

# 사범대학 글로벌 교육 확대와 교육 국제개발협력 효과 증대 방안 일고\*

권 상 철\*\*

## Enhancing Global Teacher Education and International Educational Development Cooperation\*

Kwon, Sangcheol\*\*

**요약** : 세계화 시대 대학의 국제화는 인적 교류 그리고 다양한 국제이해, 다문화 교육 등의 교과 개설로 나타나고 있다. 사범대학의 국제화는 대내적으로 다문화 가정, 외국인, 외국 생활 경험 학생의 증가, 대외적으로 개발도상국에서 한국의 교육분야 개발협력에 대한 높은 수요에 비해 교육전문가의 참여가 저조한 상황이어서 글로벌 전문성을 갖춘 교사를 양성하는 방안을 강구할 필요가 있다. 그러나 사범대학은 국제화 노력이 타 대학에 비해 상대적으로 부족하고, 한국의 교육분야 국제개발협력이 직업교육에 치중하여 기초 교육 강화의 국제사회 목표와는 거리가 있고 교육전문가의 활용이 미미하다는 지적을 받고 있다. 따라서 사범대학 교육 과정에 글로벌 교육을 포함시키고 예비교사 교육실습을 개발도상국 현지에서 실시해 교육 개발협력의 전문성을 향상시킨다면 사범대학의 글로벌 역량을 강화하고 교육 국제개발협력의 효과를 높이는 호혜적 결과를 가져올 것으로 세계화 시대 교육분야 국제화 방안으로 고려해 볼 수 있다.

**주요어** : 세계화, 사범대학, 글로벌 교육, 교육 국제개발협력, 지역지식, 원조효과, 내실화

**Abstract** : Globalization brings changes to universities in particular facilitating internationalizing students exchange and curriculum diversification. Such efforts are relatively weak in education college even though the demands are high in students' global learning expectations internally and educational development cooperation from developing countries. The demands of global education arise from the increase of multi-cultural family, the compelling foreign language proficiency and others. The demands of development cooperation arise from the contribution of education to the rapid economic development. However, Korean participation focuses on vocational training which is far from the international norm of basic education provision and carried out without enough educational specialists. Global education and teaching practices in developing countries would substantiate the internationalization of education college while the effectiveness of educational development cooperation would be enhanced after learning the international norms and local knowledge which are learnt from the global education including foreign school practices.

**Key Words** : globalization, education college, global education, international educational development cooperation, local knowledge, aid effectiveness, substantiation

### 1. 서론

세계화의 진전은 교육에서의 변화도 요구하게 되며 대학들은 정치적, 문화적 경계를 넘어 학문과 사람의 교류와 협력을 위해 노력하고 있다. 보편적인 대학의 국제화 모습은 해외로 학생을 파견하고 유학생을 모집하는 노력과 대학 교육과정에 글로벌 교과를 개설하는 작업에서 찾을 수 있다. 세계화는 범지구적 관점에서 사고하고 행동하는 측면을 강조하며, 국제이해교육, 다문화교육, 세계

시민교육 등은 다양한 영역들을 융합하여 국가간의 공존, 타문화 이해, 평화를 추구하는 교육으로 지구 차원의 문제를 개선하는 관점과 노력을 강조한다(Stromquist and Monkman, 2000). 그러나 범지구적 관점에서 사고하고 행동하자는 세계화 시대의 변화에 국민국가의 범주속에서 교육은 자국민의 대처 능력을 함양하고 자국의 입장에서 문제를 해결하며 국가 경쟁력을 향상시키는 국익을 목적으로 하는 국제화 노력 또한 고려해야 하는 것이 현실이다(김대현, 2012; 정혜영, 2012).

\* 이 논문은 2014학년도 제주대학교 학술진흥연구비 지원사업에 의하여 연구되었음.

\*\* 제주대학교 지리교육전공 교수(Professor, Geogrpahy Education Major, Jeju National University)(kwonsc@jejunu.ac.kr)

한국의 대학 국제화는 해외 대학 유학이나 교류를 통해 국제 경험을 쌓아 가고 있으며, 해외 대학과의 교류 활성화는 개별 대학 차원에서 대학의 발전과 경쟁력 강화 그리고 국제화 지표 향상을 위한 필수적인 과제로 강조되고 있다(이보경 등, 2013; 신태진, 2011). 대학의 해외 교류와 협력은 글로벌 인재 양성의 목적으로 외국어 능력과 분야별 전문지식 그리고 외국에 대한 지식과 이해를 위해 단기 어학연수에서 복수 학위 취득에 이르기까지 다양한 형태로 이루어진다. 최근에는 국내 대학의 해외 유학과 파견에 더하여 유학생이 특히 아시아 국가들로부터 유입되며 쌍방향 국제화가 이루어지고 점차 그 규모도 커지고 있다.

이러한 국내 대학의 국제화 노력에서 사범대학의 변화는 비교적 미비한 상태이다. 이는 사범대학이 국가의 중등교육을 담당하는 전문인력 양성을 목적으로 정부 정책이 수급 조절 그리고 현장 전문성 향상에 초점을 맞추고 있어 국제화가 제한적일 수밖에 없다는 제도적 측면에서 그 원인을 찾을 수 있다(김희수, 2008; 김이경 등, 2005). 그러나 근래 들어 국내거주 외국인과 다문화가구, 외국 생활을 경험한 학생의 증가는 해외 경험과 외국어 구사능력을 갖춘 교사를 필요로 하며(신현석 등, 2009), 대외적으로는 한국이 국제사회에서 개발협력 공여국으로 등장하며 국제지표에서 높은 평가를 받는 교육이 주요 공헌 분야로 강조되어 교육 전문가의 참여가 요구되는 상황이다(배상훈, 2007). 따라서 사범대학은 국제개발협력의 교육전문가 수요에 부응하여 예비교사를 해외봉사와 실습에 참여시킴으로써 교원양성 과정의 글로벌 교육을 강화하고 동시에 교육분야 국제개발협력의 효과를 높이는 데에도 공헌할 수 있을 것이다.

이 글은 사범대학이 세계화 시대 국내의 사회적 변화에 부응하고 교육분야 국제개발협력의 효과를 높이는 방안으로 교육봉사와 실습을 개발도상국 현지에서 시행하여 글로벌 역량을 강화하고 원조효과를 높이는 호혜적 연계를 논의해 보고자 한다. 이는 국내 교사양성이 우수한 인재를 유입하여 질적으로 우수하나, 제한적인 국제화의 문제를 극복할 수 있는 계기를 마련할 수 있으며, 개발도상국 교육기관과 현장에서 이루어지는 개발협력이 보다 전문적으로 진행되는 데에도 도움을 줄 수

있을 것으로, 사범대학 글로벌화의 한 방안으로 고려해 볼 수 있을 것이다.

## 2. 세계화 시대의 교육: 사범대학, 글로벌 교육 그리고 교육 개발협력

세계화 시대 대학은 교육, 연구, 봉사 기능의 국제화를 필요로 하며, 한국 대학은 국제경쟁력 강화 및 아시아의 교육·연구 중심지로의 도약이라는 비전아래 글로벌 교육의 강화와 인력 교류 확대에 노력하고 있다(교육부, 2012). 교육부 지원 글로벌 교육은 궁극적으로 국민 모두를 대상으로 하고 사범대학은 일대 다수의 파급효과를 가지는 교원양성 기관으로 교육과정에 글로벌 교육을 포함시킬 필요가 있다. 글로벌 교육은 지식 습득과 더불어 참여와 실천이 강조하기에 예비교사들의 해외 교육실습을 통한 다문화, 국제적 경험은 특히 중요하며, 이를 교육분야 국제개발협력 사업과 연계하여 수행한다면 세계화에 대한 인식과 문제 해결에 대한 실천적 측면을 포함하는 바람직한 글로벌 교육 방안이 될 수 있다.

### 1) 사범대학과 글로벌 교육

세계화 시대 대학교육은 국제적 역량을 갖춘 인재를 양성하고 고등교육의 국제경쟁력을 높이는 것을 목표로 하는데, 실제 대다수의 노력은 외국어 교육이나 교환학생 파견, 유학생 유치 등 교류 프로그램에 치중한 대학의 글로벌화에 기울어져 왔고, 그나마도 영어와 일부 영어권 대학에 한정되어 있는 모습이다. 교육과정에서는 국제이해교육이나 다문화교육을 강조하는데, 이를 실제 운영하는 대학은 소수에 불과하다(정혜영, 2012; 김아영, 2008). 사범대학은 더욱 국제화에 제한적인 노력만을 기울였는데, 해방 이후 대표적 교원양성기관으로 중등교원 양성의 목적성과 전문성을 지닌 기관이라는 특유의 정체성을 다져왔으며, 일제시대 사범학교의 전신이라는 배경으로 인해 국가주의적, 폐쇄적 교육의 속성을 일부 가지고 있다(곽차섭, 2004). 1980년대 초에 이르러서는 지난 수십 년간의 무분별한 수급정책으로 중등교사는 공급과잉 상황에 놓이고, 임용시험을 통한 선발이

이루어지게 된다. 사범대학은 정원 축소와 준립의 위협에 교과교육학의 비중을 높이는 등 다양한 형태의 노력이 전문성을 높이기 위해 기울여 졌다.

한국 교원양성에 대한 해외에서의 평가는 제도적으로 오랜 전통을 가지고 있으며, 교직이 선호되는 직업으로 경쟁이 치열해 우수한 인재를 영입하는 긍정적 측면이 있으나, 교육과정은 학문적 측면에 치우쳐 사회에서의 실질적인 필요를 충족하지 못하고 있어 교수법 과목의 확대와 담당 교수 요원의 확보가 더욱 필요하며, 교육실습은 특히 양적, 질적으로 강화되어야 한다는 지적이 내부적으로 제기된다(김이경 등, 2005). 국제화 측면에서는 교원임용시험에 외국어능력평가를 영어과를 제외하고는 포함되지 않기 때문에 사범대학에서는 글로벌화가 이제까지 큰 화두가 되지 못했다. 사범대학은 적은 학생수와 부족한 재정, 그리고 임용시험 준비에 치중하여, 국제화된 교육과정 운영에 한계를 보이며, 더욱이 각 소속 대학의 정책 방향에 더 많은 영향을 받기 때문에 대학별 여건과 역량이 심하게 차이를 보인다(정혜영, 2012).

