

## 「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」 참여 파견교사 경험에 관한 질적 연구: 세계시민교육에 대한 시사점을 모색하며\*

박순용\*\* · 김종훈\*\*\* · 김상혁\*\*\*\* · 고석영\*\*\*\*\*

### 요약

「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」(APTE)은 2012년 이래 7개 교류국과 지속적인 교사초청과 파견을 통해 운영되는 교육사업이다. 이 연구는 APTE에 참여한 파견교사들의 경험과 이를 통한 세계시민교육의 의의를 질적으로 분석하기 위해 수행되었다. 이를 위해, 첫째, 본 사업에 참여한 국가간 교육체제 및 문화적 맥락; 둘째, 본 사업에 참여한 파견교사의 실제 활동과 학교 경험; 셋째, 교사들의 APTE 경험이 세계시민교육(GCED)에 대해 시사하는 바에 대해 살펴보았다. APTE 파견교사를 연구참여자로 섭외하여 심층면담한 자료와 관련 문헌을 분석한 결과 다음과 같은 시사점을 얻을 수

\* 본 연구는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원의 연구비 수주로 연세대학교 산학협력단(연구책임자 박순용)에서 수행한 APCEIU 연구 보고서(RR-ITE-2021-030) 및 2021년 한국국제이해교육학회의 연차학술대회 발표내용을 토대로 수정·보완한 것임.

\*\* 연세대학교 교육학과 부교수, 제1저자, paks@yonsei.ac.kr

\*\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획행정실 실장, jhkim@unescoapceiu.org

\*\*\*\* 연세대학교 교육학과 박사수료, sanghyuk.kim@yonsei.ac.kr

\*\*\*\*\* 연세대학교 교육학과 석사졸업, gosukyung@yonsei.ac.kr

있었다. 첫째, 파견교사들은 교류국 현지에서 낯선 일상과 학교의 문화를 경험하면서 본국과의 맥락적 차이를 인식하고 현지인들과의 소통을 통해 서로에 대한 이해를 확장했다. 둘째, 생소한 일상체험과 문화적응 과정에서 새로운 교수법을 구상하는 등 본국과 대비되는 새로운 교육 경험을 통해 교육의 본질을 상기하고 성장할 수 있었다. 셋째, 이러한 경험들은 GCED가 상호문화 이해와 국제적 연대를 기반으로 하는 교육교류를 통한 관계의 형성 속에서 실제적으로 구현될 수 있음을 시사하며, 동시에 파견교사 개인의 차원에서는 교육의 본질과 교사로서의 사명에 대한 회복적 의미를 지닌다.

주제어 : 교육교류사업, 국제교사교류, 다문화교육, 세계시민교육, 해외파견교사

## I. 서론

### 1. 연구배경

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(APCEIU; 이하 APCEIU)이 대한민국 교육부로부터 지원받아 2012년 이래 수행 중인 ‘다문화가정 대상국가와의 교육교류(Asia-Pacific Teacher Exchange; 이하 APTE)’ 사업은, 본래 국내 다문화가정의 학생들에 대한 이해와 지원의 필요성이 현실적으로 대두되는 것과 관련하여 시작되었다. APTE의 특징 중 하나는 한국에서 아시아·태평양지역의 7개 교류국가들<sup>1)</sup>로의 교사 파견(outbound exchange)뿐 아니라 교류국가들로부터 한국으로의

1) 구체적으로 2012년 몽골과 필리핀을 시작으로, 현재 라오스, 캄보디아, 태국, 말레이시아, 인도네시아와 교류해왔다. 물리적 교류가 이루어진 2019년 이전에는 라오스 대신 베트남이 포함됐다.

초청(inbound exchange)을 통해 쌍방간 교류가 이루어진다는 점인데, 이를 통해 파견/초청 교사와 현지 학생 간에 다문화 감수성을 고양하고 다문화 학생들에 대한 이해를 질적으로 확장시킨다는 것이 그 주요 목적에 해당한다. 이에 따라 본 사업의 국내 명칭에도 “다문화 가정 대상국가”라고 하는 표현이 사용되어 왔다.<sup>2)</sup>

하지만 주로 국내의 필요에 따른 시행을 넘어서, APTE는 보다 폭넓은 차원에서 고찰될 여지가 있다.<sup>3)</sup> 특히 APTE가 APCEIU의 관리하에 수행되고 있는 맥락이 시사하는 바는, 2015년 이래 APCEIU가 세계시민교육(이하 GCED)을 추진하는 전담기관이라는 점과 더불어, APTE가 APCEIU의 대표적인 현장기반 교육사업이라는 점이다. 이에 따라 APTE는 이미 GCED의 차원에서 재조명되어 왔다(김주영 외, 2020).

## 2. 선행연구 및 연구문제

APTE에 대한 그동안의 성과분석연구들(박주형, 2015, 2016, 2019, 2020; 박현정, 2020; 이석원, 2018; 조정현, 2018)의 공통된 특징 중 하나는 주로 척도나 지표 중심의 통계분석 위주였다는 점이다. 예외

---

2) 또한 이 사업의 자체적인 성과분석 연구에서도 ‘다문화 감수성’에 관한 지표가 중요한 부분을 차지하여 왔다(한유경, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b).

3) APTE는 앞서 언급했듯이 쌍방간 국제교류라는 점과 더불어, 참여교사들이 상대방의 국가에서 실제로 해당국의 교육과정에 의거한 교육활동을 수행한다는 점에서 수업참관이나 문화활동 위주의 여타 장·단기 교사교류 프로그램들과는 차별성을 지니는 한국을 거점으로 하는 대표적인 국제교육교류사업에 해당한다.

적으로 김주영 외(2020)의 연구에서는 APTE를 실제 운영하고 있는 APCEIU의 국제교사교류실의 운영진들이 근거이론 연구방법을 통해 APTE를 질적으로 분석한 바 있다. 그러나 참여교사들의 후속 경험에 초점을 두어, GCED 맥락에서의 다원적인 현장 체험을 입체적으로 조명하는 데에는 한계를 보인다.

선행연구를 국내·외 여타 국제교사교류로 확장해보면 다음과 같이 연구 경향을 분류해 볼 수 있다. 첫째, 주로 거시적 맥락에 해당하는 국제적 불평등 문제에 대한 비판적 문제의식에서 출발하는 연구들이다.<sup>4)</sup> 둘째, 구체적인 실행과 관련한, 교육현장에서의 교류의 실용적인 분석을 주로 다루고 있는 연구들이다.<sup>5)</sup> 셋째, 교류기간과 그 효과를 주로 다루는 연구들이다.<sup>6)</sup>

이상의 선행연구 분석을 참고하여 이 연구에서는 다음과 같은 세 가지 연구문제를 중심으로 다룬다. 첫째, APTE 참여경험의 맥락은 어떠한가? 여기서의 ‘맥락’이라 함은 교육교류 사업을 통해 파견교사들에게 드러나는 국가간 교육환경의 상대적 특성이나, APTE 참여과정

---

4) 구체적으로 그 교류의 유용성, 시민적 참여와 비판적 문해력 증진, 기술 전이, 소수자-타자되기 경험, 동양의 서구 수용에 관한 연구(방준, 2013; Dalal, Archambault and Shelton, 2020; Kaçar, 2021; Klein & Wilkan, 2019; Willard-Holt, 2001; Yoon et al., 2018; Zhang, 2019; Zhou et al., 2020) 등을 주제로 다루고 있다.

5) 특히 예비교사에게 갖는 의미와 교사양성, 교사연수나 재교육의 방향, 교육교류 이후 후속활동과의 연관성, 교사의 성장 등(강정진, 2019; 김주영 외, 2020; 전선영, 2020; Agustin & Montebon, 2018; Jeong & Bang, 2020; Kaçar, 2021; Kim & Choi, 2020; Klein & Wilkan, 2019; Willard-Holt, 2001; Zhou et al., 2020)에 관한 내용이 그 주를 이룬다.

6) 이는 단기파견(1~4주)의 제한적 효과(Hauerwas, Skawinski and Ryan, 2017; Niehaus & Wegener, 2018)나 교사들의 장기파견의 장단점(Agustin & Montebon, 2018; Rapoport, 2008)을 다루는 연구로 나누어 볼 수 있다.

