

기본연구 2018-04

미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구

조윤정 이지영
권순정
서화진
윤선인

미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구

연구책임자 : 조윤정 (경기도교육연구원 연구위원)

공동연구원 : 이지영 (경기도교육연구원 부연구위원)

권순정 (서울대학교 외래교수)

서화진 (호원초등학교 교사)

윤선인 (인천대학교 교수)



목 차

Gyeonggi Institute of Education

제1장 서론	3
제1절 연구의 필요성 및 목적	3
제2절 연구내용	8
1. 세계시민교육에 대한 이론적 탐색	8
2. 세계시민교육 실천사례 분석	9
3. 세계시민교육 발전방향 탐색	10
제3절 연구방법	11
1. 문헌연구	11
2. 델파이조사	11
3. 사례연구	13
4. 포커스그룹 인터뷰 및 전문가 협의회 실시	17
제2장 이론적 배경	21
제1절 세계시민교육의 필요성	22
제2절 세계시민교육의 개념 및 구성요소	27
1. 세계시민성과 세계시민교육	27
2. 세계시민교육의 구성요소	30
3. 세계시민교육과 유사개념	35
제3절 세계시민교육 관련 쟁점	44
제4절 세계시민교육 관련 선행연구	46
1. 세계시민교육의 개념에 관한 연구	46
2. 학교교육현장에서의 세계시민교육에 대한 실증적 연구	49
제5절 소결	52

제3장 세계시민교육 정책분석 및 해외사례	57
제1절 세계시민교육 정책분석	57
1. 교육부	58
2. 경기도교육청	61
3. 서울시교육청	64
제2절 해외사례	69
1. 영국	70
2. 네덜란드	75
3. 부탄	78
제3절 소결	82
제4장 델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화	86
제1절 델파이조사 내용	86
제2절 델파이조사 결과	90
1. 1차 조사 결과	90
2. 2차 조사 결과	96
제3절 델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화	101
제4절 소결	107
제5장 세계시민교육 학교실천사례	111
제1절 A초등학교	111
1. 학교 특성 및 맥락	111
2. 세계시민교육 실천 현황	113
3. 세계시민교육 지원체계	121
4. 세계시민교육에 대한 인식	125
5. 세계시민교육의 성과 및 한계	130
6. 세계시민교육 실천의 시사점	135

제2절 B중학교	137
1. 학교 특성 및 맥락	137
2. 세계시민교육 실천 현황	138
3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식	146
4. 세계시민교육의 성과 및 한계	148
5. 세계시민교육 실천의 시사점	151
제3절 C중학교	154
1. 학교 특성 및 맥락	154
2. 세계시민교육 실천 현황	156
3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식	166
4. 세계시민교육의 성과 및 한계	169
5. 세계시민교육 실천에 대한 시사점	174
제4절 D고등학교	176
1. 학교 특성 및 맥락	176
2. 세계시민교육 실천 현황	177
3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식	181
4. 세계시민교육의 성과 및 한계	183
5. 세계시민교육 실천의 시사점	187
제5절 개념적 핵심요소에 따른 사례분석	188
1. A초등학교 사례	188
2. B중학교 사례	189
3. C중학교 사례	190
4. D고등학교 사례	192
제6절 소결	193

제6장 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제 199

제1절 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성	200
1. 나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 세계시민교육	200

2. 지역적 특수성을 고려하여 보편적 가치를 추구하는 세계시민교육	201
3. 실천과 참여를 위한 변혁적 패러다임으로서의 세계시민교육	203
제2절 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책과제	204
1. 나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 교육과정 및 수업	204
2. 나의 삶 속에서 세계시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 학교문화 형성	207
3. ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하기 위한 학교 밖 기관과의 연대	209
4. 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 지원체계 구축	213
 참고문헌	 216
 부록 1. 세계시민교육 전문가 델파이 조사지(1차)	 224
 부록 2. 세계시민교육 전문가 델파이 조사지(2차)	 231
 부록 3. 면담질문지	 244



표 목차

Gyeonggi Institute of Education

〈표 1-1〉 델파이 전문가 패널 현황	12
〈표 1-2〉 델파이 전문가 패널 정보	12
〈표 1-3〉 연구참여사례	14
〈표 1-4〉 교장 및 교사 연구참여자 정보	15
〈표 1-5〉 학생 연구참여자 정보	15
〈표 1-6〉 연구참여학교 참여관찰 내용	16
〈표 1-7〉 포커스그룹 인터뷰 및 전문가협의회 대상 및 내용	17
〈표 2-1〉 세계화의 방향에 따른 비교	23
〈표 2-2〉 글로벌 시각의 5가지 요소	30
〈표 2-3〉 유네스코의 세계시민교육 구성요소	32
〈표 2-4〉 2015 영국 옥스팜 세계시민성 개발의 핵심요소	33
〈표 2-5〉 2006 영국 옥스팜 세계시민성 개발의 핵심요소	34
〈표 2-6〉 시기별 국제교육의제(유네스코)와 지향가치의 관련성	42
〈표 2-7〉 선행연구에서의 세계시민교육의 개념	47
〈표 3-1〉 세계시민교육 중앙 선도교사 자격 조건	59
〈표 3-2〉 세계시민교육 중앙 선도교사 및 시도선도교사 추진 체계	60
〈표 3-3〉 경기도교육청 업무 분장	61
〈표 3-4〉 2015 서울시교육청 세계시민교육 주요 추진 현황	66
〈표 3-5〉 서울시교육청 업무 분장	67
〈표 3-6〉 연도별 세계시민교육 추진 성과	68
〈표 4-1〉 세계시민성의 구성요소 초안	87
〈표 4-2〉 1차 델파이 조사 결과	90
〈표 4-3〉 세계시민성 구성요소에 대한 1차 수정안	95
〈표 4-4〉 세계시민성 구성요소에 대한 2차 델파이조사 결과	97
〈표 4-5〉 세계시민성 구성요소에 대한 2차 수정안	100
〈표 4-6〉 세계시민교육의 재개념화 및 개념적 핵심요소	104
〈표 5-1〉 2018학년도 1학기 C중학교 ‘세계시민으로 살아가기’ 수업계획서	157
〈표 6-1〉 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제	199



그림 목차

Gyeonggi Institute of Education

[그림 1-1] 연구방법 흐름도	18
[그림 2-1] 세계시민교육과 유사개념간의 관계	43
[그림 3-1] 경기도교육청 민주시민교육 추진 방향과 시민상	62
[그림 3-2] 서울시교육청 세계시민·다문화교육 정책	65
[그림 4-1] 세계시민으로서의 참여 및 실천 과정	95
[그림 4-2] 세계시민교육의 개념적 핵심요소	106
[그림 5-1] A초등학교 교육목표	113
[그림 5-2] 평화기행소감	140
[그림 5-3] 평화기행감상문	140
[그림 5-4] 공정무역 초콜렛 가게 창업 모듬활동 과정	159
[그림 5-5] 밀크초콜렛	160
[그림 5-6] 화이트 초콜렛	160
[그림 5-7] 다크 초콜렛	160
[그림 5-8] Clouds over Sidra 영상 중 장면	164
[그림 5-9] 구글 카드보드	164
[그림 5-10] 2015년 S.E.S활동	178
[그림 5-11] 활동지	179
[그림 5-12] 동화책 제작과정	179
[그림 5-13] 동화책	179
[그림 5-14] 국제이해교육 사진교실	181
[그림 5-15] 세계난민의 날 행사 홍보포스터	181

요 약

1. 연구의 필요성 및 목적

교통 및 통신의 발달로 국가 간 상호연결성이 증대되고 새로운 국제문제들이 발생하면서 국가 내의 계층적, 문화적, 인종적 갈등과 공존의 문제가 아니라 국가를 넘어서 전 지구적 문제 해결을 위해 전 지구적 수준의 연대와 협력을 강조하는 교육에 대한 필요성이 증대되고 있다. 특히 미래사회에는 불평등의 심화와 환경생태계의 위기, 그리고 세계화의 심화로 발생하는 다양한 문제 등으로 인하여 전 지구적 수준의 연대와 협력을 통해 문제를 해결할 필요성이 높아지고 있다. 그런 의미에서 세계시민교육은 미래사회를 살아갈 구성원들에게 꼭 필요한 교육이라고 할 수 있다. 그러나 세계시민교육의 개념에 대한 이론적 합의가 이루어지지 못하고 있으며 세계시민교육에 대한 지나치게 폭넓은 스펙트럼이 존재하기 때문에 세계시민교육에 대한 오해와 오개념을 불러일으키고 있다. 보다 구체적으로 표현하면, 학교현장에서는 세계시민성 개념을 이해하기 어렵고 다문화교육, 인권교육, 평화교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육 등 유사개념과의 명확한 구분 없이 세계시민교육이라는 용어를 사용함으로써 세계시민교육을 구호나 국제교류와 관련된 교육이나 기존의 다문화교육이나 지속가능발전교육의 새로운 이름으로 오해하는 상황이 벌어지고 있다. 이로 인하여 학교현장에서는 세계시민교육의 원래의 취지와 방향성에서 벗어나는 내용으로 수업이나 프로그램을 구성하고 있으며 이러한 사례가 확산되면서 세계시민교육에 대한 오개념이 고착화되고 있다. 이처럼 세계시민교육에 대한 정확하고 명료한 이해를 방해하고, 세계시민교육의 실천기반을 약화시키면서 학교현장에서의 풍부한 실천을 저해하고 있는 상황에서 세계시민의 취지와 목적에 부합하는 실천이 이루어질 수 있도록 세계시민교육에 대한 재개념화 작업을 실시할 필요가 있는 것이다.

본 연구의 목적은 세계시민교육에 대한 재개념화를 통해 세계시민교육의 이론적 기반과 개념을 명확히 정립하고, 이를 통해 세계시민교육 실천현장에 실천기준과 방향성을 제시

하고자 하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육에 대한 재개념화를 통해 도출한 세계시민교육의 정의, 세계시민성의 구성요소 및 속성, 영역상 강조점과 세계시민교육의 특징은 무엇인가?

둘째, 학교현장에서 이루어지고 있는 세계시민교육의 실천사례는 어떠한가?

셋째, 재정립된 세계시민교육 개념을 학교현장에 정착시키고 세계시민교육을 활성화하기 위한 정책적 방향성과 정책과제는 무엇인가?

2. 세계시민교육 정책분석 및 해외사례

본 연구에서는 세계시민교육 국내 정책에 대해 분석하고 해외사례에 대해 고찰하였다. 우선, 우리나라의 세계시민교육 정책은 교육부와 시·도교육청의 두 차원으로 나누어 볼 수 있다. 교육부에서는 세계시민교육의 큰 틀과 방향을 제시하고, 예산을 확보하며, 시도교육청과 협의·지원을 하고 있다. 하지만 교육부는 세계시민교육 중앙 선도교사 및 시도 선도교사 선발 및 연수 등과 같이 기존에 수립, 시행된 것들을 지원하는 역할을 하고 있을 뿐 2017년 이후로 세계시민교육과 관련된 교육부 차원에서의 특기할 만한 정책은 수립, 시행되고 있지 않아서 일정 수준에 정체되어 있다.

시도교육청의 경우 서울시교육청은 세계시민교육 연구학교를 공모를 통해 선정·운영하고 있으며, 경기도교육청은 학교민주시민교육 진흥 조례가 제정되어 학교민주시민교육으로서 평화·세계시민교육 내용을 가르칠 수 있다는 점이 가장 특징적이다. 하지만 서울시교육청과 경기도교육청 모두 세계시민교육과 관련된 정책이 여러 부서에 나뉘어 분절적으로 다루어지고 있다는 한계점이 있다.

해외사례의 경우, 영국은 학교 시민교육의 목표를 개인의 시민성 개발에 초점을 두어 영국사회에서 살아가는 시민을 길러내는 것에 두었으며, 학교 밖 세계시민교육기관에서는 기술과 지식을 토대로 한 태도와 행동을 강조하며 시민성을 실천하는 장을 확장하여 세계시민으로서의 책임(global responsibility)을 강조하고 있다. 영국 세계시민교육의 가장 큰 특징은 학교 밖 기관의 전문성을 인정하고 학교와 학교 밖 기관과의 연계가 잘 이루어지는 것을 들 수 있다. 네덜란드의 경우는 학교의 자율성과 재량을 존중하면서 국가차원에서 세계시민교육에 대한 중요성을 인식하고 있으며, 학생들이 세계시민성을 함양할 수 있도록 국가적 차원에서 세계시민교육의 큰 틀과 방향을 제시하고 있었다. 특히 학교를 세계시

민성을 일상적으로 함양할 수 있는 실천의 장으로 여기고, 교실의 학생 구성을 가급적 다양하게 하여 세계시민성을 자연스럽게 습득할 수 있도록 장려했다는 것을 중요한 시사점으로 들 수 있다. 부탄의 경우는 개발도상국이면서 아시아 국가라는 점에서 영국이나 네덜란드와는 차별화된다. 특히 부탄은 기존에 실시하던 시민교육에 글로벌 관점을 적용하는 방식이 아니라 국민행복지수(GNH)와 세계시민교육을 접목하여 실시한다는 점에서 세계시민교육 실천에 대해 새로운 지평을 확장해주고 있다. 서구의 세계시민교육이 근대 자본주의나 시민사회에 바탕을 두고 형성된 것이라면 부탄의 경우는 대승불교의 전통과 농업기반 경제를 반영한 국민행복지수 개념에 바탕을 두고 세계시민교육이 실천되고 있는 것이다. 따라서 서구의 경제발전이나 사회발전의 경로가 다른 국가의 경우 세계시민교육에 대한 서구의 프레임을 무비판적으로 차용하기보다 부탄의 사례와 같이 자국 상황의 특수성을 반영하여 세계시민교육의 담론을 주체적으로 형성해나갈 필요가 있을 것이다.

3. 델파이조사를 통한 세계시민교육 재개념화

본 연구에서는 세계시민교육을 재개념화하기 위해 델파이조사를 2차례 실시하였으며 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역별로 세계시민성 구성요소를 최종적으로 다음과 같이 도출하였다.

〈표 1〉 세계시민성 구성요소에 대한 최종안

세계시민성 구성요소	
인지적 영역	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등·형평성·권력의 역학관계에 대한 이해
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제·환경·상호관계에 대한 비판적 이해
	1.4. 글로벌 정의(빈곤, 노동, 교육, 이주, 젠더 등)에 대한 비판적 이해
	1.5. 인종·민족적 정체성과 종교·문화에 대한 비판적 이해
	1.6. 초국가 기구와 시민사회 참여를 통한 협치구조 및 글로벌 정책결정 과정 이해

세계시민성 구성요소	
사회·정서적 영역	2.1. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화
	2.2. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중
	2.3. 문화다양성에 대한 감수성
	2.4. 보편적 가치와 지역적 특수성을 고려하여 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 바라보는 태도
행동(실천)적 영역	3.1. 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하고 해결하기 위해 노력하기
	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기
	3.3. 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 글로벌 이슈 해결하기
	3.4. 세계시민으로서의 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기

또한 세계시민교육에 대해 재정립된 개념과 개념적 핵심요소를 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표 2〉 세계시민교육의 재개념화 및 개념적 핵심요소

구분	내용	
재정립된 개념	지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성을 이해하고, 다층적 정체성을 형성하고 조화를 이루며, 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 타인과의 연대를 통해 적극적으로 해결하기 위해 노력하며 이에 대해 비판적으로 성찰할 수 있도록 역량을 함양하고, 자신·국가·세계를 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임	
영역상 강조점	인지적 영역	• 지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성 이해
	사회·정서적 영역	• 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화 • 지역적 특수성을 고려한 보편적 가치 존중
	행동적 영역	• 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈 발견 및 연대를 통한 글로벌 이슈 해결 및 성찰
특징	행동적 요소인 실천과 참여를 강조함으로써 세상을 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임으로 자리매김하되, 상호연결성 이해나 다층적 정체성 형성 및 조화 등의 인지적, 사회·정서적 요소도 함께 중시함으로써 통합적인 세계시민교육의 상 구현	
유사개념과의 관계	세계시민교육은 인권, 평화, 다문화, 국제이해, 지속가능발전 등의 가치를 오늘날의 시대상황 속에서 담아내는 열린 테두리로서 그릇에 비유될 수 있음	

4. 세계시민교육 학교실천사례 분석

다음으로 세계시민교육의 재개념화를 통해 도출한 개념적 핵심요소를 중심으로 패턴매칭(pattern-matching) 기법을 활용하여 학교실천사례를 분석하였다. 패턴매칭 분석기법이란 자료수집 전의 논리, 즉 이론과 실제 나타난 패턴 간을 서로 비교하면서 분석하는 기법을 말한다(Trochim, 1989; Yin, 2011에서 재인용). 구체적으로 본 연구에서는 델파이조사를 통해 도출한 개념적 핵심요소라는 이론적 틀이 실제 4개 사례 분석을 통해 드러난 현실과 유사한 패턴을 보이는지를 비교, 분석하였다.

전 학교적 차원에서 세계시민교육을 실천하고 있는 A초등학교, 교사 개인 차원에서 동아리를 중심으로 세계시민교육을 실천하고 있는 B중학교와 D고등학교, 교사 개인차원에서 자유학기제 수업을 중심으로 세계시민교육을 실천하고 있는 C중학교 사례에 대해 학교 특성 및 맥락, 세계시민교육 실천 현황, 세계시민교육 지원체계, 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식, 세계시민교육의 성과와 한계, 세계시민교육 실천의 시사점 등을 중심으로 살펴보았다.

델파이조사를 통해 도출한 세계시민교육의 개념적 핵심요소는 1) 지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성 이해, 2) 다층적 정체성 형성·조화 및 지역적 특수성을 고려한 보편적 가치 존중, 3) 일상생활에서 나타난 글로벌 이슈 발견 및 연대를 통한 글로벌 이슈 해결 및 성찰이었다. 이러한 개념적 핵심요소를 중심으로 연구참여사례를 분석하였다. 연구참여사례 4개교의 경우 본 연구에서 도출한 세계시민교육의 개념적 핵심요소를 중심으로 패턴매칭 분석기법을 활용하여 사례를 분석한 결과 정도의 차이는 있으나 이들 핵심적 요소가 연구참여사례를 통해 잘 나타나고 있었다. 첫째, 학교구성원들은 내 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈를 이해하면서 지역의 이슈와 글로벌 이슈가 상호 연결되어 있다는 것을 이해하고 있었다. 둘째, 학교구성원들은 자아와 타자, 우리나라와 해외를 이분법적으로 구분하지 않고 있었으며 국가시민성과 세계시민성을 조화롭게 다루면서 다층적 정체성을 형성하고 있었으며, 보편성이라는 이름하에 지역의 다양한 특수성이 말살되지 않도록 지역의 특수성을 고려하면서 보편적 가치를 지향하고 존중하고 있었다. 셋째, 행동적 영역에서는 ‘지금 여기’, 나의 일상생활 속에서 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 실천하고 참여하고 있었으며 자신의 행동에 대해서도 비판적으로 성찰하고 있었다. 그리고 이러한 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역이 분절적으로 따로 존재하는

것이 아니라 통합적인 차원에서 구현되고 있었다.

사례별로 정도의 차이가 존재하였던 것은 학교의 특성 및 맥락, 학교급의 차이, 교사 개인 차원 또는 학교 차원 실천의 차이, 수업실천사례 또는 동아리 실천사례의 차이 등에서 기인한 것으로 보인다. A초등학교의 경우 학교장의 리더십 하에서 세계시민교육 실천을 위한 체계적인 지원체계를 갖추고 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천하고 있다는 것이 특징이었다. 실제로 해외로 가서 평화활동을 하는 B중학교의 경우는 글로벌 이슈 해결에 있어서 보다 적극적이고 체계적으로 활동하면서 조직적 차원에서 연대를 통해 글로벌 이슈 해결에 직접 기여하고 있다는 것이 특징이다. C중학교의 경우는 동아리 활동이 아니라 자유학기제를 통한 수업사례라는 점에서 행동적 차원의 실천이 부족하였다. 물론 세계시민교육을 받으면서 인식의 변화가 생기고 이를 개인적인 차원에서 실천하였지만 김민석 교사나 학생들 스스로도 수업의 한계로 느꼈던 것처럼 행동적 차원의 실천이 부족하였다. D고등학교의 경우 동아리를 중심으로 고등학생의 수준에서 세계시민으로서 깊이 있는 인식을 하고 주도적으로 동아리 활동을 하였지만 대입의 압박 속에서 더 적극적인 참여와 실천, 학습을 하지 못했다는 한계를 가지고 있었다.

한편 연구참여사례를 통하여 세계시민교육의 실천과 정착을 위한 시사점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, A초등학교 사례와 같이 교사 개인 차원의 실천보다는 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천할 필요가 있다는 것이다. 세계시민교육은 교과를 통해 주어진 시간에 인지적으로 습득해야 하는 지식이 아니라 자신의 일상 속에서 세계시민으로서 살아갈 수 있도록 인지적, 사회·정서적, 행동적 역량을 함양해야 한다는 점에서 수업, 동아리 뿐 아니라 학교문화 전반에서 세계시민교육의 요소를 반영하여 잠재적 교육과정 속에서 자연스럽게 체득할 수 있는 분위기를 조성해야 할 필요가 있다.

둘째, 연구참여사례를 보면 세계시민교육이 이루어지고 세계시민성이 발현되는 영역이나 범위가 해외에 국한되는 것이 아니라는 점이다. 세계시민교육이 국경을 초월한 해외에서 이루어지는 것으로 인식하는 경우가 많은데 이는 세계시민교육에 대한 오해에서 비롯되는 것이라고 할 수 있다. 개인, 지역사회, 국가, 세계로 차츰 인식과 행동의 반경이 확장되면서 다층적 정체성이 형성된다는 것을 고려해보면 세계시민교육의 장이 반드시 해외일 필요는 없다. 자신이 뿌리내린 지역사회와 국가, 그리고 세계를 넘나들면서 인식이 확장될 필요가 있다. B중학교의 경우 베트남 평화기행을 통해 베트남 현장에서 세계시민교육이 이루어지기도 하지만 학교주변과 지역사회를 위한 활동을 한다. 또한 베트남에서

평화의 중요성을 인식한 아이들은 미군학살이 자행된 국내 노근리 문제에도 관심을 갖게 된다. C중학교 김민석 교사도 내 주변의 이웃으로부터 난민문제를 파악하고 있었는데 이러한 지점들은 지역사회, 국내, 그리고 해외 간의 경계를 넘나들면서 세계시민교육이 이루어질 필요가 있다는 것을 상기시켜준다. 그리고 다층적 정체성을 충돌보다는 조화의 측면에서라는 바라볼 필요가 있다. 예컨대 국가시민성과 세계시민성 간의 불일치나 부조화를 강하게 부각시키기보다는 양자 간의 충돌이 발생할 경우 이를 조화롭게 해결하는 것 또한 세계시민적 역량이라는 것을 인식할 필요가 있다.

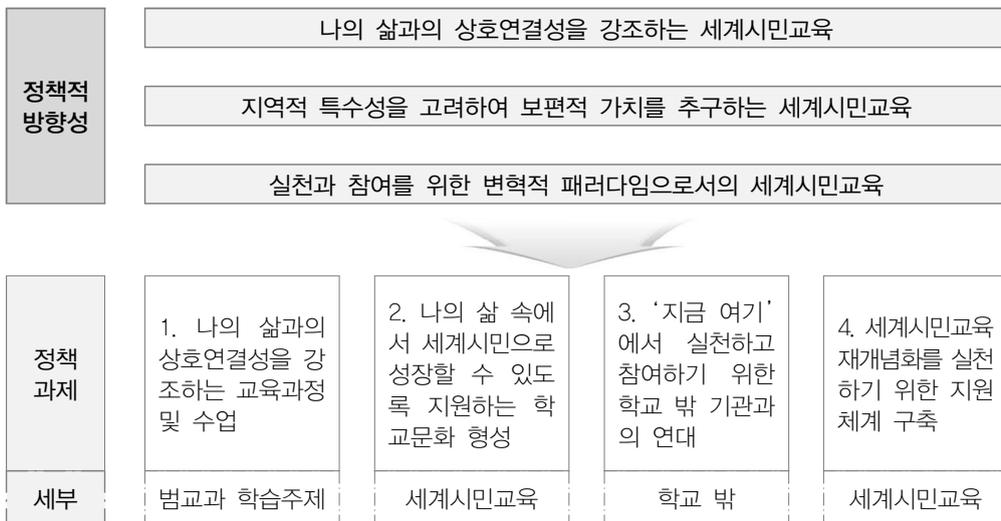
셋째, 세계시민교육은 특정한 가치를 다루며 특정한 교과에 국한되는 것이 아니라 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전 등 다양한 가치를 담아낼 수 있는 그릇이라는 점이다. 인권교육, 평화교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등의 유사개념과의 관련 속에서 오늘날의 시대상황을 반영할 수 있는 그릇으로 볼 수 있다. 따라서 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전 등의 가치지향적 교육이 개인, 지역 및 국가의 정치사회적 맥락에 따라 특정 가치가 부각되어 강조되는 열린 테두리로서 세계시민교육을 바라볼 필요가 있다.

넷째, 세계시민교육을 실천할 때에 학습자가 중심이 되어 학습자 주도적 관점에서 접근하고 실천과 참여를 강조할 필요가 있다. A초등학교의 경우, 동아리 연합캠프나 수업의 방향과 내용은 교사가 구성하지만 일방적인 전달 중심의 강의식 수업보다는 아이들이 세계시민교육과 관련하여 자신의 의견을 분명히 표현하고 적극적으로 참여하도록 하고 있었는데, 아이들은 환경보호 실천 등을 통해 변화된 인식을 실천으로 옮기는 활동을 하면서 이미 세계시민으로 살아가고 있었다. B중학교와 D고등학교는 학생들의 자발성과 주도성이 세계시민교육 동아리를 움직이는 강력한 기제로 작동하고 있었다. B중학교와 D고등학교 학생들은 자신들의 주도성과 자발성을 중심으로 지역사회 이슈나 글로벌 이슈에 대해 고민하고 자신들이 할 수 있는 수준에서 '지금 여기'에서 문제를 해결하기 위해 노력하는 실천력을 보여주고 있었다. 결국 세계시민교육을 세계로까지 확장된 인식을 가지고 자신의 삶이 이루어지는 터전에서 자신의 삶과 지역, 국가, 세계를 변혁시키는 변혁적 패러다임으로 자리매김한다고 할 때 학습자의 자발성과 주도성에 기반한 실천과 행동, 다른 사람들과 연대하여 참여하는 행동적 역량이야말로 세계시민교육에서 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다.

5. 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제

마지막으로 본 연구에서 재정립한 세계시민교육의 개념과 개념적 핵심요소를 중심으로 본 연구에서 재정립한 세계시민교육의 개념을 학교현장에 정착시키기 위해 필요한 정책적 방향성과 정책과제를 <표 3>과 같이 제시하였다. 정책적 방향성은 나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 세계시민교육, 지역적 특수성을 고려하여 보편적 가치를 추구하는 세계시민교육, 실천과 참여를 위한 변혁적 패러다임으로서의 세계시민교육으로 제시하였다. 첫 번째 정책과제는 ‘나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 교육과정 및 수업’으로 제시하였고 세부과제로 ‘범교과 학습주제 및 주제중심 통합학습’, ‘학습자 중심 교수학습방법’을 제시하였다. 두 번째 정책과제로는 ‘나의 삶 속에서 세계시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 학교문화 형성’을 제시하였고, 세부과제로 ‘세계시민교육 친화적 학교문화 형성’과 ‘학교장의 민주적이고 지원적 리더십’을 제시하였다. 세 번째 정책과제로는 ‘‘지금 여기’에서 실천하고 참여하기 위한 학교 밖 기관과의 연대’를 제시하였고, 세부과제로 ‘학교 밖 세계시민교육 기관과의 연계’와 ‘지역사회와 세계로 세계시민교육 실천의 강화’를 제시하였다. 네 번째 정책과제로는 ‘세계시민교육 재개념화를 실천하기 위한 지원체계 구축’을 제시하였고 세부과제로 ‘세계시민교육 관련 내용을 통합하는 조직개편’과 ‘세계시민교육 가치를 내면화하고 실천하는 교사역량 강화’를 제시하였다.

<표 3> 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제



과제	및 주제중심 통합학습	친화적 학교문화 형성	세계시민교육 기관과의 연계	관련 내용을 통합하는 조직개편
	학습자 중심 교수학습방법	학교장의 민주적이고 지원적인 리더십	세계시민교육 실천의 장을 지역사회와 세계로 확대	세계시민교육 가치를 내면화하고 실천하는 교사역량 강화

제1장 서론

·
제1절 연구의 필요성 및 목적

·
제2절 연구내용

·
제3절 연구방법

제1장 | 서론

제1절 연구의 필요성 및 목적

현대사회의 변동과정을 특징짓는 개념 중의 하나로 세계화를 들 수 있다. 세계화는 교통과 통신의 발달로 상품이나 서비스, 자본과 지식의 흐름 그리고 개인의 이동이 자유로워짐으로써 가속화되는 국가와 개인 간의 통합을 의미한다(Stiglitz, 2002). 즉 정보·기술·자본·상품·서비스·인적 교류가 증대하면서 국가 간 상호연결성의 증대와 통합화 현상이 이루어지고 있는 것을 의미하는 것이다. 국가 간 상호의존성과 상호연계성의 수준과 깊이가 심화됨에 따라, 교육 영역에서도 국가 단위의 경계를 넘어서, 인권, 평화, 사회정의, 문화다양성 등 인류의 상호발전 문제를 고민하면서 세계시민으로서 의식과 행동변화를 촉구하는 교육의 필요성이 높아졌다(김신일 외, 2001).

이렇듯 세계시민교육¹⁾은 발생배경 자체가 세계화와 밀접하게 관련되어 있다(모경환·임정수, 2014; Tawil, 2013). 그간 시민교육이 그 범위와 영역을 국가 내로 한정하여 논의되었다면 이제 세계적인 맥락 속에서 시민교육을 논의할 필요성이 높아진 것이다. 18~19세기 국민 국가(nation-state)의 등장과 더불어 시민교육이 국민 국가의 주권자로서 시민을 양성하는데 목적을 두었다면²⁾ 20세기 후반 세계화가 빠른 속도로 진행되면서

1) 세계시민교육은 세계교육, 글로벌 교육, 세계시민성 교육, 글로벌 시민교육, 글로벌 시티즌십 교육, 지구시민성 교육, 세계시민의식교육 등 다양한 용어로 사용되고 있다. 그러나 1990년대 이래 세계화로 인한 교육적 대응과 관련된 연구물의 다수가 '세계시민교육'이라는 용어를 사용하여 왔던 전통에 비추어 최근 논의되는 세계시민교육이 새로운 별개의 담론이 아니라 점(이정우 외, 2015)을 고려하여 본 연구에서는 세계시민교육이라는 용어를 사용하고자 한다.

2) 현재 우리나라에서도 왜 지금 한국사회에서 세계시민교육이 필요한지에 대한 논쟁이 계속되고 있다. 민주시민교육도 정착되지 못한 상황에서 세계시민교육의 필요성에 대해 논의하는 것이 시기상조라고 보는 입장이 존재하는 것이다. 그러나 환경문제나 전쟁, 난민문제 등과 같이 전 지구적으로 벌어지는 문제 같은 경우에는 국가적 시민성의 범위 안에서만 문제를 해결할 수 없다. 또한 이미 국가적 문제와 세계적 문제가 밀접하게 상호연결되어 있는 상황에서 한 국가 내에서의 민주시민성이 다 획득되고 난 이후에 세계시민으로서의 시민성을 양성하겠다는 입장 자체가 세상을 바라보는 관점이 국가에 묶여있다는 것을 의미한다. 세계시민성은 국가적 시민성과 충돌하는 개념이 아니라

지구촌의 구성원으로서의 세계시민 개념과 세계시민교육에 대한 요구가 등장하게 된 것이다(이승연·차조일·설규주, 2015). 교통 및 통신의 발달로 국가 간 상호연결성이 증대되고 새로운 국제문제들이 발생하면서 국가 내의 계층적, 문화적, 인종적 갈등과 공존의 문제가 아니라 국가를 넘어서 전 지구적 문제 해결을 위해 전 지구적 수준의 연대와 협력을 강조하는 교육에 대한 필요성이 증대되고 있는 것이다.

이와 같은 세계시민교육의 필요성은 국가 교육과정에도 고스란히 반영되어 있다. 2009 개정 교육과정 총론에서 교육과정을 통해 추구하는 인간상의 하나로 “세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람”(교육과학기술부, 2012)이 명시되었고 2015 개정교육과정에서도 “공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람”(교육부, 2015a)으로 추구하는 인간상을 구체화하면서 세계시민의 자질을 함양하는 것이 교육전반에서 추구하여야 할 교육목표로 제시되어 왔다.

또한 4.16교육체제에서도 미래사회의 변화 트렌드를 1) 저출산, 고령화 현상으로 인한 인구구조의 변화, 2) 소득을 비롯한 사회 양극화 및 교육불평등 심화, 3) 기후변화에 따른 환경생태계의 위기, 4) 세계화의 심화 등으로 제시하였다. 전 세계적인 고령화 추세 속에서 우리나라도 초저출산의 지속, 기대수명의 연장, 베이비붐 세대의 고령인구 진입 등으로 고령화가 빠르게 진행되고 있으며, 중산층은 감소하고 빈곤층이 점차 증가하면서 계층 간의 불평등과 양극화는 심화되고 있다. 이와 더불어 소득계층별 대학진학 유형의 격차가 커지고 가구 소득수준별 사교육비 및 참여율의 차이가 발생하면서 교육 불평등도 심화되고 있다. 또한 기후변화로 인하여 환경생태계의 위기가 초래되고 있으며 에너지 수요가 증가하고 자원부족이 심화되면서 공유경제 등에 대한 관심이 높아지고 있다. 세계화의 심화로 인하여 외국인 노동자의 유입이 증가하면서 다문화사회로 변화하는 추세 속에서 상호 간의 문화 차이를 인정하면서 다양성을 존중하는 태도가 필요하게 되었다(이수광 외, 2015).

이처럼 불평등의 심화와 환경생태계의 위기, 그리고 세계화의 심화로 발생하는 다양한

한 개인이 자신이 살고 있는 지역, 더 넓게는 국가, 더 넓게는 세계에 속하여 있다는 정체성을 의미하는 것이다. 즉 한 개인은 한 지역의 구성원이면서 동시에 국가의 구성원, 더 나아가 세계의 구성원이기도 한 것이다. 세계시민이라는 것은 글로벌 정체성을 구성하고 자신의 의미세계와 글로벌 사회를 연관시키는 것이며 이는 의미세계로서 글로벌 사회에서 벌어지는 주요 이슈를 인지하고 그것을 자신의 문제로 여기며 개선과 해결을 위해 실천하고 있는 사람을 의미한다.

문제 등은 전 지구적 수준의 연대와 협력을 통해 문제를 해결할 필요성이 증대되고 있다. 그런 의미에서 세계시민교육은 미래사회를 살아갈 구성원들에게 꼭 필요한 교육이라고 할 수 있다.

특히 세계시민교육은 2012년 9월 제67차 유엔총회를 계기로 출범한 글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative)에서 3대 목표 중의 하나로 세계시민교육을 천명하면서 정책적 담론으로 급부상하게 되었다. 유엔을 필두로 한 국제사회에서의 세계시민교육 담론 활성화로 인하여 교육부와 각 시도교육청에서도 세계시민교육 관련 정책 및 기본계획을 수립하면서 세계시민교육을 중점과제로서 실천하고자 하는 의지를 분명히 표명하고 있다(경기도교육청, 2018; 교육부 2016; 서울특별시교육청, 2017).

이처럼 세계시민교육의 필요성에 대한 공감대가 형성되면서 세계시민교육이 중요한 교육적 의제로 부상하고 있지만 세계시민교육은 학교현장에서 낯선 개념으로 받아들여지고 있다. 세계시민교육이 학교현장에 정착되지 못한 것은 그 실천의 역사가 짧기도 하지만 세계시민교육 개념에 대한 이론적 합의가 이루어지지 못하기 때문이기도 하다(Davies, Evans & Reid, 2005; Davies, 2006; Rizvi, 2009). 이론적 합의가 이루어지지 못하는 이유로는 세계시민성이 가지는 초월성, 다층성, 그리고 모호성을 들 수 있다(Davies, 2006; Gaudelli & Fernekes, 2004). 세계시민은 공동체의 범주를 세계로 확대한 것이다. 그러나 공동체의 범주를 세계로 확대한다고 해서 그 의미가 명확해지는 것은 아니며 세계는 매우 모호한 개념이다(이정우 외, 2015). 또한 한 개인이 한 국가의 시민이므로 세계시민이 될 수 없다는 점에서 세계시민성이라는 개념은 역설적이고 모순적이다(Davies, 2006). 세계시민주의는 인간의 존엄한 가치를 바탕으로 보편적 질서와 선을 실현하는 것이지만 이는 시대적 흐름에 따라 매우 추상적인 관념이 될 수 있는 것이다. 즉 명철한 논리적 준거에 따라 어떤 것을 세계시민교육이라고 명확하게 분류하고 정의할 수 있는 것이 아니라, 각각이 놓인 맥락이 상이하기 때문에 세계시민성에 대한 경계선이 흐리고 모호하다고 볼 수 있다(김진희, 2017).

세계시민교육에 대한 개념적 합의가 이루어지지 못하는 또 다른 이유는 세계시민교육이 가지고 있는 세계시민이라는 개념의 가상적 혹은 염원적 특성에 연유하기 때문이다(Marshall, 2011; Pashby, 2011; Rizvi, 2009). 세계시민교육은 학습자들이 보편적 인류애에 기초하여, 아직까지 현실에서 존재하지 않는, 세계적 차원의 집단적 연대감과 책임감을 가지고 행동하여야 한다는 도덕적·규범적 열망 혹은 상상에 기반하고 있다

(Marshall, 2011; Rizvi, 2009). 세계시민교육은 세계시민으로 갖추어야 할 이상적인 모습을 상징하고 이에 필요한 역량과 자질에 대해 논의하고 있지만 세계시민성이 국가시민성과 충돌하게 될 경우 구체성과 귀속감이 강한 국가시민성이 우세할 가능성이 높다. 이러한 점에서 세계시민교육은 그 실체를 정확하게 파악하기 힘든 점이 있으며 명확하게 정의내리기 어려운 개념이라고 할 수 있다.

마지막으로 세계시민교육을 해석하고 적용하는데 있어서 다양한 철학적 입장이 존재하기 때문이다. Shultz(2007)의 분류에 따르면 세계시민성 함양을 위한 교육적 접근은 신자유주의적인 접근, 급진적 접근, 변혁적 접근으로 구분할 수 있다. 신자유주의적 접근은 세계시민을 여행자로 상징하고 국경에 국한되지 않는 경제적·사회적 관계의 자유로운 형성을 강조한다. 급진적 접근은 글로벌 구조가 불평등을 야기한다는 것을 이해하고 불평등을 변화시키는 것을 추구하는 행동가를 양성하고자 한다. 변혁적 접근은 단일시장을 상정하는 신자유주의적 접근이나 세계화를 새로운 형태의 제국주의로 상정하는 급진적 입장을 거부하고, 새로운 포용과 배제를 만들어내는 국제적, 국가적, 지방적 관계의 역동적 집합을 만들어내는 것으로 세계화를 이해한다(이정우 외, 2015에서 재인용).

세계시민을 세계시장에서의 투자자, 소비자, 기업가로 보고 단일시장을 상정하는 신자유주의적인 접근에서부터 변혁적 접근까지 세계시민교육에 대한 접근은 전혀 다른 철학적 입장에 기반한 다양한 스펙트럼이 존재하고 있다. 따라서 철학적 기반이나 교육적 접근에 따라 평화와 인권존중, 환경문제, 문화다양성 등 세계시민교육에서 중시하는 가치가 각각의 맥락에서 달리 해석될 수 있는 여지가 존재한다. 예를 들면 타인을 이해하고 상호의존성을 인정하면서 다원주의·상호이해·평화의 가치를 중시한다는 것은 인류가 추구하는 보편적 가치이기 때문에 철학적 입장에 상관없이 누구든지 기치로 내걸 수 있다. 하지만 과연 어떤 입장에서 그러한 가치를 지향하고 실천하고자 하는지는 철학적 입장에 따라 각각 다른 형태로 나타날 수 있으며, 현대적 제국주의나 식민주의의 정당화 논리로 변질될 수도 있다는 점에서 세계시민성은 수사적 용어에 불과하다는 비판을 받을 수도 있다(김용신, 2013; Arneil, 2007).

이론적 차원에서의 개념적 다층성 및 모호성과 더불어 세계시민교육의 실천을 어렵게 하는 또 다른 요소는 교육현장에서 이루어지는 세계시민교육의 이론과 실천 간에 간극이 존재한다는 것이다. 이러한 간극이 존재하는 이유 중의 하나로 세계시민교육이라는 용어에 대한 범용성(汎用性)을 들 수 있다. 위로부터 내려오는 정책적 담론 차원의 글로벌

교육의제로 세계시민교육이 다루어지면서 기존에 학교현장에서 실천되고 있는 다문화교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 인권교육, 평화교육 등이 세계시민교육이라는 이름으로 통용되는 경우가 생기게 된 것이다. UNESCO(2014)에서는 세계시민교육과 유사개념과의 차이를 강조하기보다는 각 교육운동들이 강조하는 세부 내용이나 주제들은 다소 차이가 있지만 기본적으로 ‘더 정의롭고 평화로우며 지속가능한 세상’을 만들고자 하는 공통의 목표를 가지고 있다고 보고 있다³⁾. 그러나 이와 같은 개념적 혼용으로 인하여 오히려 세계시민교육 고유의 정체성을 상실하게 되고 이론과 실천 간의 분절화가 심화되는 결과를 낳을 수 있다. 이는 세계시민교육을 중심으로 관련된 교육이나 이슈를 통합할 수 있는 장점이 있는 반면 자칫하면 세계시민교육 고유의 정체성을 상실할 수 있는 위험성이 있다고 할 수 있다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발한다. 세계시민교육에 대한 개념적 모호성은 차치하고서라도 세계시민교육에 대한 지나치게 폭넓은 스펙트럼이 존재함으로써 세계시민교육에 대한 오해와 오개념을 불러일으키고 있다고 볼 수 있다. 보다 구체적으로 표현하면, 학교현장에서는 세계시민성 개념을 이해하기 어렵고 다문화교육, 인권교육, 평화교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육 등 유사개념과의 명확한 구분도 없이 세계시민교육이라는 용어를 사용함으로써 세계시민교육을 구호나 국제교류와 관련된 교육이나 기존의 다문화교육이나 지속가능발전교육의 새로운 이름으로 오해하는 상황이 벌어지고 있다. 이로 인하여 학교현장에서는 세계시민교육의 원래의 취지와 방향성에서 벗어나는 내용으로 수업이나 프로그램을 구성하고 있으며 이러한 사례가 확산되면서 세계시민교육에 대한 오개념이 고착화되고 있다. 이처럼 세계시민교육에 대한 정확하고 명료한 이해를 방해하고, 세계시민교육의 실천기반을 약화시키면서 학교현장에서의 풍부한 실천을 저해하고 있는 상황에서 세계시민교육의 취지와 목적에 부합하는 실천이 이루어질 수 있도록 세계시민교육에 대한 재개념화 작업을 실시할 필요가 있는 것이다.

본 연구의 목적은 세계시민교육에 대한 재개념화를 통해 세계시민교육에 대한 이론적 기반과 개념을 명확히 정립하고, 이를 통해 세계시민교육을 실천하는 현장에 실천의 기준과 방향성을 제시하고자 하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 포함하고자 하는

3) 유엔평화대학 교수인 Toh Swee-Hin은 “세계시민교육의 중요한 출발점은 평화교육, 인권교육, 국제이해교육 및 지속가능발전교육이다. 그것은 줄기가 많은 강과 같아서, 우리는 이 강에서 서로 섞이고 서로에게서 배울 수 있다”고 하였다(UNESCO, 2014).

연구내용은 다음과 같다. 첫째, 한 개인이 한 지역과 국가의 구성원이면서 동시에 세계의 구성원으로서, 자신의 의미세계와 세계를 연관시킬 필요가 있다는 관점에서 세계시민교육의 필요성에 대해 논하고자 한다. 둘째, 세계시민성의 초월성, 다층성, 모호성 및 세계시민교육에 대한 다양한 철학적 접근 등으로 인하여 세계시민교육 개념에 대한 오해가 존재하는 상황에서 보다 명확한 철학적 입장을 가지고 명료한 언어로 세계시민교육에 대한 재개념화를 실시하고자 한다. 특히 학계, 국제적인 비정부단체, 국제정부기구 등에서 정의한 세계시민교육에 대한 기존의 개념이 존재함에도 불구하고 본 연구에서 굳이 재개념화를 시도하고자 하는 것은 학교현장에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 방향성과 기준을 제시할 수 있도록 개념이나 세계시민교육에 대한 구성요소를 재정의할 필요가 있기 때문이다. 셋째, 세계시민교육에 대한 재개념화를 통해 도출한 분석틀을 통해 학교현장의 실천사례가 세계시민교육 본래의 취지와 목적에 부합하는지에 대한 진단을 중심으로 세계시민교육 실천사례를 분석하고자 한다. 마지막으로 본 연구에서 도출한 세계시민교육의 재개념화 내용을 학교현장에 정착하기 위해 필요한 정책적 방향성과 정책과제를 제안하고자 한다.

이상의 내용을 바탕으로 설정한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육에 대한 재개념화를 통해 도출한 세계시민교육의 정의, 세계시민성의 구성요소 및 속성, 영역상 강조점과 세계시민교육의 특징은 무엇인가?

둘째, 학교현장에서 이루어지고 있는 세계시민교육의 실천사례는 어떠한가?

셋째, 재정립된 세계시민교육 개념을 학교현장에 정착시키고 세계시민교육을 활성화하기 위한 정책적 방향성과 정책과제는 무엇인가?

제2절 연구내용

1. 세계시민교육에 대한 이론적 탐색

세계시민교육은 ‘세계’, ‘시민’ 혹은 ‘시민성’, 그리고 ‘시민교육’이라는 요소로 이루어져 있다. ‘세계’, ‘시민’이라는 용어가 다양하게 해석되는 것처럼 세계시민교육이라는 용어도 다양한 의미로 사용되고 있다. 영국의 대표적인 세계시민 관련 활동을 지원하는 비정부단체인 Oxfam(2015)에서는 ‘빠르게 변하고 상호의존적인 세상에서 학습자들의

삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀'로서 정의하고 있으며, UNESCO(2014)에서는 '보다 정의롭고 평화로우며 관용적이고 포용적이며 안전하고 지속가능한 세상을 만드는 데 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치와 태도를 함양하는 패러다임'이라고 정의하고 있다.

세계시민교육에 대한 정의를 살펴보면 세계화시대에 요구되는 시민의 자질을 함양하는 교육이며 그러한 교육은 인지적, 사회·정서적, 실천과 참여 등의 행동적 역량을 키우는 것을 목표로 한다는 점이 공통적으로 나타나고 있다. 그러나 세계시민교육을 '세계화시대에 필요한 보편적 시민의식과 보편적 가치를 실천하고 함양하는 교육'이라고 정의할 경우 보편적 가치와 시민의식과 관련된 소양과 역량에는 어떠한 것이 포함되는지에 대한 합의를 도출하기 어려울 수 있다. 또한 Oxfam에서 정의한 바대로 학습자들의 삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀이 세계시민교육이라고 한다면 이와 같은 틀에 해당되는 다양하고 포괄적인 교육형태들이 다 세계시민교육에 포함될 수 있는 것인가 하는 의문이 발생한다. Nussbaum(1996)이 세계시민교육의 한계로 '층위가 두껍지만 모호한⁴⁾' 속성을 지적한 것과 같이 세계시민교육에 대한 경계를 어디까지로 정할 것인지에 대해 논의가 필요하다. 즉, 세계시민교육이 다른 교육과의 경계를 분명히 하면서도 세계시민교육의 특성을 보여줄 수 있는 세계시민교육에 대한 정의가 필요하다. 따라서 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 세계시민교육의 필요성과 세계시민교육의 개념 및 구성요소, 세계시민교육의 유사개념, 세계시민교육과 관련된 쟁점 등에 대해 분석한 후 세계시민교육에 대해 재개념화하였다.

2. 세계시민교육 실천사례 분석

현재 학교현장에서 이루어지고 있는 세계시민교육의 형태를 보면 다문화교육이나 국제 이해교육, 지속가능발전교육 등의 영역에서 이루어지는 내용과 큰 차이를 발견하기 어려운 경우가 많다. 심지어 세계시민교육 유사개념으로 일컬어지는 교육의 영역에서 벗어나는 내용도 세계시민교육으로 통용되는 경우가 많다. 세계시민교육에 대한 오해와 오개념이 형성되고 '층위가 두껍지만 모호한(Nussbaum, 1996)' 교육으로 일컬어지게 된 것에

4) Nussbaum(1996)은 세계시민교육이 각각이 놓여있는 맥락이 상이하기 때문에 세계시민성을 이해하는 층위는 두껍지만, 경계선들이 흐리고 모호하다고 하였다.

는 이론화작업의 어려움도 존재하지만 과도하게 넓은 스펙트럼을 지닌 세계시민교육의 실천사례에서 비롯되는 부분도 존재한다. 이러한 현상이 빚어지게 된 것은 세계시민교육에 대한 개념의 모호성, 거시성, 다층성, 추상성에서 비롯된 것이기도 하지만 학교현장에 세계시민교육을 실천한 역사가 짧기 때문이기도 하다(Rapoport, 2009).

개념 정립이 이루어지지 않아서 실천에 어려움을 겪기도 하지만 개념에서 벗어난 실천 사례를 보면서 세계시민교육의 전형(典型)으로 오해할 소지가 있다는 점에서 델파이조사를 통해 도출한 체계적인 이론적 틀에 맞추어 세계시민교육 실천사례를 분석할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서 재개념화한 세계시민교육의 정의와 개념에서 도출된 증거들에 따라 학교의 세계시민교육 실천사례를 분석하여 재정립한 개념과 특징, 영역별 강조점, 세계시민교육에서 다루는 내용이나 가치 등이 학교실천사례에서 어떻게 구현되고 있는지, 재개념화된 세계시민교육의 이론적 논리가 학교현장에 적용되었을 때 성과와 한계는 어떻게 나타나는지, 이로부터 어떤 시사점을 도출할 수 있는지 등에 대해 살펴보았다. 이를 통하여 세계시민교육이 지향하여야 할 방향에 대해 제시하였다.

학교실천사례 분석과 더불어 세계시민교육의 시사점을 도출하기 위하여 영국, 네덜란드 등 유럽 사례와 개발도상국이면서 아시아에 속하는 부탄사례를 중심으로 세계시민교육 해외사례도 살펴보았다.

3. 세계시민교육 발전방향 탐색

본 연구에서 도출한 세계시민교육의 재개념화 결과와 세계시민교육 실천사례 분석결과를 바탕으로 세계시민교육 재개념화 내용을 학교현장에 정착시키고 세계시민교육을 활성화하기 위해 정책적 방향성을 어떻게 설정하여야 하는지, 이러한 정책적 방향성을 구현하기 위한 정책과제는 어떻게 설정해야 하는지 논의하였다. 이를 통하여 모호하고 추상적인 세계시민교육을 현장에서 구체적으로 구현하는데 필요한 정책적 시사점을 도출하고자 하였다.

제3절 연구방법

1. 문헌연구

이 연구에서는 세계시민교육 관련 문헌과 선행연구를 정리하고 분석하여 세계시민교육의 목적 및 필요성, 세계시민교육의 개념 및 구성요소, 세계시민교육의 유사개념, 세계시민교육과 관련된 쟁점 등에 대해 규명하였다. 이와 더불어 경기도교육청 및 서울시교육청, 교육부의 주요업무계획과 기본계획 등 최근 4년간의 세계시민교육 관련 정책 문서도 분석하였다. 해외에서 이루어지고 있는 세계시민교육 실천사례는 선행연구와 영국의 Crick 보고서, 네덜란드 교육위원회 문서, 부탄의 Vision 2020 등을 중심으로 영국, 네덜란드, 부탄 사례에 대해 분석하였다.

2. 델파이조사

본 연구에서는 현재 학계에서 세계시민교육의 개념과 구성요소에 대한 이론적인 합의가 이루어지지 않았다고 파악하고, 학교현장에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 구체적인 준거로 삼을 수 있는 개념과 구성요소를 제공하기 위해서 델파이조사를 통해 세계시민교육에 대한 재개념화를 실시하고자 하였다. 이러한 작업을 통하여 세계시민교육을 실천하는 교사와 교육전문가 뿐 아니라 세계시민교육 실천가 이외의 유사영역의 실천가들에게도 세계시민교육에 대한 상(像)을 재정립하는 기회를 제공하고자 하였다.

세계시민교육의 개념을 재정립하기 위해서 델파이조사 방법을 선택한 이유는 이 개념에 대해 한국사회에서 정의와 범주가 널리 합의되어 있지 않고, 경우에 따라 다양한 용어로 달리 사용되기 때문에 전문가의 의견을 민주적인 방법을 통해 합의를 도출하기에 델파이조사 방법이 적절하다고 판단하기 때문이었다.

델파이조사는 참여패널의 전문성과 협조 정도에 의해 성과가 좌우되기 때문에 조사대상자 선정이 중요하다. 본 연구에서는 세계시민교육과 관련된 현장전문가와 학계의 전문가를 고르게 포함하여 세계시민교육의 이론 및 실천에 있어서 다양한 측면을 고려하고자 하였다. 세계시민교육 현장전문가는 세계시민교육을 수업이나 창의적 체험활동 등을 통하여 학교현장에서 실시하고 있는 초·중·고 교사 중 세계시민교육 교과서나 교재를 집필

하였거나 세계시민교육 중앙선도교사나 시도선도교사로 활동한 경험이 있는 교사를 중심으로 7명을 선정하였다. 학계 전문가는 세계시민교육과 관련한 논문을 집필한 교수나 연구기관 전문가를 중심으로 16명을 선정하였다. 델파이 전문가 패널은 <표 1-1>과 같이 총 23명으로 구성되었다.

<표 1-1> 델파이 전문가 패널 현황

범주	구성	인원	선정사유
학계	대학교수	13	세계시민교육 관련 논문 집필
	연구기관 전문가	3	
학교현장	교장	1	세계시민교육 선도교사 또는 교재 집필 유경험자
	교사	6	

<표 1-2> 델파이 전문가 패널 정보

구분	이름	소속
학계	구정화	경인교대 사회교육과 교수
	모경환	서울대 사회교육과 교수
	설규주	경인교대 사회교육과 교수
	강순원	한신대 심리아동학부 교수
	성열관	경희대 교육대학원 교수
	박선영	한체대 스포츠청소년지도학과 교수
	허영식	청주교대 사회과교육과 교수
	박환보	충남대학교 교육학과 교수
	정용교	영남대학교 사회학과 교수
	배영주	조선대학교 교육학과 교수
	변종헌	제주대학교 교육대학 초등윤리교육 교수
	최종덕	한국교원대학교 교육정책전문대학원 교수
	이정우	순천대학교 사회교육과 교수
연구기관	김진희	한국교육개발원 부연구위원
	조지민	한국교육과정평가원 선임연구위원
	조혜승	여성정책연구원 부연구위원
학교현장	이춘희	서울안천초등학교 교장
	이창우	고양 송산중 교사
	위혜진	호평중 교사
	양철진	전곡중 교사
	임재민	서울안천초등학교 교사
	박재준	서울공연초등학교 교사
	정용민	건대부고 교사

3. 사례연구

가. 사례분석 방법

델파이조사를 통해 도출한 세계시민교육의 재개념화 내용 중 개념적 핵심요소를 바탕으로 학교현장에서 이루어지는 세계시민교육의 실천사례에 대해 분석하고자 하였다. 세계시민교육의 재개념화는 구성요소를 중심으로 이루어지지만 구성요소의 수요가 많기 때문에 모든 구성요소를 이론적 분석틀에 포함하여 분석할 수는 없다. 따라서 델파이조사를 통해 도출한 세계시민교육의 구성요소 중 개념적 핵심요소를 추출하고 이를 중심으로 학교실천 사례를 분석하고자 하였다. 분석을 위해 사용한 학교실천 사례는 4개교이다. 이론적으로 도출한 세계시민교육의 개념적 핵심요소가 실제 4개교 사례분석을 통해 어떻게 드러나는지 살펴보기 위해 질적 연구방법 중 다중 사례연구방법을 활용하였다. 사례연구(case study)는 특정 현상이 ‘왜’, ‘어떻게’ 발생했는지에 대한 답을 찾는 데 유용한 연구방법이다(Yin, 2011). 즉, 사례연구는 맥락 속에서 풍부한 여러 가지 정보원들을 포함하는 세부적이고 심층적인 자료수집을 통해 시간의 경과에 따라 하나의 ‘경계 지어진 체계(bounded system)나 하나 또는 다수의 사례를 탐색하는 것이다(Creswell, 2008).

특히 4개의 사례를 패턴매칭(pattern-matching) 기법으로 분석하였다. 패턴 매칭 분석기법이란 자료수집 전의 논리, 즉 이론과 실제 나타난 패턴 간을 서로 비교하면서 분석하는 기법을 말한다(Trochim, 1989; Yin, 2011에서 재인용). 구체적으로 본 연구에서는 델파이조사를 통해 도출한 개념적 핵심요소라는 이론적 틀이 실제 4개 사례 분석을 통해 드러난 현실과 유사한 패턴을 보이는지를 비교, 분석하였다.

나. 사례선정 방법

본 연구에서는 학교현장에서 세계시민교육을 실천할 때 세계시민교육이 지향하는 목적이나 가치에 대해 편의적으로 해석하거나 특정 개념에 치우쳐 실천하는 사례들이 많은 것으로 파악하였다. 기존 선행연구에서도 세계시민교육 실천사례를 선정할 때 국제개발협력, 상호문화 이해 등의 주제를 중심으로 해외자원봉사나 국제교류를 실천한 사례나, 지속가능발전교육이나 문화다양성 존중, 인권과 평화 등의 주제를 다루면서도 이러한 개념을 세계시민교육의 관점에서 해석하지 않고 개별 주제 중심의 교육을 하는 사례 등을 세계시민교육 실천사례에 포함하는 경우가 있었다(이성희 외, 2015; 황세영 외, 2017). 실제로 학교현장에서 세계시민교육이라는 명칭을 사용하여 이루어

지는 사례라는 점에서 이를 세계시민교육 실천사례로 볼 수도 있지만, 이러한 사례들이 공유되고 확산될 경우 학교현장의 교사들은 이를 전형적인 또는 이상적인 세계시민교육 실천사례로 오해할 소지도 존재한다. 따라서 본 연구에서는 세계시민교육에 대한 재개념화에 부합하는 학교현장 사례를 선정, 분석함으로써 재개념화의 틀이 실제 사례와 유사한 패턴을 보이는지 확인하고자 하였으며 이를 통해 학교현장에서 세계시민교육을 실천할 때 준거로 삼을 수 있는 기준이나 원칙 등을 도출하고자 하였다. 따라서 세계시민교육을 세계나 다른 문화에 대한 단순한 체험이나 이해 등에 목적으로 두고 실시하는 학교사례나 글로벌 인재를 양성하기 위해 학교 내에서 특정한 학생 그룹을 대상으로 실시하는 사례는 선정 기준에서 제외하였다. 즉 국제교류나 해외 문화체험 등에 치중하는 사례는 제외하였으며, 평화교육, 인권교육, 다문화교육, 국제이해교육 등 특정한 주제에 편중되어 교육이 이루어지는 경우도 제외하였다.

학교에서 이루어지는 세계시민교육은 주로 교사 개인 차원에서 수업이나 동아리 활동을 중심으로 이루어지는 경우가 많아서 세계시민교육을 실천하는 교사를 추천 받고 그들의 실천내용에 대해 파악한 후 학교사례를 선정하였다. 특히 텔파이조사를 통해 도출한 개념적 핵심요소, 즉 일상에서 세계시민으로 살아가는 것을 강조하며 세계와 지역의 이슈가 서로 연결되어 있어서 나의 일상에서 발생하는 다양한 이슈들이 곧 글로벌 이슈가 될 수 있으며 글로벌 이슈가 나와 상관없는 일들이 아니라 나의 일상에 영향을 미칠 수 있다는 것을 강조하는 사례를 중심으로 연구참여학교를 선정하였다. 연구참여학교는 초등학교 1개교, 중학교 2개교, 고등학교 1개교를 선정하였다. 연구참여학교 사례분석 대상 및 내용, 연구참여자 정보는 다음과 같으며 연구참여자 이름은 연구참여자 보호를 위해 가명을 사용하였다.

〈표 1-3〉 연구참여사례

구분	학교특성	사례 수	연구분석대상
초등학교	세계시민교육 특별지원학교이면서 유네스코 학교	1개교	수업, 동아리를 포함하여 학교 전체 차원에서의 세계시민교육 실천현황
중학교	교사 개인적 차원에서 세계시민교육을 실천하는 학교	2개교	- 자유학기제 수업 실천현황 - 세계시민교육 동아리 실천현황
고등학교	교사 개인적 차원에서 세계시민교육을 실천하는 학교	1개교	세계시민교육 동아리 실천현황

〈표 1-4〉 교장 및 교사 연구참여자 정보

학교	이름(가명)	직위	교직경력	과목	세계시민교육 관련 역할 및 경력
A초등학교	김정란	교장	38년	-	학교 밖 세계시민교육 연구회 대표/ 학교 밖 세계시민교육 연구소 부대표
	정미정	연구부장	7년	6학년 과학전담	4기 중앙선도교사
	손숙희	교사	4년	3학년담임	-
	모현정	문화체육부장	16년	영어전담	-
B중학교	이영준	교장	33년	미술	-
	김미소	교사	7년	일반사회	-
C중학교	김민석	학생부장	18년	일반사회	2기 중앙선도교사/1기 시도선도교사
D고등학교	박효섭	교사	19년	지리	2기 중앙선도교사/1기 시도선도교사

〈표 1-5〉 학생 연구참여자 정보

학교	이름(가명)	성별	학년	세계시민교육 관련 활동(참여동아리 및 수업)
A초등학교	한영주	여	초 5학년	교내 유네스코동아리
	이지수	여	초 5학년	교내 국제교류동아리
	문철호	남	초 6학년	교내 유네스코동아리
	진성민	남	초 6학년	교내 유네스코동아리
B중학교	김지아	여	중 2학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	이성연	남	중 2학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	박유식	남	중 2학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	봉세라	여	중 3학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	이영옥	여	중 3학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	설마음	여	중 3학년	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	오지란	여	고 1학년(졸업생)	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	허순미	여	고 1학년(졸업생)	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
C중학교	고귀남	남	고 2학년(졸업생)	동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)
	윤영민	남	중 1학년	자유학기제 수업 '세계시민으로 살아가기'
D고등학교	한여진	여	중 1학년	자유학기제 수업 '세계시민으로 살아가기'
	박유하	여	고 3학년	동아리 S.E.S
	박선하	여	고 3학년	동아리 S.E.S

다. 자료수집과 분석

본래 본 연구에서는 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천하고 있는 사례를 선정하고자 하였으나 이러한 기준을 충족하는 학교는 초등학교 1개교뿐이었다. 따라서 초등학교의 경우는 학교 전체 차원에서 이루어지는 세계시민교육에 대해 살펴보았으며 중학교와 고등학교 사례는 교사 개인 차원에서 이루어지는 사례였기 때문에 교육이 이루어지는 수업이나 동아리 활동에 한정하여 참여관찰과 면담을 실시하였다.

자료수집은 2018년 5월부터 2018년 8월까지 4개월 동안 이루어졌다. 면담은 반구조화된 질문지에 따라서 1회에 1시간 30분에서 3시간가량 실시하였으며 면담참여자에 따라 1~3회까지 실시하였다. 교장, 교사 및 학생을 대상으로 면담을 실시하였으며, 면담질문은 세계시민교육을 무엇이라고 이해하는지, 세계시민교육이 왜 필요하다고 생각하는지, 세계시민교육의 실천내용은 무엇인지, 세계시민교육을 실시하게 된 이유와 학교의 맥락, 세계시민교육 실천에서의 어려운 점과 한계, 세계시민교육을 통한 학교구성원의 성장, 세계시민교육의 발전방향 등에 대한 내용이 포함되었다. 이외에도 세계시민교육 실천사례, 즉 수업이나 비교과 활동 등에 대한 참여관찰도 함께 실시함으로써 세계시민교육이 학교 맥락에서 어떻게 실제로 구현되고 있는지에 대해 면밀하게 살펴보고자 하였다. 사례 학교에 대해 실시한 참여관찰 내용은 다음과 같다.

〈표 1-6〉 연구참여학교 참여관찰 내용

구분	참관내용
A초등학교	- 세계시민교육 연합캠프 운영 TF 협의회 참관(18.5.24) - 세계시민교육 연합동아리 캠프 참관(18.6.15) - 세계시민교육 관련 수업 참관(18.6.18)
B중학교	- 노근리 평화공원 활동 참관(18.5.5.~5.6) - 평화애 사회리더스쿨 동아리 2학년 및 3학년 회의 참관(18.5.16)
C중학교	- 세계시민으로 살아가기 수업 참관(공정무역)(18.5.23) - 세계시민으로 살아가기 수업 참관(차별)(18.6.27) - 세계시민으로 살아가기 수업 참관(난민)18.7.18)

모든 면담내용은 전사하여 분석하였다. 공동연구자들은 면담 및 참여관찰 후 현장일지를 작성하여 공유하였다. 임의적 해석을 차단하기 위해 지속적이고 반복적인 논의를 거쳐 비평작업을 지속적으로 하면서 동료검증을 실시하였고 이로써 연구의 신뢰성을

확보하였다(김영천, 2013). 연구자들은 수집한 질적 자료를 반복적으로 읽으면서 반복되는 내용이나 의미 있다고 여겨지는 내용에 코드를 부여하고, 이러한 초기코딩을 바탕으로 Bogdan과 Biklen(1992)이 제시한 방법에 따라 핵심내용을 다시 묶어 심층코딩하고, 이를 범주화하여 주제를 도출하였다.

면담과 참여관찰한 내용을 바탕으로 학교 특성 및 맥락, 세계시민교육 실천 현황, 세계시민교육 지원체계, 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식 및 성과와 한계, 세계시민교육 실천에 대한 시사점 등으로 구분하여 분석하였다.

4. 포커스그룹 인터뷰 및 전문가 협의회 실시

이 연구에서는 세계시민교육의 개념화 초안 작성 및 세계시민교육 발전방안 도출 등에 있어서 세계시민교육 전문가와 교사 등을 대상으로 포커스그룹 인터뷰와 전문가협의회를 실시하였다. 우선, 세계시민교육의 정의, 세계시민성의 구성요소 및 속성 등 델파이 조사를 통해 검증받고자 하는 세계시민교육 개념틀 초안을 작성하기 위해서 전문가 협의회를 1차례 실시하였다. 델파이 조사 초안을 작성한 후 2차에 걸친 델파이조사를 실시한 후 조사결과 분석 및 세계시민교육 재개념화와 관련하여 전문가 협의회를 1차례 실시하였다.

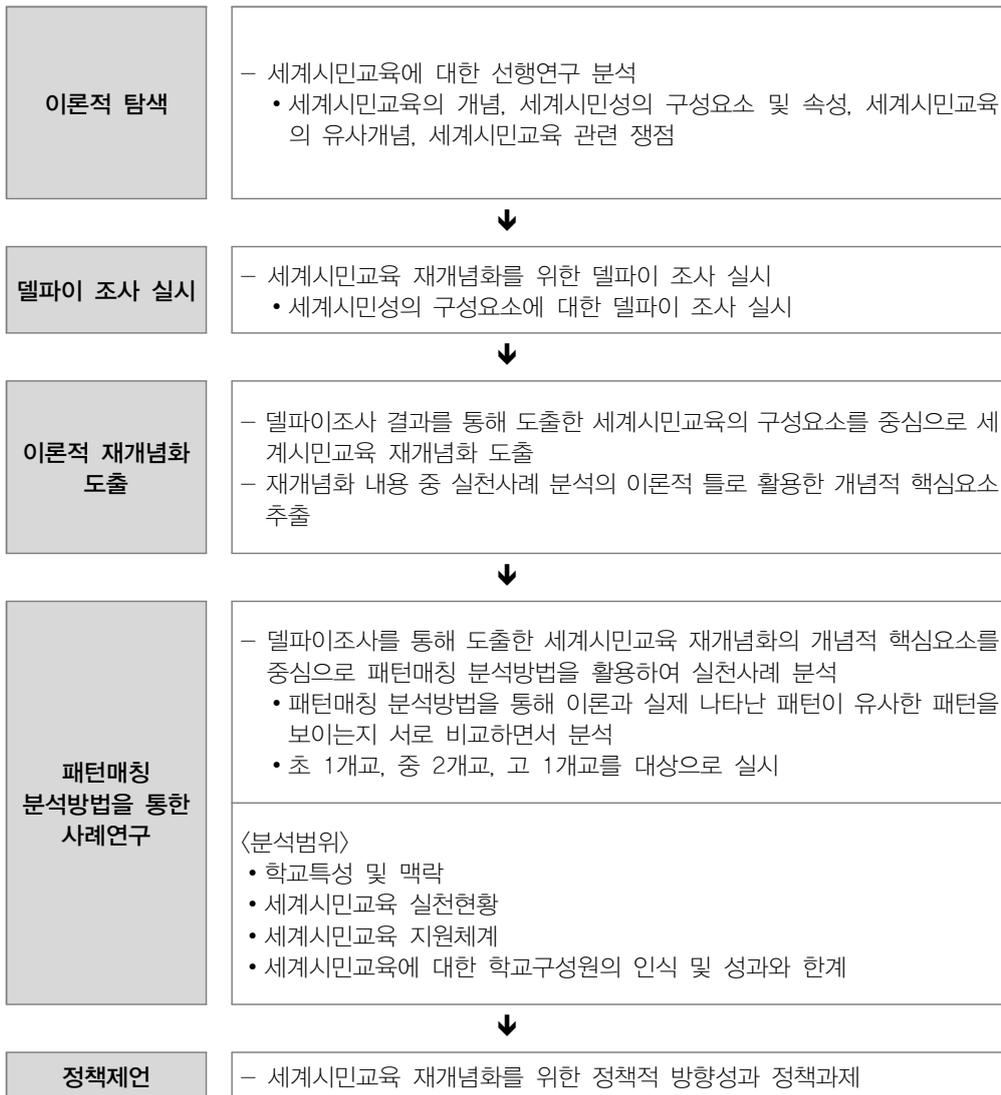
마지막으로 세계시민교육 재개념화를 학교현장에 정착시키기 위해 필요한 정책적 방향성과 정책제언 도출을 위하여 교사를 대상으로 포커스그룹 인터뷰의 형태로 자문회의를 1회 실시하였으며 전문가를 대상으로 자문회의를 3회 실시하였다. 자문회의는 학교 교육과정 및 수업, 학교문화, 학교장 리더십, 세계시민교육 관련 업무부서 조직개편, 교사 연수나 교재, 학교 밖 기관과의 연계 등의 내용을 중심으로 논의하였다.

〈표 1-7〉 포커스그룹 인터뷰 및 전문가협의회 대상 및 내용

일시	내용	참여진
2018.5.30	세계시민교육 델파이조사 초안 검토 및 실천현황 파악을 위한 자문	APCEIU 실장 1명, 공동연구진 2명
2018.6.19	세계시민교육 델파이조사 결과 분석을 위한 자문	대학교수 2명, 연구기관 연구위원 1명, 공동연구진 4명
2018.10.3	세계시민교육 발전방안 도출을 위한 자문	교사 3명, 공동연구진 2명
2018.10.4	세계시민교육 발전방안 도출을 위한 자문	대학교수 1명, 공동연구진 2명

일시	내용	참여진
2018.10.5	세계시민교육 발전방안 도출을 위한 자문	장학사 1명, 공동연구진 2명
2018.10.17	세계시민교육 발전방안 도출을 위한 자문	대학교수 1명, 공동연구진 2명

이상에서 살펴본 연구방법의 흐름도를 그림으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 1-1] 연구방법 흐름도



제2장 이론적 배경

•
제1절 세계시민교육의 필요성

•
제2절 세계시민교육의 개념 및 구성요소

•
제3절 세계시민교육 관련 쟁점

•
제4절 세계시민교육 관련 선행연구

•
제5절 소결



제2장 | 이론적 배경

세계시민교육은 최근 들어 주요 교육의제로 국내외에서 주목받고 있다. 세계시민교육은 2015년 인천에서 개최한 ‘세계교육포럼’에서 글로벌 교육의제로 채택되고, 당해 9월 유엔 총회에서 채택한 ‘지속가능발전목표’에 포함되면서 2030년까지 달성해야 할 목표로 설정되었다(UNESCO, 2015). 최근 UNESCO와 Oxfam 등 국제기구 및 비정부단체를 위시하여 학교교육에서도 정규 교육과정에서 세계시민교육의 실천을 모색하고 있으며, 우리나라도 세계시민의식 함양을 위한 초·중등교육과정 개발과 교원 연수 등을 통하여 지역교육청 및 국가적 수준에서 세계시민교육의 실천 및 확산을 지원하고 있다.

이러한 교육적 관심은 세계화의 진전 속에서 인적, 물적 교류가 활발해지고 국가 간 상호연결 및 의존이 심화되는 추세와 무관하지 않다. 나아가 오늘날의 빈곤, 환경, 테러, 및 질병 등의 문제는 국가적 차원에서 해결할 수 없는 전 지구적 사안이 됨에 따라 각국의 공동 대응 및 협력이 절실하게 요청되고 있는 상황과 관계가 있다. 그러나 세계시민교육의 시대적 당위성에 비하여 그 내용은 이론적으로 명확히 정립되지 못한 실정이며, 이로 인하여 세계시민교육이 하나의 전문적 유행어(buzzword)에 그칠 것이란 우려도 제기된다(배영주, 2013). 특히 세계시민 개념 자체가 포괄적이고, 다층적이며, 모호한 성격을 지니고 있기 때문에(Davies, 2006), 세계시민교육은 태생적으로 일관된 원리와 체계를 제시하기 어려운 한계를 지닌 점도 사실이다. 때문에 세계시민교육에 대한 논의는 해당 이론과 실천이 등장하게 된 지역적, 시대적 맥락을 고려하여 살펴볼 필요가 있다. 본 장에서는 세계시민교육의 개념과 구성요소, 유사개념과의 관련 및 쟁점을 중심으로 이론적 배경에 대해 살펴보고자 한다.

제1절 세계시민교육의 필요성

21세기를 살아가는 현대인은 경제, 사회, 문화, 교육 등 삶의 모든 면에서 전 지구적으로 연결된 세계화(globalization)를 목도하고 있다. 오늘날 상품과 자본이 국경을 넘어 자유롭게 이동함에 따라, 다국적 기업이 등장하였고 노동력의 이동은 규모 및 범위 면에서 이전보다 훨씬 방대해졌다. 또한 정보통신 기술의 발달로 시간적, 지리적 차이를 초월한 동시다발적 소통과 문화 교류가 가능해졌다. 한편 삶의 편의성을 증대시키는 세계화의 이면에는 불평등과 갈등의 심화가 있다. 국경은 때로 민족주의와 영토 분쟁의 불씨가 되기도 하고, 국제관계에서는 자국의 이해를 기능하는 경계가 되기도 한다. 나아가 인류는 현재 질병, 기아, 환경 등 전 지구적 문제를 인류가 공동으로 대응해야 할 과제를 안고 있기도 하다. 이처럼 세계화의 현상은 경제, 정치, 문화, 기술, 환경면에서 동시다발적으로 그리고 상호연계되어 발생하고 있어 그 양상을 구별하여 장점과 단점을 파악할 필요가 있다(Humes 2008).

첫째, 경제의 세계화로서 무역, 자본 및 노동력의 초국가적 교류에 따른 세계화를 의미한다. 정유업이나 정보통신 분야의 다국적 기업은 현재 국가수준의 범위를 넘어서는 경제적 규모를 바탕으로 전 세계에 영향력을 행사하고 있다. 이들 기업의 관심은 특정 국가에 국한된 것이 아니라 국제 시장 내에서의 수익이기 때문에 단위 국가에 대한 충성도는 낮은 편이다. 개인 노동자의 입장에서는 다국적 기업의 투자 및 이전 등의 결정에 따라 생계와 거주에 영향을 받기도 한다.

둘째, 정치의 세계화로서 국가수준의 정치기구를 넘어서는 초국가적 정치기구가 설립됨에 따른 정치부문의 세계화 현상을 의미한다. 20세기 들어 유럽연합(EU, European Union), 세계보건기구(WHO, World Health Organization), 그리고 국제연합(UN, United Nations)등 정치, 군사, 경제, 환경 부문의 초국가적 기구가 설립되었다. 일각에서는 정치적 세계화란 결국 정치적 사안의 우선순위를 결정하는 정치적·행정적 엘리트주의의 전지구화라고 비판하는 반면, 다른 한편에서는 민주화가 정착된 국가의 장점을 비민주적 국가에 전하는 기폭제가 될 것이라고 기대한다.

셋째, 문화의 세계화로서 정보 통신 및 교통의 발달로 개인은 이질 문화의 관습 및 삶의 양식을 경험해 보는 기회를 가지게 되었다. 그러나 반대로 대중문화 매체와 사회관계망에서 소비되는 문화 양식이 일반화되는 현상을 보이기도 한다. 특히 거대 자본의

지원에 따른 특정 문화의 전세계화 즉 맥도날드화(Ritzer, 2002)가 진행되고 있다.

넷째, 기술의 세계화로서 정보기술의 발전 또한 세계화의 흐름을 부추기고 있다. 정보통신기술을 통하여 자본의 흐름이 용이해질 뿐 아니라, 비즈니스 형태에 변화가 발생하고 있다. 교통기술의 발달로 물리적인 이동이 수월해지고, 정보기술을 통하여 지리적으로 멀리 떨어진 개인 간에 관심사를 공유하며 동시간대의 소통이 가능해졌다. 인터넷 기반으로 정보에 대한 접근성이 용이해져 다양한 정보를 접하는 자유를 누릴 수 있으나, 한편으로 왜곡된 정보로 인하여 개인의 의견형성에 악영향을 미칠 수 있다.

마지막으로, 환경의 세계화로서 석유, 가스, 석탄 등 천연자원 고갈, 에너지 소비 증대에 따른 지구온난화와 환경오염, 생태계 파괴 등의 문제가 발생하고 있다. 이 문제는 일부 국가의 문제로 국한되는 것이 아니라 전 지구적 영향을 미치는 문제이다. Greenpeace나 Friends of the Earth 등의 비정부 환경단체는 환경문제 해결을 촉구 하고 있다.

다면적으로, 그리고 동시다발적으로 발생하는 세계화는 이미 거스를 수 없는 전 지구적 흐름이자, 기회와 위험을 동시에 지닌 양면성을 보이고 있다. 이와 같은 세계화는 진전의 방향에 따라 위로부터의 세계화와 아래로부터의 세계화로 구별되기도 한다 (설규주, 2004, p. 33; Jeremy Brecher et al., 2003).

〈표 2-1〉 세계화의 방향에 따른 비교

	위로부터의 세계화	아래로부터의 세계화
주체	<ul style="list-style-type: none"> 정치 엘리트 초국적 기업 국제경제기구 	<ul style="list-style-type: none"> NGO지도자 시민(사회)
관심사	<ul style="list-style-type: none"> 신자유주의 이념과 정책 국가의 역할 축소 및 탈규제 국제교역과 국제금융거래 기업구조 변화 - 인수합병 노동시장 유연화 	<ul style="list-style-type: none"> 반(反) WTO, 반(反)신자유주의 반전, 반핵, 평화 환경, 인권 (아동, 여성, 빈곤층) 교육, 의료 및 자원봉사 비정부기구와 시민사회의 연대
부정적 측면	<ul style="list-style-type: none"> 토착 문화의 변질 및 파괴 불평등으로 인한 삶의 질 저하 불안정성 민주주의 쇠퇴 환경파괴 	<ul style="list-style-type: none"> 이기주의에 따른 고립, 분열, 대립 탄압에 의한 위축, 소멸 지도부의 관료화 제도권으로의 포섭

출처: 설규주(2004), p.33

위로부터의 세계화는 중심국가 혹은 경제적인 부를 획득한 국가에 속한 정치 엘리트와 초국적 기업에 의해 자본, 정보, 문화의 확산이 강조되는 현상으로 앞서 언급한 경제, 정치, 기술 및 문화의 세계화와 같은 맥락을 보인다. 정치적으로는 민주주의를, 경제적으로는 시장경제를 보편화시켜 모두에게 이익이 될 것이라고 기대되지만, 국가 간 불평등이 심화되는 계기가 되기도 한다. 또한 개별 국가 및 사회공동체의 결속력이 현저히 약화되는 취약점을 지니기도 한다.

아래로부터의 세계화는 위로부터의 세계화가 초래한 부정적 결과에 대한 대응으로 등장했다고 볼 수 있다. 비정부단체나 시민사회는 초국가적 의제를 설정하여 개인 및 공동체의 참여를 강조한다. 아래로부터의 세계화는 Apel이 구별한 ‘현상으로서의 세계화’와 ‘윤리규범으로서의 세계화’ 중 후자와 관련된다(설규주, 2004). ‘현상으로서의 세계화’란 정치, 경제, 기술, 문화의 세계화, 혹은 앞서 언급한 위로부터의 세계화이다. 세계화의 현상은 새로운 것이 아니라, 다만 세계의 ‘서구화’가 가속화 된 것이다. 특히 경제적인 차원에서 세계의 서구화는 자연적 사건이 아닌 정치적으로 의도된 규제 완화 전략의 결과이다. 또한 세계시장은 각국의 개발능력을 평가하고 판정하는, 일종의 ‘세계법원’으로서의 기능을 수행하며, 다양성을 존중하는 동시에 지역적 차이를 표준화하는 기능을 수행하고 있다. 일례로 국제적 경쟁조건 속에서 각국은 교육을 포함한 사회복지와 환경기준에 대해 압력을 받고 있다(허영식, 2004). ‘현상으로서의 세계화’에 따른 부정적 결과에 대응하는 방식이 ‘윤리규범으로서의 세계화’이다. 현상으로서의 세계화는 윤리적 의식과는 별개로 진행되어 그 방향성을 예견할 수 없기에, 이를 제어할 윤리적 규범으로서의 세계화가 요청되는 것이다(설규주, 2004). 세계화의 결과는 정확히 예측될 수 없지만, 구성원의 참여에 따라 어느 정도의 조율이 가능할 것(허영식, 2017)이라는 기대 하에, ‘윤리적 규범으로서의 세계화’를 향한 교육적 시도에 대한 요청이 높아지고 있다.

