

## 대학생의 세계시민교육을 통한 세계시민성 형성에 관한 연구

박선영\* (중부대학교)

### 국문요약

본 연구는 대학생들이 전 지구적 문제 해결에 중추적 역할을 수행하고, 이를 위한 역량을 함양하는 대학의 세계시민교육 필요성을 중심으로 세계시민교육의 중요성과 효과를 분석하고자 하였다. 연구는 '세계시민교육의 이해'라는 교양과목을 수강한 학생 35명을 대상으로 교육 전후의 세계시민성 변화를 설문조사와 개인 성찰 에세이를 통해 분석하였다. 그 결과, 세계시민성 구성요소인 지식, 기술, 태도, 실천의지 모든 변인에서 통계적으로 유의미한 향상이 관찰되었다. 특히 기술과 실천의지의 향상이 두드러졌으며, 이는 팀 프로젝트를 통한 문제 해결 방안 마련이라는 교수학습 방법의 영향으로 나타났다. 개인성찰 에세이 분석 결과 학생들은 학습 과정에서 세상 문제에 관한 관심 제고, 무지에 대한 반성과 성찰, 비판적 관점 형성, 세계시민으로서의 정체성과 소속감 형성, 공동선을 위한 행동의지 발현, 문제 해결 과정에서 느낀 자긍심, 팀 활동을 통해 배운 협력의 중요성을 성찰하였다. 본 연구는 문제 해결 팀 프로젝트 교수법의 세계시민교육이 대학생의 세계시민성을 효과적으로 함양할 수 있는 중요한 교육 방법임을 시사한다.

[주제어] 세계시민성, 세계시민교육, 대학생, 글로벌 문제, 문제 해결

## I. 서론

물리적인 공간과 거리를 무색하게 만드는 세계화(globalization)로 인해 우리의 삶은 서로 영향을 주고받지 않는 것이 없다. 이 상호연계성과 의존성이 너무 일반화되어 이를 인식하기 위해서는 오히려 인위적인 노력을 해야 하는 수준의 세계에서 살고 있다 표현해도 지나치지 않을 것이다. 세계화는 경제, 정치, 문화, 사회적 영역에서 인류의 삶을 윤택하게 하는 순기능을 했지만, 또한 이로 인해 빈부격차의 심화, 기후 위기 문제, 바이러스와 질병 등 전례 없는 문제들을 발생시키고 이전과는 전혀 다른 수준의 대응 방식의 변화를 초래했다. 세계화로 발생된 문제들은 단일 국가에서 해결할 수 있는 문제도 아니거니와 영향력이 국가의 물리적인 국경 안에서 끝나는 것도 아니기 때문이다. 국민국가 중심의 사회에서 지구적 수준의 보편성과 상호의존성이 일반화 되는 사회로 이행되면서 국민국가 기반의 시민성(national citizenship)에서 지구를 하나의 공동체로 보는 새로운 시민적 정체성인 세계 시민성(global citizenship)이 요구되었다. 그리고 이는

\* 이 논문은 2023년도 중부대학교 학술연구비 지원에 의하여 이루어진 것임

\*\* 단독저자, 조교수, [sypark11@joongbu.ac.kr](mailto:sypark11@joongbu.ac.kr)

올바른 정체성을 형성하여 공동의 도전과제에 함께 대응하도록 돕는 교육인 세계시민교육(global citizenship education)의 필요로 이어졌다(김이경, 민수빈, 이세미, 김해련, 2020; 조운정, 이지영, 권순정, 서화진, 윤선인, 2018). 즉 세계시민성과 세계시민교육에 대한 논의는 세계화로 인해 새로이 전환된 사회에 대응하기 위한 시민성과 교육의 재구성이라고 볼 수 있다.

하지만 세계시민성과 세계시민교육의 필요성에는 공감하지만, 이 개념을 어떻게 정의하고 교육할 것인가에 대한 시각 차이는 크다. ‘global citizenship’, ‘international citizenship’, ‘world citizenship’, ‘cosmopolitan citizenship’, ‘세계시민성’, ‘세계시민의식’, ‘코스모폴리타니즘’, ‘지구 시민의식’ 등 다양한 용어가 보여주는 것은 아직 합의된 하나의 개념이 없다는 것을 방증한다. 시민성의 개념 자체가 다층적이고 정의하는 이론적 관점에 따라 해석이 다르기에 더 최근에 생겨난 개념인 세계시민성에 대한 논쟁은 더욱 그러하거나(한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈, 2015), 세계시민성은 지역적 특수성과 전 지구적 보편성이 공존하기에(최종덕, 2014) 합의되지 않은 정의는 교육자들로 하여금 무엇을 어떻게 수행해야 할 것인가에 대한 어려움을 가중시킨다. 하지만 상호의존적인 존재로 상호연결된 문제에 대한 책무성을 공유하는 시민으로서의 도덕적 가치와 규범이 필요하다는 관점에서 세계시민교육은 인류애적 접근이어야 한다는 게 지배적인 담론이다(이혜영, 조혜승, 박수정, 2017). 인류 공동의 번영과 평화를 위한 가치라는 맥락에서 세계시민교육은 인류가 직면한 문제를 해결하는 대안으로 바라보는 관점에서 실행되고 있으며(정성경, 이유라, 박환보, 2021; 조운정, 이지영, 권순정, 서화진, 윤선인, 2018), 전 지구적 문제를 해결하기 위한 시민교육인 만큼 인류에 대한 정의, 도덕적 책임과 의무를 담아내야 한다는 주장이다(김남준, 박찬구, 2015).

지속가능발전목표(SDGs: Sustainable Development Goals, 이하 SDGs) 17개 목표 중 4.7에 세계시민교육을 포함한 것은 이와 같은 사회 정의 구현에 있어 세계시민교육 역할의 필요성과 중요성을 반영한 것으로 볼 수 있다(임현묵, 조대훈, 이지향, 박민정, 2022). 지속가능발전목표(SDGs)는 UN 가입국 193개국 이 만장일치로 채택한 합의문으로 2030년까지 전 세계가 협력하여 실천하고 달성해야 하는 공동의 목표이다. 인류가 함께 해결해야 할 문제이기도 한 SDGs 달성을 위해 보편적 가치와 사회 정의를 위한 세계시민성 그리고 세계시민교육이 필요하다는 것이다.

하지만 이런 희망적인 노력에도 불구하고 인류는 그 어느 때보다 확연해진 사회적 불평등, 기후위기, 갈등, 전쟁, 빈곤의 양극화를 경험하고 있다. 지난 10년간 인류는 민주적 거버넌스의 후퇴와 배타적 민족주의의 등장으로 상호의존적으로 작동하는 지구적 협력 시스템의 퇴보를 경험하고 있다(UNESCO, 2021). 특히 미래를 책임져야 할 청년들이 다른 국가에 대한 부정적 인식과 감정을 표출하는 주도층이 되었다는 점에서(김기덕, 2011; 조의행, 2022) 문제의 양상은 심각하다. 더욱이 세계시민성은 세계화된 세상을 살아가는 학생들에게 주요 역량으로 요구되지만 한국 대학생은 타문화에 대한 문화적 수용성과 이에 대한 적극성이 낮게 나타났으며 대학에서 세계시민교육의 시행은 다른 교육과정보다 미진하다는 점에서 대학생에게 세계시민교육이 더욱 필요하다 할 수 있다(전미순, 환윤영, 2023).

청년을 대상으로 하는 세계시민교육의 필요성과 시대적 요청에도 불구하고 대학생의 세계시민성은 취약하고(김지은, 김경아, 윤희정, 2021; 정슬기, 허혜경, 김혜수, 2018) 대학에서의 세계시

민교육과 연구는 상대적으로 미진하다는 게 다수의 주장이다(김이경 외, 2020; 박선옥, 유상미, 2021; 소성섭, 조은실, 홍세화, 2018; 이숙정, 김혜영, 2021).