에서 겪게 되는 다양하고 특징적인 인간관계양상을 포괄하는 의미로서 제시된다. 둘째, 참여교사들의 활동과 실천 경험은 어떠한가? 이는 주로 구체적인 실천활동에 주목하여, APTE 기간을 포함한 그 전후 파견교사들의 실질적 경험을 포괄한다.<sup>7)</sup> 셋째, 세계시민교육의 관점에서 참여교사들의 APTE 경험의 시사점과 과제는 무엇인가? 이는 APTE를 GCED의 차원에서 조망했을 때의 시사점에 관한 내용이다.

### 3. 이론적 배경

질적 연구로 이루어지는 연구의 특성상 GCED에 관한 연구의 시작점은 우선 하나의 작업가설(working hypothesis)로서 제시된다. 그것은 ‘교육을 통해 개인이 세계시민으로서의 자신을 발견하도록 하는 의식·무의식적인 개입활동’으로서의 GCED다. 이는 교사들이 능동적으로 학생들이 글로벌 연결성과 책임감에 대한 의식을 발전시키도록 장려하여 세계시민성의 체득을 촉진하고, 이에 부응하는 지식과 글로벌 양심을 갖춘 능동적인 시민이 되도록 조력하는 과정이 GCED라는 주장(Pike, 2008: 48)과도 상통한다.

본 연구에서는 특히 학습자 개개인의 ‘세계시민 자아(自我)’의 발현(박순용, 2020)이라는 점에 주목한다. 왜냐하면 이 ‘개인’이야말로, 국제적인 지평에서 오히려 사적(private) 의미를 갖는 개별 국가의 이해관계를 넘어선 공적(public) 의미를 역설적으로 담아내는 것이기 때문이다(Kant, 1784/1991: 3-4). 이를 세계시민권(global citizenship)의 개

7) APTE는 특히 GCED와 관련하여 단지 일회성 행사에 그치는 것이 아니라, 이를 통한 지속적인 활동 속에서 의미를 부여받으며 또한 그렇게 의도되고 있기 때문이다.

념과 관련지으면, 식별 가능한 집단의 헌신적인 멤버십을 염두에 두고 사용된 ‘시민권’이라는 용어와 차별화된다는 점(박순용, 2020)에 주목하는 것이다. 이렇게 보았을 때 APTE의 특성을 살펴보는 작업은, SDG4.7.1<sup>8)</sup>이 갖고 있는 GCED의 국가교육적 특성<sup>9)</sup>의 한계(한승희, 2020: 85)에 대해서도 보다 더 확장적으로 고찰해 볼 수 있는 계기가 된다.

#### 4. 연구방법

국제교육교류로서의 APTE의 맥락에서 제시되는 GCED의 의미는 개개인의 경험에 초점을 맞추는 본 연구의 방법과도 관련된다. 우선, 이 연구는 정책연구로서, 2012년부터 시작되어 2021년까지 만10년에 이르는 APTE의 중단적인 운영에 대한 종결평가(summative evaluation) 및 추후 개선을 목적으로 한 형성평가(formative evaluation)로서 수행되었다. 이를 위해 참여자 선정의 기본 범위를 지난 10년간의 파견교사들로 한정했다. APTE는 2020년부터 코로나(COVID-19)에 따른 물리적 교사교류가 중단되어, 참여자들의 실질적 참여기간은 2012~2019년에 해당된다. 또한 가급적 프로그램 참여국 별로 1~2인의 참여자를 선정하여 면담을 진행하였다. 여기에는 APTE 초창기의 예비교사 1인을 포함하여 초, 중등교사가 고르게 포함되었다.

---

8) SDG지표 4.7.1은 세계시민교육 및 지속가능발전교육이 국가교육정책, 교육과정, 교사교육, 학생평가에서 주류화 정도를 가늠하는 것과 관련된다.

9) 국가중심의 시민교육 모델을 비판하며 세계시민성(global citizenship) 개념을 교육과정 내에서 정교화시켜야 한다는 주장(Davies, 2006) 또한, 근본적으로 이러한 맥락에서 비판받을 수 있다.

본 연구는 본래 APTE의 쌍방향적 특성상 아래와 같이 초청교사들에 대한 면담을 포함한 연구로서 진행되었다.

<표 1> 참여자 면담 개요

참여 국가	참여 파견/초청	참여 연도	면담 방식	면담일시 (2021년)	시간 <sup>10)</sup> (시:분:초)	전사분량 (단어수)
몽골	파견	2018	온라인	7월27일	02:22:43	43,594
	초청	2019	서면	8월14일	-	557
필리핀	파견	2013	온라인	6월28일	01:09:41	24,040
	초청	2015	온라인	7월23일	00:55:56	5,023
		2016	온라인	7월 2일	01:11:03	6,872
베트남	파견	2018	온라인	7월26일	01:47:05	31,657
		2018	온라인	7월27일	02:06:08	36,172
	초청	2017	서면	8월11일	-	1,156
캄보디아	파견	2019	온라인	7월13일	01:45:36	31,227
	초청	2019	온라인	7월20일	00:50:56	4,387
서면			7월31일	-	511	
태국	파견	2017	온라인	8월12일	01:00:09	17,676
	초청	2019	온라인	7월15일	00:50:40	5,316
말레이시아	파견	2014	온라인	7월29일	02:24:56	45,845
		2019	온라인	7월26일	01:28:03	25,210
	초청	2019	온라인	7월24일	01:09:44	6,734
인도네시아	파견	2017	온라인	8월14일	03:35:45	55,667
	초청	2019	온라인	7월 8일	01:06:06	6,701
APTE 운영진	대면			8월11일	01:15:04	23,192
				8월25일	01:07:17	20,996
				8월25일	01:11:02	21,395

10) 녹화/녹음 파일 기준.

이 논문에서 해외초청교사의 경험을 제외한 국내과건교사의 경험에 주로 초점을 둔 이유는 외국교사들과의 온라인 인터뷰에서는 소통의 어려움과 더불어 연구문제에 충분히 적용할 만큼의 심도있는 논의가 이루어지지 않는다는 판단 때문이다. 이를 보완하는 차원에서 APCEIU의 전·현직 APTE 운영진에 대한 면담 또한 포괄적으로 진행하였다. 이는 질적연구의 참여적이고 협력적인 방식(배은주, 2008)에 비추어 연구가 참여교사들뿐만 아니라 APCEIU의 국제교사 교류실과도 협력하여 진행된 점 때문이다. 즉 참여자의 선정 및 의뢰에서부터 면담지의 검토에 이르기까지, APCEIU는 본 연구의 주요 파트너였다.

면담은 연구 당시<sup>11)</sup>의 코로나 상황과 해외의 초청교사 면담 포함에 따라 Zoom을 이용한 온라인 인터뷰로 진행되었다. 모든 인터뷰는 반구조화된 방식으로 진행되었으나 비교적 비구조화된 쪽에 가까웠다. 즉, 질문지는 기본적으로 본 연구의 의도에 맞게 최소한의 수준으로 구조화되었고, 실제 면담과정에서는 대부분 자유로운 질의응답이 이루어졌다.

모든 인터뷰는 참여자 동의 아래 녹화되었고<sup>12)</sup> 전사되어, 총488쪽의 비교적 방대한 기초자료(raw data)를 확보할 수 있었다. 또한 인터뷰를 진행하는 과정에서 지속적으로 참여자들의 언어 외적인 부분과 추가 검토를 필요로 하는 부분들을 노트하여 분석단계에서 자료로

---

11) 본 연구의 실제 수행기간은 2021년 4월~10월이다.

12) 이 연구는 연구자의 소속기관 IRB심의를 거쳐 연구윤리 승인을 받았다. 이 과정에서, 연구결과 제시에 있어서 혹시 모를 참여자 개인정보 및 민감정보의 노출을 방지하기 위해, 그 소속기관과 더불어 이름은 익명으로 제시하였다.

활용했다. 수집된 자료들은 연구문제와 더불어 반복·순환적으로 검토, 유목화의 과정을 거쳐서 분석되고 결과에 대한 논의를 이끌어내었다.

