

다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 참여교사들의 경험에 관한 질적 연구

연구수행기관 연세대학교 산학협력단
연구책임자 박순용(연세대학교 교육학과 교수)
공동연구원 김종훈(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 실장)
연구보조원 김상혁(연세대학교 교육학과 박사수료)
고석영(연세대학교 교육학과 석사수료)



본 보고서는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원으로부터 연구비를 지원 받아 수행한 「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 참여교사들의 경험에 관한 질적 연구」의 결과 보고서입니다. 보고서의 내용은 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원의 공식 의견이 아닌, 연구진의 견해를 밝힙니다.

제 출 문

본 보고서를 「다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 참여교사들의 경험에 관한 질적 연구」의 최종 보고서로 제출합니다.

2021년 10월

연구수행기관 연세대학교 산학협력단
연구 기간 2021. 4. 26 ~ 2021. 10. 15
연구책임자 박순용(연세대학교 교육학과 교수)
공동연구원 김종훈(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 실장)
연구보조원 김상혁(연세대학교 교육학과 박사수료)
고석영(연세대학교 교육학과 석사수료)

I 서론

1. 연구배경	1
2. 선행연구	2
3. 연구문제	8
4. 연구방법	9
가. 질적 연구	9
나. 인터뷰	10
다. 연구참여자	13
라. 분석 및 코딩	20
마. 연구윤리	29

II 참여의 맥락과 관계

1. 체제와 문화	30
가. 교육체제	30
나. 교육문화	37
다. 현지문화	41
2. 교육적 관계	47
가. APCEIU와의 관계	47
나. 학생과의 관계	50
다. 동료교사와의 관계	53
라. 현지교사와의 관계	57
마. 통역사와의 관계	59

III 참여 활동 및 실천

1. 참여배경 및 동기	61
가. 참여의 배경	61
나. 참여동기	64
2. 교육활동	67
가. 준비과정	67
나. 파견교사들의 교육활동	68
다. 초청교사들의 교육활동	70

3. 후속활동 71
 가. 파견교사들의 사례 71
 나. 초청교사들의 사례 74

IV 시사점과 과제

1. 불평등-비판적 맥락 77
 가. 기술 79
 나. 소수자/타자 되기 경험 81
 2. 실천 82
 가. 교사의 성장 82
 나. 참여기간 84
 3. 참여자 제언 84
 가. 맥락과 관계 84
 나. 활동 및 실천 87

V 결론

1. 요약 및 결론 93
 가. 요약 93
 나. 결론 95
 2. 한계 및 제언 99
 가. 연구의 한계 99
 나. 정책제언 100

참고문헌 103
 부록 107

표 차례

【표 1】 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 성과분석연구목록('14~'21)	3
【표 2】 연구추진 일정	11
【표 3】 APCEU 제공, 국내 파견교사 참여자 목록	15
【표 4】 APCEU 제공, 해외 초청교사 참여자 목록	17
【표 5】 국내 파견교사들의 인터뷰 코딩	21
【표 6】 국내 파견교사 유목화 결과 재정리	23
【표 7】 관리자 인터뷰 유목화	25
【표 8】 관리자 유목화 결과 재정리	27
【표 9】 국내 파견교사 및 관계자 유목화 결과 종합 재정리	28
【표 10】 '12년~'19년 사업추진 현황	110
【표 11】 2020년 온라인 교류 현황	111

그림 차례

【그림 1】 연구문제	8
【그림 2】 현지 해외학교와의 비교 사례	35
【그림 3】 해외 현지학교의 특수교육 사례 비교	37
【그림 4】 치안에 관한 대조 사례	45
【그림 5】 현지 쓰레기 문제의 비교/대조 사례	46
【그림 6】 관계자의 시각 비교/대조	49
【그림 7】 파견교사의 학생인식의 사례 비교	51
【그림 8】 필리핀 네트워크에 대한 관계자의 언급	75
【그림 9】 APTE에 있어서 ODA와 다문화의 관계에 대한 관계자의 인식 비교	77
【그림 10】 국내 교사 질문지 (1/2)	112
【그림 11】 국내 교사 질문지 (2/2)	113
【그림 12】 해외교사 질문지(1/2)	114
【그림 13】 해외교사 질문지(2/2)	114
【그림 14】 관계자 질문지(1/2)	115
【그림 15】 관계자 질문지(2/2)	116

다문화가정 대상국가와의 교육교류사업

참여교사들의 경험에 관한 질적 연구



I. 서론

1. 연구배경

우리나라에서 UNESCO 주관으로 이루어지는 지속적이고 실질적인 국제 교사교류는 UNESCO-APCEIU(유네스코 아시아태평양양국제이해교육원; 이하 APCEIU)가 대한민국 교육부로부터 위탁받아 2012년부터 수행해오고 있는 <다문화가정 대상국가와의 국제교육교류(Asia-Pacific Teacher Exchange; 이하 APTE)>가 유일하다. APTE는 구체적으로 아시아태평양지역 내에서 한국과 몽골, 그리고 6개 동남아국가(필리핀, 라오스¹⁾, 캄보디아, 태국, 말레이시아, 인도네시아) 사이에서 매년 3~4개월 동안 양국 사이의 교사교류가 이루어지는 활동이다.²⁾ 이 프로그램은 한국에서 교류국가들로 교사들의 파견뿐만 아니라 교류국가들로부터 한국으로의 교사 초청을 통해 쌍방 간 교사교류가 이루어지는 지속적이고 실질적인 의미의 국가 간 교육교류 활동이다. 나아가 이 프로그램은 파견교사 및 초청교사들이³⁾ 상대방의 국가에서 실제로 해당국의 교육과정에 의거한 교육활동을 수행한다는 점에 있어서 수업참관이나 문화활동 위주의 여타 장·단기 교사교류 프로그램들과는 다른 차별성을 지닌다.

APTE는 세 가지 차원에서 접근해 볼 수 있다. 우선 APTE는 OECD 회원국으로서의 대한민국의 지위에 따라 아시아태평양지역의 개발도상국들과의 사이에서 이루어지는 기존 ODA의 성격을 답습하고 있다. 즉, 수평적인 의미의 국가간 교류라고 하기보다는 소위 선진국(developed countries)과 개발도상국(developing countries) 사이의 수직적 위계를 전제로 한 호혜적 교육교류의 일환으로 볼 수 있다. 또 한편으로는 다문화교육의 관점에서 그 의의를 찾아 볼 수 있다. 실제로 한국이 다문화사회로의 인구통계학적 변화를 겪는 가운데 점증하는 다문화가정 배경의 학생들과 관련된 다문화교육의 일환으로 APTE 프로그램의 명분이 제시되기도 한다. 이와 더불어 APTE는 2015년 이래 SDG(Sustainable Development Goal) 4.7, 교육2030 및 인천선언(2015 Incheon Declaration)으로 보다 구체화하여온 세계시민교육(Global Citizenship Education; 이하 GCED)의 구상과 이를 세계적으로 주도하고 있는 APCEIU의 노력에서 실천적 의의를 찾을 수 있다. 따라서 APTE는 이처럼 호혜적 교류 및 다문화교육과 GCED를 여러 나라의 교육 현장에서 실제로 구현하는 복합적인 성격을 지니고 있다.

이러한 맥락에서 지금까지 APTE의 실천적 배경을 주로 세 가지 의미의 차원에서 바라볼 수 있다. 첫째, 교육ODA로서의 의미다. 이는 단순 문화교류의 차원이 아닌, OECD의 회원국으로서의 한국과 개발도상국에 해당하는 아시아태평양지역의 각국 사이에 서로 다른 발전 수준의 교육체제와 환경을 미시적인 수업방식에서부터 거시적인 시스템 운영방식에 이르기까지 질적인 체험을 통해 전수한다는 의미를 APTE에 부여하는 것이라고 할 수 있다. 또한 기존에 진행되고 있는 교사교류가 개발도상국 출신 교사에게 체감되는 중요성(Dalal, Archambault & Shelton, 2020: 43, 52-53)이나 교사교류를 통해 중국에서 이루어진 서구 교육의 수용에 주목한 연구(Zhang, 2019: 732)와 같은 선행연구

1) 2019년 이전에는 라오스 대신 베트남이 교류국가에 포함되어 있었다. 하지만 'COVID-19' 사태 이후 물리적인 교사교류가 중단되어있는 현 상황에서 2021년 10월 현재까지 라오스와의 물리적인 교사교류는 이루어지지 못하고 있다.

2) APTE 개요와 현황에 대한 보다 자세한 내용은 【부록 1】참조.

3) 이하 국내 파견교사를 '파견교사'로, 해외 초청교사를 '초청교사'로, 파견 및 초청교사 모두를 '참여교사'로 통칭한다.

구의 연장선상에서 접근하는 것으로 이해될 수 있다. 하지만 ODA의 측면은 원조국과 수원국 사이에 놓인 구조적인 불평등의 문제를 부수적으로만 다룰 뿐만 아니라, 이러한 차이에 대한 근본적인 해결책을 제공하지 못한다는 비판으로부터 벗어날 수 없다.

둘째, 다문화교육에 관한 것이다. 다문화 관점에서의 접근은 지금의 APTE의 교류국가들이 왜 몽골을 제외하면 주로 동남아시아 국가들을 대상으로 하고 있는지와 관련이 있다. 이는 대한민국이 비교적 단기간 내에 다문화국가로 전환됨에 따른 인구통계학적 변화를 의미 있게 조망한다는 차원에서의 접근이다. 보다 구체적으로는 국내 교육에서 다문화가정의 학생들에 대한 이해와 지원의 필요성이 현실적으로 대두되는 데서 비롯된 관심사와 연관이 있다. 즉 국내교사들의 파견과 해외교사들의 초청이라는 형식을 통해 교사와 학생 쌍방 간의 다문화 감수성과 문화상대주의적 공감력을 고양하여 다문화 학생들에 대한 이해의 폭을 질적인 방식을 통해 확장시키려는 것이다. 이처럼 교육 전반에 걸쳐 한국사회의 급속한 변화에 따른 적응과 준비를 하기 위한 노력의 일환으로 APTE의 시도를 이해할 수 있다. 이는 특히 기존의 APTE 성과분석과 관련하여 다문화 수용성의 척도를 중심으로 평가가 이루어진 것을 볼 때 개연성이 있다고 보인다. 하지만 다문화 상황을 염두에 둔 접근은 주로 국내적 필요에 국한된다고 하는 점에서, '다문화적 국가주의(multicultural nationalism)'라고 하는 근본적인 한계(Aleinikoff, 1998)로부터 자유롭지 못하다.

셋째, GCED의 측면이다. APTE의 주요 취지와 구성으로 볼 때 이문화(異文化) 간 교육교류라는 프로그램의 핵심적인 성격이 두드러진다. 그러나 여전히 APTE의 과정과 결과에 대한 의미와 지향점이 무엇인지가 명확하지 않다. 따라서 GCED의 관점에서 APTE를 다시 조망하고, 그 실천적 의지에 대한 명분을 쌓아가야 할 필요가 있다. 이는 주지하듯이 GCED가 2012년 반기문 전 UN사무총장의 GEF로부터 본격적으로 담론화되어 앞서 언급했던 2015년 인천 세계교육포럼을 거치면서 개발과 확산을 대한민국에 소재한 APCEIU에서 주도해왔다는 점에서 그러하다. 나아가 APTE가 GCED를 실제 교육현장에서 실천하고 또 참여적으로 시험해볼 수 있는 사업이라는 점에서 매우 특별한 의미를 지니고 있다. 하지만 지금까지 이러한 관점에서 본격적으로 이루어진 APTE의 성과분석연구는 미미하다.

본 연구 또한 APTE에 대한 성과분석과 개선을 위한 정책연구로서 수행되었다. 이를 위해 우선 기존의 참고할 만한 선행연구를 검토, 분석해본 결과에 대해 논의한 후 구체적인 연구문제 및 연구방법을 제시한다.

2. 선행연구

본 연구와 관련된 주제의 선행연구를 검토한 결과, 2014년 이래 아래 【표 1】에서와 같이 APTE의 성과분석연구들이 지속적으로 이루어져 왔다는 것을 알 수 있다⁴⁾.

4) APCEIU의 제공자료를 중심으로 주제 및 내용의 성격에 따라 조정, 재분류함.



【표 1】 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 성과분석연구목록('14~'21)

No	분류(성과분석)		대표연구자 (소속)	연구 년도	연구주체	연구방법		비고		
1	3개년 평가		이석원 (서울대)	'18		문헌 및 선행 연구 분석, 인터뷰, 현장조사 등		'15~'17 사업 평가 사업관련보고서, 기존성과분석자료분석, 현장조사(출장), 인터뷰등 실시		
		다문화가정대상 교사교류사업 자체평가 (사업 사후조사)	박주형 (경인교대)	'15	- 초청교사 / 파견교사 - 파견(외국)배치학교(교원) - 초청(국내)배치학교(교원, 학생)	설문	문헌 연구, 면담, 현장방문, 설문	OECD DAC 개발원조 평가기준을 활용하여 '12~'15사업 성과 분석 (12년도부터 사업시행 국가였던 필리핀, 몽골을 중심으로)		
- 교육부, APCEIU 담당자 - 교류국 배치학교, 교류국 사업담당 및 관리기관	면담									
교사 역량 및 글로벌역량		교사역량강화 향상도 지표 구축 및 성과관리 방안		'16	- 교육부, APCEIU - 초청교사, 배치학교(사업 담당교원, 동료교사)	설문	(지표개발 위한)설문, 면담, 문헌연구		사전사후 설문	'16: 지표 개발 '17: '16지표파일럿테스트
	- 파견교사/초청교사									
	교사 역량강화 향상도 지표개발 및 파일럿 조사	'17		- (7개국)파견교사/초청교사 - (4개국)파견 배치학교(외국교원, 학생) - (4개국)교류국 관계자	7개국: 몽골, 말레이시아, 베트남, 인도네시아, 태국, 캄보디아, 필리핀 4개국: 몽골, 베트남, 태국, 캄보디아					
				'19						- 초청(국내)배치학교 (교원, 학생) - 파견(외국)배치학교(교원, 학생) - 파견교사 / 초청교사
	글로벌역량 평가	'20								- 국내외 기참여교사
				'21						- 온라인: 국내외 참여교사, 국내외 학생
글로벌 역량 설문 조사 연구 (지표개발)	조정현	'18				- (3개국)파견교사 / 초청교사 - (3개국)파견(외국) 배치학교(교원, 학생) - 교육정책 / 행정가	설문		설문 문항 개발 및 파일럿테스트	3개국: 베트남, 인도네시아, 필리핀
				다문화 수용성		다문화수용성 개선도 평가				
'16~'19	- 초청(국내) 배치학교 (교원, 학생)									
	'20	- 국내 학생 (10개교)	코로나19로 인한 대면교류 미실시로, 기참가초청교사가 제작한 강의영상을 활용하여 국내 학교에서 실시한 수업에 참가한 학생들을 대상으로 측정							
'21		- 온라인: 국내참여교사, 국내학생								
	신규성과 지표개발	성과평가모형 개발		박현정 (서울대)	'20	문헌조사 및 예비조사 문항 개발		향후 기존 연간 성과분석도구인 다문화 수용성/글로벌역량향상도를 신규 지표로 일원화할 예정		
성과지표 개발						'21	- 온라인: 국내외 참여교사, 국내외 학생		설문	예비조사 실시 및 성과지표 확정



【표 1】에 나타난 기존 성과분석의 가장 큰 특징은 다음과 같다. 첫째, 앞서 APTE의 기존 성격들과 관련된 평가의 척도에 관한 것이다. 이는 주로 항목 2와 항목 3에서처럼 ‘글로벌 역량’ 및 ‘다문화 수용성’이라고 하는 이원적이지만 실질적으로 서로 중첩되기도 하는 지표들을 중심으로 분석될 수 있다. 이 지표들은 기존의 ODA와 다문화교육으로서의 APTE에 각각 상응하는 기준들로 볼 수 있다. 여기서는 글로벌 역량을 교사역량과 연결 짓고 구체적으로는 외국어 능력과 교사들을 중심으로 한 국제적 활동 역량이라고 보려는 경향도 있었다.

“... 영어, 글로벌 활동이라고 하면 그 영어를 쓴다라는, 글로벌 교육 = 영어교육이 한 80%에 대한 사람들의 일반적인 생각이 있었잖아요.” (한 APTE 참여교사 인터뷰 중)

하지만 이것과 직접적으로는 상관없이 기존의 두 척도의 구체적인 항목들 사이에 분명한 차별점이 없다는 사실 또한 지적되기도 했다.

“... 근데 이제 문항 자체는 많이 겹쳐요. 어차피 왜냐하면 사실은 다문화 수용성 개선도도 그 안에 문항을 보면 거기에 ... 글로벌 역량 이런 건 다 들어가 있고 글로벌 역량 그거 문항도 보면 거의 다문화 수용성도 많이 따왔어요. ...” (APCEIU의 전/현직 한 APTE 관리자 인터뷰 중)

이에 따르면 APTE와 관련된 각각의 지표에 대응하는 ODA와 다문화교육의 성격을 보다 분명히 구별하고, 이를 토대로 구분이 가능한 평가척도를 개발하는 데 있어서는 크게 성공적이지 못해왔다는 점을 시사한다. 이에 따라 【표 1】의 항목 4에서도 드러나고 있듯이, 기존의 두 척도를 일원화하고자 하는 연구가 진행, 또는 예정 중이다.

“다문화 수용성, 성과 분석 ... 성과지표 자체는 계속 유지를 해오고 있고, 물론 이제 저희가 내년부터 바꾸려고 해요. 그래서 약간 좀 글로벌 역량 쪽으로 바꾸려고 지금 작업을 하고 있거든요.” (APCEIU의 전/현직 한 APTE 관리자 인터뷰 중)

본 연구는 이와 관련해 기존 APTE의 지향점이 ODA사업과 다문화교육으로부터 구별되는 성격 및 취지를 가져야 한다는 점을 전제로 하여, APTE가 GCED라고 하는 주요 발전동력을 통해 추진되어야 할 필요성을 제기한다. 물론 여기에는 GCED의 개념과 역할을 분명히 하는 것을 전제로 하여, ODA사업과 다문화교육에서 지향하는 바를 GCED로 기계적으로 통합하는 것이 아닌, 질적인 방식으로 포용하는 것이다. 이러한 맥락에서 본 연구는 본격적으로 GCED를 중심으로 APTE에 접근하는 연구에 해당한다.

둘째, 기존의 분석연구가 가지고 있는 공통된 특징 중 하나는 척도, 지표, 평가 등의 적용개념 위주로 설문조사에 바탕을 둔 양적 통계분석을 중심으로 이루어져 왔다는 점이다. 이와 같은 접근은 APTE에 대한 충분한 이론적 성찰과는 별도로, 주로 실천적인 면에 방점을 두고 이루어졌음을 의미한다. 통계분석을 위해 작성된 설문 문항들을 통해 이러한 의도를 읽어낼 수 있었다. 그 가운데 이석원(2018)의 분석에서처럼, 기존의 통계 패러다임과는 다소 다른

Bayesian 통계의 방법을 통해 이루어진 분석도 있다. 하지만 이 또한 양적 연구방법의 틀을 크게 벗어나지 않은 주로 도식적인 분석에 머물고 있다는 한계가 있다. 한편, 단면 및 현장연구의 방식으로 질적인 측면을 보완한 분석연구들이 있기도 하지만, 대부분 큰 틀에서의 양적인 분석에 더해 일부 지엽적이거나 보완적인 분석을 추가하는 데 머물고 있거나 주로 자료분석에 의존하였다.

그러나 APTE는 앞서 본 사업의 복합적 성격을 언급하였듯이, 실제 파견과 초청을 통해서 교사 중심의 생생한 현장경험을 중심으로 그 목적 달성을 도모하는 사업임을 알 수 있다. 보다 거시적으로 국가 간 교류로서의 APTE는 교육을 매개로 한 이문화(異文化) 간의 만남과 소통이라는 점에서 매력적인 질적 연구의 대상이 되는 주제이기도 하다. 다수의 교사와 학생들을 대상으로 사전에 구성된 여러 항목과 척도들을 통해서 본 사업의 목적 달성 여부를 체계적으로 파악하는 통계적 분석도 필요하겠지만, 더욱 심도 있게 참여자들의 경험을 다양한 층위에서 들여다보는 시도 또한 중요하다. 따라서 이 연구는 단지 정해진 항목과 척도들을 적용하는 것이 아니라, 현장중심의 실제적 경험을 통해서 APTE가 가진 근본적인 성격과 지향점에 대해 성찰적으로 복기해보는 작업을 수반한다.

이처럼 본 연구에서는 기존의 주로 양적 지표들과 설문조사의 방식으로 이루어진 계량적 접근 중심의 성과분석 연구들과, 여기에 일부 보완적인 방식으로 추가된 질적 접근들과는 달리 APTE에 대해 순수한 질적 연구방법만으로 접근하고자 했다. 교사교류에 관한 선행연구들 중 질적 연구 또는 혼합연구를 통해 이루어진 경우가 다수 있었다(김주영 외, 2020; 방준, 2013; 전선영, 2020; Kim & Choi, 2020; Klein & Wikan, 2019; Willard-Holt, 2001). 이 가운데 특히 주목되는 것은 질적인 접근을 통한 APTE에 대한 성과분석을 시도한 선행연구로, 해당 사업을 실제 운영하는 APCEIU 국제교사교류실의 구성원들에 의해 이루어진 김주영 외(2020)의 학술연구논문이다. 해당 연구에서 연구팀은 본 연구의 기본 관점에도 부합하는 세계시민의식의 관점에서 APTE를 주로 국내 파견교사들의 후속활동에 관한 분석을 중심으로 질적으로 탐구한 바 있다. 이는 세계시민의식의 관점에서 이루어진 거의 최초의 질적 연구라고 하는 점에서 의의가 있다. 또한 사실상 본 사업을 실제 담당하는 정책주체 및 운영진에 의해 이루어진 연구라고 하는 점에서 비판적 실행 연구의 성격을 동시에 가지고 있다. 현실적으로 실제 해당 사업에 관한 명시적이고 암묵적인 지식과 정보 및 경험을 체득하고 있는 실천가들에 의한 연구라는 점(ibid, 110), 그리고 연구결과가 바로 실천에 직접적으로 반영될 수 있다는 점에서 매우 유용한 연구라고 평가된다.

그러나 이와 같은 장점에도 불구하고 해당 연구는 기존의 일반적인 논의와 차별화되는 뚜렷한 결론을 명확하게 제시하지 못하고 있다. 이는 연구의 전과정에 걸쳐 세계시민의식과 GCED가 무엇인지에 대한 규명이 뚜렷하게 제시되고 있지 못한 것과도 연관된다. APTE 등 국제교육(교사)교류에 대한 경험적 고찰과 상호작용하는 GCED에 대한 구체적이고 선행적인 의미규정이 선행적으로도 요청되기 때문이다. 이와 더불어 프로그램 관련자로서 부분적으로 개입되는 연구자들의 주관 및 체험의 영역이 연구참여자들의 그것과 함께 심도 있게 탐색되지 못했다는 점에서 아쉬움이 남는다. 이는 궁극적으로 이론의 구성을 목적으로 하는 근거이론의 특성(김주영 외, 2020: 106-107, 109) 과도 연관된 연구의 제한점이라고 할 수 있다.

이밖에 GCED와 관련하여 국제교사교류에 관한 주요 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다. Byker & Putman(2018), Jeong & Bang (2020), Kyei-Blankson & Nur-Awaleh(2018)는 국제교육교류를 통해 형성되는 세계



시민의식, 세계시민의 개념, GCED에 대한 인식의 확장에 대해 언급한다⁵⁾. Collar & Colin(2021)은 이와 같은 인식의 확장을 이루어 교육이 인류 공통의 자산이며, 교사는 인류가 지식과 성찰을 어떻게 전달하는지에 대해 고찰하도록 해야 함을 역설한다. 이와 같은 함의의 연장선상에서 선행연구를 몇 가지 관점에서 나누어 보면 다음과 같다.

첫째, 국제적 불평등 문제를 다루고 있는 국제교사교류 연구다. 이에 관한 선행연구로는 전선영(2020), Kim & Choi(2020)와 Klein & Wikan(2019)의 연구들을 언급할 수 있다. 전선영(2020)의 연구는 교사교류에서의 불평등 문제에 대한 비판적 시각에 있어서 긍정적인 의미를 부여한 반면, 다른 두 연구는 교사교류가 불평등 문제와 관련하여 특별한 의미를 보여주지 않는다고 보고한다. Kim & Choi(2020)의 경우에는 오히려 교사교류가 인종 및 다문화주의와 관련된 의식적/구조적 차별과 불평등 문제에 관해 역효과를 보이기까지 했다고 주장한다. 또한 Kaçar(2021)는 교사교류를 통한 시민적 참여(civic engagement) 역량 향상을 거론하고 있어서 Andreotti의 불평등에 대한 문제의식이 내포된 비판적(critical) GCED의 실천성 측면에서 고려해볼 필요가 있다⁶⁾. 직접적으로 불평등 문제에 관해 관심을 두는 경우는 아니지만 Dalal, Archambault & Shelton(2020)의 경우는 교사교류가 저개발국가 출신 교사에게 갖는 유의미성에 대해 고찰했다. Dalal, Archambault & Shelton(2020)은 특히 저개발국 교사의 교류에 있어서 갖는 기술적 역량 향상의 측면을 주목한다. Zhou, et al.(2020)의 경우에도 국제적 평등 실현에 있어서 교사교류가 갖는 기술전이의 의미를 언급하고 있다. 또한 Zhang(2019)의 경우는 중국의 교육개혁에 있어서의 서구의 수용을 논하고 있다. 반면에 방준(2013), Klein & Wikan(2019), Willard-Holt(2001)와 같은 부류의 연구에서는 교사교류를 통한 소수자와 타자 되기의 경험을 주목했다.

둘째, 구체적인 실천과 관련된 연구다. 앞서 언급된 김주영 외의 연구에서 가장 주목되는 제언은 의도된 사업을 통한 “세계시민의식의 형성이 GCED의 실천으로 이어지지 못하는 원인에 대한 분석”(2020:134)이 필요하다는 것이다. Jeong & Bang(2020)의 경우에는, 교사의 세계시민에 대한 인식이 학습 결과에 미치는 영향이 매우 크며 세계시민성을 교육하는 교사는 자신이 먼저 세계시민이 되어 있어야 함을 언급하고 있다⁷⁾. 즉 APTE를 통해 세계시민의식이 형성되는 것은 확인되었으나, 연구의 분석 초점인 참여교사들의 후속활동 면에서 돌아보았을 때, 실질적인 GCED의 발현으로 이어지지 못한다는 사실을 발견한 점이 연구의 가장 차별화되는 결론이다. 그 이유는 이미 언급했듯이 “[GCED에 대한] 인식이 실천으로 이어지지 못하는 문제”(한송희, 2020:112)라고 할 수 있다. 실천과 관련해서는 Kaçar(2021)와 Zhou, et al.(2020)의 연구가 있는데 두 연구 모두 교사교류를 통한 교사의 성장에 관해서 언급했다. 또한 많은 선행연구의 참여자가 주로 예비교사들에게 국한되어 있기도 했는데(강정진, 2019; 전선영, 2020; Augustin & Montebon, 2018; Kim & Choi, 2020; Klein & Wikan, 2019; Willard-Holt, 2001), 대부분 교사교류가 예비교사에게 갖는 영향과 의의를 다루고 있다. 예컨대 Jeong & Bang(2020)은 싱가포르, 캄보디아, 태국의 GCED 관련 교사양성, 나아가 재교육 방향에 대해 논의하고 있다.

5) Moorhouse & Harfitt(2019:232)는 교사교육을 통한 배움이 “학생, 동료, 지역사회, 국제사회 단계로 넓어져 간다”고 보고했다. 이는 GCED의 다층적 층위와도 관련하여 생각해볼 필요가 있다는 점을 시사한다.

6) GCED에 직접적으로 관련된 것은 아니지만, Yoon, et al.(2018)은 비판적 문해력, 국제교육, 다문화교육이 교사의 통합적인 접근을 통해 이루어질 수 있음을 논의한다.

7) Jeong & Bang(2020)의 경우에는, 교사의 세계시민에 대한 인식이 학습 결과에 미치는 영향이 매우 크며 세계시민성을 교육하는 교사는 자신이 먼저 세계시민이 되어 있어야 함을 언급하고 있다.

셋째, 교류기간과 효과에 관한 논의를 언급한 연구다. 많은 경우 선행연구에서 다루어지고 있는 교사교류는 1~4 주에 걸친 단기기간의 프로그램들이었다(강정진, 2019; 방준, 2013; 전선영, 2020; Kim & Choi, 2020; Willard-Holt, 2001). Hauerwas, Skawinski & Ryan(2017: 211)와 Niehaus & Wegener(2018: 17)는 비교적 단기기간에 이루어지는 교사교류의 효과가 매우 제한적임을 강조한다. 또 한편으로, APTE의 교류국가들과 같은 동남아시아국가연합(ASEAN) 차원에서 이루어지는 교사교류 프로그램인 Project TEACH에서 필리핀에 방문한 태국교사들에 대해 조사한 Agustin & Montebon(2018)은 참여교사들이 상대국에 체류하는 기간 동안 몰입도가 점증하여 기간의 연장을 원했다는 흥미로운 사실을 보고하기도 했다.

3. 연구문제

본 연구는 연구문제 설정을 위해 다음 세 가지에 주목하였다. 첫째, APTE 참여경험의 맥락이 어떠했는지에 대해 알아보고자 했다. APTE 참여교사들의 현지에서의 경험의 맥락을 학교교육 안팎의 체제, 문화, 관계를 아우르는 차원에서 살펴보고자 하였다. 둘째, 이 연구는 APTE를 통한 파견국 교육현장에서의 다양한 교육활동의 경험을 포괄하였다. 특히, APTE를 통해 구현되고 있는 쌍방향적 교육교류의 가치와 의미를 감안하여, 파견교사 및 초청교사 모두를 연구의 참여자로 포함해 파견국 현지에서의 활동과 교육실천에 대해 알아보고자 하였다. 셋째, 연구참여자들의 APTE 경험에 대한 다양한 목소리를 통해 발견되는 APTE의 시사점과 과제를 알아보고 이를 통해 정책제언을 하고자 하였다⁸⁾. 이에 따른 본 연구의 문제들을 질문의 형태로 정리하면 다음과 같다.

첫째, APTE 참여의 맥락은 어떠한가?

둘째, 참여교사들의 활동과 실천은 어떠한가?

셋째, 참여교사들의 경험을 통해 발견되는 APTE의 시사점과 과제는 무엇인가?

【그림 1】 연구문제

선행연구의 한계에 따라, 질적 연구로 진행된 본 연구는 방법론적인 특징을 잘 살리는 것이 관건이 되었다. 즉, 본 연구는 여러 나라에 걸쳐 다른 경험을 한 참여교사들을 다층위의 질적 연구를 통해 상호주관적 맥락성을 살펴보고 프로그램의 과정과 전후에 참여하는 여러 주체들의 주관적 경험을 들여다봄으로써 그로부터 의미와 시사점 및 향후의 과제들을 성찰해보기 위한 것이다.

8) 추가적으로 본 연구의 결론에서 최종 정책제언을 하는 데 있어서 주관기관인 APCEIU에서 APTE를 담당하거나 관계해온 관리자들과의 입장에 대한 탐색이 동시에 필요했다. 이는 기본적으로 APTE의 성격과 의미 등 제반사항에 대해 관리자로부터 질적인 방식으로 살펴볼 수 있는 기회와 더불어, 관리자들과의 입장을 참여교사들의 그것과 비교해보기 위함이다. (APTE 관리자 인터뷰 내용 정리에 관한 한【부록 4】 참조)



따라서 이 연구는 질적 접근을 통해 APTE의 외형적이며 단기적인 성과보다는 참여주체들의 실질적인 체험의 본질을 탐구함으로써 경험의 의미를 중심으로 APTE에 대해 성찰해보고, 이를 근거로 정책 제언을 이끌어내는 시도라고 할 수 있다. 정책 제언에 있어서는 기존의 양적 연구들의 APTE에 대한 계량적인 분석과 이를 토대로 한 일반적인 평가를 재확인하는 데 그치지 않고, 장기적인 안목에서 나아갈 방향을 모색하기 위해 참여자들의 목소리를 충분히 경청하는 데서 출발하였다. 이는 특히 현재의 COVID-19 상황으로 2020년 이래 물리적인 교사교류가 중단됨에 따라 기로에 서있는 APTE의 방향성에 대한 탐색을 위한 적절한 접근방식이라고도 보았다.

4. 연구방법

가. 질적 연구

본 연구의 방법론적 특징에 따른 논의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, APTE는 기본적으로 교사교류라고 하는 질적(대면적이고 현장중심의 참여와 실천을 중심으로 하는) 특성을 갖고 있으며, 질적 의미에 주안을 두는 사업이다. 따라서 이에 대한 탐색도 질적인 방식을 통해 이뤄질 필요가 있었다.

둘째, 기존의 성과분석 연구들은 주로 양적 연구를 통해 이루어져 왔다. 예외적으로는 김주영 외(2020)의 연구가 APTE에 대해 질적 연구로 이루어진 가장 중요한 선행연구다. 이 선행연구는 APTE의 관리자들에 의해 이루어진 실행연구의 성격을 갖고 있어서 본 연구에서 관리자들의 관점을 참조하는 하나의 주요 자료로 활용될 수 있었다. 하지만 1) 해당연구는 APTE 관리자들에 의해 이루어진 연구인 반면, 본 연구는 외부자적 관점에서 이루어지는 연구라고 하는 점에서 차별성이 있다. 2) 연구자들은 자신들이 표방하는 Strauss와 Corbin의 근거이론 방법에 따라 자료의 해체와 항목화 과정을 통한 이론 구성과정에서 연구자의 관점을 충분히 제시하지 못하고 있다. 이에 비해 본 연구는 GCED의 비판적 관점을 중용하여, 이를 통해 형성된 관점을 적용하고자 하였다. 3) 근거이론의 방법론적 특성을 차용하는 과정에서 연구자들은 여전히 양적 분석틀에서 벗어나지 못하고 있다.

셋째, 기존 교사교류에 관해 양적 방법으로 이루어진 선행연구는 일반적인 영향과 인과관계 외에 예상 밖의 새로운 정보를 제공해주지 못했다.

넷째, 본 연구는 APTE에 대한 본격적인 질적 연구로서, 참여교사들의 경험과 장단기적 의미를 현재의 코로나 상황에서의 맥락에서 재탐색해보았다. 이에 따라 세부적이고 특정한 연구방법의 사용보다는 보다 일반적인 의미의 질적 연구로 진행되었다.

다섯째, 본 연구는 파견과 초청의 경험을 두루 다루는 폭넓은 정책제언을 위해 APTE 관리자를 연구참여자로 포함시켰다. 특히 관리자와의 인터뷰를 추가하여 본 연구의 타당도와 신뢰도를 높이고, 질적 연구의 최근 동향 중 하나로써 “참여적이고 협력적인 방식”(배은주, 2008)을 본 연구에도 적용하려고 하였다.

여섯째, 본 연구에서는 APTE 참여자들과의 면담을 통한 생생한 목소리를 직접 듣고 이를 분석하여 연구문제에 대한 답을 이끌어내고자 했다.

일곱째, 본 연구는 APTE의 연장선상에서 중간점검의 성격을 띤 성과분석의 정책연구로 수행되어 APTE의 시사점과 과제에 관한 제언을 제시하는 것을 목적으로 한다. 즉, 본 연구는 사업의 진행 이후 그 효과성에 대해 탐색하는 종결평가(summative evaluation)의 성격과 더불어 개선을 목적으로 하는 형성평가(formative evaluation)의 성격을 동시에 가지고 있다.

나. 인터뷰

APTE에 관한 최초의 본격적인 질적 연구지만 COVID-19 상황으로 현장연구를 진행할 수 없기 때문에 본 연구에서는 주로 온라인 면담과 문헌분석의 방법을 활용했다. 이러한 가운데 면담을 통해 수집한 자료를 중심으로 분석이 이루어졌다. 그 이유와 특징은 다음과 같다.

첫째, 본 성과분석 연구의 특성상 종결평가 및 형성평가의 성격을 띠고 있다. 그러나 여건상 현장에서의 참여관찰 등의 실제 진행과정 상에 이루어지는 질적 탐색의 수행이 불가능했다.

둘째, 본 연구의 참여자로서 참여교사들의 범위는 2012년 이래 실제 교류가 이루어진 2019년까지를 포괄한다. 또한 시행기간과 교류국가를 두루 고려한 후 대표성을 감안하여 연구참여자들을 선정했다. 즉, 연구참여자들의 APTE 참여경험은 일종의 이상형(ideal type) 표집에 해당한다.

셋째, 현재의 코로나 상황은 전통적인 질적 연구를 수행하는 데 있어서 중대한 제약이 되었다. 무엇보다 연구 과정에서 참여교사들의 현장에서의 활동 모습을 관찰할 수 없는 제약이 있다.

넷째, 이 연구는 대면적인 면담과는 달리 Zoom 등의 온라인 매체를 활용한 실시간 인터뷰의 방식으로 수행되었다. 이에 따라 인터뷰 대화뿐만 아니라 그 표정, 모습, 참여자의 현장 등이 제한적으로만 기록되어 연구에 활용될 수 있었다. 반면에 7개의 교류국가에 흩어져 있는 초청 연구참여 교사들뿐만 아니라 국내에서도 각지에 흩어져 있는 파견 연구참여 교사들과 공간적 제약을 초월하여 면담을 수행할 수 있어서 효율적인 방법이기도 했다.

본 연구의 인터뷰 과정 및 수행과정상의 핵심 내용을 정리해보면 다음과 같다. 우선, 면담을 포함해 아래와 같은 일정에 따라 진행되었다.



【표 2】연구추진 일정

연구 내용	월	4	5	6	7	8	9	10
- 국내·외 교사 국제교류 프로그램 운영사례조사 및 분석 - 연구를 위한 사전조사								
- 면담지 개발, 연구 참여교사 표집 및 연락 - 다문화가정 대상국가 교육교류 사업 참여교사인터뷰								
- 인터뷰 내용 분석 및 인터뷰 자료 코딩을 통한 주제 도출 - 교육교류사업 개선을 위한 정책 제안 모색								
- 최종보고서 수정 및 완성 - 최종보고서 제출 (10/15)								

실제 인터뷰는 일부의 서면인터뷰를 제외하고는 모두 Zoom을 활용한 실시간 온라인 인터뷰로 진행되었다. 현 상황을 고려하여 활용한 온라인 인터뷰의 방식은 특히 해외교사들이나, 서울이나 수도권이 아닌 지방에서 활동하고 있는 국내교사들과도 보다 원활하게 인터뷰를 수행할 수 있는 조건이 되었다. 나아가 해당 조건은 추후 인터뷰 자료를 연구의 목적에 맞게 정리하여 활용하는 데도 유리한 조건이 되었다고 할 수 있다. 즉, 온라인 인터뷰의 방식은 최근의 상황에서 부상된 '디지털 문화기술지'의 속성을 부분적으로 가진 것이라 할 수 있다. 셋째, 관리자들과의 인터뷰는 보다 긴밀한 협력적 연구를 위해 모두 오프라인 공간에서 이루어졌다. 해당 공간은 연구자들의 소속기관 또는 관리자들의 소속기관에서 이루어졌다. 그 과정에서 상호 간 자료의 공유가 더욱 원활하게 이루어질 수 있었다.

본 연구의 온라인 인터뷰는 반구조화된(semi-structured) 인터뷰로 진행되었다. 반구조화된 인터뷰이기는 하지만, 연구자에게 다소 생소한 분야에 대한 내용과 관련해서는 비구조화된 인터뷰에 가깝게 진행되기도 했다. 인터뷰에 사용되는 질문지는 연구참여자의 의미있는 경험을 이끌어내기 위한 질문들로 구성하되, 반구조화 형식으로 구성했다⁹⁾. 먼저 국내교사들의 경우 내용상으로는 연구의 세 가지 문제와 관련하여 크게 세 질문군(群)으로 나누어 구성했다. 편의상 각 질문군에는 순번이 매겨져 있으나 이는 오로지 가독성과 편의성을 위한 것이며, 질문의 경중을 반영

9) 부록의 질문지 참조.

하지는 않았다. 이러한 내용은 연구참여자들에게 사전에 상세히 안내되었다. 연구자는 질문지의 구성을 숙지한 후 자유롭게 순번을 오가며 연구참여자와 대화형태로 질의응답했다.

첫 번째 질문군은 교사의 개인적 경험에 관한 것이었다. 일반적으로 모든 인터뷰는 이 질문군으로 시작하였다. 연구자는 연구참여자의 방문국가, 연도, 참여계기, 기억에 남는 에피소드 등을 개괄적으로 질문하였으며, 연구참여자의 전반적인 과거 경험을 이끌어내고자 했다. 두 번째 질문군은 APTE 참여자(교원 및 학생)와의 소통에 중심을 둔 질문군이었다. 이 질문군은 주로 구체적인 시간적, 공간적 상황에 대한 것이며, 파견 당시 의사소통했던 인물들에 관한 구체적인 경험을 다루었다. 또한 연구참여자가 교사인 만큼, 교사로서 목격했던 학생들의 반응과 현지 학교 교원 및 학부모와의 소통 경험에 관해 주로 질문했다. 즉, 현지에서 누구나 할 수 있는 일반적인 경험이 아니라 교육 행위에 주로 관련된 경험, 혹은 교사로서 학교 안팎에서 체험할 수 있었던 일련의 경험에 관련된 질문을 주로 포함시켰다. 세 번째 질문군은 프로그램 개선을 위한 것이었다. 본 연구의 궁극적인 목적은 APTE의 개선과 발전 방향을 모색하는 것이다. 따라서 APTE에 직접 참여했던 교육전문가로서 연구참여자들이 제공하는 제언은 탐색할 만한 가치가 충분하다. 이 질문군에서는 타 교사교류 프로그램과 비교하여 APTE의 장단점을 묻고, 나아가 프로그램의 구성 혹은 주최 및 협력기관의 행정적 지원에 대해 질문함으로써 APTE의 미래 향방을 탐색하였다.

질문지는 APTE 관리자에게 질문의 적절성 및 내용적 타당도에 대해 자문을 구한 후 최종적으로 확정되었다. 해외교사 인터뷰는 영어로 진행되므로, 한국어 질문지를 영어로 번역하여 사용했다. 번역 과정에서 발생할 수 있는 오역을 방지하기 위해 연구진 내부적으로 반복적인 검토를 진행했다. 국외 인터뷰를 위한 질문지는 서면 인터뷰 시 직접 활용되기도 했다.

관리자 인터뷰는 국내외교사 인터뷰가 종료된 이후에 시행되었다. 이는 첫째, 국내외교사 인터뷰에서 발견된 내용을 바탕으로 관리자 인터뷰를 진행함으로써 경험을 보다 심층적으로 이해하고, 프로그램 개선을 위한 제언을 효과적으로 이끌어내기 위해 설계된 것이다. 둘째, 관리자 인터뷰의 취지는 참여교사 인터뷰의 세 번째 질문군, 즉 세 번째 연구문제와 관련이 있기 때문이다.

이에 따라 관리자 질문지는 ‘프로그램 개선을 위한 제언’과 ‘관리자 공통 질문’을 중심으로 ‘관리자 개별 질문’을 추가한 세 부분으로 구분된다. 프로그램 개선을 위한 제언에서는 프로그램의 구성, 기간, 특징 등과 같은 APTE 내적인 사항에 대해서 질문했다. 한편 관리자 공통질문에서는 통시적인 관점에서 프로그램의 변화 추이에 대해 질문하는 한편, 학교 선발과 파견 및 초청교사 선발과 같은 행정적인 내용도 다루었다. 또한, 국내외교사 인터뷰에서 발견된 내용을 일부 공유하면서 이에 대한 부가설명과 관리자의 관점에서의 경험을 추가적으로 수집했다. 마지막으로 관리자 개별질문에서는 관리자의 개인적인 경험 및 의미를 탐색하고, 관리자 수준에서의 다양한 경험을 수집했다. 또한, 사전에 전달받은 관리자의 개인정보(경력 등)를 참고하여 질문을 추가적으로 구성했다. 국내외교사 질문지와 마찬가지로 개별 파트에 있어서 질문의 순서와 중요도는 관련되어있지 않다. 연구자는 질문지를 완전히 숙지한 상태에서 연구참여자의 응답에 맞추어 질문을 자유롭게 배치하며 인터뷰를 이끌어나갔다.

이에 따라 실제 인터뷰는 개별 참여자들에 따라 각각 1회, 1~2시간 안팎으로 진행되었다. 심층면담에 비해 제한된 인터뷰 횟수를 고려하여 필요 시 참여자들에게 인터뷰 결과 자료에 대한 검토와 피드백, 보충응답을 서면을 통해 받기도 했다. 국내/외 교사들의 경우에는 연구진 2인에 의한 1대1 면담이 진행되었으며, 관리자들의 경우엔 연구



진 2인이 1인의 관리자를 인터뷰하는 방식으로 진행되었다. 본 연구는 국내/외 교사들 중에서도 그 참여인원이나 인터뷰 시간 등을 고려했을 때 국내 파견교사들에게 비교적 더 무게중심이 있게 진행되기도 했다. 특히 국내 파견교사들의 인터뷰 진행 시 작성한 노트를 정리하여 1차 자료를 구성했다. 이것은 관리자 인터뷰에도 해당된다. 앞서 참여자들에게 추가 피드백을 받을 때 활용한 자료들도 이에 해당한다.

이후 개별 인터뷰는 연구참여자들의 동의 아래 모두 녹화 내지 녹음되었으며, 인터뷰 내용을 전사했다. 해외 초청 교사들의 경우에는 국가에 따라 접촉이 원활치 못한 경우에 한해서 서면인터뷰도 부분적으로 진행되었다. 따라서 해당 인터뷰 자료는 서면으로 응답받은 1차 자료를 여타의 전사록과 마찬가지로 활용했다. 이렇게 해서 서면인터뷰 자료들을 포함한 전사록들을 전체적으로 반복 검토하여, 세부 주제에 따라 유의미하게 유목화했다. 생성된 자료는 최종적으로 연구진 협의 및 관리자와 참여자들의 부분 검토를 거쳐 최종 결과물로 정리되었다. 따라서 유목화 작업의 과정에 자연스럽게 삼각검증을 통한 확인작업이 반영되도록 하였다.

다. 연구참여자

연구의 참여자들은 파견교사와 초청교사들 각각에 대해 그동안 이루어진 7개 교류국가들을 모두 아우르는 방식으로 섭외하였다. 연구참여자들 중 국내 파견교사들의 기본적인 특성을 살펴보면 다음과 같다. 인터뷰가 이루어진 국내 파견교사들 9명 중, 베트남과 말레이시아는 각각 두 명의 교사가 포함되었다. 이 중 베트남에는 같은 해에 파견된 서로 다른 학교급의 교사들 사이의 비교, 그리고 말레이시아의 경우에는 APTE 초기와 최근에 각각 파견된 교사 사이의 비교가 가능했다. 베트남의 경우에는 최근 베트남이 APTE의 교류국에서 빠지게 된 이유와 관련해서도 참여교사들의 경험을 살펴볼 수 있었다.

파견연도는 2013, 2014년이 각각 1명, 2017년 2명, 2018년 3명, 2019년 2명으로, 2012년에 APTE가 시작된 이후 초창기에 해당하는 파견교사 2명을 제외하고는 모두 실제 파견이 이루어진 지 3년 이내의 참여교사들이다. 이 중 초등교사는 5명, 중등교사 3명이며, 특수하게는 APTE 초기에 참여대상에 포함되었던 당시 중등예비교사 1명도 포함되었다. 따라서 초등교사와 중등교사를 비교적 고르게 연구에 참여시켰음을 알 수 있다. 중등교사들 가운데 고등학교에 근무 중인 교사는 1명만 인터뷰에 포함되었다. 현재까지 APTE에는 비교적 초등교사들이 많이 참여하는 편인데, 그 이유는 학제상 상위단계로 갈수록 입시 등의 현실적인 제약이 있는 국내의 교육 실정 때문이다. 실제 인터뷰에서도 각 학교급별로 참여교사들의 파견에 대한 소속학교의 분위기에 대한 내용을 들을 수 있었다. 특히 학교차원의 지원의지에 있어서 상당한 차이가 존재한다는 구체적인 사례들이 있었다. 여기에는 무엇보다 학교관리자의 역할이 많이 반영되었다. 이와 같은 맥락에서, 본 사업의 우수 참여교사들 중 고등학교에 근무 중인 참여교사의 사례는 특별한 의미를 지녔다.

중등교사들의 교과목은, 당시의 예비교사를 포함하여 사회과 2명 외에 각각 국어과, 영어과 1명에 해당한다. 사회과 2명 중 1명은 당시 중등예비교사로서, 지리과에 해당했다. 일반적으로 국제이해교육(EIU)이나 GCED에 많이 관계되는 사회과, 영어과 교사 외에 국어과 교사의 참여도 특별한 의미를 지니고 있다. GCED에 일반적으로 사회과, 영어과가 많이 관여하게 되는 이유는 그 내용과 언어적 측면에 걸쳐있는데, 국어과 교사의 참여는 APTE 파견교사의

경우 한국어 및 한국문화 교육이 비교적 중용되는 것과도 관련이 있다. 이 점은 APTE에서 비영어권 파견대상국이나, 영어 의사소통이 원활치 못한 참여교사들에게 제공되는 현지 통역사를 통해서도 확인되는 부분이다.

파견교사들의 기본적인 파견정보에 관해서 한 가지 특이사항은, 교사들 중 파견대상국가가 본인이 전혀 모르는 새로운 국가이기 때문에 지원하여 파견을 나간 경우가 있었다는 점이다. 이는 파견교사 자신의 국제적 경험과 대상국가가 연결되었던 것과는 상반되는 사례였다. 즉 새로운 곳을 경험하고자 하는 동기 자체가 APTE를 참여하게 된 중요한 계기이기도 했는데, 이들이 주로 유럽이나 북미와 같은 선진국에 대한 여행경험을 갖고 있던 것에 비해 이 사업이 주로 동남아국가 등 개발도상국의 교육과 문화에 대한 경험을 제공할 수 있기 때문이다.