이에 본 연구에서는 대학생의 세계시민성과 세계시민교육의 중요성에서 출발하여 세계시민 교과목을 수강한 대학생을 대상으로 교육을 통한 세계시민성의 변화의 정도와 내용을 분석하고자 한다. 세계시민교육의 효과를 보고자 하는 연구는 주로 교육 전후의 의식수준 변화를 분석하거나 타집단과의 비교를 통해 교육 내지 프로그램의 효과성을 검증하는 방식이 주를 이루었다(박환보, 조혜승, 2016). 하지만 세계시민교육에 있어 가치관의 형성과 성찰의 과정이 중요하기에(이숙정, 김혜영, 2021), 본 연구에서는 교육 전후의 차이와 함께 학습자가 교육을 경험하는 과정에서 성찰하는 내용 분석을 통해 구체적으로 변화하는 내용을 함께 보고자 한다. 이에 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육 수업을 통해 세계시민성이 향상되는가?

둘째, 세계시민교육 학습 과정에서 학습자가 성찰하는 내용은 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 세계시민성과 세계시민교육

세계시민성은 세계화 맥락에서 공간의 해체와 동시에 공동체로서의 보편적 인류애의 속성을 지닌다(지은림, 선광식, 2007). 해체된 공간은 새로운 시민성의 필요로 이어졌고 ‘시민성의 세계적 차원’에서 세계시민성의 해석과 구성요소에 관한 연구가 수행되었다(UNESCO, 2015:14). 하지만 세계시민성은 그 개념의 모호함과 다층적 성격으로 하나로 합의된 정의를 도출하는 것이 어렵고(Davies, 2006), 이로 인해 세계시민성은 연구자의 관점에 따라 다양하게 해석되는 특징을 지닌다(김지은 외, 2021; 윤성혜, 강명희, 2017).

세계시민성의 정의 논쟁은 여전히 현재진행형이지만, 세계시민성의 구성요소를 도출하고자 한 연구를 통해 최소 수준에서 세계시민성을 정의할 수는 있을 것이다. 강순원(2015)은 세계시민성을 사회적 불의에 대항하는 정의와 평화를 구현하고자 하는 윤리적 시민성으로 국민국가의 시민성을 넘어 범지구적 공공성을 인식하는 다층적 시민정신이라고 정의하였다. 김남준, 박찬구(2015)는 이 시대의 시민에게 요구되는 역량과 자질로서 세계시민성을 첫째, 국가시민성의 경계를 넘어서 다층적 소속감을 갖는 것, 둘째, 불공정하게 진행된 세계화로 야기된 인류 공동의 위협을 함께 해결하는 데 필요한 자질을 갖추는 것으로 정리하였다. 변중현(2020)은 세계시민성을 첫째, 인류에게 내재된 보편적 이성을 근거로 인류의 단일성에 기초하는 것이며 둘째, 평화적 공존과 공생을 모색하는 이념적 토대이자 당위적인 요청으로 봐야 하며 셋째, 인류의 문제를 해결하는 현실적인 요구에 대한 부응으로 개념화하였다. Axlund(2017)는 세계시민성을 첫째, 글로벌 거버넌스에 참여하여 자동적으로 세계시민으로 간주되는 법적이고 정치적인 제도적 관점, 둘째,

보편적 가치와 규범, 초국가적 책임과 의무, 그리고 모든 인간은 소중하며 모두 세계시민이라는 개념에 함의하는 윤리적 관점, 셋째, 개인이 글로벌 윤리를 수용하고 이에 따라 행동하기를 선택하는 주관적 의식인 심리적·관계적 관점으로 범주화하였다. Hatley(2019)는 세계시민성은 첫째, 평화와 정의를 위해 행동하는 감각, 둘째, 보편적 인간성 또는 다양한 관점에 대한 개방적인 다원주의, 셋째, 기후변화와 같은 글로벌 문제에 대한 지식과 행동을 포함하는 것이라고 했다.

이상의 세계시민성을 개념화하고자 한 연구를 종합해 보면 세계시민성의 구성요소는 정체성의 확장과 집단적 정체성의 형성, 보편적 가치의 존중과 사회 정의 구현을 위한 윤리의식, 인류가 마주한 문제를 타개하기 위한 노력과 행동으로 조작성 정의가 가능하다.

정체성을 확장시키고, 사회 정의 구현을 위한 윤리의식과 책임감을 형성하여 행동하는 세계시민으로 성장시키는 것이 교육의 역할이며 이것이 바로 세계시민교육인 것이다. 이런 정의와 가장 부합한 세계시민교육의 목표를 수립한 기관이 유네스코이며, 유네스코(2015:19)는 세계시민교육의 목표를 학습자가 범지구적 문제에 마주하고 이를 해결하는 데 적극적인 역할을 수행할 수 있어야 하며, 정의롭고 평화로우며 지속가능한 세계에 기여할 수 있는 역량을 강화하는 것이라고 하였다. 세계시민교육의 방향을 제시하는 다수의 연구를 통해서도 세계시민교육의 목표를 확인할 수 있다. 세계시민교육은 단순히 아는 것에서 끝나는 게 아니라 문제 해결을 위한 참여와 행동으로 이어져야 하며(김상미, 2021; Pike, 2008), 학습자 중심적이고 변혁적이어야 한다는 것이다(김윤철, 2023; 김진희, 2015; 최준호, 2016; 한경구 외 2015). 즉, 전 지구적인 것에 대한 참여와 공동선을 위한 행동이 세계시민성의 본질인 것이다.

## 2. 대학생과 세계시민교육

전 교육과정에서 세계시민교육이 활성화되고 있으며 대학에서도 세계시민교육을 위한 논의가 교과목 개발과 운영을 중심으로 본격화되었다. 교양선택에서 나아가 일부 대학에서는 세계시민교육을 필수과목으로 시행하고 있다. 하지만 세계시민교육을 활성화하고자 하는 노력에도 불구하고 과연 세계시민교육이 목표로 하는 세상을 우리가 경험하고 있는가에 대해서는 물음표가 생긴다. 지금의 사회는 코로나19로부터 거의 회복하여 정상적인 궤도에 진입했지만, 우리는 코로나19를 경험하는 동안 공포에 가까운 세계 각국의 자국 중심 보호주의 정책을 대면했다. 바이러스는 국가 간의 교류를 갑자기 중단시켰고, 선진국들은 자국민의 안전만을 우선시하는 백신 민족주의를 이 세상에 보여줬다. 소득과 계층이 낮을수록 바이러스가 지나가면서 남긴 상처는 더 가혹했다. 인종차별과 서로를 향한 혐오 발언은 그 어느 때보다 극렬히 쏟아졌고 그간 국제사회가 그렇게 강조해 오던 정의와 연대가 끝나는 것만 같았다. 코로나라는 하나의 문제에 세계 각국은 오히려 분열되었고 세계시민으로서의 윤리의식은 위기 앞에서는 발휘되기가 지난하다는 것을 확인했던 불편한 시간이었다. 비단 코로나바이러스뿐 아니라 세계는 범지구적 결단과 행동이 필요함에도 서로 다른 이념의 이유로 서로 반목하는 평화 질서의 퇴보를 경험하고 있다(박순용, 2023). 세계시민성이 국가 기반의 시민성과 충돌하게 되면 국가시민성이 우세하다는(조윤정 외, 2018)

논리가 확인되던 이 시간은 세계시민교육의 교육적 효과에 대한 큰 의문을 제기하게 했다. 더욱이 지금의 대학생은 민족주의와 국가 간의 잦은 갈등, 경제난, 취업난과 같은 어려움의 시간을 관통하고 있기에 이들의 세계시민의식 수준이 어떠한지 분석이 필요하며 세계시민교육을 다시 한번 들여다봐야 할 이유이기도 하다.

