃피운 것처럼, 현실주의 삼엄한 현실 속의 대한민국이 분단과 냉전의 어려움을 딛고 일어서, 종국에는 글로벌시민(global citizens)이라는 자유주의의 이상을 세계에 역으로 전파할 수 있는 국가가 되리라는 희망을 가지고 있다.

이러한 맥락에서 이 글은 국가주의의 넘어선 유럽시민(European citizens)이라는 자유주의적 이상을 현실화한 유럽의 노력, 특별히 개발교육 혹은 글로벌시민교육으로 불리는 이 교육과 관련한 유럽의 사례에서 대한민국의 글로벌시민 양성을 위한 개발교육의 향후 나아갈 길을 살펴보고자 한다.

1. 국제개발협력과 개발교육

국제개발협력(international development cooperation)은 제2차 세계대전 이후 국수주의를 중심으로 한 현실주의 국제정치의 참담한 결과를 목도한 세계가 인류의 공존·공영이 가능하다는 자유주의적 믿음 하에 실시하게 된 새로운 접근이다. 제2차 세계대전 후 황폐화된 유럽 재건을 목적으로 한 마셜플랜(marshall plan)이 그 시작이었고, 유럽이 재건된 후에 초점은 제3세계로 향했다. 국제개발협력의 주요한 정책을 결정짓는 개발원조위원회(Development Assistance Committee, 이하 DAC)가 속해있는 경제협력개발기구(Organization for Economic Co-operation and Development, 이하 OECD)의 전신은 마셜플랜 집행을 위해 1948년에 설립된 유럽경제협력기구(Organization for European Economic Cooperation, OEEC)였다 (박수연, 2015). 현실주의 국제정치의 참담함과 자유주의 국제정치의 혜택을 고스란히 목도한 유럽이 국제개발협력에서 선도적 위치를 차지하게 된 것은, 이러한 면에서 우연이라고 보기 어렵다.

국제개발협력에 본격적으로 뛰어들기 시작한 유럽 국가들이 제3세계의 현실을 자국민들에게 알리기 위해서 시작한 것이 바로 개발교육(development education)이다. 세계에서 가장 많은 식민지를 보유하여 '해가 지지 않는 나라'로 유명했고, 제2차 세계대전의 전승국으로 일찍부터 국제개발협력에 참여한 영국은 이러한 유럽 국가들 중에서도 개발교육 분야에 있어서도 가장

선도적으로 참여해왔다. 특별히 영국의 개발 비정부기구(Non-Governmental Organization, 이하 NGO)인 옥스팜(Oxford Committee for Famine Relief, 이하 Oxfam)은 1959년 개발교육 담당 직원을 배정하는 등 일찍부터 개발교육을 시행해왔으며, 개발교육을 글로벌시민교육(education for global citizenship)으로 전환시키는데 가장 결정적인 역할을 감당했다. 1970년대부터는 Oxfam 같은 개발 NGOs 외에도 버밍험, 리즈 등 각 지역에 개발교육센터(Development Education Center, DEC)가 생기면서, 개발교육이 영국 각지에서 교육되기 시작했다 (박수연, 이상백, 2013).

국제개발협력과 개발교육은 1990년대 큰 변환기를 맞는다. 1991년 소비에트 연방의 붕괴로 시작된 냉전의 종식, 인터넷을 비롯한 교통·통신의 발달과 함께 가속도로 이루어진 글로벌리제이션(globalization), 그리고 이로 인해 증가한 세계상호연계성과 세계상호의존성은 글로벌 거버넌스 체계의 필요성을 가중시켰다. 즉, 환경 파괴, 국제 분쟁, 양극화, 자본에 의한 세계화 등 더 이상 하나의 국가가 해결할 수 없는, 국제적인 공조 하에서만 해결이 가능한 문제들이 발생하게 된 것이다 (고아라, 2015). 이러한 배경에서 본격적으로 글로벌시민성(global citizenship)의 중요성에 대한 관심이 시작되었다.

또한, 개발도상국 정부의 부패 문제, 개도국의 부채 및 불공정한 글로벌 무역구조 등 개발도상국의 본질적인 빈곤 문제 해결에 대한 접근이 필요하다는 것을 깨달은 서구권의 국제 NGO들이 개발교육의 성격을 단순히 빈곤과 국제개발을 알리던 문자 그대로의 '개발교육'에서 전 지구적 연대와 사회정의를 추구하는 '글로벌시민교육'으로 방향을 선회하기 시작한 것이다.

글로벌시민교육 발전의 또 다른 주된 요인은 1993년 EU의 탄생이다. 이를 통해 EU 국가들은 개별국가의 시민권에 더해 유럽시민권(European citizenship)을 보유하게 되었고, 유럽 내에서 급속도로 증가한 이민으로 인해 기존의 국가 중심, 민족 중심적 교육에서의 탈피가 불가피해지게 된 것이다.

마지막으로 1990년대 말과 2000년대 개발교육(글로벌시민교육)의 양적·질적 성장에 기여한 것은 서구권의 공적개발원조(Official Development Assistance, 이하 ODA) 자금의 대대적인 증액이다. 냉전의 붕괴로 1990년대는 환경, 양성평등, 빈곤, 인구, 교육, 아동, 인권 지구촌 공동의 문제에 대해 협력의 목소리를 내기 위한 국제회의가 대폭 확대되어 개최되기 시작하였으며, 그 정점을 이룬 것이 새천년개발목표(Millennium Development Goals, 이하 MDGs) 수립이다 (박수연, 2015).

MDGs 수립을 전후로 OECD DAC 국가들은 대대적으로 ODA를 증액하기 시작하였고, 이 시기 특별히 유럽 공여국 정부들이 집중한 것이 대국민 개발교육과 이해증진(Development Education and Awareness Raising, 이하 DEAR) 분야였다. 당시 영국을 위시한 많은 유럽 국가들이 ODA 증액을 위한 홍보의 일환으로 ODA백서(ODA White Paper) 발간 및 개발교육 지원 자금 시스템을 구축하는 등 개발교육과 이해증진 활동을 강화했다. 특별히 영국과 아일랜드의 경우 이 시기 발간한 ODA백서에서 자국민들이 해외원조 및 국제개발에 대해 배울 수 있는 기회를 제공해야 함을 명시하였다 (박수연, 2015, 박수연· 이상백, 2013). 2007년 발간된 「개발에 대한 유럽합의: 개발교육과 이해증진의 기여(The European Consensus on Development: the Contribution of Development Education and Awareness Raising)」란 합의서에서 EU 국가들은 개발교육이 글로벌 빈곤 문제와 환경문제 해결을 위한 것만이 아닌, 자국민들의 '권리'라는 것을 강조하고 있다. 이 합의서에서 EU가 밝히는 개발교육과 이해증진의 목적은 아래와 같다 (박수연, 2015).

> "개발교육과 이해증진의 목적은 유럽의 모든 사람들이 전 생애에 걸쳐, 글로벌 개발 문제와 이에 대한 지역과 개인의 연관성을 알고 이해할 기회에 접근할 수 있도록 하고, 공정하고 지속가능한 세계를 위해 영향을 미침으로, 상호의존적이고 변화하는 세계의 거주민으로서의 자신들의 권리와 책임을 이행하도록 하는 것이다.(The aim of Development Education and Awareness Raising is to enable every person in Europe to have life-long access to opportunities to be aware of and to understand global development concern, and the local and personal relevance of those concerns, and to enact their rights and responsibilities as inhabitants of an interdependent and changing world by affecting for a just and sustainable world.)" (DEEEP, 2007)

이러한 맥락에서 유럽 국가들은 이 시기 개발교육과 이해증진 자금을 대폭 확대해왔다. 영국의 경우, 1997년에 집권한 토니 블레어(Tony Blair)의 노동당(The Labor Party) 정부는 국제개발부(Department for International Development, 이하 DFID)를 창설하고, ODA를 대폭 확대하였다. 동 시기 토니 블레어 정부는 ODA 증액을 위한 대국민 지지를 위해 '개발을 위한 지지 구축(Building Support for Development)'이라는 개발교육 포함한 이해증진 전략을 수립하였다. 이에 기반하여 영국 정부는 1998/1999회계년도에서 2009/2010회계년도까지 이해증진에 약 1억1,600만 파운드 (한화 약 1,572억 원)를 사용하였다. 네덜란드 외교부의 경우는 네덜란드 공교육 내 글로벌시민성이 자리잡을 수 있도록 하기 위해 네덜란드 국제협력 및 지속가능개발 재단(Stichting Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en

Duurzame Ontwikkeling, 이하 NCDO)을 통해 연간 960만 유로 (한화 약 130억 원)를 공여한 바 있다 (박수연, 2015).

개발교육은 국제개발협력의 양적 측면뿐만 아니라 국제개발협력 분야 전문인력 양성이라는 개발원조의 질적 측면과도 직결된 분야로, 지속적인 ODA 증액이 필요한 한국의 상황에서 다른 어느 분야보다도 정책적 우선순위로 다루어져야 하고 충분한 예산과 인력의 지원이 필요한 분야이다.

유럽 국가들은 이러한 정부 차원의 개발교육과 이해증진을 향한 노력에 힘입어, 2008년 발생한 글로벌 경제 위기 이후 어려워진 경제 상황에도 불구하고 지속적인 ODA에 대한 국민적 지지가 이루어지고 있다. 영국의 경우 역사적으로 보수당이 집권한 경우 ODA가 대폭 축소되거나 개발교육 지원 자금 체제가 폐지되곤 하였으나, 1990년대 말엽부터 대대적으로 시행되어온 개발교육의 영향으로 현재 개발원조와 개발교육은 초당파적 지지를 얻고 있으며, 2010년 집권한 보수적 성향의 연립내각 하에서도 지속적으로 ODA/GNI 0.7% 달성의 목표 유지 및 개발교육 지원 자금 체제 유지 등이 지속되고 있다 (박수연, 2015). 룩셈부르크의 경우도 개발협력은 강력한 정치적 대중적 지원과 함께 정부의 주요한 우선순위 자리를 유지하고 있으며, 어려운 경제 상황에도 불구하고, ODA/GNI 1% 목표에 대한 의지를 확고히 하고 있다(GENE, un-published).

2. 개발교육, 글로벌교육, 글로벌시민교육

현재 유럽에서 개발교육(development education), 글로벌교육(global education), 글로벌시민교육(global citizenship education, education for global citizens, education for global citizenship) 등은 동일한 의미로 사용되고 있다.

앞서도 설명하였듯이, 유럽에서 본 교육은 공통적으로 개발교육(development education)이라는 용어로 시작하여, 최근에는 글로벌교육(global education), 글로벌학습(global learning), 그리고 글로벌시민교육으로 변경하여 사용하는 경향이 있지만, 본 교육과 관련한 용어는 여전히 혼용되는 실정이다.

본 교육에 있어서 가장 선도적인 위치를 점하고 있으며, EU 국가 내에서 본 교육의 조정체 역할을 담당하고 있는 유럽 개발교육 네트워크(Global Education Network Europe, 이하 GENE)의 경우, 개발교육, 글로벌교육, 글로벌학습, 글로벌개발교육(global development

education) 등이 같은 의미로 사용되고 있으며, 국가별로 별도의 용어를 사용하는데 자율성을 부여하고 있다.

정부원조기관인 Irish Aid 중심으로 체계적으로 개발교육이 성장·발전해 온 아일랜드는 여전히 개발교육이라는 용어를 고집하고 있으며, 영국은 개발교육과 글로벌학습을 혼용하고 있다. 오스트리아의 경우는 교육부에서는 글로벌학습을, 정부원조기관인 오스트리아 개발청(Austrian Development Agency, 이하 ADA)는 개발교육을 사용하고 있다. 그리고, Oxfam 등의 개발 NGOs를 위시한 시민사회는 글로벌시민교육을 선호하고 있다. 또한, 최근에는 국제이해교육(Education for International Understanding, EIU)도 그 성격을 글로벌시민교육으로 변경하면서, 본질적으로 이러한 교육들 간에 차이가 거의 사라지고 있는 상황이다. 현재는 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)도 기존의 환경 중심에서 SDGs와 같이 사회, 경제, 환경 모두를 아우르는 개념으로 진화하면서 본 교육들과 같은 방향으로 진화하고 있지만, 아직은 그 뿌리가 환경교육에 있고, 여전히 환경 분야에 방점을 찍고 있다는 면에서 아직은 상기 교육들과는 다소 차이를 보인다.

개발교육이라는 용어 자체만 보면, 개발이라는 협의의 개념만을 강조하는 것 같은 이미지가 있어 장기적으로는 글로벌교육, 글로벌학습, 글로벌시민교육으로 용어를 변경하는 것이 옳으나, 현재 한국에서 글로벌교육은 국제 교류 및 개도국 협력을 위한 교육으로 더 많이 사용되는 경향이 있으므로, 이러한 혼돈을 배제하기 위해서 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, 이하 KOICA) 및 국제개발협력민간협의회(Korea NGO Council for Overseas Development Cooperation, 이하 KCOC)에서는 개발교육이라는 용어를 지속적으로 사용하고 있다. 유럽 국가 내에서도 긴 개발교육의 역사 및 양질의 교육으로 유명한 아일랜드가 개발교육이란 용어를 고집하고 있으며, 글로벌개발교육이라는 혼합 용어를 사용하는 체코 같은 국가들도 있다. 단 본 교육의 목적이 글로벌시민 양성에 있으며 본질적으로 글로벌시민교육과 차이가 없으므로, 대외적으로 특별히 공교육을 대상으로 하는 경우에는 글로벌시민교육이란 용어를 사용한다.

글로벌시민교육이라는 용어에 대해서도 global citizenship education, education for global citizens, education for global citizenship, education of global citizens 등 다양한 용어가 서구권 및 UN에서 혼용되어 사용되고 있으며, 국내에서는 이를 세계시민교육, 지구시민교육, 지구촌시민교육, 글로벌시민교육 등 다양한 용어로 번역하여 사용하고 있다. KOICA의 경우, 교육부를 위시한 공교육 현장에서 본 용어가 세계시민교육으로 통일된 것을 고려하여, 공교육 대상의 교육에서는 '세계시민교육'이라는 용어를 사용하고 있다. 단, '세계'라는 용어는

global이 아닌 world를 의미하고 있으며, 글로벌시민교육의 태생적 배경인 글로벌거버넌스의 의미를 포함하지 못하는 한계를 지니고 있어, 공교육 대상의 교육 외의 정책적 문서 등에서는 글로벌시민교육이라는 용어를 혼용하여 사용하고 있다.

본고에서는 유럽 정부 차원, 구체적으로 GENE에서 활동 중인 유럽 국가의 교육 전략, 사례 등을 분석하여 적용점을 찾는 것을 목적으로 하고 있으므로, 글로벌교육이란 용어를 사용하는 것이 가장 바람직하나, 국내에서는 글로벌교육이란 용어가 다른 의미로 먼저 이해되고 있어, 이 때문에 개발교육이라는 용어를 사용하고 있다. 이에 본고에서는 개발교육이란 용어를 글로벌교육, 글로벌학습, 글로벌개발교육을 아우르는 개념으로 사용하고 있음을 밝혀둔다. 또한, 한국의 개발교육의 경우 KOICA와 시민사회 모두 글로벌시민 양성을 교육의 주목적으로 두고 있으며, 본질적으로 교육의 내용과 성격이 글로벌시민교육과 차이가 없고, 마지막으로 UN에서 사용되는 글로벌시민교육의 배경이 개발교육에 그 근본적 뿌리를 두고 있으므로, 글로벌시민교육까지 포함하는 개념으로 개발교육이라는 용어를 사용하고자 한다.

해외 국가 사례와 관련하여서는, 개발교육은 전 지구적으로 다양한 국가에서 시행되고 있으며 OECD 국가 중 캐나다와 호주, 일본, 미국 등의 나라에서도 활발히 시행 중이나, 본고에서는 유럽 국가에 한정하여 사례를 분석·적용할 예정이다.

II. 유럽과 개발교육

1. 하나의 유럽을 향한 움직임

유럽은 태생적으로 글로벌시민교육이 탄생하고 성장·발전하기 좋은 환경이다. 지구상 유일하게 두 개의 시민권 개념을 현실화시킨 지역이기 때문이다. 유럽에 거주하는 사람들은 개개 국가의 시민권에 더해 유럽 시민권(European citizenship)을 보유하고 있다. 이는 개개 국가의 시민인 동시에 지구공동체의 일원으로서의 글로벌시민(global citizens)이라는 두 개의 시민권 개념을 현실적으로 이해하기 좋은 예시라고 할 수 있다.

1946년 9월 제2차 세계대전의 폐허 속에서 당시 영국 수상이었던 윈스턴 처칠(Winston Churchill)은 스위스 취리히 연설에서 국제연합과 같은 기구가 유럽에도 필요함을 주장하며, 하나의 유럽이라는 꿈을 천명하였다. 당시로서는 요원했던 'We must build a kind of United States of Europe'이라는 이 꿈은 결국 1993년 EU의 탄생으로 현실화된다.[1] 유럽은 1952년 유럽석탄철강공동체(European Coal and Steel Community, ECSC) 출범, 1957년 유럽경제공동체(European Economic Community, EEC) 및 유럽원자력공동체(European Atomic Energy Community, EURATOM) 창설, 그리고 1967년 유럽공동체(European Communities, EC)를 거쳐 1993년 EU가 탄생하게 된다.[2]

1648년 베스트팔렌 조약(Peace of Westfalen)으로 탄생한 주권국가 체제를 뛰어 넘는 국가 간의 연합체라는 자유주의 정치의 이상이 1992년 네덜란드 마스트리히트에서 체결된 '유럽연합 조약(Treaty of European Union)'으로 현실화된 것이다.

역사의 아이러니는 여기에서도 발생한다. 유럽연방의 꿈을 꾸어 현재의 EU를 만드는 초석을 닦은 윈스턴 처칠의 나라 영국이 바로 EU를 탈퇴한 첫 번째 국가가 된 것이다. 비록 2016년 6월 23일 국민투표에 의해 결정된 브렉시트(Brexit)로 그 동력이 약화되기는 했지만, 여전히 유럽은 처칠의 꿈대로 하나의 유럽을 완성해가기 위한 노력을 지속하고 있다. 이는 외교부의 이름 변화에서도 볼 수 있는데, 유럽 국가 중 룩셈부르크, 슬로바키아 등과 같은 국가들이 외교부라는 이름 대신 외교 및 유럽부(Ministry of Foreign and European Affairs, 이하 MFEA)

1) Jon Danzig. "Winston Churchill: A founder of the European Union" posted on "Ideasoneurope, IOE" blog (November 10th, 2013), available at http://eu-rope.ideasoneurope.eu/2013/11/10/ winston-churchill-a-founder-of-the-european-union (접속일: 2017.09.17.).

2) 외교부 홈페이지. http://www.mofa.go.kr/countries/regional/eu/outline/index.jsp?mofat=001&menu=m_40_70_90 (접속일: 2017.09.17.).

라는 이름을 사용하고 있다.

현재 유럽은 또 하나의 위기이자 기회를 맞이하고 있다. 시리아 내전으로 인해 급증하고 있는 난민 및 IS 등 극단주의 무슬림 과격단체 및 그 추종자들에 의해 지속적으로 유럽 전역에서 발생하고 있는 테러는 자유주의의 산실이자, 전 세계의 희망이 되어 온 유럽에 국수주의의 움직임을 일으키고 있다. 이는 분명히 EU에게는 위기일 수 있으나, 역으로 기존 EU가 국가시민(national citizens)이란 개념을 유럽시민(European citizens)으로 확대시켰다면, 세계 각 지역에서 발생해온 빈곤과 분쟁의 이유로 급증하는, 유럽 외 지역에서 유입되는 난민 문제와 테러의 위협은 이들 국가들이 유럽시민을 넘어 진정한 의미의 글로벌시민(global citizen)으로 도약할 수 있게 하는 기회이자 숙제를 제공해주고 있는 것이다.

2. 유럽 개발교육의 주요기관

앞선 제Ⅱ장인'국제개발협력과 개발교육'에서 국제개발협력과 관련하여 유럽에서 개발교육이 성장·발전해 온 배경을 설명하였다. 본이 장에서는 이러한 노력을 유럽 차원에서 시행해 온 두 개의 핵심 기관인 유럽연합 집행위원회(European Commission, 이하 EC)와 유럽 개발교육 네트워크(Global Education Network Europe, 이하 GENE)에 대한 설명을 하고자 한다.

1) 유럽연합집행위원회(European Commission, EC)

유럽 개발교육 발전에 중요한 역할을 하는 것은 EC이다. EC는 EU 회원국들이 개발교육 역량 강화, 회원국 간 개발교육 관련 네트워크 증진, 우수 사례 공유를 지원하며, EU 국가들의 개발교육 제고를 위해 노력하고 있다. EC는 EU 회원국들을 위한 별도의 개발교육 자금 지원 체제를 보유하고 있으며, 2016년 이에 총 9,295만 유로 (한화 약 1,260억 원)를 공여하였다. 이 중 대표적 프로그램 중 하나는 유럽의회(Council of Europe, 이하 CoE)과 함께 2016년 7월부터 2019년 7월까지 3개년 간 시행하는 '글로벌교육, 네트워킹, 대화를 통한 문화간 학습 교류(Intercultural, Learning Exchange through Global Education, Networking and Dialogue, iLEGEND)'라는 프로그램으로 이에 대한 집행은 North South Centre가 담당하고 있다. 이에 대한 전체 예산은 133만 유로 (한화 약 18억 원)로 EU가 전체의 75%를, CoE가 15%를 분담하고 있다(GENE, un-published).

2) 유럽 개발교육 네트워크(Global Education Network Europe, GENE)

유럽 개발교육에 있어서 가장 핵심적인 역할을 하는 것은 GENE이다. GENE은 유럽 25개국의 개발교육을 담당하는 40여 개 외교부, 교육부, 정부원조기관, 개발교육 실시기관으로 이루어진 유럽 개발교육 협의체이다.[3] GENE은 유럽 국가들 안의 개발교육에 있어서의 네트워크, 상호 학습, 정책 연구, 국가전략 개발, 평가 등을 지원하는 역할을 감당하고 있다(GENE, 2015).

〈표 1〉 GENE 참여국가 및 기관

참여국가	참여기관
Austria(오스트리아)	Austrian Development Agency (ADA), Ministry of Education, KommEnt
Belgium(벨기에)	Federal Ministry of Foreign Affairs (Development Cooperation Division), Belgian Technical Co-operation
Cyprus(사이프러스)	Ministry of Education
Czech Republic(체코 공화국)	Ministry of Foreign Affairs, Czech Development Agency
Denmark(덴마크)	Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education
Finland(핀란드)	Ministry of Foreign Affairs, National Board of Education
France(프랑스)	Agence Française de Développement(AFD)
Greece(그리스)	Ministry of Foreign Affairs
Germany(독일)	Ministry for Economic Cooperation and Development, Engagement Global
Ireland(아일랜드)	Irish Aid, Department of Foreign Affairs
Italia(이태리)	Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education
Luxembourg(룩셈부르크)	Ministry of Foreign Affairs
Latvia(라트비아)	Ministry of Foreign Affairs
Lithuania(리투아니아)	Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education
Netherlands(네덜란드)	NCDO, Ministry of Foreign Affairs
Norway(노르웨이)	Norad, The RORG network
Portugal(포르투갈)	Instituto Camoes, Ministry of Education, CIDAC
Poland(폴란드)	Polish Aid, Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education
Romania(루마니아)	Ministry of Foreign Affairs, Ministry of Education
Slovenia(슬로바니아)	Ministry of Foreign Affairs
Sweden(스웨덴)	Swedish Centre for Higher Education
Slovakia(슬로바키아)	Slovak Agency for International Cooperation and Development, Ministry of Foreign Affairs
Spain(스페인)	Agencia Espanola de Cooperacion International para el Desarrollo(AECID)

3) 출처 : GENE available at http://gene.eu/ (접속일: 2017.09.18.).

참여국가	참여기관
Switzerland(스위스)	Education21
영국(United Kingdom)	DFID

출처 : GENE 홈페이지 (http://gene.eu) 바탕으로 저자가 재구성 (접속일: 2017.09.18.).

(1) 개발교육 동료평가(peer review)와 국별 보고서(national report)

OECD DAC 국가들은 각 국의 개발정책 및 현황에 대해 서로 점검하여, 질을 제고하기 위한 동료평가(peer review)를 실시하고 있다. 유럽 국가들은 2002년 11월 15-17일간 네덜란드 마스트리히트에서 개최된 유럽 개발교육 회의에서 도출된 '마스트리히트 개발교육 선언'을 통해 유럽 개발교육 동료평가 프로세스를 도입하기로 결정하였다. OECD DAC의 동료평가와 별도로 개발교육 분야에 특화되어 실시되는 본 동료평가는 초창기에는 North-South Centre of the Council of Europe이 주도로 실시했다가, 현재는 GENE 사무국이 담당하고 있다. 동료평가를 위한 재정은 GENE 참여국 부처와 기관들의 공동지원(basket-funding)으로 이루어지고 있다(GENE, 2015).

현재까지 사이프러스(2004), 핀란드(2004), 네덜란드(2005), 오스트리아(2006), 체코 공화국(2008), 노르웨이(2009-2010), 폴란드(2009-2010), 슬로바키아(2014), 포르투갈(2014), 아일랜드(2015), 벨기에(2017)가 현재까지 동료평가 수검을 받은 후 이를 토대로 각국의 개발교육 국별 보고서를 발간하였다[4].

(2) GENE 원탁회의(Roundtable)

유럽 국가들은 매해 2번 개발교육 분야에 특화된 회의인 GENE 원탁회담(roundtable)을 실시하고 있다. 본 회의에는 GENE 회원국의 외교부, 교육부, 정부 원조기관 등 개발교육을 담당하는 기관이 초청되며, GENE 회원국이 번갈아 가며 회의 주최국이 되어 GENE 사무국과 함께 회의를 개최한다. 본 회의에서는 주로 각국의 개발교육 관련 최근 동향과 예산 배정 상황, 사례 등을 공유하고 네트워크를 증진하는 자리이며, 특별히 논의되어야 할 특정 주제를 놓고 각 회원국 대표단들이 공동의 논의를 시행하기도 한다. 특별히 주최국의 개발교육 관련한 설명과 기관 방문 등이 이루어지는 등 GENE 회원국 간 개발교육 공동 학습의 장으로 기능한다. 한국의 경우 2016년 35차 회의에 정부원조기관인 KOICA와 숙명여자대학교 글로벌거버넌스센터(한국 UNESCO측 대표로 참석)가 비유럽국가이자 비 GENE 회원국으로는 처음으로 본 회의에 초청받아 참여하여 한국의 사례를 공유한 바 있다.

4) 자세한 사항은 다음의 GENE 홈페이지를 확인하기 바란다: http://gene.eu (접속일: 2017.09.18.).

(3) GENE Global Education Innovation Award

GENE Global Education Innovation Award는 2017년 처음 발족된 프로그램으로 유럽 국가들의 개발교육 혁신을 유도하고, 우수 사례를 공유하기 위한 목적으로 마련되었다. 참가자격은 EU 국가 및 EU 후보국(Albania, the former Yugoslav Republic of Macedonia, Montenegro and Serbia 등이다. 온라인 예선과 국제심사위원단(International Selection Committee)의 심사, GENE 사무국과 GENE 이사회를 거쳐 최종 우승 프로젝트를 선정한다. 5개의 가장 혁신적인 프로젝트에는 프로젝트당 1만 유로가 지원되며, 20-25개의 프로젝트의 내용은 책으로 출간되게 된다. KOICA는 본 대회에서 비유럽권 대표로 심사위원으로 참여하고 있다.[5)]

5) 자세한 사항은 다음의 GENE 홈페이지를 확인하기 바란다: http://gene.eu/award/purpose (접속일: 2017.09.18.).

Ⅲ. 유럽의 개발교육 전략, 사례 및 현황

유럽은 국가마다 개발교육을 담당하는 주체가 다양하나 주로 외교부, 교육부, 정부공여기관, 시민사회, UNESCO 각국 위원회, 지방정부가 주요 주체이며, 외교부, 교육부, 개발원조기관 등 각국 상황에 맞게 다양한 기관들이 개발교육의 이니셔티브를 쥐고 있다. 가장 일반적인 교육 시행의 형태는 외교부 및 원조기관이 시민사회와 협력하여 교육을 비정규교육 분야의 개발교육을 확산하고, 역시 외교부 및 원조기관이 교육부와 협력하여 공교육 내의 개발교육을 지원하는 형태이다.

국가마다 경제 규모와 개발교육 시행 역사의 차이가 있어서 개발교육에 공여하는 규모도 차이가 있으나, 개발교육의 역사가 긴 서유럽 국가들의 경우 벨기에 2,800만 유로, 핀란드 700만 유로, 아일랜드 340만 유로, 오스트리아 420만 유로, 룩셈부르크 235만 유로 등 비교적 높은 금액을 개발교육에 공여하고 있음을 볼 수 있다(GENE, un-published).

후발주자인 체코 공화국 같은 경우, 개발교육 예산 규모는 크지 않으나, 개발교육 국가전략을 수립하고, 이의 이행계획을 위해 부처 간 및 다양한 이해관계자 간 지속적인 협의를 갖는 등의 모범적인 모습을 보여주고 있다. 또한, 체코 공교육 현장에서 개발이슈와 글로벌 이슈가 다루어지는 현황을 통계 수집하는 등의 혁신적인 방법도 주목할 만하다.

오스트리아나 폴란드의 사례에서 볼 수 있듯이 정규교육과 비정규교육 내의 개발교육 확산을 위해서 개발계와 교육계의 다양한 이해관계자가 협력하여 일하고 있는 모습은 유럽 여러 국가에서 볼 수 있으며, 이는 대한민국이 참고할만한 모범적인 모습이다.

주제적인 면에서는 개발, 환경, 민주주의, 공정무역, 불평등, 세계상호연계, 지속가능발전, 대안적 경제, SDGs, 공정무역 등 다양하며, 개발교육(글로벌교육, 글로벌학습)은 이 모두를 포함하는 엄브렐라 개념(umbrella term)으로 활용된다. 유럽에서는 최근 급증한 난민과 유럽 전역에서 발생하고 있는 테러로 극우파 정당의 득세 등의 문제를 공통으로 겪고 있다. 이를 반영하듯 난민, 이주, 미디어에 대한 고민이 개발교육 분야의 신규 주제로 자리 잡은 상황이다.

GENE은 개발교육의 체계적인 시행을 위해 개발교육 국별 전략을 수립하는 것을 권고하고 있으며, 현재까지 독일, 스페인, 아일랜드, 오스트리아, 체코, 포르투갈, 핀란드 등의 국가가 동 전략을 수립한 바 있다.

이전 연구들이 주로 핵심적인 1~2개 국가의 사례를 심도 있게 분석한 반면, 본 연구에서는

다양한 유럽 국가들의 개발교육 관련 대표적인 사례와 전략, 형태를 공유하고, 여기에서 한국에 적용할 법한 시사점을 도출하고자 한다.

1. 오스트리아(Austria)

오스트리아의 개발교육(development education; global learning)의 주체는 개발교육 지원 자금을 집행하는 ADA, 공교육 내에서의 개발교육 시행을 위해 노력하는 교육부, 개발교육 실무자 역량 강화 및 평가 업무를 주로 담당하는 KommEnt, 적극적으로 개발교육을 실시 중인 개발 NGOs인 Südwind Agency 등이 있다.

오스트리아에서는 개발교육과 관련해 다양한 분야의 협력을 통해 혁신적인 발걸음을 내딛고자 하는 움직임들이 있으며, 이의 일환으로 수립된 것이 오스트리아 개발교육 전략 그룹(Austria Strategy Group for Global Education)이다. 이를 통해 오스트리아는 공교육 내에 개발교육적인 시야를 증진하고, 주류화하며, 통합하고자 노력하고 있다(North-South Centre of the Council of Europe, 2006).

최근 오스트리아 개발교육과 관련한 특별한 활동으로는 ADA, 교육부, KommEnt가 협력하여 Alpen-Adria-Universitat Klagenfurt에서 2015-2018 동안 실시 중인 글로벌시민교육 과정(global citizenship education course)를 들 수 있다. 전문가 훈련 프로그램과 교사 교육으로 구성된 본 과정을 통해 참여자들은 국제적으로 통용되는 글로벌시민교육의 개념 및 현재의 이론적 담론, 그리고 자신들의 업무에서 글로벌시민교육을 시행하는 방법에 대해서 학습한다(GENE, un-published).

2. 벨기에(Belgium)

벨기에는 2015년에 실시된 OECD DAC 동료평가에서 개발교육과 이해증진 분야에서 'Directorate General for Development(DGD)와 Belgian Technical Co-operation (BTC)가 벨기에 시민사회와 전략적이고, 긴밀하게 협력하고 있다.'라고 호평받은 바 있다. 이렇듯 시민사회는 벨기에 개발교육에 있어서 중추적인 역할을 감당하고 있고, 전체 개발교육 예산의 80%가 시민사회를 통해서 집행되고 있으며, 개발교육에 참여하는 기관은 80여 개에 이른다. 벨기에는 매년 개발교육 지원 자금을 공모를 통해 선정·지원하는데, 2015년의 경우 '식량안보'라는 주제를 제시하여 이 분야의 교육이 실시되도록 장려하였다(GENE 2016). 벨기에의 2015년 개발교육과 이해증진 지원 자금 규모는 2,800만 유로(한화 약 379억 6,600만

원)로 전체 ODA의 1.63%를 공여하고 있다(GENE, un-published).

최근 벨기에 개발교육에 영향을 미치는 주요 이슈로는 SDGs, 극우주의, 폭력적 극단주의, 경제·사회·문화적 차별, 이주, 디지털화와 정보통신기술(Information and Communications Technologies, ICT)의 상호작용 등이 있다. 벨기에 외교부에서 국제개발을 담당하는 Directorate General for Development가 벨기에 개발교육과 글로벌시민교육에 대한 지원을 하는 중요한 역할을 하고 있으며, 시민사회도 정책에 적극적으로 참여하고 있다(GENE, 2017).

3. 체코(Czech Republic)

체코는 개발교육명으로 글로벌개발교육을 사용하고 있다. 개발교육의 후발주자로 예산 규모는 2016, 2017 동일하게 55만5천 유로(한화 약 7억5,000만 원)를 배정하고 있어, 양적으로는 적지만, 2011-2015 개발교육 국가전략(National Strategy for Global Development Education)을 수립하고, 2008년 개발교육 동료평가를 받는 등 개발교육을 강화하고자 하는 노력을 기울이고 있다. 체코는 2017년부터 예산을 '순수한 개발교육'과 '일반 대중을 위한 이해증진'으로 분류하기 시작하였으나, 양적 규모에서 변화는 없는 상태이다.

체코는 개발교육 국가전략의 실행계획의 이행을 위해 지속적으로 부처 간, 다양한 이해관계자 간 협의를 진행하고 있다. 교육부와 교육 연구소 등이 본 교육과 관련한 자금 부족의 문제를 겪고 있어, 외교부와 체코정부원조기관(CzDA)은 이들 기관 및 NGOs의 핵심 프로젝트를 지원하는 방식으로 도움을 주고자 노력하고 있다.

체코 교육부 산하의 정부 기관인 'Czech School Inspection'은 체코 공교육 내에서 글로벌 및 개발이슈가 다루어지고 있는 현황에 대한 첫 번째 통계 보고서를 발간하였다. 이 보고서에 의하면 개발교육과 이해증진 이슈는 체코의 거의 모든 학교에서 다루어지고 있는 것으로 보이나, 교육의 질에 대한 데이터는 수집되지 않았다(GENE, un-published).

4. 아일랜드(Ireland)

아일랜드의 개발교육(Development Education)은 유럽 내에서도 매우 모범적으로 손꼽힌다. 2012년 한국의 OECD 동료평가에서도 아일랜드와 핀란드의 개발교육을 사례로 삼아 벤치마킹할 것을 권고한 바 있다(OECD, 2012). 아일랜드는 2006년 ODA 증액 시기, ODA백서를 발간하며, 이 백서에서 아일랜드 모든 아이들이 개발교육을 받을 권리가 있음을 명기하고 있다

(박수연, 2015). Irish Aid의 체계적인 중기전략 하에 개발교육을 실시해 아일랜드는 이미 1, 2차 개발교육 중기전략을 마치고, 현재 3차 개발교육 전략을 수립하여 실시 중이다(GENE, 2016).

2016년 아일랜드의 ODA예산은 6억 4,100만 유로로 GNP의 0.36%를 공여 중이며, 이 중 개발교육에 340만 유로를 배정하고 있다. 즉, 아일랜드의 ODA의 0.53%를 개발교육에 배정하고 있다. 이 개발교육 자금 중 52%인 177만 유로를 ① 개발교육 실무자들의 역량 강화를 위해 일하는 아일랜드 개발교육협회(Irish Development Education Association, IDEA), ② 초등 예비교사 교육에의 개발교육 통합을 지원하는 The DICE Project, ③ 초등 이후의 학교(post-primary school)에서의 학생과 교사들의 개발교육에의 참여를 지원하는 Irish Aid World Wise Global Schools Programme (WWGS), ④ 비정규 고등교육기관에서의 학생들의 개발교육을 지원하는 SUAS, ⑤ 개발교육 교육 자료를 온라인에 모아둔 Developmenteducation.ie 등 5개 우선순위 프로그램에 공여하고 있다(GENE, un-published).

5. 룩셈부르크(Luxembourg)

룩셈부르크는 최근의 경제적인 어려움에도 불구하고 ODA/GNI 1% 목표가 재설정될 정도로 개발협력이 강력한 정치적, 대중적 지지를 받고 있으며, 개발협력은 룩셈부르크 정부의 중요한 우선순위를 차지하고 있다.

룩셈부르크의 2017년 ODA 예산은 약 3억 6,400만 유로였으며, 이 중 개발교육과 이해증진에는 약 0.64%가량인 235만 유로가 배정된 것을 볼 수 있다. MFEA는 2016년 하반기에 예산 여유분이 존재하여 DEAR 컨소시움 프로젝트에 대한 2차 지원 신청을 받아 2개의 프로젝트를 선택하였다. 이 중 하나는 10개 NGOs와 10개 NGOs 협의체 등으로 이루어진 컨소시엄으로 개발교육을 글로벌교육 및 지속가능발전교육의 맥락에서 평가하는 것을 목적으로 하고 있다(GENE, un-published).

6. 네덜란드(Netherlands)

네덜란드는 오랜 개발교육의 역사를 보유하고 있으며, 정규교육과 비정규교육 모두에서 개발교육이 잘 반영되고 있다. 개발교육과 정보에 사용하는 자금의 양이 OECD DAC 국가 중 상당히 높은 편이며, 유럽에서 가장 오래된 개발교육 지원 자금 담당 기관인 NCDO를 보유하고 있다(North-South Centre of the Council of Europe, 2005).

네덜란드는 '#Onderwijs2032'라는 플랫폼 주도로 초·중등 교육과정을 개정하여 2020년 이후에 이를 적용할 예정이다. 네덜란드 개발교육을 주도적으로 시행 중인 NCDO 재단을 포함한 #Onderwijs2032 플랫폼을 통해 시민교육과 개발교육(Civic and Global Education)의 중요성 및 역할에 대한 자문을 교육부에 제공하였으며, 교육부 장관인 Mr. Sander Dekker는 이 자문을 적극적으로 수용하였다(GENE, un-published).

7. 폴란드(Poland)

폴란드에서는 개발교육에 대한 부처 간 협의가 매년 2회씩 개최되고 있다. 이 회의에는 외교부, 교육부, 환경부, 교육개발센터, 폴란드 NGOs 협의체 대표들이 모이며, 각 기관의 개발교육 활동 및 개발교육 지원 사업 등에 대한 논의를 해나가고 있다.

폴란드는 이러한 부처 간 단순 논의 수준을 넘어서서 'Global Education 2016' 사업을 시행한 바 있다. 총 62만 3,904 유로 규모의 본 사업에는 폴란드 외교부, 교육부, 과학고등교육부가 참여하였다. 이 사업은 NGOs, 대학, 연구소, 지방정부 등이 연계하여 폴란드 정규교육과 비정규교육 모든 영역에 개발교육을 확산하여, 세계의 불평등과 세계 상호연계에 대한 시민들의 인식을 제고하는 것을 목적으로 하고 있다(GENE, un-published).

8. 포르투갈(Portugal)

포르투갈은 개발교육 지원 자금 체계를 보유하고 있으며, 2016년의 경우 11개 개발 NGOs에 14개의 새 프로젝트에 지원 자금을 공여하였다. 이 프로젝트들은 개발교육 연구, 공정무역, 대안적 경제, SDGs, 환경, 청소년과 글로벌시민권, 사회적 연대 경제, 관광과 글로벌시민, 개발을 위한 정책 일관성, 이주민과 난민, 지역과 글로벌 발전, 개발협력, 식량안보, 식량권 등과 관련한 다양한 주제를 보유하고 있다(GENE, un-published).

9. 슬로바키아(Slovakia)

슬로바키아에서는 슬로바키아 외교유럽부(Ministry of Foreign and European Affairs)가 개발교육 정책, 금액 할당 부분을 담당하고 있으며, Slovak Development Agency(SAIDC)는 개발교육 사업 계약, 감시, 관리 업무를 담당하고 있다.

슬로바키아도 개발교육 지원 자금 체계를 보유하고 있으며, 개별 프로젝트 당 최장 지원 기간은 25달이며, 최고 3만 5천 유로까지 지원받을 수 있다. 슬로바키아의 2016년 개발교육 지원 자금은 14만 유로로 전년 대비 1만 유로가 증가했다. 최근 슬로바키아 NGO들은 이민 이슈를 개발교육 커리큘럼에 포함하는 새로운 프로젝트를 시작했다. 이는 소수의 영향력 있는 정치인들과 그룹들이 난민에 대한 공포와 좋지 않은 이미지들을 미디어를 통해 확산시키고 있는 데 반하는 활동이다(GENE, un-published).

Ⅳ. 한국 개발교육 현황과 과제

OECD 주요 국가들이 국제개발을 시작한 지 한참 뒤에 한국이 후발주자로 국제개발에 참여한 것처럼, 개발교육에서도 한국은 후발주자이다. 하지만, 발전 양상을 보면 매우 비슷한 패턴을 보인다. 영국 개발교육 역사에서 보여준 개발교육 발전 역사와 같이, 한국도 국제개발협력 현장을 다녀온 봉사자와 실무자들을 중심으로 1990년대부터 개발교육이 본격적으로 발전되기 시작하였다. 2000년대 말엽에 실시된 KOICA의 민간단체 이해증진사업의 영향으로 NGOs에 의한 개발교육 교재 편찬, 교육 확대 등의 활동이 있었으며, 이 시기 한시적으로 시민사회의 개발교육이 확대되었다. 이후 2012년 UN 반기문 사무총장의 글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI) 발족과 2015년 대한민국 인천에서 개최된 세계교육포럼(World Education Forum, WEF)이 또 한 번의 기폭제가 되었으며, 개발교육, 세계시민교육, 지구시민교육, 글로벌시민교육 등 다양한 이름을 가지고, 현재 30여 개가 넘는 NGOs가 개발교육에 참여하고 있다.

교육 현황과 관련해서는 한국 공교육 및 개발 NGOs의 글로벌시민교육 현황에 대해서는 별도의 원고에서 자세히 다루어질 예정이므로 이에 대한 교육 현황에서는 본 글에서는 간략히 소개하고, 이 장에서는 KOICA 개발교육 활동 및 협력 현황, 인력 및 예산 현황에 대해 중점적으로 설명하고자 한다.

1. 교육 현황

1) KOICA의 개발교육 현황

KOICA의 경우, 산발적으로 초중고교 방문 강의인 국제개발협력 특강을 실시하고, 1998년부터 초중고 국제개발협력 글짓기 공모전을 실시해왔으나, 2009년 ODA교육원 설립과 함께 본격적으로 전 연령 대상의 다양한 개발교육을 실시하기 시작했다. KOICA아카데미 산하 ODA교육원에서는 현재 일반인, 사업실무자들을 대상으로 한 정규교육과정 외에도 교원연수, 중소기업 맞춤교육, 대학교 국제개발협력 이해증진사업, 초중고교생을 위한 미래세대교육, 강사양성교육 등 다양한 대상을 위한 교육을 실시하고 있다.

교원연수는 2012년 기본과정을 처음으로 개설하였고, 2016년에는 국내 최초의 교원 대상 온라인 세계시민교육과정인 'KOICA와 함께하는 세계시민교육'과정을 시공미디어와 함께 개

발하여 실시하고 있다. 2017년에는 교원 전문 NGO인 (사)HoE와 함께 교원연수 심화과정을 개발하여 실시 운영 중이다.

글짓기공모전과 국제개발협력 특강의 지속적인 실시 외에도 2013년부터 6차시의 체계적인 초중고 동아리 글로벌시민교육과정인 '미래세대 ODA리더 개발교육'을 개발하여 현재 KCOC, 기아대책, 아름다운 가게, 월드비전(World Vision), 월드투게더(World Together), 코피온(Copion), 호이(Hope for Education, HoE)와 함께 공동으로 시행 중이다. 2016년부터는 미래희망기구와 공동으로 세계시민교육과정을, 2017년부터는 성남시 평생학습원과 성남시 내 지역아동센터 (공부방)를 중심으로 한 공동교육인 '찾아가는 세계시민교육'과정을 신규 개설하여 실시하고 있다.

공교육 내에서 교육에의 수요 증가로, 체계적인 교육을 받은 다수의 글로벌시민교육 강사가 필요하게 되어, 매년 월드프렌즈코리아(World Friends Korea, WFK) 귀국봉사단원 및 KOICA 직원을 대상으로 미래세대 교육 강사를 신규 선발하고, 온라인 및 오프라인 강사양성교육을 실시하고 있다. 개발교육 기관들의 네트워크 및 실무자 역량 강화를 위해 2014년부터 개발교육 (글로벌시민교육) 워크숍 및 세미나를 개최 중이며, 2016년 세미나에서는 오스트리아, 영국, 노르웨이 등의 개발교육 실무자를 초청하여 각국 사례를 학습하는 기회를 제공하기도 하였다. 또한, 초중고교 (수요)와 개발 NGOs(공급) 간의 브릿지 역할을 위해 국내 33개 기관의 교육 활동을 담은 '세계시민교육 실시기관 교육 안내 브로셔'를 2016년 개발하여 매해 개정하여 및 배포하고 있다. 또한 '우리는 세계시민 초등편, 중등편, 고등편,' '영국과 아일랜드 개발교육 이야기,' '개발교육 이슈리포트,' '세계시민 첫걸음: 국제개발협력 입문 개정증보판' 등 개발교육 교수법과 사례집, 개론서, 교보재 등 교육 자료들을 지속적으로 개발·발간하고 있다. 마지막으로 2017년 KOICA 『글로벌시민교육 중기전략(2017-2021)』을 수립하여 본 전략하에 KOICA의 글로벌시민교육을 체계적으로 성장·발전시켜나가고 있다.

KOICA 내에서 개발교육을 시행하는 또 하나의 중요한 기관은 지구촌체험관이다. 지구촌체험관은 △타 문화권의 역사·사회·문화를 소개하는 전시관람 프로그램, △전시 대상국과 해당 대륙이 품고 있는 환경, 인권, 평화, 다문화 등의 글로벌 이슈를 주제로 토의, 게임, 만들기, 가족 예술 작품 제작 등을 시행하는 글로벌시민교육, △전시 대상국의 대표 음식 만들기 체험 및 음식 먹어보기 체험 활동을 통해 유아부터 가족까지 전 연령을 대상으로 한 글로벌시민교육을 시행 중이다. 또한, 그간 지구촌체험관에서 직접 개발하여 진행한 글로벌시민교육 교안을 모아 '글로벌시민교육' 교재를 발간하였으며, 전시 대상국 이주민 초청 문화 강의, 지역아동센터 글로벌시민교육 초청 교육 등 지역연계 CSR 활동을 활발히 펼치고 있다. 이 외에도 시니어

자문단이 파트너국 현장에서의 경험을 들려주는 교육, 글로벌시민교육 프로젝트를 스스로 기획하는 청소년 서포터즈, 전시대상국에 대한 이해와 교육을 바탕으로 진로 활동을 하는 청년 도슨트, 교육 자문을 위한 학부모 자문단 운영 등 다양한 활동을 진행하고 있다 (지구촌체험관, 미간행물).

KOICA는 본 교육의 지방교육 확산을 위해서도 특별한 노력을 기울이고 있다. 1950-60년대에 개발 NGOs를 중심으로 개발교육이 시작된 후 20년 정도의 시간이 흐른 후, 각 지역에 개발교육센터들이 생겨나서 지방의 개발교육이 본격화되었던 영국과 마찬가지로, 한국의 경우 개발 NGOs를 중심으로 1990년대에 본격적으로 개발교육이 시작된 지 20년 정도의 시간이 지난 현재, 수도권과 지방간의 교육격차 문제가 부각되며, KOICA를 중심으로 강원, 경기, 대구, 인천, 전북, 제주 지역의 국제개발협력센터 및 KOICA 부산센터 중심이 되어 지방의 개발교육을 확산하고 있다. 지구촌체험관은 개발교육 사각지대인 전라남도 도서 지역을 대상으로 글로벌시민교육 꾸러미를 제작·배포하여 지리적 교육격차를 줄이는 노력을 하고 있다. 또한, ODA교육원은 2016년 특별히 교육 수요가 낮았던 지역인 전라남도, 전라북도, 제주도교육청 방문협의를 통해 지방 교육 확대를 위해 노력하였으며, 추후 각 지역의 국제개발협력센터와 시도교육청과의 협력을 지원하고자 한다.

2) 한국 개발교육 현황

앞서 언급한 정부 기관인 KOICA 외에도 많은 주체들이 개발교육에 참여하고 있다. 유럽과 마찬가지로 시민사회가 적극적으로 개발교육 사업에 참여하고 있으며, 2017년 현재 개발교육을 시행하는 시민사회 및 국내 소재 국제기구의 수는 30여 개가 넘는다. 월드비전, 굿네이버스(Good Neighbors), 기아대책, 코피온, KCOC, YMCA 등과 같이 개발교육 분야에서 비교적 오랜 역사를 보유한 곳도 있으며, 최근 2-3년 사이에 새롭게 개발교육 분야를 시작한 기관도 많다. 현재까지 KOICA가 조사한 바에 의하면, 글로벌시민교육을 포함하여 개발교육에 참여하고 있는 NGO 및 국제기구 등 민간기관은 아래와 같다.

〈표 2〉 한국 개발교육(글로벌시민교육) 실시기관

1	고앤두	18	월드비전
2	국경없는의사회	19	월드투게더
3	국경없는 교육가회	20	위드
4	국제개발협력민간협의회(KCOC)	21	영국문화원(British Council)
5	국제백신연구소	22	유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

6	굿네이버스	23	유네스코한국위원회
7	기아대책	24	유니세프한국위원회
8	더브릿지(The Bridge)	25	유엔환경계획 한국위원회
9	미래희망기구	26	유엔협회세계연맹(WFUNA)
10	발전대안 피다	27	지구촌나눔운동
11	서울시립청소년문화교류센터(MIZY)	28	코피온
12	세이브더칠드런	29	팀앤팀
13	아름다운가게	30	프렌드아시아
14	아름다운커피	31	한마음한몸운동본부(카리타스 서울)
15	아이브릿지(ibridge)	32	휴먼인러브
16	아프리카인사이트	33	호이(HoE)
17	온해피		

출처: KOICA (2017) "세계시민교육 실시기관 교육 안내" 바탕으로 저자가 재구성

2015년 세계교육포럼에서 글로벌시민교육이 한국발 교육 의제가 되면서, 교육부 내에서 세계시민교육에 대한 관심이 확대되어, 교육부 및 다양한 시도교육청이 본 교육을 위해서 많은 노력을 기울이고 있다. 특별히 서울, 인천, 경기, 강원 4개 시도교육청이 연합으로 세계시민교육 교과서를 발간한 바 있으며, 2015 개정 교육과정 및 현재 진행 중인 교과서 개정에서도 세계시민교육이 보다 큰 비중으로 다루어지게 되었다. 국책연구소 중에서는 한국교육개발원, 청소년정책연구원, 한국교육과정평가원 등이 본 교육과 관련한 연구를 활발히 진행 중이다. 특별히 한국교육과정평가원은 2018년부터 OECD 국제학업성취도(Programme for International Students Assessment, PISA)에 글로벌시민성을 다루는 Global Competency가 포함될 예정임에 따라 이와 관련한 연구를 중점적으로 진행 중이다.

2. 협력 현황

1) 정부-시민사회 협력

2008-2009년 KOICA 내에 한시적으로 시민사회 대상 이해증진사업이 실시되던 시기가 있었지만, 현재는 대학교 대상 이해증진사업만 남아있는 형국이다. 그 후 정부와 시민사회 간 개발교육 관련 협력은 부진하였으나 2015년 세계교육포럼을 전후로 국내에 글로벌시민교육이 부상하면서, 이러한 협력도 꾸준히 증가하고 있는 추세이다.

시도교육청은 KCOC, 굿네이버스, 기아대책, 월드비전 등의 NGOs들과 초중고 교육, 교원연수 등에 협력하고 있으며, KOICA의 경우도 기아대책, 미래희망기구, 아름다운가게, 월드비전, 월드투게더, 코피온, KCOC, HoE 등의 기관들과 초중고 교육, 교원연수, 교재 제작 등에 협력하고 있으나, 유럽에 비하면 정부와 시민사회 간 협력은 굉장히 미미한 수준이다.

2) 교육계와 개발계 간의 협력

2009 개정 교육과정은 '세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 세계인'이라는 인간상을 지정해왔으며 (고미나, 조철기, 2010), 2015 개정 교육과정 및 교과서에도 세계시민이 강조된다고는 하나, 효과적으로 공교육 내 정규교육과정과 비정규교육과정에 본 교육을 확산하기 위한 교육계와 개발계 간의 협력은 굉장히 미진한 실정이다. 미약하게나마 최근 교육계와 개발계가 모두 글로벌시민교육에 관심이 폭증하며, 실행 차원에서 협력이 시작되고 있으나, 본질적인 협력은 전무한 상태이다. 이러한 협력의 부재로, 실제 UN에서 글로벌시민교육이 강조되기 시작한 본질적인 이유인 SDGs가 공교육 내로 확산되는 데는 큰 어려움이 존재하고 있는 것으로 보인다. 대부분의 유럽 국가들이 공교육 내 개발교육 확산을 위해 외교부, 교육부, 정부원조기관, 시민사회가 협의하는 장을 만들고 있는 것과는 다르게 한국은 현재 이런 채널이 전무한 상태이다. 유일하게 교육부, 외교부, KOICA, EDCF 등이 모여 개발교육에 대해서 논의하던 부처 및 정부 기관 간 협의체가 국무조정실 내의 이해증진 T/F였는데 본 T/F가 홍보 T/F로 회귀하면서, 현재 개발교육을 위한 논의의 장은 부재하게 된 문제가 있다.

3) 한국–국제사회 협력

개발교육에 있어서 한국의 국제사회와의 협력은 아직은 미진한 상태이다. KOICA가 영국, 아일랜드, 오스트리아, 네덜란드 개발교육 기관을 방문하여 벤치마킹을 하고, 2016년 KOICA에서 오스트리아, 영국, 노르웨이 개발교육 전문가를 초청하여 세미나를 개최한 바가 있다. 또한, 2016년 처음으로 KOICA와 숙명여자대학교 글로벌거버넌스센터가 GENE 원탁회담(roundtable)에 비회원국 자격으로 참여하였으며, 일본 국제협력기구(Japan International Cooperation Agency, JICA) 글로벌프라자(Global Plaza)가 KOICA ODA교육원과 지구촌체험관과의 방문협의를 시행하는 등 국제사회와의 협력의 물꼬가 조금씩 터지고는 있으나, 정기적으로, 심도 있게 국가 간 협력과 협의를 진행하고 있는 유럽 국가와는 비교할 수가 없다. 물론 GENE 35차 원탁회담(roundtable)에 한국이 비유럽, GENE 비회원국으로서는 처음으

로 초대받아 참여하게 된 것은 매우 의미 있는 일이나, 이를 넘어선 구체적인 협력과 상시적인 협의의 장 마련이 필요한 실정이다.

3. 예산 및 인력 현황

한국 개발교육의 가장 큰 문제점은 예산과 인력의 문제이다. GENE은 지속적으로 매해 열리는 원탁회담(roundtable)과 동료평가를 통해서 각국의 ODA 대비 개발교육과 이해증진 자금 현황을 조사하며, 이 수준을 UNDP의 권고 수준인 ODA 대비 3% 수준으로 올리는 것을 격려하고 있다(North-South Centre of the Council of Europe, 2005). 그리고 이러한 노력에 의거하여 많게는 벨기에처럼 380억 원가량을 연간 개발교육에 사용하고 있는 것이다. 하지만, 이러한 벨기에의 경우도 총 ODA 예산 중 1.63% 정도로 국제사회 권고안인 3%에 못 미치는 숫자이다.

'2017 국제개발협력 종합시행계획'에 의하면, 2017년 한국 ODA 예산 규모는 2조6,359억 원으로 국제사회의 DEAR/ODA 3% 권고안에 따르면 개발교육과 이해증진에 사용할 수 있는 자금 규모는 790억 원에 이른다. 이 중 KOICA 만을 떼어보았을 때에도 KOICA 2017 예산 6,304억 원 중 189억 원 가량을 개발교육과 이해증진사업에 배정할 수 있는 것이다 (국무조정실, 2016:5:30). 하지만 실제 KOICA 안에서 개발교육을 담당하고 있는 ODA교육원 예산은 연간 17억 원 남짓한 수준이며, 이 중 순수한 개발교육 사업으로 사용이 가능한 자금은 이보다도 훨씬 작은 수준이다. 이러한 이유로 대부분의 유럽 국가가 시행하고 있는 시민사회 개발교육 지원 자금 체제 등을 구축하기 힘든 예산상의 문제를 지니고 있다. 이는 인력에서도 동일하게 드러난다. 개발교육과 이해증진을 주요 사업으로 인지하지 않으며 정책적 우선순위에서 배제하다 보니, 보유 인력 수도 축소되어 KOICA ODA교육원의 경우, 업무와 예산은 지속적으로 증가해 왔으나, 2011년과 비교해서 현재의 KOICA 실무직원은 절반 이상으로 줄어 당장 닥친 행정업무를 감당하는 것 외에 혁신적이거나 미래지향적인 업무를 감당하기 불가능한 구조이다. 이는 비단 KOICA만의 문제가 아니다. 시민사회 개발교육 지원 자금의 부재는 곧 시민사회 내의 개발교육과 관련한 예산과 인력 부족으로 직결되어, 본 분야에 전문성을 가진 인재들이 유지되기 어려운 한계가 존재하는 실정이다.

