

세계시민의식 관점에서  
「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업」의  
의미 고찰:  
근거 이론을 활용한 국내 기참가 파견교사들의  
후속활동 과정 분석을 중심으로\*

김주영\*\* · 최민영\*\*\* · 송여진\*\*\*\* · 이지민\*\*\*\*\* · 배현주\*\*\*\*\*

요약

본 연구는 교육교류사업에 참가한 국내 기참가 파견교사들의 귀국 후 후속활동 과정에서의 세계시민의식 구성요소를 근거이론을 통해 분석함으로써 파견교사의 사업 참가 경험이 후속활동으로 이어지는 과정에 세계시민의식

\* 본 연구는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실이 실시한 내부 연구를 학술적인 성격에 맞춰 요약 분석한 것임.

\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실 전문관 (주·교신저자), [jyk1095@unescoapceiu.org](mailto:jyk1095@unescoapceiu.org)

\*\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실 전문관, [mychoi@unescoapceiu.org](mailto:mychoi@unescoapceiu.org)

\*\*\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실 전문관, [yjsong@unescoapceiu.org](mailto:yjsong@unescoapceiu.org)

\*\*\*\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실 전문관보, [jmlee@unescoapceiu.org](mailto:jmlee@unescoapceiu.org)

\*\*\*\*\* 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제교사교류실 부팀장, [hjbae@unescoapceiu.org](mailto:hjbae@unescoapceiu.org)

이 어떤 방식으로 영향을 미치는지 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 위해 선행 연구 분석, 자료 수집 및 분석, 2012-2019 국내 파견교사 대상 1차 후속활동 전수 조사, 일부 응답자 대상 2차 서면 인터뷰, 전문가 자문, 연구 참여자 의견 조사를 실시하였다. 근거이론의 개방 코딩 절차를 통해 144개의 후속활동 범주들을 도출하였고, 축 코딩 절차를 통해 37개의 하위범주로 연관시키면서 범주 간의 관계성을 파악하였으며, 선택 코딩의 절차를 통해 세계시민의식 구성요소 5가지 범주인 ‘지식과 이해’, ‘가치와 태도’, ‘기능’, ‘행동과 실천’, 그리고 ‘세계시민 정체성’을 중심범주로 도출하였다. 연구 결과, 교육교류사업에 참가한 파견교사들의 후속활동은 개인별 세계시민의식 흐름에 따라 다른 양상으로 나타났다. 또한 세계시민의식 형성에 영향을 미친 요인에 따라서도 후속활동 전개 양상이 달라짐을 확인하였다. 본 연구는 실제 사업 참가자들을 대상으로 개인의 활동 경험이 귀국 후 어떠한 후속활동을 통해 세계시민의식 함양이 이뤄졌는지 심층적으로 파악했다는 점에서 그 의의가 있다.

주제어: 세계시민의식, 국제교사교류, 교육교류, 후속활동, 근거이론

## I. 서론

2012년 9월 글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative; GEFI) 선언에서 ‘세계시민의식 함양’이 우선순위 중 하나로 제시되며, 이를 포괄하는 세계시민교육(Global Citizenship Education; GCED)이 국제사회의 주요 교육담론으로 주목받기 시작했다. 이후 2015년 9월 UN 지속가능발전 정상회의에서 선언된 ‘지속가능발전목표(Sustainable Development Goals; SDGs)’와 같은 해 11월 유네스코 총회에서 채택한 ‘유네스코 교육 2030’에서 연이어 세계시민교육이 주류 주제로 포함

되면서, 세계시민교육은 범세계적 아젠다로서 확고하게 자리 잡았다 (박순용, 2020).

우리나라의 경우, 2015년 인천 세계교육포럼(World Education Forum)의 개최를 기점으로 한국의 주류 교육 담론에 세계시민교육이 중요한 위치를 차지하게 되었다고 볼 수 있다. 이러한 상황을 반증 하듯 초기에는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(이하 아태교육원)을 비롯한 몇몇 선두 연구자들의 연구만 국제이해교육의 연장 선상에서 세계시민교육을 다루었다면, 지금은 UN이 설정한 국제사회의 공동 목표인 SDGs 안에서 다양한 방식으로 세계시민교육에 대한 연구들이 진행되고 있다(조대훈 외, 2018).

세계시민교육은 복합적이고 다양한 의미를 갖추고 있는데, 교육적 노력의 이상적 상태로서 개개인이 지구촌의 일원으로 바람직한 사고와 행동을 갖출 수 있는지 깨닫고, 긍정적인 영향력을 발휘하는 교육 및 정신 운동으로 이야기할 수 있다(아태교육원, 2020). 세계시민교육과 관련된 연구가 현재 지속적으로 이루어지고 있지만, 실제 교육 현장 속 세계시민교육 프로그램을 대상으로 교육적 효과성을 분석하는 실질적인 데이터 기반의 연구들은 부족한 상황이다(김옥순·신인순, 2013). 대부분의 실천 사례 연구들은 세계시민의식 함양이라는 교육 목표를 설정하고 있으나 구체적으로 교육의 효과성을 세분화하거나 명확하게 제시한 사례는 많지 않다(박경희 외, 2018). 또한 세계시민교육 관련 프로그램에 대한 국내 논의와 연구들은 주로 공교육 과정 차원에서 세계시민교육을 측정하거나(이인영 외, 2019) 프로그램의 전체 참가자 대상이 아닌 특정 소수의 집단을 초기에 구성하여 초점집단면담(Focus Group Interview, FGI) 혹은 다수의 집단을

대상으로 설문조사를 선택적으로 실시한 경우였다(박경희 외, 2018; 박근아 외, 2018; 하란·김진희, 2020).

매년 세계시민교육 관련 프로그램의 참여자 인원은 증가하고 있으나 이러한 프로그램에 참가한 다양한 배경과 특성을 가진 참가자들을 폭넓게 분석하는 연구는 드물게 이뤄지고 있는 실정이다. 2015년 유엔 지속가능발전목표(SDGs)와 유네스코 교육 2030의 세부목표 중 하나가 세계시민교육이라는 점을 상기할 때, 세계시민교육 프로그램 참가자 관점에서 구체적인 세계시민의식 관찰과 성과에 대한 모니터링은 절실히 요구된다.

세계시민교육과 국제협력에서의 교육과의 연결은 세계시민의식과 실천역량을 갖춘 세계시민을 양성하는 교육방법이 될 수 있다는 점(이인영 외, 2019)에서 국제협력에서의 교육 프로그램은 국가 간, 지역 간 교류협력을 통해 세계시민교육이 강조하는 세계시민 정체성과 관련 지식과 이해, 가치와 태도, 기능, 그리고 행동과 실천을 이끄는 실천방법으로 기능할 수 있다.

이러한 관점에서 우리나라 교육부의 ODA(Official Development Assistance) 사업이자 2012년도부터 아태교육원이 실행 기관으로서 추진하고 있는 ‘다문화가정 대상국가와의 교육교류사업(이하 교육교류사업)’은 대표적인 국제협력에서의 교육 프로그램 중 하나이다. 세계시민교육이 추구하는 세계시민의식을 함양한 세계시민의 성장을 달성하기 위해 중요한 역할을 하는 국제협력에서의 교육 프로그램의 의미를 파악하기 위해 본 교육교류사업의 참가자들을 중심으로 세계시민의식을 고찰해보고자 한다.

세계시민의식 함양 관점에서 교육교류사업의 의미를 탐색하기 위

하여 연구진은 교육교류사업에 참가한 교사들 중 국내 교사(이하, 파견교사)들을 대상으로 사업 참가 이후 실시한 후속활동 전반 과정에 대한 탐색적 연구를 설계하고, 후속활동 과정 속 세계시민의식 요소를 분석하고자 하였다.

구체적으로, 첫째, ‘세계시민의식’ 개념에 대한 학술적 논의와 흐름을 살펴보고, 관련 선행연구 분석을 통하여 본 연구의 접근 방향을 도출하였다. 둘째, 교육교류사업 현황 및 선행연구 분석을 통해 사업의 주요 목적과 특징을 알아보았다. 셋째, 파견교사들을 대상으로 사업 참가 이후 1차 후속활동 전수 조사를 실시함으로써 후속활동을 유형화하였다. 넷째, 전수 조사 당시 대표성을 띠는 응답을 제출한 일부 참가자들을 선발하여 2차 서면 인터뷰 실시 및 후속활동에 영향을 미치는 개인 특성과 경험 요인을 추출하였다. 마지막으로, 추출된 후속활동 과정을 근거이론을 통해 세계시민의식 구성요소를 분석하고, 결론 및 향후 연구 방향성을 제시하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 세계시민의식

세계시민의식 또는 세계시민성(Global Citizenship)은 ‘세계시민’이라는 공통의 정체성을 함양하며 인류 공동의 보편적 가치를 바탕으로 하는 초국가적인(transnational) 소속감이나 연대감을 말한다(박순용 외, 2015). 따라서, 세계시민의식은 단일한 의미로 정의되기보다는 글로벌

별 공동체와 시민성의 입장에 따른 책임과 권리를 강조하는 교육적 접근으로 이해되어야 한다(황세영 외, 2017).

초기 세계시민의식은 법적·제도적 주체에 대한 논의가 다수였으나(Falk, 1994; Heater, 1996) 이제는 지역·국가·세계적인 차원에서 정치·경제·사회·문화가 상호의존적으로 서로 연결되었음을 강조하고 있다(박순용 외, 2015). 이러한 흐름은 결국 문화다양성, 인권, 평화 등과 같이 인류가 지향해야 할 보편적인 가치를 중심으로 세계시민교육에 접근한다(황세영, 2018).

위와 같은 맥락에서 파견교사들이 교육교류사업을 경험한 후 실제 개인의 삶 혹은 교수법에 세계시민으로서 새로운 변화를 적용하는 후속활동을 살펴보는 것은 세계시민의식 관점에서 매우 유의미하다. 이에 본 연구는 유네스코가 제시한 보편적인 의미 즉, “세계시민의식은 다름과 다양성의 존중, 그리고 보편적 가치관을 바탕으로 다른 시공간에 존재하는 타인과 환경을 이해하고 자신을 그들과 연계시킬 줄 아는 능력”(UNESCO, 2014)에 의거하여 세계시민의식을 “문화다양성에 대한 이해와 존중, 지식을 바탕으로 지속가능한 세계를 위하여 개인의 기능과 권리를 행사할 수 있는 자세”로 정의하였다. 즉, 세계시민의식의 개념 자체는 포괄적이고 보편적인 가치를 토대로 정의를 내리지만 실제 본 사업 활동에 참여한 개인의 특성과 수요에 따라 세계시민의식과의 연계성을 살펴보고자 한 것이다.

