



세계 교육 현황 보고서 요약본

2020

# 포용과 교육:

모두는 모든 이를 의미한다 (ALL MEANS ALL)



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



Sustainable  
Development  
Goals



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



Korean  
National Commission  
for UNESCO



Global  
Education  
Monitoring  
Report



세계 교육 현황 보고서 요약본



2020

# 포용과 교육:

모두는 모든 이를 의미한다  
(ALL MEANS ALL)

‘교육 2030 인천선언과 실행계획(Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action)’은 『세계 교육 현황 보고서』의 역할을 “모든 관련 파트너들이 전반적인 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs) 후속작업과 검토의 일환으로 책무를 다할 수 있도록 하기 위해 국가적 및 세계적 전략 실행에 관해 보고”할 의무를 지닌 “SDG 4와 기타 SDGs 중 교육 관련 사항에 대한 모니터링 및 보고 메커니즘”이라고 명시하고 있습니다.

이 보고서에 사용된 명칭과 소개된 자료는 어떤 국가, 영토, 도시, 지역이나 그 당국의 법적 지위 또는 그 국경이나 경계의 획정에 대한 유네스코의 입장을 반영하지 않습니다.

이 요약본에 포함된 내용의 선정과 의견에 관한 책임은 세계 교육 현황 보고서팀에 있으며, 유네스코의 견해와 반드시 일치하거나 유네스코를 대표하는 것이 아님을 밝힙니다.

**세계 교육 현황 보고서팀**

팀장: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D’Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

연구원: Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum and Enrique Valencia-Lopez

『세계 교육 현황 보고서』는 독립적인 연간 발행물로서, 각국 정부, 다자간 기구, 민간 재단 등의 재정 지원을 받고 있으며, 유네스코가 담당하고 지원 합니다.



이 출판물은 오픈 액세스 정책에 따라 Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) license (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>) 프로그램으로 볼 수 있습니다. 이 출판물의 내용을 이용하는 경우 이용자는 UNESCO Open Access Repository의 이용약관([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en))에 동의하는 것으로 간주됩니다.

현재의 라이선스는 이 출판물의 텍스트 내용에만 적용이 됩니다. 유네스코에 속하는 것으로 명확하게 밝혀지지 않은 자료를 사용하기 위해서는 [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) 또는 UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France로부터 사전 허가를 받아야 합니다.



이 출판물은 참고문헌 수록 시 다음과 같이 표기할 수 있습니다: UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

보다 자세한 내용은 아래로 문의하시기 바랍니다.

Global Education Monitoring Report team  
UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
Email: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)  
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

인쇄 후 발견된 오류나 누락 사항은 온라인판 ([www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport))에서 바로잡을 것입니다

© 유네스코, 2020  
국제연합교육과학문화기구, 2020년 초판 발행  
7, Place de Fontenoy, 75372  
Paris 07 SP, France

조판: UNESCO  
그래픽 디자인: FHI 360  
레이아웃: UNESCO

표지 사진: Jenny Matthews/Panos  
캡션: St Pius 초등학교에서 뒤통기 놀이를 하고 있는 학생들,  
시에라리온

Infographics by FHI 360 and Anne Derenne

#### 세계 교육 현황 보고서 목록

- 2020 *Inclusion and education: All means all*
- 2019 *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*
- 2017/8 *Accountability in education: Meeting our commitments*
- 2016 *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*

#### 모두를 위한 교육(EFA) 세계 현황 보고서 목록

- 2015 *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges*
- 2013/4 *Teaching and learning: Achieving quality for all*
- 2012 *Youth and skills: Putting education to work*
- 2011 *The hidden crisis: Armed conflict and education*
- 2010 *Reaching the marginalized*
- 2009 *Overcoming inequality: Why governance matters*
- 2008 *Education for All by 2015: Will we make it?*
- 2007 *Strong foundations: Early childhood care and education*
- 2006 *Literacy for life*
- 2005 *Education for All: The quality imperative*
- 2003/4 *Gender and Education for All: The leap to equality*
- 2002 *Education for All: Is the world on track?*

이 보고서 요약본 및 모든 관련 자료는 <http://bit.ly/2020gemreport> 을 통해 다운로드 할 수 있습니다.

한국어판 © 유네스코한국위원회, 2020

발 간 일 2020년 10월 1일

펴 낸 이 김광호

주 소 서울시 중구 명동길(유네스코길) 26

이 메 일 [ed.team@unesco.or.kr](mailto:ed.team@unesco.or.kr)

웹사이트 [www.unesco.or.kr](http://www.unesco.or.kr)

ISBN: 979-11-90615-03-7

유네스코한국위원회 간행물등록번호: ED-2020-RP-2

# 발간사

교육을 보편적 권리로 그리고 모두를 위한 현실로 만드는 것이 지금보다 더 중요한 적은 없었습니다. 급변하고 있는 우리의 세계는 기술적 파괴에서부터 기후변화, 분쟁, 사람들의 강제 이동, 무관용, 증오 등에 이르기까지 주요 문제들에 직면해 있으며, 이로 인해 불평등이 더욱 확대되고 앞으로 수십 년 동안 영향을 미칠 것입니다. 코로나19(Covid-19)의 대유행은 우리 사회의 이러한 불평등과 취약성을 더욱 폭로하고 심화시켰습니다. 그 어느 때보다도, 우리는 가장 취약하고 혜택을 받지 못하는 사람들을 지원해야 하는 집단적 책임을 가지고, 우리 공동의 인류애를 위협하는 오래 지속되어 온 사회적 균열을 줄이려고 노력하고 있습니다.

이러한 도전과제에 직면하여, 교육에서의 포용에 대한 2020 GEM 보고서의 메시지는 더욱 더 가슴에 와 닿는 메시지입니다. 이 보고서는 교육의 기회가 계속해서 불평등하게 분배되어 있다고 경고하고 있습니다. 양질의 교육에 대한 장벽은 많은 학습자들에게 여전히 너무 높습니다. 코로나19 이전에도 아동, 청소년, 청년 5명 중 1명이 교육에서 완전히 배제되어 있었습니다. 낙인, 고정관념, 차별 등으로 수백만 명이 교실 내에서 소외되어 있습니다.

현재의 위기는 이러한 다양한 형태의 배제를 더욱 더 지속시킬 것입니다. 전 세계 학생 인구의 90% 이상이 코로나19로 학교가 폐쇄되어, 세계는 교육 역사상 전례가 없는 혼란의 도가니에 빠져 있습니다. 사회적 격차 및 디지털 격차는 취약계층을 학습 손실과 중퇴의 위험에 빠뜨리고 있습니다. 에볼라와 같은 과거의 교훈은 건강 위기로 인해 많은 사람들이, 특히 가장 가난한 소녀들이 소외될 수 있다는 점을 보여주고 있습니다. 이 소녀들 가운데 대부분은 다시 학교에 돌아가지 않을 수도 있습니다.

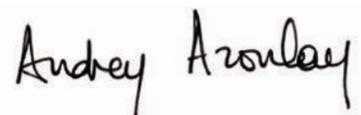
이 보고서의 핵심 권고사항은 정체성, 배경 또는 능력에 상관없이 모든 학습자를 포함하는 포용적 교육(inclusive education)에 대한 모든 교육 행위자의 이해를 넓힐 수 있도록 하는 것입니다. 그리고 세계가 좀 더 포용적인 교육제도를 재구축하려는 시의적절한 시기에 이 권고사항이 나온 것입니다.

이 보고서는 다양한 형태의 배제 및 그 원인, 그리고 그에 대한 조치 등을 밝히고 있습니다. 이것은 우리가 미래에 좀 더 회복력이 있고 평등한 사회를 위한 길을 추구할 때 주의를 기울여야 할 행동에 대한 요구입니다. 이것은 데이터가 없다면 우리가 문제의 실제 범위를 이해하거나 측정할 수 없기 때문에 더 나은 데이터를 수집하라는 요구입니다. 이것은 현재 시행되고 있는 효과적인 정책의 사례를 바탕으로 훨씬 더 포용적인 공공 정책을 만들고, 코로나19를 대처할 때 각국 정부 부처들이 역량을 보여준 것처럼, 상호 교차하는 불이익을 해결하기 위해 함께 노력하라는 요구입니다.

이 보고서를 통해서 우리는 미래에 우리가 나아가야 할 길을 이해할 수 있습니다. 유네스코는 우리 모두 함께 세계가 절실히 필요로 하는 교육을 발전시키고 학습이 결코 멈추지 않도록 회원국과 교육 공동체를 도울 준비가 되어 있습니다.

21 세기의 도전과제에 대처하기 위해, 좀 더 포용적 교육을 향한 전진은 필수적입니다. 행동하지 않는 것은 선택지에 없습니다.

오드리 아즐레  
유네스코 사무총장





# 발간사

교육은 사회적 응집력과 다양성을 추구하면서 의견의 차이를 자유롭게 표현할 수 있고 폭넓은 목소리를 들을 수 있는 포용적이고 민주적인 사회를 건설하는 데 필수적인 기여를 합니다.

올해의 『세계 교육 현황 보고서』는 우리에게 교육제도에서의 포용은 그 제도를 만든 사람들의 인식에 달려있다는 점을 상기시켜 줍니다. 이러한 제도와 맥락에 의해 불이익이 발생할 수 있습니다. 불이익은 사람들의 요구가 고려되지 않는 곳에 존재합니다.

교육에 있어서의 포용은 모든 학습자가 가치가 있고 존경을 받는다고 느끼며, 뚜렷한 소속감을 누릴 수 있도록 보장하는 것입니다. 그러나 많은 장애물들이 그 이상을 가로막고 있습니다. 차별, 고정관념과 소외감은 많은 사람들을 배제하고 있습니다. 이러한 배제의 메커니즘은 성별, 거주지, 재산, 장애, 민족, 언어, 이주, 강제 이주, 성적 지향, 감금, 종교, 신념, 태도 등과 관계없이 본질적으로 동일합니다.

이 보고서는 포용의 기본이 되어야 하는 모든 이에 대한 접근 보장을 포함하여 지속적이고 심각한 교육 격차를 우리에게 상기시키고 있습니다. 그러나 포용에 대한 ‘모두는 모든 이를 의미한다(all means all)’라는 접근방식은 또한 아동에게 붙여진 낙인의 꼬리표를 떼어내는 것을 의미합니다. 이러한 꼬리표 때문에 학습 접근법을 채택한다면 아동의 잠재력을 제한하여, 다양한 학습 접근법이 모든 아동에게 가져다 줄 수 있는 이익을 무시하게 될 것입니다.

따라서 교육제도를 설계하는 방법은 매우 중요합니다. 국가는 교육제도가 올바른 방향으로 나아가고 있는지 여부를 결정하는데 있어서 중요한 것을 선택할 수 있습니다. 국가는 단편적인 접근방식으로 포용 의제를 다루기로 결정할 수도 있고, 또는 모든 과제를 정면으로 도전하여 해결할 수도 있습니다.

완전포용(full inclusion)의 이상에 이르는 데는 딜레마와 긴장이 수반됩니다. 우리가 지금 있는 곳으로부터 심각한 장애를 가진 사람들을 포함한 모든 학습자의 요구에 부응하는 시스템을 갖춘 방향으로 나아가는 것은 결코 쉬운 일이 아니며, 아마도 불가능할 수도 있습니다. 이 보고서는 포용이라는 완전한 이상도 단점이 있을 수 있다는 점을 부인하지 않습니다. 포함(include)시키려는 좋은 의도의 노력은 강요에 밀려 순응하고, 집단 정체성을 훼손하며, 언어를 몰아낼 수 있습니다. 배제된 집단을 포용의 이름으로 인정하고 돕는 것이 동시에 그들을 주변화시킬 수도 있습니다. 원래 분리에 기반을 둔 제도에서 후퇴하려고 하는 부유한 국가들의 경우이든, 아니면 처음부터 포용적인 제도를 수립하려고 하는 가난한 국가들의 경우이든, 변화의 속도를 결정하는 데에는 실제적인 어려움이 있습니다.

이런 문제들을 충분히 인식하면서, 이 보고서는 포용적 교육이 추구해야 할 정당성을 모색하는 것이 정말로 필요한지 여부를 묻고 있습니다. 이 보고서에 의하면, 포용적 교육의 혜택에 대한 논쟁은 노예제 폐지 또는 아파르트헤이트(apartheid, 인종 차별 정책) 폐지의 혜택에 대한 논쟁과 동일한 것으로 볼 수 있습니다. 교육에서의 포용은 종점이 아니라 하나의 과정입니다. 그리고 그 여정 중에, 교사의 몸짓에서, 학교 관리자들이 학습 환경을 위해 조성하는 학교 기풍에서, 가족들이 학교 선택 시 결정하는 방식에서, 그리고 사회의 구성원인 우리가 우리의 미래를 위해 원하는 것을 결정하는 일에서 많은 변화들이 일어날 수 있습니다.

포용은 정책 입안자들만의 선택이 아닙니다. 위에서부터 강요된 포용은 절대 성공하지 못할 것입니다. 따라서 독자 여러분이 이 보고서에서 해야 하는 질문은 여러분이 현재의 사고방식에 도전할 준비가 되어 있는지, 그리고 교육은 모든 사람을 위한 것이며 모든 것을 포용하기 위해 노력해야 한다는 것을 결정할 준비가 되어 있는지 여부입니다.

헬렌 클라크

세계 교육 현황 보고서 자문위원회 의장



## 주요 메시지

### 정체성, 배경 및 능력이 교육의 기회를 좌우한다.

유럽과 북아메리카의 고소득 국가들을 제외한 모든 국가에서, 가장 부유한 청소년 100명 당 가장 가난한 청소년 중 18명만이 중등교육 과정을 이수한다. 대부분 사하라 이남 아프리카 지역에 있는 적어도 20개국에서는 가난한 농촌의 젊은 여성이 거의 중등교육 과정을 마치지 못한다.

### 차별, 고정관념 및 낙인 찍기 메커니즘은 배제의 위험에 처해있는 모든 학습자에게 유사한 현상이다.

68%의 국가들이 포용적 교육(inclusive education)에 관한 정의를 가지고 있지만, 이 정의 중에서 57%만이 여러 소외집단을 다루고 있다.

### 진전되고 있는 데도 불구하고, 많은 국가들은 뒤쳐진 사람들에 대한 데이터를 여전히 수집, 보고, 사용하지 않는다.

2015년 이후, 전 세계 인구의 13%를 차지하는 41%의 국가들이 주요 교육 지표에 관한 세분화된 데이터를 공개적으로 이용할 수 있는 가구 조사를 실시하지 않았다. 가장 낮은 실시 지역은 북아프리카와 서아시아 지역이다. 워싱턴 그룹의 장애에 대한 간이형 설문지(Washington Group Short Set of Questions on Disability)를 이용해 14 개국에서 얻은 최근 데이터에 의하면 장애아동이 학교 밖 인구의 15%를 차지하는 것으로 나타난다.

### 수백만 명이 학습의 기회를 놓치고 있다.

중간소득 국가들에서 지난 15년 동안 25%p의 증가에도 불구하고, 15세까지 학교에 남아 있는 경우는 4분의 3에 불과하다. 그중 절반만이 기초 과정을 배우고 있는데, 이 비율은 그 기간 동안 정체되어 있다. 그리고 많은 평가들이 학생들의 성과를 과대평가하고 있다. 무작위 추측보다 선다형 문제에서 더 나은 성적을 거두지 못한 학생 가운데 4분의 3이 라틴아메리카 15 개국의 지역 평가의 읽기 평가에서는 숙달된 것으로 나타났다.

### 교육에서 포용에 대한 핵심적인 장벽은 포용이 가능하고 바람직하다는 믿음의 부족이다.

2018년에 대부분이 중상위 소득국가 및 고소득 국가인 43개국의 교사 3명 중 1명은 학생들의 문화다양성에 맞추어 수업을 하지 않았다고 보고했다.

### 일부 국가들이 포용(inclusion)으로 전환하고 있지만, 여전히 분리(segregation)가 널리 퍼져 있다.

장애학생의 경우, 법적 측면에서 살펴보면 25%의 국가(아시아 및 라틴아메리카와 카리브해 지역에서는 40% 이상)가 별도 환경에서의 교육을 위한 규정을, 10%는 통합(integration)을 위한 규정을, 17%는 포용을 위한 규정을 두고 있으며, 그 나머지는 분리와 주류화(mainstreaming)의 결합을 선택하고 있다. OECD 국가의 경우, 이주 학생의 3분의 2 이상이 적어도 절반 이상이 이주민으로 구성된 학교를 다니고 있다.

### 재정 지원은 가장 어려운 사람들을 목표로 삼아야 한다.

32개 OECD 국가의 경우, 사회적·경제적으로 혜택을 받지 못하는 학교와 교실에는 자격을 갖춘 교사가 더 적은 편이다. 1990년대 이후 라틴아메리카에서 시행된 '조건부 현금 이전(conditional cash transfer, CCT)'으로 인해 교육 성취도가 0.5년에서 1.5년 정도 증가했다. 4개국 가운데 1개국은 소외계층이 고등교육에 접근할 수 있도록 이러한 형태의 적극적 우대조치 프로그램(affirmative action programme)을 운영하고 있다. 중소득 국가 및 중하위 소득국가의 약 40%가 코로나19 위기 동안 배제의 위험에 처한 학습자를 지원하기 위한 어떤 조치도 취하지 않았다.