V. 제언

이 장에서는 유럽 각국의 사례와 한국 현황에 분석에 따른 국내 개발교육의 양적·질적 제고를 위한 정책제언을 하고자 한다.

1. 개발교육 예산 및 인력 확대와 정책적 우선순위 강화

앞서도 말했듯이, 한국은 실제 개발교육과 이해증진에 충분한 예산을 활용하고 있지 못하다. 그간 개발교육과 이해증진은 연구, 평가와 더불어 국제개발을 지원하는 국제협력증진 예산으로 묶여 있어 주된 사업으로 인정받지 못하며, 예산 증액에 있어서 한계를 보여 왔다. 이러한 이유로 대부분의 유럽 원조공여기관들이 보유하고 있는 시민사회 개발교육 지원 자금 시스템이 KOICA에는 부재한 상태이다.

예산보다 더 큰 문제는 인력이다. KOICA에서 개발교육을 총괄하는 역할을 감당하고 있는 ODA교육원의 경우 KOICA 실무직원 수는 현저히 적으며, 타 국제협력증진 예산 항목에 묶인 소위 타 '지원부서'의 인력과 비교하였을 때도 현저히 적은 상황이다.

유럽 국가들이 ODA 증액 시기에 1차적으로 국민들의 이해와 지지를 끌어내기 위한 개발교육과 이해증진에 정책적 우선순위를 두고 많은 예산을 배정했다. 이렇게 체계적인 개발교육을 받은 아이들이, 경제 위기하에서도 개발원조에 대한 지지를 거두지 않는 국민들로 성장한 것이다. 개발교육은 또한 전문인력 양성의 기능을 가지고 있어, 장기적으로는 개발협력의 질에 영향을 미치며, 현 정부의 일자리 창출과도 직결되는 문제이다. 개발교육과 이해증진은 길게는 그 국가의 ODA 규모와 산업 전반에 영향을 미치는 중요한 사업으로, 이를 더 이상 지원사업의 하나로 간주할 것이 아니라 유럽 국가들처럼 정책적 우선순위의 주요한 부분으로 여기고 접근해 갈 필요가 있다.

2. 시민사회와의 협력 강화 및 개발교육 지원 자금 시스템 구축

유럽 대다수의 국가에서 발견할 수 있는 것이 바로 개발교육에 대한 시민사회의 적극적인 참여와 정부-시민사회 간 견고한 협력체계이다. 벨기에 등 다수 국가들의 OECD DAC 동료평가에서 개발교육 및 이해증진에 대한 평가의 주요 잣대는 시민사회와의 협력 수준에 있었다. 올해 6월에 있었던 한국 대상의 2016 OECD DAC 동료평가의 홍보와 이해증진 세션에서도

심사단이 한국 측에 중요하게 던졌던 질문 중 하나가 개발교육과 관련한 정부와 시민사회 간의 협력 여부였다. 유럽을 포함한 선진원조공여국들은 시민사회를 개발협력 뿐 아니라 개발교육의 중요한 파트너로 인지하고 접근하고 있다. 한국에서 KOICA를 비롯한 다양한 정부 기관과 민간·시민사회 간의 개발교육 협력이 최근 급속도로 증가하고 있는 것은 고무적이나, 여전히 유럽 국가들에 비해서 한국의 협력 수준과 규모는 미비하다.

특별히 유럽과 비교할 때 가장 문제가 되는 점은 개발교육 지원 자금 시스템의 부재이다. 정부 차원에서 제공되는 개발교육 지원 자금 체제로 많은 유럽 국가들의 시민사회가 안정적으로 개발교육을 발전·확산시키고 있으나, 한국에서는 이런 시스템이 부재하여 시민사회 개발교육의 질적·양적 제고에 한계가 존재한다. 앞선 사례에서 볼 수 있듯이, 벨기에의 경우, 개발교육 예산의 80%를 시민사회를 통해 제공하고 있으며, 이에 따라 개발교육 시행기관이 80여 개에 이른다. 슬로바키아의 경우 최장 25개월까지 장기적으로 개발교육 자금을 지원함으로 기관들이 안정적으로 장기 프로젝트를 시행할 수 있도록 돕고 있다.

이러한 정부의 지원 자금 시스템은 특별히 교육의 질과 직결된다. 유럽 개발원조기관들은 이러한 지원 자금 시스템을 위한 모니터링과 평가 체제를 구축하고 있다. 특별히 한국 개발 NGOs의 교육의 문제점으로 제기되고 있는 기부 중심의 교육, 교육의 비전문성, 기관 간 교육의 중복 문제 들은 개발교육 지원 자금 체제와 모니터링과 평가 체제 구축을 통해 해결될 수 있다. 양질의 개발교육을 공모하여 선정하는 방식을 통해, 기관들의 개발교육을 모금을 위한 수단으로 사용하는 것이 아닌, 글로벌시민을 양성하는 본질적인 목표에 집중할 수 있도록 도와줄 수 있을 것이다.

지원 자금 시스템의 또 다른 강점은, 포르투갈과 벨기에 사례에서 볼 수 있듯이, 이를 통해서 보다 다양한 주제의 교육들이 발굴될 수 있다는 점이다. 어느 정도 기관별 교육의 주제들이 확립된 후에는 국가적으로 취약한 주제 혹은 강조되어야 하는 주제를 차기 년도의 개발교육 지원 자금 공모사업의 주제로 선정함으로, 그 주제의 교육이 개발되어 전파될 수 있도록 유도하는 것이 가능하다.

협력과 관련한 또 다른 문제는 통합 통계 시스템의 문제이다. SDGs 4.7의 핵심 지표로 글로벌시민교육이 포함되어, 이에 대한 통계 실적을 UN에 제출해야 하는데, 우리나라는 현재 이를 위한 통합 통계 시스템이 부재하다. 개발교육 지원 자금 체계와 이를 위한 모니터링과 평가 체계가 구축된다면, 이러한 통합 통계 시스템 구축도 가능할 것이다. 더 나아가서는 체코 사례에서 볼 수 있듯이, 교육계와의 협력을 통해 공교육 내에서의 개발교육 통계치 취합까지도 고민할 필요가 있다.

3. 개발교육 관련 부처 간 협력 강화

유럽 개발교육은 국가 사례에서 공통적으로 발견되는 또 하나의 흐름이 바로 개발교육과 관련한 부처 간 협력이다. 다수의 국가 사례에서 볼 수 있듯이, 그리고 GENE에 참여하는 국가들의 정부 부처의 면면에서 확인할 수 있듯이, 개발교육의 효과적 확산을 위해서는 특별히 외교부, 교육부, 정부원조기관 간의 협력이 필수적이다. 특별히 글로벌시민교육의 정규교과 및 비정규교과를 통한 공교육 내 확산에 있어 개발계와 교육계 간의 협력은 매우 중요하다. 개발교육과 글로벌시민교육은 정부원조기관, NGOs, UN에 그 핵심적인 뿌리를 두고 있으므로, 외교부, KOICA, 개발 NGOs 등 개발계가 이니셔티브를 쥐고 본 교육의 확산과 질적 제고를 위해 교육부와의 협력을 진행해나갈 필요가 있다. 이는 통일부와 환경부가 각각 통일교육 및 환경교육을 위해 교육부와의 협력을 통해 교육을 시행하고 있는 것과 같은 맥락으로 이해할 수 있다.

이러한 부처간 협력에 대한 시작점으로는 국무조정실이 이러한 역할을 담당할 수 있다. 국무조정실은 2014년 홍보 테스크포스(Task Force, 이하 TF)의 명칭을 이해증진 T/F로 변경하고, 유럽 국가들처럼 홍보라는 협의의 개념이 아닌 이해증진이라는 광의 개념으로 접근을 변경하여, 홍보와 개발교육 두 축의 확대와 부처 간 협력을 위해 노력해 온 바 있다(박수연, 2015). 이것이 2015년부터 다시 홍보 TF라는 협의의 개념으로 축소되었는데, 개발교육 및 글로벌시민교육의 세계적으로 증가하는 관심과 위치를 고려하여 이를 이해증진 TF로 다시 변경할 필요가 있다(국무조정실, 미간행물). 이해증진의 큰 두 개의 축인 홍보와 개발교육의 효과적인 확산과 부처 간 협업을 위해 교육부에서 글로벌시민교육을 담당하는 담당자와 외교부 및 KOICA, EDCF의 홍보 및 개발교육 담당자가 모여서 정책 방향 및 협력 방안을 고민하는 장을 제공해 줄 필요가 있다.

4. 개발교육 대상 확대 및 교육 방법의 다양화

1~3차 개발교육 중기전략을 수립하고 실천하며 초등교육부터 단계적이고 체계적으로 교육대상을 확대해간 아일랜드처럼, 개발교육 초창기인 한국이 1~3차 개발교육 중기전략을 수립 및 실천하며 가장 초점을 맞추고 있는 대상은 초중고 학생 및 교원 등 공교육 영역이다. 이는 2015년을 전후하여 교육부 및 시도교육청 내에서 세계시민교육의 관심과 중요성이 증가하면서 공교육 내 높아지는 수요로 인해 탄력을 받으며 확산되고 있는 상황이다. 하지만, 개발교육 후발주자로서의 이점을 최대한 활용하고, 높은 공급과 수요, 정부 차원의 지원 의지, 국가적 필요 상황들이 모두 궤를 같이하는 한국의 특별한 상황을 고려하여, 유럽 사례를 단계적으로 따라가기보다는 다차원적으로 활용해갈 필요가 있다.

공교육 영역 외에 집중해야 할 분야는 도서관, 지역아동센터 등 학교 밖 교육이다. 현재 글로벌시민교육이 특별히 각광받으며 높은 수요를 보이는 곳이 바로 국제고, 외고, 영재고 등 기존의 교육 수혜 계층이다. 정부 차원의 세심한 배려가 부재하다면, 자칫 교육의 빈익빈 부익부를 가져오는 역기능을 할 가능성도 높다. 이러한 이유로, 교육의 효과성 이상으로 교육의 형평성 부분에의 세심한 고려가 필요하다. 이는 교육의 지역 안배에도 마찬가지로 적용된다. 대부분의 NGOs 및 국제기구가 수도권에 밀집하여 있으므로, 수도권과 지방 간 교육격차가 발생하기 쉽다. 따라서 지방으로의 교육 우선 분배 등의 접근이 필요하다.

1990년대 EU의 탄생으로 다문화 인구가 폭증하여 공교육 현장에서 글로벌시민교육의 중요성이 강화된 것과 마찬가지로, 최근 급증하고 있는 다문화 인구 역시 글로벌시민교육의 주된 대상으로 고려되어야 한다. 마찬가지로, 통일 시대를 고려하여 급증하고 있는 탈북민 역시 본 교육의 대상으로 고려되어야 한다.

교육 방법에 있어서도, 공교육을 통한 교육 확대 및 시민사회와의 협력 외에도, 미디어, 대학, 연구소, 민간기업 등 다양한 주체와의 협력을 통해 교육 수혜자들을 좀 더 다양화시킬 필요가 있으며, 한국형 온라인 공개강좌인 'K-MOOC(Korea Massive Open Online Course)' 등 보다 혁신적인 교육 방법을 통해 교육 확산을 위해 노력할 필요가 있다.

5. 타 교육과의 연계 강화

현재 유럽뿐 아니라 한국에서도 개발교육과 글로벌시민교육은 환경, 인권, 아동, 빈곤, 공정무역, 문화다양성, 양성평등, 대안경제 등을 아우르는 엄브렐라 용어(umbrella term)으로 사용되고 있다. 이런 면에서, 본 교육과 민주시민교육, 다문화교육, 지속가능발전교육, 그리고 통일교육 등 타 교육과의 연계 강화를 제안한다.

예를 들어 다문화교육과 글로벌시민교육과의 연계 강화는 다음과 같은 시너지를 낼 수 있다. 다문화교육이 자칫 다문화 인구를 타자화시켜 오히려 역으로 그들을 소외시킬 수 있다는 위험성을 가지고 있는 반면, 글로벌시민교육은 국가주의, 민족주의를 벗어난 지구공동체의 동등한 일원으로서의 정체성을 강조함으로 다문화 인구가 증가하고 있는 대한민국에 좋은 교육적 대안이 될 수 있다. 실질적으로도 다문화와 글로벌시민교육 연계와 관련한 다양한 연구가 존재한다. 구체적으로, 미국 사범대학 협회(The American Association of College for Teacher Education, AACTE)의 경우 다문화교육과 글로벌시민교육을 연계한 교육 안내서를 발간하기도 하였다(김다원, 2010).

마찬가지로, 통일교육 역시 분단 세대들이 사망하고, 다문화인구가 늘어나며, 국제화 비율이 높아지면서 민족공동체 의식이 옅어지고 있는 이 상황에서 기존 방식으로는 더 이상 효과적인 교육을 기대하기 어려워지고 있다(박성춘, 이슬기, 2016). 이러한 통일교육의 한계는 글로벌시민교육과의 연계 속에서 답을 찾아야 할 것이다. 특별히 남북한의 다른 문화, 가치관, 생활방식을 고려할 때, 문화적 다양성에 대한 수용과 상호연계, 비판적 사고 등을 강조하고 있는 글로벌시민교육은 통일을 위해 남북한 모두에 필요한 교육이라고 할 수 있다. 현재 이러한 교육 간의 연계에 대해서는 연구 수준에 그치는 경우가 많으며, 실질적인 교육에서의 협력은 미비한 상태로, 실제 교육현장에서의 담당기관 간의 교류·협력을 통한 실질적인 교육상의 연계가 현실화될 필요가 있다.

6. 국제사회와의 개발교육 연대 구축

결국, 개발교육과 글로벌시민교육의 귀결점은 국가 간의 연대이다. 실질적인 글로벌 교류·협력이 부재한 상태에서 논의되고 시행되는 개발교육은 실상 상상에 기반을 둔 소설에 불과하기 쉽다. 진정한 의미에서의 개발교육 (글로벌교육)이 시행되기 위해서는, 다차원적인 교류·협력이 시행될 필요가 있다. 이는 학생, 교사, NGOs 실무자, 정책 실무자 전반에서 필요하다. GENE의 경우 2016년 처음으로 한국을 초청하며, GENE의 지평을 유럽 밖으로 확대하고자 하는 의지를 보였다. 이의 일환으로 2017년 처음 실시된 GENE Global Education Innovation Award의 심사위원단 중 1명을 비유럽국가인 한국에 배정하기도 한 것이다. 이러한 GENE의 열린 태도에 발맞추어, GENE과의 교류·협력을 지속하고, 장기적으로는 한국 대상의 개발교육 동료평가와 국별 보고서를 발간하는 것도 계획해볼 수 있다.

또한, GENE이 유럽 지역의 협력에 기반을 둔 것처럼, 한국도 동아시아, 혹은 아시아에서 개발교육 연대체를 구성하는 노력을 시행해갈 필요가 있다. 가까이는 일본과의 관계에서부터 시작할 수 있겠다. 일본은 UN 지속가능발전교육의 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development, DESD)의 선도국가였으며, 한국은 다수의 국제회의 석상에서 글로벌시민교육의 선도국가가 될 것을 공언한 적이 있다. 공교롭게도 두 교육이 SDGs 4.7의 핵심교육으로 포함된 바, 추후로도 양 교육을 향해 두 국가가 지속적으로 노력할 필요가 있으며, 두 국가 간의 교류·협력은 긍정적인 시너지를 창출할 것으로 기대된다.

VI. 나가며

힘의 논리와 정글의 법칙을 강조하는 만인의 만인에 대한 투쟁을 막을 수 있는 방법으로 토마스 홉스(Thomas Hobbes)는 리바이어던(Leviathan)이라고 하는 사회계약설에 근거한 주권국가 개념을 탄생시켰다. 주권국가의 탄생으로 국가 내 분쟁이 줄어들었지만, 국제정치는 여전히 힘의 논리에 우선한 현실정치에 의해 좌우되었고, 이는 결국 제1·2차 세계대전이라는 끔찍한 결과를 만들어내었다. 전쟁의 폐허 속에서 국제사회는 자유주의 이념에 근거한 인류의 공존·공영이 가능한 세상을 만들기 위해 다양한 국제기구 및 국제원조기관들을 만들었다.

UN의 안전보장이사회, 경제사회이사국 등이 현실정치로 세계가 다시 파국으로 치닫는 것을 막기 위해, 정치, 경제, 사회 전반의 국가 간 협력과 논의의 장을 제공하고 있다. 구체적으로 UN을 위시한 국제사회는 부단한 노력 끝에, 2000-2015년까지 공여국이 개발도상국의 사회개발을 위해 노력하도록 하는 MDGs를 수립하여 시행하고, 2016-2030년까지는 이에서 한발 더 나아가 전 세계가 전 세계의 경제, 사회, 환경 전반의 문제를 함께 해결해나가고자 하는 진정한 의미의 전 지구적 목표(global goals)를 인류 역사상 최초로 만들어 이의 시행을 위해 노력하고 있다.

1945년 UN이 결성된 지 1년 뒤, 영국의 처칠은 스위스 취리히에서 유럽연방(United States of Europe)의 꿈을 유럽 사람들 마음에 심어주었다. 국제개발협력과 개발교육은 이러한 자유주의 이상에 기반을 둔 세상을 만들기 위한 움직임이었고, 실제 가장 이 이상에 근거한 활동과 교육에 많은 노력을 기울여왔던 유럽은 1993년 EU를 탄생시키며, 유럽시민이란 개념을 만들어내었다. 역사적으로 셀 수 없이 많은 전쟁이 발발하였으며, 지구 역사상 가장 참혹하고 큰 규모의 전쟁의 시발점이 되었던 바로 그 유럽은, 국가 간 이동과 이민, 취업이 자유로운, 경제공동체이자, 유럽의회가 존재하며, 개발교육을 포함한 다양한 분야의 국가 간 논의와 협의의 장이 존재하는 정치공동체를 이루어내었다.

SDGs 수립으로 전 세계가 자유주의의 이상을 향한 위대한 항해를 시작하고 있는 이 시점, 분단국가인 대한민국은 북한의 핵실험과 미사일 발사 등에 이은 도발과 긴장 강화로, 현실주의 국제정치가 생생히 살아있다는 것을 세계에 보여주는 표본이 되어 있다. 2017년 9월 초에 열린 제3차 러시아 동방경제포럼(Eastern Economic Forum, EEC)에서 문재인 대통령은 유럽과 북중미에 존재하는 다자협력체제가 동북아 지역에 부재함을 지적하며, 역내 국가들의 전력협력을 위한 동북아 슈퍼그리드(Super Grid) 구축을 통해, 장기적으로 이것이 동북아 에너지 공동체로 발전하고, 이것이 다시 경제공동체로, 장기적으로는 다자안보체제로까지 발전해나갈 것에

대한 비전을 제시하며 호평을 받았다. 윈스턴 처칠은 전쟁의 폐허 속에서 하나의 유럽을 꿈꾸었다. 극한의 대결구조 속에서 동북아시아 연합체를, 더 나아가 통일을 꿈꾸는 것이 1946년 윈스턴 처칠의 희망처럼 요원해 보여도 불가능한 미래는 아닐 것이다.

전쟁의 상흔을 딛고 일어선 유럽이 당시에는 요원해 보였던 유럽연방의 꿈을 향해 한 걸음 한 걸음씩 걸어와 현재의 유럽연합을 이루고, 최종 목표지를 향해 지속적으로 발전해가고 있는 역사의 교훈을 보며 우리 역시 미래의 그림을 발견해가야 할 것이다.

유럽이 국제개발협력을 강화하고, 자유주의에 기반한 공존·공영의 미래를 함께 일구어 나갈 미래세대를 개발교육을 통해 길러낸 것처럼, 오늘날의 대한민국 역시 체계적인 개발교육 (글로벌시민교육)을 통해 동북아공동체 및 한반도 통일 시대를 만들어갈 미래세대들을 육성해야 한다.

경쟁만을 가르치는, 그래서 현실주의 국제정치보다 살벌한 각자도생의 대한민국을 그리는 현재까지의 대한민국 교육에서 벗어나, 우리가 속한 사회가, 지역이, 세계가 나아가야 할 방향을 함께 그리고 고민하는 인재를 만들어내는 일이야말로 현 대한민국이 가진 가장 시급한 과제이다. 이 꿈을 함께 꾸는 사람들이 늘어나면 늘어날수록, 동북아 다자협력체와 통일이 이상이 아닌 현실이 될 수 있을 것이며, 극한의 현실주의의 폐허 위에서 지구상 가장 발전된 자유주의 공동체를 만들어낸 유럽의 기적이 이 땅 위에서도 재현될 수 있을 것이다.

〈참고문헌〉

고미나 · 조철기. 2010. “영국에서 글로벌학습을 위한 개발교육의 지원과 지리교육.” 『한국지리환경교육학회지』 18(2):155-171.

고아라. 2015. “글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석.” 『국제이해교육연구』 10(1): 95-133.

국무조정실. 2016.『'17년 국제개발협력 종합시행계획』. 세종: 국무조정실.

_____. ODA 홍보 T/F '14년 1차회의 개최』. 미간행물.

_____. 『ODA 이해증진 T/F '14년 2차회의 개최』. 미간행물.

김다원. 2010. “사회과에서 세계시민교육을 위한 '문화 다양성'수업 내용 구성.” 『한국지역지리학회지』 제16권 제2호:167-181.

김동호. “문재인 대통령 '세계시민상 Global Citizen Award' 받는다.” 뉴스웍스 홈페이지 (2017.09.14. 보도).
http://www.newsworks.co.kr/news/articleView.html?idxno=138738 (접속일 : 2017.09.17.).

김영환 · 손미 · 김선영 · 이승진. 2014. “예비교사의 공적개발원조와 개발교육에 대한 인식 연구.” 『교사교육연구』 53(1). 47-63.

박성춘 · 이슬기. 2016.『다문화 시대의 통일교육』. 서울: 집문당.

박수연. 2014. “영국과 아일랜드 개발교육 사례의 정책적 함의.”『국제개발협력』. 성남: 한국국제협력단.

_____. 2015. 『개발교육 이슈리포트』. 성남: 한국국제협력단.

박수연 · 이상백. 2013. 『영국과 아일랜드 개발교육 이야기』. 성남: 한국국제협력단.

지구촌체험관.『KOICA 지구촌체험관의 세계시민교육 소개』. 미간행물. 성남: 한국국제협력단.

한국국제협력단. 2017. 『세계시민교육 실시기관 교육 안내』. 성남: 한국국제협력단.

DEEEP. 2007. 『The European Consensus on Development: The Contribution of Development Education & Awareness Raising』. Paris: European Committee.

GENE. 2015. *Global Education in Ireland.* Amsterdam and Dublin: Global Education Network Europe.

_____. 2016. *The State of Global Education in Europe 2015.* Dublin: Global Education Network Europe.

_____. 2017. *Global Education in Belgium.* Amsterdam and Dublin: Global

Education Network Europe.

_____. *GENE National Reports Autumn Update 2016.* un-published.

Jon Danzig. "Winston Churchill: A founder of the European Union" posted on "Ideasoneurope, IOE" blog (November 10th, 2013), available at http://eu-rope.ideasoneurope.eu/2013/11/10/winston-churchill-a-founder-of-the-european-union (접속일: 2017.09.17.).

North-South Centre of the Council of Europe. 2005. *Global Education in Netherlands.* Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

GENE. 2006. *Global Education in Austria.* Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

OECD. 2012. *KOREA: Development Assistance Committee Peer Review 2012.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

외교부. "유럽연합(EU)" 외교부 홈페이지: http://www.mofa.go.kr/countries/regional/eu/outline/index.jsp?mofat=001&menu=m_40_70_90 (접속일: 2017.09.17.).

GENE. "Welcome to GENE," "Innovation Award."posted on the official website of GENE, available at http://gene.eu (접속일: 2017.09.18.).

한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행

이긍연 (수락고등학교 교장)

목 차

Ⅰ. 공교육 내 세계시민교육 정책 및 현황
1. 세계시민교육의 필요성
2. 공교육 내에서의 세계시민교육 정책 및 흐름

Ⅱ. 2015 개정 교육과정과 교과서 안의 세계시민교육
1. 2015 국가 교육과정 인간상 및 핵심역량
2. 2015 개정 국가 교육과정 학교급별 교육목표
3. 세계시민교육 연계 교과 활동을 위한 교과서 분석
4. 세계시민교육 인정교과서 개발 · 보급 (2017)

Ⅲ. 서울시교육청의 세계시민교육 정책, 전략, 우수 사례
1. 학교별 세계시민교육 자율 시행 지원
2. 세계시민교육 교원역량 제고 및 활성화 기반 구축
3. 세계시민교육 네트워크 구축
4. 다문화교육 주요 과제와 실제
5. 학교 현장의 세계시민교육 우수 사례

Ⅳ. 국제개발기관의 공교육 내 세계시민교육 접근 및 확산을 위한 제언
1. 학교의 나눔교육 및 국제구호활동 중심으로 접근 추세
2. 유네스코학교를 중심으로 세계시민교육 핵심 주제 지속 추진
3. 개발교육기관의 공교육 내 세계시민교육 접근 및 확산을 위한 제언

참고문헌

요 약

세계시민교육은 미래 지향적이고 필연적인 방향이다. 지구촌 시대는 학생이 한 국가의 시민이면서 동시에 세계시민으로서 자신을 인식하고 성장하도록 요구한다. 2015 개정 교육과정은 '지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량'을 핵심 역량으로 제시한다. 또한 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 환경·지속가능발전교육을 범교과 학습주제로 주문하고 있다. 공교육 내 세계시민교육은 교과 및 창의적 체험활동을 중심으로 모든 학교급에서 다양한 수준으로 전개되고 있다. 서울시교육청은 공존과 상생의 세계시민교육 확산을 위해 첫째, 학교별 세계시민교육 자율 시행 지원, 둘째, 세계시민교육 교원역량 강화 및 활성화 기반 마련, 셋째, 세계시민교육 전문가 네트워크 구축, 그리고 다문화교육 등 다양한 정책을 추진하고 있다. 예를 들면 전문기관 협약, 교원연수, 인정교과서 보급, 정책지원학교 지정·운영, 학습동아리 지원, 유네스코학교 지원 등 학교 현장에 구체적 지원을 하고 있다. 국제개발기관의 공교육 내 세계시민교육 접근 및 확산을 위해서, 국제개발협력 전문기관 간 학교지원 협의체 운영, 교육과정 개정 논의 참여, 교원연수 프로그램 연계 운영, 세계시민교육 학교컨설팅 및 국내·외 체험 프로그램 협의와 지원 등이 필요하다고 본다.

Ⅰ. 공교육 내 세계시민교육 정책 및 현황

1. 세계시민교육의 필요성

오늘날 지구촌은 교통, 자유무역, 정보통신 기술의 발전 등으로 개인과 지역 공동체, 국가들 사이의 관계가 더욱 밀접하게 연결되고 상호의존성이 심화되고 있다. 경제협력개발기구(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)의 자료에 따르면 전 세계 인구의 3.1%인 약 2억 3천만 명은 이민자다. 한 개인의 삶이 자신이 속한 나라를 넘어 다른 나라와 지구촌 공동체에 영향을 미치는 시대가 되고 있다. 국가 간 인구 이동 증가 현상은 주로 경제적 요인(산업, 서비스, 자원 등), 문화적 요인(노예 이동, 난민 등)과 환경적 요인(거주 지역 환경파괴 등) 등이 복합적으로 작용하여 발생한다.

현재 우리나라 사회 구성원의 언어·문화적 배경도 빠르게 변화·다양화되고 있다. 1990년대 국제결혼 이주 여성과 외국인 이주 근로자의 국내 정착과 이주 2세대 및 자국 가족들의 국내 입국이 증가하면서 국내 외국인 주민 수는 전체 한국 인구의 3%를 넘어서 다문화 사회로 변모하고 있다 (15년 1,741,919명, 외국인 주민 현황 조사, 행정자치부). 아울러 해외로 이주한 한인 동포는 현재 176개국 700여만 명에 이르고 있다.

또한, 지구촌 곳곳에서 일상적으로 겪는 기후변동, 환경파괴, 생물 다양성 훼손, 경제 불평등, 제 3세계의 빈곤과 기아 문제, 그리고 정치·종교적 갈등과 분쟁 등은 이미 개별 국가의 국경선을 넘어 전 지구촌의 문제가 되고 있다. 국제협력 없이는 인류의 평화와 번영 그리고 생존이 불가능한 시대를 맞이할 수도 있다. 지속가능한 지구의 미래를 위해서는 전 지구적인 관점에서 인류 모두의 사고와 행동 양식의 변화가 절실히 필요하다.

이제 교육당국과 학교는 학생이 한 국가의 시민이면서 동시에 세계시민으로서 자신을 인식하고 성장하도록 지원해야 한다. 학생들이 지역과 국가의 경계선을 넘어서 지구촌 구성원으로서 공존, 상생, 국제협력, 문화 다양성 존중, 지속가능한 발전, 인권과 평화 등 인류 보편의 가치를 내재화하고 지역과 세계의 문제와 갈등 해결에 참여하고 실천할 수 있는 미래 역량을 갖추어야 하는 시대가 되었다.

2. 공교육 내에서의 세계시민교육 정책 및 흐름

2015 국가 교육과정 총론에서 추구하는 인간상(像) 중에서 '문화적 소양과 다원적 가치에

대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람'과 '공동체 의식을 가진 세계시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람'이라는 표현은 학생의 세계시민성 함양이 개정 교육과정의 핵심임을 말한다. 또한, 같은 맥락에서 2015 개정 교육과정은 '지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량'을 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량 중 하나로 명시하고 있다. 아울러 10개로 제시된 범교과 학습주제 중에서 세계시민성 함양과 밀접한 학습주제로는 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 환경·지속가능발전교육 등을 들 수 있다.

최근 교육부와 교육청도 학교의 세계시민교육 인식과 접근성 확장을 위한 다양한 정책을 수립하여 지원하고 있다. 교육부는 국제교육협력담당관실에서 국제협력, 세계시민교육 선도교사 선발 및 연수를 지원하고 있다. 서울시교육청은 2015년 세계시민·다문화교육 전담팀을 신설하고 세계시민교육 교원연수, 교원 및 학생동아리 지원, 인정교과서 개발·보급, 세계시민교육 전문기관 협력 추진, 연구학교, 특별지원학교 등과 같은 정책학교 지원, 유네스코학교 지원, 일반 학교 프로그램 지원, 다문화교육 등을 추진 중이다. 서울시교육청은 세계시민교육 전문기관인 유네스코 한국위원회(Korean National Commission for UNESCO, KNCU) (2010.5.), 월드비전(World Vision) (2015.2.), 굿네이버스(Good Neighbors) (2015.2.) 등과 업무협약을 맺고 있다. 유네스코한국위원회, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(Asia-Pacific Centre Of Education For International Understanding Under The Auspices Of UNESCO, APCEIU), 한국국제협력단 ODA교육원, 월드비전, 굿네이버스 등 전문기관은 세계시민교육 프로그램과 콘텐츠 개발 등에 노력하고 있다. 학교는 자율적으로 NGO들과 연계하여 구호봉사 및 나눔 활동 등 세계시민성 함양을 추진하고 있다.

세계시민교육은 미래지향적이고 필연적인 방향이다. 일반 학교에서도 각종 대회, 캠프, 워크숍, 체험활동 등을 통해 지구촌의 다양한 문제에 대한 인식과 이해뿐만 아니라 다양한 수준에서 문제를 해결하는 과정에 동참할 수 있는 기회를 많이 제공하고 있다. 특히 학교급별로 교과와 체험중심의 창의적 체험활동, 중학교의 자유학기제 시행, 실질적으로 대학입시에서 학생부 종합전형의 확대와 맞물려 비교과 활동의 중요성이 커지면서 학교의 세계시민교육 관련 활동은 확산하는 추세이다. 2017년 초·중·고에 보급된 '지구촌과 함께하는 세계시민' 인정교과서는 세계시민교육 자료로 교과 및 비교과 활동에서 다양하게 활용할 수 있다. 학생의 선택 희망과 학교 여건을 반영하여 교사들은 학습주제를 중심으로 교과서를 분석하고 교육과정을 재구성하여 세계시민교육 관련 활동을 진행하는 데 많은 도움이 될 것으로 기대된다.

Ⅱ. 2015 개정 교육과정과 교과서 안의 세계시민교육

1. 2015 국가 교육과정 인간상 및 핵심역량

2015 개정 교육과정은 총론에서 추구하는 4가지 인간상을 제시한다. 2009 개정 교육과정에도 '진로를 개척하는 사람,' '창의성을 발휘하는 사람,' '품격 있는 삶을 영위하는 사람,' '공동체 발전에 참여하는 사람'으로 표현된 바 있다. 2015 개정 교육과정 인간상을 살펴보면 첫째, 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 '자주적인 사람,' 둘째, 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 '창의적인 사람,' 셋째, 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 '교양 있는 사람, '넷째, 공동체 의식을 가진 세계시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 '더불어 사는 사람'이다.

2015 개정 교육과정은 중점적으로 기르고자 하는 6개의 핵심역량을 신설하여 명시하고 있다. 2009 개정 교육과정에서는 핵심역량을 명시적으로 규정하지는 않았다. 구체적으로 2015 개정 교육과정의 핵심역량은 '자기관리역량,' '지식정보처리역량,' '창의적 사고역량,' '심미적 감성역량'과 함께 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 '의사소통 역량'과 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 '공동체 역량'을 들고 있다.

2. 2015 개정 국가 교육과정 학교급별 교육목표

2015 개정 교육과정은 2017학년도 초등학교 1~2학년부터 단계적으로 시작하여 2020학년도에 중·고등학교 3학년까지 모두 적용을 받는다. 학교급별 교육목표는 다음과 같다.

초등학교 단계에서는 학생의 일상생활과 학습에 필요한 기본 습관 및 기초 능력, 바른 인성을 함양하는 데 중점을 둔다. 자신의 소중함, 건강한 생활 습관, 상상력, 행복을 느낄 수 있는 심성과 규칙과 질서를 지키고 협동정신을 바탕으로 서로 돕고 배려하는 태도를 기르는 것이 교육목표이다.

중학교 단계에서는 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기본 능력과 바른 인성, 민주시민의 자질 함양에 중점을 둔다. 구체적으로는 자아존중감, 삶의 방향과 진로 탐색, 도전정신, 창의적 사고력, 우리나라와 세계의 다양한 문화와 가치를 이해하고 공감하는 태도, 그리고 다양한 소통

능력을 기르고 민주시민으로서의 자질과 태도를 갖추는 것을 목표로 한다.

고등학교 단계에서는 학생의 적성과 소질에 맞는 진로개척 능력과 세계시민으로서의 자질을 함양하는 데 중점을 둔다. 성숙한 자아의식과 바른 품성, 평생학습의 기본 역량과 태도, 지식 경험을 융합하여 창의적 문제 해결, 새로운 상황에 능동적 대처, 인문·사회·과학기술 소양과 다양한 문화에 대한 이해를 바탕으로 새로운 문화 창출에 기여할 수 있는 자질과 태도 그리고 공동체에 대한 책임감을 바탕으로 배려와 나눔을 실천하며 더불어 살아가는 세계시민으로서의 자질과 태도를 기르는 것을 목표로 한다.

그런데 세계시민성 함양과 관련한 교육목표는 2015 개정 교육과정에서 새롭게 등장한 것이 아니다. 2009 개정 교육과정부터 추구해야 할 인간상 중의 하나는 '세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람'으로 이미 명시된 바 있다. '세계시민'이라는 용어는 2015 개정 교육과정에서 보통명사로 새롭게 등장하며 '공동체 의식을 가진 세계시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람'으로 표현되고 있다.

아울러, 2009 개정 교육과정에서 세분화되어 제시된 39개의 범교과 학습주제는 2015 개정 교육과정에서 시대 흐름을 반영하여 10개의 범교과 학습 대주제로 대폭 통합·삭제·정리되었다. 이제 학교는 그간 너무 많은 범교과 학습주제 운영의 부담으로부터 벗어나 보다 자유롭게 창의적 체험활동을 운영할 것으로 기대된다. 이러한 변화 속에서 국제이해교육은 다문화교육으로 물보호교육은 환경·지속가능발전교육으로 통합되고 있다.

3. 세계시민교육 연계 교과 활동을 위한 교과서 분석

각 교과 교육과정에서 독립적으로 기술되어 있는 세계시민교육 관련 학습 요소와 주제를 찾아서 연결하고 묶어내는 것은 쉽지 않다. 선생님들의 관심과 노력을 요구한다. 뜻을 함께하는 교사들의 연구, 토론과 협력과정이 필수적이다. 지난 2016년 서울 안천초등학교에서 세계시민교육 연계 교과활동을 위하여 5학년 교과서를 분석한 자료를 보면 다음과 같다.

〈표 1〉 2016 세계시민교육 특별지원학교 운영 보고서 (서울 안천초)

교과	단원		관련 영역
도덕	4. 정보사회에서의 올바른 생활		세계화와 국제협력
	6. 인권을 존중하는 세상		인권과 차별 없는 사회
국어	1학기	2. 토의의 절차와 방법	평화와 갈등 해결

교과	단원		관련 영역
		4. 작품에 대한 생각	문화 다양성과 존중
		6. 말의 영향	평화와 갈등 해결
미술	1. 생활 속 미술의 발견		지속가능발전과 환경보전
	2. 소통과 디자인		문화 다양성과 존중
	5. 전통문화와 다문화		문화 다양성과 존중
사회	1학기	2. 환경과 조화를 이루는 국토	지속가능발전과 환경보전
		4. 우리 사회의 과제와 문화	인권과 차별 없는 사회
과학	3. 식물의 구조와 기능		지속가능발전과 환경보전
음악	1. 음악으로 여는 마음		평화와 갈등 해결
	3. 음악이 가득한 세상		평화와 갈등 해결
	4. 음악으로 떠나는 여행		문화 다양성과 존중
체육	3. 경쟁활동		세계화와 국제협력
	4. 표현활동		문화 다양성과 존중
영어	1. Where are you from?		문화 다양성과 존중
	2. I water the tree at 7 o'clock		문화 다양성과 존중
	3. Who's calling, please?		문화 다양성과 존중
	4. What's wrong?		문화 다양성과 존중

출처: 서울 안천초등학교 (2016)

다음으로 2016년 혜화여자고등학교의 교과 수업활동 세계시민교육 프로그램은 개별교과 형태로 또는 관련 있는 2~3개의 교과가 융합하여 실시하였으며 주제와 활동 사례는 표와 같다.

〈표 2〉 2016 세계시민교육 특별지원학교 운영 보고서 (혜화여고)

교과	수업 주제 및 활동 사례	학년
사회문화	공존과 상생의 다문화교육	3
영어 + 법과 정치	이주노동자를 통해 본 우리의 현실	2
논술(글쓰기 수업과 연계한 영화 제작)	학생들이 모둠을 구성하여 인권 등을 주제로 시나리오를 작성하고 연출과 연기를 맡아 영화를 제작 · 발표함(8시간)	1
경제 + 국어	도서관에서 경제를 만나다 (사회적 경제를 주제로 한 글쓰기 수업)	2
경제	세계시장과 한국 경제 (빛나는 다이아몬드의 불편한 진실)	2
영어 + 경제	공정무역 초콜릿에 대한 영어 광고 제작	2

출처: 혜화여자고등학교 (2016)

4. 세계시민교육 인정교과서 개발·보급(2017)

앞에서 제시한 〈표 1〉과 〈표 2〉의 예에서 볼 수 있듯이 현행 교육과정 교과에서 세계시민성 함양을 위한 학습주제나 사례 등은 다양한 수준으로 모든 학교에서 다루어진다고 볼 수 있다. 모든 교과서는 국가 교육과정이 추구하는 인간상, 핵심역량과 교육목표를 담고 있기 때문이다.

그러나 세계시민교육에 대한 교사의 인식, 이해, 태도, 방법은 다를 수밖에 없다. 2015년 세계교육포럼 이후 학교의 세계시민교육은 확산하는 추세이며 빈곤, 기아, 환경, 에너지 문제 등 다양한 지구촌 문제 극복을 위한 청소년의 세계시민의식 필요성은 증가하고 있다. 그러나 지금까지 독립적으로 편찬된 세계시민교육 교과용 도서는 없는 실정이었다. 학교는 사회, 도덕(윤리), 국어, 과학 등 각 교과에 분산된 세계시민교육 학습주제를 찾아 재구성해야 하는 등 체계적으로 세계시민교육을 추진하는 데 한계가 존재했다.

2015년 수도권 4개 교육청 (서울, 경기, 강원, 인천)은 세계시민교육 업무협약을 맺고 학교에서 교원들이 교과, 교양, 창의적 체험활동 시간에 활용할 수 있는 별도 인정교과서를 개발에 착수하여 2017년 3월 학교급별 『지구촌과 함께하는 세계시민』 인정교과서를 보급하였다. 교과서 내용은 시민으로 생각하고 생활하는 데 필요한 주제로 구성하였다. 인권, 선거, 평등, 다양성, 평화, 연대, 환경, 민주주의, 노동, 미디어, 참여 등 민주시민 교육의 핵심 분야를 선정하고 각 주제마다 단계별 내면화 과정을 거쳐서 주체로서 인식 범위를 확장하도록 하였다. 시교육청은 모든 학교에 교과서 2권씩을 배부하고 세계시민 · 다문화교육 정책학교 (연구학교, 모델학교, 특별지원학교 등)에 필요한 수량을 배부하였다. 인정교과서에 대한 서울시교육청의 활용방안(예시)은 다음 표와 같다.

〈표 3〉 2017 세계시민교육 기본 계획의 인정교과서 활용방안 (예시)

	활용방안
초	• 교과 단원별 연계 프로젝트 학습 – 국어(읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 텍스트) ↔ 세계시민(전 단원) – 국어(의견, 토의) ↔ 세계시민(5단원 : 평화로운 세상을 만들어요) – 국/사/과/도덕/실과/미술 수업 후 관련 주제자료 및 활동지 활용 • 창의적 체험활동 하위 영역과 연계 – 주당 1시간씩 '세계시민교육' 수업 배정 예) 자율활동, 동아리(학술활동 : 사회조사, 탐사, 다문화 탐구 등) – 범교과 학습주제 및 자기주도적 학습과 통합 운영 • 체험학습 활동지로 편성·운영

	활용방안
중	• ‘선택’ 교과(군) 편성 · 운영 가능(2018) – 1~3학년 34시간 배정→ ‘세계시민교육’ 교과 선택 ※ 환경, 보건, 진로와 직업, 체육, 예술(음악/미술)과목은 8과목 이내에서 제외하여 편성할 수 있음 – 범교과 학습주제 활용(민주시민, 환경, 인권, 다문화교육 등) • 계기교육 자료 활용 : 기념일(세계평화의 날, 문화 다양성의 날 등) • 학생동아리 활동과 연계
고	• ‘생활 · 교양’ 교과(군) 편성 · 운영 가능(2018) – 2단위 배정 → ‘세계시민교육’ 교과 선택 • 독서 · 토론 · 논술교육 관련 유용한 텍스트로 활용 • 범교과 학습주제 활용(민주시민, 환경, 인권, 다문화교육, 논술 등) • 계기교육 자료 활용 : 기념일(세계평화의 날, 문화 다양성의 날 등) • 학생동아리 활동과 연계

출처: 서울시교육청 (2017)

Ⅲ. 서울시교육청의 세계시민교육 정책, 전략, 우수 사례

시교육청은 모두가 행복한 혁신미래교육을 위한 중점과제 안의 세부사업의 하나로 공존과 상생의 세계시민교육을 강화하고 있다. 2015년 세계시민교육 전담팀 (장학관 1명 포함 4명)을 신설하여 세계시민교육 필요성과 공감대를 확산하고 학교의 관련 교육활동을 지원하고 있다. 세계시민교육은 전 세계인과 함께 더불어 살아가는 방법을 배우고 실천하는 교육이다. 시교육청은 다양한 문화에 대한 이해와 수용능력 향상을 위한 환경조성과 글로벌 이슈들에 대한 대응역량을 기르기 위한 다양한 정책을 추진하고 있다.

시교육청의 『2017년 세계시민교육 기본 계획』을 중심으로 주요 핵심정책을 살펴보면 첫째, 학교별 세계시민교육 자율 시행 지원, 둘째, 세계시민교육 교원역량 강화 및 활성화 기반 마련, 셋째, 세계시민교육 전문가 네트워크 구축, 마지막으로 다문화교육 활성화 등을 들 수 있다.

1. 학교별 세계시민교육 자율 시행 지원

1) 학교교육계획에 따른 세계시민교육 실시

2015 개정 교육과정에서 범교과 학습주제로서 세계시민교육이라는 용어자체는 찾기 힘들다. 세계시민성 함양과 밀접한 범교과 학습주제로는 2009 개정 교육과정에서 민주시민교육, 인권교육, 환경교육, 물보호교육, 다문화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육, 양성평등교육이 있다. 2015 개정 교육과정에서는 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 환경·지속가능발전교육 등으로 표현되고 있다. 각 학교에서는 이들 학습주제를 다양한 수준으로 학교교육계획에 반영한다. 초등학교의 경우 교과와 통합하여 운영하거나 창의적 체험활동 시간을 활용하고, 중학교에서는 자유학기제 선택 프로그램과 교과 및 창의적 체험활동 시간과 고등학교에서는 교과별 융합수업, 생활·교양교과, 창의적 체험활동 시간에 운영할 수 있다.

운영 방법으로는 사회, 과학, 영어, 세계사, 경제, 기술·가정, 국어, 체육, 예술 등 다양한 교과에서 교과협의회를 통해서 교육과정 재구성 및 교과 간 협력학습, 프로젝트학습 등을 실시한다. 또한, 창의적 체험활동 시 세계시민교육 전문기관 연계하거나 기 발간 자료인 『교실에서 만나는 세계시민교육』 (서울시교육청, 2016)과 『지구촌과 함께하는 세계시민』(경기도교육청, 2017)을 활용할 수 있다. 아울러 계기교육 시 각종 UN 기념일[1] 을 활용할 수도 있다.

2) 세계시민교육 학습동아리 지원

시교육청은 학교 현장의 세계시민교육 확산을 위해 학교선택제 공모사업의 하나로서 세계시민교육 교원 및 학생동아리를 지원하고 있다. 2017년에는 학교별 또는 학교간 연합인 교원동아리 30팀과 학교별로 지도교사 1명씩을 포함하여 구성된 학생동아리 70팀을 예상하고 있다. 운영 주제로는 평화, 인권, 환경, 다문화, 세계화, 경제정의, 지역고유문화 등이다. 운영 방법상으로 NGO와 연계하거나 지도교사 상설 동아리 형태로 운영할 수 있다. 주요 활용 내용으로는 학교, 지역사회차원에서 마을축제, 캠페인, 봉사 등과 같은 행사 기획 및 참여, 교수·학습지도안, PPT, UCC 등의 자료 제작, 그리고 특강 및 워크숍 등과 같은 자율연수 운영을 진행할 수 있다.

3) 11개 교육지원청 단위 세계시민교육 공감대 확산

서울시의 11개 교육지원청 단위로 지역청 관내 학생, 학부모, 교직원을 대상으로 토론회, 특강, 체험 캠프 등을 추진하고 있다. 이를 통해 관내 학교별 세계시민교육 실천 사례, NGO 연계 프로그램, 인정교과서 활용방안 등을 교류하고 공감대를 확산하고 있다. 또한, 세계시민교육 전문기관인 유네스코한국위원회, 유네스코아시아태평양국제이해교육원, 월드비전, 굿네이버스, 국제개발협력민간협의회 등의 세계시민교육 프로그램과 행사 참여를 지원한다. 아울러 공교육 현장에서의 세계시민교육 우수 사례 발굴 및 전파를 위해 우수학교 및 유공교원 표창 및 사례집 제작 및 보급(2017.12.~2018.2.)을 계획하고 있다.

2. 세계시민교육 교원역량 제고 및 활성화 기반 구축

1) 세계시민교육 초 · 중등교원 연수

학생의 세계시민성 함양을 위해서는 다양한 수준과 방법으로 세계시민교육을 디자인하고 재구성하는 교사의 능력이 무엇보다 중요하다. 시교육청은 교원의 역량 강화를 위해 모든 자격연수 대상자 연수과정에 일정한 세계시민교육 시간을 이수하도록 하고 있다. 소양과목으로서 세계시민성 함양 및 수업지도안 개발 등을 내용으로 자격연수(교장, 교감, 1정, 부전공) 대상자, 희망 교원, 신규 임용 예정교사를 대상으로 서울특별시교육연수원과 서울특별시과학전시관에서 실시하고 있다. 아울러 전문기관에 위탁하여 다양한 직무연수 과정을 개설하고 있다. 2017년

1) 각 UN 기념일의 명칭과 날짜는 다음과 같다. 물의 날(3. 22), 문화 다양성의 날(5. 21), 환경의 날(6. 5), 아동노동 반대의 날(6. 12), 평화의 날(9. 21), 빈곤퇴치의 날(10. 17), 인권의 날(12. 10) 등

도에 전문기관 위탁연수 과정은 집합연수(15시간) 4회, 원격연수(15시간) 1회로 계획하고 있다. 운영방식은 강의식 외에 토론, 실습, 현장 방문 등 참여식 연수이며 유네스코한국위원회, 유네스코아시아태평양국제이해교육원, 국제개발협력민간협의회 등 전문기관에 위탁·연계하여 추진하고 있다. 집합연수로써 세계시민의식 함양 및 세계시민교육 공감대 확산을 위한 학교관리자 대상 과정, 세계시민교육 선도교사 역량 강화 과정 그리고 일반교사 대상으로 세계시민성 함양 및 수업지도안 개발 등 교과 적용을 위한 과정을 진행하고 원격연수로써 모든 교원을 대상으로 세계시민의식 함양 및 역량 강화를 위한 연수를 실시한다. 2017년 세계시민교육 선도교사 60명을 대상으로 4월에 실시한 역량 강화 직무연수 교과목 및 편성 내용은 다음과 같다.

〈표 4〉 2017 세계시민교육 선도교사 역량 강화 직무연수 운영 계획(안)

과목	교수요목
활동 중심의 세계시민교육 인식	· 세계시민교육 내면화를 위한 활동
세계시민교육의 개념과 배경	· 세계시민교육이 지향하는 가치와 역량
세계시민교육 주제	· 글로벌 시스템의 이해 · 문화 다양성과 평화 · 지속가능발전교육과 인권
세계시민교육 교수학습방법	· 협력적 소통을 위한 토론 수업 · 변혁적 교수법 안내
교실에서의 세계시민교육	· 초/중등별 세계시민교육 사례
지역사회와 연계하는 세계시민교육 실습	· 세계시민교육 연계 가능 장소 답사 및 수업과 연계
세계시민교육 적용 사례 공유	· 활동 내용 정리 및 발표

출처: 서울시교육청 (2017e)

2) 세계시민교육 정책학교 (연구학교, 특별지원학교) 공모 운영

서울시교육청은 세계시민교육의 현장수업 및 학교 활동 내 실제적 실현 방안 연구 및 일반학교로의 확산 등을 위해 세계시민교육 정책학교 (연구학교, 특별지원학교)를 지정하여 운영하고 있다. 이들 학교는 학교별 (교과별)로 교육과정 재구성 블록수업 운영 등 활동 중점 추진, 세계시민교육 취지에 맞는 진로, 봉사, 동아리 활동 편성· 운영, 세계시민교육 인정교과서 활용, 교육공동체의 세계시민성 함양 및 공감대 확산 활동, 자율연수, 학생·학부모 대상 특강, 캠페인, 모의유엔총회, 독서토론대회 등을 진행한다.

〈표 5〉 연구학교 및 특별지원학교 주요 지원 사항

	연구학교	특별지원학교
기간	2017.3.1 ~ 2019.2.28 (2년)	2017.3.1 ~ 2018.2.28 (1년)
학교 수	3교(초 2, 중 1)	10교
예산지원	학교당 1,000만 원~2,000만 원	학교당 1,000만 원
가산점	있음	없음

출처: 서울시교육청 (2017d), p.8

3) 유네스코학교와 연계 학생 체험중심의 세계시민교육 운영

유네스코학교 네트워크(UNESCO Associated Schools Project Network)는 교육·과학·문화 발전을 도모하는 유엔 전문기구인 유네스코가 지정한 전 세계 학교들의 네트워크다. 2015년 기준으로 전 세계 187개국 10,000여개 학교가 가입해 있다. 우리나라는 1961년 4개교를 시작으로 2016년 전국 579교, 서울지역은 68교 (초 16, 중 26, 고 26)가 가입해 있다. 이들 학교는 평화, 인권, 국제이해, 지속가능발전 등 유네스코의 이념과 활동을 가르치고 실천을 장려한다. 서울시교육청은 유네스코 한국위원회와의 협업을 통해 유네스코 이념의 학교 현장에서의 확산, 다른 유네스코학교 간 교류를 통해 지속가능한 우호적 협력 기반 조성 및 단위학교 교과과정 및 지역별 프로그램과 국제교류 활동을 통해 세계문제에 대응할 수 있는 세계시민의식 함양을 위한 활동을 지원하고 있다. 시교육청은 유네스코한국위원회와 유네스코학교 가입학교 확대 추진 (2015년 44교, 2016년 68교), 유네스코학교 활동비 지원, 서울지역 유네스코학교 활동 사례집 학교 배부, 신규가입학교 오리엔테이션 및 지역협의회 운영, 학생 해외체험 프로그램 운영, 유네스코학교 학생 합동워크숍 등을 함께 진행하고 있다.

서울시교육청과 유네스코한국위원회가 고등학생 세계시민교육 캠프(2017.1.23.~1.25)를 유네스코평화센터에서 공동 개최한 바 있다. 45개교 고교생 91명 참여하여 인권과 문화의 다양성 등 세계시민교육의 기본가치를 주제로 탈북민의 남한 정착경험을 통한 국내 탈북민 인권, 기후변화와 국제 불평등 주제 강연, 경기도 나눔의 집 방문 및 일본군 '위안부' 역사관 견학, 조별 발표 등으로 진행한 바 있다. 유네스코학교는 학교별 계획에 따라 일반 학교보다는 보다 다양한 수준에서 체계적으로 유엔의 우선과제, 지속가능발전교육, 평화와 인권, 문화 간 학습, 공정여행 등 학습주제를 배우고 실천하고 있다.

3. 세계시민교육 네트워크 구축

1) 전문가, 교원 협조 체제 구축으로 세계시민교육 활성화

서울시교육청은 세계시민교육 증진을 위한 환경을 조성하고 확산하기 위해 세계시민교육 전문가 및 교원 분과별 협의체를 구성하여 운영하고 있다. 세계시민교육 전문가로 세계시민교육 정책 자문단을 구성 (7~10인) 운영하고 있다. 아울러 학교 전문가 또는 업무담당교원을 중심으로 세계시민교육 분과를 구성하고 있다. 세계시민교육 선도교사, 유네스코학교 교원, 연구학교·특별지원학교 교원, 학습동아리 대표교사가 참여하여 세계시민교육 방향, 내용, 체계 정립을 위한 의견 교환 및 교류, 컨설팅 지원, 경험을 공유하고 있다.

2) 세계시민교육 유관기관과의 협력 강화

시교육청은 세계시민교육 실시 기관, 주한 외국 공관 등이 참여하여 학교의 세계시민교육 프로그램 지원 및 교류 활성화를 지원하고 있다. 중심 활동은 교원 연수 및 세계시민교육 체험 프로그램 운영, 학교별 주한 외교관 초청 특강, 해외 자매학교와의 교류 등이다. 2016 서울시교육청 자료에 따르면 총 254교에서 해외 학교와 자매결연하여 (중국, 일본, 러시아 등 외국 519교 복수 교류) 교류하고 있다.

또한, 정규 교육과정 밖에서 학교와 다양한 전문기관 연계 활동으로는 학교급식과 관련한 맛있는 세계시민교육, 기아체험, 잔반 줄이기, 해외아동 돕기 기부활동, 세계 민속놀이 체험, 학부모 연수 및 현장체험, UN 기념일 알리기(홈페이지 등) 등이 있다. NGO와 협력하여 나눔교육 및 국제구호활동에도 참여하고 있는데 그 기관으로는 굿네이버스, 월드비전, 아름다운커피 (Beautiful Coffee), 세이브더칠드런(Save the Children), 아프리카아시아난민교육후원회 (Africa Asia Development Relief Foundation, ADRF), 한국국제기아대책기구, 호이 (Hope is Education, HoE), 세계시민교육연구소 등이 있다.

4. 다문화교육 주요 과제와 실제

서울시교육청은 다문화교육 (문화 다양성 인식, 소통, 상호존중교육)이 세계시민성 함양과도 밀접하게 연결되어 있다고 본다. 시교육청의 다문화교육 지원은 모든 학생을 대상으로 한다. 지원 방법은 다문화학생 밀집학교에 대한 지원, 일반학생과 다문화학생의 통합교육 및 모든 학생의 문화 다양성 존중 교육에 맞추어져 있다.

1) 우리나라의 다문화 사회로의 진입

최근에는 다양한 이유로 우리나라로 이주해오는 외국인이 날로 증가하고 있다. 1990년대부터 1세대 국제결혼 이주 여성과 외국인 이주 근로자의 국내 정착과 이주 2세대 및 자국의 친족의 국내 입국 등으로 우리 사회 구성원의 언어·문화적 배경이 다양화되고 있으며 그 자녀의 동반 입국 및 출생에 따른 다문화 학생들의 비율이 급속히 증가하고 있다. 우리나라에 거주하는 외국인 주민 수는 최근 10년 동안 3배 이상 증가하여 전체 한국 인구의 3.4%에 해당한다(2006년 536,627명에서 2015년 1,711,013명으로 증가)[2]. 한편 서울시교육청의 『2017년 다문화교육 지원 기본계획』에 따르면 2016년 기준 초·중·고에 재학 중인 서울의 다문화학생(국제결혼·외국인가정자녀)은 총13,924명으로 전체 재학생의 1.42% 차지하고 있고 서울지역 다문화학생의 24%는 서남권(구로구·영등포구·금천구 등)에 거주하며, 46%는 서부 및 4개 지역(중부·강서양천·동작관악·동부)에 분포하고 있다.

