



APCEIU

Asia-Pacific Centre of
Education for
International Understanding

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

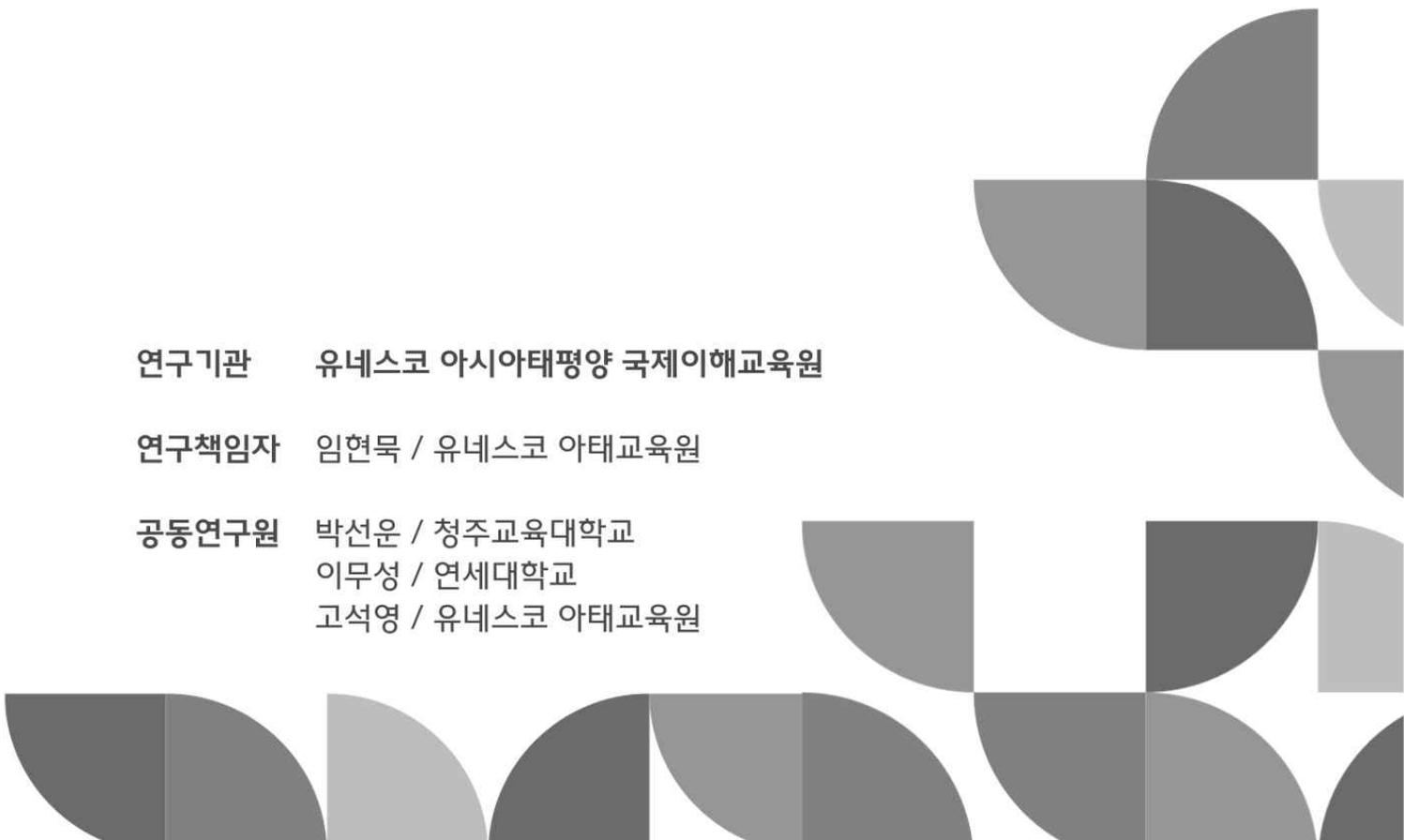
아태지역 관점의 세계시민역량 정의 - 예비연구

DEFINING GLOBAL CITIZENSHIP COMPETENCIES
FROM ASIA-PACIFIC PERSPECTIVES - A PRELIMINARY STUDY

연구기관 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

연구책임자 임현묵 / 유네스코 아태교육원

공동연구원 박선운 / 청주교육대학교
이무성 / 연세대학교
고석영 / 유네스코 아태교육원



목차

I. 서론	1
1. 연구 배경 및 목적	1
2. 기존연구	3
3. 연구방법	5
II. 세계시민역량 문헌 분석 연구	7
1. 개요	7
가. 세계시민역량 문헌 분석 연구의 배경 및 목적	7
나. 연구 문제	8
다. 연구 방법	8
2. 세계시민역량 관련 개념 국제기구 및 기관 중심 분석 결과	9
가. 국제기구 및 비정부 기관 제시 세부 내용	9
1) UNESCO의 세계시민역량	9
2) CCSSO와 Asia Society의 글로벌 역량	15
3) OECD의 글로벌 역량	16
4) APEC의 글로벌 역량	18
5) NEA의 글로벌 역량	18
6) Council of Europe의 민주적 문화를 위한 역량	19
7) OXFAM의 세계시민성	20
나. 국가기관의 세계시민역량 제시 세부 내용	21
1) 미국 교육부 (U.S. Department of Education)	21
2) 캐나다 교육부 (Council of Ministers of Education, Canada)	22
3) 호주 (Education Services Australia)의 글로벌 교육과 ‘좋은 글로벌 시민’	23
4) 세계시민역량 관련 개념을 직접적으로 다루지 않는 국가들: 영국, 프랑스	25
다. 분석 결과 소결	26
3. 세계시민역량 관련 개념 국내외 연구물 분석 결과	29
가. 글로벌 역량을 언급하는 연구들	30
1) 2005년: 비구체화된 용어로서 글로벌 시대 ‘역량’에 대한 언급	30
2) 2006년~: 글로벌 역량의 용어 정의 및 구성 요소를 명시	30
나. 2010년~ : 비판적 관점과 글로벌 역량에 대한 비판	34
1) 비판적 관점을 반영한 세계시민 또는 글로벌 역량	34

2) 글로벌 역량에 대한 비판적 논의	35
다. UNESCO의 세계시민역량 개념을 활용한 소수 연구	36
라. 기타 연구들	37
1) 글로벌 역량에서 테크놀로지의 역할	37
2) 세계시민역량 또는 글로벌 역량 측정 도구	37
마. 국내 연구 동향	38
1) 경제적 측면에 기반한 글로벌 역량 강조	39
2) 2010년~: 다양한 글로벌 역량의 의미	39
3) 글로벌 역량에 대한 연구들	40
4) PISA 2018과 글로벌 역량 평가 문항의 분석	42
바. 분석 결과 소결	43
1) 글로벌 역량에 대한 관심과 연구 수행	43
2) 세계시민역량에 대한 연구 부족	44
3) 국내 연구 동향: 글로벌 역량에 대한 강조와 활용	44
4. 논의 및 결론	45

III. 아시아·태평양 지역의 세계시민역량 관련 연구의 현황과 유목화 · 49

1. 개요	49
가. 연구목적 및 문제	49
나. 연구방법	49
다. 용어사용	50
2. 분석 틀(analytical framework)	51
가. 가로축과 세로축	51
나. 사분면	52
다. 개념어(화살표)	53
3. 현황과 유목화	55
가. 지역적 번안에 대한 비판적 연구	55
나. 역번안에 대한 가능성을 시사하는 연구	63
다. 아태지역 토착적 사상/사유에서 세계시민역량 및 교육에 대한 기원을 찾는 연구	66
라. 아태지역의 토착적 사상/사유와 서구와의 ‘접점’을 찾는 연구	68
마. 아태지역의 토착적 사상/사유와 서구와의 ‘변증’을 시도하는 연구	74
바. 기타 연구	78
4. 소결	79

IV. 2015-2022 APCEIU 연수프로그램 분석	83
1. 연구목적 및 연구방법	83
2. 연수 프로그램의 목적, 주제, 방법	83
가. 아태지역 교원연수(이하 아태연수)	83
1) 아태연수 개요 및 목적	83
2) 아태연수 내용, 방법 및 전략	85
나. 세계시민교육 교사교육가 글로벌 연수(이하 글로벌 연수)	88
1) 글로벌연수 개요 및 목적	88
2) 글로벌연수 내용, 방법 및 전략	90
다. 청년리더십연수(이하 청년연수)	96
1) 청년연수 개요 및 목적	96
2) 청년연수 내용, 방법 및 전략	99
라. 중앙 선도교사 연수	107
1) 중앙 선도교사 연수 개요 및 목적	107
2) 중앙 선도교사 연수의 내용, 방법 및 전략	108
3. 소결	112
V. 결론	115
참고문헌	117

표 차례

[표 1] OECD 발간 보고서에 제시된 세계시민역량 관련 내용(2013-2021년)	12
[표 2] CCSSO & Asia Society의 보고서에서 제시된 글로벌 역량	16
[표 3] OECD가 제시한 글로벌 역량의 4가지 측면	16
[표 4] OECD 가 제시한 글로벌 역량의 핵심 요소와 세부 내용	17
[표 5] NEA가 제시한 글로벌 역량	19
[표 6] council of Europe이 제시한 민주적 문화를 위한 역량	19
[표 7] OXFAM이 제시한 세계시민교육 교육과정의 세부 내용	20
[표 8] 미국 교육부가 제시한 글로벌 문화 역량	21
[표 9] 캐나다 교육부가 제시한 글로벌 역량	23
[표 10] 호주 교육부가 제시하는 글로벌 교육의 세부 내용	24
[표 11] 국제기구 및 기관 발간물에 제시된 세계시민역량 특징 요약	26
[표 12] Heilman(2008)이 제시한 유능한 글로벌 시민의 능력	31
[표 13] Langran et al. (2009)이 제시한 글로벌 역량	32
[표 14] Jackson (2009)이 제시한 글로벌 역량	33
[표 15] 한상철(2009)이 제시한 글로벌 역량	39
[표 16] 최선경(2018)이 제시한 글로벌 역량	40
[표 17] 권영애, 이효숙(2019)이 제시한 글로벌 역량	41
[표 18] 아태연수의 사업목적	84
[표 19] 아태연수의 내용, 연수 방법 및 전략	85
[표 20] 글로벌 연수의 목적	89
[표 21] 글로벌 연수의 내용, 연수 방법 및 전략	91
[표 22] 청년연수의 목적	97
[표 23] 청년연수의 내용, 방법 및 전략	99
[표 24] 중앙선도교사 연수의 목적	107
[표 25] 중앙선도교사 연수의 내용, 방법 및 전략	108

그림 차례

[그림 1] 아태지역의 세계시민역량 분석 틀	51
[그림 2] Mauri ora: A guiding framework for GCED(source: p, 101)	65

I. 서론

1. 연구 배경 및 목적

90년대 말 OECD의 핵심역량 정의(DeSeCo: Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 계기로 산업계의 직무수행 능력 측정 차원에서 주로 쓰이던 역량 개념이 교육계로 확산되기 시작했다. DeSeCo 프로젝트에서는 역량을 지식과 기능뿐만 아니라 태도와 동기 같은 사회심리적 차원을 포괄하는 개념으로 정의했다. 오늘날 사회의 복잡한 변화 속에서 성공적 삶을 영위하려면 지식, 기능, 태도, 가치를 복합적으로 활용할 수 있는 능력을 길러야 한다는 것이었다.

하지만 이런 포괄적인 역량 개념은 학교 교육에 적용하는 과정에서 몇 가지 한계를 드러냈다. 무엇보다 이 역량 개념이 너무 추상적이어서 실행에 옮기기가 어렵다는 것이 문제였다. 이를 보완하기 위해 OECD는 2015년부터 Education 2030이라는 후속 프로젝트에 착수하여 어떻게 하면 교육과정을 역량 중심으로 설계할 수 있는지 구체적인 방향을 제시하고자 했다. 이처럼 교육과정에 초점을 맞춘 Education 2030 프로젝트에서는 기후위기와 같은 심각한 도전과제를 감안하여 ‘핵심역량’을 ‘변혁역량’으로 재정의하고, 교사, 학부모, 지역사회와 더불어 학생을 변화의 주체로 자리매김하는 공동 행위주체성(co-agency)을 강조하였다.

국제사회의 역량 논의에 발맞춰 한국을 비롯한 수많은 나라가 역량중심 교육과정을 21세기형 교육과정이라 여기며 그 도입 및 실행에 힘쓰고 있다. 기존 지식 중심 교육으로는 소위 “4차 산업혁명”에 대응하기 어렵고, 급변하는 현대사회에서는 창의적 문제해결 능력을 길러주는 역량중심 교육이 필요하다고 본 것이다.

이런 흐름과 무관하지 않게 많은 나라가 세계시민교육(global citizenship education)의 중요성을 강조하고 있다. 21세기는 4차 산업혁명 시대이기도 하지만, 동시에 범지구적 상호 연결성과 의존성이 높아지고 개별 국가 차원에서는 해결하기 힘든 문제들이 위협적인 수준에 도달한 시대이기도 하기 때문이다. 이런 현실에 대한 교육적 응답으로서 세계시민교육에 대한 관심이 크게 늘어난 것이다.

유네스코를 비롯한 많은 국제기구와 단체들은 이런 맥락에서 세계시민교육이 함양하고자 하는 세계시민성(global citizenship)의 의미를 해석했다. 유네스코는 세계시민성을 인류 전체에 대한 소속감을 느끼며 지역과 국가를 세계와 연결하여 바라보는 시각을 추구하고, 보편적 가치에 기초하여 다양성과 다원성을 존중하면서 자신을 타인이나 환경과 연결시켜 이해하고 행동하는 것이라고 정의했다(유네스코 2014). 유니세프는 상호연결성을 이해하고, 다양성의 가치를 인정하고 존중하며, 불의에 도전할

수 있는 능력을 갖추고, 의미 있는 방식으로 행동하는 사람을 세계시민이라고 봤다 (TeachUnicef 2013).

이런 해석을 바탕으로 세계시민역량에 대한 개념 정의가 시도되었다.¹⁾ 유네스코는 세계시민교육이 함양하고자 하는 역량을 다섯 가지로 제시했다. 첫째, 다층적 정체성의 가능성에 바탕을 둔 인류공동체 소속감이나 다양성 존중 같은 태도. 둘째, 정의, 평등, 존엄, 존중 같은 보편적 가치와 전 지구적 문제들에 대한 심층 지식. 셋째, 다중관점 접근법을 포함하는 비판적, 체계적, 창의적 사고의 인지 기능. 넷째, 공감이나 갈등 해결 같은 사회적 기능과 상이한 배경의 사람들과의 소통 기능을 포함하는 비인지 기능. 다섯째, 전 지구적 과제들에 대한 전 지구적 해법을 찾기 위해 협력하고 책임감 있게 행동하는 능력(유네스코 2014).

국내 연구자들 또한 세계시민역량 개념화를 시도했다. 중학생의 세계시민성 함양을 위해 갖춰야 할 세계시민역량 20가지를 도출하고 이 가운데 다양성 존중, 타인 존중, 변화에 대한 믿음 등을 최우선 순위 역량으로 제시한 연구(김정주 외 2018), 예비 교사의 글로벌 역량을 태도, 지식, 실천 영역으로 나눠 조사한 연구(심우정 외 2022) 등이 있고, 이 밖에 유아 교사와 특수교사의 세계시민교육 역량을 측정하기 위한 척도 개발 연구(김정숙, 이경화 2018; 최지혜, 이영선, 주란 2022) 등이 있다.

한편 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(이하 아태교육원)은 국내 세계시민교육 모니터링 체제 구축을 위한 연구에서 세계시민역량을 “세계시민교육을 받은 학습자가 지닌 지식, 기술, 태도, 가치 등이 상호작용하여 세계시민으로서 실천을 통해 지속가능한 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 행동특성”으로 정의하고, 그 구성 요소로 세계시민교육의 주제에 대한 지식, 전 지구적 위기와 문제를 인식하고 중요시하는 태도, 세계시민으로서 이를 해결하려는 실천 행동을 제시했다(아태교육원 2022).

이상에서 살펴본 국내외 기관이나 연구자들이 정의한 세계시민역량 개념에서 발견할 수 있는 점은 이들이 내용 면에서 서로 조금씩 다르기는 하지만 꽤 추상적이라는 것이다. 이는 보편적 가치를 추구하는 세계시민교육의 틀 안에서 세계시민역량을 개념화함에 따라 수반되는 당연하고도 불가피한 일일지도 모른다. 세계 모든 사람에게 통용될 만한 개념 정의를 위해서는 특정 지역의 특수한 맥락이나 관점은 어느 정도 희석될 수밖에 없을 것이기 때문이다.

하지만 이 추상적인 세계시민역량 개념이 절대적인 것은 아니다. 이를 바탕으로 개별 지역이나 국가의 맥락에 적합한 의미를 해석하고 발굴해 내는 작업은 세계시민교

1) 이 연구에서는 국내 관행에 따라 세계시민성 역량(global citizenship competencies)을 ‘세계시민역량’으로 표기한다. global citizenship을 ‘세계시민성’으로 번역하는 것이 적절한지, 세계시민성을 역량으로 해석하는 것이 적절한지에 대해서는 여러 논의가 있지만, 이 연구에서는 국내 교육학계의 다수 용법에 따라 세계시민성으로 옮기고, 세계시민성을 역량으로 바라볼 경우 추상적인 개념을 좀 더 구체화할 수 있다는 장점에 주목하고자 한다.

육의 의미를 잘 살리기 위해서 필요하고도 바람직한 일이다. 세계시민교육에서 주목하는 전 지구적 과제란 각 지역의 현실과 동떨어진 것일 수 없다. 그것은 오히려 지역의 특수한 현실과 복잡하게 얽혀 있고, 지역의 맥락 속에서 특수한 형태로 발현되고 있을 가능성이 높다. 세계시민교육이 지역의 현실에서 살아 있는 교육이 되려면 바로 이 특수한 맥락 속에서 그 의미를 해석하고 찾아내야 할 것이다.

더욱이 세계시민역량 개념에 대한 논의는 대다수가 서구를 출처로 삼고 있으며, 국내의 관련 연구도 거의 모두 이들 서구의 논의를 소개하거나 그것을 한국에 적용하는데에 따르는 문제를 다루고 있다. 하지만 세계시민교육이 특정 지역의 관점에 편중되지 않고 보편적인 것이 되려면, 여러 지역의 관점에서 시도되는 재해석과 재정의에 열려 있어야 할 것이다. 이러한 재해석과 재정의를 통해 세계시민교육은 어떤 고정된 의미에 구속된 것이 아니라 계속 변화하는 과정 속의 개념이 될 수 있다. 더불어 그러한 작업은 추상적인 세계시민교육의 의미를 실감나게 하고 풍부하게 해줌으로써 그 보편성을 한층 더 높여줄 수도 있다.

이와 같은 배경에서 수행하는 이 연구는 아태지역의 맥락과 관심에 비춰 세계시민역량을 해석하고 재개념화하는 작업을 준비하는 데에 목적을 둔다. 이러한 재개념화를 본격적으로 수행하려면 아태지역의 여러 연구자가 각자의 관점과 맥락에 따라 다양한 세계시민역량 개념들을 제출하고 그 종합을 시도해야 할 것이다. 따라서 이 예비연구에서는 세계시민역량에 관한 국내외 기존 문헌을 검토하면서, 재개념화 작업에 참여할 연구자를 파악하기 위해 아태지역의 연구 현황을 살펴보고자 한다. 이와 함께 세계시민교육이 국제사회의 주요 의제로 포함된 2015년 이후 아태교육원이 지금까지 수행한 여러 세계시민교육 역량강화 프로그램의 주제와 내용을 분석하여 아태교육원이 함양하고자 한 세계시민역량은 무엇이었는지도 밝혀 본다.

전체적으로 이 연구는 유네스코를 비롯한 여러 국제기구와 단체, 연구자들이 제시한 세계시민역량 개념의 추상성에 주목하면서 아태지역의 역사문화적 맥락과 정치경제적 상황을 감안한 세계시민역량 해석 및 재개념화를 시도하는 데에 목적을 둔다. 시민성(citizenship) 역량이란 기본적으로 각 사회의 구성원들이 대체로 합의하는 바람직한 인간상과 더불어 그 사회가 직면하고 있는 공동의 과제와 무관할 수 없다. 아태지역에서 세계시민교육을 실천하기 위해서는 아태지역의 관점에서 그 맥락과 현실을 감안하여 세계시민역량을 정의하는 작업이 필수적으로 요구된다.

2. 기존연구

그동안 아태지역 차원에서 세계시민역량 개념화 시도가 없었던 것은 아니다. 동남

아교육장관기구인 SEAMEO와 유니세프는 2019년 동남아 6개국(캄보디아, 라오스, 말레이시아, 미얀마, 필리핀, 베트남) 초등 5학년생의 읽기, 쓰기, 수학 능력과 더불어 세계시민성(global citizenship)을 측정했다. 이때 세계시민성은 지구상 모든 생명의 상호연결성을 이해하고 그 중요성을 인식하면서 세상을 더 평화롭고 정의로우며 안전하고 지속가능한 곳으로 만들기 위해 그러한 인식과 함께 행동하고 다른 사람과 관계를 맺는 태도로 정의되었다(SEAMEO & UNICEF 2019). 이러한 세계시민성 정의는 바로 세계시민역량으로 바뀌 읽어도 큰 무리는 없어 보이지만, 위에서 본 여러 정의와 마찬가지로 상당히 높은 추상성을 특징으로 한다.

한편 유네스코 방콕사무소는 21세기 사회에서 요구되는 복합적인 분석 능력과 소통 기술 등을 횡단성 역량(transversal competencies)으로 부르면서 아태지역 여러 나라들의 교사들이 이를 학교교육에서 실행할 준비가 얼마나 되어 있는지 파악하고자 했다. 2015년에 수행한 이 조사에서 횡단성 역량은 비판적 사고, 협력, 창의성, 자기절제, 지혜, 환경 존중 등과 같은 기능, 가치, 태도를 가리키는 것으로 정의되었다(UNESCO 2016). 뒤이어 2019년 유네스코 방콕사무소는 횡단성 역량의 평가에 관한 연구를 추진하였으며, 이 연구에서 횡단성 역량은 크게 비판적 혁신적 사고, 자아성찰 기능, 대인관계 기능, 세계시민성으로 나뉘는 것으로 정의되었고, 세계시민성은 열린 의식, 관용과 다양성 존중, 책임감과 갈등해결 능력, 상호문화이해, 민주적 참여, 환경 존중, 국민 정체성과 귀속감을 포함하는 것으로 간주되었다(UNESCO 2019).

위에서 살펴본 여러 세계시민성 개념과 달리 유네스코 방콕사무소의 2019년 연구는 세계시민성에 국민 정체성이라는 요소를 담고 있는 점이 눈에 띈다. 이는 아태지역에 국민형성(nation-building)의 과제가 중요한 나라들이 적지 않을 뿐만 아니라, 이 지역의 대다수 나라들이 교육을 국가가 강하게 통제하면서 국민 의식 고취를 교육의 주요 목적으로 삼고 있는 현실을 반영한 결과로 짐작된다. 방콕사무소의 연구는 아태지역의 맥락에서 세계시민성을 해석하려고 했다는 점에서 높이 평가할 만하다. 하지만 국민 정체성을 주요 요소로 포함한 것은 납득하기 어렵다. 이미 국민 정체성을 크게 강조하고 있는 아태지역의 교육 현실을 감안하면, 오히려 국민 정체성과 세계시민 정체성의 조화 내지 양자의 양립가능성을 믿는 가치와 태도를 포함했어야 할 것이다.

아태지역 여러 나라의 교육에서 국민 정체성과 국민 의식을 강조하는 것은 이 지역 많은 나라들의 권위주의 통치와도 관련이 있다. 이들 나라에서 교육은 철저하게 국가의 통제를 받고 있으며, 교육 내용은 일반적인 애국심 함양을 넘어 국가 및 통치자에 대한 존경과 복종 의식을 주입하는 경향이 강하다. 이런 상황에서 세계시민역량을 어떻게 개념화하여 교육에 반영할지는 쉽지 않은 문제이지만, 그렇다고 해서 이들 나라를 세계시민교육에서 배제하는 것도 바람직한 일은 아닐 것이다.

세계시민교육이 근본적으로 ‘더불어 살아가는 역량’을 지향하는 것이라면, 권위주의 나라의 시민들도 다른 나라 시민들과 더불어 살아가면서 대화하고 협력할 수 있도록 필요한 역량을 기를 필요가 있으며, 반대로 다른 나라의 시민들 또한 이들 권위주의 나라의 시민들과 대화를 통해 이들의 곤경과 열망을 더 깊이 이해하고 더 나은 미래를 위해 함께 노력할 수 있도록 필요한 역량을 키워나갈 필요가 있다.

권위주의 통치와 더불어 민족주의 또한 아태지역에서 세계시민교육을 정의하고 실천할 때 간과할 수 없는 중요한 맥락이다. 아태지역 대다수 나라는 식민통치를 겪었고, 이런 역사적 경험은 민족주의가 교육을 비롯한 여러 영역에서 강력하게 작동할 토양을 제공한다. 이를 감안할 때 민족주의를 부정하는 것은 가능하지도 않고 현실적이지도 않다. 어느 정도 민족주의를 인정하면서 이와 양립할 수 있는 세계시민역량 개념화할 필요가 있을 것이다.

아태지역의 적지 않은 나라들은 또한 종족간 분쟁과 내전을 치른 뒤 여전히 국민형성의 과제에 매달려 있기도 하다. 여기에서 세계시민역량이 의미가 있으려면 과거의 비극을 극복하고 화해를 촉진하여 공동의 정체성을 형성하는 데에 기여할 수 있어야 할 것이다. 이는 국가간 관계에서도 마찬가지이다. 이 지역의 일부 나라들은 이웃 나라와 역사적, 지정학적 갈등과 긴장 관계 속에 있다. 이러한 국가간 갈등이 전쟁과 같은 극단적 사태로 격화되지 않도록 평화적으로 문제를 해결하는 역량을 기르는 일 또한 중요할 것이다.

이와 같은 정치적 상황과 더불어 종교 문화적 맥락도 고려해야 한다. 예를 들면, 태평양 지역의 원주민 문화는 자연을 존중하고 자연과 조화롭게 살아가는 지속가능한 삶의 방식과 지혜를 담고 있다. 아울러 동아시아와 남아시아의 불교문화는 만물이 서로 연결되어 있고 서로 의존하고 있다는 연기설로 인간과 인간, 인간과 자연의 관계를 정립해왔다. 아태지역에서 세계시민역량은 이 지역의 다양한 전통문화들이 발전시켜온 자연관과 인간관을 충분히 반영할 필요가 있을 것이다.

3. 연구방법

이 예비연구는 아태지역의 맥락에서 세계시민역량을 해석하고 재개념화하는 작업을 준비하기 위하여 다음과 같은 방법을 활용한다.

- 세계시민역량에 관한 국내외 문헌 검토
- 세계시민역량에 관한 아태지역의 연구 문헌 검토 및 유목화
- 아태교육원 세계시민역량강화 프로그램 주제와 내용 분석

먼저 세계시민역량에 관한 국내외 연구자와 국제기구의 문헌을 검토하여 세계시민역량에 관련된 연구 흐름을 파악한다. 아울러 세계시민역량과 가까운 개념인 ‘21세기 역량’이나 ‘글로벌 역량(global competence)’ 등에 관한 논의도 검토하여 세계시민역량의 개념에 대한 폭넓은 이해를 시도한다.

세계시민역량에 관한 아태지역의 연구 현황 파악은 아태지역과 각 나라의 역사적, 문화적, 종교적 맥락이나 정치경제 상황을 바탕으로 세계시민역량 개념을 재해석하고자 한 연구에 초점을 맞춘다. 이와 함께 향후 진행될 본 연구 기획 시 참조할 수 있도록 관련 분야 연구자를 파악한다.

아태교육원의 세계시민역량강화 프로그램은 2015년 이후 2022년까지 아태교육원 교육연수실이 수행한 여러 연수사업의 주제와 내용을 분석하여 아태교육원의 프로그램이 함양하고자 한 세계시민역량은 무엇이었는지 살펴본다. 또한, 그것이 앞서 파악한 세계시민역량 관련 연구와 어떠한 연관성과 차별점을 지니는지 파악한다.

II. 세계시민역량 문헌 분석 연구

1. 개요

가. 세계시민역량 문헌 분석 연구의 배경 및 목적

1990년대 말 OECD의 DeSeCo 프로젝트가 수행된 이후 산업, 경제 및 직업교육의 분야에서 주로 쓰이던 ‘역량’의 개념은 교육계에서도 논의되기 시작하였다(소경희, 2007). 이 프로젝트에서는 역량을 “지식과 기능뿐 아니라, 태도, 감정, 가치, 동기와 같은 요소들을 총 가동하여 특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시킬 수 있는 능력”(Rychen, 2003:3, 이상은, 소경희, 2019에서 재인용)으로 정의하여, 역량을 복합적이고 총체적인 능력을 함의하는 개념으로 설명하였다. 이는 미래 사회의 불확실성이 증대되고 21세기 사회가 요구하는 지식이 변화함에 교육계에서도 변화가 필요하다는 필요성에 기반한 논의였다.

이후 OECD에서는 2015년부터 수행된 ‘Education 2030’ 프로젝트를 통해 새로운 역량교육의 틀을 제시하였다. Education 2030 프로젝트에서는 역량을 “복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치의 가동”(OECD, 2018a:5)으로 정의하고, 지식, 기능, 태도와 가치를 구체적으로 제시하였다. 한편, DeSeCo 프로젝트에서 제시되었던 ‘핵심역량’을 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’으로 수정하면서 학생들의 행위주체성(agency)를 강조하는 한편, 학생들이 혁신적이고 책임감 있으며, 의식적인 사람이 되는 데 필요한 역량들을 갖출 것을 제안하였다. 이러한 국제사회의 역량 논의에 발맞추어 한국을 비롯한 많은 국가들에서 역량을 강조하는 교육과정을 도입하여 수행하고 있다.

역량 개념의 도입과 함께 국제 사회에서 중요한 교육의제로서 또 하나의 흐름으로 강조되고 있는 것은 바로 세계시민교육(global citizenship education)이다. 국가 간 상호의존성이 높아지고, 국제적 차원의 전쟁 발발과 평화적 논의의 필요성, 기후 위기와 전 지구적인 지속가능한 발전의 필요성 등 국제적 상황은 개별 국가 차원에서 해결하기 힘든 전 지구 공동체의 문제를 함께 해결해 나가야 할 필요성을 강조하고 있다. 이러한 생각에 기반하여 강조되어 온 세계시민교육에 대한 논의에서도 세계시민으로서 갖추어야 할 지식, 기능, 태도와 가치 등을 함양한 세계시민의 모습을 다층적으로 제시해왔다. 특히 국내외에서 세계시민이 갖추어야 할 세계시민역량에 대한 정의를 제시하려는 여러 노력으로 나타나고 있다.

이 연구는 세계시민교육과 세계시민역량에 대한 관심이 증대되고 있는 가운데, 세계시민역량이 다양한 국내외 기구, 국가 기관 및 연구물 등에서 어떻게 논의되고 있는지를 살펴보는 것은 시급하고도 시의적절하다는 생각에 기반한다. 특히 국제 사회에서 역량 개념에 대해 심도깊은 논의가 이루어지고 교육계에 적용되고 있는 가운데, 세계시민교육에서도 세계시민으로서 함양해야 할 역량에 대한 검토와 논의가 이루어질 필요가 있다. 이 연구에서는 그동안 논의되었던 세계시민역량에 대한 국내외 연구물들을 검토하여 그의 특징을 살펴보고, 시사점을 제시한다.

나. 연구 문제

이 연구는 세계시민역량에 대한 다양한 논의들을 살펴보기 위해 국내외 기존 문헌을 검토하는 것을 주요 내용으로 한다. 이를 통해 세계시민역량 및 인접 개념들이 어떠한 흐름으로 발전되어 왔는지를 살펴보고, 세계시민역량 논의에 나타난 특징이 무엇인지를 살펴본다. 본 연구에서는 국제기구 및 기관 발간물과 국내외 연구물을 문헌자료로 수집하여 이들에 대하여 분석을 수행한다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 국제기구 및 기관 발간물에서 세계시민역량 및 관련 개념은 어떻게 제시되고 있으며 어떠한 특징을 지니는가? 둘째, 국내외 연구물에서 세계시민역량 및 관련 개념은 어떻게 제시되고 있으며 어떠한 특징을 지니는가?

다. 연구 방법

세계시민역량에 대한 다양한 논의들을 살펴보기 위해 국내외 기존 문헌을 검토하였다. 연구의 범위를 국제 기구 및 기관 보고서 및 홈페이지, 국내외 연구논문으로 한정하였다. 한국어 문헌의 경우, “세계시민, 글로벌, 세계시민교육, 세계시민성”과 “역량”을 결합하여 RISS에서 자료를 수집하였다. 해외 문헌의 경우 Google 검색 페이지를 활용하여 기관의 연구보고서와 해외 기관 홈페이지를 방문하여 자료를 수집하였다. 검색어로는 “global citizenship competence/competency/competencies, global competence, global citizenship education, global citizenship, skills”를 포함하였다. 해외 문헌 중 연구 논문의 경우, ERIO과 Google scholar를 함께 활용하여 분석 대상을 수집하였다.

연구의 초기에는 한국어 문헌 자료를 먼저 수집하여 이 문헌 자료들로부터 다수 활용 및 인용된 자료를 추가하여 확장하는 방식으로 자료를 수집하였다. 이후 세계시민교육, 세계시민역량, 글로벌 역량, 글로벌 역량 등을 언급한 국제기구와 기관 연구보고서를 수집하였다. 연구 논문은 ERIC으로 수집한 초기의 자료(global citizenship

competence: 123건, global competence: 1249건, 21st century competence: 8772건)가 다량으로 제시되었기 때문에 최근 20년의 자료(2004년~2023년)를 검색하였다. 자료의 제목과 초록을 중심으로 검토한 후, 최종 분석 대상을 선정하였다. 최종 분석 대상으로 국제기구 및 기관 발간물(보고서 및 홈페이지)는 총 24건, 해외 연구논문 106건, 국내 연구논문 31건이 수집되었다.

수집된 자료에 대해 귀납적 방식에 기반을 둔 질적 내용 분석을 수행하였는데, 구체적으로, 연구물을 핵심 주제어를 중심으로 개별적으로 검토한 후, 연도별 동향의 변화나 특징을 살펴보았다. 분석 시 국제기구나 기관의 발간물과 연구 논문의 작성 주제, 영향력 등의 차이가 있을 것을 고려하여 수집한 자료를 1) 국제기구 및 기관 발간물과 2) 연구 논문의 두 범주로 구분하여 분석을 수행하였다.

2. 세계시민역량 관련 개념 국제기구 및 기관 중심 분석 결과

2장에서는 세계시민역량과 세계시민역량 인접 개념(글로벌 역량, 세계시민성 등)을 제시한 국제기구 및 기관들에서 발행한 보고서 및 발간물의 내용 분석 결과를 제시한다.

가. 국제기구 및 비정부 기관 제시 세부 내용

이 절에서는 세계시민역량과 세계시민역량 인접 개념을 제시한 국제기구 및 비정부 기관에서 발행한 발간물의 내용 분석 결과를 제시한다. UNESCO, CCSSO & Asia Society, OECD, council of Europe, OXFAM, APEC, NEA의 발간 보고서를 검토하였다. 이들은 세계시민역량(UNESCO), 글로벌 역량(CCSSO & Asia Society, OECD, APEC, NEA), 민주적 문화를 위한 역량(council of Europe), 세계시민성(OXFAM) 등을 주요 용어로 활용한다.

1) UNESCO의 세계시민역량

UNESCO에서 제시하는 세계시민역량은 2013년 서울에서 개최된 ‘글로벌시민교육 전문가 회의’를 계기로 세계시민교육 역량의 개념을 정립하였으며 시기에 따라 세계시민역량의 요소가 변화되고 있는 것으로 보인다. 각 시기별 특징 및 경향을 살펴보면 다음과 같다.

가) 2013, 2014년: 세계시민교육의 핵심역량 제시

UNESCO(2013, 2014)에서 핵심 역량과 역량(core competencies, competencies)이 언급되었다. UNESCO (2013)은 ‘세계시민교육의 핵심 역량(core competencies)’으로, UNESCO (2014)는 ‘학습자들이 세계시민교육을 통해 함양할 수 있도록 육성해야 하는 역량(competencies)’으로 서술하였다. 두 발간물은 공통적으로 세계시민교육(global citizenship education)에 우선순위를 두고 ‘세계시민교육이 함양하거나 포함해야 할 역량’으로서 역량이라는 용어를 제시하고 있다.²⁾

세계시민교육의 핵심 역량과 역량을 언급한 초기(2013~2014) 보고서에서는 세계시민역량과 관련하여 글로벌 이슈나 보편적 가치에 대한 지식, 이해, 문제해결 및 의사결정 능력 등 인지 기능, 공감 능력이나 의사소통 기술 등 비인지적 기능, 그리고 이를 실천하는 행동을 세계시민교육의 핵심 역량으로 제시하였다. UNESCO(2013)과 UNESCO(2014)가 언급한 핵심역량과 역량은 구체적인 내용은 [표 1]에 제시되어 있다. 이때의 발간물에서는 역량의 영역을 구분하지 않고 나열하였다는 것이 특징적이다.

나) 2015년: 세계시민교육의 세 측면과 역량에 대한 검토

UNESCO (2015)에서는 세계시민교육에서 함양해야 할 역량을 구체적으로 제시하지는 않았다. 다만, ‘학습자가 발전시킬 것으로 예상되는 역량’을 선정하기 위한 목적으로 세계시민교육(GCED)의 학습 목표를 구체화하고자 하였다. 이를 위해 세계시민교육과 관련된 여러 국가들의 교육과정을 간략히 검토하고, 각국의 교육과정에 포함된 역량들을 언급한 바 있다.

UNESCO (2015)는 세계시민교육을 (1) 인지적 영역, (2) 사회-정서적 영역, (3) 행동적 영역의 측면으로 구성되는 것으로 설명한다. 인지적 영역은 세계를 이해하는 데 필요한 지식과 사고 기능을 의미하며, 사회·정서적 영역은 타인과 상호 존중하며 평화적으로 더불어 살아가고자 하는 가치, 태도 및 사회적 기능을 말한다. 행동적 영역은 다양한 이슈와 문제에 대하여 실천 및 참여를 강조한다. 세계시민교육의 핵심 개념적 세 측면에 대한 구체적인 내용은 [표 1]에 제시하였다.

세계시민교육의 세 측면—인지, 사회-정서적 영역, 행동적 영역—은 학습 결과(learning outcomes), 학습자의 특성(learner attributes), 학습 주제(topics)에 걸쳐 연결되며, 학습자가 함양해야 할 요소들을 포함하고 있기 때문에 세계시민역량과 밀

2) UNESCO가 세계시민‘교육’(GCED)에 초점을 두고 ‘GCED가 함양해야 할’ 역량을 제시하는 것은 OECD의 DeSeCo 프로젝트에서 역량(competencies)과 핵심 역량(core competencies)의 개념을 제시하고 선정한 것과는 다른 방식으로 생각된다. DeSeCo 프로젝트에서는 개인과 사회의 변화, 그리고 이들이 지향하는 목적을 달성하기 위하여 필요한 역량이 무엇인가에 대한 논의를 중심으로 역량을 선정하였다. 즉, 교육의 목적 달성이 역량 선정의 중심에 있지는 않다. 이와 달리, UNESCO에서의 역량에 대한 논의는 GCED를 우선 순위로 제시한 후 핵심 역량과 역량을 제시하고 있어 ‘교육’이 우선 순위에 있음을 알 수 있다.

접히 관련된다고 말할 수 있을 것이다.

다) 2016년 이후: 사회 변화 반영에 따른 세계시민역량 개념 변화 및 지역적 맥락의 고려

UNESCO는 배타적 민족주의의 심화, 정보화 사회로의 변화 등을 고려하여 새롭게 요구되는 역량을 검토하여 추가하였다. 자아 인식이나 감정 지능, 미디어·정보 리터러시 역량 등을 추가적으로 검토하여 개념을 발전시켰으며, 세계시민교육과 지속가능발전교육(ESD) 간의 상호관계 정립을 통해 역량과 관련된 논의를 확장하였다.

구체적으로, UNESCO (2018a) 보고서에서는 배타적 민족주의를 경계하면서, 세계시민교육에 대한 의제 진전을 위한 4가지 기능(skills)-건설적인 시민 참여 및 정치 참여, 자아인식 및 감정 지능, 비판적 탐구, 디지털 시민의식을 위한 역량-을 제시하였다. 이 중 GCED가 미디어 정보 리터러시(media and information literacy, MIL)와 디지털 시민성 역량(digital citizenship competencies)을 강조해야 한다고 서술하였다.

또한 역량에 대한 논의에 있어서 UNESCO International Bureau of Education (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017) 보고서를 관련하여 관심있게 살펴볼 필요가 있다. 이 보고서에서는 역량 기반의 교육과정(competence-based curriculum)으로의 변혁을 제안하면서 미래에 필요한 역량(future competences)과 미래 교육과정에 대하여 논의하였다. 지속가능발전의 필요성, 디지털 기술혁명, 세계화와 세계시민성을 위한 역량의 필요성을 요구하는 현대사회가 직면한 변화를 고려했을 때 강조되어야 할 역량을 거시적 역량(macro competences)으로 정의하고, 7개의 역량을 제시하였다. 이는 (i) 평생 학습, (ii) 자기-주도성, (iii) 상호작용적으로 다양한 도구와 자원 사용하기, (iv) 타인과의 상호작용, (v) 세상과의 상호작용, (vi) 다중 문해력/리터러시, (vii) 학제간 융합을 포함한다. 이와 함께 UNESCO IBE는 역량을 제시하면서 지속가능발전교육(ESD)에서 강조하고 있는 역량을 함께 제시한다. 특히 세계시민교육(GCED)과 지속가능발전교육(ESD)이 서로 다른 강조점을 지니고 있으나 GCED와 ESD는 모두 개인들이 정보에 기반하여 결정을 내리고, 지역·국가·세계적으로 적극적인 역할을 할 수 있도록 지식, 기능, 가치, 태도, 행동을 기르는 것이 필요하다는 것을 강조하고 있다는 점을 언급한다. 이 보고서에서는 GCED와 ESD가 강조하는 역량들이 서로를 보완할 수 있다고 서술함으로써 ESD 관련 역량 또한 고려해야 함을 제시한 것으로 생각할 수 있다.

한편, 세계시민역량과 관련하여 국가나 지역의 맥락을 강조하며 지역적 차원에서 발견되는 세계시민교육 요소를 탐구하려는 노력도 나타났다. UNESCO (2018b)는 “많은

은 국가들이 GCED의 핵심 아이디어를 장려하는 국가적/지역적/전통적인 개념들을 가지고 있다는 것을 기반으로 하여.”(UNESCO, 2018b: 2)라고 서술하여 세계시민교육의 수행에서 국가, 지역, 전통적 맥락을 고려해야 함을 언급하였다. 이러한 생각을 구현한 것 중 하나로 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(UNESCO-APCEIU)에서 출간한 보고서를 들 수 있다. 이 보고서에서는 경제적 세계화에 따른 시장 질서 중심, 신자유주의, 서구 중심의 생각에 기반하고 있는 기존의 세계시민역량(global citizenship competence)에 대한 논의에 대해 비판하고 아시아·태평양 지역을 중심으로 활용할 수 있는 세계시민교육 역량(global citizenship competences)을 개발하려는 노력을 기울였다(Benavot et al., 2020). 또한 지속가능발전에 대한 이전까지의 논의를 반영하는 한편, 아시아적 가치, 아시아태평양 지역 국가들의 GCED 현황을 검토하여 세계시민역량과 측정 틀을 제시하고자 하였다. 세계시민역량 측정 틀로 제시한 구체적인 내용은 [표 1]에서 A~L로 제시되어 있으며, 이들은 인지, 행동, 가치, 태도, 영역으로 구성되어 있다(Benavot et al., 2020: 75-76).