세계화의 흐름에 따른 사회변동으로 인하여 국경을 기반으로 하는 국민국가의 정당성이나 충성심이 약화되는 한편, 세계화의 현상에 대응할 가치나 윤리 체계가 부족하기 때문에 세계화시대에 부합하는 새로운 시민적 정체성이 요구되고 있다(정우탁, 2015; Kamens, 2012). 21세기 들어 유럽에서 자행되는 무차별 테러리즘과 대량 난민사태 등으로 인하여 자국중심주의와 고립주의가 대두되는 가운데 평화, 인권 및 민주주의의 가치가 후퇴하는 현실에서 세계시민성에 대해 회의적인 입장도 존재하지만, 세계시민

성에 대한 전 지구적 이해를 절실히 요청하는 경향도 두드러진다(구정우, 이수빈, 2017; Bell, Clay & Murdie, 2012; Carothers & Brechenmacher, 2014). 이는 국가정체성 및 대의민주제에 관한 정치이론적 숙고와 개인 및 사회적 책무에 관한 윤리적 사안에 부합하는 균형적인 교육적 논의로 직결된다. 요컨대 세계화의 흐름 속에서 세계시민성 개념은 ‘국경을 넘어선 결속과 유대를 가능하게 하는 문화적 자원’이며(구정우, 이수빈, 2017; Ramirez, 2006), 오늘날 교육의 과제는 바람직한 세계화를 선도할 세계시민의 상을 모색하는 것으로 수렴된다.

이와 같은 맥락에서 세계시민교육은 세계화의 흐름 속에서 나타난 교육적 대응이다. 유네스코가 2015년 세계교육포럼에서 2030년까지의 글로벌 교육의제로 세계시민교육을 채택한 의의는 다음과 같다. 지금까지 유네스코는 주로 개발도상국에 집중되었던 교육 기회 확보와 양질의 교육을 제공하는데 경주했는데, 세계시민교육을 통하여 전 세계인 모두를 대상으로 한 세계시민의식 함양을 기존의 교육의제와 더불어 강조하게 된 것이다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017). 유네스코는 국제개발협력 담론에 지배된 기능주의적 교육에 맞서 보편적 윤리와 도덕을 강조하며 인본주의적 접근을 강조한다. 즉 지식 및 기술을 단순히 습득하는 기능적인 수준이 아닌, 정치·사회적 면에서 삶에 적극적으로 참여하여 자신을 발전시키는 교육을 요청한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017). 글로벌 의제로서 세계시민교육은 국제협력의 이념적 장치이자, 동시에 ‘국가의 경계를 넘어 정치적, 윤리적, 경제적 측면의 글로벌 학습 기회를 제공하는 비판적 이해교육이 될 수 있다(김진희 2017). 요컨대 세계시민교육의 필요성은 다음과 같이 요약된다.

첫째, 세계화의 흐름 속에서 국경을 초월한 전 지구적 공동체의 일원으로서 정체성과 소속감을 형성하는 교육이 필요하다. 특히 지구 공동체의 일원으로서 정체성을 가지고, 인종, 종교, 국적을 불문하여 다양성을 존중하며 타인과 더불어 살아가는 힘을 기르는 교육이 필요하다.

둘째, 가치중립적 교육이 아닌 가치지향적 교육이 필요하다. 인류 보편의 가치에 대한 추구하고 헌신의 자세를 바탕으로 다양성을 존중하여야 한다. 세계화 시대에 시민은 가치 상대주의적 태도가 아닌 가치지향적 태도를 내면화하여 인권, 평화, 사회정의 등의 가치를 추구해야 한다. 단, 보편적 가치를 어떻게 규정할 것인지, 서구중심의 가치관을 무비판적으로 수용하는 것은 아닌지에 대한 논의가 충분히 이루어져야 한다.

셋째, 국경을 넘어선 글로벌 시민사회 구성원으로서 자신의 권리와 책임을 인식하여 실천하는 시민의식이 필요하다. 빈곤, 환경문제, 테러, 질병 등의 전 지구적 사안을 단순히 이해하는데 머물지 않고, 인류 공동의 대응에 동참하는 시민의식이 요청된다. 한 국가의 주인으로서 시민이면서 동시에 지구공동체의 주인으로서 더 나은 사회를 이루기 위해 세계시민으로서 적극적으로 참여하고 연대하여야 한다. 이를 위하여 개인은 지역적 문제에서 전 지구적 문제에 이르기까지 자신이 속한 세계에 대한 비판적 성찰의식과 가치관 형성을 도모하는 교육이 필요하다.

한편, 세계시민교육의 필요성은 때로 세계화나 세계시민에 대한 이해방식에 따라 다양한 양상을 띤다. 혹자는 세계시민교육을 국제이해와 빈곤국가에 대한 경제원조 및 국제개발협력 차원과 동일시하고, 일각에서는 기존의 서구 중심의 경제적, 사회적 질서 및 특권을 유지존속하고 확장하려는 의도라고 비판한다(Humes, 2008). 세계시민교육을 개인 및 국가 수준의 글로벌 경쟁력 개발로 이해할 경우, 교육의 내용은 외국어 능력 함양, 타문화 이해, 지식 및 기술 습득으로 구성된 자문화 중심의 세계화로 이해될 수도 있다.

그럼에도 불구하고 세계화 및 세계시민에 관한 비판적 논의는 교육 표준화, 성취기준, 책무성, 평가 등 기존의 협소한 어젠다에 함몰된 교육적 논의를 확장시킨다. 성취중심으로 제한된 교육과정에서 교사의 전문성은 약화되고 교육의 목적은 왜곡되는 현실 속에서, 바람직한 세계시민성을 논의하는 것 자체가 우리 시대의 거대한 문제들에 이를 제기하고 도전해 보는 방식이 될 수 있다. 빈부 격차, 정보접근성과 배제, 민주주의와 권리, 자유와 권위 등 세계시민이라는 광범위한 논의의 프레임은 교육적 사유의 지경을 넓히는 계기가 될 것으로 기대된다(Humes, 2008). 이처럼 어떤 의미에서 쓰이건 세계화라는 용어는 일상의 언어로 다가와 어느새 더 이상의 설명이 불필요할 정도로 당연시되는 용어가 되었다. 유행처럼 번지는 세계화라는 용어는 Bauman의 용어를 빌리자면 모든 유행어와 같은 운명을 가지고 있다. 유행어는 대개 그렇듯 명확히 개념화할수록 불투명해지고, 진리를 가려내기 위해 다른 것을 쳐내고 추가할수록, 더 이상의 질문은 받아들이지 않는 교조주의적 원칙(canon)이 되어버린다. 세계화라는 유행어 또한 예외가 아니다(Bauman, 1998). Bauman의 비판에는 출구가 없어 보인다. 다만 앞으로 논의할 세계시민의 개념화 과정에서 교조주의화 되는 현상을 경계해야 할 것이다. 우리가 경험하는 세계화 현상에 대하여 세계시민교육은 비판적 대안을 모색하고 있으며, 그 개념은 맹목적인 숭배의 대상이 아닌 실천으로 이해되어야 할 것이다.

제2절 세계시민교육의 개념 및 구성요소

1. 세계시민성과 세계시민교육

영어의 ‘Global Citizenship Education’에서 ‘global’은 ‘세계적’ 또는 ‘지구적’으로 번역되기도 하고, 음차하여 ‘글로벌’로 표기되기도 한다. 번역어에 따라 ‘Global Citizenship Education’은 세계시민교육, 지구시민교육, 글로벌시민교육으로 칭해지기도 한다(강순원, 2010; 김용신, 2009; 이성희 외, 2015; 조대훈·조아라, 2013). 이러한 현상은 원어의 다중적 의미를 하나의 용어로 채택하는 과정에 반영된 연구자의 상이한 입장과 관점을 내포한다(김진희, 2017). 다만 이러한 용어의 차이는 번역상의 한계에 국한되지 않는다. 다양한 번역어는 ‘global citizenship’이라는 원 개념의 거시적이고 다면적이며 모호한 성격을 그대로 반영한다(Davies, 2006). 본 연구에서는 세계시민교육의 교육목표로서 global citizenship을 세계시민성으로 표기하도록 한다.⁵⁾ 그리고 세계시민교육은 세계시민(global citizen)을 길러내기 위한 교육, 또는 세계시민성(global citizenship)을 함양하기 위한 교육으로 정의하며, 세계시민성은 세계시민이 가지는 품성 및 의식 등으로 정의하고자 한다.

연구자나 교육단체에 따라 번역어의 차이는 있지만 세계시민교육이 지향하는 교육목표가 세계시민(성) 함양이라는 점에 있어서는 별다른 차이를 보이지 않는다. 국제기구 및 비정부단체에서는 세계시민을 다음과 같이 정의한다(이성희 외, 2015; 조대연 외, 2016).

5) 본 연구에서 세계시민교육(global citizenship education, GCED)에서 global citizenship의 번역어는 ‘세계시민’ 혹은 ‘세계시민성’으로 일괄 표기하며, 채택 배경은 다음과 같다. 첫째, global의 번역어에 대한 것으로서 편의상 음차하는 것이 통상 효율적이나 국문번역어를 통하여 일반 대중의 이해도를 높이고, 역자의 입장을 명시적으로 드러낼 수 있다. 때문에 번역의 선택지로서 음차는 논외로 하고, 일반적으로 global의 번역어는 대략 세계, 국제, (전)지구이다. 그런데 GCED의 화두인 세계화(globalization 世界化)의 현상은 국제화(internationalization 國際化)와 구별된다. 국제가 국가國 간의 사이際를 문제 삼는다면 세계世는 지구 위의 모든 지경界를 문제 삼는다. 세계화는 국가 간의 협력을 강화하는 수준의 시대를 넘어 기존의 주권 국가(state sovereignty)의 개념 이상의 것을 모색하고 있다는 의미이다(Singer, 2016). 또한 GCED에서 강조되는 내용은 ‘보편적 인류애를 추구하는 사회집단의 기풍(ethos)’(유네스코 아태교육원, 2014)에 관한 것으로 지리적 물리적 의미가 내포된 국제나 지구보다는 세계라는 용어가 GCED 맥락에 부합한 번역어로 판단된다. 둘째, ‘-성(性)’ global citizenship education에서 -ship은 대상의 “질, 조건; 행위, 권한, 기술; 지위; 관계” 등을 함의하는 접미사이다. 이에 본 연구에서는 이러한 성격을 모두 포괄하는 용어로서 세계시민의 성격 혹은 본성을 함의하는 ‘성’을 택하며, 맥락이나 표현상의 편의에 따라 세계시민으로 표기하였다.

- 광범위한 공동체와 전 인류에 소속감을 느끼고 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 글로벌한 시각(global gaze)을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중하면서 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 사람 (UNESCO, 2014)
- 더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 인지하는 사람, 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람, 세계의 운영원리를 이해하는 사람, 사회 정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지역에서 글로벌에 이르는 다양한 공동체에 참여하는 사람, 평등하고 지속가능한 세계를 위해 타인과 협력하는 사람(Oxfam, 2015)
- 상호연결성, 존중과 가치의 다양성을 이해하고, 불의에 도전할 수 있는 능력을 가지고 의미 있는 방법으로 행동하는 사람(TeachUNICEF, 2013)
- 국적을 넘어 가장 넓은 공동체인 지구마을의 구성원으로서 정체성을 지니며, 다양성 존중, 변화하는 세상에 대한 정확한 인지, 세계적 문제에 대한 책임감을 지니고 동참하며 실천할 수 있는 지식, 기술, 가치와 태도를 보유한 자(월드비전, 2015)
- 함께 살아가는 지구 공동체를 만들기 위해 공동체 의식을 바탕으로 다양한 세계 문제에 관심을 가지고 그 문제를 해결하기 위해서 적극적으로 행동하는 사람 (KOICA ODA교육원, 2014)

요컨대, 세계시민이란 국경을 초월한 다층적 정체성과 소속감을 토대로 인류 보편가치 및 국제이해에 관한 지식을 갖추어 이해하고, 당면 사안에 참여, 존중, 협력 및 책임을 지는 행동하는 시민이라 볼 수 있다. 세계시민성을 세계시민이 가지는 의식이나 품성으로 본다고 할 때 세계시민성은 정치사회적인 요소와 윤리도덕적인 요소 모두를 포괄하는 개념이다(조대연 외, 2016; Davies & Pike, 2008). 세계시민성이란 국경이나 국가를 넘어서는 시민성(citizenship beyond borders and the nation)을 의미하는데, 이는 경제, 정치, 사회의 경계가 희석되고 나아가 인종, 종교, 민족 등의 경계가 희석되는 세계화의 변화 속에서 국민국가의 시민 개념을 넘어선 개념으로 등장한 것으로 보인다(조대연 외 2016; Jefferes, 2008).

그런데 세계시민성 개념이 내포하는 바는 상당히 복잡하다. 한 도시나 국가의 시민을 양성하는 교육을 일컬어 시민교육이라 할 때, 국경을 초월하는 의미로서 세계와 결합한

시민이란 명시적으로 일견 의미가 상충(oxymoron)하는 것처럼 보인다(Peters, 2008). 특히 세계시민성은 개인이 처한 맥락상의 차이와 결합하여, 세계시민의 의미층위는 두껍고 모호하다. 특히 세계시민이라는 개념은 법제적인 특성보다는 가상적(imaginary), 염원적(aspirational) 특성을 지닌다(이성희 외, 2015; Marshall, 2011; Pashby, 2011; Rizvi, 2009). 물론 세계시민이라는 개념이 역사상 전혀 부재했던 것은 아니지만, 오늘날 세계시민교육에서 강조하는 세계시민 개념은 세계화의 현상이라는 전 지구적 사안에 대하여 세계의 구성원 모두가 연대와 책임을 가지고 행동해야 한다는 열망에서 발생했다고 볼 수 있다(Marshall, 2011; Rizvi, 2009). 따라서 ‘전 지구적 사안’을 무엇으로 규정하는지, 그리고 시민행동의 방향이나 가치에 따라 세계시민이라는 개념에 대한 다양한 관점이 존재한다. 이처럼 세계시민 또는 세계시민성에 대한 개념은 다면적 의미를 가지며, 그에 따라 세계시민교육을 규정하는 스펙트럼도 광범위할 수밖에 없다.

일면적으로 세계시민교육은 전 지구적 문제를 해결하기 위해 결단하고 행동할 수 있는 세계시민성의 필요성과 이해를 도모하는 교육을 의미한다. 특히 지역적 편협성을 탈피하여 타인과의 연대 및 책임감을 가질 수 있도록 관련 지식과 도덕적·사회적 행동 및 기술을 가르치는 교육으로 규정된다(조대연 외, 2016; Banks, 2008). 유네스코와 옥스팜은 세계시민교육을 각각 ‘학습자들이 더 포용적이고 정의롭고 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 이에 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육’(UNESCO, 2015), ‘개인이 세계시민으로 인식하고 행동하는데 필요한 지식과 가치, 태도, 기술과 사회적 행동을 가르치는 교육’(Oxfam, 2015)으로 제시한다. 내용적인 면을 추가한다면, 세계시민교육은 ‘세계인이 하나의 공동체 시각을 갖고 세계체제를 ‘이해’하고 국제 이슈를 해결하는데 ‘참여’하는 역량을 키우는 교육’으로 ‘지구촌 전체가 직간접적으로 경험하고 있는 빈곤, 인권, 평화, 환경, 형평성의 문제에 대한 공동체적 해결방안을 모색’하는 것으로 이해된다(김진희, 2017). 이러한 세계시민교육은 급변하는 세계화의 흐름 속에서 ‘현재보다 더 정의롭고 지속가능한 방식으로 더불어 살아가기 위한 학습을 목적으로 하는 변혁적 교육패러다임’(이성희 외, 2015)의 성격을 보인다. 요컨대 본 연구에서는 전 지구적 과제와 인류 보편의 가치 그리고 인간과 자연의 조화로운 상생을 도모하는 교육으로서 세계시민교육을 정의하고자 한다. 특히 세계시민교육은 변혁적 접근(transformative approach)⁶⁾을 취하여 기존의

개인 및 국가경쟁력에 집중한 교육 패러다임을 탈피하여 전 지구적 사안에 대한 비판적 사고 및 분석 능력을 함양하는 교육으로 파악하고자 한다.

2. 세계시민교육의 구성요소

세계시민 또는 세계시민성의 개념에 대한 의미층위가 다층적이고 모호한 만큼 세계시민교육의 내용을 구성하는 요소 또한 다양하고 포괄적이다. 세계시민교육의 내용 및 방법 등에 대한 연구가 활발했던 1990년대 이전, Hanvey(1982)는 국가통합을 강조하던 미국사회에 세계화 시대에 요구되는 교육 목표로서 글로벌 시각(global perspective)을 강조하였다. 글로벌 시각은 다음의 다섯 가지 요소로 구성된다.

〈표 2-2〉 글로벌 시각의 5가지 요소

구분	내용
관점의식	개인마다 세계를 이해하는 관점이 다양함을 인식한다. 관점은 논쟁이나 토론에서 교환하는 의견과 다르며, 관점의 다양성을 토대로 글로벌 시각을 개발할 수 있다.
글로벌 상황 인식("state of the planet" awareness)	글로벌 이슈들(인구증가, 이민, 경제적 상태, 자원 및 물리적 환경, 정치적 발전, 과학 및 기술, 법, 보건, 국내외 갈등 등)에 대해 심층적으로 이해한다.
문화상호적 인식(cross-cultural awareness)	세계의 여러 문화 간의 차이와 공통점, 각 문화의 특징을 인식한다.
글로벌 동력에 대한 지식(knowledge of global dynamics)	세계의 체제 및 역학관계에 대한 이론과 개념을 통하여 전 세계 변화 동향에 대한 지적인 이해를 강화한다. 특히 사회구조 내 변화의 원칙, 경제적 개발, 인구증가, 자원고갈, 국가간 이해 충돌 등으로 나타난 세계 체제의 특성과 복잡성을 이해한다.
인류의 선택에 대한 인식(awareness of human choices)	세계의 체제에 대한 지식과 의식이 확장함에 따라 개인, 국가, 인류의 선택에는 충돌이 있을 수 있음을 인식한다.

출처: 모경환 · 임정수(2014). P. 78

- 6) 변혁적 교육패러다임은 다양한 의미를 지니지만 본고에서 언급된 변혁적 교육패러다임은 일차적으로 Banks의 다문화적 접근에서 언급된 변혁적 접근에서 파생된 것이다. Banks는 다문화적 관점에서 교육 개념이나 문제를 다루는 방식으로 기존의 교육과정을 탈피한 변혁적 교육과정을 제시한다. 이는 단순히 다양한 인종집단을 소개하거나 영웅의 역사를 병렬적으로 나열하는데 그치지 않고, 복잡한 사회(Banks의 경우, 미국)를 구성하게 된 배경과 발전과정을 여러 관점과 다양한 참고자료를 활용한 교육과정으로, 사회를 이해하는 비판적 사고와 분석 능력 함양을 추구한다(Banks, 1988).

글로벌 시각이 위와 같이 규정된 1980년대만 해도 세계화의 현상이 개인 수준에서 체감되지 못했던 것이 사실이다. 일례로 글로벌 시각을 키우기 위해 글로벌 이슈 사례를 소개한 배경에는, 당시 대다수의 사람들이 거주 지역 이외의 다른 지역을 여행했던 경험이 없었다는 당대의 현실인식에서 기인한다(Hanvey, 1982). 그러나 다양한 관점에 대한 지각, 문화 및 글로벌 상황 인식 등을 강조한 Hanvey의 논의는 1990년대 이후 세계화가 심화됨에 따라 발전한 세계시민교육의 교육방법 및 교육과정 개발에도 유효한 의미를 지닌다.

한편 세계시민교육에서 다루어져야 할 주제나 내용을 중심으로 세계시민교육의 구성요소가 제시되기도 한다. 특히 국제인권, 보편성과 지역의 조화, 초국가적 정치운영 등이 내용중심 세계시민교육의 골자를 이룬다(모경환·임정수, 2014; Torres, 2002). 1990년대에는 세계시민교육이 세계교육(Global Education)과 종종 혼재되어 쓰였는데(Merryfield, 1998), 내용적 측면에서 볼 때 오늘날 논의되는 세계시민교육과 큰 차이를 보이지 않는다.⁷⁾ 일례로 Merryfield가 구별한 세계교육의 내용은 7가지로 제시된다. 1) 인류와 세계를 역동적이고, 유기적이며, 상호의존적인 체계로 이해하기; 2) 전 지구적인 쟁점 이해하기; 3) 다양한 문화와 관점을 이해하기; 4) 지역적 그리고 전지구적으로 의사결정을 내리고 실천해야 하는 책임이 있음을 이해하고 관련 기능을 익히기; 5) 인류역사의 상호연계성 이해하기; 6) 간문화적 이해, 상호작용, 의사소통; 7) 비판적인 맥락에서 편견의 해소와 도덕 교육의 중요성 인식하기 등이다(모경환, 2014; Merryfield, 1998).

허영식(2017)은 세계시민교육의 구성요소를 1) 지구적 세계관, 2) 인권과 다양성 존중 3) 배려와 평화적 갈등 해결 등으로 나누어 제시한다. 세계화 시대에 특정 사태와 문제를 전 지구적 맥락에서 이해하고 판단할 능력과, 인류를 하나의 운명 공동체로 보고 국경을 넘어서는 초국가적, 상호의존적, 구조적 사고 능력이 필요하다고 보았다. 둘째로 인권과 다양성을 존중하는 태도를 강조하였다. 인권은 권리와 의무 그리고 책임을 강조하며 타인의 자유와 차이에 대해 존중하고 관용의 태도를 갖추어야 한다고 보았다. 마지막으로 이질적 문화, 인종, 종교를 가진 타인과 평화롭게 공존하고, 갈등 상황에서 평화적으로 해결할 수 있기 위해서는 사안을 타인의 시각으로 바라볼 수 있는 자세와 능력, 즉 배려와 정의감을 갖추어야 한다고 보았다.

7) Merryfield가 언급하는 세계교육은 세계시민교육이란 용어로 분화되기 이전의 용어이다. 오늘날 세계화 시대에 요구되는 개인의 글로벌 역량 및 국가의 경쟁력 향상을 의미하는 세계교육과 구별된다.

한편 오늘날 세계시민교육의 내용을 구성하는 요소는 세계시민교육에 대한 이해에 따라 편차를 보이는 편이지만 큰 틀에서 볼 때 유네스코와 옥스팜 등 국제기구 및 비정부단체 등이 규정하는 내용과 크게 다르지 않은 특징을 보인다. 다음은 유네스코가 제안하는 세계시민교육의 구성요소와 1990년대부터 세계시민교육의 개념틀을 장기간 동안 개발했으며 현재에도 국제적으로 널리 통용되고 있는 영국 옥스팜의 세계시민성 개발을 위한 핵심요소(2006, 2015)를 토대로 세계시민교육의 구성요소를 살펴보고자 한다. 유네스코는 세계시민교육을 교육현장에 적용할 수 있도록 핵심주제와 학습결과, 자질을 담은 내용을 영역별로 제시하였다(UNESCO, 2014).

〈표 2-3〉 유네스코의 세계시민교육 구성요소

학습범위	인지적 영역	사회·정서적 영역	행동(실천)적 영역
주요 학습결과	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자들은 주요지역, 국가 및 글로벌 이슈들 그리고 다양한 국가와 집단 간의 상호연계성과 상호 의존성에 대한 지식을 습득하고 이해 • 학습자들은 비판적으로 사고하고 분석하는 기술을 익힘 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자들은 인권에 기반한 가치와 책무감을 공유함으로써 인류공동체에 대한 소속감을 경험 • 공감능력을 기르고, 연대감을 고취하며, 다름과 다양성에 대한 존중의 태도를 함양 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자들은 보다 평화롭고 지속가능한 세상이 되도록 지역, 국가 및 지구적 차원에서 효과적이고 책임감있게 행동 • 학습자들은 필요한 행동을 실행에 옮기고자 하는 동기와 의지를 함양
학습자 주요 자질	<ul style="list-style-type: none"> • 잘 알고 비판적 문해력 보유 1. 지역, 국가 및 세계의 이슈, 거버넌스 시스템과 구조 이해 2. 세계와 지역 사인들의 연결성과 상호의존성 이해 3. 비판적 질문과 분석을 위한 기술 개발 	<ul style="list-style-type: none"> • 사회적으로 연결되어 있고 다양성 존중 4. 정체성, 관계와 소속감을 기르고 관리 5. 인권에 기반한 가치와 책임감 공유 6. 다름과 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 키움 	<ul style="list-style-type: none"> • 윤리적으로 책임감 있고 적극적으로 참여 7. 적절한 기술, 신념, 가치, 태도 구현 8. 평화롭고 지속가능한 세계를 위해 개인적이고 사회적인 책임감 발휘 9. 공공선을 위한 동기와 의지 개발
학습 주제	<ol style="list-style-type: none"> 1. 지역, 국가와 세계의 체계와 구조 2. 지역, 국가와 세계수준의 공동체의 상호작용과 연결에 미치는 이슈들 3. 근원적인 권력의 인수와 역할 	<ol style="list-style-type: none"> 4. 다양한 수준의 정체성 5. 다른 공동체와 이들의 상호연계성 6. 다름과 다양성에 대한 존중 	<ol style="list-style-type: none"> 7. 개인적, 집단적으로 취할 수 있는 행동 8. 윤리적으로 책임감 있는 행동 9. 적극적인 참여와 행동

출처 : UNESCO(2014)

UNESCO(2014)에서는 세계시민교육의 학습영역을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분하고, 학습목표 및 역량을 제시하였다. 유네스코에서 제시하는 세계시민교육을 통해 기르고자 하는 역량은 1) 정확한 정보에 근거한 비판적 문해력, 2) 적절한 사회성을 가지고 다양성을 존중하는 능력, 3) 윤리적 책임감을 가지고 참여하는 능력이다. 특히 인지적 영역에서 글로벌 이슈에 대한 다면적 지식과 이해를 강조하고 인류공동의 가치인 평화와 인권, 다양성, 사회 정의 및 관용의 존중, 그리고 비판적·창의적·혁신적 사고력, 문제해결 및 의사결정능력을 강조한다. 사회·정서적 영역에서는 공감 및 경험의 관점에서 차이에 대한 개방성, 대인관계 및 의사소통 능력 및 태도를, 행동 영역은 이러한 내용에 적극적으로 행동하고 참여하는 능력을 제시하였다. 유네스코는 세계시민교육의 교육과정을 연령별, 주제별로 교육방법 면에서 다각도로 제시하고 있는데, 특히 전 교과목에서 세계시민교육의 요소를 활용하는 가능성을 시사하며 2018년에는 이공계열 교육을 강조하는 STEM(Science, technology, engineering, and mathematics) 교과과 연계하여 세계시민교육을 통한 지속가능한 목표 달성 방향을 제시하기도 하였다(UNESCO 2018).

전 세계 빈곤해결을 목적으로 식량, 식수, 보건 및 교육, 재난 등 세계적 이슈에 관심을 가지고 활동하는 영국의 비정부단체인 옥스팜은 책임 있는 세계시민을 육성하기 위한 핵심 요소(key elements)를 지식 및 이해, 기술, 가치 및 태도로 나누어 제시하였다. 이는 유네스코의 세계시민교육 구성요소와 비교하여 볼 때 인지적 영역은 지식 및 이해 영역과 유사하며 사회·정서적 영역은 태도에, 행동적 영역은 기술에 대응하는 듯 보이지만 내용이 중첩되는 부분도 다수 있다. 때문에 영역별 구별보다는 내용적으로 볼 때 대략적인 측면에서 유사하며 2006년 자료와 비교하여 볼 때 세계시민교육을 좀 더 포괄적으로 접근하고자 하는 시도가 보인다(이성희 외, 2015).

〈표 2-4〉 2015 영국 옥스팜 세계시민성 개발의 핵심요소

지식 및 이해	기술	가치 및 태도
<ul style="list-style-type: none"> • 사회정의와 평등 • 정체성과 다양성 • 세계화와 상호의존 • 지속가능한 발전 • 평화와 갈등 • 인권 • 힘과 거버넌스 	<ul style="list-style-type: none"> • 비판적, 창의적 사고 • 공감능력 • 자아인식과 자기 성찰 • 의사소통 • 협력과 갈등 해결 • 복잡성과 불확실성을 관리하는 능력 • 정확한 정보와 속고에 기반한 행동 	<ul style="list-style-type: none"> • 정체성과 자존감 • 사회 정의와 평등 수호 • 인간과 인권 존중 • 가치 다양성 존중 • 환경에 대한 관심과 지속가능한 발전 수호 • 참여와 포용 • 변화를 이끌어 낼 수 있다는 신념

출처 : Oxfam(2015). p.8

〈표 2-5〉 2006 영국 옥스팜 세계시민성 개발의 핵심요소

지식 및 이해	기술	가치 및 태도
<ul style="list-style-type: none"> • 사회정의와 평등 • 다양성 • 세계화와 상호의존 • 지속가능한 발전 • 평화와 갈등 	<ul style="list-style-type: none"> • 비판적 사고 • 효과적인 논쟁 능력 • 불의와 불평등에 도전하는 능력 • 인간과 생명을 존중 • 협력과 갈등 해결 	<ul style="list-style-type: none"> • 정체성과 자존감 • 공감 능력 • 사회정의와 평등에 대한 옹호 • 다양성에 대한 존중과 가치 • 환경과 지속가능한 발전에 대한 관심 • 사람이 변화를 만들어낼 수 있다는 믿음

출처 : Oxfam(2006)p.2~4, 이성희 외(2015). p.31에서 재인용

2006년과 비교하면 2015년에 제시된 세계시민교육의 핵심요소로서 지식 및 이해 면에서 정체성, 인권, 힘과 거버넌스 등 개인의 실존적 측면과 세계의 불평등한 권력구조에 대한 비판적 이해 능력을 추가한 것을 확인할 수 있다. 기술 면에서는 단순히 비판적 사고능력이 아닌 창의적 사고와 복잡성 관리 능력 및 정확한 정보와 숙고에 기반한 행동능력을 강조하여 세계시민의 비판적·창의적 역량을 더욱 강조하였다. 공감능력이 가치 및 태도에서 기술 영역으로 이동하고, 인간과 인권 존중은 2006년 기술적 능력에서 가치 및 태도로 이동함을 확인할 수 있다. 전 영역에서, 정체성, 자기인식과 자기 성찰, 자존감을 강조하고 있는 점을 눈여겨볼 만하다. 즉 단순히 지식전달에 기초한 교육이 아닌 개인의 정체성과 관련된 주변세계에 대한 비판적 성찰에 기반한 교육을 강조하고 있는 것으로 보인다. 때문에 세계시민교육에는 “어떤 형태로든 비판적 성찰학습을 포함해야”(김진희, 2017) 할 필요성이 있다.

유네스코와 옥스팜의 세계시민성에 대한 구성요소를 살펴보면 기관의 성격에 따라 차이점을 발견할 수 있다. 국제정부기구인 유네스코의 경우 국가적 차원에서 세계시민성을 논의하고 있는 반면, 시민단체인 옥스팜의 경우 개인적 차원에서 시민으로서 참여하고 실천하는 것을 강조하고 있다. 유네스코에서 국가 및 집단의 상호연계성과 상호의존성, 지역·국가·글로벌 이슈 등을 강조하는 등 국가나 정부 차원에서 세계시민성에 대해 규정하고 있다면 옥스팜의 경우는 개인의 실존적 차원에서 비판적 성찰을 통한 세계시민으로서의 정체성과 이를 바탕으로 개인적 차원에서의 실천과 참여를 중시하고 있는 것이다.

마지막으로 세계시민교육은 역량의 관점에서 접근할 수 있다. 유네스코와 옥스팜이 제시하는 세계시민교육의 구성요소 또한 지식, 기술, 태도라는 역량의 관점에서 해석될

수 있다. 세계시민의 역량이란 글로벌 사회에서 세계시민으로서 바람직한 역할을 수행하기 위해 요구되는 지식, 기술, 태도와 가치, 행동적 특성을 의미한다(조대연 외, 2016) 세계시민교육의 인지적 역량은 단순히 세계화된 현대사회에 외국어를 유창하게 구사하는 정도의 글로벌 역량과 구별된다. 나아가 단순히 국제원조 차원에서 시혜적 태도를 취하는 협소한 국제 감각과도 거리를 둔다. 글로벌 역량과 구별되는 세계시민역량의 핵심은 '나'를 이해하는 개인의 정체성으로서 시민의 성격이다. 같은 맥락에서 조대훈·조아라(2013)의 연구 또한 세계시민교육의 핵심 역량(core competencies)으로서 '1) 특수한 글로벌 이슈와 경향에 대한 지식 및 이해, 2) 평화, 인권, 다양성, 정의, 민주주의, 차별 철폐, 관용 등 보편적인 핵심 가치에 대한 이해와 존중, 3) 비판적·창의적·혁신적 사고, 문제 해결 및 의사결정에 필요한 인지적 기능, 4) 감정이입, 상이한 관점들에 대한 열린 태도, 5) 나 또는 우리와 다른 배경과 태생을 지닌 사람들과 네트워킹을 하고 상호작용하는데 필요한 의사소통 능력과 적성과 같은 비인지적 기능, 6) 적극적인 행동과 실천에 참여하는 행동 능력' 등을 제시하였다. 이 때 세계시민교육의 핵심은 '세계에 대한 비판적인 사고력'과 세계를 전 지구적, 지역적, 그리고 '나'의 일상세계라는 추상적 상위개념에서 구체적 하위개념에 이르는 체계 전체로 파악하는 체제론적 관점에서 사고하는 능력 모두를 요구한다. 이러한 관점에서 세계시민교육은 '성찰적이고 변혁적인 학습(reflective and transformative learning)'이라 할 수 있다(김진희, 임미은, 2014). 즉 세계시민교육의 구성요소는 단순히 세계에 대한 지식 전달에 그치는 것이 아니라 학습자의 비판적인 자아 성찰을 필연적으로 수반한다.

3. 세계시민교육과 유사개념

세계시민교육은 합의되기 어려운 개념이기도 하지만, 여러 교육의제와 중첩되는 양상을 보이기도 한다. 우리나라에서 세계시민교육의 개념이 성장하게 된 배경에는 기존의 인권교육, 평화교육, 국제이해교육 및 다문화교육 등이 기초가 된 것이 사실이다(조대연 외, 2016). 그러나 각 개념 간 구별이 명확하지 않은 상태에서, 정부 및 유네스코가 주축이 되어 각종 교육 어젠다를 쏟아내면서 일선현장에 혼란을 야기한다는 데 문제가 있다(강순원, 2015).

본 절에서는 세계시민교육과 유사개념을 명확히 경계 짓기보다는, 유네스코의 교육

의제로서 이전 의제와의 관련을 논하고, 유사개념과의 관계를 밝히는 방향으로 논의하고자 한다. 유네스코는 세계시민교육의 담론 생성 및 확산을 주도하는 국제기구 중 하나라, 세계시민교육 담론은 유네스코가 시기별로 제시한 국제 교육의제 중 하나이다.⁸⁾ 한편 세계시민교육의 내용은 기존에 강조되었던 인류보편의 가치 즉 인권, 평화, 환경 및 다문화 등과도 유기적인 관련을 갖는다. 본 연구에서는 세계시민교육을 유네스코의 시기별 국제교육의제와의 관계에서 살펴보고, 정치사회의 맥락에 따라 특히 강조되었던 교육의제와의 관련에서 논의하고자 한다. 유네스코의 국제 교육의제와 관련된 유사개념으로는 국제이해교육과 지속가능발전교육이 포함되며, 정치사회적 맥락에 따라 특히 강조되었던 교육의제로는 인권교육, 평화교육, 다문화교육, 민주시민교육 등을 들 수 있다.

가. 유네스코의 시기별 국제 교육의제에 나타나는 유사개념

세계시민교육은 국제사회가 강조한 다양한 가치를 포괄하면서 이들 간의 상호 관련성을 강조하는 교육의제이며 시기별로 볼 때 국제이해교육, 지속가능발전교육의 연장선에 있다. 먼저 국제이해교육은 1995년부터 2004년까지, 지속가능발전교육은 2005년부터 2014년까지 강조되었으며, 세계시민교육은 2015년부터 2024년까지 강조하는 교육의제이다.

1) 국제이해교육(Education for International Understanding, EIU)

유네스코는 두 차례에 걸친 세계대전으로 인류가 겪은 전쟁의 참상을 깨닫고 함께 살아가는 평화로운 사회를 건설하고자 하는 과제로서 세계 평화를 위한 교육을 추진하였다. 1974년 제18차 총회에서 유네스코는 “국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본적 자유에 관련된 교육 권고”를 발표하여 국제이해교육의 기틀을 제시하였다.

8) 유네스코가 세계시민교육 담론을 주도하는 배경은 유네스코라는 국제기구의 태생적 목적과 기능에서 비롯된다. 유엔교육과학문화기구(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)인 유네스코는, 국제협력 증진 및 평화질서 유지를 목적으로 하는 국제기구인 유엔(United Nations)의 산하 기구로 설립되었다. 유네스코는 자유, 인권 및 보편적인 정의구현을 위하여 국가간 교육, 과학 및 문화 교류 및 협력을 통하여 전세계 평화와 안전에 기여하는 것을 활동의 목표로 한다. 이는 세계시민교육의 교육내용이 유네스코의 지향점과 크게 구별되지 않는 이유이며, 유네스코가 담론을 주도하는 배경이 되기도 한다.

이 권고문은 냉전체제 하에 동서 양 진영의 타협으로 유네스코 총회에서 채택되었다(정우탁, 2015).

국제이해교육의 핵심요소는 1) 문화 간 이해, 2) 세계화, 3) 지속가능발전, 4) 인권, 5) 평화 등으로, 단순히 국제적 이해를 높이는 교육이 아니라 국제이해와 협력, 평화와 인권, 자유를 함양하는 교육을 지향한다(정우탁, 2015). 이러한 국제이해교육의 취지는 유네스코의 설립 이념과 맞닿아 있다. 유네스코 현장에는 “서로의 풍습과 생활에 대한 무지는 인류 역사를 통해 세계의 제 인민들 사이에 의혹과 불신을 초래한 공통적인 원인이며 이 의혹과 불신 때문에 제 인민의 불일치가 너무나 커 자주 전쟁을 발발시켰다”고 밝히며, 교육을 통하여 불신과 의혹을 해소할 계기로 삼고자 하였다(정우탁, 2015). 국제이해교육은 1974년 총회에서 교육의제로 채택된 이래 1995년 “평화, 인권, 민주주의, 국제이해와 관용을 위한 교육”의 행동원칙에 따라 1995년부터 2004년까지 집중적으로 추진되었다.

그러나 세계 평화를 위한 국제이해교육의 취지에도 불구하고, 국제이해교육의 내용이 국제관계 중심의 정치외교적 관점에 편향되어 있고, 경제적 의미의 세계화에 근거한 국제경쟁력 강화, 표면적인 다문화 이해에 불과하다는 비판을 받았다. 유네스코는 세계 시민교육을 통하여 비판적 사고에 기반한 교육으로서 시민성을 강조함으로써, 국제이해교육이 당시 직면했던 비판을 수용하여 개선하고자 하였다. 다만 2013년 유네스코 학교 네트워크 60주년 기념 국제포럼에서 국제이해교육을 통한 세계시민교육 실현을 결의함으로써 양 교육의제의 연속성과 공통성을 강조하였다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017).

2) 지속가능발전교육 (Education for Sustainable Development, ESD)

지속가능발전은 1987년 ‘환경과 개발에 관한 세계위원회 (World Commission on Environment and Development, WCED)’와 ‘우리 공동의 미래 (Our Common Future)’에서 소개된 개념으로, 지구의 미래를 고려한 균형적인 발전을 강조하며, 미래세대의 필요를 희생하지 않으면서 동시에 현세대의 요구도 충족하는 방향의 발전 방향을 모색한다. 유네스코는 2000년 유엔 밀레니엄 정상회의에서 빈곤 및 기아퇴치, 초등수준 보편교육, 지속가능한 환경 조성 등 새천년 개발목표를 세우고 2015년까지

달성할 것을 목표로 결의하였다. 지속가능발전교육은 유엔의 새천년개발목표에 부합하는 국제적 교육의제로 제시되었다. 1995년부터 2004년까지 추진된 국제이해교육에 이어 2005년부터 2014년까지는 '유엔 지속가능발전교육 10년'으로 설정하고 1) 양질의 기초교육에 대한 접근성 향상, 2) 기존 교육프로그램 재정향(reorientation), 3) 지속 가능성에 대한 공공의 인식과 이해 발전, 4) 훈련과 교육을 다루고 있다. 내용적인 면에서 지속가능발전교육은 기존의 국제이해교육과 큰 차이를 보이지 않는다. 다만 국제이해교육의 하위영역에서 다루어진 지속가능발전교육이 교육의제 전면에 등장하여, 환경과의 공존 뿐 아니라 사회, 문화, 경제적 공존을 목표로 삶 전반에 걸쳐 지속가능발전의 원칙을 적용하고 실천할 것을 강조하였다.

요컨대 세계시민교육은 유네스코의 시기별 국제교육의제로서 이전에 논의된 교육의제의 연장선상에서 시대적 요구에 부합하는 방식으로 수정·보완된 내용을 담고 있다.

나. 정치사회적 맥락에 따라 강조되는 유사개념

한편 세계시민교육은 당대의 정치사회적 맥락에 따라 강조되었던 인류보편의 가치, 인권, 평화, 환경 및 다문화 등과 유기적인 관련을 갖는다. 이는 유네스코의 국제교육의제와 명확히 구별되거나 서로 배타적인 관계에 있는 것이 아니다. 오히려 이러한 내용을 각 시기에 따라 적극 수용하여 국제교육의제의 담론으로 발전시켰다. 다음은 정치사회적 맥락에 따라 특정 가치와 연계하여 유네스코에서 주로 논의된 교육의제이다.

1) 인권교육

인권교육은 일상생활에서 모든 인간의 인권이 존중받는 문화를 양성하는 것을 핵심 과제로 삼는다. 유네스코의 인권교육은 1948년 채택된 세계인권선언문에 기초한다. 그러나 20세기 중후반 냉전 시대의 국제정세 속에서 인권 논의는 정치적인 요소로 인하여 국제교육의제로 다루기 어려운 주제였다(정우탁, 2015). 그러나 동서 냉전 상황과 문화적 차이로 인한 인권에 대한 이해 차이와 지역 분쟁의 상황 속에서 세계의 평화를 유지하는 것을 주된 목표로 하는 UN은 인권교육을 공동체의 가치 고양을 위한 수단으로 강조하였다(이종태 외, 2005). 한편, 냉전 이후 서구의 인권 가치가 보편적

가치로 수용되기 시작한 1990년대 들어 UN 등의 공식문서에서 인권교육은 수단적 의미를 넘어 본질적 의미를 강조하는 논의를 담기 시작한다. 1994년에 발표된 ‘유엔인권교육 10년’에 담긴 인권교육은 ‘인권과 기본적 자유를 존중하는 가치와 태도를 습득하여 개개인의 인성과 존엄성이 충분히 습득되도록 하는 교육활동이며, 동시에 이러한 변화를 통하여 인종이나 성별, 국적, 종교나 문화 및 기타 구분에 의한 사람들 간에 차별과 편견이 종식되고 평등한 관계와 관용, 이해와 우호 및 평화가 증진되는 사회 형성에 기여하는 활동’으로 소개된다. 기존의 인권교육이 세계평화나 세계의 유대를 위한 도구적 차원에서 논의되었다면, 1990년대 들어 인권교육은 고유의 정체성을 강조하며 인권교육의 목표와 내용 등에 대한 새로운 접근을 시도하는 추세로 보인다. 그러나 인권 개념의 보편성과 특수성 논쟁과 더불어 포괄적인 개념 규정으로 인하여 각 상황에 따른 나름의 해석 여지를 남겨둔 채로 제시되었다(이종태 외, 2005). 우리나라에서도, 권위주의적 국가권력에 앞에 개인의 인권이 제한된 시기에 인권교육은 저항적 의미로 채색되기도 하고, 반대로 좋은 품성을 양육한다는 명목의 체제순응적 인성교육으로 희석되기도 하였다(강순원, 2015).

이처럼 인권문제에 대한 지역적 맥락을 경시할 수 없지만, 인권은 인류 보편의 도덕적 가치로서 세계시민교육은 인권교육과 내용 면에서 추구하는 방향이 같다. 특히 세계화 현상에 수반되는 긍정적, 부정적 현상을 이해하고 개인 간, 국가 간 협력을 위해 요구되는 세계시민으로서의 소양과 자질을 강조하는 차원에서 인권교육이 권장될 수 있다(이종태 외, 2005).

2) 평화교육

냉전시대에 세계는 미국과 소련의 대립 속에서 전쟁은 언제든 촉발될 수 있는 상태였다. 당시 평화란 전쟁이 없는 상태, 즉 현상 유지를 의미하였다. 유네스코로서도 국제정세를 무시하고 독자적인 평화를 주장하기 어려운 한계를 지니고 있었다. 평화교육 또한 탈냉전 이후 좀 더 자유롭고 폭넓은 교육으로 발전할 수 있었다(정우탁, 2015). 유네스코는 1994년 ‘평화의 문화를 향하여’ 프로젝트를 필두로 하여 2013년부터 2022년까지를 ‘문화 간 화해 10년’으로 지정하여 문화 간 친선을 도모하는 평화교육을 강조하고 있다.

유네스코 교육의제의 측면에서 볼 때 평화교육은 국제이해교육의 출현과 밀접한 관계가 있다. 국제이해교육은 태생부터 세계평화를 위한 교육적 실천방안으로 제시된 것이다. 다만, 지역의 맥락에 따라 평화교육은 지역이나 국가의 상황에 따라 다양한 방식으로 진행되었다. 역사적 배경이 다양한 집단으로 구성된 유럽의 경우 집단 간 갈등이 오랫동안 지속되어 왔기 때문에 문화 이해를 통한 평화교육을 강조한다. 일례로 외국인 노동자의 인권 문제가 유럽에서는 평화교육의 내용이 되기도 한다. 집단 간 갈등이 표출되어 전쟁에 직결될 위기에 있는 북아일랜드나 팔레스타인 지역에서는 갈등 해결 및 비폭력 교육에 방점을 찍는다. 미국의 경우 2001년 9·11 사태 이후 반테러 교육을 평화교육의 내용으로 삼는다(김현덕, 2015). 아직까지 분단국가로서 전쟁의 상흔이 남은 한반도의 경우에도 평화교육은 지역의 특수성을 띤다. 우리나라에서 평화교육은 통일교육과 동의어로 여겨져, 정부의 통일정책 성향에 따라 내용이 변하고, 그에 준하여 평화교육 또한 체제순응적 의미로 오인되거나 반체제적 비판 교육으로 곡해되기도 하였다(강순원, 2015).

한편 최근 다문화 사회에 진입한 국가에서는 국내의 다양한 갈등과 구조적 폭력에 대한 대응으로 평화교육이 요청된다(김현덕, 2015). 현대 사회는 전쟁의 폭력성과 더불어 개인 간, 국가 간 종속 및 차별, 빈곤 등의 구조적 폭력이 심화되는 양상을 보이고 있다. 세계화에 따른 구조적 폭력에 대항하여 국제이해교육 차원에서 평화교육이 대두되었고, 현재 세계시민교육의 의제로 강조되고 있다. 주제적인 면에서 평화교육은 인권, 관용, 평등, 사회 정의 등과 밀접한 관련을 맺으며, 평화를 방해하는 요인이자 해결하는 동력의 범주로서 지역적, 국제적 이해와 상호 관련성에 대한 이해의 필요성이 높아지고 있다.

3) 다문화교육(Multicultural Education)

다문화교육은 1960년대 미국 등 이민국가에서 평등교육의 일환으로 등장한 교육으로 인종차별 및 사회적 불평등에 대한 시민운동의 산물로 등장한 교육이다. 때문에 소수민족집단 문화의 보존, 사회적 행동 참여를 위한 비판적 사고 능력 배양 등 다문화로 인식되는 사회의 사안에 따라 다양한 정의와 내용을 담고 있다(이종태 외, 2005). 일차적으로 다문화교육은 민족, 문화, 성, 사회계층 면에서 다양한 배경을 가진 학생들

이 동등한 교육기회를 가지고 서로 다른 문화에 대한 긍정적인 이해와 태도를 바탕으로 문화 감수성이 풍부한 행동을 촉구하는 교육으로서 다문화교육을 규정한다. 다원적인 사회에 요구되는 문화 개방성과 이해를 바탕으로 자신의 문화 정체성을 확립하고 타문화에 대한 공감적 태도를 도모하는 교육으로서 다문화교육은 최근 들어, 국가 내 문화 다양성을 넘어 인류의 보편적 속성으로서 다양성에 대한 인식 및 이해로 다원주의적 관점을 확립하는 교육으로 확대되었다. 이런 점에서 다문화교육은 다양한 문화적 차이를 이해하고 존중하는 태도를 길러 문화 이질성에서 비롯되는 갈등을 해소하는 방안으로서 대화와 소통을 강조하고 다름의 공감대에 기초한 유대감을 형성할 수 있도록 독려한다. 다문화교육에서 강조하는 다양성의 존중 면은 유네스코의 국제교육의제로서 세계시민교육과 공통점을 보인다.

4) 민주시민교육(Citizenship Education)

일각에서는 국가와 세계를 대립하는 개념으로 규정하고, 세계시민성을 강조하면 국가 시민성을 약화시키는 결과를 초래한다고 비판한다. 혹자는 국가시민성을 강조하면 세계 시민성이 약화된다고 우려하기도 한다. 그러나 민주시민의 교육목표는 세계시민교육과 다르지 않다. 민주시민교육은 인권이나 평등과 같은 보편적 가치에 대해 헌신하고, 자신이 속한 시민사회에서 발생하는 사안을 인식하고 숙고하여 의사결정 과정에 참여하며, 그에 따른 결과에 책임을 지는 성숙한 민주시민을 육성하는 것을 목표로 한다는 점에서 세계시민교육이 지향하는 시민의식과 일맥상통한다. 다만 민주시민교육이 대체로 단일 국가를 시민사회의 소속 단위로 삼아 시민성 개념을 강조하는 반면, 세계시민교육은 시민사회의 단위를 국경을 넘어 전 지구로 확대한다는 점에서 차이를 보인다. 세계시민교육은 글로벌 이슈에 내재된 국가 간의 상호 관련성을 이해하여 글로벌 시각을 갖춘 시민으로서 사고하고 행동하는 능력과 태도를 육성하는 교육을 지향한다.

세계화의 현상을 체감하는 21세기는 앞으로 국가적으로 접근해야 할 사안과 전 지구적 협력이 요청되는 사안 간의 변별이 점차 어려워지는 것이 사실이다. 환경, 기후변화, 인권, 이민, 질병 등의 문제는 국경과 이념을 초월하여 협력하여 해결해야 할 사안이며 이를 위하여 세계시민성이 더욱 요청되는 지점이다. Soja가 지적한 바와 같이 앞으로 '모든 지역적인 것이 점점 세계화되고, 모든 세계적인 것이 점점 지역화되고 있기

때문에'(김현덕, 2015) 국가적 시민성과 세계시민성을 대립의 개념으로 볼 것이 아니라 다중정체성(multi-layered identity)의 일면으로 보는 것이 타당하다.

요컨대, 세계시민교육은 내용 및 역사적 맥락에서 인권교육, 평화교육, 다문화교육과 유기적 관계를 지니고 있으며, 유네스코의 글로벌 교육의제는 시기별로 이들 교육과 각자의 개념을 형성하고 발전시켜나가는데 포괄적으로 연계된다고 볼 수 있다.

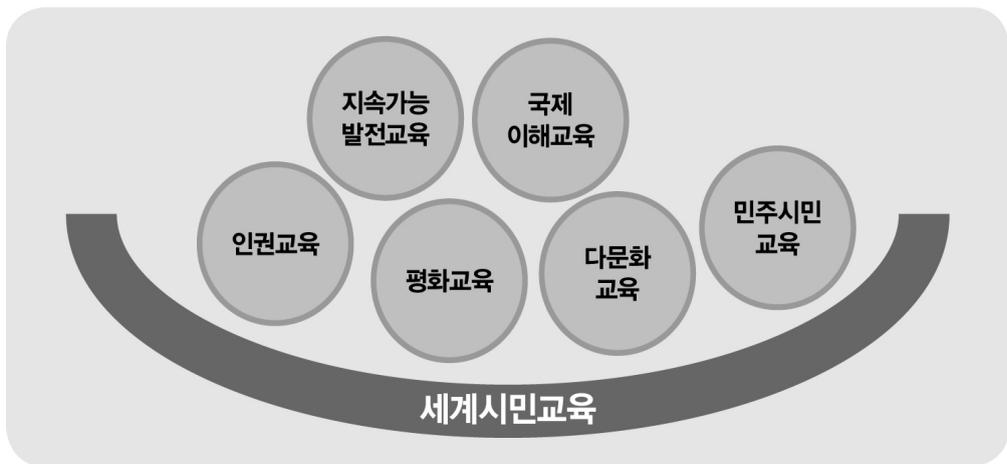
〈표 2-6〉 시기별 국제교육의제(유네스코)와 지향가치의 관련성

시기	1995-2004	2005-2014	2015-2024
유네스코의 국제교육의제	국제이해교육	지속가능발전교육	세계시민교육
지향가치	인권, 평화, 다문화(다양성), 시민성 등		

〈표 2-6〉과 같이 유네스코의 국제교육의제는 기존의 가치 중심의 교육내용과 관련을 보인다. 때문에 세계시민교육은 유네스코의 국제교육의제의 명칭이기도 하면서 동시에 인권, 평화, 다양성 등 추구하는 가치를 지향하는 내용을 담고 있다. 각 지향가치는 지역 및 세계의 정치사회적 맥락에 따라 두드러지게 강조되는 경향을 보이며 유네스코의 국제교육의제의 내용으로 포섭되었다. 한편 유네스코의 국제교육의제의 시기별 차이를 눈여겨 볼 필요가 있다. 국제이해교육이 자신과 타자(국제)의 관계를 구별 지어서 접근한 반면 세계시민교육은 세계시민으로서 소속감과 정체성을 강조하며 나와 우리의 시각에서 학교, 지역, 국가로 확장된 개념으로 이해하는 다중정체성의 개념을 내포하여 차이를 보인다(조대연 외 2016; Banks, 2008). 또한 국제이해교육에서 국제적 관심과 이해에 대해 다소 소극적으로 다루었다면, 세계시민교육은 좀 더 나은 미래를 위한 책임 있는 시민의 행동을 강조한다는 점에서 보다 적극적이다.

세계시민교육은 국제이해 및 인권, 평화, 다문화, 사회 정의, 지속가능발전 등의 가치의 확산을 추구한다는 점에서 가치지향적 성격을 내포한다. 특히 인권교육, 평화교육, 다문화교육 등과 연계된 세계시민교육은 국제화 시대에 경쟁력을 갖춘 인재를 양성하는 국제화 역량교육에 국한되지 않는다. 혹은 가난한 국가에 시혜적 차원에서 해외원조를 하는 국제개발협력 교육과도 차별화된다. 세계시민교육은 인권, 평화, 다문화 등의 가치를 추구하는 인류 공동의 가치를 지향하는 교육이다.

세계시민교육은 유사개념의 전개 및 발전 과정의 역사와 함께 하며 내용적으로도 유기적 관계를 지니고 있음을 확인하였다. 그러나 세계시민교육에 함의된 시대정신을 간과할 수 없다는 점에서 세계시민교육이 유사개념과 비슷한 수준에 머물러서는 안 된다. 세계시민교육은 역사적으로 등장한 유사개념과 국제교육의제와의 관련 속에서 오늘날의 시대상황을 담아내는 그릇이자 큰 테두리로 이해될 수 있다. 이는 다른 유사 개념을 하위에 두는 상위개념으로서가 아니라 이 모든 것을 모두 포괄하여 지역적, 맥락적 특성에 따라 교육의 장(場)에서 표출되는 시대적 용어로 규정할 수 있다.



[그림 2-1] 세계시민교육과 유사개념간의 관계

그림 [2-1]는 본 연구에서 논의된 세계시민교육과 유사개념간의 관계를 그릇으로 도식화한 것이다. 그릇의 비유는 세계시민교육의 두 가지 특성을 강조한다. 첫째, 세계시민교육은 내용의 형식이 아니라 전체적 맥락을 강조한다. 기존의 가치지향교육이 포함된 세계시민교육은 개인, 지역 및 국가의 정치사회적 맥락에 따라 특정 가치가 부각되어 강조될 수 있다. 또한 세계시민교육의 내용은 시대적 요청에 따라 수정·보완 가능한 일종의 열린 테두리로서 그릇에 비유된다.

둘째, 세계시민교육은 다양한 가치를 세계시민성의 관점에 담아서 조망해보는 교육활동이다. 본 연구는 세계시민성을 ‘국가 및 국경을 초월한 다층적 정체성과 소속감을 토대로 인류 보편가치 및 국제이해에 관한 지식을 갖추어 이해하고, 당면 사안에 참여, 존중, 협력 및 책임을 지는 행동하는 시민의식’으로 규정하여 정치사회적 요소와 윤리적 요소를

포괄하는 개념으로 보았다. 즉 세계시민성은 궁극적으로 개인의 다층적 정체성과 소속감에 기반하여 지역 및 세계를 이해하는 비판적 사고 및 실천을 요구한다. 때문에 특정 가치는 이를 학습하는 학습자 자신과 분리된 대상이 아니라, 자신의 정체성과 결부된 사안이 되는 것이다. 예컨대 평화교육을 실시할 때 그 내용은 개인의 다층적 정체성과 소속감에 대한 비판적 검토와 더불어 논의될 수 있으며 세계시민교육의 관점에서 평화교육의 가치를 다룰 수 있다.

세계시민교육이 개인의 다층적 정체성을 지속적으로 강조하는 방향으로 전개되고 있다는 것을 주시할 필요가 있다. 오늘날 현대인은 국경의 의미가 무색해지는 세계화 시대를 공동으로 경험하고 있다. 이는 근대 국가 시민의 정체성으로 설명되지 못하는 변화이다. 세계시민교육은 국경에 기반한 근대적 시민의식 이상의 관념이 필요한 시대적 요청에 대한 교육적 부응으로 보인다. 변화하는 세계에 대한 인류 공동의 대응으로서 세계시민교육은 세계화라는 예측 불가능하며 기회도 위험이 될 수도 있는 변화 앞에서 인류가 지향하는 윤리적 방향과 정치사회적 방향에 대응하고 주도하는 기능을 수행할 것으로 기대된다.

제3절 세계시민교육 관련 쟁점

세계시민교육에 대한 이론적·실천적 고민은 지역적 특수성과 함께 논의되어야 한다. 우리사회의 특수성을 고려하지 못한 채, 최신 유행하는 해외의 담론으로 소개된다면, 세계시민교육은 앞서 우려했던 바대로 또 하나의 전문 유행어에 그치고 말 것이다. 즉 세계시민교육 담론에서 보편적 가치가 탈맥락화 되는 현상을 경계해야 한다(김진희, 2017). 즉 한국의 세계시민교육은 자살률, 빈곤률, 청년실업, 공동체 붕괴 등 오늘날 우리 사회의 문제와 함께 고민되어야 한다. 특히 한국사회의 시민개념은 해방 후 대한민국 정부 수립 이래 주로 수용된 미국식 민주시민 개념이다. 이는 유교 문화적 가치 규범에서 파생되는 문화와 때로 충돌을 일으키며 정치문화적 변용의 과정을 겪었다(조대훈, 2015). 특히 유교적 전통은 가족의 가치를 기반으로 사회통합을 달성하여 국가발전 및 교육적 수월성을 고취하는 데 긍정적인 역할을 하였지만, 반대로 권위주의, 연고주의 및 가부장적 사고는 사회 통합을 저해하는 요인이 되기도 하였다. 또한 대한민국은 반도 국가임에도 사실상 섬과 같은 지리적 특성과 더불어, 민족주의적 감정과 타문화에 대한 배타적 인식이

강하다. 유교적 전통에 대한 균형 있는 시각을 가지고, 급변하는 세계에 대한 비판적 인식과 탈식민주의적 세계관을 갖춘 시민의식이 요청되는 시점이다(성열관, 2010). 이상의 특수성을 토대로 우리사회의 세계시민교육 쟁점을 살펴보면 다음과 같다.

우리나라는 사회과 및 도덕과 교육과정에서 세계화 및 다문화교육을 강조하고 있다. 특히 제7차 교육과정 이래로 학교 교육과정에 지배적이었던 민족주의 및 애국주의적 정서가 완화되었다. 현 교육과정에서 우리사회는 인종적·민족적·문화적 다양성의 측면에서 묘사되고 있으며, 이러한 사회변화에 따른 각종 차별 및 불평등의 문제점에 대하여 학습하는 내용으로 구성되었다. 그러나 아직까지 우리나라의 국가수준 교육과정과 교과서는 세계시민교육에 대한 명확한 이해가 부재한 상태에서 1) 민족주의 및 문화동화주의, 문화다원주의 등의 다양한 이데올로기와 혼재하여 있고, 2) 기존 교과목의 특정 단원에 삽입되는 형식으로 세계시민교육이 단편적인 지식으로 환원되는 현상을 보인다(조대훈, 2015). 이는 세계시민교육의 내용이 교육과정에 수용되거나 지식화되는 과정에서 그 지향하는 바가 분절되고 파편화되는 양상을 보이기 때문인 것으로 여겨진다.

또 다른 세계시민교육의 쟁점은 세계시민교육의 목표와 관련이 있다. 우선 세계시민교육의 목표를 이상적인 세계시민사회 구현으로 볼 것인가, 세계화에 따른 개인의 글로벌 경쟁력 강화로 볼 것인가 등에 대해서 의견이 분분하다. 일각에서는 후자는 경제적 세계화에 편향된 안목으로 전자를 목표로 삼기도 하고, 양자가 양립 불가능하다고 보기도 한다. 일각에서는 ‘개인의 지적, 기능적인 능력을 배양하여 글로벌 사회에서 경쟁력을 확보하는 것이 글로벌 시민교육의 일차적인 목표이고, 그 능력에 기초하여 선택적으로 글로벌 이슈에 대한 연대가 이루어질 수 있을 것’으로 전망한다(최종덕, 2014). 다만, 세계시민교육에서 경계하는 것은 경제적 세계화에 대한 대응으로서 개인의 글로벌 역량을 강화하는 것 자체가 아니라, 그에 함몰되어 사회 정의나 글로벌 이슈에 대한 몰지각과 편향된 세계관이 형성되는 것이며, 세계시민교육은 세계화 현상에 대한 균형 잡힌 시각을 갖추는 것을 지향한다.

특히 우리나라의 세계시민교육에서 서구 제국주의적 관점을 암묵적으로 수용할 수 있다는 것을 경계해야 한다(Chen, 2010). 우리나라의 경우 과거 선진국의 원조를 받던 국가에서 눈부신 경제적 성장을 경험하고, 2010년 공적개발원조위원회(OECD DAC)의 정식 회원국으로 국가적 변환을 맞이하게 됨에 따라, 정부 및 시민사회단체가 주도하는 지구촌 빈곤 해소 및 인권 운동을 추진하기도 하였다. 이러한 성과를 교육에서 다루는 것은 매우

중요한 일이지만, 이 과정에서 서구 제국주의적 관점이 암묵적으로 전용되어, 시혜적 관점의 세계시민교육을 정당화할 소지가 있다는 점을 주의해야 한다. 때문에 세계시민교육이 추구하는 사회 정의와 더불어, 글로벌 이슈의 발견과 행동을 강조하는 포괄적이고 변혁적인 의미의 세계시민교육이 요청되고 있다(Cho & Mosselson, 2017).

마지막으로 교수법의 한계가 있다. 세계시민교육은 글로벌 의제로서 교육 및 사회 분야 전반에 그 필요성이 인식되고 있고, 내용적인 부분에서 개발이 어느 정도 이루어지고 있다. 그런데 이를 교수학습 전략의 측면에서 다루는 방안이 충분히 모색되지 못한 상태이다. 세계시민교육은 단편적 지식을 전달하는 행위를 넘어 학습환경, 학습기회, 학습자의 특수성에 따른 전략적 접근과 반성적 성찰을 도모하는 교수법이 동시에 고려되어야 한다(김진희, 2017). 나아가 학교교육과 같은 형식교육의 맥락과 평생교육적 접근으로 세계시민교육이 다루어질 수 있는 다양한 교육맥락이 논의될 필요가 있다.

제4절 세계시민교육 관련 선행연구

세계시민교육에 대한 선행연구는 크게 두 가지 방향으로 수행되었다. 첫째, 세계시민교육 개념에 대한 합의가 이루어지지 않은 것에서도 알 수 있듯이 세계시민교육의 개념에 대한 연구가 많이 수행되었다. 둘째, 학교교육현장에서의 세계시민교육에 대한 실증적 연구로서 세계시민교육 관련 교수학습 및 교사의 인식에 관한 연구가 수행되었다.

1. 세계시민교육의 개념에 관한 연구

세계시민교육 개념에 대해 학계에서도 이론적인 합의에 도달하지 못했다는 사실을 여실히 보여주듯이 세계시민교육의 개념과 쟁점에 대한 연구가 많이 수행되고 있다. 세계시민교육의 개념은 세계시민교육의 용어를 어떻게 조합하고 치환하는가에 따라 중점내용과 입장이 달라진다. 이는 크게 두 가지 형태로 구분된다. 첫째, 세계시민교육을 세계(global) + 시민(성)교육(citizenship education)으로 파악하는 접근방식이다. 이는 시민(성)교육을 보다 전 지구적 맥락에서, 국제적 연관성을 강화하여 재구성하는 것을 말한다. Tawil(2013)은 대다수의 학자들이 사용하는 세계시민교육(global citizenship

education)이라는 용어 대신 세계시민을 위한 교육(education for global citizenship)이라는 용어를 사용하였는데 이러한 관점이 첫 번째 접근방식에 해당된다고 볼 수 있다. 그는 세계시민교육이라는 용어는 국가적인 차원에서 이루어지는 시민교육이나 정치교육과는 관계없는 분야로 인식될 수 있는 모호성을 가지고 있다고 파악하였다. 그러나 그는 세계시민교육은 이미 존재하고 있는 지역 또는 국가 차원의 시민교육과 상관없는 분야가 아니라 세계적인 맥락에서 시민교육의 범위를 확장하고 있다는 점에서 '세계시민을 위한 교육'이라는 용어를 사용하는 것이 적절하다고 보았다. 이러한 관점에서 그는 세계시민을 위한 교육을 '지역 및 글로벌 수준에서 사회적 발전을 위해 시민으로서 참여하고 기여하도록 하는 지식, 기술, 가치와 관련된 교육'이라고 정의하였다.

둘째, 세계시민교육을 세계교육(global education) + 시민성(citizenship)으로 결합해서 접근하는 방식이다. 영국의 경우 1970년 이래로 세계교육을 실시해왔는데 기존에 실시되던 세계교육에 시민성의 개념을 결합시키는 것이다. 세계교육(global education)에서 핵심개념은 세계 상호의존성과 문화다양성이며 중요한 교수학습적 접근은 참여적 배움과 가치에 대한 검토이다. 반면 시민성이 결합된 세계시민교육은 사회 정의에 대한 직접적인 관심을 갖는 것을 의미한다. 즉 세계교육이 국제적인 문제에 대해 관심을 갖고 보편적인 인류애를 지닌 원만한 사람을 키우는 것에 관심이 있다면 세계시민교육은 세계교육에서 다루지 않는 의무와 자격, 권리와 책임과 관계된 시민성에 대한 개념을 분명히 포함하고 있다. Davies(2006)는 세계시민교육을 보편적 인류애에 기초하는 것으로 보고 정치적 성격을 거세하게 된다면 그 의미를 잃는다고 하면서 세계시민교육이 정치교육의 성격을 분명히 하여야 한다고 주장하였는데 이러한 관점이 두 번째 접근방식에 해당된다고 볼 수 있다.

이처럼 세계시민교육은 '세계' '시민 또는 시민성' '시민교육' 등의 개념을 어떻게 조합하는가에 따라 중시하는 부분과 해석하는 내용이 달라지며 지칭하는 용어도 다양하게 사용되고 있다. 국내외 학자들의 세계시민교육에 대한 개념정의에 대해 살펴보면 아래 표와 같다.

〈표 2-7〉 선행연구에서의 세계시민교육의 개념

단체 또는 저자	개념
교육부(2015)	인류의 보편적인 평화와 인권, 그리고 다양성과 관련된 지식과 기술을 학습하고 가치를 내면화시키며 책임감 있는 태도를 배양하는 교육
UNESCO(2014)	보다 정의롭고 평화로우며 관용적이고 포용적이며 안전하고 지속가능한 세상을 만드는 데 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치와 태도를 함양하는 패러다임
OXFAM(2015)	빠르게 변화고 상호의존적인 세상에서 학습자들의 삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀
국제개발협력시민사회포럼(2015)	복잡한 전 지구적 도전 문제들을 이해, 공동체적 의식 및 책임의식으로 이에 대응, 더불어 사는 사회를 만들기 위한 적극적이고 실천적인 역할과 참여를 진작하는 교육
강순원(2010)	국가적 한계를 뛰어넘어 세계화된 사회에서 요구되는 보편적 시민의식을 함양하는 교육
성열관(2010)	글로벌 문제해결 및 인권 존중, 지속가능발전 및 협력, 평화 지향 및 인간 존중이라는 보편적 가치에 입각한 교육
조대훈 · 조아라(2013)	학습자를 능동적인 교육주체로 인식하고, 변혁적이며, 과정과 문제해결을 중시하며, 참여와 실천을 지향하고, 시민성 실천을 통해 학습하며, 평생교육적 측면의 다면적 교육
김진희 · 임미은(2014)	지구촌의 구성원으로서 정체성을 가지는 교육, 국제 관계를 구조적으로 이해하여 비판적 사고를 함양하는 교육, 인류의 보편적 가치를 추구하고 윤리적 행동을 실천하는 교육, 모든 사람과 동물, 환경은 공동체임을 인식하는 교육, 지구 문제에 공동으로 대응하고 지역사회에서부터 참여하는 교육
Kirkwood(2001)	복합적 관점 · 문화에 대한 이해와 존중, 글로벌 이슈 관련 지식, 상호연계 체계로서의 세계에 대한 교육
Osler & Starkey(2005)	소속 국가와 세계와의 맥락적인 관계를 이해하도록 돕는 지식, 가치 및 태도, 기술을 아우르는 총체적 교육(정지현 외, 2015에서 재인용)
Davies(2006)	참여하여 학습하고 가치를 탐구하는 교육 접근을 통해 글로벌 상호의존성과 문화다양성을 습득
Tawil(2013)	지역 및 글로벌 수준에서 사회적 발전을 위해 시민으로서 참여하고, 기여하도록 하는 지식, 기술, 가치와 관련된 교육
Guo(2014)	글로벌 공동체의 구성원으로서의 소속감을 기르고, 보편적 인간성, 글로벌 연대에 대한 느낌, 보편적 가치에 기반하여 행동하는 정체성과 책임감을 키우는 것

출처 : 이성희 외(2015). p.21~22

2. 학교교육현장에서의 세계시민교육에 대한 실증적 연구

실증연구는 세계시민교육에 대한 이론적 논의를 통하여 정립된 개념이나 분석틀을 바탕으로 세계시민교육의 실태를 살펴보는 연구이다. 첫째, 세계시민교육의 틀에 비추어 교육과정이나 교과서의 소재와 내용을 분석하는 연구이다. 둘째, 세계시민교육에 대한 교사의 인식이나 교수법 등에 대해 분석하는 연구이다.

첫째, 세계시민교육의 이론적 접근에 의한 교육과정 분석 연구는 주로 사회과(일반사회, 지리, 역사)나 도덕과에서 수행되었다. 김용신(2013)은 사회과 속에서 세계시민교육의 체계적 실행가능성을 파악하기 위해 사회과 교육과정의 글로벌 지향성 내용 요소를 정성분석하여 제시하였다. 이를 위해 글로벌 시민과 시민성의 사회과교육과의 연계성을 밝혀내고 글로벌 기본 개념 요소를 '1원칙, 5개념 요소'⁹⁾로 도출한 뒤 2011 초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성을 분석하였다. 분석결과 교육과정은 글로벌 관점의 인식을 개괄적으로 지향하고 있으나, 5~6학년이나 지리, 일반사회 영역에 글로벌 교육 내용 요소가 집중된다는 점에서 개선이 필요하다는 점이 제기되었다.

이승연·차조일·설규주(2015)는 문헌분석을 통해 인류애, 글로벌 정체성, 글로벌 참여의 세 요소로 구성된 세계시민성의 분석틀을 도출하였고 이를 토대로 초등학교와 중학교 사회과 교육과정에 대해 체계기능언어학에 기반을 둔 담화분석을 실시하여 교육적 시사점을 도출하였다. 연구결과 2009 개정 사회과 교육과정에 나타난 세계시민성 관련 내용의 문제점으로 1) 인권이나 문화 차이에 대한 관용 등의 내용을 강조하는 반면 타인과의 연대의식이나 타문화에 대한 실존적 이해 등은 다루어지지 않고 있는 등 세계시민교육 관련 내용들이 체계적으로 다루어지지 않고 있다는 점, 2) 세계시민성 관련 내용의 구성에 있어서 학생의 발달단계를 고려하지 않고 있다는 점, 3) 세계시민성 함양과 관련된 성취기준의 수가 많지 않다는 점 등을 제시하였다.

모경환·임정수(2014)는 Merryfield(1998)가 제안한 세계시민교육의 개념틀을 활용하여 한국의 사회과 교육과정이 시대에 따라 세계시민교육의 어떤 요소를 반영하고 있는지를 분석하였다. 분석결과 한국에서 사회과 교육과정의 세계시민교육은 전 지구적 쟁점

9) '1 원칙'은 글로벌 교육의 본질 속성으로 간주되는 글로벌 관점의 인식을 말하는 것으로 교육과정 내용의 글로벌 지향성 여부를 판단할 수 있는 성립선행조건으로서의 성격을 갖는다. '5 개념 요소'는 글로벌 관점 인식 원칙을 부수하는 기본 개념요소로서의 준거로서 평화의 구축, 경제 및 사회정의 추구, 인간 존재의 문화적 다양성 존중, 생태적 발전의 이해, 민주주의와 의식적 참여 등을 의미한다.

을 이해하는 것을 시작으로 최근에는 상호의존성, 간문화적 자질, 편견 해소 및 약자 배려와 같은 내용으로 변화하고 있다는 것을 규명하였다. 향후 보다 보편적 가치를 강조하고 국가시민성과 세계시민성의 관계, 실천 역량을 강화하는 방향으로 세계시민교육이 전개되어야 한다고 하였다.

이상의 내용을 살펴보면 교육과정 에 대한 분석 연구는 대부분 세계시민교육에 대한 이론적 구조화를 통해 교육과정을 분석할 수 있는 개념들을 수립한 후 그 준거에 따라 교육과정 내용을 분석한 후 개선방안을 제시한 방향으로 수행되었다는 것을 알 수 있다. 그러나 연구자마다 수립한 개념들이 다르고, 수립된 개념들이나 세계시민교육에 대한 연구자의 관점이나 중점적으로 생각하는 부분은 연구자의 철학적 입장이 반영될 수 있으므로 철학적 입장에 따라 개념들과 그에 따른 분석결과가 다를 수 있다는 점은 유념하여야 할 부분이다.

둘째, 세계시민교육에 대한 교수학습자료 또는 프로그램을 개발하거나 세계시민교육에 대한 교사의 인식에 대한 연구가 수행되었다. 박남수·정수권·서경석(2007)은 초등학교 생들의 세계시민성 육성을 위해서 지역사회연계 세계시민교육이 효과적이라는 점을 밝히고 상호의존, 적응과 변화, 정체성과 문화, 시민성, 사회적 행동, 갈등해결, 자원과 희소성 등과 같은 세계시민교육의 주요개념을 효율적으로 가르침으로써 지역사회연계 세계시민교육 모형을 개발하였다. 이를 근거로 학습주제를 선정하고 지역사회연계 세계시민교육 프로그램을 개발하였다. 박현미·안미리(2015)도 청소년의 세계시민성 함양을 위한 핵심 구성요소를 인류애, 글로벌 정체성, 글로벌 사회참여로 선정하고 영역별 교육목표를 근거로 사회과 교육과정에 대한 자유학기제 프로그램을 구성하여 제안하였다.

한편 세계시민교육 개념의 모호성, 추상성, 다층성으로 인하여 세계시민교육에 대해 교사들이 어떻게 인식하고 있는가도 세계시민교육 실천에 있어서 중요한 문제이다. 교육과정과 교과서는 교사의 철학적이고 주관적인 관점에 따라 해석되고 재구성되기 때문이다. 따라서 세계시민교육의 실천자인 교사의 세계시민교육에 대한 인식에 대한 연구도 수행되었다. 조대훈·조아라(2013)는 중등 사회과 교사를 대상으로 세계시민교육에 대한 인식을 주제로 심층면담을 실시하였다. 그 결과 세계시민교육에 대한 교사 내러티브를 1) 사회교과 내 역사, 지리, 일반사회, 도덕 등 영역 간 경쟁으로 인한 시민교육 구심점 결여, 2) 국가 교육과정의 불안정성과 고부담 시험에 따른 부정적 영향, 3) 논쟁이나 금기 주제에 대한 자기검열 등으로 제시하였다. 세계시민교육은 학습자가 자신을 둘러싸

고 전개되고 있는 세상의 상호의존성을 이해하고 사회 정의나 형평성을 위한 참여와 실천을 강조하는 교육이라고 볼 때 교사들이 세계시민교육과 같이 이념적 논쟁을 불러일으킬 가능성이 있는 수업 주제에 대해 자기검열을 통해 회피하는 경향이 있다는 점에서 세계시민교육은 교사들에게 불편한 존재로 인식될 수 있는 가능성을 가지고 있다.

그러나 세계시민교육에 대한 높은 심적인 부담과 세계시민교육 개념에 대한 낮은 지식 수준에도 불구하고 교사들은 세계시민교육을 가르쳐야 할 필요성에 대해서는 강하게 동의하고 있었다(이성희 외, 2015; Ipsos MORI, 2009). 그러나 교사들은 세계시민교육에 대해 자신있게 가르칠 수 있는지에 대한 자신감은 낮게 나타났다(이성희 외, 2015; Davies et al., 2005; Ipsos MORI, 2009). Rapoport(2009)는 미국의 사회과 교사가 세계시민교육을 실천하는 데 있어서 부딪히게 되는 장애물과 저해요인에 대해 기술하면서 세계시민교육에 대한 교사의 인식에 대해 연구하였다. 그는 미국 15개 주의 학업성취 기준에 세계화라는 용어가 포함되었고 오직 2개 주에서만 세계시민성에 대한 개념이 포함되고 있다고 밝혔다. 이같은 세계시민성에 대한 인식 부재는 시민교육의 중요한 영역에 부정적 영향을 줄 수 있다고 보았다. 또한 교사들이 세계화와 세계시민교육에 대한 관심이 부족한 이유에 대해 세계시민교육이 나라에 대한 애국심을 약화시킬 수도 있다는 두려움 때문이라고 보았다.

세계시민교육에 대한 교사의 인식을 살펴보면 교사들은 세계시민교육은 필요하다고 느끼지만 세계시민교육의 개념에 대해서는 잘 이해하지 못하며 설령 이해한다고 하더라도 세계시민교육을 가르치는데 대한 자신감은 낮다고 볼 수 있다. 이러한 자신감 부족은 세계시민교육에 대한 이해나 교수학습 경험이 부족하기 때문일 수도 있지만 다른 한편으로는 세계시민교육에 대한 부담과 정체성에 대한 의심에서 비롯된 것일 수도 있다. 예컨대 세계시민교육이 사회 정의나 형평성을 실현하기 위한 실천과 참여를 강조하는 정치적 성격을 가지고 있기 때문에 이에 대한 심적인 부담을 느끼기 때문이거나 이와 관련하여 세계시민교육이 애국심을 약화시키거나 미국이나 서구 주도의 IMF, WTO 등에 의한 현대적 제국주의와 식민주의의 정당화 논리로 변질될 수도 있다는 의심(Arneil, 2007)에서 비롯되는 부분도 존재한다고 볼 수 있는 것이다.

제5절 소결

이상에서 논의된 이론적 배경을 토대로 본 연구는 세계시민교육이 무엇인지 단일 개념으로 제시하기보다는, 세계시민교육의 철학적 출발점을 다음과 같이 도출하였다. 우선 본 연구에서는 세계시민교육에서 논의의 대상으로 삼는 세계를 교육의 출발점으로 삼는다. 대개 세계는 굉장히 넓고 추상적인 것으로 이해된다. 그러나 세계는 매우 구체적이고 개별적인 것으로 교육의 본질과 관계된다. 즉 교육의 본질은 탄생성(natality) 즉, 인간은 세계 속에 태어난다는 사실이며, 각 세계는 인간이 태어나자마자 열린다는 사실에서 출발한다(Arendt, 2017). 누군가 세계에 대한 이해가 부족한 어린아이에게 세계시민교육은 불가능하다고 주장한다면, 이 때 이해된 세계란 물리적인 의미의 지구 전체에 국한된 것이다. 모든 어린아이에게는 열린 각자의 세계가 있으며, 세계시민교육은 그 아이의 삶의 지경과 유리된 채 진행될 수 없다. 혹 가능하더라도 그저 단편적 지식을 습득하는 수준의 피상적 교육이거나 암기식 교육에 그칠 것이다.

달리 표현하자면, 세계시민교육의 출발은 이웃과 지역에 대한 관심이며, 나와 타인의 세계에 대한 관심을 확장하는 과정이다. 타인의 삶이 자신에게 얼마나 영향을 끼치는지 경험적으로 깨닫고 파악하는 과정에서 아이가 경험하는 생활세계의 지경은 경험적으로 그리고 인지적으로 확장한다. 세계시민교육은 그러한 성장에 맞추어 유연하게 제시되어야 할 것이다. 지역에 대한 사랑, 나라에 대한 사랑의 관념이 전 지구적 관심으로 확대될 때, 아이의 정체성에 단계적 전환을 경험할 수 있을 것으로 기대된다.

