

SDG4 – 교육 2030

포용성과 교육에 관한 연구

연구책임자 : 임후남(한국교육개발원)



국제연합
교육과학문화기구



유네스코
한국위원회



한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

SDG4- 교육 2030 : 포용성과 교육에 관한 연구

연구책임자 : 임 후 남(한국교육개발원)

공동연구자 : 이 대 식(경인교육대학교)

류 방 란(한국교육개발원)

박 성 호(한국교육개발원)

김 혜 자(한국교육개발원)

윤 선 애(한국교육개발원)

조 혜 승(한국여성정책연구원)

연구원 : 이 은 지 (한국교육개발원)



국제연합
교육과학문화기구



유네스코
한국위원회



한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE



연구 요약

RESEARCH SUMMARY

이 연구는 한국 교육의 포용성 실태 및 수준을 분석하고, 포용적 교육의 목표를 실현하기 위해 정책적 개선이 필요한 과제가 무엇인지를 제안하는 것을 목적으로 하였다. 주요 연구결과를 요약하면 아래와 같다.

● 포용적 교육의 이론과 개념 정의

포용적 교육을 정의하고, 분석을 위한 틀을 도출하기 위해서 먼저 포용적 교육 논의가 대두하게 된 배경으로서 포용성장이나 포용사회에 대한 논의를 분석하여 그 가치지향을 살펴보았다. 포용성 등의 가치가 가지는 의미와 목적을 분명히 하고, 그러한 가치 지향을 달성하기 위한 전략과 방안에 대해서도 살펴보고자 하였다. 특히 불평등 문제와 포용성, 포용적 교육과 포용적 사회 등의 관계에 대한 논의를 고찰함으로써 교육에의 접근, 참여, 성취 등에 있어서 배제와 차별을 해소하기 위한 교육적 노력이 가지는 정책적 의의를 찾아보고자 하였다. 다문화주의 또는 다문화교육론은 포용적 교육의 이론적 지평을 확장하는 데 기여할 것으로 생각되었다. 비판적 논의가 활발하게 전개되고 있어 그 연구결과를 토대로 취약계층 중심의 정책을 모든 학생 대상의 정책으로 전환하여야 하는 논거를 제시할 수 있을 것이다. 다양성이 가지는 가치에 대한 재확인을 통해 차이와 다름에 대한 존중과 수용을 위한 교육 정책적 관점의 전환을 모색할 수 있을 것이다. 분리 또는 통합 문제와 관련된 논의는, 차이로 인한 교육적 소외의 문제를 어떻게 다루어야 하는지에 대한 논란을 보여준다. 분리, 부분적 통합, 완전 통합 등 다양한 가능성을 확인할 수 있고, 포용적 교육의 틀 안에서 다양한 정책 방안이 마련되어야 함을 시사한다. 마지막으로 포용국가의 비전 하에 포용적 성장이 가능하도록 하기 위해서는 분산적 교육 정책이 아닌, 다양성을 동력으로 하는 포용적 교육 체제의 구축이 필요하다는 결론에 도달하였다. 교육 체제의 전면적 변혁이 필요하다는 것이다. 학교의 재구조화, 교육과정의 개편 등이 필수적이라 할 것이다.



연구 요약

RESEARCH SUMMARY

포용적 교육 관련 이론들을 탐구하는 한편, 포용적 교육의 개념과 요소, 유사 개념들에 대한 논의를 고찰하였다. 논의를 종합하면, 포용적 교육은 모든 학생이 처한 상황과 조건, 특성과 요구를 반영한 동등한 양질의 교육 기회와 권리를 보장하고, 이를 통해 공동체의 지속가능한 발전 또한 보장하는 교육을 지향한다. 이는 기존의 공정성 및 형평성 교육을 계승한 것이며, 그 대상 및 가치와 지향을 확장한 것이다. 포용적 교육은 “누구도 소외(배제)되지 않고, 다양한 개인의 요구와 특성(차이)을 고려한 유연한 교육과정을 통해 성, 민족(인종), 경제력 등에 따라 차별받지 않고, 공동체의 지속가능한 발전과 웰빙에 기여할 수 있는 개인으로 성장할 수 있도록 하는 교육”이라고 정의될 수 있다. 포용적 교육은 취약계층 중심의 정책목표를 전체(누구나)로 확대하고, 교육의 접근, 참여를 넘어서 성취의 격차와 차별의 철폐를 강조한다.

● 포용적 교육의 실태와 수준

우리나라 포용적 교육의 실태와 수준을 취약계층 아동 및 청소년의 규모와 현황, 그리고 포용적 교육 현황 등을 중심으로 살펴보았다. 주요 결과 및 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 빈곤층 아동 및 청소년의 비율은 줄어들고 있으나 특수교육대상자, 다문화 학생 등과 같은 새로운 취약계층 아동·청소년의 규모는 늘어나고 있다. 어떤 기준에 따라 지원 대상을 선정할 것인가에 대해서도 논란이 적지 않기 때문에 명확한 규모 파악이 쉽지 않은 것도 사실이다. 아동빈곤율 기준 등이 대표적인 예라고 할 수 있다. 특수교육대상자의 경우, 특수교육을 지원하는 또는 희망하는 사람들의 전체적인 규모가 파악되지 않고 특수교육대상자로의 의외에 대해서도 부정적인 의견을 가진 교사와 부모들이 존재하고 있어 특수한 교육적 요구를 가진 아동·청소년의 실제 규모 파악이 어렵다. 교육에 접근 기회를 가진 취약계층 아동·청소년 중심으로 규모가 파악되는 것이 현실이다. 교육의 기회를 가지지 못한 학교 밖 취약계층 아동·청소년의 규모에 대해서는 정확히 파악하기 어렵다고



하겠다. 배제의 위험이 높은 아동·청소년을 적극적으로 파악하여 교육의 기회를 제공하려는 적극적 정책적 노력이 필요하다. 아울러 잘 알려져 있는 취약계층 이외에 교육적 배제의 위험이 높은, 숨겨진 취약계층에 대한 관심이 요청된다. 학령기 미혼모, 건강 장애 아동·청소년 등이 대표적이다.

둘째, 우리나라 교육은 높은 취학률, 낮은 학업중단률, 높은 학업성취 등을 특징으로 한다. 이는 전체적으로 포용적 교육의 수준이 매우 높다는 것을 시사한다. 높은 취학률에도 불구하고 여전히 미취학 아동·청소년이 존재하고 있다. 급격하게 감소하던 미취학자의 수가 최근 3년간 조금씩 증가하고 있기도 하고, 이주배경 아동·청소년이나 장애 아동·청소년들의 미취학 문제가 해결되지 않고 있다. 학업중단학생의 비율 또한 줄지 않고 있고, 취약계층 아동·청소년의 학업중단율은 일반 학생 보다 높다. 학업중단을 줄이고 교육에의 참여를 높이기 위해서는 학교 소속감 등을 높이려는 노력이 필요하다. 여러 연구 결과에 의하면, 부모의 교육 지지도를 높이거나 지역사회의 지원 등이 학생의 소속감을 높이고 높은 소속감은 학생의 학업중단을 낮추고 적극적인 참여를 높여 학업성취도 향상에 기여할 것으로 보인다. 취약계층 학생은 졸업, 진학 및 취업 등에 있어서도 낮은 성취를 보이고, 학업성취도에 있어서도 그러하다. 최근에 들어 이러한 격차는 심화되는 경향을 보이고 있다. 교사의 기대나 성취압력이 미치는 영향이 확인되는 만큼 학교에서의 지원과 노력이 요청된다. 이주배경 학생을 지원하기 위한 정책의 효과성이 어느 정도 확인되고 있기도 하다.

셋째, 포용적 교육의 대상을 파악하고 포용적 교육의 실태 및 수준을 검토하기 위해서는 관련 데이터의 수집이 중요하다. 교육기회에의 접근에서 참여, 성취에 이르기까지 다양한 데이터 수집이 요청된다. 특히 미취학자의 규모와 미취학 사유 등에 대한 데이터가 부족하다. 학령인구-취학자 등의 데이터를 활용하여 추정하는 정도에 그치고 있다. 배제와 차별, 소외의 가능성이 높은 만큼 데이터 수집의 어려움도 크다. 취약계층 대상의 다양한 실태조사가 이루어지고 있지만 조사 과정의 어려움과 함께 분석 상의 한계도 있다.



연구 요약

RESEARCH SUMMARY

취약계층 중심으로 조사가 이루어지다 보니 비교 대상이 되는 일반학생 데이터가 부족한 것도 문제이다. 대안학교이든 정규 학교이든 교육에 참여하고 있는 취약계층 학생을 대상으로 하는 조사가 대부분이고, 미취학 또는 학업중단자를 대상으로 하는 조사는 거의 없거나 있다고 하더라도 조사 수행 및 분석의 문제가 적지 않다. 비교 가능하고, 믿을 수 있는 조사 및 통계자료의 수집 및 분석을 위한 정책적 노력이 요청된다.

● 포용적 교육의 주요 성과 및 과제

지난 수십 년간 우리나라는 교육의 포용성을 높이기 위한 정책적 노력을 경주해 왔다. 그 결과 장애, 이주배경, 빈곤 등으로 인하여 불리한 처지에 있는 취약계층 아동·청소년을 지원하기 위한 법적 근거를 마련하였고 정책 추진을 위한 거버넌스 체제를 구축하였으며, 필요한 추가 재정을 확보하려고 노력해 왔다. 포용적 교육 과정을 개발하고 운영하기 위한 정책 또한 추진되었다. 포용적 교육과정 개발의 원칙과 기준을 천명하였고, 실제 사용되는 교과용 도서 및 자료의 포용성을 점검, 개선하기 위해 노력하였으며, 교육과정 운영을 담당하고 있는 교원을 대상으로 하는 다양한 교육 및 연수 프로그램을 개설, 운영하였다. 취약계층 청소년의 학교 선택을 법적으로 보장하는 한편, 시설 및 설비의 개선을 통해 교육에의 접근을 보장하고자 하였다. 포용적 교육을 지원하는 사회 전반의 인식을 개선하기 위한 노력도 민관에 걸쳐 이루어지고 있다.

이러한 정책적 노력과 성과에도 불구하고, 법과 제도의 개선, 정책 실행 주체의 리더십 강화, 취약계층의 정책 참여 확대, 교육 이외 분야와의 연계협력의 강화, 안정적 예산의 확보, 교육과정 개발 및 운영 상의 개혁, 나아가 학교 역할의 재정립, 학생 및 교직원의 포용성 인식 수준의 개선 등의 과제가 남아 있다. 이들 과제는 법 제도, 정책 수립 및 집행, 실제 교육과정, 인프라 및 시설, 규범 및 신념 등 여러 차원에 걸쳐 있고, 어찌 보면 교육 체제의 근본적 변혁을 필요로 하고 있다.



포용적 교육의 실현을 위해서는 무엇보다도 이를 취약계층의 문제로만 접근해서는 안 된다. 우리 사회의 지속가능한 발전을 위해 모두가 포용적 교육의 가치를 수용하여야 하고, 취약계층 청소년(학생)만을 대상으로 하는 정책에서 모두를 대상으로 하는 정책으로 전환되어야 한다. 나아가 분리되어 개별로 추진되어 온 정책의 통합 및 조정이 필요하다. 중앙, 지방, 지역, 학교 중 어느 단위가 통합 지원에 적절한지에 대한 고민이 필요하다. 포용적 교육은 교육목적 및 내용, 방법 등을 결정하는 가치와 원리의 변화를 필요로 한다. 능력주의 또는 학력주의가 가지는 의의와 함께 이에 대한 비판적 시각을 필요로 한다.



차례

CONTENTS

_01 서론

| | |
|-----------------------|---|
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 3 |
| 2. 연구의 내용 | 6 |
| 3. 연구의 방법 | 7 |

_02 이론적 배경 및 분석의 틀

| | |
|--------------------------|----|
| 1. 포용적 교육 관련 이론 | 15 |
| 2. 포용적 교육의 개념 및 요소 | 37 |
| 3. 분석의 틀 : 연구의 관점 | 47 |

_03 포용적 교육의 현황 및 실태

| | |
|-------------------------|----|
| 1. 취약계층 아동·청소년 현황 | 57 |
| 2. 포용적 교육의 현황 | 71 |
| 3. 소결 및 시사점 | 99 |



_04 포용적 교육의 성과와 과제

- 1. 포용적 교육 기반의 구축 105
- 2. 포용적 교육과정의 운영 140
- 3. 포용적 교육가치의 확산 173

_05 결론 및 제언

- 1. 포용적 교육의 실태 및 수준 191
- 2. 포용적 교육의 주요 성과 193
- 3. 포용적 교육을 위한 주요 과제 201
- 4. 정책 개선을 위한 제언 211

참고문헌 213

부록: 전문가 델파이 조사지 223



표 차례

Tables

| | |
|---|----|
| 〈표 I-1〉 전문가 협의회 추진 현황 | 9 |
| 〈표 I-2〉 작업반별 협의회 추진 현황 | 10 |
| 〈표 II-1〉 발전국가와 혁신적 포용국가의 비교 | 17 |
| 〈표 II-2〉 최근의 영국·미국 문헌에 나타난 포용(통합)교육의 정의 | 30 |
| 〈표 II-3〉 전문가 델파이 조사에 나타난 포용적 교육의 개념 | 39 |
| 〈표 II-4〉 포용적 교육 정의를 위한 추가 개념 및 요소 | 43 |
| 〈표 II-5〉 포용 교육의 요소별 주요 검토사항 | 48 |
| 〈표 II-6〉 포용적 교육의 중점 검토 사항 | 51 |
| 〈표 III-1〉 2인 이상 도시 가구의 아동빈곤율 | 58 |
| 〈표 III-2〉 아동 빈곤율(가처분 소득 기준) 추이 | 59 |
| 〈표 III-3〉 특수교육 대상자 배치현황(2015-2019) | 61 |
| 〈표 III-4〉 연도별 장애영역별 학생 현황(2015-2019) | 62 |
| 〈표 III-5〉 다문화 출생아(2008-2017) | 63 |
| 〈표 III-6〉 외국인주민 자녀의 연령별 분포(2007-2017) | 64 |
| 〈표 III-7〉 부모의 국적별 외국인주민 자녀(2007-2017) | 65 |
| 〈표 III-8〉 다문화학생 현황(2012-2018) | 66 |
| 〈표 III-9〉 다문화학생 지역별 분포 현황(2018) | 67 |
| 〈표 III-10〉 최근 5년간 다문화학생 평균비율 | 68 |
| 〈표 III-11〉 시군구별 다문화학생 분포현황(2012-2018) | 70 |
| 〈표 III-12〉 연도별 탈북학생수(2010~2018) | 71 |
| 〈표 III-13〉 포용적 교육 현황 분석의 틀 | 72 |
| 〈표 III-14〉 연도별 학교급별 성별 취학률 : 장래인구추계 기준(1980~2018) | 73 |
| 〈표 III-15〉 연도별 초등학교 미취학 유형별 현황(2005~2018) | 74 |
| 〈표 III-16〉 이주배경 자녀의 취학률 | 76 |
| 〈표 III-17〉 학령기 장애아동 미취학 현황(2017) | 76 |
| 〈표 III-18〉 특수교육대상자 취학유예·유예 경험 유무 및 시기 | 77 |
| 〈표 III-19〉 취학 유예, 유예 원인 | 78 |
| 〈표 III-20〉 대학교 1학년 재적학생 성별 비교(2018년 기준) | 80 |

| | |
|---|-----|
| 〈표 III-21〉 연도별 학교급별 성별 학업중단율(1980~2017, 학년도) | 83 |
| 〈표 III-22〉 다문화학생 학업중단율(2013~2017) | 84 |
| 〈표 III-23〉 탈북학생의 학업중단율 현황(2011~2018) | 85 |
| 〈표 III-24〉 국가장학금 지급 현황(2016년 2학기) | 85 |
| 〈표 III-25〉 교육복지투자우선지역 지원사업 학교 학생 현황 | 86 |
| 〈표 III-26〉 교육단계별 교육이수율 현황: 2007~2018 | 89 |
| 〈표 III-27〉 OECD 주요 국가별 고용률 추이: 2010~2016 | 90 |
| 〈표 III-28〉 성별·연령별(15~64세) 고용률 추이: 2008~2016 | 92 |
| 〈표 III-29〉 고등교육기관 졸업자 성별 취업률 현황: 2014~2017 | 92 |
| 〈표 III-30〉 장애 학생의 졸업 현황 : 고등학교 및 전공과 | 93 |
| 〈표 III-31〉 장애 학생의 졸업, 진학 및 취업 현황(2019) | 93 |
| 〈표 III-32〉 빈곤과 가족 유형별 아동의 삶의 질 지수 집단에 속할 조건부 확률 .. | 94 |
| 〈표 III-33〉 가정 환경과 교육 취약성의 중첩성 | 95 |
| 〈표 IV-1〉 취약계층 교육지원 관련 법령(요약) | 108 |
| 〈표 IV-2〉 다문화가족지원법 주요내용 | 114 |
| 〈표 IV-3〉 다문화교육 진흥 조례 현황 | 115 |
| 〈표 IV-4〉 취약계층 지원 정책 추진체계 및 조직 현황 | 120 |
| 〈표 IV-5〉 2018년 기준 교육비 지원과 교육급여 비교 | 129 |
| 〈표 IV-6〉 저소득층 교육비 지원 항목 | 130 |
| 〈표 IV-7〉 연도별 교육비 지원 예산 | 130 |
| 〈표 IV-8〉 교육급여 지급 현황 | 131 |
| 〈표 IV-9〉 시도교육청별 2018년도 교육복지우선지원사업 예산 | 132 |
| 〈표 IV-10〉 외국인정책 연도별 투자 계획 | 134 |
| 〈표 IV-11〉 다문화가족정책 소요예산 | 135 |
| 〈표 IV-12〉 교육부 성인지예산서 작성 회계연도별 현황(2010~2019) | 137 |
| 〈표 IV-13〉 2015~2017회계연도 교육분야 성인지결산서 작성현황 | 137 |
| 〈표 IV-14〉 2019년도 성인지예산서 작성사업 목록 중 포용 교육 관련 사업 | 138 |
| 〈표 IV-15〉 2015 공통교육과정 - 사회 내용 체계 중 포용 관련 단원 | 143 |



표 차례

Tables

| | |
|---|-----|
| 〈표 IV-16〉 2015 선택중심 교육과정 - 통합사회 | 143 |
| 〈표 IV-17〉 2015 선택 중심 교육과정 - 사회·문화 | 143 |
| 〈표 IV-18〉 2015 선택 중심 교육과정 - 진로 선택 | 144 |
| 〈표 IV-19〉 고등학교 1학년 통합사회 다문화 교수·학습 과정안 | 147 |
| 〈표 IV-20〉 다문화교육 영역 | 148 |
| 〈표 IV-21〉 2018년 국립특수교육원 교육과정·교과서 관련 사업 | 149 |
| 〈표 IV-22〉 중도·중복장애 등 장애특성을 고려한 교육과정 지원 강화 - 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정 운영 자료 9종 개발 | 150 |
| 〈표 IV-23〉 장애유형별 특성을 고려한 교수·학습자료 개발 현황 | 150 |
| 〈표 IV-24〉 교육복지우선지원사업 학교에 배치된 전문인력(2018) | 154 |
| 〈표 IV-25〉 통합학급 교원현황 | 156 |
| 〈표 IV-26〉 최근 5년간 특수교육기관별 특수교육 보조인력 배치 현황 | 157 |
| 〈표 IV-27〉 양성평등을 위한 별도의 담당자 지정 여부 | 158 |
| 〈표 IV-28〉 다문화언어강사 현황(2018) | 159 |
| 〈표 IV-29〉 현직교원 대상별 직무연수 내용 | 164 |
| 〈표 IV-30〉 다문화 이해교육 과정별 직무연수 내용 | 164 |
| 〈표 IV-31〉 시도교육연수원에서의 교사대상 양성평등교육 현황 | 165 |
| 〈표 IV-32〉 원격수업시스템 운영 기관 현황 | 174 |
| 〈표 IV-33〉 청소년 다문화수용성(2015, 2018) | 181 |
| 〈표 IV-34〉 다문화가족으로서의 자긍심(2015) | 182 |
| 〈표 V-1〉 MIPEX 2015 교육정책 분야별 지표 | 203 |

그림 차례

Figures

| | |
|--|----|
| 〈그림 I-1〉 연구 내용 및 방법 개요 | 11 |
| 〈그림 II-1〉 혁신적 포용국가 개념 구상 | 19 |
| 〈그림 II-2〉 혁신적 포용국가를 위한 비전과 전략 | 20 |
| 〈그림 II-3〉 포용성 제고를 위한 주요 정책 계획 | 20 |
| 〈그림 II-4〉 빈곤 세습의 경로 | 23 |
| 〈그림 II-5〉 계층에 따른 생애주기별 인력에 대한 투자 수익률 | 24 |
| 〈그림 II-6〉 포용적 교육의 가치와 지향 | 47 |
| 〈그림 III-1〉 아동빈곤율 국제비교 | 59 |
| 〈그림 III-2〉 특수교육대상자 추이(1962~2019) | 60 |
| 〈그림 III-3〉 특수학급 학생 수 추이(1971~2019) | 61 |
| 〈그림 III-4〉 연도별 일반학급(전일제 통합학급) 학생 수 | 62 |
| 〈그림 III-5〉 교육단계별 취학률 현황(2000~2018) | 72 |
| 〈그림 III-6〉 기회균형 선발학생 비율 | 75 |
| 〈그림 III-7〉 학교급별 성별 취학률(1980~2018) | 79 |
| 〈그림 III-8〉 고등교육 성별 진학률(1980~2018년) | 80 |
| 〈그림 III-9〉 대학 내 계열별 성별 비율(2018년 기준) | 81 |
| 〈그림 III-10〉 학년별 일반학생 학업중단율(2017학년도) | 84 |
| 〈그림 III-11〉 모의 해외출생 여부에 따른 학생의 학교 소속감 평균 | 88 |
| 〈그림 III-12〉 OECD 주요 국가별 고용률 현황 : 2016년 3분기 | 91 |
| 〈그림 III-13〉 학습부진 문제의 구조 | 94 |
| 〈그림 III-14〉 소득 최상위집단 대비 수학 학업성취도 차이 추이 | 96 |
| 〈그림 III-15〉 지역사회 이주민 밀집도에 따른 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 평균 학업성취도 | 98 |
| 〈그림 III-16〉 평등한 시민적 권리 수준에 따른 이주배경 청소년과 비이주배경 청소년 간의 학업성취도 격차 | 99 |
| 〈그림 III-17〉 집단별 문화적 권리 수준에 따른 이주배경 청소년과 비이주배경 청소년 간의 학업성취도 격차 | 99 |



그림 차례

Figures

| | |
|--|-----|
| 〈그림 IV-1〉 교육복지우선지원 사업의 초기 제시된 거버넌스 체계 | 121 |
| 〈그림 IV-2〉 특수교육 추진체계 | 123 |
| 〈그림 IV-3〉 다문화교육 추진체계 | 124 |
| 〈그림 IV-4〉 최근 5년간 일반교사의 특수교육 관련 연수 시간의 양 변화 추이(%) · | 163 |
| 〈그림 IV-5〉 학교급별 여성 관리자 비율(2018년 기준) | 169 |
| 〈그림 IV-6〉 대학교수 성별 비율(2018년 기준) | 171 |
| 〈그림 IV-7〉 학교급별 화장실 개선 및 탈의공간 설치 비율(2018년 기준) | 175 |
| 〈그림 IV-8〉 남성 생계부양자 의식 지지 정도 | 183 |
| 〈그림 IV-9〉 남편의 의사결정권 지지 정도 | 183 |
| 〈그림 IV-10〉 낙제점 받은 한국 사회의 질적 수준 | 185 |
| 〈그림 V-1〉 MIPEx 2015 교육정책 4개 분야별 국가별 점수 | 204 |

_01

서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구의 내용
3. 연구의 방법



01

서론

1 연구의 필요성 및 목적

가. 연구의 배경 및 필요성

2015년 인천에서 열린 세계 교육회의 이후 ‘교육 2030’체제에 대한 국가적, 국제적 관심이 지속되고 있다. 2000년 이래 UN 주도의 ‘새천년개발목표(MDG : Millenium Development Goals)’는 새롭게 지속가능개발목표(SDG : Sustainable Development Goals)로 변경되었다.¹⁾ 2030년까지 지속가능개발목표의 달성을 위해 국제사회가 함께 노력할 것이 촉구되었다. 세계 각국은 국가적 수준, 지역적 수준, 국제적 수준에서 지속가능개발목표의 달성을 위해 정책적 노력을 기울이고 있다. 교육 분야 또한 2000년부터 2015년까지 추진해 온 ‘모두를 위한 교육(EFA: Education For All)’의 목표들을 지속가능개발관점에서 수정하고 세부 목표 및 지표도 변경하였다. 교육 2030 체제의 정책적 목표는 SDG4에 의해 구체적으로 대변된다. 지속가능한 발전을 위한 교육 분야 목표(SDG4)는 “누구도 소외되지 않는, 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 평생학습 기회의 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all)”이다. MDGs의 교육목표가 ‘보편적 초등교육의 달성’이라는 협소한 범위에 국한되어 있었다면, SDG4는 보편성과 평등성 제고, 교육의 질적 수준 및 평생교육 보장 등 교육정책의 목표가 포괄적이고 구체적이다(안해정 외, 2018).

1) MDGs와 SDGs의 차이, SDG4의 특징 등에 대해서는 안해정 외(2016) 참고 바람.

SDG4는 7개 세부목표와 3개의 이행목표로 구성되어 있다. 취학 전 영유아교육에서부터 직업교육과 평생교육까지 생애에 걸친 교육을 포괄하고 있고, 취약계층에 대한 배려와 함께 교육의 질적 수준 보장을 위한 노력도 강조하고 있다. 게다가 교육시설, 장학금 지급, 교사훈련 등 목표 달성 및 이행을 위한 기반 구축의 중요성도 잊지 않고 있다. MDGs가 개도국 중심으로 추진된 것과 달리 SDGs는 선진국을 포함한 보편적 의제를 중심으로 한다. 전 생애에 걸친 평생학습을 강조하고 교육의 질 보장과 함께 형평성을 강조한다. 포용성은 모든 교육단계, 모든 교육 대상을 관통하는 목표이지만 특히 취약계층의 교육기회 보장을 강조한다. 2020년 포용성(inclusion)을 보고서 주제로 선정한 유네스코에서는 포용적 교육(inclusive education)을 모든 학습자를 포용하면서 교육 취약계층 대상의 정책에 초점을 두는 것으로 정의하고 있다(유네스코, 2018). ‘누구도 소외되지 않는(leave no one behind)’ 교육이 2030 교육의 중요한 목표이다. 사실상 이러한 포용적 교육은 2000년 이래 국제 사회가 추구해 온 정책 목표이기도 하다. 모두를 위한 교육(education for all)의 이상 또는 개념, 원칙이 바로 포용적 교육의 핵심이라고 할 수 있다. 장애를 가진 학생에 대한 특수교육을 둘러싼 분리와 통합 교육의 논란은 포용적 교육 개념의 진화과정에서 매우 중요한 전환점이 되었다. 장애 학생에 대한 특수교육을 중심으로 하던 포용적 교육은 대상을 취약계층 전체로 확대하고 모든 교육 단계에서 차별을 철폐하며, 평등한 교육 기회를 보장하는 개념으로 확장되었다. 모든 국가에서는 가난하고 가장 불이익을 당하고 있는 계층의 요구를 고려하는 교육 정책을 추진해야 한다는 것이다.

포용적 교육은 포용적 사회 논의와도 긴밀하게 관련되어 있다. 또한 민주주의와도 무관하지 않다. 민주주의는 민주적 교육 또는 교육에서의 민주주의를 요청하기 때문이다. 아이들이 살아가야 할 세상, 그 세상을 만들어가는 데 있어서 교육의 역할은 주요하게 관련되어 있는 것이다. 2014년 OECD에서는 포용적 성장(inclusive growth)의 의의와 중요성을 강조하는 보고서를 발표한 바 있다. “포용적 성장은 삶의 표준을 개선하고 사회계층 간에 좀 더 공평하게 번영의 성과를 공유하는 것을 목적으로 하는 새로운 경제성장 접근법”이다(박형수, 서병수, 2018: 1). 소득불평등이 심각한 국가들에서는 교육성취, 건강상태, 고용기회 등과 같은 비경제적 차원의 불평등 또한 크다. 소득과 기회의 불평등은 장기적으로 성장 전망을 어둡게 한다. 불평등을 완화하기 위한 조치들이 경제성장을 지속시키는 것으로 판명되고 있기 때문에 포용적 정책은 성장을 지속하기 위한 매우 중요한 정책이라 할 수 있다. 2008년 금융위기 이후 세계는 지속가능한 창조와 발전에 근거한 새

로운 성장모델을 모색해야 한다는 주장이 제기되고 있다. 경쟁의 시대를 넘어서 협력의 시대를 맞이해야 하고 사회적 변화를 위한 경제적 발전과 사회적 편익을 추구하는 포용 성장을 추구해야 한다. 2018년 문재인 정부에서도 ‘포용국가’를 국가 비전으로 삼고 그 전략을 수립하기 위한 노력을 기울였다(대통령직속 정책기획위원회, 2018). 사회정책 강화로 한국 사회의 포용성을 높이고 혁신적인 사회로 이행하기 위한 기반을 구축하기 위한 9대 전략을 수립한 바 있다. 재분배 강화, 격차 완화, 계층 이동 증대를 통해 사회의 포용성과 지속가능성을 제고하고자 하는 것이다. 사회 통합을 강화하기 위하여 노동시장, 젠더, 교육, 주거의 격차 해소를 위한 기회 균등의 전략을 수립하였다. 낮은 포용, 낮은 혁신의 현 한국사회를 높은 포용과 혁신의 사회로 성장하도록 하겠다는 것이다. 이를 실현하기 위한 분야별 실행계획을 수립하였다. 교육 분야도 예외는 아니다. 포용 국가 실현을 위한 교육 정책의 목표와 이를 모니터링하기 위한 지표의 개발이 추진되었다.

국제적으로 지속가능개발의 정책 목표를 실현하기 위한 논의와 노력이 확대되고 있고, 문재인 정부의 출범과 함께 새로운 국가 비전과 전략 수립을 위한 논의, 실행계획 수립 등이 추진되었다. 이러한 국내외적 변화 속에서 포용적 교육은 교육 분야의 정책 목표이자 포용적 사회 실현을 위한 하위 목표로서 의의가 있다. 유네스코가 포용성을 2020년 세계교육현황보고서의 주제로 설정하고 있는 것도 이러한 변화와 모색을 배경으로 한다.

나. 연구 목적 및 기대효과

이 연구는 한국 교육의 포용성 현황과 실태를 분석하고 포용적 교육을 위한 정책을 검토하는 한편, 요청되는 개선 방안을 도출하는데 목적이 있다. 이러한 연구 결과는 지속가능한 교육발전, 그리고 교육의 지속가능성 제고를 통한 지속가능한 사회발전을 위한 국내 이행 노력을 지원하고, 아울러 포용적 교육, 교육 분야의 포용성 신장을 위한 국제적 논의를 위한 자료로 활용될 수 있을 것이다.

2 연구의 내용

위와 같은 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 내용의 연구를 추진하였다.

첫째, **교육의 포용성 또는 포용적 교육에 대한 이론적 논의**이다. 교육의 포용성은 교육학의 고전적 논의 주제이기도 하다. 교육기회의 균등 및 보장을 둘러싼 그간의 학술적 정책적 논의와 무관하지 않기 때문이다. 그런가 하면 최근의 공유경제, 공유가치성장, 포용성장 등과 같은 경제사회적 논의와도 관련이 깊다. 사회경제의 성장을 바라보는 관점의 변화가 요청되고 있고, 이를 학술적으로 논의하고 정책적으로 실현하기 위한 노력이 수년간 이루어지고 있다. 게다가 문재인 정부의 주요 국정과제이기도 하다. 사회 변화 및 성장에 대한 폭넓은 논의를 염두에 두고 교육 분야에서 포용성이 의미하는 것, 포용적 교육의 대상, 포용적 교육을 구현하기 위해 주요 정책 영역과 요소 등과 관련한 학술적 논의 결과를 검토하고, 이 연구에서의 포용적 교육, 교육의 포용성에 대한 개념 정의, 주요 대상과 영역 및 요소 등에 대한 관점을 도출하였다.

둘째, **한국 교육의 포용성 실태와 현황**을 분석하였다. 가용한 데이터를 활용하여 주요 정책 대상 및 영역별로 포용성 수준과 실태를 분석하였다. 포용적 교육을 위한 주요 정책은 대체로 장애인, 경제적 취약계층, 이주민 등이다. 여성에 대한 포용적 교육은 그 자체로 포용성 정책의 주요 대상이면서 영역을 가로지르는 문제이기도 하다. <취약계층과 교육: 통계로 본 한국과 세계교육 (11)>²⁾에서는 교육에서의 취약계층을 경제적 취약계층, 장애학생, 다문화 학생, 탈북학생으로 구분하고 이들의 교육 현황에 대한 자료를 수집하여 분석한 결과를 제시하고 있다. 다양한 지표, 지표 등에 대한 분석결과와 함께 관련 자료의 조사 현황에 대해서도 기술하고 있다. 가용한 자료를 수집하여 기존의 분석결과를 갱신하는 한편, 교육의 포용성 현황을 가장 잘 드러낼 수 있도록 분석의 주제 및 내용, 분석 방법 등에 대해서도 검토하고자 하였다. 자료상의 문제가 무엇인지도 파악하여 자료 수집 및 분석을 위한 개선 방안에 대해서도 논의하고자 하였다.

셋째, **포용적 교육을 위한 정책의 추진현황, 성과 등을 분석하고 정책적 과제와 개선방안**이 무엇인지를 고찰하였다. 취약계층의 교육기회 보장을 위하여 다양한 정책이 추진되

2) 2012년 한국교육개발원에서 '통계로 본 한국과 세계교육' 시리즈의 11번째 통계 자료집으로 발간됨.

었다. 주요 대상별로 어떤 정책이 추진되고 있는지, 그 성과는 무엇인지 포용성 제고를 위하여 해결해야 할 과제는 무엇인지 등에 대해 검토할 필요가 있다. 아울러 교육 내 포용성 보장을 위한 우수 사례 및 성과를 제시하려는 노력도 경주하였다. 다시 말해 포용적이고 공평한 양질의 교육 달성을 위한 국내·외 우수사례 및 성과를 검토하고자 하였다. 교육의 포용성 증진을 위한 정책 과제를 도출하고, 포용적인 교육 보장을 위한 전략, 추진 방향, 실행 방안 등에 대한 제언을 제시하고자 하였다.

3 연구의 방법

이 연구에서는 한국 교육에서의 포용성 실태 및 현황을 파악하고 포용적 교육을 위한 정책의 추진 성과 및 과제를 도출하며 포용성 증진을 위한 정책 개선 방안을 제시하고자 하였다. 이러한 연구 결과를 얻기 위하여 다음과 같은 연구 방법이 주로 활용되었다.

첫째, **선행연구 및 관련 문헌 분석**을 실시하고자 하였다. 포용적 교육과 관련한 앞서 제시한 세 가지 영역의 연구는 주요 선행 연구 및 문헌에 대한 분석에서 출발할 수 있다. 포용적 교육을 직접적으로 다룬 연구 및 문헌은 물론이고 포용적 국가 또는 사회와 관련한 연구 및 문헌도 교육의 포용성이 갖는 의미를 밝히는 데 유용할 것이다. 포용성이 중요한 정책 목표로 등장하는 주요한 관점의 변화를 보여줄 것이기 때문이다. 아울러 교육의 포용성을 정의하고 주요 요소와 영역, 대상 등을 결정하는데 도움이 될 것이다. 그리고 취약계층에 대한 다양한 통계 및 자료에 대한 문헌의 수집 및 분석이 필요하다. 포용적 교육 관점에서 주요 자료를 분석하고, 자료 분석 결과를 토대로 정책성과를 모니터링 하며 정책 개선에 대한 의견을 제시할 수 있을 것이기 때문이다. 국가교육기본통계 자료는 물론이고 취약계층에 대한 별도의 조사 자료들도 매우 유용하다. 장애학생 등을 대상으로 하는 특수교육 관련 연구 및 문헌, 이주민을 대상으로 하는 다문화 관련 연구 및 문헌, 빈곤층(경제적 취약계층)을 대상으로 하는 연구 및 문헌, 여학생(여성) 불평등 관련 연구 및 문헌 등도 주요 분석 대상이다. 탈북학생 또는 청소년, 학교 밖 청소년, 학업중단, 학교 부적응 관련 연구들도 포용적 교육의 관점에서 시사하는 바가 크다고 여겨진다. 취약계층의 교육 기회 보장과 관련이 깊기 때문이다. 유네스코에서 공개하고 있는 2020

년 발간예정인 세계교육현황보고서(Global Education Monitoring Report on Inclusion) 컨셉노트 자료는 논의의 출발점을 제공하고 있다.

둘째, 한국 교육에서의 포용성 실태 및 현황을 분석하기 위해서는 가용한 자료를 수집하여 주요한 통계표와 지표 등으로 제시할 필요가 있다. 이를 위하여 취약계층의 교육 현황 자료를 수집하여 분석하고자 하였다. 이미 한국교육개발원 교육통계센터에서는 <취약계층과 교육>이라는 통계자료집을 2012년 출간한 바 있다. 2013년 이후의 관련 자료를 추가 수집하는 한편, 가용 자료의 추가 발굴도 필요할 것으로 생각된다. 아울러 통계표 및 지표의 타당성을 점검하고 기존 통계표와 지표의 개선을 모색하고자 하였다 공식적 자료를 주로 활용하고자 하였다.

셋째, 앞서 제시한 포용적 교육 또는 교육의 포용성 관련 이론적 논의는 이 연구의 주요 관점을 형성하고, 교육의 포용성 실태 및 현황 분석, 정책 과제 및 실행방안 도출을 위한 분석 틀을 제시하는데 토대가 된다. 그렇기 때문에 선행연구 및 문헌 분석과 함께 관련 전문가들이 참여하는 **협의회 및 델파이 조사** 등을 통해 분석 틀로서의 연구 관점에 대한 타당성을 확보할 필요가 있다. 관련 전문가들은 연구진이 분석 틀을 만들고 관점을 형성하는 과정, 이를 적용한 분석 결과, 도출한 개선 방안 등에 대해 전문가적 의견을 개진하고 토론을 통해 합의에 도달할 수 있을 것이다. 특수교육, 다문화, 교육복지, 학업중단, 학교 밖 청소년 등과 관련된 연구자나 정책 담당자 등이 주요 전문가 집단이라고 할 수 있다. 이들을 대상으로 협의회를 개최하고 수렴된 의견을 분석, 정리하여 델파이 조사를 실시하고자 하였다. 델파이 조사를 통해 개선된 의견을 조정할 수 있었다.

여러 선행 연구 및 관련 문헌을 토대로 전문가 델파이 조사지를 만들었으며, 내용타당도 확보를 위해 공동연구진의 교차검증을 거쳤다. 델파이 조사지는 1) 포용적 교육의 개념, 2) 포용적 교육의 요소별 검토사항, 3) 포용적 교육의 실태와 현황, 4) 포용적 교육 제고를 위한 정책적 노력, 5) 포용적 교육과 포용사회(국가) 간의 관계로 구성되었다. 델파이 조사는 교육 복지, 다문화, 장애, 여성 등 포용적 교육 관련 연구 경험자를 주요 대상으로 삼았다. 특히 SDG 4.5 교육형평성 워킹그룹과 포용적 교육과 관련된 연구를 수행하거나 참여한 저자를 중심으로 의견을 듣고자 하였으며, 교수, 전문연구원, 정책 담당자 등이 포함되어 있다. 조사는 2019년4월 16일부터 4월 23일까지 총 7일 동안 진행되었다. 총 32명의 전문가들에게 조사지가 배포되었으며 그 가운데 17명의 대상자가 조사에 응하였다. 조사는 온라인을 통해 진행되었으며 이메일을 통해 조사지를 송부하고 회신

받는 방식으로 이루어졌다.

전문가 협의회는 유네스코 한국위원회의 SDG4 운영협의체 10개 기관의 담당자³⁾를 대상으로 두 차례에 걸쳐 진행되었다. 이를 요약하여 제시하면 아래 표와 같다.

표 I-1 전문가 협의회 추진 현황

| 구분 | 일시 | 목적 | 내용 |
|----|---------------|--------------------------------------|---|
| 1차 | 2019. 05. 31. | 포용적 교육의 개념 및 검토사항의 타당성에 대한 전문가 의견 수렴 | 가) 포용적 교육의 개념과 현안 그리고 과제 나) 대상별 분석 : - 장애 아동청소년 포용교육 - 이주배경 포용교육 포용교육 다) 요소별 검토사항 타당성 |
| 2차 | 2019. 09. 06. | 포용적 교육의 성과 및 과제 공유 및 전문가 의견 수렴 | 가) 포용적 교육 기반 구축 나) 포용적 교육과정의 운영 다) 포용적 교육가치 확산 |

넷째, 교육의 포용성 관련 논의는 사실상 취약계층 대상별로 영역별로 이루어져왔다. 그리고 포용적 관점에서 통합되어야 하지만 검토 및 논의는 대상별로 이루어지는 것이 적절할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 전문가 군을 4~5개로 나누어 **작업반(working group)**으로 조직하고 **작업반 중심의 분석, 협의 및 원고 작성 등을 추진**하고자 하였다. 대체로 장애학생 대상의 특수교육 작업반, 이주민 대상의 다문화 작업반, 빈곤층 자녀 대상의 교육복지 작업반, 여성 평등 작업반 등으로 조직하여 개별적 활동을 추진하되 활동을 전후하여 관점 및 작업 결과를 공유, 논의하는 기회를 가지고자 하였다. 필요한 경우에 작업반별로 하위 작업팀을 두거나 외부 원고 영역 등을 추진하였다.

작업반별 정책대상별 전문가 협의회는 면담과 자문의 형식으로 총 5차례에 걸쳐 진행되었다. 전문가는 교장, 교사, 교내/외 지역사회(교육)전문가, 장학사, 정책연구원으로 구성되었다. 면담 및 자문은 포용적 교육의 요소별 주요 검토사항에 기반하여, 정책 대상별 맥락에 맞춘 반구조화방식으로 진행되었다. 각 작업반별 협의회 추진 현황을 정리하여 제시하면 다음의 표와 같다.

3) 유네스코 한국위원회 SDG4 운영협의체 10개 기관 : 한국교육과정평가원, 육아정책연구소, 한국대학교육협의회, 한국직업능력개발원, 한국교육학술정보원, 한국여성정책연구원, 국가평생교육진흥원, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 한국교육개발원

표 I-2 **작업반별 협의회 추진 현황**

| 대상 | 목적 및 참석자 |
|------|---|
| 장애 | 장애학생 포용교육 현황과 발전과제 토의 참석자: 이대식(경인교대), 허승준(광주교대), 류경원(독산초), 전선주(미추홀학교), 김형수(장애인학생지원네트워크) |
| 복지 | 빈곤층 아동·청소년의 포용을 위한 정책의 실태 파악 전문가 협의회 실시 참석자: 류방란(한국교육개발원), 양영식(은수초등학교), 김은영(남부교육청), 이민희(문성초등학교), 최정윤(서울시교육청), 유지영(전 한국교육개발원) |
| 이주배경 | 서울 지역 다문화 교육 전문가 면담 참석자: 김혜자, 이은지(한국교육개발원), 오시형(동구로초등학교) 충남 지역 다문화 교육 전문가 면담 참석자: 김혜자, 이은지(한국교육개발원), 이명숙(탄천초등학교) |
| 성평등 | 교육포용성 여성 파트 원고 방향성 및 세부내용에 대한 자문 참석자: 조혜승, 최윤정(여성정책연구원) |

다섯째, 연구결과를 외부에 공개하고 의견을 청취하는 한편 **연구결과를 확산하기 위하여 포럼을 개최할 계획**이다. 연구진 또는 작업반 참여 전문가들이 연구결과에 대한 발표를 실시하고 이해관계자나 정책 담당자 등을 토론자로 섭외하여 다양한 의견을 청취할 수 있을 것이다.

유네스코 한국위원회가 공동 개최하는 「제3회 SDG4-교육 2030 포럼」 및 「학습도시와 SDGs 포럼」에서 “한국에서 포용성과 교육”을 주제로 발표와 토론을 진행할 계획이다. 행사의 개요는 다음과 같다.

Ⅰ 행사 개요 Ⅰ

- 주최: 유네스코한국위원회, 교육부, 한국교육개발원
- 협력기관: SDG4-교육 2030 협의체 기관
- 일자/장소: 2019. 11. 5.(화) / 서울 로얄호텔(중구 명동)
- 참가자: 150여명, 교육부/협력기관 대표 및 담당자·SDG4-교육 2030 워킹그룹, 국내 GNLC 회원도시 및 평생학습도시·학계, 시민사회, 학생 등

SDG4-교육 2030 협의체 기관들이 운영하는 워킹그룹 협의회에 참여하여 연구 내용을 공유하고 전문가 의견을 청취하는 활동 또한 가능한 범위에서 추진하고자 하였다.

아래 그림은 앞서 진술한 연구 내용과 연구방법을 도식화하여 제시한 것이다.



그림 I-1 연구 내용 및 방법 개요

_02

이론적 배경 및 분석의 틀

1. 포용적 교육 관련 이론
2. 포용적 교육의 개념 및 요소
3. 분석의 틀 : 연구의 관점



02

이론적 배경 및 분석의 틀

이 장에서는 포용적 교육과 관련한 주요 문헌과 선행연구를 분석하여 포용적 교육의 개념을 정의하고, 우리 교육의 포용성 실태 및 수준을 분석하기 위한 틀을 도출하고자 한다.

1 포용적 교육 관련 이론

포용적 교육을 정의하고, 분석을 위한 틀을 도출하기 위해서는 먼저 포용적 교육 논의가 대두하게 된 배경으로서 포용성장이나 포용사회에 대한 논의를 분석하여 그 가치지향을 살펴볼 필요가 있다. 포용성 등의 가치가 가지는 의미와 목적을 분명히 하고, 그러한 가치 지향을 달성하기 위한 전략과 방안에 대해서도 살펴볼 필요가 있다. 특히 불평등 문제와 포용성, 포용적 교육과 포용적 사회 등의 관계에 대한 논의를 고찰함으로써 교육에의 접근, 참여, 성취 등에 있어서 배제와 차별을 해소하기 위한 교육적 노력이 가지는 정책적 의의를 찾아보고자 한다.

다문화주의 또는 다문화교육론은 포용적 교육의 이론적 지평을 확장하는 데 기여하고 있다. 비판적 논의가 활발하게 전개되고 있어 그 연구결과를 토대로 취약계층 중심의 정책을 모든 학생 대상의 정책으로 전환하여야 하는 논거를 제시할 수 있을 것이다. 다양성이 가지는 가치에 대한 재확인을 통해 차이와 다름에 대한 존중과 수용을 위한 교육 정책적 관점의 전환을 모색할 수 있을 것이다. 분리 또는 통합 문제와 관련된 논의는 차이로 인한 교육적 소외의 문제를 어떻게 다루어야 하는지에 대한 논란을 보여준다. 분리, 부분

적 통합, 완전 통합 등 다양한 가능성을 확인할 수 있고, 포용적 교육의 틀 안에서 다양한 정책 방안이 마련되어야 함을 시사한다. 마지막으로 포용국가의 비전 하에 포용적 성장이 가능하도록 하기 위해서는 분산적 교육 정책이 아닌 다양성을 동력으로 하는 포용적 교육 체제의 구축이 필요하다. 교육체제의 전면적 변혁이 필요하다는 것이다. 학교의 재구조화, 교육과정의 개편 등이 필수적이라 할 것이다.

가. 포용사회(포용국가)의 가치 지향

2008년 금융위기 이후 세계는 지속가능한 창조와 발전에 근거한 새로운 성장모델을 모색해야 한다는 주장이 제기되고 있다. 경쟁의 시대를 넘어서 협력의 시대를 맞이해야 하고 사회적 변화를 위한 경제적 발전과 사회적 편익을 추구하는 포용성장을 추구해야 한다는 것이다. 2014년 OECD 보고서에 의하면, “포용적 성장(inclusive growth)은 삶의 표준을 개선하고 사회계층 간에 좀 더 공평하게 번영의 성과를 공유하는 것을 목적으로 하는 새로운 경제성장 접근법”이다(박형수, 서병수, 2018; OECD, 2019). 이러한 접근법은 분배와 성장에 대한 기존의 관점에 대한 근본적 비판에 기초하고 있다. 불평등은 저축, 투자, 혁신의 동기를 유발하여 경제성장을 이끄는 것이고, 정부의 소득재분배 정책은 경제성장을 저해하는 것으로 보았던 기존 경제학에 대한 비판적 관점이 등장하면서 축적된 자료 분석을 통한 반론도 다수 제기되었다(주병기, 2019b). 성장의 동력으로 인식되었던 불평등은 이제 성장을 저해하는 것으로 인식되고 있다. 소득불평등이 심각한 국가들에서는 교육성취, 건강상태, 고용기회 등과 같은 비경제적 차원의 불평등 또한 크고, 이러한 소득과 기회의 불평등은 장기적으로 성장 전망을 어둡게 한다. 불평등은 교육과 인적 자본 투자에 부정적 영향을 미쳐 궁극적으로 경제성장을 저해하게 된다는 것이다.

최근 OECD 개발센터가 발표한 보고서(OECD, 2019)에 의하면, 기본적인 인권을 보장하고 빈곤 감소를 목표로 추진되어온 사회보험, 사회부조 등 사회적 보호정책은 포용적 성장에 긍정적 영향을 준다. 데이터의 문제 등으로 인하여 제한적이기는 하지만 사회적 보호 정책의 포용성장에의 긍정적 영향이 확인되었다. 현금 이전, 보조금, 아동 수당 등 비기여형 사회부조(social assistance)는 저소득층 아동 및 청소년의 교육성과를 제고하는 효과가 있다. 현금이전과 학교출석 간에 긍정적 관계가 있고, 조건부 현금 이전일 경우 더욱 효과적인 것으로 확인되었다. 이는 자금 여력이 없는 가구의 교육비 투자를 높이

기 때문인 것으로 분석되었다. 일부국가 사례에서는 현금 이전이 최빈층 청소년의 총 학습기간에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 총학습기간은 노동시장에서의 성과를 결정하는 중요한 요인이다. 기여형 연금과 같은 사회보험(social assurance) 제도 또한 일부 국가에서 긍정적 영향이 확인되었다. 공공연금이나 노령연금 등이 아동에 대한 교육투자를 늘리거나 학습의 지속가능성을 늘리는 경향이 있다는 것이다.

불평등을 완화하기 위한 조치들이 경제성장을 지속시키는 것으로 판명되고 있기 때문에 포용적 정책은 성장을 지속하기 위한 매우 중요한 정책이라 할 수 있다. 불평등을 완화하거나 해소하기 위한 정부의 재분배 정책은 경제성장에 긍정적인 영향을 가진다는 주장이다. 그러나 경제성장에 대한 관점의 전환을 뒷받침할 만한 연구 결과는 아직 충분하지 않다. 분배, 재분배, 불평등 해소 등이 경제성장에 영향을 미치는 다양한 경로가 존재하고, 그 인과관계가 복잡하며, 정책도 다양하다. 따라서 다양한 정책 경험에 대한 자료 축적이 필요하고, 축적된 자료에 대한 분석과 정책적 피드백이 중요하다.

경제성장에 대한 새로운 접근법의 등장과 함께 문재인 정부는 포용사회(포용국가) 구상을 제시하고 그 실현을 위한 국정과제를 제시하는 한편, 2018년 ‘포용국가’를 국가 비전으로 삼고 그 전략을 수립하기 위한 노력을 기울였다. 포용사회 또는 포용국가는 “정치, 사회, 경제, 외교 등 모든 영역에서 차별과 배제를 극복하고, 포용성을 증진시킴으로써 국민들에게 공정한 기회, 기본적 권리, 최소한의 생활기반을 보장하고, 각자 자신의 개선과 창의성을 발휘할 수 있는 진정한 의미의 자유를 확장하는 국가”(경사연, 2018: 7)로 정의된다. 산업화를 이끈 발전국가 모델의 한계를 지적하면서 새로운 국가발전모델로서 “혁신적 포용국가”로의 길을 모색할 필요가 있다는 주장이다. 두 모델은 다음과 같은 점에서 근본적인 차이를 보인다.

표 II-1 발전국가와 혁신적 포용국가의 비교

| 주요 측면 | 발전국가 모델 | 혁신적 포용국가 모델 |
|-------|--------------------|-----------------------------------|
| 지배구조 | 국가와 자본의 지배 | 국가-사회-시장의 협력 |
| 경제정책 | 선성장 후분배 | 역량-고용-소득의 선순환 |
| 정책특징 | 배제성, 모방성, 유연성(수량적) | 포용성, 혁신성, 유연성(기능적) |
| 시장구조 | 이윤중심기업, 재벌/대기업 독과점 | 사람중심기업, 시장참여기회확대, 대중소기업협력, 사회적 대화 |

| 주요 측면 | 발전국가 모델 | 혁신적 포용국가 모델 |
|--------|--|---|
| 노동관점 | 단순 생산요소, 비용요소로 인식 → 차별적 노동시장 | 창의성, 혁신의 핵심원천으로 인식 → 인적자원중시, 노동 존중 |
| 사회경제결과 | 격차, 불평등 심화, 빈곤확대, 성장잠재력 약화, 저출산 심화, 자살률증가 | 역량고도화, 불평등 축소, 중산층 확대, 성장잠재력 강화, 출산율 상승, 자살율 감소 |

※ 출처: 경제인문사회연구회 (2018: 15)

국가와 자본의 지배 구조 하에서 성장을 우선시하고, 성과주의에 기초하여 기회와 혜택이 집중되며, 모방 중심의 전략을 취하는 발전국가 모델은 배제성, 모방성, 수량적 유연성을 특징으로 하는 데 비해 국가-사회-시장의 협력적 지배구조 하에 경제사회적 약자를 우선 배려하고, 포용의 과정을 통해 다양성과 이질성을 변증법적으로 종합함으로써 개방적 혁신을 촉진하고, 개인, 기업, 사회, 국가의 역량을 최고도로 발현하도록 하는 혁신적 포용국가 모델은 포용성, 혁신성, 기능적 유연성을 중요시한다.

포용성은 ‘다양성과 이질성이 관용, 수용, 변용의 과정을 통해 더 높은 수준으로 승화되는 것’으로 최고 수준에 이르면 그 결과로 혁신을 촉진하게 된다(경사연, 2018: 8). 관용(tolerance)은 차이를 있는 그대로 인정하는 것으로 공생 또는 공존의 토대가 된다. 수용(acceptance)은 차이나 다름, 새로움을 적극적으로 받아들이는 것으로 다양성과 융합을 촉진하게 된다. 변용(transformation)은 초월(transcend)과 혁신(innovation)을 통해 더 우월한 결론을 도출하는 것으로 사회평화와 공동 변영의 원천이다. 포용성은 우리 사회가 지향해야 하는 가치이자 원리이다. 포용성은 혁신성을 내포해야 하고, 혁신성은 포용성에 의해 규율되어야 한다(경사연, 2018: 12-13). 혁신없는 포용성은 무분별한 포플리즘으로 변질될 수 있기 때문에 사회의 다양한 층위와 영역에서 혁신이 이루어질 때 사회경제적 효율성과 효과성이 증진될 수 있다. 포용성이 전제되지 않는 혁신성은 일부 사회적 강자나 기득권층에게 유리하게 작용하여 양극화 심화, 불공정한 시장질서의 초래, 삶의 질 저하 등의 문제로 이어질 가능성이 높기 때문에 모든 혁신활동은 포용성의 큰 틀에서 활성화되어야 한다.

‘혁신적 포용국가’는 사회정책과 경제정책의 유기적 연계를 통해 국민의 삶의 질 개선과 지속가능한 발전을 모색하는 국가발전전략이다. 그 개념적 구상은 아래 그림과 같다(교육부 보도자료, 2019).

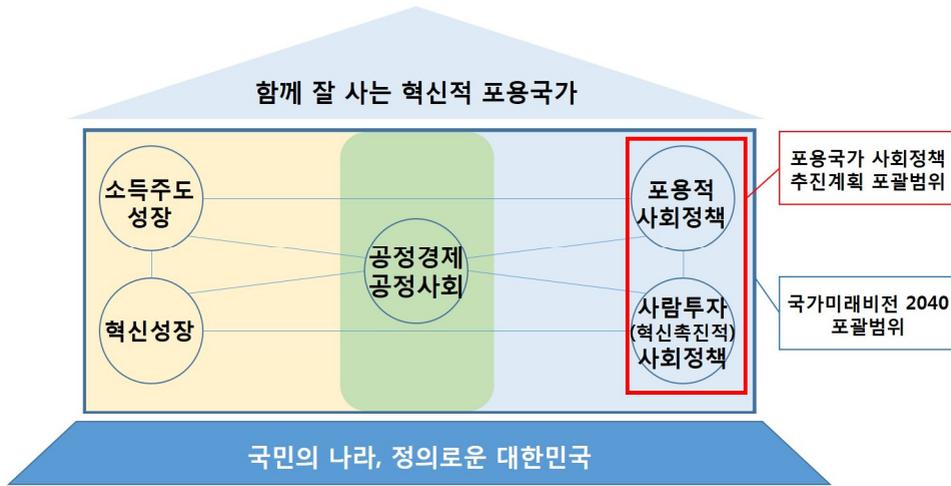


그림 II-1 혁신적 포용국가 개념 구상

※ 출처: 교육부 (2019.02.19.), “2022 국민의 삶이 달라집니다”, 국민 전 생애 기본생활 보장. 보도자료.

한국 사회의 포용성을 높이고, 혁신적인 사회로 이행하기 위한 기반 구축이 중요하다. 정부는 사회정책 강화를 중요한 정책으로 인식하고 9대 전략을 수립한 바 있다. 포용국가 로드맵 수립 작업을 「포용국가 사회정책 추진계획」(단기, 교육부)과 「국가미래비전 2040」(장기, 정책기획위)으로 나누어 추진하기로 하고, 실무작업반, 범부처 TF 등을 구성하여 운영하는 한편, 정책포럼 등을 개최하여 각계의 의견을 수렴하였다. 포용국가전략회의, 사회관계장관회의 등을 거쳐 만들어진 포용국가의 비전과 전략은 아래 그림과 같다.

재분배 강화, 격차 완화, 계층 이동 증대를 통해 사회의 포용성과 지속가능성을 제고하고자 하는 것이다. 사회 통합을 강화하기 위하여 노동시장, 젠더, 교육, 주거의 격차 해소를 위한 기회 균등의 전략을 수립하였다. 낮은 포용, 낮은 혁신의 현 한국사회를 높은 포용과 혁신의 사회로 성장하도록 하겠다는 것이다. 이를 실현하기 위한 분야별 실행계획을 수립하였다. 교육 분야도 예외는 아니다. 포용 국가 실현을 위한 교육 정책의 목표와 이를 모니터링하기 위한 지표의 개발이 추진되었다. 교육부는 포용과 혁신을 업무 추진의 방향으로 정하고 이를 달성하기 위한 정책적 노력을 경주할 것을 천명하고 있다(교육부, 2018 : 2019 업무보고 자료). “새로운 대한민국, 함께 잘 사는 나라” 실현을 위해 모든 아이에게 차별 없는 교육기회를 보장하고, 개인의 능력을 최대한 발휘할 수 있는 교육을 보장하는 것을 주요 방향으로 하고 있다.

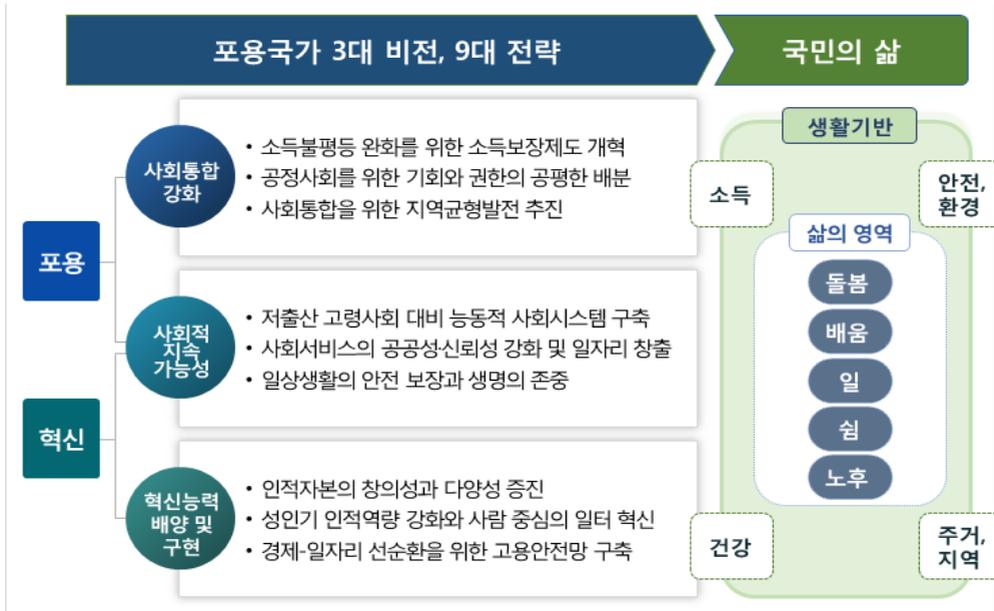


그림 II-2 혁신적 포용국가를 위한 비전과 전략

※ 출처: 교육부 (2019.02.19.). "2022 국민의 삶이 달라집니다", 국민 전 생애 기본생활 보장. 보도자료.

아래 [그림 II-3]은 교육의 포용성 제고를 위한 정책계획을 요약적으로 보여 준다. 평등한 출발선 보장과 고졸 취업 활성화 노력이 가장 대표적인 포용성 제고 정책으로 보인다. 평등한 출발선 보장을 위하여 유아교육에 대한 국가 책임의 강화, 기초학력의 보장, 장애 학생 및 소외계층에 대한 맞춤형 지원, 교육비 부담 완화 등과 같은 세부적인 정책이 제시되어 있다. 중등직업교육의 체질 개선, 고졸 일자리 확대 및 취업지원, 재직자 역량개발 지원 등은 고졸 취업을 활성화하기 위한 세부 정책들이다.

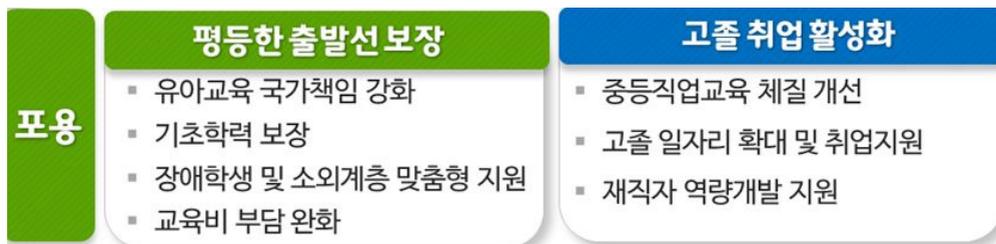


그림 II-3 포용성 제고를 위한 주요 정책 계획

※ 출처: 교육부 (2018), 2019 교육부 업무보고 "모두를 포용하는 사회, 미래를 열어가는 교육"

앞에서 살펴보았듯이 경제성장에 대한 새로운 접근법이 기존의 경제학에 대한 비판적 논의와 연구를 중심으로 전개되고 있고, 새로 출범한 정부는 포용국가를 새로운 국가비전으로 제시하고 있다. 포용성이 새로운 사회 비전과 가치로 전면으로 부상하고 있다고 하겠다. 전체 사회의 성장을 바라보는 시각이 변화함에 따라 사회의 주요 영역으로서 교육에서의 포용성, 포용적 교육에 대한 관심도 적지 않다. 사회정책으로 포괄되는 교육 영역에서 포용성의 가치를 반영하기 위한 노력도 시작되고 있다. 그간의 교육정책을 포용적 교육의 관점에서 비판적으로 고찰하고 그 결과로부터 주요한 정책 대안들을 도출할 필요가 있다. 그간의 교육정책에서 포용성의 가치가 전혀 다루어지지 않거나 포용적 교육을 위한 정책 대안이 마련되지 않은 것도 아니지만 새롭게 강조되거나 제시되는 관점과 지향점을 반영한 검토와 고찰이 요청된다.

나. 교육 불평등 해소와 포용 사회 실현

소득 불평등을 완화, 해소하기 위한 분배, 재분배 정책이 사회의 포용적 성장에 긍정적 효과를 가지는 것처럼 교육기회의 불평등을 완화, 해소하기 위한 정책적 지원이 우리 교육의 포용성을 제고할 것이고, 이렇게 실현된 포용적 교육은 우리 사회를 포용적 사회로 성장하게 하는 데 기여할 것이다. 2019년 교육부 업무보고에 제시되어 있듯이 포용적 교육은 평등한 출발선을 보장하는 것이 무엇보다 중요하다. 따라서 포용적 교육의 1차적 대상은 여러 가지 불리한 여건으로 인하여 출발선이 평등하지 않은 취약계층의 아동·청소년들이다. 대체로 경제적 약자로서 저소득층 또는 빈곤층, 신체적 또는 정신적 장애를 가진 아동·청소년, 이주로 인하여 인종, 민족, 문화, 언어 등의 차이로 인하여 어려움을 겪는 이주배경 아동·청소년 등이 해당된다. 이들은 사회적 소수자이면서 경쟁적 사회에서 여러 가지 불리한 여건에 처해 있다.

경제적 불평등과도 긴밀하게 연계되어 있는 빈곤층 아동·청소년의 교육 불평등을 해소하려는 정책적 노력은 오래전부터 시작되었고, ‘교육복지’ 정책 또는 ‘교육복지우선지원사업’으로 확대, 심화되었다. 빈곤층 아동 및 청소년의 교육 불평등 문제를 접근하는 관점을 보면 취약계층 아동 및 청소년의 불평등 문제를 바라보는 기본적인 시각을 알 수 있다. 빈곤층 아동·청소년이 처한 불리한 여건에 대해서는 최근 들어 우리 사회가 다소 소홀히 하는 경향이 있다. 한국 사회는 산업화를 추진하며 빠른 속도로 빈곤에서 벗어났다.

세계 유례없이 빠른 속도로 성장하여 국민소득도 3만 달러가 넘는 선진국 수준에 도달하였다. 이러한 화려한 성과는 우리 사회에 있는 그늘을 간과하기 쉽게 만들었다. 1998년 외환위기 이후 심화되는 양상을 보이는 사회 계층 간 격차의 문제는 좀처럼 해소되지 않고 있다. 발전한 국가에서 빈곤층이 잘 보이지 않을 수 있다. 빈곤 아동은 더욱 보이지 않을 수 있다. 한국은 아동 빈곤율이 낮은 나라로 분류된다. 이러한 현실은 빈곤 아동의 문제에 대한 대응이, 예컨대 세계적으로 매우 높은 노인 빈곤과 같은 다른 현안에 비해 우선순위에서 뒤로 밀리게 할 수 있다.

빈곤 아동의 교육 참여를 높이기 위한 정책은 다음과 같은 이유에서 중요하고 필요하다. 첫째, 사회 계층 간 격차 심화와 양극화가 진행되는 사회에서 빈곤의 대물림은 사회 통합성과 사회 활력을 낮추는 심각한 문제이다. 빈곤의 세습을 예방하기 위해 가장 핵심적인 정책은 아동·청소년기에 빈곤의 부정적 영향력을 불식시키기 위한 정책적 지원이다. 둘째, 우리 사회는 인구 절벽의 현안에 직면해 있다. 세계 최저의 출산율로 노령 인구는 증가하고 있으며 아동 인구는 급격하게 줄고 있다. 과거에 비해 적은 아동이 미래 사회의 중견으로 이 사회의 발전을 담당할 수 있도록 한 사람도 나오 없이 양질의 교육으로 역량을 갖춘 시민으로 성장할 수 있도록 도와야 한다. 이러한 관점에서 볼 때 빈곤층 아동·청소년이 교육의 실질적 기회에서 배제되거나 불리하지 않은지, 교육적 성취를 거두는 데 장애요인을 극복할 수 있도록 돕는 현재 실행되고 있는 정책의 현실은 어떠한지를 살피고 향후 과제를 모색하는 것은 긴요한 일이다.

빈곤 속에서 살아가는 것은 누구에게나 힘든 일이지만 아동의 경우 그 영향력이 다른 집단에 비해 크다는 점에서 빈곤 아동의 문제는 쉽게 간과할 수 없다. 한국인의 대다수가 절대적인 빈곤을 겪었던 때와는 달리 상대적 빈곤은 경제적인 어려움에 국한되지 않는다. 특히 아동에게 빈곤은 장기적으로 삶 전반에 걸쳐 부정적인 영향을 미친다. 경제적 빈곤은 주거 공간의 열악, 학습에 집중할 수 있는 공간 확보의 어려움, 부모의 돌봄 부재 혹은 미약, 양질의 식사 부족, 문화 체험 기회 결여, 정서 심리적 불안 등을 수반하기 때문이다. 이러한 부정적인 요인은 아동의 신체 발달, 정서 심리 발달에 부정적인 영향을 미치며 학습 의욕 약화, 학습 결손으로 이어지게 된다. 이는 연쇄적으로 학습 부진, 학교 부적응, 학업 중단 등으로 이어지고, 더 나아가 지위가 낮고 불안정한 직업을 얻게 되어 빈곤의 세습으로 연결될 수 있다는 점에서 문제가 심각하다.

빈곤이 아동의 성장과 발달에 부정적인 영향의 악순환을 그림으로 나타내면 다음 [그림

II-4와 같다.

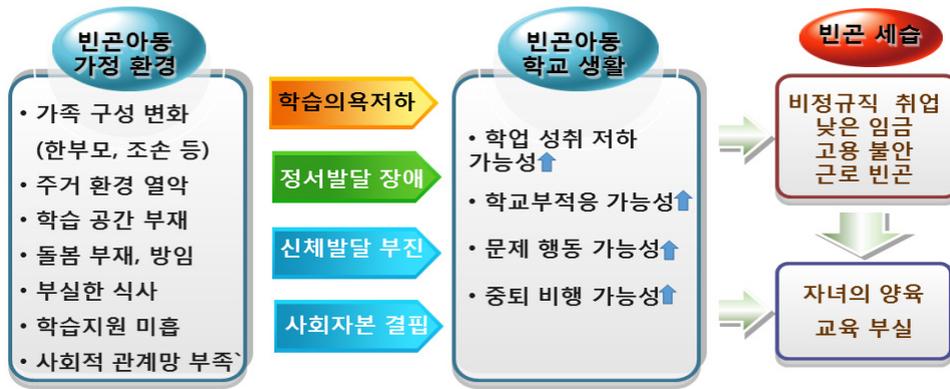


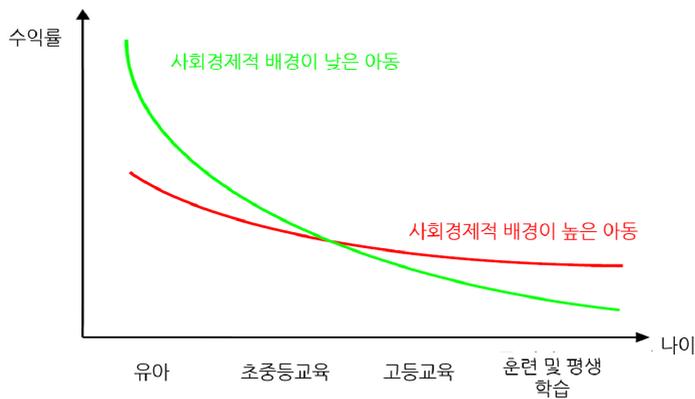
그림 II-4 빈곤 세습의 경로

빈곤이 경제적 빈곤에 머무는 것이 아님은 많은 연구자들에 의해 지적된 것이기도 하다. Payne(2011)은 빈곤이란 경제 자원만의 결핍이 아니라 정서자원, 관계자원, 지적자원, 신체자원, 재정자원 등의 복합적 결핍을 의미하는 것으로 보았다. 또한 이 빈곤을 극복하기 위해서는 유의미한 사회적 관계가 기반이 되어야 함을 “의미있는 관계가 없으면 의미있는 학습도 없다”는 말로 드러내었다(Payne, 2011: 23). 김경애 외(2013)에서는 최근의 빈곤이 고독함, 회복하기 어려움, 예측할 수 없음, 증폭됨 등을 특성으로 함을 지적하고 있다. 이 역시 사회적 관계의 절연, 사회적 위기에 따라 급격하게 빈곤 상황에 빠지게 될 수 있음, 과거와 달리 노력으로 빈곤 탈출이 어려움 등의 특성을 지적한 것이다.

과거 빈곤과는 달리 일해도 빈곤한 계층의 등장은 빈곤 문제가 개인 차원의 나태함으로 치부할 수 없는 산업과 노동시장의 구조에 기인하는 현상임을 말해준다. 신빈곤층이라 불리기도 하는 일을 해도 가난한 근로빈곤층의 형성은 ‘내일에 대한 희망을 상실’하게 되는 문제를 노정시킨다(노대명 외, 2006). 내일에 대한 희망 상실의 문제는 노동에 참여해도 빈곤한 당사자에게만 심각한 것이 아니라 그 자녀에게도 부정적인 영향을 미친다는 점에서 심각하다. 근로빈곤층에 대한 대응은 여러 가지 시도되었지만 아동·청소년을 위해서는 돌봄과 교육을 통해 빈곤을 벗어날 수 있도록 돕는 것이 무엇보다 시급하고 중요한 과제일 것이다. 한국 사회에서 지위 세습은 교육을 매개로 하여 간접적으로 이루어지는데, 특히 양극단, 즉 빈곤층과 상류층에서의 세습이 뚜렷한 경향성을 보인다는 분석 결

과(여유진, 2008)에 기초해 빈곤층의 세습 예방을 위한 적극적인 조치가 강구될 필요가 있다.

선행의 연구에 의하면 아동기 빈곤층에 대한 투자의 효과는 다른 시기보다, 그리고 다른 계층보다 더 높다는 점도 유념할 필요가 있다. 아래 [그림 II-5]에서 보듯이 인력에 대한 투자 수익은 조기 개입의 경우 더 높는데, 특히 사회경제적인 배경이 낮은 아동의 경우 그 수익은 더욱 높다(Woessmann, 2008).



Source: Author's depiction in adaptation of Cunha et al. (2006).

그림 II-5 계층에 따른 생애주기별 인력에 대한 투자 수익률

※ 출처: Woessmann, L. (2008: 5)

이주배경 아동·청소년의 경우에도 여러 가지 취약한 상황에 놓여 있다. 국제인권기구 아동권리위원회는 2011년 “난민이나 이주노동자 아동 등 적극적인 사회적 조치를 필요로 할 수 있는 불리하거나 취약한 상태에 있는 아동을 위한 전략적인 예산 방침을 정하고, 경제위기, 자연재해 기타 비상 상황에도 이러한 예산 방침이 지켜지도록 할 것(제19항)”을 권고하였다(법무부, 2017: 228).

우리 사회에는 경제적 곤란, 이주, 장애, 성편견 등의 이유로 교육적으로 불리한 여건에 처해 있는 아동 및 청소년들이 존재하고 있다. 이들의 불리한 여건을 개선하여 그들이 교육에의 접근, 참여, 성취에 있어서 불평등을 경험하지 않도록 하는 것은 중요한 교육 정책목표이다. 빈곤층 아동 및 청소년에 대한 교육적 지원이 왜 중요한지에 대한 앞서의 기술에서 알 수 있듯이 취약계층 아동 및 청소년에 대한 지원정책은 취약계층의 교육적 배제와 차별, 불리한 여건을 개선하여 교육적 불평등을 해소하는 정책이다. 정책 대상인

취약계층 학생 입장에서 여러 가지 지원을 통해 불리함을 극복하고 교육적 성취를 이룰 수 있다면, 사회적으로는 사회정의를 실현하고, 사회통합을 더욱 진전시킬 수 있을 것이다. 이주 배경 아동·청소년이 교육에서 경험하는 배제와 차별, 소외는 장기적 관점에서 사회통합에 걸림돌이 될 수 있다. 이것은 심각한 사회적 비용을 초래할 가능성이 높다는 점에서 국가 수준의 적극적인 정책 개입과 대처 방안을 필요로 한다(오만석 외, 2018). 취약계층 아동·청소년의 교육불평등, 차별과 소외 문제는 포용적 교육을 위한 주요 정책 과제임을 알 수 있다. 포용적 교육은 교육 불평등 문제의 완화 내지 해결을 통해 포용적 사회(국가) 실현에 기여할 수 있을 것이다.

다. 다문화주의와 다문화교육 : 다양성의 가치

최근 하나의 교육개혁운동으로까지 논의되고 있는 다문화교육론은 포용적 교육과 관련하여 새로운 이론적 지평을 제공한다. 취약계층 아동 및 청소년의 불리함을 바라보는 시각의 전환을 요청하고 있기 때문이다. 이주민들은 편견과 차별, 언어문제, 경제적 문제, 문화적 차이 등으로 인해 주류 사회에 통합되는데 어려움을 겪는다. 유럽 여러 나라의 이주민 통합정책은 보면, 대체로 차별적 배제모델(differential exclusionary), 동화주의(assimilation) 모델, 다원주의 모델 등으로 분류될 수 있다(박휴용, 2012). 문화적 차이 문제로 정의되는 경향이 있지만 실제 이주민 통합의 문제는 정치, 경제적 문제와 긴밀하게 연결되어 있다. 동화주의의 관점은 주류/비주류라고 하는 구분에서 시작하여 이주민의 주류사회로의 통합을 강조한다. 인종적으로나 문화적으로 동질성이 높은 사회에서 소수 집단은 종종 차별을 경험한다. 주류 집단에 속하는 사람들은 익숙하지 않은 문화를 매우 낯설어하고, 낯설이 이주민 또는 소수자에 대한 차별과 배제로 이어지게 된다. 비판의 대상이 되는 것은 기존의 주류 문화에 여타 소수문화를 녹여버리는 형태를 취하는 동화주의이다(오만석, 2018). 동화주의의 문제는 소수 문화를 그 자체로 존중하고 수용하려는 노력을 하지 않고, 주류 문화 또는 핵심문화에의 동화를 통한 동질성 및 안정성 확보를 중요시한다는 것이다. 동화주의 사회에서 이주민(소수 문화집단)은 자신의 문화적 정체성을 버리거나 은밀히 보존하는 것에 만족해야 한다. 정착한 국가의 정체성 수용, 공용어 사용 등을 요구받는다. 독특한 자신의 문화적 정체성은 보장되지 않는다.

다문화주의는 문화적 배경의 차이로 인해 발생하는 사회경제적 불평등 문제에 대한 비

판적 인식과 논의를 통해 동화주의를 극복하고자 노력해 왔다. 다문화주의는 ‘문화’를 바라보는 관점, 국가별 상황, 학문영역에서의 강조점 차이 등에 따라 다양하게 정의될 수 있다. 몇 가지 정의를 제시하면 아래와 같다(오만석 외, 2018: 140 재인용).

“상이한 국적, 체류자격, 인종, 문화적 배경, 성, 연령, 계층적 귀속감 등에 관계없이 모든 인간이 인간으로서의 **보편적 권리를 향유**하고, 각각의 **특수한 삶의 방식**을 존중하며 공존할 수 있는, **다원주의적 사회**, 문화, 제도, 정서적 인프라를 만들어 내기 위한 집합적 노력”(사단법인 국경없는마을, 2006)

“자유민주주의에 대한 광범위한 합의와 지지를 선결 조건으로 하여 다양한 문화적 주체가 지니는 **특수한 삶의 권리에 대한 제도적 보장**”(Kymlicka, 1995)

“지구화 시대, **보편적인 인권**에 대한 폭넓은 합의와 지지를 바탕으로 비국적자 및 체류자격 미비자를 포함하는 방향으로 민족 국가의 시민권을 ‘탈민족국가’적 방식으로 재정의 하려는 시도”(Soysal, 1994)

위 정의에 나타난 주요 가치는 보편적 권리의 향유, 특수한 삶의 방식에 대한 존중과 보장 등이다. 다양한 정의를 가로지르는 주요 가치들이라 할 수 있다.

다문화사회, 다문화주의를 어떻게 이해하고 바라볼 것인가에 따라, 또는 무엇을, 어떤 가치를 중요시할 것인가에 따라 다문화교육의 목적과 방법 등에 대한 관점도 달라진다. 우리나라 다문화교육 정책 담론을 분석한 연구⁴⁾에 의하면, 대체로 문화기반 담론, 온정주의 담론, 글로벌 인적자원 담론, 정체성 담론, 인권기반 담론 등 5가지 정책담론이 복합적으로 연관되어 있다(오만석 외, 2018). 문화기반 담론은 다양한 문화에 대한 경험, 수용, 이해라는 측면을, 온정주의 담론은 경제적 어려움과 차별을 겪는 이주자 그룹에 대한 지원을, 글로벌 인적자원 담론은 다양한 국가와 문화에 대한 이해와 지식, 국제적 소통능력의 배양을, 정체성 담론은 소수 문화집단의 정체성과 자긍심 유지를, 인권기반 담론은 사회경제적, 문화적 정의(justice)와 인권을 강조한다. 우리나라 다문화교육정책은 기본적으로 동화주의적 관점 위에서 부분적으로 문화기반 담론이나 온정주의 담론, 글로벌 인적자원 담론의 가치 지향을 담고 있다. 다문화가정의 학생이 기존 사회에 적응하고

4) 이민경 (2008), “국외 다문화 교육 사례연구 : 한국에서의 시사점 모색을 중심으로”, 한국교육사회학회, 국제이해교육학회 공동학술대회 발표논문.

성공하도록 돕는 데 필요한 교육에 초점을 두고 있다. 그렇기 때문에 다문화교육의 정책 대상을 다문화 가정의 학생으로 이해하는 경향이 있다. 그러다보니 이주 배경 학생의 지원에 정책적 초점이 두어지고 전체 학생을 대상으로 다문화적 시민이 지녀야 하는 지식, 다른 민족의 문화적 차이를 인정하는 태도 등에 대한 관심은 없거나 피상적이다. 또한 다문화 교육이 다문화가정 학생의 정체성과 자긍심 확립 등의 문제와 연관지어 수행되지 못하고 있다.