### 교사, 교육 자료 및 학습 환경은 종종 다양성 수용에 대한 이점을 무시한다.

48 개 교육제도에 종사하는 교사 중 약 25%는 특수교육 대상 학생들의 교육에 있어 전문성 개발의 필요성이 높다고 보고하고 있다. 전 세계적으로 단 41 개국만이 수화를 공식 언어로 인정하고 있다. 유럽에서는 49개국 중 23 개국이 교육과정에서 성적 지향과 성 정체성을 다루지 않고 있다.

‘포용적이고 공평한 양질의 교육’을 보장하고 ‘모두를 위한 평생학습’을 증진하고자 하는 지속가능발전목표(Sustainable Development Goal, SDG) 4의 노력은 ‘누구도 소외시키지 않는다(leave no one behind)’는 유엔 2030 지속가능발전 의제 공약의 일부다. 이 의제는 ‘가장 취약한 계층의 요구가 충족되면서 공정하고 공평하며 관용적이고 개방적이며 사회적으로 포용적인 세상’을 약속하고 있다.

사회적, 경제적 및 문화적 요인들은 교육에서의 형평성과 포용의 달성을 보완하거나 또는 이에 역행할 수 있다. 교육이 학습자의 다양성을 문제가 아니라 도전과제로, 즉 모든 형태의 개인적 재능을 찾아내고 그것이 성장할 수 있는 조건을 만드는 도전과제로 인식한다면, 교육은 포용적 사회를 위한 중요한 진입 지점을 제공하는 것이다. 불행하게도, 취약계층은 교육과정에서 배제, 관련성이 없는 학습 목표, 교과서의 고정관념, 자원 배분과 평가에서의 차별, 폭력의 용인, 요구의 무시 등으로 이어지는 다소 미묘한 결정들을 통해 교육제도에서 제외되거나 밀려나고 있다.

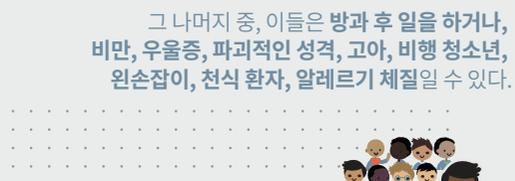
정치, 자원, 문화 등과 같은 맥락적 요인들로 인해 포용 과제가 국가나 집단에 따라 다르게 나타날 수 있다. 그러나 실제로는 맥락과 상관없이 도전과제는 동일하다. 장벽을 극복하고 성취도를 높이며 학습을 향상시키기 위해서 교육제도는 모든 학습자를 존엄성을 가지고 대해야 한다. 교육제도는 학습자에게 꼬리표 붙이기 (labelling)를 중지해야 하는데, 이는 교육적 대응을 계획하고 전달하는 데 용이하다는 구실로 채택된 관행이다. 포용은 한 번에 한 집단씩 달성될 수 없다(그림 1). 학습자들은 여러 개의 상호 교차하는 정체성을 가지고 있다. 게다가, 어떤 하나의 특성도 미리 결정된 학습 능력과는 관계가 없다.

### 교육에서의 포용은 최우선적이며 가장 중요한 과정이다.

**포용은 모두를 위한 것이다.** 포용적 교육은 일반적으로 장애인의 요구 및 특수교육과 주류교육(mainstream education) 간의 관계와 관련이 있다. 1990년 이후, 장애인의 투쟁은 교육에서의 포용에 관한 세계적인 시각을 형성해 왔으며, 2006년 유엔 ‘장애인의 권리에 관한 협약(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)’의 24조에 포용적 교육에 대한 권리를 인정하는 결과를 가져왔다. 그러나 2016년에 이 조항에 관한 CRPD위원회의 일반논평(General Comment) 제4호가 인정된 것처럼, 포용은 그 범위가 더 넓다. 동일한 메커니즘이 장애를 가진 사람들뿐만 아니라, 성별, 연령, 거주지, 빈곤, 장애, 민족, 토착지역, 언어, 종교, 이주 또는 강제이주, 성적 지향 또는 성 정체성 표현, 감금, 신념, 태도 등을 이유로 다른 사람들 역시 배제하고 있다. 코로나19 대유행에서 드러난 것처럼, 요구의 다양성과 다중성을 고려하지 않는 것은 바로 제도와 맥락이다. 규칙을 정하고, 정상인지 여부를 규정하고, 차이를 일탈로 인식하는 것은

**그림 1:**  
우리 모두가 공통적으로 가지고 있는 한 가지는 우리의 다름(differences)이다

100명의 학생들 중에



그리고 이 마지막 학생은?  
그는 새로 왔어요!

안녕!

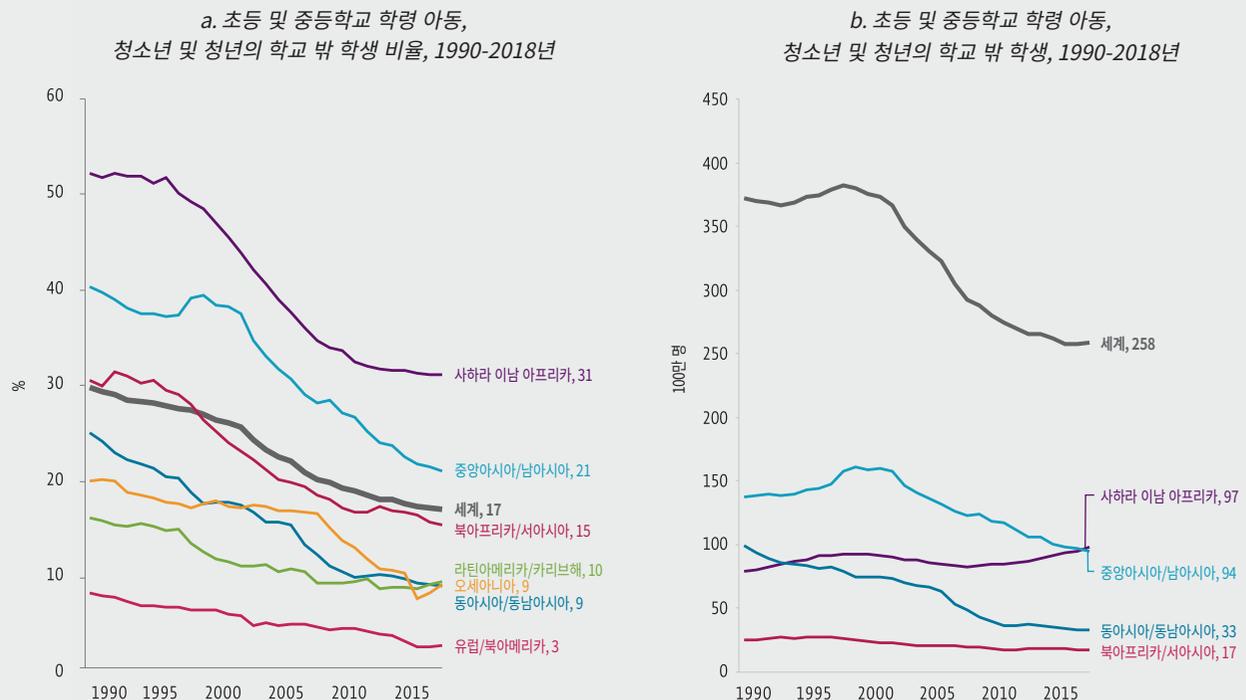
사회와 문화이다. 따라서 참여와 학습의 장벽(barriers to participation and learning)에 대한 개념이 특별한 요구(special needs)의 개념을 대체해야 한다.

**포용은 하나의 과정이다.** 포용적 교육은 사회적 포용의 목적을 달성하는 데 기여하는 하나의 과정이다. 공평한 교육(equitable education)을 정의하려면 ‘평등(equality)’과 ‘형평성(equity)’ 간의 구분이 필요하다. 평등은 하나의 현상(무엇)이다. 이것은 투입, 산출, 성과에서 관찰될 수 있는 결과이다. 형평성은 하나의 과정(어떻게)이다. 이것은 평등을 보장하기 위한 행동이다. 포용적 교육을 정의하는 것은 과정과 결과가 합쳐지기 때문에 더 복잡하다. 이 보고서는 포용을 하나의 과정으로 간주할 것을 주장한다. 이는 다양성을 받아들이고 소속감을 형성하는 행동으로, 모든 사람은 자신의 배경이나 능력, 정체성에 관계없이 가치와 잠재력을 가지고 있으며 존중 받아야 한다는 믿음에 뿌리를 두고 있다. 그러나 포용은 또한 하나의 현상, 곧 결과이기도 하다. 그 결과가 어떻게 되어야 하는지에 대한 서로 다른 견해들 때문에, CRPD 위원회의 일반논평 제 4호는 이것을 정확하게 정의하는 것이 어려웠을 것이다.

### 결과로서 교육의 포용: 모두를 위한 교육으로 시작

**빈곤과 불평등이 주요 제약이다.** 특히 아시아에서 극심한 빈곤을 감소시키는 데 진전이 있었음에도 불구하고, 빈곤은 성인 10명 중 1명, 아동 10명 중 2명(사하라 이남 아프리카에서는 10명 중 5명)에게 영향을 준다. 소득 불평등은 세계 일부 지역에서 증가하고 있지만, 감소하는 경우에도 국가 간 및 국가 내에서 받아들일 수 없을 정도로 높은 상태를 유지하고 있다. 주요 인간 개발(human development) 결과 역시 불평등하게 분배되어 있다. 30개국의 저소득 및 중간소득 국가에서 가장 빈곤한 20% 가구의 5세 미만 아동 중 41%가 영양 실조 상태에 있으며, 이 비율은 가장 부유한 20% 가구의 아동보다 두 배 이상 높다. 이것은 교육에서 받을 수 있는 혜택의 기회를 심각하게 훼손하고 있다.

**그림 2:**  
**약 2억 5,000만 명의 아동, 청소년 및 청년이 학교에 다니지 않고 있다**



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig2](http://bitly/GEM2020_Summary_fig2)  
 출처: 유네스코통계국 데이터베이스(UIS database).

**교육 참여에서의 진전이 제자리 걸음을 하고 있다.** 전 세계 인구의 17%인 2억 5,800만 명으로 추산되는 아동, 청소년 및 청년이 학교에 다니지 않고 있다(그림 2). 부에 따른 출석률의 격차가 크다. 65개의 저소득 및 중간소득 국가 중에서 각각 20%의 가장 빈곤한 가구와 가장 부유한 가구 간의 평균적인 출석률 차이는 초등학교 학령 아동의 경우 9%p, 중학교 학령 청소년의 경우 13%p, 그리고 고등학교 학령 청소년의 경우 27%p였다. 빈곤층 학생들이 학교를 반복해서 다니거나 중퇴할 가능성이 더 높기 때문에, 부의 격차는 이수율에서 훨씬 더 높다. 초등학교에서 30%p, 중학교에서 45%p, 고등학교에서 40%p이다.

**빈곤은 출석, 이수 및 학습 기회에 영향을 미친다.** 유럽과 북아메리카 이외의 모든 지역에서, 가장 부유한 20% 가구의 청소년 100명 당, 가장 빈곤한 20% 가구의 청소년 87명이 중학교를 다녔고 37명이 이수했다. 후자의 경우, 가장 부유한 20% 가구의 청소년 100명 당, 약 50명이 읽기와 수학에서 최소한의 숙달 수준을 달성했다(그림 3). 불리한 점은 교차하는 경우가 많다. 교육에서 가장 배제될 가능성이 높은 사람들은 언어, 거주지, 성별, 민족 등으로 인해 마찬가지로 불이익을 받는다. 데이터를 가진 최소 20 개국에 따르면, 가난한 젊은 농촌 여성이 고등학교를 수료하는 경우는 거의 없었다.

### 교육에서 포용의 결과는 파악하기 어렵지만, 실재하는 것이지 환상이 아니다

교육에 대한 보편적 접근은 포용을 위한 전제 조건이지만, 장애를 가진 학습자 및 배제 위험에 놓인 다른 취약집단을 위한 교육에서 포용을 달성하는 것이 무슨 의미가 있는지에 대해서는 거의 합의가 없다.

**장애학생의 포용은 배치 이상의 의미가 있다.** 학교 배치에 대한 CRPD의 강조는 장애아동을 교육에서 배제시키거나 특수 학교에 분리시키는 역사적 경향뿐만 아니라 대부분의 시간 동안 그들을 별도의 교실에 배치하는 관행과의 단절을 나타낸다. 그러나 포용을 위해서는 학교 지원 및 학교 기풍에 있어서 훨씬 더 많은 변화가 필요하다. CRPD는 특수학교들이 협약을 위반했다고 주장하지는 않았지만, 장애인권리위원회의 최근 보고서들은 점점 더 그러한 방향을 지적하고 있다. CRPD는 암묵적으로 완전포용(full inclusion)에의 장애물을 인정하고, 정부에게 포용적 교육의 형태에 관해 자유 재량권을 주었다. CRPD의 약속을 위반하는 많은 정부들의 예외적인 관행들이 밝혀져야 하며, 주류 학교와 교육제도의 유연성에 대한 한계도 확인되어야 한다.

**포용적 교육은 여러 목표에 기여한다.** 타인과의 상호작용을 극대화하려는 목표(한 지붕 아래 사는 모든 아동)와 학습 잠재력을 성취하려는 목표(학생들이 가장 잘 배우는 모든 곳), 이 두 바람직한 목표들 간에는 잠재적인 긴장이 존재한다. 기타 고려 사항으로는 교육제도가 이상적인 방향으로 전환할 수 있는 속도와 전환 과정에서 발생하는 일, 초기 요구의 파악과 꼬리표 붙이기나 낙인 찍기의 위험 사이의 절충 등이 있다.

**서로 다른 목표를 동시에 추구하는 것은 보완적이거나 상충될 수 있다.** 정책 입안자 및 입법자, 교육자들은 포용과 관련된 섬세하고 맥락적 차원의 질문에 직면한다. 그들은 분리 교육을 유지하려는 사람들의 반대는 물론, 급속한 변화에 따른 잠재적인 지속불가능성도 인식해야 한다. 이러한 사항들이 포용의 대상이 되는 사람들의 복지에 피해를 줄 수 있기 때문이다. 포용을 달성하기 위한 준비나 지원이 되어 있지 않거나 책무감이 없는 주류 학교에 장애아동을 포함시키는 것은 배제의 경험을 강화시키고, 학교와 제도를 포용적으로 만드는 것에 대한 반발을 불러일으킬 수 있다.

그림 3 :

#### 출석, 이수 및 학습에 있어서 부의 격차가 크다

교육단계별 출석, 이수, 읽기와 수학의 최소 숙달 수준에 있어서의 부의 평등지수, 2013-2017년



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig3](http://bitly/GEM2020_Summary_fig3)

주: 이 표본은 유럽과 북아메리카 지역의 고소득 국가들을 제외하고 있다.

출처: 가구 조사를 이용한 GEM 보고서팀 분석(출석과 이수)과 유네스코통계국 데이터베이스(학습).

**완전포용(full inclusion)에는 단점이 있을 수 있다.** 일부 맥락에서 포용은 의도치 않게 순응에 대한 압박을 강화할 수 있다. 집단 정체성, 관습, 언어, 신념 등이 평가절하되고, 위협을 받거나 근절되어 소속감을 약화시킬 수 있다. 한 집단이 자신의 문화권을 보존할 권리, 자신을 결정할 권리, 자신을 표현할 권리는 점점 더 인정을 받고 있다. 포용은 편견뿐만 아니라, 일정한 지역에서 소수가 다수인 경우에만 정체성이 유지되고 권익이 신장될 수 있다는 인식으로 저항을 받을 수 있다. 어떤 상황에서는 포용 정책이 긍정적인 사회 참여를 이루기보다는 사회적 배제를 약화시킬 수 있다. 다수에게 노출되면 지배적인 편견이 강화되어 소수의 불이익이 심화될 수 있다. 원조(assistance)를 목표로 삼는 것은 낙인 찍기나 꼬리표 붙이기 또는 달갑지 않은 형태의 포용을 초래할 수 있다.

**딜레마를 해결하기 위해서는 의미 있는 참여가 필요하다.** 포용적 교육은 대화, 참여, 개방성에 기반해야 한다. 정책 입안자와 교육자들은 포용이라는 장기적인 이상에 대한 타협이나 무시 또는 이탈을 해서는 안 되지만, 그것에 영향 받은 사람들의 요구와 선호도를 무시해서도 안 된다. 기본적인 인권과 원칙이 교육의 결정에 도덕적, 정치적 방향을 제시하지만, 포용적 이상을 성취하는 것이 사소한 일은 아니다. 충분히 차별화되고 개별화된 지원을 제공하려면 인내와 유연성, 장기적인 시각이 필요하다. 일부 아동에게는 적합하지만 다른 아동에게는 적응을 강요하는 교육제도의 설계에서 벗어나는 일이 법령만으로는 쉽게 이루어질 수 없다. 지배적인 태도와 사고 방식은 도전을 받아야 한다. 포용적 교육은 최선의 의지와 최고의 헌신에도 불구하고 해결하기 어려운 것으로 입증될 수도 있다. 따라서 일부에서는 포용적 교육에 대한 열망을 제한하자고 주장하지만, 앞으로 나아갈 유일한 방법은 장벽을 인정하고 이를 해체하는 것뿐이다.

