

예비교사를 위한 글로벌-다문화 교육 역량 강화 교육 프로그램 사례*

김관태** · 오홍식*** · 권상철****

요약

이 글은 예비교사의 글로벌-다문화 교육 역량 강화를 위해 시행한 글로벌교원양성(GTU) 사업의 제주대학교 활동 경험을 소개하며 그 확대 방안을 제시한다. 제주대학교 GTU 사업은 글로벌 역량과 다문화 역량을 포괄하는 글로벌-다문화 교육 프로그램을 지식, 기능, 태도의 영역으로 구분하고 국내와 해외에서 교과 수업, 비교과 활동으로 과정별로 진행하였다. 과정은 대다수의 예비교사를 대상으로 하는 기초, 국내·외 교육 현장 봉사 활동 중심의 심화, 그리고 해외 교육실습 및 특강 강사로 참여하는 특화로 진행하였다. 다양한 글로벌-다문화 역량 강화 교육 활동은 그 내용을 영역별 기대 효과와 더불어 제시해 선별적으로 선택해 운영할 수 있도록 제시하였다. 제주대학교 GTU 사업은 다양한 국내·외 활동을 단계적으로 진행하며 글로벌 다문화 사회에 필요한 역량을 갖춘 교원을 양성하는 프로그램을 제공하고 있다. 제주대학교의 글로벌-다문화 교육 경험은 다른 교원양성기관의 예비교사

* 이 논문은 2022학년도 제주대학교 교원성과지원사업에 의하여 연구되었음.

** 제주대학교 대학원 국어교육전공 박사과정(주저자), gtu@jejunu.ac.kr

*** 제주대학교 사범대학 생물교육전공 교수, sciedu@jejunu.ac.kr

**** 제주대학교 사범대학 지리교육과 교수(교신저자), kwonsc@jejunu.ac.kr

양성 사업 활동에 참고할 수 있을 것이다.

주제어 : 글로벌, 다문화, 글로벌-다문화 교육, 예비교사 교육 역량 강화

I. 서론

글로벌 교육은 세계화된 현실에서 넓은 시야를 가지고 열린 사고를 할 수 있도록 하며 모든 사람이 보다 나은 세계를 만들어 가기 위한 노력을 교육, 학습하는 것을 포괄한다. 글로벌 사회에 대한 이해와 태도를 갖추기 위해 한국에서는 국제이해, 다문화 교육 등의 다양한 연구와 실천 방안이 제시되고 최근에는 세계시민교육이 이들을 포괄하여 논의하고 있다(김이경 외, 2020; 박환보, 임진영, 2021; 박순용 외, 2022). 글로벌 사회에 대응하는 교육은 초중등과 대학 그리고 시민교육 모두에서 강조되고 있지만, 예비교사를 양성하는 교원 기관에서 특히 미래 사회의 구성원을 교육시키는 인력을 양성하는 차원에서 보다 중요하게 다루어질 필요가 있다(권상철, 김성백, 2015; 김다원, 이정환, 2017).

글로벌-다문화 교육은 정부 차원에서 학교 현장에서의 다양한 프로그램 지원으로 이루어지는데, 그 가운데 글로벌교원양성 거점대학(GTU: Global Teachers' University) 지원 사업은 교육부에서 교원양성 기관에 예비교사의 글로벌-다문화 교육 역량 강화를 목적으로 수행하고 있다. 이 사업은 국내 교육 현장의 급격한 글로벌·다문화화에 따른 예비교원의 글로벌·다문화 교육 역량 강화 교육과정 개발, 프로그램 보급을 통해 진행하고 있다. 글로벌-다문화 역량 강화 활동은

참여 대학 공통으로 교육과정의 개발과 운영 그리고 교육 봉사과 실습 활동을 추진하고, 대학별로는 자율적으로 지역사회와 연계해 다양한 비교과 활동을 지역 특성을 반영해 구성하여 운영하도록 유도하고 있다.

제주대학교는 2013년 GTU 사업 거점대학으로 선정된 이후 국내·외 여러 기관과의 협력을 통하여 글로벌-다문화 교원 역량 강화 프로그램을 개발하여 보급하였으며, 특히 기초, 심화, 특화로 과정을 나누어 학생이 단계적으로 참여할 수 있도록 유도하였다. 과정별 교육과정 참여는 학생이 교육 현장에서 겪을 수 있는 인지적 갈등을 줄이고 점진적 향상을 도모하려는 목적으로 예비교사로서 다문화적 상황¹⁾에서 타 문화를 인지하고 수용하는 능력을 높이는 효과를 기대하였다. 이를 통해 참여 학생은 가지고 있던 고정관념에 기반을 둔 편견을 줄이고 자기중심, 인간중심 사고에서 벗어나 광범위하고 다양한 관점과 적응력을 키우는 데 초점을 맞추고 있다.

글로벌-다문화 교육 역량은 기본적으로 지식, 기능, 태도로 그 영역을 나누어 접근함으로써 이해에서 실천으로 나아갈 수 있다. 지식은 글로벌-다문화 교사가 갖추어야 하는 다양한 문화에 대한 지식과 문화다양성, 상호문화주의, 문화의 개념과 범위, 국제 경제, 정치, 사회 상황, 교과 지식, 언어 지식 등이 있다. 기능에는 국내·외 다양한 인종, 민족, 국가 학생을 조화롭게 가르칠 수 있는 교수법과 갈등을 해결할 수 있는 능력, 문화를 다양한 시각에서 해석할 수 있는 능력, 문화 요소를 찾아내는 시각과 능력, 문화 발생 요인을 탐구할

1) 다문화적 상황은 내가 아는 문화와 다른 문화가 존재하는 상황이며, 접촉이 일어나는 상황이다. 문화 간 접촉이 상호 간 문화의 변화를 일으키는 문화접변이 일어날 수도 있으나 그러한 상황은 이 맥락에서 논의하지 않는다.

수 있는 능력 등이 있다. 태도로는 타 문화에 대한 호기심, 타 문화를 수용할 수 있는 개방성, 우리 문화를 객관적으로 바라보는 태도, 유연성, 문화다양성 가치에 대한 인정, 적극성, 공감 능력 등이 있다. 글로벌-다문화 교육 역량은 이들을 포괄하여 예비교사가 스스로 인지하고, 글로벌-다문화 교육 능력을 갖추도록 노력하며, 글로벌-다문화 능력을 갖춘 학생을 교육하는 방법을 탐구하는 교사가 되는 과정에 초점을 맞추고 있다.

이 연구는 다양하게 논의되는 글로벌 역량, 다문화 역량을 포괄하며 새롭게 글로벌-다문화 교육 역량을 제안하며, 이 역량을 강화시키기 위한 제주대학교 GTU 사업단의 여러 프로그램을 소개하고 사업 성과와 경험을 다른 대학과 공유하려는 목적을 가진다. 이러한 목적을 위해 이 연구는 글로벌-다문화 교육에 대한 정의를 제안하고 이에 따라 예비교사의 글로벌-다문화 교육역량 강화를 목표로 영역별, 과정별로 역량을 구체화하여 교육 모델로 구성하고, 실제 진행한 다양한 교과/비교과 영역의 프로그램을 소개하고자 한다. 이러한 교육 모델 개발과 운영은 연구의 진행과 성과를 보여주는 경험 사례로 다른 글로벌-다문화 관련 기관에서도 상황에 맞게 선별적으로 적용할 수 있을 것이다.

II. 글로벌-다문화 역량과 글로벌-다문화 교육 역량

1. 글로벌-다문화 역량의 정의

이 연구가 제안하는 모든 프로그램은 예비교사의 글로벌-다문화

교육 역량 향상과 관련이 되어 있다. 글로벌-다문화 교육 역량을 논하기 이전에 글로벌-다문화 역량은 무엇이며 이를 어떤 영역으로 나누어 살펴볼 것인가를 고찰해야 할 것이다. 또한 문화 지능, 문화다양성 역량, 문화적 역량, 상호문화 역량 등 다양한 용어로 지칭되는 역량에 대해서도 정리가 필요하다. 다양한 학자의 견해를 정리하고 이를 아우르는 하나의 개념으로서의 글로벌-다문화 역량과 글로벌-다문화 교육 역량을 제안하고, 이를 실제 운영하고 있다.

‘역량’이란 용어는 현재 학교 교육에서 보편적으로 사용되는데 2015 개정 교육과정 총론에서는 ‘핵심 역량’이란 용어로 총 여섯 가지의 역량을 제안한다(교육부, 2016). 역량은 어떠한 과정을 이수하였을 때 갖추어야 할 능력으로 표현된다. 이는 필수적인 학습 목표로서 의미가 있는데, 주별로 교육과정이 상이한 미국은 주정부 공통 핵심 기준(Common Core State Standard)으로 최소의 핵심 역량을 제안하여 주별 교육과정이 이룩할 하나의 기준을 제시했다.

1) 글로벌 역량

글로벌 역량을 먼저 제시한 분야는 경영 분야였다. 그 이유는 다국적 기업의 해외 진출을 위한 기반으로서 타 문화를 이해하고 판매 전략을 세우기 위한 하나의 비즈니스 차원에서 이 개념이 필요했기 때문이다(Caligiuri and Santo, 2001). 그러나 이는 단지 기업의 전략적 차원에서뿐만 아니라 여러 문화가 공존하는 현실 상황에서 필수적인 역량이 되었으며 교육 분야에서도 체계적, 조직적으로 가르쳐야 할 하나의 교육 내용으로서 부상하고 있다(Bourn, 2022).