## II. 맥락과 관계

### 1. 맥락: 파견국의 낯선 교육 풍경

#### 1) ‘교무실이 없어요’

APTE가 국가 간 서로 다른 교육체제와 문화 사이에서 이루어지는 교육활동이니 만큼, 우선 파견교사들이 현지에서 직접 경험한 학교의 일상을 살펴볼 필요가 있다. 한마디로 그것은 우리에게 익숙하고 당연시되던 교육체제와 문화를 ‘낯설게 보게’되는 경험으로부터 시작된다. 이는 다음 사례처럼, 심지어 교무실이 부재한 환경을 경험한 베트남의 한 파견교사의 경험에서 잘 드러난다.

“... 베트남 학교는 저희처럼 **출퇴근이 딱 정해져 있는 곳이 아니고** ... 베트남 선생님들하고 대화를 해보면 ‘왜 자기 학교인데 이렇게 많이 모르지’ 이런 생각을 해요 ... 예를 들면 이제 수업을 하러 ... 더운데 막 이렇게 싸짖어지고 [갔는데] 갑자기 수업이 없어지거나 ... 변경되거나 ... (웃음) 교실에 갔는데 애들이 없어...그래서 어디 갔냐고, 근데 누구한테 물어볼 사람이 없는 거예요. ... 그러니까 선생님들이 한 교무실에 상주해 있질 않으니까 의사소통의 어려움, 어떤 예상치 못한 상황이 발생했을 때, 누가 **플랫폼**

이 돼서 여쭙 봐야 될지를 모르는 상황들이 발생하는 경우가, 저도 경험을 여러 번 했어요 ... 아까 말씀드린 대로 **교무실이 있는 학교가 많지 않거든요, 그니까 ‘교사 휴게실’이 있는 거예요.**” (베트남 파견교사와 인터뷰 中. {}와 강조는 인용자)

이 학교는 심지어 현지의 소위 명문 학교로 알려졌었다. 그럼에도 이 학교는 ‘플랫폼’으로서의 교무실이 없을 뿐만 아니라, 교무실에 상주하는 교사들도 없었다. 즉, 현지의 교사들은 한국과 같은 안정적인 공무원 신분이기보다는, 보통 여타의 직업을 병행하는 시간제 강사에 가까웠다.

교무실이 없는 교육환경은, 캄보디아의 수도 프놈펜으로 파견을 나간 교사의 경험에서도 나타났다. 그의 경우엔 심지어 야외 벤치에서 수업 대기를 하였다. 이 외에도 전등이 없는 등 현지의 시설은 매우 열악했다. 마찬가지로, 태국 파견교사는 자신이 직접 가지고 간 미니빔을 벽에 쏘아 수업을 진행했다. 물론 그 학교는 현지에서도 소위 낙후된 시골 지역의 학교였다. 그런데 이러한 물리적인 시설보다도 현지 학교에서 그가 당황한 것은 수업과 수업 사이에 ‘쉬는 시간’이 별도로 존재하지 않았던 제도적인 점이었다.

이처럼 한국에서 당연시해온 기본적인 교육인프라의 부재나 수업 편제 방식의 차이는 파견교사들에게 문화충격으로 다가왔다. 즉, APTE의 파견교사들은 대부분 파견된 국가의 현지 학교에서 상대적으로 열악하고 덜 발전된 교육환경을 경험했다. 물론, 말레이시아와 인도네시아 파견교사의 경우는, 배치학교가 케임브리지 교육과정을 운영한다든지 학생들이 홈티처(home teacher)가 따로 있고 한국학생들에 비해 익숙하고 원활한 구글미트(google meet) 접속 등 기술역량이

매우 뛰어난 엘리트 학교를 경험하기도 했다. 하지만 이러한 곳에서의 파견교사 경험은 말로만 듣던 경계 지워진 도시(gated city)의 치안환경 등 현실 극심한 빈부격차 문제를 함께 체험하는 과정이기도 했다.

그럼에도 불구하고 베트남의 학교가 큰 문제없이 잘 운영되고 있는 현실은, 마치 오토바이로 꽉 찬 베트남의 도로에서 보행자들과 운전자들이 언뜻 무질서해 보이면서도 서로 잘 피해 가면서 원활하게 운용되고 있는 교통환경에 대한 전형적인 이미지를 떠오르게도 했다. 그리고 교무실이 없어서 주로 사용하게 된 프놈펜의 벤치는 교사가 소외된 공간이 아니라 오히려 파견교사가 아이들과 원활하게 교류하고 웃음을 나눈 장소이기도 했다.

## 2) “쉽과 트임”

교육체제와 문화의 상대적인 경험이 갖는 이 딜레마는 ‘시간’을 대하는 사람들의 태도와 철학의 차이에 집약되어 나타난다. 즉, 연구의 참여자들은 파견활동을 통해서 경험한 현지 및 학교와 관련하여 시간에 관한 주제를 중심으로 비교적 많은 이야기를 들려주었다. 무엇보다도 현지학교의 비체계적인 운영방식이나 교육 플랫폼의 부재는 기본적으로, ‘시간을 관리하는 체계’를 통해 체감된다. 즉, 시간을 대하는 사람들의 태도와 철학의 차이에 관한 부분이다. 예를 들어 현지 한국대사관과 약속을 정해 특별수업을 계획했던 한 말레이시아 파견교사는, 갑작스러운 학교버스의 고장에도 태연자약했던 관계자들의 모습에 적잖게 당황해했다. 몽골에 파견되어 현지문화에 대한 적극적인 적응의 태도를 보였던 참여자의 경우에도, 단 한 가지 현

지문화에 대해 비판적인 시각을 제시한 것도 바로 시간개념에 관한 것이었다. 하루는 학교에서 야유회를 가는 날이고, 아침 일찍 출발예정이라 시간에 맞춰 나왔던 그는 출발이 점심 이후에나 이루어지는 것을 보고 이에 관해 문제제기를 하게 되었다.

“... 예를 들어서, 이제, 전체 야유회를 간다 했을 때 분명히 이제 우리한테는 10시에 간다, 라고 했거든요. 10시에 간다 하면 우리는 이제 9시 한 20분이나 9시 50분 전에 도착해갖고 이미 준비하고 앉아 있거든요. 근데 출발한 거는 한 시 반인가 두 시에 갔어요 ... 유목 국가라 자기들은 그런 게 있대요 ... ” (몽골 파견교사 인터뷰 中)

이런 시간개념의 차이가 다수의 파견교사들에게 당혹스럽기는 했지만, 필리핀 파견교사의 경우는 역으로 한국의 빡빡하고 각박한 시간관리로부터 벗어나 “쉽과 트임”을 하게 된 색다른 경험의 기회로 보기도 했다. 즉 자신을 돌아볼 수 있는 시간적 여유로움은 그가 결과적으로 교사로서 성장할 수 있는 계기가 되었다. 이는 APTE가 단지 일종의 ‘휴가’라거나, 현지의 느린 시간이 갖고 있는 이면의 가치에 대한 식상한 호소만은 아니었다. 즉, 참여교사들의 APTE 수행 성공의 관건은 낯설고 열악한 환경에 대한 적응과 문화차이에 대한 수궁에 있다고 해도 과언이 아니다. 교사들은 단지 학교차원에 국한되지 않고, 포괄적이고 일상적인 문화적 가치에 대한 깨달음을 APTE를 통해 체험했다.

다문화교육에 관한 APTE의 원취지와 관련해서도, 일부 파견국은 이미 오랜 기간 다문화적 환경에서 학교교육이 이루어져 왔기 때문

에 한국 교사들이 이 점에서 파견국의 학교와 지역사회를 바라보며 배우는 점이 많았다. 물론 이슬람권 국가와 같이 비교적 생소한 문화적 경험을 하게 되는 교류국도 있지만, 모든 대상국가 자체의 다문화적 상황과 특수성이 한국의 교사들이 다문화 환경에서의 교육을 체험하고 배울 수 있는 기회가 된 것이다. 일례로 한 파견교사는 ‘지프니’라고 불리는 좁은 교통수단 안에서 다양한 인종과 피부색을 갖고 있는 사람들이 함께 타며 ‘빠라’(차비)를 뒤에서부터 앞으로 모아 전달하는 모습을, 다문화적 공동체의 공생방식에 대한 비유로 활용하며 그 경험을 공유해주기도 하였다.