그러나, 사범대학 교원양성도 고등교육의 세계화 흐름 속에서 국제적 관점에서 벗어나 국제적 관점의 접근이 필요한 시점이다. 글로벌 교육의 필요성은 국내의 사회적 수요에서 찾을 수 있는데, 우선 다문화 가정이 늘며 이에 따른 다문화교육의 필요성이 높아지고 있다. 다문화사회로의 진전에 따른 다문화교육은 담당할 교사의 역할과 자질이 중요하기에 예비교사 교육이 중요하다. 더불어 해외 체류경험이 있는 학생의 증가에 따른 글로벌 인식과 소양을 갖춘 교사 그리고 국제어로서의 영어 능력을 갖춘 교사의 필요성이 점차 높아지는 상황이다(신현석 등, 2009). 대외적으로는 국제사회에서 한국 교육은 국제지표에서 좋은 성과를 내고, 급속한 경제 성장이 교육에 기반하여 가능했다는 평가를 받고 있다. 이러한 긍정적 평가는 사범대학의 높은 전문성에 기인하지만, 국제화된 사고와 능력을 배양해야 할 시점에 와 있으며 이러한 변화의 필요성은 외국의 대학과 중등교육에서도 유사하게 강조되고 있다(김영환 등, 2014; 교육부, 2012; 신현석 등, 2009; Abdullahi, 2013; Tarman, 2010; Acikalin, 2010). 이는 교원양성이 국내 교육과정 학습을 위한 내용 전달에 치중하여

대외적 변화와 이에 대한 대처 방안을 충분히 반영하지 못했으며, 근래 국제이해 교육, 다문화 교육 등이 강조되지만 실제 운영에서 다양한 관점을 교육시키는 안목은 부족했다고 평가받는다(김대현, 2012; 이태주·김다원, 2010).

세계화와 더불어 지식기반사회의 도래와 중등학교현장의 급격한 변화 등과 같은 변화에 직면하여, 교사는 미래 사회에 대비한 교육경쟁력 제고를 위해 글로벌 교육을 담당할 수 있는 자질과 전문성을 갖추어야 한다. 글로벌 교육(global education)은 다문화교육, 세계화 교육을 포괄하여 세계 문제 및 국제적 이슈, 문화의 다양성 및 차이, 다양한 세계관을 다루며, 의사소통 능력을 배양하고, 해외 현장경험의 중요성을 강조하는(정미경 2010; Fujikane, 2003; 정혜영, 2012; Kirby and Crawford, 2012) 등 다양한 내용과 활동을 포함한다. 세계화 시대에서 필요로 하는 교원 역량을 향상시키기 위하여 사범대학은 예비교사들에게 국제적, 다문화적 지식뿐 아니라 해외 현장 경험을 제공함으로써 글로벌 교육을 강화할 필요가 있다. 세계화 시대 한국의 위상 그리고 한국 교육에 대한 높은 평가가 내려지는 현실에서 사범대학 교육과정의 국제화를 위한 노력이 필요한 시점이지만 임용시험 체제와 높은 경쟁률, 재정적 제약 등의 현실적 어려움이 있다.

사범대학 예비교사의 글로벌 역량 강화는 국내의 교사 수요를 넘어 세계에서의 경쟁력도 갖추게 함으로써 교원 과잉공급의 상황을 보다 발전적으로 해결할 수 있고, 장기적으로 국민 전체의 국제사회와 다문화 이해 수준을 높이는 효과적인 방안이라 하겠다. 사범대학의 글로벌 역량 강화를 위해서는 기본적으로 예비교사들의 국내 글로벌 교육 그리고 해외 교육실습의 두 측면을 고려해 볼 수 있는데, 글로벌 교육은 사범대학에서 주로 관장하는 국제이해교육, 다문화 교육과 더불어 세계시민교육, 개발교육 등 다양한 분야를 포괄하여 내용을 수준별, 적용목적별로 선별하여 구성할 수 있다. 특히 개발교육은 한국이 원조 공여국이라는 입장에서 국내 규모를 넘어 국제개발협력, 특히 교육분야의 협력에 초점을 둔 경우 그 비중을 높여 포함시킬 필요가 있다(이태주·김다원, 2010).

글로벌 교육에 대한 사범대학 예비교사 대상 조

사에서 구체적인 개발교육에 대한 수요는 높으나 지식은 부족하기에 개발교육을 포함한 보다 포괄적인 글로벌 교육이 필요한 것으로 나타났으며(김영환 등, 2014), 이 글로벌 교육 내용은 외국인 유학생을 위한 교육과정, 외국인 교원연수 유학생 프로그램으로도 확대 적용할 필요성이 제기되었다(이보경 등, 2013; 신현석 등, 2009). 해외 교육실습은 글로벌 교육을 통해 이수한 전공 지식과 기술, 다문화와 다양성, 폭넓은 시각과 사고, 의사소통 능력 등을 실제 상황에서 경험해 보는 기회를 제공한다. 따라서 예비교사들의 개발도상국 교육개발협력사업 참여를 통한 해외현장 경험은 다른 삶의 방식과 문화를 존중하고 공존하는데 필요한 국제화된 인식과 세계시민 소양을 갖춘 글로벌 마인드를 가지고 글로벌 교육을 담당할 수 있는 교사를 양성하는 데에 도움이 되고(정혜영, 2012),<sup>1)</sup> 교육분야 국제개발협력사업의 효과를 높일 수 있는 방안이 될 수 있다.

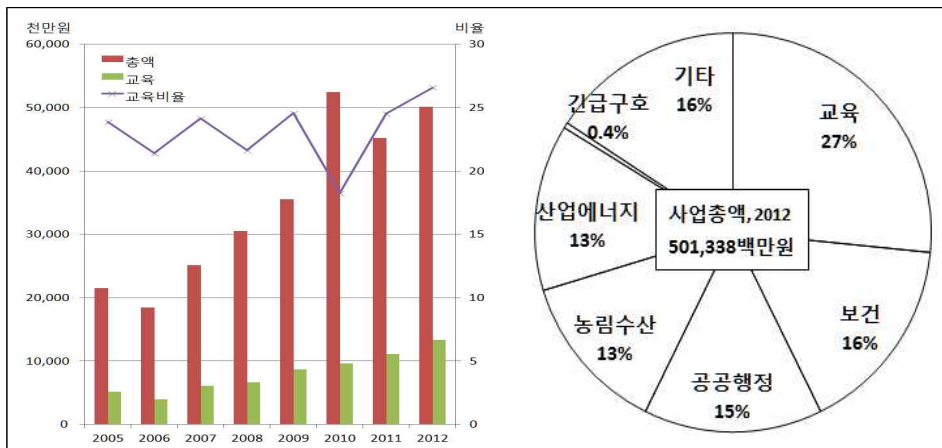
**2) 한국의 교육분야 국제개발협력**

국제개발협력은 선진국과 개발도상국가 간의 발전격차를 줄이기 위해 저개발 국가의 경제성장과 복지를 향상시키려는 노력으로, 특히 경제협력기구 개발협력위원회(OECD-DAC)의 공적개발원조의 무상 성격 지원이 주를 이룬다(한국국제협력단, 2013). 개발도상국의 경제사회 발전과 복지 증진

에 교육은 빈곤퇴치와 경제성장에 핵심적인 역할을 담당하고 동시에 인간의 기본적인 권리로 개인의 발전 및 세계 평화의 수단으로 역할하기에 교육 개발협력은 여러 분야 중에서 높은 관심을 받고 있다(윤종혁, 2013; 채재은·우명숙, 2013).

교육 국제개발협력은 개발도상국의 교육발전을 촉진하는 활동으로 1990년대부터 전 세계적으로 대외원조의 핵심 분야로 강조되어 왔으며, 2000년을 기점으로 기본적인 구체적 목표로 유네스코에서 ‘모두를 위한 교육’(EFA, Education For All)을 추구하고 유엔은 새천년개발목표(MDGs, Millenium Development Goals)<sup>2)</sup>에 완전한 기초교육 보급을 포함하였다. 국제사회의 교육개발협력은 전체 공적개발원조 대비 교육분야 지원 규모의 변화에서 증가 추이를 보이는데, 특히 EFA와 MDGs에서 기초교육 보편화를 주요 목표로 설정한 이후인 2011년부터 교육분야 지원액은 협력대상국가 선정이나 자원의 배분 및 집행에 있어서는 공여국의 이해관계가 반영되지만 전체적으로 증가하는 특징을 보인다(UN, 2014).

경제개발협력기구 개발원조위원회(OECD-DAC) 회원국의 교육분야 지원을 2000년 이후 2011년까지 세부 영역별로 살펴보면, 고등교육 분야에 대한 지원액은 전체 교육분야 지원액의 43.9퍼센트로 가장 큰 비중을 차지하고, 다음으로 기초교육 분야에 대한 지원액이 27.0퍼센트를 차지하며, 교육일반과 중등교육은 각각 20.8와 8.3퍼센트로 나



(출처: 한국국제협력단 홈페이지 자료)

그림 1. 한국 공적개발원조 규모, 분야별 ODA 비율, 2012

타난다. 국가별 교육분야 지원액 상위 5개국은 프랑스, 독일, 일본, 미국, 네덜란드 순이며 우리나라는 20번째 순위이다. 이들 국가들의 지원액이 전체 교육분야 지원 총액에서의 비율은 각각 14.6, 13.2, 8.0, 7.2, 5.2퍼센트이며, 한국은 1%를 차지한다. 지역별로는 교육분야 지원 전체의 약 80퍼센트가 아시아와 아프리카에 각 34.1, 35.1퍼센트로 집중되고 있다(한국국제협력단, 2013).

