

21세기 대전환 시대 대학이 나아갈 길

변혁 역량을 키워주는 세계시민교육

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획 및 엮음
강경희 김윤철 김형숙 박순용 장준호 최윤정 한경희 지음

변혁 역량을 키워주는 세계시민교육

21세기 대전환 시대 대학이 나아갈 길



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

APCEIU

Asia-Pacific Centre of
Education for International Understanding
under the auspices of UNESCO
유네스코 아시아태평양 국제이해교육원

국립중앙
교육과학연구원

펴내는 글

임현묵

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 원장

이 책은 대학에서 세계시민교육을 계획하거나 실행하고 있는 교수자가 참고할 만한 내용을 담고 있다. 전공 분야별로 세계시민교육 수업을 어떻게 설계하고 진행할 수 있는지 등을 포함해 대학 세계시민교육의 방향과 내용에 관한 제안을 실천 사례를 바탕으로 제시하고 있다.

오늘날 여러 나라들이 앞다투어 자국 우선주의를 내세우면서, 기후 위기나 경제 양극화처럼 범지구적 노력이 필요한 문제 해결이 어려워지고 있다. 그래서인지 적잖은 사람들이 세계시민교육이 통하기 어려운 시대가 왔다고 말한다. 과연 그럴까. 지금은 세계시민성 같은 이상주의에 한눈팔 때가 아니라 국가주의, 민족주의 교육을 한층 더 강화해야 할 때인가? 오히려 이런 때일수록 세계시민교육이 더 필요한 것이 아닐까? 과거 국가주의, 민족주의가 지나치게 강조될 때 어떤 일이 벌어졌는지 우리는 잘 알고 있지 않는가.

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 **아태교육원**은 세계시민교육 **Global Citizenship Education** 증진을 위한 활동을 국내외에서 활발하게 펼쳐 왔다. 특히 대학을 위한 세계시민교육 강좌 지원 사업으로 2016년부터 7년 동안 국내 31개 대학 69개 강좌 개설을 지원해 수많은 학생이 세계시민성을 기르고 실천할 수 있도록 도왔다. 2021년부터는 학부로 제한된 사업을 대학원 강좌로 확대하기 시작했으며, 2022년에는 필리핀과 스리랑카 두 개 대학의 세계시민교육 강좌를 지원하기도 했다.

그동안 사업 참여 대학이 늘어나고 강좌 개설 분야가 다변화되면서 세계시민교

육 강좌 운영에 참고할 자료의 필요성이 지속적으로 제기되었다. 이에 아태교육원은 대학 세계시민교육 강좌 운영에 도움을 줄 수 있는 안내서를 단행본으로 출판하기로 하고, 대학에서 세계시민교육을 연구하고 실천하는 분들을 필자로 모셨다. 이 단행본에 귀한 글을 써 주신 박순용, 김윤철, 강경희, 한경희, 김형숙, 장준호, 최윤정 교수께 깊이 감사드린다.

이 책은 먼저 대학에서 세계시민교육을 왜 해야 하는지, 한국 대학에서 세계시민교육은 어떤 과제를 안고 있는지 개괄한 다음, 교양대학, 사회과학, 공학, 미술교육, 초등 및 중등 교사교육 등 분야별 세계시민교육의 특성과 접근법, 수업 내용과 방법, 실천 사례 등을 다룬다. 아울러 유네스코의 세계시민교육 개념과 내용을 간략하게 소개하는 자료를 부록에 실었다.

대학에서 세계시민교육을 할 수 있는 전공 분야는 수없이 많지만 여건상 모두를 다루지는 못했다. 몇몇 전공 분야를 예로 들어 대학 세계시민교육의 실천 방안과 과제를 살펴본 글로 봐 주시면 좋겠다.

지난해 원고 집필에 노고를 아끼지 않으신 필자 여러분께 다시 한 번 감사의 뜻을 전한다. 이번에도 아태교육원과 호흡을 맞춰 편집과 출판 작업을 해 주신 한림출판사 임상백 대표와 함민지 과장, 정든해 사원께 각별히 감사하다는 말씀을 드린다. 아울러 필자들과 계속 소통하면서 더 좋은 책으로 만들기 위해 수고를 아끼지 않은 아태교육원 세계시민교육연구소 이양숙 부소장, 이언경 선임연구원, 고석영 연구원에게도 감사한 마음이다.

오늘날 대학은 중대한 도전에 직면해 있다. 빅데이터로 학습한 인공지능이 근대 사회의 교육체계를 뒤흔드는 질문을 던지고 있다. 많은 이들이 지적하듯이 우리는 거대한 전환기에 놓여 있는지 모른다. ‘앞으로 대학은 어떻게 변해야 하고 세계시민교육은 거기서 어떤 역할을 할 것인가’에 대한 답을 모색하는 데에 세계시민교육 실천 방안을 다루는 이 책이 도움이 되기를 바란다.

목차

| | |
|-------|---|
| 펴내는 글 | 4 |
|-------|---|

| | |
|----------------------|---|
| 1장 대학 세계시민교육의 의의와 방향 | 9 |
|----------------------|---|

| | |
|-----------------|----|
| 2장 교양대학의 세계시민교육 | 21 |
|-----------------|----|

| | |
|-----------------------|----|
| 3장 대학 사회과학 분야의 세계시민교육 | 55 |
|-----------------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| 4장 대학 공학 분야의 세계시민교육 | 83 |
|---------------------|----|

| | |
|---------------------|-----|
| 5장 대학 미술 분야의 세계시민교육 | 119 |
|---------------------|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| 6장 초등 교사교육의 세계시민교육 | 147 |
|--------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 7장 중등 교사교육의 세계시민교육 : 사회과를 중심으로 | 169 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|----|-----|
| 부록 | 195 |
|----|-----|

| | |
|-------|-----|
| 참고 문헌 | 220 |
|-------|-----|

1장

대학 세계시민교육의 의의와 방향

대학 세계시민교육의 의의와 방향

박순용

연세대학교 교육학과 교수

1. 세계시민교육의 필요성

글로벌 경제의 부상과 세계화된 자본주의의 확산은 지구촌의 상호 의존성을 심화해 왔으며, 4차 산업혁명은 우리 삶의 전반에 걸쳐 또 다른 변화를 야기하고 있다. 우리는 옷 한 벌을 생산하는 데에도 원재료 채취와 가공, 패키징, 수송, 홍보, 판매 등이 전 세계적 연결망을 통해 다자적으로 이루어지는 시대에 살고 있다. 이러한 가운데 공통의 인간성을 기반으로 한 더 넓은 공동체에의 소속감을 의미하는 ‘세계시민’이라는 개념은 점점 더 그 중요성이 커지고 있다. 세계시민의 개념은 지역, 국가 및 세계 간의 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 상호 의존성과 상호 연관성을 강조한다(UNESCO, 2015: 14). 세계시민교육은 인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등 다른 분야에서 이미 적용되고 있는 개념과 방법론을 채택해 다원적으로 접근하고 있으며, 이들의 공통 목표 달성이 세계시민교육의 포괄적인 목표라 할 수 있다. 세계시민교육은 그동안 시민교육, 환경교육, 개발교육 등 다양한 교육 전통을 근간으로 발전해 왔으며(Manion, Biesta, Priestley & Ross, 2011)

이러한 배경 위에 학습자들이 글로벌 상호 연결성을 인식하고 호혜적 관계를 증진시킬 필요와 요구에 대한 교육적 대응으로 볼 수 있다.

현재 지구촌은 정치적, 이념적, 경제적인 이유로 서로 갈라서고 반목하는 등 여러 면에서 20세기로 회귀하는 모습을 보이고 있다. 국가주의와 이념적 파편화에서 파생되는 여러 불안 요소를 떠안은 지금 상황은 인류의 미래가 여전히 불투명함을 시사한다. 팬데믹이나 기후변화 같은 초국경적 위기 상황은 국가 간, 사회 구성원 간 연대와 협력을 그 어느 때보다 절실하게 요구하지만 지구촌의 현실은 여전히 이에 역행하는 정황으로 넘친다. 인간이 초래한 환경적 재앙, 이념적 대결, 갈등과 폭력, 부의 편중과 빈곤의 악순환 등 오늘날 겪는 전 지구적인 문제는 초국가적인 결단과 행동을 필요로 한다. 지구촌 구성원의 일치된 목표 의식과 대처 노력은 이러한 위기 상황을 타파하거나 완화하기 위해 필수적이다. 실제로 해당 문제에 대처하기 위해 개별 국가, 관계 기관 및 단체로부터 무언가 조치를 취해야 한다는 요구가 끊임없이 제기되어 왔다. 당면한 현실에 대한 위기 의식의 증대는 국가 간, 지역 간 연대와 협력을 이끌어내도록 다양한 주체들을 종용하는데, 그 가운데 교육이 현재대를 포함, 미래 세대가 함께 위기를 타개하기 위한 돌파구가 되어야 한다는 데는 별 이견이 없다.

이와 같은 맥락에서 인류 공동 가치의 추구가 가능해지려면 개인, 지역사회, 국가, 세계의 다양한 현상과 문제를 이해하기 위한 맥락적 사고력과 책임감을 길러주는 교육이 요구된다. 세계시민교육은 이런 필요를 충족시키기 위한 범지구적 ‘교육운동’이라 할 수 있다. 세계시민교육에 대한 논의와 구호가 이상적이고 요란할 때도 있으나, 구현 가능한 교육운동으로 받아들여질 때 현실적인 방향 설정과 속도 조절이 이루어질 수 있다. 전 지구적 스케일을 감안하면 21세기 교육운동으로서 세계시민교육의 확산은 완만하고 점진적으로 이루어질 수밖에 없다. 그 이유는 교육 당사자들에 대한 지속적인 설득과 함께 국가적, 지역적 맥락에 맞게 교육 문화에 변

화를 가져오는 방식은 오랜 시간이 소요되기 때문이다. 무엇보다 개개인의 몸에 밴 일상적 반응이나 타인과 관계 맺는 전형화된 방식, 고유한 윤리적 판단과 정서 등을 세계시민의 차원에서 새롭게 조망하도록 이끄는 작업은 단기간에 이루어지기 어렵다. 그럼에도 불구하고 세계시민교육에 대한 기대가 커지는 이유는 세계화 시대에 교육이 더 이상 한 국가 내에서만 이루어지는 것이 아니며, 각국의 교육정책은 국제 교육 동향과 밀접한 관련을 맺으며 결정되는 시의성 때문이기도 하다.

유네스코에 따르면 세계시민교육은 21세기의 세계화되고 상호 의존적인 국제 환경의 요구를 충족시키기 위한 교육의 새로운 정립의 필요성을 반영한다. 기본적으로 세계시민교육은 모든 연령대의 학습자가 올바른 정보를 얻고, 비판적 문해력을 갖추고, 사회적으로 연결되며, 윤리적이고 참여적인 세계시민이 될 수 있도록 돕는 역할을 한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017). 이는 2015년 유엔이 채택한 지속가능발전목표SDGs 중 목표 4 “포용적이고 공평한 양질의 교육 보장 및 모두를 위한 평생학습 기회 증진”이라는 선언 문구와 일치하며, 기본적으로 학습자가 다음을 수행할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다.

- ① 글로벌 거버넌스 구조, 권리와 책임, 글로벌 이슈 및 글로벌, 국가 및 로컬 시스템과 프로세스 간의 연결에 대한 이해를 확장해 간다.
- ② 문화, 언어, 종교, 젠더, 보편적 인간성을 대하는 차이와 다중 정체성을 인식하고 포용하며, 점점 더 다양해지는 세상에서 공존하기 위한 역량을 개발한다.
- ③ 비판적 탐구, 정보 기술, 미디어 리터러시, 비판적 사고, 의사 결정, 문제 해결, 협상, 평화 구축 및 개인 및 사회적 책임과 같은 시민 리터러시를 위한 비판적 기술을 개발하고 적용한다.
- ④ 신념과 가치가 정치적, 사회적 의사 결정, 사회정의에 대한 인식 및 시민 참여에 어떻게 영향을 미치는지를 인식하고 살핀다.

- ⑤ 타인과 환경에 대한 배려와 공감의 태도를 배우고 다양성을 존중한다.
- ⑥ 공정성과 사회정의의 가치를 키우고 성별, 사회경제적 지위, 문화, 종교, 나이 및 기타 문제에 기초한 불평등을 비판적으로 분석하는 역량을 개발한다.
- ⑦ 정보를 얻고, 참여하며, 책임감 있고, 대응력 있는 세계시민으로서 지역, 국가 및 글로벌 수준에서 오늘날의 글로벌 이슈에 참여하고 기여한다.

이상을 종합해 보면, 세계시민교육의 목표는 사람 간 사회 간의 상호 의존성에 대한 학습자의 이해를 촉진해 이문화異文化에 대한 이해와 수용성을 포함한 다원주의에 대한 존중과 더불어 환경과 생태계에 대한 글로벌 차원의 확장된 의식을 키워 주는 것이다. 여기에 더해 섉터(Schecter, 1993)는 세계시민교육이 실용적 practical(글로벌 맥락에서 고용 가능성을 높이는 지식과 기술의 습득)이고, 진보적 liberal(문화 간 감성과 문화적 차이를 감응하는 능력)이며, 시민적 civic(다차원적이고 확장된 시민 의식)이어야 한다고 주장한다.

교육의 세계화와 관련해서는 국제기구가 범국가적인 단체로서 세계 각국의 교육 발전을 지향하며 범국가적 교육 의제를 설정하는 데 선도적인 역할을 해 왔다. 아시아태평양경제협력체 APEC, 국제에너지기구 IEA, 경제협력개발기구 OECD, 유네스코 UNESCO, 세계은행 World Bank(알파벳순)등을 중심으로 각 국제기구에서 수행하고 있는 교육 관련 연구 및 사업은 방대하다. 우리나라 또한 세계화 시대의 교육 국제 경쟁력이 화두가 되면서 국내 교육 분야 연구 기관들이 국제기구와의 교류 및 협력을 적극적으로 추진해 왔다. 결과적으로 세계시민교육은 유네스코가 그간 주장해 온 ‘더불어 사는 교육 Learning to Live Together’, ‘모두를 존중하는 교육 Teaching Respect for All’과 일맥상통한다. 세계시민교육에 대한 유네스코의 견해는 관용의 가치, 보편성, 상호 이해, 문화 다양성에 대한 존중, 평화의 문화 증진 등에 초점을 맞추으로써 국제기구, 국가, 시민사회 및 개인이 행동하도록 영감을 주는 것이다

(Pigozzi, 2006). 즉 세계시민교육은 글로벌 맥락에서 공동선(common good)을 추구하기 위한 인류의 연대적 책무 의식과 행동 의지를 고양하는 교육적 대응으로 볼 수 있다. 이처럼 세계시민교육이 국제기구 차원에서 구상되고 선포되었지만, 실제 주 설계자들은 다양한 이해관계자로 구성되어 있기 때문에 목적이 광범위하며, 관점에 따라 여전히 몇몇 쟁점이 존재한다. 예컨대 세계시민교육은 모든 연령대의 사람을 대상으로 이루어지지만, 그동안 주로 K-12 학교교육에서의 실천을 다루면서 학교를 통해 더 나은 세상을 만들 수 있다는 믿음에 기반을 둔 이상향적 지향에 머물면서 정치적 요소를 경시하거나(McGregor, 1999) 현실 문제를 단순화한다는(Roman, 2003) 비판도 있었다.

궁극적으로 세계시민교육은 글로벌 사회가 선도하는 시민 의식과 역량을 발휘하기 위한 여건을 조성하는 데서 출발하며, 세계 체제에 대해 의식하고, 글로벌 사고와 지역적 실천을 연계하는 전략을 통해 구체화된다. 예컨대 일반 시민의 인류 공동체와 지구촌 사회에 대한 책임감과 참여 의식을 강조하고, 학습자를 둘러싸고 있는 자연적, 영적, 사회적, 문화적 환경에 대한 학습 경험의 맥락화를 강조하는 동시에 더 큰 외부 환경과의 연결 고리를 일깨워 능동적으로 세계시민성이 발휘되도록 조력한다.

2. 세계시민성의 이해

세계시민성 담론은 멀리 고대 그리스에서 기원을 찾을 수 있는데(De Witt, 2010) 기원전 450년에 소크라테스는 그가 몸담고 있는 아테네를 ‘세계’라고 선언했으며 이를 유지시키는 정신적인 기제를 시민성으로 보았다. 한 세기 후, 디오게네스는 보다 넓은 개념으로 자신이 속한 시노페에 국한되지 않고 자신을 ‘세계의 시민’이라고 선언했다(Follesdal, 2014). 디오게네스는 고대의 박애주의적이고 유토피아

적인 세계주의(cosmopolitanism)의 예시를 제공한다. 오늘날 세계시민성은 내용면에서 평화, 지속가능한 발전, 성평등, 지구환경 보존, 책임 있는 시민 의식 등을 포괄하며 지구촌을 더 나은 상태로 이끌 수 있는 인지 역량, 사회정서 역량, 신체 역량을 조화시키는 개념으로 확장되었다.

여기서 말하는 세계시민성은 지구촌에 대한 소속감과 인류를 향한 연대 의식을 기반으로 한다. 따라서 ‘시민’ 개념은 배타적인 소속감에 근거한 국가적 정체성의 테두리 안에서 이해해서는 곤란하다. 세계시민성을 관통하는 함축된 정신을 읽어 내기 위해서는 ‘시민성’을 시민의 권리 및 의무(형식적 차원)와 사회에 대한 시민의 기여도(도덕적 차원)로 구분할 필요가 있다(Gaventa & Tandon, 2010). 어떤 이들은 세계시민성이 너무 추상적이어서 의미 있게 구현되기 어려울 수 있다고도 주장한다(Davies, 2006). 일반적인 시민성을 국가 수준에서 글로벌 수준으로 전환하려는 시도 자체가 어렵거나 심지어 불가능하기 때문이다. 공식적인 법과 의무 체계를 갖춘 ‘세계 국가’라는 실체가 존재하지 않으므로 세계시민성을 말할 때 형식적 차원보다는 도덕적 차원에서 접근하는 것이 현실적이다. 왜냐하면 시민성의 도덕적 차원은 세계적인 수준으로 확장시키는 것이 어렵지 않기 때문이다. 도덕적 차원에서의 시민성은 지구촌에 대한 개인의 의식적인 기여에 초점을 맞추고 있으며, 개인이 세계시민으로서 도덕적 의무를 다하도록 하는 것과도 관련된다. 즉 세계시민성의 발현은 개인 차원에서 필요한 역량 개발과 지속적인 헌신을 전제한다. 궁극적으로 세계시민성은 배타적 멤버십이나 권리가 아닌, 글로벌 차원에서 필요한 행동을 동반한 자발적 기여로 이어지는 정신 상태를 의미한다.

또한 세계시민성은 개인이 국경과 지역을 넘어 지구상의 다른 사람들과 연결되어 있음을 깨닫고 이를 기초로 책임감을 가지고 지구촌 공동의 위기 상황에 대응하도록 하는 원동력이 된다. 세계시민성은 아직 상상되지 않은 미래로 나아가는 선구적인 경로이며(Falk, 2000), 문화적 차이가 존중되고 인간의 존엄성이 인

정되는 인권에 대한 우리의 보편적인 이해가 수용되는 미래를 반영하는 용어이다 (Apiah, 2006, 2007; Donnelly, 2003). 따라서 글로벌 여행, 음식, 브랜드, 아이콘의 소비와 같은 통상적 세계주의(banal cosmopolitanism)와 구분되는데 이는 후자가 ‘글로벌 커뮤니티’에 대한 윤리적, 도덕적 책무 의식으로 확장되지는 않기 때문이다 (Mathews & Sidhu, 2005). 이와 관련해 고등교육에서 국제이해 교과를 통해 학습자를 단순히 ‘문화 차이를 즐기는 지적知的 관광객’이나 ‘다문화 소비자’로 배출하는 것에 대한 우려가 제기된 바 있다(Roman, 2003; Bannerji, 2000).

세계시민성이라는 용어는 고등교육 담론에서 점점 더 중요해지고 있다. 글로벌 공공재의 부족, 기후변화, 국제적 패권 경쟁 등으로 인해 감지되는 지구촌 곳곳의 이상 징후는 정의 및 지속가능성과 관련된 근본적인 질문을 던지게 하는 동시에 초국경적 시민성을 확장해야 하는 명분과 사명을 제공한다. 그러나 우리는 여전히 ‘세계시민’이 무엇을 의미하는가의 문제와 세계시민성을 구성하는 핵심 특성은 무엇이며 고등교육에서 국제 이니셔티브의 영향이 세계시민성이 내포하는 핵심적 가치들을 어떻게 포용하고 확산할지를 논의하는 과정에 있다.

3. 한국 대학 세계시민교육의 과제

우리나라 대학교는 21세기에 진입하며 양적 성장에서 질적 성장으로의 발 빠른 전환을 모색하고, 개설 강좌와 연구 성과에 있어서 지난 세기에 비해 상당 부분 괄목할 만한 진전을 이루어 냈다. 이와 더불어 대학 교육에서는 21세기의 조건에 맞는 새로운 윤리적 성찰과 실천을 유도할 필요가 있는데 바로 이 지점에서 세계시민교육이 기여할 바가 크다. 실제로 근래 들어 우리나라에서 세계시민교육에 대한 관심과 관련 강좌가 늘어나고 있다. 세계시민교육의 주요 목표 중 하나는 학습자 개인의 정체성이 공동체나 국가 수준에 머무르지 않고 이를 확장해 글로벌 정체성과 보

편적 윤리관에 대한 인식을 갖추도록 도와주는 것이다. 글로벌 수준으로 확장된 정체성은 보편적 인권 침해, 분쟁, 전염병 및 환경 파괴와 같은 인류 공동의 위기에 대해 거시적, 종단적으로 조망하게끔 한다. 고등교육에서는 지구촌 위기에 대한 소극적 대응이 아닌 선제적, 포괄적, 창발적 해법을 강구할 수 있는 역량 개발과 더불어 책무 의식과 리더십을 강조할 필요가 있다. 무엇보다 문제의식의 출발점은 개개인의 윤리적 성찰에서 촉발되고, 궁극적으로는 긍정적인 결과를 이끌어 낼 수 있는 행동과 연결되는 기회 창출에 적극적이고 책임감 있게 참여할 수 있도록 한다.

초·중등 국가 교육과정 단위에서는 시민권 영역의 내용을 국가 공동체 의식의 확립에 필수적인 학교 기반 학습경험이 국가에서 정의하는 도덕적, 지적 목표에 부합하도록 강제한다고 볼 수 있다. 반면 대학에서는 초·중등 교육과정에서의 경직되고 구조화된 시민권 교육에 비해 유연하고 다원적인 방식으로 시민권에 대한 이해를 추구할 수 있고 때로는 비판적으로 국가 주도의 시민권 교육 자체를 다룰 수도 있다. 이처럼 대학교육은 국가주의적 틀에 머물지 않고, 학습자가 세계시민으로서 국가와 경계를 넘어 지구촌을 생각하고, 공감하고, 연대하고, 행동해 인류 공동의 도전에 적절히 대응하도록 양성할 수 있다. 이러한 유연성과 다원성에 힘입어 세계시민교육은 교과적 지식이 아니라 생각의 깊이와 폭을 넓히는 방편으로 활용 가능할 것이다. 세계시민교육이 인권교육, 평화교육, 지속가능한 발전을 위한 교육, 국제이해를 위한 교육 등 이미 다른 분야에서 적용되고 있는 개념과 방법론을 채택하여 다면적인 접근의 형태를 취하고 있으므로, 기존 대학 교양 및 전공교육의 콘텐츠를 풍부하게 만드는 내용으로 얼마든지 이바지할 수 있다.