**포용은 혜택을 가져다 준다.** 포용적 교육의 세심한 계획과 이행을 통해 학업 성취도, 사회·정서적 발전, 자아 존중감, 또래 수용 등을 향상시킬 수 있다. 다양한 학생들을 주류 교실과 학교에 통합하면 낙인이나 고정관념, 차별, 소외 등을 예방할 수 있다. 또한, 병렬적 교육 구조를 제거하고 단일한 포용적 주류 시스템에서 자원을 더 효과적으로 사용함으로써 잠재적인 효율성을 가져올 수 있다. 그러나, 포용적 교육에 대한 경제적 정당화는 계획을 위해서는 가치가 있지만 충분하지는 않다. 전체 비용을 추산할 수 있을 만큼 이상에 가까운 시스템은 거의 없으며, 혜택은 여러 세대에 걸쳐 확장되기 때문에 정량화하기 어렵다.

**포용은 도덕적 의무다.** 포용적 교육의 혜택에 대해 논쟁하는 것은 인권의 혜택에 대해 논쟁하는 것과 비슷하다. 포용은 지속 가능한 사회를 위한 전제 조건이다. 그것은 공정성, 정의 및 형평성에 기반한 민주주의 교육 및 민주주의를 위한 전제 조건이다. 포용은 '모든 학습자는 중요하며 동등하게 중요하다(every learner matters and matters equally)'라는 원칙에 따라 장애물을 제거하기 위한 체계적인 틀을 제공한다. 또한, 포용은 학교가 단 하나의 관점에 따라 평가되고 자원 배분이 학교의 성과와 연계되는 경우처럼 예외와 배제를 허용하는 교육제도의 경향에 맞서 대응한다.

**포용은 모든 학생의 학습을 향상시킨다.** 최근 몇 년 동안, 학습 위기에 대한 서술이 주목하고 있는 점은 저소득 및 중간소득 국가의 대다수 학령기 아동들이 기초 능력에 있어 최소한의 숙달 수준을 달성하지 못하고 있다는 것이다. 그러나, 이러한 서술이 간과하고 있는 점은 배제, 엘리트주의, 불평등 등과 같이 가장 뒤처진 국가들이 겪고 있는 교육제도의 역기능적인 특징들이다. 따라서 SDG 4가 국가들에게 포용적 교육을 보장하도록 명시적으로 권고하는 것은 결코 우연이 아니다. 배제와 같은 높은 장벽을 해결하지 않는 기계적인 해결책은 학습 성과를 향상시키는 데 한계에 부딪칠 수밖에 없다. 포용은 교수 및 학습에 대한 접근법의 기초가 되어야 한다.

『2020 세계 교육 현황 보고서』는 주요 정책 해결책, 이행에 대한 장애물, 조정 메커니즘, 자금 조달 경로 및 포용적 교육의 모니터링과 관련된 질문들을 던진다. 가능한 한, 시간에 따른 변화의 관점에서 이 질문들을 검토한다. 그러나, 포용과 같은 복잡한 영역이 아직 전 세계적인 규모로 문서화가 잘 이루어진 적은 없다. 이 보고서는 아프가니스탄에서 짐바브웨까지 각 국가가 포용이라는 과제를 교육에서 어떻게 해결하고 있는지에 관한 정보를 수집하고 있다. 이 정보는 새로운 웹사이트인 PEER에서 확인할 수 있다. 특히 배경이 비슷한 지역 차원의 국가들이 서로 경험을 공유하고 배우는 데 이 웹사이트를 이용할 수 있다. 이 정보들은 2030년까지의 질적인 진전 상황을 검토하는 기준선의 역할을 할 수 있을 것이다.

이 보고서를 통해 우리는 다음과 같은 과제들을 인식할 수 있다. 포용적 교육을 제공할 경우 국가들이 직면하는 다양한 맥락과 도전과제, 교육에서 배제될 위험에 처해 있는 다양한 집단과 특히 여러 특성들이 상호 교차할 때 개별 학습자가 직면하는 장벽, 그리고 물리적, 사회적(개인 간 관계 및 집단 관계에서), 심리적, 체계적인 배제 등이다. 따라서 각 장에서 7가지 요소를 통해 이러한 과제들을 다루는 한편, 짧은 섹션에서는 이러한 과제가 코로나19의 맥락에서 어떻게 수행되었는지를 강조한다.

## 법과 정책

**구속력이 있는 법적 장치 및 구속력이 없는 선언은 포용에 대한 국제적인 열망을 표현한다.** 1960년 유네스코 ‘교육상 차별금지에 관한 협약(Convention against Discrimination in Education)’과 1990년 태국 줌티엔에서 채택된 ‘모두를 위한 교육 세계선언(World Declaration on Education for All)’은 “교육에서의 동등한 대우”를 보장하고 “취약집단”에 대한 “학습 기회 접근에 대한 차별”이 없도록 조치를 취할 것을 요구했다. 1994년 스페인의 살라망카에서 채택된 ‘성명 및 실행계획(Statement and Framework for Action)’은 “아동이 장애가 없으면 다니는 학교”에 모든 아동이 있어야 한다는 원칙을 주장했으며, 이것은 2006년에 하나의 권리로 승인되었다. 이 문서들은 포용에 관한 각 국가의 법과 정책에 영향을 주었다.

**포용적 교육에 대한 각국의 정의는 더 넓은 범위를 포괄하는 경향이 있다.** 이 보고서의 분석에 의하면, 68%의 국가들이 포용적 교육을 법, 정책 또는 전략에서 정의하고 있다. 모든 소외계층을 포괄하는 정의는 이들 국가 중 57%에서 발견된다. 그리고 17%의 국가에서는 포용적 교육의 정의가 장애를 가지고 있거나 특별한 요구가 필요한 사람들만을 대상으로 한다.

**법은 교육에서 배제의 위험이 있는 특정 집단을 대상으로 하는 경향이 있다.** 모든 학습자를 교육에 포함시키려는 폭넓은 비전은 대부분 국가법에서는 부재하다. 일반 교육법이나 포용적 교육법에 모든 학습자에 대한 포괄적인 조항을 반영하는 국가는 10%에 불과했다. 특정 집단과 관련이 있는 입법은 일반적으로 교육 부처 소관이다. 전체 국가 중에서 79%가 장애인을 위한, 60%는 언어 소수자, 50%는 성 평등, 그리고 49%는 민족과 토착 집단을 위한 교육 관련 법을 가지고 있었다.

**정책은 교육에서의 포용에 관해 더 넓은 비전을 가지는 경향이 있다.** 약 17%의 국가들은 모든 학습자를 위한 포괄적인 조항을 담은 정책들을 가지고 있다. 국가 교육 계획과 전략 중 75%가 모든 취약계층을 포함하려는 취지를 선언하고 있는 것처럼, 이러한 경향은 덜 구속력이 있는 문서에서 훨씬 더 강하다. 약 67%의 국가들이 장애를 가진 학습자를 포용하는 정책을 가지고 있으며, 이러한 정책에 대한 책임은 교육 부처와 다른 부처들 사이에 거의 똑같이 나뉘어져 있다.

**장애를 가진 학생들이 주류 학교에 다녀야 하는지에 대해서는 법과 정책에 따라 다르다.** 25%의 국가에서는 분리 환경에서의 교육을 법으로 규정하고 있는데, 아시아 및 라틴아메리카와 카리브해에서는 그 비율이 40%가 넘는다. 약 10%의 국가는 통합을, 17%는 포용을 규정하고 있으며, 나머지 국가들은 분리와 주류화의 결합을 선택하고 있다. 정책은 포용에 더 가까운 방향으로 전환되었다. 따라서 5%의 국가들이 분리 환경에서의 교육에 대한 정책 규정을 가지고 있는 반면, 12%는 통합 정책을, 38%는 포용 정책을 선택하고 있다. 법과 정책에 담긴 좋은 의도에도 불구하고, 정부는 종종 실행하지 않고 있다.

**정책들은 연령과 교육단계에 따라 지속성과 일관성이 필요하다.** 영유아 보육과 교육에 대한 접근은 거주지 및 사회·경제적 지위에 의해 좌우되기 때문에 매우 불평등하다. 특히 놀이에 기반한 상호작용, 통합, 아동 중심의 양질의 교육이 포용을 결정한다. 아동에게 필요한 사항을 조기에 파악하는 것이 올바른 대응을 설계하는 데 매우 중요하지만, 포용이라는 명분 아래 차이에 대한 꼬리표를 잘못 붙일 수 있다. 일부 소외집단을 특별한 요구 범주에 걸맞지 않게 배정하는 것은 차별적인 절차일 수 있다. 이를 로마족(Roma, 집시) 학생들의 교육권에 대한 성공적인 법적 소송에서 확인할 수 있다.

**조기 중퇴를 막기 위해서는 다방면의 정책들이 요구된다.** 유급은 중퇴를 증가시키는 것처럼 보인다. 하지만 자동 진급을 위해서는 보완적인 지원에 대한 체계적인 접근방식이 필요한데, 많은 국가들이 이러한 접근방식을 선언하고 있지만 이행하지 않고 있다. 법과 정책은 포용과 일치하지 않을 수도 있다. 예를 들어, 아동 노동 또는 결혼 연령의 기준점이 낮은 국가들에서 그렇다. 방글라데시는 SDG 4를 달성하는 데 필수적인 ‘두 번째 기회(second-chance)’ 프로그램에 광범위하게 투자하는 몇 안 되는 국가 중 하나이다.

**정부들은 의무교육 이후의 성인교육 정책을 더 포용적으로 만들기 위해 노력 중이다.** 직업기술교육은 취약계층, 특히 젊은 여성과 장애인을 노동 시장에 포함시키는 것을 촉진할 수 있다. 말라위의 경우처럼 그 잠재력을 발휘하기 위해서는 학습 환경을 더 안전하고 접근하기 쉽게 만들어야 한다. 포용 지향적인 고등교육의 개입은 할당제나 부담이 가능한 조치들을 통해 취약계층에 대한 접근을 장려하는 데 초점을 맞추는 경향이 있다. 하지만 71 개국 중 11%만이 포괄적인 형평성 전략을 가

지고 있었으며, 또 다른 11%는 특정 집단만을 위한 접근법을 고안하고 있었다. 정보통신기술 의존도가 점점 높아지고 있는 국가들에게 있어서 디지털 포용은, 특히 노인들의 경우에 주요 도전이 되고 있다.

**16억 명의 학습자에게 영향을 준 코로나19 사태에 대한 대응은 모든 학습자를 포함시키는 데 충분한 관심을 기울이지 않았다.** 저소득 국가의 55%가 초등 및 중등교육에서 온라인 원격 학습을 선택한 반면, 최빈국의 가구 중에서는 12%만이 가정에서 인터넷에 접속을 할 수 있다. 심지어는 로테크(low-tech) 접근법도 학습의 연속성을 보장할 수 없다. 에티오피아의 경우, 가장 가난한 20% 가구 중 오직 7%만이 라디오를 소유하고 있었고, 텔레비전을 소유한 사람은 아무도 없었다. 전체적으로 저소득 국가 및 중하위 소득국가의 약 40%가 배제의 위험에 처한 학습자를 지원하지 못했다. 프랑스에서는 3주간의 폐쇄 조치 이후, 8% 정도의 학생들이 선생님들과 연락이 끊겼다.

## 데이터

**교육에서의 포용에 관한 그리고 포용을 위한 데이터는 필수적이다.** 포용에 관한 데이터는 소외의 위험이 있는 학습자 집단들과 그들이 직면하고 있는 장벽의 심각성을 규명함으로써 그들 간의 교육 기회 및 교육 성과의 격차를 부각시킬 수 있다. 이러한 정보를 이용하여 정부는 포용을 위한 정책을 개발하고, 정책 시행에 관한 데이터 및 쉽게 관찰되지 않는 질적 성과에 관한 데이터를 추가로 수집할 수 있다.

**취약성과 연관된 특성에 대해 적절한 질문을 구성하는 것은 민감할 수 있다.** 인구 조사나 설문 조사를 통해 수집된 인구 차원에서의 교육 격차에 관한 데이터는 정부 부처의 불평등에 대한 인식을 높인다. 그러나 국적, 민족, 종교, 성적 지향, 성 정체성 표현 등과 같은 특성에 관한 질문들의 구성에 따라 민감한 개인적 정체성을 건드리고 거슬리게 하여 학대 공포를 유발할 수 있다.

**장애에 관한 질문의 구성은 개선되어 왔다. 유효한 장애 조치에 합의하는 일은 오랜 과정이었다.** 유엔통계위원회의 '장애 통계에 관한 워싱턴 그룹(Washington Group on Disability Statistics)'은 2006년에 성인의 중요한 기능적 영역 및 활동을 다루는 인구 조사나 설문 조사를 위해 간이형 질문지를 제안했다. 그 이후 아동에 특정한 모듈이 유니세프와 공동으로 개발되었다. 이 질문들은 장애에 대한 사회적 모델에 부합하는 장애 통계를 가져와서 심각한 비교 가능성의 문제를 해결하고 있다. 이 질문지의 채택 비율은 서서히 올라가고 있다.

**장애에 대해 나타나고 있는 증거는 질적으로 높지만 여전히 단편적이다.** 2017-2019년 '다중 지표 클러스터 조사(Multiple Indicator Cluster Surveys)'에 참여하고 폭넓은 아동 특정 모듈을 사용한 14 개국의 분석 결과, 높은 불안과 우울증으로 인한 장애 출현율은 12%였고, 그 범위는 6%에서 24%로 나타났다. 이들 국가에서 장애를 가진 아동, 청소년 및 청년들은 학교 밖 인구의 15%를 차지했다. 초등학교, 중학교, 고등학교 연령의 또래와 비교해보면, 장애인들은 각각 1%p, 4%p, 6%p가 학교 밖에 있을 가능성이 높았고, 감각적, 신체적 또는 지적 장애인들은 각각 4%p, 7%p, 11%p로 나타났다.

**몇몇 학교 조사는 포용에 대해 깊은 통찰력을 제공한다.** 2018년 국제학업성취도평가(Programme for International Student Assessment, PISA)에서 15세 학생 5명 중 1명은 학교에서 이방인처럼 느낀다고 보고했지만, 브루나이 다루살람, 도미니카공화국, 미국의 경우에는 그 비율이 30%를 넘었다. 이 평가에 참여한 모든 교육제도에서, 사회·경제적 지위가 낮은 학생들은 소속감을 느낄 가능성이 더 낮았다. 행정 데이터를 활용해 포용에 대한 질적인 증거를 수집할 수 있다. 뉴질랜드는 학생들이 보살핌을 받고, 안전하며, 안정적이라고 느끼는지 여부, 긍정적인 관계를 수립하고 유지하는 능력, 타인의 요구를 존중하고 공감을 나타내는 능력 등을 포함해 국가 차원의 연성 지표(soft indicator, 설문 조사로 진행되는 지표)를 체계적으로 모니터링하고 있다. 저소득 및 중간소득 국가 중 거의 절반이 장애학생에 관한 행정 데이터를 수집하지 않고 있다.

**데이터는 분리가 여전히 어디서 일어나고 있는지를 보여준다.** 브라질에서는 정책 변화로 인해 주류 학교 내 장애학생들의 비율이 2003년에 23%에서 2015년에 81%로 증가했다. 아시아·태평양 지역의 경우에는 거의 80%의 장애아동이 주류 학교

에 다니는데, 키르기스스탄의 3%에서부터 동티모르와 태국의 100%에까지 이른다. 흩어져 있는 데이터들은 여아, 언어 소수 민족 및 종교 공동체 등과 같은 특정 집단에 맞춘 학교들을 기록하고 있다. 이 학교들의 포용에 대한 기여도는 모호하다. 예를 들어, 토착 학교들은 전통, 문화, 경험이 존중되는 환경을 제공할 수 있지만, 또한 주변화를 지속시킬 수도 있다. PISA와 같은 학교 조사에 의하면, 칠레와 멕시코 등의 국가에서는 높은 수준의 사회·경제적 분리가 나타나고 있다. 이들 국가에서는 전체 학생의 절반이 동일한 사회·경제적 혼합(socio-economic mix)을 이루기 위해 학교 재배치를 요구한다. 이런 유형의 학교 분리는 2000년-2015년 동안 거의 바뀌지 않았다.

**특수교육 요구의 확인은 논란의 여지가 있다.** 교사들은 확인 과정을 거쳐 학생들의 요구에 대한 정보를 제공받아 학생들이 지원과 돌봄의 대상이 되도록 할 수 있다. 그러나 또래, 교사 및 행정가들은 아동들에게 꼬리표를 붙임으로써, 이렇게 분류된 학생들에 대해 고정관념적인 행동이나 의료적인 접근을 조장할 수 있다. 포르투갈은 최근 특별한 요구를 결정하는 비범주적인(non-categorical) 접근법을 입법화했다. 따라서, 학습 장애와 같은 꼬리표에 의해 촉발된 낮은 기대치는 자기 충족적(self-fulfilling)일 수 있다. 유럽의 경우, 특수교육이 필요한 학생들의 비율은 스웨덴의 1%에서 스코틀랜드의 20%까지 다양했다. 학습 장애는 미국에서 가장 큰 특별한 요구의 범주이지만, 일본의 경우에는 알려지지 않고 있다. 이런 차이는 주로 국가들이 이 교육의 범주를 구성하는 방식의 차이로 설명된다. 즉, 제도, 재정 지원, 교육 요구사항이 정책의 함의와 마찬가지로 다양하다.