한국의 교육 개발협력은 한국국제협력단과 교육부에서 주로 시행하고 있는데, 전체 공적개발원조 규모는 지속적인 증가 추세에 있으며 교육분야의 지원 비율 또한 꾸준한 증가 추세를 보이는데, 2005년 이후 지원 비율은 2010년의 최소 18.3퍼센트에서 2012년의 최대 26.6퍼센트까지 큰 차이를 나타내며 변동을 보인다. 이는 교육분야 개발협력 사업의 많은 부분이 단기적인 프로젝트형 사업이거나 하드웨어 지원에 초점을 맞추었기 때문이다(윤종혁, 2013). 최근 2012년의 전체 지원액 중 교육분야는 27퍼센트의 가장 높은 비율로 한국 국제개발협력에서의 중요도를 보여준다.

한국의 교육분야 개발협력 세부영역별 지원액은 2011년 기준 고등교육(37.6%), 중등교육(37.3%),

교육일반(15.5%), 기초교육 (9.6%)의 순으로, 다른 경제협력기구 개발원조위원회 회원국들과 비교할 때 기초교육 전반 그리고 중등교육에 대한 지원이 매우 적으며, 세부적으로는 교사훈련과 중등교육에서도 지원이 적게 나타나는 특징을 보인다(표 1).

교육 관련 해외봉사단 파견 사업은 한국국제협력단(KOICA) 주도로 개도국 인적자원 역량 강화를 목적으로 하는 일종의 기술협력 활동으로, 2013년 파견 해외봉사단 활동 분야 중 교육분야는 가장 큰 비중인 81.5퍼센트로 대다수를 차지한다.<sup>3)</sup> 교육분야 해외봉사단 파견은 초등교육, 과학, 수학, 유아교육 등의 기초교육 분야 새천년개발목표(MDGs) 달성 기여와 직업훈련교육 분야에 대한 지속적인 지원, 산업인력 육성 및 취업경쟁력 강화 지원을 목표로 하는데, 후자에 보다 집중하고 있다(한국국제협력단, 2013).

한국의 교육개발협력 현황 분석에서 찾을 수 있는 가장 큰 한계는 국제사회의 교육의제와 밀접하게 연관되지 못하고 있다는 점이다(Chung, 2014). 한국은 다른 개발원조위원회(DAC) 회원국들과 다르게 주로 직업훈련교육에 초점을 맞추어 기초교육에 대한 지원이 부족하다. 한국은 개발도상국에

표 1. 교육분야 개발협력 분야와 액수, 비율, 2011

세부영역	활동 내용	액수(비율)	액수(비율)
교육일반		30,6(23.0)	
	교육정책 및 행정관리		7.3 (5.5)
	교육시설 및 특별연수		22.0(16.5)
	교사훈련		1.3 (1.0)
기초교육		19,1(14.4)	
	초등교육		0.7 (0.5)
	기초생활교육		3.9 (2.9)
	취학전교육		14.5(10.9)
중등교육		34,4(25.9)	
	중등교육		5.8 (4.4)
	직업훈련		28.6(21.5)
고등교육		48,9(36.8)	
	전문대, 대학(원)교육		1.2 (0.9)
	고급기술 및 관리자 교육		47.7(35.9)
총액	백만달러	133,0(100.0)	133(100.0)

출처: 윤종혁, 2013의 자료, 비율은 자료로부터 계산한 값임.

서 선진국으로 진입한 성공 사례로 국제적인 주목을 받으며 한국 교육개발협력의 독자성으로 직업 교육을 강조하고 있다. 그러나 국제사회는 개발협력사업의 효과를 위해 모두를 위한 교육(EFA) 목표와 새천년개발목표(MDGs)의 교육의제로 기초 교육 분야의 지원을 공동 과제로 설정하여 추진하고 있기에, 향후 한국의 교육개발협력은 신흥공여국으로서 국제사회의 교육개발의제와 더욱 긴밀하게 연계될 필요가 있다(Chung, 2014; 박인원, 2008).

교육 개발협력의 또 다른 한계로는 지금까지 많은 사업이 시설의 건립과 재건 등의 하드웨어에 치중하여 왔다는 지적을 받는다(채재은·우명숙, 2013). 특히 한국은 건립 사업과 시설 개선 그리고 초등교육 중심의 제한적인 기초교육에 치중한다. 반면, 일본은 수학과 과학 교사 양성, 교과서 개발 등 교육의 질 제고를 위한 프로젝트를 주로 진행하여 차이를 보인다. 최근에는 소프트웨어 지원이 강조되고 있지만 실제로 교육개발협력 사업으로 발전시킬 만한 내용은 아직 부족한 상황이다(조혜승·김기석, 2013). 또한 교육 개발협력 사업의 주도권을 확보하기 위한 기관간의 과다한 경쟁과 성과 위주 또한 지적을 받는다. 교육분야의 경우 한국국제협력단은 개도국 인적자원개발을 통한 지속 가능한 발전 달성을 비전으로 하며 기술인력 양성, 양질의 기초교육 제공, 고등인재 양성을 전략 목표로 추진하는 반면, 교육부는 개도국의 역량개발 및 지속가능한 발전을 지원하는 교육과학기술 공적개발원조 선도국가 건설을 비전으로 하고 있어 이원화된 접근이 연계 부족과 중복의 측면에서

문제를 드러내며, 특히 사업 추진에 요구되는 전문성이 확보되지 못한 상태는 개선될 필요가 크다(박소영, 2009).

### 3) 교육 국제개발협력과 사범대 글로벌 교육의 연계

국제개발협력에서 교육이 강조되는 이유는 개인의 성장과 국가의 발전에 지대한 영향을 미칠 뿐 아니라 개발협력의 주요 의제인 빈곤 퇴치, 지속 가능한 발전 등에 안정되고 장기적인 영향을 미치기 때문이다. 교육은 한국의 공적개발원조에서 가장 중요한 분야로, 현재 다양한 교육분야 개발협력 계획을 수립하여 시행하고 있다(윤종혁, 2013; 배상훈, 2007). 교육부 소관 양자간 공적개발원조 지원 현황을 보면(표 2), 전체 지원액은 증가 추세를 보인다. 2012년 기준으로 분야별 비율을 보면 '정부초청 외국인 장학생(Global Korea Scholarship, GKS)'이 전체의 약 81퍼센트로 대다수의 지원을 차지하고 있다. 다음으로는 이러닝 세계화가 5.4퍼센트, 다문화가정 대상국가 교육글로벌화 지원 4.6퍼센트, 아세안 사이버대학 2.8퍼센트, 국제협력 선도대학 육성지원 2.2퍼센트, 글로벌 교육지원 사업 2퍼센트, 개도국과학기술지원사업 2퍼센트로 전체 7개 사업에 400억 원 이상을 지원하고 있다.

교육부에서 추진하고 있는 교육 개발협력 사업 중 사범대학 예비-현직 교사와 관련된 사업으로는 다문화 대상국 교육글로벌화 지원과 개발도상국 기초교육 지원이 있다. 전자는 2012년부터 현직교

표 2. 교육부 소관의 양자간 공적개발원조 분야별 지원 현황

사업명 (지원액: 백만원)	2008년	2009년	2010년	2011년	2012년(비율)
정부초청장학생(GKS)	13,335	18,000	32,257	28,998	32,670(80.9)
이러닝 세계화	1,461	1,570	1,800	1,410	2,197 (5.4)
다문화 대상국 교육글로벌화 지원	-	-	-	-	1,872 (4.6)
아세안 사이버대학	-	-	-	-	1,150 (2.8)
국제협력선도대학 육성사업	-	-	-	-	888 (2.2)
글로벌 교육지원사업	700	700	700	900	800 (2.0)
개도국과학기술지원사업	1,000	1,147	1,647	800	800 (2.0)
합계	16,496	21,417	36,404	32,108	40,377(100)

출처: 윤종혁, 2013의 수정

사와 예비교사를 다문화가정 대상국가에 파견, 현지 교육현장 체험 및 교육 활동 등을 지원함으로써 대상국의 교육수요 충족과 파견교사의 글로벌 교육역량을 강화시키려는 목적으로 매년 약 60명의 예비교사와 현직교사를 반반씩 4개월 기간으로 파견하고 있다. 후자는 2013년부터 교육 공적개발원조 지원을 통한 원조 성과 및 국가브랜드 가치 제고, EFA와 MDGs의 목표 실현, 그리고 교사의 해외교육지원활동 기회를 제공하여 글로벌 교육역량강화 및 대상국 이해도 제고를 위해 시행하고 있는데, 25명 전후의 수학과 과학 교사를 1년간 파견하고 있다(교육부, 2012). 이들은 공통적으로 예비-현직 교사를 활용한 개발도상국 현지 사업으로 특히 수학, 과학을 담당하고 국어 전공자를 선발하여 한국어를 교육하는 수업을 진행하는데, 파견 인원수에서 예비-현직 교사의 글로벌 역량강화나 원조효과성 측면 모두에서 부족하다고 볼 수 있다.

한국국제협력단 해외봉사단은 매년 약 8~10백 명 정도의 전문성을 갖춘 단원을 모집하여 파견하는데, 교육분야는 전체 파견생 수의 약 55퍼센트로<sup>4)</sup> 요리, 미용교육, 유아교육, 특수교육, 체육교육, 한국어교육 등을 포함한다. 이 분야의 선발은 해당국에서 요청하는 자격과 경력에 기준하는데, 한국에서 교사자격증을 부여하는 유아, 특수, 체육, 한국어 교육 등도 현지에서 특별히 자격증을 요구하지는 않는다. 이 분야는 모집인원수가 상대적으로 적으며, 반면 직업훈련 분야에서 많은 수의 단원을 모집하고 있다. 한국대학사회봉사협의회와 함께 운영하는 대학생 청년봉사단은 매년 약 2~3천명을 2주와 5개월의 단기와 중기에 대략 3대 1의 비율로 모집해 개발도상국에 노력과 교육 봉사 위주로 파견한다. 이들은 예술과 체육, 한국어 교육 위주로 주로 활동하는데, 사범대학 재학생 등의 교육관련 전문성이 요구되지는 않는다(한국국제협력단, 2014).