## 2. 세계시민의식 구성요소

세계시민의식의 개념 자체는 포괄적이고 보편적인 의미를 많이 담

고 있다. 이에 다양한 관점과 담론이 존재하며(김진희, 2019), 세계시민의식의 구성요인 또한 여러 관점이 존재하고 있다.

Andreotti(2006)와 Oxley · Morris(2013)는 세계시민의식을 개인의 책임과 윤리를 좀 더 강조하는 주류적 관점과 세계화와 불평등의 구조적인 문제에 천착하는 대안적 관점으로 나누었다. UNESCO(2014)는 세계시민의식 교육의 학습 영역을 인지(Cognitive), 사회정서



[그림 1] 세계시민의식 교육의 학습 영역

출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). 유네스코가 권장하는 세계시민 교육 교수학습 길라잡이. p.33.부분 발췌



[그림 2] 세계시민의식 함양 실태조사 평가 영역

출처: 황세영 외(2017). 세계시민의식 함양을 위한 청소년활동 활성화 방안. p.93.재편집

(Socio-emotional), 행동(Behavioral)으로 구분하며 각 영역의 학습 목표를 제시하고 있으며, 각 요소들은 수직적, 수평적으로 상호 연계되어 있음을 강조하였다.

황세영 외(2017) 연구에서는 UNESCO 지침서의 세계시민교육의 학습영역을 기반으로 하여 세계시민의식에 대한 5개 영역을 구축하였고, 위와 같은 영역별 특성을 제시하였다. 이러한 영역 구성은 위해 설문 문항 개발 과정 속 전문가 자문뿐만 아니라 전문가 델파이 조사를 통해 확정시켰다(황세영 외, 2017).

위 연구는 연구 참여자가 스스로를 세계시민으로 바라보고 세계 공동체 안에서 자신의 삶과 정체성을 모색하는 교육적 경험을 지속 가능발전교육의 하나의 접근으로 제시하였다(황세영 외, 2017). 이는 문화다양성과 공존의 이슈를 세계시민의식 요소에 포함시키고, 세계시민의식의 개념을 세계시민 정체성 형성 관점에서 접근하였다는 점에서 교육교류사업에 참가한 파견교사들의 세계시민 정체성 형성이 어떻게 귀국 후 후속활동으로 이어지는지에 대한 접근과 매우 유사하였다.

따라서, 본 연구는 황세영 외(2017)의 연구 결과를 근거로 세계시민의식 구성요소에 대해 지식과 이해 영역, 가치와 태도 영역, 기능 영역, 행동과 실천 영역, 그리고 세계시민정체성 영역으로 구분하여 살펴보고자 한다. 전문가 논의를 통해 확정된 각 요소별 개념을 활용하되, 본 연구를 위해 아래와 같이 약간의 조작적 정의 및 연구 참여자들의 동의 여부를 확인하였다.

먼저 지식과 이해 영역은 세계시민으로서 국제적 현안에 대한 관심, 국내 문제와 국제 환경의 밀접한 연관성에 대한 이해 및 지식을

의미한다. 두 번째, 가치와 태도 영역은 세계시민으로서 국제문제에 대한 관심, 문화다양성에 대한 자세 및 태도, 보편적 가치(정의, 평등, 인권 등) 수호에 대한 태도, 국가관에 대한 것이다. 세 번째, 기능 영역은 타인과의 소통 및 상호작용 능력, 비판적 사고력, 정보 활용 및 분석 능력, 그리고 공감 능력이다. 네 번째, 행동과 실천 영역은 세계시민의 가치를 구현하기 위해 현실에서 참가한 활동 여부 및 의지에 대한 것이다. 마지막으로, 세계시민 정체성은 연구 참여자가 세계시민으로서의 책임과 역할을 인지하고 있는지에 대한 것이다.



[그림 3] 세계시민의식 구성 영역

### 3. 세계시민의식 관점에서 바라본 다문화가정 대상국가와의 교육 교류사업

교육교류사업은 대한민국 교육부가 주최하고 아태교육원이 주관하는 사업으로, 2012년 필리핀과 몽골과의 교류를 시작으로 하여, 현재 라오스, 말레이시아, 몽골, 인도네시아, 캄보디아, 태국, 필리핀과 교류를 실시하고 있다. 본 사업을 통해 2012년부터 2019년까지 한국교사 577명이 사업 대상국 학교에서 약 3~5개월 간 교육활동을 실시하였으며, 외국교사 672명이 한국 학교에서 약 3개월 간 교육활동을

실시하였다.<sup>1)</sup>

사업 참가 교사들은 단순 교육시설 견학이나 시찰이 아닌 파견된 외국 학교의 교원으로 활동하면서 전공 교과, 문화 간 이해 수업, 세계시민교육과 관련된 수업을 주제로 현지 학교 교원과 협력하며 현지 학생들과 소통하게 된다. 본 사업은 이를 통해 국내외 참가 교사의 글로벌 교육역량 및 세계시민교육 역량을 제고하는 데 그 목적이 있으며, 동시에 국내외 학교 현장의 글로벌 역량을 강화하고 나아가 대상국 교육 발전에 기여하고자 한다. 특히 참가 교사와 배치학교의 활동 경험이 아태지역 내 교사 및 학교 간 지속가능한 교류협력 네트워크 구축으로 발전할 수 있으며, 한국과 교류국가 간의 인적자원 교류 기반의 ODA 모델 구축으로 이어질 수 있다는 점에서 중요성을 갖는다.

본 사업과 관련하여 수행된 선행연구들로는 2014년도 이래 매년 실시되는 당해 연도 사업 성과분석연구와 및 3개년마다 실시되는 사업 평가가 있다. 당해 연도 사업 성과분석 연구의 경우, 설문 조사를 기반으로 참가 교원, 배치학교 교원 및 학생의 글로벌 역량 향상도와 외국인 교사가 배치되었던 한국 학교 학생 및 교원의 다문화 수용성 개선도를 중심으로 평가가 진행되어왔다.

선행연구들에 따르면, 인지, 사회-정서적 가치/태도, 스킬, 행동 또는 실천, 해외 교육/문화에 대한 이해, 교사의 경우 글로벌 교수/학생 이해의 영역을 중심으로 글로벌 역량을 평가한 결과, 직접적인 참가자인 국내외 사업 참가 교사와 간접적인 사업 수혜자인 국내외 배치

---

1) 2020년도는 코로나19 여파로 인해 대면 국제교류사업이 아닌 온라인 국제교류 및 콘텐츠 개발이 추진되었음.

학교 관계자 모두 사업 참가 이후 글로벌 역량이 향상되었음을 알 수 있었다(아태교육원, 2016a; 2017a; 2018a; 2019a). 다문화 수용성 개선도의 경우 또한 2016년 이래 매해 지속적인 향상을 보였다. 관련 선행연구에 따르면 문화개방성, 국민정체성, 고정관념 및 차별, 일방적 동화기대, 거부회피 정서, 상호교류 행동의지, 이중적 평가, 세계시민 행동의지 영역을 기준으로 평가하였을 때, 국내 배치학교 교원 및 학생의 다문화 수용성이 외국인 교사 활동 후에 개선된 것으로 나타났다(아태교육원, 2016b; 2017b; 2018b; 2019b).

이상의 선행연구들을 종합해보면, 직·간접적으로 사업에 참가한 교사와 학생들은 글로벌 역량 및 세계시민의식의 향상을 경험할 수 있음을 알 수 있었다. 그러나 당해 연도 사업 관계자의 사업 전후 역량 및 의식의 향상도 평가 이외에 사업 종료 이후의 성과에 대하여서는 충분한 연구가 이루어지지 못하였다. 이에 따라, 본 연구에서는 사업 종료 후의 사업 효과 지속 및 확장에 대해 후속활동을 중심으로 살펴보고자 한다.

---

2) 글로벌역량 향상도 평가에서는 국제 이슈 및 다양성에 대한 이해/인식, 타문화에 대한 가치/태도, 개방적 상호작용 및 의사소통에 필요한 스킬, 세계시민으로서의 행동/실천 등으로, 다문화 수용성 개선도 연구에서는 타문화에 대한 개방적/조화로운 태도, 세계시민 행동의지 등의 평가를 통해 세계시민의식의 향상을 알 수 있었음.

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

본 연구 참여자들은 2012-2019 교육교류사업에 1회 이상 참가한 파견교사들이다. 파견교사들이 실시한 후속활동에 대한 유형화 분석을 위해 연구진은 아태교육원 국제교사교류실의 2012-2019 기 참가 정보를 활용하여 2020년 5월 28일 ~ 6월 30일까지 온라인 설문 (Google Survey) 방식으로 1차 후속활동 전수 조사를 실시하였다. 교사교류 네트워크 플랫폼인 NEST<sup>3)</sup> 홈페이지 팝업창 활용 및 설문 조사 링크 이메일·문자 단계별 안내를 통해 참여를 독려했다. 본 조사에 응답한 인원은 총 227명이었으며, 이들의 개인 특성은 <표 1>과 같다.

1차 후속활동 전수 조사에 참여한 227명 중, 후속활동으로 강의, 자료 개발, 교류 활동, 봉사 활동 등 사례별로 우수한 후속활동을 진행한 37명의 참가자들을 대상으로 2차 서면 인터뷰를 개별적으로 실시하였다. 이 중 세계시민의식 조작적 정의에 동의하지 않은 1인의 결과를 제외하고 최종적으로 36명의 참가자들의 응답 내용이 분석에 사용되었다. 이들의 개인 특성은 <표 2>와 같다.