대학에서의 세계시민교육 강좌는 기존의 교양교육의 틀 안에 머무르지 않고 고등교육 전반의 환경 변화와 전통적인 대학의 역할 변화의 시류 가운데 순기능적 역할을 하도록 구성 가능하다. 일례로 대학 강좌로서 세계시민교육이 과목으로 편성되는 데는 기본적으로 세 파트로 나누어 접근할 수 있다. 세계시민성 관련 선행 연

구 소개(국내외 다수의 관련 문헌을 참고해 논리적 추론을 거쳐 실증적으로 분석된 연구 성과를 섭렵), 지구촌 정치·경제체제에 대한 비판적 접근(주요 선진국의 이념적·실리적 이익을 보편적인 가치로 포장해 유포하는 데 대한 의구심), 인류 보편의 가치 확인(평화와 협력, 인권 및 자유, 환경 보존과 생물 보호, 빈곤 퇴치와 성 평등 가치를 포함)을 들 수 있다. 세계시민성을 핵심 주제로 하여 새로운 접근 방식을 구상하는 것은 커리큘럼 설계와 내용물 전달에 영향을 미친다. 이를 위해서는 대학 정책 입안자, 교육과정 설계자, 교육디자이너, 강사, 교과서 집필자 등의 의견이 필요하지만, 교육의 최전선에 서 있는 관련 실무자들은 세계시민교육이 단발적으로 소모되지 않고 지속적인 영향력을 행사할 수 있도록 하는 데 초점을 맞춰야 한다.

연세대학교 교육개발지원센터에서 학부생을 대상으로 ‘존경스러운 교수님’에 대해 조사한 바에 따르면 여러 사례 가운데 “세계를 보는 눈을 넓혀 주시고, 사고를 터 주시는 교수님”에 대한 언급이 등장한다(유정아 외, 2011). 이는 곧 글로벌 차원의 조망을 통해 사회 속에서 시민다운 삶을 산다는 것에 대한 통찰과 더불어 인류의 일원으로서 응당 지녀야 할 덕목을 실현하기 위한 교육을 추구하는 대원칙하에 교육 내용이 구성될 필요가 있다는 것을 의미한다. 또한 학습자가 세계시민교육 관련 과목을 여러 교양과목 중 하나로 그치지 않고 평생의 든든한 자산이 될 수 있도록 이상적인 시민상에 부합하는 특정한 소양을 체화시키는 과정으로 포용할 때 소기의 성과를 기대할 수 있을 것이다.

이를 위해서는 우리나라 대학생이 어떠한 소양을 갖추기 원하는지, 세계시민이 되기 위해 그들이 어떻게 사고하고 행동하기 바라는지를 대학 차원에서 고민해 봐야 한다. 교육과정의 기본적 작업이 ‘무엇을 어떻게 가르칠 것인가’로 볼 때 세계시민교육 관련 수업의 교육과정의 핵심 과제는 교육 내용을 구성하는 것이라고 할 수 있다. 공공선을 위해 비판적으로 사고하고 행동하는 것이 민주주의 사회라면 어디에서나 꼭 필요한 소양이지만, 그 이상을, 즉 공동선을 넘어서는 어떤 것이 더해져

야 글로벌 맥락에서의 인간상을 구현할 수 있을지를 대학 구성원들의 집단 지성을 통해 그려 나가야겠다. 가령, 한국적 맥락에서 세계시민으로서의 소양이 무엇인가를 고민한 가운데 선택한 방향성은 대학생을 교육하는 과정에서 신중한 판단을 요한다. 이는 세계시민은 어떤 사람이며 어떤 사람이어야 하는가, 또 어떤 지구촌 공동체를 만들어 가야 하는가에 대한 신념을 요구한다. 교과 설계자는 그 신념이 관용인지, 공생인지, 인류 평화에 대한 노력인지, 또는 다양한 가치관이 어우러진 상태인지 등을 판단해야 한다.

궁극적으로 대학에서 세계시민교육이 지향하는 바는 수강생 스스로 자신의 소명이 무엇인지를 세계라는 좀 더 큰 비전에서 목적의식을 갖고 깨닫도록 하는 것이다. 대학은 청년들이 사회 안에서 타인에 대한 자신의 의무를 성찰하고 자신들의 방식으로 다른 사람들과 정서적 지지를 나누고, 모든 사회 구성원에 대한 헌신과 기여를 하도록 유도하는 곳이다. 또한 환경과 환경에 대한 의무를 생각하게 하고 더 큰 도덕적 질서인, 인간의 근본적으로 옳고 그른 것에 관련되는 것들을 생각해 주기를 독려한다. 더 큰 도덕적 질서가 무엇인지, 모두가 무엇을 해야 하는지에 대해 한 가지 답을 꼭 낼 필요는 없다. 하지만 대학생들이 이러한 질문들을 두루 살피고, 그 가운데 무엇이 궁극적으로 그들에게 중요한지 생각해 보도록 요구할 의무가 있다. 이런 식으로 우리나라 대학에서 세계시민성 차원의 여러 쟁점에 대해 생각할 거리를 계속해서 제공해야 하는 이유는, 대학생 개개인이 자신의 관점에 따라 궁극적으로 중요한 것이 무엇인지 분별하고 사유할 수 있을 때 이 시대의 청년들이 온전한 삶을 살 수 있기 때문이다.

2장

교양대학의 세계시민교육

교양대학의 세계시민교육

김운철

경희대학교 후마니타스칼리지 교수

1. 교양대학 세계시민교육의 의의와 특징

1.1. 세계시민교육의 목표와 내용

교양대학에서의(또는 교양과정으로서의) 세계시민교육은 두 가지 측면에서 의의를 갖는다. 하나는 대학 교양교육 목적의 실제 수행이고, 다른 하나는 대학의 사회적 위상과 역할에 기초한 세계시민교육 활성화의 계기 조성이다.

교양교육은 대학에 따라 표현 방식 등의 차이가 있겠으나, 기본적으로 개인의 자유로운 삶의 영위와 행복의 추구, 그것을 가능케 하는 사회적 관계와 공동체의 형성 및 지속발전을 위한 주체 역량의 증진을 목적으로 삼는다. 이의 증진을 위해 교양대학에서는 공동체를 이루어 함께 살아가야 하는 인간의 존재적 본질과 그것의 체현을 위해 추구해야 할 자유·평등과 같은 보편적 가치를 인류 문명의 전개 과정을 통해 탐색한다. 또한 자신과 타자와 세계에 대한 이해와 그에 기초한 시민적 규범과 미덕의 함양, 심미안의 구비 등을 위한 학습을 수행한다. 세계시민교육이 지향하고 추구하는 바와 공통점이 많은데, 세계시민교육 역시 세계에 대해 깊이 이해하고 시민적 규범과 미덕과 역량을 함양하며 보다 나은 세상과 자신을 만들기 위한 것이기 때문이다. 따라서

세계시민교육은 대학 교양교육의 주요한 실천 형태이자 방법이라 할 수 있다.

대학은 세계시민교육을 필요로 하는 주된 환경적 요인인 신자유주의적 세계화의 부정적 영향[●]에서 자유롭지 못했다. 익히 알려진 바와 같이 국내 여러 대학에서는 시장성이 없다고 여겨지는 철학이나 독문학과 정치학과 등 기초 학문 분야 학과를 폐지하거나 타과와 병합했다. 대학들은 평가 구조라는 경쟁적 대학교육 시장에서 살아남기 위해, 즉 대학 평가 순위를 올리기 위해 평가 기준을 미분화 하고 계량화해서 특성화 할 수 있는 모든 자원과 역량을 살살이 동원해 쏟아부었다. 수치화할 수 없는 것들, 예컨대 대학교육의 본질과 정신^{●●}과 같은 것은 소홀히 다루어질 수밖에 없었다. 그 결과 대학은 더 이상 자유, 평등, 정의와 같은 보편적 가치를 추구하는 진리의 상아탑으로 불리지 않게 되었다.

그런 중에 10여 년 전부터 교양교육을 중시하고 강화하는 일련의 경향이 생겨났다. 이는 신자유주의적 세계화의 부정적 영향과 그에 대한 비판과 우려가 커진 것에 직면한 대학의 자구책이기도 하다. 또한 더 나은 인간, 더 나은 세계를 위한 탁월한 개인, 책임 있는 시민, 성숙한 공동체 구성원 양성이라는 대학교육의 본질과 정신을 복원하기 위한 실천을 의미한다. 그러한 실천 없이는 대학의 존립 근거를 유지하기 어려워졌음을 자각한 것이라 할 수 있다.

정부 지원이라는 유인이 이끌린 측면이 있음을 감안할 때 그에 따른 제약 또한 무시할 수 없다. 하지만 교양교육 강화는 대학이 여타의 사회조직에 비해 신자유주의적 세계화가 강제된 시장 경쟁 구조에서 상대적으로 자율성을 갖고 있음을 확인시켜

● 세계시민교육에 관한 논의의 선상에서 이와 관련된 논의는 안현효(2020) 참조. 안현효는 특히 신자유주의적 세계화가 가져온 경제 불평등과 정치이데올로기 문제에 주목하고 있는 바, 이와 관련해서는 토마 피케티(2014; 2019)의 논의를 참조할 수 있다.

●● 대학의 탄생 이후 오랜 역사 과정에서 걸쳐 그랬듯이 '대학교육의 본질과 정신이 무엇이나'는 여전히 논쟁적이다. 이와 관련해서는 남기원(2021) 참조.

준 것이기도 하다. 가령 대학은 취업률을 중시하는 풍토에도 불구하고 대학 안팎에서 취업과 직결되지 않는다고 여겨지는 세계시민교육을 개설해 운영하고 있다.[●]

이러한 선상에서 교양대학이 세계시민교육을 도입, 실시하게 된 것은 꽤 의미심장하다. 대학에 따라 속도와 규모와 지속성 등에 차이가 있겠으나, 세계시민교육의 활성화를 위한 상대적으로 안정적이고 제도적인 환경과 계기가 조성되었음을 의미하기 때문이다. 대학이 다양한 지식 자원과 역량 등을 보유하고 있음을 고려할 때 특히 그렇다. 더군다나 교양대학에는 다양한 영역의 연구-교육 종사자가 포진해 있으며 이를 토대로 세계시민교육을 한층 더 활성화할 수 있다. 특히 주목해야 할 것은 대학의 상대적 자율성이 세계시민교육을 신자유주의적 세계화를 넘어서기 위한 비판적 세계시민권의 관점^{●●}에서 실시할 여지가 있다는 것이다. 이는 세계시민교육이 세계 현실과 삶을 변화시키는 보다 실질적인 교육으로 자리매김할 수 있음을 의미한다.

1.2. 세계시민교육의 특징

한국 교양대학이 세계시민교육을 실시함에 있어 그 가능성만큼이나 한계도 명확한데, 이는 교육 현장에서 교수자와 학생들이 겪는 여러 형태의 고충으로 드러난다. 가장 큰 한계점은 제도적 시행에 따른 학생들의 자발성과 관련된 문제이며, 다음으로 강의실에서의 수업과 학기제라는 시공간적 제약을 들 수 있다. 마지막으로 전담 교수자의 미비 혹은 세계시민교육보다 자기 전공을 우선하는 교수자와 학생들의 문제도 무시할 수 없다.

먼저 제도적 시행에 따른 학생들의 자발성과 관련된 문제를 살펴보자. 제도적으

● 이는 교양교육 강화나 세계시민교육 실시가 대학 평가 순위를 올리는 데 긍정적으로 작용하게 된 일련의 환경이 조성되었기 때문이기도 하다.

●● 비판적 세계시민권의 관점과 그 의미 등에 대해서는 2장 2절에서 상세히 다룬다. 비판적 세계시민권의 관점에 대해서는 박순용(2020), 조대훈(2020), 한승희(2020) 등을 참조.

로 세계시민교육을 실시하는 것은 안정성과 지속성의 측면에서는 긍정적이지만, 기본적으로 교육부 및 대학본부, 교양대학 운영 책임자 등의 주도로 이루어지기 때문에 ‘위로부터의 시행’이라는 특징을 갖는다. 이는 학생의 자발적 관심과 참여에는 부정적으로 작용할 수 있는데 학점의 취득이라는 유인이 우선 작동할 수 있기 때문이다. 즉, 세계시민교육 활동이 암묵적으로 대학 진학에 도움을 주는 ‘스펙 쌓기’의 도구로 전락할 우려가 있듯이(조대훈 2020, 74), 학점 이수 말고도 자격증 획득이나 취업 등을 위한 도구로 그칠 수도 있기 때문이다. 또 한국 대학에서 교양교육이 강화되고 있음에도 불구하고, 여전히 전공 학과 교육의 잔여 범주로 간주된다. 대학 평가 순위를 올리기 위한 구색 갖추기 차원에서 실행한다는 점도 무시할 수 없다. 이 때문에 강의실에서의 수업과 학기제라는 시공간적 제약을 극복하기 위한 제도적 차원에서의 후속 지원을 기대하기가 어려워 세계시민교육이 강좌 개설 자체에 그치는 식의 낮은 제도화의 수준에 머물 우려가 있다. 글로벌 의제에 대한 관심과 문제 해결을 위한 실천적 참여를 지속하기 어려워지는 것이다. 전담 교수자의 미비는 낮은 제도화의 특징이기도 하다. 이는 강의실 수업에서도 다양하고 복잡한 글로벌 의제에 대한 이론적-실천적 이해의 확장과 심화를 어렵게 하지만, 강의실 수업의 시공간적 제약을 극복하기 위한 다각적인 교육과정의 마련과 운영을 책임질 주체의 부재로도 이어진다. 하지만 이러한 한계에 갇혀 비판만 해서는 세계시민교육의 실행을 지속할 수 없으며 성과를 거두기도 어렵다. 따라서 한계를 감안한 목표와 방법을 설정해 실행해야 한다. 이 글은 이를 염두에 두고 한국 세계시민교육의 나아갈 길에 대한 최근의 논의[●]에 기초해 교양대학에서의 세계시민교육의 목표와 방법을 검토해 보고자 한다.

● 유네스코 아태교육원이 2020년에 발간한 《한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다》에 실린 논의들이 그것이다. 필자는 이 논의가 세계시민교육 활성화에 필요한 핵심적인 문제의식과 이론적-실천적 단초를 담고 있다고 생각하는 바, 교양대학에서의 세계시민교육을 고민하는 연구자와 교육자의 일독을 권한다.

2. 교양대학에서의 세계시민교육의 목표와 방법

2.1. 세계시민교육의 일반적 정의와 목적

교양대학 세계시민교육의 목표와 방법을 설정하기 위해서는, 교양과목으로서의 세계시민교육의 의의를 살리되 교양대학의 특성이 부과한 한계를 극복하거나 활용 할 수 있어야 한다. 이때 세계시민교육의 일반적 정의와 목적을 먼저 살펴보고, 그것을 어떻게 재구성 혹은 적용할 수 있을지를 중심으로 논의해 보자. 이러한 방식의 논의는 세계시민교육의 일반적 정의와 목적을 무시해서도 안 되지만, 무조건 따를 수도 없고 따라서도 안 된다는 것을 전제한 것이다.

그런데 일반적 정의와 목적은 존재하는가? 세계시민교육을 바라보는 시각이나 그 이해 방법이 워낙 다양하기 때문에 어떤 단일한 개념을 정립해서 혼란을 줄이려는 시도는 성공할 확률이 높지 않다. 더욱이 다양성 존중이 세계시민교육의 핵심 요소 중 하나인데, 세계시민교육에 대한 다양한 이해를 포괄하는 단일한 개념 정의를 모색하는 작업이 바람직한 것인지도 의문이다(임현묵 2020, 15~16). 가령 세계시민교육은 ‘세계’ ‘시민’ ‘교육’이라는 세 단어에 각기 다른 방점을 두고 의미를 구성할 수 있는데, 이에 따라 커리큘럼 구상과 교육 실천이 매우 달라질 수 있다. 따라서 모든 유형의 교육자를 만족시킬 수 있는 단일한 정의나 이론적 틀을 구상하기는 어렵다. 또한 세계시민교육과 관련된 다양한 개념을 식별하고 구분하기 위해 모든 것을 포괄하는 단일 개념을 내세워 혼란을 정리하리라 기대할 수도 없다(박순용 2020, 37~38).

그럼에도 불구하고 세계시민교육의 일반적 정의와 목적을 최소 수준에서 설정할 수 있다. 일반적 정의와 목적이라 함은 세계시민이 무엇인지를 둘러싼 많은 논쟁에도 불구하고 세계시민교육의 필요성과 중요성을 주창해 온 유네스코와 학자들 사이에서 공통적으로 혹은 대체로 수용된(동의된) 사항들을 기초로 한 것이다. 또 대학만이 아닌 중·고등학교와 성인(평생)교육 과정에서도 적용될 수 있는 것을 가

리킨다. 가령 박순용(2020, 42)은 세계시민교육이 무엇을 다루어야 하는가에 대해서는 여전히 많은 논쟁이 있지만, 세계시민권과 관련된 몇 가지 일관된 요소들을 식별하고, 지구촌의 현실을 직시하는 가운데 세계화에 대한 비판적 이해, 지구적 상호 연결성에 대한 인식 그리고 지구의 미래를 예견하고 대비하는 통합적 사고의 습득을 돕는 것으로 볼 수 있다고 말한다. 또 개념과 정의상의 차이에도 불구하고, 학자·유관 기관들은 세계시민교육의 궁극적 목적이 평화, 공생, 지속가능성 등의 가치를 지향하며 인종, 성별, 국적, 종교, 계급의 차이에 상관없이 지구촌 사회의 구성원이라는 정체성과 책임감을 바탕으로 실천하고 행동하는 세계시민을 길러 내는 데 있음에 동의한다(조대훈 2020, 63).

이와 같은 일반적 정의와 목적의 설정을 가능케 한 시작점은 유네스코이다. 세계시민교육의 역사성에서 유네스코의 위상과 역할을 감안해 많은 학자와 교육자가 세계시민교육을 연구하고 실행할 때, 유네스코가 제시하고 설정한 정의와 목적에서 출발한다.[●] 유네스코의 정의와 목적이 세계시민교육의 다양한 관점과 입장을 포괄해 담고 있기 때문이기도 하다.

유네스코는 세계시민교육을 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러 주는 교육으로 정의한다(임현묵 2020, 15). 이는 유네스코가 2014년에 발간한 보고서 <Global Citizenship Education: Preparing, Learners for the Challenges of the Twenty-First Century>를 통해 제시한 개념이다.

유네스코는 세계시민교육을 3대 학습 영역 차원의 접근을 통해 보다 구체적으로 설명한다. 3대 학습 영역은 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역을 가리

● 단지 텍스트상으로만 그런 것이 아니다. 가령 필자가 몸담고 있는 경희대학교 후마니타스칼리지의 경우 2019년 초 <세계와 시민> 교과를 개설하면서 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원에 교수자를 대상으로 한 교육을 의뢰해 받은 바 있다.

킨다. 우선 인지적 영역에서 세계시민교육은 학습자가 지구적, 지역적, 국가적 문제와 서로 다른 국가와 인구의 상호 연결성과 상호 의존성에 대한 지식과 이해 및 비판적 사고력을 키우는 것이다. 둘째, 사회·정서적 영역에서는 가치와 책임, 공감, 연대, 차이와 다양성에 대한 존중 등을 공유하며 공통의 인간성을 함양하는 것이며, 셋째, 행동적 영역에서는 학습자가 좀 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 국가, 지역, 글로벌 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하도록 하기 위한 것이다. 이와 같은 세계시민교육에 대한 유네스코의 접근 방식은 특정한 글로벌 및 간문화적 역량의 개발을 강조하는 하나의 틀을 추구한다. 이는 인본주의적인 보편적 가치, 즉 인권, 관용, 평화에 초점을 맞춘 관점 안에서 구성되는 것으로 볼 수 있는데 (박순용 2020, 41), 그와 같은 관점은 유네스코가 주도한 일반적 정의와 목적의 설정이 가능했던 것이 단지 많은 사람이 수용했기 때문이 아니라, 지구화라는 역사적 현상의 특수함에 대한 인류의 보편적 규범에 기초했기 때문임을 시사한다. 이를 상기하는 것은 교양대학에서 세계시민교육의 목표와 방법을 설정함에 있어 전제되어야 할 정당성이 가치에 있음을 알려 주기 때문이고, 교육의 기본적 성격을 규정해 주기 때문이다. 즉, 세계시민교육은 가치관을 중시하는 교육이라는 의미를 띤다.

이를 기반으로 하여 세계시민교육의 정의와 목적이 갖는 교육적 의미에 대한 규명으로까지도 나아갈 수 있다. 특히 시민교육과의 관계에서 그 의미를 조명할 수 있는데, 이는 세계시민교육의 정의와 목적을 ‘교육적 의미’에서 좀 더 구체화하는 과정이라고 할 수 있다.

한승희(2020, 88~89)는 세계시민교육이 단일국가 혹은 단일민족 중심의 교육 과정이 독점해 온 시민교육의 경계를 글로벌 관점으로 확대하는 한편, 그에 따라 발생하는 새로운 문제와 쟁점을 담고 있다고 말한다. 그래서 세계시민성 교육은 글로벌 쟁점을 탑재한 시민교육으로서 첫째, 복수의 정체성이 다차원적으로 병립할 수 있다는 점을 이해하고, 둘째, 글로벌 관점에서 기존의 보편적 가치들, 예컨대 정

의, 평등, 존엄, 존중 등에 대한 새로운 맥락과 해석을 부각시키며, 셋째, 자국의 이해를 넘어 비판적 관점으로 현존하는 국제 질서를 바라보고, 넷째, 이러한 현실의 장벽을 냉철히 이해하고 변화시키는 과정에서 유엔 지속가능발전목표 달성에 기여할 수 있는 변혁적인 역량을 교육 안에 탑재하는 교육 방식이라고 정의한다.