한국 교육의 수월성은 국제적으로 비교 가능한 학업성취도에서 최상위권이며 교육의 형평성 수준 또한 높으며, 급속한 경제발전을 이루며 빈곤을 벗어나는 과정에 교육이 특히 중요한 역할을 한 것으로 평가하며 개발도상국들로부터 높은 관심을 받고 있다. 그러나 국제사회의 관심에 비해, 교육

개발협력에 한국은 선진공여국들에 비해 규모나 경험이 미미한 편이며, 사업 추진에 필요한 전문성 또한 확보되지 않은 상태(김경근, 2009; 채재은·우명숙, 2013)로 새로운 방안을 모색할 필요가 있다. 한국의 사범대학 교원양성은 국제적 중등교육 경쟁력의 핵심으로 세계적으로 비교우위를 가지지만, 글로벌 측면은 매우 취약하다고 평가받는다. 특히 세계화가 진전되고 인구 감소로 교원 수요가 감소하는 상황에서 사범대학 교육과정이 기존 국내 수요의 충족에 머무를 경우 교원 양성은 더 이상 경쟁력을 갖추기 어려우므로 다양한 활동과 프로그램 참여 경험을 통해 교육자로서의 동기를 배양하는 예비교사 양성과정이 될 수 있도록 해야 할 필요성이 크다(김창환 등, 2012; 신현석 등, 2009; 이미지, 2013).

사범대학 예비교사의 글로벌 교육은 교육분야 개발협력 사업과 연계시켜 봉사단 파견에 예비교사의 참여를 볼 수 있는데, 이는 상호 호혜적 효과를 얻을 수 있는 방안이 될 수 있다. 교육분야 해외봉사에 예비교사를 참여시키기 위해서는 사범대학 교육과정에 개발교육 내용을 위시한 글로벌 교육을 포함시키며 단계적으로 진행할 수 있다. 글로벌 교육의 경우 교사교육 프로그램은 현행 교과 과목 위주의 프로그램에서 벗어나 참여 주체들이 상호 관계 속에서 소통하면서 세계 문제에 대한 관심과 대처 그리고 언어 능력을 갖춘 교사의 자질을 만들어 갈 필요가 있다. 특히 교사는 교육 효과를 넓게 확대시키는데 큰 역할을 하는 일대다수의 능력을 발휘하는 역할로 글로벌 관점과 현실 문제의 해결에 대한 지식을 겸비한 능력을 배양할 필요가 크다. 따라서 글로벌 교육의 확대와 더불어 교원임용시험에 글로벌 소양이나 외국어 능력을 선발을 위한 평가에 포함되지 않기에 이를 포함시키는 방안 모색 또한 필요하다 하겠다.

### 3. 사범대학 글로벌 교육과 교육 국제개발협력의 호혜성

세계화 시대는 범지구적 관점의 사고와 행동과 더불어 자국민의 대처 능력을 함양하는 국제화 노력도 고려하는 변화를 필요로 한다. 국제개발협력의 경우 개발도상국에 대한 지원 동기는 인도적,

실리적, 그리고 호혜적으로 구분하는데, ‘인도적 동기’는 수혜국에 대한 일방적 시혜, ‘실리적 동기’는 타산적 동기에서 은폐된 목적을 가진 지원, 그리고 ‘호혜적 동기’는 양 당사국이 상호이익이 되는 협력관계를 지향한다고 본다(구자역, 2008; 장덕호, 2007). 이는 교육분야에서도 세계화와 지역화가 동시에 이루어지며 교육 개발협력을 복합적인 동기로 고려할 수 있는데, 외적으로 국제사회의 교육 개발협력 요구에 한국을 포함한 많은 국가들이 핵심 분야로 강조하며 내적으로는 교육 경쟁력 강화와 다문화 사회로의 변화에 부응하는 글로벌 역량 강화가 교원양성 과정에 필요하다(채재은·우명숙, 2013). 국제개발협력은 인도적, 실리적 동기 한쪽에 치중할 경우보다 상호이익이 되는 경우 현실적으로 지속가능성이 높아 사범대학의 글로벌 교육과 교육 개발협력은 호혜적 결과로 이어질 것이다.

### 1) 교육 국제개발협력과 개발교육

한국의 국제 학업성취도 비교(PISA)에서의 좋은 결과, 보편적 초중등 교육의 완성 등은 개발도상국에서 선망의 대상으로 평가하고 있어, 한국 정부는 교육분야를 개발협력 공헌의 핵심 분야로 강조하고 있다. 교육 국제개발협력은 개발도상국의 빈곤 타파와 경제·사회 발전을 위한 교육적 지원을 제공하는 국제사회에서 가장 중요시 하는 개발목표의 한 분야이다. 국제개발기구는 보편적 기초교육 달성의 목표아래 한국도 기초 교육에 관심을 보이길 원하고 있다. 그러나 한국은 급속한 경제 성장에 대한 자신감과 독특한 발전경로에 교육을 경제에 부속하는 것으로 간주하여, 국제사회가 보편적 가치로 노력을 기울이는 기초 교육보다 직업 교육에 관심을 기울이고 있다. 이는 직업훈련과 인력양성 사업이 비교적 적은 액수의 원조에도 단기에 가시적 결과를 낼 수 있어 집중된 분야였다(구자역, 2008).

교육의 경제발전을 위한 도구적 가치에 초점을 맞추는 한국의 접근은 교육전문가의 참여가 부족하여 생겨난 문제로 대다수의 교육 전문가와 대중들은 사교육, 학교폭력, 청년실업 등의 국내 문제에 몰두하고, 교육 개발협력을 경제학자, 경제

와 재정부 관료 그리고 외교관이 책임을 지며 교육의 관점과 가치가 약화된 것으로 평가한다(정봉근, 2008). 우리나라 개발협력 분야 최고 정책기구인 국무총리실 국제개발협력위원회는 교육, 훈련, 인적자원개발을 한국의 공적개발원조 재원 집중분야로 발표했지만, 교육기관과 교육전문 활동가는 이러한 교육 개발협력 정책결정에 참여하지 않았다. 따라서 직업훈련의 강조는 교육의 가치, 특히 기초교육의 가치에 대한 이해가 부족한 것에 기인한다고 할 수 있다. 교육자와 전문가의 참여 부족은 교육이 발전에 미치는 정치적·사회적 공헌에 대한 연구의 부족으로 나타난다. 경제학자와 개발협력 행정가는 기초교육이 다른 성공적인 직업훈련 프로그램의 중요한 기초라는 것을 인식하지 못하고 있으며, 민주화, 자유, 형평, 인간성, 사회적 다양성과 통합, 즉 제도 완성이 기초 교육의 확대 없이는 불가능했을 것으로 본다(Chung, 2014).

교육 국제개발협력은 교재와 교육과정 개발, 측정과 평가 등에 대한 연구가 필요하며, 한국의 교육에 대한 사회경제적 가치와 보상, 교육에 대한 전통문화, 중앙집중식 교육행정 그리고 시험위주 교육 등을 다른 국가 상황에 선택적으로 지역화하는 방법에 대한 고민도 필요하다. 기본적인 교육 국제개발협력의 접근은 참여자를 대상으로 국제이해, 다문화이해와 같은 교육과 더불어 실제 참여자를 대상으로는 국제개발교육과 같은 전문화된 활동에 대한 교육도 필요하기에, 사범대학 예비교사의 교육 개발협력 참여를 위해서는 교육과정의 변화도 요구된다(김영환 등, 2014; 박소영·박재국, 2010). 최근 늘고 있는 대학생들의 해외진출에 대한 관심, 국내에서 교직 일자리를 찾기 어려운 상황을 고려한다면 사범대학 교육과정에 개발협력 관련 교육이 포함되어야 하며, 보다 넓게 해외원조의 대국민 이해 그리고 개발협력의 효과를 높이기 위해서는 더욱 개발교육을 포함한 다양한 글로벌 교육이 이루어져야 한다.

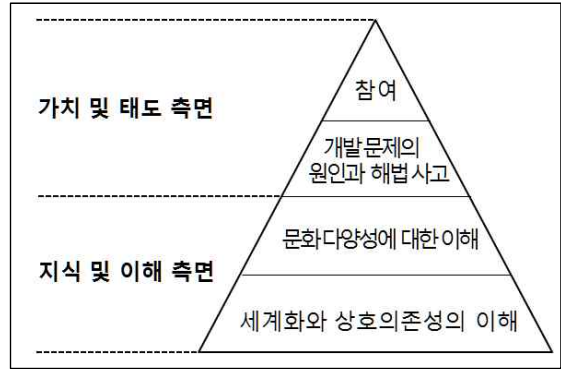
개발교육(Development Education)은 전 세계 사람들의 삶이 서로 연계되어 있다는 것의 중요성을 깨닫고, 이에 기반을 두고 지구촌 문제와 개발 관련 이슈를 배우도록 하는 교육을 말한다(신상협 등, 2013). 개발교육은 1992년 환경과 개발에 관한 전세계 개발과 환경 비정부기구(NGO)들이 모



여 진행한 유엔회의(the United Nations Conference on Environment and Development) 세계포럼에서 환경과 개발에 대한 공통의 관심사와 지역적·국제적 문제 그리고 공통의 대처 방법이 있음을 확인하며 처음으로 논의되었다고 본다(이태주·김다원, 2010). 이후 국제사회에서는 개발에 대한 논의와 함께 이와 관련한 대중인지도와 교육에 대한 관심이 점차 높아 졌다. 2000년대 들어 국제사회에서 개발도상국의 빈곤감소를 위한 새천년개발목표가 설정되고 이를 달성하기 위한 국제사회의 노력이 강조되며, 특히 공여국을 중심으로 해외원조에 대한 국민들의 지지를 확보하는 방편으로 더욱 개발교육에 대한 관심을 확대하였다(신상협 등, 2013; 이태주·김다원, 2010; O'Loughlin and Wegimont eds., 2002).