빅휴용(2012)은 다문화교육의 목적과 가치를 1) 차이와 편견에 대한 비판적 인식, 2) 자유와 평등에 대한 비판적 인식, 3) 정체성과 소속감에 대한 비판적 인식 등으로 제시하고 있다. 그에 의하면, 편견의 근거로 활용되는 차이는 근본적이거나 본질적인 것이기 보다는 사회적으로 형성되어 우리 마음속에 심어진 관념이다. 단순히 문화적 차이에 대해서 가르치게 되면, 이러한 차이가 어떻게 규정되어 왔고, 어떠한 사회현실을 초래했는지를 가르치지 않는다면 결국 차별을 정당화하는 근거로 활용될 가능성이 크다. 뿌리 깊게 남아있는 인종주의가 이를 말해주고 있다. 자유와 평등, 인권과 인간 존엄성 등과 같은 가치를 역사적 맥락성 속에서 가르칠 때, 차이에 대한 비판적 인식과 관용이 가능해질 수 있다는 것이다. 또한 아동·청소년의 정체성은 다양한 문화들 가운데 선택되거나 혼용되는 것이 아니라 역학관계의 역동성 속에서 형성된다. 소수 문화 집단의 아동·청소년이 주류 문화의 언어와 문화에 동화되는 경향이 여러 연구를 통해 확인되고, 고유한 문화적 정체성을 유지하기 어렵다. 건강한 다문화사회를 만들어 가기 위해서는 소수 문화 집단의 아동·청소년이 자신의 모국어, 정체성, 소속감을 지켜갈 수 있도록 지원할 필요가 있다.

그에 의하면 다문화 교육의 목적과 가치를 정립하기 위해서는 다문화교육에 관련된 몇 가지 담론에 대한 재인식이 필요하다. 다문화교육으로 인하여 경쟁사회에 필요한 지식과 기술 교육에 집중하지 못한다는 주장, 이주민 자녀에 대한 지원으로 인하여 일반 학생에 대한 역차별이 발생한다는 주장, 다문화교육으로 인하여 교사의 부담이 늘어났다는 주장, 문화적 차이와 다양성에 대한 관심으로 인하여 문화적 공통성을 소홀히 하여 역효과가 초래될 수 있다는 주장 등에 대해서 재인식이 필요하다는 것이다. 생태주의적 시각에 의하면 경쟁 보다는 다양한 인종과 문화가 섞여 조화롭게 공존하는 것이 사회발전과 번영의 기본조건이다. 다문화사회의 다양성과 공존이 사회발전의 동력이라는 인식이다. 일반 학생에 대한 역차별이 성립되기 위해서는 그들이 소수자가 되거나 약자가 되어야 한다. 이주 배경 학생이 소수자이거나 약자인 상황에서 역차별은 논리적으로 성립하지 않는다.

교사가 다문화교육에 따르는 업무를 부담으로 느끼게 되는 것은 다문화 교육을 이주배경 학생에 국한한 것으로, 그들에 대한 지원으로만 인식하기 때문이다. 다문화교육이 학교교육을 경쟁을 위한 훈련과정이 아니라 협력과 공존을 위한 배움터로 인식하게 되면 다문화교육은 부담이 아닌 교육개혁에의 참여로 받아들여질 수 있을 것이다. 사회공동체는 차이를 초월한 보편적 가치보다는 서로 다른 문화나 가치, 정서들을 인정하고, 그 조화를 지향할 때 비로소 안정적으로 존재하게 된다. 다문화 교육에서의 차이에 대한 관심이 공동체를 위협한다는 인식의 변화가 필요하다.

다문화주의 또는 다문화교육 이론가들은 학생의 인종, 민족, 문화, 종교, 언어 등과 같은 차이와 다름에 국한하지 않고, 연령, 성별 등의 차이, 사회계층이나 장애 등에 의한 차이에도 주목한다. 이주에 따른 소속집단의 변경이라는 문제에 국한하지 않고, 다양한 차이와 다름을 상호 존중하고 수용하며 조화롭게 교육하는 것, 살아가는 것을 중요시 한다. 다름, 그리고 차이는 그것이 존중되고 수용될 때 다양성의 가치가 실현된다. 차이가 발생한 이유를 막론하고 차이(다름)로 인한 배제와 차별을 금지하고, 보다 적극적으로 차이를 인정하고 수용함으로써 발전과 번영의 기반으로 삼아야 한다는 생각이다. 포용적 교육에서 다양성의 가치가 가지는 중요성을 확인할 수 있다.

라. 분리 또는 통합

포용적 교육은 통합의 가치를 지향한다. 어찌 보면 당연한 주장일 수 있다. 게다가 포용과 통합 모두 ‘inclusion’이라는 영어 단어로 표현된다. 통합이 때로 ‘integration’으로 표현되기도 하지만 포용적 교육과 통합교육은 모두 ‘inclusive education’이라는 표현을 사용한다. 통합교육의 정의, 목적 등에 대한 논의는 특수교육 분야에서 활발하게 전개되어 왔다(박혜준, 2010). 특히 ‘inclusion’이라는 용어가 공식적으로 사용되기 시작한 것은 1994년 스페인 살라만카에서 개최된 유네스코 회의였다. 회의 결과 채택된 살라만카 선언문(The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Education)에서는 장애를 가진 사람들의 교육권을 보장하기 위해서 장애를 가진 이들을 위한 특수교육만 아니라 모든 사람들을 위한 교육을 강조하였다. 장애로 인하여 특별한 교육적 요구를 가진 아동 및 청소년, 성인들이 일반교육 환경에서 통합적으로 함께 교육을 받는 것이 다른 어떤 방법보다도 이상적이고 최선이라는 것이다. 살라만카 선언에서의

핵심적 변화는 ‘통합(integration)에서 포용(inclusion)으로’라고 할 수 있다. 장애인 대상의 교육을 그들만의 분리된 특수교육의 관점에서 일반학교에 다니는 모든 학생의 다양성을 존중하는 교육으로 목적과 가치를 전환시켰다. 통합교육은 특수교육 대상자만을 일반교육환경에 배치하는 통합이 아니라 모든 사람이 다르다는 것을 전제하면서 그들의 다양성을 자연스러운 것으로 받아들이고, 다양성의 가치를 존중하는 교육체제 전반에 걸친 변화와 재구조화를 요구하고 있다.

장애로 인하여 특별한 교육적 요구를 가진 사람들을 분리하지 않고 또래들과 함께 일반교육 환경에서 통합적으로 교육해야 하는 주장은 단계적으로 발전해 왔다(박혜준, 2010; 이대식, 2007). 역사적으로 포함(통합)교육은 정상화 원리(Normalization)에서 출발했다. 정상화 원리란 장애를 가진 사람에게도 일반인들의 경험, 생활 조건, 생활 패턴 등을 최대한 동일하게 제공해주며 이들을 수용하자는 철학을 말한다(Kugel & Wolfensberger, 1969; Wolfensberger, 1972). 정상화원리는 스칸디나비아 반도 지역에서 1960년대에 발생한 사회 운동 겸 철학이다. 나중에 1970년대에 미국으로 이 철학이 유입되어 장애인 탈수용시설화(deinstitutionalization) 운동의 근거가 되었다.

포함(통합)교육은 다음과 같은 과정을 거쳐 현재의 완전포함교육(Full Inclusion)단계에 이르렀다. 주류화(mainstreaming)는 일반교육 환경에 들어올 준비나 자격이 된 장애 학생만 선별적으로 일반교육환경에 포함시키는 접근이다. 일반교육주도(REI: Regular Education Initiative)는 특수교육과 일반교육을 분리하지 않고 모든 학습자를 일반교육 환경에서 교육하는 것이다. 1986년 미국 교육부 장관 Will이 주도한 운동이다. 통합(integration)은 특수교육과 일반교육 체제를 유지하면서 장애학생을 일반교육 환경에 맞추어가는 접근을 말한다. 포함교육(inclusion)은 일원화된 교육체제 내에서 장애학생 뿐만 아니라 모든 학생의 특성에 맞게 교육을 제공하는 접근을 말한다.

‘mainstreaming’ 단계는 장애 학생을 학업 시간 이외 활동이나 점심시간 혹은 휴식시간 등 일정한 시간만, 일반교육환경에 포함시킬만하다고 판단될 때에만 일반교육 환경에서의 교육활동에 참여시키는 것이다. ‘통합(integration)’ 단계는 보다 다양한 학습 관련 활동에 참여하는 시간을 확장하되 이 경우에도 하루 중 대부분 또는 일정 시간을 특수학급에서 보낼 뿐만 아니라 일반 교육환경은 여전히 고정된 것으로 보고, 그에 맞는 장애 학생만 선별해서 통합시키는 접근을 취한다. 장애 학생을 일반 교육환경에 배치하지만 특수교육체제는 유지하는 방식이다. 그에 비해 ‘포함(inclusion)’ 단계는 장애의 유형이나

정도에 관계없이 모든 장애 학생을 일반 교육 환경에 배치하여 학교에서 보내는 모든 시간을 또래의 일반 학생들과 함께 보내도록 하는 것이다. 앞의 두 개념과 다른 점은 일반 교육의 환경을 고정된 것으로 보지 않고 장애학생을 포함한 다양한 학습자 특성에 적극 반응적으로 대응한다는 것이다. 좀 더 적극적인 주장을 하는 경우, 포함 단계는 완전 통합(full inclusion)을 의미한다. 시간적, 물리적 통합에 그치지 않고 교수학습의 통합, 나아가 사회적 통합까지를 지향하는 것이다.

포함(통합)교육에 대한 각 학자들의 견해는 다음과 같다.

표 II-2 최근의 영국·미국 문헌에 나타난 포함(통합)교육의 정의

| 저자 | 정의 |
|-------------------------------|---|
| Stainback & Stainback, (1990) | 누구나가 소속되고, 수용되고, 지원은 학생들의 교육적 욕구가 충족되게 하기 위하여 학교공동체의 또래들과 다른 구성원에 의해서 제공되는 것 |
| Forest & Pearpoint (1992) | 서로 함께 있는 것... 우리가 다양성과 차이를 대하는 방법 |
| Uditsky (1993) | 장애를 가진 학생들이 모든 면에서 학교 공동체 안에서 가치롭고 필요한 구성원이라는 관점을 확실히 하는 원칙들의 집합 |
| Salend (1994) | 통합교육은 모든 학습자를 그들의 지역사회에 있는 양질의 연령에 적합한 일반 학급 교실에서 함께 교육함으로써 모든 학습자를 환영하고, 인정하고, 긍정함 |
| Clark et al. (1995) | 통합은 '일반'(ordinary) 학교의 범위를 확장시켜 나아가는 변화로서 이해될 수 있고, 그래서 더욱 다양한 학생들을 통합할 수 있게 되는 것 |
| Ballard (1995) | 통합 학교는 일반 학급에서 학생들을 배제시키는 학교에서 하는 것과는 다른 조직적인 형태를 통해 학생들에게 교육과정을 전달하는 것 |
| Hall (1996) | 당신의 지역 안에 있는 학교에서 나이에 적절한 학급의 완전한 구성원이 되어 다른 학생들과 같은 수업을 받고, 그 학급에 당신이 없다면 문제가 되고, 학교 밖에서 함께 할 친구가 있는 것 |
| Rouse & Florian (1996) | 통합 학교는 모든 학생들을 위한 학습을 강조하는 하나의 공통적인 임무를 가진 다양한 문제 해결 조직체 |
| Sebba (1996) | 통합은 한 학교 교육과정을 조직하고 제공하는 것을 재고함으로써 개별 학생으로서의 모든 학생들에게 반응하고자 하는 과정을 묘사함 |
| Potts (1997) | 통합된 사회적 환경에의 참여를 증가시키고 배제를 감소시키는 것 |
| Rueda, Gallego, & Moll (2000) | 일반교육의 재구조화를 촉진하여 모든 학생들이 그들의 학교교육 초기에서부터 그 환경에서 교육되는 것 |

| 저자 | 정의 |
|-----------------------------|--|
| Holvorsen & Neary (2001) | 통합교육은 장애학생이 그들 동네 일반학교의 생활연령에 적합한 일반 학급에서 지원을 받는 것으로 핵심 교육과정과 일반학급활동의 맥락 안에서 개별화 교육계획(IEP)이 기술한 특별한 교수를 받은 것 |
| Friend & Bursuk (2002) | 통합교육은 장애학생이 일반학급과 일반학교에 완전히 통합되어야 하고 그들의 교수는 그들의 장애가 아니라 그들의 능력에 기초하여야 한다는 신념과 철학을 의미함 |

출처: 박승희(2003), pp. 25-26.

통합교육을 위해서는 학교 조직의 변화와 교수방법의 변화, 교사 및 학생들의 태도와 가치관의 변화가 동반되어야 한다. 성공적인 통합교육은 장애 학생의 일반교육환경에의 물리적 배치만으로는 실현할 수 없다. 포함(통합)교육 개념에는 다음의 요소가 반드시 포함되어 있어야 한다. 첫째, 능력과 특성, 배경의 차이와 다름에 상관없이 모든 학생을 교육 대상으로 한다. 둘째, 모든 학습자는 고유한 존재, 개체로 수용되고 대접받아야 한다. 셋째, 모든 학습자는 자신의 특성, 능력, 배경의 차이와 상관없이 자신에게 맞는 방법으로 교육을 받으며 자신의 역량 안에서 최대한의 교육적 성장을 추구할 기회와 여건을 가져야 한다. 이는 단순히 평등한 교육기회를 가져야 한다는 개념 이상을 뜻한다. 즉, 이제 는 단순히 교육기회에의 평등하고 공정한 접근 보장에서 더 나아가 모든 학습자가 자신에게 맞는 방식으로 교육의 과정에 참여하고 포함되도록 지원을 받아야 한다.

완전 통합(포함)을 주장하는 사람들은 특수학교가 존재하는 한 통합의 원칙은 지켜지기 어렵기 때문에 특수학교의 폐지 내지 감축을 주장한다. 그에 비해 통합 단계를 지지하는 사람들은 특수교육도 일반교육과 함께 병행되어야 한다는 입장을 취한다. 특수교육 환경이 장애 학생들의 교육적 요구를 훨씬 더 민감하고 적절하게 충족시키기 때문에 통합교육이 가지는 가치와 이상에도 불구하고 특수교육체제는 유지되어야 하고, 분리 교육도 가능해야 한다는 입장을 가지는 사람들도 적지 않다. 통합교육이 오히려 장애학생의 고립과 소외를 초래하기도 한다. 준비되지 않은 통합교육의 무리한 추진은 분리 교육보다도 장애 학생의 특별한 교육적 요구를 만족스럽게 충족시키지 못할 가능성도 있다. 교사의 태도, 전문적 지식과 기술, 그리고 지원체제가 통합교육의 성공에 핵심적 요소이다.

특별한 교육적 요구를 가진 학생을 분리교육할 것인지, 아니면 통합교육할 것인지는 장애학생을 대상으로 하는 특수교육 만의 관심사는 아니다. 이주배경으로 인하여 특별한 교육적 요구를 가지고 있는 다문화가정 자녀나 탈북청소년들 또한 통합교육의 대상이지만

경우에 따라서는 분리된 환경에서 보다 전문적이고 특수한 교육적 처치를 필요로 한다. 사실상 분리 또는 통합 교육의 문제는 그 필요와 적절성에 대해서 쟁점이 되고 있다. 이론적으로 통합 교육의 지향을 분명히 한다고 하더라도 교육 현실에서 발생하는 여러 가지 제약, 그리고 교육대상자의 요구 등으로 인하여 분리교육도 선택 가능해야 할 것이다. 그렇다고 하더라도 다양성을 존중하는 교육체제로의 개혁을 통해 통합교육이 효과적으로 이루어지도록 하는 것이 국내외적 추세이다. 분리된 교육환경으로의 이동은 불가피한 경우에만 일어나도록 해야 한다. 그러기 위해서는 통합교육의 성공적 수행을 가로막는 과제를 해결하고 교육현장에서 실질적인 교육 참여를 보장할 수 있도록 하여야 할 것이다.

통합교육의 가치에 대해서는 공감하면서도 실제적 어려움으로 인하여 통합교육이 성공적으로 수행되지 못한다는 인식이 있다. 통합적 교육의 성공적 수행을 위한 원리로서 보편적 학습 설계(Universal Design for Learning) 개념의 도입 및 적용이 제안되기도 한다(박혜준, 2010; 현주 외, 2010). 유연하지 않고 일률적인 교육과정은 학습자의 학습에 의도치 않은 어려움을 초래한다. 특히 장애를 가진 학생들은 학습 환경에서 발생하는 난관에 취약하고 장애를 가지지 않은 학생들도 그들의 학습 요구를 충족시키지 못하는 어려움을 경험하곤 한다. 보편적 학습설계는 교육 수요자 모두에게 보편적으로 적합한 교육 환경을 제공하기 위한 노력에서 시작되었다. 학습자의 개인차를 고려한 보완적 설계만으로는 한계가 있다고 보고 교육과정에 대한 재인식을 통해 모든 학습자에게 적합한 학습 설계를 해 보자는 것이다. 특수교육 분야는 물론이고 일반교육 분야에서도 문화나 언어의 차이, 학생 능력의 차이까지도 아우를 수 있는 학습 설계에 대한 관심이 대두하였다. 교육과정에서 학생의 다양한 능력과 학습방식, 배경지식과 학습준비도 등을 고려하지 않고, 평균적이고 일률적인 교육과정을 제공한다면 모든 학생에게 공정하고 평등한 교육기회를 제공했다고 할 수 없다. 보편적 학습 설계는 학습자들의 다양한 요구를 만족시킬 수 있도록 유연한 교육 자료와 기술, 방법들을 마련하고 이를 통해 다양성의 가치를 실현하는 교육 실천에 기여할 것으로 기대된다. 학습의 실패는 학습자의 타고난 능력이 아니라 교육 방법이나 교수매체와 같은 환경적 측면에 원인이 있다. 적절한 매체가 제공되지 않았거나 교수전략이 학습자의 특성과 맞지 않았을 수도 있고, 학교의 정책이나 교육체제가 학습자의 다양한 교육적 요구를 반영하지 못했기 때문이다. 보편적 학습 설계를 하게 되면 이러한 문제들이 해결될 수 있고, 많은 학생의 학습에서의 성공을 지원할 수 있게 될 것이다. 보편적 학습 설계는 다양한 상징과 매체를 통한 학습 내용의 전달, 다양한 활동과 표현방

식을 통한 학습 내용의 이해 정도 확인, 다양한 활동을 통한 학습의 동기부여 등으로 기본적 원리로 한다. 보편적 학습 설계의 틀로 보면 장애 학생의 교육도 다양한 능력과 관심을 가진 학습자들로 이루어진 커다란 스펙트럼의 일부로 이해될 수 있다. 학습자의 다양한 능력과 요구에 맞추어 교수학습 자료를 개발하고 융통성있는 방법을 활용한다면 통합교육의 이상을 실현할 수 있을 것으로 기대된다.

마. 포용적 교육 체제 : 학교 재구조화 및 교육과정 변혁

앞서의 논의들에서 알 수 있듯이 포용적 교육은 제도적, 정책적 노력과 함께 교육 현장의 실질적 변화를 필요로 한다. 특히 교육의 단위로서 학교의 개혁을 필요로 한다. 여러 가지 이유로 특별한 교육적 요구를 가진 학생들이 그들이 가진 다양성과 정체성을 존중하는 가운데 사회가 필요로 하는 역량 있는 인재로 길러내기 위해서는 교육기관의 개혁, 교육목표 및 내용, 방법 등의 변혁을 모색하여야 한다.

다문화 친화적 학교로의 개혁 필요성을 인정하면서 한국 학교조직의 다문화 친화성 실태를 분석한 함승환(오만석 외, 2018)에 의하면, 다문화적 친화적 학교의 특징은 ① 모든 학생에 대한 교직원의 높은 기대와 관심, ② 다양하고 균형 잡힌 관점에 기초한 교육과정, ③ 학생들의 다양한 경험과 문화적 자산이 존중되는 교수학습과정, ④ 문화적으로 긍정적인 평가기법과 절차, ⑤ 문화적 다양성을 포용하는 학교문화와 풍토, ⑥ 다양한 의사수렴을 가능하게 하는 열린 참여구조 등으로 정리할 수 있다. Banks(2013) 또한 모든 학생이 동등한 배움의 기회와 역량을 강화할 수 있는 경험을 할 수 있도록 학교가 변화되어야 하고 그러한 변화를 겪은 학교는 교직원의 태도, 인식, 신념 및 행동, 공식적 교육과정과 교과목, 교수학습 양식, 언어, 수업교재, 평가와 시험절차, 잠재적 교육과정(학교문화), 상담 프로그램 등이 전체적으로 변화되어야 한다. 학교 변화의 방향은 다음과 같다(모경환 외 역, 2013: 74-78).

1. 교사와 교직원은 모든 학생에게 높은 기대수준을 가지며, 그들에게 긍정적인 태도를 지닌다. 또한 학생들을 긍정적이고 배려하는 방식으로 대한다.
2. 공식적 교육과정은 다양한 문화집단, 민족집단, 남녀 집단의 경험, 문화, 관점을 반영한다.
3. 교사가 사용하는 수업양식은 학생들의 학습 특성, 문화적 특징, 동기에 부합한다.
4. 교사와 교직원은 학생의 제1언어 및 방언을 존중한다.

5. 학교에서 사용하는 수업 교재는 다양한 문화적, 민족적, 인종적 관점으로부터 온 사건과 상황, 개념을 반영한다.
6. 학교에서 사용하는 시험과 평가절차는 학생들의 문화적 다양성을 잘 반영하고 따라서 영재반 학급에도 유색인종 학생들이 적절한 비율로 배정된다.
7. 학교 문화와 잠재적 교육과정은 문화적, 민족적 다양성을 반영한다.
8. 학교 상담교사들은 다양한 인종, 민족, 언어 집단에서 온 학생들에게 높은 기대수준을 지니고, 학생들이 긍정적인 직업 목표를 정하고 달성할 수 있도록 돕는다.

명시적 교육과정이나 교수학습 자료 등의 변화를 비롯하여 교사의 태도와 신념의 변화, 잠재적 교육과정 또는 학교문화의 변화 등이 함께 일어나야 다양한 학생들이 배제와 차별, 소외를 겪지 않고 역량 있는 시민으로 성장할 수 있다. 교육과정의 추가(infusion)를 통해서만 다문화교육의 성과를 기대할 수 없고, 교육과정의 변혁(transformation)이 필요하다는 것이다(Banks 저, 모경환 외 역, 2013: 79). 교육과정 추가만으로는 배제와 차별의 위험이 높은 학생 집단에게 평등한 교육기회를 보장하기 어렵다. 모든 학생을 위해서도 학교는 재구조화될 필요가 있다.

다른 한편으로 학교의 다문화 친화성을 평가하기 위한, 다음과 같은 기준들은 학교 재구조화, 학교 개혁을 시사하고 있다(Banks 저, 모경환 외 역, 2013: 205-220). 첫째, 다문화교육 관련 정책 성명서는 다양성을 공식적으로 인정하고 지원한다. 둘째, 교직원의 인적 구성은 민족적, 문화적 다양성을 반영한다. 셋째, 다양한 학생들에 대한 교직원의 태도와 기대는 긍정적이다. 넷째, 교육과정은 변혁적이고, 사회적 행동을 지원한다. 다섯째, 학부모 참여는 수업을 위한 문화적 맥락과 학생들의 개인적, 문화적 지식과의 연결 고리를 제공한다. 여섯째, 수업전략은 구성주의적이고 개별화되며, 역량을 강화하고 참여적이다. 일곱째, 수업교재는 사건, 개념, 쟁점에 대한 다양한 인종, 민족, 문화적 관점을 표현한다. 여덟째, 개별 프로그램 구성요소를 지속적으로 모니터링한다.

장애 학생을 위한 통합교육을 성공적으로 실시하기 위한 조건에 대하여 주요 연구 성과를 분석하면서 이대식(2007)은 통합교육이 특수교육 전공자 중심으로 논의되고 일반교육자들은 별다른 관심이나 의지를 보이지 않는다는 현실을 지적한다. 일반교육에서 통합교육 논의가 소외되어 있는 것은 구조적인 차이에서 원인이 있다. 시스템 상 통합교육은 일반교육, 구체적으로는 통합학급의 담임교사 주도로 이루어지도록 되어 있다. 일반교사와 특수교사 간에 협력과 팀티칭이 가능하지만 일반교사의 양성과정은 학급 혹은 평균

중심적 교육과정 및 교수법에 집중되어 있다면 특수교사는 기본적으로 개별화 교육 중심으로 양성된다. 장애 학생의 통합교육을 일반교사가 제대로 실시하기 위해서는 교육과정 구성, 교육 내용의 전달방식, 평가 방식 등에 대한 이해와 인식을 변화시켜야 한다. 교사의 전문성 강화, 태도 및 인식의 전환이 중요하다. 통합교육 대상 장애 학생이 일반적 교육과정이나 교수법 등에 적응하도록 기대하기 보다는 전반적인 교육 문화와 학교 풍토가 변화되어야 한다. 통합교육이 일반교육 개혁과 발전에 기여할 수 있는 측면이 있다는 인식을 먼저 가질 필요가 있다. 통합교육을 제대로 실시하려는 교사들의 의지와 전문성을 갖추는 것이 중요하지만 교육의 전반적인 구조나 풍토, 시스템이 통합교육을 성공적으로 실천하기에 적합하지에 대한 검토가 필요하다. 교사가 의지와 전문성을 가지고 있다고 하더라도 일반 교육의 구조나 문화의 전면적 개혁 없이 통합교육은 성공적으로 실시되기 어렵다는 판단이다.

이제는 적어도 규정이나 제도 측면에서의 접근의 평등성과 공정성은 어느 정도 확보되었지만, 접근의 질적 공정성은 아직 확보되지 않았다. 접근의 질적 공정성이란 모든 학습자가 자신의 능력과 특성에 상관없이 각자의 방식으로 각자의 역량 내에서 최대한의 교육적 성과를 얻도록 필요한 지원을 제공하는 것을 말한다. 이는 교육적인 의미에서의 통합교육 개념의 핵심이 되어야 한다. 교육적인 의미에서의 통합교육이 실현되려면 교육과정 운영 측면에서 교수-학습 과정에서의 보편적 설계 구현과 교육목표 추구의 종적 및 횡적 다양화를 권장하고 추구해야 한다. 교육목표 추구의 종적 및 횡적 다양화는 특정 주제, 단원, 내용, 교과에 대해 도달해야 할 최종 학습상태를 각자의 방식과 수준대로, 단 최대한 도전적인 수준으로, 추구하게 촉구하고 허용하는 것을 말한다. 이를 위해서는 교육받은 상태(=학습목표 혹은 교육목표)를 매우 풍부하게 규정해야 한다. 또한, 인지능력 중심의 현행 교육목표에 행동, 정서, 태도, 가치관, 의지 등의 영역을 보다 폭넓게 포함시켜야 한다. 아울러, 최소한의 필수 목표는 공통으로 설정해야 하지만, 개인 및 학교 단위의 미래지향적 교육목표 설정의 자율성을 허용하고 그렇게 할 기회를 제공해야 한다. 미래에 필요할 역량을 소수의 전문가가 그 범위와 수준, 심지어 학습속도까지 미리 설정하여 그것에 한정해서 교육을 12년간 받게 하고 그 나머지 인생을 살아가게 한다는 공교육 패러다임은 더 이상 지탱되기 어려울 것이다. 교육목표를 설정하고 추구하는 것을 이제는 교육수요자의 권리로 인식해야 한다.

장애 학생이 일반교육 환경에서 제대로 된 교육을 받기 위해서는 첫째, 개별화된 수업

을 제공받아야 하고, 둘째, 일반 또래학생들이 장애 학생을 수용하고 인정하여야 한다. 이 두 조건은 일반 학급 내 전체적인 풍토나 문화의 변화를 요구한다. 학교문화가 다양성 수용, 개성의 존중, 획일성 지양, 공동체 문화 형성 등을 중시하는 방향으로 변화되어야 하고, 수업방식, 교육과정 운영방식, 평가방식 등이 학생 개인을 고려하는 방향으로 변화되어야 한다. 통합교육의 가치를 인정하는 강력한 학교 리더, 분리구조 보다 통합구조를 지원하는 방향으로의 학교 재구조화, 개인차와 다양성에 반응하는 융통성 있는 교육방법, 국가나 지방자치 교육기관의 통합교육 권장정책, 지역사회와의 통합교육 지원 분위기와 지원 등이 성공적 통합교육을 위한 요건이라고 할 수 있다. 이러한 요건은 교육계 전체의 관행이나 구조, 문화의 변화를 필요로 한다.

박경호 외(2017) 연구에서는 소득계층에 따른 교육격차, 부모의 사회경제적 지위가 학업성취나 대학진학에 미치는 영향을 완화하기 위해서는 학교의 변화가 필요하다고 보고 그 개선방안을 제시하고 있다. 협력적 학교가 학생의 인정욕구를 충족시키고 이것이 교육격차를 개선하도록 하는 방향을 취하고 있다. “학교 운영원리를 경쟁에서 협력으로 전환하여 취약 계층의 학생은 물론, 모든 학생들의 인정 욕구 충족을 향상시켜 교육격차를 개선하는 것이다. 협력은 학생과 학생, 교사와 교사, 교사와 학생, 학교와 학부모(지역) 등과 같이 학교를 둘러싼 이해관계자들 간에 개별 학생의 학업성취 등과 같은 교육결과를 향상시키기 위해 상호 교류하고 돕는 과정을 전제한다.”(209-214). 특히 교수학습과 관련하여 교사학습공동체 운영 및 강화, 학생의 특수성이 수업에 활용되는 교육과정 재구성, 학생참여형 수업, 학생별 학업성취 수준에 따른 보충학습 등을 주요 과제로 제시하고 있다. “학생의 특수성이 수업에 활용될 수 있는 교육과정 재구성은 모든 학생의 경험, 지식 등이 교수-학습 활동과 유의미하게 연계될 수 있도록 국가수준 교육과정을 학교별 교육과정으로 구체화하는 것을 의미한다. 학습자 주도적 이해의 구성, 현재의 이해에 의존한 새로운 학습, 사회적 상호작용을 통한 학습 촉진, 실제세계 과제를 이용한 유의미한 학습 등과 같이 학습과 관련한 구성주의를 특징으로 한다(Eggen & Kauchak, 2006: 376-377). 이것은 학습이 교육과정이 아닌 학생으로부터 시작되어야 함을 의미한다. 학교, 학급 내의 다양한 학생들의 경험, 지식 등이 무시되지 않고 드러나고 활용될 수 있는 교수-학습 활동을 통해 학생들의 기존 경험과 지식이 새로운 교육과정을 학습하는 데 얼마나 부족한 지 드러나기도 하고 가치롭게 활용되기도 하는 방식으로 교육과정을 재구성하는 것을 의미한다.”(218-219).

2 포용적 교육의 개념 및 요소

가. 포용적 교육(inclusive education)의 개념

교육의 포용성 문제를 다루기 위해서는 무엇보다도 그 개념에 대한 정의가 중요하다. 포용적 교육을 직접적으로 정의하고 있는 문헌을 찾기는 쉽지 않다. 포용적 교육의 개념은 장애인 대상의 특수교육 영역에서 ‘분리 대 통합’의 논쟁을 거치면서 그 의미가 확장되는 추세이다. UNESCO GEM(Global Education Monitoring) 보고서 팀에 의하면, 포용적 교육의 개념은 역사적으로 장애를 가진 학생에 대한 특수교육의 관점에서 모든 학습자로 대상을 확대하면서 교육적 배제의 근절에 중점을 두는 방향으로 의미의 지평이 확장되어 왔다(UNESCO, 2018: 4). GEM 보고서 팀은 포용적 교육을 정의함에 있어서 다음과 같은 의견에서 출발하고 있다.

“포용적 교육은 모든 학생의 전적이고 효과적인 참여(participation), 접근(accessibility), 출석(attendance) 그리고 성취(achievement)에 초점을 둔다. 특히 여러 가지 이유로 인하여 배제되거나 주변화될 위험이 있는 사람들의 교육에의 참여, 접근, 출석, 그리고 성취를 중요하게 다룬다.”(UNESCO, 2018 재인용 ; 2016 CRPD 위원회 일반선언 4).

위 정의에서 포용적 교육의 대상이 일부 학생이 아닌 모든 학생을 대상으로 하며, 교육의 참여, 접근, 출석 및 성취까지에 초점을 둔다는 것을 알 수 있다. 포용적 교육의 대상과 의미의 확장이 일어나고 있다고 할 수 있다.

기본적으로 포용(inclusiveness)은 ‘배제(exclusiveness)’와 쌍을 이루는 개념이다. 포용의 사전적 의미는 “남을 너그럽게 감싸 주거나 받아들임”⁵⁾이고, 배제는 “받아들이지 않고 물리쳐 제외함”⁶⁾을 의미한다. 류방란(2010a: 31)에 의하면, 교육에서의 배제는 “미시적으로는 특정 집단이 교수학습 장면이나 학교생활의 장면에서 계층, 지역, 문화, 신체적 차이로 인해 정상적인 참여로부터 배제되는 것, 거시적으로는 교육기회의 접근에서나 교

5) <https://ko.dict.naver.com/#/search?query=%ED%8F%AC%EC%9A%A9&range=all> 2019. 5. 7. 검색 표준국어대사전

6) <https://ko.dict.naver.com/#/search?query=%EB%B0%B0%EC%A0%9C&range=all> 2019. 5. 7. 검색 표준국어대사전

육과 노동이 연계되는 부분에서 배제되는 것 등을 포괄”한다. 포용은 원칙적으로 배제 금지(zero reject)를 전제한다. 배제 금지⁷⁾란 모든 아동이 학교에서 교육을 받고자 할 때 학교는 이를 거부할 수 없음을 명시한 것이다.

박성호(2016: 70, 82)에 의하면, 포용성(inclusiveness)은 교육의 핵심적 가치 중의 하나로, “사회구성원이 다양한 맥락 간 차이를 상호 존중하면서 타인과 공동체를 구성하여 더불어 협력하면서 살아감으로써 사회 전반의 신뢰가 구축된 상태”를 의미한다. 포용성은 공동체성과 세계시민성을 하위 요소로 한다. 공동체성은 공동체 안에서 타인과 더불어 잘 살아갈 수 있도록 필요한 역량과 태도를 갖춘 정도를, 세계시민성은 지구 공동체 구성원으로서의 자질과 태도를 갖춘 정도를 의미한다. 요컨대, 포용성은 차이(다름)를 상호존중하고, 공동체 구성원 간의 협력과 신뢰가 구축된 상태이다. 공동체 구성원 간의 협력과 신뢰는 구성원의 공동체성과 세계시민성이 길러질 때 구축된다. 교육의 포용성을 학생들 간의 다양한 차이를 상호존중하고 공동체를 구성하여 협력하면서 신뢰가 구축된 상태로 정의하고, 학생들이 길러야 할 역량과 태도 요소로서 공동체성과 세계시민성을 강조하고 있다.

류방란(2010b: 2)은 2007년 OECD에서 발간된 Field at al 보고서를 인용하면서 교육의 포용성은 형평성(equity)을 구성하는 하위 요소 중의 하나로, “모두를 위한 최소한의 교육수준을 보장하는 것, 모든 사람이 읽고, 쓰고, 기초적인 산수를 할 수 있도록 하는 것”이라고 정의한다. 여기에서 포용성의 정의와 관련하여 두 가지 의미를 확인할 수 있다. 하나는 모든 사람이 대상이 된다는 것이고, 다른 하나는 모든 사람의 최소한의 교육수준을 보장하는 것이다. 교육의 포용성은 모든 사람이 최소한의 교육적 성취를 보장받는

7) [네이버 지식백과] 배제 금지 [排除 禁止, zero reject] (특수교육학 용어사전, 2009., 국립특수교육원) 이는 미국 「장애인교육법」(IDEA)이 규정하고 있는 주요 원리 중 하나이다. 특수교육 요구 아동은 장애의 성격이나 정도에 상관없이 무상의 공교육을 받을 수 있으며, 동등한 교육적 혜택을 받아야 함을 의미한다. 이 규정에는 학령기 아동뿐만 아니라 학령 전 영유아와 만 18~21세의 아동을 포함하며, 각 주의 모든 교육기관은 장애 아동과 장애를 가지고 있을 수 있는 의심 아동을 찾아내어 진단하고 평가할 책임이 있음을 규정하고 있다. 우리나라 관련 법령에서도 이를 규정하고 있는데, 장애인 등에 대한 특수교육법이나 장애인차별금지법에 장애를 이유로 교육에서 차별 혹은 배제하지 말아야 한다고 명확히 규정하고 있다. 예-제4조(차별의 금지) ① 각급학교의 장 또는 대학(「고등교육법」 제2조에 따른 학교를 말한다. 이하 같다)의 장은 특수교육대상자가 그 학교에 입학하고자 하는 경우에는 그가 지닌 장애를 이유로 입학의 지원을 거부하거나 입학전형 합격자의 입학을 거부하는 등 교육기회에 있어서 차별을 하여서는 아니 된다. 제14조(장애의 조기발견 등) ① 교육장 또는 교육감은 영유아의 장애 및 장애 가능성을 조기에 발견하기 위하여 지역주민과 관련 기관을 대상으로 홍보를 실시하고, 해당 지역 내 보건소와 병원 또는 의원(醫院)에서 선별검사를 무상으로 실시하여야 한다.

상태를 의미한다. 모든 사람의 최소한의 교육적 성취 보장이 포용적 교육을 정의하는 가장 핵심적인 요소임을 알 수 있다.

다문화, 성평등, 장애, 탈북, 교육복지 등의 분야에서 활동하고 있는 전문가들을 대상으로 한 델파이 조사⁸⁾에서 전문가들은 포용적 교육을 다음과 같이 정의하고 있다.

표 II-3 전문가 델파이 조사에 나타난 포용적 교육의 개념

| 연번 | 개념 정의 | 주요 요소 및 관점 |
|----|---|--|
| 01 | 장애학생(대상)의 통합교육(inclusive education)은 단순 '물리적 통합'만이 아닌, 상호이해와 관계형성까지 나아가는 '사회적 통합', 통합교육 시간에 의미있는(수준에 맞지 않는 교육시간이 아닌) 내용을 배울 수 있는 '교육과정적 통합'까지 성취하도록 차별하지 않고, 일반학생과 교사로부터 배제되지 않고 수용적인 교육(목적)이어야 함. 교육이 모든 아동(대상)의 교육의 접근, 참여, 진보 및 실현을 보장하여야 함(목적)을 의미함. (#001) | <ul style="list-style-type: none"> - 장애학생의 통합교육 개념의 확장 : 물리적 통합에서 사회적 통합, 교육과정적 통합까지 - 일반학생과 교사로부터의 배제 금지 - 수용적 교육 - 교육의 접근, 참여, 실현 보장 |
| 02 | 포용적 교육은 성별, 종교, 인종, 장애, 경제력 등의 다양한 요인에 의해 인간의 기본권이 침해 받지 않아야 하며, 이와 관련해 모든 학생들이 교육에의 참여와 성취가 보장되도록 하는 것이다. 특히 이를 위해서는 여러 가지 이유로 인하여 배제되거나 주변화 될 위험이 있는 사람들이 실질적으로 교육에 참여할 수 있도록 법적 근거, 거버넌스와 재정, 교육과정, 교원 및 지원인력, 인프라(시설), 규범과 인식 등이 갖추어져 있어야 할 것이다.(#002) | <ul style="list-style-type: none"> - 인권 침해 금지 - 모든 학생의 교육에의 참여와 성취 보장 - 법적근거, 거버넌스와 재정, 교원 및 지원인력, 인프라, 규범과 인식 등의 변화와 확충 필요 |
| 03 | 포용적 교육은 모든 사람에게 교육의 기회를 보장하고, 다양하고 역동적인 지원으로 교육적 성취와 인생의 성공을 이룰 수 있도록 하는 평생 동안 지원하는 교육생태계를 의미합니다.(#003) | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 사람 - 교육의 기회 보장 - 다양하고 역동적인 내용 - 평생동안 지원 |
| 04 | 포용적 교육이란 교육의 기회, 과정, 결과의 영역에서 차별 없이, 평등하고 공정한 교육이 이루어지는 것을 말함. 또한 취약계층에게 출발점 평등을 보장하기 위해 다양하고 차별적 지원을 하는 교육을 말함(#006) | <ul style="list-style-type: none"> - 교육의 기회, 과정, 결과 영역에서의 차별 철폐 - 평등하고 공정한 교육 - 출발점 평등의 보장 - 다양하고 차별적인 지원 |
| 05 | 포용적 교육은 포용의 주체와 포용의 대상의 상호소통을 바탕으로 특정 대상을 배제하지 않고 공정하고 형평성에 맞게 양질의 교육 보장 및 평생학습 기회가 증진되는 것을 의미하며, 이를 통하여 교육공동체의 지속가능성을 확보할 수 있어야 한다. (#007) | <ul style="list-style-type: none"> - 특정대상의 배제 금지 - 공정하고 형평성 - 양질의 교육 보장 - 지속가능한 발전 확보 |
| 06 | 포용적 교육은 국민 누구나 삶을 영위하는데 필요한 기초적인 학습을 위하여 필요한 때, 필요한 과정을 자유로이 편견과 차별 없 | <ul style="list-style-type: none"> - 국민 누구나 - 삶 영위에 필요한 기초학습 |

8) 전문가 델파이 조사의 구체적인 대상과 내용, 절차 등에 대해서는 1장 3절 연구의 방법을 참고.

| 연번 | 개념 정의 | 주요 요소 및 관점 |
|----|---|---|
| | 이 진입하고, 이수할 수 있는 것을 의미. 또한, 학교와 노동시장 단계 전후 및 연령을 포괄하는 생애 전 과정에 걸쳐 경제사회적 활동에 수반되는 교육훈련에 접근할 수 있는 자유도 포함(#008) | <ul style="list-style-type: none"> - 편견과 차별 철폐 - 생애 전과정에 걸쳐 교육훈련 |
| 07 | 포용적 교육은 모든 사람들에게 교육에의 기회를 공정하게 제공하고, 교육에 적극적으로 참여하며 원하는 교육을 선택할 수 있는 권리를 보장하여, 어떤 이유로든 배제되거나 주변화되지 않고 협력하여 지속가능한 사회의 시민으로서 성장할 수 있도록 한다. (#009) | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 사람들 - 교육기회의 공평한 제공 - 선택권리 보장 - 지속가능한 사회의 시민으로 성장 |
| 08 | 배제되거나 주변화될 위험이 있는 사람들을 포함한 모든 학생을 대상으로 하여, 교육자/학교/가정/지역 공동체 등 포괄적인 교육 주체들이, 지속가능하고 포용적인 사회를 만드는 데에 필요한 지식, 가치, 기술 등을 교육하는 것. (#010) | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 학생 - 지속가능하고 포용적 사회 건설 - 지식, 가치, 기술 교육 |
| 09 | 포용적 교육은 계층, 성, 세대를 초월한 모든 국민이 생애주기별 교육의 전 과정에서 불평등 및 소외를 경험하지 않고 자신의 잠재력 및 역량을 개발하고 발휘할 수 있게 하는 일련의 교육 활동임(#011) | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 국민 - 생애주기별 교육의 전 과정 - 불평등과 소외 철폐 - 잠재력과 역량 개발 및 발휘 |
| 10 | 포용적 교육은 성별, 경제적 상황, 학습능력, 장애유무, 출신배경, 종교, 지역, 인종 등의 이유로 차별받지 않고 양질의 교육에 참여할 수 있는 공정하고 균등한 기회와 형평성있는 교육조건을 제공하여 학습자의 잠재능력을 개발함으로써 인권의식과 혁신적 창의성을 지닐 수 있도록 함으로써 국민으로서의 기본적 권리와 공정한 기회, 사회구성원으로서의 생활기반을 보장할 수 있는 사회적 기제를 말한다. (#012) | <ul style="list-style-type: none"> - 차별 철폐 - 양질의 교육 - 공정하고 균등한 기회 - 평등한 교육 조건 제공 - 학습자의 잠재력 개발 - 인권의식과 혁신적 창의성 - 기본권리, 공정한 기회, 사회 구성원으로서 생활기반 보장 |
| 11 | 정치적, 경제적, 환경적으로도 성별, 연령, 인종, 피부색, 언어, 종교 등의 조건에 관계없이, 평등한 기회의 원칙하에 누구도 배제되지 않고 취약한 집단을 우선적으로 고려하여 모든 교육에서 공정하게 제공하는 교육(#013) | <ul style="list-style-type: none"> - 차별 철폐 - 평등한 기회 원칙 - 배제 금지 - 취약 집단의 우선 고려 - 공정성의 원칙 |
| 12 | 포용적 교육은 다양한 차이를 넉넉히 품을 수 있는 유연하고 탄력적인 교육을 말합니다. 이러한 포용적 교육의 목적은 우리 사회가 "우리"라는 개념을 협의의 틀로 가두지 않고 우리 안의 다양한 차이를 인정하는 관용도 속에서 공동체성을 지속할 수 있도록 하는 것이다. (#014) | <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 차이 인정 - 유연하고 탄력적인 교육 - 공동체성 |
| 13 | 가능한 자원을 최대한으로 투입하여 다양한 사회·경제적 배경을 가진 학생과 시민들이 차별 없이 교육기회를 누리고 양질을 교육을 받을 수 있도록 하는 것. (#015) | <ul style="list-style-type: none"> - 차별 철폐 - 교육기회 - 양질의 교육 |
| 14 | 포용적 교육은 모든 학생이 그 학생을 규명하는 신체적, 종교적, 문화적 배경으로 인해 제한되지 않고, 그 다양한 배경을 적극적으로 인정받으면서 양질의 교육활동에 공정하게 참여하도록 하는 개방적인 교육을 뜻한다. (#016) | <ul style="list-style-type: none"> - 모든 학생 - 제한 금지 - 다양한 배경 적극 인정 - 양질의 교육활동 - 공정하게 참여 - 개방적 교육 |

| 연번 | 개념 정의 | 주요 요소 및 관점 |
|----|---|--|
| 15 | 포용적 교육은 서로 다른 인종, 성별, 나이, 사회적 및 경제적 계층, 신체적 또는 신념의 차이 등에 따른 모든 영역에서의 참여나 접근, 출석 및 성취 등에서의 격차가 생기지 않도록 하는 활동임.(#017) | <ul style="list-style-type: none"> - 차이 철폐 - 모든 영역에서의 참여, 접근, 출석 및 성취의 격차 해소 |

위 표에 나타나 있듯이 전문가들은 포용적 교육을 정의하기 위해 포용적 교육의 대상, 목적, 주요 내용과 방법, 주요 원칙과 전략 등에 대해 공통적으로 몇 가지 아이디어와 관점을 제시하고 있다.⁹⁾

그러나 여전히 포용적 교육의 정의와 범주에 대한 합의는 쉽지 않다.¹⁰⁾ 첫째, 전체 학생으로 대상을 확대한 것은 지나친 것이라는 비판이 있다. 포용적 교육과 특수교육 학회간에 의견차가 나타나거나 특수교육 대상 학생의 특수한 교육을 더 중요시해야 한다고 주장하는 사람도 있다. 일부 국가에서는 포용교육과 특수교육으로 이해되기도 한다. 대상의 차이에 관계없이 배제의 기제(mechanism)는 공통적이고, 청소년은 물론이고 배제의 위험이 있는 성인의 배제 기제까지도 관심의 대상이다. 요컨대, 포용적 교육은 장애인에 대한 특별한 관심을 유지하면서도 모든 학습자의 교육적 배제의 문제를 경계하고 이를 해결하고자 노력하는 것이다. 둘째, 보편적 교육의 장애물을 제거하려는 정책적 노력에도 불구하고 지역과 국가에 따라 정책과 실체는 상이한 것이 사실이다. 좀 더 넓은 관점에서 보면, 전체 학생에 초점을 두면서도 장애가 있는 학생들이 일반 학급(mainstream classes)에서 적절한 자원을 활용할 수 있어야 한다. 그러나 가난한 국가에서는 그렇지 않은 것이 현실이다. 분리교육의 역사가 강한 일부 국가에서 전학은 용이하지 않다. 포용을 위해서는 체제가 학생에 맞추어 변화할 것을 요구하지만 자원의 한계, 인식, 개념에 대한 오해 등으로 인하여 그렇지 못한 경우가 많다.

대상과 관련해서는 일부 전문가들은 여전히 취약집단 우선의 관점을 취하고 있으나 대

9) 17명이 참여한 전문가 조사에서 15명의 전문가들이 포용적 교육을 정의한 결과임.

10) 포용의 개념에 대해 부정적 함의를 비판적으로 주장하는 사람도 있다. 비판적 주장을 요약하면 다음과 같다. “포용의 개념에는 주와 종의 있고, 누가 누군가에게 베푸는 개념이 강하다. 동등한 두 주체가 아니다. 더 나은, 높은 위치에 있는 사람이 그렇지 못한 사람을 받아준다는 뜻이 포용 개념의 핵심이다. 포함(통합)교육(inclusion)은 그런 뜻이 아니다. 포함이란 다양한 학습자, 가족, 교육자, 공동체구성원이 함께 각 개인이 수용되고 소속되며 공동체를 이룰 수 있는 학교, 사회기관 등을 만들어가기 위해 함께 하는 것을 말한다. 포함(통합)교육은 협력적, 지원적, 지원적 공동체를 만들어 모든 학습자가 존중받고 각자의 역량만큼 성장할 수 있게 하는 것을 말한다. 여기에는 누가 누구를 받아주고 감싸주고 아량을 베푸는 시혜적 개념이 없다.”

부분의 전문가들은 모든 학생(학습자)을 대상으로 해야 한다는 관점을 제시하고 있다. 또한 어떤 제한이나 배제의 금지, 차별의 철폐 등이 포용적 교육에서 기본적으로 주요한 가치를 강조하면서 다양한 차이에 대한 보다 적극적인 관점을 제시하고 있다. 차이로 인한 차별, 배제의 금지에서 나아가 차이에 대한 인정과 존중을 강조하고 있는 것이다. 그렇다면 양질의 교육 기회 보장이나 교육에의 접근, 참여, 성취 등에 있어서의 격차 해소 등을 강조한다. 교육기회에의 접근을 넘어서 참여, 성취에 이르기까지 보다 확장된 관점을 가져야 한다는 의견이라고 할 수 있다. 교육에의 적극적 참여와 평등한 성취 등은 포용적 교육의 주요한 지향이다.

교육대상 또는 정책 대상을 장애인, 이주민, 저소득층, 여성 등 배제의 위험이 높은 취약계층을 대상으로 할 것인지, 모든 사람 또는 학생을 대상으로 할 것인지와 관련하여 우선순위의 문제가 있지만, 취약계층 중심에서 모든 사람으로 확대되는 추세를 알 수 있다. 배제나 차별의 금지 및 철폐를 넘어서 다양성(다름, 차이)의 인정과 존중 등을 강조하는 경향이 나타나고 있다. 접근 기회의 제공에서 적응, 성취의 격차 해소 등으로 확대되고, ‘유의미한 학습’(류방란, 2010a: 28), 개별 학습자의 요구와 특성을 고려한 맞춤형 개별화 학습을 강조하는 경향도 있다. 포용적 교육은 모든 사람들이 교육에의 접근, 참여, 성취 등에 걸쳐 양질의 교육을 받을 권리를 보장하는 데까지 개념이 확장되고 있다. 또한 포용적 교육은 사회 공동체의 지속가능한 발전에 기여한다는 의미에서 그 필요성과 중요성이 인정된다. 포용적 교육이 사회적 융합과 신뢰 형성에 미치는 중요성(류방란, 2010b: 2)에 대한 공감대가 있다고 하겠다.

이상의 논의를 종합하여 포용적 교육을 정의하면, “포용적 교육은 모든 사람들이 성별, 민족(인종), 경제력, 문화적 배경, 능력 등에 의해 차별받지 않고, 개인의 특성과 요구를 상호 존중하는 가운데 개인의 교육적 성장과 공동체의 지속가능발전에 참여할 기회와 권리를 공정하게 보장받는 교육”이다.

나. 유관 개념 : 공정성, 형평성, 지속가능성, 공동체성, 다양성

교육의 포용성 문제를 본격적으로 다룬 연구는 많지 않다. 최근까지 포용성 보다는 형평성이 정책적 관심사였다. 포용적 교육을 논의함에 있어서 고려해야할 유관 개념들이 있다. 형평성(equity)¹¹⁾, 지속가능성(sustainability)¹²⁾, 공정성(fairness)¹³⁾, 공동체성(collecivity)¹⁴⁾

등이 그것들이다. 전문가들은 이들 유관 개념들이 포용성과 상당히 깊은 관련성을 가진 것으로 보았다. 10점 만점 기준으로 판단해 보라는 질문에 전문가들은 각 개념들이 포용성과 평균 9~10점의 관련성을 가지는 것으로 응답하였다. 일부 개념의 경우, 2~3명의 전문가들이 관련성을 5점 이하로 응답하기도 하였으나 대부분의 전문가들은 포용성과의 관련성이 높은 것으로 응답하였다.

또한 전문가들은 포용적 교육과 관련하여 다양성(diversity), 수용성(acceptance), 기회 보장 또는 권리 보장 등과 개념들이 추가적으로 고려되어야 한다는 의견을 제시하고 있다.

표 II-4 포용적 교육 정의를 위한 추가 개념 및 요소

| 주요 개념 | 상세 의견 |
|--------------------|--|
| 다양성 (diversity) | <ul style="list-style-type: none"> - 다양성은 포용성의 하위 개념에 포함될 수 있음. 성별, 인종, 장애, 민족, 경제력 등의 요인에 의해 배제하거나 차별하지 않기 위해서는 다양성을 인정하는 것이 필요(#02) - 포용적 교육은 규범적 기준을 정해 획일적으로 진행되는 산업사회 방식이 아닙니다. 한 사람 한 사람 개인의 특성과 역량과 상황을 존중하는 교육이 되어야 합니다. 따라서 개별화, 맞춤형 교육이 강조되어야 하고, 이를 가능케 하기 위한 에듀테크와 관련 기술적 지원을 병행해야 합니다. 개념을 확대할 때 '배제하지 않음'은 결국 다양성을 포함하는 것이기도 하지만, 여기서 다양성은 학습자 특성 뿐만 아니라 교육의 내용과 방법, 제도교육과 평생교육 등 교육의 전반적인 시스템의 다양성을 포괄합니다.(#03) - 다양성 : 다양한 배경을 가진 사람들(성별, 지역별, 인종별, 장애 등)을 존중하는 것이 포용적 교육을 위해 중요(#06) - '다양성'은 포용적 교육이 추구해야 하는 가치인 다름과 차이에 대한 수용 및 존중과 이를 통한 인적자본의 창의성, 다양성 증진이 강조될 필요가 있기 때문(#11) - 포용이란 다양한 상황과 조건, 요구와 특성 등 다른 존재에 대한 인정에서 출발함(#12) - 포용성하면 가장 먼저 떠오르는 것이 서로간의 다름을 인정하는 다양성(diversity)의 가치입니다. 다양성이 추가되어 고려되면 좋겠습니다. 그리고 관용도(tolerance)도 관련이 있다고 생각합니다.(#14) - 다양성이란 단어가 포용성과 유사 또는 하위 개념으로 사용되나, 궁극적으로 다양성의 인정이 |

- 11) 형평성은 생산된 재화의 균형적인 분배나 사물이 균형을 이루는 상태를 의미함.
(<https://100.daum.net/encyclopedia/view/v050mc823a3> 2019. 10. 28 검색)
- 12) 지속가능성은 영어 표현 sustainability에 해당하는데 그 의미는 현재와 미래의 경제, 사회, 환경적 웰빙의 균형을 지속할 수 있는 능력(The ability to endure a balance of economic, social, environmental well being now and in the future) (<https://dict.naver.com/enendict/english/#/search?query=sustainability> 2019. 5. 7. 검색)
- 13) 공정성은 공평하고 올바른 성질. (<https://100.daum.net/encyclopedia/view/v022ma520a4> 2019. 10. 28. 검색)
- 14) 공동체성은 사회 운명이나 생활, 목적 따위를 같이하려고 하는 집단이 갖는 성질 (<https://dic.daum.net/word/view.do?wordid=kkw000332292&supid=kku000418803> 2019. 10. 28. 검색)

| 주요 개념 | 상세 의견 |
|---------------------|---|
| | <p>포용성과 직접적인 연계가 된다고 판단되기에 다양성 존중에 대한 개념 관련 요소도 함께 고려 되었으면 함.(#017)</p> |
| 수용성 (acceptance) | <ul style="list-style-type: none"> - 수용성(acceptance) : 일반학급에서 장애학생을 이해하고 장애학생에 대한 무관심과 혐오감이 완화되는 등 사회적으로 수용되는가의 문제, 장애학생을 비롯한 특별한 교육적 요구가 필요한 학생(Special Education Needs: SEN)을 특수한 집단으로 여기지 않고, 자신과 같은 교과수업에 참여하는 것을 당연히 여기고, 필요시 도움을 줄 수 있는 의지를 지니는 것이 필요함. (#01) - 포용한다는 것을 어떤 대상에 대한 태도로 이해할 때, 위의 5가지 항목은 포용을 하는 방법에 방점이 있는 것으로 생각합니다. 이러한 개념으로 포용적 교육을 이행해 나아갈 때에 다만, 포용의 대상으로부터 표출되거나 제시될 수 있는 의견들에 대해 수용하고 받아들이는 개념이 추가적으로 고려되면 보다 양방향적인 접근이 가능할 것으로 생각합니다. 이는 포용 대상과의 상호소통을 전제로 하는 개념이며 공동체성, 지속가능성의 달성에도 영향을 미치는 태도로 생각합니다. (#07) - 감수성(sensitivity)/수용성(acceptance) : 다른 존재와 상황을 인식할 수 있는 감수성과 이를 인정하고 받아들이는 것이 '포용적'이라고 할 수 있는 필요충분조건임(#12) - 다양한 학생의 특성, 특히 사회적으로 불리하게 작용하는 배경을 가진 학생들에 대한 이해와 수용이 필요하다. 단순히 수혜를 받게 되는 대상에만 집중되는 것이 아닌 모든 학생이나 사회 전체에 대한 고려가 동시에 이루어져야 하는 것이다.(#15) - 포용적 교육을 실천함에 있어서 서로의 인종적, 문화적, 신체적 '다름'에 대하여 단순히 배제하지 않는다는 것은 소극적인 태도라 할 수 있음. 서로의 다름과 그 가치에 대하여 인정하는 것이 중요한 가치가 될 수 있음.(#16) |
| 기회 보장/ 권리 보장 | <ul style="list-style-type: none"> - 기회 보장과 결과 보장의 의미가 다를 것이다. 포용적 교육을 논할 때, 그 결과까지 보장할 수는 없을 것이다. 이에 기회를 보장한다는 측면만을 논해야 할 것이다. 수요자 중심으로 논한다 하여도, 기회를 보장받는다는 개념으로 국한하여 포용적 교육을 이야기해야 할 것이다.(#04) - 권리 보장 개념도 필요. 배제되지는 않았으나 여러 가지 이유로 참여, 접근, 성취에 어려움을 가질 수 있음(#05) - 단순히 배제하지 않음과 공정성, 형평성의 보장에서 확대하여, 학생이 교육에 적극적으로 참여할 수 있는 권리의 보장도 포함되어야 할 것으로 생각됨. 특수교육이 필요한 장애아동에 대한 교육의 선택권이 아동 자신이 아닌 타인(예: 보호자 등)에게 귀속되거나, 아동 자신의 의사와는 무관하게 적용되는 경우가 있음. 이는 차별과 배제의 또 다른 측면이라고 볼 수 있는 바, 교육활동의 참여와 선택의 권리가 적극적으로 보장되어야 할 것으로 생각됨. (#009) |

포용적 교육을 정의함에 있어서 추가적으로 고려해야 하는 것으로 가장 많이 제시된 것이 다양성 개념이다. 성별, 인종별, 장애여부, 경제력 등의 차이에 따른 다양성은 물론이고 학습자의 특성이나 요구 등을 고려하는 다양성에 대한 고려가 중요하다는 것이다. 학습자가 처한 상황, 요구, 특성 등을 반영한 맞춤형 개별화 학습의 필요성까지 언급하고 있다. 포용적 교육은 학습자의 성별, 인종 및 민족, 이주배경, 장애, 경제력 등의 차이는 물론이고 학습자가 처한 상황과 조건, 특성과 요구까지도 고려하는 교육으로 정의되어야 한다는 것이다.

다양성 개념과 함께 수용성 개념 또한 중요하게 고려되어야 하는 것으로 제시되었다. 수용성은 차이나 다름을 차별의 이유로 인식하지 않고, 받아들이는 관용적 태도이다. 수용성은 또한 차이에 대한 감수성을 필요로 한다. 포용적 교육은 다름(차이)을 이유로 차별하지 않고, 차이를 인정 또는 존중하는 데에서 더 나아가 차이를 고려한 개별적 맞춤형 교육의 실시, 이러한 교육에의 참여 권리의 보장을 요구하는 것까지를 포함하는 것으로 보고 있다. 요컨대, 전문가들은 포용적 교육의 개념적 지평과 가치 지향을 확장하고, 명확히 하는 방향으로의 변화를 요청하고 있다.

다. 포용적 교육의 관점 : 지향과 가치

전문가 조사를 통해 포용적 교육이 배제금지, 공정성, 형평성, 공동체성, 지속가능성 등의 개념과 관련성이 높고, 다양성, 수용성, 권리 보장 등의 개념과의 관련성도 추가적으로 고려해야 한다는 것을 확인할 수 있었다. 그렇다면 포용적 교육은 이들 유관 개념을 구성 요소로 하는 것이라는 결론도 가능하다. 포용적 교육은 배제 금지, 공정성, 형평성, 공동체성, 지속가능성, 다양성, 수용성, 권리 보장 등을 하위 요소로 하는 개념이라고 할 수 있다.

선행연구들에 의하면, 포용성, 형평성 등은 교육이 지향해야 하는 핵심적 가치이다. 박성호 외 연구(2016)에 의하면, 형평성과 포용성은 병렬적으로 제시되어 있고, 수월성과 함께 교육의 핵심 가치이다. 류방란(2010b)에 의하면, 포용성은 공정성과 함께 형평성의 하위 요소이다. 형평성의 개념을 정의하기 위해 포용성이 하위요소의 하나로 거론되거나 병렬적으로 다루어졌다. 포용성, 포용적 교육을 정의함에 있어서 유관개념들 중에서도 형평성, 공정성 등과 포용성 간의 관련성에 대한 보다 깊이 있는 논의가 필요하다. 게다가 공정성이나 형평성보다 포용성을 우위에 두거나 우선시해야 하는 이유에 대한 논의가 필요하다.

포용적 교육은 이전에 강조되어 온 공정한 교육, 평등한(공평한, 형평한) 교육을 계승, 발전시킨 개념이라고 할 수 있다. 공정한 교육은 기회 균등의 관점에서 교육의 접근 및 참여 단계에 주목하였다면, 형평한 교육은 격차의 개선을 강조하였다. 포용성이 차이의 인정과 존중, 협력과 지원에 초점이 있다면, 형평성은 차이를 없애거나 좁히는 데 관심이 있다. 공정성은 차별(대우)의 철폐, 형평성은 격차 해소에 중점을 두고 있다. 그에 비해

포용성은 두 가지를 포괄하면서도 보다 확장된 관점을 지향한다.

무엇보다도 포용적 교육은 모든 사람을 대상으로 한다. 특수교육 분야에서 장애학생, 교육복지와 관련하여 저소득층, 다문화 정책과 관련하여 이주민 등과 같이 특정 취약계층 또는 소외계층을 대상으로 한다는 오래된 편견의 극복을 필요로 한다. 포용적 교육은 이들의 교육적 배제를 최대한 방지하고 모든 학생들이 더불어 학습하고, 성장하도록 하는 교육을 지향한다. James A. Banks(모경환 외 역, 2013)는 다문화교육에 대한 잘못된 개념에 대해 논의하면서 다문화 교육이 특정 인종이나 민족집단, 소외된 사람들을 위한 것이라는 편견을 버려야 한다고 주장한다. 다문화교육의 가치는 소수 집단 학생의 적응과 참여, 교육적 성공에만 국한되지 않는다. 다문화교육은 모든 학생이 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라봄으로써 자기 이해를 증진할 수 있는 기회를 제공하는 교육이다. 문화적 다양성 자체를 교육적 가치 또는 자산으로 삼고, 다양한 문화적 차이를 동등하게 바라보는 관점을 강조하고 있다. 장애 학생과 일반 학생의 통합교육을 강조하는 것도 그것이 장애학생의 교육적 성장에만 국한된 것이 아니라 일반 학생의 그것에도 관련되어 있기 때문이다. 공동체 속에서 함께 살아갈 학생들이 상호 이해하고 성장할 때 지속 가능한 사회가 될 것이기 때문이다.

그는 또한 다문화 교육이 인종, 민족, 문화, 성적 지향 등을 달리하는 소수 집단 학생의 소외, 주변성 경험을 강화하고 주류 백인 중심의 미국 학교문화와 교육과정에 적응 또는 동화(assimilation)시키는 교육이 되어서는 안된다고 비판한다. 다문화교육은 ‘여럿으로 이루어진 하나(e pluribus unum)’의 정신을 바탕으로 하는데, ‘하나(unum)’는 성별, 인종, 연령, 성적 취향, 경제력 등이 다른 구성원들이 협상하고, 토론하며, 재구성하는 과정이다. 포용적 교육의 관점은 모든 학생이 문화적 다양성을 존중받는 가운데 그들의 교류와 협력, 공유의 과정을 통해 개개인의 교육적 성취를 보장받는 교육을 지향한다. 포용적 교육은 주류(mainstream) 중심의 동화주의적 관점을 극복하고자 한다. 주류적 교육내용이나 방법의 참여와 성취를 강요하지 않고, 주류/비주류의 구분을 넘어서 상호존중과 교류, 인정, 권리보장을 중요시 한다.

이상에서의 논의를 종합하면, 포용적 교육은 모든 학생이 처한 상황과 조건, 특성과 요구를 반영한 동등한 양질의 교육 기회와 권리를 보장하고, 이를 통해 공동체의 지속가능한 발전 또한 보장하는 교육을 지향한다. 이는 기존의 공정성 및 형평성 교육을 계승한 것이며, 그 대상 및 가치와 지향을 확장한 것이다. 포용적 교육은 교육의 한 측면을 말하

는 것이 아니다. 교육의 이상, 미래 지향해야 하는 교육의 모습이다. 포용적 교육은 “누구도 소외(배제)되지 않고, 다양한 개인의 요구와 특성(차이)을 고려한 유연한 교육과정을 통해 성, 민족(인종), 경제력 등에 따라 차별받지 않고, 공동체의 지속가능한 발전과 웰빙에 기여할 수 있는 개인으로 성장할 수 있도록 하는 교육”이라고 정의될 수 있다. 포용적 교육은 취약계층 중심의 정책목표를 전체(누구나)로 확대하고, 교육의 접근, 참여를 넘어서 성취의 격차와 차별의 철폐를 강조한다.

포용적 교육의 가치와 지향을 도식적으로 정리하여 제시하면 아래 그림과 같다.

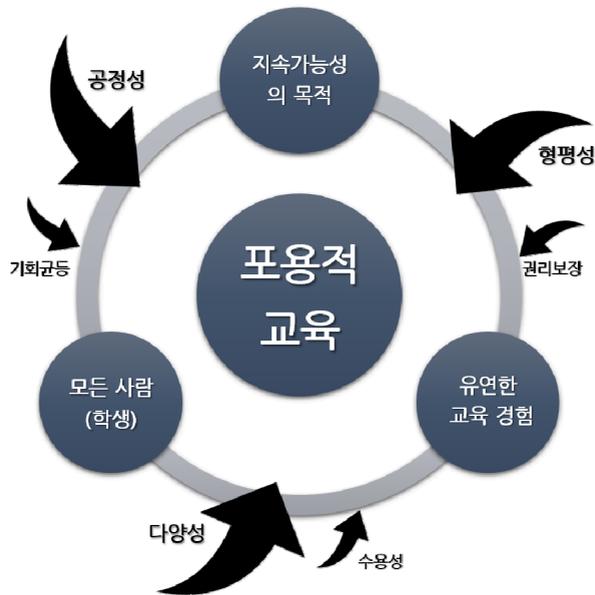


그림 II-6 포용적 교육의 가치와 지향

3 분석의 틀 : 연구의 관점

포용의 영역(arena)은 학생이 상호작용하는 다양한 커뮤니티를 포괄한다. 교실, 학교, 지역사회 센터 등과 같은 커뮤니티 속에서 학생들은 사적 또는 공적인 상호작용을 경험하게 된다. 요컨대 수업이 이루어지는 교실은 물론이고 학교 수준, 나아가 지역사회 수준에서 포용적 교육이 논의되어야 한다는 것이다. 각 영역에서 개인들은 여러 다양한 차원

(dimension)을 통해 포용되거나 배제된다. 예컨대, 물리적 차원, 사회적 차원, 심리적 차원, 체제적 차원 등이 있다. 사실 모든 사람이 한 그룹에 참여할 필요는 없지만 외부 환경과 관계없이 스스로 포용 또는 배제되었다고 느낄 수 있고, 빈곤층과 이주민(난민 포함)을 배제하는 요구조건을 필요로 하기도 한다. 개인이 느끼는 배제의 정도는 차이가 있다. 대개 사람들은 다양한 영역에서 활동하기 때문에 사람에 따라 느껴지는 포용의 정도는 다를 수 있다. 국가 수준에서의 법적 근거와 교육 정책, 지배구조(거버넌스)와 재정, 교육 과정과 교재물, 시설과 인프라, 지역사회의 참여 등이 포용의 구성요소(element)이다.

가. 분석의 틀

우리 교육의 포용성 수준을 분석하고 포용적 교육 실현을 위한 현안과 과제가 무엇인지를 파악할 필요가 있다. UNESCO GEM 보고서 팀(2018: 5-7)에 의하면, 포용적 교육이 이루어지는 영역은 교실, 학교, 지역사회 센터 등 다양하다. 사람들은 다양한 영역에서 상호작용을 통해 여러 차원, 다시 말해 물리적 차원, 사회적 차원, 심리적 차원, 체제적 차원의 포용 또는 배제를 경험하게 된다. 개인이 느끼는 포용과 배제의 정도는 차이가 있을 수 있지만, 교육의 포용성 실태와 수준은 1) 법적 근거, 2) 거버넌스와 재정, 3) 교육과정, 4) 교원 및 지원인력, 5) 인프라(시설), 6) 규범과 신념 등과 같은 요소들을 살펴보면 알 수 있다.

포용교육의 요소를 보다 구체적으로 살펴보면 다음 표와 같다.

표 II-5 포용 교육의 요소별 주요 검토사항

| 요소 | 주요 검토 사항 |
|-----------|--|
| 법적 근거와 정책 | <ul style="list-style-type: none"> - 포용교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는가? 복잡한 상황과 장애 요인을 반영하고 있는가? - 모든 학생의 학교교육 참여가 보장되고 있는가? 예컨대, 미국 인종분리교육 금지 등과 같이 - 법 규정에도 불구하고 모호함과 모순 등으로 인하여 실제 교육에 반영되지 못하고 있지는 않은가? 예컨대 특수학급 운영 등과 같이 |
| 거버넌스와 재정 | <ul style="list-style-type: none"> - 정책과 실제 간에 차이가 있는가? - 거버넌스가 취약하여 정책의 실행을 방해하지는 않는가? - 책무성 기제가 부재하여 학생의 권리를 위협에 처하게 하지는 않는가? - 교육 이외 분야와의 협력, 중복 지원의 문제 등이 잘 조정되고 있는가? 예컨대, 특수 교육과 건강, 복지 간의 조정 및 협력 - 국가교육계획과 거버넌스체제는 포용을 중점과제로 삼고 있는가? 계획 수립이나 정책 추진 |

| 요소 | 주요 검토 사항 |
|-------------------|---|
| | <p>과정에서 관계자들의 목소리를 포함하고 있는가?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 배제 위험이 있는 학생(또는 학부모 등)이 글로벌 교육 정책 과정에 참여하거나 정책 담당자로 활동하는가? - 취약계층 교육을 위한 추가 비용을 인식하고 있는가? 관련 부처들 간의 조정 및 협력이 이루어지고 있는가? |
| 교육과정과 교재 (교과서) | <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정과 교재가 포용교육의 원칙에 따라 적절한가? 교육과정 개발 과정에서 관련 전문가와 단체 등의 의견이 반영되는가? - 포용의 문제가 단독으로 다루어지는가? 아니면 여러 교과를 관통하는 문제로 다루어지는가? - 다양한 배경의 학생에 가르쳐질 수 있는 정도로 유연한가? 교육과정은 다양한 교수모형, 학습자 중심 교수를 지원하는가? - 여러 교과를 통틀어 교과서는 포용성의 렌즈를 얼마나 사용하고 있는가? 차별적이거나 전형적인 내용으로 인하여 배제의 문제가 발생하고 있지는 않는가? 여성의 역할, 다양성 등과 같이 - 학습교재가 장애학생에게 얼마나 적절하게 제시되고 있는가? 시각장애인용 학습교재 등 - 기술공학은 학습자의 요구를 반영한 학습 교재 개발에 어떠한 역할을 하고 있는가? |
| 교원, 교장, 지원인력 | <ul style="list-style-type: none"> - 학생의 능력과 배경을 수용하기 위해 교직원들은 얼마나 준비되어 있는가? 특히 특수교육에서 일반통합교육으로 변화가 일어나고 있는 경우에 - 준비된 교직원들은 특별한 수요를 어떻게 정의하고 있는가? - 특수교육 직원과 일반 교직원 간에 또 교원과 지원 인력 간에 협력은 어떠한가? 어떻게 개선되고 있는가? - 교사연수는 잘 이루어지고 있는가? 어떤 연수유형이 준비도를 향상시키고 있는가? - 포용교육을 위하여 학교 리더들은 교사를 얼마나 잘 지원하고 있는가? 교육과정 운영의 자율성 부족 등과 같은 구조적 문제 등은 없는가? - 학생의 차별적 관점을 극복하는데 도움이 되기 위해 교직원의 구성은 다양한가? |
| 인프라(시설) | <ul style="list-style-type: none"> - 교육시설에 접근하는데 있어서 이동장치, 교통 인프라, 건물의 구조, 교수 보조물 등의 문제는 없는가? 보편적 디자인 원칙을 따르고 있는가? 수도나 위생 시설은 있는가? - 학교가 지역사회의 포용적 교육 센터로 활용되고 있는가? 비정부 기구가 제공하는 기회가 있는가? - 학교 선택 제도로 인하여 배제가 일어나고 있지는 않은가? 특수학교 제도 하에서 일반학교 선택 가능여부 등 |
| 규범, 신념, 기대 | <ul style="list-style-type: none"> - 차별적 지역사회 문화(신념과 태도)가 여성, 장애, 인종 및 지역 등의 학생 배경에 따른 교육기회 접근을 방해하거나 학교 생활에서의 안전이나 학습에도 영향을 미치고 있는가? - 취약계층 학부모나 관계자들이 학교 생활이나 운영에 얼마나 참여하고 있는가? - 시민사회단체 등이 취약계층의 포용교육 문제에 대한 인식 개선을 위해 노력하고 있는가? - 취약계층 학부모들은 얼마나 다양한 교육적 선택을 할 수 있는가? - 학습자들의 사회적, 정서적 포용성 수준은 어느 정도인가? 불링 또는 사이버 불링은 없는가? 이것이 학습 기회나 질에 미치는 영향은 어떠한가? 여성혐오 등 |

포용적 교육의 요소별 주요 검토사항들은 포용적 교육의 실태 및 정책 분석을 위한 주요 시사점을 제공해 주고 있다. 포용적 교육의 목표를 달성하기 위해 각 요소별로 점검되

어야 하는 구체적인 사항을 제시하고 있기 때문이다. 이는 관련 지표의 개발이나 관련 자료의 수집 및 분석이 어떻게 이루어져할 지도 시사하고 있다고 할 수 있다.

GEM팀의 논의를 중심으로 포용적 교육의 요소별로 주요하게 검토해 보아야 하는 사항을 2~3가지 정도 도출할 수 있었다. 이에 대해 전문가들은 5점 만점에 평균 4~5점의 높은 점수를 부여하고 있다. 포용적 교육의 주요 요소별로 중점적으로 검토되어야 하는 사항에 대한 타당성이 확보되었다고 하겠다. 이외에도 전문가들은 추가적으로 고려되어야 하는 검토 사항에 대해서도 의견을 제시해 주었다.

먼저 법적 근거 요소와 관련하여 무엇보다도 지방정부(지방자치단체)의 역할과 참여가 중요하다는 의견이 다수 제기되었다. 지방정부 수준에서 지역 내 교육기관의 포용적 교육을 위한 법적 근거를 얼마나 잘 갖추고 있는지, 지역 주민 누구도 소외되지 않는 포용적 교육을 실현하기 위한 법적 근거가 마련되어 있는지가 검토되어야 한다는 것이다. 교육기본법, 초·중등교육법, 고등교육법, 특수교육법 등과 함께 지역 수준의 조례에 포용적 교육 실현을 위한 근거가 마련되어 있는지 살펴봐야 한다는 것이다. 지방 정부의 사무에 포용적 교육 실현을 위한 근거가 없다면 지방정부의 관심도 정책적 실행도 기대하기 어렵기 때문이다. 또한 학교교육과 함께 학교 밖 교육 또는 평생교육 차원에서의 포용적 교육 실현을 위한 근거가 마련되어야 한다는 의견도 제시되었다.

둘째, **거버넌스 및 재정** 요소와 관련해서는 예산의 추가 비용 편성 못지않게 안정성, 안정적이고 지속가능한 재원의 마련이 중요하게 다루어져야 한다는 의견이 개진되었고, 아울러 모니터링 및 평가 인증 등이 이루어지고 있는지, 정책 결정자의 강력한 의지와 리더십이 어느 정도인지, 교육체제가 얼마나 유연한지 등이 추가적으로 고려될 것을 요청하였다.

셋째, **교육과정 및 교재(교과서)** 요소와 관련해서는 포용적 교육에서 교수적 수정(curriculum adaptation)이 필요하다. 예컨대, 지역적인 특성을 반영하여 교육과정을 재구성할 필요가 있다는 것이다. 아마도 해당 지역의 특성을 반영하는 과정에서 종교적, 인종적, 문화적 다양성이 교육 내용에 포함될 수 있을 것이다. 그 밖에 교과 외 활동, 교육 이외 분야와의 통합이나 연계 등의 노력이 있었는지에 대해서도 검토할 필요가 있다고 보고 있다. 학습자의 요구와 특성을 반영하려는 노력이 얼마나 경주되고 있는지에 대해서도 점검되어야 한다는 의견이 있다.

넷째, **교원 및 지원 인력**과 관련하여 주요하게 검토되어야 하는 것으로 학교 관리자의 지원, 보조교사 또는 특수교사에 대한 차별 금지 등이 제안되었다. 교류 협력과 관련해서

는 특수교육에 한정하지 말고 전체 교직원, 지원 인력 간의 협력 실태가 중요하게 분석되어야 한다는 의견이다. 교원 중에서도 교장과 같은 학교 관리자의 지원이 중요하다는 인식이 있고, 교원이나 지원 인력 간에 존재하는 차별에 대해서도 주목할 필요가 있다는 것이다.

다섯째, **시설 및 인프라** 요소와 관련해서는 학교 선택을 위한 제도적 보장 여부에 대한 검토가 필요하다는 것, 학생들의 사용 요구를 반영한 시설 개선이 필요하다는 것, 마지막으로 네트워크 구축 및 지역 커뮤니티 형성에 대해서도 검토가 필요하다는 의견이 제시되었다.

여섯째, **규범 및 신념** 요소와 관련해서는 지역사회 주민이나 교사, 학생의 포용성 수준에 영향을 미치는 세계시민교육의 실시, 참여정도 등에 대한 검토가 필요하고, 학생의 포용성 향상을 넘어서 지역사회의 포용적 태도가 고려되어야 한다는 의견이 개진되었다.

이상에서 전문가들이 제안한 검토사항을 추가하여 요소별 중점 검토사항을 수정, 정리하면 아래 표와 같다.