글로벌, 국제화는 이문화에 대한 이해를 근간으로 하며 문화 차이

에도 불구하고 조직구성원의 시너지를 창출하는 변화를 말하며, 글로벌 핵심역량을 인지적 측면과 심리적 측면으로 나누기도 하는데 인지적 측면은 국제 소양 및 상식, 이문화 관리 능력 및 전략적 사고, 국제 매너 및 에티켓, 사례연구를 통한 국제 경영 능력, 심리적 측면은 글로벌 마인드, 국제정보 마인드, 개척/도전 정신, 이문화 대인관계, 이문화 조직관리, 전략적 사고이다(박재호, 1997). 또한 타 국가의 문화와 경제, 사회환경 등을 이해하고 세계 시스템과 문제를 파악하는 글로벌 시스템과 문제의 이해 능력, 타 문화와 소통하고 상호준중하는 태도와 커뮤니케이션 능력, 타 문화에 대한 이해와 존중, 문제해결 능력, 세계시민으로서의 역할과 책임감, 국제사회에 대한 이해와 참여, 지속가능한 발전과 환경 보호, 다양한 문화와 타문화에 대한 이해와 존중의 태도를 글로벌 역량이라 한다(Mansilla and Jackson, 2011).

대학생의 글로벌 역량 항목으로 ‘이문화 수용 능력’, ‘다양성과 세계 이해력’, ‘외국어언어개발’, ‘팀워크능력’, ‘소통능력’, ‘리더십능력’, ‘글로벌소양능력’, ‘시민성능력’ 개념이 사용되기도 했는데 이 가운데 외국언어개발은 외국 언어를 이해하고 대응하기 위하여 기울인 노력의 정도를 말하며 이문화 수용 능력과 글로벌 소양 능력은 유사한 개념으로 일반적인 ‘문화’를 수용하는 태도와 그 가운데 특별히 다른 나라 문화를 받아들이는 태도의 차이를 말한다(권일남, 2015). 대학생 핵심역량으로서 우리나라에서 사용하는 측정 도구는 K-CESA (Korea Collegiate Essential Skills Assessment)가 가장 많이 알려져 있는데 이 가운데 글로벌 역량으로 제안된 개념은 ‘외국어 능력’, ‘다문화 이해능력’, ‘글로벌 매너와 에티켓을 포함한 글로벌 비즈니스 기술’

이 있다(진미석, 손유미, 주휘정, 2011).

글로벌 역량의 핵심은 지리적, 언어적으로 특정한 영역에 얽매지 않고 다양한 다른 나라와 정치, 경제, 문화적 측면에서 효과적으로 상호작용하는 역량이고 우리가 살고 있는 세계에 대한 이해를 포함하고 참여하려는 태도라고 볼 수 있다(Mansilla and Jackson, 2011, 김정덕, 이은경, 송선영, 2020 재인용). 글로벌 역량의 지식 요소는 외국어에 대한 언어적 요소, 타 문화 일반에 대한 문화적 지식, 글로벌 태도와 예의로 정리할 수 있고 기능 요소는 리더십, 소통 능력, 타인과의 팀워크, 경영 능력이라 할 수 있다. 태도 요소는 타 문화를 수용하는 개방적 태도, 시민성, 개척, 도전정신, 외국어에 대한 자신감으로 정리할 수 있다.

2) 다문화 역량

다문화 역량은 문화와 관련을 맺는데 이를 지칭하는 용어가 많아 하나로 정의하기가 힘들다. 다문화 역량은 문화다양성 역량(강인애, 김현미, 2013; 이동성, 주재홍, 김영천, 2013; 장의선 외 2016; 강인구, 2022), 문화 지능(홍종열 2013; 2018; 장인실 2019), 문화 능력(이근남, 2004; 오지혜, 2013)으로 정의되며, 다문화 역량은 이들을 대변하는 다양한 척도로 측정을 시도한다(박선미, 최정호, 정이화, 2012; 박명희, 김근식 2015; 양미경 2016).

보편적으로 문화다양성 역량은 가치, 태도, 기술, 지식과 이해, 행동으로 나누는데 가치는 문화적 변이성과 다양성을 가치 있게 여기는 것, 관점과 실천의 다원주의를 가치 있게 여기는 것을 말한다. 태도는 다른 문화에 대한 존중, 다른 문화를 배우는 적극성, 공감, 다

른 문화권에서 온 사람에 대한 개방성, 판단 보류, 호기심, 위험을 감수하는 태도, 유연성, 문화적 다양성 가치 인정이다. 기술은 문화적 배경이 다른 사람들의 말을 경청하기, 그들과 의사소통하기, 다른 문화적 환경에 적응하기, 언어적, 사회언어적 담화 수행하기, 문화간 교류 중재하기, 다른 문화에 관한 정보 파악하기 등이다. 지식과 이해는 문화적 자기 인식, 의사소통적 인식, 다른 문화에 대한 인식, 문화와 관련된 지식, 특정 문화집단의 관점 및 실천, 생산물에 대한 지식 등이다. 행동은 문화 간 소통 동안 효과적으로 적절하게 행동하고 의사소통하기, 문화적 행동 및 의사소통 행동 시 유연성 있게 대처하기, 다른 문화적 배경을 지닌 개인들과 협업하기, 사회생활 참여에서 적극성과 책임 다하기 등이다(Bekemans, 2014).

다문화 역량을 상호문화 역량의 측면에서 살펴보면 자문화 및 타문화에 대한 깊이 있는 문화 지식, 타 문화의 가치를 존중하고 타문화권에서 온 사람들에 대한 판단을 보류하며 낯선 것에 대하여 호기심을 갖고 새로움을 발견하는 능력, 어떤 사건을 관찰하고 자신의 상황과 연결지어 분석하고 평가할 수 있는 능력(Deardorff, 2006; 박현주, 2020), 존경, 개방성, 호기심, 성찰, 협력적 태도, 차이, 편견, 문화의 영향력, 신념, 가치, 사회적 지식, 다원주의 수용, 다른 문화의 관점 발견, 다른 사람의 생각 이해, 인지적 유연성, 비판적 성찰, 언어적 기술(Council of Europe, 2012; 이병준, 한현우, 2016)이라 한다.

문화 지능은 문화전략적 사고와 인내력과 자신감을 가지고 행동에 옮기려는 동기, 주어진 상황에 적절히 대응하는 행위로 본다(Earley and Ang, 2003; 홍종열, 2013). 또한 문화 지능 체계를 초인지적 지능, 인지적 지능, 동기부여적 지능, 행동적 지능으로 구분하기도 하는데

초인지적 지능은 이문화 간 상호작용 상황에서 개인이 문화와 관련된 의식을 자각하거나 인지하는 수준으로 정의된다. 인지적 문화지능은 교육과 개인의 경험을 통하여 얻은 다른 문화에 관한 지식이며 문화 간 차이에 대한 지식, 문화의 보편성에 대한 지식이다. 동기적 문화지능은 다른 문화에 대해 갖는 관심과 그 문화에 적응하기 위한 에너지, 어려움과 실패의 가능성을 감내하려는 태도를 말한다. 행동적 문화 지능은 다양한 문화 배경을 가진 타자와의 만남에서 적절하게 언어적, 비언어적으로 반응할 수 있는 능력이다. 특히 비언어적 행동은 상대방의 감정을 파악하고 반응하는 요소로 상호작용에 중요한 사항 중 하나이다(장인실, 2019).

이를 종합하였을 때 다문화 역량은 “문화적인 다양성을 이해하고 존중하며 상호작용하는 능력을 나타내며, 현대 사회에서 다양한 문화와의 관계를 효과적으로 구축하고 유지하는 능력”으로 정의할 수 있다.

2. 글로벌-다문화 교육 역량

글로벌 역량과 다문화 역량에 대한 논의는 앞서 살폈듯이 다양하게 전개되고 있다. 그러나 교사에게 필요한 능력은 자신이 글로벌-다문화 역량을 갖추는 것과 더불어 글로벌-다문화 역량을 갖도록 학생을 가르치는 능력이다. 글로벌-다문화 교육 역량이라 할 수 있는 이 역량에 관한 논의는 이전에도 단편적으로 있었으나 실제 어떤 교육 과정을 제안하고 수행한 결과와 관련한 제안은 미흡했다. 경북대학교 GTU 사업은 해외 교육연수 프로그램 수행 결과를 바탕으로 해외

교육연수 모형을 제안하고 실제 호주 퀸즈랜드 대학교에 파견한 학생을 중심으로 교육 효과를 분석한 바 있다(배정옥, 박윤배, Coleman, 2020). 그러나 이는 한 개의 프로그램을 대상으로 한 분석으로 글로벌-다문화 교육과정의 다양한 프로그램을 포괄적으로 다룬 연구는 아니었다.