이 연구는 APTE 관리자와의 협의에 따라 제공된 【표 3】과 【표 4】의 국내외 연구참여자 목록을 중심으로 섭외한 대상을 통해 수행되었다. 이 표들은 APCEIU에서 의뢰받은 전체 참여자 목록이다. 이 중 파견교사, 초청교사 각각 9인, 관리자 3인과의 인터뷰가 진행되었다. Creswell & Poth(2018/2021)에 따르면 보통 집합적 사례연구조사의 경우 3~5명을 대상으로 하는 연구가 사례 내 분석 및 사례 간 분석 모두를 통하여 깊이 있는 분석이 가능하다고 한다. 이는 연구자의 수보다도 미시적인 경험과정을 심층적으로 탐구하는 데 주안점을 두는 질적 연구의 특성에 따른 것이기도 하다. 그러나 본 연구는 관리자를 포함하여 다수의 인원이 참여자가 되었다. 이는 무엇보다도 다양한 교류국가에서의 파견교사 및 초청교사의 경험을 두루 포괄하기 위함에 따른 것이다. 면담은 각각 2시간 안팎에 걸쳐 1회씩만 이루어졌다. 시간적인 제약은 공간적인 제약과 더불어 심층적인 탐구를 하기에는 다소 아쉬운 점이였다. 그럼에도 불구하고, 본 연구에서는 질적 연구의 특성을 최대한 살려 주어진 시공의 제약 속에서 주제에 집중하여 대화 형태의 질의응답을 통해 연구문제에 대한 답을 구하고 시사점을 찾아보려고 하였다.



【표 3】APCEIU 제공, 국내 파견교사 참여자 목록

No	국가	참가연도	학교급	과목	특이사항/비고	참여여부	확정 날짜
1	말레이시아	2014			- 2020 쌤컨퍼런스 라이브톡 참가자	참여	7월 29일
2	말레이시아	2019	초등	초등	- 2019 파견 활동 및 후속활동 우수 - 2021 한-말 온라인교류 참가자	참여	7월 26일
3	몽골	2018	고등	수학	- 2018 파견 활동 우수	불참	
4	몽골	2018	중등	사회	- 2018 파견 활동 우수	참여	7월 27일
5	베트남	2018	초등	초등	- 2018 파견 활동 우수 - 2019 협력교사참여 - 2020 초청교사 교수자료 제작 협력연구진 참여	참여	7월 26일
6	베트남	2018	중등	국어	- 2018 파견 활동 우수 - 세계시민교육자료 집필 중	참여	7월 27일
7	인도네시아	2017	고등	영어	- 2020 쌤컨퍼런스 라이브톡 참가자 - 파견이후 2018년 배치학교 협력교사로 활동	참여	8월 14일
8	인도네시아	2019	중등	영어	- 2019 파견 활동 우수 - 2021 GCED선도교사	불참	
9	캄보디아	2018	초등	초등	- 2020 쌤컨퍼런스 라이브톡 참가자	불참	
10	캄보디아	2019	초등	초등	- 2019 파견 활동 우수 - 2019 쌤컨퍼런스 참가자	참여	7월 13일
11	태국	2017	초등	초등	- 2017 파견 활동 우수 - 2019 GCED선도교사	불참	
12	태국	2018	초등	초등	- 2018 파견 활동 우수 - 2020 쌤컨퍼런스 라이브톡 참가자	불참	
추가	태국	2019	초등	초등		불참	
	태국	2019	초등	초등	- 2021 파견교사 온라인 교수자료 제작 프로젝트 참가자, GCED선도교사	불참	
13	필리핀	2013	초등	초등	- 2020 쌤컨퍼런스 라이브톡 참가자	참여	6월 28일
14	필리핀	2015	중등	영어	- 2015 파견 활동 우수	불참	



【표 4】APCEIU 제공, 해외 초청교사 참여자 목록

No	국가	참가연도	학교급	과목	특이사항/비고	참여여부	확정 날짜
1	말레이시아	2019	중고등(통합)	수학	- 2019 초청 활동 우수 - 2019 쌤컨퍼런스 전시 최우수작	참여	7월 24일
2	말레이시아	2018	중고등(통합)	지리, 미술	- 2018 초청 활동 우수 - 2019 쌤컨퍼런스 우수사례 발표 - 2021 한-말 온라인교류 참가자	참여	
3	몽골	2019	중고등(통합)	영어	- 영어 소통 가능	참여	8월 14일 서면
4	몽골	2018	중고등(통합)	영어	- 영어 소통 가능		
추가	몽골	2018	초등	Information technology			
	몽골	2018	초등	Mongolian Language			
	몽골	2018	중고등(통합)	Mathematics			
	몽골	2018	중고등(통합)	English			
	몽골	2019	초등		- 2021 기참가 우수사례 공모전 참여 - 2020 쌤컨퍼런스 공모전 참여	참여	서면
5	베트남	2018	고등	영어	- 초청교사 교수자료 제작 프로젝트 참가 - 초청 활동 우수 - 사업 참가 이후 한-베 교사교류사업 코디네이터	불참	
6	베트남	2019	고등	물리			
추가	베트남	2017	Lower secondary	Music			
	베트남	2017	Middle	English			
	베트남	2017	Elementary	English			
	베트남	2017	Upper secondary	Physical Education		참여	8월 11일 서면
	베트남	2017	Elementary	General			
	베트남	2017	Upper secondary	English			
7	인도네시아	2018	중등	과학(화학)	- 초청교사 교수자료 제작 프로젝트 참가		
8	인도네시아	2019	고등	영어	- 2019 활동 우수자 - 2021 World Education Summit의 교육분야 우수교사 선정 - 2021 Global SDG's Woman Ambassador 위촉	참여	7월 8일
9	캄보디아	2019	고등	과학(생물)	- 초청교사 교수자료 제작 프로젝트 참가	참여	7월 20일
10	캄보디아	2019	중등	영어	- 초청교사 교수자료 제작 프로젝트 참가	참여	7월 31일 서면
11	태국	2018	중고등(통합)	영어, 체육	- 2018 활동 우수자 - 2019 쌤컨퍼런스 초청		
12	태국	2019	고등	영어	- 2019 활동 우수자	참여	7월 15일
13	필리핀	2015	초등	초등	- KPTEP Alumni Assosication 회장 - 2020 쌤컨퍼런스 후속활동사례 발표	참여	7월 23일
14	필리핀	2016	고등	과학	- GCED 활동 적극 참여 - 2020 쌤컨퍼런스 후속활동사례 발표	참여	7월 2일



위 표들의 참여자 목록을 보면 다음과 같은 특징들이 발견될 수 있다. 첫째, 인터뷰이(interviewee) 목록은 본 사업이 시작된 2012년 이래 실질적으로 파견과 초청이 이루어진 2019년도까지의 참여자들을 포괄하고 있다. 특히 이 가운데서도 비교적 근래의 사업 참가자들이 주를 이루고 있음을 알 수 있다. 둘째, 본 연구에서는 APTE 관리지들과의 협의 하에 국내외에 걸쳐 그동안 파견과 초청이 이루어진 7개 국가, 즉 말레이시아, 몽골, 베트남, 인도네시아, 캄보디아, 태국, 필리핀의 참여교사들을 골고루 연구 목록에 포함시켰다. 최근 교류국가 중 베트남이 라오스로 교체되기는 하였으나, 아직 라오스와는 COVID-19로 인해 실질적인 파견과 초청이 이루어지지 않은 상태라서 부득이 라오스는 포함시키지 않았다. 마찬가지로 현재 베트남은 교류국가에서 빠져있기는 하지만 그동안 베트남과 다년간에 걸쳐 파견과 초청이 이루어진 점을 감안하여 참여교사들을 연구참여자로 포함시켰다. 결과적으로 연구참여자로 개별 국가에 따라 최소 1인 이상의 파견 및 초청 교사를 각각 포함시켜 진행했다. 셋째, 개별 국가에 따른 국내·외 참여교사들은 각 사업연도에 따라 비교적 우수한 참가자로 평가받은 참여자들로 구성하게 되었다. 즉 이 연구는 우수 참가자들의 경험을 대표적으로 분석하는 데 보다 초점이 맞춰져 있다고 할 수 있다. 이는 현실적인 섭외 문제와 경험에 대한 풍부한 이야기를 수집하는 데 있어서 우수 참가자들이 더욱 적극적으로 호응한 데 따른 것이며 실제 원활한 진행을 위해서도 고려한 사항이다. 특히 우수 참여자들의 후속 활동들, 예를 들어 'SSAEM컨퍼런스'나 참여교사 지역 네트워크 등을 통하여 그들의 경험을 보다 심도 있게 파악하는 데 도움이 되기도 했다. 넷째, 초청교사들의 경우 비교적 영어를 통한 의사소통이 원활한 경우를 우선 대상으로 고려했다. 초청교사들의 경우 면대면 면담을 하는 과정에서 소통이 어렵거나 기본적인 회화만 가능한 경우 질문지를 사전에 제공하여 답하는 데 도움이 되도록 하였고, 경우에 따라서는 서면인터뷰로 대체 또는 보완하며 진행했다. 또한 APCEIU로부터 제공받은 참여교사 목록 중 면담 자체가 원활하지 못했던 태국 파견교사와 몽골 및 베트남 초청교사들의 경우, 추가로 다른 인터뷰이(interviewee) 명단을 받아 접촉했다.

라. 분석 및 코딩

우선, 파견교사 및 관리자의 인터뷰 자료에 대해 이루어진 분석 및 코딩을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 【표 5】는 각 국내교사들의 인터뷰 내용을 기본적으로 코딩한 후, 왼편에 키워드들을 종합한 코딩의 일차 결과를 정리한 후 대주제의 자연스러운 순서에 따라 순번을 기재한 것이다.



【표 5】 국내 파견교사들의 인터뷰 코딩

No	코딩 종합		교사1		교사2	교사4	교사5	교사6	교사7		교사10	교사11	교사13		
1	기본정보				기본 정보		기본정보		기본정보		기본정보	기본정보			
2	계기와 맥락, 생애	현재	교사와 교직원	경험의 맥락	교사 신분 및 경험	참여계기	교직과 생애	계기와 맥락	현재 활동		참여계기	참여계기	파견계기		
		대학원	대학원 연구		계기				타사업 비교						
3	파견 및 사업 활동 경험	파견정보		사업 참여 경험	교육활동	사업활동	의미와 과제	의미와 과제	동료관계	행복	파견활동	경험내용	연구 제안		
		기숙사												기숙사	
		면담 교육 활동	초청학교											행복	시간과 문화
			현지학교 현지학교												
			현지교사												
			한국어 교육												
			파견교사												
			동료관계												
		시간문화												시간과 문화	
		현지	현지특성											현지	기본특성(어려움)
			현지생활												
		언어													
		기타												기타	
		의견	(사업)의견											의견	추후활동
			운영의견												
후속	후속활동	후속 -대체프로그램	후속활동												
	현 프로그램														
5	연구제언		연구조언										연구 제안		
4	의미와 과제	인식변화		의미와 과제	인식변화		인식변화		인식변화		의미와 가치 (인식변화)				
		한계와 과제			한계와 과제		한계와 과제		한계와 과제		한계와 과제		프로그램 제언		
7	기타							기타							
6	FGI						FGI 여부								



이에 따라 아래 【표 6】과 같이 순서 및 하위 항목들의 번호들을 기록하는 방식으로 재정리한 2차 코딩의 결과는 아래와 같다.

【표 6】 국내 파견교사 유목화 결과 재정리

No	코딩 종합							
1	기본정보							
2	계기와 맥락, 생애	1	현재	1	교사와 교직			
				2	대학원			
3	파견 및 사업 활동, 경험	1	현재	타사업				
				파견정보				
		2	현지	1	현지특성			
				2	현지생활			
		2.5		1	언어			
				2	시간문화			
				3	기숙사			
		3		3	범교육활동	1	1	현지학교
							2	현지교사
						2	1	파견교사
							2	동료관계
						3	한국어교육	
						4	초청학교	
4		4	후속활동	1	후속활동			
				2	현 프로그램			
5		5	사업및 운영 의견	1	(사업)의견			
				2	운영의견			
6		6		기타				
4	의미와 과제	1		인식변화				
		2		한계와 과제				
5	연구 관련	1		연구제언				
		2		FGI				
6				기타				



【표 5】와 마찬가지로 방식으로 정리된 관리자 인터뷰의 기본 분석이 【표 7】에 해당한다.

【표 7】 관리자 인터뷰 유목화

No	코딩 종합			관리자1		관리자2		관리자3	
1	기본정보,사항			기본정보		기본사항		기본사항	
2	담당	기간		담당	기간	담당	담당	맥락	입사 근무경험
		계기, 인연, 맥락	입사		계기와 인연				
			근무경험						
의미	의미								
4	목적과 현황		다문화	목적과현황		다문화	현상황	현상황	쌤컨퍼런스
			GCED			GCED			
			현상황			쌤컨퍼런스			
3	제작		의도	제작	의도				
			맥락		맥락				
			과정		과정				
5	운영방식		매칭	운영방식		매칭			
			자격			자격			
			학교선발			학교선발			
			배치			배치			
			멘토교사			멘토교사			
7	의미와 과정		프로그램성격	의미와 과정	프로그램성격	사업성격			
			다문화		다문화				
			사업성격		사업성격				
			한계및과제		한계및과제				
			사례		사례				
8	경험과 특성		초청교사	경험과 특성		초청교사			
			파견교사			파견교사			
			현지학교			현지학교			
6	중간점검		구조	중간점검	구조				
			사례		사례				
			의미		의미				
9	한계, 고민, 과제, 논의		계약	한계와 과제	계약	고민, 과제, 논의	한계, 고민, 논의		
			네트워킹		네트워킹				
			문제		문제				
			한계		한계				
			교사제안		교사제안				
			평가		평가				
			향후방향,과제		과제				



【표 8】은 3인의 APTE 관리자와의 면담을 통해 수집한 자료를 하나의 통합된 자료로 항목화한 2차 항목화의 결과다.

【표 8】 관리자 유목화 결과 재정리

No	코딩 종합				
1	기본정보, 사항				
2	담당	1	기간		
		2	계기,인연,맥락	1	입사
		2		근무경험	
		3	의미		
3	제작	1	맥락		
		2	의도		
		3	과정		
4	목적, 성격, 현황	1	다문화		
		2	GCED		
		3	현상황(샘컨퍼런스)		
5	운영방식	1	자격		
		2	학교선발		
		3	매칭		
		4	배치		
		5	멘토교사		
		6	중간점검	1	구조
2	의미				
3	사례				
6	경험과 특성	1	파견교사		
		2	현지학교		
		3	초청교사		
7	한계, 고민, 과제, 논의	1	교사제안		
		2	네트워킹		
		3	문제,한계,제약		
		4	평가		
		5	향후방향,과제		

이렇게 해서 제시된 【표6】과 【표8】을 통합해서 정리해놓은 것이 아래 【표9】에 해당한다.

【표 9】 국내 파견교사 및 관리자 유목화 결과 종합 재정리

No	코딩 종합							
1	계기와 맥락, 생애, 인연 (기본정보, 담당 등)	1	파견교사	1	기본정보, 사항			
				2	현재	1	교사와 교직	
		2	관리자	2		대학원		
		3		타사업				
2	관리	1	제작	1	기본정보, 사항(기간)			
				2	입사			
				3	근무경험			
				4	의미			
		2	목적,성격,현황	1	맥락			
				2	의도			
				3	과정			
		3	운영방식	3	운영방식	1	다문화	
						2	GCED	
						3	현상황(샘컨퍼런스)	
						4	자격	
						5	학교선발	
				6	중간점검	3	매칭	
						4	배치	
						5	멘토교사	
3	파견 및 사업활동, 경험, 특성, 의미	1	현지	1	파견정보			
				2	현지특성			
				2	현지생활			
		2.5	범교육활동	1	언어			
				2	시간문화			
				3	기숙사			
		3	범교육활동	1	1	현지학교(+관리자)		
					2	현지교사		
				2	1	파견교사(+관리자)		
					2	동료관계		
					한국어교육			
		4	초청학교					
		5	초청교사(관리자)					
		4	인식변화					
		5	후속활동	1	후속활동			
2	현 프로그램							
6	사업 및 운영 의견	1	(사업)의견					
		2	운영의견					
4	한계, 고민, 과제, 논의	기타						
		1	교사제안					
		2	네트워킹					
		3	문제,한계,제약					
		4	평가					
5	향후방향,과제							
5	연구관련 및 기타	1	연구제안					
		2	FGI					



관리자와 파견교사의 유목화 결과를 종합해놓은 【표9】에서도 확인되듯이 코딩의 결과는 분석과 해석을 용이하게 하는 데 활용되었지만 본격적인 서술 과정에서 자연스러운 순서와 중첩 내용의 조정 등을 통해 재차 정리되어야 했다. 결과적으로, 첫 번째 연구문제에 해당하는 내용은 기본적으로 【표 9】의 항목3에 해당한다. 두 번째 연구문제에 해당하는 내용은 기본적으로 항목1에 해당한다. 세 번째 연구문제에 해당하는 내용은 항목4와 항목2에 해당한다.

마. 연구윤리

본 연구는 참여자들의 개인정보 및 인터뷰 내용에 따른 민감한 신상정보가 포함될 가능성이 적지 않다. 따라서 본 연구와 모든 1차 자료에서 개인을 식별할 수 있는 정보들은 가능한 삭제 또는 익명처리하여 참여자들의 인권과 권익에 대한 보호조치를 했다. 이와 더불어 연구참여자에게 대한 사전 설명 및 연구동의를 절차를 거쳤다. 추가적으로 연구참여자들에게 연구 참여 및 동의, 인터뷰 내용 녹화 및 연구목적의 활용 등에 대한 구두상의 동의 또한 구했다. 또한 기본적으로 APCEIU와의 협의 아래 진행되는 연구인 만큼, APCEIU 차원의 참여자 정보 제공 등에 있어서의 연구윤리 관련 동의도 얻었다. 그런데도 질적 연구의 특성상 연구의 목적을 위해 최소한으로 제공되어야 하는 자료와 정보의 범위 내에서 개인정보가 작간접적으로 노출될 가능성이 상존하므로 이에 대해 보고서 작성 시 신중하게 검토의 과정을 거치며 진행하였다.

II. 참여의 맥락과 관계

본 장에서는 첫 번째 연구문제에 대해 참여교사들의 인터뷰 내용으로부터 살펴볼 수 있는 사항들을 정리 및 제시한다. 본 장의 주요 내용은 파견교사와 초청교사들이 APTE 참여과정에서 경험하는 낯선 교육현장에서 맞닥뜨리는 교육 및 사회체제와 문화적 특징들, 그리고 만나서 교류하는 현지인들과의 다양한 관계적 속성에 관한 것이다.

1. 체제와 문화

본 절에서는 서로 다른 발전 수준에 놓여있는 한국과 교류국가 사이의 교육체제, 문화 그리고 현지문화의 차이에 대한 국내·외 참여교사들의 경험을 각각 나누어 살펴본다. 여기에는 단지 상대적인 발전 수준에 관한 측면 외에도 문화 차이를 중심으로 하는 문화상대주의적 인식에 대한 내용 또한 포함되어 있다.

가. 교육체제

1) 파견교사의 사례

교육체제에 관한 내용은 파견교사들이 현지학교에서의 다양한 경험을 통해 직접 접해볼 수 있었고 이에 대해 여러 가지 언급이 있었다. 첫째, 파견교사들은 해외 현지학교의 상대적으로 열악한 또는 덜 발전된 교육환경을 경험했다. 이를 통해서, 비교적 체계화되어있는 한국의 교육시스템과 현지의 교육체제 사이에서 일종의 ‘낯설게 보기’를 통한 비교고찰의 경험을 하게 된다는 것이 자주 언급되었다. 한국에 비해 상대적으로 매우 열악한 환경에서의 파견활동에 대한 어려움을 토로하는 교사도 있었지만 경우에 따라서는 파견기간 내내 행복했다고 회고하는 교사도 있었다.

“ㄱ3: 아무튼 그런데 이제 촬영을 다니시는 감독님¹⁰⁾은 우리 모든 학교를 다 다니실 거 아니에요. 저희 캄보디아에 프놈펜이 이 파견된 모든 학교를 다니면서 저한테 질문을 하시거든, 선생님. 선생님의 학교가 가장 상황은 객관적인 상황은 열악한 것 같은데 선생님 표정이 가장 좋아요, 이렇게 말씀을 하시는 거예요 ... 그래서... 그래서 진짜요? 저는 안 가봐서 모르니까. 근데 그때는 제가 생각했을 때 그냥 다 좋았던 것 같아요. 뭐 그냥 더워서 좋고 땀 나도 좋고, 집에 전기가 끊어져도 좋고, 물이 안 나와도 좋고, ... 학교에서 컴퓨터 사용을 못해도 좋고, 그냥 진짜 다 너무 좋았거든요. 불편한 거지. 막 약간의 불편함이 없었다면, 그것도 거짓말인데 불편했지만 그게 전혀 그 당시의 행복감에는 아무런 그게 지장이 되지 않을 정도로 굉장히 좋았어요. 그래서 그냥 다녀오면서 제가 생각하기로 상황이나 이런 거는 열악할 수 있어도, 네, 사람이 느끼고 생각하느냐에 따라서, 받

10) 파견기간 중 사업 기록을 위해 현지에서 영상촬영을 하는 경우가 있다.



아들이는 게 어느 거냐에 따라서 그 사람이 행복한가 아닌가 하는 그 사람의 태도가 굉장히 중요하겠다. 관점이나 태도나 받아들이는 게 굉장히 달라지겠다라는 거를 생각하고 {한국} 학교에 돌아오고 보니 그냥, 관찰 아졌어요. 그 모든 앞서서 있었던 문제들이 그대로 있거든요. 그대로 그 문제가 해결되거나 그 의문이 아예 없 어지거나 한 건 아니에요. 근데 관찰아졌어요. (연구자: 어 근데 제가 봐어도 선생님께서 되게 ... 선생님께서 되 게 인상도 좋으시고 이렇게 평소에도 잘 웃으시는데 (웃음) 근데 그러면은 선생님께서 다 좋았다거나 행복했다 라고 하시는 게 ... 왜 그렇게 다 좋으셨고) 그걸 잘 모르겠어. 그거 사실은 진짜 정말. 저희 집은 네, 저희 집은 하다못해 물도 안 나왔어요. 한 열흘, 열흘 약간 절수. 절전도 된 적도 있고 그래서 사실, 그리고 학교 갔다 오면 이렇게 선풍기나 에어컨이 없으니까 당연히 그냥 땀으로 다 젖어서 ... 오는 게 당연한 거고. 뭐 그런데도 그냥 그냥 재밌고 그냥 즐거웠던 거 같아요 모든 게. 거기서 만나는 사람도 재밌고 너무 그냥 그러니까 막 특별하게 갈등이 없어서 그랬는지도 모르겠어요. 그러니까 대부분의 사람들하고, 그래서 그냥 그저 재미있고 그저 신기 하고 이 사람들은 그냥 나에게 너무나 친절해서 나는 그냥 고맙고 나도 그러니까 친절하게 해야하지? 이렇게 생각하게 되는? 캄보디아 사람들이든 통역이든 한국 교사분들이든 아니면 뭐 저희가 거기서 기타... 같이 한 그 냥 한국 학교도 가보기로 했었거든요? 선생님들이 그게. ... 네, 한국인 학교에 가보기도 했는데 그 다 친절하 게 너무 잘해 주셔 가지고 그냥 다 재미있었던 것 같아요. 그냥 하루하루 가는 게 좀 가까웠어요. (연구자: 어 이게 약간 해방감 같은 건가요 혹시, 약간 약간 여행, 우리가 여행 나가면 약간 정말 그런 느낌.) 그런 느낌도 있는 것 같아요. 그런 느낌도 있으면서, 그런데 또 여행과는 다르게 그래도 지속적으로 만나는 외국인들이 근 데 그 사람들이 어쨌든 굉장히 호의를 마음으로 호의를 베풀고 ... 어쨌든 그런 거. 그렇지만 이 불편함도 굉장 히 그냥 재미있는, 그냥, 한국에 있으면 이런 걸 해보겠어? 이런 느낌. (연구자: 선생님 원래 그런 것들에 좀 약 간 예민하지 않은 편이신?) 아니에요 (연구자: 그건 아니군요.) 뭐 그렇다고 막 극렬하게 예민하고 이런 사람 은 아니지만, 미묘한 차이가 한국에서 에어컨을 안 틀어주면 왜 에어컨 안 틀어주지, 약간 이런 느낌이 있거든 요. 근데 그냥 거기는 그게 당연한 거니까 되게 그냥 당연하게 모든 걸 받아들였던 것 같아요. 절전이 돼도 그 냥 여기서는 이게 당연한 거니까 사실 당연하지 않았거든요. 다 집은 다른 친구 다른 선생님들 집은 관찰았어 요. 근데 저랑 같이 파견 갔던, 그 동네가 좀 조금 더 열악했기 때문에 ... 절전에 대비할 수 있는 시스템이 없기 때문에 생기는 상황이긴 했는데 아무튼 그냥 그냥 다, 진짜 관찰았던 것 같아요 그래서 사실 제가 그렇게 파견 갔다 와서 막 생활을 얘기하면 다른 여기 한국에 있는 제 지인들이나 선생님들이 너가 도대체 어느 포인트가 재미있었다고 하는지 잘 모르겠다고 얘기하시는 분도 많아요. '힘들었겠네' 이렇게 말씀하시는 분들도 꽤 많아요. ... 저는 진짜 재미있었다고 이런 일들도 있었어요. 저는 재미있었던 에피소드 들이라고 얘기를 하지만 선 생님들이 보시기에는 불편했겠다 힘들었겠다 이렇게 얘기하시는 분들도 꽤 많아요." ({}는 인용자)

이보다도 물리적으로 열악한 환경의 학교를 경험한 경우는 캄보디아 파견교사의 경험을 통해 들을 수 있었다. 그는 캄보디아의 수도 프놈펜에서도 “한국의 60년대 정도의 느낌”에 해당하는 “낙후된 지역”으로 파견되어 컴퓨터뿐 만 아니라 전등도 없는 환경에서 근무했다. 특히, 앞선 파견교사의 경우처럼 이 현지학교에도 교무실이 없었는데, 그는 심지어 수업대기를 위해 운동장의 야외 벤치에 머물러야 했다는 이야기를 들려주었다.

“13: 학생들이. 운동장에서 만나면 와가지고 이렇게 꼬마아이들과 1, 2학년 애들은 그냥 알고 막 손 잡고 약간 볼 쓰다듬고... 사실은 그 아이도 제 이름을 모를 거예요 (웃음) 왜냐하면, 1, 2학년은 저희가 수업에 들어가지도 않았었거든요. 그러니까 그런 거 그리고 뭐 가면 뭐 질문을 하기도 하고, 통역을 통해서 질문을 하기도 하고, 저희가 있었던 장소가 ... 대기하는 장소가 운동장 벤치였어요. 야외 벤치 그러다 보니까 이제 아이들을 계속 만날 수밖에 없는 환경이기는 한데, 어쨌든 그러다 보니까 그냥 와서 말 걸고 뭐 하고 자기가 좋아하는 연예인 사진, 한국인 가수였지만.. (웃음) ... 음료수도 마시라고, 주고 (웃음) ... 그래 그런 거... (연구자: 그게 또 운동장이 벤치가 열린 듣기에 되게 운치 있어 보이기도 하는데 네 거기서 학생들을 되게 많이 또 만날 수 있는 그런 장소이자 기회였을 수도) 하면서, 그러니까 운동장과 교무실 사이에 있는 벤치예요. 야외 벤치. 사실은 저희가 원래 배치 공간이 따로 있어야 하는 게 APCEIU의 조건이긴 하지만, 그 학교는 상황이 열악해서 저희가 대기할 수 있는 대기 장소를 줄 수 있는 상황이 아니었어요. 그래서 그냥 벤치에 있었는데, 벤치에 앉아 있었는데 뭐 크게 불편하거나 하지는 않고 그냥 거기 앉아서 통역이랑 같이 앉아 있으면 선생님들, 그 학교 선생님들도 와서 말고 적극적으로 선생님은 와서 말씀도 거시고 아이들도 와서 말도 걸고 그런 장소. (연구자: 대기 장소라는 게 그러니까) 수업 들어가기 전에. (연구자: 그럼 선생님이 따로 수업 준비를 한다거나 다른 일을 볼 수 있는 자리 같은 건 없으셨던 건가요, 그냥 벤치에서) 통역이랑 수업을 짜려면 네. 아예 그냥 학교 밖에 있는 카페 같은 데 나가 가지고 같이 수업 짜고 그랬었어요.”

그는 프놈펜 내의 빈부격차가 크고 동네에 따라 차이가 있다고 하였는데, 이에 따라 현지의 낙후된 환경이 얼마나 일반적인지에 대해서는 정확히 알 수 없다고 했다. 그러나 그 곳에서 파견교사가 생활할 여건을 포함 전반적으로 열악한 환경에서 파견경험을 했다는 사실은 경험에 대한 이야기를 통해 확인할 수 있었다. 이와 더불어 그는 이러한 상황을 예상하고 이해했지만 만약 파견기간이 보다 길어졌다면 그러한 물리적인 이유로 인해 다소 힘들어졌을 것이라고 말해주었다.

둘째, 때로는 파견교사들이 현지의 일반적인 학교나 다소 열악한 환경에 놓여있는 학교가 아닌, 현지의 특권층, 또는 우수한 성적의 학생들이 다니는 명문교로 파견되어 교류활동을 하는 사례들도 있었다. 가령 인도네시아와 말레이시아 등 이슬람권 국가들로 파견된 교사들의 경우에는 주로 현지의 매우 부유한 엘리트 학교에서의 파견일정을 수행한 경우에 해당된다. 이는 현지 국가의 담당자들이 한국의 파견교사들에게 자국의 우수한 학교들을 경험하게 해준다는 취지에 따른 것이었다고 한 파견교사가 말해주었다. 인도네시아로 파견된 어떤 파견교사는 현지에서 “한국의 민사고 같은, 굉장한 부자 사립학교”이면서 “케임브리지 교육과정을 운영하는” 학교에서 활동하였던 경험을 들려주었다. 해당 학교의 특징으로 1시간 30분의 집중적인 블록 수업을 운영하고 영어를 매우 중요하게 다루었다고 했다. 또한 해당학교는 APTE와 같은 국제교류를 이미 많이 해왔으며 학생들이 외국여행도 많이 다니는 가정 배경을 갖고 있어서 자신들의 파견활동을 낯설어하지 않았다고 했다. 하지만 파견교사는 인도네시아의 “속살”, 즉 일반인들의 자녀가 다니는 평범한 학교로의 파견의 필요성을 언급하기도 했다. 그리고 그러한 일반적인 학교와 교육과정에 대한 궁금증을 여전히 가진 채 귀국하였다고 했다.

말레이시아 파견교사들의 경우에도 현지의 소위 좋은 학교에서 활동을 했다. 현지의 학생들은 ‘홈티처(Home



teacher, 담임교사)’가 따로 있었을 뿐만 아니라, 현재 코로나 사태로 인한 온라인 교류의 상황에서도 모두 ‘구글미트 (Google Meet)’를 통해 원활하게 접속하는 등, 기술역량에 있어서도 한국의 학생들에 못지않거나 더 뛰어나고 자유로운 모습을 보이기도 했다. 해당 학교의 학생들은 공부도 잘하고 상급학교로의 진학률도 좋았다고 한다. APTE 초기에 말레이시아로 파견되었던 또 다른 참여자의 경우에도 현지의 좋은 학교로 파견되었던 경험을 들려주었다. 그는 현지 학교의 기숙사에서 생활을 했는데, 해당 기숙사에는 집에서 멀리 떨어져 있으면서 성적이 우수한 학생들만 묵을 수 있었다고 한다. 그런데 그 학생들은 주말이면 자기 집 마당의 나무에서 나는 과일들을 따다 줄 정도로 대부분 리조트가 있는 등, 유복한 학생들이었다는 것이다. 지리교과를 담당했던 그 파견교사는, 말로만 듣던 빈부격차와 치안과 방범이 열악한 환경에 따른 ‘gated city’(경계지워진 도시)를 현지에서 경험할 수 있었다고 한다.

셋째, 베트남의 호치민으로 파견되었던 한 파견교사는 위의 두 경우(열악하거나 우수한 교육환경)가 특정한 방식으로 복합되어있는 경험을 했던 또 다른 경우에 해당한다. 즉 그가 파견되었던 학교는 현지의 명문 인문계 학교였음에도 불구하고 여러모로 학교운영 체제가 미비했다고 느껴졌다. 예를 들어 현지 학교의 교무실이 존재하지 않아서 매우 “혼란스러운” 학교문화에 대한 경험을 토로했다.

“그 한국 근무 학교 상황하고 좀 달랐고, 그러니까 베트남 학교는 저희처럼 출퇴근이 딱 정해져 있는 곳이 아니고 선생님들이 일종의 대학 강사들처럼 대학 교수들처럼. 자기 수업 있을 때 와서 수업 짝 하고 퇴근하시고 그러니까 주 2회, 주 3회 근무 이렇게 하세요. 그러니까 월급도 적으시겠죠. 제가 근무했던 학교가 그렇게 고등학교 1, 2, 3학년 때 총 45학급이고 2천 명 아이들이었거든요. 어마어마한 규모잖아요. 네 2천 명이면 어마어마한데. 그러면 교사 숫자가 … 뭐 1~200명 된다고 들었던 것 같아요. 그러니까 정확히 다 본인들도 모르는 것 같아요. 이게 우리처럼, 뭔가가. 베트남 선생님들하고 대화를 해보면 ‘왜 자기 학교인데 이렇게 많이 모르지’ 이런 생각을 해요. 저희 그니까 그런 면에서 저는 한국 선생님들이 한국 선생님들이. 조금 더 전문성이라고 해야 되나 직업의식이라고 하나. 아무튼 그런 거 학원 선생님들은 좀 되게 그런 면에서 아무지신 면이 있잖아요. 그쵸. 그런데 제가 느끼는 거는 베트남 선생님들이 사명감으로 교사 생활을 하시지만 어 잡(job)을 하나 더 갖고 계신 분들이 많으셨고 그니까 투잡. 이제 월급만으로 생활하기가 어려우시니까 학교 수업하시고 학교 수업 없을 때는 과외, 학원, 개인 사업. 택시 운전 골고루 하셨어요 선생님들이. 그러다 보니까 학교가, 저희 한국에 있는 선생님들은 자기 학교 이런 거에 대해서 되게 몰두해 있잖아요. 자기 직업 세계에 대해서 굉장히 전문적이고 몰두해 있고 뭘 물어봐도 짝 얘기하시잖아요. 학교에 대해서는 말 그대로 전문가들이신데 베트남 선생님들은 본인이 근무하고 있는 학교인데도, 제가 예를 들면, 학교의 교훈이 무엇이나. 학교 설립 이념이 뭐나라든지. 어떤 선생님들 몇 명이나 계시니 무슨 과목 선생님이 몇 명이나 되니 이런 것들. 아주 그냥 그냥 대답해 줄 수 있을 것 같은 수준의 것을 물어봐도 ‘알아보고 알려주겠다’ 이렇게 대답하시는 경우가 많았어요. ‘알아보고 알려주겠다’. 그러니까 이제 그거를. 같이 가시던 선생님들 중에서는 이제 연차가 좀 있으신 선생님들 중에서는 ‘애네 나라 왜 이렇게 체계도 없고’. 예를 들면 이제 수업을 하러 선생님들이 막 이렇게 더운데 막 이렇게 싸짊어지고 아침에 가셨는데 갑자기 수업이 없어지거나. 한국어 수업이 한국 문화 수업이 변경되거나. 이런 경우가. 저도 경험을 했거든요 … (웃음) 교실에 갔는데 애들이 없어. 막 이렇게 그래서 어디 갔냐고. 근데 누구한테

물어볼 사람이 없는 거예요. 애들이 어디 갔죠?? 하면서 막 이제 교감 선생님 찾으러 다니고 그러니까 상주해 있는 선생님들이 한 교무실에 상주해 있을 않으니까 의사소통의 어려움. 어떤 예상치 않은 상황이 발생했을 때. 누가 플랫폼이 돼서 여쭙봐야 될지를 모르는 상황들이 발생을 하는 경우가 저도 경험을 여러 번 했어요. 여러 번 했는데. ... 아마 그거에 대해서 굉장히 불쾌해라 하고 애네 왜 외국에서 교사들을 초대해 놓고 이렇게 대우를 해. 이렇게 생각하시는 선생님이 있으셨어요. 그래서 선생님이 굉장히 힘들어하시고, 그리고 베트남 선생님들한테는 이렇게 근무하라고 해놓고서는 저희 한국 선생님한테는 근무 체계를 또 한국식으로 하라고 하시는 학교가 있었나 봐요. 수업이 없는데도 아침부터 저녁까지 그냥 오후까지. 근데 아까 말씀드린 대로 교무실이 있는 학교가 많지 않거든요. 그니까 교사 휴게실이 있는 거예요.”¹¹⁾.

파견교사가 느끼기에는 베트남이 공산주의 전통을 중심으로 강한 관료적 성격을 가진 사회체제를 갖고있는 것에 비해 학교는 이에 상반되는 역설적인 모습으로 다가왔다. 학교에 교무실이 존재하지 않는다는 것은 교사들이 기본적으로 학교에 상주하지 않는다는 것을 의미하기도 했다. 이러한 상황에도 불구하고 학교가 “돌아가고 있는” 현실은, 마치 오토바이로 꽉 찬 베트남 도로에서 보행자들과 운전자들이 언뜻 무질서해 보이면서도 서로 잘 피해가며 원활하게 흐르는 교통상황에 대한 이미지를 떠오르게 한다는 비유를 했다. 또한 현지의 학교는 마치 산업화시기의 전형적인 한국의 학교 모습과 같이, 많은 수의 학생들을 수용하고 있었다. 학급수는 한 학년에 15학급이었는데 한 반에 6~70명의 학생이 수용되다 보니 참여자의 관점에서는 “두 반을 합쳐 놓은 규모”였다는 것이다. 또한 수업시수도 다른 지역에 비해 60분 기준으로 15-16차시로 많은 편이었다고 한다¹²⁾.

그 외 컴퓨터와 에어컨이 없고 빔프로젝터가 잘 작동이 되지 않는 등 열악한 하드웨어에 관한 언급도 해주었다. 이는 컴퓨터실에서 “미니빔으로 벽에 썬서” 수업을 했다고 하는 태국 파견교사의 경험과도 유사한 면이 있다.

넷째, 파견교사들은 몇 가지 특수한 경험을 예로 들며 불만을 이야기하는 경우가 있었다. 예를 들어 물리적인 환경과는 별개로 독특한 면모로 다가온 것으로 태국 현지학교에 쉬는 시간이 따로 없어서 당황스러웠던 경험을 예로 들 수 있다.

“○: 어 뭐라...수업이 네. 그리고 특이한 게 쉬는 시간이 없어서. 그게 조금 힘들었다면. 그 부분이 좀 힘들었어요. 아이들이 그냥 쉬는 시간 없이 알아서 쉬는 시골 학교다 보니까. 그냥 화장실 갈 친구들 조용히 갔다 오고, 저도 그냥 잠깐 갔다 오고, (연구자: 해서 끝날 때까지 쉬는 시간 없이 그냥 쪽 계속 이렇게 이어지는 시스템인 거예요?)¹³⁾ 네네. 점심시간 빼고는 없었던 것 같아요. 아무래도 시골 학교다 보니까 선생님들 출장 가시면 선생님들이 안 계셔서. 5개월도 안 되면 이제 다 같이 나와서 체육 활동하거나 대청소하거나 막 그랬거든요.”

11) 본 연구는 참여교사들의 생생한(lived) 체험에 대한 탐구다. 따라서 인터뷰 내용을 가능한 그대로 전사하여 활용하였다. 해외 초청교사들의 인터뷰 내용의 경우 한국어 번역과정에서 다소 의역이 있을 수 있다.

12) 참고로 현지학교는 초등학교였다.

13) 본 연구에서 연구참여자들의 인터뷰 내용에 있어서 필요 시 면담자에 해당하는 연구자의 목소리를 이와 같은 식으로 삽입한다. 경우에 따라선 연구자의 발화가 주요 인용 대상이 되기도 한다. 하지만 그것은 어디까지나 연구참여자와의 대화의 맥락에 놓여있는 것인 만큼, 연구자 개인만의 주관적 의견인 것으로 보기는 힘들다고 전제하였다.



일부 현지학교는 파견교사들을 마치 기간제교사 취급하였는데 이에 대한 불만도 적지 않았다. 예컨대 파견교사들에게도 많은 일을 시키는 것과 관련된 불만이 있었는데, 한 인도네시아 파견교사에 따르면 학교문화 자체에 ‘일을 많이 시키는 것’이 포함되어 있었다고 한다. 거기에는 ‘교사연수와 회의’가 끊임없이 이어졌던 것도 포함된다. 다만 그는 이를 통해 인도네시아와 해당 학교 및 교사, 회의 문화, 운영 상황에 대해 깊이 알 수 있었다고 말해주었다.

2) 해외 초청교사의 사례

해외 초청교사들의 경우에는 한국의 교육시스템에 있어서 다음과 같은 것들을 특징 또는 장점으로 인식하고 있었다. 첫째, 질 좋은 교육에의 접근성이 언급되었다.

“S2: 한국에서 기초교육은 무상이고 질적으로 좋은 교육과 이에 대한 접근권의 원리가 실천되고 있죠. 그러나 필리핀에서는 교육접근성과 양질의 교육에 어려움이 있습니다. 한국에서의 교육의 질에는 양보가 없습니다.”

특히 교수학습과 자기주도 학습에 있어서의 제반 시설에 관한 내용이 언급되었다.

“K: 한국 교사들은 수업준비가 뛰어납니다. 개인별 책상이 있고 개인용 컴퓨터 등 수업을 지원하기 위한 시설과 장비가 갖추어져 있어요.”

“F: 학생들을 위한 자습실이 있었어요. 한국에서는 쉬는 공간은 없지만 독서를 하기 편리한 공간은 제공되지요. 또 한국학생들이 컴퓨터를 배우기 위한 따로 마련된 공간이 있었는데 저는 우리나라의 경우 기술분야의 대학에서만 있다고 말했죠.”

“S: 아 그리고 그, 거기는 마을처럼 학교가 딱. 마을과 같아요 왜냐하면 유치원 중학교 초등학교 중학교 고등학교까지 ... 마을처럼 이렇게 있었거든요. 저는 그게 정말로 인상적이었어요. 이렇게 마을과 같은 학교? 그리고 유치원부터 이제 물론 따로따로 이제 운영이 되지만 함께 있어서 항상 이렇게 유치원 애들도 볼 수가 있고, 초딩들도 볼 수 있고 고딩은 좀 잘 못 봤는데 이게 어우러져서 애들이 우리. 제일 옛날에 시골에서 그냥 어우러져서 이렇게 함께 자랐듯이 그런... 그런 분위기였고요. 그 다음에 그런 점은 사립이기 때문에 가능하겠단. 그런데 그런 거는 좀 우리가 우리 교육 제도에도 도입을 좀 했으면 좋겠다. 뭐냐하면 컴퓨터실 그 다음에 도서관 이런 것들. 주요 이제 그런 건물들 있잖아요. 이거는 각 학급별, 학교들이 함께 공동으로 이용을 했어요 도서관이라든가 이제. 물론 ... (연구자: 그게 하나의 캠퍼스 같은 느낌인 거죠) 대신에 학급수가 학년당 두 학급인가 세 학급인가 밖에 안 됐고 학생 수도 스물두세 명밖에 안 됐거든요. 그래서 작은 학교... 작은 학교가 어떤 교육에 훨씬 유리하다라는 걸 거기에서 느꼈죠... 그리고 그거는 제가 0000중학교에서도 느낀 바였어요. 왜냐하면 0000중학교도 한 학년당 5개 학급. 가장 많았던 학년이 7개 학급이었기 때문에 애들이 3년 정도 되면 그냥 다 알아요. 서로가 ... 그리고 저희들도, 교사들도 5개 학급, 제가 들어가는 수업 들어가지 않는 아이들이라도 다 알고요 ... 업무량이 너무나 많아서 그렇지 작은 학교가 좋은 거구나. 한국에서도 그렇고 인도네시아에서도 느꼈죠. 그래서 어떤 통합적인 그리고 공동의 어떤 공동 시설을 공유하는 학교. 이런 학교가 그 다음에 작은 학교 이런 게 참 좋구나”

【그림 2】 현지 해외학교와의 비교 사례

하지만 해외 현지학교의 경우에도 시설에 있어서는 한국 못지않은 훌륭한 여건을 경험하는 경우도 있었다. 가령 인도네시아 파견의 사례에서와 같이, 소위 '엘리트 학교'로 파견을 나가게 된 경우였다.

물론 이 경우에는 그것이 마을의 형태라는 점, 작은 규모라는 점, 그리고 보편적인 형태가 아니라는 점에서 앞서 해외 초청교사들의, 한국의 우수한 교육시설에 대한 언급의 관점과는 다소 차이가 있음을 알 수 있다. 즉, 한국에서는 일반적인 차원에서 교육시설 등의 상대적 우수성이 나타나지만, 교류국가에서는 그것이 상대적으로 위와 같이 특수한 경우에 해당하는 것이다. 이것은 교류국가의 극단적인 빈부격차에 대한 언급과도 관련된다.

둘째, 교사에 관한 것으로서 우선 교권에 관한 언급이 있었다.

“S2: 교사들의 권한 관련해서는 한국 교사들은 필리핀 교사들에 비해 상대적으로 {많은} 권한이 주어집니다. 실제로 슬픈 {필리핀의} 사실이죠.”

이와 함께 교사의 전근시스템에 관한 것을, 특히 교수법의 전파와 관련하여 다음과 같이 언급하고 있는 대목을 주목할 필요가 있다.

“S2: 한국에서는 5년마다 교사가 학교를 옮기는 좋은 방식이 있습니다. 한 학교에서 다른 학교로요, 그래서 장점은 좋은 교사의 경우 좋은 교수법을 대한민국 곳곳에 확산시킬 수 있다는 점입니다.”

셋째, 교육예산 및 지원에 관한 것이다.

“S2: 대한민국 정부가 교육에 많은 가치를 부여하기 때문에 필요한 모든 것을 제공한다고 봅니다. 운영과 관련해서 자원, 체제, 교수법 등 모두에 대한 지원이요, 매달 교실운영에 필요한 예산을 선생님들께 지원한다는 것을 알게 되었죠, 그래서 교육에 많은 투자를 하고 자원을 제공하는 한국 정부가 부럽습니다.”

넷째, 장애학생의 환경에 관한 것으로서, 장애학생의 처우에 관해서는 다음과 같은 코멘트가 있었다.

“F: 통합교육을 참관할 때 장애학생이 어떤 처우를 받는가를 볼 기회가 있었는데 그 학생을 위해 교실에 세 명의 교사가 있었어요. 정말 저에게는 훌륭한 모습이었습니다.”

이와 함께 장애 학생의 진로에 관한 언급도 있었다.

“F: 본국의 학교에서는 장애학생에게 기술을 가르치지 않습니다. 그런데 한국 학교에서는 교사의 말에 따르면 장애학생이 대학진학을 장애 때문에 하지 않기를 원할 경우 스스로 자립할 수 있도록 간단한 기술부터 시작해서 훌륭한 기술을 갖추도록 한다는 것이었습니다.”



여기서도 앞서와 마찬가지로 인도네시아 사례를 다음과 같이 비교해볼 수 있다.

“스: 그 학교는 인도네시아에서도 아주 선진적으로 특수 교육이 ... 발달한 특수 교육 학생들을 받아들여서 특수 교육을 실시하는 그런 학교였어요. 그래서 저랑 함께 배치된 선생님은 특수 선생님이었는데 그 선생님이 원래 전공이 영어였고 그래서 일어도 잘하고, 번역할 정도로요. 그다음에 OO OO학교 특수선생님이었는데 명진학교가 이런 교류를 많이 하더라고요. 그래서 몽골어도 상당 수준으로... 인도네시아도 특수 애들로 하기 때문에 인도네시아도 거의 중급의 초반 수준까지 배워가지고 (웃음) 오셨더라고요.”

“스: 그 다음에 파견이 종료된 이후에 OO학교 선생님은 그 학교가 이제 해외 교류가 많은 학교라, 특수교육이 발달한 학교라서 자매 학교를 맺었어요. 그러가지고 실제로 왔다 갔다 하고 그러거든요.”

【그림 3】 해외 현지학교의 특수교육 사례 비교

이 사례가 특히 유의미한 이유는, 다름 속에서도 같음을 찾았던 해당 파견교사의 인식의 사례로서 GCED와 유관한 의미를 가질 수 있기 때문이다. 또한 이것은 동료교사의 사례이기도 하지만, APTE의 후속활동과 국제적 네트워크 형성으로서도 유의미한 비교 사례가 된다. 특히 이 장애라는 소재를 통한 연대라는 점에서, 보다 보편적이면서도 비판적인 의미도 있다고 할 수 있다.

나. 교육문화

여기서 살펴볼 내용은 교류국가 사이의 교육문화의 차이에 관한 것이다. 두드러지게 특징적인 것은 바로 시간 개념의 차이였다. 예를 들어 현지의 학교 기숙사에서 생활을 한 참여교사의 경우를 들 수 있다. 그 외에도 특히 학교시스템이나 생활방식과 관련된 시간에 관한 문화에 있어서 한국과 교류국들과의 차이에 대해 대화가 많이 이루어졌다. 이는 주로 학교상황을 중심으로 논의된 것이기는 하다. 하지만 이 문제는 시간에 관한 주제를 중심으로 한국과 교류국 사이의 차이를 바라보는 시각과도 관련하여, 단지 학교에 국한된 주제가 아니다. 따라서 몇 가지 주제들을 중심으로 하여 파견교사들의 경험을 전반적으로 고찰해 볼 필요가 있다.

1) 파견교사의 사례

본 연구의 참여자들은 파견활동을 통해서 경험한 현지학교와 관련해 시간에 관한 주제를 중심으로 비교적 많은 이야기를 들려주었다. 사실 이 주제는 이미 앞서 현지학교의 특성에 관한 내용을 중심으로 언급한 것이기도 하다. 해당 주제에서 베트남을 중심으로 한 현지학교의 “비체계적인 운영방식”, 그리고 “플랫폼의 부재”는 기본적으로 시간을 관리하는 체계에 관한 사항에 해당한다. 이뿐만 아니라 태국의 사례에서처럼 따로 쉬는 시간 없이 시간적 경계가 비교적 명확하지 않은 상태로 이어지는 수업들에 관한 경우나, 인도네시아의 명문교의 사례에서처럼, 한국의

파견교사도 힘들어할 정도의 1시간 30분의 블록수업을 운영하는 경우에도 모두 시간에 관계되는 사안들이다.