개발교육은 상호연계된 세계에 대한 새로운 교육의 필요를 목표로 공존과 사회정의의 이해하는 교육이 중심 내용과 활동이 되는데, 선진 공여국들은 개발교육을 통해 국제협력에 대한 국민들의 인지 수준을 높이고 양질의 원조실행가를 육성하고 있다. 선진국에서 실시한 교육은 다른 개발도상국까지 확대되고, 시민대상에서 학교교육의 한 형식으로 흡수되어 핵심적인 가치로 강조되며 대상 범위 또한 확대되고 있다(김영환 등, 2014; 조철기, 2013). 유럽에서는 세계교육이라는 이름으로 지식 및 이해의 측면과 가치 및 태도의 측면을 동시에 다루는데, 지식 및 이해의 측면에서는 세계화의 원인과 과정, 그리고 그에 따른 세계적 상호의존성 및 상호연관성 그리고 문화적 다양성에 대한 이해, 빈곤, 환경, 새천년개발목표와 같은 국제개발협력 이슈, 그리고 이에 대처하기 위한 국제사회의 노력 및 지속가능한 개발에 대한 내용을 다룬다. 가치 및 태도 측면에서는 이러한 지식 습득과 지구촌 문제를 이해하는 과정에서 세계적 관점을 통한 통합적, 비판적 사고 그리고 능동적인 태도를 배양할 수 있도록 하며 세계시민으로서의 자의식을 형성하여 책임의식을 갖도록 하며, 궁극적으로는 참여로까지 이어지게 하려는 목적을 가진다(이태주·김다원, 2010).

해외원조에 대한 국민들의 지지기반을 공고히 하기 위해 시작된 개발교육은 세계화된 상황에서 국가, 지역간 상호의존성에 대한 기본적인 이해에



(출처: 이태주·김다원, 2010의 수정)

그림 2. 개발 교육의 목표

서 시작하여 문화의 다양성과 다문화에 대한 이해를 도모하는 다각적 관점을 강조하고, 실천적인 입장에서는 지역간 문제로 나타나는 불균등 발전, 빈곤의 원인 등에 대한 비판적 사고와 참여를 통한 국제이해와 실천으로 구성하여, 점진적 전문화로 진행되는 형태를 보인다.

한국은 2010년 경제협력기구 개발원조국으로 가입하여 아직 짧은 원조 역사를 가지지만, 서구 중심의 원조국에 비서구국으로는 한국과 일본만이 참여하고 있어 특히 아시아권 지역 국가들에 대한 개발협력참여가 요구되는 상황이다(신상협 등, 2013; 박환보, 2013). 대학에서의 개발교육 관련 교과는 초기 시도로 한국국제협력단이 2010년부터 전국 대학에 기부문화 조성을 위한 홍보 수단으로 민간에 의해 시작했던 국제개발협력 인지 프로그램을 ‘국제개발협력의 이해’ 과목 개설을 지원하고 있으며, 2013년에는 전국 43개 대학에서 교양강좌로 이 과목을 개설하였다. 초·중등 교과과정에서는 차세대 교육 강화를 목적으로 국제이해교육 및 개발교육과 관련된 내용을 2007 개정 교육과정에 확대 수록하였는데, 개발교육과 관련된 내용은 세계화, 상호의존성, 지구촌 다양성, 지속가능한 개발, 개발이슈, 국제사회의 노력을 내용으로 하였다. 국내 정규 교육과정에 제시된 개발교육 내용을 보면, 중학교에서는 지구촌 문화다양성과 상호의존성위주로 구성되어 있지만 세계 속에서 우리나라의 위치와 세계평화와 인류에 실현의 필요성, 개발이슈 내용이 일부 학습영역으로 제시되고 있다. 고등학교에서는 지구촌 문화다양성, 세계화, 지구

촌 상호의존성에 대한 교육 내용으로 구성되어 있다(이태주·김다원, 2010). 그러나 이들 국제개발협력 관련 내용들은 전체적으로 지구촌 문화다양성 영역 교육에 많이 치중되어 있고, 개발교육 측면에서 국제사회가 안고 있는 개발협력의 이슈들에 대한 교육내용 구성은 양적으로나 이슈의 다양성 면에서 미흡하다고 평가된다(신상협 등, 2013).

한국의 개발교육은 아직 시작단계에 있는데, 개발교육에 대한 사범대학 예비교사는 국제개발협력의 노력 그리고 전공과의 관련성은 높다고 인식하지만, 이에 대한 지식이 부족하고 실제 교육을 하게 된다면 잘하지 못할 것이라고 생각하고 있는 것으로 조사되었다. 이는 교육 개발협력, 개발교육과 관련한 대학에서의 교과목과 교재 개발 등에 대한 연구가 아직 본격적으로 이루어지지 못한 상황으로, 제대로 배울 기회는 물론 기본적인 정보를 접할 기회도 부족하고, 개발교육이라는 주제는 대학에서 대부분 특정 전공에만 해당되는 내용이라는 편견을 지니고 있는 것에 기인한다 하겠다. 그러나 예비교사들은 개발교육의 필요성과 참여 의사가 높아 이들을 위한 개발교육 관련 과목의 개설과 운영을 위한 방안이 요구되는데(김영환 등, 2014), 여기에는 실제 해외 개발협력사업 참여 상황 그리고 차후 교사로 근무하며 대국민 국제개발협력 인지도 제고에도 중요한 역할을 담당할 것이라는 점을 염두에 둘 필요가 있다.

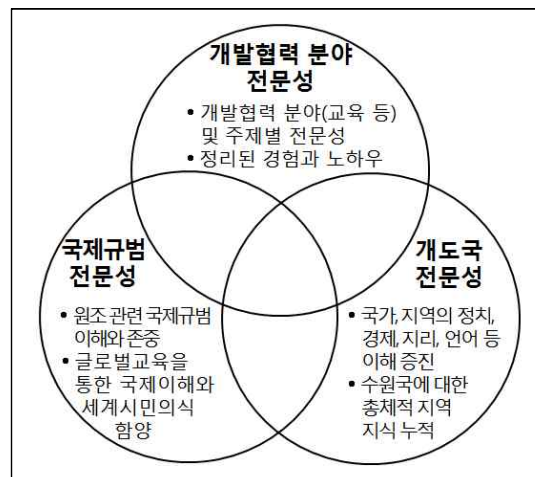
## 2) 국제개발협력과 사범대학 교육 실습

국제개발협력은 국민의 지지와 공공재원을 기반으로 이루어지는 만큼 국익을 고려하지 않는 경우 현실적 한계에 봉착하며, 국익은 국제적으로 합의를 이룬 국제개발협력의 논의 및 규범을 국내에서 지향하는 가치와 조화시키는 방향으로 나아가갈 때 지속가능한 형태로 전개될 것이다. 따라서 단순히 국제기구에서 설정한 교육목표, 예를 들어 기초, 평생 교육의 확대는 암묵적으로 선진국 중심으로 설정된 목표를 따르는 것으로 기존 선진공여국의 가치와 방식을 따르는 것은 서구 자본주의의 확산 등의 편중에 대한 비판을 받을 가능성이 있다(Yamada, 2014; Bourn, 2011; Downes, 2013). 한국형 교육 개발협력은 질 높은 교원 양성을 통

한 교육수준의 향상 그리고 공동체 기반 농촌개발 지역발전 경험들이 개발도상국에서 좋은 평가를 받기에 이들을 개발 교육의 내용으로 포함시켜 전달하는 방안이 있지만, 한국의 경험 전수 또한 수원국의 사회적 맥락을 이해하려는 노력이 부족할 경우 비판을 받을 소지가 크다(소진광·김선희, 2011; 김영환 등, 2014; 이석희 등, 2007).

국제개발협력은 우선적으로 국제적 논의 동향에 부합하며 한국 경험의 특수성과 차별성을 강화하는 방안을 고려해야 한다. 한국의 국제개발협력은 전체적으로 개발분야 전문성, 국제규범 전문성 그리고 개도국 전문성의 3가지 요소를 부합하여 전개할 것을 강조한다(김은미, 2012). 여기에 개발분야를 교육으로 설정하면, 한국형 교육 개발협력은 한국적 상황의 특수성을 배제하고 실현가능한 전문성에 기반하고 인적자원 활용이라는 강점을 살린 접근이 필요하다.

한국 교육분야 개발협력의 전문성은 현재까지 개발협력에서 주축을 이루고 있는 수학과 과학 중심에 더하여 한국의 경험으로 교사 교육과 헌신이라는 측면을 강조할 필요가 있으며, 이들은 국제사회의 규범과 원조 효과 증진의 목적에 따라 기초 교육을 강조하는 목표를 반영하여 조화로운 개발협력의 방향을 설정할 필요가 있다. 국제규범 전문성은 원조관련 국제사회 규범을 이해하고 글로벌 교육을 통해 국제이해와 세계시민의식을 함



(출처: 김은미, 2012의 변형)

그림 3. 교육분야 국제개발협력의 삼위일체

양한다면, 신흥 공여국인 한국이 그 동안 선진국들이 수십 년간 해온 원조 경험을 무시하면서 새로이 목표와 방향을 설정하려 한다는 비판으로부터 벗어나고, 보다 조화를 통해 효율적인 원조를 할 수 있는 기반을 다질 수 있다는 것이다. 개발도상국 전문성은 효율적 원조를 위해서는 수요를 수원국의 상황으로부터 도출할 것을 강조하는데, 이는 정치, 경제, 사회, 문화, 언어 등을 포함한 총체적 지역지식을 누적시키는 작업이 매우 중요하다는 점을 부각시킨다.

한국의 국제개발협력은 전문가 대부분이 인적자원 역량개발에 초점을 맞추는 것이 비교우위가 있다고 보고 있기에 교육은 적합한 분야라 할 수 있다. 이는 국내 상황적으로도 다문화가정의 증가, 높은 교원임용시험 경쟁률, 그리고 해외진출과 영어 능력에 대한 관심이 높아 사범대학 예비교사들의 교육 개발협력 참여를 통한 국제 경험은 양자를 모두 충족시키는 적실한 방안이 될 수 있을 것이다. 사범대학은 이를 위해 교육과정에 글로벌교육 교과를 다문화, 국제이해 교육을 개발교육과 함께 포괄하여 단계적으로 개설하여 학생들의 수요에 부응하며 전문성을 높일 필요가 있다. 국제사회의 교육분야 개발협력의 규범 측면에서 참여 예비교사들은 전공교육 전문성을 갖추고 있는 것에 더하여 글로벌 교육을 통해 세계 보편적 가치와 교육 방법을 이수한 소양과 자격을 갖추는 교육과정을 갖추는 체계적인 접근이 필요하다. 글로벌 교육은 정보나 지식 습득에 머무르는 것을 넘어 세계화가 가져오는 긍정적, 부정적 측면을 균형 있게 다루는 비판적 안목을 키울 필요가 있으며, 해외 교육봉사와 실습 활동은 세계 보편적 규범과 더불어 한국의 교사양성 과정과 글로벌 교육을 이수하며 현지 상황에 대한 이해를 더하며 어느 정도 객관성을 담보한 교육 개발협력이 이루어질 수 있도록 준비하는 것이 바람직하다(김대현, 2012; 김경근, 2009).

