

세계시민성 함양을 위한 교육의 포용적 접근 방향 탐색*

송슬기** · 손민호***

빠르고 복잡한 변화와 불확실성의 확대는 현대사회의 특징 가운데 하나다. 개인성과 다양성이 심화되어가는 맥락에서 배타적 문화와 분쟁 역시 드물지 않게 접할 수 있는 오늘날, 인간에게 요구되는 소양이 무엇인가에 대한 고민은 세계시민성의 요구로 귀결되어 왔다. 이 연구는 사회 변화에 따른 포용적 가치를 요구하는 교육으로 세계시민성 함양을 위한 교육에 관한 폭넓은 문헌 분석에 기초하였다. 그리고 문헌 분석을 선행연구 수준에서 논의되었던 세계시민교육에 대한 요구와 국내 현황을 정리한 후, 최근의 UNESCO, OCED를 비롯한 교육 연구자들이 가치와 태도로서 세계시민성을 다루고 있는 연구 동향에 대해 살펴며 세계시민교육의 실천적 접근 방향에 대해 탐색한 바 있다. 그 결과 연구는 세계시민성 함양을 위한 교육의 방향으로 교과외의 충위를 넘어서서 범교과적인 가치와 전략으로서 교수학습 및 평가 문화의 개선, 학급 문화를 통한 다양성과 보편성에 대한 경험 등을 채워나가는 것의 방법을 제안하였다. 이 연구는 세계시민성 함양을 위한 이론적 논의와 더불어 실천적 논의를 보고자 하였다는 데 의의가 있다. 그러나 한편으로는 포괄적인 교육과정 충위에서의 접근을 취했다는 점에서 구체적인 실행연구를 실시하지 못했다는 한계 역시 갖는다. 연구는 이를 바탕으로 세계시민성 함양을 위한 교육문화의 조성에 기여할 수 있는 구체적인 실행연구의 필요성을 제안하였다.

주제어 : 세계시민성, 다양성, 보편성, 학습 문화

* 이 연구는 2023년도 인하대학교 교내학술연구비의 지원에 의하여 이루어진 것임.

** 제1저자 인하대학교 박사

*** 교신저자 인하대학교 교육학과 교수

I. 서론

오늘날의 학습자는 세계적 연결과 이로 인한 다양성이 자연스러운 세대로서, 글로벌 네이티브(global-native)라고 보아도 과언이 아니다(이소연 2022, 7). 이러한 시대 배경의 전환에는 초연결성이라는 시공간의 무한한 확장과 디지털 대전환을 비롯한 다양성 및 복잡성의 증대가 손꼽히고 있다(이성희 외 2015). 그리고 이와 같은 사회변화 속에서 교육은 새로운 시대의 가치와 태도의 요구에 대응해 나갈 준비를 하고 있다(교육부 2021).

사회·경제·정치·기술 측면의 전반에 걸친 변화는 교실을 비롯한 공동체, 나아가 국가의 다양성이 심화되는 배경이 되었으며 이는 지속가능하고 포용적인 사회를 위한 교육의 역할을 요구하게 되었다(OECD 2017). 이러한 맥락과 동시에 2012년, UN의 GEFI(Global Education First Initiative)가 착수되고 세계시민성은 국제적 수준의 논의 대상으로 부상하였다(엄수정 2019). 그리고 2015 세계교육포럼을 비롯해 UN 총회에서 세계시민교육을 2030년까지 추진해야 하는 교육의 목표로 설정하면서 ‘세계시민’이라는 개념의 중요성은 더욱 강조되었다(UNESCO. nd; 조지민 외 2016). 더욱이 2019년 UNESCO에서 평생학습을 위한 기관을 창립하여 세계시민교육(global citizenship education)¹⁾을 강조했던 것도 세계시민교육의 논의가 확산되는 데에 주된 역할을 하였다(김미경 외 2022).

위와 같은 세계적 맥락에 힘입어 국가교육과정 역시 지난 2018년, “민주시민 교육 활성화를 위한 종합계획”을 통해 민주시민 양성에 대한 의지를 보여왔으며(교육부 2018), 2022 개정 교육과정 총론의 교육과정의 개정 배경에는 “사회의 복잡성과 다양성이 확대되고 사회적 문제를 해결하기 위한 협력의 필요성이 증가함에 따라 상호 존중과 공동체 의식을 함양하는 것이 더욱 중요해지고 있다(교육부 2022, 4).”고 기술함으로써 연대와 협력, 공동체라는 가치를 강조하는

1) 이 연구에서는 “global citizenship education”에 대해 “세계시민교육”이라고 번역하였다. 이는 세계시민교육의 지침서 및 보고서를 발행하고 있는 UNESCO의 한국어 번역본에서 사용하는 번역 용어에 준한다(UNESCO 2015, 2019).

모습을 보였다.

한편 다양성이 확대된 현대 사회에서 피할 수 없는 문제는 양극화였다. 김진희·허영식(2013), 김진희(2015)는 연구를 통해 현대 사회는 질적으로 향상된 사회가 된 것 같으면서도 선택이 쉬워진 만큼 버림 역시 쉬워진 사회가 되었으며, 연대나 협력, 어울림과 공감이라 아니라 이것 또는 저것으로 분류되는 특성이 나타나고 있다고 지적한 바 있다. OECD(2017) 또한 디지털 대전환에 따른 나와 타자 간의 경계가 생겨나고 있다는 점을 우려하였다. 그리고 교육은 갈등과 혐오 문제의 심각성을 지적하면서 차별과 혐오가 없는 포용적 민주주의의 성취를 역설하였다(교육부 2018).

세계시민교육을 검색했을 때 선행연구들에서 연관되어 함께 등장하는 용어로는 ‘글로벌 시민교육’, ‘민주시민교육’, ‘지구시민교육’, ‘세계시민교육’ 등 다양한 개념이 있다(Hanemann 2019, 4; 신호재 2022). 각 용어에 따라 의미의 초점이 이동한다는 차이가 있어 세계시민교육의 의미를 정의하기는 쉽지 않지만, 공통적으로 세계시민교육이 대두된 배경이 결국 ‘다양성이 심화에 따라 발생한 포용적 가치 의의’라는 점에서 접점을 발견할 수 있다.