이는 말레이시아로 파견된 한 교사의 사례에서 잘 드러난다. 그는 현지에서 ‘국권 되찾기’ 관련 수업을 위해 스스로 고군분투하여, 한국대사관과도 약속을 잡아놓는 등 만반의 준비를 해놓은 상태였다. 이를 위해 그 수업을 별도로 신청한 5~60명의 학생들과 이동하기 위한 현지학교의 버스도 예약을 해놓은 상태였다. 그런데 당일 1시간 전에 버스가 고장났다는 연락을 받았다. 한국대사관과도 약속을 하여 그는 발을 동동 구르고 있었는데, 현지학교의 담당교사 또한 시험 감독 중이라 연락을 취할 수 없는 상황이었다. 그런데 그 버스 기사는 자신과 다르게 그저 태연자약한 모습이었다.

“**박:** 아무튼 그렇게 해서 그 방과 후에 우리 말을 배우던 아이들만을 대상으로 해서 대사관을 가자라고 했고, 그렇게 신청한 아이들이 (연구자: 다시 한 번만 말씀해 주실 있어요 방금?) 방과 후에 한국어를 배우는 학생들을 대상으로.. 원래는 그날 원래대로라면 우리 말을 배우지만 그날은 특별히 한국대사관을 방문하자라고 해서 신청을 받았고, 그 신청 인원이 거의 뭐 60명, 50명, 60명 이렇게 됐어요. 굉장히 굉장히 많은 아이들. 사실 그 거 듣지도 않는데 이름 쓴 아이들도 있었고 한국대사관 간다고 하니깐. ... 그래서 이제 그러면은 이제 며칠 날 가자 이런 거를 다 세팅을 해놓고... 어쨌든 대규모의 인원이 움직이는 거다 보니까 학교 버스가 있었거든요. 그래서 저희 담당했던 말레이시아 학교 선생님께 저희 담당하셨던 선생님께 저희 이런 이런 스케줄을 지금 하고 있고.. 할테니 버스를 좀 대절을 해달라라고 말씀을 드렸고, 버스 대절까지 아무런 노 프로블럼 아무런 문제가 없다고 했는데 정작..그리고 저희가 혹시 몰라서, 거기 말레이시아가 한국보다 조금 더 시간 약속을 하면은 잘 안 지키는 게 되게 많거든요. 그래서 출발하기 1시간 전에 아이들을 모이게 했어요. 인원 체크하고, 약간 어쨌든 인원이 많으니까 조별로 뭔가 나누고 이런 거 했는데. 그 1시간 전에 버스가 없는 거예요. 그래서 행정실에 가서 왜 버스가 없냐 했더니 버스 없다 고장 났다 근데 그거를 ... 그리고 아무튼 버스에 대해서 저는 지금 아이들이 곧 이걸 하고 가야 되고, 심지어 거기 대사관에 지금 다 얘기가 몇 시에 도착한다고 얘기가 되어 있는 상태고, 거기에선 심지어 저희가 온다고 김밥을 다 주문해놓은 상태거든요. 인원수별로, ... 그러니까 모든 시간이 맞아 떨어져야 되는데, 여기에서 제가 버스 섭외 안 된 거에 대해서 얘기했을 때 되게 되게 천하태평이신 거예요. ... 천하태평이신 거예요. 그래서 너무 약간 황당하기도 하고, 그리고 이게 어쨌든 이게 나중에 얘기가 나올 수도 있는데, 현지 같이 파견된 교사와의 관계 이런 걸 얘기를 할 수도 있겠지만 사실 이 모든 프로젝트는 다 제 중심이었거든요. 제가 아이디어를 내고 제가 기획을 하고, 제가 섭외를 하고, 제가 연락을 하고, 그러니까 그 선생님은 사실 이거에 그렇게 엄청 뭐래야 되나 좀 ... 관여를 안 하신 상태여서, 어쨌든 저 혼자 책임을 다 ... 네네네네. 어쨌든 제가 책임을 다 져야 되는 상태이기는 했어요. 그러다 보니까, 섭외는 안 됐고, 근데 또 마침 그때 제가 섭외를 부탁했던 말레이시아 교사는 시험 감독에 들어가 있어서 제가 뭐가 이게 무슨 일이나라고 물어보기가 어려운 상황이었던 거예요. 결국에는 버스를 대절을 못했고, 그래서 어떻게 해야 되나 라고 했는데, 그때 마침 진짜 학교 학생들을 무슨 대회를, 그 학교 학생들이 어디 대회를 나갔다 왔나 봐요. 학교 밴이 있는 거예요. 한 15인승 정도 밴이. 그래서 그러면은 지금 이 없으면 잇몸이라고 이 밴은 쓸 수가 있나 라고 했더니 밴은 가능하대요. 근데 지금 모여 있는 애들은 거의 50명인데, 15인승 밴으로 이거를 ... 그리고 15



분. 길이랑 네. 그러니까 진짜 네 번을 왔다 갔다 해야 되는 거잖아요. 그래도 어떡해. 지금 버스가 없다는데. 그래서 근데 뱅에서 애들이 막 내리면서 와 한국 선생님이다. 선생님 안녕하세요 이렇게 하잖아요. 그래서 네 안녕하지 못하다고 맨날 얘기하면서 애네들이 그런데 이해가 안 되죠. 그냥 자기가 아는 한국어. 안녕하세요 물어봤는데 ... 저 선생님은 표정 안 좋고 안녕하지 못하다고 하고, 아무튼 되게 우여곡절 끝에 결국에는 뱅을 섭외를 해서 뱅으로 거의 세 번 네 번 왔다 갔다 해서 아이들을 다 싣고 갔고, 대사관 측에 저희가 이런 이런 사정이 있어서. 지금 시간이 많이 늦어질 것 같다. 죄송하다라고 하니까 그냥 오시라고 되는 만큼 오시라고 해가지고 일단 가서 (연구자: 대충 알고 있지 않았을까요. 말레이시아의 이 문화를 잘 알 테니까?) 아마 그러셨을 것 같아요. 그래서 좀 더 이해를 해주셨던 것 같기도 해요... 그리고 이제 집에 올 때도 다시 문제가 되는 거죠. 몇 번을 계속 와야 되는 거죠. 거기서 이제 바로 귀가할 수 있는 아이들도 있었지만 어쨌든 학교로 다시 돌아가야 되기 때문에 그래서 그때 생각하면은... 그때 약간... 그 학교 안에서의 의사소통이 어려운데? 그러니까 내가 뜻을 관철시켜서 어떤 것을 이끌어 나가는 것 까지가 소통이라고 한다면 그 소통이 그렇게 원활하지 않았지만. 근데 그냥 언어적으로.. 네. 그래서 이런 이런 하나의 에피소드가 그런데 이 에피소드를 만약에 저의 생애사로 한다면 아니 되게 문화 차이가 컸구나. 그리고 그런 거에 있어서 어떤 내가 준비해야 되는 것은 무엇이었을까. 그리고 말레이... 그 이후로 뭔가. 말레이시아 학교에서 어떤 준비를 할 때... 좀 앞뒤를 그 최악의 상황을 이젠 생각을 하면서 준비를 하게 됐던 거죠. 그리고 그 이후에 좀 뭔가 약속이라든지 장담이라든지 이런 거 잘 안 했던 것 같아요. 저 스스로도 그렇고 그 학교에도 뭔가 엄청 큰 기대를 안 하게 됐던 것 같아요.”

몽골에 파견되어 현지문화에 대한 적극적인 적응의 태도를 보였던 다른 한 참여자의 경우에도, 유일한 현지문화에 대해 비판적인 면을 제시한 것도 바로 시간에 관한 것이었다. 그는 현지인들이 몽골과 한국의 발전상의 차이를 묻는 질문에 대해, 시간관념과 관련한 질적인 차이라고 대답했다. 몽골에서도 시간이 잘 지켜지지 않는 편이었다. 하루는 학교에서 야유회를 가는 날이었는데, 아침 일찍 출발예정이라 시간에 맞춰 나왔던 그는 출발이 점심 이후에 이루어지는 것을 보고 이에 관해 문제의식을 갖게 되었다.

“B: 아~ 그리고 또 이런 질문도 또 많이 받죠. 제가 사회과 교사다 보니까 몽골과 한국을 비교해서 ... 왜 한국은 잘 사는데 몽골은 이렇게 발전이 안 되는지를 사회과학 교사 차원에서 설명을 해달라고 그래요. 이유를 제시해 달라고 하는데 한 가지 조건으로, (연구자: 현지에서요?) 그렇죠. 그런 질문을 가장 많이 받아요. 교사 월급이 얼마나. 그것을 이제 묻는 질문도 많지만, 한국은, 거기도 왜냐하면 그 교사 중에도 한국에 왔다 가는 사람도 많고 또 일을 하고 왔다 가는 사람도 많고, 이런 사람이 한국에 대해서 아는 사람들이 많거든요. 그래서 경제적으로 여러 가지 차이가 많이 난다는 걸 자기들도 알고 있어요. 그래서 왜, 왜 그런지 사회과 선생님 차원에서 좀 말씀을 해달라. ... 말하기가 상당히 어렵죠. 어려운데, 자기들도 인정하는 게 하나 있거든요. 그런 부분들은 제가 이제 말씀을 하죠 시간 관념이 조금 없어요. 그렇죠. 그러니까 예를 들어서 이제 전체 야유회를 이제 간다 했을 때 분명히 이제 우리한테는 10시에 간다라고 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.

그래서 이게 이제 이게 그래서 제가 그런 부분들은 좀 짚어줬죠. 이게 시간 관념이 이래 갖고는 안 된다. 아니 오전 10시에 간다 해가지고 준비해갖고 지금 있는 지가 몇 시간인데 유목 국가라 자기들은 그런 게 있대요. 그런데 유목 국가고 뭐고 간에 지금 (웃음) 21세기에 그 울란바토르라는 현대 도시에 여기에서 살면서 그렇게 생각하면 안 된다. 그런 부분들을 좀 고치는 게 필요하지 않느냐. 한국에 5분만 늦어도 문자 보낸다. 5분. 그런 애기 정도는 하죠. 하는데 뭐 하여튼 제가 그에 대해서 어떻게 진단을 해서 그 차이를 제가 설명을 안 했어요. ... 자존심은 굉장히 강하거든요. 그렇기 때문에 게으르다고 이야기할 수는 없잖아요. 그래서 그런 또 그것도 사실은 또 제 혼자 내 주관적인 생각일 수도 있기 때문에 그 문화의 차이 이런 거 여러 가지 이제 조금 차이 나는 거 이야기는 하죠. 그런 것도 있었어요.”

반면에, 시간관리에 대한 느슨함은 한편으로는 파견교사들이 일상적으로 당연히 여겼던 뻑뻑하고 각박한 한국학교를 중심으로 한 체계적 시스템과 조직, 그리고 그 문화로부터 잠시 벗어나서 “쉽과 트임”을 갖는다는 또 다른 의미로 다가왔다. 필리핀 파견교사의 경우에도 이 사업을 통한 “쉽과 트임”의 의미를 강조하고, 그것이 교육에 대해 생각해 볼 여유를 주어 교사로서의 성장을 도모하게 되었다는 의미에 대해서 언급했다.

2) 초청교사의 사례

초청교사들의 경우에도 한국학교교육과 교사들의 일상에 있어서 시간관리와 엄격성을 모두 인상적으로 보았다.

“F: 선생님들이 {시간관리에} 엄격한 것을 알았습니다. 이렇게 말하는 이유는 내가 그곳에 있는 동안 선생님들 모두 수업시작종이 울리기 전에 교실에 와있었죠. “우리는 한국인이예요. 그래서 엄격하고, 이를 자랑스럽게 생각합니다”라고 선생님들이 말했습니다.”

“K: 한국 교사들은 확실히 시간을 매우 잘 지킵니다. 수업 시작이 오전 8시면 학교에 30분 전이나 한 시간 전에 나와 있죠. 그리고 수업도 잘 준비해와요.”

“S2: {한국 교사들은} 시간관리에 있어서 특별히 신경을 씁니다. 시간관리가 내가 한국문화에서 배운 가장 중요한 것 중 하나입니다. 필리핀에서는 좀 느슨하고 관용적이죠. 하지만 한국에서 시간은 매우 매우 중요합니다.”

하지만 여기에는 일종의 문화충격을 수반한, 예컨대 한국의 야근 문화와 같은 부정적 인식이 동반되어 있었다.

“S1: 말레이시아에서 교사들이 밤시간대에 근무하는 경우는 극히 드뭅니다. 5시면 퇴근하죠. 그런데 한국에서는 밤에도 교사들이 일을 해야 합니다. 쉽지 않은 거죠. 그래서 이해할 필요가 있었어요. 그들 입장에 서서. 그래서 다른 분들께 폐를 끼치지 않도록 멘토 교사들과 서로를 이해할 필요가 있었습니다.”



이렇게 시간문화와 관련된 교육의 문제에 있어서 특히 생각해봐야 할 지점은, 이것을 발전의 문제로 보아야 할지, 또는 그저 문화의 차이로 보아야 할지, 하는 것이다. 이것은 더 나아가, GCED와 관련하여서도, '서로가 서로에게 배워야 할 것'에 대해 생각하게 만든다¹⁴⁾.

다. 현지문화

앞서 교육문화에 관한 내용을 주로 시간개념이라는 주제 중심으로 살펴보았다. 다음으로는 보다 포괄적인 현지의 문화에 관한 것을 살펴보기로 한다.

1) 파견교사들의 사례

한 참여교사는 3~4개월의 파견 기간 동안 생활할 공간을 직접 마련하는 일부터 시작해야 했다. 베트남 파견교사의 경우 해당 지역의 높은 물가를 경험하기도 했는데, 특히 외국인에게만 비싼 렌트비를 받는 현지문화에 따라 부득이 동료교사와 함께 생활할 공간을 얻게 되었다. 하지만 해당 교사는 베트남 여행카페의 한국인 중개업자를 통해 생활공간을 마련할 수 있었다. 현지에서는 '한 달 살기'와 같은 것이 활성화되어 있어서 해당 경로를 통해 스스로 속소를 마련해 볼 수 있었던 것이다. 이처럼 파견 활동은 낯선 곳에서 스스로 살 공간을 마련하는 일에서부터 주체적이면서도, 이질적인 문화에 대한 경험을 필요로 했다.

보통 물리적인 환경에 대해서는, 파견교사들은 학교시설이나 환경에 대한 것을 포함하여 한국의 6~70년대 느낌이라고 하는 경우도 있는 등 객관적인 불편함이 있는 것도 인정은 한다. 하지만 보통 파견기간 동안 그것에 대해 큰 불편을 느끼거나 하지는 않는 편이었다. 이것은 연구 참여자들의 성향에 의한 것일 수도 있다. 하지만 거꾸로 생각하면, APTE 참여 성공의 기본적인 관건 중 하나는 바로 이러한 기본적인 생활환경에 대한 적응에 있는 것으로도 볼 수 있다. 앞서 살펴본 것처럼, 캄보디아의 매우 열악한 환경에서 파견을 수행한 한 교사는 이런 점에서 객관적으로 열악했지만, 교육활동을 포함한 현지에서의 생활 내내 행복했다고 하기도 했다. 몽골 파견교사의 경우에는, 자신의 직접적인 경우는 아니지만 몽골의 외지에서 "변기도 얼어붙는 환경"에서 적응하지 못했던 동료의 사례를 들려주기도 했다. 그 참여교사 자신은 "현지 속으로"라는 모토 아래 매우 높은 현지 적응력과 그러한 태도의 중요성을 말해 주면서도 최소한의 기본적인 생활환경의 뒷받침 또한 필요하다고 강조했다.

이렇듯, 파견이 3~4개월 동안 이루어짐에 따라 짧지 않은 시간 동안 전혀 다르고 낯선 생활환경 속에서 살아야 하는 파견교사들은 APTE가 제공하는 이러한 기회 자체를 매우 중요하게 생각했다. 왜냐하면 이러한 APTE의 경험은 교류국가를 단지 관광이나 여행을 할 때는 경험할 수 없는, 학교현장을 포함한 그 사람들의 삶 속으로 깊이 들어가 볼 수 있는 기회로서 가치 있게 평가되었기 때문이다¹⁵⁾.

14) 이 점은 이후 다시 논의해보기로 한다.

15) 이는 앞선 몽골교사의 경우와 유사하지만, 전자가 보다 '교육'에 초점이 맞추어져 있었던 반면에, 이번엔 보다 더 일반적인 문화의 차원에 초점이 맞추어져 있다.

“ㄱ4: 그 우리가 요즘 뭐 코로나 때문에 뭐 저기 하지 못하지만 해외여행이라든가 해외를 나가볼 기회가 요새는 굉장히 많아졌잖아요, 우리나라에서? 어... 그런데 이 프로그램은 그냥 단순히 해외를 가는 게 아니라 그들의 삶에 함께 동화돼서 녹여지는 거잖아요, 저도 거기에서 짧은 시간 3개월 내지 4개월 동안 있었지만 그 3~4개월 동안 거기에서 적응하고 살아남기 위해서 그들과 함께 동화되기 위한 노력들을 굉장히 많이 했는데, 그러면서 저 저 단순한, 제가 그 거기에서 노력을 했다라는 게 중요한 게 아니라 그러면서 제가 그냥 지나, 제3자의 입장으로 지나가서 보면 몰랐었던 그런 문화들을 너무나 이렇게 체험을 하면서 너무나 잘 느낄 수가 있었죠. 예를 들어 천주교 같은 경우에도 그냥 아 여기 아 그냥 여행으로 갔다고 하면, 아 천주교 식으로 이렇게 역사적인 배경 맥락 때문에 여기는 천주교가 이렇게 많이 발달됐구나, 뭐 이렇게 형성이 됐구나, 라고 그냥 넘어갔을 텐데, 근데 그게 아니라 정말 이 분들의 A부터 Z까지 모든 삶에 천주교가 베이스가 되는 그리고 천주교가 어떤 특정한 종교가 아니라 그냥 이게 정말로 우리의, 그, 그들의 전통 문화로 이렇게 자리잡은 걸 보고 어 이게 아 책으로만 봤을 때 그냥 어떤 뭐 역사적인 사건에 의해서 맥락에 의해서 천주교가 이렇게 퍼졌다, 하는 것, 하고 그거를 제가 정말 필리핀 생활을 하면서 필리핀 현지 선생님들의 결혼식도 막 같이 따라가고 하면서 천주교 식으로 생활하는 모습 이런 거를 보면서 느끼는 것하고는 완전히 다르더라고요, 물론 다른 분들도 그렇겠지만, 그래서 일단은 그런 것들이 굉장히 저한테 큰 울림과 큰 경험을 제공해줬던 것 같고요, 어 하여튼, 필리핀, 일단은 네 그렇습니다. (웃음)”

이에 관해선 몽골 파견교사 또한 명확하게 언급해주었다. 그는 이를 “생활 속으로 들어가서 경험해본다”라거나 “현장 속으로 들어간다”라고 하는 “모토”로 명시하였다.

“ㄴ2: 그런 것도 이어질 수 있는 게, 그때 그 좁은 공간에서 그들이 있는 곳으로, 현장 속으로 들어가는 거죠. 그들 속으로 들어가야 돼요, 들어가야지 그냥 정해지는 ... 주는 사무실에 돌이만 달랑 있거나. 시설 잘 ... 돌이만 달랑 있거나 하면은 정말 수업만 하고 와요, 그거는 파견의 어떤 정말 최소한의 어떤 목적밖에 달성하지 저는 못한다 생각하고, 그런 거에 대해서 염려하지 말고 조금 불편하더라도 네 그들 속으로 들어가야 돼요, 그거는 이제 우리 파트너하고, 물론 그것도 마음도 맞아야 되고, (중략) 우리 파트너는 정말 아까 얘기한 것처럼 자신의 종교적 신앙까지도 약간 내려놓을 정도로 그 문화 쪽으로 들어가기 위해서, 그런 마인드가 돼 있기 때문에 당연히 그거 같이 사무실 들어간 거는 100번 다 찬성했죠, 그러니까 아주 우리는 정말 가족처럼 지내고 오고”

“ㄴ2: 예예예, 그럼 명퇴식을 하는데, 이 명퇴식 또 사실은 참여할 필요 없어요, 왜냐하면 우리 APCEU 프로그램 수업만 하고 오면 되고 그렇지, 거기에 뭐 늦게까지 그렇게 남아가지고 있을 이유는 없죠, 없어 아무 문제없는데 우리는 현장 속으로 들어간다는 게 가장 기본 모토였기 때문에 네 그런 것이 이제 맞았다는 것이죠 우리는, 그래서 그 행사에는 다 참여했어요.”

참여자 중 유일하게 학교 기숙사에서의 생활을 경험한 말레이시아 파견교사의 경우에는 그곳에서의 생활 경험을



통해 현지의 문화에 대해 더욱 깊이 있게 체험해볼 수 있었던 사례에 해당한다. 그 또한 해당 기숙사에서 동료교사와 2~3주 같은 방에서 생활하다, 별도 공간이 마련되어 생활공간을 옮겼던 얘기를 들려주었다. 하지만 다른 참여자들이 주로 학교 밖 주거지에서 동료교사와 투룸의 형식으로 함께 생활했던 경우가 많았던 것에 비해, 그들은 기숙사에서 생활함으로써 학교현장 및 현지 학생들과 계속해서 긴밀한 관계를 유지할 수 있었던 것으로 보인다.

그 기숙사는 1층엔 식당을 포함한 단체활동의 공간들이 있고, 2층엔 사감방을 포함한 크고 작은 방들이 있는 공간이었다. 특히 그는 그곳에서의 생활을 통해 이른 아침부터 시작되는 기도시간을 포함한 이슬람의 문화를 더 가깝게 체험할 수도 있었다. 매일 아침 일찍 학생들이 빵 등 식사를 가져다준 것이 계기가 되어, 학생들과 함께 음식을 마련하는 등 더 친밀한 관계를 맺을 수도 있었다. 그런 것이 계기가 되어 앞서와 같은 ‘국권 되찾기 수업’ 등의 특별한 활동도 수행해볼 수 있었던 듯하다.

필리핀에서 매일같이 ‘트라이시클’이라는 교통수단을 이용해서 카페를 가곤 했던 한 참여교사로부터, 그 외에도 “지프니”(필리핀), “뚝뚝이”(캄보디아), “고젝”(인도네시아) 등 교류국가마다 비슷하면서도 미묘하게 다르면서 서로 다른 현지의 언어로 불리는 교통수단의 사례 자체가 현지의 개별적인 문화를 반영하고 있기도 했다¹⁶⁾.

“ㄱ4: 아까 트라이시클 물어보셨는데, 트라이시클은 그들의 교통수단 중에 하나인데, 우리로 쉽게 얘기하면 택시 같은 건데 오토바이에 리어카 이렇게 달아서 삼발이처럼, 옛날에 우리 기아 삼발이 트럭 있었던 것처럼 그런 거기에 인제 리어카에 의자 만들어서 사람이 타고 오토바이에 운전사가 가서 이렇게 가는 택시같은 교통수단 이었는데 ... 트라이시클 말고도 필리핀에 대표적인 이제 버스같은 게 지프니, 짐차를 이렇게 개조해서 있는데, 지프니를 타면요 ...”

“ㄱ3: 근데 그게 진짜 되게 신기한 게 이렇게 저희 혹시 뚝뚝이라고 아실까요, 오토바이를 개조한 건데 필리핀 같은 데서도 타시기는 하는데 약간 오토 모바일을 개조해서 한 뒤에 한, 두 사람 정도가 더 탈 수 있는 (연구자: 그거를 하면은 뚝뚝이라고 하는 용어를 현지 사람들이 쓰는 용어인가요.) 네 뚝뚝이라고 해요, 그 현지어로 그 거를 타고 있으면 그 밖에 사람들의 모습이 다 보이잖아요, 근데 이렇게 캄보디아 사람들은 이렇게 오토바이도 굉장히 많이 타고, 그러니까 자가로 할 때는 오토바이를 타고 이제 저희 같이 이렇게, 운전자가 필요한 경우에는 뚝뚝이를 타는 편인데, 네 제가 뚝뚝에 타고 있으면 바깥에 운전자들이 다 보이잖아요, 저는 아무래도 궁금하니까, 되게 굉장히 관찰 모드로 사람을 이렇게 구경을 하게 되는데 그러면 이렇게 도로에서 그 사람이랑 눈이 마주치는 경우가 굉장히 많아요, 그러니까 그렇게 멈춰서 운전자들과 눈이 마주치는 오토바이 운전자들 이랑 그러면 저도 약간 좀 민망하니까, 이렇게 씩 웃으면 그분들도 그냥 이렇게 씩 웃어주세요”

“ㄱ5: 또 하나는 제가 만난 일반적인 인도네시아 사람들은 정말 가난해요, 정말로 예를 들면 오토바이 택시 고젝 (go jek)이라고 있는데, (연구자: 또 고젝이라고 부르는 거요, 이게 나라마다 뭔가 이런 교통수단 부르는 이름

16) 해당내용은 APCBIU(2020: 36) 참조. 해당 인터뷰 자체에, 일종의 포커스그룹 인터뷰의 성격을 띠고 있는 이 행사의 ‘라이브 톡’ 녹취록에 이 자료가 참조되기도 했다.

들이 다 조금씩 당연하게. 당연한 얘기지만 그 현지 언어로 말을 할 테니까. 다 이렇게 조금씩 다른 것도 좀 재미있어요. 하여튼 네 네)”

참여교사들은 현지의 생활 속에서 기본적인 현지의 문화뿐만 아니라 다문화 상황 자체를 체험하기도 했다. 필리핀, 말레이시아, 인도네시아뿐만 아니라 베트남과 같은 나라에서도 그 자체로 다민족, 다인종, 다종교의 다문화적 환경 속에 살아가는 것을 참여교사가 실감할 수 있었다. 예를 들어, 필리핀 참여교사의 경우 위의 ‘지프니’라고 하는 대중적인 교통수단을 이용해보면 그 좁은 공간 안에 얼마나 다양한 인종의 사람들이 같이 모여있고, 그 가운데 ‘빠라’라고 하는 지불수단을 뒤편에서부터 전달하여 모아내는 모습을 보면서 다양성 속의 공존을 이루는 공동체를 상징하는 것으로 인식하기도 했다.

“74 (손바닥을 마주치며) 그 좁은 공간에 굉장히 많은 사람들이 타요, 타는데 … 거기 앉아 있으면 정말 완벽 한 그 외모적으로 봤을 때 완벽한 다문화의 느낌을 받을 수가 있어요, 왜냐면 완전 진짜 서양사람처럼 생긴 백인, 백인같은 분도 계시고, 정말 진짜 이케 동남아 같은 분도 계시고, 약간, 약간 중국, 중국계처럼 이케 아시아 계도 있는데 그래서 사람들이 다 그냥 같은 말을 쓰고 같은 그걸 하고 그리고 거기에서는 차비를 낼 때 앞사람한테 빠라, 빠라맞나?, 하튼 용어는 지금 생각 안나는데 말하면서 그 이케 동전, 앞사람한테 전달해주거든요 그럼 앞사람들이 아무렇지도 않게 그걸 받아서 기사한테 전달을 또 해줘요 (팔로 그것을 훑내내며) 그 모습을 보면서, 야 이게 완전히 그 느낌적으로 다 다른데 이사람들은 그거를 다 그냥 하나에 그냥 공동체로서 받아들이고 있구나 라는 것들을 그 지프니 속에서 많이 느꼈었던 것 같아요.”

한편, 말레이시아나 인도네시아와 같이 이슬람의 종교와 문화가 주를 이루고 있는 교류국가에서의 생활 체험은 그 자체가 한국에서는 쉽게 경험할 수 없는 다문화 체험이기도 했다. 현지의 다문화적 상황과 특성에 대한 체험은 한국의 파견교사들이 일상속의 다문화를 체험하고 배울 수 있는 기회가 되었다. 즉 파견교사들은 일상을 영위하는 가운데 자연스럽게 현지에서 다문화 체험을 할 수 있었다. 참여교사들의 현지문화 체험에 대한 가장 큰 특징 중 하나는, 현지 사람들의 낙천적이고 순수한 품성에 대한 체험이었다. 그것은 선입견이 깨지는 지점 중 하나였는데, 왜냐하면 한국에 비해 소위 발전 수준이 낮은 국가의 사람들이 오히려 더 여유롭고 긍정적인 면모를 가지고 있어서, 그로부터 일종의 힐링이 되는 측면도 있었음을 직간접적으로 알 수 있었기 때문이다. 파견교사 중 지리교과 교사의 언급과도 관련하여, 이것은 주로 동남아지역의 지리적 특성과도 관련이 있다는 사실 또한 알 수 있었다. 인도네시아로 파견을 나간 교사는 현지 학교 교사를 따라 그 분의 친척 결혼식에 방문하기 위해 매우 외딴 지역을 방문한 경험을 들려주기도 했다. 우물이 하나 있었고, 영어로 소통이 가능한 분이 한 명 정도 있었을 정도로 외부와는 매우 차단된 지역이었는데¹⁷⁾ 결혼식 전날 폭우가 쏟아져서 다음날 결혼식이 거의 불가능할 정도였었다는 것이다. 그런데 참여교사가 그렇게 걱정을 하는 동안, 현지 사람들은 “내일이면 활짝 겐 것”이라고 하면서, 태연자약한 모습을 보인 것

17) 참여교사는 심지어 현지의 경찰조사도 받아야 했던 경험도 들려주었다.



이 참여교사에게는 매우 인상적이었다. 그러더니 정말로 다음날 거짓말과 같이 날이 환히 갰다고 한다. 물론 현지 사람들의 그러한 낙천성은 기후의 변동이 심한 현지의 특수성에 따른 것일 수도 있다. 그러나 이러한 낙천적인 세계관은 한국에서 당장 문제해결에 집착하는 것과 너무도 대비되는 인상적인 부분임에 틀림없었다. 또한 1960년대 이래 “100만 명의 사람들이 학살”되고 그에 따라 “자기의견을 잘 말하지 않는” 특성도 발견되었다고 했다.

이러한 특성은 캄보디아와 같은 다른 지역으로 파견된 교사들을 통해서 체험된 것이기도 하다. 낙천적이고 운명에 기대는 특성과 더불어 현지인들의 잘 웃는 모습과 현지 학생들의 순수한 눈빛에 대해 인상적이었다는 체험도 파견교사들로부터 자주 언급되었다.

2) 초청교사들의 사례

초청교사들의 한국문화에 대한 가장 특징적인 인상은, 첫째, 높은 문화수준에 관한 것과, 둘째, 사람들의 환대 등 친절함에 관한 것이었다. 전자는 치안과 분리수거의 문화적 토양 또는 제도에 관한 것이었다.

“F: 한국에서 3개월간 체류하는 동안에 전혀 문제가 없었습니다. 모든 곳이 안전했어요. 하루는 친구들과 어울리다 밤늦게 귀가했는데 안전했고 한국의 치안은 훌륭합니다.”

“S1: 한국은 체계적인 쓰레기 관리방식(분리수거)을 운영하고 있습니다. 말레이시아에서는 아직도 여기저기 쓰레기를 볼 수 있죠. 한국에서는 거의 못 봅니다. 말레이시아에서는 쓰레기 관리 문화에서 성장하지 않기 때문이죠. 쓰레기 관리가 잘 안 되고 있습니다. 제가 고등학교에 진학한 아이들에게 [쓰레기 관리를] 훈련시키는 데 시간이 걸려요.”

이러한 관점은 국내 파견교사들의 현지경험과의 대조가 가능하다. 우선 파견대상국의 엘리트학교로 파견을 나간 말레이시아 파견교사는 현지의 빈부격차와도 관련된 좋지 않은 치안 상황을 다음과 같은 직접 체험을 통해 언급했다.

“B1: 그런데 저는 사실 그런 해산물 빼고는. 두리안도 되게 맛있게 잘 먹고, 고수도 되게 좋아하고 (연구자: 두리안이 뭐죠?) 허 두리안이... 선생님 모르세요? 두리안은 과일이에요. 두리안은 과일인데 냄새가 되게 많이 나는 과일이어가지고, 외국인들이 되게 먹기 어려워하는 과일인데, 저는 그게 너무너무 맛있어서 잘 먹었고, 거기에 나는 리치나 그런 과일들도 너무너무 좋아해서 ... 네네 리치 람부탄. ... 이런 것도 그러니까 리치는 지금 맨들맨들한 거면 람부탄은 거기에 약간 털 같은 게 붙어 있는 것처럼 생긴 애들이 이 람부탄이거든요. 털처럼 ... 람부탄 ... 제가 그걸 너무너무 좋아하니까 애들이 막 저를 되게 신기하게 보고, 주말에 애들이 이제 집에 가기도 하거든요. 기숙사 애들이 ... 주말 끝나고 돌아오고, 오니까 저한테 이렇게 제 이제 방문을 두드리더니 비닐봉지, 검색색 비닐 봉지를 이렇게 주는 거예요. 그래서 이거 뭐 했더니 선생님이 람부탄이랑 리치 좋아한다고 해서 저희 저희 마당 나무에서 따왔어요. 이러는 거예요. 그래서 개네는 그 아이들은 또 잘 사는 애들이거든요.”

사실 그 애들이 공부 웬만큼 잘하고... 그러니까 그 마당에 있는 자기네 집 마당에 있는데 람부탄을 막 따가지고 저한테 주고, 그거 막 열심히 먹고 했던 기억이 ... (연구자: 집이 으리으리한 거 아니에요, 혹시 아이들...?(웃음)) 근데 실제로 아이들이 굉장히 잘 사는 애들이 많았고, 그 학부모님들 중에도 ... 저희한테 되게 잘 대해주셨고, 그래서 학부모님들이 저희 막 여행 같이 막 리조트 빌려서 저희 같이 막 해 주시고... 집에도 막 초대해 주시고, 그럼 집에 가면은 막 엄청 으리으리하고, 저는 사실 제가 지리를 공부했지만 게이티드 시티 라는 개념이 있어요, 그러니까 한 마을 한 지구를 딱 해서, 그 안에는... 뭔가 방법이라든지 이렇게 잘 되어 있는... 그 다른 세계와는 좀 분리되어 있는 게이티드 시티라는 게 있는데.. 네 저는 말레이시아에 가서 그 게이티드 시티가 실제로 있구나라는 걸 처음 봤어요, 그러니까 어쨌든 거기는 말레이시아 같은 경우에는 그... 계층 격차가 좀 많이 나는 상황이다 보니까 특히 이제 중국계 분들이 그렇게 게이티드 시티를 해가지고 좀 사는데, 이제 제가 이게 초대를 받아서 가면은 그런... 거대한... 이게 문 안으로 이렇게 들어가는 거죠, 그래서 내가 그래 글로만 봤던 게이티드 시티가 여기 있구나, 어쨌든 거기 이제 치안이 그렇게 좋은 국가는 아니다 보니까 그런 식의 주거 형태가 있었고, 이슬람계 친구가 초대해줘서 그렇게도 한 번 갔었고, 중국계 학생이 초대해줘서도 그렇게 한 번 가고 그랬었네요.”

【그림 4】 치안에 관한 대조 사례

또 다른 말레이시아 파견교사의 경우에도 현지의 취약한 쓰레기 문제에 대해 다음과 같이 말해주었다.

“G: 그 당시에 텔레비전 같은 거를 막 봤는데, 저희... 제가 싱가포르 주변에 있어서 그런지 모르겠지만 쓰레기 문제에 관한 것들이 엄청 많이 나왔었어요, 근데 제가 좀 놀랐던 게 저희는 그래도 나름 분리수거를 잘 한다고 생각하는 나라인데, 거기는 분리수거가 하나도 안 되는데 진짜 쓰레기가 정말 많이 나오는 거예요, 그래서 뭔가 그런 것들도 보는 눈이 좀 생겼던 것 같아요.”

【그림 5】 현지 쓰레기 문제의 비교-대조 사례

둘째, 초청교사들은 APTE의 안팎에서 한국인들의 환대와 친절함을 인상적으로 생각하고 있었다. 우선 초청교사들이 언급한 한국학교에서의 환대와 친절의 경우들은 다음과 같다.

“F: 그곳에 있었던 사람들에 대해 정말 믿을 수 있고 멋지고 매력적이라고 말하고 싶습니다. 교장선생님, 교사분들, 학생들 모두 우리를 환대해 주었습니다. 그래서 문화 간 이해를 확장하고 한국문화와 한국교육에 대해 배울 수 있었습니다.”

“K: 우리를 가족처럼 대해주었어요, 내가 그곳에 있었을 때 호스트 학교의 선생님 댁에서 머물렀는데 내가 거주한 아파트 주인이시고 딸처럼 대해주셨어요.”



“T: 그곳에 있는 동안 사람들이 인상 깊었습니다. 내가 외국인이라서 그런지 내가 한국에서 잘 살도록 도와주려 한다는 인상을 받았습니다. 그리고 학생들은 외국인인 나를 보는 것을 반겼습니다.”

그 외 APTE의 틀 밖에서도 초청교사들은 일상 속에서 한국인들의 친절에 대해 언급했다. 예를 들면 다음과 같은 지하철에서의 일화로부터 깊은 인상을 받고 있었다.

“F: 한국인들은 매우 좋은 사람들입니다. 지하철이 만석이라 바닥에 앉았더니 자리를 양보해주었습니다.”

2. 교육적 관계

이번에는 학생과의 관계를 포함한 참여교사들이 교육활동 안팎에서 맺는 각종 주요 관계들에 대해 살펴본다. 그 관계들이란, APCEIU 관리자, 학생, 동료교사, 현지교사, 통역사 등과의 관계를 모두 포괄한다. 예를 들어, 파견교사들의 현지생활은 처음으로 현지학교나 교사, 관리자와 문화 간 소통을 하는 체험이 되기도 한다.

한 베트남 파견교사는 처음 학교에서 추천해준 생활공간이 적지 않은 비용에도 “한국의 고시원” 같았던 탓에, 스스로 현지 생활공간을 마련하는 과정에서 현지학교와의 관점의 차이나 소통의 어려움을 겪기도 했다. 해외 초청교사들은 특히 한국에서의 각종 관계에 있어서 언어장벽으로 인한 소통문제를 가장 많이 거론했다. 이 문제는 학생들이나 한국교사들과 의미 있는 대화를 나누는 데 한계를 느끼게 했고, 때로는 갈등으로 번질 수 있는 오해를 불러일으키기도 했다.

또한 학생들로 하여금 수업내용을 이해시키거나 학습동기를 유발시키는 데 있어서 큰 도전으로 인식되었다. 이와 더불어 언어장벽은 문화차이로 인한 서로 간의 간극을 극복하는 데 걸림돌이 되었다고 회고했다. 자국에서 교사생활을 할 때 전혀 느껴보지 못한 문제이기 때문에 이에 대한 대응을 하는 데 어려움을 겪었음을 토로했다. 본 절에서는 참여교사들이 APTE를 통해 맺는 다양한 관계들 중, 주로 프로그램 운영 차원에 관련된 APCEIU와의 관계로부터, ‘교육 활동 및 실천’을 중심으로 만나게 되는 여러 주체들과의 관계에 대한 경험을 맥락적 차원에서 짚어본다.

가. APCEIU와의 관계

파견교사들의 파견활동에서 이 사업을 담당하고 있는 APCEIU와의 관계는 매우 중요했다. 예를 들어 파견활동 이후 APCEIU의 APTE 안팎에 지속적으로 관심을 갖고 참여를 하는 경우라든지, 프로그램 전후의 파견교사들의 초청학교와 관련된 경험, 프로그램 과정에서 파견교사들이 갖게 된 APCEIU에 대한 건의사항 등을 통해 생각해 볼 수 있다. 특히 몽골 파견교사가 강조한 참여교사 선발의 중요성에서부터, 공항에서의 “슬라이드 쇼”를 해가면서까지 겨우 출국시간에 맞춰서 비자를 발급받게 도와준 관리자들의 분투를 들 수 있다.

“관: 사업 자체는 그거를 그림을 그리고, 사업이 처음에 시작이 된 거지만, 이게 현실에 부딪히면 운영을 해야 될 게 엄청 많아요, 그래서 사실은 그 어떤 배움이 일어나고 있는지 연수는 어떤 내용인지, 질적인 건 담았는지, 그것까지 건드리기가 굉장히 힘든 부분도 있어요, 하루하루 그냥 뭐 예를 들어서 행정적인 거 처리하는 것만 해도 이만큼이고, 비자 받는 데 정말 별 슬라이드쇼를 다 하고, 선생님들 다 공항에 가 있는데 비자는 아직 안 나왔는데, 뛰어와갖고 비자에서 슬라이드 해갖고 선생님들 떠나기 30분 전에, 선생님들 떠나기 30분 전에 비자 받고 오고, 별 일 다 그런 테크니컬하게 운영해야 될 게 너무 많기 때문에 오히려 러닝에 있어서나 익스피리언스에 있어서의 그런 고민을 할 여력이 많이 없는 프로그램이기도 해요.”

또한 파견교사들이 현지 생활공간을 마련하는 데 있어서의 지원은, 참여활동 이전과 초기에 이루어지는 APCEIU의 주요 지원 사례라고 할 수 있다. 주요 사례로 몽골 파견교사는 화장실 물이 내려가지 않는 등 열악한 숙박시설에 배정되어 여러 고충을 겪었던 자신의 동료교사 이야기를 전했다. 화장실 등 기본적인 생활시설이 제대로 갖춰지지 않은 곳에서 파견활동을 하던 동료교사는, 중간 점검 차 현지에 방문한 APCEIU 관리자와 상담하며 현지의 열악한 환경을 개선할 필요가 있음을 강조했다. 이러한 일화를 통해 중간점검의 중요성, 그리고 교류국가의 기본적 생활여건에 대한 사전 인식과 이해가 특히 강조되었다¹⁸⁾. 특히 한 베트남 파견교사는 파견활동 당시 APCEIU 관리자에 의해 이루어진 설문조사에서 있었던 현지교사와의 갈등에 대해서 들려주었다.

“B3: 저희가 갔을 때, 이제 경험하고 이렇게 듣기로는 베트남 국가 자체가 조금 자존심이 센 편인데, 어쨌든 저희가 이렇게 파견을 가는 게 그쪽 입장에서는 조금 좀 교육 원조처럼 느껴졌던 부분들이 있었나 봐요. 네 그러다 보니까 이제 우리는 더 이상 이런 교육 원조를 받을 필요가 없는데, 이제 너희가 이렇게 계속 원가를 제공하는 것 같은 그런 입장도 있었던 것 같고, 제가 듣기로는 APCEIU 측에서도 베트남 교육부랑 이렇게 원가 협력해서 같이 원가를 할 때 좀 소통이 잘 안 됐다고 들었었거든요. 네네 그런 부분들이 조금 ... 네 어려운 점이 있었지 않았나 싶고, 실제 예로 저희 학교에 이제 OOOOOO님, APCEIU OO님께서 오셔서가지고, 네 학생들과 이제 교사들 설문조사하고 인터뷰를 진행한 적이 있었어요. 베트남에서 저희 파견 갔을 때요, 진행을 했었는데, 그때 이제 질문 중에 하나가 한국 선생님하고 베트남 선생님하고 비교해서 좋은 점이라든가 안 좋은 점을 ... 차이점 같은 것들을 얘기해달라고 했는데, 그 질문을 베트남 선생님들이 듣고 굉장히 화를 많이 내시더라고요. ... 네, 그래서 왜 우리를 비교하느냐 우리가 마치 더 안 좋은 것처럼 왜 비처지게 만드느냐. 이런 식으로, 그래서 그런 부분들이 조금 차이가 있지 않았나 싶어요.”

이에 대해 APCEIU 관리자의 입장도 비교·대조하여 함께 살펴볼 수 있다.

18) 이와 관련하여 관리자는 몽골의 APTE 담당기관과의 소통의 어려움을 피력하기도 했다(관리자1과의 인터뷰 중).



“관: 저희가 중간 점검을 할 때 그 내용을 영상으로 찍어서 일종의 다큐멘터리 형식으로 하기도 해요. 그래서 그냥 저희가 인터뷰 따고 하는데, 베트남 같은 경우에는 언어 장벽이 있으니까 항상 통역 통해서 하거든요. 그랬더니 이제 학생들한테 인터뷰할 때 그런 질문을 하거든요. ‘한국 선생님들 와서 수업 어땠어요, 예를 들어서 보통 때 받는 수업들이랑 어떻게 달라요’ 이런 얘기를 했는데. 거기에 이제 베트남 같이 따라오던 000 사람이 학생들한테 그런 선생님들의 그 수업에 대해서 평가에 가까운 그런 질문을 해서는 안 된다. (중략) 그거를 지나치게 선생님들을 평가하거나 비교하는 걸로 통역을 했을 수도 있어요. 왜냐면 우리는 영어로 얘기하고 그 사람은 베트남어로 얘기했으니까. 통역을 정확하게 어떻게 했는지 모르니까. 그거는 통역의 문제였을 수도 있고.”

【그림 6】 관리자의 시각 비교대조

여기에는 베트남의 문화에 대한 기본적인 인식의 공통점과 함께, 당시의 갈등이 단순한 언어장벽에 따른 미묘한 소통오류의 문제였을 수도 있음을 살펴볼 수 있다. 그만큼 APCEU의 존재와 역할은 교사뿐만 아니라 현지와의 관계에서, 또한 양자를 매개하는 차원에서 큰 중요성을 갖는다. 특히 교육활동의 중간에 이루어지는 중간점검은 교육 교류활동에 있어 핵심적인 활동 중 하나이기도 하다¹⁹⁾. 이렇게 파견교사들은 현지에서의 문화 간 차이를 실감하기도 하고, APCEU로부터 그에 따른 중요한 지원을 받기도 했다.

해외 초청교사들의 경우에는, 초청 주체인 한국 관리자들에게 대해 책임감과 전문성이 있는 호스트 국가의 대표자로 인식되었다고 언급한 경우가 많았다. 단순히 프로그램을 진행하는 관료로서가 아니라 여러모로 업무에 임하는 모습에서 역할모델로 삼고 싶은 대상으로 느껴졌다고 다음과 같이 언급했다.

“T: 대한민국에 도착했을 때 첫인상은 “놀랍다”였습니다. 공항에 우리를 환영하는 담당자 분들이 있었는데 {그분들을 통해} 한국이 우리를 환영한다는 인상을 받았습니다. 그래서 이미 좋은 첫인상을 받은 셈이죠 (미소).”

“S1: 아태교육원 관리자들이 매우 책임감 있다고 느껴졌습니다. 무엇을 해야 할지를 잘 알고요. 우리 입장에서 실망시키지 않습니다. 그래서 감사하죠. 우리를 위해 모든 것을 준비하고, 우리가 무엇을 원하는지 의견을 묻고, 이를 준비하기 위해 최선을 다합니다.”

“S1: {프로그램 담당자들은} 매우 전문적입니다. 우리나라에서는 그런 분도 있고 아닌 분도 있죠. 하지만 한국에서는 일하는 방식이 매우 진심이라는 게 보입니다. 진지하게 일하죠. 경쟁적일 수도 있겠지만 한국인들은 일에 관해 진정성이 있다는 게 보입니다. 일할 때의 책임감 말이죠. 우리를 실망시키지 않았어요. {그런 점이} 매우 훌륭합니다.”

19) 이를 언급한 파견교사의 경우 처음 생활공간을 마련할 당시부터 현지학교와의 관계에서 경험한 시각의 차이, 즉 “시로 이해를 못하고 답변이 의문스러운 점” 등에 대해 토론했다.

나. 학생과의 관계

학생과의 관계에 대한 내용은 주로 초청교사들을 통해 자주 언급되었다. 이것은 그만큼 파견교사보다는 초청교사가 학생들과 더 긴밀한 관계를 맺었다는 뜻일 수도 있다. 우선 그들은 한국의 학생들을 매우 긍정적으로 인식했다. 이러한 인식의 기저에는, 첫째, 학업과 생활에 걸친 학생들의 높은 자율성, 자기주도성, 목적의식 등이 있었다.

“F: 학생들이 기계 다루는 기술을 실습할 때 참관했는데 모두들 자율적으로 하고 있었어요. 매우 좋은 것이라고 생각하고 우리 교장선생님께 한국의 학생들이 공부하는 데 얼마나 자기주도적인지를 이야기했어요.”

“S1: 점심 때 말인데 학생들은 자동적으로 식사를 하러 갔죠. 선생님들 없이 주도적으로 갑니다. 우리나라에서는 학생들에게 가라고 소리 질러야 하는 경우가 종종 있죠.”

“K: 한국에서는 학생들이 사용하는 훌륭한 도구와 재료가 제공됩니다. 그래서 한국 학생들은 확실한 정신상태와 대학 진학과 같은 목적의식을 갖게 됩니다.”

둘째, 그들은 한국학생들의 높은 집중력, 참여도에 대해 언급했으며, 특히 시간관리에 주목했다.

“S2: 한국 학생들은 시간 안에 완수해야 하는 과제가 주어질 때 매우 높은 수준의 참여도를 보이고 시간관리에 매우 철저했다.”

하지만 초청교사들은 다른 한편으로, 수업시간에서의 한국학생들의 낮은 참여도를 목격하기도 했다. 여기에는 다음과 같은 한국학생들의 현실이 반영되어 있기도 했다.

“T: 프로그램의 첫 2주 동안 수업참관을 했는데 많은 학생들이 자는 것을 보았어요. 아마도 고등학생들의 경우 {밤늦게까지} 공부를 해서 그런 거라고 생각했어요. 그래서 동료 태국교사에게 어떻게 학생들을 도울 수 있을 까하고 상의했는데 학생들이 활동참여를 더 하도록 하고 몸을 움직이도록 하자고 했죠 ... 90프로의 학생들은 잘 호응했는데 나머지 10프로는 서서도 잠이 드는 것 같았어요.”

이러한 상황과 관련하여, 교류 대상국과 본국 학생의 차이에 대해 숙고해 본 인도네시아 파견교사와 초청교사의 경험과 인식을 각각 함께 살펴보는 것도 의미가 있다.

셋째, 초청교사들은 한국 학생들의 높은 도덕성과 타문화에 대한 관심과 존중에 대해서 좋게 평가했다.