표 II-6 포용적 교육의 중점 검토 사항

| 요소 | 검토사항 |
|-------------|---|
| ① 법적 근거 | <ul style="list-style-type: none"> ● 법적 선언 : 포용적 교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 지방정부의 역할 : 지방 차원에서 포용적 교육을 보장하는 법적 근거가 마련되어 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 모든 사람의 교육 참여 보장 : 모든 사람의 생애에 걸친 교육 참여를 법적으로 보장하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 법 규정과 실제의 간격(차이) : 법 규정에도 불구하고 모호함과 모순 등으로 인하여 실제 교육에 반영되지 못하고 있지는 않은가? 정책과 실제 간에 괴리가 있는가? |
| ② 거버넌스 및 재정 | <ul style="list-style-type: none"> ● 정책실행력 (중점과제여부) : 거버넌스가 취약하여 정책의 실행에 곤란을 겪지 않는가? 국가교육계획과 거버넌스 체제는 포용을 중점과제로 삼고 있는가? 정책 결정자는 포용적 교육을 실행할 의지와 리더십을 가지고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 취약계층의 정책 참여 : 계획 수립이나 정책 추진과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 정책실행의 책무성 검토 기제 : 모니터링이나 평가 등과 같은 책무성 기제가 없어서 학생의 학습권을 위협에 처하게 하지 않는가? |

| 요소 | 검토사항 |
|------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 교육 이외 분야와의 연계협력 : 교육 이외 분야와의 협력, 중복 지원의 문제 등이 잘 조정되고 있는가? 예컨대, 특수 교육과 건강, 복지 간의 조정 및 협력 ● 취약계층을 위한 추가재정 편성 및 안정적 지원 : 취약계층 교육을 위한 추가 비용을 안정적으로 지원할 것을 고려하고 있는가? |
| ③ 교육과정 | <ul style="list-style-type: none"> ● 교육과정 개발에 다양한 이해관계자 참여 : 교육과정 개발과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? ● 교육과정 및 교과의 포용성 반영정도 : 교육과정은 다양한 배경의 학생에게 가르쳐질 수 있는 정도로 유연한가? 포용의 문제가 별도로 다루어지는가? 아니면 여러 교과를 관통하는 문제로 다루는가? ● 교육과정 운영상 포용성 반영 : 교과서는 포용성의 렌즈를 얼마나 사용하고 있는가? 차별적이거나 전형적인 내용으로 인하여 배제의 문제가 발생하고 있지는 않는가? 여성의 역할, 다양성 등과 같이 ● 매체나 기술공학의 활용성 : 다양한 학습자의 요구를 반영하기 위해 학습 교재 개발에 기술공학은 어떠한 역할을 하고 있는가? ● 학습자 중심 교수방법 지원 : 교육과정이나 교재는 다양한 교수모형, 학습자 중심 교수를 지원하는가? |
| ④ 교원 및 인력 | <ul style="list-style-type: none"> ● 교직원의 준비도 : 교직원들은 학생의 다양한 능력과 배경을 이해하고 수용하는데 얼마나 준비되어 있는가? ● 교직원과 지원인력과의 협력 : 특수교육 직원과 일반 교직원 간에 또 교원과 지원 인력 간에 협력은 어떠한가? 특수교사나 지원인력에 대한 차별은 없는가? ● 교장의 포용적 교육 리더십 : 포용적 교육을 위하여 학교 리더들은 교사를 얼마나 잘 지원하고 있는가? ● 포용적 교육 전문성 향상 : 교사연수는 잘 이루어지고 있는가? 어떤 연수유형이 준비도를 향상시키고 있는가? ● 교직원 구성의 다양성 : 학생의 차별적 관점을 극복하는데 도움이 되기 위해 교직원의 구성은 다양한가? |
| ⑤ 인프라 및 시설 | <ul style="list-style-type: none"> ● 교육시설의 적절성 : 학습자가 교육시설에 접근하는데 이동장치, 교통 인프라, 건물의 구조, 교수 보조물 등의 문제는 없는가? 이용자의 요구를 반영하여 설계, 설치되고 있는가? ● 학교의 지역사회센터로서의 역할 여부 : 학교가 지역의 포용적 교육 센터로 활용되고 있는가? 포용적 교육 실현을 위한 네트워크 구축, 운영되고 있는가? ● 학교 선택의 제도적 보장 여부 : 제도적으로 학생 및 학부모들의 학교(교육) 선택은 보장되어 있는가? |

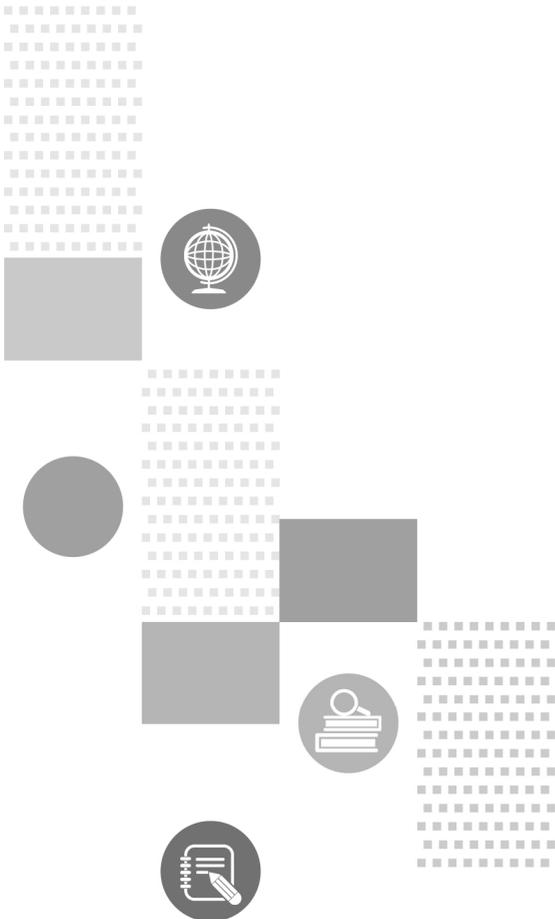
| 요소 | 검토사항 |
|-----------|---|
| ⑥ 규범 및 신념 | <ul style="list-style-type: none"> ● 지역사회의 포용적 태도(관점) : 차별적 지역사회 문화(신념과 태도)가 여성, 장애, 인종 및 지역 등의 학생 배경에 따른 교육기회 접근을 방해하거나 학교 생활에서의 안전이나 학습에 영향을 미치고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 취약계층 부모의 학교 참여 : 취약계층 학부모나 관계자들이 학교 생활이나 운영에 얼마나 참여하고 있는가? 취약계층 학부모들은 얼마나 다양한 교육적 선택을 할 수 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 학생의 포용성 수준 : 학습자들의 사회적, 정서적 포용성 수준은 어느 정도인가? 불링 또는 사이버 불링은 없는가? 이것이 학습 기회나 질에 미치는 영향은 어떠한가? 여성혐오 등 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 인식개선을 위한 교육 실시 : 포용성 제고를 위한 인식개선 교육이 실시되고 있는가? 예컨대, 세계시민교육 등 |

GEM 보고서의 관점에 공감하면서 전문가 의견 조사 자료를 활용하여 타당성을 확보한 포용적 교육의 요소별 중점 검토 사항은 우리 교육의 포용성 실태를 분석하고, 정책 과제를 도출하는 데 있어서 주요한 틀(기준)로 활용할 예정이다.

_03

포용적 교육의 현황 및 실태

1. 취약계층 아동·청소년 현황
2. 포용적 교육의 현황
3. 소결 및 시사점



03

포용적 교육의 현황 및 실태

이 장에서는 우리나라 포용적 교육의 현황과 실태를 살펴보고자 한다. 포용성 제고의 관점에서 교육의 대상이 주로 누구인지, 대상 선정 및 분류는 어떻게 이루어지는지, 교육적 수용 및 배치 현황은 어떠한지, 교육에의 접근, 교육 참여, 교육 성취 차원에서 현황은 어떠한지 등에 대해 논의하고자 한다.

1 취약계층 아동·청소년 현황

교육 기회의 균등 또는 평등한 교육 실현을 목적으로 사회 취약계층을 일차적 대상으로 하는 교육정책이 다수 추진되었다. 빈곤층 아동·청소년, 장애 아동·청소년, 이주 배경 아동·청소년 등을 중심으로 이들의 규모, 교육적 배치 및 분류, 대상 선정의 기준과 범위 등에 대해 살펴보고자 한다.

가. 빈곤층 아동·청소년의 규모 및 현황

한국의 아동 빈곤율¹⁵⁾은 최근 낮아지고 있는 편이다. 가처분 소득을 기준으로 할 때와 근로소득을 기준으로 할 때 아동 빈곤율의 차이는 있지만, 1990년대 이후 2000년대 중반에 다소 높았으나 그 이후로는 지속적으로 조금씩 낮아지는 추세를 보인다. 2인 이상

15) 아동빈곤율 = (빈곤선미만 가구에 사는 아동의 수/전체 아동수) × 100

도시 가구의 아동 빈곤율은 다음 <표 III-1>과 같다.

표 III-1 2인 이상 도시 가구의 아동빈곤율

| 연도 | 가처분소득 기준 (중위소득 50%) | 근로소득 기준 (중위소득 50%) |
|------|---------------------|--------------------|
| 1990 | 7.7 | 11.3 |
| 1995 | 8.7 | 11.6 |
| 2000 | 8.4 | 12.4 |
| 2005 | 10.8 | 15.9 |
| 2010 | 9.1 | 15.2 |
| 2011 | 9.5 | 15.1 |
| 2012 | 9.2 | 13.7 |
| 2013 | 8.0 | 12.5 |
| 2014 | 7.1 | 11.9 |
| 2015 | 7.4 | 13.2 |

※ 출처: 통계청(각년도) 가계동향조사 원자료, 여유진 외(2016: 124-125) 재인용

※ 주: 근로소득(중위50%미만) 기준

중위소득 50%를 기준으로 보았을 때 2005년에는 가처분 소득으로 보면 빈곤 아동의 비율이 10.8%, 근로소득으로 보면 15.9%였으나 2015년에는 7.4%, 13.2%로 낮아졌다. 전체 가구를 통해 2인 가구 이상 아동 빈곤율을 보아도 도시가구만 한정하였을 때와 유사한 경향성을 보인다. 2000년대 중후반 이후 지속적으로 감소하는 양상을 보이고 있다.

우리나라의 아동 빈곤율은 가구빈곤율과 비교하여 보면 다른 양상을 보인다. 도시가구에 한정해서 보면 2인 이상 가구의 빈곤율과 아동 빈곤율은 2~5%의 차이가 있다. 전체 가구의 빈곤율에 비해 아동빈곤율이 낮은 편이다. 아동이 없는 가구의 경우 노인을 포함할 가능성이 높고 노인 빈곤율이 높은 현실을 감안하면 전체 가구 빈곤율에 비해 아동빈곤율이 낮은 이유를 이해할 수 있다. 또한 도시 2인 가구 이상의 빈곤율은 다소간의 증감이 있으나 감소의 추세가 분명하게 드러나지 않는데, 아동이 있는 가구의 빈곤율은 낮아지는 것도 특징이다(여유진 외, 2016). 전체 지역의 2인 이상 가구의 아동 빈곤율을 가처분 소득 기준으로 추이를 살펴보아도 <표 III-2>에서 보듯이 전반적인 감소 추세를 확인할 수 있다. 빈곤 기준에 따라 아동빈곤율의 차이는 크지만 전반적인 감소 추세는 분명히 드러난다.

표 III-2 아동 빈곤율(가처분 소득 기준) 추이

| 연도 | 빈곤 기준 | 중위소득 40% | 중위소득 50% | 중위소득 60% |
|------|-------|----------|----------|----------|
| 2006 | | 5.6 | 10.1 | 16.8 |
| 2007 | | 5.7 | 10.7 | 18.1 |
| 2008 | | 5.1 | 9.9 | 16.1 |
| 2009 | | 4.5 | 8.8 | 16.6 |
| 2010 | | 4.9 | 8.5 | 13.3 |
| 2011 | | 4.7 | 8.9 | 13.9 |
| 2012 | | 4.9 | 8.6 | 14.4 |
| 2013 | | 4.0 | 7.5 | 14.1 |
| 2014 | | 3.3 | 7.0 | 13.6 |
| 2015 | | 3.8 | 6.9 | 11.3 |

우리나라 아동 빈곤율은 국제적인 수준으로 보아도 OECD 평균에 비하면 훨씬 낮은 편에 속한다. [그림 III-1]은 이를 잘 보여주고 있다. 2007년에 비해 2011년에는 아동빈곤율이 더욱 낮아졌다. 소득이 낮은 계층이 자녀 출산을 기피한 결과인지는 추후 분석을 통해 확인하여야 하겠지만, 아동빈곤율이 낮은 것은 노인 빈곤이나 청년빈곤만큼 현안이 될 정도가 아니라는 판단으로 연결될 우려가 있다(여유진 외, 2016).

그러나 아동빈곤율이 상대적으로 낮은 것으로 인해 아동 빈곤에 대한 정책적 관심을 약화시켜서는 안 될 것이다. 아동기 빈곤이 평생에 걸쳐 부정적인 영향을 받을 수 있다는 점, 빈곤 세습의 연쇄 작용의 출발점이라는 점 등을 고려하면 정책적 관심을 소홀히 해서는 안 될 것이다.

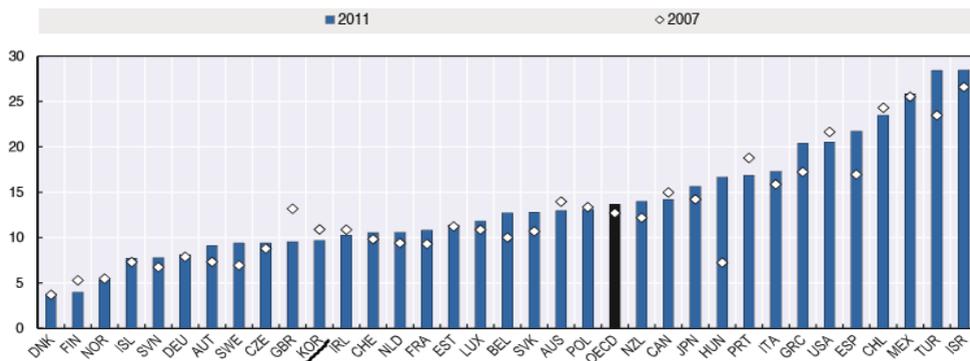


그림 III-1 아동빈곤율 국제비교

※ 출처: OECD (2015: 153). How's Life? 2015: Measuring Well-being.

나. 장애 아동 및 청소년의 규모와 현황

여타 국가와 비교했을 때 우리나라 특수교육대상자 비율은 매우 낮은 편이다. 아래 [그림 III-2]는 우리나라 특수교육 대상자 현황을 시계열적으로 보여준다.

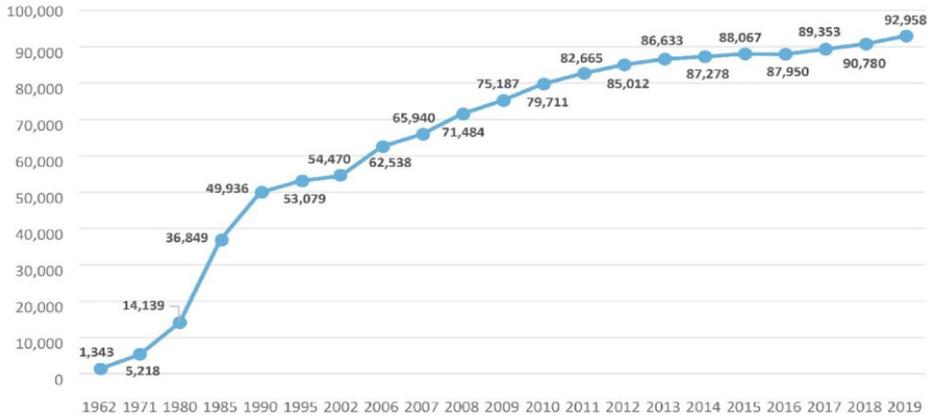


그림 III-2 특수교육대상자 추이(1962~2019)

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

1962년 이래 특수교육대상자가 꾸준히 증가해 온 것을 알 수 있다. 2019년 현재 총 특수교육대상자는 92,958명이다. 이는 전체 학생의 약 1.4%에 해당한다. 미국의 경우, 특수교육대상자 비율은 2014년 기준 약 8.7%였다. 우리나라의 약 6배다. 독일은 2013년도 기준 전체 학생의 약 6%, 일본은 약 2.5%, 핀란드는 2011년 기준 8.5%였다(박해룡 등, 2014). 특수교육대상자가 잘 선별되지 않는 이유는 학부모의 반대, 낙인에 대한 염려, 일반교사의 의뢰 회피 등 여러 요인이 복합적으로 작용하고 있기 때문이다.¹⁶⁾ 서울 지역 34개 사립초등학교 183명 담임교사들 중 125명(68.3%)은 특수교육요구 학생을 ‘특수교육대상 학생’으로 의뢰할 의향이 없었다. 응답교사 중 58명(31.7%)만이 특수교육대상 학생으로 공식적으로 의뢰할 의향이 있다고 응답하였다. 의뢰할 의향이 없는 125명(68.3%)의 교사가 의뢰하지 않을 이유 중 높은 빈도 상위 3가지는 부모의 반대(29.5%), 추가 지원이 불가능한 학교 상황(25.6%), 특수교육대상 학생이란 낙인에 대한 염려

16) 박승희, 문주연, 이성아, 한경인 (2019). 서울 지역 사립초등학교의 특수교육요구 학생의 현황과 지원실태 및 교사의 통합교육 인식. 특수교육, 18(1), 111-141.

(22.7%)로 나타났다. 또한, 담임교사들이 특수교육대상자로 의뢰하지 않을 이유로 ‘의뢰할 절차’를 모른다고 응답한 것이 4위로 나타났다.

특수교육대상자의 배치 현황은 아래 <표 III-3>과 같다.

표 III-3 특수교육 대상자 배치현황 (2015-2019)

| 연도 | 특수학교 및 특수교육지원센터 | 일반학교 | 전체 |
|------|------------------|------------------|-----------------|
| 2015 | 26,094 (29.6) | 61,973 (70.4) | 88,097 (100) |
| 2016 | 25,961 (29.5) | 61,989 (70.5) | 87,950 (100) |
| 2017 | 26,199 (29.3) | 63,154 (70.7) | 89,353 (100) |
| 2018 | 26,337 (29.0) | 64,443 (71.0) | 90,780 (100) |
| 2019 | 26,459 (28.4) | 66,499 (71.6) | 92,958 (100) |

※ 출처 : 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

2019년 현재 특수교육대상자의 71.6%는 일반학교에, 28%는 특수학교에 배치되어 있다. 2015년 이래 일반학교 배치 비율이 근소하게 증가하고, 그에 비해 특수학교 및 특수교육지원센터 배치 비율은 감소하고 있다. 그러나 증가 또는 감소 추세가 확연하다고 하기는 어렵다. 일반학교 중 완전통합학급에는 전체 특수교육대상자의 16.9%가 배치되어 있다. 일반학교 환경인 특수학급 배치 학생 수는 완만하긴 하지만 지속적으로 증가해오고 있다(교육부, 2019a). 아래 [그림 III-3]은 특수학급 학생 수 추이 현황을 보여준다.

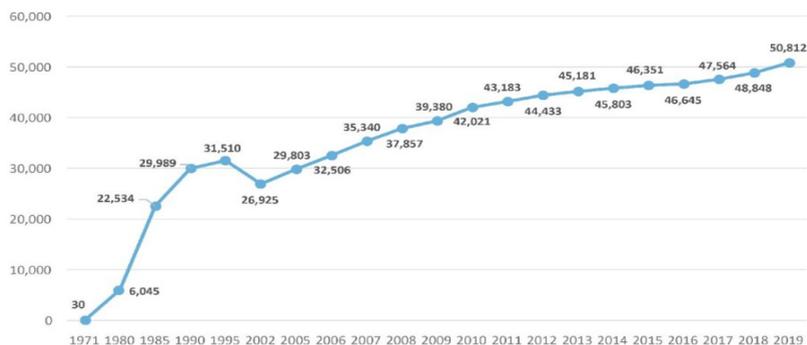


그림 III-3 특수학급 학생 수 추이(1971~ 2019)

※ 출처 : 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

완전통합학급에 배치되는 특수교육대상자 비율은 2013년까지는 가파르게 증가되어 오다가 그 이후에는 완만하게 하향 감소하고 있다.

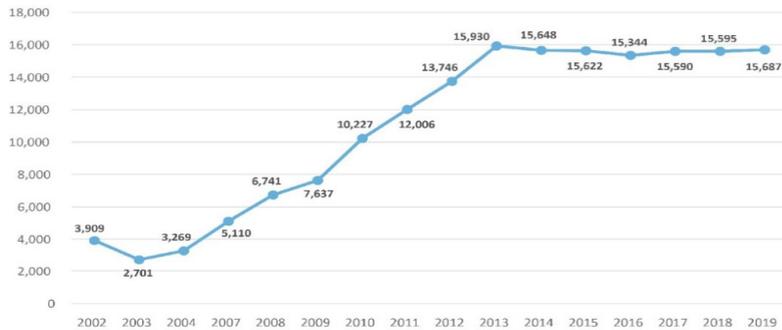


그림 III-4 연도별 일반학급(전일제 통합학급) 학생 수

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

통합학급 학생 수 감소는 전체 학생 수 감소에 기인하는 것이라고 생각될 수도 있지만, 전체 특수교육대상자 수와 특수학급 배치 학생 수가 완만하게나마 매년 증가하고 있는 점을 감안하면 그 이유를 조사해볼 필요가 있다. 통합교육 정도의 정체 원인으로서는 첫째, 특수교육대상자 장애정도가 중증, 중복화되어 통합하기 어려워졌기 때문일 수 있다. 둘째, 통합교육 여건이 만족스럽지 않아 통합교육 배치 환경을 선호하지 않기 때문일 수 있다.

특수교육대상자의 장애 유형별 현황은 아래 <표 III-4>와 같다.

표 III-4 연도별 장애영역별 학생 현황 (2015-2019)

(단위: 명, %)

| 연도 | 시각 장애 | 청각 장애 | 지적 장애 | 지체 장애 | 정서 행동 장애 | 자폐성 장애 | 의사 소통 장애 | 학습 장애 | 건강 장애 | 발달 지체 | 전체 |
|------|-------------|-------------|---------------|---------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 2015 | 2,088 (2.4) | 3,491 (4.0) | 47,716 (54.2) | 11,134 (12.6) | 2,530 (2.9) | 10,045 (11.4) | 2,045 (2.3) | 2,770 (3.1) | 1,935 (2.2) | 4,313 (4.9) | 88,087 (100) |
| 2016 | 2,035 (2.3) | 3,401 (3.9) | 47,258 (53.7) | 11,016 (12.5) | 2,221 (2.5) | 10,985 (12.5) | 2,089 (2.4) | 2,327 (2.7) | 1,675 (1.9) | 4,940 (5.6) | 87,950 (100) |
| 2017 | 2,026 (2.3) | 3,358 (3.8) | 48,084 (53.8) | 10,777 (12.0) | 2,269 (2.5) | 11,422 (12.8) | 2,038 (2.3) | 2,040 (2.3) | 1,626 (1.8) | 5,713 (6.4) | 89,353 (100) |
| 2018 | 1,981 (2.2) | 3,268 (3.6) | 48,747 (53.7) | 10,439 (11.5) | 2,221 (2.4) | 12,158 (13.4) | 2,081 (2.3) | 1,627 (1.8) | 1,758 (1.9) | 6,502 (7.2) | 90,780 (100) |
| 2019 | 1,937 (2.1) | 3,225 (3.5) | 49,624 (53.4) | 10,200 (11.0) | 2,182 (2.3) | 13,105 (14.1) | 2,204 (2.4) | 1,409 (1.5) | 1,763 (1.9) | 7,309 (7.8) | 92,958 (100) |

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

장애영역별로는 지적장애(53.4%), 자폐성장애(14.1%), 지체장애(11.0%) 순으로 집단 규모가 크다. 미국의 경우, 2014년 기준 학습장애(39.2%), 의사소통장애(17.6%), 기타 건강장애(14.4%), 자폐성장애(8.6%) 순이다. 우리나라 학습장애 학생 비율(1.5%)이 특히 낮은 이유와 정확한 실태에 대한 정밀 심층 조사가 필요하다. 일반학생과 특수교육 대상자 사이에 끼어 있는 약 13~15% 정도 경계선급 학생(인지 및 정서 측면에서 또래보다 아주 심하지는 않지만 어느 정도 심한 지원 요구를 가진 학생들)들의 포용적 교육에 관한 규정이나 장치는 극히 미미한 수준이다.

다. 이주배경 아동·청소년의 규모와 현황

통계청의 <다문화인구동태>에 의하면, 2008~2017년 다문화 출생아 현황은 아래 <표 III-5>와 같다.

표 III-5 다문화 출생아(2008-2017)

(단위: 명, %)

| 구분 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 전체 출생아(A) | 465,892 | 444,849 | 470,171 | 471,265 | 484,550 | 436,455 | 435,435 | 438,420 | 406,243 | 357,771 |
| 다문화부모 출생아(B) | 13,443 | 19,024 | 20,312 | 22,014 | 22,908 | 21,290 | 21,174 | 19,729 | 19,431 | 18,440 |
| 비중(B/A) | 2.9 | 4.3 | 4.3 | 4.7 | 4.7 | 4.9 | 4.9 | 4.5 | 4.8 | 5.2 |

※ 전체 출생아: 한국인부모 출생아¹⁷⁾+다문화부모 출생아¹⁸⁾(부모국적 미상(기아, 영아사망 등) 포함)

※ 출처: 통계청(2018). 다문화 인구동태.

전체 출생아는 한국인부모와 다문화부모 출생아를 모두 포함하고, 다문화 출생아 비중은 전체 출생아 중 다문화부모 출생아가 차지하는 비중이다. 2008년 다문화 출생아 비중은 2.9%로 전체 출생아 465,892명 대비 13,443명이었다. 2008년 대비 2009년 다문화 출생아 비중은 1.4%p 증가했고, 연이어 2010년 대비 2011년에도 0.4%p 증가했다. 2010년 이후 다문화 출생아 비중은 일관되게 4% 후반을 유지했고, 2017년에는 전체 출생아 중 다문화 출생아 비중이 5.2%로 지난 10년 중 가장 높았다. 한국에서 출생하는

17) 한국인부모: 부모 모두 출생 기준 한국인인 경우

18) 다문화부모: 부모 모두 또는 부모 중 한 쪽이 외국인 또는 귀화자인 경우로 외국인 모(출생기준 한국인 부와 외국인 모로부터의 출생), 외국인 부(외국인 부와 출생기준 한국인 모로부터의 출생), 귀화자(부와 모 중 한쪽이 귀화자 또는 부모 모두 귀화자인 경우)

100명의 아이 중 적어도 5명의 아이는 이주배경 자녀임을 의미한다.

행정안전부의 <지방자치단체외국인주민현황>에 의하면, 외국인 주민 자녀의 연령별 현황은 아래 <표 III-6>과 같다. 외국인주민 자녀에는 국내출생, 귀화자 및 외국인을 포함한다.¹⁹⁾ 외국인주민 자녀의 연령은 크게 만6세 이하, 만7~12세, 만13~15세, 만16~18세로 구분되며 미성년자만 집계된다. 2007~2015년까지의 자료는 연령별 국제결혼가정 자녀로 통계표가 제공되고 있으며, 1세별 자료는 제공되지 않는다. 따라서 2016~2017년 자료와 다소 차이가 있다.

표 III-6 외국인주민 자녀의 연령별 분포(2007-2017)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 만6세 이하 | | 만7~12세 | | 만13~15세 | | 만16~18세 | |
|------|---------|---------|------|--------|------|---------|-----|---------|-----|
| 2017 | 222,455 | 115,085 | 51.7 | 81,826 | 36.8 | 15,753 | 7.1 | 9,791 | 4.4 |
| 2016 | 201,333 | 113,506 | 56.4 | 56,768 | 28.2 | 17,453 | 8.7 | 13,606 | 6.8 |
| 2015 | 207,693 | 117,877 | 56.8 | 56,108 | 27.0 | 18,827 | 9.1 | 14,881 | 7.2 |
| 2014 | 204,204 | 121,310 | 59.4 | 49,929 | 24.5 | 19,499 | 9.5 | 13,466 | 6.6 |
| 2013 | 191,328 | 116,696 | 61.0 | 45,156 | 23.6 | 18,395 | 9.6 | 11,081 | 5.8 |
| 2012 | 168,583 | 104,694 | 62.1 | 40,235 | 23.9 | 15,038 | 8.9 | 8,616 | 5.1 |
| 2011 | 151,154 | 93,537 | 61.9 | 37,590 | 24.9 | 12,392 | 8.2 | 7,635 | 5.1 |
| 2010 | 121,935 | 75,776 | 62.1 | 30,587 | 25.1 | 8,688 | 7.1 | 6,884 | 5.6 |
| 2009 | 107,689 | 64,040 | 59.5 | 28,922 | 26.9 | 8,082 | 7.5 | 6,645 | 6.2 |
| 2008 | 58,007 | 33,140 | 57.1 | 18,691 | 32.2 | 3,672 | 6.3 | 2,504 | 4.3 |
| 2007 | 44,258 | 26,445 | 59.8 | 14,392 | 32.5 | 2,080 | 4.7 | 1,341 | 3.0 |

※ %: 전체 자녀수 대비 해당 연령의 자녀수가 차지하는 비중

※ 2016~2017(11.1.기준, 외국인주민 자녀), 2007~2015(1.1.기준, 국제결혼가정 자녀)

※ 출처: 통계청 (2018b). 2017 지방자치단체 외국인주민 현황.

2017년 외국인주민 자녀는 222,455명이고 2007년 대비 402.6% 증가하였다. 2008년 대비 2009년 외국인주민 자녀수가 큰 폭으로 증가한 것에 대해 여성가족부는 2009년부터 결혼이민자의 배우자 정보를 활용해 조사한 것이 그 원인이라고 분석했다(여성가족부, 2018a). 특히 만6세 이하 취학 전 자녀의 경우 2012년 62.1%(104,694명)로 가장 비중이 컸고, 2017년 51.7%(115,085명)로 낮아졌다. 하지만 지난 10년간 일관되게 외국인주민 자녀 전체의 절반 이상을 차지한다. 초등학교 연령인 만7~12세 자녀 36.8%,

19) 90일 이하 단기 체류자격의 외국인은 제외

중학생 연령인 만13~15세 자녀 7.1%, 고등학생인 만16~18세 자녀 4.4%로 나타났다. 이처럼 지난 10년 학령기 외국인주민 자녀의 비중은 상대적으로 낮은 편이었지만, 최근 5년간 초등학교 학령기인 만7~12세 자녀 비중이 12.9%p 증가했다. 이러한 경향은 당분간 지속되고 향후 만6세 이하 자녀들이 학령기에 진입하는 시기에 따라 단계적으로 초·중·고등학교로 이어질 것으로 판단된다. 향후 5년 이내 상급학교에 진학하는 다문화학생 비중이 크게 증가할 것으로 예측된다.

부모 국적을 살펴보면, 2007~2010년 기간에 한국계 중국을 포함한 중국 국적 부모의 자녀가 전체의 절반을 차지했으나 이후 점차 줄어드는 추세다.

표 III-7 부모의 국적별 외국인주민 자녀(2007~2017)

(단위: 명, %)

| 구분 | 중국 | | 베트남 | | 필리핀 | | 일본 | | 기타 | |
|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| 2017 | 81,287 | 36.5 | 71,864 | 32.3 | 22,270 | 10.0 | 6,886 | 3.1 | 40,148 | 18.0 |
| 2016 | 74,573 | 37.0 | 56,468 | 28.0 | 20,146 | 10.0 | 9,485 | 4.7 | 40,661 | 20.2 |
| 2015 | 75,790 | 38.4 | 57,464 | 29.1 | 19,918 | 10.1 | 7,773 | 3.9 | 36,605 | 18.5 |
| 2014 | 82,714 | 40.5 | 54,737 | 26.8 | 19,568 | 9.6 | 18,185 | 8.9 | 28,910 | 14.2 |
| 2013 | 79,378 | 41.5 | 49,458 | 25.8 | 18,020 | 9.4 | 17,806 | 9.3 | 26,666 | 13.9 |
| 2012 | 72,509 | 43.0 | 41,238 | 24.5 | 15,820 | 9.4 | 16,237 | 9.6 | 22,779 | 13.5 |
| 2011 | 68,038 | 45.0 | 34,256 | 22.7 | 13,937 | 9.2 | 14,510 | 9.6 | 20,413 | 13.5 |
| 2010 | 61,204 | 50.2 | 27,517 | 22.6 | 11,926 | 9.8 | 5,734 | 4.7 | 15,554 | 12.8 |
| 2009 | 54,601 | 50.7 | 22,491 | 20.9 | 10,687 | 9.9 | 6,838 | 6.3 | 13,072 | 12.1 |
| 2008 | 27,570 | 47.5 | 8,194 | 14.1 | 6,378 | 11.0 | 6,508 | 11.2 | 9,357 | 16.1 |
| 2007 | 21,917 | 49.5 | 5,062 | 11.4 | 6,013 | 13.6 | 6,016 | 13.6 | 5,250 | 11.9 |

※ 중국(한국계중국 포함), 기타(몽골, 태국, 미국, 대만, 러시아 등 그 밖의 국가)

※ 출처: 통계청 (2018b). 2017 지방자치단체 외국인주민 현황.

한편 지난 10년간 베트남 국적의 외국인주민 자녀가 지속적으로 증가했다. 특히 베트남 국적 부모의 자녀수가 2007년 5,062명 대비 2017년 71,846명으로 1,319.7% 증가율을 기록했다. 이에 2017년 중국(한국계 중국 포함)과 베트남 국적 부모의 자녀는 각각 36.5%, 32.3%로 비슷한 수준이 되었다. 최근에는 기타국적 비중이 10% 이상을 차지하고, 몽골, 태국, 미국, 대만, 러시아 등 국적의 다양성도 증가하는 추세를 확인할 수 있다.

2010년부터 다문화학생 통계자료를 수집하고 있는 <교육통계>를 이용해 초·중·고 이주배경 학생 현황을 검토하면, 다음의 <표 III-8>과 같다.

표 III-8 다문화학생 현황(2012-2018)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체학생 | 다문화학생 | | | | 다문화학생 비율 | | | | |
|------|-----------|---------|------|------|-------|----------|------|------|------|------|
| | | 계 | 국내출생 | 중도입국 | 외국인자녀 | 계 | 초 | 중 | 고 | 각종학교 |
| 2018 | 5,592,792 | 122,212 | 80.4 | 6.8 | 12.8 | 2.19 | 3.43 | 1.35 | 0.69 | 5.02 |
| 2017 | 5,733,132 | 109,387 | 81.6 | 7.1 | 11.2 | 1.91 | 3.09 | 1.15 | 0.62 | 4.76 |
| 2016 | 5,890,949 | 99,186 | 79.8 | 7.5 | 12.7 | 1.68 | 2.77 | 1.03 | 0.56 | 3.90 |
| 2015 | 6,097,297 | 82,536 | 82.5 | 7.6 | 9.9 | 1.35 | 2.22 | 0.87 | 0.46 | 4.73 |
| 2014 | 6,294,148 | 67,806 | 84.8 | 8.3 | 6.9 | 1.08 | 1.77 | 0.73 | 0.37 | 4.08 |
| 2013 | 6,489,349 | 55,780 | 82.1 | 8.8 | 9.0 | 0.86 | 1.41 | 0.63 | 0.26 | 3.59 |
| 2012 | 6,730,467 | 46,954 | 85.3 | 9.1 | 5.6 | 0.70 | 1.14 | 0.52 | 0.18 | 1.92 |

※ 다문화학생 비율: 다문화학생/전체학생 × 100

※ 국내출생: 한국인 부(모)와 외국인 모(부) 사이에 태어난 자녀 중 국내에서 출생한 자녀; 중도입국: 한국인 부(모)와 외국인 모(부) 사이에 태어난 자녀 중 한국국적 취득여부와 관계없이 외국에서 출생하여 부모와 함께 중도에 국내로 입국한 자녀; 외국인자녀: 부모가 모두 외국인인면서 한국에 함께 거주하고 있는 가정의 자녀

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계서비스 <https://kess.kedi.re.kr> (2019.04.30. 인출)

2018년 다문화학생은 122,212명으로 2012년 46,954명 대비 160.3% 급증했고, 이는 매년 약 1.3만명씩 증가한 것과 같다. 전체 학생 대비 다문화학생 비율은 2012년 0.70%에서 2018년 2.19%로 1.49%p 증가했다. 특히, 초등학교의 다문화학생 비율은 2012년 1.14%(33,740명)에서 2018년 3.43%(93,027명)로 2.29%p 큰 폭으로 증가했는데 이는 중학교 0.83%p, 고등학교 0.51%p의 약 3~4배 수준이다. 이처럼 학교급이 낮을수록 다문화학생 비율이 꾸준히 증가하는 추세가 확인되었다. 한편 전체 학생은 2012년 대비 2018년 약 114만 명(16.9%) 감소했고, 이는 연평균 약 19만 명씩 감소한 것이다. 이상과 같이 한국사회의 초·중·고 학생규모는 가파른 감소 추세임에 반하여 다문화학생 비율은 꾸준히 증가하는 상반된 경향이 확인되었다.

2018년 전체²⁰⁾ 다문화학생 122,212명 중 국내출생 80.4%(98,263명), 중도입국 6.8%(8,320명), 외국인자녀 12.8%(15,629명)로 나타났다. 2012년 이후 국내출생 비중이 80% 이상의 높은 비중을 차지하고 있으나 2014년 이후 일관된 감소추세를 유지하고 있다. 반면 외국인자녀 비중은 2012년 5.6% 대비 2018년 12.8%로 7.2%p 큰 폭 증가했다. 이처럼 2010년대 초·중반 시기에 다문화학생의 90% 이상은 국내출생 및 중도입국이었으나, 2010년대 후반에 접어들면서 국내출생 및 중도입국 비율은 80% 후반대로 낮아

20) 초·중·고·각종학교 모두 포함한 다문화학생 수

졌다. 반면 외국인자녀 비율이 10% 이상을 차지하는 등 지난 10년간 한국사회 이주배경 학생의 구성이 점차 다양화되었음을 알 수 있다.

2018년 다문화학생의 초·중·고 학교급별 및 지역별 분포를 살펴보았다.

표 III-9 다문화학생 지역별 분포 현황(2018)

(단위: %)

| 구분 | 지역별 분포 | | | | 국내출생 | | | | 중도입국 및 외국인자녀 | | | |
|----|--------|-------|-------|-------|------|------|------|------|--------------|------|------|------|
| | 계 | 초 | 중 | 고 | 계 | 초 | 중 | 고 | 계 | 초 | 중 | 고 |
| 서울 | 13.2 | 12.8 | 14.9 | 12.9 | 63.4 | 64.4 | 58.2 | 64.7 | 36.6 | 35.6 | 41.8 | 35.3 |
| 부산 | 4.2 | 4.4 | 3.8 | 3.5 | 87.7 | 90.1 | 79.7 | 76.5 | 12.3 | 9.9 | 20.3 | 23.5 |
| 대구 | 3.2 | 3.4 | 2.6 | 2.6 | 85.9 | 87.7 | 74.5 | 84.4 | 14.1 | 12.3 | 25.5 | 15.6 |
| 인천 | 5.7 | 5.5 | 6.7 | 5.1 | 74.1 | 76.1 | 69.9 | 63.8 | 25.9 | 23.9 | 30.1 | 36.2 |
| 광주 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 83.4 | 86.2 | 76.9 | 69.5 | 16.6 | 13.8 | 23.1 | 30.5 |
| 대전 | 2.1 | 2.2 | 1.9 | 1.6 | 89.0 | 90.0 | 88.1 | 78.2 | 11.0 | 10.0 | 11.9 | 21.8 |
| 울산 | 2.3 | 2.4 | 2.0 | 1.7 | 84.5 | 86.6 | 78.0 | 71.1 | 15.5 | 13.4 | 22.0 | 28.9 |
| 세종 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.4 | 86.3 | 87.7 | 84.9 | 72.5 | 13.7 | 12.3 | 15.1 | 27.5 |
| 경기 | 23.9 | 23.8 | 24.3 | 23.2 | 70.0 | 71.2 | 66.2 | 66.0 | 30.0 | 28.8 | 33.8 | 34.0 |
| 강원 | 3.4 | 3.0 | 4.1 | 5.4 | 94.3 | 95.2 | 92.3 | 92.9 | 5.7 | 4.8 | 7.7 | 7.1 |
| 충북 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4.4 | 86.4 | 87.7 | 79.0 | 87.3 | 13.6 | 12.3 | 21.0 | 12.7 |
| 충남 | 6.6 | 6.6 | 6.9 | 6.0 | 84.8 | 86.0 | 79.7 | 83.3 | 15.2 | 14.0 | 20.3 | 16.7 |
| 전북 | 5.5 | 5.3 | 5.5 | 7.0 | 95.0 | 95.7 | 92.8 | 94.0 | 5.0 | 4.3 | 7.2 | 6.0 |
| 전남 | 7.0 | 6.6 | 7.6 | 10.3 | 94.5 | 95.6 | 91.6 | 92.0 | 5.5 | 4.4 | 8.4 | 8.0 |
| 경북 | 6.7 | 7.0 | 5.8 | 6.3 | 92.2 | 92.7 | 89.5 | 91.8 | 7.8 | 7.3 | 10.5 | 8.2 |
| 경남 | 7.8 | 8.3 | 5.9 | 6.1 | 90.6 | 91.9 | 81.9 | 89.3 | 9.4 | 8.1 | 18.1 | 10.7 |
| 제주 | 1.4 | 1.6 | 1.1 | 1.0 | 81.6 | 82.5 | 76.3 | 80.2 | 18.4 | 17.5 | 23.7 | 19.8 |
| 합계 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 80.6 | 81.9 | 75.3 | 78.2 | 19.4 | 18.1 | 24.7 | 21.8 |

※출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>)

우선 전체²¹⁾ 다문화학생 121,783명 중 초등학생이 76.4%(93,027명)로 대부분을 차지했고, 중학교는 14.8%(18,068명), 고등학교는 8.8%(10,688명) 수준이었다. 다만, 초등학생들이 상급학교로 진학하는 향후 3~5년 시점에 중·고등학교의 다문화학생 비율이 크게 증가할 것으로 보인다. 지역별로는 전체 다문화학생 121,783명 중 37.1%(45,084

21) 각종학교를 제외한 다문화학생 수

명이 서울과 경기 지역에 분포한다. 밀집도가 가장 높은 경기도에 23.9%(29,061명), 서울에 13.2%(16,023명)의 다문화학생들이 분포하고 있다. 다음으로 경남 7.8%, 경북 6.7%, 충남 6.6%, 인천 5.7%, 전북 5.5%이고 그 밖의 지역은 4% 미만이었다. 한편 가장 낮은 지역은 세종 0.5%(583명)이었고, 다음은 제주 1.4%(1,760명)로 나타났다. 서울과 경기 지역의 다문화학생 비중은 초등학교 36.6%, 중학교 39.2%, 고등학교 36.1%로 나타났다. 이처럼 모든 학교급에서 일관되게 서울과 경기 지역의 다문화학생 밀집도가 높게 나타났다. 특히 중학교는 약 40%의 다문화학생이 서울과 경기 지역에 재학하고 있는 것으로 확인되었다. 경기 지역의 초·중·고 다문화학생은 2.9만 명으로 17개 시·도 중 가장 많고, 초등학교 다문화학생의 23.8%가 경기도에 분포되어 있다. 다음으로 서울 지역 초등학교생이 전체의 12.8%를 차지했다.

2018년 다문화학생은 국내출생 80.6%, 중도입국 및 외국인자녀 19.4%로 국내출생이 대부분을 차지하는 특징이 있다. 특히 전북 95.0%, 전남 94.5%, 강원 94.3%, 경북 92.2%로 국내출생 비율이 평균을 크게 상회하는 수준이었다. 상대적으로 국내출생 비율이 낮은 곳은 서울 63.4%, 경기 70.0%, 인천 74.1%이었고, 그 외 지역은 모두 80-90% 이상이 국내출생 다문화학생으로 구성되었다. 이처럼 경기와 서울은 다문화학생 밀집도가 높고, 다른 지역 대비 중도입국 및 외국인자녀 비중이 상대적으로 높은 특징을 보였다. 중도입국 및 외국인 자녀 비중이 가장 높은 지역은 서울 36.6%, 경기 30.0%로 나타났다. 가장 낮은 지역은 전북 5.0%, 전남 5.5%, 강원 5.7% 등으로 지역별 다문화학생 구성 및 분포는 매우 상반된 모습을 보였다.

2014~2018년 학교급별 다문화학생 평균비율을 살펴보았다.

표 III-10 최근 5년간 다문화학생 평균비율

(단위: %)

| 구분 | 최근 5년간 평균 | | | | | 2013 | | | | | 2018 | | | | |
|----|-----------|------|------|-----|-----|------|------|------|-----|-----|------|------|------|-----|-----|
| | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 |
| 서울 | 1.4 | 2.6 | 1.9 | 0.9 | 0.4 | 0.8 | 1.6 | 1.0 | 0.5 | 0.2 | 1.8 | 3.1 | 2.5 | 1.2 | 0.5 |
| 부산 | 1.2 | 2.5 | 1.5 | 0.7 | 0.3 | 0.6 | 1.4 | 0.8 | 0.5 | 0.2 | 1.6 | 3.1 | 2.3 | 0.9 | 0.4 |
| 대구 | 1.0 | 2.3 | 1.3 | 0.5 | 0.3 | 0.4 | 1.1 | 0.6 | 0.3 | 0.1 | 1.4 | 2.8 | 2.2 | 0.7 | 0.4 |
| 인천 | 1.6 | 2.9 | 2.0 | 1.1 | 0.5 | 0.8 | 1.7 | 1.1 | 0.6 | 0.2 | 2.2 | 3.7 | 2.8 | 1.6 | 0.6 |
| 광주 | 1.1 | 2.4 | 1.4 | 0.7 | 0.4 | 0.5 | 1.2 | 0.7 | 0.4 | 0.1 | 1.6 | 3.2 | 2.1 | 1.0 | 0.5 |
| 대전 | 1.0 | 2.3 | 1.4 | 0.5 | 0.3 | 0.5 | 1.2 | 0.6 | 0.3 | 0.2 | 1.5 | 2.9 | 2.1 | 0.8 | 0.3 |

| 구분 | 최근 5년간 평균 | | | | | 2013 | | | | | 2018 | | | | |
|----|-----------|------|------|-----|-----|------|------|------|-----|-----|------|------|------|-----|-----|
| | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 | 계 | 초(저) | 초(고) | 중 | 고 |
| 울산 | 1.5 | 3.2 | 1.9 | 0.8 | 0.3 | 0.6 | 1.6 | 0.7 | 0.4 | 0.1 | 2.0 | 3.6 | 3.0 | 1.2 | 0.5 |
| 세종 | 1.3 | 2.4 | 1.3 | 0.7 | 0.6 | 1.0 | 2.0 | 0.9 | 0.8 | 0.4 | 1.3 | 2.1 | 1.7 | 0.7 | 0.5 |
| 경기 | 1.5 | 2.8 | 1.8 | 0.9 | 0.5 | 0.8 | 1.5 | 1.0 | 0.5 | 0.2 | 1.9 | 3.3 | 2.6 | 1.2 | 0.6 |
| 강원 | 2.1 | 3.7 | 2.6 | 1.6 | 1.1 | 1.4 | 2.5 | 1.7 | 1.2 | 0.5 | 2.5 | 4.3 | 3.2 | 1.9 | 1.2 |
| 충북 | 2.1 | 4.1 | 2.6 | 1.3 | 0.8 | 1.2 | 2.4 | 1.5 | 0.9 | 0.4 | 2.8 | 4.9 | 3.8 | 1.7 | 1.0 |
| 충남 | 2.5 | 4.8 | 3.1 | 1.6 | 0.8 | 1.4 | 2.8 | 1.5 | 1.1 | 0.4 | 3.3 | 5.8 | 4.5 | 2.2 | 1.0 |
| 전북 | 2.4 | 4.9 | 3.0 | 1.6 | 0.9 | 1.4 | 2.7 | 1.8 | 1.0 | 0.5 | 3.2 | 5.9 | 4.3 | 2.0 | 1.2 |
| 전남 | 3.3 | 6.2 | 3.9 | 2.4 | 1.4 | 1.9 | 3.4 | 2.5 | 1.6 | 0.6 | 4.3 | 7.2 | 5.7 | 2.9 | 1.9 |
| 경북 | 2.2 | 4.8 | 2.8 | 1.2 | 0.6 | 1.1 | 2.4 | 1.3 | 0.8 | 0.3 | 3.0 | 5.5 | 4.5 | 1.7 | 0.9 |
| 경남 | 1.8 | 4.0 | 2.2 | 1.0 | 0.5 | 0.8 | 1.7 | 1.0 | 0.6 | 0.2 | 2.5 | 4.5 | 3.6 | 1.2 | 0.6 |
| 제주 | 1.5 | 3.3 | 1.8 | 0.7 | 0.4 | 0.7 | 1.5 | 0.8 | 0.4 | 0.1 | 2.2 | 4.4 | 2.8 | 1.0 | 0.5 |
| 전체 | 1.6 | 3.2 | 2.1 | 1.0 | 0.5 | 0.9 | 1.8 | 1.1 | 0.6 | 0.3 | 2.2 | 3.9 | 3.0 | 1.4 | 0.7 |

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>)

초등학교는 1~3학년인 저학년과 4~6학년인 고학년으로 구분했다. 최근 5년간 다문화 학생 평균비율은 초등학교 저학년 3.2%, 초등학교 고학년 2.1%, 중학교 1.0%, 고등학교 0.5%로 학교급이 낮을수록 다문화학생 비율이 높았다. 또한 2013년 대비 2018년을 비교해보면 초등학교 저학년 2.1%p, 초등학교 고학년 1.1%p로 학교급이 낮을수록 다문화 학생 비율 증가폭이 두드러진다. 초등학교 저학년의 경우 최근 5년간 다문화학생 평균비율이 가장 높았던 지역은 전남 6.2%, 전북 4.9%, 충남 4.8%, 경북 4.8% 순이었다. 특히 2018년 전남은 초등학교 저학년 7.2%, 초등학교 고학년 5.7%, 중학교 2.9%, 고등학교 1.9%로 초·중·고 모두 다문화학생 비율이 전국 평균 대비 2배 이상 높았다. 이상과 같이 전체 다문화학생의 약 40%는 서울 및 경기를 포함한 수도권에 밀집되어 있다. 그런데 수도권 학생 규모가 상당하여 전체 학생 대비 다문화학생 비율은 2% 이하로 낮았다. 반면 도지역 특히 전남, 전북, 충북, 충남, 경북 지역의 다문화학생 비율은 3~4%로 전국 평균 2.2% 보다 높은 수준이었다. 이러한 배경에는 학생수 감소 지역인 동시에 전체 학생 중 다문화학생 비중이 높은 시군구가 다수 포함되었기 때문인 것으로 판단된다.

시군구별 다문화학생 밀집도 분석을 위해 2012~2018년 다문화학생 비율 10% 이상인 지역과 1% 미만인 지역을 나타냈다. 2018년 229개 시군구 기준을 사용했다.

표 III-11 시군구별 다문화학생 분포현황(2012-2018)

(단위: %)

| 구분 | 시군구 | | 다문화학생 비율 | | | | | | 중도입국+외국인자녀 다문화학생 비중 | | | | | | | |
|--------|-----|-----|----------|------|------|------|------|------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| 10% 이상 | 전북 | 진안군 | 5.7 | 6.6 | 7.4 | 8.2 | 10.6 | 12.0 | 13.7 | 2.3 | 2.6 | - | 2.3 | 1.9 | 1.3 | 1.2 |
| | 전북 | 장수군 | 6.3 | 6.7 | 8.6 | 8.9 | 10.3 | 11.4 | 13.2 | 1.3 | 9.7 | 2.0 | 1.0 | 0.9 | 1.7 | 1.5 |
| | 전북 | 임실군 | 4.2 | 4.9 | 6.6 | 8.3 | 10.0 | 11.1 | 11.9 | 3.2 | 4.7 | 2.1 | 0.6 | 2.5 | 0.9 | 1.3 |
| | 전북 | 순창군 | 7.2 | 7.5 | 7.7 | 9.3 | 10.2 | 11.7 | 11.8 | 1.5 | - | 0.5 | - | - | 0.7 | - |
| | 경북 | 예천군 | 3.7 | 4.7 | 5.6 | 7.4 | 8.9 | 10.2 | 11.4 | 0.8 | 1.9 | 1.1 | 3.0 | 4.4 | 0.7 | 1.0 |
| | 충북 | 보은군 | 3.2 | 3.8 | 4.9 | 6.2 | 8.4 | 9.9 | 10.9 | 1.8 | 0.8 | 0.6 | 1.1 | - | 2.6 | 1.7 |
| | 충남 | 금산군 | 3.6 | 4.5 | 5.8 | 7.3 | 8.6 | 9.1 | 10.2 | 0.5 | 1.2 | 1.3 | 8.9 | 8.1 | 3.0 | 2.8 |
| | 전남 | 곡성군 | 4.4 | 5.7 | 6.1 | 7.0 | 8.2 | 9.0 | 10.0 | 0.7 | 7.0 | 4.0 | 3.1 | 4.2 | 2.7 | 3.4 |
| | 전남 | 신안군 | 3.0 | 3.7 | 3.9 | 5.8 | 7.4 | 8.9 | 10.0 | - | 7.9 | 2.2 | - | 1.3 | 1.7 | 2.6 |
| 1% 미만 | 서울 | 노원구 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.6 | 0.7 | 0.8 | 0.9 | 30.3 | 25.6 | 25.3 | 24.1 | 24.6 | 17.1 | 17.7 |
| | 경기 | 용인시 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.6 | 0.8 | 0.8 | 0.8 | 20.1 | 22.6 | 21.8 | 24.0 | 28.1 | 26.8 | 19.6 |
| | 충남 | 계룡시 | 0.2 | 0.2 | 0.4 | 0.5 | 0.7 | 0.7 | 0.8 | 6.7 | - | - | 3.0 | 2.2 | 2.3 | 1.8 |
| | 서울 | 송파구 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.6 | 0.7 | 0.8 | 0.8 | 23.9 | 27.0 | 22.5 | 23.4 | 27.6 | 25.1 | 26.8 |
| | 부산 | 동래구 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.5 | 0.6 | 0.7 | 0.7 | 19.3 | 21.0 | 14.4 | 11.0 | 8.3 | 9.2 | 11.1 |
| | 대구 | 수성구 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.5 | 15.8 | 25.9 | 19.6 | 16.5 | 16.2 | 17.4 | 17.4 |
| | 서울 | 강남구 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 20.5 | 28.8 | 30.0 | 21.3 | 29.8 | 16.2 | 23.4 |
| | 서울 | 서초구 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.5 | 29.4 | 42.3 | 29.7 | 31.2 | 31.2 | 24.1 | 18.8 |
| | 경기 | 과천시 | 0.2 | 0.2 | 0.3 | 0.3 | 0.4 | 0.4 | 0.4 | 5.3 | 25.0 | 25.0 | 18.8 | 25.0 | 20.0 | 15.4 |

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>)

2018년 다문화학생 비율 전국 평균 2.2% 대비 5배 이상인 10%를 상회하는 시군구는 총 9개(전북 4곳, 경북 1곳, 충북 1곳, 충남 1곳, 전남 2곳) 지역이었다. 9개 지역은 최근 5년간 다문화학생 평균비율이 일관되게 높았다. 또한 9개 지역의 전체 학생수를 살펴보면, 충남 금산군(4,500명)을 제외한 8개 지역 모두 전체 학생수가 3,000명 이하이면서 다문화학생 대부분이 국내출생으로 확인되었다. 전북 순창군은 2018년 다문화학생 비율이 11.8%이고 모두 국내출생이다. 경북 예천군 다문화학생 비율은 11.4%이고 99%가 국내출생으로 나타났다. 2018년 다문화학생 비율이 가장 높은 전북 지역의 진안군, 장수군, 임실군, 순창군은 2016년 이후 줄곧 10%를 상회하며 증가추세를 보였다. 한편 다문화학생 비율이 1% 미만인 9개(서울 4곳, 경기 2곳, 충남 1곳, 부산 1곳, 대구 1곳) 지역은 대부분 수도권이었다. 즉 서울의 노원구, 송파구, 강남구, 서초구, 그리고 경기 용인시와 과천시, 충남 계룡시, 부산 동래구, 대구 수성구였다. 또한 다문화학생 비율 10% 이상

인 시군구와 1% 미만인 지역의 학생 구성에서도 차이가 있었다. 즉 10% 이상인 시군구는 국내출생 비중이 높았던 반면 1% 미만인 시군구는 충남 계룡시를 제외하고 상대적으로 중도입국 및 외국인자녀 비중이 높았다. 2012-2018년 일관된 경향으로 확인된다. 중도입국 및 외국인 자녀 비중이 높은 지역은 서울 송파구 26.8%, 강남구 23.4% 순으로 나타났다.

2010년 이래 탈북청소년의 수는 아래 <표 III-12>와 같다.

표 III-12 연도별 탈북학생수(2010~2018)

(단위: 명, %)

| 대상 \ 연도 | '10 | '11 | '12 | '13 | '14 | '15 | '16 | '17 | '18 |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 초등학교 | 773 | 1021 | 1204 | 1,159 | 1,128 | 1,224 | 1,143 | 1,027 | 932 |
| 중학교 | 297 | 286 | 351 | 478 | 684 | 824 | 773 | 773 | 682 |
| 고등학교 | 347 | 374 | 437 | 385 | 371 | 427 | 601 | 601 | 751 |
| 전체 | 1,417 | 1,681 | 1,992 | 2,022 | 2,183 | 2,475 | 2,517 | 2,538 | 2,538 |

※ 출처: 한국교육개발원(2018). 탈북학생 통계 현황

2018년 현재 초등학교에서 고등학교에 이르기까지 정규학교에 총 2천 538명이 탈북학생이 재학하고 있다. 2010년 대비 천여 명 이상이 증가한 것이다. 한편, 학령초과, 가정사정 등의 이유로 대안교육시설에서 학업을 계속하고 있는 탈북 청소년도 있다. 전일제 대안교육시설(서울, 경기, 충남 소재)에 재학하고 있는 8-24세 탈북 학생은 2018년 6월 현재 267명이다.²²⁾

2 포용적 교육의 현황²³⁾

포용적 교육의 현황을 투입-과정-산출의 체제적 관점에서 고찰하고자 한다. 투입은 교육에의 접근 단계, 과정은 교육에의 참여 단계, 산출은 교육 성취 단계에 해당한다고 할

22) <http://www.hub4u.or.kr/hub/edu/status01.do> 2019. 10. 28 검색. 통일부 제공 자료임.

23) 한국교육개발원(2018) 교육통계분석 자료집 : 유초중등 교육통계편, 한국교육개발원(2012) 취약계층과 교육 등을 참고.

수 있다. 각 단계별 이슈와 과제는 아래 <표 III-13>과 같이 정리될 수 있다.

표 III-13 포용적 교육 현황 분석의 틀

| 단계 | 투입 : 접근 | 과정 : 참여 | 산출 : 성취 |
|----|----------|------------|---------------------|
| 목표 | 교육기회의 접근 | 학교 적응 및 참여 | 학업성취 및 기타 성과 |
| 이슈 | 배제 | 차별 | 격차 |
| 과제 | 미취학 | 부적응 / 중도탈락 | 학업 부진 미취업 / 진학포기 |

투입 단계에서는 교육기회의 보장, 과정 단계에서는 학교 적응 및 참여, 산출 단계에서는 학업성취 및 기타의 성과를 주요 목표로 한다. 교육기회에의 접근과 관련해서는 배제, 적응 및 참여와 관련해서는 차별과 소외, 교육성취와 관련해서는 격차 등이 주요 이슈라 할 수 있다. 이러한 이슈는 미취학 문제, 부적응 및 중도탈락, 학업부진, 취업 및 진학 등의 과제를 제기한다.

가. 교육에의 접근 : 취학 및 미취학 현황

포용적 교육의 출발점은 교육기회의 확대 및 제공이다. 이를 가장 잘 보여주는 지표 중의 하나가 취학률이다. 취학률은 취학적령 인구 대비 취학적령 재적학생수의 비율을 나타내는 것이다. 아래 [그림 III-5]는 우리나라 교육단계별 취학률의 변화를 보여준다.

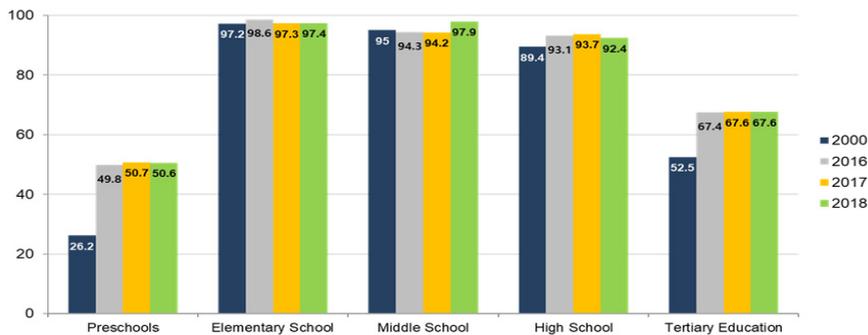


그림 III-5 교육단계별 취학률 현황(2000~2018)

※ 출처: Population projection database(<https://kosis.kr>), Statistics Korea (KOSTAT) ; OECD 발표자료(미간행) 재인용.

초등 및 중등교육 단계는 이미 완전취학에 이르렀고, 취학전 교육 단계는 지속적으로 증가하여 2017년 이후 50%를 상회하는 취학률을 보이고 있고, 고등교육 단계는 2000년대 초반까지 52.5%였던 취학률이 2016년 67.4%로 높아졌고 이후 유지되는 추세이다. 1980년 이래 한국 교육의 취학률을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음 표와 같다.

표 III-14 연도별 학교급별 성별 취학률 : 장래인구추계 기준(1980~2018)

(단위: 명, %)

| 연도 | 유치원 | | | 초등학교 | | | 중학교 | | | 고등학교 | | |
|------|------|------|------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | 전체 | 남 | 여 | 전체 | 남 | 여 | 전체 | 남 | 여 | 전체 | 남 | 여 |
| 1980 | 2.8 | 3.0 | 2.6 | 97.7 | 97.1 | 98.2 | 73.3 | 75.5 | 70.9 | 48.8 | 52.9 | 44.3 |
| 1990 | 21.3 | 21.4 | 21.2 | 100.5 | 100.1 | 101.0 | 91.6 | 91.2 | 92.0 | 79.4 | 81.4 | 77.2 |
| 2000 | 26.2 | 26.3 | 26.2 | 97.2 | 96.7 | 97.8 | 95.0 | 94.3 | 95.8 | 89.4 | 89.5 | 89.4 |
| 2005 | 31.1 | 31.1 | 31.1 | 98.8 | 98.5 | 99.0 | 94.3 | 93.8 | 94.8 | 92.1 | 91.8 | 92.5 |
| 2010 | 40.3 | 40.3 | 40.4 | 99.1 | 99.0 | 99.1 | 96.5 | 96.5 | 96.4 | 91.7 | 91.4 | 92.1 |
| 2011 | 41.1 | 40.9 | 41.4 | 98.7 | 98.7 | 98.7 | 96.7 | 96.5 | 96.9 | 92.0 | 91.7 | 92.3 |
| 2012 | 44.2 | 44.0 | 44.4 | 98.5 | 98.5 | 98.4 | 95.6 | 95.3 | 96.0 | 92.2 | 92.1 | 92.3 |
| 2013 | 47.7 | 47.4 | 47.9 | 97.3 | 97.4 | 97.3 | 95.7 | 95.6 | 95.8 | 92.5 | 92.5 | 92.5 |
| 2014 | 47.5 | 47.3 | 47.8 | 96.7 | 96.8 | 96.7 | 96.4 | 96.3 | 96.5 | 93.2 | 93.0 | 93.3 |
| 2015 | 48.9 | 48.7 | 49.2 | 99.1 | 99.1 | 99.0 | 95.3 | 95.5 | 95.2 | 92.5 | 92.2 | 92.8 |
| 2016 | 49.8 | 49.4 | 50.2 | 98.6 | 98.6 | 98.6 | 94.3 | 94.5 | 94.1 | 93.1 | 92.9 | 93.3 |
| 2017 | 50.7 | 50.2 | 51.3 | 97.3 | 97.4 | 97.3 | 94.2 | 94.5 | 93.9 | 93.7 | 93.6 | 93.8 |
| 2018 | 50.6 | 50.1 | 51.2 | 97.4 | 97.4 | 97.5 | 97.9 | 98.2 | 97.6 | 92.4 | 92.6 | 92.1 |

※ 주: 취학률(%) = (취학자령의 재적 학생수/취학자령인구)×100(이하 동일)

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계DB, 통계청 장래인구추계.

우리나라는 의무교육에 해당하는 초등 및 중학교 교육이 97% 이상의 완전취학에 이르고 있을 뿐만 아니라 고등학교 교육 또한 92% 이상의 취학률을 보여 완전취학에 가깝다고 할 수 있다. 유치원교육의 경우, 2018년 현재 50.5%의 취학률을 보이는데, 이는 취학전 교육을 유치원과 함께 어린이집 등의 보육기관에서 분담하고 있기 때문에 보육기관을 포함할 경우, 더 높은 취학률을 보일 것으로 예상된다. 다만 초등학교 단계는 1980년 이전, 중학교 단계는 1990년, 고등학교 단계는 2005년에 완전취학에 순차적으로 도달하였고, 취학전 교육의 경우에는 2010년 전후하여 급격하게 높아졌다. 성별에 따른 취학률 차이는 찾아볼 수 없다. 취학전 교육 기회를 확대하고 지원하려는 정책적 노력, 고등학교 교육에 대한 정책적 지원 노력 등의 성과로 해석될 수 있다.

높은 취학률에도 불구하고 미취학자는 여전히 존재하고 있다. 아래 <표 III-15>는 최근 10여 년간의 초등학교 미취학 현황을 보여 준다.

표 III-15 연도별 초등학교 미취학 유형별 현황(2005~2018)

(단위: 명, %)

| 연도 | 전체 | 취학유예자 | | | | | | | | 취학면제자 | | | | | 불취학자 대안학교 및 기타 |
|------|--------|--------|-------|----------|-------|----------|-----------|----------|-------|-------|----|-----|----------|-----|----------------------|
| | | 소계 | 질병 | 발육 부진 | 장애 | 해외 출국 | 거주지 불명 | 가정 사정 | 기타 | 소계 | 질병 | 장애 | 해외 이민 | 기타 | |
| 2005 | 62,667 | 57,284 | 6,452 | 32,849 | 6,851 | 2,716 | 2,452 | 714 | 5,250 | 792 | 39 | 83 | 296 | 374 | 4,591 |
| 2006 | 74,833 | 68,117 | 8,294 | 40,853 | 8,356 | 3,329 | 2,670 | 1,091 | 3,524 | 1,092 | 46 | 110 | 482 | 454 | 5,624 |
| 2007 | 83,737 | 75,985 | 8,132 | 47,711 | 7,432 | 4,336 | 1,979 | 1,080 | 5,315 | 1,241 | 68 | 93 | 498 | 582 | 6,511 |
| 2008 | 82,414 | 74,259 | 6,195 | 47,102 | 6,036 | 5,103 | 2,386 | 967 | 6,470 | 1,325 | 60 | 63 | 556 | 646 | 6,830 |
| 2009 | 21,344 | 15,134 | 472 | 2,493 | 1,136 | 4,600 | 2,090 | 629 | 3,714 | 919 | 21 | 41 | 442 | 415 | 5,291 |
| 2010 | 18,150 | 11,465 | 312 | 1,131 | 880 | 3,522 | 1,472 | 557 | 3,591 | 1,436 | 17 | 65 | 506 | 848 | 5,249 |
| 2011 | 17,293 | 13,272 | 299 | 936 | 1,100 | 4,435 | 1,823 | 475 | 4,204 | 947 | 18 | 64 | 353 | 512 | 3,074 |
| 2012 | 14,159 | 10,446 | 269 | 721 | 787 | 3,604 | 1,237 | 237 | 3,591 | 1,150 | 11 | 53 | 490 | 596 | 2,563 |
| 2013 | 12,908 | 8,348 | 249 | 619 | 1,414 | 1,959 | 1,142 | 215 | 2,750 | 1,889 | 3 | 56 | 1,442 | 388 | 2,671 |
| 2014 | 12,933 | 5,007 | 167 | 390 | 519 | 1,203 | 586 | 261 | 1,881 | 2,425 | 12 | 24 | 2,166 | 223 | 5,501 |
| 2015 | 11,941 | 4,342 | 194 | 280 | 537 | 1,167 | 431 | 288 | 1,445 | 2,496 | 22 | 32 | 2,252 | 190 | 5,103 |
| 2016 | 12,876 | 4,652 | 171 | 291 | 554 | 1,936 | 78 | 209 | 1,413 | 4,990 | 27 | 40 | 4,740 | 183 | 3,234 |
| 2017 | 16,034 | 5,211 | 151 | 259 | 512 | 2,443 | 24 | 187 | 1,635 | 6,954 | 38 | 49 | 6,639 | 228 | 3,869 |
| 2018 | 17,811 | 5,495 | 180 | 177 | 416 | 2,770 | 42 | 189 | 1,721 | 9,169 | 34 | 57 | 8,760 | 318 | 3,147 |

※ 주: 취학유예자: 초·중등교육법 제 14조에 의거, 교육받을 의무를 다음 학년도까지 보류한 자; 취학면제자: 초·중등교육법 제 14조에 의거, 취학 및 교육 의무를 면한 자; 불취학자: 대안학교로 입학한 학생이나 기타 사유(외국인학교 입학자, 사유를 모르는 경우 등); 유예 및 과령아동, 적령아동의 초등학교 미취학자를 모두 포함.

8만 명 이상이었던 미취학자 수는 2009년 급격하게 감소하기 시작하여 2015년 1만 1천 명 정도로 줄어들었다. 그러나 최근 3년간 미취학자 수가 조금씩 증가하는 경향을 보인다. 이러한 감소와 증가의 원인, 그리고 취학유예, 취학면제 등의 제도 운영 현황 등에 대한 보다 구체적인 검토가 필요할 것으로 생각된다. 또한 취학유예자는 감소, 취학면제자는 증가, 불취학자는 감소추세를 보인다. 이에 대한 추가적인 검토와 분석도 요청된다 고 하겠다.

앞서 보았듯이 우리나라 고등교육 취학률은 국제적으로 보면 매우 높은 편이지만 초·중등교육에 비해 낮은 편이다. 초·중등교육과 달리 고등교육 취학률 또는 진학률에 대해서는 논란이 적지 않다. 교육기회 확대의 측면에서는 긍정적이지만 교육의 질 보증 측면에서는 부정적이거나 노동시장과의 미스매치 등에 대한 비판적 의견 등이 제시되고 있다. 그럼에

도 불구하고 고등교육 기회가 취업이나 삶의 질에 미치는 영향이 여전히 크다는 점에서 취약계층의 대학 진학 및 고등교육 이수 는 매우 중요하다.

대학 진학 시 기회균형 선발학생 비율 지표는 경제적 취약계층을 포함한 소외계층의 고등교육 기회 보장 정도를 가늠하게 해 준다. 다음 [그림 III-6]에서 알 수 있듯이 총 입학자 수 대비 기회균형 선발학생 수(정원 내외)의 비율은 매년 조금씩 증가하고 있다.



그림 III-6 기회균형 선발학생 비율

※ 출처: 박성호 외(2018:38) <표 II-12>에서 기회균형선발 비율을 그림으로 나타냄

2013년과 2014년에 약간 감소하였지만 2010년 이래 지속적으로 증가하는 경향을 보이는 가운데, 2018년 현재 신입생 중 10.4%가 기회균형 선발을 통해 고등교육 기회를 얻고 있다. 기회균형 선발의 대상이 전형별로 상이하기 때문에 좀 더 상세한 분석을 필요로 하지만 경제적 취약계층의 고등교육 기회에의 접근을 확대하고자 하는 정책적 노력이 성과를 얻고 있다는 분석이 가능하다.

이주 배경 자녀의 초·중·고 취학률을 추정²⁴해본 결과, 2017년 이주배경 자녀의 초등학교 취학률 96.19%, 중학교 취학률 94.95%, 고등학교 취학률 96.06%로 확인되었다.

24) 행정안전부의 <지방자치단체외국인주민현황>에서 시·군·구별 연령별 외국인주민 자녀와 교육부의 다문화학생 통계 자료를 연계하여 추정.

표 III-16 이주배경 자녀의 취학률

(단위: %)

| 구분 | 이주배경 자녀 | | | 전체 | | |
|------|---------|------|------|------|------|------|
| | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 |
| 2017 | 96.2 | 94.9 | 96.1 | 97.3 | 94.2 | 93.7 |

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>), 통계청(<http://kosis.kr>, 지방자치단체외국인주민현황, 행정안전부)

위 <표 III-16>에 의하면, 이주배경 자녀들의 취학률이 일반 학생에 비해 조금 낮지만 아주 큰 차이가 있다고 볼 수는 없다.

2018년 특수교육실태조사에 의하면 2017년 현재 교육을 필요로 하는 장애 학생은 전체 7만 8천 35명인데, 이중에서 대상자로 선정되어 교육을 받고 있는 학생은 6만 9천 573명이다. 89.2%의 장애학생이 교육의 기회를 제공받고 있으나 10.8%의 학생은 미취학 상태에 있다. 8천 452명의 장애아동이 미취학 상태에 놓여 있다. 장애 아동·청소년의 미취학 현황을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

표 III-17 학령기 장애아동 미취학 현황(2017)

(단위: 명, %)

| 구분 | 학령기 등록 장애아동 | 학령기 장애아동의 재학 현황 | 학령기 장애아동의 미취학 현황 | 어린이집 취원 여부 | | |
|-------|-------------|-----------------|--------------------|-------------|-------------|------------|
| | | | | 취원 | 미취원 | |
| 전체 | 78,035(100) | 69,573(89.2) | 8,452(10.8) | 4,820(6.2) | 3,632(4.7) | |
| 성별 | 남 | 50,463(100) | 45,114(89.6) | 5,214(10.0) | 3,061(6.1) | 2,153(4.3) |
| | 여 | 27,572(100) | 24,459(88.3) | 3,238(11.0) | 1,759(6.4) | 1,479(5.4) |
| 거주지 | 특별시 | 13,205(100) | 11,982(89.7) | 1,376(10.0) | 639(4.8) | 737(5.6) |
| | 광역시 | 20,493(100) | 18,169(88.3) | 2,416(11.0) | 1,528(7.5) | 888(4.3) |
| | 중소도시 | 29,916(100) | 26,455(89.7) | 3,035(10.0) | 1,858(6.2) | 1,177(3.9) |
| | 읍면 | 14,421(100) | 12,967(88.9) | 1,642(11.0) | 795(5.5) | 847(5.9) |
| 연령 | 만3~5세 | 6,735(100) | 2,311(38.0) | 3,776(56.0) | 3,113(46.2) | 663(9.8) |
| | 만6~11세 | 29,083(100) | 26,517(90.7) | 2,704(9.0) | 1,682(5.8) | 1,022(3.5) |
| | 만12~14세 | 19,764(100) | 19,454(97.3) | 547(2.0) | 0(0.0) | 547(2.8) |
| | 만15~17세 | 22,453(100) | 21,291(93.7) | 1,425(6.0) | 0(0.0) | 1,425(6.3) |
| 장애 유형 | 시각장애 | 3,473(100) | 3,303(94.0) | 212(6.0) | 92(2.6) | 120(3.5) |
| | 청각장애 | 4,789(100) | 4,506(93.0) | 339(0.7) | 284(5.9) | 55(1.1) |
| | 정신지체 | 35,926(100) | 33,028(91.8) | 2,969(8.0) | 1,665(4.6) | 1,304(3.6) |

| 구분 | 학령기 등록 장애아동 | 학령기 장애아동의 재학 현황 | 학령기 장애아동의 미취학 현황 | 어린이집 취원 여부 | |
|---------|----------------|-----------------------|------------------------|------------|------------|
| | | | | 취원 | 미취원 |
| 지체장애 | 19,677(100) | 15,801(81.7) | 3,530(17.0) | 1,712(8.7) | 1,818(9.2) |
| 정서·행동장애 | 288(100) | 241(82.9) | 50(17.0) | 30(10.4) | 20(6.9) |
| 자폐성장애 | 10,657(100) | 9,855(91.4) | 930(8.0) | 714(6.7) | 216(2.0) |
| 의사소통장애 | 1,759(100) | 1,467(82.4) | 313(17.0) | 257(14.6) | 56(3.2) |
| 건강장애 | 1,466(100) | 1,373(92.7) | 109(7.0) | 0(0.0) | 109(7.4) |

※ 출처: 교육부 (2018d). 2017 특수교육 실태조사.

성별 차이, 거주지 유형별 차이는 없는 것으로 보이는데, 연령별 차이, 장애유형별 차이는 크다. 만3세~5세, 지체 장애, 정서행동장애, 의사소통 장애 학생의 미취학 비율이 높다.

2017년 기준 전체 특수교육대상자 중 약 28.6%가 취학유예 및 유예 경험이 있다. 이는 학년 단계가 높아질수록 높아지고 있다.

표 III-18 특수교육대상자 취학유예·유예 경험 유무 및 시기

(단위: 명)

| | 전체 | 있음 | | | | | 없음 |
|----|--------|--------|-------|--------|-----|------|--------|
| | | 소계 | 유치원 | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | |
| 전체 | 75,021 | 21,439 | 2,790 | 17,928 | 476 | 244 | 53,582 |
| 남자 | 49,679 | 14,025 | 1,927 | 11,731 | 254 | 112 | 35,654 |
| 여자 | 25,342 | 7,414 | 863 | 6,197 | 222 | 132 | 17,928 |
| 유 | 4,476 | 118 | 118 | 0 | 0 | 0 | 4,358 |
| 초 | 31,891 | 7,574 | 1,342 | 6,232 | 0 | 0 | 24,316 |
| 중 | 17,377 | 5,997 | 722 | 5,063 | 212 | 0 | 11,380 |
| 고 | 21,278 | 7,750 | 608 | 6,633 | 264 | 244 | 13,528 |

※ 출처: 교육부 (2018d). 2017 특수교육 실태조사.

‘취학유예·유예 경험이 없는 경우’는 71.4%였고, ‘취학유예 또는 유예 경험이 있는 경우’는 초등학교 시기가 23.8%로, 가장 많은 학생이 초등학교 시기에 취학유예를 하는 것으로 나타났다.

취학유예의 원인을 구체적으로 살펴보면 아래 <표 III-19>와 같다.

표 III-19 취학 유예, 유예 원인

(단위: 명, %)

| | 전체 | 인근에 자녀에게 적합한 특수교육 기관이 없어서 | 치료나 수술 등을 받기 위해서 | 장애가 좀 더 호전된 후 입학(복학)시 키기 위해서 | 친구나 다른 사람에게 놀림을 받아서 | 교육활동 을 보조해 줄 사람이 없어서 | 자녀가 등교를 거부해서 | 기타 | |
|----------|-------------------|--|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------|------------|----------|
| 전체 | 21,439 (100.0) | 1,346(6.3) | 2,900(13.5) | 14,497(67.6) | 426(2.0) | 509(2.4) | 224(1.0) | 1,537(7.2) | |
| 남자 | 14,025 (100.0) | 856(6.1) | 1,681(12.0) | 9,836(70.1) | 279(2.0) | 359(2.6) | 156(1.1) | 856(6.1) | |
| 여자 | 7,414 (100.0) | 490(6.6) | 1,219(16.4) | 4,661(62.9) | 147(2.0) | 149(2.0) | 67(0.9) | 681(9.2) | |
| 유 | 118 (100.0) | 42(36.0) | 7(6.1) | 43(36.6) | 0 | 0 | 15(12.5) | 10(8.9) | |
| 초 | 7,574 (100.0) | 475(6.3) | 1,110(14.7) | 5,280(69.7) | 150(2.0) | 143(1.9) | 46(0.6) | 371(4.9) | |
| 중 | 5,997 (100.0) | 323(5.4) | 792(13.2) | 4,048(67.5) | 118(2.0) | 121(2.0) | 86(1.4) | 508(8.5) | |
| 고 | 7,750 (100.0) | 506(6.5) | 991(12.8) | 5,126(66.1) | 158(2.0) | 245(3.2) | 77(1.0) | 647(8.4) | |
| 특수학교 | 8,944 (100.0) | 857(9.6) | 1,023(13.5) | 5,788(64.7) | 180(2.0) | 394(4.4) | 104(1.2) | 599(6.7) | |
| 일반 학교 | 특수학급 | 7,429 (100.0) | 334(4.5) | 1,057(14.2) | 5,020(67.6) | 162(2.0) | 81(1.1) | 79(1.1) | 696(9.4) |
| | 일반학급 | 5,067 (100.0) | 155(3.1) | 820(16.2) | 3,689(72.8) | 84(1.7) | 34(0.7) | 42(0.8) | 243(4.8) |

※ 출처: 교육부 (2018d). 2017 특수교육 실태조사.

가장 큰 취학 유예 원인은 장애로 인한 건강 악화나 의료적 치료를 위한 것이었다. 하지만, 인근에 적합한 특수교육기관이 없거나 교육활동 보조자가 없어서라는 응답도 특수학교의 경우 약 14%, 일반학교의 경우에도 약 5% 응답자가 있으므로 보여, 장애학생의 학교교육에의 참여는 여전히 제한되고 있다. 따돌림이나 놀림에 의한 일반학교에서 특수학교로 전학한 이유, 사교육 의존, 가족에 의한 등학교 보조, 필요로 하는 보조공학기기 부족, 순회 교육 경험 기회 제한 등 다양한 측면에서 장애학생의 학교교육 참여가 완전히

보장되고 있다고 보기 어렵다.

교육의 기회보장, 교육평등 혹은 형평성 등의 문제와 관련하여 여성, 여학생은 전통적인 정책 대상이었다. 고등교육 단계를 중심으로 살펴보면, 취학률의 남녀 차이는 지속적으로 개선되고 있음을 알 수 있다.

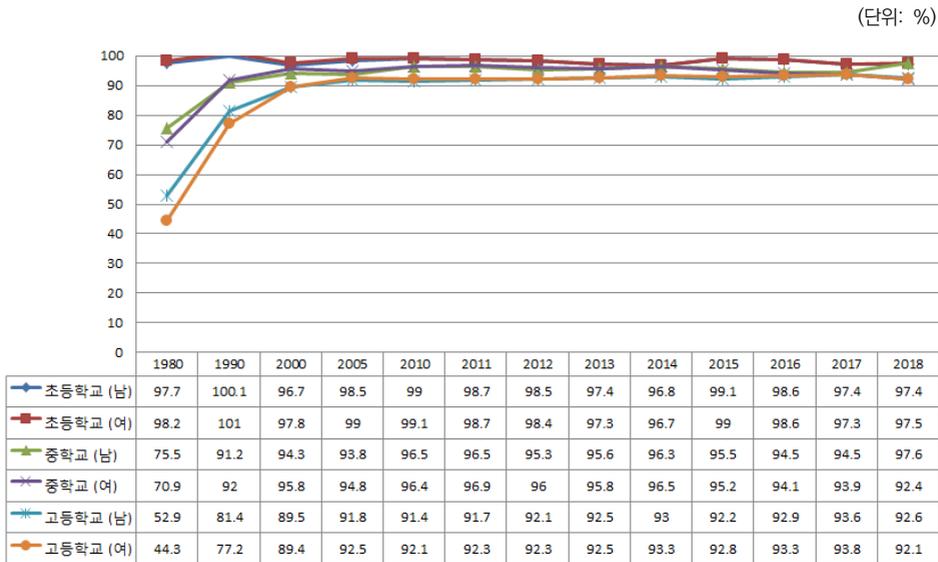


그림 III-7 학교급별 성별 취학률(1980-2018)

※ 주: 총취학률(gross enrollment rate) 기준임.

※ 출처: 교육부-한국교육개발원(2018b), 2018 교육통계연보, 재분석

[그림 III-7]에서 나타나는 것과 같이 여성의 교육접근성은 지속적으로 향상되어 1980년대에는 초등학교 취학률의 성별 격차가 해소되었으며, 1990년대에는 중학교에서, 2000년대에는 고등학교에서의 성별 격차가 해소되었다. 2018년 현재, 초등학교 취학률은 여학생 97.5%, 남학생 97.4%로 격차가 거의 존재하지 않으며, 중학교의 경우 여학생 97.6%, 남학생 98.2%, 고등학교의 경우 여학생이 92.1%, 남학생은 92.6%로 각각 0.6%p, 0.5%p의 격차가 존재하나 이는 연도별로 상이한 추세를 보이기 때문에 유의미한 성별 격차로 보기 어렵다. 이처럼 여학생들의 취학률은 짧은 기간 빠르게 증가하여 학교교육의 접근 측면에서는 여성에 대한 포용적 교육이 실현되었다고 할 수 있다.

고등교육 진학률 측면에서도 성별 격차는 나타나지 않는다. [그림 III-8]에서 보여주는 바와 같이 1980년 남학생의 고등교육 진학률은 30.3%, 여학생의 고등교육 진학률은

22.9%로 격차가 존재하였으나, 2010년을 기점으로 여학생의 고등교육 진학률이 남학생을 상회하기 시작하였다.