예비교사의 글로벌-다문화 교육 역량 강화를 위하여 우선적으로 필요한 논의는 글로벌 교육과 다문화 교육이 과연 무엇을 의미하며 그것을 이룩하기 위한 능력이 무엇인지에 대한 정의일 것이다. 앞선 논의를 바탕으로 글로벌 교육을 정의하자면 “학습자들에게 세계적인 시각과 문화적 이해를 제공하며, 다양한 국가, 문화 및 지역 간의 상호의존성과 연결성을 강조하는 교육”이라고 할 수 있다. 이러한 교육은 학생들이 국제적인 문제와 환경 문제, 경제 상황 등과 같은 글로벌 이슈를 이해하고 대처하는 데 필요한 지식, 기술 및 태도를 개발하도록 하는 것이다. 학생은 다양한 문화적 관점을 인식하고 존중함으로써 글로벌 시민으로서의 역할을 더욱 잘 수행할 수 있게 된다. 다문화 교육은 “다양한 인종, 문화, 언어, 종교, 성 정체성 및 배경을 가진 학생들을 위한 교육”이다. 이 교육은 다양성을 인정하고 존중하며, 학생이 자신의 독특한 아이덴티티를 발견하고 표현하며, 또한 다른 사람의 관점을 이해하고 받아들일 수 있도록 한다. 편견과 차별을 줄이고, 포용적인 사회에서 다양한 사람들 간의 상호 작용을 촉진하는 것을 목표로 하며 다문화 교육은 학교 환경에서 뿐만 아니라 사회 전반에서 다양성을 존중하는 태도를 유도하기 위한 역할을 한다.

그렇다면 이러한 교육을 이루기 위한 역량은 무엇일까? 글로벌-다

문화 교육 역량은 학생의 글로벌 역량과 다문화 역량을 강화시키기 위해 교사로서 갖추어야 할 지식, 기능, 태도 등의 총체적 역량으로 정의한다. 세부 핵심 역량을 지식, 기능, 태도 측면에서 제안해 보면, 우선 지식 차원에서의 글로벌-다문화 교육 역량은 타 문화에 대한 인지적 지식과 외국어 교육을 위한 지식이 있다. 그러나 전 세계 문화에 대한 지식과 외국어 지식을 갖추기는 불가능하다. 이 점을 감안하여 교사에게는 상식적 수준에서의 문화 지식과 외국어 지식을 요구하며 태도와 더불어 외국 문화의 다양성을 인지하고 수용할 수 있는 수준의 지식이면 충분하다고 여겨진다. 또한 문화의 정의, 특성, 요소에 대한 일반 지식이 있어야 한다. 세계 정치 및 경제, 사회, 역사에 대한 지식도 타 문화 이해를 위해 중요한 지식이다. 상호문화주의, 문화다양성, 다문화에 대한 정의를 올바르게 내리기 위한 지식도 필요하다. 그리고 생태 소양에 대한 지식을 더하고자 하는데 이는 국제 환경 이슈와 함께 글로벌 소양으로서의 생태 지식을 의미한다.

기능 차원에서는 글로벌-다문화 교수-학습 설계 능력, 다양한 언어 구사력, 다문화 문식력 및 교수 능력이 필요하다. 다문화 문식력은 문화를 읽어내는 능력으로서 텍스트 문식력의 의미적 확장에서 비롯한다. 다문화 문식력을 갖춘 사람은 다양한 역량을 포함하는데, a) 자신과 세계를 매개하는 코드인 기호 자원을 풍부하게 가진 사람, b) 다양한 기호의 성격과 특성, 역할과 한계를 인식하는 사람, c) 기호를 능숙하게 다루며, 작용하는 양상을 파악하고 비판적으로 인식하는 사람, d) 사회적, 문화적, 역사적 맥락 속에서 텍스트를 해석하고 비판하는 사람, e) 소통 목적과 매체 특성을 고려하여 텍스트를 창의

적으로 디자인하는 사람, f) 소통 자원(기호, 텍스트, 매체)과 과정을 윤리적, 창의적으로 조정하고 관리하는 사람, 그리고 g) 자신의 텍스트 인식과 실천을 메타적으로 성찰하는 사람으로 표현된다(서혁, 2011). 다문화 문식성은 “지식을 만드는 사람과 그들의 관심사를 인식하는 기술과 능력, 지식의 기반이 되는 가정을 밝히는 기술과 능력, 다양한 민족과 문화의 시작에서 지식을 검증하는 기술과 능력, 인간적이고 정의로운 세상을 만드는 행동으로 인도하도록 지식을 활용하는 기술과 능력”으로 보기도 하며(Banks, 2003; 김혜영, 2012), “자신의 문화나 타인의 문화에 대한 관습, 가치, 신념의 공통점과 차이점을 이해하고 이를 인식하여 의사소통 할 수 있는 능력”으로 정의하기도 한다(최숙기, 2013: 36).

태도 측면에서의 글로벌-다문화 교육 역량은 타인 및 타 문화에 대한 공감 능력 및 다양한 국가 출신 학생 간 갈등 해소 능력 및 교

<표 1> 글로벌-다문화 교육 역량 영역과 내용

영역	세부 내용
지식	- 상호문화주의, 문화다양성, 다문화에 대한 일반, 인지적 지식 - 외국어 교육을 위한 지식 - 세계 정치 및 경제, 사회, 역사에 대한 지식 - 생태 소양에 대한 지식
기능	- 글로벌-다문화 교수-학습 설계 능력 - 다양한 언어 구사력 - 다문화 문식력 및 교수 능력 - 다양한 국가 출신 학생 간 갈등 해소 능력
태도	- 타 문화 및 타인에 대한 공감 능력과 교수자로서의 책임감 - 다양한 문화에 대한 공감과 문화 학습을 장려하는 태도 - 국제 이슈에 대한 호기심과 참여 - 인간중심주의를 벗어난 생태주의적 사고와 참여

수자로서의 책임감을 언급할 수 있다. 특히 자문화와 타 문화의 공통점과 차이점을 비교하는 메타인지 능력이 중요하다. 다양한 문화에 대한 공감과 문화 학습을 장려하는 태도, 국제 이슈에 대한 호기심, 인간중심주의를 벗어난 생태주의적 사고방식과 참여를 들 수 있다. 특히 생태주의적 사고는 나와 우리 집단, 자국 문화 중심적 사고에서 벗어나 타인과 타 집단, 타국의 문화 이해, 나아가 인간중심적 사고를 떠나 생태주의적 사고로 확장할 수 있다.

이 연구는 글로벌-다문화 교육 역량을 지식, 기능, 그리고 태도에 기초해 기본적, 인지적 지식을 배양하고, 이를 공감, 구사력, 교수 능력으로 발전시키고, 마지막으로 공감과 학습 장려, 책임감 그리고 인간과 환경 간의 관계로까지 확장하며 참여로 이어지는 방향으로 교사 교육 활동을 제안한다.

III. 글로벌-다문화 교육 역량 강화를 위한 모델

1. 글로벌-다문화 역량의 교육 과정

이 연구가 제안하는 글로벌-다문화 교육 역량은 기초-심화-특화 과정으로 구성된다. 기초 과정은 교내, 국내에서 이루어지는 프로그램 및 정규 수업으로 학생들이 손쉽게 참여할 수 있고 이론적 기반을 쌓을 수 있도록 하는 교실 수업으로 구성되어 있다.

기초 과정은 저학년 위주로 참가하기를 권하고는 있으나 고학년 학생도 참가할 수 있다. 심화 과정은 해외 교육 프로그램 및 국내

중기 교육 프로그램으로 구성되어 있다. 2, 3학년을 위주로 참가하도록 권하고 있다. 특화 과정은 해외 교육 실습 프로그램 및 장기 해외 파견 사업, 기존 교육 프로그램 강사 참여로 고학년, 기초, 심화 과정 참여자 위주로 참가를 권하고 있다.

<표 2> 과정별 교육 과정과 교육 내용

과정	기초 과정 (Basic Course)	심화 과정 (Intensive Course)	특화 과정 (Specialized Course)
교육 대상	교·사대 저학년 위주, 대다수 학생	교·사대 2, 3학년 위주, 선별한 참가자	교·사대 고학년 위주, 엄선한 참가자
교육 수혜자	다수의 교육대학, 사범대학 학생	글로벌·다문화 역량 강화 추구 학생	전문적인 경력을 추구하는 학생
교육 내용	국제이해교육, 다문화 학생 이해 교육, 상호문화교육 이론 등 기초적인 강좌 개설 및 외국어 능력 향상 프로그램 운영	지역 내 관련 기관과 연계한 국내 활동과 해외 협력 학교와의 해외 프로그램 참여를 통한 글로벌 교사 역량 강화	기초-심화 교육과정을 이수한 학생 중 전문성을 추구하는 대상자에게 실제 해외에서 교육을 진행하는 기회 제공

다음에서는 본 연구를 위하여 실시한 과정별 교육 과정과 그 프로그램을 글로벌-다문화 교육 역량과 함께 제시하며, 타 대학에서 선별적으로 활용할 수 있는 내용과 기대 효과(● 높음, ○ 보통)의 정보를 제시하였다.²⁾

2) 본 연구에서 기대하는 효과와 실제 개별 참가자에게 달성된 효과는 다를 수 있으나 프로그램을 설계하면서 해당 역량에 초점을 더 맞추어 개발하였다는 점에서 기대효과를 세 과정(●높음, ○보통, 미표시는 적음)으로 표기하였다.