---

3) NEST(Network for Schools and Teachers): [nest.unescoapceiu.org](http://nest.unescoapceiu.org)

<표 1> 1차 설문 조사 참가자들의 개인 특성(n=227)

항목		명(%)	항목		명(%)
성 별	남성	79(34.8)	연 령 대	20대	14(6.2)
	여성	148(65.2)		30대	95(41.9)
파 견 국 가	말레이시아	24(10.6)		40대	48(21.1)
	몽골	49(21.6)		50대	61(26.9)
	베트남	49(21.6)		60대	9(4.0)
	인도네시아	22(9.7)		강원	12(5.3)
	캄보디아	19(8.4)		경기	42(18.5)
	태국	24(10.6)		경남	14(6.2)
	필리핀	40(17.6)		경북	4(1.8)
	2012	14(6.2)		광주	8(3.5)
2013	13(5.7)	대구	10(4.4)		
2014	14(6.2)	대전	9(4.0)		
파 견 연 도	2015	25(11.0)	소 속 교 육 청	부산	14(6.2)
	2016	31(13.7)		서울	33(14.5)
	2017	32(14.1)		세종	4(1.8)
	2018	39(17.2)		인천	17(7.5)
	2019	59(26.0)		전남	15(6.6)
	초등	122(53.7)		전북	10(4.4)
	중등	38(16.7)		제주	4(1.8)
학 교 급	고등	52(22.9)		충남	9(4.0)
	특수	2(0.9)		충북	8(3.5)
	교육청	3(1.3)		울산	3(1.3)
	없음	10(4.4)	없음	11(4.8)	

<표 2> 2차 설문 참가자 인구 통계적 특성(n=36)

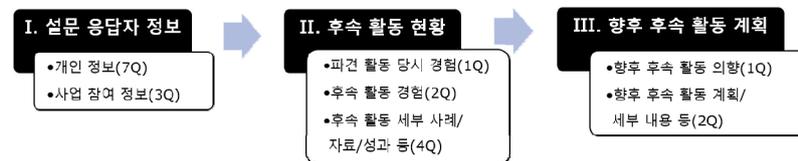
항목		명(%)	항목		명(%)
성 별	남성	8(22.2)	연 령 대	20대	1(2.8)
	여성	28(77.8)		30대	15(41.7)
파 견 국 가	말레이시아	6(16.7)		40대	9(25.0)
	몽골	3(8.3)		50대	11(30.6)
	베트남	16(44.4)		강원	3(8.3)
	인도네시아	1(2.8)		경기	8(22.2)
	캄보디아	2(5.6)		경남	2(5.6)
	필리핀	8(22.2)	경북	1(2.8)	
파 견 연 도	2013	1(2.8)	소 속 교 육 청	대구	2(5.6)
	2014	1(2.8)		대전	3(8.3)
	2015	4(11.1)		부산	2(5.6)
	2016	9(25.0)		서울	4(11.1)
	2017	9(25.0)		인천	3(8.3)
	2018	6(16.7)		전북	4(11.1)
	2019	6(16.7)		제주	1(2.8)
학 교 급	초등	15(41.7)	충북	1(2.8)	
	중등	9(25.0)	없음	2(5.6)	
	고등	8(22.2)			
	특수	1(2.8)			
	없음	3(8.3)			

## 2. 측정 도구

본 연구에서는 양적 자료와 질적 자료를 모두 수집하였다. 먼저 교사 각각의 사례별 수업 계획서 및 보고서 분석을 통해 사업 참여

당시의 활동 등을 파악하기 위한 기초자료로 활용하였다.

1차 전수 후속활동 조사를 위해서는 크게 3가지 섹션(설문 응답자 정보, 후속활동 현황, 향후 후속활동 계획) 내 20개의 질문 항목으로 구성되었다. 구체적으로, 후속활동의 일환으로 진행했거나 진행하고 있는 다양한 교육 활동 유형, 주요 후속 활동 대상, 그리고 파급 효과 및 향후 계획에 관한 질문으로 구성되었다.



[그림 4] 자료 수집 내용

1차 후속활동 전수 조사 결과를 토대로, 본 사업의 참여 목적과 구체적 후속활동 이유, 세계시민 관점에서의 인식 등을 탐색하기 위해 2차 서면 조사를 진행하였다. 이는 개인별로 실질적인 양상을 좀 더 살펴보기 위함이었다. 교사 선별 기준은 구체적 후속활동의 내용으로, 1차 후속활동 전수 조사에서 우수한 후속활동을 진행한 교사를 우선 선발하였다. 주요 내용은 본 연구 조사에서 다루는 ‘세계시민의식의 개념 및 구성요소’ 정의의 동의 여부, 교사가 생각하는 ‘세계시민’에 대한 이해, 후속활동을 진행하게 된 계기, 후속활동에 영향을 미친 파견 당시의 경험, 진행한 후속활동이 중요한 이유, 진행한 후속활동과 세계시민의식 구성요소의 연관성, 세계시민 관련 주제 관심 증진 및 문화적 다양성 관련 질문 등으로 구성되었으며, 이 밖에도 교사의 파견 당시 활동 및 전문관 개별 출장(모니터링) 자료

등 연구자가 직접 보고 확인한 정보를 활용하여, 교사들의 후속활동 사례에 대한 이해도를 높이고자 하였다.

### 3. 분석 방법

본 연구는 질적 연구 방법의 하나인 근거이론을 활용하여 자료를 분석하였다. 근거이론은 자료에 근거하여 현상을 설명하는 연구 방법으로, 자료를 분석하는 과정에서 개념을 도출하고 이를 통해 귀납적으로 이론을 만들어가는 것이 특징이다. 때문에 근거이론은 특정 현상을 설명할 기존의 이론이 부재할 때, 새로운 현상에 대한 분석에 적합한 연구 방법이다(김요완, 2009). 특히 근거이론에 기반한 연구는 한 개인의 행위와 환경 사이의 상호작용 과정을 이해하고 분석해나가는 과정으로 볼 수 있다(김완일 외, 2018). 이동성·김영천(2012)에 따르면 근거이론은 인간을 자신을 둘러싼 다양한 체계와 사회적으로 상호작용하며 사고하는 존재로 인식하고 있으며, 이 같은 인식을 전제로 근거이론 연구자는 개인의 행위나 현상을 분석할 때 인간 행위의 다양성과 복잡성을 고려하여야 한다. 따라서 개인의 경험을 단편적이고 평면적인 ‘상황’으로 받아들이는 것이 아니라, 중심이 되는 경험과 경험에 영향을 미친 다양한 환경적 요인들을 심층적으로 분석하여 중국에는 복합적인 ‘현상’에 대한 이해를 도모하는 과정인 것이다.

교육교류사업의 경우, 당해 연도 사업성과를 평가하는 성과분석 연구가 2014년부터 매해 이루어져왔으나 참가교사의 사업 참가 이후 후속활동 과정 및 성과에 대한 연구는 별도로 이루어지지 않았다.

또한 국제교류사업 및 국제교류사업의 효과성 등을 분석한 선행 연구들은 존재하고 있으나 사업 참가 이후 참가자의 후속활동 전개 과정에 대한 설명은 기존 선행 연구에서 찾아보기 어려운 항목이었다. 후속활동 과정을 이해하기 위해서는 사업 참가자에 대한 기초자료에서부터 탐색이 필요하다는 점에서 본 연구는 현장 수집 자료를 통해 현상을 분석하는 근거이론을 활용하여 참가자들의 파견 활동 경험이 어떠한 과정을 거쳐 후속활동으로 연결되는지를 탐색하고자 한다.

교육교류사업 참가자의 후속활동은 표면적으로는 참가자 개인의 각기 다른 개별적인 행위로 볼 수 있다. 그러나 본 연구는 근거이론을 기반으로 하여 개별 참가자들의 후속활동에 영향을 미친 다양한 환경적인 요인을 분석하고, 개인의 중심 행위에 영향을 미치는 요인과 행위의 결과를 논리적으로 구성해보고자 하며, 이를 통하여 후속활동 현상을 둘러싼 개인의 사고와 행동, 그리고 이들의 상호작용 과정에 대하여 종합적이고 논리적인 이해를 도모하고자 한다. 또한 국제교류사업 참가자의 사업 경험이 후속활동으로 이어지는 과정을 탐색하는 것은 특정한 맥락 속에서의 현상을 탐색하고자 하는 것으로 볼 수 있으며, 이에 따라 본 연구의 결과는 동 사업 혹은 유사 국제교류사업 등에서 참고 혹은 적용하기에 적합할 것이다. 따라서 사회전반을 아우르는 거대 담론(보편적인 이론)보다 경험적인 현상과 사건을 이해하고자 하는 중범위 이론을 적용하여 분석하는 것이 연구주체에 더 적절한 접근이 될 것이다(권향원, 2016). 이처럼 본 연구는 중범위 이론인 근거이론의 적용을 통해 후속활동 과정에 대한 체계적인 모델을 제시하고, 향후 본 사업 혹은 유사 사업 참가자들의 후속활동 활성화를 통한 사업 효과성 확대를 위해 운영주체와 참가자

개인이 어떤 노력을 필요로 하는 지를 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 근거이론의 다양한 접근 방법 중에서도 Strauss · Corbin(1998)의 체계적 접근을 기반으로 자료를 분석하였다. 본 연구는 특정 주제에 대한 관심으로부터 시작된 연구인 관계로 면담 질문의 구성도 연구자의 사전 지식과 관심이 필연적으로 반영될 수밖에 없었다. 아울러 사업과 연구대상자에 대한 분석자(연구자)의 이해 없이는 연구대상자가 각자 가지고 있는 국제교류(외국 파견) 경험과 후속활동 경험이라는 개인적인 경험과 동기를 기술한 자료 안에서 복잡한 개념들을 추출 및 비교하고, 범주화하는데 어려움이 있을 것이다. 이와 같은 접근은 복잡한 현상과 개념을 이해하고 설명하기 위해서는 연구자의 주관과 경험이 필요하다는 Strauss · Corbin의 시각과 어느 정도 맥을 같이한다고 볼 수 있으며, 반면 연구자의 주관을 배제하며 순수하게 자료로부터 현상을 ‘발견’하는 것을 중시하는 Glaser의 시각과는 노선을 달리한다고 볼 수 있다(이영철, 2014).

Strauss · Corbin의 근거이론방법론은 분석을 위한 틀로 패러다임 모형을 제시하고 있다. 패러다임 모형은 연구자의 주관적인 개입을 줄이고 모호한 분석을 지양하고자 제시된 모형으로, 본 모형을 통해 연구자는 방대하고 복잡한 정보를 효율적으로 관리할 수 있다(권향원, 2016). 본 연구의 연구대상자는 개인별로 다양한 배경적 맥락을 가지고 사업에 참여하였으며, 현지에 파견되어 겪은 경험도 국가나 개별 상황 등에 따라 다르고, 후속활동 전개 과정도 다양하다. 또한 분석 자료인 인터뷰 응답 내용은 연구대상자 본인의 참가경험 및 후속활동 경험, 즉 개인적인 경험을 서술한 것으로 내용이 방대하고 복잡한 성격을 지니고 있다.

본 패러다임에 대하여 연구자의 분석에 대한 자율성보다는 강제적으로 도식화된 분석틀에 맞추어 연구를 진행한다는 점에서 비판의 목소리도 존재하고 있는 것은 사실이다(권향원, 2016). 다만, 본 연구에서는 질적 연구의 본질적인 특성상, 그리고 연구자가 범주화된 개념들을 연결하고 이론을 도출하는 과정에서 제한적 개입이 이루어질 수밖에 없는 상황(이동성·김영천, 2012)에서 자료(연구대상자의 면담 내용)와 연구자 간의 적정 거리를 유지하고 연구자가 중립성을 유지할 수 있도록 패러다임 모형을 도입하여 분석을 진행하였다.