다음으로, 세계시민교육 연구 및 실천에서 경계해야 할 점을 확인하였다. 그것은 특정 정체성이나 대상에 대한 애착이 고착되는 현상이다. Said(1979)는 중세 철학자이자 신학자인 생 빅토르 휴고의 격언을 다음과 같이 인용한다.

자신의 조국에만 애정을 느끼는 사람은 아직 어린아이와 같다. 세계 모든 곳을 다 자기 조국처럼 느끼는 사람은 강한 사람이다. 그러나 어디를 가도 다 타국처럼 느끼는 사람이야말로 완성된 사람이다(Said, 1979).

즉 ‘나의 것’ ‘나의 집, 나의 지역, 나의 국가’라는 관념에 국한된 자기 이해를 반성하여 ‘우리의 것’에 대한 이해와 나아가 모두를 위한 것이라는 관념으로 확장할 것을 촉구한다. 같은 맥락에서 이스라엘의 교육철학자 Gur-Ze'ev(2008)는 디아스포라적 자아 성찰을

강조한다. 20세기 시민성이 개인성의 강화로서 자기실현, 자존감 등의 덕목 등을 ‘성취’ 하거나 ‘소유’하는 주체 중심의 자아를 강조했다면, 21세기에 요구되는 시민성이란 다원성의 존중, 공공성에 대한 성찰, 동료시민에 대한 감수성 등의 타자성과 관련된다(윤선인, 2018; 정용교, 2013). 관련하여, Arendt는 현대인에게 요구되는 반성적 자아 성찰로서 자신이 타자로서 경험했던 ‘망명’의 상태를 성찰한다. 고국을 떠난 타지에서 타자를 만나고, 모국어가 아닌 외국어를 습득하면서, 삶의 한계와 다원성이 인간의 근원적 상태임을 깨닫게 된다 (Cassin, 2016). 이처럼 세계시민교육 담론은 지역-국가-세계로 확장되는 생활세계에 대한 개인의 반성으로서, 정치, 사회, 경제, 문화적으로 요약되는 세계화에 대한 비판적 성찰과 더불어 철학적 반성의 계기로서 요청되고 있는 것이다.

세계시민교육의 내용은 지역-국가-세계의 다층적으로 연결된 생활세계의 상호관련성과 구조를 비판적으로 이해하고, 보다 나은 세계와 삶을 위한 참여 및 실천을 모색하는 다면적이고 포괄적인 배움의 과정을 수반한다. 때문에 학습자와 함께 대안 및 실천 방향을 모색하는 학습자 중심의 세계시민교육은 세계시민교육 실행주체의 성찰과 동떨어질 수 없다. 즉 세계시민교육 담론을 통하여 우리 삶과 생활세계에 대한 성찰의 계기로 삼아야 할 것이다.



제3장
세계시민교육
정책분석 및
해외사례

•
제1절 세계시민교육 정책분석

•
제2절 해외사례

•
제3절 소결



제3장 | 세계시민교육 정책분석 및 해외사례

본 장에서는 국내의 세계시민교육 정책에 대해 분석하고 해외사례에 대해서도 고찰함으로써 세계시민교육의 국내외 현황을 파악하고자 하였다.

제1절 세계시민교육 정책분석

본 절에서는 교육부와 시도교육청의 세계시민교육 정책을 살펴보고자 한다. 시도교육청의 경우는 전국 17개 시도교육청 중 서울특별시 교육청(이하 서울시교육청), 경기도교육청의 세계시민교육 정책을 살펴보고자 한다. 2017년 경기도교육청, 서울시교육청, 인천시교육청과 강원도교육청은 공동으로 예산을 투자하여, 세계시민교육 교과용 도서를 공동으로 개발했다(연합뉴스, 2017.3.16). 세계시민교육 교과용 도서를 개발하고 배포했다는 점은 교육청 차원에서 세계시민교육에 관심을 가지고 있다는 것을 나타낸다고 할 수 있다. 하지만 이 4개의 시도교육청 중 서울시교육청과 경기도교육청만이 세계시민교육과 관련된 계획을 비교적 구체적으로 수립하고 있으므로 본 절에서는 경기도교육청과 서울시교육청의 세계시민교육 정책을 살펴보고자 한다. 두 교육청의 정책을 살펴보기에 앞서 우리나라 교육정책의 방향을 설정하는 교육부의 정책을 먼저 살펴보고자 한다. 중앙정부인 교육부의 세계시민교육 정책에 대한 분석을 통해 세계시민교육의 방향을 살펴본 후 경기도교육청과 서울시교육청의 정책을 살펴보고자 한다. 이를 위하여 교육부 및 교육청 홈페이지에 탑재된 주요업무계획, 기본계획 등 최근 4년간의 자료를 분석하였다.

1. 교육부

교육부는 2015년 5월 인천 송도에서 ‘2015 세계교육포럼’을 개최하였다. 세계교육포럼은 모두를 위한 교육(Education For All) 운동과 새천년개발목표(MDGs)의 성과 종합평가 및 향후 국제사회 미래 교육의제와 교육목표 설정을 목적으로 개최되었다(교육부, 2015b; 교육부, 2015c). 세계교육포럼에서는 세계시민교육(GCED)이 지속가능발전교육(ESD)과 함께 선언문에 언급되었는데, 이는 기존의 교육기회 보장에 관한 논의를 넘어, 범지구적인 도전에 대응하기 위한 교육의 역할을 처음 명시했다는 데 의미가 있다(교육부, 2015d).

세계교육포럼 개최 이후, 교육부는 세계시민교육과 관련된 정책을 발표하였으며 세계시민교육의 근거로 교육기본법 제2조(교육이념)를 제시하고 있다. 교육기본법 제2조에 세계시민으로서 갖추어야 할 역량 함양의 내용이 포함되어 있기 때문이다.

교육은 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야(陶冶)하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영(人類共榮)의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.

교육부는 2016년 업무계획에서 5대 핵심 전략 중 하나로 “한국 교육, 세계를 선도하겠습니다”를 채택하고(교육부, 2016a), 세계시민교육(GCED) 확산 거점으로서 역할 제고를 주요 과제로 설정하였다. 이와 관련하여 교육부는 세계시민학교 모델 개발과 세계시민교육과 관련된 교육자료 개발을 세부 정책으로 설정하였다(교육부, 2016a). 또한 국내 교원을 세계시민교육 선도 전문가로 육성하기 위한 연수를 실시하고 학생들의 세계시민교육에 대한 이해를 향상시키고 체험할 수 있는 세계시민-국제기구 체험관의 설치를 계획하고 이를 수행하였다(교육부, 2016a). 나아가 2016년 10월, 교육부는 세계시민교육과 관련된 지속적인 관심의 일환으로 세계시민교육 국제회의(International Conference on GCED)를 개최하여 국내외 세계시민교육의 확산에 일조하였다. 하지만 세계시민교육과 관련된 정책은 2015년 및 2016년에 수립·수행된 정책이 지속적으로 시행되고 있을 뿐 2017년 이후 나오지 않고 있다.

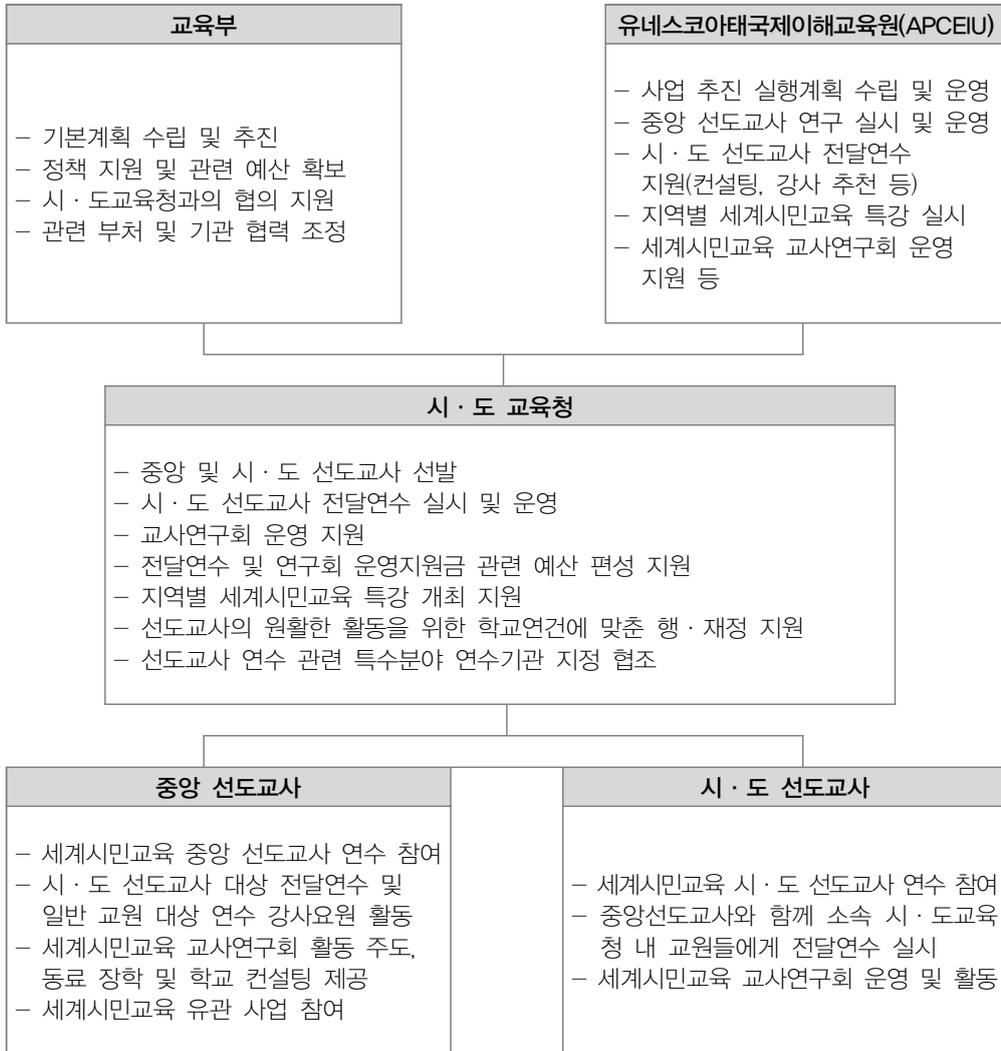
그럼에도 불구하고 세계시민교육과 관련된 교육부의 정책 중 주목할 만한 점은 세계시민교육 선도교사를 선발·운영하고 있다는 점이다. 세계시민교육 선도교사는 중앙 선도교사와 시·도 선도교사로 구분되며, 2014년 제1기 세계시민교육 중앙선도교사를 선발한 이후 현재까지 해마다 세계시민교육 중앙선도교사를 선발하고 있다(교육부, 2016c). 세계시민교육 중앙 선도교사 자격 조건은 다음과 같다(교육부, 2017).

〈표 3-1〉 세계시민교육 중앙 선도교사 자격 조건

- '17.12.1일 기준, 교직 경력 3년 이상인 초·중등 정교사
 - 세계시민교육 유관 분야 활동 경력자(아래 항목 해당자 우선 선발)
 - 세계시민교육 1~3기 시·도 선도교사 활동 우수자
 - 국제이해교육·다문화교육 등 관련 분야 연구회 활동, 유네스코 활동 등이 활발한 자
- ※ 2018년 인사 이동 예정자는 가급적 지양하되, 시도별 사정에 따라 선발

중앙선도교사는 시·도별로 중앙 선도교사 자격 조건 및 적격 심사기준 등을 통해 선발되며, 세계시민교육 중앙 선도교사 연수에 참여하고, 시·도 선도교사 대상 전달연수 및 일반 교원 대상 연수 강사요원으로 활동하게 된다. 또한 세계시민교육 교사연구회 활동을 주도하고, 동료 장학 및 학교 컨설팅을 제공하며 세계시민교육 유관 사업에 참여하게 된다(교육부, 2017). 한편 시·도 선도교사는 교육청별로 자체 선발 기준을 수립하여 선발하되 유관 분야의 활동 학교나 교사를 우선적으로 고려하여 선발된다(교육부, 2017). 시·도 선도교사로 선발된 교사들은 세계시민교육 시·도 선도교사 연수에 참여하고, 중앙선도교사와 함께 소속 시·도교육청 내 교원들에게 전달연수를 실시하며, 세계시민교육 교사연구회와 관련된 활동을 하게 된다(교육부, 2017). 중앙선도교사 및 시도선도교사의 추진체계는 다음과 같다.

〈표 3-2〉 세계시민교육 중앙 선도교사 및 시도선도교사 추진 체계



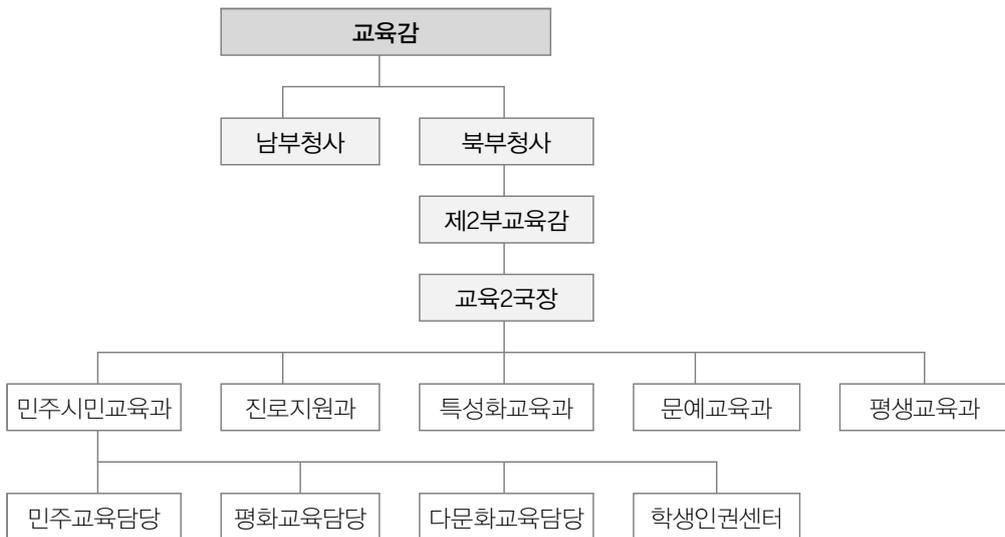
출처: 교육부(2017), p.3~4

지금까지 살펴본 바와 같이, 교육부는 국가 차원에서 UN과 UNESCO에서 제시한 세계 시민교육을 준수하여 이행하고 있으며, 유네스코 아태교육원(APCEIU)의 세계시민교육 선도교사 연수 등을 통하여 세계시민교육을 확산시키고 있다. 하지만 이 외에는 시·도교육청과 공식적인 교류는 없으며, 각 시·도교육청에서는 세계시민교육을 자율적으로 실행하고 있다(이혜영·이수정·이영미·김미지·강신애·김형렬·박찬호, 2017).

2. 경기도교육청

경기도교육청의 세계시민교육과 관련된 정책은 주로 민주시민교육과에서 담당하고 있다¹⁰⁾. 민주시민교육은 민주교육, 평화교육, 다문화교육, 학생인권센터로 업무가 분장되어 있는데 세계시민교육과 관련된 내용은 다문화교육팀에서 담당하고 있다. 또한 민주시민교육과 외에도 특성화교육과의 외국어교육담당에서는 국제교류협력이나 국제이해교육 업무를 수행하고 있으며, 특성화교육과의 과학교육과에서는 지속가능발전교육과 관련된 업무를 수행하고 있다. 국제교류협력 업무와 지속가능발전교육 관련 업무는 세계시민교육의 일환으로 볼 수 있으나 본 절에서는 경기도교육청 민주시민교육과의 세계시민교육 관련 정책을 중심으로 살펴보고자 한다.

〈표 3-3〉 경기도교육청 업무 분장



출처: 경기도교육청 홈페이지(2018.9.15.일 검색) 조직도 및 민주시민교육과 담당업무안내를 참조하여 재구성

2015년 경기도교육청의 민주시민교육과는 민주시민교육을 위한 교육 방향으로 2가지를 제시하였다. 첫째, 소통과 공감의 민주적인 문화 속에서 학교가 평화로운 공동체의 삶을 실천하는 세계시민교육의 터전으로 발돋움할 수 있도록 지원하고, 둘째, 학생중심의

10) 세계시민교육은 넓은 의미에서 보면 교육과정정책과의 혁신학교 정책이나 수업 및 평가, 정책기획관의 정책 조정, 교원정책과의 인사제도혁신 등의 업무와도 관련되지만 업무분장 상 민주시민교육과에서 담당하고 있다.

민주시민교육, 평화공동체 실현을 위한 평화시민교육, 세계인과 함께 살아가는 방법을 배우는 세계시민교육을 한다(경기도교육청 민주시민과, 2015). 그리고 세부적으로 “스스로 생각하고 타인과 함께 협력해 올바른 삶을 살아가는 민주시민, 평화 능력 신장으로 한반도와 국제사회의 평화에 기여하는 평화시민, 전 지구적 문제를 자신의 문제로 인식하고 해결책을 찾아 행동하는 세계시민”의 3가지 시민상을 제시하였다(경기도교육청 민주시민과, 2015).

■ 소통과 공감의 민주적인 문화 속에서 학교가 평화로운 공동체의 삶을 실천하는 세계시민교육의 터전으로 발돋움할 수 있도록 지원

- 스스로 생각하고 타인과 함께 협력해 올바른 삶을 살아가는 민주시민
- 평화 능력 신장으로 한반도와 국제사회의 평화에 기여하는 평화시민
- 전지구적 문제를 자신의 문제로 인식하고 해결책을 찾아 행동하는 세계시민

■ 학생중심의 민주시민교육, 평화공동체 실현을 위한 평화시민교육, 세계인과 함께 살아가는 방법은 배우는 세계시민교육

[그림 3-1] 경기도교육청 민주시민교육 추진 방향과 시민상

출처: 경기도교육청 민주시민교육과(2015). p.1

경기도교육청은 설정된 교육 방향을 실천하고, 시민상을 달성하기 위한 세부 추진 계획으로 교육과정과 연계하여 민주시민 역량을 강화하는 계획과 참여 및 실천중심의 민주시민교육 계획을 수립하였다. 구체적으로 교육과정과 연계를 위해, “소통을 통한 차이 인정, 범지구적 문제에 대한 공동 대처 등과 같은 시민성을 함양하기 위한” ‘평화통일’ 교과서와 ‘세계시민’ 교과서 개발 계획을 수립하였다(경기도교육청 민주시민과, 2015). 참여와 실천 중심의 민주시민교육을 위하여 유네스코학교 지정 및 운영, “시·도 규모 차원의 해외 학생과의 교류 협력 지원”, 세계시민 교과서와 지도서 개발, 전 지구적 문제와 학교와 지역사회 등의 문제를 고민하는 학생 사회 참여 동아리 운영 지원 계획 등이 수립되었다(경기도교육청 민주시민과, 2015). 2015년 계획되었던 ‘평화통일’ 교과서와 ‘세계시민’ 교과서는 실제로 평화통일을 위한 ‘평화 시대를 여는 통일 시민’ 교과서로 2016년 전국 최초로 개발되어 2017년부터 각급 학교에 배포되었으며(기호일보, 2018.8.16.), ‘세계시민’ 교과서는 강원·서울·인천시교육청과 공동으로 개발하여 2017년 ‘지구촌과 함께

하는 세계시민' 인정 교과서와 지도서로 각급 학교에 보급되었다.

2015년 3월 3일 경기도교육청 학교민주시민교육 진흥 조례가 제정되었다. 이 조례 제5조에는 학교민주시민교육 내용이 정의되어 있으며 제4조에는 주체적으로 “평화·세계시민으로서의 정체성 확립 등 교육감이 학교민주시민교육에 필요하다고 인정하는 내용”을 학교민주시민교육 내용으로 정의하고 있다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016b). 따라서 이 조례에 근거하여 경기도 내 학교에서는 학교민주시민교육으로서 평화·세계시민교육 내용을 가르치고 있다.

2016년 경기도교육청의 민주시민교육의 방향은 “자율성과 책임의식을 갖고 함께 참여하는 학교, 상호 권리 존중과 협력하는 민주적 삶을 실천하는 학교, 생명과 평화를 존중하는 세계시민을 키워가는 학교”로 설정되었다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016a). 2016년의 주요 추진 정책은 세계시민 교과용 도서 개발, 학생 사회 참여 동아리 활동 지원, 유네스코 학교 지원 등이며(경기도교육청 민주시민교육과, 2016a), 세부추진 계획은 2015년과 큰 차이가 없다. 다만 민주시민·평화시민·세계시민과 관련된 교원의 역량을 강화시킬 수 있도록 교원 대상의 직무연수가 포함되었다는 것이 다르다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016a).

2015년과 2016년에 설정된 경기도교육청의 시민상은 2017년도에도 동일하게 나타난다. 또한 학생 사회 참여 동아리 활동 지원, 유네스코 학교 지원 등 세계시민교육과 관련된 사항도 전년도와 아주 큰 차이는 없다. 다만 학생 사회 참여 동아리 운영은 좀 더 세분화되어 사회문제 참여, 청소년 세계시민 프로젝트, 학생의회 교실, 학생토론 활동의 4가지 분야로 학생 사회 참여 동아리가 구분되었다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016c). 경기도교육청은 청소년 세계시민 프로젝트를 “청소년이 지구촌 구성원으로서 정체성을 갖고, 지구적 문제에 대해 다양한 정보를 공유하고, 책임의식을 지니며, 문제해결에 동참할 수 있는 지식과 기술, 가치와 태도를 함양하는 활동”으로 정의하고 있다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016c). 따라서 학생들이 전 지구적 차원의 문제에 대해 좀 더 집중하고, 해결 방안을 고민할 수 있는 활동으로 구체화되면서 세계시민교육과의 연관성이 더 높아졌다고 평가할 수 있다.

2017년 세계시민교육과 관련하여 특징적인 사항은 다문화·탈북학생의 교육 내실화를 위하여 “세계시민교육 충실”을 세부추진 과제로 설정했다는 점이다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016c). 또한 ‘지구촌과 함께 하는 세계시민’ 교과서가 개발되어 이를 보급받

기를 원하는 초등학교 5, 6학년과 중·고등학교에 배포되었으며 세계시민 교과서의 활용을 위하여 교사 대상 역량 강화 연수를 실시하였다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016c).

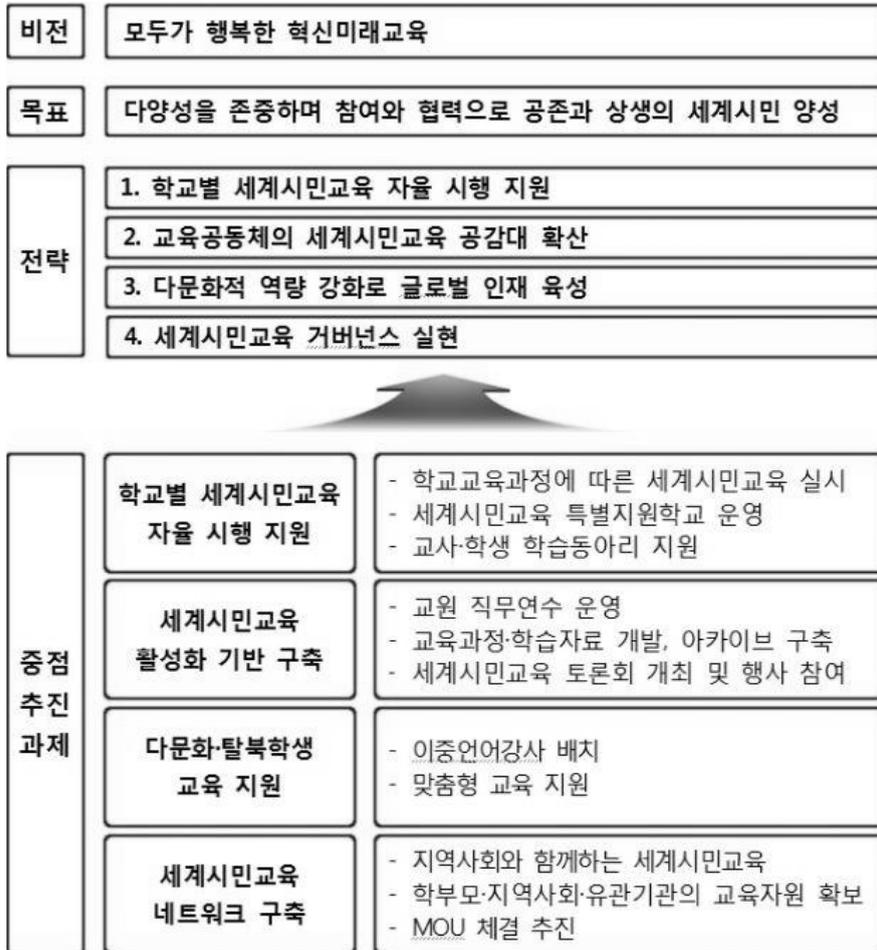
이전과 달리, 2018년도는 추진 방향의 하나로 세계시민교육이 포함되어 “민주시민교육, 시민적 인성교육, 평화통일교육, 세계시민교육, 다문화·탈북학생 맞춤형교육의 체계적 실천”이 제시되었다(경기도교육청 민주시민교육과, 2018). 이는 경기도교육청이 세계시민교육을 체계적으로 내실화하겠다는 의지를 표명한 것으로 볼 수 있다.

또한 2017년과 2018년의 차이점이 있다면, 2017년 다문화·탈북학생 교육 내실화 영역 안에 세계시민교육의 충실화가 세부추진 과제로 설정되어 있었다면, 2018년에는 시민교육 내실화 영역 내 세부추진과제로 시민교육지원 강화가 설정되어 있으며, 이를 위한 실천으로 “민주시민교육 내실화, 시민적 인성교육 실천, 평화통일교육 지원, 세계시민교육 확산”이 설정되어 있다는 점이다(경기도교육청 민주시민교육과, 2016c; 경기도교육청 민주시민교육과, 2018). 구체적으로 설정된 세부 실천 계획을 살펴보면, 시민교육의 내실화를 위해서 2017년 보급된 통일시민 교과서와 세계시민 교과서에 대한 현장의 수정요구를 반영하여 보완하고, 민주시민·통일시민·세계시민 교과서를 통합과정으로 운영하려는 계획이 포함되어 있다(경기도교육청 민주시민교육과, 2018). 또한 경기도교육청은 세계시민교육의 확산을 위하여, 교육과정과 연계된 세계시민교육을 활성화하는 계획과 세계시민교육 네트워크를 구축하는 세부 실천 계획을 수립하였다(경기도교육청 민주시민교육과, 2018). 이외 학생 사회 참여 동아리 운영을 지원하고, 교원의 역량을 강화하기 위한 직무역량 연수 운영은 이전 연도와 동일하다.

3. 서울시교육청

서울시교육청은 2015년부터 현재까지 교육청 차원에서 세계시민교육을 실시하고 있다. 서울시교육청은 “2014년 10월, 세계시민교육 전문가와 교원을 중심으로 혁신미래교육추진단을 구성”하였으며(조희연교육감 블로그, 2015.7.14.), 2015년 공존과 상생의 ‘세계시민·다문화교육 정책’을 수립하였다(서울시교육청 홈페이지, 2015.7.15). 이와 관련하여 “다양성을 존중하며 참여와 협력으로 공존과 상생의 세계시민 양성”을 목표로 설정하고, “학교별 세계시민교육 자율 시행 지원, 교육공동체의 세계시민교육 공감대

확산, 다문화적 역량 강화로 글로벌 인재 육성, 세계시민교육 거버넌스 실현”의 4대 전략을 추진하였다(서울시교육청 홈페이지, 2015.7.15.).



[그림 3-2] 서울시교육청 세계시민·다문화교육 정책

출처: 서울시교육청 홈페이지, 2018.9.15일 검색.

2015년 세계시민교육과 관련하여 추진된 주요한 내용은 다음과 같다. 우선, 세계시민교육 특별지원학교로 초등학교 4개교, 중학교 3개교, 고등학교 3개교의 총 10개교가 선정·운영되었다(서울시교육청 홈페이지, 2015.7.15). 또한 초중고의 교사와 학생들이 세계시민의식을 함양하고, 세계시민교육에 대한 공감대를 확산하기 위하여 세계시민교육 교사와 학생 학습동아리로 인권, 다문화, 국제이해, 평화, 봉사, 지속가능발전의 주제를

다루는 교사 20팀, 학생 44팀의 총 64팀을 선정하였다(조희연교육감 블로그, 2015.7.14). 셋째, 교원의 세계시민교육에 대한 역량을 향상시키기 위하여 세계시민교육 교원 직무연수를 실시하였다(조희연교육감 블로그, 2015.7.14). 세계시민교육 특별지원 학교의 교원 및 선도교사 또는 직무연수를 희망하는 교원을 대상으로 직무연수를 실시하였으며, 세계시민의식을 함양하고, 학교급별이나 학생들의 발달단계를 고려하여 교과에 적용할 수 있는 교육 내용으로 기본과정(1, 2기)과 심화과정(1, 2기)으로 구분하여 운영하였다(조희연교육감 블로그, 2015.7.14). 넷째, 서울시교육청은 세계시민교육 네트워크를 구축하기 위해 월드비전, 굿네이버스, 파리시 교육청과 MOU를 맺었으며, 세계시민교육 선도 교사 총 22명을 선발하여 세계시민교육이 확산될 수 있는 토대를 마련하였다(조희연교육감 블로그, 2015.7.14.). 또한, 서울시교육청은 경기도교육청, 강원도교육청, 인천시교육청과 함께 세계시민 교과서를 개발하기 위해 논의하고(조희연교육감 블로그, 2015.7.14.), 2017년 ‘세계시민교육’ 교과서를 공동 개발하였다. 이밖에도 서울시교육청은 세계시민교육 토론회를 개최하였으며, 세계교육포럼에 참가하고 유네스코 한국위원회에 학교 가입이 확대될 수 있도록 장려하였다(서울시교육청 민주시민교육과, 2016).

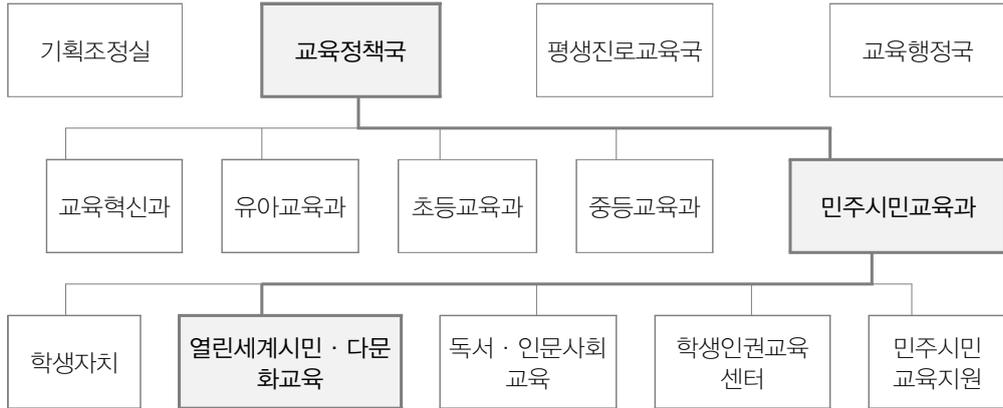
〈표 3-4〉 2015 서울시교육청 세계시민교육 주요 추진 현황

	내용	목적
1	세계시민교육 특별지원학교 운영(총 10개교)	학교급별 세계시민교육 내실화 방안 및 다양한 세계시민교육 프로그램 개발
2	세계시민교육 교사 및 학생 학습동아리 지원(총 64개팀)	교사와 학생의 세계시민의식 함양과 세계시민교육 공감대 확산
3	세계시민교육 교원 직무연수 운영	교원의 세계시민성 함양 및 세계시민교육 지도역량 제고
4	세계시민교육 네트워크 구축	세계시민교육 방향과 체계 정립, 교육공동체의 공감대 형성
5	세계시민 교과서 교육과정 개발	교육과정과 연계한 세계시민교육의 체계적 운영

출처: 조희연 교육감 블로그, '[서울시교육청 보도자료] 세계시민교육, 다문화교육 정책'에서 발췌

서울시교육청은 2016년부터 매년 세계시민교육 기본계획을 발표하고 있으며, 이는 민주시민교육과에서 담당하고 있다. 매년 발표되는 세계시민교육기본계획을 통해 서울시교육청의 세계시민교육에 대한 관심을 살펴볼 수 있다.

〈표 3-5〉 서울시교육청 업무 분장



출처: 서울시교육청 홈페이지(2018.9.15.일 검색) 기구표 및 민주시민교육과 담당업무안내를 참조하여 재구성

2016년 서울시교육청이 세계시민교육을 위해 추진한 주요 내용은 다음과 같다. 우선, 2015년도에 이어 2016년도에도 세계시민교육 특별지원학교를 선정, 운영하였으며 2015년 총 10개교에서 2016년 총 14개교로 전년 대비 4개교 증가하였다(서울시교육청 민주시민교육과, 2016). 둘째, 2015년 처음 시행한 세계시민교육 교사, 학생 학습동아리의 수도 증가하였다. 2015년의 경우, 교사 20팀 및 학생 44팀으로 총 64개였으나 2016년에는 교원 30팀, 학생 50팀 등 총 80개 팀으로 증가되었다(서울시교육청 민주시민교육과, 2016). 또한, 2015년 처음 실시된 세계시민교육 교원 직무연수도 2016년 지속, 운영되었다(서울시교육청 민주시민교육과, 2016).

2015년과 다르게 2016년의 특징적인 점은 서울시 내 교육지원청 단위의 세계시민교육 프로그램이 운영되었다는 점과 세계시민교육 우수학교 및 유공교원에 대한 교육감 표창을 수여한 점이다(서울시교육청 민주시민교육과, 2016). 나아가 세계시민주의를 표방하는 유네스코학교에 가입을 장려하여 학교에서의 세계시민교육이 이루어질 수 있도록 하였으며, 그 결과 2015년 42개교에서 2016년 68개교로 증가되었다(서울시교육청 민주시민교육과, 2017). 특히 서울시교육청은 세계시민교육에 대한 이해를 확산

하기 위해 ‘교실에서 만나는 세계시민교육’ 교재를 발간·보급하였다.

2016년 시행됐던 세계시민교육 추진 사항은 2017년, 2018년에도 지속적으로 추진되었다. 세계시민교육 특별지원학교 운영, 세계시민교육 교사·학생 동아리 선발 및 지원, 유네스코 학교 지원, 교원 직무연수 등은 매년 시행되었다. 다만 연도별 세계시민교육의 특징적인 점이 있다면 다음과 같다.

2017년 서울시교육청은 강원·경기·인천시 교육청과 공동으로 개발한 초·중·고등학교 3종의 ‘지구촌과 함께하는 세계시민’ 인정 교과서와 지도서를 발간하여 보급하였다(서울시교육청 민주시민교육과, 2017). 그리고 서울시교육청은 공모를 통하여 세계시민교육 연구학교를 선정하였으며, 그 결과 초등학교 2개교, 중학교 1개교의 총 3개의 학교를 선정·운영하였다(서울시교육청 민주시민교육과, 2018). 연구학교는 자율적인 세계시민교육을 통하여 교육력을 제고하고, 융합형 교육 과정 운영 모델을 개발하였다(서울시교육청 민주시민교육과, 2018). 또한 서울시교육청은 학생들의 문화 다양성 이해 증진 및 수용을 향상시키기 위한 해외체험단을 운영하였다.

2018년에는 2017년에 운영된 바 있는 해외체험단 운영과 더불어 ‘세계시민 문화체험단’을 도입·운영하였다. 세계시민 문화체험은 학교 단위의 신청을 통하여 다문화가정 학생과 일반학생들이 다문화 가정 친구 또는 다문화 가정 학생의 부모의 나라를 방문하고 현지에서의 경험을 통해 지구촌 공동체 시민의식을 함양할 수 있도록 하는 취지에서 마련되었다(서울시교육청 민주시민교육과, 2018).

〈표 3-6〉 연도별 세계시민교육 추진 성과

연도	추진 내용
2015년	<ul style="list-style-type: none"> - 특별지원학교 지원(10개교: 초4교, 중3교, 고3교) - 학습동아리 지원(교원 20팀, 학생 44팀) - 교원직무연수 운영(4회) - 세계시민교육 토론회 운영(2회) - 세계시민교육 학습보조자료 개발 <ul style="list-style-type: none"> • 서울·경기·강원·인천교육청 인정교과서 공동 개발 중(3종) • 학습보조자료 발간「교실에서 만나는 세계시민교육」(1종) - 세계교육포럼(2015년 5월, 인천) 옥외전시회 참가 - 세계시민교육 선도교사단 운영(초중등 교사 22명) - 유네스코한국위원회 학교 가입 확대(42개교)

연도	추진 내용
2016년	<ul style="list-style-type: none"> - 특별지원학교 지원(14개교: 초6교, 중4교, 고4교) - 학습동아리 지원(교원 30팀, 학생 50팀) - 교원직무연수 운영(8회) - 교육지원청 단위 세계시민교육 프로그램 운영(11회) - 인정 교과서 및 지도서 개발(3종: 초·중·고) <ul style="list-style-type: none"> • 「지구촌과 함께하는 세계시민교육」 - 세계시민교육 우수학교 및 유공교원 교육감 표창(12교, 12명) - 세계시민교육 선도교사단 운영 및 자율연수 지원(58명, 6회) - 유네스코학교 운영 지원 <ul style="list-style-type: none"> • 유네스코학교 가입 확대 68개교(2015년 26교, 2015년 42교) • 세계시민교육 학생워크숍 운영(1일, 232명) • 담당 교원 자율 연수(1회, 68명) • 고등학생 세계시민 캠프 운영(2박3일, 100명) • 「2016 서울지역 유네스코학교 활동 사례집」제작 및 배부
2017년	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육 연구학교 신규 지정 운영(초2교-서울안천초, 서울공연초, 중1교-인헌중) - 특별지원학교 선정 집중 지원(16년 14교→17년 10교) - 유네스코학교 체험활동 운영비 지원 확대(16년 21,930천원→17년 30,000천원) - 해외체험단 운영(2단: 일본체험단 33명, 베트남체험단 27명) - 세계시민교육캠프(중·고등학생, 150명) 운영 - 유네스코학교 학생 합동 워크숍 운영(참가자 235명) - 2017 세계시민교육 국제컨퍼런스 및 아태지역 교원 연수 등에 참가하여 우수사례 발표 - 세계시민교육 유관기관(서울시교육청-교육부-유네스코한국위원회-APCEIU)네트워크 구축 통합 워크숍 개최 - 2017 세계시민교육 정책연구 현안과제 보고서 발간(학교교육을 통한 세계시민교육 안착 방안) - 중앙 선도교사단 및 교육청 선도교사단 운영 확대(16년 52명→17년 61명)

출처: 서울시교육청 민주시민교육과(2016). p.2; 같은 문서(2017). p.2~3; 같은 문서(2018). p.3

제2절 해외사례

본 절에서는 해외사례를 통해 세계시민교육이 국외에서 어떻게 이루어지는지 현황을 파악하고 시사점을 얻기 위해 영국, 네덜란드, 부탄 세 국가를 선정하여 살펴보고자 한다. 영국이나 네덜란드는 세계시민교육이 앞서 있는 국가이므로 해외사례로 선정하였다. 부탄

을 선정한 이유는 해외사례가 서구중심 국가에 편중되지 않도록 아시아 권역의 국가를 1개국 선정하고자 하였기 때문이다. 특히 2017년 서울에서 개최된 세계시민교육 국제 컨퍼런스 기조연설에서 Norbu Wangchok(노부 왕축) 부탄 교육부 장관은 부탄은 국민행복지수와 세계시민교육을 접목하여 실시하고 있다는 사실을 밝힌 바 있다(교육부 보도자료, 2017.9.13.). 아시아 권역에 있는 국가이면서 전근대적인 개발도상국에서 세계시민교육이 어떤 양상으로 이루어질 수 있는지에 대한 시사점을 도출하기 위하여 부탄을 해외 사례로 선정하였다.

1. 영국

가. 세계시민교육 등장배경

영국의 시민교육이 공교육 제도에서 논의되기 시작한 것은 1900년대의 역사적 배경에서 찾아 볼 수 있다. 특히, 시민교육이 본격적으로 제도권 교육에서 주목받고 요구되기 시작한 계기는 1981년에 발생한 런던 남부지역의 시민폭동으로 이 사건은 시민교육의 필요성을 부각시켰다. 1981년에 발생한 이 폭동은 13명의 흑인 십대청소년들이 사망한 뉴크로스 화재사건 조사에 있어 당시 당국이 직무를 제대로 이행하지 않은 것에 대해 규탄하기 위한 ‘2만 명의 강한 흑인들의 행진’으로 일컬어지는 사건이다. 이 사건은 영국에서 다문화사회라는 개념을 쟁점의 중심에 두게 되었고, 다양한 인종·민족성이 함께 살아가는 사회에서의 상호관계에 대해 주목하게 되는 계기가 되었다(권진욱 외, 2016). 이로써 상호문화교육(intercultural education), 반인종차별주의 교육 그리고 시민성에 대한 재개념화 이슈가 제기되면서 시민교육의 필요성이 한층 더 강화되었다(Gundara, 2000). 또한 1997년 노동당이 집권하면서 사회통합(social integration) 기조에 근거한 정책들이 제시되었고, 일련의 흐름에서 공교육에 시민교육 교과목의 도입이 가시화되었다.

이러한 맥락에서 시민성에 대한 철학적 및 사회학적인 재개념화가 요구되었다. 이를 통해 시민의 개념은 국가 경계선 하에 제한된 범위에서 국가 정체성만이 강조되는 국민의 개념이 아닌 민주사회의 시민으로 이해하게 되었다. 이에 따라 시민교육의 필요성이 요구되었고, 다음과 같은 목적이 제시되었다: ‘민주사회의 구성원은 ... 시민으로 책임감 있는 생활을 위해 적극적으로 국정에 참여할 수 있어야 한다. 시민교육은 이 같은 시민성을

가진 시민을 길러내기 위해 필요한 과목인 것이다(Crick Report, 1998; 권진욱 외, 2016에서 재인용).’

더불어 점차 증가하는 이주민들로 인해 영국사회의 인종적·민족적·문화적 다양성은 크게 증가하였다. 이로써 영국인 되기(Be British!)가 목표가 되는 시민교육이 아닌 다양한 문화정체성이 공존하기 위한 시민교육의 필요성이 공유되었고, 이는 세계시민주의(cosmopolitanism)¹¹⁾에 근거하여 발전되었다.

이렇게 영국에서 세계시민교육은 영국 사회 변화에 따라 요구되는 민주사회에서의 시민교육으로 출발하여 인종·문화의 다양성이 공존하는 것은 탈식민주의(de-colonization)와 세계시민주의에서부터 시작될 수 있다는 관점으로까지 확대되었다(Osler & Starkey, 2009). 즉, 식민시대의 지배자-피지배자 구도가 그 사회의 주류-비주류의 개념으로 전환되고, 비주류가 가진 배경이 주류의 그것과 공존하기 위한 교육적인 노력과 대응이 요구되었고, 이러한 요구에 따라 시민성의 범위는 전 지구적(global)으로 확대되어야 하는 당위성을 갖게 되었다. 또한 글로벌 정의(global justice), 글로벌 교육(global education)과 개발교육(development education) 등 세계화에 따른 사회변화를 마주하면서 전 지구적인 관점에서 길러져야 하는 시민성의 요구와 그것을 길러내는 교육의 필요성이 더 강조되었다(Hicks, 2003; Hicks & Holden, 2007; Schweisfurth & Harber, 2012).

이러한 배경 속에서 영국의 시민교육은 국가 교육과정에 도입되며 적극적으로 실천되어 왔지만, 현재는 ‘좋은 인성을 가진 시민 양성’이라는 기조에 따른 인성 아젠다가 국가 교육과정에서 강조되고 있다(권순정, 2018). 그렇다보니 학교 내에서 이루어지는 적극적인 시민교육 실천과 관련된 보고는 2010년 이후 이루어지지 않고 있는 상황이다. 오히려 비판적인 시각으로 인성 담론에 문제를 제기하는 시민교육 관련 연구가 진행되고 있다(Kisby, 2017; Weinsberg & Flinders, 2018). 이에 따라 여기서는 주로 2010년 이전의 시민교육 담론을 제시하였다. 또한 영국은 학교 안에서의 교육과정 개발 및 교사교육을 위한 방향과 학교 밖 차원에서 민간단체가 중심이 되는 시민교육으로 나뉘어 진행되고

11) Nussbaum은 디오게네스에게 어디서 왔냐고 묻자, 그는 나는 ‘세계의 시민이다’라고 답하였다는 일화를 소개하며 세계시민주의를 강조한다. 스토아학파는 ‘나’라는 정체성을 가족, 이웃, 지역, 국가, 세계 인류로 확장해나가는 동심원을 상정하여 세계시민주의의 골격을 갖추었다. 이때 등장한 “세계시민”이라는 용어는 자신의 지역 출신지와 소속 집단에 따라 규정하려는 태도에서 벗어난 것이다(Nussbaum, 2003). 루소의 평화사상, 칸트의 영구평화론에 등장한 세계시민주의는 모든 인간의 동등한 권리와 보편적 규범 및 가치를 존중하는 원리를 담고 있다(김진희, 2017).

있다(권진욱 외, 2016). 그 중에서 세계시민교육을 직접 교육의 목표로 제시하는 학교 밖 교육기관의 대표적인 사례는 영국 옥스팜(Oxfam)의 세계시민교육이다. 일련의 흐름에 따라 영국의 세계시민교육을 이해하기 위해서는 비정부단체 옥스팜의 세계시민교육과 더불어 학교 내에서 세계시민성에 기초한 시민교육을 어떻게 구성하고 있는지를 함께 살펴볼 필요가 있다.

나. 세계시민교육 현황

영국 시민교육은 1997년에 출범한 시민교육자문위원회(Advisory Group on Citizenship Education, AGC)가 중심이 되어 1998년에 발간한 크릭 보고서(Crick Report)에서부터 출발점을 찾을 수 있다.

크릭 보고서는 공교육에서 다룬 시민교육 교육과정을 구체적으로 제시하고 있으며, 이후, 국가교육과정평가원(The Qualifications and Curriculum Authority, QCA)의 검토 절차를 거쳐 2002년 본격적으로 실행하게 된다. 여기에는 공식적으로 규정된 기술, 지식 그리고 이해목표가 반영되어 있다(Osler & Starkey, 2009). 크릭 보고서에서는 영국인의 정체성(British identity)을 제시하면서도 영국연합연방(잉글랜드, 스코틀랜드, 웨일즈, 북아일랜드)의 각각이 가진 정체성과 다양성에 대해 포용적(inclusive)인 입장을 제시하였다. 또 여기에 소수자(minority)를 그 외 다른 사람들(others)로 명시함으로써 시민교육이 다른 민족·종교와 통합될 수 있는 공동의 장(common ground)이 되어야 한다고 명시하고 있다(QCA, 1999; Osler & Starkey, 2009에서 재인용). 그러나 영국에서는 교육과정을 제시하고 실행되도록 장려할 뿐, 그 선택은 학교와 교사들의 재량에 맡겨지게 된다. 이에 따라, 시민교육의 구체적인 실천, 연구와 개발을 위한 독립된 단체¹²⁾들이 학교 밖에서 활동하고 있다.

한편 공교육 시민교육에서는 주로 정치참여, 민주주의, 도덕성, 공적 생활에서의 참여가 주를 이루게 된다. 국가교육과정평가원(QCA)에서 2004년 ‘세계적인 교육을 위한 세계 이해교육(Putting the World into World Class Education)’과 2007년 ‘지구적 차원에서의 행동(The Global Dimensions in Action)’을 발간하면서 글로벌 관점에 대한 이해가 제시되기 시작했지만, 세계시민성에 대해서는 여전히 소극적인 입장이었다(윤

12) 대표적인 사례가 시민교육협회(Association for Citizenship Teaching, ACT)이다.

철경·박선영, 2011). 학교차원에서 이루어지는 세계시민교육은 국제교육(international education)차원에서 세계 시민성 또는 역량 함양, 그리고 세계시민으로서의 주체성을 기르기 위한 학교별 프로그램으로 진행되고 있다(Allan & Charles, 2015; Bamber, Lewin & White, 2018).

영국에서 세계시민교육은 학교 밖 교육에서 더 적극적으로 논의되며 실천되고 있다. 실제로 2000년 UN 정상회담 이후, 2002년 국제개발부(Department for International Development)가 만들어지게 되었다. 이 부서는 2015년까지 UN이 제시한 새천년개발목표(MDGs)를 달성하기 위한 부서로 여러 사업을 전개하기 위해 만들어졌다. 여러 사업 중 하나가 세계시민교육의 활성화를 통한 세계시민성(global citizenship)을 함양하는 것으로, 국제개발부는 비정부단체인 옥스팜과 함께 협력하여 아동·청소년을 대상으로 하는 세계시민교육을 전개하였다.

옥스팜은 지구적 차원에서의 빈곤, 개발 그리고 인권과 안녕(well-being)을 중요한 교육의 내용과 가치로 내세운다. 그리고 이를 위한 자선 및 구호 활동과 더불어 실제로 아동·청소년들이 세계시민으로서 지역적 및 전 지구적인 차원에서 공헌하는데 필요한 기술, 이해, 지식, 가치 등을 제공하는 것을 교육목표로 삼고 있다.

요컨대 영국에서는 학교차원과 학교 밖 차원으로 나뉘어 시민교육이 이루어지고 있다. 여기서 주목해야 할 것은 학교차원에서는 글로벌 맥락을 강조하면서도 국내 안에서의 다양성 존중과 통합 혹은 포용이라는 개념을 중심으로 시민성이 다루어지면서 주류-비주류가 동등하게 인정받으며 살아갈 수 있는 사회를 지향하는 개념으로 확장되어 갔다는 점이다. 그리고 그와 연계되는 지점으로 학교 밖에서 동일한 가치와 관점을 전 지구적인 관점으로 그 장과 활동범위를 확장하여 세계시민교육을 실천하고 있다는 점이다.

다. 시사점

영국의 사회적 환경은 이미 다양성이 기본으로 전제되어 있다. 다양한 인종·민족성을 가진 인구들이 유입되어 모여 살고 있으며, 이에 따른 사회적 갈등과 문제들이 촉발되기도 한다. 계급 간의 갈등이나 학업성취의 문제 등 다양한 형태의 문제들이 다양성과의 관계 속에서 논의되고 있기 때문에, 이러한 맥락에서 시민교육은 결국 다양한 집단의 사람들을 어떻게 포용하고 통합하여 살아가게 할 것인가에 초점이 맞춰지게 된다. 따라서

영국에서는 세계시민교육이라고 하는 용어가 독립적으로 필요하다기 보다는 오히려 보편적이고(universal) 비판적인 관점에서 신중하게 활용되어야 하며 정치적이고 도덕적인 관점을 더 강조하게 된다(Huddleston, 2008). 그렇기 때문에 영국에서는 독립된 형태의 세계시민교육이 아닌 세계시민성에 기초한 개인의 민주시민성을 길러내어 영국사회를 통합되고 안정적인 사회로 만들고자 하는 목적을 가지고 있다. 즉, 학교 안에서 시민교육을 한다는 것 자체에 다양성, 존중, 세계화, 포용 그리고 통합 등의 개념이 모두 내포되어 있기 때문에 개인의 시민성에 필요한 지식, 기술, 태도에 집중하게 된다. 그리고 그 장은 영국이라는 사회 내에서 민주시민으로서 어떻게 성장할 수 있는지에 국한되지만 이미 그 안에서 세계화가 이루어졌다는 의미로 보고 세계시민교육이 이루어지고 있다고 해석할 수 있다.

그리고 그런 의미에서 학교 안에서 국제원조나 영국 사회 밖에서 요구되는 시민성의 개념을 강조할 필요가 없다. 학생들은 학교에서 배운 시민성을 토대로 지구적 관점으로 넓어진 실천의 장에서 세계시민으로 책임 있는 행동을 할 수 있도록 배운다. 영국의 세계시민교육은 결국 그 국가적 상황을 바르게 이해함으로써 학교에서 이루어지는 시민교육과 학교 밖에서 이루어지는 세계시민교육의 관계를 이해할 수 있으며 이는 한국사회에 시사하는 바가 있다.

우선, 이미 다양성이 공존하는 영국사회에서 세계시민교육은 사회 내부에서 풀어가야 하는 시민교육으로 이해할 수 있다는 점이다. 그렇기 때문에 세계시민교육이라는 용어를 별도로 사용하지 않더라도 그 안에 내포되어 있는 의미와 내용은 세계시민성을 반영하고 있다. 이는 현재의 한국사회 모습과는 다르다. 지금 우리 사회는 단일한 집단의 학생들을 대상으로 세계시민교육을 실천하려고 한다. 그렇다보니 학교에서 이루어지는 세계시민교육도 우리 사회 안보다도 밖에서의 이슈를 찾으려는 경향이 있다. 여기서 주목하고자 하는 것은 영국사회와 한국사회의 구조적인 특징 때문에 다를 수밖에 없는 세계시민교육의 방향성이다. 이미 다양한 사회에서의 세계시민교육과 아직은 단일성이 더 강한 사회에서의 세계시민교육은 목표, 지향점 그리고 내용에 있어서 다르게 이해되고 실천된다는 것이다. 그럼에도 불구하고, 영국사회의 세계시민교육은 미래 한국사회에 시사하는 바가 크다. 한국 사회는 점점 다문화 사회로 변해가고 있다. 이미 많은 수의 이주자정들이 있으며 최근에는 난민 이슈도 논쟁이 되고 있다. 향후 한국사회는 점점 더 다양한 인구집단으로 구성될 것이고, 우리 사회 안에서 세계화, 통합 그리고 안정, 포용 등의 문제를

고민해야 한다.

다음으로 학교 밖 교육의 전문성에 대한 이해와 학교와 학교 밖 교육의 연계와 관련해서 시사하는 바가 크다. 영국 사례를 보면 학교 시민교육의 목표를 개인의 시민성 개발에 초점을 두어 영국사회에서 살아가는 시민을 길러내는 것에 두었으며, 학교 밖 기관에서는 기술과 지식을 토대로 한 태도와 행동을 강조하며 시민성을 실천하는 장을 확장하여 세계 시민으로서의 책임(global responsibility)을 강조하고 있다. 교육목표의 차이는 있지만 기본적으로 지향하고자 하는 세계시민성이 동일하다는 점을 고려해 볼 때, 이는 학교가 두 가지 목표를 모두 끌어안으려고 하는 현재 한국의 세계시민교육 논의 및 실천에 시사하는 바가 있다. 영국사례는 학교와 학교 밖 기관의 교육목표들과 역할들을 있는 그대로 인정하고 협력할 때, 세계시민교육의 각 영역들과 내용들이 유기적으로 연결될 수 있음을 보여준다. 이는 학교와 학교 밖 기관과의 연계가 부족하고 학교 밖 기관의 전문성을 인정하지 않는 한국 교육 풍토에 시사하는 바가 크다. 세계시민교육을 적극적으로 실천하기 위해서는 개별교사와 학교가 모든 것을 책임지는 것이 아니라 학교와 학교 밖 세계시민교육기관이 유기적인 관계를 조성하고 각각의 전문성을 인정하는 문화를 만들어가야 할 것이다.

2. 네덜란드¹³⁾

가. 세계시민교육 등장 배경

네덜란드는 1991년 유럽연합 창설을 위한 마스트리흐트 조약을 주도한 국가로 다양한 분야에서 높은 수준의 유럽 내 통합을 경험해 왔으며 이러한 이유로 국제협력, 인권, 개발, 환경 등과 같은 전지구적 이슈에 대한 사회적 논의와 대응이 오랜 기간 이루어져왔다. 이처럼 네덜란드는 세계교육(global education)에 있어서 강한 전통을 가지고 있으며, 국제 문제와 국제 연대를 위한 폭 넓은 시민적 기반을 가지고 있다.(Béneker, 2008).

그러나 세계시민의식(wereldburgerschap)이라는 개념이 기존의 국제협력 과제에 대한 대안으로 도입된 이후 최근 몇 년간 네덜란드 사회 내의 정치적 논쟁을 불러일으켜 왔는데 그 결과 두 가지 주목할 변화를 가져왔다. 먼저 빈곤퇴치에 두었던 기존의 국제개발

13) 네덜란드의 사례는 W. Veugelers(2011)의 연구와 R. Hirsch(2010)의 연구, NCDO(2012) 연구를 정리하여 제시하고자 한다.

협력 담론의 강조점이 글로벌 연대(global connectedness)로 옮겨지고 있으며, 또한 지원에서 참여(participation)로 그 실천적 관심이 바뀌고 있다(Carabain et al., 2007; 노형진, 2015에서 재인용). 연대와 참여가 세계시민교육의 핵심 키워드라는 점에서 네덜란드는 국가적 차원에서 세계시민교육에 대한 관심이 고조되고 있다는 것을 알 수 있다(노형진, 2015). 이러한 경향은 네덜란드가 교육 정책과 실천에 있어 국제화, 지속가능성, 아동 및 인권과 같은 주제에 점점 더 많은 관심을 기울이고 있다는 사실에서도 알 수 있다(NCDO, 2012).

네덜란드에서 세계시민교육이 본격적으로 시작된 것은 2006년이라고 할 수 있다. 유럽 의회는 2005년을 ‘유럽 시민교육의 해(European Year of Citizenship Education)’로 지정했으며, 이에 발맞춰 네덜란드 교육자문위원회는 시민교육 도입을 위한 입법안을 제출했다. 입법안을 해설하는 발언에서 장관은 시민권, 사회적 화합, 사회적 통합 사이의 관계를 강조했으며, 시민권을 ‘사회에 참여하려는 의지와 기회’로 묘사했다(Leender, Veugelers & Kat, 2009). 이듬해인 2006년, 네덜란드는 학교가 ‘(적극적인) 시민권과 통합(active citizenship and integration)’이라는 주제를 다루는 것을 의무화하는 법안을 도입하였다(NCDO, 2012). 2011년에는 국가 교육정책 자문기관인 네덜란드교육협의회(deOnderwijsraad)의 주도로 정부 교육정책 입안 및 시행에 세계화, 지속가능성 및 아동인권과 같은 주제들이 반영되었다(노형진, 2015). 또한 많은 유관기관 및 Kinderpostzegels, Edukans와 같은 NGO들 역시 수년 간 세계시민의식 혹은 관련 주제를 네덜란드 공교육에 소개하고 보급해왔으며, 정부지원, 모금활동, 단식 프로젝트 등 이를 위한 방법도 다양하게 고안되고 있다(NCDO, 2012).

나. 세계시민교육 현황

2006년 시민교육 도입을 위한 입법안이 제출된 이래로 네덜란드의 학교는 시민교육에 주목하고 있다(Veugelers, 2011). 하지만 네덜란드 정부는 시민교육의 중요성을 언급하면서도 시민교육의 영역을 구성하는 것은 학교의 재량에 맡기고 있다. 즉, 네덜란드 정부는 교육의 자유(freedom of education)와 학교의 자율성(autonomy of the schools)을 중요시하기 때문에 시민교육에 대한 내용을 교육과정에 명시하는 것을 매우 주저하고 있다. 따라서 시민교육은 다른 교과영역과 달리 과목명, 시험요건, 목표와 자격(qualifications)이 정해져 있지 않다(Veugelers, 2011).

시민교육이 정확하게 어떤 것을 수반하거나 포함해야 하는가는 학교의 재량에 맡겨져 있기 때문에 네덜란드의 학교는 시민교육에 대한 비전을 학교가 자율적으로 수립하여야 한다(Toes, 2018). 하지만 네덜란드 교육위원회(The Dutch Education Council)는 다음의 3가지 사항을 언급하고 있다.

- 시민교육에서는 아이들에게 민주주의, 인권, 지속가능성, 갈등관리, 사회적 책임, 동등한 권리와 다양성과 같은 개념을 접하도록 하여야 한다. 이는 학생들의 자격(예를 들어, 직장에서 다양한 사람들과 함께 일할 수 있는 것이 매우 중요함), 학생들의 사회화(우리는 학생들이 민주시민이 되기를 원한다.), 그리고 그들의 주체성(학생들의 지식과 경험에 근거하여 아이들이 자신의 의견을 공식화하고 자신의 입장을 찾을 수 있다는 것을 의미)이 매우 중요하기 때문이다.
- 시민교육은 학교재량에 달려있기 때문에 네덜란드 의회(the Dutch Council)는 국가 시민교육과정을 제안하지 않는다. 하지만, 네덜란드 의회에 따르면, 학교는 도달해야 할 최소 목표가 명확해야 하며, 아이들에게 이러한 목표가 명확히 달성될 수 있도록 진전을 이루어야 한다.
- 학교는 세계시민성을 일상적으로 실천할 수 있는 곳이다. 시민성(citizenship)과 민주주의는 학교생활에서 일상적으로 행해진다. 따라서 네덜란드 교육위원회는 네덜란드의 모든 학생들과 청소년들이 서로 다른 민족, 종교 또는 사회적 배경을 가진 사람들을 만나고 함께 일할 수 있는 기회를 제공할 수 있도록 학교와 교실을 가능한 다양하게 구성하는 것이 중요하다고 생각한다(Toes, 2018, p.2)

이처럼 네덜란드 교육위원회는 시민교육에 대한 내용, 시민교육에 대한 학교의 재량, 실천 영역으로서의 학교에 대한 내용을 언급함으로써 그 중요성을 강조하고 있다.

위에서 언급한 대로, 네덜란드에서 시민교육에 대한 관심은 2006년 이후 지속되고 있으며 그에 대한 관심도는 점차 높아지고 있다. 네덜란드의 학교는 다음의 방법으로 세계시민교육을 실시하고 있다. 가장 대표적인 접근법은 매 학기 말에 프로젝트 주간(project-week)을 도입하는 것이다. 일 년에 3, 4번 정도의 프로젝트 주간의 기간 동안 학교 전체가 과학, 환경, 언어 등을 다루는 중심 주제들로 체계화된 활동에 참여하도록 하는 방법이다. 이것은 학교가 특정한 철학적 또는 윤리적인 주제를 활성화시키면서 전통적인 형태의 교육에 대한 대안을 구현할 수 있는 가장 쉬운 방법이다. 이 프로젝

트 주간 동안 학생들은 빈곤, 물 부족, 교육 문제, 소년병(child soldiers), MDGs 등과 같은 주제를 다루면서 세계시민성을 양성하고 있다(Hirsch, 2010). 일부 학교들은 1년 내내 이루어지는 과외활동(extracurricular activity)을 통해 세계시민교육활동을 하고 있다. 이를 통해 학생들에게 자발적으로 장기 프로젝트에 참여하도록 동기를 부여할 수 있다(Hirsch, 2010).

다. 시사점

네덜란드 세계시민교육의 가장 큰 특징은 국가 차원에서 세계시민교육에 대한 중요성을 인식하고 있으며, 학생들이 세계시민성을 함양할 수 있도록 국가적 차원에서 세계시민교육의 큰 틀과 방향을 제시하고 있다는 점이다. 그렇다고 하여 하향식으로 정부가 학교의 모든 교육과정을 정부주도로 획일화하는 것이 아니라 학교가 학생들의 시민성 함양을 위해 교육과정, 내용 등을 자유롭게 구성할 수 있도록 자율성과 재량을 존중하면서 동시에 국가 차원에서 세계시민성 함양을 위한 가이드라인을 제시하고 있다. 특히 주목할 만한 점은 학교를 세계시민성을 일상적으로 함양할 수 있는 실천의 장으로 여기고, 민족·종교·사회적 배경 등에 있어서 교실의 학생 구성을 되도록 다양하게 함으로써 세계시민성을 자연스럽게 습득할 수 있도록 촉진하였다는 것이다. 세계시민성의 교육 목표, 자격 요건 등과 같은 세부적인 사항을 획일화하지 않고 교육과정 구성 등을 학교의 자율에 맡기면서도 학교에서 쉽게 놓칠 수 있는 부분인 교실 구성의 다양성 등을 가이드라인으로 제시한 점은 특기할 만한 부분이다.

네덜란드 사례를 통하여 세계시민교육의 중요성에 대한 국가 차원의 인식이 필요하다는 것과 학교의 자율성과 재량을 존중하면서도 국가 차원의 세계시민교육에 대한 방향 제시가 필요하다는 것을 알 수 있다.

3. 부탄

가. 세계시민교육 등장배경

부탄의 세계시민교육은 국민행복지수(Gross National Happiness, 이하 GNH)와 유기적으로 연계되어 실시되고 있다. 2017년 서울에서 개최된 세계시민교육 국제 컨퍼

런스 기조연설에서 Norbu Wangchok(노부 왕축) 부탄 교육부 장관은 부탄은 국민행복지수와 세계시민교육을 접목하여 실시하고 있다는 사실을 밝힌 바 있다(교육부 보도자료, 2017.9.13). 즉 부탄은 세계시민교육 담론이나 교수학습방법의 필요성이 먼저 제기되어 실천되었던 것이 아니라 이전부터 존재하던 국민행복지수의 개념을 세계시민교육과 연계하여 실시하고 있는 것이다. 그만큼 국민행복지수의 개념과 세계시민교육 담론이 일맥상통하고 있는 부분이 많은 것이라고 할 수 있다.

그렇다면 국민행복지수 개념과 세계시민교육 담론이 부상하게 된 배경은 무엇일까? 첫째 근대화가 진행되면서 부탄의 전통적인 가치가 무너질 위험에 처하게 되었다는 것이다. 특히 부탄은 티벳 불교를 정신적 지주로 삼고 있는 나라로서 전통적인 가치가 훼손된다는 것은 불교의 정신과 문화도 함께 몰락할 수 있다는 위험을 내포하고 있다. 둘째, 전 세계적으로 진행되고 있는 세계화의 영향으로 인하여 국가의 정체성을 유지하고 사회적 결속을 강화할 필요성이 대두되었다는 것이다. 특히 신자유주의적 세계경제를 근간으로 한 글로벌화(globalization)가 심화되어 국가 간 경계가 느슨해지고 초국가 지배질서의 시기로 접어들면서 상호의존성이 강화되고 있다. 이러한 환경 속에서 부탄은 경제 발전을 추구하는 동시에 지속가능성을 담보하면서 티벳불교의 상호의존적이고 생태적인 사상과 철학을 유지하기 위해 국민행복지수 개념을 고안하게 되었고(Wangyal, 2001), 국민행복지수와 세계시민교육을 유기적으로 연계하여 실천하게 되었다.

나. 세계시민교육 현황

전술한 바와 같이 부탄의 세계시민교육은 국민행복지수 개념을 반영하여 실시되고 있기 때문에 국민행복지수에 대해 살펴보기로 하겠다.

부탄의 정치, 경제, 사회, 문화, 환경 등 모든 분야와 정책의 최우선 지표는 국민총행복 증진에 맞추어져 있고, 교육 역시 국민행복지수에 의한 행복교육을 추진하고 있다(오재길 외, 2018). 국민행복지수는 국가의 발전방향을 경제적 성장이 아닌 국민 행복에 둔다는 취지에서 제시된 개념으로, 정치적이고 영적인 것을 균형적으로 추구하면서 전체적이고 통합적이며 공정하며 지속가능한 발전을 추구한다.

국민행복지수는 헌법에도 명시하여 추진하고 있을 뿐 아니라 교육에 있어서도 학생 행복을 최우선 정책과제로 설정하고 있다. 부탄의 'Vision 2020'에서도 가치교육을 통하

여 GNH을 추구하면서 부탄의 국가 정체성을 확고히 한다는 내용이 명시되어 있으며, 교육의 목적을 1) 모든 아이들의 잠재적 가능성을 실현하고, 2) 국가의 고유한 문화와 가치를 알게 하며, 3) 젊은이들이 노동의 존엄함을 알게 하여 직업세계를 준비하도록 하며, 4) 직업으로서의 농업의 중요성과 가능성을 인식하도록 하는 것으로 삼고 있다 (Zam, 2008).

국민행복지수는 4가지 기둥을 중심으로 9개 영역으로 구성되어 있다. 4가지 기둥은 1) 평등하고 지속적인 사회경제 발전, 2) 전통가치의 보존과 인권 존중, 3) 자연환경과 생태의 보존, 4) 정의롭고 올바른 거버넌스 확립 등이다. 9개 영역은 심리적 안녕, 건강, 시간사용, 교육, 문화다양성과 회복력, 좋은 거버넌스, 지역사회 활성화, 생태다양성과 회복력, 생활수준 등이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 국민행복지수의 내용을 보면 세계시민교육의 영역에 포함될 수 있는 인권, 평화, 생태, 문화다양성, 지속가능성 등의 보편적 가치를 반영, 포함하고 있다. 따라서 부탄에서는 세계시민교육을 새로운 교과나 콘텐츠로 다루기보다는 중장기적인 교육의 목표나 비전에도 명시되어 있는 GNH 개념을 세계시민교육과 접목하여 실시하고 있다고 할 수 있다.

특히 부탄의 세계시민교육은 도덕적인 관점에 기반하여 코스모폴리탄 담론의 특성을 가진 영적인 세계시민교육으로 일컬어지고 있다(Alviar-Martin & Baidon, 2016). 영성에 기반한 세계시민교육(spiritual global citizenship education)의 관점에서는 세계를 상호의존적인 시스템으로 바라보고 있으며 이러한 상호의존적인 시스템 안에서 개인과 사회의 복지는 영적인 풍요와 자연과의 조화로운 공존을 고려하는 책임있는 경제개발을 추진할 때 가능한 것으로 인식하고 있다(Lokamitra, 2004). 영성에 기반한 세계시민교육에서는 “유한한 세상에서 무한한 경제성장”만을 추구하는 국내총생산(GDP)의 관점은 문제가 있다고 보고, 과도한 경제적 경쟁을 이기심, 물질만능, 사회적 불화의 근원으로 보고 있다(Wangyal, 2001). 따라서 GNH를 통해서 경제발전을 추구하면서도 자연과 타인과의 조화, 비폭력, 연민 등을 강조하면서 시민적인 도덕성을 양성하도록 장려하고 있다. 이러한 측면에서 부탄의 세계시민교육을 코스모폴리탄의 원리를 추구하고 있는 영성에 기반한 교육으로 분류할 수 있다.

다. 시사점

앞서 살펴본 선진국이면서 식민지종주국이었던 영국과 네덜란드의 사례와 달리 부탄은 개발도상국이면서 아시아 국가라는 점에서 앞의 두 나라와 차별화되는 부분이 있다. 후기 식민주의적 담론은 세계 '타자'에 대한 우리들의 주관성이 서구 중심의 근대적 담론에 의해 이미 왜곡되어 있으며, 세계시민교육이 오히려 세계 '타자'와의 불평등한 관계를 지속·강화시키는 기제로 작용할 수 있다고 주장하는 사실을 고려해 볼 때(김갑철, 2016), 식민지 종주국으로서의 경험이 없는 아시아 국가의 세계시민교육의 특징에 대해 살펴본다면 다각적인 관점에서 세계시민교육을 이해할 수 있을 것이다. 서구의 경우에도 시민교육에 글로벌 관점이 적용되는 형식으로 세계시민교육이 형성되거나, 세계교육(global education) 또는 개발교육에 시민교육을 접목하여 세계시민교육 담론으로 발전한 경우가 있는 것처럼 아시아 국가의 경우에도 국가가 처한 맥락이나 상황에 따라 다양한 방식으로 세계시민교육 담론이 형성되고 있다(Alviar-Martin & Baildon, 2016).

특히 부탄은 기존에 실시하던 시민교육에 글로벌 관점을 적용하는 방식이 아니라 국민행복지수(GNH)와 세계시민교육을 접목하여 실시한다는 점에서 세계시민교육 실천에 대해 새로운 지평을 확장해주고 있다. 세계시민교육은 인류의 보편적 가치인 세계평화, 인권, 문화다양성 등에 대해 다루면서도 각 나라의 특수성을 적용하여 이루어질 필요가 있는데(성열관, 2010), 부탄의 사례가 이를 여실히 보여주고 있기 때문이다. 즉, 서구의 세계시민교육은 근대 자본주의나 시민사회에 바탕을 두고 형성된 것이라면 부탄의 경우는 대승불교의 전통과 농업기반 경제를 반영한 국민행복지수 개념에 바탕을 두고 세계시민교육이 실천되고 있다. 따라서 서구의 경제발전이나 사회발전의 경로가 다른 국가의 경우 부탄의 사례와 같이 세계시민교육에 대한 서구의 프레임을 무비판적으로 차용하기보다 자국 상황의 특수성을 반영하여 세계시민교육의 담론을 주체적으로 형성해나갈 필요가 있다.

특히 우리나라를 비롯한 아시아권의 국가들은 제국주의로 인하여 타국의 식민지로서 종속적 상황에 놓여있던 경험이 있는데 이같은 굴절된 경험은 역으로 다른 약소국을 지배하고 싶은 힘의 논리로 치환되고 무비판적으로 서구를 추종하고 싶은 유혹에 빠질 수도 있다. 이로 인하여 세계시민교육의 방향성이 왜곡될 수도 있다. 그러나 우리나라나 동양권에도 대동사상이나 천하사상과 같은 세계시민교육의 가치를 담고 있는 고유의 가치, 윤리, 철학이 존재한다. 이를 반영하여 한국적 특수성이 반영된 세계시민교육을 추진하는 것을 고려할 필요도 있을 것이다. 더불어 분단상황과 같은 우리나라가 처해있는 상황 속에서

우리나라의 특수성을 반영하여 세계시민교육의 관점에서 통일교육이나 평화교육을 어떻게 실시해야 할 것인지에 대해서도 부탄의 사례는 시사점을 제공하고 있다.

제3절 소결

본 장에서는 우리나라 세계시민교육 정책에 대해 분석하고 해외사례에 대해 고찰해보았다. 우선, 우리나라의 세계시민교육 정책은 교육부와 시·도교육청의 두 차원으로 나누어 볼 수 있다. 교육부에서는 세계시민교육의 큰 틀과 방향을 제시하고, 예산을 확보하며, 시도교육청과 협의·지원을 하고 있다. 하지만 교육부는 세계시민교육 중앙 선도교사 및 시도 선도교사 선발 및 연수 등과 같이 기존에 수립·시행된 것들을 지원하는 역할을 하고 있을 뿐 2017년 이후로 세계시민교육과 관련된 교육부 차원에서의 특기할 만한 정책은 수립, 시행되지 않고 있다. 또한 사실상 세계시민교육 중앙 선도교사 및 시도 선도교사 선발은 시·도 교육청에서 실시하고 있으며, 중앙 선도교사 및 시도 선도교사 연수 등은 유네스코 아태교육원에서 운영하고 있다. 이처럼 교육부 차원에서의 세계시민교육과 관련된 정책은 신규 수립 또는 확산되지 않고 있으며, 일정 수준에 정체돼 있다고 평가할 수 있다.

한편, 시도교육청 차원에서 세계시민교육과 관련된 정책을 기획·운영하기도 한다. 서울시교육청과 경기도교육청은 타 시도에 비해 세계시민교육과 관련된 정책을 꾸준히 시행하고 있는 편이다. 특히 서울시교육청과 경기도교육청은 인천시교육청, 강원도교육청과 함께 세계시민 교과서인 ‘지구촌과 함께하는 세계시민’ 인정 교과서와 지도서를 공동으로 개발하여 보급하였다는 점은 특기할 만한 사항이다. 또한 서울시교육청의 경우, 세계시민교육 연구학교를 공모를 통해 선정·운영하고 있다. 경기도교육청의 경우, 학교 민주시민교육 진흥 조례가 제정되어 학교민주시민교육으로서 평화·세계시민교육 내용을 가르칠 수 있다는 점이 가장 특징적이다. 하지만 서울시교육청과 경기도교육청 모두 세계시민교육과 관련된 정책이 여러 부서에 나뉘어 분절적으로 다루어지고 있다는 한계점이 있다.

해외사례의 경우, 영국은 학교 시민교육의 목표를 개인의 시민성 개발에 초점을 두어 영국사회에서 살아가는 시민을 길러내는 것에 두었으며, 학교 밖 세계시민교육기

관에서는 기술과 지식을 토대로 한 태도와 행동을 강조하며 시민성을 실천하는 장을 확장하여 세계시민으로서의 책임(global responsibility)을 강조하고 있다. 학교 밖 기관의 전문성을 인정하고 학교와 학교 밖 기관과의 연계가 잘 이루어지고 있다는 점은 우리나라 세계시민교육의 실천지형에서도 적용할 필요가 있다.

네덜란드의 경우 가장 큰 특징은 국가차원에서 세계시민교육에 대한 중요성을 인식하고 있으며, 학생들이 세계시민성을 함양할 수 있도록 국가적 차원에서 세계시민교육의 큰 틀과 방향을 제시하고 있다는 점이다. 그렇다고 하여 하향식으로 정부가 학교의 모든 교육과정을 정부주도로 획일화하는 것이 아니라 학교가 학생들의 시민성 함양을 위해 교육과정, 내용 등을 자유롭게 구성할 수 있도록 자율성과 재량을 존중하면서 동시에 국가 차원에서 세계시민성 함양을 위한 가이드라인을 제시하고 있다. 특히 주목할 만한 점은 학교를 세계시민성을 일상적으로 함양할 수 있는 실천의 장으로 여기고, 민족·종교·사회적 배경 등에 있어서 교실의 학생 구성을 되도록 다양하게 함으로써 세계시민성을 자연스럽게 습득할 수 있도록 장려했다는 것이다. 네덜란드 사례를 통하여 세계시민교육의 중요성에 대한 국가 차원의 인식이 필요하다는 것과 학교의 자율성과 재량을 존중하면서도 국가 차원의 세계시민교육에 대한 방향 제시가 필요하다는 것을 알 수 있다.

마지막으로 부탄의 경우는 개발도상국이면서 아시아 국가라는 점에서 영국이나 네덜란드와는 차별화된다. 특히 부탄은 기존에 실시하던 시민교육에 글로벌 관점을 적용하는 방식이 아니라 국민행복지수(GNH)와 세계시민교육을 접목하여 실시한다는 점에서 세계시민교육 실천에 대해 새로운 지평을 확장해주고 있다. 세계시민교육은 인류의 보편적 가치인 세계평화, 인권, 문화다양성 등에 대해 다루면서도 각 나라의 특수성을 적용하여 이루어질 필요가 있는데(성열관, 2010), 부탄의 사례가 이를 여실히 보여주고 있기 때문이다. 즉, 서구의 세계시민교육은 근대 자본주의나 시민사회에 바탕을 두고 형성된 것이라면 부탄의 경우는 대승불교의 전통과 농업기반 경제를 반영한 국민행복지수 개념에 바탕을 두고 세계시민교육이 실천되고 있는 것이다. 따라서 서구의 경제발전이나 사회발전의 경로가 다른 국가의 경우 무비판적으로 세계시민교육에 대한 서구의 프레임을 무비판적으로 차용하기보다 부탄의 사례와 같이 자국 상황의 특수성을 반영하여 세계시민교육의 담론을 주체적으로 형성해나갈 필요가 있을 것이다.



제4장

델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화

•
제1절 델파이조사 내용

•
제2절 델파이조사 결과

•
제3절 델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화

•
제4절 소결



제4장 | 델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화

제1절 델파이조사 내용

본 연구에서는 델파이조사를 실시하기 이전에 세계시민성을 구성하는 요소에 대한 초안을 작성하였다. 본 연구에서는 세계시민교육을 ‘개인이 세계시민으로 인식하고 행동하는데 필요한 지식과 가치 및 태도, 사회적 행동을 가르치는 교육’으로 정의하였다. 즉 세계시민으로 인식하고 행동하는데 필요한 제반요소를 세계시민성으로 정의하였으며 그러한 세계시민성을 가르치는 교육을 세계시민교육으로 보았다.

다시 말하면 세계시민교육은 세계시민성을 가르치는 교육이므로 세계시민성의 구성요소를 정확하게 규명하는 것은 세계시민교육을 재개념화하는 데 이론적인 기본 바탕이 되는 것으로 보고 세계시민성의 구성요소를 중심으로 델파이조사의 초안을 작성하였다. UNESCO에서 제시한 세계시민교육의 영역, 학습목표, 학습주제를 기준으로 삼고, Oxfam의 세계시민성을 개발하기 위한 핵심요소도 참조하여 본 연구에서 세계시민성의 구성요소로 제시하고자 하는 초안을 작성하였다(표 <4-1> 참조).

인지적 영역은 주로 지식과 사고기능에 관련된 것으로 세계시민성을 기르기 위해 필요한 내용으로 구성되었다. 지역, 국가 및 세계의 이슈와 각 이슈들 간의 상호의존성 및 연결성에 대해 이해하며, 글로벌 거버넌스의 구조가 어떻게 국가 및 지역 차원의 구조와 상호작용하는지 이해하고, 불평등과 권력의 역학관계에 대해 인지하는 것 등을 중심내용으로 구성하였다.

사회·정서적 영역은 가치와 태도, 사회적 기능과 관련된 것으로 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감, 문화 다양성에 대한 감수성, 갈등을 평화적으로 해결하려는 태도 등의 내용으로 구성하였다. 마지막으로 행동적 영역은 참여와 실천에 관련된 것으로 국제사회를 포함하여 자신이 포함된 공동체 문제를 해결하기 위해 참여하고 실천하는 것, 사회 정의와 평등을 증진하기 위한 활동에 참여하는 것 등으로 구성하였다.