또한 국내에서는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원에서 2022년 국가교육과정의 개정을 앞두고 미래 사회의 핵심역량으로 세계시민역량을 포함할 것을 촉구하였다. 이때 제시된 세계시민역량은 갈등과 폭력을 비판적으로 이해하고 평화적 해결을 실천하며, 생태감수성을 지니는 것으로 제시되었다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2021).

[표 1] OECD 발간 보고서에 제시된 세계시민역량 관련 내용(2013-2021년)

보고서	간행물/ 보고서에 제시된 세계시민역량 주요 요소	비고
UNESCO (2013:4)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 구체적인 글로벌 이슈와 동향에 관한 지식과 이해, 주요 보편적 가치(평화, 인권, 다양성, 정의, 민주주의, 배려, 비차별, 관용 등)에 대한 인식과 존중 ▪ 비판적이고 창의적이며 혁신적인 사고와 문제해결 및 의사결정을 위한 인지적 능력 ▪ 공감 능력, 다양한 경험 및 관점에 대한 열린 마음, 대인관계 및 의사소통 기술, 배경이 다른 사람들과 관계를 맺고 교류하는 능력 같은 비인지적 능력 ▪ 솔선하고 헌신하는 행동적 역량 	영역 구분 없이 세계 시민이 갖추어야 할 역량을 나열식으로 제시
UNESCO (2014: 17)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다면적 정체성에 대한 이해와 개인의 문화·종교·인종 및 그 밖의 차이점을 초월하는 ‘집단 정체성’의 잠재력에 기초한 태도(같은 인류라는 소속감, 다양성 존중 등) ▪ 세계적 문제들과 정의·평등·존엄·존중 같은 보편적 가치에 대한 깊은 이해(세계화 과정, 상호 의존 및 연결, 국가가 적절히 또는 독자적으로 대응할 수 없는 세계적 문제들, 미래의 주요 개념으로 지속가능성에 대한 이해 등) 	

보고서	간행물/ 보고서에 제시된 세계시민역량 주요 요소	비고
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 문제의 서로 다른 차원과 양상 및 측면을 인지하는 다양한 관점의 접근법을 취하는 것을 포함하여 비판적이고 체계적이며 창의적으로 생각하는 인지 기술(다양한 관점의 접근법을 토대로 한 추론과 문제 해결 능력 등) ▪ 공감이나 갈등 해결 같은 사회적 기술과 의사소통 기술 그리고 다양한 배경과 출신, 문화, 관점을 가진 사람들과 교류하고 소통하는 자세와 같은 비인지 기술(글로벌 시민으로서의 공감과 연대의식 등) ▪ 세계적 문제들의 세계적 해결 방법을 찾기 위해 협력하고 책임감 있게 행동하며, 공동선을 위해 노력하는 행동력(사명감, 의사결정 능력 등) 	
UNESCO (2015: 15)	<p>① 인지적 영역: : 지역사회·국가·범지역·세계의 이슈를 비롯해 다양한 국가 및 사람들 간의 상호연계성·상호의존성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고를 습득한다.</p> <p>② 사회·정서적 영역: 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하여 인류애를 함양한다.</p> <p>③ 행동적 영역: 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다.</p>	세계시민교육의 인지적, 사회적, 정서적, 행동적 영역의 구분 제시
UNESCO IBE (Marope, Griffin, & Gallagher, 2017: 57-58)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 예측적(anticipatory): 미래에 대한 자신만의 비전을 만들고, 예방 원칙을 적용하고, 행동의 결과를 평가하고, 위험과 변화에 대처할 수 있도록 다양한 미래를 이해하고 평가할 수 있는 능력 ▪ 규범적(normative): 이해의 상층, 불확실한 모순의 상황에서 자신의 행동과 방향성의 기초가 되는 규범과 가치를 이해하고 성찰하며, 지속 가능한 가치, 원칙, 목표에 대해 냉정하게 협상할 수 있는 능력 ▪ 전략적(strategic): 지역 수준뿐만 아니라 더 나아가 집단적으로 행동을 발전시키고 구현하는 능력 ▪ 협동(collaboration): 다른 사람으로부터 배우고, 다른 사람의 필요, 관점 및 행동을 이해할 수 있는 능력; 집단을 자신 있게 다루고 접근하며, 협력적이고 참여적으로 문제를 해결할 수 있는 능력 ▪ 비판적 사고(critical thinking): 규범, 관행 및 의견에 의문을 제기하고 자신의 가치, 인식 및 행동을 성찰하며 지속 가능성 담론에서 입장을 취할 수 있는 능력 ▪ 자기인식(self-awareness): 지역 및 국제 사회에서 자신의 역할을 성찰할 수 있는 능력; 지속 가능성 담론에서 입장을 취하기 위한 인식 및 행동 ▪ 통합적 문제 해결(integrative problem-solving): 복잡한 지속 가능성 문제에 다양한 문제해결 방법을 적용하고 실행 가능한 선택지를 개발하는 능력 	지속가능발전교육(ESD)에서 제시한 역량
UNESCO (2018a: 8-9)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 건설적인 시민 참여 및 정치 참여 : 지역 및 국가의 의사 결정 과정과 방법에 건설적으로 참여할 수 있도록 학습자들의 시민적·정치적 기술을 개발하는 것은 전 생애에 걸친 모든 단계의 교육에서 우선되어야 한다. 	세계시민교육에 대한 의제 진전을 위한 기

보고서	간행물/ 보고서에 제시된 세계시민역량 주요 요소	비고
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 자아 인식 및 감정 지능: 공포, 분노, 억울함, 불안과 같은 감정은 배타적 형태의 민족주의에 이끌리게 만들 수 있다. 세계시민교육은 학습자들이 자신의 감정을 이해하고 그러한 감정에 생산적으로 대처할 수 있도록 하는 데 보다 많은 중요성을 부여할 필요가 있다. ■ 비판적 탐구: 다양한 출처의 정보에 비교적 쉽게 접근할 수 있는 세계화된 세상에서, 학습자들은 공포와 불안을 야기할 수 있는 새로운 수준의 복잡성에 대처해야 할 필요성에 직면해 있다. ■ 디지털 시민의식을 위한 역량: 세계시민교육은 학습자들이 ‘미디어·정보 리터러시’(MIL, Media and Information Literacy)에 책임감 있게 참여할 뿐만 아니라 정보와 미디어의 내용(문자 및 동영상)을 검토하고, 음모이론에 이용되는 정보 출처를 비판적으로 판단할 수 있는 MIL과 디지털 시민의식(digital citizenship)의 중요성을 강조해야 한다. MIL은 또한 학습자들이 어떤 현안에 대해 다양한 견해가 있을 수 있다는 것을 이해하도록 돕는 중요한 역량이다. 	<p>능(skills)적 측면으로 제시</p>
<p>UNESCO (2018b:2)</p>	<p>많은 국가들이 GCED의 핵심 아이디어를 장려하는 국가적/지역적/전통적인 개념들을 가지고 있다는 것을 기반으로 하여, 이를 GCED 고유의 세 가지 개념과 공명할 수 있도록 한다: (i) 다양성에 대한 존중(respect for diversity), (ii) 연대(solidarity), 그리고 (iii) 공통된 인류애(shared sense of humanity).</p>	<p>맥락적 상황에 대한 고려 강조</p>
<p>APCEIU (Benavot et al., 2020: 75-76)</p>	<p>① 인지 영역(Cognitive)</p> <p>A. UN, ASEAN 또는 유럽 연합 등 초국가적 연합에 대한 인식 또는 이해. 기후 변화, 글로벌 갈등, 자원 부족 및 재정 위기와 같은 글로벌 문제에 대한 학습. 의회의 역할에 대한 지식. 정보에 대한 평가, 논증 구성, 복잡한 상황이나 문제에 대한 설명. 지역, 글로벌 및 문화 간 문제 조사</p> <p>B. 사회·문화 간의 공통점과 차이점 이해. 자아에 대한 지식과 비판적 이해. 다양한 관점 확인 및 분석. 타인의 관점과 세계관에 대한 이해와 인정</p> <p>C. 지구와 우주, 인간과 자연, 기후 변화나 오염과 같은 상호 연결된 행성 사이의 관계/상호 연결성 이해</p> <p>② 태도 영역(Attitudes)</p> <p>D. 의회에 대한 학생들의 신뢰, 다른 나라와의 평화로운 공존에 대한 태도 표현.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지역적 및 세계적으로 발생하는 주요 문제에 대한 태도 - 언론의 자유, 법의 지배, 평등, 정부의 역할과 다양성의 수용과 같은 세계 시민성의 중심에 있는 주요 문제에 대한 태도 - 세계 문제, 다양성, 평화적 갈등 해결, 환경 보호, 지역 사회 개발 및 언어와 같은 세계 시민성 관련 문제 및 주제 학습의 가치에 대한 태도 <p>E. 다층적인 정체성에 대한 태도. 바람직한 시민성에 대한 인식 등</p> <p>F. 우주/자연에 대한 태도 등</p>	<p>아시아태평양 지역을 위한 세계 시민역량을 측정하고자 하는 틀로서 제시. 인지 영역(A-C), 태도 영역(D-F), 행동 영역(G-I), 가치 영역(J-L)로 이루어져 있음.</p>

보고서	간행물/ 보고서에 제시된 세계시민역량 주요 요소	비고
	③ 행동 영역(Behaviors/Engagement) G. 정치 및 사회 문제에 대한 관심 H. 다른 친구들과의 상호작용, 다문화적인 대화에서의 리더십 I. 전통적인 활동 참여. 인간과 우주의 관계에 대한 아이디어 제시. 환경의 지속가능성 보호에 대한 옹호 ④ 가치 영역(Values) J. 공정성과 정의, 성평등, 평화와 비폭력, 지속 가능한 소비와 생산, 문화 다양성을 가치 있게 여기는 것 K. 학생의 안전과 행복 중시, 인간의 생명 중시 L. 자연의 세계에 가치 부여, 다양성에 대한 공감, 연대 및 존중 또는 감사, 인간의 존엄성과 생존 및 행복(well-being)을 가치 있게 여기는 것	
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021)	불평등, 차별, 혐오, 폭력, 분단의 원인을 비판적으로 이해하고 그 극복을 위해 공감, 연대, 협력을 실천하는 세계시민역량. ① 개인, 지역, 국가, 세계 차원의 다양한 갈등과 폭력에 관심을 기울이고 폭력이 발생하는 원인을 비판적으로 이해 ② 다양한 삶의 공간에서 발생하는 갈등의 평화적 해결이 필요하다는 데 공감하고 연대와 협력을 실천 ③ 생태 감수성을 기르며 생태 친화적인 행동 양식을 실천	한국 2022 개정교육과정에서 함양하고 자하는 미래 사회의 핵심역량으로 제안

2) CCSSO와 Asia Society의 글로벌 역량

Asia Society는 아시아에 대한 미국의 이해를 높이기 위해서 세워진 비영리재단이며, CCSSO(The Council of Chief State School Officers, CCSSO)는 미국 각 주 정부의 초등, 중등교육부, 주정부, 국방부 교육활동, 미국의 4개 주 외의 관할 구역을 담당자들로 이루어진 비영리단체 협회이다. 두 단체에서 공동으로 발간한 보고서인 Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world (Mansilla and Jackson, 2011)에서 글로벌 역량에 대한 정의와 구성 요소를 논의하였다.

CCSSO와 Asia Society (Mansilla & Jackson, 2011)는 글로벌 역량(global competence)이라는 용어를 사용하고 있다. 글로벌 시대에서 직면하고 있는 세 가지 주요한 변화로 ① 글로벌 경제와 이에 따라 변화된 일과 노동, ② 대규모 지구촌 이주와 이에 따라 변화하고 있는 이웃, 정체성, 시민권의 성격, ③ 기후 불안정성과 지구 환경 보호에 대한 필요성 증대를 지적하였다. 그리고 이러한 변화의 상황에서 필요한 역량으로서 글로벌 역량을 “전 세계적으로 중요한 이슈를 이해하고 행동할 수

있는 역량과 성향”(Mansilla & Jackson, 2011: 97)으로 정의하였다. CCSSO와 Asia Society에서 제시한 글로벌 역량의 핵심 요소 및 세부 내용은 [표 2]와 같다.

[표 2] CCSSO & Asia Society의 보고서에서 제시된 글로벌 역량

핵심 요소	세부 내용
인접 환경을 넘어선 세계에 대한 탐구	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학생과 인접한 주변 환경을 넘어서서 세계에 대해서 탐구하며, 중요한 문제를 제시하고, 잘 짜여진 연구를 수행할 수 있다.
자신과 타인의 관점에 대한 인식	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 타인과 자신의 관점을 인식하고 이를 사려깊고 정중하게 표현하고 설명할 수 있다.
다양한 청중과의 효과적 의사소통	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 지리, 언어, 이념적, 문화적 장벽을 뛰어넘어 다양한 배경의 청중들에게 효과적으로 아이디어를 전달할 수 있다.
환경 및 여건 개선을 위한 행동	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자신을 세상의 주역으로 여기고 성찰적으로 참여하며 여건을 개선하기 위한 행동을 취할 수 있다

3) OECD의 글로벌 역량

OECD는 미래 사회를 위해 누구나 갖추어야 하는 핵심적인 역량으로 글로벌 역량(global competence)을 정의하고, 이를 PISA 2018의 필수 영역으로 도입하였다. OECD에 따르면, 글로벌 역량은 글로벌 이슈나 간문화 상황에서 성공적으로 적용될 수 있는 지식, 기능, 태도, 가치의 조합을 필요로 하는 다차원적인 구성물로 설명된다(OECD, 2018b, 2019, 2020). 글로벌 역량을 갖춘 개인은 지역, 글로벌 및 문화 간 이슈를 검토하고, 다양한 관점과 세계관을 이해하고 인정하며, 타인과 성공적으로 상호작용하며 존중하고, 지속가능성 및 집단 복지를 위해 책임감 행동을 취할 수 있다(OECD, 2018b:4). 또한 글로벌 역량은 세계에 대한 학생들의 이해를 증진하고 그들의 견해를 표현하며 사회에 참여할 수 있도록 한다. OECD의 PISA 2018에서는 15세의 학생들이 글로벌 역량의 측면에서 어떠한 과정에 있으며 학교가 이를 길러주는 데 효과적인지를 평가하였다.

OECD는 글로벌 역량의 4가지 측면과 4가지 핵심 요소를 구분하고 있다. 이 중 글로벌 역량의 4가지 측면([표 4] 참고)은 CCSSO와 Asia Society가 제시하고 있는 글로벌 역량의 핵심 요소들([표 3] 참고)과 유사한 모습을 보인다.

[표 3] OECD가 제시한 글로벌 역량의 4가지 측면

글로벌 역량의 측면	세부 내용
지역적, 세계적, 문화적으로 중요한 문제 탐구	<ul style="list-style-type: none"> 자료 분석을 통한 지식 및 사고력 활용, 미디어 리터러시 필요
타인의 관점 및 세계관에 대한 이해와 인정	<ul style="list-style-type: none"> 다른 문화의 역사, 가치, 소통 방식, 신념과 실천에 대한 지식 획득, 자신과 타인의 관점 및 행동이 여러 영향에 의해 형성된다는 인식, 자신의 문화적 정체성 유지 및 타인의 문화적 가치와 신념 인식
문화 전반에 걸친 개방적이고 적절하며 효과적인 상호 작용 참여	<ul style="list-style-type: none"> 문화적 규범, 상호 작용 방식 등에 대한 이해, 이에 따른 행동과 의사소통 조정, 존중하는 대화에 대한 감사, 타인을 이해하려는 욕구와 소수 집단을 포함하려는 노력 개방적인 상호 작용: 자신과 타인의 관점에 대한 세심함, 호기심, 참여 의지 적절한 상호 작용: 문화적 규범에 대한 상호 존중 효과적인 상호 작용: 자신과 타인에 대한 이해
공동체의 행복(well-being)과 지속 가능한 발전을 위한 행동	<ul style="list-style-type: none"> 지역사회의 생활 환경 개선, 더 정의롭고 평화로우며 폭넓고 지속 가능한 세계를 건설하기 위한 노력

OECD가 제시하는 글로벌 역량의 핵심 요소는 지식, 기능, 태도, 가치의 내용을 포함한다. 각 핵심 요소의 세부 내용은 아래 [표 4]와 같다.

[표 4] OECD 가 제시한 글로벌 역량의 핵심 요소와 세부 내용

핵심 요소	세부 내용
세계와 타문화에 대한 지식	<ul style="list-style-type: none"> 문화와 문화 간 관계 사회경제적 발전과 상호의존성 환경의 지속 가능성 평화적 관계를 지지하는 공식 및 비공식 기관에 대한 지식을 알고 비판적으로 이해하는 것
세계를 이해하고 타인과 소통하며 행동하기 위한 기능	<ul style="list-style-type: none"> 정보에 기반한 논리적 사고 효과적이고 정중한 의사소통 관점 채택 갈등 조정 및 해결 적응력
개방적 태도, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 존중, 글로벌 이슈에 대한 주도성	<ul style="list-style-type: none"> 존중 개방성 글로벌 이슈에 대한 주도성
인간의 존엄성과 다양성을 가치 있게 여기는 것	<p>지식과 이해, 기능, 태도의 근간이 되며, 인간 존엄에 대한 가치와 문화적 다양성에 대한 가치를 포함</p>

4) APEC의 글로벌 역량

캘리포니아 몬테레이에서 열린 2017 APEC 글로벌 역량 및 경제 통합 워크숍(2017 APEC Workshop on Global Competencies and Economic Integration) 참석자들은 이전의 워크숍에서 검토했던 글로벌 역량에 관한 정의에 합의하였다. APEC에서 글로벌 역량은 “혁신적으로 사고하고, 다양한 배경과 문화를 가진 사람들과 소통하고 상호 작용할 수 있도록 해주는 것”으로 정의되었다(APEC, 2017: 5).

APEC에서 합의한 글로벌 역량에 관한 정의는 OECD의 정의와 미국 교육부(U.S. Department of Education)에서 제시한 글로벌 문화 역량(Framework for Developing Global and Cultural Competencies to Advance, Equity, Excellence and Economic Competitiveness)을 반영하고 있어 두 기관의 정의와 유사하다. 그러나 세부 요소를 제시하고 있지는 않으며, 글로벌 역량을 통해 달성하고자 하는 최종 목표를 경제 성장으로 제시한다는 점에서 교육보다는 경제적 측면을 강조하고 있음을 알 수 있다. 다중언어 사용 능력(multilingual ability)를 강조하고 있는데, 언어 구사 능력이 인적 자본 증진과 나아가서는 경제 성장에 핵심적인 요소가 된다고 보기 때문이라고 밝히고 있다.

5) NEA의 글로벌 역량

NEA(National Education Association)은 미국의 교육자 협회로 미국 전역에서 교육계에 종사하는 초, 중, 고등학교 교사, 대학 교원 등으로 구성된 단체이다. NEA (2010)는 21세기에 반드시 필요한 역량으로서 글로벌 역량을 제시하고, 글로벌 역량을 “국제 문제에 대한 심층적인 지식과 이해, 다양한 언어와 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 인정과 학습 및 협업 능력, 능숙한 외국어 능력, 상호 의존적인 세계 공동체에서 생산적으로 기능하는 것”으로 정의하였다(NEA, 2010:1). 글로벌 역량의 세부 요소는 [표 5]와 같다.

타 기구 및 기관과 비교하여 NEA의 글로벌 역량에 대한 정의가 차별화되는 부분은 외국어 능력을 글로벌 역량의 주요 요소 중 하나로 다루고 있다는 점이다. 글로벌 역량 혹은 세계시민역량에 관한 대부분의 정의에서 문화 다양성에 대해 언급하고 있지만, 언어/외국어 능력에 대해 언급하고 있는 기관은 많지 않다. 언어에 대한 지식을 습득하면 타문화와 그 언어를 사용하는 사람들에 대한 이해를 높일 수 있다는 점에서 NEA는 능숙한 외국어 능력을 갖출 수 있도록 강조한다.

[표 5] NEA가 제시한 글로벌 역량

구분	세부 역량
국제적 인식	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 세계사, 사회경제적·정치적 체계, 그리고 다른 세계적 사건들에 대한 지식과 이해 ▪ 지역적인 사건과 국가적인 사건이 국제적으로 영향을 미칠 수 있다는 이해 ▪ 개인의 행동이 국경을 넘어 다른 사람들에게 영향을 미칠 수 있다는 인식
문화다양성에 대한 인정	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 세계 문제에 관한 다른 관점에 대한 인정 ▪ 문화 간 차이에 대한 이해와 인정
능숙한 외국어 능력	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 문화 간 의사소통 능력의 향상 ▪ 언어에 대한 지식은 다른 문화와 그 언어를 사용하는 사람들에 대한 이해를 도움
세계적으로 경쟁할 수 있는 능력	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 국제 문제에 대한 광범위한 지식의 습득을 수반 ▪ 창의성과 혁신을 가져오는 높은 수준의 사고력 필요 ▪ 경제적·사회적·기술적 변화에 대한 철저한 이해

6) Council of Europe의 민주적 문화를 위한 역량

Council of Europe(2016, 2019)은 학생이 민주주의 문화에 효과적으로 참여하고 문화적으로 다양한 민주주의 사회에서 다른 사람들과 평화롭게 함께 살기 위해 습득해야 할 역량의 개념적 모델(reference framework of competences for democratic culture, RFCDC)을 설명한다. 이 역량 모델은 OECD에서 제시한 글로벌 역량(global competence)가 제시한 지식, 기능, 태도와 가치에 기반하고 있다. 지식과 비판적 이해, 기능, 태도, 가치로 구분되는 대영역에는 총 20개의 역량을 포함한다. 각 세부 역량은 [표 6]과 같다.

[표 6] council of Europe이 제시한 민주적 문화를 위한 역량

구분	세부 역량		
지식과 비판적 이해	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자신에 대한 지식과 비판적 이해 ▪ 언어와 소통에 대한 지식과 비판적 이해 ▪ 세계에 대한 지식과 비판적 이해(정치, 법, 인권, 문화, 종교, 역사 등) 		
기능	<table border="0"> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 자기주도적 학습 능력 ▪ 분석적·비판적 사고력 ▪ 경청과 관찰력 ▪ 공감 능력 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 유연성과 적응력 ▪ 언어·의사소통·복수언어 능력 ▪ 협업 능력 </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자기주도적 학습 능력 ▪ 분석적·비판적 사고력 ▪ 경청과 관찰력 ▪ 공감 능력 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 유연성과 적응력 ▪ 언어·의사소통·복수언어 능력 ▪ 협업 능력
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 자기주도적 학습 능력 ▪ 분석적·비판적 사고력 ▪ 경청과 관찰력 ▪ 공감 능력 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 유연성과 적응력 ▪ 언어·의사소통·복수언어 능력 ▪ 협업 능력 		

구분	세부 역량
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 갈등 해결 능력
태도	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 타문화, 다른 신념과 세계관, 실천에 대한 개방성 ▪ 존중 ▪ 시민 의식 ▪ 책임감 ▪ 자기효능감 ▪ 모호성에 대한 관용
가치	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 인간의 존엄성과 인권을 가치 있게 여기는 것 ▪ 문화 다양성을 가치 있게 여기는 것 ▪ 민주주의, 정의, 공정, 평등, 법의 지배를 가치 있게 여기는 것

7) OXFAM의 세계시민성

OXFAM(2015)은 1997년에 처음으로 ‘세계시민교육과정’을 발행한 이래로, 사회 변화에 맞게 이를 새롭게 변형해왔다. OXFAM은 세계시민성(global citizenship)의 핵심 요소를 지식과 이해, 기능, 가치와 태도로 나누어 각 7개씩 배치하고, 학령에 따라 요소별로 이를 어떻게 학습할 수 있을지를 제시하고 있다.

OXFAM에서 제시하는 세계시민성은 역량의 개념으로 제시되고 있지는 않으나 “활동적이고 책임감 있는 세계시민성(active and responsible global citizenship)”(OXFAM, 2015: 8)을 기르기 위한 요소로서 제시되며, 지식, 기능, 가치와 태도를 언급하고 있다는 점에서 세계시민역량과 유사한 개념으로 생각해 볼 수 있다. 지식, 기능, 가치와 태도의 각 영역에서 제시한 세계시민교육 교육과정의 세부 내용은 [표 7]과 같다.

OXFAM에서 제시한 가이드에서는 이러한 세계시민교육 교육과정의 핵심 요소들을 제시함과 동시에 “이 요소들 중 어떤 것이 현재와 미래의 학생들에게 가장 중요한 것으로 생각되는지”(OXFAM, 2015:8)를 질문하고 있다. 이는 세계시민성의 핵심 요소들이 변화될 수 있다는 점을 전제하는 것으로서, OXFAM이 세계시민성의 요소를 유연하게 보고 있다는 것을 추론할 수 있다.

[표 7] OXFAM이 제시한 세계시민교육 교육과정의 세부 내용

구분	세계시민교육 교육과정의 세부 내용
지식과 이해	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 사회 정의와 평등 ▪ 정체성과 다양성 ▪ 세계화와 상호의존성 ▪ 지속 가능한 발전 ▪ 평화와 갈등 ▪ 인권 ▪ 권력과 통치
기능	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 비판적·창의적 사고력 ▪ 공감 능력 ▪ 자기인식과 성찰 ▪ 의사소통 능력

[표 8] 미국 교육부가 제시한 글로벌 문화 역량

구분	세부 역량 (유아기로부터 직업 세계까지 발전)
협업 및 의사소통 능력	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 공감, 협업, 문제해결 능력 ▪ 공감, 역지사지, 갈등 조정 능력 ▪ 다문화적 이해 및 다양한 집단과의 협업 강조 ▪ 리더십, 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과의 협업 및 소통
언어 및 외국어 능력	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 영어와 다른 언어 능력 발달 ▪ 최소 1개 이상의 기본적인 언어 능력 ▪ 최소 1개 이상의 유창한 언어 능력 ▪ 일하거나 연구할 수 있을 정도로 매우 유창한 최소 1개 이상의 언어 능력
다양한 관점	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다양한 문화, 역사, 언어, 관점에 대한 노출을 통한 세계적 인식 발달 ▪ 다양한 문화, 역사, 언어, 관점에 대한 지속적 노출을 통한 세계적 인식 심층 발달 ▪ 수업, 프로젝트, 유학, 가상환경을 통한 지역적·세계적 지식과 이해의 심층적 발달 ▪ 이슈에 대해 다양한 관점에서 분석 및 성찰할 수 있는 능력의 고도 발달
시민적 및 세계적 참여	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 공동체와 제도에 대한 인식 발달 ▪ 연령에 맞는 시민적 참여와 학습 ▪ 핵심적인 시민적 및 세계적 참여 ▪ 세계적 맥락에서 자신의 전공을 살리는 의미 있고 광범위한 시민적 및 세계적 참여

2) 캐나다 교육부 (Council of Ministers of Education, Canada)

캐나다 교육부(Council of Ministers of Education, Canada, 2016)는 2016년에 6개의 광역의 글로벌 역량(global competencies)을 정의하였으며, 이를 홈페이지에 게시하였다. 이때 글로벌 역량은 상호의존적이고, 간학문적이며, 지역 및 전 세계적으로 다양한 상황에서 활용할 수 있는 태도, 기술, 지식 및 가치의 종합적인 집합으로 정의된다.

캐나다 교육부는 글로벌 역량의 구성 요소를 ① 비판적 사고와 문제 해결, ② 혁신, 창의성, 그리고 기업가 정신, ③ 학습양식, 자기 인식 및 자기 주도성, ④ 협동, ⑤ 의사소통, ⑥ 세계 시민성과 지속가능성의 총 6가지로 나누어 설명한다. 비판적 사고력이나 문제 해결 능력, 협업 및 의사소통 능력 등과 같이 다른 기관에서도 많이 강조하는 글로벌 역량의 내용이 포함된 한편, ‘② 혁신, 창의성, 그리고 기업가 정신’의 경우에는 타 기관이나 국가에서 제시하는 글로벌 역량과 비교하여 차별화되는 부분이라고 할 수 있다. 글로벌 역량의 세부 구성 요소는 [표 9]와 같다.

[표 9] 캐나다 교육부가 제시한 글로벌 역량

구분	세부 내용
비판적 사고와 문제 해결	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 정보에 입각한 판단과 결정을 내릴 수 있도록 정보를 습득, 처리, 분석 및 해석함으로써 복잡한 문제를 해결하는 것 ▪ 문제를 이해하고 해결하기 위한 인지 과정에 참여
혁신, 창의성 및 기업가 정신	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 공동체의 요구를 충족시키기 위해 아이디어를 행동으로 바꾸는 능력 ▪ 복잡한 경제, 사회 및 환경 문제에 대한 새로운 해결책을 제시하기 위해 개념, 아이디어 또는 제품을 향상시키는 능력 ▪ 리더십, 위험 감수, 독립적이고 자유로운 사고 및 탐구를 통해 새로운 전략, 기술 또는 관점을 실험하는 것 ▪ 기업가적인 마음가짐과 기능은 아이디어를 지속 가능하게 구축하고 확장하는 데 요구됨
학습양식, 자기 인식 및 자기 주도성	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 동기 부여, 인내, 회복 탄력성 및 자기 조절 성향의 개발 ▪ 자신의 과거, 현재 및 미래 목표, 잠재적 행동과 전략 및 결과를 계획, 모니터링 및 성찰하기 위한 전략 ▪ 자기 성찰 및 사고에 대한 사고(메타 인지)
협동	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 팀에 효과적이고 윤리적으로 참여하는 데 필요한 인지적(사고 및 추론 포함), 대인관계 역량의 상호작용 ▪ 다양한 환경에서 타인과 함께 학습하기 위한 확장 가능성과 심층적인 기능을 포함
의사소통	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다양한 맥락에서 다른 청중과 의미를 받고 표현하는 것 ▪ 지역적 및 세계적 관점, 사회 및 문화적 맥락 이해 ▪ 다양한 미디어를 적절하게, 책임감 있게, 안전하게 활용하는 것
세계 시민성과 지속 가능성	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다양한 세계관과 관점에 대한 성찰 ▪ 현대적이고 상호 의존적이며 지속 가능한 세계에서 사는 데 중요한 생태학적, 사회적, 경제적 문제를 이해하고 다루는 것 ▪ 참여적인 시민 의식에 필요한 지식, 동기, 성향 및 기능의 습득 ▪ 사람들과 관점의 다양성에 대한 인정 ▪ 모두를 위한 더 나은, 더 지속 가능한 미래를 상상하고 노력하는 능력

3) 호주 (Education Services Australia)의 글로벌 교육과 ‘좋은 글로벌 시민’

호주 교육부(Education Services Australia, 2008)는 21세기 호주인들이 문화, 경제와 정치, 의사소통과 여행, 환경의 공유 측면에서 글로벌 공동체의 구성원으로서 서로 연결된다고 주장하면서 글로벌 교육이 필요함을 강조하였다. 호주 교육부가 제시하는 글로벌 교육에서의 주요 학습 주제와 이를 통해 달성할 수 있는 목표는 다음과 같다.

첫째, 글로벌 교육에서 강조해야 할 학습 주제들로는 ① 상호 의존성과 세계화, ② 정체성과 문화적 다양성, ③ 사회 정의와 인권, ④ 평화 구축 및 갈등 해결, ⑤ 지속 가능한 미래 등 총 5가지가 포함된다. 학습자들은 이러한 주제를 시간적·공간적 차원을 함께 고려하여 탐구해야 한다. 둘째, 글로벌 교육이 지향하는 내용들을 학습함으로써 학습자들은 ‘좋은 글로벌 시민(good global citizens)’이 되기 위해 필요한 가치와 태도, 지식과 이해, 기능과 과정, 행동과 참여의 기회를 가질 수 있게 된다. 이는 글로벌 교육이 달성하고자 하는 좋은 세계시민이 갖추어야 할 역량과 유사한 내용을 4가지 차원으로 제시하고 있다고 생각할 수 있다. 이의 세부 내용은 [표 10]과 같다.

호주 교육부에서 제시하고 있는 내용은 글로벌 교육을 공동체 의식이나 상호 의존성에 대한 이해, 비판적 리터러시 등 일반적으로 세계시민역량이나 글로벌 역량으로 제시되는 요소들과 매우 유사하다. 그러나 한편으로는 호주의 교육과정에서 세계시민 교육 관련 요소들의 정의가 명확하게 제시되지 않고 있다는 연구도 있다(Peterson, Milligan, & Wood, 2018).

[표 10] 호주 교육부가 제시하는 글로벌 교육의 세부 내용

구분	세부 내용
지식과 이해	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 서로 연결되어 있고 중첩되는 공동체의 일원으로서 자아에 대한 인식과 이것이 글로벌 이슈에 대한 대응에 어떤 영향을 미치는지 인식 ▪ 사람과 공동체 간의 사회적, 정치적, 경제적, 환경적 연관관계에 대한 인식 ▪ 글로벌 이슈 및 사건에 대한 다양한 관점 및 시간적/전지구적 관점의 인식과 평가 ▪ 모든 생명체의 상호의존성을 이해하고 각각의 가치와 지속 가능성의 의무를 이해 ▪ 빈곤 극복 및 생활 수준 증진에 있어서 경제 발전의 역할에 대한 인식 ▪ 다양성 및 다양한 문화, 가치, 신념 체계에 대해 기여하는 바에 대한 인식 ▪ 편견과 차별의 본질과 영향에 대한 분별력. 이에 도전할 수 있는 역량 ▪ 보편적이고 양도할 수 없는 인권의 본질에 대한 친숙함 ▪ 빈곤 및 불평등의 원인과 해결 방법에 대한 지식 ▪ 변화의 원인과 결과에 대한 이해, 원인과 결과 및 변화를 관리하기 위한 전략에 대한 이해 ▪ 갈등의 원인과 결과에 대한 이해, 갈등 해결과 평화 구축의 중요성 ▪ 좋은 거버넌스의 중요성에 대한 인식 ▪ 글로벌 이슈의 경쟁적 성격에 대한 인식, 정보에 입각한 균형 잡힌 이해

구분	세부 내용
기능과 과정	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 협력, 공유, 재치 및 외교, 협상 및 타협, 중재 및 갈등 해결, 그리고 역량 새로 습득한 지식을 기존 프레임워크와 연관시키는 능력 ▪ 비판적 문해 능력 - 서로 다른 관점을 고려할 수 있는 능력; 편견에 대한 비판적 인식; 미디어의 비판적 소비, 정보의 분석, 논쟁적이고 복잡한 문제에 대응하고 판단할 수 있는 능력 ▪ 개인 또는 단체 행동을 위한 조사 및 탐구 능력, 평가 및 정리 능력 정보, 추론, 예측, 문제 해결 능력 ▪ 자연 자원에 관한 책무의 필요성 인식 - 천연 자원을 사용할 수 있는 인간의 권리와 환경을 보호해야 할 의무 간의 균형 유지 ▪ 견해를 표현하고, 주장을 공식화하고, 증거를 사용하고 자신의 견해를 발전시키고 변경하는 능력 ▪ 불공평함과 기회를 식별하고 이를 시정하기 위해 형평성 원칙을 적용할 수 있는 능력 ▪ 타인에 대한 공감 능력, 자신의 생활방식과 행동이 다른 사람과 환경에 미치는 결과에 대한 연관관계를 보는 능력
가치와 태도	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 개인의 정체성과 자존감 ▪ 전 세계 사람들과의 공동체 의식 ▪ 타인에 대한 배려와 자비로운 관심 ▪ 공동의 책임에 대한 인식과 이를 이행하기 위해 다른 사람들과 협력하려는 의지 ▪ 모든 사람의 권리와 존엄성을 지키기 위한 노력 ▪ 다양성과 차이에 대한 긍정적인 태도 ▪ 다른 사람의 경험을 통해 기꺼이 배우려는 의지 ▪ 환경에 대한 이해와 관심 ▪ 지속가능한 관행에 대한 헌신
행동과 참여	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 다양한 행동과 참여 기회를 식별하고 조사하는 능력 다양한 기회를 식별하고 조사하는 능력 ▪ 긍정적이든 부정적이든, 자신과 타인에게 특정 행동이 다른 사람에게 미칠 결과를 고려하는 능력 ▪ 바람직한 결과를 지원하기 위해 기꺼이 행동에 참여하려는 의지 ▪ 성공적인 참여를 방해할 수 있는 장벽을 식별하고 이를 극복하기 위한 전략을 고안할 수 있는 능력 ▪ 다른 사람들과 협력하며 다른 사람의 참여를 촉진하고 장려하며 소중히 여길 수 있는 능력 ▪ 행동 양식을 성찰하고 평가할 수 있는 능력, 진행 상황을 검토하고 행동 양식을 재고할 수 있는 능력

4) 세계시민역량 관련 개념을 직접적으로 다루지 않는 국가들: 영국, 프랑스

영국의 교육과정은 세계시민교육(global citizenship education)이나 세계시민성(global citizenship)에 대해 명시적으로, 혹은 별개로 언급하고 있지는 않지만, 이와

관련된 내용 요소를 시민과(citizenship studies)에서 다루고 있다(U.K. Department for Education, 2014). 영국의 국가 교육과정에서 시민교육은 ‘key stage 3’과 ‘key stage 4’로 불리는 11세부터 16세의 학생들에게 필수 과목으로 이수되고 있다. 15-16세 학생들이 치루는 시험인 중등교육자격검정시험(General Certificate of Secondary Education, GCSE)의 시민과(citizenship studies) 교과에서 학생들은 세계시민교육과 관련하여 학생들이 지식과 이해 측면에서 ‘갈등이 있는 지역적·세계 상황에서의 권리, 권리와 책임의 균형’, ‘개인, 집단, 국가 및 세계 정체성에 영향을 미치는 요인과 다중 정체성 개념’을 학습한다. 그리고 시민적 기능 측면에서 ‘지역에서 세계에 이르기까지 다양한 상황의 공통점과 차이점을 확인하고 비교할 수 있는 능력’을 학습할 것을 제시한다.

프랑스의 교육과정 또한 세계시민교육(global citizenship education)이나 세계시민성(global citizenship)에 대해 명시적으로, 혹은 별도로 언급하고 있지는 않지만, 연대, 협동, 책임, 비판적 사고와 참여 등 이와 관련된 내용 요소를 시민교육 내에서 다루고 있다(Ministere de l’education nationale, 2015). 그리고 시민교육(Parcours Citoyen, Civic Path) 내 세계시민교육 관련 영역으로 상호 존중의 문화, 모든 형태의 차별과의 투쟁 (특히 유럽과 세계에 대한 개방성을 통한 인종차별의 예방 및 퇴치), 환경 교육 및 지속 가능한 개발, 미디어 및 정보 교육을 포함한다. 그러나 2010년대 후반에 나타난 테러리즘으로 인해 국가적(national)인 규범과 가치가 중시되어야 한다는 정치적 목소리가 높아지는 흐름이 있었다(Radhouane & Maleq, 2020).

다. 분석 결과 소결

세계시민역량 및 세계시민역량 인접 개념(글로벌 역량 등)과 관련된 내용을 제시한 국제기구 및 기관에서 발행한 보고서 및 발간물을 내용을 분석한 결과의 특성을 간략히 요약하면 [표 11]과 같다. 그리고 이를 세계시민역량과 관련하여 사용되는 용어, 특징 등을 기준으로 살펴보면 다음과 같이 정리할 수 있다.

[표 11] 국제기구 및 기관 발간물에 제시된 세계시민역량 특징 요약

연도	기관	용어	특징
2013, 2014, 2015, 2018	UNESCO	세계시민역량 global citizenship competence	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 세계시민역량의 변화와 확장 ▪ 세계시민교육의 핵심역량 영역 구분 없이 제시 ▪ 인지적 영역, 사회정서적 영역, 행동적 영

연도	기관	용어	특징
			역으로 세계시민교육의 영역 구분 제시 <ul style="list-style-type: none"> 새로운 역량의 수용과 확장: 자아인식, 감정지능, 미디어 정보 리터러시, 지속가능발전교육과 역량
2011	CCSSO & Asia Society	글로벌 역량 global competence	<ul style="list-style-type: none"> 탐구, 인식, 의사소통, 행동으로 정의됨
2018	OECD	글로벌 역량 global competence	<ul style="list-style-type: none"> 탐구, 이해와 인정, 상호작용, 행동의 4측면에서 구성됨 지식, 기능, 가치, 태도의 내용을 포함함 PISA 2018에서 필수 영역으로 도입하여 평가 수행
2017	APEC	글로벌 역량	<ul style="list-style-type: none"> OECD, 미국 교육부의 역량 개념을 반영하고 있음 다중언어 사용능력 강조 최종 목표는 경제성장, 인적 자본 증진
2010	NEA	글로벌 역량	<ul style="list-style-type: none"> 지식과 이해, 다양한 배경의 인정, 협업, 외국어 능력, 상호의존적 공동체에서 기능 외국어 능력에 대한 강조(타문화에 대한 이해 증진을 위한 이유) 세계적으로 경쟁할 수 있는 능력 강조
2016, 2019	council of Europe	민주적 문화를 위한 역량 competences for democratic culture	<ul style="list-style-type: none"> 지식과 비판적 이해, 기능, 가치, 태도를 포함.
2015	OXFAM	세계시민성 global citizenship	<ul style="list-style-type: none"> 역량을 구체적으로 언급하지는 않음 지식과 이해, 기능, 가치와 태도 언급 핵심 요소들은 변화될 수 있는 것으로 전제함
2017	미국 교육부	글로벌 문화 역량 global and cultural competencies	<ul style="list-style-type: none"> 협업 및 의사소통 능력, 언어 및 외국어 능력, 다양한 관점, 시민적 및 세계적 참여
2016	캐나다 교육부	글로벌 역량	<ul style="list-style-type: none"> 비판적 사고와 문제해결, 혁신, 창의성, 기업과 정신, 학습양식과 자기인식, 자기주도성, 협동, 의사소통, 세계시민성과 지속가능성
2008, 2018	호주 교육부	좋은 글로벌 시민	<ul style="list-style-type: none"> 지식과 이해, 기능과 과정, 가치와 태도, 행동과 참여의 측면으로 구분

1) 세계시민역량과 관련된 다양한 용어들

국제기구 및 기관의 발간물을 검토한 결과, 세계시민역량과 관련하여 하나의 공통된 용어가 아닌, 기관에 따라 다른 용어들을 사용하고 있음을 알 수 있었다. UNESCO에서는 세계시민역량(global citizenship competences) 또는 세계시민교육의 역량(competencies of global citizenship education) 이라는 용어를 사용하는 반면, 이외의 기관들에서 글로벌 역량(global competences)이 다수 사용되고 있었다. 글로벌 역량을 사용하고 있는 대표적인 기관으로 CCSSO & Asia Society, OECD, APEC, NEA, 캐나다 교육부를 들 수 있다. 글로벌 역량 개념을 사용하는 기관 중에는 OECD, APEC와 같이 경제적 세계화를 중심으로 하는 기구가 포함되어 있으며, 이들은 역량의 필요한 이유로 글로벌 시대에서의 경제적 변화, 경제 성장, 글로벌 사회에서의 경쟁 등을 언급하였다(NEA, APEC, OECD 등).

한편, 미국 교육부와 Council of Europe은 각각 글로벌 문화적 역량(global and cultural competencies), 민주적 문화를 위한 역량(competences for democratic culture)이라는 용어를 쓰고 있다는 점에서 다른 기관들과 구분된다. OXFAM과 호주 교육부는 역량이라는 용어를 직접적으로 쓰지 않고 있다는 점도 주목할 만하다.

2) 공통적으로 제시되는 역량의 하위 구성 요소

본 연구에서 분석한 국제기구 및 기관 보고서 및 발간물에서는 세계시민역량 또는 글로벌 역량을 대체로 4개의 하위 구성요소인 지식, 가치와 태도, 기능, 행동으로 세분화하고 있다. 기구 또는 기관 별로 4가지 요소 모두를 포함하여 역량을 구성하거나 또는 4가지 요소 중 일부만 포함하는 경우가 있었다.

앞서 살펴본 국제기구 및 기관 발간물에서 언급된 세계시민역량 관련 개념의 각 요소에서 다수 제시된 내용을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 지식 요소 중 다수 제시된 내용은 ① 글로벌 이슈에 대한 이해(세계적 문제, 세계 이슈, 세계적 사건), ② 상호의존성에 대한 지식(세계화와 상호의존성, 전지구적 차원의 상호의존성 포함), ③ 갈등의 원인과 결과에 대한 이해, ④ 다양한 문화에 대한 지식과 인식이었다.

