

한국 교사의 국제 교육개발협력에 대한 연구 동향 분석: 체계적 문헌고찰

An Analysis of Korean Teachers' Educational Development Cooperation: A Systemic Review

이현주, 이정희
경희대학교 교육대학원

Hyun-joo Lee(bright1353@gmail.com), Jounghee Lee(joungheelee@kgu.ac.kr)

요약

본 연구는 한국 교사들의 국제 교육개발협력 연구에 대한 동향을 분석함으로써, 교육의 질적 협력을 강화하는 '지속가능발전목표(SDGs)' 시대에 교사 및 교사교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 체계적 문헌고찰(systemic review)을 위해 8개 데이터베이스를 활용하였고, 최초 검색된 논문은 2,945편이었으며 검색전략을 적용하여 최종 6편의 논문이 선정되었다. 연구 결과 첫째, 교육개발협력에 참여한 예비 및 현직 교사들은 개발교육에 대한 필요성을 인식하고 높은 관심을 나타내고 있으나, 이 분야에 대한 지식과 교수효능감은 낮은 것으로 나타났다. 둘째, ODA 교육 프로그램에 참여 경험이 있는 교사들은 현지 분석과 역할 수행에 대한 이해가 부족하여 어려움을 겪은 것으로 나타났으며, 수학과 유아교육에서는 개도국과 한국의 교육과정과 제도 등을 비교하는 연구가 수행되었다. 마지막으로 교육분야 ODA 관련하여 예비·현직·퇴직 교사 활용 방안에 대한 연구가 수행되었고, 교원들의 지속성 있는 교육개발협력 참여를 지원할 수 있는 체계가 필요하다. 결론적으로 SDGs 시대의 성공적인 교육개발협력을 위하여 한국 교사들의 전문성 강화, 현지에 대한 분석과 이해, 취약 계층의 보편적 교육에 대한 개발협력 방안이 필요하다.

■ 중심어 : | 공적개발원조 | 교육개발협력 | 교사 | 교사교육 |

Abstract

The purpose of this study is to analyze research trends in international development and cooperation on education and to suggest directions for the Korean teachers and teacher education to achieve 'Sustainable Development Goals (SDGs).' The examination of 8 databases resulted in the identification of 2,945 studies, and 6 of these references met the inclusion criteria for systemic review. Major findings revealed that pre- and in-service teachers recognized the necessity of international development education but had a low degree of teacher efficacy. The teachers who participated in ODA education programs have experienced difficulties due to insufficient understanding of local sites and role performance. Then, a couple of studies of mathematics and early childhood education compared the Korean national curriculum and education system with developing countries'. Lastly, it is important to have a sustainable system which promotes all teachers, including retired ones, in global development and cooperation on education. For the successful achievement of SDGs, Korean teachers should develop their expertise, a deep understanding of partner countries, and stable quality education for the underprivileged.

■ keyword : | ODA(Official Development Assistance) | Educational Development Cooperation | Teacher | Teacher Education |

I. 서론

공적개발원조(Official Development Assistance, ODA)란 선진국의 정부 및 공공기관이 개발도상국의 경제발전 및 인도주의적 차원으로 전반적인 복지 증진을 목적으로 제공하는 다양한 원조를 의미한다. 최근에는 선진국과 개도국, 개도국과 개도국간의 협력을 통해 빈곤문제 및 인간의 기본권을 지키려는 ‘국제개발협력’이 포괄적인 개념으로 활용되고 있다.

한국은 1990년대 초까지 경제 원조를 받는 수원국의 위치에 있었으나, 2010년 OECD(Organization for Economic Cooperation and Development)의 개발원조 위원회(Development Assistance Committee, DAC)의 정식 회원국이 되면서 원조 공여국으로 확실한 자리매김을 하게 되었다. 2000년대 이후 한국은 해외 원조의 양적 규모 확대와 함께 질적 심화를 도모하는 차원에서 국제개발협력에 적극적으로 참여하고 있으며, 국제 사회의 긍정적 발전에 기여하고자 노력하고 있다[1-3].

2015년 유엔은 모두를 위해 공평하고 양질의 국제개발협력을 도모하기 위한 ‘지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)’를 채택하였다. 이는 기존의 새천년개발목표(Millennium Development Goals, MDGs)가 양적 성장에 집중했던 점을 보완하고 모두를 위한 보편적인 권익을 달성하기 위한 것으로 해석되고 있다[4][5]. 특히, SDGs의 교육분야 개발목표는 포용적이고 공평한 양질의 교육을 추구하고자 하는 것으로 성공적인 학습 성과를 이루어내기 위해 자격을 갖춘 교사의 확대와 교사교육 분야에 질적 제고를 실행목표 중의 하나로 제시하고 있다[4][6][7]. 달라지는 국제 교육개발협력의 새로운 패러다임 안에서 교사는 혁신적인 주체로 교육의 질적 변화를 도모하고 교육 발전을 이끄는 핵심적인 요인 중 하나로 인식되고 있다[8].

이에 따라 교사 양성 및 관리, 교사 전문성 향상이 교육개발협력의 중요한 과제로 제시되고 있다[4][6]. 또한 국제적으로 보았을 때, 최근 교육 분야의 원조액은 증가추세에 있으며 기초교육뿐만 아니라 중·고등 교육 분야로 교육의 질적 향상을 위해 자격을 갖춘 교사 공급과 지원이 확대되고 있다. 이러한 시대적 흐름에 맞추

어 국제개발협력에 적극적으로 참여하고 있는 신흥 공여국인 한국의 교사와 교사교육에 대해서도 SDGs의 구체적인 목표를 이루고 한국 교사들에게도 도움이 될 수 있는 방향을 모색해야 할 필요가 있다. 최근까지 한국의 교육개발협력에 대한 교사 참여 및 교사교육에 관계된 연구가 수행되어 왔으나[6][9][10], 이를 체계적인 관점에서 종합적으로 분석하고자 하는 시도는 미비하였다. 따라서 본 연구에서는 한국의 유치원·초·중·고등학교 현직 교사 및 예비 교사들의 국제 교육개발협력 사업에 대한 인식 및 경험과 활용방안 등에 대한 연구동향을 체계적 문헌고찰을 통해 종합적으로 분석하고자 한다. 또한 본 연구를 통하여 앞으로 SDGs 시대에 교육의 질적 제고를 위한 한국 교원들의 교육개발협력 방안에 대한 방향성을 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 교육개발협력과 교사교육

국제개발협력 분야에서 2000년을 시작하며 수립된 새천년개발목표(MDGs)는 이전의 경제원조중심의 국제개발을 빈곤감소와 사람 중심의 사회 발전을 강조하는 것으로 발돋움했다. 개도국의 ‘보편적 초등교육의 달성(Achieve universal primary education)’을 중요한 교육 목적으로 환기시키고 초등교육과 보건분야에 양적인 지표 성장을 이루었다. 그러나, 개별국가와 지역의 불균형, 전 세계가 지속가능한 균형 발전을 이루는 목표에는 도달하지 못하는 한계점을 보여 주었다. 이러한 점에 대한 개선을 논의하면서 2015 세계교육포럼(2015 World Education Forum)의 공동 교육의제로 유엔은 지속가능발전목표(SDGs)를 발표하였다. SDGs는 총 17개의 대목표와 169개의 세부목표로 구성되어 있는데, 그 중 4번째에 해당하는 포괄적 교육목표로 “모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장과 평생학습기회 증진(Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long opportunities for all)”[4]를 강조하고 있다. 많은 부분 양적 성장에 집중하였던 MDGs의 한계를 극복하고 ‘포용적이고 공평한

(inclusive and equitable) 교육을 실천하고자 새로운 교육 목표를 제시하였다. 즉, 양질의 교육(quality education)을 중요한 가치로 생각하며 개도국뿐만 아니라 공여국인 선진국과의 연계와 협력을 기반으로 유아부터 성인에 이르기까지 포괄적인 교육을 포함하고 있다.

또한, 유엔은 ‘글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)’을 통해 개도국 개발을 위한 가장 중요한 것이 교육이라는 점을 분명히 제시하였다. GEFI는 글로벌 시민성(global citizenship) 함양을 중요한 가치로 내세우고 있으며, SDGs의 목표 달성을 위해서도 개도국의 학생들뿐만 아니라 교사들도 글로벌 시민 교육이 필요하다는 것을 명백히 하고 있다[4].