이에 따라 자료를 해체, 비교, 검토하여 범주화하는 개방 코딩, 개방 코딩에서 분해되었던 자료를 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심 현상, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과로 구조화하는 과정으로 하위범주와 연결시켜 현상에 대한 완벽한 설명을 하고자 하는 축 코딩, 그리고 핵심범주를 밝히고 이를 바탕으로 다른 모든 범주를 통합시키고 정교화하는 선택 코딩의 과정을 거쳐 자료 분석을 진행하였다.

정리하자면 본 연구는 개방 코딩을 통하여 설문 응답자의 후속활동 경험에 대한 개념을 추출하고, 이를 바탕으로 파견 경험에서부터 후속활동에 이르기까지의 다양한 개념에 대한 범주화를 진행하였다. 축 코딩을 통하여서는 앞서 추출된 범주들을 바탕으로 연구 참여자들의 후속활동 경험에 영향을 미치는 요인과 후속활동의 결과를 논리적으로 도식화하였다. 마지막으로 선택 코딩을 통하여 앞선 과정에서 도출한 범주들을 통합하고 중심 범주를 도출하며 세계시민의식과 어떻게 연결되는지 고찰하고 범주화하였다. 본 분석 과정을 도식화하면 다음과 같다.



[그림 5] 근거 이론을 활용한 자료 분석 절차

#### 4. 타당성 검증

Lincoln(1981)의 기준에 따르면, 질적 연구는 타당성을 검증받기 위해 내적타당도와 외적타당도를 만족해야 한다. 사실적 가치(내적 타당도)를 위해 연구 참여자 2인이 연구 결과물을 검토하여 연구 참여자가 이야기한 내용이 정확히 기록 및 연구자가 이해하였는지 확인하였다. 적용가능성(외적타당도)을 위해 연구자는 관련 분야 박사 1인과 세계시민교육 및 본 사업에 대한 실무 경력이 풍부한 관리자급 2인을 대상으로 연구 분석 내용 및 절차에 대한 조언을 받았다. 이를 통해 연구 결과가 연구 상황 이외의 맥락에서도 적용될 수 있는지의 여부와 외부자 검토를 통해 연구 과정과 결과에 편견이 배제되어 본 질적 연구가 잘 이루어졌는지 확인하였다.

이와 더불어 본 연구의 연구진은 교육교류사업을 실제로 담당해온 실무진으로, 사업 운영, 파견교사 관리 등을 통해 연구 참여자들의 파견 활동에 직접적으로 관여하였으며, 연구 참여자들과 소통하며 본 연구의 이론적 민감성을 높이려고 노력하였다.

마지막으로 본 연구 참여자들의 세계시민의식 구성요소에 대한 사전 동의 정도를 알아보기 위하여 2차 서면 인터뷰 대상자인 37명을 대상으로 본 연구의 세계시민의식 구성요소 조작적 정의에 대한 이해 및 동의 정도를 사전에 확인하였고, 1명을 제외한 36명이 본 구

성요소에 대한 동의를 나타내어 36명의 서면 인터뷰 내용이 최종 분석에 사용되었다.

## IV. 연구 결과

### 1. 자료의 범주화

과건교사들의 과건 활동 및 이후의 경험을 확인하기 위해 서면 인터뷰를 기준으로 개방 코딩을 실시하였고, 개인의 개방 코딩 결과를 비교 분석 및 종합 논의를 통해 하위범주, 상위범주로 구분하였다. 그 결과, 144개 개념, 37개 하위범주, 5개 상위범주(혹은 핵심범주)를 아래와 같이 추출하였다.

### 2. 패러다임 분석

개방 코딩을 통해 <표 3>과 같은 개념과 하위 및 상위범주를 도출하였고, 축 코딩 절차에서 해당 범주들을 패러다임 요소와 관련지었다.

먼저, 중심 현상이 발생하도록 이끄는 직접적 원인이 되는 범주들을 인과적 조건에 연결시켰다. 연구 참여자가 변화과정에서 경험한 현상을 중심 현상으로 보았으며, 중심 현상에 영향을 미치는 가족·사회·문화적 배경을 맥락적 조건에 연결시켰다. 또한 인과적 조건과 맥락적 조건이 중심 현상에 미치는 영향을 조절하고 변화시키는

<표 3> 개방 코딩을 통한 범주화 결과

개념	하위 범주	상위 범주	패러다임 요소
정서적인 교감의 경험			
학년의 제한이 없는 폭넓은 수업 경험	파견 대상국과 교류 기회 생성		
학교 관계자 외 주변 현지 사람들과의 교류 기회			
온라인 / 오프라인 플랫폼을 활용한 교류			
한국 자체에 대한 관심			
학생들의 한국 문화에 대한 높은 관심	한국에 대한 현지 관심도 인식		
한국 교사 존재 자체에 대한 호의적인 태도			
적극적인 관심과 수업 지원 의지			
관심과 열정에 대한 감사함과 보답 필요성 인지	파견 활동에 대한 현지 관계자들의 열정과 노력 인식		
학생들의 열정적인 학습 태도			
현지 생활 및 문화에 대한 이해	현지에 대한 개인적 관심 증대	지식과 이해	인과 조건
파견 대상국에 대한 선입견/편견 바로잡기 필요성 인지			
현지 언어 학습			
현지 거주를 통한 직접적인 타문화경험			
내가 곧 세계시민이라는 인식 및 중요성 학습	새로운 문화 경험 및 이해 향상		
일상생활에서의 가치관/태도/자세 차이 인정			
현지 경험을 통한 현지 생활 능력 함양			
현지 교수 자료 분석 및 학습 자료 제작			
세계시민교육/다문화교육에 대한 필요성 인지			
학교 관계자들의 상호 관계에 대한 태도 차이 인지			
열악한 현지 환경에 따른 지원 방법 고심	한국과 파견 대상국 비교 실시		
상호 학교 간의 공통점 파악			

소속 학교 도입이 필요한 배치학교 내의 문화, 특성 파악			
문화 비교 및 한국 소개 수업 경험 실시			
한국어 지도에 대한 부족함 인식	개인의 역량/ 능력 한계 인식		
영어 소통 능력에 대한 필요성 인식			
파견 대상국 환경에 대한 이해 (교육 시스템, 생활 방식, 문화 등)			
파견 대상국 사람들에 대한 이해 (가치관, 태도, 자세 등)	파견 대상국에 대한		
파견 대상국을 향한 주관적 애정 형성	이해 형성		
공식 활동(수업) 외 현지 사람들과의 개별적 교류		지 식 과	맥 락 적
타인에 대한 배려와 이해심	포용적/ 개방적 태도		
지구촌에 대한 소속감	함양	이 해	조 건
인류에 대한 연대감			
교사로서의 태도 반성	개인적/ 직업적 태도와 자세 고민		
개인의 선입견/편견 반성			
삶의 방향성/가치관 재고민			
실제 현장 경험의 중요성 인식	개인의 역량/ 능력 향상 인식		
글로벌 의식 함양			
새로운 교수 방법 습득			
파견 대상국 교원들과의 소통			
파견 대상국 학생들과의 소통	파견 대상국과의 교류 관계 구축	기 능	중 심
파견 대상국에서의 따뜻한 경험 혹은 기억			
파견 대상국에 대한 애정 혹은/및 친밀감 생성			
파견 대상국 교원 혹은/및 학생들과의 관계 지속 희망			현 상
파견 경험을 통해 수집한 자료 활용 의지	파견 활동 경험의 확산 및 활용 의지	가 치 와	
교내외수업 및 활동 시 현지 수업 경험 공유 의지			

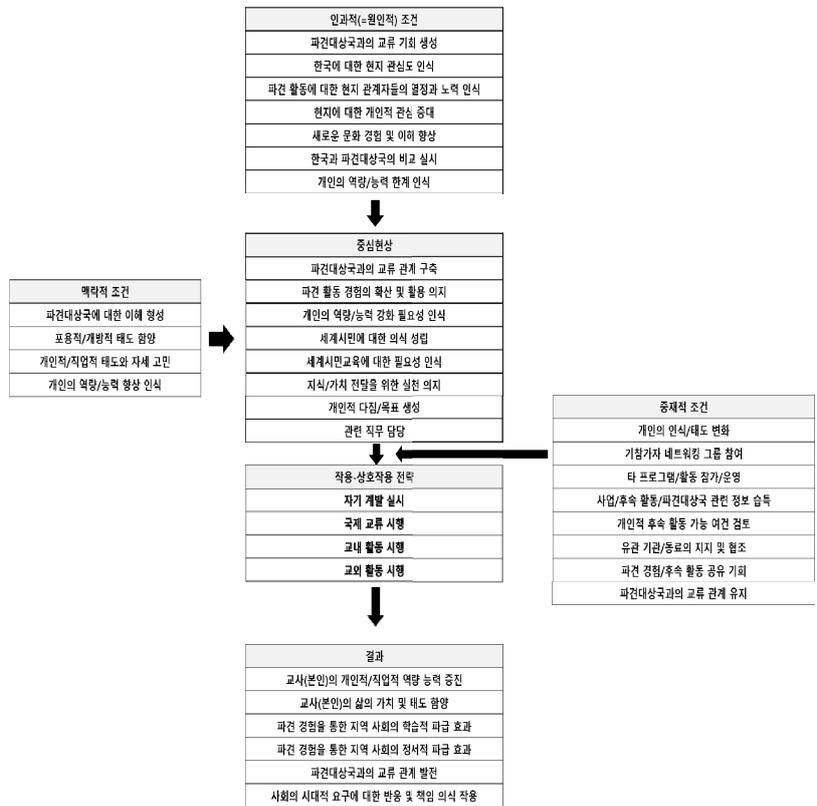
파견 대상국 문화 및 교육 방식에 대한 공유		
파견 대상국 생활환경 및 일상에 대한 공유		
일회성 경험으로 그치는 것에 대한 아쉬움		
파견 활동 경험에 대한 감사함과 보답		
세계시민교육 전문성 함양에 대한 의지	개인의 역량/능력 강화 필요성 인식	
개인의 글로벌 역량 강화 의지		
세계시민의식의 중요성 인식		
교사로서의 책임감 혹은/및 역할 고민		
파견 경험을 통한 개인의 이해의 폭 확장 경험	세계시민에 대한 의식 성립	
문화다양성에 대한 인정 및 이해 확장		
국제 문제에 대한 관심 증대		
교육 환경 내 세계시민교육/다문화교육 제공의 필요성 인지		태도
지속적인 세계시민교육에 대한 필요성 인지	세계시민교육에 대한 필요성 인식	
실제적 경험을 통한 문화다양성 교육의 중요성 인지		
세계시민교육을 하기 위한 문화다양성 이해의 필요성 인지		
수업 학생들의 다문화에 대한 인식/편견 개선 필요		
수업 학생들의 세계시민의식 함양 필요	지식/가치 전달을 위한 실천 의지	
이론이 아닌 체험의 기회 제공 필요		
파견국의 교육 불평등 인식		
다문화 학생 지원 방법 고민		
향후 재파견 준비	개인적 다짐/목표 생성	
개인적인 목표(학업, 자격증, 봉사 등) 설정		
외부 기관 요청		행동과 실천
관련 업무 담당/배정	관련 직무 담당	
관련 교내외활동 운영, 참여 혹은/및 파견		