조지민 외(2016)의 연구에서는 세계시민교육에 대한 세계 각국의 다양한 정의를 종합해 제시하였다. 해당 연구에서 제시하는 세계시민성의 공통적 요소들을 도출해보면 의사소통, 세계적 문제에 대한 관심, 개방성과 유연성이 공통적으로 언급됨을 알 수 있으며, 일부 기관에서는 책임감 있는 실천력을 포함함을 알 수 있다. 이를 기반으로 했을 때 ‘세계시민성’ 함양을 위한 교육을 연구에서는 다음과 같이 개념적으로 정의하고자 한다.

‘세계시민’으로의 가치에 배타적이지 않고 포용적인 태도를 가지며 열린 마음을 가지고 잘살을 위한 선택과 책임을 발휘해 나가는 것

본 논문은 2022 개정 교육과정이 지향하는 세계시민으로서의 소양 함양이라는 측면과 글로벌 시대로의 변환이 전개되는 맥락 속에서 세계시민성 함양을 위한 교육의 방향이 어떻게 설정되어야 하는가를 포괄적으로 탐색해봄으로써

연구의 의의를 도출해보고자 한다. 특히, 교육문화, 학습문화의 포용교육으로의 전환을 모색하고, 세계시민성에 합당한 가치와 교육방법의 방향성을 제안하고, 교육과정 패러다임에 대한 성찰 등에 대해 이야기함으로써 역량의 속성을 논의하는 오늘날 교육 배경의 흐름 속에 발맞추어 연구를 진행해보고자 한다. 궁극적으로 연구는 세계시민성 함양을 위한 교육을 어떻게 실시할 수 있을지에 대한 문제의식 속에서 학교 문화 및 교수학습의 다양한 방안을 탐색해 볼 것이다.

II. 선행연구 분석

이하에서는 기존 세계시민성 함양을 위한 교육에 대한 선행연구를 고찰함으로써 연구의 동향과 실제 교육에의 접근이 어떤 방식으로 이루어졌는지를 살펴보고자 한다. 이론적 배경을 통한 기존 연구들에 대한 고찰과 이를 통한 세계시민성의 접근 방식을 논의하고자 하는 시도는, 제안이나 방향성이라는 거시적 측면의 논의보다도 훨씬 구체적인 방안을 제시한다는 바 연구의 의의를 되살리는 데 필수적 논의가 될 것이다.

1. 세계시민성 함양을 위한 교육 동향 파악

세계시민교육에 대한 선행연구들은 세계시민성 함양을 위한 교육의 중요성을 강조하면서 크게 두 가지의 연구 흐름을 통해 분석됐다. 하나는 세계시민성 함양을 위한 교육의 현황을 파악하고 접근 방법을 분석하는 연구(김진희 2015; 신호재 2022; 이소연 외 2019; 이쌍철 외 2019)이며 다른 하나는 해외의 접근 사례를 통해 시사점을 발굴하는 연구(홍성수 2021; 김미경 외 2022)가 그에 해당한다.

첫 번째 범주에 해당하는 선행연구들로는 다음을 제시할 수 있다. 이쌍철 외

(2019), 김현진 외(2021) 등은 국내 시민교육이 다루어지는 방법을 총 세 가지로 정리하였는데 첫 번째는 사회과 및 도덕과의 교과 형태로 접근된다는 점을, 두 번째는 범교과 학습에 통합된 주제로 다루어진다는 점을, 마지막으로 총론의 인간상을 통하여 이를 강조함으로써 교과별로 유념해서 가르쳐야 하는 자세로 접근한다는 점이 그것이었다.

먼저 사회과 및 도덕과의 교과 형태로 이루어진다는 것은 사회과와 도덕과의 교과적 특성상 이를 다루기가 더욱 용이하다는 점에서 기인한다. 이소연 외(2019)의 연구에서는 인식조사를 바탕으로 교과교육과 세계시민성의 연계에 대한 방안을 제시한 바 있으며 장의선 외(2020)의 연구는 성취기준 분석을 통한 교과 교육에서의 세계시민에 대한 교육의 접목 가능성을 나타낸 바 있다.

둘째로 범교과 학습 주제에서의 세계시민성 교육이다. 2022 개정 교육과정에서는 2015 교육과정과 동일한 범교과 학습 주제 10가지가 제시되고 있는데, 10가지 주제에는 ‘세계시민교육’, ‘인권교육’, ‘다문화 교육’ 등이 포함되어 있다. 즉, 세계시민교육은 범교과 학습 주제로서 창의적 체험활동과 연계한 접근이 이루어지는 경향을 보이기도 한다(교육부 2022, 15). 그러나 민주시민이라는 가치를 성품이라고 접근하는 선행연구들과 다르게 범교과 학습활동의 실태 분석 연구(조현영 외 2020)는 실질적으로 범교과 학습 주제가 어떠한 가치를 지향하는 교육이기보다 내용적 제시에 불과할 수 있다는 우려를 남기기도 한다.

마지막으로 총론의 인간상을 통해 교육과정 전반에서 다루어져야 한다는 점은 사실 많은 교육목표에 이미 함축된 것이기도 하다. 국가교육과정의 인재상을 비롯해 최근 주목받고 있는 IB 교육과정, 그리고 해외 교육과정은 모두 세계시민으로서의 역량을 요구한다. 따라서 역량기반 교육과정으로의 전환은 자연스럽게 세계시민성 함양을 위한 교육과도 연결된다는 점을 제안하는데, 특히 학생 참여형 교육과정의 실천은 민주적 태도와도 직접적인 연관성을 보인다는 점에서 세계시민교육과의 관련성을 찾아볼 수 있다.