## 2. 관계: 인간관계의 중요성

### 1) 파트너

APTE가 교류국가와의 교육교류활동인 만큼, 인간관계 면에서 상대국 학생들과의 만남의 경험이 주된 부분을 차지할 것으로 생각될 수 있다. 하지만 파견교사들이 경험하는 관계의 핵심은 오히려 가까운 데서부터 시작했다. 그중 가장 중요한 관계는 파견이 한 학교에 2인1조로 이루어짐에 따라 ‘파트너’라고 불리게 되는 동료교사였다. 파견교사는 파트너와 장기간의 일상생활과 더불어 때로는 교육활동 또한 함께한다. 참여교사들은 APTE에 있어서 파트너와의 호흡의 중요성을 강조했다. 하지만 실제로는 ‘우수 참여교사’에 해당했던 본 연구의 참여자들에게서조차 파트너와 좋은 관계를 유지하는 경우는 절반 정도에 불과했다. 그런데 파트너와의 불협화음이 드러나는 지점은 얼핏 보면 매우 사소한 데서부터였다.

“아주 좀 사소한 것일 수도 있는데, 예를 들어서 그 몽골 사람들이 이제 우리를 환영식을 해줬어요, 한국에서 왔다고. ... 그러면 이제 그거에 대해서 이제 우리도 또 이렇게 그에 대한 어떤 답례 형식의 뭔가 어떤 자리를 마련하고 싶은 생각이 있어요. 근데 이런 부분에서 의견이 잘 모아질 수도 있고, 아 우리가 왜 그런데 돈을 몇 푼 더 쓰냐 또 이런 사람들이 있거든요. 이게 별거 아닌 것 같지만, 이게 엄청나게 커요. 그래서 이제 이런 것들이 이제 서로 의견이 잘 맞으면 3개월이 너무 재미있고 ... 에이 그런 거 할 필요 없다, 그건 너무 뭐, 그 이런 식으로 약간 의견이 상충되면, 그런 거 하나부터가 이제 서로 어그러지면 다른 것을 이제 이렇게 끄집어내갖고 의논하거나 다음 단계로 나가는데 상당히 지장이 생겨요. 그래서 그냥 아 빨리 3개월 그냥 지나가라 이렇게 돼버릴 수도 있어요.” (몽골 파견교사 인터뷰 中)

이 몽골 파견교사 조차 자신의 파트너와의 관계가 상당히 좋은 경우였다. 파트너와의 관계가 APTE 참여의 성패를 좌우하는 한 요인이라고 가장 많이 역설한 이도 그였다.<sup>13)</sup> 이에 반해 참여자 중 직접적으로 파트너와 다음과 같이 갈등을 겪은 경우도 있었다.

“같은 학교에 파견을 갔던 선생님과 직접적으로 부딪히는 부분은 없었어요. 네, 하지만 그분 ... 약간의 말투가 미묘하게 ... 통역하고 있을 때 항상 제가 불안한 거예요. ... 저는 한국인 교사니까 그냥 감수하면 되는 부분이 있다고 생각했어요. ... 제가 항상 불안했던 건 통역인 거예요. 통역하는 이 친구가, **저 선생님이 자기를 무시했다고** 생각을 하면 어찌지 ... 그게 항상 약간 불안했

13) 파트너와의 관계는 연령대와 더불어, 가치관 및 세대 문화의 요소가 많이 작용함 또한 알 수 있었다.

어요.” (캄보디아 파견교사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

이 사례에서와 같이, 현지 주거지나 학교의 시설 관련 문제에 대해서도 어떤 파트너는 “여기가 못살아서”라고 대놓고 말하는 등, 파트너가 현지를 무시하는 느낌이 참여자와의 관계에 장벽으로 작용하는 경우가 있었다. 일례로 베트남의 한 파견교사의 경우, 파트너가 현지학교가 자신을 대우해주지 않는다는 인상으로 인해, 이에 동의하지 않았던 참여자와의 관계도 파견기간 내내 좋지 못했다.

## 2) ‘코티처’와 통역사

파트너와는 달리 ‘코티처(co-teacher)’와 통역사는 현지인으로, 파견교사와 가장 가까워서 APTE 경험을 좌우한다. 우선 코티처의 중요성은 현지 문화로 입문하게 하는 일종의 ‘문지기(gate keeper)’의 역할로서 아래와 같이 잘 드러난다.

“저를 전담 지원해주시는 코티처 선생님이 계셨는데, 그 선생님께서 너무 친절하게 A부터 Z까지 다 하나하나 필리핀의 어떤 삶이라든지, 생활하는 방법, 이런 것들을 너무 친절하게 잘, 이렇게 안내를 해주셨어요. ... **그런 코티처와 저의 관계가 형성이 되니까, 그 다음부터는** 그 학교에 있는 아이들이, 가기 전에는 부담도 있었고 아이들한테 어떻게 접근을 해야 되고, 우리나라는 문화적 맥락도 다르고 어떻게 접근을 해야 될까 고민을 했었는데, 그런 고민들이 그냥, 아, 이걸 별거 아니구나, 일단 내가 먼저 다가가서 아이들한테 여러 가지 마음을 열고 활동을 하면 그런 것들은 자연스럽게 열릴 수 있겠구나, 그런 자신감과 그런 용기? 그런 심리적인 지지? 이런 것들을 굉장히 많이 받았었어요.” (필리핀 파견교

사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

코티처의 태도나 파견교사와의 관계양상은 대부분 이처럼 긍정적이지만, 때로는 인도네시아나 태국에서의 몇몇 사례에서는 비협조적이거나 기본적인 언어소통조차 되지 않는 경우도 있었다. 한편, 파트너와의 관계에 있어서 그 매개자가 되었던 통역사의 존재 또한 눈여겨 볼 필요가 있다.<sup>14)</sup> 실제로 그들은 단순한 통역업무 역할 이상으로, 아래와 같이 APTE 활동의 또 다른 파트너가 되어주었으며 파견교사들이 많은 것을 얻을 수 있게 도와주었다.

“저희들 같은 경우는 이제 오후 1시 반 되면 다 끝나요. 그러면 우리 통역하는 선생님하고 우리 파트너하고 세 명이서 오후에, 이제 내일 뭘 할 것인가, 우리가 의논하고, 그 다음에 이제 나름대로 이제 일종의 플랜을 짜고, 그리고 통역 선생님들도 우리 말 되게 잘하지만 그 짜는 과정에 참여하면서 그렇게 되면서 통역이 확실하게 되는 거죠. ... 한국의 민주 정치에 대해서 소개를, 만약에 한다, 라고 했을 때, 이런 부분에 대해서 우리 통역하는 선생님이 약간 좀 어려워하는 그런 용어도 있을 수도 있고, 그렇기 때문에 그런 것들에 대해서 서로가 일종의 프리미팅 비슷하게 1시간 반 2시간 가까이, 를 매일 거의, 거의 매일 하다시피 했죠. 그런데 이게 이제 그러려면 돈이 들어요. 왜냐하면, 일단은 통역할 수 있는 사람 점심도 사줘야 되고 ... ” (몽골 파견교사 인터뷰 中)

---

14) 몽골, 베트남, 캄보디아와 같은 비영어권 국가에서는 주로 현지에서 한국어를 전공하는 현지 대학생이 통역업무를 맡았는데 코티처 보다 더 가까운 관계인 경우가 많았다.

위 사례는 현지에서 상대적으로 생소하고 민감할 수 있는 ‘민주 정치’를 수업의 소재로 준비하는 경우였던 만큼, 통역의 중요성이 더 잘 드러났다.

### Ⅲ. 활동과 실천

#### 1. 사전활동

##### 1) 새로운 답

APTE의 사전활동으로 국내와 현지에서 이루어지는 사전연수를 꼽을 수 있다. 사전연수는 앞서 APTE를 경험한 선배 참여교사들의 경험을 간접적으로 접할 기회가 되기도 한다. 그런데 종종 사전연수와 상관없이 생소한 곳을 파견지로 선택하려는 경우가 있다. 한 태국 파견교사가 그 경우인데 국가 선택에 있어서 태국이 교사교류국 중 파견이력이 상대적으로 적어 생소하다는 점이 오히려 선택의 계기가 되었다.