교사로서의 직업의식/책임의식 증진			
타문화이해 증진	개인의 인식/ 태도 변화	가 치 와 태 도	
개인적 역량 강화 노력			
후속활동이 파견 활동의 연장선이라는 인식			
정신/체력적인 여유 정도			
국내외 기참가교사 간 모임/회의 조성	기참가자 네트워킹 그룹 참여		
우수교사 커뮤니티 운영			
인적 네트워크 구축			
국내 기참가/초청사업 관계자와의 모임 조성			
타 지역 참가자 간 교류 활성화		행 동 과 실 천	중 재 적
교내 모임(동아리, 연구회 등) 운영 혹은/및 참가	다 프로그램/ 활동 참가/운영		
교외 모임(동아리, 연구회 등) 운영 혹은/및 참가			
각종 자료(세계시민교육, 다문화 관련 등) 개발 참여 혹은/및 도서 발간			
각종 유사 행사/프로그램 운영 혹은/및 참가			
본 사업 재참여			조 건
사업 관련 최신 정보 습득	사업/후속활동/ 파견 대상국 관련 정보 습득		
귀국 전후 후속활동에 대한 각종 안내/홍보 인지			
귀국 전후 후속활동에 대한 사례/예시 정보 습득			
귀국 후 파견 대상국과 관련된 정보 습득			
온/오프라인 모임/활동 참여	개인적 후속활동 가능 여건 검토	기 능	
기존 수업과 융합 가능 정도			
지역/학기 일정 고려한 활동			
소속 학교의 분위기 혹은/및 여건	유관 기관/ 동료의 지지 및 협조		
소속 시도교육청과의 협의 혹은/및 여건			
유관 기관 네트워크 활용한 학교/교사/수업 연결			

기참가자 대상 연수/교육 참여			
주변 격려 및 후속활동 응원			
후속활동 관련 프로그램 (자료집, 대회 등) 운영			
후속활동에 대한 보상 및 지원			
현지 활동 기록 도서/연수 교재 개발	파견 경험/ 후속활동	행 동 과 실 천	
파견 경험 관련 강의/발표 기회	공유 기회		
후속활동 관련 강의/발표 기회			
SNS 소통	파견 대상국과 교류 관계 유지		
온/오프라인 모임			
수업 자료 공유			
한국어 교육 관련 강의 수강		가 치 와 태 도	
세계시민교육/다문화 관련 강의 수강	자기 개발 실시		
언어 등 관련 자격증 공부 혹은/및 취득			
심화 학습 진행(대학원 진학, 전공 선택 등)			
학교 차원 (MOU, 자매결연 등) 교류 실시			
학급 차원 (교실 간 교류 등) 교류 실시	국제 교류 시행	기 능	작 용 / 상 호 작 용
개인 차원 (SNS, 자료 공유, 초청/방문 등) 교류 실시			
수업 주제 활용 및 수업 자료 개발			
(학생 대상) 동아리/방과 후 활동 혹은/ 및 대회 개최	교내 활동 시행	행 동 과 실 천	전 략
(교원 대상) 프로젝트/연구회 활동/운영			
관련 업무 (다문화, 협력교사 등) 담당			
동료 교원과의 경험/자료 공유 등			
연구회, 전문가 그룹 참여/활동			
파견 기참가자 그룹 참여/활동	교외 활동 시행		
관련 강의/발표 수행			
외부 공모전 및 대회 참가			

봉사 활동 (지역 사회 환원 혹은/및 경제적 지원)			
사과의 깊이와 폭 증가			
세상을 바라보는 안목 배움			
글로벌 역량 강화			
어학 능력 향상	개인적/직업적 역량 능력 증진		
심화 학습 실시 (대학원 진학, 관련 전공 선택 등)			
관련 자격증 취득			
타인/다문화에 대한 이해		삶의 가치 /태도 함양	
세계시민에 대한 가치 이해			
지속적인 교류 통한 진정성 공유			
세계시민의식 함양/인식 개선을 위한 개별적 활동 수행	파견 경험을 통한 지역사회의 학습적 파급효과 발생	세계 시민	결과
수집된 자료 활용 통한 양질의 수업 제공			
이론 전달을 넘어 체험 수준의 수업 활동 진행			
학생들이 가지고 있는 편견/선입견에 대한 점검 기회 제공	파견 경험을 통한	정 체 성	
주변 지인/동료 교원과의 경험 공유 통한 본 사업/세계시민/다문화에 대한 관심 증대	지역사회의 정서적		
주변 지인/동료 교원과의 경험 공유 통한 본 사업/세계시민/다문화에 대한 인식 개선	파급효과 발생		
파견 대상국에 대한 애정 및 관심	파견 대상국과의		
파견 대상국과의 소통 창구 관리	교류 관계 발전		
지속가능한 세상의 중요성 인식	사회의 시대적 요구에 대한		
세계시민교육/다문화교육의 필요성 인식	반응 및		
본 사업 참여에 대한 수혜 의식	책임 의식		
교사로서의 역할 및 양질의 교육 제공 책임감 인지	작용		

데 작용하는 범주들은 중재적 조건에 연결시켰고, 중심 현상을 어떠한 방향으로 다루어가기 위해 취하는 의도적인 행위들은 작용/상호 작용 전략으로 관련시켰다, 마지막으로, 작용/상호작용의 결과로 나타난 결과물의 총합은 결과로 연결 지음으로써 총 6가지 요소를 도출했다. 패러다임 요소들과 범주들의 관계를 정리해보면 분석적 도식(패러다임 모형)으로 정리해보면 다음과 같다.



[그림 6] 패러다임 모형

### 3. 선택 코딩

선택 코딩 단계는 축 코딩과 마찬가지로 범주들을 통합하여 더 추상적인 수준에서 분석이 이루어지는 단계이다(Strauss · Corbin, 1998). 설정된 패러다임 모형에서 제시된 하위범주 속 핵심범주를 발견하기 위해 모든 범주를 통합 및 연결하여 이야기 윤곽을 아래와 같이 기술하였다. 이를 통해 세계시민의식 구성요소 5가지 범주인 ‘지식과 이해’, ‘가치와 태도’, ‘기능’, ‘행동과 실천’ 그리고 ‘세계시민 정체성’을 중심범주로 도출시켰다.

#### 가. 인과적(원인적 조건)

후속활동을 진행하게 된 직접적 계기가 된 파견 활동 당시의 경험과 생각을 인과적 조건으로 정의하고, 관련 요인들을 추출하였다. ‘파견 대상국과 교류 기회 형성’, ‘한국에 대한 현지 관심도 인식’, ‘파견 활동에 대한 현지 관계자들의 열정과 노력 인식’, ‘현지에 대한 개인적 관심 증대’, ‘새로운 문화 경험 및 이해 향상’, ‘한국과 파견 대상국 비교 실시’, ‘개인의 역량/능력 한계 인식’의 요인이 이에 해당된다. 본 요인들을 인과적 조건에 연결시킨 이유는 중심 현상인 후속활동이 일어나기 위한 전제 조건인 파견 활동 중 구체적으로 어떠한 요인들이 개인에게 이전과 다른 영향 혹은 새로운 관심을 이끌었는지를 설명할 수 있었기 때문이다. 이와 같은 선택코딩을 통해 연구 참여자들이 공통적으로 지식과 이해를 넓힐 수 있었다는 점에서, 본 하위범주를 포괄하는 핵심범주는 ‘지식과 이해’로 설정하였다. 인과적 조건을 도출하게 된 연구 참여자들의 주요 응답 내용은 아래

와 같다.

“서로 주고받았던 관심과 사랑이 후속활동 진행 계기가 되었다. 학생, 교사, 지역 공동체와의 지속적인 소통과 어울림은 따뜻한 경험이었으며, 그 경험으로 인해 이해의 폭이 넓어졌다.” (참여자\_13)

“과건국에서 한국 문화에 대한 수업을 할 때, 학생들의 관심과 참여도가 높았기 때문에 지속적인 교류에 대한 동기가 생겼던 것 같다.” (참여자\_7)

“전자 전기 부분을 가르쳤는데, 간단한 실습에도 학생들의 성취감이나 만족감이 높은 모습을 확인하였다.” (참여자\_30)

“베트남 여성들의 강인함, 민족 차원에서 이루어진 투쟁의 역사, 호치민의 리더십 등에 대해 개인적으로 강한 인상을 받았다.” (참여자\_17)

“동남아시아 사람들도 나와 다르지 않은 사람들이라는 걸 깨달았고, 그들이 합당한 대우를 받기 위해서는 세계 사람들의 인식 개선이 필요하다는 생각이 들었다. 그래서 관련한 일(후속활동)에 관심을 가지게 되었다.” (참여자\_35)

“베트남 문학 교사와 함께 양 국가의 문학 비교 수업을 진행했던 경험. 베트남 학생들과 교사들에게 한국 문화를 소개한 경험이 계기가 되었다.” (참여자\_24)

## 나. 맥락적 조건

중심 현상을 진행한 후, 진행 원인이 되는 요인들을 이끌기 위해 영향을 미친 사항들을 맥락적 조건으로 정의하였다. 파견 활동 이후에 발생했던 교사들의 경험 요인 중에서도, 파견교사들이 일련의 후속활동을 진행하게 된 계기에 영향을 미친 요인들을 의미한다. 본 연구에서는 ‘파견 대상국에 대한 이해 형성’, ‘포용적/개방적 태도 함양’, ‘개인적/직업적 태도와 자세 고민’, ‘개인의 역량, 능력 향상 인식’과 같은 요인들이 맥락적 조건으로 추출되었다. 선택코딩을 통해 위의 요인들이 파견교사들의 지식과 이해를 넓혔다는 점에서, 핵심 범주는 ‘지식과 이해’로 설정하였다. 맥락적 조건을 도출하게 된 연구 참여자들의 주요 응답 내용은 아래와 같다.