한편 두 번째 범주였던 해외 사례의 연구들이 주는 시사는 다음과 같이 분석된다. 홍성수(2021)의 연구는 독일의 사례 분석을 통해 독일의 ‘포용교육’을 유

사한 맥락에서 사용하면서 이것이 최초에는 분리 교육에 대응적 의미로써 사용되다가 점진적으로 인권적 의미에서의 다양성의 관점으로 나아갔다고 밝히고 있다. 그리고 시민교육의 방향성은 다양성 가운데 보편적 가치를 이해하면서 포용적인 문화로 나아가야 한다는 점에서 ‘포용교육(inclusive learning)’이라는 의미로 개념화되고 있음을 보여주었다. 위 연구는 포용교육이 다양성의 시대에서 다원화된 가치를 존중하며 살아가는 삶의 태도에 대한 것으로 바뀌어야 한다는 점을 제안하면서 분리 교육에 대한 대항적 의미로써 물리적 차별의 경계를 제거하는 것이 아니라 보편성에 기초를 둔 시민교육으로 입장을 채택하도록 지향해야 함을 밝히고 있다.

나아가 마지막 세번째로 총론적 가치에 대한 부분은 주로 세계 굴지의 연구 보고서들에 의거해, 방향성을 수립하는 근거로써 사용되는 것을 볼 수 있다. 김미경 외(2022)의 연구 또한 UNESCO와 OECD에서 발표한 문헌에 대한 고찰을 통해 교육의 가치를 탐색하면서 미래 사회 교육의 방향을 제안한 바 있다. 연구는 세계시민교육의 측면을 하나로 다루며, 미래 사회에서는 교육의 양적·질적 접근 권한을 확대할 필요가 있다고 하였다. 또한 디지털 시대에 펼쳐진 새로운 문화의 양상 속에 연대와 네트워크의 형성 및 비판적 활용 능력을 길러낼 수 있는 교육의 필요성을 이야기하였다.

2. 선행연구를 통해 살펴본 세계시민성의 특징

세계시민교육의 요소를 알아보기 위해서는 선행연구들에서 정의하는 지표들을 탐색해 볼 필요가 있다. 이를 위해 교육부의 교육과정 방향과 동시에 한국교육과정평가원 및 한국교육개발원의 연구물들을 고찰하고 세계시민교육의 요소로 언급되는 공통된 요소들에 대해 도출해 보고자 하였다.

『2022 개정 교육과정 총론(교육부 2022)』에서는 세계시민교육에 대해 밝히고 있지 않지만 앞선 개념 정의들을 고려했을 때 위와 유사한 성격의 문구를 다음과 같이 찾아볼 수 있다. 총론에서는 ‘Ⅱ. 학교 교육과정 설계와 운영’에서

‘4. 모든 학생을 위한 교육기회의 제공’이라는 영역으로 이를 밝히고 있다(교육부 2022: 13). 총론에 의하면 ‘성별, 학력과 직업, 장애, 종교, 거주지, 인종, 민족, 언어 등에 의한 차별이 없도록 기회를 보장하는 포용(교육부 2022, 13)’에 대해 이야기하고 있다.

이것은 OECD EDUCATION 2030의 등장 배경과도 일맥상통한다. OECD EDUCATION 2030은 현대사회의 불안정한 특징을 VUCA(Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)라고 표현하면서 학습자가 자신의 주체성을 가지고 잘살을 위한 방향을 찾아나가는 것의 중요성을 언급하고 있다. OECD 보고서는 학습자들이 서로 다른 문화에서 마주하는 장벽들을 뛰어넘어 타인들과 협력함으로써 자율성과 정체성을 개발해 나갈 수 있는 세계시민성 교육에 대해 주장하였다(Reimers 2013). 이 연구는 세계시민교육이 특정 신념을 믿도록 하는 강요의 문화가 아니라, 살아가면서 마주하는 많은 세계적 이슈에 참여시킴으로써 학습자가 자율적 인간으로 성장시킬 것을 주장한다.

이성희 외(2015)의 연구는 선행연구에 대한 분석 결과를 바탕으로 세계시민교육에 대한 개념 정의를 해내었는데, 연구에서 정의하는 세계시민교육이란 “빠르게 변하고 글로벌 상호의존성, 불확실성, 불평등이 증대되는 세상에서 현재보다 더 정의롭고 지속가능한 방식으로 더불어 살아가기 위한 학습을 목적으로 하는 변혁적 교육패러다임(이성희 외 2015, 25)”을 의미하였다. 마지막으로 김현진 외(2021)의 연구는 새로운 시대의 특징을 ‘뉴노멀 시대’라고 특징지으며 이때 요구되는 교육의 방향이 학습자 주도성이자 ‘민주시민역량’이라고 소개하고 있다.

오늘날과 같은 초복합성 시대, 그리고 이에 따른 불확실성의 시대에서 학습자의 이해 틀은 전과는 달라질 것을 요구받는다(이상은 2018). 현대 시대를 ‘액체 근대’의 시대라고 표현했던 지그문트 바우만(Bauman, 2000)의 생각은 어떤 용기에 담는지에 따라 달라지는 액체의 성격처럼 일정하게 정의되기 어려운 시대적 특성을 은유적으로 반영하고 있다. 이처럼 교육은 학습자가 세계와 맺는 불안정한 관계 속에 이를 극복하고 살아내도록 요구받고 있다(이상은 2018).

인간은 혼자 사는 존재가 아니라 공동체를 통해 정체성을 부여받아 가면서 그 존재론적 가치를 인식해 가는 존재인 만큼, 공동체가 갖는 보편적 질서와 자기 자신의 독자성으로 수렴되는 자기 자신의 스타일, 성향, 태도 및 정서 즉, 자기 자신의 질서는 언제나 충돌의 상황에 부딪힐 수밖에 없다(황규호 1998). 모든 상황이 갖는 고유성과 가변성은 학습자의 내면적 질서와 충돌을 일으키기 때문이다. 그러나 개개인성이 너무 크게 작동하면서 공동체성을 잠식하려고 하는 순간 보편성과의 충돌, 갈등과 분란의 대상이 되며 설득받지 못한 독자적 행보가 되고 만다. 이는 다시금 공동체성과 개인성, 보편성과 특수성의 논의가 함께 다루어져야 한다는 것을 일깨운다.