가치 및 태도 요소 중 다수 제시된 내용은 ① 차이와 (문화적)다양성에 대한 존중(공감, 수용), ② 인간 존엄성(인간의 생명, 생존)과 인권에 대한 가치, ③ 정체성(정체감), ④ 공동체의식과 시민의식이 있었다.

기능 요소 중 다수 제시된 내용으로는 ① 비판적 사고력, ② 의사소통 기술, ③ 갈등 해결 능력, ④ 공감 능력이었으며, 이 밖에 언어 및 외국어 능력, 창의적 사고, 성찰 능력 등이 역량으로 언급되었다.

행동과 관련된 요소는 위에서 언급한 지식, 가치 및 태도, 기능과 관련된 요소와 비교했을 때 상대적으로 적게 언급되었다. 행동 요소와 관련하여 분석 대상 보고서 및 발간물에서는 ① 참여, ② 책임감 있게 행동한다는 내용을 포함하였다.

3) 국제기구와 기관별 역량 하위 요소 제시의 차이

위에서 살펴본 것처럼 세계시민역량 또는 글로벌 역량의 하위 구성 요소 중 공통적으로 나타나는 요소들이 있는 반면, 국제기구 및 기관 별로 차별적으로 나타나는 요소 또한 존재하였다. UNESCO의 경우, 미디어 정보 리터러시나 지속발전교육에서 나타난 역량과 관련된 내용이 언급되는 등 최근 년도로 오면서 세계시민역량에 포함될 수 있는 새로운 영역들을 확장하여 포함시키고 있는 것으로 보인다.

APEC, 미국 교육부, 미국의 교육자 단체인 NEA와 같이 역량과 관련하여 외국어 능력을 강조하고 있는 기관들이 있었다. APEC의 경우에는 외국어 능력을 인적 자본의 성장을 가져오는 것으로 이해하고 있었다. 이와 달리, 미국의 교육부와 NEA는 외국어 구사 능력 자체의 중요정보다는 언어 능력이 타문화 이해 능력과 관련될 수 있다는 점을 전제하여 외국어의 습득을 강조하는 것으로 보인다. 한편, 캐나다 교육부가 제시한 글로벌 역량에서는 기업가 정신과 혁신, 자기주도성, 지속가능성 등을 제시하여 이러한 내용을 제시하지 않고 있는 타 기관들과 차별화되었다. 이와 같이, 각 국제기구 또는 기관 별로 역량의 하위 요소를 제시하는 데 있어서 차이가 나타나는 것을 알 수 있다.

3. 세계시민역량 관련 개념 국내외 연구물 분석 결과

3장에서는 최근 20년(2004~2023년) 동안 발행된 국내외 연구물을 중심으로 분석한 결과를 제시한다. 구체적으로, 분석 대상이 된 연구논문은 해외 연구논문 106건, 국내 연구논문 31건이다. 세계시민역량 및 관련 개념을 중심으로 국내외 연구물을 검토한 결과 글로벌 역량을 언급하는 연구들로 시작하여 시대별 변화가 나타나며 특징을 보였다. 이 장에서는 시대별 변화를 고려하여 분석 결과를 제시하되 연구가 다수 이루어진 주제에 따라 1) 글로벌 역량에 대한 연구, 2) 글로벌 역량에 대한 비판적 연구, 3) 세계시민역량 개념을 활용한 연구, 4) 기타 연구의 내용으로 정리한다. 또한 5) 국내 연구의 동향을 별도의 절로 제시한다. 이 장에서는 이와 같은 시대별 및 주제별 분석 내용을 제시하되 학계에서 다수 인용된 연구물들의 주요 내용을 함께 서술하여 세계시민역량과 관련된 연구물의 구체적인 내용을 살펴본다.

가. 글로벌 역량을 언급하는 연구들

1) 2005년: 비구체화된 용어로서 글로벌 시대 ‘역량’에 대한 언급

글로벌 역량(global competency, global competence)을 언급한 연구들은 2000년대 초부터 나타나고 있다. 초기의 연구들은 ‘역량’이라는 용어를 사용하고 있으나 구체적인 정의나 구성 요소를 체계화하여 제시하기보다는 글로벌 시대에 개인이 갖추어야 할 지식, 기능, 태도 등을 총체적으로 통칭하는 것으로 제시한다. 이를 보여주는 예로는 Banks(2004), Naidoo(2005), Willis, Allemann-Ghionda & Hirasawa (2005)를 들 수 있다.

Banks (2004)는 문화적 정체성의 발달 단계 중 마지막 단계인 6단계로 “글로벌리즘과 글로벌 역량(globalism and global competency)을 제시하고 글로벌 역량을 언급하였다. 이때 글로벌 역량을 지닌 개인은 자신의 문화 공동체, 국민 국가 내에 존재하는 타문화, 개별 국가의 시민 문화, 글로벌 공동체에서 효과적으로 기능하는 데 필요한 지식, 기술 및 태도를 갖춘 사람이다. 이 단계의 개인은 세계시민주의(cosmopolitanism)의 모범적인 예시가 되며, 특정 집단 공동체에 헌신하기 보다는 세계 공동체의 모든 인간, 그리고 정의(justice)에 헌신하는 특징을 지닌다(Banks, 2004: 304). Willis, Allemann-Ghionda & Hirasawa (2005)는 글로벌 시대의 시민 교육은 학생들이 국민국가의 문화와 공동체, 글로벌 공동체에서 기능하기 위해서 필요한 태도, 지식, 기능을 습득할 수 있도록 도와야한다는 Banks의 주장을 인용하여 글로벌 역량을 언급한 바 있다. 유사하게, Naidoo (2005)는 과거에는 민주주의를 추구하는 것이 단순히 지역과 국가의 문제였다면, 세계화가 심화되면서 글로벌 담론, 글로벌 제도, 글로벌 관행이 국내 수준의 민주주의 현실에 어떤 영향을 미치는지 분석하고 이해할 수 있는 지식과 기능이 필요하다고 주장하면서 글로벌 시민이 가져야 할 지식과 기능 측면에서 글로벌 역량을 언급하였다. 이러한 연구들은 글로벌 시대의 개인이 지녀야 할 요소들을 통칭하는 것으로 역량 개념이 사용되고 있음을 보여준다.

2) 2006년~: 글로벌 역량의 용어 정의 및 구성 요소를 명시

2006년부터 글로벌 역량(global competence, global competency)을 핵심 용어로 사용한 연구물이 발견된다. 이러한 연구들은 글로벌 역량의 개념을 정의하고, 그의 특징을 살펴보며, 이에 포함되는 세부 내용 또는 구성 요소를 명시하려는 노력을 기울였다는 공통점을 지닌다. Hunter et al. (2006), Gibson et al. (2008), Heilman(2008), Langran et al. (2009), Reimers (2009)의 연구가 대표적이다.

Hunter et al. (2006)는 글로벌 역량(global competence)을 연구에서 주제어로 명확하게 제시하였다. 연구의 서두에서 글로벌 역량이라는 용어에 대한 합의된 정의가 없음을 지적하고, 이러한 문제의식에 따라 글로벌 역량을 정의하기 위해 델파이 패널 조사를 수행하였다. 조사 결과, 글로벌 역량을 “개방적인 마음을 가지고 문화적 규범과 타인의 기대를 적극적으로 이해하려고 노력하며, 이렇게 얻은 지식을 자신의 환경과 맥락 외부에서도 상호작용하고 소통하며, 효과적으로 일하기 위해서 활용하는 능력”으로 정의하였다(Hunter et al., 2006:277). 이때 글로벌 역량을 지닌 사람이 되기 위해서는 자신의 문화적 규범과 기대, 타인의 문화적 규범과 기대에 대한 이해, 세계화 개념에 대한 이해, 현재 세계 사건에 대한 지식, 세계사에 대한 지식이 필요하다고 글로벌 역량의 세부 구성 요소를 제시하였다.

Gibson et al. (2008)은 글로벌 학습을 영재 학생들(gifted students)의 관점에서 살펴보았다. 이 학생들이 지닌 특성은 글로벌 인식(세계화에 대한 지식, 세계화로 인하여 모든 사람의 삶에 영향을 미치는 문제와 이슈에 대한 지식), 테크놀로지 기능, 문화간 의사소통 기능 및 대인관계 지능, 성찰과 메타인지 발달, 개인 내적 지능, 협력 기능, 비판적인 사고 기능, 이밖에도 가치와 성향, 창의성을 지니고 있으며, 이러한 특성을 지닌 학생들이 글로벌 학습에 잘 참여하고 있다는 점을 강조하여 글로벌 역량의 여러 측면을 언급하였다. 이때 제시된 역량의 측면은 영재 학생들이 지닌 특성으로 제시되고 있다는 것을 살펴볼 수 있다.

Heilman(2008)은 글로벌 시민들이 갖추어야 할 능력을 역량으로 제시하였다. 그가 사용한 용어는 “유능한 글로벌 시민의 능력(capabilities of a competent global citizen)”으로서 이는 역량을 능력(capabilities)의 측면에서 언급하였지만, 실제 Heilman이 제시한 역량에는 능력뿐만 아니라 태도(호기심, 동정심, 용기, 헌신)와 지적 능력(비판성), 기능적인 측면(협업, 창의성)을 포함하였다. Heilman이 제시한 7가지 능력은 호기심, 동정심, 비판성, 협업, 창의성, 용기, 헌신으로 세부 내용은 아래 [표 12]와 같다.

[표 12] Heilman(2008)이 제시한 유능한 글로벌 시민의 능력

능력	설명
호기심	▪ 감정과 새로운 문화, 아이디어 및 경험에 대한 지적 개방성
동정심	▪ 다른 사람들의 상황에 대한 인식과 함께 오늘날의 세계에서 보편적 인권을 실현하려는 욕망
비판성	▪ 윤리적 판단을 내릴 수 있는 능력과 함께 논리성, 정책, 개념, 주장의 건전성을 판단할 수 있는 지적 능력
협업	▪ 공동의 목표를 향해 구조화된 방식으로 다른 사람들과 협력하는 능력

능력	설명
창의성	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 고유한 재능을 사용하여 아이디어와 가치를 종합하여 공동선에 도움이 되는 새로운 것을 만들어내는 능력
용기	<ul style="list-style-type: none"> 위험이나 어려움에 직면하여 민주주의 원칙과 보편적 인권을 실현하기 위해 인내하는 도덕적 힘. 이것은 어려운 상황에서 옳은 일을 할 수 있는 개인과 기관 모두의 능력임.
헌신	<ul style="list-style-type: none"> 인권과 공동선에 영향을 미치는 상황이나 정책을 모니터링하고 영향을 미치려는 장기적인 성향.

Langran et al. (2009)은 글로벌 역량(global competency)를 “오늘날의 세계와의 상호의존성을 이해할 수 있는 능력”으로 정의하고(Langran et al., 2009: 5), 법적, 심리적, 정치적 차원의 세계시민성을 바탕으로 하여 이를 ‘평가’할 수 있는 역량으로서 글로벌 역량을 정의하는 것을 목적으로 하였다. 각 차원에서 도출한 세부적인 글로벌 역량의 내용은 법적, 심리적, 정치적 차원을 반영하여 구성되었다는 점에서 다른 연구들과는 구분된다. Langran et al. (2009)이 제시한 글로벌 역량의 세부 내용은 다음 [표 13]와 같다.

[표 13] Langran et al. (2009)이 제시한 글로벌 역량

구분	세부 내용
법적 세계시민성: 권리와 의무	<ul style="list-style-type: none"> 글로벌 맥락에서 권리 및 권리 기반 문서 정의하기 학생 자신의 일상 생활에서의 행동이 세계 다른 지역에 미치는 영향을 파악하고 이를 세계 시민의 의무 문제와 연관시키기
심리적 세계시민성: 글로벌 정치 공동체에서의 정체성	<ul style="list-style-type: none"> 정치적 공동체에 대해 정의하기 글로벌 차원을 포함한 여러 수준에서 시민권의 의미 구분하기 경험이 정체성을 형성하는 방식에 대해 명확히 표현하기
정치적 세계시민성: 정부 간 조직에서의 대표 정당성	<ul style="list-style-type: none"> 정부 간 조직 및 비국가 조직을 포함한 다양한 국제 조직을 구분하기 유엔을 포함한 국제기구와 해당 기구에서 자국의 역할에 대한 기본적인 이해를 보여주기 “민주적 결핍”의 개념 정의하기

Reimers(2009)는 글로벌 역량(global competency)의 시급성에 대해서 언급하면서 글로벌 역량을 세 가지 요소를 포함하는 것으로 정의하였다(Reimers, 2009: 39). 이때의 세 가지 요소는 “① 문화적 차이에 대해서 긍정으로 생각하는 성향. 다양한 문명의 흐름에 대한 관심과 이해, 그리고 이러한 차이를 사람들 간의 건설적인 거래의 기회로 볼 수 있는 능력, ② 자신이 태어난 국가의 지배적인 언어 외에 다른 언어로 말하고, 이해하고, 사고할 수 있는 능력. ③ 세계사, 지리, 건강, 기후, 경제와 같은

주제의 글로벌 차원에 대한 깊은 지식과 이해, 그리고 세계화 과정 자체에 대한 깊은 지식과 이해”이다. Reimers(2009)는 이 세 가지 요소에 대해서 보다 자세한 설명을 제시한다. 첫 번째 역량 세트는 개방성, 관심, 인간의 다양한 문화적 표현에 대한 긍정적인 성향을 반영하는 소프트(soft)한 능력과 태도라고 언급하고 있다. 두 번째 역량은 외국어 능력으로, 영어 이외의 언어를 사용하는 개인들과도 소통할 수 있다. 세 번째 역량은 역사, 인류학, 정치학, 경제학, 문학 등 학문 분야의 지식에서 비롯되며, 국제적 또는 글로벌 차원의 문제를 해결할 수 있다. Reimers(2009)는 글로벌 역량과 관련된 대학의 역할을 논의하였으며, 원거리 학습과 테크놀로지(온라인 강좌)등의 역할이 글로벌 역량을 함양하는 교육의 형태로서 기회를 가질 수 있을 것이라는 언급도 하고 있다.

한편, Jackson (2009)의 연구는 Asia Society에 제안한 “글로벌 역량(global competencies)”의 정의와 구성 요소들을 제시하고 이를 중등학생들의 교육에서 적용할 수 있도록 제안하고 있다. 이때의 글로벌 역량은 CCSSO와 Asia Society가 제시한 2011년도의 보고서와는 다른 형태로, [표 14]에서 살펴볼 수 있는 것처럼 글로벌 역량의 하위 구성 요소나 영역이 구분되어 있지는 않다. 이 연구물 이후 계속적으로 글로벌 역량의 정의와 구성 요소에 대한 연구가 이루어져서 2011년 보고서가 작성되었을 것으로 생각될 수 있다.

[표 14] Jackson (2009)이 제시한 글로벌 역량

-
- 비판적이고 창의적인 사고 전략을 사용하여 문제를 식별, 정의 및 해결한다
 - 글로벌 이슈의 복잡성을 이해한다
 - 다양한 관점에서 글로벌 이슈를 분석하고 평가한다
 - 국제 시스템이 어떻게 상호 연결되고 상호의존적인지를 이해한다.
 - “21세기를 위한 문해력”을 발전시킨다 - 영어 및 영어가 아닌 다른 언어에서 읽기, 쓰기, 보기, 듣기 능력에서 능숙하다.
 - 다양한 문화적 상황에서 효과적으로 협업한다. .
 - 디지털 미디어 및 기술을 사용하여 전 세계의 관련성 있고 신뢰할 수있는 정보에 접근할 수 있고 효과적으로 의사 소통하고 종합하며 새로운 지식을 창출한다.
 - 글로벌 사회에서 성공적으로 생활하고 일하기 위해 지속적인 학습 기회를 식별, 평가 및 조직한다.
 - 글로벌 환경에서 번창할 수 있도록 신체적, 정신적, 정서적 웰빙을 향상시키는 건강한 결정을 내린다.
 - 보다 정의롭고 평화로우며 지속 가능한 사회 발전에 기여하는 윤리적 결정과 책임감 있는 선택을 하며, 더 정의롭고 평화로우며 지속 가능한 세상을 만드는 데 기여한다.
-

요약하면, 위에서 언급한 2006년 이후의 연구물들은 글로벌 역량을 정의하고, 이에 포함되는 세부적인 내용 또는 구성 요소를 명시하였다. 이러한 연구들을 기반으로 하여 이후의 연구들은 이 연구들이 제시한 글로벌 역량의 개념 정의와 세부 요소의 구분 틀이 활용되거나 언급하는 경향을 보인다. 예를 들어, Heilman(2008)이 제시한 ‘역량있는 글로벌 시민의 능력’은 글로벌 리터러시 기능과 관련된 Sarker & Shearer (2013)의 연구에서 활용되었다. Sperandio et al. (2010)은 Hunter et al. (2006)가 제시한 글로벌 역량의 개념과 구성요소를 활용하였다.

나. 2010년~ : 비판적 관점과 글로벌 역량에 대한 비판

글로벌 역량의 정의, 구성 요소에 대한 논의가 심화되면서 2010년대 이후에는 비판적 관점을 반영한 글로벌 역량에 대한 논의, 글로벌 역량에 대한 비판적 논의가 나타났다. 특히 글로벌 역량 개념에 대한 비판이 촉진된 것은 2018 PISA에서 제시한 글로벌 역량과 관련 연구가 수행된 이후이다. PISA의 글로벌 역량 평가 문항 및 자료의 공개와 관련하여 OECD가 제시하는 글로벌 역량 개념과 PISA 평가에 대해 비판하는 연구들이 다수 수행되었다. 그러나 글로벌 역량 개념에 대해서 비판하는 연구들은 새로운 시각으로 글로벌 역량 또는 세계시민역량을 정의하고 구성 요소를 언급하기보다는 포스트모더니즘, 비판적 관점에서 글로벌 역량 개념을 비판하는 데 중점을 두었다.

1) 비판적 관점을 반영한 세계시민 또는 글로벌 역량

글로벌 역량 또는 세계시민역량과 관련된 논의에 비판적 관점이 반영된 소수의 연구가 수행되었다.³⁾ 먼저, Eidoo et al. (2011)의 연구를 들 수 있다. 이 연구에서 저자들은 비판적 세계시민교육(critical global citizenship education)이라는 용어를 사용하였다. 비판적 세계시민성의 측면에서 학생들이 주류의 견해와 관점(성, 인종, 종교)에 대해 비판적으로 참여하며, 문해 해결과 갈등 해결 능력을 기를 수 있으며, 비판적 리터러시 기능을 가져야 한다고 언급하며 비판적 세계시민이 가져야 할 역량을 언급하고 있다.

한편, Byker (2013)는 Asia Society에서 제시하였던 글로벌 역량 개념을 가져온

3) 세계시민성에 비판적 관점을 반영한 논의와 연구들은 다수 수행되어 왔다. 이는 코스모폴리탄, 휴머니즘에 기반한 세계시민성(global citizenship)에 대한 논의가 전 세계에 존재하고 있는 불평등이나 억압, 권력 관계를 도외시하고 있다는 비판에 기반한다. Andreotti (2006), Camicia & Franklin (2011), Oxley & Morris (2013), Shultz (2007) 등은 비판적 관점을 반영한 세계시민성(critical global citizenship)의 이 필요함을 주장하였다. 이와 같이 비판적 세계시민성과 관련한 논의가 활발하게 이루어지고 이를 활용한 연구들이 다수 수행되었으나, 본 연구에서는 ‘세계시민역량’을 중심으로 분석하므로, 비판적 세계시민성의 일반에 대하여 여기에서 논의하지 않는다.

후 이를 Paulo Freire의 “비판 의식(critical consciousness)”과 융합한 사례를 보여 주었다. 이 사례에서 학생들이 습득한 글로벌 역량은 세계의 문제에 대해 조사하고, 다양한 관점들을 인식하며, 여러 아이디어를 교환하고, 세계 문제에 대해서 인터넷을 활용하여 온라인 서명을 하는 등 행동을 취하는 모습으로 나타난다.

2) 글로벌 역량에 대한 비판적 논의

앞서 언급한 연구들에서는 비판적 관점을 반영하여 세계시민역량이나 글로벌 역량이 어떤 모습으로 나타나야 하는지에 대해서 살펴보았다면, 글로벌 역량에 대한 비판적 연구들은 주로 OECD에서 제시한 글로벌 역량에 대한 직접적인 비판과 관련된 논의들이 이루어진 연구를 의미한다. 이러한 연구들은 글로벌 역량에서 ‘역량 개념을 사용하는 것에 대한 비판, 서구 유럽 중심의 글로벌 역량 개념에 대한 비판, 글로벌 역량의 평가 도구에 대해서 비판하였다. 이를 주요 연구물들을 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, Mannion et al. (2011)은 세계시민성을 역량(개인이 보유할 수 있는 일련의 기능 및 성향)의 개념으로 보는 것에 대하여 비판하였다. 이들에 따르면, 교육학계에서 역량의 개념을 사용하는 것은 시민성 교육의 과제를 역량의 습득/개발을 촉진하는 것으로 두고 있는 것이다. 그런데, 역량의 개념은 개인이 무엇을 ‘함께’ 하는지가 아니라, 개인이 무엇을 가지고 있는가에 주목하기 때문에 시민성을 개별화한다는 문제점을 지닌다. 즉, 모든 시민들이 올바른 역량을 갖추면 민주주의가 단순히 실현될 것이라고 가정하여, 시민성의 개념을 개별화하는 것이다. 그리고 이는 ‘순종적이고, 순응적이어야 하는 시민에 대한 전달식 교육 모델’에 기반한다고 볼 수 있다. 시민성을 지속적으로 성취해야 한다고 생각한다면, 시민성을 ‘역량’의 측면에서 바라볼 것이 아니라 시민성의 ‘과정(process)’을 강조하는 것이 필요하다. 이에 기반한다면, 글로벌 교육에서 역량을 중심으로 학습하는 것이 아니라 학생들이 세계시민성의 어떠한 실천이 가능한지에 대해서 학습하는 것이 중요하다.

둘째, Mannion et al. (2011)이 글로벌 역량에서 ‘역량’ 개념을 사용하는 것에 대해서 비판하였다면, 다른 연구들은 글로벌 시민성, 글로벌 역량이 서구화되어 있음을 지적하였다. Dill(2012)은 세계시민의 역량 중 의식적인 요소가 서구화된 보편적인 세계시민성을 전제하고 있다고 비판한다. 그에 따르면, 세계시민의 의식적인 요소는 다른 관점에 대한 인식, 공동체의 기본 수준으로서의 단일 인류, 세계의 이익을 위해 행동하는 도덕적 양심 등 높은 도덕적 기대치를 전제로 하며, 세계시민은 도덕적 이상이자 비전으로 나타난다. 즉, 세계 시민은 구성원들이 서로와 지구를 돌보는 경계 없는 보편적 공동체로서 세상에 대해 구체적으로 생각하고 행동하는 사람이며, 이는

국제화 시대에 적합한 좋은 개인의 이상을 나타내는 것이다. Dill(2012)에 따르면, 이러한 이상적인 형태의 세계시민역량의 의식적 요소는 결국 ‘서구적, 자유주의적, 합리적, 세속적, 소비주의적’인 모습을 반영한다.

이외에도 서구화된 글로벌 시민성이 지닌 남성성에 대한 비판을 기반으로 하여 세계시민성과 역량을 비판한 연구도 이루어졌다. Tormey & Gleeson (2012)는 서구화된 세계시민성이 여성을 배제하는 모습으로 나타난다는 점을 비판하였다. 이들의 연구에 따르면, 실제 남학교와 여학교에서는 세계시민성의 서로 다른 역량을 강조하여 가르치는 것으로 나타난다.

셋째, OECD의 PISA 2018에서 글로벌 역량에 대한 평가가 제시된 이후, OECD가 제시한 글로벌 역량과 이의 평가에 대해 비판하는 연구물들이 2018, 2019년에 각각 나타났다. Salzer & Roczen (2018)와 Engel et al. (2019)은 OECD가 제시하는 글로벌 역량의 세 가지 구성 요인(지식과 이해, 기능과 비판적 사고, 태도)이 서로 중복되어서 각각을 시험과 같은 형태로 측정하는 것이 어려우며, OECD가 제시한 글로벌 역량의 설명과 평가 틀 간에 불일치가 있음을 지적하였다. Auld & Morris (2019) 또한 OECD의 글로벌 역량 평가를 비판적으로 바라보는데, 이는 글로벌 역량의 개념이 기본적으로 서구 엘리트 자유주의 전통에 근거하고 있기 때문이라고 밝히고 있다. 또한 일률적인 잣대로 학생들을 평가하는 것이 글로벌 역량의 본래 의미와 맞지 않는다고 하여 이를 비판한다. Grotluschen (2018)은 OECD에서 발행한 문서들의 내용을 분석한 후, 글로벌 역량에 대한 OECD의 접근 방식이 지구에 대해서 단일하고 유일한 개념을 전제하며 세계화를 주어진 것으로 보고 있다고 지적하였다. 그리고 국제적 갈등, 탈식민지 논의 등을 반영하지 못한 것(비서구(남부)의 관점을 반영하지 못함)을 확인하였으며, 표면적으로 드러나지는 않지만 암묵적으로 북반구, 서구 중심주의가 반영되어 있다고 보아 이를 비판하였다.

다. UNESCO의 세계시민역량 개념을 활용한 소수 연구

2010년대 후반부터는 UNESCO, OECD, CCSSO & Asia Society 등에서 제시한 세계시민성, 세계시민역량, 글로벌 역량 등의 개념을 차용하여 수행한 연구들이 나타났다. 이 중에서도 UNESCO에서 정의한 세계시민역량의 개념을 활용한 연구들은 상대적으로 적게 나타났다. 대표적으로 Kopish(2017), Angyagre & Quainoo(2019)를 들 수 있다. Kopish(2017)는 예비 교사들을 대상으로 글로벌 교육에 대한 이슈 교육과정을 제공한 뒤, 이 교육과정이 글로벌 역량에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 이 연구에서는 Global Citizenship Education(UNESCO, 2015)과 Globally Competent Teaching Continuum(UNESCO, 2014)의 두 틀을 활용하였다. 이 중

GCE Framework는 인지적, 사회-정서적, 행동적 측면을 포함하는 것으로 정의되었다. 그리고 Angyagre & Quainoo(2019) 또한 UNESCO가 제시한 세계시민교육의 세 차원(인지적, 사회-정서적, 행동적 차원)에 기반하여 가나의 중등 사회과 교육과정을 비판적으로 분석하였다.

UNESCO의 세계시민교육의 역량 또는 세계시민역량 개념을 차용한 연구물이 적은 것은 OECD가 제시한 글로벌 역량의 개념이 여러 연구물들에서 활용되고, 이에 대한 비판적인 논의 또한 활발하게 이루어지고 있는 것과는 대조되는 모습이다.

라. 기타 연구들

1) 글로벌 역량에서 테크놀로지의 역할

2000년대 초기 글로벌 역량을 언급한 Hunter et al.(2006)의 연구에서는 글로벌 역량과 그 세부 구성요소를 정의하기 위한 델파이 조사에서 응답자들은 컴퓨터 리터러시/컴퓨터 사용능력이 글로벌 역량을 갖추는 데 반드시 필요한 능력은 아니라고 답하였다. 그러나 이와 달리, Gibson et al.(2008)은 글로벌 역량을 지닌 영재 학생들이 테크놀로지 기능을 지니고 있다는 특성을 지적하면서 테크놀로지 기능이 글로벌 역량에 포함될 수 있음을 언급하였다.

이후에 수행된 두 연구에서 Wilson & Besnoy(2010)과 Maguth(2012)는 각각 테크놀로지를 활용하여 비판적으로 사고할 수 있는 세계시민을 기르는 사회과 수업과 과학 수업에 대해서 연구하였다. 그러나 이러한 연구들은 글로벌 역량의 하위 구성요소로 테크놀로지나 미디어 활용, 비판, 생산 능력 등을 강조하고 있지는 않고 있다. 이보다는 글로벌 역량을 함양할 수 있는 도구적인 수단 또는 방안의 하나로 테크놀로지를 언급하는 것으로 보인다. 이는 UNESCO(2018a)에서 미디어 정보 리터러시와 디지털 시민성 역량을 직접 하나의 역량으로 언급한 것과는 차이가 있다고 생각할 수 있다.

2) 세계시민역량 또는 글로벌 역량 측정 도구

글로벌 역량 또는 세계시민역량의 측정 도구를 개발하는 연구들이 수행되었다. 이러한 연구들 중 가장 초기에 개발되었으며 현재에도 빈번하게 활용되고 있는 척도로 Morais & Ogden(2011)의 도구를 들 수 있다. 이들은 세계시민성을 측정하기 위해 광의의 개념인 세계시민성을 ‘사회적 책임감’, ‘글로벌 역량’, ‘글로벌 시민 참여’라는 세 측면으로 구분하였다. 이때 제시한 글로벌 역량(global competence)은 현재 이해

되고 있는 역량의 개념과는 달리, “열린 마음을 가지면서도 다른 사람의 문화적 규범과 기대치를 적극적으로 이해하려고 노력하며, 이러한 지식을 활용하여 자신의 환경 밖에서 효과적으로 상호 작용하고 소통하며 일할 수 있는 것”으로 정의된다.

또한 이때 글로벌 역량은 ‘자아 인식’, ‘간문화적 의사소통’, ‘글로벌 지식’을 세부 하위 내용 요소로 포함하는 구성물로 생각된다. 먼저, 자아 인식은 학생들이 간문화적인 접촉의 상황에서 성공적으로 참여할 수 있도록 자신의 한계와 능력을 인식하는 것이다. 둘째, 간문화적 의사소통은 학생들이 다양한 의사소통 기능을 지니며 간문화적 접촉 상황에서 성공적으로 참여할 수 있는 능력을 갖는 것을 의미한다. 셋째, 글로벌 지식은 학생들이 세계 이슈와 사건에 대해 관심과 지식을 갖는 것을 뜻한다. 이러한 글로벌 역량의 개념으로 볼 때 글로벌 역량은 자아 인식, 간문화적 의사소통, 글로벌 지식의 세 요소로 구성된 협의의 개념으로 인식된다(Morais & Ogden, 2011: 448)는 점을 유의할 필요가 있다.

Morais & Ogden(2011)이 개발한 척도는 여러 연구들에서 활용되었으며, 연구가 수행된 각국의 맥락에 따라 수정 보완되어서 사용되었다. Chan & Luk(2021)은 홍콩의 대학생들의 전체적인 역량을 조사하기 위한 도구를 개발하고 이의 타당성을 검증하는 것을 목적으로 연구를 수행하였는데, 이 중 글로벌 시민성 역량을 측정하는 도구로 Morais & Ogden(2011)이 개발한 척도를 활용하였다. Kaya(2022)의 연구에서도 튀르키예 주립 대학의 예비교사들을 대상으로 문화 지능(cultural intelligence)과 글로벌 시민성의 관계를 살펴보기 위하여 Morais & Ogden(2011)이 개발한 척도를 활용하였다.

Gogebakan-Yildiz, D.(2018)의 연구에서는 터키의 교사 지망생들을 대상으로 하는 글로벌 시민성 연수 프로그램(GCYP)의 효과를 살펴보았다. 연수의 효과를 측정하기 위한 도구로서 글로벌 시민성 역량 인식 척도(GCCPS)와 차이존중척도(RDS)를 활용하였는데, 이에 대한 구체적인 언급은 하지 않고 있다.

이러한 연구들은 OECD에서 PISA 2018을 통해 글로벌 역량을 측정하려고 한 도구가 개발되기 이전에 학계에서도 글로벌 역량을 측정하기 위한 도구 개발 및 활용이 이루어졌음을 보여준다.

마. 국내 연구 동향

세계시민역량이나 인접 개념과 관련된 국내의 연구는 2000년대 후반 글로벌 시대의 경제적인 측면을 강조하여 글로벌 역량을 논의한 이래, 다양한 글로벌 역량에 대해 언급하기 시작한 것으로 보인다. 이때의 글로벌 역량은 광의의 의미로, 대학생 핵심역량에서는 글로벌 역량이 협의의 의미로도 사용되었다. 또한 글로벌 역량이 아닌

글로벌의 지역적 측면을 강조하는 ‘글로벌 역량’에 대한 연구들도 나타났다. 또한 PISA 2018의 글로벌 역량 평가문항이 국내에 소개됨에 따라 글로벌 역량 평가 문항을 분석하는 연구들도 수행되었다.

1) 경제적 측면에 기반한 글로벌 역량 강조

2000년대 후반 국내에서 수행된 연구물들은 글로벌 역량을 주요어로 한다. 이러한 연구들은 경제적 세계화, 글로벌 시대를 배경으로 하여 수행된 것으로 보인다. 윤경철, 유성렬(2008)은 글로벌 시대에 청소년의 해외 취업에 주목하면서 글로벌 시대에 필요한 역량으로서 글로벌 역량을 논의하였다. 이 연구에서는 글로벌 역량을 외국어 능력, 직업능력(전문적인 직업지식, 컴퓨터 사용능력), 타문화 이해능력, 리더십 능력으로 구성된다고 설정하고 고등학생 및 대학생을 대상으로 글로벌 역량을 조사하였다.

한상철(2009)은 글로벌 역량을 글로벌 사회를 선도하거나 이에 적응하기 위한 발달 잠재능력으로 정의하고, 특히 청소년의 글로벌역량에 대해 논의하였다. 한상철(2009)의 연구는 선행 연구인 윤경철, 유성렬(2008) 보다는 글로벌 역량을 확장된 개념으로 정의하여 세계시민성(global citizenship), 세계지도력(global leadership), 세계노동력(global workforce)의 세 요소를 포함하였으며, 세부 요소를 다음 [표 15]와 같이 설명하였다.

[표 15] 한상철(2009)이 제시한 글로벌 역량

글로벌 역량 요소	세부 요소
세계시민성	▪ 지적능력(정보관련능력과 외국어 능력), 자국문화 향유능력, 외국문화에 대한 이해능력, 합리적 의사결정능력, 사회참여의식(봉사활동)
세계지도력	▪ 호기심, 성격, 다양성 수용, 통찰력
세계노동력	▪ 직무 능력과 외국어 능력, 외국 문화에 대한 적응능력, 자신 및 환경에 대한 관리 능력

윤경철, 유성렬(2008), 한상철(2009)과 같은 초기의 국내 연구들은 글로벌 시대에서 ‘시민’보다는 ‘경제인’에 초점을 맞추고 논의가 이루어졌다.

2) 2010년~: 다양한 글로벌 역량의 의미

2010년 이후부터는 글로벌 역량을 다양하게 정의하는 연구들이 수행되었다. 이관춘

(2011)은 글로벌 시민청소년교육에서 청소년 스스로의 자아실현과 행복이 목적이 되어야 한다고 주장하면서 이를 실현시키기 위한 지식, 기능, 태도를 글로벌 시민청소년 역량으로 보았다. 글로벌 시민청소년이 가져야 할 역량으로서 적극적 정치참여 역량, 신뢰 역량, 배려 역량, 인터넷 에티켓 역량, 미디어 리터러시 역량, 대안 세계화 역량, 다문화 역량, 환경 역량, 윤리적 소비 역량의 9가지 역량을 제시하였다. 그러나 9개의 각 역량이 무엇인지에 대해서는 구체적으로 제시하고 있지 않다.

한편, 글로벌 역량은 핵심 역량에 포함되는 하나의 하위 역량으로 제시되기도 하였다. 한국직업능력개발원이 개발한 K-CESA(대학생 핵심역량 진단도구)의 핵심 역량 내에서 글로벌 역량이 언급되었다. 그러나 이때의 글로벌 역량은 “산업계에서 국제적 경쟁 우위를 갖기 위해 필수적으로 가져야 할 역량. 외국어 능력, 다문화 이해능력, 글로벌 매너와 에티켓을 포함한 글로벌 비즈니스 기술”(진미석, 손유미, 주휘정, 2011)로 이해되거나, 유연성 및 적극성, 타문화에 대한 지식 및 이해, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해를 포함하는 개념으로 정의되기도 하였다(김정덕, 이은경, 송선영, 2020). 이관춘(2011)이 제시한 글로벌 시민청소년 역량과 대학생 핵심 역량 중에 제시되는 글로벌 역량(진미석, 손유미, 주휘정, 2011; 김정덕, 이은경, 송선영, 2020)은 글로벌 역량을 나름대로 정의했을 뿐만 아니라 글로벌 역량의 함양 대상을 시민청소년과 대학생으로 구분하였다는 특징 또한 나타난다.

3) 글로벌 역량에 대한 연구들

앞서 글로벌 역량에 대한 정의와 연구가 나타난 것과는 달리 ‘글로벌’이라는 용어를 사용하여 글로벌 역량을 정의하려는 연구들 또한 수행되었다. 이는 해외연구에서보다 국내 연구에서 두드러지게 나타나는 용어이자 연구 경향으로 볼 수 있다. 이와 관련된 연구로는 최선경(2018), 권영애, 이효숙(2019), 이병하 외(2019)의 연구를 들 수 있다.

최선경(2018)은 지속가능 세계를 위한 실천과 노력이 특정 지역이나 국가에 국한되지 않으며, 나, 우리지역, 우리 사회에서, 타 국가, 민족, 세계에 이르기까지 광범위하게 필요하다고 하면서 세계시민교육이 글로벌 시민역량의 함양을 목표로 한다고 서술하고 있다. 이때의 글로벌 역량을 Cogan(2000)과 Morais & Ogden(2011)에 기반하여 논의하였다. 이 연구에서는 글로벌 시민역량을 3가지로 선정하였다.

[표 16] 최선경(2018)이 제시한 글로벌 역량

-
- 타인 존중, 다양성 존중, 협력과 분쟁 해결, 사회정의 등의 가치를 알고 이것들을 일상적 삶에서 실천할 수 있는 역량
-

- 자국 시민임과 동시에 세계 공동체 일원으로서 자신의 정체성을 확립하고, 글로벌 이슈에 대한 관심을 지속하며, 타 문화권 사람들과 소통할 수 있는 역량
- 인간의 존엄성, 평등, 정의의 기초가 되는 사회적 권리를 지키기 위해 글로벌 이슈에 목소리를 내며, 지역사회 문제해결에 자발적이고 적극적으로 참여하는 역량

권영애, 이효숙(2019)은 글로컬 역량을 세계시민으로서 갖춰야 할 국제적 감각과 지역사회 시민으로서 필요한 연대의식을 기르는 데 필요한 역량이라고 정의하였다. 하위 요인을 외국어 활용능력, 문화적 개방성, 글로벌 활동, 공동체 의식, 지역 시민 의식으로 설정하였다.

[표 17] 권영애, 이효숙(2019)이 제시한 글로컬 역량

글로컬 역량 요소	세부 요소
외국어 활용능력	세계화 시대에 개인에게 요구되는 외국어와 관련한 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 능력
문화적 개방성	다른 나라의 문화와 행동양식을 이해하고 존중하여 받아들이는 개방적인 태도
글로벌 활동	글로벌 사회의 일원으로서 역량을 쌓기 위해 이루어지는 다양한 활동
공동체 의식	사회구성원으로서 소속감을 전제로 공동체에 대한 관심과 의무를 다하는 성향
지역시민의식	지역시민의 일원으로 살아가는데 필요한 가치관과 태도

이병하 외(2019)는 글로컬 세계시민역량을 정의하고 이의 하위 영역들을 도출하기 위하여 선행 연구물을 글로컬 역량 관련 구성요인들을 분석하였다. 이를 종합하여, 글로컬 세계시민역량을 “세계시민으로서 범지구적 이슈들의 문제를 해결하는데 적극적으로 참여하는 역량을 의미한다”고 정의하였다(이병하 외, 2019: 4). 그리고 세계시민역량을 함양하기 위한 내용 요소를 인지, 사회정서적, 실천적 영역의 세 영역으로 구분하였다. 인지적 영역은 지역, 국가, 세계의 이슈와 각 수준 간 상호의존성에 대한 지식과 이해, 비판적 사고능력을 포함하고, 사회정서적 영역은 소속감, 책무성, 연대, 공감을 포함한다. 실천적 영역은 지역, 국가, 세계차원에서 지속가능하고 평화로운 세계를 만들기 위해 효과적이고 책임있게 행동하기의 요소를 포함한다.

세 연구는 글로컬 역량을 정의함에 있어서 세계시민이 글로벌 사회 뿐 아니라 지역 사회의 일원으로서 지역 사회 문제에 관심을 가지며, 이를 해결하기 위해 지역에 참여한다는 ‘지역 사회에서의 노력’을 추가적으로 강조하고 있다는 특징이 있다.

4) PISA 2018과 글로벌 역량 평가 문항의 분석

글로벌 역량, 글로벌 역량의 개념을 정의하고 이의 세부 요소들을 논의한 연구물 이외의 기타 연구로 OECD의 글로벌 역량 개념을 활용한 경험적 연구들을 살펴볼 수 있다. 특히 2010년대 후반부터 현재까지 OECD PISA 2018 글로벌 역량 평가 문항을 분석하거나 이를 활용한 연구들이 수행되었다.

먼저, 홍수진, 김천홍(2017)과 이소연(2023)의 연구는 PISA 2018 평가의 글로벌 역량 평가 문항 등을 분석한 연구물이다. 홍수진, 김천홍(2017)은 PISA의 글로벌 역량 평가의 내용 영역, 평가 방식을 분석하였다. 이에 대한 시사점으로 학교 교육과정 내부에서의 다양한 글로벌 역량 관련 주제와 학습 내용, 주제, 교수학습 방법이나 전략을 위한 지원이 필요함과 동시에 다양한 평가 전략과 도구가 제시되어야 함을 주장하였다. 또한 글로벌 역량에 대한 이해와 인식 제고의 필요성을 강조하였다.

이소연(2023)은 글로벌 이슈에 대한 지식, 비판적 사고, 서로 다른 관점에 대한 이해 등을 사회과에서 강조하고 있음을 언급하면서 사회과교육의 측면에서 글로벌 역량 평가에 주목하는 연구물을 작성하였다. 이소연(2023)은 PISA 2018 글로벌 평가의 내용 및 구성요소와 함께 2020년에 발간된 OECD 보고서의 한국 글로벌 역량 평가 결과를 소개하였다. 평가 결과의 내용은 타 국가들과 비교하였을 때 상대적으로 글로벌 역량 평가의 인지적 측면에서 우수하다고 나타났다. 다만 글로벌 역량의 세부 영역별로 차이가 있었으며, 글로벌 역량과 함께 시행된 읽기, 수학, 과학 영역과 비교했을 때에는 글로벌 역량 수준이 낮은 것으로 나타났다. 이를 기반으로 사회과에서의 시사점을 제안하였다.

둘째, PISA 2018 글로벌 역량 평가 도구를 활용한 연구도 수행되었다. 대표적으로 박지숙, 김상미(2020), 심우정, 강호수, 백선희(2022), 김유아, 홍후조(2023)의 연구를 들 수 있다. 박지숙, 김상미(2020)는 PISA 글로벌 역량 평가 도구를 번역 및 활용하여 초등학생들을 대상으로 글로벌 역량 인식 수준과 활동을 측정하였다. 한 광역시 소재 초등학교 6학년 320명 학생들을 대상으로 설문을 실시한 결과 학생들은 글로벌 역량의 지식, 기술, 태도 요인 중 지식이 가장 상대적으로 높으며, 이후 기술과 태도 순으로 높은 것으로 나타났다. 학교 내부에서 글로벌 역량과 관련된 활동은 지식과 이해 중심의 읽기 중심 활동이 가장 많이 이루어지며, 학생 수준에서는 일상 생활을 기반으로 한 개인 중심의 실천 활동이 빈번히 나타나는 것으로 보고하였다. 이들은 연구 결과를 바탕으로 글로벌 역량 교육 방식에서의 변화와 실천과 체험 중심의 학습 활동, 교사 교육과 연수 확대 등을 제안하였다.