“파견 활동 중, 현지 사람들의 삶에 대한 태도에서부터 교육 시스템까지 한국과 다른 부분들이 많았지만, 그것을 이해하고 적용하는 과정 자체가 나를 성장하게 만들었다.” (참여자\_8)

“파견 활동을 돌아보면 우물 안 개구리가 밖으로 나온 느낌이다. 다른 나라에서 생활하고 아이들을 가르쳤던 경험은 언어와 피부색은 다르지만 인간으로서 보편적인 감정과 생활패턴이 있음을 배웠다. 파견 활동 경험은 다문화 학생과 외국인을 보는 내 마음을 더 포용적이고 개방적으로 만들어 주었다.” (참여자\_32)

“파견 활동을 통해 해당국의 사람들과 생활하고 교류하면서 국적을 넘어서서 동시대를 함께 살아가는 인간으로서의 정을 느끼고, 지구촌 공동체라는 것을 마음으로 느끼게 된 경험이었다.” (참여자\_7)

“파견 활동은 내게 박혀 있는, 문화에 대한 편견을 송두리째 없애준 파견 경험이었다.” (참여자\_13)

“파견 활동 현장에서 직접 경험하면서 책이나 논문을 통해 알던 한정된 지식이 아니라 조금은 마음으로 이해하고 그들의 문화나 생활방식을 받아들이는 계기를 제공해주었다.” (참여자\_16)

“파견 활동을 통해 다문화 학생을 지도하는 열린 마음과 자세, 대화 기술, 교수 방법 등을 익히는데 큰 도움을 얻었다. 한국 동료 교사와 팀티칭으로 한국 문화수업을 하고, 현지 교사와 팀티칭으로 한국어 수업을 하며 다양한 교수방법에 대해 배우는 좋은 기회가 되었다.” (참여자\_29)

#### 다. 중심 현상

중심 현상은 어떤 작용·상호작용에 의해 다루어지고 조절되거나 관계를 맺고 있는 중심 생각이나 사건들로, 본 연구에서는 중심 현상을 후속 활동을 진행하게 된 직접적인 이유 및 계기로 간주하였다. 선택코딩 결과, 핵심범주는 ‘기능’, ‘가치와 태도’, 그리고 ‘행동과 실천’으로 설정하였다.

먼저 ‘기능’ 범주에 해당하는 조건으로는, ‘파견 대상국과의 교류관계 구축’이 있다. 파견 당시 배치되었던 학교의 동료 교원 및 학생들과 우호적인 관계를 구축한 경우 파견교사들은 해당 학교와의 교류를 지속적으로 이어나가고자 하는 의지가 강화되는 것으로 나타났다.

두 번째 ‘가치와 태도’의 범주에 해당하는 조건에는, ‘파견 활동 경험의 확산 및 활용 의지’, ‘개인의 역량/능력 강화 필요성 인식’,

‘세계시민에 대한 의식 성립’, ‘세계시민교육에 대한 필요성 인식’, ‘지식/가치 전달을 위한 실천 의지’, ‘개인적 다짐/목표 생성’이 해당되었다. 파견 경험을 통해 수집한 교육 자료 및 수업 경험을 공유하고, 세계시민교육 전문성을 함양시키려는 파견교사들의 의지가 존재하였다. 또한 세계시민의 개념 및 세계시민교육의 필요성에 대해 인지하고, 한국 학생들의 다문화에 대한 의식을 개선하고자 하는 실천 의지가 생성되었다. 세계시민의식 확장을 위한 개인적인 다짐이나 목표 설정도 진행되었다.

마지막으로 ‘행동과 실천’ 범주에 해당하는 조건에는, ‘관련 직무 담당’이 있다. 파견 사업 참가 이후 교내에서 다문화 관련 직무를 맡게 되거나, 외부 기관과의 연계에 의해 다문화 및 세계시민교육 관련 활동을 하게 된 경우가 이에 해당한다. 중심 현상을 도출하게 된 연구 참여자들의 주요 응답 내용은 다음과 같다.

“파견 학교의 멘토교사와 교장 선생님이 프로그램에 우호적이었으며, 파견교사의 수업에 대한 요구, 생활 편의를 수용하기 위해 적극적으로 노력해주는 등 호의적이었다. 학생들도 프로그램에 적극 참여하여 해당 학교와의 인연을 지속적으로 이어가고 싶은 의지가 생겼다.” (참여자\_23)

“문화다양성에 대해 나뿐만 아니라 학생, 교사 동료에게 알려주고, 타문화에 대해 알려주고자 하는 취지가 컸다.” (참여자\_25)

“세계시민교육에 대한 전문성을 더 심화시키고 싶고, 학생들이 세계시민성을 함양했으면 좋겠다는 생각이 들어 다양한 후속 활

등을 전개했다.” (참여자\_4)

“파견 활동을 통해 타문화에 대한 다양한 가치를 학생들에게 전달하고 교육할 수 있게 되었다.” (참여자\_31)

“학생들에게 올바른 다문화교육과 세계시민, 민주시민, 평화교육을 해야겠다고 다짐했다.” (참여자\_31)

“다문화정책학교를 직접 운영하고 있기 때문이다.” (참여자\_22)

#### 라. 중재적 조건

중재적 조건은 연구 참여자가 선택하는 전략에 영향을 미치는 요인으로, 파견교사가 다양한 유형의 후속활동을 선택하는데 영향을 미치는 조건들을 살펴보았다. 중재적 조건의 충족 여부나 정도에 따라 후속활동 선택에의 촉진 혹은 방해 요인이 될 수 있다. 선택코딩 결과, ‘기능’, ‘가치와 태도’, 그리고 ‘행동과 실천’을 핵심범주로 구분할 수 있었다.

먼저 ‘기능’ 범주에 해당하는 조건으로는, ‘사업/후속활동/파견 대상국에 대한 정보 수집·활용’, ‘후속활동 가능 여건 탐색’이 있다. 연구 참여자들은 후속활동과 관련한 여러 정보를 습득할 수 있는 기회와 습득한 정보의 활용이 후속활동 활성화로 연결될 수 있다고 응답하였다. 또한, 연구 참여자들은 후속활동 활성화의 어려움을 파악하고, 이를 해결할 수 있는 다양한 해결책(온라인 활동, 지역 및 학기 일정 고려한 일정 제안 등)을 모색하고자 하였다.

다음 ‘가치와 태도’ 범주 조건으로는, ‘개인의 인식 및 태도의 변

화'가 해당되었다. 연구 참여자들은 다양성 및 타문화 존중의 태도를 정립하거나 교사로서 이와 같은 보편적 가치 전달에 대한 책임을 느끼고 있었으며, 사명감이나 소명의식, 다른 문화에 대한 이해 증진, 개인 역량 강화를 위한 노력, 파견활동에서 배운 바를 후속활동을 통해 이어가고자 하는 의지 등이 후속활동 과정에 관여하였다.

마지막으로 '행동과 실천'에 해당하는 조건으로는, '기참가자 네트워킹 그룹 참여', '타 프로그램 참가 및 운영', '유관 기관/동료의 지지 및 협조', '파견 경험 및 후속활동 공유 기회', '파견 대상국과의 교류 관계 유지'를 들 수 있다. 우선, 연구 참여자들은 후속활동 가치 확산을 위해 기참가자 간 네트워킹을 통해 후속활동을 공유하고 가치를 확산시키고자 하며, 이러한 네트워킹 기회를 적극적으로 모색하고 있는 것으로 나타났다. 또한, 본 연구에 참여한 파견교사들은 후속활동을 실천하기 위해 연수 및 연구회 등 후속 프로그램에 참가하거나, 국제교류활동 등 유사 프로그램에 참가, 혹은 직접 프로그램을 기획 및 운영을 실천하거나, 실천하기를 원하고 있었다. 사업 주최·주관 기관, 시도교육청 등과 같은 유관 기관이나 동료의 지원 역시 후속활동의 촉진 혹은 방해 요인으로 인식되고 있었다. 그리고 연구 참여자들은 현지 활동에 대한 도서, 연수 교재 제작, 강의 및 발표 등의 기회를 통해 파견 경험을 공유하고자 하였다. 아울러 SNS, 온라인 및 오프라인 만남, 자료 공유 등 다양한 방법을 통하여 파견 대상국과의 관계를 유지하는 것은 그 자체로 후속활동이 될 수도 있으며, 원만한 관계를 발판으로 지속적인 후속활동 모델을 수립하는데 도움이 된다는 응답이 있었다. 중재적 조건에 해당하는 주요 응답 내용은 아래와 같다.

“우수한 후속활동의 사례 공유가 있으면 좋을 것 같다. 이 프로그램에 참여했던 교사들은 기본적으로 다문화, 세계시민 교육 등에 관심이 있다고 생각된다. 실제 수업에 적용하거나 다른 활동을 계획할 때 예시가 있다면 도움이 많이 될 것 같다.” (참여자\_28)

“후속활동 관련 온라인 컨퍼런스가 있다면 도움 될 것 같다. 교사들이 전국적으로 흩어져 있으므로 온라인 활동을 활성화 하면 좋겠다.” (참여자\_5)

“파견교사 대상 모임/회의를 파견 활동 이후 실시하고, 초청 사업에 참여한 국내학교 관계자들과의 만남을 제공하는 것이 도움 될 것이다. 내가 외국인교사 초청 프로그램을 운영할 수 있었던 것은 본 사업 성과보고회를 통해 외국인 교사를 초청한 국내 학교 협력교사들을 만나 이야기를 들었기 때문이다. 초청 사업에 참여했던 국내 교사들은 하나같이 힘들었지만 보람 있는 일이라며 한 번 해보라고 용기를 주었다.” (참여자\_20)

“다문화교육이나 세계시민교육 프로그램을 개발하는데 참여할 수 있는 기회가 있으면 좋겠다.” (참여자\_31)

“교사들이 후속활동을 할 수 있는 틀을 시도교육청과 협의했으면 한다. 예를 들어, 해당 시도에서 파견을 다녀온 사람들의 클러스터나 연구회 형성 등이 있을 수 있다. 보고회 같은 행사는 너무 형식적이고 1회성인 것 같다.” (참여자\_15)

“다양한 현지에서의 교육 및 문화 활동을 책으로 출판하여 기

록으로 남기면 좋겠다. 책으로 출판하여 보고서보다 수준과 깊이가 있는 기록을 남기면 다음 연수 교재로도 활용할 수 있을 것이다.” (참여자\_11)

“파견 국가 배치학교의 동료 교사 및 학생들과 원만한 관계를 유지한 점이 SNS를 통해, 또는 방문을 하였을 때 큰 도움이 되었다.” (참여자\_27)

#### 마. 작용/상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 중심 현상을 결과로 연결하는 요인으로서, 파견교사들이 실시한 후속활동의 구체적인 유형을 살펴보았다. 선택 코딩을 통해 연구 참여자들의 작용/상호작용 전략을 ‘기능’, ‘가치와 태도’, 그리고 ‘행동과 실천’ 범주로 구분할 수 있었다.