2. 과정별 교육 프로그램

먼저 과정별 교육 프로그램 전체 내용을 제안하고 자세한 내용을 기술하고자 한다. 제주대학교 GTU 사업이 제안하는 교육모델은 고정적인 것이 아니라 유동적이며 과정별 교육 프로그램도 첨삭이 가능하다. 또한 참여자가 모든 기초 과정을 참여하고 심화 과정에 참여하는 것이 아니라 유연하게 글로벌-다문화 교육 역량과 관련한 이론적 역량을 갖추고 심화 과정에 참여하게 된다. GTU 사업은 심화 과정, 특화 과정에 바로 참여하는 학생이 없도록 관리하며 심화 과정 참여 학생 대상 기초 과정도 운영하고 있다. 예를 들어 ‘GTU 방구석 문화 클래스 101’ 프로그램은 기초 과정이지만 심화 과정인 해외 교육봉사 참여 학생 모두가 필수로 들어야 하는 프로그램이다. GTU 사업은 본 사업 참가자 이력을 마일리지 제공으로 관리하고 있으며, 참가자 리스트를 작성하여 인력풀로 활용하거나 기초-심화-특화 과정에 적절히 참여할 수 있도록 유도하고 있다.

이러한 교육 체계를 바탕으로 2022년 한 해 GTU 사업이 운영하였던 교육 프로그램을 과정별로 제시해 보면 <표 3>과 같다.

글로벌-다문화 교육은 기초, 심화, 특화 과정으로 진행했는데, 실제 활동도 다양한 대다수의 학생을 대상으로 하는 과정에서 점차 심화, 특화 과정으로 가며 대상이 선별되고 전문성도 심화되는 방식으로 이루어졌다. 심화 과정으로의 진전은 베트남과 미국의 서부와 남동부 지역을 해외 활동 지역으로 더하며 탐방, 봉사 수준의 참여에서 인턴쉽과 교육실습의 실제 구성원으로 활동하는 수준으로 발전하며 전문성을 높이는 과정으로 발전하였다. 이러한 과정별로 진행된

<표 3> 글로벌-다문화 교육 활동

기초	심화	특화
· 글로벌-다문화 교과목 운영 · 온라인 교육연수 · 국내 자율연수 · 지역 사회 봉사활동 · 국내 생태교육 연수 · 방구석 문화 클래스 · 한국어 이음교실 연수 · 다문화 특강 · 문화다양성 캠프 · 해외파견생 온라인 영어 집중 연수	· 청소년 문화 어울림 캠프 · 한국어 이음교실 봉사 · 한국 지역 문화 다양성 조사 · 제주다문화교육센터 방학 교육봉사 · <u>해외교육실습(엘라베마, 남유타)</u> · <u>베트남 교육봉사</u> · <u>글로벌-다문화 해외 탐방</u>	· 전국 글로벌-다문화 교사(IGT) 대회 · <u>베트남 교육 실습</u> · <u>엘라베마 한국 어교육 인턴십</u> · <u>남유타 교육실습</u>

* 밑줄은 해외활동임.

다양한 활동은 글로벌-다문화 역량의 지식, 기능, 태도 영역별로 상대적 기대 효과의 차이도 가지고 있어 다른 교원양성기관에서 지역 특성과 상황을 반영해 운영하는데 참고할 수 있다. 이를 바탕으로 세부 교육 프로그램을 다음 장에서 소개하고자 한다.

3. 교육 과정별 교육 활동 내용과 성취 정도

1) 기초 과정

(1) 정규 교육과정

정규 교육과정은 교내 정규 강의를 의미하며, 대학에서 수행하고 있는 모든 글로벌-다문화 관련 교과를 말한다. 정규 교육과정은 학점과 관련이 있고 학생은 ‘전공, 교양, 선택’과목 등에서 글로벌-다문화

관련 지식을 쌓을 수 있다. 글로벌-다문화 교육역량과 관련하여 지식 영역을 신장할 수 있는 적절한 과정이며 글로벌 교사로 성장할 수 있는 기초 지식을 얻는다. 제주대학교에서는 교육대학, 사범대학 학부생이 들을 수 있는 다양한 글로벌-다문화 관련 교과목이 있으며 학생은 이 과목을 신청하여 들을 수 있다. 또한 다문화 교육의 이론과 실제, 글로벌-다문화 교사 교육의 이해 등 직접적인 글로벌-다문화 관련 교과목뿐만 아니라 간접적이지만 글로벌 교사로서의 지식과 관련한 미국 과학교육과정 NGSS 소개, 다문화 학생의 올바른 국어 교육을 위한 국어 생활 정서법 교육과 같은 내용도 기초 과정 참여자가 얻어야 할 지식으로서 제안한다. 기초 과정에서의 정규 교육과정 교과목 수강은 실제 교육 현장 투입을 위한 사전 이론 교육으로서 기능하며, 학생의 자발적 참여와 글로벌-다문화 교육 역량 강화를 위한 기본적인 태도 변화를 기대한다.

<표 4> 정규 교육과정의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	글로벌-다문화 교육에 관한 기초 지식
기능	○	글로벌-다문화 교육을 위한 수업 능력
태도	○	글로벌-다문화 교육 학습에 대한 태도

(2) 온라인 교육연수

온라인 교육연수는 필리핀 CMIC라는 온라인 튜터링 서비스 업체와 연계해 제작한 프로그램으로 개별 학생 12회, 1회당 25분간 온라인 전화 연수가 이루어진다. 이 연수에서 학생들은 원어민 교사와 함께 전공별 교수-학습 지도안을 만들고, 다양성(Diversity), 교수법, 다

문화를 주제로 영어 토의를 한다. 12회차에는 온라인으로 실제 수업을 진행해 보는데 학생이 준비한 수업이 재연된다. 온라인 교육연수는 글로벌-다문화 교육역량 가운데 지식과 기능 영역을 강화한다. 필리핀 원어민과의 대화는 외국어 능력을 향상시키고 영어 수업 능력을 길러내며 교수-학습 지도안을 제작하여 수업의 기능적 부분을 강화시킨다. 이 연수 프로그램이 갖는 특징은 여타 다른 국내 연수와 달리 다문화 대상 국가 교사가 개별 강사로 참여하여 예비교사와 1:1로 교육을 한다는 점이며, 여러 교육방법에 관한 토의가 교수 내용의 중심이 된다는 것이다.

<표 5> 온라인 교육연수의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	글로벌-다문화 교육을 위한 언어적, 교육적 지식
기능	○	글로벌-다문화 전공 교수학습 지도안 작성 능력
태도	○	글로벌-다문화 교육 필요성에 대한 태도

(3) 방구석 문화 클래스 101(미국)

문화 클래스 프로그램은 언어 능력과는 별개로 문화 지식을 향상시키기 위하여 기획되었다. 언어 능력이 아무리 뛰어나더라도 문화 지식과 적응 능력이 없다면 현지에서 여러 문제를 해결하기 어렵다. 이는 다년간 미국 교육 프로그램을 운영하였던 연구자의 경험에서 나온 결과이며, 학생 가운데 언어 능력으로서는 최상위권이였음에도 문화적 차이를 이해하지 못해 갈등을 일으킨 사례가 있어 이러한 문제를 미연에 방지하고자 하였다. 문화 클래스는 미국의 학교 문화와 생활 문화, 해당 프로그램 기존 참가자 특강 및 현지 코디네이터 특

강으로 구성하였고 실용적이고 직접적인 지식 전달을 목적으로 하였다. ‘문화’라는 키워드에 맞춰 지식 위주로 구성하였기 때문에 이 클래스를 다른 나라에 적용하더라도 교육과정 상 큰 차이가 없을 것으로 보인다.

<표 6> 문화 클래스 101의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	다른 나라 학교와 생활 문화에 대한 지식
기능	○	다른 나라 교육의 특성을 파악하는 능력
태도	○	다른 나라 문화를 존중하는 태도

(4) 국내 자율연수

국내 자율연수는 학생이 스스로 팀을 이루어 국내 글로벌-다문화 유관기관에 찾아가 설문, 인터뷰, 참여 조사를 통하여 기관의 성격과 역할, 기능을 알아보는 프로그램이다. 연수 계획서 작성, 예산안 작성, 설문 설계, 실행, 보고서 작성까지 학생이 스스로 모든 일을 주도적으로 하며, 대학은 그 과정에서 계획서 컨설팅, 안전 교육, 예산 집행, 보고서 수합 등 보조적인 일을 한다. 국내 글로벌-다문화 관련 기관의 역할을 조사하면서 알아가는 지식 영역을 확장할 수 있고 이를 통하여 사회의 유기적 기능을 하는 여러 기관의 노력을 알게 된다. 이는 글로벌-다문화 교육 역량 가운데 중요한 ‘참여적 태도’를 길러준다. 또한 계획을 세우고 실행하는 과정에서 글로벌-다문화 교육 프로그램 설계 능력도 기를 수 있다.

<표 7> 국내 자율연수의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	전국 글로벌-다문화 유관 기관에 관한 지식
기능	○	글로벌-다문화 연구 설계 능력
태도	○	글로벌-다문화 교육 참여적 태도

(5) 지역사회 봉사활동 오션 클린업 데이

오션 클린업 데이는 제주 해안가를 찾아가 정화 활동을 하는 프로그램으로서 (사)제주도바다환경보전협의회와 제주국제개발협력센터가 함께 한다. 연간 두 차례 5월, 11월에 실시하였고 제주대학교에서 모여 버스를 타고 해당 지역으로 가서 오전 정화 활동 후 돌아오는 일정이다. 이 활동은 글로벌 역량 가운데 ‘생태 소양(Eco Literacy)’을 기르기 위한 방안으로 고안되었고 지속가능개발목표(Sustainable Development Goals)에서 해양 생태계 보전에 의의를 두고 실시된 프로그램이다. 최근 글로벌 이슈는 환경 문제로 집중되어 있는데 이는 코로나19 사태와 세계 이상 기후 현상으로 나타났다. 이러한 상황에서 글로벌 역량으로서의 생태 소양은 필수 역량으로 주목받고 있다. 이 연구는 다양한 생태 활동을 통하여 생태 소양을 향상시키는 방안을 제안하고자 한다.