〈표 6〉 2016년 서울시 다문화학생 현황

유형 \ 학생수		계	학교급(명)			
			초등	중등	고등	각종
국제결혼 가정자녀	국내출생	8,673	6,518	1,252	861	42
	중도입국	1,644	1,038	328	212	66
외국인가정 자녀		3,607	2,670	549	334	54
계 (비율)		13,924 (100%)	10,226 (73.4%)	2,129 (15.3%)	1,407 (10.1%)	162 (1.2%)

출처: 서울시교육청 (2017a)

2) 다문화가족 및 학생교육 법적 · 제도적 지원 관련 규정

최근 우리나라의 다문화사회로의 급속한 변화에 따른 다문화감수성 제고 및 다문화학생과 일반학생의 통합교육은 그 어느 시기보다 매우 중요하다. 관련 해서 다문화가족지원법 제6조(생활정보제공 및 교육지원) ①, ②항은 결혼이민자 등에 한국생활에 필요한 기본 정보, 적응교육, 한국어 교육과 방문교육, 원격교육 등 다양한 교육 방법 제공을 규정한다. 그리고 동법 제10조(아동 보육·교육) ①, ②, ③항은 국가와 지방자치단체의 아동 보육·교육 시 다문화 아동 차별

2) 행정자치부는.“외국인주민수 171만명, 총인구대비 3.4%” 보도자료 (2016.11.14.)에서 ‘2015.11.1. 인구주택총조사 기준 지방자치단체 외국인주민 현황 조사결과를 발표’하였다. 자세한 사항은 다음을 확인하기 바란다. (http://www.moi.go.kr/frt/bbs/type010/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000008&nttId=56680) (접속일: 2017.09.15.).

금지, 교육지원 대책 및 취학 전 보육 및 방과후교육 등 지원 규정, 한국어 및 부 (또는 모)의 모국어 언어 능력 발달 지원을 규정하고 있다. 또한, 초·중등교육법시행령 제19조는 귀국 학생 및 다문화학생 등의 입학 및 전학 지원을 위한 특별학급 설치를 규정하고 있다. 이러한 관련 지원법과 규정은 1948년의 세계인권선언과 1989년 유엔아동권리협약(UN Convention on the Rights of the Child)의 취지 및 방향과 일치한다고 볼 수 있다. 세계인권선언 제26조 ①, ②항은 모든 사람의 교육받을 권리(최소한 초등 및 기초단계 무상교육)와 교육은 모든 국가, 인종, 종교 집단들 사이의 이해, 관용 및 우의를 증진하고 평화유지를 위한 유엔의 활동의 촉진해야 한다고 말한다. 유엔아동권리협약 제28조는 아동의 생존과 보호, 발달, 참여 권리를 규정하고 있다.

3) 다문화학생 밀집 학교 중심으로 맞춤형 교육 지원

서울시교육청은 『2017년 다문화교육 지원 기본계획』에서 성숙한 다문화사회를 대비하는 새로운 교육정책의 필요성을 바탕으로 다중의 언어·문화·공존·세계역량 등에 대한 교육과정 자율 편성 운영 등 공교육의 패러다임 전환을 모색하고 있다. 다문화·세계화시대에 맞춰 일반학생과 다문화학생이 동반 성장할 수 있도록 이중 언어교육 지원 및 모든 학생에게 다름을 재능으로, 차이를 새로운 창조를 위한 자산으로 활용하는 다문화교육 환경 조성을 위해 다양한 정책을 추진하고 있다. 특히 다문화학생 밀집학교 중심으로 다수의 정책지원학교 선정하여 운영하는 데 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 2016년 유·초·중·고 총 80교에 (유치원 2, 초 71, 중 6, 고 1) 다문화 언어강사를 배치하여 다문화학생 학교생활 적응, 정체성, 한국어 및 학습지도와 문화교육 지원하고 있다. 다문화언어 강사 자격은 별도의 양성과정(서울교대 연수과정, 연간 900시간)을 수료한 원어민 강사로서 출신 국가별 인원은 중국 36명, 몽골 15명, 일본 14명, 베트남 4명, 필리핀 4명, 우즈베키스탄 3명, 기타 9명 등이다.

둘째, 2016년부터 총 15교 (초 13, 중 2)의 이중언어교실 운영을 지원하고 있다. 이중언어교실 강사의 기본 자격은 한국인으로 대졸 이상의 학력으로 공인외국어 능력이 상급 이상인 자다. 중심 활동은 중국어, 베트남어 등 다문화 모어(母語) 사용 학생의 교과 수업 지원, 교과, 창의적 체험활동, 방과후학교에 (중국어) 기반 수업과 활동, 이중언어교실에서 일반학생의 다문화어 습득 기회 확대 및 다문화학생과의 통합교육 실현을 지원하는데 있다.

셋째, 중도입국 다문화학생 대상으로 특별학급을 설치한 다문화예비학교 총 13교(초 8, 중 3, 고 2)를 지정하여 운영한다. 중도입국 다문화학생들은 일반 정규학교에 배치되기 전에 일정 기간 (초등은 최대 6개월, 중등은 최대 2학기) 동안 특별학급에서 공부한다. 한국어(Korean

as a Second Language, KSL) 교육과정을 포함한 수준별 지도를 통하여 한국어 및 한국문화 이해 등으로 초기 적응교육을 받을 수 있다.

넷째, 다문화학생과 일반학생의 동반 성장을 위한 다문화중점학교 총 18교 (초 10, 중 5, 고 3)를 지정하여 운영한다. 다문화학생과 일반학생이 함께 참여하는 방과후학교, 토요 프로그램, 방학 프로그램 등을 운영하며 이중언어교육, 문화·예술·스포츠 활동, 다문화 이해교육 등을 실시한다.

다섯째, 다양한 문화교육, 외국문화 이해 증진을 위한 글로벌문화학교 총 16교 (초 10, 중 3, 고 3)를 지정하여 운영한다. 해당 학교는 외국 공관(중국, 베트남, 러시아, 필린핀 등) 등과 업무협약을 맺고 주한 외국 대사 (영사) 등 초청 특강 및 대화·소통의 시간을 운영하고 다문화교육, 다문화 반 편견 교육을 실시함으로써 '동등한 다름'에 대한 상호 존중 의식을 함양한다.

여섯째, 다문화학생 직업교육 지원기관 4교 (산업정보학교 및 특성화고등학교)를 운영한다. 다문화학생이 희망하는 직업 기회 제공으로 참가 학생의 자립심 향상 및 진로 탐색 및 직업 세계를 조기 체험, 학교 적응 및 안정적 정착을 지원한다. 운영 프로그램으로 제과·제빵, 미용, 조리, 바리스타, 쥬얼리, 네일아트, 디자인, IT 등이 있다.

4) 모든 학생 대상 다문화교육 교원역량 강화

여성가족부 조사에 따르면 우리나라의 '다문화 수용성 지수(Korean Multi-culturalism Inventory, KMCI)'는 일반 선진국에 비해 상대적으로 높지 않다(교육부, 2017). 2013년 조사에서 성인 응답자의 36%만이 다양한 '인종·종교·문화가 공존하는 것이 좋다.'라는 질문에 '그렇다.'라고 대답하였다(유럽 18개국의 찬성 비율 74%). 그러나 전체적으로 성인과 청소년 모두 수용성 지수가 조금씩 상승하는 추세에 있다. 2013년 조사에서 성인 51.17점, 청소년 60.12점에서 2015년 조사에서 성인 53.9점, 청소년 67.6점으로 향상되었다. 실제로 다문화 반편견 교육으로 '동등한 다름'에 대한 상호 존중 의식은 함양될 수 있다. 다문화이해교육을 받은 학생의 다문화 수용도는 개선되고 있다. 2015년 전국 150교의 학생 대상 통계조사에서 다문화 수용도는 교육에 참여하기 이전의 78.25점에서 참여한 이후 81.34점으로 향상되었다.

시교육청은 교원의 다문화학생 인식·이해 제고 및 다문화학생 지도 역량 강화를 위해 연수 전문기관과 협업을 통해 다양한 직무연수를 지원하고 있다. 일반교원 대상으로 다문화학생의 특성, 관련 정책과 사업, 다문화학생 지원, 학급 내 다문화 수용성 증진 방안을 실시하며 다문화교육 선도교원 및 학교 관리자를 대상으로 직무연수 등 기초, 심화, 전문가 양성과정 등을 개설하고 있다. 또한, 현장교원・다문화교육 전문가 등이 참여하는 다문화교육지원단을 구성하여 다문화교육 선도교원을 육성하고 있으며 다문화교과교육연구회(교사연구회) 활동도 지원하고 있다.

5. 학교 현장의 세계시민교육 우수 사례

1) 학교 단위 세계시민교육 교원 직무연수 실시

교육청 주관 집합 직무연수, 자격연수 과정, 전문기관의 원격연수 과정과는 별도로 개별 학교 단위로 학교 안에서 세계시민교육 연수를 기획하여 실시하는 경우도 한다. 2016년 서울 안천초등학교는 세계시민교육의 이해와 실제를 주제로 2016년 6월 9일부터 7월 6일까지 기간 중에 총 20차시 직무연수를 실시하였다. 자발적인 희망으로 재직 교사의 약 92%가 참가하였으며 그 내용은 세계시민교육 필요성, 평화로운 공동체, 생태탐방, 국제기구와 유네스코의 이해, 세계화 문제, 학급의 세계시민교육 등이다.

2) 모든 학생이 참여하는 창의적 체험활동 교육과정으로 편성

학교에서 추진하고자 하는 세계시민교육 주제와 밀접한 연관이 있는 기관과 연계하여 학년별로 연간 창의적 체험활동 교육과정을 다르게 편성하여 모든 학생이 세계시민교육 프로그램을 이수한 학교도 있다.

〈표 7〉 모든 학생이 참여하는 창의적 체험활동 (2016, 신수중학교)

	교육과정	주요내용		연계기관
1학년	정신건강 및 자아 이해 (17차시)	· 특별한 나!/소중한 나! · 오늘 나의 기분은? · 우린 달라요~ · 내 마음의 신호등 · 틱틱 Tok · 한 박자 쉬고 · 컴퓨터가 제일 좋아요	· 이런 친구 어때? · 갈등 타파! · 꼼지락 꼼지락 ~ · 자꾸 짜증이 나요 · 오늘도 용수철 · 休머니즘	· 서울시정신보건센터
	행복교육 (17차시)	· 행복이란 무엇인가? · 감사하기 · 목표 세우기 · 음미하기 · 관계 돈독히 하기 · 용서하기	· 관점 바꾸기 · 비교하지 않기 · 몰입하기 · 나누고 베풀기 · 행복한 내 인생 설계	· 서울대학교 행복연구소
2학년	지속가능발전교육 (12차시)	· 지속가능한 식생활~ · 전기 절약 · EM 활용 수질 정화 · 지구온난화/ · 환경신문 만들기	· 생물의 다양성 보전 · 지속가능한 소비 · 강과 인간 · 적정기술 · 우리가 할 일	· 서울시 에너지수호천사단 · 농협 · 굿네이버스
3학년	문화 다양성과	· 세계시민교육의 개념~ · 세계의 다양한 문화	· 우리 주위의 이웃들 · 지금은 지구촌 시대	· 유네스코 · 영국문화원

	교육과정	주요내용		연계기관
	존중 (12차시)	· 함께 살아가는 세계~	· 지구촌 대통령 선거	· 희망 브리지 · 마포평생 학습관
	인권과 평화 (12차시)	· 서로 존중하는 우리 · 우리나라 인권 · 나의 인권감수성은? · 세계화와 함께 살기 · 인권과 평화 한 걸음	· 세계인권 · 교실에서 실천하는 인권 보호 · 평화란 무엇인가? · 가난한 나라 친구들의 고통	

출처: 신수중학교 (2016)

3) 세계시민교육 영역별 중점 프로그램 실천

학교 자체의 세계시민교육 프로그램을 주제별로 묶어 교직원 연수를 실시하고 모든 교직원이 이해하고 공감하는 방향에서 세계시민교육을 진행한 학교도 있다. 2016년 혜화여고의 경우 인권, 평화, 문화 다양성, 국제협력, 환경, 경제정의 등으로 분류할 수 있다. 학교의 연간 세계시민교육활동을 한눈에 파악할 수 있다.

〈표 8〉 세계시민교육 영역별 중점 실천 프로그램 연수자료 (2016, 혜화여고)



출처: 혜화여자고등학교 (2016)

Ⅳ. 국제개발기관의 공교육 내 세계시민교육 접근 및 확산을 위한 제언

1. 학교의 나눔교육 및 국제구호활동 중심으로 접근 추세

최근 국제개발기관의 공교육 연계·지원활동은 다양하다. 기관별 전문 강사가 학교를 방문하여 학생, 교원, 학부모를 대상으로 특강을 하는 경우도 있고 NGO들의 교재를 활용해서 관련 교과에서 6월 12일 아동노동 반대의 날, 10월 16일 세계 식량의 날 수업 등을 활용한 수업을 진행한 학교도 있다. 또는 세계시민교육 학습동아리 교원을 대상으로 보다 전문화된 참여활동 중심으로 프로그램을 지원하기도 한다.

많은 학교에서 전문기관과 연계하여 빈곤한 지역과 국가의 기아 문제를 생각하고 해결을 위한 작은 실천 프로젝트를 추진하는 경우도 많다. 예를 들면 1단계로 전 지구적인 기아 문제를 인식하는 캠페인, 2단계로 기아 고통을 공감하고 12시간 정도의 기아체험을 하고 3단계로 해결 실천의 방안으로 재해 이재민 긴급 구호식 제공, 자발적 모금 운동, 아프리카 염소 보내기 등의 형태로 진행된다. 서울시교육청 협약기관인 굿네이버스와 월드비전의 나눔교육 및 국제구호활동 현황은 다음과 같다.

〈표 9〉 2015년 서울시 나눔교육 및 국제구호활동 참여 현황

구분	굿네이버스	월드비전
참가 학교수	654교	663교
모금액	937백만 원	672백만 원
해외아동 지원국	4국(남수단, 필리핀, 인도네시아, 네팔)	31국 - 아시아 10국 (캄보디아 등) - 아프리카 15국 (르완다 등) - 동유럽 6국 (보스니아 등)

출처: 서울시교육청 (2017d)

2. 유네스코학교를 중심으로 세계시민교육 핵심 주제 지속 추진

2016년 서울 유네스코학교는 68교 (초 16, 중 26, 고 26)이다. 이들 학교는 유네스코와의 연계 활동과 실험 프로젝트 수행을 통해 평화와 국제이해, 지속가능발전, 국제 협력과 관련된 교육 콘텐츠, 교수학습법, 학습 자료의 개발에 기여하는 '시범학교(pilot schools)'이다. 서울시교육청은 『2017년 유네스코학교 운영 지원 계획』 수립 시 유네스코한국위원회와 협력하여

유네스코학교의 세계시민교육활동이 다양한 수준으로 다른 학교에도 전파될 수 있도록 선도교원과 유네스코학교 담당교원의 연수, 컨퍼런스, 정보교환, 활동 사례집 보급 등을 추진하고 있다. 유네스코학교는 학교별로 학급, 학년, 교과, 동아리 등 다양한 단위로 추진할 수도 있으나, 학교 구성원 모두가 학습하고 참여하는 활동을 장려하고 있다. 이를 위해 유네스코학교는 유네스코의 4대 핵심 주제 중 하나 이상을 선택해 관련된 학습과 활동을 계획하고 실행한다.

〈표 10〉 세계시민교육 학습주제별 연차 추진 (2016, 서울 안천초)

유네스코학교 핵심주제		세계시민교육 관련 요소	주요 내용
[1년차] 2016 학년도 주제	UN 우선과제 (UN Priorities)	국제기구	UN을 비롯한 여러 국제기구에 대한 이해
		지속가능발전목표 (SDGs)	지속가능발전목표(SDGs)의 이해와 목표 달성 가능성에 대한 고민
		UN기념일	UN이 지정한 세계기념일
		세계문제	지역사회와 관계가 있는 세계문제(Global Issue) 발견 및 해결을 위한 실천방안 모색
[2년차] 2017학년도 주제		평화와 인권(Peace and Human Rights)	
[3년차] 2018학년도 주제		지속가능발전교육(ESD)	
[4년차] 2019학년도 주제		문화간 학습(Intercultural Learning)	

출처: 안천초등학교 (2016)

3. 개발교육기관의 공교육 내 세계시민교육 접근 및 확산을 위한 제언

세계시민교육은 미래지향적이고 필연적인 방향이다. 최근 공교육 내에서 세계시민교육에 대한 논의가 활발한 것은 매우 고무적이다. 그러나 교원의 세계시민교육에 대한 인식과 활동 수준은 차이가 있으며 교원의 행정 업무 부담과 수업시수 한계가 존재하는 것이 현실이다. 초등학교, 중학교, 일반계고, 특성화고, 특목고처럼 학교급별 그리고 학교 유형별 차이도 존재한다. 10개국 이상의 다양한 국가 배경의 학생들이 재학하는 학교, 탈북학생 수가 많은 학교, 다문화학생 수가 재학생의 50%를 넘는 초등학교도 다수 있다.

세계시민교육이 의미있게 확산되기 위해서는 학교의 여건을 고려하여 교과와 비교과 활동에서 세계시민교육을 다르게 디자인하고 재구성하는 교사의 역량을 제고하는 것이 무엇보다 중요하다. 교육청은 교사 개개인이 서로 세계시민교육 역량을 나누고 자료 및 프로그램 등을 함께 디자인할 수 있도록 교원 연구 활동 등을 지속적으로 지원하는 것이 필요하다. 이러한 방향에서

다양한 세계시민교육 전문기관의 적극적인 소통과 협약이 필요하다. 학교 안과 밖에서의 교원연수 과정, 교과와 창의적 체험활동과 연계한 콘텐츠와 프로그램 개발, 이를 학교에서 활용하는 방법 등을 함께 협의할 수 있다.

지금까지 개발교육기관의 공교육 내 지원활동은 주로 학교의 나눔교육과 긴급구호활동과 연계하여 많이 이루어져 왔다. 세계시민교육의 다양한 주제가 확산되기 위해서는 그간의 활동성과와 향후 활동 방향에 대한 다양한 의견수렴과정이 필요하다고 본다. 일부 학교에서는 기부중심적 교육에서 탈피해야 한다는 의견도 있고 좀 더 활동형 수업자료를 필요로 하는 학교도 있고, 관심 있는 교원과 학생을 대상으로 진행하는 강의, 캠프 등을 훌륭하게 수행할 수 있는 세계시민교육기관의 전문 강사에 대한 수요가 여전히 높은 편이다. 국제개발협력 전문기관은 그간의 교원과 학생이 참여하는 프로그램의 성과를 바탕으로 다음 사항을 검토해 주기를 제언한다.

1) 세계시민교육 확산을 위한 유기적 협력 네트워킹 지속적 강화

서울시교육청은 세계시민교육의 추진 방향 설정, 주요 정책 수립 및 확산을 위해 세계시민교육 전문가로 정책자문단을 구성·운영하고 선도교사, 정책지원학교 (연구학교, 특별지원학교, 유네스코학교 등) 교원, 다문화교육 지원단, 관련 연구회원 등이 함께 참여하는 세계시민교육 분과를 구성하여 연수, 협의회, 컨퍼런스 등을 진행 중에 있다.

첫째, 다양한 국제개발협력 전문기관이 참여하는 학교지원 협의체가 있으면 좋겠다. 학교는 국제협력 전문기관별 주요 활동 분야에 대해 잘 모를 수 있다. 세계시민교육, 글로벌시민교육, 국제개발협력교육, 지구시민교육, 사회적경제교육, 나눔교육, 인성나눔교육, 아동권리교육, 다문화인식개선교육, 공정무역교육, 아프리카 세계시민교육, 글로벌리더교육 등 다른 듯 비슷한 듯 사용하는 용어도 다양하다. 전문기관 간 협의체를 통해 핵심 사업, 학교연계 분야, 학교급별 프로그램 등을 통합적으로 학교에 홍보하면 좋겠다.

둘째, 국가 교육과정 개정 시 세계시민성 함양을 위해 교과목에 무엇을 담을 것인가에 대한 논의 과정에 참여하는 것이 좋겠다. 교육과정 개정 관련 공청회 등에 지속적으로 참여하여 교과서에 담을 세계시민교육 방향과 중심 내용을 개진하고 다양한 전문기관과 교육부, 교육청, 국가교육과정정보센터, 학교 간 협의체 등과 상시적으로 교류하고 협력할 수 있는 방안을 찾기를 제안한다.

셋째, 전문기관별 단독으로 운영하는 교원의 세계시민의식 연수 프로그램을 연계하여 함께 운영하거나 창의적 체험활동 (자율, 동아리, 봉사, 진로활동) 지원 프로그램을 공동 개발할 수도

있다. 연수기관별로 자신이 있는 학습주제를 모아서 연계하여 편성할 수도 있고 집합연수와 원격연수를 혼합할 수도 있다. 2개 이상의 전문기관이 연합하여 교원들이 쉽게 접근할 수 있는 별도의 연수 장소에서 또는 2개의 장소에서 과정을 진행하는 것도 하나의 방법이다.

2) 일반 학교의 세계시민교육 컨설팅 및 교육 프로그램 지원

첫째, 서울시교육청과 학교지원 컨설팅장학 외부위원으로 참여할 수 있는 방안을 협의할 수 있다. 시교육청은 학교의 자율경영 및 교육역량 제고를 위한 방법의 일환으로 학교 스스로 필요한 컨설팅장학 주제를 설정하고 해결하는 과정을 돕고 있다. 특히 세계시민교육도 주제 중 하나로 새롭게 부각되고 있다. 개발교육전문기관은 일반 학교에 세계시민교육 컨설팅 및 교육 프로그램을 적극적으로 홍보하고 참여할 수 있다. 학교가 희망하는 세계시민교육 관련 교과와 창의적 체험활동 컨설팅, 세계시민교육 관련 인정교과서 및 개발교육기관 학습 자료 활용방안 등을 함께 협의할 수 있다.

둘째, 아울러 전문기관별로 교원과 학생들의 해외 세계시민교육 체험 프로그램을 지원할 수 있다. 예를 들면 개발도상국가 대상으로 일정 기간 방문하여 진행하는 교육봉사, 공정무역 체험 프로그램 등은 여전히 호응도가 높은 프로그램이라고 생각한다. 또한, 전문기관이 연중 운영하는 개발도상국의 문화 체험관 방문 프로그램을 확대할 수 있다. 그리고 방학 기간 세계시민학교 운영 프로그램을 계획하는 개별 학교에 어울리는 프로그램을 지원할 수도 있다.

셋째, 일부 학교의 관심 있는 교원은 온-오프라인으로 국내·외 학교와 글로벌 이슈에 대한 다양한 수업 방법 교류·지원을 필요로 할 수 있다. 해외 유네스코학교와 자매결연학교 등과 교류 외에도 전문기관의 해외 관련 개발기관, 국제기구 또는 해외 학교와의 교류 경험이 도움이 될 수 있다.

넷째, 국제협력, 평화, 다양성 존중 등에 대한 배움은 교실에서부터 구체적인 실천 행동으로 연결하는 것이 중요하다. 전문기관은 학생들이 스스로 지구친화적인 생활 실천을 습관화하는데 도움이 되는 학생자치회 캠페인, 토론, 동아리 활동 전개, 지속적인 홍보방법 등을 지원할 수도 있다.

학교와 개발협력기관의 교류와 협력이 중요하다. 교육의 목적은 학생의 의미 있는 변화와 성장이다. 모든 학생이 인류공동체 일원으로서 인류 보편의 가치를 존중하고 다양한 수준에서 지구촌 문제를 이해하고 책임감을 공유하며 상생·협력·해결하는 행동에 참여하는 세계시민으로 성장하기를 희망한다.

〈참고문헌〉

경기도교육청. 2017.『지구촌과 함께하는 세계시민』. 수원: 경기도교육청.

교육부. 2017.『2017년 다문화교육 지원 계획(안)』. 세종: 교육부.

서울시교육청. 2016.『교실에서 만나는 세계시민교육』. 서울: 서울시교육청.

_____. 2017a.『2017년 다문화교육 지원 기본 계획(안)』. 서울: 서울시교육청.

_____. 2017c.『2017 유네스코학교 운영 지원 계획(안)』. 서울: 서울시교육청.

_____. 2017d.『2017 세계시민교육 기본 계획(안)』. 서울: 서울시교육청.

_____. 2017e.『세계시민교육 선도교사 역량강화 직무연수 운영 계획』. 서울: 서울시교육청.

안천초등학교. 2016.『2016 세계시민교육 특별지원학교 운영 보고서』. 서울: 서울시교육청

신수중학교. 2016.『2016 세계시민교육 특별지원학교 운영 보고서』. 서울: 서울시교육청.

혜화여자고등학교. 2016.『2016 세계시민교육 특별지원학교 운영 보고서』. 서울: 서울시교육청.

행정자치부. “외국인주민수 171만명, 총인구대비 3.4%” 보도자료 (2016.11.14.) (http://www.moi.go.kr/frt/bbs/type010/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000008&nttId=56680) (접속일: 2017.09.15.).

한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례

신재은 (국제개발협력민간협의회(KCOC) 정책센터 부장)

목 차

Ⅰ. 들어가며

Ⅱ. 한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 특징

Ⅲ. 한국NGO의 글로벌시민교육 사례
1. 글로벌시민교육의 플랫폼 : KCOC 개발교육
2. 세계시민교육과 정책 애드보커시 연계: 월드비전 세계시민교육
3. 다양한 참여형 글로벌시민교육 : 기아대책 글로벌시민교육
4. 전인적인 지구시민교육 프로그램 : 한국YMCA 라온아띠
5. 나눔교육을 통한 SDG 12 달성에 기여 : 아름다운가게 나눔교육
6. 세계시민교육을 통한 SDG 4 달성에 기여 : 호이 세계시민교육 교원 연수 프로그램

Ⅳ. 결론 및 시사점

참고문헌

요 약

본 논문은 한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 사례에 대한 내용이다. 한국NGO들은 1990년대부터 글로벌시민교육 활동에 참여하면서 다양한 형태의 프로그램을 시도해 왔다. 교육을 통해 지구촌 이슈를 이해하고, 그 이슈에 대해 가치와 태도를 정립하며, 토론으로 비판적인 사고를 기를 수 있도록 프로그램화 하였다. 뿐만 아니라 지식과 사고를 넘어 행동변화로 이어질 수 있도록 참여를 기반으로 한 교육 프로그램과 컨텐츠를 개발했다. 이 글에서는 2016년을 기준으로 글로벌시민교육 프로그램을 진행하고 있는 단체들의 현황에 대해 조사한 뒤 그 중 6개 단체의 사례를 통해 한국NGO의 글로벌시민교육의 형태 및 내용을 좀 더 자세히 알 수 있도록 안내하였다. 국제개발협력민간협의회, 월드비전, 기아대책, 한국YMCA, 아름다운가게, 호이 등 기관들의 글로벌시민교육의 목적, 방향, 내용, 현황 등을 정리하였다. 또한 이러한 내용을 바탕으로 향후 글로벌시민교육이 활성화되기 위해 필요한 노력에 대해서도 제언하였다.

핵심어 : 한국 개발NGO, 글로벌시민교육, 세계시민교육, 지구시민교육

Ⅰ. 들어가며

우리는 날마다 뉴스와 미디어를 통해 전 세계의 문제들을 접하고 있다. 시간이 지날수록 환경, 분쟁, 무역, 빈곤, 불평등, 인권 등의 이슈는 개별국가의 문제가 아닌 전 세계적인 이슈가 되었으며 그 문제의 심각성도 더 가중되고 있다. 이에 국제사회는 전 세계가 함께 해결할 수 있는 방안을 찾기 시작한다. 국제연합(United Nation, 이하 UN) 회원국들은 2000년부터 15년간 새천년개발목표(Millennium Development Goals, 이하 MDGs)를 통해 글로벌 빈곤문제를 해결하기 위한 위해 힘을 모았고 기아, 교육, 성평등 등 몇 가지 문제에서 진일보한 결과를 이끌어냈다. 하지만 이 목표는 개발도상국의 문제만을 다룬 점과 목표달성 과정 중에 발생한 금융위기의 타격, 그리고 선진공여국의 미온적인 노력 등으로 말미암아 전 세계적인 참여와 논의의 필요성에 불을 지폈다. 이에 두 번째 전 세계적인 목표가 등장하게 되었다. 목표가 완성되는 시간만도 삼 여년. 정부, 국제기구, 시민사회, 학계, 기업, 그리고 시민들로부터 의제에 대한 다양한 의견이 나왔고, 이를 바탕으로 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)가 탄생하게 되었다.

17개의 목표, 169개 세부목표로 구성된 SDGs는 '사회발전,' '경제성장,' '환경보존'의 세 가지 축을 기반으로 한다. SDGs는 빈곤퇴치 및 불평등을 해소하여 인간의 존엄성을 회복하는 것을 목표로 하는 사회발전 목표(SDG 1~6), 포용적인 경제 환경을 구축하고 지속 가능한 성장 동력을 만들고자 하는 경제성장 관련 목표(SDG 8~11), 그리고 극심한 기후변화와 자연재해, 대량 생산과 소비로 인한 환경오염 등으로부터 지구를 보호하고 지속 가능한 지구를 만들기 위해 생태계를 보호하는 목표(SDG 7, 12~15), 그리고 이러한 문제들을 정의롭고, 평화로우며 효과적인 제도를 바탕으로 전 지구적인 협력을 통해 해결해나가자는 목표(SDG16~17)로 구성되어 있다.

이러한 이슈들은 각 나라와 지역 간 이해의 충돌에서 비롯되었고 전 지구적으로 연대하며 해결하지 않으면 해결할 수 없는 문제라는 점에서 글로벌시민교육의 필요성과 연계된다. 글로벌 시민교육은 우리의 정체성을 국가단위에서 글로벌 시민(global citizen)으로 확대하면서 세계 문제에 대한 개입의 정당성을 확보하고, 교육을 통해 글로벌 시민성(global citizenship)을 함양해가는 것에 그 목적이 있기 때문이다. 반기문 전 사무총장이 발족한 '글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)'에서도 우리가 세계적인 도전과제에 당면해있으며 전 지구적 차원의 해결책이 필요하다는 점을 강조하면서 이를 위한 세계시민의식 함양이 중요함을 강조한다.

글로벌시민교육은 SDG 4인 교육목표('모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생학습기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)')의 세부목표(target) 7번에 포함되어 있다. 그 내용은 '2030년까지 지속가능발전, 지속가능한 생활양식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 확산, 세계시민의식, 문화다양성 존중과 지속가능발전을 위한 문화의 기여 등에 대한 교육을 통해 모든 학습자들이 지속가능 발전을 증진하기 위한 지식과 기술을 습득할 수 있도록 한다[1]'로 글로벌시민교육의 내용과 대상, 그리고 방법이 담겨있다.

글로벌시민교육이 SDGs에 포함되기까지 시민사회는 많은 역할을 해왔다. 브릿지47네트워크(Bridge47 Network)와 같은 글로벌시민교육 연대체를 통해 교육이 SDGs 의제로 포함될 수 있도록 UN과 각국 정부에 제안해왔다. 뿐만 아니라 시민들을 위한 글로벌시민교육의 장을 마련하고 이를 통해 글로벌 현실에 대해 꾸준히 전달하면서 시민들의 참여를 촉구해 왔다. 이런 점에서 시민사회의 글로벌시민교육은 교육과 더불어 시민들의 참여를 중심으로 하는 운동성에 기반하고 있다. 만약 2016년부터 2030년까지의 시간이 SDGs가 지향하는 변혁의 시간이길 원한다면 글로벌시민교육에 참여한 시민들이 인지제고 수준에서 머무르는 것이 아니라 행동하는 단계로 나아가는 시민운동으로의 전환이 필요할 것이다. 그러한 측면에서 이 글은 글로벌시민교육의 발전에 기여했던 한국 시민사회의 경험과 시민운동 차원의 노력을 되짚어보고 그 교훈점과 향후 방향을 제시하고자 한다.

이 글은 한국NGO의 글로벌시민교육에 대한 대표적인 사례를 소개하는 것으로 구성되어 있다. 이를 위해 문헌조사를 통해 기존 조사내용을 분석하였고, 홈페이지 및 단체들의 내·외부 문건을 통해 사례를 조사하였다.

이에 다음 장에서는 글로벌시민교육 관련 한국 시민사회의 전반적인 노력을 우선 살펴보고, 이어서 한국 시민사회의 활동 사례를 소개하고자 한다. 이를 통해 이러한 활동들의 특징 및 교훈을 살펴보고 한국 사회에 필요한 정책적인 함의를 도출하며 마무리할 것이다.

1) SDG 4.7 내용은 다음과 같다: By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (출처: Sustainable Development Knowledge Platform 홈페이지(https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4) (접속일: 2017.09.18.).

Ⅱ. 한국NGO의 글로벌시민교육 현황 및 특징

한국NGO가 지구촌 빈곤문제에 관심을 갖고 본격적으로 대응을 시작한 시기는 1994년 르완다에 굿네이버스(Good Neighbors)와 기아대책이 긴급구호단을 파견한 1990년대로 본다. 이후 2000년대 아프가니스탄 전쟁, 이라크전쟁, 남아시아 쓰나미, 파키스탄 대지진 등 재난과 분쟁 지역에 대한 인도적 지원을 전개하면서 NGO들은 활동의 전문성을 구축해나가기 시작했다. 이런 지역에서의 NGO 활동은 언론에 좋은 이미지로 소개되었고, 이를 통해 시민들은 개발 NGO 활동을 인식하는 계기가 되었다.

한국NGO의 글로벌시민교육은 바로 이 시기에 태동하게 된다. 국제적으로는 MDGs라는 국제개발협력의 의제가 전 지구적인 의제로써 자리매김을 하였고, 국내적으로 공적개발원조(Official Development Assistance, 이하 ODA)를 통해 국제사회 이슈에 대한 개입이 점차 확대되는 시기이기도 했다. MDGs, ODA, NGO 등 국제개발협력 관련 이슈들에 대한 시민들의 관심과 참여가 확대되자 NGO들은 시민들의 인지제고 차원에서 글로벌시민교육을 실시하게 된다. NGO들은 세계시민으로서의 책임감과 참여를 강조하면서 빈곤, 교육, 환경과 같은 이슈에 대한 이해와 나눔을 실천하기 위한 가치 및 태도를 기르는데 중점을 두었다(이태주, 2009).

다음 표는 각 기관별 글로벌시민교육의 현황을 보여준다. 이 표를 바탕으로 한국NGO의 글로벌시민교육의 특징들을 이어서 설명하고자 한다.

〈표 1〉 2016년도 한국NGO의 글로벌시민교육 시행 현황

번호	단체명	교육명	교육대상	교육내용	시작연도	기타
1	고앤두	지구시민교육	청소년	초중고 출강	2013	
			강사양성	지구시민교육 강사양성 과정(3일 교육)	2013	
2	국경없는 교육가회	국제개발협력교육	교원	초중고 교원연수		
			대학생	캠프	2010, 2012	
3	굿네이버스	나눔교육	청소년	One Heart!'(초등), 'ME TO WE'(중등), 청소년글로벌 리더십캠프(고등)	2008	교재개발 전국시행
4	굿피플	미래교육	청소년	청소년 서포터즈		
5	기아대책	글로벌시민교육	유아용	어린이집/유치원 출강	2003	교재개발 전국시행

번호	단체명	교육명	교육대상	교육내용	시작 연도	기타
			아동 청소년	초중고 출강 청소년 서포터즈		
6	더나은세상	세계시민교육	청소년	동아리 운영(고등)		교재개발
7	메디피스	개발교육	청소년 성인	강연 및 멘토링	2010	
8	서비스 포피스재단	청소년글로벌시민 학교	청소년	글로벌이슈 학습 및 자원봉사활동	2009	
9	세이브 더칠드런	권리교육	아동 청소년	초중고 출강		전국시행
10	아름다운 가게	나눔교육	아동 청소년	맞춤형 출강	2011	전국시행
			성인	퍼실리테이터 양성과정		
11	월드비전	세계시민교육	유아,아동 청소년	유치원, 초중고 출강 청소년 서포터즈	2007	교재개발 전국시행
			교원	교원직무연수		
12	월드투게더	세계시민교육	청소년	초중고 출강	2007	교재개발
			성인	강사양성		
13	위드	나눔교육	아동,청소년, 성인	드림백 캠페인	2012	
14	지구촌 나눔운동	지구시민교육	교사	교원 연수	2000	교재개발
			대학생	캠프		
15	코피온	지구시민교육	아동 청소년	초중고 출강, 캠프	2008	교재개발
			학부모 성인	학부모, 대학생 및 일반인대상 출강		
			성인	강사양성		
16	팀앤팀	Youth Gobal Action	청소년	초중고 출강 청소년 서포터즈	2015	교재개발
		국제개발협력교육	교원	교원직무연수		
17	프렌드 아시아	글로벌리더교육	유아 청소년	유아대상 및 중고 출강		
18	한국국제 봉사기구	세계시민교육	아동 청소년	클린테이블 캠페인 (지구촌 식량문제)	2013	
19	한국 카리타스	지구시민교육	청소년 성인	중고 출강	2010 년이후	교재개발
20	한국JTS	세계시민교육	청소년	청소년워크샵		

번호	단체명	교육명	교육대상	교육내용	시작 연도	기타
21	한마음 한몸운동 본부	지구시민교육	청소년 대학생	중고 출강 독서토론, 영화시청, 기관탐방, 캠페인, 청소년 서포터즈	2004	교재개발
22	한국YMCA 전국연맹	지구시민교육	청소년	동아리, 캠프	2007	교재개발
23	호이	세계시민교육	교사 청소년	교원연수, 동아리 청소년 서포터즈	2008	교재개발
24	KCOC	국제개발협력교육	초중고 교사 봉사단원	초중고출강, 동아리 교원연수, 강사양성	2009	교재개발 일부지방포함

자료: KOICA ODA교육원·국제개발협력민간협의회(2016), KoFID(2015), 각 단체 홈페이지를 바탕으로 저자 재구성.

한국NGO의 글로벌시민교육은 지구촌나눔운동(2000)을 시작으로 국내에서 본격화되었다. 기아대책(2003), 한마음한몸운동본부(2004), 월드비전(2007), 월드투게더(2007), 굿네이버스(2008), 코피온(2008), 서비스포피스(2009), 한국 YMCA(2007) 등이 2000년대에 글로벌시민교육을 실시하기 시작하였다. 그 후에도 참여 단체는 꾸준하게 증가하여 2016년 기준으로 국제개발협력민간협의회(Korea NGO Council for Oveseas Development Cooperation, 이하 KCOC) 회원단체 130개 중, 22단체(16.9%)가 글로벌시민교육을 실시하고 있다.

글로벌시민교육의 명칭은 기관별로 다양하다. 세계시민교육(25%, 6개 단체)과 지구시민교육(20.8%, 5개 단체)이 가장 많이 사용되었고, 나눔교육과 국제개발협력교육/개발교육이 각각 12.5%(3개 단체)로 그 뒤를 이어 사용되고 있다.

글로벌시민교육의 형태는 '학교파견교육(54.2%, 13개 단체),' '세계시민캠프(33.3%, 8개 단체),' '교원연수(29.2%, 7개 단체),' '청소년/청년 서포터즈 조직(25%, 6개 단체)' 순으로 진행되고 있다. 그 밖에 체험관 운영이나 워크샵 등 기관의 특성에 따라 다양한 형태로 교육이 진행되고 있다.

대상별로는 중·고등학생(62.5%, 15개 단체)이 가장 높았으며 그 다음으로 초등학생(45.8%, 11개 단체)과 유아(29.2%, 7개 단체) 순으로 교육이 진행되었다. 초·중·고 모두 지원하는 기관은 45.8%(11개 단체)였으며, 유아·초·중·고를 포함하는 단체는 25%(6개 단체)였다.

글로벌시민교육 관련 교재를 개발해본 경험이 있는 단체는 KCOC를 포함하여 모두 13개

단체이며 전체의 54.2%를 차지한다. 교육은 수도권을 중심으로 진행되고 있으며, 대형 규모 NGO의 경우 지부를 통해 전국적으로 교육을 진행하고 있다.

이상의 조사를 통해 살펴본 한국NGO 글로벌시민교육의 특징은 다음과 같다. 기관들은 교육의 목적에 따라 다양한 명칭을 사용하였다. 교육형태로는 학교파견교육이나 교원연수 등 학교와 협력하는 형태가 일반적이며, 대상별로는 중·고등학생을 위한 교육이 가장 많이 시행되었다. 절반 이상의 단체들은 자체 교재를 제작하여 교육을 실행한 것으로 확인되었으며, 교육은 주로 서울과 수도권 지역을 중심으로 진행되고 있음을 알 수 있었다. 다음 장에서는 몇몇 단체의 사례를 통해 한국NGO의 글로벌시민교육이 실제 어떤 형태로 운영되고 있는지 좀 더 자세히 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 한국NGO의 글로벌시민교육 사례

본 장에서는 한국NGO 글로벌시민교육의 사례를 통해 그 특징을 발견해보고자 한다. 사례는 제 2장의 조사를 기반으로 본 교육의 경험이 풍부한 기관 중 교육의 형태는 일반적이나 교육의 지향점에 차별성이 있는 단체를 중심으로 선정하였다. 각 기관마다 글로벌시민교육의 명칭이 다르므로 기관 사례 소개 시 기관의 명칭을 사용하고자 한다.

1. 글로벌시민교육의 플랫폼 : KCOC 개발교육

KCOC는 개발협력 시민사회의 글로벌시민교육을 활성화하여 성숙한 세계시민을 양성하기 위한 기반을 마련하고, 이를 통해 국제개발협력에 대한 국민들의 인식을 제고하고자 국제개발협력교육(이하 개발교육)을 실시한다. 2000년대 한국 시민사회의 글로벌시민교육 활동이 시작되면서 교육 컨텐츠와 강사 양성 프로그램을 공동 개발할 필요성이 대두되었다. KCOC는 KCOC회원단체들의 요청에 의해 2009년부터 개발교육의 기반을 구축하는 활동을 시작한다. 다음 표는 교육기반구축을 위해 진행된 프로그램이다.

〈표 2〉 KCOC 개발교육의 교육기반구축 활동

사업명	내용	대상
커리큘럼/컨텐츠 개발	학생용 워크북 및 교사용 교안 개발	초중고 학생 및 교사
	국제개발협력 개론서 개발	대학생 이상 성인
강사양성훈련 (기초)	개발교육 전문강사 양성을 위한 훈련(2009~2015) (개발 이슈강의 및 교수법 제공)	개발 NGO 실무자, 일반 관심자
강사양성훈련 (기본)	개발교육의 실제 수업을 위한 교육 tool 습득, 실습 훈련	해외봉사단 개발 NGO 실무자
교원직무연수	공교육 내 개발교육 시행을 위한 연수 (이슈강의 및 자료 활용법 제공)	초중고 교원

출처: 신재은 (2014)

첫 번째 개발교육 커리큘럼 및 교보재 개발는 다양성, 빈곤, 환경 등 국제개발협력 이슈에 대한 관련 지식을 얻고 실천해 보는 참여형 학습형태로, 초·중·고등학생 대상 학교수업시간에 맞춰 진행될 수 있도록 개발되었다. 본 활동에는 NGO뿐만 아니라 교사 그룹이 연구진, 집필진, 자문그룹으로 소속되어 상호 협력 하에 진행되었다. 이를 통해 다음과 같이 총 4종 8권의 개발교육 교재가 마련되었다.

〈표 3〉 KCOC 개발교육 발간 자료

교재	세부내용
	· 시기 : 2010, 2016(개정판) · 대상 : 대학생 이상 · 내용 : 국제개발 개념 및 이슈
	· 시기 : 2009 · 대상 : NGO 및 교사 · 내용 : 세계화, 상호연계성, 다양한문화, 이슈 등 총 42차시
	· 시기 : 2012 · 대상 : 초등학생용, 중·고등학생용 (총 2종) · 내용 : 다양성, 상호연계성, 인권, 빈곤, 환경, 평화 각 5차시 총 10차시
	· 시기 : 2013 · 대상 : 초등학생, 중학생, 고등학생 (총 3종) · 내용 : 다양성, 상호연계성, 인권, 빈곤, 환경 각 4차시 총 12차시

출처: 신재은 (2014)

두 번째 강사양성 과정은 기초와 기본으로 나누어 진행하였다. 기초과정은 일반 시민들이나 NGO 실무자를 대상으로 개발교육에 대한 전반적인 이해를 증진하기 위한 목적으로, 기본과정은 귀국 해외봉사단원과 NGO실무자가 개발교육 강사로 활동하며 실제 적용할 수 있는 방법론 실습을 중심으로 개발되었다. 교육 내용은 △국제개발협력에 대한 기본 지식, △국제개발협력 이슈에 대한 교육 방법론, △프레젠테이션 스킬 등과 같은 교수법을 포함하고 있다. 2009년부터 총 27회 687명이 강사양성 과정에 참여하였고, 지역적으로는 서울, 경기, 평택, 대전, 익산, 부산 등 6개 지역에서, 경우에 따라 KCOC회원단체들과 협력하여 진행하였다.

세 번째 교사들을 위한 자율연수 및 직무연수과정도 마련하였다. 교원연수의 경우 위의 강사양성과정과 비슷한 형태로 운영되고 있으며, 강사양성 과정의 내용 중 교수법을 제외하고 국제개발협력 기본 지식 및 국제개발협력 이슈에 대한 교육방법론을 중심으로 진행하고 있다. 2015년부터는 서울시교육청과 협력하여 과정을 운영하고 있다. 교원연수의 경우 2010년부터 총

8회, 271명이 수료하였다.

KCOC는 개발하고 양성한 강사 및 교육 커리큘럼/교보재를 바탕으로 초·중·고등학교에 강사를 파견하면서 개발교육 확산 활동으로 그 활동영역을 넓히게 되었다. 그 내용은 다음 표와 같다.

〈표 4〉 KCOC 개발교육 활성화를 위한 활동

사업명	내용	대상
초중고 수업지원 (강사파견)	공교육에 강사파견을 통해 개발교육 수업을 지원(동아리, 창의적 체험학습 시간 등 활용)	수도권 초중고교
콘텐츠 개발	개발교육 어플리케이션 개발 개발교육 강사를 위한 동영상 강의 제작	일반 대중 및 강사
아이디어 공모전	세계시민교육의 내용 및 접근방법에 대한 아이디어 공모전 실시	일반 대중

출처: 신재은 (2014)

먼저 초중고 개발교육 수업지원은 개발교육 강사파견을 요청한 학교와 강사로 양성된 귀국봉사단을 연결하는 형태로 진행된다. 강사는 개발교육 교재를 활용하여 학교 수업 또는 동아리 모임 등에서 수업을 진행한다. KCOC회원단체들과도 협력하여 함께 수업을 운영하면서 회원단체들이 개발교육의 역량을 구축할 수 있도록 지원하는 역할을 한다. 단체들과의 협력은 주로 개발된 교재와 커리큘럼을 제공하는 방식이나, 일부 단체의 경우 강사를 파견하기도 하였고, 일부 지방 소재 단체의 경우 강사와 커리큘럼 및 교재를 모두 지원하면서 그 지역과 NGO에 개발교육이 안착될 수 있도록 협력하기도 하였다. 대상학교는 신청학교를 중심으로 선발하는데 KCOC교원연수에 참여한 교사의 소속 학교가 우선된다. 학교당 1회(최대 2회)를 지원하며 선발된 학교는 이 기간을 통해 자체 프로그램을 구축할 수 있는 기회로 활용할 수 있다. 2012년부터 개발교육 프로그램을 경험한 학교와 학생 수는 총 89개 학교 3,715명이다.

개발교육을 활성화하기 위한 기타 프로그램으로 '지구인 테스트'라는 안드로이드 앱을 개발하거나 세계시민교육 아이디어 공모전을 진행하여 시민들로부터 교육에 대한 아이디어를 수집하기도 하였다. 일부 수상한 작품은 교재 개발 시 반영되기도 하였다. 이외에도 개발한 교보재, 콘텐츠 및 시범강의 동영상은 KCOC홈페이지를 통해 모두 공개하여 개발교육에 관심이 있는 사람들이 홈페이지 가입 없이 무료로 사용할 수 있도록 하였다(자료 조회건수 건당 최소 894건~최대 4,746건)[2]. 또한 개발교육을 진행하는 단체들의 정보(단체명, 교육 종류 및 내용, 담당자

2) KCOC홈페이지 2017.9.15. 검색

연락처)를 브로셔로 제작, 수도권 500여개 초・중・고등학교에 배포하고, 동시에 동일한 정보를 홈페이지에 공개하여 개발교육에 대한 정보 접근이 보다 쉽게 이루어지도록 하였다.[3)]

KCOC는 지난 9년의 경험을 통해 공교육용 개발교육 시스템과 강사풀 운영에 대한 시스템을 구축하게 되었다[4)]. 본 시스템도 요청 시 누구에게나 공유하고 있다. 또한 귀국봉사단원을 개발교육 전문강사로 양성하여 NGO나 학교의 요청에 상시 대응할 수 있는 강사풀(pool)도 마련하였다. 이와 함께 개발교육과 관련된 모든 정보를 홈페이지를 통해 공유함으로써 정보 아카이브(archive)도 구축하고 있다.

KCOC는 국제사회에도 한국NGO 글로벌시민교육의 활동을 알리는 역할을 하고 있다. KCOC는 2016년 경주에서 개최된 UN DPI NGO 컨퍼런스에서 KCOC는 'Making the SDG Target 4.7 Happen Glocally'라는 주제로 글로벌시민교육에 관한 시민사회 워크숍을 개최하였다[5)]. 본 워크샵은 KCOC를 포함하여 아시아민주주의네트워크(ADN), 아시아개발연대(ADA), 아시아태평양기초성인교육연합(ASPBAE), 글로벌시민교육 연대체인 Bridge47 Network, 세계시민의식연합(CGC) 등 국내・외 다양한 국가별, 지역별 협의체가 공동으로 행사를 주최하면서 각 나라별, 지역별 글로벌시민교육 상황 및 이슈를 공유하는 자리가 되었다. 특히 SDG 4.7 세부목표에 해당하는 글로벌시민교육의 효과적 이행을 위해 시민사회를 주축으로 한 협력 방안 논의가 활발하게 진행되었다. 이 자리에는 고등학교 학생에서부터 NGO, 연구기관 등 약 70여명이 참석하여 SDG4.7 세부목표의 효과적 이행에 대해 시민과 관련 전문가가 함께 고민하는 장을 마련하였다는 점에서 긍정적인 평가를 받았다.

이상과 같이 KCOC는 NGO의 글로벌시민교육을 위한 공통의 인력양성, 콘텐츠 개발, 관련 정보공유, 네트워크 구축, 시민사회-정부-학교의 중계 역할, 국제사회와의 협력 등 플랫폼의 역할을 통해 NGO의 글로벌시민교육 활성화를 위해 노력하고 있다. KCOC가 개발교육의 플랫폼으로서 개발교육의 기반을 구축하고, 인식을 확산하기 위한 여러 가지 노력을 진행할 수 있었던 주요 이유 중 하나는 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, 이하 KOICA)와의 협력이 있었기 때문이다. KOICA는 개발교육 기반 구축 지원(2009-2011), 교재연구 및 개발 지원(2013), 해외봉사단 개발교육 전문강사 양성지원(2014-현재) 등 개관련 활동을 지원하면서 한국NGO의 개발교육이 안정화되고 확대될 수 있도록 파트너십을 지속하고

3) KCOC홈페이지 2017.9.15. 검색

4) KCOC의 공교육용 개발교육 시스템과 강사풀 운영에 대한 시스템의 운영 방식은 다음과 같다.
- 개발교육시스템: 신청→ 수업 → 교사와 수업내용 공유 → 평가
- 강사풀 운영에 대한 시스템: 강사모집 → 양성 → 수업설계 → 수업실시 → 보고 → 평가 → 보수교육 (출처: 신재은 (2014))

5) https://outreach.un.org/ngorelations/conference-2016 (2017.9.20. 검색)

있다. 해외 사례에서도 정부와 시민사회의 협력은 글로벌시민교육의 활성화에 큰 영향을 미쳤다는 선례를 볼 때 한국의 글로벌시민교육 활성화를 위한 제도를 마련할 시 정부-시민사회 파트너십은 필수적인 요소로 볼 필요가 있다 (이태주, 2009; 박수연, 2014).

2. 세계시민교육과 정책 애드보커시 연계 : 월드비전 세계시민교육

월드비전(World Vision)의 세계시민교육은 2007년부터 시작되었다. 월드비전 세계시민교육은 '지구 공동의 문제에 대한 역할의식과 책임의식을 가지고 능동적으로 행동하는 세계시민을 양성하여 지구촌 이웃과 더불어 보다 나은 세상을 만드는데 기여'하고자 하는 목적을 가지고 출발하였다.[6)]

본 교육은 '학교협력을 통한 교육,' '교사협력을 통한 교육,' 그리고 '기타 프로그램' 등 크게 3가지 형태로 구성되어 있다. 학교협력은 전국 20개 지역을 중심으로 유치원, 초·중·고등학교에 세계시민교육 강사를 파견하거나, 세계시민 동아리를 운영하는 형태로 이루어진다. 교사협력은 2011년부터 서울시교육청과 업무협약(Memorandum of Understanding, 이하 MOU)을 통해 교원연수를 진행하고 있으며, 이와 함께 교사 대상 세계시민교육 사례공모전을 개최함으로써 학교 현장에 세계시민교육 우수사례를 발굴하고 공유하는 노력을 기울이고 있다. 이 외에도 서울랜드 세계시민교육 체험장, 세계시민 공감살롱 등을 운영하면서 일반 시민들의 세계시민교육 접근성도 확대하고 있다.

지난 10년간 월드비전의 세계시민교육은 여러 차례 변화를 통해 전문성을 갖추고자 노력하였다. 특히 세계시민교육을 브랜딩하고, 교육부와 관계 기관 MOU 등을 통해 교육 전문성을 확보하며, 교육에 대한 외부 평가를 실시하고 그 결과를 공개하였다 (월드비전, 2015).

〈표 5〉 시기별 월드비전 세계시민교육 중점활동

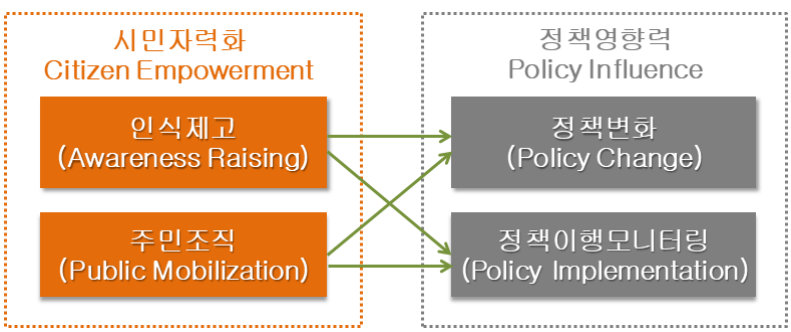
2007-2008	2010-2012	2013-2016
• 세계시민교육 시작 • 지도밖행군단 진행 • 보급용 교재 개발	• 세계시민교육 확산 • 활동참여중심 교재개발 • 강사양성 시작 • 세계시민학교 체험관 운영 • 교원연수 시작 • 세계시민학교장 한비야 취임 • 세계시민학교 브랜딩	• 세계시민교육 공신력 강화 • 세계시민학교 브랜딩 • 교육부 MOU • 교육기부 대상수상 • 효과성 연구 및 포럼개최 • 한국과학창의재단 MOU • 교사사례공모전 개최

6) 월드비전홈페이지: http://www.worldvision.or.kr/ (접속일: 2017.09.15.).

출처: 월드비전 (2017)

이런 변화와 함께 월드비전의 국제개발협력 사업이 확대되면서 세계시민교육은 정책 변화를 요구하는 애드보커시(advocacy) 기능까지 포괄하게 되었다. 국제개발협력 사업의 접근방식이 자선의 개념에서 권리를 보장하는 개념으로 확대되면서 △ 아동인권에 대한 시민과 후원자 인식의 필요성이 대두되었고, 동시에 △ 시민들의 의견을 반영하고 시민들의 목소리로 정책변화를 요구하는 매커니즘이 중요해지면서, △ 학교 중심의 세계시민교육 프로그램 안에 애드보커시 활동을 연계하는 것으로 방향을 정립하게 된다. 이에 월드비전은 애드보커시 캠페인을 조직하여 세계시민교육 과정에 참여한 학생들과 시민들의 목소리를 반영하는 작업을 구체화시켰다.

〈그림 1〉 월드비전 시민자력화와 정책영향력과의 관계



출처: 월드비전 (2017)

일례로 월드비전 글로벌 아동보건 캠페인 'Child Health Now'는 MDG 4의 세부목표 4.A인 '1990년과 2015년 사이 5세미만 아동사망률을 현재의 2/3로 감소시킨다(Reduce by two-thirds, between 1990 and 2015, the under-five mortality rate)는 지구적 과제와 연결되어 있다. 전 세계는 2000년부터 10여 년간 MDGs목표 달성을 위해 노력하였지만 목표 4번의 달성 결과는 미진하였다. 이에 한국을 포함한 국제사회는 5세 미만의 아동 사망률을 낮추는데 실질적인 지원과 관심을 촉구하기 위해 시민이 서명하고, 직접 다른 시민들에게 이 이슈를 알리는 캠페인을 진행하였다. 실제 세계시민교육을 받은 학생들을 포함하여 약 10만 명이상의 대한민국 시민들이 이 캠페인에 참여하였고, 전 세계적으로는 100만 명 이상이 참여하게 되었다. 그 결과 여러 국가의 정부와 국제 사회는 이 이슈에 대해 관심을 갖고, 영유아 사망률을 줄이기 위한 기금을 마련하기에 이른다. 또한 개발도상국의 국가들에서는 정부의 보건 정책들을 바꾸어 나가는 변화들로 연계되었다. 결국 이러한 변화들은 당시 전 세계 5세 미만 아동사망자 수를

880만 명에서 600만 명으로 감소시키는 결과를 가져오게 되었다(UN, 2016).