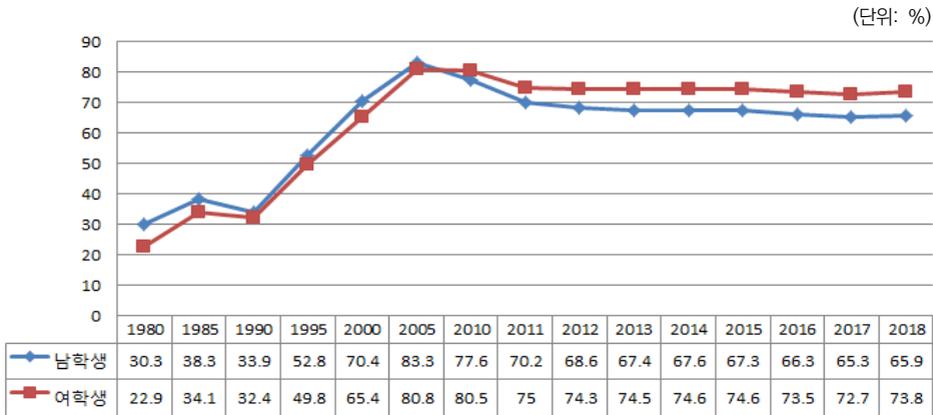


그림 III-8 고등교육 성별 진학률(1980-2018년)

※ 출처: 교육부·한국교육개발원(2018a: 64), 2018 교육통계 분석자료집: 유·초·중등 교육통계편, 재분석

2010년 이후 여학생의 고등교육진학률은 남학생보다 지속적으로 높으며, 2018년 현재 남학생은 65.9%, 여학생은 73.8%로 여학생의 고등교육 진학률이 7.9%p 더 높은 것으로 나타난다.

그러나 2018학년도 대학교 1학년 재적학생의 성별 비중은 <표 III-20>에서 제시하듯이 남학생이 58%, 여학생이 42%로 남학생이 더 높은 비율로 고등교육에 참여하고 있는 것으로 나타난다. 이는 2017학년도 고등학교 졸업비율이 남학생 52%, 여학생 48%인 것(교육부·한국교육개발원, 2018)과 비교해 남학생의 비율이 더 높아진 것을 나타낸다.

표 III-20 대학교 1학년 재적학생 성별 비교(2018년 기준)

(단위: 명, %)

| | 총계 (명) | 남학생 수 (명) | 여학생 수 (명) | 남학생 비율 (%) | 여학생 비율(%) |
|----|---------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 총계 | 442,917 | 256,863 | 186,054 | 58 | 42 |
| 국립 | 96,946 | 61,246 | 35,700 | 63 | 37 |
| 공립 | 2,522 | 1,666 | 856 | 66 | 34 |
| 사립 | 343,449 | 193,951 | 149,498 | 56 | 44 |

※ 출처: 교육부·한국교육개발원(2018b), 2018 교육통계연보, 재분석

고등교육 진학률의 경우, 여학생의 비율이 더 높지만, 재적학생은 남학생이 더 많다. 이는 남학생의 경우 더 나은 선택을 위해 재수를 선택하여 고등교육에 진입하고 있음을 유추해 볼 수 있다(최운정, 2018a). 따라서 여학생의 고등교육 진학률이 더 높은 것이 여성의 고등교육 참여기회가 더 크다고 해석하는 데 유의할 필요가 있다.

그리고 성별 포용성과 관련하여 고등교육 진로에서의 성별 분리 문제에 주목할 필요가 있다. [그림 III-9]의 대학 내 계열별 성별 비율을 살펴보면, 여학생은 인문계(56.2%), 교육계(59.4%), 예체능계(54.5)의 비중이 높고, 남학생은 사회계(55.4%), 공학계(80.9%), 자연계(55.4%)의 비중이 높다. 특히 여성과학기술인 육성지원 정책을 통해 여학생의 이공계 유입을 장려하고 있으나 공학계열의 경우 남학생의 비율(80.9%)이 여학생(19.1%)보다 4배 이상 많아 심각한 격차를 보인다.

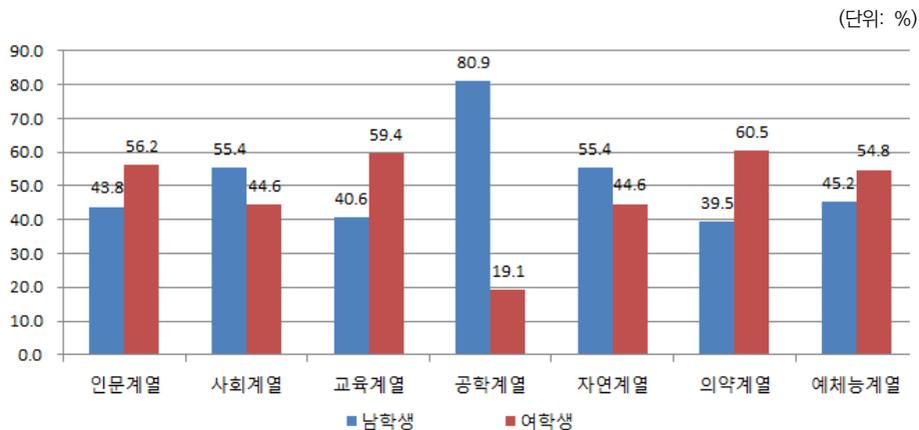


그림 III-9 대학 내 계열별 성별 비율(2018년 기준)

※ 출처: 교육부-한국교육개발원(2018b), 2018 교육통계연보, 재분석

이러한 전공에서의 성별 분리는 졸업 후 노동시장에서의 성별분리로 이어지기 때문에 성평등한 진로교육과 진로선택에 대한 정책적 지원이 더욱 필요한 것으로 보인다. 이러한 배경아래 2019년 교육부는 교원 진로교육 역량강화 연수에서 성평등 관련 내용을 포함하고 진로교육법의 기본방향에 성평등 가치를 포함하도록 하는 내용의 진로교육법 개정안을 2018년 11월 국회에 상정하였으며, 이를 통과시키기 위해 지속적으로 노력할 것을 밝혔다(지방자치단체 I, 2019: 7).

나. 교육에의 참여 : 학업중단 및 교육 참여 지원 현황

포용성 교육에서 학습자를 위한 교육 기회의 보장이라는 말보다 참여라는 말은 더 적극적인 의미를 지닌다. Yair(2000)는 학습 참여를 참여와 소외로 구분하였다. 학생들이 물리적으로 수업 장면에서 있다는 것이 학습에 참여(engagement)하는 것을 보장하는 것은 아니라고 본 것이다. 소외와 참여를 구분하는 것은 학생의 인식이 어떤 방향에 쏠려 있느냐에 달려있다고 보았다. 학생의 인식이 수업에 집중하고 몰두하면 참여로 볼 수 있으나, 멍한 상태이거나 자의식이나 몽상에 빠져 있다면 소외 상태로 보는 것이다. 이와 유사하게 Nysrand & Gamoran(1991)은 학생의 학습 참여를 형식적인 절차적 참여와 실질적인 참여로 나누었다. 실질적 참여는 학생이 교사, 그리고 다른 학생들과 긴밀하게 상호작용하는 가운데 학습이 이루어지는 것을 말한다. 절차적 참여는 학생이 교실 수업에 참석하였다는 점에서 참여라고 하지만 실제로는 교수-학습 과정에 소외되고 있는 상황을 말한다.

Fredrick et al.(2004)은 학생의 참여를 행위, 정서, 인지 차원에서의 복합적 구성물로 본다. 행위적 참여란 규칙이나 규범의 준수 행위, 체육 활동과 학생회 활동, 과제 수행, 질문, 토론, 집중 등 행위로 참여를 알 수 있는 경우이다. 정서적 참여는 교육활동이 진행되는 가운데 학생들이 느끼는 행복, 기쁨, 걱정, 슬픔, 지루함과 관련된다. 가장 높은 수준의 정서적 참여는 다루어지는 주제에 전적인 몰입 상태를 말한다. 인지적 참여는 교육 활동이 진행되는 흐름이 요구하는 인지적 작용이 이루어지면서 더 알고자 하는 욕구나 도전 의식 등과 관련 있으며, 자기주도적 학습 전략 구사 등도 포함된다. 이러한 구분은 학생들의 참여가 다차원적으로 이루어진다는 것을 개념적으로 분석한 것이나 실제로는 동시적이고 복합적인 것으로 나타난다.

선행 연구의 결과를 종합하여 보면, 포용적 교육은 모든 학습자들이 학교에 출석하는 것을 목적으로 하는 것이 아니라 참여를 목적으로 하는 것으로 해석할 수 있으며, 정책적으로 참여를 방해하는 요인에 대한 제어가 필요할 것이다. 학교교육 외적 요인에 대해서는 사회구성원 누구나 안정되고 품위 있는 삶을 영위하는 사회 정책이 마련되어야 할 것이다. 교육에 한정된 정책으로 보면 학습자의 참여를 유인할 수 있는 학습자의 삶에 기반한 교육 내용, 교수 전략을 비롯하여 이들의 특성에 잘 대응하는 학교 조직과 풍토 조성이 중요할 것이다.

아래 표는 1980년 이래 학교급별 학업중단 현황을 구체적으로 보여주고 있다. 전체 규모로 보면, 2017년의 경우 초등학교 1만 6천 422명, 중학교 9천 129명, 고등학교 2만 4천 506명이 학업을 중단하고 있다.

표 III-21 연도별 학교급별 성별 학업중단율(1980~2017, 학년도)

(단위: 명, %)

| 연도 | 초등학교 학업중단율 | | | 중학교 학업중단율 | | | 고등학교 학업중단율 | | |
|------|------------|-----|-----|-----------|-----|-----|------------|-----|-----|
| | 전체 | 남 | 여 | 전체 | 남 | 여 | 전체 | 남 | 여 |
| 1980 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 1.2 | 1.4 | 1.0 | 2.5 | 3.3 | 1.5 |
| 1985 | - | - | - | 1.1 | 1.2 | 0.9 | 3.0 | 3.7 | 2.1 |
| 1990 | - | - | - | 1.0 | 1.1 | 0.8 | 1.9 | 2.5 | 1.1 |
| 1995 | - | - | - | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.5 | 3.0 | 1.9 |
| 2000 | 0.4 | 0.4 | 0.3 | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 2.5 | 2.9 | 2.1 |
| 2005 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 1.3 | 1.4 | 1.2 |
| 2010 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 1.0 | 0.9 | 1.0 | 2.0 | 2.2 | 1.8 |
| 2011 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.9 | 0.9 | 0.9 | 1.9 | 2.1 | 1.7 |
| 2012 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.9 | 0.9 | 0.9 | 1.8 | 2.0 | 1.6 |
| 2013 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 0.8 | 0.8 | 1.6 | 1.7 | 1.4 |
| 2014 | 0.5 | 0.6 | 0.5 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 1.4 | 1.5 | 1.3 |
| 2015 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 1.3 | 1.4 | 1.2 |
| 2016 | 0.6 | 0.6 | 0.5 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 1.4 | 1.4 | 1.3 |
| 2017 | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 1.5 | 1.5 | 1.5 |

※ 주: 학업중단율 = (학업중단지수/재적 학생수)×100(이하 동일)

※ 출처: 한국교육개발원(2019). 2019 교육통계.

의무교육 단계인 초등학교와 중학교는 1% 이하의 학업중단율을 보이는데 비해 고등학교는 최하 1.3%에서 최고 3.0%까지 학업중단율을 보인다. 1985년 3%의 중단율을 보였던 고등학교의 경우, 2000년대 들어 점차 감소하여 최근 1.3% 내지 1.5%의 중단율을 보이고 있다. 중단의 사유는 질병, 가사, 부적응, 유학 등으로 다양하지만 제도적 사유만 조사될 뿐 구체적인 사유에 대해서는 정확한 조사가 이루어지지 않고 있다.

일반학생의 학업중단율은 초등이 0.6%대, 중학교가 0.7%대, 고등이 1.5%대이다(그림 III-10).

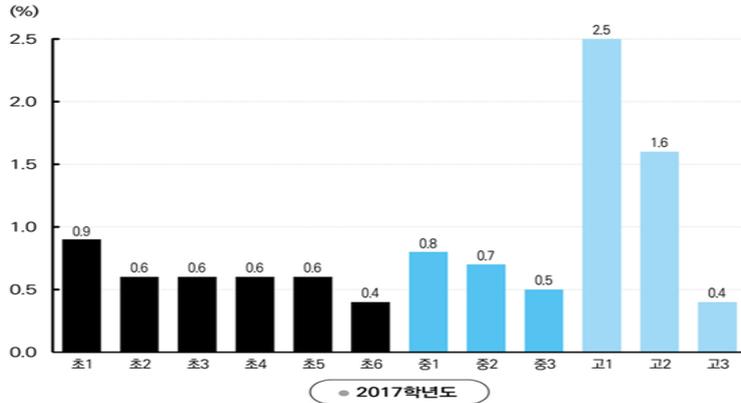


그림 III-10 학년별 일반학생 학업중단율(2017학년도)

※ 출처: 한국교육개발원(2018). 교육통계분석 자료집 : 유초중등 교육통계편

대한민국 유엔아동권리협약 이행 제5~6차 시민사회 연대보고서는 “중도입국 자녀의 높은 학업중단 비율과 다문화가정 아동의 학업지원을 위한 시설 부족은 교육정책에서 소수자아동의 권리가 충분히 고려되지 못한 결과라 할 것이다”.²⁵⁾ 이러한 맥락에서 최근 5년간 다문화학생 학업중단 추이에 주목하였다.

표 III-22 다문화학생 학업중단율(2013-2017)

(단위: 명, %)

| 구분 | 재적학생수 | 학업중단자 | | | | 다문화학생 학업중단율 | | | |
|------|---------|-------|-----|-----|-----|-------------|------|------|------|
| | | 계 | 초 | 중 | 고 | 계 | 초 | 중 | 고 |
| 2013 | 55,780 | 572 | 328 | 140 | 104 | 1.03 | 0.83 | 1.24 | 2.06 |
| 2014 | 67,806 | 688 | 435 | 146 | 107 | 1.01 | 0.90 | 1.17 | 1.53 |
| 2015 | 82,536 | 700 | 423 | 159 | 118 | 0.85 | 0.71 | 1.15 | 1.41 |
| 2016 | 99,186 | 876 | 547 | 175 | 154 | 0.88 | 0.74 | 1.16 | 1.53 |
| 2017 | 109,387 | 1,278 | 819 | 235 | 224 | 1.17 | 0.99 | 1.47 | 2.11 |

※ 출처: 다문화교육포털(<https://nime.or.kr/?menuno=8>)에서 2019.4.26.인출

※ 조사기간: 2018.5.17.-6.15 (조사기준일 2017.4.1.)

※ 다문화학생: 국제결혼가정 자녀 + 외국인가정 자녀

2013년 이후 미미한 수준이나마 감소추세를 보이던 다문화 학생 학업중단율은 최근 다시금 증가하고 있다. 특히 다문화 초등학생의 학업중단율은 최근 5년간 가장 높았고

25) 국제아동인권센터(<http://incrc.org/column/?mod=document&uid=29>)에서 2019.5.21.인출)

(0.99%), 상급학교로 올라갈수록 학업중단율도 높아지는 경향을 보인다. 이주배경 특성에 따라 유학이나 다시 본국으로 출국하는 경우가 영향을 미쳤을 수 있다. 이러한 영향을 감안할지라도 다문화학생 학업중단을 증가추세는 이주배경 자녀의 교육기회 및 학습권이 침해되고 있을 가능성을 내포한다.

탈북 청소년의 연도별 학업중단율을 살펴보면 아래 <표 III-23>과 같다.

표 III-23 탈북학생의 학업중단을 현황(2011~2018)

(단위: 명, %)

| 연도 | 탈북 학생 | | |
|------|-------|-----|------|
| | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 |
| 2011 | 2.5 | 4.4 | 10.1 |
| 2012 | 2.6 | 3.8 | 4.8 |
| 2013 | 3.1 | 7.4 | 1.6 |
| 2014 | 0.6 | 3.1 | 7.5 |
| 2015 | 0.2 | 2.9 | 7.3 |
| 2016 | 0.6 | 2.3 | 6.1 |
| 2017 | 1.0 | 1.8 | 4.3 |
| 2018 | 0.7 | 2.9 | 4.8 |

※ 출처: 한국교육개발원(2018). 탈북학생 통계 현황.

위 표에 의하면, 탈북학생들은 일반학생에 비해 높은 학업중단율을 보이고 있다. 정확한 탈북 청소년의 규모, 이들의 교육기회 보장의 실태 등에 대한 추가적인 자료 수집 및 분석이 필요할 것으로 보인다.

빈곤층 아동 및 청소년의 학업중단을 방지하고, 교육 참여를 보장하기 위해서 몇 가지 정책적 노력이 추진되고 있다. 국가 장학금 제도가 그것이다. 국가장학금 지급 현황은 아래 <표 III-24>와 같다.

표 III-24 국가장학금 지급 현황(2016년 2학기)

(단위: 명, 백만원)

| 소득구분 | 합계(인원 건수) | | |
|------|-----------|---------|-----------|
| | 수혜인원 | 지원 금액 | 1인당 지원 금액 |
| 기초 | 47,438 | 115,836 | 2.44 |
| 1분위 | 217,424 | 551,453 | 2.54 |

| 소득구분 | 합계(인원 건수) | | |
|------|-----------|-----------|-----------|
| | 수혜인원 | 지원 금액 | 1인당 지원 금액 |
| 2분위 | 193,750 | 494,740 | 2.55 |
| 3분위 | 112,948 | 252,882 | 2.24 |
| 4분위 | 78,918 | 149,301 | 1.89 |
| 5분위 | 67,312 | 97,984 | 1.46 |
| 6분위 | 66,222 | 80,479 | 1.22 |
| 7분위 | 63,002 | 57,781 | 0.92 |
| 8분위 | 78,975 | 71,885 | 0.91 |
| 9분위 | 7,821 | 6,665 | 0.85 |
| 10분위 | 10,481 | 8,956 | 0.85 |
| 합계 | 1,411,600 | 1,887,962 | 1.34 |

※ 주: 합계(인원 건수)는 유형별(Ⅰ유형+다자녀+Ⅱ유형) 중복지원 인원을 제거하지 않은 단순 합.
 ※ 출처: 한국장학재단(2017). 국가장학금 지급 현황. 내부자료

국가 장학금을 지원받는 대학생은 2016년 2학기 현재 약 141만 명에 달하고, 총 금액 약 1조 8천 879억 원이 지급되어 학생 1인당 약 134만원의 등록금을 지원받은 셈이다. 소득분위 수준에 따라 지급된 장학금 규모가 달랐는데, 소득이 적을수록 더 많은 장학금이 지급되었다.

“교육복지투자우선지역 지원사업은 어려운 환경과 여건에 있는 아동·청소년들이 교육의 기회, 과정, 결과에서 나타나는 불리함을 극복하고 유의미한 학습을 경험할 수 있도록 학교와 지역사회가 협력하여 통합적인 지원체제를 구축하고 지원하는 사업”이다(한국교육개발원, 2011: i). 2010년도 사업 현황을 살펴보면 다음과 같다.

표 III-25 교육복지투자우선지역 지원사업 학교 학생 현황

(단위: 명, %)

| 학교급 | 학교 수 | 총 학생 수 | | 국민기초생활보장수급자 가정 학생 수 | | | 집중지원 학생 수 | | |
|------|------|---------|--------|---------------------|--------|-------------|-----------|--------|-------------|
| | | 합계 | 학교당 평균 | 합계 | 학교당 평균 | 총 학생수 대비 비율 | 합계 | 학교당 평균 | 총 학생수 대비 비율 |
| 초등학교 | 296 | 236,561 | 799.2 | 18,319 | 6109 | 7.7 | 56,619 | 191.3 | 23.9 |
| 중학교 | 234 | 212,360 | 907.5 | 16,874 | 72.1 | 8.0 | 52,917 | 226.1 | 25.0 |
| 고등학교 | 4 | 3,546 | 886.5 | 532 | 133.0 | 15.0 | 1,559 | 389.8 | 44.0 |
| 전체 | 534 | 452,467 | 547.3 | 35,725 | 66.9 | 7.9 | 111,095 | 208.0 | 24.6 |

※ 출처: 한국교육개발원, 2011 : 24.

약 1천 42억원의 사업비가 투자되었는데, 특별교부금으로 약 310억, 시도교육청의 대응투자 약 723억, 기타 약 8억 등으로 구성되었다.

학생의 소속감은 학생이 학교를, 학업을 중단하지 않고 지속하는 데 있어서 매우 중요한 변인이다. 이주배경 학생의 상당수는 교육적 불리함 등 다양한 형태의 교육적 어려움을 겪을 가능성이 제기되어 왔다. 다수의 연구에 따르면, 높은 무단 결석률, 낮은 학교 소속감, 낮은 학업성취도 등 다양한 부정적 특성을 보이는 것으로 알려져 있다(함승환·구하라·차윤경, 2014). 이주배경 아동의 소속감이 충족되지 않는 경우 학습이 효율적으로 이뤄지기 어렵다는 것은 선행 연구를 통해 확인이 가능하다(Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). 이주배경 학생은 다양한 사회·환경적 요인들로 인해 일반 학생에 비해 낮은 학업성취도 및 높은 중도탈락률을 보이는 것으로 보고되고 있다. 장기적인 관점에서 이주배경 학생의 교육 소외는 사회통합의 걸림돌로 작용할 뿐만 아니라, 성인이 된 이후에 심각한 사회 경제적 비용을 발생시킬 수 있다.

교육 소외 발생 요인으로는 ‘교육기회의 제한, 학교 부적응, 교육 불충분 문제’ 등이 있으며(안병영·김인희, 2009), 이주배경 학생들은 본인의 교육적 욕구(혹은 요구)에 맞지 않는 교육 내용, 낮은 교육기회 접근성으로 인해 학교 적응에 현저한 어려움을 겪고 있음이 보고된다. 이러한 교육 소외가 학교라는 환경을 벗어난 후에도 여러 형태의 소외로 지속된다는 문제가 있다. 이민자의 교육소외 및 학교 내 부적응은 노동시장에서 경쟁력 상실, 빈곤의 세습과 맞물려 막대한 사회적 비용을 초래한다고 지적하며, 정부 차원의 체계적 정책 수립의 필요성을 제기한다(Stromquist, 2012). 다문화교육정책은 이주민의 사회통합을 목적으로 하는 일련의 교육적 접근이다.

양경은, 함승환(2018) 연구²⁶⁾에 의하면, 이주배경 학생의 소속감과 모(母)의 이주배경이 부적 관계를 나타내는데, 이는 엄마가 해외 출생인 학생의 경우 학교에 대한 낮은 소속감을 지님을 보여 준다. 반면에, 언어자본(외국어 사용 가정)과 한국인 정체성(문화적 자본)은 이주배경 학생이 경험하는 학교 소속감에 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 또한 부모의 교육적 관여 정도가 커질수록 자녀의 학교 소속감이 뚜렷하게 높아지는 경향이 발견되었다. 다음의 [그림 III-11]은 이를 잘 보여주고 있다.

26) 이 논문에서는 서울과 경기지역 초등학교와 중학교의 학생 및 교사 설문조사 자료, 통계청 등으로부터 취득한 자료 등을 활용하였다.

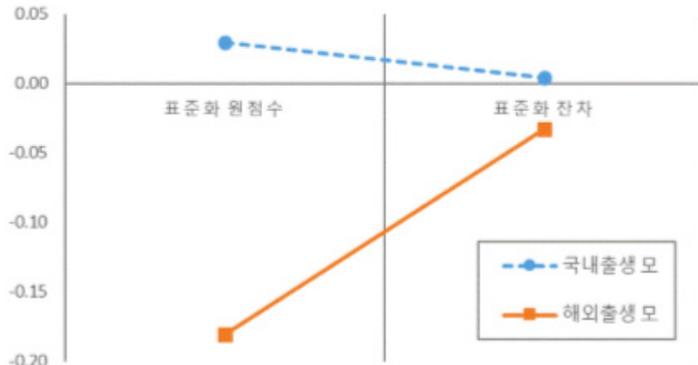


그림 III-11 모의 해외출생 여부에 따른 학생의 학교 소속감 평균

※ 주: 표준화 원점수는 학교 소속감 변수의 Z 점수임. 표준화 잔차는 학교 소속감 변수를 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화한 것의 Z 점수임.

모의 해외출생 여부에 따라 학생의 학교 소속감에 대한 평균의 차이가 유의미하게 나타남을 확인할 수 있는데, 학교 소속감 변수를 부모의 교육적 관여 변수로 잔차화 했을 때, 이러한 격차는 사라지는 양상을 보인다.

양경은, 함승환(2015)의 분석²⁷⁾에 의하면, 이주배경 학생의 학교 소속감은 일반학생에 비해 유의미하게 낮은 경향을 보였다. 또한 가정의 교육자원 및 학교 자원은 학생의 소속감에 유의미한 정적 효과를 나타냈다. 그리고 다문화교육정책을 높은 수준에서 제도화하고 있는 국가일수록 이주배경 학생 지위가 가지는 학교 소속감에 대한 부정적 효과는 유의미하게 낮아지는 것으로 나타났다. 학교의 참여도 정도는 학교에 대한 소속감(학생이 학교에서 느끼는 사회적 연결성 정도, 행복감, 만족감을 반영)과 학교에 대한 태도(학생이 자신의 미래에 대한 준비에 있어서 학교생활을 얼마나 중요하게 인식하는지 반영)로 측정되었다. 이 결과는 다문화사회 친화적 교육환경 구축을 위한 정책적 노력이 이주배경 학생의 학교 소속감 등 학교생활 전반에 실제로 긍정적 영향을 미칠 가능성을 보여준다.

모든 아동·청소년이 지니고 있는 학습권 실현을 위해 빈곤, 이주 배경, 장애 등이 불리함으로 작용해서는 안된다는 점은 분명하다. 따라서 이러한 요인들이 아동·청소년의 학습 참여, 학습권 실현에 부정적인 영향을 미치지 않도록 정책적인 예방 정책은 중요하다. 그러나 자칫 취약계층 아동·청소년을 위한 정책이 이들에 대한 부정적인 낙인으로 작용

27) 이 논문에서는 OECD PISA 2012 자료와 MIPEX 2010 자료를 함께 사용하였다.

할 우려가 있으므로 신중하고 사려 깊게 접근할 필요가 있다. 이들에 대한 선부른 배려가 그들이 지닌 잠재력 발휘에 걸림돌이 되어서는 안될 것이기 때문이다.

다. 교육 성취 : 졸업, 취업, 진학 현황 및 학업성취도

교육성취의 포용성은 교육격차 문제와 관련되어 있다. 졸업, 진학 및 취업 등과 함께 학업성취도, 핵심 역량 등이 주요한 교육 성과라고 할 수 있다. 이들 교육성과가 학생의 배경적 요인 또는 특성에 의해 크게 달라지지 않을 때 교육성취의 포용성이 높다고 할 수 있을 것이다. 졸업 또는 교육 이수율, 진학률 또는 취업률, 학업성취도 등을 중심으로 포용적 교육성과에 대해 살펴보고자 한다.

교육단계별 이수율과 취업률은 국제적·국가적으로 의미를 지닌다. 교육 이수는 국가경쟁력 확보를 위한 인적자원의 역량강화를 뜻하며, 졸업자 취업률은 그 나라의 교육 성취로서의 국가적 인적자원 공급력에 대해 단적으로 보여줄 수 있는 실례가 되기 때문이다. 교육단계별 교육 이수율 현황을 살펴보면, 우리나라는 OECD 평균에 비해 월등하게 높다.

표 III-26 교육단계별 교육이수율 현황: 2007~2018

| 기준연도 | 구분 | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | 고등교육 |
|--------------------|---------|------|-----|------|------|
| '18년 (EAG 2019) | 한국 | 4 | 8 | 39 | 50 |
| | OECD 평균 | 5 | 14 | 38 | 38 |
| '17년 (EAG 2018) | 한국 | 4 | 8 | 40 | 47 |
| | OECD 평균 | 6 | 14 | 39 | 37 |
| '16년 (EAG 2017) | 한국 | 5 | 8 | 40 | 47 |
| | OECD 평균 | 6 | 14 | 39 | 37 |
| '15년 (EAG 2016) | 한국 | 6 | 8 | 40 | 45 |
| | OECD 평균 | 7 | 15 | 40 | 36 |
| '14년 (EAG 2015) | 한국 | 6 | 9 | 40 | 44 |
| | OECD 평균 | 7 | 15 | 39 | 36 |
| '12년 (EAG 2014) | 한국 | 8 | 10 | 41 | 41 |
| | OECD 평균 | 24 | | 44 | 33 |
| '11년 (EAG 2013) | 한국 | 8 | 10 | 41 | 46 |
| | OECD 평균 | 25 | | 44 | 32 |
| '10년 | 한국 | 9 | 11 | 41 | 39 |

| 기준연도 | 구분 | 초등학교 | 중학교 | 고등학교 | 고등교육 |
|--------------------|---------|------|-----|------|------|
| (EAG 2012) | OECD 평균 | 26 | | 44 | 30 |
| '09년 (EAG 2011) | 한국 | 9 | 11 | 41 | 39 |
| | OECD 평균 | 27 | | 44 | 30 |
| '08년 (EAG 2010) | 한국 | 10 | 11 | 43 | 37 |
| | OECD 평균 | 29 | | 44 | 28 |
| '07년 (EAG 2009) | 한국 | 11 | 12 | 43 | 34 |
| | OECD 평균 | 30 | | 44 | 27 |

- ※ 출처: 교육부·한국교육개발원(각 년도), 「OECD 교육지표」
- ※ 원자료 출처: OECD(2009-2019), 「Education at a Glance」
- ※ 주: 1) 고등교육 이수율 = 고등교육단계의 학력 소지자 수 / 해당 연령 전체 인구 수
 2) 원자료 출처: 통계청 경제활동인구조사(**년 평균 기준)
 3) 기존에는 조사 기준 연도가 발표 연도 2년 전이었지만, 「OECD 교육지표 2015」부터는 OECD가 조사 기준 연도를 발표 연도 1년 전으로 변경
 4) 「OECD 교육지표 2014」를 포함한 이전자료에는 초등교육에 유치원이 포함됨

2018년 현재 학령인구 중 절반 정도가 고등교육을 이수한 것으로 나타났다. 이것은 OECD 평균 보다 12%p 높은 수치이다. 고등교육 이수율이 높다는 것은 고교 졸업 후 대학에 진학하여 대학교육을 성공적으로 마치고, 졸업한 사람의 비율이 높다는 것을 의미한다. 취약계층의 비율에 대해서는 알 수 없지만 높은 이수율은 취약계층의 교육 기회 보장을 통한 교육 성취로 해석할 수 있다.

교육의 이수에 따른 고용률을 살펴보면 우리나라는 OECD 평균에 약간 미치지 못하는 수준이며, 일부 선진국에 대해서는 5%p 이상 낮게 나타나고 있다.

표 III-27 OECD 주요 국가별 고용률 추이: 2010~2016

(단위: %)

| 연도 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 호주 | 72.4 | 72.7 | 72.3 | 72.0 | 71.6 | 72.2 | 72.4 |
| 캐나다 | 71.5 | 71.8 | 72.1 | 72.4 | 72.2 | 72.5 | 72.6 |
| 덴마크 | 73.3 | 73.1 | 72.6 | 72.5 | 72.8 | 73.5 | 74.9 |
| 프랑스 | 63.9 | 63.9 | 63.9 | 64.1 | 64.2 | 64.3 | 64.6 |
| 독일 | 71.2 | 72.7 | 73.0 | 73.5 | 73.8 | 74.0 | 74.7 |
| 그리스 | 59.1 | 55.1 | 50.8 | 48.8 | 49.4 | 50.8 | 52.0 |
| 이탈리아 | 57.6 | 57.6 | 57.5 | 56.4 | 56.5 | 56.3 | 57.2 |
| 일본 | 70.1 | 70.3 | 70.6 | 71.7 | 72.7 | 73.3 | 74.3 |
| 한국 | 63.3 | 63.9 | 64.2 | 64.4 | 65.3 | 65.7 | 66.1 |

| 연도 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| 네덜란드 | 74.7 | 74.9 | 75.1 | 74.3 | 73.1 | 74.1 | 74.8 |
| 스페인 | 59.7 | 58.8 | 56.5 | 55.6 | 56.8 | 58.7 | 60.5 |
| 스웨덴 | 72.1 | 73.6 | 73.8 | 74.4 | 74.9 | 75.5 | 76.2 |
| 영국 | 70.2 | 70.2 | 70.7 | 71.1 | 72.6 | 73.2 | 74.3 |
| 미국 | 66.7 | 66.6 | 67.1 | 67.4 | 68.1 | 68.7 | 69.4 |
| OECD 전체 | 64.7 | 64.8 | 65.1 | 65.3 | 65.8 | 66.3 | 67.0 |

※ 출처: 정재현 외(2017). 2017 통계로 본 노동동향. 한국고용정보원

※ 원자료 출처: OECD, Employment Outlook

2010년 이래 우리나라의 고용률은 상승추세를 보인다. 그러나 OECD 평균보다 매년 조금 낮은 수치를 기록하고 있다. 2016년 우리나라 고용률은 그리스, 이탈리아, 스페인, 프랑스 등과 비슷하게 낮은 경향을 보인다. 아래 [그림 III-12]가 이를 잘 보여주고 있다.

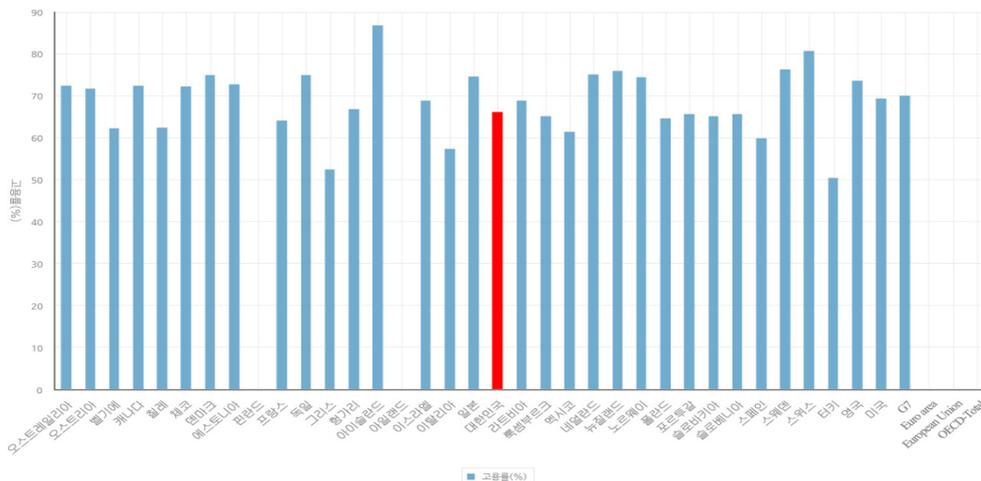


그림 III-12 OECD 주요 국가별 고용률 현황 : 2016년 3분기

※ 출처 : 한국고용정보원 “통계로 보는 노동시장” 누리집 내 ‘해외고용동향’고용률’

이러한 추세와 함께 고용률의 성별 격차는 국내적으로나 국제적으로 유사하게 나타나는데, 특히 주요 국가별 성별 고용률을 보면 그 격차가 아직도 다소 높은 편이다. 다음의 <표 III-28>는 우리나라 성별 연령별 고용률 추이를 보여준다.

표 III-28 성별·연령별(15~64세) 고용률 추이: 2008~2016

(단위: %)

| | 연도 | 2012 | 2016 | 2014 | 2015 | 2016 |
|----|--------|------|------|------|------|------|
| 전체 | 15~29세 | 40.4 | 39.7 | 40.7 | 41.5 | 42.3 |
| | 30~54세 | 75.6 | 76.0 | 76.7 | 77.0 | 77.2 |
| | 55~64세 | 63.1 | 64.3 | 65.6 | 65.9 | 66.1 |
| 남자 | 15~29세 | 38.7 | 38.1 | 38.9 | 39.8 | 40.7 |
| | 30~54세 | 90.7 | 90.8 | 91.4 | 91.2 | 90.9 |
| | 55~64세 | 77.2 | 78.2 | 79.6 | 79.0 | 79.0 |
| 여자 | 15~29세 | 42.1 | 41.3 | 42.5 | 43.2 | 43.8 |
| | 30~54세 | 60.1 | 60.8 | 61.7 | 62.5 | 63.0 |
| | 55~64세 | 49.4 | 50.8 | 52.0 | 53.1 | 53.5 |

※ 출처: 정재현 외(2018:29), 2017 통계로 본 노동동향, 한국고용정보원(원자료 출처: 통계청, 경제활동인구조사)

2016년 자료를 보면, 고용률의 남녀 간 차이가 작지 않다. 특히 30세 이상 성인의 고용률 격차가 크다. 2012년 대비 크게 개선되지 않고 있다.

고등교육기관 졸업자의 취업 현황은 아래 <표 III-29>와 같다.

표 III-29 고등교육기관 졸업자 성별 취업률 현황: 2014~2017

(단위: 명, %)

| 연도 | 계 | | 남자 | | | 여자 | | |
|------|------|---------|------|---------|------|------|---------|------|
| | 취업률 | 취업자 | 취업률 | 취업자 | 비율 | 취업률 | 취업자 | 비율 |
| 2014 | 67.0 | 327,186 | 69.0 | 161,480 | 49.4 | 65.2 | 165,706 | 50.6 |
| 2015 | 67.5 | 343,069 | 69.0 | 169,488 | 49.4 | 66.1 | 173,581 | 50.6 |
| 2016 | 67.7 | 349,584 | 69.0 | 172,314 | 49.3 | 66.4 | 177,270 | 50.7 |
| 2017 | 66.2 | 337,899 | 67.8 | 166,851 | 49.4 | 64.8 | 171,048 | 50.6 |

※ 출처: 한국교육개발원, 교육부 (2018), 2017 고등교육기관졸업자 취업통계연보

고등교육기관 졸업자 간 남녀 격차는 줄어들고 있으나 그 차이는 여전히 지속되고 있는 것으로 나타났다.

2019년 현재, 고등학교 특수교육대상자의 대학 진학률은 전공과²⁸⁾ 진학자를 포함하여 38.5%이고, 졸업자 중 진학자를 뺀 나머지 학생 중 취업률은 30.3%이다.

28) 고등학교 졸업자의 사회진출을 지원하기 위한 1~2년의 추가 과정

표 III-30 장애 학생의 졸업 현황 : 고등학교 및 전공과

(단위: 명, %)

| 구분 | | 졸업자 수 | | 진학자 수 | | 진학률 | | 취업자 수 | | 취업률 | | 비진학 미취업자 수 | |
|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|-------|-----|------|------|------------|-------|
| | | 계 | 여 | 계 | 여 | 계 | 여 | 계 | 여 | 계 | 여 | 계 | 여 |
| 고등학교 | 계 | 7,727 | 2,789 | 3,812 | 1,382 | 49.3 | 49.6 | 851 | 309 | 21.7 | 22.0 | 3064 | 1,098 |
| | 특수학교 | 2,447 | 864 | 1,364 | 473 | 55.7 | 54.7 | 64 | 28 | 5.9 | 7.2 | 1,019 | 363 |
| | 특수학급 | 3,952 | 1,428 | 1,707 | 606 | 43.2 | 42.4 | 718 | 264 | 32.0 | 32.1 | 1,527 | 556 |
| | 일반학급 | 1,328 | 497 | 741 | 303 | 55.8 | 61.0 | 69 | 17 | 11.8 | 8.8 | 518 | 177 |
| 전공과 | 계 | 2,234 | 822 | 23 | 5 | 0.6 | 45 | 1,004 | 365 | 45.4 | 44.7 | 1,207 | 452 |
| | 특수학교 | 2,131 | 783 | 23 | 5 | 0.6 | 39 | 922 | 334 | 43.7 | 42.9 | 1,196 | 444 |
| | 특수학급 | 103 | 39 | - | - | - | - | 82 | 31 | 79.6 | 79.5 | 21 | 8 |

※ 주: 진학률=(진학자 수/당해년도 졸업자 수)×100; 취업률={취업자 수/(졸업자 수-진학자 수)}×100

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계. p. 8.

이는 대학졸업생(4년제 기준) 취업률에 비해 약 20% 포인트 가량 낮은 것이다. 참고로, 우리나라 고등학교 졸업자 전체의 대학 진학률은 약 69% 내외이다. 아래 표는 장애 학생의 졸업, 진학 및 취업 현황을 보여준다.

표 III-31 장애 학생의 졸업, 진학 및 취업 현황 (2019)

(단위: 명, %)

| 학교 단계 | 특수학교 | | | 특수학급 | | | 일반학급 | | |
|-------|------|------|---------------------|------|------|---------------------|------|------|---------------------|
| | 졸업자 | 진학자 | 진학률 (취업률) (%) | 졸업자 | 진학자 | 진학률 (취업률) (%) | 졸업자 | 진학자 | 진학률 (취업률) (%) |
| 유치원 | 497 | 434 | 87.3 | 1404 | 1323 | 94.2 | 815 | 744 | 91.3 |
| 초등학교 | 1154 | 1136 | 98.4 | 3770 | 3763 | 99.8 | 1066 | 1049 | 98.4 |
| 중학교 | 1940 | 1918 | 98.9 | 3666 | 3636 | 99.2 | 1239 | 1225 | 98.9 |
| 고등학교 | 2447 | 1364 | 55.7 (5.9) | 3952 | 1707 | 43.2 (32.0) | 1328 | 741 | 55.8 (11.8) |

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계 자료 재구성.

고등학교 이후 진학자와 취업자를 제외한 비진학 및 미취업자 비율(비진학 미취업자/졸업자*100)은 특수학교가 38.4%, 특수학급이 24.8%, 일반학급이 32.4%였다. 대체로 특수학교에 장애정도가 심한 학생이 많이 있기 때문에 중도·중복장애학생일수록 비진학 및 미취업자 비율이 높다.

빈곤은 가족 형태와 결합되어 아동의 삶에 더 불리하게 작용한다. 빈곤, 저소득층 아동의 삶의 질을 분석한 연구에서는 비빈곤 아동에 비해 빈곤 아동이 삶의 질이 낮은 집단에 속할 가능성이 높고, 빈곤과 한부모 가정이 중첩될 경우 그 가능성은 더욱 높아짐을 밝혔다(김선숙·박호준, 2019). 다음 <표 III-32>에서 보듯이 비빈곤-양부모 아동에 비해 빈곤-양부모 아동의 경우 삶의 질이 낮은 집단(하)에 속할 가능성은 세 배 이상 높았다. 빈곤-한부모 가정일 경우 삶의 질이 낮은 집단에 속할 가능성은 네 배 이상 높아진다. 그에 비해 삶의 질이 높은 집단(상)에 속할 가능성은 빈곤-한부모일 경우는 비빈곤-양부모의 경우에 비해 세 배 이하로 낮았다.

표 III-32 빈곤과 가족 유형별 아동의 삶의 질 지수 집단에 속할 조건부 확률

| 집단 \ 삶의 질 지수 | 하 | 중하 | 중상 | 상 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|
| 비빈곤-양부모 | 0.053 | 0.385 | 0.238 | 0.324 |
| 비빈곤-한부모 | 0.099 | 0.371 | 0.304 | 0.226 |
| 빈곤-양부모 | 0.155 | 0.338 | 0.365 | 0.143 |
| 빈곤-한부모 | 0.233 | 0.306 | 0.348 | 0.113 |

※ 출처: 김선숙·박호준 (2019: 135)

여러 연구들에서 제시하고 있는 학습 부진 문제의 구조를 그림으로 나타내면 다음과 같다(류방란, 2011).

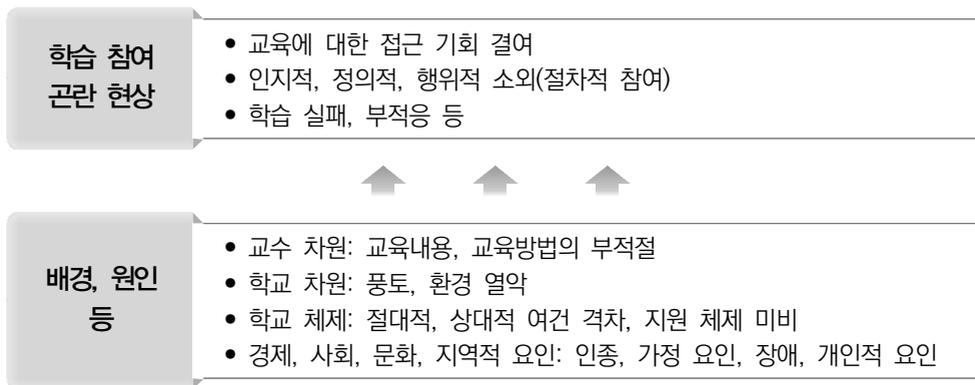


그림 III-13 학습부진 문제의 구조

※ 출처: 류방란(2011)

빈곤층에 초점을 맞추고 있는 것은 빈곤이라는 조건이 여러 불리한 여건 중 하나이기도 하지만 다른 요인과 중첩된 근본적인 불리한 요인이기 때문이다. 다음 데이터 분석 결과는 빈곤(저소득)과 다른 불리한 요인, 그리고 학업의 불리함과 중첩되어 있음을 보여주고 있다. 전체 평균에 비해 학습 부진, 무단결석, 폭력 피해 면에서 저소득층이 불리함이 잘 드러난다. 또한 저소득층이 다문화가정이나 한부모 가정과 중첩되어 있음도 잘 보여주고 있다.

표 III-33 가정 환경과 교육 취약성의 중첩성

(단위: 명, %)

| | 저소득층 | 다문화가정 | 한부모가정 | 전체 |
|------|------|-------|-------|-------|
| 저소득층 | - | 52.4 | 49.6 | 13.2 |
| 다문화 | 3.8 | - | 0.4 | 0.9 |
| 한부모 | 43.7 | 4.8 | - | 11.6 |
| 학습부진 | 63.5 | 70.0 | 63.7 | 39.7 |
| 무단결석 | 3.8 | 4.8 | 5.8 | 2.2 |
| 폭력피해 | 13.5 | 20.0 | 13.8 | 12.5 |
| 사례 수 | 289 | 20 | 254 | 2,351 |

※출처: 류방란·김경애 외(2013: 62)

교육격차 실태를 실증적으로 분석한 박경호 외(2017) 연구에서는 교육격차 문제가 본격적으로 쟁점화되기 시작한 2000년대 초반 이후 10여 년 동안의 변화 양상을 통해서 그 특징을 파악하고자 하였다. 분석결과, 소득 계층에 따른 수학 성취도 격차는 최근으로 오면서 좀 더 심화되고 있는 경향을 보이고, 학교급이 올라가면서 소득 계층 간 격차가 확대되는 모습을 보인다. 또한 소득 계층 200~400만원 미만 집단이나 400~600만원 미만 집단에서 하락 경향이 두드러지게 나타나서 소득계층 간 성취도 격차의 확대가 중간 집단의 하락이라는 특징을 보인다.

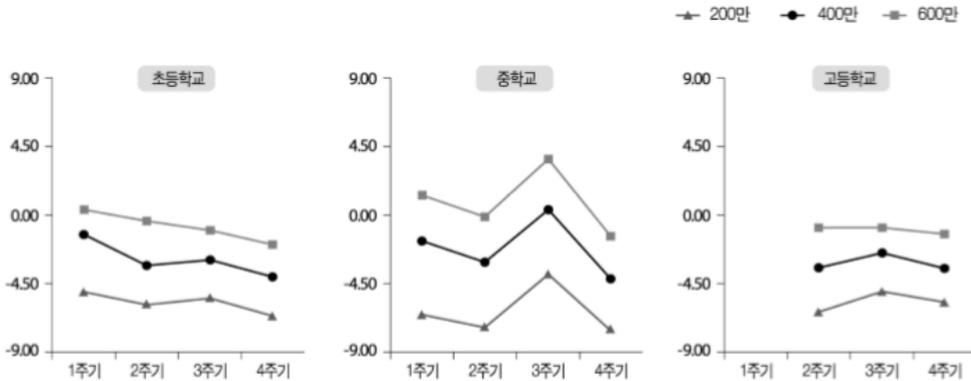


그림 III-14 소득 최상위집단 대비 수학 학업성취도 차이 추이

※ 출처: 박경호 외(2017), p.69.

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

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

많은 선행 연구들이 학습자의 가정 배경이 교육참여나 학업성취에 유의미한 영향을 미치고 있음을 분석 결과로 제시하고 있다. 초등학교 4학년부터 6학년까지 3년간에 걸쳐 아동의 학업성취에 미치는 빈곤의 영향을 종단적으로 분석한 연구(구인회 외, 2009)에서는 빈곤 경험이 아동의 학업성취나 정서발달에 부정적인 영향을 미침을 확인하였다. 학업성취 면에서는 빈곤 아동은 시간이 지날수록 성취수준이 낮아지는 경향을 보이는 것에 반해 비빈곤 아동은 성취수준이 높아지는 경향을 보였으며, 주의산만, 공격성, 비행 등의 면에서도 비빈곤 아동에 비해 빈곤 아동이 더 지속적인 어려움을 겪고 있다는 것이다.

국내 거주 이주배경 학생의 증가와 함께 이들의 교육적 불리함에 대한 사회적 관심이 증가하고 있다. 여러 국제 자료의 분석 결과에 따르면, 이주배경 학생은 비이주배경 학생에 비해 교육기회에의 접근, 학습의 과정, 학습의 성과 등 교육의 전 과정에 걸쳐 체계적인 격차를 보이는 것으로 보고되고 있다(OECD, 2015; Schneeweis, 2011). 여러 국내 연구 역시 이주배경 학생의 교육 경험에 대한 이와 일관된 결과를 보고하고 있으나, 이주배경 학생과 비이주배경 학생을 포괄하는 체계적인 대규모 양적 자료의 부재로 인해 교육격차에 대한 체계적인 분석은 충분히 이루어지지 못한 실정이다.

서울과 경기 지역 초·중학생과 교사 설문조사, 기타 행안부, 통계청, 한양대 다문화 연구센터 등이 보유한 지역단위 자료를 활용하여 지역사회 이주민 밀집도가 이주배경 학생 및 비이주배경학생의 학업성취도에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음과 같다(송효준 외, 2018). 첫째, 여러 국제 자료에서 보고하고 있는 바와 마찬가지로 이주배경 학생과 비이주배경 학생 간 체계적인 교육격차가 존재함이 포착되었다. 둘째, 지역사회의 이주민 밀집도가 증가할 때 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 학업성취도는 감소하는 경향을 나타낸다. 셋째, 이러한 감소세(기울기)는 학생의 이주배경 지위에 따라 차이를 보였는데, 이주배경 학생에 비해 비이주배경 학생의 감소폭이 더 큰 것으로 보인다. 학생의 학업성취도와 이주배경 지위, 지역사회의 이주민 밀집도 간의 관계를 분석한 결과는 [그림 III-15]와 같다.

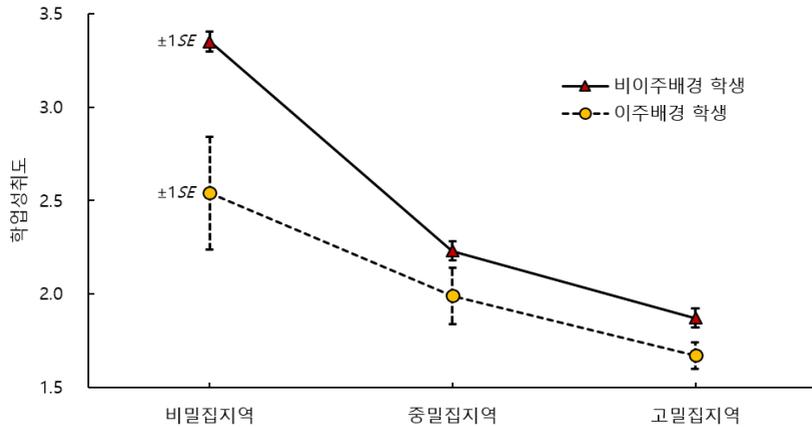


그림 III-15 지역사회의 이주민 밀집도에 따른 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 평균 학업성취도

※ 출처: 송효준, 김두섭, 함승환(2018)

이러한 결과에서 이주민 밀집지역의 교육력 저하 현상이 이주배경 학생 집단의 문제만으로 축소되어 이해되어서는 안 된다는 문제의식이 제기된다. 국내 이주배경 학생은 비이주배경 학생에 비해 교육적 불리함을 가지고 있는 것은 사실이다. 그러나 지역의 이주민 밀집도가 높을수록 비이주배경 학생을 포함한 모든 학생의 학력저하가 포착되며, 특히 이주민 밀집지역의 부정적 주변효과에 더 큰 영향을 받을 가능성이 있는 집단이 오히려 비이주배경 학생일 수 있다는 이 연구의 결과는 정책적 함의를 지닌다.

이주배경 청소년(학생)이 경험하는 교육적 불리함의 원인은 단순히 학생 개인 혹은 가정 배경을 넘어, 각 사회에서 기회의 배분이 (불)균등하게 이루어지는 구조적 측면과도 관련되어 있을 가능성이 높다. 송효준 외 (2019)²⁹⁾에서는 각 사회가 제도화해 온 이주민 통합정책의 양상에 초점을 맞추고, 이주민통합정책이 이주민의 사회통합에 미치는 영향을 학생의 학업성취도 측면에서 살펴보고자 하였다. Koopmans의 이차원 모형(Koopmans, Michalowski, & Waibel, 2012; Koopmans, Statham, Giugni, & Passy, 2005)을 활용하였는데, 이 모형에서 한 사회의 이주민통합정책에 관한 아젠다는 ‘평등한 시민적 권리’(equal civic rights) 차원과 ‘집단별 문화적 권리’(group-based cultural rights) 차원을 동시에 고려하고 있다. 전자는 이주민과 비이주민 간에 법적 권리와 의무가 평등하게 적용되는 정도를 의미하며, 후자는 각 개인이 출신 배경과 무관하게 자신의

29) 이 논문에서는 수학과학 성취도 추이변화 국제비교 연구(TIMSS 2015) 자료와 국가수준의 이주민 통합정책 지표(MIPEX 2010) 자료를 활용하였다. 구체적인 정보는 논문을 참고바람.

문화적 정체성과 관습을 유지할 수 있도록 제도적으로 허용되는 정도에 관한 것이다.

선행연구에 의하면 시민적 권리에 대한 반차별적 정책은 이주민 및 그 자녀에 대한 사회적 불리함을 완화하는 구조적 요인으로 작동하고 있을 개연성이 높다. 반면에, 집단별 문화적 권리와 관련해서는 상반된 의견들이 존재한다. 이주민을 동등한 사회의 구성원(‘평등한 시민적 권리’는 높은 수준)으로 대우함과 동시에 개인의 문화적 배경을 “적당한” 정도로 보장하는 사회(‘집단별 문화적 권리’는 중간 수준)를 “균형적 다문화주의” 사회로 정의할 수 있다. 균형적 다문화주의 유형의 국가군에서 이주배경 학생의 교육적 불리함이 최소화될 것이라는 가설이다. 이주민통합정책과 학생의 학업성취도 간의 관계를 분석한 결과는 [그림 III-16]와 [그림 III-17]에 제시되어 있다.

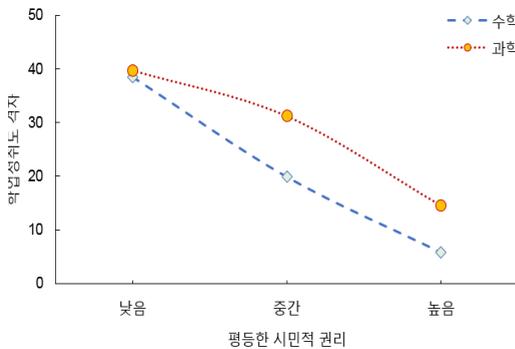


그림 III-16 평등한 시민적 권리 수준에 따른 이주배경 청소년과 비이주배경 청소년 간의 학업성취도 격차

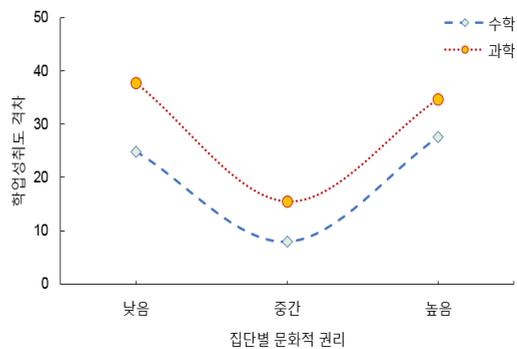


그림 III-17 집단별 문화적 권리 수준에 따른 이주배경 청소년과 비이주배경 청소년 간의 학업성취도 격차

※ 출처: 송효준, 함승환(2019)

‘평등한 시민적 권리’와 ‘집단별 문화적 권리’ 각각에 대하여 학생의 수학, 과학 학업성취도와의 관계를 살펴본 결과에 따르면, 첫째, ‘평등한 시민적 권리’ 점수가 커질수록 이주배경 학생과 비이주배경 학생의 학업성취도 격차는 체계적으로 작아지는 경향이 포착되었다(그림 III-16) 참조). 둘째, ‘집단별 문화적 권리’ 점수가 지나치게 높거나 낮지 않은 중간 정도의 국가군에서 이주배경 학생과 비이주배경 학생의 학업성취도 격차가 작은 것으로 나타났다(그림 III-17) 참조).

이는 이주민에 대한 공식적(법적) 지위 보호와 동시에 이주민의 문화적 권리에 대한 적

절한 보호가 결합된 균형적 다문화주의가 이주민의 교육적 통합 측면에서 최적의 제도환경을 제공하고 있음을 보여주는 결과라고 볼 수 있다.

3 소결 및 시사점

우리나라 포용적 교육의 실태와 수준을 취약계층 아동 및 청소년의 규모와 현황, 그리고 포용적 교육 현황 등을 중심으로 살펴보았다. 주요 결과 및 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 빈곤층 아동 및 청소년의 비율은 줄어들고 있으나 특수교육대상자, 다문화 학생 등과 같은 새로운 취약계층 아동·청소년의 규모는 늘어나고 있다. 어떤 기준에 따라 지원 대상을 선정할 것인가에 대해서도 논란이 적지 않기 때문에 명확한 규모 파악이 쉽지 않은 것도 사실이다. 아동빈곤율 기준 등이 대표적인 예라고 할 수 있다. 특수교육대상자의 경우, 특수교육을 지원하는 또는 희망하는 사람들의 전체적인 규모가 파악되지 않고 특수교육대상자로의 의뢰에 대해서도 부정적인 의견을 가진 교사와 부모들이 존재하고 있어 특수한 교육적 요구를 가진 아동·청소년의 실제 규모 파악이 어렵다. 교육에 접근 기회를 가진 취약계층 아동·청소년 중심으로 규모가 파악되는 것이 현실이다. 교육의 기회를 가지지 못한 학교 밖 취약계층 아동·청소년의 규모³⁰⁾에 대해서는 정확히 파악하기 어렵다고 하겠다. 배제의 위험이 높은 아동·청소년을 적극적으로 파악하여 교육의 기회를 제공하려는 적극적 정책적 노력이 필요하다. 아울러 잘 알려져 있는 취약계층 이외에 교육적 배제의 위험이 높은, 숨겨진 취약계층에 대한 관심이 요청된다. 학령기 미혼모, 건강 장애 아동·청소년 등이 대표적이다.

둘째, 우리나라 교육은 높은 취학률, 낮은 학업중단률, 높은 학업성취 등을 특징으로 한다. 이는 전체적으로 포용적 교육의 수준이 매우 높다는 것을 시사한다. 높은 취학률에

30) 학교 밖 청소년도 학업 중단 청소년과 비슷하게 학교 재학 중 여러 가지 이유로 휴학이나 자퇴 등의 형식을 통해 학교를 중퇴한 청소년 뿐 아니라 학교에 진학하지 않은 비진학 청소년, 학업이 아닌 근로현장에서 종사하고 있는 근로 청소년, 무직 청소년 등을 모두 포괄하는 개념이다. 이들 학교 밖 청소년의 규모는 약 57만 명(574,669명)으로 추산된다. 초·중·고 학령기간에 속하는 9세~17세까지의 청소년은 약 27만 명이며 고등학교 졸업 이후의 기간에 속하는 18세~24세까지의 청소년이 약 30만 명이다(백혜정·송미경, 2015).

도 불구하고 여전히 미취학 아동·청소년이 존재하고 있다. 급격하게 감소하던 미취학자의 수가 최근 3년간 조금씩 증가하고 있기도 하고, 이주배경 아동·청소년이나 장애 아동·청소년들의 미취학 문제가 해결되지 않고 있다.³¹⁾ 학업중단학생의 비율 또한 줄지 않고 있고, 취약계층 아동·청소년의 학업중단율은 일반 학생 보다 높다. 학업중단을 줄이고 교육에의 참여를 높이기 위해서는 학교 소속감 등을 높이려는 노력이 필요하다. 여러 연구결과에 의하면, 부모의 교육 지지도를 높이거나 지역사회 지원 등이 학생의 소속감을 높이고 높은 소속감은 학생의 학업중단을 낮추고 적극적인 참여를 높여 학업성취도 향상에 기여할 것으로 보인다. 취약계층 학생은 졸업, 진학 및 취업 등에 있어서도 낮은 성취를 보이고, 학업성취도에 있어서도 그러하다. 최근에 들어 이러한 격차는 심화되는 경향을 보이고 있다. 교사의 기대나 성취압력이 미치는 영향이 확인되는 만큼 학교에서의 지원과 노력이 요청된다. 이주배경 학생을 지원하기 위한 정책의 효과성이 어느 정도 확인되고 있기도 하다.

셋째, 포용적 교육의 대상을 파악하고 포용적 교육의 실태 및 수준을 검토하기 위해서는 관련 데이터의 수집이 중요하다. 교육기회에의 접근에서 참여, 성취에 이르기까지 다양한 데이터 수집이 요청된다. 특히 미취학자의 규모와 미취학 사유 등에 대한 데이터가 부족하다. 학령인구-취학자 등의 데이터를 활용하여 추정하는 정도에 그치고 있다. 배제와 차별, 소외의 가능성이 높은 만큼 데이터 수집의 어려움도 크다. 취약계층 대상의 다양한 실태조사가 이루어지고 있지만 조사 과정의 어려움과 함께 분석 상의 한계도 있다. 취약계층 중심으로 조사가 이루어지다 보니 비교 대상이 되는 일반학생 데이터가 부족한 것도 문제이다. 대안학교 이든 정규 학교이든 교육에 참여하고 있는 취약계층 학생을 대상으로 하는 조사³²⁾가 대부분이고, 미취학 또는 학업중단자³³⁾를 대상으로 하는 조사는 거의 없거나 있다고 하더라도 조사 수행 및 분석의 문제가 적지 않다. 비교 가능하고, 믿을 수 있는 조사 및 통계자료의 수집 및 분석을 위한 정책적 노력이 요청된다.

31) 특히 장애 아동·청소년 중에서 약 10% 정도가 취학하지 않고 있는데, 특수교육 대상자 중 취학유예 경험이 있는 학생은 28.6%로 더 높다.

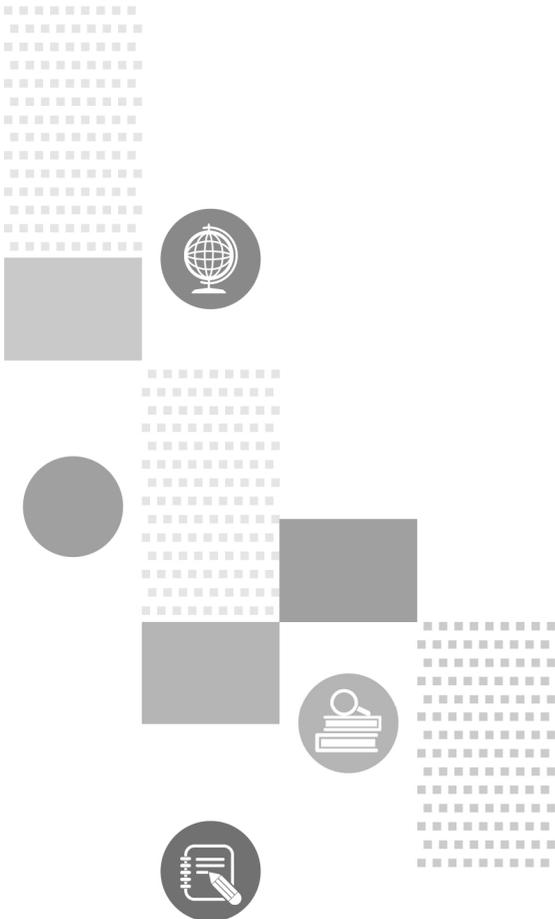
32) 한국교육개발원에서 수행하고 있는 '탈북학생 종단조사', 한국청소년정책연구원이 수행하고 있는 '다문화청소년 패널조사' 등이 대표적이다.

33) 한국청소년정책연구원에서 수행하고 있는 '학업중단청소년 패널조사'가 대표적이다. 조사규모가 작고, 패널 유지율도 낮은 편이다.

_04

포용적 교육의 성과와 과제

1. 포용적 교육 기반의 구축
2. 포용적 교육과정의 운영
3. 포용적 교육가치의 확산



04

포용적 교육의 성과와 과제

이 장에서는 한국 교육의 포용성 수준을 분석하고 포용적 교육 실현을 위한 현안과 과제가 무엇인지를 고찰하고자 한다. 개인이 느끼는 포용과 배제의 정도(degree)는 차이가 있을 수 있지만, 교육의 포용성 실태와 수준은 1) 법적 근거, 2) 거버넌스와 재정, 3) 교육과정, 4) 교원 및 지원인력, 5) 인프라(시설), 6) 규범과 신념 등과 같은 요소들(elements)을 살펴보면 알 수 있다.

1 포용적 교육 기반의 구축

포용적 교육의 법적 근거 마련, 거버넌스 체제 구축 및 재정 확보 등은 포용적 교육 실현을 위한 기반이다. 이하에서는 우리나라 포용적 교육의 기반 구축 성과와 현안 및 과제 등에 대해 논의하고자 한다.

먼저 <법적 근거>와 관련해서는 다음과 같은 사항에 중점을 두고 성과와 과제를 도출하고자 하였다.

| | |
|----------------|--|
| ① 법적 근거 | <ul style="list-style-type: none"> • 법적 선언 : 포용적 교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 지방정부의 역할 : 지방 차원에서 포용적 교육을 보장하는 법적 근거가 마련되어 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 모든 사람의 교육 참여 보장 : 모든 사람의 생애에 걸친 교육 참여를 법적으로 보장하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 법 규정과 실제의 간격(차이) : 법 규정에도 불구하고 모호함과 모순 등으로 인하여 실제 교육에 반영되지 못하고 있지는 않은가? 정책과 실제 간에 괴리가 있는가? |

포용적 교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는지, 모든 사람의 교육 참여를 보장하고 있는지, 특히 지방 차원에서 포용적 교육을 보장하는 법적 근거가 마련되어 있는지, 법규정이 실제 교육에 반영되고 있는지 등을 주요 검토 사항으로 하였다.

● 주요 성과

우리나라에서는 주요 관련 법령에 포용적 교육을 분명하게 선언하고 있다. 헌법 제31조 ①항에서는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”라고 명시하였으며 교육기본법 제3조에 “모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다”고 선언하였다. 이러한 법들에서 교육받음과 학습이 “모든 국민”의 권리임을 천명하였는데, 이는 보편적 포용성을 전제한 것으로 볼 수 있다. 기본적인 학습권을 보장하며 명시하고 있는 “능력에 따라” 혹은 “능력과 적성에 따라”라는 구절이 기본적으로 개인차 고려와 존중, 개별적 특성에 적합한 개별화된 교육을 받을 권리로 해석되어야 할 것이다. 그러나 개인의 능력이나 적성이 주어진 환경과 사회적 관계의 영향과 무관한 것이 아니라는 점을 고려할 필요가 있다. 교육불평등을 연구하는 수많은 연구들에서 학습자의 가정배경의 열악성 요인은 학습자의 학습 참여나 성취를 저해하는 강력한 요인이라는 점을 밝히고 있다(Coleman, 1966; 강영혜, 2005; 류방란·김성식, 2007). 일반적으로 가정 배경은 소득, 직업지위, 교육수준 등의 하위 요소들이 통합된 개념인데 가정 배경을 구성하는 요소들이 서로 밀접한 관계를 가지고 있다.

헌법과 교육기본법에 명시된 능력이나 적성에 따른 교육이 자칫 가정 배경, 사회적 지위나 신분에 따른 차별화로 연결되지 않도록 제도나 정책이 뒷받침이 되어야 할 것이다.

헌법 제31조 ②항과 ③항³⁴⁾에서는 교육에 대해 권리로서 뿐만 아니라 의무로서 규정하고, 국가에서 의무로 규정한 만큼 의무의 실효성을 담보하기 위해 무상교육 제공을 명시하고 있다. 무상교육은 교육받는 것을 권리만이 아니라 의무로 규정하기 위한 조건이기도 하고, 학습자의 경제적인 여건과 무관하게 교육기회를 보장하기 위한 조건으로서의 의미를 지닌다. 의무교육의 범위는 법률이 정하는 범위에서 이루어지는데, 여기서 “법률이 정하는 교육”이란 교육기본법 제8조 ①항에 규정된 것과 같이 초등교육과 3년의 중등교육(중학교 교육)을 말한다. 이 의무교육 기간을 무상교육으로 규정하고 있다. 한국에서 초등학교 무상교육은 1954년에 시작하여 1959년도에 완성하였으며, 중학교 무상교육은 2004년도에 완성되었다(정현승, 2005).

헌법과 교육기본법 등을 통해 모든 국민의 평생에 걸친 교육받을 권리가 분명하게 선언되고 있을 뿐만 아니라 교육을 의무로서 분명하게 규정하고 있고, 의무의 실효성을 담보하기 위해 무상교육 제공을 명시하고 있다. 법령 상 초등교육과 3년의 중등교육이 무상 의무교육으로 되어 있다. 최근에는 유아교육과 고등학교 교육까지를 무상화하려는 노력이 추진 중에 있다. 유아교육의 경우, 초등학교 취학 직전 1년의 교육을 무상으로 하는 유아교육법³⁵⁾ 개정이 2004년도에 이루어졌으며(정현승, 2005), 2012년 무상교육의 기간을 3년으로 확대하였다. 그리고 그 비용은 국가와 지방자치 단체가 부담하는 것으로 하였다. 고등학교의 무상교육은 지난 정부에서 단계적 실시 계획을 수립한 바 있다(교육부, 2013). 그러나 무상교육에 필요한 재원이 예산에 반영되지 않아 미루어졌다. 포용국가의 실현을 내세우고 있는 현 정부에서는 2019년 2학기부터 2021년까지 고등학교 무상교육을 단계적으로 실시한다는 계획을 천명하였다(교육부, 2019. 4.9).

특수교육 대상자의 경우, 일반학생 보다 의무 교육 및 무상교육의 기간을 넓게 규정함으로써 포용적 교육의 원칙을 분명히 하고 있다. 또한 교육기본법 제4조에서는 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건에 따른 교육에서의 차별을 금지하고 있다.

34) <헌법 제31조>

- ② 모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다.
- ③ 의무교육은 무상으로 한다.

35) <유아교육법>

- 제24조(무상교육) ① 초등학교 취학직전 3년의 유아교육은 무상(無償)으로 실시하되, 무상의 내용 및 범위는 대통령령으로 정한다.

※ 교육기본법 조항

제3조(의무교육 등) ① 특수교육대상자에 대하여는 「교육기본법」 제8조에도 불구하고 유치원·초등학교·중학교 및 고등학교 과정의 교육은 의무교육으로 하고, 제24조에 따른 전공과와 만 3세미만의 장애영아교육은 무상으로 한다.

② 만 3세부터 만 17세까지의 특수교육대상자는 제1항에 따른 의무교육을 받을 권리를 가진다. 다만, 출석일수의 부족 등으로 인하여 진급 또는 졸업을 하지 못하거나, 제19조 제3항에 따라 취학의무를 유예하거나 면제받은 자가 다시 취학할 때의 그 학년이 취학의무를 면제 또는 유예받지 아니하고 계속 취학하였을 때의 학년과 차이가 있는 경우에는 그 해당 연수(年數)를 더한 연령까지 의무교육을 받을 권리를 가진다.

제4조(교육의 기회균등) ① 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다.

일반 학생의 경우 초등학교와 중학교 과정만 의무교육이지만, 특수교육대상자는 유치원부터 고등학교 과정까지 의무교육으로 규정하고 있다. 전공과(고등학교 이후 진로 및 직업교육 제공 위해 1년 이상 설치) 및 만 3세 미만의 장애영아교육은 무상교육이다. 이는 경제적 빈곤, 성별, 신체적 조건(장애), 종교 및 신념(이주배경) 등에 따른 차별을 분명하게 금지함으로써 포용적 교육의 목적을 분명하게 선언하고 있다.

헌법이나 교육기본법 등을 통한 포용적 교육에 대한 포괄적 선언과 함께 빈곤, 장애, 이주배경, 성차 등으로 인한 차별을 없애고 사회적 취약계층의 교육적 어려움을 지원하기 위한 법적 근거를 마련하고 있다. 아래 표는 대상별 관련 법령을 간략히 정리한 것이다.

표 IV-1 취약계층 교육지원 관련 법령(요약)

| | 교육관련 법령 | 유관 법령 |
|---------------|--|--|
| 빈곤층 (교육복지) | - 초·중등교육법 시행령 - 교육복지우선지원사업 관리운영에 관한 규정 | - 아동의 빈곤예방 및 지원등에 관한 법률 |
| 장애 (특수교육) | - 유아교육법 및 시행령 - 초·중등교육법 및 시행령 - 평생교육법 및 시행령, 시행규칙 - 장애인 등에 대한 특수교육법 및 시행령, 시행규칙 - 특수학교시설 설비기준령 | - 장애인 복지법 - 장애인차별금지및권리구제등에 관한 법률 - 장애인노인임산부등의 편의증진보장에 관한 법률 - 장애인고용촉진및직업재활법 |
| 이주배경 (다문화) | - 초·중등교육법 시행령 | - 난민법 - 재한외국인처우 기본법 |

| | 교육관련 법령 | 유관 법령 |
|-------------|---------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - 다문화가족지원법 - 청소년복지 지원법 |
| 여성 (성평등) | | <ul style="list-style-type: none"> - 양성평등 기본법 - 교육공무원법 - 여성과학기술인지원 및 육성에 관한 법률 |

헌법, 교육기본법을 비롯하여 유아교육법, 초중등교육법, 평생교육법 등과 같은 교육관련 법령과 대상별 유관 법령 등에 교육의 권리 보장, 차별 금지, 대상별 지원 등에 대한 규정이 마련되어 있다.

「아동의 빈곤예방 및 지원 등에 관한 법률」에서는 빈곤 아동을 표적으로 삼아 이들이 충분한 역량을 갖추며 균형 있고 조화로운 성장을 할 수 있도록 제도와 정책을 마련해야 함을 명시하고 있다. 이 법의 핵심적인 조항은 다음과 같다.

제2조(기본이념) 이 법은 빈곤아동이 부모의 사회적·경제적 지위와 상관없이 태어나서 자립할 때까지 충분한 역량을 갖추 수 있도록 균형 있고 조화로운 성장과 건강하고 행복한 삶을 누릴 수 있도록 하는 것을 기본이념으로 한다.

제4조(국가 및 지방자치단체의 책무) ① 국가 및 지방자치단체는 복지·교육·문화 등의 지원 등 빈곤아동정책의 수행에 필요한 법적·제도적 장치를 마련하고 업무수행에 필요한 재원을 안정적으로 확보하기 위하여 노력하여야 한다.

② 국가 및 지방자치단체는 빈곤아동의 안전·건강 및 복지증진을 위하여 빈곤아동과 그 보호자 및 가정을 지원하기 위한 정책을 수립·시행하여야 한다.

③ 국가 및 지방자치단체는 빈곤아동이 어떠한 종류의 차별도 받지 아니하도록 필요한 시책을 마련하여야 한다.

교육 분야에서는 이미 교육복지 정책을 통해 지역을 중심으로 복지, 문화 분야와의 연계 협력을 실천하려는 정책이 펼쳐지고 있다. 복지 분야에서 주도적으로 제정한 위 법에서는 교육, 문화 분야와의 협력 필요성을 제기하고 있는데, 부처 간 협력은 중앙 수준에서 단순히 법적인 선언으로만은 실효를 거두기 쉽지 않다. 대표적인 정책은 교육복지투자 우선지역 지원 사업이었다. 교육복지투자우선지역 지원 사업 추진 초기 학교는 지역사회 속에서 존재하며 교육을 중심으로 지역사회와 협력하지 않으면 안된다는 메시지를 강하

게 표현하였다. 정책 시행을 위해 정한 지역이란 사업이 추진되는 기본 단위로 사업 초기에는 학생들이 일상생활 속에서 쉽게 이동할 수 있는 인접한 행정동의 초등학교와 중학교를 포함하여 4~6개 정도의 학교가 속하는 범위의 지역을 의미하였다. 지역 기반의 사업을 추진하여 사업 취지를 실현하는 다양한 공동체들이 만들어지기도 하였다(김경애 외, 2014).

이 사업을 지방에 이양하면서 지자체들이 이 사업을 안정적이고 일관되게 추진될 수 있도록 법제화를 시도하였다. 그 결과 2011년 초중등교육법 시행령에 근거를 마련하였다. 이 정책 사업의 유지 발전을 위한 별도의 법제화를 시도하였으나 저소득층 아동을 대상으로 하는 지원 법률의 존재, 저소득층이라는 조건을 법적으로 규정하는 것에 따르는 경직된 운영과 낙인의 문제, 저소득층 아동, 학교, 지역이 처한 상황과 맥락에 따라 대응이 달라져야 하는 점 등을 고려하여 초중등교육법 시행령 개정을 통해 이 사업이 유지될 수 있도록 하였다. 초중등교육법 시행령 제54조 학습부진아를 위한 지원 정책을 명시한 것이 그것이다.

제54조(학습부진아 등에 대한 교육 및 시책) ① 법 제28조제1항에 따른 학습부진아 등(이하 “학습부진아등”이라 한다)에 대한 판별은 교육감이 정하는 기준에 따라 학교의 장이 한다.

② 학교의 장은 학습부진아등에 대하여 교육감이 정하는 수업일수의 범위에서 체험학습 등 필요한 교육을 실시하거나 교육감이 적합하다고 인정하는 교육기관 등에 위탁하여 교육을 실시할 수 있다.

③ 교육부장관 및 교육감은 다음 각 호의 지원사업을 실시하여야 한다.

1. 학습부진아 등이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 프로그램 등을 제공하는 사업
2. 학습부진아 등에 대하여 진단·상담·치유·학습 지원 프로그램 등을 제공하는 사업

④ 제3항에 따른 지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정절차 등 지원사업에 관하여 필요한 세부사항은 교육감의 의견을 들어 교육부장관이 정하여 고시한다.

학습부진아들의 상당수가 저소득층이라는 점을 고려할 때 주요 표적이 되는 집단은 저소득층 아동이라고 할 수 있다. 또한 학습부진아 “등”으로 표시함으로써 실제 정책 추진의 융통성을 발휘할 수 있도록 하였다. 특히 ③항에서는 교육부 장관과 교육감이 기존에 교육복지우선지원 사업을 통해 하던 것을 “지원사업을 실시하여야 한다”고 명시함으로써 법적 근거가 될 수 있도록 하였다.

초중등교육법 시행령 제54조가 교육복지우선지원 사업의 근거가 되는 점은 같은 해 마련된 교육부 훈령인 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」 제1조³⁶⁾에서 확인할 수 있다. 교육부 훈령에는 교육복지우선지원사업 추진을 위하여 타부처 사업과의 연계 협력, 지역을 중심으로 학교와 학교 밖 연계가 잘 이루어질 수 있도록 규정하였다. 또한 학교와 학교 밖 연계를 실질적으로 담당할 수 있는 인력의 배치, 예산 배분 등에 관한 사항을 담았다.

교육부만이 아니라 시도교육청에서도 교육복지우선지원 사업의 관리·운영을 위한 자체적인 조례나 규정을 만들어 사업의 안정적 추진의 근거를 마련하였다. 예를 들어 <경기도 교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정>은 그 근거를 초중등교육법 시행령 제54조에 있음을 밝히고 목적을 교육복지우선지원 사업의 관리, 운영에 필요한 사항을 규정하기 위함을 밝히고 있다. 다음은 그 중 일부 조항이다.

제1조(목적) 이 규정은 「초·중등교육법 시행령」 제54조와 「교육복지우선지원사업 관리·운영에 관한 규정」에 따라 경기도 교육복지우선지원사업의 관리·운영에 필요한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제2조(정의) 이 규정에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

1. “교육복지우선지원사업”이란 「초·중등교육법 시행령」 제54조제1항에 따른 학생이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 지원 프로그램 등을 제공하는 사업을 말한다.
2. “저소득층 학생”이란 제3조 제1호부터 제3호까지 및 제7호의 사업대상 학생을 말한다.
3. “사업학교”란 교육복지우선지원사업을 실시하는 학교를 말한다.
4. “연계학교”란 사업학교 선정기준에 미치지 못하지만 학교의 실태 및 지역여건 등을 고려할 때 사업과 관련하여 일부지원이 필요한 학교를 말한다.

제3조(사업대상 학생) 사업대상 학생은 다음 각 호의 하나에 해당하는 사람으로서 종합적인 교육 지원이 필요하다고 사업학교의 장이 인정하는 학생으로 한다.

1. 「국민기초생활 보장법」 제2조제1호에 따른 수급권자 자녀
2. 「국민기초생활 보장법」 제2조제11호에 따른 차상위계층의 자녀
3. 「한부모가족지원법」 제5조에 따른 보호대상자인 한부모가족의 자녀
4. 「북한이탈주민의 보호 및 정착지원에 관한 법률」 제2조제2호에 따른 보호대상자의 자녀

36) 제1조(목적) 이 규정은 「초·중등교육법 시행령」 제54조 제4항에 따른 지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정절차 등 지원 사업에 관하여 필요한 사항을 정함을 목적으로 한다.

5. 「다문화가족지원법」 제2조제1호에 따른 다문화가족의 자녀
6. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 특수교육대상자
7. 그 밖에 교육상 지원이 필요하여 경기도교육감(이하 “교육감”이라 한다)이 정하는 사람의 자녀

교육복지우선지원 사업은 일차적으로 저소득층 학생을 지원하기 위한 것이지만, 위 규정에서 보듯이 탈북청소년, 다문화 가정 아동·청소년, 장애인 등을 포괄하고 있다. 이 정책을 통해 구축한 학교와 지역사회 간의 연계 협력을 통한 안전망이 저소득층에게만 배타적으로 가동되는 것만이 아님을 알 수 있다. 지역에서 도움이 필요한 아동·청소년을 지원할 수 있도록 한 것이다.

한편, 초·중등 교육법에서는 장애 학생의 통합교육을 하는 데 필요한 시책을 마련해야 함을 명시하고 있다. 그렇지만 통합교육을 우선적으로 고려해야 한다는 명시적 언급은 없다. 예컨대, 일반학교 일반학급, 일반학교 특수학급, 특수학교 순서로 배치기관이 나열되어 있지만, 배치 고려시 가급적 이 순서대로 배치를 하라는 명시적인 언급이 없다.

※ 초·중등 교육법

제59조(통합교육) 국가와 지방자치단체는 특수교육이 필요한 사람이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육을 하는 데에 필요한 시책을 마련하여야 한다.