## 거버넌스와 재정

**포용적 교육을 보장하는 것은 교육 정책 행위자들만의 책임이 아니다.** 통합 서비스는 서비스의 질과 비용 효율성뿐만 아니라 아동의 요구를 고려하는 방식을 개선할 수 있다. 한 서비스 제공자가 다른 서비스 제공자가 접근할 수 있도록 도움을 줄 때 통합이 이루어질 수 있다. 유럽의 18 개국에서 주로 장애학생을 대상으로 하는 포용적 교육 규정을 살펴보면, 교육 부처들은 교사, 학교 행정 및 교재를, 보건 부처들은 심사, 평가 및 재활 서비스를, 그리고 사회 보호 부처들은 재정 지원을 책임지고 있다.

**책임의 분담이 수평적인 협력, 협동 및 조정을 보장하지는 않는다.** 뿌리 깊은 규범과 전통, 관료적인 근로 문화는 단절된 형태의 서비스 제공에서 벗어나 순조롭게 전환하려는 것을 방해하고 있다. 부족한 자원 또한 하나의 요인이 될 수 있다. 케냐에서는 장애아동의 교육에 대한 접근성을 확대하기 위해 설립된 국가 차원의 교육평가 자원센터들 가운데 3분의 1이 원래 예상되었던 다학문적인 팀이 아니라 한 사람의 담당자만을 두고 있었다. 책임을 명확히 정의하고 측정할 수 있는 기준이 필요하다. 르완다는 감독관이 교실의 통합성을 평가할 수 있는 기준을 개발했다. 요르단에서는 다양한 행위자들이 특수교육 센터의 허가 및 인가를 위한 별도의 기준을 사용했으며, 새로운 10개년 전략이 이 문제를 해결할 것이다.

**정부 기관들 간의 수직적 통합과 지방정부에 대한 지원이 필요하다.** 중앙정부는 지방정부에 대한 약속을 재정적으로 충분히 지원하고, 지방정부의 역량을 개발해야 한다. 대부분 국가가 운영하는 기숙학교에서 학생들을 이동시키려는 몰도바 공화국의 개혁은 적립금이 아동들을 받아들이는 지방정부 기관과 학교로 이전되지 않았기 때문에 좌절되었다. 네팔에서 진행된 학교 부문 프로그램에 대한 중간 평가와 제1차 포용적 교육 워크숍에 따르면, 일부 중앙정부의 직책이 지방 분권화의 일환으로 전환되었지만, 교육 서비스 제공을 지원하는 지방정부의 역량은 약한 것으로 나타났다.

**세 가지 자금 조달 수단은 교육의 형평성과 포용을 위해 중요하다.** 첫째, 정부는 지방당국이나 학교에 자원을 배분할 때 보조금을 통해 상대적 불이익을 보상할 수도 있고 또는 보상하지 않을 수도 있다. 아르헨티나 연방정부는 농촌과 학교 밖 인구를 고려하여 지방정부에 포괄보조금(block grants)을 할당하고 있다. 지방정부들은 그들의 세입으로 교육재정을 공동부담하는데, 그 수준이 크게 달라서 불평등을 초래한다. 둘째, 교육 재정 정책과 프로그램은 현금(예: 장학금)과 납입 면제(예: 수업료)의 형태로 학생과 그 가족을 대상으로 할 수 있다. 4개국 중 약 1개국이 고등교육에 접근할 수 있는 적극적 우대조치 프로그램을 가지고 있다. 셋째, 비교육재정정책(non-education-specific financing policies)과 프로그램은 교육에 큰 영향을 미칠 수 있다. 장기간에 걸쳐 라틴아메리카에서 시행된 조건부 현금 이전으로 인해 교육 성취도가 0.5년에서 1.5년 정도 증가했다.

**장애와 관련된 포용적 교육에 대한 자금 조달에는 추가적인 집중이 필요하다.** 일반적인 메커니즘을 특정 프로그램으로 보완하는 자금 조달에 대한 이중 트랙 접근법이 권장된다. 정책 입안자들은 제공될 서비스와 그 부담 비용에 대한 기준을 규정할 필요가 있다. 그들은 특별한 요구에 대한 확인 비율이 증가할수록 비용이 늘어나는 문제를 해결해야 하고, 광범위한 요구를 대상으로 하는 서비스를 우선순위로 정하고, 자금을 지원하며, 제공할 수 있는 방법들을 설계해야 한다. 그들은 또한 특별한 요구가 필요하다고 진단을 받은 아동을 위한 특정 서비스를 피하고, 다른 집단이나 일반적인 자금 조달 요구를 희생시키는 차별 환경을 막기 위해 지방당국과 학교에 지속적인 압력을 가해야 한다. 핀란드는 이러한 방향으로 나아가고 있다.

**부유한 국가들조차도 장애학생을 위한 교육 재정에 대한 정보가 부족하다.** 유럽 국가들의 포용적 교육에 대한 재정을 조사한 결과, 18개국 중 단지 5개국만이 관련 정보를 가지고 있다는 것을 발견했다. 이 국가들은 역사적으로 다양하고, 포용적 교육에 대한 이해 및 분권화의 수준이 모두 다르기 때문에 이상적인 자금 조달 메커니즘은 없다. 몇몇 국가들은 특별한 요구가 필요한 학생 수를 부풀릴 수 있는 복수의 가중치(예: 장애 유형별) 방식에서 주류 학교에 대한 단순한 자금 지원 방식으로 옮겨가고 있는 중이다. 많은 국가들이 자원, 시설 및 역량 개발 기회를 공유하기 위해 네트워크를 증진하고 있다.

**가난한 국가들은 종종 특수교육에서 포용적 교육으로의 전환에 재정을 지원하고자 고군분투한다.** 어떤 국가들은 장애학생들의 포용을 증진하기 위해 예산을 증액해왔다. 2018/2019년 모리셔스의 예산은 장애학생을 위해 교구, 공공 서비스, 가구 및 장비에 대한 1인당 연간 보조금을 4배로 증액시켰다.

## 교육과정, 교과서 및 평가

**교육과정 선택은 포용적이고 민주적인 사회를 촉진하거나 방해할 수 있다.** 배제의 위험에 처한 모든 집단에게 교육과정은 내용이나 실행의 측면에서 교육 사업의 기본이라는 확신을 심어줄 필요가 있다. 일부 집단에 대해 서로 다른 기준의 교육과정을 사용하면 포용을 방해하고 낙인을 찍게 된다. 그러나 많은 국가들이 여전히 장애학생에게 특수한 교육과정을 가르치고, 난민에게 본국 송환을 권장하기 위해 본국의 교육과정만을 제공하며, 성취도가 낮은 학습자를 느린 교육 트랙에 밀어 넣는 경향이 있다. 따라서 여러 가지 맥락에서 문제들이 발생하고 있다. 보스니아 헤르체고비나의 국내 실향민, 페루의 젠더 이슈, 태국의 언어 소수 민족, 탄자니아 연합공화국의 부룬디와 콩고 난민, 캐나다의 토착민 등이 그 예들이다. 또한 유럽에서는 49개국 중 23 개국이 성적 지향 및 성 정체성 표현을 명시적으로 다루지 않았다.

**포용적 교육과정은 적절하면서도 유연하며, 요구에 반응해야 한다.** 남아시아와 사하라 이남 아프리카의 경우, 시민 주도의 평가에서 나온 증거는 교육과정의 목표와 학습 성과 사이의 큰 격차를 강조했다. 우간다의 초등수학 교육과정 연구에서 알 수 있듯이, 교육과정이 특권을 가진 학생과 특정 유형의 지식에 맞추어져 있을 때, 농촌과 도시 지역 간의 불평등이 발생한다. 모국어로 학습하는 것은 특히 초등학교에서 지식 격차를 막고, 학습과 이해의 속도를 높이기 위해 필수적이다. 인도의 오디샤 주에서는, 다국어 교육이 약 1,500 개의 초등학교에서 실시되었으며, 21 개의 부족 언어를 다루었다. 전 세계에서 41 개국만이 수화를 공식 언어로 인정하고 있으며, 그 중 21 개국은 유럽연합에 속해 있다. 호주에서는 19%의 학생들이 교육과정에 대해 조정을 받는다. 교육과정은 교육을 막다른 골목에 이르게 해서는 안되고, 지속적인 교육의 기회를 제공해야 한다.

**교과서는 고정관념을 지속시킬 수 있다.** 교과서에서 민족, 언어, 종교 및 토착 소수 민족에 대한 표현은 주로 역사적 및 국가적인 맥락에 달려있다. 국가들이 소수 민족을 대하는 데 영향을 미치는 요인으로는 토착민의 존재, 하나 이상의 민족 집단의 인구통계학적·정치적·경제적 지배, 분리 또는 분쟁의 역사, 민족성의 개념화, 이주의 역할 등이 있다. 교과서는 소수 집단이 ‘타자(other)’로 인식되거나 또는 자신들을 그렇게 인식하는 정도를 완화하거나 악화시키는 방식으로 소수 집단을 인정할 수 있다. 특정한 특성과 특정 인구 집단을 연관시키는 부적절한 이미지와 서술로 인해 비지배적인 배경을 가진 학생들은 왜곡을 당하고, 오해를 받으며, 좌절하기도 하고, 소외감을 느끼기도 할 수 있다. 많은 국가에서 여성들은 수적으로 적고 정확화되어 있는 경우가 많다. 중등학교 영어 교과서의 글과 이미지에서 여성이 차지하는 비율은 인도네시아에서 44%, 방글라데시에서 37%, 파키스탄 펀자브 지방에서 24%였다. 여성은 사회적 지위가 낮은 직업을 가진 내성적인 사람으로 묘사되었다.

**양질의 평가는 포용적 교육제도의 기본적인 부분이다.** 평가는 특정 학교에 입학하거나 별도의 학교 트랙에 배치하는 것을 결정하고, 포용에 대한 정부의 약속에 상충되는 신호를 보내는 등 지나치게 협소하게 구성되어 있다. 예를 들어, 대규모의 전국적인 총괄 평가는 장애학생이나 학습장애를 가진 학생을 배제하는 경향이 있다. 평가는 학생들의 과제에 초점을 맞춰야 한다. 즉, 학생들이 과제에 어떻게 대처하는지, 어떤 과제가 어려운지, 성과를 이루기 위해서는 어떤 측면들이 적용되어야 하는지 등이다. 교육 주기가 끝날 때 이루어지는 고부담(high-stake) 총괄평가로부터 교육 궤적 전반에 걸쳐 이루어지는 저부담(low-stake) 형성평가로의 전환은 평가를 포용적 교육의 목적에 맞추려는 노력을 뒷받침하고 있다. 시험 조정(test accommodations)은 필수적이지만, 학생을 하나의 모델에 끼워 맞추는 것처럼 보인다는 점에서 그 타당성에 의문이 제기되었다. 대신에, 평가는 장애학생들의 학습을 어떻게 지원해줄 수 있는지에 중점을 두어야 한다. 사하라 이남 아프리카의 7개국에서는 교사가 학생 평가에 대한 최소한의 지식도 가지고 있지 않았다.

**포용적 교육과정, 교과서 및 평가의 개혁을 위해 다양한 요인들이 조정되어야 한다.** 이해당사자들이 서로 협력하고 전략적으로 생각할 수 있도록 역량을 개발할 필요가 있다. 모든 당사자가 과정을 공유하고 동일한 목표를 향해 일할 수 있도록 파트너십이 마련되어야 한다. 포용적인 교육과정, 교과서 및 평가 체계를 성공적으로 마련하기 위해서는 설계, 개발, 이행에 있어서 참여적 절차가 보장되어야 한다.

## 교사와 교육 지원 인력

**포용적 교육에서 모든 교사는 모든 학생을 가르칠 준비가 되어 있어야 한다.** 교사가 모든 학생을 성공으로 이끄는 가치, 지식, 태도를 지닌 변화의 주체가 되지 않는다면 포용은 실현될 수 없다. 교사들의 태도는 포용의 원칙에 대한 헌신과 더불어, 자신들의 준비 상태에 대한 의구심과 교육제도가 자신들을 지원할 준비가 얼마나 되어 있는지에 대한 의구심을 보여준다. 교사는 사회적 편견이나 고정관념의 영향을 받을 수 밖에 없다. 포용적 교육은 교사들이 다양성에 개방적이고 모든 학생이 교실과 삶의 경험을 연결함으로써 배운다는 점을 인식하도록 요구한다. 많은 교사 교육 및 전문적인 학습 기회들이 그러한 인식에 따라 설계되어 있지만, 일부 학생들을 결함 있고, 학습 능력이 없으며, 무능하다고 인식하는 고정된 견해로 인해 교사들은 각 학생의 학습 역량이 무한하다는 것을 이해하기 위해 어려움을 겪을 수도 있다.

**포용적 교수의 준비 부족은 교육학적 지식의 격차에서 비롯될 수 있다.** 2018년 ‘교수·학습 국제 조사(Teaching and Learning International Survey)’에 따르면, 약 25%의 교사들이 특별한 요구를 지닌 학생들을 가르치는 데 있어 전문성 개발이 높게 요구된다고 보고했다. 사하라 이남 아프리카의 프랑스어권 10개국에서 2학년과 6학년 교사들의 8%가 포용적 교육에 관한 직무 연수를 받았다. 별도의 환경에 있는 다양한 유형의 학생을 위해 다양한 유형의 교사를 준비해야 하는 전통을 극복하는 것이 중요하다. 교사 교육이 질적 수준을 갖추기 위해서는 교수 기법과 교실 관리에서부터 다방면의 전문적인 팀과 학습 평가 방법까지 모든 학습자를 위한 포용적 교수의 다양한 측면을 포괄해야 하며, 교사들이 새로운 기술을 교실 수업에 통합할 수 있도록 후속 지원을 해야 한다. 캐나다의 뉴브런즈윅 주에서는 포괄적인 포용적 교육 정책에 자폐 스펙트럼 장애 (autism spectrum disorder)를 가진 학생들을 지원하기 위한 교사의 연수 기회가 도입되었다.

**교사들이 학생의 요구에 맞게 가르치기 위해서는 적절한 근무 조건과 지원이 필요하다.** 캄보디아의 교사들은 과밀 교실, 부족한 교육 자료 및 지나치게 야심 찬 교육과정의 환경 속에서 아동 중심의 교육학을 적용할 수 있는 지에 대해 의문을 제기했다. 학습 평가의 기준에 맞춘 내용 요건을 가르치는 것은 교사들이 그들의 실천을 적응시키는 것을 더 어렵게 만들 수 있다. 다른 학교 교사들 간의 협력은 특히 분리에서 포용으로 전환하고 있는 제도에서 다양성의 과제들을 해결하는 데 도움이 될 수 있다. 같은 학교의 교사들 사이에서조차 이러한 협력이 이루어지지 않을 때도 있다. 스리랑카에서 주류 학급의 교사 중 특수학급에서 동료 교사들과 협력하는 경우는 거의 없었다.

**지원 인력의 증가에 이어서 특별한 요구를 지닌 학생들의 주류화가 나타났다.** 하지만 전 세계적으로 인력 공급은 부족한 상태다. 교원 노조를 대상으로 한 조사의 응답자들은 적어도 15%의 국가에서 지원 인력이 대부분 부재하거나 이용할 수 없다고 보고했다. 교실의 교수·학습 조교들은 특히 도움이 될 수 있다. 그러나 그들의 역할이 교사의 업무를 보완하는 것인 반면에,

그들은 종종 훨씬 더 많은 것을 요구하는 위치에 놓인다. 전문적인 기대치에 대한 증가는 흔히 수준이 낮은 전문성 개발을 수반하는데, 이는 질 낮은 학습, 동료와의 상호작용에 대한 방해, 역량 있는 교육에 대한 접근 감소, 낙인 찍기를 초래할 수 있다. 호주에서는 교육제도가 자격이 없는 지원 인력에 대해 과도하게 의존한 탓에 자격을 갖춘 교사에 대한 장애학생들의 접근이 부분적으로 방해를 받았다.

**교사 다양성이 인구 다양성보다 뒤떨어져 있는 경우가 많다.** 이러한 현상은 소외 집단의 구성원들이 자격을 취득하고, 일단 자격을 갖추면 학교에서 가르치고, 그 직종에 남아있는 것을 막는 구조적인 문제의 결과이다. 교육제도는 이 교사들이 독특한 통찰력을 제공하고 모든 학생에게 역할 모델이 됨으로써 포용을 강화할 수 있다는 점을 인식해야 한다. 인도의 경우, 인구의 16%를 차지하고 있는 지정 카스트(scheduled castes) 출신 교사들의 비율은 2005년과 2013년 사이에 9%에서 13%로 증가했다.