“... 시작은 그냥 다른, 조금, 너무 우물 안에 갇혀 있는 느낌이 들어서 ... 그냥 더 많은 선진 문화를 좀 배워보자, 라는 생각으로 맨 처음에는 좋은 나라들을, 여행을 다녔죠. 그러다가 **꼭 그게 답이 아니라는** 거를, 파견을 가면서 느낀 것 같아요. 태국 파견에 가면서 사실은 동남아 여행이, 예전에 필리핀 간 거 빼고는 태국이, 태국 파견이 거의 처음이었거든요. ... 여행이 아니라 이제 파견 신분으로 갔지만, **그게 좀 깨졌던 것** 같아요. 그래서 그 이후

로, 이제 뭐, 남미 여행도 많이 가게 되고, 그래서 **더 좀 새로운, 좀 많이 알려지지 않은** 거를 좀 직접 체험하고, 아이들한테 녹여내서 수업에 활용하면 좋지 않을까, 라는 생각을 가지고, 그냥 생활하고 있는 것 같아요.”(태국 파견교사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

특히 그는 APTE 이전부터 참여해온 ‘소프트웨어 연구회’ 활동 경험이 ‘새로움’을 추구하는 동인이 되었다. 필리핀 파견교사의 경우에는 당시 UCC에 대한 관심의 차원에서, 외국의 학생들과 함께 활동해보고 싶다는 동기가 APTE 참여의 중요한 계기가 되었다. 이와 결부되어 체험된 현지의 문화와 이를 통한 그의 가치관의 변화, 예를 들어 UCC 대회에 나가 입상을 하는 것으로부터 그 과정에서의 경험의 질을 중시하게 된 경험은, 그가 APTE의 일반적인 사전연수 방식에 대해서도 비판을 할 수 있게 만들었다. 강사의 일방적인 강의보다도 강사는 단지 촉진자로서, 참여자들의 주도적이고 상호적인 활동으로 연수가 이뤄져야 할 필요가 있다고 느꼈다.

이렇게 개인적인 관심사나 특기가 APTE 사전활동의 경험이나 동기가 되기도 했다. 개인적인 관심사를 학교현장에 적용하고, 또 이러한 경험이 쌓여감에 따라 자신들이 정말로 잘하는 것을 찾거나 증진시키는 것에 대한 열정이 파견교사들의 배경을 이루고 있기도 했다.

한편, 파견교사들 중에는 사전에 자신의 소속학교가 APTE 초청교사들의 파견지가 되었던 적이 있어서 이미 APTE를 경험해본 교사들도 있었다. 이 때 특히 학교관리자의 역할이 중요했다. 자신의 학교를 초청학교로 만들거나 교사들의 파견을 허용하고 나아가 자극, 격려, 추동하는 데 있어서 관리자의 역할은 매우 컸다.<sup>15)</sup>

15) 이러한 관리자들의 배경에는 주로 국제학교 경력 등의 국제적 경험이나,

## 2) “그래서 제가 너무 미안했어요”

한 인도네시아 파견교사의 폭넓은 교직경력 속에 있었던 사회적 활동경험과 문제의식은, APTE를 또 다른 맥락에서 경험하게 하는 사전 배경을 이루기도 했다. 비슷한 맥락에서 우연히 다문화가족지원 센터에서 다문화학생 학부모들을 만난 것이 결혼이주여성에 대한 문제의식으로 이어졌던 경우가 베트남의 한 파견교사의 경우에서도 잘 드러난다.

“국내에 들어와 있는 필리핀, 베트남 여성들 중에 고학력자들이 많으세요. 대학 많이 나오시고. 그런데 막상 한국에 와서 되게 행복하지 않게 살아가는 여성들의 삶을 이렇게 저렇게 이제 알게 되잖아요. 저희가, 학부모들 중에도 있었고, 그런 것들이 좀 굉장히 좀 안타까웠어요 ... 그 아이들이 또 불행하게 자라는 거예요 ... 그래서 교사로서 관심을 당연히 갖게 되죠. ... 제가 근무했던 베트남 학교의 선생님 중에서 저처럼 한국으로 교류를 오셨던 선생님이 있으셨어요, 반대로 ... 그 선생님이 한국에서 근무했던 학교에 다문화 가정 아이들이, 그러니까 베트남 여성 엄마인 가정의 아이들을 보신 거예요. 그런데 그 가정이 다 불행하게 살고 있는 모습을 보셨더라고요. 그래서 제가 너무 미안했어요 ... 그래서 그 전부터 좀 관심이 있었는데, 이런 사업을 한다고 하니, 이런 사업이 있다는 것을 APCEIU에서 있다는 것을 알게 되니까, 내가 정말 보고 와야겠다 ...” (베트남 파견교사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

---

UNESCO 유관기관과의 교류를 통한 관계 등이 존재했다.

## 2. 교육활동

### 1) “오로지 다 교사의 몫”

APTE의 명시적인 핵심은 파견교사가 교류국가의 학생들과 만나 수행하는 교육활동이다. APTE에서는 보통 특정 학생들이나 교실과 깊게 만나는 제한적 관계 맺음이 이루어지기보다는, 현지의 요구에 따라 가능한 많은 학생과의 교류가 이루어진다. 참여교사들의 교육 활동은 크게 교과교육과 한국어 및 한국문화 교육으로 나누어졌다. 후자의 경우, 국어과 교사였던 베트남 파견교사는 현지에서 사용 중인 <세종학당>의 교재 예문 중 고루하고 와닿지 않는 것이 많아서, 현지에서 관심이 높은 한국의 드라마와 K-POP 등의 자원을 스스로 활용하기도 했다.

교과교육에 있어서 사회과 교사였던 몽골 파견교사의 경우에는, 양 국가 간의 정치체제의 차이와 관련된 질문에 대한 답을 하기 곤란한 경우가 있었다. 앞서 통역사와 함께 ‘민주 정치’에 대한 수업을 준비했던 몽골 파견교사와 그의 파트너의 경우에도 수업에서 주어진 자율성에도 불구하고 양 국가 간의 정치체제의 차이와 관련된 질문에 대한 답을 하기 곤란한 경우는 역설적으로 자율성 발휘의 어려운 현실적인 상황을 맞이했다.

같은 교과의 말레이시아 파견교사는 파견을 통해 말레이시아와 한국의 공통된 현대사를 알게 되었다. 그는 말레이시아가 한국과 같이 2차대전이 종료됨에 따라, 영국과 일본에 의한 잇따른 식민지 상황에서 독립한 사실에 대해 언급했다. 이를 통해 그는 ‘국권 되찾기’와 같은 프로젝트 수업을 직접 진행하기도 했다. 그런데 이런 과정은

파견교사 스스로 공부한 후 수업을 기획하는 힘든 일이었다.

“혼자서, 예 혼자서, 뭔가 다 이끌어 나가야 되는 게 많고, 그리고 그 학생들의 어떤 경험을 만들어 줄 것인가 ... 실제로 뭔가 프로그램을 만들고 하는 거는 오로지 다 교사의 책임이 되어 버리게 되는 거죠. 그래서, 그러니까 APCEIU에서 왔기 때문에 어쨌든 대사관에 뭔가 연락을 하기가 훨씬 수월했고, 물론 그런, 그런 행정적인 처리 부분에 있어서의 원활함은 있었지만 실제로 **그걸 구상하고 활용하는 것에서는, 정말 오로지 다 교사의 몫이구나,** 라는 것을 ... 좀 깨달을 수 있었던 ...” (말레이시아 파견교사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

## 2) “진짜 대화”

국어과 교사였던 베트남 파견교사의 경우 현지에서의 한국어교육은, 한국에서 익숙한 영어 원어민 교사와는 달리 자신이 직접 원어민 교사가 되는 흥미로운 경험이기도 했다. 이러한 경험은 한편으로는 APTE가 학생과의 교육적 관계를 비중있게 보장하지 못하는 한계 속에서도 역설적으로 한국에서 잃어버린 교육의 본질적인 체험을 되새기고, 이에 대해 성찰하게 하는 하나의 계기가 되었다.

예를 들어 캄보디아의 파견교사의 경우, 파트너와의 괴리나 통역의 한계, 그에 따른 학생들과의 언어적 소통의 어려움에도 불구하고, 현지의 학생들과 경험한 눈빛 교환, 즉 ‘아이컨택’의 경험은, 한국의 학교에서 잊었던 교사로서의 자신의 모습을 상기해주었다.