심우정, 강호수, 백선희(2022)는 OECD(2018)에서 개발한 글로벌 역량 설문지의 문항을 활용하여 예비교사의 글로벌 역량 중 태도 영역을 측정하였으며, 지식과 실천

영역의 경우에는 박명희와 김경식(2015)이 개발한 다문화교육 역량 문항을 활용하여 구성하였다. 이때 글로벌 역량의 태도 영역은 1) 다른 문화에 대한 지적 호기심, 2) 다른 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 존중, 3) 국제이슈에 관한 책임감과 참여의식을 느끼는 세계시민의식, 4) 이민자에 대한 수용적 태도로 구성되었으며, 태도 영역에서는 글로벌 마인드와 이민자 수용 정도가 다른 역량에 비해 낮게 나타났고, 지식 영역에서는 다문화가정 지식이 다른 역량에 비해 낮게 나타난 것으로 보고하였다.

김유아, 홍후조(2023)의 연구는 OECD PISA 2018 글로벌 역량 평가의 한국 188개교 6,650명의 학생들의 자기보고식 설문 결과를 활용하여 이 중에서 학생들의 적응능력(adaptability)과 협력적인 학교풍토, 교사의 글로벌 교육역량, 세계시민교육 실천을 변인으로 활용, 세계시민교육이 적응 능력과 협력적 학교 풍토에 어떠한 영향을 미치는지, 교사의 글로벌 교육역량이 어떠한 매개 효과를 갖는지 확인하고자 하였다. 연구 결과, 교사의 글로벌 교육역량이 높을수록 협력적 학교풍토가 구축될 가능성이 높고, 학생의 적응능력에 미치는 긍정적 효과도 큰 것으로 나타나며, 모든 요인에 효과를 갖는 것으로 나타났다. 그리고 학교에서의 세계시민교육 또한 학교풍토와 학생들의 적응능력에 효과성을 가지는 것을 발견하였다.

셋째, PISA 2018의 글로벌 역량 모형을 기반으로 하여 수업을 모형을 개발하려고 한 연구가 수행되었다. 오은주(2019)는 PISA 2018 글로벌 역량 모형을 기반으로 세계시민교육을 융합한 교양영어 수업을 설계 및 실행하였고, PISA 글로벌 역량 평가문항을 활용하여 사전, 사후 검사를 수행하였다. 분석 결과, 자기효능감, 인식, 타자관점 취하기, 적응력에서 효과가 나타나고 있었지만 이외의 다른 영역에서는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이후 오은주(2021)는 백워드 디자인(목표-평가-내용 및 방법)을 활용하여 교양영어 수업 모델을 개발하였다. 개발된 모델은 4가지 세부목표인 세계화와 세계시민 이해하기, 글로벌 역량 이해하기, 테크놀로지 도구 이해하기, 영어 의사소통 이해하기를 포함하였다.

PISA 2018의 글로벌 역량 평가와 관련하여 수행된 주로 평가 문항의 분석, 적용과 활용 등으로 나타나고 있으며, 이는 국외에서 글로벌 역량 평가에 대한 비판적인 논의가 다수 이루어진 것과는 다른 모습을 보인다는 것을 살펴볼 수 있다.

바. 분석 결과 소결

1) 글로벌 역량에 대한 관심과 연구 수행

세계시민역량과 관련된 국내외 연구물들을 분석한 결과, ‘세계시민역량’ 또는 ‘세계시민교육의 역량’보다는 ‘글로벌 역량’을 언급하고 활용한 연구들이 많이 수행된 것으

로 나타났다.

글로벌 역량에 대한 해외의 연구들은 2000년대 초반부터 수행되어 초기에는 개념의 정의나 하위 내용 요소가 체계화, 구체화되어 제시되지 않았으나, 2006년부터 글로벌 역량의 용어를 정의하고 구성 요소를 명시하려는 노력이 나타났다. 이후, 글로벌 역량의 정의, 구성 요소에 대한 논의가 심화되면서 2010년대 이후에는 비판적 관점을 반영한 글로벌 역량에 대한 논의, 글로벌 역량 자체에 대한 비판적 논의들이 등장하였다.

그리고 OECD가 제시한 글로벌 역량 개념과 PISA 2018에서 글로벌 역량을 평가하는 것에 대해 비판하는 연구들이 수행되었다. 이들 중 글로벌 역량에서 논의하는 ‘역량’ 개념에 대한 비판, 글로벌 역량이 서구화되어 있거나 여성을 배제한다는 비판적 연구가 수행되는 등 국외에서 글로벌 역량과 관련된 비판적 논의들이 활발하게 진행되었다는 것을 주목할 만하다. 이러한 다수의 연구물들이 글로벌 역량과 관련하여 수행되었다는 것은 글로벌 역량에 대한 연구자들의 관심이 높다는 것을 방증한다.

2) 세계시민역량에 대한 연구 부족

OECD의 글로벌 역량 개념에 대해 연구와 비판이 활발하게 이루어지고 있는 것과 달리, 세계시민역량의 개념 정의와 논의, 세계시민역량을 활용한 논의가 수행된 연구들은 부족한 것으로 보인다. Morais & Ogden(2011)의 세계시민성 측정과 세계시민역량에 대한 측정 도구가 개발되어 연구들에서 활용되었으나 소수로 발견되었다. UNESCO에서 제시한 세계시민역량 개념 틀을 활용하여 교육과정을 개발하거나 분석한 실천적 연구가 수행되고 있다는 점도 특징적이다.

3) 국내 연구 동향: 글로벌 역량에 대한 강조와 활용

시기별 변화를 살펴본 결과 국내의 연구들 또한 국외 연구물들과 같이 세계시민역량보다는 글로벌 역량에 많은 관심을 가져왔다는 것을 알 수 있다. 이와 함께 유사 개념인 ‘글로벌 역량’에 대한 연구들도 소수 수행되어서, 전 세계적 맥락뿐 아니라 우리 국가나 지역 사회에서의 실천이나 관심, 행동에 관심을 두고 있는 연구들도 발견되었다. 그러나 전체적으로 살펴보았을 때, 우리나라도 글로벌 역량 개념을 중심으로 연구가 다수 수행되고 있음을 알 수 있으며, 특히 최근에는 OECD PISA 2018 글로벌 역량 평가의 분석, 활용 및 적용 등을 주제로 한 다수의 연구가 수행되었다. 이는 해외에서 OECD PISA 글로벌 역량 평가에 대한 비판적인 논의가 활발하게 이루어지고 있는 것과는 대조적인 모습이라고 볼 수 있다.

4. 논의 및 결론

본 연구에서는 세계시민역량 및 인접 개념에 대해 국제기구 및 기관에서 발행한 발간물, 국내외 연구 논문을 수집하여 질적 내용 분석을 수행하였다. 분석 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다.

- (1) 세계시민역량과 이의 인접 개념으로서 글로벌 역량, 글로벌 문화 역량, 글로벌 역량 등을 정의하고 하위 요소를 제시하려는 노력이 이루어져 왔다.
- (2) 국제 기구, 기관, 국가별로 역량에 대한 강조점이나 차이점이 나타난다.
- (3) 세계시민역량보다는 글로벌 역량을 중심으로 연구가 더 활발히 수행되었으며, 국외에서는 글로벌 역량에 대한 비판에 대한 논의가, 국내에서는 글로벌 역량 측정 도구의 분석과 적용이 활발히 이루어지고 있다.

먼저, (1)과 관련하여 다음과 같이 논의 및 시사점을 살펴볼 수 있다. 국제 기구 및 기관, 발간물, 연구물에서 세계시민역량, 글로벌 역량, 글로벌 문화 역량, 글로벌 역량 등이 사용되고 있음을 발견하였다. UNESCO를 중심으로 세계시민역량, 세계시민교육의 역량 등이 활용되는 것과는 달리, OECD, APEC, CCSSO & Asia Society를 포함하여 이외의 다수 기관들에서는 글로벌 역량이라는 용어를 활용하고 있었다. 선정하여 활용하는 용어에는 차이가 있으나 이들은 대체로 지식, 가치와 태도, 기능, 행동의 네 가지 요소로 역량 개념이 구성되는 것으로 설명하며, 각 요소에 다수 제시되고 있는 세부 내용 또한 확인되었다. 예를 들어, 지식 측면에서는 학생들이 글로벌 이슈(문제), 상호의존성에 대한 이해를 포함하며, 가치 및 태도 측면에서는 문화적 다양성과 차이, 인간 존엄성과 인권에 대한 존중 등을 다수 제시하고 있었다. 기능 요소 중에서는 비판적 사고력과 의사 소통 능력이 글로벌 사회에서 필요한 학생들의 기능으로 제시되었다. 지식, 가치와 태도, 기능에 비해서는 상대적으로 적게 언급되었지만 행동 관련 측면에서는 참여, 책임감 있는 행동에 대한 내용이 역량에 포함되었다.

이와 같이 세계시민역량, 글로벌 역량을 정의하고 이를 구성하는 세부 요소들을 논의한 발간물과 연구들은 ‘역량’에 대한 전세계적인 차원에서의 관심과 노력이 계속 증대되고 있음을 보여주며, 앞으로도 이에 대한 논의가 계속 진전될 수 있음을 추측하게 한다. 이러한 맥락을 고려한다면, 세계시민역량에 대한 지속적인 탐구가 국내에서도 이루어져야 할 것이다. 이를 위해 세계시민역량 및 글로벌 역량에서 공통적으로 강조하고 있는 구성 요소들은 살펴볼 수 있다. 위에서 언급한 공통적으로 언급된 세계시민역량 또는 글로벌 역량의 하위 구성요소들은 우리가 세계시민교육역량과 관련된 논의를 수행할 때에도 면밀히 살펴볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 세계시민역량이나 글로벌 역량 등 현재 글로벌 사회를 살아가는 학생들에게 필요한 역량에 대한 논의가 다수 진행되고, 구성 요소의 공통점이 존재하고 있음에도 불구하고, 세계시민역량과 인접 개념에 있어서 단일한 정의가 통용되지 않고 있었다. 이는 (2) 국제 기구, 기관, 국가별로 역량에 대한 강조점이나 차이점이 나타나고 있는 것과 관련이 깊다. 글로벌 역량을 강조하는 국제 기구들의 경우 OECD, APEC과 같은 경제 기반 국제 기구가 중심이 되는 것으로 생각된다. 한편, 미국 교육부, 미국의 교육자협회인 NEA에서 타 문화에 대한 이해 증진을 위한 기반으로 외국어 능력을 강조하였으며, 캐나다 교육부의 경우에는 타 국가나 기관에서는 언급되지 않았던 혁신과 기업가 정신 등이 제시되었다. 세계시민역량이나 글로벌 역량 등을 언급하지 않는 국가들도 있는 한편, 우리나라에서는 글로벌 역량이라는 개념으로 국가와 지역 사회에서의 참여와 실천을 강조하기도 하였다.

이처럼 국제 기구, 기관, 국가 별 역량 관련 개념에 차이가 나타나는 것은 글로벌 사회에서 각 기구와 기관, 국가가 관심을 두고 강조하며, 함양해야 한다고 목표로 하는 역량의 모습이 각기 다르기 때문일 수 있다. 국제 기구의 경우, 각 국제 기구의 역할과 주요 관심사에 따라, 국가의 경우에는 국가적 맥락에 따라 역량의 서로 다른 측면에 중점을 둘 수 있는 것이다. 따라서 국제 기구와 기관, 각국의 글로벌 사회에 대한 다양한 인식과 이에 따른 역량 개념의 다양한 정의와 활용이 불가피한 현상으로 나타난다고 해석될 수 있다. 이러한 상황을 고려한다면, 특정 기구나 기관, 국가가 제시한 세계시민역량, 글로벌 역량을 맥락에 대한 이해 없이 무비판적으로 수용하거나 활용하는 것에 대해서 경각심을 가질 필요가 있다. 이는 아래에서 언급될 OECD 글로벌 역량 및 PISA 2018 글로벌 역량 측정을 비판하는 다수의 연구들과도 관련된다.

셋째, 세계시민역량, 글로벌 역량과 같이 글로벌 시대에 함양해야 하는 역량에 대한 논의가 활발하게 수행되고 있으나, 이 중에서도 (3) 세계시민역량보다는 OECD가 제안한 글로벌 역량을 중심으로 적용과 연구가 더 활발히 수행되고 있다는 점에 주목할 수 있다. 세계시민역량은 주로 UNESCO를 중심으로 하여 논의가 이루어지고 있으며, 이를 적용하여 교육과정을 개발하거나 분석한 소수의 연구가 발견되었다면, OECD의 글로벌 역량과 관련된 논의와 연구는 다수로 발견되고 있다. 구체적으로, 글로벌 역량에 대한 비판적인 논의가 다수 수행되었으며, 역량 개념이 지닌 한계, 글로벌 역량의 서구성, 여성에 대한 배제, 역량 개념에 기반한 PISA 2018 글로벌 역량 평가의 한계 등이 지적되었다. 국내에서도 이와 유사한 경향으로, 세계시민역량보다는 글로벌 역량에 관심을 두고 연구들이 수행되었으며, 특히 최근에는 PISA 2018 글로벌 역량 평가를 분석, 적용, 활용한 연구들이 다수 수행되고 있다.

이렇듯 OECD의 글로벌 역량의 개념이 세계시민역량보다 더 활발하게 연구 및 활용되는 까닭으로 OECD에서 글로벌 역량의 평가 도구를 제시하고, 이를 배포 및 수

행하여 결과까지 공유하고 있다는 점을 들 수 있을 것이다. OECD의 글로벌 역량의 경우, 글로벌 역량 도구(평가문항)가 개발되었으며, 이의 문항이 공개되었다. 또한 PISA 2018은 전세계 79개국에서 수행되고 학생들의 자료, 결과 등이 공유되고 있다. 즉, 글로벌 역량 평가 문항과 자료 등의 공유를 통해 다양한 연구가 촉진 및 축적되고 있는 것이다. 이와 달리, 세계시민역량은 세계시민성을 측정하는 세계시민성 측정 도구(Morais & Ogden, 2011)가 개발되어 활용되고 있으나, OECD의 글로벌 역량 평가와 같이 국제기구의 영향력을 지니고 있지는 않다.

그러나 글로벌 역량에 대한 정의와 이를 적용한 평가가 전세계에서 이루어지고 있는 것에 대해서 무조건 긍정적인 시각만으로 바라볼 수는 없다. 다수의 연구가 제시하듯이, 글로벌 역량 개념이 지난 서구성이나 글로벌 역량 평가 도구가 지닌 한계들 또한 지적되고 있기 때문이다. 더불어, 세계시민역량이 국제기구와 기관, 국가나 지역에 따라서 다르게 인식되고 해석될 수 있다는 점, 역량의 개념과 정의, 하위 구성요소가 시대의 변화에 따라 새롭게 논의되고 있다는 점(예: UNESCO에서 디지털 글로벌 시민성 등을 언급하였음)을 고려한다면 세계시민역량 또는 글로벌 역량을 평가하는 도구를 일률적으로 개발하고 적용하는 것에 대해서는 유의할 필요가 있을 것이다. 다만, 세계시민역량과 관련된 지속적인 관심과 연구가 수행되며, 이에 대한 풍부한 논의가 가능하도록 이론적, 실천적으로 다양한 접근 방법을 제시하는 것은 필요할 것이다. 이러한 측면에서라면 OECD의 글로벌 역량의 명확한 내용 제시와 평가 도구의 개발에서 시사점을 얻을 수는 있을 것이다.

본 연구에서는 세계시민역량 및 인접 개념에 대해 국제기구 및 기관, 국내외 연구에서 수행된 연구물들에 대한 질적 문헌 분석을 수행하였다. 이 연구를 통해 세계시민역량에 대한 관심은 계속하여 증가하고 있으나, 세계시민역량에 대한 단일한 정의와 개념이 통용되고 있지 않으며, 글로벌 역량에 대한 관심과 연구가 보다 활발히 수행되고 있음을 살펴볼 수 있었다. 글로벌 역량의 보편성, 서구성 등에 대한 비판이 대두하고 있는 가운데, 변화하고 있는 사회의 모습을 반영하거나 비판적 관점을 반영한 세계시민역량, 국가와 지역적 맥락을 고려한 세계시민역량에 대한 논의가 앞으로도 계속적으로 이루어져야 할 것이다.

III. 아시아·태평양 지역의 세계시민역량 관련 연구의 현황과 유목화

1. 개요

가. 연구목적 및 문제

본 논문은 아태지역에서 수행된 세계시민역량(global citizenship competence)에 관한 연구의 현황을 파악하고, 그 특징에 따라 분류하는 데 목적을 둔다. 이를 위해 아태지역에서 수행된, 세계시민성(global citizenship) 및 세계시민교육(global citizenship education)을 포함한, 세계시민역량에 관한 주요 연구들을 조사하였다. 또한, 세계시민성과 관련한 아태지역 고유의 사상과 사유를 살펴보고, 이들이 기존 서구에서 발전한 세계시민성 담론과 어떠한 관련을 맺고 있는지 살펴보았다.

이에 따른 구체적 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 아태지역의 세계시민역량 연구는 어떠한 특징을 갖고 있는가? 둘째, 각 특징에 따라 연구들을 어떻게 유목화할 수 있는가? 셋째, 이것이 세계시민역량 연구에 가지는 함의는 무엇인가?

나. 연구방법

본 연구는 문헌조사를 통해 수행되었다. 또한 동료평가 기반의 학술논문을 조사 대상으로 선정하였다. 영어와 한국어로 출판된 문헌으로 그 범위를 제한하였다.⁴⁾ 해외 문헌의 경우 EBSCOhost의 Academic Search Ultimate와 교육학 중심 데이터베이스인 ERIC을 활용하였다. 한국어 연구 문헌의 경우 RISS를 활용하였다.

해외문헌의 경우 키워드로 ‘global, world, international, cosmopolitan, intercultural, indigenous, citizen, citizenship, competence, competency, capability, skill’ 등을 조합하여 검색하였다. 한국어 연구물의 경우 ‘세계시민’ 등을 중심으로 포괄적으로 검색하여 조사하였다.

일차적으로 500여개의 연구물들이 추려졌고, 본 연구의 주제 관련성과 연구의 질적 엄밀성을 기준으로 최종 34개의 연구물들을 분석 대상으로 선정 후, 내용분석을 실시하였다. 이후, 학술논문 문헌분석이 진행되면서, 학술논문에서 인용된 주요 저서(북채터 등)들이 파악되었고, 이들을 추가적으로 분석하였다. 이 점에서 본 연구는 내용 중심 문헌 조사임을 밝힌다.

4) 이에 따라 아태지역의 현지 언어들로 수행된 연구물들은 포함되지 못한 제한점이 있다.

다. 용어사용

- **세계시민역량**: 본 논문에서는, 전체 연구 프로젝트와의 논의의 일관성을 위해 ‘세계시민역량’이란 용어를 주로 사용한다. 세계시민역량은 세계시민성⁵⁾ 역량(global citizenship as competence)으로 바라보는 입장이다. 전체 연구프로젝트는 세계시민성(global citizenship)을 세계시민(global citizen)⁶⁾이 갖추어야 할 지식, 기술, 태도, 행동 등을 포괄하는 역량으로 간주하고 있으며⁷⁾ 본 논문은 그 연장선상에서 해당 용어를 사용한다.
- **아시아태평양**: 아시아태평양(이하 아태)이라고 하는 광역 단위의 지역적 정체성은 유럽, 아프리카 등에 비해 더 희박하다. 이러한 이유는 아태지역은 이질적인 언어, 문화, 종교, 및 사회체제에 터한 다양한 인종적(ethnic), 민족적(national) 공동체 집단들의 교차하는 역사적 공간임에도 불구하고, 국제적 정치질서 관점에서 단일한 지리적 공간으로서 상정되었기 때문이다(Kuroda, et al., 2018)⁸⁾. 예컨대, UN⁹⁾에 따르면 아태지역은 다음 지역을 포괄한다: 동북아시아, 동남아시아, 오세아니아 태평양 지역의 섬들, 인도를 포함한 남아시아, 중동 및 중앙아시아. 언뜻 보기에 문화적으로 매우 이질적 국가와 지역(local)들이 느슨하게 묶여 있다. 더욱 흥미로운 점은 UN 분류에서는 오세아니아 위치한 호주와 뉴질랜드는 서유럽 및 기타 지역 그룹에 속한다. 이러한 분류는 현재 통용되는 ‘아태’ 지역의 의미가 느슨하게 상정된 지리적

5) 세계시민성이라는 용어에 대한 대안적 논의도 존재한다. 예컨대 세계시민권(權), 세계시민격(格), 세계시민덕(德) 등의 용어는, 세계시민성 논의를 권리, 품격, 덕행 등의 논의의 장으로 확대하는 장점도 있다. 예컨대, 최현(2020)은 세계시민격이라는 용어 사용을 다음과 같이 제안한다: “격(格)이라는 한자는 원래 가지치기해서 잘 자란 나무를 가리켰는데, **지위와 품격**을 모두 의미하기 때문에 시민존심을 시민격으로 옮기면 그 의미를 정확히 전달할 수 있다”(p. 120. 강조는 인용자). 법적 권리, 지위, 의무, 역량 등 의미를 포괄하는 의미로서 citizenship의 개념은 주요 서구 문헌들에서도 찾아볼 수 있다. 예컨대, Annual Review of Sociology에 게재된 Bloemraad, Kortewet & Yurdakul(2008)의 리뷰 연구는 citizenship에 대한 4가지 담론이 경합하고 있다고 간주한다: “**legal status, rights, (political) participation, and a sense of belonging**”(p. 156. 강조는 인용자). (1) Citizenship as legal status: acquisition of formal citizenship through either birth or naturalization because citizenship is determined by place of birth, parental origin, or a period of legal residency; (2) The rights approach to conceptualizing citizenship: “the promise of full equality before the law” as a member of society; (3) Citizenship as active political participation and involvement in the community and society; (4) Citizenship as belonging extends the scope of citizenship by tackling issues around social exclusion, discrimination, and inequality (p. 156). (1)과 (2)는 Walzer(1994)의 용어로 알은 시민성(thin citizenship)의 개념, (3)과 (4)는 두터운 시민성(thick citizenship)으로 분류 가능하다.

6) 국내에서는 global citizenship competence를 세계시민역량으로 번역 사용하고 있다. 좀 더 엄밀히 번역한다면 세계시민성역량이 더 적절할 것으로 생각된다. 왜냐하면 global citizen은 행위주체에 대한 기표이고, global citizenship은 그 행위주체의 속성을 가리키기 때문이다. 이는 비유컨대, 이는 leader와 leadership의 차이와 같은 맥락이다. 하지만, 본 연구에서는 ‘세계시민역량’에 관한 한 국내의 일반적 용법을 따른다.

7) 역량으로서 세계시민성을 개념화할 경우 세계시민성이라는 추상적 개념을 교육과정으로 구성함에 있어 구체성을 담보할 수 있다.

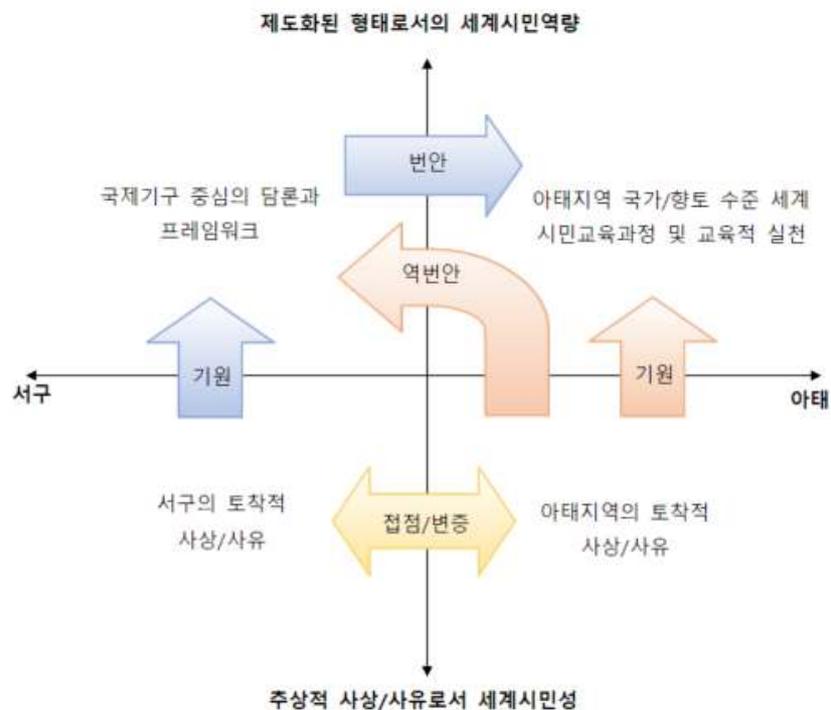
8) 이 연구는 이와 같은 아시아 내지 아시아태평양의 지역적 특성을 주로 고등교육과 연관지어 수행한 대표적 연구물에 해당한다.

9) United Nations Department for General Assembly and Conference Management, “Regional groups of Member States”, <https://www.un.org/dgacm/en/content/regional-groups>

구획이라는 점이다. 이에 대한 비판은 향후 별도의 학술적 논의가 필요할 것으로 본다.¹⁰⁾ 본 논문에서는 느슨하게 결합된(loosely coupled) 지리적 공간으로서 아태지역의 의미로서 해당 용어를 사용한다.¹¹⁾

2. 분석 틀(analytical framework)

본 절에서는 아태지역에서 수행된 세계시민역량 연구의 특징을 파악하기 위한 분석 틀을 아래와 같이 제시한다.



[그림 1] 아태지역의 세계시민역량 분석 틀

가. 가로축과 세로축

[그림 1]에서 가로축은 세계시민/세계시민교육 발화의 주체로서 ‘복수의 다중심화된’ 지역들(multiple, multi-centered locals)을 의미한다. 가로축은 세계시민역량 담론이나 세계시민성에 대한 사유들이 다양한 지역에서 발현해 왔음을 의미한다. 즉, 가

10) 아태의 지역적 정체성은 국제정치질서에 따른 지리적 경계뿐만 아니라 역사적 기억과 기록들이 교차하는 공간으로서 보는 것이 향후 연구에서 필요할 것으로 보인다.

11) 본 연구에서는 UN 분류와 달리, 호주와 뉴질랜드를 추가한다. 그 이유는 UN 분류에서는 앵글로색슨 중심의 정치, 사회체제로서 호주와 뉴질랜드를 상정하나, 지리적 공간으로 호주와 뉴질랜드에는 다양한 원주민 종족들과 문화들이 인류 역사와 함께 공존해 왔기 때문이다.

로축은 세계시민성 역량 담론 및 세계시민주의 사상의 연원과 발현이 지역성을 갖고 있음을 보여준다. 담론 또는 사상으로서 세계시민역량 및 세계시민성은 복수의 지역적 맥락과 가치에 기반하며, 그 발화의 주체는 단일한 화자가 아닌 다중적(multiple)임을 의미한다. 따라서, 본 연구에서는 유럽의 세계시민주의(예, 견유학파, Kant) 사상들 또한 ‘보편적 발화’가 아닌, 하나의 지역적 발화로서, 즉 다중심화된(multi-centered) 발화자의 하나로 상정한다.

이러한 문제의식을 반영하여, 가로축의 왼쪽에는 서구를, 오른쪽에는 아태 지역을 위치했다. 이 연속체 사이에, 또는 그 외에 다양한 지역들을 위치 지을 수 있다. 물론 서구라는 호명속에도 이질적 주체들과 역사적 시간대가 존재함을 상기할 필요가 있다. 마찬가지로 아태라는 지리적 공간은 정치적, 문화적, 역사적, 경제적 관점에 따라, 다시 세분화하여 구획되고 재정의될 수 있는 공간이다. 하지만 이는 본 논문의 논의 범위를 넘어서는 또 다른 주제이다. 따라서, 본 논문은 서두에서 밝혔듯이 느슨한 지리적 공간으로 아태를 다룬다.

세로축은 ‘제도화된 형태로서의 세계시민역량과 사상/사유로서의 세계시민성’의 연속체를 의미한다. 상단은 제도화된 형태로서의 세계시민‘역량’을 의미하며 하단은 추상적 사상 또는 사유로서의 세계시민성을 가리킨다. 세로축의 상단으로 갈수록 세계시민성의 의미가 ‘역량’으로서 보다 구체화되고 제도화 과정을 거침을 의미한다. 역량으로서 세계시민성은 대상(targets)과 측정지표(measures/indicators)를 수반하게 되며, 제도화됨을 의미한다. 세로축의 하단은 철학적 담론이나 사상의 편린속에 담긴 세계시민성(또는 세계시민주의)을 의미한다.

나. 사분면

위 두 축의 교차에서 발생하는 사분면은 다음과 같은 의미를 담는다. 1사분면은 아태지역에 국가 또는 지역, 향토(province, local) 수준에서 실현되고 있는 세계시민교육과정과 교육적 실천을 의미한다. 따라서 1사분면은 그 구체적 맥락에 따라 국가별, 향토별로 매우 다양하고 이질적인 양상도 포착될 수 있다.

2사분면은 UNESCO, OECD, EU, Oxfam, IBO와 같은, 주로 서구에 그 기반을 두고 발원한 주요 국제기구들과 민간비영리국제단체들에 의해 주도되는 세계시민역량 담론과 교육 프레임워크를 의미한다. 세계시민성 논의 또는 세계시민역량 프레임워크들은 이들 국제기구들의 교육담론을 통해 구체화 되어 왔다. 예를 들어 IB 프로그램 등이 전 세계적으로 확산되면서 세계시민주의는 문화간 이해(intercultural understanding), 국제적 사고(international mindedness), 세계시민성(global citizenship)과 같은 교육목표로서 제도권 교육과정에 반영되어 왔다(Rizvi & Choo,

2020; Wright & Lee, 2014). 요컨대, 2사분면은 주요 국제기구와 민간 비영리기구를 필두로 전개된 글로벌 교육담론과 실천으로서 세계시민성 함양을 위한 일련의 교육과정과 활동들이 서구로부터 제도화되어왔음을 의미한다. 1사분면과 마찬가지로 국제기구 중심의 담론과 프레임워크는 하나의 단일체로 정의되는 영역이라기보다는 다양한 국제기구의 세계시민역량과 교육에 대한 담론실천의 쟁송영역이기도 하다. 예컨대, ‘신자유주의적 자기계발로서의 세계시민교육’과 ‘전지구적 사회정의를 위한 비판적 세계시민교육’은 엄연히 다르며, 이는 대략적으로 각각 OECD 및 UNESCO에 조응한다고 볼 수 있다.¹²⁾

3사분면은 서구의 토착적 사상과 사유에 내재한 세계시민성을 의미한다. 예컨대, 그리스 견유학파의 세계시민주의적 사유, 기독교의 세계시민적 가치, Kant의 세계시민주의 철학 등이 포함될 수 있다.

4사분면은 아태지역의 토착적 사상과 사유에 나타난 세계시민성 논의들이다. 예컨대, 목자의 겸애 사상, 동양철학의 천하(天下)주의, 생기주의, 한국의 흥익인간, 토착종교에 근원한 사상(원불교, 대종교, 일본의 창가(創價, Soka, value-creating)), 태평양 섬 원주민들의 토착적 세계관에 내재한 세계시민적 사유들을 포함할 수 있다.

다. 개념어(화살표)

서로 다른 사분면 간의 관계를 나타내는 개념어들은, 첫째, 문자 그대로 각 사분면들 간의 “관계”를 보여주는 동시에, 둘째, 본 연구에서 분석한 연구들을 “유목화”하는 직접적 기준으로 기능한다. 각각의 구체적인 의미는 아래와 같다.

- **번안(adaptation)에 대한 비판적 연구(2-->1사분면):** 주요 국제기구 및 비영리조직의 세계시민교육에 대한 담론과 작업물은 아태지역의 국가 또는 향토수준 교육과정과 담론에 영향을 미치고 있음을 보여주는 논문들이다. 이 논문들은 아태지역에서 생산, 유통, 소비되는 세계시민교육의 수사와 실행의 개념적 준거들이 국제기구의 세계시민교육 논의에 터하고 있음을 밝힌다. 즉, 이들 논문들은 아태지역에서의 세계시민성/세계시민교육에 대한 논의와 실천이 상당 부분, 서구로부터, ‘지역적으로 번안’(adaptation)되고 있음을 지적한다. 번안은 일반적으로 외국 문학, 음악 등의 주요 줄거리나 멜로디 등을 그대로 두고 인물, 시대적 배경, 장소 등을 자국의 맥락에 맞게 바꾸어 수용하는 작업이다. 따라서, 번안의 긍정적인 면은 지역의 역사와 맥락에 맞는 현지화(localization) 작업이라는 점에서 살펴볼 수도 있다. 반면 번안

12) 물론 OECD와 UNESCO간에서 글로벌 교육 담론은 상호 영향과 중첩이 심화되어온 부분이 있고, 그에 따라 UNESCO 담론에는 ‘OECD적’인 부분이 있으며(역으로 OECD 담론 안에 ‘UNESCO적’인 부분도 존재하지만), 각각의 연원이나 역사, 지향하는 가치는 여전히 구별 가능하다(Lee & Friedrich, 2011).

의 부정적인 측면은 많은 경우 그것이 단순 차용되거나(즉, 탈맥락적 덮어쓰기), 자국 정책의 정당성(legitimacy)을 위해 대응적으로 소비된다는 점이다. 이러한 단순 차용(예, 국제기구의 지표의 피상적 언급) 내지는 대응적 소비과정에서, 때로는 과도한 각색과 편집을 통해 그 본래 의미의 왜곡, 내지 전유(appropriation)에 이를 수도 있다. 이러한 문제점을 지적한 연구 문헌들을 ‘변안에 대한 비판적 연구’로 유목화하였다.

- **역변안(reverse adaptation)의 가능성을 시사하는 연구(4-->1-->2사분면):** 문자 그대로 국제기구 중심의 세계시민성 담론이나 세계시민교육의 분석 틀을 준거로 삼고 있는 것과는 결을 달리하는 연구로, 일정부분 ‘토착적’ 시민성에 대한 논의를 보여주는 사례이다. 즉, 현재 주류 담론(제2사분면)에 역으로 변안될 수 있는 가능성 또는 맹아를 보여주는 연구를 의미한다. 이러한 연구들의 일부는 탈식민주의(post-colonialism) 이론과 공명하는 지점이 있다.
- **기원(orientation)을 찾는 연구(4사분면-->1사분면(또는, 3사분면-->2사분면)):** 좌표축의 하단의 토착적 사상/사유들이 현재의 세계시민역량 담론에 연원이 됨을 보여준다. 본 논문에서는 아태지역에 현재의 세계시민역량 담론과 교육활동의 토착적 기원을 찾고 연결 지으려는 연구(특히, 4사분-->1사분면)들에 그 범위를 한정한다.¹³⁾
- **‘접점’과 ‘변증’을 모색하는 연구(interface and dialectic, 3사분면<-->4사분면):** 아태지역에서 세계시민성 사유의 조각들 또는 사상의 연원을 찾는 일은 중차대하다. 이는 오늘날의 세계시민성(global citizenship)의 개념 또는 실천이 전반적으로 서구적 역사와 문화의 산물이라는 전제에 도전하는 작업이다. 주지하듯, 오늘날의 세계시민성 개념이 다중의 로컬(multiple locals)의 문화와 사유 속에 뿌리가 있고, 이들의 혼종(hybridity)을 통해 발전되어 온 것으로 이해하고자 할 때, 서구 역시 다중의 로컬중의 하나로, 즉 특수한 로컬로 상정된다. 따라서, 변증의 과정은 서구의 탈식민주의적 지역화를 전제한다. 동시에 세계시민성의 ‘보편성’(universality)의 편린들은 다중의 로컬 어디서든(즉, 서구이건 아시아이건) 발견 가능한 것임을 전제한다. 이러한 관점에서, 아태지역에서 세계시민성의 사유의 단편 또는 기원을 찾고자 하는 연구들이 다수 발견되었다. 이러한 연구들은 크게 아태지역의 ‘토착적’ 사상이나 종교에서 오늘날의 세계시민성 담론과 ‘접점’을 찾고자 연구들이 대부분이었다. 드물게 ‘변증’을 시도하고자 하는 연구들이 소수 존재하였다. 변증은 단순한 접점 찾기¹⁴⁾를

13) 기원을 찾는 작업으로서 3사분면에서(서구적 철학사상과 사유) 2사분면의(현재 국제기구 주도의 담론) 관계를 보여주는 연구는 직·간접적으로 다수 존재하나, 본 논문의 분석 대상이 아니다.

14) 예컨대, 서구와 아시아 지역에서, 유사한 기표를 사용하는 사례, 또는 유사한 기의가 다른 기표로 나타나는

넘어서, 상호 교섭을 통한 혼종성, 양립가능성(통약불가능하나, 병립가능한), 또는 제 3의 의미가 창발하는 과정을 의미한다.

3. 현황과 유목화

가. 지역적 번안에 대한 비판적 연구

이 절에서는 아태지역에서의 세계시민역량/세계시민교육에 대한 (정책적) 담론과 교육실천에 대한 비판적 연구들을 검토한다. 이 연구들은 아태지역에서 세계시민역량/세계시민교육의 수사와 실행들이 지역적으로 번안되고 있으며, 이 과정에서 노정된 문제점을 드러낸다.

Shah & Brett(2021)의 연구는 서구적 세계시민역량 개념이 아태지역에서 어떻게 ‘번안’되고 있는지를 보여주는 연구이다. 저자들은 네팔의 세계시민교육을 비판적으로 고찰하면서 다음과 같이 보고한다. 네팔에서 세계시민교육의 필요성을 국가수준에서 제시한 핵심 정책문서는 2007년 작성된 National Curriculum Framework(NCF)이다. NCF는 세계적 변화와 도전에 응대할 수 학생 역량의 개발이 시급함을 강조하였다. 이에 따른 바람직한 인재상으로 “생산적이며, 창조적이며, 질적으로 우수하며, 민족주의적이며, 고용지향적이며, 세계적으로 경쟁력 있는 시민”(productive, creative, qualitative, nationalistic, employment-oriented and globally competitive citizens, CDC, 2007, p.7)을 제시한다(Shah & Brett, p.125). 이에 따라, 네팔 정부는 SSRP라는 학교부문개혁계획을 2016년부터 현재까지 시행해왔고, 이는 UN의 SDGs와 연동되어 있다. 이러한 교육적 맥락에서 저자들은 사회과 교사들과의 인터뷰 및 정책문서 분석을 통해서 다음과 같은 주장을 도출한다.

첫째, 네팔의 세계시민교육에서 제시되는 역량은 Oxfam이 제시하는 세계시민성 프레임워크보다 훨씬 협소하게, 지식중심적이라는 것이다. 둘째, 네팔의 정책가들은 세계시민교육을 통해, 비판적이며 활동적인 세계시민(critical and active global citizens)보다는 애국심과 책임감이 있는 네팔시민(patriotic and responsible Nepalese citizens) 양성을 목표로 하고 있다. 셋째, 교육의 접근방식에서도 세계시민적 가치와 태도보다는 민족주의적으로 정향된 사실에 입각한 지식(nationally oriented factual knowledge)를 강조하고 있다고 비판한다(p. 128). 넷째, 저자들은 사회과 교과서들에서 네팔의 언어적, 문화적, 종교적, 민족적 다양성(125 ethnic groups)을 하나의 “공동정원”(common garden)으로 포괄하려 하는 긍정적인 묘사에도 불구하고, 소수 민족 그룹들이 직면한 근본적인 경제적 불평등과 사회적 차별 등

사례.

에 대해서 언급하고 있지 않음을 지적하고 있다. 오히려, 다양성에 대한 강조는 사회 정의나 인권담론 교과내용으로 연결되기보다는, 다양성이라는 유산에 기반한 국가 정체성 형성(national identification) 강화와 국가에 대한 충성(people's loyalty to the nation)에 대한 강조로 이어지고 있음을 지적한다.

요컨대, 이 연구는 네팔에서의 세계시민교육이 Oxfam 등의 서구적 모델을 사회과 교과서 등에서 차용하고 있으며, 동시에 다양성 개념은 현지 상황에 따라 '대응적 소비'가 되고 있음을 보여준다. 더욱 흥미로운 지점은, 세계시민교육이 네팔 국가 정체성 형성과 시민의 국가에 대한 충성이라는 현지의 통치 언어로 '전유'되고 있다는 점이다.

Zaheer(2020)는 파키스탄 교육과정에 나타난 세계시민교육을 비판적으로 고찰한다. 저자는 Single National Curriculum(SNC)으로 불리는 파키스탄의 교육과정 내에 세계시민성 관련 내용을 고찰하는 데 있어, 유네스코의 Global Citizenship Education Framework을 그 준거로 삼고 있다. 이 준거를 통해, 파키스탄의 SNC 내에 세계시민성 및 관련한 주요한 국제적 이슈나 개념에 중점을 두는 정도, 그리고 교육과정이 학습자들이 세계시민성의 실질적 능력을 개발할 수 있는 진정한 학습 기회를 제공하는지 여부를 평가한다. 즉, 이 연구의 목적은 유네스코의 세계시민교육의 준거들을 사용해서 세계시민역량이 교육에서 얼마나 구현되는지 분석하는 것이다.

분석 방법 및 대상은 2018년 국가교육과정 기본계획 및 영어, 우르두어, 사회 과목 교육과정 문서의 체계적인 텍스트 분석(systematic textual analysis)을 사용하고 있다. 구체적으로는 다음의 두 가지 연구 문제를 다룬다. 첫째, SNC에서는 지역, 국가, 글로벌 이슈와 거버넌스 구조 및 상호 의존성에 대해 알고, 차이와 다양성을 소중히 여기며, 윤리적으로 책임감 있고, 사회적 참여와 행동 등을 포괄하는 세계시민교육의 핵심 개념을 어느 정도 다루고 있는가? 이러한 개념이 민주적 절차, 성 평등, 환경 인식, 미디어 리터러시, 경제적 상호의존성, 갈등 해결과 같은 주제를 다루면서 개발되었는가? 둘째, SNC의 학습 결과는 지식과 기술에 대한 엄격하고 의미 있는 성찰과 개발을 제공하도록 설계되었는가?

저자는 크게 세 가지 주요 주장을 펼친다. 첫째, 세계시민역량 향상 목표가 명시적으로 존재하나 실제로는 소극적이고 수동적인 정도에 머무는 경우가 많다. 구체적으로 SNC는 세계시민성을 명시적으로 나열하고 있지만, 실질적으로 주요 학습자의 정체성에 있어서는 초국가적, 글로벌 정체성보다, 국가적 정체성(national identity)으로의 사회화에 그 초점이 맞춰져 있다는 것이다.¹⁵⁾둘째, 명시적인 학습성과(learning outcome)만 보자면 세계시민교육과 연관이 되는 내용의 수는 적지 않지만, 그 깊이

15) 이러한 이유는 파키스탄의 역사와 관련하는데, 1947년 남아시아 대륙이 인도와 파키스탄으로 분할될 당시의 대량 이주와 집단 폭력의 사건들이 민족주의의 부상을 촉발했기 때문이다.

와 엄격성에 있어서는 구조적인 한계가 있다.¹⁶⁾ 이러한 한계는 다음의 세 가지로 정리할 수 있다:

시민권에 대한 민족주의적, 영적 개념에 대한 강조(“Emphasis on a National and Spiritual Conception of Citizenship”, p. 113)가 과도하다. SNC는 정치적(국가와 시민의 관계), 영적(정직, 관용과 존중, 윤리, 국가 및 종교적 박애, 친절 등) 측면의 세계시민성에 과도하게 집중하고 있다. 저자들은 본질적으로 국가 정체성에 기반한 좁은 개념의 시민성에 초점을 맞추고 있다고 평가한다. 즉, 세계시민교육이 글로벌 정체성보다는 지역적 또는 민족주의적 정체성의 형성과 통합에 특권을 부여하는 프레임에 갇혀 있다는 것이다. 이러한 민족주의적 가치에 대한 명시적인 초점은 세계시민성 개념과 직접적으로 충돌한다. 저자들은 이러한 과도한 민족주의적(hyper-nationalistic) 내러티브는 종종 다른 민족과 국가를 타자화하고, 공통된 지리적 경계를 공유하는 사람들의 공통점을 증폭시킴으로써 공통의 특성을 공유하지 않는 '타자'와의 경계를 짓는 문제점이 발생한다고 지적한다(Barrow, 2017, p. 114에서 재인용).