## 학교

**교육에서 포용을 이루려면 포용적인 학교가 필요하다.** 학교 기풍은 학교의 분위기를 규정하는 대인관계뿐만 아니라 명시적이고 암묵적인 가치와 신념으로, 학생들의 사회·정서적 발달 및 웰빙과 연관되어 왔다. 경제협력개발기구(OECD) 국가들의 경우, 학교에서 소속감을 느끼는 학생들의 비율은 2003년에 82%에서 2015년에 73%로 떨어졌다. 그 이유는 이주 배경을 가진 학생의 비율은 증가하고, 내국인들 가운데서는 소속감의 정도가 떨어졌기 때문이다.

**교장은 포용에 대한 공동의 비전을 장려할 수 있다.** 교장은 포용적인 교육학을 지도하고 전문성 개발 활동을 계획할 수 있다. 주류 학교의 장애학생을 가르치는 교사에 대한 전국적인 연구에 따르면, 리더십 교육을 더 많이 받은 교사들이 전문성 개발 요구는 더 낮았다는 보고가 있었다. 교장의 업무는 점점 더 복잡해지고 있지만, 그들 중 거의 5분 1(크로티아에서는 절반으로 증가)은 교육 리더십 훈련을 받지 않았다. 47개국의 교육제도에서는, 교장의 15%(베트남에서는 60% 이상으로 증가)가 형평성과 다양성 증진에 있어 전문성 개발의 필요성이 높다고 보고했다.

**학교 괴롭힘과 폭력은 배제를 초래한다.** 11-15세 사이의 아동 중에서 3분의 1은 학교에서 괴롭힘을 당한 적이 있다. 성적 소수자, 민족 및 종교 소수자, 빈곤층, 장애인 등을 비롯하여, 사회 규범이나 이상과는 다른 사람으로 인식되는 학생들은 가장 희생당할 가능성이 높다. 뉴질랜드의 레즈비언, 게이, 양성애자, 트랜스젠더, 간성(intersex) 학생들은 괴롭힘을 당할 가능성이 세 배나 높았다. 우간다에서는 장애가 없는 아동의 53%와는 대조적으로 장애아동의 84%가 동료나 교직원에게 의한 폭력을 경험했다. 교실 관리 활동, 지도 서비스 및 정책들은 괴롭힘과 폭력을 막고 해결하기 위해 교직원의 책임과 행동을 명료화해야 한다. 징벌적인 접근방식이 학생 지원과 존중하는 분위기의 조성을 대체해서는 안 된다.

**학교는 안전하고 접근이 가능해야 한다.** 학교 통학, 건물 설계, 위생 시설 등은 접근성, 수용성 및 적응성의 원칙을 위반하는 경우가 많다. 아프리카, 아시아, 남미 11개국의 여학생 가운데 4분의 1 이상이 등·하굣길에 안전하다고 느낀 적이 없거나 거의 없다고 보고했다. 부룬디, 니제르, 사모아에서는 ‘장애학생에게 적합한 인프라와 자료’를 가진 학교가 없었다. 슬로바키아의 경우, 초등학교의 15%와 중학교의 21%가 그러한 기준을 충족시켰다. 국가마다 기준이 다르고 학교들이 모든 기준 요소를 충족시키지 못하기 때문에, 신뢰할 수 있는 비교 가능한 증거는 여전히 확보하기 어렵다. 게다가, 모니터링의 역할은 취약하고 데이터가 개별적으로 입증되지 않기 때문에 더욱 그러하다.

**접근이 가능한 인프라가 모든 것을 지원하지는 않는다.** ‘장애인의 권리에 관한 협약(CRPD)’은 연령, 사이즈, 능력 등과 상관 없이 기능성을 증대시키고 모든 사람의 요구를 수용하기 위한 범용 디자인(universal design)을 요구했다. 처음부터 완전한 접근이 가능한 시설을 포함시키면 1%의 비용이 증가하는데 비해 완공 후에는 5% 이상의 비용이 더 든다. 원조 프로그램들은 범용 디자인의 원칙을 보급하는 데 도움이 되었다. 호주의 지원을 받아 지어진 인도네시아의 학교에는 접근하기 쉬운 화장실, 난간, 경사로 등이 포함되었으며, 정부는 새로 짓는 모든 학교에 대해 이와 유사한 조치를 채택했다.

**보조 기술은 참여 또는 주변화를 결정할 수 있다.** 보조 기구는 입력 기술(개조된 키보드와 컴퓨터 입력 제어, 음성 입력, 명령 소프트웨어)과 출력 기술(화면 판독기와 확대기, 3D 프린터, 점자 정보 단말기)을 말한다. 보완대체 의사소통(alternative and augmentative communication, AAC) 시스템이 언어를 대체하고 있다. 청각 보조 기기들은 소리의 선명도를 향상시키고 배경 소음을 줄인다. 이런 기술들은 졸업률, 자존감과 낙관주의를 향상시키지만, 자원이 부족해서 이용할 수 없거나 교사 교육의 부족으로 효과적으로 활용하지 못하는 경우가 많다.

## 학생, 학부모 및 지역사회

**소외된 학생들의 경험을 고려한다.** 취약계층의 학생들에 대한 특별한 관심 없이 그들의 견해를 문서화하는 것은 어려운 일이다. 이들을 포용할 수 있는 선호도는 그들의 취약성, 재학 중인 학교의 유형, 여러 유형의 학교에서의 경험, 그리고 특화된 지원의 수준에 따라 달라지는 것으로 나타난다. 주류 학교의 취약계층 학생들은 주의력 향상이나 소음의 저감을 위해 별도의 환경을 선호할 수 있다. 학생들을 장애가 있는 또래와 짝을 지어주면 학교 밖에서의 포용을 보장할 수는 없지만, 수용과 공감을 높일 수는 있다.

**대다수의 사람들은 소수 집단과 소외된 학생들에 대해 고정관념을 가지는 경향이 있다.** 부정적인 태도는 낮은 수용, 고립, 집단 따돌림 등을 초래한다. 터키의 시리아 난민들은 부정적인 고정관념이 우울증, 낙인 찍기와 학교로부터의 소외로 이어진다고 느꼈다. 고정관념은 학생들의 기대와 자존감을 낮출 수 있다. 스위스에서는 여학생이 과학, 기술, 공학 및 수학에서 남학생보다 덜 적합하다는 견해를 내면화시켜, 이들 분야에서 학위 따는 것을 좌절시켰다. 교사들은 교육에서의 차별과 싸울 수도 있지만 또한 지속시킬 수도 있다. 브라질 상파울루의 수학 교사들은 실력이 있고 행실이 바른 흑인 학생들보다 백인 학생들을 합격시킬 가능성이 더 높았다. 중국의 교사들은 도시 학생들보다 농촌의 이주 학생들에 대해 덜 호의적인 인식을 가지고 있었다.

**학부모들은 포용적 교육을 추진하지만 또한 저항하기도 한다.** 학부모들은 성별, 장애, 인종, 민족, 종교에 대한 차별적인 생각을 가질 수 있다. 독일의 약 15%와 홍콩의 약 59%의 학부모들은 장애아동이 다른 학생의 학습을 방해하는 것을 우려했다. 선택할 수 있다면, 취약계층 아동의 학부모들은 자기 자식의 행복을 보장할 수 있는 학교에 보내고 싶어한다. 학부모들은 주류 학교가 자신들의 요구에 부응할 수 있도록 신뢰해야 한다. 학교가 연령에 대한 요구가 많아지면서, 자폐 스펙트럼 장애를 가진 아동의 부모들은 자신들의 요구를 더 잘 충족시키는 학교를 찾아야 할지도 모른다. 호주의 퀸즐랜드 주에서는 특수학교 학생의 37%가 주류 학교에서 옮겨왔다.

**부모의 학교 선택은 포용과 분리에 영향을 미친다.** 선택의 여지가 있는 가족들의 경우에는 혜택을 받지 못하는 지방 학교를 피할 수도 있다. 덴마크의 도시에서는, 이주 학생의 비율이 7%p 증가한 것은 사립 학교를 다니는 덴마크인의 비율이 1%p 증가한 것과 관련이 있다. 레바논에서는 대다수의 학부모들이 종파를 따르는 사립 학교를 선호했다. 말레이시아의 경우, 정부의 인종 차별 폐지 조치에도 불구하고 민족별로 조직되고 질적으로 차별화되는 사립 학교의 추세는 계층화의 원인이 되었다. 포용을 위한 원격 교육이나 온라인 주류 교육의 잠재력에도 불구하고, 학부모들이 홈스쿨링을 통한 자기 분리(self-segregation)를 선호하는 것은 포용적 교육의 한계를 시험하고 있다.

**장애아동을 가진 부모들은 종종 고통스러운 상황에 처하게 된다.** 부모들은 자녀의 수면, 행동, 간호, 편안함과 보살핌을 조기에 확인하고 관리할 수 있는 지원이 필요하다. 조기 개입 프로그램(early intervention programmes)을 통해 부모들은 자신감을 키우고, 다른 지원 서비스를 이용하고, 아이들을 주류 학교에 등록할 수 있다. 상호 지원 프로그램(mutual support programmes)은 유대감, 자신감, 정보 등을 제공할 수 있다. 장애를 가진 부모들은 가난하고, 교육 수준이 낮으며, 학교에 오거나 교사들과 협력하는데 장벽에 직면할 가능성이 더 높다. 베트남에서는 장애부모의 자녀들이 16%의 낮은 출석률을 보였다.

**시민사회는 포용적 교육에 대한 권리를 옹호하고 감시해 왔다.** 발전과 교육 분야에서 활동하고 있는 장애인을 위한 기구, 장애인 단체, 풀뿌리 학부모 협회, 국제 비정부기구(NGOs)는 정부 약속의 진전 상황을 모니터링하고, 권리 이행을 위한 캠페인을 벌이고, 포용적 교육의 권리 침해를 방어한다. 아르메니아에서 실시한 NGO 캠페인으로 인해 2025년까지 전국적으로 포용적 교육을 시행하기 위한 법적 및 재정적 기본계획안이 마련되었다.

**시민사회 단체들은 정부 계약이나 자신들의 주도적인 노력으로 교육 서비스를 제공하고 있다.** 이 서비스들은 정부가 미치지 못하는 집단(예: 거리의 아동)을 지원하거나 정부 서비스의 대안이 될 수 있다. ‘가나 포용적 교육 정책’은 NGO들이 자원을 동원하고, 자금 지원을 늘리며, 인프라 개발에 기여하고, 모니터링과 평가에 참여할 것을 요청하고 있다. 아프가니스탄 정부는 지역 주민들에 의존하는 지역사회 기반 교육을 지원하고 있다. 하지만 특정 집단을 위해 설립된 NGO 학교들은 교육의 포용보다는 분리를 촉진할 수 있다. 이 학교들은 정책에 부합해야 하고, 서비스를 되풀이 하거나 한정된 자금을 놓고 경쟁하지 말아야 한다.



ADENE

# 권고사항

## 모두는 모든 이를 의미한다: 학습자 다양성은 환영해야 할 장점이다.

세계가 포용적 교육에 전념한 것은 우연이 아니라 포용적 교육이 모든 아동, 청소년 및 성인이 자신의 잠재력을 학습하여 실현할 수 있는 양질의 교육제도의 기반이기 때문이다. 성별, 연령, 거주지, 빈곤, 장애, 민족, 토착성, 언어, 종교, 이주 또는 강제이주, 성적 지향이나 성 정체성 표현, 감금, 신념, 태도 등은 교육 참여와 경험에 있어 그 누구에게도 차별의 근거가 되어서는 안 된다. 이러한 전제 조건은 학습자 다양성을 하나의 문제가 아니라 하나의 기회로 보는 것이다. 포용을 불편한 것으로 여기거나 학습자의 능력 수준이 고정되어 있다는 생각을 품게 되면 포용은 달성될 수 없다. 교육제도는 모든 학습자의 요구에 부응해야 한다.

다음의 권고사항들은 세계가 추진하는 2030년 목표 달성의 기회를 위협하는 뿌리 깊은 장벽과 넓은 범위의 포용 관련 이슈를 고려하고 있다.

### 1 포용적 교육에 대한 이해 확대

포용적 교육은 정체성, 배경, 능력에 상관없이 모든 학습자를 포함해야 한다. 포용적 교육에 대한 권리는 모든 학습자를 포괄하지만, 많은 정부들은 아직 법과 정책, 관행의 근거를 이 원칙에 두고 있지 않다. 다양성을 존중하면서, 개인이 가치를 높이고, 잠재력이 있으며, 존엄성을 가지고 대우받아야 한다고 믿는 교육제도는 모든 사람이 기본뿐만 아니라 세계가 지속가능한 사회를 건설하는 데 필요한 광범위한 기술을 배울 수 있게 한다. 이것은 포용적 교육을 담당할 부서의 설치에 관한 것이 아니다. 오히려, 이것은 그 누구도 차별하지 않고, 그 누구도 거부하지 않고, 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 모든 합리적인 편의의 제공을 하며, 성 평등을 위해 노력하는 것에 관한 것이다. 평생학습을 촉진하기 위해서는 유아기부터 성인기까지 개입이 일관성 있게 이루어져야 하며, 따라서 교육 부문 계획을 마련하는 데 포용적인 관점이 채택되어야 한다.

### 2 소외된 사람들을 대상으로 한 자원 조성

수백만 명이 교육에 대한 접근이 부족한 상황에서 포용이란 없다. 아동 노동, 아동 결혼, 10대 임신 등과 같은 접근 장벽을 해결하기 위한 법적 장치들이 일단 마련되면, 정부는 모든 학습자에게 포용적인 학습 환경을 조성하기 위한 일반 기금과 더불어, 가장 소외된 사람들을 가능한 한 빨리 지원하기 위한 목표 기금을 할당하는 이중 트랙 접근법이 필요하다. 학교 차원에서 접근하면, 초기 개입은 장애가 발달과 학습에 미치는 잠재적 영향을 상당히 줄일 수 있다.

### 3 전문 지식과 자원 공유

이것이 포용으로의 전환을 지속하는 유일한 길이다. 여러 면에서 포용을 달성하는 것은 관리의 과제다. 다양성을 다루는 인적·물적 자원은 부족하다. 역사적으로 자원들은 차별적 제공의 유산으로서 몇 군데에 집중되어 왔으며 불평등하게 분배되어 있다. 전문가의 지식이 주류 학교와 비형식교육 환경을 지원할 수 있도록 이 자원들을 유연하게 이동하기 위해서는 메커니즘과 인센티브가 필요하다.

### 4 중요한 협의에 지역사회 및 학부모의 참여

위로부터의 포용을 강요할 수 없다. 정부는 지역사회들이 교육의 포용에 관한 정책 설계에 있어 그들의 선호도를 동등하게 표현할 수 있는 공간을 개방해야 한다. 학교는 학부모연합 또는 학생 페어링 제도(student pairing systems)를 통해 학교 실천의 설계와 시행에 관해 학교 안팎의 상호작용을 확대시켜야 한다. 모든 사람의 견해는 중요하다.

## 5 정부 부처, 부문 및 계층 간의 협력 보장

교육에서의 포용은 사회적 포용의 부분 집합에 불과하다. 포용적 교육에 대한 행정적인 책임을 공유하는 정부 부처들은 요구를 파악하고, 정보를 교환하며, 프로그램을 설계하는데 협력해야 한다. 중앙정부는 지방정부가 명확하게 정의된 포용적 교육의 의무를 이행할 수 있도록 인적 및 재정적 지원을 보장해야 한다.

## 6 비정부 행위자들이 도전하고 공백을 메울 수 있는 공간 마련

그들은 또한 동일한 포용 목표를 향해 노력해야 한다. 정부는 교육 서비스 제공이 포용으로 이어지고, 기준을 충족하며, 국가 정책과 연계되도록 하기 위해 리더십을 제공하고 비정부기구(NGOs)와 대화를 유지해야 한다. 정부는 또한 NGO들이 정부 공약의 이행을 모니터링하고 교육에서 배제된 사람들을 옹호할 수 있는 여건을 조성해야 한다.

## 7 보편적인 설계 적용

포용적인 제도는 모든 학습자의 잠재력을 발휘하도록 보장한다. 모든 아동은 유연하고 적절하며 접근하기 쉬운 동일한 교육과정, 즉 다양성을 인정하고 다양한 학습자의 요구에 부응하는 교육과정을 통해 학습해야 한다. 교과서에 수록된 구어와 수화 언어 및 이미지들은 고정관념을 없애면서 모든 사람이 볼 수 있도록 해야 한다. 평가는 형성평가로서 학생들이 다양한 방식으로 학습을 입증할 수 있도록 해야 한다. 학교 인프라는 어느 누구도 배제해서는 안되며, 기술의 엄청난 잠재력을 활용해야 한다.

## 8 교육 인력의 준비, 역량 강화 및 동기 부여

모든 교사는 모든 학생을 가르칠 준비가 되어 있어야 한다. 포용적 접근법은, 초기 교육이든 또는 전문성 개발이든, 전문적인 주제로서 아니라 교사 교육의 핵심 요소로 다루어져야 한다. 그러한 프로그램들은 일부 학생들은 결함이 있다거나 배울 능력이 없다고 뿌리 깊게 박힌 견해들을 해결하는 데 초점을 맞출 필요가 있다. 교장들은 포용적 학교 정신을 구현하고 소통할 준비가 되어 있어야 한다. 또한, 다양한 교육 인력이 포용을 지원해야 한다.