SDGs의 세부목표 4.c는 교육 발전을 위한 교사 역량 강화를 직접적인 실행목표로 규정하고 있다. “2030년까지 개발도상국, 특히 최빈국 및 SIDs에서 교사훈련을 위한 국제협력 등을 통해 양성된 교사를 포함하여 자격을 갖춘 교사 공급을 x% 증대”[4]하는 것을 세부목표로 하여 교육의 질적 제고와 전문성을 가진 교사 양성을 강조하고 있다. MDGs 기간 동안 보편적 초등교육을 실현하고자 하는 노력은 이루어졌으나, 개발도상국의 교사양성체계의 문제 등으로 제대로 훈련받은 교사가 부족하거나 교사의 역량강화를 위한 기회가 미비하였다. 따라서, 교육의 질적 제고를 위해 국제협력을 통한 교사훈련과정에 대한 지원과 학습자가 자격을 갖춘 교사와 학습할 수 있도록 하는 방안들이 추진되고 있다. 세계가 교육개발협력에 역점을 두는 이유는 교육과 발전의 상관관계적 연계성 때문이다. 경제원조 중심의 국제개발협력 시대를 거쳐 MDGs를 지나면서 교육은 국가의 개발의 전제적 요인이라는 관점이 두드러졌다 [6]. 즉 교육과 개발은 그 맥을 같이하는 중요한 이론으로 확립되면서 경제 및 국가 개발을 위한 지속가능한 교육적 협력은 핵심적인 과제가 되었다. 이러한 교육의 주요 요인인 교사 훈련과 역량을 갖춘 교사 확보는 교육의 질적 제고와 함께 국가적 차원에서 지속가능한 성장을 위한 중요한 부분이다. 따라서, 국제개발의 향후 교사훈련에 대한 직접적인 국제협력과 교사의 역량강화를 위한 지원이 확대될 것이다. KOICA에서도 교육 분야 중장기전략의 일환으로 개발도상국의 지속가능한

교육발전을 위해 교사의 전문성을 강화할 수 있도록 교육과정 개선, 직무 교육 지원 등 교원의 전문성을 강화할 수 있는 방안 등을 지원하고자 하고 있다[4]. 이러한 시대적 흐름을 준비하기 위한 현재 교사교육 분야의 변화와 제도적 개선이 필요하다고 할 수 있다.

2. 개발도상국의 교사와 교사의 질

2000년 세네갈 다카르에서 열린 세계교육포럼은 ‘모두를 위한 교육(Education for All, EFA)’을 표방하며 영유아부터 성인에 이르는 교육적 접근과 기회 향상, 교육의 질적 수준을 혁신하고자 하는 6대 목표[1]를 제시하였다. 그 목표를 달성하기 위해서 잘 훈련 받은 교사가 국가 및 지역에 구분 없이 학교에 균등하게 배치되어 학생들에게 질 좋은 교육을 제공하는 것은 매우 중요하다. 교육의 질을 향상시키기 위해서는 교사의 질이 보장되어야 하는데 교사의 질은 기술, 능력, 동기의 영역으로 구분되어진다[11]. 교사의 질이 일정한 수준으로 유지되고 향상되기 위해서는 지속적인 역량강화 과정이 필수적이다. 일반적으로 사용되는 ‘교사의 질’ 지표는 해당국가에서 정한 기준에 적합한 교사훈련을 이수한 사람의 비율이다[11]. 국가별로 교사자격기준은 다양한데, 개발도상국의 상당수 초등학교 교사의 최소 자격조건은 중학교 졸업(Congo, Mozambique, Burkina faso 등)이나 고등학교 졸업자(Nepal, Vietnam, Cambodia, Ethiopia 등)이다. 그러나, 일부 국가에서는 중학교 졸업자를 최소자격으로 둔 초등학교 교사의 비율이 절반에도 달하지 못하는 것으로 조사되었다 (Nepal 16%, Guinea-Bissau 35%, Chad 38%).

모두를 위한 교육(EFA)과 새천년개발목표(MDGs)를 달성하는 과정에서 보편적인 초등교육(Universal Primary Education)의 확대에는 많은 성과가 있었다. 1999년에 84%였던 초등학교 등록률은 2015년에 93% 정도로 증가하였으며, 특히 사하라 사막 이남 아프리카

1) EFA의 6대 목표는 영유아 보육 및 교육(목표 1), 초등교육의 보편화(목표 2), 청소년 및 성인기술(목표 3), 성인 문해(목표 4), 양성 평등(목표 5), 교육의 질(목표 6)이다. 목표 1-5의 성공적인 달성과 목표 6의 교육의 질적 제고는 같은 맥락에서 실행되어야 하며, 교육의 질적 향상을 위해 안정적인 교사의 공급과 자격을 갖춘 교사 훈련은 필수적이다.

국가들에서도 초등학교 등록률은 20% 이상 상승한 것으로 나타났다. 그러나 유네스코 통계국(UIS)에 따르면 등록률 증가에도 불구하고 여전히 수천만의 아동이 학교에 진학하지 않는 것으로 집계되고 있다[12]. 또한 학생등록률이 과거보다 높아지면서 교육비용이 증가하게 되었고, 교사 1인당 학생수 비율도 증가하게 되었다. 따라서, 지난 십년간 여러 연구에서 상당수의 개발도상국에서 최소자격조건을 충족시키지 않는 교사를 고용하거나 자원봉사자, 보조교사를 충당하여 교육재정을 줄여나갔다. 비용을 아끼기 위해 교사 자격요건을 갖추지 않은 교사들이 수업을 담당하게 되면 학습의 질은 감소하게 된다[12]. 모두를 위한 교육(EFA)의 목표 6인 교육의 질을 향상시켜야 한다는 전략과 상반되는 결과를 초래하게 된다. 따라서, 대부분의 개발도상국에서 교사의 수요가 공급보다 절대적으로 부족한 상태에서 현직 교사의 전공 전문성과 교수법 역량 향상을 위해 대안적 훈련 프로그램을 신속하게 마련하여 재교육을 실시하는 것은 학교현장의 학습의 질을 향상시킬 수 있는 해결책이 될 것이다.

학습의 질이 보장된 수업을 제공하기 위해서 교사들은 지속적으로 전문성을 개발하여야 하며 이를 위해 직무기간 동안 연수를 받게 된다. 교사 연수 프로그램은 일반 교육능력 향상, 교과목 관련 지식, 교수법에 대한 지식, 새로운 기술을 활용한 수업 등의 활동 등으로 구성될 수 있다. 이전 연구에 의하면 일부 개발도상국들은 지난 2년간 초등학교 4학년 교사들이 전문성개발 활동에 참여한 시간이 6시간 미만이라고 응답한 비율이 40%나 달했다(Morocco, Turkey, Iran)[13]. 또한, 도시와 농촌간의 차이도 크게 나타났는데, 케냐의 6학년 학생의 경우 전문성개발 활동에 참여하는 교사에게 수업을 받은 비율이 농촌보다 도시에서 2배 이상 높은 것으로 보고되었다(농촌 20% vs. 도시 45%)[14]. 이와 같이 국가 간 교사의 최소자격요건, 최소자격요건을 만족시키는 교사의 고용 비율, 교사의 전문성 개발을 위한 훈련프로그램의 참여 비율로 인한 교사의 질 차이는 학습의 질차이라는 결과를 초래하게 된다. 그러므로 개발도상국의 교사의 질을 지속적으로 향상시킬 수 있는 교사 역량프로그램 및 교사연수 프로그램의 개발과 제공은

모두를 위한 교육(EFA)의 질 제고를 위해 필수적이라 할 수 있다.

3. 세계시민으로서의 교사: 상호문화적 세계시민성(Intercultural Citizenship) 향상

국제개발협력에서 SDGs의 4번째 목표인 양질의 교사 훈련과 자격을 갖춘 교사 양성을 위해 개도국과 수원국 교사 모두에게 도움이 되며 글로벌 교육적 변화를 반영할 수 있는 방향이 제시되어야 할 필요가 있다. Achonye[15]는 효과적인 교사 양성을 위해서는 교사들이 새로운 교육적 환경에서 활용할 수 있는 적절한 지식, 기술, 태도, 능력 등을 습득하기 위한 계획과 활동 등이 중요하다고 하였다.

국제적 교육개발협력에 참여하는 교사는 상호문화적 능력과 함께 세계시민적 소양을 갖추어야 한다. 즉, 교사는 상호문화적 세계시민성(intercultural citizenship)을 향상해야 할 필요가 있다. Byram[16]은 ‘상호문화적 세계시민성 교육(Education for Intercultural Citizenship, EIC)’을 구성하는 요소로 다음의 4가지를 설명하고 있다.

첫째, 상호문화적 경험(intercultural experience)은 다른 신념, 가치관, 행동 양식을 가지고 있는 여러 사회적 집단의 사람들을 이해하는 것과 이 사람들과 직접적인 접촉을 통해 얻은 경험을 의미한다. 교육개발협력에 참여하는 교사들은 근본적으로 상호문화적 경험이 풍부하여 다른 집단의 사람들을 사회적 존재로 인정하고 받아들일 수 있어야 한다.