세계시민교육의 필요성은 지구화라는 세계의 현실에서 찾을 수 있는데, 특히 통신과 지식 혁명, 교통 혁명, 세계 무역 규모의 증대, 국제 갈등과 이주, 문화 교류와 접변 현상 등으로 과거와 확연히 다르게 글로벌 복잡성이 증대한 현실이다. 이 현실은 개체로서 고립되어 산다든지, 한 마을의 고유성을 배타적으로 보존한다든지 하는 낮은 단위의 고립성을 유지하기에 적합하지 않은 환경이다. 모든 단위는 중층적으로 글로벌 변화의 영향 아래 놓이게 되었고, 그 안에서 사는 인간들은 자신이 원하던 원하지 않든 간에 다양성과 혼종성(이질성)에 노출되며, 그것을 수용하고 익숙해지는 방향으로 전환해야 할 과제를 안게 된다. 문제는 이런 새로운 환경 속에서 과거에 존재하지 않던 새로운 종류의 모순과 갈등, 억압 등이 양산되고 이를 해결하기 위한 사회적 개입 장치들이 더욱 필요해진다는 것이다. 세계시민성 개념 혹은 세계시민교육은 이런 문제에 대한 적극적인 개입 장치라고 할 수 있다(한송희 2020, 92). 세계시민교육의 필요성을 지구화라는 세계의 현실에서 찾는 것은 시의적 차원에서, 특히 지금 세계의 현실에 대한 이해의 차원에서 세계시민교육이 다루어야 할 지점들을 살필 수 있다는 점에서 일반적 정의와 목적을 한층 더 구체화할 수 있게 해 준다.

2.2. 교양대학 세계시민교육의 목표와 방법

세계시민교육의 일반적 정의와 목적 자체를 지식으로 습득하게 하고, 이를 강의 통해 전달하는 것이 교양대학 세계시민교육의 목표와 방법이 되어서는 안 된다. 교양대학 세계시민교육의 목표와 방법은 일반적 정의와 목적에 기초하되, 교양

대학에서 세계시민교육을 실행하는 의의와 고양대학의 특징은 물론이고 특히 한계와 고충을 고려해 설정·고안되어야 한다. 이때 해당 시기의 세계정세와 교수자와 학생의 특성 등도 감안하는 것이 좋은데, 이는 수업에서 다루어야 할 글로벌 의제의 우선순위를 설정하고 문제 발굴 및 해결책 모색에 영향을 끼치는 특수한 맥락과 요인을 파악하기 위해서이다. 이를 감안해 이 글에서 제기하는 목표는 크게 두 가지이다. 하나는 세계시민의 정체성과 학습 의지 형성이며, 다른 하나는 ‘변혁적 transformative’ 실천 참여의 경험이다. 이때 세계시민의 정체성과 학습 의지의 형성은 ‘자발성’과 시공간적 제약 문제를 해결하기 위한 것이고, 변혁적 실천 참여의 경험은 전담 교수자의 미비와 학생들의 전공 다양성 문제 등을 오히려 (해당 시기의) 특수-가용-자원의 관점에서 긍정적으로 혹은 적극적으로 활용하기 위한 것이다.

1) 세계시민의 정체성과 학습 의지의 형성

지향적 존재로서의 세계시민에 대한 이해와 학습 의지 형성이라는 목표 설정은 세계시민 육성이라는 교육의 일반적 정의와 목적에 그 자체로 부합하는 것이기도 하다. 동시에 세계시민의 정체성과 학습 의지의 형성은 제도적 시행에 따른 우려지점, 즉 교수자와 학생들의 자발적 참여 동기가 상대적으로 미약할 수 있음을 감안한 목표 설정이기도 하다. 즉, 과목 이수나 학점 취득을 넘어서서, 자기 스스로 세계시민임을 자각하고 살아갈 수 있는 자아를 형성하기 위한 것이다. 또 한 학기 동안 수업의 대부분이 강의실에서 진행된다는 시공간적 제약을 감안한 목표 설정이기도 하다. 이는 대학과 강의실 밖의 생활에서도, 또 교육을 받은 후의 삶의 과정에서도 관철되고 적용되는 세계시민으로서의 자아의 발현, 즉 사유와 행동에 필요한 판단과 선택의 기준을 마련하기 위한 것이다.

이때 유의할 점이 있다. 정체성과 학습 의지 형성이라는 목표 설정이 교육 이전에는 학생들이 세계시민이 아니거나 세계시민일 수 없다고, 그래서 세계시민교육

을 받으면 그 결과로써 세계시민으로서의 정체성과 학습 의지가 생길 거라고 가정하고 전제하는 것이어서는 안 된다는 것이다. 이는 세계시민교육의 취지는 물론이고 상황과 사실에 부합하지 않을 수 있을 뿐만 아니라, 정체성과 학습 의지 형성에도 도움이 되지 않으며 오히려 비자발적 강제 혹은 외부 및 위로부터의 부과로 이어질 우려가 있기 때문이다.

경우에 따라 차이는 있겠으나 2022년 현재 20대 청년 세대의 특성을 감안할 때 학생들은 국제 NGO 가입이나 기부, 해외 유학생과의 일상적 조우 등의 경험을 통해 오히려 교수자보다도 지구화라는 세계의 현실에 더 많이 노출되어 있다. 따라서 정체성과 학습 의지 형성이라는 목표는 학생들의 특성에 따라 그 핵심 내용과 달성 수준 등에 있어서 ‘유연한 조정’이 필요하고, 어디까지나 ‘내적 계기의 형성(자기 이유의 발견)’이라는 관점에서 접근해야 한다. 따라서 당장 한 학기에 완료할 수 있는 가시적 성과에 초점을 맞춰서는 안 되며, 성과 유무나 달성 여부의 평가 기준도 획일적이거나 도식적이어서는 안 된다.

세계시민으로서의 정체성 형성은 세계시민이 누구를 말하는지, 그에 비추어 내가 세계시민인지에 대해 ‘스스로’ 답을 구하는 과정이다. 이때 세계시민은 실체가 없으며 개념 또한 실행 가능한 것이 아니라는 의견에도 귀를 기울일 필요가 있다(박순용 2020, 34). 즉, 아무 데도 아닌 곳에서 온 세계시민, 그러니까 국민국가적 소속을 부정하며 자신을 스스로 그냥 세계시민으로 인식하면서 인종이나 종족 또는 국경 등에 얽매이지 않고 (오로지) 인류 전체의 자유와 존엄성을 실현하는 데 헌신하는 세계시민은 현실적으로 존재할 수 없다는 것이다(장은주 2020, 201).

세계시민은 ‘지향적 존재’일 따름이다. 가령 세계시민은 ‘모든 사람이 자연스럽게 가지는’ 가족이나 친구 또는 동료 시민에 대한 애착을 가진 (귀속적) 존재이지만(장은주 2020, 201), 인류 공동체의 구성원이라는 인식과 나와 연결된 세계의 관점에서 사고하고 행동하려는 의식의 함양을 목표로 지닌 (보편적) 존재이다(한건수

2020, 263). 그래서 세계시민(권)은 (보편적) 지위나 권리를 연상시키는 구체적인 발상이라기보다는 (보편적 존재를 지향해야 할) 하나의 정신이나 은유로 볼 수 있으며 (박순용 2020, 34), 그 정신을 실제 발현시키고자 하는 과정에서 귀속성과 보편성 사이에서 ‘요동칠 수밖에 없는 존재’이다.[●]

이를 세계시민 정체성의 모호함 혹은 허무함으로 이해해서는 안 된다. 오히려 귀속적 신분을 넘어서서 인류 보편적 가치와 규범과 세계 속의 존재라는 인식에 기초해 사고하고 행동해야 할 ‘자기의 이유’를 찾고, 실제 그렇게 사고하고 행동하려고 할 때 발생하는 보편성과 귀속성 간의 ‘딜레마를 해소하기 위한 방법’을 찾는 것의 중요성을 알려 주는 것으로 이해해야 한다. 그래서 필요한 것이 바로 학습이며, 그 과정에서 세계시민의 정체성을 형성할 수 있음을 깨닫는 것이 중요하다. 이미 ‘성인’으로서 이상적 가치가 무엇인지에 대한 지식도 있을 뿐만 아니라, 자기 삶의 맥락과 경험이 일정하게 형성되어 고유의 이해관계와 생각을 가진 대학생을 대상으로 하는 교양대학의 세계시민교육의 경우 특히 이와 같은 이해를 필요로 한다. 오히려 자기 고유의 이해관계와 생각을 가졌기 때문에 한층 더 세계시민의 정체성 형성이 필요하고 보다 실질적일 수 있다.

그렇다면 지향적 존재인 세계시민으로 살아갈 자기의 이유를 찾고 보편성과 귀속성 간의 충돌 시 발생하는 딜레마를 해소하기 위한 학습은 무엇이고 어떻게 해야 하며, 그 학습의 의지는 어떻게 형성할 것인가?

유네스코가 제시한 3대 학습 영역 논의를 포함해 학자들이 일반적 차원에서 세계시민교육의 학습 항목으로 꼽는 것은 인류 공동체의 보편적 이상적 가치(한건수

● 마사 누스바움은 세계시민주의 전통이 갖는 가장 큰 문제가 바로 ‘의무의 분지(分枝)’라고 분석한다. 세계시민을 지향하지만 귀속 공동체 밖에서 발생하는 문제에 대한 개입과 실천에 머뭇거림이 있다는 것이다. 정의의 의무와 물질적 원조의 의무는 세계시민주의 전통에서 서로 얽혀 있으며 상호 의존적이지만 현실에서는 때로 구별되고 타협되고 있다는 것이다(한건수 2020, 242; 마사 누스바움 2020).

2020, 263~264), 세계 현실의 복잡성과 연계성을 읽어 낼 수 있는 능력과 문제 해결 전략과 의사 결정 역량(이선경 2020, 302~303), 세계 현실의 모순-갈등-억압의 현상과 구조에 대한 탐색과 합리적 이해(한승희 2020, 92~93), 자신이 처한 객관적 현실 세계에 대한 비판적 인식과 성찰(조대훈 2020, 65), 세계화에 대한 비판적 이해와 지구적 상호 연결성에 대한 인식과 지구의 미래를 예견하고 대비하는 통합적 사고의 습득(박순용 2020, 42), 학생들의 삶의 맥락과 인생 경험에 관한 지속적인 질문 던지기와 정형화된 틀로 세계를 바라보는 방식에서 벗어날 수 있는 개념적 도구(박순용 2020, 50), 스스로의 정체성을 개인 지역 국가 세계 등 여러 수준에서 성찰적으로 사고하고 재해석하기(한건수 2020, 242) 등이다. 요약·총괄하자면 복잡하게 연결되어 있는 ‘세계 현실에 대한 비판적 이해와 그것을 위한 개념의 습득-자기 삶의 맥락과 경험에 대한 성찰-문제의 발굴 및 해결 역량의 구비와 실천’이다.

이들 모두 필요한 것이고 중요한 항목이다. 또 간단히 달성할 수 있는 성질의 것도 아니고 따로 떨어져 있어 어느 하나를 취사선택해 달성할 수 있는 것도 아니다. 하지만 지향적 존재로서의 세계시민으로 살아갈 자기 이유의 발견이 주된 목표이고, 한 학기 동안 강의실에서 이루어진다는 시공간적 제약 등을 감안해 단계와 시기에 따른 우선순위를 정해야 하며, 특정한 접근 방식을 고안해야 한다. 하지만 이를 교수자가 먼저 교육 모형이나 매뉴얼 등을 만들어 그것을 충실히 이행하는 방식으로 실행해서는 안 된다. 해당 시기 같은 학급으로 만난 교수자와 학생의 특성과 국내외 정세 등을 고려함은 물론, 그마저 넘어서는 예기치 못한 ‘우연성(우발성)’도 포괄하는 식의 접근이 필요하다. 또한 교수자가 수업을 과도하게 주도해서도 안 된다. 교수자는 학습자에게 자기 삶에 대한 성찰의 계기 및 세계 현실을 이해하기 위한 개념과 언어를 제공해 주고, 자기 진술과 이해 방식이 갖는 의미를 이론적-실천적 측면에서 짚어 주는 것에 중점을 뒀야 한다. 그리고 이때 가급적 학생들이 자신

의 생각을 학급 동료들과의 토론 과정 등을 통해 드러내고 공유하는 데 더 큰 비중을 뒀다.

이를 전제로 필자는 ‘세계 현실에 대한 구조적 이해와 자기 삶의 고통과의 연관성 찾기’가 세계시민의 정체성과 학습 의지를 형성하기 위한 학습의 우선 항목이자 방법임을 제안한다. 특히 자기 삶의 고통과 그것을 해소할 희망의 원리 측면에 초점을 둘 필요가 있다. 세계시민으로 살아갈 자기의 이유와 학습 의지는 자신의 고통에 주목하고 그것의 정체가 무엇인지에 대한 자각과 일련의 학습과 실천을 통해 그것이 해소될 수 있을 것이라는 희망을 품을 때 형성될 수 있기 때문이다. 자기 삶의 고통과 희망이 세계와 자기를 연결시켜 세계시민으로서 살아갈 자기 이유와 학습 의지를 형성시키는 고리이며, 이 고리가 단단할 때 미래의 대안 세계 구상도 시작할 수 있다.

2) 변혁적 실천에의 참여 경험

교양대학 세계시민교육의 또 다른 목표이자 방법은 변혁적 실천에의 참여 경험이다(이선경 2020, 331). 이는 세계시민으로서의 정체성과 학습 의지 형성의 과정 혹은 방법일 수도 있다.^{●●} 세계시민교육이 좁은 의미의 아카데미식 교육만이 아니

● 고통은 인간 존재의 근원적 취약성과 그것에 대한 공감을 형성하는 ‘정동적 실천’의 지점이고 계기이다. 세계시민교육은 세계시민의 정체성 형성을 위해서도 그렇고, 변혁적 실천으로 이어지기 위해서도 이에 주목해야 한다. 이와 관련해서는 장은주(2020) 참조. 한편 이를 감안할 때 마사 누스바움(2020)과 장은주(2020) 모두 강조하고 있는 바와 같이 세계시민교육은 고통과 그에 대한 공감 및 극복의 의지를 담은 서사의 창출과 그것을 위한 상상력의 함양을 필요로 한다. 필자는 최근 세계시민교육을 함에 있어 이를 특히 강조하고 있는 바, 그것을 통해 고통의 구조적 맥락과 주체가 겪는 고통의 생생한 실상을 보다 깊게 이해하고, 섬세하게 포착해 한층 더 진정성 있는 공감을 형성할 수 있게 해 줄 것이라 생각하기 때문이다.

●● 동시에 정체성과 학습 의지 형성에 기초한 상위의 목적일 수도 있다. 특히 실천에의 참여 목적을 변혁에 둘 때 그러하다. 이 경우 정체성과 학습 의지 형성과 같은 시기에 실시되는 교육의 목표로 설정하기 보다는 보다 진전된 연관 교과나 프로그램을 통해 실시하는 게 나을 수 있다.

라, 정보와 토론 및 참여와 활동 기회의 제공 등을 포괄하는 개념(장은주 2020, 188)임을 감안할 때 그러하다. 또한 세계시민에 걸맞은 권리와 지위를 보장하는 제도 없이 의식 교육만으로 세계시민에 걸맞은 덕성과 의식을 갖춘 세계시민을 길러 내기는 어렵기 때문에, 세계시민교육은 지역적·세계적 차원에서 초국민적 시민격을 형성하는 과정에 참여하는 경험을 갖도록 하는 것에서 출발해야 한다(최현 2020, 149)는 것을 염두에 둘 때 그러하다.

활동의 기회와 참여 경험을 제공함에 있어 유의할 것은 세계시민이 원자화되고 고립된 주체로서의 개인이 아니라, 연대하고 협력하는 집합적 주체라는 관점에서 출발해야 한다는 것이다. 세계시민은 세계사의 충격적 과거와 고통스러운 현실을 겪은 시민들이 집단적으로 모색하는 의지와 소통의 결과여야 하기 때문이다(이동기 2020, 177). 또한 시민성(시티즌십)은 시민이라는 집합적 존재가 살아가는 공동체의 중층적 특성을 규정하는 것으로, 개인으로서 요구되는 자질이 자기보다는 그들이 살고 있는 특정한 형태의 공동체적 생활의 특성을 규정한 것이다. (그래서) 시민성은 그 층위로 볼 때 지역, 국가, 글로벌 등 일종의 다층적 구성물이며, 다층성이 만들어 내는 포괄적 융합성 안에서 선택적으로 형성되고 진화한다(한승희 2020, 89). 이때 집단적 모색의 의지의 발휘와 소통을 가능케 하고 세계시민의 다층성과 포괄적 융합성을 포착할 수 있게 해 주는 게 바로 서로 다른 귀속성과 개체성과 주체 위치를 갖는 이들과 함께 실천하는 것이다. 이를 통해 자기 삶의 고통이 갖는 다른 이들과의 공통성을 자각하고, 그것이 세계 현실의 구조적 모순에서 기인하고 재생산되는 것임을 간파할 수 있으며, 고통 해소의 희망과 힘의 자원을 확보할 수 있다. 다르지만 닮기도 한 서로를 보고 만나면서 세계시민의 정체성과 학습 의지도 키울 수 있다. 세계시민교육과 관련해서 개

인의 자발성과 참여를 중시하는 논의를 볼 수 있으며[●] 이는 분명 중요한 요소이지만 그 의지의 형성과 발휘는 결코 홀로 이룰 수 있는 것이 아니라는 점 또한 간과해서는 안 된다. 김보명(2020, 285)의 지적처럼 한 명의 개별적 행위자로서 우리가 세계화의 복잡한 구조와 과정을 모두 파악하거나 이해하면서 책임감 있는 삶을 기획하기란 가능하지도 바람직하지도 않다. 계몽주의 시대의 바람과 달리 개인이 이성과 자율성과 독립성을 지닌 자기 완결적 주체이기 보다는 원자화되고 고립되어 삶의 모든 무게를 홀로 부담지고 있는 ‘홀로주체-과잉주체-결여의 주체’인 지구화 이후 시대의 개인인 경우에는 더욱 그러하다.^{●●}

그런데 왜 그냥 실천이 아니라, ‘변혁적(transformative)’ 실천인가? 이유는 크게 세 가지이다. 첫째, 1장에서도 언급한 바와 같이 다른 사회조직과 달리 신자유주의적 세계화의 상대적 자율성이 높은 대학의 위상과 역할(혹은 교양대학의 본질적 의미)을 적극 구현하기 위해서이다. 둘째, 세계시민교육 관련 논자들이 지적하고 있는 바와 같이(박순용 2020; 한건수 2020) 정치성을 배제하고 가치중립적인 태도를 견지하면서 갈등 요소가 적은 사례를 중심으로 하는 유네스코의 기존 세계시민교육론의 한계를 극복하고 보다 발전하기 위해서이다. 셋째, 가장 중요한 이유로 세계와 시민적 삶의 현실이 더 이상 기성 질서를 재생산하는 권력 구조를 유지하기 어렵게 만들

● 국제기구로서 정치성을 최대한 배제하는 가치중립적 차원에서 접근할 수밖에 없는 유네스코가 주도하는 이러한 논의는 세계시민교육의 목적을 개인의 역량 강화에 맞추는 것으로 이어질 공산이 크다(박순용 2020, 47). 이런 논의의 문제는 이미 개인이라는 주체 성격이 계급적 불평등과 같은 사회구조적 문제로 인해 다수가 이미 변혁적 실천에 참여하기도 그를 위한 역량의 강화를 시도하기도 어려운 상태에 놓여 있음을 간과한다는 점에서 문제가 있다. 이는 세계시민교육 활성화를 위해서는 교육 불평등 문제의 해결이 전제 혹은 병행되어야 함을 의미한다. 이동기(2020, 177)의 지적처럼 세계시민은 국제정치 무대의 정치 엘리트가 만들어 놓은 규범에서 출범하는 것이 아님을 상기할 때 특히 그러하다. 이 때문에 다수의 논자들(김보명 2020; 임현목 2020; 최현 2020)이 세계시민교육의 목표로 불평등 해소를 위한 시민의 공동 행동과 평등한 참여를 강조하고 있다.

●● 이에 대해서는 ‘시민의 죽음’과 ‘인간-실존의 위기’에 대한 김윤철(2022;2012)과 한병철(2012) 참조.

고 있기 때문에 미래의 대안 세계(화) 구상과 건설을 본격적으로 모색할 필요성이 높아졌기 때문이다. 결론적으로 교양대학에서의 세계시민교육은 변혁교육의 성격을 띠는 것으로 ‘전환’되어야 한다는 것이다.

그렇다면 변혁적 실천이란 무엇인가? 이에 대한 답을 구할 때 기댈 수 있는 것이 바로 ‘비판적 세계시민권’의 관점이다. 비판적 세계시민권은 세계시민교육의 목적을 세계화의 순기능을 중심으로 국가와 사람 사이의 대등한 상호 의존성을 토대로 다국적 기업의 형태로 구현되는 국제 분업과 초국가적 협력 등을 강조하는 것을 넘어서서, 또 변화를 위한 구호가 수사적인 수준에 거치는 것을 넘어서서, 구조화된 폭력과 불평등에 따른 상호 의존성을 비판하고 적극적인 참여와 행동을 요구한다. 그래서 지구촌(세계)의 현실에 대한 분석과 판단을 통해 학습자의 참여와 성찰을 촉진하는 교육학적 접근 방식을 강조하면서 비판적 문해력을 권장한다. 비판적 문해력은 비판적 성찰을 기반으로 학습자가 자신이 처한 맥락과 자신과 다른 이들의 인식론적, 존재론적 가정을 살피게 한다. 그리고 이를 바탕으로 개인의 세계관과 주변 세계의 상호작용을 촉진해 변화의 필요성을 찾게 하고, 학습자는 자신과 더불어 다른 사람의 관점을 이해하고 긍정적인 변화를 위해 참여토록 한다(박순용 2020: 44, 48~49).

한편 비판적 세계시민권 관점의 출발점을 파울로 프레이리(Paulo Freire)의 이론에서 찾는 비판적 페다고지 논의는 비판적 문해력에 특히 주목하는데 이것이 세계시민교육의 학습자 개념 형성에 크게 기여했다고 평가하기 때문이다. 비판적 페다고

● 박순용(2020, 45)이 알려진 바와 같이 숄츠(Shultz, 2007)는 이러한 비판적 세계시민권 관점을 ‘전환적 시민권’으로 명명한다. 숄츠는 지배집단의 이익과 신자유주의 어젠다에 부합하도록 현실을 구성하는 일반적이고 단순한 세계 질서에 대한 이해를 거부하고, 학습자 스스로 건설적인 비판을 할 수 있도록 사고력을 키워 주고자 한다면 사회정의에 바탕을 둔 정치적 관점의 형성이 필요하다고 주장한다. (그래서) 세계시민교육은 지구촌의 현실에 대한 이해와 이에 따른 행동을 유발하고 지배적인 담론의 비판적 해체를 촉진하기 위해 필요한 것이 된다.

지의 전통에서 학습자는 자신이 처한 객관적 현실 세계를 비판적으로 인식하고 성찰하게 되며, 이를 바탕으로 현실 상황의 변화를 위한 실천적 행동으로 나아가게 된다고 가정하고 있기에, 비판적 문해교육을 지향하는 학습자의 모습은 세계시민교육이 강조하는 학습자와 일맥상통한다는 것이다(조대훈 2020, 65). 이를 감안할 때 변혁적 실천에의 참여 경험은 비판적 문해력을 높이는 과정인 동시에 방법이라고 할 수 있을 것이다. 이때 세계시민교육은 모순-갈등-억압의 현상과 구조를 탐색하고 합리적으로 이해해 가는 학습 과정임과 동시에 그 해결점을 모색하는 문제 해결의 실천 과정으로서 의미지어진다(한승희 2020, 92~93).