## 9 관심과 존중으로 포용에 관한 그리고 포용을 위한 데이터 수집

낙인 찍기와 꼬리표 붙이기를 막는다. 교육 부처들은 소외계층의 불이익 규모를 파악하기 위해 다른 부처 및 통계 기관과 협력하여 인구 수준의 데이터를 일관성 있게 수집해야 한다. 장애에 관해서는, ‘워싱턴 그룹의 장애에 대한 간이형 설문지’와 ‘아동 기능 모듈(Child Functioning Module)’의 사용이 우선시되어야 한다. 행정 제도는 포용적 교육 서비스 제공 시 지원 계획 및 예산 편성을 위한 데이터 수집뿐만 아니라 포용의 경험에 관한 데이터 수집을 목표로 해야 한다. 그러나 학습자가 피해를 입지 않도록 하는 것보다 상세하고 강력한 데이터에 대한 욕구가 우선시 되어서는 안 된다.

## 10 또래로부터 학습: 포용으로의 전환은 쉽지 않다

포용은 차별과 편견에서 벗어나서 다양한 맥락과 현실에 적응할 수 있는 미래를 향해 나아가는 것을 의미한다. 이 전환의 속도도 구체적인 방향도 규정될 수는 없다. 하지만, 교사 네트워크, 국가 포럼, 지역적 및 전 세계적 플랫폼을 통해 경험을 공유하면서 많은 것을 배울 수 있다.

# PEER



국가 교육법과 정책의 **체계적인 모니터링**을 위한 새로운 GEM 보고서 도구



이 도구는 동료 학습(peer learning)을 촉진하고 SDG 4의 핵심적인 문제에 관한 지역 정책 대화에 동기 부여하는 것을 목표로 한다. 승인된 국가 사용자는 텍스트를 편집하여 관련성 있는 최신의 콘텐츠를 제공할 수 있으며, 콘텐츠는 다운로드할 수 있다.

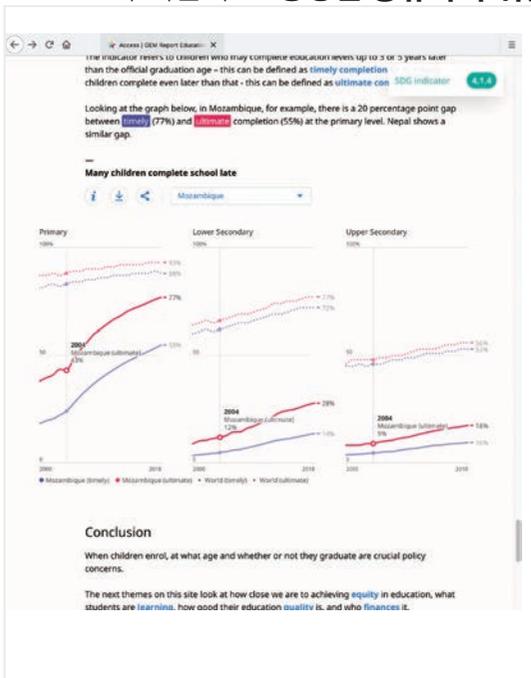
첫 번째 판(edition)은 포용 및 교육과 관련된 7개 영역에서 160개 이상의 국가들에 대한 정보를 수집하였다. 7개의 영역으로는 정의, 학교 조직, 법과 정책, 거버넌스, 학습 환경, 교사 및 지원 인력, 그리고 모니터링이다. 비국가 제공자 및 비국가 행위자의 규제 체계의 지도를 작성하는 프로파일이 2021년 GEM 보고서와 함께 개발될 것이다.

[education-profiles.org](http://education-profiles.org)

# SCOPE



SDG 4에 대한 주요 동향을 **공유하기 위한 새로운 대화형** GEM 보고서 도구



이 도구를 통해 GEM 보고서 독자들은 처음으로 SDG 4의 주요 모니터링 지표에 대한 데이터에 접근할 수 있다. 접근성, 형평성, 학습, 질, 재정 등 5가지 주제를 중심으로 2030 목표를 향한 진행 상황에 관한 주요 정보들을 모아놓고 있다.

이 도구는 7개 언어로 제공되며, 특히 유네스코통계국을 비롯한 여러 출처의 데이터를 통합하고 있다. 또한 과거 GEM 보고서를 기반으로 하는 인터랙티브 시각화(interactive visualization)를 통해 지역 및 전 세계의 평균을 기준으로 국가 간 비교를 할 수 있다. 사용자들은 추가 탐색, 인쇄, 다운로드, 온라인 또는 프레젠테이션 등으로 공유 및 사용을 위해 이미지와 데이터 파일을 만들 수 있다.

[education-progress.org](http://education-progress.org)

# 지속가능발전목표에 있어서의 교육 모니터링

**SDG 4 모니터링 체계의 발전.** 2019년 SDG 지표에 대한 기관 간 및 전문가 그룹(Inter-agency and Expert Group, IAEG)은 모니터링 체계와 232개의 글로벌 지표에 대한 첫 검토를 실시했다. 이에 따라 SDG 4와 관련하여 두 가지의 주요 발전이 있었다.

첫째, IAEG는 이수율을 세부목표 4.1의 두 번째 글로벌 지표로 채택하자는 유네스코통계국(UNESCO Institute for Statistics, UIS)의 제안을 승인했다. 이 제안은 『세계 교육 현황 보고서』가 제안한 것처럼, 시의성, 변동성, 다양한 출처 등과 같이 가구 조사에서 흔히 나타나는 문제들을 해결할 수 있는 통계 모델을 사용해 지표를 추정할 수 있는 가능성을 열어두고 있다. 이 모델을 적용한 결과로서 보고서의 새로운 온라인 모니터링 웹사이트인 ‘Education Progress’가 개설되었다. 이 웹사이트를 통해 사용자는 데이터와 상호작용하여 추세를 지켜보고, 국가, 지역 및 전 세계의 평균을 비교할 수 있다.

둘째, 두 번의 시도가 실패한 후 IAEG는 지속가능발전과 세계시민성을 주류화하려는 교육제도의 노력에 관한 글로벌 지표 4.7.1을 ‘티어(tier) III’(방법론이 수립되어 있지 않음)에서 ‘티어II’(방법론은 수립되어 있으나 국가들이 정기적으로 데이터를 생성하지 않음)로 업그레이드하겠다는 요청을 승인했다. 이 지표는 여전히 중요한 과제를 제시하지만, 개정된 제안은 특히 국가들이 주관적 응답을 지원하는 참고 문서를 제공하게 함으로써 일정 수준의 체계를 갖추게 되었다.

2019년 3월까지 IAEG는 관리 기관인 유니세프가 제출한 계획에 따라 3-5세 아동 발달에 관한 글로벌 지표 4.2.1을 티어 III에서 티어 II로 업그레이드했다. 이는 현재 SDG 4 글로벌 지표에서 티어 III가 없다는 것을 의미한다. 만약 있었다면 IAEG의 검토가 끝났을 때 모두 탈락되었을 것이다. 12개의 글로벌 지표는 SDG 4의 진전 상황에 대한 관점을 발전시키기 위한 31개의 주제별 지표로 보완된다. 2019년 데이터 공개를 기준으로 UIS는 글로벌 지표 및 주제별 지표 43개 중 33개에 대해 보고하고 있다.

2019년 8월 예레반에서 열린 ‘전문가 협력단(Technical Cooperation Group)’ 회의에서 가장 중요한 진전 사항은 각 국가가 달성해야 할 최소 수준인 7개의 SDG 4 지표에 대한 기준을 개발하는 데 합의한 것이었다. 교육에서 가장 관련성이 높은 사례는 유럽연합(EU) 국가들이 2020년까지 달성해야 하는 7개의 교육 지표에 대한 유럽연합 집행위원회(European Commission)의 기준 설정 과정이며, 이것은 2030년까지 달성해야 하는 기준으로 반복해서 시행되고 있다. 이 제안은 SDG-교육 2030 운영위원회의 허가를 받았고, SDG 4 지역 운영위원회는 이 제안을 2020년에 검토할 것이다.

**SDG 4 모니터링의 주요 데이터 격차.** SDG 4 지표의 진행 상황을 모니터링하기 위해서는 세 가지 데이터 출처가 핵심이다.

가구 조사는 글로벌 지표 4.5.1인 평등 지수(parity index)를 추정하기 위하여 개별적 특성에 따라 이수율 등의 교육 지표를 세분화하는 기초가 된다. 이 조사는 자주 실시되어야 하고, 질문들은 비교 가능해야 하며, 데이터는 공개적으로 이용할 수 있어야 한다. 이러한 조건들은 59%의 국가에서 충족되며, 이는 인구의 87%에 해당된다. 북아프리카와 서아시아는 인구 측면에서 가장 낮은 범위(46%)를 차지하고, 오세아니아는 국가 측면에서 가장 낮은 범위(29%)를 차지한다.

학습 평가는 글로벌 지표 4.1.1에 대한 정보의 출처이다. 많은 국가들이 국제 평가(cross-national assessment)에 참여함으로써 얻은 결과를 보고하고 있지만, 국가 평가(national assessments) 역시 사용되고 있다. 예를 들면, 중국(중학교 교육)이나 인도(초등학교 교육) 등의 국가에서는 읽기 능력에 대한 데이터를 위해 국가 평가가 사용된다. UIS의 데이터베이스에 따르면, 아프리카 국가의 26%가 2014년 이후 초등학교 저학년의 읽기 능력 데이터를 보고해 왔고, 이는 인구의 28%에 해당한다. 이 지역은 제4차 ‘남동아프리카 교육의 질 모니터링 컨소시엄(Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)’의 학습 평가에 관한 국가 보고서의 발간 지연과 결과의 타당성에 대한 의구심으로 인해 어려움을 겪고 있다. 따라서 유네스코가 UIS의 조정 하에 개발한 ‘글로벌 교육데이터 연합(Global Coalition for Education Data)’

은 이 지역의 학습 평가에 대한 공여국 지원의 정보 부족과 공여국 사업의 조정 부재를 해결하는 것을 목표로 하고 있다.

행정 데이터는 훈련 받은 교사의 비율인 글로벌 지표 4.c.1에 관한 정보를 제공한다. 사하라 이남 아프리카 국가들 가운데 약 58% 정도가 2016년 이후 초등학교에 대한 데이터를 보고해 왔지만, 고등학교의 경우에는 단지 25%에 불과했다. 이 지역에서 가장 인구가 많은 6개국 중 탄자니아 연합공화국만이 초등학교 교사 수에 대한 2015년 보다 최근의 데이터를 보고했다. 훈련 받은 교사의 정의가 명확하지 않아서 데이터 해석에 어려움을 겪고 있는데, 이는 UIS가 2019년 유네스코 총회에서 승인된 새로운 국제 표준 교사 분류로 해결해야 할 문제다.

## 세부목표 4.1 | 초등 및 중등 교육

이수율은 초등학교에서 85%, 중학교에서는 73%, 고등학교에서는 49%를 차지한다. 이수율은 출석률과 다르다. 전자는 2000년부터 느리지만 꾸준히 증가한 반면, 후자는 2000년대 중반 이후 정체되었다. 이러한 차이는 좀 더 조사할 필요가 있다. 2018년에 사하라 이남 아프리카는 중앙아시아와 남아시아를 제치고 학교 밖 아동, 청소년, 청년의 수가 가장 많았다 (표 1). 이러한 추세는 더욱 심화될 것으로 보인다. 사하라 이남 아프리카는 2030년까지 학령 인구의 25%를 차지할 것으로 예상되며, 이 수치는 1990년의 12%에서 상승한 것이다. 또한 이 지역에는 과령(over-age) 출석의 가장 극단적인 경우도 있다.

2018년 PISA 자료는 고소득 국가에서는 지난 15년간 약간의 후퇴가 있었다는 점을 강조한다(학생 5명 중 1명이 최소 숙달 수준 이하). 비록 SDG 4 달성에 필요한 진척률보다는 낮은 편이지만, 브라질, 인도네시아, 우루과이를 비롯한 많은 국가에서 15세 청소년의 출석률이 증가했기 때문에, 중간소득 국가의 정체(학생 2명 중 1명이 최소 숙달 수준 이하)는 진전으로 보아야 한다. 학습 성과 분포의 밑바닥에 주목해야 한다. 이 보고서는 일부 국가의 국제 평가에서 최소 숙달 수준을 넘는 학습

**표 1:**  
연령 집단별 학교 참여 지표, 2018년

지역	초등학교		중학교		고등학교	
	학교 밖 아동		학교 밖 청소년		학교 밖 청년	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
세계	59141	8	61478	16	137796	35
사하라 이남 아프리카	32214	19	28251	37	37026	58
북아프리카 및 서아시아	5032	9	3998	14	8084	30
중앙아시아 및 남아시아	12588	7	16829	15	64745	45
동아시아 및 동남아시아	5697	3	9016	10	17870	21
라틴아메리카 및 카리브해	2267	4	2544	7	7159	23
오세아니아	210	5	109	5	408	25
유럽 및 북아메리카	1133	2	731	2	2503	7
저소득	20797	19	21243	39	26176	61
중하위소득	30444	9	30706	17	87730	44
중상위소득	6570	3	8444	7	20615	20
고소득	1330	2	1085	3	3275	8

출처: 유네스코통계국 데이터베이스.

자의 수가 과대평가되었을 수 있다는 것을 시사하는 ‘바닥 효과(floor effects)’에 대한 새로운 증거를 제시하고 있다. 이 때의 학업 성과는 객관식 문제의 무작위 찍기의 결과일 수 있기 때문이다.

## 세부목표 4.2 | 영유아

영유아 교육 참여에 대한 데이터 해석은 연령 집단을 정의하는 방식, 다양한 제도적 장치를 포착하는 방식, 국가별 조기 입학 패턴 등에 따라 달라진다. 초등학교 입학 연령보다 한 살 어린 아동의 경우, 2018년 형식교육의 참여율은 67%였다(글로벌 지표 4.2.2; 지부티의 9%부터 쿠바와 베트남의 100%에 이르기까지 다양하다). 영유아 교육의 취학률이 2011년 38%에서 2018년에 67%로 증가한 라오스는 가장 빠른 발전이 이루어진 국가 중 하나였다. 최근 ‘유니세프 복수지표 집단조사(UNICEF Multiple Indicator Cluster Survey, MICS)’ 데이터에 따르면, 17개 국가 중 9개 국가에서 이 연령대의 아동은 유치원보다 초등학교에서 더 많았다. 국가에 따라 1-4세까지 차이가 나는 영유아 교육의 전 연령대 아동의 경우, 참여율은 2018년에 52%였고, 그 비율이 차드의 1%부터 벨기에와 가나의 115%까지 다양하다(그림 4).

MICS 데이터는 발달적인 측면에서 정상인 아동의 비율을 측정하는 유아발달지수(Early Childhood Development Index)를 추정하는 데 사용된다(글로벌 지표 4.2.1). 말리와 나이지리아에서는 4개 영역 중 적어도 3개 영역에서 60%가 조금 넘는 아동이 정상적인 발달 정도에 있었다. 그러나 1개 이하의 영역에서 발달 정도가 정상인 아동의 비율이 말리에서는 5%, 나이지리아에서는 10%로, 후자에서 불평등이 더욱 크다는 것을 시사한다.

## 세부목표 4.3 | 기술교육, 직업교육, 고등교육 및 성인교육

북아프리카와 서아시아는 최근 고등교육의 참여가 가장 빠르게 확대된 지역에 속하지만, 국가마다 큰 차이가 있다. 2010년 경에 모로코와 수단에서는 청소년의 15% 정도가 고등교육에 취학했지만, 수단은 정체된 반면 모로코는 36%까지 급격히 증가했다. 알제리와 사우디아라비아에서는 여성 참여가 젊은 여성의 3분의 2 정도까지 빠르게 확대되었다.