현재 사범대학을 중심으로 글로벌 교원 양성 거점대학(GTU) 사업이 4개 대학(경인교대, 경북대, 제주대, 한국교원대)을 대상으로 이루어지고 있는데, 이 프로그램은 교사 해외 취업을 목표로 시작되어, 현재 기초적인 글로벌 역량 강화를 위해 영어권 국가로 일부 선발된 학생을 단기 2주, 장기

2년의 영어 능력 향상과 복수학위 취득 등 다양한 목표로 학생을 해외에 파견하고 있다(교육부·한국연구재단, 2014). 제주대학교의 경우 ‘세계화와 글로벌 교육’ 교양 강좌를 사범대학과 교육대학 학생을 대상으로 신설해 운영하고 있으며, 이를 수강한 학생을 대상으로 다음 단계로 개발도상국 대상 교육실습을 수행해 예비교사들의 글로벌 역량 강화를 도모하는 계획을 고려하고 있다(제주대학교, 2014). 그러나 현재까지의 글로벌 교원양성 프로그램은 국내 교사 양성이라는 목적 대학의 특성 그리고 국제화 노력이 상대적으로 부족했고 사범대학의 특성상 부족한 영어 능력 향상에 치중하여 영어권 선진국 대학과의 교류에 치중하고 있어 비용대비 수혜 학생의 수가 매우 적은 상황이다. 또한 교육부, 한국국제협력단 그리고 국내 대학에서 시행하는 교육봉사는 특정 다문화대상국과 개발도상국을 대상으로 하는 개발협력 사업에 일부 예비·현직교사를 파견하는 경우를 제외하고는 대다수에 체능 교육, 한국문화 전수와 한국어 교육 등을 중심으로 이루어져 교육 전문성보다는 노력봉사 성격이 강한 모습이다.

한국 교사양성과정에 글로벌 교육을 강화하고 개발도상국을 대상으로 교육 봉사와 실습 참여까지를 포함하는 방안은 선진국 위주로 진행되는 국제교류 활동을 보다 다문화·다기능화하는 계기가 될 것이며, 개발도상국 교육실습은 국내 교원양성 과정에서 부족하다고 지적받는 실습활동을 보완하고, 개발도상국의 교실 환경과 수업에서의 경험은 국내 다문화가정, 해외유입생의 증가 상황에 대처하는 능력을 향상시키는 기회가 되며, 더불어 예비교사 자격으로 이루어지는 개발도상국에서의 교육 활동은 원조 효과를 높이는 공헌으로도 이어지게 될 것이다. 사범대학 예비교사의 개발도상국을 대상으로 한 교육봉사와 실습은 교육 국제개발협력의 효과를 높이며 동시에 내부적으로 글로벌 역량을 강화시키는 방안으로 양자가 호혜적 결과로 이어져 지속가능성이 높은 형태가 될 가능성이 크다.

### 3) 글로벌 교육의 실천: 해외 교육 실습과 국제개발협력의 호혜

사범대학은 대학 전반에 걸쳐 진행되고 있는 국

제화에 상대적으로 뒤쳐져 있는 것이 현실이다. 이는 교사의 전문성 제고에 치중하여 교육학과 교과교육 그리고 교과내용학 과목을 이수하고, 이들 내용을 중심으로 하는 교원선발임용시험을 치러야 하며, 교육실습 시간을 최소한으로 배정한 교원양성과정으로 글로벌 교육이 이루어지기 어려운 상황이다. 그러나 최근 들어 선발 교원수가 줄어들며 더욱 치열해진 임용시험 경쟁 등으로 예비교사들의 해외진출에 대한 관심은 늘고 있기에, 교육분야 국제개발협력 사업에서 특히 부족하다고 지적받는 기초교육과 중등교육 분야에 예비교사의 교육활동을 늘림으로써 개발 효과성을 높일 수 있을 것이다.

교사를 활용한 교육 개발협력은 일본의 경우 지방정부 차원에서 이루어졌는데, 그 동기는 나가노현이 공립학교 교원채용 중 ‘국제이해교육 특별지원을 위한 전형’에 개발협력사업에 참여한 학생을 우선 채용한다는 방침을 정하게 된 데서 찾을 수 있다(히데키, 2009). 이는 지역내 초등·중학교에 외국 국적 재학생이 있는데, 이들 중 반 정도가 일본어 지도가 필요한 상황이었다. 이들을 위해 일본어 지도교실이 25개 설치되었으나 포르투갈어나 스페인어 또는 중국어를 할 줄 아는 교원이 거의 없어 학생 지도나 보호자와의 소통에 문제가 있었다. 이러한 지역의 변화한 상황은 학교 교육의 활성화를 위해 국제교육을 전문적으로 담당할 교원의 필요와 중요성을 인식하는 분위기를 조성하게 되며 개발협력사업 경험자를 우선 채용하는 정책 시행을 가능하게 하였다. 관련한 연구는 교육개발협력에 참여했던 교사는 만족도도 높고 귀국 후 교육에도 도움을 주는 것으로 조사되었다(야스오, 2009). 개발협력에 참여했던 교사들은 대다수 자신들의 경험을 좋은 기회로 평가했는데, 구체적으로 학생들을 다각적이고 유연하게 보는 안목이 생겼고, 넓은 시야로 학교 교육을 생각할 수 있게 되었고, 일본 교육의 장점과 단점을 알 수 있게 되었던 점 등을 장점으로 들었다. 이들 경험은 귀국 후 학교 현장에서 국제이해교육의 내용을 충실히 하게 되고, 학생들을 융통성 있게 접하게 되고, 외국 국적의 학생과 그 보호자들과의 원활한 의사소통에 도움이 되었다고 평가했다. 이러한 평가는 개발협력의 효과와 더불어 국내에서

의 교육 내실화에도 도움을 주는 호혜적 결과를 보여주는 사례이다.

한국의 교육 국제개발협력에 대한 예비교사 대상 조사는 국제협력과 개발교육에 대다수 적극적인 필요성과 참여의사를 보이고 있어 해외 현장 적용으로까지의 확대 가능성을 보여준다. 그러나 예비교사들의 해외 교육 개발협력사업 현장 참여는 선결과제로 아직 교사양성 교육과정에 반영되지 않은 개발교육을 포함한 글로벌 교육을 제공하여야 할 것이다. 사범대학 예비교사의 글로벌 역량을 강화하기 위한 교과는 단계적으로 구성할 수 있는데(그림 2 참조), 우선적으로는 교육과정에 국제이해, 다문화 교육 등의 교과를 신설하여 지식 및 이해 측면에 중점을 두고 전체 학생을 대상으로 운영할 필요가 있다. 더불어 영어 능력 향상을 위해 영어 과목을 수강하도록 유도할 필요가 있는데, 이는 사범대학의 경우 교사가 되기 위해 전공분야 시험과목 준비에 대다수의 노력을 기울이고 있는 현실에 비추어 더욱 그러하다.

현재 교양으로 일부 대학에 개설된 ‘국제개발협력의 이해’ 과목을 넘어, 사범대학의 경우 교육개발협력 교과를 지식과 이해 단계에서 가치와 태도 측면으로 단계적인 전문화로 구성하여 개설할 필요가 있다. 기초적인 국제이해와 다문화 교육 내용은 자연계와 인문사회계 그리고 국내와 해외 교육실습 참여자 모두에 해당하게 될 것이다. 교육분야 개발협력에 예비교사를 참여시키는 해외 교육 봉사과 실습 대상자는 선별된 일부 예비교사들에게 선택적으로 적용되는 형태가 바람직할 것이다. 또한 해외 교육실습은 분야별로 비교적 객관적 내용과 지식을 담고 있는 수학·과학 분야 그다음 인문·사회 분야로 구분하여 차별화된 접근을 고려해 볼 필요가 있다. 이는 현재 수학과 과학 교과에 대한 개발도상국의 수요가 크며 언어 능력이 상대적으로 낮게 요구되므로 우선적으로 실시하고, 점차 사회 교과로 확대시키는 전략을 고려해 볼 수 있으며, 두 분야의 예비교사를 팀으로 묶어 교육 실습에 투입하는 것도 보다 나은 수업 효과를 위해 시도해 볼 수 있을 것이다.

사범대학 글로벌 교육으로 개발도상국 교육 봉사와 실습을 운영하는 방안은 예비교사의 글로벌 역량을 향상시켜 교사양성과정의 내실화로 이어지

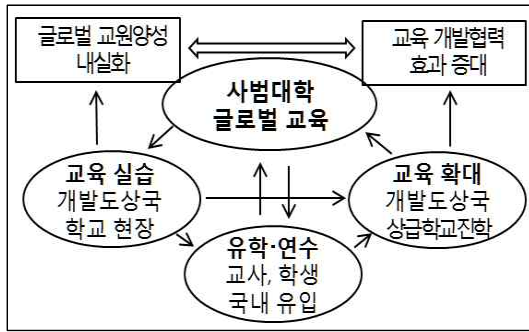


그림 4. 사범대학 글로벌 교육의 전개와 호혜적 결과

고, 이는 동시에 교육 개발협력의 효과를 높이기 되어 상호 호혜적 결과로 이어질 것이다(그림 4). 현재 교육분야 국제개발협력에는 예비-현직 교사가 극히 소수만이 참여하고 있어, 예비교사들의 해외 교육 실습 활동은 교육 개발협력사업의 규모를 늘릴 수 있는 방법이 될 수 있다. 사범대학 졸업연도 학생의 경우 교육실습을 마친 후 무시험검정으로 교사자격증을 얻기에 교원양성의 마지막 과정으로 실제 자격 면에서는 교육 전문 인력으로 수업을 담당할 수 있으며, 저학년은 수업 보조의 교육 봉사 활동으로 역할을 분담하여 교육 활동에 참여시킬 수 있을 것이다. 이러한 교육 개발협력 활동의 규모와 질적 수준의 확대는 개발도상국 현지의 학생들의 교육기회 확충으로 기초교육 보급과 상급 학교로의 진학을 늘려 향상된 교육 결과를 낳게 될 것이다. 또한 일부 현지 교사와 학생은 교육협력사업 정보를 통해 한국이나 다른 국가에서 유학이나 연수 기회를 얻는 경우도 늘어날 것이다.