대학생에게 세계시민교육이 더욱 필요한 이유는 첫째, 2019년 공적개발원조(Official Development Assistance, ODA)에 대한 국민인식조사에서 ODA에 대한 인지도가 가장 낮은 집단이 대학생이 속한 19~29세 그룹이었기 때문이다(김하늬, 김영환, 박정선, 2021). ODA란 정부와 공공기관이 개발도상국의 경제발전과 사회 복지 증진을 목표로 제공하는 원조를 의미하며, 개발도상국의 빈곤 문제를 해결하여 인간의 기본권을 지키려는 국제사회의 노력과 행동(ODA Korea, 2024)으로 ODA에 관한 관심은 곧 국제사회의 발전과 평화에 관한 관심으로 해석할 수 있으며 이는 인류애적 관점을 취하는 세계시민성과 궤가 같다. 이런 맥락에서 ODA의 낮은 관심은 세계시민교육에 대한 낮은 관심의 다른 말이기도 하다. 둘째, 2018년 제주도 예멘 난민 수용 반대 청원에 70만 명이 넘는 사람들이 서명했는데 반대 비율의 세대별 분석에서 20대 70%, 30대 66%, 40대 43%, 50대 55%, 60대 이상에서 51%로 반대가 가장 심했던 집단이 20대였다(정한울, 2018). 이미 유럽과 미국 등 주요 선진국들에서는 사회적 논란이 되어온 난민 문제가 대한민국에서 본격적으로 상륙하게 되면서 대한민국 사회가 난민을 바라보는 시각과 온도가 어떠한지를 면밀히 확인할 수 있었던 시간이었으며 20대는 난민을 가장 위협으로 바라보는 세대라는 것을 확인했던 시간이기도 했다. 하지만 20대는 어떠한 세대인가? 다문화 학생 비율이 2012년부터 2021년까지 초등학교는 약 4배(1.1%→4.2%), 중학교는 5배(0.5%→2.5), 고등학교는 약 5배(0.2→1.1%) 증가하던 시기이자 2010년 약 8만 명이던 외국인 유학생의 비율이 2022년 16만 명으로 급증하던 시기의 중심에 서 있던 세대이다(교육통계서비스). 대한민국 정부가 2006년부터 본격적으로 추진해 온 다문화 교육을 받아왔고 외국인 학생들과 어울리며 학교생활을 한 세대인데도 난민을 위협으로 인지한다는 것은 교육자들에게 더 많은 고민을 요하게 한다. 물론 지금을 살아가는 대한민국의 청년은 취업난, 고물가, 높은 집값, 불확실한 미래 등 더욱 가혹해진 시대적 어려움을 견뎌내고 있는 세대이다. 더욱이 자유, 평등, 사회 정의와 같은 보편적 가치 추구와 같은 다소 시장성이 부족한 기초 학문 분야의 학과보다는 취업을 중시하는 대학 교육의 풍토로 대학에서의 이들을 위한 세계시민교육 실행은 어려운 실정하기에(김윤철, 2023) 인본주의적이고 윤리적 특성을 강조하는 세계시민의식의 관심과 수준이 낮을 수도 있다.

하지만 이들은 인류의 평화와 발전에 주도적 역할을 해야 하는 세대라는 점을 간과해서는 안 된다. 대학생에게 세계시민교육의 활성화가 요구되는 시대적 요청에도 불구하고 이들의 세계시민의식과 관련된 연구가 부족한 것도 문제라 할 수 있겠다. 2010년 이후 세계시민교육에 관한 연구의 주제는 이전보다 훨씬 다양해지고 연구의 양도 확대되었지만, 고등교육에서 세계시민교육에 관한 연구는 여전히 미진하다(김이경 외, 2020; 박환보, 조혜승, 2016; 소성섭 외, 2018; 이숙정, 김혜영, 2021). 대학에서 세계시민교육의 중요성이 강조된 이래 관련 교과목이 증가하고는 있지만, 교과목의 분석과 학습자의 세계시민성 수준의 변화를 분석한 연구 또한 부족하다(박선옥, 유상미, 2021). 대학생은 국제문제 해결에 중추적인 역할을 해야 하는 잠재 집단이고(김지

은 외, 2021) 대학은 적극적인 교육을 통해 이들이 개인과 사회의 발전에 참여할 수 있는 인재로 육성시켜야 하는 당위성이 있다(김하늬 외, 2021; 이해영 외 2017). 이런 맥락에서 대학에서의 세계시민교육과 대학생의 세계시민의식을 분석하는 연구는 의미 있는 일이 될 것이다.

이에 본 연구는 J대학의 ‘세계시민교육의이해’라는 과목을 수강한 학생을 대상으로 교육 전후의 차이와 학습자가 교육을 경험하는 과정에서 성찰하는 내용을 분석하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 세계시민교육 교양과목 운영

본 연구의 목적은 세계시민교육을 수강한 학생들의 변화를 분석하는 것으로 연구 대상은 J 대학교에서 교양과목인 ‘세계시민교육의이해’를 2023학년도 2학기에 수강한 학생을 대상으로 하였다. ‘세계시민교육의이해’라는 과목은 세계시민교육의 본질에 입각하여 전 지구적 문제 해결을 위한 역할 수행이라는 주제 안에서 유네스코가 제시한 세 가지 학습 영역(인지적, 사회·정서적, 행동적 영역) 전반을 아우르는 교과목으로 개발되었다. 본 과목은 2학점 자유(선택) 교양과목으로 학년과 학과의 수강 제한이 없었다.

〈표 1〉 〈세계시민교육의이해〉 과목 구성

주차	수업구성	학습 영역	학습목표	진행방식
1~4주차	세계시민교육 이론 탐색	인지적 영역	세계시민으로서의 정체성 형성	강의, 토의·토론
5~8주차	글로벌 이슈 탐색 주제: 빈곤, 인권, 난민, 문화적 보편성	사회·정서적 영역	공동선에 대한 책임감 및 실천의지 형성	토의·토론 및 팀활동 주제: 가상의 NGO 수립을 통한
9~14주차	역할 성찰 및 행동하기	행동적 영역	세계시민으로 행동하기	지속가능발전목표(SDGs) 달성 방안 마련
15주차	팀 프로젝트 결과 발표			

초반부는 세계시민교육의 이론적 탐색 과정을 통해 세계시민으로서의 정체성을 형성하는 인지적 영역으로, 중반부는 다양한 주제를 접하며 문제를 탐색하는 과정을 통해 공동선에 대한 책임감 및 실천의지를 형성하는 사회·정서적 영역으로, 후반부는 세계시민으로서 글로벌 이슈 해결을 위해 행동하는 행동적 영역으로 구성되었다. 수업의 목표는 확대된 정체성에 기반해서 비판적 관점으로 더 나은 세상을 구현하기 위해 해결해야 할 문제를 탐색하고 해결방안을 제시하는 것이다. 이와 같은 목표를 달성하기 위해 토의·토론수업으로 진행되었으며 이는 하나의 사안에도 다양한 관점과 이해관계가 얽혀있음을 인지할 수 있도록 하기 위함이었다. 그리고 공동선에 대한 실천의지가 행동으로 이어질 수 있도록 ‘가상의 NGO 수립을 통한 SDGs 목표 달성 방안 마련’이

라는 주제로 글로벌 이슈 해결 방안을 모색해보는 팀 프로젝트를 수행하였다. 팀 프로젝트는 팀원들이 글로벌 이슈의 원인과 문제점을 분석하고 해결방안을 제시하는 아이디어 제안서를 제출하는 방식이었고 15주차에 발표를 통해 한 학기 성과를 공유하였다. 본 교과목은 세계시민으로서의 정체성을 형성하는 과정에서 마주하게 되는 많은 질문에 대한 내적 성찰이 필요하고 변혁적 교육과 비판적 관점을 지향하는 교과목인 만큼 본 과목을 통해 겪게 되는 태도와 감정의 변화를 성찰에세이로 상세히 기록하도록 하였다. 이 수업을 통해 세계시민교육 전후의 차이와 수업 과정에서 성찰하는 내용이 무엇인지 분석하고자 하였다.

## 2. 연구도구 및 대상

이 연구의 첫 번째 측정도구는 설문지로 윤성혜, 강명희(2017)가 대학생을 대상으로 세계시민성을 측정하고자 개발한 세계시민의식 측정도구를 본 조사에서 사용하였다. 설문지는 ‘지식’ 13개 문항, ‘기술’ 9개 문항, ‘태도’ 13개 문항, ‘실천의지’ 11개 문항으로 총 46개 문항으로 구성되었으며 5점 리커트 척도로 응답하게 하였다. 측정도구의 4가지 세계시민성 구성요소의 의미는 다음과 같다. ‘지식’은 글로벌 이슈의 의미와 중요성, 세계화, 상호의존성·연결성을 이해하는 개념, 둘째 ‘기술’은 비판적이고 창의적인 사고와 공감, 자기성찰 등의 행위를 포함하는 개념, 셋째 ‘태도’는 인류가 공동으로 추구해야 하는 가치를 알고 이에 헌신하는 자세, 넷째 ‘실천의지’는 확장된 공동체의 일에 참여하고자 하는 의지의 정도이다(윤성혜, 강명희, 2017). 설문조사는 1주차와 15주차에 온라인으로 시행되었으며 사전조사에는 39명이 응답을, 사후조사에서는 36명이 응답했으며 이중 사전·사후 조사에 공통적으로 응답한 35명만을 본 연구의 표본으로 사용했다. 주요 변수 간 신뢰도를 보기 위한 크론바흐 알파 계수(Cronbach's alpha) 산출 결과에서 사전조사 .964, 사후조사 .978로 모두 높은 수준에서 내적일관성은 검증되었다.