둘째, 상호문화적 존재(being intercultural)가 된다는 것은 상호문화적 경험과 이 경험을 바탕으로 다른 집단 사람들의 행동을 분석하며 다른 행동의 이유를 생각하고 고려하는 것을 의미한다. 나와 다른 행동과 신념이라 할지라도 나의 것만을 강요하거나 주장하기보다 인간에 대한 기본적인 예의와 존중으로 다른 가치관 등을 이해하고 받아들이는 것을 뜻한다.

셋째, Byram[16]은 상호문화적 시민성의 경험(intercultural citizenship experience)을 사회정치적 참여와 연결된 경험으로 설명하고 있다. 상호문화적 시민성의 경험은 인간이 사회·정치적 환경 안에서 상호문화적 소양을 갖춘 개인으로 성장하고자 할 때 나타난다고

하였다. 특히 사회·민주적인 상황 안에서의 활동들을 통해 상호문화적 시민성의 경험이 풍부해 질 수 있다고 하였다.

넷째, 상호문화적 세계시민성 교육(EIC)은 특정 개인과 사회가 가지고 있는 행동양식이나 규범, 가치관 안에 함몰되어 있는 기존의 시각을 부정하고, 개별적인 사람들이 새로운 변화에 직접적으로 대응하고 경험할 수 있도록 독려하는 것을 의미한다. 즉, 변화를 적절히 받아들이고 개인 안에서의 새로운 변화를 창출하고 이 변화를 학습할 수 있도록 하는 것이다. 상호문화적 시민이 된다는 것은 심리적·행동적 변화를 포함하는 것이고 사회·문화적 배경이 다른 사람과 집단을 이해하고 이들을 보편적 인간의 가치와 포용으로 받아들이는 것이다.

이러한 방향의 교육개발협력이 이루어지기 위해서는 자문화와 타문화를 비판적 시각에서 볼 수 있는 안목이 필요하며, 다른 사람들과 같이 일하고 협력하는 것에 대한 중요성을 인지해야 한다. 또한 개도국의 지역 사회에 대한 행동 규범 및 문화적 행동에 대한 이해가 수반되어야 하며, 언어적인 소통뿐만 아니라 깊이 있는 의사소통을 도모하고자 하는 노력이 있어야 한다. 사회정치적 이해 및 소통과 함께 기존에 형성되어 있던 정체성을 객관적으로 인지하고 새로운 지식, 경험, 태도 등으로 이루어지는 새로운 정체성 형성에 개방적인 태도를 갖는 것이 바람직하다고 할 수 있다. 이러한 과정을 통해 개도국 및 공여국 교사들은 협력을 통해 공통된 목적과 가치를 이루어가는 경험을 하고 개인 및 국가적 발전을 이루어 갈 수 있을 것이다.

III. 연구방법

1. 연구설계

본 연구는 국내의 공적개발원조(ODA)의 교육개발협력 사업에 참여한 교사 및 교사교육에 대한 종합적인 분석을 위한 체계적 문헌고찰의 연구방법을 활용하고 있다. 본 연구는 'NECA 체계적 문헌고찰 매뉴얼'[17]과 'PRISMA 보고지침'[18]에 따라 PICOS 정의, 문헌검색

전략 및 선정과정, 문헌의 질 평가 등을 제시하고 있다. 연구대상 문헌 선정 기준에 따라 최종적으로 6편의 문헌이 선정되었으며, 이 논문들을 연구대상으로 하여 체계적 문헌고찰을 수행하였다.

2. 연구대상 문헌 선정 기준

본 연구는 방대한 문헌 자료와 다중 연구결과를 체계적으로 분석하기 위하여 다음과 같은 기준으로 문헌을 선정하였다. 본 연구는 국내에 출판된 연구논문을 대상으로 하였으며, 선행연구의 참여자(P)는 개도국의 유치·초·중·고등학생들을 대상으로 공적개발원조(ODA)에 참여한 국내의 교사(예비, 현직, 퇴직, 과건 등)로 하였다. 중재방법(I)은 개발교육협력 프로그램으로 개도국의 유치·초·중·고등학생들 교육에 대한 모든 유형의 개발협력 프로그램을 적용한 논문을 포함하였다. 중재결과(O)는 개발교육협력에 참여한 교사들의 직접적인 반응과 인식 및 행동의 변화 등으로 선정하였다. 마지막으로 연구 설계(Study design)로는 양적 연구 설계인 무작위 실험조사설계(RCT), 유사실험조사설계(NRCT)와 다양한 질적 연구 설계(사례연구, 현상학적 연구, 심층면담 연구 등)를 포함하였다.

3. 자료검색 및 선정과정

본 연구를 위한 문헌 검색과 분석은 2017년 11월 1일부터 2018년 1월 12일까지 국내의 데이터베이스인 KISS(한국학술정보), RISS(학술연구정보서비스), DBPIA(학술데이터베이스서비스), KOSSDA(한국사회과학자료원), NewNonmun(학지사), 국회도서관, 교보스콜라 ODA도서관(KOICA)을 통해 출판된 학회지 게재 논문과 석·박사 학위논문을 검색하였다. 인터넷과 도서관 상호대차 등을 통해 자료를 수집하였으며, 문헌 선정과정에서 보다 많은 문헌이 검색될 수 있도록 출판연도를 제한하지 않았다. 본 연구를 위한 PICOS 기준에 맞는 연구들을 선정하였고, 분석 대상 연구들은 2012-2015년까지 출간된 논문이 각 1편씩 총 4편이며 2016년에 출간된 논문이 2편이다. 주요 검색어는 'ODA,' '교사,' 'ODA 교육,' '공적개발원조,' '교육개발협력,' '교육사업,' '국제교육,' '국제협력사업' 등이다. 국내 석·박사 학위논

문과 학술지 등을 포함하여 총 2,945가 검색되었으며, 단순 학교나 훈련원 건립, 기타 기관 시설 설립, 개도국의 한국인 이민자들의 교육을 포함하는 연구는 제외하였으며, 학위논문과 학술지에 중복 게재된 연구나 학술대회 요약문 등은 배제하였다.

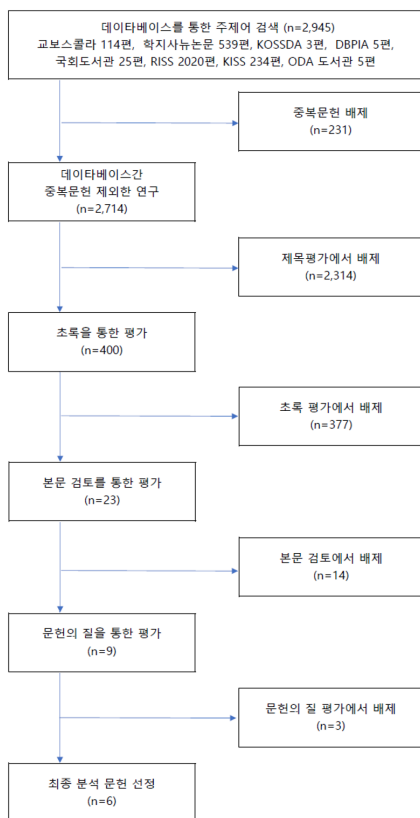


그림 1. 연구선정 Flowchart

국내의 8개의 데이터베이스를 통해 주제어로 검색된 문헌들을 가운데 1차적으로 데이터베이스 간에 중복된 논문과 학위논문 및 학술지에 중복게재된 문헌들은 배제하였다. 그 다음 논문 제목과 초록을 검토하면서 본 연구의 선정 및 배제 기준을 적용하여 논문을 단계적으로 선정하였으며, 문헌의 적절성 여부에 대한 결정이 어려운 경우에는 문헌의 본문을 검토하여 선정기준에 맞는지 확인하였다. 국내의 8개의 데이터베이스에서 먼저 주제어 검색을 통해 전체 2,945편의 논문을 도출하였으며, 2차 단계에서는 중복 문헌 231편을 배제한

2,714편의 논문에 대하여 제목 평가와 초록 평가 등을 통해 23편을 선별하였다. 문헌 선정을 위한 3단계에서는 두 명의 연구자가 문헌의 전문 검토를 통해 최종적으로 6편을 선정하였다. 분석문헌을 선택하는 과정은 두 연구자가 독립적으로 수행하였으며, 이 과정에서 의견 합의가 되지 않는 경우 제3의 연구자의 개입이 가능할 수 있는 원칙을 세웠으나, 전문 검토와 충분한 논의를 통해 결과를 도출하여 특별한 의견의 불일치는 없이 최종 논문을 선정하였다.