<표 8> 오션 클린업 데이의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	생태 보존 가치에 대한 일반적 지식
기능	○	생태 보전 프로그램 기획 능력
태도	○	글로벌 역량으로서 생태를 보전하고자 하는 태도

(6) 다문화 특강

글로벌-다문화 교육역량 강화를 위하여 두 차례 다문화 특강을 진행하였는데 첫 번째 특강은 필리핀 이주민과 북한 이탈 주민의 특강이 있었고 두 번째 특강은 천주교 제주교구 이주사목센터 나오미 사무국장의 현장 경험에 대한 강의였다. 특히 북한이탈주민 특강은 북한이탈주민에 대해 생각하는 편견을 듣는다는 목적보다는 북한이탈주민이 생각하는 우리나라를 알게 한다는 데 더 큰 목적이 있다. 이는 북한이탈주민 스스로가 어떤 편견에 갇혀 있을 수 있다는 전제에서 출발하고(신미녀, 2009), 이를 파악하여 학생들이 북한이탈주민 학생을 교육할 때 도움이 되기 위한 것이다. 또한 제주 이주민 현황과 사회적, 경제적 가치, 공존 방안을 중심으로 실시한 두 번째 특강은 참가자의 지식 차원에서의 문화 역량 향상을 목적으로 하였다.

<표 9> 다문화 특강의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	제주 이주민에 대한 일반적 지식과 이주민의 실제 경험
기능	○	이주민 교육을 수행할 수 있는 능력
태도	○	이주민을 대하는 수용적 태도 향상

(7) 지속가능발전목표 국내 생태 교육연수 GCO 탐험대

GCO(Global Eco) 탐험대 활동은 생태 교육연수 활동으로서 기획되었는데 제주 동백동산과 물영아리 오름을 탐방하며 그곳에 있는 자연을 관찰하고 보존의 필요성을 생각해 보는 프로그램이다. 이 프로그램은 단순한 제주 곳자왈, 오름 관광이 아니라 그 안에 살아가는

다양한 동식물을 관찰하고 생태 소양을 이론적으로 강화함으로써 이 활동의 의의를 학생 스스로가 판단하도록 유도한다. 제주도가 생태 교육 연수 장소로 적절한 이유는 섬이라는 특수한 환경 요인으로 그 안에서 자생하는 독특한 동물상, 식물상이 관찰되고 이를 보전해야 하는 당위적 사실을 설명하기가 용이하기 때문이다. 또한 자연의 아름다움을 공감각적으로 느끼고 그 보전 가치를 예비교사가 스스로 생각하기에 적절한 장소가 유네스코 세계자연유산으로 지정된 제주도라고 판단하였다.

<표 10> 생태 교육연수의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	생태의 다양성과 보전 가치에 관한 지식
기능	○	생태 교육 프로그램 교수-학습 지도안 작성 능력
태도	●	글로벌 역량으로서 생태 및 종 다양성을 보전하고자 하는 태도

(8) 한국어 이음교실 참가자 연수

한국어 이음교실 사전교육 차원에서 이루어지는 참가자 연수는 이음교실 참가 학생의 태도 교육과 더불어 교수법 교육이 이루어진다. 한국어 이음교실인 만큼 한국어 교육 방법에 대한 강의가 있고 이주 배경 학생을 대할 때 올바른 마음가짐을 위한 교육과 사고 예방교육이 주를 이룬다. 제주다문화교육센터와 연계하여 수행되는 한국어 이음교실 교육봉사는 이주 배경 학생 가정이 신청하고, 대학이 예비교사를 모집하여 대응한다. 이주 배경 학생은 국내 출생 자녀도 있고 중도입국 청소년도 있는데 대부분이 학습 결손을 겪고 있고 일부

학생은 학습 태도가 좋지 않다는 문제를 안고 있다. 이러한 학생을 준비되지 않은 대학생이 마주하였을 때 심리적 문제가 발생할 수 있는데 이를 방지하고자 하였다. 특히 무기력증에 빠진 아동을 가르칠 때 느끼는 무력감을 경험 있는 교사의 사례를 통해 해결하고자 하였다.

<표 11> 이음교실 참가자 연수의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	다양한 교육 사례에 대한 지식
기능	●	이주 배경 학생 한국어 및 전공 교과 교수법
태도	○	다양한 문화권 학생을 대할 때의 태도

(9) 문화다양성 캠프, 군산: “문화의 발견”

문화다양성 캠프는 1박 2일간 학생이 문화다양성 이론을 토대로 다양한 문화가 공존하는 지역에서 문화를 찾아보는 눈을 기르고, 그 원인을 파악하여 문화를 새로운 시각에서 바라보는 훈련을 하도록 고안된 프로그램이다. 문화적 시각을 갖추는 것은 문화의 해석과 관련된 역량으로 기능 영역에 가깝다. 문화다양성에 대한 지식 부분도 함께 강화하였으며 타 문화 지식도 함께 얻을 수 있도록 하였다. 군산 다이룸종합교육지원센터와 협업하여 Bennett(2007)의 다문화 교육 과정 모형과 Kolb(2015)의 경험학습 모형, 강인애, 김현미(2013)의 초·중등 교사 대상 문화다양성 연수 프로그램 모형을 활용하여 새롭게 문화 교육 모형을 만들었다.

<표 12> 단계별 문화 교육 모형

단계	내용
1단계 (자문화 탐색)	현장 문화 탐색
2단계 (문화 이해)	문화 발생 요인 탐구 및 이해
3단계 (객관화)	현장 관찰 문화 객관화
4단계 (비교)	타 문화 비교 고찰
5단계 (내면화)	문화 공존 방안 내면화
6단계 (실천)	문화다양성의 행동적 실천

자문화 탐색 단계는 군산 도심 속 문화 찾기 단계로 군산 구도심에 여러 문화를 먼저 접해 보고 이와 관련한 사전 자료를 수집한다. 문화 이해 단계는 다양한 문화 교류 현상을 탐구하는 단계로 문화 현상이 발생한 요인을 찾아보고 확인하는 단계다. 객관화는 우리 문화를 타인의 시각에서 본다면 어떨까에 대한 팀별 토의가 진행되는 단계로 자문화를 여러 시각에서 객관화시키는 단계다. 비교 단계는 다른 문화와 비교 고찰하는 단계로 정보 검색 기능을 활용하여 다른 문화와 비교해 보는 단계다. 내면화는 문화 공존 방안을 팀원들과 상의하여 상호문화주의적 관점으로 제안하는 단계다. 마지막 실천 단계는 실제의 삶에서 문화다양성을 실천하는 단계로서 정의적 영역의 실천 단계다.

<표 13> 문화다양성 캠프의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	문화다양성과 다문화 사회에 관한 이론적 지식
기능	●	문화다양성 교육 방법론 및 교수법, 문화 해석 능력
태도	○	다양한 문화에 대한 수용적 태도

2) 심화 과정

(1) GTU-제주다문화교육센터 다문화 학생 한국어 이음교실 교육 봉사

제주다문화교육센터와 함께 2022년 처음 실시된 한국어 이음교실은 이주 배경 학생이 있는 교육 현장에 예비교사가 찾아가 한국어와 교과교육을 하는 프로그램이다. 제주특별자치도교육청 산하 기관인 제주다문화교육센터가 협조하는 프로그램이라 제주도 내 현장 학교와의 유기적 연관성을 높이고 실제 교실 분위기와 학교 행정 체계를 배울 수 있다는 점에서 무척 효과적인 프로그램으로 평가된다. 참가 학생은 사전 교육을 받고 제주도내 각 급 학교에 배치되는데 그 학교에서 학습이 어려운 이주 배경 학생을 30시간가량 가르친다. 또한 이 프로그램은 제주대학교 교육학과와 함께 교육봉사 프로그램으로 운영하는데 참여 학생은 글로벌-다문화 역량 향상과 더불어 교육봉사 학점을 취득할 수 있다. 다만 이 연구에서는 참가 학생이 단순히 지식 전달자로서의 기능만을 수행할 것이 아니라 예비교사로서 이주 배경 학생이 주는 문화적 지식에도 관심을 기울여야 한다는 점을 강조한다. 이는 앞선 기초 과정 사전교육에서 언급된 사항이다.

<표 14> 이음교실 교육봉사의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	이주 배경 학생 출신 국가의 문화적 지식
기능	●	다양한 국가 이주 배경 학생 교육 방법 및 전공 수업 능력
태도	○	이주 배경 학생을 가르치는 올바른 태도

(2) 글로벌-다문화 탐방 활동 및 연구 활동

글로벌-다문화 탐방 활동 및 연구 활동은 학생의 자기주도적 글로벌-다문화 교육 역량을 향상시킬 수 있는 프로그램으로 학생이 스스로 팀을 만들고 교육 목적과 장소, 대상, 일시, 기대효과를 기획하여 운영하는 프로그램이다. 대학은 학생이 제출한 일정을 검토하고 글로벌-다문화 역량을 더욱 향상시킬 수 있는 컨설팅과 더불어 적절한 수준에서 예산을 지원한다. 이 프로그램은 2016년 GTU 테마 연수에서 출발하였고 본래 해외를 중심으로 프로그램이 운영되다가 2021년 코로나-19 감염병으로 인하여 해외 운영이 중단되자 국내 프로그램으로 일시 운영되었다. 2022년에는 국내와 해외 프로그램이 모두 운영되었고 자율적 글로벌-다문화 역량 향상 프로그램으로서 참여율이 매우 높은 프로그램이다. 또한 기획 과정에서 학생 스스로가 잠재적으로 얻는 지식이 많고 현장에서 연구 활동을 하며 얻는 탐구 능력도 있어 독창적 프로그램으로 운영하고 있다.