“낮선 것에서 낯익은 것을 찾는 경험... 오히려 [다름에] 너무 치중해왔다고 생각되는데, 다름에 대한 이해뿐만 아니라, APTe를 통해 인간의 기본적인 공통성을 느낄 수 있었다. [한국이든 인도네시아든] 어느 학교에서나 열심히 학생이 있는가 하면, 딴짓하는 학생들도 있고, 또 교장들도 다 비슷하다.”(파견교사) “현지생활을 통해 근처 옷가게의 주인아주머니와 같은 ‘엄마’로서, 언어가 통하지 않아도 마음을 열면 소통이 가능하다는 사실을 체험할 수 있었다.”(초청교사) 이처럼 초청과 파견교사들 양자 모두, ‘다름 속에서도 매우 같은’ 대상을 바라보고 이해하는 경험을 할 수 있었다.

【그림 7】 파견교사의 학생인식의 사례 비교

“F: 부정행위가 없었습니다. 그리고 친구의 도움을 거절하고 받지 않으려 하는 모습이 저에게는 매우 놀라웠습니다.”

“O: 제가 문화를 가르치기 때문에 학생들이 좋아하고 필리핀 문화에도 관심을 가진 것 같습니다. 그래서 저와 동료 필리핀 교사들로부터 배우는 것을 즐기는 것 같습니다.”

“F: 어느날 학생이 내가 왜 히잡을 착용하는지에 대해 물었죠. 내가 무슬림이라서, 라고 대답하자 존중해주었어요. 이처럼 한국에서 문화, 종교, 그 밖에 모든 면에서 문제 삼을 만한 것을 발견하지 못했습니다. 제 생각에는 한국 학생들이 다른 나라 사람들을 존중한다고 봅니다.”

그들은 학생들과 보낸 시간을 매우 소중하게 생각했으며 그들을 가르침의 대상이자 동시에 그들로부터 많은 배움을 얻었다고 생각했다.

“S: 한국어를 별로 못하지만 학생들의 언어이기 때문에 알아야 하고 학생들로부터 때때로 배우기도 했습니다.”

나아가 초청교사들은 제자이자 조력자로 학생들을 바라보았으며 친분을 쌓은 후에는 친구와 같은 편안한 관계로 인식했다.

그 연장선상에서 서로의 문화에 대해 편하게 이야기하면서 서로 가르치고 배우는 가운데 대부분의 해외 초청교사들은 수업 시간이 기대 이상으로 즐거웠다고 회고했다. 또한 학생들이 종종 감동의 순간을 제공해서 보람을 느꼈다고 했다.

“F: {학생들이} 우리를 환영하고 우리가 가르치는 동안 집중해서 수업을 들었습니다. 나와 동료 교사들은 매우 흡족했습니다.”

“O: 이러한 프로그램을 통해 한국에 간다는 것은 꿈이 실현되는 것이었어요…. 특히 학생들과 만나서 문화를 공유하고 그들로부터 배우는 그 순간이 말이지. {떠날 때} 우리를 송별노래로 놀라게 했어요. 우리 앞에서 {수업 때 가르친 전통노래를} 그렇게 부르리라고 예상 못 했고 우리를 그렇게 놀라켰죠. {전통} 춤을 가르쳤는데 다 배웠을 때 {학생들이} 선물처럼 우리에게 그 춤을 선사했어요.”

그런데 이러한 즐거움과 보람 그리고 감동에는, 그들 자신이 수업을 대하는 태도와 방식이 반영되어 있기도 했다.

“T: 저는 배움이 즐거워야 한다고 믿습니다. 그래서 수업 때 게임을 활용하도록 노력하지요. 그래서 학생들이 내 수업 때 자신감 있고 편하게 느끼기를 원하지요. 학생들을 엄격히 대하는 선생님이 아니라, 코치 같고 친구 처럼 느껴지는 선생님 {되기를 원했어요}.”

다만 학생들과의 소통상의 어려움은 매우 아쉬워했다. 그들은 특히 다음과 같이 언어장벽에 따른 학생과의 소통상의 문제들을 많이 예시해주었다.

“S1: 제가 한국어도 잘 못하고 학생들도 영어로 소통을 잘못했죠. 함께 온 동료 교사는 영어선생님인데 학생들이 자기 말을 못 알아듣는다고 불평하더라구요. 제가 구사하는 영어는 초등학교 수준이라 (웃음) 학생들이 동료 교사의 고급영어에 비해 더 잘 알아듣는 것 같았어요. {동료 교사}는 절망했고 거의 포기하다시피 했죠.”

“K: 때로는 학생들이 언어로 잘 전달하지 못하고 저도 표현을 잘 못하죠. 그래서 때때로 서로를 이해하지 못했어요.”

“T: 태국에서는 {학생들이} 이해를 못하면 태국어로 설명하면 되었는데…”

이런 문제의 연장선상에서 초청교사들은 학생들의 수업참여 동기유발을 하는 데 있어서의 어려움을 토로했다.

“O: 학생들에게 학습동기를 유발하도록 하는 것이 매우 어렵습니다. 우리가 낯설고 필리핀인들이라서 그런 것 같아요. 교사로서 가장 힘든 부분이 학생들로 하여금 동기가 부여되고 수업을 경청하고 가르치는 내용을 이해하도록 하는 것이죠.”

그럼에도 불구하고 그들은 이것을 문제로만 인식하기보다는 하나의 도전으로 생각하는 적극적인 관점 및 태도의 전환을 보여주기도 했다.



“S2: 제 생각으로는 소통의 어려움이 나쁜 게 아니라 도전으로 생각된다는 것입니다. 대부분의 학생들이 영어를 못하기 때문에 학생들 수준에 맞추어주어야 하죠. 그래서 {소통의 어려움이} 나쁜 것이 아니라 도전이라고 생각했습니다.”

그리고 이 문제에 대해 그들은 이를 ‘만국의 공통언어’로서의 몸짓 등 온갖 방법을 동원하여 해결한다든지, 개인적인 배움과 경험, 전문성과 소통능력, 그리고 교수학습 전략을 통해 극복한다든지, 동료교사들과 ‘멘토 교사’의 각종 도움을 통해 극복하는 모습들을 보여주었다. 이때 그 멘토교사의 경우에는 그들에게 일종의 ‘통역사’의 역할을 해주기도 했다.

“T: 한국에서는 몸짓, 언어, 기타 모든 방법을 동원해서 이해시키고 뒤떨어지지 않도록 해야했죠. 저에게는 도전이었습니다. 훌륭한 도전이었죠.”

“K2 : 제가 더 배워서 극복해야 하는 단점입니다. 여기에 왔을 때 어떤 경험을 하게 될 지 전혀 몰랐는데 여기에 와서 겪게 되는 문제를 직시하고 극복방안을 세워야 했습니다. 언어와 전문성, 그리고 소통 스킬을 통해서요.”

“S2: 한국에 머무는 동안 학생들이 내 수업에 관심을 갖도록 하기 위해 교수전략에 대해 많이 읽어보았습니다.”

“S1: 몇 몇 경우 멘토들에게 물어봅니다. 학생들이 말한 문장이 무슨 의미인지. 동료교사에게 포기하지 말라고 격려해야 했고 멘토 또한 격려해주었어요. 결국에는 동료교사가 포기하지 않고 프로그램을 마칠 수 있었어요. 하지만 다른 교사들의 경우, 통역이 필요했습니다.”

“S2: 가르칠 때마다 멘토 선생님이 옆에서 학생들에게 알았는지 확인하고 가르치는 내용을 통역해주었습니다. {통역을 통해} 학생들이 이해했다는 것을 알게 되죠.”

다. 동료교사와의 관계

동료교사는 국내 파견교사와 함께 2인 1조로 학교에 파견되는데, 파견기간 동안 교육활동뿐만 아니라 대부분의 일상생활을 함께하게 된다. 참여교사들의 동료교사와의 관계는 주로 국내 파견교사들과의 인터뷰에서 특히 강조되는 주제였다. 그만큼 동료교사의 문제는 국내 파견교사들에게 더욱 첨예한 문제로 다가왔다고 볼 수 있다. 나아가, 동료교사 또는 ‘파트너’와의 관계는 APTE 참여경험에 있어서 중요한 부분이었음을 확인할 수 있었다. 그런데 연구 참여자들 중 동료교사와의 관계가 성공적이라고 자평하는 경우는 절반 이하였다. APCEIU의 관리자들도 또한 이 문제

의 중요성을 모르는 바는 아니었지만, 그만큼 이 사안은 더 깊은 고찰을 요구한다. 왜냐하면 APTE 참여교사들의 경우 교육철학, 교직관, 다문화감수성, 참여동기, 생애경험, 연령대 등에서 파트너교사와 많은 차이를 보이는 경우가 비일비재하고, 사전에 충분한 조율 및 라포르(rapport) 형성의 기회가 없이 페어링(pairing)되어 현지에 파견된다면 새로운 곳에 적응하는 과정에서의 스트레스와 생활습관의 변경으로 인한 갈등상황을 배제하기 어렵기 때문이다.

파견교사들 중에서도 파트너와의 관계의 중요성을 가장 중요하게 인식하고 있었던 한 참여자는 파트너와의 협력적인 관계형성이 가장 성공적이었고 이와 더불어 사업 전반에 걸쳐서도 다양한 관계들을 성공적으로 맺어가면서 파견활동을 훌륭하게 수행했던 몽골 파견교사였다. 그는 이번 파견교사 연구참여자들 중 가장 높은 연령대의 참여 교사이기도 했다. 그를 통해 몽골에는 현지 치안과 안전 등의 문제로 주로 남교사들이 파견된다는 사실을 알 수 있었다. 그는 바로 “파트너하고 마음이 맞는 것” 즉 “파트너와의 호응이 사업 성공의 관건”이라고 하는 사실을 명시적으로 언급해주었다.

“B2: 그다음에 이제 그래서 일단 저희 같은 경우는 이제 우리 제가 간 파트너하고 너무 마음이 맞아서 그 되게 중요한 게, 가장 중요한 게 어찌 보면 이 프로그램의 성공과 실패는 여러 가지 이유가 있을 수 있는데, 저는 성공의 요인으로 찾으라고 한다면 개개인의 마음의 어떤, 어떤 자세라든가 태도 여러 가지 있겠지만 그 무엇보다도 같이 간 파트너와의 얼마나 호응이 맞는가. 저는 이게 가장 중요하다고 생각해요. 실제로 요게 안 맞으면, 요게 안 맞으면, 왜냐하면은 한 3개월이든 한 학기든 거의 있는데, 이게 어떤 사람은 이런 식으로 지도 어떤 사람은 나는 아 이 주제보다 이게 좋다. 서로 절충점 갖고 타협하고 이렇게 하면 되는데 그게 잘 안될 때가 많아요. 그리고 또 이제 예를 들면 이런 것도 있을 수 있죠 이거. 아주 좀 사소한 것일 수도 있는데 예를 들어서 그 몽골 사람들이 이제 우리를 환영식을 해줬어요. 한국에서 왔다고, 같이 친하게 지낸 사람들이. 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 그런 데 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, 그 사소한 거 하나부터 나는 여기에서 이 사람들이 이렇게 마음으로 대우를 해줬으니까 뭔가 그래도 한국에서 왔으니까 좀 이렇게 그에 대한 보답으로 이렇게 좀 하고 싶은데, 에이 그런 거 할 필요 없다. 그건 너무 뭐 그 이런 식으로 약간 이제 의견이 상충되면, 그런 거 하나부터가 이제 서로 어그러지면은 다른 것을 이제 이렇게 꼬집어내갖고 의논하거나 다음 단계로 나가는 데 상당히 지장이 생겨요. 그래서 그냥 아 빨리 3개월 그냥 지나가라 이렇게 돼버릴 수도 있어요.”

그와 인터뷰 당시, 이전까지의 참여자들의 경우 파트너와 호응이 잘 맞는 경우가 드문 것을 보고 이 문제에 대해 고민하던 중 이를 명시적으로 언급해주었던 만큼, 연구자에게 있어서도 이 문제의 중요성을 부각할 필요를 다시 한번 느끼게 된 계기였다. 그는 단지 파트너교사와의 관계가 성공적이었던 자신의 사례뿐만 아니라, 당시 같이 몽골로 파견을 나갔던 팀들 중 파트너끼리 잘 안 맞는 경우 매우 힘든 시간을 보냈던 사례들을 언급하면서, 이미 스스로 이 문제에 대해 충분히 생각해 볼 수 있었다고 했다.



보통 참여교사들의 파트너와의 관계를 살펴보면 장기간 함께 생활해야 하는 특성상, 서로 다른 성별의 교사가 파트너가 되는 경우는 없었을 뿐만 아니라, 이성의 교사와 같은 지역, 나이가 같은 국가로 파견되는 경우도 이번 파견 참여자들을 통해 확인할 수 없었다. 한 가지 특징적인 사실은 그 파트너와의 연령대의 차이가 그 관계의 질을 결정하는 하나의 주요 요인으로 확인되었다는 것이다. 몽골로 파견되었던 참여자의 경우에도 비슷한 연령대의 교사와 파트너가 된 경우였는데, 본인 스스로도 이렇게 연령대라고 하는 요인이 파트너와의 관계에 있어서 중요하다는 사실을 지적했다.

“B2: 그게 연령대 중요해요 연령대가. 왜냐면 저 이게 물론 연령대가 맞다 해서 반드시 이렇게 좀 잘 맞을 거라는 생각은 조금 그렇지만. 아예 나이 차이 많이 나는 세대하고보다는 그래도 좀 더 나을 거예요. 제가 봤을 때는 그래요. 왜냐하면 자라온 환경과 문화적인 배경이.. 10대 20대 30대 이렇게 거처오면서 형성된 문화가 비슷하거든요. 고런게 있기 때문에 생각도 좀 어떤 부분에서는 비슷한 생각을 할 때가 많아요. 그래서 제가 봤을 때는 그래. 그래도 반드시 일치하는 건 아니겠지만. 그래서 APCEIU에서 이제 보낼 때도..그런 연령도 이제 만약에 한 명씩 보내지 않는다 하면은. 한 명씩 보내지 않는다면은. 두 명씩 보낸다면 연령도 고려할 필요가 있지 않을까? 왜냐하면 이게 서로 살아온 성장 배경이 비슷하거든요. 시대별로 연령대로 비슷하거든. 그러니까 ...”

“수십 년을 다르게 사라온 사람”임을 감안하여, “연령대, 자라온 환경, 문화적 배경을 고려하여 파트너를 짜야 할 뿐만 아니라, 심지어, 그것이 쉬운 일은 아니지만, 면접 때 APCEIU에서 참여교사들을 보다 더 신중히 선발해야” 할 필요성에 대해서도 언급해주었다²⁰⁾. 이러한 요인들이 더 고려되어야 할 당연한 이유는, 각자 살아온 세월에 비해 비교적 단기간에 서로 호흡을 맞추어야 하는 상황을 생각해보았을 때 자연스럽게 납득되는 사안이기도 하다. 위에서 참여자가 강조한 파트너와의 관계에 있어서 고려되어야 할 부분은 또한 가치관에 관한 것이었다. 함께 참여하는 교사들 사이에서 어떻게 보면 작아 보이는 일에서조차도 가치관의 차이에 따라 의견을 모으기가 쉽지 않았다는 것을 알 수 있었다²¹⁾.

위에 언급된 파견교사는 파트너와의 호흡의 중요성과 관련한 일화를 통해 파트너에 대한 높은 존경심을 보이기도 했다. 이는 앞서 현지문화에 관한 내용에 있어서 그가 표현한 “모토”로서의 가치관에 대한 것이었다.

특히 그것은 그의 파트너가 독실한 기독교(개신교)인으로서, 국내에서는 술 한잔 하지 않는 사람임에도 불구하고, 현지에서 그 문화 속으로 들어가고자 하는 태도에 따라 “자신을 내려놓고” 현지의 음주문화에 따라 현지 사람들이 권하는 술을 기꺼이, 적극적으로 마시는 모습에 대한 일화로써 언급되었다. 반면에 자신은 그 파트너에 비해 술을 잘 마시지도 못했지만, 파트너와 함께 현지인들을 대하는 태도와 가치관에 있어서 호흡이 매우 잘 맞았던 이야기를

20) 물론 그것은 그가, 이 파견교사들이 ‘심지어 한국 대사보다 밀접한 거리에서 한국의 이미지를 좌지우지하는 최첨방’이라고 하는 가치관의 차원에서 언급해주었던 것이기도 하다.

21) 그렇게 해서 그들은 팀별로 자신들의 결정에 따라 그 문제를 결정하게 되었다고 한다.

들려주었다. 나아가 자신들이 현장에서 한국을 대표한다고 하는 인식에서도 암묵적으로 서로 생각이 같았음을 이야기했다²²⁾. 하지만 APTE에 있어서 ‘국가’가 갖는 중요성, 또는 그 의미에 대해서는 이후의 논의를 통해 더 깊이 생각해보아야 할 여지가 있다.

이에 반해, 동료교사와의 관계가 그리 좋지 못했던 경우 또한 있었다. 일례를 들자면, 본 연구참여자 중 한 명의 동료교사는 퇴직이 얼마 남지 않은 오랜 경력의 참여교사였다. 그 파트너가 수업에 대한 열정이 없는 것은 아니었지만, 관계가 좋지 못했던 가장 중요한 이유로는 그 파트너가 현지나 현지인들 그리고 다른 교사의 수업을 무시하는 언행과 태도를 들었다. 이러한 파트너의 행위는 그에게 불안함과 불편함을 안겨주었던 것이다.

“OO: 네 저는 사실 OOOO의 모든 생활 중에서 가장 뭐가 꼭 하나 힘들었다면 ... 그러니까 세상에 모든 것이 완벽할 수 없구나. 내가 이곳에서 모든 게 OO한 줄 알지만 그래도 이게 세상에 내가 모든 것이 이렇게 모든 게 100% 완벽할 수는 없구나라고 생각하는 포인트가 하나 있기는 했어요 ... 어 근데 그게 뭐냐하면, 저는 오히려 같은 학교에 파견을 갔던 선생님과 직접적으로 부딪히는 부분은 없었어요. 네 하지만 그분 ... 하시는 말씀이 저는 좀 불편하다고 생각을 많이 했죠. 그렇다고 제가 그거를 ‘선생님 이게 불편합니다’라고 말씀을 드리진 않았거든요. 그런데 그게 가장 항상 고민이고 항상 걱정이었어요. 왜냐하면 약간의 말투가 미묘하게 ... 통역하고 있을 때 항상 제가 불안한 거예요. 네네 그 선생님의 말투가 미묘하게... 약간 그런 근데, [현지] 사람한테만 그러는 건 아닌데, 약간 미묘하게, 약간 다른 사람의 것은 무시하는 듯한? ... 네. 자신의 것은, 자신의 것만 맞고 다른 사람의 것은 항상 약간 좀 한 수 접고 그 아래로 보는 듯한 그런 말투로 말씀을 하세요 ... 그러다 보니 저는 한국인 교사니까 그냥 감수하면 되는 부분이 있다고 생각했어요. 제가 그냥 거를 건 거르고, 제가 이해할 수 있잖아요. 저분이 의도는 그렇지 않지만 말씀을 저렇게 해서 오히려 사람들과 좀, 갈등을 만들 수 있는 타입이구나. 그냥 저는 그렇게 해석을 하면 되는데 제가 항상 불안했던 건 통역인 거예요. 이 통역이, 이 통역하는 이 친구가, 저 선생님이 자기를 무시했다고 생각을 하면 어찌지, 그러면 어찌지 항상. 근데 그게 항상 약간 불안했어요.”

예를 들어 현지 주거지나 학교의 시설 관련 문제에 대해 그 파트너가 그 이유를 “여기가 못살아서” 그렇다고 언급하거나, 말투에서도 미묘하게 현지인들을 무시하는 느낌이 있었다는 것이다. 또한 그는 교사들끼리는 서로의 수업에 대해 말하는 것이 금기시되어 있다고 알려주었는데, 파트너가 금기를 깨고 비판하고 무시하는 듯한 태도를 보였다는 것이다. 이번의 경우에는 그 사례의 참여자의 언급에서와 같이 모종의 가치관의 차원에서부터 호흡이 맞지 않았던 경우에 해당한다. 이 참여자의 경우에는 파트너 외에 같은 지역으로 파견된 교사들과는, 동료 중 한명이 입원을 하는 경우도 있었을 정도로 험난한 생활을 함께하는 와중에 “전우회”처럼 되고, 또 성향이 맞는 동료들과는 “식

22) 그는 이를 ‘몽골에 일본에서 오는 파견은 없다고 비교하며 ‘그만큼 이 프로그램은 국가 차원에서도 중요하다고 언급했다.



구”가 될 정도로 끈끈한 관계를 맺고 지금까지 서로 연락을 하고 있다고도 알려주었다. 그럼에도 불구하고 그는 APTE의 경험에 대해 전반적으로 만족하고 있기는 했다. 그에 비해 유독 파트너와의 관계가 썩 좋지 못해서 APTE 참여의 질이 더 좋지 못하게 된 아쉬운 사례에 해당한다. 비슷한 맥락에서, 다른 한 참여자 또한 현지학교를 다녀와서 오히려 마음이 닫히거나 “살이 빠져서” 온 분도 있다는 사실을 말해주었다. 또 다른 파견교사의 경우에도 동료교사가 현지학교가 자신을 대우해주지 않는다는 등의 이유로 현지 학교와의 관계가 썩 좋지 않았던 사례를 말해주기도 했다. 그 선생님 또한 동료와 관계가 좋지 않은 경우였는데, 이 경우도 연령대가 10년 이상 차이가 났으며, 따라서 생각하는 방식이나 가치관에서 차이가 있을 수 있었다는 것에 대해 말해주었다.

이처럼 파트너와의 관계가 좋지 못했던 사례 중 한 참여자는 그가 동료교사와 갈등이 있었던 이유를 “라이프스타일”의 차이로 설명했다. 예를 들어, 생활공간과 현지학교 사이의 거리로 인해 교통수단을 이용해야 하는 상황에서, 비용과 가치에 대한 인식의 차이로 인해서 서로 각각 버스와 택시를 이용하여 각자 출퇴근한 경험을 언급했다. 이러한 인식의 차이는 단지 교통수단의 이용 외에도 현지에서 거의 모든 면에서 각자 다른 생활을 영위하는 방식으로 이어졌다는 것이다. 이 경우에도 서로 연령대와 경력상의 차이가 어느 정도 영향을 미쳤음을 알 수 있었다.

라. 현지교사와의 관계

1) 파견교사의 사례

APTE 파견교사들이 경험하는 현지의 학교와 교사들과의 관계는 파트너교사 이상으로 중요한 관계이며 그 가운데 특히 통역사와 더불어 현지의 협력교사(co-teacher, 코티처)와의 관계가 매우 중요하다고 언급되었다. 또한 연구 참여자들은 현지의 다른 교사들과의 관계를 통해 파견국의 특수한 문화를 경험하기도 했다. 예를 들어 베트남으로 파견된 한 교사는 현지의 교사들과의 식사를 통해서 베트남의 문화를 경험할 수 있었다.

이 현지교사와의 관계에 관한 중요성은 필리핀의 참여교사로부터도 접할 수 있었다. 그는 특히 이 코티처가 “너무 친절하게 A부터 Z까지 안내를 잘 해주어, 국적을 떠나서 그렇게 배려해주는 것에 깊은 감명을 받았다”고 전했다.

“그 다음에 사실 저는 그냥, 가기 전에는 막연하게 기대했던 것들이, 이런 한국의 전통 문화를 소개해주고 다양한 한국 것들을 소개해주는 정도 활동 그 자체 그 UCC 하는 것 이런 것들 자체로만 생각을 했다면, 아, 어, 너무 당연한 얘기겠지만, 여기도 따뜻한 마음을 가진 사람들이 사는 곳이구나, 라는 것들을 다시 한 번 느낄 수가 있었어요. 특히나 그랬던 것이 뭐냐면, 어 거기 코티처, 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. 그러면서 거기서 느꼈던 것이, 거기서 활동을 아이들하고 교육적인 활동을 하는 것도 굉장히 중요했지만, 아, 이렇게, 어, 그, 그 국적이거나 그런 것들을 떠나서 내가 정말 진심을 다해서 어떤 상대방을 배려해주고, 어, 같이 생활해주고 안내해준다는 것이, 사람의 마음이 얼마나 중요한가, 사람의 마음을 얼마나 감동시키는가, 에 대해서 굉장히 많이 체험하고 왔었고, 그런 코티처와 저의 관계가 형

성이 되니까, 그 다음부터는 그 학교에 있는 아이들이, 자기 전에는 부담도 있었고 아이들한테 어떻게 접근을 해야 되고, 우리나라는 문화적 맥락도 다르고 어떻게 접근을 해야 될까 고민을 했었는데, 그 다음부터는 코티처 선생님하고 저하고 그런 관계가 형성이 되니까, 그런 고민들이 그냥, 아 이걸 별거 아니구나, 일단 내가 먼저 다가가서 아이들한테 여러 가지 마음을 열고 활동을 하면 그 다음부터는 그런 것들은 자연스럽게 열릴 수 있겠구나 그런 자신감과 그런 용기? 그리고 심리적인 지지? 이런 것들을 굉장히 많이 받았었어요, 그래서 네, 일단은 네 (웃음) 이게 가장 컸었어요, 네.”

여기에는 마침 코티처와 자신의 종교가 같다는 것도 중요한 계기가 되었다. 또한 이러한 경험에는 그가 현지학교 교사의 결혼식도 방문하는 등의 과정을 통해 하게 된 “일종의 올림의 경험”도 포함되어 있었다. 이를 통해 그는 앞서 언급했듯 현지와 그 학교의 전통적으로 깊은 뿌리를 내리고 있는 가톨릭 문화에 대해서도 체험을 할 수 있었다. 이러한 그의 경험의 시작에는, 현지교사와의 원만한 라포르가 중요한 작용을 했던 것이다. 이 외에도 말레이시아로 파견된 한 교사는 현지의 멘토교사로부터 많은 도움을 받았다는 사실을 말해주었다. 그는 자신과 동갑이었고 아이의 엄마이면서, 교무부장 역할을 맡고 있었다는 사실도 들려주었다. 이러한 관계맺음은 그가 후속활동을 진행하는데 있어서도 중요한 밑바탕이 되었다.

그런데 파견교사들이 이상의 사례에서처럼 현지의 협력교사와도 꼭 좋은 관계만을 경험하는 것은 아니었다. 그것이 꼭 나쁜 관계를 의미하지는 않지만, 태국으로의 파견교사의 경우 협력교사가 영어로 의사소통이 되지 않아 가까워지기가 어려웠고, 인도네시아로의 파견교사의 경우에는 명시적으로 “협력교사가 많이 도와주지 않았다”는 사실을 토로했다.

2) 초청교사의 사례

초청교사들의 경우에는 한국 교사들에 대해 다음과 같은 평가를 하고 있었다. 첫째, 그들은 한국 교사들의 책임감, 전문성, 성실성에 대해 높이 평가했다. 반면에, 책임감과 성실성에 대한 이면에는 한국교사들에게 주어진 과도한 업무량의 현실에 대한 우려를 언급하였다.

“S: 한국교사들은 나이가 많더라도 책임감이 강합니다. 그러나 말레이시아에서는 60세면 퇴직하는데 퇴직에 가까운 나이가 되면, 이미 할머니, 할아버지가 되어버리죠. 그런데 {한국 교사의 경우} 그 나이대에도 열심히 일하고 정신도 뚜렷했어요. 그리고 전문성이 있었습니다. 매우 인상적이었죠. {나이트 교사}의 수업에 들어갔는데 교수학습 도구, 활동, 수업자료 등 모든 것이 잘 준비되었었고 그룹활동도 했어요.”

“T: 한국 교사들은 성실하고 업무량도 많습니다.”

둘째, 그들은 한국교사들의 학생들에 대한 태도에 있어서의 엄격함을 특징적으로 인식하기도 했다.



“K: 한국 교사들은 시간도 엄수하고 학생들의 과제나 시험에도 매우 엄격했습니다.”

셋째, 그들은 한국 교사들과의 소통에 있어서 다음과 같은 기본적인 어려움을 토로하기도 했다. 여기에는 사전에 이메일을 통한 소통의 원활하지 못함이 있기도 했고, 학생들과의 관계에서와 마찬가지로, 언어장벽에 따른 어려움도 있었다.

“O: 정말로 처음에는 선생님들과 대화 나누기가 너무 어려웠어요. 처음에는 매우 냉담했어요. 학교의 많은 선생님들이 우리를 냉담하게 대했고 어쩌면 이야기 나누기를 부끄러워한 것 같습니다.”

“K: 학교에서 멘토 교사와 학교 선생님들의 이메일 주소를 주는데 학교에 나가기 전에 빨리 이메일을 주고 받았으면 했는데.. 내가 알고 싶은 것을 놓치기도 하고 필요한 정보를 못 받기도 했어요.”

“K: 각 수업담당 교사들이 영어로 저와 소통이 안 되었어요. 그래서 생물학 교과서 내에서 요점만을 알려주고 가르치도록 했습니다. 그래서 때로는 멘토 교사와 다른 교사들이 지시한 내용을 혼동해서 말한 내용과 다른 것을 가르친 적도 있습니다. (웃음)”

하지만 이러한 문제들은 시간이 흐름에 따라 서로 간의 문화 차이를 이해하게 되면서 해소가 되기도 했다.

“O: 결국에는 우리가 어떤 교사라는 것을 보여주고, 필리핀 교사들의 외향적이고 밝은 모습을 보여주면서 친구가 되었고 이후로 좋은 관계를 맺게 되었습니다. 그래서 또 다른 편견이 있었음을 알게 되었죠. 즉 필리핀 교사들은 표현이 넘치고 한국교사들은 표현을 안 한다는, 우리 또한 다양하고 다양한 문화 가운데 있다는 것을 배웠기 때문에 그들을 궁극적으로는 이해하게 되었고 그들 또한 우리를 이해하게 되었죠. 이후로 좋은 친구들이 되었고 지금 이 순간에도 소셜미디어를 통해 연락을 주고 받습니다.”

마. 통역사와의 관계

이 경우는 특히 파견교사들의 제보를 통해 살펴볼 수 있었다. 그들의 현지 활동에 있어서 또 다른 중요 관련 주체로 드러난 것이 바로 현지의 통역사였다. 이는 특히 비영어권에 해당하는 베트남과 캄보디아 그리고 몽골의 경우에 해당했다. 태국의 경우에도 현지로 파견된 교사의 경우 영어 의사소통에 있어서 어려움이 있었지만 따로 통역사가 제공되지는 않았다. 현지의 통역사는 대부분 현지에서 한국어를 전공하는 대학생 신분인 경우가 많았다. 하지만 이 통역사는 파견교사들이 현지의 교사들이나, 수업상황에서는 학생들과의 소통을 매개하는 중요한 존재임을 알 수 있었다. 캄보디아에서 현지의 학생들과 눈빛을 통해 “진짜 대화”를 나누었던 한 참여자의 경우에도, 그것이 불편하지

는 않았지만, 통역사에 의해 통역이 잘 되고 있는지에 대해서는 의문이 있었다고 말해주었다. 그는 이 통역사와 함께 운동장의 벤치에서 함께 수업 준비를 했던 이야기도 들려주었다.

이 통역사의 중요성을 또한 명시적으로 강조해준 사례는 몽골 파견교사의 사례였다. 그는 매번 식사 대접을 해가며 이 통역사도, 자신의 파트너와 더불어 그 수업을 짜는 과정에 참여시켰다.

“남: 오후 1시 반 되면 다 끝나요. 그리고 고등학교 3학년도 마찬가지입니다. 그러면 이제 오후 되면은 점심 먹고 이제 오후에 2부제 애들이 들어오거든요. 그런 시스템이라 저희들 같은 경우는 이제 오후 1시 반 되면 다 끝나요. 그러면은 우리 통역하는 선생님하고 우리 파트너하고 세 명에서 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. 그냥 이게 상당히 중요한 게 이제 1시 반 되면 끝나고 이제 오후부터는 이 사실은 그 다음 날까지는 프리하지 않습니까? 이 시간이 현재, 다음 내일 수업을 한 4시간 정도 할 것에, 할 것에 대한 어떤 그런 준비하는 과정이라고 보면 돼요. 물론 큰 플랜은 짜놓지만, 디테일하게 요런 내용으로 한국의 민주 정치에 대해서 소개를 만약에 한다면 했을 때 이런 부분에 대해서 우리 통역하는 선생님이 약간 좀 어려워하는 그런 용어도 있을 수도 있고, 그렇기 때문에 그런 것들에 대해서 서로가 일종의 프리미팅(pre-meeting) 비슷하게 한 1시간 반 2시간 가까이를 매일 거의 거의 매일 하다가 피 했죠. 그런데 이게 이제 그러려면 돈이 들어요. 왜냐하면은 일단은 통역할 수 있는 사람 점심도 사줘야 되고, 물론 우리도 점심 먹어야 되지만. 그리고 그런 것들이 파트너하고 맞아야 그게 가능한데. 그렇게 해, 그냥 뭐, 그냥 그거 하면 수업 하면 되지 뭐. 그거 뭐 그러고 그렇게까지 해. 이렇게 나와 버리면 또 안 되지.”

이에 반해 베트남의 한 파견교사는, 자신의 경우는 아니지만 다른 동료교사들의 경우, 통역사들의 후식을 포함한 식사비를 매번 담당하는 것이 당연시되는 현지 통역사의 태도나 문화에 대해 불평이 있었던 사례를 들려주었다. 이는 한국기준으로 비용이 높은 것은 아니었지만, 공식적으로 따로 제공되는 비용도 아니었을 뿐만 아니라 현지의 발달된, 매끼 밀크티나 커피를 사먹어야 했던 후식문화에 따른 비용까지도 감당해야 했던 것과도 관련된다. 하지만 이 참여자의 경우에는 담담하게 비용을 부담했다. 거기에는 비교적 중견 경력의 이 교사가 현지의 어린 통역사 학생을 배려해주는 마음도 작용했다고 볼 수 있다.



Ⅲ. 참여 활동 및 실천

본 장에서는 두 번째 연구문제에 대응하는 내용을 주로 다룬다. 교육활동의 핵심에는 분명 교사와 학생 사이의 상호작용이 놓여있다고 볼 수 있다(Pring, 2004, 2015). 따라서 본 장에서는 국내·외 참여교사들의 교육활동을 중심으로 하여, ‘참여 배경 및 동기’와 ‘후속활동’에 관한 내용을 포괄적으로 논의한다.

1. 참여 배경 및 동기

가. 참여의 배경

APTE 참여가 개인의 자발적인 동기 유무와 관계없이, 참여교사들의 참여의 배경이 되는 맥락에 대해 파견교사들의 사례를 통해 살펴볼 필요가 있다. 우선 학교 안팎에서의 각종 사회적, 국제적 활동 경험들과 문제의식들이 참여교사들이 APTE에 참여하게 된 계기의 맥락을 이루고 있음을 알 수 있다. 다음으로, 참여 당시 근무했던 학교문화와 관련된 구체적인 사업이나 계기들이 있는데, 그러한 맥락이 조성되는 데 있어서 관리자로서 교장의 역할이 가장 두드러지는 요소 중 하나였다. 유네스코와 유·무관한 각종 사업이나 정책들²³⁾을 개별 학교현장에서 실천하는 데 있어서 개별 학교 교장의 지배적인 역할이 종종 언급되었는데, 교사들이 APTE에 참여하는 데 있어서 이는 무시할 수 없는 요인이라고 볼 수 있다. 하지만 종종 소속 학교에서 APTE와 같은 “일을 벌리는” 데 부정적인 교장과 싸워가면서 본 사업에 참여하는 경우도 있었던 만큼, 특별한 주목이 요구된다.

1) 사회적 활동 및 문제의식

참여교사들 중에는 APTE 참여 전 우연한 계기로 다문화가족지원센터에서 예비 중학교 다문화학생 학부모들과 관련된 프로그램에 참여한 것이 결혼이주여성들에 대한 문제의식을 갖고 참여하게 된 배경을 이룬 경우도 있었다. 특히 기존 결혼이주 관행 안에서 고학력 이주여성들이 겪는 문제에 대한 고민으로 드러났다.

“~2: 그런 여성들이 고학력자들이 많거든요. 국내에 들어와 있는 필리핀 베트남 여성들 중에 고학력자들이 많이 세요. 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. 그니까 같은 여성으로서 안타깝기도 하고 우리 한국 사회 수준이 이주여성들에 대해서 아직 너무 폐쇄적이고 그리고 우리 한국 남성들이 ... 어 소위 그냥 이 결혼만 목적인 거죠. 결혼만 목적인거. 인 거에 대해서 제가 굉장히 좀. 이건 아니다.

23) 본 연구참여자들이 APTE 외 여타 유·무관하게 가진 경험에 대한 내용은 【부록 3】의 내용을 참조하기 바란다.

이... 어떻게 근데 이제 근데 어차피 결혼을 했고, 아이는 태어나서. 아이는 이미 중학생이 되었고. 그런데 그 아이들이 또 불행하게 자라는 거예요. 학교에서 만나는 그 다문화 가정 아이들이 여러 가지 이유로 불행하게 자라는 모습이 굉장히 좀 안타까웠고 그래서 교사로서 관심을 당연히 갖게 되죠. (연구자: 선생님께서 OO에 계신 거랑도 혹시 그런 분들께 선생님 학급에도 그런 학교나 학급에도 다문화 가정이..) 네 있죠 있었죠 계속. (연구자: 그게 또 지역하고도 좀 관련이 있을까요) 네 그럴 수 있을 것 같아요. 네 그니까 네 저는 집은 OO인데 학교는 OO시에 있거든요. 그러니까 ... 저희 학교에 들어오는 아이들 중에서 다문화 가정 아이들이 매해 있는 건 아니지만. 제가 말은 아이들 중에 있었어요. 담임으로 맡았을 때 여학생들이 있었고 근데 둘 다, 둘 다 아빠들이 엄마들에 오히려 이주해 오신 엄마들에 비해서 아빠들의 그... 어떻게 말해야 될까. 아빠들이 교양 수준이라고 해야 되나(웃음). ... 뭐라고 해야 돼요... 네 네... 이게 정말 소위 형편 없어서, 너무... 그냥 미안한 마음도 있었고. 그 엄마들에게. 한국인으로서 그런, 한국인으로서 좀... 좀 더 괜찮은 남자를 만날 수도 있었는데. 네네 그분들이 사는 나라의 형편이 어려우니까. 그냥 그분들한테는 결혼이 계기가 돼서 경제적인 것을 극복하고자 왔을 테고. 우리 한국 남성들은 그냥 한국에서는 정상적인 여자를 못 만나니까 외국 여성하고 그냥 결혼을 했을 테고. 그게 지금 제가 중학생으로 만난 아이들은 이미 15년 20년 전 아이들인 거잖아요. 15년 20년 전에 거의 1세대로 시집 오신 여성들의 이야기잖아요. ... 우리나라의 다문화 국가가 진입하기 시작한 초창기에 오신 ... 그러니까 그때는 더 그 남자가, 그 남자가 정상적으로 가정을 이룰 수 있는지 이런 거 전혀 보지 않고 그냥 돈만 왔다 갔다 한 상태에서 결혼한 가정 이 많았기 때문에, 더 가정이 깨어진 가정들이 많았던 말이에요. (연구자: 이게 기본적으로 되게 비극적인 상황이네요) 그럼요. 네 네. 네 네. 근데 그게 이제 고스란히 한국 사회가 사실 떠안아야 될 이제 과제가 되었죠 그 아이들이 이제 다 성인이 되었으니까. 점점 더 성인이 되니까. ... 그런 그런 가정폭력 사례도 너무 많으니까. 그리고 심지어 정신 지체가 있는 남성하고 결혼한 가정의 아이가 저희 반이었거든요. 한국 아빠가 정신 지체가 있으세요. 그런데 이 필리핀 엄마는 너무 예쁘고 고우시고 고학력자인데 그런 상황인지도 모르고 그냥 결혼을 하신 거죠. (연구자: 국가를 떠나서 정말 개인의 개인으로 보면 그런데 또 국가라고 하는 상황이란 맞물리는 되게 그게 좀 비극적인 상황) 제가 베트남 학교에 있을 때 아이들이 그런 질문 했었어요. 한국 남자 만나서 결혼하고 싶다는 얘기를. 고등학생들이 한 아이들이 있었어요. 그런데 왜 그러냐고까지 제가 구체적으로 물어보기에는 조금 난처해서 그렇게까지 얘기 안 했는데. 그런 질문을. 그러니까 주변에서 보거나 들은 거죠? 베트남 여성들이 한국으로 시집 가는 얘기를. 그런 질문이 있었고 또 베트남 선생님들. 제가 근무했던 베트남 학교의 선생님 중에서 저처럼 한국으로 교류를 오셨던 선생님이 있으셨어요. 반대로. ... 그 선생님하고 이제 좀 깊이 있게 대화를 하다 보니까. ... 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. 제가 베트남 선생님한테 가서 너무 미안하다. 그런 얘기를 했어요 네. 이게 결혼이 경제 논리로 무슨 부자 나라와 가난한 나라의 여성. 이걸 아니잖아요. 그래서 그거에 대해서 제가 좀 베트남 선생님한테 죄송했고. 이제 그런, 그런 복합적인 것들이 또 저희 반 아이 그런 아이를 실제 봤었고. 그래서 그전부터 좀 관심이 있었는데, 이런 사업을 한다고 하니 이런 사업이 있다는 것을 압세유에서 있다는 것을 알게 되니까 내가 정말 보고 와야겠다. ... 저희 반 아이들 중에 베트남 엄마를 둔 아이가 좀 자존감이 회복되도록 위축되지 않도록.”



이러한 사회적 활동 배경은 추후에 그가 구체적인 교류국가를 선정하는 데에도 당연히 직접적인 영향을 미쳤다. 또한 앞서 우연한 계기라고 했지만, 여기에는 그가 근무하는 지역의 다문화적 현실과도 무관하지는 않은 것으로 보인다. 참여교사들 중에는 이미 한국의 민주화 시기의 대학경험에서부터 전교조 합법화와 교사 해직 사건 등의 경험, 그리고 지방과 수도권 소위 낙후된 지역 학교에서 학교와 학생들의 각종 사회적 문제와 사건들을 경험한 교사도 있었다. 그가 겪은 경험들은, 해당 학교에서 교사가 학생에게 칼에 찔리거나, 학생들의 가스과 본드 흡입, 성매매, 집단성교 등 각종 심각한 사건, 사고들을 아슬렀다. 학생들의 많은 자퇴, 이탈은 그에 비해 일반적인 일들이었다.

이러한 경험들 속에서 해당교사는 인권 등의 가치에 대한 문제의식을 갖고 그동안의 교직경험 안에서 민주시민 교육과도 관련된, 학생인권조례 제정 참여, 학교교칙 개정, 인권교육연구회 참여, 학생부장과 혁신부장 경험, 혁신학교 자율 교육과정 및 수업개선 관련 활동 등 각종 사회적 활동들을 학교 내에서도 수행해온 것을 알 수 있었다. 그 외에도 해당 교사는 다문화 관련 주제로 얻은 연구년을 통해 특정 대학에서 관련된 수업에 참여하기도 하였는데, 같은 대학에서 유사한 경험을 한 또 다른 참여교사들도 만날 수 있었다.

또 다른 참여자는, APTE 참여 이후 퇴학 위기에 있거나 고령의 학습자들을 대상으로 한 교직 경험 등에 관심을 갖게 되었고, GCED와 관련해서도 보다 비판적인 문제의식을 갖게 되었다고 했다. 그는 멀리 있는 존재나 엘리트 중심의 GCED에 대한 문제의식을 갖고, 가까운 곳에서 관계가 있는, 특히 소외된 사람들과 관련된 “인간으로서의 도리”라고 하는 차원에서 다문화나 GCED에 대해 접근해야 할 것을 강조하기도 했다.

2) 국제적 활동 경험 및 관심

참여교사들 중에는 여러 국제적인 활동 경험들을 갖고 있는 경우가 있었다. “글로벌 교육 = 영어교육인 것이 80%의 현실”이라고 언급하며, 영어에 대한 거부감을 보인 한 교사의 언급처럼, 기본적인 언어적 소통에 관한 언급이 많았다. 특히 한 교사는 자신의 교과와 상관없이 외국어에 대한 관심을 통해 영어 공부를 열심히 해온 경우에 해당했다. 파견교사들의 국제적 활동으로는, 단순하게는 여러 해외여행의 경험으로부터 시작한다. 또 여행을 포함한 국제적 활동 자체에 대한 관심을 갖고 있는 경우도 있었다. 그 외에도 가족의 유학과 해외 근무에 따라 수반된 해외에서의 생활경험이나, 워킹 홀리데이나 교환학생의 경험 등의 국제적 활동 경험들이 있는 경우도 있었다. 이러한 경험들은 추후 APTE 참여 시 구체적인 교류국가를 선정하는 데 있어서 반영되는 경우도 적지 않았다. 이러한 해외 경험들은 이미 그들이 해당 경험을 통해 특정 종교나 문화에 대한 선입견을 극복하거나, 자신들의 서로 다른 세계관과 정체성을 체험하게 되는 계기가 되기도 했다.

그 외에도 이미 교직생활 가운데 해외의 자매학교 또는 자매결연 활동을 주도적으로 맡거나 관심을 갖게 된 경우도 있었다. 또한 APCEU에서 이루어진 EIU-GCED 연수를 수행한 교사도 있었다.

3) 학교관리자의 역할

파견교사들이 참여 당시 근무했던 학교 중에는 실질적으로 APCEU와 직접적으로 교류하는 교장이 재직하고 있

었던 경우도 최소 2인 이상이었다. 주로 초등학교를 중심으로 한 해당 학교의 교장들은 APCEU의 활동들에 대한 깊은 이해와 관심에 따라, 참여교사들의 APTE 참여를 전폭적으로 지원하고 지지하였다. 그뿐만 아니라, 이미 해당 학교에서 APTE의 초청사업을 진행하여 해당학교에서 초청교사들이 활동하고 있는 경우들도 최소 3인 이상의 참여교사들에게서 나타났다. 따라서 그들은 이미 초청교사들과 더불어 APTE를 경험하고 있었고, 그 중 초청교사들과 깊은 유대를 갖고 관련 활동에 큰 흥미를 갖고 있는 경우도 있었다. 이러한 교장들 중에는 기본적으로 학교 관리의 차원에서 개별교사들을 존중하고 그들의 의견을 심분 수렴하며, 나아가 그들의 고민과 진로에 대한 상담자로서의 역할까지 충실히 수행하는 경우도 있었다. 그리고 그 교장들 중에는 이미 해외 국제학교 근무 경험 등 국제적 활동에 대한 인식과 소양이 탁월한 경우도 있었다.

하지만 관리자의 역할이 꼭 긍정적인 요인으로만 작용하는 것은 아니다. 이것은 일반적으로 본 사업이 학기 중 3~4개월의 참여교사의 공백에 따라 해당 학교에서 대체인력을 구하고, 각종 행정처리들을 해야하는 등의 일이 늘어남에 따라서 본 사업과 그 참여에 호의적이지 않을 수 있는 상황과도 관련된다. 특히 앞서 언급되었듯이 고등학교에서 근무 중이던 한 파견교사는 우리나라 고등학교의 현실과 관련해 비협조적인 관리자와 동료교사를 비롯하여 APTE에 참여하기 어려운 현실에 대해서도 제보를 해주었다.

4) 기타

참여교사들 중 대학에서 다른 문화 간의 교류와 관련된 수업참여의 경험이 있는 경우들이 다수 있었다. 이와 관련하여 참여교사들 중에는 대학원에서 다문화교육이나 교육사회학 등의 전공으로 학위수여를 했거나 과정을 수행 중인 경우들도 있었다. 수학 이유로는 진지한 관심에서부터 단지 해당 전공 학위수여의 용이성으로 인한 경우도 있었다. 하지만 후자일지라도, 추후 APTE 참여 및 관련된 경험들의 계기가 되고 있었다²⁴⁾. 그 외에도 자신이 가르쳤던 학생이 해외로 이주하여 현지 한국학교 등을 다니고 있는 것이 APTE 참여와 관련된 하나의 요인이 되는 경우도 있었다. 이렇듯 교장, 동료교사, 학생, 가족 등 각종 관계들이 APTE 참여의 제반 맥락을 이룰 수 있음을 확인해 볼 수 있다.

나. 참여동기

1) 파견교사의 사례

(1) 맥락과 관계

① 국제 - 사회적 문제의식

이미 앞서 언급하였듯이, 국내 파견교사 중에는 국내 결혼이주여성들의 현실 등에 대한 문제의식의 차원에서 직접적으로도 APTE에 관심을 갖고 참여를 한 경우가 있었다. 이러한 경우는 단지 소극적이거나 개인적인 고민

24) 경험의 질에 있어서는, 확실히 해당 전공에 대한 태도의 차이로부터 비롯되는 사실들도 확인할 수도 있었다.



또는 문제의식, 개인적 흥미의 차원을 넘어서서 국제적인 맥락과도 관련되는 사회적 문제의식을 갖고 보다 적극적인 참여의 계기가 되는 것으로서 보다 주목할 만하다. 왜냐하면 여기에는 단순한 동기가 아닌, 보다 적극적인 가치에 대한 문제의식과 고민이 더 뚜렷하게 드러나기 때문이다.

② 교직문화에 대한 회의

여기에는 한국의 교직문화에서 승진과 관련된 치열한 경쟁, 과도한 행정 업무에 대한 피로감, 그리고 이와 관련하여 한국의 학교 조직문화에 대한 회의 등이 반영되어 있기도 했다²⁵⁾. 예비교사로서 APTE에 참여했던 한 연구 참여자는 관련된 고민 속에서 임용고사를 통한 교직의 길을 포기하고 계속해서 다양한 경험을 쌓아오다 현재는 대학원에서 관련된 연구를 하고 있는 경우였다. 즉, 이 교사의 APTE 참여의 계기에도 기본적으로는 이처럼 틀에 박힌 삶으로부터 벗어나고 싶은 동기가 있었던 것으로 볼 수 있다²⁶⁾.

③ 동료교사의 제보

“국내 교육경험과는 조금 다른 경험을 할 수 있다”는 등, 이미 APTE 파견을 다녀온 동료, 선배 교사들의 조언이 APTE 참여의 직접적인 계기가 되었던 경우도 국내 연구참여자들 중 3명 이상이었다. 이 외에도, 적절한 타이밍에 공문을 통해 APTE를 알게 되고 참여하게 된 경우도 있었다.