4. 문헌의 질 평가

본 연구는 선행연구 총 6편(설문조사 연구 2편, 질적 연구 4편)에 대한 문헌의 질을 평가하였다. 설문조사 연구의 질을 평가하는 도구는 총 7가지 항목으로 구성되어 있는데 1) 분명한 연구질문 제시, 2) 설문조사 대상자의 대표성, 3) 설문조사 도구 개발의 체계적 접근, 4) 개발된 설문조사지의 예비시험 실시 여부, 5) 응답율과 비응답률의 편견을 줄이기 위한 설문조사 실시, 6) 응답률의 제시, 7) 명확하고 투명한 결과 보고이다[19]. 본 연구에 포함된 2편의 설문조사 연구의 질을 평가한 결과를 살펴보면, 두 개 연구 모두 부산지역 교육대학교 사범대학 학생과 부산 및 경남지역 초·중·고등학교 교사들을 대상으로 조사하여 현직 및 예비교사의 대표성에는 한계가 있는 것으로 판단된다. 또한 두 개 연구 모두 비응답자의 편견을 최소화하기 위해 비응답자에 대한 설문조사 전략이 명시되어 있지 않았다. 설문조사 연구의 질 평가에서 2개 항목을 제외한 5개 항목에 대한 평가는 기준을 만족시키는 것으로 판단된다.

IV. 연구 및 분석 결과

체계적 문헌고찰을 실시한 결과 문헌 포함기준을 만족하는 문헌은 총 6편이었다[표 1]. 선정된 논문은 2012년~2016년도에 출판되었으며 학회지 3편, 학위논문 3편으로 구성되었다. 연구방법을 살펴보면 설문조사 2편, 질적연구 4편을 포함하고 있으며, 무작위 실험조사 설계(RCT)/유사실험조사설계(NRCT) 문헌은 0편이다.

표 1. 분석대상 논문 목록

번호	저자 (연도)	논문제목	출처	연구 방법	연구 대상자
1	김영환, 손미, 김선영, 이승진 (2014)	예비교사의 공적개발원조와 개발교육에 대한 인식 연구	교사 교육 연구	설문 조사	예비교사 342명
2	김영환, 김선영, 정지연 (2012)	공적개발원조와 개발교육에 대한 교사들의 인식 연구	교사 교육 연구	설문 조사	초·중· 고등학교 현직교사 181명
3	박환보, 우한솔, 김은파 (2016)	교육개발협력 사업에 참여한 교사의 경험에 관한 탐색적 연구	한국 교원 교육 연구	질적 연구	현직교사 6명
4	이희정 (2015)	Tanzania와 한국의 수학과 교육과정 비교 및 파견 교사의 교육 경험 분석	학위 논문	질적 연구	현직교사 3명 학원강사 2명
5	진선주 (2016)	공적개발원조(ODA) 유아교육 분야 해외봉사활동 경험을 통한 유아교사의 문화 적응과정 탐색	학위 논문	질적 연구	유치원 및 어린이집 교사 6명
6	이미지 (2013)	한국의 교육분야 공적개발원조(ODA)에서 의 교사 활용방안 연구	학위 논문	질적 연구	KOICA 직원 2명 해외봉사 경험이 있는 현직교사 4명

1. ODA에 대한 예비 및 현직교사의 인식연구

1.1 예비교사

본 연구[20]는 부산지역 사범대학과 교육대학 학생 342명을 대상으로 ODA와 개발교육에 대한 인식을 조사하고 분석하였다. 조사는 ODA 관련 인식과 개발교육 관련 인식 2가지 영역으로 수행되었다. ODA 관련 인식은 ① ODA 관련 지식, ② ODA 필요성 인식, ③ 한국 ODA 효과성 인식으로 구성되었다. 예비교사들의 ODA 관련지식은 대상자의 대부분이 '잘 모른다'라고 응답하였으나, ODA 필요성에 대한 인식은 대상자 대부분이 '대체로 찬성'한다는 의견이 높게 조사되었다. 한국 ODA 효과성 인식에 대해서는 특히 한국 ODA가 국제문제 해결 및 국익에 기여한다는 의견이 비교적 높게 나타났다. 또한, 예비교사의 개발교육의 주요 주제 영역별 교육에 대한 필요성 인식도는 매우 높게 나타났으며, 특히 인간의 권리와 관련된 주제에 대한 교육의

필요성이 가장 높게 나타났다. 예비교사들의 개발교육에 대한 교수효능감은 낮은 것으로 조사되었으며, 개발교육 관련 요구 관련 항목을 살펴보면 개발교육관련 자료의 보급 필요성에 대한 요구도가 가장 높게 나타났고, 개발교육을 위한 과정에 대한 참여의지도 매우 높은 것으로 조사되었다.

1.2 현직교사

본 연구[9]는 2012년에 부산 및 경남지역 초·중·고등학교 현직교사 181명을 대상으로 ODA와 개발교육에 대한 인식을 알아보기 위해 ① ODA 관련 인지도, ② ODA 필요성에 대한 인식, ③ ODA 효과성에 대한 인식을 조사하였다. 또한, 개발교육에 대한 현직 교사들의 인식도를 알아보기 위해 ① 개발교육에 대한 이해와 실행정도, ② 교사들의 개발교육 주제별 교육필요성 인식, ③ 개발교육 교수효능감, ④ 개발교육에 대한 요구를 파악하였다. ODA 관련 인지도 조사 결과를 살펴보면 ODA 수여경험에 대한 인지도는 높은 편이었으나, 국제개발협력 및 대외원조활동, ODA 현황, ODA 관련 정책, MDG에 대한 지식, OECD/DAC 가입에 대한 인지도는 낮은 편이었다. 전반적으로 ODA의 필요성에 대한 인식도는 높은 편이었으나, ODA의 효과성에 대한 인식도 조사 결과를 보면 ODA는 국제사회 문제해결 및 우리나라 국익에 기여하고 OECD/DAC 가입은 본국에 긍정적 효과를 가지고 온다는 문항에 대해서는 대체로 효과적이거나 보통 수준이라는 답변 비율이 압도적으로 높았다. 또한, 현직교사 대상 개발교육에 대한 이해와 실행정도에 대한 조사 결과를 보면 개발교육에 대한 관심은 높은 편이었으나, 개발교육 주제로 현재 교육을 실시하고 있는 비율은 15%에 불과하였다. 개발교육에 대한 교수효능감 조사 결과에 의하면 교사들은 개발교육 관련 지식, 교수·학습방법, 자료 개발 및 수업진행을 포함한 모든 항목에서 효능감이 대체적으로 낮게 나타났다. 현직 교사들의 개발교육에 대한 자료 및 교육 요구도는 높은 것으로 조사되었다.

2. 교사들의 ODA 경험에 관한 연구

2.1 ODA에 대한 일반적인 경험 연구

본 연구[21]는 아프리카지역의 교육개발협력 사업에 참여한 현직 교사들의 사업 참여 동기, 준비 및 수행 과정의 경험을 분석하여 향후 현직 교사들의 교육개발협력사업에 대한 참여를 효율적으로 대비하기 위한 시사점을 제시하고 있다. 약 9개월 동안 6명 교사와 심층면담을 2-3회 정도 실시하였으며, 현지 아프리카에서의 참여관찰을 통해 자료를 수집하고 분석하였다.

연구결과 참여 교사들은 과거 해외 봉사의 경험 등을 바탕으로 둔 기대와 호기심, 교직이외에 개인적으로 가지고 있었던 꿈을 실현시키고자 국제개발협력 분야에 참여하는 것으로 나타났다. 현직 교사들은 교수역량강화 준비 과정에서 과거 해외활동 경험에 따른 성찰을 염두에 두고 본인의 성장보다 개도국 교사들의 필요에 맞는 프로그램 구성을 강조하였다. 또한, 단순한 언어적 소통을 넘어서 상대방을 존중하고 서로의 삶을 이해하는 수준의 소통을 기대하는 것으로 나타났다. 마지막으로 교사들은 사업수행과정에서 개인적으로 교사의 자세 등을 깊이 있게 성찰하고, 이러한 경험을 본인의 수업에 활용하는 계기로 삼는 것으로 조사되었다.

본 연구를 통해 국내 교원양성기관의 교육 과정 가운데 국제개발협력에 대한 이해를 향상시키고자 하는 프로그램이 미비하고 체계적인 연수의 기회도 부족하여 예비 및 현직교사들에게 국제개발협력에 대한 기본적인 소양과 이해를 도모할 수 있는 다양한 프로그램을 제공할 필요가 있는 것을 알 수 있다. 현실적으로 한국에서 교사라는 위치는 사회적 기반과 안정성이 보장되어 있기에 현직교사들이 방학 등을 활용하여 단기적으로 교육개발협력에 참여할 수는 있으나, 직접적으로 장기적인 국제교육개발협력에는 적극적으로 동참하기는 어려운 제도적 한계를 가지고 있다.