※ 장애인 등에 대한 특수교육법

제17조 특수교육대상자의 배치 및 교육

- ① 교육장 또는 교육감은 제15조에 따라 특수교육대상자로 선정된 자를 해당 특수교육 운영위원회의 심사를 거쳐 다음 각 호의 어느 하나에 배치하여 교육하여야 한다.
 1. 일반학교의 일반학급
 2. 일반학교의 특수학급
 3. 특수학교

최소제한환경(LRE, Least Restrictive Environment) 원칙이란, 거주지와 일반 또래로부터 최대한 가깝게 교육 배치를 하라는 것이다. 장애인 등에 대한 특수교육법에서는 포용교육원칙을 명시하고 있지만, 최소제한환경 원칙이 불완전한 형태로 반영되어 있다. 즉, 거주지는 고려했으나 일반 또래집단은 고려되지 않았다. 대원칙은 교육요구와 장애정

도 등에 따라 배치 환경이 결정되어야 한다. 하지만, 물리적 통합에 그칠 경우, 또래와 같은 학교에 다니지만 실제로는 또래들과 분리된 채 교육을 받을 수 있다. 장애인 등에 대한 특수교육법 시행령에서는 명시적으로 통합교육 이념을 실현하기 위해 노력하라고 명시하고 있지만, 통합교육 이념의 내용 자체는 제시되어 있지 않다. 이 조항이 장애학생을 가급적 포용교육 환경에 배치해야 한다는 규정 자체는 아니다. 장애학생이 일단 통합환경에 배치되면 그 때 통합교육 이념을 구현하기 위해 노력하라는 의미로 해석될 수 있다. 통합교육을 실시하는 경우 준비해야 할 사항으로 특수학급 설치·운영, 시설·설비 및 교재·교구 등만을 언급하고 있어 교육과정 측면에서의 통합교육 관련 내용이 불충분하다.

국내 이주배경 자녀의 교육보장에 관한 법적 선언은 난민법, 재한외국인 처우 기본법, 다문화가족지원법, 초·중등교육법 등에서 확인된다. 이 같은 법령은 관련 정책의 수립 및 시행의 법적근거를 제공하고 있다. 대표적으로 법무부는 재한외국인처우기본법 제5조 및 제6조에 따라 5년 주기 외국인정책 기본계획 및 연도별 시행계획을 수립·시행해야 한다. 여성가족부 또한 다문화가족지원법 제3조의2 및 제3조의3에 따라 5년 주기 다문화가족 정책 기본계획을 수립하여야 한다. 관계 중앙행정기관 장 및 시·도지사는 연도별 시행계획을 수립·시행하도록 되어있다. 교육부는 매년 다문화교육 지원계획을 발표하고 있다. 난민 인정자 및 그 자녀의 교육은 난민법 제33조 및 동법 시행령 제13조에서 보장하고 있다. 특히, 미성년자일 때는 민법에 따라 국민과 동일하게 초·중등 교육을 받을 수 있도록 하였고, 동법 시행규칙 제13조에 따른 교육비 지원을 받을 수 있는 교육비 지원 추천 절차가 마련되어 있다. 그 밖에 동법 제35조는 난민인정자의 외국이수 학력인정, 동법 제34조는 난민인정자의 한국어 교육 등 사회 적응 및 직업훈련을 지원할 수 있도록 하였다. 국가 및 지방자치단체는 외국인처우법 제10조에 따라 재한외국인 및 그 자녀의 인권을 보호하고, 동법 제12조는 재한외국인 및 그 자녀의 보육교육 등을 지원할 수 있도록 하였다. 이에 근거해 불법체류 등 취약아동의 학습권이 보장되고 있다.

다문화가족지원에 관한 법적 근거 및 정책 토대가 점진적으로 강화되어 왔는데, 다문화가족지원법은 2011년 4월 제·개정에서 학교에서 다문화가족 이해교육을 실시하도록 하였다. 2012년 2월 개정을 통해 국가 및 지방자치단체의 책무성 강화 및 다문화가족지원센터 설치·운영의 법적기반을 마련하였다. 2013년 3월 개정에서는 다문화가족 구성원인 아동의 언어발달을 위해 한국어 뿐만 아니라 모국어 교육을 지원할 수 있도록 했다. 한편 2015년 개정에서는 이혼 등에 따라 해체된 다문화가족 자녀에 대한 보육 및 교육지원 등

이 차별되지 않도록 하였다. 특히, 2017년 개정에서는 1) 교원에 대한 다문화이해교육 관련 연수 실시를 의무화하고, 2) 결혼이민자 등의 배우자 및 가족구성원이 출신 국가 및 문화 등을 이해하는 데 필요한 정보를 제공하고 교육지원을 할 수 있도록 했다.

아래 표는 다문화가족지원의 주요 내용을 정리한 것이다.

표 IV-2 다문화가족지원법 주요내용

| 구분 | 다문화가족지원법 주요내용 |
|------|---|
| 목적 | 다문화가족 구성원의 삶의 질 향상과 사회통합에 이바지(제1조) |
| 대상 | 다문화가족: 결혼이민자 등 가족 대한민국 국민과 사실혼 관계에서 출생한 자녀를 양육하고 있는 다문화가족 구성원(제14조) 해체된 다문화가족 구성원 자녀(제14조의2) |
| 정책수립 | (기본계획) 여성가족부장관은 5년마다 다문화가족정책 기본계획 수립(제3조의2) (시행계획) 관계 중앙행정기관의 장, 시·도지사는 매년 다문화가족정책 시행계획 수립(제3조의3) (심의조정) 국무총리 소속으로 다문화가족정책위원회 구성(제3조의4) |
| 지원내용 | 기본정보(아동·청소년 학습, 생활지도 포함), 사회적응교육, 직업교육·훈련 및 한국어교육 등(제6조) 평등한 가족관계를 위한 가족상담, 부부·부모교육, 가족생활교육 등(제7조) 가정폭력 피해자에 대한 보호·지원(가정폭력상담소 및 보호시설설치 등)(제8조) 결혼이민자 등에게 산전·산후 도우미 파견, 건강검진 등(제9조) 다문화가족 구성원인 아동·청소년 보육·교육(제10조) 다국어 서비스제공(제11조) |

※ 출처: 다문화가족정책 추진실태(2018:9)에서 인용하여 재구성

※ 기준: 다문화가족지원법 [시행 2018. 6. 13.] [법률 제15204호, 2017. 12. 12., 일부개정], 법제처(2019.4.26.인출)

이주배경 자녀 교육보장에 대한 법적 선언은 다문화가족법 제10조(아동·청소년 보육·교육)제1항에서 확인된다. 국가와 지방자치단체는 아동·청소년 보육·교육을 실시함에 있어 다문화가족 구성원인 아동·청소년을 차별하지 않아야 한다. 다문화가족법은 2015년 12월 개정을 통해 다문화가족 구성원 자녀의 보육교육 범위가 기존의 아동에서 아동·청소년으로 확대되었다. 이는 다문화가족 구성원인 만 18세 미만의 아동·청소년에 대한 교육지원을 강화하는 목적에 따른 것이다. 이주배경 자녀를 포함한 모든 학생의 학교교육을 보장하는 법적 근거는 다문화가족지원법 제10조제2항 및 제4항에서 확인된다. 더욱이 2015.12.1. 신설된 제10조제4항은 이주배경 자녀에 대한 보다 적극적인 포용교육을 선언하고 있다. 즉 「영유아보육법」, 「유아교육법」, 「초·중등교육법」에서의 해당 기관의 장은 아동·청소년 보육·교육을 실시함에 있어 다문화가족 구성원인 아동·청소년이 차별받지 않도록 필요한 조치를 하여야 한다. 이를 통해 이주배경 자녀에 대한 포용교육의 법적

선언이 더욱 명료화되었다.

지자체별로도 다문화가족 관련 조례³⁷⁾ 등 별도의 규정을 마련하고 있다. 2019년 4월 26일 법제처 인출자료에 따르면 2009년 10개에서 10년이 경과한 2019년 4월 시점 253개로 크게 증가하였다.

표 IV-3 다문화교육 진흥 조례 현황

| 조례명 | 제정 | 시행 |
|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|
| 서울특별시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 서울특별시조례 제5603호 2013.10.10. | 2013.10.10. |
| 부산광역시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 부산광역시조례 제4856호 2013.04.03. | 2013.05.04. |
| 대구광역시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 대구광역시조례 제4860호 2016.05.20. | 2016.05.20. |
| 인천광역시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 인천광역시조례 제5876호 2017.11.13. | 2018.01.01. |
| 광주광역시교육청 다문화교육 활성화 및 다문화가족 학생 지원 조례 | 광주광역시조례 제4149호 2012.07.31. | 2012.07.31. |
| 대전광역시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 대전광역시조례 제4293호 2014.04.18. | 2014.04.18. |
| 세종특별자치시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 세종특별자치시조례 제239호 2012.11.12. | 2012.11.12. |
| 울산광역시교육청 다문화교육 진흥 조례 | 울산광역시조례 제1412호 2013.12.26. | 2014.01.26. |
| 경기도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 경기도조례 제4318호 2012.01.02. | 2012.01.02. |
| 강원도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 강원도조례 제3653호 2013.07.26. | 2013.07.26. |
| 충청북도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 충청북도조례 제3745호 2015.01.02. | 2015.01.02. |
| 충청남도교육청 다문화교육 진흥에 관한 조례 | 충청남도조례 제1호 2014.03.20. | 2014.03.20. |
| 전라북도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 전라북도조례 제3995호 2015.05.08. | 2015.05.08. |
| 전라남도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 전라남도조례 제3781호 2013.12.26. | 2013.12.26. |
| 경상북도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 경상북도조례 제3712호 2015.12.31. | 2016.01.30. |
| 경상남도교육청 다문화교육 진흥 조례 | 경상남도조례 제3704호 2012.03.29. | 2012.03.29. |
| 제주특별자치도교육청 다문화교육 활성화 조례 | 제주특별자치도조례 제1224호 2014.10.22. | 2014.10.22. |

이주배경 자녀의 공교육은 초·중등교육법 시행령 제19조(귀국 학생 및 다문화학생 등의 입학 및 전학)를 통해 보장하고 있다. 중학교 입학·전학 또는 편입학은 제75조(귀국학생 등의 입학·전학 및 편입학)와 관련된다. 1998년 2월 제정 이후부터 2010년 12월 개

37) 다문화가족 관련 조례 현황

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 누적합계 |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 규칙 | - | 1 | - | - | 1 | - | 1 | - | 2 | 2 | - | 7 |
| 조례 | 10 | 3 | 7 | 8 | 20 | 25 | 34 | 29 | 40 | 52 | 17 | 245 |
| 훈령 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 |
| 합계 | 10 | 4 | 7 | 8 | 21 | 25 | 35 | 29 | 42 | 54 | 18 | 253 |

※ 출처: 법제처에서 2019.4.26.인출

정 이전까지는 귀국학생들의 중학교 교육권 보장이 분명하지 않았다. 하지만 2010년 12월 개정을 통해 제75조는 중학교 입학·전학 및 편입학과 관련하여 초등학교 입학 등에 관한 제19조제1항 및 제2항을 준용하도록 하였다. 한편 초·중등교육법 시행령 제98조의2 및 제98조의3을 통해 학력 증명이 곤란한 다문화학생 등의 학력인정 사항을 보장하고 있고, 청소년복지 지원법에서도 이주배경을 가진 청소년에 대한 교육지원 등을 보장하고 있다. 이처럼 10년간 다문화학생의 의무교육 보장을 위한 법적 근거는 지속적으로 정비되어 왔다. 이주배경 아동들이 부모의 체류자격과 관계없이 초·중등교육을 받을 수 있도록 하였음에도 불구하고, 이는 학교장의 재량사항이라는 한계가 있다. 또한 이주배경 아동에게 취학통지서가 발부되지 않는 등 교육 진입장벽은 여전히 존재한다.

『교육기본법』과 『양성평등기본법』은 성평등 교육을 법으로 보장하고 있다. 『교육기본법』은 ‘남녀평등교육의 증진(제17조의2)’을 법적으로 규정하여 국가와 지방자치단체는 남녀평등 정신을 적극적으로 실현시킬 수 있는 시책을 수립·실시해야 한다고 명시하고 있으며, 학교 및 사회교육시설의 설립자·경영자는 성별에 따른 차별을 금지해야 한다고 규정한다. 또한 체육·과학기술 등 여성의 활동이 취약한 분야를 중점적으로 육성할 수 있는 교육적 방안을 포함하도록 하며, 학교교육에서의 성평등을 증진하기 위해 교육부 산하에 ‘남녀평등교육위원회’를 신설하도록 하였다. 『양성평등기본법』제 18조에서는 국가와 지방자치단체 소속의 공무원에게 성인지 교육을 실시해야 한다고 명시하며, 제 36조에서는 국가와 지방자치단체가 가정, 학교, 평생교육시설에서 성평등의식을 높이는 교육이 실시되도록 규정하고 있다.

교육에서의 성평등 측면에서 교원은 중요한 고려대상이다. 여성 교원에 대한 포용성 측면에서는 고등교육에서의 여성교원이 부족문제를 개선하기 위해 2003년 『교육공무원법』이 개정되면서 ‘국가와 지방자치단체는 대학의 교원 임용에서 성평등을 위하여 필요한 정책을 수립·시행’해야 한다는 임용계획 수립이 신설되었다. 또한 ‘대학의 교원을 임용할 때 특정 성별에 편중되지 않도록 3년마다 계열별 임용 목표비율이 제시된 임용계획 등 적극적 조치를 시행’하도록 규정한다.

이 외에도 계열에서의 성별분리, 특히 이공계 계열에서의 낮은 여학생 비율을 제고하기 위하여 2002년에 제정된 『여성과학기술인 지원 및 육성에 관한 법률(여성과기인법)』은 여학생의 이공계 선택 장려와 이공계 여학생의 학업 지원을 보장하고 있다. 여성과기인법은 여성과학기술인의 활용 현황 및 그 밖에 이 법의 시행에 따른 성과를 파악하기 위해

매년 실태 조사를 실시할 것을 명시하고 있으며(제6조), 이공계 대학생의 여학생 비율을 적정 수준으로 유지할 것을 권고하고(제8조) 여성과학기술인의 채용목표제를 도입(제11조)하는 등의 적극적 조치를 포함하고 있다. 이 법의 효율적 실행을 위해 정부는 4년마다 여성과학기술인 육성 및 지원에 관한 기본계획을 세워 추진하고 있으며, 2019년 제 4차 여성과학기술인 육성지원 기본계획('19-'23)을 발표하였다.

이와 같이 우리나라의 여성에 대한 포용적 교육은 법률적 토대가 마련되어 있다. 이처럼 교육 내 성평등 및 포용성을 위한 법률적 토대가 마련된 것은 1986년 한국이 UN의 '여성차별철폐협약(Convention on the Elimination of Discrimination against Women, CEDAW)'을 비준한 것에서부터 시작된다(박남기·박효원, 2018; 정해숙·마경희·최윤정, 2013). 30개 조항으로 구성된 여성차별철폐협약은 제 10조에 '교육에서의 평등' 조항을 포함하여, "당사국은 교육분야에서 여성에게 남성과 동등한 권리를 확보하기 위하여, 특히 남녀평등의 기초 위에 여성에 대한 차별을 철폐하기 위한 모든 적절한 조치를 취하도록" 명시한다(국가인권위원회, 2010). 이를 위해 일반교육에서뿐만 아니라 취학 전 교육, 기술교육, 전문교육, 직업훈련을 포함하는 모든 분야에서의 교육에서 평등한 기회가 확보되어야 함을 강조하며, 교육과정과 교육제도 자체에 내재된 성 역할 고정관념을 제거하도록 장려한다(국가인권위원회, 2010). 이러한 배경 하에 여성에 대한 포용적인 교육을 실현하고자 하는 법률과 정책이 수립되어 왔으며, 성평등교육 강화는 중요한 정책과제 중의 하나로 추진되어 왔다(정해숙 외, 2013).

경기도교육청, 경상남도교육청, 세종특별자치시교육청 등의 일부 교육청에서 '성교육 진흥 조례'를 제정하여 시행하고 있으나, '성평등교육'이나 '포용교육'을 직접적으로 명시한 자치법규는 부재한다. 다문화교육이나 특수교육, 인성교육에 대한 자치법규는 잘 마련되어 있는 반면에 성평등교육에 대해서는 단 한 곳에서도 자치법규로 제정하고 있지 않다는 것은 지방정부 차원에서의 성평등교육에 대한 관심과 인식이 부족함을 나타낸다. 성평등교육의 경우, 근거가 되는 법은 마련되어 있으나 그 실효성을 담보하지 못하는 상태라고 평가되기도 한다. 2016년 양성평등 실태조사에 따르면 중등학교 재학생의 46.3%가 지난 1년간 양성평등교육을 이수했다고 보고하였으며, 이마저도 대부분의 학생들은 1년에 4시간미만으로 양성평등교육 수업을 받은 것으로 나타났다(최유진 외, 2016).³⁸⁾

38) 교육부에서 발간한 초·중등 양성평등교육 평가지표 매뉴얼에 따르면, 1년에 5시간 이상 양성평등 교육을 이수한 경우를 가장 상위 기준으로 평가한다. 2016년 양성평등 실태조사에 따른 양성평등 교육 수업 시수 시간은 '1

● 현안 및 과제

대상별 검토 결과를 보면, 포용적 교육에 대한 분명한 법적 선언에도 불구하고 몇 가지 현안과 과제가 있다. 법적 선언이 의미를 가지는 것은 분명하지만 포용적 교육이 선언에 그치지 않고 실제 교육에 반영되어 실질적 성과를 거두기 위해서는 법적 보완이 필요하다.

첫째, 모든 사람의 교육 기회의 실질적 보장이 보다 분명하게, 관련 법령에 일관되게 규정되어야 한다. 교육적 배제와 소외, 차별의 위험이 높은 대상은 물론이고 모든 사람을 대상으로 하는 포용적 교육의 목적이 천명될 필요가 있다. 전통적으로 포용적 교육과 관련하여 장애, 빈곤, 이주배경, 성차 등에 따른 차별 금지, 장애 청소년, 빈곤층 청소년, 이주배경 청소년, 여성 등에 대한 적극적 지원이 강조되어 왔다. 대상을 특정하는 것은 일면 정책적으로 필요한 것이지만 포용적 교육의 목적을 제한하거나 대상화하는 문제가 있다. 포용적 교육의 문제가 '그들의 문제'가 아니라 '모두의 문제'로 인식되고 그것이 법적으로 분명하게 규정될 필요가 있다. 장애 청소년 대상의 특수교육과 관련하여 '통합교육'에 대한 법 규정이 이를 잘 보여주고 있다. 초중등교육법(제59조) 상 통합교육 관련 시책이 규정되어 있지만 우선적 고려를 명시적으로 언급하지 않음으로써 통합교육의 실재는 법적 규정에 미치지 못하는 현실이다. 이러한 법적 근거의 문제는 일반교육과 특수교육의 분리 등과 같은 거버넌스 상의 현안으로 연계되고 있다.

둘째, 포용적 교육의 목적이 달성되기 위해서는 중앙정부 차원의 정책 노력과 함께 지방 정부 차원의 노력이 중요하다. 최근 전국 13지역(경기도, 과천, 오산, 광주, 부산, 의왕, 전북, 충남, 대전, 인천동구, 인천 남동구, 안양, 수원 등) 난독증 관련 지방정부들의 조례 제정 사례, 교육복우선지원사업의 관리 및 운영을 위하여 지방 정부 차원의 조례나 규정을 마련한 것, 17개 시도교육청이 다문화 교육 진흥 조례를 일찌감치 마련한 것 등은 지방 정부 차원의 법 규정의 중요성을 시사한다. 그러나 전체적으로 지방 차원의 역할 및 정책적 노력을 위한 법적 근거는 상대적으로 미흡하다. 일부 교육청이 성교육 진흥 조례를 제정, 시행하고 있으나 성평등교육이나 포용적 교육을 직접적으로 명시한 자치 법규가 마련되어 있지 않다. 포용적 교육의 실질적 추진을 위하여 지방 정부 차원의 법적 근거가 보다 명시적이고 구체적으로 마련될 필요가 있다.

시간미만'이 17.2%, '1시간~4시간미만'은 68.8%, '4시간~7시간미만'은 11.6%, '7시간~10시간미만'은 2.4%로 나타났다(최유진 외, 2016).

다음으로 <거버넌스 및 재정>은 포용적 교육의 실질적 실현을 위한 주요 기반이다. 거버넌스 구축 현황 및 재정 마련 현황을 파악하기 위해 다음과 같은 사항을 중점적으로 검토하였다.

| | |
|------------------------|--|
| ② 거버넌스 및 재정 | <ul style="list-style-type: none"> • 정책실행력 (중점과제여부) : 거버넌스가 취약하여 정책의 실행에 곤란을 겪지 않는가? 국가교육계획과 거버넌스 체제는 포용을 중점과제로 삼고 있는가? 정책 결정자는 포용적 교육을 실행할 의지와 리더십을 가지고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 취약계층의 정책 참여 : 계획 수립이나 정책 추진과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 정책실행의 책무성 검토 기제 : 모니터링이나 평가 등과 같은 책무성 기제가 없어서 학생의 학습권을 위협에 처하게 하지는 않는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 교육 이외 분야와의 연계협력 : 교육 이외 분야와의 협력, 중복 지원의 문제 등이 잘 조정되고 있는가? 예컨대, 특수 교육과 건강, 복지 간의 조정 및 협력 |

정책 실행력이 확보되고 있는지, 모니터링 및 평가 등의 책무성 기제가 마련되어 있는지, 교육 이외 분야와의 연계 협력은 잘 이루어지고 있는지, 취약계층의 정책 참여는 이루어지고 있는지, 포용적 교육을 위한 추가 재정은 안정적으로 확보되고 합리적으로 편성되어 있는지 등이 주요 검토사항이다.

● 주요 성과

포용적 교육 정책을 실행하기 위하여 관련 기본계획이 주기적으로 수립되고, 이를 추진하기 위한 거버넌스 체계가 마련되어 있다. 교육복지 마스터플랜, 특수교육 5개년 발전계획, 다문화교육 지원계획, 양성평등정책 기본계획 등이 주기적으로 수립되고 있을 뿐만 아니라 이를 추진하기 위한 거버넌스 체계가 구축되어 있다. 정책 대상별 주요 거버넌스 체제를 살펴보면 다음과 같다.

표 IV-4 취약계층 지원 정책 추진체계 및 조직 현황

| | 중앙 차원 : 전국 수준 | 지방 차원 : 지역 수준 |
|---------------|---|--------------------------------|
| 빈곤층 (교육복지) | - 교육부 - 중앙연구지원센터 (KEDI) | - 시도연구지원센터 - 지역사업운영협의회 |
| 장애 (특수교육) | - 교육부 - 보건복지부 - 국립특수교육원 | - 시도교육청 또는 교육지원청 : 특수교육지원센터 |
| 이주배경 (다문화) | - 교육부 - 법무부, 여성가족부 - 다문화가족정책위원회/외국인정책위원회 - 중앙다문화교육센터 (국가평생교육진흥원) | - 시도 다문화교육지원센터 - 다문화가족지원센터 |
| 여성 (성평등) | - 교육부 : 양성평등정책담당관 - 여성가족부 - 한국양성평등교육진흥원 | - 시도교육청 담당부서 |

중앙 차원에서 전국 수준의 정책을 관할하는 조직이 구성되어 있을 뿐만 아니라 지방 차원에서 지역 수준의 정책을 협의하고 지원하는 체제가 마련되어 있다. 중앙 차원에서 지원과 연구를 전문적으로 수행하는 기구 또한 마련되어 있어 대상별 정책 추진을 위한 지원이 가능하다. 또한 관련 부처 간의 연계 협력을 위한 위원회 등도 구성, 운영되고 있다. 학교 부적응이나 학업 부진 등의 교육적 문제 중심으로 접근하면 대상의 중복이 현안 이 된다. 교육적 문제를 가진 학생은 빈곤, 이주배경, 장애 등이 중복되는 경우가 많다. 지역 수준에서의 협의체가 잘 구성되어 있는 경우, 중복으로 인한 비효율의 문제, 보다 효과적인 지원 등의 문제를 보다 잘 해결할 수 있다.

대표적 빈곤층 청소년 지원 사업인 교육복지우선지원 사업은 초기부터 중앙에서 지역에 이르는 거버넌스 체제가 구상되었고, 현재 지역 중심의 거버넌스 체제가 활발하게 실행되고 있다. 기초자치단체 수준 또는 그 이하의 좁은 지역 단위의 협의체가 만들어져 중복 해소 및 연계 협력의 문제를 비교적 잘 조정하고 있다. 교육복지우선지원 사업은 정책 입안 초기부터 중앙, 광역, 지역 수준에서 각각 부처 간의 의사소통, 지역단위에서의 거버넌스 체계를 구상하였다. 교육정책을 추진하면서 정책이 구현되는 현장 속에서 거버넌스를 구상했다는 점에서 교육복지우선정책은 선구적이라고 할 수 있다. 이후 이러한 구상은 지역사회와 연계 협력을 필요로 하는 다른 정책에 확산되었다. 교육복지우선지원 사업이 구상한 의사소통과 거버넌스 체계를 그림으로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다.

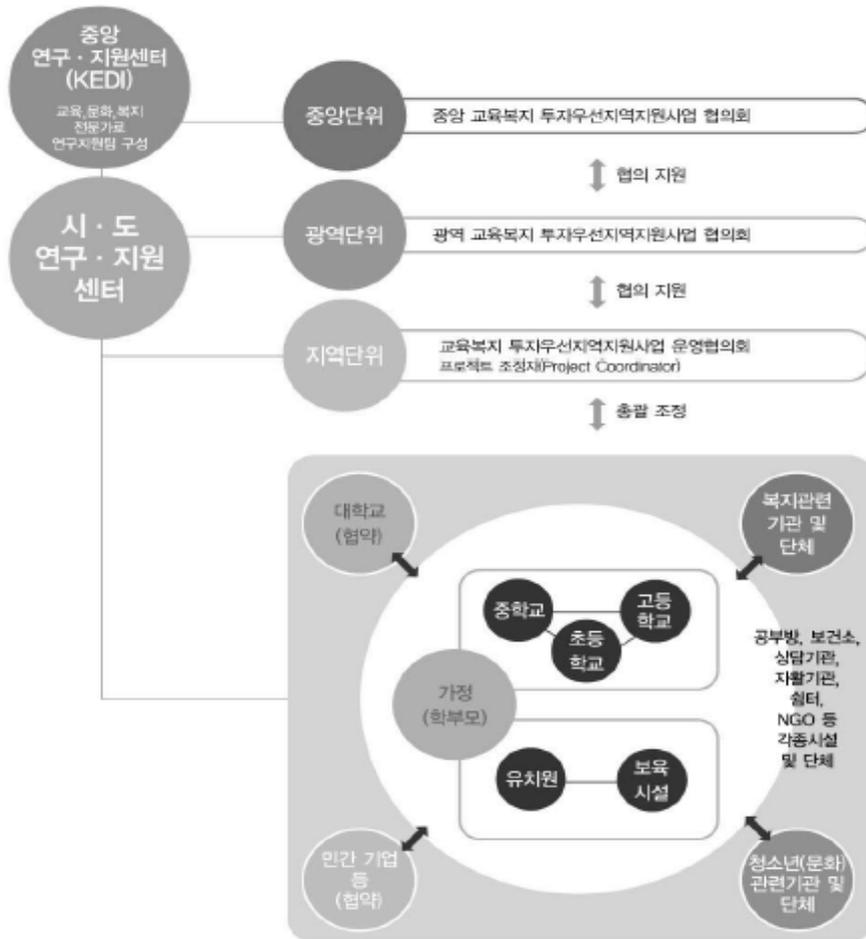


그림 IV-1 교육복지우선지원 사업의 초기 제시된 거버넌스 체계

※ 출처: 이해영 외(2005: 29)

교육복지우선지원 정책 추진 초기부터 15년 정도의 기간을 돌아해보면 중앙과 광역 단위에서의 거버넌스는 원활하게 이루어지고 있다고 보기 어렵다. 실제로 지역에서는 여러 부처 간 같은 대상을 위한 여러 지원 사업이 동시에 이루어지는 데에 따르는 어려움이 있으나 부처 간 조정이 잘 이루어지지 않는다. 예컨대 한 지역에서 교육부의 교육복지우선 지원사업, 보건복지부의 드림스타트 사업이나 지역아동센터 지원 정책, 여성가족부의 청소년 아카데미 정책이 동시에 펼쳐질 때 어려움을 겪게 된다. 이 문제는 광역단위의 자치 단체에서도 해소되기 어렵다. 오히려 기초자치 단체에서 거버넌스나 네트워크를 통해 민-관-학 협력을 통해 조정하며 여러 사업의 효과성을 높이려는 시도가 이루어진다. 기초

자치단체 수준 혹은 그보다 더 작은 규모의 지역 수준에서는 중앙이나 광역에 비해 거버넌스가 더 활발하게 이루지는 편이다.

교육복지우선지원 사업은 사업 추진 초기부터 지역 단위로 “지역사업운영협의회”라는 협의체를 두어 학교, 지역사회의 여러 민간단체와 전문가, 교육청과 구(군)청 간의 거버넌스 체제를 구상하였다. 교육청, 학교, 민간 기관들과의 협의를 통한 의사결정을 피하는 거버넌스는 안정되고 활발한 네트워킹을 통해서 잘 이루어질 수 있다. 이러한 네트워킹을 활성화하기 위하여 지역교육청 수준에서는 프로젝트 조정자라는 전문 인력을 두었다. 전문 인력의 역량과 지역사회의 특징에 따라 지역단위의 거버넌스가 이루어지는 지역사업 운영협의회의 활성화 정도는 차이가 있다. 이 협의체를 통해 아동·청소년들의 지원망을 잘 설계하고 지역사회의 공동체성을 향상하면서 발전하는 지역도 생겨났다(김경애 외, 2014).

장애로 인하여 특별한 교육적 요구를 가진 아동 및 청소년을 위한 특수교육은 전체 교육행정 체제 속의 별도의 기구나 부서 형태로 행정과 관리가 이루어지고 있어 통합보다는 분리된 행정체계 성격이 강하다. 국가, 시·도 교육청, 각 지역 교육청 등 모든 행정 단위에서 특수교육은 일반교육과 분리된 별도의 부서에서 관할된다. 현재, 정부 조직 측면에서의 특수교육은 학생지원국 중 특수교육정책과로 조직되어 있다. 교육부 직속기관으로 국립특수교육원이 설치되어 있다.

일반교육과 특수교육의 행정체계가 거의 완전히 분리되어 있어 포용교육 환경 제공에 어려움이 있다. 일반교육과 특수교육 간 경계가 매우 고정적이어서 두 교사 집단 간 협력이 매우 어렵다. 일반교사와 특수교사 업무가 매우 엄격하게 구분되어 있다. 이러한 상황에서 대부분의 일반학교에는 매우 적은 수의 특수학급이 설치되어 있어 일반교사와 특수교사 간 협력과 협이가 매우 어렵다. 특수교육과 일반교육 중 어느 한 쪽 서비스만 받게 되어 있다.



그림 IV-2 특수교육 추진체계

※ 출처: 교육부(2018). 제5차 특수교육발전 5개년 계획(2018-2022), p. 27.

이주배경 학생 지원을 목적으로 교육부는 2007년부터 중앙다문화교육센터를 지정·운영하고 있다. 2007~2011년에는 서울대가 지정되었고, 2012년 5월 이후 국가평생교육진흥원이 중앙다문화교육센터를 운영하고 있다. 중앙다문화교육센터는 다문화교육 정책 학교 운영을 지원하고, 다문화 교육자료 개발 등을 수행하고 있다. 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터가 운영하는 다문화교육포털에는 정책 안내를 비롯해 교원 및 학부모를 위한 교육자료 등을 탑재하고 있다.

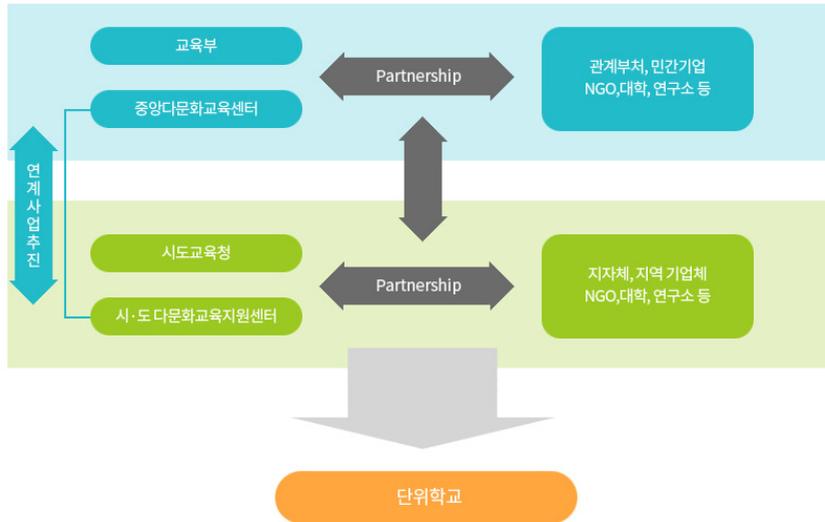


그림 IV-3 다문화교육 추진체계

※ 출처: 다문화교육포털 홈페이지(<https://nime.or.kr/?menuno=37>)에서 2019.7.31.인출

또한 2015년부터 지역다문화교육지원센터 운영을 지원하고 있다. 2019년 교육부가 발표한 다문화교육 지원계획에 따르면, 지역다문화교육지원센터의 역할은 5개 필수항목 중심의 지역 특화사업을 운영하도록 했다. 1) 다문화교육 전문인력 육성 및 활용, 2) 공교육 진입 지원 및 찾아가는 한국어교육 운영, 3) 다문화교육 정책학교 운영 지원, 4) 관계기관 협업체계 구축 및 운영, 5) 지역 특화 다문화교육 지원사업 운영이 포함된다(교육부, 2019: 17). 지역다문화교육지원센터 중 서울특별시교육청은 다문화학생 통합지원을 위해 다문화교육지원센터를 운영하고, 자치구 및 유관기관과의 협력 강화를 위한 네트워크를 구축하고 있다.

성평등교육과 관련하여 중앙에서는 교육부가, 각 지방에서는 시도교육청이 정책을 수립, 집행한다. 현재 교육부 내에는 교육부장관의 자문에 응하기 위한 남녀평등교육심의회가 설치되어 있어 학교 교육과정의 기준과 내용 등 학교교육에서 남녀평등 증진을 위한 역할을 담당한다. 구체적으로 '1. 남녀평등교육증진을 위한 교육정책 및 제도개선에 관한 사항 2. 남녀평등교육증진을 위한 교육과정·교수방법·교육내용에 관한 사항 3. 교원의 남녀평등교육의식 활성화에 관한 사항 4. 체육·과학기술 등 여성의 활동이 취약한 분야를 중점적으로 육성할 수 있는 교육적 방안에 관한 사항'을 비롯하여 기타 교육부장관이 부의하는 사항에 대해 심의를 진행한다.³⁹⁾ 2017년 「남녀평등교육심의회규정」 개정을 통

해 기존 심의사항에 남녀평등 진로 및 직업의식 고취방안, 남녀평등 고용 활성화를 위한 교육적 방안을 추가하여 남녀평등교육심의회의 기능이 강화되었다(교육부, 2017.11.6.).⁴⁰⁾ 그러나 남녀평등교육심의회는 교육정책을 집행하는 창구이기 보다는 교육부장관의 자문 기구로서의 역할을 담당한다는 한계가 있다.

2019년 5월 교육부 내 양성평등정책담당관이 신설되었다. 교육부를 비롯한 8개의 부처에 양성평등정책담당관을 설치하였다.⁴¹⁾ 1998년 당시 국민의 정부 출범과 함께 교육부를 비롯한 주요 부처에 정책에서의 성평등 관점을 실현하기 위해 ‘여성정책담당관실’이 설치된 바 있으나 2008년 정부조직법 개편 이후로 여성정책담당관실은 폐지되었다(정해숙 외, 2013)가 최근 다시 신설된 것이다. 교육부 양성평등정책담당관은 정책기획관 아래 설치되어 있으며 교육부의 성희롱, 성폭력 근절업무를 총괄하고, 소관하는 영역의 정책에 성평등 관점을 반영하는 일을 하게 된다.

양성평등정책담당관이 신설되기 이전에는 교육부 내 민주시민교육과가 성평등교육 업무 전담부서로 지정되었으나 이전의 여성정책담당관실에서 담당했던 것과 같이 교육에서의 전체적인 성평등 이슈를 전담하는 것이 아니라 학교에서의 성차별이나 혐오문제 등 제한된 영역의 학교 성평등교육 부분만을 담당했다(최윤정, 2018b). 이외에 성교육은 학생건강정책과에서, 교육과정에서의 성차별은 교육과정정책과에서 담당하며 사업의 성격에 따라 부서별로 역할이 나누어져 있었다(최윤정, 2018b). 시도교육청의 경우에는 성평등교육 담당자가 지정되어 있기는 하나 소관부처가 매우 다양할 뿐만 아니라 대부분의 경우 성평등교육을 전담하기 보다는 팀 내 다른 업무와 함께 병행하는 것으로 나타났다.

이와 같이 교육 내 성평등관련 이슈를 전담하는 별도의 전담기관이 부재하여 성평등교육정책을 통합적으로 추진하는데 있어 한계가 지적되었으나, 2019년 5월 신설된 양성평등정책담당관 설치의 기존의 분절적으로 이루어지던 양성평등교육정책이 통합적으로 추진되는데 기여할 것으로 기대된다. 그러나 아직 신설 된지 얼마 되지 않은 시점에서 교육

39) 여성가족부 정부위원회 현황, 남녀평등교육심의회.

http://www.mogef.go.kr/cs/wdb/cs_wdb_s003d.do;jsessionid=Si9gF73hU-plY0o4Lj7jJ5L2.mogef21?mid=gnr110&bbtSn=45 (2019. 5. 11 접속)

40) 교육부 부도자료(2017. 11.6)

<https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=72424&lev=0&searchType=null&statusYN=C&page=34&s=moe&m=0503&opType=N>

41) 양성평등담당관이 신설된 부처는 총 8개로 교육부, 법무부, 문화체육관광부, 보건복지부, 고용노동부, 대검찰청, 경찰청, 국방부를 포함한다.

부 양성평등정책담당관이 구체적으로 어떠한 역할을 담당하고 추진해 나갈 것인지에 대해 대외적으로 명시된 바는 없다. 즉, 지금까지는 성평등교육을 위한 추진체계의 전담부서가 부재하고 부서 간 역할에 일관성이 결여되어 거버넌스가 취약했던 것으로 판단되나 최근 양성평등정책담당관이 신설됨에 따라 학교현장에서의 성평등을 실현하기 위한 정책 실행에 추진력을 얻기를 기대하는 측면에서 교육부 양성평등정책담당관의 역할이 분명하게 설정될 필요가 있다.

정책 실행력 확보를 위해서는 거버넌스 체제의 구축과 함께 지속적인 모니터링 및 평가 기제를 통한 책무성 확보가 중요하다. 빈곤층 청소년 대상의 지원 정책은 일찌감치 정기적인 모니터링 및 평가 기제를 마련하였고, 최근에는 정책의 안정적 수행에 배경으로 시도교육청 등 정책 실행부서의 평가 부담을 완화하기 위한 노력을 기울이고 있다. 정책 대상 또는 정책 사업 참여자를 대상으로 하는 만족도 조사, 협의회를 통한 간접 방식, 체크리스트 등이 책무성 기제로 주요 활용되고 있다. 관련 통계 및 조사 자료의 수집, 분석을 통해 정책 성과를 가늠하려는 노력도 있다.

저소득층 아동·청소년을 지원하는 교육복지우선지원 사업 실행을 위한 평가와 모니터링은 정책 추진 초기부터 10년 이상 지속되었다. 이 기간 동안 별도의 평가위원이나 모니터링 위원을 구성하여 학교방문을 통해 정책이 지향하는 바를 잘 실현하고 있는지를 점검하였다. 시도교육청에서는 교육복지우선지원 사업에 대한 조례나 규정에 모니터링이나 평가에 관한 사항도 담아 정책 추진의 책무성을 견지하고자 하였다. 모니터링과 평가는 시도교육청별로 자체적으로 하고 있다. 서울특별시교육청의 경우 오랫동안 평가와 모니터링에 따르는 학교의 부담을 고려하고 비교적 안정적으로 사업이 추진되고 있다고 보아 평가와 모니터링 절차가 간소화되고 있다. 기본적으로 사업학교의 평가는 만족도 조사 중심으로 이루어지고 있다. 매년 만족도 조사를 10월에 실시하여 그 결과를 차년도 계획에 반영할 수 있도록 한다. 만족도 조사는 학교별로 학생, 학부모, 교원 각 집단별로 10~20명씩을 학년 반별로 고르게 분포하도록 자체적으로 표집하여 온라인 설문 조사 방식으로 실시한다(서울특별시교육청, 2019a). 또한 지역사회에서 학교와 지역사회를 연계하는 역할을 담당하는 지역교육복지센터의 평가는 직접 방문하여 실시하기도 한다.

모니터링의 경우 협의회를 통한 간접적인 방식이나 체크리스트와 같은 방식으로 간소화되고 있다. 서울시교육청의 A교육지원청에서는 체크리스트를 통해 간략하게 진행하고 있다고 하였다.

교육복지우선지원 사업 출발 단계부터 매년 평가와 모니터링을 실시하여 왔으나 한 2~3년 전부터 대폭 완화되었다. 별도의 평가단을 구성하여 현장을 방문하는 평가는 학교가 방향성에 맞춰 잘 가는지 면밀히 보는 장점이 있었어요. 그러나 학교나 교육청 모두 업무의 부담이 컸어요. 그리고 사업학교가 증가하면서 지역교육청은 평가위원이나 컨설팅 위원 꾸리는 것 자체에도 어려움이 있었어요. 그래서 지금은 자체 모니터링을 하고 있어요. 학교가 자율적으로 모니터링 할 수 있도록 체크리스트를 만들어 제공합니다. 학교에서는 체크리스트를 통해 점검하고 교육청에서 이를 수합하여 검토하는 방식입니다. 학교에서 체크리스트를 통해 자체 점검을 할 때에는 지역사회교육전문가가 아니라 학교 교사들과 함께 협의를 통해 작성해 줄 것을 요청하고 있습니다. 그 결과를 교육청에 보고해줄 것을 요청하고 있지만, 자체적으로 모니터링 장치가 잘 움직이면 보고하는 데에 따르는 문제는 중요한 것이 아니라고 생각합니다.(A 교육청 프로젝트 조정자)

교육복지우선지원 사업을 실행하는 학교 현장에서는 평가와 모니터링에 따르는 학교의 부담도 문제이나 부담 자체의 문제보다, 평가와 모니터링의 목적이 정책의 개선이나 교사나 실무자들을 위한 격려에 방점이 두어져야 한다는 점을 강조하기도 한다.

모니터링의 근본 목적을 충족해야 한다고 생각한다. 개선안 제시나 격려가 되어야지 학교에 대한 평가나 간섭이 되면 어렵다. 사실 학교 내부 및 외부 참여기관을 반영한 자체 평가 시스템을 만들어야 의미 있는 평가가 가능하다고 생각한다.(B 초등학교 교장)

일부 시도교육청에서는 자체평가보고서를 작성하고 평가위원을 구성하여 학교 현장방문평가를 하기도 한다. 평가는 실태를 점검하여 차기 계획에 반영하기 위하여 이루어지기도 하고, 사업 선정 학교 중 사업의 기본 지속기간인 2년 혹은 3년 시점에 실태와 성과를 확인하기 위해 이루어지기도 한다.

추가 재정의 안정적인 확보는 포용적 교육정책의 실행을 위해 중요하다. 무상교육의 범위를 초등 및 중학교 교육에서 유아교육 및 고등학교 교육으로 확대하고 있다. 이는 경제적 곤란으로 인하여 교육 기회, 참여, 성취에 어려움을 겪지 않도록 지원하기 위함이다. 빈곤층 청소년을 지원하기 위한 교육비 지원, 교육급여의 법적 근거를 가지고 이루어지고 있다. 고교학비, 급식비, 방과후 수강권, 교육정보화 등을 지원하기 위해 교육비는 물론이고 학용품비, 다양한 학습자료 구입비 등의 교육급여를 위한 예산이 확보, 지급되고 있다. 이외에도 교육복지우선지원사업, 다문화 가족 정책 및 다문화교육 정책 관련 사업 예산이

확보, 집행되고 있고, 성평등을 위한 성인지예산서 및 결산서 작성이 법적으로 규정되어 있다.

경제적으로 어려움을 겪는 집단이 차별 없이 교육을 받을 수 있도록 무상교육을 법적으로 천명하고, 무상교육의 범위를 확대하고 있다. 무상교육이라고는 하지만 무상교육에서 무상의 범위는 정책적으로 결정된다. 무상교육의 범위를 가장 기본적인 항목인 수업료에 국한할 것인지, 수업료를 포함하여 입학금, 교과서 대금, 교재비, 학용품비, 급식비, 기숙사비, 통학을 위한 교통비 등을 망라할 것인지도 논란이 될 수 있다. 이는 국가재정 여건에 따라 달라질 것인데, 무상의 범위가 점차 확대되는 추세이다. 우리나라에서 무상교육의 범위는 수업료에 한정하여 제공하는 것으로 받아들여졌으나(손희권, 2001), 최근 판례를 통해 보면 경제적 차별 없는 교육기회 균등에 필요한 범위를 시사하는 것으로 확대되고 있다. 2010년 의무교육 기간에 포함되는 중학교에서 학부모에게 징수하였던 학교운영지원비에 대한 헌법재판소의 위헌 판결문을 인용하면 다음과 같다.

“무상의 범위는 헌법상 기회균등을 실현하기 위해서 필수불가결한 비용, 즉 모든 학생이 의무교육을 받음에 있어서 경제적인 차별 없이 수학하는데 반드시 필요한 비용에 한한다고 할 것이며, 이에 따라 의무교육이 실질적으로 균등하게 이루어지기 위한 본질적인 항목으로 수업료나 입학금의 면제, 학교와 교사 등 인적·물적 기반 및 그 기반을 유지하기 위한 인건비와 시설유지비, 신규시설투자비 등의 자원 마련 및 의무교육의 실질적인 균등보장을 위해 필수불가결한 비용”(위헌 판결문(2010헌바220), 이광현, 2012: 92에서 재인용)

이 판결로 학교운영지원비는 학부모가 부담하지 않게 되었지만 그 이외 학습자가 교육을 받기 위해 수반되는 여러 비용에 대한 부담은 남아 있다. 이러한 비용에 대해 학습자가 처한 경제적 여건에 따라 부담이 될 수 있다. 이러한 부담이 빈곤층의 학교교육참여에 방해 요인으로 작용하지 않도록 별도로 교육비 지원이 이루어지도록 규정하고 있다.

경제적 어려움이라는 불리한 여건이 학습자의 교육 참여에 장애가 되지 않도록 하기 위해 국가와 지방자치단체는 빈곤층에게 교육비와 교육급여를 제공하고 있다. 초·중·고·대학법, 국민기초생활보장법 등의 법적 근거와 대상자, 지원 항목, 지원 규모 등을 간략히 비교하면 다음과 같다.

표 IV-5 2018년 기준 교육비 지원과 교육급여 비교

| 구분 | 교육비지원 | 교육급여 |
|-------|--|--|
| 법적 근거 | 초중등교육법 제 60조의 4부터 10 | 국민기초생활보장법 제12조 |
| 성격 | 시도교육청 재량 예산 | 국가의 의무지출(권리성 급여) |
| 주관 | 교육부, 시도교육청 | 교육부, 시도교육청 |
| 지원대상 | 교육감이 정하는 저소득층 초중고 학생 | 중위소득 50% 이하 초중고 학생 |
| 지원 내용 | 시도교육청별 다소 다를 수 있음. - 학비, 급식비, 방과후 수강권, 교육정보화 지원 등 | 고교 학비, 고교 교과서대 학용품비 부교재비 |
| 지원 방식 | 납부금 선납, 대상자 선정 후 환급 교육급여 대상자는 납부 유예 | 수급자 계좌로 연1회 현금 지급 학비, 교과서 대금은 시도교육청에서 해당 학교로 송금 |

※ 출처: 교육부(2018) 내부자료, 이선호(2018: 39)에서 재인용하며 제시 순서 변화, 내용 요약함.

교육비 지원과 교육 급여를 구체적으로 살펴보면, 초중등교육법 제60조의 5에서는 국가와 지방자치단체가 빈곤층 학생 등을 위해 교육비를 지원할 수 있도록 다음과 같이 규정하고 있다.

초중등교육법

제60조의4(교육비 지원) ① 국가 및 지방자치단체는 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 학생에게 입학금, 수업료, 급식비 등 대통령령으로 정하는 비용(이하 “교육비”라 한다)의 전부 또는 일부를 예산의 범위에서 지원할 수 있다.

1. 본인 또는 그 보호자가 「국민기초생활 보장법」 제12조제3항 및 제12조의2에 따른 수급권자인 학생
 2. 「한부모가족지원법」 제5조에 따른 보호대상자인 학생
 3. 그 밖에 가구 소득 등을 고려하여 교육비 지원이 필요하다고 인정되는 학생으로서 대통령령으로 정하는 학생
- ② 제1항에 따른 교육비 지원은 소득 수준과 거주 지역 등에 따라 지원의 내용과 범위를 달리할 수 있다.
- ③ 「국민기초생활 보장법」, 「한부모가족지원법」 등 다른 법령에 따라 제1항과 동일한 내용의 지원을 받고 있는 경우에는 그 범위에서 제1항에 따른 교육비 지원을 하지 아니한다.

제60조의5(교육비 지원의 신청) ① 제60조의4제1항에 따른 지원을 받으려는 경우에는 해당 학생 또는 그 학생을 법률상·사실상 보호하고 있는 사람은 교육부장관 또는 교육감에게 교육비 지원을 신청하여야 한다.

위 법에 근거하여 교육부와 유기적으로 공조하며 시도교육청에서는 기초수급자, 한부모 보호 대상자, 법정 차상위 대상 학생과 시도교육청에서 자체적으로 수립한 기준⁴²⁾에 따라 해당 학생들에게 고교학비,⁴³⁾ 급식비,⁴⁴⁾ 방과후 수강권,⁴⁵⁾ 인터넷·PC⁴⁶⁾ 등 네 항목에 대한 비용을 지원하였다. 저소득층 교육비 지원 항목을 자격구분에 따라 정리하면 아래 표와 같다.

표 IV-6 저소득층 교육비 지원 항목

| 자격구분 | | 고교학비 | 급식비 | 방과후 자유수강권 | 교육정보화 지원 | |
|---------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|------------------|---------------|
| | | | | | PC | 인터넷 (유해차단) |
| 저소득층 수급자격 보유자 | 국민기초생활수급자 | 전체 | 전체 | 전체 | 생계 또는 의료급여수급자 | 전체 |
| | 한부모가족 보호대상자 | ○ | ○ | ○ | | ○ |
| | 법정차상위 대상자 | ○ | ○ | ○ | | |
| 소득인정액 기준 | | 중위소득 60%이하 | 중위소득 60%이하 | 중위소득 60%이하 | | |
| 학교장 추천 | | ○ | ○ | ○ | | |

※ 출처: <http://goedu.go.go.kr/221480873245> (2019. 6.15 인출)

2013~2018년까지의 교육비 지원 현황은 <표 IV-7>과 같다.

표 IV-7 연도별 교육비 지원 예산

(단위 : 천명, 억원)

| 교육비 | 2013년 | | 2014년 | | 2015년 | | 2016년 | | 2017년 | | 2018년 | |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 인원 | 금액 |
| 고교학비 (무상교육 제외) | 386 | 4,284 | 385 | 4,183 | 368 | 3,984 | 330 | 2,899 | 301 | 2,790 | 268 | 2,172 |
| 급식비 (무상급식 제외) | 620 | 3,287 | 653 | 3,328 | 589 | 3,184 | 595 | 3,196 | 457 | 2,650 | 356 | 2,123 |

42) 시도별로 법적으로 규정한 대상자 선정 기준 외에 가구의 소득 기준을 완화할 수 있으며, 어려움을 겪으나 경제적 어려움에 처한 경우 일정한 절차를 밟아 학교장 추천으로 방과후학교 자유 수강권 등을 지급할 수 있다.

43) 고교 입학금, 수업료, 학교운영지원비 전액

44) 초중고 학교 중식비 전액(무상급식 지역(학교)는 전체 학생에게 중식비 지원)

45) 초중고 방과후학교 자유수강권 연 60만원 이내

46) 인터넷 통신비(19,250원), 컴퓨터 비보유 가구당 컴퓨터 1대

| 교육비 | 2013년 | | 2014년 | | 2015년 | | 2016년 | | 2017년 | | 2018년 | |
|---------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 인원 | 금액 | 인원 | 금액 | 인원 | 금액 | 인원 | 금액 | 인원 | 금액 | 인원 | 금액 |
| 방과후 수강권 | 796 | 2,518 | 543 | 2,131 | 548 | 1,909 | 585 | 1,858 | 553 | 1,866 | 498 | 1,651 |
| 교육정보화 | 242 | 671 | 220 | 592 | 217 | 550 | 197 | 482 | 189 | 474 | 169 | 436 |
| 합계 | 1,058 | 10,760 | 1,060 | 10,234 | 919 | 9,627 | 872 | 8,435 | 770 | 7,780 | 683 | 6,382 |

※ 해당연도 2월 기준

※ 합계 인원은 교육비를 1종 이상 지원 받는 학생 수 (2018년은 7.5. 기준)

※ 급식비는 무상급식을 실시하는 지역·학년을 제외하고 저소득층 학생에게 정책적으로 지원한 금액만을 산정한 수치임

※ 출처: 교육부(2018) 제공 내부자료

최근 교육비 지원 금액이 줄어드는 것은 지원 학생 수 감소에 따른 것인데, 이는 저출산으로 인한 학생 수 감소의 영향이라고 볼 수 있다. 향후 고교 무상화가 실현된다면 저소득층 교육비 지원 항목에서 제외될 것이다.

국가에서 저소득층을 대상으로 교육급여를 제공하고 있다. 교육급여는 부교재비, 학용품비, 입학금, 교과서비 등으로 구성되어 있다. 2018년과 2019년 교육급여의 제공 항목과 비용은 다음과 같다.

표 IV-8 교육급여 지급 현황

| 급여항목 | 대상 | 최저교육비 | 1인당 지급금액 | | 지급방법 |
|------|----|----------|----------------|-------------------|----------------------|
| | | | '18년 | '19년 | |
| 부교재비 | 초 | 131,208원 | 66,000원 | 132,000원 (100% ↑) | 연1회 |
| | 중고 | 208,860원 | 105,000원 | 209,000원 (99% ↑) | |
| 학용품비 | 초 | 70,494원 | 50,000원 | 71,000원 (42% ↑) | 연1회 (기존 연2회 분할지급) |
| | 중고 | 80,826원 | 57,000원 | 81,000원 (42% ↑) | |
| 교과서비 | 고 | - | 정규 교과목의 교과서 전체 | | 연1회 |
| 입학금 | | | 학교장이 고지한 금액 전액 | | 연1회 |
| 수업료 | | | | | 분기별 |

※ 출처: 교육부(2019.3.4.) 보도자료

당초 교육급여는 보건복지부 관할의 「국민기초생활보장법」 제12조에 근거하여 하나의 기준으로 대상자를 선정하여 제공하던 지원의 일부로 포함되어 있던 것이었다. 이 「국민기초생활보장법」은 2014년에 개정하여 주거, 의료, 교육 등 급여항목에 따라 소관 부처에서 맡아 맞춤형으로 제공하도록 하였다. 이에 교육급여는 교육부에서 지급하도록 하였

고, 교육부에서는 앞서 제시한 교육비 지원 사업과 통합하여 보호자가 한 번의 신청으로 교육비 지원과 교육급여 지원을 동시에 받도록 편의성을 높였다(교육부, 2016).

그러나 교육급여 항목과 비용 산출 근거가 오래 되어 항목과 교육활동에 참여하기 위해 필요한 경비 산출을 재조정해야 한다는 요구가 지속적으로 제기되었다(이선호 외, 2018; 우명숙 외, 2017; 박주호 외, 2015). 교육과정의 변화, 교수-학습 방법의 변화에 따라 학교에서 체험학습 활동이나 진로 탐색 활동이 증가하고 이러한 활동이 학교 안에서 제한적으로만 이루어지는 것이 아니기 때문에 비용이 따른다. 이러한 배경에서 교육급여의 항목을 학교교육과정 참여비용, 학교교육활동 참여비용, 학교밖 교육 추가비용으로 재조정하는 방안이 제안되기도 하였다(이선호 외, 2018).

학비, 급식비, 정보화비 등을 제공하는 교육비 지원, 학용품비나 부교재비를 지원하는 교육급여 외에도 저소득층 학생이 생활하는 학교와 지역사회에서 학생 가까이 일상적인 돌봄과 관계 형성이 가능하도록 관계망을 형성하고, 필요시에 전문적 도움을 줄 수 있는 교육복지우선지원 사업 예산은 초중등교육법 시행령 54조에 근거하여 시도교육청별로 편성하여 저소득층 학생의 밀집성이나 규모를 기준으로 학교에 배분한다. 예를 들어 서울특별시 교육청의 경우 법정 저소득학생수(국민기초생활수급자, 한부모가족보호대상자, 법정 차상위대상자)를 우선적인 기준으로 하여 이 수가 40명 이상인 학교를 사업 학교로 선정한다. 사업학교로 지정되면 지역사회와 연계 협력을 위한 전문 인력이 배치되고 3년 동안 사업비를 제공한다. 3년 후에 다시 기준에 의해 지원을 지속할 것인지의 여부를 결정하게 된다. 최근 서울시교육청에서는 법적 저소득층 학생수 외에도 다문화가정 학생이나 탈북 학생의 밀집도가 30%가 넘는 경우에도 사업학교로 지정하도록 하였다(서울특별시교육청, 2019b).

2018년 시도교육청별로 편성한 교육복지우선지원 사업 예산은 다음과 <표 IV-9>와 같다.

표 IV-9 시도교육청별 2018년도 교육복지우선지원사업 예산

(단위: 천원, %)

| 시도명 | 교육청 | 교육지원청 | 사업학교 | | 총합계 |
|-----|------------------|----------------|------------------|---------------|-----------------|
| | | | 거점형 | 연계형 | |
| 시단위 | 13,592,151(17.9) | 1,764,597(2.4) | 52,595,022(68.9) | 8,396,405(11) | 76,350,175(100) |
| 서울 | 12,540,564(32.2) | 153,120(0.4) | 20,532,408(52.6) | 5,832,712(15) | 39,058,804(100) |
| 부산 | 183,446(1.9) | 472,035(4.8) | 8,533,711(95.3) | 806,300(8.1) | 9,995,492(100) |

| 시도명 | 교육청 | 교육지원청 | 사업학교 | | 총합계 |
|-----|------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|
| | | | 거점형 | 연계형 | |
| 대구 | 99,292(1.3) | 291,060(3.6) | 7,833,560(81) | 0(0) | 8,223,918(100) |
| 인천 | 14,120(0.3) | 459,656(6.8) | 5,530,653(91.3) | 826,943(12.2) | 6,831,372(100) |
| 광주 | 316,408(5.3) | 0(0) | 5,462,847(80.2) | 207,600(3.5) | 5,986,855(100) |
| 대전 | 227,256(5.6) | 272,496(6.8) | 3,254,492(80.2) | 305,000(7.6) | 4,059,544(100) |
| 울산 | 38,658(3) | 116,224(9) | 1,091,600(84.2) | 50,000(3.9) | 1,296,482(100) |
| 세종 | 172,407(19.2) | 0(0) | 357,751(39.9) | 367,850(4.1) | 898,008(100) |
| 도단위 | 9,657,746(14.6) | 6,942,868(10.5) | 42,483,992(64) | 7,322,000(11.1) | 66,406,606(100) |
| 경기 | 140,553(1.7) | 790,912(9.5) | 6,689,929(80.2) | 724,440(8.7) | 8,345,834(100) |
| 강원 | 107,909(1.7) | 1,374,282(21.7) | 4,625,207(72.8) | 252,000(4) | 6,359,398(100) |
| 충북 | 4,227,703(51.8) | 166,917(2.1) | 2,333,574(28.6) | 1,439,653(17.7) | 8,167,847(100) |
| 충남 | 134,300(1.8) | 2,603,917(34.5) | 4,812,902(63.8) | 0(0) | 7,550,955(100) |
| 전북 | 4,593,007(37.1) | 426,127(3.5) | 6,322,558(51) | 1,063,800(8.6) | 12,405,492(100) |
| 전남 | 53,580(0.8) | 540,676(7.1) | 6,876,231(90.2) | 157,000(2.1) | 7,627,487(100) |
| 경북 | 70,440(1.1) | 423,170(6.4) | 6,100,960(91.5) | 76,500(1.2) | 6,671,070(100) |
| 경남 | 18,760(0.4) | 459,045(8.7) | 3,710,996(69.6) | 1,146,000(21.5) | 5,334,801(100) |
| 제주 | 311,494(7.9) | 157,986(4.1) | 1,011,635(25.7) | 2,462,607(62.5) | 3,943,722(100) |
| 총합계 | 23,249,897(16.3) | 8,707,465(6.1) | 95,081,014(66.7) | 15,718,405(11.1) | 142,756,781(100) |

※ 출처: 중앙교육복지연구지원센터(2018: :54)

대부분의 예산은 사업학교로 배분된다. 교육청(시도 및 교육지원청 포함)에 배분되는 예산은 배치된 전문인력 인건비, 지역 내 학교 간 연합 혹은 공동사업, 모니터링 등을 위한 것이다. 서울특별시 교육청의 경우 다른 광역 교육청에 비해 교육청이 자체적으로 집행하는 예산이 많은 편이다. 이는 서울특별시교육청에서 직접 사업을 하는 것이 아니라 유치·중등학교로 배분하는 예산 이외에 유치원 지원, 희망교실이라는 이름의 담임교사 중심으로 저소득층 학생과의 관계망 구축을 위한 사업비, 지역사회 교육복지네트워크 구축비를 직접 교부하기 때문이다(서울특별시교육청 담당자 D와의 면담). 충북교육청이나 전북교육청의 경우는 사업의 일환으로 배치되는 전문인력 인건비를 도교육청 예산으로 편성하였기 때문에 도교육청의 사업비 배분율이 높다(전라북도교육청, 2017; 충청북도교육청, 2017).

제3차 외국인정책 기본계획(2018~2022)에 따르면 이주배경을 가진 아동·청소년과 관련된 추진과제로는 이민배경 자녀 역량 강화, 문화다양성 증진 및 수용성 제고 등이 있

다. 특히 이민배경 자녀 역량 강화 중점과제는 ‘통합’가치에 따라 교육부 및 여성가족부가 주로 관계되는데, 구체적으로는 이중언어 체계 고도화, 다문화 유치원 확대, 다문화 예비학교 및 한국어 교육과정 내실화 등의 세부과제가 추진되고 있다. 또한 문화다양성 증진 및 수용성 제고 중점과제는 교육부와 문화체육관광부가 핵심적으로 추진하고 있다. 세부내용으로는 문화다양성 및 문화상대주의 가치 확산 프로그램 활성화, 문화다양성 인식 지표 관리, 다문화 이해교육, 상호 문화이해 활동 촉진 등이 포함된다.

이러한 외국인정책 주관부처별 중점과제 추진을 위해 2018년부터 5년간 외국인정책 추진을 위해 약 1조 1,400억원 예산이 투자될 계획이다. 2018~2021년에는 매년 2,000억원 이상 꾸준히 투자되고 마지막 해인 2022년에는 1,000억 수준의 투자를 계획하고 있다. 또한 추진분야별 투자 규모 차이가 확연하였다. 개방 추진분야는 5년간 약 8,113억원으로 전체의 71.1%를 차지하는 상당한 규모의 투자가 계획되어 있는 반면 통합 9.8%, 안전 9.0%, 인권 5.6%, 협력 4.5% 수준으로 차이가 있다.

표 IV-10 외국인정책 연도별 투자 계획

(단위: 억원, %)

| 구분 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 합계 | | |
|------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|--------|
| 추진분야 | 개방 | 1,645.77 | 1,584.57 | 1,590.31 | 1,629.11 | 1,663.31 | 8,113.07 | (71.1) |
| | 통합 | 196.33 | 255.37 | 214.75 | 221.32 | 229.39 | 1,117.15 | (9.8) |
| | 안전 | 177.50 | 325.20 | 277.10 | 111.00 | 142.00 | 1,032.80 | (9.0) |
| | 인권 | 113.88 | 121.25 | 129.70 | 130.31 | 140.97 | 636.11 | (5.6) |
| | 협력 | 202.06 | 30.95 | 49.15 | 193.90 | 37.94 | 514.00 | (4.5) |
| 합계 | 2,335.54 | 2,317.34 | 2,261.01 | 2,285.64 | 1,031.94 | 11,413.14 | (100.0) | |

※ 출처: 법무부 (2018.2.94). 제3차 외국인정책 기본계획

제3차 다문화가족정책 기본계획(2018~2022)에서는 다문화가족 자녀의 안정적 성장지원과 역량 강화를 위해 총 28개 과제가 추진되고 있고, 이는 전체의 22.8%에 해당한다. 부처별로는 여성가족부 13개, 교육부 10개, 법무부 1개 추진과제가 포함되어 있다. 내용적으로는 중도입국자녀 맞춤형 지원 확대를 위해 여성가족부 및 교육부가 8개 과제를 추진하고 있으며, 학업 및 글로벌 역량 강화 지원, 안정적 성장을 위한 환경조성을 위해 각각 7개 과제가 추진되고 있다. 상호존중에 기반한 사회적 다문화수용성 제고는 전체의 26.8%에 해당하는 총 33개 과제가 포함된다. 여성가족부 10개, 교육부 3개, 문화체육관

광부 5개 등 11개 부처가 관계되어 있을 정도로 범부처 차원에서 중점적으로 추진되는 과제다.

다문화가족정책 추진에 소요된 중앙부처 및 지자체 예산을 정리하면, 2011년 865억원에서 2019년 4,689억원으로 다문화가족정책 예산이 약 5.4배 증가하였다. 특히 2016년과 2018년 예산은 전년 대비 급증한 것으로 확인된다. 2016년은 제2차 다문화가족정책 기본계획 중 3년차에 해당하는 시기다. 세부과제별로 살펴보면, 결혼이민자 사회경제적 진출 확대 예산이 2015년 12.6억원에서 2016년 119.5억원으로 약 848.9% 증가한 것이다. 그 외 추진과제에서도 비슷한 경향이 확인된다. 다문화가족자녀의 성장과 발달 지원은 359.5%, 다문화가족에 대한 수용성 제고 244.3%, 안정적인 가족생활 기반 구축 100.0% 증가하였다. 한편 2018년은 제3차 다문화가족정책 기본계획이 수립된 첫 번째 해인데, 2015년과 마찬가지로 결혼이민자 사회·경제적 참여 확대 과제예산이 전년 대비 631.6% 크게 증가한 것에 따른다. 또한 상호존중에 기반한 사회적 다문화수용성 제고 예산이 2017년 107조에서 2018년 233.6조로 118.2% 증가했다. 그 외 다문화가족 자녀의 안정적 성장과 역량 강화 59.2%, 협력적 다문화가족 정책 운영을 위한 추진체계 강화 56.1%, 그리고 다문화가족 장기정착 지원은 전년 대비 30.5% 증액되었다.

표 IV-11 다문화가족정책 소요예산

(단위: 백만원, %)

| 구분 | 예산 | 증감률 | 세부과제 | | | | | |
|------|---------|---------|---------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 2011 | 86,538 | - | 다양한 문화가 있는 다문화가족 구현 | 다문화가족 자녀의 성장과 발달 지원 | 안정적인 가족생활 기반 구축 | 결혼이민자의 사회경제적 진출 확대 | 다문화가족에 대한 사회적 수용성 제고 | 다문화가족정책 추진체계 정비 |
| 2012 | 100,740 | 16.40% | | | | | | |
| 2013 | 93,312 | -7.40% | | | | | | |
| 2014 | 72,702 | -22.10% | 다양한 문화가 있는 다문화가족 구현 | 안정적인 가족생활 기반 구축 | 결혼이민자 사회경제적 진출 확대 | 다문화가족 자녀의 성장과 발달 지원 | 다문화가족에 대한 수용성 제고 | 정책추진체계 정비 |
| 2015 | 69,852 | -3.90% | | | | | | |
| 2016 | 145,720 | 108.60% | | | | | | |
| 2017 | 150,634 | 3.40% | 다문화가족 장기정착 지원 | 결혼이민자 사회·경제적 참여 확대 | 다문화가족 자녀의 안정적 성장과 역량 강화 | 상호존중에 기반한 사회적 다문화수용성 제고 | 협력적 다문화가족 정책 운영을 위한 추진체계 강화 | (대책과제) 귀환여성 및 한국국적 자녀 지원 |
| 2018 | 383,778 | 154.80% | | | | | | |
| 2019 | 468,863 | 22.20% | | | | | | |

※ 출처: 2019년 다문화가족정책 시행계획(여성가족부, 2019:7), 2017년 다문화가족정책 시행계획(여성가족부, 2017:22), 2015년 다문화가족정책 시행계획(여성가족부, 2015:36), 2013년 다문화가족정책 시행계획(여성가족부, 2013:13-22).

여성이나 여학생 집단 전체를 취약계층으로 볼 수 없으며, 이에 따라 여성을 위한 추가 예산 확보 등에 대해 직접적인 답을 하는 것은 어렵다. 그러나 성인지예산을 통해 교육분야 중 성평등을 목적으로 하는 예산규모를 확인해 볼 수 있다. 먼저 성인지예산에 대해 간단히 소개하면, 성인지예산제도는 예산이 성 중립적이지 않다는 것을 전제로 한다. 즉 의도하지 않더라도 예산을 통한 성 불평등이 야기될 수 있다고 보고, 모든 예산과정(정부의 예산편성, 국회의 예산심의, 정부의 예산집행, 정부에 의한 결산, 국회의 결산승인)에 성인지적 관점이 적용되어야 한다고 보는 것이다(하연섭, 2011). 이러한 원칙에 따라 각 정부부처는 『국가재정법』 제34조 및 제71조에 근거하여 성인지예산서를 작성하며, 이후 성인지결산서를 작성하도록 한다. 성인지예산서를 작성하는 사업은 2019년 현재(『2020년도 성인지예산서』) 3가지 기준에 의해 정해진다. 첫 번째는 성평등을 직접목적으로 하는 사업으로 성평등과 밀접한 관련을 갖는 사업을 의미한다(예: 여성경제활동 촉진지원). 두 번째는 간접목적 사업으로 사업운영 과정에서 성평등에 영향을 줄 수 있는 사업을 말한다.⁴⁷⁾ 세 번째는 성평등 추진 중점사업으로 당해 회계연도에 정부가 성평등을 위해 중점적으로 추진하고 있는 사업을 의미한다.⁴⁸⁾ 이러한 기준에 의해 2019년 성인지예산서를 작성한 사업은 33개 기관⁴⁹⁾의 261개 세부사업이며, 총 예산기금 규모는 25조 4,203억 원이다. 이는 전체 정부예산 대비 5.4%에 해당하는 수치이다(기획재정부 외, 2019: 8).

교육부의 성인지 예산서 작성현황을 살펴보면, <표 IV-12>에서 제시하는 바와 같이 교육부의 성인지 예산은 2014년 기점으로 크게 축소되었다가 조금씩 증가하고 있다.⁵⁰⁾ 2019년 현재 교육부에서 성인지예산 사업으로 6개 사업을 추진 중이며, 예산금액은 약 1996억 원이다. 이러한 성인지예산서 작성현황은 교육사업 중 성평등과 밀접한 관련을

47) 예를 들어 농기계임대사업의 경우 남녀의 체형이 다르므로 성별에 따라 요구하는 농기계의 형태가 다름에도 불구하고 성별을 고려하지 않은 상태로 농기계가 제작되다 보니 일반 남성 기준의 농기계만 제작되어 여성의 임대율이 낮다는 점이 지적된다.

48) 2019년(회계연도는 2020년) 성평등 추진 중점사업은 여성폭력 관련 사업이다.

49) (국회, 중앙선거관리위원회, 기획재정부, 교육부, 과학기술정보통신부, 외교부, 통일부, 법무부, 국방부, 행정안전부, 문화체육관광부, 농림축산식품부, 산업통상자원부, 보건복지부, 환경부, 고용노동부, 여성가족부, 국토교통부, 해양수산부, 중소벤처기업부, 국가보훈처, 식품의약품안전처, 국가인권위원회, 방송통신위원회, 국민권의위원회, 조달청, 경찰청, 문화재청, 농촌진흥청, 산림청, 특허청, 기상청, 행정중심복합도시건설청)

50) 교육부 사업수가 2013회계연도에서 2014회계연도로 넘어가면서 급격히 감소한 이유는 2014회계연도 때 교육부와 과학기술정보통신부가 분리되는 조직개편이 있었기 때문이다. 2010~2013회계연도에는 교육과학기술부로 지금의 교육부의 과학기술정보통신부가 합쳐져 있어, 교육부 사업으로 모두 포함되어 있었으나 2014년부터는 교육부와 과학기술정보통신부(중간에는 부처명이 미래창조과학부로 변경된 적도 있음)로 구분되어 분류되었다.

갖는 사업으로 분류된 사업의 규모를 보여준다는 측면에서 의미가 있다.

표 IV-12 교육부 성인지예산서 작성 회계연도별 현황 (2010-2019)

(단위: 개, 백만원)

| 기관 | 2013회계연도 | | 2014회계연도 | | 2015회계연도 | | 2016회계연도 | | 2017회계연도 | | 2018회계연도 | | 2019회계연도 | |
|-----|----------|-----------|----------|---------|----------|--------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
| | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 | 사업수 | 금액 |
| 교육부 | 14 | 1,262,602 | 9 | 274,667 | 7 | 59,444 | 8 | 62,541 | 11 | 198,872 | 11 | 186,694 | 6 | 199,664 |

※ 출처: 김효주 외(2018b: 54-49)에서 연구자 발췌 정리
 ※ 주: 각 연도 예산액은 정부안 기준임

〈표 IV-13〉은 2015년부터 2017년까지 교육분야 성인지결산서 작성현황을 나타낸다.⁵¹⁾

표 IV-13 2015~2017회계연도 교육분야 성인지결산서 작성현황

(단위: 개, 억원, %)

| 분야 | 사업수 | | | | | | 지출액 | | | | | | 집행률 | | |
|----|-------|-----|-------|-------|-------|-------|---------|-----|---------|-------|---------|-------|------|-------|------|
| | 2015년 | | 2016년 | | 2017년 | | 2015년 | | 2016년 | | 2017년 | | 2015 | 2016 | 2017 |
| | 개수 | 비율 | 개수 | 비율 | 개수 | 비율 | 금액 | 비율 | 금액 | 비율 | 금액 | 비율 | | | |
| 합계 | 343 | 100 | 331 | 100.0 | 350 | 100.0 | 264,348 | 100 | 284,485 | 100.0 | 312,697 | 100.0 | 96.7 | 97.9 | 98.3 |
| 교육 | 10 | 2.9 | 11 | 3.3 | 14 | 4.0 | 1,425 | 0.5 | 1,493 | 0.5 | 2,473 | 0.8 | 99.9 | 100.0 | 87.6 |

※ 출처: 김효주 외(2018a: 62-63)에서 연구자 발췌 정리함
 ※ 세부사업 단위 기준, 지출액 합계는 반올림 및 절사로 인해 전체 합과 차이가 있을 수 있음

교육분야 성인지 결산서 작성현황은 점진적으로 증가하였다. 이는 성인지 예산서 작성 현황과 마찬가지로 교육 분야의 양성평등과 관련된 사업 수와 예산집행이 소폭 증가했음을 보여준다.

〈표 IV-14〉는 2019년 기준 성인지예산서 작성사업 목록 중 여성에 대한 포용교육 관련 사업을 제시한 것이다. 총 15개 사업이 교육관련 성인지예산 사업으로 분류되었으며, 이 중 교육부 사업은 6개, 과학기술정보통신부 사업 3개, 여성가족부 사업 4개, 국가인권위원회 사업 2개가 포함되었다. 다양한 부처들이 교육분야 성인지예산서를 작성하여 사업을 추진하고 있는 것으로 나타난다.

51) 교육분야 성인지결산서 현황은 교육부분만 아니라 다른 부처의 결산서를 포함한다. 그러나 구체적인 부처와 부처별 결산서 내용은 공개되어 있지 않아 확인이 어렵다.

표 IV-14 2019년도 성인지예산서 작성사업 목록 중 포용 교육 관련 사업

| 소관 | 세부사업 | 내역사업 |
|------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| 교육부 (6) | 초등돌봄교실 시설확충 | |
| | 장애학생교육지원 | |
| | 글로벌 현장학습 프로그램 운영 | |
| | 대학평가 및 운영 | 국립대학 양성평등 조치계획 평가 |
| | 인문사회 기초연구(R&D) | 학문후속세대지원 |
| | 행복기숙사지원사업(사학진흥기금)(용자) | |
| 과학기술정보통신부 (3) | 여성과학기술인 육성지원(R&D) | |
| | 이공계전문기술인력양성(R&D) | 이공계전문기술 연수사업 |
| | 여성과학기술인지원센터설치운영 | |
| 여성가족부 (4) | 글로벌 여성리더 포럼 | 세계한민족여성네트워크 |
| | 한국양성평등교육진흥원지원 | |
| | 아동·여성안전교육문화사업 | |
| | 아동·청소년 성범죄 예방교육 및 피해자 치료재활 | 청소년 성문화센터 설치운영 성매매 피해청소년 치료재활 사업 |
| 국가인권위원회 (2) | 인권교육 기획 및 운영 | 성차별 예방 사이버과정 운영 찾아가는 인권특강 |
| | 취약분야 인권개선 | 여성인권 증진 |

※출처: 김효주 외(2018b: 137-145)에서 연구자 발췌 정리함

학교단위에서의 양성평등 교육을 위한 예산편성 규모를 보면, 448개 초중고를 대상으로 시험조사한 결과 응답학교의 31.1%만이 별도의 양성평등교육 예산을 배정하고 있는 것으로 나타나 나머지 삼분의 이 이상에 해당하는 68.9%의 학교들은 양성평등 관련 예산 전혀 확보하지 않는 것을 확인되었다(최윤정 외, 2018: 102). 예산의 규모를 보면, 전체 학교의 평균 예산은 6.4만원, 이를 학생 1인당 예산으로 환산해 보면 평균 800원 수준으로 나타났으나, 최대 10만원까지 투입하는 학교도 있어 학교 간 편차가 매우 크다고 나타났다(최윤정 외, 2018: 103-104).

● 현안 및 과제

포용적 교육을 위한 중앙 및 지방 차원의 거버넌스체제 구축 및 재정 확보의 성과와 함께 몇 가지 현안 및 과제가 남겨져 있다. 중앙은 물론이고 지역 수준의 협의체가 구성, 운

영되어 중복 지원의 문제 해소, 연계 협력 노력 등은 매우 의미있는 성과라고 할 수 있다. 그러나 무상화 범위, 추가 재정 확보의 적정 수준에 대한 합의가 어렵고, 취약계층의 정책 참여의 한계를 어떻게 극복할 것인가는 실질적 포용적 교육의 실현을 위한 중요한 쟁점이다. 포용적 교육을 위한 거버넌스 체제 구축 및 재정과 관련한 현안 및 과제를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 일반자치와 교육자치, 일반교육과 특수교육의 분리, 칸막이 행정이 연계협력을 어렵게 한다. 특히 취약계층의 교육 지원 정책을 전체 교육 정책과 연동하여 추진하지 않고, 별도의 부서에서 분리된 정책으로 추진함으로써 포용적 교육이 특정 대상에 국한된 것이라는 인식을 갖게 만든다. 3장에서 논의하였듯이 정책 대상의 범위를 정의하는 것이 쉽지 않다. 사각지대에 놓여 있는 취약계층에 대한 지원을 어렵게 하거나 중복 지원으로 인한 부작용, 효과적인 지원의 한계 등의 문제가 초래되기도 한다. 행정 체계의 칸막이를 넘어서 보다 실질적인 연계 협력이 가능할 수 있어야 할 것이다. 전문적 행정 체제를 넘어서 이를 조정할 수 있는 조직이나 기구의 중요성을 실감하는 시대이다.

둘째, 정책 실행의 성과를 모니터링하기 위해서는 관련 자료의 지속적인 수집 및 분석이 필요하다. 직접적인 평가가 주는 부담을 완화하기 위해서도 그렇고, 모니터링 결과의 피드백을 통한 정책 개선을 위해서도 그러하다. 정책 초기 단계에서 필요한 강력한 직접 평가가 주는 부담을 완화하되, 지속적인 모니터링을 통한 정책 개선이 가능하여야 할 것이다. 정책 관계자를 대상으로 하는 만족도 및 수요 조사, 관련 통계 및 조사 자료의 수집, 분석이 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

셋째, 참여적 정책 실행을 위해서는 정책 대상자의 정책 수립 및 집행에의 참여가 보장되어야 한다. 취약계층의 경우, 여러 가지 이유로 인하여 정책에의 직접적인 참여가 어려웠다. 시민단체나 전문가에 의한 간접적 방식에 의한 참여가 일반적이었다고 할 수 있다. 그러나 당사자의 직접 참여를 보장함으로써 실질적인 포용적 교육의 실현을 위한 의견 청취가 필요하다. 직접 참여를 보장하기 위한 다각도의 방안 마련 노력이 요청된다.

2 포용적 교육과정의 운영

포용적 교육을 실현하기 위해서는 교육과정의 개발 및 운영 상의 노력이 중요하다. 교육과정의 개발 과정에서 포용적 교육의 가치를 반영하기 위한 노력이 필요하고, 특히 포용적 교육의 원칙에 입각한 교육과정 운영이 중요하다. 교육과정 개발 및 운영에 깊이 참여하는 교원 및 지원인력의 전문성 강화를 위한 교육 또한 중요하다. 이하에서는 포용적 교육과정 개발 및 운영의 성과와 함께 주요 현안 및 과제에 대해 논의하고자 한다.

먼저 <교육과정 개발 및 운영>의 성과 및 과제는 다음과 같은 사항에 중점을 두고 검토되었다.

| | |
|--------|---|
| ③ 교육과정 | <ul style="list-style-type: none"> 교육과정 개발에 다양한 이해관계자 참여 : 교육과정 개발과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> 교육과정 및 교과목의 포용성 반영정도 : 교육과정은 다양한 배경의 학생에게 가르쳐질 수 있는 정도로 유연한가? 포용의 문제가 별도로 다루어지는가? 아니면 여러 교과를 관통하는 문제로 다루는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> 교육과정 운영상 포용성 반영 : 교과서는 포용성의 렌즈를 얼마나 사용하고 있는가? 차별적이거나 전형적인 내용으로 인하여 배제의 문제가 발생하고 있지는 않는가? 여성의 역할, 다양성 등과 같이 |
| | <ul style="list-style-type: none"> 매체나 기술공학의 활용성 : 다양한 학습자의 요구를 반영하기 위해 학습 교재 개발에 기술공학은 어떠한 역할을 하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> 학습자 중심 교수방법 지원 : 교육과정이나 교재는 다양한 교수모형, 학습자 중심 교수를 지원하는가? |

포용적 교육과정의 개발을 위해서는 당사자들의 목소리를 반영하기 위한 노력, 포용성을 고려한 유연한 교육과정의 개발 노력이 필요하고, 교육과정 운영 과정에서는 포용적 교과서 개발 및 활용, 매체나 기술공학을 활용한 학습자 요구 반영 노력, 학습자 중심 교수의 지원 노력 등이 중요하다. 교육과정 개발 및 운영의 포용성 수준은 이러한 사항을 중심으로 분석, 논의되었다.