사범대학 글로벌 교육으로 예비교사 해외 봉사와 실습의 참여는 교원양성 과정의 내실화와 교육 국제개발협력의 효과 증대로 이어지며 서로 호혜적으로 연계되어 상승효과를 얻을 수 있을 것이다. 한국 예비교사들의 개발도상국 교육 봉사와 실습 참여는 교사가 부족한 현실에서 교실수업 기회를 확대시키며 자격을 갖춘 교육 전문 인력의 투입으로 교육의 원조 효과성 또한 높이는 기회가 되며, 이러한 해외 현장 경험은 다시 사범대학 글로벌 교육과정의 내실화에 도움을 줄 것이다. 사범대학 글로벌 교육 과목은 또한 국내 유학생의 수강을 유도하여 과목 선택을 다양하고 유용하게

할 수 있게 해줄 것이다. 특히 개발도상국 수강생들로부터 교과 내용과 운영 면에서의 의견을 수렴한다면 해외 현지 실습에서 일어날 수 있는 시행착오를 사전에 줄일 수 기회를 가질 수도 있을 것이다.

개발도상국에서 실시하는 예비교사의 교육 봉사와 실습은 선진국에서 실시하는 하는 것에 비해 글로벌 경쟁력과 국제협력의 효과를 높이는 측면에서 강점을 가진다. 선진국에서의 교육실습은 일반적으로 예비교사들이 주어진 틀 내에서 소극적 역할을 담당한다면, 개발도상국의 경우는 한국의 교육방법으로 해당국의 교과 내용과 글로벌 교육 내용을 전달하는 형태로 진행될 것이다. 즉 선진국에서의 교육 실습은 예비교사들이 소극적·수동적 입장에서 ‘관찰하고·배우는’ 상황이라면, 개발도상국 대상 교육 개발협력 활동은 보다 적극적으로 프로그램을 기획·운영하면서 이들에게 ‘소개하고·가르쳐주는’ 상황이 큰 차이로, 참여 예비교사 및 교수 그리고 대학은 보다 헌신적이며 소명감 있는 태도를 가지게 된다(정혜영, 2012). 또한 해외 교육개발 협력 활동은 열악한 교육 환경에서 이루어지지만 참여자의 행동과 태도가 우월주의로 비춰지지 않도록 조심하고, 교육자의 입장에서 주도적이며 책임감 있게 프로그램을 운영하는 경험을 쌓게 될 것이다(김대현, 2012; Bourn, 2011).

교육 개발협력의 효과를 높이기 위한 운영으로는, 우선 예비교사를 현직교사와 팀으로 활동하도록 하는 구성을 고려해 볼 수 있다. 해외 교육 실습을 보다 규모가 크게 실시할 경우 대학별 예비교사로 구성된 해외 교육봉사단을 현직 교사, 교수, 그리고/또는 교육전문가와 팀으로 구성하는 방법도 있지만, 사범대학의 교육과정은 전국이 유사해 글로벌 역량의 기초적인 준비로 글로벌 교과를 수강하고 일정 수준의 언어능력을 갖춘 학생을 대상으로 여러 사범대학이 연합하여 교육 봉사와 실습 팀을 구성할 수도 있다. 해외 봉사와 실습 활동은 학생 선호, 현지 수요, 소요 비용 등으로 인해 참여가 제한적으로 이루어 질 수밖에 없지만, 가능한 한 참여를 늘리는 것이 바람직할 것이다. 학생 참여를 독려하기 위해서는 인센티브를 부여하는 방안을 모색할 필요가 있는데, 이는 학생들이 새롭고 어려운 교육 현장에서 수업 진행을

위한 다양한 준비와 언어 한계를 극복하기 위해 상당한 준비와 노력을 기울여야 하기 때문이다. 그리고 귀국 후 배양된 능력을 활용한다는 측면에서도, 일본의 일부 지역에서 교사 선발을 교육 개발협력 경험자를 대상으로 소수 할당하는 정책도 동기 부여 방안으로 고려해 볼 수 있다.

개발도상국에서의 교육활동을 경험한 예비교사는 국내 사범대학 글로벌 교육에 국제이해, 다문화 교육 등의 글로벌 교육에 실제적인 사례를 더하며 사범대학 수업의 내실화에 도움을 주며, 차후 교사로서 해외 활동 중 익힌 국제 다문화의 경험과 향상된 소통 능력은 일대 다수의 학생 대면으로 증장기적으로는 지역사회 그리고 국민 다수의 글로벌 역량 강화로도 확산되어 나타날 것이다. 개발도상국 또한 교육 개발협력의 예비교사 활동을 통해 보다 많은 교육 기회를 갖게 되며 인재가 양성되고, 더 나아가 국가 건설에 중요한 공헌을 하게 될 것이다.

사범대학 예비교사들의 해외 교육 실습과 교육 개발협력의 연계는 세계화 시대 교육 원조효과성을 높이며 교원양성 글로벌 교육 내실화를 도모하는 인도적-실리적 측면을 모두 갖춘 호혜적 관계로 한국과 개발도상국의 상호 이해 그리고 상호 이익을 위한 세계화 시대 교육분야 국제화와 국제 교류 증진 방안으로 고려해 볼 수 있다.

#### 4. 요약 및 결론

세계화는 교육분야에도 영향을 미쳐 대학교육은 국제경쟁력 강화와 더불어 국제이해와 다문화 교육 등을 강조하며 오랫동안 예외로 여겨졌던 사범대학에도 교육과정의 변화를 요구하고 있다. 한국은 세계 경제에서 차지하는 비중, 인구 유동량 증가와 다문화사회로의 진입, 국제어로서의 영어 능력의 필요 등을 고려할 때, 그동안 교원양성 과정에서 강조해왔던 교원의 전문성에 더하여 글로벌 역량을 강화할 방안을 모색해 볼 시점이다. 특히 한국은 세계 주요 신흥 원조공여국으로 등장하며 다양한 개발협력 효과를 높이기 위한 논의에서 교육을 주요 공헌분야로 강조하고 있다. 그러나 현재까지 한국의 교육분야 국제개발협력은 국제사회에서 중요시 하는 기초교육의 확대보다 직업교육

에 치중하고 교육전문가보다 행정가의 참여가 많다는 지적을 받고 있으며, 대학생 해외 교육 봉사 등이 예·체능 활동, 한국어 교육과 한국문화 소개 등을 중심으로 이루어지는 한계를 보인다.

사범대학은 국내의 교원양성 목적에서 더 나아가 예비교사의 해외 교육 봉사와 실습으로 교육분야 개발협력사업에 참여함으로써 해외 개발협력 활동의 전문성과 효과성을 높일 수 있으며, 이는 동시에 사범대학 교원양성 과정의 글로벌 역량 강화와 교육 내실화로 이어지는 기회가 될 것이다. 사범대학 글로벌 교육은 개발협력의 측면에서 교육분야의 전문성과 더불어 국제사회의 보편적 가치와 규범, 그리고 대상 개발도상국의 지역에 대한 전문성을 포함한 교과 내용으로 구성하여 예비교사들에게 이수하도록 하고 해외 교육 봉사와 실습 활동에 참여시킴으로써, 지식과 이해에서 참여와 실천의 교육 목표를 동시에 달성할 수 있게 된다. 더불어 개발도상국 현장 활동은 현지 언어로 의사소통이 어려워 영어를 위시한 다양한 소통 능력을 함양하는 기회가 될 것이다. 국내 대학들은 해외 대학과의 국제교류를 선진국 위주로 수업을 이수하고 문화와 제도를 경험하는 형태로 운영하는데, 사범대학의 개발도상국 현지 교육 실습은 교원양성 과정에서 배운 프로그램과 교수방법을 보다 적극적으로 적용할 수 있는 기회를 가지며 글로벌 역량을 강화하는 기회를 가지게 될 것이다. 특히 세계화와 빈곤 문제 등 국제 이슈의 현장을 실제 경험한 예비교사의 경험은 귀국 후 한국의 다문화 사회화와 그 다양성에 대한 이해, 국제문제의 이해 등에서 보다 현장감 있는 교육을 진행할 수 있는 토대가 될 것이다.

개발도상국 교육실습은 글로벌 교육의 이해와 실천을 체득할 수 있는 기회로 사범대학 교육과정을 국제화, 다변화시키는 계기가 되며, 내실있는 글로벌 교원 양성으로 이어지게 될 것이다. 사범대학 교육과정에 국제적 규범에 부합하고 한국적 특성을 반영한 글로벌 교육을 포함시키고, 교육분야 국제개발협력사업과 연계하여 이를 이수한 예비교사의 교육실습을 해외 현지에서 실시한다면, 자격을 갖춘 교사 부족 문제를 겪고 있는 다수의 개발도상국에 교육기회를 확대시켜 개발협력의 효과를 높일 수 있으며, 사범대학 교육과정의 다각



화와 실제 현지 경험이 교과 운영에 반영되어 글로벌 교육에 도움을 주며 상호 호혜적 결과로 이어지게 될 것이다. 따라서 사범대학의 지식과 정보의 습득과 더불어 실천을 동반하는 글로벌 교육의 중요성에 비추어, 교육분야 국제개발협력사업과의 연계는 양자 모두의 효과 증진에 중요하게 역할 할 것이다. 더불어 사범대학의 글로벌 교육 과정은 국내 증가하고 있는 해외 유학생에게도 개방하여 다양한 국제화 교과목을 제공하며 한국의 글로벌 교육 위상도 높일 수 있을 것이다.