본 연구는 시대적으로 교사를 대상으로 한 국제개발협력에 대한 필요성은 증대하고 있으나, 현직 교사들이 국제개발협력에 참여하여 구체적으로 어떤 역할을 할 수 있는 지, 어떤 사전 교육과 이해 등이 필요한지에 대한 명확한 이해가 부족함으로 이에 대한 실천적 시사점을 제시하고 있다.

2.2 수학교과에 대한 경험 연구

본 연구[22]는 한국과 아프리카 탄자니아의 중등 수학과 교육과정을 비교하고, 공적개발원조를 통해 탄자니아에 파견된 한국 수학교사들의 경험을 분석하였다. 탄자니아의 중등 수학과 교육과정과 한국의 수학과 교육과정에서 다루는 핵심개념과 내용적 차이에 대해서 분석하였고, 심층면담과 현상학적 경험연구의 방법으로 탄자니아에 파견된 5명의 한국 수학교사들의 경험 구성 요소와 교육적 의미를 탐구하였다. 연구대상자는 주로 20대에서 30대 초반의 젊은 교사들로 파견 기간이 18개월에서 26개월인 교사들이었다.

탄자니아와 한국의 수학과 교육과정을 분석한 결과를 살펴보면 한국에 비해 탄자니아에서는 중등과정에서 많은 핵심개념이 지도되고 있으며, 초등과 중등의 교육내용이 체계적으로 이루어지지 않고 있었다. 수학과 핵심내용이 비체계적으로 구성되고 내용에 대한 오타도 많아 학생뿐만 아니라 교사들도 혼동을 가져올 수 있는 것으로 나타났다. 또한, 교육환경과 시스템이 열악하여 수업 시 필요한 교구나 교과서에 명시되어 있는 수업 활동을 위한 자료들이 학교 현장에는 실제로 없는 경우들이 많아서 실제 수업에는 많은 어려움을 겪는 것으로 조사되었다.

탄자니아 중등수학교육의 목적은 직업현장의 경제활동을 지원하기 위한 역할을 하고 있으므로 이러한 탄자니아의 사회적 실정을 반영할 수 있는 수학과에 대한 원조교육이 이루어져야하며, 실생활과 경제활동에 필요한 핵심개념을 지도하는 것이 탄자니아 수학교육의 중요한 요소인 것으로 나타났다.

또한, 파견교사들의 경험을 이루는 구성요소는 해외 봉사단의 이점과 극복요인, 탄자니아 교육현황, 한국과 탄자니아 교육에 대한 비교 교육적 관점, 교육 분야 ODA를 위한 제언 등으로 나타났다. 교사들은 언어적 소통, 현지 수업환경, 사전 정보 등을 중요한 극복요인으로 명시하였으며, 탄자니아의 열악한 교육 환경과 교육시스템의 문제, 미흡한 교과서 등을 탄자니아 교육의 현실적 문제점으로 지적하였다. 글로벌적 관점에서 한국의 교육 원조와 탄자니아 현지를 중심으로 한 교사교육의 필요성, 원조의 지속성 등을 중요한 이슈로 제시

하였다. 특별히 사전 교육에서 소통을 위한 현지 언어 및 영어 교육, 교실에서 소통할 수 있는 언어 교육이 필요함을 명시하였다.

2.3 유아교육에 대한 경험 연구

본 연구[23]는 유아교육분야의 공적개발원조의 경험을 탐구한 것으로 유아교사들을 대상으로 심층면담, 관찰 및 체험에 대한 기술 등을 자료로 수집하여 현상학적 방법으로 탐구하였다. 면담은 8주간 동안 총 8회에 걸쳐 진행되었으며, 연구대상자는 아시아 지역 활동자 3명, 아프리카 지역 활동자 2명, 중남미 활동자 1명으로 총 6명이다. 연구참여자는 모두 20-30대이며, 유아교사로 해외봉사 경험이 2년 이상인 지원자들로 구성되었다.

수집된 자료는 3차의 범주화 과정을 거쳐 유아교사들의 문화적응 과정에서 나타나는 특성을 분석하고 개념화하였다. 교사들은 낯선 문화에 대한 두려움, 개도국 유아교육에 대한 문화적 충격, 유아교사로서의 역할에 대한 혼란, 현지의 언어적·문화적 소통의 어려움, 협력과 적응의 어려움, 새로운 문화에 대한 관점 전환 등으로 해외봉사활동을 통한 유아교사의 적응 등을 기술하고 있다. 이러한 과정들을 통해 참여 교사들은 자신의 정체성에 대한 재발견과 내면적 성장, 유아교사로서의 새로운 자리매김과 교사 효능감 향상을 경험하는 것으로 나타났다.

구체적으로 살펴보면, 유아들과 직접적인 접촉과 소통이 강조되는 유아교육 분야의 교사들은 현지에서의 의사소통과 개도국 문화 습득에 대한 어려움을 토로하였다. 파견된 유아교사들이 경험하는 문화충격으로는 개도국의 교육제도, 교사의 역할 및 태도, 교재 및 교구 등의 물적 자원에 대한 분배와 활용 문제, 사회체제의 상이성에 오는 차이(예: 체벌, 통제, 창의성 배제의 교육) 등이 있는 것으로 나타났다. 그러나 교사들은 관점의 전환과 역할 수행에 대한 적극적인 태도 전환을 통해 갈등을 해결하였다.

유아교사들은 파견 전 개도국의 사회체제를 이해하고 현지어를 습득하는 것이 초기문화적응에 중요한 요소라고 하였으며, 현지 업무에 대한 정확한 이해, 문화적 갈등 해소 등을 주요 어려움으로 꼽았다. 이러한 과

정을 겪으면서 유아교사들은 자기 성찰을 통해 현지 문화를 긍정적으로 수용하는 적극적인 태도를 보이기도 하였다.

본 연구는 교사들의 현지 파견 전에 원활한 의사소통을 위한 현지어 습득, 분명한 동기과 목표 의식 함양, 문화적 충격에 대한 대비 등이 효과적인 교육개발협력을 위해 매우 중요하다는 것을 제시하고 있으며, 교사의 전문성 향상과 교사들의 교육공적개발원조에 대한 심층적 이해의 필요성을 강조하고 있다.

3. ODA에 대한 교사 활용방안

본 연구[24]는 한국의 교육 ODA 전문인력 활용 현황, 교육 ODA 직무 및 역량 등을 분석하고, 예비·현직·퇴직 교사들을 국제 교육 ODA 사업에 효과적으로 활용할 수 있는 방안을 제시하고자 하였다.

문헌분석과 심층면담 분석의 결과를 살펴보면 교육 ODA 프로젝트 사업 운영 시 교육전문가의 참여가 매우 부족한 것으로 나타났다. 교육분야 프로젝트 사업의 경우 상당수가 학교 건축사업에 집중되어 교육 전공자가 아닌 건축사가 교육분야 전문가로 사업에 참여하는 것으로 조사되었다. 교육 ODA 사업 선정에 있어서 교육 전문성에 대한 고려가 미흡한 것으로 조사되었고, 교사보다는 교수를 프로젝트 참여자로 선정되는 경우가 압도적으로 높았다. 따라서, 교육현장에 대한 이해도가 높은 교사들이 ODA 교육 사업에 보다 적극적으로 참여할 수 있는 방안을 구성하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

교육 ODA 역량은 프로젝트사업과 해외봉사단과건으로 구분하여 제시되었다. 프로젝트 사업 시 교육 ODA 주요역량을 살펴보면 ODA에 관련한 지식, 영어 능력, 정책적 자문 능력 등이 중요한 것으로 조사되었다. 해외봉사단 파견자의 주요 역량은 교수·학습능력, 교육분야에 대한 이론을 적용한 수업계획, 학교 관련 관계자들과의 소통능력 등이 필수적인 것으로 나타났다.

본 연구는 교육 ODA 지원책과 활용방안을 예비·현직·퇴직 교사로 분류하여 제시하였다. 예비교사의 교육 ODA를 위한 지원책으로 'ODA 이해' 관련 강의 개설, 영어능력 향상을 위한 대학 수업이나 졸업 요건 강화,

ODA 사업 참여시 학점 인정제도 확립을 제안하였다. 현직교사를 위한 지원책으로는 교육 ODA에 대한 연수 및 교육 기회를 확대하는 것과 영어 및 제 2외국어 교육 기회 확대를 제시하고 있다. 현재는 현직교사가 ODA 교육 활동 시 연수휴직으로 분류되어 교직 경력의 손해 때문에 ODA 사업 참여에 큰 걸림돌이 되므로 이에 대한 제도적 지원책 확보가 시급한 실정이다. 퇴직교사를 위한 지원방법으로 퇴직교사 대상의 ODA 교육사업 홍보와 정책 아이디어 창구를 개설하여 교육 노하우 공유, 퇴직교사 ODA 교육 사업 활용을 위한 예산 확보 등을 제시하였다.