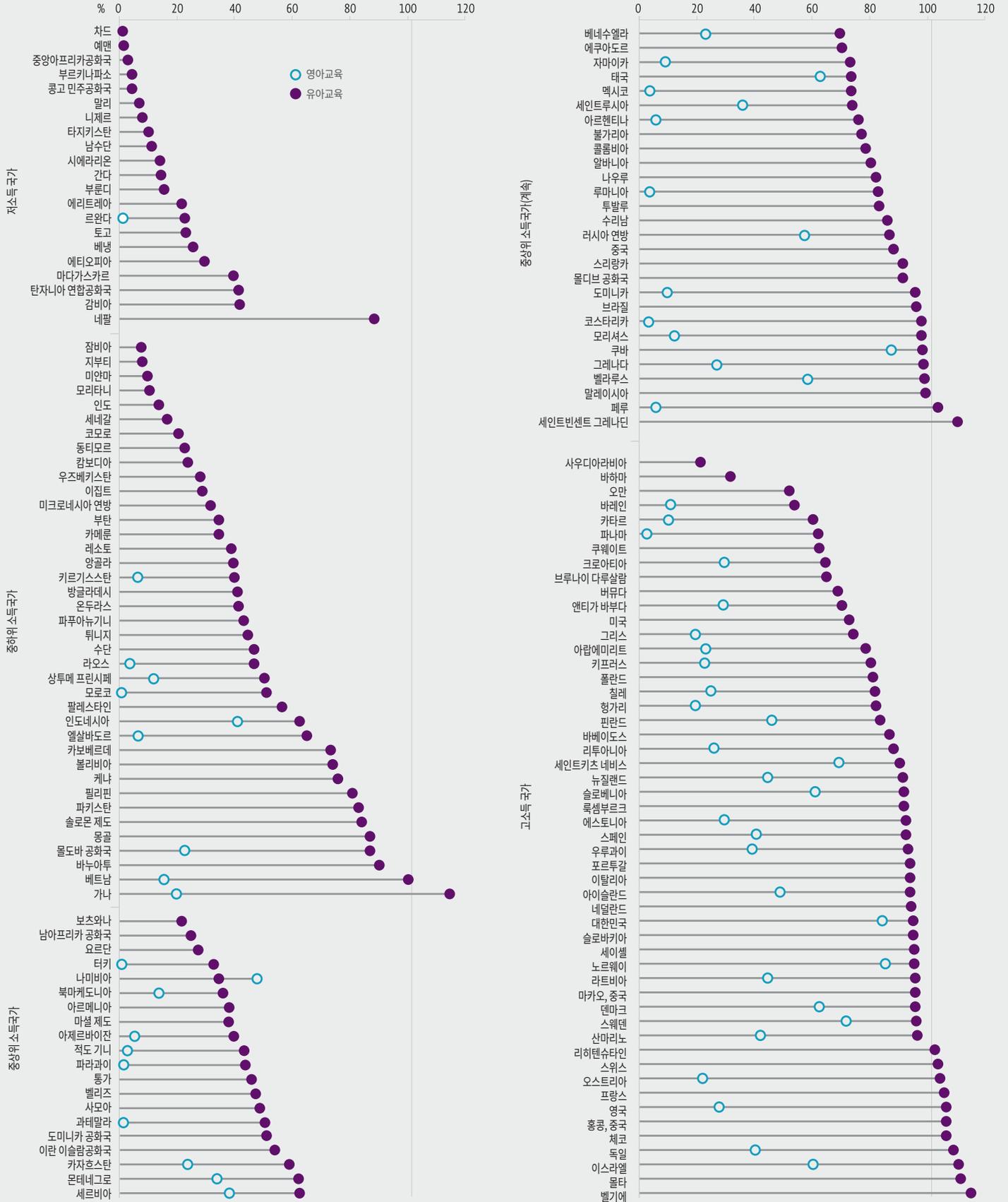
국제노동기구(ILO) 데이터베이스에서 제공하는 노동력 조사가 성인교육 및 훈련의 참여에 대한 글로벌 지표 4.3.1 모니터링에 필요한 데이터 소스로 포함이 되었으며, 적용 범위는 45개국에서 106개국으로, 유럽 외 지역으로 확대되었다. 남은 과제에는 연령대 변화 및 조사 대상 기간의 불일치와 더불어, 참여한 성인 교육 및 훈련의 유형에 대한 표준화된 질문의 부족 등이 있다. 즉, 많은 노동력 조사는 지난 한 달을 참고하지만, 글로벌 지표는 지난 한 해를 참고한다. 이에 대한 증거에 의하면, 중상위 소득국가에서 조사하기 전 한 달 동안의 평균 참여율은 3%에 불과하다(그림 5). 2016년 성인교육 조사는 참여의 제약에 대한 통찰력을 제공했다. 성향적 장벽(dispositional barriers)는 일반적으로 조사가 덜 이루어지지만, 다른 요소보다 성인교육을 방해할 가능성이 훨씬 더 높다. 이 조사 응답자의 60%는 성인교육에 참여할 필요가 없다고 말했다. 덴마크를 제외한 모든 국가에서 여성들은 가족 책임과의 갈등을 언급하는 일이 많았다.

형법 기관(penal institutions)에는 교육받을 권리를 가진 약 1,100만 명의 사람들이 있지만, 그들의 요구를 충족시키는 프로그램은 부족한 형편이다. 교도소 교육에는 많은 이점이 있다. 2013년 미국에서 실시한 한 조사에 의하면, 교정 교육에 참여한 재소자는 참여하지 않은 재소자보다 재범 가능성이 13%p 낮았다.

## 세부목표 4.4 | 직업을 위한 기술

기초적인 정보통신기술(ICT)에 대한 데이터의 유용성은 비록 부유한 국가에 크게 치우쳐져 있지만 계속 증가하고 있다. 글로벌 지표 4.4.1은 9개의 기초적인 ICT 기술을 다루고 있다. 전체 국가의 3분의 1 미만에서 성인의 절반 이상이 4개 이상의 기술을 보유하고 있으며, 저소득 또는 중간소득 국가의 경우 성인의 절반이 3개 이상의 기술을 보유하고 있는 국가는 없다고 보고하고 있다. 올해 국가들은 국제전기통신연합(ITU)이 도입한 변화, 예를 들어 개인 정보 및 보안 관련 기술 추가 등을 채택할 예정이다.

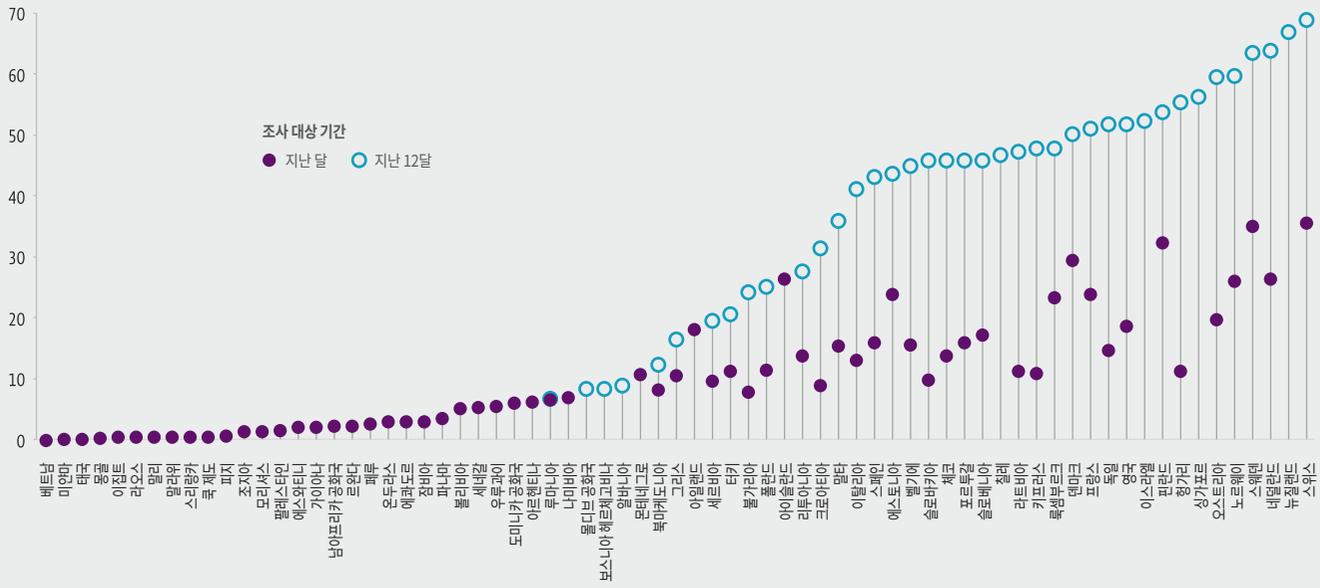
**그림 4:**  
**가난한 국가에서는 영유아 교육의 혜택을 받는 아동은 거의 없다**  
 국가 소득 그룹별 영아교육 및 유아교육 총 취학률, 2018년



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig4](http://bitly/GEM2020_Summary_fig4)  
 출처: 유네스코통계국 데이터베이스.

**그림 5:**  
**성인교육 참여 추정치는 조사 대상 기간에 따라 다르다**

조사 대상 기간별 형식 또는 비형식 성인교육에 참여한 성인 비율, 2018년 또는 가장 최근 연도



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig5](http://bitly/GEM2020_Summary_fig5)

출처: Eurostat 및 유네스코통계국 데이터베이스.

유럽 ICT 조사는 디지털 기술 습득과 학교, 직장, 가정의 상대적 중요성에 대한 통찰력을 제공한다. ICT 기술과 업무의 관련성에도 불구하고, 응답자의 10%가 2018년에 ICT와 관련된 현장 직무 교육에 참여했고, 응답자의 20%는 컴퓨터, 소프트웨어, 애플리케이션 전문 지식을 향상시키기 위해 적어도 하나의 일반 활동에 참여했다. ICT 기술 개발은 특히 젊은 층에서는 무료 온라인 교육이나 자율 학습을 통해 이루어지는 경우가 많다. 이러한 옵션들이 비용, 일정, 위치 문제 등을 해결하는데 도움이 되지만 성별 간 격차는 지속된다.

또한 세부목표 4.4는 창업 활동에 필요한 기술 개발을 구상한다. 아프리카와 아랍 국가에서 기업이 중 90% 이상이 그리고 아시아 및 태평양 지역에서 80% 이상이 비공식 부문에서 일하고 있다. 이 지역들의 훈련 요건은 성장 전망이 제한된 초소형기업에 맞춰져야 한다.

**세부목표 4.5 | 형평성**

전 세계적으로 영유아부터 고등학교까지 취학에는 성평등이 이루어지고 있다. 그러나 이는 국가 차원의 격차를 숨기고 있다. 저소득 국가의 하위 25%의 경우, 남학생 100명 당 최대 60명의 여학생이 고등학교에 취학한다. 중하위 소득국가에서는 성별 격차가 여학생 또는 남학생을 희생시킬 수 있다. 남학생 100명 당 여학생 92명이 하위 25%에 있는데 반해, 여학생 100명 당 남학생 91명이 상위 25%에 있다. 이 보고서는 전 세계적으로 퍼져 있는 단성학교(單性學校 single-sex school, 남학교 또는 여학교)에 대한 증거를 검토하고 있다.

부에 의한 교육 격차는 일반적으로 하위 20% 가구와 상위 20% 가구를 비교한다. 빈곤 가구가 자녀를 더 많이 가지는 경향이 있기 때문에, 한 국가의 가장 가난한 20%(예: 아프가니스탄)의 아동과 다른 국가의 가장 가난한 25%(예: 미얀마)를 비교하면, 국가 간 비교가 왜곡되어 나타난다.

MICS에 워싱턴 그룹의 장애에 대한 간이형 설문지가 추가되면서 교육의 장애 격차에 대한 지식이 확장된다. 질문의 차이는 17세 이하(아동 기능 모듈에 기반한 질문)와 18세 이상 간에 장애 출현율의 차이를 일으키는데, 그 비율은 약 90% 정도 감소할 수 있다. 이것은 이 그룹에 걸쳐있는 연령대(예: 17-19세)에서 계산된 교육 지표의 해석을 방해한다.

라틴아메리카는 토착민에 대해 비교할 수 있는 데이터가 부족하다. 대부분의 국가가 본인 확인을 사용하는 반면, 일부 국가는 신분과 언어의 공식적인 인정을 포함해 인구 조사 및 설문 조사에 추가 기준을 적용하고 있다. 인구통계학적인 변화는 민족의 경계를 모호하게 하고 유동적인 토착적 정체성을 초래하였다. 이는 다른 기준을 사용하면 교육 지표를 비롯하여 다른 결과를 가져온다는 것을 의미한다. 볼리비아, 과테말라, 멕시코, 페루 등의 가구 조사에 따르면, 15-17세 사이의 학교 출석률은 토착민이라고 자칭하는 사람들 보다 토착 언어 사용자들 중에서 3-20%p 더 낮았다.

## 세부목표 4.6 | 성인 문해

전 세계적으로 성인의 86%와 청소년의 92%가 글을 읽고 쓸 수 있다. 여성들은 글을 읽고 쓸 줄 아는 사람들이 적은 편이지만, 젊은 세대에서는 그 격차가 줄어들고 있다. 이 수치에는 2010년 또는 그 이전의 국가 문해율을 보여주는 21개국을 비롯하여, 72개국에 대한 새로운 추정치가 포함된다. 초등학교를 마치지 않은 성인의 수는 비교적 느리게 계속 감소하고 있다. 하지만, 아프리카의 경우 2030년까지 보편적인 초등교육 이수가 달성되더라도, 2050년대까지 이수율은 10%를 상회할 것이다. 따라서 성인 문해는 과제로 남을 것이다. 관련 데이터를 가지고 있는 25개국에서, 어떤 종류이든 장애가 있는 성인의 문해율은 다른 성인에 비해 낮으며, 그 차이는 말리의 경우는 5%이고 인도네시아의 경우는 41%로 다양하다.

국제성인역량조사(Programme for the International Assessment of Adult Competencies)의 제3차 조사 결과로 글로벌 지표 4.6.1에 대한 증거가 추가되었다. 2017년에 멕시코 성인의 51%, 페루의 71%, 에콰도르의 72%가 문해에 있어 최소 숙달 수준 이하였다. 미국의 경우, 수리력에 있어 최소 숙달 수준 이하의 비율이 2012-2014년 27.6%에서 2017년에는 29.2%로 증가했다.

## 세부목표 4.7 | 지속가능발전과 세계시민성

1974년 「국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본적 자유에 관한 교육 권고」에 대한 2016/17년의 제6차 협의에 대한 83개의 응답을 분석한 결과는 글로벌 지표 4.7.1 관련 논의의 근거를 제공한다. 단지 12%의 국가들만이 교육 정책, 교육과정, 현직 교사 교육 및 학생 평가에 권고의 이행 지침을 완전히 반영하거나 포함하고 있다. 국가 정책 및 교육과정 체제에 규정되어 있고 학생 평가의 대상이 되는 지속가능발전 내용을 교사에게 충분히 훈련시키는 국가는 거의 없다. 부룬디, 콜롬비아, 미얀마 등 일부 국가에서는 교사들이 이 내용에 대한 훈련을 전혀 받지 않아도 학생들은 평가를 받는다(그림 6). 약 93%의 국가들은 젠더 기반 폭력의 예방을, 34%는 폭력 극단주의 예방을, 29%는 세계시민교육을 가르친다.

교육과정이 환경 지속가능성과 기후변화를 포함하는 방향으로 천천히 변화하고 있다는 증거가 있지만, 구상부터 이행까지 ‘일반적인’ 교육과정 개혁 기간에 대한 체계적인 국제 데이터 수집은 없다. 소요 시간은 변화의 강도, 협의, 시험 및 검증 등에 달려있다. 개혁은 최대 5년까지 걸릴 수 있지만, 정치적으로 논란의 여지가 많고 과정의 모든 단계가 충분한 관심을 받을 경우 더 오래 걸릴 수도 있다. 개혁을 상당히 빠르게 서둘러야 할 것 같다. 루마니아에서는 소수 민족 역사 교과서가 2년 만에 도입되었지만, 교사들은 교실 수업을 할 수 있는 훈련을 받지 못했다.

## 세부목표 4.A | 교육 시설과 학습 환경

대략 3억3,500만 명의 여학생들이 기본적인 월경 위생 관리가 부족한 초등 및 중등학교에 다닌다. 월체어 사용자는 위생 시설을 이용할 수도 없다. 엘살바도르, 피지, 페루, 타지키스탄, 예멘에서는 적어도 80%의 학교가 위생 시설을 개선했지만, 그 중에서 이용이 가능한 시설은 5% 미만에 불과했다.

29개국에서는 극한의 온도가 교육 성취에 부정적인 영향을 미친다. 동남아시아의 경우, 평균 기온보다 2 표준 편차가 높은 기온을 경험하는 아동이 평균 기온을 경험하는 아동보다 학교 교육 기간이 1.5년 단축될 것으로 예상된다.

2020년 2월까지 ‘2015 안전한 학교 선언(Safe Schools Declaration)’에 102개국 이 서명을 했다. 그러나 2018년 말에 발생한 분쟁으로 아프가니스탄에서는 1,000개 이상의 학교가 문을 닫아 50만 명의 아이들이 학교에 갈 수 없게 되었다. 부르키나파소, 말리, 니제르에서는 불안감이 커지면서 2017년부터 2019년 사이에 학교 폐쇄가 두 배로 늘어나 40만 명 이상의 아이들에 대한 교육이 중단되었다.

132개국 이 학교에서 체벌을 금지한 반면, 전체 학령기 아동의 절반은 체벌이 완전히 금지되지 않은 국가에 살고 있다. 가정에서의 체벌에 대한 강한 반대와 학교에서의 낮은 수준의 체벌은 서로 정비례 관계에 있다. 인도와 대한민국에서는 학교에서의 체벌이 예상보다 상당히 높다.

저소득 국가의 경우, 인구 10만 명 당 5-14세 어린이 사망자는 6.2명이고, 인구 1,000명 당 평균 8대의 차량이 있다. 이에 비해, 고소득 국가의 경우에는 5-14세 어린이 사망자는 1.7명이며, 인구 1,000명 당 평균 528대의 차량이 있다. 60개국에서 거의 25만km의 도로를 조사한 결과, 시간 당 40km 이상의 교통 흐름과 보행자가 이용하는 도로의 80% 이상이 포장되지 않은 것으로 나타났다.