(2) 활동과 실천

① 특기의 활용과 흥미

매사에 새로운 경험을 추구하거나, UCC 제작 등 이미 기존 자신의 특기를 잘 살리고 싶은 차원에서 APTE에 참여하고자 했던 경우들도 있었다. 여기에는 기본적으로 각종 국제적 활동들에 대한 흥미도 함께 있는 경우가 대부분이었다.

② 특기와 전문성의 탐색

참여교사들은 교직생활의 매너리즘에 대해 “새로운 것을 경험해 보고 싶었”던 것뿐만 아니라, 경력이 쌓여감에 따라 자신들의 전문성이 높아지는 것과는 별개로, 자신들이 정말로 잘 하는 것과 더불어 자신들의 특기에 대한 고민을 갖고 있었다. 여기에는 일찌감치 학교에서의 관리자로의 승진 등 자신들이 “할 수 없는 거에 집착하면 사람이 망가진다”고 하는 인식이 깔려있는 경우도 있었다. 즉, 그들에게 있어서 일찌감치 자신들의 강점을 살려나가는 데 대한 전략적인 고민과 선택도, 자신들의 흥미와 진정한 전문성을 탐색해 들어가는 데 결부되어 있었던 것이다.

25) 이것은 앞서 살펴본 '시간문화', 그리고 이후에 논의할 '교사로서의 성장'과도 관련된다.

26) 이런 경우에 APTE는 그를 직접적인 교사의 길로 이끄는 계기가 되지는 못했다는 점에서 더욱 생각해 볼 필요가 있다.

③ 새로운 경험의 탐색

파견교사들은 많은 경우 한국의 교직생활과 문화에 있어서 느끼고 있는 답답함, 즉 “틀에 박힌 활동에서 벗어나서” 새로운 경험을 다음과 같이 하고 싶어했다.

“○: 어 시작은 그냥 다른 조금 너무 우물 안에 갇혀 있는 느낌이 들어서..그냥 더 많은 선진 문화를 좀 배워보자라는 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. 여행으로 가는..여행이 아니라 이제 파견 신분으로 갔지만. 그게 좀 깨졌던 것 같아요. 그래서 그 이후로 이제 뭐 남미 여행도 많이 가게 되고 그래서 더 좀 새로운 좀 많이 알려지지 않은 거를 좀 직접 체험하고, 아이들한테 녹여내서 수업에 활용하면 좋지 않을까라는 생각을 가지고 그냥 생활하고 있는 것 같아요.”

여기에는 자기계발의 필요성과 이와 관련된 전환적 인식 또한 놓여있는 만큼 주목을 요한다. 그리고 여기에는 새로운 경험을 다시 교육활동으로 녹여내고자 하는 열망이 있기도 했다. 이와 같은 언급은 교직경력 약 30년 된 교사로부터도 있었지만, 특히 교직경력이 약 10년 된 교사들의 고민을 통해 더욱 돋보였다.

2) 초청교사의 사례

초청교사들 대부분 한국에 대해 사전에 여러 통로로 지식을 접해왔고 관심을 갖고 있었으나 학교 현장에서의 모습에 대해서는 사실상 전혀 알지 못했으며 이를 매우 궁금해했다. 즉 한편으로는 한국이라는 나라 자체에 대한 관심 때문에, 또 다른 한편으로는 교육문화와 교수방식을 배우고자 하는 동기에서 프로그램 참가를 결심했다고 했다. 이에 따라 인터뷰에 참가한 초청교사들의 경우 다음과 같이, 한국에 대한 관심이 프로그램 지원으로 이어지거나 추천을 받았을 때 적극적으로 응하게 되었다.

“K: 한국에 가고 싶다는 마음이 애초에 있었고 한국에서 여행할 곳도 있고, 무엇보다 한국에 대해 너무 관심이 많았어요. 그 당시 교육부가 교사교류 프로그램 참가를 모든 학교급 교사들에게 선발기회를 개방한다고 들었습니다. 이후 자세한 정보를 접하고 지원하기로 마음먹었습니다.”

“S1: 2019년 말레이시아 교육부의 공고를 통해 {프로그램에 대해 알게 되었습니다} 이 프로그램에 참가할 수 있는 자격을 얻기 위해서 몇 가지 과정을 거쳐야 했어요.”

“K: 캄보디아 교육부에서 페이스북과 같이 온라인으로 이 프로그램 공지를 했는데 저는 페이스북 사이트에서 알게 되었습니다. 이후에 프로그램 신청을 했어요.”



“T: 그러니까 이 프로그램을 접하고 알게 되었을 때 흥미롭다고 생각했어요. 한국 교사들로부터 교수법을 배울 수도 있지 않을까 기대했습니다.”

2. 교육활동

본 절에서는 APTE의 핵심 경험에 해당하는 국내외 참여교사들의 교육활동 경험을 다룬다. 하지만 APTE가 특정 학생들이나 교실과 깊은 교육적 관계를 이루는 방식으로 진행되기보다는 파견교사들의 경우 현지의 가능한 한 많은 학생들과의 교류를 원하는 현지의 요구에 따라, 교육적 활동이 이루어진다. 그러다보니 참여교사들은 직접적인 교육활동에 관한 논의보다는, 앞장에서 다룬 각종 인간적인 관계에 대한 언급이 더 많았다. 이는 ‘가까운 사람’과의 관계 속에서의 비형식적, 무형식적 교육을 보다 주목해보아야 할 필요성을 제기하는 것이기도 하다. 하지만 이는 분명 APTE가 가지고 있는 한계로 제시될 수도 있을 것이다. 이에 대해 준비과정을 포함한 교육활동 경험에 대해 국내외 교사들의 경우로 나누어 살펴보기로 한다.

가. 준비과정

APTE는 본격적인 교육활동에 앞서, 파견과 초청 전후로 본국과 현지에서의 사전연수 등 준비과정을 거치게 된다. 특히 초청교사들은 이에 관한 얘기를 비교적 상세하게 들려주었다. 준비과정은 대부분 한국에 대한 일반적인 소개와 언어나 역사에 대해 강연을 듣는 것 위주로 진행되었다.

“S1: {사전} 훈련으로 한국 문화, 춤, 언어, 상급자나 선배 교사들과의 대화법, 교육정책을 배웠으며 한국 학생들에게 줄 선물 구입을 지원받을 수 있는지 알아보았습니다.”

경우에 따라서는 한국에 대한 사전 지식과 더불어 프로그램과 GCED를 연계하도록 안내받았다고 했다.

“T: 프로그램 시작 전 한국으로 떠나기 전에 태국에서 2,3일 동안 워크숍을 통해 한국에서 가르치기 위한 현지 적응 과정을 이수했습니다. 한글과 기초 한국어를 배웠으며... 태국 교육부가 세계시민성을 수업 때 어떻게 반영해야 할지에 대해 언급했습니다.”

또한 한국의 현지교사들과 연락을 취해 한국에 가기 전에 궁금한 내용을 알아보았다고 했다.

“S1: 한국에 가기 전에 담당자가 멘토의 명단을 주었고 카카오톡을 통해 연락을 취하면서 한국 학교에서 있을 동안 필요한 것들에 대해 알아보았어요.”

그러나 면담 후반부에 아쉬운 점에 대해 언급할 기회가 있을 때 이들 대부분이 자국에서의 준비과정이나 사전연수가 한국에서의 실제 상황을 맞닥뜨렸을 때 실질적인 도움이 되기에는 미흡한 점이 많았다고 회고했다.

나. 파견교사들의 교육활동

특히 파견교사들의 경우에 있어서, 각종 주체들과의 관계에 비해 비교적 많은 이야기가 언급되지는 않았다. 이는 인터뷰의 한계에 따른 것일 수도 있지만, 일정부분 학생들에게 동등한 교육의 기회를 제공한다는 APTE의 성격상 불가피한 부분으로 해석될 수도 있다. 그리고 이는 3~4개월이라고 하는 한정된 파견기간이 가진 한계로 보이기도 한다.

1) 한국어와 한국문화 교육

국내 파견교사들은 자신의 교과를 중심으로 수업을 진행하지만, 현지의 요청에 따라 한국에 대한 관심이 높은 지역의 경우 한국어나 한국문화와 관련된 수업을 진행하기도 한다. 대표적으로 베트남의 호치민으로 파견되었던 참여자는 한국의 중등학교의 국어 교사인데 그에게 ‘교과와 한국어’라고 하는 이분법이 적용되지 않았다. 특히하게도 그는 베트남에서 한국어 원어인 교사가 되어보는 경험을 할 수 있었다. 수업은 특히 자신이 현지의 한국어교사와 함께 팀티칭/코티칭을 하는 방식으로 이루어졌다. 현지에서는 세종학당의 한국어 교재를 사용하고 있었는데, 그가 보았을 때 교과서에 있는 내용이 고루하고 와닿지 않는 예문이 많아서, 그것을 각색하여 PPT를 만들어 수업을 했다고 한다. 이때 그는 한국의 드라마와 가요도 심분 활용했다고 한다.

현지에서는 기본적으로 제2외국어로서 프랑스어, 독일어, 일본어와 더불어 한국어가 있었다. 이 참여자가 파견갔을 시점인 3년 전만 하더라도 일본이 더 우월한 국가로 여겨졌었지만, BTS 등 K-POP의 영향으로 한국에 대한 관심이 많아진 상태였다는 것이다. 현지 학생들은 베트남어로 더빙된 <도깨비>라든지 <김비서는 왜 그럴까> 등의 드라마에도 익숙한 상태였는데, 한국과 비교하여 일정한 시간 차이를 두고 그러한 드라마들이 현지에서 방영되고 있다는 것을 알 수 있었다. 이에 따라 공유와 송중기 등의 배우들에 대한 현지학생들의 높은 관심도 확인할 수 있었다. 이 참여자는 이러한 파견활동을 기본적으로 즐겁고 재미있게 인식하고 있었다.

인도네시아로 파견된 교사의 경우에도 영어과 중등교사였던 데 반해, 자신의 동료교사와 더불어 현지에서 한국어와 한국문화 교육을 수행했음을 말해주었다. 자신은 한국문화를 담당했다고 한다. 그 외 그는 현지학교에서의 수업활동을 위해 “문구점을 이동한 것처럼” 관련 물건을 많이 가져갔으나, 많이 버리게 되었던 사실도 들려주었다. 이렇게 한국 관련 교육을 수행한 경우는 아니지만, 말레이시아로 파견된 교사들의 경우 당시 현지에서 한국의 예능프로그램인 <런닝맨>의 인기라든가, K-POP 등을 통한 친교활동에 관한 이야기를 들려주기도 했다.

한편 베트남의 하노이로 파견을 나간 한 참여자의 경우에는 한국문화에 관한 수업 외에도 캘리그래피(서예)라든가, 그 외 수학 등 교과에 관한 수업활동의 경험을 가지고 있기도 했다. 이를 통해 그는 수학의 ‘공통용어’에 있어서도 한국과 현지가 기호와 표현방법 등에 있어서 차이가 있었음을 알 수 있었다. 하지만 이 참여자는 한국의 초등학교



교 교사였음에 반해, 현지의 고등학교로 파견을 나갔던 특수한 경우에 해당했다. 이에 따라 이 참여자는 교육활동을 중심으로 한 이 파견활동에 대한 만족도가 비교적 높은 편은 아니었으며, 스스로도 파견 시 이러한 학교급 등을 맞춰야 할 필요성에 대해 언급하기도 했다. 한편, 베트남 하노이의 현지학교에는 예체능 수업이 따로 없었다는 사실도 알 수 있었다.

2) 교과교육

교과교육 관련해서는 몽골에 파견된 사회과 교사의 교육활동에 관해 언급해 볼 수 있다. 그는 한국의 민주정치 등 관련 교과에 관한 수업 사례를 언급했다. 하지만 상호 상반된 정치 환경으로 인해 현지에서 “몽골과 한국을 비교해 달라”는 등의 질문에 대해 “대답하기가 곤란”하기도 했다고 한다.

태국으로 파견되었던 교사의 경우에도 이후 그의 컴퓨터 수업에 관한 일화를 소개한다. 초등교사로서 현지의 시골 초등학교로 파견된 그는 그 외에도 미술과 체육수업도 컴퓨터와 더불어 주 1회 수행했다. 특히 그는 유치원부터 6학년에 이르기까지 모든 학년 수업에 들어갔다. 이를 통해 학년별로 학생들과 그 결과물이 모두 다르다는 것을 알았다고 한다. 그리고 그는 수업 하나를 망쳐도 같은 테마를 보완하여 내실 있게 수업할 수 있었던 경험도 들려주었다.

말레이시아로 파견되었던 한 교사는, 현지의 학교가 그 종족(ethnic)상 말레이계, 중국계, 인도계로 나뉘어 조화를 이루고 있었다는 사실을 들려주었다. 특히 자신의 동료교사가 한문 교과로, 현지의 중국계 학생들을 위한 한문수업을 진행했다는 사실을 간접적으로 알 수 있었다. 사회(지리)교과에 해당했던 이 참여자는, 특히 말레이시아도 2차대전 이후 종료됨에 따라 영국-일본으로부터 독립했다는 역사적 사실에 착안하여, 15분 거리에 있었던 한국대사관에 의뢰 및 방문하여 “국권 되찾기”를 주제로 한 수업을 스스로 진행한 이야기를 들려주었다. 그는 파견기간 동안 학생들에게 의미있는 경험을 만들어주기 위해 APCEU의 여러 지원과 더불어 교사 스스로도 고군분투하며 이끌어 나가야 되는 부분이 많았음을 이야기했다.

“P: 고군분투, 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 APCEU에서 왔기 때문에 어쨌든 대사관에 뭔가 연락을 하기가 훨씬 수월했고, 물론 그런 그런 행정적인 처리 부분에 있어서의 원활함은 있었지만 실제로 그걸 구상하고 활용하고 하는 것에서는 정말 오로지 다 교사의 몫이구나라는 거를.. 좀 깨달을 수 있었던..?”

이상에서 우선적으로 생각해볼 수 있는 것은, 첫째, 파견교사들이 한국어와 한국문화를 현지에서 가르치는 것의 의미와, 둘째, 교육교류에 있어서의 커리큘럼을 보다 더 체계화하여 참여교사들이 그것을 준비하고 실행하는 데 있어서 필요한 지원시스템에 관한 것이다.

다. 초청교사들의 교육활동

해외 초청교사들의 한국에서의 교육활동의 속성은 주로 ‘수준 높은 교육과정 및 평가’에 관한 것으로 제시되었다. 초청교사들의 한국에서의 교육활동에 대한 기본적인 인식은, 본국과 비교하여 수준이 너무 높다는 것이었다. 특히 이것은 다음과 같이 이과계열 수업들을 중심으로 언급되었다.

“S: 가장 어려운 수업은 수학이었습니다. 내 전공이 수학인데도 말이지. 말레이시아에서는 대학교 수준의 수학을 가르칠 정도로 한국의 수학교육과정의 수준이 높아서 수학수업을 준비하는 데 {시간이 많이 들었습니다}.”

“K: 사실 제가 생물학을 가르치기를 원했는데 호스트 학교²⁷⁾가 고등학교라서 학생들의 이해수준이 매우 높습니다.”

이러한 난이도의 차이는, 이렇게 단지 본국과의 비교에 따른 것만이 아니라, 한국 안에서의 교육과정과 그 평가 사이의 수준차이라는 문제로도 다음과 같이 인식되었다.

“T: 영어 교육과정은 매우 범위가 넓습니다. 그런데 시험은 전혀 달랐어요. 시험은 매우 구체적이고 어려웠습니다. 저도 시험을 잘 치를 자신이 없습니다. 하지만 교육과정에 의거해서 수업을 준비할 때 범위가 넓고 매우 일반적인 내용을 다루고 있었습니다.”

이에 대해 태국에서 온 한 초청교사는, 자국의 경험을 통해 다음과 같은 해결방안을 제시하기도 했다.

“T: 제가 교육부 장관이라면, 시험보다는 소통력을 키우도록 할 겁니다. 지금 돌이켜보면 제가 있었던 고등학교에서는 시험에 초점을 맞추었던 것 같아요. 그건 진정한 소통이 아니죠. 태국에서도 같은 문제가 있습니다만 영어로 소통하는 수업과 시험 준비 수업이 별개로 진행됩니다.”

즉, 한국에서의 교육과정과 그 평가 사이의 현실적인 수준 차이를 교육의 차원에서 해소할 방안으로서, 그는 교과 자체에 관한 수업과는 별도로 “시험 준비[를 위한] 수업”이 공식적으로 별도로 진행되는 것을 제시한 것이다. 이것은 소위 ‘시험을 치르는 방법’ 자체가 시험 점수에 영향을 미치는 것에 대한 일반적인 교육학적 연구들에도 잘 부합하는 방안이다. 이렇게 봤을 때 교육과정이나 그 평가에 있어서 한국의 그것들이 더 수준이 높다고 해서, ‘교육 그 자체’ 또한 그렇다고는 볼 수 없다. 즉, 이러한 교육교류활동을 통해 한국 또한 교류국가의 교육경험으로부터 배울 것들이 있다는 것을 확인할 수 있었다.

27) 호스트학교(교사가 파견되는 학교)



3. 후속활동

여기서는 APTE 참여 경험 이후에 이루어지는 후속활동에 관한 참여교사들의 언급을 정리, 제시한다. 이때 특히 염두에 두어야 할 것은 서론의 선행연구 분석에서 이루어졌던 김주영 외(2020)의 제언이다. 즉 APTE를 통해 이루어진 세계시민의식의 형성이 그 후속 실천으로 이어지지 못했고, 따라서 그 원인에 대한 분석이 필요하다는 것이다. 이런 맥락에서 참여교사들의 후속활동은 GCED를 고양하는 차원에서 어떻게 이루어지는 것이 바람직한지 재고되어야 한다.

가. 파견교사들의 사례

파견교사들이 APTE 이후 진행한 관련 후속활동 중 특히, 현재 코로나 사태로, 온라인 방식으로 이루어지고 있는 APTE 등, APCEIU와의 지속적인 연계 속에서 이루어지고 있는 후속활동이 많은 부분을 차지하고 있음을 알 수 있다²⁸⁾. 또한 꼭 후속적인 것만은 아니지만, 파견교사들은 APTE를 전후로 하여 자신이 속한 학교에서 이루어지는 APTE의 해외 초청교사들과 관련된 초청학교 경험도 가지고 있었다. 특히 파견 이후 사후적으로 이루어진 초청학교 경험을 중심으로 하여, 이를 후속활동으로 함께 살펴보기로 한다.

구체적인 후속활동의 사례는 다음과 같다. 첫째, 파견당시 활동했던 학교의 교사들 및 학생들, 그리고 동료교사들과의 교류활동이다. 이것은 특별한 후속활동이라고 할 만한 것은 아니라고 할지도 모르지만, 또 한편으로는 파견활동의 질을 가능해볼 수 있는 하나의 시금석으로 볼 수도 있다. 예를 들어, 현지 파견활동을 통한 라포르 형성을 추후의 후속활동을 위한 중요한 계기로 언급했던 말레이시아로 파견된 한 교사는 지금도 서신, 영상, 엽서, SNS 등을 통해 K-POP과 게임 등의 친교활동, 교류를 하고 있었다. 그는 현지파견 당시부터 한국의 학교와의 교류활동을 하였고, 뛰어난 IT역량으로 인해, 그 이후로도 자연스러운 친교 및 교류가 이루어진 사례였다. 이에 따라 그는 추후 온/오프라인 병행방식의 APTE의 필요성을 언급했다. 비교적 이른 시기에 APTE에 참여했던 필리핀 파견교사도 그 후 다시 현지 학교를 방문하는 등 긴밀한 교류를 이어나가고 있었다. 조금 다른 경우긴 하지만, 한 베트남 파견교사는 그 후 필리핀 여행당시 학교를 방문하여 느낀 점 등을 말해주기도 했다. 단순한 여행일지라도, 그는 APTE를 통해 현지의 학교에 대한 깊은 관심을 더 가지게 되었던 것이다. “프놈펜 식구” 또는 “전우회”와 같은 관계가 되었다는 캄보디아 파견교사의 경우에도, 동료교사 중 중간에 입원을 하는 경우도 있었을 정도로 열악한 환경에서 질 높은 생활을 향유하며 맺게 된 ‘끈끈한’ 관계 속에서, 그의 파견활동의 질도 함께 가능해볼 수 있었다. 이러한 ‘네트워크’는 이후에 언급해볼 APTE의 본격적인 후속활동에도 하나의 기반이 될 수도 있다.

둘째, 파견교사들은 APTE 이후 APCEIU의 유관사업들에 보다 더 적극적으로 참여하기도 했다²⁹⁾. 마찬가지로 한 말레이시아 파견교사는 APTE 이후 ‘세계시민교육연구회’를 통한 동료교사들과의 교류를 진행하기도 했다. 그는 이 연구회의 안팎에서 APTE를 포함한 다양한 경험의 필요성도 말했다. 이 연구회는 그에게 APTE를 소개했던 한 베트남

28) 따라서 사실 이를 실질적인 의미에서의 ‘후속활동’으로 고찰하는 데에는 한계도 분명 있다.

29) APTE 전/후의 참여교사들의 여타 유관사업 경험에 관한 한【부록 3】참조.

남 파견교사의 경우에도 회장으로서, GCED선도교사로서도 함께 참여하고 있는 것이었다. 또한 이를 통해 “경험의 공유”를 하고 있다고 했다. 그것은 GCED가 그 자체로서 스펙트럼이 넓은 것과는 별개의 차원이기도 했다. APTE 이후 APCEIU 프로그램에 적극적으로 참여하게 되었다는 필리핀 파견교사의 경우에도, 2019-2020 GCED선도교사로 활동했을 뿐만 아니라, 현재도 시도 차원의 선도교사로서 활동을 하고 있었다. 이와 관련하여 그는 특히 현재 근무 중인 농촌지역에서 농약이나 지속가능한 농업 등에 대해 일상적이고 지역적인 차원과 결합하여 GCED를 다루려 노력하고 있다. 현재 교무부장으로 특정 교과나 시수의 차원을 떠나서 교육과정 일반과 일상의 차원에서 이 문제를 고민하고 접목하려고도 노력하고 있다. 또한 유네스코한국위원회에서 열린 ‘유네스코 학교 포럼’에도 참여하게 된 경험을 들려주었다. 이 외에도 한 베트남 참여교사는 교수들과 함께 유일한 교사 집필진으로 ‘문화다양성이해교과서’ 저술에 참여하고 있었다. 그만큼 APTE는 그의 전문성 신장에 갖는 의미가 있었다.

1) 파견교사들의 초청경험

직간접적인 방식으로 파견활동 이후에 초청학교를 직접 운영하거나 경험하는 사례에 관해 살펴볼 수 있었다. 첫째, 인도네시아 파견교사의 경우에는 고등학교 교사로서, 학교의 빡빡한 입시 현실 속에서도 관리자와 싸워가면서 이 프로그램을 운영한 경우도 있었다. 그는 초청교사들과 함께 한국 홍성의 ‘풀무학교’를 방문하는 등 많은 행사들을 함께했다. 이를 통해, 함께한 학생들의 변화도 목격했다. 특히 초청 당시 초청교사의 가족이 있는 지역에서 지진이 일어났었는데, 이러한 관계를 통해 “연대를 경험할 수 있는 기회”가 마련되었다는 것이다. 이는 한 말레이시아 파견교사가 GCED과도 관련하여 언급한, 일본에서 만났던 스웨덴 친구의 이야기와 같이, ‘나의 아는 사람의 이야기’가 갖고 있는 힘에 해당했다³⁰⁾.

“**비:** 그때 느꼈던 게 사실 아는 사람.. 나의 아는 사람의 이야기가 되게 파워풀하다는 생각을 많이 했어요. 그냥 책에 나오는 지도에 여기는 뭐고, 이런 게 아니라 내가 가서 보니 내가 아는 사람이 이런 사람이 있었다. 일본에 가서 보니 아는 사람이. 일본에서 만난 스웨덴 친구가 이렇다. 그러니까 아는 사람 이야기를 해주는 거가 되게 파워풀. 교육적으로도 파워풀하고 나의 삶에서도 되게 파워풀하다는 되게 강력한 영향을 준다는 생각이 들어서. 그런데 그 아는 사람의 영역이 단순히 이제 같은 문화 이런 동질적인 문화를 벗어나서 좀 여러 사람들이 같이 있는 게 중요하지 않을까라는 생각도 있었고, ... 아 어 그러니까 단순히 아는 내가 아는 사람. 나에게 영향을 줄 수 있는 사람이. 그러니까 한국에 한정되는 게 아니라. 그리고 국적에도, 나는 누구를 미국의 누구를 알아. 내 친구 중에 미국 사람이 누가 있는데 이게 아니라. 그냥 나는 그 사람을 아는데 그 사람이 미국 사람이어서 그 사람의 문화를 알게 되는 거. 이게 되게 중요하다는 생각이 들었고, 그게 한편으로는 세계시민교육을 좀 공부해 봐야겠다라고 생각한 중요한 동기가 된 것 같아요. 근데 사실은 지금은 세계시민교육에 대해서 좀 비판적인 그런 생각을 가지고 있어요. ... 그 세계시민교육 무슨 ... 그 컨퍼런스 같은 거 보면은 너무 엘리트주

30) 이는 주지하듯, GCED의 층위와 관련된 내용이다.



의. 선진국주의의.. 중심의. 세계시민교육만 얘기하고, 잘 되고 있는 것만 얘기하는 것 같다는 생각이 들어서요. 진짜 그건가. 진짜 비행기를 타야 되나. 우리 주변에 예를 들어서 우리 지금 8층에도 청소 미화해 주시는 그런 분이 계신데. 그분이 우리의 쓰레기를 치우면서 어떻게 생각할까. 쓰레기를 어떻게 버려야 이 분이 훨씬 더 일에 효율이 있을까를 배려하는 게 사실 더 그 바다 건너 어떤 사람의 문화를 이해하는 것보다 더 중요한 세계시민..세계시민까지 잘 모르겠어요. 그냥 인간으로서의 도리가 아닐까라는 생각을 더 많이 하게 돼요 요즘엔. 그니까 나 내 주변에 있는.. 같은 000에 있는 000 선생님의 지금 고민이 한국에 00을 오면서 했던 고민이 뭔지에 관심을 기울이고, 그 사람의 문제가 좀 더 해결이 되게 쉽게 같이 고민해 주는 것이 {예를 들어} 우즈베키스탄의 교육 체제 안에서의 세계시민교육이 어떻게 될 것인가를 고민하는 것보다 훨씬 더 가치 있는 일. 그러니까 물론 이렇게 크게 보면은 가치 있는 일에 그게 있겠지만. 내가 인간..세계시민으로서의 도리 이런 것도 잘 모르겠어요. 그러니까 인간으로서의 도리로서는 그게 더 우선이 돼야 되지 않을까라는 생각을 저는 좀..해요. 국적, 문화다양성 이런 거 말고, 그냥 내 주변에 있는 사람들이 내가 이렇게 행동하면 좀 더 편하고 나은 삶을 살 수 있다면. 그렇게 내가.. 나에게 그게 큰 짐이 되지 않고 큰 부담이 되지 않는..그렇게 행동하는 게 낫지 않을까 ... 라는 생각이.. 좀 더 지금 세계시민교육이 지향하는 인간에 훨씬 더 부합하지 않을까라는 생각을 해요.”(F)는 인용자)

인도네시아 파견교사는 이렇게 파견과 초청에 걸쳐, 다양한 사람들 및 프로그램과의 “연결과 관계”의 필요성을 역설했다. 하지만 그는 이렇게 현실적으로 어려운 초청학교 운영현실과 관련하여 APCEU 차원에서 네트워크와 관련된 업무 지원, 현장 교사들과의 연계의 필요성도 말해주었다.

2) 현 프로그램³¹⁾

파견교사들은 APTE 이후 직접적으로 APTE 관련 프로그램들에 다시 참여하기도 한다. 첫째, 후속활동은 아니지만 파견교사들은 귀국 후 ‘SSAEM컨퍼런스’에 참여하게 되는데, 현재 물리적인 교류가 중단된 상태에서 2020년의 경우에는 이것이 ‘홈커밍’의 방식으로 이루어져 기존 파견교사들 또한 다시 일종의 네트워크를 이룰 수 있는 기회가 되기도 했다. 현재 온라인 대체프로그램에 참여하고 있는 말레이시아 파견교사의 경우에도 인터뷰 당시 올해 SSAEM컨퍼런스에 참여할 예정이라고 전했다. 둘째, 파견교사들은 이후 APTE의 사전연수에 선배로서 참여하게 되는 기회를 갖기도 한다. 태국 파견교사의 경우에도 같은 사례였다. 자신에게 APTE를 소개했던 동료들과도 다른 국가로의 파견을 희망하여 태국으로 나가게 됐던 그의 경험이 다시 후배들에게 전해지는 것은 역설적으로 흥미로운 지점이기도 했다.

셋째, 말레이시아로 파견되었던 본 연구참여자 2인은, 파견 시기가 각각 APTE 초기와 최근으로 떨어져 있음에도 불구하고, 모두 현재 진행되고 있는 온라인 대체프로그램에 참여하고 있어 특별히 비교적 많은 제보를 공통적으로

31) 【부록 1】의 APTE의 ‘현황’ 참조.

해준 점이 흥미로웠다. 이 중 한 참여자에 따르면 여기에는 ‘온라인 학습자료 연구모임’을 포함하여 초등과 중등 각각 8인의 교사가 각각 20분 정도의 2차시 수업을 제작하는 것이었다. 여기에서 초등교사는 GCED 자체 과목을, 중등 교사는 GCED를 자신의 교과와 연계한 수업을 제작하는 것이 목표였다. 관련하여 베트남 파견교사 중에도 여기에 참여 중인 중등교사가 있었다. 그는 추가적으로, 온라인 수업자료로서 7개 나라에서 사용할 수 있는 영상으로 영어와 현지언어 모두로 제작하고 있는 사실도 말해주었다. 또 다른 참여자에 따르면 ‘학교 대 학교 교류프로그램’으로 진행되는 현 프로그램에선 이번 1학기에 필리핀, 말레이시아 등의 ‘범영어권’ 교류국가와 패들렛 등을 활용한 온라인 수업교류를 진행했다고 했다. 특히 그는 초등교사로서 세 개의 프로젝트를 진행했다. 1) 각국에서 신문과 영상 매체를 통해 상대국가의 의식주와 인문/자연환경 등 세계지리를 상호 탐구하는 것이었다. 2) 그가 현재 ‘전교어린이 학생회’를 맡고 있는 것과 관련하여, 각국에서 ‘평등’과 ‘자유’에 관해 각각 비디오 제작이나 역할극을 통한 교류였다. 3) 스카이프를 통해 실시간으로 인사를 나누는 시간이었다.

나. 초청교사들의 사례

초청교사들의 경우에는 이 후속활동과 관련하여 구체적으로 더 살펴볼 것들이 있다. 그것들은, 첫째, 교사들 상호 간의 네트워크 형성과, 둘째, 파생연구에 관한 것이다. 우선 교사들 상호 간의 네트워크가 형성되어 지속적으로 후속활동이 진행되고 있음을 알 수 있다.

“T: 프로그램의 다른 교사들과 아직도 연락이 닿고 있습니다. 태국에서뿐만 아니라 인도네시아 교사들과도요.”

“S1: 아태교육원은 세계시민교육에 주요한 공헌을 했습니다. 특히 72명의 교류교사를 통해 한국을 잘 이해하는 72명을 얻게 되었습니다. 이것이 바로 세계시민교육이죠. 그래서 “안녕하세요, 지구”라는 책을 우리가 편찬해 냈어요. 책 내용은 우리들의 한국과 한국 학교 경험을 모아서 담은 것입니다. 다른 사람들에게 알려주고자 하는 좋은 문화입니다.”

그리고 네트워크를 통한 APTE의 가치 인식의 측면을 살펴볼 수 있다.

“S2: 프로그램 참여는 인생전환의 경험입니다. 다른 나라의 동료 교육자들을 알게 되고 그들의 모범 실천사례를 배우게 되기 때문에 일생일대의 경험인 것이죠.”

“O: 우리는 글로벌 교사로 이제는 불리는데 교사들이 가르치고 배우는 것이 정보나 지식만이 아니라 연결이라는 것을 이해하게 된 것이 바로 APTE의 본질이기도 합니다.”



특히 필리핀의 “필리핀 내 한국 교류 교사 협회(KPTep Alumni Association)”는 매우 주목해 볼 만한, 의미 있는 활동이자, GCED와도 관련된, 의미 있는 ‘과실’로도 볼 수 있다.

“O: 필리핀에서는 KPTep이라는 단체를 조직했고 182명의 교류교사가 가입되어 있습니다. 그래서 우리가 이 프로그램에 참여한 그 순간이 세계시민교육을 우리가 수용한 시점이 되었다고 봅니다.”

이에 대해서는 다음과 같은 관리자의 언급 또한 함께 살펴볼 수 있다.

“관: 필리핀 같은 경우는 선생님들이 되게 열정이 많으시고 필리핀 선생님들이, 그리고 오시고 나서의 결과물도 훌륭하고, 한 번 참여하시고 나면은 거기서 끝나는 게 아니라 또 alumni 활동도 하셔서 그렇게 잘 지속을 해나가고 하셔서.. 2012년에 사업을 시작을 했는데 지금 10년째 계속 이어지고 있는 거거든요.”

“관: 저희가 쌤컨퍼런스라는 걸 하는 걸 보고 아마 좀 벤치마킹 한 부분이 있는 것 같아요. 근데 1년에 한 번씩 컨퍼런스를 해요 그들도, 그래서 거기는 항상 연도별로 다 다 불러서 2015년 그룹, 2016년 그룹 이런 식으로 다 다 모여가지고 공연 같은 것도 하고, 그 다음에 한국 갔다 오고 나서 한 프로젝트나 팔로업 액티비티를 어떻게 하고 있는지 그런 거 발표하고 그런 거 하더라고요. 그래서 기수별로 되게 약간 경쟁적으로 그렇게 하고, 저희도 항상 불러요. 저희랑 교육부랑 오라고, 근데 원장님 초청했는데 원장님 그때 스케줄이 안 되셔가지고 제가 실무진이라 제가 갔거든요. (웃음)”

【그림 8】 필리핀 네트워크에 대한 관리자의 언급

초청교사들의 국제 교사 네트워크에는 단연 한국의 교사들과의 관계도 포함된다. 그들은 다음과 같이 관계를 지속하고 있었다.

“S: 지금도 멘토들과 연락을 주고받고 싶습니다. 많이 보고 싶어요(웃음). {호스트 학교} 선생님들도요, 매우 친절했어요. 실제로 이 프로그램이 세상의 사람들 간에 다리를 놓는 데 도움이 됩니다.”

특히 이러한 교류의 지속은 지금의 온라인 대체프로그램과의 상호작용 관계에 놓여있기도 하다.

“K: “친구 만들기” 라는 프로젝트를 통해 멘토 교사와 연락하고 있고 영어담당 수석교사와 다른 교사들과도 연락이 닿습니다. 카카오톡을 통해서 친구들, 교사분들과 연락하고 이메일도 사용하죠.”

“F: {한국 학생들과} 아직도 연락하고 있습니다 왜냐하면 멘토가 저와 제가 속한 학교와 지속가능 프로젝트를 하고 있기 때문이죠. 팬데믹 상황에서도 프로젝트를 계속하고 있어요. 2020년과 2021년도에 온라인 국제 컨퍼런스를 네 차례 개최했습니다.”

둘째, 초청교사들은 또한 교사연구자(teacher-researcher), 실천가로서, APTE를 통해 다음과 같은 각종 교수법, 프로젝트를 본국에 활발히 적용하고 있었다.

“S: 가치 중의 하나는 팀웍이죠. 팀웍의 가치를 고양하기 위해 게임, 그룹활동, 협동, 협동수업을 더 하고 있습니다.”

“S: 필리핀 귀국 후 ARP(App Reapplication Project)라는 보조 프로그램을 만들었고 우리가 배운 내용을 적용하는 프로젝트입니다. 저의 프로젝트 제목은 과학 교실에서 GCED를 적용하기입니다.”

“T: 한국에서 귀국했을 때 RAP(Reentry Application Projects)를 만들었습니다. 세계시민교육을 기반으로 하는 프로젝트를 KPTEP 동문회원들이 만들었고 이를 권장하고 있습니다. 현재 진행 중인 프로젝트와 완료된 프로젝트가 세계시민교육과 지속가능발전을 기반으로 하고 있습니다.”

그리고 초청 시 교육활동에 관한 것은 아니지만, 현재 코로나 상황에 따라 이루어지는 온라인 교육활동에 관해서도 의견을 제시해주었다. 현재 코로나 상황으로 인해 APTE는 물리적 교류가 중단되어 ‘교실 대 교실’의 방식으로 이루어지는 등의 온라인 대체프로그램이 진행 중이다. 물론 이 또한 엄연한 교류활동이다. 나아가 코로나 이후에도 온오프라인 교류활동이 병행될 가능성이 많다. 이에 대해 기존 초청교사들은 앞으로 자신들도 맞닥뜨릴 수 있는 온라인 교육활동이 가지고 있을 수 있는 한계와 그 대안에 대해서 각각 다음과 같은 의견을 제시해주기도 했다.

“T: 수업이 지루할 것 같아요. 항상 비디오를 시청하거나 선생님 말씀을 경청하죠. 때로는 참여가 필요해서, 질문을 하거나, 이야기를 나누거나, 그것도 지루해지면 춤을 추거나 할 필요가 있어요.”

“T: 예를 들자면 팬데믹이 현재 사람들 관심사죠. 모두 알고 있기 때문에 관련해서 이야기하고 의견을 개진하고 활동을 할 수 있을 겁니다. {이러한 수업을} 위해서는 준비가 필요하죠.”

이처럼 팬데믹 상황으로 현재는 온라인으로 이루어질 수밖에 없는 APTE의 현실에 대해서 초청교사들은, 이러한 상황의 조건 자체를 주제로 활용하여 이 방식을 적절히 활용할 방안을 제시해주었다. 이렇게 코로나 상황은, 초청교사들의 말처럼, 일면 APTE의 물리적 제약이라고 하는 한계가 되기도 하지만, 다른 한편으로는 교류국가 사이의 공통적인 조건, 그리고 그에 따른 연대의 가능성이 되기도 하며 또 그렇게 승화시킬 필요가 있다고 할 수 있다. 이것은 결국 추후 GCED로서의 APTE로의 심화, 발전의 한 가지 과제와 방안이기도 할 것이다.



IV. 시사점과 과제

본 장에서는 세 번째 연구문제인 시사점과 과제를 중심으로 APTE의 현 운영상황에 대한 개선을 살펴본다. 특히 연구참여자들이 직접 제시한 APTE에 대한 제언을 앞선 두 연구문제의 맥락에서 짚어보고 이를 구체적으로 분석해 본다.

1. 불평등-비판적 맥락

APTE에 있어서 기존에 ODA와 다문화라고 하는 것은 주지하듯 서로 별개의 내용이 아니다. 왜냐하면 실질적으로 한국을 포함한 소위 선진국들에 거주하는 다문화인구는 많은 경우 개발도상국 또는 제3세계의 이주노동자, 결혼이주여성, 그리고 근래에는 난민의 인구 또한 그 주요부분을 차지하기 때문이다. 이것은 다음과 같은 관리자의 인식과도 비교하여 살펴볼 수 있다.

“관: 그렇지만 이 사업 전체로 놓고 봤을 때 베트남이 빠진 것이 대단한 [사업상의] 타격은 아니에요. (중략) 그러니까 이 사업을 보는 A라는 각도가 있고, 그 다음에 ODA로서 보아야한다는 B라는 각도가 있는 거죠. 처음 보는 사람들에 따라 ODA를 하는데 왜 다문화랑 다문화가정이 들어가느냐고 물을 수 있지만. 입장에 따라 다문화교육이라는 게 굉장히 중요한 부분이기 때문에 평가를 할 때 평가 척도로 쓰는 게 그 [다문화교육 관련] 척도거든요. 그렇기 때문에 이게 무너라고만 또 얘기할 수는 없어요. 왜냐하면 다문화교육에 기여하는 바도 있고요, 중요하기도 하고요.”

【그림 9】 APTE에 있어서 ODA와 다문화의 관계에 대한 관리자의 인식

파견교사들 또한 APTE의 성격에 대한 고민을 하고 있었다. 한 말레이시아 파견교사는 앞서 시간문화에 관한 논의처럼, ODA라고 하는 것을 발전 수준에 관한 것으로 봐야 할지 또는 문화 차이에 관한 것으로 봐야 할지 고민했다. 많은 경우, 해외 초청교사들은 한국의 교육 접근성을 긍정적으로 평가하였으며, 학교현장에서 유용하게 쓰일 수 있는 내용을 귀국 후 실천하기도 했다.

“S2: 시간관리 관련해서 관찰한 내용은 수업 후 15분 휴식시간이 있다는 것입니다. 그동안 학생들은 서로 교류하고 필요한 일을 하게 되는데, 필리핀에서는 이러한 시간이 준수되지 않습니다. 그래서 가능한 한 최대한 필리핀 귀국 이후에 이러한 변화를 교실환경에 도입하려 했었습니다. 그 이유는 초등학교의 일상 편제의 훌륭한 실천적 영향력을 보았기 때문에 제가 담당하고 있는 교실에서도 가능하다고 보았기 때문이죠. 이것은 나의 교수전략을 개선한 사례 중 하나입니다.”

그것은 다음과 같이 ‘성평등’과 같은 주제에 있어서도 마찬가지다.

“T: 저학년에 해당되는 과제이죠. 고학년의 경우 성평등과 같은 무거운 주제를 토론합니다. 예시를 주고 특정 상황에서 어떻게 행동할 것이며 어떻게 다른 사람들을 돕겠는가에 대한.”

역으로 파견교사들의 입장에서는, 앞서 간접적인 사례를 통해, 그와 같은 일방적인 원조의 인식이 현지에서의 갈등의 소지가 되는 경우들도 살펴보았다.

하지만 이 발전에 관한 경험에 있어서 인식의 변화가 있었던 경우도 있다. 태국 파견교사는 앞서 새로운 경험에 대한 관심이 많은 경우였다. 그는 따라서 기존에 유럽 등 소위 좋은 나라와 선진 문화에 대한 여행 등의 경험을 많이 가지고 있었다. 그래서 이번에는 소위 그렇지 않은 국가의 경험의 차원에서 APT에 참여하게 되었던 것이다. 그런데 그는 이 경험을 통해서 “그러한 인식”이 깨졌다.

“O: 그냥 더 많은 선진 문화를 좀 배워보자라는 생각으로 맨 처음에는 좋은 나라들을 여행을 다녔죠. 그러다가 꼭 그게 답이 아니라는 것을 파견을 가면서 느낀 것 같아요. 태국 파견에 가면서 사실은 동남아 여행이 예전에 필리핀 간 거 빼고는 태국이 태국 파견이 거의 처음이었거든요. 여행으로 가는.. 여행이 아니라 이제 파견 신분으로 갔지만. 그게 좀 깨졌던 것 같아요³²⁾.”

그는 특히 APT에 있어서 “무언가를 많이 줘야 한다는 오개념”이 있다고 말하면서, 오히려 태국인들의 인성이나 가치관이 긍정적인 부분이 많았던 것으로부터 배울 점이 많았다고 알려주었다. 그는 특히 ‘눈빛 맞춤’으로 상징되는 몰입도 있는 교육경험을 APT를 통해 깊이 경험한 사례였다. 이 점에 있어서는 캄보디아 파견교사도 마찬가지였다. 필리핀 파견교사 또한 일종의 힐링의 경험을 한 사례였다. 이런 사례들은 인도네시아, 말레이시아, 몽골 등의 파견교사들도 마찬가지였다. 태국 참여교사는 더 나아가 APT가 “서로에 대한 문화를 이해하고 교류하면서 수업을 해볼 수 있는 기회”라고 하면서, 교수법도 서로 교류 가능하다고 말해주었다.

역으로, 오히려 한국 교육의 더 큰 문제점이 인터뷰 과정에서 제기되기도 했다. 엘리트학교로 파견을 나갔던 한 말레이시아 파견교사는 한국의 교육에 관해 ‘짐’에 관한 언급을 많이 하였는데, 특히 연구자와 이 파견교사는 아래의 대화를 통해 ‘한국의 교육이, 학생들이 스스로를 짐처럼 느끼게 하고 있는 것은 아닌가’에 대해 함께 생각해 볼 수 있었다.

“B: 그리고 아까 전에는 이제 우리가 짐 같다고 말씀드렸지만 사실 그때는 정말 그 생각이 강했어요. 우리가 여기에 있는 게 무슨 의미냐... 그런데 이게 시간이 좀 지나서, 아이들이 졸업을 하고 사회에 나가고 지금까지 연락을 하고 하면서는, ‘이게 진짜 가치 있는 거구나’{하는 생각이 들어요}. 이 아이들은 어떤 외국인을 그냥 외

32) ‘참여동기’에 관한 논의에서 언급한 인용을 부분적으로 재인용함.



국인으로서 상대한 게 아니고 자기의 교사 선생님이로 얘기를 하고, 지금까지 연락을 한다는 것 자체가 이 아이들의 생애에서도 한국이라는 거를 알릴 수 있는 너무나 진짜 소중한 기회였구나. 그래서 사실 그때만 생각하면 우리가 애네들의 공부에 방해한다 라는 생각이 들었지만 그 이후에 아이들이랑 교류하고 애네들이랑 어떻게 보면 삶의 궤적을 같이 가잖아요. 지금 애네들 공부 다 끝나고 이제 직장 다니는 아이들도 있고 하니까. 뭔가 삶의 궤적을 같이 하면서 이게 단기적으로 우리가 짐이라고 생각했지만. 지금 장기적으로 보면은 이걸 너무 너무 소중한 경험이었구나. 이거는 이렇게 뭐 방탄소년단의 영상을 보고, 이걸로 할 수 없는. 결코 할 수 없는. 되게 값진 경험이라는 거를 저는 특히 요즘에 와서도 많이 생각해요. 아이들이랑 지금도 이제 연락을 하거든요. 그러면 애네들 대학교 졸업하고, 직장 잡고, 한국에서 가끔 그 여행 오면은 같이 보고 했을 때... 음 조금 그 시간 차를 얼마나 두느냐 이거를 어떤 범위에서 그 학교에 도움이 되느냐. 아니면 이 아이의 인생에 도움이 되느냐. 이런 범위를 조금 다르게 하면 그 가치가 좀 다르게 보이는 것 같아요. (연구자: 중요한 얘기인 것 같아요. 그러니까 왜 짐이라고 느낄까 그러니까 왜 짐이라고 느낄까. 그러니까 다른 한편으로는 그러니까 한국에서의 교육이라고 하는 게 그런 생각이 문득 드는 거예요. 그러니까 한국에서의 교육이라고 하는 게 학생들에게 자신이 짐처럼 느껴지게 만드는 교육을 하고 있지 않나..? 약간 이런 생각도 좀 들면서 약간 서글퍼지기도 하고.) 쓸모가 있는 인간이어야 되는 거죠. (연구자: 네. 그러니까 요새 뭐 자존감 이런 얘기도 하지만 ... 좀 이게 우리가 이제 약간 이런 교육 문화라고 해야 될지 어떻게 될지 잘 모르겠습니다만.. 이렇게 학생들이 자기를 좀 짐처럼 느끼게 만드는 교육을 하고 있는 게 아닌가 싶은 생각도 들고, ...)"

즉, 소위 더 발전되었다고 하는 한국의 학생들이 좋은 성적을 올리기 위해 늘 열심히 해야만 하는 한국의 교육현실을 파견활동 이후에 비판적으로 인식한 것이다³³⁾. 따라서 아무리 시간관리가 더욱 체계적이고 효율적인, 발전된 한국이라고 할지라도, 그것을 단순하게 수준의 문제로 볼 수는 없다는 것이었다. 이와 관련하여, 태국 파견교사의 경우에도 APTE가 한국에 현지 국가 교육의 장점들을 벤치마킹할 기회가 된다고 말해주었다.

가. 기술

불평등의 문제는 서론에서처럼 기술 수준의 문제와도 관련되어 있다. 하지만 본 항목에서 직접적으로는 그 맥락을 떠나, 주로 현재 코로나 상황과 관련된 그 긍정적 측면을 중심으로 언급한다.

특히 한 말레이시아 파견교사는 APTE를 통해 교육부의 'e학습터'를 활용하는 한국의 학생들보다 어떤 면에서는 더, '구글미트(Google Meet)'를 자유롭게 활용하는 현지의 학생들의 모습을 매우 인상적으로 보았다³⁴⁾.

그는 현재 인공지능, 드론, 3D프린터, 코딩, 애플지원 학교, 로보팅, 온라인클래스, 패들렛, 유튜브 등 전세계 자본이 스마트 교육으로 모이고 있다면서 4차 산업혁명에 큰 관심을 갖고 있었다. 그는 이렇게 APTE를 단순한 문화교

33) 이는 이후에 말할 필리핀 파견교사 스스로의 변화 및 성장과 관련하여 말한 것과도 일맥상통한다.

34) 물론 이 학교는 현지의 엘리트 학교에 해당했다.

류가 아닌 미래교육과 관련하여 고민해봐야 할 필요성을 말했다³⁵⁾. 그는 이미 파견당시부터 한국학교의 동료들과 연계하여 영상으로 학생들끼리 교류하는 시간을 만들기도 했다. 이는 특히 현재 코로나 사태로 인해 물리적인 교류가 중단된 사태와 관련하여, 다음과 같은 초청교사의 언급처럼 긴밀한 중요성과 의미를 갖고 있기도 하다.

“F: ... 인도네시아에서 네 개 학교가 연계해서 {한국 학교와} 교류하고 이는 매우 훌륭한 경험입니다. 왜냐하면 팬데믹 상황에서도 한국 학생들과 우리 학생들이 훌륭하게 소통할 수 있으니까요. 서로 각국의 문화에 대해 이야기하고 팬데믹 상황에서의 교육에 대해서도 이야기하고... 가장 최근 만났을 때 서로의 학교들을 소개하는 일종의 협업을 했어요. 정말 놀랍습니다.”

즉, 최근 코로나 사태로 인하여 원격교육과 교육공학을 포함한 온라인 교육 등 각종 교육기술에 대한 관심이 '4차 산업혁명'과도 결합되어, 한국의 교육부도 이것에 대한 큰 관심을 갖고 있는 국내 상황을 반영한 것이기도 했다. 그런데 APTE와 같은 국제적 교육교류에 있어서 현재 이 문제는 더욱 절실하고 동시에 적합한 고민이었다. 그는 특히 이것을 GCED에 대한 고민과도 관련시켜, 이 미래교육과 스마트 교육 담론이 APTE 등 교육교류를 경유하여 GCED에 연결될 수 있는 측면과 그 가능성의 여지를 제공했다.