교육 ODA에서 예비·현직·퇴직교사의 구체적인 활용 방안은 다음과 같다. 예비교사의 경우 ODA 아이디어 뱅크를 운영하여 대학생들의 창의적이고 신선한 아이디어를 공급받고 ODA 지원단을 운영하여 ODA 사업 수행 시 대학생들을 지원인력으로 활용하고 예비교사 대상 해외봉사단 운영을 제안하였다. 현직교사의 경우에는 한국의 우수한 교사 풀을 확립하여 다양한 교육사업의 현직교사 자문의 기회를 확대하고, KOICA 해외 연수생 및 봉사단원 대상 교육훈련 시 현직교사를 강사로 활용하고, 정부의 현직교사의 해외 진출 활성화 방안 강구 등을 언급하였다. 퇴직교사 대상 교육 ODA 활용방안에는 퇴직교사들을 대상으로 한 교육봉사단 파견 사업, 퇴직교사의 축적된 교육경험을 젊은 교사에게 공유할 수 있는 교육 노하우 멘토링단 운영, 심화된 전문성을 요구하는 교육 ODA 사업의 효과 평가를 위해 퇴직교사로 구성된 평가단 운영 등을 제안하였다.

V. 고찰 및 제언

1. 교육개발협력에 대한 교원 전문성 강화

교사들은 1-2년 정도의 단기적 해외봉사를 통한 공적개발원조에 대한 참여하는 경우가 많았다. 특히, 현직 교사들의 경우 방학을 활용하여 공적개발원조 사업에 단순 참여하는 경우가 많았는데, 이는 교사들이 교육협력개발 참여에 대한 동기는 있으나 한국에서 교사라는 안정적인 지위를 유지하면서 국제협력에 참여하기 위

한 방법으로 방학을 활용하는 것이 유용하기 때문인 것으로 나타났다. 그러나, 교육개발협력은 향후 글로벌적 목적을 두고 지속적으로 진행되어야 하는 것이므로 교원들의 역량강화와 전문성 개발을 위해 참여 동기가 있는 예비 및 현직 교원들을 대상으로 장기적으로 전문화된 인력으로 훈련하여 교육 공적개발원조에 참여할 수 있는 제도적 개선이 필요하다고 할 수 있다. 또한, 단순히 현직교사를 독려하는 수준에서의 교육개발협력을 도모하기보다 우수한 예비 및 현직 교원들이 적극적으로 국제교육개발에 참여할 수 있는 제도 및 정책적 개선이 수반되어야 한다.

한국 교사들은 교사전문성 개발에 대한 법적인 근거(예, 대통령령 제 24662호 「교원 등의 연수에 관한 규정」, 교육부령 제 160호 「교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙」²⁾ 등)를 바탕으로 다양한 형태의 교원 전문성 향상을 위한 교육을 받고 있다. 김이경과 김현정[10]에 의하면 한국은 92%에 해당하는 대부분의 교사들이 교원의 전문성 개발 활동에 참여하고 있는 것으로 나타났다. 이는 OECD 국가들의 평균인 89% 보다 높은 수치이다. 한국교사들은 개인적인 학습에서부터 정부 지원의 공식적인 교사전문성 개발 연수까지 다양한 활동에 참여하고 있다. 국제비교적 관점에서 볼 때, 한국의 교사들은 높은 임용경쟁률을 통과한 우수한 교원들로 구성되어 있으며 지속적인 보수교육 등을 통해 교수-학습 전문가로서의 역량을 갖추고 있다[25].

최근 정보통신기술(Information & Communication Technology, ICT)의 발달은 우리의 일상생활과 교육에 많은 변화를 가져오고 있다. 제4차 산업혁명시대를 살아가는 우리에게 정보통신기술의 활용은 여러 면에서 매우 중요한 능력이다. 한국의 경우 제7차 교육과정기부터 교사들의 ICT 소양 교육과 활용 교육은 중요 항목으로 나타나고 있으며, 학생들의 흥미유발과 이해를 도모하기 위한 학습지도 방법으로 컴퓨터나 멀티미디어 활용 수업이 강화되고 있다[26]. 한국 교사들의 ICT 리터러시에 대한 연구는 지속적으로 이루어지고 있으며

2) 특히, 교육부령 제 160호 「교원 등의 연수에 관한 규정 시행규칙」은 교원의 전문성 강화를 위해 연수기관, 연수대상자, 수석교사 자격연수 대상자, 연수과정, 연수경비 지원 등에 대한 구체적인 내용을 포함하고 있다.

[27-31], 전반적으로 한국 교사들은 컴퓨터 활용 능력 및 ICT 소양 능력은 우수하나 개별 교과에서 ICT 활용 수업에는 교사별로 차이가 있는 것으로 나타나고 있다 [31]. 최근 김갑수와 민미경[28]의 OECD 국가 예비교사들의 ICT 소양에 관한 연구에 따르면, 한국 예비교사들의 학교 ICT 활용성은 OECD 국가 중 최고 수준이며 접근성도 상당히 높은 것으로 나타났다. 즉, 한국 예비교사들의 ICT 리터러시 수준은 OECD 국가들 중 최고 수준이라고 할 수 있다. 교사들에 따라 정도의 차이는 있을 수 있으나 ICT 소양 능력이 우수한 교사들은 ICT 수업을 보다 적극적으로 수행할 수 있도록 지원하고, 이러한 교육적 방법을 개도국 교사들과 공유해야 할 필요가 있다. 동시에, 교사들을 위한 국제화 교육과 공적 개발교육에 관한 지식을 강화할 수 있는 기회를 확대하여 교사효능감을 향상시키는 것이 필요하다[9][32].

또한, 공적개발원조 및 국제교육개발은 국가적 이익과 밀접한 관계가 있으며[1][33][34], 이러한 경향과 함께 세계적으로 고등교육의 국제화 현상은 두드러지고 있다. 교육기관의 국제화 과정에서 인적 자원과 다양한 프로그램을 통한 교류는 해당 대학 및 국가 이미지 제고와 재정적 수익을 창출할 수 있는 방안이다[35]. 국제교육개발은 인도주의적 차원에서도 지속적인 교류와 지원이 필요하며, 특히 한국의 학령인구 감소라는 중요한 사회적 변화에 대응할 수 있는 방안이라고 할 수 있다. 한국은 사회 내적으로 학령인구의 감소로 인한 사범 및 교육계열의 사회적 불안정이 가속화되고 있으므로 체계적인 교육 공적개발원조 제도를 마련하여 한국 교육인력의 해외 진출과 교사 개인의 역량개발 및 자아성취를 도모할 수 있는 기회를 마련할 필요가 있다. 교사교육을 중심으로 한 인적 자원과 프로그램, 교육 제도 등 교육인프라에 대한 교류 및 협력은 학령인구 감소로 상당히 제한적인 한국 교육의 내적 문제를 글로벌 차원에서 해결하고 전반적인 교육 분야의 질적 수준 개선과 양질의 훈련된 교사를 양성하는데 이바지 할 수 있을 것으로 기대된다.

다카르의 ‘모두를 위한 교육(EFA)’에서부터 인천의 SDGs에 이르기까지 훈련된 교사의 부족, 우수한 교수법, 적절한 교육과정 개발은 삶의 질 향상을 위한 중요

한 과제이다. 국제사회의 일원으로서 공여국의 위치를 차지하고 있는 한국이 이제는 단순한 하드웨어 지원(학교건축, 해비타트, 우물파기 등) 개발을 넘어서 질적으로 향상된 국제개발협력 사업을 수행해야 할 필요가 있다. 이러한 노력이 2015 세계교육포럼에서 선언한 지속가능발전목표(SDGs) 중 “모두를 위한 포용적이고 공평한 양질의 교육 보장”을 통한 교육개발협력을 강화할 수 있는 길이 될 것이다. 따라서, 한국의 우수한 교사 및 교육적 자원을 통해 국제적 수준에서 교육의 질적 개선을 도모하는 것이 한국의 국내적 상황을 개선하고 세계 교육적 흐름에 공헌할 수 있는 합리적인 방안이라고 할 수 있다.