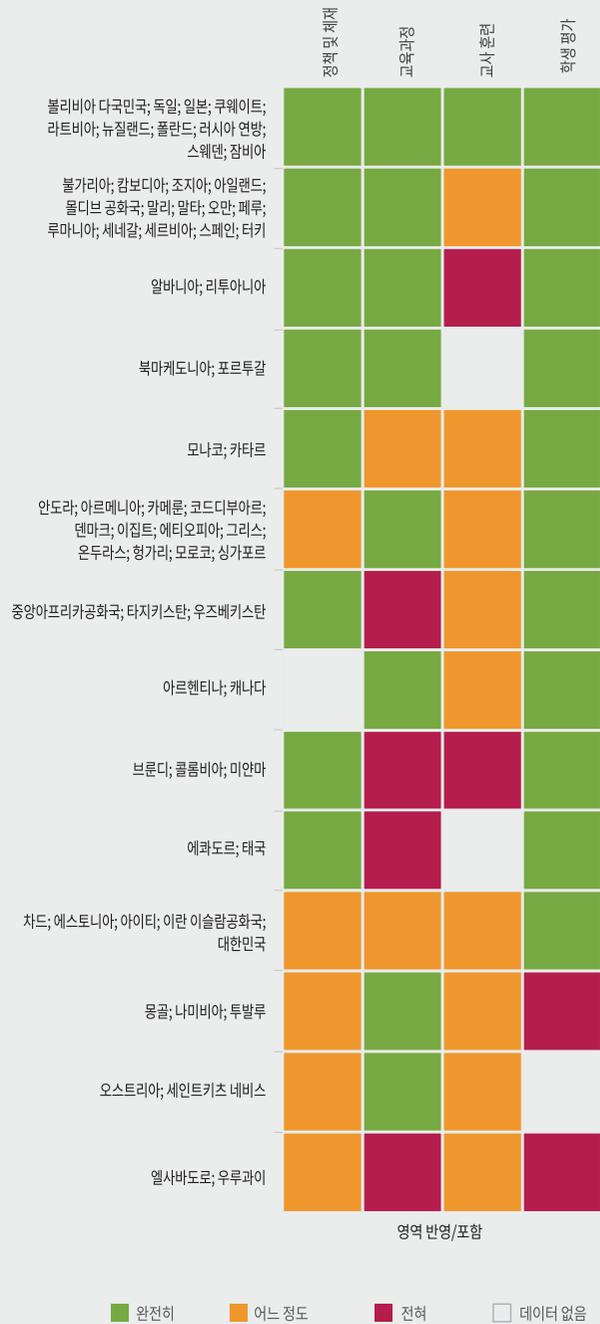
**세부목표 4.B | 장학금**

2018년에 장학금과 학생 지원 간접비에 대한 원조는 미화로 총 35억 달러에 달했다. 고등교육의 경우 학생 1인당 평균 장학금 원조는 매우 다양하다. 학생 수가 비슷한 국가들은 100배 이상의 차이가 난다. 1인당 장학금 흐름이 가장 높은 곳은 군소 도서 개발도상국들로, 이 국가들은 오직 해외에서 전문 학위를 취득하기 위해 공부할 수 있다. 이 중 카리브 제도는 태평양 제도보다 1인당 장학금 원조를 훨씬 적게 받는다.

이 보고서에 대한 연구 결과에 따르면, 2019년에 상위 50개의 제공자들이 사하라 이남 아프리카 학생들에게 30,000개의 장학금을 제공한 것으로 추정된다. 200개 이상의 제공자에 대한 지도 작성(mapping)을 한 결과, 이 상위 50개의 제공자들이 전 세계 학생들을 대상으로 하는 모든 장학금의 94%를 할당하고 있다. 장학금의 약 56% 정도는 대학 학부 공부를 위한 것이었다.

사하라 이남 아프리카 학생들에게 제공되는 장학금은 정부 주도의 이니셔티브가 대부분을 차지하고 있으며, 중국은 연간 12,000회 이상의 기회를 제공하는 단일 최

**그림 6:**  
일부 국가에서 학생들은 지속가능발전교육에 대한 평가를 받지만, 교사들은 이 교육에 대한 훈련을 받지 않는다  
영역별 및 패턴별 1974년 권고의 이행 정도, 2016/2017년



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig6](http://bitly/GEM2020_Summary_fig6)  
 주: 이 도표는 독특한 대응 패턴을 보이는 국가는 보여주지 않는다.  
 출처: UNESCO (2019).

대의 제공자이다. 전 세계 장학금 원조의 규모는 2010년 이후 정체되었지만, 2015년 이후 사하라 이남 아프리카 학생들이 이용할 수 있는 기회의 수는 늘었고, 앞으로 5년 동안 계속 증가할 것으로 보인다.

장학금 제공자들은 포용성 측면에서의 프로그램 성과에 대한 검증 가능한 지표는 가지고 있지 않은 경우가 많다. 이 보고서를 위해 자문을 해 준 20개의 제공자 중 대부분은 성별을 제외한 학자들의 개별적 배경 특성에 대해 자세한 정보를 제공할 수 없었다. 신청 및 선발 절차는 사하라 이남 아프리카 지역 밖에서 공부하는 60%의 학생들이 필요한 것과는 잘 맞지 않으며, 또한 그들은 익숙한 것과는 전혀 다른 학습 환경을 경험하고 있다.

## 세부목표 4.C | 교사

전 세계적으로 초등학교 및 중학교 교사의 약 85% 정도가 국가의 정의에 따라 훈련을 받는다. 사하라 이남 아프리카에서는 초등학교가 64%, 중학교가 58%이다. 이 지역에서 영유아 교사의 절반 이하(49%)가, 고등학교에서는 43%의 교사가 훈련을 받는다. 교사 가용성 데이터에 대한 해석은 부분적으로 보조 교사에 대한 정보에 따라 다르다. 저소득 및 중간소득 국가의 데이터는 보조 직원이 교수에 참여하는 지 여부가 거의 명확하지 않다. OECD 국가들에 대한 데이터는 좀 더 명확한데, 칠레나 영국 등과 같은 국가들은 영유아 교육에서 보조 교사에 많이 의존하고 있다는 점을 보여주고 있다. 근무 시간 관련 데이터 분석을 보면 교사 시간 배정에 대해 충분히 알려져 있지 않다는 것을 알 수 있다. 적어도 일부 경우에 있어서는, 근무 시간 및 교수 시간에 대한 법적 규정이 현실을 제대로 반영하지 못할 수도 있다.

9개국을 대상으로 한 OECD 검토에 따르면, 영유아 교사들은 높은 자격을 갖추고 있지만, 반드시 아이들과 함께 일하기 위해 훈련을 받은 것은 아닐 수도 있다. 아이슬란드에서 후자의 비율은 64%에 불과하다. 교직원들은 급여에 대한 만족도가 낮음에도 불구하고, 직업에 대한 만족도는 높은 것으로 나타났다. 예를 들면, 한국의 경우에는 79%, 이스라엘은 98%로 보고되었다.

## 기타 지속가능발전목표에 있어서 교육

성평등, 기후변화 및 파트너십의 목표는 교육과의 시너지가 크지만 아직 실현되지 않고 있다. 기후변화에 대처하기 위한 효과적인 방법을 검토한 결과, 여아와 여성 교육 및 가족 계획이 80개의 해결책들 중에서 6위와 7위를 차지했다. 이 검토는 GEM 보고서가 추정하는 연간 미화 390억 달러의 자원 격차를 메우면 2050년까지 51 기가톤의 배출량을 줄일 수 있으며, 이는 '계산할 수 없는' 투자 이익이 될 수 있다고 평가했다. 52개의 열대 및 아열대 국가의 원주민과 지역사회는 적어도 삼림에 저장된 총 탄소의 17% 이상을 관리하고 있기 때문에 이들의 지식을 보호하는 것이 매우 중요하다. 2017년 현재 195개의 유네스코 회원국 중 102개국이 '기후 역량 강화를 위한 행동(Action for Climate Empowerment)'을 실천하는 교육의 거점으로 지정되어 기후변화 완화를 위한 교육을 지원하고 있다.

모든 다중 이해관계자 자금 파트너십에서 젠더는 범분야의 우선순위인 반면, 교육과 기후변화 사이의 연결은 약하다. 교육제도 및 여아 교육 확대, 음식물 쓰레기 및 식습관의 행동 변화, 토지 사용 및 관리에 대한 토착적인 접근 등과 같은 명확한 목표가 2015-2016년에 발표된 글로벌 기후금융(global climate finance)의 정의에는 없었다.

# 재정

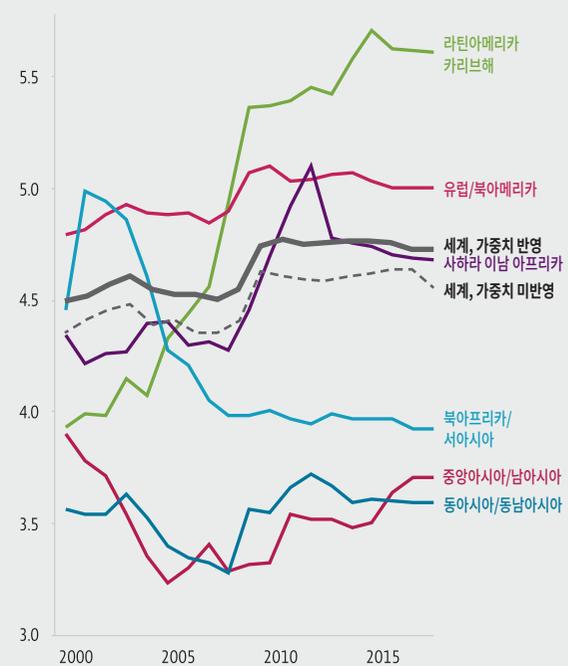
전 세계적으로 교육에 대한 공공 지출의 중앙값은 2018년 국내총생산(GDP)의 4.4%, 총 정부 지출의 13.8%였다. 이는 ‘교육 2030 실행계획’에서 합의한 최소 기준인 4%, 15%와 비교된다. 전체적으로 데이터를 보유한 141개국 중 3분의 1인 47개국은 양쪽 어느 기준도 충족시키지 못했는데, 이는 전년도보다 4개국이 늘어났고, 보고 국가는 7개국이 줄어들었다. 지출 데이터를 보고하는 국가 세트는 매년 변경되기 때문에, 일관된 시계열은 대체(imputation)가 필요하다. 2000-2018년 동안 GDP에서 차지하는 교육 지출의 비율이 정체 상태를 유지하고 있었지만, 이것은 라틴아메리카와 카리브해의 1.7%p에서 북아프리카와 서아시아의 0.5%p까지 상당한 지역적 차이를 감추고 있다(그림 7).

원조 수준은 2005년 이후 주요 공여국의 국민총소득(Gross National Income)의 약 0.3%로 일정하게 유지해왔다. 이 기간 동안 저소득 국가의 GDP 대비 원조 비중은 계속해서 하락하다가 2014년에 7.9%에 도달하고 2018년경에는 9.1%로 반등했다. 교육에 대한 원조는 2018년에 미화 156억 달러에 달해 사상 최고치를 기록했다. 그러나 이 금액의 최대 47%인 74억 달러만이 기초교육과 중등교육에, 그리고 가장 도움이 필요한 저소득 및 중하위 소득 국가에게 배정된다. 교육에 대한 인도주의적 원조는 2012년과 2019년 사이에 미화 7억 500만 달러로 5배가 늘어났다.

OECD는 원조를 계산하기 위한 정의와 방법론을 바꾸고 있다. 새로운 개념인 ‘지속가능발전을 위한 총공적 지원(Total Official Support for Sustainable Development)’은 교육에 몇 가지 영향을 미칠 것으로 예상된다. ‘교육을 위한 글로벌 파트너십’과 같은 다자간 기구에 대한 새로운 규정은 이전에 국가들에 할당되지 않았던 교육 원조의 비율을 감소시킬 것이다. 인도주의적 원조를 위해 부문별 정보가 제공될 것이다. 글로벌 공공재, 정책 자문 서비스 및 연구 노력에도 기여할 것이다. 양허성 차관의 증여 부분만이 원조로 간주될 것이다.

가난한 국가일수록 교육에 대한 가계 지출의 비중이 더 크다. 소수의 국가에서 얻은 데이터에 따르면, 중앙값이 유럽과 북미에서는 GDP의 0.5%였지만, 사하라 이남 아프리카에서는 1.9%였다. 가계 지출은 주로 부족한 정부 지출을 보충한다. 9개국 가운데 6개국에서 교육에 대한 가계 지출이 적어도 GDP의 2.5%를 차지하는 반면, 정부 지출은 4% 미만이었다. 상황에 따라 정도의 차이는 있지만, 가구는 아들과 딸에 대한 지출에 있어 성 편견이 나타나기도 한다.

**그림 7:**  
라틴아메리카와 카리브해에서 교육 지출이 가장 크게 증가했다  
국내총생산(GDP) 대비 공교육비, 2000-2017년



GEM StatLink: [http://bitly/GEM2020\\_Summary\\_fig7](http://bitly/GEM2020_Summary_fig7)

출처: 유네스코통계국 데이터베이스를 바탕으로 한 GEM 보고서팀 분석.



# 포용과 교육:

## 모두는 모든 이를 의미한다(ALL MEANS ALL)

『2020 세계 교육 현황 보고서』는 취약계층 아동, 청소년 및 청년을 차별하여 교육에서 배제시키거나 소외시키는 사회적, 경제적, 문화적 메커니즘을 살펴본다. 포용적 교육에 대한 권리를 실현하겠다는 약속에 힘입어 모든 국가는 다양성을 교육제도의 핵심에 두기 위해 포용에 대한 비전을 확대하고 있다. 그러나 선의의 법과 정책의 시행은 종종 비틀거리곤 한다. 2030년까지 10년간의 실행이 시작되는 시점이자 근본적인 불평등을 악화시킨 코로나19 위기의 중간에 발표된 이 보고서는 모든 학습자의 요구를 해결하는 것에 대한 저항이 세계 교육 목표를 달성하는 데 실질적인 위협이라고 주장한다.

『포용과 교육: 모두는 모든 이를 의미한다(ALL MEANS ALL)』는 거버넌스와 재정, 교육과정, 교과서 및 평가, 교사 교육, 학교 인프라, 그리고 포용의 과정을 밝힐 수 있는 학생, 학부모, 지역사회와의 관계 등에서 많은 실천들을 확인할 수 있다. 이 보고서는 학습자의 다양성을 사회적 응집력으로 만들기 위한 정책 권고안을 제공한다.

두 개의 새로운 웹사이트가 『세계 교육 현황 보고서』의 네 번째 판을 보완하고 있다. PEER는 국가들이 어떻게 포용에 접근하는지를 설명하는 사이트로, 정책 대화를 위한 장치로서의 역할을 한다. SCOPE는 맞춤형 데이터를 제공하고, SDG 4 지표를 탐색할 수 있는 기회를 제공한다.

위에서부터 강요된 포용은 절대 성공하지 못할 것입니다. 따라서 2020 GEM 보고서는 독자 여러분에게 현재의 사고방식에 도전할 준비가 되어 있는지, 교육은 모든 사람을 위한 것 — 모두는 모든 이를 의미한다 — 이라고 결정할 준비가 되어 있는지를 묻고 있습니다.

헬렌 클라크(Helen Clark)  
GEM 보고서 자문위원회 의장

포용을 향한 전진은 필수적입니다. 포용을 무시하는 것은 더 나은 세상을 만들기 위해 노력하는 모든 사람에게 있어 이성에 반하는 일입니다. 우리는 포용을 완전히 달성하지 못할 수도 있지만, 행동하지 않는 것은 선택지에 없습니다.

오드리 아줄레(Audrey Azoulay)  
유네스코 사무총장

우리가 학교에서 접근성과 포용을 추진하지 않는다면, 우리는 분리(segregation)가 다양한 개인들의 존재에 대한 ‘문제’를 실행할 수 있는 해결책이라고 믿는 세대를 육성하기로 선택하는 것입니다.

아리아나 아불라피아(Ariana Aboulfia)  
미국 마이애미대학교 법대 학생

제가 학교에 포함되어 있다고 느끼게 해 준 가장 중요한 조치는 저를 유능한 동료들과 같은 학습 환경에 두는 것이었습니다. 저는 다른 모든 사람들과 함께 환영을 받았고, 그들처럼 벌을 받았습니다. 이것이 제 열등감을 없애 주었습니다.

키쿠디 마르크(Kikudi Marc),  
CONEPT, 콩고 민주공화국

포용적 교육은 인권이 자연스럽게 교육제도로 발전하는 것에 불과합니다. 그것은 지금 시급하게 필요한 것입니다.

퍼시 카도조(Percy Cardozo)  
프로그램 책임자 및 카운슬러, 인도

우리는 아이들이 다름을 부정적인 것이 아니라, 더 나은 사람, 더 나은 학생, 더 나은 시민이 되기 위해 우리 모두가 배울 수 있는 중요한 것으로 받아들이도록 가르쳐야 합니다.

에르미니오 코레아(Herminio Corrêa)  
Parents International Portugal 이사