또 다른 사례로는 "I'm Here" 캠페인이 있다. 이 캠페인은 가장 소외되고 취약한 어린이들이 SDGs 의제에서 누락되지 않도록 의제 결정 과정에 영향을 미치기 위한 애드보커시 활동이다. 세계시민교육에 참여하는 학생들을 비롯하여 일반시민 및 후원자를 대상으로 2015년 3월부터 2015년 8월까지 진행된 본 캠페인은 온·오프라인 캠페인과 세계시민교육 과정 등을 통해 시민들의 대대적인 참여를 촉구하였다. 월드비전 홈페이지를 비롯한 SNS 및 블로그를 통해 온라인 서명 캠페인과 인증샷 행사를 진행하였고 월드비전 지부를 통해 전국적으로 오프라인 캠페인을 진행하면서 캠페인을 확대해 나갔다. 이와 함께 세계시민교육 과정에서도 교육 강사들과 교원연수 교사들을 대상으로 캠페인을 설명하고 관련 컨텐츠를 제공하여 자발적으로 교육을 진행하고 서명에 동참할 수 있도록 하였다.

그 결과 1만 3천여 명의 시민들이 서명에 동참하였고, 그 결과를 외교부에 전달, UN총회에 참석 시 한국 시민들의 의견을 대변할 수 있도록 하겠다는 약속을 받았다. 아동보호 이슈는 월드비전을 포함한 아동 관련 국제 NGO들의 노력으로 제 70차 UN 총회 및 정상회의에서 UN 2030 의제인 SDGs의 16.2번 목표로 최종 채택될 수 있었다.

위의 두 가지 사례를 볼 때 월드비전 세계시민교육은 교육과 정책 애드보커시 활동을 연계함으로써 많은 시민들의 목소리를 모을 수 있는 장을 마련하였다는 점, 개인과 글로벌 거버넌스를 연계하는 통로를 구축하였다는 점, 그리고 미래세대인 아동과 청소년에게 글로벌 거버넌스의 의사결정에 참여할 수 있는 기회를 제공하였다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다.

3. 다양한 참여형 글로벌시민교육 : 기아대책 글로벌시민교육

기아대책 글로벌시민교육은 지구촌 이웃을 섬기는 겸손하고 책임감 있는 섬김의 리더(servant leader)를 양성하기 위한 목적으로 시작되었다. 2003년부터 시작된 본 프로그램은 유아, 초·중·고등학생, 대학생을 아우르고 있으며 교육을 통해 참가자들이 배우고 공감하며 행동 변화를 이루어내는 것을 목표로 하고 있다.

기아대책은 지구촌의 다양한 개발이슈 (기아, 식량, 교육, 아동노동, 기후 변화, 에너지, 도시빈민, 보건, 에이즈 등)를 쉽게 배우고, 체험할 수 있도록 대상별 수준에 맞는 컨텐츠를 제작·활용하면서 만들어왔다. 예를 들어 유아용 기아지도, 2017 한톨나눔캠페인 동영상 '난민과 요르단 자타리 난민캠프에 대한 소개,' 글로벌시민교육 웹툰 등 다수의 교육콘텐츠와 수십여 개의 영상이 개발되어 있다.

뿐만 아니라 전국적인 축제를 통해 글로벌시민교육에 대한 인식을 확대하는 장을 마련하기도 하였다. 일례로 1991년에 시작된 한톨자선달리기는 매년 변화를 거듭하여 2008년 한톨나눔축제로 이어졌고, 2015년까지 매년 3만 명 이상의 대한민국 청소년들이 나눔 교육과 체험봉사활동에 참여하여 나눔을 실천해보는 시간을 가졌다. 한톨나눔축제 프로그램은 온라인 사전교육 → 나눔교육 (주제: 빈곤과 교육불평등) → 한톨 희망키트제작 (개발도상국에 전달될 학용품 키트) → 나눔체험활동으로 다양하게 구성되었으며 학부모를 위한 교육도 별도로 마련하여 부모와 자녀가 동반학습을 할 수 있도록 운영하였다.

2013년부터는 글로벌시민교육의 심화프로그램으로 '한톨청소년봉사단'을 발족하였다. 본 프로그램은 글로벌시민교육 등의 관련 교육을 이수한 청소년 중 연간 150여 명을 별도 선발하여 약 10개월간 글로벌 리더로 양성하는 과정으로 현재 5기가 진행되고 있다. 프로그램의 목적은 청소년들의 글로벌 이슈에 대한 이해를 넓히고, 국내사회봉사 등을 통해 미래의 리더로 양성하는 통합 교육 프로그램이다. 프로그램은 비전특강(월 1회), 국내 지역 사회복지관에서 봉사활동 실천(월 1회), 해외현장에서 봉사활동 실천(연 1회), 캠페인활동(연1회)으로 구성되어 있다.

기아대책의 '한톨청소년봉사단'은 글로벌시민교육을 국내 현장과 연계한다는 점에서 그 의의를 찾아볼 수 있다. 참가자들은 국내 현장을 방문하고 지역(local)의 문제를 마주하면서 세계시민의 모습을 찾아가는 과정을 경험한다. 다음 <표 6>의 사례는 국내 프로그램에 참가한 후 참가자들이 느낀 점 중 일부를 발췌한 것이다.

〈표 6〉 기아대책 '한톨청소년봉사단' 활동소감 사례

비전특강	첫 번째 비전특강인 노지향 대표님의 강연은..... 매우 인상 깊었다. 대표님께서는 소년원의 청소년들과 함께 했던 기간 동안 느끼던 것들을 알려주셨다. 나는 소년원의 학생들 이야기를 듣고 내가 가진 여러 편견들을 떠올렸다..... "그 무리와 어울리면서 욕도 하게 되고, 좋지 못한 행동들을 함께하지는 않을까?" 하는 생각을 했기 때문에 거리낌을 적지 않게 느꼈다..... 가장 먼저 편견을 갖고 사람을 바라보지 말아야겠다는 것을 느꼈다.
국내봉사	한톨청소년봉사단을 통해 가장 크게 느낀 바는 사람들을 이해하는데 필요한 다양한 방법을 배울 수 있었다는 것입니다. 또한, 봉사활동을 통해 다양한 사람들도 만났습니다. 사람마다 개인이 가지고 있는 장점들이 다르고 모든 사람이 사회를 구성하기 필요한 존재라는 것을 알게 되었습니다. 따라서 어느 누구나 존중받아야 하며, 특히 사회적 약자는 더 배려가 필요하다고 생각했습니다.

출처: 한국국제기아대책기구 (2016; 2017)

이상과 같이 기아대책은 아동・청소년에게 적합한 글로벌시민교육 프로그램을 개발하기 위

해 지난 15년간 다양한 변화를 시도해왔다. 이러한 활동들을 통해 글로벌 시민으로서의 가치관이 무엇인지 글로벌 시민으로 살아간다는 것이 어떤 의미인지 학생들이 스스로 고민하고 성찰해 보는 시간을 갖게된다. 최근 시도하고 있는 글로벌시민교육과 국내 이슈와의 접목은 글로벌시민교육이 해외의 어느 국가만의 문제가 아닌 내가 사는 지역의 이슈와도 연결되어 있음을 알게 하고, 글로벌 세계를 바라보는 시각으로 지역을 바라보면서 지역의 이슈에 대한 연계점을 마련해 간다는 측면에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다.

4. 전인적인 지구시민교육 프로그램 : 한국YMCA 라온아띠

라온아띠(RaonAtti;아시아의 친구들)는 지구시민을 양성하며, 지구시민의식을 확대해나가기 위해 아시아 국가에 한국 청년 30명을 5개월 간 파견하는 국제자원활동 프로그램이다.[7] 참가자들은 라온아띠 프로그램을 통해 지구시민이란 누구인지에 대해 배우고 지구시민으로서의 삶을 경험해보는 시간을 가지는데, 이러한 활동 과정을 통해 라온아띠가 추구하는 청년상 및 실천강령은 다음과 같다.

〈표 7〉 한국 YMCA 라온아띠 청년상과 실천강령

라온아띠 청년상	라온아띠 실천강령
• 아시아적 감수성을 가진 청년 • 아시아속에서 생각하고 행동하는 청년 • 다름을 이해하는 열린 청년 • 비판적으로 바라보고 실천적으로 참여하는 청년 • 함께 공동체를 만들고, 사회 발전을 추구하는 청년	• 자신이 받은 혜택을 사회에 환원한다. • 자신의 지역의 특성에 맞는 국제 활동을 만들고 참여한다. • 지역의 문제를 해결하기 위해 적극적으로 앞장선다. • YMCA, 협동조합 등 지역단체에 가입해 활동한다. • 자신이 속한 지역사회의 긍정적 변화를 만든다. • 아시아 감수성을 다른 청년들과 공유한다. • 한국 속의 아시아를 찾아간다. • 주변사람을 경쟁자가 아닌 친구와 이웃으로 만든다. • 사회적 약자를 배려하고 불평등을 해소하기 위해 노력한다. • 나 자신 그리고 타인과의 약속을 지킨다.

출처: 한국 YMCA전국연맹 홈페이지 (www.ymcakorea.org) (접속일: 2017.09.15.).

7) 프로그램의 개요는 다음과 같다. 프로그램의 참가자는 대학생을 대상으로 하며 연간 2회, 회당 30명씩 선발한다. 1개월간의 국내훈련 이수 후 팀별로 4명(남2명, 여2명)씩 아시아 7개국의 마을로 들어가 5개월간의 자원 활동을 펼친다. 한국으로 귀국한 이후에는 사후관리 프로그램이 지속되나 참여여부는 참가자가 자발적으로 결정한다.

지구시민이 되는 첫 관문은 9일간의 전체훈련과 3주간의 팀별 지역NGO인턴십으로 구성된 국내훈련에서 시작된다. 우선 지구시민교육 및 국제자원활동에 대한 강의와 팀별 활동을 통해 지구시민이 누구이며, 어떤 삶을 살아야 하는지에 대해 알아가는 시간을 갖는다. 참가자들은 이 시간을 통해 다양성·평화·인권에 대한 지식뿐만 아니라, 사회정의·형평성·환경 보존에 대한 노력과 비판적으로 사고하는 법, 그리고 타인에 대한 존중을 표현하는 기술 등을 배우는 시간을 갖게 된다. 지역NGO 인턴십에서는 현지 활동의 본격적인 준비기간으로 두어 참가자간의 관계를 강화하고 현지에서 진행할 활동과 유사한 활동을 기획부터 운영까지 직접 해 보는 시간을 갖는다. 이 시간은 전체훈련에서 배웠던 내용을 국내의 여러 과제 안에서 적용하고 고민해 보는 시간이 되기도 한다.

각 나라의 현장에서는 라온아띠 참가자들이 지역의 과제가 무엇인지 찾고, 해결방안을 논의하고, 합의된 활동들을 진행하며 5개월의 시간을 보낸다. 예를 들면, 스리랑카 모라투와(Moratuwa) 현장에서는 강가의 철거 예정 마을에서 마을 주민들의 욕구를 조사하여 교육, 환경개선, 보건 활동을 하였으며, 캄보디아 시엠립(Siem reap)에서는 빈곤 지역에서의 무상급식 사업인 '밥퍼・빵퍼' 활동을 중심으로 하는 다일공동체센터의 손이 미치지 못하는 지역 아동청소년들을 위한 교육 활동을 담당하기도 하였다.

이와 더불어 한국과 아시아 7개국[8]에서 동시에 캠페인을 조직하고 진행하는 시간도 가졌다. 아시아 7개국 현장 기관들 기관들, KB국민은행 그리고 한국YMCA는 △ 기후변화의 주요 원인이 되는 이산화탄소 배출량을 줄이자는 '350PPM 환경캠페인'과 △ 세계빈곤에 대한 인식을 확대하고 빈곤을 퇴치해 나가자는 'End Poverty 캠페인'을 캠페인 주제로 선정했다. 프로그램 모든 과정에는 이 주제에 대해서 고민할 수 있는 시간이 반영되어 있으며, 지역 주민들도 함께 동참할 수 있도록 인식 제고 프로그램이 연계되어 있다.

사후관리 프로그램은 라온아띠가 자발적으로 만들어가는 시간으로, 지구시민의 경험을 스스로 자신의 삶에 내재화하는 시간이라는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 일례로 이주민과 다문화가정에 관심을 가진 참가자들이 파주지역 다문화공부방에 찾아가 아이들을 돌보거나, 아시아를 배우고 싶은 참가자들이 모여 아시아 연구모임을 조직하기도 하였다.

2008년부터 진행된 라온아띠 프로그램은 세 차례에 걸쳐 외부 평가를 실시하였다. 평가를 통해 라온아띠가 가져온 변화를 측정하고 그 결과는 다음 사업에 반영되어 프로그램을 지속적으로 개선해 가고 있다. 2016년 평가에 참여한 참가자들의 의견은 다음과 같았다. 라온아띠를

8) 캠페인 대상지가 된 아시아 7개국은 다음과 같다: 동티모르, 캄보디아, 스리랑카, 태국, 필리핀, 인도, 방글라데시.

통해 서로 다름(difference)을 이해하고 전 지구적인 문제와 국내 문제에 대한 관심이 높아졌다는 의견이 많았고 향후 이런 경험을 이어가고 싶다는 참가자들이 많았다.

〈상자 1〉 2014-2016년 한국YMCA 라온아띠 프로그램 활동 평가[9)]

- 본인의 성장과 관련하여 라온아띠 청년상 중 '다름을 이해하는 청년' 이 가장 많이 선택했다.
- 75%의 응답자가 전지구적 과제뿐만 아니라 국내의 빈곤, 소외 문제에 대해서도 관심이 높아졌다.
- 30%의 응답자가 졸업 후 라온아띠 관련 활동을 직업으로 선택하겠다.
- 76%의 응답자가 귀국 후 국제개발협력 활동에 참여할 의향이 있다.
- 88%의 응답자가 후속모임에 참여할 의사가 있고, 77%의 응답자가 활동 지역을 다시 방문하겠다.

출처: 한재광 (2016), p.30-2.

라온아띠 프로그램에 대해 현지기관도 평가를 실시한다. 다음 스리랑카의 사례를 보면 라온아띠 프로그램이 참가자들뿐만 아니라 어린이들의 교육과 현지 기관의 활동에 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다.

〈상자 2〉 스리랑카 YMCA 사무총장의 라온아띠 프로그램 평가

라온아띠는 어린 아이들을 대상으로 한 기초적인 교육을 제공하였다....아이들은 자신들을 적극적으로 도와주려고 하는 라온아띠 단원들을 받아들였고.....라온아띠는 아이들에게 언니, 오빠, 누나, 형이 되어.....친밀한 관계 속에서 부모들에게 교육의 중요성에 대해서 이야기....그 결과 학교 출석율은 매우 높아졌습니다.

라온아띠 프로그램 덕분에 YMCA 활동의 질도 향상되었습니다. 그 전에는 고려하지 못했던 새로운 차원의 YMCA의 환경적, 사회적 책임에 대해 생각해보게 되었습니다. 라온아띠 덕분에 지역 내 많은 사람들의 관심을 받을 수 있었고, 좋은 이미지를 가져갈 수 있었습니다.....라온아띠 단원에게도 유익했다고 생각합니다. 그들은 매우 다른 환경 속에서 리더십을 기를 수 있었고, 팀워크를 배우게...지역 사람들과도 깊은 마음을 나누었습니다. 그들은 어려운 형편에 있는 사람들에게 도움이 될 수 있는 귀한 기회를 인생의 이른 시기에 얻게 되었습니다. 라온아띠들과 지역주민들은 가족처럼 지냈습니다. 많은 라온아띠 단원들이 스리랑카에 다시 오기를 바라고 있습니다.

출처: 한국YMCA (2014), p90-3.

이상에서 살펴본 바와 같이 라온아띠는 지구시민교육과 국제자원활동이 연계된 프로그램으로, 프로그램의 각 활동 요소마다 지구시민성에 대한 내용을 학습하고 이해하는 수준에서 머물지 않고 지구시민으로서의 삶을 경험하고 선택해 볼 수 있도록 구성한 전인적인 교육프로그램이다. 이러한 프로그램이 만들어질 수 있었던 데에는 지구시민성을 지향하는 기관의 정체성, 오랜 지구시민교육의 경험, 기관의 자산 및 네트워크, 그리고 후원기관인 KB국민은행과의 지속적인

9) 평가 참여자 수는 총 89명(남자 43명, 여자 46명)

파트너십이 중요하게 작용하였다. 이와 같이 라온아띠의 활동 전반을 살펴보면, '참가자의 변화 도모'는 라온아띠 활동을 통해 만들어진 많은 성과 및 영향 중의 일부분임을 알 수 있다. 라온아띠와 아시아, 국제 현장, 현지 주민, 한국YMCA, 국내 현장, 후원기관 등과의 다양한 관계 속에서 참가자의 변화가 가져오는 또 다른 효과들은 지구시민교육의 결과 및 영향에 대해 좀 더 넓은 시각으로 볼 필요가 있음을 시사해준다.

5. 나눔교육을 통한 SDG 12 달성에 기여: 아름다운가게 나눔교육

아름다운가게는 '모두가 함께하는 나눔과 순환의 아름다운 세상 만들기'라는 미션을 가지고 2002년에 출범한 NGO이다. 물건의 재사용과 순환을 통해 우리 사회의 생태적·친환경적 변화에 기여하고 국내외 소외계층 및 공익활동을 지원하며, 시민의식의 성장과 풀뿌리 공동체 발전에 기여하려는 뜻이 설립 취지에 담겨 있다. 이러한 취지는 '그물코'과 '되살림'이라는 두 가지 정신으로 표현되어 있다. 그물코가 씨줄과 날줄로 연계되어 있는 것처럼 우리는 서로의 삶에 책임이 있는 존재이며, 나눔과 순환을 통해 세상의 생명을 되살리자는 취지이다.

아름다운가게의 나눔교육에는 이러한 기관의 취지가 그대로 담겨 있다. 나눔교육은 진정한 나눔의 목적과 방법을 함께 찾아 생활 속에서 나눔, 순환, 공존의 가치를 직접 경험을 해보면서 쉽게 이해할 수 있도록 구성한 교육과정이다. 나눔교육은 소비의 의미와 중요성을 깨닫고 윤리적으로 소비하는 방법을 이해하고 실천하는 내용에서부터 시작된다. 이를 바탕으로 나눔(sharing)에 대한 다양한 주제(나눔, 재사용, 빈곤, 공정무역, 자원활동 등)를 직접 경험해보면서 나눔을 습관화할 수 있도록 프로그램이 구성되어 있다. 이에 동 프로그램의 기본 내용인 착한 소비와 나눔에 대한 교육은 유아와 초등학생을 대상으로, 공정무역이나 나눔바자회 등 확장된 내용의 교육과 활동은 중, 고등학생을 대상으로 진행된다.

〈표 8〉 아름다운가게 대상별 나눔교육 프로그램

대상	과정	내용
유아	기본	• 나눔의 의미를 이해하고, 나눔을 재미있게 실천하는 교육 프로그램
	심화	• 나눔을 구체적으로 이해하기 위해 착한 소비를 배우고 직접 실천하는 교육 프로그램
초등학생	기본	• 나눔 : 나눔과 공존의 가치를 다양한 활동을 통해 쉽게 이해하고 직접 경험
	심화	• 착한소비 : 소비의 중요성을 깨닫고 윤리적으로 소비하는 방법에 대해 이해
중·고등학생	기본	• 공동체 : 아름다운가게가 지향하는 그물코와 되살림의 가치를 통해 더불어

대상	과정	내용
		살아감의 의미를 토의 • 나눔 : 나눔과 공존의 의미를 알고 다양한 활동과 접목해 일상에서 나눔을 실천 • 윤리적소비 : 소비와 구매의 중요성을 깨닫고 윤리적으로 소비하는 방법에 대해 이해 • 공정무역 : 무역을 통해 일어나는 불공정 거래의 원인을 살펴보고 그 해결방법을 역할극 활동을 통해 이해
	심화	• 되살림 : 헌 물건을 재활용/재사용 하는 되살림 체험 실습 • 캠페인 활동 : 교육 주제 중 택일하여 캠페인을 진행 • 나눔바자회/일일가게 : 학교 내외 진행할 수 있는 바자회를 기획하여 준비 및 실행 소감 나눔 및 마무리

출처: 아름다운가게 나눔교육 홈페이지 (http://edu.beautifulstore.org) (접속일: 2017.09.15.).

또한 이러한 나눔교육을 수료한 이후에도 기증활동, 장터활동, 동아리활동을 연계하여 학습한 것을 실천할 수 있는 프로그램으로 확대하고 있다. 다음은 아름다운가게에서 운영하는 중·고등학생용 동아리 프로그램의 내용(예)이다.

〈표 9〉 아름다운가게 나눔교육 동아리 프로그램 (예)

회기	내용
1회기	• 공동체와 나눔: 아름다운 가게가 지향하는 그물코와 되살림의 가치를 통해 더불어 살아감의 의미를 이야기해본다. 나눔과 공존의 의미를 알고 다양한 활동과 접목해 일상에서 나눔을 실천
2회기	• 지속가능한 소비 : 소비와 구매의 중요성을 깨닫고 미래세대를 충족시킬 수 있으면서 오늘날의 필요도 충족시킬 수 있는 소비의 방법에 대해 이해
3회기	• 공정무역 : 무역을 통해 일어나는 불공정 거래의 원인을 살펴보고 그 해결방법을 역할극 활동을 통해 알아봄.
4회기	• UN지속가능발전목표와 세계시민 : 2030년까지 이행을 목표로 UN에서 제시한 지속가능발전목표(SDGs)에 대해 이해하고 세계시민으로서 지켜나가야 할 공동목표를 토론활동을 통해 인식
5회기	• 되살림 활동 : 헌물건을 재활용/재사용하는 되살림 체험 실습 활동
6회기	• 캠페인 활동 : 교육주제중 택일하여 캠페인을 진행하는 활동
7회기	• 바자회/일일가게 : 학교 내외 진행할 수 있는 바자회를 기획하여 준비 및 실행하는 활동
8회기	• 소감나눔 및 마무리 : 1년간의 활동을 마무리하고 우리 안의 변화에 대해 이야기함.

출처: 아름다운가게 홈페이지 (http://edu.beautifulstore.org) (접속일: 2017.09.15.).

실례로 덕성여고는 1년간 동아리활동을 하면서 나눔과 제3세계, 공정무역, 재사용에 대해서 배운 뒤 거리캠페인을 기획하고 실행하는 시간을 가졌다. 학생들은 교육을 통해 습득한 내용을 바탕으로 시민들에게 나눔과 재사용의 의미를 직접 설명해 보는 시간을 가지기도 하였다. 이러한 경험을 통해 학생들은 나눔교육을 자기 학습 차원에서 벗어나 공동체 차원의 운동으로 확장하고자 하는 시도를 해보는 것이다.

아름다운가게의 나눔교육은 SDG 4.7인 글로벌시민교육 목표 중 지속가능한 생활방식에 대한 교육과 연관성이 있으면서 동시에 교육의 지향점이 SDG 12인 지속가능한 소비와 생산양식 보장과도 관련되어 있다. 하지만 아직까지 지속가능한 소비가 무엇인지에 대한 개념이나 실천방안이 명확하게 정립된 것은 아니다. 그런 점에서 아름다운가게의 나눔교육은 지속가능한 소비에 대해 개념을 재정의 하고 실천방안을 마련해보는 프로그램이라는 점에서 좋은 사례를 제공한다.

6. 세계시민교육을 통한 SDG 4 달성에 기여: 호이(HoE) 세계시민교육 교원연수 프로그램

호이(Hope is Education, HoE)는 교사들과 함께 하는 교육 전문 NGO로, △ 해외 교육지원 사업을 통해 개인과 사회, 한국과 개발도상국이 함께 성장하는 글로벌 배움 공동체를 형성하고, △ 세계시민교육을 통해 깨어있고 행동하는 시민 양성에 참여하며, △ 연대, 지지・옹호 활동을 통해 건강한 교육생태계를 지향하는 일에 그 가치를 두며 활동하고 있다. 단체의 비전과 미션에도 글로벌 시민성을 기르고 행동하는 시민이 될 수 있도록 지원하는 역할이 담겨있다.

〈표 10〉 호이(HoE)의 비전 및 미션

비전	미션
• 학습공동체를 통해 더불어 성장하는 교사를 꿈꿉니다. • 교육의 질을 높이고, 학습자의 Global Citizenship을 기릅니다. • 건강한 교육 생태계를 이룹니다.	• 교사가 행동하는 시민이 될 수 있도록 교육과 연구활동, 사회참여를 지원합니다. • 학습자들이 Global challenges에 대응할 수 있도록, 배움과 실천의 장을 제공합니다. • 협력과 연대를 통해, 정의롭고 평등한 교육 환경을 구축합니다.

출처: 호이(HoE) 홈페이지 (http://hopeisedu.org/) (접속일: 2017.09.15.).

호이의 세계시민교육 교원연수활동은 2009년부터 시작되었다. 교원연수는 국제 개발협력과 세계시민교육에 관심있는 교사들의 이해를 제고하여 세계시민교육을 공교육 내에 확산하고자

하는 목적으로 개설되었다. 교원연수는 △ 공교육 안에서 세계시민교육을 구현해 가야 하는 이유와 방법, △ 초·중등 교과, 창의적 체험활동, 학교 및 학급 운영에 세계시민교육을 적용하는 방법, △ 세계시민교육이라는 관점과 철학을 실제 학교 현장 속에 다양하게 녹여내는 과정을 공유하는 내용들을 포함하고 있다. 교사들은 세계시민교육의 내용을 다양한 교과에 통합하여 대상별 지도안, 동아리 및 창의적 체험활동 활용안, 학급 운영안 등 다양한 자료를 제작해보면서 공교육 내에서 세계시민교육이 적용될 수 있는 방법들을 고민해본다. 이런 과정을 수료한 교사들은 자신이 속한 학교, 학급에서 자발적으로 세계시민교육 프로그램을 시도해 오고 있다. 다음 사례는 특수교육 교육과정에 근거하여 장애학생을 위한 세계시민교육 프로그램을 운영하는 한 교사의 이야기이다.

〈상자 3〉 장애학생을 위한 세계시민교육 활동 소감

"저는 장애학생들이 아프리카의 물 부족을 이해하고, 기부를 통한 장애인의 사회참여를 목표로 한 프로젝트 수업을 준비했습니다. 그래서 학급에서 학생들과 송아리차(건과일차)를 만들어 판매하고 그 수익금을 기부하는 수업을 했습니다.....학생들은 작지만 의미 있는 일을 하고 있는 호이에게 판매 수익금 전액을 기부하기로.... 그리고 호이의 '물뜨러 가는 길' 캠페인에 참여하였습니다. 이 캠페인은 미션지를 받아, 5km의 거리를 걸으며 미션을 수행하고 SDGs의 스티커를 받아 빈 곳에 붙여 전체 SDGs를 완성하는 형태였습니다....물을 들고 돌아오는 길은 역시나 너무 힘들었으나 장애학생들이 직접 경험을 해 봄으로써, 아프리카 친구들은 어떠한 마음을 갖고 있는지 스스로 생각하게 된 것 같습니다.....현장에는 장애학생들이 참여할 수 있는 프로그램이 많지 않습니다.....그렇기 때문에..... '물 뜨러 가는 길' 캠페인은 저에게 특수교육의 한계를 넘어서게 한 특별하고 의미있는 시간이었습니다."

출처: 호이 (2016), pp.51-2.

위 사례와 같이 학교 현장과 학생들의 상황을 잘 파악하고 있는 교사들은 각 학교나 학생에 맞게 특화된 프로그램을 구성할 수 있다는 점에서 교원연수의 강점이 있으며 호이는 연수 프로그램과 후속 활동을 통해 개별 교사들의 활동을 지속적으로 지원하고 있다.

호이의 교원연수는 해외 국제개발협력 활동으로도 연계되고 있다. 세계시민교육에 참여한 교사들에게는 호이의 해외 현장인 케냐와 우간다의 교사들을 위한 '단기집중교사연수(Short Term Intensive Course for school teachers, 이하 STIC)'에 참여할 수 있는 기회가 주어진다. 동 교사들이 그간 세계시민교육을 통해 배웠던 다양성과 상호 존중의 가치를 현지연수프로그램 구성 과정에 적용해 본다. 한국의 경험을 연수생들에게 일방적으로 전달하는 방식보다는 상호간에 의견을 나누고 그 과정을 통해 서로가 배움을 얻는 시간으로 만들어 간다. 현지 연수프로그램에 참여한 한 국내 교사는 아래와 같이 그 과정과 경험을 설명하였다.

〈상자 4〉 호이(HoE) 단기집중교사연수 한국 참가자 소감

"우리는 아촐리 문화와 공동체 안에 교육에 대한 해답이 있다고 생각하였으며, 현지 교사들이 스스로 답을 찾을 수 있도록 주로 모둠활동과 토론을 통해 연수를 진행하였습니다.....지난 학기 SLC(School-based Learning Community) 활동을 돌아보고 다음 학기 프로젝트 과제 구상하기..... 한국 교육의 문제점을 아촐리 시각에서 풀며 고민 나누기 시간을 통해 현지 교사의 교육 가치관과 역량을 한국 교사가 배워보는 시간도 가졌습니다....."

출처: 호이 (2016), pp.36-7.

동 연수프로그램에 참여한 우간다 오푸코무니 초등학교(Opukomuny Primary School)교사 또한 단기연수 프로그램이 좋은 영향력을 주고 있다고 동 프로그램을 평가하였다.

〈상자 5〉 호이(HoE) 단기집중교사연수 현지 참가자 소감

"한국 교사들을 만나는 단기집중교사연수(STIC)은 교사들의 리더쉽, 교수법, 교육과정에 대한 이해를 넓혀주었고, 한국과 우간다 교사들이 서로 좋은 영향력을 주고 받을 수 있는 관계 확립에 도움이 되었습니다."

출처: 호이 (2017), p.18.

호이의 교원대상 세계시민교육은 학교 내부자인 교사들이 직접 학교현장에서 세계시민교육을 시도해보고 학생들이 세계시민의식을 갖고 살아갈 수 있도록 그 환경을 조성한다는 점에서 의의가 있다. 또한 세계시민의식을 습득한 교사들이 전혀 다른 환경에서 살아가고 있지만 동일 집단인 해외 교사들과의 만남에서 세계시민성을 적용해본다는 점에서도 그 가치를 발견할 수 있다. 그리고 결과적으로 이러한 시도가 해외 교사들의 관점에도 변화를 도모함으로써 해당 지역 교육문제에 대해 새로운 접근을 시도하는 동력으로 작용한다는 점에서 세계시민교육의 역할에 좀 더 주목할 필요가 있음을 시사한다.

Ⅳ. 결론과 시사점

지난 15년은 한국사회에 글로벌시민교육이 도입된 시기로, 동 교육에 관심을 가지고 필요성에 공감하는 주체들이 글로벌시민교육의 이슈들을 교육 과정으로 만들어 직접 실시하는 방식으로 운영되어왔다. 이 중 NGO는 국내 글로벌시민교육 도입을 위해 적극적으로 활동해온 주체 중 하나이다. 그간 NGO는 시범학교, 시범학급, 동아리, 창의적 체험학습 등의 교육형태로 학교현장에 들어갔다. NGO는 학교현장에서 '글로벌시민교육'의 개념이 무엇을 의미하는지, 어떠한 지식과 태도를 가지고 행동을 해야 하는지에 대해 학생들에게 보다 분명하고 알기 쉽게 전달하고자 노력해왔다. 특히 협동학습과 같은 참여적(participatory) 방법으로 진행하면서 학교 현장으로부터 긍정적인 평가를 받았다. 그 결과 글로벌시민교육에 대한 학교 현장의 인지도는 지속적으로 높아지고 있다.

하지만이러한과정은분명쉽지만은 않은 시간이었다. 단체의 역량, 지향점, 담당 팀 배치여부, 직원 개인의 헌신도 등에 따라 세계시민교육의 결과또한 상이하게 나타날 수밖에 없으며, 이로 인해 NGO계 내·외부로부터의 평가와 비판도 상당했다. 하지만 NGO의 글로벌시민교육을 이해할 때 중요한 것은, NGO가 실시하는 글로벌시민교육이 이러한 배경과 한계 속에서도 지속적으로 변화 및 개선되어가고 있다는 점이다. 본 고에서는 NGO가 운영하고 있는 몇 가지 형태의 글로벌시민교육의 운영사례를 살펴보았다. 글로벌시민교육의 플랫폼의 역할, 교육을 넘어 시민운동으로의 연계, 교육과 SDGs달성을 연결, 지역차원의 실천 등 NGO의 글로벌시민교육은 다양한 형태로 발전하고 있음을 알 수 있었다. 동 사례들을 통해 다음과 같은 시사점을 찾아본다.

우선 글로벌시민교육에 대한 전반적인 사항을 확인하고 조율할 수 있는 플랫폼(platform)이 필요하다는 점이다. 현재 글로벌시민교육은 NGO를 포함하여 KOICA, 교육청(서울시·경기도), 유네스코 아시아태평양국제이해교육원, 동 주제에 관심이 있는 학교와 교사 등을 중심으로 운영되고 있다. 각 교육프로그램이 기관별로 운영되다 보니 누가 무엇을 얼마나 진행하고 있는지에 대한 현황 파악이 어렵고, 글로벌시민교육을 운영하면서 제기되는 각종 애로사항 및 한계 또한 개별적으로 해결해 나가야 하는 상황이다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해서는 각 주체들이 함께 모여 글로벌시민교육 전반에 대해 논의할 수 있는 장을 마련할 필요가 있다.

둘째 위의 플랫폼에서는 현재까지의 상황을 분석하여 향후 나아갈 방향성을 함께 구축하고, 그것을 공통의 목표로 설정하며, 국가적 과제와 연계하는 작업도 필요하다.

셋째 지난 15년간의 글로벌시민교육은 수도권 지역과 대도시 중심으로 진행되었다. NGO 중 몇몇 대형 단체들이 기관의 지부를 통해 전국적으로 시행하였지만 교육혜택의 불균형을 해소하기에는 부족하였다. 이에 지방과 취약지역에 교육접근권을 확대할 수 있는 방안과 지원이 마련되어야 한다.

넷째 효과적인 정부-시민사회 파트너십을 마련하여 글로벌시민교육 정책의 모든 과정에 시민사회의 참여를 보장해야 한다. 또한 시민사회의 자발적이고 대안적인 활동을 지원할 수 있는 매커니즘과 재원이 마련되어야 한다. 특히 정부의 국제개발협력 개발인지증진 활동에 시민사회의 글로벌 세계시민교육을 연동하고 시민사회와의 파트너십을 증진하는 방향으로 정책과 제도를 마련해야 한다.

다섯째 글로벌시민교육을 체계화하고 심화할 수 있도록 지원이 필요하다. 학교교육에서는 교육청-학교-교사-NGO 간의 협력이 이루어지도록 지원체계를 마련하고 아카이브를 구축하여 현재까지 개발되고 향후 개발될 자료를 모으며, 그 외 필요자료 개발, 객관적 평가 및 모니터링 등을 보강해야 한다.

여섯째 글로벌시민교육이 교육의 차원을 넘어서서 시민들이 참여하는 시민운동으로 이어지기 위해서는 지자체나 지역단위 기관, 지역의 시민사회와의 연계가 필요하며 이를 지원할 수 있는 제도도 함께 마련되어야 할 것이다.

참고문헌

국제개발협력시민사회포럼. 2015.『한국 국제개발협력 시민사회 교육사업의 현황』. 서울: 국제개발협력시민사회포럼(KoFID).

박수연. 2014. “영국과 아일랜드 개발교육 사례의 정책적 함의.” 『국제개발협력』 2014년 제1호: 110-124. 성남: 한국국제협력단.

송진호. 2014. “국내 민간의 개발교육 동향 및 제언” KCOC 개발교육 발전을 위한 심포지엄 발표자료 (2014.7.24, 가톨릭청년회관 다리).

신재은. 2014. “개발협력 시민사회의 세계시민교육 현황.”월드비전 세계시민교육 포럼 발표자료 (2014.12.18., 여의도태영빌딩T아트홀).

_____. 월드비전. 2017.『월드비전 세계시민교육 소개 발표안』. 서울: 월드비전.

아름다운가게. 2016.『지속가능성보고서』. 서울: 아름다운가게.

_____. 2017.『KCOC 개발교육 강사양성과정 발표안』. 서울: 아름다운가게.

이태주. 2009.『세계시민의식 함양을 위한 국제개발협력교육』. 서울: 한국해외원조단체협의회.

한국국제기아대책기구. 2016.『한톨청소년봉사단 3기 활동집 (2015-2016)』. 서울: 한국국제기아대책기구.

_____. 2014.『글로벌시민교육 관련 내부자료.』. 서울: 한국국제기아대책기구.

_____. 2017.『한톨청소년봉사단 4기 활동집 (2016-2017)』. 서울: 한국국제기아대책기구.

한국국제협력단(KOICA) ODA교육원·국제개발협력민간협의회. 2016. 『국제개발협력 입문』. 성남: 시공미디어.

한국YMCA. 2014. 『라온아띠 4-9기 활동보고서』. 서울: 한국YMCA.

한재광. 2016.『라온아띠 프로그램 활동 평가 분석』(미발간자료).

호이. 2016.『2015연차보고서』. 서울: 호이(HoE).

___. 2017.『2016연차보고서』. 서울: 호이(HoE).

___. 2017.『세계시민교육』 내부자료. 서울: 호이(HoE).

United Nations. 2016. The Millennium Development Goals Report 2015.

국제개발협력민간협의회(KCOC) 홈페이지: http://www.ngokcoc.or.kr (접속일: 2017.09.15).

한국국제기아대책기구 홈페이지: http://www.kfhi.or.kr/ (접속일: 2017.09.15.).
아름다운가게 나눔교육 홈페이지: http://edu.beautifulstore.org (접속일: 2017.09.15.).
아름다운가게 홈페이지: http://www.beautifulstore.org (접속일: 2017.09.15.).
월드비전(World Vision) 홈페이지: http://www.worldvision.or.kr (접속일: 2017.09.15.).
호이(HoE) 홈페이지: http://hopeisedu.org (접속일: 2017.09.15.).

II

섹터포커스

1. 일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 현황과 시사점
: 글로벌 인재 양성을 위해 무엇을 교육할 것인가
김복희 (KOICA아카데미 원장)

2. '품위 있는 일자리(decent work)'의 논의 동향이 우리 원조에게 주는 시사점
오수현 (KOICA아카데미 ODA연구원 연구원)

3. Situational Analysis of Primary Education in Mozambique
Sangbaek Park (Monitoring and Evaluation Officer UNICEF Mozambique)

일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 현황과 시사점 : 글로벌 인재 양성을 위해 무엇을 교육할 것인가

김복희 (KOICA아카데미 원장)

목 차

Ⅰ. 서론

Ⅱ. 개발교육 관련 용어 정의
1. 국제 동향
2. 일본의 개발교육 관련 용어

Ⅲ. 일본의 국제교육 및 개발교육의 역사적 변천
1. 1970년대 : 개발교육 태동기
2. 1980년대 : 관심 고조기
3. 1990년대 : 전국 확산기
4. 2000년대 : 제도적 정착기

Ⅳ. 일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 추진 현황
1. 정부
2. 원조기관(JICA)
3. 시민사회
4. 학교교육

Ⅴ. 결론 및 정책적 시사점

참고문헌

요 약

한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, KOICA)는 2010년 ODA교육원을 설립한 이후 우리 국민의 공적개발원조(Official Development Assistance, ODA)에 대한 인식 제고 및 지지기반 확산과 국제개발협력 전문인력 양성에 기여하기 위해 다양한 교육과정을 운영하고 있다. 그러나 개발교육은 단순히 ODA에 대한 지지기반 확산을 위해서 실시하는 것만은 아니다. 개발도상국의 빈곤문제나 인구, 질병, 환경 등 글로벌 이슈가 지구촌을 살아가는 우리 모두의 생존과 안녕에 큰 영향을 미친다는 점을 이해하고 우리 국민들이 글로벌 시민으로서 행동하고 실천할 수 있는 토대를 만들며 나아가 개발협력에 국민참여를 촉진함으로써 효과적인 개발협력에 촉매역할을 한다는데 더 큰 의미가 있다.

본 고에서는 개발교육에서 서구 선진공여국보다는 10년 정도 늦게 시작했으나 정부와 원조기관, 시민사회, 학교 등 여러 부문에서 활발하게 국제교육과 개발교육 지원사업을 추진하고 있는 일본의 사례를 살펴봄으로써, 우리 정부와 KOICA에 주는 정책 시사점을 도출하고자 한다.

Ⅰ. 서 론

우리나라는 1991년 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, 이하 KOICA) 설립과 함께 본격적으로 개발협력을 추진 중인데 그동안 양적으로나 질적으로 많은 변화와 발전을 이루었다. 그러나 우리나라 ODA는 여전히 국제사회의 ODA/GNI 비율 권고(0.7%) 수준에 못 미치는 낮은 공적개발원조(Official Development Assitance, 이하 ODA) 규모(2016년 기준 0.16%)를 보이고 있으며, 이 외에도, ODA에 관한 일반 국민의 인식 저조,[1] 국내 관련기관간 정책일관성 부족, 원조분절화 등과 같은 거버넌스 문제 뿐만 아니라 ODA 추진을 위한 인적 인프라 및 성과관리 체계 미흡 등 여러 가지 과제를 안고 있다.

우리가 풀어나가야 할 ODA 정책 과정 중에서도 ODA에 관한 국민 인지도를 개선하는 일은 ODA 규모를 확대하는 데 필요한 국민의 지지기반 측면에서 매우 중요하다. 그러나 개발교육은 단순히 ODA에 대한 지지기반 확산을 위해서만 중요한 것이 아니다. 개발도상국의 빈곤문제나 인구, 질병, 환경 등 글로벌 이슈가 지구촌을 살아가는 우리 모두의 생존과 안녕에 큰 영향을 미친다는 점을 이해하고 우리 국민들이 글로벌 시민으로서 행동하고 실천할 수 있는 토대를 만든다는 데 더 큰 의미가 있다. 오랜 개발원조 역사를 갖고 있는 '유럽의 선진원조공여국에서는 개발교육을 단순한 국민의 인지제고 차원이 아닌 시민들이 당연히 누려야 하는 권리'로 인식하고 개발교육에 적극 대처하고 있다 (한국국제협력단, 2015). 2015년 수립된 '지속가능한 개발을 위한 2030 개발의제(Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development)'에서도 개발교육에 대한 목표(SDG 4.7)를 별도로 설정하여 과거 새천년개발목표(Millennium Development Goals, MDGs)에서 보다 개발교육을 더욱 중요하게 다루고 있다.

(SDG4.7) 2030년까지 모든 학습자들이 지속가능개발 및 지속가능한 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 글로벌시민의식, 문화적 다양성 및 지속가능개발에 대한 문화기여 인식을 위한 교육을 통해 지속가능개발을 증진하는 데 필요한 지식과 기술을 습득하도록 한다.

---

1) KOICA는 매년 ODA 및 KOICA 인지도 조사를 실시하고 있는데 2016년 조사에서는 ODA 제공을 알고 있다고 응답한 수는 40.0%이며 들어본 적 있는 응답수를 합치면 73.5%이다. 개발원조 제공에 찬성은 60.4%, 보통이 33.8%, 반대는 5.8%에 머물렀다. 원조제공 찬성 이유로는 우리나라가 과거 지원을 받았기 때문(39.6%), 빈곤문제 해결에 도움(19.5%), 국제사회안정과 평화공존(16.6%), 국제적 이미지 외교에 도움(13.9%) 순으로 조사되었다(KOICA 내부자료).

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.[2)]

우리나라가 2009년 경제협력개발기구 개발원조위원회(Organization for Economic Cooperation and Development Development Assistance Committee, 이하 OECD DAC)에 가입한 이후 처음으로 실시된 2012년 동료평가(peer review)에서도 대국민 이해증진을 위해 충분한 예산이 마련되어야 하며, 초·중·고교 대상 개발교육 시행과 같은 중요한 이해증진 영역에 더 많은 지원이 필요한 것으로 지적된 바 있다.[3)]

이 글은 우리나라 개발협력 분야에서도 개발교육이 보다 통합적 체계적으로 확대 추진되어야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 일본은 개발교육에서 서구 선진공여국보다는 10년 정도 늦게 시작했으나 정부와 원조기관, 시민사회, 학교 등 여러 부문에서 활발하게 국제교육과 개발교육을 적극 추진하고 있다. 특히, 이러한 개발교육을 글로벌 인재양성 관점에서 중요하게 다루고 있다. 본 고에서는 일본의 사례를 살펴보고, 우리 정부와 KOICA에 주는 정책 시사점을 도출하고자 한다.

2) http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education/targets. (접속일: 2017.09.15.).

3) KOICA 내부자료 참조: OECD DAC, "Korea, Development Assistance Committee (DAC) Peer Review 2012", 개발인식 증진의 중요성에 대해서는 DAC의 「Engaging with the Public - 12 Lessons from DAC Peer Reviews(2014)」, 「Good Practice in Development Communication(2014)」 등을 참조하기 바란다.

Ⅱ. 개발교육 관련 용어 정의

1. 국제 동향

개발교육의 기원을 거슬러 올라가 보면 초기 개발교육은 1960년대 서구의 국제협력 NGO들이 지원자들에게 제3세계의 현실을 알리고 모금을 위한 캠페인의 일환으로 시작되었다(田中治彦 외., 2016). 이후 개발전략을 토대로 시기별로 용어의 정의와 교육내용 및 방법 등이 변화를 겪어왔는데, 모든 나라는 고유의 역사적, 사회문화적, 정치경제적 배경 하에서 개발교육을 실시하고 있으므로 다양한 용어가 사용되고 있다. 일본 국제협력기구(Japan International Cooperation Agency, 이하 JICA)와 국제개발센터(International Development Center of Japan, 이하 IDCJ)가 공동으로 실시한 국제교육에 관한 비교조사(2014b)에 따르면, 최근에는 개발교육이란 용어는 영국이나 독일을 제외하고 거의 사용되고 있지 않으며 '글로벌 교육(global education)'이나 '글로벌 학습(global learning)'이라는 용어가 널리 사용되고 있다. 글로벌 교육이나 글로벌 학습은 과거 원조기관이나 NGO들이 실시해 온 개발교육의 계보를 이은 것이다.[4)]

개발교육에서 선도적 역할을 하고 있는 '유럽 글로벌교육 네트워크(Global Education Network Europe, GENE)'는 2002년 네덜란드의 마스트리히트에서 열린 제1회 유럽 세계시민교육 총회(European Global Education Congress, Maastricht)에서, 글로벌 교육(global education)이란 "사람들이 세계의 현실에 눈과 마음을 열고, 모든 사람들을 위해 더 큰 정의와 평등, 인권을 실현하도록 일깨우는 교육"이라고 정의하였다. 여기에는 개발교육, 인권교육, 지속가능성을 위한 교육, 평화와 분쟁예방교육, 다문화 교육 등 세계시민으로서 갖춰야 할 다양한 글로벌 차원의 이슈를 포함한다(OECD DevCom, 2014a: 85). 대체로 개발협력에서 DAC 권고사항인 ODA/GNI 대비 0.7% 이상의 규모로 원조를 하고 있는 서유럽 국가들의 경우에는 개발교육도 매우 활발하며 국민, 정치인, 오피니언 리더 그리고 시민사회와 좋은 관계를 맺고 있다. 일반 대중에게 정보를 충분히 제공하지 않으면 개발자금의 운영과 성과, 정부가 개발 협력을 수행하는 근거 등에 관해 오해가 빚어지기 쉽다

4) 우리나라의 경우에는 대학이나 기업에서는 '글로벌교육,'이라는 용어를 주로 사용하고 있는 것으로 파악된다. 아울러 UNSECO 아시아태평양 국제이해교육원이나 일부 대학, 지자체, 시민단체 등에서는 '국제이해교육'이나 '세계시민교육,'이라는 용어를 주로 사용하고 있다. 우리나라 교육부는 UNESCO '2015 세계교육포럼,' 2016년 '세계시민교육(GCED) 국제회의' 개최 계기, '세계시민교육' 확산을 적극 추진중인 것으로 보인다. 'KOICA는 무상원조 전담기관으로서 ODA와 관련된 여러 글로벌 이슈에 초점을 맞추어 교육과정을 운영중으로 '글로벌시민교육,' '개발교육'이라는 용어를 주로 사용하고 있다.

(OECD DevCom, 2014b: 15).[5)]

〈표 1〉 각국의 국제교육 관련용어 현황

United Kingdom	Germany	Canada	United States	Australia	New Zealand
• Global Education • Global Learning • Global Dimension	• Global Education	• Global Education • Global Citizenship • Public Engagement	• International Education • Global Education • Global Learning	• Global Education	• Global Education
• Development Education	• Development Education				
	• Intercultural Education	• Multicultural Education			• Multicultural Education
• Global Citizenship • Citizenship Education	• Citizenship Education	• Citizenship Education		• Citizenship Education	• Citizenship Education • Education For Global Citizenship
	• ESD				

주: 밑줄이 그어진 용어는 현재 폭넓게 사용되고 있음을 의미

출처 : JICA and IDCJ (2014b)

2. 일본의 개발교육 관련 용어

일본에서도 개발교육과 관련하여 다양한 용어가 사용되고 있다. JICA와 IDCJ(2014a)는 각국의 개발교육에 관한 비교연구에서 관련 용어를 통칭하여 '국제교육'이라 칭하고, 각각의 문맥에 따라 사용되고 있는 '국제이해교육,' '개발교육,' '글로벌교육,' '시민교육,' '지속가능한 개발교육(Education for Sustainable Development, 이하 ESD)' 등의 개념을 정리하였는데 그 내용은 아래와 같다.

〈표 2〉 일본의 국제교육 용어 정의와 도입 배경

용어	정의	배경
국제 이해 교육	문부과학성은 국제이해교육에 대해 특별한 정의를 내리지는 않고 있으나 어린이들이 일본인으로서 자각을 갖고 주체적으로 살아가는 데 필요한 자질이나 능력을 키우는 것이 중요함. 국제이해교육센터(Nagoya Institute of Education for Development, NIED)는 자신과	제2차 세계대전의 반성으로부터 시작되어 1947년부터 유엔교육과학문화기구(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)가 추진한 'Education for International Understaning'이 최초임. 일본은 1956년 UN 가입후 당시 사용 중이던

5) OECD DAC Development Center 산하 개발 커뮤니케이션 네트워크 DevCom은 1988년 DAC 주요 공여국을 중심으로 설립되어, 현재 12개국 1개 다자기구가 정식 멤버로 활동 중이다. KOICA는 2015년부터 옵저버로 활동중이다.

용어	정의	배경
	관련된 지구과제(인권, 환경, 개발, 타문화 이해, 평화, 미래 등)를 포괄적으로 이해하고 지식만이 아니라 공동의 미래와 공정한 지구사회를 만드는데 참여 기술, 참가태도를 키우는 종합적인 교육활동으로 정의	'Education for International Understanding and Cooperation'을 '국제이해교육'으로 번역하여 사용. 당초 상호이해, 동서이해, UN이해가 중심을 이룸. 1974년 UNESCO 의 교육권고에 따라 인권, 환경, 개발 등이 국제이해교육에 포함됨.
개발 교육	개발교육협회(Development Education Association and Resource Centre, DEAR)는 '우리들 모두가 각자 개발을 둘러싼 여러 문제를 이해하고 바람직한 개발을 생각하고 함께 살아갈 수 있는 공정한 지구사회 건설에 참여하는 것을 목적으로 한 교육활동'이라 정의. 외무성은 '개발교육이란 빈곤, 기아, 환경파괴 등 국제사회, 지구촌 현상을 파악하고 개발, 환경, 인권, 평화를 비롯하여 다양한 문제에 관해 이해를 심화하고 국제협력, 개발협력의 중요성에 대한 인식을 심화하기 위한 교육, 또한 개도국과 선진국과의 관계를 포함하여 국제사회의 문제해결에 대해 어떤 형태로 참여하는 태도나 능력을 키우는 것을 목적으로 한 교육'이라고 정의. JICA도 이를 준용함.	개도국의 빈곤에 관한 관심으로부터 출발하여 초기에는 남북문제와 개발원조에 대한 이해가 중심. 'Development Education(개발교육)'이란 용어가 공식적으로 사용된 것은 1970년 10월 스웨덴에서 개최된 UNESCO와 식량농업기구(Food and Agriculture Organization, FAO) 주최의 '학교교육에서의 개발교육 워크샵.' 일본어인 개발교육은 영문명을 직역한 것으로 일본에서는 1970년대 후반부터 사용
글로벌 교육	일본 글로벌교육학회는 '이질적인 것과 공존하고 인류역사를 함께 만들어가는 정신의 개발, 자국·자민족 중심의 사고나 행동을 탈피하여 지구의 이익의 관점에서 자각하고 책임감을 갖고 연대나 협력을 추구하며 문제해결에 참여하는 글로벌시민을 육성하는 교육'으로 정의	60년대말 미국에서 국가간 관계를 중심으로 한 'international education'을 대신하여 'global education' 개념 등장. 일본에서는 80년대말부터 국제이해교육을 보완하는 개념으로 사용중. 해외에서 이 개념은 개발교육, 인권교육, 지속가능성을 위한 교육, 평화와 분쟁예방교육, 이문화교육을 포함하여 시민교육의 글로벌 측면을 표현하는 것으로 사용되고 있음
국제 교육	문부과학성은 '국제화된 사회에서 지구적 관점을 수립하고 주체적으로 행동하기 위해 필요한 태도와 능력의 기초를 육성하기 위한 교육'으로 정의	2005년 문부과학성은 지금까지 국제이해교육으로 추진되어 온 이문화이해 및 교류만이 아니라 스스로가 국제사회 일원으로서 어떻게 살아야 하는지 주체성을 한층 강화할 필요가 있다가 판단하고 해외자녀교육, 귀국아동학생교육, 외국인아동학생교육, 국제이해교육 등을 포함한 개념으로 사용
지속가능한 개발을 위한 교육	'지속가능한 개발(sustainable development)'란 '미래세대의 요구를 훼손하지 않으면서 현세대의 요구를 충족시키는 개발'이나 '인간을 지탱하는 생태계가 갖는 능력의 범위 내에서 삶의 질을 향상시키는 것'이라고 정의하고 이를 위한 교육을 ESD라고 정의	'Education for Sustainable Development (ESD)'의 번역어로서, 문부과학성은 간략히 '지속발전교육'이라고 칭하기도 했으나 최근에는 '지속가능한 개발을 위한 교육'으로 통일

출처: JICA and IDCJ (2014a), 제 9장 pp.1–2.

Ⅲ. 일본 국제교육 및 개발교육의 역사적 변천

일본의 개발교육도 상술한 개념 정의에서 볼 수 있듯이 국제사회의 개발전략 및 환경 변화를 토대로 역사적 변천을 겪어 왔다. 일본의 개발교육은 개발교육이 시작된 70년대부터 2000년대에 이르기까지 10년을 주기로 변화해 왔는데 간략히 살펴보면 아래와 같다.[6)]

1. 1970년대: 개발교육 태동기

일본에서 개발교육은 서구 선진국보다 10년 늦은 1970년대말에 시작되었다. 1972년 '세계청년회의(World Youth Forum)' 보고서에서 처음으로 '개발교육(development education)'이라는 용어가 사용되었다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 p.3 재인용). 이 시기에는 서구 학계, 국제기구, NGO 등에서 추진되고 있는 여러 활동 소개가 주류를 이루었다. 동 시기에는 1965년 발족된 청년해외협력대(Japan Overseas Cooperation Volunteers, JOCV) 사업[7)]이 확대되었으며 Cross Road라는 기관 홍보지에서 '개발교육'이 특집으로 몇 차례 다루어졌다. 또한 1974년 유엔 교육과학문화기구(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 이하 UNESCO)이 제시한 '국제교육에 대한 권고사항'을 보면 과거 국제이해교육의 범위가 인권, 평화, 환경, 개발 등을 포함하는 개념으로 확대되는 등 UN에서의 개발교육에 대한 인식도 강화되었다. 1979년에는 일본 최초로 개발교육 심포지엄(The first symposium on Development Education in Japan)이 UN대학, 유엔아동기금(UN Childrens Fund, UNICEF)공동으로 개최되었는데 동 심포지엄을 계기로 일본에 개발교육 개념이 본격적으로 소개되었다.

2. 1980년대: 관심 고조기

1980년대 일본의 개발교육은 모색과 시행착오의 시대라고 불린다(湯本浩之, 2000 재인용).[8)] 1980년 심포지엄 참가자를 주축으로 '개발교육연구회'가 발족되었고, 일본 개발교육 보급을 위한 협의체로서 개발교육협의회(Development Education Council of Japan, DECJ)[9)]가

6) JICA and IDCJ (2014a) 제 9장 pp.3-6 참조
7) 우리나라 해외봉사단 파견사업에 해당.
8) 湯本浩之 「日本における開發教育の歷史と現狀」財団法人國際開發センター『IDCJ FORUM 第20 号 特集／開發教育』2000 年3 月。
9) 1982년에 개발교육협의회(Development Education Council of Japan, DECJ)가 설립되었으며, 2003년 비영리기구(Non-Profit Organization, NPO)로서의 법적 지위를 얻고 개발교육협회(Development Education Association and Resource Centre, DEAR)로 기관명을 변경하였다. (출처: 개발교육협회(DEAR) 홈페이지, http://www.dear.or.jp/eng/eng01.html (접속일: 2017.09.14.))

설립되었다. 그러나 이 시기는 시행착오가 많았던 시기로 평가된다. 서구의 개발교육을 모델로 하여 개발NGO나 YMCA가 모금 홍보활동의 일환으로 학습회나 강좌 등의 형태로 추진된 시기이다. 학교현장에서는 JOCV의 경험을 갖고 있는 일부 교사나 사회과 교원들을 대상으로 한 개발교육이 시도되었다. 개발교육 심포지엄은 1983년부터 매년 전국연구집회를 개최하여 개발교육 연구 실천 사례를 공유하였으며 1987년부터는 전국 개발교육추진연구회를 개최하여 관련단체의 경험 공유 및 인적 교류를 도모하였다.