다른 한편, 변혁적 실천에의 참여 경험은 비단 학생들에게만 해당되는 것이 아니라는 것에 주의를 기울일 필요가 있다. 교수자도 변혁적 실천에의 참여 경험을 위해서는 학생들과 마찬가지로 학습자가 되어야 한다. 교양대학에서 세계시민교육을 담당하고 있는 교수자는 세계시민교육 전공자만이 아니고 각기 다른 특수 영역 분야를 전공한 이들이다.[●] 그리고 대체로 대학 사회와 학계라는 세계에 갇혀 사는 이들이다. 이 때문에 교수자도 학생들과 함께 세계시민의 정체성과 학습 의지를 키우며, 세계 현실에 대한 비판적 독해를 통해 문제를 발굴하고 해결책을 모색해야 한다. 즉, 최현(2020, 119)이 시민격과 세계시민교육에 관한 논의를 하면서 칼 마르크스의 <포이어바흐에 관한 테제 3>^{●●}을 인용하며 강조했듯이 교육자 자신도 교육

● 가령 경희대 후마니타스칼리지 세계시민교과의 경우 교수자들의 전공은 대체로 인문학(국문학 철학 사학)과 사회과학(정치학 사회학 경제학 사회복지학 여성학)의 분포를 나타내고 있다. 인간론-가치론 등을 교육하는 유관 교과의 경우도 대체로 마찬가지이다. 반면에 학생들의 경우는 전교생 필수이수 교과인 관계로 대학의 모든 과가 포괄되어 있다. 교수자의 학습이 필요하고 중요한 이유를 여기에서도 찾을 수 있다. 이 때문에 경희대 후마니타스칼리지는 설립 이후 교수자 집단학습의 형태로서 교수자 워크숍과 세미나 등을 강조하며 실시해 왔다.

●● “환경의 변화와 교육에 관한 물질론적 교의는 환경이 인간에 의해 변화되며 교육자 자신도 교육되어야 한다는 것을 잊고 있다. (...) 환경의 변화와 인간 활동의 변화 혹은 자기변화의 일치는 오직 혁명적 실천으로서만 파악될 수 있고 합리적으로 이해될 수 있다.”(최현 2020, 119에서 재인용).

되어야 하는 것이다. 이런 측면에서 볼 때, 변혁적 실천에의 참여 경험을 목표로 삼는 세계시민교육이 다른 아닌 ‘교학상장’의 핵심 모형일 수 있음을 알려 주기도 한다. 이 모형에서 세계시민교육은 교수자와 학생이 서로의 위치를 바꿀 수도 있고, 학생과 학생 사이의 관계도 교수자와 학생의 관계가 될 수 있다.

끝으로 변혁적 실천 참여는 교수자와 학생 모두 자신의 전공을 바탕으로 함과 동시에 그것을 넘어설 수 있는 교육 방법이기도 하다. 전공 지식과 세계시민적 감각과 인식을 결합시키며 문제를 발굴하고 문제 해결책을 모색할 수 있기 때문이다. 이런 측면에서 필자는 세계시민교육이 바로 융·복합 교육이자 연구라고 생각한다. 이를 별도로 언급하는 것은 세계시민교육을 분과 학문적 체계에 의존해 단지 사회과학 계열의 교과 정도로 인식하는 경향이 존재하기 때문이며, 그러한 경향에서 탈피해야만 제대로 된 세계시민교육을 수행할 수 있다고 판단하기 때문이다. 동시에 세계시민교육이 문제 삼는 글로벌 어젠다가 복잡하게 서로 연결되어 있기에 융·복합적 접근이 아니고서는 문제 인식도 해결책도 도출할 수 없기 때문이기도 하다. 더불어 전공과 관심 영역이 서로 다른 교수자와 학생들이 모여 실행하는 교양대학 세계시민교육의 (고충 아닌) 고충을 오히려 적극 활용해야 함을 강조하기 위해서이다. 물론 담당 교수자와 학생의 공동 학습만으로 세계의 복잡성과 연결성을, 또 문제 해결의 다양한 방식을 모두 포착할 수는 없다. 그래서 전공 외에도 각기 보유하고 있고 동원 가능한 다양한 교육 자원에 주목해야 하고, 이 역시 적극 활용할 필요가 있다. 가령 문제로 삼은 어젠다와 관련된 외부 전문가나 기관 등과 협력해 특강과 팀티칭 방식의 수업을 할 수 있다.

변혁적 실천에의 참여 교육을 어떤 방법을 통해 수행할 수 있을까? 교수자가 학생들에게 일방적으로 지식을 전달하는 것에 그치는 강의식 수업이나 강의실과 대학 안에서만 실시하는 것으로 그치는 토론 수업 등은 지양해야 한다. 문제 현장을 찾아가 당사자와 다른 참여자를 만나 대화하며 서로의 공통점과 차이점을 확인해

야 한다. 또 문제 해결을 위한 기존의 접근 방식이 갖는 한계를 찾아내고, 수정과 보완 혹은 대안 형성을 위해 공동 실천을 기획하며 이를 실행할 수 있어야 한다. 이 과정에서 인식하지 않으면 쉽게 드러나지 않는 부와 권력의 격차와 평범한 사람들의 사익 추구를 위한 반(비)세계시민적 인식과 태도와 행동이 실제 살아 움직이는 엄혹하고도 불편한 현실과 대면할 수 있어야 한다. 이를 장착한 수업 모듈을 구성해야 하며, 이를 제대로 가동하기 위해 대학의 행·재정적 구조와 제도, 관행을 개선하거나 적극 활용할 수 있어야 한다. 변혁적 실천 참여에 친화적인 대학의 설립 이념(교사와 교훈 등)도 활용할 수 있어야 한다. 문제 삼은 의제와 연관된 전공 학과와의 연계 프로그램도 마련하면 좋다. 이때 교수자와 학생 모두 변혁적 실천을 위한 전략의 기획자 및 수행자로서 ‘착한 주체가 아니라 현명한 주체’로서의 위상을 지니고 활동해야 한다. 이를 총괄해 교육 과정을 ‘글로벌 시티즌(십) 프로젝트(Global Citizenship Project: GCP)’의 추진 체계로 구성 운영하는 것이 필요하다. 여기서는 이론적 차원에서 일반화할 수 없으나, 필자의 경험상 이 방식이 가장 효과적이었다고 할 수 있다. 이 과정에서 적어도 세계시민의 정체성과 학습 의지의 형성 가능성을 목도했기 때문이다.

3. 실천 과제와 제언: 경희대학교 후마니타스칼리지 세계시민교육 경험 공유

이 장에서는 앞선 논의를 바탕으로 향후 실천 과제를 논하고, 그와 관련해 필자가 몸담고 있는 경희대학교 후마니타스칼리지에서의 세계시민교육 경험을 토대로 몇 가지 제언을 하고자 한다. 경희대학교 후마니타스칼리지는 2011년도 설립 이후 정규 교과목으로 전교생 필수과목인 <시민교육>을 실시해 왔다. 2019년부터는 교과명

을 <세계와 시민>으로 개정해 본격적으로 세계시민교육을 실시해 오고 있다.[●] 교양대학의 세계시민교육에 관한, 특히 목표와 방법에 관한 앞선 논의들은 여러 학자의 논의를 참고한 것이기도 하지만, 이러한 경험에 기초한 것이기도 하다. 이에 다소 추상적 차원에서 이루어진 앞선 논의를 보다 구체화하고 생동감을 부여하기 위해 필자의 경험을 간소하게나마 공유해 보고자 한다. 교양대학에서 세계시민교육을 실시할 때의 고충과 그를 해소하려는 다양한 노력도 보다 생생하게 접할 수 있을 것이다.

1) 휴머니티스칼리지의 ‘꽃’으로 자리매김한 (세계)시민교육

전교생 필수과목인 <시민교육>은 한때 학생들 사이에서 ‘암 유발’ 과목으로 불렸다. 약간의 과장이 있을 수 있지만 이는 학생들의 온라인 커뮤니티로 유명한 에브리타임과 그것을 전달해 준 학생들의 ‘보고’에 기초한 사항이다. 학생들이 (세계)시민교육을 암 유발 과목으로 불렀던 이유는 다름 아닌 ‘팀플’ 때문이었다. 학생들 사이에서 ‘시교’로 불린 <시민교육> 시절에는 ‘현장 활동’이라는 이름으로 모둠을 구성해 사회적 문제를 발굴하고 해결책을 모색하게 했다. ‘세시’로 불리는 <세계와 시민>으로 개정된 이후에는 앞선 논의에서 이미 언급한 바와 같이 ‘글로벌 시티즌(십) 프로젝트 Global Citizenship Project: GCP’로 이름 지은 모둠별 실천 활동을 수행한다. 현장 활동에서 GCP로의 변경은 과목명이 바뀌었기 때문이 아니라, 현장의 의미가 글로벌로 확장되었기에 한국에서 문제된 의제라고 해도 그것을 바라보는 관점이 ‘글로벌’이어야 한다는 생각 때문이었다. 여하튼 <시민교육>이든 <세계와 시민>이든 학생들은 모둠을 구성해 팀플을 해야 한다. 이때 빠지지 않고 등장하는 문제가 있

● <시민교육>과 <세계와 시민> 모두 한 학기 서울캠퍼스와 국제캠퍼스 두 곳을 합쳐 최소 80개에서 최대 약 100개 학급이 개설되며, 중간에 다소 변경된 바 있었으나 한 학급 당 수강생은 25명이다. 교강사진은 서울캠퍼스와 국제캠퍼스를 합쳐 약 40~50명에 달한다.

는데 바로 ‘무임 승차자 free rider’ 문제이다. (세계)시민교육이 암 유발 과목으로 불린 것의 핵심에는 무임 승차자 문제가 있었던 것이다. 한국어가 서툰 해외 유학생들의 참여 저조도 문제였다. 초기에는 학기말 성적 평가 시기가 되면 무임 승차자와 동일한 점수를 받을 수 없다는 고발성 민원이 들어왔다. 이 시기 교수자들이 모이면 이 문제를 어떻게 해결할 것인가에 대한 토론이 오갔다. 맨큐어 올슨이나 엘리너 오스트롬이 무임 승차자와 공유지의 비극과 관련된 문제를 이론적으로 훌륭히 다루어 유명해졌지만 그와 같은 문제가 여전히 살아 활보하고 있음을 보면 알 수 있듯이 이를 해결할 묘책이 있지는 않았다. 그래도 그들이 제시한 바를 따라 학생들 스스로 보상과 처벌의 규칙을 정하게 했고, 모둠 활동에 매번 적극 참여하기 어려운 학생은 모둠원에게 처지와 형편을 알리고 이해시키는 데 방점을 두게 했다. 다만 학생들 스스로 모둠 구성원에 대해 기여도를 중심으로 평가하게끔 했다. 그리고 교수자도 그런 상황을 모둠 활동 과정에서 함께 인지했다. 그것이 실제 효과를 거둔 것인지는 별도의 조사를 실시한 바가 없어 분명치 않지만 그 이후에 고발은 사라졌고 암 유발 과목이라는 명명도 함께 사라졌다. 뒤의 붙임 자료에서 인용하고 있는 수업 후기를 보면 놀랍게도 <세계와 시민>은 후마니타스칼리지의, 더 나아가서는 경희대학교에서 ‘가장 인상 깊은 교과’로 꼽힌다. 공식 기록은 찾을 수 없지만, 심지어 ‘꽃’으로까지 불리기도 한다. 그 이유를 물으니, 교수자와 학생 그리고 학생과 학생이 함께 공부하고 실천하며 대학이 왜 대학인지, 스승과 제자, 또 동료 학우가 왜 중요한지를 느끼게 해 주었다는 답이 많았다.

2) 과목 개설 초기부터 실천성 강조

<시민교육> 교과 시절부터 지금의 <세계와 시민> 교과까지 가장 강조되는 것이 바로 ‘실천’이다. 교강사진 구성에 있어서도 현장 경험을 중시했으며, 강사진에는 현직 국내-국제 NGO 유력 활동가가 다수 포진되어 있다. 이들 상당수가 설립 때

부터 계속 함께하고 있다. 실천을 강조하니 에피소드도 많았는데 그중 하나가 행정적으로 학점 배분 시 실습과목이면 3학점을 배당할 수 없다는 것이었다. 이론과 실천이라는 두 축으로 구성된 교과라 실습과목이 아니라고 할 수도 없었다. 하지만 3학점(3시간 수업)으로 배정될 필요가 있었기에 <시민교육>과 <세계와 시민> 모두 이 론수업으로 등재되어 있다. <세계와 시민> 교과에서 실천성은 거의 ‘정신’에 가까운 데 이것이 변혁적 실천 참여 경험을 목적과 방법으로 제시할 수 있었던 이유이기도 하다. 한편 모둠을 구성해 함께 협력하며 실천을 수행한다는 점에서 경쟁 유발적인 상대평가 대신 절대평가를 적용해 줄 것을 요구했으며, 교무행정 라인의 반대에도 불구하고 후마니타스칼리지 차원의 동의를 통해 이를 관철시켰고 지금까지도 동일 하게 실시하고 있다. P-F^{Pass-Fail}제로의 전환이나, 교수자가 학생의 장단점을 기술해 주는 역량 평가제 등의 도입과 실시 여부를 검토하고 있기도 하다.

3) 교수자 간 교류와 협업이 성장의 핵심 동력

설립 초기부터 교수자 워크숍을 실시해 교과의 목적과 운영 방안 등에 있어서 교·강사 전체 차원에서의 토론과 공유가 이루어졌다. 교재 개발과 워크북 제작 발 행도 교수자 간의 협업을 통해 진행했으며, 과정과 결과에 대해서도 워크숍을 통 해 교수자 전체 차원에서 공유했다. 교수자 워크숍에서는 (세계)시민교육과 관련해 다양한 이론적-실천적 논의 등을 토론하고, 교수 방법과 기술 및 효과 그리고 학생 특성에 대한 경험 등을 공유한다. 2022년 현재도 매 학기 1회, 방학 중 1회 이상의 워크숍이 열리고 있으며, 대체로 교강사진의 절반 이상이 늘 참여하고 있다. 참고 로 불참자 등에 대한 페널티는 부과하고 있지 않다.

4) 교수자의 예상을 뛰어넘는 학생들

학생들은 전공이나 (특히 학기 초의) 수업 태도 등에 대한 교수자의 선입견과 판단

을 늘 넘어섰다. 교수자가 직접 파악하기 힘든 수업 시간 외의 모둠 활동 등에서 진지함과 적극성을 보였음을 학기 중은 물론 학기 종료 후의 학생 관계 양상을 통해 확인할 수 있었다. 결과물 또한 교수자에게 이론적-실천적 배움을 주는 경우가 결코 적지 않았다. 수업 후 전공과 진로를 ‘국제협력과 봉사’ 분야로 바꾸는 경우도 종종 나왔는데 이들 학생의 경우 한 학기 동안에 실시되는 수업에 국한하지 않고, 세계시민과 연관성을 갖는 교내외 활동 프로그램과 수업에 적극 참여했다는 공통점이 있다.

5) 연계 과목의 지속적인 개설

세계시민교육을 정규 교과외의 개설과 운영에만 국한시키지 않고 <세계와 시민> 교과를 담당하고 있는 교수자들의 주도와 담당을 전제로 해 확장·심화시킬 수 있는 교과목을 지속적으로 개설해 왔다. ‘지속가능한 발전’, ‘사회혁신’, ‘사회공헌’, ‘문화세계 시민역량 강화’ 등 네 영역을 나누어 교과과정 개발을 추진하기도 했다. 이를 위해 교육부의 지원하에 대학 본부가 주관하는 교육혁신 공모사업을 활용했는데, 과제명을 <글로벌 시민학 개발>로 명명했다. 이 사업들은 기존에 진행되고 있던 <세계와 시민> 교과가 관장하는 연구-교육 기관인 실천교육센터의 시민교육포럼, 주니어-시니어 칼리지 등 학교 밖 시민교육 프로그램 운영과 성과를 발전적으로 계승해 부분적으로 추진하던 사업들을 새롭게 구성한 것이다. 특히 중요한 것은 학생들이 주제와 지도교수를 선정해 수행하는 정규 교과 <독립연구> 코스(2학점 부여)의 개설이었다. 이를 통해 교수자와 학생이 교양대학의 특성을 넘어서서 전공 학과 및 대학원처럼 ‘스승-제자’ 관계를 형성해 세계시민교육이 다루는 어떤 관련 연구 및 실천 활동을 수행할 수 있었다. 또 계절학기 수업 외에도 방학 때 진행되는 연구 및 실천 활동을 정규 교육과정과 연동할 수 있었다. 필자는 이와 같은 <독립연구>의 개설과 강화가 교양대학의 세계시민교육을 학생들의 자발성과 주도성, 더 나아

가서는 교수자와 학생 간의 동반자적 공동 협력에 기초해 다각화하고 활성화할 수 있는 유력한 방법이라 생각한다.

6) 외부 기관과 공동-협력 사업을 통한 ‘생태계’ 조성 시도

설립 초기부터 학교 밖의 유관 기관(민주화운동기념사업회, 사단법인 <시민>, 유네스코 아태교육원과 지자체 소속의 지역평생교육기관 등)과 공동-협력 사업을 추진했다. 이를 통해 학내외에 걸친 (세계)시민교육 포럼을 구성해 (세계)시민교육 관련 심포지엄을 개최하고 주제별 워킹 그룹을 운영했다. 유네스코 아태교육원이 지원하는 세계시민교육 강좌 개설 사업에도 적극 참여한 바 있다. 현재는 정기적으로 운영하지 않고 있으나, 함께했던 연구자-활동가 등과의 관계에 기초해 학술회의 등을 개최하고 있으며, 팀티칭이나 정규 수업 강사 풀 등으로 가용되고 있다. 한편 이러한 관계에 기초해 NGO 활동가들이 학교의 교수자가 주관하는 교육 프로그램 이수 후 자기 전문 활동 영역을 중심으로 세계시민교육의 특강 수업을 릴레이식으로 담당하는 프로그램을 실시하기도 했으며, 재개를 논의하고 있기도 하다. 이를 통해 대학 교육 역량 자원의 한계를 극복하고 학생들에게 현장 감각을 전달할 수 있었으며, 동시에 학생들에게 실천 참여 경험을 제공하기 위한 관계망을 형성할 수 있었다. 최근에는 해외 대학 등과 민주주의와 글로벌 시티즌십과 변혁교육 등을 주제로 하고, 연구-교육 플랫폼 조성을 염두에 둔 국제심포지엄 개최를 논의하고 있다.

7) ‘전환교육’ 차원에서의 대학 세계시민교육 모색

아직 본격적인 논의가 시작된 것은 아니지만, <세계와 시민> 교과를 위시해 후마니타스칼리지의 교양교육의 초점을 ‘전환transformative교육’에 맞추는 구상을 하고 있다. 앞에서 논의한 비판적 세계시민권 관점에 기초한 변혁적 실천 참여의 경험이 라는 세계시민교육의 목적과 방법의 수행을 보다 본격화하고 강화하기 위한 것이

다. 이는 대학의 제도적 구조 변경보다는 그간 강조해 온 실천성을 비판적 세계시민권 관점에서 내용적으로 보다 체계화하자는 의도를 담고 있다. 이를 통해 대학 내 학생을 대상으로 한 ‘전통적’ 교육에 머물고 치중하는 게 아니라, 교수자와 학생을 비롯한 대학 구성원이 세계 현실의 문제를 함께 발굴하고 해결하는 주체로 나서서 대학의 사회적 책임성과 기여도를 높여 보자는 취지이기도 하다. 이는 또한 기후 위기를 넘어서 기후 비상 상황으로 일컬어질 정도로 실존 위협이 고조된 상황에서 미래 대안 세계로의 전환이 긴급해졌음을 대학이 먼저 자각하고 전환적 실천을 보다 앞서 수행하자는 시대 인식에 따른 것이기도 하다. 이를 감안할 때 교양대학에서의 세계시민교육은 이러한 구상과 논의의 선상에서 재조명되고, 그것을 선도하는 실천으로서 정의될 필요가 있다.