〈표 4-1〉 세계시민성의 구성요소 초안

학습 영역	UNESCO		OXFAM	초안(세계시민성의 구성요소)
	학습목표 (학습자 주요자질)	학습주제	역량	
인지 적 영역	1. 지역, 국가 및 세계의 이슈, 거버넌스 시스템과 구조에 대해 알	1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	힘과 거버넌스	지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해
	2. 세계와 지역 사인들의 연결성과 상호의존성을 이해	2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	세계화와 상호의존	글로벌 거버넌스 시스템과 구조에 대한 이해 세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해
	3. 비판적 질문과 분석을 위한 기술개발	3. 암묵적 가정과 권력(평등, 불평등, 차별)의 역학관계	사회정의와 평등/ 비판적이고 창의적 사고	불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지 개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석 문화와 정체성에 대한 비판적 이해 세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식 질문과 분석을 통해 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견 발견
사회· 정서 적 영역	4. 개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고 보편적 인류라는 소속감함양	4. 다양한 차원의 정체성	정체성 및 다양성/ 자아인식과 성찰	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성
	5. 차이와 다양성을 인정하고 존중하며 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식 기쁨	5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계방식	인권/ 공감능력/인간과 인권 존중/ 다양성을 가치롭게 여김	문화 다양성에 대한 감수성 다양한 관점이나 가치에 대한 존중

학습 영역	UNESCO		OXFAM	초안(세계시민성의 구성요소)
	학습목표 (학습자 주요자질)	학습주제	역량	
행동 (실천) 적 영역	6. 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 대해 토론	6. 차이와 다양성의 존중	정체성 및 다양성/협력과 갈등해결/평화와 갈등/의사소통	나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도 다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식
	7. 개인과 단체가 지역·국가·세계차원에서 중요한 이슈에 대해 어떤 행동을 취했는지 알아보고 이슈를 해결하고자 하는 활동에 참여	7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	복잡성과 불확실성 관리 능력	다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체 참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력
	8. 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각	8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	사회정의와 평등에 대한 옹호/ 환경과 지속가능발전에 대한 관심	환경과 지속가능한 발전에 대해 관심을 가지고 윤리적으로 책임감 있는 활동을 하기 위한 노력
9. 적극적인 참여를 위해 필요한 역량(skills)을 개발하고 공동선의 증진을 위해 행동	9. 참여하고 실천하기	참여와 통합에 헌신	지역적, 국가적, 세계적으로 사회정의와 평등을 증진하기 위한 활동 참여	

본 연구에서는 역량을 중심으로 하되 내용적인 요소도 포함하는 통합적인 관점에서 세계시민성의 구성요소를 구분하였다. 세계시민성 구성요소를 개념화하는 관점은 1) 역량, 2) 내용, 3) 역량과 내용을 통합하는 통합 관점으로 구분된다. 먼저, 세계시민성을 역량의 측면에서 구분하는 이유는 세계시민성이 발현되는 내용은 세계화의 진행방향에 따라 중요도가 변화할 가능성이 있는 반면 역량은 상대적으로 변화가능성이 적기 때문이다. 또한 내용요소는 학습자가 교육을 통해 세계시민성의 역량 요소를 갖추게 되면 여러 이슈에 적용할 수 있기 때문이다. 즉 세계시민으로서의 역량을 갖춘 학습자라면 인권, 평화, 지속가능성 등과 관련한 문제에 대해서 바람직한 의사결정과 행동을 보일 것이기 때문이다(윤성혜·강명희, 2017).

세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적 역량을 중심으로 구분할 경우 세계시민교육에 해당되는 고유한 내용이나 특성이 잘 드러나지 않아 유사 개념과의 차별성이 부각되지 않을 수 있다(조대연 외, 2016). 뿐만 아니라 각 영역별 내용을 명확하게 구분하기도 힘들며 이러한 요소들이 학습자의 실천으로 발현되기까지는 어려움이 클 것이라는 비판도 있을 수 있다. 개인에게 발현되는 역량을 인지, 사회·정서, 행동적 영역으로 구분하게 되면 역량을 통합적으로 바라보기 어려우며, 세 영역 간의 경계를 명확하게 구분하는 것도 쉽지 않은 것이 사실이다. 또한 인지적으로 이해하거나 정서적으로 동감하여야 행동으로 연결될 수 있다는 점에서 이러한 지적은 타당하다. 그러나 이와 같은 영역별 구분에서 중요한 것은 이러한 구별이 개념적·분석적 구분이지, 학습자체가 분절적으로 일어나는 것은 아니라는 점이다(UNESCO, 2015). 본 연구에서도 실제 세계시민교육 실천은 이 세 영역을 모두 포함하면서 통합적으로 진행되어야 한다는 것을 전제로 삼고 있다.

한편 본 연구에서는 역량을 중심으로 세계시민성을 구분하면서도 상호의존성, 국제관계와 권력, 갈등해결, 문화적 다양성 인식과 다중정체성, 사회 정의와 인권, 평화, 지속가능성, 시민참여의식 등 내용적인 측면을 최대한 구성요소 내용에 반영하고자 하였다. 내용적인 요소를 완전히 배제할 경우 세계시민성 또는 세계시민교육에 해당되는 고유한 특성이 드러나기 어렵기 때문에 다른 역량과 차별화되기 어렵다고 판단하였기 때문이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 역량을 중심으로 세계시민성을 구분한 후 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역에 해당되는 요소를 작성하여 초안을 완성하였다. 1차 조사에서는 세계시민성 구성요소에 대한 초안을 제시하고 그 안이 세계시민성 요소로서 타당하지 4단계 리커트 척도를 통해 응답하도록 하고 타당하지 않다고 생각할 경우 수정 및 보완 의견과

그 근거를 기재하도록 요청하였다. 아울러 다른 영역 또는 주제로 분류되어야 할 내용이 있는지, 구성요소 내용이나 영역 중 새롭게 추가되어야 할 내용이 있는지도 기재하도록 요청하였다.

2차 조사에서는 1차 조사결과를 반영하여 수정한 세계시민교육 구성요소 수정안에 대해 1차 조사와 같은 방식으로 구성요소별 적절성에 대해 검토받았다. 1, 2차 조사 모두 패널 전원이 참여하여 100% 응답률을 기록하였다.

제2절 델파이조사 결과

1. 1차 조사 결과

1차 델파이 조사 결과 전문가들은 각 영역별 구성요소에 대해 일부 요소를 제외하고는 전반적으로 ‘적합’ 또는 ‘매우 적합’으로 평가하였다. 전문가들의 적합도 평가결과(4점 만점 기준)와 조사결과 중 전문가의 의견을 반영하여 수정한 내용은 <표 4-2>과 같다.

<표 4-2> 1차 델파이 조사 결과

	초안	수정안	적합도	1차 조사결과 반영내용
인 지 적 요 요 요	1.1. 지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해	삭제	3.67	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육에서는 국제정치의 현실적 파워게임과 그 한계 등을 다루어야 하니 단순히 이슈 이해보다는 구조를 다룰 수 있는 것이 바람직하며 중층적 구조로 이해하는 것이 필요하다는 의견이 있었음 - 이 요소는 1.3. ‘세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해’에 포함될 수 있는 내용이므로 삭제함
	1.2. 글로벌 거버넌스 시스템과 구조에 대한 이해	글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해	3.36	<ul style="list-style-type: none"> - 글로벌 거버넌스 시스템과 구조의 개념이 불명확하거나 이해하기 어려우므로 쉬운 용어로 변경하여야 한다는 의견이 많았으나 이를 대체할 수 있는 적절한 용어를 찾기 어려워 각주를 달기로 함. - ‘체계’와 ‘구조’가 유사한 용어이므로 구조와 과정으로 변경함
	1.3. 세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및	세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및	3.67	<ul style="list-style-type: none"> - 세계와 지역 이슈들 간의 상호의존성 및 상호연결성을 자신의 일상과 연계시키도록 하는 것이 중요하다는 의견이 있었음

초안	수정안	적합도	1차 조사결과 반영내용
상호연결성에 대한 이해	상호연결성에 대한 이해		나 자신의 일상과 글로벌 이슈를 연결하는 것은 '개인의 일상생활에서 나타나는 세계 이슈를 적극적으로 발견하기'로 표현하여 행동적 영역에 포함하였음
1.4. 불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지	글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지	3.55	<ul style="list-style-type: none"> - 불평등과 형평성, 권력의 역학관계는 글로벌 차원이나 지역 차원 등 다양한 차원에서 나타나며 세계의 불평등과 한국 사회 및 지역의 불평등의 상호관계를 인식하는 중요하다는 의견을 반영하여 '글로벌 및 지역 차원에서의'를 구성요소에 추가하였음 - 또한 권력이라는 용어가 국내에 국한되는 느낌을 주기 때문에 힘(power)으로 변경하였음
1.5. 개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석	개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해	3.27	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육 관련 이슈에서 지역적이거나 부분적인 내용이며 개발과 지속가능성에 있어서 경제, 환경, 힘의 역학에 대한 사례를 중심으로 가르치는 것이 필요하다는 의견을 반영하여 '경제, 환경, 힘의 역학관계'를 추가하였음
1.6. 문화와 정체성에 대한 비판적 이해	인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해	3.59	<ul style="list-style-type: none"> - 구성요소의 내용이 모호하며, 문화에 대한 이해가 문화 간 차이로만 다루어져서는 안 되고 인종차별주의와의 접합이 시도되어야 한다는 의견을 반영하여 '인종·민족의 정체성과 문화'라고 내용을 구체화하였음 - 인종·민족적 정체성과 문화에 대해 개인들이 각각 가지고 있는 모순과 편견이 존재하며 이를 비판적으로 받아들일 필요가 있다는 점에서 '모순과 편견'을 추가하여 내용을 구체화하였음
1.7. 세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식	사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해	3.50	<ul style="list-style-type: none"> - 빈곤문제와 경제 갈등을 동시에 다루는 것은 효율성이 떨어지며, 빈곤을 경제적 측면 뿐 아니라 인권의 측면에서 다루거나 글로벌 남북 문제의 오늘날의 신자유주의적 모순을 함께 논의하여야 한다는 의견을 반영하여 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해로 변경하였음
1.8. 질문과 분석을 통해 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견 발견	삭제	3.33	<ul style="list-style-type: none"> - 불평등과 정체성, 세계경제 갈등에 대한 주제내용마다 모순과 편견은 범이슈로 다루어져야 한다는 의견, 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견이 무엇을 의미하는지 직관적으로 와 닿지 않는다는 의견, 또한 다른 구성요소와 내용적인 측면에서 중복성이 보여 다른 구성요소와 통합하는 것이 좋겠다는 의견 등을 반영하

	초안	수정안	적합도	1차 조사결과 반영내용
사 회 · 정 서 적 표 표				<p>여 삭제하였음</p> <p>- ‘모순과 편견’이라는 용어는 ‘인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해’ 지표에 포함하였음</p>
	2.1. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	3.77	<p>- ‘인식’이라는 용어가 인지적인 차원이라는 의견을 반영하여 ‘형성’으로 변경하였음</p> <p>- ‘2.2 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성’과 통합하라는 의견도 있었지만 자아정체성을 바탕으로 개인이 가진 다층적 정체성의 다면적 의미를 파악할 필요가 있으며 세계시민으로서의 정체성과 국가시민성 또는 지역시민으로서의 정체성과 충돌될 경우 이를 어떻게 조화롭게 해결할 것인지의 문제도 중요하기 때문에 그대로 유지하였음.</p>
	2.2. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	3.68	- 소속감은 어디에 소속하는 것인지 불분명하다는 의견도 있었으나 세계의 일원으로서의 소속감을 의미하는 것이라는 점에서 그대로 유지하였음
	2.3. 문화 다양성에 대한 감수성	문화 다양성에 대한 감수성	3.64	- 2.4 ‘다양한 관점이나 가치에 대한 존중’과 통합하라는 의견을 반영하여 이 요소는 남겨두고 2.4 를 삭제하였음
	2.4. 다양한 관점이나 가치에 대한 존중	인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치에 대한 존중	3.59	- ‘다양한 관점이나 가치’의 경우 가치의 상대성 논의로 갈 수 있어서 ‘가치나 관점에서 다양성을 고려’하는 내용과 ‘인권 등 보편적 가치를 적용’하는 등 두 개로 분리하라는 의견이 있었으나 문화나 가치의 다양성을 인정하는 요소인 2.3이 있으므로 보편적 가치에 대해 존중하는 내용만 반영하기로 함. 특히 다양한 관점이나 가치에 대한 존중은 문화다양성에 대한 감수성에서도 논의할 수 있는 부분이므로 이 내용은 삭제하였음.
	2.5. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의	행동적 영역으로 포함	3.73	- 행동적 영역에 보다 적합할 것으로 보인다는 의견을 반영하여 행동적 영역으로 포함하였음

	초안	수정안	적합도	1차 조사결과 반영내용
평 내 (실 천) 적 요 요 적	차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도			
	2.6. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도	지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도	3.38	<ul style="list-style-type: none"> - 갈등을 평화적으로 바라본다는 표현이 어색하다는 의견을 반영하여 평화적이라는 용어를 삭제하였음 - 또한 갈등을 합리적으로 본다는 표현도 강자의 입장에서 효율성만을 강조할 수 있는 위험이 있으므로 인권이나 평화, 지속가능성 등의 보편적 가치의 측면에서 바라볼 필요가 있다고 판단하였음. 따라서 보편적 가치를 중심으로 갈등상황을 바라보는 태도로 변경하였음
	2.7. 다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식	삭제	3.64	<ul style="list-style-type: none"> - 2.3. '문화 다양성에 대한 감수성'이나 2.4. '다양한 관점이나 가치에 대한 존중' 등의 내용과 중복된다는 의견, 권력구조에 대한 이해 없이 공존의 당위성을 주장하기보다는 공존이 저해될 경우 발생하는 리스크, 공존 문제의 충동을 보여 주며 공존을 위한 정의로운 기반 조성이 더 필요하다는 의견을 반영하여 이 요소를 삭제하였음
3.1. 다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체 참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력	다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기	3.73	<ul style="list-style-type: none"> - 시민참여방법을 사회참여활동 실천으로 수정하라는 의견, 시민참여방법의 사례가 소극적 참여방법의 사례이므로 이를 삭제하고 보다 적극적인 참여의 의미를 담기 위해 '문제해결에 도전하기'로 수정하라는 의견 등을 반영하여 좌동과 같이 변경하였음 	
3.2. 환경과 지속가능한 발전에 대해 관심을 가지고 윤리적으로 책임감 있는	삭제	3.67	<ul style="list-style-type: none"> - 환경이나 지속가능한 발전 등 특정부분에 국한되지 않고 글로벌 이슈 전반에 대한 실천이 필요하다는 의견, '3.1. 다양한 사회참여활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기'에 이 내용이 포함된다는 의견을 반영하여 삭제하였음 	

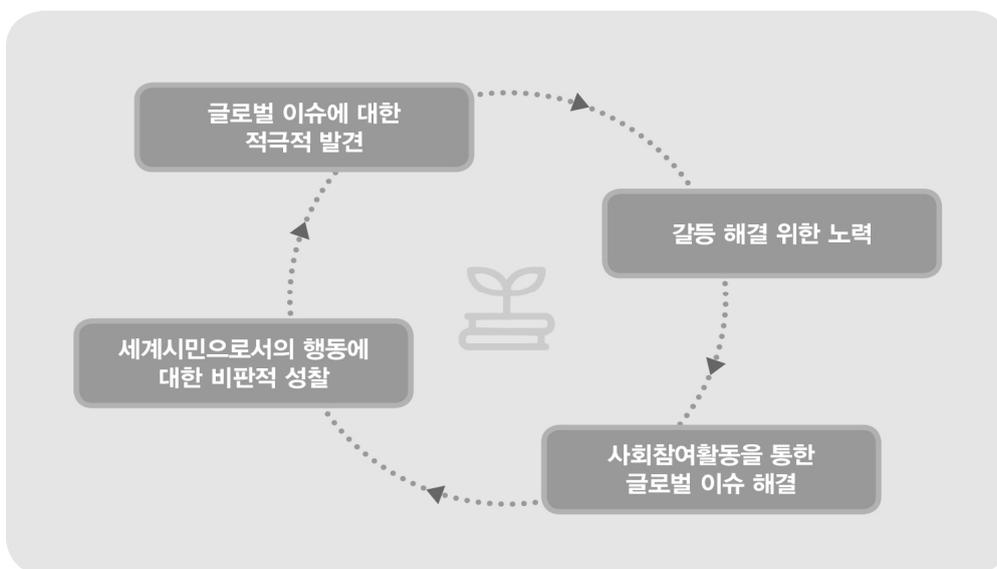
초안		수정안	적합도	1차 조사결과 반영내용
	활동을 하기 위한 노력			
	3.3. 지역적, 국가적, 세계적으로 사회정의와 평등을 증진하기 위한 활동 참여	삭제	3.64	- 3.2 와 차별성이 부족하고 내용이 모호하며 3.1에 이 내용이 포함된다는 의견을 반영하여 삭제하였음

1차 델파이 조사 결과 인지적 영역에서는 중복되거나 유사한 내용을 통합하여 8개 구성요소에서 6개로 축소하였다. 조사결과 ‘1.1. 지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해’ 지표는 ‘1.3. 세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해’에 포함될 수 있는 내용이므로 삭제하였다. 또한 ‘1.8. 질문과 분석을 통해 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견 발견’은 ‘1.4. 불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지’ 등의 내용과도 중복되며 모순과 편견을 발견하는 것은 모든 이슈에서 다 다루어야 할 부분이라는 의견을 수용하여 삭제하였다.

사회·정서적 영역도 중복되는 내용은 통합하고, 행동적 영역에 포함되어야 할 내용은 그 영역으로 포함시켜 7개의 구성요소에서 5개로 축소하였다. ‘2.5. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도’는 행동적 영역에 포함하는 것이 적절할 것이라는 의견을 반영하여 행동적 영역에 포함하였다. ‘2.7. 다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식’은 ‘2.3. 문화 다양성에 대한 감수성’이나 ‘2.4. 다양한 관점이나 가치에 대한 존중’ 등의 내용과 중복된다는 의견을 반영하여 이 요소를 삭제하였다.

행동적 영역은 타 영역과 비교하여 구성요소가 부족하다는 의견을 반영하여 3개 구성요소에서 지표를 추가하여 총 4개 지표로 구성하였다. 특히 다른 영역과 달리 행동적 영역은 학습자가 실제 삶의 맥락에서 세계시민성을 기르고 발휘할 수 있도록 행동의 프로세스에 따라 내용을 구성하였다([그림 4-1] 참조). 즉, 개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견한 후 갈등을 평화적으로 해결하고 다양한 사회참여활동을 통해 글로벌 이슈를 해결하도록 도전하게끔 하는 것이다. 그리고 세계시민으로서 참여한 자신의 행동에 대해 비판적으로 성찰함으로써 그 피드백이 다시 세계시민으로서의 행동에

영향을 주도록 하는 것이다.



[그림 4-1] 세계시민으로서의 참여 및 실천 과정

1차 조사결과를 반영하여 1차 수정안을 영역별로 다시 제시하면 다음과 같다.

〈표 4-3〉 세계시민성 구성요소에 대한 1차 수정안

	1차 수정안	수정 전 해당 초안내용
인지적 영역	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지	불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해	개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석
	1.4. 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해	세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식
	1.5. 인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해	문화와 정체성에 대한 비판적 이해
	1.6. 글로벌 거버넌스 ¹⁴⁾ 의 구조와 과정에 대한 이해	글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해

14) 한 국가나 지역을 넘어서 영향을 주는 문제를 해결할 목적으로 다양한 주체들 간의 상호작용을 통해 정책을 결정하고 시행하는 과정을 의미한다.

15) 시대와 공간을 초월해 인류 모두에게 중요한 의미를 갖고 유익함을 줄 수 있는 가치를 말한다. 인권, 평화, 지속가능성, 평등, 정의, 민주주의, 자유와 책임, 연대의식 등이 포함된다.

	1차 수정안	수정 전 해당 초안내용
사회·정서적 영역	2.1. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성
	2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화
	2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치 ¹⁵⁾ 에 대한 존중	다양한 관점이나 가치에 대한 존중
	2.4. 문화다양성에 대한 감수성	문화 다양성에 대한 감수성
	2.5. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도	지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도
행동(실천)적 영역	3.1 개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하기	추가
	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기	사회·정서적 영역의 '나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도
	3.3. 다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기	다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력
	3.4. 세계시민으로서 참여한 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기	추가

2. 2차 조사 결과

1차 델파이 조사 결과 내용을 반영하여 1차 수정안을 작성한 후 2차 델파이 조사를 실시하였다. 2차 델파이 조사 결과 전문가들은 각 영역별 구성요소에 대해 일부 요소를 제외하고는 전반적으로 '적합' 또는 '매우 적합'으로 평가하였다. 전문가들의 적합도 평가결과(4점 만점 기준)와 조사결과 중 전문가의 의견을 반영하여 수정한 내용은 <표 4-4>와 같다.

〈표 4-4〉 세계시민성 구성요소에 대한 2차 델파이조사 결과

	1차 수정안	2차 수정안	적합도	2차 조사결과 반영내용
인 지 적 요 소	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	3.83	원안 유지
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등·형평 성·권력의 역학관계에 대한 이해	3.22	<ul style="list-style-type: none"> - ‘권력’은 ‘다른 사람을 움직이거나 복종하도록 하는 힘’을 가리킨다는 점에서 그 범위가 국내로만 국한되지는 않으며 오히려 ‘힘’이라는 용어가 너무 광범위하게 해석될 여지가 있어서 초안과 같이 권력으로 변경 - 역학관계를 수식하는 부분이 ‘힘’인지, 아니면 불평등과 형평성 모두인지 혼동을 불러일으킨다는 의견을 반영하여 불평등과 형평성, 권력의 역학관계 사이에 가운데점 표기 - 다른 구성요소와 달리 이 요소에서만 ‘이해’가 아닌 ‘인지’가 사용되었는데 다른 요소와의 차별성이 없으므로 이해로 변경함
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제·환경· 상호관계에 대한 비판적 이해	3.17	<ul style="list-style-type: none"> - 1.2와 같이 힘을 권력으로 변경함 - 역학관계를 수식하는 부분에 대한 혼동을 방지하기 위해 경제, 환경, 권력의 역학관계 사이에 가운데점 표기 - 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 문제에 반드시 권력의 역학관계만 작용하는 것이 아니므로 권력의 역학관계를 상호관계로 변경함. 다만 상호관계라는 중립적 언어를 사용하지만 상호관계에 대해 비판적으로 이해할 필요가 있다는 점에서 ‘비판적’을 추가
	1.4. 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해	1.4. 글로벌 정의(빈곤, 노동, 교육, 이주, 젠더 등)에 대한 비판적 이해	3.52	<ul style="list-style-type: none"> - 사회정의의 글로벌 맥락이 드러나도록 글로벌 정의로 용어를 변경함 - 글로벌 정의와 빈곤을 같은 수준의 범주로 보기 어렵고 빈곤이 글로벌 정의에 포함되는 내용임. 또한 글로벌 정의에는 빈곤 이외에도 노동, 교육, 젠더, 이주 등의 문제 등이 하위요소로 포함될 수 있으므로 글로벌 정의에 포함될 수 있는 범주를 괄호 안에 예시로 제시하였음

	1차 수정안	2차 수정안	적합도	2차 조사결과 반영내용
	1.5. 인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해	1.5 인종·민족적 정체성과 종교·문화에 대한 비판적 이해	3.52	<ul style="list-style-type: none"> - 정체성을 인종과 민족으로 한정하는 것에 대한 전문가의 견해를 반영하여 종교를 추가하였음 - 인종·민족적 정체성과 종교·문화에는 모순과 편견만 존재하는 것으로 오해될 소지가 있어서 비판적 이해로 수정함
	1.6. 글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해	1.6. 초국가 기구와 시민사회 참여를 통한 협치구조 및 글로벌 정책결정 과정 이해	3.22	<ul style="list-style-type: none"> - 구조와 과정이라는 말이 모호하며 글로벌 거버넌스라는 용어나 개념도 이해하기 어렵다는 의견을 반영하여 거버넌스를 좌동과 같이 수정
사 회 · 정 서 적 요 요	2.1. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	삭제	3.78	<ul style="list-style-type: none"> - '2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화' 내용에 '세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성' 내용이 포함되어 있음. 즉 2.2 내용이 세계시민으로서의 자아정체성을 바탕으로 내가 가진 다층적 정체성의 다면적 의미를 파악한다는 내용으로 파악될 수 있으므로 2.1을 삭제함
	2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	3.61	원안 유지
	2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치에 대한 존중	2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중	3.74	<ul style="list-style-type: none"> - '보편성'을 강요하는 것 역시 자칫하면 특수성에 대한 억압이나 폭력이 될 수도 있으므로 보편적 가치와 함께 지역적 특성과 맥락에 대한 고려도 필요하다는 의견을 반영하여 좌동과 같이 수정하였음
	2.4. 문화다양성에 대한 감수성	2.4. 문화다양성에 대한 감수성	3.70	원안 유지

	1차 수정안	2차 수정안	적합도	2차 조사결과 반영내용
	2.5. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도	2.5. 보편적 가치와 지역적 특수성을 고려하여 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 바라보는 태도	2.96	<ul style="list-style-type: none"> - 세계 문제와 관련한 갈등 상황에서 보편적 가치보다는 종종 특수한 가치를 적용해서 보아야 하는 경우도 있고 보편적 가치와 함께 지역적 특수성, 사회적·개인적 맥락에 대한 이해가 필요하다는 의견을 반영하여 좌동과 같이 수정하였음
행동(실천)적 영역	3.1 개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하기	3.1. 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하고 해결하기 위해 노력하기	3.43	<ul style="list-style-type: none"> - 개인이건 집단이건 주변에서 발생하는 글로벌 이슈에 관심을 갖고 발견하는 것이 중요하므로 개인이라는 단어를 삭제함 - '발견' 보다는 '발견하고 이를 해결하려는 실천 경험'이 중요하다는 의견을 반영하여 실천의 내용을 담아 '발견하고 해결하기 위해 노력하기'로 수정하였음
	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기	3.74	<ul style="list-style-type: none"> - 평화적으로 해결하기라는 용어로도 노력이 포함될 수 있으므로 좌동과 같이 수정하였음
	3.3. 다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기	3.3. 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 글로벌 이슈 해결하기	3.59	<ul style="list-style-type: none"> - 글로벌 이슈에 대해 어떻게 연대하여 참여하고 문제해결에 기여하느냐의 의미가 포함될 필요가 있다는 의견을 반영하여 좌동과 같이 수정하였음
	3.4. 세계시민으로서 참여한 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기	3.4. 세계시민으로서의 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기	3.48	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민의 행동은 자신이 참여한 행동에 대해 성찰하는 것도 중요하지만 문제해결자(problem solver)로서의 세계시민뿐만 아니라, 빈곤 및 환경문제를 유발할 가능성이 있는 문제유발자(problem maker)로서의 세계시민의 비판적인 성찰도 강조되어야 하므로 '참여한'을 삭제함. '참여한'을 삭제하지 않으면 참여한 행동에 대한 성찰로만 한정되기 때문임

2차 델파이 조사 결과 인지적 영역과 행동적 영역의 구성요소는 축소되지 않았으나 사회·정서적 영역의 경우 중복되는 내용을 통합하여 5개 구성요소에서 4개로 축소하였다. 인지적 영역의 '1.2 글로벌 및 지역 차원서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지'에서 '힘'이라는 용어가 광범위하게 해석될 여지가 있어서 초안과 같이 권력으로 변경하였다. '1.4. 사회 정의와 빈곤에 대한 비판적 이해'도 사회 정의라는 용어가 글로벌 맥락이 잘 드러나지 않으며 글로벌 정의와 빈곤을 같은 수준의 범주로 보기 어려워 '1.4. 글로벌 정의(빈곤, 노동, 교육, 이주, 젠더 등)에 대한 비판적 이해'로 변경하였다. 또한 1차 조사에서도 글로벌 거버넌스라는 용어가 생경하고 이해하기 어렵다는 의견이 많아서 각주로 용어에 대한 설명을 제시하였으나 이 역시 어렵다는 의견을 반영하여 글로벌 거버넌스를 '초국가 기구와 시민사회 참여를 통한 협치구조 및 글로벌 정책결정 과정'으로 변경하였다.

사회·정서적 영역의 경우 '2.1. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성'의 내용이 '2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화'내용에 포함된다는 의견을 반영하여 이 부분을 삭제하였다. '2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치에 대한 존중'도 보편성을 강요하는 것 역시 특수성에 대한 억압이나 폭력으로 작용할 수도 있으므로 보편적 가치와 함께 지역적 특성과 맥락에 대한 고려가 필요하다는 의견을 반영하여 '2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중'으로 변경하였다. '2.5. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도' 또한 보편적 가치만 강조하였기 때문에 2.3 구성요소와 마찬가지로 지역적 특수성의 내용을 추가하였다. 행동적 영역의 경우 내용상 크게 변경된 부분은 없으며 문장을 다듬고 내용을 명확히 하는 방향으로 수정하였다.

2차 조사결과를 반영하여 2차 수정안을 영역별로 다시 제시하면 다음과 같다.

〈표 4-5〉 세계시민성 구성요소에 대한 2차 수정안

2차 수정안		수정 전 해당 1차 수정안 내용
인지적 영역	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등·형평성·권력의 역학관계에 대한 이해	글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제·환경·상호관계에 대한 비판적 이해	개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해

	2차 수정안	수정 전 해당 1차 수정안 내용
	1.4. 글로벌 정의(빈곤, 노동, 교육, 이주, 젠더 등)에 대한 비판적 이해	사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해
	1.5. 인종·민족적 정체성과 종교·문화에 대한 비판적 이해	인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해
	1.6. 초국가 기구와 시민사회 참여를 통한 협치구조 및 글로벌 정책결정 과정 이해	글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해
사회·정서적 영역	2.1. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화
	2.2. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중	인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치에 대한 존중
	2.3. 문화다양성에 대한 감수성	문화 다양성에 대한 감수성
	2.4. 보편적 가치와 지역적 특수성을 고려하여 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 바라보는 태도	지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도
행동(실천)적 영역	3.1. 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하고 해결하기 위해 노력하기	개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하기
	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기	나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기
	3.3. 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 글로벌 이슈 해결하기	다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기
	3.4. 세계시민으로서의 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기	세계시민으로서 참여한 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기

제3절 델파이조사를 통한 세계시민교육의 재개념화

본 연구에서 2차에 걸친 델파이조사를 통해 도출한 세계시민성의 구성요소를 보면 우선 인지적 영역의 경우, 세계와 지역의 이슈가 서로 연결되어 있어서 나의 일상에서 발생하는 다양한 이슈들이 곧 글로벌 이슈가 될 수 있으며 글로벌 이슈가 나와 상관없는 일들이 아니라 나의 일상에 영향을 미칠 수 있다는 것을 이해하는 것이 세계시민교육의 기본전제가 된다는 것을 알 수 있다. 그러한 바탕 위에 현재 발생하고 있는 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대해 이해하고 그러한 불평등이 존재하지 않는 글로벌 정의가 무엇인지에 대해 살펴보는 것이 필요하다는 것을 환기시키고 있다. 또한 단순히 다른 문화에 대해 이해하고 경험하면서 존중하는 차원에 그치는 것이 아니라 인종

이나 민족적 정체성, 종교나 문화에 대한 편견을 갖지 않고 비판적으로 이해할 필요가 있다는 점도 강조하였다. 이와 함께 세계시민교육에서 강조하는 연대를 통한 실천을 위해서 글로벌 거버넌스의 체계와 구조, 거버넌스 형성 과정 등에 대해 알 필요가 있다는 점도 분명히 하였다.

사회·정서적 영역의 경우, 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감을 형성하는 것 못지않게 국가시민성과 세계시민성이 충돌할 경우 이를 조화롭게 다룰 수 있도록 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성을 형성하고 이들 간의 조화를 이루는 것이 중요하다는 것을 강조하였다. 이러한 구성요소를 통해 세계시민으로 살아가는 것이 지역의 이슈를 외면하는 것이 아니라 지역 이슈를 중심으로 커뮤니티와 함께 적극적으로 연대하는 것과 다르지 않다는 것을 나타내고자 하였다. 또한 시대나 공간을 초월해 인류 모두에게 중요한 의미를 갖고 유익함을 줄 수 있는 보편적 가치를 존중하되 보편성이라는 이름하에 지역의 다양한 특수성이 말살되지 않도록 지역적 특수성과 보편적 가치를 함께 존중할 필요가 있다는 것을 강조하였다. 문화다양성에 대한 감수성 부분은 다문화교육과도 중첩되는 부분이 있으나 세계시민으로서 살아가기 위해서는 다양한 관점이나 가치를 존중하면서 다른 문화에 대한 감수성을 가져야 한다는 점도 분명히 하였다. 마지막으로 우리가 살아가는데 있어서 갈등과 분쟁이 발생하기 마련인데 세계시민으로 살아가기 위해서는 보편적 가치와 지역적 특수성을 고려하여 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 바라볼 필요가 있다는 것도 밝혔다.

행동적 영역의 경우는 앞서 살펴본 인지적 영역과 사회·정서적 영역의 바탕 위에서 개인이나 집단이 세계시민으로서 참여하고 타인(다른 집단)과 연대하면서 실천하는 내용에 관한 것이다. 먼저 세계시민으로서의 실천은 나와 동떨어진 먼 지역에서 발생하는 이슈에 관심을 가지는 것 뿐 아니라 주변에서 발생하는 글로벌 이슈에 관심을 갖고 참여하는 것이 중요하다. 이러한 측면에서 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하고 해결하기 위해 노력할 필요가 있다. 다음으로 문제를 해결하는 과정에서 또는 세계시민으로 살아가는 과정에서 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 갈등이 발생할 수 있는데 이를 평화적으로 해결하기 위해 노력할 필요가 있다는 것도 구성요소에서 밝혔다. 또한 자신이 알고 있거나 심정적으로 동의하거나 느끼는 부분에 머물지 않고 알고 느낀 것을 실천으로 옮기기 위해 노력할 필요가 있는데 이 때 다양한 사회참여활동을 하고 타인과의 적극적인 연대를 통해서 글로벌 이슈를 해결할 필요가 있다. 글로벌 이슈는

개인의 실천을 통해 해결되는 부분도 있지만 이를 확산하면서 현재의 흐름을 바꾸기 위해서는 뜻을 같이 하는 사람과 적극적으로 연대할 필요가 있는 것이다. 연대를 통한 실천과 참여를 한 후에는 자신이 세계시민으로서 참여한 활동에 대해 비판적으로 성찰할 필요가 있다. 이처럼 적극적인 문제해결자(problem solver)로서의 세계시민의 행동도 중요하지만, 빈곤 및 환경문제를 유발할 가능성이 있는 문제유발자(problem maker)로서의 세계시민의 비판적인 성찰도 강조되어야 한다.

이상에서 살펴본 것과 같이 본 연구에서 재정립한 세계시민교육의 개념은 “지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성을 이해하고, 다층적 정체성을 형성하고 조화를 이루며, 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 타인과의 연대를 통해 적극적으로 해결하기 위해 노력하며 이에 대해 비판적으로 성찰할 수 있도록 역량을 함양하고, 자신·국가·세계를 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임”으로 제시할 수 있을 것이다. 세계시민교육의 다양한 측면과 요소를 더 풍부하게 반영하여 세계시민교육에 대해 재개념화하려면 델파이조사에서 규명한 인지, 사회·정서적, 행동적 영역에서 규명한 제 요소를 기르기 위한 교육이라고 정의 내릴 수 있을 것이다.

마지막으로, 델파이 조사 결과 도출한 구성요소의 특징을 통해 개념적 핵심요소를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 일상생활에서 실천하고 발견하는 세계시민성을 강조하였다는 것이다. 글로벌 이슈는 나와 멀리 떨어진 세계 어느 한 곳에서 일어나는 일이 아니라 나의 주변에서도 일어날 수 있고 나의 주변에서 일어나는 일과 밀접하게 연관되어 있어서 외면할 수 없다는 것이다. 둘째, 선행연구에 의하면 국가시민성과 세계시민성을 상호대립적인 개념으로 파악하고 이들 간의 충돌을 강조한다면 본 연구에서는 Nussbaum이 언급한 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성을 강조하였다는 것이다. Nussbaum에 의하면 이들 간의 정체성은 동심원 구조로 확장되는 것이므로 이들 정체성이 충돌되기보다는 조화롭게 형성될 수 있다고 보았다.

셋째, 실천과 참여를 강조하였다는 점이다. 내 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈에 대해서 지금 여기, 나의 일상생활 속에서 실천하고 참여한다는 것을 강조하였다. 또한 인지적, 사회·정서적, 행동적 역량이 통합적으로 작용하여야 한다는 것도 중시하였다. 그리고 이러한 실천과 참여는 내 삶이 이루어지는 지역, 국가, 그리고 세계를 바꾸고 지속가능한 세상을 만들기 위해서이며, 그러한 점에서 변혁적 패러다임으로서 세계시민교육을 바라보았다는 점이다.

넷째, 앞서 2장에서 살펴본 것처럼 세계시민교육은 세계시민교육의 유사개념에서 지향하는 가치를 포괄하여 지역적, 맥락적 특성에 따라 교육의 장(場)에서 표출되는 시대적 용어로 볼 수 있다는 점이다. 세계시민교육은 다문화교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 평화교육, 인권교육 등과 유사하지만 다른 개념으로 정의되고 있다. 그럼에도 불구하고 유사하거나 중첩되는 부분도 있어서 유사개념을 세계시민교육과 동일한 개념으로 인식하는 경우도 많다. 그러나 본 연구의 구성요소를 보면 특정한 주제에 편향되는 내용으로 이루어지지 않았다. 이는 세계시민으로서 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역의 역량을 함양하게 되면 인권, 평화, 지속가능성 등과 관련한 문제에 대해서 바람직한 의사결정과 행동을 보일 것이며, 세계시민성이 특정 주제에 편향되는 것이 아니라 다양한 영역에 편재(遍在)되어 나타날 수 있기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 점에서 2장에서 살펴본 것처럼 세계시민교육은 인권, 평화, 다문화, 국제이해, 지속가능발전 등의 역사적으로 등장한 유사개념과 국제교육의제와의 관련 속에서 오늘날의 시대상황을 담아내는 열린 테두리로서 그릇에 비유될 수 있다고 할 수 있다.

이상에서 살펴본 세계시민교육에 대해 재정립된 개념과 개념적 핵심요소를 표로 정리하면 다음과 같다.

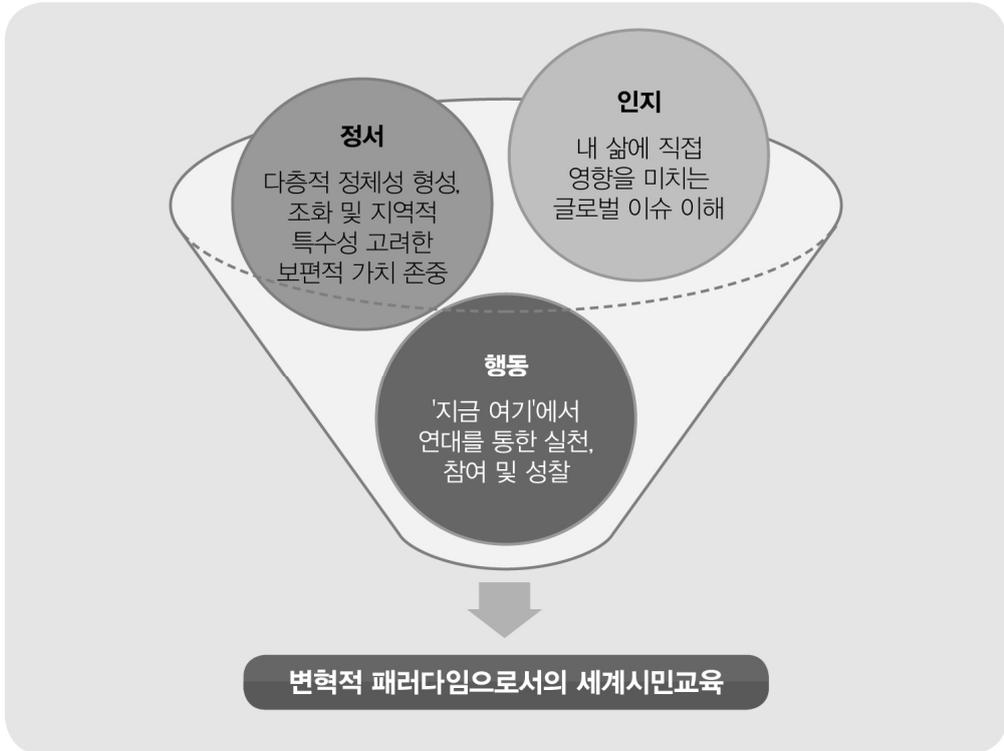
〈표 4-6〉 세계시민교육의 재개념화 및 개념적 핵심요소

구분	내용	
재개념화	지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성을 이해하고, 다층적 정체성을 형성하고 조화를 이루며, 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 타인과의 연대를 통해 적극적으로 해결하기 위해 노력하며 이에 대해 비판적으로 성찰할 수 있도록 역량을 함양하고, 자신·국가·세계를 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임	
개념적 핵심요소	인지적 영역	• 지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성 이해
	사회·정서적 영역	• 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화 • 지역적 특수성을 고려한 보편적 가치 존중
	행동적 영역	• 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈 발견 및 연대를 통한 글로벌 이슈 해결 및 성찰
특징	행동적 요소인 실천과 참여를 강조함으로써 세상을 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임으로 자리매김하되, 상호연결성 이해나 다층적 정체성 형성 및 조화 등의 인지적, 사회·정서적 요소도 함께 중시함으로써 통합적인 세계시민교육의 상 구현	
유사개념과의 관계	세계시민교육은 인권, 평화, 다문화, 국제이해, 지속가능발전 등의 가치를 오늘날의 시대상황 속에서 담아내는 열린 테두리로서 그릇에 비유됨	

특히 본 연구에서 개념적 핵심요소를 제시한 것은 세계시민교육에 대한 기존 연구에서 크게 강조되지 않았던 부분의 중요성을 환기시키기 위해서이다. 본 연구에서는 세계시민교육에 대한 오개념은 이로부터 비롯되는 것으로 보았다. 예컨대 국가시민성과 세계시민성을 충돌되는 개념으로 해석하고, 세계시민성을 하나의 주권을 지닌 세계정부의 시민성과 같은 추상적인 이상적 형태로 인식하게 되면 세계시민교육은 구체성을 담보하지 못한 이상적인 구호 정도로 받아들여지게 된다. 또한 이는 보편성과 특수성에 대한 논의와도 관련이 있다. 흔히 보편성을 강조하게 되면 특수성이 말살되는 것으로 인식하고, 보편성을 강조하는 세계시민성과, 개별 국가의 독자성과 특수성을 중시하는 국가시민성을 구분하여 이분법적으로 구분하여 이해함으로써 보편성을 강조하는 세계시민교육이 개별 국가의 독자성과 특수성을 말살할 위험이 있다고 인식하고 있는 것이다. 이처럼 세계시민교육에 대한 오해는 국가시민성과 세계시민성, 그리고 보편성과 특수성을 지나치게 이분법적으로 해석하는 데에서 비롯되는 것으로 보인다. 본 연구에서는 특히 국가시민성과 세계시민성, 국가 안에서의 실천과 해외에서의 실천, 보편성과 특수성 등에 대한 명확한 구분과 이들을 충돌적인 개념과 실천으로 인식하는 것이 세계시민교육에 대한 오개념을 양산하고 있다고 보았다. 따라서 국가시민성과 세계시민성이 지닌 각각의 의의를 존중하고 개별 국가의 독자성과 특수성을 침해하지 않으면서 지역적 특수성과 보편적 가치를 함께 존중할 수 있다는 것을 분명히 인식할 필요가 있다. 예컨대 정의나 평화, 인권 등의 보편적 가치를 지향하며 실천하기 위해서는 어차피 지역이나 국가라는 특수한 맥락 속에서 이루어질 수밖에 없기 때문이다. 보편적 가치도 지역적, 국가적 맥락 속에서 구현될 수밖에 없는 것이다.

이와 더불어 개념적 핵심요소를 도출한 또 다른 이유는 방법론적인 측면에서 개념적 핵심요소를 중심으로 패턴매칭 기법을 활용하여 학교현장 사례를 분석하기 위해서이다.

세계시민교육에서 기존의 개념과 차별화하기 위해 영역별로 특히 강조해야 할 개념적 핵심요소를 중심으로 세계시민교육을 도식화하면 [그림 4-2]와 같다. [그림 4-2]는 델파이조사를 통해 규명한 각 영역별 요소 중 개념적 핵심요소를 중심으로 인지, 사회·정서적, 행동적 영역을 통합적으로 바라보면서 나의 일상으로부터 세계를 변혁시키는 변혁적 패러다임을 세계시민교육으로서 정의한 것이다.



[그림 4-2] 세계시민교육의 개념적 핵심요소

개념적 핵심요소를 중심으로 세계시민교육을 살펴보면, 첫째, 인지적 영역의 다른 요소와 함께 특히 내 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈를 이해하면서 지역의 이슈와 글로벌 이슈가 상호 연결되어 있다는 것을 이해하여야 한다. 둘째, 사회·정서적 영역에서는 국가시민성과 세계시민성을 조화롭게 다루면서 다층적 정체성을 형성하고, 보편성이라는 이름하에 지역의 다양한 특수성이 말살되지 않도록 지역의 특수성을 고려하면서 보편적 가치를 지향하고 존중해야 한다. 셋째, 행동적 영역에서는 '지금 여기', 나의 일상생활 속에서 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 실천하고 참여해야 하며 자신의 행동에 대해 비판적으로 성찰하여야 한다. 그리고 이들 각각의 영역은 분절적으로 따로 존재하는 것이 아니라 통합적인 차원에서 구현되어야 한다. 왜냐하면 내 삶에 직접적으로 영향을 미치는 글로벌 이슈에 대한 이해가 수반되지 않고 다층적 정체성 간의 조화가 이루어지지 않은 상태에서 실천과 참여를 한다는 것은 무모하고, 자신의 일상생활에서 연대를 통한 행동이 수반되지 않는 글로벌 이슈에 대한 이해는 공허하기 때문이다.

제4절 소결

본 연구에서는 현재 학계에서 세계시민교육의 개념과 구성요소에 대한 이론적인 합의가 이루어지지 않았으며 학교현장에서 실천되는 세계시민교육 내용의 범위가 광범위하여 유사개념과의 혼동을 야기하고 있다고 파악하였다. 뿐만 아니라 세계시민교육을 지나치게 협소하게 해석하여 어느 한 부분만을 강조하여 이루어지는 경우도 존재하고 있는 것으로 보았다. 예를 들면 유관 교육을 실시하면서 세계시민교육의 용어를 자의적으로 차용하여 실천함으로써 학교현장에 세계시민교육에 대한 오개념을 확산하고 있는 경우도 빈번하게 존재한다. 따라서 본 연구에서는 학교현장에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 구체적인 준거로 삼을 수 있는 개념과 구성요소를 제공하기 위해서 델파이조사를 통해 세계시민교육에 대한 재개념화를 실시하였다.

델파이조사를 통해 세계시민교육 또는 세계시민성의 구성요소가 규명되면 실천기들은 구성요소를 준거틀로 삼아 세계시민교육과 유사개념과의 차별성을 분별할 수 있을 것이다. 또한 학교현장에서 세계시민교육을 실천할 때에도 구성요소를 골고루 반영하여 협소하거나 편향되지 않는 교육을 할 수 있을 것이라고 파악하였다. 이러한 목적 하에 델파이조사를 실시하였으며 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분하되 역량과 내용을 통합하는 관점에서 세계시민성의 구성요소를 인지적 영역 6개, 사회·정서적 영역 4개, 행동적 영역 4개를 도출하였다.

세계시민성의 구성요소를 바탕으로 본 연구에서 재정립한 세계시민교육의 개념은 “지역의 이슈와 세계 이슈의 상호연결성을 이해하고, 다층적 정체성을 형성하고 조화를 이루며, 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 타인과의 연대를 통해 적극적으로 해결하기 위해 노력하며 이에 대해 비판적으로 성찰할 수 있도록 역량을 함양하고, 자신·국가·세계를 변혁시키는 변혁적 교육 패러다임”으로 제시할 수 있을 것이다. 세계시민교육의 다양한 측면과 요소를 더 풍부하게 반영하여 세계시민교육에 대해 재개념화하려면 델파이조사에서 규명한 인지, 사회·정서적, 행동적 영역에서 규명한 제 요소를 기르기 위한 교육이라고 정의내릴 수 있을 것이다.

다음으로, 본 연구에서 재개념화한 세계시민교육의 개념적 핵심요소는 다음과 같다. 첫째, 인지적 영역의 다른 요소와 함께 특히 내 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈를 이해하면서 지역의 이슈와 글로벌 이슈가 상호 연결되어 있다는 것을 이해하여야 한다.

둘째, 사회·정서적 영역에서는 국가시민성과 세계시민성을 조화롭게 다루면서 다층적 정체성을 형성하고, 보편성이라는 이름하에 지역의 다양한 특수성이 말살되지 않도록 지역의 특수성을 고려하면서 보편적 가치를 지향하고 존중해야 한다. 셋째, 행동적 영역에서는 ‘지금 여기’, 나의 일상생활 속에서 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 실천하고 참여해야 하며 자신의 행동에 대해 비판적으로 성찰하여야 한다. 그리고 이들 각각의 영역은 분절적으로 따로 존재하는 것이 아니라 통합적인 차원에서 구현되어야 할 것이다.

제5장

세계시민교육 학교실천사례

•
제1절 A초등학교

•
제2절 B중학교

•
제3절 C중학교

•
제4절 D고등학교

•
제5절 개념적 핵심요소에 따른 사례분석

제5장 | 세계시민교육 학교실천사례

본 연구에서 세계시민교육 학교실천사례 분석을 하는 이유는 2가지이다. 첫째, 세계시민교육이 이루어지는 학교 특성 및 맥락, 세계시민교육 실천 현황, 학교구성원의 인식과 성과 및 한계 등에 대해 살펴봄으로써 실제 학교현장에서 어떻게 세계시민교육이 이루어지고 있는지 풍부하게 기술하고 세계시민교육의 실천방향을 제시하며 시사점을 도출하기 위해서이다. 둘째, 4장에서 세계시민교육의 재개념화를 통해 도출한 개념적 핵심요소를 중심으로 패턴매칭 분석 기법을 활용하여 학교실천사례를 분석함으로써 이론과 현실은 어떤 유사한 패턴을 보이는지 비교, 분석하고자 하는 것이다.

이러한 목적을 달성하기 위해서 사례 분석을 두 가지 차원에서 실시하였다. 먼저 학교현장에서 세계시민교육이 이루어지는 학교 특성 및 맥락, 세계시민교육 실천 현황, 학교구성원의 인식과 성과 및 한계 등에 대해 구체적으로 살펴보았다. 다음으로 이론과 실천간의 패턴 매칭을 위하여 개념적 핵심요소를 중심으로 학교실천사례를 분석하였다.

제1절 A초등학교

1. 학교 특성 및 맥락

A초등학교는 서울시 서남부 끝 경기도와 접경을 이루는 곳에 위치한 공립학교다. 학교는 주공아파트 단지를 중심으로 하는 주택가에 있고, 대규모 상업지구나 유흥시설은 없으며 파출소와 주민센터 분소 등 지역기관이 가까이 위치하고 있는 안정적인 지역사회를 이루고 있다. 역사가 30년 가까이 되었지만, 전반적인 학교 시설이 현대화되어 있어 교내가 청결하고 학급 및 교과전담 교실 등 다양한 교육활동을 진행할 수 있는 교실 확보가 충분한 상태다. A초등학교는 현재 특수학급 1개 학급을 포함하여 총 18학급이며, 학교장

을 포함한 교원 27명이 근무하고 있다. 주거지 중심으로 구성되어 특별한 인구유입요소가 없는 도시의 특성상 자녀수 감소와 함께 학생 수 감소로, 1990년 3월 30학급으로 개교한 이래 해마다 학급수가 감소하였고 그에 따라 교원 수도 함께 감소해 왔다. 일반적으로 교원수의 감소는 학교교육활동 운영의 부담요인이 되기도 하고 특정한 학교공동체 문화를 만들어내기도 한다. 가령 소규모학급의 학교는 기본운영만으로도 한 명의 교사가 여러 업무를 맡게 되기에 학교는 학교특색 교육활동 운영이 어려운 경향이 있다. 이처럼 A학교 역시 교원 수가 많지 않아서, A학교가 특화하고 있는 교육활동을 핵심적으로 리드하는 교사가 전체교사의 1/3에 해당되고, 교사구성원 전체에 직·간접적으로 크게 영향을 미치고 있다.

학급·학생 수의 감소에 따라 학부모의 수도 감소하여 약 200명 정도이다. 교원 수 뿐만 아니라 학부모의 수도 학교문화와 학교운영 방식에 영향을 미친다. 일반적으로 자녀가 저학년일 때는 자녀양육을 위해 직장을 다니지 않다가 자녀가 5,6학년이 되면서 부모 모두 취직을 해서 맞벌이를 하는 경우가 많아지게 되면서 학부모 교육이나 연수 등과 같이 학교가 학부모를 교육의 3주체로 인식해 함께 협력적 교육활동을 하려는 시도들이 원활하지 않게 되는 흐름이 나타났다. A학교는 이런 흐름을 파악해 일반적인 학부모 연수 대신 가족체협활동의 형태로 학부모교육의 형태를 변화시켜 성공적으로 학부모 참여 학교 운영을 발전시켜오고 있다.

이처럼 교원과 학부모가 학교교육활동에 적극적으로 참여하는 A초등학교에서 강조하는 교육은 ‘세계시민교육’이다. A초등학교는 현재 서울시교육청 지정 세계시민교육 연구학교로 세계시민교육활동을 2년째 운영하고 있다. 2015년 9월 새로 교장이 부임한 이래 점진적으로 도입된 세계시민교육을 바탕으로 2016년에는 서울특별시교육청 지정 세계시민교육특별지원학교이자 유네스코학교 네트워크(ASPnet)¹⁶⁾ 가입교가 되어 세계시민교육이 본격적인 학교 역점 교육활동이 되었고, 이어 2017년 서울시교육청 지정 세계시민교육 운영 연구학교로 지정된 이래 2018년 현재 연구학교로서 다양한 세계시민교육활동이

16) 유네스코학교 네트워크(ASPnet) 유네스코(UNESCO)가 학교 교육을 통해서 평화를 위한 국제 협력을 증진하고자 1953년 15개 회원국 33개 학교를 대상으로 시작했다. 국내 유네스코학교 네트워크에는 2017년 현재 초등학교 185개, 중학교 125개, 고등학교 259개, 특수학교 8개, 대학교 6개, 총 583개 학교가 참여하고 있다. 유네스코학교 가입을 희망하는 신청학교 중 유네스코한국 위원회 절차를 거쳐 선정하는 방식이며 유네스코학교는 ‘평화, 자유, 정의, 인권’과 같은 유네스코 이념을 다양한 교육활동을 통해 실천하고 네트워크를 통해 국내외 정보와 경험을 공유한다.

전개되고 있다. 다음 내용에서 살펴보려고 하는 A학교의 교육활동들은 아래의 그림에서 제시하는 바와 같이 세계시민교육을 통해 배우고 채워 함께 나눈다는 철학을 토대로 하고 있다.

나를 열고(배움) 너를 담아(채움) 함께 가는 우리(나눔) 배움-채움-나눔의 과정으로 이해와 공감, 행동하는 역량을 갖춘 세계시민을 길러내는 “세계를 품고 미래를 여는 교육”	
나를 열고 (배움)	자신을 소중하게 생각하는 자존감에서 출발하여 배우고 익히는 즐거움 속에서 교육 공동체의 단위인 '나(학생, 교직원, 학부모)'의 자기관리능력과 주인의식을 가지게 되는 것
너를 담아 (채움)	'교육 공동체 구성원이 '나'와 '너'의 서로 다름을 인정하고 이해와 존중을 바탕으로 신뢰를 쌓는 채움의 과정
함께 가는 우리 (나눔)	우리가 함께 살아가는 더 좋은 세상을 만들기 위하여 이해하고 공감하는 능력, 협력하고 행동하는 협력적 역량을 가진 건강한 미래인재를 길러내는 세계시민교육의 실천

[그림 5-1] A초등학교 교육목표

출처 : 2018 A초등학교 학교교육과정 계획서, p.23.

2. 세계시민교육 실천 현황

A초등학교는 2015년부터 2018년까지 해마다 다른 주제를 선정하여 세계시민교육활동을 전개해 왔다. 이는 4년의 중장기 계획으로 설정된 것으로 교사와 교장이 바뀌어도 지속가능한 세계시민교육 교육과정 운영시스템을 구축·안착시키려는 뜻을 담고 있다. A학교는 유네스코한국위원회가 제시한 유네스코 학교 핵심주제 4가지를 기반으로, 2016년 첫 해에는 UN우선과제를 중심으로 진행했고, 2017년에는 평화와 인권, 2018년에는 지속가능발전을 중심으로 진행하고 있으며, 2019년에는 문화다양성을 주제로 진행할 예정이다.

A학교는 해당 학년도의 핵심주제를 중심으로 수평적 확산과 수직적 심화를 기하는 교육활동을 동시에 실천한다. 먼저, 수평적 확산을 위한 교육활동은, 전교의 모든 학생들

이 해당 연도의 핵심주제에 대해 기본적인 이해를 할 수 있도록 의도된 공통적 체험활동들로 구성된다. 해마다 새롭게 제시되는 주제에 대한 기본적 이해를 목표로 하기 때문에 전 학년에게 적용 가능한 동일한 내용과 수준의 교육을 제공한다. 가령, 벼룩시장, 가족체험활동, 박람회 등이 포함된다. 이와 동시에 수직적 심화를 목표로 하는 세계시민교육활동도 진행되는데 이는 주로 수업이나 동아리 활동에 해당되며, 구성원의 학습수준이나 상황에 따라 각각 다른 교수학습방법과 학습소재를 선택한다. 가령, ‘인권’이라는 동일한 주제의 수업일지라도 관심수준과 학령을 고려하여 수업소재 및 교수법을 선택하고, 또 학급별로 상이한 맥락에 따라 학급 특성에 적합한 수업을 실시함으로써 주제에 대한 보다 깊은 이해를 추구한다.

여기서는 먼저 수평적 확산을 목표로 전교생에게 공통적으로 제공되는 ‘가족체험’과 ‘벼룩시장’ 교육활동을 사회참여와 연대를 통한 세계시민교육 실천이라는 관점에서 살펴보고자 한다. 그리고 심화학습으로 진행된 동아리 연합캠프의 ‘지속가능발전’ 수업을 가치의 연계성에 주목하는 포괄적 접근 사례로 분석하고, ‘성평등’을 주제로 한 학급 공개수업을 권력에 대한 비판의식을 통한 사회 변혁적 접근을 시도한 수업사례로서 분석하고자 한다.

가. 사회참여와 연대를 통한 세계시민적 실천: 가족체험활동과 벼룩시장활동

3년째 운영되고 있는 ‘세계시민 가족체험’활동은 세계시민의 가치를 확산하고 실천력을 제고하기 위해 가족단위로 진행되고 있다. ‘지속가능발전교육’이 핵심 주제인 2018년에는 태안 신두리 사구와 매화마을 체험활동을 ‘공정여행’의 개념으로 기획했다. 여행객의 여행 행위가 마을의 생태계와 주민들의 삶의 구조를 파괴해 왔던 기존의 여행방식, 소비력을 기준으로 여행자와 지역민의 불평등한 권력적 역학관계가 발생하는 것에 대한 성찰을 바탕으로 여행의 ‘공정성’을 실천하는 ‘공정여행’ 개념을 도입하여 학생들로 하여금 지역과 세계의 이슈가 상호연결되는 것을 인식하게 하고, ‘여행’이라는 일상 활동 속에서 연대를 통해 글로벌 이슈를 지역의 맥락에서 해결해가는 경험을 구조화한 교육활동이다. ‘세계시민 가족체험’활동은 단순 체험이 아닌, 세계시민의 가치를 배우고 실천하는 ‘교육’여행의 개념으로 받아들이고 있는 참가자들의 지지 속에서 해마다 확대되어 운영되고 있다.

학생들의 요구로 시작된 ‘벼룩시장’은 매해 봄에 열리는데, 전교생이 참여하며 유네스코 동아리 학생들의 ‘드림캠페인(모금 및 기부활동)’과 연계하여 운영된다. 사전 학습으로 아동노동 실태와 문제점에 대해 배운 학생들은 ‘지속가능한 경제와 소비’의 중요성을 느끼고 개인들의 일상 속에서 절약하고 재활용하는 실천을 통해 다른 사람의 삶에 변화를 가져다 줄 수 있다는 것에 대해 보람과 자부심을 느낀다. 학생들은 벼룩시장과 같은 사회참여활동 과정에서 또래들과 연대함으로써 ‘절대 빈곤’의 글로벌 이슈 해결에 참여하는 과정을 경험하게 된다.

이지원: (벼룩시장으로 모금한 약 17만원의 돈을) 유네스코 단체에 선생님이 보냈고, 유네스코 단체에서 아프리카를 도와주는 다른 단체로 보낸 것 같아요.

김찬기: (잘 전달되었다는 소식을 듣고)기분이 뿌듯하고 기분이 좋았어요. 저희가 (사람들) 앞에서 ‘기부해주세요’. 이런 거 열심히 했기 때문에 뿌듯하고 애들이 그거 때문에 많이 한 것 같아서. 그리고 그것(아프리카의 상황)에 대해서 잘 알게 된 것 같아서 좋았어요.

이지원: 저는 모금활동을 하고 나서 아프리카 어린이들이 부모님을 위해서 노동하지 않아도 되고, 부모님 병을 치료해서 (어린이들이) 학교를 다니는 게 기분이 좋았고, 그 애들이 학교를 즐겁게 다니는 게 상상되니까 뿌듯했어요(이지원, 김찬기 학생).

이와 같이 연대성에 기반한 사회참여적 글로벌 이슈 해결 활동은 실천의 영역에 속하지만 동시에 인지적 영역과 정서적 영역에서의 세계시민역량도 성장하게 된다. 아프리카에서 발생하고 있는 절대 빈곤의 상황에 대해 글로벌 정의의 관점에서 비판적으로 바라보게 된다. 그리고 이러한 ‘절대 빈곤’이 한 개인으로 하여금 꿈을 이룰 수 없게 하고, 궁극적으로 가족을 포함하여 이 개인이 속한 사회도 미래를 전망할 수 없게 만드는 구조에 대한 인지적 비판은 사회·정서적 영역에서 제시하는 ‘인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중’으로 이어진다. 이지원 학생은 자신과 같은 또래인 아프리카 어린이가 자신과 똑같이 미래에 대한 꿈을 꾸는 보편적 권리를 지닌 존재로서 인식하였으며, 절대 빈곤으로 위협받는 생명과 그로 인해 기본적 권리가 지켜지지 않는 상황의 심각성에 대해 안타까워하였다.

이지원: 우리나라에도 힘든 사람은 있는데...(중략)...아프리카 어린이들은 시설도 아무 것도 없고 다른 나라들이 아무도 신경을 안 써서 먹을 것도 없고, 그 물도 없고 물이 있어도,

김찬기: 깨끗한 물이 아니고.

이지원: 병원 같은 것도 없어서 시설이 잘 안 좋고. 우리나라는 그래도 시설이 좋고 아프면 119에 신고하고, 일단 돈을 많이 모아서 치료할 수 있는데...(중략)...아프리카는 돈을 벌어도 3천원밖에 못 받고. 우리나라는 어린이 노동이 없는데 아프리카는 어린이 노동이 많고. 많은 문제가 있어서 유엔에서는 아프리카를 먼저 도와주고...(중략)...(아프리카의 아동노동 이야기를 들으면) 부끄러워요. 살짝. 저희는 편하게 잘 먹고 잘 사는데 그거를 또 싫다고 부정하고 그래서. 그게 좀 부끄러워요.

김찬기: 학원 싫다. 학교 가기 싫다(고 말한 것이 부끄러워요.)

이지원: (노동하는 어린이들이) 불쌍해요. 저희와 같은 또래인데, 자기 자신의 꿈을 꾸어도 학교에 갈 수 없으니까 자신의 꿈을 이룰 수가 없고 해서 좀 안타까웠어요(이지원, 김찬기 학생).

위의 실천사례들에서 볼 수 있듯이 사회참여와 연대를 통해 세계시민적 가치를 실천하는 교육활동들은 교육이 이루어지는 과정 자체가 직접적으로 문제적 상황 해결에 영향을 미친다는 측면에서 세계시민교육의 효과가 바로 확인된다. 하지만 학생들의 의견에서 확인할 수 있는 바와 같이, 행동·천적 영역의 세계시민성은 인지적·정서적 영역의 세계시민성과 분리되어 성장될 수 없다는 특징을 지닌다. 즉 문제상황을 발견해서 문제해결을 위해 연대하고 참여하려는 의지와 행동은 국내외의 사회질서를 바라보는 비판적 의식과 모든 사람의 보편적 권리가 지켜져야 한다는 사회·정서적 신념이 적극적으로 발현될 때 비로소 가능하다는 것을 알 수 있다. 이런 측면에서 사회참여·연대활동이 이뤄지는 교육활동은 세계시민성의 인지·정서·행동적 구성요소들이 유기적이면서도 상보적으로 함양되는데 효과적인 접근이 될 수 있다는 점을 시사하고 있다.

나. ‘가치’의 연계성에 주목하는 포괄적 접근: ‘지속가능발전’ 수업 사례

본 연구의 2장에서 세계시민교육과 유사개념과의 관계에 대해 논의하였듯이, 세계시민교육은 ‘그릇’으로 비유될 수 있으며 그 안에 평화, 다문화, 인권, 지속가능발전 등의 가치지향적 교육이 두루 섞여있는 것으로 이해할 수 있다. ‘테두리가 열린 그릇’으로 정의한 세계시민교육의 내용은 시대·상황적 맥락에 따라서 특정 가치가 부각되어 강조점

이 달라질 수 있고 내용이 수정·보완될 수 있지만 여전히 다양한 교육의제들을 폭넓게 담아낸다. 즉 ‘그릇’으로서의 세계시민교육에서는 인권교육, 평화교육, 다문화교육, 민주시민교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육 등의 교육의제들이 분절화되지 않고 포괄적으로 접근되기에, 하나의 의제가 세계시민교육이라는 큰 포괄적 테두리에서 다른 의제와 연계되며 확장적으로 사고될 수 있게 된다.

이런 특성은 세계시민교육 동아리 연합캠프의 ‘지속가능발전교육’ 활동으로 이뤄진 2가지 수업 ‘지속가능발전 알아보기’와 ‘지속가능 캠페인’에서 확인할 수 있다. 수업에서는 ‘지속가능성’의 가치를 물리적 환경의 측면에 국한하지 않고, 사회와 경제의 측면들을 동시에 고려하며, 개인의 경제적 행위와 사람들 사이의 관계방식으로까지 그 해석 범위를 확장한다. 이 과정에서 학습자들은 ‘지속가능성’의 가치가 다문화, 평화, 인권의 가치와 유기적으로 연결되는 측면의 중요성을 파악하게 된다. 즉 사회적 구성원으로서 사람들이 지속가능한 방식으로 상호작용하며 살아가기 위해서 문화다양성에 대한 이해와 평화적 관계방식에 대한 지지, 보편적 인권의 적극적 수호 의지가 연계적으로 뒷받침되어야 한다는 것에 대해 포괄적으로 이해하게 된다.

먼저 ‘지속가능발전 알아보기’수업에서 학생들은 ‘세계가 만일 100명의 마을이라면’이라는 영상 시청을 통해, 교육·교통·통신·식량·주거환경·종교·안보 등의 다각적 측면에서 세계 사람들의 삶의 방식의 다양성 혹은 불균형의 문제를 조망하며 지속가능발전의 개념을 이해해갔다. 그리고 ‘과잉 도시개발, 과잉 소비재생산 및 과잉 소비행위’를 하는 기업과 국가 및 개인행위자들이 세계의 불균형성을 극대화하는데 영향을 미친다는 것을 이해하고, 지속가능발전의 개념을 경제정의와 인권의 측면과 함께 포괄적으로 파악해야 한다는 것을 인식했다.

이어 ‘지속가능 캠페인’이라는 수업에서 〈나는 꽃〉이라는 제목의 영상 시청 후 등장인물들의 시선을 분석해보는 활동을 했는데, 영상은 가족부양을 위해 돈을 벌 목적으로 한국으로 이주해 온 한 흑인 남성이 한국의 일상적 생활공간에서 겪은 폭력적인 차별 경험에 대해 비판적인 물음을 던지는 내용이다. 여기서도 지속가능성은 물리적 환경의 영역을 넘어 경제·사회를 아우르는 포괄적 영역에서 이해되며, 사람들의 가치와 행위가 작용하는 사회적 관계로까지 확장된다. 지속가능성의 개념을 흑인 남성 주인공이 살아가는 공간의 사회적 관계 영역으로 확장해서 이해할 때, 이주의 맥락과 연계한 노동과 교육 및 젠더의 문제를 연계한 비판적 이해가 필요하게 된다. 또한 폭력적 차별 문제 해결을

위해 정의와 인권, 다양성의 가치도 연계하여 포괄적으로 이해해야 할 필요성이 제기된다.

영상 속 흑인 남성 주인공이 한국사회에서 폭력적 차별을 겪으며 살아가는 삶의 방식에서 '지속가능성'은 찾을 수 없다. '흑인 남성'에게 고착된 '나쁜, 무서운, 가난한 노동자', '교육받지 못한 이주자' 라는 편견이 '차별과 폭력'의 정당화로 이어지는 현실은 '정의'와 '인권'의 가치가 동시에 적극적으로 요구되어야 한다는 것을 반증한다. 이 캠프 수업에 참여한 김노은 학생도 주인공에게 가해진 부당한 인권 침해적 언어폭력, 문화적 고정관념의 편견이 한 개인을 사회적 관계에서 고립시키는 주 요인으로 작용하는 점, '지속가능성'의 가치는 여타의 다른 가치들의 연계 속에서 구현될 수 있다는 점을 간파한다. 마지막으로 차별을 당하는 주인공과 차별을 가한 주변 인물들에게 메시지를 전하는 캠페인보드 제작 활동에서 김노은 학생은 '피부색'에 고착된 '부정적' 편견에서 벗어나 '좋은 이미지'를 얻고 있는 '샘 오취리'를 예로 들며 주인공이 '고정관념'의 사회적 시선을 극복해 내기를 바라고 있었다. 김노은 학생의 '응원'은 '개인차원의 노력'에 대한 강조에 불과해 보이지만, 다른 한편으로는 개인적 노력을 통해서라도 '성공'을 해서 사회적 편견과 고정관념이 권력으로 작동하는 구조적 한계에 균열을 내기를 바라는 비판적 문제의식을 갖고 있는 것으로 볼 수 있다. '인종·민족적 정체성과 종교·문화에 대한 비판적 이해'와 '글로벌 및 지역 차원에서의 불평등·형평성·권력의 역학관계'에 대한 이해가 '지속가능성'에 대해 배우는 수업에서 이루어지고 있었다.

〈나는 꽃〉 단편영화에 상업이라는 아저씨가 나왔는데 다문화가정이에요. 엄마가 한국인 이시고 아빠가 남미 쪽이었는데 상업이 아저씨는 이제 다문화 가정이니까 한국인 국적이 가졌어요. 그런데 지하철에서 할아버지가 막 욕하는 거 보니까, 저도 그 할아버지 만약에 입장 바뀌서 생각해보라고(얘기해 주고 싶어요.) 진짜 짜증났어요. 반박해주고 싶고. (주변인물로 나오는 한 아이의) 엄마도 '외국인은 무서운 존재다'라고 생각하시니까. 흑인은 피부가 까매서. 그거 때문에 저도 열 받았던 것 같아요...(중략)...(지하철 승객들은 왜 상업씨가 모욕당하는 것을 지켜만 보고 있었을까?) 옛날부터 고정관념으로 '흑인은 별로, 나쁜 사람이다, 흑인과 우리는 다른 사람이다' 이렇게 고정관념이 있잖아요. 틀이 잡혀 있으니까, 맞는 말이라고 생각해서 사람들이 반박을 안 하고 했던 것 같아요...(중략)...제 생각은요, 흑인 중에서도 샘 오취리라고 한국에 있잖아요, 되게 인기가 많잖아요. 흑인인데도, 한국말도 잘하고, 흑인인데도 인기가 많잖아요. 그러니까 '흑인도 노력

하면 성공할 수 있어요’ 라는 생각을 흑인들도 했으면 좋겠어요. 샘 오취리도 흑인인데 성공했잖아요. (용기를) 주고 싶어요(김노은 학생).

다. 권력 비판의식을 통한 사회 변혁적 접근 : ‘성평등’ 수업 사례

본 수업은 3학년 학급단위 수업으로서 세계시민교육 내용 중 성평등의 내용을 반영하여 단원을 재구성한 국어과목의 ‘8.의견이 있어요’ 수업이다. 수업은 크게 ‘현실 속 성차별 상황에 대한 문제의식 갖기’, ‘차별이 고정관념에 기반한다는 것 파악하기’, ‘현실에서 마주하는 성차별에 문제 제기하기’ 등의 내용으로 구성되었다.

먼저, ‘뽀로로’와 같이 익숙한 만화영상들 속 등장인물과 주인공의 성별을 알아보고, 등장인물 소개글을 통해 여성과 남성의 성향이 표현되는 특성을 파악하는 활동으로 시작했다. 남성이 여성보다 3배 이상 등장하고, 주인공이 남성으로 재현되며, ‘예쁘고 상냥하며 애교와 배려심이 많은 여성’과 ‘정의롭고 씩씩하며 모험정신이 강하고 포기하지 않는 끈기를 지닌 남성’이라는 묘사처럼 여성과 남성이 특정한 전형을 보이며 대조적으로 표현되는 것을 발견한 학생들은 놀라움과 당혹스러움에 ‘여자가 별로 없어요’, ‘(만화를) 남자들이 만든 거야’, ‘남녀차별이에요’라고 불편함을 표현했다. 익숙한 것을 낯설게 보게 하는 질문을 던진 이 수업은 학생들로 하여금 즐겁게만 보아왔던 만화영화에 강한 성별 고정관념이 반영되었다는 사실을 직면하게 했다. 본 연구에서 구성한 세계시민성의 인지적 영역 요소인 ‘글로벌 및 지역 차원에서의 불평등·형평성·권력의 역학관계에 대한 이해’가 시사하는 바와 같이 다층적으로 작동하는 성권력에 대해 비판적 시선을 형성해가는 교수학습과정으로서 의미를 지닌다.

이어 교사는 ‘검회색 정장을 입은 성인 남성’ 사진과 ‘흰색 드레스를 입은 어린아이’ 사진을 대조적으로 보여주고, 두 인물은 동일인으로서 미국의 남성 대통령 ‘프랭클린 루즈벨트’이며, 그가 어렸던 시절에는 ‘흰 원피스’가 성별구분이 없이 선호되는 의복이라는 것을 알려주었다. 역시 ‘분홍색’ 도포를 입은 조선시대 관료들 인물화를 예로 보여주며 오늘날 대체로 성별구분의 기준으로 작동하는 ‘분홍색’이 다른 시대에서는 ‘신분을 드러내는 기준’으로 기능했음을 설명했다.

이 과정에서 학생들은 성별에 따른 규정들이 시대에 따라 문화적으로 구성된다는 것을

알게 되었고, 성별 고정관념이 생각보다 그리 오래되지 않은 과거의 특정한 시기에 발명된 것이라는 사실을 파악할 수 있었다. 현실에서 강력한 권력으로 작동하는 어떤 문화양식이 실질적으로는 가변적이며 그 기반이 매우 취약할 수 있음을 간파할 수 있었던 본 활동은 세계시민성 구성요소인 ‘인종·민족적 정체성과 종교·문화에 대한 비판적 이해’를 위한 수업의 한 예로 분석될 수 있다. 일상에서 인종과 민족 및 종교에 대한 차별을 가능하게 하는 고정관념들이 특정한 맥락에서 구성된 불완전하고 지속적으로 변화하는 문화적 해석에 불과할 수 있다는 것처럼 성차별을 용인케 하는 성별화된 규정들의 허구성을 비판적으로 바라보는 시각을 형성한다는 측면에서 세계시민교육으로서의 의미를 지닌다.

마지막으로 수업은 ‘상황극’시청을 통해 일상적 현실에서 학생들이 경험할 수 있을 성차별 상황을 살펴보고 적극적으로 문제의식을 갖고 해결하기 위한 의지를 갖게 하는 방식으로 진행됐다. 상황극은 골목길을 지나가는 여자와 남자 어린이로부터 인사를 받은 동네 할아버지가, ‘동일하게 큰’ 목소리에 대해 남자어린이에게는 칭찬을, 여자어린이에게 핀잔을 주는 설정이다. 앞서 성별에 대한 고정관념이 문화적으로 구성된 것임을 간파하고 성별화된 권력에 대한 비판적 의식을 고양한 학생들은 상황극 시청을 통해 현실에서 마주하는 성차별의 문제에 ‘성이 다르더라도 여자 남자는 같을 수 있어요!’, ‘차별하지 마세요.’, ‘남녀 목소리는 상관없어요.’, ‘여자라고 남자라고 꼭 이렇게 해야 하는 건 아닙니다.’ 라고 하면서 진지하게 이의를 제기하였다. 성별에 따른 불평등 이슈가 전 지구적으로 공통된 문제임을 감안할 때 일상 속에서 경험하는 성차별 상황을 적극적으로 의제화하고 이의제기를 하는 학생들의 모습을 통해 세계시민성 구성요소인 ‘일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하고 해결하기 위해 노력하기’의 가능성을 기대할 수 있다.

3. 세계시민교육 지원체계

가. 전교사 협력에 기반한 TF 중심 운영 체계

A초등학교는 학교, 학년, 학급 등 다양한 형태의 세계시민교육활동을 계획하고 운영, 지원하기 위한 목적으로 2017년 세계시민교육 연구학교 운영 첫 해부터 세계시민교육 TF팀을 구성하였다. 2016학년도 세계시민교육 특별지원학교 운영의 주축이었던 5명의 교사를 포함하여 2017, 2018학년도에는 교감, 부장교사 5인, 교사 4인 등 총 10인으로 구성된 TF가 조직되어 운영되고 있다.

TF팀은 앞서 소개된 A학교의 다양한 세계시민교육활동을 기획하고 일반교사들의 협조에 기반하여 기획한 활동을 주도적으로 추진하는 교원들의 모임이다. 20대부터 50대까지 다양한 연령과 교육경력의 교사들과 교감으로 구성되어 있으며, 교육연구부장을 중심으로 각 활동들의 세부적 기획과 실행과정에서 상호 협조적으로 지원하고 있다.

TF는 실질적으로 많은 영역에서 A학교 세계시민교육운영의 중추적인 역할을 하고 있다. 학년 초에 전체 학년의 교과 교육과정을 세계시민교육의 핵심가치를 중심으로 분석한 자료를 개발하여 전 교사에게 배부하기, 운동회 프로그램을 세계시민성의 가치를 담는 방향으로 전환할 때 기본 아이디어 제공하기, 매월 진행했던 국제기념일 교육활동자료를 만들어 공유하기, 전교생과 전교사가 참여하는 박람회나 베틀시장과 같은 활동의 기획 초안 구상 및 협의 뒤 주도적으로 실행하기, 학부모 연수나 가족체험활동, 동아리연합캠프 등의 활동을 설계하고 운영하기, 전입교원 및 학습공동체 자체 연수 운영하기 등 A학교 세계시민교육활동의 모든 과정이 TF를 중심으로 이뤄지고 있다고 해도 과언이 아닐 것이다.

그런데 여기서 세심히 살펴봐야 할 측면이 있다. TF팀이 주도적이고 중추적인 역할을 한다는 것이 A학교 세계시민교육의 방향성과 내용구성이 TF에 의해 전적으로 결정되고 TF의 결정 하에 다른 교사들이 일방적으로 따라간다는 것을 의미하는 것은 아니라는 점이다. 오히려 정미정 교사의 말처럼 TF는 A학교에서 진행되는 세계시민교육활동들이 학교의 많은 구성원들의 공동 참여에 의해 진행될 수 있도록 바탕을 마련해주는 플랫폼 역할로서 기능하고 있는 것으로 보는 것이 더 적절하다. 플랫폼으로서의 TF와 전 교사공동체가 함께 상호연결되어 학교의 세계시민교육활동이 꾸준한 성장 속에서 지속될 수 있도록 하는 동력으로 작용하고 있는 것이다.

연구회에서 쌓여 있는 연수집이라든지 아니면 사례 같은 것들을 선생님들한테 드렸었어요. 그러니까 손숙희 선생님도 그렇고, 학교에서 이런 수업 같은 거를 짜야 될 때, 다른 선생님들이 했던 것들을 좀 많이 나눠드렸었고. 제가 사실 지금 현재 특별히 수업 사례를 개발해놓고 이런 상황은 아니지만 어떻게 보면 그냥 ‘플랫폼’ 같은 역할을 하고 있다고 생각을 하거든요. 그러니까 유네스코 학교 쪽이라든지 교육청 쪽이라든지 연구회나 아니면 코이카 이런 단체와 기관들에서 하는 여러 가지 연수들을 찾아다니면서 거기에서 얻을 수 있는 정보들이나 자료들을 좀 안내를 많이 드리는 편이죠(정미정 교사).

A학교의 전교사 협력에 기반한 TF 중심 운영 체계는 ‘상호연결성’을 특징으로 하는 점이 중요한데, 여기서 ‘상호연결성’이란, ‘세계시민교육을 잘 알기에 모든 프로그램들을 완벽하게 설계하고 진행하는 TF’와 ‘그 TF가 만들어내는 프로그램을 그대로 따라 적용하는 전체교사’라는 완벽하게 분리된 두 집단으로 구성된 체계가 아니라 두 집단의 구성원들이 상황에 따라 누구든 이동 가능한 열린 구조라는 것이다. A학교의 수많은 프로그램들을 구안하고 실행하는 모든 과정에 두 집단의 구성원들은 상보적으로 피드백을 주고받는 과정에서 모두 참여하고 함께 운영하고 있었다.

전체 회의 때 항상 다 공개를 하고 선생님들이 하실 수 있는지 없는지 이런 거에 대한 의견을 수합을 해요. 그리고 그게 올해 좀 더 잘될 수 있는 거는 지금 학년별로 (TF 교사)가 고루 다 들어있기 때문에 이분들이 또 가서서 학년에서 얘기를 나눠보고 ‘선생님들 반응이 좀 안 좋다. 이 부분은 좀 부담스러워하신다. 좀 더 간소화했으면 좋겠다’는 게 있으면 TF모였을 때 ‘학년에서 이거는 힘들어하십니다.’ 하면 거기에 맞춰서 또 수정을 하고(정미정 교사).