태국 파견교사는 이미 한국에서 '소프트웨어연구회'를 하고 있을 정도로, IT 분야에 대한 큰 관심과 특기를 가지고 있었다. 그는 파견활동 중 그저 '게임하는 시간'이었던 컴퓨터 수업 시간에 변화를 주기자 직접 벽에다 '미니빔'을 쓰고, 영어로 번역이 되는 '코딩 수업'을 진행했던 경험을 들려주었다.

“O: 이제 tv 화면이 없어서 제가 가져간 미니 빔을 가지고 저기에다 쓰면서 수업을 했는데. 빔을 쓰려면 창을 다 닫아야 되잖아요. 그래서 그렇게 해서 수업을 해도 애들이 되게 재미있어 했던 게 기억이 나요. 애들이 보통 컴퓨터 수업이면 시골 학교다 보니까 컴퓨터 선생님이 없으신 상황이었거든요. 예 그래서 거의 그냥 아이들이 게임하는 시간이었다가. 지금 제가 속해 있는 제가 소프트웨어 연구회를 하고 있어서, 관련된 것들이 이제 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 더워 하는데도 그냥 컴퓨터실에서 재미있게 했던 거가 기억에 남고요.”

그가 언어적 소통이 되지 않는 상황 속에서도 깊은 교육적 교감을 이룰 수 있었던 데에는 이러한 그의 기술적 역량 또한 한 몫을 했다고 볼 수 있다. 필리핀 파견교사의 경우에는 UCC에 대한 관심이 APTE의 참여동기 중 하나였다. UCC 제작을 해오 아이들과 함께 하면 어떨까 하는 기대감이 있었다는 것이다. 그는 현지에서 제작한 UCC를 귀국 후 SSAEM컨퍼런스에서 공유해주시기도 했다. 그의 질적 체험에 대한 강조에는, 이러한 매체에 대한 다원적 관심

35) 이는 단지 현재 APTE뿐만 아니라, 현 코로나 사태 및 '4차 산업혁명'과도 관련하여 한국의 교육부 차원에서의 큰 관심과 관련 사업들과도 관련하여 주목해봐야 할 인식이다. 하지만 이 답변에 대한 비판적 관점도 균형 있게 살펴봐야 할 것이다.



이 관련되어 있었던 것이기도 하다.

나. 소수자/타자 되기 경험

인도네시아 파견교사는 ‘타자로서의 나’라는 말로 요약되는 일련의 이방인 체험을 통해 한국에 있는 타자들을 이해할 수 있게 되었다고 보고했다. 이것은 인간으로서, 다른 사회에서 생각해보는 기회를 가졌다고 한 캄보디아 파견 교사의 보고와도 연관된다. 즉, 전자에서 ‘타자’나 ‘이방인’이라고 하는 것의 의미가 후자에서는 인간이라고 하는 것의 의미와 같은 것이 된다. 후자는 이를 통해 한국의 소위 다문화 학생들에 대해서도 애정이 생기고 응원을 하게 되었다고 알려주었다. 교직생활 중 그는 다문화 학생들을 접할 기회가 많이 있었던 것은 아니었다. 그러나 이는 전통적인 의미의 다문화교육적 차원에서 유익한 인식의 변화였다. 하지만 이것은 GCED를 문화 간 교육으로 인식하는 것의 한계와도 관련된다. 여기서는 그것보다 ‘소수자’와 ‘타자’가 된다는 경험 그 자체에 초점을 맞추어 언급한다.

특히 이 부분에 있어서 APTE를 일종의 ‘백신’으로 비유해준 필리핀 파견교사의 논의는 매우 인상적이다.

“74 그 한국교사들이 파견되고 또 그쪽에 있는 선생님들이 오는 그 형태 자체는 굉장히 바람직하다고 봐요. 특히나 한국에서는 앞으로 지금까지도 그랬지만 앞으로 우리가 겪게 될 어떤 다문화적인 요소들 또 글로벌적인, 더 심화될 것 같거든요 물론 코로나때문에 약간 주춤하는 경향이 있지만 그게 꼭 인적 교류뿐만 아니라 사회 교류, 어떤, 사회 시스템의 교류라든지 그런 것들이 굉장히 많이 활발해질 건데 그리고 국가 간에 지금의 우리가 가지고 있던 국가라는 개념 자체가 좀 모호해지는 경계가 모호해지는 지점들이 참 많아질 텐데 그런 거를 그런 거에 유지시킬 수 있는 일종의, 비유로 하자면, 백신같은 게 요 프로그램이지 않을까, ... 무슨 말이나면, 교사, 특히나 아이들한테 뭐 지시를 해서 강의식으로 해서 아이들한테 교육을 하는 게 아니라 교사가 어떤 관점과 생각을 가지고 있느냐가 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, 교사가 무심결에 하는 말 한마디 한마디가 굉장히 아이들한테 영향을 준다고 봐요. 아이들한테 난민은 이렇게 이렇게 해서 우리가 보호해야 되고 존중해야 될 대상이라고 강의를 하지 않더라도, 교사가 그 난민을 칭하는 용어 자체 하나만으로도 아이들한테 많은 영향을 끼친다고 봐요. 그런 관점에서라면 우리나라에 있는 그, 그 선생님들이 더 많이 다양한 세계를 경험하고, 단순히 trip, 여행이 아니라 생활을 정말 들어가서 경험하고, 거기에서 많이 느낄 수 있는 이런 기회들은 꾸준히 제공되는 것이 좋다, 그리고 더 확대됐으면 좋겠다, 다양한 루트로, 다양한 형식으로 뭐 꼭 3개월 4개월 단일 프로그램이 아니라 1개월짜리도 있고 방학 중 프로그램도 있고 뭐 지금 APCEU에서 많이 개발은 하고 있지만 이런 식으로 좀 더 많이 발전이 됐으면 좋겠다, 라는 개인적인 생각이구요, 저는 요렇게 하는 것이 그 지금 우리 사회에서 굉장히 갈등과 혐오 이런 것들이 심해지고 있잖아요, 그런 것들을 조금 우리가 어디까지 사회적으로 합의를 하고 받아들일 수 있는가를 조절할 수 있는 그 조절 기능을 한다고 봐요. 선생님들이 갔다 오고 그리고 아이들하고 생활하고 대화를 나누는 과정에서 그런 것들이 중심을 잡아주는, 기준을 잡아주는 굉장히 중요한 역할 하는데 큰 역할을 담당하고 있다, 이 프로그램 이 사업 자체

가 그래서 이 사업 자체가, 당장 뭐 이게 디테일하게 요게 이렇게 바뀌었으면 좋겠어, 이런 것들은 또 여러가지 형태적으로 많겠지만, 저는 일단 이게 더 확대되는 것이 바람직하지 않나 그래서 한국 교사들이 조금 더 다양한 세계들을 어 '삶'으로서, 생활로서 경험해볼 수 있는 기회가 좀 더 많아질 수 있는 기회가 많으면 좋겠다, 네 그렇게 말씀드리고 싶네요.”

이렇게 APTe를 통해서 살피볼 수 있는 GCED는 그 자체가 소수자/타자로서의 세계시민이 되는 활동인 동시에, 이러한 경험을 통해 최근에 각종 매체를 통해 문제시되는 혐오문화나 가짜뉴스를 교육을 통해 자정기능을 갖추도록 하는 글로벌 연대의식의 발현으로도 볼 수 있다.

2. 실천

비판적 맥락에서의 문제의식은 말레이시아와 인도네시아 파견교사들이 각각 '소통'이 '실천'으로 이어지는 것에 대해서 강조한 바를 통해 살피볼 수 있다. 그들은 파견과 초청에 걸친 APTe를 통해 한 발짝 실천의 영역으로 나아갈 수 있는 연대의 필요성과 상호문화이해 관련 실천으로 이끌어낼 필요성을 언급했다. 일례로 한국 학교에서 학생회장의 아이디어와 건의에 따라 함께 '인도네시아 DAY'를 운영했던 사례가 있었다. 또한 말레이시아 파견교사가 GCED에 있어서 '나의 아는 사람의 이야기'가 가진 힘에 대해서 언급했던 것처럼, 인도네시아 파견교사 또한, 다시 인도네시아로부터의 초청교사를 자기 학교에 초청하면서 형성된 초청교사와 학생들과의 직접적 관계 속에서, 그 초청교사의 가족과도 관련된 현지의 재해 사태에 대해 학생들이 구체적이면서도 보편적인 연대를 형성할 수 있었던 사례를 언급했다. 이렇게 그들은 APTe를 GCED의 실천으로 바라보고 행동할 수 있다는 사례를 제공한다.

가. 교사의 성장

1) 교사의 사례

앞서 한국과 교류국가 사이의 시간개념을 중심으로 한 문화적 차이에 대한 참여교사들의 경험을 언급하였다. 이것은 한국과 같이 소위 더 발전된 국가에 비해 시간관리가 체계적이거나 엄격하지 않은 문화를 영위하고 있는 교류국가의 특성을 주로 교육적 측면에서 살피본 것이었다. 하지만 이것은 오히려 각박한 한국 문화와 사회적 정서를 반증하는 것이기도 했다. 필리핀 파견교사에게 있어서 이러한 깨달음은 곧 교사로서의 성장과 관련되었다.

“74: 우리나라에서 교직원생활과 교직원 문화가 서로 지금은 협력적인 관계로 많이 나가려고 지금은 노력을 하지만, 사실은 알게 모르게 경쟁적인 부분? 어... 서로, 지금도 보면은 뭐 제도라든지 이런 걸 보면은 뭐 성과급이라든지 이런 여러 가지 학교의 제도들이, 서로서로 일정 부분에서는 경쟁을 해야되고? 그리고 또 요즘 학교에



서 맞닥뜨리는 여러 가지 민원들이나 또 학교폭력이나 이런 것들로 굉장히 많이 고민되고 신경이 많이 써져야 되는 요소가 있는데, 그런 것들을 이제 필리핀에 가서 이제 현지학교에 가서 힐링이라면 힐링일 수도 있지만, 더 중요한 건 내가 이거를 이런 문제와 사람들을 대할 때 어떤 마인드로 접근을 해야 되고 어떻게 해야 되겠구나, 라는 그런 근본적인 터닝 포인트, 마음의 심리적인 터닝 포인트를 느낄 수 있는 굉장히 소중한 시간이었다고 봐요. (중략) ... 그 쉼과 트임이라는 게, 단순한 물리적인 쉼과 트임이 아니라, 물리적으로 또 심리적으로 트임이 되니까, 아, 그 대상을, 아이들을, 학교를 바라보는 관점 자체가 많이 바뀌고 그 관점 자체에서 되게 여유가 생긴 것 같아요. 그러니까, 그 전에도 보면 뭐 지금 뭐 갔다 와서 확 바뀌고 그런 건 없겠지만, 예를 들어서, 그 전에는 아이들과 활동을 할 때 뭐랄까 어떤 성과? 예를 들어서 UCC 대회를 나가면 뭐 상을 받고? 뭐 그런 거에 굉장히 의미를 많이 뒀다면, 이제는 제가 필리핀 생활을 짧게나마 경험하고 나서는 그것보다는 동기와 과정, 그리고 '왜'. 이런 것들을... 뭐 다른 계기로도 많이 느낄 수 있었겠지만 저는 그 사업을 통해서 특히나 더 많이, 개인적으로 느꼈던 것 같아요. 음... (연구자: 선생님 뵈니까 굉장히 활동적이시고 이렇게 적극적이시고 다이나믹하시고 인제 그 그러시다가 이런 게 조금 더 여유를 갖게 되시고 뭔가 더 어떻게 보면 더 근본적인 아까 방금 말씀해주신 것처럼, 그 과정이라든가 의미 같은 거에 대해서도? 더 깊게 생각을 하게 되는 계기가 되셨던 것 같기도 하고, 그런 부분들이 굉장히 선생님께 시너지가 되셨을 것 같다고 하는 (웃음) 그런 생각이 드네요.) 뭐, 어떤 직종이든 간에, 특히 교사도 보이면 교사의 발달단계라고 표현하기는 좀 그렇지만은, 교사로서의 성장단계가 있잖아요? 그 성장단계에서 또 어떤 사람들과 누구와 만남을 가지냐에 따라서 굉장히 그 사람이 나아갈 방향이 달라지는 것처럼, 저는 이 사업이 굉장히 그랬던 것 같아요. 그러니까 저도 그때 필리핀 나갔을 때 경력이? 10년이 채 안됐었거든요? ... 10년 미만의 짧은 경력으로 나갔고 저도 한참 교사로서 성장을 해야 될 그 시기에 너무 좋은 기회를 만나서? 제가 교사로서 가져야 할 가치관이라든지 비전이라든지 이런 것들에 대해서 굉장히 큰 영향을 미친 것 같다는 생각이 들어요.”

이러한 의미에서 그는 특히 이렇게 현지의 생활 속으로 들어가 보는 질적인 체험과 그러한 방식의 평가의 필요성을 강조하기도 했다. 본 파견사업 내내 행복을 느꼈다는 캄보디아 파견교사도 비슷한 경우였다. 그는 특히 한국의 학교 시스템과 조직으로부터 벗어나서 학생들과 눈을 마주칠 수 있었던 것의 의미를 언급해주기도 했다. 그런데 이러한 체험은 단지 학교상황에 국한된 것만이 아니었다. 그는 캄보디아 사람들의 표정에서 일반적으로 잘 웃는 모습들을 인상적으로 목격했다. 또한 이런 과정을 통해서 교사로서뿐만 아니라 인간적으로도 더 성장하고, 남들을 대하는 태도에 있어서 다르게 생각해보는 기회를 가질 수 있었다고 말했다. 이는 특히 그가 매우 열악한 환경에서 파견활동을 수행했다는 사실에 대조되어 더욱 부각되는 특징이다.

2) 초청교사의 사례

초청교사의 경우에는 한국에서의 업무시스템을 체득한다든지,

“S1: 저의 경우 한국인들의 업무태도를 본 후 귀국했을 때 한국사람처럼 되었어요. 말레이시아로 귀국했을 때 저의 태도에 변화가 있었습니다.”

문화 간 교수법을 돌아보고 개발하는 연구 등의 차원에서 교사 자신의 성장에 관한 언급들을 제시했다. 전자가 보다 발전된 한국의 문화를 체득하는 차원이라고 한다면, 후자는 보다 일반적이고 수평적인 차원에서의 문화 간 교육을 고민하는 흔적을 보인다.

“S2: 한국에서의 경험이 새로운 연구로 이어졌습니다. 저의 교수법이 적절한지를 돌아보기 위해, 한국의 초등 학교에서 필리핀 문화를 가르친 것이 적절했는지를 돌아보는 연구를 진행했습니다. 연구를 통해 학생들이 타 문화를 가르치는 외국인 교사에 대해 어떤 인상을 받는지에 대한 배경자료가 되는 연구입니다.”

나. 참여기간

본 연구의 참여자들은 교류국가의 낯선 생활환경에도 불구하고 대부분 상황에 잘 적응하였고 또한 적절한 태도를 보였다. 파견교사의 경우 대부분 3개월이 적절하다고 본 반면에 초청교사들은 더 연장되었으면 하는 생각을 많이 갖고 있었다. 교육적 측면에서 한 초청교사는 문화 간 교육에 있어서의 교육적 상호작용의 시간적 필요성을 다음과 같이 말해주었다.

“S2: 제가 속한 문화를 알릴 때 맥락화와 현지화를 교수전략으로 활용할 계획입니다. 한국 교육에서 배운 것은 학생들과 교류시간을 늘리면서 상호작용의 수준을 높이는 것입니다. 학생들과의 시간을 보내는 것은 교수법에서 매우 중요하죠.”

3. 참여자 제언

가. 맥락과 관계

1) 체제

(1) 사업지속의 필요

몽골 파견교사는 기본적으로 현 코로나 상황에도 불구하고 만에 하나 APTE가 중단되어서는 안된다는 의견을 피력했다. 그에 따르면 이러한 파견은, 예를 들어 일본과 비교하여 몽골로의 파견은 한국의 특수한 것일뿐더러, 이 파



견교사들은 한국 대사보다 밀접한 거리에서 한국의 이미지를 좌지우지할 수 있고 또 전할 수 있는 “최첨병”이다. 그만큼 한국을 대표하게 된다는 것이다. 그에 따라 파견교사들은 최소한 현지에서 “민폐를 끼쳐서는” 안 되며, APCEIU 차원에서도, 그것이 쉬운 것은 아니지만, 참여교사 선발에 있어서도 보다 신경을 써야 한다는 것이다.

(2) 온/오프라인의 병행

앞서 온라인 기술 역량이 뛰어났던 한 말레이시아 파견교사를 통해서도, 앞으로도 그 물리적 파견 병행의 필요성이 제시되었다. 이에 따라 그는 현 코로나 사태 이후 온/오프라인 혼합 방식에 대한 고민의 필요성을 제기했다. 그는 특히 현지에서의 라포르 형성이 온라인 방식 등을 활용한 온라인 교류에 있어서도 중요한 자원이 된다는 사실을 언급했다. 거기에는 한국의 행정업무로부터 자유로워져서 교류 학습에 집중할 수 있다는 것뿐만 아니라 온라인 기술의 한계에 대한 인식도 들어있었다. 그 또한 다른 파견교사들과 같이, 한국의 학교 안에서의 행정 업무로 인해 ‘주객이 전도되는’ 현실에 대해 갖고 있었던 인식이 앞선 논의에 반영되어 있었다. 캄보디아 및 베트남 파견교사 또한 코로나 이후 온라인 방식의 한계 및 그 이후에도 현지 방문의 의미가 있음을 말해주었다.

2) 장소

(1) 파견 장소

캄보디아 파견교사는 파견 장소에 대한 제언도 해주었다. 그와 함께 캄보디아로 파견되었던 교사들은 모두 프놈펜으로 파견된 바 있다. 물론 그 안에서도 프놈펜의 빈부격차에 따른 지역의 성격 차이가 있었다. 하지만 그럼에도 불구하고 그는 파견 장소가 프놈펜 외에도 더 다양하게 확장되어야 할 필요성을 언급했다³⁶⁾.

둘째, 장소에 대한 고민은 단지 다양한 지역 및 도시에 대한 고민에만 머물러있진 않다. 예를 들어 사회적 문제의 식에 대한 배경을 갖고 APTE에 참여하기도 했던 인도네시아 파견교사는, 그가 파견되었던 현지의 특수 엘리트 학교보다도, 현지의 평범하고 평상시 국제교류를 하기 쉽지 않은 학교로 파견이 되어야 할 필요성을 말해주었다.

(2) 교류 학교 확대 제언

초청교사들에게 있어서 교류하는 학교의 수를 증대하는 제언도 등장했다. 즉, 한국에 머무르는 90일 혹은 그 이상의 기간 동안 하나의 학교가 아닌 여러 학교에서 활동하는 것이다. 초청교사들은 학교 수 증대에 따라 ‘교육 모범국’으로서의 한국에 대해 더 배울 수 있음을 기대했다. 또한, 두 학교를 서로 벤치마킹하며 활동의 질을 향상시킬 수 있음을 지적했다.

이러한 제언에 대하여 다른 초청교사는 운영상의 이유로 한 학교에 소속되어있는 편이 편리할 것이며, 두 학교에 동시에 초청될 경우 새 동료와 환경에 적응하는 데 시간이 더 소요될 것임을 지적했다. 이는 안 그래도 일정한 학생 및 학급과의 보다 깊은 교육적 상호작용이 부족한 APTE의 한계를 고려했을 때도 적절한 언급으로 보인다. 이에 복수의 학교에 동등하게 참여하지 않더라도, 초청학교 이외의 다른 학교를 방문하는 방안이 제시되었다. 이 과정에서 다양한 학교급을 방문한다면 한국에서의 교사 경험을 보다 풍부하게 할 수 있다.

(3) 숙소 문제

초청교사들이 머무르는 숙소와 관련된 이야기들에서 개선할 사항을 찾아볼 수 있었다. 초청교사들은 자신들이 어떤 지역의 어떤 숙소에 배정되는지는 온전히 ‘운’이라고 이야기한다. 운 좋게 대도시 지역의 숙소가 배정이 되면, 모든 생필품이 기본적으로 비치되어 있지만 운이 나쁘다면 주방용품, 침구류 등 생필품들을 직접 구입해야 했다. 그리고 이러한 제품들은 귀국하면서 ‘버리거나’, 다른 사람들에게 줄 수밖에 없었다.

이러한 문제에 대한 대안으로, 한 초청교사는 ‘멘토 숙소에서의 합숙’을 제안했다. 이 제안에 따르면 초청교사가 ‘아파트’나 ‘원룸’에 거주하는 것이 아니라, 아침부터 밤까지 멘토 교사의 집에서 거주하며 보다 친밀한 문화교류를 기대할 수 있다³⁷⁾.

3) 관계

(1) 파트너의 매칭

몽골 파견교사는 가장 명시적으로 “파트너하고 마음이 맞는 것”, “파트너와의 호흡이 사업 성공의 관건”이라며, 앞서 언급한 사례 등을 통해 역설했다. 이때 특히 연령대, 자라온 환경, 문화적 배경 등을 고려하지는 것이 주요 제언이었다. 이 문제의 중요성은 거의 모든 파견교사들의 사례를 통해 살펴볼 수 있었던 것인 만큼 더욱 깊은 고찰이 필요해 보인다.

(2) 학교급과 교류학생의 연령조정

앞서 언급했듯이, 국내의 한 파견교사는 초등교사임에도 불구하고 현지의 고등학교로 파견되어 APTE 경험의 만족도가 떨어졌다고 토로하면서, 이러한 문제가 반복되지 않기 위해 교사가 배정되는 학교급을 사전에 조율할 필요가 있음을 언급하였다³⁸⁾.

한편 한 초청교사의 인터뷰에서는 한국 고등학생들이 치열한 입시경쟁 속에서 살아남기 위해 수업보다는 수능을 비롯한 각종 모의고사, 중간 및 기말고사에 더욱 비중을 둘 수밖에 없는 처지에 놓여있음을 지적하였다. 따라서 입시를 앞둔 고등학생들에게 배정된 초청교사들은 자신들이 원하는 수업을 능동적으로 계획할 수 없었다고 보고했다. 이뿐만 아니라 일반적으로 저학년은 고학년보다 새로운 일에 대해 더 흥미를 보이고 수용적이기 때문에, 초청교사들을 초등학교나 중학교로 배정하는 편이 바람직하다고 이야기한다. 이처럼 초청교사들은 APTE가 저학년에 더 적합한 프로그램이라고 지적했다³⁹⁾.

36) 관리자 인터뷰에 따르면, 여기엔 현지의 치안과 안전성 문제가 함께 고려되는 것으로 보인다.

37) 또는 한 말레이시아 파견교사의 사례에서처럼, 이런 경우 기숙사가 있는 학교로 배정하여 그 기숙사에서 생활하게끔 하는 것도 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

38) 관련하여 APTE 관리자는 교류국가에서의 파견교사의 배정은 현지 관리기관의 소관이라는 사실을 알려주기도 하였다.

39) 이에 대해선 한국의 고등학교 현실에서도 초등학교 운영을 성공적으로 해낸 인도네시아 파견교사의 사례와 함께 고찰해봐야 한다.



나. 활동 및 실천

1) 과정

(1) 선발 과정

몽골 파견교사의 경우, APTE가 국가 이미지를 최일선에서 좌우하는 사업이기 때문에 선발과정이 보다 엄중하게 이루어져야 할 필요성에 대해 언급하였다. 같은 취지에서, 이를 직접적으로 명시한 것은 아니지만, 한 베트남 파견 교사의 경우를 통해서도 그 필요성을 다음과 같이 간접적으로나마 살펴볼 수 있다. 주로 다문화교육적 의미에서 APTE에 큰 관심을 갖고 참여하게 된 이 파견교사는 자신의 경험상 '다문화 대상국가와의 교육교류'에 직접적으로 관심 있는 선생님들이 많지는 않았던 것 같다고 언급해주었다⁴⁰⁾.

“ㄱ: 사실 저는, 네, 베트남 파견 받은 선생님들하고 같이 이야기를 이제 도착해서는 저희들끼리니까 막 이런 저런 얘기 '왜 오게 됐어요.' 이렇게 막 질문을 했는데 네, 사실은 제가 놀랐어요 가가지고, 네 왜 그랬냐면 같이 베트남으로 20명이 갔는데 하노이 10명 호치민 10명 갔는데 어떤 이 사업의 취지가 다문화 국가와의 교사 교류 사업인데 ... 고거에 관심 있어서 오신 선생님이 거의 없으셨어요, 없으셨고”

한편, 초청교사들의 경우 필리핀 초청교사는 필리핀에서 APTE가 전국적으로 잘 알려져있으며, 초청교사로 선발 되기 위한 경쟁이 엄격하면서 치열하다고 이야기했다. 이에 관련당국 고위관료들이 교사들에게 APTE에 대해 배우고, 참여할 수 있도록 적극 지원한다고 덧붙였다. APTE가 필리핀 전역의 교사들에게 인기가 있는 명확한 이유, 그리고 전반적인 선발 과정은 명확하게 드러나지 않았다. 그러나 GCED를 촉진하고 양국의 서로에 대한 이해를 증진시킨다는 APTE의 목적을 고려했을 때, 그 과정에 대한 조사가 필요할 수 있다.

(2) 사전 연수의 양질화

① 사전연수

국내 필리핀 파견교사는 사전 연수 등도 질적인 방식에서의 변화가 필요하다고 언급했다.

“ㄱ: 그리고 너무, 뭐랄까 ... 제가 갔을 때는, 사전 연수, 뭐 현지 연수, 그런 것들이 있었는데, 너무 연수 자체가 약간 트레이닝(이였어요). 강사가 와서 이렇게 얘기해주고 그런 게 굉장히 많았거든요 ... 그런데 연수라고 모이더라도 강사를 불러놓고 이렇게 일방적으로 강의하는 것보다는 우리 왜 이런 것들이 중요하고 할까라는 선생님들끼리 어차피 선생님들은 굉장히 말씀하시는 걸 좋아하고 하기 때문에 자리만 만들어주고 깔아주고 하면 엄청나게 이게 집단지성을 이용해서 이렇게, 만약에 교수님들이 참여할 수 있는 기회가 된다면 교수님들은

40) 참고로 이 교사와 같은 국가의 같은 지역으로 파견된 교사들은 약 20명 안팎이었다.

촉진자로서 방향만 잡아줄 수 있는, 강의를 하는 것이 아니라, 그런 어떤 사전 연수라든지, 현지 연수, 이런 것들이 좀 더 많아지면 좋겠다. 어 그리고 사후에도 꼭 선생님들이 뭐 어떤 실적과, 실적보고를 위해서 이렇게 하는 게 아니라, 연구회나 이런 자율적인 조직을 통해서 선생님 자발적으로 이런 것들에 대해서 관심을 가질 수 있게, 지금 APCEU나 교육부에서 약간 포커싱(focusing)이 돼있는 게 뭐냐면, 지난번에도 우리 그 유네스코 쪽에서 이케 선생님께서 오셔서 얘기하던데, 다른 나라에, 예를 들어서, 일본이 ESD(Education for Sustainable Development), 지속가능한 발전에 대해서 굉장히 강점을 갖고 있다면 한국은 세계시민교육을 이렇게 강점을 두고 있다라는, 그런 약간 맥락이 있는 것 같더라고요, 그런데 그렇다보니까 이 중앙선도교사, 사도선도교사가 한국에서는 매년 몇 명이 배출되고, 몇 명이 이렇게 하고 이런 활동을 하고 있다고 양적으로는 굉장히 홍보가 잘되는데... 그거 굉장히 옛날 스타일 아닐까 (웃음) 양이 중요하고, 선생님들이 몇 명이 나오고 하는 것 보다는 그 몇 명의 선생님들이 얼마만큼 거기에 대해서 밀도 있게 이야기를 나누고, 어 그런 환경과 분위기가 만들어지는가가 중요하지 않을까, 그래서 너무 양적에 치우치지 않았으면 좋겠다, 연수도 너무 일방적인 연수 이런 것보다는 어 선생님들이 좀 가치를 다시 한 번 정리할 수 있고 만들어갈 수 있는 그런 기회가 더 많아졌으면 좋겠다 ...”

연수를 ‘트레이닝’으로 인식하거나, 양적 지표 등을 통해 실적 홍보 등에 활용하는 것은 상당히 옛날 스타일이라는 것이다. 교사들이 기본적으로 자기 이야기를 하는 것을 좋아한다는 점을 감안하여, 연수는 기본적인 방향만을 잡아 주고 교사들이 자발적으로 서로 대화할 수 있는 하나의 장을 마련하는 방식으로 이루어져야 한다고 제언해주었다.

② 교수법

교수법과 관련하여 다음 참여자는 초청교사들의 경우 교수법을 제고할 수 있는 기회를 제공해주는 것도 필요하다고 다음과 같이 제시했다.

“ㄱ: 네 그리고 해외, 다문화 그쪽에서 오시는 선생님들, 이케 보면 ‘개도국’이란 표현을 쓰는 게 바람직할지 모르겠는데, 개도, 그런 선생님들이 오시면 약간 우리나라 70년대 80년대 그런 교육방법과 방식들이 많으신 것 같더라고요, 일방적인 강의, 그리고 뭐 이렇게 체계적으로 정리해서 아이들한테 전달해주는 그런 교수법들을 많이 쓰시는 것 같으세요, 근데 이제 그런 해외 선생님들이 오셔서 그런 그 단순히 어떤 티칭이 아니라 같이 코칭할 수 있는 그런 기회들을 선생님들한테 우리나라에서도 많이 제공해줘야된다, 그렇게 프로그램을 조직화하고 개발하는 것이 필요하지 않을까, 그런 생각도 한 번 해보게 되었습니다.”

(3) 준비 단계에서 한국어 교육의 필요성

초청교사는 학교 배정 전 준비단계에서 한국어 교육이 절실하다고 이야기했다. 한국어 교육은 초청학교에서의 교육활동에서뿐만 아니라, 학교 밖 일상생활에서도 유용하다. 한 초청교사는 전철에서 행인이 인사를 건넬 때 답을 할 수 없어서 아쉬웠다고 이야기하며, 교원 및 학생이 아닌 일반인들과의 소통을 조금 더 잘 할 수 있도록 한국어



교육을 준비단계에 편성해줄 것을 제안했다. 또한, 유창한 한국어가 아니더라도 어느 정도의 한국어는 교육현장에 서도 의미 있게 활용될 수 있음을 덧붙였다⁴¹⁾. 이는 파견교사들의 교육활동이 주로 한국어와 한국문화 수업을 통해 이루어지는 것과 관련해서도 생각해보아야 할 지점이다.

(4) 후속활동/네트워크 및 지원

말레이시아 파견교사는, 필리핀 파견교사 등 다른 파견교사들과 더불어, 파견교사들이 수행하는 APTE의 마지막 행사로서의 SSAEM컨퍼런스 이후, 경험을 나눌 수 있는 장이 없다는 점에 큰 아쉬움을 피력했다. 이것은 프로그램 종료 후 실적 보고보다도, 관련 연구회 등 자발적인 조직이나 네트워크를 활성화할 필요가 있다는 것이다. 예를 들어 인도네시아 파견교사의 경우에도 ‘파견교사 동창회’ 등 후속활동을 의무화할 필요성에 대해 말하며 아쉬워했다. 그 외에도 지속적으로 교육에 참여하거나, 그의 경우와 같이 직접 초청학교 운영을 해보는 방식도 그 후속활동의 사례로 제시했다.

이때 그의 경우에는 고등학교 교사로서 관리자들과 갈등을 빚으면서까지 이 프로그램을 운영했던 만큼, APCEIU에서 이에 대한 예산지원이 있으면 좋을 것 같다고 첨언했다. 이것은 또한 초청학교들끼리의 네트워크의 차원에서 그려했다. 관련하여 그의 아이디어는, 교사들이 교육청에 파견을 나가는 것처럼, 아태교육원에 파견되어 개별학교들을, 그 특수성을 고려해가면서, 지원하는 방식이었다⁴²⁾. 또한, 그의 경험처럼, 학생들의 이 프로그램 참여가 일종의 경력이 되어 입시에 있어서도 효과를 보았던 것에 착안하여 지원의 방향을 고민해 볼 수 있다.

한편, 한 초청교사는 자신이 방문했던 한국 학교의 수석 교사가 서로의 학교 사이에 양해각서(MOU)를 체결하는 것을 제안했음을 이야기하며, APCEIU가 지원을 해줄 수 있으면 좋겠다는 이야기를 했다.

2) 주체

(1) 파견 주체

파견 주체 자체에 대한 논의들도 제시되었다. 첫째, 예비교사를 대상으로도 다시 APTE를 진행하는 것이다. 미래의 교사들에 대한 사전교육 내지는 교육연수의 의미에서 주어진 학습환경에 GCED를 통합시키는 준비를 할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 둘째, 반대로 예비교사보다 경력교사 대상으로 진행할 것을 제안하는 목소리도 존재했다. 한국어라는 머나먼 타지의 교실상황에서는 초청교사들이 예상하지 못하는 돌발 상황이 종종 발생하곤 한다. 이러한 경우에 경험이 많은 숙련된 교사라면 빠르게 대처할 수 있을 것이기 때문에 일정 경력 이상의 교사를 초청해야 한다는 의견이 있었다.

또 다른 제안으로는 교장·교감 등 학교 관리자 대상으로 APTE를 진행하자는 목소리도 있었다. 학교 관리자는 학

41) 비슷한 맥락에서 초청교사들은 교사의 교육 참여기회가 확장될 필요가 있음을 말해주었다. 초청교사들은 멘토로부터 다방면의, 그리고 양질의 지원을 받는 한편, 학교 내에서 실질적인 업무활동에 대한 ‘참여 및 협업’의 기회가 적었다고 이야기한다.

42) 하지만 APTE 관리자는 APCEIU나 국제교사교류실이 현장교사의 파견대상지가 아니라는 점에서 어려움을 언급했다.

교운영을 책임지기 때문에 현실적으로 장기간의 외유는 어려울 것이지만, 그럼에도 불구하고 학교 관리자 중 상당수가 다양성, 시민성, 세계시민성에 무지하기 때문에 이러한 프로그램이 충분히 그 의의를 실현할 수 있을 것으로 기대하는 것이다. 이러한 제안은 앞선 국내외 파견 및 초청교사들의 인터뷰 결과에서도 드러난 주제인 교장의 역할 과도 공명하고 있다. 앞서 서술했다시피, APTE 참여에 있어 교장을 비롯한 학교관리자의 영향력은 무시할 수 없다. 이러한 점에서 교장 대상의 APTE라는 파격적인 제안도 고려해볼 수 있다.

마지막으로 학생에 관한 것이다. 한 베트남 파견교사는 APTE에 있어서 교사들뿐만 아니라 학생들에게도 교류의 기회가 주어져야 할 필요성을 언급했다⁴³⁾. 특히 온라인 교류와 관련하여, 학생 대 학생 교류를 활성화해야 한다는 의견이 제시되었다. 온라인 교류 또한 교사가 준비한 수업을 학생들이 듣고, 일부 참여하는 방식으로 이루어질 수 있다. 여기서 학생의 세계시민의식에 대한 관심을 높이면서, 교사 위주가 아니라 학생 대 학생, 교실과 교실이 교류할 수 있는 온라인 교류의 환경을 기대한다고 볼 수 있다.

(2) 초청교사의 편중 배정

일부 초청교사들은 자신의 전공과목이 아닌 과목, 예컨대 영어과목으로 배정을 받는 경험을 했다. 수학 과목을 전공한 초청교사는 이에 대한 이유를 한국의 수학 수준이 높기 때문으로 해석하고 있었다. 이에 해당 초청교사 또한 영어 수업으로 배정을 받았고, 일정 체류기간동안 학교 안에서 필요 없는 사람임을 느꼈다. 한국 학교 측에서도 이에 대한 문제점을 인식했는지는 불투명하나, 이후에 이 초청교사는 '진로지도교육', '문화교실' 등에 추가로 배정되었지만 자신의 전공분야가 아님은 마찬가지였다. 또 다른 초청교사 또한 자신의 전공과목과 무관한 영어과목에 배정되었는데, 이 과정에서 자신의 전문지식을 가르치는 어떠한 기회도 제공되지 않았다고 이야기한다. APTE의 성과는 단순히 일정 기간 동안 정해진 수의 교사를 교환하는 것 이상의 의미를 가져야 하므로, 초청교사의 이러한 실질적인 경험은 향후 개선해나가야 할 부분임과 동시에, 왜 이러한 상황이 벌어지는지 확인해야 할 것이다. 표면적으로는 한국 학교의 APTE 참여 이유가 다문화 감수성 제고에도 있지만 영어 실력으로 축소되어 해석되는 글로벌 역량증진에 기반해 있기 때문임을 추측해 볼 수 있다. 이에 대해 초청교사들은 다른 과목 배정을 늘릴 것을 제안하였다. 또한, 일반 학교가 아닌 예술 학교 등 특수 학교에 해외 교사들을 초청할 것도 제안했다. 이는 특히 파견교사들의 주된 교육활동의 내용을 감안해 고려해 볼 만한 사항이다.

3) 기간

(1) 파견 기간

APTE의 파견기간에 관한 의견은 전통적으로 APTE에 대해 제기된 가장 중요한 피드백 중 하나였다. 예를 들어, 비교적 최근에 파견을 나간 편이었던 몽골 파견교사의 경우 3개월 단위로 이루어지는 파견에 있어서 몽골 현지 상황에 맞추다 보니 6월 초에 복귀를 하게 되는데, 그럴 경우 한국 학기가 7월 중하순에 끝나는데, 소속 한국 학교뿐만

43) 이것은 일본 소재 UNESCO 아시아문화센터(ACCU)의 실천 사례를 떠올리게 만드는 언급이기도 했다.



아니라 파견교사들의 부담이 지나치게 가중된다는 것이다. 이에 따라 그는 물론 예산 여건이라는 전제 아래, 학기단 위 파견을 통해서, 예를 들어, 위와 같이 남는 기간 동안 현지에서 현지교사들을 대상으로 하는 프로그램이나 한국어교육 등을 별도로 수행하는 방식을 포함시키는 것에 대해 제언했다⁴⁴⁾.

인도네시아 파견교사도 “3개월은 너무 짧다”면서, 최소 6개월에서 한 학기, 심지어는 1년까지 파견기간을 연장할 필요성을 언급했다. 하지만 그 또한 예산을 고려하여 한국 학교의 학기제에도 부합하는 6개월이 적당해 보인다고 하였다. 그는 한국에서 담임교사를 수행하며 나갔던 파견당시, “짐싸기 직전”까지도 학교일로 매우 바빴다는 사실을 들려주었다. 마찬가지로 당시 담임교사 업무를 수행했던 한 베트남 파견교사도, 짧은 기간과 더불어, 이 문제를 지적했다⁴⁵⁾.

다른 한편 인도네시아 파견교사는 현지에서의 파견기간 동안 일주일 정도의 문화체험 및 여행 등의 시간이 제공되고, 현지학교에서 마치 기간제 교사처럼 일을 많이 시켰던 만큼 바쁜 파견기간의 마지막 3일 정도의 정리 기간이 필요해보였다고 했다. 이것은 인도네시아의 학교문화 자체가 일을 많이 시키는 것이었고, 그 덕에 그 학교문화를 깊이 알 수는 있었지만, 그러한 취급은 개선되어야 할 사항으로 함께 제기되었다.

관련하여 태국 파견교사는 중대한 문제를 말해주었다. 그것은 2019년부터 경기도에서 자체적으로 파견교사 선발을 하지 않았던 사실이다. 경기도 교사들은 기존 파견교사의 3-40%를 차지할 만큼 APTE 사업에 적극적이었다. 그러나 경기도의 외곽 지역을 중심으로 파견교사를 대체할 기간제 교사 수급이 어려워짐에 따라 담당 관리자 및 장학관이 난색을 표할 수밖에 없었던 것이다. 따라서 태국 파견교사는 관리자들의 협조와 공감대가 필요하다면서, 이 문제를 제기하였다.

그는 꼭 이러한 경우가 아니더라도, SDG, GCED 관련 프로젝트를 하기엔 부족한 짧은 파견 기간의 문제를 언급하며, 교육부 차원에서 파견교사들에 대해 파견기간이나 휴직 등을 유연하게 더 연장할 수 있게끔 지원하는 시스템을 마련할 필요성을 언급했다⁴⁶⁾. 다른 한편으로 그의 주변 사례를 언급하며, 인도네시아의 경우 파견 직후 ‘라마단 기간’이 겹쳐서 학교가 쉬는 경우가 있었음을 말해주었다. 물론 이 기간이 파견교사들의 적응을 위한 기간으로 의미화되기도 한다고 하면서도, 그것은 어디까지나 파견교사 개인역량에 따른 것이므로, 파견 계획단계에서 이러한 종교 및 문화적 사항들을 고려해야 할 필요가 있다고 이야기했다.

이와 관련하여 캄보디아 파견교사 또한 APTE의 기간이 6개월까지 늘어나는 것은 괜찮다고 말해주었다. 또한 이미 최근, 기존의 이에 대한 제안 등에 따라 학기 단위로 파견이 되는 등 행적적인 지원이 많이 개선되었다고도 제보해주었다.

(2) 초청 기간

44) APTE 관리자는 이에 관한 행정적 운영에 있어서의 어려움을 언급하기도 했다.

45) 그는 특히 한국 학교의 담임에게 있어서 높은 책무성과 과중한 부담의 현실도 지적했다.

46) 그는 물론 오히려 파견기간이 길어서 힘들어한 교사들의 경우도 있었다는 사실도 언급했다. 파견기간을 이렇게 ‘짧게’ 느낀 교사와 ‘길게’ 느낀 교사 사이에는, 앞서도 언급했듯, 현장의 적응과 그 ‘의미’의 차원에서 차이가 날 것으로 여겨지는데, 별도로 더 깊게 탐색해볼 여지도 있다.

해외 초청교사의 한국 체류기간은 90일 남짓으로 일정한 편이다. 이에 초청교사들은 90일 남짓하는 초청기간이 매우 짧다고 입을 모았다. 인터뷰에 따르면 초청교사들은 첫 1~2개월 동안은 적응을 위한 정보를 수집하고 한국 교원 및 학생들과 어울리는 시간을 보내는 등 피상적인 활동을 하는 것으로 나타났다. 즉, 1~2개월 간 적응 이후 초청교사들이 업무적인 활동을 제대로 활동을 시작하려고 하자마자 기간이 끝나버린다는 것이다.

이에 초청교사들은 한국에 대해 더 이해하고, 더 배우고, 더 만족스럽게 다양한 활동을 할 수 있도록 기간을 최대한 확대할 것을 제안했다. 기간의 확대가 곧 경험의 개선으로 이어지지는 않겠지만, 최소한의 기간이 보장되어야 초청교사들이 말하는 제대로 된 활동을 할 수 있는 기반이 마련될 수 있다. 다른 의견으로는 현상 유지에 대한 의견도 있었으며, 혹은 3개월 혹은 6개월의 선택지를 부여하고 선택할 수 있게끔 하는 등의 제안도 존재했다. 기간 축소에 대한 의견은 등장하지 않았다.



V. 결론

1. 요약 및 결론

가. 요약

본 연구에서는 APTE 참여교사들의 참여경험을 ‘맥락과 관계’ 및 ‘활동과 실천’으로 나누어 살펴보고 시사점과 과제를 제시하고자 하였다. ‘맥락과 관계’를 살펴봄으로써 참여교사들이 교류국가에서 일상적으로 경험하는 체제 및 문화에 대한 기억들을 중심으로 학교를 통한 교육교류 활동을 하는 데 긴밀하게 연관되는 여러 관계적 경험들에 대해 알아보았다. ‘활동과 실천’을 통해서는 참여교사들의 실제 교육활동을 중심으로 참여 배경과 동기, 그리고 후속활동 경험을 살펴보고, 실천적 측면에서 교사의 성장과 참여기간에 관한 생각 등을 정리해본 후, 이를 토대로 참여교사들의 APTE에 대한 제언을 살펴보았다.

1) 맥락과 관계

APTE는 한국이 교류국가들을 대상으로 수행하는 ODA의 취지를 일정부분 공유하고 있다. 이러한 맥락에서 국내/외 교사들은 상대국에서의 장기간 체류를 통해 서로 다른 발전 단계의 상이한 체제와 문화에 대한 경험을 학교 안팎에서 겪어볼 기회를 가졌다. 국가 간 차이는 교사인 이들에게 무엇보다도 교육체제와 이를 운용하는 방식에서 극명하게 드러났다. 예를 들어 한국 교사들의 공무원으로서의 확고한 지위와 상급 및 전근시스템 등의 안정적인 체제는 외국 초청교사들에게는 매우 인상적인 경험이었다. 이와 더불어 초청교사들은 한국 학교시설의 물리적 여건이나 교무실과 같은 공간의 기능, 그리고 수업 및 교육운영시스템의 체계성을 접해봄으로써 자국의 학교여건에 대해 새로운 관점에서 재고할 수 있는 기회를 가질 수 있었다. 반면에 국내 파견교사들은 교류국가 학교의 많은 수의 학생들과 2부제 시스템 등, 전반적으로 열악한 현지의 교육상황을 “한국의 6-70년대”로 비유하기도 했다. 이렇게 서로 다른 수준에서의 경험은 비교를 통한 성찰을 가능하게 했다. APTE 참가교사들은 예컨대 교육현장 안팎에서 맞닥뜨린 시간관념이나 업무태도, 그리고 이를 뒷받침하는 문화적 토양을 반영한 각국의 상황을 체험하고 비교할 수 있는 충분한 시간을 보냈다. 교육 외적인 측면에서도 치안이라든지 분리수거와 관련된 쓰레기 처리 등의 일상적인 문제에 대해 더욱 의식하게 되었다. 이처럼 시민의식 차원에서도 APTE 참가교사들의 상호 경험을 통해 느끼는 바가 많았음을 알 수 있었다.

물론 파견국이라고 해서 모두 상대적으로 열악한 상황에 놓여 있는 것은 아니었다. 현지에서 한국의 교사들에게 자국의 우수한 학교를 경험하게 하려는 취지로 파견교사에게 우수한 교육환경과 생활환경을 제공하는 경우도 있었다. 하지만 이는 예외적인 사례로서 현지의 엘리트 학교에 파견되었을 때, 오히려 현지의 상대적으로 심각한 학교 밖의 빈부격차 상황을 치안의 불안과 더불어 더욱 극명하게 체감하는 계기가 되었다. 베트남의 경우처럼 소위 명문

학교로 파견교사들을 배치한 예도 있지만, 대부분 일반적인 학교에 한국교사들이 파견되었다. 즉 파견국 사이의 정치, 문화, 경제적 속성의 차이에 따라 참여교사들의 경험이 매우 다를 수 있다는 점이 확인되었다. 반면에 교류국가의 엘리트 학교라 하더라도, 여전히 문화적 차이에서 비롯된 현지의 교육문화를 체감할 수 있었다. 예컨대 시간관념에 있어서는 파견국의 학교 간 수준의 차이와 크게 상관없이 파견교사들이 한국과 다르다는 것을 경험하기도 했다.

그런데 파견교사들의 입장에서는 개발도상국으로의 파견이 한국의 우수한 교육시스템이나 교수법, 또는 한국어와 한국문화의 일방적인 교육과 전수로서의 의미만 있었던 것은 아니었다. 오히려 파견교사들은 APTE를 통해 예상치 못한 높은 삶과 교육의 질을 체험하기도 하였다. 이는 느슨함을 허용치 않는 한국에서의 학교운영의 과도한 체계화로 인한 각박한 현실로부터 파견교사들이 일시적인 해방감을 경험하는 기회이기도 했으며, 교육시설이나 기자재와 같은 물리적인 환경에 개의치 않는 현지인들의 심리나 태도를 보며 교육에 대해 새로운 통찰은 얻는 계기이기도 했다. 이처럼 파견교사들은 새로운 문화적 환경에서 교육의 본질을 다시 생각해 보는 기회를 얻으면서 교사로서 성장하는 경험을 할 수 있었다. 여기에는 APTE가 장려하는 참여교사들의 타국에서의 다채로운 질적/문화적 체험이 한 몫을 했다. 그리고 파견국에서 경험한 다문화적 상황 속의 학교교육을 통해, 한국의 파견교사들은 학교의 의미와 교사의 역할을 새롭게 체험하고 배우기도 했다.

한편, 초청교사들의 경우 한국의 우수한 교육환경을 체험하는 것이 모두 긍정적인 인상과 결과만을 가져온다고 볼 수는 없었다. 초청교사들이 목격한 한국 교사들의 과도한 업무량이나 야근 문화에 대한 문화충격은 부정적인 차원에서 인상적이었다. 이와 더불어 지나친 입시경쟁 속에서 수업에 대한 낮은 참여도를 보이는 학생들의 모습은 한국의 학교문화에 대해 마냥 동경할 수만은 없다는 것을 여실히 보여주었다. 또한 귀국 후 현지에서 한국의 체계적이고 효율적인 업무태도를 어설뜨게 접목하든가, 한국교육의 잣대로 현지교사들에 대해 가치판단을 하는 데서 발생되는 갈등은 APTE의 취지를 잘 살리지 못하는 요인이 되기도 했다.

참여교사들에게 있어서 APTE의 경험은 단지 멀리 있는 상대방 국가 및 학생들과의 관계를 중심으로 해서만 이루어지는 것은 아니었다. 이는 당장 함께 한 학교에 배정되는 동료교사, 즉 파트너교사와의 관계로부터 시작되었다. 파트너교사와의 관계 속에서 상대국가를 대하는 태도와 생활습관, 국가관 등의 차이에 따른 문제들이 참여하게 드러났다. 이와 더불어 현지학교의 협력교사에 해당하는 코티처의 존재도 큰 영향을 주었다. 코티처와의 관계는 현지에서의 질적 체험 가능성 및 양질의 후속활동에 있어서의 중요한 한 변수로 작용했다. 이들을 통해 상대방 국가의 문화가 참여교사들에게 소개되었다. 이 관계에 있어서는 기본적인 언어적 의사소통 문제도 큰 관건이 되기도 했다. 비영어권 국가의 경우 제공되었던 통역사도 문화길잡이의 역할을 하였고 질적인 교육활동의 조력자로 활약하였다.