자신에 대한 이해가 세계시민에 대한 이해와 동전의 양면처럼 결부되어 있다는 것은 마사 누스바움(Nussbaum)의 저작물들을 통해서도 알려진 바 있다. 누스바움(Nussbaum 2013, 2015)은 세계인들의 역량이 발휘되기 위해서는 나를 위한 근시안적 선택이 자기 자신뿐만 아니라 사회적으로도 좋지 않은 결과를 가져올 수 있다는 것을 염두에 두면서 학교가 상호 연관성을 인식하면서, 좋은 선택을 할 수 있음을 자신의 저서 전반에 걸쳐 서술하였다. 그리고 용어에 차이가 있으나 남미자 외(2019) 또한 주도성이 경쟁의 맥락에서 고려될 것이 아니라 미래의 잘살을 위한 상호 존중의 문화에서 비롯된다는 것에 주목하며 교육이 실현되어야 한다고 언급하고 있어 개인성과 공동체성의 논의가 불가분의 관계에 있다는 것을 다시금 짐작 가능케 한다.

즉, 세계시민교육의 요구는 아이러니하게도 공존하기 어려울 것 같은 개인성과 공동체성 모두에 대한 교육을 요한다. 이것은 사회학적으로 이해가 가능해지기 위해서는 상호주관성이라는 공백 즉 개별적 이해의 공간들이 만나 소통이 가능해진다는 지점(Garfinkel 1967)들이 있어야 한다는 것과 연결지어 볼 수 있다. 다시 말해 개개인의 다름이 나타내는 학습자의 독립적 속성뿐만 아니라 독립적임이 드러날 수 있는 ‘함께’라는 속성을 고려해야 한다는 것이다.

더불어 세계시민성 함양을 위한 교육에서 공동체성, 보편성에 관한 것 역시 짐작할 수 있다(Nussbaum 2010, 2016, 431). ‘지속가능한 사회’를 위한 교육으로

써 인권과 존엄을 다루는 연구들은 복잡성이 높아지는 현대 사회에서 개인성 못지않게 중요한 것은 개개인의 다름을 인정하고 그들과 공존하며 함께 살아가는 가치의 중요성을 보여주고 있다. 이것은 사회적 관계 속에서 학습자의 실천을 강조하는 맥락을 통해서도 드러난다.

2022년 한국교육과정평가원에서 발표된 학습자 주도성의 재개념화 연구에 따르면, 학습자 주도성이란 학습자가 자기 목표를 세우고 목표에 도달하기 위한 계획을 수립하는 메타인지적인 속성이 드러남과 동시에 실행의 과정에서 주기적으로 자기 성찰의 요소들을 포함한다. 이것은 개인 목적을 달성하기 위한 고려와 함께 궁극적으로는 공공선을 위한 공동체적 수준에서 다뤄질 수도 있다(차조일 외 2022).

이는 ‘인문교양교육’의 필요성을 제기하는 연구들과 접목되는 지점으로도 볼 수 있다. 권희경 외(2023)의 연구에서는 현대사회의 특징이 인간다움이라는 정의에 대해 요구한다는 점을 배경으로 하여, 인간다움이란 인간의 자율적 주체성을 위한 교육에서 찾아나갈 수 있다고 하였다. 그는 이와 같은 교육을 통해 개인 내면의 가치를 찾아감은 물론, 교육 본연의 목적처럼 인간의 지적, 심미적, 도덕적 성장을 통한 자율성의 획득이 가능하다고 보았다. 이때 인문교양교육은 사실상 교육 그 자체와 중복적 요소를 띤다. 이에 의하면 교육은 궁극적으로 주체됨(subjectness)이라는 것으로, 인간이 행위하고 사고하며 자기 자신의 존재를 규정해나가는 ‘실행적’ 관점에서의 접근을 요한다(권희경 2023, i -iii). 또한 본 연구는 자기 자신에 의해 규정되는 의미뿐만 아니라 타자와의 관계를 통해 탈-내재화되어가는 과정을 강조하기도 하였다.

이것은 ‘상호의존성’과 ‘상호연계성’에 대한 암시와 더불어 학습자로 하여금 나와 세계가 어떻게 연결되어 있는지에 대한 이해가 필요하다는 점에 대한 함의를 남긴다. 학습자들은 자신을 위한 선택과 책임에서 나아가 자신과 연계된 공동체, 국가, 세계에 대해 기반한 판단과 그에 따른 책임의 무게를 인식해야 한다. 이것은 결국 서로의 역량이 창조될 수 있는 밑바탕이 되어, 전체 세계의 웰빙을 향해 나아가는 기반이 될 수 있기 때문이다(Nussbaum 2013, 2015).

요약하건대 세계시민성 함양을 위한 교육은 학습자의 주도성과 타자성에 대한 것과 더불어 다양성과 보편성의 측면에서 세계시민교육은 세계시민으로서 각자가 갖는 고유성과 특수성과 더불어 인간이자 세계시민으로서의 보편성을 이해할 필요성을 제기한다(김남준·박찬구 2015). 이것은 나와 우리의 삶이 연결되어 있다는 점에 대한 인식을 바탕으로 단순히 다름을 인정한다는 태도가 아니라 누스바움이 말하는 항구적으로 유지되어야 하는 ‘인류애’에 기반한 것이기도 하다. 따라서 이는 학교 안팎의 여부를 떠나 학습자가 살아가는 문화 속에서 자연스럽게 터득할 수 있도록 숙의해 볼 것을 요구한다(Nussbaum 2013, 2015).

Ⅲ. 세계시민성 함양을 위한 교육의 교육과정과의 접목 방안 탐색

이상에서는 선행연구의 분석을 통해 세계시민교육 현안들과 특성에 대해 탐색하였다. 다변화되는 사회에서 세계시민성은 학습자가 자기 주체성을 가지며 살아가야 한다는 점을 대변함과 동시에 다양성과 보편성은 다가오는 복잡성의 세계에 적응할 수 있도록 하는 방법으로써 ‘함께 살아간다’라는 가치를 터득하는 문제에 집중하였다.