2. 특화된 사전교육과 개도국 현지에 대한 이해

효율적인 공적개발교육 위해서는 개도국 중심의 특화된 사전교육과 현지에 대한 철저한 분석이 수반되어야 한다. 즉, 교육 및 학습에 대한 성공을 위해서는 전략적 접근이 필요하다. 본 연구의 결과 분석에서 나타나듯이 성공적인 국제개발교육을 위해서는 일반적인 측면에서의 접근과 개별적 측면에서의 접근이 필요하다는 것을 알 수 있다. 먼저, 일반적 측면에서의 접근을 살펴보면 교육개발협력에 참여한 교사들은 전공, 지역, 나이 등의 개인적인 요소와 상관없이 언어적 소통이 원활하지 못할 때의 어려움, 상호문화적 이해의 중요성, 개별 교과 영역에 대한 전문성 강화, 업무의 구체성 등을 효과적 교육개발협력을 위한 중요한 요인으로 명시하고 있다. 따라서 향후 원활한 교육개발협력을 위해서는 참여하는 교사들을 대상으로 이러한 공통적인 부분들의 어려움을 해소할 수 있는 구체적인 연수 및 사전교육이 필요할 것으로 생각된다.

또한, 개별적 측면에서 보면 개도국 현지에 대한 명확한 이해가 선행되는 것이 필수적이다. 개도국은 한국과 다른 사회적, 역사적, 문화적 체계를 가지고 있으므로 개도국 현지에 대한 지식과 깊이 있는 이해를 도모할 수 있는 교사교육이 이루어져야 할 것이다. 김진희 [8]의 캄보디아 교육개발협력에 연구에서 보듯이 지속가능발전목표(SDGs)를 달성하기 위해서는 교육의 주체인 교사들을 중심으로 한 질적 변화가 이루어져야 한

다. SDGs의 Education 2030³⁾은 지속가능한 교육 발전을 이루기 위한 교사훈련과 국제협력을 통한 자격을 갖춘 교사 공급 확대를 명확히 밝히고 있다[7]. 캄보디아의 경우, 2015/16년을 기준으로 초등교육과정에 대한 등록률은 94%이나 초등교육 수료율은 약 81%로 아직도 상당한 격차를 보이고 있다. 중등학교 진학률은 2016년에 39%였으나 이 후 감소하는 추세에 있다. 또한 캄보디아의 역사적 특수성으로 1975-79년 크메르루주 공산주의 혁명으로 전반적인 교육체제가 붕괴되고 대량학살 과정에서 교육자들 중 많은 사람들이 죽거나 자국을 이탈해야 하는 상황을 겪으면서 교육 인적 및 제도적 체제가 매우 열악한 실정이다. 교사들의 사회적 대우도 열악하여 교직에 대한 전문성과 만족도가 떨어지면서 수업에 대한 준비나 열의가 저하되어 있다[36].

최근 캄보디아는 초등교원의 수적인 증가를 보이고 있으나 여전히 자격미달의 교사들이 상당수 있으며 [37], 교육과 관계된 전문 학위를 가진 교사교육자들이 부족한 것도 교원양성체계의 질적 성장에 어려움이 되고 있다[8]. 따라서 교원의 질적 향상을 위한 제도 마련과 자립적인 교사학습 공동체를 형성하여 교사의 질 관리 및 사회적 지원을 유도하는 것이 필요하다.

다시 말해, 한국과 다른 역사적, 사회적, 제도적 한계를 안고 있는 캄보디아 교육개발협력에 개도국의 입장에서 바라보고 그들이 자립할 수 있도록 도와주는 지속가능한 교육을 위해 노력하는 것이 필요하다. 따라서 해당 지역의 교육개발협력에 참여하는 교사는 이러한 현지에 대한 명확한 이해와 선행 지식을 바탕으로 교육개발협력에 참여하는 것이 한국 교사의 개인적인 발전과 현지의 교육개발에 도움이 되는 바람직한 방안이라고 할 수 있다.

3. 여성 청소년 교육과 보건

교육개발협력분야의 지속가능한 발전을 위해서는 다양한 시도가 이루어져야 할 필요가 있다. 특히, SDGs의 목표 4와 연계하여 가장 취약한 계층 중의 하나인 여성 청소년들의 교육과 영양·보건은 중요한 문제이다. 개도

국의 경제 성장을 저해하는 요인 중에 하나는 인적 자원의 부족이다. 아프리카의 사하라 이남 지역에서는 임신이나 출산 과정 중에 많은 여성들이 사망하고 있으며, 사회경제적으로 낮은 계층일수록 모성사망비율은 높다[38]. SDGs의 목표 2와 3에도 나타나 있듯이 모성 사망비율과 신생아·아동사망률을 줄이고 건강한 삶을 유지하기 위해서는 국제공조를 통한 필수적인 보건서비스 보장과 영양가 높은 식품 섭취가 필수적이다[4]. 특히, 5세 미만 아동들에 대한 영양 공급과 여자 청소년, 임산부, 수유부에 대한 충분한 영양 공급과 건강한 식생활 유지가 중요하다.

산모의 영양섭취 부족은 태아발육지체(intrauterine growth retardation) 증상을 일으키고, 생후 유아사망률의 증가와 밀접한 관련이 있다. 임신기의 비타민 및 무기질의 결핍은 태아의 발달에 치명적인 영향을 주게 되며 요오드는 태아의 두뇌발달 장애, 엽산은 신경계 발달 장애, 철분은 빈혈, 비타민 A는 시력 및 인지능력 발달 장애 등의 결과를 초래할 수 있다. 또한, 태아기의 영양결핍은 성인의 만성질환 유병율과 연계되므로 가임기에 적절한 영양공급이 될 수 있도록 영양교육이 이루어지는 것이 매우 중요하다[39]. 특히, 개발도상국의 영유아 영양결핍 비율은 어머니의 학력 수준이 낮거나 가계의 경제적 수준이 낮을수록 높게 나타남으로 개도국의 가임기 여성에 대한 영양교육은 아주 중요하다고 할 수 있다[40].

따라서, 여아 및 여성들을 대상으로 하는 보편적이고 양질의 교육을 받을 수 있는 평등한 기회는 건강한 삶의 증진과 밀접한 연관이 있기에 지속가능한 발전교육을 통해 사회경제적인 효과가 나타날 수 있도록 하는 것이 바람직하다. 이러한 교육적 접근이 가능할 수 있도록 체계적인 교사교육, 훈련된 교사 양성을 위한 커리큘럼 개발 등 효과적인 교육국제협력을 위한 노력들이 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있다.

VI. 결론

본 연구는 한국의 공적개발원조(ODA)와 교육개발협

3) Education 2030은 지속가능발전목표(SDGs)를 이루기 위하여 2015-2030년까지 달성하기로 한 구체적인 교육 의제를 말한다.

력 사업에 대한 교사의 인식, 교사의 경험 및 교사 활용 방안을 분석하기 위해 체계적인 문헌고찰 연구를 수행하였다. 국내 8개의 데이터베이스를 검색한 결과 중복 문헌을 제외하고 총 2,714편의 문헌을 검토하였다. 개발도상국의 학생(유치원생·초·중·고등학생 포함)들을 대상으로 한 공적개발원조(ODA) 교육사업에 관련된 국내의 교사(예비, 현직, 퇴직, 파견 교사 등 포함) 연구를 문헌의 선정기준으로 검토한 결과 최종적으로 6편의 논문이 선정되었다. 선정된 논문을 주제별로 분류하면 공적개발원조에 대한 교사의 인식(2편), 공적개발원조 교육사업에 참여한 교사의 경험(3편), 공적개발원조 사업의 교사의 활용 방안(1편)으로 구분된다. 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 국내 교사들은 공적개발원조(ODA)와 개발교육에 대한 필요성은 매우 높게 인식하고 있었으나 공적개발원조(ODA) 지식과 개발교육에 대한 교수효능감은 낮은 수준이었다. 둘째, 공적개발원조(ODA) 교육사업에 참여한 교사들은 사전교육에서 현지어 및 수업언어, 타문화의 이해와 수용성, 명확한 동기와 목표의식에 대한 교육의 필요성을 언급하였다. 셋째, 국내의 공적개발원조(ODA) 교육사업은 현재까지 학교 및 건축사업 위주로 이루어졌는데 향후에는 개발도상국의 교육의 질을 향상시키기 위해 교사를 포함한 전문가 그룹의 교육사업 수행이 바람직하다. 이상의 연구결과를 통해 국내 예비·현직·퇴직교사들에게 국제개발협력 교육사업에 필요한 체계적인 연수 프로그램을 제공하고 훈련받은 교사가 단기간뿐만 아니라 중장기적으로 국제개발협력 교육사업에 적극적으로 참여할 수 있도록 제도적 장치 마련이 시급한 것으로 사료된다. 본 연구분석에 포함된 선행문헌은 총 6편에 불과하여 현재 한국 교사의 국제 교육개발협력에 대한 연구가 매우 부족한 실정임을 확인하였다. 선행문헌에 포함된 연구대상자는 일부지역의 현직교사 및 예비교사를 대상으로 연구를 수행하여 공적개발원조와 개발교육사업에 대한 인식 및 경험에 대한 분석결과를 일반화하기에는 제한점이 있다. 또한, 한국 교사의 국제 교육개발협력 사업을 수행한 중재군과 대조군의 교육효과를 비교한 양적연구는 전무하였다. 향후 대표성 있는 표본을 추출하여 한국교사의 국제 교육개발협력 사업 활성화