<표 15> 탐방활동 및 연구활동의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	파견 대상 국가에 대한 문화적 지식
기능	●	글로벌-다문화 교육에 대한 자기주도적 기획 능력, 글로벌-다문화 관련 연구 능력
태도	○	타 국가에 대한 수용적 태도

(3) GTU-제주다문화교육센터 청소년 문화 어울림 성장 캠프

청소년 문화 어울림 성장 캠프는 제주다문화교육센터와 함께 2022년 7월에 실시된 프로그램으로 제주도 내 이주 배경 학생 가운데 지

원자를 선발하여 2박 3일간 문화 교육을 실시한 프로그램이다. 이 프로그램은 설화 활용 문화 교육 모형(김관태, 2022)을 참조하여 운영되었으며, 제주 설화 문전본풀이, 삼공본풀이, 이공본풀이를 이주 배경 학생과 예비교사가 함께 읽고 그 안에 문화 요소를 찾아보는 활동이었다. 이를 바탕으로 다른 나라 문화와의 비교 고찰을 통하여 문화를 해석하는 능력을 기르고 실제 영상으로 이야기를 재연해 봄으로써 미디어 활용 능력까지 확장할 수 있었다. 예비교사는 학생 지도 능력과 다양한 국가 이주 배경 학생의 문화 지식을 배울 수 있는 기회가 되었고 실제 학생 교육으로 문화에 대한 수용적 태도도 기를 수 있었다.

<표 16> 문화 캠프의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	이주 배경 학생 국가 문화에 대한 지식 자문화에 대한 인지적 지식
기능	●	이주 배경 학생 교수 방법 자문화에 대한 객관적 고찰 능력
태도	○	이주 배경 학생에 대한 수용적 태도

(4) 전국 문화 연구 지원

전국 문화 연구 지원은 제주대학교 사범대학 지리교육과가 함께 추진한 사업으로 학생들의 문화 연구 역량을 키우고 전국 다문화 관련 기관의 현황과 사업을 파악하여 우리나라 다문화 교육의 과제를 제안하고자 시도한 프로그램이었다. 또한 이 프로그램은 국내 글로벌-다문화 자율연수 프로그램과 유사한 형태로 학생이 스스로 방문

기관을 선정하고 인터뷰 목적, 내용을 설계하여 수행하였다. 지리교육과 학생들이 8개 팀으로 나뉘어 경남 함안, 김해, 창녕, 전북 부안, 고창, 순창, 경북 군위, 전남 장흥으로 파견되었으며 추후 성과 공유회를 통하여 의견을 상호 교환하고 연구보고서를 제출하였다. 대학에서 배운 연구 방법론과 다문화 교육에 대한 문제의식을 바탕으로 실시한 이 답사는 학생이 탐구 정신을 갖고 연구를 직접 수행하였다는 점에서 큰 의의가 있고 지역별 다문화 관련 기관의 여러 사업과 현실을 마주보게 했다는 점에서 글로벌·다문화 교육 역량 향상에 큰 도움이 되었다. 또한 다른 팀과 연합하여 전국 관련 기관을 동시에 연구 조사하였고 이를 종합하여 하나의 정제된 보고서로 만들어 냈다는 점에서 연구 자료 생산자로 참여해 보는 경험도 할 수 있었다.

<표 17> 전국 문화 연구 지원의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	전국 다문화 유관기관에 대한 현황 지식 다문화 사업 참여자들의 태도 및 인식에 관한 지식
기능	○	다문화 교육 연구 방법
태도	○	다문화 교육에 대한 관심 향상 다문화 교육 수요자에 대한 공감 능력

(5) 해외교육봉사(엘라배마, 남유타, 베트남)

해외 교육봉사는 GTU 사업 초기부터 중점적으로 추진해 오던 프로그램으로 실제 개발도상국과 선진국 학교 교육 현장에 참여하여 전공 지식을 활용한 다양한 교육을 시연하는 프로그램이다. 2022년은 코로나-19로 인하여 상반기에 개발도상국 파견이 어려워 미국을

중심으로 교육이 이루어졌고 하반기 베트남 교육봉사가 실시됐다. 해외 교육 현장에서 실제적 교육이 이루어지기 때문에 학생은 사전에 문화 교육, 안전 교육을 받아야 하고, 어떤 과목을 그 국가 학생 수준에 맞춰 어떻게 교육할지 방법론적 고찰을 해야 한다. 해외 교육봉사는 국내 봉사와 달리 해외 현장에 가는 일인 만큼 학생의 안전과 문화 교육은 필수다. 앞선 기초 과정 문화클래스 101 프로그램이 심화 과정 학생에게 필수 이수 과정인 이유가 여기에 있다. 아무 준비 없이 현장에 참여하는 것은 효율성도 떨어지고 큰 교육적 효과를 기대하기 어렵다. 사전 교육과 연계된 교육봉사 현장 교육은 학생의 삶에 큰 변화를 줄 만큼 유의미한 경험이다.³⁾ 이 때문에 교육봉사는 사전-사후 참가자 역량 관리 및 프로그램 효과 분석, 다양하고 새로운 교육 봉사처 발굴 등이 중요하다.

<표 18> 해외교육봉사의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	파견 국가에 대한 문화 지식 파견 국가 학생 교육을 위한 전공 지식
기능	●	파견 국가 학생 교육을 위한 교수-학습 지도 능력 파견 국가 학생과의 소통 능력 파견 국가를 포함한 다양한 국가의 문화 해석 능력
태도	●	파견 국가 문화에 대한 수용적 태도 다양한 문화에 대한 공감 능력

3) GTU 프로그램과 현장 연계성을 참여 학생을 대상으로 추적한 조사는(손정주 외, 2020), GTU 참여 경험이 교사로서 교육 활동에 도움이 되었는가의 물음에 전체 111명 가운데 45명이 ‘그렇다’, 58명이 ‘매우 그렇다’고 응답해, 참여 학생의 92.8%가 교육 참여 경험이 유의미했음을 보여 주었다.

3) 특화 과정

(1) 특강 강사 참여

특강 강사 참여는 기존 교육 프로그램 참가자를 인력풀로 다시 강사로 참여시키는 방법을 말한다. 프로그램 참가자가 사전교육 및 특강에서 강사로 참여함으로써 참가 경험을 나누고 예비 참가자의 프로그램 참여 효과를 높일 수 있다. 기존 참가자가 프로그램 참가 경험 및 실제 교육 현장에서의 경험을 나누는 자리는 또 다른 교육 프로그램으로서 교육 수혜자의 지식, 기능, 태도 향상에도 효과가 있으나 강사로 참여하는 학생의 역량 향상에도 영향을 준다. 프로그램에 단순히 참가할 때보다 강사로서 강의를 준비하며 유의미한 경험을 재조직하고 강연하는 과정에서 얻는 효과가 크다. 대중을 상대로 강의를 해 보면서 교육 기술을 향상시킬 수 있는 기회도 얻을 수 있다. 또한 글로벌-다문화 교육 역량을 기르는 본 연구의 프로그램 특성에 맞춰 강의도 그 방향성을 추구하는데, 이때 강사는 글로벌-다문화 역량에 대한 메타 인지도 확대할 수 있게 된다.

특화 과정으로서 강사 참여는 하나의 정규화된 프로그램은 아니다. 그러나 학생이 강사가 되어 프로그램 참여 경험을 정제하고 강의 자료로 만들며, 기획자로서 프로그램에 대한 제안을 함께 한다는

<표 19> 특강 강사 참여의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	○	글로벌-다문화 교육 경험에 대한 메타인지
기능	●	글로벌-다문화 교수 능력 글로벌-다문화 교육 경험의 재조직화 능력
태도	○	글로벌-다문화 교육의 필요성에 대한 태도

점에서 이 과정은 의미를 갖는다. 또한 새로운 전문가를 찾기보다 연구 프로그램에 맞는 기존 참여자를 강사로 참여시킴으로써 프로그램 효과와 효율을 높일 수 있다.

(2) 한국어 교육 인턴십 프로그램

2022년 여름 처음으로 실시한 한국어 교육 인턴십 프로그램은 해외 학교 현장에서 이루어진다는 점에서 교육봉사, 교육실습과 유사하다. 그러나 다른 프로그램과 인턴십의 차이점은 인턴십은 직업인으로서의 체험 성격이 더 강하다는 점이다. 이 프로그램은 미국 앨라배마주의 앨라배마-한국 간 교육-경제파트너십(A-KEEP: Alabama-Korea Education and Economic Partnership)과 연계하여 수행하며, 약 한 달간 미국 학교에 파견되어 한국어 보조교사로 활동하는 프로그램이다. 앨라배마주는 한국 대기업이 공장을 설립하여 운영하고 있는 주로 한국인이 많고 한국어 수요도 그만큼 많다. A-KEEP은 자체에 한국어 교사를 두고 있으며 여름 한 달간 한국어 교육 캠프를 운영하였고 예비교사가 보조교사로서 인턴십에 참여할 수 있었다.