학교 현장은 학습자마다의 학습 속도의 차이를 비롯한 개인적, 사회문화적 맥락이 영향으로 인해 이미 그 자체로 차이성을 내포하고 있다. 이에 따라 학교 교육의 맥락에서 이러한 차이를 균일화하여 학습자 주도성을 발휘할 수 있는 의도적 맥락을 만들어주는 것은 사실상 실현 불가능하다(남미자 외 2019). 즉, 학교는 축소된 사회라는 표현처럼 자연히 학습자들의 차이와 다양성을 인정하며 오히려 나와 다름이 배타적인 것이 아닌 당연한 가치로서 받아들여지는 과정을 요구한다. 이때 학교는 학습자에게 일종의 자립이라는 가치를 배울 수 있

는 터전임과 동시에 자립을 위해 공존의 가치를 배우는 곳이기도 하다.

이어서 이 장에서 다룰 문제는 ‘그렇다면 교육과정에 세계시민성의 가치들을 어떻게 다루어 나갈 수 있을까?’이다. 세계의 빠른 변화와 고정된 교과서 간의 간극은 커져만 가며, 교과서에 제시된 완결된 지식의 형태는 가히 공격적이기도 하다. 확장되는 다양성 속에서 고정된 지식을 통하여 정오를 판단함으로써 해당 지식 외의 특성을 갖는 이들이 틀렸다는 이해를 유도하기 때문이다. 따라서 세계 변화에 따라 지식의 제공 방식 역시 재고가 필요해 보인다(UNESCO 2009). 세계시민성이 학생들이 자연스럽게 대해야 할 가치와 태도 같은 덕목으로 위상을 갖게 되었다면 보다 확장된 의미에서 교육과정, 즉 가치와 목표-교수 학습-평가의 일관화로 접근하는 교육과정으로 전환이 필요할 것이다.

이를 교수학습에 초점을 두고 주목했을 때, 세계시민성 함양을 위한 교육은 다음과 같은 방법 속에서 고안해 볼 수 있다.

1. 교수·학습 및 평가 과정에서의 세계시민성의 반영

학습자와 교수자의 관계가 협력적으로 변화하고, 학습자들이 경험하는 세계로서의 학교는 연대와 협력, 공유의 장임이 드러날 수 있도록 단순 교수학습의 조직 논리뿐만 아니라 학교 전체의 문화적 차원에서 변화를 경험할 수 있어야 한다. 그 특징으로 먼저 모든 가치판단이 빠르게 이루어지고, 결정되는 현대사회에서 학습자에게 성찰의 시간을 부여하는 것은 중요하다. 이것은 차조일 외(2022)의 학습자 주도성의 구성요소에서 나타난 주도성의 핵심 요인과도 일치하는 것으로 학습자는 충분히 사유하고 탐구할 수 있는 시간을 확보해야 한다.

교육학자 타일러(Tyler 1949)는 목표 중심 교육과정으로 주로 알려져 있으나, 그는 목표에 더하여 습득해야 하는 학습의 경험이 무엇인지를 파악하고 그것에 맞는 평가도구의 개발을 할 것을 요구한다. 즉 학습자의 세계시민성 함양을 목표로 할 때, 세계시민성의 특징이 위와 같은 가치와 태도의 문제에 해당한다면, 그것을 어떻게 접근할 것인가는 제한형 교육이나 평가가 아니라, 학습자의 개

입 여지를 남겨놓는 학습 내용과 평가로서 긴 호흡의 탐구와 성찰을 필요로 하는 교육 형태를 떠올려 볼 수 있다.

이것이 수업의 단위로 좁혀졌을 때는 활동 설계의 문제로도 다루어질 수 있다. 남미자 외(2019)의 연구자 집단에서 나타났던 연구 결과와 마찬가지로 학습자마다의 다양성을 존중받기 위해서는 학습자의 서로 다른 표현 양식에 대한 이해가 필요하다. 학습자의 협력 기회를 만들어 주기 위한 팀 활동, 짝 활동 등을 설계해 주는 것이 구체적인 교수학습 설계의 방안으로 고려될 수도 있을 것이다. 그러나 이때 유념해야 할 것은 무조건적인 협력 상황을 만들어 준다고 해서 그것이 경험되는 것이 아니라는 것이다. 학습자들이 서로 다른 견해를 통해 성장할 수 있는 문제의 상정은 팀 활동을 통한 교류가 나타나기 위해 더욱 앞서 고려되어야 할 지점이다. 단순히 물리적 활동을 설계해 주는 것이 아니라, 활동에 내재한 협동의 가치를 보여주어야 한다는 데 있다(Dewey 1916, 283). 학생과 학생, 학생과 교사가 일방적인 전수 문화나 가르침에 익숙해지는 것이 아니라 상호소통적 문화를 구축해 나가는 것이 세계시민성의 하나이다. 가령 교과서 중심의 수업이 이어지는 경우 당장 교과서는 곧 지식의 모음집으로, 게재된 지식이 곧 정답이고(이찬승 2022) 그 외인 것들은 틀렸다는 흑백의 논리로 전개될 우려가 있다. 지식형 수업에서 탐구 중심형 수업으로 나아가기 위한 노력을 고려해 볼 수 있다.

물론 수업이 변한다면 평가도 그에게 맞게 변화해야 한다. 지식에 대한 경험이 구성주의 학습모델과 함께 존재의 가치와 관련된다면 선다형, 객관식의 문제를 넘어서 학습자가 자기 상식을 표현할 수 있도록 하는 일은 존재적 가치를 허용받는가의 문제일 수 있다(권희경 외 2023). 김현진 외(2021)는 학습자가 피드백과 환류를 경험해 보도록 하는 것, 그리고 다양한 평가 방식의 경험을 통해 질적인 학습 결과를 평가받도록 하는 것이 세계시민성 함양을 위해 부합하는 평가 방향일 수 있다는 점을 말하였다. 학습자는 다양한 평가 양식을 통해 자기 이해를 다방면으로 꺼내어 봄으로써 자기 자신에 대한 성찰은 물론이며 자신을 보여주고, 이해받기 위한 타자와의 조율 과정에 놓이게 된다.