“ ... 진짜, 아이들 눈이, 눈동자가, 나만 보고 있다는 느낌이 있어, 이게 60명이면 120개의 눈동자잖아요. 이 120개의 눈동자가,

내가 어떻게 움직이느냐, 내가 어떻게 말하느냐에 따라서 고대로 나를 따라다니는구나—를 느낄 수 있는 ... 경험을 ... **한국에서 수업을 할 때는 ... 항상 제가 바빠요. 수업 시간에 무언가, 분주하다 보니까 놓치는 게 아이들 얼굴을 쳐다보는 거나, 아이들, 이 눈빛을 보는 걸 되게 놓치는 순간들이 많다—**라는 걸 **캄보디아에 가서 알았어요.** ... ‘영상을 보세요’ 이런 게 없이 다 그냥 정말 ... 내가 교실에서 오히려 막 좋은 걸 해준다, 막 화려한 걸 보여준다, 혹은 ... 아이들이 안 해본 거 신기한 거 해보겠다고 막 제시를 하면서 오히려 정작 중요한, **아이들을 바라보고 있는 걸 좀 놓쳤구나** ... 한국 아이들은 한 스물 몇 명인데도 아이들 눈을 보고 얘기한다? ... 그러다 보니까 오히려 훨씬 더 아이들하고 ... **진짜 대화**를 하는 느낌. ... 단순 비교는 할 수 없는데 ... 그럼에도 불구하고 한국에 가면 아이들 눈을 좀 더 많이 바라봐줘야지 ...” (캄보디아 참여교사와의 인터뷰 中. 강조는 인용자)

열악한 환경 속에서 ‘미니빔을 벽에 쏘아 수업을 진행’했던 태국 교사의 경우도 이 같은 상황은 역설적으로 매우 몰입도 있는, “재미 있고 신선한 수업”을 경험했던 순간이었다.

“... 빔을 쏘려면은 창을 다 닫아야 되잖아요. 그래서, 그렇게 해서 수업을 해도 애들이 되게 재미있어했던 게 기억이 나요. 애들이 보통 컴퓨터 수업이면 시골 학교다 보니까 컴퓨터 선생님이 없으신 상황이었거든요. 예, 그래서 거의 그냥 아이들이 게임하는 시간이었다가 ... 태국어로는 못 보여주지만. 영어로 번역이 되는 사이트들을 활용해서 코딩 수업을 좀 했었거든요. 네, 그런 게 조금 아이들한테는 신선했던 것 같아요. 그래서 좀 더운, 아이들도 창문을 닫으면 굉장히 더워하는데도 그냥 컴퓨터실에서 재미있게

했던 …” (태국 파견교사 인터뷰 中)

### 3. 후속활동

#### 1) “백신” 효과

본 연구참여자들의 경험은 후속활동에 있어서도 어떤 특별한 ‘이벤트’를 생각하기 이전에, 현지에서 경험한 문화의 차이를 통해 교육의 본질을 접근하는 차원에서 되새김질 해볼 필요가 있다는 것을 시사한다. 이런 점에서 한 필리핀 파견교사의 경험이 두드러졌다.

“특히나 한국에서는 앞으로, 지금까지도 그랬지만, 앞으로 우리가 겪게 될 어떤 다문화적인 요소들, 또 글로벌적인, 더 심화될 것 같거든요 … 그런 거를, 그런 거에 유지시킬 수 있는 일종의, 비유로 하자면 **백신 같은** 게 요 프로그램이지 않을까 … 강의식으로 해서 아이들한테 교육을 하는 게 아니라 **교사가 어떤 관점과 생각을 가지고 있느냐**가 잠재적으로 아이들한테 굉장히 끼치는 영향이 크다, 라고 보거든요. **평상시에 말하는 말 한마디** 이런 것들, 그리고 어, 뭐 예를 들면 난민이라든지 이런 사람들을 바라보는 **관점 자체가** … 우리 사회에서 굉장히 갈등과 혐오 이런 것들이 심해지고 있잖아요 … 그 조절기능을 한다고 봐요.” (필리핀 파견교사 인터뷰 中. 강조는 인용자)

그는 이처럼 APTE라는 “백신”을 통해 형성한 GCED에 대한 관심을 갖고 이를 현재 근무 중인 농촌지역의 지속가능성 문제와도 연관시켜 일상적인 차원에 녹여내고 접목해보려 한다든지, 더 나아가 일상적인 교육과정의 차원에서 녹여낼 방안 등에 대해 고민

하고 있었다.

이 외에도 파견교사들은 일상적인 SNS교류에서부터 <세계시민교육연구회>를 통해 국내 교사들 사이에 경험을 공유한다든지, 관련된 문화다양성이해 교과서 저술 참여를 통해 지속적인 전문성 개발 활동을 하는 등 다양한 방식으로 후속활동을 이어가고 있었다.

## 2) “나의 아는 사람 이야기”

한 인도네시아 파견교사는 APTE 경험 후, 다시 인도네시아 초청교사를 자신의 학교에 배정받았다. 이렇게 순환적인 연결을 통해 자신의 학생들이 국제적 연대를 경험할 수 있는 기회를 갖게 되기를 희망했다. 예를 들어 해당 초청교사의 본국 가족이 사는 지역에서 일어난 지진에 대해, 학생들이 피부에 와닿는 경험을 하는 것이다. 한 말레이시아 파견교사는 이것이 “나의 아는 사람의 이야기”가 가지는 강력한 힘이라고 했다. 인도네시아 파견교사는 이렇게 파견과 초청에 걸쳐, 다양한 사람들 및 프로그램과의 연결과 관계의 필요성을 역설했다.

현재 많은 파견교사들이 온라인으로 이루어지고 있는 APTE 프로그램에 참여하고 있다. 한 말레이시아 파견교사의 경우, 현지에서 쌓은 인맥과 초청교사들 간의 확장된 네트워크를 통해, 학교 대 학교(교실 대 교실) 프로젝트도 진행 중이었다. 이 프로젝트는 첫째, 학생 간 화상 만남; 둘째, 각국의 신문과 영상을 활용한 상대국의 의식주와 인문, 자연환경 등 세계지리 탐구; 셋째, ‘평등과 자유’의 주제에 관한 비디오 제작 및 역할극을 통한 교류로 이루어진다.

이와 같은 개별적, 집단적 노력은 APTE가 일회성 경험에 그치지

않고 본래의 취지에 부합하는 긍정적인 움직임으로 볼 수 있다. 아울러 교실에서의 변화에 그치지 않고 일상에서의 변화를 위한 GCED로 확장되어야 함을 말했다. 즉 GCED가 꼭 “비행기를 타야” 되는 “엘리트주의, 선진국 중심의” 것이 되어가는 경향을 비판하며, 세계시민성이 우리 곁의 소외된 유학생이나 환경미화원 같은 주변 사람들과의 “그냥, 인간으로서의 도리”를 본래 지향하는 것이 되어야 함을 시사했다. 관련된 일례로, 인도네시아 파견교사의 파트너는 현지 학교와 자신의 학교에 공동적으로 특화된, ‘장애’에 관한 특수교육적 측면을 통해 매우 긴밀한 교류활동을 자체적으로 지속해오는 사례도 있다.

#### IV. 논의 및 시사점

기존의 APTE는 다문화교육의 취지와 더불어, 선행 성과분석연구들(참조: 박주형, 2015: 14-21; 이석원, 2018: 30)에서 나타나듯, OECD 개발원조위원회(Development Assistance Committee)의 평가 준거에 따른 전통적인 교육 원조(Official Development Assistance)의 성격 또한 지니고 있었다. 이에 따라 파견교사들이 경험한 한국과 교류국 사이의 교육체제와 문화차이는, 많은 경우 객관적으로 열악한 물리적 환경이나 심각한 빈부격차를 중심으로 본 사회 발전상의 차이로 인식될 소지가 있다. 실제로 타지에서의 문화체험과 적응의 문제는 ‘차이’가 갖는 의미에 대한 파견교사들의 인식과도 관련되었다. 즉 국가 간 교육체제와 문화의 차이를 고유한 사회적 맥락과는 별개로 ‘원조 공여자’와 ‘원조 수혜자’라는 이분법적인 관계로 접근하는 시각의 문제

점이 APTE 파견교사들의 경험을 통해 때때로 드러났다. 예컨대 파견 교사가 파트너와 크고 작은 갈등을 빚은 주요 내용을 살펴보면, 파트너가 현지의 통역사나 학교의 관행을 무시하는 태도를 보이면서도 대접을 받으려 한다든지, 현지인들과 더 깊은 상호작용을 꺼리거나 “문화 속으로”의 몰입을 굳이 하지 않으려는 태도를 고수하던 사례가 있었다.