학생 후기

“처음으로 대학이란 무엇인가에 대한 주제로 수업을 듣고 루소가 말한 제2의 탄생에 대해 고민해 보기도 하였으며, 삶의 주체가 되는 독립을 위해서 미래의 방향성을 찾는 것이 무엇인지에 대해 토론하면서 아, 바로 이런 걸 대학에서 배워야 하는 거구나라는 것을 느낄 수 있었다.”(106)

“대학에서 가장 인상 깊은 교과가 무엇이었냐고 묻는다면, <세계와 시민>이라고 당당히 답할 수 있다. (...) 나의 의견을 어느 때보다도 자유롭게 표현하고 경쟁이 아닌 협동의 과정에서 학생들은 누구보다 적극적인 수업 태도와 반짝이는 눈빛을 보였다. (...) 자료를 수집하고 문헌을 검토하는 데 그치지 않고 직접 한국과 일본의 청년들을 만나고 인터뷰하면서 학점을 위한, 과제를 위한 과제가 아닌 가장 생생한 청년의 삶을 통해 거울처럼 우리의 삶을 비춰 보았다. 그중에서도 세어하우스에 거주하는 일본 청년들과의 만남은 정말 인상 깊었다. 150평 정도의 폐업한 가죽공장을 새로 지어서 개조한 모습으로, 아늑한 집의 형태라고는 찾아볼 수 없는 공간에서 살아가는 청년들은 우리에게 다양한 시각을 제시했다. 진로 지도사, 요리사, 예술가 등 다양한 직업을 가지고 있는 그들을 인터뷰하기 전에는 그 삶의 방식이 다소 비현실적이라고 생각했었는데 자세히 들여다보니 누구보다 삶을 치열하고 현실적으로 나아가고 있었다. 세어하우스의 의미는 단순히 집에 들어가는 비용을 아끼기 위함이 아니었다. 청년들 스스로가 공동체를 만들고 자신이 하고 싶은 일과 할 수 있는 일에 집중함으로써 사회가 규정해 놓은 정답이 아닌 각자의 방식을 찾아서 본인만의 삶을 확립하고 있었다.”(106~107)

“이 수업의 가장 큰 장점이라고 하면 전공이 서로 다른 학생들이 함께할 수 있다는 점입니다. 사실 전공이 다르기에 관심사가 다르고, 그렇기에 같은 현상을 바라볼 때 집중하는 부분이 서로 달랐습니다. 이를 통해 제가 놓친 부분을 바라보고 더 넓은 시야를 가질 수 있었습니다.”(108)

“우리 팀원은 서로 도움을 주고받고 적극적으로 활동에 참여하였다. 팀원들의 배려와 친절함 덕분에, 나는 내 생각과 의견을 표현할 자신감이 생겼다. (...) <세계와 시민>은 GCP 활동으로부터 시작되었다가 내 유학 생활로, 내 일상으로 연장되어 나에게 많은 이점을 가져왔다. <세계와 시민>을 통해 많은 친구와 사람을 만났고 좋은 인연이 되었을 뿐만 아니라 내 유학 생활도 풍부해졌다. 또한 나는 어떤 방법으로 사고하고 어떻게 자료를 수집하고 다른 사람과 어떻게 협업하면서 대안을 찾아 가는지도 배웠다.”(113)

“현장 수업에서 질문은 필수적이었다. (...) 사실, 프로젝트 진행의 매 순간 모르는 사람에게 질문을 던지는 것은 고비였다. 두려웠다. 내 안 깊숙이 숨겨진 용기를 꺼낼 기회가 덴마크 저널리즘 교환학생으로 지낼 때 왔다. 학생 기자가 되어 현장에 계속해서 내던져졌다. 현장 수업의 아릿한 추억이 안 떠오를 수가 없었다. 행인을 붙잡고 심지어 카메라를 들이대야 했다. 물어봐서 잃을 것보다 묻지 않아서 잃을 것이 더 크다는 것을 깨달았다. 질문할수록 지식과 감정의 교류가 일어나고, 자연스럽게 다른 사람의 세계가 내 세계에 스며든다. 그렇게 공감의 영역이 넓어질수록, 네 문제가 우리의 고민이 되고 관용의 범위가 넓어진다. <세계와 시민> 수업에서 만났던 질문, ‘좋은 시민이란 무엇인가?’ 지금까지의 시간을 돌아보며 ‘질문하는 사람’이라고 답을 내리고 싶다.”(115)

교수자 후기

“<시민교육>(현 <세계와 시민>)은 학생들에게 여행을 떠나라고 등을 떠민다. 결과를 가져오라고 그것이 자기 능력이라고 말하지 않는다. 자신이 도달한 곳이 어디인지 그 과정은 어떤 의미인지를 말하라고 요구한다. 목표에 도달해야만 성과를 내야만 성공이라는 강박에서 벗어날 수 있도록 돕기 위해서다. 과잉이나 강박으로 작용하는 언어의 감옥, 생각의 감옥에 갇혀 있다는 사실을 확인하는 가장 확실한 방법은 낯선 세상과 새로운 사람을 만나는 일이며 그 과정에서 발견한 것들이 결과이다. 이것이 교무처의 반대에도 불구하고 절대평가를 끈질기게 고수한 이유다...백서는 교수자의 공통 감각과 지식을 형성하기 위한 중요한 근거이다. <세계와 시민>은 다양한 전공의 교수자와 시민사회 활동가로 구성됐다. 대학의 권위라는 성문을 열어야 시민사회와 대학을 하나의 장으로 연결하고 GCP도 원활히 수행할 수 있다. 워크숍은 물론이고 식사 자리나 술자리에서, 우연히 만난 교내 곳곳에서 각기 다른 전공과 활동 분야에 대한 정보, 지식, 지도 방법의 공유가 이루어진다. 그 안에는 강의 진행의 어려움에 대한 자문과 위로도 포함된다. 왜 <세계와 시민>이 수많은 프로젝트 수행과 함께 상호 협력하는 데 뛰어난지를 다른 교과 교수자는 이해하기 힘들 것이다. (...) <세계와 시민> 교과는 지식을 전달하는 데 그치지 않고 경험을 공유하고 전수한다. (...) 그 중심에서 만들어진 공통 감각은 온갖 차별에 불편함을 느끼는 신체, 타인과의 연대에 대한 신뢰감, 생명의 존엄을 숭상하는 정서를 마음과 몸에 쌓게 한다.”(53)

“세계는 결코 거창한 게 아니다. <세계와 시민> 역시 21세기 들어 급부상한 글로벌리즘을 생각 없이 추종하거나 구색 갖추기로 급조한 교과가 아니다. 무엇보다 우

리 자신의 문제, 더욱이 절실한 문제를 근거로 하는 까닭이다. 우리의 일상을 가로지르며 불안과 좌절을 낳는 문제들이 어디서, 어떻게 발생한 것인지, 나아가 어떤 양상으로 전면화·보편화되는지 성찰하는 일은 불가피한 과제다. <세계와 시민>은 이 숙제를 정면으로 마주하여 문제의 기원과 해법을 찾고 이를 넘어서기 위한 실험이 이뤄지는 교과다.”(62~63)

“수업 평가를 하면서 학생들은 ‘자기 전공과목보다 더 많은 시간을 투자했지만 가장 보람된 수업이었다’거나 ‘가장 애정이 갖는 수업이기도 하다’라는 말도 해 주었다. 그런 말들을 모아 보면 우리 수업이 학생들에게 사유할 수 있는 생각의 근육을 키우고 자기 삶을 주체적으로 실천해 가는 경험의 핏줄이 퍼져 나가도록 일정 정도 도움을 주고 있다는 생각이 들게 해 준다. (...) 다만 부족한 측면이 없지 않아 있다. (...) 자신의 삶을 설계해 본 것을 실천해 볼 수 있는 공간이나 사회적 문제에 관심을 가지고 지속적으로 해결해 보는 과정을 경험하도록 연결하고 지원하는 고리가 좀 더 촘촘하게 이어지도록 하면 좋겠다.”(65)

“정체성 충돌이 ‘세계시민프로젝트’를 진행하는 학생들을 혼란스럽게 만드는 듯하다. 학생으로서 충실해야 할 때와 시민적 덕성을 발휘해야 할 때를 구분하기 어렵다. 함께 프로젝트를 진행하는 조원들은 경쟁자인가 함께 문제를 해결해 나갈 동료인가, 교수자의 피드백과 평가를 참고하기 위해 기다려야 하는가 한 걸음 더 나아가야 하는가, 이런 문제들로 갈등을 겪는다. 최악의 경우에 이 문제는 조원들을 자신의 경쟁자로 인식하여 경계하고 반복하는 상황을 만들기도 한다. (...) 절대평가를 수행하면서 학생들 사이의 경쟁과 갈등은 많이 해소되었지만, 정체성 충돌 때문에 발생하는 문제가 완전히 사라지지는 않을 것이다.”(71)

“학생들과 만나면서 가장 염려하는 것이 계몽적 태도를 가지고 접근하고 있지는 않나 하는 것이다. 끈대스러운 기질이 드러날 수 있다는 점이 걱정이기 때문이다. 다행스럽게도 교재 구성이나 수업 모델은 처음의 걱정을 덜게 해 주었다. 무엇보다도 학생들 스스로 과제를 설정하고 해결해 나가는 자기 주도적 학습의 비중이 매우 높았기 때문이었다. 인상 깊은 팀 활동의 공통점은 주제 설정이 구체적이고 실존적인 고민의 결과라는 것이었다. 실존을 구성하는 요인은 학생들 자신의 전공 분야와 연관된 것일 수도 있고, 일상의 삶에서 경험한 구체적 문제일 수도 있다. 실존적 고민으로부터 오지 않은 주제를 택할 경우 다소 상투적이거나 내용 채우기에 급급한 결과를 내놓는 경우도 종종 볼 수 있다. 아이러니하게도 현재 지구촌에서 가장 중요한 이슈 중 하나인 환경과 연관된 주제들을 택할 경우 이런 현상들을 발견하곤 한다. 실존적 고민에서 비롯된 학생들의 활동에는 나 자신이 개입할 여지가 많지 않다. 다만 그들의 실존을 이해하고 인정하며 지켜보는 것만으로도 충분하다. 그런 의미에서 <세계와 시민>은 학생들에 대한 계몽적 태도로 치우칠까 염려하던 나 자신에게 문제에 대한 해법을 일깨워 준 셈이다. 그것도 학생들을 통해서 말이다.”(79)

“나는 학생들의 수업 참여도를 높이고 성적 부여에 대한 불만을 줄이고자, 모둠 활동에 대한 평가에 학생들도 참여시켰다. 평가의 객관성을 위해 자기 모둠은 빼고 다른 모둠의 활동에 대해 1위부터 4위까지 순위를 매기게 했다. ‘너무 잔인해요’ 학생들은 앓는 소리를 하면서도 평가에 참여했다. 물론 나도 순위를 매겼는데, 내가 매긴 순위와 학생들이 매긴 순위를 취합한 결과는 같았다. 내 눈이나 학생들 눈이나 보는 눈은 역시 비슷했다.”(89)

“전공과 관계없이 참여할 수 있는 기회를 주고자 두 가지 방법을 생각해 보았다. 첫 번째는 학생들의 발언을 들은 다음 학생들의 발언이 왜 의미 있고 시의적절한지에 대해 이야기하는 것이다. (...) 비전공자와 다른 문화권 출신 학생들의 이슈 해석은 수업을 이끌어 가는 필자(교수자)에게 새로운 생각을 할 수 있는 도전이 된다. (...) 두 번째는 학생 평가 방식을 다양하게 하는 것이다. 글을 잘 쓰는 학생, 실행 능력이 좋은 학생, 프레젠테이션 준비를 잘하는 학생 등 모든 학생이 토론 참여를 즐기는 것도 아니고 이야기에 강점을 가진 것도 아니다. 이러한 학생들이 다양하게 좋은 평가를 받을 수 있는 기회를 주고자 했다. 그래서 토론 참여, 조별 활동 참여, 중간 및 기말고사를 모두 평가에 포함시켰다. 토론 참여에 익숙하지 않은 학생에게 토론 주제를 글로 풀어낼 수 있는 기회를 주고자 했으며 의미가 통하는 한, 유창한 말과 글을 평가 대상으로 삼지 않고자 노력했다.”(90~91)

3장

대학 사회과학 분야의 세계시민교육

대학 사회과학 분야의 세계시민교육

강경희

제주대학교 정치외교학과 교수

1. 사회과학 분야에서 세계시민교육의 의의와 특징

1.1. 전통적 사회과학과 세계시민교육

지난 세기 주류 사회과학계는 분과 학문별로 뚜렷한 경계가 존재하며 가치와 사실은 엄격히 분리될 수 있다고 보았다. 이러한 관점을 반영해 학계는 사회과학, 인문학, 자연과학을 서로 엄격히 분리하는 전통을 유지해 왔다. 그러나 이러한 분리 경향은 세계시민교육과 양립하기 어려운 측면이 있다. 학문 간 분명한 경계를 전제로 하는 사회과학과 달리 세계시민교육은 복합적이고 다양한 사안을 다뤄야 하고, 사회과학이 사실로부터 가치를 분리하며 가치중립적 태도를 보이는 것과 달리 세계시민교육은 인류가 추구해야 할 미래 방향을 논하는 가치 지향적 측면을 강조하기 때문이다.

학문 분야별로 명확한 경계를 설정하고 분과 학문별로 독립된 연구를 수행하는 경향은 실증주의적 사고에 의해 뒷받침된다. 실증주의는 인간, 자연, 문화를 기능적으로 분리하여 문화를 인간 영역으로, 자연을 비인간 영역으로 구분한다. 실증주의의 영향으로 인간 영역과 비인간 영역은 서로에 대해 자율성을 갖고 있으

며 두 영역 간의 완전한 분리가 가능하다고 여겨졌다(김환석, 2020: 123; 김환석, 2018: 3). 실증주의 관점에 따르면, 사회과학의 목적은 경험적 데이터를 통해 사회 전체 또는 사회 구성 요소에 내재한 고유한 속성이나 법칙을 파악하는 것이다(김환석, 2020: 123). 실증주의적 사회과학자들은 계몽주의 시대 이후, 인간의 합리성에 대한 확고한 믿음과 함께 눈부시게 발전하는 자연과학에 영향을 받아 사회현상의 원인에 대한 과학적 분석이 가능하고 이 분석을 통해 올바른 처방이나 해법을 찾아낼 수 있다고 생각했다(이수미 외, 2015: 453).

사회과학은 다음과 같은 사항으로 인해 세계시민교육과 어느 정도 교차하는 특성을 갖는다. 첫째, 사회과학은 학문 분야 간 분명한 경계가 설정되어 있다고 보는 실증주의적 관점의 우세에도 불구하고, 인문학과 자연과학 사이를 관통하는 절충적 학문 분야로 여겨져 왔다. 이러한 절충적 특징으로 인해 사회과학은 인문학 및 자연과학과의 학문적 경계를 어느 정도 허물고 학제적인 주제를 다룰 수 있는 장점을 보유하게 되었다. 구체적으로 보면, 사회과학은 인간 간 관계에서 형성된 사회현상을 다룬다는 측면에서 인문학과 관련이 있고, 인간의 사회적 행동을 과학적 또는 합리적 방법으로 연구한다는 점에서 자연과학과 맥을 같이 한다(김일림, 2017: 401; 오일환 2002: 13). 또한 사회과학은 예측이 어려운 인간 내면의 심리적 요소를 분석하는 점에서 인문학적 특징을 가지면서도, 인간 행동의 규칙성과 일반적 법칙을 발견하려 한다는 점에서 자연과학과 유사한 목표를 가지고 있다(오일환,

- 통계 및 데이터를 통한 사회과학 연구 경향은 18세기에 시작되었으나 본격적으로 수용된 것은 제1차 세계대전 상황에서였다. 당시 미국에서는 여러 분야의 연구자들이 정치 상황이나 사회적 쟁점에 대해 비판적 입장을 표현하였다는 이유만으로 징계를 받거나 해고당하는 일이 많았다. 이러한 상황에서 연구자들은 점차 정치적·사회적 쟁점을 회피하면서 통계나 확률을 통한 정밀한 양적 연구에 몰입하였다. 당시 정부나 민간기업은 주로 양적 연구에 대해 연구비를 제공했으므로 연구자들은 연구비 확보를 위해서도 표준화된 절차에 따라 수량화된 자료를 만드는 데 몰두하였다. 제2차 세계대전 후 냉전 체제 확립으로 실증주의와 통계적 연구 경향은 더욱 고착화되었고, 적어도 1970년대 후반까지는 통계적 방법이 사회과학 분야에서 주류적 위치를 차지하고 있었다(이기홍, 2015: 275).

2002: 14, 21). 사회과학의 이러한 절충적 특징은 인류가 처한 다양한 현실을 통합적으로 분석하고 대안을 만들고자 하는 세계시민교육의 연구 경향과 유사하다.

둘째, 사회과학은 사회적 맥락을 강조하면서 ‘맥락적 보편성’을 추구한다. 사회과학은 인문학에 비해 사회적 현실에 민감하게 반응하는 편이며, 사회과학 이론들은 유사한 맥락에 있는 다른 사회에 대해 ‘제한적으로’ 적용할 수 있다. 사회과학의 ‘한시적(제한적) 보편성’이라는 특징은 어떠한 맥락에도 두루 적용될 수 있는 자연과학의 ‘통시적 보편성’과도 차이가 있다(김현구, 2020: 113). 이렇게 사회과학이 사회적 맥락과 변화하는 현실에 민감하게 반응한다는 점은 세계화라는 새로운 환경 변화를 세계시민의 관점에서 적응 또는 대응하려는 세계시민교육의 특징과 상당히 유사하다.

셋째, 사회과학은 인간 내면의 심리적 요소를 반영한 인간 행동 및 그에 따른 사회적 현상의 원인을 파악하고 앞으로 다가올 미래를 예측하려는 특징을 갖고 있다. 학습자는 사회과학 학습을 통해 특정 인간 행동과 사회현상의 원인을 분석하고 향후 추이를 유추하는 인지적 능력을 함양하게 된다. 사회과학 학습자의 인지적 능력은 시대성 외에 보편성, 총체성, 핵심성, 현실성 등을 이해할 수 있도록 한다. 이를 통해 학습자는 자신이 속해 있는 사회뿐 아니라 다른 시대와 다른 공간에 있는 인간 사회를 이해할 수 있게 된다(김일립, 2017: 401). 사회과학 학습자가 함양해야 하는 인지적 능력은 세계시민교육을 통해 갖춰야 하는 세계시민의 인지적 역량과 매우 흡사하다.

넷째, 사회과학은 예측되는 미래 상황에 대해 우리가 어떻게 대응해야 하는지를 제안하는 특징을 갖는다. 사회과학 학습자는 인간 사회가 당면할 미래 상황을 예측하고 적절한 대응 방법을 모색하기 위해 ‘인지적 능력’을 넘어, 인간 생애와 인간 사회 전체를 조망할 수 있는 ‘직관적 능력’을 갖추어야 한다. 사회과학에서 인지적 능력이 사회적 맥락과 현실의 변화를 분석하고 시대적 흐름을 파악하기 위한 것이라

면, 직관적 능력은 인간 사회가 걸어가야 하는 미래 방향을 정하는 데 필요한 것이다(김일립, 2017: 404). 사회과학 학습자들이 걸러야 하는 직관적 능력은 가치적 측면을 포함한다는 점에서 세계시민교육에서 강조되는 사회·정서적 역량과 유사한 측면이 있다.

사회과학에 속하는 분과 학문으로는 정치학, 경제학, 문화인류학(사회인류학), 사회학, (사회)심리학, 사회통계학, 사회지리학 등이 있다. 주로 역사가들은 역사학이 인문학의 범주에 있다고 주장하지만, 특정 영역의 역사학은 사회과학과 아주 유사한 연구를 수행해 왔다(Nisbet). 사회과학의 다섯 개 분과 학문으로는 정치학, 경제학, 인류학, 사회학, 사회심리학이 있으며, 일곱 개 분과 학문으로는 앞의 다섯 개 학문 외에 법학과 지리학이 포함되기도 한다. 한편, 사회과학의 다섯 개 분과 학문에 역사학, 범죄학, 지리학을 포함해 여덟 개의 분과 학문이 사회과학 범주로 분류되기도 한다(Liberto). 사회과학 분과 학문들은 기초사회과학과 응용사회과학으로 구분되기도 한다. 정치학, 경제학, 사회학, 인류학, 심리학, 지리학 등이 기초사회과학 분야에 속하고 법학, 경영학, 행정학, 정책학, 신문방송학, 사회복지학 등은 응용사회과학 분야에 속한다.

미국의 캘리포니아대학교 [University of California](#)는 15개 사회과학 프로그램으로 아프리카계 미국인 연구, 인류학, 인지과학, 인구통계학, 경제학, 민족 연구, 젠더 및 여성 연구, 지리학, 글로벌 연구, 역사학, 언어학, 정치경제학, 정치학, 심리학, 사회학을 지정했다. 이 밖에도 미국에서는 라틴계 미국인 연구, 여성·젠더·섹슈얼리티 연구, 라틴아메리카 연구, 중동 연구 등이 사회과학에 포함된다. 과거 소비에트학은 현재의 러시아 연구와 달리 항상 사회과학 분야로 인식되었고, 1950년대 이후 행동과학이라는 용어가 사회과학의 특정 분야에 적용되면서 이를 선호하는 연구자들이 인간 행동을 다루는 물리인류학 및 생리심리학 등 과학과 가까운 분야를 사회과학 범주로 분류했다(Nisbet).

1.2. 현대의 사회과학과 세계시민교육

1990년대 이후 특히 21세기 들어, 국가와 국가 간 공식 외교나 경제 교류를 넘어서 개인 또는 사회단체 간 국제 교류가 활발해지는 경향이 나타났다. 이와 함께 전지구적 문제의 해결 방안으로서 세계시민 육성, 세계시민주의의 실천 역량 강화, 세계시민성의 확립 필요성 등이 제기되었고, 이를 목표로 세계시민교육이 널리 확산하기 시작했다(이인영 외, 2019: 140~143). 기후 위기, 에너지 위기, 육상과 해양의 쓰레기 문제, 동물권 보호, 전염병의 세계적 확산, 4차 산업혁명 시대의 도래 등 우리가 직면한 문제들은 인간 영역인 ‘사회’와 비인간 영역인 ‘자연’의 분리라는 이분법적 사고로는 설명하기 어렵다. 예컨대, 인간 활동의 결과인 세계적 기후 위기는 자연과학의 영역에 속하는가 혹은 사회과학의 영역에 속하는가와 같은 의문이 제기될 수 있다. 우리가 최근 새롭게 직면한 새로운 현상이나 문제를 분석하고 대안을 도출하는 데 있어 사회과학, 인문학, 자연과학이라는 전통적 분류법은 오히려 방해가 될 수 있다.

사회과학계에서도 세계화·정보화 시대의 도래에 따라 과거 근대적 사유로 만들어진 인간 중심적 사회과학에 대해 근본적 성찰이 필요하다는 주장이 제기되었다. 근대적 사유에 기반을 둔 인간, 자연, 문화 간 엄격한 분리와 사회과학, 인문학, 자연과학의 분류법도 재구성해야 할 필요성이 제기되었다(김환석, 2018: 2). 최근 융합사회 도래와 함께 정치, 경제, 사회, 문화 등이 상호 겹치는 경향이 많아지면서, 학문 분야에 있어 기존의 기능적 구분법은 유용성을 잃게 되었다. 전통적인 학문 분류로는 변화된 현실을 적절히 설명할 수 없으며, 세계의 당면한 문제에 대한 적절한 해결책을 찾기 힘들다는 비판도 확대되었다(이수미 외, 2015: 453).

이에 따라 2000년대 들어 서구에서는 사회과학이 ‘사회적인 것the social’보다는 ‘사회·물질적인 것the sociomaterial’을 다루어야 한다는 관점이 대두되었다. 신유물론 New Materialism이라 불리는 이 관점은 ‘실재하는 존재’를 위계적으로 구분할 수 있다

고 보는 실증주의적 관점에 대해 비판적 입장을 견지한다. 또한 인간만이 행위성을 갖는다는 실증주의와 달리, 신유물론은 비인간 영역인 ‘자연’도 행위성을 가진 존재라고 본다. 실증주의가 인간 영역인 ‘문화’와 비인간 영역인 ‘자연’을 별개의 독자적 영역으로 보는 것과 달리, 신유물론은 두 영역이 연속선상에 있다고 본다. 신유물론에 따르면, 인간 영역인 ‘문화’와 비인간 영역인 ‘자연’은 상호 작용하면서 서로 공동 구성co-construction하는 관계이며(김환석, 2018: 3), 인간, 자연, 문화 등 존재들의 관계 맺기 방식에 따라 그 속성도 변화한다(김환석, 2020: 126).

신유물론 패러다임의 등장과 함께 사회과학의 연구 대상은 인간 주체의 행동이나 인간과 인간 간의 사회적 관계에만 머물지 않고, 더 나아가 인간과 사회 또는 인간과 자연환경 등 광범위한 영역으로 확장될 수 있는 길이 열렸다(김환석, 2018: 6~9). 사회과학이 인간 영역뿐 아니라 자연과학이 다루는 비인간 영역과도 소통할 수 있는 유연한 학문 분야로 전환될 수 있게 된 것이다. 이러한 학문적 전환에 따라 현대의 사회과학은 전통적 사회과학과 비교해 세계시민교육에 한층 더 가까이 근접할 수 있게 되었다. 이제 세계시민교육과 마찬가지로 사회과학도 인간 사회가 처한 세계적 차원의 다양한 문제를 인식하고 이 문제에 관해 세계시민의 관점에서 분석하며 미래 세대를 위한 해결책을 찾는 것을 목표로 하여 복합적이고 융합적인 주제들을 다룰 수 있게 되었다.