두 번째 측정도구는 표본으로 사용된 35명 학생의 개인성찰 에세이다. 성찰된 내용은 수업을 통해 느끼고 배운 점, 변화된 점, 그리고 세계시민으로서 어떤 성장을 했는지를 기술하도록 했다. 개인 성찰은 학습 과정에서 경험하는 내용에 대해 자기 자신과 대화하는 지적 활동을 의미(박소연, 이성훈, 2013)하기에 이를 분석함으로써 학생들이 세계시민교육의 학습 과정에서 무엇을 학습하고 느꼈는지를 심층적으로 분석하고자 함이었다. 이는 단순히 수업 전후의 차이를 숫자로 보여주는 정량적 분석의 한계를 극복하고 세계시민성 형성에 영향을 미친 질적 경험을 제시하고자 함이다.

연구 대상자에게 설문조사 및 개인성찰 에세이를 취합함에 있어 연구 주제 및 활용 범위를 설명하고 동의를 구하였다. 본 조사에 응답한 대상자의 일반적 특성은 아래 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구대상자의 인구통계학적 특성

항목	구분	빈도(N)	구성비(%)
성별	남	26	74.3
	여	9	25.7
학년	1	16	45.7
	2	7	20.0
	3	6	17.1
	4	6	17.1
전공	경찰경호	3	8.6
	항공관광	10	28.6
	보건복지	8	22.9
	애완동물	5	14.3
	건축토목	2	5.7
	문화콘텐츠	2	5.7
	공연예술체육	3	8.6
	바이오융합	2	5.7
수강전 세계시민교육 여부	있다	15	42.9
	없다	20	57.1
전체		35	100.0

### 3. 자료분석

본 연구 수행을 위해 세계시민성을 측정된 사전·사후 설문 데이터와 개인성찰 에세이가 취합되었으며 이를 분석하기 위해 양적 분석과 질적 분석이 모두 수행되었다. 설문 데이터의 정량적 자료 분석을 위해서는 SPSS 21 version으로 연구 대상자의 인구통계학적 특성 분석을 위해서는 빈도분석이, 응답자들의 내적일관성 확인을 위해서는 신뢰도 분석이, 수업 전과 후의 세계시민의식에 대한 평균값의 변화를 통해 교육의 성과를 보고자 대응표본 t-검정을 시행하였다. 둘째, 자신의 변화 과정에 대해 기록한 개인 성찰 에세이의 정성적 분석을 위해서는 수집된 자료의 유사점과 차이점을 비교하며 공통된 맥락으로 범주화시키는 지속적 비교분석법(constant comparison method)을 사용하여 분석하였다. 지속적 비교분석법은 사건과 행위 속에서 범주의 지시자를 찾는 방법으로 내용 분석의 효과적인 수단으로 인식되어왔다(이동성, 김영천, 2014:170). 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 의미 있는 내용을 부호화하고 유사한 개념끼리 묶어 범주화시켰다. 그리고 연구자가 이에 대해 해석을 하였다.



## IV. 연구결과

### 1. 세계시민교육이 세계시민성에 미친 영향

이 연구의 첫 번째 질문이었던 세계시민교육을 통해 세계시민성이 향상되었는지 분석하기 위해 사전·사후 검사를 통해 교육을 통한 세계시민의식 정도의 변화를 분석하고자 하였으며 이를 위해 대응표본 *t*-검정을 시행하였다. 그 결과, <표 3>과 같이 사후 조사에서 세계시민의식 구성 요소인 지식, 기술, 태도, 실천의지 모든 변인에서 평균이 상향되는 유의한 통계적 차이가 검증되었다.

<표 3> 사전·사후 평균 차이

요인	사전		사후		평균차 (사후-사전)	<i>t</i>
	M	SD	M	SD		
지식	4.02	.55	4.25	.54	.23	-2.183*
기술	3.40	.52	3.95	.57	.55	-4.460***
태도	3.99	.63	4.31	.57	.32	-2.774**
실천의지	3.37	.69	4.12	.58	.75	-5.024***
N=35						

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

세계시민성 변인별 수준은 사전조사에서는 실천의지(M=3.37), 기술(M=3.40), 태도(M=3.99), 지식(M=4.02)의 순으로 나타났으나 사후조사에서는 기술(M=3.95), 실천의지(M=4.12), 지식(M=4.25), 태도(M=4.31)로 향상도와 순위의 차이는 있었지만 모든 요인에서 평균이 상향되는 결과를 보였다. ‘세계시민교육의이해’를 수강한 학생들은 세계시민성에서 있어 글로벌 이슈를 이해하고 상호의존성을 이해하는 개념인 지식과 인류가 공동으로 추구해야 하는 가치로 정의되는 태도는 다른 요인에 비해 처음부터 높게 인지하는 것으로 나타났다. 특기할 만한 것은 이에 비해 기술과 실천의지 역량은 사전·사후조사에서 모두 지식과 태도에 비해 수준이 낮게 나타났다는 것이다. 이는 박선옥, 유상미(2021), 소성섭, 조은실, 홍세화(2017)의 연구에서도 보인 동일한 결과로, 대학생들에게 무엇보다 기술과 실천의지를 향상시키는 세계시민교육이 필요하다는 결과가 다시 한번 도출되었다. 즉 비판적인 관점과 분석력에 기반해 문제에 접근하고 해결하는 능력, 나에 대한 성찰, 타인과의 협업 능력을 키우는 기술 역량과 문제해결과 일상생활에 있어서 나의 역할을 모색하고 행하는 실천의지 역량에 세계시민교육자들은 더 집중할 필요가 있다.

본 연구에서는 학습자의 기술과 실천의지가 가장 큰 폭으로 향상되었는데 이는 대학생들에게 특히 더 강조되어야 할 필요한 역량이 함양되었다는 점에서 의미 있는 결과라고 할 수 있다. 학생들은 수업에서 SDGs와 관련된 문제를 분석하고 해결방안을 마련하는 팀 프로젝트를 통해 두 역량이 다른 역량보다 더 높게 향상된 것으로 보인다. 즉, 대학생들의 세계시민성 향상을 위한 학습

유형으로 글로벌 이슈 문제 해결을 해보는 팀 프로젝트는 매우 효과적이라고 할 수 있다. 기술과 실천의지 문항의 사전·사후조사 결과는 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 기술, 실천의지 역량 사전·사후 평균