한편 외무성에서도 1986년 개발교육에 관한 연구회를 설치하였으며, 문부성(우리나라 교육부 해당)도 1989년 학습지도요령 개정시 국제화 교육을 반영하는 등 개발교육에 관한 정부부처 차원에서의 관심이 높아진 시기이다.

3. 1990년대: 전국 확산기

1990년대는 1980년대 시행착오를 거쳐 개발교육이 비약적으로 발전하여 지역적으로 확대된 시기라고 말할 수 있다(湯本浩之, 2000 재인용). 여기에는 일본이 세계 제일 공여국으로 부상하는 등 위상이 크게 높아지고 동시에 지속가능한 개발, 인간개발, 사회개발 등 새로운 개발전략이 수립된 시기이고, 외국인 노동자나 유학생 등의 증가와 함께 국제협력에 대한 사회적 관심이 높아진 점 등을 그 배경으로 들 수 있다.

특히, 1993년부터 개발교육협의회는 외무성의 지원을 받아 지역세미나를 개최하기 시작하였다. 전국을 6개 그룹으로 나누어 각 그룹에서 실행위원회와 개발교육협의회 주최로 세미나를 지속적으로 실시하였는데 2003년까지 일본 전역에서 64회 개최되었다. 1995년은 지자체차원에서의 국제협력 활동을 위한 원년으로서, 1970~1980년대에 설립된 각 시도군의 국제교류협회에서 국제교류사업 이 외에도 국제이해추진사업이나 지역국제화사업, NGO지원연계사업 등으로 사업을 확대하였다.

특히 이 시기에 일본에서는 개발교육이 저개발 문제에 대한 이해나 원조 참가 등과 같은 기존의 주제를 뛰어넘어 여러 글로벌 이슈를 포함한 개발 부문으로까지 확대되었으며, 1990년대 중반부터는 참가형기법(participatory approaches) 등 개발교육 기법의 개발에도 많은 진전이 일어났다.

1993년에는 개발교육 시설로 '국제협력플라자(international cooperation plaza)'가 설치되었고, 1998년에는 '21세기를 향한 ODA 개혁간담회' 보고서에서 ODA에 대한 국민의 이해증진

을 위한 개발교육의 중요성이 부각되었다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 p.5 재인용). JICA에서도 JICA 전신인 해외이주사업단(Overseas Technical Cooperation Agency, OTCA) 시절부터 실시해 온 고교교사 해외파견이나 에세이컨테스트 등의 활동을 통해 개발교육을 지원하였다. 한편 문부성에서는 1996년 중앙교육심의회 보고서에서 '종합학습시간' 도입을 제안하였는데, 그 예로서 국제이해교육을 언급하여 개발교육 발전에 중요한 계기가 되었다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 p.5 재인용).

4. 2000년대: 제도적 정착기

2000년대에는 일본의 개발교육이 학교교육으로 확대·보급된 시기이다. 상술한 '종합학습시간'을 활용하여 국제이해교육이 대폭 증가되었다. 특히 NGO나 각 지역의 국제교류협회와 교재 및 자료 입수, 강사파견 등을 통해 상호 교류가 늘어났다.(田中治彦, 2008 재인용)

2002년에 설립 20주년을 맞이한 개발교육협의회는 개발교육협회(Development Education Association and Resource Centre, DEAR)로 명칭을 변경하고 새로운 개발교육에 대한 목표를 바탕으로 개발교육의 개념을 재설정하는 등 개발교육 NGO로서 새로운 시대를 맞이하였다. 2004년부터는 그간 외무성의 지원으로 개최해온 개발교육 세미나나 전국 개발교육담당자 회의를 대신하여, 각 지역별 실무자들이 참여한 가운데 정보교환이나 과제 공유를 할 수 있도록 실무자급 '개발교육전국네트워크 회의'가 매년 개최되고 있다.

한편, 2002년 요하네스버그에서 개최된 지속가능개발 세계정상회의(World Summit on Sustainable Development)에서 지속가능한 개발을 위한 교육(Education for Sustainable Development, 이하 ESD)의 중요성이 확인되어, 동년 12월 UN총회에서는 일본 정부의 제안으로 2005년부터 '지속가능한 개발을 위한 10년(Decade of Education for Sustainable Development, DESD)'이 채택되었다. 이를 계기로 문부과학성[10] 및 유네스코 일본위원회가 환경교육을 중심으로 ESD를 실시하고 있다.

일본의 개발교육은 2003년 개정된 ODA 헌장(Japan's Official Development Assistance Charter)에서 개발교육의 중요성이 언급되면서 한층 강화되게 되었다. 특히 일본 외무성은 학교교육에서 종합학습시간 도입에 맞추어 '개발교육키트'를 제작 배포하고, 초·중등학교 학생들의 글로벌 이슈에 대한 관심과 흥미를 유발할 수 있도록 '의무교육을 위한 개발교육

10) 일본 문부과학성은 우리나라 교육, 문화, 스포츠, 과학 담당부처에 해당한다.

추진 홈페이지'[11] 개설, 2003년부터 '개발교육 및 국제이해교육 콩쿨'을 개최해오고 있다. JICA도 개발교육을 더욱 확대하여 다양한 이해관계자들에 대한 국제협력 출강 확대, 교재 및 자료 제공, 2001년부터 현직 교원 봉사단 참가제도 시작, 2006년부터 'JICA 글로벌 광장(Global Plaza)' 설치, NGO-JICA 협의회 내에 '개발교육소위원회'를 설치하는 등 다양한 개발교육과정을 운영 및 지원하고 있다.

2011년, 2012년 개정 학습지도요령에는 ESD 관점이 포함되는 등 개발교육의 중요성이 보다 강조되었다. 그러나 교과학습시간 증가 정책에 따라 유연성 있게 추진되던 종합학습시간이 축소되어 국제교육 기회가 줄어든다는 우려도 제기되고 있다. 일본에서는 2000년대부터 '글로벌 인재육성'의 필요성이 각계에서 강조되면서 국제교육의 중요성 또한 점차 늘어나고 있다.

11) 의무교육을 위한 개발교육추진 홈페이지: http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sanka/kyouiku/kaihatsu/chikyu/index.html (접속일: 2017.09.11.).

Ⅳ. 일본의 국제교육 및 개발교육 지원사업 추진 현황[12)]

1. 정부

일본 문부과학성은 1950년대부터 국제이해교육을 추진해오고 있는데 앞서 제 Ⅱ장에서 살펴보았듯이 국제사회의 변화추세나 교육방침의 수정에 따라 동 국제이해교육도 변화해왔다. 문부과학성은 2005년 '초・중등교육에서의 국제교육추진검토회'의 보고를 토대로 2006년부터 2009년까지 '국제교육추진계획'을 실시하였다. 각 지역에 거점 학교를 설치하고 NPO 법인이나 대학 등과 연계하여 수업개발이나 워크샵, 모델 커리큘럼 개발 등을 연구하였다. 또한 연구 성과의 보급을 위해 '국제교육추진포럼'도 2007년부터 2009년까지 매년 개최하고 초.중등 국제이해교육실천 사례집, 실무자협의회, 국제기구 직원 출강 등을 추진하였다. 아울러, 2010년부터 문부과학백서에서는 2010년부터 국제이해교육에 관한 독립된 장을 마련하여, '국제교육을 단순하게 추진하는 것만이 아니라 학교교육에서 주류화'하고 '글로벌 인재'육성의 관점에서 어학 능력 강화 등 국제교육을 강화해나가고 있다(JICA and IDCJ, 2014a: 제 9장 pp.6-8).

외무성은 전술한 바와 같이 '80년대말부터 개발교육에 관심을 갖고 개발교육 세미나 개최, 교재작성 및 배포 등을 추진해왔다. 국제협력추진협회(Association for Promotion of International Cooperation, APIC)에 위탁 운영 형태로 1993년 '국제협력플라자(international cooperation plaza)'를 설치하였으며, 2001년에는 초중등교원 대상 「개발교육 및 국제이해교육 핸드북」을 발간하였다. 외무성의 국제협력플라자사업은 공개예산심의 과정에서 일부 업무를 JICA 글로벌플라자(global plaza)로 이관하는 것으로 결정되어 2011년 폐지되었다. 외무성과 JICA는 국제협력에 대한 일반 국민의 이해도를 높이기 위해 1990년부터 매년 '국제협력페스티벌(international cooperation festival)'을 개최하고 있다. 2005년부터는 'Global Festa JAPAN'으로 명칭이 바뀌었는데, 일본 최대의 국제협력 행사로 매년 10월 개최된다. 2016년에도 10.1~10.2 양일간 개최되어, 외무성, JICA, NGO, 국제기구, 각국 대사관, 기업 등 260여개 단체가 참여하였으며, 약 10만 명이 다녀갔다.[13)]

2003년 일본의 ODA헌장 개정시에도 국민참여 확대의 일환으로 '개발교육은 ODA를 포함한 국제협력 이해를 촉진함과 동시에 미래 국제협력 담당자를 확보하기 위해서도 중요하다. 이러한 관점에서 학교교육 등의 장을 통해 개도국이 안고 있는 문제, 개도국과 일본과의 관계,

12) JICA and IDCJ (2014a) 제 9장 pp.6~25 참조.
13) https://www.jica.go.jp/topics/2016/20161007_01.html (접속일: 2017.09.11.).

개발원조가 수행해야 할 역할 등 개발문제에 관한 교육 보급을 도모하고 이에 필요한 교재 제공이나 지도자 육성 등을 수행한다'고 명기되었다(JICA and IDCJ 2014a).

2. 원조기관(JICA)

JICA는 1960년대 JICA 전신인 해외이주사업단(Overseas Technical Cooperation Agency, 이하 OTCA) 당시부터 학생을 대상으로 에세이 컨테스트나 교사해외연수 등을 실시하였다. 1970년대에는 일본 정부에서 OTCA에 위탁하여 실시한 JOCV 귀국봉사단을 활용하여 개발교육이 추진되었다. JICA는 본격적으로 1990년대 후반부터 개발교육 지원사업을 실시해오고 있다. JICA는 직접 개발교육을 추진하기 보다는 학교교육과 연계한 개발교육이나 시민단체, 귀국봉사단을 활용하여 개발교육을 지원하는 역할에 무게를 두고 있다. 이러한 많은 사업들은 JICA의 15개 국내 사무소(거점 센터)를 통해 추진된다. KOICA도 지역 사무소로 승격한 부산센터와 2016년부터 6개 지역(강원, 대구, 전북, 인천, 경기, 제주)의 지자체 및 대학과의 파트너쉽을 통하여 국제개발협력센터(International Development Cooperation Center, IDCC)를 설치하고 개발교육, 조달설명회, 봉사단모집 설명회 등을 지원하고 있는데, 이는 JICA의 경험을 벤치마킹한 것이다. JICA는 이밖에 각 지역의 국제교류협회 내에 국제협력추진원을 배치하여 지역의 상담창구로서 개발교육 지원사업에 대응하고 있다. JICA는 1998년 '개발교육지원사업'조사를 통해 학교교육에서 개발교육 현황을 파악하고 향후 추진과제를 도출하여 학교교육에서 필요한 개도국 정보, 실천사례, 교재, 인재육성 및 연수, 예산 등을 포함한 3개년 액션플랜을 수립한 바 있다.

2003년 독립행정 법인화 당시에는 독립행정법인국제협력기구법 제13조(업무의 범위) 제4호에 '국민이 참여하는 국제협력을 촉진하기 위한 활동을 수행한다'고 정하고 기술협력, 유상자금협력, 무상자금협력(제1~3호)과 나란히 JICA 업무로서 이러한 국제협력 촉진 활동을 명기하였다. 같은 해 ODA 헌장 개정시에도 국민참여나 개발교육에 관한 내용이 추가되어 JICA가 이러한 활동을 담당하는 역할을 수행하게 되었다. 2006년 시민참여 거점으로서 'JICA 글로벌플라자'가 설치되었고, 2008년에는 시민참여에 관한 과제별 지침을 수립하였다. 동 지침에서 JICA는 시민참여를'개도국과 일본을 연결하는 가교로서 일본 시민에 의한 국제협력 활동을 JICA가 촉진 및 지원하고 협력하여 사업을 수행하는 것'이라고 정의하였다(JICA, 2008). 대상사업에는 개발교육지원사업, NGO지원사업, 봉사단파견사업, 풀뿌리 기술협력사업, 기타 홍보 및 연수 사업 등이 포함되어 있다. 동 지침은 협력사업에 대한 시민참여의 의미에 대하여, △ 개도국의 다양한 요구에 부응한 협력 추진, △ 민간 섹터 등 다양한 일본의 개발경험 활용,

△ 국제협력 인재 육성, △ 해외에서의 경험을 일본에 환원하는 것이라고 명기하고 있다.

JICA는 글로벌인재양성 사업도 지원하고 있다. 2014년 문부과학성과 공동으로 실시한 국제교육 비교조사시, 21세기에 필요한 능력으로 기초능력, 사고력, 실천력 중 국제교육은 사고력과 실천력 습득에 효과적이라는 결론을 얻은 바 있다(JICA and IDCJ 2014b, 49-50). JICA는 문부과학성의 글로벌화에 대응한 교육내용 개정 검토에도 참여하였다. 또한 내각관방장관이 의장을 맡고 있는 글로벌인재육성추진회의 '글로벌인재육성전략(2012)'을 토대로 대학 학부생의 글로벌 관점과 문제해결능력 습득을 지원하기 위해 '대학생 국제협력 현장답사 프로그램'[14]을 실시하고 있다. 2015년에는 40명을 대상으로 일본에서 사전 및 사후연수, 인도와 라오스 현장방문 조사를 지원하였다.

앞서 기술한 바와 같이, JICA나 일본 정부는 개발교육을 단순히 ODA 지지기반 확보차원으로 바라보고 있지 않다. 일본 국민의 다양한 개발경험과 전문성을 활용하고, 글로벌 인재 양성을 도모하며 국제협력을 통해 얻은 다양한 글로벌 경험과 역량을 일본 사회에 환원시킨다는 측면에서 정부, 원조기관이나 학교, 시민사회 등 다양한 부문에서 개발교육을 실시하고 있다. 다음 <표 3>은 JICA가 현재 수행하고 있는 개발교육지원 사업 현황이다.

〈표 3〉 JICA의 개발교육지원 사업 현황

사업	대상	사업개요	실적
글로벌 플라자 및 국내 사무소 방문 체험형	초등학생~일반인	체험형 프로그램으로, 개도국이나 지구촌의 다양한 과제에 대한 이해를 제고하기 위하여 글로벌플라자 및 전국 15개 국내 사무소를 방문, 개도국 생활상이나 지구촌의 여러 과제, 국제협력 체험 전시, JICA 사업소개, 봉사단등 경험 경험담 소개, 참여형 학습, 직장 체험학습 등을 운영하고 있음. 학교의 사회견학프로그램, 수학여행, 기타 학습 프로그램 요청을 접수하여 무료 실시	동경 글로벌 플라자 2015.9월까지 130만명 방문. 나고야 글로벌플라자는 2015.12월 50만명 돌파
국제협력 출강	초등학생~일반인	개도국 현황을 파악하고 국제협력 필요성을 이해하는 기회를 제공하기 위해, JICA 봉사단 경험자 등을 학교에 강사로 파견하여 개도국 사정이나 일본과의 관계, 국제협력에 관해 강의	2003년 이후 전국에서 연간 2000회 실시
교사 해외연수	초.중.고 교원대상	실제 개도국에 방문하여 개도국이 처한 상황이나 국제협력 현장, 개도국과 일본과의 관계에	연간20개과정 160명에제공.

14) KOICA의 경우에는 매년 대학생 및 대학원생 대상 국제협력 논문공모전을 실시하고 수상자들에게는 개발협력 현장에 대한 이해증진을 위해 단기 현장방문 기회를 제공하고 있다.

사업	대상	사업개요	실적
		대한 이해 증진을 목적으로 그 성과를 미래세대 교육에 도움이 되도록 국제이해교육, 개발교육 관심 교원 대상으로 실시함. 연수참가후에는 JICA와 협력하여 교육현장에서 국제이해교육과 개발교육을 실시하고, 귀국보고서 작성, 수업실시 결과보고 및 보고회 개최 등을 의무화 함	*행정담당관 대상 연수실시(2015년 21명)
개발교육지도자 연수	교원학생 일반인	개발교육, 국제이해교육담당자 육성을 목적으로 함. JICA에서는 지금까지 축적해온 개도국에 관한 자원을 활용하고 NGO나 교육위원회, 국제교류협회 등 관계자간 연계를 통해 개발교육을 효과적으로 수행하기 위한 연수기회 제공	매년 9,000명
에세이 컨테스트	중.고교생	미래세대를 담당할 전국의 중. 고교생을 대상으로 개도국의 현상이나 개도국과 일본과의 관계에 대한 이해를 심화하고 국제사회에서 일본과 각 개인이 어떻게 행동해야 하는가 등을 생각하게 하는 것을 목적으로 실시함. 여름방학 기간에 맞춰 국제협력이나 개발과제를 주제로 한 에세이를 모집하고, JICA 내외 관계자의 심사를 거쳐 개인 및 학교 시상	연간 약 7만명 응모
글로벌교육 콩쿨	초등학생~ 일반인	글로벌교육을 실시할 때 활용할 수 있는 작품을 발굴할 목적으로 실시 사진부분에서는 세계가 안고 있는 다양한 문제(교육, 보건의료, 환경, 수자원, 방재, 농촌개발, 평화구축등)에 관해 배울 수 있는 사진, 일본의 국제협력 현장이나 개도국 현황을 알 수 있는 사진 공모. 글로벌교육부문에서는 글로벌 관점을 갖은 교육실천 사례 등 모집	2016년 사진 203작품, 글로벌교육 부문 77개 작품 응모
국제협력 필드 스터디	대학 학부생	국제협력에 대한 이해 증진 및 글로벌인재 양성 프로그램으로 일본에서 사전 및 사후 연수, 개도국 현장 스터디 지원	2015년 40명
교재제공 및 대출	초등학생~ 일반인	국제이해교육/개발교육, 종합학습시간에 필요한 교재(책, DVD, 웹 등)을 만들어 무료 배포. 국내 거점 사무소에서 도서실을 운영, 자료 연람, 교재 대출 등 추진	
국제협력체험 프로그램	중학생~ 일반인	개도국 가상체험, 개도국 연수생, 봉사단 경험교류, 강의, 세미나 등	

출처: JICA and IDCJ (2014a) p.64; IDCJ (2014) p.3–4; 2016 JICA연보, JICA웹사이트(https://www.jica.go.jp/) (접속일: 2017.09.11.) 등을 참조하여 저자 작성

3. 시민사회

시민사회에서는 DEAR를 중심으로 네트워크를 구축하여 각 지역에서 개발교육이 활발히 추진되고 있다. DEAR에 등록된 단체는 47개 단체로 각 지역에 분포해 있다. 개도국을 대상으로 하는 개발 NGO는 일본 수도권에 집중되어 있으나, 개발교육을 담당하는 시민단체는 국내를 대상으로 하기 때문에 각지에 분포해있다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 p9).

NGO에 의한 개발교육은 △ 교재 및 교보재 개발 및 보급, △ 스터디투어, △ 연구회, 강사파견, △ 공정무역, △ 캠페인, △ 부수적 학습 등으로 분류되는데, 국제교육이나 개발교육을 전담하는 단체 외에도 개발 NGO에서 단체 활동의 일부로서 국제교육 혹은 개발교육을 실시하기도 한다.

〈표 4〉 일본 NGO에 의한 국제교육 현황

개발교육 및 국제교육을 중심으로 한 단체	
개발교육협회 (DEAR)	1982년 설립. 일본 개발교육의 핵심 네트워크 조직으로 각종 회의개최, 정기간행물 발간, 입문서 및 교재 발간, 강종 연수 및 강사파견, 정책제언, 해외 NGO와의 네트워크 등
일본 크라스챤아카데미 관서세미나하우스활동센터	1967년 개소. 개발교육연구회가 있으며 세미나, 스터디투어, 연구회 등 실시. 개발교육 관련서적 출판 판매, 자료실 운영 등
가나가와 개발교육센터 (K-DEC)	2005년 설립. 세미나 워크샵 기획 운영, 강사파견, 교재개발. JICA와도 협력 (교사해외연수 등)
개발교육을 생각하는 모임	1984년 JOCV OB들에 의해 설립. 교재 「지구의 동료들」 실천사례집 등 제작
사단법인 청년해외협력대외(JOCA)	JOCV OB 모임으로 1983년 설립. 각 지역에 모임이 있으며 지역사회에서 국제이해 및 협력증진을 위한 활동이나 JICA 봉사단사업 지원 활동 실시. 교육현장을 위한 교재제작이나 판매, 강사파견, 교원 세미나 등.
NIED 국제이해교육센터	1997년 설립(전신 국제이해교육 아이치) 연수 세미나 개최, 조사연구, 상담, JICA와도 협력
아시아태평양자료센터 (PARC)	1973년 설립. 세계 정보수집 및 배포, 연구, 시민학교 교육, 강연회 등
전국국제협력연구협의회 및 전국국제교육협회	전국 국제교육연구협의회는 JICA 사업과 연계를 통해 전국 2500여개 등록 학교에서 개발교육 담당 교사 네트워크를 조직하는 연구회. 이를 모태로 현역 교원 제약 없이 활동을 수행하기 위해 전국국제교육협회를 2008년 설립. 교재제작, 웹사이트 운영, 국제교육 인터넷TV, 글로벌교육신문, 잡지 등 발행. JICA와 연계하여 운영.
해외 국제교육 NGO 일본센터	
글로벌프로젝트 추진기구(J-EARN)	세계 140개국이 참여하는 교육 네트워크로 ICT를 활용한 국제협동학습 (International Interactive Collaborative Learning) 프로젝트를 실시하고 있는 iEARN (International Education and Resource Network)의 일본센터 (iEARN in Japan, J-EARN)임. ICT를 활용하여 세계의 어린이들과 상호 학습

	하는 글로벌 교육을 추진하며, 교류학교 알선 등 학습활동지원사업 및 교원 연수사업 등 추진
일부 개발교육/국제이해교육 수행 개발 NGO	
일본 유니세프 협회	'어린이와 교사의 광장'이라는 웹사이트 개설. 각종 자료, 학습교재, 실천사례집 등 제공. 유니세프 학습을 위한 강사파견, Team Teaching, 유니세프 전시견학(12년 15,944명), 전국 유치원부터 대학에 이르기까지 유니세프 학교모금으로 2억 12만엔 모금.
플랜 일본	플랜 인터내셔널 일본 지부로 '83년 설립. 웹사이트를 통해 교사들에게 교재 제공, 강사파견, 이벤트 등 실시

출처: JICA and IDCJ (2014a)

4. 학교교육

일본 학교교육 현장에서는 주로 '국제이해교육'으로 추진되고 있다. 문부과학백서(2011)에 따르면, 국제이해교육은 사회과 교과, 도덕, 특별활동, 종합학습시간을 통해 실시되고 있다(JICA and IDCJ, 2014a: 제9장 p.19).

종합학습시간을 활용한 국제이해교육에 대한 JICA의 한 조사(응답수 755건)에 따르면, 국제교육의 학습내용중 이문화이해(69.6%), 외국어 학습(67.9%)이 주로 높고, 국제교류(45.5%)나 일본전통과 문화(35.9%)가 그 뒤를 이었다. 빈곤과 남북문제(6.3%), 인권 환경 평화(20.2%), 는 상대적으로 낮은 비중을 차지하였다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 pp.21).

국제이해교육학회의 조사에서는 전체 응답자수 138명 중에서 종합학습시간에 국제이해교육을 실시한 경험을 갖고 있는 84명이었으며, 그 중, 학습내용 상위 5개 항목은 세계(타국)의 생활과 문화(75%), 타국(차지역) 이해(50%), 세계와 일본의 관계(48.8%), 영어학습과 케뮤니케이션(48.8%), 이문화이해(44%) 순이었다. 이에 반해 평화문제(32.1%), 인권존중(32.1%) 등은 낮은 결과를 보였다. 학습방법에 대해서는 특정주제를 토대로 아동의 자주적 학습(60.1%), 시청각교재 활용학습(52.2%), 외국인 교류학습(49.3%), 참가형 체험학습(48.6%), 인터넷활용학습(38.4%), 현장연구 발표학습(38.4%) 순으로 체험형・참여형 접근방식을 취하고 있다. 이는 일반적인 교과학습 방법과는 차이가 나는 것으로 국제이해교육은 '아동이 자주적 주체적으로 참여할 수 있는 학습방법'을 중시하고 있음을 알 수 있다(JICA and IDCJ, 2014a:제 9장 p.21).

V. 결론 및 정책적 시사점

지금까지 살펴본 바와 같이, 일본의 국제교육 및 개발교육은 서구 선진공여국보다 10여년 늦은 1970년대부터 시작되었으나, 외무성이나 문부과학성 등 관련부처와 원조기관(JICA), 시민사회, 학교교육 등 다양한 부문에서 적극적으로 추진되어 왔다. 이러한 배경에는 각 개인이 살고 있는 지구환경이나 지구적 과제를 이해하고, 나아가 국제협력에 참여하여 문제해결을 도모하는 것이야말로 일본 국민을 글로벌 인재로 키우고, 나아가서는 일본의 글로벌 경쟁력을 제고하는 방법이라는 전략적 사고에 기반한 것으로 판단된다.

보다 포용적(inclusive)이고 지속가능한(sustainable) 개발을 위한 SDGs 시대에 글로벌 인재육성을 위해 우리는 무엇을 교육할 것인가? 지금까지 살펴본 일본의 국제교육과 개발교육에서 얻을 수 있는 교훈과 정책적 시사점을 ODA예산 측면, 정책체계 측면, 실시체계 측면 등으로 나누어 정리해보겠다.

첫째, ODA 예산 측면에서 보면, 우리나라도 ODA 자금을 활용한 개발교육 확대를 통해 글로벌 교육을 적극 추진할 필요가 있다. 2005년 발간된 네덜란드에 대한 '유럽 글로벌교육 동료심사(european global education peer review) 보고서'에 따르면, 유엔개발계획(UN Development Programme, UNDP)는 ODA 자금의 3%를 개발교육과 인식증진 활동에 사용하도록 권고하고 있다(North-South Centre of the Council of Europe, 2005:10). KOICA의 개발교육 관련 예산은 ODA교육원, 지구촌체험관, 국제개발협력센터 등 개발교육 관련예산을 포함하여 KOICA 전체 예산의 0.5%에 불과하다. 일본 외무성이 제3자 평가로 실시한 「개발인재육성 및 개발교육지원 평가」 보고서(IDCJ 2014)는 정책제언을 통해'개발교육 지원사업은 현재 환경 하에서 교원이 국제이해교육이나 개발교육을 개시하거나 내용을 개선하고 싶을 때 중요한 지원이 되고 있으며, 향후에도 외무성 및 JICA는 현재 실시하고 있는 사업을 지속적으로 실시하는 것이 바람직하다'고 강조하였다.

둘째, 정책 측면에서 보면, 우리나라도 지속가능한 개발을 위해 정부-원조기관-지자체 및 시민사회-학교교육이 연계하여 통합적이고 체계적인 전략 하에 글로벌교육 및 개발교육을 확대 추진하고, 이를 위한 의견수렴 프로세스를 구축할 필요가 있다. '개발교육지원 전반에 관해 전문가나 관계자 의견교환을 정기적으로 실시하고 의견을 집약하여 반영하는 장을 설계할 필요가 있다. 서로에 대한 이해를 서서히 심화함으로써 협동과 연계를 촉진할 수 있다'(IDCJ, 2014). 우리나라의 개발원조 실시체계상 분절화 이슈만큼이나 향후 개발교육에서도 KOICA를 포함한 원조기관, 지자체나 시민단체, 학교교육 등에서 교육내용의 질(quality), 기관간 중복이나 조정

체계의 미흡 등 문제가 심화될 우려가 있는 바, 이에 대한 선제적인 정책적 검토와 조치가 필요한 때이다.

셋째, 실시체계 측면에서 보면, 개발교육의 지역간 격차 해소를 위해 현재 KOICA의 부산사무소나 국제개발협력센터(현재 6개소 운영중)의 개발교육 과정을 확대하고, 다른 거점 지역에도 이러한 개발교육 인프라를 구축할 필요가 있다. 일본은 JICA의 동경과 나고야 지역 글로벌 플라자 2개소 및 15개 국내 사무소가 운영하고 있는 개발교육 지원사업을 활용하여 각 지역에서 국제이해교육을 담당하고 있는 NGO나 교원 등 핵심 구성원들 간의 네트워크 구축 및 지원을 통해 개발교육 활성화를 도모하고 있다. 이러한 핵심 네트워크 지원은 '개발교육 지원의 가장 큰 성과'로 평가되고 있다(IDCJ, 2014).

지금까지 일본의 개발교육 교훈을 통해 몇 가지 정책적 시사점을 살펴보았다. KOICA ODA 교육원은 앞으로 우리나라 개발협력의 양적 질적 성장 기반을 견고히 하는 개발교육 플랫폼으로서의 역할을 수행하는 데 제한된 예산과 역량을 집중할 필요가 있다. 특히 글로벌 시민교육과 관련해서는 직접 교육과정을 운영하기 보다는 중장기 통합전략 수립을 위한 연구활동이나 관련 예산 확보, 교육과정 개발, 교사연수, 우수 강사양성 및 기관 육성 등 네트워크 기반 강화 등에 우선순위를 두는 것이 바람직하다고 생각한다. 국제개발 전문인력 양성 측면에서는 추후 기회가 되면 재차 논의하기로 하겠다.

OECD(2016)는 '포용적인 세계를 위한 글로벌 역량'을 지식, 기술, 태도 3가지 차원에서 분석하며, '글로벌 역량이란 글로벌하고 이문화적인 이슈들을 다각적인 관점에서 비판적으로 분석할 수 있는 능력, 차이(differences)가 자신과 타인의 지각, 판단, 아이디어에 어떻게 영향을 미치는지 이해하는 능력, 그리고 인간의 존엄성에 관한 공유 가치를 기반으로 다른 배경의 사람들과 개방적이고 적절하며 효과적으로 상호작용을 할 수 있는 능력'이라고 정의하였다. 따라서 KOICA ODA교육원이 추진하고 있는 다양한 글로벌시민교육과 개발교육의 의의는 비단 KOICA가 ODA 지지기반 확산을 위해 추진하는 데 머물러 있지 않다. 이는 개발협력에 국민 참여를 촉진함으로써 효과적인 개발협력을 도모할 뿐만 아니라 우리나라의 글로벌 인재양성과 국제경쟁력 강화에 촉매제 역할을 할 것이라는 점을 다시 한 번 강조한다.

〈참고문헌〉

한국국제협력단. 2015.『개발교육이슈리포트』. 성남: 한국국제협력단.

_____. 2016.『개발원조(ODA) 및 KOICA 인지도 조사결과 보고서』. 성남: 한국국제협력단.

田中治彦(타나카). 2008. 國際協力と開發教育:「援助」の近未來を探る. 東京: 明石書店.

田中治彦(타나카) 外. 2016. “SDGsと開發教育 : 持續可能な開發目標のための學び.” 東京 : 學文社.

IDCJ. 2014. “開發人材育成及び開發教育支援の評価(第三者評価) 報告書.” 東京: 株式會社國際開發センタ(International Development Center of Japan, IDCJ)

JICA. 2008. 課題別指針「市民參加」JICA 내부자료 (https://www.jica.go.jp/) (접속일: 2017.09.08.).

_____. 2016. 『2016 연보』. 東京: 獨立行政法人國際協力機構, available at https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2016/c8h0vm0000aj21oz-att/2016_all.pdf (접속일: 2017.09.11.).

JICA and IDCJ. 2014a. グローバル化時代の國際教育のあり方國際比較調査 最終報告書 (第1分冊). 東京: 獨立行政法人國際協力機構.

_____. 2014b. グローバル化時代の國際教育のあり方國際比較調査 最終報告書(第2分冊). 東京: 獨立行政法人國際協力機構.

North-South Centre of the Council of Europe. 2005. *Global Education in The Netherlands.* Lisbon: Council of Europe.

OECD DevCom. 2014a. *Good Practice in Development Communication.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

_____. 2014b. *Engaging with the Public.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. 2016. *Global competency for an inclusive world.* Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

의무교육을 위한 개발교육추진 홈페이지: http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sanka/kyouiku/kaihatsu/chikyu/index.html (접속일: 2017.09.11.).

개발교육협회(DEAR) 홈페이지, http://www.dear.or.jp/eng/eng01.html (접속일: 2017.09.14.).

JICA홈페이지: (https://www.jica.go.jp/) (접속일: 2017.09.11.).

UNDP 홈페이지: http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education/targets/ (접속일: 2017.09.15.).

‘품위 있는 일자리(decent work)’ 의 논의 동향이 우리 원조에게 주는 시사점

오수현 (KOICA아카데미 ODA연구원 연구원)

목 차

Ⅰ. 서론

Ⅱ. 품위 있는 일자리(decent work) 논의 배경
1. 국제노동기구(ILO) 내 ‘품위 있는 일자리’ 논의
2. 경제적 · 사회적 및 문화적 권리에 관한 국제 규약(ICESCR)

Ⅲ. 지속가능개발(SDGs) 내 품위 있는 일자리(decent work) 논의
1. SDG 8과 품위 있는 일자리
2. 그 외 관련 목표

Ⅳ. 품위 있는 일자리(decent work)를 위한 성과 관리

Ⅴ. 결론과 시사점

참고문헌

요 약

본 원고는 '품위 있는 일자리(decent work)'의 중요성에 대한 인지도는 높아져 가고 있으나, 상대적으로 'decent'라는 개념이 함의하고 있는 바가 무엇이며, 이를 어떻게 국제개발협력의 정책, 전략 및 사업에 담아낼지에 대한 고민은 충분하지 않다는 질문을 바탕으로 '품위 있는 일자리(decent work)' 개념이 등장하게 된 배경과 논의 동향을 살펴봄으로써 동 개념이 의미하는 바를 찾고, 이를 어떻게 국제개발협력분야 내에서 구체적으로 적용할 수 있을 지에 대한 시사점을 발굴하고자 하는 목적으로 작성되었다. 본문에서는 ILO가 주도해온 '품위 있는 일자리' 논의와 유엔(UN)의 권리 협약 및 지속가능개발목표(SDGs) 내의 '품위 있는 일자리'의 위치를 살펴보았으며, 이를 토대로 우리 원조에 주는 시사점을 간략하게 도출하였다.

Ⅰ. 서 론

‘품위 있는 일자리(decent work)’라는 용어가 우리나라 국제개발협력분야에서 널리 알려지기 시작한 것은 경제, 사회 및 환경 세 개의 축을 아우르는 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)가 소개된 시점과 관련이 있다. SDGs 17개 목표 중에서 경제 분야를 대표하는 목표인 ‘목표 8. 지속적이고, 포용적이며 지속가능한 경제성장 촉진, 완전하고 생산적 고용 및 모두를 위한 품위 있는 일자리 제공(Promote sustained, inclusive and sustainable growth, full and productive employment and decent work for all)’에서는 ‘품위 있는 일자리(decent work)’의 제공을 주요 목표로 제시하고 있다. 이와 같이 ‘품위 있는 일자리(decent work)’의 중요성에 대한 인지도는 높아져 가고 있으나, 상대적으로 ‘decent’라는 개념이 함의하고 있는 바가 무엇이며, 이를 어떻게 국제개발협력의 정책, 전략 및 사업에 담아낼지에 대한 고민은 충분하지 않은 듯하다. 따라서, 본 원고는 ‘품위 있는 일자리(decent work)’ 개념이 등장하게 된 배경과 논의 동향을 살펴봄으로써 동 개념이 의미하는 바를 찾고, 이를 어떻게 국제개발협력분야 내에서 구체적으로 적용할 수 있을 지에 대한 시사점을 발굴하고자 하는 목적으로 작성되었다.

II. 품위 있는 일자리(decent work) 논의 배경

'decent'의 사전적 의미는 '일반적으로 꽤 괜찮다고 용인되는 기준 혹은 도덕적 행동(Conforming with generally accepted standards of respectable or moral behaviour)' 혹은 '허용할만한 수준, 만족스러운(Of an acceptable standard; satisfactory)'이며, 일반적으로 우리나라에서는 'decent work'을 '양질의 일자리', '좋은 일자리', '괜찮은 일자리', '품위 있는 일자리'[1] 등으로 번역하여 소개하고 있다.

1. 국제노동기구(ILO) 내 '품위 있는 일자리' 논의

'품위 있는 일자리(decent work)'라는 용어가 처음 등장한 것은 1999년 국제노동기구(International Labour Organization, 이하 ILO) 사무총장 후안 소마비아(Juan Somavia)에 의해서이다. 후안 소마비아 사무총장은 1999년 6월 제87회 ILO 총회에서 사무총장 보고서를 통해 ILO의 통합적 프레임워크와 중점 우선순위로서 '품위 있는 일자리(decent work)'라는 개념을 소개하였다.

동 개념이 나온 배경에 있어서는 MacNaughton, Gillian, and Diane F. Frey(2011)은 지난 30년간의 신자유주의 정책이 큰 경제적 불평등과 불안정을 주도하며 역설적으로 품위 있는 삶을 지원하기 위한 일자리를 찾는 사람들에게 영향을 미침으로써 품위 있는 일자리를 위한 권리로서의 인권을 발전시키는 기회가 되었다고 언급하고 있다. 또한, 탈규제, 민영화, 노동시장 유연성은 비정규직, 단기계약 등을 확산시키는 결과를 가져왔고 근로자의 목소리와 대표성을 잃고 소득 불안정을 증가시켰다. ILO 총재 역시 최근 경제 위기는 정부의 역할을 축소시킨 정책 내에서 불공정한 세계화와 소득 불균형 증가가 축적된 결과로써 사회적 보호의 중요성과 근로자의 존엄성을 존중하는데 실패했다고 언급한 바 있다(ILO, 2009).

ILO에서 정의하는 '품위 있는 일자리(decent work)'이란 생산적이고 공정한 소득을 가져다주는 기회를 수반하며, 안전한 일터뿐 아니라 노동자와 그의 가족들에게 사회적 보호를 제공하고, 개인의 발전을 위한 보다 가능성을 제공하는 일자리이다. 또한, 사회통합을 장려하고, 삶에 영향을 주는 결정들에 대해 노동자 스스로의 관심사를 표현 및 조직화 할 수 있으며, 자유롭게 의사결정에 참여할 수 있고, 모두에게 동일한 처우와 기회를 보장하는 일자리를 의미한다 (김성규, 2013:4).

1) 동 원고에서는 'decent work' 논의가 시작된 배경을 고려하여 '품위 있는 일자리'라는 번역을 사용하기로 한다.

또한, 사무총장 보고서(2009)에서는 ILO의 주요 목표는 자유, 평등, 안전 및 인간 존엄성을 준수하며 여성과 남성 모두에게 품위 있고 생산적인 일자리를 획득할 수 있는 기회를 촉진하는 것이라고 언급하고 있으며, 품위 있는 일자리는 공식 경제 내에서의 근로자에게만 적용되는 것이 아니라 규제되지 않는 임금노동자, 자영업자 및 가사노동자들을 포함한다고 밝히고 있다.

여기서의 일자리(work)는 고용 혹은 노동보다 넓은 개념으로 사용되었으며, 사람들이 경제 및 사회에 기여하는 다양한 방식을 반영하고자 하였다. 그 이후, ILO, 국제연합(United Nations, UN) 총회 및 많은 정부, 노동조합 등에서 해당 개념을 도입하기 시작하였으며, SDGs에서도 8번째 목표로 제시된 바 있다.

이후 ILO에서는 2008년 '공정한 세계화를 위한 사회 정의 선언(ILO Declaration on Social Justice for a Fair Glottalization)'을 통해 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)'를 제시하였다. '공정한 세계화를 위한 사회 정의 선언'은 2008년 6월 ILO에서 만장일치로 채택된 선언문으로서, 1919년 ILO 수립 이후 국제 노동 컨퍼런스(International Labour Conference)에 의해 채택된 세 번째 주요 원칙문과 정책이다.

동 선언문의 제목에서 제시된 '사회 정의(Social Justice)'는 ILO의 핵심 가치로서 ILO가 1919년 설립 당시 제정된 ILO 헌법(Constitution) 전문(Preamble)에서 역시 '보편적이고 지속적인 평화는 오직 사회 정의에 근간하여 수립될 수 있다(ILO, 1919)'라고 밝히고 있다. 이는 또한 1944년 '필라델피아 선언(the Philadelphia Declaration)'[2]과 이어 1998년에 발표된 '일터에서의 기본 원칙과 권리 선언(the Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work)'을 통해 그 맥락을 잇고 있다.

이는 노동은 상품이 아니며 일부의 빈곤은 사회 전체의 번영에 있어 위험으로 여겨진다는 것을 재확인하는 것이며, 조합의 자유, 단체교섭의 권리, 모든 형태의 강제노동 제거, 아동 노동의 효과적 폐지, 고용 및 직업 관련 차별 제거 등의 기본적 권리의 중요성을 강조하고 있다. 또한, 지속가능한 경제 사회 발전을 위해서는 자유, 인간 존엄, 사회 정의, 안보와 비차별은 근본적으로 필수적인 가치임을 밝히고 있다.

동 선언은 세계화 속에서의 발전과 사회 정의 달성을 지원하고자 182개국으로부터의 모인

2) 1944년 국제노동기구(ILO) 필라델피아 총회에서 채택된 ILO의 목적에 관한 선언으로, ① 노동은 상품이 아니다. ② 표현과 결사(結社)의 자유는 진보를 위해 불가결한 요건이다. ③ 일부의 빈곤은 사회 전체의 번영에 있어 위험이 된다. ④ 어려움을 해결하기 위해서는 정부 ·노동자 ·사용자 대표들이 계속적이고 협조적인 국제적 노력을 기울여야 한다. 등의 내용을 담고 있다 [네이버 지식백과]

정부, 고용자, 노동조합의 3자간 대화의 결과물이기도 하다. 특히, 이들은 이러한 목적을 달성하기 위해 '품위 있는 일자리 의제(the Decent Work Agenda)'를 통해 ILO의 역량을 강화하는 데 기여하기로 약속하였다.

사회 정의 선언의 특징으로는 기존 '품위 있는 일자리'에 대한 논의를 가치 중심의 서술로 설명했다면 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)'를 품위 있는 일자리(decent work)의 주요 요소 네 가지로 정리하여 소개하고, 국가 단위에서 해당 의제를 이행할 수 있는 실용적 도구로 제시하였다는 것이 특징이다.

앞서 설명한 바와 같이 '품위 있는 일자리'의 개념은 다음의 네 가지 요소를 포함하고 있다. 네 가지 요소는 △ 일터에서의 권리(Rights at Work), △ 고용 촉진(Fostering Employment), △ 사회적 보호(Social Protection), △ 사회적 대화(Social Dialogue)이며, 주요 내용은 다음과 같다.

〈표 1〉 품위 있는 일자리의 네 가지 관점

관점 유형	설명
일터에서의 권리 (Rights at Work)	ILO 1998 Declaration of Fundamental Principle's and Rights at Work의 네 가지 핵심 노동 기준(△freedom of association and the right to collective bargaining, △강제노동의 제거, △아동노동 폐지, △고용 차별 폐지)을 포함.
고용 촉진 (Fostering Employment)	빈곤감소 수단으로서 적절한 임금과 함께 완전 고용 달성을 위한 정책, 목표 및 전략을 요구함. 양질의 일자리의 아이디어는 모든 노동자를 위한 고민을 동반하는 데, 이는 사회에 기여하는 어떤 유형의 일자리 즉, 무급 가사노동, 비공식 임금 노동의 모든 유형, 자영업 및 농업까지를 포함
사회적 보호 (Social Protection)	억압받는 근무환경 및 산업재해를 예방하고 유급휴가, 고령사회보장, 질병, 장애, 실업, 임신과 같은 상화에서 의미 있는 사회보호 시스템을 수립하는 정책을 요구
사회적 대화 (Social Dialogue)	삼자협의, 협상 및 노동자와 고용자 간의 필요시 합의할 수 있는 것을 요구할 수 있는 대화 촉진

출처: ILO (2009)

ILO는 이후 '품위 있는 일자리(decent work)'를 정의하는 위의 네 가지 요소에 대해 지속적으로 고민해왔으며, 이는 일자리가 가지고 있는 서로 다른 관점들을 하나의 단일한 프레임워크 안에 담고자 하는 노력을 볼 수 있는 면이다. 과거에는 고용, 보상, 근로조건, 사회 보장, 근로자의 권리, 참여 및 단체 교섭 등이 각각 별도로 취급되어 왔으나, 품위 있는 일자리(decent work)의 개념은 이 다양한 요소를 하나의 관점으로 보고 이들 간의 관계를 찾고자 하였다. 이들 각각의 요소는 서로 보완성을 가지고 있기도 하며, 상충 관계에도 놓이기도 한다.

또한 이 선언에서 언급하는 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)'의 특징으로는 보편성, 총체적이고 통합적이라는 것을 들 수 있다. 먼저, 동 의제는 보편적(universal)이므로 모든 회원 국가가 정책을 통해 네 가지 요소 (△일터에서의 권리(Rights at Work), △고용촉진(Fostering Employment), △사회적 보호(Social Protection), △사회적 대화(Social Dialogue))를 추구해야 하며, 이들 네 가지 주요 요소는 총체적(holistic)이고 통합적인(integrated) 접근 방식으로 이들 목표들은 서로 분리될 수 없고, 상호 연결되어 있으며 보완하는 역할을 하며 국제노동기준은 이들 모두를 달성하기 위한 유용한 수단으로서 작용한다고 언급한다.

이어 2016년에는 제105회 ILO 총회에서 '품위 있는 일자리를 통한 사회정의 발전 결의안(Resolution on Advancing Social Justice through Decent Work)'을 발표하였으며, 이는 ILO 총회에서 만장일치로 채택되었다.

동 결의안의 서론에서는 2008년의 사회정의 선언의 중요성과 영향을 강조하고 있으며, 해당 선언이 현재 당면한 글로벌, 지역적, 국가 도전과제를 다루는데 그 어느 때보다 적절한 내용을 담고 있으며, 지속가능한 개발을 위한 2030 의제의 이행을 위해 결정적 영향을 미칠 것이라고 언급한다. 사회정의 선언은 ILO와 관련 국가, 지역 및 국제기구들 간에 품위 있는 일자리(decent work)를 위한 효과적 행동, 정책 일관성, 조화 및 협력을 위한 프레임워크를 제공하였으며, 이를 기점으로 많은 회원국들이 'Decent Work Country Programme'을 채택했다고 밝혔다.

또한, 사회정의선언은 경제 및 금융위기의 사회고용영향을 다루는데 유용한 정책 프레임워크인 세계고용협약(Global Jobs Pact) (2009)에 영향을 주었으며, 동 선언의 후속조치로서 ILO 총회에서는 사회적 보호 참가 권고안(Social Protection Floors Recommendation)(2012), '2014년 강제노동협약 의정서(the Protocol of 2014 to the Forced Labour Convention, 1930)와 '비공식경제로부터 공식경제로의 전환 권고사항(the Transition from the Informal to the Formal Economy Recommendation)(2015)' 등이 채택되었다.

2. 경제적 · 사회적 및 문화적 권리에 관한 국제 규약(ICESCR)

앞서 소개한 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)'는 연성법임에도 불구하고, ILO 협약과경제적·사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약(International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 이하 ICESCR)과 같은 국제 협정 내에서 인지되는

권리를 동반하고 있다.

ICESCR은 1966년 12월 16일 제21차 유엔총회에서 채택한 개인의 경제적·사회적·문화적인 권리의 국제적 보장을 정한 국제조약으로 이어 2008년 12월 유엔총회에서는 '경제적, 사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약 선택의정서(Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; ICESCR Optional Protocol)를 채택함으로써 품위 있는 일자리에 대한 권리를 포함한 경제적 및 사회적 권리에 위반하는 사항에 대해 ILO와 별개로 첫 번째로 국제적 항의 메커니즘을 마련하였다.

ICESCR을 모니터링하고 실행하기 위해 설립된 '경제적, 사회적 및 문화적 권리 위원회(Committee on Economic, Social and Cultural Rights)'에서는 품위 있는 일자리(decent work)를 인간의 기본적인 권리뿐만 아니라 근로 환경 및 보상의 관점에서 근로자의 권리를 존중하는 일자리라고 정의한다.

〈표 2〉 ICESCR 내 일자리 관련 권리

조항	인권	일자리 관련 내용
6	일터에서의 권리 Right to Work	• 자유롭게 일자리를 선택할 권리 • 일에 의해 생계를 유지할 권리 • 기술직업 지도 및 훈련에 대한 권리 • 완전하고 생산적인 고용에 대한 권리 • 정치적 경제적 자유를 가질 권리
7	공정하고 호의적인 조건의 일자리에 대한 권리 Right to Just and Favorable Conditions of Work	• 일에 의해 생계를 유지할 권리 • 평등한 가치의 일에 대한 공평한 보상에 대한 권리 • 남성에게 주어진 조건 대비 여성의 조건이 열등하지 않을 권리 • 근로자와 가족의 품위 있는 생계에 대한 권리 • 안전하고 건강한 근무 환경에 대한 권리 • 연공서열 및 능력에 기반한 공정한 승진기회에 대한 권리 • 휴식 및 여가를 취할 권리 • 근무시간에 관한 합리적인 제약에 대한 권리 • 주기적 유급휴가에 대한 권리
8	조합 권리 Union Rights	• 노동조합을 형성하고 가입할 권리 • 국가 및 국제 연맹 설립을 위한 노동조합의 권리 • 자유롭게 기능할 수 있는 노동조합의 권리 • 파업할 권리
9	사회적 안전에 대한 권리 Right to Social Security	• 사회적 안전에 대한 권리 • 사회적 보험에 대한 권리

조항	인권	일자리 관련 내용
10	가정 권리 Family Rights	• 가정의 보호에 대한 권리, 구체적으로 아동의 보육 및 교육 • 여성의 출산 전후 특별한 보호에 대한 권리 • 일하는 여성의 유급휴가 혹은 사회적 안전 혜택으로 주어지는 휴가에 대한 권리 • 아동 및 청년들이 경제적 사회적 착취로부터 보호받을 권리
11	적절한 생계기준에 대한 권리 Right to an Adequate Standard of Living	• 근로자를 포함한 가정이 적절한 의식주를 포함한 생계기준에 대한 권리 • 생계기준의 지속적인 향상에 대한 권리
12	건강에 대한 권리	• 산업 위생에 대한 권리 • 산업재해의 예방, 치료 및 통제에 대한 권리
13, 14	교육에 대한 권리	• 기술직업학교에 대한 권리 • 훈련조교를 위한 물질적 조건의 지속적 향상에 대한 권리
15	문화적 권리	• 과학적, 문학적 혹은 예술적 생산으로부터의 이익보호에 대한 저자의 권리

출처: Macnaughton and Frey (2011).

ICESCR과 새로운 선택 의정서가 포함하는 근로자의 권리로서는 자유롭게 일을 선택할 권리, 완전 고용에 대한 권리, 공정한 임금에 대한 권리, 적절한 수준의 삶을 영위할 권리, 안전하고 건강한 근무 환경에 대한 권리, 휴식과 여가를 취할 권리, 노동조합 형성 및 가입할 수 있는 권리, 파업에 대한 권리, 사회 보장에 대한 권리 등이 있다. 이러한 권리들은 ILO 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)의 주요 요소뿐만 아니라 ILO 협약 내 노동권과도 연계된다.

뿐만 아니라 ICESCR의 인권 접근방식은 ILO 프레임워크를 보완하는 역할을 하기도 한다. 예를 들어, ILO 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)에서 일에 대한 권리를 오직 네 개의 요소 안에서 인식하고 있다. 일터에서의 권리(rights at work)를 제외한 세 가지 요소들은 법적 기반 없이 미약한 정치적 약속에 한정되어 있다. 또한, ILO 협약은 제한된 그룹의 노동자, 예를 들면, 회사원, 광부, 공장 건설자, 운송 근로자등을 한정하여 포함하고 있는 반면, ICESCR은 보편적으로 고용 형태, 노동조합 형태 혹은 종사 분야와 상관없이 적용된다.

또한, 품위 있는 일자리 측면에서 ILO 협약의 비준 상황은 제한되어 있다. 오직 101개 국가만이 완전고용을 다루는 122번 협약을 비준하였으며, 34개 국가가 고용 계약 만료에 대한 158번 협약에 비준했다. 반면, ICESCR은 노동권에 대한 포괄적인 국제적 수단으로서 160개 국가에

의해 비준되었다.

인권보편선언(Universal Declaration of Human Rights)과 더불어 ICESCR이 가진 주요 특징으로는 모든 인권의 보편성(universality), 상호의존성(interdependence), 평등(equality) 원칙을 포함하는 인권 프레임워크를 가지고 있다는 것이다. 이러한 인권에 기반한 접근방식은 ILO 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda) 내에 정치적 약속을 넘어 국내외 인권법 하 구체적인 법적 의무로서 품위 있는 일자리 논의를 재구성하며, ILO 협약과 ILO 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)의 주요 요소를 총체적 프레임워크에 통합하는 역할을 한다.

Ⅲ. 지속가능개발목표(SDGs) 내 품위 있는 일자리(decent work) 논의

SDGs에서 직접적으로 품위 있는 일자리(decent work)에 대해서 다루고 있는 목표는 '목표 8. 지속적이고, 포용적이며 지속가능한 경제성장 촉진, 완전하고 생산적 고용 및 모두를 위한 품위 있는 일자리 제공(Promote sustained, inclusive and sustainable growth, full and productive employment and decent work for all)'이다. 그러나, 품위 있는 일자리(decent work) 이슈는 SDGs 각각 목표에 직간접적으로 연결되어 있다. 이번 장에서는 SDG 8을 포함한 다른 목표들과 'decent work'과 연계성을 조사함으로써 decent work을 통해 어떻게 SDGs를 총체적으로 달성할 수 있는지를 살펴보고자 한다.

1. SDG 8과 품위 있는 일자리

SDG 8 '지속적이고, 포용적이며 지속가능한 경제성장 촉진, 완전하고 생산적 고용 및 모두를 위한 품위 있는 일자리 제공(Promote sustained, inclusive and sustainable growth, full and productive employment and decent work for all)'는 총 12개의 세부목표로 구성되어 있으며, 이 세부 목포들은 주제별로 △일자리 창출, △사회적 보호, △경제 성장으로 구분할 수 있다.

해당 목표는 총 12개의 세부목표로 구성되며, 이 12개의 세부 목표 중 대부분의 목표는 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)'의 네 가지 요소와 밀접하게 관련이 있으며, 하나의 세부 목표는 한 개 이상의 요소를 포함하기도 한다(<표 3> 참조). 8번 세부 목표 중 품위 있는 일자리 의제 네 가지 요소를 모두 포함하는 목표는 '8.5 2030년까지 생산적인 완전고용, 청소년, 장애인을 포함한 남녀 모두에게 제공되는 품위 있는 일자리 확보 및 동일 노동 동일임금 원칙의 달성'과 '8.b 2020년까지 청년고용을 위한 글로벌 전략의 개발과 운영, ILO 세계 고용 협약 이행'을 들 수 있다.

〈표 3〉 SDG 8 세부목표와 품위 있는 일자리(decent work) 간의 관계

세부목표	지표	DW
8.1 각국 환경에 맞추어 특히 최빈국은 연간 GDP 성장률이 최소 7%이상 되도록 1인당 경제성장 지속	1인당 국내총생산(GDP)	
8.2 고부가가치와 노동집약적 분야 집중 등 다각화, 기술 업그레이드, 혁신을 통해 높은 수준의 경제 생산성 달성	취업자당 국내총생산(GDP) 성장률	
8.3 생산활동, 양질의 고용 창출, 창업, 창조와 혁신 등을 지원하고, 금융서비스 제공 등 마이크로 엔터프라이즈 및 중소기업의 법인화와 성장을 독려하는 개발중심 정책 추진	비 농업분야에서의 비공식 고용(informal employment) 비율(성별분리)	고용촉진 사회적보호
8.4 선진국이 주도하는 가운데 '지속가능 소비와 생산을 달성하기 위한 10개년 계획(10YFP)에 따라 2030년까지 생산에서의 전 세계 자원 효율성을 점진적으로 개선하고 환경의 질적 저하와 경제 성장을 분리하기 위해 노력	자원생산성=국내생산성(GDP)을 국내 자재 소비값으로 나눈 값	
8.5 2030년까지 생산적인 완전 고용, 청소년, 장애인을 포함한 남녀 모두에게 제공되는 품위 있는 일자리 확보 및 동일 노동 동일임금 원칙의 달성	직업별 여성과 남성 근로자 평균(시간당) 임금(남녀차)	모든 영역
8.6 2020년까지 교육 및 훈련에 참여하고 있지 않거나 실업상태인 청년의 비중을 실질적으로 경감	교육 및 훈련에 참여하고 있지 않거나 실업상태인 15-24세 청년 비율(%)	고용촉진
8.7 최악의 아동노동 제거 및 금지, 강제노동 퇴치, 2025년까지 소년병의 모집 및 활용을 포함한 모든 종류의 아동 노동을 근절하기 위한 즉각적이고 효과적인 정책 이행	아동노동에 동원된 5-17세 어린이 수와 비율(%)(성별구분, 최악의 아동노동은 분리)	일터에서의 권리
8.8 노동권 보호와 이주 노동자, 특히 여성 이주노동자와 불안정 고용노동자를 포함한 모든 노동자에게 안전하고 안정적인 근무환경 제공	도수율과 산업재해로 본 시간(성별/이주등급별 구분)	일터에서의 권리 사회적보호
8.9 2030년까지 일자리를 창출하고 지역사회의 문화와 상품을 알리는 지속가능한 관광을 장려하는 정책을 강구하고 이행	국내총생산(GDP)대비 지속가능한 관광업	고용촉진
8.10 모든 사람이 은행, 보험, 금융서비스를 이용할 수 있도록 하는 국내 금융기관 역량강화	성인 100,000명당 상업은행 영업소 및 ATM기 수	
8.a '최빈국에 대한 무역관련 기술지원을 위한 개선된 통합체계' 등을 통한 개발도상국, 특히 최빈국에 대한 무역을 위한 원조 지원 증대	무역을 위한 원조에 있어 약속과 이행(지출)	
8.b 2020년까지 청년고용을 위한 글로벌 전략의 개발과 운영, ILO 세계 고용 협약 이행	국가 예산 및 GDP대비, 사회적 보호 및 고용을 위한 프로그램 분야 정부 총 지출 예산	잠재적으로 모든 영역

출처: 이상미 (2015); Frey (2017)

이와 같이 다양한 성격의 세부 목표들이 하나의 목표 안에 담기게 된 데에는 SDG 8에 대한 협의 과정에서 발생하게 되었다. ILO, 국제노동조합총연맹(International Trade Union Confederation, ITUC), 인권 NGOs 및 몇 개의 국가들은 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda의) 네 가지 주요 요소를 모두 포함하는 완전 고용 및 품위 있는 일자리 관련 목표를 별도로 수립하기를 원했다. 사실 SDGs 수립 과정 논의에서 두 가지의 제안된 목표가 8번 목표로 합쳐진 것은 매우 마지막에 이루어졌다. 협의 과정의 막바지에서야 두 개의 목표가 합쳐지는 것이 합의됨에 따라 서로 다른 성격의 목표가 조화되지 않는 부분에 대한 시사점을 고민하기엔 충분한 시간에 마련되지 않았다.