1.3. 사회과학 분야 학습자를 위한 세계시민교육

앞서 살펴본 전통적 사회과학의 학문적 특성은 세계시민교육 교수자나 학습자에게 긍정적으로 작용하기도 하고 부정적인 영향을 미치기도 한다. 예컨대, 가치중립성을 강조하고 실증주의와 통계적 접근을 선호하는 주류 사회과학자들은 현존하는 사회구조의 근본 문제나 기존의 사회질서가 가지는 부조리에 대해 침묵하는 경향이 있다(강대현, 2017: 1~2). 주류 사회과학의 학문적 경향에 친숙한 교수자는

세계시민교육을 시작할 때 자기 자신의 학문적 경향에 대해 깊은 성찰을 거쳐야 할 것이다. 사회과학 분야 교수자는 기존의 주류 사회과학에 익숙한 학습자를 위해 특화된 세계시민교육의 목표, 내용, 교수법을 고안할 필요가 있다.

주류 사회과학자들과 달리, 사회과학이 가진 고유한 학문적 방법론을 통해 사회 현상을 심층 분석하고 당면한 현실의 문제를 근본적으로 개선해야 한다고 보는 연구자들이 존재한다(강대현, 2017: 11). 이 연구자들에게 있어 사회과학은 인간 사회의 지배적 가치나 진술에 대해 비판적인 관점을 취하는 학문 분야이다. 이들에 따르면, 사회과학의 본래 속성 가운데는 사회 비판적인 특성이 있으며, 사회과학의 이해 및 설명을 위한 방법론도 대체로 비판적 성격을 갖는다는 것이다(이기홍, 2015: 300). 이러한 경향의 사회과학 연구와 방법론은 학습자가 사회현상을 비판적으로 분석하는 데 유용한 도구가 될 수 있다. 사회과학 연구 대상은 학습자가 사회문제와 관련 쟁점을 분석하는 데 필요한 정보를 제공할 수 있다(강대현, 2017: 11). 즉, 사회과학 학습자는 전공분야 학습을 통해 현실 분석에 필요한 도구와 정보를 확보할 수 있다. 이를 통해 사회과학 학습자는 세계시민교육 학습의 주요 목표인 인지적 능력 함양을 비교적 수월하게 달성할 수 있게 된다.

사회과학 수업에서 빈번히 활용되는 토론 학습의 경험은 사회과학적 사고력의 증진뿐 아니라, 타인의 의견을 경청하는 훈련, 자신의 의견을 적절히 표출하는 연습, 소수의 의견을 존중하는 태도 등을 갖추는 데 도움이 될 수 있다(강대현, 2017: 16). 풍부한 토론 경험은 사회과학 분야 학습자의 인지적 능력 배양에 도움을 줄 뿐 아니라, 공동체 의식의 함양을 통해 세계시민교육에 필요한 사회·정서적 역량을 확보하는 데에도 이바지할 것이다.

필자는 2019년과 2020년 두 차례에 걸쳐 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원의 「세계시민교육 강좌개설 지원사업」을 수행한 바 있다. 이 사업의 학습자는 주로 필자가 속한 제주대학교 정치외교학과 전공 학생들이다. 본 학과의 경우, 과거

에는 제주지역 출신 학생들이 대다수였으나, 최근 들어 다른 지역 출신 학생들이 거의 절반에 이르고, 중국, 몽골, 멕시코 등 외국에서 온 학생들도 소수 존재한다. 이 학생들은 <세계정치론>, <국제기구론>, <국제정치경제론>, <여성과 정치>, <서양정치사상>, <공공외교론>, <민주주의론>, <외교론>, <국제안보론>, <국제개발협력론>, <지역협력통합론>, <라틴아메리카 정치와 외교>, <중국정치론>, <러시아 정치론> 등 세계 여러 지역의 정치(경제)론 등을 수강하며 세계시민교육 학습에 필요한 인지적 역량을 비교적 수월하게 쌓을 수 있다.

그러나 세계시민교육 강의 진행에 앞서 학습자의 출신지가 다양하다는 점을 사전에 고려할 필요가 있었다. 필자는 수강생들의 전반적인 특성을 파악하기 위해 <세계시민론> 강좌의 시작 시점에 세계시민성과 관련된 간단한 설문조사를 수행했다. 설문조사 문항은 총 17개이며 다음과 같은 내용으로 구성되었다.

- ① 나는 모든 사람이 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받아야 한다고 생각한다.
- ② 나는 다른 문화를 존중하고 있다고 생각한다.
- ③ 나는 국제사회의 갈등이 평화적으로 해결되어야 한다고 생각한다.
- ④ 나는 아시아 시민이라고 생각한다.
- ⑤ 나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다.
- ⑥ 모든 사람은 자신이 속한 국가와 민족을 사랑해야 한다고 생각한다.
- ⑦ 우리나라에 사는 이민자는 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.
- ⑧ 나는 우리나라 국민이 세계에서 가장 우수하다고 생각한다.
- ⑨ 우리나라가 조금 손해 보더라도 모든 인류가 다 같이 잘 사는 것이 중요하다.
- ⑩ 나는 지구온난화 문제 해결을 위해 에너지를 절약하려고 노력한다.
- ⑪ 나는 지구환경이 오염되는 데 내 책임도 있다고 생각한다.

- ⑫ 나는 가난한 사람을 도와주는 구호 활동이나 인권 보호 활동을 해 보고 싶다.
- ⑬ 나는 피부색이 다른 친구와 같은 교실에서 공부한다면 차별 없이 대할 것이다.
- ⑭ 나는 우리나라가 외국에서 온 난민을 적극적으로 도와주어야 한다고 생각한다.
- ⑮ 나는 TV나 인터넷에서 국제 문제를 다루는 기사를 읽는다.
- ⑯ 나는 UN과 같은 국제기구가 하는 일을 대략 알고 있다.
- ⑰ 나는 다른 나라의 특이한 문화를 보면 그 나름의 이유가 있다고 생각한다.

필자는 강좌 시작 시점에 사전 설문조사를 수행한 후 강의 마지막 날인 기말시험 시간에 같은 문항으로 사후 설문조사를 수행했다. 사전 설문조사는 다양한 출신지의 학습자들이 어떠한 세계시민성을 보유하고 있는지를 확인하고 이를 세계시민교육 강의 진행의 기준선으로 활용할 수 있었다. 강의 말기에 진행된 사후 설문조사는 사전 설문조사와의 비교를 통해 세계시민교육 강좌를 수강함으로써 학습자가 어떤 부분에서 변화되었고 어떤 부분에서 변화되지 않았는지를 파악하는 데 도움이 되었다. 두 설문조사의 비교 결과는 이듬해 필자의 세계시민교육 강좌 목표를 수정하고 강좌의 내용을 조정하는 데 활용되었다.

2. 세계시민교육의 목표와 내용

2.1. 세계시민교육의 목표

세계시민교육의 목표는 교수자 및 학습자가 처한 시대적 상황과 지역적 맥락에 따라 변화할 수 있다. 세계시민교육 교수자는 기존의 다양한 세계시민교육 목표 가운데 어떤 것을 강좌의 목표로 선택할 것인지를 숙고할 필요가 있다. 기존의 세계시민교육 목표의 구분법에는 ‘연성적, 비판적 관점’, ‘신자유주의적, 변혁적, 급진적 관점’, ‘능력 기반, 도덕적, 비판적 접근’ 등이 있다(이인영 외, 2019: 148~149). 이를

세 가지 유형으로 정리하면 신자유주의적·능력 기반 접근, 연성적·변혁적·도덕적 접근, 급진적·비판적 접근으로 구분할 수 있다.

첫째, ‘신자유주의적·능력 기반 접근’은 인적 자본론처럼 도구적 관점의 세계시민교육을 주장한다. 이 접근에 따르면, 세계시민교육은 경제의 세계화에 발맞추어 글로벌 역량을 기르고 세계 시장경제에 참여할 능력을 갖춘 세계시민을 함양하는 것을 목표로 하며, 세부 내용은 외국어 등 의사소통 기술, 글로벌 리더십, 글로벌 에티켓 등을 포함한다. 이러한 관점은 우리나라 세계시민교육 현장에서 자주 발견된다. 그러나 이 접근법은 세계시민교육을 경제적 측면에만 국한함으로써 그 본질적 가치를 협소하게 바라본다는 비판을 받는다(조혜승, 2019: 113).

둘째, ‘연성적·변혁적·도덕적 접근’은 인류애적 관점의 세계시민교육으로서 인류의 보편적 가치, 세계 공동체 의식, 세계 공동체의 일원으로서 개인, 그 개인의 책임과 윤리 의식 등을 강조한다. 그 철학적 뿌리는 사해동포주의cosmopolitanism이며 도덕적 보편주의, 다문화주의, 인도주의 등과도 연결된다. 이에 따른 세계시민교육의 목표는 세계 사회의 자비로운 이웃이며 의식적이고 책임감 있는 세계시민을 양성하는 것이다. 세부 내용으로는 글로벌 이슈, 인권, 문화 다양성 등을 통해 세계의 상호 연결성을 확인하고, 세계시민으로서의 인성교육을 통해 인류 공동체의 소속감을 확인하며 세계의 다양한 문화와 역사를 이해하는 것 등이 포함된다(이인영 외, 2019: 151). 이 접근은 세계시민교육의 주류 관점으로서 상당한 영향력을 갖고 있다. 그러나 이 접근은 서구적 담론을 기반으로 하여 세계시민과 그렇지 않은 시민을 구분하고 있다는 비판과 함께 세계의 구조적 불평등에 대해서는 침묵한다는

- ‘연성적 세계시민교육’은 세계화를 통한 경제적 진보와 문명화를 강조한다는 점에서 ‘신자유주의적·능력 기반 접근’과 상통하는 면이 있다. 그러나 문화적 관용을 지향하고 평등, 인권, 인도주의를 강조하며 개인의 도덕성을 통한 가치 및 행동의 변화를 추구한다는 점(최윤정·김예지, 2021: 44)에서 ‘변혁적·도덕적 접근’과 더 많은 유사성을 보이므로 이 글에서는 두 번째 접근에 포함했다.

비판도 받고 있다(조혜승, 2019: 113~114).

셋째, ‘급진적·비판적 접근’은 세계화로 인한 구조적 불평등과 부정의한 권력 구조를, 비판적 사고와 지적 실천을 통해 극복하고자 하는 이유로 세계시민 교육을 강조한다. 빈곤 자체를 문제로 인식하는 ‘연성적·변혁적·도덕적 접근’과 달리, ‘급진적·비판적 접근’의 세계시민교육은 빈곤을 만들어 내는 국가 간 또는 국가 내 불평등한 권력관계에 주목한다. 빈곤은 현상일 뿐이며 본질은 권력관계로 인해 만들어지는 차별과 불평등이라는 것이다. 이 접근에 따른 세계시민교육의 내용으로는 글로벌 체제의 불평등 인식, 세계 및 국내의 사회구조와 권력관계가 만들어 내는 갈등, 자신의 위치에 대한 비판적 성찰, 사회구조 변혁을 위한 연대, 문화 다양성, 글로벌 사회의 정의 등이 포함된다(이인영 외, 2019: 151~152). 이 접근이 강조하는 점은 기존의 세계시민교육이 서구 영어권 국가에서 적용되었을 뿐 아프리카, 아시아, 라틴아메리카 등 글로벌 남반구의 역사적·문화적 맥락은 거의 반영되지 않았다는 것이다.[●] 이 접근은 또한 세계시민교육이 ‘세계’적이지 않으며 서구 선진국의 경험에만 머물러 있다는 점을 지적한다(최윤정·김예지, 2021: 41). 따라서 기존의 세계시민교육이 가진 유럽 중심적 시각과 식민주의 시각을 극복해야 하며 세계와 국가 내부에 존재하는 불평등과 사회정의 문제를 심층적으로 다뤄야 한다는 것이다(조혜승, 2019: 114). 비서구 국가의 경우, 세계시민교육은 민족과 문화의 충돌로 인한 내전과 분쟁의 역사적 경험을 반영해야 하며, 다양성 교육, 개발교육, 인권교육 및 평화교육 등과 함께 실시될 필요가 있다.

그간 우리나라의 세계시민교육은 ‘신자유주의적·능력 기반 접근’과 ‘연성적·변

● ‘급진적·비판적 접근’은 탈식민주의 관점이라고 설명되기도 한다. 이 관점은 유럽 중심적이고 서구 중심적인 세계화 과정이 한편에서는 경제성장을, 다른 한편에서는 양극화와 불평등을 만들어 낸다는 점에 주목해야 한다고 주장한다. 또한 세계시민은 세계 차원의 차별, 갈등, 소외의 구조적 원인을 분석하고 변화를 위해 행동해야 한다고 주장한다(최윤정·김예지, 2021: 44).

혁적·도덕적 접근’이 우세했다. 전자의 접근은 세계시장에서 경쟁력을 갖춘 세계시민을 육성한다는 점에서 일과 삶의 균형을 중시하는 MZ세대 학습자에게 높은 수용성을 가지고 있다. 후자의 접근은 현대 경쟁 사회를 살아가는 학습자들이 인성교육을 통해 세계 공동체의 일원이 되어 세계 빈곤 지역이나 빈곤층의 문제에 공감하고 그 개선을 위해 노력할 수 있도록 한다는 점에서 긍정적이다. 향후 세계시민교육은 이 두 가지 접근에 더하여 세 번째 ‘급진적·비판적 접근’이 가지는 장점을 포함할 필요가 있다. 왜냐하면 세 번째 접근은 학습자들의 삶의 현장인 지역과 국가, 세계 간 상호 연결성을 인식하고, 세계의 문제에 관한 근본 원인을 분석하며, 구조적 차원에서 문제의 해결을 주도할 수 있는 세계시민을 양성한다는 점에서 앞의 두 접근과는 다른 차별성을 갖기 때문이다(조혜승, 2019: 114~115).

2.2. 세계시민교육의 내용

세계시민교육 강좌의 내용을 구성할 때 2015년 유엔이 채택한 지속가능발전목표 4SDGs 4의 세부목표 4.7의 내용을 활용한다면 이 내용에 친숙한 사회과학 학습자의 수용성을 높일 수 있을 것이다. SDGs 세부목표 4.7은 “2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전 및 지속가능 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화증진, 세계시민의식, 문화다양성 및 지속가능발전을 위한 문화의 기여에 대한 교육을 통해, 지속가능발전을 증진하는 데 필요한 지식 및 기술 습득을 보장한다.”는 것이다(유네스코한국위원회, 2018: 15). 이를 기본 내용으로 세계시민교육이 실시되는 장소와 시대적 특성을 반영한다면 세계시민교육 내용을 일관성 있게 구성할 수 있다.

세계시민교육의 기존 교육과정은 과도한 애국주의와 국수주의 극복, 세계시민성 함양, 세계화, 문화 다양성과 다문화주의, 인권, 환경적 권리 등을 강조한다. 이러한 주제를 세분화해 세계시민교육 강좌의 내용으로 활용할 수 있다. 예컨대, 국

민국가 담론과 인류 보편적 가치를 포함하는 다중 정체성, 세계시민성, 사회적 응집력, 소수자와 이주민에 대한 포용력, 평화로운 세상 만들기, 국가 내 문화 다양성 수용, 종교·인종·언어·문화적 차이로 인한 적대감 극복, 인종차별주의 및 외국인 혐오의 문제점, 타 문화에 대한 편견과 차별 금지, 극단적 폭력의 위험성 등이 세계 시민교육의 내용에 포함될 수 있다. 또한 경제의 세계화 이해, 세계시민성에 대한 논의, 세계 자본주의 이해, 글로벌 경쟁교육의 문제, 글로벌 연대의 필요, 초국가적 협력을 통한 환경문제 해결, 세계적 시민사회 확립의 필요 등도 세계시민교육의 내용에 들어갈 수 있다(김종훈, 2020: 49~57).

사회과학 분야 학습자의 경우, 최근 국제사회의 주요 쟁점을 세계시민교육 강좌의 내용으로 구성할 수 있다. 예컨대, 불확실성이 높아진 금융위기, 국가 간 힘의 불균형과 경제적 양극화, 탈냉전 이후 증가하는 국제분쟁, 세계화에 따른 이주의 증가, 기후 위기 등 환경문제의 원인 분석과 해결 방안, 식민 지배의 역사와 제3세계 빈곤 간의 관계 등이 세계시민교육 내용으로 다뤄질 수 있을 것이다(최윤정·김예지, 2021: 45). 최근 코로나19 위기의 장기화로 인해 세계시민성이 약화할 수 있다는 우려가 있다. 코로나19 팬데믹으로 위협받는 개인의 건강과 생명, 개인·단체·국가 간 교류와 협력의 위축, 인종주의·국가주의·민족주의의 재강화, 이로 인한 일상의 평화 위협 등이 세계시민교육의 내용에 포함될 수 있다. 이 경우 코로나19 시대 인류 공동체가 치한 난제를 세계시민성의 강화와 연대 및 협력을 통해 해결하고, 더 평등하고 정의롭고 평화롭고 자유로운 지구를 만들기 위해 세계시민교육이 여전히 유용하다는 점을 강조할 필요가 있다(윤철기, 2022: 67, 88).

이처럼 사회과학 분야에서 세계시민교육은 매우 다양하고 광범위한 내용을 포함할 수 있다. 따라서 세계시민교육의 구체적 시행에서는 교수자와 학습자가 거주하는 지역적 상황이나 당면한 시대적 맥락을 고려해 강의 내용을 선별할 필요가 있다. 세계시민성 개념 및 세계시민교육은 실제로 서구의 역사적 전통의 산물이다.

세계시민교육 내용을 구성할 때 서구와는 다른 우리의 역사적·사회적 상황을 고려할 필요가 있다. 학습자가 자신의 삶의 현장에서 나타나는 여러 가지 문제를 분석할 수 있다면, 세계의 다른 지역에서 발생하는 문제를 이해할 수 있는 안목을 기를 수 있을 것이기 때문이다. 최근 들어 이동통신기술의 발달과 경제의 세계화로 나타난 ‘문화적 동질성’의 확산도 새로운 시대적 맥락이라는 점에서 세계시민교육의 내용에 포함되어야 할 것이다(장지원, 2020: 223).

필자는 2019년과 2020년에 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(APCEIU)의 「세계시민교육강좌 개설지원사업」에 참여해 세계시민교육을 실시한 바 있다. <세계시민론>이라는 과목명으로 수행한 필자의 세계시민교육은 다음과 같은 목표를 설정했다. 첫째는 대학생들을 ‘책임 있는 세계시민’으로 육성하고 세계시민교육 확산 주체로서의 동기 및 역할을 강화하는 것, 둘째는 대학생들의 세계시민성 함양을 통해 국제 문제에 대한 올바른 이해와 가치관의 형성에 기여하는 것, 셋째는 제주의 유네스코 지정 세계유산을 보호할 수 있는 지역적 공감대의 확산에 기여하는 것, 넷째는 제주가 보유한 세계적 자연문화유산을 추가로 발굴해 그 보존 방안에 대해 논의하는 것이다. 필자의 거주지인 제주지역은 지역적 문제가 국가 및 세계 수준의 문제들과 서로 유기적으로 연결되어 있어서 지역·국가·세계를 관통하는 다차원적 관점의 세계시민교육을 적용하는 데 매우 적절한 곳이다. 학습자들은 세계시민교육을 통해 지방과 세계가 서로 긴밀히 연결되어 있다는 점을 인식함으로써 지구촌 문제를 적극적으로 해결하려는 능동적 태도를 함양할 수 있을 것이다(차봉준 외, 2020: 235).

제주지역이 직면해 있는 다양한 문제들은 세계시민교육의 내용을 구성하기에 시의적절해 관련 내용을 주제로 강의를 진행한다면 쉽게 학습자의 이목을 집중시킬 수 있을 것이다. 제주지역은 최근 국내외 이주민의 급증으로 토착주민과 이주민 간 갈등이 조금씩 커지고 있고, 과잉관광(overtourism)으로 인한 쓰레기 처리 문제 등

환경 갈등이 증대되는 지역이다. 제주 공동체는 보존이나 개발이나를 둘러싼 심각한 대립으로 지역사회의 분절화가 빠르게 진행되고 있다. 세계시민교육 학습자들은 제주지역의 쟁점들을 세계시민의 관점에서 어떻게 인식하고 해결해야 하는지를 고민하고 논의하면서 자연스럽게 세계시민으로서의 정체성을 만들어 갈 수 있을 것이다. 따라서 필자는 세계시민교육의 핵심 목표로 제주의 지역적 문제를 역사적 맥락과 국가 및 세계 맥락에서 이해하고 그 해결책을 모색하는 가운데 ‘책임 있는 세계시민’으로 성장하는 것을 설정했다.

필자의 2019년 세계시민교육 강좌 내용은 세계화의 도전과 범지구적 이슈들, 세계화 시대 시민성 개념의 재정의, 지속가능발전목표SDGs, 인권과 민주주의, 평화, 문화 다양성, 생태 다양성, 국제개발협력, 유네스코의 세계시민교육 등으로 구성했다. 2020년에는 우리가 사는 세계 이해하기, 각 개인이 가져야 할 세계시민성, 세계시민이 가져야 할 소양과 시민교육, 세계시민교육 이해하기, 세계시민의 역량과 실행, 인권과 제주 청년의 인권, 다문화와 제주의 예멘 난민 문제, ‘세계평화의 섬 제주’가 추구하는 평화, 세계시민주의와 민족주의(국가주의), 독도 문제, 세계사회의 형성과 종교, 과학기술과 세계시민정신, 세계 문화와 문학의 세계시민교육, 세계시민교육과 국제개발협력-아프리카 사례, 환경과 지속가능성 등을 세계시민교육 내용으로 포함했다. 2020년 세계시민교육 강좌는 코로나19 확산으로 인해 애초 계획한 대로 진행되지 못하고 강의 위주의 수업으로 전환되었기 때문에 전년도에 비해 많은 내용을 다루게 되었다.

필자가 2019년에 세계시민교육 강좌 내용을 구성할 때는 유네스코에서 분류한 세계시민교육의 핵심 개념 영역으로서 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역의 내용을 효과적으로 활용했다. ‘인지적 영역’은 지역·국가·범지역·세계의 쟁점을 비롯해 국가 및 사람들 간의 상호 연계성과 상호 의존성에 대한 지식·이해·비판적 사고를 습득하는 것을 말한다. ‘사회·정서적 영역’은 차이와 다양성에 대한 존

중, 연대와 공감, 가치와 책임을 공유하며 인류애를 함양하는 것이다. ‘행동적 영역’은 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계 차원에서 효과적이고 책임 있게 행동하는 것이다(UNESCO, 2014: 20). 필자는 이 세 가지 영역이 강의, 토론, 조별 과제 수행 및 발표에 고루 반영될 수 있도록 세계시민교육 강좌 내용을 구성했다. 그러나 2020년 세계시민교육 강좌는 강의 위주 수업으로 전환되면서 인지적 영역을 중심으로 강의 내용을 구성할 수밖에 없었다.

3. 세계시민교육의 교수법과 평가 방법

3.1. 세계시민교육의 교육 방법

일반적으로 인간은 출생지에서 가족과 함께 일차적인 삶의 조건을 만들고 삶의 영역을 이웃, 사회, 국가, 세계로 점차 확장해 간다. 인간의 충성심은 심리적으로 멀게 느껴지는 ‘세계’보다는 자신의 출생지와 근접한 ‘국가’를 향하는 게 더 자연스러워 보인다. 더욱이 국가는 우리가 직면한 난민, 이민, 환경, 여성, 국제분쟁, 전쟁 등과 관련된 국제협정 체결의 실질적인 정치적 주체이다(조나영, 2018: 170~173). 우리 삶을 구성하는 일차적인 요소가 ‘세계’가 아니라 ‘국가’라는 점은 세계시민교육을 수행할 때 교수자가 고려해야 할 우선적인 사항이다.