반면에 다수의 파견교사들은 파견국가의 학교에서 근래 한국에서 하기 힘들었던, 학생들과의 눈 맞춤으로 상징되는 교육 몰입경험이나 힐링의 경험을 할 기회가 있었다고 했다. 나아가 “서로에 대한 문화를 이해하고 교류하면서 수업을 해볼 수 있는 기회”로서 교수법에 대해 새롭게 생각해보고 수업을 통한 상호 교류와 이를 통한 성장 가능성을 시사했다. 예컨대 인도네시아 파견교사는 “타자로서의 나”라는 말로 요약되는 일련의 이방인 체험을 통해 한국에 있는 비주류인, 소수자, 소외된 주변인 등을 이해할 수 있게 되었다고 했다. 이는 다른 사회에서 나와 다른 이들을 겪고 스스로를 생각해 보는 기회를 얻었다고 한 캄보디아 파견교사의 말과도 연관된다. 또한 이러한 기회를 통해 한국의 다문화가정 학생들에 대해서도 애정이 생기고 응원을 하게 되었다고 했다. 교직생활 중 그는 다문화 학생들을 접할 기회가 많이 있었던 것은 아니었으나 이는 전통적인 의미의 다문화교육적 차원에서도 유의미한 인식의 변화였다. 여기서는 ‘소수자’와 ‘타자’가 된다는 경험 그 자체가 교사로서 중요했다. 이러한 경험의 과정은 교사로서의 역량을 키우는 데도 일조한다고 스스로들 느꼈다.

국가의 경계를 넘어 새로운 문화와 학교현장을 경험하는 데 대한

의의는 다문화교육의 차원을 넘어, 세계시민교육의 맥락에서 접근할 수 있는 여지가 충분하다. 세계시민성은 교육을 통해 궁극적으로 사람들이 연결되고 서로 이해하고 책무의식을 행동으로 옮기면서 고양되기 때문이다. APTE 참여교사에게는 바로 이러한 면이 교사로서의 성장과도 직결되었다. 특히 교사로서의 타자되기 경험을 스스로의 성찰로 이어나가는 사례가 적지 않았다. 교육적 성찰의 필요성과 관련해서, 그들은 학생들과의 일상적 시간을 더 많이 갖는 것의 중요성도 강조하였다. 이는 특히 교수전략의 맥락화와 현지화라고 하는 활동의 계발로 학생들과 시간을 보내면서 느끼는 보람을 반영하는 것이었다. APTE를 통해 가르치는 즐거움을 충분히 다시 느껴보는 경험은, 평소에 한국의 교사들이 과다한 행정업무와 숨가쁜 일상에 의해 잊었던 것을 되찾게 하고 초심으로 돌아갈 수 있는 발판이 되었다.

## V. 결 론

이 연구는 이제까지 주로 다문화교육과 교육원조라는 명분 하에 이루어지고 양적으로 분석되어 온 APTE에 대해 파견교사들의 경험을 질적으로 고찰하고 이를 다시 GCED의 맥락에서 성찰해본 시도였다. 이는 파견교사의 경험을 통해서 GCED의 차별적 의미와 실천방안에 대해 시사하는 바를 탐색하는 작업이기도 했다. 특히 한국을 거점으로 국가 간에 이루어지는 대표적인 국제교육교류 사업으로서의 APTE는, SDG4.7.1에서와 같이 GCED를 주로 기존의 국가적 틀 안에서 다루려는 한계를 넘어선 확장적 시도로도 볼 수 있다. 파견

교사들은 APTE를 통해 형성되는 인간관계를 통한 보편적 연대 및 실천의 필요성을 언급하기도 했는데, 이는 GCED의 주요 지향점과 일치하는 것이다.

파견교사들은 대부분 새로운 경험 추구, 특기·전문성의 신장, 한국의 교직문화로부터의 탈피라는 욕구 속에서 APTE에 참여하였는데 APTE가 제공하는 교육적·문화적 체험은 프로그램 종료 이후에도 파견교사들로 하여금 자신들이 체득한 것을 활용하기 위한 일상적인 차원에서의 후속활동을 고민하게 만들었다. 이러한 가운데 참여교사들은 맥락과 실천에 걸친 APTE를 위한 제언들을 여러 면에서 제공해주었다. 기본적으로 코로나 상황에도 불구하고, 국가적 차원에서라도 APTE가 지속되어야 하며 가능한 온·오프라인으로 병행되어야 할 필요성도 강조했다. 참여교사들은 APTE를 통해 맺게 되는 여러 긴밀한 관계들을 소중하게 생각했으며, 원활한 활동을 위한 제언으로 동료교사의 매칭(matching)에서부터 교사와 학교급, 전공과목, APTE를 수행할 수 있는 현지의 관심과 여건 등 유의미한 조정의 필요성을 제기했다. 또한 직접적인 교육교류활동에 있어서 참여교사들은 국내·외에서의 선발과정이 보다 엄격하고 개방적으로 이루어져야 할 필요성, 사전 연수도 한국어 교육이나 현지에서 요구되는 교수법 중심으로 이루어져야 할 필요성, 후속활동과 네트워크의 활성화와 이에 대한 지원의 필요성을 제기했다. 그 밖에도 APTE 참여의 주체가 예비교사, 교장, 학생으로도 확장되어야 할 필요성, 초청교사에게 있어서 전공에 적합한 활동을 할 수 있게끔 배려의 필요성을 언급했다.

결론적으로 국제교육교류 활동으로서의 APTE가 GCED의 취지에

부합하기 위해서는 전통적인 ODA와는 다르게 국가 간의 일방적인 교육원조가 아닌, 서로가 상대방으로부터 배울 점들을 교류하고 보완하는 가운데 이루어지는 협동적인 교육활동이 되어야 한다. 그 이유를 GCED 관점에서 정리하자면, 세계시민성은 겉으로 명시되지 않는 권리와 책임, 의무와 자격에 대한 함의를 분명히 갖고 있어서, 교육을 통해 이를 일깨워주고 개인에게 일생동안 다양한 시점에서 활용할 수 있는 지식과 습관을 제공하는 데 초점을 맞춰야 하기 때문이다.

GCED는 이 점에서 상호간의 교류와 의미있는 경험을 통한 관계를 형성하고 서로 새로이 배우고 보완하며 지구촌을 더 나은 상태로 나아가도록 장려하는데 기여한다. GCED는 자문화중심적 논리에 기대는 폐쇄적 사고방식에서 벗어나려는 의식적인 선택을 교육적 가치로 삼는다. 중요한 것은 학습자들이 지구촌에 관심을 두고 로컬상황과의 연결고리를 이해하며 그들의 세계관이 자민족 중심적인 틀에 갇힌 사고와 행동에 머무르지 않도록 하는 것이다. 만약 더 넓은 세계적 관점의 육성을 소홀히 한다면 학습주체들은 이미 형성된 자신의 관심사, 편견, 세계관만을 통해 좁은 시야로 세상을 보려 할 것이다. 그 이유는 적절한 자극이 주어지지 않으면 대부분의 사람들은 기존의 사고방식에 안주하는 것이 편하기 때문이다. 이러한 맥락에서 국제교육교류는 타문화를 소개받을 뿐만 아니라 소속문화에 대해 새롭게 조망할 수 있는 기회가 되며 개인이 소속된 지역적 경계를 넘어 사고하는 확장된 관점을 키우는 과정이 될 수 있다.