특정 주제의 반복과 다른 주제의 부재(“Recurrence of Certain Themes and Absence of Others,” p. 114)의 문제이다. 예컨대, 교육과정에서 “규칙 준수”라는 주제가 여러 번 등장한다. 즉 시민에 대한 국가의 행위주체성(agency)이 강조되어 학생들은 ‘수동적’이고 권한이 없는 존재로 상정된다. 따라서, “기본 가정 및 권력 역학”(underlying assumptions and power dynamics), “정체성 수준”(levels of identity), “윤리적으로 책임감 있는 행동”(ethically responsible behavior), “참여 및 행동”(engaging and taking action)과 같은 주제나 개념은 교육과정에서 주변화되어 있다(p. 114). 심지어, 저학년 교육과정에는 “옹호 및 행동”(advocacy and action) 주제와 명시적으로 관련된 내용이 부재하다.

마지막으로, 고학년에서 세계시민교육에의 점진적 진전과 도전이 부족하다(“Lack of Progression or Challenge for Higher Grades”, p. 115). 저자들은 세계시민성과 관련된 학습 결과의 수직적 진전이 약함을 지적한다. 즉, 고학년의 학습 성과가 저학년의 학습성과와 비슷하거나 심지어 덜 도전적인 경우도 있다는 것이다. 이러한 격차의 이유는 (1) 초중고 교육 주기에 걸쳐 사회과학 기반 과목이 연계성 없이 바뀌었기(General knowledge -> Social studies -> History) 때문이며, (2) 학습성과는 발달적으로 점진적이지 않으며 전체 교육과정에 걸쳐 동일한 수준의 도전 과제인 경우가 많기 때문이라는 것이다. 즉, 학년이 올라가도 세계시민교육의 내용이 도전적이지 않으며, 여전히 얇은 수준에 머무는 경우가 많다(예, 환경보호 - keeping our

16) 1학년에서 5학년까지 총 50개의 GCE 관련 개념이 학습성과로서 직접적 명시되어 있고, 25개의 개념이 간접적 언급되고 있다.

neighborhood and our streets clean).

세 번째 주장으로, 저자들은 다문화주의, 문화적 다양성 및 갈등 해결이라는 주제가 단순히 교훈적인 방식으로 다뤄지며, 학습자를 위해 관련 내용을 맥락화하려는 노력이나 관심은 거의 찾아볼 수 없다는 점을 지적한다. 세계시민적 역량을 개발하기 위해서는 비판적 사고, 대화, 성찰, 책임감 등이 능동적 학습을 통해 이루어져야 하는데, 일반적인 파키스탄 교실에서는 교사가 읽어주는 것을 듣고 암기하는 수동적인 지식 전달에 그치는 경우가 많다고 지적하는 것이다.

요컨대, 이 연구는 유네스코의 세계시민교육에 대한 프레임에 비추어 볼 때, 파키스탄에서 세계시민성 개념의 이해와 관련한 세계시민교육의 특이성을 강조하는 듯하다. 즉, 파키스탄의 세계시민교육이 일종의 ‘대응적 소비’임을 시사한다. 교육과정에 나타난 민족정체성을 강조하는 파키스탄의 세계시민교육은 국가적 필요에 따른 것이라는 점이다. 또한, 종교적 배경에 맞춰진 영적 측면의 세계시민성의 강조 역시 파키스탄의 현지 맥락에 대응적으로 소비하기 위한 것으로 보인다. 이 연구는, 이러한 세계시민교육 전개 활동은 실제 그 깊이와 폭에서 여러 문제점을 노정하고 있음을 지적하고 있다.

Schattle(2015)의 연구는 한국에서 세계시민의 개념이 과거 권위주의 군부 정권 체제를 특징 지은 “발전주의적 시민성(developmental citizenship)”과 맞닿아 있으며, 민주 정부 이후에도 이것이 지속되어온 것으로 분석한다. 즉, 이 연구는 한국의 세계시민담론의 국가주의적 성격(nationally oriented character)을 비판한다(pp. 52-54). 따라서, 한국의 세계시민성 담론과 세계시민주의(cosmopolitanism)에 학술적 이해 사이에는 간극이 존재한다고 지적한다. 구체적으로, 한국의 세계시민성 담론은 그 초기에서부터 세계시장경제에서 살아남기 위한 국가적 능력과 결합하여, 생존경쟁적 명법(imperative)으로 채워져왔다는 것이다. 따라서, 한국의 세계시민성 담론은 “훈계적 성격(the kinds of exhortations)”이 짙다. 특히 엘리트들은 세계시민이란 용어를 국가 발전에 장애가 되는 것들을 극복하기 위한 대중 설득의 어법으로 활용하여 왔다. 저자에 따르면, 최근의 한국의 세계시민성 담론에는 국제문제 해결과 관련하여 국제사회(nation-states)에서 한국의 주도적 역할과 책임을 강조하기 위한 새로운 방식의 훈계(exhortations)가 나타나고 있다고 지적한다.

이러한 문제점에도 불구하고, 저자는 세계시민성 담론과 교육에 대한 가능성도 언급한다. 최근 한국에서 세계시민성의 이념은 시민사회와 교육, 지방정부의 영역 등에서도 점차 큰 동력을 얻고 있다는 것이다. 예컨대, 공교육 분야에서 세계시민성은 사회과 과목의 개념으로 수용되고 있다. 그것은 한국사회의 점진적인 다문화사회로의 이행과 관련되어 있다. 이러한 상황에서 개별 시민들의 성숙과 도덕적인 세계시민성이 함양됨에 따라, “아래로부터의(bottom-up)” 세계시민주의(cosmopolitan) 모델로

의 변환이 가능할 수 있다고 전망하고 있다. 요컨대, Schattle의 연구는 세계시민성에 대한 오늘날의 주류 담론에 비추어, 한국의 뿌리 깊은 발전주의적, 민족주의적 세계시민성 담론을 비판적으로 고찰하고 있다.

Pak & Lee(2018)의 연구는 2015년 세계교육포럼 이후 시행된 한국의 국가주도형(state-led) 세계시민교육 선도교사 정책을 분석한다. 세계시민선도교사들의 현장 교육 실천과 경험을 깊이 있게 기술하고 있다. 저자들은 국제기구에 의해 지지되고, 정부 주도적으로 추진된 세계시민교육이 일종의 글로벌 문법(global syntax)으로서 발화하는 상황에서, 현장 교사들에 의해 이루어지는 세계시민교육을 지역적 의미(local semantics)를 담보한 교육적 실천으로 묘사하고 있다. 따라서, 이 연구는 정부와 현장의 세계시민교육의 지향과 가치에 있어서 유의미한 간극이 존재한다고 파악한다. 즉, 이 연구는 한국의 세계시민교육 선도교사 정책이 외견상 ‘국가주도적’ 성격을 갖지만, 그 실행기관이 UNESCO-APCEIU라는, 정부로부터 일정 수준 독립성을 갖는다는 점, 그리고 현장 교사들의 세계시민교육의 실천은 학교 밖 전문학습공동체(Professional Learning Community; 즉, 제도의 바깥)를 통해서 이루어진다는 점을 주목한다. 이 때문에, 저자들은 국가 주도의 세계시민교육 정책에도 불구하고, 그 교육적 실천에 있어서 한국 현장의 세계시민교육 실천이, 일종의 ‘상대적 자율성’을 담보하고 있다고 해석한다.¹⁷⁾

요컨대 이 연구는, 일차적으로, 국가주도적 성격의 세계시민교육 선도교사라는 정책의 사례를 통해서 세계시민교육이 국가를 통해 교육개혁 정책의 정당화 내지는 정치적 목적으로 차용적으로 소비되고 있음을 보여준다.¹⁸⁾ 하지만, 이 연구는 국가주도적 성격에도 불구하고, 그것이 현장 교사들의 자발적 참여, 소명 의식, 페다고지적 전문성의 맥락에서 비판적으로 재해석 되고 있는 점은 의미있는 ‘변안’(예컨대, 세계시민성이란 보편문법의 현지화)으로 해석할 수도 있음을 시사한다.

전인선(2019)의 연구는 한국에 세계시민교육의 핵심주제와 정책 결정에 영향을 미치는 요인을 분석한다. 저자는 세계시민교육이 정책적 측면에서 “국가주의나 발전주의” 관점에서 목적 지향적으로 제시되거나, “인성교육과 방향성을 같이하는 것” 정도로만 제시되는 한계가 있다고 지적한다. 특히, 한국의 세계시민교육 정책은 국제회의 개최나 대통령의 공식 발언, 교육감 등 결정권을 가진 집단의 선택에 따라 결정되거나, 담당자의 잦은 변경, 여러 정책의 혼재, 큰 사회·정치적 변화에 따라 그 일관성이 떨어지고 자원이 분산되며 관련 개념과 담론이 부족한 양상을 보이며, 그에 따라 세계시민교육에 대한 관심이 줄어들고 있는 한계도 있다는 것이다. 즉, 세계시민교육 정

17) 저자들은 이러한 한국적 세계시민교육 실천의 양상을 중-상-하향식 모델(middle-up-down model)로도 명명한다.

18) 이러한 발견은 Schattle(2015)이 지적하는 것처럼 한국의 세계시민담론의 국가주의적 성격이 강하다는 주장과도 공명한다.

책이 하향식으로 시행되는 상황에서, 지역교육청과 학교현장의 자율성을 통해 진행되기에 미흡하다는 것이다. 따라서 추후 세계시민교육 정책 결정에 있어서 그 ‘과정’에 중심을 둬으로써, 상향식 담론 형성과 여러 집단의 참여, 지속적인 성찰을 제안하고 있다.¹⁹⁾

Kim(2023)의 연구는 ‘비판적 세계시민교육’의 관점에서 중등 교사의 세계시민교육 실천을 탐색한다. 구체적으로, 분단이라는 특수한 사회적 상황 속에서 한국의 중등교사 세계시민교육 실천을 학술적으로 조명하고 있다. 저자에 따르면, 세계시민교육은 한국처럼 분단된 사회에 대해 중요한 함의를 갖는다. 왜냐하면 그것은 지역적/국가적/국제적인 수준에서의 그 분쟁 또는 분단에 관한 학생들의 인식 수준을 높이고, 궁극적으로 비폭력적이고 평화로운 문화 조성을 위해 불평등과 부정의를 고찰하게끔 하는 계기가 되기 때문이다. 하지만 그와 같은 국가에서 세계시민교육은 국가주의적이고 군사주의적인 정서에 의해 주변화되기도 한다.

이런 측면에서, 저자는 한국에서의 세계시민교육은 그 한계와 가능성이 뒤섞여 있음을 지적한다. 한국의 만성화된 분단의 시간들과 그 지정학적, 이데올로기적 수사(rhetoric)는 교사의 세계시민교육 실행에 영향을 주며, 그 성격을 복잡하게 만든다는 것이다. 예컨대, 그것은 세계시민교육을 “부드럽고(soft)”, 탈정치화/탈역사화된 방식으로 만든다는 것이다. 즉, 한국에서 세계시민교육은 한국이라는 지역적이고 현실적인 “땅에 발붙이지 않은 채 뜬 구름 잡는(head in the clouds)” 상황과 유사하다고 지적한다. 그럼에도 불구하고, 교사들은 또한 그들이 놓인 제한된 정치적/교육적 환경을 탐색하고자 힘쓰고, 보다 비판적이고 변혁적인(transformative) 세계시민교육을 학생들에게 제공하고자 분투하기도 한다.

요컨대, 이 연구는 한국의 지정학적 속성, 특히 ‘분단 상황’에 초점을 맞추어, 그에 따른 세계시민교육의 실행의 한계와 가능성에 대해 논의한다. 이 과정 속에서 교사들의 비판적이고 변혁적인 역할에 대한 서술은, Pak & Lee(2018)에서 세계시민선도교사들의 실천양상과 공명하는 부분이다.

Cho & Mosselson(2018)의 연구는 한국에서 세계시민교육의 수사(rhetoric)와 실행(implementation)을 고찰한다. 저자들에 따르면, 한국에서 세계시민교육은 글로벌 자본주의에서의 헤게모니, 중심-주변의 세계적이고 지역적인 관계, 빈곤과 불평등에 대한 이분법적 시각을 강화하고 유지시킨다. 한국의 세계시민교육은 학생들로 하여금 글로벌 차원의 사회정의에 대한 학습경험이 아닌, 신자유주의적 헤게모니와 세계적이고 지역적인 불평등을 영속시키고 있다는 것이다. 저자들은 이러한 한국의 세계시민교육의 기저에는 한국의 지정학적 현실이 착근하고 있다고 본다.

19) 이는 임현묵(2022)이 “학생중심성”을 강조하며 교육과정에 있어서 그 “상향성”을 강조한 부분과 궤를 같이 한다.

동시에, 저자들은 한국에서 세계시민교육에 대한 또 하나의 특징을 언급한다. 그것은, 세계시민교육은 공공선(a common good)을 위해 협력하는 한국의 문화적 규범과 가치, 즉 한국의 유교적 집단주의 문화유산 또한 반영되어 있다는 것이다. 집단중심의 유교적 전통을 가진 사회로서 한국은 공공선(good)을 위해 함께 활동하는 사회정의의 정서가 뿌리 깊다고 본다(Han, 2001). 그 예로 80년대의 학생운동이나 16~17년의 ‘촛불혁명’이 언급된다. 또한 한국에 세계시민교육 실천가들과 교사들에게 있어서 그 사회정의적 교육과정에 대한 의도/의지(intent)가 내재한다고 본다. 이 연구는 한국에서 세계시민교육과 관련한 집단주의적이고 유교적인 전통 문화유산에 대한 언급과 참조 연구(ibid.)가 제시되고는 있다. 하지만, 그것이 본격적으로 탐색되고 있지는 못하다.

Kim(2019)의 연구는 위 Cho & Mosselson(2018)의 연구와 궤를 같이한다. 신자유주의의 영향 하에 한국 사회에서 사회과 교사들의 세계시민교육의 경험과 일상의 목소리(everyday voices)를 탐색한다. Cho & Mosselson(2018) 연구와의 차별점은, 이 연구는 탈식민주의 관점을 논의에 포함하고 있다는 점이다. 주요 발견 및 주장으로, 첫째, 공식적이고 비공식적인 커리큘럼을 통해 재생산되고 유포되는 유럽중심주의 패러다임, 둘째, 표준화 시험과 책무성 중심 교육시스템의 팽배, 셋째, 학생들의 세계시민교육 경험의 유형과 질에 있어서 불평등한 학교 환경, 넷째, 교사교육 기회와 교육자원에 대한 제도적 지원의 부재를 지적하고 있다. 더불어, 한국 입시 교육에서 사회과 교과 커리큘럼과 교과서는 주변부에 위치하고 있음을 지적하고, 교사들은 오직 책무성 시스템과 입시준비만을 우선시하는 정책결정의 하향식 통제기제와 관료주의적 요구에 대한 압박 속에서, 부득이 세계시민교육을 주변화하고 자율성을 결여한 채 탈전문화되어가고 있음을 지적한다.

이러한 상황은 앞서 Pak & Lee가 관찰한 세계시민교육 선도교사와 다른 양상의 모습이다. 저자들은 세계시민교육이 그저 하나의 ‘비교과 과정’으로 취급되며, 나아가 학생들의 사회경제적 배경과 학교의 재정 환경에 좌우되기도 한다는 점도 지적한다. 그마저 행해지고 있는 세계시민교육조차 “soft 버전”의 신자유주의적이고 기업가적인, 피상적인 인도주의적 모델뿐이라고 비판한다. 요컨대, 이 연구는 사회과 교과에 초점을 맞추어, 한국 세계시민교육의 국가주의적이고 신자유주의적인 변안적 성격을 그 한국사적 배경과 연관지어 비판하고 있다.²⁰⁾

이명실(2020)의 연구는 세계시민교육 지표가 일본의 소학교 학습지도요령에 반영되어있는 방식 내지 양상을 탐구하고 있다. 주요 발견 및 주장으로는 일본의 소학교 학습지도요령에 반영된 세계시민교육의 지표는, 일본의 국가교육과정에서 제시하는 일

20) 앞선 연구들의 발견과 주장을 종합해 보자면, ‘한국에서의 세계시민성’의 형성은 그 전통 문화유산을 통한 ‘가능성’에 대한 고찰과 더불어, 현 지정학적 속성 등에 따른 한계의 역설적인 경합의 결과로서 제시되고 있다고 볼 수 있다.

본 국민의 목표 역량으로부터 괴리되어 있다는 것이다. 국제기구에서 제안된 ‘역량 중심’에 관한 논의는 부분적으로 반영되어 있지만, “전통과 향토”에 대한 강조는 ‘인류애’와 배반되는 ‘애국심’을 중시하게 만들 가능성이 크며, 액티브 러닝이나 외국어 사용 역량에 대한 강조도 다분히 경제적 관점으로 시민성을 환원할 여지가 크다고 지적하고 있다. 요컨대, 이 연구의 주요한 주장은 일본의 최근 소학교 학습지도요령에서 강조된 “전통과 향토”에 관한 사항이 “세계시민성과 배반된 국가주의”로 흐를 가능성을 지적하고 비판하는 점이라 할 수 있다. 또한 이 연구는 역량 중심 교육이 협소하게 정의될 때 세계시민교육과 어떻게 괴리될 수 있는지에 대한 탐색의 필요성을 환기한다.

신형정, 전민호(2020)의 연구는 일본 고등교육기관의 세계시민교육에 대한 개념 인식과 실천내용을 고찰하는 것으로, 소카대학의 사례를 살피고 있다. 소카대학은, 한국의 한동대학교와 같은, 일본의 대표적인 세계시민교육 대학이라고 소개된다. 저자들에 따르면, 소카대학의 세계시민교육은 “글로벌 교육”이라고 하는 영어 커뮤니케이션 교육과 경제적 관점을 중심으로 하여, 사회정의와 권리 등에 관한 “시민성 교육”이 부분적으로만 가미된 형태로 진행되고 있다. 이런 점에서 “국제 경쟁력”보다는 “지구적 연대”와 “범지구적 책임의식”을 목적으로 하는 세계시민교육이 일본의 고등교육에 잘 반영되어있지 못하다는 지적이다(이는 세계시민교육이 한국에서 상대적으로 도덕적 측면이 더 강조되는 것과 대비된다). 요컨대, 이 연구는 소카대학에서 세계시민교육이 주로 영어 중심의 “글로벌 교육”이나 경제적 관점에 치중되어 있다고 보고하는 바, 이는 앞선 이명실(2020) 연구에서 일본 소학교 사례와 공명한다.

정기영, 히라나카 유카리, 조희주(2022)의 연구는 동아시아 공동체의 형성을 모색하는 ‘아시아공동체론’ 수업을 통해, 그 실현가능성, 세계시민교육에의 효과, 그리고 교육방안에 관한 수강생들의 인식변화까지 조사하고 있다. 아시아공동체는 EU를 모델로 하여 아시아의 경제, 사회, 문화적 공동체 형성을 지향하며, 구체적으로 이 개념은 일본의 사단법인 유라시아재단 ‘from Asia’(前 원아시아)을 배경으로 한다. ‘아시아공동체론’ 수업 또한 이 ‘from Asia’의 지원을 통해 세계적으로 개설된 강좌에 해당한다. 이 수업을 통한 효과에 있어서 대부분 만족스러운 결과가 나오고 있는 가운데, 내용적으로 ‘일본’이 지나치게 그 중심이 되고 있다는 수강생들의 불만족스러운 평가는 흥미롭다.

요컨대, 이 연구는 EU와 같은 동아시아 지역공동체에 관한 논의가, 특히 대학 수업과 관련 단체, 그에 관한 학생들의 평가와 함께 구체적으로 제시되고 있다는 점에서 의의가 있다. 또한 ‘아태지역의 세계시민성’이 많은 경우 이 지역의 지역공동체에 관한 논의로 이어지고, 거기에는 역사적으로나 현실 국제 정서에 터한, 일본이나 중국과 같은 특정 국가중심 담론과의 긴장이 맞물려 있다고 하는 것을 확인해 볼 수 있다.

나. 역변안에 대한 가능성을 시사하는 연구

이 절에서는 역변안(reverse adaptation)의 가능성을 보여주는 연구를 소개한다. 위에서 다룬 논문들이 국제기구의 세계시민성 담론이나 세계시민교육의 분석 틀을 준거로 삼고, 그것이 국가 및 향토 수준에서 어떠한 담론적 실천과 교육적 활동으로 행해지고 있는지에 대한 것과는 결을 달리하는 연구들이다. 오히려 일정 부분 ‘토착적’ 세계시민성에 대한 논의와 이것이 현재 국제기구 중심의 담론에 역으로 변안될 수 있는 맹아를 보여주는 연구이다.

McLennan, Forster & Hazou(2022)의 연구는 뉴질랜드의 마오리 원주민의 관점에서 서구중심의 세계시민교육을 탈식민화를 모색하는 논문이다. Tū Rangaranga: Global Encounters라는 Massey 대학의 학사학위 과목 사례를 통해서, 그 탈식민화의 가능성과 방식을 고찰하는 연구이다. 투 랑가랑가(Tū Rangaranga)는 “함께 엮거나 연결 만들다”(weave together or establish connections)라는 의미의 마오리어다(p. 86). 과목의 명칭에서도 드러나듯이 교육과정을 통하여 학생들은 아오테아로아(Aotearoa)²¹⁾ 뉴질랜드의 식민지 과거를 포함하여 자신의 정체성을 형성하는 여러 요인에 대해 성찰하고, 복잡한 글로벌 문제와 관련하여 자신의 존재론적 위치를 숙고하게끔 하는 세계시민교육 과목이다. 이 과정에서 교육과정과 페다고지 측면에서 탈식민지적 접근을 요구함으로써, 서구 인식론에 특권을 부여하는 여러 식민 유산, 문화적 배제 문제를 해결하기 위한 집단적 성찰과 행동을 장려한다(p. 86).

저자들은 세계시민교육은 지역적 맥락에 깊이 착근되어야 한다고 본다. 따라서, 위 세계시민교육 과목은 마오리의 토착적 개념과 자연물(예, manaakitanga(care and protection), tūrangawaewae(standing place, harakeke(flax plant)))등을 교육내용으로 사용한다. 동시에 세계시민교육은 마오리 밖의 세계와도 강하게 연결되어 있어야 한다고 본다. 따라서, 마오리 토착민의 사유와 서양 인식론을 함께 ‘엮는 것’(weaving)을 목적으로 한다. 요컨대, 저자들은 “지역을 세계화하고 세계를 지역화하는 것이” 세계시민성을 “토착화하고 탈식민화할 수 있는 유일한 방법”이라고 주장한다(p. 96).²²⁾ 이는 역변안의 맹아적 성격을 보여주는 연구라 할 수 있다.

Matapo(2019)의 연구는 “Pasifika” 관점에서 기존의 세계시민교육에 대한 성찰을 제공한다. 뉴질랜드 태생의 사모아인인 저자에 따르면, Pasifika는 아오테아로아(Aotearoa)를 고향으로 삼은 태평양 지역의 원주민들에 대한 집합적 호명이며, 여기에는 뉴질랜드 태생의 사람들도 포함된다고 정의한다. 동시에 Pasifika는 위 지역들의 사람들의 유대(Pacific ethnic-specific ties)와 책임을 강조하는 초국적 개념

21) 현대의 마오리어로 뉴질랜드를 의미한다.

22) 원문: “Indeed, we argue that globalising the local and localising the global is perhaps the only way in which global citizenship can be indigenised and decolonised”(p. 96).

(transnational concept)이라고 정의한다.

저자는 UNESCO(2015) 문서에 나타난 세계시민성 개념은 이미 Pasifika라는 토착적 개념에도 존재하고 있었다고 말한다. 구체적으로 UNESCO는 “세계시민성을 정치적, 문화적, 경제적, 사회적 상호 연결성과 상호 의존성이 공통된 인권 기반, 사회적 정의 및 민주적 이데올로기에 기반을 둔 더 넓은 공동체와 세계 인류에 대한 소속감”으로 정의하는데, 이는 초국가적 개념으로서의 Pasifika에서 강조하는 “태평양 지역 사람들의 책임과 의무, 특히 집단 내에서의 상호의존성과 조상의 땅에 대한 지속적인 세대 간 연결”과 공명한다(p. 104).²³⁾ 나아가, 태평양 원주민들의 삶에 배태된 지식에 대한 이해를 통해, 현재의 세계시민성과 세계시민교육에 대한 대안적 이해를 생성할 수 있다고 주장한다. 저자는, 뉴질랜드의 교육철학과 정책은 근본적으로 자율적이면 자기주도적인 개인으로서 학습자를 상정하지만, Pasifika에서는 ‘개인’ 그 자체에 대한 개념이 명확하지 않음을 대비시킨다. 오히려 Pasifika 학습자에게 중요한 것은 자신이 “과거, 현재, 미래와 연결된 시간과 공간에 어떻게 위치하는지 이해하고, 그러한 관계성의 이해는 사람, ‘지금 여기’를 넘어선 것이며, 그것은 조상, 땅, 바다 및 우주에 열려 있음”(Matapo, 2019) 이해하는데 있다고 설명한다(p. 106).²⁴⁾

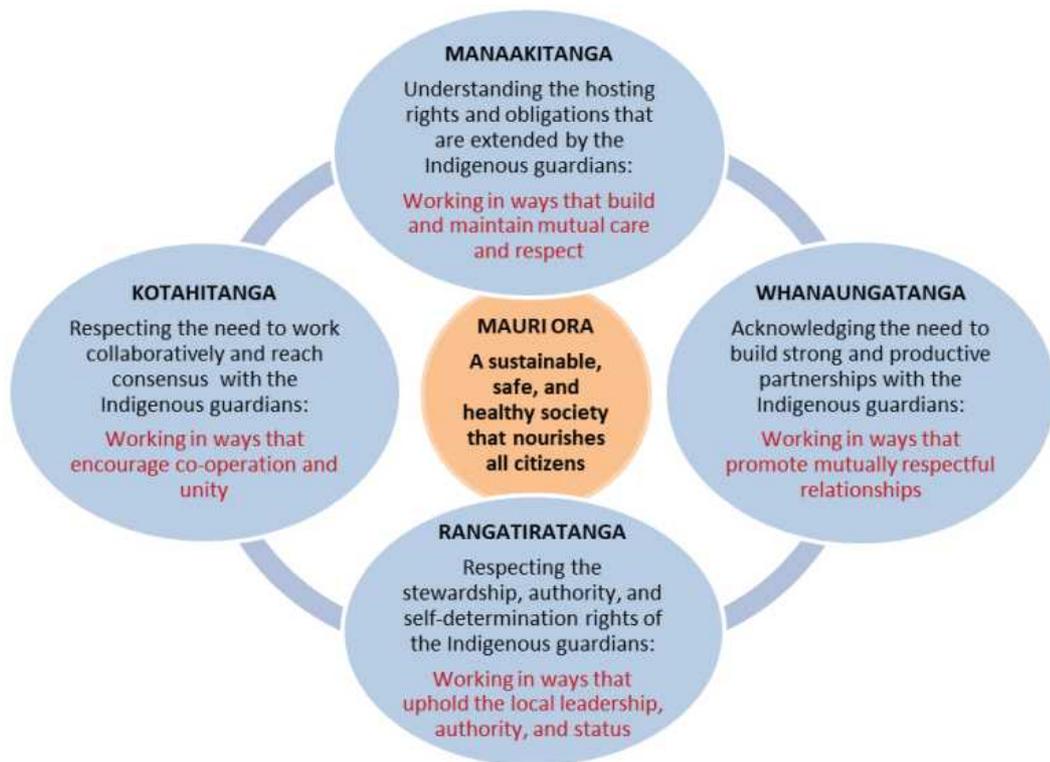
즉, Pasifika 관점에서 인간 주체(human subject)는 다중우주의 존재(multiverse being)로 이해되기에, 지구뿐만 아니라 우주와 연결되어 있음을 의미한다는 것이다. 저자는, 이러한 Pasifika의 관점은 오늘날 세계시민교육의 목표인 ‘지속가능성’의 개념과 일치하며, 비판적 민주주의 원칙과 공명한다고 본다. 저자에 따르면, 이러한 Pasifika관점의 세계시민교육에 대한 함의는, 학습자들이 상호 연결된 세계에서 자신의 위치에 대해 비판할 수 있는 힘을 실어주는(empower learning to be critical of) 교육이 필요함을 역설하는데 있다는 것이다. 또한 그러한 교육은 토착 철학(indigenous philosophy)을 생성하는 교육이어야 한다고 주장한다(p. 107). 저자는 토착철학에 근거한 개념들로 웨누아(Māori), 파누아(Sāmoan), 포누아(Tongan) 등을 예시하면서, 이러한 토착적 개념에 기반한(세계시민)교육이 지구, 해양, 우주(cosmos)의 지속 가능성에 대해 우리 인류에게 새로운 확신과 지구적 변화(global change)를 촉진할 수 있는지에 대해 함께 고민할 것을 제안한다.

23) 원문: “Shifting to the definition of global citizenship framed by UNESCO(2015), there is an emphasis on a sense of belonging to a broader community and global humanity, whereby political, cultural, economic, and social interconnectedness and interdependency are grounded upon a common human-rights-based, socially just, and democratic ideology. The term “Pasifika” as a transnational concept, already demonstrates global border crossing of Pacific peoples in their responsibilities and obligations, particularly interdependency within the collective and the sustained intergenerational connection to ancestral lands”(p. 104).

24) 원문: “The complexity lies in understanding how the Pasifika learner is situated in time and space (vā), connected to past, present, and future—the relationship extends beyond people and the here and now; it is open to ancestors, lands, ocean, and cosmos(Matapo, 2019)”(p. 106)

요컨대, Matapo(2019)의 연구는 세계시민성 논의와 실천적 교육활동에 있어 Pasifika의 관점과 지식들이 서구의 자유주의적(또는 신자유주의적) 교육의제에 갇힌 세계시민교육에 변화를 일으키는 대안으로서 기능할 수 있음을 제안하고 있다.

Macfarlane(2019)의 연구는 “글로벌 문제에(기후 변화, 빈곤, 불평등, 인권 침해) 대한 해결책을 서구적인 세계시민교육의 접근만으로 찾는 것이 적절한가?”(p. 99)라는 문제의식에 터하여, 마오리 원주민의 토착적 관점에서 배워야 할 시사점을 논의한다. 그에 따라 [그림 2]에서 다섯 가지 토착적 개념에 터한, 세계시민교육을 위한 프레임워크를 제시한다.



[그림 2] Mauri ora: A guiding framework for GCED(source: p, 101)

여기서 Manaakitanga(the ethic of hosting/care)는 수용/환대 및 돌봄의 윤리, Whanaungatanga(building and maintaining of relationships)는 관계 쌓기와 유지, Rangatiratanga(self-determination and authority)는 자기 결정과 권위, Kotahitanga(working collaboratively)는 공동 작업을 의미하며, 이 네 요소의 상호작용에 따는 산출로서 Mauri ora(flourishing), 즉 ‘번영’으로서 세계시민교육의 성취 결과를 제시한다. 유의할 점은 돌봄, 관계 쌓기 및 유지 등의 개념은 문자 그대로 번역된 것이기에, 이러한 개념어들은 마오리적 세계관과 가치가 착근하여 이해하여야 한다는 점이다. 요컨대, 이 연구는 UNESCO의 세계시민교육에 대한 간략한 논의를

시작으로 하되, 이에 대해 마오리적인 토착적 개념들을 통해 역변안하고자 시도에 해당한다. 다만 짧은 논문이기에 그 프레임워크의 구체성이 충분히 설명되지 못한 제한점이 있긴 하다.

다. 아태지역 토착적 사상/사유에서 세계시민역량 및 교육에 대한 기원을 찾는 연구

Seidikenova, Akkari & Bakitov(2020)의 연구는 카자흐스탄의 역사에 걸친 그 시민성(citizenship), 민족(nationality), 부족(ethnicity) 등의 변천과 그 이슈를 다룬다. 저자들에 따르면, 카자흐스탄은 러시아의 점령과 구소련 시절의, 강제 이주(deportation)를 포함한 자발적이고 비자발적인 이주에 의해 다종족적(multi-ethnic) 사회가 되었다. 따라서, 카자흐스탄에서 러시아어 “nacional’nost”에서 파생된 ‘nationality’는 시민성이 아닌 민족(또는 종족)적 정체성을 의미한다. 구소련 체제는 부족(ethnic) 등의 서로 다른 정체성 사이의 우애(friendship)를 강조하였지만, 동시에 그 언어와 생활방식의 차원에서 러시아적 가치와 문화가 카자흐스탄에서 우위를 차지하였다. 구소련 붕괴와 카자흐 독립 이후, 카자흐 부족의 재건(renaissance)에 대한 요청이 강조되었다. 특히, 탈식민적 정치 담론과 이념적 슬로건은 카자흐 언어와 가치 상실을 극복하고자 하는 체제의 정당성과 국가애국주의(national-patriotic) 운동을 추동했다.

저자들에 따르면, 카자흐스탄은 다부족적 국가로 문화적 다양성을 관리하는 정책을 시행하고 다양한 부족집단들의 언어와 문화적 주장들을 다루는 법률을 채택해왔다. 오늘날, 카자흐스탄의 다문화적 속성에 따라 각 부족(ethnic) 집단은, 다른 집단의 문화를 존중하며, 그 문화를 유지하고 있다. 특히 그 서로 다른 문화 간의 우애와 이해, 관용, 합의 등이 강조된다. 이와 같은 우애는 국가적 차원에서도 대변된다. 카자흐스탄 사람들은 문화적 차이나 역사적 상처에도 불구하고 모든 집단을 환대하고, 또 그 녀들과 연대하는 개방적 성격은 유목민적 문화로부터 비롯된 것이기도 하다. 거친 물리적 환경에서 살아남기 위해 카자흐 유목민은 상호원조(mutual aid)와 타자에 대한 개방(openness to others)을 의무적 원칙으로 여겼다는 것이다.

저자들은 특히 카자흐 문화와 언어에서의 다문화주의적 특징이 세계시민교육에 대한 기회를 제공한다고 본다. 카자흐스탄의 언어는 카자흐를 비롯한 여러 부족 언어들과 그 부족들 사이의 소통에도 활용되는 러시아어, 그리고 영어 등으로 구성되어 있다. 카자흐어와 러시아어, 영어는 카자흐 정부의 ‘Trinity of Languages’ 문화정책에 따른 세 언어 교육 정책을 낳기도 하였다. 하지만 교육시스템에서의 이 언어 사이의 갈등은 남아 있다. 그 지역적 특성과 구성에 따라 사용되는 언어가 다르며, 그것은

카자흐와 러시아 등 그 문화적 귀속감과도 관련되어 있다. 미래에 이 이중, 삼중 언어 교육(schooling)이 더욱 향상될 것으로 희망되며(hoped), 저자들은 이것이 문화적이고 언어적인 정체성 사이의 변창과 연결로도 귀결되리라 본다. 하지만 이런 점에서 부족적(ethnic) 다양성을 넘어선 카자흐스탄의 민족/국가적(national) 시민성 형성에 대한 장애가 지적되기도 한다.²⁵⁾ 카자흐스탄은 전자의 다양성과 후자의 통합성을 동시에 강조하며 국가를 형성할 필요가 있다고 저자들은 주장한다.

이 연구에서 세계시민성에 대한 카자흐스탄 특유의 사상적 연원에 대한 논의는 두드러지지 않는 않는다. 그럼에도 불구하고, 그 유목민적 연원으로서 “상호원조(mutual aid)와 타자에 대한 개방(openness to others)”이 오늘날까지도 카자흐스탄 문화와 언어 등의 상황을 특징짓고 있는 것으로 보는 점은, 그 세세한 사실관계 여부를 떠나, 중요한 지점으로 보인다. 서구와 비서구를 떠나, 상호원조와 타자에 대한 개방은 이상적인 세계시민성을 특징 짓는 두 축으로 보이기 때문이다. 부족적 공동체가, 전형적인 씨족적 공동체의 폐쇄적이고 배타적인, 그에 따른 지배적 속성과는 달리 보편적인 차원에서 세계시민성과 연결될 수 있는 최소한의 요건은 상호원조와 개방성, 그리고 그것과 긴밀히 관계되는 ‘유동성(mobility)’이라고 할 수 있기 때문이다.

논의를 확장하자면, 정주혁명(sedentary revolution)의 관점에서 보면, 카자흐스탄의 유목민적 연원으로서 상호원조와 타자에 대한 개방은 세계시민성의 본질이기도 하다. 특히 인류학적 관점에서 더욱 그러하다. 자유, 평등 및 타자에 대한 환대 등의 생존방식으로서 공동체 문화를 가진 유동적 수렵채집민 사회로부터, 정주혁명에 따라 그것은 그 유동성(자유)을 상실하고, 정주에 따른 사적 재산의 개념 및 계급의 발달 및 분화를 가져왔다(柄谷行人, 2010/2012). 이에 따라, 역설적으로 대륙의 유목민 문화가 낮은 수준에서 아직 담지하고 있는 상호원조, 타자에 대한 개방성은 세계시민성 논의에 시사점을 줄 수 있을 것으로 보인다.

김형렬, 김재중, 김병환(2023)의 연구는, 특정 국가의 토착적 개념보다는, 동양사상에 내재한 세계시민성을 재구성하는 연구이다. 저자들이 강조하듯 해당 논문은 “세계시민성에 내재한 서구중심주의에 대한 비판을 토대로 동양사상의²⁶⁾ 맥락에서 대안적 세계시민성을 구성하는 것을 목적으로 한다”(p. 1). 저자들에 따르면, 세계시민성 담론에서 근래 대안적으로 제시되고 있는 옹호적(advocacy) 접근에서는 세계시민성의 사회적, 비판적, 환경적, 영적 측면이 강조되며, 후기 비판적(post-critical) 접근에서는 관계 맺기의 존재론적 차원이 부각되고 있다(p. 3). 이러한 맥락에서, 이 연구에서는 삶의 터전에 기반한 세계시민성으로서 “생기주의적 자연관”과 “천하주의의 관점”

25) 그 규모와 정치경제적 힘에서 동등하지 않은 부족 집단들 간의 격차도 존재한다. 그에 따라 언어 및 교육 정책, 인구 구성과 이주 문제, 지역 발전, 경제자원의 관리, 소수자에 대한 배려, 법정과 권력 집행의 대변, 외교 등에서의 다소간의 상충도 존재한다.

26) 이 연구에서 동양은 주로 한자문화권을 의미한다.

을 소개하고 있다.

저자들에 따르면, 동양의 전통철학은 인간을 자연 현상과 지구 전체에 포함시켜 그 유기체성과 상호작용을 강조하며, 약동하는 생명의 흐름으로 파악하는 생기주의적 자연관을 가지고 있다. 이는 동양철학이 “환경적 세계시민성”과 자연스럽게 연결되는 지점이다. 한편, 천하주의는 때론 중화주의로 비판받기도 하지만, 중국사에서 이민족이 중국을 지배한 근거도 천하주의라고 하는 점에서, 그것을 넘어선 긍정적 의미가 부여될 수 있다고 저자들은 해석한다. 천하주의는 기본적으로 가족, 민족, 국가를 넘어서고 배타적 민족주의를 견제하며, 국가를 하나의 작은 단위로만 고찰한다. 즉 그것은 서구적 국제주의가 국가를 중심으로 해서 세계에 대한 전략을 추진하는 것과는 대비된다. 무엇보다도 천하주의에서는 “관계 이성”을 강조한다는 점에서 오늘날의 대안적 세계시민성 담론에 시사점을 준다는 것이다.

이 연구의 기여는 동양사상의 관점에서 기존 서구의 세계시민성 담론에 대한 다른 관점을 제시함으로써 그것이 서구적 관점과 연결되는 부분도 제시하는 동시에, 근래 세계시민성 담론의 흐름에서 대안적으로 부상하는 비판적 담론과의 접점 가능성을 암시한다는 점이다. 또한 토착적 관점으로서의 세계시민성에 대한 접근의 중요성을 강조하는 것 또한 이 연구의 기여이다. 추후 연구에서는 천하주의에 대한 다소 추상적인 의미를 넘어서 더 깊이 있고 현실성 있는 고찰이 요구되는 듯하다.²⁷⁾ 또한 생기주의의 자연관은 앞 절에서 논의한 태평양 지역의 토착민의 세계관과도 유사한 면모 또한 있다. 추후 연구에서는 이러한 다양한 토착적 관점들간의 관계성을 이해하는 작업도 필요해 보인다.

라. 아태지역의 토착적 사상/사유와 서구와의 ‘접점’을 찾는 연구

한경구(2019)는 한국국제이해교육학회 20주년 기념 권두언에서 서구적 개념과 표현에 따라 한국인에게 낯설게 느껴질 수 있는 세계시민교육을 친숙하게 받아들이고 생각할 수 있게 하기 위해서, 한국의 전통 및 토착적인 사상과 믿음 속에서 세계시민적 요소를 고찰할 필요가 있음을 주장한 바 있다. 이를 통해 서구적인 호명과 개념에 터한 세계시민교육이 한국인의 삶과 연결된 문제로서 생각해볼 수 있게끔 하는 작업이 필요하다고 제안한 바 있다. 예를 들어, “유교적 근대성”에 대한 고찰의 필요성을 제시한다. 이러한 맥락에서 한국의 토착 사상과 종교적 요소와 세계시민성 담론의 접점을 찾으려는 국내 연구들이 여럿 존재한다. 이러한 작업들은 오리엔탈리스트의 관점에서 서구의 세계시민성 개념의 등가물로서 토착 사상과 종교를 해석한 것이라기보다

27) 또한 “관계중심의 존재론”은 이후 언급할 일본 “교토학파의 철학”과도 관련지어 심층 고찰해봐야 할 주제로 보인다.

는 한국 토착적 사상/사유 서구와의 접점을 모색하는 연구로 평가할 수 있다.

김현주(2021)는 동북아시아에서 국가를 초월하는 지역적 통합을 위한 이론적, 사상적 틀로서 ‘천하’라는 거시적 단위 속에서, 왕도(王道)와 화(和) 개념을 바탕으로 한 동북아시아 시민사회 성립 가능성을 고찰한다. 천하(天下)는 중국을 중심으로 동서남북의 네 이민족을 포괄한 의미였고, 그것이 사해(四海)가 되기도 하였다. 이때 중국이 해내(海內) 사방이 해외(海外)에 해당한다. 이러한 천하와 사해는 “천하의 흥망은 못 사람에게도 책임이 있다”는 보편적 책임을 함의하는 “민심”을 의미하기도 했다. 이때 천하는 꼭 “큰 나라”라고 하기보다는 보편적 도덕을 함의하는 왕도(王道)와 인정(仁政)으로서, 패자와 패권 및 제도를 함의하는 ‘국가’와는 차별화되었다. 즉, 가족과 국가도 천하를 향한 계기로 인식될 수 있었던 것이었다. 즉, 저자는 일지록이라는 문헌 인용을 통해, 천하와 국가의 개념이 구별되고 있음을 보여준다

“성과 호가 바뀌면 나라를 잃는다고 한다. 인의가 사라져 금수로 하여금 사람을 먹도록 하는 지경에 이르면, 사람들은 서로 잡아먹게 되는데, 이것을 천하를 잃었다고 한다.”(일지록; 김현주, p. 134에서 재인용).

저자에 따르면, 천하라는 맥락에서 화(和)의 개념은 패권주의에 반하며, 규범과 제도 및 법의 지배로서의 예(禮)를 전제로 한다. 화(和)의 경우 “같으면 서로 친하게 되고, 다르면 서로 공경하게 된다...공경하고 친해지는 것이 선왕이 천하를 얻은 이유” (예기, 김현주, p. 140에서 재인용)로서의 함의를 갖고 있다는 것이다. 저자는 동북아시아의 천하(天下)와 화(和)의 세계주의를 지향하는 개념들이 작금의 세계질서에 대한 하나의 비판적인 안목을 제시할 수 있다고 본다.²⁸⁾

김용환(2010, 2011, 2019b)은 일련의 연구를 통해 한국의 토착적 사상 또는 종교에 근거하여 오늘날의 세계시민성 개념에 대한 접점을 찾고 있다. 예컨대 애합종족(愛合種族)으로서의 홍익인간 개념이 “단군 민족주의”를 넘어, 향토문화 공동체와 국가국민 공동체, 그리고 국가시민과 세계시민의 통합으로 나아가야 한다는 논거를 제시했고(김용환, 2019b), 대순사상에서 ‘성(誠)’의 세계시민성에의 함의(김용환, 2011)를 제시하기도 했다. 한국의 토착적 사상에 대한 세계시민성 관점에서 재발견 또는 재해석이라는 기여가 있으나, 전체적으로 연구로서의 엄밀함과 논리는 치밀성이 부족해 보인다.