필자의 세계시민교육 대상은 제주대학교 정치외교학과 3학년 또는 4학년 전공 학생들이다. 이들은 대학 입학 직후인 1학년 때 세계정치론을 필수과목으로 수강하면서 국제정치학의 주요 패러다임을 최초로 접하게 된다. 이에 따라 학생들은 세계정치론 담당교수가 견지하는 국제정치학 관점이나 패러다임에 상당한 영향을 받게 된다. 만일 그 담당교수가 (신)현실주의 관점을 지지할 경우 학생들은 국제정치쟁점을 이해할 때 국가 중심성이나 국익 개념을 당연한 것으로 생각할 수 있다. 세계정치론에서 다루는 주제들은 세계시민교육 내용과 중첩되는 부분이 많으나, 국

가 중심성을 강조하는 (신)현실주의 관점은 지역·국가·세계의 다중 정체성을 강조하는 세계시민교육의 관점과는 차이가 있다.

따라서 필자는 세계시민교육 학습자와 국제정치적 쟁점을 논할 때 결론을 내리는 데 급급하기보다는 토론의 과정에 집중하도록 했다. 이를 통해 학습자들은 하나의 사안에 대해 다양한 관점이 존재한다는 것을 인지할 수 있었을 것이다. 또한 필자는 세계시민교육 학습자가 삶의 현장인 지역 차원에서 발생하는 쟁점에 더 많은 관심을 가지도록 권고했다. 대체로 한 개인의 시민성 함양은 지역시민성에서 시작되어 국가시민성을 거쳐 세계시민성으로 이어진다(차봉준 외, 2020: 237). 세계시민교육 학습자는 지역적 쟁점에서 논의를 시작하지만 궁극적으로는 지역시민성, 국가시민성, 세계시민성이 결합된 다층적 정체성을 이해하고 받아들일 수 있어야 할 것이다.

필자는 지역의 주요 쟁점을 세계시민의 관점에서 분석하고 해결책을 찾도록 하는 조별 과제를 제시하면서 학습자가 다중 정체성에 근접할 수 있도록 노력했다. 학습자는 조별 과제를 수행하는 과정에서 지역 문제에 큰 관심을 보였고, 지역적 논쟁의 한 축에 서기보다 세계시민의 관점이라는 다른 차원의 해결책을 찾는 데 집중했다. 구체적 삶의 조건에서 만들어지는 지역시민성과 국가시민성에 비해 세계시민성을 기르는 일은 다소 막연하고 추상적이라고 느껴질 수 있다. 지역시민성과 국가시민성은 출생지나 거주지 등을 기반으로 특정 조건이 충족되면 자연스럽게 획득된다고 여겨지지만, 세계시민성의 함양은 세계화에 따른 이주의 증가나 국제 분쟁에 따른 난민의 증가 등에 개인이 어떻게 체험하고 인식하느냐와 관련이 있다(차봉준 외, 2020: 241). 또한 개인은 국제기구에서 일하거나 지역·국가·세계 수준의 비정부기구 및 비영리단체 활동에 참여하며 개인적인 체험을 통해 세계시민성을 획득할 수 있다. 개인은 제도적 또는 비제도적으로 실시되는 다양한 세계시민교육을 통해서도 세계시민성을 배워 나갈 수 있다.

세계시민성은 세계시민교육 강좌를 수강했다고 해서 손쉽게 획득되는 것은 아니다. 세계시민교육 학습자의 세계시민성 함양은 교육에 따른 개인의 내면적 변화와 함께 세계시민으로서 책임과 의무를 인식하고, 공감하고, 실천하는 가운데 얻어진다. 초·중등 교육과정은 지성교육과 함께 인성교육을 강조하기 때문에 교육 효과로서 개인의 내면적 변화를 강조한다. 이와는 달리 대학은 인성교육보다는 직업준비를 위한 심화 교육이나 전문교육을 시행하는 교육기관이라는 인식이 강하다. 성인이 된 대학생에게 인성교육을 실시하는 것은 대학교육의 격에 맞지 않다고 볼 수도 있다(차봉준 외, 2020: 236~238). 그러나 세계시민성 함양과 개인의 내면적 변화를 위해서는 대학의 세계시민교육에서 인성교육이 어느 정도 반영되어야 할 것이다. 물론 세계시민교육의 인성교육은 일반적인 인성교육 그 이상을 담고 있다. 즉, 세계시민교육의 인성교육은 단순한 인간 인성이나 덕의 함양을 넘어 세계의 다양한 문제를 정확히 인식하고 구조적 차원의 변혁을 추구하는 방향으로 인식의 지평을 넓히는 것이다(차봉준 외, 2020: 243).

세계시민교육을 통해 학습자가 갖추어야 할 인성 및 태도는 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째는 개개인이 다중 정체성을 가질 수 있음을 이해하고, 인종·문화·종교·계급을 초월해 세계 수준의 정체성을 확립하려는 태도를 갖추는 것이다. 둘째는 세계적 차원의 쟁점을 심층적으로 이해하고 세계의 보편적 핵심 가치를 수용하는 태도이다. 셋째는 비판적·창의적·혁신적 사고를 통해 문제 해결과 의사 결정에 참여할 수 있는 인지적 역량을 갖추는 것이다. 넷째는 갈등 해결에 필요한 공감 능력, 의사소통 능력, 협상 기술을 익힘으로써 언어·문화·관점이 다른 사람들과 소통할 수 있는 비인지적 역량을 기르는 것이다. 마지막으로 인지적·비인지적 역량을 기반으로 지역·국가·세계의 주요 쟁점에 대해 외면하지 않고 적극적인 행동에 나섬으로써 참여하고 실천하는 행동 역량을 확보하는 것이다(차봉준 외, 2020: 243).

3.2. 세계시민교육의 교수법

세계시민교육은 학습자가 세계시민 역량 증진을 통해 세계시민으로 성장하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해서는 교육의 내용뿐 아니라 다양한 차원의 교수법이 활용될 필요가 있다. 기존의 세계시민교육 교수법은 학습자중심, 변혁적, 과정·문제해결중심, 참여·실천지향, 평생교육, 실천교육 등 여섯 가지 정도로 구분할 수 있다. 세계시민교육 학습자는 지역적·국가적 문제뿐 아니라 세계적 차원의 문제에 더 많은 관심을 가지고 스스로 문제 해결에 힘써야 한다(학습자중심, 과정·문제해결중심). 세계시민교육 학습자는 사회적 불평등을 해소하고 인간 삶의 질을 높이며 더 나은 미래를 만들기 위해 변혁적인 세계관을 추구해야 한다(변혁적). 이를 위해 세계시민교육 학습자는 단순히 지식 습득에 치중하기보다 문제 해결을 위해 창의적 방법으로 실천에 임해야 한다(참여·실천지향). 또한 세계시민교육 학습자는 제도 교육을 넘어 평생교육과 실천교육에도 적극적으로 임해야 한다(차봉준 외, 2020: 242~243).

이 가운데 ‘학습자중심’은 학습자가 스스로 문제를 인식하고 해결하는 접근법이라는 점에서 위에서 열거한 여섯 가지 가운데 가장 핵심적인 교수법이라고 할 수 있다. PBL(Problem Based Learning)이라고 불리는 학습자중심 교수법에서 교수자는 세계시민과 관련 쟁점을 소개하며 이론 강의를 진행하는 한편, 학습자는 조별 활동을 통해 실생활에서 문제를 직접 발견하고, 정의를 내리고, 문제 해결 방안을 스스로 찾아가는 역할을 주도한다. 이를 통해 학습자는 개인의 창의성을 기르고, 조원들과의 감성적 소통 및 적극적인 상호 교류를 경험할 수 있다.

국내 대학의 세계시민교육 강좌는 융합적 교육 내용으로 인해 전담교수 1인이 코디네이터 역할을 하고, 주제별 전문가가 특강이나 강연을 진행하는 강의 방식이 가장 많이 적용된다. 세부적으로는 강의를 운영하는 전담교수가 15주 강의를 모두 책임지고 주제별 외부 전문가가 전담교수와 함께 강의를 진행하는 방식, 전담

교수 없이 15주 강의를 모두 주제별 외부 전문가의 특강으로만 운영하는 옴니버스 방식, 교내 전공교수들이 공동으로 강의를 운영하는 방식 등 다양한 형태가 있다. 이러한 교육 방법을 기반으로 하여 실제 교육 현장에서는 강의, 질의·응답, 토론, 특강 및 초청 강의, 팀티칭, 그룹 프로젝트, 현장답사(견학 및 체험), 주제 탐구형 세미나 방식, 사례분석, 영상 제작 실습 등이 다양하게 활용된다(차봉준 외, 2020: 249~251).

필자의 세계시민교육 강좌는 매주 3시간씩 13주, 시험 기간 2주를 포함해 총 15주로 진행되었다. 주 3시간의 강의는 시간표상 2시간과 1시간으로 각각 분리되어 있었기 때문에, 이를 고려해 수업 방식을 정할 필요가 있었다. 2019년에는 2시간 수업에서는 전담교수 강의나 외부 전문가 특강이 진행되었고, 1시간 수업에서는 조별 토론 및 전체 토론을 실시했다. 총 9인의 외부 전문가가 UCC 제작 방법, 세계화 시대 시민성 개념의 재정의, 지속가능발전목표SDGs, 인권과 민주주의, 평화, 문화 다양성, 생태 다양성, 국제개발협력, 유네스코의 세계시민교육 등을 주제로 특강 수업을 진행했다. 매주 2시간 특강(강의) 후 1시간 수업에서는 전담교수 주도로 특강 주제와 관련된 조별 토론과 전체 토론이 진행되었다.

필자의 세계시민교육 강좌에서 진행된 외부 전문가 특강에 대해 정리해 보면, 학습자들은 특강 주제보다는 전문가의 강의 기술에 따라 몰입하는 정도가 다소 달랐다. 일부 전문가는 특강을 짧은 시간 진행하고 나머지 시간에 질의·응답 기회를 제공했는데 학생들은 이러한 방식에 대체로 만족했다. 그러나 다른 전문가들은 특강 시간 대부분을 강의 진행에 할애하고 질의·응답 시간을 짧게 제공한 점에서 학생들이 아쉬워하기도 했다. 학습자들은 전문가 9인의 강의 방식이 조금씩 달라 매주 새롭게 진행되는 강의 스타일에 적응하는 게 어려웠다고 언급하기도 했다. 2019년 <세계시민론>은 「세계시민교육강좌 개설지원사업」에 따라 신규 과목으로 개설되었기 때문에 수강생이 당초 예상을 뛰어넘어 50명이나 되었다. 심층 토론이 진행되

어야 하는 전공과목의 특성상 50명의 수강생들과 조별 토론 및 단체 토론을 진행하는 것이 쉽지 않았다. 하나의 특강 주제에 할당된 1시간의 토론 시간으로는 학생들에게 충분한 발언 기회가 제공되기 힘들었고, 소통과 환류의 시간도 충분히 확보될 수 없었다는 아쉬움이 있다.

처음 세계시민교육을 실시하는 교수자 입장에서 인상적이었던 것은 정치외교학과 학생들에게 비교적 낯설게 느껴지는 UCC 제작에 대해 학습자들이 매우 큰 관심을 보였다는 것이다. 학생들은 조별로 지역의 갈등 현장에 찾아가 취재하고 해결책까지 찾아야 하는 부담에도 불구하고 UCC 제작을 위해 많은 시간을 자발적으로 할애했다. 이렇게 학습자들이 UCC 제작과 발표를 즐겁게 준비하고 주도적으로 참여했다는 점은 필자에게 큰 보람이었다. 또한 학생들은 제주의 동백동산습지를 방문해 현지 주민들이 이 습지를 지키기 위해 어떠한 노력을 기울였는지를 관찰하고 습지 체험에 참여하는 현장 실습에 대해서도 아주 긍정적으로 평가했다.

필자는 2019년 「세계시민교육강좌 개설지원사업」 강좌에서 아쉬웠던 점을 보완하고 적절한 수의 학습자를 대상으로 더욱 질 높은 세계시민교육을 실시하기 위해 2020년에 「세계시민교육강좌 개설지원사업」에 참여했다. 그러나 코로나19의 확산으로 2020년 세계시민교육 강좌는 본래 계획한 대로 진행되지 못했다. 비대면 강의 상황에서 학습자와의 소통이 제한적이었기 때문에 필자는 인터넷 커뮤니티를 이용해 학습자와 소통하기 위해 힘썼다. 또한 현장 실습이 불가능한 상황에서 《지구별을 사랑하는 방법 100》이라는 책을 읽고 각자가 어떠한 세계시민으로 활약할 것인지에 관한 과제를 다른 학습자들이 공유할 수 있도록 했다. 그러나 당시 학습자들은 대면 수업 학습자들이 누렸던 다양한 장점을 체험할 수 없었다. 필자는 이러한 상황을 겪으며 향후 세계시민교육 강좌를 운영할 때는 대면 상황과 비대면 상황으로 나누어 각 상황에 맞는 별도의 교수법을 개발할 필요가 있다는 점을 배울 수 있었다.

3.3. 세계시민교육 강좌의 평가 방법

학습자에 대한 평가는 P/F 방식, 절대평가 방식, 상대평가 방식 등이 있다. 세계 시민교육을 통해 학습자들이 경쟁보다는 협업과 소통의 중요성을 깨닫고 세계 시민으로 성장해 나가야 한다는 점에서 P/F 평가 방식이 이상적이다. 그러나 필자가 소속한 대학에서는 전공 교과목의 경우 20명 이상이면 반드시 상대평가 방식을 적용해야 한다. 필자는 중간시험(25%), 기말시험(25%), 출석 및 수업참여(30%), 과제물(20%)로 구분해 평가하면서도, 특강에서 출석률과 수업 태도를 관찰했고, 토론 활동에서는 강좌 내용의 이해도, 제주지역에 대한 적용 능력, 자기 주도적 태도, 성찰과 변화 등을 평가에 반영했다. 또한 학습자가 세계시민교육 강좌 전반에 걸쳐 경험한 인지, 정서, 실천에서의 변화를 관찰하고 이를 평가에 반영하고자 했다. 중간시험과 기말시험은 특강과 토론 활동 과정에서 학습자가 주요 내용을 적절히 인지했는지를 중심으로 출제하고 평가했다.

필자의 세계시민교육 강좌에서 과제물은 제주의 갈등 현장을 찾아가 다양한 목소리를 듣고, 세계시민의 관점에서 해결책을 모색하는 UCC 제작과 발표로 이루어졌다. UCC 제작 방법에 익숙지 않은 학습자를 위해 본 학과 졸업생이며 독립영화 감독으로 일하는 전문가를 특강 강사로 초빙했다. UCC 제작 과정에서 학습자가 조별 활동 및 조원들과 협력의 중요성을 배울 수 있도록 했고, 조원들의 공동 책임과 의무를 강조하기 위해 과제물에 대해서는 조별 평가가 이루어졌다. 학습자들이 많은 전공수업을 수강하고 있고, 수업의 과제 비중이 높은 점을 고려했을 때 UCC 제작 이상의 조별 활동을 부과하기 어려웠다. 따라서 조별 활동의 결과물은 제작된 UCC 하나로 국한했고, 그 외의 조별 활동 보고서(결과 보고서)나 성찰 일지 등 조별 결과물 제출은 요구하지 않았다. 이러한 점을 반영해 조별 활동의 평가 비중은 높지 않게 조절했다. 종강 후 아쉬웠던 부분은 제작된 UCC와 조별 발표를 평가할 때 UCC 전문가 1인에게 일임했다는 점이다. 당시 조별 활동에 대해 전문가 평가와 더

불어 다른 조원들의 동료 평가가 병행되었더라면 학습자들이 평가 과정까지 참여해 세계시민교육 강의를 주도하고 있다는 인식을 더 강하게 심어줄 수 있었을 것이다.

4. 실천 과제와 제언

세계시민교육을 위해 사회과학은 세계의 정치와 경제가 가지는 구조적 특징을 이해할 수 있도록 하고, 세계화와 세계시민성의 개념을 분명히 인지하도록 해 세계시민의 인지적 역량 및 사회·정서적 역량을 강화하는 데 기여할 수 있다. 한편, 사회과학을 위해 세계시민교육은 기후 위기, 에너지 위기, 식량 위기, 전염병 위기 등 당면한 위기 상황에서 인류가 추구해야 할 미래 가치 확립의 필요성을 명확히 해 준다는 점에서 도움을 줄 수 있다. 향후 사회과학 분야에서 세계시민교육이 널리 확산하기를 기대하면서, 필자는 정치외교학과에서 수행한 세계시민교육 경험을 토대로 사회과학 분야에서 세계시민교육을 위한 몇 가지 실천 과제와 제언을 언급하고자 한다.

첫째, 세계시민교육 교수자는 학습자가 변혁적이고 미래지향적인 신념을 가지고 세계시민으로 커 갈 수 있도록 ‘조력자’ 역할을 담당해야 한다는 것이다. 이를 위해 교수자 스스로가 세계시민이 되어야 하며, 혹시 세상에 대한 어떠한 선입견이나 편견을 갖고 있지는 않은지, 관습에 따라 무의식적으로 생각하고 행동하지는 않은지 등을 끊임없이 자문하며 자기 성찰을 할 필요가 있다(UNESCO, 2014: 37). 다양한 교수법을 익히는 것도 중요하지만, 교수자가 세계시민교육의 조력자로서 자세와 자질을 갖추는 것이 세계시민의 육성과 세계시민교육의 성공적 수행을 위해 필수적이라는 점이 강조될 필요가 있다.

둘째, 학습자가 스스로 세계시민교육의 주체라고 인식하도록 노력해야 한다는 것이다. 필자는 실행에 옮기지 못했으나, 수업을 개시할 때 교수자가 강의계획서를

일방적으로 설명하기보다는 학습자의 의견이 반영될 수 있도록 이를 수정하는 시간을 갖는다면, 학생들은 더 적극적으로 세계시민교육 강의에 참여할 수 있을 것이다. 또한 UCC 등 과제물을 평가할 때도 조별 동료 평가나 조 구성원의 동료 평가를 적극적으로 활용한다면, 학습자들이 평가 과정에 스스로 참여하고 있다는 인식을 가질 수 있을 것이다. 그 외에도 세계시민교육 전반에 걸친 여러 사안이나 강의의 관련 의사 결정 과정에 학습자의 참여를 독려한다면 잠시나마 세계시민으로서 자기 효능감을 경험할 수 있지 않을까 한다.

셋째, 세계시민교육의 내용 구성과 관련해 삶의 터전인 지역이나 삶의 터전 밖에 있는 세계의 현안을 집중적으로 배치할 필요가 있다는 것이다. 지역이나 세계의 현안을 논의하고, 이와 관련된 추상적 이론과 과거 역사의 흐름을 공부한다면, 학습자의 관심을 높일 수 있을 뿐 아니라 이해 증진에도 기여해 세계시민으로서 이들이 갖춰야 할 인지적 역량의 강화에도 도움이 될 것이다. 예컨대, 코로나19 이후 시대의 지역·국가·세계의 현황과 변화 양상, 세계시민의 역할 변화 및 세계시민성의 재규정, 기후 위기의 양상과 이에 대한 각 국가의 대응 등 현안 내용을 세계시민교육에 포함함으로써 학습자들은 생생한 현실적 문제를 세계시민의 관점에서 논의할 수 있을 것이다.

넷째, 세계시민교육 교수법과 관련해 교수자는 다양한 강의 기술을 익히거나 개발할 필요가 있다는 것이다. 특히, 전담교수는 세계시민교육 강의뿐 아니라 토론을 이끌어야 하며, 전문가 특강을 진행할 때 섭의를 담당해야 하는 등 사업 전반을 이끌어야 한다. 또한 전담교수는 UCC 등 각종의 과제물을 객관적으로 평가할 수 있는 능력을 갖추어야 하며, 현장학습 시 필요한 예약, 준비, 실행 등 모든 과정을 거의 홀로 도맡아야 한다. 만일 전담교수와 유사한 문제의식을 느끼고 세계시민교육을 수행하고자 하는 동료 교수가 있다면 공동 강좌를 개설하는 것도 좋은 방법이 될 수 있을 것이다.

다섯째, 강좌의 최종 평가 시 상대평가 방식의 한계를 보완할 필요가 있다는 것이다. 세계시민교육의 목표는 학습자의 세계시민 역량을 기르고 궁극적으로 세계 시민을 육성하는 것이기 때문에, 학습자는 인지적 역량 외에도 사회·정서적 역량 및 행동 역량을 기르는 데도 힘을 기울여야 한다. 세계시민교육 강좌의 진행 과정에서 교수자가 위의 세 가지 역량의 함양이 중요하다고 강조하면서도 최종적으로는 상대평가를 통해 인지적 역량 평가에 집중한다면, 학습자는 다른 전공수업과 구별된 독자적 목표를 추구하는 세계시민교육의 참된 의미를 찾기 힘들 것이다. 이를 포함해 세계시민교육 진행 과정에서 느끼는 개별 교수자의 각종 문제의식은 다른 세계시민교육 교수자와의 주기적인 의사소통을 통해 서로의 의견을 나누고 각자의 노하우를 공유하면서 개선될 수 있을 것이다.

4장

대학 공학 분야의 세계시민교육

대학 공학 분야의 세계시민교육

한경희

연세대학교 공학교육혁신센터 교수

1. 공학에서 세계시민교육의 의미와 필요성

1.1. 근대화화 산업화 과정에서 공학이 만나 온 세계와 시민

세계화는 현대 공학의 연구와 실천에 있어서 언제나 당연한 현실이었고 다루어야 할 조건이었다. 대부분의 엔지니어에게 세계화란 국가와 지역 간 산업 및 기업 활동 확대와 시장 진출, 양질의 기술 인력과 제품의 이동을 촉진하기 위한 제도와 규범의 제정 그리고 보편화를 의미했다. 다시 말해, ‘세계’란 발전과 진보를 향한 치열한 경쟁의 장소 그 자체였다. 만약 우리가 이와 같은 ‘세계’ 개념을 전적으로 받아들인다면, 이 책에서 논의하는 세계시민교육의 의미를 공학 분야에서 다룰 여지는 거의 사라져 버릴지 모른다.

다행히 ‘세계’와 ‘시민’을 대하는 공학 부문의 인식과 태도에는 실질적인 변화가 있었다. 이 문제를 진지하게 다루기 위해 먼저 엔지니어링과 엔지니어[●]가 사회적으로

● 엔지니어링이라는 외래어를 공학(工學)이라고 번역하는 것은 한국 사회의 특징이다. 이 글은 한국의 상황을 다루기 때문에 통상의 용례를 따라 공학이라는 용어를 사용한다. 특히, engineering education이 고등교육을 전제한다는 점을 고려할 때, 공학교육이라는 번역에는 문제가 없다. 다만, 세계적 비교의 성격이 강

로 자리매김해 온 과정을 간략히 살펴보도록 하자. 공학과 엔지니어의 사회적, 역사적, 문화적 자리매김은 ‘세계’, ‘시민’, ‘교육’을 대하는 엔지니어의 태도와 가치 지향에 깊은 영향을 미쳐 왔다. “학습 목표, 교육과정, 교수 요목, 교재를 포함하여 공학교육에서 중시되는 문제 해결과 설계 방법에는 엔지니어들이 지향하는 가치들이 반영”되기 마련이다(Riley, 2008: 113).