SDG 8 내 세부목표 중 위의 표에서와 같이 몇 가지 목표는 decent work의 주요 요소를 포함하고 있다. 그러나, 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)는 통합적이고 상호 보완적인 개념인 반면, SDGs의 경우 세부목표 간의 상호 연관성에 대해서는 다루고 있지 않기에 SDGs 8번 세부목표 각각의 달성이 궁극적으로 품위 있는 일자리(decent work)를 실현하는 데에는 제약이 있을 수 있다고 판단된다.

〈표 4〉 SDGs 수립과정에서의 기업과 인권NGO의 주요 주장 비교

비즈니스의 관점	구분	인권 접근방식
빈곤, 고용 부재, 저소득, 경제사회평등 부재, 경제적정치적 불안정성	문제 인식	빈곤, 불평등 및 생태계 파괴
기업투자 및 혁신적 솔루션 착수	제시된 해결방법	SDGs의 목적으로서 인권의 실현, 불평등, 빈곤 및 생태계 파괴의 동력을 해결하기 위한 구조적 개혁
개발의 주요 동력은 기업	정부 역할	개발의 주요 의무자는 정부
개방적이고 투명한 정부, 부패로부터의 자유, 모두에게 접근 가능한 투자 및 파트너십 기회	과정	투명하고 참여적인 정책수립, 권리자에 의해 정의된 국가 수준의 개별 데이터, 인권 책무성
기업을 지원하기 위한 정책 • 원조를 활용하여 중소기업 지원 • 더 나은 비즈니스 환경 조성을 위한 재정, 경제 및 규제 정책 • 규제장벽 제거	정책	인권을 지원하기 위한 정책 • 민간부문, 특히 기업 및 민간 금융 행위자 규제 • 빈곤층 및 소외계층의 권리 보호 • 최소 수준의 경제적, 사회적 및 문화적 권리 이행 정책
기업을 위한 환경 조성	환경 조성	인권을 위한 환경 조성

출처: Frey (2017)

또한, 완전 고용 및 품위 있는 일자리는 MDGs의 경우 1번. 절대빈곤퇴치 하의 세부목표(1.b)이었으나 SDGs에서는 주요 목표로 그 준위가 상승했다는 점에서 그 중요성이 강조되었다고 볼 수 있으나, MDGs 내에서는 목표 1. 절대빈곤퇴치 내의 세부목표로서 빈곤감소와 연계되어 있던 반면, SDGs에서는 성장 관련 목표와 연계됨으로써 동 이슈를 보다 성장관점에서 바라보고 있다는 것이 특징이다. 이는 SDGs 수립 과정에 있어 과거와는 달리 초국적 기업과 같은 민간부문의 참여가 UN 사무총장 고위급패널(HLP), UN 글로벌 컴팩트 이니셔티브, 지속가능개발네트워크(Sustainable Development Solutions Network, SDSN)을 통해 활발히 이루어진 영향으로도 볼 수 있다.

빈곤감소, 경제 성장과 불평등 간의 관계는 복잡하다. 인간 개발 관점에서, UNDP는 고용은 더 이상 경제 성장으로부터 파생되지 않는다는 것을 언급하면서 일자리와 인간 개발 간의 연계는 더 이상 자동적으로 따라오는 것이 아니라는 점을 명시했다. 개발도상국의 약 15억 명의 노동자들은 비공식경제 혹은 취약한 고용에 놓여 있는 것을 감안할 때 (UNDP), 8번 목표의 세부 목표들의 달성이 가장 빈곤한 사람들의 품위 있는 일자리에 기여할 수 있는지는 미지수이다.

2. 그 외 관련 목표

SDG 8 외에도 품위 있는 일자리(decent work)와 밀접하게 관련 있는 목표는 교육과 관련된 'SDG 4. 모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)'이다. SDG 4의 세부목표(target) 중 직업훈련기술교육(Technical Vocational Education and Training, 이하 TVET) 관련한 항목은 SDG 8과 연계성을 가지고 있다. 다음 <표 5>를 보면, SDG 4의 세부목표 4.3, 4.4, 4.5, 4.b 달성을 통한 직업훈련교육의 동등한 접근성 보장과 교육생 수의 증대가 곧 SDG 8의 세부목표의 일자리 창출로 연결되는 것을 살펴볼 수 있다. 즉, SDG 4의 달성은 SDG 8 달성을 위한 필요조건이라고 볼 수 있겠다.

〈표 5〉 SDG 4와 SDG 8 간의 관계

4번 세부목표		8번 세부목표
4.3 2030년까지 모든 여성과 남성에게 적정비용의 양질의 기술교육, 직업교육 및 대학과정을 포함한 고등교육에 대한 평등한 접근을 보장	⇨	8.3 생산활동, 양질의 고용 창출, 창업, 창조와 혁신 등을 지원하고, 금융서비스 제공 등 마이크로 엔터프라이즈 및 중소기업의 법인화와 성장을 독려하는 개발중심 정책 추진
4.4 2030년까지 취업, 품위 있는 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 직업 기술을 포함하는 적절한 기술을 가진 청소년 및 성인의 수 증대		
4.5 2030년까지 교육에서의 성차별을 해소하고, 장애인, 토착민, 취약상황에 처한 아동을 포함한 취약계층이 모든 수준의 교육과 직업훈련에 대한 동등한 접근성을 가지도록 보장	⇨	8.5 2030년까지 생산적인 완전 고용, 청소년, 장애인을 포함한 남녀 모두에게 제공되는 품위 있는 일자리 확보 및 동일 노동 동일임금 원칙의 달성
4.b 2020년까지 전 세계적으로 개발도상국, 특히 최빈국, SIDs, 아프리카 국가에서 선진국이나 기타 개발도상국의 직업훈련, ICT, 과학 기술 및 공학 분야를 포함한 고등교육에 등록하도록 지원하는 장학금 수를 확대	⇨	8.6 2020년까지 교육 및 훈련에 참여하고 있지 않거나 실업상태인 청년의 비중을 실질적으로 경감
4.c 2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 SIDs에서 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 증대	⇨	

출처: 저자 작성

한편, ILO에서는 '품위 있는 일자리와 2030 지속가능개발 의제(Decent Work and the 2030 Agenda for Sustainable Development)'라는 보고서를 통해서 SDGs의 17개 목표가 어떻게 품위 있는 일자리 개념과 연계되어 있는지를 보여주고 있다 (<표 6> 참조). 아래 표에서 언급한 총 15개 (4, 8번 목표 제외) 목표 중 빈곤퇴치, 성 평등, 불평등 감소, 지속가능한 소비와 생산과 평화, 정의 및 강력한 제도 목표는 품위 있는 일자리와 관련되어 보다 많은 세부목표를 보유함으로써 연관성이 상대적으로 더 크다고 볼 수 있다.

〈표 6〉 2030 지속가능개발의제와 품위 있는 일자리

SDGs	품위 있는 일자리(Decent Work)과의 연계	세부목표
1. 빈곤 퇴치 (No Poverty)	빈곤층에게 가장 중요한 자산은 그들의 노동에 대한 잠재력과 업무생산성에 대한 역량임. 그러므로, 사회적 보호를 포함한 모두를 위한 품위 있는 일자리는 개인, 커뮤니티 및 국가가 빈곤에서 벗어나는 주요 루트일 것임.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.b
2. 제로 헝거 (Zero Hunger)	식량생산은 노동을 요구하며, 농업분야는 다른 어느 분야보다 많은 일자리를 창출함. 농촌 지역에 사는 대부분의 빈곤층은 농촌 지역에 거주하며, 농업으로부터 소득을 얻음, 지속가능한 농업과 식량가치사슬 내 품위 있는 일자리는 2번 목표 달성에 핵심임	2.3 2.4

SDGs	품위 있는 일자리(Decent Work)과의 연계	세부목표
3. 건강한 삶과 웰빙 (Good Health and Wellbeing)	건강한 근로자와 품위 있고 안전한 근무 조건은 노동력의 생산역량을 증대함.	3.3, 3.8 3.9
5. 성 평등(Gender Equality)	여성의 경제적 임파워먼트는 성평등의 기본임. 이를 위해 가장 중요한 원천은 일자리이며, 고용에 있어 젠더 갭을 줄이고 모든 여성이 남성 대비 동일 노동에 대한 동일 보상을 받는 것은 성평등 달성에 핵심임.	5.1, 5.2 5.4, 5.5 5.a, 5.c
6. 깨끗한 식수와 위생 (Clean Water and Sanitation)	식수는 근로자의 삶에 영향을 미침. 식수 위생에 대한 투자는 품위 있는 일자리를 창출함.	6.3
7. 적정한 가격의 클린에너지 (Affordable and Clean Energy)	녹색경제로의 전환은 품위 있는 일자리 원칙에 기초하는 ILO의 'Guidelines for a just transition towards environmentally sustainable economies and societies for all'을 요구함	7.1, 7.2 7.b
9. 산업, 혁신 및 인프라 (Industry, Innovation and Infrastructure)	산업개발은 일자리에 있어 필수이며, 품위 있는 일자리는 그러한 개발을 포용적, 혁신적 및 사회적으로 지속가능하게 만드는 데 기본임. 노동집약인프라개발프로그램은 빈곤층 남녀에게 고용혜택을 제공	9.1, 9.2 9.3
10. 불평등 감소(Reduced Inequalities)	공정한 임금, 일터에서의 안전, 개인 및 가정의 사회적 보호에 대한 강조와 함께 품위 있는 일자리는 소득 불평등을 감소시키는데 직접적 수단임.	10.1, 10.2 10.3, 10.4 10.5, 10.6 10.7, 10.c
11. 지속가능한 도시 및 커뮤니티(Sustainable Cities and Communities)	품위 있는 일자리 기회 창조는 지속가능한 도시 개발에 있어 기본임. 도시화를 위한 품위 있는 일자리 의제는 도시를 보다 생산적이고 포용적이며 지속가능하게 만들 수 있음.	11.1, 11.2 11.c
12. 책임있는 소비와 생산 (Responsible Consumption and Production)	변화된 소비 및 생산패턴에 관한 변화된 고용패턴으로의 전환은 동 목표 이행에 있어 중요함. 모두를 위한 품위 있는 일자리, 특히 녹색일자리는 친환경적이고 지속가능한 개발을 만드는 데 기여함.	12.1, 12.4 12.6, 12.a 12.b
13. 기후 행동 (Climate Action)	기후변화행동은 'Guidelines for a just transition towards environmentally sustainable economies and societies for all'에 의해 품위 있는 일자리 의제의 적용을 통해 혜택을 제공함	13.1
14. 해양 생물 (Life below Water)	선원 및 어부의 공정한 보상과 노동 조건을 포함한 모두를 위한 품위 있는 일자리는 해양 자원을 보존하고 남획을 감소시키는 데 기본임	14.4, 14.6 14.7
15. 토양 생물 (Life on Land)	지구환경보호를 빈곤감소 국가 및 지역 개발 전략에 통합시키는 것은 모든 토양 근로자들을 위한 품위 있는 일자리 강조를 요구함	15.b
16. 평화, 정의 및 강력한 제도(Peace, Justice and Strong Institutions)	모두를 위한 품위 있는 일자리를 증진하는 효과적이고 포용적 제도는 사회적 대화를 통해 형성된 국제노동기준에 기반하며 정의롭고 평화로운 사회와 참여적 의사결정에 있어 기본임	16.2, 16.3 16.6, 16.7 16.8, 16.10 16.a, 16.b

출처: ILO (2016b)

SDGs와 품위 있는 일자리(decent work)간의 관계는 목표별로 직간접적 연계성을 가지고 있거나 상대적으로 중요도가 다르기도 하다는 것을 볼 수 있었다. 그러나 분명한 것은 위의 표를 살펴봄으로써 SDGs 달성에 있어 품위 있는 일자리는 여러 개발 주제 중의 하나로도 볼 수 있지만 각 목표 하에서 주류화(mainstreaming)시킬 수 있는 요소이기도 하다는 것을 알 수 있다.

Ⅳ. 품위 있는 일자리 성과측정

앞서 SDG 8을 통해 언급한 것처럼 품위 있는 일자리(decent work)는 경제 성장의 측면과 인권의 측면을 동시에 충족해야 함으로써 상충관계가 발생할 수 있으며 이는 정책일관성에 대한 도전과제를 가져온다.

또한, 품위 있는 일자리(decent work)에 대한 다양한 현실상황과 각 국가들의 필요를 보다 잘 이해하기 위해서는 사회정의선언의 이행을 평가하기 위한 적절한 도구가 필요하다. 그러나, 품위 있는 일자리(decent work)에 대해서 많은 가치적인 논의는 있어온 반면 진행 상황을 모니터링하기 위한 적절한 지표의 수립 및 활용에 있어서는 충분한 진척이 없어온 것이 사실이다.

품위 있는 일자리(decent work) 의제를 주도해온 ILO는 2002년을 시작으로 품위 있는 일자리 측정을 위한 지표를 개발하였고, 2013년 지표 개정을 통해 아래 표 7과 같은 지표를 발표하였다.

ILO의 품위 있는 일자리(decent work) 측정을 위한 지표는 먼저 품위 있는 일자리의 실질 요소를 총 11가지인 △고용기회, △적정 소득과 생산적 업무, △적절한 근무시간, △일, 가정 및 개인의 삶 병행, △폐지되어야 할 일자리, △일자리의 안정성 및 보장성, △고용에 있어 공평한 기회 및 대우, △안전한 근무 환경, △사회적 안정성, △사회적 대화, 근로자 및 고용자의 대표성, △경제적 및 사회적 맥락으로 나누며, 각각의 실질요소는 품위 있는 일자리 의제의 네 가지 주요 요소(일터에서의 권리, 고용 촉진, 사회적 보호, 사회적 대화)를 한 개 이상 포함하고 있다.

또한, 지표는 각 실질 요소 별로 통계지표와 법적 프레임워크 지표로 구분하여 구성되어 있다. 통계지표의 경우 다시 네 가지 유형인 주요 지표(M), 추가지표(A), 향후 개발지표(F), 경제 사회적 맥락 지표(C)로 구분하며, 일부 지표들은 남녀 분리하여 집계한다. 법적 프레임워크 지표의 경우에는 일터에서의 권리 및 품위 있는 일자리를 위한 법적 프레임워크에 대한 정보를 제공하는 서술적 지표로서 각각의 실질 요소를 충족하기 위해 어떠한 법적 제도가 마련되어야 하는지에 대해 안내하고 있다.

〈표 7〉 품위 있는 일자리 측정을 위한 주요 지표

품위 있는 일자리의 실질 요소	통계지표	법적 프레임워크 지표
고용 기회 (1+2)	• 인구대비 고용률(S) • 실업률(S) • 15~24세 중 고용/교육/훈련에 포함되지 않는 청소년(S) • 비공식 고용률(S)	• 완전고용에 대한 정부약속 • 실업보험
적정 소득과 생산적 업무 (1+3)	• 빈곤노동자 비율(S) • 저임금근로자비율 (시간당 소득평균 2/3 미만(S)	• 법정 최저임금
적절한 근무 시간 (1+3)	• 초과근무시간 고용(주당 48시간 이상)(S)	• 최대근무시간 • 유급연차휴가
일, 가정 및 개인의 삶 병행 (1+3)	• 향후 개발 예정	• 육아휴직
폐지되어야 할 일자리 (1+3)	• 아동노동 비율(S)	• 아동노동방지법 • 강제노동방지법
일자리의 안정성 및 보장성 (1+2+3)	• 불안정한 고용률	• 고용만료
고용에 있어 공평한 기회 및 대우(1+2+3)	• 성별 직군 구분 • 중간급관리자의 여성비율	• 공평한 기회 및 대우 • 동등한 가치의 일에 대한 남녀 공평한 보상
안전한 근무 환경 (1+3)	• 직업별 부상 빈번도 및 사망	• 고용산업재해보상
사회적 안정성(1+3)	• 연금혜택을 받는 법정 연금 대상 연령 이상의 인구 비율 (S) • 공공사회보장비용 (GDP대비 비율)	• 고령 사회적 보장 혹은 연금 혜택 (공공/민간) • 병가
사회적 대화, 근로자 및 고용자의 대표 (1+4)	• 노동조합밀집도(S) • 고용자조직밀집도(S) • 단체교섭범위비율(S)	• 조합을 조직할 자유 및 권리 • 단체교섭의 권리 • 삼자협의
경제적 및 사회적 맥락	• 학교에 가지 않는 아동비율(S) • HIV양성 근로자의 비율예상치 • 노동생산성 • 소득불평등 • 인플레이션율 • 경제적활동에 의한 고용 • 성인인구 교육현황 • 빈곤 측정치 등	• 노동 행정 (평생학습, 기업 문화, 법적 및 규제 프레임워크, 공정한 경쟁 등)

출처: ILO (2013)

Ⅴ. 결론 및 시사점

본 원고는 '품위 있는(decent) 일자리'라는 개념이 함의하고 있는 바가 무엇인지를 알아보기 위해 해당 개념을 중심으로 진행된 주요 논의를 살펴보았으며, 다음과 같은 주요 특징을 발견할 수 있었다.

첫째, '품위 있는 일자리(decent work)'은 ILO가 주도해 온 논의로서 핵심 가치로는 '사회 정의(social justice)'를 근간으로 하고 있다는 점이다. 1999년 처음 'decent work'이라는 용어가 사용되었을 때도 신자유주의에 기반한 경제 성장과 급격한 세계화로 인한 경제적 불평등과 사회적 보호로부터의 배제가 그 등장 배경이 되었으며, ILO에서는 품위 있는 일자리(decent work) 논의를 여러 선언문을 통해 '사회 정의' 프레임워크 안에서 이끌어 왔다. 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)를 제시하여 품위 있는 일자리의 정의를 주요 네 가지 요소로 함축하고, 각각의 네 가지 요소가 상호적이고 통합적이라는 특징을 고려하여 Decent Work Country Programme이라는 기틀을 마련한 것도 '사회 정의 선언'을 통해 이루어졌다. 이는 2016년 '품위 있는 일자리를 통한 사회 정의 발전 결의안'까지 그 맥락을 이어져 왔다.

둘째, SDGs 내의 '품위 있는 일자리(decent work)'는 사회정의가 강조되기 보다는 경제 성장의 측면에서 접근되기 시작했다. 이는 SDGs가 수립되는 과정에서 정부, 학계, 시민사회뿐만 아니라 기업이 주요 이해 관계자로 참여함으로써 일자리에 대한 논의가 경제 성장 접근방식이 인권 중심의 접근 방식을 놓고 팽팽히 맞섰으며, 두 가지의 접근 방식이 하나의 목표로 수렴됨으로써 품위 있는 일자리의 개념은 지속적이고, 포용적이며, 지속가능한 경제성장과 완전하고 생산적인 고용과 함께 다루어지기 시작했다. 물론 품위 있는 일자리의 주요 요소 중 하나로써 '고용 촉진'을 포함하고 있지만, 동 개념은 네 가지 요소가 모두 상호 연결되어 통합적으로 추진되어야 함을 감안할 때 SDG 8 내에서 품위 있는 일자리의 구현은 좀 더 섬세하게 고민되어야 하는 부분이다.

셋째, 사실 일자리는 사람이 살아가는 곳이라면 존재하며, 그만큼 중요한 의미를 가지고 있다. 본문에서 본 것과 같이, SDGs 17개의 모든 목표는 일자리와 연계성을 보이고 있다. 또한, 교육과 관련된 4번 목표 중 직업훈련교육과 관련된 세부 목표들은 8번 목표 내 일자리 창출을 달성하기 위한 선제적 과제로서의 연관성을 보이고 있다. 따라서, SDGs 전체를 궁극적으로 달성하기 위해서는 17개의 목표를 관통하는 '품위 있는 일자리(decent work)'에 대한 고민이 필요할 것으로 보인다.

한편, 동 논의가 우리나라 원조에 주는 시사점은 다음과 같이 생각해 볼 수 있다. 우리나라의 무상원조 대표 집행기관인 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, KOICA)의 경우, '품위 있는 일자리(decent work)' 마련과 관련된 여러 사업을 이미 실시하고 있다.

먼저, KOICA의 우선순위 분야 중 하나인 교육 사업에서 TVET 사업은 숙련된 기술자를 양성함으로써 협력국의 일자리 창출에 기여한다는 점에서 동 개념과 관련이 있다. 또한, 직업기술훈련사업 분야뿐만 아니라 농어촌분야 사업 내 농업비즈니스 발전을 통한 일자리 창출, 포용적비즈니스 프로그램을 통한 개도국 빈곤층의 비즈니스 창출 등은 일자리 창출을 주요 목적으로 하고 있다. 그러나, KOICA가 현재 수행 중인 대부분의 관련 사업들은 일자리 창출에 중점을 두고 있으며, 품위 있는 일자리(decent work) 개념이 내포하는 일터에서의 권리, 사회적 보호 및 사회적 대화 측면은 상대적으로 충분히 고려되지 못해왔다.

SDGs의 달성은 고용 창출을 넘어 '품위 있는 일자리'의 실현이며, 이를 통한 지속적이고 포용적이며 지속가능한 경제성장을 이루는 것에 있다. 따라서, 기존의 일자리 창출 관련 사업들을 '품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)' 프레임워크 안에서 재구성하는 작업을 시도해봄으로써 부족한 부분들을 보완해나가는 과정이 필요할 것으로 보인다.

〈상자 1〉 사례: 에티오피아 섬유의류산업 내 품위 있는 개발(decent work)과 지속가능한 개발

ILO는 스웨덴국제개발협력청(Swedish Intertnational Development Agency, SIDA)와 글로벌 의류기업 H&M의 지원을 받아 사회적이며 지속가능한 섬유의류산업발전을 향상을 위해 에티오피아 아디스아바바 볼레 레미 산업지구에 위치한 Arvind Lifestyle Apparel PLC에 새로운 프로젝트를 2016년 시작하였다.

새로운 프로젝트의 명칭은 '에티오피아 섬유의류산업의 품위 있는 일자리를 위한 산업관계 및 지속가능개발 향상(Improving Industrial Relations for Decent Work and Sustainable Development of Textile and Garment Industry in Ethiopia)'로서 에티오피아 노동사회부(Ministry of Labour and Social Affairs, MOLSA), 산업부(Ministry of Industry), 에티오피아 노동조합연맹(Confederation of Ethiopian Trade Unions; CETU), 에티오피아고용자연맹(Ethiopian Employers Federation, EEF) 및 주요 이해관계자들이 함께 참여한다.

에티오피아 섬유의류산업은 빠르게 발전하고 있으며 노동집약적이고, 세계적으로 경쟁력있으며 친환경인 간단한 제조산업을 수립하는 목적으로 해외직접투자(Foreign Direct Investment, FDI)를 유치하고 있다. 동 산업은 약 35만 명의 고용기회를 창출할 수 있으며, GTP Ⅱ까지 약 10억불의 수출 이익을 가져다줄 것으로 예상된다.

본 프로젝트는 정부, 기업대표, 근로자 및 공급자들이 공통의 긴급한 문제를 함께 해결하기 위해 정기적인 대화 포럼을 창출하는 것을 목표로 한다. 이를 통해 기업은 인간의 얼굴을 가진 지속가능한

산업을 수립하기 위한 노력을 지원하고, 근로자의 권리를 보호함으로써 양질의 의류생산품을 글로벌 시장에 선보일 수 있다. 또한, 에티오피아 정부 입장에서는 평화로운 산업 관계를 창출하는 것은 생산성을 높이고 직업 기회를 증가시키는 주요 요소 중에 하나라는 것을 인지하고 있다.

섹터 수준에서 동 프로젝트는 견고한 산업관계와 사회적 대화를 발전시킴으로써 동 검사 및 분쟁 해결을 위한 노동 행정 역량 강화 및 고용자, 근로자 및 그들의 조직 역량 강화를 목적으로 한다.

에티오피아는 아프리카의 제조업 허브가 되는 것을 목표로 하며, 2025년까지 중소득국가로 거듭나기 위한 국가 '성장변혁계획(Growth and Transformation Plan)'을 달성하기 위한 근간으로 품위 있는 일자리(decent work)를 통한 포용적이고 고용창출에 기반한 성장을 추진하고 있다.

ILO와 H&M은 2014년 9월에 의류산업 내 지속가능한 글로벌공급망 관련 계약을 체결하였다. 이러한 파트너십은 다른 의류 브랜드에도 긍정적이고 혁신적인 모델을 수립하는 것을 목적으로 하며, ILO의 품위 있는 일자리 의제(Decent Work Agenda)를 글로벌 의류산업의 공급망 내에 증진시키기 위한 세계적 동맹을 수립하는 것을 추구한다.

출처: ILO 홈페이지 (http://www.ilo.org) (접속일: 2017.09.14).

〈참고문헌〉

김성규. 2013. 『개도국 일자리 창출 사업 지원방안 연구』. 성남: 한국국제협력단.

_____. 2014. "개도국 일자리 창출 지원 사업의 유형과 평가." 『국제개발협력』 2014년 2호. 성남: 한국국제협력단

이상미. 2015. "Goal 8. 포괄적이며 지속가능한 경제성장과 완전하고 생산적인 고용, 그리고 모두를 위한 양질의 일자리 제공." 『지속가능개발목표(SDGs) 수립현황과 대응방안』. 성남: 한국국제협력단.

Frey, Dian F.. 2017. "Economic growth, full employment and decent work: the means and ends in SDG 8". The International Journal of Human Rights vol.21:1164-84.

Ghai, Dharam. 2003. "Decent work: Concepts and indicators." *International Labour Review* vol.142(2003) no.2:113-45.

ILO. 1919. "ILO Constitution pmbl. 28 June 1919, 49 Stat.2712. Geneva: International Labour Organization.

_____. 2008. "ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization" adopted by the General Conference of ILO at its 97th Session. 10 June 2008. Geneva: International Labour Organization.

_____. 2009. "Tackling the Global Job Crisis: Recovery through Decent Work Policies: Report of the Director General." Geneva: International Labour Organization.

_____. 2013. "Decent Work Indicators". Guidelines for producers and users of statistical and legal framework indicators. ILO Manual 2nd version. December 2013. Geneva: International Labour Organization.

_____. 2016a. "Resolution on Advancing Social Justice through Decent Work" adopted by the General Conference of the ILO at its 105th Session. 9 June 2016. Geneva: International Labour Organization.

_____. 2016b. "Decent work and 2030 Agenda for Sustainable Development." Geneva: International Labour Organization.

MacNaughton, Gillian, and Diane F. Frey. 2011. "Decent Work for All: A Holistic Human Rights Approach." *American University Internaional Law Review* vol.26 no.2:441-83.

ILO 홈페이지: http://www.ilo.org (접속일: 2017.09.14.).

Situational Analysis of Primary Education in Mozambique

Sangbaek Park (Monitoring and Evaluation Officer UNICEF Mozambique)

목 차

I. Introduction

II. Education System and Financing
1. Education Administration and Management
2. Financial resources

III. Access and Quality of Primary Education
1. Enrollment
2. School Retention
3. SDI Survey Result
4. Quality (Learning Outcome)

IV. Analysis of EMIS data
1. Overage rate
2. Dropout rate
3. Pass rate
4. Repetition rate

V. Conclusion

References

Abstract

Since 2000, with the extensive support from international development organizations and policy interventions to remove access barriers on primary education, Mozambique experienced a rapid expansion in its education system. As access to education improved, the more children ever before attend schools; around 6 million students in primary education in 2015. Subsequently, net enrollment rates in primary education increased by 37.5 percent and, at the same time, gender disparity in access to education has declined from 0.79 to 0.95. However, school enrollment in recent years became stagnant and learning outcome has deteriorated in regional and national exams.

In this paper, with the review of primary education system in Mozambique and biggest challenges of primary education with respect to access and quality of education, we examine the current situation of primary education in Mozambique using data from the Education Management Information System and present useful implications to development organizations in their future interventions.

Keywords: Primary education, quality education, EMIS, Mozambique

Ⅰ. Introduction

The right to an education is not just the right to attend school, but also to learn essential knowledge and skills in order to progress and develop as individuals and as a society. In this regard, the estimated 57.6 million[1] African children leaving school without proper knowledge and skills means a lost opportunity for the whole generation to reach their potential and escape poverty.

Since 2000, with the extensive support from international development organizations and various policy interventions-which were applied to remove barriers to educational access, along with other developing countries in Africa, Mozambique experienced a rapid expansion of its educational system. Access to education improved as more children entered primary school than ever before. From 1999 to 2015, there was a remarkable increase in primary net enrollment rates: 37.5 percent. Gender inequalities also have been eased - gender parity index (GPI), the ratio of female students to male students, has increased from 0.79 to 0.95 in primary education (UNESCO Institute of Statistics).

Despite the significant progress of raising primary school enrollment over the past decade, many formidable challenges in primary education system remain unsolved. The enrollment rate has become stagnant in recent years. Completing schooling is unlikely for many students, with the completion rate at 41% in 2011, while the dropout rate is disturbingly high with an estimated 1.2 million children out of school. Furthermore, gender and geographical gaps in education outcomes has become wider.

Recent evidence revealed the deterioration of educational quality and learning outcomes. The National learning Assessment in 2013 demonstrated only 6.3% of children in third grade have basic reading competencies. The Service Delivery Indicators (SDI) survey (World Bank, 2015) indicated only 1 percent of primary school teachers reached the minimum knowledge expectations for quality teaching

1) Brookings Institute, Learning Barometer

and there are high levels of absenteeism from both teachers (45 percent) and school directors (44 percent), which is being reflected in the low learning outcomes of students.

Addressing these worsening problems in quality and access requires putting more resources in education. However, a further increase of the education budget is unlikely since the allocation of funding to the education budget from the total government budget and national income is already high. Furthermore, the recent fiscal crisis seems to continue without signs of improvement.

Recognizing the importance of the problems, we examine the current situation of primary education in Mozambique using the Education Management Information System (EMIS) data and statistics available and present useful information to those in development organizations with respect to future interventions.

Ⅱ. Education System and Financing

1. Education administration and management

In terms of overall management of the education system, the Ministry of Education and Human Development (MINEDH) is taking a leading role in the responsibility of planning, managing and monitoring. School curricula and programs are defined by MINEDH through its National Institute for Educational Development (INDE). Also, MINEDH establishes pedagogical guidelines and teaching programs, sets out rules and regulations for the recruitment, trains and manages teaching and non-teaching staff, and supervises and inspects teaching activities.

Although the key functions of an education administration are mostly centralized, some functions have been decentralized to sub-national levels, typically to the provinces, districts and schools themselves (Ribeiro, 2007). The schools take a key role inthe planning process of educational needs. This is mainly initiated from the bottom of the education system, where each school identifies material resources, financial resources for recurrent and capital expenditure, and teaching and non-teaching staff, etc.

At a provincial level, eleven Provincial Education Directorates (DPEJTs) supervise the overall administration of education. The DPEJTs follow and administer the educational policy and programs of MINEDH within their territorial areas. The Minister of Education, in close consultation with Provincial Governors, appoints the provincial directors. A District Education Office is playing a fundamental role in identifying educational needs in local communities. The provincial governor on the recommendation of the provincial director appoints district directors. School directors are appointed for each school, and are usually assisted by two deputy directors in pedagogical and administrative sections.

〈Table 1〉 Structure of the Education System

Ages	Grades	Terms	Category	Level
16~17	11~12	2	Upper Secondary	3rd Level
13~15	8~10	3	Lower Secondary	2nd Level
6~12	1~7	7	Primary	1st Level
1-5	-	-	Pre-School-	-

Source: MINEDH homepage: http://www.mec.gov.mz/EDUCA/Pages/default.aspx (accessed on May 3th, 2017)

A. Pre-school education

Pre-school education is not compulsory nor is it free in Mozambique. Most preschool programs are provided at nurseries and kindergartens for children who are aged less than 6 years. Unlike other types of schoolings, pre-school education is coordinated among different government ministries (the Ministry of Education, the ministries of Women and Social Action and of Health). These related ministries define the general rules and guidelines for supervision of preschool education, while also supporting and monitoring their implementation. 40,000 children aged less than 6 years old in 2005 are estimated to have received some form of preschool education, which is less than 1% of the corresponding age group (UNESCO, 2012).

B. Primary education

Primary education consists of seven years, subdivided into two levels: the first level (EP1) covers grades from 1 to 5, and second level (EP2), grades 6 and 7. Primary education is compulsory and the official school entry age is 6 years old. The main aim of primary education is to provide basic knowledge and skills in the areas of communication, mathematics, natural and social sciences, and physical, aesthetic and cultural education. Since2004, a new basic education curriculum has been developed and introduced, which is marked by the introduction of two sub-cycles in EP1 (grades 1 and 2, and grade 3 to 5), and the introduction of local languages in early primary grades.

The progression to the next grade in EP1 is based on the decision of the class

teacher, whom takes the student's attendance and assessment records into consideration. Each EP1 students possesses an assessment record, which is the main median in communicating between their parents and the school. At the end of each primary education level (grade 5 and grade 7), students take a national exam to gain access to further education (UNESCO, 2012).

C. Secondary education

After primary education, secondary education begins for five years, and is divided into two cycles. One is the lower secondary for the first three years (grade 8-10), and the other is the upper secondary for the remaining two years (grades 11 and 12). In addition to general education, technical schools provide technical and vocational education and training (TVET) programs in different fields such as agriculture, industry and business.

D. Higher education

Mozambique developed a separate law for higher education, with which tertiary-level and higher education institutions offer a variety of programs, ranging from a bachelor's degree (three-year program) to a licentiate degree (normally, a four-year program), to a master's degree (two-year program).

E. Teacher Training

Primary teachers in Mozambique have a diverse set of qualifications because many have trained in different programs and with different models, partially due to a need to ease the acute staffing shortage. In 2007, a model for primary school teachers was introduced, where teacher-training institutes (IFP) operate two-year training programs for 10^{th} grade graduates but it has not been rolled out and one-year training program is still dominant teacher training program. For lower secondary education teachers, a one-year program is provided for 12^{th} grade graduate. The curriculum for primary school teachers' training program encompasses five categories: social sciences, educational sciences, communication, expression, and

working activities, mathematics and natural sciences.

2. Financial resources

In order to meet the increasing enrollments in primary education, the government of Mozambique has sustained a larger budget for higher-level education from the total governmental budget and national Gross Domestic Product (GDP). There has also been new policy interventions introduced to lower school entry barriers, such as abolishing school fees (World Bank, 2009a).

Throughout 2008 until 2014, the education sector grew faster than the country's economy. The education expenditure to the GDP increased from 5.4 percent to 7.0 percent, which is higher than that of both low-income countries (4.3%) and sub-Saharan African countries (3.9%). It is also notable that it surpassed the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) recommendation of 6.0%. Furthermore, the percentage of education expenditure to total government budget (19.4%) is higher than that of its income peers (16.7%).

Domestic resources accounted for 88% of the educational budget, with 12% coming from external development partners (i.e. donor agencies). Their assistance has focused on investment programs (such as infrastructure, teacher training, textbooks, etc.). In 2016, donors were responsible for providing 78% of investment resources spent on education (UNICEF, 2017). On the other hand, the largest share of the governmental budget is used for recurrent expenses, such as teacher salaries.

In the sub-sectors, primary education accounts for 53% of the educational budget, followed by secondary education and administration development as 27% and 17% respectively.

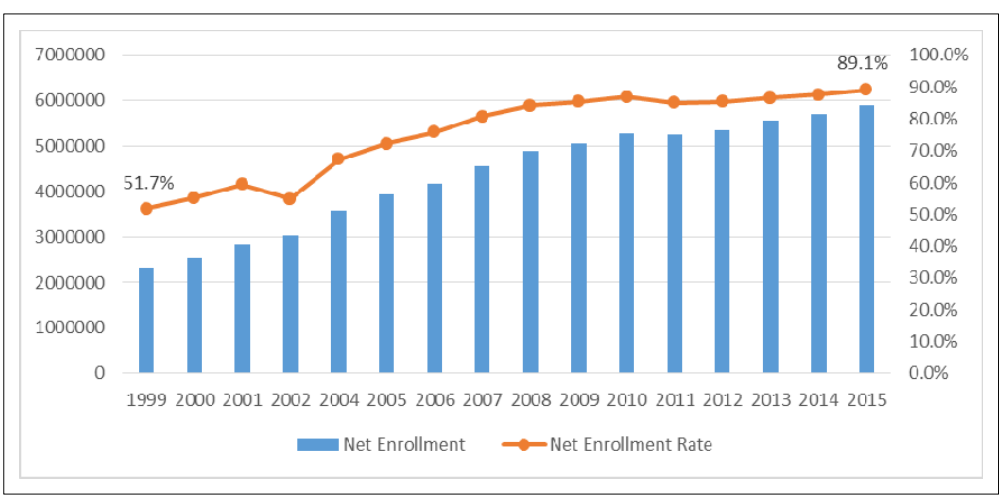
Ⅲ. Access and Quality of Primary Education

1. Enrollment

Along with international efforts in pursuit of universal primary education set by the Millennium Development Goals (MDGs), and Education for All (EFA) initiative, the government of Mozambique has strived to ensure access to education by abolishing school fees, providing free textbooks, and recruiting more teachers to meet rising enrollment. As a result of these efforts, from 1999 to 2015, enrollment has increased almost three times over, from 2.3 million to 5.9 million, which means 3.6 million new children have had access to primary education (<Figure 1>).

Access to education has improved, and thus more children are entering school. Net enrollment rates of primary education dramatically increased by 37.5% from 1999 (51.7percent) to 2015 (89.1 percent). During this same time period, gender inequality also has been eased. Gender Parity Index (GPI), the ratio of female student to male students, has increased from 0.79 to 0.95 in primary education, meaning almost as many female students are in school as male students (<Figure 1>).

〈Figure 1〉 Net Enrollment and Net Enrollment Rate in Primary Education



Source: UNESCO Institute for Statistics (UIS) (accessed on May 3rd, 2017)

These enrollment successes of primary education, however, are counteracted by persistent low completion and low learning outcomes. Primary completion rates have stagnated at around 47 percent over the past few years, due to high dropout rates in primary education. Consequently, Mozambique lags behind the regional average by 19 percentage points.

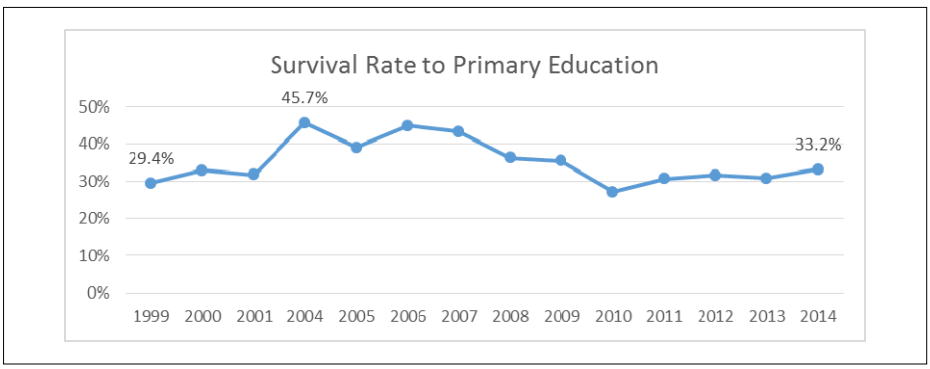
Furthermore, 24 percent of official primary school aged students (1.2 million) are out of school. Approximately 25 percent of primary school aged boys are out of school compared to 24 percent of same aged girls. Socio-economic status and whether they live in rural areas both affect the probability of being out of school. Children from rural areas are twice as likely to be out of school as their counterparts (EPDC, 2014). The high level of initial enrollment is encouraging but nevertheless the educational institutions and systems are failing to retain the students in the long term.

2. School Retention

Keeping students in school is as important as enrolling students in school. However, Mozambique has suffered from a lower level of retention than other countries. The transition rate for EP1 to EP2 has been staggering around 60 to 70 percent with a gradual decline in recent years, while the number of grade 5 students has grown in celerity. About 29 percent of children who complete EP1 have no chance to continue their studies due to the shortage of teachers, and the shortage of safe classrooms (UNESCO, 2012).

The combined effects of the dropout and repetition rates during school years undermine the level of retention. The Demographic Household Survey (DHS) 2011 estimated the completion rate and survival rate to grade 5 as 41.5 percent and 49.7 percent respectively.

〈Figure 2〉 Survival Rate to Primary Education (to 7th Grade)



Source: UNESCO Institute for Statistics (UIS) (accessed on May 3rd, 2017)

<Figure 2>describes the dropout rates of primary education over years. Initial rapid increase occurs from 1999 (29.4%) to 2004 (45.7%), and then it goes down to 33.2% in 2014 for almost 10 years. More than 10 percent of cohort students leave school every year and only three in ten students who start school at the same year can reach 7th grade in EP2.

3. SDI Survey[2)]

In 2014, the World Bank, collecting data from 200 primary schools, 1,006 teachers, and 1,731 grade four children, conducted the SDI survey in Mozambique. The report highlights the striking contrast of education inputs and its outcomes. Basic teaching and learning inputs are relatively accessible in schools, compared to other SDI countries.

However, time for teaching and learning was unduly short, caused by high level of teacher absenteeism: 45 percent of teachers were not in school and a further 11 percent of teachers were at school but not engaged in teaching. Teachers are twice as likely to be absent as their school directors. Lack of teacher's capacity for teaching is serous in its multitude. The average teacher score on three subjects – Portuguese, mathematics, and pedagogy was only 29 percent.

2) The Service Delivery Indicators (SDI) provides a set of metrics for benchmarking service delivery performance in education and health in Africa. Refer to http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/What_is_SDI.pdf (accessed on May 7th 2017)

The SDI report, also, found a high level of absenteeism among students. 56 percent of students were absent on the school visit. Not surprisingly, learning outcomes were low. The grade 4 students in Mozambique ranked the lowest in their educational performance compared to other SDI countries, scoring 24 percent (<Table 2>). The relation between student performance and teacher absenteeism and capacity was obvious. The best performing schools tended to have teachers with 17 percent more knowledge and were 30 percent less likely to be absent.

〈Table 2〉 SDI Education Indicators

Indicators	Mozambique	Average of Other SD countries[3)]
Student Test Score (%) (math, language)	24	52.8
Student Mathematics Test	26	52.4
Student Language Test	23	52.2
Teacher Minimum knowledge (%)	1	17.2
Teacher Test Score (%)	29	44
School absence rate (Teacher)	45	17.8
Class absence rate (Teacher)	56	40.2
Director absence rate	44	NA
Teaching hours per day	1hr 41 min	3 hr 7 min
Share of students with textbooks	69	41.6
Equipment availability (%)	74	65.2
Infrastructure availability (%)	27	40

Source: World Bank (2015)

4. Quality (Educational Achievement)

Since 2000, Mozambique has participated in the Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) project, which measures the achievement levels of grade 6 students in reading and mathematics. From SACMEQ II in 2000, Mozambique achieved 516.7 for reading and 530 for math,

3) Kenya, Nigeria, Tanzania (round2), Togo, Uganda

slightly higher than the SACMEQ average (500).The variation among the regions was considerable, in both subjects. Maputo City scored the highest with 549.1 for reading and 546.5 for mathematics, while Niassa in the north and rural region was placed on the bottom as 453.8 for reading and 488.2 for mathematics.

In the following SACMEQ III in 2007, the worrisome deterioration trend both in literacy and numeracy competence of grade 6 students was identified. The reading score and mathematics scores dropped by 41 percent and 46 percent respectively comparing the previous test in 2000. Almost a fourth (21.5 percent) and a third (32.8 percent) of grade 6 students failed to reach basic reading and numeracy skill levels respectively, which was a dramatic decline from the 2000 results. At the same time, inequality (variation) of test scores across provinces worsened (<Table 3>).

〈Table 3〉 SACMEQ Students Learning Achievement 2000 and 2007

Province	Reading Score			Mathematics Score		
	2000	2007	Change	2000	2007	Change
Cabo Delgado	460	448	↓	498	460	↓
Caza	504	487	↓	526	504	↓
Inhambane	508	498	↓	541	506	↓
Maputo City	549	540	↓	547	512	↓
Manica	512	466	↓	543	483	↓
Maputo	530	511	↓	535	509	↓
Nampula	534	461	↓	539	472	↓
Niassa	454	441	↓	488	445	↓
Sofala	513	454	↓	523	472	↓
Tete	488	427	↓	511	455	↓
Zambezia	514	470	↓	517	478	↓
Mozambique	517	476	↓	530	484	↓
SACMEQ	500	512		500	510	

Source: SACMEQ Project Ⅲ retrieved from http://www.sacmeq.org (accessed on May 5th, 2017)

<Table 3> indicates that there is a wide difference in student achievement levels across the 11 provinces of Mozambique in 2007 and all provinces experienced a decline in pupil reading and mathematics performance. This implies that there was an overall deterioration in the academic performance of grade 6 student sduring these

years. SACMEQ III suggests the decline of student learning outcome is a probable tradeoff of rapid expansion of the education system during the years.

As described above, ensuring enrollment is not a necessary condition for educational success. Within the current education system, Mozambique meets the situation where more boys and girls are entering primary school but leaving without basic skills such as reading and math.

In 2013, Mozambique introduced the first national learning assessment for reading. The results confirmed that students were learning very little. Only 6.3 percent of grade 3 students achieved basic reading competencies (UNICEF, 2014).

Ⅳ. Analysis of EMIS data

Every year the Ministry of Education (MINEDH) in Mozambique collects education administrative data from school levels all over the country and stores the data in the Education Management Information System (EMIS). The data includes three kinds of information: school information (such as types and levels of school and geo-location: province and district), teacher information (such as gender and qualification), and student information (such as age, gender and status of enrollment, and so on).

After collecting data, the Ministry of Education publishes two books of Education Statistics: one is annual school survey, the other is annual school result in every August. Using the data and statistics in 2015, this section examines and analyzes the key educational indicators: dropout rate, overage rate, repetition rate, and pass rate.

1. Overage rate

Overage is traditionally considered a precursor of poor education outcomes such as a high dropout rate, lower promotion rate and lower academic achievement rates (Schulz et al., 1986). The overage rate can be caused by late enrollment in grade 1 (initial overage) and amplified by continued repetition and re-entry to school. In many developing countries, high overage rates in primary education are a pervasive phenomenon, posing a significant obstacle to further educational progress.

The number of children entering grade 1 at the official entry age is manifestly low. There is a significant number of older children enrolled in the same grade, which shows the prevalence of late entry into primary education. The situation reflects both the lack of legal mechanisms and the inability of the school network to accommodate all the children aged 6 (UNESCO, 2012).

〈Table 4〉 Overage across Provinces

Province	Overage (%)		
	Male	Female	Total
Cabo Delgado	57.31	54.04	55.68
Nampula	55.35	51.97	53.66
Zambézia	48.14	45.84	46.99
Niassa	48.71	44.29	46.5
Manica	48.33	42.72	45.52
Tete	44.17	38.94	41.55
Sofala	41.76	38.94	40.35
Gaza	43.53	34.3	38.91
Inhambane	39.96	31.73	35.84
Maputo	34.51	27.07	30.79
Maputo City	25.17	19.11	22.14

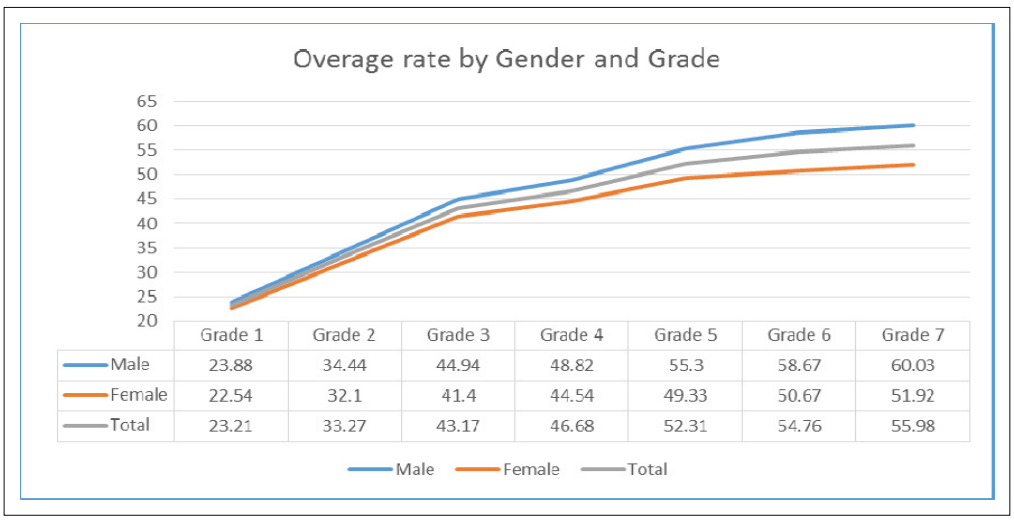
Source: MINEDH (2015)

Although the overage rate for a grade is defined as a percentage of students who are one or more years older than the official grade-appropriate age, we defined overage rate more generously: as the percentage of students who are two or more years older than grade-appropriate age allowing for the possible mistakes over the course of school enrollment process.

Overage rates in primary education are strikingly high in Mozambique. The national mean is 44 percent. Geographically, northern regions have higher overage rates, while southern regions has much lower ones. Nearly 60 percent of students in Cabo Delgado and Nampula are overage. On the other hand, only 30 percent of students in the Maputo City, Maputo, Gaza, and Inhambane provinces are overage (<Table 4>).

Intriguingly, female students are less likely to be overage. The difference of overage rates between males and females starts at 1 percent point in grade 1 but ends up around 10 percent points at the end of primary education. In other words, female students enroll in school as late as males, but females are less likely to repeat a grade and more likely to progress to the next grade (<Figure 3>).

〈Figure 3〉 Overage rates in Primary Education



Source: MINEDH (2015)

The overage rate exaggerates over grades, due to a large number of students repeating grades. Starting from 23 percent at grade 1, overage rates ascend up to 56 percent by grade 7. Overage rates increase more rapidly during grade 1 to 3 than during grade 4 to 7. Overage rates in grade 1 can be explained by a large number of initial late enrollments and the increase of overage rates in subsequent grades can be attributed to high repetition occurred from the previous years.

Geographically, southern and urban areas – Maputo City and Maputo province – have distinctive patterns of overage students in each grade. In these two regions, overage increases constantly regardless of grade. A possible explanation is that many children flows into these areas with economic opportunities and better social infrastructures. This is confirmed by the negative dropout rate (net-inflow) in some schools within the two areas. Many of the students moved from rural areas during school years often end up stopping their education or enroll school in the next year.

Inference of high overage rates to educational attainment and achievement is apparent as literatures confirm that overage rates are closely intertwined with lower education attainment or achievement. Given the extreme level of overage students in Mozambique, it will be an arduous journey for Mozambique to improve education

attainment and achievement without addressing the overage issues in primary education.

2. Dropout rate[4)]

High dropout rates are one of the most serious problems of primary education in Mozambique. In 2015, the national average was 11.2 percent for a grade. Given 5.8 million of total students are in primary education, it is estimated around 600,000 students left school in 2015, which is huge waste of financial resources and an enormous loss of future human resources. According to UNESCO Institute for Statistics (UIS), Mozambique places as having the second lowest survival rate to grade 5 three consecutive years from 2012 to 2014. More than half of students who started school fail to reach grade 5 (<Table 5>).

〈Table 5〉 Survival Rate to Grade 5

Survival Rate to Grade 5				
Year	2004	2012	2013	2014
Mozambique	62.4	50.1	48.4	49.7
World	84.69	85.18	87.24	87.10

Source: UNESCO UIS data retrieved from http://data.uis.unesco.org (accessed on April 8th, 2017)

From a gender perspective, there is no significant difference in dropout rates between males and females (<Table 6>). The mean dropout rate is 9.88 percent for females and 10.62 percent for males. The dropout issues in Mozambique bear hard both on females and male.

However, there are huge inequalities of dropout rates between the geographic regions. The northern region has the highest level of dropout, such as the 16 percent for Niassa province, whereas the southern regions have much lower rates, and relatively moderate levels, such as the 3 percent rate for Maputo City.

4) MINEDH defines dropout rates as percentage of student leave school during a given academic year.

〈Table 6〉 Dropout Rate by Gender and Province

Province	Female	Male
Niassa	16.42	16.87
Cabo Delgado	12.74	14.18
Sofala	11.14	10.75
Tete	11.70	11.97
Nampula	11.00	12.32
Zambézia	11.19	11.19
Manica	10.30	10.83
Gaza	4.70	6.07
Inhambane	4.00	5.19
Maputo	3.96	4.78
Maputo City	2.86	4.09
Mozambique	9.88	10.62

Source: MINEDH (2015)

<Table 7> indicates a distinctive gap of dropout rates between urban and non-urban areas. The dropout rates (10.6 percent) in non-urban areas are twice as high as in urban areas (4.41 percent). This pattern of lower dropout in urban areas is constant over the all other provinces except for within Maputo City, which as the capital city of Mozambique may not have the obvious distinction as other urban and non-urban areas.

〈Table 7〉 Dropout rate between Urban and Non-Urban

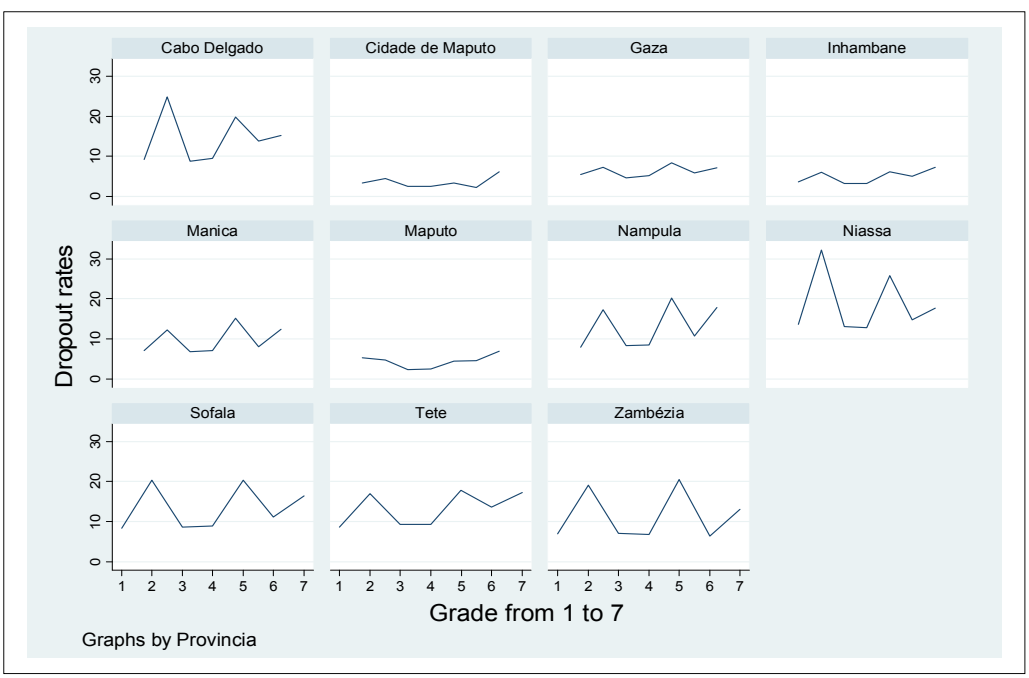
Province	Dropout rate (%) in 2015		
	Urban	Non-Urban	Difference (Urban - Non Urban)
Cabo Delgado	3.2	14.5	-11.3
Tete	3.6	12.3	-8.7
Niassa	8.4	17.1	-8.7
Sofala	4.5	13.0	-8.5
Zambézia	2.7	10.8	-8.1
Nampula	6.5	12.1	-5.6
Manica	4.0	8.6	-4.6
Gaza	2.0	5.7	-3.7

Province	Dropout rate (%) in 2015		
	Urban	Non-Urban	Difference (Urban - Non Urban)
Inhambane	3.5	4.8	-1.3
Maputo	2.8	4.0	-1.3
Maputo City	3.9	3.4	0.5
Mozambique	4.4	10.6	-6.2

Source: Education Statistics (2015)

<Figure 4> provides the dropout patterns over the grades in the provinces. The geographic gap is still distinctive. Southern regions - Maputo City, Gaza, Inhambane, and Maputo have lower dropout rates than the rest. Dropout rates steeply hike in grade 2, 5 and 7 where all students should take a national exam to progress on to the next level. The decision for many students to drop out may be heavily impacted by having to take the national exam.

〈Figure 4〉 Dropout rate by Province



Source: MINEDH (2015)

3. Pass rate[5)]

<Table 8> describes the pass rate trends over grades. Due to the automatic grade promotion policy of Mozambique, the overall pass rates are high. In fact, pass rate in grade 1, 3, 4 and 6 are ignorable because the progression of pupils during the grades is based on the decision of the class teacher, while students in grade 2, 5, and 7 should sit a national exam to gain access to next cycle in primary education or secondary education (World Bank, 2009b)

〈Table 8〉 Pass rate by Grade

Grade	1	2	3	4	5	6	7	Average
Total (%)	93.0	74.7	91.5	91.5	70.8	80.5	66.5	84.6
Male	93.0	74.3	91.6	91.5	69.8	90.4	66.0	84.4
Female	92.9	75.1	91.4	91.4	71.9	90.6	67.0	84.8

Source: MINEDH (2015)

The gender gap in the pass rate is ignorable: males are 84.4 percent and females are 84.8 percent. However, looking into the provincial levels, the difference is more discernible. Interestingly, in some provinces such as Maputo City, Maputo, Gaza, and Inhambane (areas considered as educationally affluent), females are more likely to pass an exam than males. These provinces might have a more favorable environment for female's education: favorable perception of female's education and better educational infrastructure, which are proportionally beneficial to females.