● 주요 성과

교육과정이 포용적 교육 원칙을 적절하게 반영하고 있는가는 두 가지 측면에서 검토 가능하다. 하나는 교육과정 이념과 성격, 추구하는 바에 포용적 교육 정신이 반영되어 있는가하는 것이고, 다른 하나는 교육과정 내용이나 수준, 교수-학습 활동 관련 자료 등이 모든 학습자가 접근하고 사용할 수 있을 만큼 적절하고 다양한가 하는 것이다. 2015 초·중등 교육과정 총론에서는 국가의 공통성과 함께 지역, 학교, 개인수준의 다양성을 동시에 추구한다는 것을 명시하고 있고, 모든 학생을 위한 교육기회 제공을 천명하고 있다.

Ⅲ. 학교 교육과정 편성·운영

4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공

- 나. 학습 부진 학생, 장애를 가진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국 학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 필요한 지원을 한다.
- 다. 특수교육 대상 학생을 위해 특수학급을 설치·운영하는 경우, 학생의 장애 특성 및 정도를 고려하여 이 교육과정을 조정하여 운영하거나 특수교육 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다.

Ⅳ. 학교 교육과정 지원

1. 국가 수준의 지원

- 마. 특수교육 대상 학생의 교육과정 편성·운영을 위해 관련 교과용 도서와 교수·학습 자료 개발, 평가 등에 필요한 제반 사항을 지원한다.

2. 교육청 수준의 지원

- 카. 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 학습 부진 학생, 장애를 가진 학생들을 위한 교육 기회를 마련하고 지원한다. (출처: 2015 초·중등 교육과정 총론)

학습 부진학생, 장애 학생, 영재, 귀국학생, 다문화 가정 학생 등이 충실한 학습경험을 누릴 수 있도록 지원해야 한다는 점, 특수학급 설치 운영 시, 학생의 장애특성 및 정도를 고려한 교육과정 조정, 운영 가능성을 분명히 하고 있다. 그런가하면 관련 교과용 도서와 교수학습 자료 개발, 평가 등에 대해 필요한 제반 사항의 국가적 수준의 지원, 교육청 수준의 지원을 명시하고 있다.

모든 국민, 특히 아동·청소년의 인권 존중과 반차별에 대한 선언은 총론에 포괄적으로

규정되어 있다. 국가교육과정 총론을 해설한 자료에 다음과 같이 기술되어 있다.

민주 시민 교육은 건전한 사회를 위해 청렴 반부패 문화를 형성하고, 헌법의 정신 및 법 질서를 존중하도록 하며, 생산 활동에 참여하고 있는 근로자의 권리와 의무 등에 대한 교육에 중점을 두고 있다. 또한 **인권 교육은 아동 및 청소년이 존중받으며 살아갈 수 있게** 하고, 장애인이 차별받지 않도록 하며, 양성평등, 노동인권 존중 등과 같이 이 세상에서 함께 살아가고 있는 **인간의 존엄성과 인권이 존중받고**, 각종 폭력을 예방하도록 한다. 다문화 교육은 우리나라에서의 다문화 가정 증가, 외국인 근로자 및 탈북 학생 유입 확대에 따라 다양성을 존중하는 교육활동을 강화하고, 세계시민교육 및 국제이해 등에 대한 학습을 통해 국제 사회 전반에 걸쳐 다문화 이해와 상호 존중의 정신을 함양하도록 하였다.(교육부, 2016: 61)

교육과정 해설 자료에 보면 일반적인 의미에서 아동과 청소년의 인권 존중에 관해 언급하면서 장애인 차별에 대한 반대, 양성평등을 비롯해 폭력 예방, 다문화 가정 증가, 외국인 근로자, 탈북학생 유입 등의 상황에 대해 세계시민교육과 국제이해 교육의 필요성을 기술하고 있다. 특별히 소득 수준에 따른 차이와 차별에 대해 별도로 언급하지 않은 것은 그 중요성이 덜하여서라기보다 언급하지 않아도 전제되어 있는 당연한 것으로 간주하는 것이다. 그러나 미래에 사회 계층 간 격차가 심화될 것이 예상되고 이 격차가 단순한 소득 수준의 차이 이상으로 정치, 사회, 문화적으로 복합적인 격차가 결합된 것이라는 점을 고려하면 빈곤층이나 저소득층에 대한 존중도 간과되어서는 안될 것으로 보인다.

2015 국가수준의 교육과정에서는 그 기본방향과 원칙으로 포용성, 차별 금지, 반편견 등의 가치를 분명히 하고 있다. 성차별을 비롯한 모든 영역의 차별을 조장하는 내용을 제거하도록 하는 기준⁵²⁾이 마련되어 있다. 교과용 도서개발을 위한 편찬 상의 유의점 및 검정기준 8가지 중에서 ‘성별, 종교 또는 사회적 신분에 의하여 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 생활의 모든 영역에 있어서 차별을 조장하는 내용이 있는지’ 검토하도록 명시하고 있다. 포용적 교육과정 개발 및 운영의 원칙을 천명하고 있다고 할 수 있다.

또한 범교과 학습 또는 교과를 통해 장애인, 이주민(다문화 가정), 여성 및 양성평등 등에 관련된 내용을 주요 학습주제로 다루고 있다. 학교 단계를 막론하고 각 교과교육에서

52) 교육부·교육과정평가원(2016: 6). 2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준.

장애인 포용교육을 직접적으로 다룬 부분은 거의 없다.

표 IV-15 2015 공통교육과정 - 사회 내용 체계 중 포용 관련 단원

| 영역 | 핵심 개념 | 일반화된 지식 | 내용 요소 | | | 기능 |
|---------------|------------|--|--------------------|--------------|--------------------------|--|
| | | | 초등학교 | | 중학교 | |
| | | | 3-4학년 | 5-6학년 | 1-3학년 | |
| 사회 · 문화 | 문화 | 생활양식으로서의 문화를 이해하고 향유하기 위해서는 다양한 요인에 따라 나타나는 문화 다양성 및 변동 양상에 대한 올바른 인식과 태도가 중요하다. | 문화, 편견과 차별, 타문화 존중 | | 문화, 문화 이해 태도, 대중매체, 대중문화 | 조사하기 비교하기 존중하기 분석하기 비평하기 참여하기 |
| | 사회 계층과 불평등 | 다양한 양상으로 나타나는 사회 불평등과 관련 문제를 해결하기 위해 개인과 사회 차원의 노력이 필요하다. | | 신분 제도, 평등 사회 | 차별, 갈등, 사회문제 | |

표 IV-16 2015 선택중심 교육과정 - 통합사회

| 영역 | 핵심 개념 | 일반화된 지식 | 내용 요소 | 기능 |
|---------|-------|--|---|------|
| 인간과 공동체 | 인권 | 근대 시민 혁명 이후 확립된 인권이 사회 제도적 장치와 의식적 노력으로 확장되고 있다. | <ul style="list-style-type: none"> • 시민 혁명 • 인권 보장 • 인권 문제 | (생략) |
| | 정의 | 정의의 실현과 불평등 현상 완화를 위해서는 다양한 제도와 실천 방안이 요구된다. | <ul style="list-style-type: none"> • 정의의 의미 • 정의관 • 사회 및 공간 • 불평등 | |

고등학교의 선택중심교육과정-진로선택 교과에서 처음으로 사회적 소수자에 대해 직접 언급하고 있는 정도이다.

표 IV-17 2015 선택 중심 교육과정 - 사회·문화

| 영역 | 내용 요소 |
|------------|---|
| 사회 계층과 불평등 | <ul style="list-style-type: none"> • 사회 불평등을 보는 관점 • 사회 이동, 사회 계층 구조 • 사회 불평등 양상 • 사회 복지, 복지 제도 |

표 IV-18 2015 선택 중심 교육과정 - 진로 선택

| 영역 | 내용 요소 |
|----------------|---|
| 사회적 소수자에 대한 차별 | <ul style="list-style-type: none"> • 사회적 소수자의 의미 • 사회적 소수자에 대한 편견과 차별의 발생 원인과 해결 방안 |

한편 교과 교육과정 중 빈곤이나 저소득의 사회적 문제를 다루는 사회과 교육과정을 보면, 교과서에서 빈곤의 문제를 어떻게 다루고 있는지 알 수 있다. 다음은 2015 개정교육과정 중 사회과 교육과정의 일부를 인용한 것이다.

지속가능한 미래를 건설하기 위한 과제(친환경적 생산과 소비 방식 확산, 빈곤과 기아 퇴치, 문화적 편견과 차별 해소 등)를 조사하고, 세계시민으로서 이에 적극 참여하는 방안을 모색한다. (58)⁵³⁾

자원 분포의 편재성과 자원 소비량의 지역적 차이를 파악하고, 자원 확보를 둘러싼 국가 간 경쟁과 갈등을 분석한다. 자원이 풍부한 지역이 내전과 빈곤에 시달리는 이유를 이해하고 우리가 사용하고 있는 자원이 어떤 지역에서 어떤 경로를 통해 우리에게 왔는지 관심을 갖는다. 지속가능한 자원 개발의 현황을 조사하고 그것이 미치는 효과를 다각적으로 평가한다.(67)

국제 통계, 신문 자료 등을 통해 지역별 발전 수준을 비교하고 저개발 지역이 빈곤에서 벗어나기 위해 기울이고 있는 노력을 조사함으로써 저개발 지역에 대한 편견을 줄인다. (76)

지역 간 불평등을 해결하기 위한 여러 노력을 조사하고, 그 성과와 한계를 분석함으로써 연대와 협력의 중요성을 인식하고 불평등 문제 개선에 적극적으로 참여하는 태도를 기른다. (76)

위의 인용문을 통해 빈곤의 문제에 대한 우리의 관점을 되돌아 볼 필요가 있다. 무엇보다 우선 지적할만한 것은 빈곤의 문제를 국가 내부의 문제로 다루기보다 지구촌의 문제로 다루고 있다는 점이다. 국제적인 수준에서 우리는 빈곤국에서 탈피한 나라이다. 한국은 원조를 받던 나라에서 원조를 주는 나라로 다른 나라의 본보기가 된다. 그러나 빈곤의 문제를 국제적인 수준에서만 다룬다면 우리 사회와 무관한 남의 나라 일로 간주할 가능

53) 괄호 안은 사회과 교육과정 인용 쪽수

성이 있다는 점을 유의할 필요가 있을 것이다. 다음으로 빈곤이나 차별의 문제를 지식으로 접근하는 경향이 있다. 빈곤 문제의 원인에 대한 지식이 필요하나 우리 주위에 일상적으로 자리 잡고 있는 소득에 따른 집단 구분 의식 등에 대한 성찰과 인식과 태도의 변화에 대한 교육도 필요해 보인다. 앞에 인용한 것 가운데에는 저개발 지역에 대한 편견을 줄이는 반편견의 문제를 언급하지 않은 것은 아니나 다른 나라에 한정되어 있고, 저개발 국가의 노력이 전제된 편견 완화에 초점을 맞추고 있다는 한계가 있어 보인다.

주제를 다루는 점의 적절성, 적은 분량 등의 문제가 없는 것은 아니지만, 전체 학생을 대상으로 하는 다문화감수성 교육이나 성인권교육(양성평등교육) 등은 범교과 학습의 대표적인 사례라고 할 수 있다. 사회과나 도덕과 등에서는 다문화, 성평등을 주제로 하는 학습이 이루어진다. 이러한 교과에서의 학습에도 문제가 없지는 않지만 이를 통해 학생들의 포용성 수준을 제고하기 노력하고 있다고 할 수 있다. 2015 개정 교육과정 총론에서 다문화교육은 범교과⁵⁴⁾ 학습주제로 제시되고 있다. 특히, 다문화가정 학생에 대한 충실한 학습경험 지원과 한국어 교육과정을 주당 10시간 내외에서 운영할 수 있도록 명시하였다. 최근에는 다문화교과연계 도서를 활용하여 일반학생 대상의 다문화감수성교육이 실시되고 있다. 2019년 다문화교육은 모든 학생과 모든 학교를 대상으로 함에 따라 학교 교육과정 운영 전반에 걸쳐 다문화교육이 연계되도록 계획하였다. 그 일환으로 2019년 다문화감수성 제고를 위한 세계시민교육 연계 수업모델을 개발(교육부, 2019:12)하고, 2020년부터 일반학교에 보급 및 적용할 것으로 보인다. 또한 다문화 교육 교과서 모니터링을 위해 교과용도서 수정·보완 온라인 시스템이 운영되고 있다. 2015교육과정 현행 교과서 수정·보완 사항에서 “다문화”를 내용 키워드로 검색해 본 결과 총 32건이 인출되었고,⁵⁵⁾ 대부분 사진 및 삽화내용의 수정사항이었다. 즉 일부 학생을 다문화 및 유색 인종 학생으로 표현하거나, 다문화가정 등의 삽화 설명을 삭제하는 등 제한적 수준에 머물러 있는 것으로 판단된다.

사회과⁵⁶⁾ 교육과정 중 이주배경 학생 등 다문화 사회변화를 반영한 과목 및 내용체계를 검토해 보면, 초등학교 3~4학년 사회 과목의 ‘우리가 살아가는 모습’ 단원 <가족의 모

54) 안전·건강, 인성, 진로, 민주시민, 인권, 다문화, 통일, 독도, 경제·금융, 환경·지속가능발전

55) 교과용도서 수정·보완 온라인 시스템(<http://www.textbook.or.kr/main/main.do>) 2019.5.26.검색

56) 공통 교육과정(사회, 역사), 선택 중심 교육과정 공통과목(통합사회, 한국사), 선택 중심 교육과정 일반 선택과목(한국지리, 세계지리, 동아시아사, 세계사, 경제, 정치와 법, 사회문화), 진로선택 과목(여행지리, 사회문제 탐구)

습과 역할 변화)에서는 현대사회의 다양한 가족형태를 탐색하고, 다문화 가족, 조손가족 등 여러 가족형태의 다양성을 존중하는 태도를 갖도록(사회과 교육과정: 22) 성취기준이 설정되었다. 중학교 1~3학년 일반사회 영역에서 (12)사회 변동과 사회문제에서는 최근 한국 사회의 다문화적 변화를 파악하고, 이러한 변화의 원인과 문제점 인식(사회과 교육과정: 92)을 주요 성취기준으로 설정하고 있다. 특히, 통합사회 과목에서는 ‘인간과 공동체’영역에서 이주 외국인 등 사회적 소수자의 인권문제를 다룬다. ‘사회 변화와 공존’영역에서는 다양한 문화권의 특징을 이해하고, 바람직한 문화인식 태도의 필요성을 포함하고 있다. 통합사회 3. 사회변화와 공존 영역의 (7)문화와 다양성 단원에서 제시한 학습 요소, 성취기준 등은 다음과 같다. 주요 학습요소는 문화권, 문화 변동, 문화 상대주의, 보편 윤리, 다문화 사회를 제시하였다. 특히 다문화 사회의 갈등에 따른 부정적 측면과 함께 긍정적 측면을 균형적으로 모색하도록 했다. 즉, 갈등이 유발된 상대 문화의 특수성이나 맥락을 이해할 수 있는 역할극을 수행함으로써 문화 다양성 존중으로 연계되도록 하였다.

3. 사회 변화와 공존 (7) 문화와 다양성

- (가) 학습 요소: 문화권, 문화 변동, 문화 상대주의, 보편 윤리, 다문화 사회
- (나) 성취기준 해설: [10통사07-04] 다문화 사회의 갈등 해결방안을 다룰 때, 다문화 사회의 갈등만을 부각하기보다는 긍정적 측면도 함께 다루면서 다문화 사회의 모습을 다룰 수 있도록 한다. 그리고 다문화 사회의 갈등 해결 방안은 문화 다양성의 존중과 관련지어 모색하도록 한다.
- (다) 교수·학습 방법 및 유의 사항: 역할극을 통해 문화 상대주의의 필요성을 깨닫고, 프로젝트 수행을 통해 특정 문화 현상이 나타나게 된 맥락을 찾아낼 수 있다.

※ 출처: 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7](교육부, 2015:132-134)

고등학교 1학년 통합사회 다문화 교수·학습 과정안은 단원별 학습주제, 성취기준, 다문화교육 영역, 교수학습 방법을 구분하고 있다. 본시 수업 흐름 및 교수학습 과정 안에는 차시별 학습 내용, 교수학습 활동, 시간, 자료 및 유의점 등이 포함되어 있다. 또한 각 차시별 수업길라잡이 뿐만 아니라 학습지 및 활동지 예를 제시하고 있다. 고등학교 1학년 통합사회 다문화교육은 IV. 인권보장과 헌법과 VIII. 문화의 다양성 단원에서 주로 다루어진다. 인권보장과 관련 학습주제로 사회적 소수자 차별 개선을 위한 공익광고 제작 모둠 수업 및 발표를 통해 평등성, 반편견, 정체성 영역을 학습하도록 했다. 또한 문화 상대주의와 보편윤리의 관계를 주제로 토의하는 등 반편견, 다양성 영역을 학습할 수 있도록 설계되었다.

표 IV-19 고등학교 1학년 통합사회 다문화 교수·학습 과정안

| 교과단원 | 학습주제 | 다문화교육 영역 | | | | | | 교수학습 방법 |
|--------------|---------------------------------|----------|-----|-----|-----|------|----|---------------|
| | | 평등성 | 반편견 | 정체성 | 다양성 | 문화이해 | 협력 | |
| II. 자연환경과 인간 | 세계의 다양한 기후, 공정여행 팸플릿 제작 프로젝트 | | | | ● | ● | | 강의, 조사와 발표하기 |
| IV. 인권보장과 헌법 | 문서를 통한 인권의 확장, 인권을 위한 노력 | ● | ● | | | | | 강의식 및 모둠활동 학습 |
| IV. 인권보장과 헌법 | 사회적 소수자에 대한 차별을 개선하기 위한 공익광고 제작 | ● | ● | ● | | | | 모둠수업 및 발표 |
| VI. 시장경제와 금융 | 자원, 자본교환을 통한 한국수출품 제작 프로젝트 | | | ● | ● | | ● | 강의, 조사와 발표하기 |
| VII. 문화의 다양성 | 문화 상대주의와 보편윤리의 관계 | | ● | | ● | ● | | 강의, 토의와 토론 |

※ 출처: 교육부·국가평생교육진흥원·중앙다문화교육센터(2019), 다문화교육포털에서 2019.7.15. 인출

한국지리 과목의 ‘인구 변화와 다문화 공간’ 영역에서 외국인 이주와 다문화 공간에 관한 내용을 담고 있다. 외국인 이주자 및 다문화 가정이 증가함에 따라 다문화 공간으로 변화하는 내용을 탐구하도록 하였다. 또한 이러한 변화는 한국사회의 저출생·고령화에 따른 인구구조 변화와 함께 다문화 사회를 더욱 촉진하고 있음을 이해하여야 한다. 바람직한 다문화 사회 구성원으로서의 가치 및 태도 함양을 위해 역할놀이, 찬반 논쟁 수업 등을 진행하도록 하였고, 이주민 입장에서 겪을 수 있는 어려움에 대해 생각하는 기회를 제공하도록 했다(교육부, 2015: 169). 사회·문화 과목은 ‘현대의 사회 변동’ 영역에서 다문화적 변화에 따른 사회의 대응방안 모색을 주요내용으로 하였다.

성별 포용성을 제고하기 위해서는 양성평등교육을 통한 양성평등인식의 제고가 필요하다. 현재 양성평등교육은 학교장의 재량에 따라 별도로 다뤄지기는 하나 그 현황은 미흡하다. 실제 지난 2015년 한 해 동안 양성평등교육을 받은 경험이 있는지 조사한 결과 학생의 46.3%가 경험이 있다고 응답하였다. 이처럼 별도로 양성평등교육이 활발히 이루어지 않은 데에는 2007, 2009 개정교육과정까지만 해도 양성평등교육이 범교과학습으로 포함되었으나, 2015 개정교육과정에서는 제외되어, 현재 교육과정에서 양성평등교육의 공식적인 추진근거는 부재한 실정(최윤정, 2018b)이기 때문인 것으로 생각된다. 양성평등교육이 별도의 교과로 다뤄지지 않으나 여성가족부와 한국양성평등교육진흥원(2013)

에서는 초등학생을 대상으로 ‘학교에서의 성인권교육 핸드북’⁵⁷⁾을 발간하여 활용하도록 하였다. 이 핸드북은 성인권을 비롯하여 성평등, 성폭력 등의 다양한 내용의 양성평등교육 콘텐츠를 포함하고 있다.

교육과정 운영 과정 측면을 보면, 교과용 도서(교과서나 교재) 개발 시 지침, 기준 등을 마련하여 교과서 등이 포용적 원칙에 부합하도록 하는 한편, 학습자 특성에 맞는 교육과정의 조정 등을 가능하도록 하고 있으며, 다양한 도움 자료를 개발하여 제공하고 있다. 교과용 도서 등에 대한 모니터링을 주기적으로 실시하고 관련 정보를 제공하고 있다. 교과용 도서 수정보완 온라인 시스템이 그것이다. 이외에도 장애학생을 위한 지원 사이트(www.eduable.net)나 다문화교육포털(<https://nime.or.kr>) 등을 통해 취약계층 학생들의 학습을 지원하고 있다.

중앙다문화교육센터는 다문화교육 운영을 위한 자료개발을 담당하고, 교육과정과 연계된 다문화교육 도움자료를 다문화교육포털을 통해 지원하고 있다. 유치원부터 고등학교까지 학기, 단원, 다문화교육 영역 등을 참고하여 다문화교육 연계 수업을 실시할 수 있도록 지원하고 있다. 유치원 단계에서는 2019 누리과정 연계 다문화교육 수업 도움자료인 만3~5세 교수학습 과정안 및 세계 여러 나라 놀이 교수학습 과정안이 제공된다. 초등학교 단계에서는 1~4학년 1~2학기 프로젝트 수업안 및 교수학습 과정안을 제공하고 있다. 중학교에서는 중등국어, 중등사회, 중등기타(도덕, 과학, 영어, 한문) 교과와 교수·학습 과정안이 지원되고 있다. 고등학교는 국어, 통합사회, 생활과 윤리 교과와 교수·학습 과정안을 제공한다. 참고로 다문화교육 영역은 평등성, 반편견, 정체성, 다양성, 문화이해, 협력으로 구분되며, 각 영역별 내용은 다음과 같다.

표 IV-20 다문화교육 영역

| 영역 | 내용 |
|-----|---|
| 평등성 | 국가, 민족, 인종, 성, 신체적 능력, 사회 계층은 다르지만 인간은 모두 평등하다는 긍정적인 태도와 가치 |
| 반편견 | 선입견, 편견, 고정관념 및 차별 대우에 대한 비판적인 사고를 형성하고, 이러한 문제에 직면했을 때 대처할 수 있는 능력 |
| 정체성 | 긍정적인 자아개념과 자아 정체감, 집단 정체감 형성 |

57) 한국양성평등교육진흥원(2013). 학교에서의 성인권교육 핸드북 - 초등 고학년-

| 영역 | 내용 |
|------|---|
| 다양성 | 유사성과 차이점을 가지고 있는 다양한 개인과 집단이 존재하는 것을 알고, 이러한 다양성을 존중하는 마음(다양한 인종이나 민족의 존재 및 인종이나 민족 간의 유사성과 차이점 인식) |
| 문화이해 | 문화 간의 유사점과 차이점을 알고, 각 문화에 대한 이해와 존중심을 기르며, 다양한 문화에 대한 긍정적인 태도를 기르는 것 |
| 협력 | 다양한 사람들과의 상호작용 능력과 협동 능력(공동체를 유지하기 위한 사람들의 노력과 일) |

※ 출처: 교육부·국가평생교육진흥원·중앙다문화교육센터(2019:1), 다문화교육포털에서 2019.7.15. 인출

국립특수교육원을 중심으로 감각장애 및 중도·중복장애 학생들을 위해 다양한 형태와 수준의 교재, 온·오프라인 교수-학습자료 등을 개발하고 있기도 하고, 공통교육과정(일반 교육과정=초·중등 교육과정) 적용이 어려운 특수교육대상자에게 기본교육과정을 적용하도록 하고 있다. 장애학생의 다양한 요구와 수준에 맞춘 자료 제공의 일환으로 교과용도서 보완자료를 개발하여 보급하고 있다(표 IV-21, IV-22, IV-23).

표 IV-21 2018년 국립특수교육원 교육과정·교과서 관련 사업

| 사업명 | 사업 내용 | 종수(부수) |
|---------------|--|--|
| 교육과정·교과서 기초연구 | 개별화교육계획 현장성 강화방안 연구 | 1종(100부) |
| | 특수교육대상유아를 위한 통합유치원 운영 모델 개발 | 1종(100부) |
| | 2015 특수교육 교육과정 활용실태 분석 연구 | 1종(100부) |
| 교과용도서 개발 | 특수교육 교과용도서 개발 -'17~'18년 개발 31책(2/2년차) | 교과용도서 31책 (전자저작물 8종) |
| 교수·학습 자료 | 시각장애학생보조교과서 개발 | 서책형 4종 (4종 각각 목자본 100부, 점자본 1,000부) 디지털 2종 (동영상, 어플리케이션) |
| | 중도중복학생용 생활기능 보조교과서 개발(여가 활동 영역) | 서책형 5종(각 4,500부) |
| | 장애학생 통합교육 교수·학습자료 개발(초등학교 3~4학년군) | 서책형 8종(각 3,000부) |
| 현장지원 | 시각장애 대체교과서 발행·공급 지원 | - |
| | 특수학교 자유학기(년)제 운영 지원 | - |
| | 특수교육 교육과정 현장 지원 | - |
| 계 | 보고서 3종, 교과용도서 31책(전자저작물 8종), 교수·학습자료 19종 | |

※ 출처: 교육부(2018). 2018 특수교육 연차보고서. p. 120.

표 IV-22 중도·중복장애 등 장애특성을 고려한 교육과정 지원 강화 - 중도·중복장애 학생을 위한 교육과정 운영 자료 9종 개발

| 연도 | 개발 자료 |
|------|---|
| 2013 | • 중도·중복장애 학생 교수학습자료 개발 기초 연구 |
| 2014 | • 의사소통 영역(언어기초, 기능적 읽기와 쓰기, 수용·표현언어 1,2) |
| 2015 | • 자립생활 영역(신변자립 1, 2, 안전과 건강, 자기결정과 사회적 상호작용) 자료 및 교사용 지도서 |

※ 출처: 교육부(2018). 제5차 특수교육 발전 5개년 계획

표 IV-23 장애유형별 특성을 고려한 교수·학습자료 개발 현황

| 연도 | 개발 자료 |
|------|--|
| 2013 | • 청각장애학생을 위한 초등학교 음악과 교수·학습 자료집 3종 • 시각장애학생을 위한 사회과 보완자료 개발 |
| 2014 | • 시각장애학생을 위한 보완자료 개발 |
| 2015 | • 청각장애학생 공통 교육과정 초등 5~6학년 국어과 보조교과서 2종 개발 |

※ 출처: 교육부(2018). 제5차 특수교육 발전 5개년 계획

국가에서는 국립특수교육원 등을 통해 특수교육대상자의 학습권 보장 및 정보격차 해소를 위한 장애학생 교수·학습 지원 콘텐츠 개발 및 사이트 운영, 장애학생 정보화 역량 강화를 위한 전국 장애학생 e페스티벌 운영, 장애학생 정보격차 해소를 위한 보조공학기기 개발 등을 추진하고 있다. 장애학생 디지털교과서 제작 지침이 개발되어 있다. 기본교육과정의 멀티미디어북은 동영상 및 멀티미디어의 기능 및 모범답안 등이 잘 제공되고 있다. 멀티미디어북은 웹기반 콘텐츠로 제공되고 있어 별도의 소프트웨어 설치 없이도 국립특수교육원의 에듀에이블(www.eduable.net) 사이트 로그인으로 활용 가능하다. 하지만, 인지/전략 측면에서는 용어 설명, 용어간의 관계, 학습 전략을 도와주는 에이전트 등의 지원 측면에서 보편적 설계 원리가 적용되지 않았다(손지영·차현진·강성구 2018). 장애학생 디지털교과서 제작 지침 및 활용 시나리오 개발, 보급(손지영·차현진·강성구, 2018)하였다. 보조공학 기기 및 의사소통 보조 기구 지원 만족도는 보통 이하가 전체의 2/3 가량으로 비교적 낮은 편이다(김석진 등, 2016).

장애학생 교수·학습 지원 콘텐츠는 학교 및 가정이나 병원 등 학교가 아닌 다양한 교육환경에서도 교육 지원이 가능한 맞춤형 교수·학습 콘텐츠로 e-Book 형태의 콘텐츠 4종(초1~4학년)을 개발 중에 있으며 장애학생 교수·학습 지원 사이트를 통해 지원할 예정

이다. 기본교육과정을 멀티미디어북 형태로 개발하여 적용하고 있지만, 보편적 설계 원리 반영 정도는 미흡한 것으로 나타났다. 에듀넷의 사이버가정학습 콘텐츠 28개를 대상으로 분석해 본 결과, 내용 제시에 대한 다양한 방법을 제공하는 원리 측면에서는 이미지에 텍스트 설명을 삽입하거나 텍스트를 음성으로 읽어주는 기능은 전혀 구현되고 있지 않았으며, 일부 콘텐츠에서 제공하고 있는 용어설명, 하이라이팅, 학습에이전트는 기능이 제한적이었다. 표현에 대한 다양한 방법을 제공하는 원리 측면에서는 펜 지원이나 메모 등의 다양한 표현 기능을 일부 사이버가정학습 콘텐츠에서 제공하고 있었다. 다양한 학습자 참여 방법을 제공하는 원리 측면에서는 학습자 수준에 따라 난이도 등을 조절할 수 있는 기능을 제공하고 있지 않았다(손지영, 2011).

교과서가 포용교육의 원칙에 적절한지에 대해서는 교육내용 내에 특정성을 비롯한 특정집단에 대한 차별적 요소가 존재하는지를 검토하여 확인할 수 있다. 기존의 선행연구들은 교과서 내 남성과 여성이 성차별적인 고정관념에 의해 묘사되고 있다고 지적한다(정해숙·구정화·최윤정, 2010; 남호엽, 2010; 국가인권위원회, 2019). 남호엽(2010)의 연구에서는 1차에서 7차까지의 교육과정에서 여성의 이미지가 어떻게 재현되었는지를 분석하여 7차 교육과정에서는 비교적 가사를 여성과 남성의 공동과업으로 묘사한 데 반해, 6차 교육과정까지는 지속적으로 여성이 가사의 주체로 묘사되고 있음을 지적하며 여성의 제한적인 이미지화에 대해 비판하였다. 또한 여성이 생계를 위해 노동하는 주체로서 등장하기는 하였으나 초기 교육과정에서는 섬유공장이나 보조업무를 수행하는 여성으로서 여성의 노동이 부각되었다면, 최근 교육과정에서는 여성의 다양한 사회진출과 정치적 주체로서의 여성의 모습이 적극적으로 다루어지고 있음을 발견하였다. 이를 통해 한국의 교육과정이 점차 성평등을 고려한 관점으로 발전해 왔음을 보여주었다.

그럼에도 여전히 교과서 내 성차별적 요소는 존재한다. 정해숙 외(2010)의 연구는 2007년 개정 교육과정으로서 현재까지 보급된 초등학교 1~4학년 및 중학교 1학년 교과서의 성차별 실태를 분석하여, 교과서 등장인물의 남성비율(63%)이 여성(37%)보다 높게 나타나며, 역사적 인물 중 대다수는 남성(약 90%)으로 구성되어 있으며, 남성은 주체적이고 적극적인 모습으로 묘사되는 반면, 여성은 수동적인 모습으로 나타나는 등 성차별적 고정관념이 반영되어 있다고 지적하였다.

또한 최근 국가인권위원회의 교과서 모니터링을 통해서도 여전히 교과서 내 성별 고정관념이 존재하고 있는 것으로 나타났다.⁵⁸⁾ 국가인권위원회는 2015 개정 교육과정이 수

립됨에 따라 단계적(2017~2020)으로 초·중등 교과서를 모니터링하고 있으며, 2017년 초등학교 1, 2학년 교과서 검토에 이어 2018년에는 초등학교 3, 4학년 교과서를 검토한 바 있다.⁵⁹⁾ 모니터링 결과에 따르면 교과서 내에는 여전히 성역할 고정관념이 존재하고 있는 것으로 지적하였다. 예를 들어, 양육과 집안일을 담당하는 주체는 여성으로 표현되는 반면, 남성은 기업의 대표, 국가의 대표 등 중요한 사회적 지위를 가진 인물로 등장하는 경향을 보인다(국가인권위원회, 2019. 2. 27). 성별에 따른 고정관념뿐만 아니라 다문화 가정 학생과 장애인에 대한 인물묘사도 주변 인물로만 다루지는 것에 대해 지적하였다.

교과서 내 여전히 성차별적 요소가 존재한다고 지적되지만, 긍정적인 변화도 확인된다. 기존에는 교과서 내에 여성만이 가사 일을 하는 주체로 묘사되는 경향이 있었다면, 최근 교과서에는 남성과 여성의 가족구성원이 함께 가사 내 역할을 분담하는 모습이 묘사되기도 한다. 그 외에도 기존에는 특정 직업은 특정성으로만 묘사되는 경향성이 지적되었다면, 최근에는 직업에 대한 성별 고정관념을 제거하기 위해 다양한 직업군을 여성으로 묘사하여 나타내기도 한다(Seol, Kyu-joo, 2017: 62-65).

● 현안 및 과제

교육과정 총론 및 각론을 통해 포용적 교육과정 개발 및 운영의 원칙을 천명하고 있고, 법교과 또는 교과 학습을 통해 포용의 문제를 직접적인 학습 주제로 삼고 있으며, 교육과정 운영상에 사용되는 교과서 등이 차별적이거나 배제의 문제를 갖지 않도록 점검하고 있다. 이러한 성과에도 불구하고 포용적 교육과정 개발 및 운영상에 몇 가지 해결해야 할 과제가 있다.

첫째, 교육과정 개발과정에 관련 취약계층이 참여하는 것은 다소 제한적이다. 실제 이들의 목소리는 국가인권위원회나 관련 시민단체가 대변하는 경우가 많고, 이외에 관련 전문가들의 활동을 통해 간접적으로 의견을 반영하고 있다고 할 수 있다. 정책연구 수행 시에 특수교육 관련 전문가가 참여하거나 장애 관련 단체 등의 의견이 개진되는 경우가 있지만 실제 의견이 얼마나 반영되었는지는 확인하기 어렵다. 보다 적극적으로 취약계층의 참여를 보장하기 위한 노력이 요청된다.

58) 국가인권위원회에서는 2002년부터 초·중고 교과서를 인권적 관점에서 모니터링 하여 문제점으로 지적된 부분을 발표하고 수정을 권고하는 작업을 이어오고 있다.

59) <http://www.hani.co.kr/arti/PRINT/884562.html> (2019. 7. 2 검색)

둘째, 범교과 및 교과에서 다양성 및 포용성의 주제는 세부적인 내용이나 분량 이 제한적이다. 학교 단계를 막론하고 교과교육에서 장애인 포용교육을 다루는 부분이 거의 없고, 고교 선택과정의 진로선택교과에서 사회적 소수자에 대해 직접 언급하는 정도이다. 일부 교과에서 사회 불평등 관련 내용이 비중 있게 다루어지고 있지만 성불평등에 대해서는 언급하지 않고 있다. 효율적인 통합교육을 위한 교육과정 운영상의 적극적인 노력이 필요해 보인다. 이를 위한 특수교사의 학교 교육과정위원회 참여 등이 중요하다는 의견이 개진되었다.

셋째, 교육과정 운영 과정에서 취약계층에 대한 이미지나 차별적 관념이 해소되지 않고 있다. 교과서 등의 학습 자료에서 긍정적이고 포용적인 이미지로 장애인을 묘사하고 있지만 여전히 개선의 여지가 있다. 예컨대, 다양한 장애인이 존재함에도 신체장애인 위주로 묘사되고 있다. 여성에 대한 제한적인 이미지화를 벗어나 주체로서의 다양한 모습이 적극적으로 다루어지고 있지만 여전히 교과서 내에 성차별적 요소가 존재한다. 성별에 따른 고정관념이 여전하고, 주변적 인물로만 다루지는 경향이 있다.

넷째, 취약계층 학생의 학습 지원을 위하여 다양한 학습 자료 개발이 이루어지고 있지만 여전히 필요한 자료의 개발 및 보급이 제한적이다. 장애 청소년의 경우, 교육과정 적용이 어려운 경우도 많고, 교육과정 조정 및 운영을 지원하기 위해 개발된 자료의 활용이 어려운 경우도 많다. 공급체계의 개선, 활용 연수 등이 요청된다. 디지털 교과서에의 접근성을 높이려는 노력도 필요하고, 개발된 자료의 활용도를 높이기 위해서는 보편적 설계 원리를 반영하려는 노력도 중요하다. 취약계층 학생의 학습에 대한 체계적인 지원은 향후 전체 학생의 학습 지원에 긍정적 영향을 미칠 것으로 생각된다. 학습자 중심의 학습자 특성을 고려한 교육과정 운영을 가능하게 할 것으로 전망된다.

다음으로 <교원 및 지원인력>과 관련해서는 다음과 같은 사항에 중점을 두고 검토가 이루어졌다.

| | |
|------------------|--|
| ④ 교원 및 인력 | <ul style="list-style-type: none"> • 교직원의 준비도 : 교직원들은 학생의 다양한 능력과 배경을 이해하고 수용하는데 얼마나 준비되어 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 교직원과 지원인력과의 협력 : 특수교육 직원과 일반 교직원 간에 또 교원과 지원 인력 간에 협력은 어떠한가? 특수교사나 지원인력에 대한 차별은 없는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 교장의 포용적 교육 리더십 : 포용적 교육을 위하여 학교 리더들은 교사를 얼마나 잘 지원하고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 포용적 교육 전문성 향상 : 교사연수는 잘 이루어지고 있는가? 어떤 연수유형이 준비도를 향상시키고 있는가? |

포용적 교육과정 운영은 이를 실행하는 교직원의 구성 및 역량과 관련이 깊다. 특히 교직원이 학생의 능력과 배경을 얼마나 이해하고 수용하는지, 교직원 간의 연계협력 수준, 학교 행정가의 포용적 교육에 대한 리더십, 포용적 교육 전문성 향상 노력, 교직원 구성이 얼마나 다양한 지 등이 중요하다. 이하에서는 이들 사항을 중심으로 교육과정 운영상의 포용성을 검토하였다.

● 주요 성과

취약계층 학생의 교육 참여, 교육성취를 위해서는 전문 인력의 지원이 필요하다. 우리나라의 경우, 특수교사, 지역사회전문가(교육복지사), 다문화사회전문가 또는 다문화언어강사, 양성평등교육 전문가 등이 학교에 배치되어 활동하고 있다. 이외에도 특수교육 보조인력, 한국어교원 등도 배치되어 있다. 특수교육 보조인력은 유급 및 무급 모두 지속적으로 증가해 왔다. 취약계층 학습 지원에 충분하다고 할 수는 없지만 이들의 배치 및 활동을 통해 취약계층 아동 및 청소년의 교육 기회 보장을 위한 기본적 여건을 마련하였다고 할 수 있다.

빈곤층 아동·청소년을 지원하기 위한 교육복지우선지원 사업에서는 학교와 지역사회 연계를 위해 지역사회전문가(혹은 교육복지사)라는 전문 인력을 별도로 배치하였다. 전문 인력의 배치 현황은 다음과 같다.

표 IV-24 교육복지우선지원사업 학교에 배치된 전문인력(2018)

| 시도명 | 학교급 | | | 총합계 |
|-----|------------|------------|----------|-----------|
| | 초 | 중 | 고 | |
| 시단위 | 448 (52.6) | 393 (46.2) | 11 (1.3) | 852 (100) |
| 서울 | 158 (53.9) | 135 (46.1) | 0 (0) | 293 (100) |
| 부산 | 61 (41.3) | 85 (57.5) | 2 (1.4) | 148 (100) |
| 대구 | 90 (63.4) | 52 (36.6) | 0 (0) | 142 (100) |
| 인천 | 58 (52.3) | 50 (45.1) | 3 (2.8) | 111 (100) |
| 광주 | 48 (54.5) | 40 (45.5) | 0 (0) | 88 (100) |
| 대전 | 20 (44.5) | 19 (42.3) | 6 (13.4) | 45 (100) |
| 울산 | 9 (53.0) | 8 (47.1) | 0 (0) | 17 (100) |
| 세종 | 4 (50.0) | 4 (50.0) | 0 (0) | 8 (100) |

| 시도명 | 학교급 | | | 총합계 |
|-----|------------|------------|-----------|-------------|
| | 초 | 중 | 고 | |
| 도단위 | 333 (50.4) | 305 (46.1) | 24 (3.7) | 662 (100) |
| 경기 | 51 (43.6) | 61 (52.2) | 5 (4.3) | 117 (100) |
| 강원 | 42 (46.7) | 38 (42.3) | 10 (11.2) | 90 (100) |
| 충북 | 12 (38.8) | 19 (61.3) | 0 (0) | 31 (100) |
| 충남 | 34 (49.3) | 31 (45) | 4 (5.8) | 69 (100) |
| 전북 | 63 (49.3) | 60 (46.9) | 5 (4) | 128 (100) |
| 전남 | 48 (57.9) | 35 (42.2) | 0 (0) | 83 (100) |
| 경북 | 42 (51.3) | 40 (48.8) | 0 (0) | 82 (100) |
| 경남 | 26 (56.6) | 20 (43.5) | 0 (0) | 46 (100) |
| 제주 | 15 (93.8) | 1 (6.3) | 0 (0) | 16 (100) |
| 총합계 | 781 (51.6) | 698 (46.1) | 35 (2.0) | 1,514 (100) |

※ 출처: 중앙교육복지연구지원센터(2018: :46)

교육복지우선지원 사업 초기 교직원, 특히 교사와 전문 인력 간의 협력을 위하여 전문 인력을 교무실에 배치하여 교사와의 상호 소통과 교류를 활발하게 하려고 유도하였다. 초기 교직원들은 기간제 인력인 이들에 대해 거리감이 있었고 더 낮은 직급의 사람으로 무시하는 경향도 없지 않았다. 그러나 빈곤 아동·청소년에 대한 문제 발생 시 이들에 대한 이해와 이들을 위한 지역 사회 연계 협력을 경험한 후에는 교사들이 전문 인력을 대하는 태도가 달라졌다. 한편으로는 이러한 경험을 통해 교사들이 전에 지니고 있던 교과를 가르치는 전문가로서의 정체성에 혼란을 느끼기도 한다. 교사들이 취약집단 아동·청소년을 지원하는 데 어디까지 관여하여야 하는가에 대한 명확한 역할 구분이 어렵기 때문이다.

직위의 차이, 고용의 차이로 인해 전문 인력이 느끼는 어려움은 지속되고 있다. 전문 인력 가운데 많은 이들은 빈곤층 아동·청소년을 위해서라도 이들과 근접해 있는 교사, 특히 담임교사와의 관계를 좋게 유지하려고 애를 쓰고 있다.

교사도 아닌 교무 실무사라서 벽이 있긴 있다. 하는 일은 부장급인데 직위는 낮으니까... 그렇다. 처음엔 교사들이 교무 실무사급으로 대하다가 교장선생님이나 부장선생님들과 협의 많이 하는 모습에 어리둥절하기도 한다. 교사와의 관계는 학교에 있는 사람이 어떤 사람이냐에 따라 다르다고 생각한다. 나는 교사와의 관계도 무조건 좋아야 한다는 입장이다. 좀 교육복지에 문외한인 선생님도 그렇다. 이런 교사들도 사이가 좋지 않으면, 아이들을 볼 수 없으니까 그렇다. 지금도 교무실에 있고 싶기는 하다. 그런데 초등학교는 교사들이 주로 교실에 있으니까 교육복지실에 있는 편이다. 우리 지역에 교무실에 계신 선생님이

있는데, 업무 협의, 위기와 응급에 대응이 빠르다. 초등은 담당이 따로 되어있어서 다르다.
(C초 지역사회교육전문가)

교사와 전문 인력 간의 관계는 처음에는 전문 인력이 다가가려고 하는데, 전문 인력의 역할에 대한 경험과 인식이 분명히 서면 대등한 관계를 형성하고 협력이 잘 이루어지게 된다. 교육복지우선지원 사업 학교에서는 빈곤층 학생에 대한 문제가 발생하면 담임교사나 지역사회교육전문가만이 아니라 상담교사나 관련 부장교사, 교장, 지역사회의 전문가 등이 함께 모여 대책을 논의하는 체제가 솔루션위원회 등의 이름으로 구축되어 있는 편이다.

매년 장애 학생의 교육을 전문적으로 담당할 특수교사를 증원하고 있으나 특수교사 정원충원율은 2018년 현재 71.9% 수준이다(연합뉴스 2019.4.19.일자 뉴스).⁶⁰⁾ 전국적으로 약 6천명이 부족(한국교육신문. 2017.4.15.일자 뉴스)하여, 관계부처와의 협력을 통해 특수교사 증원이 절실한 상태이다. 일반학교 내 특수학급 11,105개에 50,812명의 특수교육 대상자가 배치되어 있는데, 여기에 11,477명의 특수교사가 배치되어 있다. 통합학급 전체 교원 중 특수교사 자격 소지자는 580명으로, 약 1% 정도이다. 통합교육이 필요한 일반학교에 특수교사 자격 소지자가 너무 적게 배치되어 있다. 일반교사 대 특수교사 비율은 전체가 100명당 3.88명, 유치원 100명당 2.26명, 초등 100명당 4.5명, 중학교 100명당 4.58명, 고등학교 100명당 3.39명이다.

표 IV-25 통합학급 교원현황

| 시도 | 설립 별 | 전체 | | | | 유치원 일반교사 | | | | 초등학교 일반교사 | | | | 중학교 일반교사 | | | | 고등학교 일반교사 | | | |
|----|---------|--------|--------|--------------|-----|----------|-------|---------------|-----|-----------|--------|---------------|-----|----------|-------|---------------|----|-----------|-------|---------------|----|
| | | 계 | | 특수교사 자격소지 | | 소계 | | 특수교사 자격 소지 | | 소계 | | 특수교사 자격 소지 | | 소계 | | 특수교사 자격 소지 | | 소계 | | 특수교사 자격 소지 | |
| | | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 | 전체 | 여 |
| 전체 | 전체 | 54,253 | 38,551 | 580 | 459 | 2,934 | 2,785 | 103 | 100 | 28,364 | 21,080 | 372 | 280 | 11,730 | 8,436 | 65 | 50 | 11,225 | 6,250 | 40 | 29 |
| | 국립 | 270 | 136 | 4 | 3 | 6 | 4 | 1 | 1 | 90 | 41 | 3 | 2 | 67 | 46 | - | - | 107 | 45 | - | - |
| | 공립 | 50,633 | 36,600 | 566 | 450 | 2,017 | 1,919 | 100 | 97 | 28,193 | 20,999 | 386 | 278 | 10,923 | 8,048 | 62 | 49 | 9,446 | 5,574 | 36 | 26 |
| | 사립 | 3,350 | 1,815 | 10 | 6 | 857 | 802 | 2 | 2 | 81 | 40 | 1 | - | 740 | 342 | 3 | 1 | 1,672 | 631 | 4 | 3 |

※ 출처: 교육부(2019a). 2019 특수교육통계.

60) 국회 교육위원회 소속 김현아 자유한국당 의원이 교육부에서 받은 최근 5년간 특수교사 정원 확보율을 보면 2018년 71.9%, 2017년 67.2%, 2016년 65.9%, 2015년 62.8%, 2014년 61.1% 등이었다.(연합뉴스. 2019.4.19.).....작년(2018년) 시·도별 특수교사 정원 확보율을 보면 신도시인 세종은 120.8%로 법정정원보다 배정정원이 많지만, 특수교육 대상자가 최다인 경기도는 58.0%에 그치는 등 지역별로 들쭉날쭉했다. 세종과 강원(93.9%), 경북(84.1%), 충남(82.5%), 광주(80.9%) 등은 사정이 비교적 낫지만 경기도와 제주(66.1%), 충북(68.8%), 대구(70.1%), 인천(70.6%), 경남(70.8%) 등은 평균에 못 미쳤다.(출처: 연합뉴스. 2019.4.19.)

특수교육 보조인력은 최근 5년(2012-2016)간 특수교육대상자 수 증가에 따라 꾸준히 확대 배치되어 왔다.

표 IV-26 최근 5년간 특수교육기관별 특수교육 보조인력 배치 현황

| 연도 | 특수학교 | | | 특수학급 | | | 일반학교 | | | 계 | | |
|------|---------|----------------|--------------|---------|----------------|--------------|---------|----------------|--------------|---------|----------------|--------------|
| | 보조 인력 수 | 보조 인력 1인당 학생 수 | 1학급당 보조 인력 수 | 보조 인력 수 | 보조 인력 1인당 학생 수 | 1학급당 보조 인력 수 | 보조 인력 수 | 보조 인력 1인당 학생 수 | 1학급당 보조 인력 수 | 보조 인력 수 | 보조 인력 1인당 학생 수 | 1학급당 보조 인력 수 |
| 2012 | 2,820 | 8.77 | 0.69 | 6,439 | 6.90 | 0.72 | 634 | 24.68 | 0.04 | 9,893 | 8.57 | 0.36 |
| 2013 | 2,788 | 9.02 | 0.65 | 7,060 | 6.40 | 0.76 | 503 | 31.67 | 0.03 | 10,351 | 8.33 | 0.36 |
| 2014 | 2,884 | 8.77 | 0.66 | 6,758 | 6.78 | 0.70 | 211 | 30.62 | 0.03 | 10,153 | 8.51 | 0.35 |
| 2015 | 3,674 | 6.95 | 0.82 | 6,806 | 6.81 | 0.69 | 447 | 34.95 | 0.03 | 10,923 | 8.01 | 0.38 |
| 2016 | 3,800 | 6.70 | 0.84 | 7,189 | 6.49 | 0.71 | 495 | 31.00 | 0.03 | 11,481 | 7.62 | 0.39 |

※ 출처: 교육부(2012-2016). 특수교육연차보고서 및 특수교육통계. 자료 재구성

보조인력 지원 현황을 보면, 최근 5년간 특수교육 보조인력은 특수교육대상자 수 증가에 따라 꾸준히 확대 배치되어 왔으나 특수교육 보조인력 1인당 특수교육대상자 수는 꾸준히 감소해 왔다. 특수교육 보조인력 1인당 특수교육대상자 수는 2012년 8.57명에서 2016년 7.62명으로 감소하였고, 1학급당 특수교육 보조인력 수는 2012년 0.36명에서 2016년 0.39명으로 크게 개선되지 않았다. 특히 특수학교 또는 특수학급의 특수교육 보조인력 수는 꾸준히 증가해 왔으나, 일반학급의 경우 특수교육 보조인력 수가 증가하지 않았다. 지난 5년간 특수교육 보조인력은 특수학급 또는 일반학급보다는 특수학교를 중심으로 크게 증가해 왔다.

한편, 초·중·고등학교의 양성평등 교육 추진을 위한 별도의 담당자를 지정하는지에 대한 조사 결과 응답학교의 88.8%가 그렇다고 응답하였다(최윤정 외, 2018: 101). 대부분의 학교에서 양성평등교육을 위한 별도의 인력을 배치하고 있다. 학교급별로 나누어 살펴보면, 초등학교는 86.4%, 중학교는 92.7%, 고등학교는 89.9%의 학교가 별도 양성평등교육 담당자를 배치하고 있었고, 공학여부별로는 남녀공학이 91.6%, 여학교가 96.7%, 남학교가 85.7%로 여학교가 남녀공학이나 남학교보다 배치 비율이 높은 것으로 나타났다.

표 IV-27 양성평등을 위한 별도의 담당자 지정 여부

(단위: 개, %)

| 구분 | | 학교 수 | 비율 |
|----------------|------|------|------|
| 전체 | | 448 | 88.8 |
| 성별 | 초등학교 | 235 | 86.4 |
| | 중학교 | 124 | 92.7 |
| | 고등학교 | 89 | 89.9 |
| 공학여부 (초등제외) | 남녀공학 | 155 | 91.6 |
| | 여학교 | 30 | 96.7 |
| | 남학교 | 28 | 85.7 |

※ 자료: 최윤정 외(2018: 101)

사회통합 프로그램 다문화사회 전문가는 출입국관리법 제39조제3항⁶¹⁾, 동법 시행령 제51조⁶²⁾, 동법 시행규칙 제53조의2 제2항 제2호 가목⁶³⁾ 및 별표2에 따른 전문가 인정 요건에 따른다. 다문화사회 전문가 구분 및 학위과정 교육 등, 이민·다문화 현장실습 기준 등에 관하여 사회통합 프로그램 다문화사회 전문가 인정 기준 등에 관한 규정(시행 2018. 12. 20.) [법무부훈령 제1186호, 2018. 12. 20., 일부개정]에서 세부사항을 정하고 있다. 별표2에 따라 다문화사회 전문가 1급은 다문화 관련업무 3년 이상 경력자 또는 관련 필수과목을 이수한 박사학위 소지자에 해당한다. 한편 다문화사회 전문가 2급은 제 1호의 가~다 중 어느 하나에 해당하는 사람이다.

- 61) 출입국관리법[시행 2019. 4. 23.] [법률 제16344호, 2019. 4. 23., 일부개정]
제39조(사회통합 프로그램) ③ 법무부장관은 대통령령으로 정하는 바에 따라 사회통합 프로그램의 시행에 필요한 전문인력을 양성할 수 있다.
- 62) 출입국관리법 시행령[시행 2018. 9. 21.] [대통령령 제29163호, 2018. 9. 18., 일부개정]
제51조(전문인력의 양성 등) ① 법무부장관은 법 제39조제3항에 따라 사회통합 프로그램 시행에 필요한 전문인력을 양성하기 위하여 다문화사회 전문가 등 전문인력 양성과정을 개설·운영한다.
② 법무부장관은 전문인력의 자질 향상을 위하여 필요한 경우 보수교육을 실시할 수 있다.
③ 법무부장관은 전문인력의 효율적인 양성을 위하여 「고등교육법」 제2조제1호부터 제6호까지의 규정에 따른 대학이나 사회통합 프로그램 관련 분야에 전문성을 갖춘 기관, 법인 또는 단체에 제1항의 전문인력 양성과정이나 제2항의 보수교육을 위탁할 수 있다. <개정 2015.6.15.>
④ 제1항부터 제3항까지에서 규정한 사항 외에 전문인력의 양성에 필요한 사항은 법무부장관이 정한다.
- 63) 출입국관리법 시행규칙[시행 2018. 9. 21.] [법무부령 제936호, 2018. 9. 21., 일부개정]
제53조의2(사회통합 프로그램 운영기관의 지정) ② 영 제49조제1항제2호에서 “법무부령으로 정하는 전문인력”이란 다음 각 호에 따른 자격을 갖춘 사람을 말한다.
2. 영 제48조제1항제2호의 한국사회 이해 교육 강사: 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 사람
가. 별표 2 제1호에 따라 다문화사회 전문가로 인정받은 사람

다문화사회 전문가 인정 요건

[별표 2] <개정 2015.6.15.>

1. 다문화사회 전문가 인정 요건: 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 사람
 - 가. 제53조의2제2항제1호에 따른 한국어 교육 강사로 제2호에 따른 다문화사회 전문가 양성과정의 교과목 및 교육시간을 이수한 사람
 - 나. 「고등교육법」 제29조 및 제30조에 따른 대학원에서 제3호에 따른 다문화사회 관련 과목(이하 이 표에서 “관련과목”이라 한다) 중 필수과목을 9학점, 선택과목을 6학점 이상 이수하고 석사학위를 취득하거나 박사과정을 수료하고 법무부장관이 정하는 교육을 이수한 사람. 다만, 대학(「고등교육법」 제2조제1호부터 제6호까지의 규정에 따른 대학을 말한다. 이하 같다)에서 관련과목 중 필수과목을 이수한 경우에는 선택과목 학점으로 필수과목 학점을 대체할 수 있다.
 - 다. 대학에서 관련과목 중 필수과목을 15학점, 선택과목을 9학점 이상 이수하고 학사학위를 취득한 사람으로서 법무부장관이 정하는 교육을 이수한 사람
 - 라. 가목부터 다목까지의 어느 하나에 해당하는 사람 중 다음의 어느 하나에 해당하는 사람으로서 법무부장관이 정하는 교육을 이수한 사람
 - 1) 법무부장관이 정하는 이민·다문화사회통합과 관련된 업무에 3년 이상 종사한 경력이 있는 사람
 - 2) 「고등교육법」 제29조 및 제30조에 따른 대학원에서 관련과목 중 필수과목을 9학점, 선택과목을 6학점 이상 이수하고 박사학위를 취득한 사람

※ 출처: 법제처(<http://www.law.go.kr>)에서 2019.5.24.검색

다문화언어강사는 학교에서 영어가 아닌 베트남어, 중국어 등을 가르치는 강사⁶⁴⁾로 구분된다. 교육통계에 따르면 2018년 다문화언어강사는 초등학교 132명, 중학교 33명, 고등학교 38명 배치되어 있다.

표 IV-28 다문화언어강사 현황(2018)

(단위: 백만원, %)

| 구분 | 다문화학생 비율 | | | 다문화언어강사 | | | 다문화언어강사 1인당 다문화학생수 | | |
|----|----------|-----|-----|---------|---|---|-----------------------|-------|-----|
| | 초 | 중 | 고 | 초 | 중 | 고 | 초 | 중 | 고 |
| 서울 | 2.8 | 1.2 | 0.5 | 32 | 6 | 3 | 373 | 450 | 461 |
| 부산 | 2.7 | 0.9 | 0.4 | 1 | 3 | 7 | 4,097 | 228 | 53 |
| 대구 | 2.5 | 0.7 | 0.4 | 5 | 3 | 3 | 627 | 159 | 92 |
| 인천 | 3.2 | 1.6 | 0.6 | 5 | 1 | 0 | 1,032 | 1,204 | - |
| 광주 | 2.6 | 1.0 | 0.5 | 9 | 1 | 0 | 258 | 454 | - |
| 대전 | 2.5 | 0.8 | 0.3 | 7 | 2 | 0 | 294 | 168 | - |
| 울산 | 3.3 | 1.2 | 0.5 | 0 | 2 | 0 | - | 185 | - |
| 세종 | 1.9 | 0.7 | 0.5 | 0 | 0 | 0 | - | - | - |

64) 교육통계서비스 홈페이지(<http://kess.kedi.re.kr/index>)

| 구분 | 다문화학생 비율 | | | 다문화언어강사 | | | 다문화언어강사 1인당 다문화학생수 | | |
|----|----------|-----|-----|---------|----|----|-----------------------|-------|-----|
| | 초 | 중 | 고 | 초 | 중 | 고 | 초 | 중 | 고 |
| 경기 | 2.9 | 1.2 | 0.6 | 41 | 4 | 12 | 541 | 1,099 | 207 |
| 강원 | 3.7 | 1.9 | 1.2 | 3 | 2 | 0 | 931 | 366 | - |
| 충북 | 4.4 | 1.7 | 1.0 | 0 | 0 | 0 | - | - | - |
| 충남 | 5.1 | 2.2 | 1.0 | 2 | 0 | 2 | 3,086 | - | 321 |
| 전북 | 5.1 | 2.0 | 1.2 | 0 | 0 | 0 | - | - | - |
| 전남 | 6.5 | 2.9 | 1.9 | 0 | 4 | 4 | - | 344 | 275 |
| 경북 | 5.0 | 1.7 | 0.9 | 0 | 0 | 2 | - | - | 335 |
| 경남 | 4.1 | 1.2 | 0.6 | 27 | 4 | 5 | 287 | 265 | 131 |
| 제주 | 3.6 | 1.0 | 0.5 | 0 | 1 | 0 | - | 194 | - |
| 합계 | 3.4 | 1.4 | 0.7 | 132 | 33 | 38 | 705 | 548 | 281 |

※ 출처: 한국교육개발원 교육통계서비스(<https://kess.kedi.re.kr>)

서울특별시교육청이 2019년 다문화교육 지원 기본계획에서 제시한 다문화언어 및 이중언어교실 강사 자격조건을 살펴보면, 다문화언어 강사 기본 자격이 대졸 이상 학력의 이중언어강사 양성과정을 수료한 국제결혼 이주여성이다. 이러한 자격조건은 2019년 다문화가족정책 추진과제 중 결혼이민자 사회·경제적 참여 확대와 부합된다. 다문화언어 강사는 모든 학생을 대상으로 한 이중언어교육, 다문화이해교육, 그리고 다문화학생 학부모 상담 지원 등의 역할이 부여된다. 이중언어교실 강사는 일반교과 수업의 코티칭(Co-teaching), 한국어 특별과정(KSL), 다문화학생 교과학습 멘토링 등을 담당한다. 또한 다문화언어 강사는 교육청에서 채용하고 단위학교로 배치되는 반면 이중언어교실 강사는 단위학교가 자체 채용하는 차이가 있다.

서울 구로구에 소재한 서울구로초등학교⁶⁵⁾는 2018년 학생 수 586명 중 34.0%인 199명이 다문화학생이고, 국내출생 보다는 외국인자녀 비율이 높다. 국내출생 대비 중도입국 및 외국인자녀 비율이 높은 학교의 이주배경 학생들은 의사소통 어려움이 큰 것으로 알려져 있다. 최근 5년간 서울구로초등학교에 다문화언어강사는 배치되지 않았다. 2019년 한국어강사 1명, 이중언어교실 강사(중국어) 2명의 채용을 진행한 것으로 보인다. 중국어 의사소통 우수자가 한국어강사 우대사항에 포함된 것은 이주배경이 중국인 학생들이 다

65) 서울구로초등학교 홈페이지(<http://www.guro.es.kr>) 공지사항에서 2019.7.16.인출

수 재학하고 있기 때문인 것으로 보인다.

포용적 교육과정은 포용적 교원 및 지원인력에 의해 그 실현가능성이 높아진다. 교원의 양성 과정에서는 물론이고 현직 교육 과정에서 다양한 프로그램을 통해 포용적 교육과정 운영에 필요한 지식과 가치, 태도 등에 대한 교육을 실시하고 있다. 전문교사 및 인력을 대상으로 하는 교육뿐만 아니라 전체 교원을 대상으로 하는 교육도 이루어지고 있다. 모든 일반 교원의 양성과정 중 교직소양 영역에 특수교육학 개론 과목을 포함하도록 하고 있고, 통합교육을 지원하기 위하여 일반교원의 특수교육 관련 연수를 정기적으로 실시하도록 규정하고 있다. 그리고 모든 교직원은 법정 의무교육의 일환으로 성 관련 교육을 연 1회 1시간 이상 받도록 되어 있다. 교육부 교원연수 계획에도 성희롱, 성폭력 관련 교육이 필수로 지정되어 있다. 다문화교육 역량 제고를 위하여 예비교사를 대상으로 교직과목에 다문화 교육 내용을 추가하도록 하였다. 빈곤문제나 빈곤층 청소년의 특성 등을 주제로 명시하지는 않았지만 예비교사들은 양성과정에서 교직과목(교육사회학, 교육심리학 등)을 통해 교육 불평등 등에 대한 지식과 태도를 학습할 것으로 기대된다. 교원 1인당 특수교육 관련 연수 시간도 증가하고 있다.

교사들의 포용적 교육 전문성 향상을 위해 초중등교육법 시행령 제54조에 다음과 같이 규정하였다. 초중등교육법 시행령 제54조 개정은 교육복지우선지원 사업의 법제화로서의 의미가 있다는 점은 앞서 기술한 바와 같다. 이후 교육복지우선지원 사업의 일환으로 교원의 전문성 향상에 대한 것도 다음과 같이 함께 규정하였다.

초중등교육법시행령 제54조

⑦ 교육감은 교원이 법 제28조제5항에 따라 학습부진아 등의 학습능력 향상을 위한 연수를 받을 수 있도록 다음 각 호의 내용을 포함하는 연수 계획을 수립하여 시행하여야 한다. <신설 2016. 8. 2.>

(중략)

⑧ 제7항에 따른 연수의 내용에는 다음 각 호의 사항이 포함되어야 한다. <신설 2016. 8. 2.>

1. 학습부진아 등에 대한 지원사업에 관한 사항
2. 학습부진아 등의 판별·진단·지도·예방 및 지원 방법에 관한 사항
3. 학습부진아 등에 대한 지도 우수 사례에 관한 사항
4. 그 밖에 학습부진아 등의 학습능력 향상에 필요한 사항

위 조항은 학습부진아등의 교육을 담당하는 교원의 전문성 향상을 명시한 것으로 이 시행령에 근거하여 시도교육청, 교육지원청, 학교에서는 교원 연수 프로그램을 제공한다.

법으로 일반학교 교원들에게 특수교육 관련 교육 및 연수를 정기적으로 실시해야 한다고 명시하고 있다.⁶⁶⁾

- 국가 및 지방자치단체는 특수교육상자의 통합교육을 지원하기 위하여 일반 학교의 교원에 대하여 특수교육 관련 교육 및 연수를 정기적으로 실시하여야 함 (장애인 등에 한 특수교육법 제8조)
- 교육부장과 교육감은 통합교육 이해를 높이기 위해 일반학교 교원에게 연수를 실시하는 경우 특수교육에 관한 내용을 포함하여야 하며 통합교육을 지원하는 일반학교 교원에 대하여는 특수교육과 관련된 직무연수 과정을 개설·운영 하여야 함 (장애인 등에 한 특수교육법 시행령 제5조)
- 특수교육대상자를 배치받은 일반학교의 장은 교육과정의 조정, 보조인력의 지원, 학습보조기기의 지원, 교원연수 등을 포함한 통합교육계획을 수립·시행하여야 함 (장애인 등에 한 특수교육법 제21조)
- 일반교사 양성과정에서 이수해야 하는 교직과정의 세부 이수기준의 교직소양 영역에 ‘특수교육학 개론’ 과목을 포함하여 2009년부터 시행함(교육과학기술부 고시 제2007-161호, 2008.1.8.)
- 국가와 지방자치단체는 특수교육이 필요한 사람이 초등학교·중학교 및 고등학교와 이에 준하는 각종학교에서 교육을 받으려는 경우에는 따로 입학절차, 교육과정 등을 마련하는 등 통합교육을 하는 데에 필요한 시책을 마련하여야 함(초·등교 교육법 제59조)

특수교육 담당교원의 자질 함양 및 전문성 제고를 위한 현직연수는 국립특수교육원, 시·도교육청(산하기관인 시·도 교육연수원 포함) 및 대학 부설 교육연수원 등에서 이루어지고 있다. 특수학교(급) 교원, 일반학교 교원, 교육전문직, 특수교육지원센터 장애학생 인권 지원단 경찰위원 등을 대상으로 집합연수 37개 과정 1,960명을 계획·운하고 있으며, 원격교육연수는 매일 33개 과정을 계획·운영하고 있다. 2018년 8월말 현재 자격연수, 직무연수 등 집합연수 26개 과정에 1,429명이 참여하여 수료(예정)하였으며, 원격연수는 35개 과정에 9,941명이 수료하였다. 국립특수교육원은 출석(집합)연수 혹은 원격교육연수를 통해 특수교사 자격연수(유·초등·부전공과목), 직무연수, 해외연수 및 기타연수

66) 2018년 특수교육 연차보고서. 국립특수교육원. p. 49

등을 실시하고 있으며, 시·도교육청과 대학 부설 교육연수원 등은 특수교사 자격연수(초·중등)와 직무연수를 실시하고 있다.

대체적으로 교원1인당 특수교육 관련 연수 시간의 양은 증가하고 있는 것으로 보인다.

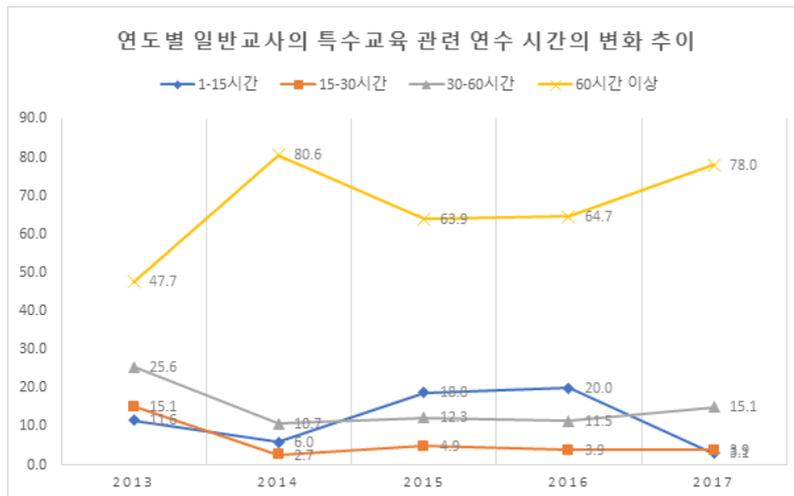


그림 IV-4 최근 5년간 일반교사의 특수교육 관련 연수 시간의 양 변화 추이(%)

※ 출처: 2014~2018 특수교육 연차보고서 자료 재구성.

2017년도 기준 전체 총 44,293명의 통합학급 담당 교사가 특수교육 관련 연수과정을 이수했다. 이는 2018년 기준 유·초·중·고등학교 전체 교원 445,286명 중 특수학교 교사 7,126명을 제외한 438,160명의 약 10% 정도이다. 일반교사는 물론, 특수학급 담당 교사의 최근 3년 이내 통합교육 연수 참여율도 비교적 낮은 편이었다. 박승희 등(2012 : 48) 연구에 따르면 조사 대상 전체 중학교 일반교사 중 최근 3년간 통합교육 연수 참여 경험이 없다고 응답한 교사 비율은 62.84%였고, 최근 3년간 특수교사의 통합교육 연수 참여 경험이 없다는 응답은 67.67%였다. 통합교육 관련 연수 이수자 중 약 62%가 60시간 이상 연수를 받았지만 약 23%는 1~15시간 미만의 연수를 받았다. 15~30시간 연수는 약 3%, 30~60시간 연수는 약 12%가 이수했다(2018년 특수교육연차보고서, p. 50).

2019년 다문화교육 지원계획에서 교원의 다문화교육 역량 제고를 위해 현직교원 대상 별 특화 직무연수 운영 및 예비교원 대상 다문화교육 등을 제시하였다. 현직교원은 일반 교원, 담당교원, 전문교원 및 학교관리자로 구분된다. 한편 예비교원 대상 다문화교육 내

용은 교직실무, 학교폭력 예방 및 학생의 이해 등 교직과목에 다문화교육 내용을 추가하였다. 교원양성기관 평가에서는 다문화교육 역량강화 프로그램 운영실적을 평가요소로 포함하는 등 다문화교육 관련 강좌개설을 유도하였다.⁶⁷⁾

표 IV-29 현직교원 대상별 직무연수 내용

| 구분 | 직무연수 내용 |
|-------|---|
| 일반교원 | 다문화교육 원격연수 기초과정(15차시), 심화과정(30차시) 운영 |
| 담당교원 | 다문화학생 담임교사(15시간), 다문화교육 정책학교 교원 30시간 내외 이수 권장 |
| 전문교원 | 다문화학생 진로·진학 지도 및 상담교사 다문화교육 연수, 한국어 교육과정 운영 교원 대상 학교급별 직무연수 |
| 학교관리자 | 다문화교육 관리자 과정 운영(4회, 30시간), 한국어학급 운영교 관리자 연수 신설(15시간) |

※ 출처: 다문화교육포털(<https://nime.or.kr/?menu=2>)에서 2019.7.16. 검색

또한 다문화이해교육 과정별 교원연수는 한국어 교육과정, 진로진학지도, 다문화교육 원격연수 등으로 구분된다. 과정별 직무연수 내용을 정리하면 다음의 표와 같다.

표 IV-30 다문화 이해교육 과정별 직무연수 내용

| 구분 | 한국어 교육과정 | 진로진학지도 | 다문화교육 원격연수 |
|------|---|--|---|
| 목적 | 중도입국·외국인학생 등 한국어 교육 지원 필요성 증가 | 다문화학생 특성을 고려한 진로지도 및 상담을 위한 역량 강화 | 다문화교실에서 적절한 교사의 역할 및 정책 이해제고 |
| 대상 | 한국어 교육과정 운영학교의 한국어 교육 담당교원 | 진로진학상담교사 및 전문상담교사 | 유·초·중·고 교원, 교육전문직, 대학교수, 대학교직원, 일반직, 상담(교)사 |
| 연수종류 | • 한국어 교육과정의 이해(기초과정, 심화과정) | • 다문화학생 진로진학지도 및 상담의 이해 직무연수 | • 다문화교육 길라잡이 • 공감과 소통을 위한 교실 속 다문화교육 |
| 연수현황 | 8시간 원격연수 + 2박3일 집합연수 | 2박3일 집합연수 | - |
| 자료집 | • 2018 한국어 교육과정의 이해 직무연수 자료집(기초, 심화) • 한국어 교육과정(2017 개정) • 2017년 한국어(KSL)교육과정 | • 2018 다문화학생 진로진학지도 및 상담의 이해 직무연수 자료집 • 2017년 진로진학상담교사 및 전문상담교사 다문화교육 | - |

67) 다문화교육포털(<https://nime.or.kr>) 정책안내 → 주요정책 → 2019 다문화교육 지원계획에서 2019.7.16. 검색

| 구분 | 한국어 교육과정 | 진로진학지도 | 다문화교육 원격연수 |
|----|--|---|------------|
| | 담당교원 직무연수 자료집(기초, 심화) • 2016년 한국어(KSL)교육과정 담당교원 직무연수 자료집 | 직무연수 자료집 • 2016 진로진학상담교사 및 전문상담교사 다문화교육 직무연수 자료집 | |

※ 출처: 다문화교육포털(<https://nime.or.kr/?menuno=19>)에서 2019.7.16.인출

다만 대상별 또는 과정별 직무연수가 다문화교육과 관계된 담당교원, 즉 담임교사 및 정책학교 교원들에게 학교현장에서 얼마나 효과적인지에 대한 지속적 모니터링이 필요하다. 또한 다문화교육 인프라 등 제도적 수준에서 충분히 지원되고 있는지, 현 다문화교육 정책들이 다문화교육 담당교원 개인의 헌신, 노력, 봉사 등을 일방적으로 요구하는 구조로 작동되는 것은 아닌지 등에 대한 검토도 필요해 보인다.

교육부는 법정의무교육의 일부로 ‘성희롱·성폭력·성매매·가정폭력 예방교육’을 각 연 1회 1시간 이상 받도록 규정하고 있다. 자격연수의 경우에도 ‘성희롱·성폭력 예방교육’과 ‘성희롱 성폭력 사건처리 역량 강화 교육’을 필수로 규정하고 있다(교육부, 2018). 그러나 실제 교원연수에 참여하는 교사가 어느 정도 규모이고 어떤 교육과정이 진행되는지 정확히 파악된 바 없다. 최윤정(2018b)의 시도교육연수원에서의 교사대상 양성평등교육 현황 조사에 따르면 교원대상 양성평등교육이 성교육 혹은 성폭력 교육에 치우쳐 있는 것을 알 수 있다.

표 IV-31 시도교육연수원에서의 교사대상 양성평등교육 현황

| 연수원 | 프로그램 명 | 시수 |
|-----|---|----|
| 서울 | (원격, 사회복지) 모두가 행복한 성평등과 성교육 | 15 |
| | (원격, 사회복지) 직장 내 성교육 | 4 |
| 부산 | (원격) 교원 성폭력 및 가정폭력 예방 필수 직무연수 | 4 |
| | (원격) 직장 내 성폭력 및 가정폭력 예방 필수 직무연수 | 2 |
| 대구 | (원격) 직장 내 성교육 직무연수 | 30 |
| 인천 | (원격) 올바른 성문화 만들기 | 15 |
| 대전 | (원격) 구성애의 성담실: 구성애와 함께하는 성폭력&성희롱 예방교육 | 30 |
| 광주 | (원격) 직장 내 성교육 직무연수 | 4 |
| 울산 | 교원통합직무연수(인성, 청렴, 폭력 예방 - 성희롱, 성매매, 성폭력, 가정폭력) | 16 |
| 세종 | 교원필수정책직무연수(성교육, 심폐소생술, 인성교육, 자살예방, 청렴, 다문화인식개선, | 22 |

| 연수원 | 프로그램 명 | 시수 |
|-----|--|----|
| | 학교폭력 예방, 장애인식개선) | |
| 경기 | (원격) 학교 성교육 지도의 실제 원격 직무연수 | 10 |
| 강원 | (원격) 직장 내 성교육 직무연수 | 4 |
| 충북 | (원격) 모두가 행복한 성평등과 성교육 | 15 |
| | (원격) 성폭력 예방교육 (중등) | 15 |
| | (원격) 직장 내 성교육 직무연수 | 4 |
| 충남 | (2018년 신설) 학교 지원분야별 필수 직무연수(성교육2/가정폭력1/인성교육4/교권보호1/장애이해1/아동학대1/학교폭력1/ 자살예방1/공교육정상화1/행동강령1) | 15 |
| | (원격) 성교육 직무연수(성희롱, 성매매, 성폭력, 가정폭력) | 4 |
| | (원격)성교육 | 4 |
| 전북 | x | |
| 전남 | x | |
| 경북 | (원격) 공공기관 폭력 예방교육: 성희롱, 성매매, 성폭력, 가정폭력 | 4 |
| 경남 | (원격) 필수정책 직무연수(성교육, 심폐소생술, 인성, 자살예방) - 초등 | 15 |
| | (원격) 필수정책 직무연수(성교육, 심폐소생술, 인성, 자살예방) - 중등 | 15 |
| 제주 | (원격) 모두가 행복한 성평등과 성교육 | 15 |
| | (원격) 성폭력 예방교육 (ch등) | 15 |
| | (원격) 성폭력 예방교육 (중등) | 15 |
| | (원격) 직장 내 성교육 | 4 |

※ 출처: 각 시도교육청 및 산하연수원 홈페이지(2018년 5월 기준) 최윤정(2018b)에서 재인용

교사연수의 필수과목으로 성희롱과 성폭력과 관련된 연수를 포함한 것은 스쿨미투의 현상을 고려하여 적절할 것으로 보이나, 학교의 포용교육을 위해서는 성희롱·성희롱 예방에 국한되지 않은 양성평등 학교문화를 만들고, 성평등한 방식에서 수업을 운영하는데 도움이 되는 포괄적인 의미에서의 성평등교육이 필요하다.

기존의 연구들은 교사들의 양성평등 의식/성인지 감수성이 미흡한 것으로 지적한다. 최근 학교현장과 교대에서의 미투운동에서 보여주듯이 교사를 비롯한 예비교사들의 성희롱, 성폭력 문제가 사회적으로 이슈가 되고 있는 것은 교사와 예비교사의 낮은 양성평등 의식/성인지 감수성을 여실히 나타낸다. 실제 2016 양성평등 실태조사에 따르면, 교사가 성차별적 언어를 사용하는지에 대해 15.1%의 학생이 '전혀 하지 않는다'라고 응답했다면 21.7%의 학생들은 '자주 하는 편이다'라고 응답하였다(최유진 외, 2016: 355). '자주 하는 편이다'라고 응답한 여학생은 20.4%, 남학생은 23.0%로 남학생이 성차별적 언어에

상대적으로 더 많이 노출되는 것으로 보인다. 또한 두발이나 가방, 치마나 바지 길이 등의 복장 지도에 성별 차이가 없는지를 물어본 결과, 72.3%가 성별 차이가 없다고 응답했지만 20.3%의 학생은 여학생에게 더 엄격하다고 느끼고 7.4%의 학생은 남학생에게 더 엄격하다고 느끼고 있는 것으로 나타났다(최유진 외, 2016: 356). 복장지도의 성별 차이에 대해서는 성별에 따라 서로 다른 인식을 갖고 있는 것으로 나타났는데, 여학생의 경우 33.2%가 여학생에게 더 엄격하다고 느끼는 반면 남학생의 경우 11.8%가 남학생에게 더 엄격하다고 인식하고 있었다.

예비 교사들도 성인지적 감수성이 높지 않다는 지적이다. 안상수 외(2011: 193)의 대학생의 양성평등 의식에 대한 조사연구에 의하면 교육대 학생의 양성평등 의식이 전문대와 일반대보다 낮은 것으로 나타났으며, 사범대 학생의 양성평등 의식이 공과대 학생을 제외하고 다른 계열의 학생보다 제일 낮은 것으로 나타났다. 예비교사들의 양성평등 의식이 근소하지만 다른 대학, 계열의 학생보다 낮은 것은 향후 이들이 교사가 되었을 때 학생들에게 미칠 영향을 고려했을 때 심각하게 주지해야 하는 부분이며, 예비 교사들에 대한 양성평등교육이 절실함을 보여준다.

교사들과 예비교사들 대상의 양성평등 교육은 충분히 이루어지지 않고 있는 실정이다. 최근 박경미 의원실의 자료에 의하면, 2019년 전국 10개 교대와 한국교원대 중 성희롱·성폭력 예방교육을 단독 과목으로 개설한 곳은 춘천교대(양성평등과 가족) 한 곳뿐이다(경향신문, 2019. 6. 20).⁶⁸⁾ 이 조사에 따르면 대부분 교대에서는 교양이나 상담과목에서 양성평등에 대한 내용을 잠깐 언급하거나, 1년에 한 번 1시간짜리 특강을 통해 성희롱·성폭력 예방교육을 실시하는 것으로 나타나 예비교사들의 성인지 감수성을 기르기에 역부족인 것으로 나타났다. 교육부는 학교 내 성희롱, 성폭력 실태 심각성을 인식하고 예비교사들이 성희롱·성희롱 예방교육을 받도록 교대와 사범대 교육과정 개편을 추진하겠다고 발표한 바 있으나(대한민국 정책 브리핑, 2018.12.21),⁶⁹⁾ 예비교사의 성인지 감수성을 제고하기 위해서는 성희롱·성희롱 예방에 국한되지 않은 보다 포괄적인 양성평등교육이 필요하다.

특수교사의 현직연수는 국립특수교육원과 시도교육청, 대학 부설 교육연수원 등을 통해 이루어지고 있다. 집합연수와 함께 원격연수 프로그램도 다수 개설, 운영 중에 있다.