다만, 오늘날의 세계시민성 담론과의 접점으로, 홍암(弘巖) 나철(羅喆)이 제시한 “타자와 함께하는 큰 복”으로서의 홍익공복(弘益共福)의 함의(김용환, 2010)는 좀 더 자세히 기술할 가치가 있어 보인다. 김용환에 따르면, 홍암 나철은 1905년 일본에서 동

28) 유사한 연구로 장현근(1995)의 천하(天下) 개념 고찰 연구가 있다. 저자는 천하(天下) 사상은 기본적으로 도덕적인 의미를 갖고, 이를 통해 인류의 항구적 평화지향과 맞닿아 있다고 본다.

양평화를 강조하고 영성을 강조함으로써 민족종교인 대종교를 창시한다. 나철의 대종교에서 제시된 홍익인간은 고신교(古神敎)의 전통으로서 “만유를 주관하는 궁극적 실재(ultimate reality)를 신명으로”(p. 138) 본다. 나철은 종족 간의 차이를 존중하면서 개개인의 생명가치에 바탕한 생명을 지닌 인간의 평등과 사랑으로 인류를 합할 것을 주문한 애합종족(愛合種族)을 강조하였다. 홍복은 보편주의적 제국주의나 그에 따른 단일한 주권의 세계정부, 경제주의적 자유주의 그리고 그에 기반을 둔 지역공동체를 모두 비판한다.

이 연구는 한국의 홍익인간의 직접적 원천으로서 근대 나철과 대종교의 배경을 세계시민성과 연관시켜 조명한다는 점에서 의의가 있다. 즉, 민족적이며 지역적 개념인 홍익인간을 세계시민성과 연결 지으려는 시도는 주목할 만하다. 그럼에도 불구하고, 세계시민성이나 또는 세계시민성에 대한 서구적 담론 자체에 대한 깊이 있는 이해를 찾기는 어렵다.

홍익인간과 세계시민성 관계를 조명한 또 하나의 국내 연구는 김광린(2018)의 논문이다. 저자에 따르면, 일제 식민사학의 영향으로 인해 한민족 고유의 홍익인간의 이념은 원시사회의 샤머니즘으로 격하된 점을 지적하면서, 홍익인간은 한민족 고유의 세계관을 담고 있는 핵심 철학이자 공동체적 삶의 양식, 고유한 체험이자 집단무의식, 심지어는 문화적 DNA로서 유전인자 속에 자리 잡고 있는 사상이라고 해석한다. 홍익인간에서 ‘인간(人間)’이란 사람과 사람 그리고 사람과 자연이 관계적으로 얽혀져 이뤄지는 세상을 의미함으로써 평화 지향적인 인성을 의미하기도 한다는 것이다.

다만 여기서는 효(孝)보다도 충(忠)이 앞서며, 역설적이지만 임전무퇴(臨戰無退)를 통한 평화가 강조되기도 한다. 이 점에서 정책과 제도보다는 인간의 변화에 초점을 맞추고 있는 홍익인간 사상과 화랑도의 수련 전통은 연결될 수 있다고 주장한다. 하지만 이 연구는 김용환의 토착사상 및 종교에서 드러난 연구논리와 엄밀성의 부족의 문제점을 공유한다. 특히, 평화의 문제, 구체적으로 북한 문제와 관련하여서는 ‘임전무퇴’라고 하는 호전적인 주장을 담고 있기도 하다.

조성훈(2022)의 연구는 원불교 사상에서 세계시민 의식을 고찰하고 있다. 원불교의 창시자 소태산은 1917년 저축조합을 창설하고 1918~1919년 간척지 공사와 논을 만들어 경제적 자립을 일구어, 이를 바탕으로 원불교를 창교(創敎)하였다. 저자에 따르면, 원불교에서는 지공무사(至公無私) 공과 사를 구별하고, 공을 택하여 올바른 판단에 이르는 것)와 무아봉공(無我奉公, 개인과 가족의 경계를 넘어 이타적 대승행으로 공익에 봉사하는 것)을 바탕으로 ‘전체공심’으로 나아감을 강조하는데, 이는 세계시민성에 맞닿으며, 역으로 세계시민성에 대한 원불교적 표현이라 주장한다.

“공의 의미를 국가적 차원, 좀더 엄밀히 말하면 정치 이데올로기를 위한 공으로

한계를 지어 ‘부분 공심’에만 머물 수 있다 … 세계시민의 차원에서 볼 때는 ‘전체 공심’이 될 때가 ‘공’이고, ‘부분 공심’에만 머물러 세계를 생각하지 못하고 우리 동네, 우리 지역, 우리 사회, 우리 국가만을 강조한다면 이는 ‘사’가 될 수 있다.”(조성훈, 2022, p. 76).

이는, 한국의 토착종교의 차원에서 나타나는 세계시민성과 그 고유의 표현과 개념 등을 제시했다는 점에서 의의가 있다. 그 내용이 새롭다기보다는, 서양의 관련 사상 또는 실천과의 접점을 포착했다는 점에서 의의가 있다는 것이다. 예를 들어 지공무사 등은 보편적 차원을 ‘공’으로 보고 개별 국가를 ‘사’로 보았던 Kant의 사상, 서로 다른 종교들의 연관성에 관한 것은 현대신학, 그리고 저축조합과 경제적 자립 등에 관한 것도 서구 협동조합의 전통과도 맞닿는 부분이 있어 보인다. ‘종교적’ 접근으로 물질문명을 비판하고 영성을 중시하며 그러한 차원에서 세계시민성에 접근하고 있는 것은, 후술할 일본의 이케다 다이사쿠 및 창가 등도 상통한다.

김은영(2022)의 연구는 세계시민성과 불교사상 간의 접점을 통해 ‘종교적’ 관점에서 세계시민성 논의를 확장하고 있다. 이를 위해 이 연구는 만해 한용운(山海 韓龍雲)의 세계시민성을 고찰하고 있다. 저자에 따르면, 한용운은 서구 근대의 가치였던 자유와 평등을 수용하지만, 그 수용에 있어 그것을 억압적 사회구조에서의 자유로운 개인성으로 재맥락화하였다. 이러한 “깨어있는 개인”으로서 “근대적 시민”(p. 33) 불교의 구세주의 관점에서 그 정체성이 명확해진다. “구세주의는 상구보리 하화중생(上求菩提 下化衆生)으로 대표되는 대승불교 이해의 불교 정신의 계승이자, 만해가 근대 언어로 풀어낸 불교의 사회적 책무에 대한 호명”(p. 34)이다.

만해에게 있어 근대 시민의 구세주의 사회적 책무는 민족과 국가의 경계를 넘어선 것이란 점에서, 오늘날의 세계시민성 개념과 공명한다. 다만 엄혹한 식민지 현실로 인해 만해의 사상에서는 민족독립과 자립이 중요했기에 민족주의적 지향들이 강하게 나타난다. 하지만, 만해에게 있어 민(民)에 대한 이해(즉, 자유로운, 깨어있는 시민)와 ‘구세주의’는 본질적으로 민족주의를 넘어 일관되게 세계평화를 지향하고 있다는 점에서 그것은 오늘날의 세계시민성 논의와 맥이 닿아 있다고 볼 수 있다.

지금까지 한국의 토착사상과 세계시민성의 접점을 찾는 연구를 살펴보았다. 한편, 국내에 출판된 논문들 가운데는 일본의 근대사상과 서구의 세계시민성 담론의 접점을 찾는 연구들도 여럿 포착된다.

Mukherjee(2020)의 연구는 인도 타고르의 사상에 내재한 세계시민주의(cosmopolitan)의 속성을 논의한다. 저자는 타고르의 “뿌리 있는 세계시민주의”(rooted-cosmopolitanism)는 세계시민주의적 사유가 동양에서도 이미 널리 존재하고 있었음을 보여주는 사례가 말한다. 저자에 따르면, 타고르는 자신의 조국과 국민

을 사랑했지만, 그는 영국 민족주의와 제국주의에 맞서, 반대급부로 부상하는 인도내 민족주의에 대해 반대했고, 그 민족주의가 서구의 민족국가 개념에 터해 있음을 우려했다. 실제, 타고르는 당시 인도와 전 세계의 민족주의가 고조되는 것에 대한 문제점을 지적했고, 이에 대한 해결책으로 국제교육센터의 설립을 제안했다. 저자는, 이 점에서 타고르는 국제이해와 세계시민성 교육을 확립하고자 했던 선구자이며, 이는 오늘날의 세계시민교육과 공명함을 지적한다.

矢野尊義(2008)의 연구는 “근대 국가 수립을 위한 기타무라 도코쿠(北村透谷, 1868-1894)의 국민정신과 그것이 세계시민주의(cosmopolitanism)으로 이행하는 과정, 그리고 이 발전에 영향을 준 Kant의 세계시민법에 대해 고찰”한다(p. 159). 저자에 따르면, 서구의 영향에 따른 근대 일본의 혁신에 있어서, 기타무라 도코쿠는 개인의 자유와 평등, 민권 그리고 정신의 발달에 입각한 근대 국가의 수립을 주장하며, 개인과 민권을 억압하고 서구의 물질과 과학적 측면의 모방, 수용에 치중한 메이지 정부에 대립했다.

그는 특히 개개인의 자유의지에 따른 ‘집합체(association)’로서의 사회와 국가를 주장했다. 기타무라 도코쿠는 근대 일본의 메이지정부가 내셔널리즘으로 기울기 시작했을 때, 국가가 걸어야 할 길은 전쟁이 아니라 세계와의 공존이며 세계의 일원으로서 세계와 함께 진보하는 것을 호소했다. 그는 1889년 근대 일본 최초의 평화운동 단체인 일본평화회(日本平和會)를 설립하고 1892년부터는 그 단체에서 발간하기 시작한 『평화』의 편집주인을 맡았다. 그는 ‘동서사상(문명)의 통합’을 주장했는데, 그것은 구체적으로 “국민의 전통”과 “서양 문화에 대한 추종”을 모두 거부하고, “새로운 사상을 배움으로써 자신을 변화, 개선”하는 방식으로서였다(p. 159). 기타무라의 세계시민주의와 평화사상은 기독교 박애주의로부터 시작하여 Kant의 세계시민법 사상으로부터 영향을 받으며 형성되었다. 저자는 이를 ‘희망으로서의 세계시민주의’라 평한다(p. 159). 이 연구는 아태지역의 고유하거나 독특한 세계시민성에 대한 논의를 보여준다고 하기보다는, 근대 일본에서 “내셔널리즘적 선입견”과는 달리 일찍부터 세계시민주의적 사유를 주장하고 실천했던 기타무라 도코쿠라는 사상가를 조명해 보여준다고 하는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다.

정승원(2021)의 연구도 일본의 근대사상가인 와다 하루키와 독일의 울리히 벡을 비교하며, 세계시민주의에 대한 동·서양적 접점을 모색한다. 즉, 근대 국가에 있어서 만성적인 민족주의를 억제하거나 ‘길들이는’ 데 있어서 효과적이라고 여겨지는, 지역공동체와 세계시민주의의 관계성을 동·서양적 사례로서 각각, 와다 하루키(和田春樹, 1938~)의 ‘동북아시아 공동체’ 논의와 울리히 벡의 세계시민사회론을 고찰하고 있다. 저자에 따르면, 법·제도적인 차원에서의 지역공동체와 세계시민주의에 대한 논의에서 개인주체는 “국가의 시민인 동시에 세계의 시민으로 해석”(p. 164)할 수 있다. 와다

하루키가 보기에 동북아시아는 유럽에 비해 정치적, 문화적으로 매우 이질적이며, 과거 근대 일본의 대동아공영권이라고 하는 제국주의와 군국주의에 대한 경계의식이 있어, 비통제적 형태의 유토피아와 규제적(regulative) 이념으로서의 동북아시아 공동체가 제시된다. EU 출범에 자극을 받아 제시된 와다 하루키의 ‘동북아시아 공동의 집’ 논의는 1990~2000년대 동북아시아 공동체 논의를 대표한다. UN에서는 아태지역의 하위 지역으로서의 동북아시아를 한국·북한·일본·중국·러시아·몽골의 6개국으로 구성되어 있다고 보는데, 와다 하루키는 여기에 ‘현실 정치적’으로 미국을 포함시킬 것을 주장한 동시에, ‘국가’ 단위 외에도 타이완(대만)·오키나와·쿠릴열도·제주도 등의 큰 섬도 개별 담위로 포함시킬 것을 주장했다.²⁹⁾

이 연구는 아태지역의 세계시민성을 ‘지역공동체’의 차원에서, 특히 ‘동북아시아 지역공동체’ 차원에서 고찰한다고 하는 점에서 의미가 있다. 동북아시아 지역공동체는 국가시민과 세계시민을 연결하는 현실적 매개가 되는 동시에, 동북아시아에 있어서 특히 역사적 반성에 입각하여 하나의 이념적 ‘지표’로서 제시되고 있다는 점에서 서구논의와의 차별성과 함께 접점이 제시되고 있다고 할 수 있다.

끝으로, 세계시민성의 서구 담론과의 접점 모색보다는, 제3세계의 지역적 세계시민성 개념과 접목하고자 하는 연구를 소개하고자 한다. Williams(2020)의 논문은 이케다 다이사쿠의 창가(創價)교육철학이 아프리카와 그 이산민(diaspora)을 통합하는 요인으로서, 아프리카적 인간주의(Africana Humanism)를 21세기의 정신으로 만드는 도구로서, 그리고 세계시민성을 향한 아프리카적 교육모델과 만날 수 있는지를 논의하는 연구에 해당한다. 이케다는 공동체주의(communalism), 인간주의, 우분투(ubuntu, 다양성 속의 인간의 통합성(the humanity of unity in diversity)(p. 77))의 아프리카 패러다임의 맥락에서, 그의 세계시민성 개념에 바탕하여 아프리카 개발 원조를 제안해왔다.

그는 우분투와 같은 아프리카 철학이 인간주의적 심성(ethos)을 포함하고 구현한다(embody)고 믿었다. 그것은 그들의 일상적 삶에서 행복과 자기만족(self-fulfillment)을 나타낼 수 있게 하는 것이다. 이케다는, 그의 세계시민성 이해와 맞닿는 우분투 정신을 학생들에게 기르는 사회를 지지했다. 저자에 따르면, 이케다의 세계시민성을 위한 창가교육철학은 아프리카를 보다 평등하고 공동체적이며 사회 인간주의적(social humanist)이고 통합된 대륙으로 변혁하는 아프리카의 인간주의 개념과 맞닿는다.

29) 실제, 1989년 아시아·태평양 경제협력체(APEC: Asia Pacific Economic Cooperation)가 출범하고, 1992, 1994년에는 각각 동북아 환경협력회의(NEAC: Northeast Asian Conference on Environmental Cooperation)와, 연구기관이 참가한, 아시아·태평양 안보협력이사회(CSCAP: Council for Security Cooperation in Asia Pacific)가 설립되었으며 특히 2001년에는 ASEAN+3 정상회의에서, 관련 연구 네트워크와 교육기금 설립이 제안된, 「동아시아 공동체를 향하여—평화·번영·진보의 지역」 보고서가 채택되었다(정승원, 2021). 특히 이 동아시아 ‘지역주의(regionalism)’논의를, 고등교육 분야와도 연결하여, 보다 더 상술하고 있는 연구로 Kuroda, et al.(2018) 참조.

한편, 이케다에게 있어서 교육의 목적은 인간을 전인(fully human)으로 만드는 것이다. 전인은 삶과 매 상황들에서 삶의 의미를 찾는 능력을 갖추고, 그것을 개인의 마음에 희망을 불어넣고 자신과 타인에게 행복을 가져오는 데 활용할 줄 아는 것이다. 그것은 각 개인의 그 환경과도 온전한 하나됨의 중요성을 강조한다. 행복은 가족, 지역공동체, 지구촌 사회와 관련되는, 진전되고, 심층적이며, 통찰력 있는 학습활동에 바탕을 둔다. 구조적이고 제도적인 변화보다도 더 근본적인 변화는 안으로부터 비롯되며 그것이 이 목표를 이루는데 본질적이다. 그것이 이케다의 ‘인간혁명’의 의미라고 저자는 강조한다. 요컨대, 이 연구는 창가와 이케다의 세계시민교육철학이 우분투 등의 ‘제3세계’로서의 아프리카 정신 및 인간주의와 접점을 논의하고 있다는 데 의의가 있다.

마. 아태지역의 토착적 사상/사유와 서구와의 ‘변증’을 시도하는 연구

일부 국내 연구들은 세계시민성에 대한 서구 담론과의 접점을 넘어 ‘변증’을 시도하기도 하였다. 박명림(2022)의 연구는 안중근의 사상을 “동아시아와 세계시민, 아시아 지역통합, 그리고 근대적·공화적 영구평화”(p. 259)의 관점에서 논의하고 있다. 저자는 안중근의 사상에 대한 기존 논의가 기독교와 민족주의적 해석 중심임을 지적하고, 그 논의를 확장하고 있다. 주목할 점은, 저자는 안중근의 사유들이 이스라엘·유대인 문제에 관한 한나 아렌트의 접근과 비교가 가능하고, ‘지역공동체’ 구상에 있어서는 나폴레옹과 비교가 가능하다고 주장하는 점이다.

구체적으로 안중근의 사유는 한국인과 동아시아시민, 세계시민이라는 중층적 구조 속에서 고찰된다. 그는 만국공법을 강조했으며 다시 기존 중국 종주권을 부인하고 오히려, 역설적으로, 일본 중심의 동양평화와 경제협력, 근대적인 자본주의 시장경제 체제를 강조하였다. 이렇게 만국공법의 이념 아래 그는 국적과 민족을 떠난 원칙을 강조하였다. 특히, 그는 ‘눈에는 눈, 이에는 이’의 동해보복법(同害報復法, lex talionis) 및 무한 경쟁의 제국주의를 비판했을 뿐만 아니라, 분노와 원한(resentment), 증오와 혐오주의를 부정하였다.

이러한 사상을 바탕으로, 안중근은 ‘동양평화회의’라고 하는 동북아시아의 지역통합체를 주창하였다. 이는 매우 구체적으로 제시되었는데, 중국 뤄순에 그것을 한중일 대표로 구성할 것, 집단안보와 네트워크형 공동은행 및 공용화폐의 제안이라는 점 외에도, ‘국가와 지방과 시민’이라는 3층 수준에서 국가연대 외의 시민연대와 더불어, ‘1인 1원 납부’에서 상징되듯 ‘아래로부터의 참여’ 등을 특징으로 한다. 이는 국가시민과 더불어 초국적 기구의 구성원이라는 이중정체성을 주장한 것이기도 하다. EU와 유사한 구상이 이렇게 일찍이 한 세기 전 한국에서 제시되었다는 점에서 안중근의 사

상은 특히 주목할 만하다.

또한 안중근의 평화사상은 한국과 동양 전통의 ‘화락(和樂)’으로 볼 수 있다. 이는 그의 동아시아 공동체 사상과 맞물려 “한중일 국민들이 형제처럼 화평과 어우러짐과 즐거움을 함께 누리는 상태”를 말하는데, 여기에는 ‘자기반성’(mea culpa)와 더불어 ‘수오지심’(羞惡之心) 그리고 ‘주체성과 관용성’, ‘독립성과 공존성’ 등의 속성을 포함한다. 저자는 이러한 생각들이 『시경』에 처음 언급된 이후, 정도전(1342~1398)이나 문익환(1918~1994)에 이르기까지 한국사상에 이르기까지 면면히 이어져 왔다고 강조한다.

이 연구는 ‘동아시아의 세계시민성’ 관련 많이 제시되는 ‘동아시아 공동체’에 관한 논의에 있어서 안중근의 사상과 그 바탕이 된 ‘화락(和樂)’이라고 하는 동아시아와 한국 전통의 사상을 제시하고 있다는 점에서 상대적 의의가 있다. 특히 일찍부터 동아시아 공동체에 관해 매우 구체적인 모습이 안중근에 의해 제시되고 있었다는 점, 그것이 여러 수준의 다중 정체성과 아래로부터의 참여, 국가 주체 외의 시민 주체의 인정, 네트워크형 구조 등에 이르기까지 지금의 시점에 있어서도 주목할 부분이 많아 보인다. 또한 ‘수오지심’이 포함된 화락의 사상은 오늘날의 비판적·변혁적 세계시민성 논의들에 단초를 제공할 수도 있으리라 본다.

한편, 일본의 근대 사상과 종교에 터한 세계시민성 논의의 변증을 시도하는 논문들도 여럿 존재하였다. 국내 논문으로, 김용환(2019a)의 연구는 일본 토착종교에 나타난 세계시민성을 고찰하고 있다. 이 연구는 국제창가학회(Soka Gakkai International, 國際創價學會)의 창시자인 이케다 다이사쿠의 ‘복덕혜전(福德慧田)’에 근거한 세계시민성 함양 논하고 있다. 복덕혜전은 “남에게 물품을 베풀면 자신에게 도움이 되는 법인데, 남을 위해 불을 밝히면 내 앞이 밝아지는 것과 같다”(p. 221)로 풀이된다. 복덕혜전의 삼덕인, 주덕主德의 책임의식, 사덕師德의 반야지혜, 친덕(親德)의 자비실천을 통해 세계시민성을 함양할 수 있다고 주장한다. “아피아의 ‘뿌리내린 세계시민주의’는 보편이성을 앞세워 제국주의로 치닫는 세계화의 병폐를 바로잡을 수 있다. 이는 보편가치에 기반을 두면서 동시에 지역에 헌신하는 지성접근의 세계시민주의이다. 이 관점은 창가학회 초대회장, 마키구치 쓰네사브로(牧口常三郎: 1871~1944)의 향토주의와 상통하며, 반야지혜에 근거한 내재주의 관점이기도 하다. 하지만, 저자는 아피아의 관점은 반야지혜가 결여된 외재주의 관점이라고 지적한다. 아피아는 “자유주의 공동체제에 향토애를 가미한 시각이었다. 반면에 이케다 다이사쿠의 사덕(師德)의 반야지혜는 마키구치 쓰네사브로의 향토주의를 계승하기 때문에 아피아의 외재주의와 구별된다”(p. 214). 또한 “세계시민은 향토주민, 국가국민을 이어주어 매개하는 다중정체성 교육으로 반야지혜를 매개함이 관건이다”(p. 223)라는 주장도 흥미롭다.

Goulah(2020)의 연구는 앞서 언급한 창가의 창시자인 이케다 다이사쿠의 사상을 중심으로 오늘날 세계시민주의에 대한 기여점을 고찰한다. 이케다의 창가는 내셔널리즘 극복을 위한 가치를 지향한다. 이는 창가학회 회원들(members)의 ‘지구의 보살’로서의 정체성과도 연관된다. 또한, 창가운동이 1930년대 일본에서 교육적이고 종교적인 측면에서 발원하였듯이, 세계시민성(world citizenship)에 대한 이케다의 접근과 그 적용 또한 국제적으로 그와 같은 맥락에 놓여있다. 세계시민교육에 대하여 이케다는, 스스로 다른 사람들의 문화와 가치체계를 이해하고, 그들로부터 배우며, 경험으로부터 가치를 창조하는 교과과정을 강조한다. 창가적 접근에서 교육은 정의된다기 보다는 매순간의 실천과 실행의 맥락으로서 이해되는데, 이러한 교육방식과 지향을 바탕으로 미국 드폴대학교에서는 2018년 ‘세계시민성을 위한 창가교육’ 학위 프로그램을 개설하기도 하였다. 교육에서의 인간성 회복에 대한 이케다의 초점은 특히 지역공동체에서 주변화된 학생들에게 세계시민성을 촉진시키는 목적이 있으며, 그 지역공동체가 또한 세계시민주의의 용기를 양성할 구체적인 투쟁(the battle of movement)의 장소로도 상정된다. 이 연구는 이케다 다이사쿠를 중심으로 1930년대 일본의 지역적 상황에서 발원한 창가학회가 추구하는 세계시민성에 대한 사유가 현재 미국의 고등교육기관에서 어떻게 적용되는지를 보여준다는 면에서 일본의 근대 종교사상과 현재의 세계시민주의의 변증의 맥아를 보여준다 할 수 있다.

Choo(2020)의 연구는 “유교적 세계주의”라는 관점을 제시한다. 특히, 헬레니즘과 계몽주의적 서구 세계시민주의(cosmopolitanism)과 구별하여 유교가 제시하는 인간의 존재론이 현재 21세기 기술 또는 역량 프레임워크에 어떠한 함의를 주는지 논의한다. 저자에 따르면 유교에서는 인간 존재는 세계의 시민이라기 보다는 타자와의 사회적 관계성을 통해 하늘의 도를 세상에서 실현하면서 살아가는 우주의 참여자로서 그 존재론적 의미를 갖는다. 이러한 유교적 세계시민주의는 오늘날의 서구에서 강조하는 21세 교육모델을 넘어서는 타인에 대한(세계적) 사랑과 책임이라는 교육의 본질과 맞닿아 있다고 주장한다.

Yano & Rappleye(2002)의 연구는 서구의 세계시민성 개념에 대응 또는 대비되는 20세기 일본의 세계시민성 이론을 고찰한다. 이를 통해, 서구 중심적 세계시민성 논의를 확장하고 변증하는 시도가 엿보인다. 구체적으로 이 연구는 근대 일본 고유의 교토학파(Kyoto School)의 교육철학과 이론을 재평가하고, 이에 터하여 오늘날 일본의 교육이 문화적 쇼비니즘과 민족중심주의, 내셔널리즘에 빠진 채로 남아왔다는 비판을 제기한다.

저자들에 따르면, 교토학파는 근대적 의미에서 일본 최초의 독자적인 철학으로 여겨진다. 일반적으로 교토학파는 교토대학의 니시다 기타로(西田幾多郎, Kitaro Nishida, 1870~1945)와 다나베 하지메(田辺元, Hajime Tanabe, 1885-1962)를 중심

으로 한 철학자 그룹으로, 세계시민주의의 논의는 다나베의 “특수한 논리”(Logic of the Specific)라는 저서를 시작으로 본격적으로 전개되었다. 교토학파는 서구 세계시민주의의 특징인 자율적 개인주의와 추상적 보편주의를 비판하고, 세계시민주의가 제도, 공동체, 그리고 교육의 구체적 논리에 의해 매개될 수 있는 대안적 관점으로서 개인(개체)-국가(특수)-인류(보편)³⁰⁾의 삼중구조를 제안했다. 이의 연장선상에서 교토학파 교육철학의 선도적 학자인 기무라 모토모리(木村素衛, Motomori Kimura, 1895~1946)는 “국민국가의 문화와 교육”(Culture and Education in the Nation-State, 1946) 저작에서 다음과 같이 언급한다.

“참된 개인은 인류의 일원으로서 내지는 국가 시민으로서 온전하게 실현되는 것이 아니다. 사실, 국가의 구성원이 되는 것에서, 개인들의 실제적이고 구체적인 본질이 있다. 이 국가는 개인을 형성하는 구체적이면서, 더 높은 차원의 세계사적 민족(higher-order world-historical people)에 의해 형성된다. [...] 각 국가는 또한 세계사에서의 독특한 위치와 따라서 역사적 고유함으로 존재한다. 항상 다른 모든 민족의 존재와 그들 자신의 세계사적 특수성을 인식하고, 동시에 이것은 세계사의 절대적 차원의 진정한 부분이면서 그 안에 온전히 들어 있는 일본 국민으로 살아가는 길이다.(기무라, 1946, p. 356)”(Yano & Rappleye, 2002, p. 1358).³¹⁾

저자들에 따르면, 이 같은 교토학파의 개인-국가-인류의 삼중구조는, 스토아학파와 기독교에서 보여주는 세계시민주의 존재론적, 인식론적 가정과 대비된다. 교토학파의 세계시민주의에 대한 사유는 동아시아 전통의 세계시민성 담론 및 그 방식의 한 원천으로서 의미가 있어 보인다. 다만, 그 내용과 깊이가 Yano & Rappleye 논문에 제시된 내용만으로 이해하기엔, 충분치 않다고 판단되며, 향후 별도의 연구가 필요해 보인다.

30) “a tripartite structure of individual (entity), state (specific), and humanity (universal)”(p. 1358)

31) 원문은 다음과 같다. “True individuals do not culminate as a member of the human race, nor are they fully realized as national citizens. In fact, there is an actual concrete essence of individuals in being a member of a state; this state is shaped, in turn, by a concrete and yet also higher-order world-historical people that forms individuals in its moments of closure [...] Each country also has a unique national spirit, derived from a unique position in world history and thus exists in a distinctive historical uniqueness. Whilst always remaining cognizant of the existence of all other nations and their own world-historical particularity, this is the road to living as a Japanese national citizen that is at once an authentic part of absolute dimension of the world-historical, and yet fully within the unique national character of the homeland”(Kimura, 1946, p. 356)

바. 기타 연구

기존 연구들 가운데 위 좌표 사분면에 위치 지우기 어려운 연구도 있다. 이러한 연구는 대개 세계시민성 또는 세계시민교육의 동향에 대한 분석이나, 문헌연구 논문, 교사교육 평가 프레임워크를 제시하려는 논문이다.

박환보, 조혜승(2016)의 연구는 한국의 세계시민교육 연구동향을 분석하고 이를 통해 기존 연구의 한계와 제언을 제시하고 있다. 저자들에 따르면, 한국의 세계시민교육 연구는, 그 시작은 ‘세계화(globalization)’에 대한 대응으로서의 세계시민성과 그 교육에 대한 이론적 논의에서 출발하였으나³²⁾, 이론적 논의가 부족한 반면, 실천을 위한 연구가 확대되고 있다. 2010년 이후 인접 분야와의 관련과 연구 주제 및 방법 그리고 교육 단계에 따라 연구의 양적 팽창이 이뤄진 가운데³³⁾, ‘교육과정 및 교수법 분석’ 내지 ‘프로그램 분석과 효과성’에 대한 연구, 교과교육학 분야 및 문헌분석 방법을 활용한 연구가 주를 이뤄왔다. 그럼에도 불구하고 학교 현장에서 교사들의 세계시민교육에 대한 이해도는 불분명하고, 소수의 교사들에 의해서만 세계시민교육이 수행되고 있다. 또한 세계시민교육 연구가 독립된 방식으로 이뤄지기보다는 주로 교과교육이나 중등교육 범위와 관련하여 그 ‘효과성’ 내지 ‘결과’적 측면에 치중하여 이루어져 왔다.

이러한 문제들에 대한 제언으로서, 세계시민교육에 있어 이론 연구와 거시적 정책 연구, 유아교육이나 고등교육, 평생교육 등 연구대상 및 연구방법의 확장 및 체계적인 세계시민교육 연구자 및 전문가의 육성을 제시하고 있다. 또한 세계시민교육을 학교 교육과정에서 독립적으로 다룰 것인지, 통합적으로 다룰 것인지, 기존 교과와 접목하여 다룰 것인지에 대한 이론적 논의와 연구의 필요성도 제시하고 있다.

유성상(2016)의 논문은 2015년 서울대학교 교육연구소 주최 학술대회에서 한국, 중국, 대만의 교육연구자들의 세계시민교육 주제와 관련된 발표를 바탕으로 아시아에서의 세계시민교육에 대한 지형을 살피고 있다. 저자는 아시아적 특성(The Asia-ness)에 대한 논쟁이 오랫동안 이루어지고 있는 가운데, 그 지역적 범위의 결정을 포함하여, 그에 대한 답을 내리기는 어렵고 ‘열린 주제’라 결론 짓고 있다. 즉, “아시아라는 거대한 지역적 소재 자체만으로는 세계시민교육의 방향을 인도할 가치와 교육적 방향성을 인도하리라 보기 어렵다”(p. 7).

저자에 따르면, 세계시민교육이 무엇인지에 대한 개념적 논쟁이 진행 중인 가운데 그 실천은 각국의 정책적 차원에서 확산되고 있다. 이런 점에서 이 주제에 대한 개념

32) 이것은 해당 연구의 대상 자료의 범위가 1995년의 ‘5. 31 교육개혁’ 이후로 한정된 것과도 상호 연관되어 보인다.

33) 그 이유는 2012 UN GEFI(글로벌교육 우선 구상)과 2015 세계교육포럼 및 SDGs 등의 정책적 환경 변화에 따른 것으로 보인다.

적이고 이론적 접근보다는 실제 제도 안팎에서 이루어지는 실천을 관찰하고 분석함으로써 세계시민교육 담론을 다양화하는 방향이 바람직하다고 주장한다. 요컨대, 이 논문은 세계시민교육에 대한 개념적 접근에 다소 회의적인 시각을 제시하는 동시에, 그 접근방식에 있어 보다 더 경험적인 방식을 취할 것을 주문하고 있다.

끝으로, Thomas & Banki(2021)은 호주 예비교사교육에서 세계시민교육이 발생하고 있는지, 그렇다면, 어떤 종류의 세계시민교육을 가르칠 준비를 교육받고 있는지 조사하였다. 이 과정에서 세계시민교육 평가를 위한 프레임워크를 제시한 연구에 해당한다.

4. 소결

본 논문은 아태지역에서 수행된 세계시민역량에 관한 연구의 현황을 파악하고, 그 특징에 따라 유목화를 시도하였다. [그림1]에서 제시된 분석 틀에 따라 아래와 같이 분류하였다.

- (1) 국제기구 주도 세계시민역량/교육 담론과 프레임워크를 지역적으로 ‘번안’하는 것에 대한 비판적 입장의 연구
- (2) 토착적 사상에 기반하여 국제기구 주도의 세계시민역량 담론과 프레임워크에 대한 ‘역번안’의 가능성을 보여주는 연구
- (3) 아태지역 토착적 사상과 사유에서 세계시민역량/교육에 대한 ‘기원’을 찾는 연구
- (4) 서구의 토착적 세계시민주의와 아태지역의 토착적 사상과 사유와 ‘접점’을 찾는 연구
- (5) 서구의 토착적 세계시민주의와 아태지역의 토착적 사상과 사유와 ‘변증’을 시도하는 연구

분류 (1)에 해당하는 연구의 기본적인 문제의식은 ‘번안’의 과정에서의 세계시민역량/교육에 대한 단순한 차용과 정책 수준에서 소비를 비판하며, 국가주의적 색채의 과도한 각색을(즉, 전유) 우려한다. 다만, 번안과정에서 부정적 면모로서 전유와 (appropriation), 현지화(localization)의 긍정적 성격에 대해 명확한 선 긋기는 쉽지 않다. 아마도 판별의 기준은 번안의 과정과 결과가 해당 지역의 시민의 삶에 유의미함을 가져오는가의 여부일 것이다. 유목화 (1)은 분석 틀에서 3사분면과 연동하여 본다면, 본질적으로 ‘이중 번안’의 문제를 배태하고 있다. Mignolo(2011)의 주장처럼 오늘날의 세계시민주의 담론이 의지하는 사상의 발원지는 서구이다. 만일 이 주장을 수용한다면, 오늘날의 세계시민주의 및 관련한 담론들은 시간적으로는 그리스에 연원하

고 있으며, 내용적으로는 서구 근대성에 착근한 서구의 프로젝트에 대한 ‘재서구화’일 수 있다(Mignolo, 2011). 이 관점에서는 유목화 (1)의 ‘번안’은 실제 ‘이중 번안’의 문제로 확장될 수 있다.

분류 (2)에 속하는 연구는 ‘역번안’의 사례로, 오늘날의 세계시민역량/교육에 대한 논의에 있어 아태지역에 복수의 다중심적(multiple, multi-centered) 화자들이 존재하며, 이들의 발화(articulation)가 기존의 서구 중심적 세계시민역량/교육 논의에 변화와 변증 그리고 균열과 균형을 가져올 수 있음을 시사하는 연구이다. 이러한 연구들은 세계시민성의 제도화(institutionalized) 과정에서 OECD가 주도하는 신자유주의적 역량중심교육 담론에 포섭 또는 재생산되는 것에 대한 비판적 시각을 제공할 수 있다. 왜냐하면, 이러한 비판적 시각은 세계시민성을 역량으로 볼 것인가의 문제의식일 수도 있으나, ‘어떤 역량’으로 규정할 것인가에 대한 문제제기이기도 하기 때문이다.

분류 (3)에 제시된 연구는 아태지역의 토착적 사상/사유에서 세계시민성의 원형을 찾고 이것의 오늘날 세계시민교육에의 함의를 제시하는 연구이다. 다만 이러한 연구는 아직 소수에 불과하고, 토착적 사상/사유가 갖는 추상성과 모호함이 세계시민 교육과정과 활동에 어떻게 해석되고 구체화될 지에 대한 논의가 향후 필요해 보인다.

분류 (4)의 연구는 서구의 토착적 세계시민주의와 아태지역의 토착적 사상/사유와 ‘접점’을 찾는 연구이다. 오늘날 세계시민주의의 주류 담론은 서구적 연원에 기대고 있다. 예컨대, 칸트의 세계시민주의 사상은 현재의 세계시민성 논의에서 중요한 철학적 논거 중에 하나다. 분류 (4)에 속하는 연구는 아태지역 토착사상, 전통종교 등에서 세계시민성의 원형 또는 개념어들을 발굴하고, 현재 서구의 세계시민성 논의와 접점을 포착하고자 한다. 예컨대, 서구와 아태지역에서 세계시민주의에 대한 유사한 기표 찾기, 그리고 상이한 기표지만 유사한 기의의 개념어 들을 제시하고 있다.

분류 (5)의 연구는 세계시민주의 연원을 아태지역의 토착적 사상/사유에서도 찾아 보자는 소박한 차원의 해결책을 넘어서고자 하는 연구이다. 예컨대, 칸트의 세계시민주의 철학이 아태지역의 세계시민역량의 ‘원본’이 될 필요도 없고, 그 원본과의 차이를 최소화하기 위한 번안으로서 이 지역의 세계시민역량 담론을 만들어 갈 필요도 없음을 전제하는 연구이다. 따라서, 서구 전통의 세계시민주의 사상과 결을 달리하는, 아태지역의 고유한 사상의 편린을 찾고 변증을 시도하는 연구이다.

분류 (4)와 (5)에 해당하는 연구의 발견과 주장은 분류 (2)에서 제시된 문제의식과 다시 연결된다. 세계시민성 그 자체가 하나의 독립적 역량인지, 아니면 세계시민성이라는 맥락과 내용을 통해 관련된 역량(예, 비판적 사고, 창의성, 개방성, 문제해결 능력, 자기주도성, 자기조절 능력)들이 발현되고 함양되는 것인지에 대한 논의의 필요성을 제시한다. 즉, 세계시민성을 역량으로 보는 것은 일반적인 서구의 역량 담론이

다.³⁴⁾ 세계시민성을 하나의 역량으로 간주한다면, ‘세계시민역량’은 일종의 동어반복이 된다. 세계시민성을 기존의 일반적 역량들이 발현되는 맥락과 내용(소재)을 제공하는 것으로 이해하는 것은 아태지역의 토착적 사상과 사유에 종종 나타난다. 이것이 주는 함의는, 세계시민성 자체가 기존의 서구 담론에서 의미하는 역량(力量)과 유사한 면이 있기도 하지만, 그와는 차원이 사뭇 다른 어떠한 “성”, “격”, “덕” 등으로 이해하는 경향도 있음을 의미한다. 이러한 아태지역의 토착적 인식은 비록 그 실체가 파악하기 어려운 추상성이 남아 있고, 세계시민교육 활동으로 이행하는데 구체화의 어려움이 있을지라도, 세계시민성에 대한 서구적 역량 담론을 넘어서는 또 다른 지향, 가치, 특성을 지니는 교육적 함의와 설계의 단초를 제시할 수도 있을 것이다. 특히, 세계시민성을 변혁적(transformative)인 ‘그 어떤 것’으로 개념화하고자 할 때 이러한 아태지역의 토착적 사상/사유는 중요한 사고실험의 재료가 될 수 있을 것이다.

이 연구가 제시하는 다섯 가지 분류가 제시하는 또 하나의 시사점은, 아태지역에서 ‘아태적’인 세계시민주의라는 통합된 관점이나, 교육적 실천은 존재하지 않는다는 것이다. 이는 이 지역의 국가, 인종, 민족, 부족들의 문화적 다양성과 이질성 때문이다. 아태지역에서 세계시민역량 담론 및 교육적 실천은, 국제기구의 그것에 교집합적으로 수렴되고 있기도 하지만, 차집합의 영역을 형성하고 있어 보인다. 이는 아태지역의 세계시민역량 담론 및 교육실천이 복수의 다중심적 화자를 갖고 있기 때문이다. 이러한 다양성은 아태지역의 세계시민역량 담론 및 교육실천은 서구의 그것과 통약가능성과 양립가능성을 넘어, 제3의 의미가 창발할 수 있는 개방성도 담보하고 있음을 의미한다. 추후의 연구에서 이러한 아태지역의 복수의, 다중심적 화자들의 세계시민성/역량에 대한 발화가 지역적이면서도 보편적일 수 있음을 실증하는 작업이 필요함을 제안한다.

34) 예컨대, Ken Robinson(2015), Golinkoff & Hirsh-Pasek(2018), Fidel et al. (2015)은 collaboration, communication, compassion 등 세계시민성과 밀접한 내용들을 역량 또는 21세기 스킬 등으로 개념화하고 있다. IB의 학습자상(Learner Profile)에 open-minded, caring 등도 역량기반 교육맥락에서 실천되고 있다. OECD(2018)의 global competence survey도 세계시민성을 역량으로 개념화하고 있다.

IV. 2015-2022 APCEIU 연수프로그램 분석

1. 연구목적 및 연구방법

본 연구는 유네스코 아태교육원의 연수 프로그램이 어떤 세계시민역량을 함양하고 자 했는지 살펴보는 데 목적이 있다. 이를 위해 세계시민교육이 국제사회의 주요 의제로 포함된 2015년 이후 유네스코 아태교육원에서 수행한 4개 주요 연수의 주제 및 내용을 분석하고자 한다.

유네스코 아태교육원의 주요 연수 프로그램에는 아태지역 교원연수(이하 아태연수), 중앙 선도교사 연수 및 시도 선도교사 전달연수, 세계시민교육 교사교육가 글로벌 연수(이하 글로벌 연수), 세계시민교육 청년리더십 워크숍(이하 청년 연수) 등이 있다. 이들 연수 프로그램이 어떤 세계시민역량에 초점을 맞췄는지 파악하기 위해 2015년부터 2022년까지 진행된 각 연수프로그램의 컨셉노트, 프로그램 북, 연수교육자료 및 최종보고서에 대하여 내용분석(Content Analysis)을 수행하여 각 연수의 연도별 주요 주제어들을 추출하고, 변화 양상을 분석한다.

2. 연수 프로그램의 목적, 주제, 방법

가. 아태지역 교원연수(이하 아태연수)

1) 아태연수 개요 및 목적

아태연수는 유네스코 아태교육원의 대표적 역량 강화 프로그램으로, 2000년 유네스코 아태교육원 설립 이후 지난 22년 동안 아태지역 내 핵심 교사 교육가를 대상으로 국제이해교육/세계시민교육 훈련 기회를 제공해왔다. 2015년부터 아태연수의 사업목적의 변천은 [표 15]와 같다.