구분	문항	사전		사후		평균차
		M	SD	M	SD	
기술	문제해결을 위한 다양한 대안의 장단점을 평가할 수 있다	3.17	.86	4.06	.73	.89
	내가 속한 공동체의 목표 달성을 위한 적절한 방안을 찾을 수 있다	3.40	.74	4.03	.66	.63
	나는 지구촌 사회 이슈에 대해 비판적으로 생각할 수 있다	3.46	.70	3.97	.66	.51
	나는 지구촌 사회 이슈를 합리적이고 이성적으로 분석할 수 있다	3.31	.63	3.89	.80	.57
	지구촌 상황을 이해하는데 기본적인 지식과 원리를 적용할 수 있다	3.34	.64	3.89	.76	.54
	지구촌 공동체의 일원으로서 나의 강점과 약점을 파악할 수 있다	3.20	.63	3.94	.68	.74
	다양한 의견을 가진 사람들과 원만하게 토론할 수 있다	3.51	.85	3.91	.66	.40
	다양한 사회 구성원들과 네트워크할 수 있다	3.49	.78	3.80	.80	.31
	지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다	3.69	.72	4.03	.79	.34
	위기에 처한 사람들을 돕기 위한 모금에 참여할 생각이 있다	3.20	.90	4.09	.70	.89
실천의지	다른 사람들을 돕기 위해 자원봉사를 할 생각이 있다	3.57	.95	4.37	.60	.80
	가능하면 공정거래 제품을 구입하려고 한다	3.17	.95	3.97	.82	.80
	가능하면 소외된 사람이나 지역을 지원하는 브랜드의 제품을 구입하려고 한다	3.06	1.03	3.91	.85	.86
	지구촌 이슈를 다루는 시민활동에 참여할 생각이 있다	3.11	1.08	4.09	.74	.97
	여러 문화에 익숙해질 기회를 자주 얻으려고 한다	3.43	.92	4.11	.83	.69
	나와 다른 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다	3.89	.83	4.31	.72	.43
	사회적 약자가 부당한 대우나 처벌을 받는다면, 이를 개선하기 위해 내가 할 일을 찾아 노력한다	3.40	.91	4.09	.78	.69
	다른 문화 사람들과 함께 일할 기회가 생기면 적극적으로 참여하려고 한다	3.49	.89	4.17	.71	.69
	지구 환경오염을 막기 위해 내 습관을 바꾸려고 한다	3.46	.95	4.09	.95	.63
	지구 환경문제를 해결하기 위해 내가 할 수 있는 것을 찾으려고 한다	3.29	.86	4.17	.82	.89

문제 해결을 위한 대안의 장단점 평가(+.89), 지구촌 이슈를 다루는 시민활동에 참여할 의지(+.97)가 각 역량에서 가장 높게 상향되었는데 이는 가상의 NGO 수립을 통한 문제해결 방안 마련이라는 팀 프로젝트 방식의 영향으로 보인다. 학생들은 가상이긴 하지만 NGO를 만들고 활동 지역과 대상 선정, 그리고 구체적인 활동 방안 마련을 하면서 문제 해결 능력 그리고 실제 시민활동에 참여하고자 하는 의지가 매우 강해진 것으로 보인다. 실천의지 대부분의 문항에서 교육 후, 60 이상의 평균 향상을 보였다는 것은 상당히 고무적인 결과이다. 세계시민교육을 행함에 있어 학습자에게 해결하고자 하는 문제를 직접 선정하게 하고 이를 해결 하는 방안을 모색하는 경험은 실천의지를 활성화시키는 것으로 나타났다. 하지만 기술 역량은 세계시민교육 후 평균, 55점이 상향되긴 했지만, 여전히 3점대의 점수를 보이며 세계시민성을 구성하는 다른 요인보다

는 낮다는 점에서 많은 교육이 필요한 역량이라고 할 수 있다. 기술 변인을 구성하는 문항을 보면 문제 분석, 방안 마련, 타인과의 네트워킹이 주요한 능력인데 이를 강화할 수 있는 교육 내용으로 구성하는 것이 대학생의 세계시민성을 함양하는 데 바람직해 보인다.

## 2. 학습자가 성찰한 것

사후 검사에서 모든 변인에서 학생들의 세계시민성이 향상되었음이 확인되며 세계시민교육을 통해 세계시민성이 향상된다는 첫 번째 연구 질문은 확인이 되었다. 그리고 두 번째 연구 질문이었던 학습자가 세계시민교육 과정에서 성찰하는 내용이 무엇인지를 분석하기 위해서는 학생들이 작성하여 제출한 개인성찰 에세이를 분석하였다. 성찰 에세이 분석을 통해 학생들의 세계시민성 형성 과정과 변화의 과정을 확인할 수 있었다. 학생들은 세계시민교육 학습 과정에서 세상 문제에 대한 관심 제고, 심각한 문제를 모르고 있음에 대한 반성과 성찰, 세상을 보는 비판적 관점을 형성, 세계시민으로서 소속감과 정체성을 형성, 세계시민으로서 공동선을 위한 행동의지가 발현, 세상 문제를 해결하고 위한 고민과 행동의 과정에서 자긍심 형성, 팀활동을 통해 협력의 중요성을 성찰하였다. 이는 유네스코(2015)가 정의한 세계시민교육의 목표인 범지구적 문제에 마주하고, 이를 해결하는데 적극적인 역할을 수행하도록 하는 것에 부합하는 결과이다. 전 지구적인 것에 대한 참여와 공동선을 위한 행동이 세계시민성의 본질이라는 점에서 세계시민성 본질에 매우 충실한 교육과 성과였다고 할 수 있다.

### 1) 세상 문제에 대한 관심 제고 및 무지에 대한 반성과 성찰

학생들은 성찰 과정에서 세계의 문제에 관한 관심이 제고되었고 이 관심은 가치관의 변화로도 이어졌다. 글로벌 이슈에 관심을 갖게 되면서 문제에 적극적으로 참여하고 해결책을 제공하고자 하는 동기를 형성하였다. 그리고 학습자들은 수업에서 생각보다 심각한 많은 문제가 있음을 알게 되면서 그간 이런 중요한 문제와 상황에 무지했던 자신에 대한 반성의 과정을 경험했다. 이 과정에서 학생들은 자신의 가치와 신념 그리고 세계시민으로서의 자신의 행동에 대해 생각해보는 경험을 했고 이는 책임감 있는 행동에 있어 요구되는 윤리적 틀과 의무감을 형성하도록 한 것으로 보인다.

수업을 듣기 전에 도움이 필요한 나라가 있다는 정도는 알았지만 크게 관심이 없었고 저와는 상관이 없는 일이라고 생각했습니다. 하지만 이제 수업을 듣기 전처럼 세계를 너무 신경쓰지 않고 아무렇지 않게 살아가는 것이 아니라 이제는 나도 세계시민이고 세계에서 일어나는 모든 일에 관련이 있다는 생각을 하면서 관심을 갖고 살아가야겠다고 생각했습니다. (김O옥, 3학년).

세계시민교육의 중심주제인 분쟁과 평화, 불평등과 차별 그리고 지속가능발전목표를 배워나가면서 불평등과 차별에 관심이 생겼습니다. 인도의 성차별, 인권 박해, 조혼 등 전 세계적으로 차별받고 자신의 권리를 행사하지 못하는 지구촌 사람들에게 이번 수업을 통해 더욱 관심을 갖게 되었으며 인권을 위해 소리내는 NGO 엠네스티에 더욱 관심을 갖게 되었습니다. (양O환, 1학년)

각국의 영토, 종교 등의 분쟁들 역시 세계시민이 되기 위해서는 알아야 할 점이라는 것을 배울 수 있었으며 세계 여러 문제를 해결하기 위해 여러 단체가 활동 중이며 끝이 올지 안 올지 확실함이 보장되지 않는 길고 긴 싸움 중이라는 것을 보며 그동안 나태하고 무지했던 시간에 대해 반성하는 시간을 가졌습니다. (곽O웅, 4학년)

세계시민수업을 들으면서 그동안 세계시민으로서의 역할에 무관심했던 지난날들을 반성하고 세계시민으로서의 책임감을 가지게 되었으며 세계에서 일어나는 불평등한 문제들을 직시하고 해결하기 위해 내가 할 수 있는 일들을 찾게 되면서 세계시민으로서 한 걸음 더 성장한 것 같다. (박O인, 1학년)

처음 수강신청을 할 때는 전공이 전공이니 만큼 다양한 국가의 시사상식을 배울 수 있겠다는 마음에서 시작되었다. 관련된 지식을 수집하고 관점을 넓힐 수 있으리라는 '나' 자신의 이익으로 시작된 것이다. 하지만 수업을 들을수록 잘 모르는, 알지 못하는 내용이 많았다. 과거의 일도 아닌 현재의 일인데도 모르는게 많다는 것이 부끄러웠다. (이O은, 2학년)

## 2) 세상을 보는 비판적 관점 형성

많은 학생은 성찰 에세이에서 인권, 불평등, 차별과 같은 키워드를 사용하며 비판적 관점을 형성한 것으로 나타났다. Andreotti(2006)는 세계시민교육의 목적이 자신의 결정과 행동에 책임지는 시민으로 성장하게 하는 것이라고 하였으며 이는 복잡하고 불평등한 권력의 구조를 이해하게 하는 비판적 관점의 형성을 통해 가능하다고 하였다. 세계시민교육에서 비판적 관점은 이렇듯 강조되는 역량임에도 불구하고 대학이라는 공간이 경쟁 중심의 교육과 취업을 중요하게 여기는 교육 풍토로 이런 역량을 함양시키기가 어려웠다. 하지만 세계시민교육을 통해 학생들은 비판적 관점을 형성하는 것으로 나타났다. 해당 수업은 세계시민으로서 요구되는 가치관을 형성해 나가는데 도움이 되는 교육이었음이 확인되었다.