먼저 ‘기능’ 범주에 해당하는 조건으로는 ‘국제 교류 실시’가 있다. 연구 참여자들은 학교 차원의 자매결연 및 학급 차원의 교실 간 교류 등 다양한 국제 교류를 시행하였다.

다음으로 ‘가치와 태도’ 범주와 관련하여 ‘자기 계발 실시’가 해당되었다. 연구 참여자들은 다문화이해교육을 위한 한국어 강의 수강 및 자격증 취득, 더 나아가 대학원 진학과 같은 심화학습 등 후속활동의 일환으로 자기 계발을 진행했다.

마지막으로, ‘행동과 실천’ 범주에 해당하는 조건으로 ‘교내 활동 시행’과 ‘교외 활동 시행’이 있다. 연구 참여자들은 파견 활동을 수업 주제로 활용하거나 수업자료로 개발, 혹은 관련 학생 동아리 및 방과 후 활동을 진행했다. 또한, 교원 대상 연구회를 운영하고, 협력 교사 등 다양한 교내 활동을 시행하며, 동료 교원과 파견 경험 혹은

자료를 공유했다. 더 나아가 연구 참여자들은 외부 기관 전문가로서 활동하거나, 파견 기참가자 그룹에 참여했다. 또한, 파견 활동 및 세계시민교육에 대한 강의를 진행했다. 더불어 학생들과 함께 각종 공모전에 참가하고, 파견 대상국에 장학금을 제공하는 등 봉사 활동을 실시했다. 작용/상호작용 전략에 해당하는 주요 응답 내용은 아래와 같다.

“파견 기간 동안 인연을 맺었던 파견국 교사 및 학생들과 지속적인 교류를 통해 서로의 사회 현상이나 생활 모습을 공유하고, 서로의 문화에 대해 꾸준한 교류를 할 수 있었다.” (참여자\_7)

“현재 근무하는 학교에서 초청교사 프로그램을 유치하며 혁신 학교 교육과정과 세계시민교육을 연계할 수 있다고 판단했다. 학생회가 프로그램 기획과 진행에 주도적으로 참여하였고, 학부모회와도 교류하였으며, 지역 중고등학교 문화교육도 실시하였고, 혁신실천네트워크가 주관한 연수에도 참여하여 활발한 교육 교류를 하였다.” (참여자\_20)

“다문화가정 학생 지도를 계기로 한국어교육(석사)을 공부하게 되었다.” (참여자\_23)

“파견 활동이 타 국가의 기후, 자연 환경, 가치관 등에 대해 더 깊이 이해할 수 있는 계기가 되어 학생들에게 적용 가능한 세계시민교육 자료를 개발하게 되었다. 또한 학생 동아리 및 교사 연구회를 운영하고, 자유편수를 듣는 등 세계시민에 대해 많은 관심을 가지게 되었다.” (참여자\_4)

“귀국 후 4년 연속 베트남, 태국, 인도네시아, 몽골 초청교사의 협력교사로 참여하였다.” (참여자\_11)

“여성 단체 모임을 연결하여 베트남 학생들에게 장학금 지급을 연계하였다. 또한, 베트남 학생들과의 수업 결과를 외부 공모전에 공모하여 특별상을 시상하였다.” (참여자\_21)

“파견 활동 이후 외부 기관 세계시민교육 강사로서 학교에서 세계시민교육을 진행하였다.” (참여자\_35)

“파견 대상국 지역 사회에서 한국 문화 관련 수업 의뢰를 받고, 교육 봉사를 진행하였다.” (참여자\_27)

## 바. 결과

파견교사가 파견 활동 이후 후속활동을 진행하게 된 직접적 계기와 영향을 미친 경험 요인, 후속활동 유형으로 나타난 일련의 종합적인 과정과 영향력을 ‘결과’로 정의하고, 관련 요인들을 다음과 같이 추출하였다. ‘교사(본인)의 개인적/직업적 역량 증진’, ‘교사(본인)의 삶의 가치 및 태도 함양’, ‘파견 경험을 통한 지역 사회의 학습적 파급 효과’, ‘파견 경험을 통한 지역 사회의 정서적 파급 효과’, ‘파견 대상국과의 교류 관계 발전’, ‘사회의 시대적 요구에 대한 반응 및 책임 의식 작용’ 등이 해당한다. 선택코딩을 통해 이러한 요인들을 통합적으로 설명할 수 있는 핵심범주는 세계시민의식 구성요소 ‘지식과 이해’, ‘가치와 태도’, ‘기능’, ‘행동과 실천’ 중 ‘세계시민으로서의 자아정체성’을 중심 범주로 도출시킬 수 있었다. 후속활동을

통해 세계시민으로서의 자아정체성을 발현시킨 연구 참여자들의 주요 내용은 아래와 같다.

“생각의 깊이와 폭이 넓어진 것 같다. 세계시민으로 어떻게 나아가야 하는 것인지를 깨닫게 되었고, 이를 실천하게 되었다.” (참여자\_1)

“개인의 글로벌 역량 강화와 그 기능 유지를 통해 지속가능한 인류공영과 세계를 위해 일조할 수 있다고 판단했다.” (참여자\_27)

“외적으로 다르더라도 나와 동일한 생각과 감정을 갖고 있는 '사람'이라는 것을, 내가 소중한 만큼 타인도 소중하고 존중받을 가치가 있음을 느끼게 해주기 위해 노력했다.” (참여자\_32)

“단순히 한국 문화를 알리는 것에서 벗어나 문화로 소통하며 함께 살아가는 세계시민이 되어야 한다고 생각했다.” (참여자\_29)

“다문화국가 파견 경험이 개인의 경험, 활동으로 그치지 않고, 국내 교사들과 학생들에게 타문화에 대한 경험을 나누고 이해시키면서, 세계시민의식과 다문화수용성에 대한 의식을 고취하도록 자극하고 동기부여하기 위해 노력했다.” (참여자\_24)

“나의 후속 활동을 통하여 주변의 사람들도 나와 같은 생각을 갖게 되고, 외국의 교사들과도 지속적인 교류를 통하여 동질감을 갖게 하고자 하였다.” (참여자\_30)

“일회성이 아닌, 나 이외의 모든 사람들과 함께 어우러져 사는

것이 중요하다고 생각했다. 세계시민교육은 필수교과목이며, 핵심 역량이라고 생각했기 때문이다.” (참여자\_16)

“파견 활동을 통해 다문화와 세계시민의식의 중요성에 대해 깊이 느꼈다. 교사로서 미래의 주역인 우리 아이들에게 다문화와 세계시민의식을 심어주는 것이 중요한 역할이라고 생각했다.” (참여자\_31)

## V. 결 론

본 연구는 근거이론을 도입하여 교육교류사업에 참가한 파견교사들의 귀국 후 후속활동 과정을 살펴보고, 사업 참가 경험이 후속활동으로 이어지는 과정에서 세계시민의식이 어떤 방식으로 영향을 미치는지 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 선행 연구 분석, 자료 수집 및 분석, 2012-2019 파견교사 대상 1차 후속활동 전수 조사, 일부 응답자 2차 서면 인터뷰, 전문가 자문, 연구 참여자 의견을 실시하였다.

먼저, 연구 참여자의 후속활동에 대한 자료를 바탕으로 근거이론을 적용한 질적 코딩을 통하여 144개의 범주, 37개의 하위범주, 그리고 5가지의 중심범주인 세계시민의식 구성요소(지식과 이해, 가치와 태도, 기능, 행동과 실천, 세계시민 정체성)를 도출하였다. 아울러, 코딩 과정과 패러다임 모형을 통해 범주화한 개념 간의 관계성을 파악하고, 파견 경험이 후속활동을 이어지는 일련의 현상·과정을 이해해볼 수 있었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을

도출하였다.

첫째, 교육교류사업에 참가한 파견교사들의 후속활동은 개인별 세계시민의식 흐름에 따라 다른 양상으로 나타난다. 파견교사들은 모두 교육교류사업에 참여했다는 공통점을 갖고 있지만 파견 당시 현지인과의 관계, 현지 학교의 협조 정도, 개인의 역량 등에 따라 세계시민의식 함양에 영향을 미치는 요인이 달라지는 것으로 나타났다. 또한, 세계시민의식 형성에 영향을 미친 요인에 따라 사업 참가 이후 후속활동을 전개하는 양상 역시 달라지는 경향을 보였다. 그리고 여러 단계에 걸친 세계시민의식의 형성 및 영향이 후속활동으로 이어지는 과정에서 세계시민의식의 함양은 크게 지식과 이해, 가치와 태도, 기능, 행동과 실천, 세계시민정체성의 다섯 범주로 발현되는 것을 확인할 수 있었다.

둘째, 파견교사들의 세계시민의식 함양은 궁극적으로 세계시민 정체성 인식으로 이어졌다. 근거이론을 통한 세계시민의식 형성 과정 분석 결과, 파견교사는 세계시민의식 발전 과정을 통해 결과적으로 본인을 세계시민으로 인지하고, 세계시민 정체성을 바탕으로 한 인지 및 행동을 보였다. 파견교사 내적으로는 세계시민으로서 삶의 가치를 인식하고 글로벌 사회의 시민이 당면한 시대적 요구에 대한 책임의식을 느끼며, 이를 바탕으로 세계시민의 관점에서 개인의 역량 증진을 위해 노력하고 있었다. 또한 외적으로는 지역사회 및 교육 현장에 세계시민으로서 영향력을 행사하고자 하였고, 본인이 파견되었던 국가의 학생 및 교사와 교류하며 세계시민으로서의 정체성을 이어나가고자 하였다. 즉, 교육교류사업과 같은 국제협력 사업 참가를 통한 글로벌 교육 현장에서의 경험은 교사들의 세계시민의식 함

양을 촉진할 뿐 아니라 궁극적으로 파견교사들의 세계시민 정체성 인식에 영향을 미친다고 할 수 있다.