이 프로그램을 통하여 학생들은 미국 교육 현장에 교사로 참여할

<표 20> 한국어 교육 인턴십의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	파견 국가에 대한 생활 문화, 학교 문화 지식 자국 언어문화에 대한 객관적 지식, 교육 지식 파견 국가 교직에 대한 지식
기능	●	KSL 교육 방법론 한국어 교육에 대한 교수 능력
태도	○	다른 나라 문화에 대한 수용적 태도

수 있는 경험을 얻고 제2 외국어로서 한국어 교육(Korean as a Second Language) 방법론에 대한 지식도 얻을 수 있다. 직접 학생을 교육해보는 경험을 통하여 언어 교육의 기술 영역도 향상시킬 수 있다. 그리고 한 달 간 해외 거주 경험으로 타 문화에 대한 수용적 태도를 기를 수 있고 파견 국가 학교 문화를 이해하는 공감적 태도를 형성하게 된다.

(3) 전국 글로벌교사(IGT: I am a Global Teacher) 대회

전국 IGT 대회는 교육부와 한국연구재단이 주최하고 경북대학교, 경인교육대학교, 한국교원대학교, 제주대학교 GTU 사업이 주관하는 행사로서 권역별 예선을 거친 2개 팀이 본선에 진출하여 경연을 펼치는 대회다. 이 대회는 한국어와 한국 문화에 낯선 이주배경 청소년이 있는 교실을 가정하여 수행하는 ‘글로벌 모의수업 시연 대회’와 다문화 교육에 관한 경험을 나누는 ‘다문화 에세이 발표대회’로 나뉜다. 다문화 에세이 발표대회는 다문화 교육과 관련한 연구를 팀별로 수행하는 ‘다문화 교육 프로젝트 발표 대회’였는데 2022년부터 개인의 다문화 교육 경험을 공유하는 에세이 발표로 바뀌었다. IGT 대회에서 IGT는 I am a Global Teacher의 약자로 초창기 GTU 사업이 추구하였던 글로벌 교사 양성을 위한 ‘영어 모의수업 시연 대회’에서 그 명칭이 유래되었다. 그러나 글로벌 교사에 대한 정의가 문화 다양성을 추구하는 다문화적 교사로서의 의미를 포괄함에 따라 명칭은 그대로 두고 대회의 성격만 바뀌게 되었다.

이 프로그램은 단일 대학의 프로그램이 아니라 전국 거점대학 사업팀 운영하고 교사대 예비교사라면 누구나 참가할 수 있는 대회인

만큼 교육 역량 향상 효과는 동일하겠지만 본 연구에서는 이 프로그램을 특화 과정으로 두고 있는데 그 이유는 IGT 대회가 단순히 경연의 의미보다는 ‘교육으로서의 대회’ 성격이 더 강하기 때문이다. 이 연구는 IGT 대회를 경연으로서 학생들이 나가 수상하는 데 초점을 두지 않고 교육의 기회로 삼아 참가 학생을 성장시키는 데 활용하였다.

특히 글로벌 모의수업시연대회에 참가하는 예비교사는 이론을 바탕으로 수업을 설계하고 그 수업의 효과를 예측해 볼 수 있다. 보통 IGT 대회에 참가하는 예비교사는 교육과정 내에 어떤 수업이 이주 배경 학습자에게 흥미롭거나 유익할 것 같기 때문에 선택하고 수행한다는 인식을 갖는다. 수업 설계 역시 체계성을 갖추기보다는 직관에 의지하고자 하는 경우가 많다. 이러한 예비교사의 교수-학습지도안을 좀 더 체계적인 이론을 바탕으로 만들도록 컨설팅하고 스스로 개선해 나가도록 유도하는 교육적 과정을 수행할 수 있다.

IGT 대회를 준비하고 참여하면서 예비교사는 상호문화주의적 관점에서 전공 수업을 설계해 내는 능력을 갖추고 되고 다양한 교실 환경을 예측해 봄으로써 이주 배경 학생을 배려하는 수업 운영 태도

<표 21> IGT 대회의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	글로벌-다문화 수업 설계를 위한 교육학적 지식 대상 국가에 대한 문화 일반 지식
기능	●	글로벌-다문화 수업 설계 능력 글로벌-다문화 수업 운영 능력
태도	●	다문화 수업에 대한 올바른 관점과 태도 이주 배경 학생에 대한 배려

를 가지게 된다. 또한 실제 모의 수업을 하면서 수업 운영 능력도 갖출 수 있다.

(4) 해외교육실습(베트남, 남유타)

해외교육실습은 2013년 캐나다 교육실습에서 출발하여 지금까지도 지속되고 있는 프로그램이다. 이 프로그램은 학교 학사행정과 연계하여 ‘학교 현장 실습’과목을 대체할 수 있도록 학생들에게 안내하고 있는데 이는 ‘교원자격검정 실무 편람’에 따른다. 2021년 개정된 교원자격 검정 실무 편람(교육부, 2021)에서는 학교 현장실습 운영 기관 중 ‘교원양성기관에서 교류 협정을 체결한 외국의 대학 또는 교육청이 지정한 정규 유치원 및 초·중등·특수학교’를 지정하고 있는데, 이 항목에 근거하여 해외 대학과의 파트너십을 바탕으로 교육실습 학위 과정을 운영하고 있다.

이 프로그램은 학교 교실 현장에서 지금까지 배운 전공 지식을 활용하여 교육을 실시하고 학교 교육과정 운영에 직접 참여한다는 점에서 교육적 효과가 높다. 특히 우리나라가 아닌 해외 교육 현장에서 수행하는 교육 경험은 문화적 지식을 향상시켜 주며 글로벌-다문화 교사로 성장하는 데 큰 도움을 준다. 또한 해외에서 4주간 거주하며 학교에 출퇴근하면서 우리나라 교육과의 공통점, 차이점을 객관적으로 살펴볼 수 있고 그 나라의 생활문화, 환경, 문화적 배경을 알 수 있는 소중한 경험을 할 수 있다. 해외 교육실습은 4개 대학 GTU 사업단에서 실시한 사업 참여자 추적조사 결과 교육 현장에 활용하기에 가장 적절한 활동으로 선정되었다(손정주 외, 2020). 이를 통하여 교육실습이 여러 프로그램 가운데 가장 참여자에게 긍정적인

<표 22> 해외교육실습의 영역별 기대효과 및 내용

영역	기대 효과	내용
지식	●	과건 국가에 대한 일반 문화 지식 과건 국가 교육 제도에 대한 지식
기능	●	외국어로 수업을 수행하는 능력 전공 지식을 타 국가 문화를 바탕으로 교수하는 능력 타 국가 학생과 교육적으로 교류할 수 있는 능력
태도	●	우리나라와 타 국가에 대한 교육적 차이를 관찰하는 태도 타 국가에 대한 문화적 호기심 타 국가에 대한 존중과 문화 수용 능력

영향을 많이 끼친 활동이라는 사실이 증명되었다.

IV. 결론

이 연구는 예비교사의 글로벌-다문화 교육역량 강화를 위하여 운영한 다양한 교과, 비교과 활동을 운영한 내용을 기대 효과와 함께 소개하였다. 제주대학교 글로벌교원양성거점대학 사업은 기초적으로 글로벌 역량, 다문화 역량과 글로벌-다문화 교육 역량을 정의하고자 사업 내 협의체를 구성하여 워크숍을 진행하며 다양한 프로그램을 기획하였다. 프로그램의 활동은 지식, 기능, 태도 영역으로 구분하고 기초, 심화, 특화 과정의 과정별 활동으로 진행하는 글로벌-다문화 교육과정 모델로 제안하였다. 이 모델에 포함된 여러 프로그램은 교육 역량 영역과 기대 효과 수준을 소개하고 있어 다른 교원양성 대

학에서 선별적으로 활용할 수 있을 것이다.

이 연구에서 제안하는 글로벌-다문화 교육 역량은 글로벌 역량, 다문화 역량을 바탕으로 이를 가르칠 수 있는 교사 역량이며, 다양한 문화에 대한 지식과 이해, 개방적 태도 등을 가르치는 교수 역량을 말한다. 이 교수 역량은 이주 배경 학생뿐만 아니라 모든 학생을 대상으로 수행하는 여러 교과교육 및 글로벌-다문화 교육 활동의 토대가 될 것이며 현시대 교사의 필수 역량으로 제안될 수 있을 것이다. 또한 각 과정별 교육 프로그램의 다양한 활동을 여러 예비교사에게 보급함으로써 더욱 많은 교사가 점차 글로벌-다문화 교육 역량향상의 필요성에 공감하고 참여가 확대될 수 있을 것이다.

다만 이 연구에서 제안하는 여러 프로그램의 각각의 실제 효과에 대해서는 차후의 연구가 필요하다. 프로그램을 기획하는 연구자의 기대 효과와 실제 예비교사가 얻게 될 효과에는 어떠한 차이점이 있고 그 간극을 메우기 위한 방법은 무엇인지에 대한 고찰이 더 필요하다. 그리고 과정별 참여자 관리 방안 및 예비교사의 연속적 교육 과정 참여를 위한 여러 아이디어가 제안될 수 있다.