빈곤부터 시작해 성별에 따른 갈등까지 아주 오래전부터 내려온 불평등이 현재까지 많은 이들의 삶에 주름잡아 있다는 게 명확하게 전달되고 관심을 갖게 되는 계기가 되었다. 현재의 시대는 모든 사람이 존중받을 가치가 있다는 것을 법에서도 인정하고 있지만 아직도 불평등에 시달리며 고통받는 사람은 몹시도 많기에 사람들이 이들을 생각하고 협력하려는 마음이 있어야지만 이들에게 행복을 전해줄 수 있다는 것을 배우고 느끼게 된 소중한 시간이었다. (이O진, 1학년)

개인적으로 관심이 더욱 생긴 분야는 빈곤과 불평등이다. 아프리카가 서구세력의 개입으로 빈곤해진 것은 몰랐는데 이게 가장 마음에 걸렸다. 왜냐하면 다른 세력의 개입으로 빈곤하다는 것 자체가 불평등해 보이기 때문이다. (이O현, 1학년)

처음에는 세계시민 교육이 왜 필요하고 이를 통해 내가 무엇을 얻을 수 있을지 잘 알지 못했습니다. 하지만 매주 강의를 들으면서 점점 세계 이슈에 대해 단순히 보고 듣는 것에 멈추지 않고 세계 변화를 위해 적극적으로 참여할 수 있는 사람으로 성장하고 싶다는 생각으로 변화하면서 세계 문제에 대해서 비판적으로 바라보기도 하며 그러한 문제들에 대한 저의 관점과 가치관을 형성해 나가는데 많은 도움이 되었습니다. (조O진, 1학년)

### 3) 세계시민으로서의 소속감 및 정체성 형성

학생들은 세계시민으로서의 소속감과 자신의 정체성을 확장함으로써 전 세계적인 문제에 관해서도 관심을 가지고 이해할 수 있게 되었다. 그리고 이러한 정체성의 확장은 글로벌 이슈에 대한 깊은 이해와 적극적인 참여를 촉진하는 것으로 나타났다. 특히 확장된 소속감을 바탕으로 나 자신과 지구촌의 문제를 연결시키고 곧 내가 지구촌 문제를 해결할 주체라는 확장된 정체성을 형성한 것이 눈에 띈다.

처음 수업을 들을 당시 세계시민이라는 단어를 떠올리면 유네스코 세계시민, 글로벌 사회라는 부족한 지식을 드러냈던 반면 이제는 조금씩 국가 공동체 시민이라는 소속감을 얻었고..(김O아, 1학년)

지구촌 문제는 곧 나의 문제임을 깨닫게 되었고, 이기적인 모습으로 생활하는 것이 아닌 지구를 위해 세계시민으로 살아가야겠다고 다짐하였습니다 (조O진, 1학년)

수업을 시작할때만 해도 내가 어떻게 세계시민이지? 라는 생각이었다. 세계의 문제는 나와 상관이 없다고 생각했다. 하지만 문제 해결 방안을 마련하면서 인류의 문제가 나의 문제이기도 하고 내가 이 문제를 해결해야만 하는 세계시민이라는 생각이 들었다. (구O석, 1학년)

### 4) 세계시민으로서의 공동선을 위한 행동의지 발현

성찰에세이에서 다짐이라는 단어의 발현 빈도가 가장 높았다. 학생들은 세계시민교육을 학습하면서, 특히 문제해결 방안을 마련하는 과정에서 자신의 역할에 대해 성찰을 하면서 더 나은 미래를 위해 노력하는 시민이 되어야겠다는 다짐으로 이어지는 것으로 나타났다.

사람들 간의 차별도 없어야 하고 모두가 공정하고 평등한 사회를 이루어 나아가기 위해 저 포함해 모든 사람들이 노력해야 하며 나 하나가 아닌 모두가 하나라는 생각을 가지고 이 수업이 임하면서 많은 것을 깨닫고 다짐하고 많은 생각을 했습니다. 앞으로 세계의 미래를 위해 많이 노력할 것 같습니다. (강O훈, 1학년)

수업을 통해 여러 국제기구와 비정부기구들을 알게 되었고 그들의 역할, 실행하고 있는 해결방안들을 자세히 알 수 있었고 나는 또 어떤 것들을 해야 문제해결에 도움이 될지도 알 수 있었습니다. 앞으로 환경오염 문제나 야생동물들을 위한 모금과 같이 내가 할 수 있는 방법들을 더 다양하게 생각하고 실천해 볼 생각입니다. (김O리, 4학년)

수업을 듣고 어떤 노력을 하고 있다면 일화용품 줄이기, 쓰레기 만들지 않기 그리고 유니세프 후원을 하고 있다. 비록 적은 금액이기는 하지만 여러 사람들로부터 후원금이 모이게 되면 사라하 이남 아프리카 지역의 기아 해결에 조금이나마 도움이 될 것이라고 생각했기 때문이다. 그것이 나아가 우리가 사는 세상의 사람들이 모두 평화롭고 안정적인 삶을 살게하기 위한 하나의 씨앗이라고 봤고 이것들을 지켜나가는 것 또한 내가 살아가는 삶에 있어서도 커다란 성장이 될 것이라고 생각한다. (박O철, 4학년)

### 5) 세상 문제를 해결하기 위한 고민과 행동의 과정에서 느낀 자긍심

학생들은 문제 해결 방안을 마련하는 과정에서 하고자 하는 의지만 있다면 문제를 해결할 수 있다는 자긍심을 형성했다. 즉 세상의 문제를 해결하는 데 개인의 의지가 중요하다는 것을, 그리고 이는 생각보다 어려운 일이 아니었음을 성찰하였다. 이 경험은 학생들이 변화를 만들 책임과 주도성이 있다는 것을 경험하게 하였으며 글로벌 이슈를 해결하는데 적극적인 태도를 형성하도록 도왔다. 이런 자긍심은 책임감 있고 참여적인 세계시민으로 성장하는 데 매우 필요한 역량이다.

저는 세계시민교육이해라는 과목을 수강하고 느낀점은 내가 마음을 먹고 다른 사람들에게 도움을 주려고 노력하면 충분히 실현 가능하다는 것을 이번 수업을 통해 알게 되었습니다. (김O우, 1학년)

더 나은 세계시민이 되기 위해서 공정무역제품을 알아보거나 일회용품 줄이기, 샤워 시간 줄이기 등 일상생활에서 세계를 위해 내가 할 수 있는 일들을 찾아보고 실천해 보았는데 평소엔 하지 않았던 일들이라 어렵고 실패하는 날도 있었지만 세계를 위해서 내가 노력하고 있고, 실천하고 있으며 성장해 나가는 내 모습을 보며 뿌듯했고, 세계시민이라는 이름에 조금이나마 자부심을 느끼게 되었다. (박O인, 1학년)

세계시민교육이라는 생소한 수업으로 처음에는 우려가 많았습니다. 허나 수업을 진행하면 할수록 NGO, SDGs 등 여러 개념과 우리가 살고 있는 지구촌이 얼마나 다양한 일들이 일어나고 있으며 우리가 신경을 쓰면 달라질 수 있는 것들이 많다는 것을 인지하게 되었습니다, 우리가 할 수 있는 일들이 결코 작지 않으며 이것이 세상을 변하게 할 수 있는 귀한 발걸음을 만들수도 있는 가능성을 제시한 수업이라고 생각합니다. (이O찬, 2학년)

이 수업을 통해 가치관의 변화가 생겼습니다. 팀원들과 하나의 비정부 기구를 설립하여 이 기구의 활동 방향성과 기대효과를 설정하는 과정들이 저에게는 정말 흥미롭게 다가왔습니다. 제 머릿속에서 아이디어가 자꾸 나오는걸 보면서 어쩌면 정말 국제기구에서, 혹은 새로운 비정부 기구를 설립하여 추후에 활동하게 된다면 큰 성취감과 자아실현을 해낼 수 있을 것 같았습니다. (최O윤, 1학년)

### 6) 팀활동을 통해 배운 협력의 중요성

김중훈(2018)은 협동학습 그 자체가 세계시민성을 함양하는데 효율적인 학습 구조를 가지고 있다며 세계시민교육에 있어 협동학습의 타당성을 강조하였다. 개인성찰 에세이에서도 팀 프로젝트 과정 자체가 세계시민으로써 필요한 자질인 협력의 중요성을 성찰하게 했고 팀원들과 협력하면서 문제를 해결할 수 있다는 자신감을 형성했다는 것이 드러났다. 팀 프로젝트 즉, 협동학습을 통해 학생들은 세계시민성을 함양시킨다는 것이 다시 한번 확인되었다. 상호의존적인 세상을 살아가는 대학생들에게 상호의존적인 경험을 통해 문제 해결을 경험하는 팀 프로젝트 학습은 세계시민교육에서 가장 적절한 교수학습 방법이라고 할 수 있을 것이다.