TF교사와 전체 교사가 서로 협력하며 학교교육활동을 상보적으로 운영해 가는 이러한 상호연결성은 서로 간에 위계적 질서가 존재하지 않아 민주적 소통이 지속적으로 이뤄지며, 서로 협력적인 관계에서 교육활동에 대해 지속적인 피드백을 교환하게 되고, 이로써 그 결과물은 늘 수정되고 보완되며 성장할 수 있는 가능성을 배태하게 된다. 세계시민교육을 실천하는 학교가 위계적 분리와 배제가 아닌 상호소통성을 원칙으로 구성된 조직체계를 기반으로 한다는 점은 잠재적 교육과정의 측면에서 A학교 세계시민교육의 질적 수준을 높인다고 할 수 있다.

나. '자율'과 '함께'를 강조하는 학교장 리더십

A학교에서 세계시민교육이 시작되고 현재까지 지속적으로 운영될 수 있었던 것에는 학교장 리더십이 중요한 역할을 했다. 세계시민교육이 특별지원학교에서 연구학교로 이어지면서 지속적인 성장을 이룰 수 있었던 바탕에는 교사들의 자율성을 보장하고 신뢰하였던 학교장의 리더십이 주요하게 작용했다. 교장은 초기에 길잡이 역할을 하고 난 뒤, 교사들이 성장할 수 있도록 교사의 자주적 운영시스템에 위임하는 리더십을 전환했다.

처음에 할 때는 교장실에서 했었거든요. 16년도 특별지원학교 할 때는 아는 게 없잖아요. 모두가 다 아는 게 없고 교장선생님만 아시는 분이니까 교장실로 모여서 교장선생님이 갖고 계신 자료를 다 꺼내놓고 '니네 보고 싶은 대로 보라. 필요하면 언제든 와서 가져가라.' 그래서 거기에서 이제 좀 배우고 잘 모르는 부분, 막히는 부분 있으면 거기서 교장선생님께서 아이디어를 주시기도 하고 초반에는, 그렇게 진행이 됐는데 이제 그게 1년 해서 자리가 잘 잡히고 나니까 작년부터는 TF할 때 교장선생님이 안 들어오시고(정미정 교사).

학교장은 세계시민교육활동 계획을 논의할 때, 교사들에 대한 신뢰를 바탕으로 방향성에 대한 검토만 하고 프로그램의 구체적인 계획과 운영은 전적으로 TF와 학교 전체교사들의 협의에서 나온 결과를 중심으로 이루어진다. 학교장은 A학교 교사들이 실천하는 세계시민교육 활동이 항상 이상적인 기준에 다다르지는 않더라도 직접적으로 관여하여 수정하도록 요구하지 않는다. 이는 교장 자신이 교사로서 다양한 경험을 통해서 성장해 왔던 기억을 토대로, 교사집단이 갖고 있는 가능성과 열정에 대한 신뢰를 갖고 있기 때문으로 보인다.

학교장은 어떤 방향이나 필요성 이런 거를 선장처럼 방향만 제시하는 사람이라고 생각을 하고, 그 다음에 이제 구체적인 행사계획이라든지 이런 것들은 다 TF팀이 자기들이 회의를 해요. 운영방법이라든지 아이디어라든지 이런 것들을. 왜냐하면 저한테 가져오면 저의 기준이 굉장히 크기 때문에 못 맞추거든. 어차피 선생님들의 역량에 따라서 달라지는 거기 때문에 제 역량하고 상관이 없기 때문에 선생님들이 할 수 있는 만큼, 선생님이라는 집단이 굉장히 우수한 집단이잖아요. 그리고 기본적으로 잘하겠다는 마인드가 있는 집단이기 때문에 자율성과 책임감을 주면 굉장히 열심히 잘 아이디어를 내요(김정란 교장).

또한 학교장은 세계시민교육을 열심히 실천하는 와중에도 학교의 전체 교사들이 하나의

학교공동체 구성원으로서 ‘함께 가고 있다’고 느끼도록 하는 문화형성을 강조한다. 세계 시민교육이 연대성을 강조하는 것처럼, 학교 구성원들이 분열되지 않고 ‘함께’ 나아가는 것이 중요하다는 것을 강조하며 다양한 운영방법을 모색해 왔다.

저희 교장선생님은 가장 경계하시는 게 그거거든요. ‘니들끼리만’ 처럼 보이면 안 된다. 그거를 되게 강조를 하세요. 그래서 학년 간담회도 학기에 한두 번씩 선생님들 다 오시고 이야기를 많이 나누시려고 하고...(중략)...이야기를 잘 들어주고 반영할 준비가 되어 있다는 인식을 계속 느끼게 해주시면서 저희가 부장이나 TF를 할 때도 너희들이 혼자, 너희들끼리 하는 느낌을 받게 하면 선생님들이 소외감을 느낀다. 그래서 여기(TF팀)에서 중요한 내용을 결정하지만 전체 회의 때 항상 다 공개를 하고 선생님들이 하실 수 있는지 없는지 이런 거에 대한 의견을 먼저 수합을 해요. 그리고 올해는 (TF교사가) 지금 학년 별로 고루 다 들어있기 때문에 이분들이 또 가서서 학년에서 얘기를 나눠보고 선생님들 반응이 좀 안 좋다. 이 부분은 좀 부담스러워하신다. 좀 더 간소화했으면 좋겠다는 게 있으면 또 TF모였을 때, 학년에서 이거는 힘들어하십니다. 하면 거기에 맞춰서 또 수정을 하고(정미정 교사).

이렇듯 학교 모든 교사들의 의견을 반영하는 의사소통 구조를 만들고, 교사들이 원하지 않는 방향의 교육활동의 경우 간소화하거나 의견수렴을 통해서 운영여부를 다시 결정하는 등 학교장과 교사 간, 또 TF팀과 일반교사들 간에 상호 소통적 학교문화를 통해 세계시민 교육활동을 추진하기 위해 노력해왔다. 이런 노력들이 결실을 맺어 오랫동안 지속되었던 구성원들 간의 갈등이 해결되었고 학교는 협조적이고 협력적인 정서의 교육공동체성을 회복하게 되었다.

지난 주에 교육과정 운영평가를 하면서도 여쭙봤거든요. 선생님들이나 부장선생님들이 작년이랑 비교했을 때 올해 어떠셨냐, 연구학교 활동이. 한결 마음이 좀 편안해지셨더라 고요. 그래서 그렇게 편안해지시니까 ‘도와줄 수 있는 거는 뭐 도와주고 싶다. 고생하는 거 같더라.’ 이런 말씀들이 나오는 거예요(정미정 교사).

교사공동체에게 자율성을 주는 학교장 리더십, 세계시민교육에 대해 갖고 있는 열정이 개별교사들마다 온도차가 있을 수 있음을 인정하고 그럼에도 불구하고 학교의 교육공동체가 ‘함께’ 간다는 느낌을 가질 수 있도록 노력하고, 신뢰에 바탕한 학교장의 리더십은 개별 교사들의 세계시민교육에 대한 관심의 온도를 높여가고, 궁극적으로 A학교 세계시민 교육이 지속적으로 성장해 가도록 하는데 중요한 역할을 하고 있음을 확인할 수 있다.

4. 세계시민교육에 대한 인식

가. 더 좋은 세상을 만들기 위한 ‘패러다임’으로서의 세계시민교육

A학교 교원들은 세계시민교육을 일종의 패러다임으로 인식하고 있다. 세계시민교육은 ‘다 함께 살아가기 위한’, 즉 ‘상생’할 수 있는 세상을 만들기 위해, 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 교육철학으로 받아들인다.

서로 더 나은 세상을 만들기 위해서 서로 더 좋은, 상생이죠, 말하자면. 다 함께 살아가기 위한, 더 좋은 세상을 만들기 위한 일종의 패러다임을 만들어 주는 거라고 저는 생각해요(김정란 교장).

교육철학으로 인식되는 세계시민교육은 학교교육에서 강조되어 온 평화, 인권, 다문화, 환경, 민주시민교육과 같은 개념들을 아우르는 포괄적 인식론으로 의미화된다.

저는 세계시민교육의 유사개념들이 유사개념이 아니라 하위개념이라고 생각하거든요. 예를 들어서 예전에 일제시대, 전원시대 때는 공민을 배우고 그러니까 그 사회가 발전하는 거에 맞춰가지고 어떨 때는 뭐 반공교육 이렇기도 했고...(중략)...사람이 사는 생활범위나 수준에 따라서 교육하는 내용이 달라진다고 보는데 어쨌든 지금은 세계화 시대고 그 세계화 시대 속에서 살아가기 위해서 세계시민이 되어야지. 대한민국의 국민이기도 하지만 서울시민이기도 하지만 세계시민도 되어야 되잖아요. 그런 의미에서 결국은 세계시민으로 살아가기 위해서 다문화도 필요하고 평화도 필요하고 이 모든 것들이 다 그 아래에 들어갈 수 있는 (거라고 생각해요). 민주시민교육도 사실은 내용을 좀 자세히 보면, 제가 아는 게 맞는지는 모르겠지만 저는 느끼기에 정치적인 부분이랑 연결되어 있는 부분이라고 생각을 했거든요. 선거에 관한 거라든지 자기가 시민으로서 참정권, 권리, 의무 이런 게 주가 되는 것 같아서. 결국은 그것들이 전부 다 기저에 들어가는 개념이고, 모든 거를 다 포함할 수 있는 가장 상위개념이 세계시민교육이다(라고 생각해요.) 그리고 초등교육과정과 그 안에 국어, 영어, 수학, 과학이 있는 것처럼, 세계시민교육이 (교육과정처럼) 있고, 그 다음에 평화, 인권, 다문화, 환경 등이 이렇게 있는 (구조라고 생각해요.)(정미정 교사).

세계시민교육을 포괄적이고 보편적인 개념으로 인식하는 것은 학생들도 마찬가지다. 학생들은 세계시민교육을 미래세대를 포함하여 너와 나의 구분 없이 모든 사람들을 위한

교육으로 인식하고 있었다. 본 연구에서 제시한 세계시민성의 사회·정서적 영역 구성요소인 ‘개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화’의 의미처럼 학생들은 ‘세계시민’은 어떤 인식론적 경계 속에 있는 ‘좁은 의미의 우리’가 아니라 세계와 지구를 하나의 공동체로 생각하는 넓은 의미에서 ‘우리 세계’, ‘지구’, 그리고 그 공간에 살고 있는 모든 사람을 지키기 위해 필요한 가치를 실천하는 사람으로 의미화하고 있었다.

‘세계시민은 서로 협력하고, 글로벌적으로 교육하고, 우리가 세계시민의식을 가져야 하는 아주 중요한 교육이야. 우리가 꼭 잘 살아가면서 한번쯤은 느끼고 공감하게 될 내용이니까 너희들도 꼭 한번이라도 접해봤으면 좋겠어.’ 이렇게 말해주고 싶어요(이지수 학생).

‘지금 우리 세대뿐만 아니라 우리의 후손들, 우리의 자녀들도 모두가 잘 살 수 있게 만드는 그런 거. 너희들 모두가 너희들을 위한, 너희들을 생각하며 그리고 있는 거니까 꼭 유심히 보고 좀 더 내용을 좀 적극적으로 찾아봤으면 좋겠다.’라고 얘기해주고 싶어요(한영주 학생).

(세계시민 하면 떠오르는 것은) 우리가 지켜야 될 것? 우리 세계, 지구를 지키기 위해서 해야 될 일. 그리고 인간, 사람을 위해서 하는 일, 그렇게 생각해요(진성민 학생).

나. 자신의 경험에 기반하여 ‘지금 여기’에서 시작하는 세계시민교육

세계시민교육을 교육 방향을 설정하는 포괄적 렌즈로서 바라보는 A학교 교원들은 세계시민교육에서 다룰 수 있는 내용의 범위가 방대하기 때문에, 자신의 경험에서 출발하는 것이 중요하다고 말한다. 교사 자신이 진행하고 있거나 관심을 두고 있는 하위 주제를 교육하면서 세계시민적 가치를 갖고 점차 다양한 영역을 포함해내는 방식으로 확장할 것을 제안하였다. 세계시민교육이 궁극적으로 ‘실천하는’ 세계시민, ‘행동하는’ 세계시민을 기르는 것이 목표인 점에 비춰볼 때, 개인이 할 수 있는 영역, 자신의 경험을 기반으로 시작한 세계시민교육은 구체성과 실질성이 바탕이 되어 학생들로 하여금 보다 강한 개입 의지와 실천력을 갖출 수 있도록 이끈다는 점에서 의미가 있다.

시작할 때부터 뭔가 많은 거를 알아야 된다는 이런 부담을 가질 필요는 없을 것 같고 제 생각에는, 이게 워낙 방대한 내용들이기 때문에. 시작할 때는 정말 조그마한 꼭지 하나, 환경이라든지 인권이라든지 작은 이슈에서 시작을 하지만 이제 점점 확장을 하면 할수록 좀 다른 분야에 대해서도 관심을 갖고 흡수할 수 있는 그런 자세가 필요하지 않을까? 그런 의미에서 보면 세계시민교육은 그냥 작은, 기존에 해왔던 교육에서부터 출발해서 전체를 다 아우르면서 좀 더 행동할 수 있는, 실천할 수 있는, 내 선에서, 내 수준에서 할 수 있는 역량을 기르는 교육이라고 생각해요(정미정 교사).

교장선생님도 항상 말씀하시는 게 따로 이렇게 떼 내서 한 시간 더 추가해서 이렇게 안 해도 되고. 원래 선생님들 하시는 수업인데 그거를 교사가 좀 더 심화시켜서 생각을 하고 준비를 좀 더 열심히 하면 그게 세계시민교육이다. 그렇게 말씀을 하셨거든요. 그게 맞는 것 같아요(손숙희 교사).

교사들이 이미 자신이 해 온 일반 교과수업 속에서 세계시민교육 요소를 반영하려는 노력은 자연스럽게 학생들이 세계시민교육을 인식하는 방식에도 영향을 주었을 것으로 보인다. A학교는 유네스코에서 발간하는 잡지를 학급에 한 부씩 배부해서 학생들이 상시적으로 세계시민교육 이슈를 접할 수 있도록 해 왔는데, 5학년 한영주 학생은 잡지 내용 중 가장 기억에 남는 것으로 ‘시험의 사회학’이라는 주제를 꼽았다. 한영주 학생에게 세계시민교육은 자신의 생활에 직접적으로 관련되어 있는 것 그 자체이다.

저는 이번 호가 시험의 사회학이라는 잡지인데, 그거 되게 재밌었어요. 저희가 시험을 보잖아요. (일상생활경험과) 관련된, 직접적으로 관련되어 있어서 더 좀 더 재미있었던 것 같아요(한영주 학생).

5학년인 이지수 학생도 2학년 때부터 학교에서 진행된 다양한 세계시민교육활동을 접하면서 자연스럽게 일상 속에서 발견하는 세계시민교육 이슈들에 대한 이해와 관심을 키워갔다. 그러다보니 학교 수업시간 외에도 집에서 개인적으로 세계시민교육에 대해서 점차 공부를 하게 되었다고 한다. 뉴스에서 접하게 되는 이슈들 중 자신의 생활과 관련이 있는 주제를 중심으로 조사하고, 생각을 정리하는 방식으로 공부했던 경험을 예로 들면서 세계시민교육에 대해서 어렵다고 느끼거나 아직 접해보지 않은 친구들에게 자신의 공부경험과 같이 일상에 관련된 것으로부터 세계시민교육을 시작하면 어렵지 않게 세계시민교육을 공부할 수 있을 것이라고 말해주고 싶다고 하였다.

(세계이슈 전체를) 몰라도 요즘 이슈인 것만 알고 차근차근 넘어갔으면 좋겠어요. 요즘 이슈가 만약에 성차별이면 성차별에 대해서 글을 읽고 누구한테 안 보여줘도 나 혼자 PPT를 만들어서 내가 부모님께 보여주거나 나 혼자 이렇게 터치하면서 보는, 저는 맨 처음에 그렇게 시작했거든요. 애들도 하나의 주제, 이슈를 가지고 PPT나 UCC나 뭐 글 같은 거 자기가 직접 써서 읽어보고 소감문...(중략)...이슈로 해서 우리나라 이슈, 세계의 이슈, 환경오염, 지구에 대한 이슈를 차근차근 보라고 해주고 싶어요(이지수 학생).

이렇듯 A학교 학생들과 교사들은 세계시민성을 구성하는 요소 중 인지적 영역의 ‘세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해’가 의미하는 바와 같이 세계시민교육이 ‘세계’라는 용어를 사용하지만 개인이 현재 살아가고 있는 ‘이 곳’, 내 주변의 공간에서 나타나는 일상적 일들, 내가 수업에서 다루고 있는 ‘이 곳’의 이야기와 무관하지 않은 것으로 느끼고 있었다. 자신의 수업과 일상의 경험을 돌아보는 것에서 출발해 세계시민적 가치를 엮어내고 공감하며, 내가 속한 사회를 바라보는 비판적 시각을 형성하는 것이 중요하다고 생각하고 있었다. 이는 이와 같은 과정을 통해 내면화된 세계시민교육의 가치는 나아가 다른 시공간에서 나타나는 이슈들에 대한 이해와 공감으로 확장될 수 있는 바탕이 된다고 인식하고 있기 때문이다.

다. 상호 연결된 세계, 경계 넘기의 중요성

앞서 살펴본 바와 같이 A학교 교사와 학생들은 세계시민교육을 ‘지금 여기서 시작’하는 것으로 생각하고 있었다. 이는 세계시민교육을 이해하고 실천하는데 있어서 A학교 구성원들이 ‘여기’와 ‘다른 곳’의 경계, ‘지금’과 ‘과거 혹은 미래’라는 경계를 다르게 바라보고 있음을 의미한다. 즉 ‘세계시민교육 이슈’는 어떤 외부의 특별한 것이라기보다 자신의 일상적 경험으로 이해되고 해석될 수 있으며, 또 일상 그 자체이기도 한 것으로 인식하고 있었다. 학생들은 세계적 이슈를 지역적으로 사고하거나, 개인적 일을 세계적 맥락에서 사고할 수 있는 시각이 자연스럽게 형성되어 있다. 내가 뿌리내리고 있는 지역에서의 생활과 세계의 환경이 상호 연관된 체계라는 통찰에 기반하여 세계시민교육에서 다루지는 다양한 이슈들에 공감하며 세계시민성에 대한 공감과 가치의 내면화가 어렵지 않게 이뤄지는 것을 확인할 수 있다.

이지수 학생에게 성차별 문제는 자신의 진로와 직접적으로 연결되는 이슈이기 때문에

높은 관심을 가지고 있었는데, 이런 문제를 ‘그들만의 것’ 혹은 ‘나만의 것’이라는 경계에 서 구분하는 것이 아니라 국경을 막론하고 전 지구적으로 작동하는 성(性) 권력에 대한 비판적 관점에서 총체적으로 파악하고 있었다.

(세계시민교육하면 떠오른다고 하는 ‘차별’과 관련해서) 흑인하고 성차별이 가장 중요한 것 같아요. 성차별도, 아까 ‘글로벌’이라고 얘기했잖아요, 아랍의 여자랑 남자(사이의 차별문제). 그리고 ‘할례’ 있잖아요. 가나, 아프리카에서 하는 거요. 그것도 하나의 차별이라고 생각해요. 만약에 할례 안하면 결혼해도 남자들이 학대하고 폭력 쓰고 그런다고 책에서 봤거든요. 그러가지고 그것도 성차별 중에 하나라고 ‘왜 여자만 하니? 남자도 해야지.’(라는 생각이 들어요) 그러니까 성차별에 대한 의식이 제가 좀 커서 성차별 얘기, 차별 얘기한 것 같아요...(중략)...우리나라도 경찰이나 소방관은 다 남자만 되어야 된다고 생각하잖아요. 기업에서도 여자부장, 여자회장 이런 거는 없잖아요. 다 남자니까. 그걸 좀 억울해가지고, ‘왜 여자는 할 수 없는 걸까?’ 여자는 당연히 할 조건이 있고 권리가 있는데(이지수 학생).

교사들에게도 ‘상호연결성’은 중요하다. 중요하다고 생각하는 이슈와 가치를 다루는데 있어서 ‘학교’와 ‘지역’, ‘글로벌’과 ‘로컬(지역)’의 이분법은 무의미하며, 세계시민적 가치에 대한 공감대를 형성하는데 있어 경계들을 넘어서는 인식론적 확장이 중요하다고 생각한다. 손숙희 교사는 학생들에게 의미 있는 교육실천을 하기 위해서 지역과 학교가 상호 연결될 수 있는 장(場)을 마련하였다. ‘인권’이 핵심주제로 강조되던 2017년도에 6학년을 대상으로 지역의 ‘소녀상 건립’이슈를 소재로 사회수업을 실시하였다. ‘위안부 문제’에 많은 관심을 보였던 학생들과 함께 다양한 실천활동을 포함해서 전쟁과 평화, 인권의 문제를 포괄적으로 접근하는 시도였다.

작년에 일본 위안부 얘기 나오면서 애들이 위안부 얘기에 되게 관심이 많더라고요. 여기 금천구청의 소녀상도 그때 당시에 건립한다고 뉴스가 뜨던 상태라. 그때 아이들이랑 여성인권에 대해서도 얘기하고 일제시대 때 우리나라 인권이 안 지켜졌고, 전쟁으로 인해서 평화가 안 지켜진다, 이런 것도 하고, 아이들이랑 인권, 위안부 인권 관련해서 뱃지 그려서 만들고 그랬었어요(손숙희 교사).

또한 모현정 교사처럼 ‘세계의 상호연결성’은 세계시민교육을 실천해야 하는 중요한 이유가 되기도 한다. 모현정 교사는 사람들이 살아가는 방식이 모두 연결되어 있기 때문에 우리는 이미 세계시민이라고 생각하고, 그런 연결성 속에서 각기 다른 특성들을 가진

사람들이 공존하기 위해서는 다양성에 대한 이해와 존중이 필요하며, 궁극적으로 세계시민교육은 연결된 세계의 다양한 국제적 이슈들에 대해 관심을 갖고 경계를 넘어 함께 문제를 해결하고자 하는 세계인으로서의 지식, 가치, 의지와 실천력을 키우는 교육이어야 한다고 강조했다. 이렇게 A학교 구성원들에게 세계시민교육은 다양한 인식론적 경계를 넘어설 수 있는 확장적 시각형성을 위한 토대로서 중요하게 자리잡고 있다.

(우리는 모두) 세계시민. 지금 세계가 다 연결이 되어 있잖아요. 환경, 경제, 사회문제 이런 게 다 연결이 되어 있으니까...(중략)...앞으로 세상은 내 나라, 내 지역 안에서만 머무는 게 아니라 우리가 앞으로 아이들이 살아갈 세상은 정말 저 세계를 무대로 살아갈 수밖에 없는 그런 세계인이잖아요. 그러니까 세계인으로서 가져야 할 지식, 가치, 태도 이런 것들을 가르치는 게 되게 중요한 것 같아요. 그런 거를 가르치기에 좋은 활동이나 교육과정(세계시민교육이라고 생각해요)(모현정 교사).

(세계시민교육을 떠올리면 생각나는 것은) 다양성, 공존, 이해, 국제이해, 국제적인 문제, 공감, 세계문제에 대한 어떤 공감. 실천, 아는데 그치는 게 아니라 실천, 그런 것들요. (세계시민 관련해서 다양성을 떠올린 이유는) 세상은 다양한 인간들이 살고 있으니까. 그들을 이해하고 그런 것들이 중요할 것 같아요. 이해하는 데 있어서요(모현정 교사).

5. 세계시민교육의 성과 및 한계

가. 세계시민교육의 성과

A초등학교 세계시민교육의 성과로는 학교 구성원들이 비판적 시각을 형성하게 되었고, 세계시민교육의 가치를 내면화하게 되었다는 것을 제시할 수 있다. 첫째, 학생들은 자신이 처한 상황을 비판적으로 바라보고 성찰할 수 있게 되었다. 6학년으로서 3년째 세계시민교육을 접해왔고, 세계시민교육 동아리 활동을 하는 문철호 학생과 진성민 학생은 2017년부터 중점적으로 다뤘던 ‘인권’ 주제의 세계시민교육을 통해서 자신들이 친구들과의 관계를 바라보는 시각이 바뀌었다고 말한다. ‘인권’, ‘존중’과 같은 가치를 배운 후에야 비로소 학급에서 소외되는 친구의 존재를 인식할 수 있게 되었고, 소외되는 친구의 인권을 존중하는 것이 중요하다는 것을 성찰하게 되었다.

문철호 학생: 유네스코 동아리에서 여러 가지를 배웠어요. 작년에 배운 것도 있고 올해도 배운 것도 있는데, 인권이나 서로를 존중해주는 거.

진성민 학생: 저는, 애들이 안 놀아주는 친구한테 먼저 다가가서 애들하고 같이 '애도 끼워주고,' '애도 같이 우리랑 똑같은 인권이 있으니까 존중하자'고 친구들에게 더 자세히 알려주고 싶어요(문철호, 진성민 학생)

두 학생들은 세계시민교육을 통해서 자신들이 같은 반에 있는 장애인 친구들을 피하거나 차별했던 스스로의 모습을 성찰하게 되었고 성찰을 통해 습득한 앎을 실제 생활에서 실천으로 옮기기 위해 노력하게 되었다.

진성민 학생: 저는 동아리를 하고 나니까 장애인애들은, 인권도 있고 그냥 몸이 불편한 친구니까 도와주고 싶고. 안 배웠을 때는 그냥 몸이 불편하고 도와줘야 된다는 생각밖에 없고 실천하지는 않았는데, 이제는 실천하는 마음이 생겼어요.

문철호 학생: 저는 더 관심을 갖고 그거에 대한 노력을 더 할 것 같아요(진성민, 문철호 학생).

둘째, 학교구성원들은 세계시민교육 가치를 교육적 신념이나 삶의 실천원칙으로 내면화하고 있었다. 손숙희 교사는 2015년에 신규교사로 A학교로 발령을 받자마자 바로 국제교류 업무를 담당하였다. 세계시민교육에 대해 깊은 고민으로 시작하지 않았던 국제교류 활동이었지만, 손숙희 교사는 활동과정을 꾸려가는 과정에서 아이들과 함께 '타인과 소통한다는 것'의 소중함을 내면화해 갔다. 사람들 간 문화적 이질감, 언어 장벽 등의 다양한 제약요인이 있어도 상호간의 노력과 의지가 다른 사람과 소통할 수 있는 가능성을 높인다는 것을 확신하게 되었고, 나아가 '상대를 이해하고, 나도 이해받을 수 있다'는 상호존중의 가치를 소중하게 내면화하게 되었다.

일단은 마음의 벽이 좀 허물어진다는 점이 가장, 그러니까 영어를 못하더라도 내가 소통하려고 하는 노력이나 의지만으로도 다른 사람과 통할 수 있다. 애들도 영상 찍으면서 어려웠는데 그래도 다른 친구가 알아주고 답장을 보내주니까(손숙희 교사).

손숙희 교사 외에도 A학교 근무 마지막 해인 5년차에 TF에 합류해서 현재 다양한 세계시민교육활동에 참여하고 있는 모현정 교사 역시 동료교사들의 열정적인 교육활동에 대한 관심으로 시작했다가 이제는 세계시민교육을 자신의 교육신념으로 내면화하게 됐다.

모현정 교사는 세계시민교육이 일회성으로는 교육적 의미를 찾을 수 없으며, 지속적인 관심과 태도가 중요하다고 강조하였다. 궁극적으로 모현정 교사에게 세계시민교육은 어떤 수업이든 반영해야 하는 일종의 교육신념으로 의미화되고 있었다.

저는 아이들이 초등학교 때는 일단 깊이 있지는 못하더라도 다양하게 접해보고 경험해보는 거는 되게 중요한 거 같거든요. 그런 의미에서 세계시민교육이라는 이름으로 하지 않더라도, 사실 주변에 세계시민교육이 교육, 교과서 안에도 범위가 되게 많잖아요. 그런데 우리가 세계시민교육을 하면서 전시적인 거나 일회성으로 끝나는 거를 하지 않고 지속적으로 교육적인 의미를 갖고 하는 게 되게 중요할 것 같고요, 교사 차원에서는요. 애들 같은 경우에는, 관심이나 이런 것들을 조금 더 이렇게 멀리 가지게 되는 (것이 중요하다고 생각해요). ‘세계’하면 보통은 세계의 의식주 그렇게만 생각하잖아요. 그런데 세계에 있는 문제들 이런 데에 관심도 가져야 되고, 지식도 있어야 되고, 또 세계시민으로서 태도도 가져야 되고(모현정 교사).

학생들도 세계시민의식을 내면화하여 자신의 일상에서 실천하게 되었다. 2018년의 주제인 ‘지속가능발전’과 관련해서, ‘물의 날’, ‘종이 없는 날’과 연계해서 국어수업을 진행한 손숙희 교사는 수업 후 학생들이 학교생활의 장면마다 환경보호 실천을 의식하며 살아가는 모습을 보게 되었고, 환경보호의 가치가 학생들의 무의식에 내면화되어 자연스런 실천으로 나오는 것을 발견하게 되었다.

‘학교 안에서 문제점을 발견해서 그 문제를 해결하기 위한 알림활동을 캠페인 해보자.’ 였는데...(중략)...수업을 한두 시간 하다 보면 애들 입에서 저절로 나오더라고요. ‘선생님 전등 안 껐어요!’ 그리고 교과 갔다 오면 제가 전등을 안 끄고 있을 때가 있어요. 원래 2개만 켜놓는데 ‘선생님 혼자 있는데 왜 다 켜놨어요?’ 라는 얘기를 들었었고, 오늘은 인쇄를 잘못해서 방향이 바뀐 거예요. 그래서 이거 펀칭 뚫어서 재활용이 안 되는 거라, ‘애들아 이 종이를 펀치를 뚫어서 재활용이 안 된다. 혹시 쓰고 싶은 사람은 가져다 이면지로 써라.’ 그랬더니 종이가 아깝다. 이제 저한테 질책도 하고, 그런 것들이 애들 머릿속에 있으면 저절로 실천을 하게 되는 것 같아요. 교과 갈 때 선풍기 끄고 가야 되고 전등은 사람 없으면 무조건 꺼야 되고, 이런 것들. 사소한 거지만 그래도 일상생활에서 애들이 의식적으로 실천하지 못했던 것들이 조금 무의식 속에서 쌓이는 느낌이 들었어요 (손숙희 교사).

진성민 학생은 학교에서 배운 세계시민적 가치를 현재 일상생활에서 실천하는 것 뿐만

아니라 장래 직업을 전망하는데 연결시켜 미래에도 세계시민으로 살아가는 삶을 모색하는 단계로 나아갔다. 단순히 멋있어서 로봇공학자가 되겠다는 장래희망을 설정했던 때와 달리, 세계시민교육을 의미 있는 삶의 가치로 내면화하고 있는 지금은 ‘지속가능한 세상’을 위한 로봇을 만드는 공학자의 모습으로 세계시민성을 실천하며 살아갈 의지를 보이고 있었다.

한 5살인가 7살 때 동네 친구가 있었어요. 로봇을 선물해줬어요. 로봇이 그게 되게 멋있어서 엄마한테 엄마 그 로봇을 만드는 사람도 있냐고 물어봐서 엄마가 로봇 과학자인가 공학자를 알려줬어요. (이제는 유네스코 관련해서) 과학, 공학자가 돼서, 로봇 공학자니까 미세면지를 줄일 수 있는 자동차와 매연을 쓰지 않는 전기자동차를 만들고 그리고 많은 사람한테 다 되는, 나무도 구할 수 있는 그런 세상을 만들고 싶어요(진성민 학생).

나. 한계

A학교 구성원들이 열의를 갖고 협력적으로 운영하는 다양한 세계시민교육활동이 학교 구성원들로 하여금 세계시민적 성장을 경험하도록 하는 모습을 보여주고 있지만, 다음의 측면들은 한계로 읽혀질 수 있다.

먼저, A학교 세계시민교육 실천은 모범적 사례로 평가될 수 있지만 그 지속성을 예측하기 어렵다는 측면에서 한계를 갖는다. 내후년이면 교원들의 정기 인사이동으로 교장을 비롯하여 TF교사들 대부분이 A학교를 떠나게 되는 상황을 맞는다. 일반적으로 학교 인적구성변화가 학교교육의 방향에 큰 영향을 미치는 것처럼 A학교 세계시민교육의 지속성에도 변화가 발생할 것이라는 것을 예측할 수 있다. A학교 교원들은 이를 우려하여 학교의 인적구성원이 바뀌더라도 세계시민교육이 지속적으로 실천될 수 있도록 하기 위해 2016년 ‘유네스코 학교’에 가입하고, 4년 단위의 중장기 세계시민교육활동을 구조화하고 교육 자료를 데이터베이스화하는 노력을 기울여왔다.

제가 내년 9월에 이동을 하는데 가고 나면 새로운 교장선생님이 오시면 이것이 이제 또 완전히 바뀔 수가 있어요. 명백이 끊어질 수가 있어요. 그래서 그거(세계시민교육실천)에 대한 명분, 세계시민교육을 할 수 있는 명분. 물론 (세계시민교육은 그 자체로) 교육과정 에 녹아있고 해서 꼭 해야 되는 거지만, 해야 되는 너무 많은 것들이 있기 때문에 명분이 사라질 수가 있어요. 그래서 유네스코학교를 유치한 것은 ‘유네스코학교다’ 라고 하

면 일단 ‘유네스코학교에 관한 사업이 있어야 되니까 그 명분과 지속성을 유지를 해줄 것이다.’ 라고 생각해서 유네스코학교도 유치를 했어요, 2016년에(김정란 교장).

4년 단위로 구조화된 세계시민교육활동들을 데이터베이스로 축적하여 전달함으로써 전입교사들이 세계시민교육을 실천하게 될 때 느낄 부담감과 어려움을 덜어주고자 하는 아이디어와 노력은 유의미해 보이며 A학교 교원들의 세계시민교육에 대한 열정을 고스란히 담아내고 있다. 하지만 학교장을 중심으로 학교 교육방향설정이 좌우되는 한국학교 교육의 특성상 새로 부임하는 학교장이 세계시민교육에 대해서 갖고 있는 관심 여부에 따라 A학교에서 축적해 온 세계시민교육 실천 노하우와 전수노력이 실효성을 거둘지는 예측하기 어렵다는 한계를 갖는다.

다음으로, 일종의 교육패러다임으로 자리매김되고 있는 세계시민교육이 교육현장에서 실천할 수 있는 수준의 구체성을 갖고 명료한 지침을 제공하지 못하는 상황에서 유발되는 교육실천에서의 ‘혼돈’이다. 세계시민교육에서는 어떤 이슈를 이해함에 있어서 다양한 맥락들을 고려하여 비판적 관점으로 접근할 것을 요구하며, 정의에 토대를 두고 평화와 상생을 이뤄내기 위한 실천적 활동으로 이어질 것을 기대하지만 교사는 학생들과 특정한 국내외적 이슈를 다룸에 있어서 곤혹스러움을 피할 수 없게 된다. 왜냐하면 국내 외적으로 연계된 특정한 이슈를 해석하는 데 있어서 학계를 포함한 연구전문가들도 실질적 합의에 도달하지 못하는 상황이기 때문에 교사들은 세계시민교육의 내용으로 다룰 수 있는 수많은 글로벌 이슈에 대해 비판적인 관점으로 분석한 후 학생들의 수준과 학습환경에 맞게 자료를 변용하여 사용하는 과정에서 혼란스러움을 경험하게 된다.

(세계시민교육하면서 좀 어려운 부분은) 답이 안 정해져 있다는 거? 그리고 앞에 뭔가가 다져진 기반이 없다는 게 제일 어려웠어요. 뭐 자료를 찾거나 뭔가를 연구해보려고 해도 그러니까 선제의 결과물이 없으니까 이것을 어떻게 해야 되지? 라는 그 가이드라인을 못 잡겠더라고요. 그게 좀 어려웠어요(손숙희 교사).

내가 지금하고 있는 게 맞나? 라는 생각도 가끔 들었어요. 작년에는 인권, 평화였으니까, 너무 어려운 거예요. 위안부 이런 거를 할 때도 얘기를 하다 보면 일본이라는, 일본 사람들에 대해서도 비판의식을 가지기 마련인데, 이것을 아이들이 너무 감정적으로 ‘아, 위안부가 너무 불쌍하고 일본은 나쁜 나라야!’ 라는 생각을 가지게 되면 좀. 어쨌든 일본은 우리 이웃나라고 세계지구촌 나라 중의 하나인데 여기에 대해서 적대적인 감정으로 가지게 되는 게 맞나? 이런 생각도 드는 와중에 이게 답이 없으니까, 물어볼 데도 없고, 어떻게, 어느 정도까지 해야 되나. 이런 거 갈피를 잘 못 잡았어요(손숙희 교사).

이렇듯 세계시민교육을 실천함에 있어서 ‘갈피를 잡기 어려웠다’는 모호함의 상태에서 동료들과 지속적인 연구를 통해 길을 찾아가는 과정은 교사들에게 상당한 피로감을 축적시킨다. 세계시민교육에 대한 이론적 합의가 이루어지지 않았고 세계시민교육을 교육과정 속에서 어떻게 정교하게 반영할 것인지에 대한 논의가 구체적으로 이루어지지 않았기 때문에 교사 자신의 성찰성을 바탕으로 수업을 해야 하는 부담감은 교사들이 지속적으로 세계시민교육을 실천할 수 있는 의지를 약화시킬 수 있다는 점에서 한계를 갖는다.

6. 세계시민교육 실천의 시사점

A초등학교의 세계시민교육 실천의 시사점은 다음과 같다. 첫째 A초등학교의 경우 전 학교접근(whole school approach)¹⁷⁾을 통한 세계시민교육 실천사례로 평가될 수 있다. 학교의 물리적 교육과정 뿐 아니라 교육과정 운영의 지원체계와, 학교정책을 포함한 문화 등을 유기적으로 연결해서 교육목표달성을 위해 종합적으로 접근하는 교육방법을 취하고 있기 때문이다. 가치중심적인 교육목표를 실천하는데 잠재적 교육과정이 중요한 의미를 갖고 있는 것처럼, 전 학교접근은 세계시민교육 실천의 효과에 영향을 미친다. A학교가 전 학교적 접근방식을 취하는 것은, 수평적 확산과 수직적 심화를 기하는 다양한 교육활동들이 유기적으로 진행되고, 이를 계획하고 운영하는 TF와 전체교사의 운영체계, 궁극적으로 세계시민교육이 지향하는 공감과 연대성을 기반으로 하는 교사공동체의 협력적 지원 문화 등에서 확인할 수 있다. 이와 같은 전 학교 접근은 개별교사에 의해서만 실천되는 경우와 달리, 공동체구성원들의 상보적 성장이 이뤄지며, 개별교사들의 역량의 한계를 넘어서는 교육실천이 이뤄질 수 있다는 점에서 의미가 있다.

둘째, 학교장의 리더십이다. A학교에서 지난 몇 년간 세계시민교육이 지속적인 성장을

17) 전 학교적 접근(whole-school approach)은 학교 안에서 세계시민교육이 다양하게 이루어질 수 있는 장(場)을 조성하는데 그치지 않고, 교수·학습과정, 학교 시설 운영, 학교 거버넌스, 지역사회와의 연계 등 학교의 모든 요소에 세계시민교육의 지향을 반영하는 것을 의미한다(Henderson & Tilbury, 2004, UNESCO, 2016). 세계시민교육을 위해 전 학교적 접근을 하는 목적은 학교-지역사회-정부기구 간의 협력을 바탕으로 참여적인 학습과 의사결정 능력의 증진을 중시하는 총체적인 접근을 통해 학교의 전체 교육과정과 세계시민교육의 통합을 추구하는 데 있다. 전학교적 접근에서는 참여주체의 측면에서는 학교와 관련된 모든 이해당사자(stakeholders)가 포함되어 학생, 교직원, 교장, 학부모, 지역사회 주민 등이 모두 세계시민교육을 위한 교육활동과 관련 사업에 참여한다. 이처럼 전학교적 접근이 이루어질 때 지속적이고 체계적인 세계시민교육이 구현될 가능성이 높아진다.

이룰 수 있었던 동력에는 학교장의 리더십이 중요하게 작용했다. 학교장의 리더십은 학교에 대한 뚜렷한 자부심이 없었던 학교의 구성원들로 하여금 ‘세계시민교육’을 구심점으로 하나의 학교공동체로 응집시키는 데 핵심적 역할을 했다. 세계시민교육을 중심으로 학생들의 학교교육경험을 변화시키고, 가정과 연계한 교육을 통한 세계시민교육 효과 증대를 위해 다양한 학부모교육을 실시하여 학교를 중심으로 교육공동체가 형성될 수 있었다. 또한 세계시민교육활동을 기획, 운영하는 핵심적 TF교사들 뿐 아니라 전체 교사들이 누구도 소외되지 않도록 전체교원들과의 지속적인 소통의 노력을 통해 세계시민교육활동을 운영해 학생, 학부모, 교원이 모두 다 같이 세계시민교육을 중심으로 한 교육공동체에 참여할 수 있도록 하였다. 세계시민교육에 대한 강한 신념에 기반하고 학교 구성원 모두를 함께 아우르는 학교장의 리더십은 A학교 세계시민교육 실천지형에서 핵심적인 운영요소로 작용하였다.

셋째, 수평적 확산과 수직적 심화를 동시에 기하는 교육활동이다. 4년의 중장기 계획으로 세계시민교육을 진행하는 A학교에서는, 당해연도의 핵심주제와 가치에 대해 전교 모든 학생들이 기본적으로 이해하고 공감할 수 있는 공통된 교육활동을 구안하여 다양한 체험활동의 형태로 제공하고 있다. 이는 A학교의 수평적 확산을 기하는 교육활동으로 전교생이 참여하고 전교사가 협력적으로 기획과 운영에 참여하고 있다. 이와 동시에 세계시민교육의 주제와 가치에 대해서 보다 깊이 있는 이해와 심화학습을 위해 학령과 관심에 적합한 교수학습방법을 연구하여 수업을 실천하는 심화학습을 강조하고 있다. 이와 같은 수평, 수직적 교육활동은 T자형 구조를 이루며, A학교 세계시민교육의 양과 질을 성장시키는 시스템으로 작용한다.

넷째, TF 조직을 통해 밀도 있는 세계시민교육이 이루어진다는 점이다. A학교에서 진행되는 수평적 교육활동의 프로그램을 주도적으로 기획하고 전체교사와의 협의를 통해 교육활동을 조율 및 조정하는 적극적 역할을 하여 세계시민교육의 수평적 확산이 실효성이 있도록 하는 조직체계가 운영되고 있다. 또한 TF는 일반교사들이 개별교과에서 세계시민교육을 연계하여 실천할 수 있는 가이드라인이 될 교육과정 분석자료를 제공한다. 세계시민교육의 내용과 가치요소를 중심으로 전교과와의 연계성을 분석해서 학년초 학년교육과정 작성에 기초자료를 제공함으로써 개별 교사들의 세계시민교육에 대한 접근성을 높여주고 있다. A학교의 TF운영체제는 전학교 구성원들이 세계시민적 가치를 알아가고 실천해가기 위한 출발을 뒷받침해주는 플랫폼의 역할을 하는 체제로서 의미가 있다.

제2절 B중학교

1. 학교 특성 및 맥락

B중학교는 경기도 중부에 위치한 중소도시인 B시에 있는 공립 중학교이다. B시는 1995년 도농통합도시를 이루었고, 서울시 동북부와 인접해 있어 빠른 도시화를 겪은 도시이다. B중학교 역시 이러한 빠른 도시화에 따라 환경 및 인구변화를 겪고 있다. 2000년대 초까지만 하더라도 B중학교 근처는 개발이 활성화되지 않아 논밭이 많은 곳이었다가, 최근 10년 사이 개발이 급속도로 진행되면서 아파트 단지가 들어섰다. 이에 따라 경제적 수준이 높아졌고, B시에 살던 주민들은 주변으로 밀려나고 서울에서 새롭게 인구유입이 증가하게 되었다. 과거에 비해 아이들이 성장하는 데 필요한 문화시설 및 체육시설들이 생겨났으며, B중학교 주변은 아파트 단지에 둘러싸여 있어 더 안정감 있는 환경이 되었다고 평가되고 있다.

이러한 환경에 위치한 B중학교는 현재 총 26개 학급에 770명의 학생이 재학 중이다. B중학교는 2009년 혁신학교 지정을 받았다. 따라서 B중학교는 혁신학교의 목표와 교육지향점을 공유하면서 존중과 소통으로 성장하는 공동체를 지향하며 이에 맞춰 공동체성 함양을 위한 교육과정을 진행하고 있다.

B중학교는 혁신학교 교육과정뿐만 아니라 학교자치도 잘 되는 사례로 평가받고 있다(조윤정·박미희·박진아·이지영, 2015). B중학교의 기본 계획은 “구성원 모두의 배려와 존중, 소통과 자발적인 참여를 기본 원칙으로 하여, 협동적으로 배움과 돌봄을 충실히 실현하는 따뜻한 교육공동체 지향”이다. 이에 따라 소통, 역량, 돌봄, 즐거움, 협동을 좋은 학교공동체를 만들기 위한 핵심 가치로 두고 있다. 또, 학교 자체를 B교육 공동체라 칭하며 교사와 학생들이 수평적으로 생활하고 소통하는 것을 지향하고 있다.

나아가 B중학교에서는 학생자치활동 뿐 아니라 교사들의 교육공동체도 혁신부를 중심으로 운영되고 있다. 혁신부는 특정 요일마다 진행되는 강좌를 지속적으로 마련하여 교사들이 전문가로서 끊임없이 자극을 받으며 다양한 주제들을 학습할 수 있도록 하고 있다.

B중학교의 교장인 이영준 교장은 2015년 내부형 공모제를 통해 임용되었다. 교장은 교사들과의 관계에서 우선적으로 교사들을 신뢰하고 있으며 교육의 본질을 고민하고 실천하는 교사들을 격려해주고 지지해주는 것이 자신의 역할이라고 생각하고 있었다. 또 이영준 교장은 학부모들과도 민주적으로 소통하며 함께 시민활동도 하고 학부모교육을 위한 강좌도 개설하여 공유하는 문화를 형성해 가고 있었다. 마지막으로 아이들이 이끄는 다양한 활동에도 가능한 참여하여 학교 구성원 모두가 참여하는 학교문화를 형성하기 위해 노력하고 있었다.

이러한 교장의 지지를 받으며 B중학교에서 세계시민교육을 실천하고 있는 교사는 김미소 교사이다. 김미소 교사는 B중학교에서 사회교과를 가르치는 7년차 교사이다. 김미소 교사와 B중학교의 인연은 2011년에 시작되었다. 2011년 경기교육 혁신요원으로 B중학교에서 동아리를 꾸리게 되었다. 그는 일반사회 교사로서 교과 수업에서 관련 내용을 가르치고 싶다는 생각을 가지고 있었고, 전임 교장이 기회를 주어 방과후 수업 플러스 동아리를 운영하게 되었다. 이것이 현 사회리더스쿨의 전신이다. 김미소 교사는 아이들이 성장하여 어떤 위치에서든 자기 자신의 삶을 리드하고 사회에서 자신의 역할을 충실히 수행하는 리더로 성장하기를 바라는 마음으로 사회리더스쿨을 만들게 되었다. 사회리더스쿨은 2016년 공식 동아리 사회리더스쿨 평화애(愛)로 활동을 본격화하기 시작했다.

2. 세계시민교육 실천 현황

사회리더스쿨은 2011년부터 B중학교의 자율동아리로 평화애(愛)라는 이름으로 ‘평화’를 중심주제로 두고 다양한 활동을 하고 있다. 평화애의 지도교사인 김미소 교사는 기본적으로 청소년들도 시민이라는 의식을 갖고 있고 그렇기 때문에 수평적인 관계를 형성하기를 희망하고 있었다. 이 때문에 아이들에게 학교 밖에서 ‘선생님’이라고 부르지 말라고 하였고, 졸업생들도 ‘김미소’ 또는 ‘미소씨’라고 부르기도 하였다. 아직은 선생님을 편하게 부르는 것이 낯선 아이들은 ‘미소쌤’이라고 불렀다.

고귀남: 같은 반인 김미소쌤네 반을 해본 애들은 알겠지만 딱 만났을 때부터 밖에서는 선생님이라고 부르지 마. [중략]

허순미: 밖에 나가서 쌤이라고 부르지 말라고 [중략]

고귀남 : 동등했으면 좋겠대요. 그래서 선생님이라는 호칭을 별로 안 좋아하신대요.

허순미: 선생님이라는 그 호칭에 권력이 들어있다고 생각을 하시는 거죠(고귀남, 허순미 졸업생).

이처럼 교사와 학생 간의 수평적인 관계 속에서 동아리 관련 활동 주제와 방향이 정해지면 그것을 구체적으로 기획하고 내용을 채우는 것은 아이들이었다. 사회리더스쿨 평화애에서는 크게 4가지 활동을 하였다. 베트남 평화기행(베트남 시민법정 참관 포함), 노근리 평화기행, 국토순례 그리고 지역사회 우범지역 순찰활동 등이다. 아래는 동아리 아이들의 소개 영상 내용이다.

나는 B중학교 학생이다. 우리는 1학년 때부터 참 많은 것을 배우고 나누고 실천해왔다. 학교에 의견도 제시하고 우리끼리 정책도 나누며 청소년도 시민이라는 것을 깨달았다. 그래서 우리는 고민했다. 우리가 무엇을 더 할 수 있을까? 그래서! 동아리를 만들고 평화 이야기를 우리가 직접 학교에 지역에 사회에 알리고 만들어가기로 했다. 이것이 진짜 사회참여 아닐까? 학교에서 평화콘서트도 진행하고 광장에 나가 설문조사도 하고 지역곳곳 강연도 듣고, 체험학습 평화안전프로젝트로 대중교통시리즈도 진행했다. '큰 프로젝트! 현재 진행형이다!' 중간에 느슨해지는 우리를 단련하기 위해 국토순례도 다녀오고, 여러 차례 세계시민으로 거듭나기 위한 캠페인도 진행했다. 그리고 이것을 알리기 위해 무대에 서기도 했다. 평화는 전쟁이나 폭력으로부터 벗어남은 물론 사람이 사람답게 사는 세상을 만들었을 때 오는 것이다. 발로 뛰며 배우고 나누고 실천하는 B중학교 사회리더스쿨! 이게 바로 진짜 우리 사리스다!(동영상 문구)

본 절에서는 세계시민교육 실천내용을 크게 평화이야기와 학교 및 지역사회 이야기로 나누어 살펴본다.

가. 세계지역에서 보편적 가치를 경험하는 아이들의 평화 이야기

평화는 사회리더스쿨의 핵심주제이다. 평화는 세계시민교육에서 논의되는 보편적인 가치 중 하나로 세계와 각 지역의 특수성에 따라 다르게 나타난다. 본 연구에서 실시한

텔레파이조사에 따르면 보편적 가치와 지역적 특수성을 고려하여 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 바라보는 태도는 세계시민교육의 구성요소 중 하나이다. 사회리더스쿨 학생들이 이러한 태도를 길러내고 세계시민성을 키워가는 대표적인 프로그램으로 베트남 평화기행이 자리매김하고 있었다.



[그림 5-2] 평화기행소감



[그림 5-3] 평화기행감상문

김미소 교사는 아이들이 자신의 삶의 영역에서 민주시민성을 길러 시민으로 아이들을 성장할 수 있도록 한다는 교과목표에 따라 베트남 평화기행을 시작했다고 하였다. 즉, 사회교과 교육과정 안에서 세상으로 나아가는 실천과정을 고민했고, 이에 따라 세계를 실천의 장(場)으로 삼아 동아리 활동을 시작하게 되었다는 것이다.

그렇죠. 그러니까 베트남기행 저는 여행의 목적이 아니고 세계라는 공간에서 놀아보는 그 놀이의 문화가 세계 공간에서 다른 나라 친구들과하고도 놀아봐야 되는 거고. 밥을 배웠으면 음, 세계 공간에서 똑같이. 적용해봐야 되는 거고. 미디어라는 거를 배웠으면 똑같이 촬영을 해봐야 되는 거는 여기뿐만 아니라 다른 공간에서도. 공간만 저는 바뀌었다고 생각하거든요. 바뀌었잖아요? 그러면 SNS로 생방해봐야 되는 거죠. 그때는 그 친구들이 그냥 막 여기 돌아다니면서 여기 촬영했거든요. 그런데 이제는 아이들이 SNS로 생방, 이번에 시민평화법정 때 했었거든요. 그런데 그 대상이 하미마을, 풍미마을을 탄아주머니였던 거였고, 그 무대가 달랐던 거예요(김미소 교사).

베트남 평화기행은 베트남 프렌즈라는 이름으로 B중학교 인근의 5개교와 함께 활동하고 있다. 김미소 교사는 경험으로부터 배우는 교육을 중요하게 생각한다. 즉, 일상생

활에서 스스로 실천하고 참여하며 세계시민성을 발견할 수 있다는 것이다. 김미소 교사는 베트남 평화기행을 통해 아이들이 다음과 같이 성장하였다고 하였다. 첫째, 아이들은 다양한 문화를 접하면서 문화 다양성에 대한 감수성을 배웠다고 한다. 베트남에 와서 다양한 먹거리에 대한 관심을 보이고, 자연스럽게 새로운 음식들을 접하며 아이들은 새로운 문화를 알게 되었다.

저는 일단 가서 직접 보고 들으니까 여기서 공부할 때보다 진짜 훨씬 더 와 닿았고 더 생생하고 더 죄송스럽고 부끄럽고 그래서 일단... 민간인 학살사건에 대해서 더 정확하게 배워온 것 같고, 그리고 베트남문화? 그런 거에 대해서도 되게 새로 많이 알게 됐고 또 거기 베트남 사람들 말고도 외국인 관광객들도 많이 있잖아요. 그래서 제가 먼저 다가가서 (웃음) Where are you from? 하면서 되게 대화도 나누고 저는 어 베트남의, 아, 평화를 알리고 베트남에 사과하러 온 한국 청소년이라고 소개도 하고 그랬는데 영어성적은 학교에서 낮아도 (웃음) 뭔가 그런 데서 직접 대화하다 보니까 영어, 영어나 외국인한테 말 거는 거 그런 거에 대한 자신감이 좀 생긴 것 같아요(오지란 졸업생).

두 번째로 아이들은 평화에 대해 인지적 영역 차원에서 뿐만 아니라 사회·정서적 영역 차원에서도 성장할 수 있었다. 앞서 말하였듯, 평화는 보편적 가치로 지역적 특수성을 고려하고 그 맥락 안에서의 갈등상황을 바라보는 태도를 가질 수 있도록 하는 주제이다. 아이들은 활동을 통해서 평화란 단순히 전쟁의 부재만을 의미하는 것이 아니며, 역사 속에서 갈등을 어떻게 바라봐야 하는지, 역사 속에서 피해자와 가해자를 이해하는 것의 중요성 등을 터득하고 있었다. 아이들은 베트남에 가서 전쟁피해자들에게 ‘사과를 하면 받아줄까요?’, ‘갈등이나 분쟁 같은 것들이 해결될까요?’ 라는 질문을 하고, 그 안에서 인권의 가치를 이해하였다고 하였다. 글로벌 정의의 차원에서 평화와 인권 문제를 이해하는 것뿐만 아니라, 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중을 경험하고 있는 것이다. 구체적으로 아이들은 여성인권, 난민 그리고 가해자에 대한 이해 등에 대해 더 알고 싶다고 말하였다.

저희가 역사 중에 엄청 긍정적인 변화가 있잖아요. 그런 것들도 다루면서 기념일 같은, 뭐라고 그러지? 기념하는 그런 날도 있었으면 좋겠고, 옛날에 여성 인권의 날, 세계여성 인권의 날도 있었는데 그런 것처럼 그런 기념의 날 같은 거를 좀 챙기면서, 제가 인권에 대해서도 관심이 많은데, 인권문제도 책이나 이런 걸로도 그렇고 아니면 활동을 통해서 실천활동 같은 거 하면서 배우는 게 좀 좋을 것 같아요(봉세라 학생).

저는 다른 말일 수도 있는데 평화의 의미를 예전에 좀 들려주셨는데 작은 거로는 전쟁이 없는 거라고 하더라고요. 그런데 그 며칠 전이었나? 그 때 난민의 날? 어쨌든 난민에 관한 뉴스를 들었었는데 ...(중략)... 그래서 지금 난민이라고 하면 나라들이 꺼리거나 약간 부정적인 시선이 많은데 그래서 저는 난민 같은 거에 대해서 한번 그려보고 싶고, ...(중략)... 그래서 좀 일단 난민에 대해서 집중적으로 다뤄보고 싶고 그것을 표현할 수 있는 방법도 한번 생각해보고 싶어요(이영옥 학생).

저는 딱히 정해진 게 없는데요. 조금 들으면 이상할 수도 있겠는데, 가해자의 입장에서도 더 자세히 알았으면 좋겠어요. 너무 사람들이 너무 많은 것을 알지 못하고 또 앞에 있는 것만 보게 되니까 가해자분들의 심정들은 이해 못하고 그 때 그 상황들을 제대로 알지 못하고 왜곡된 사실로 가해자분들한테 정신적 피해를 줄 때도 있는데요. 그 때, 예를 들어 이번에 시민평화법정 때 베트남 참전했던 용사 중에도 이게 전체가 참여했던, 그랬던 게 아니라 소수의 용사들이 그랬던 건데 이거를 너무 많은, 거기 있던 부대 전체를 욕하고 그 가해자분들한테 너무 이렇게 부정적인 시선과 그런 쪽으로 주게 되니까 그분들도 힘들어 하시는 걸 봤어요. 그래서 가해자분들의 입장에서도 한 번 아 어떤 상황이었었는데 이런 식으로 하게 되면 이런 걸 좀 더 자세히 알게 되었으면 좋겠어요(설마음 학생).

세 번째로 역사 및 사회를 이해하고 바라보는 시야가 넓어지면서 세계와 지역 이슈 간의 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해가 깊어졌다. 아이들은 베트남을 다녀와서 우리와 유사한 역사이야기를 반추해보며 세계 속에도 우리나라의 이야기가 있을 텐데 우리의 역사는 무엇일까 생각해보게 되었다고 하였다. 아이들은 베트남의 한국군의 민간인 학살 이야기를 듣고 실제 전쟁피해자와 유가족을 만나면서 우리나라의 전쟁 피해자에 대한 관심을 가지게 되었고 이는 이후 노근리 평화기행 등으로 연결되게 되었다.

뿐만 아니라, 베트남의 환경을 보면서 아이들은 ‘여기는 왜 이렇게 지저분할까?’라는 생각을 하게 되고, 이에 대해 교사가 대답을 해 주는 과정 속에서 김미소 교사는 개발과 지속가능성 사이에서 나타나는 경제와 환경 그리고 상호관계에 대한 비판적 이해가 깊어진다고 생각하였다.

졸업생 귀남이는 자신이 베트남에 가게 되었던 이유처럼, 당연히 모두가 알아야 한다고 생각하는 역사적 진실이 많이 알려지지 않았다는 점을 인식하게 되면서, 이것을

바로잡고 알리는 역할을 해야 한다고 생각하게 되었다. 즉, 글로벌 차원에서의 불평등, 형평성 그리고 권력의 역학관계에 대해서 추측해 볼 수 있었고, 이에 대한 비판적 성찰을 통해 자신이 세계시민으로서 어떠한 행동을 해야 하는지에 대한 고민을 한 것이다. 뿐만 아니라 베트남 평화기행을 통해 유가족에게 직접 사과하고 평화를 위한 실천을 할 필요가 있다고 생각하고 있었는데 B중학교 아이들이 무엇보다도 세계시민교육을 실천과 참여의 차원에서 접근하고 있었다는 것을 알 수 있다.

저는 그런데 일단 저희가 이게 잘못된 일이잖아요. 그래서 저희가 잘못된 일인데 우리가 잘못된 일인데, 거기서 누가 잘못했어를 따지는 게 아니라 우리가 잘못된 일은 우리가 다 같이 사과하는 게 맞다고 생각을 했고 그게 저는 B중에서 받은 교육이었거든요. 그렇게 듣고 배웠고 이거 얘네가 저희 베트남 간 거 보고 따라온 것처럼 누군가는 사과를 해야 누군가는 보고 배운다는 생각을 했어요. 그래서 아, 기회가 왔네. 그러면 내가 가서 사과를 해야지 라는 생각을 했고. 그래서 계속 후배들한테도 베트남 가라고 권하고 그래서 저도 베트남을 갔다 온 것 같아요(고귀남 졸업생).

네 번째로 아이들의 일상적인 세계시민성이 길러졌다. 베트남이라는 낯선 곳에서 스스로 낮섬을 마주하고 난관을 협력하여 극복해 가는 과정에서 협력을 배우고 갈등을 풀어나가는 법을 배우게 된 것이다. 김미소 교사는 아이들이 타인을 존중하고 대화를 통해 갈등을 해결하게 되었다고 하였는데, 아이들이 일상생활 속에서 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하고 그 방법을 스스로 찾아나가게 되었다는 것을 알 수 있다.

제가 두 가지 부분에서 성장한 것 같아요. 먼저 친구들한테 정말로 절대 비난하는 말을 장난으로도 안 해요. 장난으로 하면 아, 왜 비난해! 그럴 수도 있지. 하고 귀엽게 넘기든가 그리고 사람의 이계.. 갔다 와서 본 변화라고도 볼 수 있는 거 같은 게 계속 사람의 가치를 찾으려고 이 사람은 뭐가 장점이구나. ...(중략)... 그거부터 시작해서 말을 예쁘게 해야.. 줘.. 친구들이랑 트러블도 안생기고 베트남 가서도 어린 애기들도 많고 저희 또래친구들도 많은데 그 친구들이랑 소통할 때도 절대 한국말 많이 안 나오더라고요. 한국말 많이 안 나오는데 깜짝깜짝 놀라도 애들이 절대 이제 육은 잘 안하고. 선생님도 애들 앞에서 예쁜 말만 써. 한국말이라도 욕하지 말고 좀 예쁜 말만 쓰자(허순미 졸업생).

아이들은 이러한 일련의 경험, 배움 그리고 성장을 통해 2017년에 열린 모의 베트남 시민법정에 참여하고 그 앞에서 캠페인을 개최하게 되었다. 유식은 시민법정에서 청소년 대표로 발언을 하면서 베트남 유가족에 대한 미안한 마음에 울음을 터뜨리기도 하였다. 졸업생들도 베트남 시민법정 앞에서 시민들에게 서명운동을 하기도 했다. 이는 베트남프렌즈라는 연대활동으로 개인이 아닌 연대주체들이 협치하는 과정이라고 할 수 있다. 이를 통해, 아이들이 시민사회 참여를 통한 협치구조와 글로벌 정책결정 과정에 대한 이해도를 높일 수 있었을 것이라고 추측할 수 있다. 또한 다양한 사회참여활동에 직접 참여하면서 연대의 필요성을 경험하고, 이를 통해 글로벌 이슈를 해결할 수 있다는 세계시민성이 함양되었을 것이라 기대할 수 있다.

세계시민성이 함양된 아이들은 자신들이 미래를 이끌 청소년이기 때문에 역사 속 모순을 마주하면서 스스로 사과하고 상처에 공감함으로써 역사를 바꿀 수 있을 것이라고 생각했다(졸업생 허순미). 이처럼 미안함과 슬픔을 느끼고 공감한 아이들은 구체적으로 자신들이 할 수 있는 일들을 찾기 위해 역사공부도 하고 자신의 진로에 대해 폭넓게 생각해보는 기회를 마주하게 되었다.

베트남 평화기행을 갔다 온 친구들이 진로를 고민하거나 혹은 ..이렇게 앞으로 나아갈 거를 아이들은 저는 반드시 고민하게 하거든요. 그랬을 때 저는 뭐 기사를 할래요, 저는 의사를 할래요, 선생님 저는 갔다 와서 글을 쓰고 싶어졌어요. 이게 되게 다양해져요. ... (중략)... 저는 소설을 쓸 거예요, 저는 시를 쓸 거예요, 저는 그림을 그릴 거예요. 막 이랬을 때, 애네가 왜 이렇게 다양해졌지? 똑같은 기행을 갔다 왔는데? 뭘까. 그런데 그거는 그 안에서 배웠던 내용들이 다양하지 않았을까? 그거는 세계시민교육 안에 너무 많은 것이 들어있었기 때문일 거라는 생각도 들어요(김미소 교사).

B중학교의 세계시민교육 실천은 인지, 사회·정서 및 행동 영역이 모두 통합적으로 이루어지고 있다는 것을 보여주고 있다. 나아가 세계시민으로서 자신이 행동함으로써 세계와 지역을 변화시킬 수 있다는 패러다임이 아이들의 삶에 스며들어 있다는 것도 알 수 있다. 이것은 개인의 참여만이 아닌 연대의 필요성과 중요성을 인식하게 된 졸업생들이 고등학교에 진학하여 자발적으로 사회리더스쿨과 유사한 동아리를 만들어 활동을 이어가는 것을 통해 확인할 수 있다.

나. 일상생활에서 세계시민되기: 학교 교육과정과 지역사회 속에서 발견하는 세계시민성

앞서 살펴보았듯이, 평화에 동아리 학생들은 지속적인 실천과 참여를 통해 세계시민성을 일상생활에서 배워가고 있었다. 세계시민성은 글로벌 차원에서만 길러지는 것이 아니라 일상생활과 자신이 살아가고 있는 지역에서부터 알아가고, 느끼고 행동하는 것을 통해 함양되어야 한다. 왜냐하면 세계시민성은 다층적 정체성을 강조하고 있기 때문이다. 평화에 동아리 학생들은 베트남이라는 세계 공간 뿐 아니라 자신들이 살아가고 있는 지역에서도 평화의 가치를 실현하기 위한 활동을 하고 있었다.

지역사회의 실천은 우범지역 순찰활동이다. 이 활동은 김미소 교사가 마을 평화 만들기 사업에 공모하여 예산을 받아 수행하는 사업으로 평화라는 보편적인 가치는 지역 차원에서도 고려되고 구체적으로 참여할 수 있는 방법을 찾아갈 수 있는 것이기 때문에 지역과 세계 차원을 넘나들면서 세계시민교육이 이루어지고 있었다. 즉, 자신이 속한 지역사회에서 일어날 수 있는 이슈들에 대해 어떻게 해결할지를 스스로 행동하고 성찰하고 있었다.

한편, 학교에서의 세계시민성이 길러지기 위해서는 교육과정에서도 실천이 이루어져야 한다. B중학교에서는 김미소 교사가 중심이 되어 세계시민성을 함양할 수 있는 내용을 교육과정에 반영하고 있었다. 김미소 교사는 청소년도 현재 시민이므로 이들을 세계 속에서 실천하는 시민으로 성장시킨다는 목표를 가지고 교육을 실천하고 있었다. 이에 따라 본인의 담당 교과인 사회과 교육과정을 구성하였는데 1학년에서는 마을 안에서의 실천과정, 2학년에서는 사회참여의 실천과정, 3학년에서는 세계로 나아가는 실천과정을 고민하였다. 그리고 앞에서 살펴본 동아리 활동도 하나의 실천과정으로 이해했으며 이는 곧 교육과정에 반영되었다.

처음 시작은 그런데 그런 과정들을 이제 지켜봐주신 거죠, 지역사회부장 선생님이. 그러니까 그 때 아이들은 반찬통 2개를 담아서 하나는 본인 가정에 그리고 하나는 어떻게 드려봐~ 이렇게 했더니 파출소 가져가고, 한 친구는 우리 축제할 때 교회나 이런 데서도 도와주는데 여기 가서 드릴게요, 뭐 이렇게, 그냥 여기 앞에 있는 데는 다 갖다 드렸어요. ...(중략)... 정말 이렇게 카메라 켜 놓고 강연 연설하는 것도 연습했었어요. 그런데 이제는 강연하고 PPT하고 이런 거를 국어과에서 하거든요(김미소 교사).

보다 구체적으로, 김미소 교사는 2학년 사회참여의 실천과정에서 아이들과 불편한 것을 개선하고 싶다는 생각으로 그것을 찾아보고 어떻게 바꿀지에 대해 계획서를 써보게 하고 계획에 따라 실천하도록 하였다. 이것이 2014년에 시작한 B중학교의 ‘아름다운 세상 만들기’로 자리 잡게 되었다. 여기서는 각 교과를 재구성하여 세상을 아름답게 만들기 위한 활동을 하였다. 국어과에서는 우리사회의 문제를 해결하기 위한 인터뷰를 실시하고, 영어시간에는 평화와 관련한 수업을 하고 주제통합으로 인권을 주제로 하는 뮤지컬을 제작하였다. 이처럼 교육과정 재구성을 통해 학교 그리고 지역사회에서 직접 행동하고 자신들의 행동에 대해 성찰하면서 ‘아름다운 세상 만들기’를 한 아이들은 공동체를 경험하고 민주주의 사회에서 주체적으로 산다는 것을 직접 경험하게 된다. 그리고 이것은 스스로가 시민으로서 살기 위한 새로운 방향과 행동으로 이어지기도 한다. 따라서 김미소 교사와 아이들은 자신들의 배움과 실천이 곧 세계시민교육이고 세계시민으로 성장하는 과정이라고 믿고 있었다.

김미소 따라다니면서 이런 활동하면서 느낀 게 그때는 제가 학생이 아니라 조금 시민 같더라고요. 진짜, 조금 시민이고 국민이고 뭔가 내가 그런 한 사회의 공동체에서 활동을 하고 있구나. 라는 게 조금 확연히 느껴지더라고요. 학생이라는 틀이 아니라, 모두 다 같은 똑같은 시민(고귀남 졸업생).

B중학교에서 이루어지는 교육과정 및 지역사회 활동들은 세계시민성 함양을 위해 아이들의 개인의 차원에서 나아가 자신이 속한 지역과 세계에서 다층적 정체성을 형성하고 이것을 어떻게 조화시킬 수 있는지를 보여준다. 즉, 보편적인 가치인 평화활동을 중심으로 한 세계 차원의 정체성과 내가 속한 지역과 학교에서 할 수 있는 차원에서의 정체성을 동시에 다룸으로써 세계시민성을 구체적으로 함양한 사례라고 할 수 있다.

3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식

사회리더스쿨 아이들은 베트남 평화기행처럼 베트남이라는 세계공간에 대해 알고 평화를 위한 활동에 참여하는 것도 세계시민교육이지만 노근리 학살사건과 같이 국내의 문제에 대해 인식하는 것도 세계시민교육으로 인식하고 있었다. 본 연구의 세계시민교육의 재개념화에서는 ‘지금 여기’서 실천하는 세계시민교육의 중요성에 대해 강

조하였는데 아이들이 자아와 타자, 우리나라와 해외를 이분법적으로 구분하지 않고 있었다는 점에서 B중학교 학생들은 세계시민교육을 보다 통합적으로 인식하고 있다고 할 수 있다.

저는 지금 세계적 이런 거로는 베트남 밖에 없다고 말할 수 있겠지만 사실 무작정 세계를 알기 위해서는 국내를 먼저 차근차근히 알아가고 그리고 점점 이렇게 관심을 가지는 게 중요하다고 생각하거든요. 자신의 나라에 숨겨진 역사를 모르는데 어떻게 한 번에 세계 일을 알 수 있을까 의문도 들고, 그래서 여기 동아리가 제주 4·3사건도 대부분의 청소년들이 몰랐던 거고 노근리 학살사건도 몰랐던 건데, 이렇게 차근차근히 밟아가면서 세계시민, 그러니까 베트남, 세계로 뻗어가는 게 그냥 세계시민을 배우는 동아리인 것 같아요(설마음 학생).

다른 동아리 학생들도 세계시민교육에 대해 ‘다른 문화를 이해하고 존중하는 것’, ‘모든 나라가 서로 하나로 생각해서 같이 문제를 해결하려 하고, 더불어서 좋은 것 있으면 나눠주고 나쁜 것이 있으면 해결해주려고 하는 것을 알려주는 것’, ‘세계에 어떤 일이 생기면 관심을 가지고 세계 평화를 위해 노력하고 애쓰는 것’, ‘공동체를 어떤 공동체로 만들 것이냐에 기여하고 시민으로서 어떤 일을 할 수 있을지 고민하고 행동하는 것’, ‘전 세계 안에 포함되어 있는 사람으로서 내가 이 나라에 있고, 이 전 세계에 안에 있는 사람으로서 나 뿐만 아니라 서로를 책임지고 배려하고 존중할 수 있게끔 키워나가는 것’으로 인식하고 있었다.

B중학교 동아리 아이들의 세계시민교육에 대한 인식은 행동적 영역에서 특히 두드러지게 나타났는데 이는 동아리 활동이 자기의 삶의 반경 속에서 실천하고 참여하는 것에 초점이 맞추어져 있었기 때문인 것으로 보인다. 아이들은 세계평화를 위해 노력하고 더 나은 공동체를 만들기 위해 노력하여야 한다고 생각하였다. 또한 국가시민성과 세계시민성의 충돌문제에 대해서도 자신이 국가시민이지만 한편으로는 세계 속에 포함되어 있다는 것을 인식하면서 양자를 조화시킬 수 있는 포용력을 보여주고 있었다. 아이들의 세계시민교육에 대한 인식은 본 연구에서 사회정서적, 행동적 영역에서 강조하였던 요소들과 일맥상통하다는 것을 보여주고 있다. 즉 다층적 정체성을 형성하고 조화를 이루며 ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하는 모습을 보여주고 있었다.

4. 세계시민교육의 성과 및 한계

가. 세계시민교육의 성과

B중학교에서 이루어지고 있는 세계시민교육의 성과는 크게 학생 개인의 세계시민성의 성장과 학교문화의 변화로 구분하여 볼 수 있다.

첫 번째로 세계시민교육을 통해 확장된 관심분야가 진로로 연계되었다는 것을 들 수 있다. 학생들 모두 사회를 보는 시야가 넓어지고 다양한 사회참여활동과 자신의 행동에 대해 성찰하게 되었다. 이에 따라, 단순히 직업만을 생각하는 것이 아니라 자신의 진로방향에 대해 고민하고, 그 안에서 자신이 세계시민으로서 할 수 있는 일들을 생각하고 있었다. 세라는 해외기행을 경험하면서 언어를 활용한 통역가가 되기를 바라고 있었다. 영옥이는 요즘 영상 하나로 사람의 감정을 움직일 수 있다는 것을 보면서 역사적인 것을 다루는 영상제작자가 되고 싶다고 하였다. 현재 동아리 영상 만드는 일에도 참여하고 있다. 마음이는 시민평화법정에서 만난 베트남 피해자들에 대해 연구를 했던 연구원을 보면서 연구원이라는 직업에 대해 관심을 가지고 있는 중이다. 졸업생인 귀남이는 동아리활동의 영향으로 역사교사의 꿈도 가지고 있다.

둘째, 학생 개인의 변화에서 가장 괄목할 만한 부분은 학교에서 소외되던 아이들의 학교적응이다. 김미소 교사는 학교생활에 적응하기 힘들어 하는 아이들을 집에까지 찾아가 같이 등교를 하기도 하고 방과 후에 저녁을 사주며 아이들의 고민을 들어주기도 하였는데 그 아이들이 사회리더스쿨에서 활동하고 있다. 사회리더스쿨 동아리에는 학교부적응 아이들이나 학교폭력의 가해자였던 아이들도 참여하고 있는데 이들은 사회리더스쿨 활동을 하면서 세계시민으로서의 덕목과 가치를 내면화하면서 크게 변화된 모습을 보여주고 있었다. 아이들은 지역사회나 베트남에서 평화관련 활동을 하면서 자신을 돌아보게 되었고 정의롭고 더 나은 세상을 만드는 과정에서 자신의 삶도 변화시키게 된 것이다. 이를 통해 볼 때 세계시민교육은 세계뿐만 아니라 자신의 삶도 변화시키는 진정한 의미의 변혁적 패러다임이라고 할 수 있을 것이다. 결국 '나'의 변화 없이는 세상의 변화도 의미 없으며 가능하지 않다는 것을 고려해 볼 때 아이들의 행동과 인식의 변화는 중요한 세계시민교육의 성과라고 할 수 있다.

마지막으로 아이들의 인식과 행동변화가 다른 학교로 확산되었다는 것을 들 수 있다. B중학교를 졸업한 아이들은 고등학교에 진학하여 그 학교에 사회리더스쿨을 만든 것이다. 귀남이는 B고등학교에 진학하여 김미소 교사가 만든 것을 토대로 유사한 사회리더스쿨 ‘평화로(路)’를 만들었다. 그리고 매해 B중학교에 방문하여 후배들을 독려한다. 특히, ‘평화로(路)’ 동아리를 만든 귀남이는 고등학교에서 본인이 주도하여 노근리 평화기행에 참여하게 되었다.

조금 더 이런 데 관심이 있는데 쉽게 참여하지 못하는 친구들한테 이런 것도 있어. 라고 기회를 줌 주고 싶었어요. 그래서 뜻 있는 친구들과 같이 해보고 싶어서. 조금 후배들 몇 명이랑 동급생들 몇 명 데리고 노근리 갔었고. 그래서 그 친구들이 처음 배우면서 되게 신기해하더라고요. 이렇게 애들이 모여서 이렇게 이런 거를 배울 수 있구나. 하고. 그래서 그런 거를 보면서 저도 뿌듯하기도 하고 그러면서 되게 조금.. 그때가 가장 기억에 남는 것 같아요(고귀남 졸업생).

두 번째 성과는 학교문화의 변화이다. 학생 개인의 변화는 학교문화로 이어진다. B중학교의 혁신학교 문화, 즉 교사들이 학생들과 함께 교육공동체를 만들어 가는 과정에서 학생들은 교사에 대한 신뢰가 높아지게 되고, 이것이 세계시민교육활동과 접목되면서 더 발전되었다고 할 수 있다. 이는 졸업생들의 회고를 통해 이해할 수 있다.

제가 흔들리고 있을 때 김미소 선생님 말고도 바로 잡아주셨던 선생님이 많았어요. 그래서 B중 다니면서 아, 이런 어른이 되고 싶다는 생각을 갖게 해주신 분들이 꽤 많았던 학교여서 저는 그래서 이 학교를 좋아하고 아직도 이렇게 후배들이 있으면 같이 만나서 같이 얘기해주고 그런 거거든요. 선생님들한테 보고 배웠고 저도 그런 어른이 되고 싶어 가지고. 되게 이 학교에 좋으신 분들이 많으세요(고귀남 졸업생).

저는 B고 가서도 역시 고등학교, 고등학교라서 그런지 아니면 선생님 분들이 각각 개성이 다르신 건지는 모르겠지만 유독 B중 선생님들이 그림기는 하더라고요. 왜냐하면 이제 고등학교 선생님들을 만나 뵈었을 때는 좀 아무래도 딱딱하세요. 교무실 오는 것도 좋아하지 않으시고. 담임선생님이라 하신들 조례, 종례하고 용건만 말하는 사이이더라고요. 그런데 저는 B중에서는 절대 그렇지 않거든요. 그냥 사탕 먹고 싶으면 선생님한테 가서 가져오고 가서 선생님이랑 이제 선생님... 오늘 뭐 하세요? 안 바쁘시면 저랑 같이 저녁 먹어주시면 안돼요? 하면 같이 저녁 먹으러 가고. 진짜 B중에는 좋은 쌤들이 너무 많으

세요. 배울게 너무 많고. 그래서 저는 B중학교 졸업한 게 제 정말 큰 자부심이에요. 이 학교를 나왔다는 게 졸업했다는 게. 교장선생님도 정말 좋으시고 구성하고 계시는 선생님들도 다 정말 학생을 먼저 존중하고 되게 저희 안전 뭐 우리 생활, 우리 인성, 개념을 바로 잡아주시는, 존중과 소통으로 성장하는 스스로 공동체 딱 적합하신 분들이 선생님들이 정말 많으셔서.. 배울게 많은 것 같아요(허순미 졸업생).

세계시민교육 활동을 통해 김미소 교사와 평등하면서도 존중하는 관계를 맺고 학습한 아이들과 동료교사들, 그리고 민주적 공동체를 지향하는 혁신학교의 목표가 결합하여 민주적이고 평화로운 학교 분위기를 형성하였다. 그리고 이것은 학생자치 활동 및 교사들의 자발적인 학습공동체 형성으로 이어져 공동체 중심의 학교문화가 자리 잡는데 긍정적인 역할을 했다고 평가할 수 있다.

나. 세계시민교육의 한계

B중학교의 세계시민교육 활동은 대체적으로 긍정적이나 한계로 제시할 수 있는 것은 많은 교사들이 활동에 함께 하게 되면서, 학생이 아닌 교사가 주도가 되는 상황이 발생하기도 한다. 즉, 활동이 확산되어 가는 과정에서 모든 교사가 김미소 교사처럼 전적으로 아이들에게 맡기고 그 과정을 기다려주는 것을 기대하기는 어렵다. 그렇다보니 교사들이 교육과정을 만들 듯 활동을 주관하며 진행하는 경우도 간혹 발생하게 되는 것이다.

그러니까 이게 어느 순간부터 아이들이 조금이라도 불편함이 표현이 되거나 평가회를 꼭 하잖아요. 교육과정평가나 뭔가 평가 설문을 받았을 때 혹은 아이가 돌아와서 조금이라도 불편한 내색들을 하면 선생님들이 이렇게 위축된다고 해야 되나? 긴장한다고 해야 되나? 그런데 저는 그거는 좀 다른 거 같아요. 사실 베트남 평화기행 엄청 힘들거든요. 엄청 땀나고 엄청 피곤하고 정말 힘들어요. 애들 7시, 7시 반에 일어나서 정말 늦은 시간까지. 그런데 그 교육적 가치를 찾아주는 거는 저는 교사의 몫이라고 생각해요. 그리고 아이들이 주도할 수 있는 거는 프로그램을 만든다, 에서 아이들이 주도하는 거는 아닌 것 같아요. 그 안에서의 교육적 가치를 의미 부여해주는 거는 교사 몫이지만 그 안에서 의미를 찾아내는 거는 아이들의 몫이라고 생각하거든요, 저는. 그런데 처음에 그거를 만들었던 선생님들이 순환되고, 바뀌고 하면서...(중략)... 조금만 불편함이 내색이 되면 선생님들은 아, 그러면 내용 확 줄이자. 뭔가 불편함을 최소화 시키기 위한. 그런데 사실 그러

면 그럴수록 아이들은 베트남에 왜 가요? 이렇게 되는 거예요. 그런데 사실 첫해에 갔던 아이들의 미션의 양이 가장 많았고, 코스도 가장 많았거든요. ...(중략)... 그런데 그 이후로 계속 줄이고 줄이고 했던 게 현재까지 이어지고 있는데 그 다음 해가 가장 힘들었던 것 같아요. ...(중략)... 아이들이 또 어떻게 준비해가냐. 또 선생님들이 어떻게 준비해가냐 이게 좀 다른 것 같아요. 그러니까 교사 주도다. 학생 주도다. 이 언어가 잘 맞는지는 모르겠지만 교육적 가치와 의미를 어떻게 찾아가는지에 따라서 좀 많이 다르지 않을까? (김미소 교사).