이 연구에서 제안한 글로벌-다문화 교육 역량 강화 프로그램은 제주대학교 GTU 사업단이 실험적으로 수행한 사업으로 기초에서 심화, 특화 과정으로 진행한 프로그램은 여러 활동을 포함하고 있어 학생 그리고 다른 교원양성기관에서 이수 과정을 다양하게 구성할 수 있으며, 운영 주체와 기간, 환경에 따라 효과 또한 다양하게 나타날 수 있을 것이다. 이 글에서 제시한 글로벌-다문화 교육 프로그램은 개별 기관의 상황과 기대 효과에 따라 구성할 수 있으며 수정, 보완, 폐지 또한 가능하다는 점에서 유연성을 갖는다. 또한 다른 교

육 사업 및 프로그램을 수용하여 과정별 활동을 다양화시키면 보다 활용도가 높은 글로벌-다문화 교육 역량 강화 교육과정으로 발전할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강인구(2022). 대학에서 문화다양성 교육과정 개발을 위한 모형 탐색. **다문화 콘텐츠연구** 39. 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 79-112.
- 강인애, 김현미(2013). 초·중등교사 대상 문화다양성 연수프로그램 개발 및 적용 사례 연구. **한국사회교과교육학회 학술대회지**, 285-306.
- 교육부(2016). 2015 개정 교육과정 총론 해설. 교육부.
- 권상철, 김성백(2015). 제주대학교 글로벌교원양성거점대학(GTU) 지원 사업과 발전 방안. **교육과학연구** 17(1). 제주대학교 교육과학연구소, 43-64.
- 권일남(2015). 국제워크캠프가 대학생 역량변화에 미치는 영향분석. **청소년학연구**, 22(2), 한국청소년학회, 367-387.
- 김관태(2022). 제주 설화를 활용한 중도입국 청소년의 문화교육 방안 연구, 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김다원, 이경한(2017). 한국 국제이해교육 이행 현장에 관한 연구. **국제이해교육연구** 12(2). 한국국제이해교육학회, 44-95.
- 김이경, 민수빈, 이세미, 김해련(2020). 세계시민교육 대학 강좌개설 지원사업의 추진 성과와 과제. **국제이해교육연구** 15(1). 한국국제이해교육학회, 33-59
- 김정덕, 이은경, 송선영(2020). 글로벌 역량 개발을 위한 다문화 수용성과의 관계 탐색. **핵심역량교육연구** 5(1). 한국핵심역량교육학회, 35-63.
- 김혜영(2012). 국어교육 다문화 문식성 신장을 위한 교육 내용 분류 - 소설과 시 텍스트를 중심으로. **새국어교육** 90. 한국국어교육학회, 261-284.
- 박명희, 김경식(2015). 예비교사의 다문화 역량 척도 개발. **다문화교육연구**

- 8(3). 한국다문화교육학회, 1-37.
- 박선미, 최정호 정이화(2012). 다문화 역량의 구성 요소 중 ‘다문화 인식’의 개념적 모호성에 대한 소고. **다문화교육** 3(1). 한국다문화교육연구학회, 47-67.
- 박순용, 김종훈, 김상혁, 고석영(2022). 「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」 참여 파견교사 경험에 관한 질적 연구: 세계시민교육에 대한 시사점을 모색하며. **국제이해교육연구** 17(2). 한국국제이해교육학회, 41-75.
- 박재호(1997). 글로벌리제이션의 核心力量 開發에 관한 연구: Competency Category 중심으로. **人文研究** 19(1). 영남대학교인문과학연구소, 188-189.
- 박현주(2020). 한국어 교육에서의 상호문화 교육내용 개발 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박환보, 임진영(2021). 세계시민교육 선도교사 사업 효과 분석, **국제이해교육연구** 16(1). 한국국제이해교육학회, 1-31.
- 배정옥, 박윤배, Philippa Coleman(2020). 예비교원들의 글로벌·다문화 교육 역량 함양을 위한 해외교육연수. **문화교류와 다문화교육** 9(5). 한국국제문화교류학회, 103-140.
- 서혁(2011). 다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육. **국어교육연구**, 48, 서울대학교 국어교육연구소, 1-20.
- 손정주 외(2020). **GTU 성과 추적조사**. 전국 4개 대학 GTU 사업단.
- 신미녀(2009). 남한주민과 북한이탈주민의 상호인식: 한국사회정착에서 제기되는 문제를 중심으로. **북한학연구** 5(2). 동국대학교 북한학연구소, 119-143.
- 양미경(2016). 다문화역량 증진을 위한 기업전략. **다문화콘텐츠연구** 21. 중앙대학교 문화콘텐츠기술연구원, 271-295.
- 오지혜(2013). 문화 능력의 재개념화를 통한 한국어 문화 교육 내용 연구. **한국언어문화학** 10(1). 국제한국언어문화학회, 75-97.
- 오해섭, 문경숙, 권일남, 김소희(2009). **청소년 글로벌역량지표 개발 및 활용 방안 연구**. 한국청소년정책연구원 연구보고서.

- 이근님(2004). 프랑스 문화 능력 평가 연구: 대학수학능력시험 문화 능력 평가 문항을 중심으로. **佛語佛文學研究** 60. 한국불어불문학회, 549-576.
- 이동성, 주재홍, 김영천(2013). 문화다양성 교육의 개념적 특질 및 이론적 배경 고찰. **다문화교육연구** 6(1). 한국다문화교육학회, 51-72.
- 이병준, 한현우(2016). 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. **문화예술교육연구** 11(6). 한국문화교육학회, 1-24.
- 장의선, 이소연, 강민경, 한진수(2016). **문화다양성 역량 증진을 위한 교수학습 방안**, 한국교육과정평가원.
- 장인실(2019). 다문화가정의 개인적 특성에 따른 문화지능 연구. **교육논총** 39(2). 경인교육대학교 교육연구원, 359-380.
- 진미석, 손유미, 주희정(2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. **敎育行政學研究** 29(4). 한국교육행정학회, 461-486.
- 최숙기(2013). 국어 교과서에 나타난 다문화 문식성의 교육 내용 요소 및 실현 양상 분석. **새국어교육** 94. 한국국어교육학회, 31-81.
- 홍종열(2013). 상호문화능력으로서 문화지능의 개념에 관한 고찰. **문화산업연구** 13(1). 한국문화산업학회, 69-76.
- 홍종열(2018). 글로벌 소통 능력을 위한 리버모어의 문화지능(CQ) 향상 전략과 과제. **글로벌문화콘텐츠** 35. 글로벌문화콘텐츠학회, 151-168.
- Banks, J. A.(2003). *Multicultural education: Issues and perspectives*(4th ed.). John Wiley & Sons.
- Bekemans, L.(2014). Intercultural Dialogue and Human rights: A Crucial Link for Building Intercultural Competences. In UNESCO. *From Words to Action, Portfolio on Human rights based intercultural competences*. UNESCO Publication, 1-18.
- Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* 6th ed., NY: Allyn and Bacon.
- Bourn, Douglas(2022). *Education for Social Change: Perspectives on Global Learning*, Bloomsbury.
- Caligiuri, P. and Santo, D. V.(2001). Global Competence: what is it, and can it be developed through global assignments?. *Human Resource Planning*. 24(3). 27-35.

- Council of Europe(2012). Intercultural Competence for all. Preparation for living in a Heterogeneous World. *Council of Europe Pestalozzi. No.2*. Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D.(2006). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Journal of Studies in International Education. 10. 241-266.
- Earley, P. C. and Ang, S.(2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*, Stanford University Press.
- Kolb, David A.(2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- Mansilla, V. B. and Jackson, A.(2011). *Educating for global competency*. New York: Asia Society.
- McLaren, P.(1993). Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*. 7(1). 118-146.
- Olmedo, Irma and Harbon, Lesley(2015). Broadening our sights: internationalizing teacher education for a global arena, in Reyes Quezada ed., *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Routledge, 75-88.
- Peterson, Andrew and Warwick, Paul(2015). *Global Learning and Education: Key concepts and effective practice*, Routledge.
- Quezada, Reyes L.(2015). *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Routledge.
- Tichnor-Wagner, Ariel, Parkhouse, Hillary, Glazier, Jocelyn, and Cain, J. Montana (2019). *Becoming a Globally Competent Teacher*. ASCD.

Abstract

An Global-Multicultural Education Competency Program for Pre-service Teachers

Kim, Kwan-tae

(Ph. D. Candidate, Graduate School, Jeju National University)

Oh, Hong shik

(Professor, Biology Education, Jeju National University)

Kwon, Sangcheol

(Professor, Geography Education, Jeju National University)

This paper presents the experience of Jeju National University Global Teachers University(GTU) program to enhance the global-multicultural education competency for pre-service teachers. The JNU GTU program has implemented global-multicultural education activities by domain and stage. Global-multicultural education competencies are considered in the domains of knowledge, skills, and attitudes. Stage wise, various activities are carried out to enhance the competencies. The basic targets a majority of pre-service teachers with diverse class subjects, the advanced consists of domestic and overseas volunteering activities, and the specialized concentrates on participation in domestic and overseas activities as an internship and lecturer. Each of these extracurricular and teaching activities has relative emphasis among the knowledge, skills, and attitudes domains. The various

activities of the global-multicultural education program have enhanced competencies by stage and domains for the pre-service teachers. The Jeju National University's experience could be used as a reference for others to enhance pre-service teachers' global and multicultural competencies.

Key words : global, multicultural, global-multicultural education, pre-service teachers, educational competency enhancement

투고신청일: 2023. 06. 30

심사수정일: 2023. 08. 04

게재확정일: 2023. 08. 13.