를 위한 요구도 조사를 실시하고 다양한 국가의 국제 교육개발협력 사업 효과 평가연구가 수행될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- [1] 고경민, 김순임, 홍진혁, “공적개발원조(ODA)와 국익: 한국 ODA 정책의 발전을 위한 함의,” 한국과 국제정치, 제26권, 제3호, pp.95-128, 2010.
- [2] 김은미, 조희정, 박민정, 송지선, “최신 국제개발협력 논의 동향 분석: OECD DAC를 중심으로,” 국제개발협력연구, 제8권, 제2호, pp.75-102, 2016.
- [3] 백소연, 박경철, “문화분야 ODA의 문화예술교육 프로그램 현황 연구-문화체육관광부와 KOICA 중심으로,” 한국콘텐츠학회논문지, 제16권, 제2호, pp.57-67, 2016.
- [4] 한국국제협력단, *지속가능개발목표(SDGs) 수립 현황과 대응방안*, 한국국제협력단, 2015.
- [5] 유네스코한국위원회, *모두를 위한 교육 2000-2015: 성과와 과제(요약본)*, 유네스코한국위원회, 2015.
- [6] 김진희, 김은영, 김철희, 유성상, 장은정, *Post 2015 교육개발협력사업 활성화 전략: 교육의제 실천을 중심으로*, 한국교육개발, 2015.
- [7] UN, *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nation, 2015.
- [8] 김진희, “캄보디아 초등교육 및 초등교사 쟁점 분석과 교육개발협력에의 시사점 탐색,” 비교교육연구, 제27권, 제1호, pp.77-96, 2017.
- [9] 김영환, 김선영, 정지연, “공적개발원조(Official Development Assistance)와 개발교육에 대한 교사들의 인식 연구,” 교사교육연구, 제51권, 제3호, pp.423-439, 2012.
- [10] 김이경, 김현정, “국제 비교 관점에서 본 한국 교사 전문성 개발 실태 진단,” 한국교육문제연구, 제32권, 제4호, pp.103-119, 2014.
- [11] 교육정책네트워크연구실 역편, *‘교사와 교육의 질’ 및 한국교육에 주는 시사점*, 한국교육개발원, 2011.

- [12] S. Mehrotra and P. Buckland, "Managing school teacher costs for access and quality in developing countries: A comparative analysis," *Economic and Political Weekly*, Vol.36, No.29, pp.4567-4579, 2001.
- [13] I. V. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez, and S. J. Chrostowski, *STIMSS 2003 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004.
- [14] <http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-projects/sacmeq-ii/reports>
- [15] K. A. Achuonye, *Comparative education in Africa and beyond*, Pearl Publishers, 2004.
- [16] M. Byram, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections(Vol.17)*, Multilingual Matters, 2008.
- [17] 김수영, 박지은, 서현주, 서혜선, 손희정, 신채민, 이윤재, 장보형, 허대석, "NECA 체계적 문헌고찰 매뉴얼. [NECA] 체계적 문헌고찰 매뉴얼," 제8권 pp.1-287, 2011.
- [18] D. Moher, A. Liberati, J. Tetzlaff, and D. G. Altman, "Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement," *Annals of Internal Medicine*, Vol.151, No.4, pp.264-269, 2009.
- [19] E. A. B. Karen and E. K. Michelle, "How to assess a survey report: A guide for readers and peer reviewers," *Canadian Medical Association J.*, Vol.187, No.6, pp.E198-205, 2015.
- [20] 김환형, 손미, 김선영, 이승진, "예비교사의 공적 개발원조와 개발교육에 대한 인식 연구," *교사교육연구*, 제53권, 제1호, pp.47-63, 2014.
- [21] 박환보, 우한솔, 김은과, "교육개발협력 사업에 참여한 교사의 경험에 관한 탐색적 연구," *한국교육연구*, 제33권, 제2호, pp.287-311, 2016.
- [22] 이희정, *Tanzania와 한국의 수학과 교육과정 비교 및 파견 교사의 교육 경험 분석*, 이화여자대학교 교육대학원, 국내석사학위논문, 2015.
- [23] 진선주, *공적개발원조(ODA) 유아교육 분야 해외봉사활동 경험을 통한 유아교사의 문화 적응과정 탐색*, 중앙대학교 대학원, 국내석사학위논문, 2016.
- [24] 이미지, *한국의 교육분야 공적개발원조(ODA)에 서의 교사 활용방안 연구*, 서울교육대학교 교육대학원, 국내석사학위논문, 2013.
- [25] 강영혜, *통계로 본 한국과 세계교육 14 : 한국의 교원*, 한국교육개발원, 2013.
- [26] Ministry of Education, *Guidelines for information and communication technology in elementary and middle school*, Ministry of Education, 2000.
- [27] 신원석, "테크놀로지 활용에 따른 교육활동의 변화와 교사의 심리적 배경의 영향," *한국콘텐츠학회논문지*, 제11권, 제9호, pp.536-545, 2011.
- [28] 김갑수, 민미경, "PISA 2015 데이터를 기반으로 예비 교사들의 ICT 능력에 대한 연구," *정보교육학회논문지*, 제22권, 제2호, pp.239-249, 2018.
- [29] 권성연, "초등학교 수업에서 정보통신 테크놀로지 활용에 대한 교사의 인식연구," *교육정보미디어연구*, 제23권, 제1호, pp.1-27, 2017.
- [30] 김성식, 안성훈, "학교장의 교육정보화 인식이 학생들의 ICT 리터러시 수준에 미치는 영향 분석," *한국콘텐츠학회논문지*, 제16권, 제2호, pp.268-276, 2016.
- [31] 이재봉, "중학교 과학 교사의 ICT 활용 실태 국제 비교," *한국과학교육학회지*, 제35권, 제5호, pp.885-893, 2015.
- [32] 하영수, "국제화프로그램 활성화 방안에 관한 연구 : 초·중·고등학교 교사를 중심으로," *한국지방자치연구*, 제19권, 제2호, pp.1-24, 2017.
- [33] 김석수, "일본 정부개발원조(ODA)와 국익의 연계," *문화와 정치*, 제3권, 제1호, pp.83-108, 2016.
- [34] 주용식, "ODA 스마트 파워 전략," *e-비즈니스연*

구, 제13권, 제2호, pp.159-184, 2012.

[35] S. Marginson, "Dynamics of national and global competition in higher education," *Higher Education*, Vol.52, No.1, pp.1-39, 2006.

[36] P. Tandon and T. Fukao, *Educating the next generation: Improving teacher quality in Cambodia*, The World Bank, 2015.

[37] S. S. Yoo, "The Political Economy of Schooling in Cambodia: Issues of Quality and Equity," *Educational Studies in Japan*, Vol.11, pp.123-128, 2017.

[38] K. Ackerson and R. Zielinski, "Women living in crisis areas of Sub-Saharan Africa's use of family planning: A review of the literature," *Midwifery*, Vol.54, pp.35-60, 2017.

[39] 문경연, "북한 경제난의 생애주기 접근법적 검토," *나라경제*, 제17권, 제4호, pp.35-55, 2015.

[40] National Institute of Statistics, Directorate General for Health and ICF International, *Cambodia 2014 demographic and health survey key findings*, National Institute of Statistics, Directorate General for Health and ICF International, 2015.

이 정 희(Jounghee Lee)

정회원



- 1997년 2월 : 서울여자대학교 영양학 전공(이학사)
 - 2002년 2월 : 서울대학교 식품영양학과 전공(가정학석사)
 - 2009년 5월 : Tufts University 국제영양학 전공(이학박사)
 - 2011년 9월 ~ 현재 : 경기대학교 교육대학원 영양교육전공 조교수
- <관심분야> : 국제영양학, 영양교육, 영양교사 교육, 지역사회영양학, 체계적 문헌고찰

저 자 소 개

이 현 주(Hyun-joo Lee)

정회원



- 1994년 2월 : 서울숙명여자대학교, 정치외교학과(학사)
 - 2001년 5월 : University of Colorado-Denver, English(석사)
 - 2009년 5월 : University of Wisconsin-Madison (Ph. D)
 - 2011년 9월 ~ 현재 : 경기대학교 교육대학원 영어교육전공 조교수
- <관심분야> : 영어교육, 멀티미디어 활용 교수법, 교사교육, ODA, 체계적 문헌고찰