〈Table 9〉 Pass rate by Gender

Province	Pass rate (%)		
	Male	Female	Total
Maputo	78.5	83.5	81.0
Cabo Delgado	82.2	81.4	81.8
Cidade de Maputo	79.3	84.6	82.0
Sofala	83.6	83.0	83.3
Nampula	84.0	82.6	83.4

5) % of students who were taken under the evaluation or examination tests at the end of year and had notes that allow them to pass through class, including those exempted from exam (MINEDH).

Province	Pass rate (%)		
	Male	Female	Total
Gaza	81.1	85.9	83.5
Niassa	83.9	83.8	83.8
Tete	85.3	85.7	85.5
Zambézia	86.5	85.7	86.2
Manica	86.1	86.2	86.2
Inhambane	89.1	91.8	90.4
Mozambique	84.4	84.8	84.6

Source: MINEDH (2015)

4. Repetition rate[6)]

Likewise the patterns of pass rates, due to the automatic promotion policy throughout primary education, there are two distinctive patterns of repetition throughout grades: repetition of grade 2, 5, and 7, which is obviously different from the rest of the grades (1, 3, 4, and 6). The first group has to take a national exam to get promoted to the next grade at the end of year and the second group doesn't. Existence of a national assessment has a close relationship with the repetition rates.

〈Table 10〉 Repetition rate by Grade

Grade	1	2	3	4	5	6	7	Average
Total	3.0	8.9	4.2	4.2	11.7	3.5	12.1	6.2
Male	3.1	9.3	4.3	4.4	12.7	3.7	12.7	6.6
Female	3.0	8.4	4.1	4.0	10.7	3.2	11.3	5.9

Source: MINEDH (2015)

Female students are slightly less likely to repeat a grade than male students. The female repetition rates in Maputo City, Maputo, Gaza, and Inhambane are much lower than those of males. The geographical gaps are much less than other educational indicators such as dropout and overage rates (<Table 11>). Interestingly, Maputo and Maputo City, which to be believed to have better quality education shows higher

6) % of students repeat a grade

level of repetition. The probable explanations are a large amount of flow-in of migrants from other regions: being there, whether to seek economic opportunities and more rigid school/student management practices.

〈Table 11〉 Repetition Rate by Gender and Province

Province	Male	Female
Niassa	4.3%	4.1%
Cabo Delgado	6.1%	4.3%
Sofala	4.8%	4.3%
Tete	5.1%	4.4%
Nampula	5.0%	5.0%
Zambézia	5.8%	5.5%
Manica	6.6%	6.4%
Gaza	6.5%	6.4%
Inhambane	9.7%	6.9%
Maputo	11.4%	7.9%
Cidade de Maputo	11.8%	8.9%
Mozambique	6.6%	5.9%

Source: MINEDH (2015)

V. Conclusion

We examined the four key educational indicators - overage, dropout, pass and repetition rates extracted from EMIS data. The results are echoing the findings of recent studies. More than half of students in a grade are overage which bodes ill for educational outcomes in school. Only three in ten students in the same cohort can reach grade 7 due to the unduly high dropout rate in primary education.

Notably, dropout, pass and repetition rates are deteriorating at grade 2, 5, and 7, where the national exams in each grade may affect the parent's decisions regarding school attendance. The mechanisms surrounding the national exams are not explored yet, so further research is needed to understand how it affects the educational practices in school. From the gender perspective, neither males nor females are discriminately excluded from access to quality of education. Both males and females are equally disadvantaged by poor quality of education. However, we found out there are significant differences between geographical regions and urban and non-urban areas. The educational gaps have been widening.

Mozambique has achieved remarkable progress in terms of education assess. Thanks to this, more students than ever before are attending classrooms with textbooks and blackboards. However, the increase of enrollment rates has stagnated in recent years, to make matters worse, the quality of education is gradually deteriorating. "Education for all" is still a valid claim in particular for developing countries suffering from low educational attainment, but as seen previously, it can be a lost opportunity for the future of Mozambique without quality education.

Thus, the Mozambique government and its development partners are called on to make a concerted effort to reverse harmful trends in primary education. Reducing late entry in school and ensuring learning environment should be paid more attention for development partners in planning their future assistance and interventions.

〈References〉

EPDC. 2014. "National Education Profile 2014 Update: Mozambique," avaliable at http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC%20NEP_Mozambique.pdf. (accessed on May 7th, 2017)

MINEDH. 2012. "Education Strategic Plan 2012-2016," available at http://www.mec.gov.mz/PROGS/Pages/plano-estrategico-educacao.aspx. (accessed on May 3rd, 2017)

_____. 2015. "Education Statistics Annual School Survey 2015 General Education and Teacher Training," available at http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Pages/Levantamento-Escolar-2015.aspx. (accessed on May 3rd, 2017)

_____. 2016. "Education Statistics Annual School Results 2015 General Education and Teacher Training," available at http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Pages/Aproveitamento-Escolar-2015.aspx. (accessed on May 3rd, 2017)

Passos, A., Nahara, T., Magaza, F., & Lauchande, C. 2005. "The SACMEQ II project in Mozambique: a study of the conditions of schooling and the quality of education." Harare, Zimbabwe: SACMEQ.

Ribeiro, C. 2007. "Educational decentralization in Mozambique: a case study in the Region of Nampula." *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance,* pp.159-174.

Schulz, E. M., R. Toles, W.K. Rice, I. Brauer, & J. Harvey. 1986. "The Association of Dropout Rates with Student Attributes." San Francisco: American Educational Research Association.

UNESCO. 2012. "World Data on Education 7th edition 2010/2011," available at http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11. (accessed on May 2nd, 2017).

UNICEF. 2014. "UNICEF Annual Report 2014 Mozambique" retrieved from https://www.unicef.org/about/annualreport/.../Mozambique_Annual_Report_2014.pdf. (accessed on April 27th, 1 2017).

_____. 2017. "2017 Education Budget Brief," available at http://budget. unicef.org.mz/briefs/2017/UNICEF_BB2017_Education_EN.pdf. (accessed on August

30th, 2017).

World Bank. 2009a. *Abolishing school fees in Africa: lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique.* Development practice in education. Washington, DC: World Bank, available at http://documents.worldbank.org/curated/en/780521468250868445/Abolishing-school-fees-in-Africa-lessons-from-Ethiopia-Ghana-Kenya-Malawi-and-Mozambique (accessed on April 27th, 2017).

_____. 2009b. "Mozambique: Student Assessment. Systems Approach for Better Education Results (SABER) country report; 2009." Washington, D.C., available at http://hdl.handle.net/10986/17699 (accessed on May 7th, 2017).

_____. 2015. Mozambique service delivery indicators. Mozambique service delivery indicators brief; education. Washington, D.C.: World Bank Group, available at http://documents.worldbank.org/curated/en/287341468181503193/Mozambique-service-delivery-indicators. (accessed on May 7th, 2017).

평가

1. 공공행정 분야 ODA사업 모니터링과 평가(M&E)를 위한 성과지표 체계화 방안에 대한 연구

김은주 (한국행정연구원(KIPA) 부연구위원)
강길범 (KOICA 미얀마사무소 부소장)

공공행정 분야 ODA사업 모니터링과 평가(M&E)를 위한 성과지표 체계화 방안에 대한 연구[1)]

김은주 (한국행정연구원(KIPA) 부연구위원)
강길범 (KOICA 미얀마사무소 부소장)

목 차

Ⅰ. 서론: 연구 배경 및 필요성

Ⅱ. 거버넌스 분야 M&E 방법론에 관한 선행연구
1. ODA사업 M&E를 위한 결과 프레임워크
2. 거버넌스 분야 ODA사업 M&E에 관한 선행연구

Ⅲ. 공공행정 분야 목표 우선순위 분석
1. KOICA 공공행정 분야 ODA 현황
2. KOICA 공공행정 분야 ODA사업 목표 계층화 및 우선순위 분석

Ⅳ. 공공행정 분야 결과 프레임워크(result framework) 구성
1. OECD/DAC 5대 기준에 따른 성과지표 체계화 방안
2. 공공행정 분야 결과 프레임워크 (result framework)

Ⅴ. 결론: 연구의 함의 및 후속연구 과제

참고문헌

1) 본 연구는 '김은주·강길범. 2016. 『공공행정 분야 ODA 성과관리를 위한 모니터링과 평가 방안에 대한 연구』, 성남: 한국국제협력단' 중 일부를 논문으로 정리한 것임.

요 약

최근 국제개발협력에서는 원조효과성 달성과 원조사업의 투입대비 가치를 높일 수 있도록 성과관리를 강조하고 있다. 사업기획 단계에서 성과지표를 작성하고 집행과정에서 지속적으로 모니터링하는 등 선제적(ex-ante)으로 성과를 관리하기 위해 M&E(Monitoring & Evaluation)를 필수적으로 요구하고 있다. 그럼에도 불구하고 공공행정 분야는 성과를 지표로 계량화하기 어렵다는 인식이 높고, 실제로 다른 분야에 비해 가시적인 성과로 계량화하기 어려운 측면이 있는것 또한 사실이다. 이러한 배경에서 본 연구는 공공행정 분야 ODA 사업의 개발효과성 달성을 위해서 모니터링과 평가(M&E)방안을 체계화하고자 먼저 원조사업의 목표를 체계화하고 이에 맞춰 성과지표 풀을 구축하는 연구를 시도하였다.

본 연구는 1991년~2014년까지 KOICA가 수행한 공공행정 분야 ODA사업 현황자료를 분석하여 목표에 따라 유형화를 하고 여러 목표 중 중요한 목표를 선별하기 위해서 계층분석방법(Analytical Hierarchical Process)을 사용해 목표간 우선순위를 분석하였다. 또한 정책평가론과 ODA사업의 성과평가에서 사용하는 기준 을 고려하여 산출물(output)과 성과(outcome)로 구분한 성과프레임워크(Result Framework)를 제시하였다. 끝으로 공공행정 분야 ODA사업을 M&E 할 때 주의할 점과 향후 연구과제를 제시하였다.

주제어: 공공행정 ODA, M&E, 결과 프레임워크, 성과관리

Ⅰ. 서론: 연구 배경 및 필요성

1990년대 국제사회에서 '원조의 효과성(aid effectiveness)'에 대한 논쟁이 등장한 이래(World Bank 1998, Easterly 2006, Moyo 2009), 공적개발원조(Official Development Assistance, 이하 ODA)사업의 성과관리가 강조되어왔다. 특히 2008~2009년 글로벌 경제위기 이후 국제기구와 양자 간 원조기구들은 '투입대비 가치(Value for Money)'를 더욱 강조하면서 ODA사업의 효과를 엄격한 과학적 방법으로 입증하기를 요구하고 있다. 우리나라에서도 2010년 경제협력개발기구 개발원조위원회(Organization for Economic Cooperation and Development/ Development Assistance Committee, 이하 OECD/ DAC) 가입을 계기로 국제개발협력에 대한 관심이 급증하면서 예산규모가 확대됨과 동시에 ODA사업의 성과평가에 대한 요구수준도 높아졌다. 이러한 배경에서 개별 원조사업에 대한 사후평가뿐만 아니라 분야별, 주제별, 국가별, 원조수단별로 종합적인 평가가 시도되기도 하였다. 예를 들어, 한국국제협력단(Korea International Cooperation Agency, 이하 KOICA)은 보건분야에 대한 성과평가를 비롯하여 분야별 평가를 지속적으로 실시해 오고 있다(한국국제협력단, 2006, 2008). 국무총리실의 평가소위원회 역시 교육, 보건, 농업, 수자원 등 분야별 평가를 실시하였다. 그리고 젠더 관점에서 한국의 ODA를 평가하는 주제별 평가나 초청연수 사업에 대한 통합평가와 같이 원조수단별 평가도 실시하였다(www.odakorea.go.kr). 또한, 각 ODA사업의 평가의 질을 개선하고자 하는 목적에서 평가기관의 평가결과에 대한 메타평가를 실시한 연구도 있었다 (윤수재, 2014). 이런 실무적인 노력과 더불어 공적원조사업에 대한 평가개선을 위해 대안을 제시하는 학문적 연구도 다수 진행되었다(박석희·정종원, 2015, 권율·정지선, 2012, 윤수재, 2013).

이처럼 많은 노력에도 불구하고 아직 한국의 ODA사업에 대한 평가와 환류 체계가 미비하다는 지적은 끊이지 않고 있다. 이를 개선하기 위해서는 먼저 개별사업 원조의 효과성을 평가할 수 있는 과학적인 방법론에 대한 연구가 활발히 진행되어야 한다. 그러나 동시에 개별사업에서 시야를 더욱 확대하여 각 프로젝트가 궁극적인 목표로 삼았던 해당 분야의 발전과 협력국의 국가발전에 기여하였는지를 '개발효과성(development effectiveness)' 관점에서 종합적으로 평가하려는 노력도 동반되어야 한다. 이런 배경에서 1990년대 원조효과성 논쟁을 촉발시킨 '미시-거시의 역설(micro and macro paradox)'을 다시 되새길 필요가 있다(Mosley, 1986). 미시-거시의 역설이란, 미시적 차원에서 각각의 원조사업은 성공적으로 종료되었지만, 거시적 차원에서 경제발전, 빈곤감소 등 국가 수준의 발전은 제자리걸음이라는 비판이다. 요컨대 급증하고 있는 한국의 ODA사업이 미시-거시의 역설을 벗어나기 위해서는 개별사업에 대한 평가방법론뿐만 아니라 주제별, 분야별, 국별 평가와 같은 거시적 관점에서 원조의 효과성을 조망해

볼 수 있는 방안이 필요하다.

본 연구는 바로 이러한 문제의식에서 출발한다. 우리나라 무상원조의 5대 분야 중 하나인 공공행정 분야 사업들의 개발효과성 달성 여부를 모니터링하고 평가할 수 있는 방안에 대해 모색하고자 하며, 구체적으로는 공공행정 분야 ODA사업의 성과지표를 체계화하고자 하는 것이 본 연구의 목적이다.

최근 원조현장에서는 사업기획 단계에서 성과지표를 설정하고 이를 지속적으로 모니터링하면서 사업목표를 달성하기 위한 노력을 기울이도록 강조하고 있다. 이처럼 사업을 모니터링하고 평가(Monitoring & Evaluation, 이하 M&E)하기 위해서 사업기획부터 집행, 평가에 이르기까지 나침반 역할을 할 수 있도록 사업유형별로 대표적인 성과지표를 구축하는 연구가 선행되어야 한다. 또한, 원조성과가 강조되면서 현장에서는 평가하기 어려운 것(unmeasurable)들도 평가할 것을 요구하고 있다. 예를 들어 공공행정 분야는 교육이나 보건 분야와는 달리 목표를 계량화하여 제시하기 어려운 데다가 사업이 너무 다양하다. 그리고 유사한 사업목표라도 사업마다 서로 다른 성과지표를 사용하고 있다. 이 때문에 우리나라가 수행하고 있는 공공행정 분야 원조사업들의 종합적 성과를 확인하기가 쉽지 않다. 실제 사업을 수행할 때에는 개별사업의 특성에 따라 세부지표가 달라지도록 조정하겠지만, 무상원조 중에서 공공행정 분야에 대한 평가(sectoral review)를 위해서 한국이 수행한 원조사업들이 협력대상국에서 어떤 성과를 창출하고 있는지를 확인할 수 있도록 성과지표를 수준별로 체계화하고, 표준화하는 것이 반드시 필요하다.

이러한 배경에서 본 연구는 2장에서 먼저 ODA사업 M&E 방법론에 관한 선행연구를 검토하고, 3장에서는 한국의 공공행정 분야 무상원조사업의 목표를 기준으로 체계화를 시도하고 목표 간 우선순위를 정한다. 여러 목표 중 중요한 목표를 선별하기 위해서 계층분석방법(analytical hierarchical process)을 사용해 목표 간 우선순위를 분석한다. 이어지는 4장에서는 정책평가론과 ODA사업의 성과평가에서 사용하는 기준을 고려하여 산출물(output)과 성과(outcome)로 구분한 결과 프레임워크(result framework)를 제시한다. 끝으로 5장에서는 공공행정 분야 ODA사업을 M&E할 때 주의할 점과 향후 연구과제를 제시한다.

Ⅱ. 거버넌스 분야 M&E 방법론에 관한 선행연구

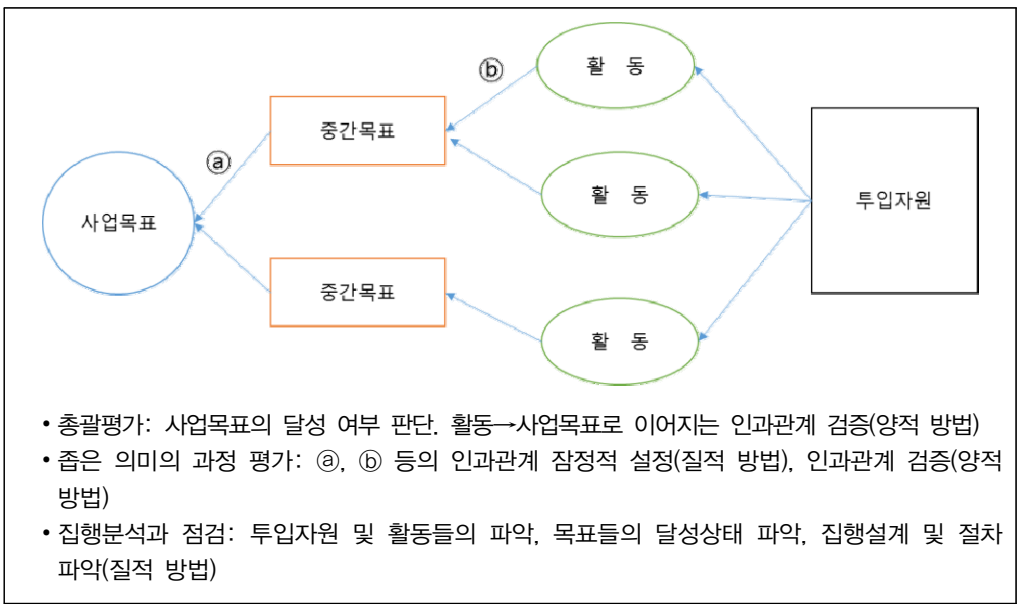
1. 원조사업 M&E를 위한 결과 프레임워크

최근 여러 원조기구들 사이에서는 '평가(evaluation)'를 넘어서서 '모니터링과 평가(M&E)'가 필요하다는 인식이 확산되고 있다. 기존의 평가라는 개념이 사업의 효과성을 사후적으로 평가하여 목표달성 여부 및 사업의 성패 여부를 판단하고 그 교훈을 다른 사업에 반영하는 환류(feedback)에 중점을 두고 진행되었던 반면에, 모니터링과 평가(M&E)는 집행과정을 지속적으로 추적하여 사업의 결과를 관리(managing results)하는 것에 보다 중점을 두는 것이다(World Bank, 2014).

일반적으로 M&E라고 할 때, 모니터링이란, '원하는 결과를 달성하기까지 제대로 집행하고 있는지 알 수 있도록 지표를 설정하고 체계적으로 데이터를 수집하는 전 과정'을 의미한다. 또한, 평가란, '사업의 적절성(relevance), 효과성(efficacy), 효율성(efficiency) 등을 객관적으로 평가하는 것'을 의미한다(International Republican Institute, 2013). 다시 말해 개발협력 분야에서 말하는 M&E는 정책집행과 평가를 하나의 과정으로 통합적으로 인식함으로써 집행과정에서 계속해서 성과지표를 달성하고자 노력하도록 독려하는 것이라 하겠다.

정책평가론에서 일반적으로 평가를 총괄평가(summative evaluation), 과정평가(process evaluation)로 구분하고, 집행분석과 점검(monitor)까지를 종합적으로 고려할 것을 제안한다(정정길·최종원·이시원·정준금·정광호, 2010: 645-53). <그림 1>과 같이 정책평가론에서 말하는 평가의 절차와 개발협력 분야에서는 말하는 M&E의 전체적인 개념과 절차는 유사하다. 하지만 개발협력에서 최근 강조되는 M&E는 사업종료 이후 사후적(ex-post) 평가보다는 선제적인(ex-ante) 성과관리를 더욱 강조한다는 점에서 차이가 있다.

〈그림 1〉 정책평가 평가대상·평가유형과 방법



- 총괄평가: 사업목표의 달성 여부 판단. 활동→사업목표로 이어지는 인과관계 검증(양적 방법)
- 좁은 의미의 과정 평가: ⓐ, ⓑ 등의 인과관계 잠정적 설정(질적 방법), 인과관계 검증(양적 방법)
- 집행분석과 점검: 투입자원 및 활동들의 파악, 목표들의 달성상태 파악, 집행설계 및 절차 파악(질적 방법)

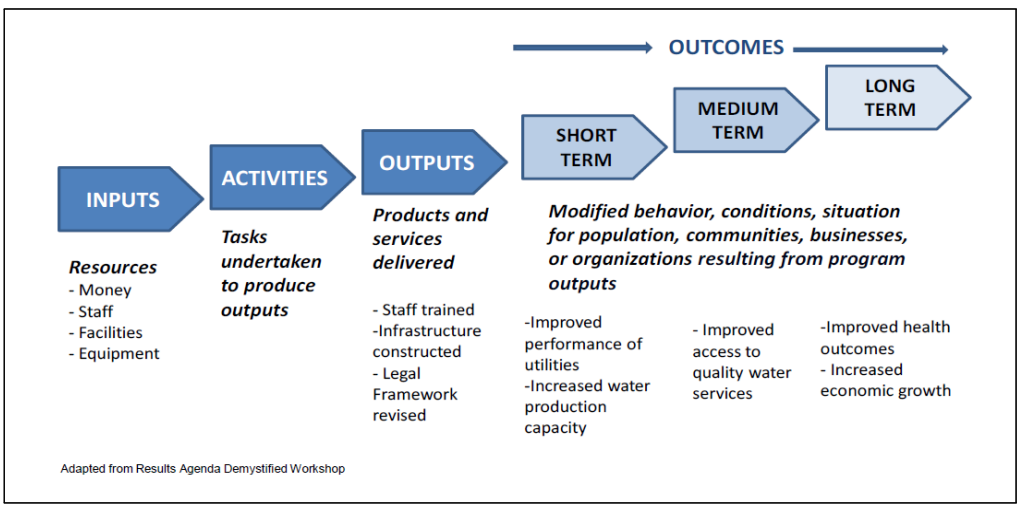
출처: 정정길 외(2010), 정책학원론, pp.652-3.

이처럼 '결과를 관리'하기 위해서는 사업을 기획할 때부터 최종목표를 염두에 두어 투입부터 산출까지 인과관계에 따라 연결되도록 결과 프레임워크(result framework)를 설정해야 한다. 결과 프레임워크란 프로젝트의 개발목표가 어떻게 달성될 수 있는지를 설명하는 논리구조를 만들고 결과 간 연결고리(result chain)를 측정가능한 지표로 변환하는 것을 말한다. 정책평가론에서 정책의 산출물(output), 산출결과(outcome), 장기적 영향(impact) 등 단계별로 나누어서 구분하듯이 ODA사업 역시 투입대비 산출물을 아래 <그림 2>와 같이 단계별로 나누고 각각의 계량적 지표로 제시하도록 하고 있다.

결과 프레임워크(result framework)에서 가장 중요한 세 가지 핵심요소를 꼽자면 다음과 같다. 첫째, 사업목표(Project Development Objective, 이하 PDO)가 명확해야 한다. 둘째, 사업목표와 연계하여 성과(outcome)를 측정할 수 있는 지표 및 최종 성과(long term outcome)를 달성하기까지 과정을 추적할 수 있도록 중간단계의 성과(short term, medium term outcome)를 적절히 설정해야 한다. 끝으로, 이러한 성과지표 달성을 위한 전체 과정을 어떻게 M&E 할 것인지 계획을 수립해야 한다. 예를 들어, M&E 계획은 각 지표의 분석단위(unit of measurement)를 명확히 하고, 기초선(baseline)을 과학적으로 조사해야 하며, 연간 목표 및 최종목표의 설정까지 포함해야 한다. 나아가 사업추진 과정에서 데이터 수집·보고·분석에 대한 역할과 책임 등도 담고 있어야 한다(World Bank, 2014). 결과 프레임워크를 설정할

때, 문제분석과 니즈분석에 기반하여 타당한 사업목표를 설정하고 이를 가시적으로 보여 줄 수 있는 지표들을 SMART 원칙－구체적이고(Specific), 측정가능하며(Measurable), 직접적인 기여가 있고(Attributable), 현실적이고(Realistic), 시간제한(Time-bound)을 고려한 지표－에 따라 설정한다. 그리고 단순히 목표와 성과지표를 설정하는 것에 그치지 않고 데이터 수집방법까지 설정하여야만 결과 프레임워크 작성이 완성된다(World Bank, 2014).

〈그림 2〉 결과 프레임워크(result framework)의 연결고리(result chain)



출처: World Bank(2014), Results Framework and M&E Guidance Note 2014.

2. 거버넌스 분야 ODA사업 M&E에 관한 선행연구

2000년 새천년개발계획(Millennium Development Goals, MDGs)에서 성과지표 달성이 강조되기 시작한 이래로 국제사회는 국제적 합의를 통해 원조의 효과성과 성과관리를 지속적으로 강조해왔다. 몬테레이 선언(2002)은 결과 중심 M&E와 효과성과 성과에 기반한 원조예산 배분을 강조하였고, 파리선언(2004)은 수원국의 M&E 프레임워크에 맞춰 공여국들이 원조조화를 이뤄야 한다는 점을 천명하였다. 이후 아크라 고위급회담(High Level Forum, HLF)(2008)에서도 개발성과 달성의 중요성을 재확인하였고, 부산 고위급회담(2011)에서는 원조효과성을 넘어서 '개발효과성(development effectiveness)'을 달성해야 한다는데 국제사회가 뜻을 모았다. 성과관리에 대한 강조는 2015년 합의된 지속가능한 개발목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)에서도 이어졌는데, 목표달성 여부를 검증하기 위해서 개발도상국들이 통계지표를 생산할 수 있도록 통계 분야 역량을 강화하는 것이 개발목표 중 하나로

포함되었다.

이런 가운데 개발협력 분야의 M&E에서 다음과 같은 경향이 나타났다. 첫째, 과정(process)과 산출물(output)을 강조하던 과거와는 달리 결과(results)와 성과(outcome, impact)를 강조하는 경향이 커졌다. 또한, 직접적인 기여(attribution)를 어떻게 입증할 것이며, 투입된 원조금액 대비 산출된 가치(value for money)를 어떻게 증명할지에 대한 방법론에 대한 관심이 높아졌다.

둘째, 기존의 공여국 중심이 아니라 수원국 중심의 M&E가 강조되었고, 프로그램의 수혜자와 다양한 이해관계자들이 모두 함께 하는 참여적 접근법(participatory approach)에 대한 관심이 증가하였다.

셋째, 분야별 접근법(sector-wide approach)이나 공여국들의 공동원조(multi-donor programmes)가 늘어남에 따라 복합적인 원조 효과를 어떻게 평가할 것인지가 강조되었다. 또한, 가시적인 결과를 측정하기 어려운 분야, 즉 거버넌스나 권한부여(empowerment) 같은 분야에서의 M&E 방법과 이러한 분야의 복잡성(complexity)을 평가할 수 있는 혼합적 방법(mixed-method)에 대한 관심이 증대되었다(Mcloughlin and Walton, 2011).

앞서 말한 바와 같이 보건이나 교육 분야와 같이 원조를 통한 산출물을 쉽게 계량화할 수 있는 분야가 아닌 거버넌스 분야에서 어떻게 M&E를 할지에 대한 관심이 높아짐에 따라 이에 대한 연구도 꾸준히 진행되고 있다. 예를 들면 거버넌스 분야에서 영향평가(impact evaluation)가 가능할지를 탐색한 연구가 있다. 가르시아(Garcia, 2001)는 거버넌스 분야에서도 무작위 실험설계(randomized control trial)를 통해서 효과성을 입증할 수 있는 프로그램들이 있음을 밝혔는데, 이는 선거 프로그램, 마을공동체 중심 개발 프로그램, 서비스 전달체계 개선 프로그램 등이 그러한 예라고 주장했다. 그리고 미국 국제개발처(United States Agency for International Development, USAID)에서는 민주주의와 거버넌스 분야 프로그램 중 무작위 실험설계를 통해서 평가하는 프로그램들을 분석하여 거버넌스 프로그램의 영향평가 시 어려운 점과 주의할 점 등을 제시하였다(Moehler, 2010).

또한 바람직한 거버넌스와 빈곤감소의 관계에 관한 주장이 확산됨에 따라 거버넌스 측정지표 개발에 관한 연구도 이어졌다. 거버넌스 지표를 만들어내는 방법론이 타당한지에 대한 논쟁이 제기되기도 하였지만, 국제기구와 양자기구들은 학문적, 실무적 목적에서 거버넌스 지표를 생산하거나 기존의 지표들의 타당성을 살펴보기도 하였다(UNDP, 2007). 또한, 일부 연구들은 실무적인 차원에서 거버넌스 지표 사용 시 주의할 점과 실제 원조 프로그램의 기획과 성과평가에서

이들 지표를 어떻게 사용할 수 있을지에 대해 다루었다(Williams, 2011; GSDRC, 2010; Barnett, Chris, Julian Barr, Angela Christie, Belinda Duff, and Shaun Hext, 2011).

거버넌스 분야 원조 프로그램은 다양한 하위 주제들을 포함하고 있다. 따라서 분야별로 성과를 어떻게 측정하고 평가할지에 대해서도 많은 연구들이 있는데, 이를 세부 주제별로 구분하면 다음과 같다. 원조 프로그램이 지향하는 목적에 따라 구분해 보면, 권한부여와 책임성(empowerment & accountability)을 주제로 하는 프로그램들의 평가에 대한 연구(GSDRC, 2011; McGee and Gaventa, 2011), 정책의 영향력과 제도변화를 어떻게 측정할 수 있을지를 다룬 연구(Jones, 2011), 인권향상 프로그램을 영향평가를 통해 평가한 연구(DFID, 2009; Harrison, 2010)와 실무적인 가이드라인을 제시한 연구(NORAD, 2001; UNDP, 2003), 법치주의 프로그램의 효과성 평가를 위한 가이드라인을 제시한 연구(World Bank, 2002; Vera Institute of Justice, 2003; GSDRC, 2009) 등이 있다.

이상의 연구들을 통해 확인할 수 있는 것은 첫째, 거버넌스 프로그램도 조작적 정의를 통해 원조 프로그램과 프로젝트의 목표 및 성과지표를 설정할 수 있고, 계량적 지표와 질적 평가를 보완적으로 활용하면 성과관리 및 평가가 가능하다는 것이다. 둘째, 거버넌스 분야 원조를 통해서 개선하고자 하는 세부 주제들은 방대하고 다양하므로 각 주제별로 프로그램들을 구분하여 성과관리를 체계화해야 한다는 것이다.

선행연구로부터 도출할 수 있는 함의에 기반하여 현재 한국의 ODA사업들 중 거버넌스 분야의 개발효과성을 높이기 위해 M&E 방안을 마련한다면 다음과 같은 연구가 우선적으로 실시되어야 한다. 첫째, 가장 먼저 해야 할 것은 우리나라의 공공행정 분야 ODA사업들이 개발효과성을 달성할 수 있도록 일관성(alignment)있는 목표체계를 구축하는 것이다. 목표를 체계화하기 위해서는 현황자료를 근거로 하여 실행 중인 프로젝트들을 주제별로 구분하고 원조프로젝트들의 사업목표를 기준으로 보다 상위의 프로그램 단위로 유형화해 볼 수 있다. 둘째, 체계화된 목표에 상응하는 성과지표 풀(pool)을 구축해야 한다. 유사한 프로젝트들이 공통적으로 사용할 수 있도록 성과지표를 표준화한다면, 개별 프로젝트들의 지표를 총합(aggregate)하여 분야별 평가도 시도할 수 있다. 셋째, 각 지표별로 조작적 정의 및 데이터 수집방법 등 M&E 실행에 필요한 방법론도 표준화해서 제시할 필요가 있다.

연구범위의 한계로 인해 본 연구에서는 거버넌스 분야 M&E 체계 구축의 3단계 중 1·2단계, 즉 프로그램 단위의 상위목표 및 프로젝트 단위의 하위목표로 목표를 체계화하고, 각각의 목표별로 대표 성과지표를 제시하고자 한다.

Ⅲ. 공공행정 분야 목표 우선순위 분석

앞서 선행연구에서도 살펴보았듯이 공공행정 분야 ODA사업은 '개도국의 거버넌스 개선'이라는 광범위한 목표를 지향하고 있어서 평가가 다소 어렵다는 특징이 있다. 그럼에도 불구하고 체계적인 성과관리를 위해서는 현재 진행 중인 사업들을 사업목표에 따라 분류틀을 만들고 유형화하며, 나아가 이를 가장 상위의 목표로 수렴될 수 있도록 계층화할 필요가 있다. 목표가 성과지표와 대칭관계(mirror)임을 고려할 때 목표를 기준으로 체계를 만들어서 이를 성과지표 체계로 연계해야 한다.

본 연구는 이를 위해서 먼저 지난 1991년부터 2014년까지 약 25여 년 동안 우리나라가 무상원조로 시행해 온 공공행정 분야 원조사업을 분석대상으로 하여, 각각의 사업목표를 기준으로 유사한 목적을 가진 사업들에 대해 유형화를 시도하였다. 이어서 현황자료를 바탕으로 하여 프로그램 단위의 상위목표와 프로젝트 단위의 세부의 하위목표로 구조화하고자 시도하였다. 또한, 상위의 전략목표를 대분류의 기준으로 삼고 하위의 정책목표들을 소분류의 기준으로 삼아 상위 전략목표와 각각에 속하는 하위 정책목표의 우선순위를 도출하였으며 이를 위해 계층화분석법(Analytic Hierarchy Process, 이하 AHP)을 활용하였다.

AHP는 정책의 타당성과 중요도를 판별하기 위해 쓰이는 분석기법인데 해당 분야의 전문가들을 대상으로 설문조사를 통해 정책의 우선순위 및 가중치를 탐색하는 방법이다. AHP 설문조사를 위한 설문구조도와 구체적인 내용을 작성하기 위해서 지난 25여 년 동안 수행한 공공행정 분야 원조사업 대한 자료를 분석하고, SDGs 합의를 위해 진행되었던 Post-2015 담론 및 최근 원조사회가 중요시하는 거버넌스 분야 원조의 지향점에 대해 문헌조사를 실시하였다. 동 조사기법은 공공행정 분야 개발협력사업 종사 경험이 있는 학계, 연구소, 민간기업 등의 전문가와 KOICA 해외사무소 소장 및 공공행정 ODA 전문가 등 총 34명을 의뢰하였고, 이 중 일관성지수(consistency index)와 무작위지수(random index)를 이용하여, 설문조사 결과에서 일관성비율(consistency ratio)이 0.1 이하인 설문을 제외하고 총 22부의 설문을 분석하였다(<부록 1> 참조).

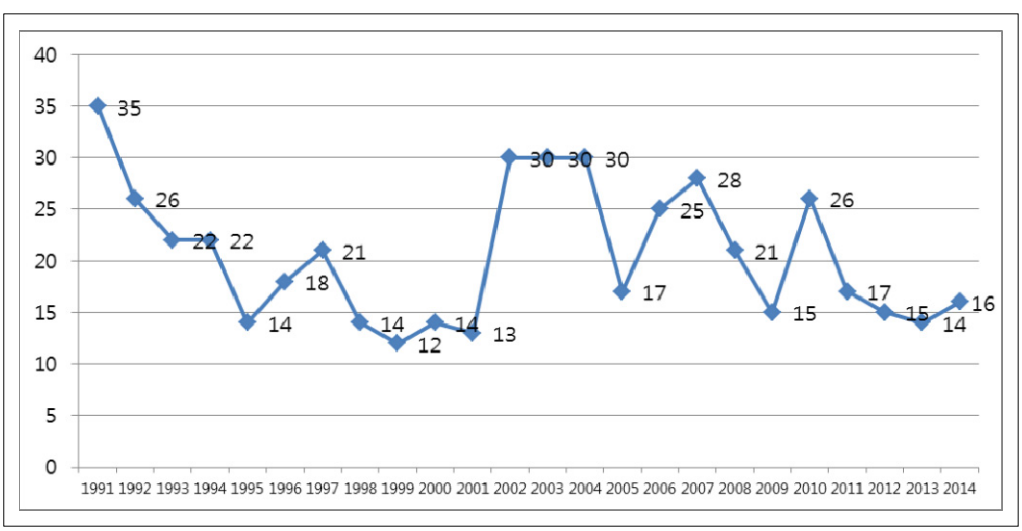
1. KOICA 공공행정 분야 ODA 현황

먼저 한국의 무상원조 전담기관인 KOICA에서 수행하는 공공행정 분야 사업에 대한 자료를 분석하였다. 원조사업을 OECD/DAC에 보고할 때 사업목적에 따라 구분하여 보고하는 CRS

코드(Creditor Reporting System)가 있는데, 이를 기준으로 사업의 목적을 구분하여 공공행정 분야 사업을 어떻게 진행하고 있는지를 분석하였다.

첫째, 공공행정 분야는 초창기인 90년대에는 높은 비중을 차지하였으나 <그림 1>에서 보는 바와 같이 그 비중이 변동을 거듭하였다. 5년 평균으로 보면, 1991~1995년은 전체 무상원조 사업 중 약 24%, 1996~2000년은 16%, 2001년~2005년은 24%, 2006년~2010년은 23%, 그리고 2011~2014년은 16%를 차지하고 있다. OECD/DAC 가입국들의 거버넌스(공공행정) 분야 원조활동을 분석한 자료에 따르면 DAC 가입국들은 전체 원조액의 15~17% 정도를 거버넌스 분야에 투자하고 있는데, 이에 비춰볼 때 KOICA의 공공행정 분야에 대한 지원액 비중도 DAC 주요 국가들과 유사하다고 할 수 있다.

〈그림 3〉 1991~2014년 KOICA 무상원조 사업 중 공공행정 분야 지원액 비중 (단위: %)



출처: KOICA 통계시스템 활용하여 저자 재작성

둘째, 사업목적에 따라 CRS 코드를 부여하는 OECD/DAC 시스템에 의거하여 2011~2014년 4개년 동안 진행된 공공행정 분야 프로젝트/DEEP 사업을 사업목적에 따라 분류해보았다. 총 59개의 프로젝트 사업 중에 '공공정책 및 행정관리'로 분류할 수 있는 사업이 26개(44%)로 가장 많았고, '입법 및 사법제도 개발' 5개 사업(8%), '치안제도 관리 및 개선' 5개 사업(8%), '공공부문 재정관리' 4개 사업(7%), '도시개발 및 관리' 4개 사업(7%) 등이 진행되었다. 다른 중점 분야 (예, 교육, 보건, 농어촌개발, 산업에너지)와는 달리 공공행정 분야는 서로 다른 목적을 가진 사업들이 다양하게 진행된다는 점이 특징이다. 예를 들어, 교육분야의 경우 초등교육, 중등교육, 직업교육, 교원양성 등 사업목적에 따라 몇 가지 주제로 간명하게 수렴될 수 있는

반면에, 공공행정 분야는 협력대상국의 발전수준에 따라 개발수요가 다르고, 협력국에서 지원을 요청하는 정부부처가 각기 다른 다양한 업무에 대해 지원을 요청하기 때문에 사업목적이 몇 가지 주제로 압축되기 힘들며 여러 가지 주제들로 진행되고 있다는 것이 특징이다.

〈표 1〉 DAC CRS code 기준에 따른 KOICA 공공행정 분야 프로젝트/DEEP 사업 분류(2011~2014)

CRS코드	CRS코드명	개수	비율(%)
11120	교육 시설 및 특별연수	1	2%
15110	공공정책 및 행정관리	26	44%
15111	공공부문 재정관리	4	7%
15130	입법 및 사법제도 개발	5	8%
15151	선거	1	2%
15210	치안제도 관리 및 개선	5	8%
16061	문화 및 레크레이션	2	3%
16062	통계능력 강화	2	3%
16063	마약 관리	1	2%
22010	통신 정책 및 행정 관리	1	2%
22040	정보통신	1	2%
25010	비즈니스 지원 서비스 및 제도	1	2%
32130	중소기업개발	1	2%
33120	무역진흥	2	3%
41010	환경정책 / 행정 / 관리	1	2%
43010	다부문 원조	1	2%
43030	도시개발 및 관리	4	7%
총합계		**59**	**100%**

출처: KOICA 통계시스템 활용하여 저자 재작성

2. KOICA 공공행정 분야 ODA사업목표 계층화 및 우선순위 분석

본 연구는 위와 같이 다양한 주제의 프로젝트 단위의 사업들을 보다 높은 단위의 프로그램으로 분류하고 상위의 전략목표와 일관성을 갖도록 구조화하였다. Post-2015 논의과정에서 학계와 실무계에서 제시된 다양한 연구보고서 및 의견들, 그리고 각 원조기관들의 거버넌스 분야 전략 등 선행연구를 참고하여 정책목표를 2개의 계층으로 구분하고 상위의 프로그램 단위의

전략목표와 그 하위의 구체적인 정책목표로 구분하였다.

상위의 프로그램 단위의 전략목표를 설정할 때 기준으로 삼은 것은 2015년 9월 UN총회에서 세계 정상들이 합의한 SDGs이다. SDGs는 총 17개 목표, 169개의 세부과제로 구성되어 있는데, 그 중에서 공공행정 분야와 직접적 관련이 있는 목표는 16번째 목표(Goal 16)로서 '효과성, 책임성과 포용성을 갖춘 제도(Effective, Accountable and Inclusive Institution)'를 거버넌스 분야 목표로 제시하고 있다(UN, 2015).

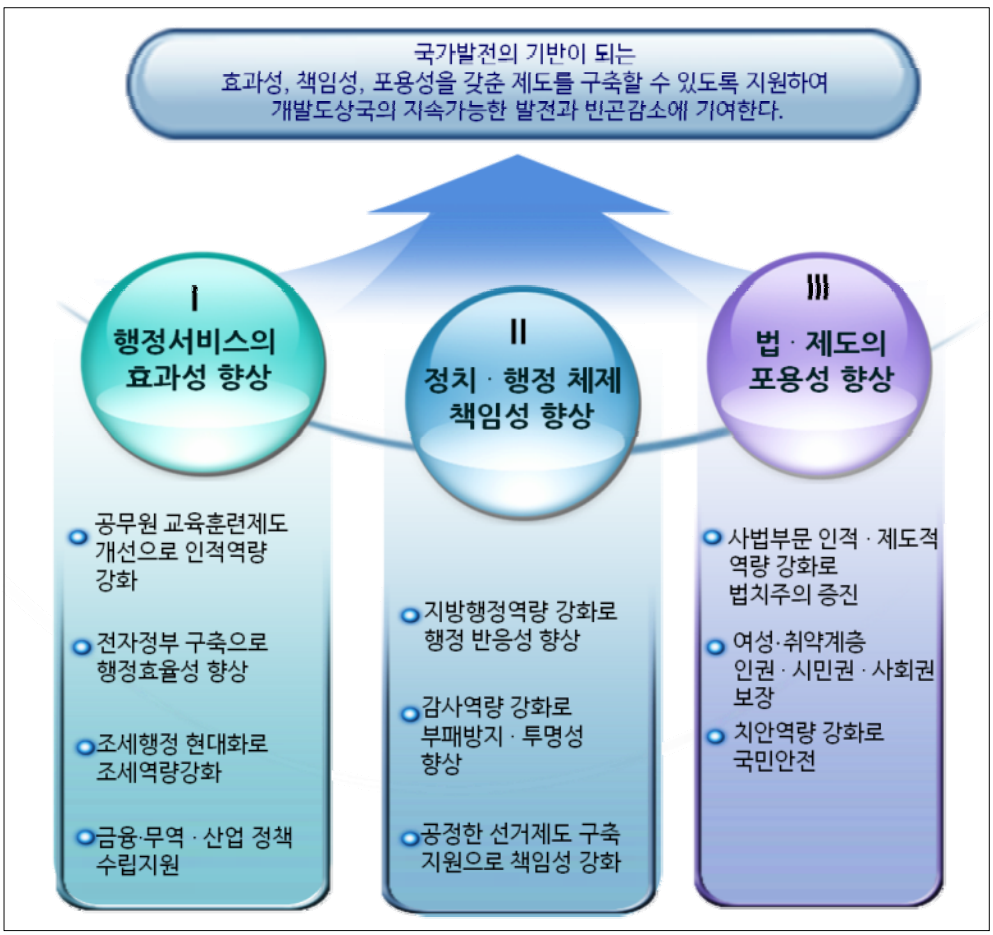
상위의 전략목표로는 SDGs의 거버넌스 관련 목표(Goal 16)와 맞추어 '행정서비스의 효과성 향상', '정치 및 행정체제의 책임성 향상', '법과 제도의 포용성 향상'으로 구분하였다. 하위의 정책목표는 3개의 상위목표를 고려하되 그동안 한국이 공공행정 분야의 ODA사업으로 시행해 온 프로젝트들의 사업목표 및 그 내용을 고려하여 10개로 나누었다.

먼저, 행정서비스의 효과성 향상 분야의 하위목표로는 △전자정부를 통해서 정부가 수행하는 업무를 전자화·자동화하여 행정부 업무의 효율성을 강화하는 것과 △SDGs 시대에 강조되고 있는 새로운 정책과제로서 조세행정을 현대화하는 것, △ 일자리 창출을 위해서 금융·무역·산업 정책 등을 통해 경제정책역량을 갖추도록 하는 것, △ 공무원 교육훈련시스템을 강화하여 공무원들의 인적 역량을 강화하는 것으로 설정하였다.

개도국 행정 및 정치체제의 책임성을 강화하는 목표의 하위범주에는 △ 공정한 선거제도를 구축할 수 있도록 지원하는 것, △ 감사역량을 강화하여 부패를 방지하고 투명성을 향상시키는 것, △ 지방행정역량을 강화하여 행정의 반응성을 높이도록 지방정부의 역량 강화를 지원하는 것 등을 하위 정책목표로 설정하였다.

끝으로 법제도의 포용성을 높이기 위해서는 △ 사법부문의 인적·제도적 역량을 강화하는 것, △ 소외계층의 인권·시민권·사회권을 보장하기 위한 지원, △ 국민의 안전보호를 위한 치안 역량 강화 등을 하위목표로 설정하였다.

〈그림 4〉 KOICA 공공행정 분야 ODA사업 목표체계도



출처: KOICA 공공행정 중기전략 (2015–2020)

위와 같이 목표체계도를 구성한 이후에 개발협력 분야 전문가들을 대상으로 공공행정 분야에서 어떤 정책목표를 우선적으로 추구해야 하는지 AHP 설문지를 통해 질문하였다. 자세한 AHP 구조도는 <부록 2>에서 제시하였는데, 어떤 정책목표가 우선되어야 하는지에 대해 9점 척도로 질문하였다.

분석 결과에 따르면(<표 2 참조>) 첫째, 3가지 상위목표 중에서는 '개발도상국 행정서비스의 효과성(effectiveness)을 높인다.'에 우선순위를 두어야 한다는 의견이 제일 많았다. 이어서 중요한 목표로서 정치 및 행정체제의 책임성(accountability)을 높여야 한다는 의견이 제시되었고, 세 번째 목표로서 법제도의 포용성(inclusiveness)을 높여야 한다는 의견이 제시되었다. 행정서비스의 효과성을 향상시켜야 한다는 정책목표는 다른 두 가지 정책목표에 비해서 2배 이상의 중요한 과제라고 평가되었다. 행정 및 정치체제 전반의 책임성을 강화하는 목표, 법과

제도의 포용성을 강화해야 한다는 목표에 비해 행정부의 역량을 강화하여 행정이 보다 효율적이고 효과적으로 변하는 것이 현재 개발도상국이 처한 여러 가지 문제 중에 우선적으로 지원되어야 할 분야라는 해석이 가능하다.

둘째, 하위의 정책목표 10개의 구체적인 목표들의 우선순위를 살펴보면, (1) 공무원 인적자원 개발을 통한 역량 강화, (2) 전자정부 구축을 통한 행정서비스의 효율성 향상, (3) 지방행정역량 강화를 통해 행정의 반응성 향상 등이 우선순위가 높다고 할 수 있다. 그 외에 (4) 감사역량을 강화하여 부패를 통제하고 (5) 조세행정 현대화를 통해 개발재원을 확보하는 것도 중요한 정책목표로 인식되고 있었다.

셋째, 최근 안보 및 테러 문제 등 국제정세의 변화와 관련하여 새롭게 개발된 치안역량 강화 사업, 민주주의 전파를 위한 선거제도 구축과 같이 새롭게 시도되고 있는 공공행정 분야 원조사업들은 그 중요성에 비해서는 한국의 개발협력 전문가 집단에서는 아직 높은 우선순위를 차지하지 못하고 있다.

〈표 2〉 공공행정 ODA사업 정책목표 우선순위 분석결과

대분류 (상위목표)	상위목표 가중치	상위목표 우선순위	소분류 (하위목표)	하위목표 가중치	하위목표 우선순위	전체 가중치	전체 우선순위
행정서비스 효과성 향상	0.506	1	전자정부 구축	0.253	2	0.128	2
			조세행정 현대화	0.209	3	0.106	5
			금융·산업·무역정책 지원	0.179	4	0.091	7
			공무원 인적자원 개발	0.359	1	0.182	1
정치행정체제 책임성 향상	0.284	2	선거제도 지원	0.229	3	0.065	9
			감사역량 강화	0.379	2	0.108	4
			지방행정역량 강화	0.393	1	0.111	3
법제도 포용성 강화	0.209	3	사법 분야 인적·제도적 역량 강화	0.443	1	0.093	6
			소외계층 인권보호	0.314	2	0.066	8
			치안역량 강화	0.243	3	0.051	10

출처: 저자 작성

Ⅳ. 공공행정 분야 결과 프레임워크(result framework) 구성

1. OECD/DAC 5대 기준에 따른 성과지표 체계화 방안

이상과 같이 공공행정 분야 ODA사업의 목표를 구조화한 자료에 기반하여 각 프로그램의 하위 범주에 속하는 프로젝트 단위의 사업들의 성과지표를 체계화하고자 시도하였다. 우선 프로젝트를 분석단위로 하여 산출물(output)과 성과(outcome) 지표를 구조화하고자 하였다. 다만 사업의 직접적인 인과관계를 밝히기 어려운 영향(impact)에 대해서는 본 연구에서 다루지 않았다.

성과지표 체계화를 시도하는 이유는 현재 공공행정 분야 ODA사업에서 사용하는 성과지표들이 각 사업별로 차이가 커서 프로그램 평가나 분야별 평가를 시행하기가 어렵기 때문이다. 예를 들어, 공공행정 분야 ODA사업 중 전자정부 구축사업이 많은 비중을 차지하는데 각 사업들이 유사한 형태라 하더라도 사용하는 성과지표들은 서로 다르다. 예를 들어, 전자조달 시스템 구축사업의 경우, 튀니지에 지원한 전자조달시스템 사업은 '전자조달 시스템 이용률, 전자조달 시스템에 대한 국민의 인지도'를 성과지표로 설정하였으나, 요르단에 지원한 전자조달시스템 사업은 '전체 조달 건수 중 전자조달 활용 비율, 조달업무 소요기간 감소 비율, 전자조달 참여기업 수' 등을 성과지표로 제시하였다. 사업목적만으로 보면 동일한 사업이지만 목표로 하는 성과지표가 다르기 때문에, 유사한 사업을 종합적으로 평가하여 우리나라 공공행정 원조사업이 과연 협력대상국들의 조달시스템 개선에 어떤 기여를 하였는지 분야별 평가를 시도하기가 어렵다. 또 조달시스템을 전자조달로 바꾸는 궁극적인 목표는 부패통제와 투명성 향상인데, 목표체계가 이에 맞게 작성되지도 않았다는 문제점도 있다. 서론에서 말한 미시적-거시적 차원을 동시에 고려하지 못했기 때문에 단지 IT시스템 구축에만 관심을 두고 사업을 진행하는 현상이 나타나는 것이 사실이며, 즉 '미시-거시의 역설'이 벌어지는 것이다.

따라서 공공행정 분야 목표 체계도에 상응하도록 성과지표도 구조화시키고, 사업주제별로 대표적인 성과지표(KPI)를 제시하여 성과지표 풀(pool)을 구축함으로써 보다 체계적으로 성과를 관리할 필요가 있다. 먼저, 목표 체계도와 일관된 체계를 사용하여 프로그램-프로젝트로 이어지는 2단계 구조를 만든다. 하위의 프로젝트 단위를 분석단위로 보고, 사업종료 직후 그간 투입된 자원과 활동으로 인해 직접적으로 얻게 되는 산출물(output)과 사업 종료 후 1~2년 이후 평가하여 확인할 수 있는 성과(outcome)로 지표를 구분한다.

한편 정책평가론에서는 성과측정 지표를 만들 때 효율성(efficiency), 효과성(effectiveness), 생산성(productivity), 서비스의 질, 비용효과성(cost-effectiveness) 등을 고려하여 설정한

다(노화준, 2007:171). 또한, 정책집행 이후 관련 이해관계자 및 수혜대상의 만족도(constituency satisfaction) 역시 정책 성패의 판단 근거로 사용하기도 한다(정정길 et al. 2010, 527-531). 그런데 국제개발협력에서는 OECD/DAC의 ODA 평가지침에 따라서 '적절성, 효율성, 효과성, 영향력, 지속가능성' 등 5대 기준[2]으로 평가하는 것이 일반적인 경향이다(OECD 1991, 2003).

〈표 3〉 OECD/DAC 5대 평가 기준과 정책평가론의 평가 기준 비교

OECD/DAC 평가의 5대 기준	적절성 (relevance)	효율성 (efficiency)	효과성 (effectiveness)	영향력 (impact)	지속가능성 (sustainability)
정책평가론의 평가 기준	만족도	효율성	효과성	–	–
(평가방법)	–정책반영 정도 –수혜집단 만족도	–비용–편익 –비용–효과성	–목표치 방식 –영향평가(impact evaluation)	–질적 평가	–질적 평가

출처: 저자 작성

<표 3>에서 보듯이 ODA사업을 평가하는 5대 기준 중에서 영향력과 지속가능성은 정책평가론에서 일반적으로 고려하는 평가 기준에 직접적으로 일치하는 것을 찾기 어렵다. 국내에서 자국민들을 대상으로 하는 정책과는 달리 ODA사업은 협력국을 대상으로 하고, 원조를 받는 수혜대상을 목표집단으로 하여 다른 나라에서 변화를 이끌어내는 사업이기 때문에 다른 준거가 필요하다. 기존의 정책평가론에서 일반적으로 사용하지 않는 영향력과 지속가능성이 중요하게 고려되는 이유는 이 때문이다. 그런데 영향력(impact)은 수원국 사회 전체에 미치는 직간접적 영향력을 의미하기 때문에 ODA사업의 직접적 기여(attribution)를 밝히기 어렵고 통제범위를 벗어나는 것이 사실이다. 지속가능성(sustainability)의 경우도 원조사업 종료 이후 과연 그 효과가 지속가능한지를 평가하는 것이므로 수원국의 의지와 환경에 의해 좌우된다. 따라서 ODA사업의 주체들이 관리할 수 있는 것은 사실상 사업종료 직후 확인할 수 있는 산출물(output)과 사업종료 1~2년 후 확인할 수 있는 성과(outcome)이다. 이 두 가지는 적절성, 효과성, 효율성과 관련된 계량적 지표를 통해서 기획부터 집행에 이르는 전 과정을 통해 관리하고, 영향력, 지속가능성은 질적 평가(qualitative evaluation)를 통해서 사후적으로 평가하는 혼합적 방법(mixed-method)을 사용하는 것이 현실적인 대안이라 하겠다.

2) ① 적절성(relevance)은 사업이 수원국의 필요와 정책 우선순위, 공여국의 정책목표, 국제개발협력을 위한 공동목표 등에 부합하는 정도, ② 효율성(efficiency)은 투입자원 대비 성과, ③ 효과성(effectiveness)은 산출물(output)과 결과물(outcome)에 대한 분석을 통해 해당 사업의 목표 달성도. ④ 영향력(impact)은 국제개발협력을 통해 직·간접적으로 나타난 사회·경제·환경적 변화(긍정적 변화와 부정적 변화, 의도한 변화, 부수적 변화), ⑤지속가능성(sustainability)은 사업 이후 사업의 효과가 지속되는 정도(OECD, 2003)

이상의 논의에 기반하여 공공행정 분야 ODA사업에서 사업주체가 관리할 수 있는 산출물과 성과를 적절성, 효과성, 효율성을 기준으로 평가할 수 있도록 성과지표의 예를 다음과 같이 제시하고자 한다.

가령 효과성의 경우, 원조 프로젝트 이후 기대했던 효과가 얼마나 나타났는지 여부(To what extent were the objectives achieved)를 평가하는 것이다. 따라서 성과측정방법 중에 '목표치 방식'을 이용할 수 있다. 이는 여러 가지 성과측정 방법 중에서 모니터링과 통제를 위한 목적에 적합한 방식이다(이광희, 2015). 다만 목표치는 과거 경향, 예측 모형, 기초선조사, 유사사업과 비교 등을 통해서 정교하게 설정해야 한다. KOICA 무상원조 사업 중에서 예를 들면, 공무원교육훈련제도를 구축하는 사업의 경우로 효과성 지표설정 방법을 살펴볼 수 있다. 사업목표(성과: outcome)로서 교육생들의 자기효능감 증대, 교육내용의 현업적용도 증가 등을 목표로 설정하고, 이에 대해 자기효능감 X% 증가, 교육내용 현업적용도 X% 증가 등 목표치를 제시하도록 하여 사업종료 이후에 얼마나 달성되었는지를 평가하는 것이다. 목표치 설정을 위해서 기초선 조사(baseline 대비 증가율 평가할 경우)를 통해 공무원 숫자부터 파악하고, 기존의 교육으로 교육받았을 때 학생들이 어느 정도 교육내용을 업무에 활용하였는지도 조사한다. 이를 기초선으로 설정한 뒤, 새로운 방식의 공무원 교육을 통해서(예. 온라인 교육) 후 현업에 활용할 수 있는 지식 전달을 더욱 강조한 뒤 교육생들의 현업적용 정도를 목표치로 제시할 수 있다.