2) 활동과 실천

파견교사들의 참여 배경과 동기는, 사회적이고 국제적인 사안에 대한 비판적 문제의식, 한국 교직문화에 대한 회의, 자신의 특기와 전문성 발휘, 새로운 경험 추구 등 다양했다. 초청 교사들의 참여동기는 한국에서 교수방법과 문화를 배우고자 하는 기능적 이유, 또는 단순히 한국과 한국문화에 대한 관심 때문인 경우가 대부분이었다. 참여배경에는 교사 개인의 국제적, 학문적 경험을 포함하여 교장 등 학교 관리자의 독려와 참여교사와의 관계도 중요한 변



수로 작용했다.

실질적인 교육활동에 있어서 APTE는 특정 학생들이나 교실과 긴밀하고 깊은 관계를 맺게 하는 데 종종 한계가 있어 보였다. 이는 파견 및 초청 기간과도 부분적으로 관련이 있었다. 이와 더불어 참여교사의 선발에서부터 사전연수 등 준비과정에 있어서도 이를 보다 체계적으로 관리해야 할 필요성이 제기되기도 했다. 파견교사들의 교육활동은 주로 한국어와 한국문화 수업을 통해 이루어졌다. 여기에는 K-POP과 한국 드라마 등에 대한 교류국의 높은 관심도 작용했다. 하지만 파견교사에 대한 현지 학교에서의 기대가 파견교사 자신들의 그것과 일치하지 않는 상황을 가져오기도 했다. 역으로 초청교사들의 경우 자신의 전공과 상관없이 무조건 영어 교과로 배정하는 한국 학교 관리자의 독단적인 결정도 이들의 역할에 대한 기대의 차이에 기인했다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 초청교사들은 한국의 수준 높은 교육과정과 이에 대한 준비의 필요성에 대해서도 공통적으로 언급했다. 하지만 학생들의 관심을 일으키는 수업의 운영에 있어서는 오히려 초청교사들이 보다 더 창의적인 방법을 제시하기도 했다. 이처럼 APTE 참여교사들의 전문성을 고려한 수업배정과 이에 따른 교육활동은 파견/초청에 앞서서 보다 체계화해야 할 필요성이 제기된다.

참여교사들의 후속활동은 현재 코로나 상황으로 인해 이루어지고 있는 APTE의 대응 프로그램으로서 온라인 교육교류에 관한 내용이 많은 부분을 이루었다. 그럼에도 불구하고 참여교사들은 추후 온/오프라인 병행방식의 APTE의 필요성을 제안했다. 그런데 현재 온라인 교육교류활동을 통해 제작되고 있는 GCED 수업이라든가 교과 연계 수업의 제작은 APTE 커리큘럼의 체계화에 있어서 중요한 자원이 될 수 있을 것으로 보인다. 해외 초청교사들의 경우에도 오히려 지금의 상황이 APTE를 통한 보편적인 연대의 한 기반을 이룸을 언급하기도 하였다. 한편, 참여교사들은 후속활동과 네트워크의 체계적 지원과 조직의 필요성을 언급해주었던 만큼, 이 후속활동의 한계에 대해 지적한 김주영 외(2020)의 제언이 확인되기도 했다. 하지만 이와는 다르게 현지에서의 질적이고 문화적인 체험 이후 한국으로 돌아와 한국의 공식 커리큘럼 안팎에서 GCED를 일상적이고 지역적으로도 접목하여 수행하고 있는 국내 파견교사의 사례도 직접 제보되었다. 특히 파견을 다녀온 교사가 귀국 후 한국에서 초청학교를 운영하는 상황도 매우 유의미한 후속활동의 일환으로 보인다. 특히 이러한 활동에 대해 부정적인 태도를 보이는 중등교육 수준의 관리자 와 학교 문화의 한계 속에서 그것을 수행하고 있다는 점에서 더 큰 주목이 요구된다. 그 이유 중 하나는 그가 오히려 이 활동을 한국의 입시현실과도 연계하여 유의미한 방식으로 풀어낸 사례가 있기 때문이다. 그런데 이 후속활동과 네트워크에 관한 한 오히려 해외교사들로부터 배워야 할 사례가 더 많음도 알 수 있었다. 해외교사들은 자국뿐만 아니라 함께 초청을 온 서로 다른 국가의 교사들과도 네트워크를 형성해왔고 특히 필리핀의 경우에는 그 조직이 체계적으로 형성되고 꾸준히 활동을 수행해오고 있었다⁴⁷⁾.

나. 결론

앞선 논의들을 통해 이미 살펴보았지만 APTE를 통해 국내외 교사들 및 각각의 현지와의 사이에서 한국과 교류

47) 선행연구에 따르면 이미 동남아 국가들의 교사들 사이에 “Project Teach” 등의 별도의 교류프로그램도 있는 만큼(Agustin & Montebon, 2018: 5-8), APTE를 이들과 연계해볼 필요성과 가능성도 제시된다.

국가 사이에 서로 배우고 보완해야 할 것들이 있음을 알 수 있다. 당장 시스템이나 하드웨어, 시간관리, 성평등 주제 등에 관련해서는 한국이 파견국과 공유할 수 있는 선행경험들이 분명히 있다. 하지만 지나친 경쟁에 따른 부작용을 치유하고, 본질적인 교육을 경험하는 데 있어서는 오히려 교류국가로부터 한국의 교사들이 반성하게 되는 부분들이 있음을 알 수 있었다. 특히 기술적 측면에 있어서는, 선행연구들에서 그것을 불평등의 문제와 관련짓는 경우가 많았지만, 본 연구를 통해서는 그것이 현재의 코로나 상황과 관련하여 긍정적이고 미래지향적인 방향으로 활용되어야 할 필요성이 제기되었다. 하지만 이것은 거꾸로, 기술적 측면과 관련된 국제적인 불평등 문제에 대해 참여교사들이 많은 경우 비판적 인식을 하지 못하고 있음을 말해주는 것이기도 했다. 왜냐하면 당장 온라인 교육교류를 할 수 있는 교류국의 학교가 특수한 엘리트 학교에인에 한정되는 경우도 있기 때문이다. 즉, 여건이 되어 있지 못한 교류국의 여러 지역들 및 학교들이 여전히 소외된다는 데 대한 고민이 남아있다. APTE를 통해 이루어지는 상대 국가에서의 소수자/타자 되기의 경험은 그 발전에 대한 문제와도 유관하게 매우 의미 있는 체험으로 보인다. 특히 한 참여교사는 이를 근래의 외국인 혐오 현상에 대한 하나의 “백신”으로 표현해주었다. 타국에서의 질적인 체험은 잠재적 커리큘럼(hidden curriculum)이나 무형식 교육(informal education)의 차원에서 학생들에게 더 큰 영향을 끼친다는 점과도 관련하여 제보된 인식이었다.

참여교사들은 APTE를 통해 형성되는 관계들을 통한 보편적 연대 및 실천의 필요성을 말해주기도 하였는데 이는 GCED의 주요 지향점이기도 하다. 한편, 파견교사들은 한국의 각박한 교육현실에서 벗어나 교류국에서의 질적인 체험과 현지문화, 그리고 APTE의 상황 자체를 통해 더욱 본질적인 교육을 경험하고 교사로서의 성장을 이루기도 했다. 초청교사들의 경우에는 한국에서 교수법 혹은 체계적이고 엄격한 업무태도의 측면에서 더 배우고 성장한 측면들을 말해주었다.

이에 따라 참여교사들은 맥락과 실천에 걸친 APTE를 위한 제언들을 여러 면에서 직접 제공해주었다. 기본적으로 현 코로나 상황에도 불구하고, 국가적 차원에서라도 APTE가 지속되어야 하며 가능한 온/오프라인으로 병행되어야 할 필요성을 강조했다. 특히 참여교사들이 보다 본질적인 교육을 체험할 수 있는 APTE의 속성과 관련하여 프로그램의 중요성에 대해 말했다. 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 언어 교육이나 현지에서 요구되는 교수법 중심으로 이루어져야 할 필요성, 후속활동과 네트워크의 활성화와 이에 대한 지원의 필요성을 제기하였다. 또한 APTE 참여의 주체도 예비교사, 교장, 학생으로도 확장되어야 할 필요성, 초청교사에게 있어서 전공에 적합한 활동을 할 수 있게 하는 배려의 필요성, 그리고 파견 및 초청기간과 교사수급의 차원에서도 기간을 6개월로 늘리는 것의 적정성을 말해주었다.

결론적으로 국제교육교류 활동으로서의 APTE는 GCED의 취지에 부합하기 위해서는 전통적인 ODA와 다르게 서로 다른 발전 수준 사이에 놓여 있는 국가 사이의 일방적인 교육원조가 아니라, 서로가 상대방으로부터 배울 점들을 교류하고 보완하는 교육활동이 되어야 한다. 또 한편으로는 국내의 필요에 따른 APTE의 다문화교육적 속성은, 전통적인 ODA가 놓여있는 상황과 서로 무관하지 않다. 하지만 GCED는 오히려 상호 간의 교류와 의미 있는 경험을



통한 관계형성 속에서 서로 새로이 배우고 보완하는 것을 장려한다. 예컨대 파견교사들은 각박한 학교문화 속에서 학생들 스스로를 마치 “짐”처럼 여기게 만드는 한국의 교육현실에서 벗어나, 현지의 학생들과의 관계에서 본질적 교육의 체험을 회복하는 것에서 의미 있는 경험으로 APTE를 GCED의 취지에서 조망할 수 있다. 이는 GCED가 이 문화에 속한 이들과의 교류를 통해 본질적인 교육의 회복을 추구한다는 사실을 의미한다. 파견교사에게 이러한 APTE에서의 교육적인 체험은 귀국 후에도 다음과 같이 발전적으로 반영된다.

“13: 그런데도 너무 재미있었던 건, 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 따라다니는구나를 느낄 수 있는 되게 신기한 경험을 할 수 있어요. (연구자: 무슨 말씀인지 알 것 같아요. 그러면은 그런 조건 없는 호의 같은 것도 말씀해 주셨고 또 이렇게 아이들의 그런 눈빛 같은 것도 말씀을 해주셨는데, (중략) 그런 현지에서의 그런 경험들이 선생님께 어떠한 좀 영향을 준 게 있을까요) 일단 가장 큰 게 하나 있었어요. 뭐냐면 제가 한국에서 수업을 할 때는 어쨌든 준비할 수 있는 게 되게 많잖아요. 영상도 있고 만드는 것도 있고 하니까. 항상 제가 바빠요. 수업 시간에 무언가. 분주하다 보니까 놓치는 게 아이들 얼굴을 쳐다보는 거나 아이들 이 눈빛을 보는 걸 되게 놓치는 순간들이 많았다라는 걸 캄보디아에 가서 알았어요. 왜냐하면 캄보디아에 가서는 제가 일단 설명을 하잖아요. 저는 근데 애들을 보면서 설명을 하고 그리고 통역자가 설명을 할 때 저는 아이들을 보고 있잖아요. 그러다 보니까 아이들하고 눈마주치는 시간이 굉장히 많은 거예요. 그리고 다 모든 이렇게 종이로 설명을 하지, ‘영상을 보세요’ 이런 게 없이 다 그냥 정말... 그리고 또 아예 만약에 아이가 이해를 못한다. 그러면 통역이랑 같이 제가 그 옆에 가서 개 보면서 ‘이렇게 하는 거야’라고 시범을 다 하나하나 보여주면서 계속 눈 마주치면서 얘기하니까 실질적인 아이 컨택은 굉장히 많이 했던 것 같아요. 그래서 제가 캄보디아 갔다 오면서 느꼈던 게 내가 교실에서 오히려 막 좋은 걸 해준다. 막 화려한 걸 보여준다. 혹은 이런 아이들이 안 해본 거 신기한 거 해보겠다고 막 제시를 하면서 오히려 정작 중요한 아이들을 바라보고 있는 걸 좀 놓쳤구나... 사실은 한국 아이들은 한 스물 몇 명 인데도 아이들 눈을 보고 얘기한다? 그리고 또 또 그 결정적인 차이는 의사소통의 차이인 것 같아요. 그러니까 한국어는 제가 그 아이의 얼굴을 보지 않고 말을 해도 서로 다 대화를 하잖아요. 사실 창문을 열면서도 ‘그렇지!’ 막 이렇게 대답을 할 수 있는데 그 캄보디아 학생이랑 제가 대화하는 거는 그러니까 통역이 없으면 만약에 통역이 뭔가 바쁘게 그러면 저한테 뭔가 얘기를 했는데 제가 그 친구의 말을 알아들으려면 그 친구가 뭐라고 하는지 하는지 아니면 무슨 몸짓을 사용하느냐를 굉장히 자세히 볼 수밖에 없는 거예요. 오히려 제가 캄보디아어를 할 수 없으니까. 그 아이도 어쨌든 어떻게든 설명을 해주려고 하고 그러다 보니까 오히려 훨씬 더 아이들하고 대화를 할 때 약간 진짜 대화를 하는 느낌이기도 했어요. 물론 속 깊은 얘기는 할 수 없다는 건 알아요. 그러니까 이것과 이것을 그냥 단순 비교할 수 없는데, 내가 그래도, 그럼에도 불구하고 한국에 가면 아이들 눈을 좀 더 많이 바라봐줘야지라고 결심을 하긴 했던 것 같아요.”

“13: (연구자: 그러면은 그 ... 선생님께서 다시 돌아오셔서 학생들하고 아이컨택도 많이하시고..) 해보려고 노력은 했죠 많이. (연구자: 어떠셨어요, 잘 되셨나요.) 으음... 그래도 뭐, 나름 효과는 있었던 것 같아요. 어쨌든 많이 보려고 노력을 하면... 아이들도 선생님이 본다/안 본다는 느끼잖아요. 그러니까 내가 ‘선생님 보고 있다’와 ‘선생님이 딴 걸 하면서 얘기를 한다’라는 느낌이니깐 아이들도 많이 딴 짓을 못한다고...(웃음) 그 아이들과 좀 개념이 다르긴 한데 약간 그런 쪽 (웃음) (연구자: 근데 그게 뭐 이렇게 선생님이 돌아오셔서 학교 생활을 하시거나 이렇게 아이들과 관계하시는 데 큰 변화가 있으면 그렇게 큰 변화까지는 뭐 아니라더라도). 눈 마주치는 것 자체가 큰 변화라고, 보기는 어려울 수도 있을 것 같아요. 뭔가 그 캄보디아에서 느꼈던 직접적인 게 약간 감정적, 그 느낌이 있었거든요. 그 느낌을 한국 친구들에게 받기는 좀 어렵긴 한데 그래서 저는 제가 노력한다. 제가 그것을 문제의식을 갖는다는 거 자체에 되게 의미를 뒀고, 그리고 계속 노력하고 있는 부분이기도 하고..”

이상의 논의는 앞선 APTE 참여교사들의 경험과는 다소 이질적인 것으로 생각될 수도 있다. 하지만 여기서 교사와 학생의 입장을 바꿔놓고 생각해보면 그렇지 않다. 이는 파견활동 중에 특정 교실의 특정 학생들과 오랜 시간을 보내기보다는, 여러 학년들의 여러 학급들에 들어가서 학생들과 깊은 관계를 맺지 못하고 시선을 받지 못할 가능성이 많은 객관적인 상황에서도, 참여교사들은 오히려 학생들의 눈빛을 통해서 주목받음, 즉 ‘알려짐(notice, noscere)’을 체험하는 것으로도 볼 수 있다. 즉, 그들이 자신들이 교사로서의 존재가치를 확인받고 체험하는 경험이라고 할 수 있다. 이것은 거꾸로 한국의 학교 안에서 그들이 학생들과 점점 눈빛 교환을 하지 못하고 지쳐가고 있던 상황에 대비되는 하나의 치유의 경험이었다고 하는 점에서도 생각해볼 수 있다. 이에 따라 몰입도 있게 진행된 수업의 질과 장기적인 파급력이 교사와 학생들에게 어떨 것이라는 점은 쉽게 짐작해 볼 수 있다. 참여교사들은 이렇게 APTE를 통해 역설적으로 그들의 교사로서의 존재가치와 교육에 대한 열정을 확인받고 실현할 수 있었으며, ‘교류’의 형식으로 이루어지는 GCED는 다른 특별한 의미의 교육이라고 하기보다는, 바로 ‘교육 그 자체’임을 확인해 볼 수 있었다.

다른 한편으로 GCED는 단지 먼 곳의 사람들과 연결되는 것이 아니라, 오히려 가까운 관계로부터 시작되는 보편적 연대의 교육적 체험에 해당한다. 이는 선행연구 분석에서는 크게 주목해 볼 수는 없었지만 Moorhouse & Harrit(2019: 232)가 논의한 국제교사교류에 있어서 배움이 학생, 동료, 지역사회, 국제사회 단계로 넓어져 간다고 보고한 것과도 관련된다. 이것은 APTE에서 참여교사들의 가장 참여한 관계 및 논점의 하나가 다른 아닌 동료교사와의 관계에 관한 것이었다는 사실에서 단적으로 드러난다. 예컨대 동료교사와의 매칭의 문제를 중요한 과제로 제시했지만, 다른 한편으로 동료교사와의 문화와 가치관의 차이 자체가 어떻게 보면 가장 중요한 GCED의 소재인 것으로도 볼 수 있다. 이미 그 관계 속에서 가장 논점이 되었던 것이 현지 국가와 문화, 사람들을 어떻게 바라보고 대할 것인가에 대한 태도에 관한 것이었다. 그 점에 있어서 태도의 차이를 보였던 교사들 사이에 갈등이 있었으며, 이는 각각의 참여교사가 현지 및 APTE에 적응하고 주어진 과업을 성공적으로 수행해내는 데 있어서의 가능자가 되기도 했다. 다른 한편으로 참여교사들은 ‘내가 아는 사람의 이야기’의 힘을 강조하며, 그것으로부터 보편적 연대의 실천적 가능성과 필요성을 언급하기도 했다. 예를 들어 귀국 후 한국에서 다시 초등학교를 운영한 한 참여교사는 초



청교사와의 관계를 통해 학생들과 더불어 교류국가의 사태와 문제를 매우 생생하게 체험하고 인식할 수 있었다. 그는 또한 전통적인 문화상대성에 대한 인식에서 한 발 더 나아가, 다시 “다름 속에서 같음”을 찾는 모습까지 보이기도 했다. 그것은 어디에나 존재하는 학생들의 모습과 더불어, 장애의 문제를 중심으로 꾸준히 교류를 이어오고 있는 동료교사의 후속활동, 그리고 GCED를 특별한 교육이 아닌 바로 “인간으로서의 도리”를 추구하고 입증하는 것으로 본 또 다른 참여자의 관점을 통해 논의되기도 하였다. 이에 따라 그는 현지와 한국의 공통의 주제를 통한 프로젝트 수업을 운영했다. 그 외에도 한국과 교류국 사이의 공통된 역사인식, 같은 아시아 문화권의 공통성에 대한 체험, 기후 및 환경문제에 대한 APTE를 통한 의식화, 그리고 전통적인 문화상대성에 대한 인식 또한, ODA 맥락 속에서 이루어지는 가깝고 수평적인 연대의 체험의 차원에서 재고해볼 필요가 있다.

끝으로 APTE가 GCED를 실천적으로 구현하는 데 어떤 의미가 있을지를 근본적으로 생각해볼 필요가 있다. 2015년 SDG4에서 GCED가 가장 명시적으로 언급되고 있는 것은 구체적 지표로서의 4.7.1⁴⁸⁾에서다. 여기서 확인해볼 수 있는 한 가지 흥미로운 사실은 GCED가 어디까지 그 정책, 커리큘럼, 교사교육, 학생평가에 걸쳐서 개별 국가교육(national education)의 차원에서 실현될 것인지 구체적인 지표로서 제시되고 있다는 점이다(한승희, 2020: 85)⁴⁹⁾. 현실적으로 교육의 실행이 개별 국가의 교육체제의 테두리 안에서 실현되고 있는 상황에서 이와 같은 지표의 필요성이 불가결한 것으로 볼 수도 있다. 그러나 이를 확장해서 다국가 간의 교류와 소통을 통해 각국에서 실천되는 GCED가 국지적으로 머무르지 않도록 하는 노력의 일환으로 APTE의 가능성을 생각해 볼 여지는 얼마든지 있다.

2. 한계 및 제언

가. 연구의 한계

이 연구는 2012년 이래 10년 동안 진행된 교사파견 및 초청 사업(APTE)을, GCED의 확산이라는 취지 하에 한국 및 7개국의 참여교사들의 경험을 탐색해보는 질적 연구다. 이에 따라 각 국가의 파견/초청에 걸친 우수 참여교사를 위주로 면담을 진행하였다. 면담은 COVID-19의 특수상황에 의해 대부분 실시간 온라인 방식으로 이루어졌다. 그 중 일부는 상황에 따라 서면으로 질의응답이 이루어졌다. 또한 직접 면담에 참여한 교사들의 경험뿐만 아니라 그들과 함께 시간을 보냈던 주변의 교사와 학생들의 경험에 대해서도 간접적으로 살펴볼 수 있었다. 연구과정에서의 한계와 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 GCED를 통해 교사교류사업의 의미와 가능성을 새롭게 조망하려는 의도를 갖고 있었다. 그러나 여전히 기존 GCED의 학술적 담론들과의 비교검토를 통해 교사교류에 대한 다각도의 분석을 하는 데는 한계가 있었다. 따라서 다양한 학자들이 제시한 GCED의 관점을 포용하면서 그 가운데 다시 본 연구의 경험적 자료들을 순환

48) “Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment” (강조는 인용자)

49) 한승희(2020)의 논의는 이 문제를 주로 학령기 인구에 국한된 GCED의 평생교육으로의 확장에 관한 논의로 풀어내고 있다.

적으로 접근하는 후속 연구가 요구된다. 즉, 이 연구를 정책연구의 성격에서 그치지 않고 이를 토대로 학술연구로 발전시킬 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서는 7개 참가국의 파견교사 및 초청교사들을 최소 1인 이상 참여자로 포함시켰는데, 그 결과 일반적인 질적 사례연구에 있어서의 적정인원을 훨씬 웃도는 수의 연구참여자를 대상으로 진행하게 되었다. 이에 따라 인터뷰도 1회씩만 이루어졌고, 초청교사의 경우에는 여건상 서면으로 대체된 3인도 포함되었다. 따라서 심층적인 경험의 탐색을 온전하게 하기 위해서는 연구참여자의 수를 줄이되 이들에 대한 보다 종단적인 추적이 권고되고 이와 함께 연구방법도 현상학적 연구, 생애사 연구 등 다양한 질적 연구방법을 선택하여 적용해나가는 것이 권고된다.

셋째, 이 연구의 참여자를 비단 우수 참여교사뿐만 아니라, 연구 포커스에 따라 보다 의미 있는 참여자들을 섭외하는 방식으로 확장시켜 나아가야 할 필요가 있다. 당장 APTE에 적응하지 못하거나 비판적인 교사, 그리고 참여교사 외에 본 연구에 언급된 다양한 주체들도 고려 대상이 될 수 있다. 예컨대 본 연구에서는 APTE 관리자들이 연구 참여자들로 부분적으로 포함되기도 하였는데 이들을 통해 부분적이거나 프로그램 운영과 관련한 현실적인 제약들을 확인할 수 있었다.

넷째, 본 연구에서는 국내 파견교사 및 해외 초청교사에 대한 인터뷰와 자료정리는 연구진의 역할 분담에 의해 수행되었다. 자료분석 과정에 있어서 연구회의와 소통을 통한 조정이 있기는 하였으나, 질적 연구의 특성상 다수의 연구자에 의해 분업으로 수집된 경험자료와 이에 대한 분석 및 해석과 통합에 있어서는 어려움이 뒤따랐다. 하지만 이러한 한계는 오히려 또 다른 질적 연구방법의 적용가능성을 고려해볼 수 있게 한다. 최근 들어 활발히 이루어지는 협력적(cooperative) 연구 방법은 연구참여자들을 수동적인 연구대상자가 아닌, 함께 연구를 협업하는 능동적인 주체로 본다. 추후에 이러한 방식의 적용은 참여교사들 스스로가 교사-연구자(teacher-researcher)가 되도록 하는 임파워먼트(empowerment) 측면에서도 고려해봐야 할 과제에 해당한다.

다섯째, APTE와 기존에 여러 지역에서 진행 중인 다양한 국제교사교류 사업들과의 비교를 통해 장단점과 과제를 파악할 필요가 있다. 또한 타지역의 유사한 프로그램 운영 주체들과 소통하여 유기적인 연계를 확보하여 GCED를 확산시켜나가는 방향에 부합하도록 발전시키는 노력이 뒤따라야 할 것이다.

나. 정책제언

이 연구를 통해 APTE의 향후 개선과 발전을 위한 지향점을 모색한 결과 다음과 같은 정책 제언을 할 수 있었다.

첫째, APTE는 COVID-19 등 여러 가지 어려운 상황에도 불구하고 국가적 차원에서 GCED의 취지를 심분 반영하여 지속적으로 발전시켜나가기 위한 충분한 명분과 가치를 지닌 프로그램으로 평가된다. 따라서 APTE가 참여교사 개인의 단발적인 경험으로 그치지 않도록 GCED와 연계된 교사커뮤니티의 지속적인 교류활동으로 관리될 필요가 있다. 다수의 국가가 연결된 교사커뮤니티는 교육자들의 소통공간으로 기능할 것이며 인적네트워크의 국제적인 자산이다. 교육을 화두로 하는 연결고리는 GCED가 표방하는 가치와 이상향을 구현하는 데 실질적인 역할을 할 것이다. 이 점에 있어서는 매년 진행되는 SSAEM컨퍼런스가 연결고리의 기능을 갖고 있다. 하지만 연례적인 행사성격이 강해서 이보다는 오히려 꾸준하고 활발한 네트워크 활동을 수행해오고 있는 필리핀 교사들의 사례가 유의미할 수 있



다. 이와 더불어 한국과 교류국가들 사이에서만뿐만 아니라, 예컨대 필리핀과 태국 등 사이에서 이루어지고 있는 여타의 교육교류 사업과의 연계도 하나의 방안이 될 수 있다. 따라서 이러한 사례들을 발굴하여 공유하는 작업도 지속적으로 필요하다.

둘째, 참여교사들의 전문성과 역량을 극대화할 수 있는 방향으로 APTE가 편성되어야 한다. 파견국의 학교 상황에 따라 참여교사들의 운신의 폭이 다르고, 역할기대 또한 다른 경우가 많다. 따라서 참여교사의 학교급과 전공 등을 고려하여 현지에서의 교육활동이 유의미할 수 있게 조정할 수 있도록 배려하고, 그 전에 참여교사의 선발, 사전연수, 후속활동과 네트워크의 지원, 파견 및 초청기간의 조정에 있어서도 이러한 부분을 고려해야 한다.

셋째, 참여교사의 선발과 동료교사의 매칭(matching) 및 사전연수의 운영방식 등, APTE의 사전적 활동 전반에 대한 보다 신중한 고려가 필요하다. 특히 동료교사와의 관계가 APTE 경험의 질을 결정하는 중요한 부분이기 때문에 비슷한 연령대, 가치관, 교육철학 등을 고려할 필요가 있다. 이를 위해서는 사전 연수가 톱다운(top-down)방식이 아니라 참여교사들 간에 충분한 교류와 소통이 이루어지는 수평적 방식을 병행시켜야 할 필요가 있다. 예컨대 참여교사들 간에 충분한 라포르 형성과 이에 따른 자발적인 파트너 매칭 등의 방안도 함께 고려해 볼 수 있을 것이다. 즉, 이 프로그램이 해외파견에 앞서 선발된 교사들의 관계 형성에서부터 시작되는 것으로의 관점의 전환이 요구된다.

넷째, 평교사에 국한되지 않는 학교관리자나 예비교사 등 파견주체의 다각화, 그리고 전학교(whole school) 교육교류로의 확대 방안을 고려할 필요가 있다. 이는 교사의 관점에서 다른 국가의 학교 경험을 하는 것도 중요하지만, 관리자나 예비교사, 심지어 학생들의 관점에서 다른 나라의 학교교육을 바라보는 다원적인 경험이 축적된다면 좀 더 입체적으로 다양한 층위에서 교육경험에 대한 기록들을 축적하고 GCED의 관점에서 이를 분석해낼 수 있을 것이다. 이러한 차원에서 교사교류에 그치지 않고 학생교류 또한 적극적으로 고려해 볼 필요가 있겠다.

다섯째, 파견 및 초청기간의 재고 및 유연한 적용에 대한 고민이 필요해 보인다. 비자기간 등 현실적인 여건 때문에 3개월 파견으로 고정된 기간은 한 학기를 경험하기에도 모자란 기간이라서 참여교사들 입장에서 많은 아쉬움이 남을 수 있다. 참여교사들은 대체적으로 본 사업을 6개월로 연장해야 할 필요성과 이에 대한 장점을 언급하였다. 이에 따른 예산과 관리상의 한계를 극복하기 위해서는 APTE의 참여교사를 보다 소수정예화하는 등의 방안이 고려될 수 있다.

여섯째, APTE가 그동안 해오던 방식에 머무르지 않고 새로운 도약을 위한 방향성을 추구하는 데 있어서 참여지역의 확장을 검토해 볼 필요가 있다. 교사교류 사업이 기존의 교류국에 머무르지 않고 중진국, 선진국, 아시아 이외의 지역 등으로 확장한다면 GCED의 우산 아래 다양한 교육환경에서의 경험을 축적하고 공유할 수 있는 공동 플랫폼의 구상이 보다 현실적으로 다가올 수 있다. APCEIU와 이미 여러 사업을 협력하여 수행하고 있는 국가들의 경우 우선적으로 APTE를 확장시킬 수 있는 대상국으로 보고 교사교류의 가능성을 타진해 보는 것도 방법이 될 수 있다.

일곱째, APTE의 현장중심성의 가치를 제고하여 APTE를 GCED 확산의 핵심사업 중 하나로 발전시키고 이를 위해 지원체계를 다각화하는 방안에 대한 고민이 필요하다. 예컨대 APTE의 실질적인 활동에 있어서 장단기적으로 UNESCO 안팎의 여러 유관 기구 및 유관 주체들과 연계를 확산해나가야 할 필요가 있다. 이는 APTE가 보다 더 GCED 및 UNESCO의 가치를 함축하고 지향할 수 있게끔 하는 데도 의미가 있다. 이러한 접근은 APTE가 GCED의 핵심 사업으로서, SDG4.7을 중심으로 국내/외에 의미 있게 기여하는 사업으로 더욱 발전해나갈 수 있게 할 것이다.

이런 점에서 이미 APCEIU 및 GCED와도 긴밀한 관계에 있는 동남아교육장관기구(SEAMEO)나 유네스코 방콕사무소 등과의 협력 제고도 고려해 볼 만한 사항이다. 또한 세계시민선도교사 사업, 유네스코 협동학교(ASPNet) 활동 등과의 연계 노력은 APTE를 포함한 각 사업들이 갖고 있는 한계를 보완하고, 운영상의 노하우를 교류하는 기회가 될 수 있다.



[참고문헌]

- 강성률(2018). 세계시민주의와 칸트의 「영구평화론」. 국제이해교육연구, 13(2), 1-38.
- 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), 91-139.
- 강정진(2019). 해외교육실습 프로그램 참여가 예비교사의 글로벌 교육역량 함양에 미치는 영향. 교원교육, 35(1), 205-232.
- 방준(2013). 초등 영어 교사의 단기 해외 연수에 대한 인식 변화. 언어과학 20(4), 57-77.
- 유혜령(2015). 현상학적 질적연구의 논리와 방법: Max van Manen의 연구방법론을 중심으로. 가족과 상담, 5(1), 1-20.
- 임현묵(2020). 한국 세계시민교육의 이론과 실천 심화를 위하여. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다. 서울: 살림터, 7-19.
- 배은주(2008). 질적연구의 최근 동향과 그 의미. 교육인류학연구, 11(2), 1-27.
- 전선영(2020). 초등예비교사의 해외교육실습 경험 연구. 인문과학연구 39(0), 135-162.
- 한승희(2020). 평생학습 맥락에서의 세계시민성교육. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다. 서울: 살림터, 83-113.
- 柄谷行人(2004). *네이션과美学*. 조영일 역(2009). *네이션과 미학*. 서울: 도서출판 b.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. (Rev. ed.) 서지원 역(2018). *상상된 공동체: 민족주의의 기원과 보급에 대한 고찰*. 서울: 길.
- Agustin, M. L., & Montebon, D. R. (2018). An Assessment of Project Teacher Exchange for ASEAN Teachers (TEACH) Program. *International Journal of Evaluation and Research in Education(IJERE)*, 7(1), 1.
- Aleinikoff, T. A. (1998). *A Multicultural Nationalism?* Georgetown Law Faculty Publications and Other Works. 2085.
- Byker, E. J., & Putman, S. M. (2019). Catalyzing cultural and global competencies: Engaging preservice teachers in study abroad to expand the agency of citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 23(1), 84-105.
- Benhabib, S. (2005). Borders, Boundaries, and Citizenship. *Political Science and Politics*, 38(4), 673-677.

- Collar, A. F., & Colin, C. P. (2021). Rethinking Teacher Competencies Of The 21St Century. *Academia Letters*.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018) *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*(4th ed.). 조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역(2021). *질적연구방법론*. 서울: 학지사.
- Dalal, M., Archambault, L., & Shelton, C. (2020). Fostering the growth of TPACK among international teachers of developing nations through a cultural exchange program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 43–56.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. 이흥우 역(2007). *민주주의와 교육: 교육철학 개론*. 서울: 교육과학사.
- de Haas, H., Czaika, M., Flahaux, M-L., Mahendra, E., Natter, K., Vezzoli, S. & Villares-Varela, M. (2019). International Migration: Trends, Determinants, and Policy Effects. *Population and Development Review*, 45(4), 885–922.
- Hauerwas, L. B., Skawinski, S. F., & Ryan, L. B. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202–213.
- Jeong, B., & Bang, Y. (2020). Teachers' Perception on Global Citizenship Education in ASEAN Countries, *Journal of Education for International Understanding*, 15(3), 141–203.
- Kant, I. (1795). *Zum ewigen Frieden – Ein philosophischer Entwurf*. 백종현 역(2013). *영원한 평화*. 서울: 아카넷.
- Karatani, K. M. K. Bourdaghs. (Trans.) (2014). *The Structure of World History: From Modes of Production to Modes of Exchange*. Durham and London: Duke University Press.
- Kaçar, I. G. (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.
- Kim, Y., & Choi, M. (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, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100.



- Kyei-Blankson, L., & Nur-Awaleh, M. (2018). Shifting teacher cultural awareness and teaching through study abroad experiences. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 3(1), xx-xx.
- Mauss, M. (1924). *Essai sur le don*. 이상률 역(2002). 증여론. 서울: 한길사.
- Moorhouse, B. L., & Harfitt, G. J. (2021). Pre-service and in-service teachers' professional learning through the pedagogical exchange of ideas during a teaching abroad experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(2), 230-244.
- Niehaus, E., & Wegener, A. (2018). What Are We Teaching Abroad? Faculty Goals for Short-Term Study Abroad Courses. *Innovative Higher Education*, 44(2), 103-117.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. (2nd ed). 곽덕주, 김회용, 유재봉, 홍은숙 역(2015). *교육연구의 철학: 진단과 전망*. 서울: 학지사.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. 정광순, 김선영 역(2012). '가르친다는 것'의 의미. 서울: 학지사.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505-517.
- Yoon, B., Yol, O, Haag, C., & Simpson, A. (2018). Critical Global Literacies: A New Instructional Framework in the Global Era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 205-214.
- Zhang, Z. (2019). Teacher Candidates' Perceived Learning in an International Exchange Program: An ICT Course Example. *Teachers and Teaching*, 25(6), 730-742.
- Zhou, G., Wang, P., Liu, T., Zhang, J., Li, Y., Fu, C., & Wu, S. (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*, 209653112095967.

[APTE 성과분석 연구⁵⁰⁾]

박주형(2015). 다문화가정대상 교사교류사업 자체평가.
이석원(2018). 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업 3개년 사업평가보고서.

[기타자료]

통계청(2019). 2018 인구주택총조사. (2019년 8월 12일 발표)
APCEIU(2020). 2020 Online SSAEM Conference 결과보고서.

50) 연구책임자 기준.



[부록]

【부록 1】 APTE 개요	108
가. 사업개요 및 변천 과정	108
나. 연도별 사업내용	110
【부록 2】 인터뷰 질문지	112
【부록 3】 여타 사업과의 관련	117
가. 유네스코 관련 사업들	118
나. 기타 사업들	120
【부록 4】 관계자 인터뷰 내용 정리	122
가. 개요	122
나. 한계	123
다. 역량	126

【부록 1】APTE 개요

가. 사업개요 및 변천 과정

대한민국 교육부가 주최하고 APCEIU가 주관하고 있는 다문화가정 대상국가와의 교육교류사업(Asia-Pacific Teacher Exchange, APTE)은 교사와 학생의 글로벌 역량을 강화하고 다문화 감수성과 세계시민의식을 증진하기 위해 추진하는 한국과 아태지역 국가 양자 간 국제교육교류 사업이다.

APTE는 한국이 OECD 개발원조위원회(DAC)에 가입함에 따라 점증하는 국제사회의 한국 교육에 대한 기대에 부응하고, 한국 학교현장의 다문화가정 학생 증가에 적극 대응하기 위해 추진되었다. 한국은 2009년 11월 25일 OECD 개발원조위원회(DAC) 가입으로 국제사회에서의 위상이 크게 향상되었고, ODA 수원국에서 벗어나 국제개발협력에 주도적으로 참여해야 하는 공여국의 지위로 전환되면서 ODA 규모를 증대하도록 국제사회로부터 요청 받고 있었다. 그러나 원조 공여국으로서의 경험이 다소 부족했던 대한민국 교육부는 향후 지속적으로 확대해가야 할 교육 ODA 예산을 어떻게 효과적으로 사용할 것인가 하는 고민을 안고 있었으며, 국제사회의 한국 교육에 대한 관심에 부응하면서 원조 효과를 극대화할 수 있는 교육 ODA 사업을 적극 개발할 필요가 있었다. 또한 대한민국 교육부는 한국사회가 다문화 사회로 급속히 진입해감에 따라, 한국 내 다문화가정 비중이 높은 국가들에 대한 이해와 학교현장의 다문화 교육 수요 증대에 부응하기 위한 교육적 방안을 마련해야 하는 당면과제도 안고 있었다.

당시 APCEIU는 2000년 설립 이후 다양한 국제이해교육 사업을 통해 교육 분야 국제협력에서 국내외적으로 독보적인 위치를 확보하고 있었다. APCEIU는 개발도상국이 대부분인 아태지역 국가의 교사, 교사 훈련가, 교육기관을 대상으로 한 아태지역 교원연수, 아태지역 교장 리더십 아카데미 등 각종 국제이해교육 교원연수사업을 통해 아태지역 국가들 간 상호 이해를 높이면서 국제교사교류에 있어 국제적 인지도와 전문성을 축적하고 있었다. APCEIU의 지난 10여 년 동안의 국제교사교류 활동을 높이 평가한 당시의 대한민국 교육과학기술부는 그동안 수행해 왔던 교원해외진출지원사업의 사업 수행 및 지원 효율성을 극대화하기 위해 2011년 10월 APCEIU를 '국제교사교류 전문지원기관'으로 지정했다. 이를 통해 교육과학기술부는 향후 한국 교사의 글로벌 역량 증진은 물론 한국과 세계를 잇는 교육인재를 양성하고자 했다. APCEIU의 '국제교사교류 전문지원기관' 지정을 계기로 교육과학기술부와 아태교육원은 교육의 근간을 구성하고 있는 교사들의 국가 간 상호 교류를 통해 다문화 감수성을 향상시키고 한국 교육 현장의 다문화교육 수요와 교육 ODA의 지속적인 효과성을 충족시킬 수 있는 파격적 형식의 국제교사교류 사업을 개발하게 되었다.

이러한 배경 하에 교육 ODA 사업인 APTE은 지난 2012년 한국과 국내 다문화가정 비중이 높은 국가인 몽골, 필리핀 두 교류국과의 양자 간 교류 형태로 시작되었고, 그 후 점차적으로 확대 발전하여 2021년 현재 한국과 아태지역 7개국(말레이시아, 몽골, 라오스, 인도네시아, 캄보디아, 태국, 필리핀)의 교사와 학생들이 교류하고 참여하는 대표적인 정부 간 협업 국제교육교류 사업으로 성장했다. 동 사업에 2012년부터 2019년까지 한국과 아태지역 총 8개국 1,249명의 교사가 참가했으며, 이를 통해 수많은 학생들이 교류국 교사들과의 수업을 통해 다문화적 역량과 세계시



민의식을 함양할 수 있었다.

APTE 참여교사들은 각 교류국의 현지 학교에 3~5개월간 파견되어 현지 학생들을 대상으로 직접 수업을 담당하고 다양한 교육활동을 함께 하면서 현지 배치학교의 구성원으로 활동하게 된다. 아태지역 교류국에 파견되는 한국 교사들과 한국으로 초청되어 오는 교류국 교사들은 각국에서 직접 엄격한 선발과정을 거쳐 선정된 역량을 갖춘 교사들로서, 파견된 학교 현장의 정규수업 및 방과 후 수업에서 자신의 전공과목 수업, 문화 간 이해 수업, 자국 언어 수업, 다문화교육 및 GCED 수업 활동을 담당하게 된다. 또한 교사들은 파견국 교사와 공동으로 수업안을 개발하여 공동수업을 하기도 하고 다문화교육 자료 개발 및 개인 연구 프로젝트 수행하거나 관내 학교 및 지역주민 대상 수업활동에 참여하기도 하면서 현지 학생, 교사, 지역사회와 직접적인 교류와 협력을 경험하게 된다. 이러한 현지 교육활동과 실질적 교류는 양국 간의 상호이해와 협력을 증진시킬 뿐만 아니라 파견초청교사와 배치 학교의 동료교사 및 학생들의 글로벌 역량과 다문화 수용성 개선에도 크게 기여해 왔고, 2015년에 유엔 지속가능발전목표에 반영된 GCED 증진에도 상당한 효과를 보여왔다. 2020년 들어 코로나19 팬데믹 상황으로 인해 한국 교사를 해외로 파견하고, 해외 교사를 한국으로 초청하기 어려운 상황이 되면서, 대한민국 교육부와 APCEIU는 이러한 상황을 APTE의 효과성을 높일 수 있는 기회로 인식하고, 온라인 교류 방안을 모색 및 실천하고 있다.

APTE는 지난 10년 동안 참여교사와 참여국의 의견과 사업 평가 등에서 나타난 개선방안들을 수렴하면서 많은 변화의 과정을 거쳐 왔다. 우선, 참여국의 지속적인 확대가 있었다. 2012년 몽골과 필리핀을 시작으로, 2013년에는 인도네시아, 2014년에는 말레이시아, 2015년에는 베트남, 2016년에는 태국, 2017년에는 캄보디아, 2020년에는 라오스가 합류하여 사업의 양적 확대가 이어졌다. 둘째, 교사교류 참여 대상자의 구성에 변화가 있었다. 한국으로의 초청교사는 사업 첫 해인 2012년부터 계속해서 전원 현직 교사였으나, 한국 교사의 파견은 그렇지 않았다. 2012년 사업 참여국인 몽골과 필리핀에는 전원 예비교사만을 파견했으나 2013년부터는 사업 대상국의 요청을 반영하여 예비교사 파견을 줄이고 점차 현직 교사의 파견 비중을 확대하였으며 2018년부터는 전원 현직교사를 파견함으로써 형식상 대등한 국제교사교류의 면모를 갖추게 되었다. 셋째, 사업 명칭 또한 사업의 목적에 맞게 변화했다. 사업 시작 연도인 2012년부터 2014년까지는 '다문화가정 대상국가와의 교육글로벌화 지원사업'이라는 이름으로 추진되었으나, 2015년부터 2017년에 걸쳐서는 교사 교류라는 사업의 성격을 명확히 하기 위해서 '다문화가정 대상국가와의 교사교류사업'으로 추진되었다. APTE가 확장되고 참가국 교육부들에서 본 사업과 자국의 교육정책을 연계하는 사례가 생겨나자 참여교사들의 교사 역량 강화를 넘어서 참여 학교 및 교육정책 전반으로의 환류로 이어지도록 하기 위해 2018년부터는 '다문화가정 대상국가와의 교육교류사업'으로 명칭을 바꾸었다. 넷째, '다문화가정 대상국가와의 교육교류사업' 성과에 대해 보고하고 확산하기 위한 장을 마련하여 2014년부터 본격적으로 가동하기 시작했다. 매년 참여국 교육부, 참여교사, 배치학교, 시도교육청 담당자들이 참여하는 연간 성과 발표회인 SSAEM(Sharing Stories of Asia-Pacific Education Movements) 컨퍼런스를 개최하여 국내외 관리자들의 파견·초청 경험 공유를 통한 사업의 효과 축적 및 확산을 도모하고, 사업 관리자 간의 이해 증진 및 사업 추진 협력체계 강화를 통해 사업 효과성을 제고하기 위한 노력을 기울여 왔다. 다섯째, APTE 플랫폼인 NEST(Network for Schools and Teachers)를 2014년에 구축하여 교사교류 참여 교사들 간 성과 공유의 장을 제공해 왔다. 당해 연도 교사교류 참여교사들은 수시 활동 보고 및 교육자료 공유 수단으로, 기존 참여교사들은 해외 학교-교사와의 지속적 교류기반으로 NEST를 활

용하고 있다. 여섯째, GCED가 2015년에 유엔 ‘지속가능발전목표’ 및 유네스코 ‘교육 2030’에 반영되면서 글로벌 교육 의제로 급부상하자 그동안 강조해 왔던 다문화 감수성 함양 외에 세계시민의식 증진을 위한 내용들이 2016년부터 APTE 프로그램에 추가되기 시작했다. 일곱째, 코로나19 팬데믹 시대를 맞은 2020년과 2021년도에는 대면교류를 일시적으로 중단하고 온라인상의 교류 형태로 국제교사교류를 지속해 가면서 국제교사교류 기반 확대와 온라인 콘텐츠 개발에 집중하고 있다.

나. 연도별 사업내용

1) '12 ~ '19 사업 추진 현황

【표 10】 '12년~'19년 사업추진 현황

대상국		연도	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	합계	
대상국가와의 양자간 교육교류	몽골	초청	40	25	25	22	16	16	16	12	172	320
		파견	39	24	25	9	16	15	11	9	148	
	필리핀	초청	30	24	20	30	20	14	12	20	170	282
		파견	19	24	20	10	13	-	14	12	112	
	인도네시아	초청		13	15	15	6	10	10	12	81	144
		파견		10	15	4	6	9	10	9	63	
	말레이시아	초청			12	10	6	10	10	10	58	111
		파견			12	7	6	8	10	10	53	
	베트남	초청				20	26	26	20	6	98	205
		파견				15	26	34	20	12	107	
	태국	초청					12	16	13	20	61	109
		파견					8	10	12	18	48	
	캄보디아	초청						6	10	16	32	64
		파견						6	12	14	32	
한국어교원 파견	스리랑카	파견	5	4	3	2	(사업종료)				14	
합계	초청		70	62	72	97	86	98	91	96	672	1249
	파견		63	62	75	47	75	82	89	84	577	
	소계		133	124	147	144	161	180	180	180	1249	



2) 2020년 온라인 교류현황

【표 11】 2020년 온라인 교류 현황

대상국	인원	2020년				합계
		국내 교원	해외 교원	국내 학생	해외 학생	
대한민국		28	81	-	-	109
몽골		5	2	-	-	7
필리핀		42	27	263	-	232
인도네시아		22	9	61	-	92
말레이시아		38	49	103	-	190
베트남		4	-	-	-	4
태국		7	4	95	-	106
캄보디아		11	2	112	-	125
합계		157	174	534	-	865

- 교류 내용 : 초청교사 온라인 교사자료 제작 프로젝트, 2020 온라인 SSAEM컨퍼런스
- 분류 기준 : 모든 대한민국 교원/학생은 '국내 교원/학생', 해외 교원/학생은 '대상국 교원/학생'으로 분류
- 다수의 교류프로그램에 참가한 경우 중복 집계

【부록 2】인터뷰 질문지

<APCEIU 국제교육교류 사업 참가교사 경험 분석 연구: 국내의 교사>

일시: 2021년 5월 ~ 7월

주최기관: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(APCEIU)

연구담당자: 박순용 교수님, 김상혁, 고석영(연세대학교 교육학과)

1. 교사의 개인적 경험

- 1) 방문한 국가(국내교사의 경우) 및 참여연도는?
- 2) 교사교류프로그램에 참여하게 된 계기는?
- 3) 프로그램에서 가장 가치, 의미를 두는 부분이 있다면? (예: 교사 전문성의 성장, 학생들과의 소통 등)
- 4) 가장 기억에 남는 에피소드는? (준비과정, 현지, 돌아온 이후)
- 5) 프로그램 특성 상 돌발상황이 많을 것 같은데, 이에 대한 에피소드가 있는지?
- 6) 참여하면서 본인도 성장, 생각의 변화, 편견 깨지고 하는 등의 변화가 있다면 무엇?
- 7) 참여 중 들었던 고민이 있다면?
- 8) 이 일을 하면서 가장 보람 있었던, 아쉬웠던 점은 무엇?
- 9) 프로그램 참여 이후 해당 국가, 사람들에 대한 생각/인식의 변화를 경험한 적이 있는지?

2. 교사교류 프로그램 참여자(교원, 학생) 간의 소통 관련

- 1) 주로 언제, 어느 장소, 어떤 상황에서 학생들과 소통할 수 있었는지?
- 2) 어떠한 기준과 절차를 통해 수업을 배정받게 되었는지?
- 3) 현지 교원(교사 및 관리자)과 주로 어떠한 상황에서 소통할 수 있었는지?
- 4) 현지 교사와 다르게 대우받았던 긍정적, 부정적 경험이 있다면?
- 5) 선생님의 파견 활동으로 인한 학생들의 변화, 성장하는 부분들을 목격한 적이 있는지?
- 6) 교실 내 수업 외에는 어떤 다른 활동을 했는지?
- 7) 가장 기억에 남는 학생이나 교사가 있다면 누구? 그 이유는?
- 8) 현지 학생의 학부모들과의 경험이 있다면?
- 9) 참여교사-참여교사 간, 혹은 참여교사-현지교사 간 갈등이나, (언어, 문화적 차이로 인한) 소통의 어려움 등을 경험한 적은 없는지? 이럴 때 어떻게 대처를 하였는지?