[표 15] 아태연수의 사업목적

연도	연수 목적	비고
2015 ~	1) To expand the participants understanding and knowledge of key concepts and principles of EIU/GCED	

연도	연수 목적	비고
2017	2) To reorient the participants perspectives towards a Culture of Peace through critical and reflective analysis of the current educational issues 3) To strengthen the participants practical skills to design and implement EIU/GCED training programmes tailored to their respective local context	
2018 ~ 2019	1) To deepen the participants understanding and knowledge of key concepts and principles of EIU/GCED (이하 동일)	
2021	1) To emphasize the urgent necessity of fostering global citizenship through education in the context of Covid-19 pandemic 2) To encourage and motivate participants to transform their teaching and educational activities to make them more relevant and reflective 3) To develop and enhance participants' knowledge and skills on emerging social and educational issues through critical and reflective analysis 4) To enhance participants' capacity to carry out GCED activities in their local contexts 5) To help the participants build and strengthen a regional network on EIU/GCED	
2022	1) To broaden participants' perspectives and to deepen participants' knowledge of the emerging issues on GCED 2) To introduce innovative approaches to teaching and learning reflecting pedagogical principles of GCED 3) To enhance participants' capacity to carry out GCED activities in their local contexts 4) To help the participants build and strengthen a regional network on EIU/GCED	

2015년부터 2019년까지 아태연수의 목적은 1)참여자들에게 EIU/GCED의 핵심 개념과 원리에 대한 지식과 이해를 확장(심화)하고, 2)교육현안에 대한 비판적이고 성찰적인 분석을 통해 참여자의 관점을 평화문화로 재설정하고, 3)참여자들이 각자의 현지 상황에 맞는 EIU/GCED 교육 프로그램을 설계하고 실행할 수 있는 실무 능력을 강화하는 것이었다. 이처럼 2015년부터 2020년 COVID-19 이전에 수행된 아태연수의 목적은 일반적이고 보편적인 맥락에서 GCED의 개념과 중요성을 강조하고, 그 이후에 각 참여자의 출신지역적 상황에 맞게 개별 프로젝트를 설계하는 방향으로 구성

되어있다.

팬데믹 이후 이러한 양상은 바뀌게 된다. 팬데믹으로 연수가 취소된 2020년 이후, 2021년에는 아태연수의 목적은 1)팬데믹 상황에서 교육을 통한 세계시민의식 함양의 시급한 필요성을 강조하고, 2) 참여자들이 교육활동을 변혁시켜 보다 성찰적이고 현지맥락에 기반한(relevant) 활동을 전개할 수 있도록 독려하고 동기부여하며, 3) 비판적이고 성찰적인 분석을 통해 최근 대두되고 있는 사회적, 교육적 이슈에 대한 참여자들의 지식과 기술을 개발하고 향상시키고, 4) 참가자가 현지 상황에서 GCED 활동을 수행할 수 있는 역량을 향상시키며, 5) 참가자들이 EIU/GCED를 기반으로 지역 네트워크를 구축하고 강화할 수 있도록 지원하는 것으로 확장되었다. 즉, 국제사회가 맞닥뜨린 COVID-19라는 글로벌 맥락에서 GCED의 시급성 및 중요성을 강조하는 한편, 이러한 국제사회가 마주한 공통문제를 비판적으로 분석하고, 로컬 맥락에서 어떻게 대응할 것인가라는 주제가 추가되었다. 또한 EIU/GCED를 구심점으로하여 글로벌 및 권역별 네트워크를 구성하고 이를 통해 연대할 것을 요청하고 있음을 발견할 수 있다.

2) 아태연수 내용, 방법 및 전략

2015년 이후 아태연수는 기본적으로 대면 및 비대면 연수를 진행한 후, 참여자들이 연수에서 학습 및 연구한 내용을 바탕으로 현지 프로젝트를 개발하는 방식으로 진행되었다. 이러한 기본적인 뼈대를 바탕으로 아태교육원은 각 참여자의 국가 및 지역의 맥락을 반영한 구체적이고 실천적인 연수를 제공하고자 다양한 방면으로 연수내용 및 방법을 혁신해왔다. 예를 들어 세계시민교육 온라인 캠퍼스(GCED Online Campus)를 비롯한 다양한 온라인 플랫폼을 활용하여 비/실시간 사전/사후 연수를 제공하는 한편, 현지 프로젝트의 성공적인 정착과 확산을 위해 다각화된 멘토십 프로그램 및 후속 지원프로그램을 개발 및 실행해왔다. 특히 멘토십 프로그램은 연수 수료생들이 GCED 전문가 멘토그룹의 지속적인 멘토링을 통해 실천적 역량을 강화하고 영향력을 확산하는 데에 주 목적을 두고 있다. 2015년부터 2022년까지 수행된 아태연수의 내용은 [표 16]에 정리되어있다.

[표 16] 아태연수의 내용, 연수 방법 및 전략

연도	연수 내용(세션 제목)	연수 방법 및 전략
2015 ~ 2016	1) Introduction to GCED 2) Education for Peaceful, Just and Sustainable society	1) Sessions(Lectures, participatory/interac

연도	연수 내용(세션 제목)	연수 방법 및 전략
	3) Democratic Dialogism and Communication skills 4) Education to Respect Diversity 5) Education for Global and local justice 6) Critical Analysis of Local and International Issues 7) Local and Global Action for GCED 8) Teaching GCED: Transformative Pedagogies 9) Understanding the global: Interconnectedness and Interdependence 10) Designing GCED Training Workshops 11) Human Rights Education (2016 only)	tive workshops, in-depth seminars, dialogue) 2) Reflection & Synthesis 3) Workshop Designing (Action Plan) 4) Field visits(DMZ, Inje) 5) Cultural Exchange
2017	1) Understanding the global: Interconnectedness and Interdependence 2) Designing GCED Training Workshops 3) ESD 4) Tools and Initiatives to Implement GCED 5) What makes a Good GCED Programme?	
2018	1) Critical Analysis of Local and International issues 2) GCED as New Vision for Education 3) Pedagogical Principles of GCED: Education to Transform 4) Cultural Diversity & Intercultural Understanding 5) Eco-Justice: GCED and ESD 6) Gender Equality as a Shared Vision of Social Justice 7) Community-Based Approach to GCED 8) War, Division and Conflict Resolution 9) Interfaith Dialogue towards a Culture of Peace 10) Linking the Local Context to GCED Training 11) To become an effective GCED trainer	
2019	1) Introduction to GCED 2) GCED as New Vision for Education 3) Community-Based Approach to GCED 4) Interfaith Dialogue towards a Culture of	

연도	연수 내용(세션 제목)	연수 방법 및 전략
	Peace 5) Linking the Local Context to GCED Training 6) To become an effective GCED trainer 7) Preparing Teachers for 21st Century Competences, Global Citizenship and Global Competences 8) Building Intercultural Understanding and Respect Interfaith Dialogue towards a Culture of Peace 9) Turning learners into global citizens: How can we, educators, promote global citizenship among learners? Peace, Life and Education 10) Gender Equality and Women Empowerment: Violence Against Women is a Cause and Consequence of Gender Inequality	
2021	1) Rethinking Citizenship 2) Glocal Justice and Building a Culture of Peace 3) Growing Hatred and Discrimination in the era of Pandemic 4) Gender Equality and Women Empowerment 5) Pedagogies and Teaching Approaches of GCED in the 21 Century 6) Learning from History towards Peaceful Reconciliation	1) Zoom Lecture 2) Reflection & Discussion 3) Action Planning 4) Mentorship & Grant Competition
2022	1) Global Citizenship Education and Learning with communities 2) Tackling Inequalities in the context of Human Rights 3) GCED for Peace Building and Reconciliation 4) Transformative Pedagogies for GCED 5) Innovation in Education 6) Climate Change and Human Rights 7) Sharing activities of Office for Climate Education (OCE)	1) Zoom Lecture 2) Reflection & Discussion 3) Virtual Film Screening 4) Action Planning 5) Mentorship & Grant Competition 6) Scale-up Project

2015년 APTW는 GCED 소개부터 시작하여 지역 및 국제적 문제의 비판적 분석까지 포괄적인 주제들을 다루며, GCED 개념 및 관련주제에 대한 포괄적인 이해와 워크

숍 디자인 및 교수법 사례에 대한 소개 등 실용적인 기술 제공에 초점을 두고 있다. 2018년부터는 문화다양성, 생태정의, 성평등, 지역기반접근, 종교간 대화(Interfaith Dialogue) 등 주제별 접근을 강화하는 한편, 교사교육가라는 참여자의 특성을 반영하여 계속해서 효과적인 실천방안에 관한 내용을 다루고 있다. 2021년부터 등장하는 ‘팬데믹’, ‘21세기’ 키워드들은 현대적 문제들이 교육에 미치는 영향을 강조하며, 이에 대한 대응으로서 GCED의 잠재력과 가능성을 고찰하기를 요청하고 있다. 특히 팬데믹 이후 국제사회에서 뉴노멀(New normal)이라는 키워드가 등장함에 따라, 시민성 재구성(Rethinking)이라는 새로운 주제를 도입하며 뉴노멀에 맞는 새로운 시민성, 혹은 기존 시민성에 대한 비판적인 성찰을 시도한 점도 주목할만 하다.

연수방법 및 전략 측면에서는 2015년부터 팬데믹 이전까지는 1)참여적/대화형 워크숍, 심층 세미나 등을 포괄하는 다양한 형태의 강의, 2) 성찰 및 종합, 3) 워크숍 설계(액션 플랜), 4)현지 조사(현장 학습), 5)문화 교류 등 참여자-참여자, 참여자-강사 간 상호작용을 최대화해왔다. 2020년 팬데믹 이후에는 불가피하게 대면 활동이 제한되면서, 대부분의 활동을 비대면 온라인으로 전환하였다. 아태교육원은 대면 강의 및 토론헬동요소를 비대면 상황에서도 구현하고자 노력하였다. 한편, 멘토십 및 지원금(Grant) 경쟁 프로그램을 도입하여 연수 종료 후 연수 수료생들이 연수 종료 이후 지원금과 함께 지속적인 멘토십을 제공받을 수 있도록 했다. 이를 위해 연수 강사, 멘토 및 GCED 전문가로 구성된 심사위원단이 우수 프로젝트를 선정하고, 선발된 프로젝트의 분야 전문가를 멘토로 초청하여 연수생들이 지속적으로 실천적 역량을 강화하고 현지에서 영향력을 확산할 수 있도록 지원하였다. 또한 한편 GCED 주제와 관련된 온라인 영화상영회를 개최하고 제작자와의 실시간 워크숍 세션을 기획하는 등 아태지역의 교육가들이 시공간적 제한을 넘어 연대할 수 있도록 다양한 방법을 시도해오고 있다.

나. 세계시민교육 교사교육가 글로벌 연수(이하 글로벌 연수)

1) 글로벌연수 개요 및 목적

2016년부터 시작된 세계시민교육 교사교육가 글로벌 연수(이하 글로벌 연수)는 교사교육가 연수(Training of teachers: TOT)를 통한 세계시민교육 확산 및 교사교육가 역량강화에 초점을 두고 있다. 글로벌 연수는 청년 연수와 마찬가지로 유네스코 회원국 중 ODA 수원국 출신의 참여자만 모집하지만, 3년 이상의 교육경험을 보유한 교사 혹은 교사교육가를 모집한다는 점에서 차이가 있다. 2016년부터 2022년까지, 6년간 이루어진 글로벌 연수의 목적은 <표 3>과 같다.

초기 글로벌 연수의 목적은 1) GCED의 주요 개념과 원칙에 대한 참가자의 이해와 지식을 넓히고, 2) 개발도상국의 교사 교육자의 역량을 향상시키며, 3) 교육현안에 대한 비판적이고 성찰적인 분석을 통해 참여자의 관점을 평화문화로 재설정하고, 4) 각 현지 상황에 맞는 GCED 교육 프로그램을 설계하고 실행하기 위한 참가자의 실무 능력을 강화하고, 5) 다양한 지역에서 GCED를 추진하기 위한 인적 네트워크를 구축하는 것으로, 5)를 제외하면 아태연수의 초기 목적과 크게 다르지 않다. 2020년 이후, 팬데믹 맥락에서 GCED를 조명하거나, 사회정서학습(Social and Emotional Learning; SEL)에 초점을 맞추어 워크숍을 진행하는 등 보다 구체적인 주제를 가지고 워크숍이 진행되었다.

[표 17] 글로벌 연수의 목적

연도	연수 목적	비고
2016 ~ 2017	1) To expand the participants' understanding and knowledge of the key concepts and principles of GCED 2) To enhance the capacities of teacher educators and teacher trainers in developing countries 3) To reorient the participants' perspectives towards a Culture of Peace through critical and reflective analysis of the current educational issues 4) To strengthen the participants' practical skills to design and implement GCED training programmes tailored to their respective local context 5) To establish the human resources network for promotion of GCED in different regions	
2018 ~ 2020	1) To expand the participants' understanding and knowledge of the key concepts and principles of GCED 2) To enhance the capacities of teacher educators and teacher trainers in developing countries 3) To reorient the participants' perspectives towards a Culture of Peace through critical and reflective analysis of the current educational issues 4) To strengthen the participants' practical skills to design and implement GCED training programmes tailored to their respective local context 5) To establish the human resources network for promotion of GCED in different regions	

연도	연수 목적	비고
2021	1) To expand the participants' understanding on the key concepts and principles of GCED in the context of COVID-19 2) To strengthen the participants' practical knowledge and skills to train other educators and their capacity to carry out GCED activities in their local contexts 3) To establish the global and regional network of key educators for promotion of GCED	
2022	1) To broaden participants' perspectives and knowledge on GCED and SEL (Social and Emotional Learning) 2) To enhance participants' capacities to implement GCED in their local contexts 3) To establish the global and regional network of key educators for promotion of GCED	

2) 글로벌연수 내용, 방법 및 전략

글로벌연수와 아태연수의 목적은 유사하나, <표 4>를 보면 그 내용 측면에서는 차이점을 다수 발견할 수 있다. 글로벌연수는 첫 수행연도인 2016년부터 SDGs와의 관계 속에서 GCED를 소개하였으며 각 세션에서는 인권, 홀로코스트, 폭력적 극단주의 등 비교적 구체적인 주제를 다루었다. 또한 하나의 주제에 대해 다양한 시각을 함양할 수 있도록 한 주제에 2명 이상의 발표자를 초청하는 경우도 있었으며, 주제를 심도있게 고찰할 수 있도록 각 세션 말미에는 1시간 가량의 Q&A 및 브레인 스토밍시간이 편성되어 있다. 연수생들은 매 세션마다 각자의 소견을 내게 되고, 이는 워크숍 마지막 액션 플래닝 세션에서 하나의 프로젝트로 종합된다.

2017년부터는 아태교육원이 주최하는 세계시민교육 국제회의(International Conference on GCED; IConGCED)와 연계하여 글로벌 연수가 진행되었다. 연수 참가자들은 양일간 진행되는 행사에 참여하며 세계시민교육과 관련한 학술적, 인적 교류를 나누고, 액션 플랜을 위한 영감을 얻을 수 있었다. 한편, 각 세션의 주제 하에 하위 세션을 구성하여, 보다 체계적으로 연수프로그램을 기획하였다. 특히 2017년에는 PVE-E에 초점을 맞추어 교육이 진행되었음을 알 수 있다. 이어서 2019년에는 성평등 관점에서 GCED를 조명하는 한편, 비판적 미디어 리터러시와 같이 국제사회가 주목하는 교육현안도 다루었다.

팬데믹 이후 비대면 연수로 전환하면서 본 연수의 기간 및 시간이 짧아지는 한편,

혐오발언 및 차별 등 최근 심각하게 부각된 문제들에 대한 새로운 관점으로 GCED를 제시하였다.

[표 18] 글로벌 연수의 내용, 연수 방법 및 전략

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
2016	[Keynote Presentation] "Education 2030 and Fostering Global Citizenship Education" [Special Presentation] "The Role of UNESCO in Achieving SDG 4.7" [Session 1] Overview of Global & Regional Initiatives for GCED [Session 2] Country Profile on GCED [Session 3] Critical Analysis of Local and Global Issues with GCED [Session 4] Respect for Human Rights [Session 5] Why and How to Teach about the Holocaust and Other Genocides [Session 6] Understanding on Prevention of Violent Extremism through Education (PVE-E) [Session 7] Integrating GCED into Curriculum [Session 8] Dismantling a Culture of War, Building a Culture of Peace [Session 9] Democratic Dialogism and Communication Skills [Session 10] Transformative Pedagogies for GCED [School Visit] GCED in Practice(1 primary school and 1 secondary school) [Session 11] Education to Respect Diversity [Session 12] Living in Harmony with the Earth and Education for Sustainable Development [Field Visit] Asia Culture Center(Suncheon) & Bay Wetland Reserve [Session 13] Action Planning [Presentation] Action Plan Presentation	1) Sessions 2) Reflection & synthesis 3) Action Plan Development 4) Cultural Exchange
2017	[Session 1] Opening and Setting the Stage [Keynote Speeches] Fostering GCED for Shaping a Peaceful and Sustainable Future [Session 2] Understanding the Global/Regional/National Contexts of Promoting GCED	1) Sessions 2) Reflection & synthesis

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
	<p>2.1. Promoting GCED as a Key Target of SDG 4 and Education 2030</p> <p>2.2. Understanding the Conceptual Framework of GCED</p> <p>2.3. Understanding the Regional and National Contexts of Promoting GCED</p> <p>[Session 3]Deepening the Understanding of GCED: Key Thematic Areas and Effective Pedagogical Approaches</p> <p>3.1. Respect for Cultural Diversity</p> <p>3.2. Dismantling a Culture of War and Building a Culture of Peace</p> <p>3.3. Education for Building a Sustainable Future</p> <p>3.4. Promoting Respect for Human Rights</p> <p>3.5. Building Global/Local Justice</p> <p>[School Visit] Innovative Practices of GCED at the School Level</p> <p>3.6 Transformative Pedagogies for GCED</p> <p>[Field Visit] Visit to Demilitarized Zone</p> <p>[Session 4]Focus Study: Prevention of Violent Extremism through Education (PVE-E)</p> <p>4.1. Understanding Violent Extremism and the Role of Education in Prevention Efforts</p> <p>4.2. Regional Contexts of Violent Extremism – The Push and Pull</p> <p>4.3. Key Resources and Effective Pedagogical Approaches to PVE-E</p> <p>[Session 5]Innovative Practices of GCED and Reflection of Pedagogical Approaches for Transformative Education</p> <p>5.1. Sharing Tools and Innovative Initiatives of GCED</p> <p>5.2. Reflection on Various Pedagogical Approaches for Transformative Education</p> <p>[Session 6] Action Plan Development</p> <p>6.1. Guide on Action Plan Development</p> <p>6.2. Action Plan Development</p> <p>[Session 7]Deepening the Understanding GCED: Participation in the International Conference on GCED</p> <p>[Session 8] Taking Action and Way Forward (Reflective Discussion &: Sharing of Action Plans)</p>	<p>3) Action Plan Development</p> <p>4) Cultural Exchange</p> <p>5) International Conference on GCED</p>

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
2018	<p>[Session 1] Introduction of APCEIU Workshop Orientation</p> <p>[Session 2] Introduction to GCED</p> <p>[Session 3] Understanding the Regional/National Contexts of GCED</p> <p>[Session 4] Glocal Justice, Peacebuilding & Education for Global/Local Justice</p> <p>[Field Visit 1] Global Citizen Campus & Demilitarized Zone (DMZ)</p> <p>[Session 5] Promoting Respect for Human Rights</p> <p>[Session 6] Democratic Learning through GCED in Formal and Non-formal Education</p> <p>[Session 7] Prevention of Violent Extremism through Education (PVE)</p> <p>[Session 8] The Role of Teachers for a Critical GCED – Examining Education and Global Citizenship for Critical Perspectives</p> <p>[Field Visit 3] School Visit</p> <p>[Session 9] GCED Pedagogy: Teach to Transform</p> <p>[Session 10] Sharing Tools and Innovative Practices of GCED I</p> <p>International Conference on GCED 1-2</p> <p>[Session 11] Education for Sustainable Development (ESD)</p> <p>[Special Session] Sharing UNESCO’s View in the Arab States</p> <p>[Session 12] Pedagogical Strategies for Diverse Learners</p> <p>[Session 13] Sharing Tools and Innovative Practices of GCED II</p> <p>Action Plan Development</p> <p>[Session 14] Guide on Action Plan Development I, II</p>	<p>1) Sessions</p> <p>2) Reflection & synthesis</p> <p>3) Action Plan Development</p> <p>4) Cultural Exchange</p> <p>5) International Conference on GCED</p>
2019	<p>[Session 1] Opening the Stage</p> <p>[Session 2] Introduction to GCED</p> <p>[Session 3] Glocal Justice, Peacebuilding & Education for Glocal Justice</p> <p>[Session 4] Understanding Conflicts and the Process of Peaceful Resolution</p> <p>[Field Visit] Study Visit – Kyungbok Palace & Ra Café Gallery</p>	

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
	<p>[Session 5] Prevention of Violent Extremism through Education (PVE)</p> <p>[Session 6] Gender Equality & Violence Against Women</p> <p>[Session 7, 9] Feminist Pedagogy for Inclusive Learning I, II</p> <p>[Session 9, 10] Role of Teachers for Democratic and Critical Learning I, II</p> <p>[Session 11] Understanding the Regional/National Contexts of GCED</p> <p>[Session 12] Promoting Respect for Human Rights</p> <p>[Session 13] Understanding Sustainable Development & Education</p> <p>[Field Visit] Study Visit – Seoul Upcycling Plaza / Reflection</p> <p>[Session 14] Transformative Pedagogy: Teach to Transform</p> <p>[Case Sharing 1] GCED Practice at School</p> <p>[Concurrent Session]</p> <p>Option 1) How to Integrate Sustainability into Teaching & Learning</p> <p>Option 2) How to Integrate Peace-building into Teaching & Learning</p> <p>[IConGCED] International Conference on GCED 1 - 2</p> <p>[Session 15] Critical Media Literacy</p> <p>[Session 16] Sharing Tools and Innovative Practices of GCED</p> <p>[Action Plan] Action Plan Development I</p>	
2020	<p>1. Understanding Sustainable Development & Global Citizenship Education</p> <p>Unit 1. Understanding Sustainable Development</p> <p>Unit 2. Understanding Global Citizenship Education</p> <p>2. History of Global Citizens</p> <p>Unit 1. Citizens and Citizenship in the Premodern World</p> <p>Unit 2. Citizens and Citizenship in the Age of Globalization</p> <p>3. Introduction to GCED</p> <p>Unit 1. Global Citizenship Education: Its Concept and Characteristics</p>	1) Pre-recorded O n l i n e S e s s i o n o n G C E D O n l i n e C a m p u s

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
	<p>Unit 2. Understanding GCED TLOs and Major Curricular Approaches in Local Schools</p> <p>4. Transformative Pedagogy: Teach to Transform</p> <p>Unit 1. Transformative Pedagogy: Teaching to Transform 1</p> <p>Unit 2. Transformative Pedagogy: Teaching to Transform 2</p> <p>5. Promoting Respect for Human Rights as Global Citizens</p> <p>Unit 1. The creation of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR)</p> <p>Unit 2. Engaging the Universal Declaration of Human Rights for an effective GCED</p> <p>6. Diversity and Gender Equality</p> <p>Unit 1. Gender equality for ALL</p> <p>Unit 2. Gender equality in our Classroom</p> <p>7. Peace Education in GCED</p> <p>Unit 1. Peace Education in Global Citizenship Education: Historical and Theoretical Orientations</p> <p>Unit 2. Peace Education in Global Citizenship Education: Cases and Pedagogic Possibilities</p> <p>8. GCED in the post-COVID World</p> <p>Unit 1. Education in times of the pandemic crisis</p> <p>Unit 2. Envisioning Hope through GCED after COVID-19</p>	
2021	<p>[Day 1] Glocal justice and building a Culture of Peace / Reflection & Discussion</p> <p>[Day 2] Understanding and Re-imagining Global Citizenship Education in These Disruptive Times / Reflection & Discussion</p> <p>[Day 3] Human rights and the issues of Hatred and Discrimination / Reflection & Discussion</p> <p>[Day 4] Pedagogies and Teaching Approaches of GCED in the 21 Century / Reflection & Discussion</p> <p>[Day 5] The Possibility of Teachers as Peacebuilders / Reflection & Discussion</p> <p>[Day 6] Education for Sustainability, Values and Transformative Learning / Case sharing of GCED practices</p>	<p>1) Virtual Live Sessions</p> <p>+</p> <p>Pre-requisite course</p> <p>2) Reflection & Discussion</p> <p>3) Action Plan Development</p> <p>4) Mentorship</p>

연도	연수 내용	연수 방법 및 전략
	[Day 7] Critical Media Literacy / Closing & Final Reflection (ZOOM)	
2022	[Session 1] Tackling Inequalities in the context of Human Rights [Session 2] Glocal (Global-Local) Justice and GCED [Session 3] Global Citizenship Education and Learning with communities [Session 4] Facilitating safe and productive dialogue in various learning environments & Reflection Session by Small Groups [Session 5] How to promote GCED inside and outside classrooms & Reflection Session by Small Groups [Session 6] Films as a tool for dialogue [Session 7] PBL(Place-based Learning) & Reflection Session [Session 8] Gender Equality and Inclusive Education & Reflection Session by Small Groups [Session 9] Weekend Mission (Film Screening + Action Planning) [Session 10] Transformative Pedagogies for GCED [Session 11] Creating a reflective and supportive classroom community [Session 12] Inviting and challenging students' voice [Session 13] Action Plan sharing & Closing	1) Pre-requisite Courses 2) Virtual Live Sessions 3) Reflection and Discussion 4) Action Plan Development 5) Mentorship 6) Scale-up Project

다. 청년리더십연수(이하 청년연수)

1) 청년연수 개요 및 목적

청년리더십연수(이하 청년연수)는 유네스코 회원국 출신이고 2년 이상 교육분야에서 활동경험을 가진 만 19에서 28세 사이의 청년이 참여할 수 있다. 청년연수는 2015년 UN Summit을 앞두고 같은 연도에 처음으로 시작되었으며, 청년들의 세계시민교육 인식 제고와 실천역량 강화를 주요 목표로 한다. 그래서 아태교육원은 청년연수의 목적을 참여자들의 혁신적이고 구체적인 세계시민교육 실천사례를 발굴하고, 젊은 활동가들이 보다 다양한 맥락에서 상호교류할 수 있는 장을 제공하는 것으로 설정하였다. 청년연수는 반기문 전 유엔사무총장의 2012년 글로벌교육우선구상(Global Education

First Initiative; GEFI)을 촉진하기 위한 청년그룹인 Youth Advocacy Group(YAG)를 계승하는 의미를 갖고 있는데, 이러한 맥락이 청년연수가 주로 애드보커시와 네트워크를 강조하는 배경이 된다. 청년연수의 목적은 아래 [표 22]와 같이 정리된다.

[표 22] 청년연수의 목적

연도	연수 목적	비고
2015	1. To build a common understanding of GCED and its key priority areas by building on the dialogue initiated at the Paris GCED Forum. 2. To allow the participating youth leaders to elaborate an advocacy strategy suitable for implementation at the local and national levels to advance the GCED agenda beyond 2015 . 3. To establish a wider network of youth advocates on GCED to advance the agenda globally.	
2016	1. To enable youth leaders in education to gain a common understanding of GCED and its key priority areas to achieve SDG 4.7 2. To provide a forum for participating youth leaders to elaborate leadership strategies suitable for the implementation of GCED in national and regional levels 3. To strengthen a network of youth leaders to advance GCED	
2017	1. To enable those youth leaders active in promoting GCED to deepen their understanding of GCED and enhance their advocacy tools 2. To provide a forum for participating youth leaders to elaborate action plans suitable for the implementation of GCED in national and regional levels 3. To develop an concrete plans to strengthen the GCED Youth Network	
2018	1. To deepen youth leaders' understanding of global citizenship and enhance their advocacy skills 2. To provide a forum for participating youth leaders to discuss and establish action plans suitable for the implementation of GCED at local, national and regional	

연도	연수 목적	비고
	levels 3. To identify innovative youth-led initiatives on GCED in different regions	
2019	1 To deepen youth leaders' understanding of global citizenship and human rights 2. To provide a forum for participating youth leaders to discuss and establish action plans suitable for the implementation of GCED at local, national and regional levels 3. To identify innovative youth-led initiatives on GCED in different regions	
2020	1. To deepen youth leaders' understanding of global citizenship 2. To provide a forum for participating youth leaders to discuss and establish action plans suitable for the implementation of GCED at local, national and regional levels 3. To identify innovative youth-led initiatives on GCED in different regions	
2021	1. To empower young people to do what they can do best in this digital age as global citizens by equipping them with media and information literacy (MIL) competencies 2. To help youth leaders critically reflect on the media, understand the different media cultures, figure out the embedded social and cultural contexts of media, and ultimately become active participants in their society by presenting an alternative system	
2022	1. To provide young education advocates for knowledge & experience sharing on innovative approaches to GCED 2. To share youth's experiences on fostering GC in digital learning environment or challenging situations 3. To seek effective and innovative ways to bolster such efforts	

2015년 제1기 청년연수의 목적은 세계시민교육에 대한 공통의 이해를 구축하고, GCED 의제를 확대하기 위해 애드보커시 전략을 구상하며, 세계시민교육 청년 네트워크를 구성하는 것이다. 이처럼 청년 연수의 목적은 ‘글로벌 연대를 통한 실천’을 지향하고 있는데, 이러한 경향은 팬데믹 이전까지 이어진다. 팬데믹 이후 청년 연수는 전 세계적으로 강조되는 디지털 공간과 MIL의 중요성을 반영하여 연수 목적을 설정하였다.

2) 청년연수 내용, 방법 및 전략

모든 시행연도에 걸쳐 청년연수의 내용, 방법 및 전략은 네트워크 강화 및 문화교류, 그리고 이를 통한 간 네트워크 강화에 집중되어있는 것을 알 수 있다. 대부분의 강연과 세션이 참여자-강여자 간 상호 토론과 대화로 이루어진다는 점은 타 연수와 유사하다고 볼 수 있으나, 청년연수는 지역 활동가 혹은 GCED Youth Network에 소속된 청년활동가에 의해 주도된다는 점에서 차이가 있다. 즉 청년연수는 ‘세계시민교육 전문가/실천가’이면서 동시에 ‘청년’의 관점에서 GCED를 조명하기 위해 보다 현장과 맞닿아있는 청년 실천가 및 활동가들을 연수의 핵심 인력으로 활용하고, 궁극적으로 GCED에 대한 창의적인 관점과 혁신적인 실천방안을 모색하는 것을 추구한다. 이러한 특징은 각 참여자들의 GCED에 대한 관점과 해석을 직접적으로 인용하여 신는 연수결과보고서 양식에서도 찾아볼 수 있다.

청년연수 또한 타 연수와 마찬가지로 팬데믹 이후 전면 온라인 워크숍으로 변경되었다. 세계시민교육에 대한 기초적인 내용지식은 GCED Online Campus에서 사전연수(pre-requisite courses/pre-workshop)를 통해 습득하도록 하되, 실시간으로 이루어지는 본 연수(main workshop)에서는 청년연수의 기본 취지를 살려 세계시민교육 실천사례를 공유하고 교육현안에 대해 토론하는 시간을 구성하였다. 한편 글로벌 연수와 마찬가지로 멘토십 및 그랜트 경쟁 프로그램을 도입하여 보다 장기적 관점에서 효과적으로 세계시민교육을 실천할 수 있도록 지원하는 시스템을 구축하였다.

[표 20] 청년연수의 내용, 방법 및 전략

연도	연수 내용	방법 및 전략
2015	[Presentations I] - Video clip on GCED - Global Challenges and GCED in the Post 2015 Context	1) Presentation 2) Workshops 3) Breakout Sessions

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>- Global Challenges and GCED Advocacy Asks: A Success Story [Presentations II] Inspirational Speakers Youth Who Embody Global Citizenship (Nigeria, Korea, Syria & Colombia) [Workshop I] Introduction of the Youth Advocacy Toolkit with Interactive Exercises(Facilitated by GEFI-YAG) [Workshop II] Deepening the Understanding of GCED [Workshop III] Power of Social Media in Mobilizing and Campaigning [Breakout Sessions I] Reflections on the Advocacy Goals and Tools for GCED [Breakout Sessions II] Group Discussions to Elaborate Advocacy Strategies for GCED [Study Visits] Exploring Local Initiatives on GCED with Local Youth [Breakout Sessions III] Developing Advocacy Strategies for GCED(7 groups by region) [Final Presentation]</p>	<p>4) Reflection & Synthesis 5) Cultural Experiences 6) Study Visits</p>
2016	<p>[Plenary Session I Narrative Building on the Role of Youth Leaders for GCED - UN SDGs and SDG 4.7 - GCED in the Post 2015 Context - Debriefing of previous youth workshops on GCED : sharing the youth recommendation UNSG GEFI YAG) [Plenary Session II] Introduction to GCED - Understanding key concepts of GCED - Introduction to APCEIU initiatives on GCED and Youth - Interactive activities to internalize GCED [Workshop Orientation and Community Building] [Plenary Session III] Deepening the Understanding of GCED [Plenary Session IV Using Advocacy Tools for GCED [Plenary Session V Using Social Media for GCED Advocacy</p>	<p>1) Narrative Building 2) Planery Sessions 3) Breakout Sessions 4) Reflection & Synthesis 5) Cultural Exchange 6) Study Visits</p>

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>[Study Visits] Exploring Local Initiatives on GCED with Local Youth</p> <p>[Breakout Session I Strategic Planning for GCED Advocacy</p> <p>[Plenary Session VI] Discussion on GCED Youth Network</p> <p>[Final Presentation]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentation on the outcomes of the group work - Presentation on each groups social media product <p>[Visit local interests and networking]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busan Cinema Centre & Nurimaru APEC House 	
2017	<p>[Narrative Building] SDGs and GCED</p> <p>[Narrative Building] Deepening the understanding of GCED</p> <p>[Developing Youth Advocacy] Introduction of Youth Advocacy Toolkit and Youth Campaign</p> <p>[Study Visits] Exploring local initiatives on GCED (4 groups by themes of interest)</p> <p>Group 1: Understanding GCED Local Initiatives</p> <p>Group 2: Creative Ways for the Sustainable Future</p> <p>[Cultural Exchanges] Visit local interests and networking</p> <p>[Special Session] Dialogue with a Visionary Leader</p> <p>[Developing Youth Advocacy] Developing GCED strategies for Youth Framework</p> <p>[Jeju Forum] Sharing a Common Vision for Asia's Future</p> <ul style="list-style-type: none"> - Youth session on GCED (90min) 	<p>1) Narrative Building</p> <p>2) Developing Youth Advocacy</p> <p>3) Reflection & Synthesis</p> <p>4) Cultural Exchange</p> <p>5) Study Visits</p> <p>6) Jeju Forum for Peace and Prosperity</p>
2018	<p>[Narrative Building I] Youth for GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustainable Development and Global Citizenship for Youth - Role of youth leaders for GCED <p>[Narrative Building II] Youth Inspirational Speakers on GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentations and sharing stories on GCED activities in region <p>[Narrative Building III] Introduction to GCED</p>	<p>1) Narrative Building</p> <p>2) Developing Youth Advocacy</p> <p>3) Reflection & Synthesis</p> <p>4) Cultural Exchange</p> <p>5) Study Visits</p>

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<ul style="list-style-type: none"> - Understanding global citizenship and GCED - Introduction to APCEIU's initiatives on GCED and Youth - Interactive activities to internalize GCED <p>[Study Visit I] Experiential Learning Space on Global Citizenship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Global Citizen Campus <p>[Study Visit II] Building a Culture of Peace for a Sustainable Future (Field visit to Demilitarized Zone (DMZ))</p> <p>[Developing Youth Advocacy I, II] Using Advocacy Tools for GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction of Youth Advocacy Toolkit - Group works on GCED advocacy by region - Introduction of GCED youth campaign - Group works on GCED campaign by theme of interest <p>[Developing Youth Advocacy III, IV] Strategic Planning for GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guideline for advocacy & campaign development - Mobilizing ideas for future plans of GCED Youth Network <p>-Group works by theme of interest</p> <p>[Cultural Exchange I] Exploring Local Initiatives on GCED</p> <p>Group 1: Understanding GCED Local Initiatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - HEYGROUND, a civic hub for change makers <p>Group 2: Creative Ways for the Sustainable Future</p> <ul style="list-style-type: none"> - The 15th Seoul Eco Film Festival, a forum for sharing ideas of co-existence through cinema <p>[Reflection & Synthesis IV] Final Reflection and Closing</p>	
2019	<p>[Narrative Building I] Perspective Sharing on Global Citizenship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Understanding Global Citizenship and GCED - World Café on Global Citizenship & Human Rights 	Same as 2018

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>[Narrative Building II] Critical Issues Around Global Citizenship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminar on Critical Issues on Global Citizenship <p>[Narrative Building III] Human Rights & Global Citizenship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture & Discussion on Human Rights & Global Citizenship <p>[Sharing Inspiring Stories I] Participants' Case Sharing</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentations on GCED/HR activities by regions - Sharing stories on global citizenship among youth <p>[Study Visit I]</p> <p>Group 1: Women & War Museum</p> <p>Group 2: Democracy & Human Rights Memorial Hall</p> <p>Film Watching & Discussion</p> <p>[Sharing Inspiring Stories II] Meet the Human Rights Activists</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentations by active citizens in Korea - Small group discussion with the speakers <p>[Developing Youth Advocacy I] Using Advocacy Tools for GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction of Youth Advocacy Toolkit & GCED youth campaign - Group works on GCED advocacy by region or by theme of interest <p>[Developing Youth Advocacy II, III] Strategic Planning for GCED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guideline for advocacy & campaign development - Mobilizing ideas for future plans of GCED Youth Network - group works by interest <p>[Sharing Inspiring Stories III] Strategies for Change</p>	

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>Makers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Speech by Manager of Ashoka Korea - Group works by theme of interest <p>[Study Visit II] Seoul Upcycling Plaza & Social Enterprise</p> <p>[Reflection & Synthesis] Final Reflection and Closing</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wrapping up the Workshop 	
2020	<p>[Orientation & Community-Building]</p> <p>[Session 1] SDGs 4.7 and GCED</p> <p>[Session 2] Deepening the understanding of GCED</p> <p>[Session 3] Respect for Human Rights as a Global Citizen</p> <p>[Session 4] Diversity and Gender Equality from the perspective of GCED</p> <p>[Sharing Inspiring Stories I] Speech by Manager of Ashoka Korea</p> <p>[Sharing Inspiring Stories II] Speech by CEO of Tomorrow's Coffee</p> <p>[Study Visit 1] Global Citizen Campus</p> <p>[Study Visit 2] Building a Culture of Peace</p> <p>[In-focus sessions] Strategies for Change Makers</p> <p>[Cultural Exchanges] Cultural Night</p> <p>[Action Plan Development 1] Introduction of Youth Advocacy Kit on GCED & GCED Online Campus</p> <p>[Action Plan Development 2] GCED Strategies by Youth</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sessions 2) Action Plan Development 3) Reflection & Synthesis 4) Cultural Exchange 5) Study Visits
2021	<p>Basic of MIL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) What is Media and Information Literacy (MIL)? 2) Core concepts of MIL 3) Competencies pursued in MIL <p>What does MIL mean for Youth?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identify in a digitalized world 2) Youth empowerment through MIL 3) Social participation of youth 	<ol style="list-style-type: none"> 1) E-learning contents(including asynchronous sessions such as online lecture and information sessions and synchronous

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>: Be a responsible digital citizen</p> <p>Sharing good Practices & Lessons from them</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Case studies of good practices 2) Guides on bringing social impact through media <p>Consultation & Review</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Consultation & peer review 	<p>sessions such as webinar/webcast and live classroom sessions)</p> <p>2) Mentorship + Pre-requisite course</p>
2022	<p><Pre-Workshop></p> <p>VOICES of YOUTH : Ch 1. GCED in a Changing Society</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Video: Understanding GCED within the SDG4 2) Video: What is GCED? 3) Video: Thematic areas of GCED 4) Video: Gaps that the pandemic has brought to light 5) Video: Revisit the meaning of global citizenship in pandemic era 6) Video: COVID-19 Pandemic: a GLOCAL issue <p>VOICES of YOUTH : Ch 2. Understanding Advocacy</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Recommended Readings 2) Video: What is Advocacy? 3) Video: Importance of advocacy and human rights 4) Video: When do we need to advocate? 5) Video: Why youths are important stakeholders for the promotion of GCED 6) Forum: How can you improve your advocacy actions? 7) Quiz <p>Small Group Gathering & Discussion</p> <p>VOICES of Youth : Ch 3. Youth Advocacy Examples</p> <p>Recommended Readings</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Video: Youth Advocacy – case 1~5 2) Forum : Youth as an Active Agent 	<p>Lecture/Seminar</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Case Sharing 3) Action Planning 4) Discussion & Reflection 5) Mentorship + Pre-requisite course 6) Scale-up Project

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>Small Group Gathering & Discussion Documentary Film showing (SIMA)</p> <p>VOICES of Youth : Ch 4. How to Advocate?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Video: How to promote GCED at local and global levels 2) Video: How to prepare for an Advocacy campaign 3) Video: How soft skills became so important? 4) Quiz 5) Develop Your Own Action Plan Outline <p><Main Workshop></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fostering democracy & global citizenship through education <ul style="list-style-type: none"> • Understanding identity •How we foster democracy through education : Role of educators 2. Revisit the meaning of global citizenship <ul style="list-style-type: none"> • Re-examine the meaning and value of global citizenship in pandemic era •Roles and responsibilities of global citizens <p>Reflection on myself as a global citizen</p> 3. GCED through communities <ul style="list-style-type: none"> • GCED practices in/through communities •Importance of youth engagement/empowerment in realization of global citizenship 4. Innovation in education: role of young activists in education <ul style="list-style-type: none"> •Seeking the ways of innovative education with young educators • How to transform our education 5. Transformative education : how we teach GCED in new ways <ul style="list-style-type: none"> • Exploration of innovative pedagogies on GCED: teach to transform 6. Teaching through arts/drama/theater 	

연도	연수 내용	방법 및 전략
	Creative approaches to teach universal values (case presentation & discussion) 7. Street Dialogue Project •Sharing of a project on fostering civic dialogue and engagement 8. [Seminar/Case sharing] Positive Youth Development: Case Study from the SDG4 Youth Network	

라. 중앙 선도교사 연수

1) 중앙 선도교사 연수 개요 및 목적

중앙 선도교사 연수는 2015년 인천에서 개최된 세계교육포럼을 맞이하여 한국의 주도 의제인 세계시민교육의 지속적인 확산을 위한 핵심 교원을 양성하고 그들의 역량을 강화하고자 수행된다. 전국 각지에서 선발된 중앙선도교사들은 연중 2-3차례 진행되는 세계시민교육 역량강화 연수를 이수하고, 중앙 및 시도별 교사연구회를 조직하며, 각 출신 시도 선도교사들에게 전달연수를 실시하는 역할을 담당한다. 시·도 선도교사는 각 시·도별 36명 내외, 전국 약 600명이 선발되며, 각 시·도교육청별 자체 운영계획에 따라 활동한다.

[표 21] 중앙선도교사 연수의 목적

연도	연수 목적	비고
2015	○ 세계시민교육 확산을 위한 중앙선도교원의 역량 강화 - Post-2015 관점에서의 세계시민교육의 필요성 및 세계적 교육환경의 변화 이해 - 세계시민교육 촉진 및 실천에 대한 동기부여 - 학교/지역기반의 세계시민교육 실천 역량 강화 - 교사훈련가로서의 연수 기획 및 실행 기술 습득	
2016 ~ 2017	○ 중앙선도교사의 세계시민교육 확산 주체로서의 동기 및 역량 강화 - 세계시민교육의 지속적 확대 및 실천을 위한 전략 구축 - 세계시민교육 확산을 위한 전달연수 기획 및 실행 기술 습득	

연도	연수 목적	비고
2018 ~ 2022	○ 세계시민교육 실천동기 제고 및 전문성 향상을 통한 교과지도 역량 강화 ○ 세계시민교육의 효과적인 교육 현장 확산 체제 구축 및 전략 수립	

2) 중앙 선도교사 연수의 내용, 방법 및 전략

2015년 중앙선도교사 연수는 21세기 교육에서 공감, 상호 이해, 소통, 존중 등의 역량을 뜻하는 비인지 역량(non-cognitive skills/competencies)의 중요성을 강조하며 이러한 교육이 공교육에서도 보다 체계적이며 지속적이고 효과적으로 수행되어야 한다는 기조 아래 설계되었다. 이에 중앙선도교사 연수의 각 세션은 인권, 문화다양성 등 세계시민교육의 다양한 주제를 하나씩 집중적으로 조명하며 각 주제가 한국 공교육에서 실천되는 양상을 비판적으로 분석하는 한편, 각 주제들에 대한 대안적인 실천 방법론을 모색하는 방향으로 구성되어있다. 또한, 그러한 활동이 체계적이고 지속적으로 이루어질 수 있도록 교사연구회를 조직하고 지원했다.