팀 프로젝트를 하며 느낀 것은 사람들이 모이면 더욱 발전할 수 있고 많은 것을 이루어 낼 수 있다는 것을 느끼게 되었습니다. 세상의 문제를 해결하는 것도 마찬가지라고 생각했습니다. (설O환, 4학년)

세계시민교육의 과정을 거치면서 ‘협동심’이 세계시민으로서 가장 필요한 자질이라고 생각하게 되었다. 이렇게 작은 팀활동 또한 많은 사람들이 협동하여 서로 의견을 내고 이 의견에 대해 피드백을 하면서 성장하는 시간을 가지는데, 그보다 훨씬 큰 지구를 바탕으로 세계시민 활동을 하기 위해서는 나라와 나라, 사람과 사람의 협동이 없으면 성장을 하는게 아닌 도태될뿐이라고 느끼게 되었다. (이O진, 1학년)

제가 세계시민으로 성장한 점은 평소에는 도움이라는 단어에 대해 굉장히 어렵게 생각했던 것 같습니다. 하지만 이번 세계시민교육의 이해 수업 중 하나인 팀플을 통하여 마음을 먹고 내가 다른사람들에게 도움을 줄 수 있는 방법을 찾았다는 점이 제가 이 수업을 들으면서 세계시민으로 성장한 부분이라고 생각합니다. (강O훈, 2학년)

처음에는 지루한 세계시민교육이 현재는 더욱 알고 싶은 내용이 되었다. 세계시민으로서 팀 프로젝트로 모의지만 비정부기구를 설립해 어떻게 해야 “양질의 교육”이 필요한 학생들에게 도움을 줄 수 있을지 고민을 해보며 발전하였다. 홀로 하였다면 힘들었을 내용을 조원들과 함께하여 촉박하였지만 좋은 결과를 낼 수 있어서 즐거웠던 강의와 프로젝트였다. (유O규, 1학년)

## V. 논의 및 결론

미래를 책임져야 할 청년들이 쉽게 다른 국가에 부정적 감정을 표출하는 주도층으로 부상하고 있고, 난민 수용에 대한 반감이 가장 높고 ODA에 관한 관심이 가장 낮다는 것은 세계시민교육이 그 어느 때보다 강조되고 있음에도 불구하고 오히려 세계시민성의 퇴보로 비춰진다. 이에 본 연구는 심각한 전 지구적 문제 해결을 위해 중추적 역할이 요구되는 대학생과 그리고 이런 역할 수행이 가능하도록 역량을 배양시켜줘야 하는 대학의 의무라는 맥락에서 세계시민교육과 대학생의 세계시민의식을 분석하고자 하였다. 이를 위해 ‘세계시민교육의 이해’라는 교양과목을 수강한 학생을 대상으로 교육 전후의 차이를 바탕으로 이들의 세계시민성이 향상되는지 그리고 학습 과정에서 성찰하는 내용이 무엇인지를 보고자 하였다. 그리고 그 결과를 바탕으로 대학에서의 세계시민교육 활성화를 위한 방안을 제시하고자 하였다. 특히 본 연구는 정량적 분석을 통해 세계시민교육이 세계시민성에 영향을 미치는지 보고자 하였으며 정성적 분석을 통해서 세계시민성 변화의 구체적인 내용을 보고자 하였다. 정량적 결과를 정성적 방법을 통해 설명하여 세계시민성 변화의 정도와 내용 모두를 분석할 수 있었다는 점에서 본 연구는 의미가 있었다고 사료된다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육을 받은 학습자는 세계시민의식 구성요소인 지식, 기술, 태도, 실천의지 4개의 모든 변인에서 평균이 향상되었고, 특히 기술과 실천의지 요인에서 수준이 크게 향상되었다. 이는 SDGs 17개 목표 중 해결해야 하는 문제로 한 가지를 선택하고 이를 해결 하는 방안을 마련하는 팀 프로젝트로 구성된 교육 방법에서 기인한 결과였다. 특히 가상의 NGO 설립을 통한 SDGs 문제 해결이라는 팀 프로젝트 주제가 영향을 미친 것으로 나타났다. 하지만 이 두 요인은 수업 후에 매우 높은 향상도를 보였음에도 불구하고 사전 사후에서 모두 지식과 태도에 비해 상

대적으로 낮은 수준을 보였다. 이는 몇 연구(박선옥, 유상미, 2021; 소성섭 외, 2017) 에서도 보인 공통된 결과로 대학생들에게 무엇보다 기술과 실천의지를 강화하는 내용으로 세계시민교육이 제공되어야 함을 의미한다.

둘째, 학습자가 세계시민교육 학습 과정에서 성찰한 내용은 크게 세상 문제에 관한 관심 제고, 무지했던 자신에 대한 반성과 성찰, 세상을 보는 비판적 관점 형성, 세계시민으로서의 소속감 및 정체성 형성, 세계시민으로서 공동선을 위한 행동 의지 발현, 세상 문제를 해결하기 위한 고민과 행동의 과정에서 자긍심 형성, 팀 활동을 통해 협력의 중요성을 성찰한 것으로 나타났다. 이숙정, 김혜영(2021)은 성찰의 과정 자체가 학생들의 세계시민성 형성에 긍정적 영향을 미친다고 하였는데 본 연구에서도 학습자들은 성찰 과정에서 긍정적인 세계시민성의 변화를 기록하는 결과를 보이며 세계시민교육에 있어 성찰 자체의 중요성과 그 효과가 다시 한번 강조되었다.

본 연구가 시행된 교과목은 학습자 중심의 팀 프로젝트 기반 과목으로 대학생들의 세계시민성을 함양하는데 해당 유형의 교수학습 방법이 효율적임을 확인할 수 있었다. 세계시민성 구성요소인 지식, 기술, 태도, 실천의지 중 기술과 실천의지는 상대적으로 낮게 나타나 대학생들에게 부족한 역량임을 확인할 수 있었고 이런 종류의 수업을 통해서 이 두 역량이 매우 높은 수준으로 함양된다는 것도 확인할 수 있었다. 이상의 결과를 바탕으로 대학에서 세계시민교육의 효과를 제고하기 위한 몇 가지 제안을 하고자 한다.

첫째, 대학에서의 세계시민교육은 문제를 분석하고 이를 해결하는 방안을 실제 마련하는 내용으로 구성되어야 한다. 이 과정 자체가 학생들에게 기술역량과 실천의지를 매우 강화시키는 것으로 나타났기 때문이다. 가상이긴 하지만 NGO나 NPO를 설립하도록 하여 문제를 해결하도록 하면 학생들이 문제 해결 활동의 대상, 지역, 그리고 이에 따른 해결방안을 매우 구체화하게 되면서 정말로 해결해야만 하는 문제로 인식하므로 이런 유형의 활동이 권고된다. 둘째, 팀 프로젝트 기반 수업이어야 한다. 학습자들은 팀 협력 활동 그 자체에서 세계시민으로써 필요한 자질인 협동심을 형성하고 함께 문제를 분석하고 해결방안을 마련하는 과정에서 정말로 문제를 해결할 수 있을 거라는 긍정적인 자신감을 형성한다. 혼자라면 불가능했을 거라는 성찰 내용이 많은 것으로 보아 함께 문제 해결을 하는 것 자체가 문제 해결에 대한 가능성 그리고 실천의지로 연결되는 것으로 보인다. 셋째, 학생들이 선택하는 자유교양보다는 필수과목으로 운영되어야 한다. 대학생은 전 지구적 문제 해결에 주도적 역할을 해야 하는 잠재 집단이고 대학은 교육을 통해 이들을 정의로운 사회 구현을 위한 인재로 성장시켜야 하는 의무가 있다. 대학생에게는 마지막 교육의 장소인 대학에서 이들이 올바른 세계시민으로 성장하도록 하기 위해서는 모두가 교육의 기회를 경험하도록 하는 필수과목이 적절하다.