【그림 10】 국내 교사 질문지 (1/2)



- 10) 교사교류 프로그램을 통해 서로를 이해하고 알아가는데 도움이 되는 것 같은지?(상호 연결성 인식, 상호이해 증진)
- 11) 참여 기간 동안, 주로 어느 시점, 사건을 전후로 하여 가장 많이 변화하거나 친해지는 것 같은지? 프로그램 활동의 기승전결이 있다면?
- 12) 참여교사가 교사교류 프로그램에 능동적으로 참여하기 위해서 중요한 것은 무엇이라고 생각되는지?(예, 충실한 수업준비, 수업 외 프로그램 활동, 언어적 역량 등)
- 13) 프로그램 종료 이후에도 꾸준한 교류를 이어가고 있는 학생이나 교원이 있는지?
- 14) 참여 교원, 학생들의 네트워크 (동문회) 구성 및 운영 가능성은? 이미 가입하여 활동하고 있다면, 이 네트워크의 활성화를 위해 필요한 것?

3. 프로그램 개선을 위한 제언

- 1) 문화간 가교로서 교사교류 프로그램의 의미는 무엇이라 생각하는지?
- 2) 교사를 해외로 파견하는 다른 프로그램을 알고 있는지? 그 프로그램과 비교해서 이 프로그램이 가지는 특징은?
- 3) 아태교육원의 행정적 지원은 충분했다고 생각하는지?
- 4) 파견 기간은 짧다고 생각하는지? 길다고 생각하는지?
- 5) 참가 교사를 선발할 때 주안점을 주어야 할 중요한 덕목은 무엇이라고 생각하는지?
- 6) 해외로 파견된 교사의 활동을 원활히 하기 위해 필요한 행정적 지원이 있다면?
- 7) 참여교사의 역할에 있어서 확대 또는 축소하면 좋을 것 같은 의견이 있다면?

【그림 11】 국내 교사 질문지 (2/2)

THE INTERVIEW QUESTIONS: An Analytic Study on Participant Experiences of Asia-Pacific Teacher Exchange for Global Education(APTE) by Prof. Soon-Yong Pak's Research Team(Yonsei Univ.)—commissioned by APCEIU

QUESTION	RESPONSE / COMMENTS
PERSONAL EXPERIENCE OF TEACHERS	
1. What year did you participate?	
2. What motivated you to participate in the program?	
3. What is the most valuable and meaningful part of the program? (e.g., professional growth of teachers, communication with students, etc.)	
4. What is your most memorable episode? (preparation course, on-site, after returning)	
5. There are likely to be many unexpected situations due to the characteristics of the program. Are there any episodes about it?	
6. Could you tell me if there were changes for you, such as growth, transformation of mind, and breaking of prejudice while having been participating?	
7. What concerns did you have while participating?	
8. What was the most rewarding or disappointing thing about this activity?	
9. After participating in the program, have you experienced a change in your thoughts/perceptions about South Korea and Koreans?	
COMMUNICATION BETWEEN PARTICIPANTS(TEACHERS, STUDENTS, ETC.) IN THE PROGRAM	
1. When, where, and under what circumstances were you able to communicate with students mainly?	
2. By what criteria and procedure did you get assigned to a class?	
3. In what situations were you able to communicate with local teachers (teachers and managers) mainly?	
4. Have you had any positive or negative experiences in which you were treated differently from local teachers?	
5. Have you ever witnessed the changes and growth of students due to these dispatched teachers' activities?	
6. What other activities did you do outside of class?	
7. Who is the most memorable student or teacher? What is the reason of it?	
8. Do you have any experiences with parents of Korean students?	
9. Have you ever experienced conflicts between the teacher-participants, or between dispatched teachers and Korean teachers, or difficulties in communication (due to language and cultural differences)? How did you deal with these?	

【그림 12】 해외교사 질문지(1/2)

10. Do you think this program is helpful to understand and get to know each other? (Recognize interconnectedness, promote mutual understanding)	
11. During the participating period, at what point in time, or after which events, do you seem to change or become closed each other the most? Is there any chronicle plot or structure in activities of the program?	
12. What do you think is important for teacher-participants to actively take part in the program? (e.g., sufficient class preparation, extra-class activities, linguistic competence, etc.)	
13. Are there any students or teachers whom you continue to communicate with even after the end of the program?	
14. What is the possibility of organizing and operating a network (alumni association) of teacher-participants and students? If you have any group which you have already taken part in, what do you think is needed to activate this network?	
SUGGESTIONS FOR THE PROGRAM'S IMPROVEMENT	
1. What do you think is the significances of the program as a kind of an inter-cultural bridge?	
2. Do you know of any other programs that send teachers abroad? What are the characteristics of this program compared to those programs?	
3. Do you think the administrative support of the APCEIU was sufficient?	
4. Do you think the dispatched period is short? Do you think it is long?	
5. What do you think is the important virtues that should be emphasized when selecting teacher-participants?	
6. Is there any administrative support needed to facilitate the activities of teachers dispatched abroad?	
7. Is there anything to be expanded or to be reduced among the roles of the teacher-participants?	

【그림 13】 해외교사 질문지(2/2)



관계자 인터뷰 질문지(관계자 1 ***)

본 인터뷰는 APCEIU의 다문화대상국가 국제교육교류 사업에 관해 사업 관계자를 대상으로 하는 반구조화 면담 질문지입니다.

프로그램 개선을 위한 제언: 참여교사와 공통 질문. 특히, 이상적인 상황을 가정했을 때의 기획 방안과 현실적인 한계를 중심으로

- 문화간 가교로서 교사교류 프로그램의 의의는 무엇이라 생각하십니까?
- 교사를 해외로 파견하는 다른 프로그램을 알고 계신지요. 그 프로그램과 비교해서 이 프로그램이 가지는 특징은 무엇이라고 생각하십니까?
- APCEIU의 행정적 지원은 충분했다고 생각하십니까?
- 파견 기간은 짧다고 생각하십니까, 길다고 생각하십니까?
- 참여 교사를 선발할 때 주안점을 두어야 할 중요한 덕목, 가치는 무엇이라고 생각하십니까?
- 해외로 파견된 교사의 활동을 원활히 하기 위해 필요한 행정적 지원이 있다면 무엇이라고 생각하십니까?
- 참여교사의 역할에 있어서 확대 또는 축소하면 좋을 것 같은 의견이 있으십니까?

관계자 공통질문(현 실장님과의 최근 대화 부분 참조)

- 작년 부로 본 사업의 대상 국가였던 베트남이 현재는 빠져 있는 상황입니다. 그 원인으로는 교육부 차원의 협조가 원활하지 않은 등의 사유가 있다고 합니다. 또 베트남의 입장에서는 교육 ODA 처럼 여겨진 이 사업에 대한 반발심이 있었던 것 같다고도 합니다(교사와의 인터뷰 내용 중). 하지만 베트남은 현재 중국 다음으로 국내 가장 많은 다문화인구의 출신국으로서 본 사업의 의의에 있어서 베트남이 빠진 것은 큰 타격이 아닐까 싶습니다. 이에 관한 다른 사유나 맥락이 있다면 무엇이고, 본 사업과 관련하여 이 사안에 대해 생각하시는 바를 여쭙고 싶습니다.
- 동굴과의 교류에 있어서 어려운 점이 있다면 무엇입니까?
- 본 사업에 있어서 영어를 통한 의사소통의 의미와 한계는 무엇입니까?
- 대부분의 파견이 현지의 소위 좋은, 우수한, 성적이 높은 학교로 배정되는 현실적인 이유와 한계는 무엇이라고 생각하십니까?
- 파견 교사들이 많은 경우, 동료교사(파트너)와의 관계의 어려움을 겪고 있는 것과 관련해, 연령대 등이 비슷한 경우 좋은 관계를 유지하는 것을 볼 수 있었습니다. 이와 관련해 기존 교사파견시 동료교사 배정방식이 어떻게 되는지요?
- 본 사업의 '다문화' 관련, 그 단순한 '차이'의 문제와 국제적 불평등의 문제가 착중되어 있는 것을 확인할 수 있었습니다(ex> 시간관념과 문화, 다문화교육과 ODA 사이의 개념적 혼란). 이와 관련하여 본 사업의 의미와 취지 그리고 한계에 대한 의견을 여쭙고 싶습니다.
- 초기 예비교사도 파견에 포함되었던 것에서 점차 정규교사로만 배정되게 되었던 맥락이 궁금합니다.

【그림 14】 관리자 질문지(1/2)

관계자 1 개별 질문

- 이 프로그램을 맡은 기간은 어떻게 됩니까?
- 이 프로그램을 맡은 계기와 맥락은 무엇입니까?
- 이 프로그램을 운영하면서 가장 중점을 두었던 사안은 무엇입니까?
- 이 프로그램이 가장 가치와 의미가 있다고 생각하시는 점들은 무엇입니까?
- 그것들이 ***님에게 갖는 의미는 무엇입니까?
- 이 프로그램을 운영하면서 가장 보람이 있었던 점은 무엇입니까?
- 이 프로그램을 운영하면서 가장 성공적이었다고 생각하신 점이 있다고 무엇입니까? 이 프로그램에 가장 기여하신 바나 성취를 이루신 점은 무엇입니까?
- 이 프로그램을 운영하시는 동안 가장 변화나 발전이 있었던 부분은 무엇입니까?
- 이 프로그램을 운영하면서 가장 어려웠던 점화, 한계, 실패 사례들로는 어떤 것들이 있습니까?
- 이 프로그램을 운영하면서 가장 기억나는 사건이나 일화, 참여교사 등 관계자는 무엇 또는 어느 분이 있습니까?
- 본 사업을 운영하는 데 있어서 주요한 협력기관들로는 어떤 곳들이 있고, 그 관계 및 관계자들과의 교류경험은 어떠했습니까?
- 참여교사들과 인터뷰시 **중간 점검** 차원에서 APCEIU 관계자의 방문 내용과, 특히 ***님의 방문내용(몇몇 교사와의 인터뷰 중)도 들을 수 있었습니다. **중간 점검**의 경험은 어떠하셨고, 그 의미와 한계는 무엇이었습니까?
- 과거 이 프로그램의 운영 경험이 현재 업무와 관련되는 점, 또는 의미를 지니는 점은 무엇입니까?
- 현재 본 사업의 한계와 어려운 점, 개선 방안 등은 무엇이라고 생각하십니까?
- 앞으로 이 프로그램이 나아가야 할 방향은 무엇이라고 생각하십니까?

마무리

- 이번 인터뷰에 대한 의견이 있으신지요? 관계자에게 추가로 던질 필요가 있는 질문들로 제안해주실 것들이 있으신지요?

【그림 15】 관리자 질문지(2/2)



[부록 3] 여타 사업과의 관련

가. 사업개요 및 변천 과정

참여교사들이 경험하거나 인식한 여타 사업과의 관련에 관한 내용은 국내 파견교사들의 경우로 국한된다. 우선, 그들 중 해외 자매결연학교 활동이나 관심에 대해 언급한 경우가 있었다. 또 참여교사들이 참여 당시 또는 그 전후로 근무했던 학교들이 유네스코학교(ASPnet)인 경우들도 있었다. 참여교사들 중에선 이렇게 현장에서는 서로 명확하게 구별되지 않고 상호 유기적으로 관련될 수 있는 사업들이 담당기관의 차이와 별도의 공문 집행 등을 통해서 행정부담을 높이고 있는 현실에 대해 안타까워하는 경우도 있었다. 예를 들어 혁신학교 사업의 경우 그 전문적 교사공동체 등 각종 사업과 프로그램들이 유기적으로 연관을 맺어 큰 파급력을 가졌던 데 비해서, 이렇게 유네스코와 관련된 각종 정책들이 힘을 발휘하지 못하는 현실에 대해 문제의식을 갖고 있는 경우도 있었다.

“74: 그 제가 지난번에 그 그 명동에 유네스코 거기에 본부에 한 번 회의하는 데를 가서 봤는데, 그 인제 교수님들하고 포럼을 하실 때 보면, 그때 그런 말씀을 하시더라고요, 유네스코학교는 왜 일종의 혁신학교처럼 그런 운동으로 이렇게 승화되고 발전하지 않는가, 에 대한 ... 그런 논의들을 많이 하시더라고요, ... 근데 아어 근데 혁신학교는 사실은 그것보다는 우리가 그 어떤 같은 활동을 보더라도 그 활동에 대한 어떤 본질, 그리고 그것을 왜 해야되는가? 가치 지향적인 그런거, 그래서 이런 것들을 같이 고민하기 위해서 학습공동체, 전문적 학습공동체라든지 이런 것들을 논의해야 된다고 했던 것 같아요. 그러면 반대로 생각하면 저는 이런 얘기를 그때 해주고 싶었던, 저 스스로 해주고 싶었던 것 같아요. 유네스코 학교도 그냥 활동이 중요한 게 아니라 ESD활동으로 뭘 할 거가 중요한 게 아니라, 유네스코 학교가 추구해야 될 가치가 무엇인가를 끊임없이 교사들과 학생들 사이에 서로 묻고 하는 그런 시스템이 만들어지는 것, 그게 진정한 의미의 유네스코 학교가 되는 게 아닌가, 그러면 그 유네스코라는 타이틀 안에, 많은 교육의 이슈와 화두들을 갖고 올 수 있거든, 다문화교육부터 시작해서 세계시민교육, 이런 것들이 사실 다 유네스코 학교하고 연관지을 수 있는 것들이거든요, 그런데 학교 현장에서는 유네스코 학교 따로, 유네스코 업무는 누구, 세계시민교육 업무는 또 누구, 이런 식으로 분절적으로 그냥 ... 업무적으로 돌아가는 시스템 때문에 그렇게 가면은 절대 이렇게 바뀔 수 없겠구나, 라는 어떤 회의감? 이런 것들이 사실 조금, 네 (웃음) (연구자: ... 그 중에 한 가지 이유는 이게 (웃음) 그 유네스코 한국, 유네스코학교는 유네스코 한국위원회에서 담당하고) 맞아요 (연구자: 세계시민교육은 APCEU에서 담당하고) 예 (연구자: 두 조직이 이렇게) 맞아요 (연구자: 방금, 그게 또 방금 말씀해주신 것처럼 그게 뭔가 그런 가치와 행정적인 조직과 이게 통합적으로 이루어져서 가야되는데, 그것을 담당하는 한국의 기관 자체가, 물론 관련은 있지만, 나눠져있고, 또 사업도 별개로 이루어지고, 인제 아마) 맞아요, 맞아요 (연구자: 공문같은 것도 별개로 가지 않을까) 맞아요, 맞아요 (강조) ... 현장에서 느끼기에도 제가 파악하기로도 아, 같은 유네스코라는 타이틀을 달고, 그리고 이런 APCEU는 카테고리2 기관이니까 아예 별개조직으로 생각하는구나, 별개사업을 하는구나, 라

고 느껴졌어요. 근데 사실은 거기서 추구하는 본질과 가치는 다 같은 거잖아요. (연구자: 네, 네, 특히, 그런 현장에 계시니까, 그런, 현장에 계시는 선생님께 말씀 들으니까 이게 확 느껴지네요, 그런 부분) 음 ... 현장에서는 아무리 좋은 것들을 제도화시켜서 정책적으로 보내면, 그러니까 제도화시켜서, 저는 가장 근본적인 본질의 문제해결이, ... 같은 거를 만들어도, 그거를 정책으로 어떻게 제공하고, 선생님들이 어떻게 적용할 수 있는가, 를 주는가에 따라서 그냥 하나의 업무가 되어버리는 게 될 수도 있고, 아니면 정말 이거를 뭐 해야 되겠구나, 그런 차이점인 것 같아요. ... 지금 유네스코에서 하고 있는 많은 것들은 그냥, ... 형식적으로 그거, 그 형식에 그거 제도에 시스템을 통과하면서부터 완전히 변질돼서 그냥 하나의 나의 업무 ... ?의 나의 업무는 유네스코 업무, 아 이들과 유네스코, 실적을 ? 보고서를 써야되니까 이런 이런 활동을 해야되겠네, 예산 500만원 주니까, 아 예산 500만원 갖고 뭐를 해야 되겠네 ... 이렇게 업무적으로만 가는 현실들이 참으로 안타까웠어요 (웃음)

즉, 그것은 그것과 관련된 가치의 효과의 측면과도 관련된 것이었다. 그럼에도 불구하고 참여교사들은 APTE를 포함한 유네스코 안팎의 관련, 비교되는 여러 사업들에 걸쳐 현장을 통해, 또는 개인적인 맥락에서 포괄적인 경험들을 해오고 있는 것을 알 수 있었다. 여기에서는 우선 파견교사들의 APTE 참여 경험을 이루는 그 전후의 맥락이라고 하는 차원에 국한하여 해당 사항들을 짚어본다.

가. 유네스코 관련 사업들

앞서 언급한 것처럼, 파견교사들은 이미 APTE 참여의 맥락과도 관련하여, 유네스코학교도 경험하는 경우들이 있었다. 하지만 위 사례에서는 그것이 단지 ‘스펙’용으로 되고 있는 현실에 대한 안타까움을 피력하는 것도 포함되어 있었다. APCEIU의 관련 사업 관련해서는 이미 EIU/GCED에 관련된 연수를 받은 경우나, APTE 참여를 전후로 하여도 전국 차원에서 GCED선도교사를 수행하고 있거나 수행 중인 경우도 적지 않았다. 그 중엔 관련된 연구회에 참여하거나 그 회장을 맡고 있는 경우도 있었다. 그 활동을 통해 교사들 사이에 GCED 관련 각종 경험이 공유되고 있다는 것도 확인해 볼 수 있었다.

한편, 한 파견교사는 유네스코협회연맹에서 진행하는 CCAP프로그램을 통해서 열악한 환경에 놓인 학생들이 변화하는 ‘놀라운’ 체험을, APTE 참여 이전에 한 것에 대해서도 말해주었다.

“스: 저는 이제 그전에 유네스코 2003년인가 그때부터 유네스코에서 하는 CCAP 국제 이해교육에 참여를 했었거든요 (연구자: CCAP면 뭐죠 이게, 정확히) cross-cultural awareness program, ... 정말 제가 2000년대 초반만 해도 CCAP 프로그램을 운영하는 건 학교 관리자들로부터 굉장히 압박을 많이 받았고요 ... 그래도 제가 좋아하고, 그리고 저를 이끌어 준 일본어 선생님이 계셨는데, 그분과 함께 있어서 그 다양한 프로그램들을 운영을 했거든요. (연구자: 그러면은 선생님 그런데 이 CCAP라고 하는 게 보통 국제이해교육 하면은 Education for International Understanding 이렇게 되지 않습니까 근데 CCAP라고 하는 게 정확히 그 프로그램이라고 하는 게 그게 유네스코 한국위원회에서 운영하는 프로그램인가요⁵⁾, 네 그게 정확히 어떤 거죠) 네네, 이제 시도 지



자체에 어떤 연계 기관을 정해가지고 거기에서 이제 수원 같은 경우는 OO청소년 문화센터에서 운영을 했는데요. 자원봉사 외국 자원봉사자들을 신청을 받고 그 다음에 그 프로그램을 실시할 학교와 교사들을 이제 신청을 받아요 그렇게 해서 이제 특히 이제 창의적 체험 프로그램인. 동아리 시간에. 일반적으로 동아리 시간에 자원봉사자하고 한국 통역봉사자가 와서 그 나라 문화를 소개하는 그런 프로그램이었어요 ... 네 그래서 이런 활동들을 꼭 해왔고 2007년도에 OO에 있는 OO공고 ... 가 OO, OO, OO, OO 이쪽에서 가장 수준이 낮은 그런 학교였어요. 그래서... ... 아이들이... 네 사실 이렇게 집안 배경이 너무너무 안 좋은 그런 아이들도 많았고요. 그다음에 학교에서 이탈되어 나가는 아이들도 너무 많았고요. 그 학교에서도 제가, 유네스코 CCAP프로그램을 운영을 했거든요.. 사실 학생들과 교사들의 동료들의 이해가 그렇게 많지 않았지만, 네 그래서 OO공고에서는. 음식으로 제가 CCAP를 운영을 했는데 그 과정이 얼마나 정말 힘들었는지 아이들이 이제 활동비를 5천 원씩 내야 되는데 정말 징글징글하게 5천 원을 안 내요. (웃음)학교 예산 지원도 없고. 그럼 일일이 찾아다니면서 5천 원을 받아서 아이들 준비. 아이들 학교 올 때 그냥 빈손으로 오거든요. 전혀 불편이고 뭐고 안 가져오거든요. 그래서 프라이팬이고 뭐고.. 다 준비를 하고, 모든 음식 재료 준비를 해가지고 그때때마다 운영을 했거든요. 그래서 그런 이제 음식을 통해서 예 그 나라 문화를 가르치고, 함께 했는데. 정말 처음에 그래도 외국 문화에 관심이 있던 아이들이 한 15명 정도 동아리에 들어왔는데 그 아이들이 졸업하면서 이렇게 쪽쪽쪽 계속 이렇게 이어져 나갔고요. 그 아이들의 변화 그리고 그 속에서 아이들이 언뜻 언뜻 드러내는 놀라운 점들을 경험하게 됐어요. 그래서 굉장히 고생스러움에도 불구하고 뿌듯했죠. 예를 들면 (연구자: 네. 뭔가 지금 약간 눈물 나올 것 같아요.(웃음)) 예를 들면 일본 뭘쥬. 이렇게 삼각김밥이 있잖아요 ... 그럴 때는 저희 집에서 밥솥을 갖고 가서 미리 쌀을 불려가지고 거기에서 딱 학교에 가서 그냥 딱 바로 밥이 될 수 있게 하고 그런 식으로 수업을 했고요. 태국 수업을 하는데 한 여학생이 태국어 한 번도 들어보지 못했잖아요. 네네 그런데 개가 태국어를. 곧잘 따라하는 거예요 ... 그래서 태국 여행한 적 있니. 전혀 그런 게 없다라는 거예요. 그런데 태국 자원봉사자로 오신 분이 애는 정말 태국어를 굉장히 잘 따라한다라는 거예요. 그리고 어떤 아이는 일본어를. 그리고 어떤 아이는 독일어를. 그래서 너 독일어 들어본 적 있니? 그랬더니 들어본 적이 한 번도 없다라는 거예요. 그래서 사람마다 재가 이제 저를 보니까 저는. 네 고등학교 때 프랑스어를 배웠는데 프랑스어를 굉장히 좋아해가지고 프랑스어 문법이다. 지금도 생각나는 것들이 있거든요. 문장도 생각나는 것들이 있고요. 그런데 어 제가 이제 O어 교사인데 O어는 참 지금도 어려워요 ... 희한하죠. 자기 전공이었고 가르치고 있는데 ... 사람마다 이렇게 뭔가 이렇게 익숙하게 낯설지 않은 언어가 있구나. 그러면 그거를 자기 진로로 연결할 수도 있는 거구나 그게 OO공고에서만 제가 경험한 게 아니라 그 다음 학교 전근 간 게 OO의. OOOO중학교거든요. 거기에서도 CCAP를 했는데 거기에서도 그런 경험들을 했어요”

이러한 활동은 해당교사의 교과와 상관없이, 본래 역사와 인류학 등에 대한 본인의 관심과도 관련된 것이었을 뿐만 아니라, 학교의 해당 사업들에 대한 저항적인 문화에 저항해 가며 수행한 활동들임도 알 수 있었다. 인문계 고등

51) 이것은 '유네스코협회연맹'에서 운영하는 프로그램이다.

학교에서 재직하기도 했던 해당교사는, 하지만 파견활동 이후 직접 운영한 APTE 초청사업을 포함한, 학생들의 해당 사업들에 대한 경험이 입시에서도 학생들의 경력에 반영되어 의미 있게 기능한 사실들에 대해서도 언급해 주었던 것이다.

“스: 일이 제가 초청 프로그램 하면서 일이 이만큼 되겠다라고 생각했는데 실제로 운영해 보니까 한 몇 배는 되더라고요 이게 (연구자: 쉽지가 않겠네요 ... 사실은 솔직히 말씀드려서 인터뷰이 중 초등학교 교사분들이 많으세요, 그게 또 중고등학교는 또 그만큼 일이 어떻게 보면 더 많다고 해야 할까, 조금 또 성격을 좀 또 달리해 가지고 이런 프로그램까지 운영하는 데 좀 더 어려움이 또 있을까요) 인문계 고등학교는 상당히 어려워요 제가 2018년도 고등학교가 3개 학교인가 4개 학교가 그랬거든요, ... 그런데 인문계로 된, 그러니까 그냥 공립학교 인문계 고등학교에서 초청학교 프로그램을 한 건 아마 00고 ... 거의 유일해요, 왜냐하면 입시가 있기 때문에 ... 이게 선생님들의 동의를 얻어내기가 상당히 어려운 부분이 있어요, 그런데 입시에 엄청난 효과를 발휘를 했어요, 제가 2019년도에, 한번 사정이 있어가지고 고3 담임을 했거든요, 2018년도에 인도네시아 초청 학교 프로그램을 제가 운영을 했고 혁신부장으로, 2019년도에는 고3을 했거든요, 그래서 초청학교 프로그램이 운영이 됐을 때 애들이 고등학교 2학년이었어요, 수업은 고 1 2 3 다 들어갔어요, ... 근데 이제 고 3은 아주 제한된 형태로 들어갔고요, 고등학교 1학년하고 2학년을 들어갔거든요 그런데 고 2학년 애들이 고3이 됐던 2019년도에 그 아이들 이제 학종으로 가는 애들 자기소개서 써야 되는 학종 애들, 개네들은 모두가, 100% 자기 소개서에 인도네시아 초청 학교 프로그램 다 들어갔었어요, 왜냐하면 인문계 고등학교에서 거의 실시하지 않는 프로그램에 굉장히 독특하고 아주 상당히 성공적인 프로그램이야, 자찬 자찬 (웃음) 왜냐하면 수업을... 수업 개선을 시키는 데 사실 솔직히 말해서 인도네시아 선생님들하고 시간이 많이 걸렸어요, 그런데 두 분 다 이렇게 굉장히 영민하시고 적응력이 빨라가지고 ... 네 2018년 초청, 혹시 혹시 하디, 스코코, 스코코.. ... 해리 드로다요하고 슬리스... 선생님 ... 저 오히려 이런 프로그램을 운영하는 게 입시에 굉장히 도움이 되는구나, 네 그래서 예를 들면 아까 과세특이라든가 창의적 체험활동에 들어가는 기본적인 특기 사항 내용까지 저희가 기본을 다 적어가지고 다 뿌렸거든요, (연구자: 과세특이 뭐죠, 선생님) 과목별 세부 능력 사항, 세부 능력 특이사항, 이렇게 00어... 00어 시간에 활동한 것들, 이렇게 쪽 학생의 활동을 적는 거, 그래서 이게 저는, 그때 자신감을 얻었어요 이게 입시에 도움이 안 되는 게 아니구나, 되는구나, 그 시간에 ...”

이렇듯 인문계 고등학교에서 초청학교를 비롯한 유관사업들을 운영한 이 파견교사는 학교현장의 입시와 관련된 저항뿐만 아니라, 과도한 업무 부담 아래서도 그 가치에 따라 이 사업들을 추진해온 아주 드문 경우였다. 이 외에도 이 참여교사는 유네스코한국위원회에서 운영 중인 ‘한일교사대화’ 프로그램에도 참여경험이 있었다.

나. 기타 사업들

유네스코와 무관한 사업들 중 파견교사들은 파견 당시 현지에서 KOICA 한국어 교육 파견자들과도 접촉하는 등



유네스코 외 사업들과 APTE 참여를 전후로 하여 현장에서 유기적인 경험을 하는 경우들도 있었다.

“B2: 저는 음. 한국어도 사실은 거기서 프로그램 가지고 해봤죠. 애들 애들 이미 한국어 교사가 한 분 계셔가지고, 그분은 분. 예 그분은.. … 예 그 우리 아니 우리 현지 선생님이 아니고 우리 한국에서 그 예 코이카에서 파견하는 게 있거든요 … 예. 그런데 그분이 시간이 그분은 이렇게 이제 학교에 열심히 하기는 하는데, 그 딱 시간이 딱 그 시간 있다가. 일종의 직업이에요. 직장인이라 생각하면 돼요. 칼퇴의 개념이 되게 크고 (연구자: 그분도 그러면은 몽골에서 중등학교급에서 한국어 교육을 하신 거세요?) 그렇죠 이제 한국어 가르치고, 한두 개 있는데 배치돼 있는 학교도 있고.”

실제 이 참여교사들 중에는 추후 KOICA의 해당 파견을 준비하고 있기도 했다. 그 외 혁신학교라든가 해외 자매결연학교 사업에 대한 참여의 경험들도 있었다. 그 외에도 도교육청 차원의 다문화인식개선교육에 문화인권감수성강사 활동수행이라든가, 추후 다문화(국제)학교 등에 대한 지원을 고민하고 있는 경우도 있었다. 그에 따라 관련된 교과서 집필에 참여하고 있는 교사도 있었다. 끝으로 IT 관련하여, 크게 관심을 갖고 있거나 관련된 교사들의 연구모임에 참여하고 있는 교사들도 있었다⁵²⁾.

52) 이것은 현 상황에서의 본 사업의 문제 및 진로랑 관련하여서도 주목해봐야 할 사항이다.

【부록 4】관리자 인터뷰 내용 정리

가. 개요

1) 사업의 취지

본 사업의 제안서를 직접 작성한 한 관리자는 해당 사업 시작의 간략한 배경을 다음과 같이 설명한다.

“관: 2009년에 OECD 개발원조위원회(DAC) 가입을 했으니까, 그 이후에 ODA를 한국이 늘려야 되는 상황도 있고, 기왕에 ODA를 할 거면은 우리가 구식의 원조식 그런 ODA를 하는 것보다는 이런 상호.. 상호교류, 그리고 상호 이해적인 어떤”

2009년 대한민국은 OECD 개발원조위원회(DAC)에 가입하면서 원조 수원국에서 원조 공여국으로 발돋움한 세계 유일의 국가가 된다. 이에 따라 한 관리자는 ODA의 질적 향상의 일환으로 공여국이 수원국의 상황과 필요를 판단하여 일방적으로 원조를 제공하는, 이른바 ‘구식의 원조’ ODA가 아니라 ‘상호 교류’, ‘상호 이해’의 가치관에 입각한 ODA를 제공하고자 본 사업의 초기 제안서를 작성했다. 또 다른 관리자는 국가 간 상호 이해는 당연하게 이루어지는 것이 아님을 인지하고 있으며, 상호 이해를 촉진하기 위해 본 사업에 사전 연습 등 끼워 넣는 프로그램들을 구성했다고 설명한다.

이러한 노력은 ‘6개월 보내서 활동하고 오는’ 것 자체, 그리고 ‘선진 문화를 전파’한다는 의식이 본 사업의 성과로 여겨질 수 없음을 인지하고, 이를 극복하기 위한 관리자들의 ‘고민’의 일환이었다. 이처럼 일방적인 원조가 아닌, 양 국가가 동등한 위치에서 교육과 문화를 교류한다는 사업의 취지는 GEFI(Global Education First Initiative)와 SDGs 선언과 방향을 함께하며 필요성과 정당성을 인정받게 된다. 또한 사업의 시작 단계에서는 비교적 생소했던 세계시민이라는 단어가 SDGs 발표와 같은 국제적 흐름에 힘입어 이야기를 꺼낼 수 있는 분위기가 국내외적으로 비로소 조성되기 시작했다.

한편, 본 사업은 상호 이해에 기반한 교류를 지향하고 있지만, 어떤 면에서는 원조의 성격을 지니고 있기도 하다. 인터뷰에서 드러나듯, 초청교사들 중 일부는 출국 전부터 한국의 ‘선진적’인 교육문화와 실천사례를 학습하여 본국으로 돌아가는 것을 목표 중 하나로 삼으며, 실제로 그렇게 실천하기도 한다. 또한 행정적인 수준에서도 본 사업을 ODA로 분류할 것인지, 다른 교류 혹은 파견사업으로 분류할 것인지에 따라서 평가기준을 비롯한 달라지는 것들이 존재한다. 다각적인 사업의 성격을 가진 사업의 특성상, 특히 사업종료 후 평가 단계에서 어려움이 산재하는 것으로 나타났다.

“관: 예를 들면 저희가 ODA 부분에 있어서는 OOO.. 평가 자료나 내야 되는 것들이 다 있잖아요. 지표나 그 부분에서 약간 좀 어려울 때가 있고, 그 다음에 또 OOO 내에서는 이제 다문화라는 게 이제 항상 약간 또...”



“관: 이 사업에는 000가 보는 각도가 있고, 그 다음에 ODA라는 그런 것들이 가지는 각도가 있고 이 ODA라는 것은 또 000의 각도가 있잖아요. 000의 입장에서는 다문화교육이라는 게 굉장히 중요한 부분이기 때문에.”

이처럼 본 사업의 목적이 교류국가의 교육을 향상시키는 원조에 있다고 보는지, 혹은 참여교사들의 다문화 감수성을 비롯한 다문화 역량 향상에 있다고 보는지에 따라 부각시키는 사업 목표 및 성과의 성격이 달라지는 것을 확인할 수 있다.

2) 사업명 자체의 문제

관리자들은 ‘다문화가정 대상국가와의 교육교류사업’이라는 사업명이 드러내는 의미와 본 사업의 방향이 일치하지 않음을 지적한다.

“관: ... 그리고 사업이 상호 이해 사업인데 ‘다문화가정 대상’... 이런 ‘대상국가’라는 개념이 좀.. (중략) 당시 2012년에는 ODA가 인지도가 낮은 시점이고, 다문화가 들어가면 그래도 하면 좋을 것 같고, 그래서 약간 거기서 compromise(타협)한 제목인 거예요.”

관리자들은 본 사업이 두 국가가 동등한 위치에서 교류하는 것임을 생각했을 때, ‘대상국가’라는 단어선택에 문제의식을 느끼고 있다. 국가 간 ‘상호 이해’를 주요 목적으로 한다는 사업의 취지와 각 다른 국가로 교사를 파견 및 초청한다는 전체적인 사업의 구성을 보았을 때 이 사업의 참여국가를 ‘다문화가정 대상국가’라고 부를 만한 합당한 이유를 찾기 힘든 것이다. 이러한 문제의식은 ‘대상’이라는 단어 자체가 가진 ‘대상화(objectify)’의 뉘앙스를 생각해 보았을 때 충분히 공감할 만하다. 인터뷰 결과, 이와 같은 사업명 선정의 배경에는 2012년 당시 정부부처와의 이해관계가 복합적으로 작용한 것으로 나타난다. 본 사업의 제안서가 정부부처의 심의를 통과해야 하는 상황에서 GCED 혹은 ‘상호 이해’라는 키워드를 강조하는 것보다는, 당시 국내적으로 익숙하고 이미 공유되고 있는 문제의식인 ‘다문화’라는 키워드를 선택하는 편이 보다 설득하기 위한 전략으로서 적절했다고 할 수 있다. 또한 ‘다문화’라는 키워드가 익숙하고 직관적이며, 본 사업의 본래 취지와 일치하는 지점이 있었기에 ‘다문화가정 대상국가’라는 표현을 사업명으로 채택한 것이다. 다만 본 사업의 근본적인 취지와 지향점을 고려했을 때 프로그램명 수정을 적극적으로 논의해 보는 것은 가치가 있다.

나. 한계

관리자들은 사업 참여자들에게 양질의 교육적 경험을 제공하기 위해, 그리고 프로그램 자체의 완성도를 기하기 위해 다방면으로 노력한다. 그러나 그들은 프로그램의 질적 향상을 위한 고민을 하기 어려운 ‘현실’을 지적한다.

1) 단기파견의 어려움

국내 교사들의 경우, APTE에 참여하기 위한 경쟁은 심하지 않은 편이다. 그에 대한 주요한 이유 중 하나는, 3개월이라는 짧다면 짧지만 길다면 긴 기간 동안 교사가 학교를 비워야 한다는 점에서 온다. 일견 간단한 이유처럼 보이지만 그 파급력은 복잡하게 얽혀있다. 자신의 위치를 대체할 기간제 교사를 단기간 내에 선발하여야 하고, 담임이나 전담 등 본인이 맡고 있던 업무를 동료 교사에게 인계하여 부담을 주는 일 등을 감수해야 한다. 이렇듯 학교에 피해가 갈 수도 있는 상황에서 APTE에 참여한다는 것은 교사에게 큰 부담으로 작용한다. 본인이 자리를 비움으로써 생겨나는 학교와 동료교사의 부담이 무거운 탓에, 교사 인터뷰에도 드러나듯, 학교 관리자의 적극적인 추천과 지원 없이는 교사들이 참여를 꺼리는 분위기임을 관리자들도 양지하고 있다.

“관: 선생님들은 경기도가 제일 많고, 소위 다문화 가정 학생도 경기도가 되게 많고, 선생님들도 참여하고 싶어 하는데 교육청 차원에서 이렇게 이게 단기간이잖아요. 상대적으로 국립국제교육원은 1년씩 이런 거는 보내는데.. 이거(APTE)는 짧은 활동 기간에 비해서 행정 처리할 건 많고 등등 이런 이유로 아예 공문 이거를 안 해줘 가지고.”

한편, 교사 본인이 참가에 대한 의지가 있더라도 관련기관의 적극적인 협조 없이는 참여가 어려운 것으로 나타난다. 본 사업은 다른 유사사업에 비해 3-4개월이라는 상대적으로 짧은 파견기간을 가지고 있는 반면, 행정적으로 처리할 사항들은 비슷하거나 더 많은 수준이다. 이와 관련하여 관리자들은 파견기간이 조정될 필요가 있음을 지적한다.

“관: 현실적으로 한국의 한 학기는 막 5개월 이런데 저희 선생님들 가셔서 3.5개월밖에 학교에서 활동을 못하 시면 이제 남은 기간은 돌아오셔서 저희가 데리고 있거나 아니면 현지에서. 거기 현지는 이제 방학이고 끝인데 거기서 어떻게든 더 버티셔야 되는 거예요, 2주를. 그러면 (현지) 교원 연수 기관 같은 데 저희 선생님을 2주간 강사로 활용을 해주십사 해서 몽골 현지, 예비 교사 대상으로 연수 같은 거 2주 동안 하는 걸 하시기도 하고. 근데 그게 국가별로 그런 게 가능한 국가와 아닌 국가가 있고.. 그리고 아이들을 가르치러 가셨는데 갑자기 교사를 대상으로 강의를 하셔야 되는 상황이잖아요. 그래서 프로그램 방향도 달라지고, 그 2주 계시는 게 장난이 아니예요... 그게 매해 민원이 있어요(웃음)”

“관: 3개월은 사실 짧죠. 왜냐하면 적응기도 있고 마지막에 마무리하셔야 되는 기간도 있는데... 근데 제가 봤을 때는 지금 초청이 90일밖에 안 되기 때문에 이거 균형을 맞춰야 해서 그렇게 운영하는 부분이 있는 것 같거든요.”

관리자들은 3-4개월 남짓의 짧은 파견 기간은 현지에서의 심도 있는 교육실천을 어렵게 할 뿐더러, 교사 파견에 저해요소로 작용하고 있다고 말한다. 또한, 우리나라 교사를 해외로 파견하는 3-4개월이라는 기간은 초청교사의 체류기간이 비자 등의 이유로 90일로 제한된다는 점에서 착안하여 ‘균형을 잡기 위해’ 맞춰진, 일정부분 불가피하게 설정되었다고 볼 수 있다는 점도 주목할 만하다.



2) 원활하지만은 않은 교류국과의 소통

“관: ... 매해 똑같은 절차를 거쳐서 하면 될 거라고 생각을 하는데 매해 절차가 바뀌고 되게 특이한 거를 많이 요구를 해서, 그러니까 저희 선생님들이 거기에 돈 벌러 가시는 게 아닌데 거기에 채용돼서 가는 외국인한테 요구하는 걸 똑같이 요구해요. 근데 저희는 유네스코 기관이고 그런 걸 어필을 해도 거기 필리핀 법무부에 가니까 이만한 법전 같은 게 있더라고요. 거기에 협정 맺은 기관 같은 게 짝 있는데 거기에 있지 않으면은 굉장히 어렵게 들어가야 되는 거예요 ...”

새로 선정되는 국가를 제외하고, APTE는 매해 같은 국가로 교사를 파견한다. 그러나 국가마다 모종의 이유로 입국 및 비자 발급을 위한 서류와 절차가 매해 달라지고 “특이한 것”들을 갑자기 요구하는 일이 비밀비재하게 발생한다. 때문에 “출국을 수십 분 앞두고 간신히 비자를 발급받는 등의 해프닝”이 발생하기도 한다. 이러한 어려움은 국가 간 비대칭적인 행정인력과 중첩되어 가중된다. 인터뷰에 따르면 이러한 어려움은 유네스코라는 국제기구로서의 지위와 더불어 ‘파견/초청교사’로서의 특수한 지위가 널리 인정받지 못하는 데에서 일정 부분 기인하는 것으로 나타났다. 한편, 교류국과의 이해관계가 충돌하는 문제도 제기되었다.

“관: 같은 경우에는 저희한테 계속 요구하는 게 한국에서 오는 선생님들도 각자 (... OO개주로) 흩어났어요. 근데 저희는 그렇게 하기는 힘들거든요. 그러니까 이 사람들 생각은 이 benefit(혜택)이 다 여러 군데로 퍼져야 된다고 생각을 하는 거예요. 그런데 이제 저희는 관리하는 입장에서는 사실 치안이나 뭐 여러 가지 고려해야 될 게 굉장히 많거든요.”

본 인터뷰에서도 본 사업의 다각적 성격이 드러난다. ... 현지에서 본 사업은 교사·교류’임과 동시에 ‘혜택’을 의미한다. 관리자에 따르면 ... 당국은 한국에서 오는 파견교사들을 교육적 혜택으로 인식하고 있으며, 따라서 특정 지역에서 그 혜택을 독식하는 것보다 필요한 지역에 적절히 “흩어놓고자 함”을 알 수 있다. 한편 모든 교류국에서 동일한 방식을 취하지는 않는 것으로 드러난다.

어떤 교류국에서는 일부러 한국에 보여주기 좋은, 국제 사업을 소화할 수 있는 기반이 갖추어진 학교 내지는 전통이 오래된 학교만을 선발한다. 이러한 경우 본 사업 참여 기회를 혜택으로 인식하기보다는 본 사업 자체를 친선 및 외교를 위한 수단, 그리고 교류국에 파견되는 한국 교사를 외교사절단처럼 인식하는 것으로 보인다. 이는 교류국이 대부분 전통적인 의미에서의 선진국이 아님을 고려했을 때, 한국 사람들이 개발도상국에 가지고 있을 수 있는 편견 및 고정관념을 깨고자 하는 시도로 이해할 수 있다.

한편, 교류국이 한국 교사 초청을 혜택으로 인식하는 것과 비슷하게, 국내에 해외 교사를 초청할 때에도 외국 또는 원어민 교사를 만날 기회가 적은, 교육 혜택이 적은 지역의 학교들에게 우선적으로 초청 기회를 주고자 하는 경향이 있다. 이렇듯 본 사업의 다각적인 성격은 행정 절차에서 드러날 뿐 아니라, 실천 현장에서도 드러나고 있음을 확인할 수 있다.

3) 불가항력에 의한 비대면 교류

관리자들은 수년간 대면교류를 원칙으로 진행해오다가 팬데믹이라는 불가항력을 마주하게 되었다. 수년간 쌓아온 경험과 네트워크를 활용하지 못하고 비대면 교류라는 새로운 도전과제를 마주하면서, 관리자들은 많은 어려움이 있었다고 토로하는 한편, 비대면 교류를 진행하면서 기대하지 못했던 의외의 성과와 효과를 발견했다고 이야기한다.

팬데믹 이전 대면 교류 당시에는 교사 파견 전 짧은 시간 안에 GCED의 내용과 필요성, 그리고 구체적으로 교수 지도안에 세계시민성을 반영하는 방법 및 모범사례를 참여교사들에게 제공해야 했다. 이러한 프로그램들은 “소화가 안 될 정도로” 방대한 내용을 담고 있었기에 프로그램 운영자의 입장에서 어려운 일이었다. 그러나 오히려 온라인 교류가 되면서 관리자들이 보다 직접적으로 교류현장에 참여할 수 있게 되었고, 이전에 비해서 보다 적극적으로 콘텐츠 관리에 참여할 수 있게 되면서 프로그램 운영이 용이해진 부분이 존재했다.

한편, 비대면 교류로 전환되면서 파견 및 초청 교사가 현지에서 머무르면서 발생하는 주거, 생활, 사건사고 등 생활 관련 문제가 원천 차단되었다. 이에 따라 앞서 언급된 과중한 업무량으로 인한 부담이 줄어들게 되고, 사업의 질적 향상을 도모할 수 있는 여유가 생겼다고 이야기한다.

또한, 앞서 지적했듯 파견 기간과 관련된 문제, 행정적 절차, 파견기간 동안의 기간제 교사 선발 등의 문제에 부딪혀 본 사업에 참여하지 못했던 교사들은 본 사업이 비대면 교류로 전환되면서 참여의 기회를 얻을 수 있게 되었다. 이러한 기회는 대면교류 당시에는 어려워 보였던 학교-학교 간 네트워크 형성의 실마리를 제공해주는 한편, 보다 많은 학교의 참여를 이끌어내었고, 다양하고 새로운, 참신한 방식의 교류를 가능하게 해주었다. 나아가 코로나 상황이 개선되었을 때 직접 파견 가는 것을 고려하게 된 교사도 있었다. 이러한 일련의 기대하지 않았던 새옹지마격의 변화들을 목도하며 관리자들은 새로운 학교들에게 사업 참여 기회를 제공하는 보람을 느꼈으며, 인적 교류를 통해 사람들과 연결되는 느낌을 받았다.

다. 역량

1) 부족한 시간과 과다한 업무

“관: 이런 것까지 하기 이전에 저희는 막 돌리기 바쁘고, 그래서 결국에는 맨날 이제 약간 좀, 빨리 빨리 하게 되고, 그런 게 좀..”

“관: 저희는 직접 지침을 만든 사람들이고 사업 시행기관이지만, 현지 OOO 같은 경우는 OOO 사무관이 직접 이 사업을 돌리는 경우가 많거든요, 그러면 그 사무관이 APCEIU 직원이 하는 것처럼 이렇게 다 모아가지고 지침을 정확하게 설명해주기가 어려운 ...”

프로그램의 질적 향상을 위해서는 참여자들에게 교육프로그램을 제공하는 것에서 한 발 더 나아가, 교원을 비롯



한 참여자들의 구체적인 경험의 면면을 분석해야 한다. 그러나 관리자들은 현실에 부딪혀 그런 세부적인 작업보다 기술적으로 운영해야 하는 일들을 “빨리 빨리 돌리는” 데 노력을 쏟게 된다. 여기서 현실이란, 제한된 파견기간 안에 처리해야 할 행정적, 기술적 업무의 방대한 양과, 그러한 방대한 업무들을 처리하기 위해 필요한 협조를 구하기가 어려운 실정 등을 대변하는 단어라고 볼 수 있다. 즉, 개별 관리자들이 담당하고 있는 업무의 양이 과중한 것은 물론, 교류국 현지의 인력이 상대적으로 부족하여 프로그램의 질적 향상을 위한 심도 있는 고민과 논의를 함께 할 여유가 관리자들에게는 없다는 것이다. 이런 상황 하에서 ‘이 방식이 맞는가’, ‘어떤 배움이 일어나고 있는가’와 같은 사업의 질적 성과에 대한 고민은 현실에 대비되는 이상으로 남게 되고, 결국 업무 후순위로 밀려나게 된다. 참여교사의 교육 활동이 학생들에게 미치는 긍정적 영향, 참여교사의 세계시민의식 향상 등 사업 참가자의 질적 경험이 본 사업의 주요한 성과 중 하나이나, 이런 경험이 관리자의 업무 부담으로 인해 충분히 축적되지 못하여 참여교사의 후속활동을 위한 체계적인 지원이 어렵다는 아쉬움과 우려가 있다.

2) 관리자로서의 역량 향상

본 사업의 관리자들은 모두 본 사업에 참여함으로써 현장에 대한 이해가 높아졌고, 사업관리 역량이 향상했음을 밝혔다. 관리자들은 단순히 사업에 참여한 인력으로서 업무에 익숙해지는 것 이상을 학습한다. 다년간 사업에 지속적으로 참여하면서 담당 현장에 대한 이해를 제고하고 교원, 행정가, 해외관리자 등 사업에 개입하는 수많은 이해관계자와 정책적 요인 등에 대한 포괄적인 이해를 하게 된다. 또한 그들은 주어진 행정적 절차를 따르거나 갑작스럽게 발생하는 문제 상황에 대처하는 것에서 나아가, 사업의 질적 향상을 도모하기 위해 주체적인 고민을 하게 되었다고 이야기한다.

“관: 이 사업을 맡아보지 않았다면, 학교의 현장도 그렇고, 그 다음에 지금 우리가 교류하는 그 나라들 학교 현장에 대한 지금 같은 이해가 없을 거예요. 그 경험이 굉장히 다른 사업을 하는 데도 되게 중요하다고 생각하고요”

“관: 끊임없이 교사들과 만나고, 그다음에 교육 현장이라는 걸 계속 볼 수 있고, 그러면서 실현가능성, 그리고 현장의 문제가 뭔지 고민할 수 있게 해주는 거”



APCEIU

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding under the auspices of UNESCO

국제연합 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
교육과학문화기구

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원은 유네스코 회원국과 함께 국제이해교육 및 세계시민교육을 증진발전시키기 위해 유네스코 본부와 대한민국 정부의 협정으로 설립된 유네스코 산하 국제기구입니다.

www.unescoapceiu.org

다문화가정 대상국가와의 교육교류사업

참여교사들의 경험에 관한 질적 연구

발행	2021년 11월
기획	유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
연구수행기관	연세대학교 산학협력단
연구책임자	박순용(연세대학교 교육학과 교수)
공동연구원	김중훈(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 실장)
연구보조원	김상혁(연세대학교 교육학과 박사수료) 고석영(연세대학교 교육학과 석사수료)
펴낸곳	유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
주소	서울특별시 구로구 새말로 120(구로동)
문의처	국제교사교류실(ite@unescoapceiu.org)
제작대행	디자인제이디 (02.792.0842)



비매출/무료

93370

9 791187 819330
ISBN 979-11-87819-53-0