학생의 주도성이 중요한 요소가 되는 세계시민교육에서 가장 중요한 것은 학생이 불편해 하거나 어려워하더라도 그 과정에서 의미를 찾을 수 있도록 노력해주는 교사의 역할일 것이다. 학생자치 및 교사들과의 민주적인 문화가 어느 정도 실현되고 있는 B중학교에서 학생의 주도성이 보장되지 못하는 학습환경은 한계라고 할 수 있다.

두 번째 한계는 세계시민교육이 김미소 교사 개인의 역량에 집중되어 있다는 점이다. 물론 B중학교는 학교의 특징과 교장의 지원, 학생자치라는 장점들이 모두 녹아들고 있긴 하지만, 전체적인 흐름을 잡아 활동을 이끄는 중심에는 김미소 교사가 있다. 김미소 교사는 자신이 힘이 부칠 때, 다시 자신을 이끌어 주는 학생들과 학부모들이 있다고는 하지만 김미소 교사를 대체할 교사는 없어 보인다. 여기에 더해, 김미소 교사가 세계시민교육과 관련한 연구회 활동을 하지 않고 연대할 동료교사가 없다는 것도 한계라고 할 수 있다. 이는 B중학교와 김미소 교사가 이곳에서 세계시민교육을 이어가기 위해서 향후 어떻게 대비해야 하는지를 고민해 봐야 하는 지점이라고 생각된다.

5. 세계시민교육 실천의 시사점

B중학교는 실천과 참여 중심의 사회리더스쿨 동아리를 통해 세계시민교육을 실천하고 있으며 실천의 장이 베트남으로까지 확대된다는 점에서 다른 연구참여사례와 차별화되는 부분이 있다. 본 연구에서는 세계시민교육이 굳이 해외에 나가지 않더라도 가능한 교육이라는 점을 강조한 바 있다. 그러나 그렇다고 하여 세계시민교육이 반드시 국내나 지역사회에서만 이루어져야 하는 것은 아니다. 중요한 것은 교육이 이루어지는 장소가 국내인지 해외인지가 중요한 것이 아니라 어떤 가치를 실천하기 위해 노력하느냐 하는 것이며 다층적 정체성을 가지고 국내와 세계 문제를 바라볼 수 있을 때 진정한 세계시민성을 갖춘

것이라고 할 수 있다. 그런 의미에서 B중학교 사례는 세계시민교육의 실천사례에 부합한다고 할 수 있으며 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다.

우선, 세계시민교육을 우산개념으로 설정하고 하나의 주제를 잡아 그에 맞춘 활동을 진행함으로써 학생들이 자발적으로 경험할 수 있게 하는 점이다. B중학교에서는 세계시민교육을 한다고 표면적으로 제시하지 않는다. 그럼에도 불구하고 B중학교 사례가 세계시민교육 사례에 속하는 이유는 활동을 이끌어 가는 핵심주체인 김미소 교사와 아이들의 인식 때문이다.

앞서 2장에서 살펴본 것과 같이, 세계시민교육과 관련이 있는 유사개념의 관점에서 보면, 사회리더스쿨 평화애에서 하는 평화기행은 평화교육으로 이해될 수도 있으며, 지역사회 활동들은 민주시민교육이라고 볼 수도 있다. 그러나 델파이 조사에 따르면, 이 모든 내용들은 세계시민교육 영역에서 논의되어야 하는 주제들이다. 글로벌 및 지역차원에서의 불평등, 형평성, 권력의 역학관계에 대한 이해는 역사인식과 전쟁 피해자-가해자의 문제로 배울 수 있는 주제이다. 또 델파이조사 결과에서 규명한 것과 같이 지역사회 활동을 통해 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈들을 발견할 수 있는 훈련을 할 수 있다. 이런 맥락에서 B중학교의 활동들은 [그림 2-2]에서 제시한 바와 같이 다양한 유사개념의 교육들을 담아내는 그릇으로서의 세계시민교육으로 보는 것이 타당할 것이다.

그러나 여기서 무엇보다 주목하고자 하는 것은 이 모든 활동을 하는 학생들과 교사는 자신이 시민으로 성장하는데 필요한 과정을 경험하고 있는 것이라고 믿는다는 점이다. 보다 구체적으로 이미 자신을 시민이라고 생각하는 아이들이 우리나라 안에서 민주시민으로 그리고 나아가 세계에서 민주시민으로 살아가는 과정을 경험하고 있다는 인식이 있기 때문에 B중학교에서 실천되는 여러 활동들은 세계시민교육이며 교사와 학생들은 자신의 활동을 세계시민교육으로 인식하고 있다.

이는 세계시민교육을 교과활동으로 규정하는 것이 아니라, 아이들에게 해당 개념이 생소하더라도 자신들의 활동에서 세계시민교육의 의미를 찾아갈 수 있게 하는 학습자 중심교육의 전형이라고 할 수 있다. 김미소 교사가 경험을 통한 학습을 강조하고, 아이들 역시 경험을 통한 학습에 적극적으로 참여하면서, 학습의 영역이 자연스럽게 확장되

어 가고 있었다.

실제로 아이들은 스스로 주제와 관련된 프로그램을 준비하고 기획하는 과정에서 처음에는 감정에 치우치더라도 학년이 올라갈수록 사회적으로 논쟁적인 이슈에 주저 없이 다가가며 지식의 차원에서 질문을 던지게 되는 과정을 경험하게 되었다. 또한 역사적인 사실들을 알아가면서 감정적인 슬픔과 연민에서 역사적 사실을 올바르게 이해해야 할 필요성을 자각하고 이를 위한 학습을 하게 되었다. 이는 세계시민교육에서 사회정서적 영역에서 인지적 영역으로 확장되어 가는 것을 보여준다고 할 수 있다. 실제로 이것은 B중학교 졸업생들이 고등학생이 되어 보여주는 모습으로 확인할 수 있다.

고3 아이들(처음 경험만 있는 아이들)의 경우는 사실 교과내용에 반추한 질문들이에요. 그러니까, 시험문제가 이게 나왔는데요, 선생님. 이거는 어떻게 쓰면 좋을까요?로 끝나요. 그런데 고2(2회 이상의 경험이 있는) 아이들은 그것 플러스, 선생님 그러면 이런 것들을 우리가 이런 활동도 해보면 좋지 않을까요? 확장된다고 해야 할까?(김미소 교사).

이러한 모습은 세계시민교육 실천에 있어 시사하는 바가 크다. 세계시민교육이 자칫 깊이 있는 내용에 대한 탐구도 없이 활동만 하는 것으로 비춰지거나 오해될 수 있지만, 실제로 이것이 실천될 경우, 인지적 영역의 학습결과가 사회정서적 영역으로 확장되고 전이될 수 있는 여지가 있다는 것을 보여주기 때문이다.

다음은 학생들이 주도적으로 만들어가는 세계시민교육 동아리 경험이 교육과정에 반영되면서 B중학교의 문화와 활동이 더욱 더 활성화되었다는 점이다. 또 B중학교가 혁신학교라는 점도 세계시민교육이 적극적으로 실천될 수 있는 데 영향을 주었다고 할 수 있다. 즉, 혁신학교 교육과정이 지향하는 학교교육의 민주화, 공동체, 자치 등을 강조하는 분위기는 사회리더스쿨 동아리 활동에 도움을 주었다. 실제로 세계시민교육을 실천한 동아리의 다양한 활동들이 학교의 여러 영역 - 교과과정, 학생자치회 운영 내용, 청소년 활동 참여 등 - 으로 확장되었다. 이에 대해 김미소 교사도 B중학교가 혁신학교인 점 역시 동아리 활동이 이어지는 데 큰 영향을 미쳤다고 평가하기도 하였다. 이러한 B중학교의 사례는 혁신학교의 문화 속에서 세계시민교육이 함께 논의되고 실천될 때, 교육내용과 학교에서 이루어지는 다양한 형태의 배움은 건강한 교육공동체를 만들고, 나아가 교육혁신을 이루는데 긍정적인 시너지 를 낼 수 있다는 것을 보여주고 있다.

제3절 C중학교

1. 학교 특성 및 맥락

C중학교는 경기도 북서부의 대도시에 위치한 공립중학교이며 혁신공감학교이다. 26학급 795명의 학생이 재학 중이며 65명의 교직원이 근무하고 있다. 아파트 지역에 학교가 위치하고 있지만 사회경제적으로 어려운 학생들이 많은 편이다.

지역사회는 고양시에서는 조금 소외된, 아파트 지역이지만 조금 소외된 지역이고, 학교 분위기는 음, 좀 거칠죠. 아무래도 아이들이 가정적으로 좀 어려움이 있는 친구들이 많은 것 같고(김민석 교사).

세계시민교육을 실천하는 대부분의 학교와 마찬가지로 C중학교는 세계시민교육을 단위학교 차원에서 실시하고 있지는 않다. 본 연구의 연구참여학교 중 A초등학교만 단위학교 차원에서 세계시민교육이 이루어지는 것에서도 알 수 있듯이 대부분의 학교에서 이루어지는 세계시민교육은 교사 개인 차원에서 이루어지는 경우가 많다. 이는 아직까지 교사들 간에 세계시민교육의 목적과 필요성에 대한 공감의 수준이 충분히 이루어지지 않았고 학교현장의 세계시민교육 실천이 초보적인 상태이기 때문이다.

C중학교도 김민석 교사 개인차원에서 세계시민교육을 실천하고 있다. 김민석 교사는 사회교사로 C중학교에 2년째 재직하고 있으며 이 학교로 부임하기 이전에는 국제고등학교에 근무하였다. 세계시민교육 중앙선도교사와 경기도교육청 선도교사로 활동하였고 2016년도에 고등학교 세계시민교육 교과서도 집필하였다. 그가 세계시민교육에 관심을 가지고 실천하게 된 계기는 2006년부터 4년간 홍콩한국국제학교에서 근무를 한 경험에서 비롯된다. 홍콩은 동양과 서양의 문화가 공존하는 지역으로, 그가 재직했던 학교의 교사 국적이 20개, 재학생의 국적이 16개에 달할 정도로 글로벌한 교육환경에서 근무하면서 세계시민교육에 눈을 뜨게 되었다. 김민석 교사는 다양한 국적의 사람들과 교류하게 되는 환경 속에서 자연스럽게 세계시민교육의 중요성에 대해 인식하게 되었다.

세계시민교육에 관심을 가지게 되지만 딱히 무슨 세계시민교육을 한다는 의식보다는 거기서 근무하는 것 자체가 사실은 세계시민교육이었고, 가령 아이들 머리, 피어싱, 염색,

절대 단속하지 않아요. 왜냐면 머리가 곱슬거리잖아요. “너 왜 머리뿔 했냐?” 어떤 아이는 “전 타고났는데요”. “너 왜 눈이 컬러렌즈지?” “저 원래 색깔이 파란색인데요”. 만약 거기서 용의복장에 대해서 단속하게 되면 인종차별이 되요. 그래서 다문화국가들 아니면 선진국가들은 일절 용의복장에 대한 단속을 하지 않아요. 제가 봐서 우리나라도 요즘에 다문화친구들이 많이 들어오는데 이 상태가 더 지속되면 한국 용의복장 검사, 뿔, 색깔, 다 없어질 거예요. 그거 자체가 인종차별이 되거든요(김민석 교사).

당시에 김민석 교사가 관심을 가졌던 부분은 글로벌 역량이었다. 그는 외국어나 국제적인 교류 등에 있어서 뛰어난 역량을 가진 엘리트를 키워내는 것을 세계시민교육의 목적으로 생각하였던 것이다.

그 당시에는 제가 조금 한계가 있었다면 global ability에 관심이 있었던 것 같아요. 언어를 잘하고 국제적인 무대에서 펀드매니저나 글로벌 뱅커가 되는 것이라든가, 아니면 여러 가지 국제기구들에서 활동하는 것. 애들도 그랬고 선생님들도, 또 부모님들도 그런 아이들을 키우는 것을 영광으로 생각했으니까 글로벌 역량은 항상 외국 사람들과 의사소통하고 뭔가 큼직큼직한 일을 해내고 그런 것이 세계시민교육이라고 저는 그 때 아마 생각했던 것 같습니다(김민석 교사).

그러나 김민석 교사는 한국으로 돌아와 세계시민교육 중앙선도교사를 하고 세계시민교육 교과서를 집필하면서 세계시민교육을 바라보는 관점이 바뀌게 되었다. 세계시민교육은 글로벌 역량을 가진 소수의 엘리트를 양성하는 것이 아니라 굳이 외국을 나가지 않고 국내에 있더라도 세계시민으로서 아이들을 양성하는 것이라고 생각하게 된 것이다. 그는 세계시민은 모두가 서로 연결되어 있다는 상호연결성을 기반으로 공감능력을 가지고 연대해서 문제를 함께 해결하는 시민이라고 정의하였다.

세계시민선도교사 그 다음에 중앙 선도교사를 하면서 많이 느꼈어요, 많이 느끼고. 다른 시도 쪽에서 오신 분들의 사례를 들으면서 저분은 약간 피상적이다, 어학능력이라던가 국제적인 인재가 되는 것에만 초점을 맞추는 것에 대해서 실망을 많이 했고. 개인적으로 재작년도에 고등학교 세계시민교육 교과서 집필을 하면서 여러 선생님들 만나고 고민하면서 제가 이제 가졌던 목표는 굳이 어학을 못해도 외국에 나가지 않아도 그 지역, 있는 그 곳에서 얼마든지 세계시민적 역량을 키울 수 있겠다. 그게 마땅하고. 굳이 어학원 다닐 필요도 없고 국제기구 어디 가서 디베이트할 필요 없고, 아젠다 만들고 의견수렴하고

그게 중요한 것이 아니라 공감능력을 바탕으로 해서 다른 사람들과 어울릴 수 있고 거기 에다가 이제 전 세계가 연결되어 있으니까 그런 상호연결성에 기반해서 나의 문제가 그들의 문제이고 반대로 그들의 문제가 나의 문제인 것만 파악하면 일단 세계 시민의 첫 단추를 끼운 셈이고, 그 다음에 그 바탕 위에서 내가 그 사람의 문제가 내 문제고, 내 문제가 그 사람 문제이니까 같이 연대해서 그 문제를 풀 수 있는 그런 역량을 길러낸다면 그것이야말로 로우컬리(locally)하게 세계시민교육을 할 수 있겠다는 생각이 들었어요, 굳이 해외에 나가지 않아도(김민석 교사).

김민석 교사의 세계시민교육에 대한 이러한 인식전환은 2017년도에 국제고에서 일반 중학교로 전근을 오면서부터 더욱 두드러지게 되었고, 그는 세계시민교육이 엘리트 중심의 교육으로부터 벗어나 평범한 누구라도 참여할 수 있는 교육이 되어야 한다고 생각하였다.

제가 작년부터 좀 본격적으로, 재작년도에 국제고등학교에 있을 때는 아무래도 학교특색이 글로벌 하이스쿨이니까 주로 그런 쪽으로 많이 했어요. 아이들이랑 영어로 토론한다든가 국제적인 이슈를 가지고 얘기를 한다든가 학교의 특성에 맞게, 그런데 우리 학교는 중학교이고 지역적 학교이니까 그런 걸 할 수도 없고, 그렇게 하는 게 바람직하지도 않고 그래서 수업시간에 이왕이면 아이들이 접근 가능한 소재를 가지고 많이 하고 있습니다 (김민석 교사).

김민석 교사는 세계시민교육에 대한 이와 같은 방향성을 바탕으로 2018년 현재 중학교 1학년을 대상으로 ‘세계시민으로 살아가기’라는 내용을 주제로 자유학기제 주제선택 수업을 진행하고 있다. 본 연구에서는 이 수업을 연구참여사례로 선정한 후 세계시민교육의 실천현황과 내용에 대해 살펴보고자 한다.

2. 세계시민교육 실천 현황

2018학년도 1학기 C중학교에서 진행되는 ‘세계시민으로 살아가기’ 수업의 연계교과 는 사회이며, 관련단원은 ‘IV. 다양한 세계, 다양한 문화’이다. 17차시로 진행되며 성취기준, 활동내용, 평가기준과 방법이 포함된 세부운영계획서는 다음과 같다.

〈표 5-1〉 2018학년도 1학기 C중학교 ‘세계시민으로 살아가기’ 수업계획서

차시	주제	성취기준	활동내용	평가기준	평가방법
1-2	오리엔테이션	세계 시민성의 개념을 이해한다.	세계시민교육 오리엔테이션	세계시민적 삶의 예를 제시할 수 있는가?	발표 평가
3-4	인도 식문화를 통한 문화 다양성 이해	세계 식문화의 다양성을 통해 문화의 다양성을 인지한다.	손가락으로 컵라면 먹어보기	인도 식문화를 객관적으로 체험할 수 있는가?	체험 후 발표 평가
5-6	상호 신뢰 구축	세계 시민의 상호 신뢰 구축의 중요성을 이해한다.	인간 원 비틀기 및 눈감고 이동하기	인간 원 비틀기 및 눈감고 이동하기를 잘 수행하는가?	체험 후 발표 평가
7-8	세계의 상호 연결성 이해	세계 시민의 상호 연결성을 이해한다.	인간 정삼각형 만들어 보기	세계의 상호 연결성을 몸으로 느낄 수 있는가?	체험 후 발표 평가
9-10	판야 나무 이야기를 통한 환경 교육	세계 환경의 중요성을 인지한다.	판야 나무 이야기 동화를 낭독하고 감상한다.	자연 환경의 중요성을 분석할 수 있는가?	이야기 감상문 작성 평가
11-12	세계시민교육의 학문적 개념 소개	세계시민교육의 학문적 기초에 대해 이해한다.	세계시민교육 ppt 강의	세계시민교육의 기초적 내용을 설명할 수 있는가?	강의 수강 후 발표 평가
13-14	공정무역의 이해	공정무역의 개념을 이해한다.	초콜릿 가게 창업 활동	공정무역의 개념을 설명할 수 있는가?	모둠 활동 평가
15-16	세계시민 관련 퀴즈 대회	세계시민의 기본적 성격을 이해한다.	세계시민 관련 퀴즈 대회	세계시민의 다양한 삶의 사례를 제시할 수 있는가?	퀴즈 채점 평가
17-18	다양한 차별 사례 체험하기	다양한 차별 사례의 원인을 이해한다.	다양한 차별 사례를 몸으로 직접 체험하기	차별 뒤에 숨어 있는 이기주의를 분석할 수 있는가?	체험 후 발표 평가
19-20	비정규직 문제 이해하기	비정규직 문제의 원인과 그 결과를 이해한다.	비정규직 문제를 다룬 영화 감상	비정규직의 원인과 그 결과에 대해 설명할 수 있는가?	영화 감상문 평가

차시	주제	성취기준	활동내용	평가기준	평가방법
21-22	공정 무역 창업 콘테스트	공정무역의 취지를 창업을 통해 이해한다.	공정무역 커피 카페 창업 활동	공정무역의 취지를 사업을 통해 잘 살릴 수 있는가?	카페 창업의 성과 평가
23-24	장애인 차별의 사례 이해하기	장애인 차별의 사례를 인지한다.	장애인 차별을 다룬 영화 감상	장애인 차별에 대해 공감할 수 있는가?	영화 감상문 평가
25-26	세계인권선언문 낭독하기	세계인권선언문의 핵심조항을 인지한다.	세계인권선언문 낭독 및 핵심조항 강조하기	세계인권선언문의 취지를 설명할 수 있는가?	발표 평가
27-28	시리아 난민의 삶 체험하기	세계 난민의 발생 배경을 인지한다.	3D VR 렌즈를 통해 시리아 난민의 삶 체험하기	시리아 난민의 삶에 대해 공감할 수 있는가?	체험 후 발표 평가
29-30	섬 구하기 게임	지구 온난화의 원인을 분석한다.	섬 구하기 게임	지구 온난화의 원인을 제시할 수 있는가?	게임 결과 평가
31-32	SDGs의 핵심 개념 이해하기	지속가능한 발전의 개념을 이해한다.	SDGs 강의	SDGs의 개념을 설명할 수 있는가?	발표 평가
33-34	SDGs의 구체적 사례 공유하기	지속가능한 발전의 사례들을 인지한다.	SDGs 사례 공유하기	SDGs의 다양한 사례를 제시할 수 있는가?	발표 평가

출처: C중학교 '세계시민으로 살아가기' 수업운영계획서

본 연구에서는 13~14차시 초콜릿가게 창업 모둠활동을 통한 공정무역 이해하기, 17~18차시 다양한 차별 사례 체험하기 수업, 27~28차시 시리아 난민의 삶 체험하기 등에 대해 참여관찰하였다.

가. 공정무역 개념에 대한 이해를 통한 세계빈곤 문제 인식

C중학교의 세계시민교육 실천사례에서 델파이조사에서 도출한 인지적 영역의 요소 중 하나인 '글로벌 정의(빈곤, 노동, 교육, 이주, 젠더 등)에 대한 비판적 이해'에 대한 내용을 발견할 수 있는 수업은 13~14차시 공정무역 수업이었다. 이 수업은 크게 강의와 모둠활동으로 구성되었다. 학생들은 먼저 ppt를 통해 사회적 기업이나 적정기술의 개념에

대해 배운 다음 공정무역 초콜릿 가게 창업모듬활동을 하였다.

강의에서는 적정기술이나 사회적 기업의 개념과 사례에 대해 설명하면서 특히 저개발국에서 적정기술과 사회적 기업의 활동이 저개발국 사람들의 삶에 기여한다는 것을 설명하였다. 강의가 끝난 후에는 공정무역 초콜릿 가게 창업활동을 모듬별로 실시하였다. 김민석 교사는 공정무역의 개념에 대해 설명하고 기존의 무역이 중간상인이나 세계적 대기업들의 횡포로 저개발국이나 개발도상국의 제품 생산자들을 더욱 영세하게 만든다면, 공정무역은 유통단계를 줄이고 세계적 대기업들의 불공정한 거래 관행을 고쳐 그들의 경제적 자립과 지속가능한 발전이 가능하도록 생산자에게 정당한 댓가를 지불한다는 것을 설명하였다. 소비자들도 공정무역의 제품이 다른 제품보다 좀 더 비싸지만 착한 소비에 대한 욕구가 있으며 이를 통해 공정무역이 가능하다는 것도 설명하였다. 이후 공정무역 초콜릿 가게 창업활동 활동을 하였는데 4명씩, 총 7모듬을 만든 후 다크, 밀크, 화이트 초콜릿 3종에 대해 작명을 하고 초콜릿 가게 창업전략을 수립하도록 하였다. 초콜릿 가게 위치는 학교밀집지역, 대단지아파트 주변, 대형할인마트 주변, 놀이공원 정문 앞, 사무실 밀집지역 중의 하나를 선택하도록 하였다.



[그림 5-4] 공정무역 초콜릿 가게 창업 모듬활동 과정

모듬 활동 후 초콜릿 작명내용을 발표하도록 하였는데 한 모듬의 경우 노동자들이 눈물을 흘리지 않도록 하겠다는 의미로 밀크 초콜릿 이름을 'No Tears'라고 지었고, 화이트 초콜릿 이름을 저개발국의 판매자에게 행복을 주면 뿌듯함이 돌아온다는 의미로 'White Boomerang'이라고 지었다. 다크 초콜릿의 경우는 초콜릿을 구입할 경우 구매가격의 30%가 저개발국 사람들을 위한 기부금으로 사용된다는 문구를 넣고 이 제품을 사는 소비자가 기부천사가 된다는 의미로 '기부천사'라는 이름을 지었다. 또한 소비자가 1500원이라는 착한 소비를 하게 되면 저개발국의 사람들이 행복질 수 있다는 의미에서 초콜릿 가격에 행복해지는 비용이라는 문구를 넣었다. 다른 제품보다 조금 비싸지만 자신의 '착한 소비'를 통해 저개발국의 판매자가 빈곤한 삶에서 벗어날 수 있기 때문에 행복하고 자신도 소비행위를 통해 세계빈곤 문제 해결에 기여한다는 차원에서 세계시민의 진정한

소비자 주권을 실현할 수 있기 때문에 행복해질 수 있다는 이중적 의미를 담고 있다.



[그림 5-5] 밀크초콜릿

[그림 5-6] 화이트 초콜릿

[그림 5-7] 다크 초콜릿

C중학교 학생들의 ‘No Tears’, ‘White Boomerang’ 등의 초콜릿 작명을 보면 세계시민으로서의 태도와 인류애 등 높은 세계시민의식수준을 충분히 갖추고 있었다는 것을 알 수 있다. 끊임없는 이윤 창출만이 목적인 현재의 자본주의 사회에서, 오로지 돈으로 모든 가치가 환산되는 사회에서, 기업의 목적이 처음부터 ‘다같이 잘 살기 위함’ 이고 ‘다같이’라는 말 속에는 우리나라만이 아니라 우리와 다른 인종과 문화를 가진 세계발국가도 포함되어 온 세상이 다함께 잘 사는 것을 목적으로 삼는 공정무역 체험활동에서 아이들이 기본적으로 자신을 세계시민으로 상정하고 다같이 잘살아야 한다는 생각이 없다면 이러한 결과물은 나오기 어려웠을 것으로 보인다.

김민석 교사는 윤리적인 소비를 하고 제3세계 노동자를 생각하는 마음을 가질 수 있는 것만으로도 그것이 세계시민교육이 된다고 하였다. C중학교 학생들이 공정무역 초콜릿 가게 창업활동을 통해 정당한 댓가를 받지 못하는 제3세계 노동자들이 눈물을 흘리지 않도록 착한 소비를 하고자 하는 마음을 가졌고 그런 의미에서 이 수업은 세계시민교육으로서의 요소를 충분히 갖추고 있다고 할 수 있다.

많이 생산해서 소비를 해야 나라 경제가 되다 보니까 그런 소비가 미덕인 것처럼, 막 써 대고, 그래서 우리가 그런 것만 알아도 아, 나의 소비가 전 세계 다른 노동자들에게 악영향을 주고 환경을 오염시킨다는 것만 알아도, 내가 소비를 할 때 마음에 손을 얹고 한번 하죠. 그것만 해도 돼요. 그러면 이 친구들이 나중에 커서 자기 어떤 비즈니스를 할 때 윤리적으로 생산해야 되겠구나, 제3세계 노동자들을 생각해야 되겠구나, 내가 고용하고 있는 종업원들의 입장을 생각해야 되겠구나. 그런 마인드만 가져도 좋죠. 그게 세계시민교육이 되잖아요(김민석 교사).

요컨대, C중학교의 공정무역 수업은 모둠활동을 통해 노동에 대해 정당한 댓가를 받지 못하는 제3세계 노동자의 눈물을 이해하고, 자신의 윤리적인 소비를 통해 세계빈곤 문제 해결에 기여할 수 있다는 것을 인식하게 하는 수업이라는 점에서 글로벌 정의에 대해 비판적으로 이해할 수 있는 기회를 제공하는 수업이라고 할 수 있다.

나. 나의 일상생활에서 경험하는 차별과 불평등

17~18차시 수업은 차별을 주제로 하는 영화 감상과 학생들이 차별을 직접 느낄 수 있도록 차별적 상황을 연출하는 것, 그리고 세계적으로 발생하고 있는 차별사례에 대한 강의 등으로 구성되었다. 먼저, 학생들은 비정규직이 겪는 차별과 인권의 문제를 다룬 ‘고마운 사람’이라는 영화를 20분간 관람하였다. 감상 이후에는 차별적 상황을 의도적으로 연출하여 퀴즈문제를 풀도록 하였다. 예를 들면 정답을 맞추면 김민석 교사가 학생의 출신초등학교가 어디인지 물었고 ○○초등학교를 졸업했다고 하면 “역시 ○○초등학교 나온 애들은 달라”라는 식의 피드백을 주는 것이다. 같은 방식으로 특정한 반(班), 체구 등을 거론하면서 아이들에게 선입견과 고정관념을 통한 차별을 의도적으로 실시하였다.

김민석 교사는 학생들에게 차별을 당하는 사람이 어떤 감정을 실제로 느끼는지를 체험하게 하고 이러한 감정을 기반으로 차별에 반대하고 인간 존중을 강조하는 교육방식이 필요하다는 전제를 가지고 아이들에게 차별을 직접적으로 경험하도록 하였다. 차별의 문제가 나오는 상관없는 타인의 문제가 아니라 자신과 직결되는 문제가 될 수 있다는 것을 느낄 수 있도록 함으로써 차별에 대해 보다 더 심도있게 논의하고 고민할 수 있는 계기를 마련해주는 것이다. 교사가 조성한 차별상황에서 차별이 어떤 것인지, 차별을 당했을 때 어떤 기분을 느끼는지 등을 체험하게 한 후 교사는 이 모든 것이 교사가 고의적으로 차별의 환경을 조성하였다는 것을 밝히면서 사과의 뜻을 전했다.

고의적이고 의도적으로 교사가 차별적 경험의 환경을 조성하였다는 것과 실제 차별을 행하는 것이 어떻게 다르다고 말할 수 있을지에 대해서는 이론의 여지가 있을 수 있지만 아이들에게 차별을 당하는 사람의 억울함과 서러움에 대해서 설명만 하는 것이 아니라 스스로 차별의 경험을 하면 어떤 느낌을 받는지를 직접 느껴보도록 하였다는 점이 이 수업에서 돋보였다. 이는 김민석 교사가 세계시민교육 교수학습방법에 대해 세계시민교육은 머리로 이해하는 것이 아니라 몸으로 직접 체험하고 경험하도록 하는 방법을 중시하기 때문이다.

학습방법은요. 실천을 중시합니다. 그래서 주로 일방향적인 것이 아니고 몸으로 경험할 수 있도록. 즉, 머리는 지식으로 끝나는 거라면 몸으로 경험한 것은 몸이 기억하거든요. 제가 수업할 때 인도식 문화에 대한 이해를 할 때에는 제가 아이들 짜파게티나 짜볶이 사 오라고 해서 직접 자기네가 손으로 조리를 해서 먹는, 손이 그걸 기억할 수 있도록. 바나나 공성수업도 직접 바나나를 먹으면서 내 앞에서 바나나가 없어지는 그런 경험을 통해서 뭐지 중요성을 갖게 하는 거죠. 마음에 분노를 일으키게 만들고, 그리고 차별과 관련된 수업에는 차별을 몸으로 느끼게끔 하는 거죠. 제가 중시하는 것은 머리도 아니고 이해도 아니고 몸으로 직접 체험하는 것, 그래서 개네 몸이 기억하게끔 만드는 것. 그래서 그걸 기초로 해서 애네가 세계시민적 정체성을 갖고 역량을 가지게 하는 것이 저의 학습방법입니다. 일단 제 수업은 몸으로 경험하게 만들려고 되게 애를 쓰고 있어요(김민석 교사).

어떤 세계시민교육 교재내용이나 수업내용을 살펴보면 자신과 자신을 둘러싼 세계가 분절화되어 있고 세계와 자신, 그리고 세계 속의 사람들과 자신이 유기적으로 통합되어 있는 존재가 아니라 세계 속의 사람들을 대상화하는 경우가 종종 있다. 예컨대 아프리카에서 빈곤을 경험하는 아이들은 나와는 다른 존재이며 시혜적 차원에서 우리가 도움을 줘야 하는 존재로 그려지고 있는 것이다. 이처럼 대상과 나를 분리하기 때문에 세계시민교육에서 중요하게 등장하는 차별이나 불평등, 인권 등의 문제를 접할 때 나의 일상의 영역에서 발생할 가능성이 적은 문제라고 치부하고 자신은 우아한 시민으로서 한발 비껴 서서 바라보는 경우가 많다. 이러한 관점을 취하게 되면 참여와 실천을 위해 연대할 수가 없다. 결국 세계 속에서 발생하는 환경, 빈곤과 불평등, 갈등과 분쟁 등의 문제는 나와는 상관없는 문제가 되어버리기 때문이다. 나와는 상관없는 다른 대륙이나 국가에서 발생하는 문제, 나의 일상생활에 영향을 주지 않는 문제, 내가 살아가면서 평생 겪지 않을 것이라고 생각하는 문제(예를 들면 절대적 빈곤 등)라고 생각하기 때문에 세계시민교육이 시혜적인 원조나 도움의 차원으로 오해받게 되는 상황이 발생하고 이로 인해 세계시민교육에 대한 시민교육으로서의 정체성에 대해서도 이론의 여지가 생기는 것이다.

그런데 김민석 교사의 차별사례 경험하기 수업은 자신의 일상에서 차별을 경험하게 하고 그러한 차별과 불평등이 내 삶에서도 중요한 문제로 발생할 수 있다는 것을 학생들에게 인식하게 하고 세계시민교육을 자신의 삶의 문제로 환원하였다는 점에서 일상 속에서 세계시민교육이 왜 필요한지에 대한 공감대를 이끌어내었다고 할 수 있다. 또한 세계시민교육은 글로벌한 환경 속에서 다른 나라의 사람을 만나고 다른 나라에 가야만 가능한

것이 아니라 내가 존재하고 있는 ‘이 시간, 여기’에서 이루어질 수 있다는 것을 보여주었다는 점에서 의미가 있다고 하겠다.

다른 나라에 대한 관심을 없애라는 얘기가 아니라, 일단 시작을 우리가 하고 있는 이 자리에서 시작하는 것이 세계시민교육. 왜냐하면 여기서 해도 여기서 우리가 결정하고 행동하는 모든 그 결과들이 다른 나라에 바로 직간접적으로 연결되어 있고, 영향을 미치거든요. 여기서부터 시작하는 것이 세계시민교육이다라는 거예요. 그 철학에도 있잖아요, now and here. 이거죠, 바로 여기에서(김민석 교사).

학생들은 수업을 통해 자신의 일상에서 차별과 불평등을 경험하면서 글로벌 및 지역차원에서 차별과 불평등, 형평성, 권력의 역학관계에 대해 이해할 수 있게 되었고 그러한 권력의 역학관계와 관련된 문제는 우리나라나 우리국민, 그리고 내가 언제든지 겪을 수 있는 문제일수도 있다는 점을 인식하게 되었다. 이를 통해 학생들은 권력의 역학관계에 대해 이해하고 세계가 이러한 문제를 함께 해결해가야 한다는 것을 인식하면서 세계시민으로서 자각하는 계기가 되었다.

다. 지구촌공동체 구성원으로서 난민을 인식하고, 글로벌 정의 구현을 위한 ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하기

27~28차시 수업은 난민의 개념과 난민이 처한 삶에 대해 설명하고 세계국가별 국내난민 현황에 대해 강의한 후, 난민의 삶을 직접적으로 느껴볼 수 있도록 가상현실 동영상을 시청한 후 난민수용에 대한 찬반 입장을 발표하도록 하는 내용으로 구성되었다.

학생들에게 난민에 대해 쉽게 이해할 수 있도록 하기 위해서 당시 뉴스가 되었던 태국의 유소년 축구팀이 동굴에서 고립된 사례를 설명하였다. 축구팀 팀원 12명 중 2명의 소년과 코치가 난민이었는데 난민소년이 영어가 가능했기 때문에 구조가 가능하였고, 난민출신 코치도 고립된 시간동안 아이들을 잘 돌봐주었기 때문에 구조될 때까지 아이들이 버틸 수 있었다는 사실을 소개하였다. 특히 코치의 경우 소수민족 출신으로 할머니 병간호에 필요한 돈을 벌기 위해 태국으로 왔다는 것을 설명하면서 다양한 이유로 원치 않게 자신이 살던 마을과 국가를 떠나서 난민이 될 수밖에 없는 상황에 대해 설명하면서 아이들이 ‘난민의 상황’에 대해 좀 더 심정적으로 공감하는 차원에서 바라보도록 하였다.

사례 소개 이후 세계적으로 2800만명이라는 많은 숫자의 난민이 존재하다는 것을 알려

주고 ‘국제시장’ 영화의 흥남부두 철수장면을 보여주면서 우리나라도 6·25 때 전쟁으로 인해 정든 고향에서 즉각적으로 떠날 수밖에 없는 전쟁난민의 처지가 되었던 사례를 보여주었다. 이를 통해 난민 문제가 우리와는 상관없는 문제, 우리에게 일어나지 않을 것이라고 보장할 수 없는 문제라는 것을 인식하도록 하였다.

다음으로 Clouds over Sidra라는 동영상을 보여주면서 난민의 생활에 대해 간접적이지만 실감나게 느끼도록 하였다. 이 영상은 시리아 난민 캠프에 사는 Sidra라는 12살 소녀의 삶을 보여주는데 요르단의 자타리 캠프를 가상현실을 통해 경험하게 하는 영상이다. 김민석 교사는 구글 카드보드를 통하여 가상현실을 체험할 수 있도록 하였는데 가상현실은 아이들을 단순히 관람하는 수동적인 존재가 아니라 능동적인 참여자가 되도록 하였고 마치 자신이 난민캠프에 있는 것처럼 느끼게 되면서 그들의 처한 상황과 처지에 대해 훨씬 더 공감하게 되고 감정적 유대가 강화되도록 하였다.



[그림 5-8] Clouds over Sidra 영상 중 장면



[그림 5-9] 구글 카드보드

마지막으로, 동영상을 시청한 후 수업당시 한창 이슈가 되었던 제주도의 예멘 난민 문제에 대해 언급하며 아이들에게 난민수용과 관련한 입장에 대해 질문하였다. 반대하는 비율이 찬성비율보다 좀 더 높았다. 찬성의 근거는 인도주의적 입장에서 도와주어야 한다는 것이었으며 반대의 이유는 성폭행 등의 문제 발생과 난민지원에 대한 비용 문제 등이었다. 김민석 교사는 반대의 근거에 대해서도 충분히 납득한다고 하면서 그럼에도 불구하고 인도주의적 관점과 노블리스 오블리제의 측면에서 난민을 수용하여야 한다는 입장을 밝혔

다.

김민석 교사가 수업에서 난민에 대해 접근하고 난민을 다루는 방식은 다음과 같은 점에서 시사점을 도출할 수 있다. 난민에 대해 무미건조한 이론적 차원에서 난민의 개념과 발생원인이 무엇인지, 그리고 난민문제에 대해 찬반 토론을 벌이기 이전에 우리가 어떤 입장에서 서 있는지 먼저 돌아보도록 하였다. 우리는 대개 어떤 사안에 대한 자신의 정치적·철학적 입장을 밝히고 그에 기반하여 주장과 논리를 전개해나갈 경우 자신의 논리와 주장이 객관성을 담보하고 있다고 강하게 믿고 있는 경우가 많다. 이로 인해 서로의 주장이 타협하거나 접점을 찾기 어려운 경우가 대부분이다. 물론 토론과 논쟁을 통하여 상대방의 입장에 대해서도 이해하게 되고 역지사지(易地思之)의 관점에서 자신의 주장에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 경우도 많다. 그러나 대부분의 경우 어떤 주제에 대해 논쟁을 벌이기 이전에 자신의 입장과 자신이 주장하는 해법이 이미 결정되어 있기 마련이다. 이러한 상황에서 난민 수용과 관련하여 찬반토론을 벌인다는 것은 자신의 입장과 상대방의 입장이 서로 접점을 찾을 수 없다는 사실만 확인하고 끝나는 경우가 많다.

그런데 김민석 교사는 자신을 이미 난민이 될 가능성이 없는 국가의 국민으로 규정하고 타자로서의 예멘난민과 자신을 분리하는 입장에서 난민을 바라보게 된다면 타자를 향한 공평한 대화나 상호주관적인 이해를 위한 노력 자체가 불가능하게 된다는 것을 이해하고 있었다. 그래서 우리나라도 전쟁난민의 처지가 되었던 사례를 보여주면서 예멘난민을 나와 상관없는 ‘타자’의 관점에서부터 우리와 더불어 살아가는 세계시민공동체의 구성원으로서 바라볼 수 있도록 관점을 전환시키고 있었다.

또한 난민문제를 경제적·합리적 관점에서 보는 것에서 벗어나 지구촌 공동체의 구성원으로서 난민을 바라보고 감정적 유대를 강화할 수 있도록 가상현실을 통해 마치 자신이 난민캠프에서 생활하고 있는 것처럼 느낄 수 있도록 하였다. 난민문제에 대해 왜 우리가 난민을 수용해야 하는지에 대해 논리적이고 이성적으로 이해하고 수용하도록 하는 것 뿐 아니라 나를 난민의 위치에 대입하여 공감하도록 하면서 감정적, 정서적인 측면에서 난민의 문제를 바라보도록 한 것이다.

이와 더불어 김민석 교사는 난민 수용에 대한 관점 전환의 중요성을 일깨우면서 더불어 함께 살아가기 위해 실천과 참여가 중요하다는 점도 강조하였다. 그는 제주도의 예멘난민 문제나 다른 국가의 난민 문제도 중요하지만 내가 살고 있는 지역사회의 외국인노동자, 내 이웃인 외국인 노동자에게 관심을 돌리는 것도 중요하다고 하였다. 그는 향후 세계시민

과 관련된 수업을 할 경우 학교주변의 외국인 노동자의 삶과 어려움에 대한 인터뷰를 진행하고 그들의 삶을 개선하기 위해 연대를 통해 실천에 옮기는 활동을 하고 싶다는 바람에 대해 얘기하였다.

학생이나 교사나 어떤 사람들이 있는 그 자리에서 실천할 수 있는 세계시민성, 아까 말씀드린 공감, 연대. 간단하게 우리 주위에서 벌어지고 있는 것들, 풀 수 있는 능력들. 외국인 노동자들을 수업시간에 데리고 와서 그 분들의 삶을 한번 살펴본다든가 그분들의 삶을 개선하기 위해서 학생들이 어떤 아이디어를 제시한다든가, 그런 거죠. 굳이 다른 나라에 가서 집 지어주고 해비타트, 그런 것보다는 우리 주위에 외국인들이 얼마나 많아요. 그런 사람들 같이 연대해서 뭘 하고 그러면 더 좋죠(김민석 교사).

이처럼 세계시민성을 갖춘다는 것은 난민수용과 관련된 인식의 전환과 같은 인지적 차원도 중요하지만 자신의 주변이나 지역사회의 외국인 노동자를 위한 연대와 실천과 같은 행동적 차원의 요소도 중요하다는 것을 보여준다. C중학교 세계시민교육 수업사례에서 보는 것처럼 세계시민교육에서 상호연결성을 바탕으로 인식의 전환이나 공감을 하는 것은 궁극적으로 참여와 실천으로 귀결되어야 한다는 것을 보여준다는 점에서 세계시민교육은 변혁적 교육이라고 할 수 있을 것이다.

3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식

전술한 바와 같이 김민석 교사는 세계시민교육을 모두가 서로 연결되어 있다는 상호연결성을 바탕으로 공감능력을 가지고 연대하여 문제를 함께 해결할 수 있도록 역량을 키우는 교육이라고 보았다. 교사가 가지고 있는 세계시민교육에 대한 상(像)은 학생에게도 영향을 미쳐 C중학교의 학교구성원들은 세계시민교육에서 상호연결성, 공감과 연대 등을 중요한 요소로 인식하고 있었다.

첫째, 김민석 교사와 학생들은 세계시민교육에서 상호연결성의 중요성을 인식하였다. 김민석 교사는 현 시대는 개별 국가의 영역 안에서 문제를 해결하기 어려우며 세계시민교육을 통하여 모든 이슈가 전 세계적으로 연결되어 있다는 상호연결성을 배울 필요가 있다고 하였다. 예컨대 미세먼지와 같은 환경문제도 세계와 지역 이슈 간 상호의존성과 상호연결성을 기반으로 생각하고 해법을 찾아야 하는 것으로 보았다.

세계에 있는 공장들이나 무슨 문제들이 다 연결되어 있어요. 우리가 다른 나라에 비해서 책임을 져야 할 위치에 와 있기 때문에 선진국들의 딜레마인데 깨끗한데, 그런 깨끗함은 제3세계 국가의 엄청난 대가를 기반으로 해서 우리가 지금 쾌적한 삶을 누리고 있는 거거든요. 대표적으로 중국이 우리의 모든 쓰레기를 처리하고 있으니까. 우리가 물건을 싸게 사는 것이 사실은 그 쪽의 환경을 더럽혔고 그 사람들의 삶의 질도 나쁘게 했을 뿐만 아니라 그게 미세먼지를 통해서 우리에게 들어오고 있으니까. 그리고 우리의 많은 3D 업종의 공장들이 해외에 나가서 값싸게 물건을 만들어서 우리에게 팔아요. 우리는 대신 값싼 물건을 사고 소비하고 공장은 없어, 대신 우리가 거기에 대해서 책임이 없다고 얘기할 수 없어요(김민석 교사).

학생들도 세계시민교육을 통해 자신의 행동이 타인에게 영향을 주며 서로 연결되어 있다는 상호연결성에 대해 인식하게 되었다.

윤영민: 내가 이런 행동을 하면 세계시민을 위해 어떤 일을 실천하면 그것이 멀리는 아니라도 가까이 있는 사람한테도 영향을 미치고, 그 사람들도 그런 생각을 가지면 더 많은 사람들과 멀리 있는 사람들에게 도움이 된다고 영향을 미치게 되는 것 같아요.

한여진: 각각 다른 나라가 세계별로 이렇게 나뉘어져 있는데 서로 연결돼서 살아간다는 활동을 했었어요. 자신이 두 사람을 선택해서 그 사람들에 맞춰서 삼각형을 만드는 거였는데 그때 서로 다 연결이 되어 있으니까 한 사람이 움직이면 다른 사람도 다 움직이고 그 안에서 서로 연결되어 있다는 것을 다시 봤어요(윤영민, 한여진 학생).

둘째, C중학교의 구성원들은 세계시민교육에서 상호연결성을 바탕으로 공감과 연대의식을 갖는 것이 중요하다는 것을 인식하였다. 김민석 교사는 모든 이슈가 서로 연결되어 있고 나와 너, 우리나라와 이웃 나라가 유기적으로 연계되어 있다는 것을 인식하게 되면 공감과 연대의식이 형성된다고 보았으며 이를 바탕으로 함께 문제를 해결해나갈 수 있을 것으로 생각하였다.

세계시민교육은 공감과 연대라고 생각해요. 저는 개인적으로 공감능력과 공감능력에 기초한 연대. 공감이라고 하는 것은 다른 사람의 입장을 나의 입장으로 느낄 수 있는 거죠. 왜냐하면 다른 사람의 입장을 나의 입장이라고 느끼는 이유가 뭐냐면 연결되어 있어서 그래요. 다 연결되어 있어요. 그 사람들과 내가 다 연결되어 있기 때문에 공감할 수 있는 터전이 생기고, 공감을 했기 때문에 서로 손을 잡을 수 있고, 그래서 손을 잡으면 어떤 문제가 발생했을 때 그 문제를 풀 수 있는 첫 단계가 열리기 때문에 저는 세계시민교육은

한 마디로 공감과 연대라고 해요. 공감과 연대(김민석 교사).

학생들도 세계시민교육이라는 용어가 더불어 살아가는 사람들을 연상시킨다고 하겠는데 세계시민으로서 더불어 함께 살아간다는 것은 공감과 연대의식을 바탕으로 하여야 가능하다는 점에서 ‘공감하는 세계시민’으로서 성장하고 있다는 것을 보여주고 있다.

연구자: 여진이는 세계시민교육이나 세계시민하면 어떤 낱말이 떠올라요?

한여진: 더불어 살아가는 사람들이요.

연구자: 왜 그 말이 떠오르는 것 같아요?

한여진: 세계를 살아가는 사람들이 다 더불어서 다른 사람들과 같이 살고 있으니까(한여진 학생).

셋째, 김민석 교사는 세계시민교육과 유사개념을 분명히 구분하고 있었으며, 유사개념인 민주시민교육이나 평화교육만으로는 세계화된 세상의 복잡다단한 현상에 대해 대응할 수 없다고 보고 우리나라와 다른 나라와의 상호연결성을 인식할 수 있도록 세계시민교육을 실천할 필요가 있다는 것을 강조하였다.

세계시민교육은 특별히 세계화 현상과 밀접한 관계가 있다고 생각해요. 그러니까 이전에는 여기 나와 있는 무슨 뭐 민주시민교육이나 아니면 뭐 평화교육 그 정도만 해도 시민적 역량을 다 다룰 수 있었다면 이제는 세계화된, 그래서 상호 굉장히 긴밀하게 연결되어 있는, 저 지구 반대편의 일이 나와 무관치 않은 그런 시대가 되어 버렸기 때문에 그래서 세계시민교육은 필요하다. 그러니까 기존에 다른 교육은 각각의 영역이 있는데 그 쪽에서 다루는 영역만으로는 복잡다단해진, 다단해진 이 뭐죠? 세계적 현상들에 대응할 수가 없어요. 굳이 해외에 나가지 않는다고 하더라도 지금 내가 있는 이 자리에서 뭘 소비하고 뭘 하고, 하는 것 자체가 다른 나라랑 긴밀히 연결되어 있기 때문에 다른 나라 노동자나 다른 나라 사람들한테 그래서 세계시민교육은 그래서 반드시 필요하다. 특별히 우리나라 처럼 매우 내셔널한 나라일수록, 매우 민족적이고 우리만 생각하는 나라일수록 한국은 더 그래야 한다. 이런 거 하지 않으면 일본처럼 될 가능성이 높아요(김민석 교사).

전 세계와 아주 긴밀하게 지금 연결고리가 지금 맺어져 있고 그래서 우리 자체적인 것만의 논리를 가지고만 해결할 수 없어요. 이제 지도자나 정치적 지도자나 누구더라도 처음에는 한국에 있는 한국민들을 위해서 어떤 정책을 만들고 아젠다를 만들고 그걸 통해서, 투표를 통해서 득표해서 정치가가 되고, 정치를 할 수 있었지만. 이제는 아니거든요. 모든 나라를 다 고려를 해야 돼요. 우리나라 같은 경우는 수출도 많이 하고 외국과 외국인들과 교류도 많고, 관광객도 많고. 그래서 이런 세계화시대에 많은 학생들이나 사람들이 그냥 시민적 역량보다는 세계시민적 역량을 갖추지 않으면 삶을 잘못 살 것 같아요(김민석 교사).

C중학교의 구성원들은 나와 너, 우리나라의 이슈와 다른 나라의 이슈를 포함한 세계적 이슈가 서로 연결되어 있으며 이러한 상호연결성을 바탕으로 공감하고 연대하여 문제를 해결하는 역량을 가르치는 것을 세계시민교육으로 인식하고 있었다. 세계시민교육에서 상호연결성과 공감 및 연대의식을 강조하는 교사의 가르침은 학생들에게 내면화되어 학생들은 세계시민을 더불어 살아가는 사람으로서 인식하게 되었다. 학교구성원들의 세계시민교육에 대한 이같은 인식은 세계시민교육을 통하여 다음과 같은 성과를 낳게 된다.

4. 세계시민교육의 성과 및 한계

가. 세계시민교육의 성과

C중학교의 세계시민교육의 성과는 우선 세계시민교육의 개념 정립에 기여하였다는 것을 들 수 있다. 김민석 교사는 세계시민교육을 자신이 있는 일상의 자리에서 세계시민으로서 인식하고 행동할 수 있도록 가르치는 교육으로 인식하였다. 세계시민교육이라고 하면 국제적인 인재로서의 역량을 기르고, 국내라는 영역과 범위를 벗어나서 이루어지는 교육과 활동을 지칭하는 것으로 생각하지만 자신이 받을 디디고 서 있는 일상의 자리도 세계시민교육이 이루어지는 장소이고 세계시민으로서 활동할 수 있는 장(場)이 될 수 있다는 것이다. 국내와 세계를 명확하게 이분법적으로 구분 짓는 편견 때문에 세계시민교육에 대한 오개념과 오해가 빚어지고 있다고 할 수 있는데 김민석 교사의 '자신의 일상의 자리에서 실천하는 세계시민교육'은 세계시민교육의 한계를 극복할 수 있는 출발점이 될 수 있을 것이다.

세계시민교과서 내용이 교육과정에 잘 나와 있는데 제 느낌은 아까 처음에 말씀드린 것처럼 우리나라와 국제사회에서 어떤 역할을 감당해야 되는지, 즉 글로벌 사회에서 한국의 어떤 그 지대한 역할 쪽에 초점을 맞추고 있는 듯한 느낌이 많이 들었어요. 글로벌 역량, 사실은 그 이상의 것인데 그것도 하나의 예가 되겠지만 사실은 각 학교에서, 각 있는 그 자리에서 일상의 그 자리에서 다른 사람들과 공감하고 연대해서 어떤 문제를 풀어나가는 시민적 역량, 이런 그리고 전 세계는 연결되어 있기 때문에 세계시민적 역량을 키우는 쪽에 초점을 맞춰야 하는데 거기에 보면 주로 이제 우리나라가 국제사회에서 얼마나 좋은 위치, 그러니까 큰 의무나 큰 역할들, 그런 것에 초점을 맞추고 있어요. 딱 봤을 때 나도 전 세계를 주름잡는 그런 사람이 되어야 하겠지?라는 생각이 들도록 하는 거예요. 그런데 교육과정도 그렇게 바뀌었으면 좋겠어요. 그러니까 다른 나라에 대한 관심을 없애라는 얘기가 아니라, 일단 시작을 우리가 하고 있는 이 자리에서 시작하는 것이 세계시민교육. 왜냐하면 여기서 해도 여기서 우리가 결정하고 행동하는 모든 그 결과들이 다른 나라에 바로 직간접적으로 연결되어 있고, 영향을 미치거든요. 여기서부터 시작하는 것이 세계시민교육이라는 거예요(김민석 교사).

둘째, 자신의 일상에서부터 내면화한 가치를 실천하게 되었다는 것을 들 수 있다. 세계시민교육을 배운 학생들은 자신의 일상생활에서 주변의 다른 사람들을 가능한 한 최대한 도와주기 위해 노력하고, 저개발국가의 사람들을 배려하면서 그들을 위해 일상생활에서 절약하기 위해 노력하게 되었다.

연구자: 세계시민교육에 대해 배우면서 자신이 변화했다든지 영향을 받았다든지 그런 것이 있나요?

윤영민: 세계시민 배우면서 이제 못 사는 나라들을 배려하는 것을 배웠는데 평소에 집에서 살 때 그런 사람들을 이해할 수 있는 생활을 하려고 하는 것 같아요. ...(중략)... 평소에 전기 같은 것을 좀 아껴 쓰거나 다른 나라의 못 사는 사람들에게 좀 더 도움이 되게 하려고 노력하고 있어요.

한여진: 어떤 뭐 큰 거는 아니어도 자신이 가능한 선에서라도 다른 사람들을 도와주고 그래야겠다는 생각이 들었어요(윤영민, 한여진 학생).

학생들은 자신이 절약하는 것이 저개발국가의 사람들에게 도움이 된다고 생각하였는데 이는 무분별한 자원의 사용이 지속가능발전을 저해하고 환경오염을 야기한다는 것을 인식하고 있다는 사실을 보여준다. 김민석 교사는 학생들이 윤리적인 소비를 하고 제3세계

노동자를 생각하는 태도만 가지더라도 세계시민교육의 성과가 나타나는 것으로 보았는데 그러한 점에서 학생들은 이미 세계시민으로서의 삶을 살아가고 있는 것으로 볼 수 있다.

많이 생산해서 소비를 해야 경제가 발전하다 보니까 소비가 미덕인 것처럼 생각하지만 요. 나의 소비가 전 세계 다른 노동자들한테 악영향을 주고, 환경을 오염시킨다는 것만 알아도요, 내가 소비를 할 때 마음에 손을 얹고 한번 하죠. 그것만 해도 돼요. 그러면 이 친구들이 나중에 커서 자기가 어떤 비즈니스를 할 때 ‘윤리적으로 생산해야 되겠구나, 제3세계 노동자들을 생각해야 되겠구나, 내가 고용하고 있는 종업원들의 입장을 생각해야 되겠구나.’ 그런 마인드만 가져도 좋죠. 그게 세계시민교육이 되잖아요(김민석 교사).

또한 사소한 것이지만 물자를 절약하는 생활을 비롯하여 솔선수범해서 세계시민으로 살아가고 있다는 것은 ‘나 하나쯤’이 아니라 작은 실천도 ‘나 하나로부터’ 시작해야 한다는 것을 인식하고 있다는 것을 알 수 있다.

윤영민: 저는 그 평소에 어차피 이 세상에 사람은 많은데 나 혼자, 나 한 명이 절약한다고 해서 다른 사람들이 생활이 안 바뀐다고 생각했는데 세계시민 수업 듣고 많이 바뀐 것 같아요.

연구자: 그러면 나 혼자라도 해야 되겠다. 이렇게 생각이 바뀌었어요? 그런데 이렇게 말하는 애들도 있을 것 아니에요? “나 혼자 하면 바뀌어?” 이러면 뭐라고 얘기할 것 같아요?

윤영민: 혼자 해서 많이 안 바뀐다고 해도 일단 그런 사람들을(세계의 모든 사람들을) 위해 실천하는 것이니까 조금이라도 바뀔 것 같다고 생각해요.

셋째, 학생들은 자신의 진로에 대한 구체적인 계획 속에 세계시민으로서의 가치와 삶을 반영하고 있었다. 세계시민이라는 개념이 추상적이고 휘발성이 강한 가치로 존재하는 것이 아니라 삶의 지향점과 목표 속에 구체적으로 녹아 있었다는 점은 현재 뿐 아니라 미래의 세계시민으로서의 실천과 참여를 담보한다는 점에서 중요한 성과라고 볼 수 있다.

한여진: 저는 꿈이 의사인데 세계시민교육 수업을 들으면서 병원이 없거나 돈이 없어서 치료를 못 받는 사람들에게 그 나라로 가서 자원봉사를 하고 싶다는 (생각을 하게 되었어요)

윤영민: 제가 높은 위치에 있는 사람이 되더라도 낮은 위치에 있는 사람들을 배려하고 공감하면서 내가 저런 사람들이었으면 어떻게 해야 됐을까. 이런 생각하면서 도움을 주면서 살 것 같아요(윤영민, 한여진 학생).

나. 세계시민교육의 한계

이상과 같은 세계시민교육의 성과에도 불구하고 한계는 존재한다. 먼저 C중학교는 단위학교 차원에서 전 학교적 접근으로 세계시민교육을 실천하는 학교(whole school approach)가 아니기 때문에 교사 개인이 자유학기제 수업 시간에 세계시민교육을 한다는 것이 전부라고 할 수 있다. 그만큼 학생들에게 세계시민교육의 가치와 역량을 가르치고 영향력을 행사할 수 있는 범위가 협소한 것이다.

학생들 같은 경우는 제가 작년에 두 클래스 주제선택했고, 올해는 한 클래스니까 제가 영향을 줄 수 있는 아이들은 고작해야 지금으로 봐서는 90명밖에 안돼요. 작년에 60명, 올해 30명(김민석 교사).

세계시민교육을 실천하는 학교는 교사가 개인적 차원에서 수업이나 동아리활동을 통해 실시하는 경우가 대부분이다. 이처럼 ‘나 홀로’ 교사가 많은 이유는 세계시민교육에 대한 교사의 관심 부족과 시간 부족이라고 할 수 있다.

우리 학교에서 세계시민교육이 잘 이루어지지 않는 요인은, 일단 세계시민교육에 대한 관심이 없죠. 선생님들이 너무 바빠요. 세계시민교육이 잘 이루어지려면 일단 교사들 중에 저와 같은 마인드를 가진 사람이 한 세 네 명만 되면, 전문적 학습공동체를 만든다던가, 공모연수를 만든다던가. 그 선생님들하고 연대해서 뭔가를 조직할 수 있을 텐데 우리 학교에서는 저밖에 없으니까 그게 어렵죠(김민석 교사).

시민교육이라고 하는 것이 좀 심리적으로 또 이렇게 물리적으로 여유가 생기면 좀 더 생각을 깊이하면서 그런 수업을 디자인하고 또 말씀드린 자율동아리를 제가 만든다거나 할 텐데, 우리 중학교뿐만 아니라 모든 중학교가 마찬가지인데요. 아, 시간이 없어요. 진짜 시간이 없어요(김민석 교사).

세계시민교육은 인지적인 차원에서만 이루어지는 것이 아니라 궁극적으로는 자신이 받을 딛고 있는 이 자리에서 더 살기 좋은 세계로 변혁하기 위한 실천과 참여가 이루어져야 한다. 행동이 수반되려면 가치에 대한 내면화가 이루어져야 하고 그러기 위해서는 단위학

교 전체적 차원에서 체계적으로(systematically) 교육이 이루어져야 한다. 그러나 교사 개인 차원에 국한하여 세계시민교육이 이루어진다면 학생들에게 가치와 태도가 내면화되기 위한 시간도 많이 걸릴 뿐 아니라 내면화의 깊이가 심화되는데 있어서 한계를 노정할 수밖에 없을 것이다.

둘째, 교사 개인 차원에서 수업을 구성, 실천하기 때문에 교과통합적 접근을 취할 수 없다는 것이다. 주제 중심으로 다양한 교과를 통합하여 세계시민교육에 대한 수업이 이루어지게 되면 학생들은 세계시민교육에 대한 다각적인 관점에서 다양한 역량을 키울 수 있게 된다. 이와 더불어 주제통합수업을 통해 세계시민성을 다양한 교과와 연계시키면서 세계시민교육을 한 교과에서 인지적으로 배우고 외워야 하는 지식이 아니라 자신의 삶 전체를 관통하는 가치와 태도, 정서와 행동으로 인지할 수 있게 되는 것이다. 그러나 주제통합수업을 실천할 수 없는 상황으로 인하여 학생들은 다양한 방식으로 세계시민교육에 접근할 기회를 잃게 되는 것이다.

셋째, 상대적으로 많은 수의 학생을 대상으로 수업을 진행해야 하기 때문에 다양한 교수학습방법이나 체험활동을 포함하기는 하지만 강의 중심의 수업을 할 수밖에 없는 것 또한 한계이다. 전술한 바와 같이 세계시민교육은 인지적 차원을 넘어서서 세계시민으로서 실천과 참여가 중요한 행동적 역량이기 때문에 지역사회와 연계하여 참여와 실천적인 행동을 할 수 있도록 수업을 구성할 필요가 있다. 김민석 교사도 강의 중심의 수업의 한계를 느끼고 학생 수가 적다면 학생들과 함께 학교 밖에 나가서 활동을 하거나, 다양한 활동을 할 수 있도록 세계시민교육 자율동아리를 만들고 싶다는 바람에 대해 얘기하였다.

세계시민교육 수업을 들었던 이 친구들 계속 추수활동을 하려면 제가 자율동아리를 만들어서 또 세계시민동아리를 만들면 좋겠어요. 제 바람이에요(김민석 교사).

학생들도 강의중심 수업의 한계를 인식하고, 학교 밖 지역사회로 배움의 장을 확대하고 앞으로 구체적으로 무엇을 실천해야 할 것인지에 대한 내용과 방법에 대해 고민할 수 있는 기회가 주어지기를 바라고 있었다.

윤영민: 그냥 앉아서 수업 듣는 것보다 몸으로 활동하는, 활동하는 수업을 좀 더 했으면 좋겠어요. 야외, 학교 밖에서 하는 것도 괜찮고 그럴 것 같아요.

한여진: 저는 세계에 더 좋은 영향을 주려면 우리가 어떻게 앞으로 해야 될지에 대한 것을 배웠으면 좋겠어요(윤영민, 한여진 학생).

5. 세계시민교육 실천에 대한 시사점

앞서 살펴본 것처럼 C중학교는 A초등학교와 같이 단위학교 차원에서 교장의 리더십의 지원을 받으면서 명시적 교육과정과 암묵적 교육과정을 통해 전반적인 차원에서 세계시민교육이 조직적으로 이루어지는 사례와는 차이가 있다. 세계시민교육의 필요성에 대해 인식하고 세계시민교육을 할 수 있는 역량을 가진 김민석 교사 개인의 의지와 역량에 의존하여 세계시민교육이 이루어진다는 점에서 한계를 노정하고 있다고 할 수 있다. 이처럼 교사 개인이 한정된 시간에 실천하는 세계시민교육이지만 C중학교는 세계시민교육의 중요성에 대해 학생들이 인식하게 되고 타인을 배려하고 공감하면서 자신이 있는 그 자리에서 작은 실천부터 시작하려고 한다는 점에서 세계시민교육의 성과를 거두고 있으며 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, C중학교가 위치한 지역은 경제적으로 어려운 곳이고 가정적으로도 맞벌이가 많고 정서적으로 안정되지 않은 환경 속에서 성장한 아이들이 많은 학교임에도 불구하고 학생들은 수업을 통해 세계시민교육의 중요성에 대해 인식하게 되고 김민석 교사가 강조하는 상호연결성, 배려와 공감, 실천과 연대의 가치를 서서히 내재화하고 있었다. 수업 중간 중간 김민석 교사가 질문하는 내용에 대해서 학생들은 ‘세계시민은 나누어야 돼요’, ‘세계시민은 대기오염 만들면 안 돼요’라고 답하였는데 이 모습을 통해 세계시민교육은 난해하고 복잡하여 가르치기 어려운 과목이 아니라 인간으로서 살아가면서 당연히 생각하고 익혀야 하는 가치와 태도를 가르친다는 점에서 학습하기에 어려운 것이 아니라 자연스러운 것이라는 점을 다시 한 번 더 인식하게 되었고 세계시민교육의 필요성과 가능성에 대해서 다시 한 번 확인하는 계기가 되었다.

둘째, 차별사례 체험하기 수업은 성별, 지위, 사회경제적 배경, 인종, 종교, 외모 등의 차이로 인하여 차별을 행한다는 것은 인간으로서는 당연히 하지 말아야 할 것이라는 것을 관념적으로는 알고 있지만 인간이 의외로 즉자적이고 단순한 행동을 하는 비이성적이고 불합리한 존재라는 점을 다시 상기시켜 주는 시간이었다는 점이다. 김민석 교사가 퀴즈를 맞춘 아이에게 ‘너 어느 초등학교 나왔어?’ ‘너 어느 반이야?’ ‘너 몇 단지 살아?’라는 질문을 서너 번 하게 되자, 나중에는 교사가 그런 질문을 하기도 전에 ‘재는 ○○초등

학교 나왔어요'라는 말을 하는 것을 보면서 특정집단을 배제하거나 동조할 때 작동하는 인지적 편향이 쉽게 이루어진다는 것을 확인하게 되었다는 것이다. 이러한 사례를 볼 때 세계시민교육은 인지적인 측면에만 초점을 맞추어 수업이 이루어지면 안 된다는 것을 알 수 있다. 김민석 교사가 강조하는 바와 같이 인지적·정서적·행동적 차원을 통합적으로 고려하여 수업을 설계해야 한다. 또한 수업의 결과가 행동으로 발현될 수 있도록 실천과 참여를 중시하여야 한다. 세계시민교육은 인식하는 차원에 그치는 것이 아니라 세계시민으로서 행동하고 실천하며 살아가야 의미가 있는 변혁성을 지니고 있기 때문이다.

셋째, 본 연구에서는 델파이조사를 통해 세계시민성의 구성요소를 규명하였다. 세계와 지역의 이슈가 서로 연결되어 있어서 나의 일상에서 발생하는 다양한 이슈들이 곧 글로벌 이슈가 될 수 있으며 글로벌 이슈가 나와 상관없는 일들이 아니라 나의 일상에 영향을 미칠 수 있다는 것을 이해하는 것이 세계시민교육의 기본전제가 된다는 것을 강조하였다. C중학교 사례에서도 김민석 교사는 세계시민교육의 출발지점을 자신의 일상에서부터 찾았다. 자신이 살고 있는 바로 이곳에서 벌어지고 있는 차별과 불평등의 상황, 타인이나 다른 나라 사람이 문제가 아니라 자신의 깊은 내면에 도사리고 있는 이기적인 욕심과 타인에 대한 공격성에서 비롯되는 배제와 멸시를 극복할 수 있는 사람이 세계시민이며 자신의 탐욕과 싸우는 것이 세계시민교육의 출발점이 된다고 본 것이다. 김민석 교사는 이처럼 예민하게 깨어 있으려면 생활 곳곳에 숨어있는 성차별, 인종차별 등 다양한 차별에 대해 민감하게 성찰해야 하고 그런 일이 발생하지 않도록 유의해야 한다고 하였다. 이는 세계시민교육에서 말하는 행동적 차원이란 자신이 옳다고 생각하는 것을 표현하고 연대하여 행동하는 차원도 존재하지만 자신의 행동이 자신과 연결된 존재에 미치는 영향력에 대해서 내면적으로 성찰하는 것 또한 중요하다는 것을 보여준다. 즉, 세계시민교육의 행동적 영역에서 실천과 참여도 중요하지만 자신의 행동에 대한 비판적 성찰 또한 중요하다는 것을 김민석 교사가 인식하고 있었으며 이는 본 연구에서 실시한 델파이조사 결과와도 일맥상통하였다. 따라서 세계시민교육을 실천할 때 행동적 차원에서 적극적인 문제해결자(problem solver)로서 실천과 참여를 통한 세계시민의 행동도 중요하지만, 자신과 연결된 존재에 영향을 미치는 문제유발자(problem maker)로서의 세계시민의 비판적인 성찰도 동반되어야 한다는 것을 염두에 둘 필요가 있다.

제4절 D고등학교

1. 학교 특성 및 맥락

D고등학교는 서울시에 위치한 D대학교 부설학교인 일반 사립 인문계 고등학교이다. D대학교 캠퍼스 안에 위치해 있어 학교 주변 환경은 꽤 쾌적한 편이다. D고등학교의 규모는 꽤 크다. 현재 총 36학급이 있고 전체 학생은 1200명이다. D고등학교는 세계인재를 키운다는 슬로건을 내세우고 있으며, 학교의 교육목표를 ‘인성과 실력을 갖춘 미래지향적인 인재육성을 위한 명문학교’로 제시하고 있다.

D고등학교에 입학하는 학생들은 학교 주변에 있는 지역에서 오는데 지역별 사회경제적 조건에는 다소 차이가 있다. 박효섭 교사는 이에 대해 학교의 경제적 양극화가 심한 편이라고 평가한다. 사회경제적 차이는 곧 학력수준의 차이로도 나타난다. 상대적으로 부유한 지역 출신 아이들은 어느 정도의 학업성취를 보이는 반면, 사회경제적 수준이 낮은 아이들은 낮은 학업성취를 보이고 있다.

D고등학교의 대학진학률, 특히 상위권 대학 진학률은 높지 않은 편이라고 한다. 대학입시의 압박을 더 심하게 느낄 수밖에 없는 고등학교가 처한 환경에서도 박효섭 교사는 세계시민교육을 통해 아이들이 새로운 경험을 하고, 또 한편으론 그것이 경험이 되고 기록이 되어 대입과 관련된 새로운 전략을 구상할 수도 있다는 입장을 취하고 있다.

D고등학교에서 이루어지는 세계시민교육은 박효섭 교사의 역할이 가장 크다. D고등학교에서 세계시민교육 활동에 함께 참여하는 동료교사는 없고, 박효섭 교사 개인의 관심과 행동으로 동아리 활동이 시작되었다. 박효섭 교사는 D고등학교에서 15년 근무한 지리교과교사로, 총 교직경력은 19년이다. 박효섭 교사가 세계시민교육 활동을 실천하게 된 계기는 자신의 교과인 지리과목의 비중이 점점 줄어들고 교직 경력이 높아짐에 따라 약간의 매너리즘에 빠지게 되면서 새로운 돌파구로 찾은 영국 연수에 가면서부터이다. 그는 영국의 일반 공립학교에서 마주한 다문화 현상을 보며 신선한 자극을 받았다고 한다. 그는 특히 방문했던 학교에 체코와 폴란드 출신이 많은 이유가 이민자들의 증가가 이유였었다는 점, 그리고 그들이 영국 공립학교에서 지극히 평범하고 당연하게 교육을 받고 있었다는 점이 신선했다고 한다. 영국이라는 나라에서 다른

문화를 가지고 영어가 모국어가 아닌 아이들 때문에 교사들이 힘들다고 하는 이야기도 들었지만, 그것보다 박효섭 교사에게 더 자극이 되었던 것은 함께 연수에 참여했던 다른 교사의 경험이었다.

학교에서 수업참관을 또 나오는데 교실 하나에 선생님하고 학생들하고 다 같이 거기서 이렇게 기도를 하는 거를 제가 봤어요. 그런데 제 옆에 같이 가셨던 선생님 중의 하나가 기독교 학교 선생님인데 그거를 보더니 충격을 받으셨대요. 그 기도하는 거에, 저는 그게 무슨 충격 받을 일인가 싶었는데 그 선생님이 스토리가 있더라고요. 뭐가 있냐하면 그 선생님이 기독교 학교인데 거기가 남산 밑에 해방촌에 있어요. 이태원 근처에서 거기 외국학생들이 많이 와요. 그런데 이슬람 쪽에 요리사 아버지, 요리사 아버지를 이슬람 요리를 하는 아버지를 둔 딸이 한 명이 왔는데 히잡을 쓰고 왔는데...(중략)... 한 달을 못 버티고 나가더라는 거예요. 종교도 안 맞고 기도실 같은 것도 안 만들어주고, 아이들이 너무 그 학생을 배타적으로 놀리고, 선생님들 자체도 특히 이제 약간 좀 끈대 같은 선생님들은 와가지고 ‘야, 너 그거 벗어’. 이러기도 하고, 그러니까 이 선생님이 그거를 보고 나서 아, 이게 뭔가 잘못된 것 같기는 한데, 그런데 그거를 보고 나서 충격을 받으신 다음에 그 얘기를 막 하시는 거예요. 그 학교에 그런 일이 있었다고, 제가 그 얘기를 듣고 나서 저도 약간 충격을 받았어요(박효섭 교사).

이러한 경험을 통해, 박효섭 교사와 몇몇 동료교사들은 점점 더 이민자가 많아질 우리 사회에서 우리는 무엇을 하고 있었을까, 그리고 학교는 어떻게 생각을 하고 있을까 하는 질문을 던지게 되었다고 한다. 그들의 대답은 아무 것도 준비되지 않았다는 결론으로 이어졌고, 그렇다면 우리도 무엇인가를 해보자는 생각으로 연구회를 만들었다. 이러한 경험과 생각을 근거로 하여, 2013년 박효섭 교사와 타 학교의 동료교사들은 국제이해교육 교사연구회를 만들게 되었다고 한다. 이후, 서울시교육청 및 교육부와 협력 활동을 하면서 세계시민교육을 본격적으로 실천하게 되었으며 세계시민교육 선도 교사로 활동하고 있다. 또한 박효섭 교사는 D고등학교에서도 세계시민교육을 실천하기 위해 S.E.S 라는 자율동아리를 만들어 학생들이 참여 할 수 있게 하였다.

2. 세계시민교육 실천 현황

D고등학교의 세계시민교육은 동아리 S.E.S (Put your Self in someone Else's Shoes)를 중심으로 이루어진다. S.E.S는 지도교사인 박효섭 교사와 관심이 있는 학생

들이 모여 다양한 활동을 하는 자율동아리로 처음에는 2015년 인권과 다양성을 주제로 시작되었다. S.E.S에서는 세계시민교육과 관련하여 글로벌 정의에 대한 비판적 이해를 중심으로 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중, 문화다양성에 대한 감수성, 다층적 정체성 형성 및 조화를 구체적으로 실천하고 있다.



[그림 5-10] 2015년 S.E.S활동

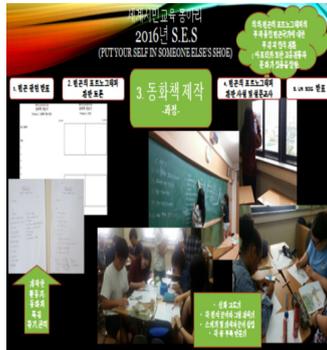
이러한 이해를 토대로 실천된 대표적인 활동은 빈곤 포르노그래피와 동화책 만들기이다. 두 활동은 2016년 동아리 학생들이 빈곤이라는 주제를 선정하고 구체화한 것들이다.

신화를 저희가 직접 그림도 그리고 그 다음에 한글로 이야기 만 다음에 또 그걸 영어로 번역하고 이렇게 해가지고 실제로 출판도 했거든요. 그것을 저희가 맨 처음에 그 전에 진행했던 프로젝트가 뭐였냐 하면 빈곤의 포르노그래피라고 해가지고 우리가 항상 TV에서 광고에서 보면 빈곤국들은 항상 얘기들이 불쌍하게만 나오고 일부러 굶기고 이런 일들도 있다고 하니까 그런 거에 대해서 우리가 이 아프리카가 빈곤하지만, 빈곤한 나라만은 아니라는 거를 심어주자. 인식을 심어주자는 계기에서 우리가 그걸 시작했거든요(박유하 학생).

빈곤 프로젝트는 5단계로 진행되었다. 1년 동안 사용할 활동지를 개발하여 첫 번째로 빈곤과 관련한 자신의 진로를 생각해보고 사회에 공헌할 수 있는 법을 발표하였다. 두 번째로는 빈곤의 포르노그래피에 대한 찬반 토론을 진행하였다. 두 단계를 걸치며

아동난민에 대한 부정적인 이미지와 기금을 모으기 위해 극단적으로 피폐한 상황만을 보여줌으로써 아프리카에 대한 왜곡된 이미지를 갖게 될 것이라는 문제의식이 공유되었다. 이 과정을 이해하기 위해 동아리 학생들은 발견한 문제의식과 관련한 배경지식을 쌓기 위해 유엔의 지속가능발전목표(SDGs) 및 관련 유엔 보고서를 한 줄 한 줄 읽어가며 분석하기도 하고, 관련 도서들을 읽어나갔다. 그 과정에서 문맹과 물 부족 등과 같은 주제들을 접하고, 관련 내용에 대해 보다 자세하게 살펴보았다. 그리고 세 번째 단계로 동화책을 만들기로 결정했다. 동화책을 만들기로 한 이유는 다음의 질문들을 던지며 아프리카가 미개한 사람들이 있는 곳이 아니라 우리와 똑같은 아이들이 자라고 있고, 우리와 같은 전래동화를 들으면서 아이들이 자라고 있다는 점을 보여주고 싶었기 때문이다.

S.E.S 세계시민교육 동아리		비밀
제 1회 자료조사 활동지 (반반)		공개
이름: _____		
학년: _____		
나의 진로: _____		
나의 꿈 (나의 꿈, 나의 진로, 나의 희망)		
내가 어떻게 사회에 공헌할 수 있을까?		
내가	우리	사회
_____	_____	_____



[그림 5-11] 활동지

[그림 5-12] 동화책 제작과정

[그림 5-13] 동화책

네 번째 단계에서는 빈곤의 포르노그래피에 대한 찬반 토론 내용을 기초로 교내 신문에 사설을 작성하였다. 그리고 이 글을 교내 게시판에 게시한 후, 설문조사도 함께 진행하여 응답자들의 논리적 사고와 세계적 의식 확장을 유도하고자 했다. 마지막 단계에서는 앞서 분석했던 지속가능발전목표를 다시 조사하여 자신의 비전과 가장 가까운 조항을 선택하여 심화·조사하는 활동을 했다. 그리고 마지막으로 자신만의 지속가능발전목표를 만들어 발표하였다. 학생들은 빈곤 포르노그래피와 동화책 만들기를 가장 의미있는 활동으로 기억하고 있었다.

다음 해인 2017년 동아리의 리더가 바뀌면서 새로운 활동을 구상하였다. 2017년의 주제는 인종차별로 결정되었다. 이유는 빈곤과 관련하여 인권문제를 고려하던 중, 미국

항공사에서 벌어진 인종차별 사건이 발생한 것을 보며 인종차별과 관련하여 학습하고 실천할 것이 많을 것이라고 판단했다고 한다.

우리나라 안에서도 우리끼리 인종 차별하는 게 있잖아요. 우리나라에서도. 그래서 그런 거에 대해서 다뤄보면 좋겠다고 생각을 해서 그거를 잡고 그리고 또 커리큘럼이라고 해야 되나? 그런 거는 비슷하게 처음에는 뭐 그 인종차별 해결하기 위해서 우리가 할 수 있는 일은 무엇일까요 생각하면서 하다가 그 다음에는 인종차별 관련된 단어. 인종차별 뿐만 아니고 인권 관련된 것. 뭐 여성이나 장애인차별 단어들을 어떻게 하면 우리가 개선 해나갈 수 있을까. 예를 들어서 뭐 병어리장갑 같은 것도 원래는 쓰면 안 되는 말로 알고 있거든요. ...(중략)... 그래가지고 그런 거를 어떻게 바꾸면 좋을까 생각을 해가지고 그 잘못 쓰는 단어들을 어떻게 바꾸면 좋을지에 대해서 조사를 해보고 그 다음에는 그 달력을 제작을 했는데 거기에 세계인권의 날이라든지 아니면 여성의 날, 이런 일정 날들을 달력에 쓰고 그 다음에 뒷장에는 그런 관련된 사진이라든지 그림이라든지 그런 거를 저희가 찾아가지고 그거까지 만들었어요(박유하 학생).

2017년에 2학년 아이들은 달력만들기 활동을 하며 또 하나의 동아리인 ‘공정무역’ 동아리를 만들었다. 아이들은 빈곤, 문화적 다양성, 인종차별 등을 이해하기 시작하면서 글로벌 차원에서의 불평등과, 개발과 지속가능성 사이에서 나타나는 경제 및 환경에 대한 문제를 어떻게 바라보아야 하는지를 고민하게 되었다. 이와 관련하여 자신들이 세계시민으로서 어떤 행동을 실천할 수 있을지를 논의하기 위해 정치외교학과 진학을 꿈꾸는 친구들끼리 모여 공정무역에 대해 심도 있게 분석하고 공부하는 동아리를 만들게 되었다. 친구들은 함께 모여서 공부도 하면서 동시에 학교 축제일에 공정무역 알리기 시식회를 주관하기도 했다. 주로 독서활동을 하지만, 공정무역과 관련된 활동도 진행하고 있으며, 선하는 공정무역 가게에서 1년 넘게 아르바이트를 하며 경험을 쌓아가고 있다.