또한 공유와 협력이 바탕이 되는 문화를 구축하는 것과 서열화가 당연시 되어버린 문화는 매우 배치적이다(이형빈·김성수 2022). 이것은 역량 기반의 교육을 한다면서 평가는 서열화된 평가를 하려는 것과는 마찬가지로의 현상이다. 학습자가 자유로운 공유와 협력을 할 수 있기 위해서는 공유한다는 것이 남에게 빼앗긴다는 느낌과는 달라야 한다. 경쟁 중심의 평가 문화에서는 다양성과 포용성을 경험하기보다는 동료 학습자를 경쟁의 대상으로 바라보도록 하는 배타적 학습 문화를 만들어 낸다. 따라서 수업과 더불어 평가 또한 상호 간의 공유에 도움이 되는 것으로 나아가야 한다. 이를 반영하는 것처럼 최근 강조되는 ‘성장중심평가’와 같은 개념들은 학습자의 서열화에서 성장에 초점화된 평가로 변화를 강조하는 지점들이다(이형빈·김성수 2022). 즉, 학습자의 탐구 경험이 오히려 인정되는 평가로써 진정한 성장 중심의 평가가 무엇인가에 대한 다양한 방법들을 고민해 볼 필요가 있다(김현진 외 2021).

2. 학습 문화로서의 세계시민성의 향유

최근 강조되는 포용 교육(Inclusive Education)에 대한 범위 역시 이와 유사한 경향을 띤다. 좁은 의미에서 포용은 모든 학생에게 학습권을 보장한다는 데 있으며, 이때 학습권은 적극적이라기보다 같은 교실과 같은 학교를 다니게 해주는 것이라는 양적인 학습권에 있다(UNICEF, nd). 그리고 보다 넓은 의미에서 포용을 둘러싼 논의는 다양한 요구와 특성을 가진 아이들이 학습에 참여하고, 문화와 공동체에 참여할 수 있도록 허용적인 분위기를 형성하는 것으로 정의가 확대된다(OECD 2017; UNESCO 2009).

2020년 발행된 UNESCO의 문서에 따르면 다양성이 기본값이 되어버린 오늘날의 사회에서 포용에 대한 교육은 ‘다양성에 대한 전제를 당연하다고 여기는 태도로부터 시행 가능하다는 것과 동시에 더 이상의 꼬리표 붙이기를 지양하고 평등과 기회의 평등을 넘어서 모두를 잘살을 위한 가치로 간주되어야 함(UNESCO 2020, 11)’을 강조하고 있다.

신호재(2022)의 연구는 세계시민교육 조직에 대한 세 가지 원리로 도덕성, 통합성, 일상성이라는 세 가지의 원리를 제시하였다. 여기서 도덕성과 통합성은 교육 내용의 조직 원리이며 일상성은 그것을 접하는 방법에 관한 것이다. 일상성이란 학습자들이 일상적인 생활 환경에서 자유롭게 다원성을 존중하는 것으로 학교 문화에서 민주적 문화를 직접 경험하면서 학생 및 교원 등 학교 구성원 전체가 민주성에 익숙해지도록 하는 것을 떠올릴 수 있다. 이것은 곧 학습자가 민주적인 절차에 따라 자치활동에 임하고, 학습자가 다양성을 표현할 기회를 마련해줌으로써 다양한 정보들을 통해 자신이 문제해결 방안을 탐색하도록 하는 것들은 학습자가 자연스럽게 노출되고 익숙해지는 하나의 방법일 수도 있을 것이다.

예컨대 학습자가 반장 선거를 하면서 자율성을 배우는 것, 학습의 규칙을 만들어나가는 것을 비롯해 서로 다른 의견을 내더라도 그것을 허용하는 분위기를 만들어주는 것, 서로의 의견이 상호 수용되는 경험을 하는 것 등 세계시민성은 교육의 콘텐츠나 별도의 편제를 통해 이루어지지 않더라도 충분히 경험하고 배워나갈 수 있는 것들이 이에 해당한다(한승희 외 2019; OECD 2018, 10).

세계시민성의 등장 배경이자 학습자가 터득해야 하는 가치로도 손꼽히는 다양성과 보편성은 학습자들이 삶의 맥락 그리고 그 일환으로서 학교 맥락에서 자연스럽게 경험하는 가치이다. 이 과정에서 학습자들의 참여와 연대가 요구되지만 이때 공존의 가치가 단지 하나의 목소리를 의미한다는 것은 아니다. 이때 논의되는 참여와 연대는 협응이 반드시 일치된 부족사회와 같은 결말로 귀결되는 것은 아니며 우리가 하는 협력에는 불일치라는 가치를 내재하고 있고 우리는 그것과 어우러지기 위해 협력한다(Sennet 2012)는 가치를 내포하는 교육과정의 포용적 태도이다.

나아가 학습자가 생활하는 삶의 배경으로써 학교 문화 역시 수직적 소통 문화가 아닌 수평적 학교 문화로의 변화를 통해 학교 전반의 문화가 민주적인 구조에 익숙해지도록 했을 때 비로소 진정한 세계시민교육의 이행이 가능하다는 관점도 있다(강영혜 외 2011; 이쌍철 외 2019). 따라서 이것은 앞선 장에서 논의

된 교수학습 및 평가와 마찬가지로 수평적이고 자유로운 분위기를 형성할 수 있도록 하는 노력을 요구한다. 따라서 학교 전반의 수평적 문화와 서로의 의견을 존중할 수 있는 문화를 만들어 나감이 중요할 것으로 보인다.

V. 나가며

세계 간 장벽이 희미해지면서 학습자들은 시공간을 뛰어넘는 소통과 정보 접근의 기회를 부여받음과 동시에 그에 상응하는 책임과 위협에 노출되고 있다 (Reimers 2013). 학습자가 경험할 수 있는 세계의 확장은 학습자의 선택 폭을 넓힐 수 있는 반면 그만큼 많은 책임과 숙고를 요구한다. 이때 요구되는 소양이 세계시민성이다. 오늘날 세계시민성은 문화적 다양성을 넘어 보다 작은 단위에서 서로 다른 실존적 가치를 갖는 개인들이 모임으로써 발생하는 다양성에 대한 존중으로 확대된 추세이다. 이러한 와중에 서로 다른 학생들이 한 곳에 모여 학습하는 학교라는 공간은 세계시민성을 가장 가까이에서 경험하는 곳이기도 하다.