68) http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201906200600025

69) <http://korea.kr/news/policyBriefingView.do?newsId=156310223>

다문화 교육 역량 제고를 위한 연수는 교원 유형별 특화 직무 연수가 이루어지도록 되어 있다. 한국어 교육 지원을 위한 한국어 교육과정, 다문화 학생의 특성을 고려한 진로지도 및 상담 관련 연수 프로그램이 주된 교육 내용이다. 초·중등교육법 시행령 제54조에는 학습부진아 등의 학습능력 향상을 위한 연수에 대해 규정하고 있다. 이를 근거로 교육복지 우선지원사업 등의 취약계층 대상 지원사업에 참여하는 교원에 대한 연수가 이루어지고 있다.

포용적 교육 과정은 학교장의 리더십과 교원 및 지원 인력 간의 연계 협력 노력이 그 성패를 좌우한다. 학교장 개인, 정부 사업에의 참여 여부, 지역 특성 등에 따라 학교장의 리더십 및 협력 수준에 차이가 있는 것으로 보인다. 다수의 학교들이 양성평등 규정 또는 지침을 가지고 있는 것을 보면 학교장의 성평등 리더십이 높다고 할 수 있으나 지침의 개선 노력은 미진한 것으로 나타나 양성평등 학교문화와 양성평등 교육에 대한 관심은 높지 않은 것으로 짐작된다. 교육복지우선지원사업에 참여한 학교의 교장들은 포용적 교육에 대한 인식이 높은 편이다. 빈곤층 아동·청소년에 대한 이해, 학교와 지역사회 간의 연계 협력의 적극성, 전문인력의 역할 등에 대한 안목이 형성된다. 학교 운영을 교육복지 관점에서 파악하는 안목이 형성되었다고 할 수 있다. 학교장의 포용적 교육리더십은 학교에서의 포용성을 높이는 데 매우 중요한 요인이다. 학교에서 교육은 교실 내에서 교과 수업의 형태로만 이루어지는 것은 아니다. 공식적인 교육과정 운영 이외에 일상적인 생활 속에서 학교 전반적으로 어떤 가치와 태도가 강조되는지에 학교장은 큰 영향력을 행사하고 있다. 학교장이 빈곤층 학생, 이주 배경 학생, 장애 학생에 대해 포용성을 일상적으로 실천하면 학교에서 학생들은 자연스럽게 포용성을 배우게 된다.

학교장의 포용적 리더십은 특히 교육복지우선지원 사업을 하는 학교에서 매우 중요하다. 학교장이 포용적 리더십을 제대로 갖추지 못한 경우 빈곤층 아동·청소년에 대한 이해 부족으로 학습을 과도하게 강조하거나, 지역사회 기관들에 대한 기본적인 불신을 갖거나, 전문 인력을 신뢰하지 못하는 경향이 있어 교육복지우선지원 사업을 추진하는 것에 어려움을 겪는다. 대체로 교육복지우선지원 사업 학교 경험을 한 학교장들은 포용적 교육에 대한 인식이 향상되는 편이다. 이에 따라 빈곤층 아동·청소년에 대한 이해, 학교와 지역사회의 연계 협력의 적극성, 전문 인력의 역할 등에 대한 안목도 형성된다. 교육복지우선지원사업 학교 평가를 담당할 경험이 있는 한 학교장은 학교 운영을 교육복지 관점에서 파악하는 안목이 형성되었다고 하였다.

학교 방문 평가를 하는 경우 업무 담당자와 대화한다. 대상 아이의 수, 기관 연계 수, 어떤 아이들이 있는지 사례관리를 어떻게 하는지를 보면 대략 파악 가능하다. 또한 지전가의 역할도 물어본다. 학교 내의 역할과 지역사회 협력. 지전가의 역할이 충분한지 아닌지 안다.(B초등학교 교장)

면담에 참여한 B초등학교 교장은 재직하고 있는 학교에서 지역사회교육전문가가 지역사회에 대한 정보 수집과 소통에 소극적이고 교사들과의 소통에도 어려움을 겪고 있어 자주 대화를 하며 빈곤층 아동·청소년을 지원하기 위해 선결되어야 할 역량에 대해 자주 대화를 나눈다고 하였다.

학교 리더들이 양성평등 교육에 대한 지원 여부를 알 수 있는 자료는 부재하다. 하지만 학교 내 양성평등한 규정을 제정 혹은 개설했던 학교의 비율을 조사한 결과를 보면 71%로 다수의 학교가 양성평등 지침을 가지고 있으나, 지난 1년간 성차별적 규정이나 지침을 개선한 실적이 있는 학교는 5.1%에 불과했다(최윤정 외, 2018: 88). 성차별적 규정이나 지침을 개선하는 것은 학교장의 관심과 의지를 보여주는 일이라는 가정 하에, 이는 학교 리더의 양성평등 학교문화와 양성평등교육에 낮은 관심을 갖고 있음을 유추해 볼 수 있다.

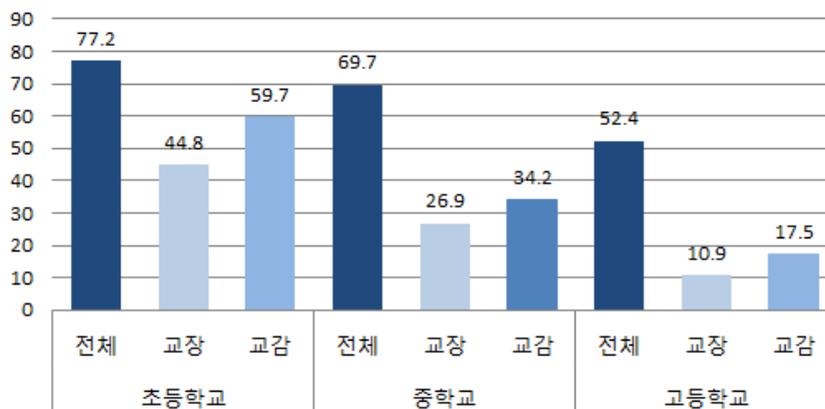


그림 IV-5 학교급별 여성 관리자 비율(2018년 기준)

※ 출처 : 교육부·한국교육개발원(각년도). 교육통계연보.

[그림 IV-5]에서 보여주듯이 학교의 여교원 비율에 비해 교감, 교장 등 학교 여성 관리자들의 비율은 상대적으로 낮다는 것을 고려할 때, 학교 리더들의 양성평등에 대한 인식

이 높지 않음을 미루어 짐작해 볼 수 있다.

교원 및 지원인력 간에 연계 협력을 위한 노력이 경주되고 있다. 장애 아동·청소년의 통합교육을 위해 일반교원과 특수교원 간의 연계 협력이 중요하다. 조사결과, 교원들은 주요 협력 영역으로 생활지도, 행동문제, 교우 관계 등을 들고 있다. 특수교사들은 주로 학생의 학업수행수준, 배경정보, 행동특성, 동료학생과의 관계, 교수학습 방법 및 자료 등에 대한 정보를 제공하고 있다. 특수교육대상자들이 주로 특수학교나 일반학교의 특수학급에 배치되고 있어 일반교원의 장애학생과의 상호작용이 제한적이고 통합교육의 수준도 낮다. 빈곤층 아동·청소년 대상의 교육복지 사업의 경우, 전문인력을 교무실에 배치하여 일반 교사와 전문인력 간의 협력을 위한 상호작용 및 교류를 원활히 하려고 노력하였다.

특수교사와 일반교사의 전반적인 교육관에는 차이가 없었으며 객관주의적 성향이 강하였다. 하지만, 효과적인 교수-학습방법에 대해서는 서로 다른 인식을 보여주었다(정은희, 허유성, 2010). 특수교사는 개별화 교수법, 연습 및 반복수업을, 일반교사는 강의식교수법, 문제해결학습을 가장 효과적이고 가장 필요한 교수법으로 인식하였다. 하지만, 두 집단은 서로 다른 교육관을 가지고 있다고 생각하지 않았고 상호협력에 대해 긍정적이었다.

앞서 언급하였듯이 학교 내 여교원 비율은 높으나 그에 비해 교감, 교장과 같은 여성 관리직 비율은 높지 않다. 특히 학교급이 올라갈수록 여성 관리직 비율이 감소하는 경향을 나타낸다. 2018년 기준 초등학교 전체 여성교사 비율이 77.2%인데 반해, 교장은 44.8%, 교감은 59.7%로 감소하고, 중학교의 경우 전체 여성교사 69.6%에 비해 교장은 26.9%, 교감은 34.2%로 감소한다. 고등학교는 52.4%의 여성교사, 10.9%의 여성 교장, 17.5%의 여성 교감을 나타낸다. 즉, 학교급이 올라갈수록 전체 여교사의 비율도 감소하며, 교장과 교감의 비율에서도 마찬가지로 더욱 감소하는 경향을 보인다. 학교 내 여성교원이 높은 것은 여학생들에게 롤모델을 제공한다는 측면에서 긍정적이나, 관리자급 여성교원이 감소한다는 것은 여학생들에게 성별 고정관념적인 인식을 심어줄 수 있다는 점에서 경계해야 한다. 이에 대해 교육부 관할 하에 양성평등 임용 확대 정책의 일환으로 여성 교장, 교감 목표비율 40% 이상 달성을 위해 시도교육청별 여성 교장, 교감 임용 자체 계획 수립 및 교육부 이행 점검을 추진하고 있다(최윤정 외, 2018; 17).

고등교육 내 여성 교수의 비율도 매우 낮다. 2018년 전체 대학교 내 여교수의 비율은 25.7%이며, 특히 국립대와 공립대의 여교수의 비율은 각각 16.6%, 14.7%로 더욱 낮다. 『교육공무원법』을 근거로 정부는 각 대학의 여교수 채용 현황을 모니터링하는 ‘국공립대

여교수 임용목표제'를 추진하고 있으며, 현재 16%의 수준인 국공립대학의 여교수 비율을 2022년까지 18%까지 확대하고자 목표치를 설정하였다.

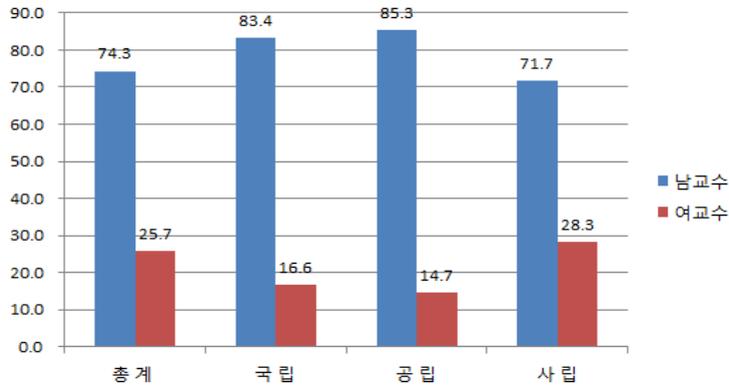


그림 IV-6 대학교수 성별 비율(2018년 기준)

※ 주: 국·공립대학의 전임교원수에는 기금교수가 포함됨.
 ※ 출처: 교육통계연보 재분석

● 현안 및 과제

취약계층 아동 및 청소년의 교육 권리 보장을 위하여 관련 전문인력 및 지원인력을 충원, 배치하는 한편, 이들의 양성 및 연수는 물론이고 일반 전체 교원, 예비교원을 대상으로 하는 교육 및 연수 프로그램이 마련되어 운영되고 있다. 이러한 교육 및 연수를 통해 포용적 교육과정 운영을 위한 교원들의 준비도를 향상시키려고 노력하고 있다. 학교 간에 또 개인 간에 리더십과 협력 수준의 차이는 있지만 포용적 교육에 대한 학교장의 인식이 개선되고 있고, 교원 및 전문인력 간의 협력을 위한 노력도 개선되고 있다. 이러한 성과에도 불구하고 해결되어야 하는 몇 가지 과제가 있다.

첫째, 포용적 교육을 위한 교직원의 준비도 향상을 위한 교육 및 연수 과정이 양적 질적으로 개선되어야 한다. 교원의 양성과정은 교과지식 중심에서 벗어나 학습자의 이해, 학습자에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 지역사회와의 연계 협력, 교육과정 재구성 역량을 함양할 수 있도록 개편되어야 한다. 교직원의 포용적 교육 실천을 위해 실효성 있는 현직교육이 제공되어야 한다. 특수교육의 경우, 교원 1인당 특수교육 관련 연수시간이 증가하고 있지만, 주로 통합학급 담당교원들이 연수에 참여하는 경향이 있다. 전체 유치중등교원 중 약 10% 정도의 교원만이 연수 과정을 이수하고 있다는 조사결과가 이를 말해

주고 있다. 특수교사의 연수 참여율도 낮은 편이고, 참여 연수시간도 길지 않다. 짧은 시간의 연수를 비교적 많지 않은 교원이 받고 있는 상황이라 할 수 있다. 부족한 연수 및 교육은 교직원들의 포용적 교육에의 준비도에 문제를 가져온다. 교사들의 양성평등 의식, 성인지 감수성이 낮고, 이는 양성평등 교육이 성교육이나 성폭력 교육에 치중해 있는 것과 무관하지 않다. 교사 양성단계에서부터 포괄적인 양성평등교육이 강화되어야 한다. 일반교원이 특수교육대상자 교육을 자신의 문제로 인식하지 않는다는 연구 결과도 포용적 교육에의 준비도를 짐작하게 한다.

둘째, 전문인력 및 지원인력이 확충되고 이들에 대한 처우 개선 등이 요청된다. 특수교육 보조인력은 꾸준히 증가해 왔으나 1인당 특수교육대상자 수는 감소해 왔고, 학급당 특수교육 보조인력 수는 크게 증가하지 않았다. 향후 장애 아동청소년의 비율 증가가 필요한 상황임을 고려하면 특수교사를 비롯한 지원인력의 확충이 필요하다. 이주배경 아동·청소년의 규모가 늘어나는 추세를 고려할 때 다문화사회전문가, 다문화언어 강사 등의 확충 또한 필요할 것으로 보인다. 다만 이들의 역할 및 그에 따르는 전문성이 무엇인지에 대한 논의가 선행될 필요가 있다. 초중등교원 중 여성교원의 비율은 지속적으로 높아져 교육단계에 따라 높은 여성교원 비율이 문제로 지적되기도 하지만 고등교육 단계에서 여성교원의 비율은 여전히 낮고, 여성교원의 비율이 매우 낮은 전공계열도 있다. 또한 여성 관리자 또는 행정가 비율을 높이기 위한 노력과 지원이 필요하다. 교원과의 원활한 의사소통이나 협업을 위해서는 전문인력들의 지위나 고용안정성 등의 문제를 해결하려는 노력이 요청된다.

셋째, 교육이 실행되는 단위로서 학교의 중요성이 큰 만큼 학교장의 포용적 리더십을 강화하여야 한다. 학교장의 포용적 교육 리더십은 학교에서의 포용성을 높이는데 결정적이기 때문이다. 학교에서 교육은 교실 내 교과수업의 형태로만 이루어지는 것은 아니다. 일상적인 생활 속에서 학교 전반적으로 어떤 가치와 태도를 강조하는가에 학교장이 큰 영향력을 행사한다. 학교장이 빈곤층, 이주배경, 장애 학생에 대한 포용적 교육 지원은 물론이고 양성평등에 대해 일상적 실천을 강조하게 되면 교원과 학생은 자연스럽게 포용성을 배우게 될 것이다. 학교장의 관심과 의지가 양성평등 학교 문화 형성에 매우 중요하다. 학교장의 통합교육에 대한 인식 개선없이 교원의 인식 개선이 가능하지 않다. 나아가 교원 및 지원인력 간의 연계 협력이 피상적 수준을 넘어서 실질적이고 효과적인 협력으로 개선되는 기반이 될 것이다.

3 포용적 교육가치의 확산

포용적 교육을 실현하기 위해서는 교육실천의 단위로서 학교가 포용적 교육 센터로서의 역할을 수행하고, 취약계층의 학교 선택이 제도적으로 보장되어 있으며, 지역사회가 이러한 제도적 보장을 지원해야 한다. 나아가 학생 및 지역사회가 적절한 교육 등을 통해 포용적 교육의 가치를 인지적으로, 정서적으로 수용하고 있어야 한다. 이하에서는 포용적 교육의 실천을 위한 인프라로서 학교의 역할과 학교 선택의 제도적 보장, 학생과 사회의 포용적 교육 관련 인식 수준 등에 대해 그 성과와 주요 현안 및 과제에 대해 논의하고자 한다.

먼저 <인프라 및 시설>과 관련해서는 아래와 같은 사항을 중심으로 포용적 교육의 실태와 수준을 점검하고 그 과제가 무엇인지 논의하였다.

| | |
|---------------|---|
| ⑤ 인프라 및 시설 | <ul style="list-style-type: none"> • 교육시설의 적절성 : 학습자가 교육시설에 접근하는데 이동장치, 교통 인프라, 건물의 구조, 교수 보조물 등의 문제는 없는가? 이용자의 요구를 반영하여 설계, 설치되고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 학교의 지역사회센터로서의 역할 여부 : 학교가 지역의 포용적 교육 센터로 활용되고 있는가? 포용적 교육 실현을 위한 네트워크가 구축, 운영되고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 학교 선택의 제도적 보장 여부 : 제도적으로 학생 및 학부모들의 학교(교육) 선택은 보장되어 있는가? |

포용적 교육의 가치와 목적에 대한 사회적 공감대가 형성될 때 포용적 교육은 실현 가능성이 높아진다. 공감대 형성의 정도는 학교의 포용적 교육 센터로서의 역할 여부, 학교 선택에 대한 제도적 보장 여부 등을 통해 가늠해 볼 수 있다. 아울러 취약계층의 교육 접근 및 참여를 위해서는 적절한 교육시설이 갖추어질 필요가 있다.

● 주요 성과

포용적 교육을 위해 필요한 시설을 갖추기 위해 다각도의 정책적 노력이 추진되고 있다. 특수학교, 특수학급 등이 설치되어 장애 청소년의 교육접근 및 참여를 제고하기 위한

기반을 조성하였고, 이주배경 학생의 교육 접근 및 참여를 보장하기 위해 다문화교육 정책학교, 한국어학급, 다문화 특별학급 등이 설치, 운영되고 있다. 그런가 하면 빈곤층 학생의 지원을 위한 교육복지실도 제한적으로 설치, 운영되고 있다. 교육복지실은 지역사회 전문가가 상주하면서 빈곤층 학생을 만나 그들의 학교 적응 및 학업 지원 등을 상담, 지원하는 공간이다. 취약계층 학생의 교육 참여를 보장하기 위하여 적절한 교육시설을 갖추기 위해 노력하고 있다.

우리나라 학교의 장애시설 설치율은 95%를 넘고, 장애학생 통학을 위한 지원도 다양하게 이루어지고 있으며, 원격수업시스템이나 순회교육제도 등을 통한 학습지원도 이루어지고 있다. 장애인 편의시설 설치율은 대개 90~96% 정도로 높은 편이다(2018년 특수교육연차보고서). 특수학급 미설치 학교의 경우 편의시설 설치율이 상대적으로 낮다. 편의시설 특징상 100%에 가깝게 상향되어야 할 여지가 있다. 장애학생 통학지원을 위한 다양한 지원이 제공되고 있다. 2018년 6월 현재 전국 175개 특수학교에서 통학 등을 위한 차량 685대를 운영하고 있으며, 약 202억원의 교통비 예산을 지원하고 있다(2018 특수교육연차보고서).

건강장애학생을 위한 원격수업시스템, 순회교육 제도를 운영하고 있다. 1,392명의 건강장애학생 학습 지원을 위해 5개 기관에서 원격수업시스템을 운영 중이며 월 평균 이용 학생 수는 1,742명이다.

표 IV-32 원격수업시스템 운영 기관 현황

| 기관명 | 학급 수 | 강사 수 | 전체 학생 수 | | | 월 평균 이용 학생 수 | 개별학생 평균 이용일 |
|-----------------------|------|------|---------|-----|-------|--------------|-------------|
| | | | 건강 장애 | 기타 | 계 | | |
| 꽃밭무지개학교 (서울특별시교육청) | 14 | 15 | 165 | 72 | 237 | 208 | 78 |
| 인천사이버학교 (인천광역시교육청) | 6 | 6 | 32 | 4 | 36 | 32 | 20 |
| 꿈빛나래학교 (충청남도교육청) | 6 | 28 | 18 | 7 | 25 | 24 | 48 |
| 꿈사랑학교 | 55 | 34 | 890 | 329 | 1,219 | 1,147 | 84 |
| 한국교육개발원 | 12 | 5 | 287 | 85 | 372 | 331 | 63 |
| 계 | 93 | 88 | 1,392 | 497 | 1,889 | 1,742 | 293 |

※ 출처: 2018 특수교육연차보고서. p. 79.

성별 포용 교육에 있어 전통적으로 쟁점이 되는 시설은 수도를 비롯한 위생시설의 구비와 성별 분리 화장실 등이다. 개발도상국의 경우 수도설과 여성전용 화장실이 갖춰지지 않은 경우가 많아 여성청소년이 월경을 경험할 때 어려움을 겪기 때문이다. 한국 학교의 경우에는 모든 학교에 수도와 성별분리 화장실이 구비되어 있기 때문에 시설이 있는지 여부의 문제를 살펴보기 보다는 안전하고 성평등한 화장실이 설치되어 있는지, 탈의실이 구축되어 있는지 등이 주요 현안이다. 양성평등 교육을 위해 화장실 환경을 개선하고, 탈의공간을 설치하는 등의 노력이 경주되고 있다. 탈의공간 설치는 보편적인 학생 인권 보장의 관점에서 포용적 교육의 실현을 위한 시설 확충으로 추진되고 있다.

[그림 IV-7]은 초중고 학교의 화장실 환경 개선과 탈의공간 설치 비율을 나타내고 있는 자료이다.

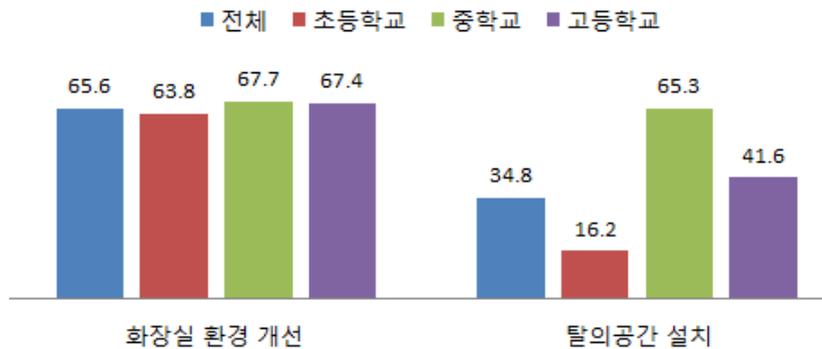


그림 IV-7 학교급별 화장실 개선 및 탈의공간 설치 비율(2018년 기준)

※ 자료: 최윤정 외 (2018) 재분석

먼저, 화장실의 경우 「공중화장실 등에 관한 법률」 제 7조에 근거하여 대통령령으로 정하는 시설에 대해서는 여성의 대변기 수가 남성의 대소변기 수의 1.5배가 되도록 정하고 있으며, 여기에는 학교가 포함되어 있다.⁷⁰⁾ 또한 강남역살인사건, 화장실 불법촬영 등의 문제로 여성화장실 내 안심벨이나 불법촬영 점검에 대한 요구가 사회적으로 높다(최윤정 외, 2018: 93). 그러나 전국의 초중고의 실태를 조사한 결과 [그림 IV-7]에서 나타내듯이 응답학교의 65.6%만이 학교 남녀 변기 수를 조정하고 있다고 응답했다. 또한 화장실의 경우, 화장실 변기 수 외에도 생리대 자판기를 설치하는 학교는 9.4%, 여성화장실을 대

70) <http://www.law.go.kr/법령/공중화장실등에관한법률>

상으로 불법촬영을 점검한 학교는 39.5%, 화장실 내 안심벨을 설치한 학교가 4.0%로 보고되었다(최윤정 외, 2018: 94).⁷¹⁾ 특히 불법촬영점검이나 화장실 내 안심벨 설치 등의 노력은 상당한 예산이 필요한 작업이나 안전한 화장실을 구축하기 위해서는 점차 확대될 필요가 있다.

탈의실은 학생들의 체육시간을 위해 필수적이다. 2018년 조사에 의하면, 탈의공간을 확보하고 있는 학교는 34.8%이며, 학교급으로 나누어 살펴보면 초등학교의 경우 16.2%, 중학교 65.3%, 고등학교 41.6%이다(최윤정 외, 2018: 95). 탈의실 설치비율은 특히 학교의 성별 유형에 따라 확연한 차이를 보이는데, 남녀공학은 68.4%인 반면, 여학교와 남학교는 각각 30.0%, 10.7%로 별학의 경우 탈의실 설치율이 남녀공학의 절반 이하에도 미치지 못하는 것을 확인할 수 있으며, 특히 남학교의 경우 대부분의 학교가 설치하지 않고 있는 것으로 나타났다(최윤정 외, 2018: 95). 이처럼 학교의 탈의실 설치비율은 전반적으로 미흡한 것으로 보인다.

2016년 양성평등 실태조사에 따르면, 체육복을 갈아입는 것이 불편하다고 응답한 학생이 32.6%로 나타났으며, 이 중 ‘별도의 탈의실도 없고, 체육복 갈아입는 것도 불편하다’고 응답한 학생이 17.4%이다(최유진 외, 2016: 363). 이 결과를 보면 대부분의 학생이 탈의실 설치여부와 관계없이 체육복을 불편함 없이 갈아입는 것으로 이해될 수 있으나, 포용적 교육의 원칙을 구현하기 위해서는 여학생과 남학생 모두를 위한 탈의실 설치를 확대하여 보편적인 학생 인권으로서 체육복을 자유롭게 갈아입을 수 있도록 보장하는 것이 필요하다.

취약계층 청소년의 학교선택권을 보장하려는 노력은 포용적 교육을 위한 중요한 기반이 된다. 장애 청소년의 경우, 법적으로 거주지 근거리 원칙에 따른 우선 배정이 보장되어 있다.

제17조(특수교육대상자의 배치 및 교육) ① 교육장 또는 교육감은 제15조에 따라 특수교육대상자로 선정된 자를 해당 특수교육운영위원회의 심사를 거쳐 다음 각 호의 어느 하나에 배치하여 교육하여야 한다.

1. 일반학교의 일반학급

71) 이 조사는 전국의 800개 초·중·고등학교 학교를 대상으로 실시되었으며, 최종 448개(초등학교 235개, 중학교 124개, 고등학교 89개)학교가 응답한 결과를 바탕으로 한다.

2. 일반학교의 특수학급

3. 특수학교

- ② 교육장 또는 교육감은 제1항에 따라 특수교육대상자를 배치할 때에는 특수교육대상자의 장애정도·능력·보호자의 의견 등을 종합적으로 판단하여 거주지에서 가장 가까운 곳에 배치하여야 한다.
- ③ 교육감이 관할 구역 내에 거주하는 특수교육대상자를 다른 시·도에 소재하는 각급 학교 등에 배치하고자 할 때에는 해당 시·도 교육감(국립학교의 경우에는 해당 학교의 장을 말한다)과 협의하여야 한다.
- ④ 제3항에 따라 특수교육대상자의 배치를 요구받은 교육감 또는 국립학교의 장은 대통령령으로 정하는 특별한 사유가 없는 한 이에 응하여야 한다.

특수교육 대상자의 학교 배치는 학부모의 의견을 반영하여 거주지에서 가장 가까운 곳에 우선적으로 배치하도록 규정하고 있다. 규정 측면에서 장애학생 학부모는 이미 그 학교에 특수교육대상자가 기준 이상(예컨대, 전체 학생의 10% 이상)에 해당하지 않으면, 그리고 특수학교가 교육하는 특수교육대상자의 장애종류와 배치를 요구받은 특수교육대상자의 장애종류가 달라 효율적인 교육을 할 수 없는 경우가 아니면 학교 선택에 제한을 받지 않는다. 또한, 배치에 이의가 있을 때에는 이의를 제기할 수 있다. 실질적 학교 선택 여부는 법적 보장만이 아닌 다른 요인들의 영향을 받지만 법적 근거는 마련되어 있다고 할 수 있다.

학교 선택이 실질적 문제가 되는 것은 고교 진학이나 대학 진학 단계이다. 고교 진학 단계에서는 자립형 사립고등학교 진학과 관련하여 정원의 20% 이상을 사회배려대상자로 하도록 규정하고 있고, 대학 진학 시에도 기회균형 선발 전형을 통해 취약계층의 학생이 학교 선택에 불리하지 않도록 하고 있다. 고등학교 단계에서 학교 유형은 상급학교 진학을 주목적으로 하는 일반계 고등학교와 직업 교육을 받는 특성화고등학교로 나뉜다. 이외에 학생이 선택할 수 있는 학교는 과학고등학교와 외국어고등학교, 국제고등학교 등을 포함하는 특수목적 고등학교가 있으며, 자립형 사립학교도 있다. 자립형 사립고등학교는 교육과정을 자율적으로 운영할 수 있는 학교이다. 이들 학교는 자기주도적 전형이라는 선발 과정을 통해 입학이 가능한 선발형 학교이다. 특히 자립형 사립학교는 다른 학교에 비해 학부모가 부담하여야 할 비용이 3배 정도 혹은 그 이상이다. 학비는 공립학교의 3배 이하이나 대개 기숙형이 많아 기숙사비, 식비 등이 더 많이 들기 때문이다. 이 학교들은 입학 전형 시 대개 정원의 20% 정도를 사회배려대상자로 불리는 취약집단 학생을 위한 별

도의 사회배려자 전형을 실시하도록 규정되어 있다. 예컨대 자립형 사립고등학교의 사회 배려 전형은 다음과 같이 초·중등교육법 시행령 제 93조의 1에 규정되어 있다.

<초·중등교육법 시행령 제 93조의1 (자립형 사립고등학교)>

③ 자율형 사립고등학교는 입학정원의 20퍼센트 이상을 다음 각 호에 해당하는 사람을 대상으로 선발하여야 한다. 이 경우 교육부장관과 교육감은 제1항제1호에도 불구하고 전단에 따라 선발된 사람의 교육 활동에 필요한 비용을 지원하거나 전단에 따른 모집 정원이 미달된 학교의 재정을 지원할 수 있다. <개정 2011. 12. 30., 2013. 3. 23., 2015. 11. 30.>

1. 「국민기초생활 보장법」 제2조제1호에 따른 수급권자 또는 그 자녀
2. 「국민기초생활 보장법」 제2조제10호에 따른 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀
3. 「국가보훈기본법」 제3조제2호의 국가보훈대상자 또는 그 자녀
4. 그 밖에 교육 기회의 균등을 위하여 교육감이 특별히 필요하다고 인정하는 사람

위와 같은 규정에도 불구하고 취약집단 학생들이 정원의 20%를 채우지 못하는 문제, 취약집단의 기준을 악용하는 사례, 취약집단 학생의 입학 후 부적응 문제 등이 나타났다(주현준·오세희, 2011). 이후 교육부에서는 17개 시도교육감들과 협의하여 사회배려대상자 전형의 명칭을 사회통합전형으로 바꾸고, 취약집단을 위한 정원의 20% 중 50% 이상을 경제적 어려움을 겪는 계층에서 선발하며, 그 나머지도 소득분위 8분위 이하로 한정하는 한편, 학생들의 적응을 지원한다는 등의 공동선언문을 발표하였다(교육부, 2013). 이러한 선언에도 불구하고 현실적으로 경제적으로 어려운 집단이 특수목적고등학교나 자립형 사립고등학교에 진학할 경우 학교 적응에 어려움을 겪고 교사들 역시 이들을 지도하는 데 어려움을 느끼고 있다.

● 현안과 과제

취약계층 청소년의 교육접근, 교육참여를 보장하기 위하여 특수학교 및 학급을 설치하고, 별도의 공간을 마련하는 한편, 적절한 시설을 갖추기 위해 노력하고 있다. 또한 학교 선택권을 보장하기 위해 우선 배정의 원칙을 법적으로 규정하고 진학 시에 일정 비율을 취약계층을 위해 할당하는 제도를 시행하고 있기도 하다. 이러한 성과에도 불구하고 남겨

진 몇 가지 과제가 있다. 과제 해결을 위한 방안 모색이 필요하다.

첫째, 학교가 포용적 교육을 위한 지역센터로서의 역할을 정립하고 수행하여야 한다. 학습의 어려움을 겪는 학생의 문제는 학습차원에 국한되지 않고 학생의 문화, 정서심리, 돌봄 등의 문제가 복합되어 있다. 따라서 지역사회의 네트워크 구축을 통해 통합적 지원을 하는 것이 효과적이다. 지역사회의 여러 기관들이 협력적 네트워크를 구축하여 취약계층 청소년의 성장과 발달을 통합적으로 지원할 수 있도록, 학교가 중심 센터로서의 역할을 수행할 필요가 있다. 교육복지우선지원사업의 예를 보면 지역사회 기관과의 연계에 소극적이고 지역사회에 학교를 개방하는 것을 주저하는 학교 보다는 네트워크 구축에 적극적인 학교들이 실효성 있는 지원 성과를 보인다.

둘째, 학교선택권이 실질적으로 보장되기 위해서는 법적 근거 및 제도 정비 만으로는 충분하지 않고 학교 선택을 둘러싼 갈등 해소 및 인식 개선을 위한 지역사회의 노력이 요청된다. 특수학교 설립을 둘러싼 지역사회 내 갈등 대립, 선택하고자 하는 학교의 교육내용과 질 문제 등이 해결되지 않고는 실질적 학교 선택이 보장된다고 할 수 없다. 제도적 보장에도 불구하고 미충원이나 악용 사례가 발생하는 것도 이러한 문제와 무관하지 않을 것으로 생각된다. 학교 선택이 학생의 적응, 참여, 성취로 이어질 수 있도록 하는 노력이 필요하다.

다음으로 포용적 교육을 실행하기 위하여 <규범 및 신념>의 문제는 매우 중요한 기반이 된다. 이와 관련하여 아래에서는 지역사회의 포용적 태도, 학생의 포용성 수준, 인식 개선 노력 등과 같은 사항을 중점적으로 검토하였다.

| | |
|------------------|---|
| ⑥ 규범 및 신념 | <ul style="list-style-type: none"> ● 지역사회의 포용적 태도(관점) <ul style="list-style-type: none"> : 차별적 지역사회 문화(신념과 태도)가 여성, 장애, 인종 및 지역 등의 학생 배경에 따른 교육기회 접근을 방해하거나 학교 생활에서의 안전이나 학습에 영향을 미치고 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 취약계층 부모의 학교 참여 <ul style="list-style-type: none"> : 취약계층 학부모나 관계자들이 학교 생활이나 운영에 얼마나 참여하고 있는가? 취약계층 학부모들은 얼마나 다양한 교육적 선택을 할 수 있는가? |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 학생의 포용성 수준 <ul style="list-style-type: none"> : 학습자들의 사회적, 정서적 포용성 수준은 어느 정도인가? 불링 또는 사이버 불링은 없는가? 이것이 학습 기회나 질에 미치는 영향은 어떠한가? 여성혐오 등 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● 인식개선을 위한 교육 실시 <ul style="list-style-type: none"> : 포용성 제고를 위한 인식개선 교육이 실시되고 있는가? 예컨대, 세계시민교육 등 |

포용적 지역사회 문화, 취약계층 학부모의 활발한 학교 참여, 학생의 높은 포용성 수준 등은 포용적 교육 실현을 위한 기반이다. 포용적 교육가치에 대한 수용 또는 확산의 정도가 실질적 실현을 좌우할 것이다. 우리나라에서 포용적 교육의 가치 확산 정도를 가늠하고 해결해야 할 과제는 무엇인지 논의하고자 한다.

● 주요 성과

포용적 교육 가치의 확산을 위하여 전문 기관, 비정부 기구, 민관협력 등을 통해 인식 개선 교육이 실시되고 있다. 국립특수교육원은 장애학생 학교폭력 방지 및 인권 보호를 위한 다양한 교육사업을 추진하고 있고, 시도교육청 산하 특수교육지원센터에 장애학생 인권 지원단을 구성하여 관련 모니터링 및 컨설팅을 하고 있다. 교육부와 민간기업, 비정부 기구 등이 업무협약을 맺고 장애인식 개선을 위한 장애이해교육을 실시할 계획을 수립하였다. 교육부는 제39회 장애인의 날을 앞두고 4월 19일(금) 서울 세화여자중학교(교장 심윤섭)에서 ‘찾아가는 장애이해교육’을 실시하고, 이에 앞서 삼성화재, 장애인먼저실천운동본부와 장애공감문화 확산을 위한 업무협약을 체결한 바 있다. 삼성화재는 영상물 제작과 장애학생 예술활동 등을 지원하고, 장애인먼저실천운동본부는 교육자료 제공과 장애학생 예술단 운영 등을 지원하며, 장애인식 개선 교육 및 장애학생의 예술 역량 강화를 위해 보다 다양한 협력 사업을 추진해 나갈 계획이라고 한다.⁷²⁾ 국가에서는 국립특수교육원을 통해 장애학생 학교폭력 방지 및 인권교육 강화를 위해 다양한 사업들을 추진해오고 있다. 장애학생 학교폭력·성폭력 예방 및 인권보호를 위해 일반학교·특수학교 4,406개교(2017년 전체) 현장지원, 특수교육교원 대상의 장애학생 인권보호 강좌, 일반교육교원 대상의 장애학생 인권보호 강좌 등을 개설, 운영하였다. 이외에도 장애학생 인권보호 및 인권침해 예방 지원을 위한 연구 및 콘텐츠 개발, 인권보호 현장지원 등을 수행하고 있다.

우리나라 국민의 포용성 수준은 전반적으로 낮은 것으로 보이지만 다문화 수용성 등 일부 지표는 변화를 보여주고 있다. 청소년 다문화 수용성 지수 분석결과⁷³⁾를 보면,

72) 교육부(2019.4.19). 교육부·민간기관·배우들이 함께 찾아가는 장애이해교육. 보도자료

73) 2015, 2018년 국민 다문화수용성 조사에서 청소년 다문화수용성 지수 결과를 검토하였다. 청소년 다문화수용성 지수는 3개 차원 및 8개 하위구성요소 측정값의 총합으로 산출된다. 3개 차원은 다양성, 관계성, 보편성이고, 9개 구성요소는 문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별, 일방적 동화 기대, 거부 회피정서, 상호교육

2015년 대비 2018년 지수가 높아지고 있고, 특히 고등학생의 지수 개선이 뚜렷하게 확인되었다. 2015년 대비 2018년 청소년 다문화수용성을 비교해보면, 3년 전후 청소년 다문화수용성 지수는 3.59 증가했고, 특히 고등학교의 증가가 중학교의 약 2배 수준이었다. 아울러 학교급이 낮을수록 다문화수용성이 일관되게 높은 것으로 나타났다. 2018년 다문화교육 경험이 있는 청소년은 32.4%, 다문화활동 경험이 있는 청소년은 6.8%였다. 이처럼 2015년 조사결과인 25.7%, 4.6%와 비교해 증가하였고, 이는 중고등학생들의 다문화교육 및 활동 경험의 증가가 다문화수용성에 긍정적 영향을 미친 것으로 해석된다.

표 IV-33 청소년 다문화수용성(2015, 2018)

| 구분 | | 2018(A) | | | 2015(B) | | | 차이(A-B) | | |
|----------------|------------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|------|------|
| | | 전체 | 중 | 고 | 전체 | 중 | 고 | 전체 | 중 | 고 |
| 다문화수용성지수 | | 71.22 | 71.39 | 71.08 | 67.63 | 69.12 | 66.25 | 3.59 | 2.27 | 4.83 |
| 차원 | 다양성 | 71.10 | 72.17 | 70.22 | 67.13 | 70.04 | 64.40 | 3.97 | 2.13 | 5.82 |
| | 관계성 | 73.72 | 73.48 | 73.92 | 70.09 | 70.75 | 69.47 | 3.63 | 2.73 | 4.45 |
| | 보편성 | 66.83 | 66.02 | 67.50 | 64.03 | 64.32 | 63.76 | 2.80 | 1.70 | 3.74 |
| 하위 구성 요소 | 문화개방성 | 67.31 | 69.28 | 65.69 | 63.88 | 68.00 | 60.03 | 3.43 | 1.28 | 5.66 |
| | 국민정체성 | 70.34 | 71.55 | 69.34 | 65.58 | 68.89 | 62.48 | 4.76 | 2.66 | 6.86 |
| | 고정관념 및 차별 | 74.32 | 74.67 | 74.04 | 70.62 | 72.38 | 68.97 | 3.70 | 2.29 | 5.07 |
| | 일방적 동화 기대 | 64.97 | 64.91 | 65.02 | 61.53 | 62.77 | 60.38 | 3.44 | 2.14 | 4.64 |
| | 거부·회피 정서 | 76.00 | 76.02 | 75.98 | 72.25 | 73.13 | 71.42 | 3.75 | 2.89 | 4.56 |
| | 상호교류 행동 의지 | 78.49 | 77.81 | 79.06 | 74.83 | 74.74 | 74.91 | 3.66 | 3.07 | 4.15 |
| | 이중적 평가 | 64.84 | 64.86 | 64.83 | 61.49 | 62.72 | 60.35 | 3.35 | 2.14 | 4.48 |
| | 세계시민 행동 의지 | 69.01 | 67.30 | 70.41 | 66.83 | 66.08 | 67.53 | 2.18 | 1.22 | 2.88 |

※ 출처: 2015, 2018년 국민 다문화수용성 조사(여성가족부)에서 해당내용 발췌·재정리

※ 조사대상: 2015(전국 중·고등학교 청소년 3,640명), 2018(전국 중·고등학교 청소년 4,000명)

다문화가족으로서의 자긍심⁷⁴⁾에 대한 분석 결과를 살펴보면, 2012, 2015, 2018년 꾸준히 증가하고 있다. 다문화가족 구성원임을 긍정적으로 인식하는 비율이 2012년 87.8%, 2015년 89.6%, 2018년 90.7%로 높아지고 있다. 다만, 학령기 자녀별로 구분해보면

행동의지, 이중적 평가, 세계시민 행동의지가 포함된다.

74) 부모님 중 한 사람이 외국에서 태어났다는 것을 친구나 선생님 등 주위 사람이 아는 것에 대해 어떻게 생각하는지

9~11세 및 15~17세 다문화가족 자녀들의 자긍심은 일관되게 증가하는 경향이 나타났지만 12~14세 중학교 학령기 자녀들의 긍정적 자긍심은 2015년 대비 2018년 다소 낮아진 것으로 확인된다. 마찬가지로 외국에서 주로 성장하였거나 외국계 부모를 둔 자녀들의 자긍심은 2015년 대비 2018년 낮아졌다. 이처럼 국내성장 배경을 가지거나 한국계 부모를 둔 다문화가족 자녀들의 긍정적 자기인식이 상대적으로 높음을 알 수 있다.

표 IV-34 다문화가족으로서의 자긍심(2015)

| 구분 | 2012 | | | | 2015 | | | | 2018 | | | | |
|------------------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 평균 | 싫다 | 보통 | 좋다 | 평균 | 싫다 | 보통 | 좋다 | 평균 | 싫다 | 보통 | 좋다 | |
| 전체 | 3.33 | 12.1 | 54.3 | 33.5 | 3.38 | 10.3 | 53.0 | 36.6 | 3.48 | 9.3 | 47.5 | 43.2 | |
| 연령 | 9-11세 | 3.54 | 9.6 | 46.7 | 43.6 | 3.51 | 8.7 | 48.2 | 43.1 | 3.53 | 8.4 | 45.4 | 46.3 |
| | 12-14세 | 3.34 | 11.7 | 54.1 | 34.1 | 3.36 | 11.0 | 52.5 | 36.5 | 3.47 | 12.2 | 44.4 | 43.5 |
| | 15-17세 | 3.25 | 12.4 | 57.9 | 29.6 | 3.28 | 12.5 | 55.9 | 31.6 | 3.40 | 9.6 | 52.1 | 38.3 |
| | 국내에서만 성장 | 3.28 | 13.9 | 53.3 | 32.8 | 3.32 | 12.7 | 52.6 | 34.7 | 3.46 | 9.8 | 47.6 | 42.6 |
| 성장 배경 | 외국 거주 경험 | | | | | 3.51 | 7.1 | 50.3 | 42.7 | 3.68 | 4.5 | 44.5 | 51.0 |
| | 외국에서 주로 성장 | 3.45 | 7.4 | 57.2 | 35.4 | 3.42 | 6.5 | 58.8 | 34.8 | 3.44 | 8.7 | 50.5 | 40.8 |
| 외국계 부모의 성별 | 외국계 부+한국계 모 | | | | | 3.47 | 9.7 | 50.0 | 40.2 | 3.62 | 7.2 | 42.6 | 50.2 |
| | 한국계 부+외국계 모 | | | | | 3.38 | 11.1 | 51.2 | 37.7 | 3.59 | 7.1 | 44.3 | 48.7 |
| | 외국계 부모 | | | | | 3.38 | 3.7 | 66.4 | 29.9 | 3.34 | 13.0 | 46.7 | 40.3 |

※ 출처: 2012년 전국 다문화가족 실태조사 연구(여성가족부, 2013:621), 2015년 전국다문화가족실태조사 분석(여성가족부, 2016:403) 및 2018년 전국다문화가족실태조사 분석(여성가족부, 2019:517)에서 일부내용 발췌·재정리
 ※ 5점 척도 : 1점(매우싫다) - 5점(매우좋다), 1점(전혀자랑스럽지않다) - 5점(매우자랑스럽다)
 ※ 2012년 : 싫다(전혀자랑스럽지않다, 별로자랑스럽지않다), 보통(보통이다), 좋다(자랑스러운편이다, 매우자랑스럽다)
 ※ 2015, 2018년: 싫다(매우싫다, 싫다), 보통(보통이다), 좋다(좋다, 매우좋다)

청소년 대상 양성평등 실태조사 결과, 양성평등에 대한 청소년의 인식 수준이 성인세대보다 높다. 성역할 고정관념이나 성역할 분리 등에 대한 지지가 낮게 나타난 것이다. 학생들의 양성평등에 인식 수준은 성인세대에 비해 높게 나타난다. 청소년 대상의 양성평등 실태조사에 의하면, ‘업무에서나 친밀한 관계에서 책임 있는 역할은 남성이 해야 한다’거나 ‘가정 내에서 아내보다 남편이 소득이나 의사결정에서 우위에 있어야 한다’는 등의 성역할 위계에 대한 고정관념에 대해 성인보다 낮은 수준으로 지지하는 것으로 나타났다(최유진 외, 2016). 또한 학습 또는 학교에서의 성 역할 분리에 대한 태도에 대해서도 남녀 청소년 모두 양성평등 의식이 높은 것으로 나타났다(최유진 외, 2016).

그러나 여성 청소년, 남성 청소년간 인식 격차는 성인세대보다 심각하다(마경희 외, 2017; 최윤정, 2018).

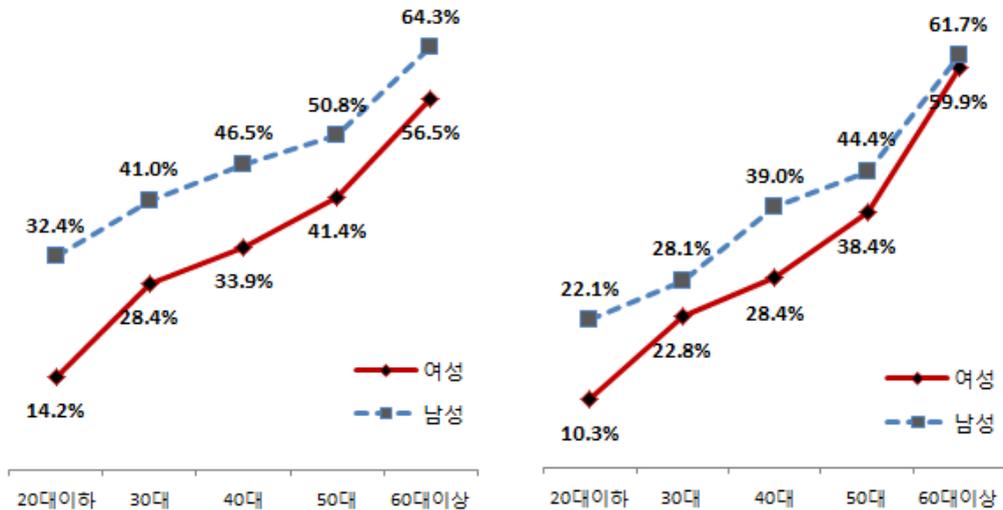


그림 IV-8 남성 생계부양자 의식 지지 정도

그림 IV-9 남편의 의사결정권 지지 정도

※ 출처: 마경희 외(2017: 74, 75), 최윤정(2018a)에서 재인용

[그림 IV-8]와 [그림 IV-9]에서 나타나듯이 ‘남성 생계부양자 의식지지 정도’와 ‘남편의 의사결정권지지 정도’를 질문하여 세대별 남녀의 의식격차를 측정된 결과 50대 이상의 중·고령자 남성과 여성의 경우 두 집단 모두 양성평등 의식이 낮게 나타나 그 격차가 2~8%p 사이인데 반해, 20대 이하의 경우 남성과 여성의 격차가 11.8~18.2%p로 크게 나타났다. 즉, 청소년들 사이의 성평등 의식 자체는 성인세대 보다 향상되었으나, 세대내 양성평등 의식 격차가 커진 것을 알 수 있다. 이러한 분석결과는 학습자들의 양성평등 의식이 남녀 균등하게 발전하지 않고 있음을 보여주며, 이는 향후 한국 사회의 주요 갈등으로 변질 수 있다는 점에서 주목해야 한다(최윤정, 2018).

최근 사회적인 문제로 대두되고 있는 스킨미투는 학교 내 학생들이 성희롱과 성폭력으로 인해 직간접적으로 고통 받고 있음을 보여준다. 학교 내 성폭력 문제의 심각성을 인지하고 정부는 교육부, 여성가족부, 경찰청, 방송통신위원회 등 관계부처 합동으로 『학교 내 학생대상 성폭력 예방 대책』을 발표하였다(교육부(2017. 2. 24). 보도자료). 최근에도 많은 학생들이 학내 성폭력 문제에 대해 고발하며 스킨미투는 여전히 사회적 문제로 불

거지고 있다. 한 보도 자료에 따르면 지난 1년간 전국 약 90여 곳의 학교에서 성폭력 문제가 제기되었으나, 해당 학교의 문제에 대한 정보가 비공개로 처리되어 실제 어떠한 처벌이나 개선이 이루어졌는지 알 수 없다고 지적하였다(한겨레, 2019. 5. 14).⁷⁵⁾

학교 내 혐오 현상에 대해서도 주목할 필요가 있다. 최근 사회적으로 미투운동이 국민적인 반향을 일으키며 페미니즘에 대한 지지와 함께 저항 역시 증가하였다. 이와 함께 학습자들 사이에서도 성관련 혐오 표현이 증가하며, 여성 혐오 현상이 가시화되고 있다. 실제 중학생을 대상으로 한 연구에 따르면 청소년들 간에 성 관련 비하가 일상화 되어 있으며, 성관련 혐오 표현에 대한 경험이 높은 것으로 나타났다(조영주 외, 2018). 특히 여학생들의 경우 여성 비하 표현에 많이 노출되어 있으며, 남학생들은 여성 비하뿐만 아니라 어머니로 표상되는 패드립 등의 여성 혐오 표현을 많이 쓰고 있는 것으로 보고되었다. 또 다른 연구에서는 학급 학생들에 대한 심층면담과 참여관찰을 통해 학급에서 혐오의 대상이 되는 대표적인 집단이 '여성'이며, 학교 안 여성혐오는 여학생의 외모에 대한 비하와 혐오가 주를 이루고 있다고 밝혔다(김아미 외, 2018). 이러한 연구는 학교 내 환경이 여성에게 안전하지 않음을 시사하며, 학교 안 혐오 현상 극복을 위한 적극적인 대책이 필요함을 보여준다.

● 현안 및 과제

2012년 한국사회의 포용성에 대한 평가는 10점 만점에 3.98점이었다. 포용적 교육가치의 확산 정도가 포용적 교육 실현의 기반이자 지표인 것을 고려하면 우리나라 국민들의 포용성 인식 수준은 전반적으로 낮다. 국민 개개인의 다양성 존중 정도는 7점 만점에 3.01점으로 비교적 낮은 수준으로 나타났다(오승은 등, 2018). 국민 개개인의 다양성 존중 정도에 대한 설문에 대해서는 부정적인 반응은 62.6%, 긍정적인 응답은 17.4%, 중립적인 응답은 18.8%로 많은 국민이 우리나라에서 국민 개개인의 다양성이 존중받지 않는다고 생각하는 것으로 나타났다. 사회적 자본과 사회적 포용성 수준은 100점 만점에 30점대로 상당히 낮은 수준이다.

75) <http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/893846.html> (2019. 6. 27 인출)



그림 IV-10 낙제점 받은 한국 사회의 질적 수준

※ 출처: 중앙일보. (2012.1.20.)

이는 앞서 살펴본 포용적 교육을 위한 다양한 차원의 노력이 실질적 성과를 내고 궁극적으로 포용적 교육 실현을 위해서는 다음과 같은 과제의 해결이 중요하다.

무엇보다도 지역사회의 차별적인 문화를 변화시키고 인식을 개선하기 위한 노력과 방안 마련이 필요하다. 포용적 교육을 실현하기 위한 규범과 신념의 변화는 장애에 대한 이해와 공감, 이주배경 학생에 대한 다문화적 인식과 이해, 소득 격차 문제 해결을 위한 가치관의 변화, 빈곤층 비하 인식의 극복, 다양한 성별 격차 해소에 대한 사회적 공감대 형성 등을 위한 노력을 요청한다. 성별 격차의 해소에도 불구하고 학교 내에 여전히 팽배한 성 관련 혐오 현상을 극복하기 위한 적극적 대책 마련이 필요하다.

한국은 산업화 과정에서 인구의 대다수가 빈곤에 처했던 시기를 빠른 속도로 벗어나면서 한편으로 계층화도 진행되었다. 대다수가 빈곤했던 시기에 빈부 격차는 심하지 않았으나 대다수가 빈곤에서 벗어난 이후에는 오히려 빈부 격차는 커졌다. 특히 도시지역에서 계층화는 지역 분리의 경향을 띠고 진행되면서 빈곤층 밀집 지역이 만들어지게 되었는데, 영구임대아파트 단지, 다세대 밀집지역, 노후주택 지역 등이 그러하다. 서울특별시에 초점을 맞추어 계층 간 주거 공간 분리를 분석한 선행 연구에서는 유사 계층 사이에 거주지 격리 정도는 낮으나, 상층과 하층 간의 거주지 격리 정도는 높은 계층별 군집 현상이 있다고 하였다(윤인진, 1996). 이러한 계층별 거주지 분화 현상은 지역별 교육 수준을 통해서도 확인된다. 서울의 행정동별 부모세대와 자녀 세대의 학력을 분석한 한 연구에서는 지역별 학력의 대물림 현상을 확인하며, 거주지의 주택 가격이 타 계층의 진입을 방해하는 배제 기제로 작용함을 지적하였다(최은영, 2004). 주거 공간의 계층별 군집화 현상은 빈곤의 대물림이 거주지의 대물림으로도 연결됨을 시사하여 거주지가 곧 계층을 의미하

게 된다.

가시적인 거주지가 소득 수준을 드러내주는 사회가 물질주의적 가치관과 결합되면, 소유 아파트 면적, 임대아파트 여부 등으로 차별 의식이 노골적으로 표출되기도 한다.

부동산 소유에 의한 소득 양극화 현상이 심해지면서 고가의 아파트와 중저가 아파트 등 주거지로 사람을 나누는 ‘부동산 계급’ 현상이 두드러졌고, 이로 인해 ‘휴거’ ‘빌거’ 등의 신조어가 만들어졌다. ‘휴거’는 ‘휴먼시아 거지’의 줄임말로 임대아파트 거주자를 비하하는 뜻을 담고 있다. ‘빌거’는 ‘빌라 거지’의 줄임말이다. 빌라 거주자를 비하하는 단어다. 일부 어른들이 물질을 기준으로 아이들의 차별을 조장하고 있어 사회적 문제가 되고 있다. 이에 부모와 학생들에게 거주 정보는 매우 민감한 사항이다. 그런데 서울 마포구의 한 초등학교에서 신입생 반 배정표를 홈페이지에 게재하면서 일부 신입생의 이름 옆에 아파트 명을 표기해 논란이 되고 있다.⁷⁶⁾

일부 학부모는 학생 간 차별을 고의로 조장하기도 한다. 자녀가 임대아파트에 사는 학생과 짝궁이 되면 학교에 전화를 걸어 “전학을 가겠다”고 항의하는 식이다. 임대아파트 주민을 차별하는 근거는 구체적이지 않지만 맞벌이 부부 때문에 돌봄을 제대로 받지 못하는 학생은 어긋나게 될 가능성이 높다는 편견 때문인 것으로 보인다.⁷⁷⁾

이러한 차별과 편견은 물질주의적 가치관에 기인하는 것으로, 소득을 기준으로 사람을 판단하여, 지역사회에 영구임대아파트 주민을 기피하거나 비하하는 현상을 낳는다. 한국의 물질주의적 가치관은 다른 사회보다 더 강하다는 조사결과를 소개하면 다음과 같다.

2011년 갤럽 조사에 따르면 한국인을 불행하게 만드는 요인 중 돈이 1위에 올랐으며, 한국인이 느끼는 물질주의적 가치관 수준은 미국에 비해서 3배, 일본에 비해서 2배에 이른다고 보고되고 있다. 더구나 2013년 고교생 남녀 2,000명을 조사한 결과 10명 중 4명이 ‘10억이 생긴다면 잘못을 하고 1년 정도 감옥에 가도 좋다’는 결과가 나오고 있는데, 이는 우리나라에서 물질주의적 가치관은 상당 수준 사회에 팽배해 있다는 것을 보여주고 있다 (조선일보, 2011. 1. 1.; 한국경제, 2013. 1. 7. - 정의준·유승호, 2018: 90 재인용).

76) <http://news.kmib.co.kr/article/view.asp?arcid=0013081663&code=61121111&cp=nv> (2019. 7. 19 인출)

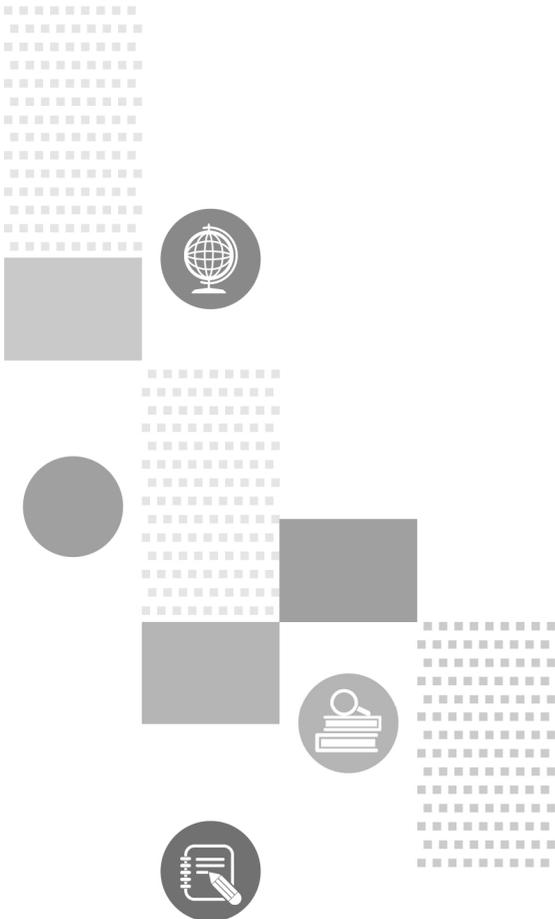
77) <https://www.insight.co.kr/news/237389> (2019. 7. 19 인출)

우리 사회에서는 급속한 산업화 과정에서 경제적 성장은 이루었으나 삶의 질 면에서는 뒤떨어진다는 자성의 목소리가 높다. 사회 계층 간 격차의 심화, 양극화 등의 추세로 인해 물질주의적 가치관이 확산되고 있다. 또한 소비를 통해 자신의 정체성을 드러내려는 풍조는 물질주의적 가치를 강화시킨다. 물질주의적 가치관의 극복, 성장 일변도가 아닌 포용, 웰빙에 대한 관심이 높아지고 있다. 사회 격차 해소, 양극화의 극복, 사회 안전망 구축 등을 통해 물질주의적 가치관의 극복과 소득에 따른 차별 반대, 빈곤층 이하 인식 극복 등은 우리 사회의 과제이다. 사실상 지역사회의 차별적 문화 및 인식을 개선하기 위해서는 교육만으로는 충분하지 않다. 계층화가 지역분리 경향을 띠고 있고, 주거 공간의 계층별 분리현상은 빈곤의 대물림을 거주지 대물림으로 연결시키고 있다. 분리와 차별에 대한 경계가 엄격하지 않고 일견 무분별하게 조장되기도 하는 상황은 물질주의적 가치관에 기인하는 것으로 보인다. 소득을 기준으로 사람을 판단하고 취약계층에 대한 비하와 기피를 경계하지 않는 현상을 극복하기 위한 노력이 절실하게 요청되는 바이다.

_05

결론 및 제언

1. 포용적 교육의 실태 및 수준
2. 포용적 교육의 주요 성과
3. 포용적 교육을 위한 주요 과제
4. 정책 개선을 위한 제언



05

결론 및 제언

이 연구에서는 한국 교육의 포용성 실태 및 수준을 분석하고, 포용적 교육을 위하여 정책적으로 필요한 개선이 무엇인지를 고찰하고자 하였다. 이론적 논의 및 개념 정의 등을 통해 분석의 틀과 연구의 관점을 정립하였고, 가용한 데이터를 활용하여 한국 교육의 포용성 실태 및 수준을 분석하였으며, 포용적 교육의 요소별 검토를 통해 정책적 성과와 과제를 도출하였다.

1

포용적 교육의 실태 및 수준

한국 교육의 포용성 실태 및 수준은 1) 취약계층 아동 및 청소년 현황, 2) 포용적 교육 현황 등으로 나누어 고찰되었다. 전자는 빈곤층 아동·청소년, 장애 아동·청소년, 이주 배경 아동·청소년 등을 중심으로 살펴보고, 후자는 교육의 접근, 교육의 참여, 교육 성취 등으로 나누어 취학률, 학업중단률, 졸업 및 취업률, 학업성취도 등을 중심으로 고찰되었다.

먼저, 취약계층 아동 및 청소년 현황을 보면, 빈곤층 아동 및 청소년의 비율은 줄어들고 있으나 특수교육대상자, 다문화 학생 등과 같은 취약계층 아동·청소년의 규모는 늘어나고 있다. 아동빈곤율 사례에서 알 수 있듯이 어떤 기준에 따라 지원 대상을 선정할 것인가에 대해서도 논란이 적지 않기 때문에 명확한 규모 파악이 쉽지 않은 것도 사실이다. 특수교육대상자의 경우, 특수교육을 지원하는 또는 희망하는 사람들의 전체적인 규모가 파악되지 않고 특수교육대상자로서의 의뢰에 대해서도 부정적인 의견을 가진 교사와 부모

들이 존재하고 있어 특수한 교육적 요구를 가진 아동·청소년의 실제 규모 파악이 어렵다. 교육에 접근 기회를 가진 취약계층 아동·청소년 중심으로 규모가 파악되는 것이 현실이다. 교육의 기회를 가지지 못한 학교 밖 취약계층 아동·청소년의 규모⁷⁸⁾에 대해서는 정확히 파악하기 어렵다고 하겠다. 배제의 위험이 높은 아동·청소년을 적극적으로 파악하여 교육의 기회를 제공하려는 적극적 정책적 노력이 필요하다. 아울러 잘 알려져 있는 취약계층 이외에 교육적 배제의 위험이 높은, 숨겨진 취약계층에 대한 관심이 요청된다. 학령기 미혼모, 건강 장애 아동·청소년 등이 대표적이다.

다음으로, 한국 교육의 포용성 수준은 높은 취학률, 낮은 학업중단률, 높은 학업성취 등이 시사하고 있듯이 전체적으로 높다고 할 수 있다. 그러나 높은 취학률에도 불구하고 여전히 미취학 아동·청소년이 존재하고 있다. 급격하게 감소하던 미취학자의 수가 최근 3년간 조금씩 증가하고 있기도 하고, 이주배경 아동·청소년이나 장애 아동·청소년들의 미취학 문제가 해결되지 않고 있다.⁷⁹⁾ 학업중단학생의 비율 또한 줄지 않고 있고, 취약계층 아동·청소년의 학업중단율은 일반 학생보다 높다. 학업중단을 줄이고 교육에의 참여를 높이기 위해서는 학교 소속감 등을 높이려는 노력이 필요하다. 여러 연구결과에 의하면, 부모의 교육 지지도를 높이거나 지역사회 지원 등이 학생의 소속감을 높이고 높은 소속감은 학생의 학업중단을 낮추고 적극적인 참여를 높여 학업성취도 향상에 기여할 것으로 보인다. 취약계층 학생은 졸업, 진학 및 취업 등에 있어서도 낮은 성취를 보이고, 학업성취도에 있어서도 그러하다. 최근에 들어 이러한 격차는 심화되는 경향을 보이고 있다. 교사의 기대나 성취압력이 미치는 영향이 확인되는 만큼 학교에서의 지원과 노력이 요청된다. 이주배경 학생을 지원하기 위한 정책의 효과성이 어느 정도 확인되고 있기도 하다.

마지막으로, 포용적 교육의 대상을 파악하고 포용적 교육의 실태 및 수준을 검토하기 위해서는 관련 데이터의 수집이 중요하다. 교육기회에의 접근에서 참여, 성취에 이르기까지 다양한 데이터 수집이 요청된다. 특히 미취학자의 규모와 미취학 사유 등에 대한 데이터가 부족하다. 학령인구-취학자 등의 데이터를 활용하여 추정하는 정도에 그치고 있다.

78) 학교 밖 청소년의 규모는 약 57만 명(574,669명)으로 추산된다. 초·중·고 학령기간에 속하는 9~17세까지의 청소년은 약 27만 명이며 고등학교 졸업 이후의 기간에 속하는 18~24세까지의 청소년이 약 30만 명이다(백혜정, 송미경, 2015).

79) 특히 장애 아동·청소년 중에서 약 10% 정도가 취학하지 않고 있는데, 특수교육 대상자 중 취학유예 경험에 있는 학생은 28.6%로 더 높다.

배제와 차별, 소외의 가능성이 높은 만큼 데이터 수집의 어려움도 크다. 취약계층 대상의 다양한 실태조사가 이루어지고 있지만 조사 과정의 어려움과 함께 분석 상의 한계도 있다. 비교 대상이 되는 일반학생 데이터가 부족한 것도 문제이다. 대안학교 이든 정규 학교이든 교육에 참여하고 있는 취약계층 학생을 대상으로 하는 조사⁸⁰⁾가 대부분이고, 미취학 또는 학업중단자⁸¹⁾를 대상으로 하는 조사는 거의 없거나 있다고 하더라도 조사 수행 및 분석의 문제가 적지 않다. 비교 가능하고, 믿을 수 있는 조사 및 통계자료의 수집 및 분석을 위한 정책적 노력이 요청된다.

2 포용적 교육의 주요 성과

● 포용적 교육을 위한 주요 정책

전문가 델파이 조사 자료를 분석한 결과, 1) 의무교육 및 무상교육 정책, 2) 평생교육 정책, 3) 교육복지 정책, 4) 세계시민교육 및 민주시민교육 관련 교육 사업, 5) 취약계층 지원 정책 등이 포용적 교육을 위한 대표적 정책으로 제시되었다.

첫째, 의무교육이나 무상교육 정책을 통해 교육의 기회를 확대, 보장하였고, 무상급식이나 반값등록금 정책 등을 통해 경제적 어려움으로 인한 교육기회 배제의 위험을 감소시키고자 한 것으로 평가되었다. 동등한 교육기회를 누릴 수 있도록 지원하는 정책으로서 특히 취약계층의 교육 참여에 기여한 성과가 있었다고 하겠다.

둘째, 전문가들은 급속한 사회변화와 고령화에 따라 평생교육의 중요성이 부각되는 상황에서 성인기 또는 생애주기별 평생교육 강화 정책은 매우 중요한 것으로 인식하고 있다.

셋째, 교육복지 정책은 장애인 특수교육, 저소득층 등 취약계층의 교육기회 보장과 농산어촌 지역, 낙후된 도시지역, 과밀학교 지역 등 교육여건 개선, 학업중단, 학업 부적응 치유 등에 성과를 내고 있다.

80) 한국교육개발원에서 수행하고 있는 '탈북학생 종단조사', 한국청소년정책연구원이 수행하고 있는 '다문화청소년 패널조사' 등이 대표적이다.

81) 한국청소년정책연구원에서 수행하고 있는 '학업중단청소년 패널조사'가 대표적이다. 조사규모가 작고, 패널 유지율도 낮은 편이다.

넷째, 인권교육, 시민성교육, 통일교육, 장애인식개선교육, 평화교육, 환경 교육 등을 내용을 하는 세계시민교육이나 민주시민교육 관련 사업들은 학생의 선택권 보장, 타인 이해 및 공동체 의식 함양 등에 기여함으로써 포용적 교육의 실현에 기여할 수 있다.

다섯째, 물리적 환경 개선을 비롯한 소외계층에 대한 교육적 지원을 집중적으로 실시하는 정책은 모든 학생의 출발점을 같게 하고, 맞춤형 집중지원 등을 통해 궁극적으로는 격차를 줄이는데 기여한다. 지원의 대상을 학교 안의 학생에서 학교 밖 아동·청소년으로 확대하고, 취약계층 중심의 지원을 모든 학생 및 시민으로 확대할 필요가 있다. 혁신학교나 자유학기제 등과 같은 정책은 학습자의 자발성, 주체성을 강조하고 학생의 자발적 학습 참여를 확대함으로써 창의성, 혁신성, 공동체성 등이 함양될 수 있다. 이들 정책은 궁극적으로 개별화 교육정책 또는 개별화 맞춤 포용정책으로 확대될 필요가 있다.

포용적 교육정책의 주요 성과를 1) 법적 근거, 2) 거버넌스와 재정, 3) 교육과정, 4) 교원 및 지원인력, 5) 인프라(시설), 6) 규범과 신념 등과 같은 요소들(elements)을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

● 포용적 교육의 법적 근거 마련

첫째, 법적 근거 마련과 관련해서는 포용적 교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는지, 모든 사람의 교육 참여를 보장하고 있는지, 특히 지방 차원에서 포용적 교육을 보장하는 법적 근거가 마련되어 있는지, 법규정이 실제 교육에 반영되고 있는지 등을 주요 검토 사항으로 하였다.

우리나라에서는 주요 관련 법령에 포용적 교육을 분명하게 선언하고 있다. 헌법과 교육기본법 등을 통해 모든 국민의 평생에 걸친 교육받을 권리가 분명하게 선언되고 있을 뿐만 아니라 교육을 의무로서 분명하게 규정하고 있고, 의무의 실효성을 담보하기 위해 무상교육 제공을 명시하고 있다. 법령 상 초등교육과 3년의 중등교육이 무상 의무교육으로 되어 있다. 최근에는 유아교육과 고등학교 교육까지를 무상화하려는 노력이 추진 중에 있다. 특수교육 대상자의 경우, 일반학생 보다 의무 교육 및 무상교육의 기간을 넓게 규정함으로써 포용적 교육의 원칙을 분명히 하고 있다. 또한 교육기본법 제4조에서는 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건에 따른 교육에서의 차별을 금지하고 있다. 이는 경제적 빈곤, 성별, 신체적 조건(장애), 종교 및 신념(이주배경) 등에

따른 차별을 분명하게 금지함으로써 포용적 교육의 목적을 분명하게 선언하고 있다. 헌법이나 교육기본법 등을 통한 포용적 교육에 대한 포괄적 선언과 함께 빈곤, 장애, 이주배경, 성차 등으로 인한 차별을 없애고 사회적 취약계층의 교육적 어려움을 지원하기 위한 법적 근거를 마련하고 있다.

● 기본계획 수립 및 거버넌스 체제 구축

둘째, 거버넌스 및 재정과 관련해서는 정책 실행력이 확보되고 있는지, 모니터링 및 평가 등의 책무성 기제가 마련되어 있는지, 교육 이외 분야와의 연계 협력은 잘 이루어지고 있는지, 취약계층의 정책 참여는 이루어지고 있는지, 포용적 교육을 위한 추가 재정은 안정적으로 확보되고 합리적으로 편성되어 있는지 등이 주요 검토사항이다.

포용적 교육 정책을 실행하기 위하여 관련 기본계획이 주기적으로 수립되고, 이를 추진하기 위한 거버넌스 체제가 마련되어 있다. 교육복지 마스터플랜, 특수교육 5개년 발전계획, 다문화교육 지원계획, 양성평등정책 기본계획 등이 주기적으로 수립되고 있을 뿐만 아니라 이를 추진하기 위한 거버넌스 체제가 구축되어 있다. 대표적 빈곤층 청소년 지원 사업인 교육복지우선지원 사업은 초기부터 중앙에서 지역에 이르는 거버넌스 체제가 구상되었고, 현재 지역 중심의 거버넌스 체제가 활발하게 실행되고 있다. 기초자치단체 수준 또는 그 이하의 좁은 지역 단위의 협의체가 만들어져 중복 해소 및 연계 협력의 문제를 비교적 잘 조정하고 있다. 중앙 차원에서 전국 수준의 정책을 관할하는 조직이 구성되어 있을 뿐만 아니라 지방 차원에서 지역 수준의 정책을 협의하고 지원하는 체제가 마련되어 있다. 중앙 차원에서 지원과 연구를 전문적으로 수행하는 기구 또한 마련되어 있어 대상별 정책 추진을 위한 지원이 가능하다. 또한 관련 부처 간의 연계 협력을 위한 위원회 등도 구성, 운영되고 있다. 학교 부적응이나 학업 부진 등의 교육적 문제 중심으로 접근하면 대상의 중복이 현안이 된다. 교육적 문제를 가진 학생은 빈곤, 이주배경, 장애 등이 중복되는 경우가 많다. 지역 수준에서의 협의체가 잘 구성되어 있는 경우, 중복으로 인한 비효율의 문제, 보다 효과적인 지원 등의 문제를 보다 잘 해결할 수 있다.

정책 실행력 확보를 위해서는 거버넌스 체제의 구축과 함께 지속적인 모니터링 및 평가 기제를 통한 책무성 확보가 중요하다. 빈곤층 청소년 대상의 지원 정책은 일찌감치 정기적인 모니터링 및 평가 기제를 마련하였고, 최근에는 정책의 안정적 수행에 배경으로

시도교육청 등 정책 실행부서의 평가 부담을 완화하기 위한 노력을 기울이고 있다. 정책 대상 또는 정책 사업 참여자를 대상으로 하는 만족도 조사, 협의회를 통한 간접 방식, 체크리스트 등이 책무성 기제로 주요 활용되고 있다. 관련 통계 및 조사 자료의 수집, 분석을 통해 정책 성과를 가늠하려는 노력도 있다.

추가 재정의 확보는 포용적 교육정책의 실행을 위해 중요하다. 무상교육의 범위를 초·중·고등학교 교육에서 유아교육 및 고등학교 교육으로 확대하고 있다. 이는 경제적 곤란으로 인하여 교육 기회, 참여, 성취에 어려움을 겪지 않도록 지원하기 위함이다. 빈곤층 청소년을 지원하기 위한 교육비 지원, 교육급여이 법적 근거를 가지고 이루어지고 있다. 고교학비, 급식비, 방과후 수강권, 교육정보화 등을 지원하기 위해 교육비는 물론이고 학용품비, 다양한 학습자료 구입비 등의 교육급여를 위한 예산이 확보, 지급되고 있다. 이외에도 교육복지우선지원사업, 다문화 가족 정책 및 다문화교육 정책 관련 사업 예산이 확보, 집행되고 있고, 성평등을 위한 성인지예산서 및 결산서 작성이 법적으로 규정되어 있다.

● 포용성 원칙에 따른 교육과정 개발 및 운영

셋째, 포용적 교육과정의 개발을 위해서는 당사자들의 목소리를 반영하기 위한 노력, 포용성을 고려한 유연한 교육과정의 개발 노력이 필요하고, 교육과정 운영 과정에서는 포용적 교과서 개발 및 활용, 매체나 기술공학을 활용한 학습자 요구 반영 노력, 학습자 중심 교수의 지원 노력 등이 중요하다. 교육과정 개발 및 운영의 포용성 수준은 이러한 사항을 중심으로 분석, 논의되었다.

교육과정이 포용적 교육 원칙에 적절한가는 두 가지 측면에서 검토 가능하다. 하는 교육과정 이념과 성격, 추구하는 바에 포용적 교육 정신이 반영되어 있는가하는 것이고, 다른 하나는 교육과정 내용이나 수준, 교수-학습 활동 관련 자료 등이 모든 학습자가 접근하고 사용할 수 있을 만큼 적절하고 다양한가 하는 것이다. 2015 초·중등 교육과정 총론에서는 국가의 공통성과 함께 지역, 학교, 개인수준의 다양성을 동시에 추구한다는 것을 명시하고 있고, 모든 학생을 위한 교육기회 제공을 천명하고 있다. 학습 부진학생, 장애 학생, 영재, 귀국학생, 다문화 가정 학생 등이 충실한 학습경험을 누릴 수 있도록 지원해야 한다는 점, 특수학급 설치 운영 시, 학생의 장애특성 및 정도를 고려한 교육과정 조정,

운영 가능성을 분명히 하고 있다. 그런가하면 관련 교과용 도서와 교수학습 자료 개발, 평가 등에 대해 필요한 제반 사항의 국가적 수준의 지원, 교육청 수준의 지원을 명시하고 있다. 2015 국가수준의 교육과정에서는 그 기본방향과 원칙으로 포용성, 차별 금지, 반편견 등의 가치를 분명히 하고 있다. 성차별을 비롯한 모든 영역의 차별을 조장하는 내용을 제거하도록 하는 기준이 마련되어 있다. 교과용 도서개발을 위한 편찬 상의 유의점 및 검정기준 8가지 중에서 ‘성별, 종교 또는 사회적 신분에 의하여 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 생활의 모든 영역에 있어서 차별을 조장하는 내용이 있는지’ 검토하도록 명시하고 있다. 포용적 교육과정 개발 및 운영의 원칙을 천명하고 있다고 할 수 있다.

또한 범교과 학습 또는 교과를 통해 장애인, 이주민(다문화 가정), 여성 및 양성평등 등에 관련된 내용을 주요 학습주제로 다루고 있다. 주제를 다루는 관점의 적절성, 적은분량 등의 문제가 없는 것은 아니지만, 전체 학생을 대상으로 하는 다문화감수성 교육이나 성인권교육(양성평등교육) 등은 범교과 학습의 대표적인 사례라고 할 수 있다. 사회과나 도덕과 등에서는 다문화, 성평등을 주제로 하는 학습이 이루어진다. 이러한 교과에서의 학습에도 문제가 없지는 않지만 이를 통해 학생들의 포용성 수준을 제고하기 노력하고 있다고 할 수 있다.

교육과정 운영 과정 측면을 보면, 교과용 도서(교과서나 교재) 개발 시 지침, 기준 등을 마련하여 교과서 등이 포용적 원칙에 부합하도록 하는 한편, 학습자 특성에 맞는 교육과정의 조정 등을 가능하도록 하고 있으며, 다양한 도움 자료를 개발하여 제공하고 있다. 교과용 도서 등에 대한 모니터링을 주기적으로 실시하고 관련 정보를 제공하고 있다. 교과용 도서 수정보완 온라인 시스템이 그것이다. 이외에도 장애학생을 위한 지원 사이트(www.eduable.net)나 다문화교육포털(<https://nime.or.k>) 등을 통해 취약계층 학생들의 학습을 지원하고 있다.

● 전문 인력 및 지원 인력의 확충

넷째, 포용적 교육과정 운영은 이를 실행하는 교직원의 구성 및 역량과 관련이 깊다. 특히 교직원이 학생의 능력과 배경을 얼마나 이해하고 수용하는지, 교직원 간의 연계협력 수준, 학교 행정가의 포용적 교육에 대한 리더십, 포용적 교육 전문성 향상 노력, 교직원 구성이 얼마나 다양한 지 등이 중요하다. 이들 사항을 중심으로 우리나라 교육의 교육과

정 운영상의 포용성을 검토하였다.

취약계층 학생의 교육 참여, 교육성취를 위해서는 전문인력의 지원이 필요하다. 우리나라의 경우, 특수교사, 지역사회전문가(교육복지사), 다문화사회전문가 또는 다문화언어강사, 양성평등교육 전문가 등이 학교에 배치되어 활동하고 있다. 이외에도 특수교육 보조인력, 한국어교원 등도 배치되어 있다. 특수교육 보조인력은 유급 및 무급 모두 지속적으로 증가해 왔다. 취약계층 학습 지원에 충분하다고 할 수는 없지만 이들의 배치 및 활동을 통해 취약계층 아동 및 청소년의 교육 기회 보장을 위한 기본적 여건을 마련하였다고 할 수 있다.

포용적 교육과정은 포용적 교원 및 지원인력에 의해 그 실현가능성이 높아진다. 교원의 양성 과정에서는 물론이고 현직 교육 과정에서 다양한 프로그램을 통해 포용적 교육과정 운영에 필요한 지식과 가치, 태도 등에 대한 교육을 실시하고 있다. 전문교사 및 인력을 대상으로 하는 교육뿐만 아니라 전체 교원을 대상으로 하는 교육도 이루어지고 있다. 모든 일반 교원의 양성과정 중 교직소양 영역에 특수교육학 개론 과목을 포함하도록 하고 있고, 통합교육을 지원하기 위하여 일반교원의 특수교육 관련 연수를 정기적으로 실시하도록 규정하고 있다. 그리고 모든 교직원은 법정 의무교육의 일환으로 성 관련 교육을 연 1회 1시간 이상 받도록 되어 있다. 교육부 교원연수 계획에도 성희롱, 성폭력 관련 교육이 필수로 지정되어 있다. 다문화교육 역량 제고를 위하여 예비교사를 대상으로 교직과목에 다문화 교육 내용을 추가하도록 하였다. 빈곤문제나 빈곤층 청소년의 특성 등을 주제로 명시하지는 않았지만 예비교사들은 양성과정에서 교직과목(교육사회학, 교육심리학 등)을 통해 교육 불평등 등에 대한 지식과 태도를 학습할 것으로 기대된다. 교원 1인당 특수교육 관련 연수 시간도 증가하고 있다.

특수교사의 현직연수는 국립특수교육원과 시도교육청, 대학 부설 교육연수원 등을 통해 이루어지고 있다. 집합연수와 함께 원격연수 프로그램도 다수 개설, 운영 중에 있다. 다문화 교육 역량 제고를 위한 연수는 교원 유형별 특화 직무 연수가 이루어지도록 되어 있다. 한국어 교육 지원을 위한 한국어 교육과정, 다문화 학생의 특성을 고려한 진로지도 및 상담 관련 연수 프로그램이 주된 교육 내용이다. 초중등교육법 시행령 제54조에는 학습부진아 등의 학습능력 향상을 위한 연수에 대해 규정하고 있다. 이를 근거로 교육복지 우선지원사업 등의 취약계층 대상 지원사업에 참여하는 교원에 대한 연수가 이루어지고 있다.