뿐만 아니라 동아리 학생들은 유네스코 아시아태평양교육원에서 주관했던 국제이해교육 사진교실에도 나가 한국학생 대표로 연설하기도 하였다. 또한 세계 난민의 날을 맞아 교내에서 행사를 개최하였다. 동아리 아이들은 게시판을 만들어 설문조사도 실시하고 행사코너도 만들었다. 난민과 관련한 영상도 보고 퀴즈를 푸는 부스를 만들고, 희망의 메시지를 작성하는 코너도 만들었다. 또 동아리 리더는 난민 수용에 대한 발표에서 우리나라에 경제적 손실을 안겨주기 때문에 난민을 거부할 권리가 있지만 보편적 인류애의 관점에서 그들을 수용할 따뜻한 마음이 필요하다는 것을 역설하였다.



[그림 5-14] 국제이해교육 사진교실



[그림 5-15] 세계난민의 날 행사 홍보포스터

3. 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식

박효섭 교사와 S.E.S에 참여한 학생들은 세계시민교육에 대한 확고한 인식이 있었는데 세계시민교육의 경험을 통해 이를 어떻게 인식하고 있는지에 대해 살펴보고자 한다.

우선, 박효섭 교사는 세계시민교육은 학교교육에 있어 핵심이라고 보고 있으며, 인성교육의 차원뿐만 아니라, 아이들이 사회를 바라보는 시야를 확장하는 것뿐만 아니라 구체적으로 아이들의 진로에 있어 중요한 교육이라고 바라보고 있었다. 그 이유는 우선, 세계시민교육을 통해 잘못된 고정관념에서 벗어나 세상을 위해 선(善)을 행할 수 있다는 점에서 반드시 필요한 것이라고 인식하기 때문이다.

정우성씨가 그런 얘기 했잖아요. 대한민국이 난민을 거부하는 거는 국제사회에서 우리 대한민국이 그냥 왕따를 당하겠다고 선언하는 거하고 똑같다. 그러니까 우리가 난민을 받거나 안 받거나 이 문제는 어쨌든 우리가 시간을 좀 필요로 하지만 난민을 받지 않는, 않는다고, 알아야 된다고 주장하는 사람의 얘기를 들어보고, 그 분들의 어떤 생각이 뭔가 근거가 있거나 논리적인 때 우리가 그거를 들어주고, 그 문제에 어떤 근본원인을 우리가 해결할 수 있는 쪽으로 우리가 힘을 모으고, 만약에 오해나 편견이나 고정관념이나 잘못된 어떤, 생각으로부터 그거를 깨는 건데, 그 깨는 게 세계시민교육이라고 보거든요. 저는, 왜냐하면 우리는 이제 어쨌든 글로벌 이 지구촌이라는 데서 살아나가는 학생들을 교육하는 교사가 때문에, 테러, 혐오주의 그 다음에 뭐 양극화, 그 다음에 또 지역사회에서의 남비현상이나 이런 것들이 다 민주시민교육이고 이것들이 저는 글로벌하게 갔을 때는

세계시민교육이라고 봐요. 그리고 이게 소위 얘기하는 인성교육이라고 볼 수 있고. 그러니까 우리가 이것을 안 할 수가 없는 거예요(박효섭 교사).

이에 따라, 박효섭 교사는 세계시민교육이 강령처럼 하나의 규범이 되어야 한다고 주장하였다.

두 번째로 세계시민교육은 하나의 우산개념으로 다양한 교과과목과 어우러져 실천될 수 있는 교육이라고 생각하였다. 박효섭 교사는 국제이해교육, 다문화교육 등 세계시민교육의 유사개념과 세계시민교육과의 차이는 행동 수반 여부에 달려있다고 보았다.

세계시민교육은 그 국제이해를 바탕으로 우리가 세계의 시민들이 서로 어우러져 살기 위해서 뭔가 우리가 그 사람들과 나와 어떻게 보면 하나로 엮일 수 있는 그런 행동이나 그런 우리가 역할. 또 그런 거를 우리가 다른 사람들과 소통하는 것의 과정. 그런 것들이 저는 세계시민교육이라고 보기 때문에 그런 교육들과는 다 나름대로 어떻게 보면 상호보완적이면서 그렇지만 세계시민교육이라는 거는 그 모든 교육의 요소들을 다 갖고 있다. 우리가 지속가능발전 목표에 나와 있는 그 항목들을 우리가 다 포함하고 있는 것처럼. 그런 모든 것들이 세계시민교육에 다 녹아들어있는 것이기 때문에. 그런 점에서 누구나 다 할 수 있죠. 과학선생님도 할 수 있고 역사, 지리 선생님도 할 수 있고 의사도 할 수 있고 간호사도 할 수 있고 그런 것 같아요. 그래서 이런 것들은 마음만 먹으면 전공, 진로 이런 것 상관없이 다 할 수 있는. 네. 그런 점이 좋은 것 같아요. 그러니까 옛날에 국제이해교육하면은 영어선생님이나 그런 사람들만 왔었어요. ...(중략)... 요즘에는 과학 선생님도 오시고 심지어 저번 6월 달 연수 갔을 때는 수학선생님도 오셨었어요. 오셔서 가지고 수학교과에서 어떻게 할 수 있을까요? 를 질문을 던지셨어요. 그게 세계시민교육 이니까 되는 거예요(박효섭 교사)

그런 그의 인식은 동아리를 이끌어가고 학생들에게 전적으로 모든 것을 결정하고 행동하게 하는 접근에서 확인할 수 있다. 그리고 이러한 교사의 인식에 영향을 받은 학생들은 대다수가 긍정적인 인식을 갖고 세계시민교육과 관련한 다양한 주제들에 대해 관심을 갖고 있었다. 동아리 아이들은 세계시민교육이란 빈곤, 인종차별, 여성인권 등 글로벌 정의에 대해 비판적으로 이해하는 것이라고 생각하고 있었다.

사실 제가 얼마 전에 생각을 했던 건데, 인종차별을 저희가 공부를 했잖아요. 그런데 거기서 제가 공부를 하면서 저도 몰랐던 게 있었어요. 그게 블랙 페이스라고 하는 게 있는데

약간 흑인이 아닌 황인, 동양인이나 서양인 사람들이 흑인을 따라서 얼굴을 이렇게 까맣게 분장을 하는 거더라고요. 그런데 그게 사실 인종차별, 굉장히 흑인들 입장에서는 기분 나쁜 일이지요. 그런데 저도 그것을 모르고 있었는데 그것을 SES발표를 하면서 그때 알게 됐어요. 우리나라 사람들도 굉장히 약간 동양인 차별하는 거를 굉장히 싫어하잖아요. 그런데 의외로 우리나라 예능이나 가수 콘서트 같은 데서 그 블랙페이스를 너무 많이 하는 거예요. 그래서 그때 아, 저거는 안 되는데 라고 생각을 하고 알고 있었는데 졸업사진 촬영을 할 때 어떤 애가 약간 영화배우를 따라하면서 블랙페이스를 하는 거예요. 그래서 그때 아 저게 아무리 그걸 따라 하기 위한 행동이고 그 다음에 약간 재미를 위한 것이어도 저거는 안 되는 건데.. 하는데 제 주위 애들이 아무도 그것을 모르는 거예요. 그게 인종차별인지를, 아, 그래서 약간 이거를 알려야 될 필요는 있다. 그때 생각을 했어요. 우리가, 우리가 하는 인종차별도 알아야 된다. 그 생각을 그때 했어요(박선하 학생).

저는 사실 원래 여성인권에 대해서 다뤄보고 싶었어요. 그런데 자체가 민감한 주제이기도 하고 또 동아리에 여자애들만 있는 게 아니니까 남자애들한테 그런 거를 조사해오라고 하기도 그렇고, 힘들 테니까, 저희들은 여자애들이 생각하는 그런 거에 대해서 말을 직접 할 수 있지만 또 말 잘못했다가 욕먹고 막 그래서 인종차별 겸 인권이라는 큰 주제 안에서 녹아들어가기는 했지만 그리고 또 요즘 막 그런 거에 대해서 싸우잖아요. 양성끼리. 그런 것도 보기 안타깝고. 그래서 저희끼리 청소년 시기에 조금 더 공부하면 나중에 나아가서 그런 분쟁 같은 거를 조금 해결할 수 있지 않을까?(박유하 학생).

이처럼 D고등학교 학생들은 내용적인 주제에 있어서는 글로벌 정의에 대한 관심을 갖고 있었으며 방법적인 측면에 있어서는 참여와 관심이 중요하다고 생각하였다. 선하는 세계시민교육을 한 마디로 정의한다면 무엇이라고 생각하는지 묻는 질문에 대해 ‘참여와 관심’이라고 답변하였다. 학생들의 참여와 관심, 실천과 연대에 대해서는 세계시민교육의 성과 부분에서 구체적으로 다루고자 한다.

4. 세계시민교육의 성과 및 한계

가. 세계시민교육의 성과

성과는 학생들의 주도성 수준이 높아지면서 ‘지금 여기’에서 실천하게 되고 글로벌 이슈와 지역 이슈가 서로 연결되어 있다는 것을 인식하면서 연대의 필요성을 느끼게

되었다는 것을 들 수 있다.

첫째, 아이들은 자율동아리의 틀 안에서 자신의 주도성의 범위를 확장해 나갔다. 아이들은 동아리 활동을 통해 공동체에 소속감을 느끼고 주체적으로 함께 해 나가는 것의 가치를 학습하게 되었다. 주체성을 바탕으로 사회 참여에 대한 인식이 확장될 뿐만 아니라 그것을 실천하게 되었다는 점이다. S.E.S 동아리 학생들은 ‘지금 여기’ 자신이 있는 자리에서 할 수 있는 일을 통해 세계시민으로 참여하고 실천하였다. 유하는 현수막에서 본 노인 돕기 활동을 신청하게 되고, 도시락 봉사를 하였고, 선하는 자신의 관심영역인 공정무역과 관련된 경험을 하기 위해 공정무역 판매처에서 1년 넘게 봉사를 했다.

SES 활동을 하면서 세계시민교육이니까 약간 관점 같은 게 바뀌게 되잖아요. 그래서 봉사활동 같은 거를 찾아보니까 공정무역 있잖아요. 공정무역을 하면 약간 빈곤한 국가도 같이 도울 수 있고 그런 것을 생각하다가 공정무역을 판매하는 데가 거의 없더라고요. 다 인터넷 주문해야 되고. 그런데 저희 동네에 공정무역 판매처가 있는 거예요. 거기에서 봉사를 했어요(박선하 학생)

둘째, 학생들은 세계시민교육을 통해 일상에서 세계시민교육의 주제를 발견하면서 국내의 사회이슈에 대해서도 관심을 갖게 되었고 일상에서 이루어지는 차별의 문제에 대해 성찰하게 되었다. 빈곤문제를 조사하며 우리나라 정치와 최저생계비문제에 관심을 갖게 되고, 외모를 기준으로 외국인 노동자에 대한 편견을 갖고 있다는 것을 스스로 알아차리면서 일상에서 이루어지는 차별에 대해서도 성찰하게 되었다.

박유하 : 최저생계비! 최저생계비 지급방식을 비교해서 우리나라의 문제가 무엇일까요도 알아보기도 하고. 인종차별도 우리나라에서 지금 이루어지고 있는 일어나고 있는 외국인 노동자들에 대한 인종차별이라든가 아니면 우리끼리 막 툭툭 뺏는 까만 애, 얼굴이 약간 까만 애한테 까만 애라고 놀리면 안 되겠다 이렇게 생각을 한다든지 이런 게 있었던 것 같아요.

박선하: 약간 빈곤은 저희가 중심을 약간 상대적 빈곤이 있고 절대적 빈곤이 있는데 절대적 빈곤이 심각한 거니까 약간 아프리카 중심으로 이렇게 빈곤을 바라봤었는데 약간 인종차별 때는 약간 세계적인 느낌이라기보다 우리나라 안에서 이루어지는 거를 좀 더 중심으로 하자고 해서 그쪽을 더 많이 조사를 했거든요. 그래서 지역 쪽에서 일어나는 거는 빈곤보다는 인종차별을 더 많이 보고 그랬던 것 같아요. 그리고 인종차별을 조사하면서

저희도 모르게 쓰고 있던 단어들에 알고 보니까 어원들이 인종차별인 게 되게 많은 거예요. 그래서 그때 충격을 받았죠. 그런 것은 진짜 쓰면 안 되는 말이었구나라는 것을 다 그때 알았어요(박유하, 박선하 학생).

셋째, 아이들은 연대의 필요성을 느끼고 나와 뜻을 함께 하는 사람들과 협력하여 실천하고 참여하고자 하였다. ‘지금 여기’에서 개인차원의 실천을 통해 ‘나 하나부터’ 실천할 수 있는 영역도 존재하지만 세계를 변혁하기 위해서는 반드시 연대할 필요가 있다. 세계시민교육을 통해 아이들은 세계시민으로서 실천과 참여를 강조하며, 개인이 혼자 하는 것이 아닌 다양한 사회참여활동과 연대를 통해 글로벌 이슈를 해결해야 한다는 필요성을 인식하게 되었다.

참여와 관심! 왜냐하면 항상 생각했던 건데, 저희가 세계시민교육을 하잖아요. 그러면 저희가 방법 같은 거를 개인적인 방면이랑 그 다음에 내가 개인적으로 할 수 있는 일과 내가 어떤 단체에서 할 수 있는 일로 나눠서 저희가 생각을 했어요. 그런데 단체로 할 수 있는 일은 정말로 많았어요. 아무래도 세계시민교육이라는 게 그 문제들이 개인적으로 해결할 수 있는 거는 하나도 없잖아요. 다 이게 다 저희가 세계시민교육을 한다고 해서 빈곤의 포르노그래피를 저희만 알고 있어서는 절대 이게 해결될 수 없는 문제고. 그 다음에 이게 전 세계적인 사람들이 다 이게 뭔지 알고 관심을 가져야 되는데 그래서 단체로서 할 수 있는 일을 적으라고 하면 그게 굉장히 많이 나왔거든요(박선하 학생)

나. 세계시민교육의 한계

이러한 성과에도 불구하고, 한계도 존재한다.

첫 번째 한계는 학교 자체의 지원체계가 없다는 점이다. 박효섭 교사는 D고등학교가 사립학교이기 때문에 교사들의 순환이 없고, 연령이 높은 교사들이 많다보니 새로운 시도에 많이 회의적이라고 한다. 박효섭 교사가 세계시민교육을 하지 않으면 바로 교육 활동이 없어지는 구조로 되어 있기 때문에, D고등학교 내에서 세계시민교육을 유지하기가 쉽지 않은 상황이다.

두 번째로 학생들이 느끼는 한계도 존재한다. 그것은 고등학교 학생이 마주한 현실적 한계라고 볼 수 있다. S.E.S활동을 했던 유하와 선하는 고등학생으로서 스스로 찾아가는 것에 대한 한계와 마주하게 되었다. 학생들이 볼 수 있는 자료나 서적에 대한 정보나 안내가 없어 어려웠고 직접적으로 강연을 듣지는 못하더라도 인터넷 이외의

더 다양한 자료들을 보고 싶었지만, 고등학생에게는 너무 어려운 전문서적인 경우이거나, 반대로 너무 쉬운 것들만 있어 둘을 소위 ‘짜집기’해서 맞춰갈 수밖에 없었던 상황에 대한 아쉬움이 있었다.

또한, 한국 사회에서 고등학생은 대입의 압박이 있기 때문에 입시 이외의 활동에 시간을 많이 사용하기도 어렵다. 그런 상황에서 강연을 직접 들으러 다니거나 하는 등의 더 적극적인 참여학습을 하지 못한 것에 대한 아쉬움을 드러내었다.

박선하: 그런데 아무래도 약간 좀 힘들었던 게 저희가 찾을 수 있는 게 한정되어 있잖아요. 자료들이, 자료를 찾으려고 하면 찾아볼 수 있는 게 인터넷밖에 할 수가 없는 거예요. 활동적인, 밖에 나가서 여러 가지 활동도 하고 싶고 강연도 많이 들어보고 싶고 그랬는데 아무래도 저희가 고등학생이고 저희가 이것만 할 수 있는 게 아니니까. 그래서 약간 일주일에 한번 애들끼리 모인다고 해도 그냥 할 수 있는 게 토론과 인터넷 자료를 찾는 거라서 약간 공부를 인터넷에서 따온 것만 배운다는 그런 느낌이어서 그런 한계점이 있어서 그게 좀 힘들었어요.

박유하: 인종차별 주제로 강연 같은 것을 직접 가서 듣고 그랬으면 좋았을 텐데 마땅한 것을 구하지 못해서 저희가 못 갔었거든요(박선하, 박유하 학생).

마지막으로, 전술한 바와 같이 아이들은 세계시민교육을 ‘참여와 관심’으로 이해하고 있었으며 참여를 위해 연대의 필요성을 느끼고 있었는데 자신들이 사회참여활동을 하거나 연대할 수 있는 인증된 청소년단체가 없었다는 것을 한계로 들 수 있다.

저희가 원하는 것을 항상 이렇게 찾아봤어요. 어떤 일을 할 수 있을까? 그런데 공식적으로 인증된 저희가 좀 안전하게 믿고 가입할 수 있는 단체가 없더라고요. 저희가 했던 활동 중에 어떤 청소년단체가 있었어요. 그런 거 비슷하게 활동을 하는. 그런데 거기는 회원비를 내라고 하는데 가입비가 5만원이나 하면서 비쌌어요. 그리고 너무 부수적인 게 많은 거예요. 가입하려면 이거를 구입을 해야 된다고 하고. 그런데 저희가 찾을 수 있는 청소년단체 중에는 그거 밖에 없었어요. 그래서 세계시민교육도 할 수 있는 그런 청소년단체가 인증된 데가 있었으면 좋겠다(박선하 학생).

이를 통해 볼 때 향후 아이들이 참여하고 실천할 수 있는 학교 밖 기관과 학교와의 연계가 이루어져야 하며, 세계시민교육 실천을 하는 학교 밖 기관에 대한 인증을 통한 질 관리가 필요하다고 할 수 있을 것이다.

5. 세계시민교육 실천의 시사점

D고등학교의 사례를 통해 미래를 준비하는 아이들에게 세계시민교육 실천이 주는 의미를 찾을 수 있다. 우선, 동아리 S.E.S는 학생의 관심에 따라 주제가 선정되었다. 아이들에게 가장 좋은 기억으로 남아있는 활동인 동화책 만들기도 동화작가가 꿈인 아이와 화가가 되고 싶은 아이가 함께 협력하여 추진한 프로젝트라고 할 수 있다. 이는 고등학생이라면 모두 고민하게 될 앞으로의 진로와 구체적으로 연결되는 지점이다. 한국 사회에서 진로는 특정 직업과 연결되거나 대학 진학만을 생각하지만, 아이들은 세계시민교육의 경험을 통해 자신의 진로를 구체적으로 어떻게 실현해야 하고 고민해야 하는 것이 무엇인지에 대해 알아갔다.

둘째, 학생들은 세계시민교육을 통해 일상에서 세계시민교육의 주제를 발견하면서 국내의 사회이슈에 대해서도 관심을 갖게 되었다. 아이들은 본 연구에서 강조하였던 ‘나의 삶에 직접 영향을 미치는 글로벌 이슈를 인식’하게 되었던 것인데 이를 볼 때 국내 이슈에 대한 관심이 확장되어 글로벌 이슈에 대한 관심으로 연결될 수도 있지만 역으로 세계빈곤이나 인종차별에 대한 글로벌 이슈에 대한 관심이 국내의 사회적 이슈에 대한 관심으로 연결될 수 있다는 것을 보여준다는 것을 알 수 있다. 즉 세계시민교육은 국내 이슈에 대해 외면하고 해외의 사안에 대해서만 관심을 가지는 것이 아니라 글로벌 이슈와 지역 이슈가 서로 연결되어 있다는 것을 인식하고 양자를 함께 해결해나가려고 하는 것이라는 것을 알 수 있다.

셋째, D고등학교 세계시민교육 동아리에서는 텔파이 조사에서 제시된 행동적 영역에서 ‘지금 여기’에서 실천하고, 자신의 행동과 일상에서 이루어지는 차별과 같은 글로벌 이슈에 대해 성찰하고 있었다. S.E.S 아이들은 자신들의 일상생활 속에서 인종차별이라는 이슈를 발견하여 해결하기 위해 노력하였다. 그 과정에서 갈등을 풀어가려 하고, 자신의 행동들에 대해 성찰하였다. 그리고 아이들은 행동으로 옮기기 전 충분히 문제가 무엇이고 세계화 시대에서의 빈곤과 인종차별이 무엇인지 그리고 국제연대로서 UN보고서들은 무엇을 논의하고 있는지를 이해하고, 사회·정서적 영역에서 제시하는 보편적 가치와 다양한 맥락을 존중하고 또 그것을 고려하며 상황을 바라보려는 태도를 보이고자 노력하고 있었다. 이는 본 연구에서 정립한 세계시민교육 재개념화에서 언급되었던 바와 같이, 결국 세계시민교육은 인지적 영역, 사회·정서적 영역 그리고 행동

적 영역이 구분되는 것이 아니라 서로 밀접하게 영향을 주고받으면서 통합적으로 이루어진다는 것을 알 수 있다.

제5절 개념적 핵심요소에 따른 사례분석

텔파이조사를 통해 도출한 세계시민교육의 개념적 핵심요소는 1) 지역의 이슈와 세계이슈의 상호연결성 이해, 2) 다층적 정체성 형성·조화 및 지역적 특수성을 고려한 보편적 가치 존중, 3) 일상생활에서 나타난 글로벌 이슈 발견 및 연대를 통한 글로벌 이슈 해결 및 성찰이었다. 이러한 개념적 핵심요소를 중심으로 연구참여사례를 분석하고자 한다.

1. A초등학교 사례

A초등학교의 경우, ‘지역의 이슈와 세계이슈의 상호연결성’의 측면에서 보면, 학생들은 세계시민교육이 ‘세계’라는 용어를 사용하지만 개인이 현재 살아가고 있는 ‘이 곳’, 내 주변의 공간에서 나타나는 일상적 일들, 내가 수업에서 다루고 있는 ‘이 곳’의 이야기와 무관하지 않은 것으로 느끼고 있었다. 자신의 수업과 일상의 경험을 돌아보는 것에서 출발해 세계시민적 가치를 엮어내고 공감하며, 내가 속한 사회를 바라보는 비판적 시각을 형성하는 것이 중요하다고 생각하고 있었다.

‘다층적 정체성 형성·조화 및 특수성을 고려한 보편적 가치 존중’ 요소에 있어서는 교사들은 ‘학교’와 ‘지역’, ‘글로벌’과 ‘로컬(지역)’의 이분법은 무의미하며, 세계시민적 가치에 대한 공감대를 형성하는데 있어 경계들을 넘어서는 인식론적 확장이 중요하다고 생각하였다. 손숙희 교사는 학생들에게 의미 있는 교육실천을 하기 위해서 지역과 학교가 상호 연결될 수 있는 장(場)을 마련하였고 ‘인권’이 핵심주제로 강조되던 2017년도에 6학년들을 대상으로 지역의 ‘소녀상 건립’이슈를 소재로 사회수업을 실시하였다. 이는 평화라는 보편적 가치를 실천함에 있어서 우리를 피해자로 바라보고 일본은 가해자로 바라보는 입장에서 벗어나서 전쟁과 평화, 인권의 문제를 포괄적으로 바라보고자 한 것이다. 즉 위안부 문제를 국가시민성의 관점에서만 바라보는 것이 아니라 세계시민성의 관점에서 바라봄으로써 국가시민성과 세계시민성 간의 조화를 시도하고 있었다.

‘일상생활의 글로벌 이슈 해결 및 성찰’에 있어서는 학생들이 세계시민의식을 내면화하여 자신의 일상에서 실천하게 되었다는 것을 알 수 있다. 2018년의 학교 세계시민교육 주제인 ‘지속가능발전’과 관련해서, ‘물의 날’, ‘종이 없는 날’과 연계해서 국어수업을 진행한 손숙희 교사는 수업 후 학생들이 학교생활의 장면마다 환경보호 실천을 의식하며 살아가는 모습을 보게 되었고, 환경보호의 가치가 학생들의 무의식에 내면화되어 자연스런 실천으로 연계되는 것을 발견하게 되었다. 이를 통해 볼 때 학생들은 세계시민교육을 삶의 양식으로 내면화하고 자신의 일상에서 실천하고 있다는 것을 알 수 있다.

2. B중학교 사례

B중학교의 경우 ‘지역의 이슈와 세계이슈의 상호연결성’의 측면에서 보면, 사회리더스쿨 아이들은 베트남 평화기행을 통해 역사 및 사회를 이해하고 바라보는 시야가 넓어지면서 세계와 지역 이슈 간의 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해가 깊어졌다. 아이들은 베트남을 다녀와서 우리와 유사한 역사이야기를 만주해보며 세계 속에도 우리나라의 이야기가 있을 텐데 우리의 역사는 무엇일까 생각해보게 되었고, 아이들은 베트남의 한국군의 민간인 학살 이야기를 듣고 실제로 전쟁피해자와 유가족을 만나면서 우리나라의 전쟁 피해자에 대한 관심을 가지게 되었고 이는 이후 노근리 평화기행 등으로 연결되게 되었다. 사회리더스쿨 아이들은 베트남 평화기행처럼 베트남이라는 세계 공간에 대해 알고 평화를 위한 활동에 참여하는 것도 세계시민교육이지만 노근리 학살사건과 같이 국내의 문제에 대해 인식하는 것도 세계시민교육으로 인식하고 있었다. 즉 아이들은 자아와 타자를 이분법적으로 구분하지 않고 통합적으로 바라보면서 지역의 이슈와 세계이슈가 상호연결되어 있다는 것을 인식하고 있었다.

‘다층적 정체성 형성 · 조화 및 특수성을 고려한 보편적 가치 존중’ 요소에 있어서는 아이들은 활동을 통해서 평화란 단순히 전쟁의 부재만을 의미하는 것이 아니며, 역사 속에서 갈등을 어떻게 바라봐야 하는지, 역사 속에서 피해자와 가해자를 이해하는 것의 중요성 등을 터득하고 있었다. 평화는 보편적 가치로 지역적 특수성을 고려하고 그 맥락 안에서의 갈등상황을 바라보는 태도를 가질 수 있도록 하는 주제이다. 아이들은 베트남에 가서 전쟁피해자들에게 ‘사과를 하면 받아줄까요?’, ‘갈등이나 분쟁 같은 것들이 해결될까요?’ 라는 질문을 하고, 그 안에서 인권의 가치를 이해하였는데 이처럼 글로벌 정의의

차원에서 평화와 인권 문제를 이해하는 것뿐만 아니라, 보편적 가치와 다양한 맥락에 대한 존중을 경험하고 있었다.

‘일상생활의 글로벌 이슈 해결 및 성찰’에 있어서는 사회리더스쿨 동아리 학생들은 평화라는 보편적 가치를 실천하기 위해 베트남 평화기행을 가서 전쟁피해자와 유족에게 사과하고 평화를 위한 실천을 하며, 모의 베트남 시민법정에 참여하고 그 앞에서 캠페인을 실시하면서 자신의 일상생활에서 글로벌 이슈를 해결하기 위해 노력하고 있었다.

B중학교의 경우 다른 연구참여사례와 비교하여 가장 두드러지게 차별화되는 부분이 이와 같이 실제로 평화를 위한 활동을 베트남에 가서 하고 있다는 점이다. 본 연구에서 강조한 바와 같이 반드시 해외에 가야만 세계시민교육이 이루어질 수 있는 것은 아니지만 아이들은 베트남에 직접 가서 전쟁피해자를 만나면서 세계시민으로서의 인식이 더욱 명확해졌다. 또 다른 차이점은 다른 기관이나 조직과의 연대이다. 글로벌 이슈를 해결하기 위해서는 개인적 차원에서 타인과의 연대도 필요하지만 조직화를 통해 다른 기관과 연대를 할 경우 실천력은 더욱 강력해진다. B중학교는 다른 지역의 동아리나 베트남 평화기행과 관련된 유관기관과의 연대를 통해 글로벌 이슈 해결에 보다 체계적이고 조직적으로 접근하고 있었다. 이처럼 체계적이고 조직적인 활동을 통해 베트남 기행 후에 아이들은 자신의 활동에 대해 감상문을 쓰고 의견을 나누는 등 성찰의 과정까지 밟고 있었다.

3. C중학교 사례

C중학교의 경우, ‘지역의 이슈와 세계이슈의 상호연결성’ 요소는 김민석 교사의 차별 사례 경험하기 수업에서 발견할 수 있다. 김민석 교사는 자신의 일상에서 차별을 경험하게 하고 그러한 차별과 불평등이 내 삶에서도 중요한 문제로 발생할 수 있다는 것을 학생들에게 인식하게 하고 세계시민교육을 자신의 삶의 문제로 환원하였다는 점에서 일상 속에서 세계시민교육이 왜 필요한지에 대한 공감대를 이끌어내었다. 또한 세계시민교육은 글로벌한 환경 속에서 다른 나라의 사람을 만나고 다른 나라에 가야만 가능한 것이 아니라 내가 존재하고 있는 ‘이 시간, 여기’에서 이루어질 수 있다는 것을 보여주었다. 학생들은 수업을 통해 자신의 일상에서 차별과 불평등을 경험하면서 글로벌 및 지역차원에서 차별과 불평등, 형평성, 권력의 역학관계에 대해 이해할 수 있게 되었고 그러한 권력의 역학관계와 관련된 문제는 우리나라나 우리국민, 그리고 내가 언제든지 겪을 수 있는 문제일수도

있다는 점을 인식하게 되었다. 이를 통해 학생들은 권력의 역학관계에 대해 이해하고 세계가 이러한 문제를 함께 해결해야 한다는 것을 인식하면서 세계시민으로서 자각하는 계기가 되었다.

‘다층적 정체성 형성·조화 및 특수성을 고려한 보편적 가치 존중’ 요소는 시리아 난민의 삶 체험하기 수업에서 발견할 수 있다. 이 수업에서 김민석 교사는 자신을 이미 난민이 될 가능성이 없는 국가의 국민으로 규정하고 타자로서의 예멘난민과 자신을 분리하는 입장에서 난민을 바라보게 된다면 타자를 향한 공평한 대화나 상호주관적인 이해를 위한 노력 자체가 불가능하게 된다는 것을 이해하고 있었다. 그래서 우리나라도 전쟁난민의 처지가 되었던 사례를 보여주면서 예멘난민을 나와 상관없는 ‘타자’의 관점으로부터 우리와 더불어 살아가는 세계시민공동체의 구성원으로서 바라볼 수 있도록 관점을 전환시키고 있었다.

또한 난민문제를 경제적·합리적 관점에서 보는 것에서 벗어나 지구촌 공동체의 구성원으로서 난민을 바라보고 감정적 유대를 강화할 수 있도록 가상현실을 통해 마치 자신이 난민캠프에서 생활하고 있는 것처럼 느낄 수 있도록 하였다. 난민문제에 대해 왜 우리가 난민을 수용해야 하는지에 대해 논리적이고 이성적으로 이해하고 수용하도록 하는 것 뿐 아니라 나를 난민의 위치에 대입하여 공감하도록 하면서 감정적, 정서적인 측면에서 난민의 문제를 바라보도록 한 것이다. 즉 국가시민성과 세계시민성이 충돌할 수 있는 문제에 대해 특수성을 고려하여 보편적 가치를 존중할 수 있도록 아이들에게 난민문제에 대해 생각해 보는 기회를 제공하였다.

‘일상생활의 글로벌 이슈 해결 및 성찰’의 요소는 아이들이 자신의 일상에서부터 내면화한 가치를 실천하게 되었다는 것을 들 수 있다. 세계시민교육을 배운 학생들은 자신의 일상생활에서 주변의 다른 사람들을 가능한 한 최대한 도와주기 위해 노력하고, 저개발국가의 사람들을 배려하면서 그들을 위해 일상생활에서 절약하기 위해 노력하게 되었다. 학생들은 자신이 절약하는 것이 저개발국가의 사람들에게 도움이 된다고 생각하였는데 이는 무분별한 자원의 사용이 지속가능발전을 저해하고 환경오염을 야기한다는 것을 인식하고 있다는 사실을 보여준다. 또한 아이들은 사소한 것이지만 물자를 절약하는 생활을 비롯하여 술선수범해서 세계시민으로 살아가기 위해서는 ‘나 하나쯤’이 아니라 작은 실천도 ‘나 하나로부터’ 시작해야 한다는 것을 인식하고 있었는데 이를 통해 아이들은 자신의 일상생활로부터 글로벌 이슈를 해결하기 위해 노력하고 있다는 것을 알 수 있었다.

4. D고등학교 사례

D고등학교의 경우, ‘지역의 이슈와 세계이슈의 상호연결성’의 측면에서 보면, 학생들은 세계시민교육을 통해 일상에서 세계시민교육의 주제를 발견하면서 국내의 사회이슈에 대해서도 관심을 갖게 되었고 일상에서 이루어지는 차별의 문제에 대해 성찰하게 되었다. 빈곤문제를 조사하며 우리나라 정치와 최저생계비문제에 관심을 갖게 되고, 외모를 기준으로 외국인 노동자에 대한 편견을 갖고 있다는 것을 스스로 알아차리면서 일상에서 이루어지는 차별에 대해서도 성찰하게 되었다. 즉 아이들은 지역이나 국내의 이슈와 세계이슈가 넘나들면서 상호연결되어 있다는 것을 알고 있었고 국내의 사회이슈에서 세계시민교육의 주제를 발견하기도 하고, 세계시민교육의 주제를 통해 국내 문제에 대해 관심을 가지게 되었다.

‘다층적 정체성 형성·조화 및 특수성을 고려한 보편적 가치 존중’ 요소는 세계난민의 날을 맞이하여 교내에서 개최한 행사에서 찾을 수 있다. S.E.S 동아리 학생들은 행사를 개최하고 난민을 위한 희망의 메시지를 작성하였다. 또 동아리 리더는 난민 수용에 대한 발표에서 우리나라에 경제적 손실을 안겨주기 때문에 난민을 거부할 권리가 있지만 보편적 인류애의 관점에서 그들을 수용할 따뜻한 마음이 필요하다는 것을 역설하였다. 앞서 살펴본 C중학교 사례에서와 같이 국가시민성과 세계시민성이 첨예하게 충돌할 수 있는 난민문제에 있어서 우리나라의 특수성을 고려하면서도 보편적 가치를 존중하였다는 점에서 동아리 아이들은 다층적 정체성을 형성하고 정체성 간의 조화를 이루고 있었다고 할 수 있다.

‘일상생활의 글로벌 이슈 해결 및 성찰’의 요소는 S.E.S 동아리 학생들이 ‘지금 여기’ 자신이 있는 자리에서 할 수 있는 일을 통해 세계시민으로 참여하고 실천한 것에서 찾을 수 있다. 아이들은 노인돕기 활동이나 도시락 봉사를 하였고, 공정무역 판매처에서 봉사를 하기도 하였다. 또한 자신들의 일상생활 속에서 인종차별이슈를 발견하여 해결하기 위해 노력하였다. 그 과정에서 갈등을 풀어가려 하고, 자신의 행동들에 대해 성찰하였다.

이상에서 살펴본 것과 같이 연구참여사례 4개교의 경우 본 연구에서 도출한 세계시민교육의 개념적 핵심요소를 중심으로 패턴매칭 기법을 활용하여 사례를 분석한 결과 정도의 차이는 있으나 이들 핵심적 요소가 연구참여사례를 통해 잘 나타나고 있었다. 사례별로

정도의 차이가 존재하였던 것은 학교의 특성 및 맥락, 학교급의 차이, 교사 개인적 실천인지 학교차원의 실천인지의 차이, 수업실천사례인지 동아리 실천사례인지의 차이 등에서 기인한 것으로 보인다.

A초등학교의 경우 학교장의 리더십 하에서 세계시민교육 실천을 위한 체계적인 지원체계를 갖추고 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천하고 있다는 것이 특징이었다. 실제로 해외로 가서 평화활동을 하는 B중학교의 경우는 글로벌 이슈 해결에 있어서 보다 적극적이고 체계적으로 활동하면서 조직적 차원에서 연대를 통해 글로벌 이슈 해결에 직접 기여하고 있다는 것이 특징이다. C중학교의 경우는 동아리 활동이 아니라 자유학기제를 통한 수업사례라는 점에서 행동적 차원의 실천에 있어서 한계를 나타냈다. 물론 세계시민교육을 통해 인식의 변화가 생기고 이를 개인적인 차원에서 실천하였지만 김민석 교사나 학생들 스스로도 수업의 한계로 느꼈던 것처럼 행동적 차원의 실천이 부족하였다. D고등학교의 경우 동아리를 중심으로 고등학생의 수준에서 세계시민으로서 깊이 있는 인식을 하고 주도적으로 동아리 활동을 하였지만 대입의 압박 속에서 더 적극적인 참여와 실천, 학습을 하지 못했다는 한계를 가지고 있었다.

제6절 소결

이 장에서는 세계시민교육의 실천과 정착을 위한 시사점을 도출하기 위해서 세계시민교육을 실천하고 있는 학교사례를 초·중·고 학교급별로 살펴보았다. 초등학교는 전 학교적 차원에서 세계시민교육을 실천하고 있는 A초등학교, 교사 개인 차원에서 동아리를 중심으로 세계시민교육을 실천하고 있는 B중학교와 D고등학교, 교사 개인차원에서 자유학기제 수업을 중심으로 세계시민교육을 실천하고 있는 C중학교 사례에 대해 학교 특성 및 맥락, 세계시민교육 실천 현황, 세계시민교육 지원체계, 세계시민교육에 대한 학교구성원의 인식, 세계시민교육의 성과와 한계, 세계시민교육 실천의 시사점 등을 중심으로 살펴보았다.

세계시민교육의 개념적 핵심요소를 중심으로 한 이론적 요소가 실제 사례에서 잘 나타나고 있는지 패턴매칭 기법을 통해 연구참여사례를 살펴본 결과 개념적 핵심요소가 연구참여사례에서 나타나고 있다는 것을 발견할 수 있었다. 첫째, 학교구성원들은 내 삶에

직접 영향을 미치는 글로벌 이슈를 이해하면서 지역의 이슈와 글로벌 이슈가 상호 연결되어 있다는 것을 이해하고 있었다. 둘째, 학교구성원들은 자아와 타자, 우리나라와 해외를 이분법적으로 구분하지 않고 있었으며 국가시민성과 세계시민성을 조화롭게 다루면서 다층적 정체성을 형성하고 있었으며, 보편성이라는 이름하에 지역의 다양한 특수성이 말살되지 않도록 지역의 특수성을 고려하면서 보편적 가치를 지향하고 존중하고 있었다. 셋째, 행동적 영역에서는 ‘지금 여기’, 나의 일상생활 속에서 다양한 사회참여활동과 연대를 통하여 실천하고 참여하고 있었으며 자신의 행동에 대해서도 비판적으로 성찰하고 있었다. 그리고 이러한 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역이 분절적으로 따로 존재하는 것이 아니라 통합적인 차원에서 구현되고 있었다.

한편, 본 연구에서는 패턴매칭 기법을 활용하여 사례분석을 하는 것과 동시에 연구참여 사례를 풍부하게 기술함으로써 세계시민교육의 실천과 정착을 위한 시사점을 도출하고자 하였다. 학교 실천사례를 통하여 세계시민교육 활성화에 적용할 수 있는 시사점은 다음과 같다.

첫째, A초등학교 사례와 같이 교사 개인 차원의 실천보다는 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천할 필요가 있다는 것이다. 세계시민교육은 교과를 통해 주어진 시간에 인지적으로 습득해야 하는 지식이 아니라 자신의 일상 속에서 세계시민으로서 살아갈 수 있도록 인지적, 정서적, 행동적 역량을 함양해야 한다는 점에서 수업, 동아리 뿐 아니라 학교문화 전반에서 세계시민교육의 요소를 반영하여 잠재적 교육과정 속에서 자연스럽게 체득할 수 있는 분위기를 조성해야 할 필요가 있다. 물론 연구참여사례를 살펴보면, 수업이나 동아리를 통해서도 인식과 행동이 변화하고 세계시민성을 갖추어 나가고 있었지만 세계시민성이 지속되고 발전되려면 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천할 필요가 있다. 학교 전체 차원에서 세계시민교육을 실천하기 위해서는 세계시민교육의 요소를 교육과정에 반영하여 교육과정을 재구성하는 것과 더불어 A초등학교 학교장이 보여준 세계시민교육을 중심으로 교육공동체성을 강화하는 리더십 또한 중요하다.

둘째, 연구참여사례를 보면 세계시민교육이 이루어지고 세계시민성이 발현되는 영역이나 범위가 해외에 국한되는 것이 아니라는 점이다. 세계시민교육이 국경을 초월한 해외에서 이루어지는 것으로 인식하는 경우가 많은데 이는 세계시민교육에 대한 오해에서 비롯되는 것이라고 할 수 있다. 개인, 지역사회, 국가, 세계로 차츰 인식과 행동의 반경이 확장되면서 다층적 정체성이 형성된다는 것을 고려해보면 세계시민교육은 반드시 해외에

서만 이루어져야 하는 것은 아니다. 자신이 뿌리내린 지역사회와 국가, 그리고 세계를 넘나들면서 인식이 확장될 필요가 있다. B중학교의 경우 베트남 평화기행을 통해 베트남 현장에서 세계시민교육이 이루어지기도 하지만 학교주변과 지역사회를 위한 활동을 한다. 또한 베트남에서 평화의 중요성을 인식한 아이들은 미군학살이 자행된 국내 노근리 문제에도 관심을 갖게 된다. C중학교 김민석 교사도 내 주변의 이웃으로부터 난민문제를 파악하고 있었는데 이러한 지점들은 지역사회, 국내, 그리고 해외 간의 경계를 넘나들면서 세계시민교육이 이루어질 필요가 있다는 것을 상기시켜준다. 그리고 다층적 정체성을 충돌보다는 조화의 측면에서 바라볼 필요가 있다. 예컨대 국가시민성과 세계시민성 간의 불일치나 부조화를 강하게 부각시키기보다는 양자 간의 충돌이 발생할 경우 이를 조화롭게 해결하는 것 또한 세계시민적 역량이라는 것을 인식할 필요가 있다.

셋째, 세계시민교육은 특정한 가치를 다루며 특정한 교과에 국한되는 것이 아니라 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전 등 다양한 가치를 담아낼 수 있는 그릇으로 보아야 한다는 점이다. 즉, 인권교육, 평화교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 등의 유사개념과의 관련 속에서 오늘날의 시대상황을 반영할 수 있는 그릇으로 세계시민교육을 보아야 할 것이다. 앞서 2장에서 세계시민교육은 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전 등의 가치 지향적 교육이 개인, 지역 및 국가의 정치사회적 맥락에 따라 특정 가치가 부각되어 강조될 수 있다는 것을 살펴보았다. 또한 세계시민교육의 내용은 시대적 요청에 따라 수정·보완 가능한 일종의 열린 테두리로서 그릇에 비유된다는 것도 살펴보았다. 이러한 측면에서 세계시민교육에 접근하는 학교가 A초등학교와 B중학교이다. A초등학교는 가르쳐야 할 지식이나 태도, 가치 등을 포괄하여 다룰 수 있는 포괄적 인식론이나 교육철학 또는 교육패러다임으로서 세계시민교육을 바라보고 있었다. B중학교도 일견 다양한 가치를 다루는 가치지향적 교육처럼 보이는 활동들이 세계시민교육이라는 테두리 안에서 이루어지고 있었다. 베트남 평화기행은 평화교육으로, 지역사회 활동은 민주시민교육으로 인식될 수도 있으나 이 모든 활동들이 평화나 민주시민성의 가치를 글로벌 맥락 속에서 발생하는 이슈로서 접근한다는 점에서 세계시민교육으로 포괄될 수 있으며 김미소 교사 역시 이 모든 활동을 세계시민교육으로 인식하고 있었다.

넷째, 세계시민교육을 실천할 때에 학습자가 중심이 되어 학습자 주도적 관점에서 접근하고 실천과 참여를 강조할 필요가 있다는 것이다. A초등학교의 경우, 동아리 연합캠프나 수업의 방향과 내용은 교사가 구성하지만 일방적인 전달 중심의 강의식 수업보다는 아이

들이 세계시민교육과 관련하여 자신의 의견을 분명히 표현하도록 하고 있었는데, 아이들은 환경보호 실천 등을 통해 변화된 인식을 실천으로 옮기는 활동을 하면서 이미 세계시민으로 나아가고 있었다. B중학교와 D고등학교는 학생들의 자발성과 주도성이 세계시민교육 동아리를 움직이는 강력한 기제로 작동하고 있었다. B중학교와 D고등학교 학생들은 자신들의 주도성과 자발성을 중심으로 지역사회 이슈나 글로벌 이슈에 대해 고민하고 자신들이 할 수 있는 수준에서 '지금 여기'에서 문제를 해결하기 위해 노력하는 실천력을 보여주고 있었다. 결국 세계시민교육을 세계로까지 확장된 인식을 가지고 자신의 삶이 이루어지는 터전에서 자신의 삶과 지역, 국가, 세계를 변혁시키는 변혁적 패러다임으로 자리매김한다고 할 때 학습자의 자발성과 주도성에 기반한 실천과 행동, 다른 사람들과 연대하여 참여하는 행동적 역량이야말로 세계시민교육에서 아무리 강조해도 지나치지 않을 것이다.

제6장

세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제

제1절 세계시민교육의 재개념화 실천을 위한
정책적 방향성

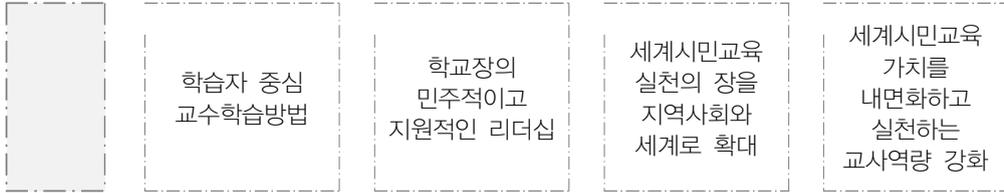
제2절 세계시민교육 재개념화 실천을 위한
정책과제

제6장 | 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제

본 연구에서는 세계시민교육 개념에 대한 이론적 합의가 잘 이루어지지 않았을 뿐 아니라 이론적 개념이 학교현장에 적용될 때 지역적인 요소를 중심으로 이루어지거나 세계시민교육에 대한 오해에서 비롯되어 세계시민교육이 현장에서 왜곡되고 굴절되어 인식되고 있다는 문제인식 하에 세계시민교육 재개념화를 실시하였다. 이를 위해 델파이조사를 통해 세계시민교육 재개념화를 실시하였다. 또한 이를 통해 도출한 개념적 핵심요소를 중심으로 학교현장의 실천사례에 대해서 분석하고 세계시민교육 활성화를 위한 시사점도 도출하였다. 이 장에서는 본 연구에서 재정립한 세계시민교육의 개념을 학교현장에 정착시키기 위해 필요한 정책적 방향성과 정책과제를 제시하였다.

〈표 6-1〉 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성과 정책과제

정책적 방향성	나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 세계시민교육			
	지역적 특수성을 고려하여 보편적 가치를 추구하는 세계시민교육			
	실천과 참여를 위한 변혁적 패러다임으로서의 세계시민교육			
정책 과제	1. 나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 교육과정 및 수업	2. 나의 삶 속에서 세계시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 학교문화 형성	3. ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하기 위한 학교 밖 기관과의 연대	4. 세계시민교육 재개념화를 실천하기 위한 지원 체계 구축
	세부 과제	범교과 학습주제 및 주제중심 통합학습	세계시민교육 친화적 학교문화 형성	학교 밖 세계시민교육 기관과의 연계



제1절 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책적 방향성

1. 나의 삶과의 상호연결성을 강조하는 세계시민교육

전술한 바와 같이 본 연구에서 세계시민교육에 대한 재개념화를 실시한 목적은 학교현장에서 세계시민교육에 대한 오해와 오개념이 형성되고 있어서 세계시민교육의 개념, 목적, 비전 등에 대해 상(像)이 각각 다르기 때문이었다.

세계시민교육에 대한 오개념으로는 첫째, 엘리트 교육으로 오해되고 있다는 점을 들 수 있다. 이는 세계시민교육을 글로벌 경쟁력 강화와 글로벌 역량 제고라는 측면에서 바라보는 도구주의적 관점에서 기인한 바가 크다. 본 연구에 참여한 C중학교 김민석 교사가 처음에는 세계시민교육을 글로벌 경쟁력 강화를 위한 교육으로 이해하고 있었던 사례에서도 알 수 있듯이 학교현장에서 세계시민교육을 소수 엘리트층을 위한 글로벌 경쟁력 강화 교육으로 이해하고 있는 경우가 많다. 이러한 학교의 실천지향으로 인해 이성희 외(2015)는 세계시민교육이 엘리트 교육이 아닌 ‘모두를 위한’ 세계시민교육이 되어야 한다고 주장하였다.

다음으로는, 나와 분리된 타자를 위한 나눔이나 베품 등의 시혜적 활동으로 세계시민교육을 바라보는 경우를 들 수 있다. 황세영 외(2017)의 연구에 의하면 국내에서의 세계시민의식 관련 활동의 사례로 제시하는 것 중에 나의 삶에 영향을 주는 문제로 인식할 수 있는 내용보다는 국제문제나 해외에서 발생하고 있는 이슈에 대한 내용이 더 많이 포함되어 있어서 학생이나 교사들은 세계시민교육을 ‘세계의 가난한 사람을 돕고’, ‘다문화 가정에 대해 이해하고 잘못된 인식 개선을 위한 활동을 하며’, ‘세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 위한 활동이나 교육’으로 인식하게 된다.

국제정치나 국제경제에 대해 배우는 것을 세계시민교육으로 이해하고 타자를 위한 나눔

에 초점을 두고 세계시민교육을 받아들인다면 세계시민으로서 자신이 갖추어야 할 덕목이나 가치, 윤리 등을 세계시민교육의 영역에서 배제하게 되는 결과를 낳게 된다. 또한 ‘나 또는 우리국가’와 ‘타자 또는 다른 국가’를 분절적으로 구분하고 타자를 도움을 받아야 하는 관점으로 바라보게 되면 평등과 존중, 인권에 대한 개념은 그 속에서 홀대받게 되거나 중요하게 다루어질 수 없을 것이다.

아마도 학교 현장이나 학교 밖에서 이루어지는 세계시민교육의 지형이 세계시민교육에 대한 오개념을 형성하는 형태로 전개되고 있기 때문에 세계시민교육을 넓은 의미에서의 시민교육으로 인식하지 못하고 국제이해교육이나 다문화교육, 국제개발협력 등으로 좁게 해석하거나 왜곡해서 이해하고 있는 것으로 보인다.

이러한 이유로 인하여 본 연구에서는 다른 어떤 요소보다도 내 삶에 직접 영향을 미치는 삶의 양식으로서의 세계시민교육, 내 삶과 지역의 이슈와 글로벌 이슈가 밀접하게 연결되어 있다는 상호연결성을 강조하였는데 향후 세계시민교육의 실천 지형 속에서도 특히 이러한 요소를 우선적으로 강조할 필요가 있다. 본 연구의 델파이조사에서 도출한 인지, 사회·정서적, 행동적 영역에 해당되는 각각의 요소와 함께 나의 삶의 연결성을 강조하는 세계시민교육의 관점을 강조하게 된다면 세계시민교육에 대해 교사들이 느끼고 있는 어려움이나 막연한 두려움, 나와는 관계없는 내용으로 단정하는 경향도 줄어들 수 있을 것이다. 이를 통해 자신의 교과 속에서 세계시민교육의 관점을 적용하여 자유롭고 용이하게 교육과정 재구성을 하거나 교육내용 속에 반영하여 교육활동을 할 수 있을 것이다.

2. 지역적 특수성을 고려하여 보편적 가치를 추구하는 세계시민교육

앞서 살펴본 세계시민교육에 대한 오개념이 형성된 원인 중의 하나는 자신과 타자를 분리하여 인식하였던 것에서 비롯되었다. 자아와 타자를 이분법적으로 명확하게 구분하여 세계시민교육은 지역이나 국가 이슈와는 상관이 없는 것으로 인식하였던 것이다. 이로 인하여 국가시민성과 세계시민성을 상호대립되는 것으로 인식하는 경향이 많다.

전술한 바와 같이 세계시민교육을 국제개발협력이나 국제교류, 국제이해교육과 같은 것으로 인식하거나 주요한 활동방법을 해외자원봉사로 생각하는 것 역시 세계시민교육을 국내이슈와는 상관없는 것으로 오해하도록 하고 이는 결국 국가시민성과 세계시민성을 충돌하는 것으로 이해하도록 하는데 크게 기여하고 있다.

그러나 본 연구에서 살펴보았듯이 국가시민성과 세계시민성이 지닌 각각의 의의를 존중하고 개별 국가의 독자성과 특수성을 침해하지 않으면서 지역적 특수성과 보편적 가치를 함께 존중할 수 있다는 것을 인식하여야 한다. 또한 세계화의 보편성과 지역적 특수성의 관계는 보편적이도록 하는 것이 특수한 것(the particular is what makes the universal work)이라는 인식이 필요하다. 예컨대 인권을 주제로 세계시민교육을 할 때 인권을 규정하는 국제조약, 인권보호를 위한 국가기관이나 국제기관, 보편적 인권과 특정 국가의 인권 상황 등에 관한 지식과 탐구활동을 통해 인권이라는 보편적 개념을 학생의 다양한 정체성, 국가적 특수성 등을 고려하여 논의할 수 있을 것이다(최종덕, 2014).

즉 국가 간 인권의 동질성 여부가 아니라 보편 인권에 비춘 지역적 특수성의 성찰에 초점을 두어야 할 것이다(Myers, 2006). 지역적 특수성과 보편적 가치 중 어떤 것을 선택할 것인가의 문제가 아니라 각자의 의견을 경청하고 자신의 가치를 추구하는 과정에서 보편적 인권담론이 다양한 문화의 극단적 형태(여성할레, 진족의 경우)를 제어할 수 있는 가치로 제시할 수 있을 것이다(최종덕, 2014).

이와 관련하여 국가시민성과 세계시민성, 지역적 특수성과 보편적 가치 중 어떤 것을 선택할 것인지, 양자 간의 충돌을 어떻게 해결할 것인지와 관련되어 Clarke(1996)의 후천적 보편주의(a posteriori universal)는 중요한 시사점을 주고 있다. 그는 진정한 보편이란 서구의 자유주의가 상정하는 것처럼 일방적으로 강제되는 것이 아니라 다양한 특수들로부터 출발하여 찾아가고 만들어가는 것이라고 하였다. 보편은 실제 생활과 경험의 과정에서 발견되는 것이므로 일상의 차이와 타자성에 주목하여 일상에서 나타나는 행위 하나하나를 세계와의 관계 속에서 정의하고 의식하며 실천하는 것이 중요하다고 하였다. 즉 국민국가의 특수성과 윤리적 보편성이 서로 부합되지 않을 때 특정 국가의 시민이자 세계시민으로서 어느 한 편에 배타적 우위를 두어야 하는 것이 아니라 보다 상이한 수준의 공동체에서 요구되는 정책이나 목표를 최대한 조화시키는 것이 중요한 것이다.

따라서 세계시민교육과 관련하여 이론적 논의를 하거나 정책을 추진할 때 세계시민교육에서 강조하는 보편성을 서구중심의 윤리를 획일적으로 강제하는 것으로 이해하여서는 안 된다. 또한 세계시민성을 강조하는 것을 지역적인 특수성을 인정하지 않는 것으로 이해하여서도 안 된다. 나아가 자아와 세계와의 관계성 속에서 보편성을 추구하되 특수성을 인정하여야 하며, 보편성이라는 것이 모든 지역에서 같은 형태로 나타나는 것이 아니라

지역의 특수한 맥락 속에서 지역의 특수성을 반영하여 발현될 수밖에 없다는 것도 이해할 필요가 있다.

3. 실천과 참여를 위한 변혁적 패러다임으로서의 세계시민교육

글로벌 이슈가 나와 내가 살고 있는 지역이나 국가의 이슈와 관련되어 있다면, 내가 속해있는 공동체의 구성원으로서 그 이슈를 해결하고 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전 등의 보편적인 가치가 실현될 수 있는 세상으로 만들기 위해서는 실천하고 참여할 수밖에 없다. 세계시민교육은 더 나은 세상으로 바꾸는 변혁적 패러다임이라는 점에서 궁극적으로는 실천과 참여로 귀결된다. 그러나 그러한 실천과 참여는 반드시 해외로 나가 자원봉사나 국제교류활동을 해야만 하는 것이 아니라 ‘지금 여기’에서부터 실천하고 참여할 필요가 있다. 나의 삶에 영향을 미치기 때문에 ‘지금 여기’에서 실천하고 행동해야 하며, 그러한 행동은 역으로 나의 지식과 행동이 지역, 국가, 세계에 어떠한 영향을 미칠 것인가를 반성하고 성찰한다는 것도 포함한다. 본 연구의 델파이 조사에서 도출한 행동적 영역에 ‘세계시민으로서의 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기’의 내용이 포함된 것도 성찰은 다음 행동의 중요한 출발점이 된다는 점에서 그 중요성을 강조한 것이다.

‘지금 여기’서 실천하고 참여하며 성찰하는 이유는 일상의 문제를 공론(公論)의 장에서 논의하기 위해서이다. ‘지금 여기’서 자신의 지식과 행동이 지역, 국가, 세계에 어떠한 영향을 미칠 것인가를 반성하고 일상의 문제들을 공적 영역 안에서 걸러진 이해관계로 바꾸어 놓는 사람은 시민(설규주, 2001)이며 지민(知民)이다. 지민은 “단순히 의견을 표출하는 주체가 아니라 자신의 일상과 공동체에 영향을 미치는 정책을 실제적인 상황에서 판단하고 적용하는 실천적인 지식의 공동 생산자”이다(김종영, 2017). 현재 우리사회에서 일어나고 있는 이슈는 글로벌 이슈의 성격을 띠고 있으며 글로벌 이슈를 공적 영역 안에서 공론화할 수 있는 사람이 지민이며 세계시민이다. 김종영은 지민의 참여가 로컬·내셔널·글로벌의 경계를 넘나들면서 이루어진다고 하였는데 이는 곧 내 삶에 영향을 주는 문제가 곧 글로벌 이슈이며 글로벌 이슈와 지역사회의 이슈를 공론의 장에서 해결하는 사람이 곧 세계시민이라는 것을 보여준다.

실천과 참여의 문제에서 또 하나 중요한 영역은 나 혼자 각성하여 실천하고 참여할 수 없다는 점이다. 본 연구의 델파이조사에서 재개념화한 행동적 요소에 ‘다양한 사회참

여활동과 연대를 통하여 글로벌 이슈 해결하기'를 포함하였는데 이는 실천과 참여를 위해서는 연대가 전제되어야 한다는 것을 분명히 하기 위한 것이었다. 개인의 '연대' 없이는 실천하는 시민성을 기대하기 어렵고(배영주, 2013), 자신이 속한 공동체와 세계를 변혁할 수 없기 때문이다.

마지막으로 실천과 참여를 위한 변혁적 패러다임으로서의 세계시민교육이 제 역할을 수행할 수 있으려면 인지적 영역과 사회·정서적 요소의 제 요소들과 함께 통합적인 차원에서 구현되어야 한다. 첫째, 인지적 차원에서는 현재 세계화의 영향으로 발생하는 글로벌 이슈가 나의 삶과 직접적으로 관련되어 있다는 것을 인지하여야 한다. 둘째, 일상의 삶 속에서 누군가에 의해 규정된 보편윤리와 도덕을 무조건적으로 옳다고 일방적으로 수용하거나 타인에게 강요하지 않고, 일상의 삶 속에서 독특한 차이 뿐 아니라 유사성을 지니고 있는 개개인에 의해 탐색, 발견, 조성되어야 한다(배영주, 2013). 보편은 실제 생활과 경험의 과정에서 발견되는 것이므로 일상의 차이와 타자성에 주목하여 일상에서 나타나는 행위 하나하나를 세계와의 관계 속에서 정의하고 의식할 필요가 있다. 셋째, 이러한 인식과 태도에 터하여 '지금 여기'에서 나의 삶과 지역, 국가, 세계를 변혁시키기 위해 타인과의 협력과 연대를 통해 실천하고 참여하고, 그러한 자신의 행동이 지역, 국가, 세계에 어떠한 영향을 미칠 것인지 성찰하고 공론화하며 다시 실천하는 세계시민으로서의 삶을 살아가는 것이 세계시민교육이라는 것을 인식하고 강조할 필요가 있다.

제2절 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 정책과제

1. 나의 삶의 상호연결성을 강조하는 교육과정 및 수업

가. 범교과 학습주제 및 주제중심 통합학습

학습자들이 세계시민교육을 자신의 삶과 직접적으로 관련이 있는 주제로 인식하고 자신의 삶 속에서 '지금 여기'에서 실천하고 참여하기 위해서는 모든 교과에서 세계시민교육과 관련된 이슈가 다루어져야 한다. 2015 개정 교육과정의 범교과 학습주제에도 세계시민교육의 유사개념인 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 통일교육, 환경·지속가능발전교육 등이 포함되어 있는데 이러한 내용이 세계시민교육에서 시대상황을 반영하여 가르칠

수 있는 가치라는 점에서 세계시민교육도 범교과 학습주제로서 접근할 필요가 있다.

경기도교육청은 서울시교육청, 강원도교육청, 인천시교육청과 함께 지구촌과 함께하는 세계시민교육 교과서를 편찬하였고 학교현장에서는 세계시민교육 교과서를 교육과정 내 선택교과로 개설하여 활용하거나 창의적 체험활동과 연계한 교수-학습 자료 및 계기교육 자료로 활용하고 있다. 교과서가 존재하기 때문에 선택교과로 개설할 수 있고, 세계시민교육과 관련된 주제에 대해 체계적으로 배울 수 있다는 점에서 긍정적인 측면도 있지만 본 연구의 전문가협의회에서 교사들은 다양한 교과 시간에 세계시민교과서를 추가로 활용하기가 쉽지 않으며 담당 교과 시간에 세계시민교육의 내용을 어떻게 연계시켜야 할지 모르겠다는 점을 지적하였다. 또한 세계시민교육을 사회나 도덕 등과 같은 한정된 과목에서만 다루거나 선택교과로 개설하여 다룰 경우 학생들은 세계시민교육을 자신의 삶과 연계하여 인식하기보다는 지식의 차원에서 암기하여야 할 또 다른 지식과 정보로 받아들일 수밖에 없다. 따라서 범교과 학습주제로서 세계시민교육을 다루어야 하며 모든 교과에서 세계시민교육에서 지향하는 가치와 내용을 가르쳐야 한다.

세계시민교육을 범교과 학습주제로서 모든 교과에서 반영해야 할 뿐 아니라 이와 동시에 주제중심 통합학습으로 세계시민교육을 다루어야 한다. 세계시민교육이 궁극적으로 자신의 삶 속에서 실천과 참여의 차원에서 이루어지기 위해서는 모든 교과에서 세계시민교육과 관련된 이슈가 다루어져야 하며, 주제통합적 차원에서 다루어져야 한다.

예컨대 잉글랜드의 교육기능부(Department for Education and Skills)에서는 ‘학교 교육과정에서 글로벌 차원 담아내기(Developing the global dimensions in the school curriculum)’를 발간하여 학교교육과정 전반에 걸쳐 어떻게 글로벌 차원을 통합할 것인지를 소개하고 있다. 세계시민, 갈등 해결, 다양성, 인권, 상호의존성, 지속가능개발, 가치와 인식, 사회 정의라는 8가지 핵심개념을 토대로 3~16세의 학습자들에게 글로벌 차원과 교육과정을 통합한 사례를 제공하고 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015). 또한 싱가포르의 과학 교육과정에서도 과학과 관련된 쟁점에 참여하는 윤리와 태도를 갖추는 것이 과학적 능력을 가진 시민이라고 언급하고, 윤리와 태도라는 영역을 마련하고 특정 학습 요소에 부합하는 정의적 측면의 성취기준을 제시하고 있다(Curriculum Planning & Development Division, 2013).

이처럼 사회나 도덕 등의 한정된 과목 이외에 과학, 음악, 국어, 미술 등의 교과에서도 세계시민교육과 관련된 이슈를 반영하거나 소재로 삼아 수업을 진행할 수 있다. 가령

미술 시간에 난민문제를 주제로 삼아 걸개그림을 그리기 위해 아이들끼리 그림 속에 어떤 내용을 담을 것인지 토론을 통해 결정하면서 미술과 세계시민교육 이슈가 통합되도록 수업을 진행할 수 있다. 또한 미술이나 과학 등의 개별교과에서 세계시민교육 이슈를 다루는 것 뿐 아니라 다양한 교과를 통합하여 주제통합의 방식으로 세계시민교육 이슈를 다룰 수도 있다. 인권, 다양성, 평화, 사회정의, 지속가능성 등의 주제 중 하나를 선택하여 다양한 교과에서 같은 주제에 대해 다루는 수업을 할 수 있는 것이다. 사회시간에 인권에 대한 개념과 인권침해 사례를 배운다면 국어시간에 그와 관련된 토론을 진행하고 음악시간에 인권을 주제로 하는 음악을 다룰 수 있는 것이다. 이처럼 다양한 교과에서 다양한 내용과 방식으로 세계시민교육 이슈를 다룰 수 있게 된다면 자신의 삶의 현장에서, 즉 가정, 학교, 사회에서 자신과 타인의 인권이 어떻게 존중받는지 또는 침해받는지 인식하게 되고 자신과 타인의 인권을 지키기 위해 어떻게 행동하고 실천해야 하는지를 알게 되어 실천으로 연결될 수 있을 것이다.

나. 학습자 중심 교수학습방법

학습자가 ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하면서 세계시민적 역량을 발휘하기 위해서는 학습자 중심 또는 학습자 주도 학습방법을 활용하여야 한다. 학습자가 세계시민교육에 대해 보다 깊은 이해를 추구하고, 학습자 스스로 세계시민교육과 관련된 의사결정과 실천에 참여하여 실제 경험을 통해 배우도록 하는 것이다. 세계시민교육은 세계의 모든 이슈가 상호연결되어 있다는 것을 인지하고 자신의 삶, 지역사회, 국가, 세계에서 일어나고 있는 문제를 해결하기 위해 직접 참여하고 실천하면서 세상을 변혁시키는 교육이다. 무엇보다도 세계시민교육은 학습자의 주도성이 요구되는 교육이며 학습자 주도성을 전제로 세계시민성을 기를 수 있다.

따라서 교사는 학습자의 주도성이 발휘될 수 있도록 수업을 진행해야 한다. 본 연구에서 실시한 델파이조사에서 세계시민성의 영역을 인지적, 사회·정서적, 행동적 차원으로 구성하였는데 다양한 차원에서 세계시민성이 함양될 수 있도록 수업내용을 구성하되 학습자의 주도성이 최대한 발휘될 수 있도록 하여야 한다. 가령 평화를 주제로 세계시민교육을 다루는 수업이나 동아리 활동에서 평화 및 분쟁과 관련된 사례나 개념에 대해 학습한 후 갈등을 평화적으로 해결할 수 있는 방법에 대해 토론하고 이를 실천하는 과정으로

수업이 진행될 때 최대한 학습자가 참여해서 자신의 의견을 표현하고 이를 실천할 수 있도록 기회를 제공해야 한다. 또한 학습자의 주도성이 최대한 발휘될 수 있도록 프로젝트를 실시하는 것이 좋으며 프로젝트를 실시할 때 인권, 평화, 사회 정의, 문화다양성 등의 대주제는 교사가 제시하더라도 개별 프로젝트의 주제는 학습자나 학습자 모둠이 결정할 수 있는 권한을 주고 자신들이 주도적으로 프로젝트를 진행할 수 있도록 수업을 구성할 필요가 있다.

2. 나의 삶 속에서 세계시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 학교문화 형성

가. 세계시민교육 친화적 학교문화 형성

세계시민교육이 자신의 삶, 지역, 국가, 나아가 세계를 변혁시키는 변혁적 패러다임이라고 할 때 학습자들의 생활세계를 구성하는 학교 또한 세계시민교육의 가치를 실현하고 세계시민교육의 원리가 구현되는 공간이 되어야 한다. 즉, 세계시민교육의 궁극적인 목적은 공동체의 구성원으로서 지속가능한 삶을 살아가기 위한 참여와 실천에 있으며 세계시민으로서의 자질함양을 목적으로 한다. 학습자들이 세계시민으로 살아가기 위해서는 학습자를 시민으로 존중해주어야 하며 세계시민교육 친화적인 학교문화가 형성되어야 하는 것이다. 교사와 학생 간에 권위적이고 억압적인 관계가 형성되어 있고 학생 간에도 대학입시를 두고 상호경쟁적인 분위기가 형성되어 있다면 세계시민교육에서 지향하는 더불어 함께 살아가는 공존과 평화, 상생과 협력 등을 논하기는 어려울 것이다. 구호와 실천이 일치하지 않는 분위기 속에서 세계시민교육이 이루어진다면 그것은 지식의 차원에만 머물게 하고 형식적인 교육에 그치게 될 것이다.

따라서 타인을 포용하고 존중하는 상호작용 중심의 교실환경과 학교분위기를 조성하여야 한다. 성평등적인 학교문화가 정착되어야 하며 자신의 고정관념이나 편견에 입각하여 다른 이의 의견을 묵살하지 않도록 다양성을 존중하는 태도를 갖추어야 한다. 또한 타인의 인권을 존중하고 지속가능한 삶이 가능하도록 환경과 생태를 중시하는 학교문화를 형성하여야 한다. 이와 더불어 학습자의 주도성을 최대한 발휘할 수 있는 문화가 형성되어야 한다. B중학교의 경우 평화를 주제로 동아리 활동이 잘 이루어지고 학생들이 세계시민성을 갖출 수 있었던 중요한 토대는 학생자치가 정착된 학교문화였다. 동아리에 소속된

아이들이 대부분 학생자치회 운영위원회 활동을 하고 있기 때문에 동아리와의 연계도 잘 이루어지지만 학생자치가 활성화되어 있어서 학생이 주도성을 발휘할 수 있는 구조가 학교전반에 정착되어 있었다.

결국 세계시민교육 친화적인 학교문화는 학교구성원들이 세계시민성을 얼마나 갖추고 이를 내면화하는가에 달려있다고 볼 때 이 또한 교육활동의 결과라고 볼 수 있을 것이다. 따라서 아이들의 배움의 차원을 넘어 학교에서의 생활 장면 장면마다 세계시민교육에서 지향하는 가치를 내면화할 수 있도록 강조하고 실천할 필요가 있다. 이는 또 다시 학교문화 형성에 영향을 주면서 선순환적인 관계를 형성하게 될 것이다.

A초등학교의 경우 수업 뿐 아니라 해당 학년도의 핵심주제를 중심으로 전교생들에게 공통의 교육경험을 제공하고 세계시민교육을 학교의 보편적 교육활동으로 정착시키면서 수평적 확산을 기하기 위해 노력해왔다. 가족체험, 베품시장, 박람회, 운동회, 캠페인 등의 학교행사에서 세계시민교육의 내용을 반영하고 있는데 학생들은 수업 이외의 다양한 활동 속에서 '가랑비에 옷 젖듯이' 세계시민교육의 가치를 서서히 내면화하게 되는 것이다. 이처럼 수업과 함께 학교에서 이루어지는 다양한 교육활동을 통해 세계시민교육의 가치를 내면화할 수 있도록 프로그램을 구성함으로써 세계시민교육 친화적 학교문화를 형성하는데 기여하도록 하여야 할 것이다.

나. 학교장의 민주적이고 지원적 리더십

세계시민교육 친화적 학교문화가 정착되는데 있어서 많은 영향을 미치는 것 중의 하나가 학교장 리더십이다. 아직까지 우리나라 초중등학교는 학교의 의사결정권한이 학교장에게 집중되어 있어서 정책을 실행하는데 있어서 학교장의 관심여부가 정책 성공의 중요한 관건 중의 하나이다. 학교장 리더십은 세계시민교육 활성화에 필요조건은 아니지만 충분조건으로서 학교장이 관심을 가지게 되면 정책이 성공할 가능성이 그만큼 높은 것이다. 본 연구의 연구참여학교 중 세계시민교육과 관련하여 학교장 리더십이 중요한 역할을 하였던 학교는 A초등학교와 B중학교였다.

A초등학교에서 세계시민교육이 활성화되는데 가장 큰 기여를 한 인물은 학교장이었다. 김정란 학교장이 부임하면서 세계시민교육이 시작되었고 현재까지 지속가능할 수 있었던 것이다. 학교장이 세계시민교육에 대한 관심을 갖고 학교의 운영철학으로 삼았으며 궁극

적으로는 세계시민교육을 실천할 수 있는 제도적 틀로서 세계시민교육 특별지원학교와 연구학교를 신청할 수 있었던 것이다. 또한 교장이 세계시민교육의 중요한 구심점의 역할을 수행하면서 교사들의 자율성을 보장하는 민주적이고 지원적 리더십을 발휘하면서 세계시민교육은 더욱 확산되고 정착될 수 있었다. 이처럼 세계시민교육 활성화에 있어서 학교장의 역할이 중요한 만큼 학교장이 세계시민교육에 대한 관심을 갖고 학교 내에서 세계시민교육을 활성화할 수 있도록 주도적인 역할을 수행할 필요가 있다. 이를 위해서는 학교장 연수에서 세계시민교육의 필요성과 의의에 대해 다룰 필요가 있을 것이다.

그런데 학교장의 관심분야가 각각 다르기 때문에 모든 학교장이 세계시민교육에 대한 관심을 가질 수도 없고 A초등학교 교장처럼 세계시민교육에 대한 내용전문가가 될 수도 없다. A초등학교의 경우처럼 학교장이 주도적인 역할을 할 필요가 있지만 B중학교 교장처럼 교사가 주도성을 가지고 세계시민교육을 실천할 때 지원적 역할을 하는 것도 이행과정에서 필요하다고 생각된다. 세계시민교육에 대한 특별한 관심과 전문성이 없더라도 B중학교 교장과 같은 역할을 하는 것은 어렵지 않기 때문에 교사를 지원하는 역할을 하면서 차츰 A초등학교 교장과 같은 역할을 하는 것으로 발전될 수 있을 것이다.

우리나라의 경우 아직까지 학교장의 역할이 중요하고 지대하며 영향력이 큰 만큼 세계시민교육에 있어서도 학교장의 리더십이 발휘될 필요가 있다. 학교장은 명확한 비전과 의지를 가지고 세계시민교육을 활성화하기 위해 노력해야 하지만 반드시 교사나 학생들의 자발적이고 민주적인 의견수렴과 참여의 과정이 담보되어야 한다.

장기적으로는 학교구성원 전체가 참여하여 민주적인 의사결정을 통해 결정하는 거버넌스가 확립되어야 하겠지만 이행과정에서 학교장이 민주적이고 지원적 리더십을 발휘하여 전 학교적 차원에서 학교구성원들이 세계시민교육에 대한 관심을 갖고 실천할 수 있도록 지원하고 독려하여야 한다.

3. ‘지금 여기’에서 실천하고 참여하기 위한 학교 밖 기관과의 연대

가. 학교 밖 세계시민교육 기관과의 연계

세계시민교육의 행동적 영역을 실천하기 위해서는 지역사회와의 연계도 중요한 요소 중의 하나이다. 본 연구에서 살펴본 바와 같이 영국은 학교 시민교육의 목표를 개인의 시민성 개발에 초점을 두어 영국사회에서 살아가는 시민을 길러내는 것에 두었으며, 학교

밖에서는 기술과 지식을 토대로 한 태도와 행동을 강조하며 시민성을 실천하는 장을 확장하여 세계시민으로서의 책임(global responsibility)을 강조하고 있었다. 즉 학교 밖 세계시민교육 기관의 전문성을 인정하고 학교 밖 기관과의 연계가 잘 이루어지고 있었다. 이러한 사례를 고려해볼 때 학생들의 참여적인 학습과 의사결정 능력을 증진하기 위해서 학교-지역사회-정부기구 또는 비정부단체 간의 협력을 바탕으로 총체적으로 접근할 필요가 있다. 세계시민교육을 통해 변화된 인식을 바탕으로 실천하고 참여하려면 학교 안의 공간을 넘어서 지역사회, 국가, 세계의 차원까지 반경을 확장하여야 한다. 그러려면 지역사회 기관이나 주민, 학교 밖 기관과 연계할 필요가 있다. 특히 세계시민교육에서 중요한 부분이 참여와 실천이라고 할 때 세계시민교육과 관련하여 실천할 수 있는 장(場)을 마련해주고 관련 주체와 연계를 위한 네트워킹을 할 수 있는 기관이나 단체의 역할이 필요하다.

이미 KOICA 등의 정부기구나 월드비전, 굿네이버스, HOE 등의 비정부단체 등에서 세계시민교육을 실시하고 있으므로 이들 기관과 유기적으로 연계하여 실천과 참여의 측면에 초점을 맞추어 세계시민교육을 실시할 필요가 있다. 다만 이들 학교 밖 세계시민교육 기관이나 단체가 주로 무상원조기관이나 해외원조단체라는 점은 세계시민교육의 개념이나 실천에 있어서 왜곡된 인식을 심어줄 수 있는 위험소지가 있다. 교사들 대상의 전문가협의회에서 교사들은 학교 밖 세계시민교육 단체의 상당수가 국제개발협력이나 해외원조의 측면에서 세계시민교육을 바라보고 있는 것으로 파악하고 있었다. 그러나 교사들은 이들 기관에서도 시혜적 차원의 해외원조의 측면에서 실시하고 있는 세계시민교육의 한계에 대해서 스스로 인식하고 있다는 것을 언급하였는데 이는 향후 학교 밖 기관과 연계하여 세계시민교육을 실천할 수 있는 가능성을 보여주고 있다. 현실적으로 세계시민교육 실천의 장애 이미 진입한 단체나 기관의 영향력을 무시할 수 없으며 이들 기관 중심으로 세계시민교육의 실천적 지형이 형성되고 있다는 것을 고려하면 학교 밖 세계시민교육 단체와 연계의 필요성은 새삼 언급할 필요도 없을 것이다. 다만 현재의 학교지형이 세계시민교육에 대한 재개념화가 필요하고 재정립된 개념을 중심으로 세계시민교육을 실천해야 한다는 것을 고려해 보면, 학교 밖 세계시민교육과 연계하여 수업이나 창체를 진행할 경우 교사와 학교 밖 기관과의 강사가 수업이나 강의 전에 미리 만나 세계시민교육에 대한 개념과 방향에 대해 합의할 필요가 있으며 이러한 과정을 교사가 주도할 필요가 있다. 즉 교사는 세계시민교육의 재개념화를 바탕으로 단위학교에서 실시하고 있거나 추진하기를 바라는 세계시민교육의 방향이나 개념, 중요하게 생각하는 가치 등에 대해서 명확하게 밝혀야

하며, 세계시민교육이 시혜적 차원의 국제개발협력이나 글로벌 인재로 성장하기 위한 글로벌 역량을 키우는 도구적 차원의 역량개발교육이 아니라는 것도 분명히 밝힐 필요가 있는 것이다. 특히 학교 밖 기관에서는 학교에서 하기 어려운 실천과 참여의 영역에 초점을 두고 학교 세계시민교육을 지원할 필요가 있다.

나. 세계시민교육 실천의 장을 지역사회와 세계로 확대

최근 지자체나 학교, 교육청, 지역사회 등을 중심으로 마을교육공동체가 형성되고 있으며, 지역의 교육력 수준에 따라 마을교육공동체가 형성되는 수준까지 이르지 못한 경우라도 하더라도 학교와 지역사회 연계는 활발하게 이루어지고 있다. 지역사회나 마을교육공동체는 아이들이 학교나 학교 밖 기관에서 학습한 세계시민교육의 가치를 실천하고 세계시민성을 발현할 수 있는 중요한 학습장의 역할을 하게 된다. 경기도교육청에서 실시하고 있는 경기꿈의학교나 마을교육공동체 동아리 등에서 시민교육과 관련된 활동들이 이루어지고 있는데 이러한 공간이 아이들에게 세계시민교육의 실천의 장으로서의 역할을 수행할 수 있다.

B중학교의 경우에도 학교 내의 세계시민교육 동아리 ‘사회리더스쿨 평화애(愛)’가 활성화될 수 있었던 것에는 세계시민교육에 대한 교사의 열정, 학생자치활동 활성화, 교장의 지원적 리더십 등의 학교 내적인 요인도 있지만, 학생들에게 베트남 평화기행을 통해 학교 밖 공간에서 활동할 수 있는 기회가 주어졌기 때문이었다. 학생들은 베트남 평화기행을 통해 베트남의 전쟁 피해자들과 유가족을 만나면서 평화를 위한 활동을 통해 세계를 변혁하는 실천적 세계시민으로 성장할 수 있었다. 이는 베트남이라는 세계 속의 공간에서 그들과 교류가 가능했던 실제적인 참여와 실천의 장소가 존재했기 때문이다. 학교에서 이론적으로 배운 것을 실제 느껴보고 체험할 수 있는 학습장 또는 공론의 장이 없다면 그 배움은 미완(未完)이라고 할 수 있다. 따라서 지역사회나 더 확장된 세계 속의 공간 속에서 실제 참여하고 실천할 수 있어야 하며 지역사회를 세계시민의식을 함양할 수 있는 공간으로 활용하여야 한다.

물론 B중학교 아이들처럼 반드시 베트남에 직접 가야만 하는 것은 아니다. B중학교 아이들 중에는 베트남에 가지 않았지만 베트남전 한국군 민간인 학살의 피해자가 원고로 참여한 시민평화법정에 참여하면서 전쟁과 평화의 문제에 대해 인식하기도 하였다. 또한

베트남에 가서 한국군 민간인 학살의 문제를 확인한 아이들은 한국의 노근리에서 발생한 미국군 민간인 학살의 문제에 대해서도 같은 맥락에서 이해하며 미군으로부터 학살을 당한 한국의 입장이 영원한 피해자가 아니며 베트남 민간인을 학살한 한국의 입장이 영원한 가해자가 아니라는 것도 이해할 수 있게 되었다. 자아와 타자가 고정되어 있는 것이 아니라 서로 자리바꿈이 일어나기도 하고 서로 영향을 주기도 하며 결국은 서로 연결되어 있다는 것을 인식하게 되는 것이다. B중학교 아이들에게 있어서 우리나라 양민학살이 발생한 노근리, 베트남전 한국군의 민간인 학살 진상 규명을 위한 시민평화법정, 베트남전 한국군 민간인 학살이 자행된 베트남의 풍니마을과 하미마을 등은 세계시민교육이 이루어진 장소였다. 그들은 그 공간에서 베트남전 한국군 민간인 학살 사건이 자신의 삶에 어떤 영향을 주는지를 인식하게 되고, 변화된 세상, 정의로운 세상, 평화로운 세상을 만들기 위한 실천을 할 수 있었던 것이다.