## 참고문헌

- 강정진(2019). 해외교육실습 프로그램 참여가 예비교사의 글로벌 교육역량 함양에 미치는 영향. **교원교육** 35(1). 한국교원교육학회. 205-232.
- 김주영, 최민영, 송여진, 이지민, 배현주(2020). 세계시민의식 관점에서 「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」의 의미 고찰: 근거 이론을 활용한 국내 기참가 파견교사들의 후속활동 과정 분석을 중심으로. **국제이해교육연구** 15(3). 한국국제이해교육학회. 91-139.
- 박순용(2020). 세계시민교육의 다원성. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(편). **한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다**. 서울: 도서출판 살림터. 23-51.
- 방 준(2013). 초등 영어 교사의 단기 해외 연수에 대한 인식 변화. **언어과학** 20(4). 한국언어과학회. 57-77.
- 배은주(2008). 질적연구의 최근 동향과 그 의미. **교육인류학연구** 11(2). 한국교육인류학회. 1-27.
- 전선영(2020). 초등예비교사의 해외교육실습 경험 연구. **인문과학연구** 39. 대구가톨릭대학교 인문과학연구소. 135-162.
- 한승희(2020). 평생학습 맥락에서의 세계시민성교육. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(편). **한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다**. 서울: 도서출판 살림터. 135-162.
- Agustin, Ma. Lourdes S. & Darryl Roy T. Montebon(2018). An Assessment of Project Teacher Exchange for ASEAN Teachers (TEACH) Program. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 7(1). 1-10.
- Dalal, Medha, Leanna Archambault and Cathryn Shelton(2020). Fostering the Growth of TPACK Among International Teachers of Developing Nations through a Cultural Exchange Program. *Australasian Journal of Educational Technology* 37(1). 43-56.
- Davies, L.(2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review* 58(1). 5-25.

- Hauerwas, Laura B., Susan F. Skawinski and Lynne B. Ryan(2017). The Longitudinal Impact of Teaching Abroad: An Analysis of Intercultural Development. *Teaching and Teacher Education*. 67. 202-213.
- Jeong, Bitna & Yonghwan Bang(2020). Teachers' Perception on Global Citizenship Education in ASEAN Countries. *Journal of Education for International Understanding*. 15(3). 141-203.
- Kaçar, I. Günseli(2021). A Case Study of Turkish Pre-Service Teachers of English in an International Exchange Program: ELF and WE Perspectives. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 7(1). 435-457.
- Kant, I. (1784/1991). *An Answer to the Question: 'What is Enlightenment?'* H. B. Nisbet (trans.). London and New York: Penguin Books.
- Kim, Yeji & Minsik Choi(2020). Towards Critical Multiculturalism Teacher Education in the Midst of Ethnonationalism: Korean Pre-Service Teachers' International Learning Experiences. *Teaching and Teacher Education*. 96. 1-11.
- Klein, Jørgen & Gerd Wikan(2019). Teacher Education and International Practice Programmes: Reflections on Transformative Learning and Global Citizenship. *Teaching and Teacher Education*. 79. 93-100.
- Niehaus, Elizabeth & Ashley Wegener(2018). What Are We Teaching Abroad? Faculty Goals for Short-Term Study Abroad Courses. *Innovative Higher Education*. 44(2). 103-117.
- Pike, G.(2008). Reconstructing the Legend: Educating for Global Citizenship. *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. A. Abdi & L. Shultz (eds.). Albany: State University of New York Press. 223-237.
- Rapoport, Anatoli(2008). The Impact of International Programs on Pedagogical Practices of their Participants: A Russian Experience. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 14(3). 225-238.
- Willard-Holt, Colleen(2001). The Impact of a Short-Term International Experience for Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 17. 505-517.
- Yoon, Bogum, Özge Yol, Claudia Haag and Anne Simpson(2018). Critical Global Literacies: A New Instructional Framework in the Global Era. *Journal of*

*Adolescent & Adult Literacy*. 62(2). 205-214.

Zhang, Zuo Chen(2019). Teacher Candidates' Perceived Learning in an International Exchange Program: An ICT Course Example. *Teachers and Teaching*. 25(6). 730-742.

Zhou, George, Peiyu Wang, Tian Liu, Junyi Zhang, Yuanrong Li, Chengyin Fu and Shue Wu(2020). What They Learned Won't Go Away: The Impacts of an International Exchange Program on Chinese Teacher Candidates' Understanding of and Practice in Science Education. *ECNU Review of Education*. November. <https://doi.org/10.1177/2096531120959676>.

<자료><sup>16)</sup>

박순용(2021). 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 참여교사들의 경험에 관한 질적 연구. RR-ITE-2021-030.

박주형(2015). 다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 사업평가 및 성과관리 연구. APCEIU-RP-2015-01.

\_\_\_\_\_(2016). 2016 다문화가정 대상국가와의 교사교류사업: 교사역량강화 향상도 지표 구축 및 성과 관리 방안 연구. 2016 이슈페이퍼.

\_\_\_\_\_(2019). 2019 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 성과분석: 참가교사 및 참가교사 배치학교 교원·학생의 글로벌 역량 향상도 측정 연구. 2019 이슈페이퍼.

\_\_\_\_\_(2020). 「2020 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」 성과분석 연구: 2017~2019 사업 기참가교원의 글로벌 역량을 중심으로. 2020 이슈페이퍼.

박현정(2020). 「2020 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」 성과평가모형 개발.

---

16) 다문화대상 대상국가와의 교육교류사업 연구보고서. 본 자료의 공적저자(관련소지자)는 '유네스코 아시아태평양 국제이해교육원'이며, 명시된 저자는 연구책임자에 해당. 출판 정보는 모두 "서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원"으로, 표기 생략함.

- 이석원(2018). 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 3개년 사업평가보고서.
- 조정현(2018). 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 효과성 검증을 위한 글로벌 역량 설문 조사 연구.
- 한유경(2014). 다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 성과분석 연구. APCEIU-RP-2014-03.
- \_\_\_\_\_ (2016). 2016 다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 성과분석: 초청교사 배치학교 참가교사의 다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로. 2016 이슈페이퍼.
- \_\_\_\_\_ (2017). 2017 다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 성과분석 - 초청교사 배치학교의 학생 및 교사의 다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로 -. 2017 이슈페이퍼.
- \_\_\_\_\_ (2018). 2018 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 성과분석: 초청교사 배치학교의 학생 및 교사의 다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로.
- \_\_\_\_\_ (2019). 2019 다문화가정 대상국가와의 교사교류 사업 성과분석: 초청교사 배치학교의 학생 및 교사의 다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로.
- \_\_\_\_\_ (2020a). 2020년 다문화가정 대상국가와의 교육교류 사업 성과분석: 2016~2019년 다문화 수용성 종합 분석.
- \_\_\_\_\_ (2020b). 2020년 다문화가정 대상국가와의 교육교류 사업 성과분석연구: 2020년 온라인 다문화 수용성 개선도 연구.

Abstract

**A Qualitative Study on the Experiences of the Outbound  
Exchange Teachers Participating in ‘Asia-Pacific Teacher  
Exchange’ Program of the Republic of Korea:  
Finding the Implications for Global Citizenship Education**

Pak, Soon-Yong

(Associate Professor, Yonsei University)

Kim, Jong-Hun

(Head, Office of Planning and Administration, APCEIU)

Kim, Sanghyuk

(Ed.D. Candidate, Department of Education, Yonsei University)

Go, Sukyung

(M.Ed., Department of Education, Yonsei University)

The Asia-Pacific Teacher Exchange(APTE), which began in 2012, is an international teacher exchange program between the Republic of Korea and seven nations in the Asia-Pacific region. In this study, we sought to offer analysis and insight of the APTE program by looking into the experiences of the Korean teachers who participated. Through qualitative methods, mainly in-depth interviews and document analyses, we first looked at both the national and school contexts of education exchange, and then analyzed in detail the practices of the dispatched teachers in the actual school settings. In the end we came up with implications of their experiences and

projected it within the framework of Global Citizenship Education(GCED). The findings suggest that GCED can be substantially implemented in the formation of relationships through educational exchanges based on intercultural understanding and international solidarity, while at the individual level of dispatched teachers, it has a restorative meaning for the fundamental nature of education thereby enabling them to rethink their role as teachers.

*Key words : Education exchange program, International teacher exchange, Multicultural education, Global citizenship education, Overseas dispatched teachers*

투고신청일: 2022. 07. 10

심사수정일: 2022. 08. 28

게재확정일: 2022. 08. 29