포용적 교육 과정은 학교장의 리더십과 교원 및 지원 인력 간의 연계 협력 노력이 그 성패를 좌우한다. 학교장 개인, 정부 사업에의 참여 여부, 지역 특성 등에 따라 학교장의 리더십 및 협력 수준에 차이가 있는 것으로 보인다. 다수의 학교들이 양성평등 규정 또는 지침을 가지고 있는 것을 보면 학교장의 성평등 리더십이 높다고 할 수 있으나 지침의 개선 노력은 미진한 것으로 나타나 양성평등 학교문화와 양성평등 교육에 대한 관심은 높지 않은 것으로 짐작된다. 교육복지우선지원사업에 참여한 학교의 교장들은 포용적 교육에 대한 인식이 높은 편이다. 빈곤층 아동·청소년에 대한 이해, 학교와 지역사회 간의 연계 협력의 적극성, 전문인력의 여갈 등에 대한 안목이 형성된다. 학교 운영을 교육복지 관점에서 파악하는 안목이 형성되었다고 할 수 있다.

교원 및 지원인력 간에 연계 협력을 위한 노력이 경주되고 있다. 장애 아동·청소년의 통합교육을 위해 일반교원과 특수교원 간의 연계 협력이 중요하다. 조사결과, 교원들은 주요 협력 영역으로 생활지도, 행동문제, 교우 관계 등을 들고 있다. 특수교사들은 주로 학생의 학업수행수준, 배경정보, 행동특성, 동료학생과의 관계, 교수학습 방법 및 자료 등에 대한 정보를 제공하고 있다. 특수교육대상자들이 주로 특수학교나 일반학교의 특수학급에 배치되고 있어 일반교원의 장애학생과의 상호작용이 제한적이고 통합교육의 수준도 낮다. 빈곤층 아동·청소년 대상의 교육복지 사업의 경우, 전문인력을 교무실에 배치하여 일반 교사와 전문인력 간의 협력을 위한 상호작용 및 교류를 원활히 하려고 노력하였다.

● 취약계층 지원 시설 확충 및 학교 선택의 법적 근거 마련

다섯째, 포용적 교육의 가치와 목적에 대한 사회적 공감대가 형성될 때 포용적 교육은 실현 가능성이 높아진다. 공감대 형성의 정도는 학교의 포용적 교육 센터로서의 역할 여부, 학교 선택에 대한 제도적 보장 여부 등을 통해 가늠해 볼 수 있다. 아울러 취약계층의 교육 접근 및 참여를 위해서는 적절한 교육시설이 갖추어질 필요가 있다.

포용적 교육을 위해 필요한 시설을 갖추기 위해 노력하고 있다. 특수학교, 특수학급 등이 설치되어 장애 청소년의 교육접근 및 참여를 제고하기 위한 기반을 조성하였고, 이주 배경 학생의 교육 접근 및 참여를 보장하기 위해 다문화교육 정책학교, 한국어학급, 다문화 특별학급 등이 설치, 운영되고 있다. 그런가 하면 빈곤층 학생의 지원을 위한 교육복지실도 제한적으로 설치, 운영되고 있다. 교육복지실은 지역사회전문가가 상주하면서 빈

곤충 학생을 만나 그들의 학교 적응 및 학업 지원 등을 상담, 지원하는 공간이다. 취약계층 학생의 교육 참여를 보장하기 위하여 적절한 교육시설을 갖추기 위해 노력하고 있다. 우리나라 학교의 장애시설 설치율은 95%를 넘고, 장애학생 통학을 위한 지원도 다양하게 이루어지고 있으며, 원격수업시스템 이나 순회교육제도 등을 통한 학습지원도 이루어지고 있다. 양성평등 교육을 위해 화장실 환경을 개선하고, 탈의공간을 설치하는 등의 노력이 경주되고 있다. 탈의공간 설치는 보편적인 학생 인권 보장의 관점에서 포용적 교육의 실현을 위한 시설 확충으로 추진되고 있다.

취약계층 청소년의 학교선택권을 보장하려는 노력은 포용적 교육을 위한 중요한 기반이 된다. 장애 청소년의 경우, 법적으로 거주지 근거리 원칙에 따른 우선 배정이 보장되어 있다. 실질적 학교 선택 여부는 법적 보장만이 아닌 다른 요인들의 영향을 받지만 법적 근거는 마련되어 있다고 할 수 있다. 학교 선택이 실질적 문제가 되는 것은 고교 진학이나 대학 진학 단계이다. 고교 진학 단계에서는 자립형사립고등학교 진학과 관련하여 정원의 20%이상을 사회배려대상자로 하도록 규정하고 있고, 대학 진학 시에도 기회균형 선발 전형을 통해 취약계층의 학생이 학교 선택에 불리하지 않도록 하고 있다.

● 인식 개선을 위한 교육 실시

여섯째, 포용적 지역사회 문화, 취약계층 학부모의 활발한 학교 참여, 학생의 높은 포용성 수준 등은 포용적 교육 실현을 위한 기반이다. 포용적 교육가치에 대한 수용 또는 확산의 정도가 실질적 실현을 좌우할 것이다. 우리나라에서 포용적 교육의 가치 확산 정도를 가늠하고 해결해야 할 과제는 무엇인지 논의하고자 하였다.

포용적 교육 가치의 확산을 위하여 전문 기관, 비정부 기구, 민관협력 등을 통해 인식 개선 교육이 실시되고 있다. 국립특수교육원은 장애학생 학교폭력 방지 및 인권 보호를 위한 다양한 교육사업을 추진하고 있고, 시도교육청 산하 특수교육지원센터에 장애학생 인권 지원단을 구성하여 관련 모니터링 및 컨설팅을 하고 있다. 교육부와 민간기업, 비정부 기구 등이 업무협약을 맺고 장애인식 개선을 위한 장애이해교육을 실시할 계획을 수립하였다.

우리나라 국민의 포용성 수준은 전반적으로 낮은 것으로 보이지만 다문화 수용성 등 일부 지표는 변화를 보여주고 있다. 청소년 다문화 수용성 지수 분석결과를 보면, 2015

년 대비 2018년 지수가 높아지고 있고, 특히 고등학생의 지수 개선이 뚜렷하게 확인되었다. 청소년 대상 양성평등 실태조사 결과, 양성평등에 대한 청소년의 인식 수준이 성인세대 보다 높다. 성역할 고정관념이나 성역할 분리 등에 대한 지지가 낮게 나타난 것이다.

3 포용적 교육을 위한 주요 과제

전문가 델파이 조사 결과를 보면, 한국 교육의 포용성 수준은 그다지 높지 않다. 10점 만점 기준에 평균 5점에 불과하다는 것이 전문가들의 판단이다. 정확한 데이터에 근거한 것은 아니지만 대개 취학률이 교육의 포용성 수준을 대표한다고 생각하는 사람들에게는 다소 의아한 결과일 것이다. 주요 정책 전문가들은 우리나라 포용적 교육의 실태와 수준을 다음과 같이 진단하고 있다.

먼저 전문가들은 법적 근거 요소와 관련하여 교육권에 대한 차별이 존재하고, 특별한 요구를 지닌 학생에 대한 지원과 교육권 보장이 미흡하다고 지적하고 있다. 그렇기 때문에 그들에 대한 체계적인 지원이 이루어지지 못하고 사각지대에 놓여 있는 학생이 다수 존재하고 있다는 인식이다. 사실상 포용적 교육 개념의 모호성이 한몫을 하고 있다는 의견이다. 개념적 모호성으로 인하여 법적 근거를 명확히 하는 데에 어려움이 있고, 이는 다시 포용적 교육의 실행 상의 한계로 이어지게 된다. 정책과 실제의 간극을 메우고, 정책이 구체성을 갖기 위해서는 개념적 정의를 분명히 하고 선언적 의미를 벗어나 실행을 위한 구체성을 가진 법적 근거를 마련할 필요가 있다.

둘째, 거버넌스 및 재정 요소와 관련하여 전문가들은 무엇보다도 예산의 한정성을 문제로 지적하고 있다. 학습자의 수준과 요구, 조건 등을 고려한 다양한 교육을 디자인하여 추진하여야 계층, 성별, 출신, 지역 등에 따른 차별 없는 교육을 실시할 수 있기 때문에 이를 위해서는 지원 인력의 증원과 연구, 특히 관련 예산의 증액을 필요로 한다. 예산 부족의 문제와 함께 지원의 내용, 지원의 지역 간 차이도 중요한 문제로 지적한다. 지원이 주로 교육의 핵심 서비스보다 부가적 서비스에 치중하는 경향이 있고, 지역에 따라 지원의 수준과 내용에 차이가 있다. 이로 인하여 취약계층에 대한 효과적인 지원이 이루어지지 못하고 있다는 인식이다.

셋째, 교육과정 요소와 관련해서 전문가들은 우리나라 교육의 포용성 수준이 낮은 것은 학습자의 특성과 요구를 파악하여 반영하려는 노력이 부족하고, 여러 유형의 차별도 여전히 존재한 데에서 이유를 찾고 있다. 또한 여러 가지 요인으로 다른 학생들이 더불어 학습할 수 있는 문화가 조성되어 있지 않은 데에도 문제가 있다고 본다. 다른 학생들 간에 통합 교육이 부족하다는 것이다. 교육과정 상에서 배제와 차별에 관련된 내용을 수정하려는 노력이 경주된 것은 사실이나 여전히 미흡한 편이라는 인식이다.

넷째, 교원 및 지원인력의 전문성 부족이 포용적 교육의 수준을 높게 평가할 수 없는 주요 이유로 제시되고 있다. 교원들의 포용성 수준이 낮고, 이를 위한 연수나 전문성 개발 기회가 제대로 마련되어 있지 않은 상황이기 때문이다. 따라서 포용적 교육을 위한 교원들의 준비도는 낮은 편이다. 여기에 우리나라 교육의 포용성 수준이 낮은 이유가 있다는 것이다.

다섯째, 우리나라 교육의 포용성 수준이 낮은 것은 시설 및 인프라 요소 측면에서 제시하면 물리적 환경이 제대로 갖추어져 있지 않기 때문이다.

마지막으로 규범 및 신념 요소가 미치는 영향이 가장 크다는 것이 전문가 의견이다. 사회 전반에 걸쳐서 시민의식의 수준이 높지 않고, 포용적 교육에 대한 이해와 인식이 부족하다. 교육정책 결정자의 포용적 교육에 대한 인식과 실행 의지 또한 부족한 편이다. 배제와 차별에 대한 선입견이 여전히 있고, 포용의 가치와 다양성 증진에 대한 인식이 부족하다. 입시 위주의 교육이 여기에 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

한편, 유럽 연합(EU28) 소속 국가를 포함해 총 38개국이 참여하는 MIPeX⁸²⁾(이주통합정책지표) 2015에서는 노동시장 이동성, 가족상봉, 교육, 정치참여, 장기거주, 국적접근, 반차별 및 건강 등 8개 정책분야의 제도화 수준을 분석, 제공하고 있다. 전체 하위지표는 총 167개에 이르는데, 교육정책 분야의 4개 하위지표는 접근(Access), 요구의 충족(Targeting needs), 기회 제공(New opportunities), 문화교류 교육(Intercultural education for all) 등이다. 접근(Access) 지표의 경우, 모든 아이들이 법적상태에 관계 없이 모든 교육수준에 평등하게 접근할 수 있는지를 평가한다. 요구 충족(Targeting needs) 지표는 이주아동, 학부모 그리고 그들의 교사가 학교에서 특정한 요구사항을 처리할 수 있는 권리가 있는지에 해당한다. 즉 모든 수준의 의무교육 및 비의무적 교육 시

82) MIGRANT INTEGRATION POLICY INDEX(<http://www.mipex.eu/methodology>(2019.4.30.인출)의 내용을 발췌·정리

스텝 및 선택에 관한 조언, 안내 등의 접근성이 포함된다. 기회 제공(New opportunities) 지표는 모든 학생들이 이민자 언어, 다양한 교실, 학부모 참여와 같이 학교에 유입된 새로운 기회의 혜택을 누리는지에 관한 것이다. 문화교류 교육(Intercultural education for all) 지표는 모든 학생들과 교사들이 다양한 사회에서 함께 배우고 협력할 수 있는지에 관한 것이다.

모든 이민자 자녀들이 자국민 자녀들처럼 학교에서 성취하고 발전하도록 장려되고 있는지를 평가하는 조사라고 할 수 있다. 따라서 이주배경 아동·청소년의 교육기회 보장 등 교육정책 분야별 및 하위항목별 지표를 통해 국제비교가 가능하다. 교육분야 지표별 점수는 아래 표와 같다.

표 V-1 MIPEX 2015 교육정책 분야별 지표

| 구분 | Education | | | | |
|----------|-----------|--------|-----------------|-------------------|---------------------------------|
| | | Access | Targeting needs | New opportunities | Intercultural education for all |
| MIPEX 평균 | 40 | 37 | 51 | 26 | 45 |
| 한국 | 57 | 75 | 73 | 40 | 40 |

※ 출처: <http://www.mipex.eu/play/>에서 2019.4.29.인출

전체 참여국가 평균보다 우리나라는 이주자통합을 위한 교육정책의 제도화 수준이 높다. 세부 지표별로 보면, 특히 접근, 요구 충족 등의 지표값이 월등하게 높다. 다만, 기회 제공 지표는 참여국이나 우리나라 모두 지표값이 낮은 편인데, 우리나라의 경우, 참여국 평균보다는 높게 나타났다. 문화교류 교육 지표는 참여국 전체 평균 보다 낮다. 이는 전체 학생의 서로의 문화 정체성을 상호 존중하고 이해하는 교육적 노력이 부족하다는 것을 함의한다. 다음 그림은 교육 분야 4개 지표의 국가별 점수를 비교한 것이다.

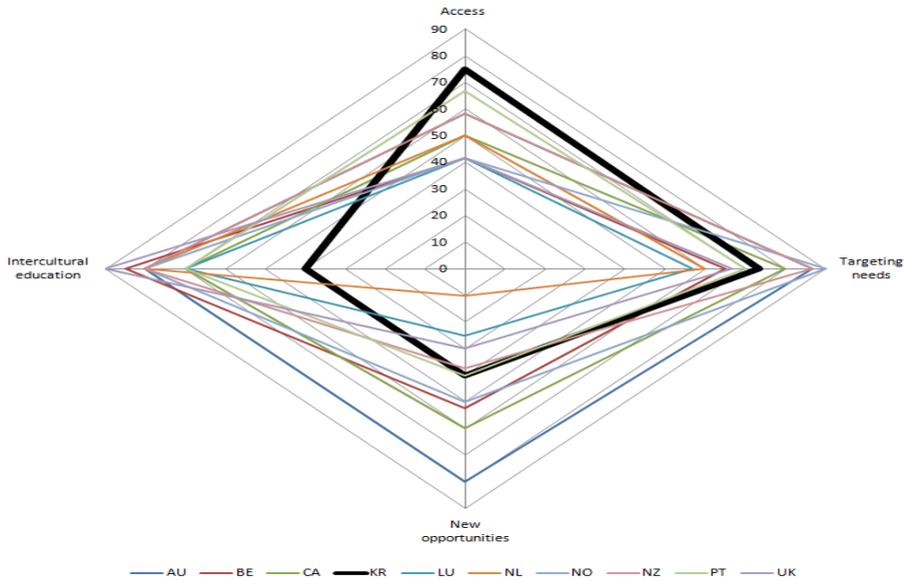


그림 V-1 MIPEX 2015 교육정책 4개 분야별 국가별 점수

전체 학생을 대상으로 하는 기회제공 및 문화교육 교육이 상대적으로 낮다는 것을 알 수 있다. 교육기회 제공의 측면은 다소 호의적인(slightly favourable) 반면 모든 학생들을 대상으로 한 다른 문화에 대한 교육은 비호의적(slightly unfavourable)인 것으로 나타났다. 특히 다른 문화 교육의 하위 세부지표를 살펴볼 때 정부가 지원하는 정보는 100, 다양성을 반영하기 위한 학교 커리큘럼 및 교사연수는 각각 50인 반면, 일상적인 학교생활에서 다양성을 반영한 커리큘럼 채택하는 정도는 상당히 바람직하지 않은 수준(0)으로 나타났다. 정부 중심의 정책지원은 마련되어 있으나 교육과정이나 교원의 준비도, 이를 일상적인 학교생활에 적용하는 정도는 아직 미흡하다는 것을 알 수 있다.

앞서 살펴보았듯이 포용적 교육 정책의 성과가 적지 않다. 그럼에도 불구하고 남겨진, 해결해야 할 과제도 많다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

● 법적 근거의 보완

대상별 검토 결과를 보면, 포용적 교육에 대한 분명한 법적 선언에도 불구하고 몇 가지 현안과 과제가 있다. 법적 선언이 의미를 가지는 것은 분명하지만 포용적 교육이 선언에 그치지 않고 실제 교육에 반영되어 실질적 성과를 거두기 위해서는 법적 보완이 필요하다.

첫째, 모든 사람의 교육 기회의 실질적 보장이 보다 분명하게, 관련 법령에 일관되게 규정되어야 한다. 교육적 배제와 소외, 차별의 위험이 높은 대상은 물론이고 모든 사람을 대상으로 하는 포용적 교육의 목적이 천명될 필요가 있다. 전통적으로 포용적 교육과 관련하여 장애, 빈곤, 이주배경, 성차 등에 따른 차별 금지, 장애 청소년, 빈곤층 청소년, 이주배경 청소년, 여성 등에 대한 적극적 지원이 강조되어 왔다. 대상을 특정하는 것은 일면 정책적으로 필요한 것이지만 포용적 교육의 목적을 제한하거나 대상화하는 문제가 있다. 포용적 교육의 문제가 ‘그들의 문제’가 아니라 ‘모두의 문제’로 인식되고 그것이 법적으로 분명하게 규정될 필요가 있다. 장애 청소년 대상의 특수교육과 관련하여 ‘통합교육’에 대한 법 규정이 이를 잘 보여주고 있다. 초중등교육법(제59조) 상 통합교육 관련 시책이 규정되어 있지만 우선적 고려를 명시적으로 언급하지 않음으로써 통합교육의 실체는 법적 규정에 미치지 못하는 현실이다. 이러한 법적 근거의 문제는 일반교육과 특수교육의 분리 등과 같은 거버넌스 상의 현안으로 연계되고 있다.

둘째, 포용적 교육의 목적이 달성되기 위해서는 중앙정부 차원의 정책 노력과 함께 지방 정부 차원의 노력이 중요하다. 최근 전국 13지역(경기도, 과천, 오산, 광주, 부산, 의왕, 전북, 충남, 대전, 인천동구, 인천 남동구, 안양, 수원 등) 난독증 관련 지방정부들의 조례 제정 사례, 교육복우선지원사업의 관리 및 운영을 위하여 지방 정부 차원의 조례나 규정을 마련한 것, 17개 시도교육청이 다문화 교육 진흥 조례를 일찌감치 마련한 것 등은 지방 정부 차원의 법 규정의 중요성을 시사한다. 그러나 전체적으로 지방 차원의 역할 및 정책적 노력을 위한 법적 근거는 상대적으로 미흡하다. 일부 교육청이 성교육 진흥 조례를 제정, 시행하고 있으나 성평등교육이나 포용적 교육을 직접적으로 명시한 자치 법규가 마련되어 있지 않다. 포용적 교육의 실질적 추진을 위하여 지방 정부 차원의 법적 근거가 보다 명시적이고 구체적으로 마련될 필요가 있다.

● 거버넌스 개편 및 재정 확충

포용적 교육을 위한 중앙 및 지방 차원의 거버넌스체제 구축 및 재정 확보의 성과와 함께 몇 가지 현안 및 과제가 남겨져 있다. 중앙은 물론이고 지역 수준의 협의체가 구성, 운영되어 중복 지원의 문제 해소, 연계 협력 노력 등은 매우 의미있는 성과라고 할 수 있다. 그러나 무상화 범위, 추가 재정 확보의 적정 수준에 대한 합의가 어렵고, 취약계층의 정책 참여의 한계를 어떻게 극복할 것인가는 실질적 포용적 교육의 실현을 위한 중요한 쟁

점이다. 포용적 교육을 위한 거버넌스 체제 구축 및 재정과 관련한 현안 및 과제를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 일반자치와 교육자치, 일반교육과 특수교육의 분리, 칸막이 행정이 연계협력을 어렵게 한다. 특히 취약계층의 교육 지원 정책을 전체 교육 정책과 연동하여 추진하지 않고, 별도의 부서에서 분리된 정책으로 추진함으로써 포용적 교육이 특정 대상에 국한된 것이라는 인식을 갖게 만든다. 3장에서 논의하였듯이 정책 대상의 범위를 정의하는 것이 쉽지 않다. 사각지대에 놓여 있는 취약계층에 대한 지원을 어렵게 하거나 중복 지원으로 인한 부작용, 효과적인 지원의 한계 등의 문제가 초래되기도 한다. 행정 체계의 칸막이를 넘어서 보다 실질적인 연계 협력이 가능할 수 있어야 할 것이다. 전문적 행정 체제를 넘어서 이를 조정할 수 있는 조직이나 기구의 중요성을 실감하는 시대이다.

둘째, 정책 실행의 성과를 모니터링하기 위해서는 관련 자료의 지속적인 수집 및 분석이 필요하다. 직접적인 평가가 주는 부담을 완화하기 위해서도 그렇고, 모니터링 결과의 피드백을 통한 정책 개선을 위해서도 그러하다. 정책 초기 단계에서 필요한 강력한 직접 평가가 주는 부담을 완화하되, 지속적인 모니터링을 통한 정책 개선이 가능하여야 할 것이다. 정책 관계자를 대상으로 하는 만족도 및 수요 조사, 관련 통계 및 조사 자료의 수집, 분석이 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

셋째, 참여적 정책 실행을 위해서는 정책 대상자의 정책 수립 및 집행에의 참여가 보장되어야 한다. 취약계층의 경우, 여러 가지 이유로 인하여 정책에의 직접적인 참여가 어려웠다. 시민단체나 전문가에 의한 간접적 방식에 의한 참여가 일반적이었다고 할 수 있다. 그러나 당사자의 직접 참여를 보장함으로써 실질적인 포용적 교육의 실현을 위한 의견 청취가 필요하다. 직접 참여를 보장하기 위한 다각도의 방안 마련 노력이 요청된다.

● 취약계층의 교육과정 개발·운영 참여 확대

교육과정 총론 및 각론을 통해 포용적 교육과정 개발 및 운영의 원칙을 천명하고 있고, 범교과 또는 교과 학습을 통해 포용의 문제를 직접적인 학습 주제로 삼고 있으며, 교육과정 운영 상에 사용되는 교과서 등이 차별적이거나 배제의 문제를 갖지 않도록 점검하고 있다. 이러한 성과에도 불구하고 포용적 교육과정 개발 및 운영 상에 몇 가지 해결해야 할 과제가 있다.

첫째, 교육과정 개발과정에 관련 취약계층이 참여하는 것은 다소 제한적이다. 실제 이

들의 목소리는 국가인권위원회나 관련 시민단체가 대변하는 경우가 많고, 이외에 관련 전문가들의 활동을 통해 간접적으로 의견을 반영하고 있다고 할 수 있다. 정책연구 수행 시에 특수교육 관련 전문가가 참여하거나 장애 관련 단체 등의 의견이 개진되는 경우가 있지만 실제 의견이 얼마나 반영되었는지는 확인하기 어렵다. 보다 적극적으로 취약계층의 참여를 보장하기 위한 노력이 요청된다.

둘째, 범교과 및 교과에서 다양성 및 포용성의 주제는 세부적인 내용이나 분량이 제한적이다. 학교 단계를 막론하고 교과교육에서 장애인 포용교육을 다루는 부분이 거의 없고, 고교 선택과정의 진로선택교과에서 사회적 소수자에 대해 직접 언급하는 정도이다. 일부 교과에서 사회 불평등 관련 내용이 비중있게 다루어지고 있지만 성불평등에 대해서는 언급하지 않고 있다. 효율적인 통합교육을 위한 교육과정 운영 상의 적극적인 노력이 필요해 보인다. 이를 위한 특수교사의 학교 교육과정위원회 참여 등이 중요하다는 의견이 개진되었다.

셋째, 교육과정 운영 과정에서 취약계층에 대한 이미지나 차별적 관념이 해소되지 않고 있다. 교과서 등의 학습 자료에서 긍정적이고 포용적인 이미지로 장애인을 묘사하고 있지만 여전히 개선의 여지가 있다. 예컨대, 다양한 장애인이 존재함에도 신체장애인 위주로 묘사되고 있다. 여성에 대한 제한적인 이미지화를 벗어나 주체로서의 다양한 모습이 적극적으로 다루어지고 있지만 여전히 교과서 내에 성차별적 요소가 존재한다. 성별에 따른 고정관념이 여전히 있고, 주변적 인물로만 다뤄지는 경향이 있다.

넷째, 취약계층 학생의 학습 지원을 위하여 다양한 학습 자료 개발이 이루어지고 있지만 여전히 필요한 자료의 개발 및 보급이 제한적이다. 장애 청소년의 경우, 교육과정 적용이 어려운 경우도 많고, 교육과정 조정 및 운영을 지원하기 위해 개발된 자료의 활용이 어려운 경우도 많다. 공급체계의 개선, 활용 연수 등이 요청된다. 디지털 교과서에의 접근성을 높이려는 노력도 필요하고, 개발된 자료의 활용도를 높이기 위해서는 보편적 설계 원리를 반영하려는 노력도 중요하다. 취약계층 학생의 학습에 대한 체계적인 지원은 향후 전체 학생의 학습 지원에 긍정적 영향을 미칠 것으로 생각된다. 학습자 중심의 학습자 특성을 고려한 교육과정 운영을 가능하게 할 것으로 전망된다.

● 교원 및 지원인력의 확충 및 전문성 신장

취약계층 아동 및 청소년의 교육 권리 보장을 위하여 관련 전문인력 및 지원인력을 충원, 배치하는 한편, 이들의 양성 및 연수는 물론이고 일반 전체 교원, 예비교원을 대상으로 하는 교육 및 연수 프로그램이 마련되어 운영되고 있다. 이러한 교육 및 연수를 통해 포용적 교육과정 운영을 위한 교원들의 준비도를 향상시키려고 노력하고 있다. 학교 간에 또 개인 간에 리더십과 협력 수준의 차이는 있지만 포용적 교육에 대한 학교장의 인식이 개선되고 있고, 교원 및 전문인력 간의 협력을 위한 노력도 개선되고 있다. 이러한 성과에도 불구하고 해결되어야 하는 몇 가지 과제가 있다.

첫째, 포용적 교육을 위한 교직원의 준비도 향상을 위한 교육 및 연수 과정이 양적 질적으로 개선되어야 한다. 교원의 양성과정은 교과지식 중심에서 벗어나 학습자의 이해, 학습자에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 지역사회와의 연계 협력, 교육과정 재구성 역할을 함양할 수 있도록 개편되어야 한다. 교직원의 포용적 교육 실천을 위해 실효성 있는 현직교육이 제공되어야 한다. 특수교육의 경우, 교원 1인당 특수교육 관련 연수시간이 증가하고 있지만, 주로 통합학급 담당교원들이 연수에 참여하는 경향이 있다. 전체 유치중등교원 중 약 10% 정도의 교원만이 연수 과정을 이수하고 있다는 조사결과가 이를 말해 주고 있다. 특수교사의 연수 참여율도 낮은 편이고, 참여 연수시간도 길지 않다. 짧은 시간의 연수를 비교적 많지 않은 교원이 받고 있는 상황이라 할 수 있다. 부족한 연수 및 교육은 교직원들의 포용적 교육에의 준비도에 문제를 가져온다. 교사들의 양성평등 의식, 성인지 감수성이 낮고, 이는 양성평등 교육이 성교육이나 성폭력 교육에 치중해 있는 것과 무관하지 않다. 교사 양성단계에서부터 포괄적인 양성평등교육이 강화되어야 한다. 일반교원이 특수교육대상자 교육을 자신의 문제로 인식하지 않는다는 연구 결과도 포용적 교육에의 준비도를 짐작하게 한다.

둘째, 전문인력 및 지원인력이 확충되고 이들에 대한 처우 개선 등이 요청된다. 특수교육 보조인력은 꾸준히 증가해 왔으나 1인당 특수교육대상자 수는 감소해 왔고, 학급당 특수교육 보조인력 수는 크게 증가하지 않았다. 향후 장애 아동·청소년의 비율 증가가 필요한 상황임을 고려하면 특수교사를 비롯한 지원인력의 확충이 필요하다. 이주배경 아동·청소년의 규모가 늘어나는 추세를 고려할 때 다문화사회전문가, 다문화언어 강사 등의 확충 또한 필요할 것으로 보인다. 다만 이들의 역할 및 그에 따르는 전문성이 무엇인지에

대한 논의가 선행될 필요가 있다. 초중등교원 중 여성교원의 비율은 지속적으로 높아져 교육단계에 따라 높은 여성교원 비율이 문제로 지적되기도 하지만 고등교육 단계에서 여성교원의 비율은 여전히 낮고, 여성교원의 비율이 매우 낮은 전공계열도 있다. 또한 여성 관리자 또는 행정가 비율을 높이기 위한 노력과 지원이 필요하다. 교원과의 원활한 의사소통이나 협업을 위해서는 전문인력들의 지위나 고용안정성 등의 문제를 해결하려는 노력이 요청된다.

셋째, 교육이 실행되는 단위로서 학교의 중요성이 큰 만큼 학교장의 포용적 리더십을 강화하여야 한다. 학교장의 포용적 교육 리더십은 학교에서의 포용성을 높이는데 결정적이기 때문이다. 학교에서 교육은 교실 내 교과수업의 형태로만 이루어지는 것은 아니다. 일상적인 생활 속에서 학교 전반적으로 어떤 가치와 태도를 강조하는가에 학교장이 큰 영향력을 행사한다. 학교장이 빈곤층, 이주배경, 장애 학생에 대한 포용적 교육 지원은 물론이고 양성평등에 대해 일상적 실천을 강조하게 되면 교원과 학생은 자연스럽게 포용성을 배우게 될 것이다. 학교장의 관심과 의지가 양성평등 학교 문화 형성에 매우 중요하다. 학교장의 통합교육에 대한 인식 개선없이 교원의 인식 개선이 가능하지 않다. 나아가 교원 및 지원인력 간의 연계 협력이 피상적 수준을 넘어서 실질적이고 효과적인 협력으로 개선되는 기반이 될 것이다.

● 지역 협력센터로서의 학교 역할 재정립

취약계층 청소년의 교육접근, 교육참여를 보장하기 위하여 특수학교 및 학급을 설치하고, 별도의 공간을 마련하는 한편, 적절한 시설을 갖추기 위해 노력하고 있다. 또한 학교 선택권을 보장하기 위해 우선 배정의 원칙을 법적으로 규정하고 진학 시에 일정 비율을 취약계층을 위해 할당하는 제도를 시행하고 있기도 하다. 이러한 성과에도 불구하고 남겨진 몇 가지 과제가 있다. 과제 해결을 위한 방안 모색이 필요하다.

첫째, 학교가 포용적 교육을 위한 지역센터로서의 역할을 정립하고 수행하여야 한다. 학습의 어려움을 겪는 학생의 문제는 학습차원에 국한되지 않고 학생의 문화, 정서심리, 돌봄 등의 문제가 복합되어 있다. 따라서 지역사회의 네트워크 구축을 통해 통합적 지원을 하는 것이 효과적이다. 지역사회의 여러 기관들이 협력적 네트워크를 구축하여 취약계층 청소년의 성장과 발달을 통합적으로 지원할 수 있도록, 학교가 중심 센터로서의 역할

을 수행할 필요가 있다. 교육복지우선지원사업의 예를 보면 지역사회 기관과의 연계에 소극적이고 지역사회에 학교를 개방하는 것을 주저하는 학교 보다는 네트워크 구축에 적극적인 학교들이 실효성 있는 지원 성과를 보인다.

둘째, 학교선택권이 실질적으로 보장되기 위해서는 법적 근거 및 제도 정비 만으로는 충분하지 않고 학교 선택을 둘러싼 갈등 해소 및 인식 개선을 위한 지역사회의 노력이 요청된다. 특수학교 설립을 둘러싼 지역사회 내 갈등 대립, 선택하고자 하는 학교의 교육내용과 질 문제 등이 해결되지 않고는 실질적 학교 선택이 보장된다고 할 수 없다. 제도적 보장에도 불구하고 미충원이나 악용 사례가 발생하는 것도 이러한 문제와 무관하지 않을 것으로 생각된다. 학교 선택이 학생의 적응, 참여, 성취로 이어질 수 있도록 하는 노력이 필요하다.

● 차별적 문화 및 인식 개선

포용적 교육가치의 확산 정도가 포용적 교육 실현의 기반이자 지표인 것을 고려하면 우리나라 국민들의 포용성 인식 수준은 전반적으로 낮다. 이는 앞서 살펴본 포용적 교육을 위한 다양한 차원의 노력이 실질적 성과를 내고 궁극적으로 포용적 교육 실현을 위해서는 다음과 같은 과제의 해결이 중요하다.

무엇보다도 지역사회의 차별적인 문화를 변화시키고 인식을 개선하기 위한 노력과 방안 마련이 필요하다. 포용적 교육을 실현하기 위한 규범과 신념의 변화는 장애에 대한 이해와 공감, 이주배경 학생에 대한 다문화적 인식과 이해, 소득 격차 문제 해결을 위한 가치관의 변화, 빈곤층 비하 인식의 극복, 다양한 성별 격차 해소에 대한 사회적 공감대 형성 등을 위한 노력을 요청한다. 성별 격차의 해소에도 불구하고 학교 내에 여전히 팽배한 성 관련 혐오 현상을 극복하기 위한 적극적 대책 마련이 필요하다.

사실상 지역사회의 차별적 문화 및 인식을 개선하기 위해서는 교육만으로는 충분하지 않다. 계층화가 지역분리 경향을 띠고 있고, 주거 공간의 계층별 분리현상은 빈곤의 대물림을 거주지 대물림으로 연결시키고 있다. 분리와 차별에 대한 경계가 엄격하지 않고 일견 무분별하게 조장되기도 하는 상황은 물질주의적 가치관에 기인하는 것으로 보인다. 소득을 기준으로 사람을 판단하고 취약계층에 대한 비하와 기피를 경계하지 않는 현상을 극복하기 위한 노력이 절실하게 요청되는 바이다.

4 정책 개선을 위한 제언

지난 수십 년간 우리나라는 교육의 포용성을 높이기 위한 정책적 노력을 경주해 왔다. 그 결과 장애, 이주배경, 빈곤 등으로 인하여 불리한 처지에 있는 취약계층 아동·청소년을 지원하기 위한 법적 근거를 마련하였고 정책 추진을 위한 거버넌스 체제를 구축하였으며, 필요한 추가 재정을 확보하려고 노력해 왔다. 포용적 교육 과정을 개발하고 운영하기 위한 정책 또한 추진되었다. 포용적 교육과정 개발의 원칙과 기준을 천명하였고, 실제 사용되는 교과용 도서 및 자료의 포용성을 점검, 개선하기 위해 노력하였으며, 교육과정 운영을 담당하고 있는 교원을 대상으로 하는 다양한 교육 및 연수 프로그램을 개설, 운영하였다. 취약계층 청소년의 학교 선택을 법적으로 보장하는 한편, 시설 및 설비의 개선을 통해 교육에의 접근을 보장하고자 하였다. 포용적 교육을 지원하는 사회 전반의 인식을 개선하기 위한 노력도 민관에 걸쳐 이루어지고 있다.

이러한 정책적 노력과 성과에도 불구하고, 법과 제도의 개선, 정책 실행 주체의 리더십 강화, 취약계층의 정책 참여 확대, 교육 이외 분야와의 연계협력의 강화, 안정적 예산의 확보, 교육과정 개발 및 운영 상의 개혁, 나아가 학교 역할의 재정립, 학생 및 교직원의 포용성 인식 수준의 개선 등의 과제가 남아 있다. 이들 과제는 법 제도, 정책 수립 및 집행, 실제 교육과정, 인프라 및 시설, 규범 및 신념 등 여러 차원에 걸쳐 있고, 어찌 보면 교육 체제의 근본적 변혁을 필요로 하고 있다.

포용적 교육의 실현을 위해서는 무엇보다도 이를 취약계층의 문제로만 접근해서는 안 된다. 우리 사회의 지속가능한 발전을 위해 모두가 포용적 교육의 가치를 수용하여야 하고, 취약계층 청소년(학생)만을 대상으로 하는 정책에서 모두를 대상으로 하는 정책으로 전환되어야 한다. 나아가 분리되어 개별로 추진되어온 정책의 통합 및 조정이 필요하다. 중앙, 지방, 지역, 학교 중 어느 단위가 통합 지원에 적절하지에 대한 고민이 필요하다. 학교 단위 또는 지역 단위의 중요성과 성과에 대해서는 앞서 논의들에서 확인할 수 있다. 포용적 교육은 교육목적 및 내용, 방법 등을 결정하는 가치와 원리의 변화를 필요로 한다. 능력주의 또는 학력주의가 가지는 의의와 함께 이에 대한 비판적 시각을 필요로 한다. 교육의 목적, 교원과 학생, 교육내용과 방법 등에 대한 근본적 변화를 필요로 하는 지도 모른다.

포용적 교육은 모든 학생이 처한 상황과 조건, 특성과 요구를 반영한 동등한 양질의 교육 기회와 권리를 보장하고, 이를 통해 공동체의 지속가능한 발전 또한 보장하는 교육을 지향한다. 이는 기존의 공정성 및 형평성 교육을 계승한 것이며, 그 대상 및 가치와 지향을 확장한 것이다. 포용적 교육은 “누구도 소외(배제)되지 않고, 다양한 개인의 요구와 특성(차이)을 고려한 유연한 교육과정을 통해 성, 민족(인종), 경제력 등에 따라 차별받지 않고, 공동체의 지속가능한 발전과 웰빙에 기여할 수 있는 개인으로 성장할 수 있도록 하는 교육”이라고 정의될 수 있다. 포용적 교육은 취약계층 중심의 정책목표를 전체(누구나)로 확대하고, 교육의 접근, 참여를 넘어서 성취의 격차와 차별의 철폐를 강조한다.

포용적 교육은 그 자체로 교육의 지향점이자 핵심 가치이며, 나아가 포용국가 또는 포용사회 실현을 위한 기초, 기반, 바탕이다. 포용적 교육은 포용적 태도 형성 및 인식 개선에 기여함으로써 포용국가 실현을 위한 출발점이 된다. 교육은 사회통합을 위한 중요한 수단 중의 하나이기 때문에 포용국가 실현에 중요한 의미를 가진다고 할 수 있다. 포용국가가 삶의 질 개선, 지속가능한 발전 등을 목표로 한다면 교육을 통해 타인 이해, 공동체 의식, 지속가능한 사회에서 시민의 역할 인식 등을 함양할 수 있을 것이고, 나아가 경쟁이 아닌 협력을 위한 사회 구현에 기여하게 될 것이다. 교육은 사회경제적 약자가 배제되지 않고, 공정하고 평등한 교육기회를 보장받아 포용국가 실현에 기여할 수 있다.

포용국가 실현을 위한 시작이 되고, 기반 및 토대가 되는 포용적 교육은 사회인식의 변화, 다양한 이해관계자 및 유관기관 간의 협력을 필요로 한다. 사회전반이 함께 변화되어야 진정한 혁신이 이루어질 것이며, 특히 사회인식의 변화가 중요하다. 그렇기 때문에 다양한 이해관계자 및 유관기관 간의 협력이 필요하다. 지역사회와 민간의 협력, 정책 담당자, 교육자, 가정 및 지역 공동체, 학교 현장이 교류, 협력할 때, 포용적 교육의 목적을 달성할 수 있을 것이고, 포용적 교육은 포용국가실현의 기초를 마련하게 될 것이다.

참고문헌

- 감사원 (2018). 다문화가족정책 추진실태 감사보고서.
- 관계부처 합동 (2019). 문재인 정부 「포용국가 사회정책 추진계획(안)」.
- 경제인문사회연구회 (2018). 함께 잘사는 혁신적 포용국가 구상.
- 교육부 (2013). 사회적 배려대상자 제도 시도 공동 개선 방안” - 17개 시·도 교육청 합의를 통한 공동 개선안 마련. 보도자료.
- 교육부 (2015a). 2015 개정 교육과정에 따른 초등학교 1~2학년군 국정도서 편찬기관 공모 - 통합(바른 생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활), 국어 -.
- 교육부 (2015b). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1]
- 교육부 (2015c). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]
- 교육부 (2015d). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 43]
- 교육부 (2015e). 특수교육 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-81호(별책 1).
- 교육부 (2016). 2015 개정 교육과정 총론 해설 - 초등학교.
- 교육부 (2016. 3. 2). 2016년 초·중·고 교육비·교육급여 꼭 신청하세요!. 보도자료.
- 교육부 (2017. 2. 24). 관계부처 합동 『학교 내 학생 대상 성폭력 예방 대책』 발표. 보도자료
- 교육부 (2017.11.6.). 「남녀평등교육심의회규정」 일부개정령안 입법예고 - 심의사항 추가 및 위원 구성 정비를 통한 심의회 기능 강화 -. 보도자료.
- 교육부 (2018. 12. 11.). 2019년 교육부 업무보고. 보도자료.
- 교육부 보도자료 (2018. 12. 28.) “2017년 고등교육기관 졸업자 취업통계 조사결과 발표”.
- 교육부 (2018a). 제5차 특수교육발전 5개년 계획.
- 교육부 (2018b). 2018년 특수교육연차 보고서.
- 교육부 (2018c). 2018 특수교육통계.
- 교육부 (2018d). 2017 특수교육실태조사.
- 교육부 (2018e). 2019년 교원연수 중점 추진방향.
- 교육부 (2019.02.19.). “2022 국민의 삶이 달라집니다” 국민 전 생애 기본생활 보장. 보도자료

- 교육부 (2019. 3. 4.). 대폭 인상된 초·중·고 교육 급여·교육비 지금 신청하세요!. 보도자료.
- 교육부 (2019. 4. 9.). 당·정, 「고등학교 무상교육 실현 방안」 확정, 2019년 2학기 3학년부터 시작, 2021년 전면 시행. 보도자료.
- 교육부 (2019. 4. 19.). 교육부·민간기관·배우들이 함께 찾아가는 장애이해교육. 보도자료.
- 교육부 (2019a). 2019 특수교육통계.
- 교육부 (2019b). 2019년 다문화교육 지원계획.
- 교육부 (2019c). 포용적 국가 사회정책 추진계획(안).
- 교육부·교육과정평가원 (2016). 2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준.
- 교육부·한국교육개발원 (2018a). 2018 교육통계 분석자료집: 유·초·중등 교육통계편.
- 교육부·한국교육개발원 (2018.). 2018 교육통계연보.
- 교육부·한국교육개발원 (n.d). 「OECD 교육지표」.
- 교육부·경상남도교육청·국가평생교육진흥원·중앙다문화교육센터 (2018). 2018 한국어 교육과정의 이해 직무연수 기초과정.
- 교육부·국가평생교육진흥원·중앙다문화교육센터 (2019). 고등학교 1학년 통합사회 다문화 교수 학습 과정안. 2019 교육(누리)과정 연계 다문화교육 수업 도움자료.
- 구인회·박현선·정익중·김광혁 (2009). 빈곤과 아동발달의 관계에 대한 중단 분석. 한국사회복지학, 61(1), 57-79.
- 국가인권위원회 (2010). 여성에 대한 모든 형태의 여성차별철폐에 관한 협약과 여성차별철폐위원회. 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 (2019. 2. 27). 인권위, 2018 초·중등교과서 모니터링 결과발표 및 토론회 개최- 모니터링 결과발표 및 인권 친화적 교과서를 위한 고려사항 등 제시 -. 보도자료.
- 김경애 (2013). 교육복지 전문역량 강화프로그램 I - 교육복지, 삶을 살리는 교육. 서울: 한국교육개발원.
- 김경애·류방란·노일경·박상옥·허준·정수정 (2014). 교육복지 전문역량 강화 프로그램 II - 사람을 성장시키는 지역. 서울: 한국교육개발원.
- 김석진·김정연·박중휘·박창언·백수진·송소현·전병운·정귀순·정운우·정은영·최상배 (2016). 2015 특수교육 교육과정 현장 안착 방안 연구. 충남: 국립특수교육원.
- 김선숙·박호준 (2019). 빈곤가구 아동에 대한 사회적 보호의 역할. 모든 영유아를 위한 양질의 보육 교육. UN SDG4.2 연합학술대회 자료집, 125-141.
- 김아미·남미자·민윤·박진아·이신애·이정연 (2018). 학교 안 혐오 현상과 교육의 과제. 경기: 경기도교육연구원

- 김효주·조선주·이택면·김영숙·박수범·장윤선·김도연·김병권·김해람 (2018a). 「2017 회계연도 성인지결산서」 종합분석 연구. 서울: 여성가족부
- 김효주·조선주·이택면·김영숙·박수범·장윤선·김도연·김병권·김해람 (2018b). 「2019 성인지예산서」 종합분석 연구. 서울: 여성가족부.
- 남호엽(2010). 초등학교 교육과정에서 여성 이미지의 재현과 의미 구성의 전략: 사회과교과서를 사례로. *사회과교육*, 49(1), 115-127.
- 노대명·최병두·조명래·류정순 (2006). 새로운 도시빈곤으로서 근로빈곤층의 발생과 대책. *한국지역지리학회지*, 12(6), 671-692
- 대통령직속 정책기획위원회 관계부처 합동 (2018). 국민의 삶을 바꾸는 포용과 혁신의 사회정책. 미간행물.
- 대한민국 정책브리핑(2018.12.21). 교육분야 성희롱 성폭력 근절대책 브리핑. 보도자료.
- 류방란·이광현·이기준·이은미·현대호 (2010a). 교육복지 지수 개발 및 DB 구축 방안연구. 교육과학기술부 정책연구보고서.
- 류방란 (2010b). 더 이상 실패는 없다. -교육에서의 형평성을 위한 10가지 방도-, *교육정책 네트워크 세계교육정책 인포메이션 제4호*. 한국교육개발원.
- 류방란 (2011). 교육복지 지표 개발 모형 설계 및 지표 개발 - 초중등교육을 중심으로. *한국교육* 38(2), 81-107.
- 류방란·김경애·김성식·이윤미·정연순 (2013). 교육공동체를 지향하는 교육복지의 발전과제. 서울: 한국교육개발원.
- 류방란·김성식(2007). 교육격차: 가정배경과 학교교육의 영향력 분석. 서울: 한국교육개발원.
- 마경희·황정임·김은지·강민정·최윤정·문희영 (2017). 제2차 양성평등기본계획 수립을 위한 연구. 서울: 여성가족부.
- 박경호·김지수·김창환·남궁지영·백승주·양희준·김성식·김위정·하봉운·한금영 (2017). 교육격차 실태 종합 분석. 충북: 한국교육개발원
- 박남기·박효원 (2018). 국공립대 여성교수 현황 분석 및 비율 확대 방안 탐색. *여성연구*, 100(1), 169-189.
- 박성호·김창환·임후남·길혜지·황정원·박종효·박환보·채재은·박미현·이혜연·김지연 (2016). 한국의 교육 지표·지수 개발연구(V): 교육의 질 지수 개발을 중심으로. 한국교육개발원.
- 박성호·김혜자·남신동·박근영·길혜지·장유진·황지원·김시진 (2018). 고등교육기관 신입생 조사 설계 연구: 신입생 설문조사(시범조사) 결과표. 충북: 한국교육개발원.
- 박승희(2003). 한국 장애학생 통합교육: 특수교육과 일반교육의 관계 재정립. 서울: 교육과학사.
- 박승희·진창원·이효정·허승준·김제린·김은주 (2012). 중학교 통합교육 심층 분석. 충남: 국립특

수교육원.

- 박승희·문주연·이성아·한경인 (2019). 서울 지역 사립초등학교의 특수교육요구 학생의 현황과 지원실태 및 교사의 통합교육 인식. *특수교육*, 18(1), 111-141.
- 박주호 외 (2015). 교육급여 적정성 방안 연구. *교육복지정책중점연구소*.
- 박형수·서병수 (2018). 모든 사람을 위한 포용적 성장 만들기. (사) 참누리 빈곤문제연구소. 2018년 빈곤없는 세상연구보고서. 1-13.
- 박혜준 (2010). 통합교육의 의미 다시 생각하기: 모든 이들을 위한 통합교육과 보편적 학습설계의 원리를 중심으로. *통합교육연구*, 5(2), 103-128.
- 박휴용 (2012). 비판적 다문화교육론. 경기: 이담북스.
- 법무부 (2017). 2017-2021 제3차 국가인권정책기본계획.
- 법무부 (2018). 제3차 외국인정책 기본계획.
- 서울특별시교육청 (2019a). 2018 교육복지우선지원 사업성과 보고서.
- 서울특별시교육청 (2019b). 2019년 다문화교육 지원 기본 계획.
- 손지영 (2011). 장애학생을 위한 보편적 학습 설계의 적용에 대한 온라인 학습 콘텐츠의 분석 연구: 에듀넷의 사이버가정학습을 중심으로. *특수교육재활과학연구*, 50(4), 39-63.
- 손지영·차현진·강성구 (2018). 장애학생 디지털교과서 제작 지침 및 활용 시나리오 연구: 보편적 학습설계(UDL) 지침을 기반으로. 충남: 국립특수교육원.
- 손희권 (2001). 지리적 여건을 고려한 중학교 의무교육의 순차적 실시는 헌법에 위반되는가?. *교육문제연구*, 14(1), 77-91.
- 송효준·김두섭·함승환 (2018). 지역사회에 이주민 밀집도가 이주배경 학생 및 비이주배경 학생의 학업성취도에 미치는 영향. *다문화교육연구*, 11(1), 133-150.
- 송효준·함승환 (2019). 다문화주의 정책은 이주민의 사회통합을 돕는가? 이주배경 청소년의 교육적 통합 양상 재검토. *사회과학연구*. 45(1), 127-149.
- 안병영·김인희 (2009). *교육복지정책론*. 서울: 다산출판사.
- 안상수·박성정·최운정·김금미 (2011). 성평등 실천 국민실태조사 및 장애요인 연구(III): 대학생활 영역을 중심으로. 서울: 한국여성정책연구원
- 안해정·서예원·윤종혁·김은영·임후남·박환보·최동주·김명진 (2016). 2030 지속가능개발목표(SDGs) 실천방안 연구 : 교육분야를 중심으로. 충북: 한국교육개발원.
- 안해정·서예원·김미숙·윤종혁·최정운·김철희·박환보·주인중·이섯별 (2018). 지속가능개발목표(SDGs) 달성을 위한 교육개발협력연구(II): 직업교육훈련(TVET) 실천 전략. 충북: 한국교육개발원.
- 양경은·함승환 (2014). 다문화정책의 사회통합 효과: 다문화교육정책이 이주배경 아동의 학교소속감에 미치는 영향을 중심으로. *한국사회정책*, 22(2), 9-31.

- 양경은·함승환 (2018). 이주배경에 따른 청소년의 학교 소속감 격차: 다문화정책에 대한 함의. *사회복지정책*, 45(1), 60-81.
- 여성가족부 (2010). 제1차 다문화가족지원정책 기본계획(2010-2012).
- 여성가족부 (2012). 2012년도 다문화가족정책 시행계획.
- 여성가족부 (2013). 2012년 전국 다문화가족 실태조사 연구.
- 여성가족부 (2015). 2015년 국민 다문화수용성 조사.
- 여성가족부 (2016). 2015년 전국다문화가족실태조사 분석.
- 여성가족부 (2017). 2017년도 다문화가족정책 시행계획.
- 여성가족부 (2018a). 2018년 국민 다문화수용성 조사.
- 여성가족부 (2018b). 2018년도 다문화가족정책 시행계획.
- 여성가족부 (2018c). 다문화가족 관련 연도별 통계.
- 여성가족부 (2018d). 제3차 다문화가족지원정책 기본계획(2018-2022).
- 여성가족부 (2018e). 2018-2022 제 2차 양성평등정책 기본계획.
- 여성가족부 (2019a). 2018년 전국다문화가족실태조사 분석.
- 여성가족부 (2019b). 2019년 가족사업안내(I).
- 여성가족부 (2019c). 2019년 다문화가족정책 시행계획(중앙부처).
- 여유진·김미곤·정은희·권지성·김광혁·김은지·조준용·황정미·이주미·정희선 (2016). 아동의 빈곤 예방을 위한 실태 연구. 세종: 보건복지부
- 여유진 (2008). 한국에서의 교육을 통한 사회이동 경향에 대한 연구. *보건사회연구* 28(2), 53-80.
- 오만석·이길상·정미량·모경환·차윤경·주미경·함승환 (2018). 글로벌 시대의 다문화 교육. 경기 : 한국학중앙연구원.
- 오승은·이정주·황은진·최시인·노승용 (2018). 우리나라 국민통합 수준 인식에 관한 연구. *다문화와 평화*, 12(3), 271-299.
- 우명숙 외 (2017). 맞춤형 교육급여 평가 연구. 교육복지정책중점연구소.
- 윤인진 (1996). 서울시의 사회계층별 거주지 분화 형태와 사회적 함의. *한국사회학회*, 1996년 후기 사회학대회 자료집, 267-273.
- 이광현 (2012). 고등학교 무상교육은 가능한가? 무상성의 범위에 따른 고등학교 무상교육 재정소요추정 및 실행가능성에 대한 논의. *교육정치학연구*. 19(4), 89-109.
- 이대식 (2007). 성공적인 통합교육에 필요한 일반교육의 조건. *통합교육연구*. 2(1), 1-27.
- 이민경 (2008). “국의 다문화 교육 사례연구 : 한국에서의 시사점 모색을 중심으로”, 한국교육사학회·국제이해교육학회 공동학술대회 발표논문.
- 이선호·김용남·김민희·우명숙 (2018). 교육급여 개편 방안. 충북: 한국교육개발원.

- 이혜영·류방란·김지원·장명림·구리나 (2005). 교육복지투자우선지역 지원 사업 효과 분석과 발전 방안. 서울: 한국교육개발원.
- 인천광역시교육청 (2018). 2018년 교육복지우선지원사업 기본 계획.
- 정은희·허유성 (2010). 특수교사와 일반교사의 교육관, 효과적인 교수-학습방법 및 상호협력관계에 대한 인식 비교. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(3), 227-251.
- 정의준·유승호 (2018). 물질주의적 가치관과 주관적 체증감이 행복에 미치는 영향에 대한 연구. 문화산업연구, 18(3), 89-99.
- 정재은·장재홍 (2017). 청소년이 경험한 부부폭력, 자녀학대, 형제폭력과 학교폭력 가해/피해 간의 관계. 청소년학연구, 24(5), 179-209.
- 정재현·김두순·윤정혜·이정아 (2017). 2017 통계로 본 노동동향. 충북: 한국고용정보원.
- 정해숙·구정화·최윤정 (2010). 교과서의 성차별 실태분석 및 개선방안 연구. 서울: 여성가족부.
- 정해숙·마경희·최윤정 (2013). 초·중등학교에서의 양성평등교육 활성화 방안 연구. 서울: 한국여성정책연구원.
- 정현승 (2005). 의무교육의 무상성. 교육법학연구, 17(1), 230-252.
- 조영주·김동식·남궁윤영·이혜경 (2018). 청소년 성교육 수요조사 연구: 중학생을 중심으로. 서울: 한국여성정책연구원.
- 주병기 (2019a). “경제적 기회평등과 교육격차” 한국교육개발원 세미나 발표자료(PPT).
- 주병기 (2019b). “공정한 사회와 지속가능한 경제발전”. 정책기획위원회, 소득주도성장특별위원회, 경제인문사회연구회. 국민소득 3만달러 시대 혁신적 포용국가의 과제(포럼자료집).
- 주현준·오세희 (2011). 자율형 사립고 사회적 배려 대상자 선발제도에 대한 교원 인식 분석. 교원교육연구, 26(2), 213-235.
- 중앙교육복지연구지원센터 (2018). 2018년 교육복지우선지원사업 운영 현황 조사 결과. 서울: 한양대학교.
- 지방자치단체 I (2019). 「제 2차 양성평등정책 기본계획(2018-2022)」 2019년도 시행계획. 지방자치단체 I.
- 최유진·이택면·황정임·마경희·주재선·김은지·이현재·문희영 (2016). 2016년 양성평등 실태조사 분석 연구. 서울: 여성가족부.
- 최윤정 (2018a). SDG 4.5 교육형평성 국내이행을 위한 성별 교육 현황과 과제. SDG 4.5 교육형평성 국내이행을 위한 현황과 과제 포럼 자료집. 서울: 한국여성정책연구원.
- 최윤정 (2018b). 초중등 성평등교육의 현황과 과제. 젠더리뷰 가을호, 21-31.
- 최윤정·장윤선·장희영·최윤진(2018). 양성평등 학교문화 정착을 위한 진단기준 개발 연구. 세종: 교육부.

- 최은영 (2004). 서울의 학력집단별 거주지 분리와 아파트 가격의 차별화. *한국지역지리학회지*, 10(3), 592-605.
- 충청북도교육청 (2017). 2018년도 교육복지우선지원사업 기본 계획.
- 통계청 (2018a). 다문화 인구동태.
- 통계청 (2018b). 2017년 지방자치단체 외국인주민 현황.
- 하연섭 (2011). 「정부예산과 재무행정」. 다산출판사.
- 한국양성평등교육진흥원 (2013). 학교에서의 성인권교육 핸드북 - 초등 고학년-. 서울: 한국양성평등교육진흥원.
- 한국교육개발원 (2012). 통계로 본 한국과 세계교육(11) 취약계층과 교육 관련 통계표.
- 한국교육개발원 (2018). 교육통계분석 자료집: 유초중등 교육통계편.
- 한국교육개발원 (2018). 탈북학생 통계 현황.
- 한국교육개발원 (2019). 2019 교육통계.
- 한국장학재단 (2017). 국가장학금 지급 현황. 내부자료.
- 현주·유지연·전신영 (2010). 모든 학생들을 위한 보편적 학습설계-보편적 학습설계 정책 도전과제 및 권고안 중심으로. 한국교육개발원 현안보고 OR 2010-05-10.
- Banks, J. A. (2013). *다문화 교육입문*. (모경환·최충욱·김명정·임정수 역). 서울: 아카데미프레스 (원서출판 1994)
- Coleman, J. S.(1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2006). *교육심리학: 교육실제를 보는 창*. (신종호·김동민·김정섭·김 종백·도승이·김지현 외 역). 학지사. (원저출판: 2004).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Juvonen, J., Espinoza, G.,&Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student in academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie(Eds.), *Handbook of Student Engagement*(pp.387-402). New York, NY : Springer.
- Koopmans, R., Michalowski, I., & Waibel, S. (2012). Citizenship rights for immigrants: National political processes and cross-national convergence in Western Europe, 1980-2008. *American Journal of Sociology*, 117(4), 1202-1245.
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). Contested citizenship:

- Immigration and cultural diversity in Europe. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- Kugel, R. H., & Wolfensberger, W. (1969). Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation
- Nysrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290.
- Seol, Kyu-joo (2017). Knowledge Sharing on Korea's Development in Women's Policies - A Study on the Gender-sensitive Textbook Revision in South Korea. Seoul: Korean Women's Development Institute.
- Stomquist, N. P. (2012). The educational experience of Hispanic immigrants in the United States : Integration through marginalization. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), 195-2211.
- Payne, R. K. (2011). 계층이동의 사다리 - 빈곤층에서 부유층까지, 숨겨진 계층의 법칙 (김우열 역). 서울: 황금사자.(원서출판 1999).
- Woessmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15(2), 199-230.
- Wolfensberger, W. (1972). The Principle of Normalization in Human Services. Toronto, Canada: National Institute on Mental Retardation.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247-269.
- UNESCO (2018). CONCEPT NOTE - 2020 GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT on inclusion.

I 웹 사이트

- 국제아동인권센터(2018. 11. 28). 대한민국 유엔아동권리협약 이행 제5-6차 시민사회 연대보고서. <http://incrc.org/column/?mod=document&uid=29>에서 2019.5.21.인출
- 다문화교육포털 (n.d). 국내 다문화학생 학업중단을 현황. <https://nime.or.kr/?menu=8>에서 2019.4.26.인출
- 다문화교육포털 (n.d). 센터 소개. <https://nime.or.kr/?menu=37>에서 2019.7.31.인출

- 심윤지. (2019. 6. 20.). 성희롱 논란 교대, '성인지 교육'은 시늉뿐. 경향신문. http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201906200600025&code=940100에서 인출
- 유은혜. (2018. 12. 21.). 교육분야 성희롱 성폭력 근절대책 브리핑. 정책 브리핑. <http://korea.kr/news/policyBriefingView.do?newsId=156310223> 에서 인출
- 전형주. (2019. 7. 18.). “너네 아파트 평수 작잖아”... 임대 아파트 사는 친구랑 짝꿍 되기 싫어하는 요즘 초등학교생들. 인사이트. [https://www.insight.co.kr/news/237389%20\(2019.%207.%202019%20에서 인출](https://www.insight.co.kr/news/237389%20(2019.%207.%202019%20에서 인출)
- 최민우. (2019. 02. 20.). ‘강O서 래미안, 차O준 자이...’반 배정표에 ‘아파트명’ 적은 초등학교. 국민일보. <http://news.kmib.co.kr/article/view.asp?arcid=0013081663&code=6112111&cp=nv>에서 인출
- 최원형. (2019. 05. 14). ‘스쿨미투’ 1년... “처리 현황 깜깜한 동안 가해자는 교단 복귀”.한겨레. <http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/893846.html>에서 인출
- 통계청 (n.d). 지방자치단체외국인주민현황, <http://kosis.kr>에서 인출
- 통계청 (n.d). 다문화 인구동태 <http://kosis.kr>에서 인출.
- jylee24(2019. 4. 19). 선생님 없는 장애학생들... 특수교사 법정정원보다 태부족. 연합뉴스. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20190419094200004> 에서 인출.
- OECD (2015), How’s Life? 2015: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris.
Retrived from http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OECD Development Centre (2019). Can Social Protection Be an Engine for Inclusive Growth? Retrived from https://www.oecd-ilibrary.org/development/can-social-protection-be-an-engine-for-inclusive-growth_9d95b5d0-en
- OECD (n.d). Population projection database (<https://kosis.kr>), Statistics Korea (KOSTAT) ; OECD 발표자료(미간행) 재인용.

Ⅰ 홈페이지

- 교과용도서 수정·보완 온라인 시스템, <http://www.textbook.or.kr/main/main.do>에서 2019. 5.26.인출
- 한국교육개발원, 교육통계서비스 <https://kess.kedi.re.kr/index> 에서 2019.04.30. 인출
- MIPEX, <http://www.mipex.eu/play/>에서 2019.4.29.인출
- 에듀 에이블, www.eduable.net
- 국가법령정보센터, <http://www.law.go.kr/법령/공중화장실등에관한법률>

부 록

전문가 델파이 조사지



「포용성과 교육」 관련 전문가 의견 조사

안녕하십니까?

바쁘신 와중에도 본 조사에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

한국교육개발원에서는 유네스코 한국위원회의 위탁을 받아 「SDG4-교육 2030 : 포용성과 교육」 연구를 추진하고 있습니다. 이 연구는 한국 교육의 포용성 실태와 현황을 분석하고 관련 정책의 개선방안에 대한 시사점을 도출하는 것을 목적으로 합니다. 연구관점을 정교화하고 실태 및 현황 분석의 틀을 타당화하는 한편, 주요한 정책적 시사점을 도출하기 위해 관련 전문가들의 의견을 수렴하고자 합니다.

본 조사의 구성은 다음과 같습니다.

- PART. 1. 포용적 교육의 개념
- PART. 2. 포용적 교육의 요소별 검토사항
- PART. 3. 포용적 교육의 실태와 현황
- PART. 4. 포용적 교육 제고를 위한 정책적 노력
- PART. 5. 포용적 교육과 포용사회(국가) 간의 관계

본 조사는 2019년 04월 23일까지입니다. 조사지에 대한 답변은 아래의 이메일로 보내주시면 감사하겠습니다. 귀하의 의견은 전적으로 연구 자료로만 활용될 것임을 약속드립니다. 다시 한 번 전문가 여러분의 적극적인 협조를 부탁드립니다. 감사합니다.

2019년 4월 16일

한국교육개발원 원장 반 상 진
연구책임자 임 후 남

※ 조사와 관련하여 문의사항이 있으시면 아래의 연락처로 연락 주십시오.

[한국교육개발원 국가교육통계연구본부 교육자료연구실]
담당 자 : 이은지 연구원(☎ 043-5309-669, E-mail : leeeunji930@kedi.re.kr)

※ 〈SDG4-교육 2030 : 포용성과 교육〉 연구는 아래와 같은 목적과 내용으로 추진 될 예정입니다. 의견 개진에 앞서 읽어 주시기만 감사하겠습니다.

○ 연구의 배경 및 목적

국내외적으로 지속가능발전(sustainable development) 목표를 달성하기 위한 논의와 노력이 추진되고 있습니다. 교육 분야도 예외가 아닙니다. 교육 분야에서 는 지속가능한 발전을 위해 “누구도 소외되지 않는, 포용적이고 공평한 양질의 교 육 보장과 평생학습 기회”의 증진을 목표로 합니다. 이를 달성하기 위하여 10개 의 세부목표를 설정하고 있고, 세부 목표별로 이를 모니터링할 수 있는 지표들을 개발 중에 있습니다(표2) 참고). 지속가능한 교육발전을 위하여 포용성(inclu- siveness)은 가장 핵심적인 정책 목표로 할 수 있습니다. 이 연구는 한국 교육 의 포용성 실태와 현황을 분석하고 포용적 교육을 위한 정책을 검토하여 정책적 시사점을 도출하는 데 목적이 있습니다.

○ 포용적 교육(inclusive education)의 영역, 차원, 그리고 요소

포용적 교육의 영역은 교실, 학교, 지역사회 센터 등 다양합니다. 사람들은 다 양한 영역에서 상호작용을 통해 물리적 차원, 사회적 차원, 심리적 차원, 체계적 차원의 포용 또는 배제를 경험하게 됩니다. 개인이 느끼는 포용과 배제의 정도는 차이가 있을 수 있지만, 교육의 포용 실태와 수준은 법적 근거, 거버넌스와 재정, 교육과정, 교원 및 지원인력, 인프라(시설), 규범과 신념 등과 같은 요소들을 살펴 보면 알 수 있습니다.

첨부분 (표 1)은 교육의 포용성 실태와 수준을 요소별로 살펴볼 때 중점을 두어 야 하는 검토 사항을 제시하고 있습니다. 의견 개진 시 참고하시면 좋겠습니다.

I. 다음은 **포용적 교육의 개념 정의와 관련된** 질문입니다.

- **포용적 교육(Inclusive education)**의 개념은 장애인 대상의 특수교육 영역에서 '분리 대 통합'의 논쟁을 거치면서 그 의미가 확장되는 추세입니다. GEM (Global Education Monitoring Report) 팀에서는 포용적 교육과 관련하여 다음과 같은 의견을 제시하고 있습니다.
- "포용적 교육은 모든 학생의 전적이고 효과적인 참여(participation), 접근(accessibility), 출석(attendance) 그리고 성취(achievement)에 초점을 둔다. 특히 여러 가지 이유로 인하여 배제되거나 차별할될 위험이 있는 사람들의 교육에의 참여, 접근, 출석, 그리고 성취를 중요하게 다룬다."(UNESCO, 2018).

I-1. 포용적 교육을 논할 때 '배제하지 않음(not exclusive)', '공동체성(community or collectivity)', '지속가능성(sustainability)', '공정성(fairness)', '행평성(equality or equity)' 등이 자주 거론되곤 합니다. 이러한 개념들의 포용성 개념과의 관련성 정도는 어떠하다고 생각하십니까? (10점 만점 기준으로 아래의 표에 V표시해 주십시오.)

| 유관 개념 | 전혀 관련성 없음 <----- 보통 -----> 매우 관련성 높음 | | | | | | | | | |
|---------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 배제하지 않음 | | | | | | | | | | |
| 공동체성 | | | | | | | | | | |
| 지속가능성 | | | | | | | | | | |
| 공정성 | | | | | | | | | | |
| 행평성 | | | | | | | | | | |

I-2. 이러한 개념 이외에 추가적으로 고려되어야 할 것이 있다면 무엇입니까?
그렇게 생각하시는 이유는 무엇입니까?

I-3. 위의 두 응답을 토대로 포용적 교육(Inclusive education)을 정의해주시십시오.

II. 아래와 같은 **포용적 교육의 요소별 검토사항**을 중심으로 한국 교육의 포용성 실태와 현황을 분석하고자 합니다.

II-1. <표 1>을 참고하여 분석 틀(기준)로서 **포용적 교육의 각 요소별 검토사항의 타당성을 V표로 판단해 주시기 바랍니다.**

| 요소 | 검토사항 | 전혀 타당하지 않음 (← 보름 →) 매우 타당함 | | | | |
|-------------|--|----------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ① 법적 근거 | <ul style="list-style-type: none"> • 법적 선인 : 포용적 교육을 법적으로 분명하게 선언하고 있는가? • 모든 학생의 교육 참여 보장 : 모든 학생의 학교교육 참여를 법적으로 보장하고 있는가? • 법 규정과 실제의 간격(차이) : 법 규정에도 불구하고 모호함과 미흡 등으로 인하여 실제 교육에 반영되지 못하고 있지는 않은가? 정책과 실제 간에 괴리가 있는가? | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 정책실행력 (중장기계획) : 거버넌스가 취하면서 장해의 상행에 관련을 갖지 않는가? 국가 교육계획과 거버넌스 체제는 포용성 중장기제로 삼고 있는가? • 취약계층의 정책 참여 : 계획 수립이나 정책 추진과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? • 정책실행의 책임성 검토 기제 : 책임성 기제가 없어서 학생의 학습권을 위함에 처하게 하지는 않는가? • 교육 이외 분야와의 연계협력 : 교육 이외 분야의 협력, 중독 지원의 문제 등이 잘 조정되고 있는가? 예산, 특수 교육과 건강, 복지 간의 조정 및 협력 | | | | | |
| ② 거버넌스 및 재정 | <ul style="list-style-type: none"> • 취약계층을 위한 추가재정 편성 : 취약계층 교육을 위한 추가 비용을 고려하고 있는가? • 교육과정 개발에 다양한 이해관계자 참여 : 교육과정 개발과정에서 당사자들의 목소리를 반영하고 있는가? • 교육과정 및 교과의 포용성 반영정도 : 교육과정은 다양한 배경의 학생에게 가르쳐질 수 있는 정도로 유연한가? 포용의 문제가 별도로 다루어지는가? 아니면 여러 교과를 관통하는 문제로 다루는가? | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 교육과정 운영상 포용성 반영 : 교과서는 포용성의 원리를 얼마나 사용하고 있는가? 차별적이거나 전형적인 내용으로 인하여 배제의 문제가 발생하고 있지 않는가? 여성의 역할, 다양성 등과 관련 • 매체나 기술공학의 활용성 : 다양한 학습자의 요구를 반영하기 위해 학습 교재 개발에 기술공학은 어떠한 역할을 하고 있는가? | | | | | |

| 요소 | 검토사항 | 전혀 타당하지 않음 (← 보름 →) 매우 타당함 | | | | |
|-----------|--|----------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ④ 교원 및 인력 | <ul style="list-style-type: none"> • 학습자 중심 교수법 및 지원 : 교육과정이나 교과는 다양한 교수모형, 학습자 중심 교수를 지원하기가? • 교직원의 준비도 : 교직원들은 학생의 다양한 능력과 배경을 이해하고 수용하는데 얼마나 준비되어 있는가? • 교직원과 지원인력과의 협력 : 특수교육 직원과 일반 교직원 간에 또 교원과 지원 인력 간에 협력은 어떠한가? • 교장의 포용적 교육 리더십 : 포용적 교육을 위하여 학교 리더들은 교사를 얼마나 잘 지원하고 있는가? • 포용적 교육 전문성 향상 : 교사연수는 잘 이루어지고 있는가? 어떤 연수유형이 준비도를 향상시키고 있는가? • 교직원 구성의 다양성 : 학생의 차별적 관심을 극복하는데 도움이 되기 위해 교직원들의 구성은 다양한가? • 교육시설의 적절성 : 학습지가 교육시설에 접근하는데 이동장차, 교통 인프라, 건물 외 구조, 교수 보조물 등의 문제는 없는가? • 학교의 지역사회서비스의 역할 여부 : 학교가 지역사회의 포용적 교육 센터로 활용되고 있는가? • 학교 선택의 제도적 보장 여부 : 제도적으로 학생 및 학부모들의 학교(교육) 선택은 보장되어 있는가? • 지역사회의 포용적 태도(관점) : 차별적 지역사회 문화(신념)과 태도가 여성, 장애, 인종 및 지역 등의 학생 배경에 따른 교육기회 접근을 방해하거나 학교 생활에서의 안전이나 학생에 영향을 미치고 있는가? | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 취약계층 부모의 학교 참여 : 취약계층 학부모나 관계자들이 학교 생활이나 운영에 얼마나 참여하고 있는가? 취약계층 학부모들은 얼마나 다양한 교육적 선택을 할 수 있는가? • 학생의 포용성 수준 : 학습자들의 사회적, 정서적 포용성 수준은 어느 정도인가? 불평 또는 시어버 불평은 없는가? 이것이 학습 기제나 질에 미치는 영향은 어떠한가? 여성혐오 등 | | | | | |

II-2. 포용적 교육 실현을 위해 위 표에 나타난 요소 이외에 고려되어야 하는 것이 있다면 무엇이라고 생각하십니까? 또한 요소별로 고려되어야 할 추가적인 검토 사항이 있다면 무엇입니까?

III-3. 우리나라 교육의 포용성을 높이는 데 있어서 대표적 정책은 무엇이라고 생각하십니까? 그렇게 생각하는 이유는 무엇입니까?

III. 다음은 우리나라 교육의 포용성 실태와 현황에 대한 질문입니다.

III-1. 우리나라 교육의 포용성 정도 또는 수준을 판단하면 어느 정도라고 생각하십니까? (10점 만점 기준으로 아래의 표에 V표시해 주십시오.)

| 매우 낮음 < | | → 보통 | | | | | | | | | | 매우 높음 | |
|---------|--|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|--|
| | | 우리나라 교육의 포용성 정도 | | | | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

III-2. 그렇게 생각하는 이유는 무엇입니까?

III-4. 포용적 교육을 추진함에 있어서 장애(점들)가 되는 것은 무엇이라고 생각하십니까? 그렇게 생각하는 이유는 무엇입니까?

IV. 다음은 **포용적 교육을 실현하기 위한 정책적 노력에 대한 질문**입니다. 첨부한 <표 2>를 참고하여 진술해 주시기 바랍니다.

IV-1. 포용적 교육을 달성하기 위해 가장 필요한 정책적 노력(개선, 추가, 강조사항)은 무엇이라고 생각하십니까? 국가 지속가능목표(K-SDGs)에서 제시한 세부목표에 따라 응답하여 주십시오.

| 세부목표 | 정책적 노력 (개선, 추가, 강조) |
|--|--|
| 4.1. 모든 아동이 상급과 장애유무에 관계없이 적절한 초·중등교육 및 과적인 학습성과를 거둘 수 있도록 양질의 무상 초·중등교육 중등교육의 평등한 이수를 보장한다. | 모든 아동이 상급과 장애유무에 관계없이 적절한 초·중등교육을 받을 수 있도록 양질의 무상 초·중등교육 중등교육의 평등한 이수를 보장한다. |
| 4.2. 영유아 교육 이용기회를 보장하여 초·중등교육에 대비한다. | 모든 아동에게 양질의 영유아 보육 및 교육 서비스의 교육 이용기회를 보장하여 초·중등교육에 대비한다. |
| 4.3. 모든 학습자들에게 상급과 장애유무에 관계없이 적정 직업교육 및 비용으로 가능한 양질의 기술교육, 직업교육 및 대학교육을 포함한 고등교육에 대해 평등한 접근을 보장한다. | 모든 학습자들에게 상급과 장애유무에 관계없이 적정 직업교육 및 비용으로 가능한 양질의 기술교육, 직업교육 및 대학교육을 포함한 고등교육에 대해 평등한 접근을 보장한다. |
| 4.4. 직무 역량, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 역량(기술 등)을 갖춘 기술을 가진 청년 및 성인의 수를 실질적으로 증대한다. | 직무 역량, 양질의 일자리, 창업 활동에 필요한 전문기술 및 역량(기술 등)을 갖춘 기술을 가진 청년 및 성인의 수를 실질적으로 증대한다. |
| 4.5. 평생 직업훈련에 충분한 예산을 투입하여 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다. | 교육에서의 생활필수기술을 해소하고, 장애인, 이주민, 취약계층에 대한 지원이 충분하여 모든 수준의 교육과 직업훈련에 평등하게 접근할 수 있도록 한다. |
| 4.6. 문해력 및 수리력 교육 수준을 높인다. | 모든 청소년과 다수의 성인이 문해 및 산술능력을 갖추도록 한다. |
| 4.7. 세계시민 교육 | 지속가능발전, 인권, 생명존중, 평화와 비폭력문화 확산, 세계시민의식, 문화다양성 존중과 지속가능발전의 실현 문화의 가치 등에 대한 교육을 통해 모든 학습자들이 지속가능발전의 중요성을 인식하기 위한 지식과 기술을 습득할 수 있도록 한다. |
| 4.a. 학교 환경 | 아동, 장애인, 성별을 고려한 교육시설을 건립·개선하고, 안전하고 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습환경을 제공한다. |
| 4.b. 재정 및 강령 | 포용적이고 양질의 교육을 위해 모든 교육단계에서의 충분한 교육재정을 확보한다. |
| 4.c. 교사 | 모든 교육단계에서 양질의 교육을 제공하기 위한 교사 지원이 충분히 확보한다. |

V. 다음은 **포용적 교육과 포용사회(국가) 실현 간의 관계에 대한 질문**입니다. 아래 글은 최근에 발표된 '포용국가 사회정책 추진계획'과 관련된 보도 내용입니다. 이를 참고하여 의견을 개진해 주시기 바랍니다.

○ 혁신적 포용국가의 개념은 '사회정책과 경제정책의 유기적 연계를 통해 국민의 삶의 질 개선과 지속가능한 발전을 모색하는 국가발전전략'이다. ①국민 진 상에 기본생활 보장을 위한 정책 목표 구체화, ②공급자 중심에서 수요자 중심으로 재구조화, ③포용국가 실현을 위한 규정운영 지도, ④국민의 달라지는 삶을 체감도 있게 제시하는 것 등이 기본방향으로 제시되었다.
(교육부 보도자료, 문재인 정부 포용국가 사회정책 추진계획 발제)

V-1. 포용국가 실현을 위해 포용적 교육의 추진이 필요하다고 생각하십니까? 그렇다면 생각하는 이유는 무엇입니까?

V-2. 포용적 교육의 실현을 위해 함께 변화되어야 하는 것이 있다면 무엇이라고 생각하십니까?

| 번호 | 세부목표 10 | 지표 27 | 2030 정부 목표지 |
|------|--|--|--|
| | | | ※ 출처 및 근거: - 성별, 장애인 여부 등에 대한 통계지표는 추후 개발 * 부처 취임자료 목표지 설정 필요 |
| 4-6 | 모든 청소년과 다수의 성인이 문해 및 신능력을 갖추도록 한다. | ○ 읽을 가능한 인어영역과 수리 영역의 측면에서 일정 수준의 숙련도를 달성한 특정 연령 인구 비율(PIAAC) ※ PIAAC(국제 성인역량조사) ○ 청소년 성인 문해율(%) | - 성인문해율(수준1 이하 비율) : (90) 2.2(17) > 2.0 : (수리) 4.2(17) > 4.0 ※ 출처 및 근거: PIAAC(국제 성인역량조사) |
| 4-7 | 지속가능발전, 인권, 생명, 평화와 비폭력으로 확산, 세계시민의식, 문화 다양성 존중과 지속가능발전을 위한 문화의 기여 등에 대한 교육을 통해 모든 학습자들이 지속가능발전을 증진하기 위한 지식과 기술을 습득할 수 있도록 한다. | ○ 지속가능발전교육 및 세계시민교육 관련 국가 교육정책 이행 ○ 교육과정 내 지속가능발전교육 및 세계시민교육 요소 포함 ○ 세계시민교육 교수역량강화 교원인수 누적 인원(명) ○ 일반학교 특수학급 설치율 ○ 학교 내진보강률(%) | - 양성평등기(이행여부) ※ 출처 및 근거: 부처 내부감토 - 양성평등기(이행여부) ※ 출처 및 근거: 부처 내부감토 - 1,374(17) > 8,000 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 목표지 설정 필요 - 25(22) > 100 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 |
| 4-8 | 이동, 장애인, 성별을 고려한 교육시설을 건립 개선하고, 안전하고 비폭력적이며, 포용적이고 효과적인 학습환경을 제공한다. | ○ Wee 클래스 설치 비율(%) ※ Wee : We Education + We Emotion(학생들의 즐거운 학 교생활을 위한 상담 역할) | - 57.5(17) > 100 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 |
| 4-9 | 포용적이고 양질의 교육을 위해 모든 교육단계에서의 충분한 교육재정을 확보한다. | ○ GDP 대비 고등교육 공교육비 정부부담 비율(%) | - 1.0(17) > OECD 평균 ※ 출처 및 근거: OECD/GDP 대비 고등교육 공교육비 정부부담 비율 |
| 4-10 | 모든 교육단계에서 양질의 교육을 제공할 수 있는 충분한 교사들을 확보한다. | ○ 보육교사 중 전문학사 이상 학위소지자 비율 ○ 특수교사 일인당 특수학생 수 ○ 공립유치원 정규교사 배치비율(%) ○ 초·중등 전문상담교사 배치비율(%) | 목표지 설정 필요 - 5.95(17) > 지삼김소 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 - 66.9(17) > 100 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 - 61.7(17) > 100 ※ 출처 및 근거: 부처 취임자료 |

출처 : 환경부(18.12.24.) 제3차 지속가능발전 기본계획 변경계획(2016-2035) 확정, 보도자료.

SDG4-교육 2030: 포용성과 교육에 관한 연구

발 행 2019년 10월
발 행 인 원장 반 상 진
발 행 처  한국교육개발원
KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE
주 소 ㉠27873
충청북도 진천군 덕산면 교학로 7 한국교육개발원
전화: (043)5309-114
팩스: (043)5309-819
인 쇄 처 인쇄: (주)디엔비크리에이티브
전화: (02)2285-6477
ISBN 979-11-5666-367-6 93370

본 내용의 무단 복제를 금합니다. 비매품입니다.



SDG4 - 교육 2030
포용성과 교육에 관한 연구