세계를 세계시민교육의 장으로 삼는 것 못지않게 중요한 것은 본 연구에서 지속적으로 강조한 것과 같이 지금 여기에서 내가 있는 삶의 공간인 지역사회를 실천의 공간으로 만드는 것이다. B중학교의 경우 베트남이라는 세계 속의 공간에서 인권과 평화 등의 보편적 가치를 이해할 뿐 아니라 지역사회 우범지역 순찰활동을 통해 우리 마을에 ‘평화’를 깃들게 하기 위한 활동을 하고 있었다. 이는 반드시 해외의 어느 지역에서 하는 활동만이 세계시민교육이 아니라 우리 마을, 우리지역사회에서 평화라는 보편적 가치를 실천하기 위해 하는 활동 역시 세계 속의 우리 지역사회라는 공간 속에서 이루어지는 세계시민교육으로 보고 있었다는 것이다.

따라서 학교에서 배운 세계시민교육의 가치나 내용 등을 직접 실천하고 체험하고 느껴볼 수 있는 공간으로서의 지역사회나 세계를 세계시민교육의 장으로 삼아 실제로 아이들이 실천할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 지역사회나 세계 속의 공간 속에서 평화나 인권을 위한 활동을 하면서 학생들 간에, 또는 교사와 학생들 간에 빚어지는 갈등과 의사소통의 문제를 서로의 입장에서 이해하고 경청하고 존중하면서 평화적으로 해결해가는 과정 속에서 아이들은 세계시민으로 성장해 갈 수 있을 것이다.

4. 세계시민교육 재개념화 실천을 위한 지원체계 구축

가. 세계시민교육 관련 내용을 통합하는 조직개편

본 연구에서는 세계시민교육이 인권, 평화, 문화다양성, 지속가능발전의 가치를 반영하여 시대적·상황적 맥락에 따라 특정한 가치나 내용을 가르치는 포괄적인 그릇으로서 자리매김되어야 한다는 것을 주장하였다. 굳이 본 연구에서 제시한 그릇으로서의 세계시민교육의 개념을 차용하지 않는다고 하더라도 이미 선행연구에서는 모든 유사개념을 아우르는 상위개념(umbrella term)으로서 세계시민교육을 자리매김하고 있다. 이러한 사실을 고려해볼 때, 세계시민교육이 담아내어야 할 가치와 관련이 있는 내용을 한 부서에서 담당하는 것이 이치에 합당할 것이다.

그러나 본 연구에서 살펴본 바와 같이 경기도교육청의 세계시민교육 업무는 다양한 부서에 산재되어 있으며 세계시민교육과 유사개념과의 관계 설정이 전도되어 있는 경우가 많다. 우선, 세계시민교육과 관련된 업무는 공식적으로 민주시민교육과의 다문화교육팀에서 담당하는 것으로 되어 있다. 국제교류협력이나 국제이해교육 업무는 특성화교육과의 외국어담당에서, 지속가능발전교육과 관련된 업무는 특성화교육과의 과학교육팀에서 담당하며, 문화다양성 교육은 문예교육과에서 담당하고 있다. 이처럼 세계시민교육에서 다루어야 할 가치나 내용이 다양한 부서에 산발적으로 산재되어 있기 때문에 세계시민교육을 통합적으로 다루기 어렵다. 예컨대 문화다양성과 관련된 내용을 세계시민교육이라는 틀 속에서 다루게 되면 단순히 특정 가치에 대한 필요성과 중요성만을 강조하는 차원에서 탈피하여 문화다양성에 대한 보편적 가치와 글로벌 맥락에서 나타나는 문화다양성의 현상에 대해 보다 심도있게 다룰 수 있을 것이다. 또한 어떤 한 가지 이슈는 한 가지 가치에 대한 내용만 포함하는 것이 아니다. 예컨대 문화다양성과 관련된 이슈가 있다고 할 때 그 문제는 문화다양성 차원 뿐 아니라 평화나 인권, 지속가능발전과도 관련되어서 다양한 내용이 서로 관련되어 있거나 영향을 주고받는 경우가 많다. 그러한 경우에 세계시민교육이라는 개념이나 틀을 통해서 지역의 이슈나 글로벌 이슈를 훨씬 더 가치지향적이며 포괄적으로, 그리고 풍부하게 다룰 수 있을 것이다. 이와 같이 가치 간 상호연결성을 고려할 때 세계시민교육을 다루는 행정부서도 하나의 부서로 통합할 필요가 있다.

또 다른 문제는 현재와 같이 세계시민교육을 다문화교육팀에서 담당한다고 할 때 다문화교육이 세계시민교육에서 다루는 광범위한 영역과 내용을 포괄할 수 있는가 하는 점이다. 다문화교육은 세계시민교육에서 다루는 문화다양성에 대해 이해하고 다원주의

적 관점을 확립하는 교육이지만 세계시민교육의 관점이나 틀을 통해 다문화교육을 바라 보게 되면 단순히 다른 문화를 이해하고 상호존중하는 차원에서 벗어나 보편적인 가치와 지역의 특수성을 함께 고려하여 문화를 이해하고 파악할 수 있게 된다. 앞서 살펴본 것과 같이 세계시민교육이 다문화교육과 민주시민교육을 담을 수 있는 그릇이라고 본다면 세계시민교육과 또는 시민교육과로 명칭을 변경하고 세계시민교육의 틀 안에서 민주 시민교육, 다문화교육, 평화교육, 인권교육에 접근할 필요가 있다. 세계시민교육과 또는 시민교육과로 명칭을 변경하기 어려울 경우에는 세계시민교육 유사개념을 다루는 부서나 팀과 협의체를 구축하여 협업하는 방식도 고려해 볼 수 있을 것이다.

나. 세계시민교육 가치를 내면화하고 실천하는 교사역량 강화

교육과 관련된 어떠한 내용도 교사역량이나 전문성 강화가 반드시 수반되어야 하지만 세계시민교육의 경우는 특히 더 중요하다. 전문한 바와 같이 범교과 학습주제나 주제통합 학습을 통해 세계시민교육을 가르쳐야 한다면 교사가 세계시민교육의 개념이나 목표 등을 제대로 이해하고 세계시민교육의 관점을 반영하여 수업을 실시해야 한다. 그러나 이성희 외(2015)의 연구에 의하면 교사들이 세계시민교육의 개념과 취지에 대해 잘 알고 있다(그렇다 이상)고 답변한 비율은 26.2%에 불과했다.

뿐만 아니라 세계시민교육이 ‘지금 여기’에서 실천하고 참여할 수 있으려면 교과나 지식으로 가르쳐야 하는 것이 아니라 삶의 양식으로 다가가야 하고 교사가 그러한 관점을 내면화하는 것이 중요하다. 이에 앞서 세계시민교육이 왜 필요한지에 대한 필요성을 인식해야 한다.

교사가 세계시민교육이 왜 지금의 시대에서 필요하고 아이들에게 가르쳐야 하는 것인지에 대한 필요성에 대해 공감대가 형성되어 있지 않다면 아이들의 삶의 전 과정에서 교과나 동아리, 학교문화 등을 통해서 세계시민교육을 실천할 수 있도록 교육하기 어려울 것이다. 사실 교사들에게 교과에서 활용할 수 있는 교과서, 매뉴얼이나 지도서 등을 제작하여 배포하거나 교과의 각 단원에서 활용할 수 있는 세계시민교육과의 연관 내용을 연계하여 제공한다 하더라도 교사가 필요성을 인지하지 못하면 무용지물이 될 것이다. 반면 필요성에 대해 공감한다면 교사가 자발적으로 학교 밖 연구회나 학교 안 전문적 학습공동체를 조직하여 관련 내용을 연구하고 교육과정을 통해 실천할 것이다. 따라서 세계시민교육의

필요성에 대해 인식할 수 있도록 하고 이를 교육과정에 반영할 수 있도록 세계시민교육적인 관점을 알려줄 필요가 있다. 이 때 본 연구에서 도출한 바와 같이 내 삶에 직접적으로 영향을 주는 이슈를 이해하고 지역의 이슈와 세계 이슈를 이해하는 것, 지금 여기에서 실천할 수 있도록 연대를 통해 실천과 참여를 하는 것이 세계시민교육이라는 것을 교사들에게 인지시킬 필요가 있다.

특히 현재와 같은 교사연수방식을 개선할 필요가 있다. 지식전달 중심의 강의식 연수의 비중을 낮추고 전문적 학습공동체를 구성할 수 있도록 지원해야 한다. 세계시민교육 입문 단계의 교사를 대상으로 연수를 실시할 경우에도 강의중심의 일회성 연수가 아니라 전문적 학습공동체를 구성하여 그 교육과정 안에 강의를 포함하는 방식으로 연수가 이루어져야 할 것이다. 전문적 학습공동체를 조직하여 세계시민교육에 대해 학습하고 연구하여야 하는 이유는 세계시민교육을 통해 학습자가 주도성을 가지고 삶과 세계를 변혁시킬 수 있는 관점과 행동력을 기르도록 하기 위해서 교사 역시 주체화되어야 하기 때문이다. 따라서 시도교육청 단위나 중앙 단위에서 세계시민교육 관련 전문적 학습공동체를 행·재정적으로 지원할 필요가 있다.

이와 더불어 세계시민교육의 궁극적 목표는 지역사회와 세계를 변혁하는 것이라고 할 때 교사와 학생이 함께 지역사회에서 실천하고 참여할 수 있도록 교사와 학생이 함께 하는 사회참여동아리를 활성화할 필요가 있다. 경기도교육청(2018)에서는 학생을 대상으로 학생들이 교육과정 속에서 배운 다양한 사회문제나 전 지구적 문제 등을 실제 삶 속에서 찾고 문제점을 진단하며, 해결방안을 찾아 공공정책을 제안하는 프로젝트인 사회참여동아리를 운영하고 있는데 학생만을 대상으로 하는 것이 아니라 교사와 학생이 함께 참여하는 사회참여동아리를 활성화할 필요가 있다. 학생과 함께 지역사회에서 글로벌 이슈를 찾고 이를 해결하기 위해 참여하고 실천하는 과정 속에서 교사 역시 세계시민으로 성장할 수 있기 때문이다.

참고문헌

- 강순원(2010). 다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망. **평생교육학연구**, 16(2), 69-91.
- 강순원(2015). 평화인권교육은 국제이해교육의 핵심인가? **국제이해교육**, 58-81.
- 경기도교육청 민주시민교육과(2015). 민주·평화·세계시민교육 활성화를 위한 2015 민주 시민교육 기본계획(안). 경기도교육청.
- 경기도교육청 민주시민교육과(2016a). 학생중심 현장중심의 지속가능한 학교민주주의를 위한 2016 민주시민교육, 이렇게 운영합니다. 경기도교육청.
- 경기도교육청 민주시민교육과(2016b). 학생중심 현장중심의 지속가능한 학교민주주의를 위한 2016 민주시민교육, 이렇게 운영합니다(부록 종합). 경기도교육청.
- 경기도교육청 민주시민교육과(2016c). 능동적, 공공적 삶을 실천하는 시민 육성을 위한 2017 민주시민교육 기본계획. 경기도교육청.
- 경기도교육청 민주시민교육과(2018). 2018 민주시민교육 기본계획. 경기도교육청.
- 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정**. 교육과학기술부
- 교육부(2015a). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부.
- 교육부(2015b). 모두가 함께하는 행복교육 창의인재 양성을 위한 2015년 교육부 업무계획. 교육부.
- 교육부(2016c). 2017년도 세계시민교육(GCED) 선도교사 운영 계획(안). 교육부.
- 교육부(2017). 2018년도 세계시민교육 선도교사 운영 계획(안).
- 구정우, 이수빈(2017). 세계시민성의 영향요인에 관한 연구. **사회와 이론**, 11, 373-423.
- 권순정(2018). 영국 국가 정치 상황에 따른 시민교육 핵심개념 분석: 학교 교육과정정책 내용으로 중심으로. 한반도 대전환/평화체제 하의 민주시민교육의 과제 학술대회 자료.
- 권진욱, 송주영, 이광훈, 이기라, 조철민(2016). 시민사회의 시민교육 체계 구축 과정 연구 - 독일, 프랑스, 스웨덴, 미국, 영국을 중심으로. 서울: 민주화운동기념사업회 한국민주주의연구소.
- 김갑철(2016). 세계 시민성 함양을 위한 지리교육과정의 재개념화. **대한지리학회지**, 51(3), 455-472.
- 김신일 외(2001). **지구촌시대의 국제이해교육 프로그램**. 한국국제이해교육학회.
- 김영천 (2013). **질적연구방법론 I: Bricoleur**. 파주: 아카데미프레스.
- 김용신(2013). 2011 초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성 분석. **사회과교육연구**, 20(1), 1-11.
- 김종영(2017). **지민의 탄생: 지식민주주의를 향한 시민지성의 도전**. 서울: 휴머니스트.
- 김진희(2017). **글로벌시대의 세계시민교육: 이론과 실제**. 박영story.
- 김진희, 임미은(2014). 공정여행 수업활동에 나타난 세계시민교육의 의미 탐색. **한국교육**, 41(3), 213-239.
- 김현덕(2015). 국제이해교육은 오늘의 세계에서 어떤 의미를 지니나?. **국제이해교육**, 서울: 살림터. 15-35.

- 노형진(2015). 네덜란드 초·중등교육에서의 세계시민교육 동향. <http://edpolicy.kedi.re.kr/frt/boardView.do?strCurMenuId=68&pageIndex=1&pageCondition=10&nTbBoardArticleSeq=240463>. 2018년 10월 2일 검색.
- 모경환, 임정수(2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. **시민교육연구**, 46(2), 73-108.
- 박남수, 정수권, 서경석(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. **사회과교육연구**, 14(4), 213-240.
- 박현미, 안미리(2015). 청소년 글로벌 시민의식 함양을 위한 자유학기제 프로그램 개발에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(6), 217-247.
- 배영주(2013). 세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구상. **교육과학연구**, 44(2), 145-167.
- 서울시교육청 민주시민교육과(2016). 2016 세계시민교육 기본 계획(안). 서울특별시교육청. 서울시교육청 민주시민교육과(2017). 2017 세계시민교육 기본 계획(안). 서울특별시교육청. 서울시교육청 민주시민교육과(2018). 2018 세계시민교육 기본 계획. 서울특별시교육청. 서울시교육청 홈페이지. 공존과 상생의 '세계시민·다문화교육 정책 추진'(2015.7.15). <http://www.sen.go.kr/web/services/bbs/bbsView.action?bbsBean,bbsCd=130&bbsBean,bbsSeq=444>(2018.10.11. 검색).
- 설규주(2001). 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육. **시민교육연구**, 32, 151-178.
- 설규주(2004). 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향. **사회과 교육**, 43(4), 31-54.
- 성열관(2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 관한 고찰. **한국교육**, 37(2), 109-130.
- 오재길, 윤영애, 이선호, 유다현(2018). 부탄 행복교육의 비밀은 뭘까. 경기도교육연구원. 월드비전(2015). **제9회 월드비전 세계시민교육 교원연수 자료집**. 서울: 월드비전.
- 유네스코아시아태평양 국제이해교육원(2015). **유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이**. 유네스코아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코아시아태평양 국제이해교육원(2017). **새로운 교육과정에 담은 세계시민교육: 2015 개정 교육과정 맞춤 교수학습 가이드 - 초등학교 교사용**. 유네스코아시아태평양 국제이해교육원.
- 윤성혜, 강명희(2017). 델파이 기법을 통한 대학생용 세계시민성(Global Citizenship) 측정도구 개발. **시민교육연구**, 49(4), 63-87.
- 윤철경, 박선영(2011). 글로벌 시티즌십 교육정책의 세계적 동향. **시민청소년학연구**, 2(2), 31-65.
- 윤선인(2018). 픽미세대를 위한 자유교육 소고: 천원 오천석의 자유 개념을 중심으로. **교육연구논총**, 38(3), 189-209.
- 이성희, 김미숙, 정바울, 박영, 조윤정, 송수희, 이승진(2015). **세계시민교육의 실태와 실천과제**(RR 2015-25). 서울: 한국교육개발원.
- 이수광 외(2015). 4·16교육체제 비전과 전략 연구. 경기도교육연구원.

- 이승연 · 차조일 · 설규주(2015). 사회과 교육과정에 나타난 글로벌 시민성 분석: 2009 개정 사회과 교육과정을 중심으로. *사회과교육연구*, 22(1), 17-32.
- 이정우 · 조지민 · 박상복 · 김현수 · 이미미(2015). **한-아세안 세계시민교육 국제 비교 연구**. 한국교육과정평가원.
- 이종태, 조난심, 나병현, 구정화, 송현정, 이은규(2005). **인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구**. 한국교육연구소.
- 이혜영, 이수정, 이영미, 김미지, 강신애, 김형렬, 박찬호(2017). **글로벌역량 교육 정책 및 실태 분석을 위한 국제 협동연구(I)**. 한국교육과정평가원.
- 정우탁(2015). 유네스코는 어떠한 교육을 추구하는가?. *국제이해교육*, 36-57.
- 정용교(2013). 다문화시대 세계시민교육의 현황과 대안모색: 사회과교육을 중심으로. *사회과 교육연구*, 20(2), 109-123.
- 정지현, 김영순, 장연연(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 ‘세계시민 되기’의 의미. *학습자중심교과교육연구*, 15(5), 323-350.
- 조대연, 김정주, 임정미, 이성순, 정홍인, 최지수, 성세실리아(2016) **중학생의 세계시민역량 강화를 위한 프로그램 개발** (CR 2016-20). 서울: 한국교육개발원.
- 조대훈(2015) 글로벌 · 다문화 한국의 ‘시민’과 ‘시민교육’: 새로운 쟁점과 과제, *교육과학 연구*, 17(1), pp. 1-18.
- 조대훈, 조아라(2013) **행복교육 실현을 위한 글로벌시민교육 개선방안 연구**. 서울: 성신여자대학교 산학협력단.
- 조윤정 · 박미희 · 박진아 · 이지영(2015). **경기도 학생자치 실태 및 활성화를 위한 연구**. 경기도교육연구원.
- 최종덕(2014). 글로벌 시민교육의 쟁점과 과제. *시민교육연구*, 46(4), 207~227.
- 황세영 · 최정원 · 문지혜 · 최윤(2017). **세계시민의식 함양을 위한 청소년활동 활성화 방안**. 한국청소년정책연구원.
- 허영식(2004). 세계시민의 개념에 관한 시론 : 세계시민교육의 이론적 기초. *아시아교육연구*, 5(3), 165-196.
- 허영식(2017). **다양성과 세계시민교육**. 서울: 박영story.
- Allan, A. & Charles, C. (2015). Preparing for life in the global village: producing global citizen subjects in UK schools. *Research Paper in Education*, 30(1), 25-43.
- Alviar-Martin, T., & Baildon, M. C. (2016). Issues-centered global citizenship education in Asia: Curricular challenges and possibilities in nation-centric and neoliberal times. *Curriculum Perspectives*, 36(2), 65-75.
- Arneil, B. (2009). Global citizenship and empire. *Citizenship Studies*, 11(3), 301-328.
- Arendt, H. (2017). **인간의 조건**(이진우 역). 서울: 한길사(원서출판 1958).
- Bamber, P., Lewin, D. & White, M. (2018). (Dis-)Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*, Cambridge: Polity Press.
- Bell, R., Clay, K. & Murdie, A. (2012). Neighborhood Watch: Spatial Effects of Human Rights INGOs, *The Journal of Politics*, 74(2), 354–368.
- Béneker, T., & Vaart, R. V. D. (2008). Global education in the Dutch context, *ZEP*, 08(1), 27–31.
- Brecher, J., Costello, T. & Smith, B. (2003). **아래로부터의 세계화**(이덕렬 역). 서울: 아이필드 (원서출판 2000).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K.(1992). *Qualitative research for education*, MA : Allyn & Bacon.
- Carothers, T. and Brechenmacher, S. (2014). *Closing Space: Democracy and Human Rights Support under Fire*, Washington: Carnegie Endowment for International Peace.
- Cassin, B. (2016). *Nostalgia: When Are We Ever at Home?*, Brault, P.-A. (trans.), New York: Fordham University Press.
- Chen, K.-H. (2010). *Asia as Method: Toward Deimperialization*, London: Duke University Press Books.
- Cho, H.-S. & Mosselson, J. (2017). Neoliberal practices amidst social justice orientations: global citizenship education in South Korea, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, September, 1–18.
- Clarke, P. B. (1996). *Deep Citizenship*. London: Pluto Press.
- Creswell, J. W. (2008). **질적연구방법론: 다섯가지 전통**(조흥식 · 정선욱 · 김진숙 · 권지성 공역). 서울: 학지사(원서출판 1998).
- Curriculum Planning and Development Division (2013). *Primary science syllabus*. Revised October 2013. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses>.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? a critique of ‘global education’ and ‘citizenship education.’ *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?, *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- Davies, L., & Pike, G. (2008). Global citizenship education, *Handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*, London: Routledge, 61–78.
- Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16–26.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education, and inclusion*, London: Sage.
- Gur-Ze'ev, I. (2008). Diasporic Philosophy, Homelessness, and Counter-Education in Context: The Israeli–Palestinian Example. :In M. A. Peters, A. Britton and H. Blee (Eds), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* Rotterdam: Sense Publishers, 103–114.

- Hanvey, R. (1982). An Attainable Global Perspective, *Theory into Practice*, 21(3), 162–167.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. *Report prepared by the Austrian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage*. Austrian Government.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and principles and precedents, *Educational Review*, 55(3), 265–275.
- Hicks, D. & Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension*. London: Routledge.
- Hirsch, R. (2010). World citizenship education: from concept to realization, Paper presented at the AERA Conference Meeting, Denver, Colorado.
- Huddleston, T. (2008). Citizenship in England. In Georgi, V. B. (Ed.) *The making of citizens in Europe: new perspectives on citizenship education*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Humes, W. (2008). The discourse of global citizenship, in: Peters, M., Britton, A., Blee, H. (eds) *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Ipsos MORI(2009). *Teacher's attitudes to global learning*. UK: Study on behalf of DEA.
- Jefferes, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence, *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27–36.
- Kamens, D. (2012). *Beyond the Nation–State: The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*, Bingley: Emerald Group Publishing.
- Kisby, B. (2017). Politics in ethics done in public: exploring linkages and disjunctions between citizenship education and character education in England, *Journal of Social Science Education*, 16(3), 8–21.
- KOICA ODA교육원 (2014). **우리는 세계시민: 나눔을 위한 배움(중등편)**. http://odakorea.go.kr/hz.bltn.youthSl.do?bltn_seq=6&sys_cd=&brd_seq=28&attc_doc_id=&bltn_div=oda&keyword_top=. 2018년 7월 20일 검색.
- Leender, H., Veugelers, W., and Kat, E. D.(2009) Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170.
- Lokamitra, D. (2004). The centrality of Buddhism and education in developing Gross National Happiness. In K. Ura & K. Galay (Eds), *Gross national happiness and development*(pp. 472–482). Thimphu: The Centre for Bhutan Studies.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalization, Societies and Education*, 9(3–4), 411–426.
- Merryfield, M. M.(1998) Pedagogy for global perspectives in education: studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342–379.

- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370–394.
- NCDO(2012). Global citizenship in primary and secondary education in the Netherlands: The opinions, attitudes and experiences of primary and secondary education teachers in relation to global citizenship. NCDO.
- Nussbaum, M. (2003). **나라를 사랑한다는 것: 애국주의와 세계시민주의의 한계**(오인영 역). 서울: 삼인(원서출판 1996).
- Osler, A. & Starkey, H. (2009) Citizenship Education in France and England: contrasting approaches to national identity and diversity. In Banks, J. A. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, New York: Routledge.
- Oxfam(2006). *Education for global citizenship: a guide for schools*, UK: Oxfam.
- Oxfam(2015). *Education for global citizenship: a guide for schools*, UK: Oxfam.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? looking for the citizen–subject in global citizenship education theory. *Globalization, Societies and Education*, 9(3–4), 427–442.
- Peters, M. (2008). Between Empires: Rethinking Identity and Citizenship in the Context of Globalisation, in: Peters, M., Britton, A., Blee, H. (eds) *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Ramirez, O. (2006). From Citizen to Person: Rethinking Education as Incorporation, :In David P. Baker and Alexander W. Wiseman (eds.) *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, Bingley: Emerald.
- Rapoport, A. (2009). A Forgotten Concept: Global Citizenship Education and State Social Studies Standards. *The Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91–112.
- Ritzer, G. (2002). *The McDonaldization of Society*, Pine Forge: Sage.
- Rizvi, F. (2009). Toward cosmopolitan learning. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253–268.
- Said, E. (1979) *Orientalism*, New York: Vintage Books.
- Sakurai, R. (2011). Preserving national identity and fostering happiness in an era of globalization: A Comparative exploration of values and moral education in Bhutan and Japan. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 169–188.
- Schweisfurth, M. & Harber, C. (2012). *Education and global justice*. Oxen, Routledge.
- Singer, P. (2016). *One World Now: The Ethics of Globalization*, New Haven: Yale University Press.
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*, New York: Norton & Company.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'global citizenship' : a framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight, France: Paris.

- TeachUNICEF (2013). Exploring Our Roles As Global Citizens: An Educator's Guide. http://people.uncw.edu/crawforde/documents/Crawford_2013_Exploring_Our_Roles_as_Global_Citizens.pdf. 2018년 7월 20일 검색.
- Toes, R. (2018). Citizenship education according to the Dutch Education Council. EUNEC conference, 1–2 March, Lisbon.
- Torres, C. A. (2002). Globalization, education, and citizenship: solidarity versus markets?. *American Educational Research Journal* 39(2), pp.363–378.
- UNESCO(2014). **글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기**. (유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 역). 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- UNESCO(2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2016). *Getting Climate-Ready—A Guide for Schools on Climate Action*. Paris.
- UNESCO(2018). Fostering partnerships for Global Citizenship Education through STEM. http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/fostering_partnerships_for_global_citizenship_education_thou/. 2018년 7월 20일 검색.
- Veugelers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education The case of policy, science and education in the Netherlands. *Revista de Educación*, número extraordinario. 209–224.
- Wangyal, T. (2001). Ensuring social sustainability: Can Bhutan's education system ensure intergenerational transmission of values? *Journal of Bhutan Studies*, 3(1), 106–131.
- Yin, R. (2011). **사례연구방법**(신경식, 서아영 역). 서울: 한경사(원서출판 2009).
- Zam, D. (2008). *Development of education: National report of Bhutan*. Retrived from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/bhutan_NR08.pdf.

〈보도자료〉

- 교육부(2015c). 세계 교육리더가 한자리에, 「2015 세계교육포럼」 개막 - 5.19(화) 인천에서 세계 교육목표를 정하는 교육분야 최대 국제회의 개최-. 교육부 보도자료(2015.5.19).
- 교육부(2015d). 2015 세계교육포럼 공식 폐회, “모두를 위한 양질의 교육”을 위한 새로운 비전 제시-새 시대의 교육협력을 이끌 글로벌 교육선진국으로 발돋움-. 교육부 보도자료(2015.5.21).
- 교육부(2016a). 2016년 교육부 업무계획. 교육부(2016.1.25.).
- 교육부(2016b). 세계시민교육(Global Citizenship Education) 국제회의 개최. 교육부 보도자료(2016.10.24.).
- 교육부(2017.9.13.). 2017 제2회 세계시민교육 국제컨퍼런스 개최: 도전적 환경의 극복과 세계시민교육의 도약.

- 기호일보(2018.8.16.) 통일시민교과서 “현실에 맞게 개선” <http://www.kihoilbo.co.kr/?mod=news&act=articleView&idxno=764584>. 2018년 9월 16일 검색.
- 연합뉴스(2017.3.16.). 수도권 4개 교육청 ‘세계시민교육’ 교과서 공동개발·보급. <http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2017/03/16/0200000000AKR20170316056100004.HTML?input=1179m>. 2018년 8월 30일 검색.
- 조희연교육감 블로그. 서울시교육청 보도자료 세계시민교육, 다문화교육 정책. <http://joeun.edu.kr/220419605709>. 2018년 8월 30일 검색.

부록 1. 세계시민교육 전문가 델파이 조사지(1차)

세계시민교육 전문가 델파이 조사지(1차)

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 델파이 패널에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다.

경기도교육연구원에서는 세계시민교육에 대한 재개념화를 실시하는 연구(연구과제명 : 미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구)를 기본과제로 수행하고 있습니다. 연구의 목적은 세계시민교육을 재개념화하고 이로부터 도출된 내용을 준거틀로 삼아 학교 현장에서 이루어지는 세계시민교육 실천사례를 분석하고 활성화를 위한 시사점을 도출하는 것입니다.

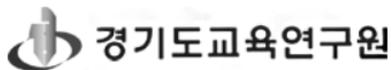
연구진은 세계시민교육을 ‘개인이 세계시민으로 인식하고 행동하는데 필요한 지식과 가치 및 태도, 사회적 행동을 가르치는 교육’으로 정의하고, UNESCO에서 제시한 세계시민교육의 영역, 학습목표, 학습주제를 기준으로 삼고, Oxfam의 세계시민성을 개발하기 위한 핵심요소도 참조하여 본 연구에서 세계시민성의 구성요소로 제시하고자 하는 초안을 작성하였습니다. 이러한 초안 결과에 대한 전문가의 적합성 평가 및 검토 의견을 수렴하기 위하여 2차례에 걸쳐 델파이조사를 실시하고자 합니다. 1차 델파이 조사 결과를 토대로 세계시민성(안)을 도출하고 이를 토대로 세계시민교육의 개념을 정립하고자 합니다.

델파이조사 내용은 크게 1) 세계시민성의 구성요소와 2) 세계시민교육의 필요성, 문제점과 개선방안 등 두 부분으로 이루어져 있으며 총 7쪽 분량입니다.

1차 델파이 조사지에 대한 회신은 2018년 5월 20일(일) 자정까지 sdj5945@gje.re.kr로 보내주시기 바랍니다. 전문가 여러분의 응답은 연구 목적만을 위해 사용되므로 진솔한 답변을 부탁드립니다.

감사합니다.

연구책임자 경기도교육연구원 연구위원 조윤정 드림



1. 세계시민성의 구성요소

- 1) 아래에 제시된 세계시민성의 구성요소 내용이 세계시민성의 구성요소로서 적절한지 그 적합도를 체크(√)해 주시기 바랍니다. 구성요소가 ‘부적합’이나 ‘매우 부적합’일 경우 **삭제의견 또는 수정·보완 의견과 그 근거**를 기술해 주시기 바랍니다. (작성 시 음영으로 표시된 초안 내용에 대해 적합도를 체크해 주시기 바랍니다. 본 연구에서는 유네스코의 학습영역이나 학습주제 또는 옥스팜의 역량내용이 얼마나 적절하게 반영되고 있는지는 중요하지 않습니다. **초안 내용이 세계시민성 구성요소로 적합한지**에 대해서만 검토해 주시기 바랍니다)

〈세계시민성의 구성요소〉

〈참고용〉				초안 (세계시민성의 구성요소)	적합도				수정, 보완 의견
UNESCO		OXFAM	역량		매우 부적합	부 적 합	적 합	매우 적 합	
핵심 개념 요소	학습목표 (학습자 주요자질)	학습주제 (유네스코)							
인 지 적 요 소	1. 지역, 국가 및 세계의 이슈, 거버넌스 시스템과 구조에 대해 알	1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	힘과 거버넌스	지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해					
	2. 세계와 지역 사안들의 연결성과 상호의존성을 이해	2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	세계화와 상호의존	글로벌 거버넌스 시스템과 구조에 대한 이해 세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해					
	3. 비판적 질문과 분석을 위한 기술개발	3. 암묵적 가정과 권력(평등, 불평등, 차별)의 역할관계	사회정의와 평등/ 비판적이고 창의적 사고	불평등과 형평성, 권력의 역할관계에 대한 인지 개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석 문화와 정체성에 대한 비판적 이해					

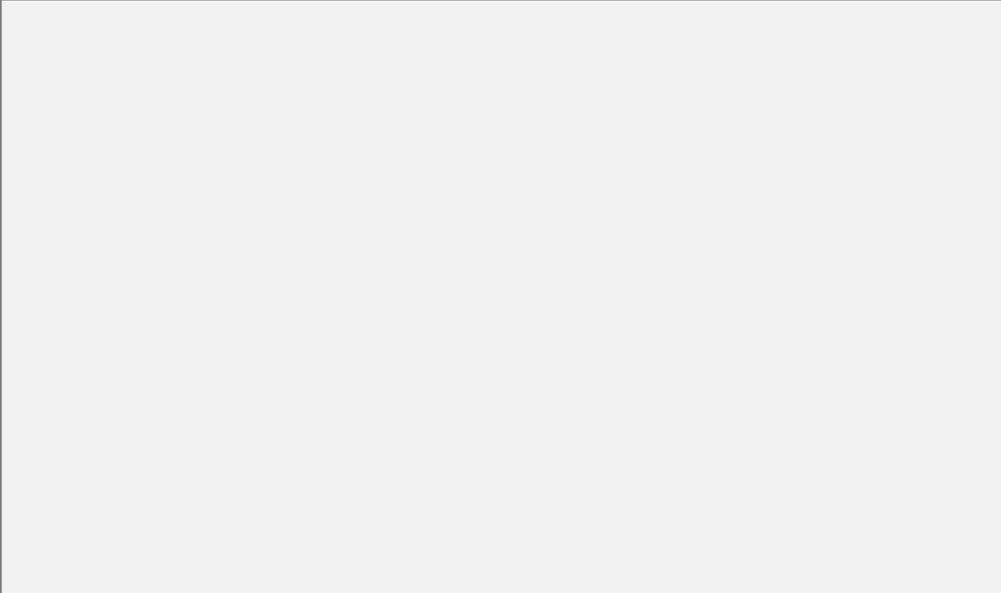
〈참고용〉				초안 (세계시민성의 구성요소)	적합도				수정, 보완 의견
UNESCO		OXFAM	역량		매우 부적합	부적합	적합	매우 적합	
학 업 요 요	학습목표 (학습자 주요자질)	학습주제 (유네스코)							
				세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식					
				질문과 분석을 통해 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견 발견					
사 회 · 정 서 적 요 요	4. 개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고 보편적 인류라는 소속감함양	4. 다양한 차원의 정체성	정체성 및 다양성/자아인식과 성찰	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화					
				세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성					
	5. 차이와 다양성을 인정하고 존중하며 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식 기쁨	5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의상호연계방식	인권/공감능력/인간과 인권 존중/다양성을 가치롭게 여김	문화 다양성에 대한 감수성					
				다양한 관점이나 가치에 대한 존중					
	6. 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 대해 토론	6. 차이와 다양성의 존중	정체성 및 다양성/협력과 갈등해결/평화와 갈등/의사소통	나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도					
				지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도					
다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식									

		〈참고용〉		초안 (세계시민성의 구성요소)	적합도				수정, 보완 의견
		UNESCO	OXFAM		매우 부적합	부 적합	적합	매우 적합	
학 년 단 위	학습목표 (학습자 주요자질)	학습주제 (유네스코)	역량						
평 등 개 선 의 주 요 목 표	7. 개인과 단체가 지역·국가 · 세계차원 에서 중요한 이슈에 대해 어떤 행동을 취했는지 알아보고 이슈를 해결하고자 하는 활동에 참여	7. 개인적· 집단적으로 취할 수 있는 실천	복잡성과 불확실성 관리 능력	다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체 참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력					
	8. 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각	8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	사회정의와 평등에 대한 옹호/ 환경과 지속가능발전 에 대한 관심	환경과 지속가능한 발전에 대해 관심을 가지고 윤리적으로 책임감 있는 활동을 하기 위한 노력					
	9. 적극적인 참여를 위해 필요한 역량(skills) 을 개발하고 공동선의 증진을 위해 행동	9. 참여하고 실천하기	참여와 통합에 헌신	지역적, 국가적, 세계적으로 사회정의와 평등을 증진하기 위한 활동 참여					

- 2) 아래표에 제시된 세계시민성의 구성요소 내용 중 ①**다른 영역 또는 주제로 분류되어야 할 내용**이 있는지, 있다면 어떤 영역에 포함되어야 하는지 ②**구성요소 내용이나 영역 중 새롭게 추가되어야 할 내용**이 있는지, 있다면 그 내용을 기재해 주시기 바랍니다.

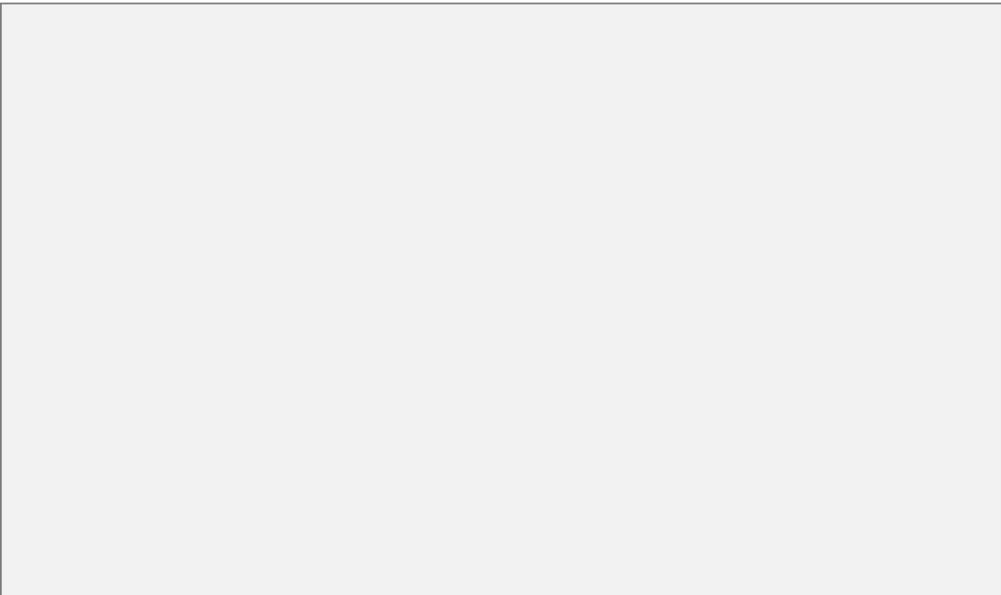
학습영역	세계시민성의 구성요소 초안	구성요소에 대한 의견
인지적 영역	지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해	
	글로벌 거버넌스 시스템과 구조에 대한 이해	
	세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	
	불평등과 형평성, 권력의 역학 관계에 대한 인지	
	개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석	
	문화와 정체성에 대한 비판적 이해	
	세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식	
사회·정서적 영역	질문과 분석을 통해 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견 발견	
	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화	
	세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	
	문화 다양성에 대한 감수성	
	다양한 관점이나 가치에 대한 존중	
	나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도	
	지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도	
행동(실천)적 영역	다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식	
	다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체 참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위해 노력	
	환경과 지속가능한 발전에 대해 관심을 가지고 윤리적으로 책임감 있는 활동을 하기 위해 노력	
	지역적, 국가적, 세계적으로 사회정의와 평등을 증진하기 위한 활동 참여	

- 3) 세계시민성 구성요소와 관련하여 전체적인 의견을 주시거나 이상에서 제시하지 않았던 추가적인 기타의견이 있다면 작성해 주시기 바랍니다.

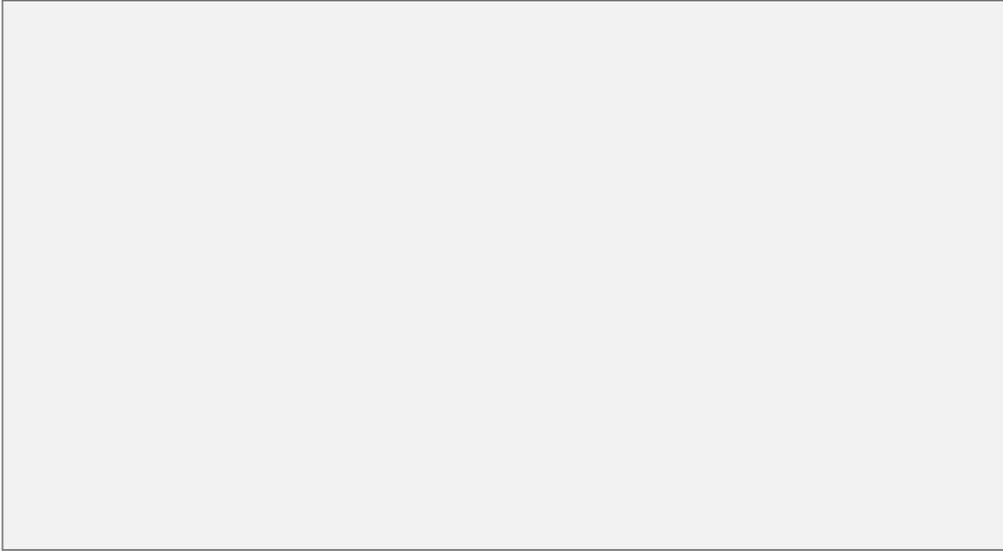


2. 세계시민교육의 필요성 및 문제점과 개선방안

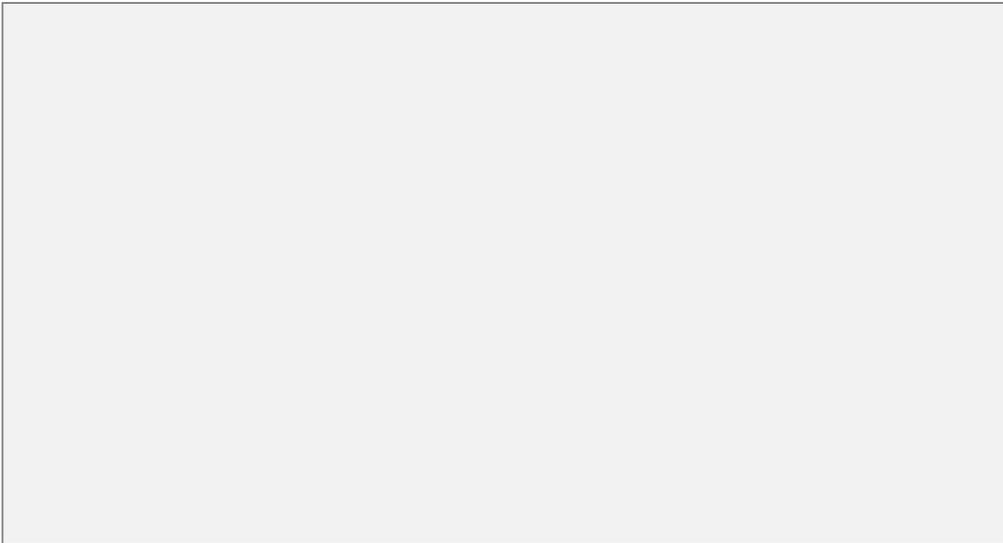
- 1) 세계시민교육이 왜 필요하다고 생각하십니까?



- 2) 현재 학교현장이나 학교 밖에서 이루어지는 세계시민교육이 제대로 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까? 그렇지 않다면 우리나라 세계시민교육의 문제점과 문제가 발생하는 원인은 무엇이라고 생각하십니까?



- 3) 세계시민교육이 활성화되기 위해서는 어떤 노력이 필요하다고 생각하십니까?



* 성실하게 응답해 주셔서 대단히 감사합니다.

부록 2. 세계시민교육 전문가 델파이 조사지 (2차)

세계시민교육 전문가 델파이 조사지(2차)

안녕하십니까?

‘미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화’ 연구과제의 일환으로 수행 중인 전문가 델파이 1차 조사에 응해주셔서 감사합니다. 이번 2차 조사에서는 1차 조사결과를 반영하여 세계시민교육 구성요소에 대한 수정안에 대한 검토의견을 수렴하고자 합니다.

2차 델파이조사 내용은 크게 1) 세계시민성의 구성요소 수정안 검토와 2) 세계시민교육 실천 관련 조사(세계시민교육의 관점, 교육방법, 국가적 특수성, 민주시민교육과의 관계설정 등) 등 두 부분으로 이루어져 있으며 총 12쪽(조사내용은 6~12쪽까지 6쪽) 분량입니다. 수정안이 어떻게 도출되었는지 보여드리기 위해 1차 조사 결과도 정리했습니다.

2차 델파이 조사지에 대한 회신은 2018년 6월 14일(목) 자정까지 sdj5945@gie.re.kr로 보내주시기 바랍니다. 전문가 여러분의 응답은 연구 목적만을 위해 사용되므로 진솔한 답변을 부탁드립니다.

감사합니다.

연구책임자 경기도교육연구원 연구위원 조운정 드림

* 다음은 1차 조사결과를 정리한 것입니다.

1. 세계시민성의 구성요소

초안	수정안	적합도응답 수			1차 조사결과 반영내용		
		매우 부적합	부적합	매우 적합			
인 지 적 적 요 소	1.1. 지역, 국가 및 세계의 이슈에 대한 이해	삭제	1	7	12	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육에서는 국제정치적 현실적 파워 게임과 그 한계 등을 다루어야 하니 단순히 이슈 이해보다는 구조를 다룰 수 있는 것이 바람직하며 중층적 구조로 이해하는 것이 필요하다는 의견이 있었음 - 이 요소는 1.3. '세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해'에 포함될 수 있는 내용이므로 삭제함 	
	1.2. 글로벌 거버넌스 시스템과 구조에 대한 이해	글로벌 거버넌스 ¹⁸⁾ 의 구조와 과정에 대한 이해	1	3	7	10	<ul style="list-style-type: none"> - 글로벌 거버넌스 시스템과 구조의 개념이 불명확하거나 이해하기 어려우므로 쉬운 용어로 변경하여야 한다는 의견이 많았으나 이를 대체할 수 있는 적절한 용어를 찾기 어려워 각주를 달기로 함. - '체계'와 '구조'가 유사한 용어이므로 구조와 과정으로 변경함
	1.3. 세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	1		8	13	<ul style="list-style-type: none"> - 세계와 지역 이슈들 간의 상호의존성 및 상호연결성을 자신의 일상과 연계시키도록 하는 것이 중요하다는 의견이 있었으나 자신의 일상과 글로벌 이슈를 연결하는 것은 '개인의 일상생활에서 나타나는 세계 이슈를 적극적으로 발견하기'로 표현하여 행동적 영역에 포함하였음
	1.4. 불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지	글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지	1		10	11	<ul style="list-style-type: none"> - 불평등과 형평성, 권력의 역학관계는 글로벌 차원이나 지역 차원 등 다양한 차원에서 나타나며 세계의 불평등과 한국사회 및 지역의 불평등의 상호관계를 인식하는 중요하다는 의견을 반영하여 '글로벌 및 지역 차원에서 의'를 구성요소에 추가하였음 - 또한 권력이라는 용어가 국내에 국한되는 느낌을 주기 때문에 힘(power)으로 변경하였음
	1.5. 개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석	개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해		4	10	8	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육 관련 이슈에서 직접적이거나 부분적인 내용이며 개발과 지속가능성에 있어서 경제, 환경, 힘의 역학에 대한 사례를 중심으로 가르치는 것이 필요하다는 의견을 반영하여 '경제, 환경, 힘의 역학관계'를 추가하였음

초안	수정안	적합도응답 수			1차 조사결과 반영내용		
		매우 부적합	부적합	적합			
1.6. 문화와 정체성에 대한 비판적 이해	인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해		2	6	14	<ul style="list-style-type: none"> - 구성요소의 내용이 모호하며, 문화에 대한 이해가 문화 간 차이로만 다루어져서는 안 되고 인종차별주의와의 접합이 시도되어야 한다는 의견을 반영하여 '인종·민족의 정체성과 문화'라고 내용을 구체화하였음 - 인종·민족적 정체성과 문화에 대해 개인들이 각각 가지고 있는 모순과 편견이 존재하며 이를 비판적으로 받아들일 필요가 있다는 점에서 '모순과 편견'을 추가하여 내용을 구체화하였음 	
	사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해	1	2	7	12	<ul style="list-style-type: none"> - 빈곤문제와 경제갈등을 동시에 다루는 것은 효율성이 떨어지며, 빈곤을 경제적 측면뿐 아니라 인권의 측면에서 다루거나 글로벌 남북 문제의 오늘날의 신자유주의적 모순을 함께 논의하여야 한다는 의견을 반영하여 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해로 변경하였음 	
	삭제	1	2	10	8	<ul style="list-style-type: none"> - 불평등과 정체성, 세계경제 갈등에 대한 주제내용마다 모순과 편견은 범이슈로 다루어져야 한다는 의견, 글로벌 상황에서 발생하는 모순과 편견이 무엇을 의미하는지 직관적으로 와 닿지 않는다는 의견, 또한 다른 구성요소와 내용적인 측면에서 중복성이 보여 다른 구성요소와 통합하는 것이 좋겠다는 의견 등을 반영하여 삭제하였음 - '모순과 편견'이라는 용어는 '인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해' 지표에 포함하였음 	
사회·정치적 영역	2.1. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화	개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	1	1	4	16	<ul style="list-style-type: none"> - '인식'이라는 용어가 인지적인 차원이라는 의견을 반영하여 '형성'으로 변경하였음 - '2.2 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성'과 통합하라는 의견도 있었지만 자아정체성을 바탕으로 개인이 가진 다층적 정체성의 다면적 의미를 파악할 필요가 있으며 세계시민으로서의 정체성과 국가시민성 또는 지역시민으로서의 정체성과 충돌될 경우 이를 어떻게 조화롭게 해결할 것인지의 문제가 중요하기 때문에 그대로 유지하였음.
	2.2. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	1		6	15	<ul style="list-style-type: none"> - 소속감은 어디에 소속하는 것인지 불분명하다는 의견도 있었으나 세계의 일원으로서의 소속감을 의미하는 것이라는 점에서 그대로 유지하였음
	2.3. 문화 다양성에 대한 감수성	문화 다양성에 대한 감수성	1	1	7	13	<ul style="list-style-type: none"> - 2.4 '다양한 관점이나 가치에 대한 존중'과 통합하라는 의견을 반영하여 이 요소는 남겨두고 2.4 를 삭제하였음

초안	수정안	적합도응답 수			1차 조사결과 반영내용	
		매우 부적합	부적합	매우 적합		
2.4. 다양한 관점이나 가치에 대한 존중	인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치 ¹⁹⁾ 에 대한 존중	1	8	13	- '다양한 관점이나 가치'의 경우 가치의 상대성 논의로 갈 수 있어서 '가치나 관점에서 다양성을 고려'하는 내용과 '인권 등 보편적 가치를 적용'하는 등 두 개로 분리하라는 의견이 있었으나 문화나 가치의 다양성을 인정하는 요소인 2,3이 있으므로 보편적 가치에 대해 존중하는 내용만 반영하기로 함. 특히 다양한 관점이나 가치에 대한 존중은 문화다양성에 대한 감수성에서도 논의할 수 있는 부분이므로 이 내용은 삭제하였음.	
2.5. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도	행동적 영역으로 포함	1	6	15	- 행동적 영역에 보다 적합할 것으로 보인다는 의견을 반영하여 행동적 영역으로 포함하였음	
2.6. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도	지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도		3	8	10	- 갈등을 평화적으로 바라본다는 표현이 어색하다는 의견을 반영하여 평화적이라는 용어를 삭제하였음 - 또한 갈등을 합리적으로 본다는 표현도 강자의 입장에서 효율성만을 강조할 수 있는 위험이 있으므로 인권이나 평화, 지속가능성 등의 보편적 가치의 측면에서 바라볼 필요가 있다고 판단하였음. 따라서 보편적 가치를 중심으로 갈등상황을 바라보는 태도로 변경하였음
2.7. 다른 가치나 문화를 가진 사람들의 평화적 공존의 필요성 인식	삭제	1	8	13	- 2.3. '문화 다양성에 대한 감수성'이나 2.4. '다양한 관점이나 가치에 대한 존중' 등의 내용과 중복된다는 의견, 권력구조에 대한 이해 없이 공존의 당위성을 주장하기보다는 공존이 저해될 경우 발생하는 리스크, 공존 문제의 충동을 보여주며 공존을 위한 정의로운 기반 조성이 더 필요하다는 의견을 반영하여 이 요소를 삭제하였음	

초안	수정안	적합도응답 수			1차 조사결과 반영내용	
		매우 부적합	부적합	매우 적합		
3.1. 다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체 참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력	다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기	1	6	15	- 시민참여방법을 사회참여활동 실천으로 수정하라는 의견, 시민참여방법의 사례가 소극적 참여방법의 사례이므로 이를 삭제하고 보다 적극적인 참여의 의미를 담기 위해 '문제해결에 도전하기'로 수정하라는 의견 등을 반영하여 작동과 같이 변경하였음	
	삭제	1	1	5	14	- 환경이나 지속가능한 발전 등 특정부분에 국한되지 않고 글로벌 이슈 전반에 대한 실천이 필요하다는 의견, '3.1. 다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기'에 이 내용이 포함된다는 의견을 반영하여 삭제하였음
	삭제	1	5	16	- 3.2 와 차별성이 부족하고 내용이 모호하며 3.1에 이 내용이 포함된다는 의견을 반영하여 삭제하였음	

- 18) 한 국가나 지역을 넘어서 영향을 주는 문제를 해결할 목적으로 다양한 주체들 간의 상호작용을 통해 정책을 결정하고 시행하는 과정을 의미한다.
- 19) 시대와 공간을 초월해 인류 모두에게 중요한 의미를 갖고 유익함을 줄 수 있는 가치를 말한다. 인권, 평화, 지속가능성, 평등, 정의, 민주주의, 자유와 책임, 연대의식 등이 포함된다.

2. 기타 의견

* 세부 지표 이외에 전체적인 영역 구분, 학교급 차이 반영 등 전체적인 틀에 대한 의견을 주신 내용을 정리하고 반영이 어려운 이유, 향후 반영사항 등에 대해 설명하였습니다.

	패널 의견	공동연구진 의견
<p>세계시민성을 역량과 내용 영역 중 어떤 것을 중심으로 보아야 하는가?</p>	<p>세계시민성을 인지적, 정서적, 행동적 차원으로 구분하게 되면 전문가마다 분류하고 해석하는 방식에 따라 부분적으로 불일치하거나 겹치는 현상이 발생할 수 있음. 예를 들면 다양한 가치나 관점에 대한 존중은 행동이나 실천적 영역으로 볼 수도 있음</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 개인에게 발현되는 역량을 인지, 사회·정서, 행동적 영역으로 구분하게 되면 역량을 통합적으로 바라보기 어려우며, 세 영역 간의 경계를 명확하게 구분하는 것도 쉽지 않은 것이 사실임. 또한 인지적으로 이해하거나 정서적으로 동감하여야 행동으로 연결될 수 있다는 점에서 이러한 지적은 타당함. - 그러나 이와 같은 영역별 구분에서 중요한 것은 이러한 구별이 개념적·분석적 구분이지, 학습자체가 분절적으로 일어나는 것은 아니라는 점임 (UNESCO, 2015). 본 연구에서도 실제 세계시민교육 실천은 이 세 영역을 모두 포함하면서 통합적으로 진행되어야 한다는 것을 전제로 삼고 있음 - 향후 보고서 작성 시 세 영역이 유기적으로 연계되어 있고 세계시민교육을 실천할 때 통합적으로 진행하여야 한다는 점을 강조하고자 함
	<p>세계시민성은 인지, 정서, 행동적 영역 등으로 구분되어 발현되는 것이 아니라 인지-정서-행동은 밀접하게 연계됨. 그러나 본 연구처럼 구성요소를 따로 따로 구분하게 되면 학습자의 실천으로 모든 것이 결합되어 나오기까지는 어려움이 클 것임</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 유네스코에서도 세계시민교육의 학습영역을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분하고 있음(UNESCO, 2015). 인지적 영역을 지식과 사고기능, 사회·정서적 영역을 가치와 태도, 사회적 기능, 행동적 영역을 행위, 수행, 실천 및 참여 즉 실천적 행위를 강조하는 영역으로 각각 설명하고 있음 - 즉 유네스코에서도 인지(지식과 기능), 사회·정서(가치와 태도), 행동(참여와 실천) 등으로 구분하고 있으며 본 연구에서 이러한 구분을 차용하였음.
	<p>세계시민성을 역량으로 구분하기 보다는 내용(예컨대 국제관계와 권력, 갈등해결/문화적 다양성 인식과 다중 정체성/세계시민의 권리와 의무 등)과 관련해서 재편성 하는 것에 대한 검토가 필요함.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민성 구성요소를 개념화하는 관점은 역량, 내용, 통합 관점(역량과 내용을 통합)으로 구분됨. 본 연구에서 역량의 측면에서 구분하는 이유는 세계시민성이 발현되는 내용은 세계화의 진행방향에 따라 중요도가 변화할 가능성이 있는 반면 역량은 상대적으로 변화가능성이 적기 때문임. 또한 내용요소는 학습자가 교육을 통해 세계시민성의 역량 요소를 갖추게 되면 여러 이슈에 적용할 수 있기 때문임. 즉 세계시민으로서의 역량을 갖춘 학습자라면 인권, 평화, 지속가능성 등과 관련한 문제에 대해서 바람직한 의사결정과 행동을 보일 것이기 때문임(윤성혜·강명희, 2017).

	패널 의견	공동연구진 의견
<p>세계시민성 구성요소에 대한 학교급 반영 여부 및 구성요소 내용의 추상성</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민성 구성요소를 구체화하는데 있어서 학교급의 차이를 반영할 필요가 있음 - 구성요소에 대한 논의가 지나치게 추상적이거나 어려워 학생들이 이해할 수 있는 수준으로 기술할 필요가 있음 - 광범위한 세계시민성 구성요소와 관련하여 국내적으로 우선 순위를 제시하는 방안이 필요함. 즉 제시되는 모든 구성요소에 대해 한국적 상황에 맞는 연령별에 활용 가능한 우선 순위를 제시하는 방안을 제안함. 	<ul style="list-style-type: none"> - 본 연구에서도 역량의 관점을 취하면서도 내용적인 측면(상호의존성, 국제관계와, 권력, 갈등해결, 문화적 다양성 인식과 다중정체성, 사회정의와 인권, 평화, 지속가능성, 시민참여의식 등)을 최대한 반영하고자 하였음 - 본 연구에서는 델파이 조사를 통해 세계시민성 구성요소를 추출하는 개념화 작업을 통해 학교현장의 실천사례를 분석하는 이론적 분석틀을 도출하려고 하는 것임. 이미 유네스코 또는 옥스팜, 다양한 학자들이 세계시민교육에 대한 정의를 내리고 개념화작업을 하였지만 학계에서도 이론적으로 합의가 이루어지지 않았을 뿐 아니라 학교현장에서는 더욱 세계시민교육의 본질이나 취지에서 벗어난 실천이 이루어지고 있는 경우도 있어서 본 연구를 통해 한국교육의 맥락과 상황에 맞는 세계시민교육의 내용과 방향을 도출하고자 하였음 - 따라서 본 연구에서 도출된 구성요소를 학교현장에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 그대로 적용하거나 교사나 학생을 대상으로 배포하는 것을 목적으로 삼고 있지 않음. 본 연구에서는 델파이 조사를 통해 세계시민성에 대한 이론적인 개념화 작업을 하고자 하기 때문에 학교급의 차이를 반영하고 우선순위를 제시하며 구성요소에 대한 내용을 학생이나 교사가 이해하기 쉽게 서술하는 내용은 본 연구범위에 포함되지 않음 - 다만 본 연구 이후 UNESCO의 사례처럼 학교현장에서 교육과정을 통해 실천할 수 있는 학습주제나 세부 학습목표를 학교급의 차이를 반영하여 도출하며 연령별 활용가능한 우선순위를 제시하는 후속연구는 필요하다고 생각함
<p>구성요소 대신 적절한 용어 사용 필요</p>	<p>개념화를 위한 연구이기에 '구성요소'라는 표현을 사용하였는데, 이해, 인식, 분석 등과 같이 인식 활동에 대한 차원이 들어가면서 이것을 구성요소로 볼지 평가 지표수준으로 바꿀지 용어에 대한 고민이 필요하다고 판단됨</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 타당한 의견이라고 생각하며 2차 델파이 조사 완료 후 구성요소라는 용어 이외에 더 적절한 용어로 변경할 계획임
<p>구성요소에 대한 세부적인 의견</p>	<p>각 구성요소에 대해서 구체적인 교수학습상황에서 유의하여야 할 사항은 무엇인지, 어떤 관점에서 바라보아야 하는지 등에 대해 기술한 의견</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 구성요소를 수정할 때 반영하지 못했으나 연구진에게 더욱 깊이 고민해야 할 거리를 던져주거나 향후 연구 수행 시 주의깊게 바라보아야 할 지점을 알려주신 심도깊은 의견들이 많이 있었음 - 델파이 조사 결과를 보고서에 정리할 때 반영하거나 학교현장 사례 분석이나 정책제언 기술 시 반영할 계획임

* 다음은 2차 조사문항입니다.

1. 세계시민성의 구성요소

- 1) 아래에 제시된 세계시민성의 구성요소 내용이 세계시민성의 구성요소로서 적절한지 그 적합도를 체크(✓)해 주시기 바랍니다. 구성요소가 ‘부적합’이나 ‘매우 부적합’일 경우 삭제의견 또는 수정·보완 의견과 그 근거를 기술해 주시기 바랍니다.

〈세계시민성의 구성요소〉

수정안	적합도				수정, 보완 의견	1차 초안 해당내용
	매우 부적합	부적합	적합	매우 적합		
인 지 적 영 역	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해					세계와 지역의 이슈들 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지					불평등과 형평성, 권력의 역학관계에 대한 인지
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해					개발과 지속가능성 사이의 딜레마 분석
	1.4. 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해					세계빈곤과 경제갈등의 문제 인식
	1.5. 인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해					문화와 정체성에 대한 비판적 이해
	1.6. 글로벌 거버넌스 ²⁰⁾ 의 구조와 과정에 대한 이해					글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해
사 회 · 정 서 적 영 역	2.1. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성					세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성
	2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화					개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 인식 및 조화
	2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치 ²¹⁾ 에 대한 존중					다양한 관점이나 가치에 대한 존중
	2.4. 문화다양성에 대한 감수성					문화 다양성에 대한 감수성
	2.5. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도					지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등을 합리적이고 평화적으로 바라보는 태도

수정안	적합도			수정, 보완 의견	1차 초안 해당내용
	매우 부적합	부적합	매우 적합		
행애(실천)영역	3.1 개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하기				추가
	3.2 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기				사회·정서적 영역의 '나와 다른 배경을 가진 사람들과의 차이로 인해 발생하는 의견 충돌과 갈등에 대해 대화하거나 협상하는 등 평화적으로 해결하기 위해 노력하는 태도
	3.3 다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기				다양한 시민참여방법(온라인서명, 투표, 기부, 단체참여 등) 중 상황에 맞는 선택을 통해 내가 속한 공동체(지역, 국가, 국제사회)문제를 해결하기 위한 노력
	3.4 세계시민으로서 참여한 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기				추가

2) 아래표에 제시된 세계시민성의 구성요소 내용 중 ①다른 영역 또는 주제로 분류되어야 할 내용이 있는지, 있다면 어떤 영역에 포함되어야 하는지 ②구성요소 내용이나 영역 중 새롭게 추가되어야 할 내용이 있는지, 있다면 그 내용을 기재해 주시기 바랍니다.

학습영역	세계시민성의 구성요소 수정안	구성요소에 대한 의견
인지적 영역	1.1. 세계와 지역 이슈 간 상호의존성 및 상호연결성에 대한 이해	
	1.2. 글로벌 및 지역 차원에서의 불평등과 형평성, 힘의 역학관계에 대한 인지	
	1.3. 개발과 지속가능성 사이에 나타나는 경제, 환경, 힘의 역학관계에 대한 이해	
	1.4. 사회정의와 빈곤에 대한 비판적 이해	
	1.5. 인종·민족적 정체성과 문화에 나타나는 모순과 편견 이해	
	1.6. 글로벌 거버넌스의 구조와 과정에 대한 이해	

- 20) 한 국가나 지역을 넘어서 영향을 주는 문제를 해결할 목적으로 다양한 주체들 간의 상호작용을 통해 정책을 결정하고 시행하는 과정을 의미한다.
- 21) 시대와 공간을 초월해 인류 모두에게 중요한 의미를 갖고 유익함을 줄 수 있는 가치를 말한다. 인권, 평화, 지속가능성, 평등, 정의, 민주주의, 자유와 책임, 연대의식 등이 포함된다.

학습영역	세계시민성의 구성요소 수정안	구성요소에 대한 의견
사회·정서적 영역	2.1. 세계시민으로서의 자아정체성과 소속감 형성	
	2.2. 개인, 지역, 국가, 세계 등 다층적 정체성 형성 및 조화	
	2.3. 인권, 평화, 지속가능성 등 보편적 가치에 대한 존중	
	2.4. 문화다양성에 대한 감수성	
	2.5. 지역 간, 국가 간에 발생하는 갈등상황을 보편적 가치를 중심으로 바라보는 태도	
행동(실천)적 영역	3.1 개인의 일상생활에서 나타나는 글로벌 이슈를 적극적으로 발견하기	
	3.2. 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 사이에서 발생하는 갈등을 평화적으로 해결하기 위해 노력하기	
	3.3. 다양한 사회참여 활동을 통한 글로벌 이슈 해결에 도전하기	
	3.4. 세계시민으로서 참여한 나의 행동에 대해 비판적으로 성찰하기	

3) 세계시민성 구성요소와 관련하여 전체적인 의견을 주시거나 이상에서 제시하지 않았던 추가적인 기타의견이 있다면 작성해 주시기 바랍니다.

2. 세계시민교육 실천 관련 조사

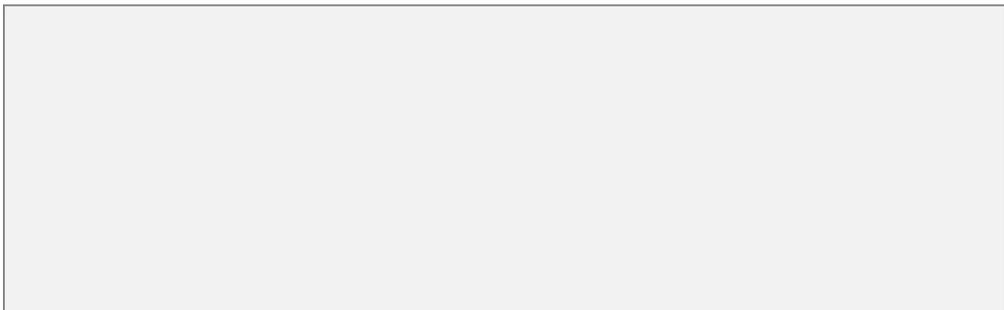
- 1) 세계시민교육은 다음과 같은 4가지 관점이 있습니다. 이 관점 중 귀하가 동의하는 관점은 무엇입니까? 그리고 그 관점에 동의하는 이유는 무엇입니까?

〈표〉 세계시민성 담론에 대한 다양한 관점과 내용 구성

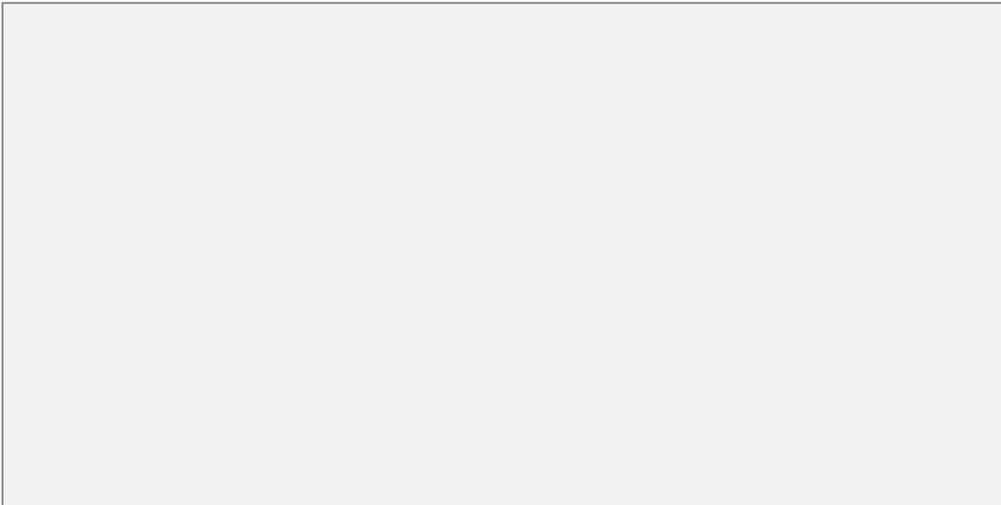
범주	내용	주요개념 및 핵심어
정치적 관점에서의 세계시민성 담론	<ul style="list-style-type: none"> - 세계정부(world state)라는 개념 상정, 현재의 단위 국가의 헌법적, 실행적, 법리적 체제를 갖춘 주권을 지구적 차원에서 변환해서 재구조화하는 논의. - 예를 들면 글로벌 거버넌스 구현을 통한 민주주의 확산을 기획하는 것 	세계정부, 제도주의적 세계시민성, 코스코모폴리탄 민주주의
도덕적 관점에서의 세계시민성 담론	<ul style="list-style-type: none"> - 도덕적 가치와 규범은 모든 국가에 적용될 수 있는 보편적 이성이자 전 지구적 윤리라는 것 강조 - 모든 인류는 서로에게 관계를 맺고 있으며 상호 책무성을 가지고 영향을 미치는 존재이므로 도덕적 세계시민성이 누구에게나 필요하다는 인식론을 가짐 	강력한 코스모폴리탄 주의, 보편적 인권에 기반한 세계시민성, 세계시민의 도덕과 윤리, 스토아학파
경제적 관점에서의 세계시민성 담론	<ul style="list-style-type: none"> - 신자유주의와 자본주의의 파급력을 부정하지 않고 개인주의와 신자유주의 사상에 기초를 둠 - 도덕적, 정치적 세계시민성을 축소하고, 글로벌 시장에서의 경쟁력, 소비주의, 그리고 자본주의를 통해서 세계공동체를 만들고, 여기서 창출된 기업의 사회적 이윤은 필요한 경우, 공공선을 위해서 활용될 수 있다는 접근임 	세계체제의 경쟁성, 글로벌 경쟁력, 기업의 사회적 책무성, 박애주의적 이윤 창출
비판적·탈식민주의 관점에서의 세계시민성 담론	<ul style="list-style-type: none"> - 해방을 위한 투쟁과 전 지구적 연대야말로 세계시민성이 발현되는 진정한 모습이라고 인식 - 억압적인 글로벌 체제를 해체하고 사회적 변환을 도모하는 정치성이 누락된 세계시민성은 허구에 불과하다는 입장 - 보편적 인권이라는 것도 서구의 인권 담론이 표준으로 제시되는 것을 따를 우려가 있으므로 탈식민주의적 관점에서 접근해야 한다고 봄 	탈식민주의, 구조개혁, 변혁과 해방의 세계시민성

출처 : 김진희 (2017). 글로벌 시대의 세계시민교육 이론과 실제. 박영story, p.12;

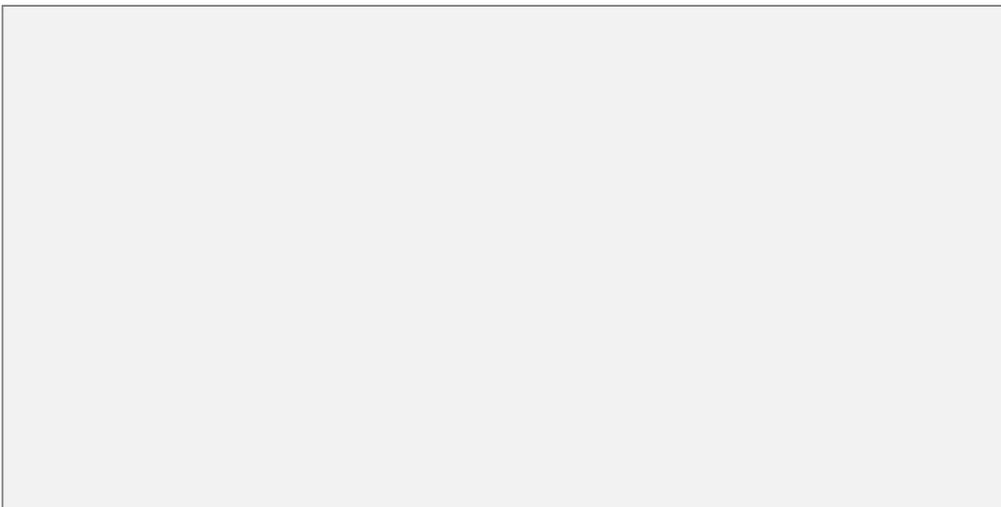
김진희 · 허영식(2013:167-169).



- 2) 귀하가 동의하는 관점에서 볼 때 세계시민교육을 구체적인 교실현장에서 실천한다면 어떻게 적용해야 할지 기술하거나, 그와 관련하여 추천할만한 세계시민교육 사례가 있다면 기술해 주세요(예를 들어 '도덕적 관점'에서 세계시민성을 바라본다면 그 관점에 입각해서 어떻게 세계시민교육을 실천해야 하는지 기술하거나, '도덕적 관점'에서 이루어지는 세계시민교육 사례에 대해 기술해 주세요)



- 3) 세계시민교육을 교육현장에서 실천할 때 교육방법에 있어서 중시해야 할 측면이 있습니까? 예를 들면 1)실천이나 참여 중시, 2)학습자 중심, 3)교과 통합 등 다양한 측면을 고려해서 기술해 주세요



- 4) 세계시민교육은 개별 국가의 상황이나 맥락에 따라 국가적 특수성을 반영해서 이루어지는 측면이 있습니다. 우리나라의 경우 세계시민교육을 실천할 때 고려해야 할 국가적 특수성에는 어떤 것이 있나요?

- 5) 4번 질문과 관련하여 우리나라의 국가적 특수성을 고려할 때 민주시민교육과 세계시민교육은 어떻게 관계를 설정해야 할까요?

* 성실하게 응답해 주셔서 대단히 감사합니다.

부록 3. 면담질문지

면담 질문지_ 교사용

1. 자기 소개

- 이름 및 소속 학교, 교직 경력, 현재 학교 재직 기간, 교과(중등의 경우), 학교 내 보직, 세계시민교육 선도교사 여부

2. (실천 동기 및 계기)세계시민교육에 관심을 가지고 실천하게 된 계기 또는 동기

- 세계시민교육을 하기 전 맡은 업무나 관심을 가졌던 업무

3. 우리 학교는 어떤 특징을 가지고 있나요?

- 지역사회와 특색 및 맥락
- 학교분위기
- 학교의 비전 및 교육목표
- 학교 구성원의 특성(교사, 학생, 학부모) 및 세계시민교육에 대한 관심
- 학교 유형(유네스코 학교, 세계시민교육 특별지원학교, 혁신학교 여부 등)
 - * 유네스코 학교 또는 특별지원학교인 경우 사업 내용에 대한 소개
- 교장 리더십 특징

4. 그동안 실천하였던 세계시민교육 실천내용

- 세계시민교육의 실천 목표
- 시작한 시기
- 학습 및 활동내용(교과/비교과, 시수, 평가)
- 학습방법(실천 중시, 학습자 주도, 교과통합)
- 세계시민교육을 실천할 때 중점을 두거나 중요하게 생각하는 내용 또는 원칙
- 세계시민교육 관련 교사 간 활동 공유 및 협력(전문적 학습공동체 포함)활동 내용
- 다른 학교 또는 다른 학교 동아리와 연계한 활동 내용
- 교사 및 학부모 연수 내용
- 세계시민교육 참고자료는 어디서 구하나요?

5. (성장)세계시민교육을 통하여 학교구성원이 어떻게 성장하거나 변화하였나요?
(인식변화, 역량, 친구나 교사와의 관계, 학교문화 등 측면에서)
- 교사
 - 학생
6. (활성화 또는 비활성화 요인)우리학교에서 세계시민교육이 잘 이루어지거나 이루어지지 않는 요인은 무엇인가요?
7. (문제점과 그 원인, 극복내용)학교 내에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 어떤 점이 어려우며 그 원인은 무엇이라고 생각하시나요? 어려운 점을 극복했다면 어떻게 극복했나요?
8. (목적 및 필요성)세계시민교육이 왜 필요하다고 생각하시며 세계시민교육의 목표는 무엇이라고 생각하시나요?
9. (개념)세계시민교육이 무엇이라고 생각하시나요? 세계시민교육을 잘 모르는 동료교사나 학부모에게 세계시민교육이 무엇이라고 설명하시겠어요?
10. (유사개념과의 차이)세계시민교육과 유사한 교육(다문화교육, 평화교육, 인권교육, 통일교육, 민주시민교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등)과는 어떤 차이가 있나요? 다른 유사한 교육이 있음에도 불구하고 세계시민교육을 실천해야 하는 이유는 무엇인가요?
11. 세계시민교육과 관련하여 연구회 활동을 하시나요? 하신다면 어떤 활동을 하시는지, 연구회 활동이 세계시민교육을 가르치는데 있어서 어떤 영향을 주나요?

12. 세계시민교육이 활성화되기 위해 어떤 노력이 필요한가요?

- 학교(교사)의 노력
- 교육청 또는 교육청 차원
- 교육과정 차원

13. 마지막으로 세계시민교육과 관련하여 하고 싶은 말씀이 있다면 말씀해 주세요

면담 질문지_ 학교장

1. 자기 소개

- 교직 경력, 현재 학교 재직 기간, 세계시민교육 연구회 활동 여부

2. (실천 동기 및 계기)세계시민교육에 관심을 가지고 실천하게 된 계기 또는 동기

3. (목적 및 필요성)세계시민교육이 왜 필요하다고 생각하시며 세계시민교육의 목표는 무엇이라고 생각하시나요?

4. (개념)세계시민교육이 무엇이라고 생각하시나요?

5. ◎◎학교에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 가장 중요하게 생각하시면서 집중하는 부분은 무엇인가요?

6. 세계시민교육이 활성화되기 위해서 학교장은 어떤 역할을 해야 한다고 생각하십니까?

7. 학교에서 세계시민교육이 잘 이루어질 수 있도록 어떻게 지원하고 계신가요?

8. (성장)세계시민교육을 통하여 학교구성원이 어떻게 성장하거나 변화하였나요? (인식 변화, 역량, 학교문화 등 측면에서)

- 교장 자신의 인식 변화
- 교사
- 학생

9. (활성화 또는 비활성화 요인)우리학교에서 세계시민교육이 잘 이루어지거나 이루어지지 않는 요인은 무엇인가요?

10. 세계시민교육에 관심을 덜 가지는 학교나 교사들은 왜 그렇다고 생각하시나요?
11. (문제점과 그 원인, 극복내용)학교 내에서 세계시민교육을 실천하는데 있어서 어떤 점이 어려우며 그 원인은 무엇이라고 생각하시나요? 어려운 점을 극복했다면 어떻게 극복했나요?
12. 세계시민교육과 관련하여 연구회 활동을 하시나요? 하신다면 어떤 활동을 하시는지, 연구회 활동이 학교 내 세계시민교육 활성화에 있어서 어떤 영향을 주나요?
13. 세계시민교육이 활성화되기 위해 어떤 노력이 필요한가요?
 - 학교(교사)의 노력
 - 교육청 또는 교육청 차원
 - 교육과정 차원
14. 마지막으로 세계시민교육과 관련하여 하고 싶은 말씀이 있다면 말씀해 주세요

면담 질문지_중고등학생 졸업생

1. 학생 자기 소개 (인사, 학년 등)
2. 세계시민교육은 언제 처음 참여했나요?
 - 왜 배우기(참여하기) 시작했나요?
3. 어떤 내용들을 배웠나요?
4. 가장 인상 깊었던 수업은 무엇이었나요? 그 이유는 무엇인가요?
5. 가장 의문이 들었던 수업 무엇이었나요? 그 이유는 무엇인가요?
6. 세계시민교육을 배움으로서 학교 생활에 변화가 있었나요?
 - 1) 나 자신의 생활 등
 - 2) 친구관계
 - 3) 교사와의 관계
 - 4) 마을(지역사회)와의 관계
7. 나의 미래 진로 및 그 외 생활에 어떤 영향을 미쳤나요?
 - 1) 재학생: 졸업후 미래에 대한 고민에 세계시민교육이 어떤 영향을 미치고 있나요?
 - 2) 졸업생: 대학진학여부에 영향을 미쳤나요?
현재 대학생생활 혹은 취업생활에도 영향을 미치나요?
8. 학교생활에서 세계시민교육이 꼭 필요한 교육이라고 생각하시나요?
 - 친구나 후배들에게 권하고 싶은 교육인가요? 그렇다면, 왜? // 아니라면, 왜??
9. 세계시민교육에서 더 다루었으면 하는 내용이 있나요?
10. 세계시민교육 하면 떠오르는 낱말들은? 그 이유는 무엇인가요?

면담 질문지_초등학생

1. 세계시민교육이라고 들어봤나요? 뭐라고 알고 있어요?
2. 세계시민교육 시간에 어떤 것들을 했어요?
3. 세계시민교육 재미있었어요? 그렇다면, 왜요? 아니라면, 왜요??
4. 세계시민교육 또 하고 싶어요? 그렇다면, 왜요? 아니라면, 왜요??
5. 세계시민교육 하면 떠오르는 낱말들은? 그 이유는?

미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구

- **발행일** 2018년 12월 18일 인쇄
2018년 12월 19일 발행
- **발행인** 이 수 광
- **발행기관** (재) 경기도교육연구원
(16288) 경기도 수원시 장안구 수성로 421
누리집: <http://www.gie.re.kr>
전 화: (031) 8012-0900
전 송: (031) 8012-0980
- **등록일** 2014년 4월 28일
- **등록번호** 제374-2014-000034호
- **I S B N** 979-11-88842-59-9 (93370)
- **인쇄** 디자인팜킨 (031) 893-8315~7



미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구

Gyeonggi Institute of Education



경기도교육연구원

비매품



9 791188 842599

93370

ISBN 979-11-88842-59-9