효율성 기준을 적용할 수 있는 사업의 예로서는 개도국에 전자정부를 구축하는 사업의 경우가 이에 해당한다. 다른 공공행정 분야 사업에 비해 비교적 화폐가치로 변환이 용이하기 때문에 비용-편익 분석(cost-benefit analysis)도 가능하다. 투입비용(cost)은 전자정부 시스템 구축 비용이고, 편익(benefit)은 종료 이후 줄어든 업무처리시간, 의사결정시간, 행정비용 등을 화폐가치로 환산하여 효율성을 따져 볼 수 있다.

다른 공공행정 분야 사업들은 비용-효과(cost-effectiveness) 분석으로 효율성을 분석해 볼 수 있다. 비용-편익분석과 같이 화폐가치로 환산이 되지 않는 사업의 경우에 투자 대비 정책효과를 분석하는 것이다. 가령 여성참정권 교육 이후 사업지역 내 여성 투표율이 높아진 경우, 투입된 교육비용 대비 상승된 투표율(%)을 측정하여 비용-효과 분석을 실시할 수 있다. 이런 유형의 무작위 실험설계(randomized-control trial) 방식의 평가도 가능하다.

적절성의 경우 수원국의 국가발전전략, 분야별 발전전략과 어느 정도 일치하는지, 수혜집단의 수요에 어느 정도 부응하였는지 정도를 평가하는 것이다(The extent to which the aid

activity is suited to the priorities and policies of the target group, recipient and donor). 공공행정 분야 ODA사업 중 많은 사업들이 수원국의 법제도 개선을 위한 정책컨설팅 유형의 사업이다. 실제 수원국의 현실에 맞게 정책처방을 제시하였다면 수원국 시스템 변화에 실질적인 영향을 미치는 산출결과를 확인할 수 있을 것이다. 따라서 사업 이후 정책컨설팅 내용이 실제 법제 개선에 어느 정도 반영되었는지를 계량적으로 측정하여 평가할 수 있다. 다른 원조기관에서 사용하는 마일스톤(milestone) 방식을 적용하는 것도 대안이 될 수 있다(USAID 1998). 예를 들어 법제 개선을 세부 단계로 구분하고 법안 초안(1단계)부터 공청회, 상임위원회, 본회의 최종통과(최종단계) 등으로 나누어 어느 단계까지 반영되었는지를 평가할 수 있다.

만족도의 경우 주관적인 질문을 통해 사업의 성과를 평가한다는 점에서 한계가 있으나 공공행정 분야는 정책집행 시 수혜대상 집단의 요구에 반응하고 책임지는 것이 중요하므로 이들의 요구에 얼마나 충실히 대응하였는가 하는 부분도 성과지표로 활용할 수 있을 것이다. 예를 들어, 조세행정 현대화 도입 이후 관련 세무공무원들의 신규 시스템에 대한 만족도, 전자정부 IT시스템에 대한 공무원들의 만족도, 법률구조활동에 대한 주민 만족도, 치안역량 강화를 위한 방범시스템 구축 이후 경찰의 치안활동에 대한 주민 만족도 등은 수혜대상집단의 요구에 얼마나 잘 반응했는가를 측정할 수 있으므로 중요한 지표라고 말할 수 있다. 다만 만족도 조사는 등간척도가 아닌 순서척도(우수-보통-미흡)가 사용되는 게 일반적이라서 정량지표로 변환해도 주관이 개입되어 객관성이 약화될 수 있으므로 해석에 주의를 기울여야 하며, 설문조사의 대표성을 갖추도록 표본을 선정하는 과정과 문항의 구체성을 확보하는 등 객관성을 담보하기 위한 노력이 반드시 병행되어야 한다. 또한, 핵심성과지표를 보완하는 지표가 될 수 있으나 만족도만으로 사업을 평가할 수 없다는 점 또한 명확히 해야 한다.

2. 공공행정 분야 결과 프레임워크(Result Framework)

이상과 같은 준거기준과 측정방법에 대한 탐색을 통해 설정한 상세 지표를 바탕으로 공공행정 분야의 결과 프레임워크(Result Framework)를 제시하면 다음 <표 4>와 같다.

공공행정 분야 무상원조 사업 중 주제별로 대표지표를 제시한 것이다. 개별 사업별로 이를 달성한다면 무상원조 중 공공행정 분야에서 각 사업의 성과를 총합하여 분야별 성과를 보여줄 수 있을 것이다. 단, 각 사업에서 성과지표를 설정할 때에는 대표지표를 참고하되 사업을 실시하는 국가 및 수원기관의 상황 등을 고려하여 적용하여야 할 것이다. 이를 잘 활용한다면 향후 분야별 평가(sectoral review)를 위한 기초적인 분석 틀로 설정하여 우리나라 무상원조가 공공행정 분야에서 수행한 사업과 그 총합으로서 성과를 보고할 수 있으리라 기대된다.

〈표 4〉 공공행정 분야 ODA 결과 프레임워크 (안)

공무원제도 및 교육훈련제도 개선 정책컨설팅 채택 여부	1.1 제안 입법화 정도 혹은 정부정책 반영도	1. 공무원 역량 강화	I. 행정서비스 효과성 향상
공무원 교육기관 설립 후 정부인가 획득 여부	1.2 교육내용 현업적용도		
개발된 교육 커리큘럼 및 교재 수	1.3 공무원 재직연수 증가 정도		
교수 요원 역량 강화를 위한 교육 횟수, 참가자 수	1.4 교육과정 참여 후 교육생 역량 강화/자기효능감		
개선 교과과정으로 교육훈련을 받은 공무원 수			
전자정부 마스터플랜 수립 액션플랜 채택 여부	2.1 전자정부발전전략 우선순위 실행 정도	2. 전자정부 구축	
인프라 구축(정부통합 데이터센터, 통합 통신망 등) 완료 여부	2.2 통합인프라 활용 이후 서버 감축율		
전자문서, 전자투표 등 업무정보화시스템 구축(G2G)	2.3 인프라 활용도, 해당 시스템으로 통합된 업무 비중		
전자조달, 전자무역, 기업등록 등 기업업무 정보화(G2B)	2.4 등록된 기업 수, 전산업무 수행 건수 증가율		
특허, 출입국 등 대국민 업무 전산화시스템 구축(G2C)	2.5 행정 전자화로 업무처리 시 절감된 시간, 인건비		
정부부처 내 IT 교육프로그램 이수자 수	2.6 IT 서비스 접근성 및 품질에 대한 만족도		
신규 양성/역량 강화된 IT 관리 기술인력 수	2.7 정보보안, 시스템 및 IT 운영인력 자기효능감 증가		
조세 및 국내재원동원 관련 제도/정책컨설팅 채택 여부	3.1 입법화 혹은 정부정책 반영도	3. 조세행정 현대화	
세정자동화 시스템 구축 후 서비스 가동 여부	3.2 세정자동화 시스템 활용하는 세무서의 수, 비중		
지방재정의 재무관리시스템 구축 후 시스템 가동 여부	3.3 세수 증대율, 총세입 중 조세체납액 회수 비율		
관세행정 현대화시스템 구축 후 시스템 가동 여부	3.4 재무관리시스템에 등록한 예결산 자료 비중		
	3.5 관세행정 현대화시스템 활용하는 통관사무소 비중		
	3.6 절감된 필요 행정 문서 수, 시간		
세무행정 현대화 교육실시 횟수, 참가자 수	3.7 관련 분야 종사자 및 조세행정 국민 만족도		
조세순응 교육 실시횟수, 참가자 수	3.8 조세제도 이의제기 시스템에 만족하는 국민/기업 비율		
중장기 산업개발정책, 외자 유치 활성화 정책컨설팅 채택 여부	4.1 입법화 혹은 정부정책 반영도	4. 금융/무역/산업정책	

시장경제로의 이행 위한 정책자문 보고서 채택 여부	4.2 제도개선 제안 입법화 혹은 정부정책 반영도	수립 지원	
공무원 경제 분야 전문성 강화 워크숍 참가자 수, 횟수	4.3 교육생 교육과정 참여 후 역량 강화/자기효능감		
지방분권화 전략에 대한 정책컨설팅 채택 여부	1.1 제도개선 제안 입법화 혹은 정부정책 반영도	1. 지방행정역량 강화	Ⅱ. 정치체제의 책임성 강화
지방공무원 역량 강화 교육받은 공무원 수	1.2 교육생 교육과정 참여 후 역량 강화/자기효능감		
최고감사기구(SAI)/반부패 제도개선 정책컨설팅 채택 여부	2.1 제도개선 제안 입법화 혹은 정부정책 반영도	2. 감사역량 강화	
감사업무개선 관련 교육 이수 공무원 수	2.2 교육생 교육과정 참여 후 역량 강화/자기효능감 증가		
민주적 선거운영과정 교육받은 선관위 공무원 비중	3.1 선거관리위원회 업무능력에 대한 유권자/정당 만족도	3. 민주적 선거제도 구축	
시민교육, 유권자 교육 이수 유권자 수, 비중	3.2 사업 목표지역 투표율		
개표 자동화 시스템 구축 후 시스템 시뮬레이션 통과비율	3.3 개표 자동화 시스템 구축을 통해 절감된 투표시간		
	3.4 선거 과정에 대한 국민의 신뢰도		
신설/개발된 법조인 양성 교육기관 정부인가 여부	1.1 교육생 교육과정 참여 후 역량 강화/자기효능감	1. 사법부문 인적, 제도적 역량 강화	Ⅲ. 법제도의 포용성 강화
사법인력역량 강화 교육받은 법조인의 수	1.2 헌법정보화/법령정보화 시스템 구축 후 등록된 판례 수		
사법 정보화 시스템 구축 후 실행 여부	1.3 시스템 도입 후 단축된 민원접수 처리시간		
법률구조활동, 프로보노활동 건수	1.4. 법령정보 접근성 향상 후 법제도에 대한 국민 인지도(%)		
	1.5 사법/헌법정보화 시스템 사용하는 국민 만족도		
	1.6 법률구조 지원 서비스에 대한 시민 만족도		
전자주민등록시스템 도입 후 발급한 전자주민증 수	2.1 전자주민등록시스템 활용하는 정부부처 비중	2. 여성 및 취약계층의 인권, 시민권, 사회권 보장	
인권/여성참정권 옹호 활동 지원받은 시민단체 수	2.2 정부의 인권보호의무에 대해 알고 있는 시민의 비율		
폭력예방 및 피해대처 교육 이수 공무원, 일반인	2.3 사업지역 내 여성 투표율		
	2.4 폭력피해 여성 및 여아 보호기관에 등록된 사건의 수		
	2.5 폭력예방교육 참여 후 젠더기반폭력(GBV) 인지도		

치안강화를 위한 방범체계 구축 후 실행 여부	3.1 IT 방범시스템 활용 건수	3. 국민안전보호 위한 치안역량 강화	
개선된 교육훈련 시스템 신규과정으로 교육받은 경찰인력 수	3.2 대상 지역 치안개선에 대한 주민 만족도/신뢰도/신고 건수		
과학수사/사이버수사/마약수사 인력 교육훈련 이수자 수	3.3 대상 지역 범죄율 감소		
마약통제 행정 현대화시스템 구축	3.4 교육생 교육과정 참여 후 역량 강화 혹은 자기효능감		
	3.5 마약통제 시스템 활용하는 관계기관의 수		

출처: 공공행정분야 성과지표풀 활용하여 저자 재정리

Ⅴ. 결론: 연구의 함의 및 후속연구 과제

최근 국제개발협력에서는 원조효과성 달성과 원조사업의 투입대비 가치(value for money)를 높일 수 있도록 성과관리를 강조하고 있다. 사업기획 단계에서 성과지표를 작성하고 집행과정에서 지속적으로 모니터링하는 등 선제적(ex-ante)으로 성과를 관리하기 위해 M&E를 필수적으로 요구하고 있다. 하지만 공공행정 분야는 성과를 지표로 계량화하기 어렵다는 인식이 높고, 실제로 다른 분야에 비해 가시적인 성과로 계량화하기 어려운 측면이 있는 것 또한 사실이다. 이러한 배경에서 본 연구는 공공행정 분야 ODA사업의 개발효과성 달성을 위해서 모니터링과 평가(M&E)방안을 체계화하고자 먼저 원조사업의 목표를 체계화하고 이에 맞춰 성과지표안(pool)을 구축하는 연구를 시도하였다.

그런데 한 가지 우려되는 점은 ODA사업에서 정량적 성과관리를 강조할 경우 성과측정의 역설 현상이 나타날 수 있다는 것이다. 예를 들면, 스미스 (Smith, 1995)가 말한 바와 같이 정책결정자는 성과평가의 중압감으로 인해서 측정이 용이한 사업만 수행하려고 하는 경향이 나타날 수 있고(좁은 시야, tunnel vision), 근시안 사고(myopia)나 측정에 대한 집착(measure fixation)으로 쉽게 측정할 수 있는 산출지표만 사용하고, 단기목표에 집중하는 경향이 나타날 수도 있다. 목표치를 둘러싼 정책행위자들의 게이밍(gaming) 현상이 나타날 수도 있다(이광희, 2015 재인용). 실제로 공공행정 분야 ODA사업의 성과지표를 계량화하는 것이 어렵다는 인식 때문에 사업을 수행하는 행위자들이 이 분야 사업을 의도적으로 회피할 수 있다. 그러나 개발도상국의 궁극적 국가발전을 위해서는 거버넌스 개선을 통해 저발전의 근본 원인을 해결해야 하므로 공공행정 분야 사업이 반드시 추진되어야 한다. 이러한 점에서 본 연구는 공공행정 분야 ODA사업의 목표와 성과를 구조화하고, 체계적으로 성과지표 풀을 구축하여 공공행정 분야 ODA사업의 성과관리뿐만 아니라 우리나라 원조의 전반적인 개발효과성 향상에 기여하고자 하였다.

본 연구에서는 M&E 방안 구축의 3단계 중 조작적 정의와 지표설정, 기초선 조사방식 등 상세한 내용은 다루지 못했다. 본 연구는 실무자들을 위한 가이드라인으로서, 실제로 개발협력 현장에서 데이터 수집방법 및 지표의 조작적 정의를 제시하는 연구 또한 추가로 진행되어야 할 것이다. M&E는 단순히 성과지표를 제시하는 것뿐만 아니라 데이터를 어떻게 수집하고 관리해서 성과를 보여줄 것인지 사업기획단계와 집행단계에서 지속적으로 관리하는 것이 핵심적인 과제이다. 그러나 개도국의 현실이 통계자료가 제대로 구축되어 있지 않으므로 원조사업을 수행할 때는 반드시 데이터 생산비용을 전체 사업비의 일부로 지정하여 데이터를 모을 수 있는

방안을 확보해야 한다. 또한, 공공행정 분야 원조를 가장 필요로 하는 취약국가(fragile state)에서 과연 기초선 조사, 데이터 수집 및 관리들을 어떻게 할 수 있는지 여부에 대해 현실적인 방안을 마련하는 후속연구 또한 반드시 진행되어야 할 것이다.

〈참고 문헌〉

국무조정실. 2016. 『국무조정실 국제개발협력위원회』. www.odakorea.go.kr (접속일: 2016.05.30.).

권율・정지선. 2012. "OECD DAC의 ODA 평가체제와 한국의 개선과제." 『오늘의 세계경제』 no.12(9): 1-12.

노화준. 2007. 『정책평가론』. 서울: 법문사.

박석희·정종원. 2015. "농업기술 국제개발협력사업 성과평가체계 구축방안." 『한국행정연구』 no.24(4):1-27.

윤수재. 2013. 『ODA사업 평가 및 모니터링 시스템 개선에 관한 연구』 서울: 한국행정연구원.

_____. 2014. 『한국 ODA사업 메타평가 및 개선방안에 관한 연구』 서울: 한국행정연구원.

이광희. 2015. 『평가의 타당성 제고를 위한 성과측정 매뉴얼 개발 연구』 서울: 한국행정연구원.

정정길·최종원·이시원·정준금·정광호. 2010. 『정책학원론』. 서울: 대명출판사.

한국국제협력단. 2006. 『한국국제협력단 보건의료 협력사업 평가』. 성남: 한국국제협력단.

_____. 2008. 『보건의료 분야 분야별 평가보고서』. 성남: 한국국제협력단.

Barnett, Chris, Julian Barr, Angela Christie, Belinda Duff, and Shaun Hext. 2011. *Governance and Conflict Indicators Report.* East Sussex: ITAD.

DFID. 2009. "How to Note: A Practical Guide to Assessing and Monitoring Human Rights in Country Programmes." London: London Department for International Development.

Easterly, William. 2006. *The White Man's Burden : why the West's efforts to aid the rest have done so much ill and so little good.* New York: Penguin Press.

GSDRC. 2009. "Institutional Assessment of the Police and Justice Sectors. Helpdesk Research Report." Birmingham: Birmingham Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC), University of Birmingham.

GSDRC. 2010. "Evaluation of Governance Programme Indicators. Helpdesk Research Report." Birmingham: Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC), University of Birmingham.

GSDRC. 2011. “RCTs for Empowerment and Accountability Programmes. Helpdesk Research Report.” Birmingham: Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC), University of Birmingham.

Harrison, James. 2010. "Measuring Human Rights: reflections on the practice of human rights impact assessment and lessons for the future.” *Warwick School of Law Research Paper*(2010/26).

IRI. 2013. “Monitoring and Evaluation: Showing how Democracy and Governance Programs Make a Difference.” Washington D.C.: International Republican Institute.

Jones, Harry. 2011. “A Guide to Monitoring and Evaluating Policy Influence. Background Note.” London: Overseas Development Institute.

McGee, Rosie, and John Gaventa. 2011. “Shifting Power? Assessing the Impact of Transparency and Accountability Initiatives.” *IDS Working Papers* no.2011(383).

Mcloughlin, Claire, and Oliver Walton. 2011. *Topic Guide on Measuring Results.* Birmingham: Governance and Social Development Resource Centre (GSDRC), University of Birmingham.

Moehler, Devra C. 2010. “Democracy, Governance, and Randomized Development Assistance.” *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* no. 628(1).

Mosley, Paul. 1986. “Aid-effectiveness: The Micro-Macro Paradox.” *IDS Bulletin* no. 17(2).

Moyo, Dambisa. 2009. *Dead Aid : why aid is not working and how there is a better way for Africa* (1st American edition), New York: Farrar, Straus and Giroux.

NORAD. 2001. *Handbook in Human Rights Assessment. State Obligations, Awareness and Empowerment.* Oslo: Norwegian Agency for Development Cooperation.

OECD. 1991. “DAC Principles for the Evaluation of Development Assistance.” Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

_____. 2003. “ODA Evaluation Guidelines.” Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Smith, Peter. 1995. "On the Unintended Consequences of Publishing Performance Data in the Public Sector." *International Journal of Public Administration* no.18(2-3).

UN. 2015. "Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development." New York: United Nations.

UNDP. 2003. "Human Rights-Based Reviews of UNDP Programmes: Working Guidelines." New York: United Nations Development Programme.

_____. 2007. *Governance Indicators: A User's Guide (second edition).* Oslo: United Nations Development Programme.

USAID. 1998. *Handbook of Democracy and Governance Program Indicators.* Center for Democracy and Development. Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development.

Vera Institute of Justice. 2003. "Measuring Progress toward Safety and Justice: A Global Guide to the Design of Performance Indicators across the Justice Sector." New York: Vera Institute of Justice.

Williams, Gareth. 2011. "What Makes a Good Governance Indicator." In *Policy Practice Brief 6.* London: The Policy Practice

World Bank. 1998. "*A*ssessing Aid: What works, What doesn't and Why." Washington D.C.: World Bank.

_____. 2002. "Legal and Judicial Sector Assessment Manual." Washington D.C.: The World Bank,

_____. 2014. "Results Framework and M&E Guidance Note 2014." Washington D.C.: World Bank.

[부록 1] AHP 조사 개요

1. 기간: 2015.11.4(수) ~ 11.12(목)

2. 설문대상: 총 34부 배포

   - 학계, 연구소, 민간기업 개발협력 전문가 19명

   - KOICA 해외사무소 소장 및 공공행정 ODA 전문가 등 15명

3. 설문회수: 총 22부 (외부전문가 10부, KOICA 해외사무소 12부)

4. 응답자 특성

   1) 성별

	Number	%
① 남성	15	68%
② 여성	7	32%

   2) 국제개발협력 분야 경력

	Number	%
① 5년 미만	4	18%
② 5–10년 미만	5	23%
③ 10–15년 미만	8	36%
④ 15–20년 미만	2	9%
⑤ 20–25년 미만	2	9%
⑥ 25년 이상	1	5%

   3) 현재 소속기관

	Number	%
① 학계	6	27%
② 정부부처/공공기관	3	14%
③ KOICA	12	55%
④ 민간기업	1	5%
⑤ 시민사회	0	0%

[부록 2] AHP 조사 구조도

전략목표(Goal)	하위목표(Objective)	주요활동(Activity) 예시
개발도상국 행정서비스의 효과성을 높인다 (Effective institutions)	1-1. 전자정부(e-government) 구축을 통해 행정 효율성을 강화한다.	• 전자정부 마스터플랜 수립 • 통합전자정부 시스템 구축 • 전자조달, 특허행정, 통계행정, 출입국관리시스템 등 행정 정보화
	1-2. 조세행정 현대화를 지원하여 개도국 국내재원확보를 위한 조세역량을 강화한다.	• 관세행정시스템 현대화(싱글윈도우 시스템) • 국세행정 e-tax 시스템 개선, 전자세정 컨설팅 및 연수 • 세원확보를 위해 불법자금 환수를 위한 금융정보분석 시스템 구축 및 교육 • 재무행정, 세수기반확대·조세행정 집행체계 개선에 관한 정책컨설팅 연수
	1-3. 금융, 무역, 산업정책 수립을 통해 일자리 창출이 가능한 경제성장의 토대를 갖추도록 지원한다.	• 개도국 내 자본시장 발달을 위한 금융정책 컨설팅 • 산업·무역 정책수립을 위한 정책컨설팅 • 산업/무역/금융정책 연수
	1-4. 공무원 교육훈련 시스템 정비로 공무원의 인적 역량을 강화한다.	• 공무원 교육원 건립 • 공무원 교육프로그램 모듈개발 • 공무원 e-learning 시스템 구축 • 성과 중심 인사관리제도 도입을 위한 정책자문 등
개발도상국 행정·정치체제의 책임성을 강화한다 (Accountable institutions)	2-1. 공정한 선거제도 구축을 통해 국민에 대한 책임성을 강화	• 국제기구를 통한 선거지원 활동 • 선거 과정 현대화를 위한 전자투표시스템(개표) 지원
	2-2. 감사역량을 강화하여 정부에 대한 견제와 균형, 투명성을 향상시킨다.	• 감사기법 교육을 위한 연수 • 감사제도 개혁을 위한 정책컨설팅
	2-3. 지방행정역량을 강화하여 행정의 반응성과 책임성을 강화한다.	• 지방분권화 전략에 관한 컨설팅 • 지방행정역량 강화에 관한 연수
개발도상국 법·제도의 포용성을 높인다 (Inclusive institutions)	3-1. 공정한 법집행을 위한 사법부문 인적, 제도적 역량을 강화하여 법치주의(rule of law)를 증진한다.	• 사법인력 교육 시설 및 교육모듈 수립 지원 • 사법인력 초청연수 • 법제도 정비를 위한 연수·컨설팅
	3-2. 소외계층(여성, 장애인, 소수민족, 난민 등)이 인권·시민권·사회권을 보장받을 수 있도록 지원한다.	• 'SDGs Goal 16.9 출생등록, 법적 신분 보장' 목표달성을 위해 주민등록제도 도입 및 전산화 • 개도국 장애인 지원 • 취약계층을 직접수혜자로 하는 민관협력 프로젝트
	3-3. 국민안전을 보호하기 위한 치안역량을 강화한다.	• UXO(불발탄·지뢰) 제거 • 과학수사기법, 사이버범죄 수사기법에 대한 연수 • 개도국 경찰 치안역량 강화 프로젝트

Ⅳ

KOICA 개발협력자료 이용

1. 한국국제협력단(KOICA) ODA도서관
2. KOICA ODA도서관 2017년도 학술DB 목록
3. KOICA 2017년 4월 ~ 2017년 6월 발간물 목록
4. KOICA 통합원조정보공유시스템 이용
5. 『국제개발협력』 원고 기고 방법
6. 『국제개발협력』 원고 집필 규정

한국국제협력단(KOICA) ODA도서관

한국국제협력단 ODA도서관은 국제개발협력 및 개발도상국 관련 전문도서, 정기간행물, 보고서 등을 수집·정리하여 국제개발협력사업에 대한 국민의 이해를 높이고, 개발도상국과의 우호협력적 관계 발전에 기여하기 위하여 공적개발원조(Official Development Assistance; ODA) 관련 자료에 중점을 두고 운영·관리 하고 있습니다.

ODA도서관은 개가제로서 누구나 자유로이 이용 가능 하시며 자료보유현황 및 열람시간, 자료 열람 방법 및 이용범위, 자료검색, 자료 이용문의는 아래와 같습니다.

1. 자료보유 현황(2017년 9월 현재)

- 한국국제협력단 발간 보고서 : 9,838권
- 국내/국외 학술DB : 9종

  ※ 구독목록은 'KOICA ODA도서관 2017년도 학술DB(국내/국외) 구독 목록'을 확인하시기 바랍니다.
- 도서 : 35,914권
- 비도서자료 : 1,644점

2. 자료 열람시간

구분	시간	비고
평일(월~금)	09:00~18:00	토요일 및 공휴일 휴관

3. 자료 열람 방법 및 이용범위

- 직원 : 열람, 대출, 복사 가능
- 외부이용자 : 열람, 복사 가능

  (단, 자료 복사는 저작권을 침해하지 않는 범위 안에서 가능하며, 한국국제협력단 발간 원문 공개파일은 외부이용자 모두 열람 및 출력 가능)

4. 자료 검색

- KOICA 홈페이지(http://www.koica.go.kr) → ODA도서관
- KOICA ODA도서관 홈페이지(http://lib.koica.go.kr)

5. 자료 이용문의

- 전화 : 031-7400-950, 951
- 이메일 : library@koica.go.kr

KOICA ODA도서관 2017년도 학술DB 목록

'학술DB 통합검색'은 ODA도서관 → 자료검색 → '학술DB' 부분에서 검색 할 수 있습니다.

번호	DB명		내용	비고
1	KISS 한국학술정보 논문검색서비스 Koreanstudies Information Service System	한국학술정보 (KISS)	국내학회지, 학위논문원문검색시스템으로 1,327개 학술기관의학술지 및 논문 3,279여종을 창간호부터 최근호까지 원문과서 지정보를 제공	단내에서 원문 이용 가능
2	DBpia	누리미디어 (DBpia)	국내학회, 협회 및 출판사 367개 기관에서 발행하는 정기간행물 1,946여종의 원문과 서지정보를 제공 등재지 666종, 등재후보지 93종, SCIE/SSCI 등재간행물 33종 포함	단내에서 원문 이용 가능
3	KYOBO 교보문고 | SCHOLAR 스콜라	교보문고 (스콜라)	교보문고에서 제공하는 국내 학술 DB로 418개 학회, 학술지 622여종 원문 구독	단내에서 원문 이용 가능
4	JSTOR	JSTOR	주요 학술저널의 현재 및 과거자료에 대한 Archive원문자료 구독으로 2,000 여종의 인문 사회학 분야의 학술저널을 17세기 data까지 Archive구독 Recentlypublishedissues(past3-5years)는 미제공 Arts&Sciences Ⅰ~ⅩⅤ원문구독	단내에서 원문 이용 가능
5	EBSCO HOST	ASC (Academic Search Complete)	가장 광범위한 다학문 분야(Multi-Disciplinary) Fulltext 데이터베이스로 13,800여 종의 색인, 초록 정보를 바탕으로 그 중 약 9,100 여종의 저널 원문제공. Fulltext 저널중 7,900 여종 이상이 Peer-Reviewed저널로 구성. 이용율 상위 100여종의 저널에 대해서는최대 1886년 또는 창간호 이후의 원문수록. 저널 별원문제공기간 상이함	단내에서 원문 이용 가능
6	EBSCO HOST	BSC (Business Source Complete)	비즈니스전반에 걸친 주제 분야의 원문 데이터베이스. 경영/경제/금융/회계/행정/무역 등 3,800 여종의 학술저널 및 매거진을 비롯한 21,000 여종의 출판물에 대한 FullText를 제공 200 여 국의 국가 경제보고서, 산업보고서 등을 제공하며 저널별 원문 제공기간상이함	단내에서 원문 이용 가능
7	eLibrary	World Bank e-Library	World Bank Group에서 출판하는 8,000여종 출판물에 대한 Online Collection 구독 및 2,500여종의 World Bank eBooks 구독, 4,200 policy research working papers 구독 Social Development, Rural Development, Poverty Reduction, Conflict & Development, Gender, Urdan Development, Energy, Environment 등 총 28개 주제분야 원문 구독	단내에서 원문 이용 가능
8	OECD iLibrary	OECD iLibrary	OECD Publishing에서 발행하는 단행본, 정기간행물, 통계자료 원문 구독 OECD Books(17종), Papers(16종), Statistics(35종) 원문구독	단내에서 원문 이용 가능
9	The Economist Intelligence Unit	EIU Country Reports	EIU사에서 제공하는 국가별 경제, 정치, 국가 기본정보 및 분석 리포팅 서비스로 도서관에서 구독하는 국가에 한해서만 열람가능	로그인 후 이용

KOICA 2017년 4월 ~ 2017년 6월 발간물 목록

번호	간행물명	발간부서	발행년	발행처
1	르완다 국세 및 관세 서비스 역량강화사업 시스템 개발 및 기자재 공급 용역 완료보고서 2017.6	동아프리카실	2017	한국국제협력단
2	KOICA 분야별 중기전략 2016-2020 = KOICA's Mid-term Sectoral Strategy 2017.6	사업전략실	2017	한국국제협력단
3	KOICA's Mid-term Sectoral Strategy 2016-2020	사업전략실	2017	한국국제협력단
4	KOICA 중기전략 2016-2020: 브로슈어	사업전략실	2017	한국국제협력단
5	(2014년도) 민관협력사업 종료평가 종합보고서 2017.7	시민사회협력실	2017	한국국제협력단
6	KOICA 글로벌 연수사업 성과사례 분석 2017.2	연수기획실	2017	한국국제협력단
7	KOICA 글로벌 연수사업 현업적용도 설문분석 2017.1	연수기획실	2017	한국국제협력단
8	키르기즈 토지정보 종합관리시스템 구축사업(2015-2017/400만불) 중간평가 결과보고서 2017.4	중동중앙아실	2017	한국국제협력단
9	키르기즈 전자주민카드(e-NID) 도입사업(2016-2018/746만불) 중간평가 결과보고서 2017.5	중동중앙아실	2017	한국국제협력단
10	이라크 쿠르드 지방정부 공공조달 현대화 사업(2018-2021/550만불) 예비조사 결과보고서 2017.3	중동중앙아실	2017	한국국제협력단
11	타지키스탄 전력소외지역 전력망 구축 및 보건환경 개선사업 (2017-2020/600만불) 2차 심층기획조사 결과보고서 2017.6	중동중앙아실	2017	한국국제협력단
12	(2016) KOICA Annual Evaluation Report	평가심사실	2017	한국국제협력단
13	(2016) KOICA 평가 연보	평가심사실	2017	한국국제협력단
14	베트남 응에안성 산업기술학교 교육역량강화사업 영향평가 2017.6	평가심사실	2017	한국국제협력단
15	Impact Evaluation of the 'Project for Building Educational Capacities of Korea-Vietnam Industrial Technology Vocational Collage in Vietnam' 2017.6	평가심사실	2017	한국국제협력단
16	(2017) CTS 프로그램 안내서	혁신사업실	2017	한국국제협력단
17	(2017-2018) 포용적 비즈니스 프로그램 안내서	혁신사업실	2017	한국국제협력단
18	튀니지 대기모니터링 역량강화 사후관리 사업 용역 최종 결과보고서 2016.9	서아프리카팀	2016	한국국제협력단
19	필리핀 4개주 미곡종합처리장 건립사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
20	아제르바이잔 지식재산권 관리시스템 자동화사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
21	페루 리마 도스데마요 국립병원 검진기능 개선사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
22	팔레스타인 제닌지역 기초보건의료서비스 강화사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
23	파라과이 아순시온 첨단교통관리체계 구축사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
24	라오스 문군 관개용 댐 및 수로건설사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
25	방글라데시 치타공 직업훈련원 역량강화 사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단

번호	간행물명	발간부서	발행년	발행처
26	2016년도 무상원조사업 수원국 만족도 조사 결과 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
27	스리랑카 동부 · 북부지역 학교 건축사업 종료 및 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
28	베트남 부온호현 상수도시설 건설사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
29	라오스 힌헙군 관개용 댐 및 수로건설사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
30	KOICA 물 분야 프로젝트형 사업 종합평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
31	모로코 카사블랑카 자동차 직업훈련원 지원 사업 사후평가 보고서 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
32	Comprehensive Evaluation Report on the Water Sector Projects of KOICA 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
33	2016 Partner Country Satisfaction Survey on KOICA's ODA Programmes (Summary) 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
34	"Ex-post Evaluation Report on the Project for Establishment of the Advanced Automobile Training Institute in Casablanca, Morocco 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
35	"Ex-post Evaluation Report on the Project for Enhancing the Vocational Training Program of TTC, Chittagong, Bangladesh 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
36	"End-of-project and Ex-post Evaluation on the Project of School Construction in Eastern & Northern Provinces, Sri Lanka 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
37	Ex-post Evaluation of the Project for the Establishment of Modern Integrated Rice Processing Complexes in the Four Provinces in the Philippines 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단
38	"Ex-Post Evaluation of the Irrigation Dam and Canal Construction Project in Meun District, Vientiane Province, Lao PDR 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
39	"Ex-Post Evaluation of the Project for the Construction of Water Supply System in Buon Ho Town, Vietnam 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
40	"Ex-Post Evaluation of the Project for the Intensive Treatment and Specialized Diagnosis Center of Dos de Mayo National Hospital in Lima, Peru 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
41	"Ex-Post Project Evaluation of the Project for Construction of Public Health Centers in Jenin, Palestine 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
42	"End-of-Project Evaluation of the Project for the Establishment of Advanced Traffic Management System in Asunci?n, Paraguay 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
43	"Ex-Post Evaluation of the Irrigation Dam and Canal Construction Project in Hinheup District, Vientiane Province, Lao PDR 2016.12 "	평가심사실	2016	한국국제협력단
44	Ex-Post Evaluation of the Project for Automation of Intellectual Property Rights Management System in Azerbaijan 2016.12	평가심사실	2016	한국국제협력단

KOICA 통합원조정보공유시스템 이용

대한민국 대개도국 무상원조 전담기관인 한국국제협력단은 ODA관련 지식과 노하우를 체계적으로 관리하고, 유관기관 간 효율적으로 공유하기 위해 "ODA원조정보공유시스템(www.oda.go.kr)"을 구축하여 서비스를 개시하였습니다.

정부부처, 공공기관, 연구기관, 대학, NGO 및 민간기업 관계자를 대상으로 원조정보 공유체계 구축을 위해 2010년 2월 실시한 설문조사 결과, 이들은 원조사업 관련 정보 수집시 불편함이나 어려움을 느끼고 있다고 응답(70%)하였으며, 이는 △원조관련 정보의 분산(41%), △필요한 정보를 어디서 찾아야 할지 모름(26%), △관련기관 및 단체의 정보 비공개(22%)에 기인한 것이었습니다. 또한, 통합원조정보공유시스템 구축완료 후 참여할 의향이 있느냐는 질문에는 참여를 희망한다는 응답이 94%로 매우 높게 나타났으며, 이를 통해 ODA원조정보의 공유가 절실히 요망되고 있음을 알 수 있습니다.

설문조사 결과를 토대로 구축된 동 시스템은 정부부처, 공공기관, NGO및 민간기업 등 ODA 유관기관 간 서로 원조정보를 등록, 조회, 평가, 검색 및 공유할 수 있으며, 중복사업 추진 방지를 위해 기관별 연간 사업계획 공유, 정보 Q&A, 커뮤니티 개설 및 이슈토론방 등으로 구성되어 있습니다. 기관 간 공유가 가능한 자료로는 원조정책, 사업계획, 사업수행 및 평가관련 정보, 선진원조 동향, 연구보고서, 국별, 지역별, 분야별 정보, 사업수행 가이드라인, 평가 및 통계 자료 등입니다. 또한, 한국국제협력단은 정부부처 및 지자체에 대한 무상원조사업 수요조사를 동 시스템을 통해 상시 접수 할 예정으로, 우량사업에 대한 적기의 검토와 수행이 가능해질 전망입니다. 나아가 ODA원조정보공유시스템은 ODA 유관기관 간 원조정보 및 지식, 노하우의 공유를 가능하게 하여 우리나라의 원조 분절화 방지 및 OECD개발원조위원회 가입에 따른 원조 선진화 추진에 기여할 것으로 기대됩니다.

회원제로 운영되는 동 시스템의 회원으로 가입하려면 각 기관 담당자는 홈페이지를 통해 회원가입 신청을 완료한 후, 기관 신분증 또는 재직증명서를 아래의 팩스 번호로 송부해주시면 됩니다.

- E-mail : oda@koica.go.kr　　FAX : 031-740-0778
- ODA원조정보 공유시스템 : www.oda.go.kr

『국제개발협력』 원고 기고 방법

한국국제협력단은 계간지 국제개발협력에 게재할 원고를 모집하고 있습니다.
주제는 국제개발협력 관련 이슈 중 아래에 정한 내용이어야 하나, 이 외에도 최근 국제사회 및 우리나라에서 논의되는 국제개발협력 관련 주제도 환영합니다.
우리나라 국제개발협력의 발전과 국제개발협력에 대한 국민의 인식제고를 위해 국제협력 사업 종사자 및 국제협력에 관심 있는 많은 분들의 투고를 기대합니다.

Ⅰ.『국제개발협력』 발간 목적

『국제개발협력』은 공적개발원조(ODA) 관련 이슈뿐만 아니라 국제개발협력과 관련한 모든 제반 문제에 대한 이론과 정책대안을 모색하고 관련 자료를 제공하는데 그 목적이 있다. OECD/DAC을 중심으로 국제사회에서 논의되고 있는 국제개발협력 이슈들을 알리고 이에 대한 우리가 나아가야할 방향을 모색하는 장이 되도록 하겠다.

Ⅱ.『국제개발협력』 원고게재 절차

기고 → 접수 → 심사 → 게재

1. 기고 및 접수

- 기고 및 접수는 E-mail 전송을 원칙으로 하며, 불가피한 경우 우편으로도 접수가능하다. 단, 우편접수시에는 논문이 원본 파일이 저장된 CD 1대를 동봉한다.

  Email : callforpapers@koica.go.kr

  Tel : (+82)31-740-0556 FAX: (+82)31-740-0682

  주소 : 경기도 성남시 수정구 대왕판교로 825 한국국제협력단 KOICA아카데미 ODA연구원 (461-833)

호	원고 기고 주제	원고마감일
2017년 1호	국제개발협력 관련 자유주제	2017년 1월 31일
2017년 2호		2017년 4월 31일
2017년 3호		2017년 7월 31일
2017년 4호		2017년 9월 31일

『국제개발협력』 원고 집필 규정

Ⅰ. 원고 제출 및 게재

1. 『국제개발협력』은 공적개발원조(ODA) 관련 이슈뿐만 아니라 국제개발협력과 관련한 모든 제반 문제에 대한 이론과 정책대안 모색에 관한 연구논문을 대상으로 하며 논문의 성격 및 형태는 순수이론적인 논문, 실증분석논문, 사례연구, 응용연구 및 정책분석 등 방법론상의 제약을 두지 않는다.

2. 제출 원고는 순수학술논문이어야 하며 한국국제협력단 외 다른 곳에 게재 또는 발간되었거나 향후 그러할 계획이 없는 창작 글이어야 한다. 또한 연구자는 타인의 저작물 인용에 관한 일반원칙을 준수하고 표절을 하지 않아야 한다. 이에 대한 인지 및 확인 후 대표저자는 연구윤리 준수 서약서 친필본 사본을 원고 제출시 첨부하여야 하며, 최종 게재 확정 후 원본을 우편으로 송부해야 한다.
   * 원고 제출 전 논문표절방지프로그램을 통한 원고의 사전 표절 검토를 권고한다.

3. 게재희망 원고 중 협력단 외부 연구지원을 받은 원고는 그 사실을 밝혀야 한다. 이를 위해서는 연구명/지원기관명/연구기간/참여연구자명 등을 첫 번째 페이지의 원고 제목에 각주처리하여 밝힌다.

4. 협력단에서 발간된 연구보고서의 경우 『국제개발협력』 편집 규정에 맞추어 요약 투고 가능하며, 대상 원고의 최종 게재 여부는 『국제개발협력』 편집위원회의 결정에 의해 이루어진다.

5. 협력단에서 발간한 연구보고서의 내용을 요약 투고한 원고는 그 사실을 밝혀야 한다. 이를 위해서는 연구명/발간부서명/연구기간/발행일자/연구자명 등을 원고 첫 번째 페이지의 원고 제목에 각주처리하여 밝힌다.

6. 한국국제협력단 연구용역 또는 사업과 관련된 원고를 작성하여 제출할 수 있으며, 이를 위해서는 아래 내용을 반드시 첫 번째 페이지의 원고 제목에 각주처리하여 밝힌다. 또한 연구자는 투고 이전에 그 내용을 연구용역 또는 사업 담당 소관부서와 사전에 공유하여야 하며, 협력지 발간일로부터 1개월 이내에 소관부서에 해당 원고를 제출하여야 한다.

– 국문표기
이 논문은 0000년도 한국국제협력단(KOICA)의 "프로젝트명"의 일부로 수행된 연구임 (No. 한국국제협력단 계약번호)
– 영문표기
This work was supported by the Korea International Cooperation Agency (KOICA) under the title of "프로젝트명" in 0000년 (No. 한국국제협력단 계약번호)

7. 제출된 원고가 편집방향에 부합하지 않을 경우 『국제개발협력』 편집위원회의 결정을 통해 원고를 반려할 수 있다.

8. 『국제개발협력』은 매년 분기별로 네 차례 발간한다. 매 호의 원고는 출판일로부터 1개월 전에 접수된 것에 한하며, 매 호의 원고마감일은 직전 호의 국제개발협력지에 별도 안내된다.

9. 원고는 『국제개발협력』 편집위원회가 별도로 정한 '원고집필 규정'에 따라 작성되어야 한다. 이를 따르지 않은 원고는 수정을 위해 저자에게 반환된다.

10. 원고 제출시 연구자는 영문 또는 국문초록이 포함된 논문게재신청서(별지서식 1호) 및 연구윤리 준수 서약서 사본(별지 서식 2호), 그리고 원고를 한국국제협력단 연구개발팀 전자메일 (callforpapers@koica.go.kr)로 제출함을 원칙으로 하며, 불가피한 경우 우편으로 제출한다.

> 전자메일 : callforpapers@koica.go.kr
> 전화 : (+82)31-740-0556
> 주소 : 경기도 성남시 수정구 대왕판교로 825 한국국제협력단 연구개발팀 (13449)

11. 제출된 원고의 게재여부는 소정의 비공개 심사를 거쳐 『국제개발협력』 편집위원회에서 최종 결정하며 게재 승인을 받은 논문의 저작권은 협력단에 귀속된다.

12. 협력단은 『국제개발협력』 편집 제반규정에 따라 교정 및 수정 등의 편집권한을 갖는다.

13. 원고 게재가 결정된 원고 제출자가 별쇄본을 요구할 경우 별도의 비용을 납부해야한다.

14. 접수된 원고는 일체 반환하지 않는다.

II. 원고 작성의 일반적 요령

1. 원고 분량

가. 원고는 표지, 목차, 표 또는 그림 일체를 제외한 기타 부분(참고문헌 산입)에 대해 200자 원고지 기준 100매로 제한한다.

나. 원고 분량이 본 규정보다 지나치게 초과 또는 미달하는 경우, 본지 편집위원회가 저자에게 조정을 요구할 수 있으며, 저자는 이에 따라야 한다.

다. 원고분량의 경우 200자 원고지 3.5매를 A4 1매로 산정한다.

2. 원고 구성

가. 원고는 표지, 국문(영문)요약, 주제어(3~5개), 본문, 참고문헌, 순서로 구성한다.

나. 표지에는 논문제목, 목차, 필자의 이름, 소속, 연락처(이메일 · 전화 · 팩스), 간단한 필자소개를 명기해야 한다. 필자가 복수일 경우에는 횡렬로 기재한다. 감사의 말이나 연구비 수령 사실은 각주로 기재한다.

다. 본문은 논문 제목을 첫머리에 기재하는 것으로 시작하며, 필자를 알아볼 수 있게끔 하는 표시나 서술은 삼가야 한다.

라. 원고는 한글 사용을 원칙으로 하고 영문을 비롯한 외국어 표기가 필요한 경우에는 첫 번에 한하여 한글 표기 뒤의 괄호 속에 넣어서 쓴다. 또한 본문 내에서 반복 언급되는 용어를 축약어로 나타내고자 할 경우 첫 번에 한하여 '(..., 이하 축약어)'로 표기하고 이후부터는 축약어로 표기한다.

[예 1] 세계은행(World Bank)…. (생략) 세계은행이 발표한 …

[예 2] 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)… (생략) SDGs에 대한 국제적 관심은…

마. 본문과 각주에서 출전을 표시할 때는 괄호를 이용해 약식으로 언급하고, 완전한 문헌정보는 논문 말미의 <참고문헌>에 포함시킨다. 참고문헌은 새로운 면에서 <참고문헌>이라는 제목을 단 후 시작한다.

바. 각주는 꼭 필요한 것만 달도록 하여, 가급적 10개 내외로 최소화시킨다.

사. 표와 그림은 다음과 같이 작성한다.

1) 표와 그림의 번호는 "<표 1> …" 과 "<그림 1> …"과 같은 형식으로 순서를 매겨서 삽입한다.
2) 설명주는 "주:"로 시작하고, 출처는 "출처:"로 시작하여, 표나 그림의 아래에 적는다. 범례도 그림의 하단에 표시한다.
3) 표 속의 칸과 행에는 적절한 범주명을 반드시 넣어주어야 한다.
4) 그림은 색을 넣어 그려도 좋으나, 인쇄 시에는 흑백으로만 표현됨에 유의 한다.

아. 원고의 각 쪽에는 반드시 쪽번호를 표기해야 하며, 표지인 첫 페이지를 제외한 다음 페이지부터 시작한다.

3. 원고의 형식

가. 원고는 '한글'프로그램을 사용하여 작성하며, 편집체계는 다음과 같다. (글씨체: 휴먼명조, 본문 글자크기 13p, 각주 글자크기 11p, 표와 그림 제목 및 출처: 12p, 줄간격 160%, 상하여백 15, 좌우여백 25, 머리말 및 꼬리말 15)

나. 본문 서술의 세부적인 사항은 다음과 같다.
1) 장·절·항·목의 번호는 “Ⅰ.”, “1.”, “1)”, “(1)” 순차로 매긴다.
2) 강조어는 ‘ ’, 인용구는 “ ”로 둘러싼다.

4. 저자명 표기

가. 공동집필인 경우에는 대표저자와 공동저자를 명기하여 제출하여야 한다. 저자는 제1저자를 제일 처음 명기하며, 공동저자는 논문 기여도를 고려하여 가나다 순서로 명기한다. 저자가 3명 이상일 경우에는 가나다 순으로 저자명을 표기하고, 각주에 대표저자와 공동저자 구분 및 저자정보를 별도 표시한다.

5. 표 및 그래프 작성

가. 제목은 “<표 1> …”과 같은 형식으로 표나 그림의 위에 적는다.

나. 설명주는 “주:”로 시작하고 출처는 “출처:”로 시작하여, 표나 그림의 아래에 적어 놓는다. 범례도 그림의 하단에 표시한다.

다. 표와 그림의 길이는 가로 113mm를 초과할 수 없다.

Ⅲ. 전거 표시 요령

1. 전거 표시 요령은 한국사회학회 전거 표시 요령을 준용한다.

2. 전거는 저자명과 간행연도를 반드시 표기하고, 필요시 인용 페이지를 덧붙여 기재한다. 같은 저술을 되풀이 인용할 때에도 그 방식은 같다.

구체적인 전거표기의 예는 아래와 같다.

가. 저자명은 서술의 흐름에 따라 본문에 노출시킬 수도 있고, 괄호 속에 넣어야 할 경우도 있다.
[예 1] “…이상백(2009: 23)…”; [예 2] “…라 했다(이상백, 2009: 23).”

나. 외국인 저자명을 본문에 노출시킬 경우, 한글로 먼저 표기한 후 괄호 속에 원어로 표기한다. 또한 외국인 저자명을 본문에 노출시키지 않을 경우, 번역서와 원서에 관계없이 저자명은 원어로 표기한다.
[예] “…밀스(Mills, 2011)”

다. 2인 공동저술일 경우, 두 저자명을 중간점으로 구분하고 병기한다.
[예] "…(이상백 · 김채윤, 2006)"

라. 3인 이상의 공동저술일 경우, 첫 번째 전거표기에서는 모든 저자의 이름 제시하고 그 다음부터는 "외"(et, al.)를 사용한다.
[예] "…(문승규 · 윤근섭 · 한상복, 2014)"; "…(문승규 외, 2014)"

마. 출간예정인 저술은 "출간예정"(forthcoming)을, 미간행물은 "미간행"(un-published)을 명기한다.
[예] "…(김일철, 2017 출간예정)"; "…(Lee, forthcoming)"

Ⅳ. 참고문헌 작성 요령

1. 참고문헌 작성 요령은 한국사회학회 참고문헌 작성요령을 준용한다.

2. 참고문헌의 나열은 본문에 인용 또는 언급된 것만으로 제한한다. 먼저 한국어 문헌을 저자명의 가나다 순으로 제시하고, 이어서 동양어 문헌을, 마지막으로 서양어 문헌을 알파벳 순으로 제시한다. 단, 중국어 및 일본어 저자명은 괄호 속에 영문 또는 한글 표기를 한다.

가. 국문저서나 간행문명은 『 』, 신문제호는 「 」, 논문제목은 " "로 둘러싼다.

나. 동일 저자의 저술을 두 편 이상 제시할 때는 출판연도 순으로 나열한다.

다. 동일 저자의 저술로서 같은 연도에 출간된 것이 두 편 이상일 때는 제목의 가나다 또는 알파벳순으로 나열하되, 연도표기 뒤에 a, b, c, …를 부기하여 구별하도록 한다.

라. 저자가 2인 이상일 때는 모든 저자의 이름을 기재해야 한다.
1) 영문저자 2인 이상 표기시 '제1저자 성, 이름, 제2저자 이름 성 and 마지막 저자 이름 성' 순으로 표기한다.
[예] "Cannel, Charles F., Peter Miller, and Louis Oksenberg. 1981.…"

마. 학술회의 발표문은 발표 장소와 날짜를 명기한다.

바. 온라인 자료의 경우 링크주소와 접속일을 함께 표기한다.

사. 서적 및 연구보고서의 출판기관은 '도시명: 출판기관명'으로 표기한다.

아. 국문 참고문헌의 저자명이 기관명으로 되어 있을 경우 국문표기를 원칙으로 한다.
[예] 한국국제협력단. 『2015 KOICA 대외무상원조실적 통계』. 성남: 한국국제협력단.

자. 참고문헌 기재의 구체적인 예는 아래와 같다.

(1) 서적

- 이정희 · 우승지. 2009.『현대국제정치이론과 한국적 수용』. 파주: 법문사.
- 차종천. 1990a. "동아시아와 서구의 사회이동 비교." 송호근 편.『노동과 불평등』. 파주: 나남출판. pp.125-149.
- _____. 1990b. "세대간 사회이동의 지역격차." 한국사회학회 편.『한국의 지역주의와 지역갈등』. 서울: 성원사. pp.93-122.
- Easterly, William. 2011. *The Elusive Quest for Growth.* Cambridge: MIT Press.
- Beger, Peter. L., and Xinhuang Michael Xiao (eds.). 1988. *In Search of an East Asian Development Model.* New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cannel, Charles F., Peter Miller, and Louis Oksenberg. 1981. "Research on Interviewing Techniques." pp.389-437 in *Sociological Methodology,* edited by Samuel Leinhardt. San Francisco: Jossy-Bass.
- 菅谷章 (스가랴 아키라). 1988.『日本社會政策史論』. 東京; 日本評論論社.
- 森田桐郎(Morita, Kirirora). 1987. "資本主義の世界的展開と國際勞力移動." 森田桐郎 編,『國際勞力移動』. 東京: 東京大學出版會. pp.1-54.

(2) 학술지

- 홍은경. 2016. "개도국의 기후변화 취약계층에 대한 논의." 『국제개발협력지』 2016-4호: 73-96.
- Mullin, Walter J, and Miguel Arce. 2008. "Resilience of Families Living in Poverty." *Journal of Family Social Work* vol.11(4): 424-40.

(3) 연구보고서

- 김수진. 2015. 『신흥공여국 ODA정책과 현황: 슬로베니아』. 성남: 한국국제협력단.
- 김지현. 2015. "모든 형태의 빈곤종식." 『지속가능개발목표(SDGs) 수립현황과 대응방안』. 성남: 한국국제협력단: 5-20.
- 한국국제협력단. 『2015 KOICA 대외무상원조실적 통계』. 성남: 한국국제협력단.
- World Bank. 2013. "Innovative Finance for Development Solutions: Initiatives of the World Bank Group." Washington, D.C.: World Bank.

(4) 인터넷 문서

- 통계청. 2014. 『보건·사회·복지 통계자료』. http://www.kosis.kr (접속일: 2014.11.10.).
- Dunning, Casey, and Jared Kalow. 2016. "SDG Indicators: Serious Gaps abound in Data Availability" posted on CGD website on 17 May, 2016, available at http://www.cgdev.org/blog/sdg-indicators-serious-gaps-abound-data-availability (접속일: 2016.11.01.).
- IAEG-SDGs. 2016. "Provisional Proposed Tiers for Global SDG Indicators," available at http://unstats.un.org/sdgs/files/meetings/iaeg-sdgs-meeting-03/Provisional-Proposed-Tiers-for-SDG-Indicators-24-03-16.pdf (접속일: 2016. 04.28.).

(5) 학위 논문

- 이순아. 2013. "경제위기 전후 빈곤결정 양상의 변화-미시요인 및 거시요인의 영향 변화를 중심으로." 전북대 박사학위논문.
- Shin, Ho Hyun. 1990. "Schooling and Employment of Married Women in Korea." Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Hawaii.

(6) 학회 발표

- 한승주. 2010. "외국인노동자의 권리에 관련한 정책갈등." 한국행정학회 춘계학술대회 (2010.04.23., 영남대학교 경산캠퍼스 법학대학원)
- IAEG-SDGs. 2016. "the 47th Session of the Statistical Commission: Outcome on global SDG indicators," presented at the 3rd meeting of the IAEG-SDGs on 30 March-1 April, 2016, Mexico.

(7) 번역서 및 번역보고서

- 베버, 막스(Weber, Max). 1990.『유교와 도교』. 이상율 역. 문예출판사.
- 클레그 · 히긴스 · 스파이비(Clegg, Stewart R., Winton Higgins, and Tony Spybey). 1994. "경제문화: 포스트 유교주의와 사회민주주의." 공유식 · 김혁래 · 박길성 · 유홍준 편.『신경제사회와의 이해』. 역사비평사. pp.195-210.
- Weber, Max. 1951(1920). The Religion of China, translated by Hans H. Gerth. New York: Free Press.

[별지 서식 1호]

논문게재신청서

대표저자	성명	(국문)	(영문)	
	소속		직위	
	주소			
	전화		팩스	
	이메일			
공저자	성명	(국문)	(영문)	
	소속		직위	
	주소			
	전화		팩스	
	이메일			

논문제목				
작성언어	한국어		영어	

논문요약	

* 논문요약은 국문 기준 500자 내외, 영문기준 200단어(words)로 제한하며, 3~5개의 국문 및 영문 주제어(Key words)제시

[별지 서식 2호]

연구윤리자가진단서

연구자 : 소속　　성명 :

상기 본인은 '　　' 과제를 수행함에 있어 연구의 객관성과 신뢰성, 연구결과의 공익성과 진실성을 확보하기 위하여 아래와 같이 연구 윤리를 준수하였음을 확인합니다.

첫째, 연구과정에서 객관적인 자세를 가지고 철저한 기록을 통해 연구결과의 검증이 가능하도록 노력하였다.

둘째, 연구결과에 중대한 영향을 미칠 수 있는 데이터 및 분석 결과를 왜곡 또는 조작하지 않으며 결과발표는 진실되고 공정하게 하였다.

셋째, 유사 중복된 연구를 지양하며 연구자원을 투명하고 효율적으로 사용하도록 노력하였다.

넷째, 타인의 연구개발 과정과 결과를 존중하며, 위조, 변조, 표절 등 지적재상을 도용하는 부정행위를 하지 않았다.

년　월　일

한국국제협력단 이사장 귀중

연구자료 : ODA연구 2017-06-096

국제개발협력 2017년 제3호

발 행 2017년 09월
발 행 처 한국국제협력단
편 집 인 김수진 (ODA연구원)
주 소 경기도 성남시 수정구 대왕판교로 825 (우:13449)
전 화 031) 740-0759
팩 스 031) 740-0772
홈페이지 http://www.koica.go.kr
인 쇄 아트프린팅 (02)805-8874

[무단복제를 금함]

ISSN 11-B260003-0001-25-08

연구자료
ODA연구 2017-06-096

ISSN 2093-212X

Journal of International Development Cooperation
KOREA INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY

KOICA 한국국제협력단

13449 경기도 성남시 수정구 대왕판교로 825
Tel. 031-740-0114 Fax. 031-740-0655
http://www.koica.go.kr