이 연구에서는 세계시민성 함양을 위한 교육적 요구의 확대와 이를 고려한 교육과정상 세계시민성 함양을 위한 교육에 접근해가는 방법에 대해 탐색하고자 하였다. 연구는 다양성이 수많은 개인들의 병존이 아니라, 진정한 공유의 가치에 기반한 공존으로 나아가기 위한 보편적 가치 습득의 중요성을 이야기하였으며, 개개인들에 대한 존중의 태도가 필요함을 이야기하였다.

그리고 연구는 이것이 가능하기 위한 학교 교육과정은 학교의 문화로서 착근할 수 있도록 해야 하며, 이것이 가능해지기 위해서는 교육과정, 구체적으로 교수·학습 및 평가 문화의 변화는 필수불가결하다고 보았다. 예컨대 학습자의 개별성이 존중받기 위해서는 교사와 학생 모두의 소리가 존중받을 수 있는 문화가 필요하다는 점은 곧 답이 정해져 있는 교수학습 문화와 일치하지 않는 것이

며, 따라서 객관식 선다형 평가를 벗어나 학습자의 탐구 의식들이 드러날 수 있는 교수학습 및 평가로의 변화가 필요하다는 것을 들 수 있었다.

종합하건대 본 연구의 목적은 사회변화에 따른 세계시민교육의 요소와 방향에 대한 기초적 탐색에 있다. 이 연구는 세계시민교육과 민주시민교육, 인문교양교육 등 연구에서 설정한 세계시민성의 가치와 일맥상통하는 연구물들에 대한 문헌 분석을 통해 세계시민성의 핵심적 가치를 밝히는 데 상당 부분을 할애하였다. 더불어 연구는 세계시민성 함양을 위한 교육 실시 방법에 대한 문제의식을 가지고 학교 문화 및 교수학습에서의 다양한 적용 방안을 탐색하는 등 이론적 탐색과 실천적 논의를 함께 논의해보려는 데서 의의를 갖는다. 그러나 이것이 실행으로 이어지기 위해서는 더욱 구체적인 실행 방안에 대한 탐색이 필수로 요구된다. 따라서 연구는 다음과 같은 후속 연구 역시 제안하고자 한다.

일례로 교사에 대한 교육을 고려하지 않을 수 없다. 위와 같은 문화를 구현하려면 교사가 먼저 세계시민적 가치와 태도를 체득하고 있어야 하지만 현재의 교원 양성 과정 또한 세계시민교육을 하나의 이수 과목 수준으로 다루면서 콘텐츠처럼 터득하도록 하는 등 실제 교수학습 현장에서의 요구와의 괴리를 야기한다는 것이다. 엄수정(2019)의 연구는 예비교사 양성과정에서 시민교육은 일부 교과목을 추가하는 수준에 그치고 있어 신념과 태도 변화에 영향을 미치지 못한다는 점을 지적하였으며, 학습자에게 이것이 단지 교과목 이수에 불과하다는 점을 비판하였다.

학습자를 가르치기 위해서는 교사 교육에서 먼저 포용에 대한 가치를 다루면서 포용은 분리를 통합시키는 양적인 기회 보장을 넘어서 질적인 측면에서 인간 각자의 개별성을 포용하도록 나아감을 깨닫도록 해야한다는 것이다(엄수정 2019; 김현진 외 2021). 또한 이미 재직 중인 교사들에 대해서도 혁신의 주체로서 교사가 먼저 세계시민으로 자리할 수 있도록 교원직무 연수의 제공 및 교원 참여형 역량 강화 프로그램이 있어야 한다는 목소리도 있다(이성희 외 2015).

연구는 비록 위와 같은 내용까지 다루지 못하였으나 이어지는 후속 연구를 통한 세계시민성 함양을 위한 문화적 변화에 대한 다각적 관점에서 실행 방안

탐색을 제안하는 바이며 이를 통해 세계시민성 함양을 위한 교육이 교육과정에서 보다 확장성 있게 접근되길 기대한다.

《참 고 문 헌》

- 강영혜·양승실·유성상·박현정. 2011. 『민주 시민교육 활성화 방안 연구』 서울: 한국교육개발원.
- 교육부. 2018. “세계시민교육 활성화를 위한 종합계획.” 세종:교육부.
- 교육부. 2021. “더 나은 미래, 모두를 위한 교육: 2022 개정 교육과정 총론 주요 사항(시안).” 세종: 교육부.
- 교육부. 2022. 『초·중등학교 교육과정 총론』. 교육부 고시 제2022-33호[별책 1].
- 권희경·김지수·김지혜·김혜진·곽덕주·임완철·최진·김성봉·서나래(2023). 『중등 글로벌 인문교양교육 교원역량 강화 방안』. 진천: 한국교육개발원.
- 김남준·박찬구. 2015. “세계화 시대의 세계시민주의와 세계시민성: 어떤 세계시민주의? 어떤 세계시민성?” 『윤리연구』. 105(1). 1-34.
- 김미경·김경희·김현미·이수정·육민정. 2022. 『미래교육 전망: UNESCO 교육의 미래와 OECD 교육 2030을 중심으로』. 진천: 한국교육과정평가원.
- 김진희·허영식. 2013. “다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰”. 『한국교육』. 40(3). 155-181.
- 김진희. 2015. “Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점분석”. 『시민교육연구』. 47(1). 59-88.
- 김현진·이선호·이선영·김진희·양희준·조윤정·조혜진. 2021. 『뉴 노멀 시대의 민주시민교육 실행 방안 연구』. 진천: 한국교육개발원.
- 남미자·김영미·김지원·박은주·박지원·이혜정. 2019. 학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현 가능성 탐색』. 수원: 경기도교육연구원.
- 배한동. 2006. 『민주시민교육론』. 대구: 경북대학교 출판부.
- 신호재. 2022. “민주시민교육에서 세계시민교육까지: 세계시민교육의 확장 가능성과 도덕교육적 의미 탐색.” 『도덕윤리과교육』. 77. 257-284.
- 엄수정. 2019. “포용교육을 위한 교원양성 교육과정: 미국 대학의 한 교사 자격 프로그램에 대한 질적 사례연구.” 『교육과정연구』. 37(3). 29-55.

- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 2015. 『유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이: Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives 한국판 해제본』. 서울: UNECO APCEIU.
- 이상은. 2018. “불확실성 시대의 학습의 속성에 비추어 본 역량기반 교육과정의 대안적 방향 탐색: 존재론적 접근을 중심으로.” 『교육과정연구』. 36(1). 45-69.
- 이성희·김미숙·정바울·박영·조윤정·송수희. 2015. 『세계시민교육의 실태와 실천 과제』. 서울: 한국교육개발원.
- 이소연·박은아·이인화·손병일·노유리·김지혜. 2019. 『학교 민주시민교육 현황 분석 및 활성화 방안 연구』. 진천: 한국교육과정평가원.
- 이소연·박은아·최정순·성경희·배화순·옹진환. 2022. 『디지털 사회의 자아정체성과 시민교육적 함의』. 진천: 한국교육과정평가원.
- 이쌍철·김미숙·김태준·이호준·김정아·강구섭·설규주·임희진·이지미. 2019. 『초·중등학교 민주시민교육 활성화를 위한 방향과 과제』. 진천: 한국교육개발원.
- 이찬승. 2022. “2022 개정 교육과정의 ‘지식·기능·이해’ 중심의 3차원 수업을 위해 ‘교과서 집필’과 ‘수업’ 달라져야.” <https://21erick.org/column/8627/> (검색일: 2024.06.08.)
- 이형빈·김성수. 2022. 『백워드로 설계하고 피드백으로 완성하는 성장중심평가』. 서울: 살림터.
- 장의선·김기철·박진용·박태준·이인태·강대현. 2020. 『학교 수준 민주시민교육을 위한 교육과정 개선 방안』. 진천: 한국교육과정평가원
- 조지민·곽영순·이혜원·이정우·서민희. 2016. 『세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색』. 서울: 한국교육과정평가원.
- 조현영·손민호·온정덕·신남희·안효정·최찬혁. 2020. 『범교과학습활동 질 제고를 통한 창의적체험활동 교육과정 구성 방안』. 세종: 교육부.
- 차조일·김미지·김재홍·우연경·유은정·이인태. 2022. 『학습자 주도성 함양을 위한

- 교수·학습 방안』. 진천: 한국교육과정평가원.
- 한승희·고영상·이재준·이은정. 2019. 『국내 평생교육 내 세계시민교육 이행현황 연구』. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 황규호. 1998. “지식교육이 추구하는 삶의 상태에 대한 분석.” 『교육과정연구』, 16(2), 77-104.
- 홍성수. 2021. “다양성 및 포용에 관한 독일의 교육담론 고찰.” 『교육의 이론과 실천』. 26(2). 97-121.
- Bauman, Z. 2000. *Liquid Modernity*. 이일수 역. 2009. 『액체 근대』. 서울: 도서출판 강.
- Hanemann, U. 2019. *Global citizenship and adult literacy*. 2019 UIL/APCEIU publication.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall.
- Nussbaum, M. 2013. *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. 한상연 역. 2015. 『역량의 창조 : 인간다운 삶에는 무엇이 필요한가?』. 파주: 돌베개.
- Nussbaum, M. 2010. *Not for profit*. 우석영 역. 2016. 『학교는 시장이 아니다: 공부를 넘어 교육으로』. 서울: 궁리출판.
- OECD. 2017. “Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework”. *OECD Education working paper* 260. OECD.
- OECD. 2018. 『Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework』. Paris: OECD.
- Reimers, F. M. 2013. 『Assessing global education: an opportunity for the OECD.』 Paris: OECD.
- Tyler, R. 1949. *Basic principles of curriculum and Instruction*. 이형빈 역. 2024. 『타일러 교육과정과 수업 설계의 기본 원리』. 서울: 살림터.
- Sennet, R. 2012. *Together: the rituals, pleasures, and politics of cooperation*. 김병화

- 역. 2013. 『투게더: 다른 사람들과 함께 살아가기』. 서울: 현암사.
- UNESCO. 2009. 『Policy Guidelines on Inclusion in Education』. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2020. 『Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all』. Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. Citizenship education. nd.
<https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/global-citizenship-education>(검색일: 2024.04.20.)
- UNICEF. nd. “Inclusive education: Every child has the right to quality education and learning”.
<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>(검색일: 2024.04.20.)

■ 교신 : 손민호

22121, 인천광역시 미추홀구 인하로 100 인하대학교 교육학과 312호
(이메일: shon@inha.ac.kr, 전화: 032-860-8431)
Correspondence: Shon, Min-ho, shon@inha.ac.kr

■	논문 접수일	: 2024년	6월	12일	■
■	심사 완료일	: 2024년	6월	24일	■
■	게재 확정일	: 2024년	6월	25일	■

Abstract

Exploring Inclusive Educational Approaches for Fostering Global Citizenship

Song, Seul-gi
Inha University
Shon, Min-ho
Inha University

Rapid and complex changes and the expansion of uncertainty are defining characteristics of modern society. The reflection on the competencies required of now has led to the demand for global citizenship. This study is based on an extensive literature review on education for fostering global citizenship, which emphasizes inclusive values in response to social changes. Initially, the study organizes the demands and current status of global citizenship education as discussed in previous research. It then examines recent research trends by UNESCO, OECD, and educational researchers who address global citizenship as values and attitudes. The study explores practical approaches to global citizenship education, suggesting methods beyond curricular, such as cross-curricular values and strategies, improving teaching, learning, and assessment cultures, and experiencing diversity and universality through classroom culture. This research is significant in that it seeks both theoretical and practical discussions for fostering global citizenship. However, it also acknowledges a limitation in not conducting specific implementation studies due to its comprehensive curricular approach. Based on these findings, the study proposes the need for concrete implementation research that can contribute to the creation of an educational culture fostering global citizenship.

Key words: global citizenship, diversity, universality, learning culture