마지막으로 본 연구는 지방대 교양과목을 수강한 학생을 대상으로 했기에 표본의 한계가 있다. 이는 연구를 일반화하는 데 한계가 있으나 대학생을 위한 세계시민성이 그 어느 때보다 필요한 시점인 만큼 향후 연구 대상을 확대한 연구를 통해 대학생의 세계시민성 향상을 위한 다양한 연구가 시행되길 바란다.



## 참고문헌

- 강순원(2014). 국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌시민교육의 과제. *국제이해교육연구*, 9(2), 1-31.
- 김기덕(2011). 미디어 콘텐츠 속 한·중·일 젊은 세대의 역사문화갈등과 대안모색. *통일인문학*, 52(0), 143-179.
- 김남준, 박찬구(2015). 세계화 시대의 세계시민주의와 세계시민성: 어떤 세계시민주의? 어떤 세계시민성?. *윤리연구*, 105(1), 1-34.
- 김상미(2021). 실천 중심 세계시민교육을 위한 콘텐츠 개발과 적용 방향 탐색. *한국디지털콘텐츠학회*, 22(9), 1369-1376.
- 김이경, 민수빈, 이세미, 김해련(2020). 세계시민교육 대학 강좌개설 지원사업의 추진 성과와 과제. *국제이해교육연구*, 15(1), 33-59.
- 김윤철(2023). 교양대학에서의 세계시민교육, 21세기 대전환 시대 대학이 나아갈 길(23-53). 유네스코 아시아태평양국제이해교육원.
- 김지은, 김경아, 윤희정(2021). 대학생의 세계시민성: 유형과 결정요인. *글로벌교육연구*, 13(4), 83-111.
- 김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. *시민교육연구*, 47(1), 59-88.
- 김중훈(2018). 협동학습을 적용한 세계시민교육 방안 탐색 연구. *국제이해교육연구*, 13(1), 105-145.
- 김하늬, 김영환, 박정선(2021). 대학생의 국제개발협력과 세계시민교육에 관한 인식연구. *교양교육연구*, 15(3), 195-206.
- 박선욱, 유상미(2021). 세계시민성 함양 교과목 수강생의 세계시민성 향상도와 교과목 개선 방안 연구. *다문화콘텐츠연구*, 37(0), 81-116.
- 박소연, 이성훈(2013). 자기성찰기반 교양수업에서 나타난 대학생의 이상적 인간상에 관한 내러티브 연구. *교양교육연구*, 7(6), 365-395.
- 박순용(2023). 대학 세계시민교육의 의의와 방향, 21세기 대전환 시대 대학이 나아갈 길(11-20). 유네스코 아시아태평양국제이해교육원.
- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. *교육학연구*, 54(2), 197-227.
- 변종현(2021). 시민성 이론과 시민교육. 추병완(편저), *세계시민성과 시민교육*(196-251). 서울: 夏雨(하우)
- 소성섭, 조은실, 홍세화(2018). 대학교 국제개발협력 이해증진사업이 세계시민의식에 미치는 효과. *국제개발협력연구*, 10(2), 191-217.
- 이동성, 김영천(2014). 질적 자료 분석을 위한 포괄적 분석절차 탐구: 실용적 질충주의를 중심으로. *교육종합연구*, 12(1), 159-184.
- 이숙정, 김혜영(2021). 세계시민교육이 자기성찰과 세계시민성에 미치는 영향. *한국산학기술학회*, 22(1), 462-467.
- 이혜영, 조혜승, 박수정(2017). 미국대학의 세계시민교육 사례 연구. *글로벌교육연구*, 9(1), 3-30.
- 임현목, 조대훈, 이지향, 박민정(2022). *해외 공여기관의 세계시민교육 선도 사례 및 KOICA 향후 추진 방안*. 연구보고서. 한국국제협력단

- 윤성혜, 강명희(2017). 델파이 기법을 통한 대학생용 세계시민성(Global Citizenship) 측정도구 개발. *시민교육연구*, 49(4), 63-87.
- 전미순, 환윤영(2023). 대학생의 세계시민성에 대한 태도. *다문화건강학회*, 13(1), 169-180.
- 정성경, 이유라, 박환보(2021). 동아시아 성인의 세계시민의식 관련 요인 분석: 사회자본, 위협인식, 정보매체활용을 중심으로. *국제이해교육연구*, 16(3), 77-119.
- 정슬기, 허혜경, 김혜수(2018). 대학생의 글로벌 시민의식 함양을 위한 교양교과목 개발 및 운영사례 ‘글로벌 시민교육’ 강좌를 중심으로. *교양교육연구*, 12(2), 89-107.
- 정한울(2018년7월2일). 예멘 난민에 대한 한국사회 인식 보고서-예멘 난민에 대한 인식 격차 발생 요인 탐색. *여론속의여론*. <https://hrcopinion.co.kr/archives/11777>
- 조윤정, 이지영, 권순정, 서화진, 윤선인(2018). *미래사회를 위한 세계시민교육 재개념화 연구*. 경기도 교육연구원.
- 조의행(2022). MZ세대의 반증감정: 그 현황과 전망. *역사와 융합*, 10(0), 175-208.
- 지은림, 선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. *시민교육연구*, 39(4), 115-134.
- 최종덕(2014). 글로벌 시민교육의 쟁점과 과제. *시민교육연구*, 46(4), 207-227.
- 한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈(2015). *SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안*. 서울: 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice - A Developmental Education Review*, 3, 40-51.
- Axlund McBride, R. A. (2017). *Global citizenship development in college: International service-learning students' meaning-making after returning home* (Doctoral dissertation, the University of Washington)
- Pike, G. (2008). Citizenship education in global context. *Brock Education*, 17(1), 38-49.
- Davies, L. (2006). Global Citizenship: Abstraction for framework for action?. *Education Review*, 58(1), 5-25.
- Hatley, J. (2019). Universal values as a barrier to the effectiveness of global citizenship education: A multimodal critical discourse analysis, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 87-102.
- UNESCO (2015). *세계시민교육: 학습 주제 및 학습목표*. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- ODA KOREA[웹사이트]. (2024.02.01.). URL: <https://oda.koica.go.kr/intro/OdaIntroduce.do>
- 교육통계서비스[웹사이트]. (2024.02.02.) <https://kess.kedi.re.kr/index>

## Abstract

# The formation of global citizenship through global citizenship education for college students

Park, Sunyoung(Joongbu University)

This study aimed to analyze the importance and effectiveness of global citizenship education, emphasizing the need for such education in universities to help college students play a crucial role in solving global problems and developing the capacity to do so. The study examined changes in global citizenship before and after education for 35 students who took a liberal arts course called “Understanding Global Citizenship Education” through a survey and personal reflection essay. Statistically significant improvements were observed in all variables constituting global citizenship: knowledge, skills, attitude, and willingness to practice. Particularly notable were improvements in skills and willingness to practice, which seemed to have resulted from the problem-solving teaching and learning method through team projects. Analysis of personal reflection essays revealed that students increased their interest in global issues during the learning process, reflected on their own ignorance, developed critical perspectives, formed an identity and sense of belonging as global citizens, showed a willingness to act for the common good, felt pride in problem-solving, and recognized the importance of cooperation learned through team activities. This study suggests that global citizenship education using the problem-solving team project teaching method is an effective educational approach for cultivating global citizenship among college students.

[Keywords] Global citizenship, global citizenship education, college students, global issues, problem solving