[표 22] 중앙선도교사 연수의 내용, 방법 및 전략

연도	연수 내용	방법 및 전략
2015	<p>[활동 1] 배움의 환경 만들기(OT)</p> <p>[활동 2] 나눔 및 토의</p> <p>[활동 3] 향후 활동 소개 및 나눔</p> <p>[강의 1~2] 세계시민교육 개론 I, II</p> <p>[특강] 세계시민교육을 위한 ICT의 역할</p> <p>[워크숍 1~4] 주제영역별 탐구: 개론 (선택식)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 문화다양성 및 문화 간 이해 - 지속가능발전교육 - 인권교육과 인권감수성 - 민주시민교육 <p>[워크숍 5] 주제영역별 탐구: 심화</p> <p>[워크숍 6] 세계시민교육 실천방법론: 협력적 소통이 있는 토론 수업을 위한 교사의 역할</p> <p>[워크숍 7] 전달연수 오리엔테이션 및 효과적 전달연수를 위한 TOT</p> <p>[워크숍 8] 세계시민교육 수업방법론/전학교적 접근 및 실천계획 수립 - 초등/중등 분반</p> <p>[워크숍 9] 연구를 통한 교사 역량 강화: 현장연구기법</p> <p>[워크숍 10] 온라인 플랫폼을 활용한 협업</p> <p>[액션플랜 1] 개별 학교현장 실천계획 발표</p>	<p>1) 강의</p> <p>2) 워크숍</p> <p>3) 나눔 및 토의</p> <p>4) 액션플랜</p>

연도	연수 내용	방법 및 전략
2016	[강의 1] 세계시민교육: 21세기의 새로운 교육 흐름 [강의 2] SDGs와 세계시민교육 [강의 3] 주제탐구 1 : 인권교육 및 인권 감수성 [강의 4] 주제탐구 2 : 문화다양성과 문화 간 이해교육 [강의 5] 주제탐구 3 : 지속가능발전교육 [워크숍 1] 세계시민교육을 위한 창의적 교수법(초·중등 분반) [워크숍 2] 세계시민교육 수업방법론 및 우수사례 공유(초·중등 분반) [워크숍 3] 전달연수 모듈 및 활용법 소개 [워크숍 4] 전달연수 모의 시연 및 피드백(초·중등 분반) [워크숍 5] 세계시민교육 선도교사 연구회 활동 [워크숍 6] 권역별 실천 계획 발표 [활동 1] 배움의 환경 만들기 [활동 2] 성찰 및 나눔 [활동 3] 세계시민교육 체험관 견학 [활동 4] 나눔 및 토의 [활동 5] 마무리 토론	Same as 2015
2017	[강의 1] 세계시민교육: 21세기의 새로운 교육 흐름 [강의 2] 세계시민교육의 개념과 역사적 발전 [강의 3] 주제탐구 1: 문화다양성 및 문화 간 이해교육 [강의 4] 주제탐구 2: 지속가능발전교육과 생태계와의 조화로운 삶 [강의 5] 주제탐구 3: 인권교육 및 인권 감수성 [강의 6] 주제탐구 4: 세계화 시대의 평화교육 [워크숍 1] 세계시민교육 수업방법론 및 우수사례 공유 [워크숍 2] 세계시민교육 TLO 해제본 및 교수학습지침서 소개 [워크숍 3] 전달연수 모의 시연 및 피드백 [워크숍 4] 세계시민교육 선도교사 연구회 활동 및 운영 방안 토의 [워크숍 5] 권역별 실천 계획 발표 [활동 1, 2] 배움의 공동체 만들기 / 성찰 및 나눔 [활동 3] 민주적 대화법과 의사소통의 기술 [활동 4, 5] 세계시민교육 체험관 견학 / 성찰 및 나눔 [활동 6] 아태교육원 교수학습자료 소개 [활동 7] 마무리 토론	Same as 2015
2018	[1 부] 세계시민교육 기본 개념 및 배경 - 세계시민교육의 동향과 확산계획 - 아태교육원 소개 및 연수 안내 - 세계시민교육의 발전과 유네스코 - 글로벌시대의 교육 비전과 세계시민교육	Same as 2015

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<p>[2 부] 세계시민교육 주제별 이해 심화</p> <ul style="list-style-type: none"> - 주제탐구 1 : 문화 간 이해와 다문화 교육 - 주제탐구 2 : 인권교육-인권 감수성 - 주제탐구 3 : 지속가능발전교육 - 주제탐구 4 : 세계시민교육과 평화 <p>[3 부] 활동을 통한 세계시민교육 체험</p> <ul style="list-style-type: none"> - 배움의 공동체 만들기 - 세계시민교육 체험관 견학 및 활동 자료 소개 - 성찰 및 나눔 <p>[4 부] 세계시민교육 교수학습법 & 실천사례</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 속의 세계시민교육 - 세계시민교육을 위한 교수법 - 세계시민교육 수업방법론 및 실천사례 공유 - 유네스코 및 아태교육원 교수학습자료 소개 <p>[5 부] 세계시민교육 실천계획 수립 및 공유</p> <ul style="list-style-type: none"> - 전달연수 모의 시연 안내 및 준비 - 전달연수 모의 시연 및 피드백 - 전달연수 및 연구회 운영 사례 공유 - 시·도별 실천 계획 토의 - 시·도별 실천 계획 발표 	
2019	<p>[1 부] 세계시민교육 이해하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육의 배경 및 동향 - 지속가능한 미래를 위한 세계시민의식 <p>[2 부] 세계시민교육 탐구</p> <ul style="list-style-type: none"> - 다문화 교육을 통한 세계시민의식 증진(선택) - 세계시민교육의 국내 실천현황 이해(선택) - 세계시민을 위한 인권교육 및 인권 감수성 - 갈등해결과 평화 감수성 - 지속가능발전교육의 이해 및 실천(선택) <p>[3 부] 활동을 통한 세계시민교육 체험</p> <ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육 체험관 견학 - 변혁적 교육을 위한 교사의 역할 - 성찰 및 나눔, 토의 - 체험형 세계시민교육 자료 소개 및 시연 <p>[4 부] 세계시민교육 실천전략</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 속의 세계시민교육 - 세계시민교육 수업방법론 및 실천사례 공유 <p>[5 부] 세계시민교육 실천계획 수립</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지역별 실천 계획 수립 안내 - 전달연수 및 연구회 운영 우수사례 공유 - 지역별 실천 계획 수립 및 발표 - '19년도 중앙연구회 운영 안내 	Same as 2015

연도	연수 내용	방법 및 전략
2020	<p>[1 부] 세계시민교육 이해하기</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지속가능발전목표와 세계시민교육 - 세계시민 마음열기 <p>[2 부] 세계시민교육 탐구</p> <ul style="list-style-type: none"> - 세계시민을 위한 인권교육 및 인권 감수성 - 평화로운 학교 만들기: 갈등해결과 평화 감수성 - 지속가능발전목표를 통한 지속가능한 미래 교육 - 우리 안의 세계시민성 다시 보기 <p>[3 부] 활동을 통한 세계시민교육 체험</p> <ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육 체험관 견학 - 세계시민교육 자료 소개 및 활용 - 성찰 및 나눔, 토의 <p>[4 부] 세계시민교육 실천 전략</p> <ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 내 세계시민교육의 실천 - 세계시민교육 실천 페다고지 - 세계시민교육의 수업적용 사례발표 <p>[5 부] 세계시민교육 실천계획 수립</p> <ul style="list-style-type: none"> - 지역별 활동 계획 수립 - 지역별 실천 계획 수립 및 발표 	Same as 2015
2021	<p>(1, 2 차 원격)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 세계시민교육의 배경과 개념(1-3 강) ● 세계시민교육 주제별 이해(4 강) ● 세계시민교육 적용하기(5-6 강) ● 활동 기반 세계시민교육 실천(7-11 강) ● 교실에서의 세계시민교육 실천(12-30 강) ● 1 차(기본)“아태교육원과 함께하는 세계시민교육” 수강 경험 공유 및 토론 ● 세계시민교육 심화주제(인권, 기후변화, 미디어리터러시 등) 전문가 특강 ● 국내 교육과정 내 세계시민교육의 실천방향 탐구 ● 변혁적 교수법을 활용한 팬데믹 시대의 세계시민교육 수업 사례 학습 ● ‘20 년 지역별 전달연수/연구회 운영 사례 소개 ● ‘21 년 지역별 전달연수/연구회 운영계획 수립 및 발표 	1)원격 강의 2)워크숍 및 토론
2022	<ul style="list-style-type: none"> - 세계시민성 다시보기(강의, 토의) - 세계시민의 눈으로 사회 바라보기 - 교실 안 성평등 수업 - 교실과 연결하기(교육과정 내 세계시민교육의 실천: 2015 개정 교육과정 및 교과서 분석) - 서로 배움(1) 세계시민교육의 수업적용 사례 탐구 I (세계시민교육 수업적용 사례) - 서로 배움(2) 세계시민교육의 수업적용 사례 탐구 II(학생의 삶 속으로 스며드는 탄소중립학교 교육과정) 	Same as 2021

연도	연수 내용	방법 및 전략
	<ul style="list-style-type: none"> - 서로 배움(3) 세계시민교육 시도 전달연수/연구회 운영사례 공유 - 주제탐구(다큐멘터리, 난민/세계시민 만나기) 1) 특강: 교육은 선생님께서 시작합니다(교사가 무의식적 편견에 대해 이해해야하는 이유) 2) 특강: 극단주의와 교육 3) 특강: 세계시민교육 교수학습법: 변화를 위한 교육 4) 특강: <Lifeboat> 제작자 인터뷰 	

이후 발간된 유네스코 세계시민교육 교수학습 지침서인 <세계시민교육: 학습 목표 및 주제>를 소개하며, 세계시민교육 실천에 있어서 유네스코 관점을 보다 적극적으로 공교육 현장에 반영할 것을 요청했다. 한편 평화교육, 갈등해결 등의 새로운 키워드를 통해 보다 다각적으로 세계시민교육에 접근하였다. 2020년부터는 중앙 선도교사 연수는 ‘우리 안의 세계시민성 다시보기’, ‘교육과정 내 실천’ 등 키워드가 등장하며 ‘새로운 무언가’로서 GCED가 아니라 이미 교육현장과 교육가 및 학생 안에 자리한 GCED에 대해 보다 적극적으로 반성하는 세션이 다수 구성되었다. 중앙 선도교사연수 역시 팬데믹 이후 온라인 워크숍으로 변경되었는데, 이를 반영하여 연수에서 디지털 시대, 미디어리터러시 등의 키워드가 더욱 집중적으로 다루어졌다. 이처럼 중앙선도교사 연수는 새로운 환경과 기술에 적응하고 세계시민교육 관련한 주제들을 확장해나가는 방향으로 변화하고 있다.

3. 소결

이상 아태교육원에서 2015년부터 2022년까지 수행한 4개 연수 프로그램의 주제, 내용, 방법 및 전략을 분석하였다. 연수의 목적 부문에서, 4개 연수 프로그램의 목적은 2015년 인천선언을 비롯한 Post-2015 의제들의 영향을 받아 공통적으로 ‘글로벌 교육환경의 변화’를 배경으로 언급하고 있다. 또한 ‘세계시민교육’이 본격적인 국제 의제로 등장함에 따라 4개 연수 프로그램은 세계시민교육에 대한 기본적인 개념을 이해하고 확장하는 것을 주요 목적으로 설정해왔다. 2020년 팬데믹 이후로는 연수 목적에서 ‘팬데믹이라는 글로벌 위기’ 속 ‘현지 맥락에 기반한’ 세계시민교육 실천이 더욱 강조되었다. 또한, ‘새로운 그러나 보편화된 위기’로서 팬데믹에 대한 새로운 교육적 관점으로 세계시민교육이 제시되었다.

4개 연수 프로그램의 내용도 연수 목적의 변화양상을 따르고 있다. 4개 연수 프로그램은 2015년부터 ‘세계시민교육’이라는 개념에 대한 이해에 초점을 맞춘 강좌 및

세션을 제공했으며, 특히 청년 연수, 글로벌 연수, 중앙 선도교사 연수는 SDGs와의 관계 속에서 세계시민교육을 조명하며 다양한 주제를 소개하였다. 한편, 글로벌 연수와 청년 연수는 다양한 주제들 중에서도 PVE-E, 성평등과 같은 중심 주제를 설정하여 이에 대한 심도있고 다각적인 학습을 도모하기도 했다. 2020년 팬데믹 이후에는 ‘팬데믹’, ‘뉴노멀’이라는 키워드가 등장함에 따라, 4개 연수 프로그램에서도 세계시민성 ‘다시보기’, ‘재구상’ 등의 키워드가 등장하였다. 또한 이전부터 다루어졌지만 미디어 리터러시, 디지털 시민성 또한 팬데믹 이후에 연수에서 중요하게 다루어졌다.

4개 연수 프로그램 방법 역시 팬데믹 이후 변화하였다. 팬데믹 이전, 모든 연수는 면대면 강의, 토의, 액션플래닝, 문화 교류, 견학 등으로 이루어졌다. 하지만 팬데믹 이후로는 4개 연수 프로그램 모두 지식이나 개념 위주의 강의는 GCED Online Campus에서 자습형(self-paced) 강의로 구성하여 참여자가 원하는 시간에 강의를 들을 수 있도록 하였다. 이후 사례공유 및 특강, 전문가와의 대담 등 참여자 간 활발한 소통과 토론이 필요한 경우는 실시간 세션으로 구성했다. 아태연수, 청년 연수, 글로벌 연수는 멘토십 및 지원금 경쟁 프로그램을 도입하여 참여자들이 각 소속국에서 지속적인 멘토링을 받으며 지속적으로 세계시민교육 실천활동을 전개할 수 있도록 지원체계를 갖추었다. 중앙 선도교사 연수는 팬데믹 이전부터 교사연구회를 지속적으로 지원해왔고, 연수 수료교사를 비롯한 교사연구회 회원들은 운영 사례집을 제작하거나 차년도 연수에 강사로 참여하여 경험과 사례를 공유하는 등 네트워크를 확장했다.

이처럼 2015년부터 2022년까지 아태교육원에서 수행한 연수프로그램의 목적, 내용, 방법 및 전략을 살펴보았다. 4개 연수 프로그램은 각 연수의 정체성을 유지하며 Post-2015 의제와 팬데믹을 기점으로 변화해왔다. 향후 연구 제언으로, 첫째, 정책 차용(Policy Borrowing) 혹은 정책 전이(Policy Transfer)를 이론적 토대로 하여 아태교육원이 UN 혹은 UNESCO 본부 수준의 정책을 ‘연수’라는 틀 안에서 해석하는 양상을 분석해볼 수 있다. 둘째, GCED Online Campus 등 팬데믹 이후 4개 연수 프로그램에서 주로 사용된 연수 도구를 분석 대상에 포함할 수 있다. 셋째, 해당 기간 연수 프로그램의 담당자 및 관리자와 심층 면담을 수행하여 데이터를 보충할 수 있다.

V. 결론

1990년대 이후 본격화된 세계화로 상호연결성과 상호의존성이 커지면서 일개 국가 차원의 시민성을 넘어 전지구적 시민성이 필요하다는 인식이 확산되었다. 그리고 이러한 전지구적 시민성을 함양하는 세계시민교육이 필요하다는 공감도 더불어 퍼져나갔다. 그리하여 2015년 유엔이 선포한 지속가능발전목표에 세계시민교육이 포함되자 각국 교육계와 연구자, 시민사회의 세계시민교육에 대한 관심과 참여도 크게 늘어났다.

2020년부터 시작된 코로나19 위기는 한편으로 세계시민성의 중요성을 다시 확인케 해주었으나, 동시에 적잖은 나라들의 자국우선주의 움직임 속에서 세계시민교육의 입지가 위축될 수 있다는 우려도 자아냈다. 특히 러시아의 우크라이나 침공으로 세계 곳곳에서 지정학적 긴장이 높아지고 군비 지출이 급증하면서 이런 우려는 훨씬 더 커졌다.

미사일과 포탄이 떨어지고 무고한 민간인이 수도 없이 죽어나가는 참담한 현실에서 세계시민교육은 자칫 현실과 동떨어진 추상적 가치나 이상을 추구하는 ‘한가한 소리’로 취급받을지도 모르겠다. 하지만 그런 비극적 현실 속에서 사람들은 또한 평화의 가치를 다시 절감하고 있고, 그렇기에 세계시민교육의 중요성을 그 어느 때보다 더 크게 느낄 수도 있다.

이뿐만 아니라 해마다 충격이 커지는 기후위기의 심각성과 함께 그 극복을 위해 모든 나라의 정부와 시민이 다 함께 노력해야 할 필요성이 나날이 커지고 있다. 그리고 이를 위해서 자국이기주의를 누그러뜨리고 전지구적 공공선을 지향하는 세계시민성을 발휘해야 할 필요성 또한 커지고 있다. 이 또한 세계시민교육이 어느 때보다 더 중요함을 말해 준다.

그렇지만 이처럼 세계시민교육이 더 중요해졌다고 해서 그 효과가 자동적으로 보장되는 것은 아니다. 전쟁, 기후위기, 난민 같은 전지구적 문제는 각 지역의 맥락과 복잡하게 얽혀 있으며, 각 지역마다 특수한 형태로 발현하기 마련이다. 세계시민교육이 각 지역의 현실 속에서 살아 있는 교육이 되려면 각 지역의 특수한 맥락과 상황에 비춰 그 의미를 해석하고 찾아내야 한다.

이런 문제의식 아래 이 연구는 아태지역의 관점에서 세계시민교육이 함양하고자 하는 세계시민역량을 정의하기 위한 예비작업의 일환으로 추진되었다. 먼저 세계시민역량에 관한 국내외 문헌을 검토하여 그 대략적인 흐름을 파악하고자 했다.

첫째, 세계시민역량 또는 글로벌 역량을 정의하고 그 구성요소에 관한 논의를 전개하는 연구가 계속 늘어나고 있음을 볼 때, 세계시민역량에 대한 세계적인 관심이 계속 늘어나고 있다는 점과 앞으로도 이런 연구가 계속 이어질 것이라는 점을 알 수 있다.

둘째, 세계시민역량 또는 글로벌 역량이라는 서로 다른 용어를 쓰더라도, 그 구성요소는 대체로 지식, 가치와 태도, 기능, 행동으로 구분되는 것으로 설명하고 있다. 지식에서는 전지구적 문제나 상호의존성에 대한 이해, 가치와 태도에서는 문화다양성, 인간 존엄성, 인권에 대한 존중, 기능에서는 비판적 사고와 의사소통 능력, 행동에서는 참여, 책임감 있는 행동이 주로 제시되었다.

셋째, 국제기구나 조직, 연구자 등은 자신의 관점에 따라 세계시민역량 또는 글로벌 역량이라는 용어를 사용하고 있다. 따라서 특정 기구나 연구자가 제시한 세계시민역량 또는 글로벌 역량 개념을 무비판적으로 받아들이거나 차용하는 것은 곤란하다.

그렇다면 아태지역의 세계시민역량 논의는 어떨까. 이 연구에서는 세계시민역량을 제도화된 형태로 보는지 아니면 추상적 담론으로 논의하는지의 차원과 서구와 아태지역이라는 차원을 교차하여 아태지역의 논의를 다섯 가지로 유목화하였다.

첫째, 국제기구가 제시하는 세계시민역량 개념을 아태지역의 맥락에 맞춰 ‘번안’하는 논의와 그에 대한 비판적 논의

둘째, 아태지역의 사상적 기반을 토대로 국제기구 주도의 세계시민역량 논의에 대한 ‘역번안’의 가능성을 탐색하는 논의

셋째, 아태지역에서 발전해온 사상과 사유의 전통에서 세계시민역량 개념의 ‘기원’을 찾는 논의

넷째, 서구의 세계시민주의와 아태지역의 세계시민주의의 ‘접점’을 찾는 논의

다섯째, 서구의 세계시민주의와 아태지역의 세계시민주의의 ‘변증’을 시도하는 논의

아태지역의 관점에서 세계시민역량을 재해석하고 재정의하는 작업의 맥락에서는 첫째 유형을 제외한 둘째부터 다섯째 논의까지 모두 흥미로울 수 있으나, 많은 경우 추상성과 모호함이 상당하여 그 의미는 제한적일 수 있음을 유념할 필요가 있다.

아울러 이와 같이 아태지역의 논의가 다양하다는 것은 세계시민역량에 대한 아태지역의 통합된 관점이나 교육적 실천은 찾기 어렵다는 점을 시사한다. 아태지역의 문화적, 종교적, 언어적 다양성을 감안하면, 이는 전혀 이상한 일이 아닐 것이다. 이러한 아태지역 세계시민역량 담론 및 실천의 다양성은 서구의 그것에 대한 동화나 역전이라는, 서구와 비서구의 단순화된 이항대립 구도를 극복하면서 제3의 의미를 창출할 가능성을 담고 있을 수 있다.

끝으로 아태교육원이 2015년부터 수행한 세계시민역량강화 프로그램의 주제와 방법을 분석한 결과 세계시민교육의 여러 주제인 평화, 인권, 정의, 문화다양성, 성평등, 종교간 대화, 전지구적 상호의존성, 지속가능성, 생태평화, 역사와 화해, 혐오와 차별 등에 대한 지식과 이를 효과적으로 교육하기 위한 교수 역량 강화에 집중해 왔음을 알 수 있었다.

참고문헌

- 권영애, 이효숙 (2019). 글로컬 역량 측정도구 개발 및 검증 연구. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 9(11), 121-130.
- 김광린(2018). 홍익인간, 화랑도, 그리고 지구시민정신 - 한반도 및 세계평화에 주는 함의. **선도문화**, 24, 9-39.
- 김용환(2010). 홍암 나철 홍복사상의 세계시민성 가치. **단군학연구**, 23, 133-163.
- 김용환(2011). 대순사상 ‘성(誠)’의 세계시민성 함양가치. **대순진리학술논총**, 223-257.
- 김용환(2019a). 이케다 다이사쿠의 세계시민성 함양연구. **동아시아불교문화**, 38, 203-228.
- 김용환(2019b). 개혁사상으로서의 홍익인간과 세계시민성. **단군학연구**, 41, 29-59.
- 김유아, 홍후조 (2023). 세계시민교육의 PISA 글로벌 역량 성취와 교사의 글로벌 교육역량 매개효과 분석. **교육과정평가연구**, 26(1), 1-29.
- 김은영(2022). 만해 한용운의 세계시민성 탐색. **종교교육학연구**, 71, 23-39.
- 김정덕, 이은경, 송선영(2020). 글로벌 역량 개발을 위한 다문화수용성과의 관계 탐색. **핵심역량교육연구**, 5(1), 35-63.
- 김정숙, 이경화(2018). 유아교사의 세계시민교육 역량 척도 개발. **한국교원교육연구** 35(3). 153-182.
- 김정주, 조대연, 정홍인, 최지수, 성세실리아(2018). 중학생의 세계시민성 함양을 위한 세계시민역량 요구분석. **중등교육연구** 66(2). 415-37.
- 김현주(2021). 동북아 시민사회의 사상적 토대로서의 동양사상의 세계주의적 지향. **중국학논총**, 71, 131-149.
- 김형렬, 김재중, 김병환(2023). 동양사상을 통한 세계시민성의 재구성. **국제이해교육연구**, 18(1), 1-36.
- 박명림(2022). 안중근 사상의 해석: 세계시민, 아시아 지역통합, 그리고 근대적·공화적 연구평화. **동방학지**, 198, 259-298.
- 박지숙, 김상미(2020). OECD PISA 평가 도구 활용 초등학교 글로벌 역량 인식과 활동 실태 분석. **글로벌교육연구**, 12(2), 3-28.
- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구**, 54(2), 197-227.
- 柄谷行人(2010). **世界史の構造**. 岩波書店. (조영일 역(2012). **세계사의 구조**. b.)
- 소경희(2007). 학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. **교육과정연구**, 25(3), 1-21.
- 矢野尊義(2008). 透谷의 世界主義와 Kant의 世界市民法. **일어일문학연구**, 65, 143-159.
- 신현정, 전민호(2020). 소카대학(創価大学)의 세계시민교육에 관한 연구. **한국일본교육학연구**, 25(2), 23-28.
- 심우정, 강호수, 백선희(2022). 예비교사의 글로벌역량 진단 및 하위 영역간 관계 분석. **교육문화연구** 28(4). 103-23.

- 오은주(2019). PISA 2018 글로벌 역량 모형에 근거한 세계시민교육 융합 교양영어수업 사례 연구. **교양교육연구**, 13(4), 431-460.
- 오은주(2021). 세계시민성 함양 및 글로벌역량 강화를 위한 교양영어 수업모델 개발. **교양교육연구**, 15(4): 163-186.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **2022 세계시민교육 국내 모니터링 체제 구축 연구**. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **2022 개정 교육과정을 위한 제안 「평화문화를 만들어 가는 세계시민교육」**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코(2014). **글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기**. (유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 역). 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. (원본 출판 2014년)
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **15th Asia-Pacific Training Workshop on EIU concept note**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **2015 중앙선도교사 2차 연수 계획서**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **2015 중앙선도교사 2차 연수 안내문**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **2015 중앙선도교사 연수계획서**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **2015 중앙선도교사 연수보고서**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **Global Youth Advocacy Workshop on GCED Final Report**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **Global Youth Advocacy Workshop on GCED General Information**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **Global Youth Advocacy Workshop on GCED Programme Overview**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **Global Youth Advocacy Workshop on GCED Programme Schedule**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **글로벌시민교육 청소년 리더십 워크숍 개최계획**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 제15차 아태지역 국제이해교육 교원연수 연수 개요**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 제15차 아태지역 국제이해교육 교원연수 행사결과보고서**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **중앙선도교사 1차 연수 핸드북**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). **16th APTW General Information**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). **16th APTW Programme Book**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). **16th APTW report**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). **1st Global Capacity-Building Workshop on GCED Concept Note and Schedule**.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). **1st Global Capacity-Building Workshop on**

GCED Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 1st Global Capacity-Building Workshop on GCED Information Note for Participants.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2016년도 청년리더십 워크숍 개요.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2nd Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2nd Youth Leadership Workshop on GCED Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2nd Youth Leadership Workshop on GCED Programme Overview.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2nd Youth Leadership Workshop on GCED Toolkit.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2기 중앙선도교사 2차 연수 개요.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2기 중앙선도교사 연수 핸드북.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2기 중앙선도교사 연수개요.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2기 중앙선도교사 연수안내문.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 2기 중앙선도교사 연수평가지.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 세계시민교육, 학교와 만나 다. 서울:기억.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 17th APTW Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 17th APTW final report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 17th APTW Programme Book.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 17th APTW Reflections and Comments.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 17th APTW Session Summary.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 2nd Global Capacity-Building Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 2nd Global Capacity-Building Workshop on GCED Programme Book.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3rd Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3rd Youth Leadership Workshop on GCED Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3rd Youth Leadership Workshop on GCED Survey overall compilation.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 1차연수 참가자 보고서.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 2차연수 계획안.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 2차연수 만족도 조사.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 2차연수 핸드북.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 연수내용구성 및 강사진 리
스트.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 핸드북 참고자료.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 3기 중앙선도교사 핸드북.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2017). 제2차 세계시민교육 교사교육가 글로벌 연수
개요(국문).

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 18th APTW Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 18th APTW Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 18th APTW Programme Booklet.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 18th APTW Workshop Schedule.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 2018 세계시민교육 사업담당자 협의회 자료.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 2018년도 청년리더십 워크숍 개요.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 3rd Global Capacity-Building Workshop on
GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 3rd Global Capacity-Building Workshop on
GCED Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 3rd Global Capacity-Building Workshop on
GCED Main Toolkit.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 4th Youth Leadership Workshop on GCED
Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 4th Youth Leadership Workshop on GCED
Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 4th Youth Leadership Workshop on GCED
Handbook.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 제4기 세계시민교육 중앙선도교사 1차연수 개
요.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 제4기 세계시민교육 중앙선도교사 1차연수 안
내문.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2018). 제4기 세계시민교육 중앙선도교사 2차연수 안
내문.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 19th APTW Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 19th APTW Session Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 19th APTW Workshop Schedule.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 19th Programme Booklet.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 19th 아태지역 교원연수 최종보고서.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 2019 제5기 세계시민교육 중앙선도교사 역량
강화 1차연수 프로그램북.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 2019 제5기 세계시민교육 중앙선도교사 역량 강화 2차연수 계획안.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 4th Global Capacity-Building Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 4th Global Capacity-Building Workshop on GCED Programme Book.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 5th Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 5th Youth Leadership Workshop on GCED Final Report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 5th Youth Leadership Workshop on GCED Handbook.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 5th Youth Leadership Workshop on GCED Youth Advocacy Kit.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2019). 제4차 글로벌연수 최종보고서.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 2020 선도교사 연수 운영계획.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 2020 제6기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량 강화 1차연수 안내문.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 2020 제6기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량 강화 1차연수 핸드북.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 2020 제6기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량 강화 2차원격연수안.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 5th Global Workshop Guidebook for Participants.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 5th Global Workshop List of Related Readings.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 6th Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020). 제5회 글로벌 연수 온라인 강의계획.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 20st APTW Mentorship Final report.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 20st APTW Mentorship Guideline.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 20st APTW Mentorship Info session PPT.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 20st APTW Programme Book.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 20th APTW Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 6th Global Capacity-Building Workshop on GCED Concept Note.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). 6th Global Capacity-Building Workshop on

GCED Programme Book.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **7th Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **7th Youth Leadership Workshop on GCED Final Report.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **7th Youth Leadership Workshop on GCED Mentorship Guideline.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **7th Youth Leadership Workshop on GCED Programme Content.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **제7기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 2차연수 핸드북.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **제7기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 연수안내 (1차).**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2021). **제7기 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 연수안내 (2차).**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **2022 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 1차연수 강의자료 취합본.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **2022 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 2차연수 안내문.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **2022 세계시민교육 중앙 선도교사 역량강화 3차연수 진행자료.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **21st APTW Concept Note.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **21st APTW Information Session PPT.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **21st APTW Mentorship Final Report (Track A).**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **21st APTW Mentorship Final Report (Track B).**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **21st APTW Programme Book.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **7th Global Capacity-Building Workshop on GCED Concept Note.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **7th Global Capacity-Building Workshop on GCED Mentorship Activity Report.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **7th Global Capacity-Building Workshop on GCED Programme Book.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **8th Youth Leadership Workshop on GCED Concept Note.**

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2022). **8th Youth Leadership Workshop on GCED**

Programme book.

- 유성상(2016). 아시아에서의 세계시민교육: 탐색과 가능성. **아시아교육연구**, 17(특별호), 1-9.
- 윤경철, 유성렬 (2008). 청소년의 글로벌 역량강화 정책방안 연구: 글로벌 일자리와 관련하여. **한국청소년정책연구원 연구보고서** [연구보고 08-R05].
- 이관춘 (2011). 글로벌 시대의 시민청소년 역량. **시민청소년학연구**, 2(2), 5-29.
- 이명실(2020). 세계시민교육의 일본적 수용: 2017 학습지도요령과 세계시민교육 지표와의 관련성을 중심으로. **한국일본교육학연구**, 25(2), 1-21.
- 이병하, 장훈, 강신구, 구본상, 김동현, 이현숙 (2019). 글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발에 관한 연구. **서울특별시교육청교육연구정보원 교육정책연구소** [서교연 2019-39].
- 이상은, 소경희 (2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’ 을 중심으로. **교육과정연구**, 37(1), 139-164.
- 이소연 (2023). PISA 글로벌 역량 평가와 사회과교육에의 함의. **시민교육연구**, 55(1), 201-233.
- 임현목(2022). 한국의 교육과정과 세계시민교육. **교육광장**, 81, 56-59.
- 장현근(1995). 동양사상과 세계시민 : 중국 천하사상과 유가의 대동론. **유럽연구**, 3, 231-260.
- 전인선(2019). 국제교육의제의 지역적 맥락화에 대한 고찰: 한국의 세계시민교육 정책을 중심으로. **한국교육**, 46(3), 209-237.
- 정기영, 히라나카 유카리, 조희주(2022). 아시아공동체론과 세계시민 교육을 통한 대학생들의 의식변화 연구. **다문화사회와 교육연구**, 12, 143-165.
- 정승원(2021). 민족국가를 넘어서 세계시민사회로 - 와다 하루키와 올리히 벡의 논의를 중심으로. **현대사상**, 25, 143-166.
- 조성훈(2022). 한국 신종교에 나타난 세계시민 의식: 원불교 사상을 중심으로. **종교교육학연구**, 71, 63-79.
- 진미석, 손유미, 주휘정 (2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. **교육행정학연구**, 29(4), 461-486.
- 최선경 (2018). 글로벌 시민역량 함양을 위한 세계시민교육 방안. **교양교육연구**, 12(4), 139-159.
- 최지혜, 이영선, 주란(2022). 특수교사를 위한 세계시민교육 교사 역량 측정 도구 개발. **특수교육논총** 38(2). 1-23.
- 최현(2020). 시민격(citizenship)과 세계시민교육. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. **한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻** 다. 서울: 살림터, 117-153.
- 한경구(2019). 한국인을 위한 세계시민교육. **국제이해교육연구**, 14(2), 1-4.
- 한상철 (2009). 청소년의 글로벌역량개발을 위한 학교 밖 활동의 중요성과 과제. **미래청소년학회지**, 6(3), 91-110.
- 홍수진, 김천홍 (2017). 글로벌 역량 교육 강화를 위한 PISA 2018 평가 체제 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(1), 65-91.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A*

- Development Education Review*, 3, 40-51.
- Angyagre, S. E., & Quainoo, A. K. (2019). What are the critical dimensions in Ghana's senior high school social studies curriculum? Under the lens of a critical global citizenship education framework. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(2), 142-158.
- APEC (2017). *Global Competencies and Economic Integration: Final Report*. APEC Human Resources Development Working Group.
- Auld, E., & Morris, P. (2019). Global citizenship and cross-cultural competency: Student and expert understandings of internationalization terminology. *Journal of Studies in International Education*, 23(3), 346-364.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Barrow, E. (2017). No Global Citizenship? Reenvisioning Global Citizenship Education In Times of Growing Nationalism. 100(3), 163-165.
- Benavot, A., Care, E., Lee, W. O., Takahashi, K., Sedhai, K., Gong, Y., & Kim, Y. (2021). *Feasibility Study on Monitoring Global Citizenship Competence in the Asia-Pacific Region*. Seoul: UNESCO APCEIU [Working Paper 2020].
- Bloemraad, I., Kortewet, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state. *Annual Review of Sociology*, 34, 153-179.
- Byker, E. (2013). Critical cosmopolitanism engaging students in global citizenship competencies. *English in Texas*, 43(2), 18-22.
- Camicia, S. P. & Franklin, B. M. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 311-322.
- Chan, C. K., & Luk, L. Y. (2021). Development and validation of an instrument measuring undergraduate students' perceived holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 467-482.
- Cho, H. S. & Mosselson, J. (2018). Neoliberal practices amidst social justice orientations: global citizenship education in South Korea. *Compare*, 48(6), 861-878.
- Choo, S.S. (2020) Examining models of twenty-first century education through the lens of Confucian cosmopolitanism, *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 20-34.
- Cogan, J. J. (2012). *Citizenship for 21st century : An international perspective on education*. New York : Routledge.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on*

- Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Council of Ministers of Education, Canada. (2016). *Global Competencies*. Retrieved from <https://www.globalcompetencies.cmec.ca/global-competencies>.
- Dill, J. (2012). The moral education of global citizens. *Society, 49*(6), 541-546.
- Education Services Australia (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian schools*. Victoria: Australia.
- Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. (2011). “Through the kaleidoscope” intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education, 34*(4), 59-85.
- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education, 17*(2), 117-131.
- Fadel, C., Trilling, B., & Bialik, M. (2015). Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed. *CreateSpace Independent Publishing Platform*.
- Gibson, K., Rimmington, G., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review, 30*(1), 11-23.
- Gögebakan-Yildiz, D. (2018). Global citizenship training program for teacher candidates. *Educational Research and Reviews, 13*(12), 436-446.
- Golinkoff, R.M, & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming brilliant*. US: APA.
- Goulah, J. (2020). Daisaku Ikeda and the Soka movement for global citizenship. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(1), 35-48.
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence—Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults, 50*(2), 185-202.
- Han, S. (2001). Modernization and the rise of civil society: the role of the “middling grassroots” for democratization in Korea. *Human Studies, 24*, 113-132.
- Heilman, E. E. (2008). Including voices from the world through global citizenship education. *Social Studies and the Young Learner, 20*(4), 30-32.
- Hunter, B., White, G., & Godbey, G.(2006). What does it mean to be globally competent. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 267-285.
- Jackson, A. (2009). New middle schools for new futures. *Middle School Journal, 40*(5), 6-10.
- Kaya, M. M. (2022). Teaching Locally, Acting Globally: The Effect of Pre-Service Teachers’ Cultural Intelligence Levels on Their Perceptions of Global Citizens. *International Journal of Progressive Education, 18*(4), 132-147.
- Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education, 17*(2), 177-193.

- Kim, Y. (2023). “Head in the clouds” : global citizenship education in conflict-affected South Korea. *International Studies in Sociology of Education*.
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20-59.
- Kuroda, K., Sugimura, M., Kitamura, Y., & Sarah, A. (2018). *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. UNESCO & JICA Research Institute. https://www.jica.go.jp/Resource/jica-ri/publication/other/175nbg000010mg5uatt/Background_Kuroda.pdf
- Langran, I. V., Langran, E. & Ozment, K., (2009). Transforming today’s students into tomorrow’s global citizens—challenges for U.S. educators. *New Global Studies*, 3(1), 1-20.
- Lee, M. & Friedridh, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO’s lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education* 30(2), 151-169.
- Macfarlane, S. (2019). He raraunga o te ao—global citizenship: A Maori perspective. *Curriculum Matters*, 15, 99-103.
- Maguth, B. (2012). Investigating student use of technology for engaged citizenship in a global age. *Education Sciences*, 2(2), 57-76.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H (2011). The global dimension in education and education for global citizenship genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Retrieved from <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future competences and the future of curriculum*. Retrieved from International Bureau of Education website: <http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-future-competences-and-future-curriculum>.
- Matapo, J. (2019). A Pasifika perspective on global citizenship education. *Curriculum Matters*, 15, 104-108.
- McLenna, S.J., Forster, M., & Hazou, R. (2022). Weaving together: decolonising global citizenship education in Aotearoa New Zealand. *Geographical Research*, 60, 86-99.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity*. NC: Duke University Press.
- Ministere de l’ education nationale. (2015). *Le parcours citoyen et les nouveaux programmes d’ enseignement moral et civique*. Retrieved from <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>.

- Morais, D., & Ogden, A. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Mukherjee, M. (2020) Tagore' s "rooted-cosmopolitanism" and international mindedness against institutional sustainability, *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 49-60.
- Naidoo, K. (2005). Citizenship, education and governance in a global context. Adult Learner: *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 11-25.
- NEA (2010). *Global competence is a 21st century imperative*. NEA Policy and Practice Department. An NEA policy brief.
- OECD (2018a). *The future of education and skills: Education 2030*. Position Paper.
- OECD (2018b). *PISA 2018 global competence framework*. OECD publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD publishing.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results: Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD publishing.
- OXFAM (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Pak, S-Y. & Lee, M. (2018). 'Hit the ground running' : delineating the problems and potentials in state-led global citizenship education (GCE) through teacher practices in South Korea. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 515-535.
- Peterson, A., Milligan, A., & Wood, B. E. (2018). Global citizenship education in Australasia. *The Palgrave handbook of global citizenship and education*, 3-20.
- Radhouane, M., & Maleq, K. (2020). Global Citizenship Education in European Multicultural Contexts: Opportunities and Challenges. *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*, 157-174.
- Reimers, F. (2009). Enlightening globalization an opportunity for continuing education. *Continuing Higher Education Review*, 73, 32-45.
- Rizvi, F. & Choo, S. S. (2020) Education and cosmopolitanism in Asia: an introduction, *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 1-9, DOI: 10.1080/02188791.2020.1725282
- Robinson, K.(2015). *Creative schools*. UK: Penguin.
- Sälzer, C. and Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International journal of development education and global learning*, 10(1), 5-20.
- Sarker, A., & Shearer, R. (2013). Developing literacy skills for global citizenship exploring personal culture and mining cultural gems from classroom experts. *English in Texas*, 43(2), 4-10.
- Schattle, H. (2015). Global citizenship as a national project: the evolution of segye shimin in South Korean public discourse. *Citizenship Studies*, 19(1), 53-68.

- Seidikenova, A., Akkari, A., and Bakitov, A. (2020). The construction of citizenship in Kazakhstan between the Soviet era and globalization. A. Akkari & K. Maleq (eds.). *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*. Springer, pp. 57-69.
- Shah, R. and Brett, P.(2021). Global citizenship education in Nepal. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 122-157.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Sperandio, J., Grudzinski-Hall, M., & Stewart-Gambino, H. (2010). Developing an undergraduate global citizenship program challenges of definition and assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 12-22.
- TeachUnicef (2013). *Exploring Our Roles as Global Citizens: An Educator's Guide (Grades 3-5)*. New York: US Fund for Unicef.
- Thomas, M. A. M. & Banki, S. (2021) Toward a framework for assessing the 'global' and 'citizen' in global citizenship education in Australia and beyond. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(5), 732-748,
- Tormey, R., & Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627-645.
- U.K. Department for Education. (2014). *Citizenship studies: Draft GCSE subject content*.
- U.S. Department of Education (2017). *Global and Cultural Competency*. Retrieved from <https://sites.ed.gov/international/global-and-cultural-competency/>.
- UNESCO (2016). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning*. Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok Office.
- UNESCO (2019). *Assessment of Transversal Competencies: Current Tools in the Asian Region*. Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok Office.
- UNESCO. (2013). *Global citizenship education: An emerging perspective. Outcome document of the technical consultation on global citizenship education..* Retrieved from https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20%EA%B8%80%EB%A1%9C%EB%B2%8C%EC%8B%9C%EB%AF%BC%EA%B5%90%EC%9C%A1_0.pdf
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2018a). *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*.
- UNESCO. (2018b). *Global citizenship education: Taking it local*.
- UNICEF & SEAMEO (2019). *The Southeast Asia Primary Learning Metrics Program*:

- Thinking globally in a regional context.* Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad.* University of Notre Dame Press.
- Williams, J. E. S. (2020). Daisaku Ikeda's philosophy of value-creating global citizenship education and Africana humanism: Africa as the continent of the 21st century. *Open Journals in Education, 9*(SD), 69-79.
- Willis, D., Allemann-Ghionda, C., & Hirasawa, Y.(2005). Educating global citizens for social justice. *Race, Ethnicity and Education, 8*(2), 231-242.
- Wilson, E., & Besnoy, K. (2010). Using technology to prepare critically thinking global citizens. *Social Studies Research & Practice, 5*(3), 119-138.
- Wright, E. & Lee, M. (2014). Elite International Baccalaureate Diploma Programme schools and inter-cultural understanding in China. *British Journal of Educational Studies, 62*(2), 149-169.
- Yano, S. & Rappleye, J. (2002). Global citizens, cosmopolitanism, and radical relationality: towards dialogue with the Kyoto School? *Educational Philosophy and Theory, 54*(9), 1355-1366.
- Zaheer, Z. (2020). Global citizenship in a national curriculum: the case of Pakistan's single national curriculum. M. Ozturk. (2020). *Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies.* Springer Nature, pp. 103-128.



APCEIU

Asia-Pacific Centre of
Education for
International Understanding
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

아태지역 관점의 세계시민역량 정의 - 예비연구

Defining Global Citizenship Competencies from Asia-Pacific Perspectives - a preliminary study

초판 1쇄 발행 2023년 12월 5일

기획 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

저자 고석영, 박선운, 이무성, 임현묵

ISBN 979-11-93573-07-5 (93370)

PRN RR-IGCED-2023-022

© 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 2023

*이 책은 저작권법에 따라 보호를 받는 저작물이므로 무단 전재와 복제를 금합니다