셋째, 교사들의 세계시민의식 함양은 교육 현장에서의 세계시민교육 실천으로 이어진다. 교육교류사업에 참여한 파견교사들은 사업 참가 경험을 바탕으로 세계시민으로서의 정체성이 강화되었을 뿐 아니라 교육 현장에서 자발적인 후속 활동을 지속하였다. 이는 세계시민교육의 확산과 적극적 실천을 위해서는 교육 현장 최전선에 있는 교사들의 세계시민의식 함양을 위한 지원이 중요함을 시사한다고 볼 수 있다.

넷째, 기존 사업 성과분석결과(글로벌 역량 및 다문화 수용성 향상)를 통해서는 실제 참가자들의 의식 변화에 대한 주요 결과 내용으로 구체적인 변화 과정을 파악하기 어려웠던 것이 사실이다. 그러나 본 연구는 파견교사 사업 참가 경험이 후속활동으로 이어지는 과정과 그 속에서 파견교사가 세계시민의식이 어떻게 작용하고, 또 후속활동을 통해 세계시민교육이 어떻게 실천되고 있는 지에 대한 구체적인 과정을 제시하고 있다. 특히 사업을 통한 ‘교사들의 의식 변화와 이에 따른 현장에서의 세계시민교육 실천’의 과정을 이해함으로써, 단순히 교사의 의식 변화를 확인하는 차원을 넘어 교사의 의식 변화와 현장에서의 실천을 통한 확산을 위해서는 어떠한 과정에서 어떠한 개입이 이루어져야 하는지에 대한 구체적인 논의의 토대를 제공한다는 점에서 그 의의가 있다. 또한 본 연구 과정 및 결과는 추후 유사 국제협력 사업들의 이론적 평가 틀과 연구 사례에 대한 시사점을 제공해줄 수 있을 것이다.

반면 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 근거이론을 활용하여

국내 기참가 파견교사 577인 중 227명의 의견을 취합 및 36명을 심층 조사한 질적 연구로서, 연구 대상이 제한되어 연구 결과를 모든 파견교사로 확대 및 일반화하여 적용하는 데에는 제한이 있으며, 근거이론을 통해 질적·귀납적으로 구축한 이론 그 자체로는 일반화의 가능성을 검증할 수 없다는 한계점이 있다. 다만, 본 연구를 토대로 동 사업 혹은 유사 사업 참가자를 대상으로 양적연구를 진행할 수 있다면 본 연구를 통해 도출한 결과를 일반화 가능성을 입증해볼 수는 있을 것이다.

둘째, 파견교사 중 후속활동을 하지 않은 그룹에 대한 비교적 관점의 연구로 확장되지 못했다. 연구 방법에 있어 후속활동에 대한 1차 전수조사에 응답한 파견교사를 대상으로 후속활동 분석을 실시했기에 후속활동을 하지 않은 교사의 세계시민의식 흐름에 대한 분석은 이루어지지 않았다. 세계시민의식의 형성이 세계시민교육의 실천으로 이어지지 못하는 원인에 대한 분석과 후속활동 수행 그룹과의 세계시민의식 형성 과정 비교에 대한 후속 연구가 필요하다.

마지막으로, 파견교사라는 공통점을 갖고 있는 연구 참여자들을 동일한 기준으로 조사하여 참여자들의 개인별 특성(예: 학교급, 연령대, 파견 국가별 등)을 고려하지 못했다. 향후 개인별 특성에 따라 보다 심화적인 후속활동 과정을 분석해볼 수도 있을 것이다.

## 참고문헌

- 권향원(2016). 근거이론의 수행방법에 대한 이해: 실천적 가이드라인과 이론적 쟁점을 중심으로. **한국정책과학학회보**, 20(2), 181-216.
- 김옥순, 신인순(2013). 세계시민교육 참여 청소년에 관한 연구: 지역사회 연계를 창의적 체험활동의 일례를 중심으로. **청소년문화포럼**, 36, 7-28.
- 김완일, 김옥란, 이호진, 권명훈(2018). **논문유형별 연구방법론**. 수원: 도서출판 싸이엔북스.
- 김요완(2009). 근거이론을 적용한 이혼소송과정 분석. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 21(2), 559-583.
- 김진희(2019). **다문화교육과 세계시민교육의 이론과 쟁점**. 서울:박영사.
- 박경희, 박환보, 김남순(2018). 세계시민교육 참여 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향 분석. **국제이해교육연구**, 13(1), 41-70.
- 박근아, 오순영, 황재운(2018). 세계시민교육 주제선택의 촉진요인과 제약요인: 세계시민교육 선도교사의 인식을 중심으로. **한국교원교육연구**, 35(4), 313-340.
- 박순용(2020). 팬데믹 시대의 세계시민교육에 대한 성찰. **APCEIU Insights**. 1.
- 박순용, 이경한, 조대훈, 함영기(2015). **유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016a). **교사역량강화 향상도 지표 구축 및 성과 관리 방안 연구**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- \_\_\_\_\_ (2016b). 2016 **다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 성과분석: 초청교사 배치학교 참가교사의 다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- \_\_\_\_\_ (2017a). 2017 **다문화가정 대상국가와의 교사교류사업 성과분석**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- \_\_\_\_\_ (2017b). 2017 **다문화가정 대상국가**

와의 교사교류사업 성과분석 - 초청교사 배치학교의 학생 및 교사의  
다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로 -. 서울: 유네스코 아시아태평양  
국제이해교육원.

---

(2018a). **다문화가정 대상국가와의  
교육교류사업 효과성 검증**을 위한 글로벌 역량 설문 조사 연구. 서울:  
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

---

(2018b). 2018 **다문화가정 대상국가  
와의 교사교류사업 성과분석: 초청교사 배치학교 참가교사의 다문화  
수용성 개선도 측정을 중심으로**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이  
해교육원.

---

(2019a). 2019 **다문화가정 대상국가  
와의 교육교류사업 성과분석: 참가교사 및 참가교사 배치학교 교원·  
학생의 글로벌 역량 향상도 측정 연구**. 서울: 유네스코 아시아태평양  
국제이해교육원.

---

(2019b). 2019 **다문화가정 대상국가  
와의 교사교류 사업 성과분석: 초청교사 배치학교의 학생 및 교사의  
다문화 수용성 개선도 측정을 중심으로**. 서울: 유네스코 아시아태평양  
국제이해교육원.

---

(2020). **멀티플 팬데믹: 세계 시민,  
코로나와 부정의를 넘어 연대로 가는 길을 묻다**. 서울: 이매진.

이동성, 김영천(2012). 질적 연구방법으로서 근거이론의 철학적 배경과 방법  
론적 특성에 대한 고찰. **열린교육연구**, 20(2), 1-26.

이영철(2014). 근거이론의 근거에 대한 음미: 방법론과 방법. **한국정책과학학  
회보**, 18(1), 187-214.

이인영, 김유연, 문정민, 이규빈, 유성상(2019). 세계시민교육으로서의 국제교  
류협력 프로그램: 경기도교육청 사례연구. **국제이해교육연구**, 14(2),  
139-172.

조대훈, 김다원, 이정우, 이지향, 문무경(2018). **세계시민교육 국내 이행현황  
연구보고서 - 유초중등학교 교육과정을 중심으로**. 서울: 유네스코 아시  
아태평양 국제이해교육원.

- 하란, 김진희(2020). 해외봉사활동 참여자의 다문화 학습에 관한 사례연구. *국제이해교육연구*, 15(1), 61-90.
- 황세영, 최정원, 문지혜, 최윤(2017). 세계시민의식 함양을 위한 청소년활동 활성화 방안. *한국청소년정책연구원 연구보고서*, 1-376.
- 황세영(2018). 세계시민의식 개념의 지속가능발전교육 기여 가능성에 대한 질적 사례연구. *환경교육*, 31(1), 35-52.
- Falk, R.(1994). *The Making of Global Citizenship*. In Steenbergen, B. van (Ed.). *The Condition of Citizenship*(pp. 132-139). London: Sage Publications.
- Guba E. G, Lincoln, Y. S.(1981). *The Jossey-Bass higher and adult education series and the Jossey-Bass social and behavioral science series. Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heater, D.(1996). *World Citizenship and Government: Cosmopolitan Ideals in the History of Western Political Thought*. New York: St. Martin's Press.
- Laura Oxley, Paul Morris(2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Strauss, A. L, Corbin, J.(1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_ (김수지, 신경림 옮김)(1996). *근거이론의 이해*. 서울: 한울 아카데미. [Strauss, A. L. & Corbin, J.(1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.]
- UNESCO(2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century*. Paris: UNESCO.
- Vanessa de Oliveira Andreotti(2006). *Soft versus Critical Global Citizenship Education. Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan

Abstract

**A Study on the Meaning of 「Asia-Pacific Teacher  
Exchange for Global Education」  
in terms of Global Citizenship:  
Based on the Analysis of the Korean teachers’  
follow-up activities using the Grounded Theory**

Kim, Jooyoung

(Programme Specialist, Office of International Teacher Exchange, APCEIU)

Choi, Minyoung

(Programme Specialist, Office of International Teacher Exchange, APCEIU)

Song, Yeojin

(Programme Specialist, Office of International Teacher Exchange, APCEIU)

Lee, Jimin

(Assistant Programme Specialist, Office of International Teacher Exchange, APCEIU)

Bae, Hyunjoo

(Assistant Chief, Office of International Teacher Exchange, APCEIU)

This study aims to identify how the global citizenship affects the process that the participants’ experience of the 「Asia-Pacific Teacher Exchange for Global Education」 lead them into conducting the follow-up activities by analysing the elements of the global citizenship using the grounded theory. In pursuit of this aim, researchers analyzed the previous studies, collected

data, conducted surveys of 2012-2019 Korean participants, interviewed the representative participants, consulted with experts, and received comments from the Korean teachers. As a result, 144 concepts from open coding, 37 subcategories from axial coding were developed. Through selective coding, five categories of global citizenship, 'Knowledge and Understanding,' 'Value and Attitude,' 'Function,' 'Taking Action' and 'Identity as Global Citizen' were developed. This study result indicates that the participants' follow-up activities show different aspects according to the flow of their perception on global citizenship. In addition, it was also confirmed that the aspects of their follow-up activities differ based on the factors that developed global citizenship of them. This study is of significance in that it is an in-depth empirical analysis of how the program participation affected the participants to make a ripple effect with global citizenship developed through follow-up activities.

*Key words : Global Citizenship, International Teacher Exchange, Educational Exchange, Follow-up Activity, Grounded Theory*

투고신청일: 2020. 10. 30

심사수정일: 2020. 12. 11

게재확정일: 2020. 12. 14