사범대학 글로벌 교육은 국제적인 이슈 및 다양한 세계관을 다룰 수 있는 지식과 이해 측면과 해외 교육분야 개발협력사업에 교육실습 형태의 참여로 실제 경험을 겸비할 수 있도록 함으로써 글로벌 역량을 갖춘 교사 양성으로 이어지게 되며, 이는 또한 국제-국내 원조기관의 교육분야 국제개발협력의 효과성을 높이려는 목적 달성에 실질적인 도움을 줄 수 있을 것이다. 상호에게 이익이 되는 국제협력은 상승적 발전의 계기가 될 것으로, 교육 국제개발협력과 사범대학 글로벌 역량 강화의 연계는 지속적으로 발전할 가능성이 높다. 더불어 교사양성기관인 사범대학의 글로벌 교육은 추후 일대 다수의 파급 효과를 가져 지역 사회와 국민 모두의 글로벌 역량 강화로도 확대되는 효과를 가지게 될 것으로 미래 교육과정에 반드시 포함되어야 할 것이다.

## 주

- 1) 예비교사들의 해외 단기 교육실습과 더불어 현지 교사의 연수를 통한 교육 국제개발협력의 확대 방안도 고려해 볼 수 있지만, 보다 더 장기적으로는 학부 졸업 후 집중적인 글로벌 교육 특화의 대학원 중심 교사교육대학원도 고려해 볼 수 있을 것이다 (참고: 박차섭, 2004; 신현석, 2009).
- 2) 유엔의 새천년개발목표는 2000년 유엔 새천년정상회의(Millennium Summit)의 선언에서 설정한 2015년까지 달성할 8가지 국제개발목표로, 극심한 빈곤과 기아 퇴치, 완전한 기초교육 보급, 성평등 촉진과 여권 신장, 유아 사망률 감소, 임산부의 건강개선, 에이즈와 말라리아 등의 질병과의 전쟁, 환경지속가능성 보장, 발전을 위한 전세계적인 동반관계의 구축을 설정하였다(UN, 2014).
- 3) 교육분야 다음으로는 농림수산 6.0%, 공공행정 5.0%, 보건 4.0%, 산업에너지 3.5% 분야 순으로 나타난다

(한국국제협력단, 2014).

- 4) 2013년의 경우 전체 파견자 1163명 중 교육이 55.5, 농림수산이 15.3, 보건이 12.2, 공공행정이 11.5, 산업에너지가 5.5 퍼센트 순이다(한국국제협력단, 2014).

## 문헌

- 박차섭, 2004, '사범대 문제'의 대안은 무엇인가, 창작과 비평, 126, 81-94.
- 교육부, 2012, 고등교육 국제화 추진전략 보고, 교육부 대학 선진화과.
- 교육부·한국연구재단, 2014, 글로벌교원양성거점대학(GTU) 지원사업 활동사례집.
- 구자역, 2008, 선진국의 아시아개발도상국가와의 교육협력 정책 및 사례 분석 연구, 한국교육개발원.
- 김경근, 2009, 한국교육의 경쟁력 수준, 김영철 등 엮음, 세계화와 교육, 교육과학사, 139-168.
- 김대현, 2012, 세계화 시대의 교육의 방향과 과제, 김대현 등, 국제이해교육과 신식민주의 비평, 학지사, 13-32.
- 김아영, 2008, 대학의 국제화 관련 교육과정 실행 여건 사례분석, 교육과정연구, 26(1), 151-180.
- 김영환·손미·김선영·이승진, 2014, 예비교사의 공적개발원조와 개발교육에 대한 인식연구, 교사교육연구, 53(1), 47-63.
- 김은미, 2012, 우리나라의 공적개발원조(ODA) 추진방향 연구, 한국국제협력단.
- 김이경·박상완·이태상, 2005, OECD 한국 교원정책 검토 결과에 대한 비판적 분석, 한국교육, 32(2), 297-319.
- 김희수, 2008, 교육전문대학원 체제 지행 사범대학 발전 방향, 교육연구, 31, 69-88.
- 박소영, 2009, 교육 ODA, 현황과 개선방안, 한국교육개발원 Position Paper, 74, 1-59.
- 박소영·박재국, 2010, 국제사회의 이해 및 국제이해교육과정에 관한 예비교사들의 인식연구, 부산해양교육연구, 22(1), 11-24.
- 박인원, 2008, 아시아 개발도상국가와의 민간부문 교육협력 사업 분석연구: 대학과 비정부조직을 중심으로, 한국교육개발원.
- 박환보, 2013, 일본의 대학을 통한 국제개발협력에 관한 연구, 비교교육연구, 23(1), 25-44.

- 배상훈, 2007, 한국교육 성장모델의 세계화를 위한 과제: 공적개발원조(ODA) 정책 관점에서, 한국교육학회 학술대회논문집, 113-126.
- 소진광·김선희, 2011, 공적개발원조(ODA) 사업으로서 새마을운동 활용방안, 국토연구원
- 신상협·박수연·이지연, 2013, 개발교육의 현황분석 및 선진화 방안 연구: 한국과 영국의 개발교육 현황·정책과의 비교분석을 중심으로, 유럽연구, 31(3), 29-48.
- 신태진, 2011, 한국 대학들의 해외 학술교류 활성화를 위한 교환학생제도의 문제점 및 행정적 발전방안, 비교교육연구, 21(2), 155-185.
- 신현석·주희정·정주영·신원학, 2009, 교원양성정책의 국제화 방안 모색: 교원양성기관의 교육분야를 중심으로, 교육정치학연구, 16(2), 147-176.
- 야스오, 사이토, 2009, 청년해외협력대 '현직요원 특별참가제도', 사이토 야스오, 일본의 국제교육협력에 관한 조사 연구, 국립교육정책연구소, 50-62.
- 윤종혁, 2013, 글로벌 교육협력연구·사업의 중장기 비전 및 계획 수립 연구, 한국교육개발원
- 이미지, 2013, 한국의 교육분야 공적개발원조에서의 교사 활용 방안 연구, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이보경·유광수·장수철, 2013, 국제화 시대에서 외국유학생을 위한 대학 교양교육과정 연구, 교양교육연구, 7(2), 224-248.
- 이태주·김다원, 2010, 지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방향 연구, 대한지리학회지, 45(2), 293-317.
- 장덕호, 2007, 최근의 국제 관계의 변화와 국제교육정책 형성을 위한 담론, 비교교육연구, 17(1), 53-79.
- 정미경, 2010, 교원양성 교육과정 개선방안 연구, 한국교육개발원.
- 정봉근, 2008, 국제기구의 교육ODA현황과 정책과제: OECD의 ODA논의와 한국교육ODA를 중심으로, 교육과학기술부.
- 정혜영, 2012, 예비교원 글로벌 역량 강화를 위한 교원양성기관의 해외 현장경험 프로그램 분석, 한국교원교육연구, 29(2), 475-489.
- 제주대학교, 2014, 글로벌 교원양성 거점대학 지원사업 추진계획, 내부자료.
- 조철기, 2013, 오스트레일리아 NSW 주 지리 교육과정 및 교과서의 개발교육 특징, 한국지역지리학회지, 19(3), 551-565.
- 조혜승·김기석, 2013, 한국과 일본의 기초교육 공적개발원조(ODA) 비교연구, 비교교육연구, 23(6), 55-78.
- 채재은·우명숙, 2013, 주요국의 교육개발협력 전략 비교 분석: 미국, 호주, 일본 사례를 중심으로, 비교교육연구, 23(1), 1-23.
- 한국국제협력단, 2014, 한눈에 읽는 2013년 World Friends Korea 주요통계.
- 한국국제협력단, 2013, 국제개발협력의 이해, 한울아카데미.
- 히데키, 마루야마, 2009, 청년해외협력대 경험자의 우선적 교원채용시책, 사이토 야스오, 일본의 국제교육협력에 관한 조사 연구, 국립교육정책연구소, 63-76.
- Abdullahi, Sadiq, 2013, *Teachers' Knowledge, Awareness and Pedagogy of Global Education in Secondary Schools*, Florida International University.
- Acikalin, Mehmet, 2010, The Influence of Global Education on the Turkish Social Studies Curriculum, *The Social Studies*, 101, 254-259.
- Bourn, Douglas, 2011, Discourses and Practices around Development Education: from Learning about Development to Critical Global Pedagogy, *Policy and Practice: a Development Education Review*, 13, 11-29.
- Chung, Bonggun, 2014, The Korean model of ODA: a critical review of its concept and practices reflected in educational ODA, *Asian Education and Development Studies*, 3(1), 46-57.
- Downes, Gerard, 2013, A Critical Analysis of North-South Educational Partnerships in *Development Contexts, Policy & Practice: A Development Education Review*, 1-12.
- Fujikane, Hiroko, 2003, Approaches to Global Education in the United States, The United Kingdom and Japan, *International Review of*



- Education*, 49(1-2), 133-152.
- Kirby, Misty and Crawford, Elizabeth, 2012, The Preparation of Globally Competent Teachers: a Comparison of American and Australian Education Policies and Perspectives, *Global Partners in Education Journal*, 2(1), 12-24.
- O'Loughlin, Eddie and Wegimont, Liam eds., 2002, *Global Education in Europe to 2015*, Europe-wide Global Education Congress.
- Stromquist, Nelly and Monkman, Karen, 2000, Defining Globalization and Assessing its Implications for Knowledge and Education, Revisited, in Nelly Stromquist and Karen Monkman eds., 2000, *Globalization and Education: Integration and Constestation across Cultures*, Rowman & Littlefield, 1-19.
- Tarman, Bulent, 2010, Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey, *International Journal of Arts and Sciences*, 3(17), 78-96.
- UN, 2014, *The Millennium Development Goals Report*.
- Yamada, Shoko, 2014, Japanese educational aid in transition: between the aid coordination and unique model, *Asian Education and Development Studies*, 3(1), 76-94.
- (접수: 2014.10.09, 수정: 2014.11.05, 채택: 2014.11.13)