18세기와 19세기를 거치는 동안 엔지니어링은 과학과 함께 새로운 시대를 열어가 갈 사상이자 기계, 무기로써 등장했다. 바다와 대륙을 가로지르는 자유로운 이동, 기계와 무기를 통한 산업적, 정치적 우위의 확보를 통해 서구 유럽 국가의 제국주의의 팽창이 전개되었다. 지난 시간들은 오래되고 낡은 시대로 명명되었고 유럽 이외 지역의 토착민들은 계몽되어야 할 식민지 주민으로 대상화되었다(Lucena et al., 2010). 그 결과 만들어진 근대의 첫 풍경은 제국주의와 식민지로 구성된 세계지도였다. 엔지니어는 이 과정에서 기계와 인간 노동의 결합에 기초한 최초의 산업사회를 열고 제국주의 전쟁에 필수적인 기술개발을 책임지고 지휘하는 엘리트 집단, 전문가 집단으로 급부상했다.

근대화와 산업화가 본격적으로 진행되던 20세기에는 국민국가의 탄생이 이어졌다. 영토와 자원, 기술, 무역을 기반으로 산업 생산성이 증대되고 국내시장 및 국제시장의 확대가 가속화되었으며, 세계는 시장과 경제를 축으로 분화되고 재편되었다. 공학 발전의 수준과 엔지니어의 역량은 국민국가의 경쟁력을 좌우할 핵심 지표가 되었다.

엔지니어에게는 국민으로서의 역할과 의무가 강조되었다. 프랑스에 기원을 둔 최초의 근대 엔지니어는 군인이었다. 엔지니어는 곧 민간인 신분이 되었지만 그 의무는 변하지 않았다. 다만, 기술을 통해 국가 발전과 국가 방위에 기여한다는 점에

할 때는 엔지니어링이라는 원어를 그대로 사용한다. 엔지니어를 한국에서는 공학인, 기술자, 과학기술자 등으로 지칭하는데, 21세기 글로벌 사회의 특징을 반영해 엔지니어로 통칭하는 것이 더 현실적이기 때문이다.

서 다를 뿐이다. 엔지니어 활동의 본질적 특성은 20세기 내내 크게 변하지 않았다. 예컨대, 1957년 세계 최초의 인공위성 스푸트니크의 성공적 발사는 소련 국민에겐 용기를, 미국 국민에겐 충격을 안겨 준 사건으로 단순히 과학기술 능력의 문제가 아닌 국가 간 우위를 결정짓는 문제로 해석되었다.

과학기술 역량은 국가 발전과 국가 간 경쟁에 필수 불가결한 요소였다. 세계 각국은 기술 역량과 산업적 성과를 바탕으로 발전과 저발전의 스펙트럼 위에 분포되었다. 대량생산 대량소비 체제의 한계를 극복할 새로운 다품종 유연 생산 체제를 구상할 때도, 정보기술 발전이 극적인 성공을 거두며 세계 경쟁력의 패러다임을 바꾸었을 때도, 내로라하는 대규모 제조업체를 제치고 플랫폼 기업이 시장의 우위를 차지했을 때도 그 핵심에는 기술이 있었다.

하지만 이것이 공학과 세계가 맺어 온 관계의 전부는 아니다. 한때 개척과 개발의 대상으로, 통합되어야 할 국가와 영토의 일부로만 인식되던 지역 공동체에 대한 새로운 인식이 나타나며 기술을 통해 바라보던 기존의 세계 개념에 균열이 생기기 시작했다. 그 양상을 크게 세 갈래에서 살펴볼 수 있다.

첫 번째는 거대 자본과 기술의 독점으로 어려움을 겪는 지역 공동체 이슈에 공감하며 문제의식을 갖고 대안을 마련하려는 엔지니어들의 움직임에서 비롯되었다. 1970년대에는 주거, 음식, 물처럼 지역에 결핍되어 있는 근본적인 필요를 어떻게 공급할 것인가 주된 논의였다. 하지만 곧 실현 가능성과 지속가능성이라는 현실의 문제에 부딪혔다. 서구 국가에서 잘 작동하던 발전 모델과 기술이라 하더라도 저개발국과 지역 고유의 어려움을 겪는 곳에는 적합하지 않을 수 있다는 진단이 내려졌다. 환경, 에너지, 빈곤, 보건의료 등의 문제는 어느 지역이나 존재했지만 그것이 표출되는 양상과 그에 대응할 수 있는 자원은 크게 달랐다. 창의적이면서도 지역에 적합한 대안을 마련할 필요가 있었고, 이 과정에서 등장한 것이 적정기술(*appropriate technology*), 중간기술(*intermediate technology*), 혹은 대안기술(*alternative technology*) 등의 논의이다.

예를 들어, 중간기술개발그룹이 제시한, 적정기술이 만족시켜야 할 생산과정이나 설비 기준을 살펴보자(Intermediate Technology Development Group, 1989; 신관우·이충훈, 2015). 이는 대부분의 나라와 지역에서 중립적인 형태로 제시되고 있는 기준과 확연히 차이가 난다.

- 한 공동체에서 다수의 필요를 충족시키는 생산과정이나 설비
- 장기간 지속가능한 이용 가능성에 준하여 천연자원과 자본 및 노동을 사용하는 생산과정이나 설비
- 한 공동체가 소유할 수 있고, 통제할 수 있으며, 운용할 수 있고, 유지할 수 있는 생산과정이나 설비
- 일하는 사람들의 기술과 존엄성을 향상시키는 생산과정이나 설비
- 환경과 인간 모두에게 비폭력적인 생산과정이나 설비
- 사회적, 경제적, 환경적으로 지속가능한 생산과정이나 설비

두 번째 갈래는 시민과학기술운동으로부터 나타났다. 적정기술의 문제의식이 저개발국이나 가난하고 열악한 환경에 놓인 공동체에 초점을 맞추었다면, 시민과학기술운동은 과학기술 지식 및 서비스의 독점과 통제에 대한 반발에서 시작되었다. 1990년대에 확산된 리눅스와 넷스케이프의 소스코드 공개로 대표되는 오픈소스(Open Source) 활동이 대표적이다. 과학기술운동 참여자의 정치적 이념과 신념이 다양했기에 이들을 하나로 묶기는 어렵다. 이들 대부분은 과학기술의 가치중립을 주장하며 과학기술의 선한 활용을 강조했다. 처음부터 의도한 것은 아니었지만 이러한 움직임은 과학기술에 대한 시민의 접근성을 강화하는 것이 필요하고 중요하다는 주장으로 발전되었다. 최근 시민과학(citizen science)의 이름으로 등장한 논의들이 이에 속한다.

끝으로 세 번째 갈래는 과학기술의 사회적 책임을 강조하고 과학기술을 통해 사회문제 해결을 제도화하고 정책적 대안으로 만들어 가려는 흐름을 들 수 있다. 유럽에서 추진되고 있는 ‘사회적으로 책임지는 연구혁신(RRI, Responsible Research & Innovation)’이 대표적이다. RRI는 과학기술 연구 활동의 목적과 동기, 과정, 결과에 대한 책임을 구체화하고 이를 다룰 수 있는 제도화된 거버넌스 구축을 강조한다. 20세기 후반부터 많은 국가에서 진행된 기술영향평가, 위험평가 등이 이와 같은 제도화 노력에 속한다.

또한 EU집행위원회는 EU 최대 규모의 연구 기금 지원 프로그램인 ‘Horizon 2020’을 확정해 2014년부터 7년간 실행한 바 있다. 이 프로그램은 연구혁신정책의 우선순위를 사회적 가치로 넓히는 데 크게 기여했고 이후 Horizon Europe(2021~2027)으로 확장되었다(박희제·성지은, 2018). 2021년에서 2027년까지 집행위가 제안한 연구 기금의 예산 투입 분야는 화합과 가치(35%), 자연자원과 환경(30%), 단일 시장, 혁신과 디지털(15%), 이웃과 세계(10%), 유럽 공공관리(7%), 이민과 국경관리(3%), 안보와 국방(2%)로 구성되었다(한국과학기술기획평가원, 2021).

지금까지 살펴본 것처럼, 비록 극적이지는 않지만 ‘세계’와 ‘시민’을 향한 공학 부문의 인식은 확실히 변화해 왔다. 19세기와 20세기를 거치는 동안 국가 발전과 경제성장, 기술 경쟁력 확보를 위한 역할과 임무를 강조함에 따라 민족 구성원, 국민으로서의 엔지니어 정체성이 강화되고 적자생존의 원리가 작동하는 경쟁의 장소로서 ‘세계’의 이미지가 부각되었다. 하지만 20세기 후반부터는 사회 각 곳에서 제기된 질문을 통해, 이제 발전 그 자체보다 발전의 의미와 가치를 다루어야 한다는 분명한 목소리가 힘을 얻기 시작했다. 상상이 곧 현실이 되는 기술 발전의 속도에도 불구하고 사회 불평등의 확대와 집단 간 격차 심화, 각종 재난과 위험 증대, 기후 위기 등 해결되지 않는 문제가 심각해지고 있음을 공학 분야도 인식하게 되었다. 그렇지만 이것만으로는 부족하다. 보다 근본적인 관점의 전환이 필요하다.

무엇보다 세계와 지역이 직면한 문제에 접근할 때 엔지니어는 시민, 혹은 책임 있는 전문가로서의 관점과 태도를 갖는 것이 중요하다. 그런데 안타깝게도 기술적 이슈와 관련해 우리 사회가 풀어야 할 문제를 어떻게 정의할지, 이 과정에서 불거진 논란과 사회 갈등의 양상을 어떻게 이해하고 다루어야 할지, 예측하기 어려운 미래의 상황을 어떻게 관리할 것인지에 대해 공학교육은 충분히 다루고 있지 않다. 공과대학 학생들은 전공 교육을 통해 세계시민 관점을 접하기 어렵다. 교육과정과 연구실 경험이 세계시민의 가치와 의미를 제대로 다루고 있지 않기 때문이다.

이에 반해 국가와 기업에 속한 엔지니어의 역할과 의무는 법으로 강제할 정도로 강력하다. 엔지니어가 보유하고 있는 전문성과 기밀성 때문이다. 그러다 보니 시민으로서의 일상적 실천과 전문 지식을 보유한 직업인으로서의 활동 사이에는 괴리가 생기기 쉽다. 예를 들어, 평소에는 에너지 위기에 대응하는 일상의 실천에 열심이지만 그것이 에너지 산업에 종사하는 직업 활동과 항상 일치하는 것은 아니다. 대부분의 엔지니어들은 오랫동안 분과 학문 체제에서 교육받아 왔다. 종종 세계의 문제 해결을 위해 융합적 접근을 강조하고 그에 걸맞은 협력 활동을 요구하지만 그 관점을 평소 다루는 연구개발 활동에 실제로 적용하기는 쉽지 않다. 시민이자 전문가로서 적극적인 책임과 활동이 필요하다고 생각하지만 중립적 지대에 머무는 것을 당연하게 여기며, 사회적 이슈에 참여하는 활동에 소극적이었다.

1.2. '세계시민' 개념과 공학의 조우

근대화 과정에서 엔지니어링은 '세계'라는 의미의 지평을 질적으로 변화시켰다. 하지만 공학 부분과 엔지니어가 인식하는 '세계'와 '글로벌'의 의미는 여전히 국민국가와 발전, 경쟁력 프레임에 갇혀 있는 경우가 많다. 문화 간 관점의 차이와 다양성을 존중하고 자기 비판적, 성찰적 세계시민으로서의 가치와 덕목 양성을 공학교육

을 통해 접하기가 쉽지 않다. 부분적으로 인도주의적 공학(humanitarian engineering[●])의 관점과 활동이 존재하지만 이것은 어디까지나 부가적 역할이지 공학의 중심부에 위치하지 않는다.

공학은 공공의 이익, 공동선에 기여하는 방식으로 세계와 인간의 삶에 중립적으로 도움을 주어 왔고 앞으로도 그럴 것이라는 막연한 가정이 지배적이다. 비록 생태계와 지구환경에 미치는 부정적인 영향이 있지만 이 또한 첨단 기술 발전을 통해 극복할 수 있으리라는 기대, 혹은 이미 시작된 발전의 속도를 멈출 수 없다는 체념 섞인 수용이 압도적인 흐름을 형성하고 있는 것이 현실이다.

하지만 이대로는 지구와 세계의 중장기적 안전과 미래를 장담할 수 없다는 다양한 자료와 데이터, 논의가 축적되고 공유되면서 공학과 기술 연구에 변화가 필요하다는 주장이 설득력을 얻고 있다. 주거지, 물, 음식, 에너지의 문제는 물론이고 세계의 불균등한 발전이 가져 온 부작용이 통제할 수 없는 수준으로 악화되고 있다는 수많은 증거들이 나타나고 있기 때문이다. 개별 국가, 특정 산업, 국제기구의 노력만으로 문제를 해결할 수 없다는 점이 분명해졌다. 이 때문에 세계적 난제 해결에 공학이 제 역할을 해야 한다는 자성의 목소리가 공학교육계에도 확산되었다. 보다 적극적으로 그 해결 방안을 논의할 필요가 있다는 것이다.

1) 공학교육과 세계시민교육, 차이를 통해 점점 찾기

세계시민 개념과 공학이 교육을 통해 만날 수 있을까? 그 방안을 논의하려면, 먼저 세계시민교육과 공학교육이 각각 무엇을 중요하게 여기고 추구해 왔는지를 살펴볼 필요가 있다.

유네스코 보고서에 따르면, 세계시민교육이란 “학습자들이 더 포용적이고, 정의

- 국경없는 의사회와 마찬가지로 도움이 필요한 곳을 찾아 봉사하는 엔지니어의 활동을 의미한다.

롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러 주는 교육”이다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2020: 15). 여기에서 훌륭한 세계시민이란 “지식과 비판적 문해력을 갖추고, 사회적으로 연결되고, 다양성을 존중하며, 윤리적으로 책임감 있고, 적극적으로 참여하는 자”를 의미한다(윌글, 41). 얼핏 보기에 이와 같은 세계시민교육의 의미는 공학교육이 추구하는 목표와 크게 달라 보이지 않는다. 20세기 후반부터 급속히 전개된 세계화에 따라 공학교육 역시 글로벌 이슈와 사회적 수요를 반영하기 위해 노력해 왔다. 하지만 좀 더 자세히 들여다보면 근본적인 차이를 발견하게 된다. 따라서 세계의 공학교육이 지향하는 구체적인 역량과 유네스코가 제안한 세계시민교육의 내용을 비교해 그 차이와 유사성을 검토하는 것은 의미 있는 시도가 될 것이다. 상호 공통점과 차이점을 살펴볼 수 있기 때문이다. 지배적인 의미의 공학 관점[●]에서 세계시민교육의 요소를 어떻게 이해할 수 있을지를 아래 <표 1>에 제시했다.

<표 1> 세계시민교육의 목표와 공학 관점에서 재해석한 글로벌 엔지니어의 역량

| 훌륭한 세계시민이 갖추어야 할 역량 | 글로벌 엔지니어가 갖추어야 할 역량 |
|---------------------|-------------------------|
| 지식 | 혁신적인, 경쟁력 있는 기술 지식 |
| 비판적 문해력 | 비판적 사고, 시장과 산업계로부터의 피드백 |
| 사회적 연결 | 글로벌 기술 네트워크 |
| 다양성 | 다양성, 하지만 문제 해결의 대상 |
| 윤리적 책임감 | 전문직 윤리로서 강조, 지식재산 관련 강조 |
| 적극적 참여 | 기술적 문제 해결 주체로서의 역할로 제한 |

● 여기에서 ‘지배적’이라는 표현을 사용한 것은 각국의 공학교육에서 공통적으로 강조되는 내용으로서 국가나 교육기관에 따라 큰 차이 없이 받아들여지고 있는 생각이나 태도라는 것을 뜻한다.

첫째, 세계시민이 갖추어야 할 지식은 우리가 직면하고 있는 많은 문제가 결국 서로 다른 국가와 지역, 인구가 맺고 있는 관계성, 즉 상호 연결성과 상호 의존성에서 비롯된다는 것을 이해하고 그에 대응하도록 하는 것이다. 공학도 이와 마찬가지로 국가 간, 지역 간 연결성과 의존성을 이해하는 일이 매우 중요하다. 다만, 공학은 그 지식이 목표로 하는 문제 해결의 과정과 결과가 혁신적이고 경쟁력을 갖출 때 의미를 갖는다. 적정기술이나 중간기술의 아이디어를 제기한 과학기술자들은 이와 같은 혁신성과 경쟁력이 특정 지역이나 공동체에는 별로 효과적이지 않을 수 있음을 지적한 바 있다. 적정성과 지속가능성의 추구하고 수월성, 경쟁력 지향 사이에는 일정한 간극이 존재한다.

둘째, 비판적 문해력(critical literacy)은 언론과 다양한 매체, 텍스트에 숨겨진 편견과 차별, 불평등을 예민하게 분별할 수 있는 능력으로서 세계시민이 갖추어야 할 필수 소양이다. 왜냐하면 어떤 사건이나 문제를 바라볼 때, 그것이 놓인 다양한 사회적 맥락 속에서 그 의미를 이해하고 여러 각도에서 분석할 수 있는 능력이기 때문이다. 이를테면, 컴퓨터와 전자공학 분야 전공자들이 최근 해당 분야에서 오랫동안 사용해 온 마스터/슬레이브(master/slave)라는 전문용어 사용에 대해 비판하고 대안적 용어를 사용하려는 움직임을 보인 것도 그 일환이라고 볼 수 있다.

한편, 공학교육 분야는 비판적 사고력(critical thinking)을 중시한다. 비판적 사고란 합리적인 판단 근거들을 바탕으로 아이디어를 검토하고 논증을 제시하고 분석하며 정보를 분류하고 의미를 해석하는 능력이다(함중호, 2021). 여기에서 합리적 판단 근거를 가늠할 수 있는 중요한 기준 가운데 하나가 성찰적 사고이다(서민규, 2010). 성찰적 사고는 사회적 규범과 책임에 대한 이해로 나아가는 통로가 된다.

공학에서 사용되는 비판적 사고의 준거는 흔히 시장이나 산업적 요구와 강하게 연결되어 있었다. 하지만 요즘에는 세계와 사회의 관점을 반영하는 방식으로 비판적 사고의 지평이 확장되는 모습을 보인다. 이를테면, 과거에 자동차 설계는 개

인 운전자의 안전한 운행 이후 폐기 이전까지를 고려해 이루어졌지만 지금은 자동차 사용으로 부가되는 보이지 않는 환경오염과 폐기 비용까지 고려한다. 즉, 비판적 사고 능력은 공학의 핵심 역량이면서도 산업적 관점을 주로 반영한 기존 공학교육의 지배적 규범과 실천을 비판하는 강력한 힘으로도 나타나고 있다.

전에 없던 새로운 기술 제품이나 서비스가 등장하게 되면 다양한 행위자들 사이에 예상하지 못한 이해관계 충돌과 갈등이 나타나기도 한다. 예를 들어, 플랫폼 운송사업과 택시산업 간 갈등을 들 수 있다. 전통적 산업에서는 생각하지 못했던 이슈와 상황을 다루어야 하는 것이다. 지금까지는 ‘엔지니어 일’의 영역이 기술에 국한되어 있었다. 하지만 현재의 공학교육이 요구하는 비판적 사고력은 사회적, 제도적, 문화적 맥락을 고려한 공학 설계와 솔루션 모색으로 확장되고 있다. 이런 점에서 비판적 문해력과 비판적 사고력 사이에는 공통분모가 있어 보인다.

셋째, 사회적 연결성에 대한 인식과 강조는 세계시민 관점과 공학 관점 모두에 중요하다. 하지만 세계시민의 관점이 세계 각국 및 공동체 간 공유 지점을 찾아 더 나은 세계의 미래를 탐색하는 반면 공학의 관심은 글로벌 기술 네트워크를 구축해 효율적인 기술 문제 해결에 다가가는 데 더 큰 관심이 있다. 연결성의 확대는 이전 시대에 경험하지 못한 새로운 경험과 도전을 가능하게 했지만 통제하기 어려운 문제들을 낳고 있다. 최근 구글, 메타(페이스북), 네이버, 카카오 등의 플랫폼 기업, 생명에 대한 관점 자체를 바꿀 수 있는 바이오 분야의 기술 특허, 코로나19 대응을 통해 가시화된 제약회사의 독점 문제가 국경을 넘어 새로운 글로벌 이슈로 등장하고 있다. 엔지니어들도 더 이상 기술 네트워크에만 초점을 맞출 수 없다는 사실을 깨닫고 있다. 글로벌 기술 네트워크로 전환되는 순간 그것이 곧 사회적, 문화적, 정치적, 경제적 성격을 띠게 되기 때문이다.

넷째, 다양성은 세계시민의 정체성 그 자체이다. 공학 역시 다양성에 관심이 많고 그것을 어떻게 받아들이고 다룰 것인지 고민한다. “정보통신기술 혁명의 영향으

로 인해 지역, 국가 및 국제 수준에서 다자간 의존성 및 다중적 정체성의 형성(박순용, 2020: 27)”이 촉진되고 있는 것은 확실히 새로운 국면이다. 다만, 공학은 다양성의 통제, 즉 그것을 예측 가능하게 다루는 데 더 관심이 있다. 예를 들어, 자율차를 설계할 때 어떤 국가와 지역의 사용자인지가 중요한데 그 나라와 지역의 사회적, 제도적 수용성과 문화적, 윤리적 특성을 파악해야 하기 때문이다. 세계시민 개념의 다양성과 차이가 있지만 서로 접목할 수 있는 여지도 충분히 있다.

다섯째, 윤리적 책임성은 세계시민과 엔지니어 모두에게 중요한 주제이자 역량으로서 세계시민과 전문직 엔지니어 역량들 가운데 가장 일치되는 항목일지도 모른다. 현대 사회에서 책임성 이슈를 논할 때 가장 어려운 문제는 책임성 논의에서 법에 따른 책임 이슈가 높은 비중을 차지하기 시작했다는 점이다. 윤리적 책임이 법적 책임으로 축소되는 순간 책임의 본래 의미는 약화되고 사회는 깊은 갈등에 빠지게 된다. 그렇다고 제도적, 법적 책임의 이슈가 중요하지 않다는 뜻은 아니다. 기술 발전의 사회적 영향을 둘러싸고 부작용을 모니터링할 수 있는 제도화가 중요하다. 하지만 그것은 어디까지나 최소한의 수준에서 그렇다. 요즘 신기술과 관련된 지식재산 보호 논의는 신속하게 진행되는 반면 공동체 차원의 규범과 문화, 윤리에 대한 논의가 더딘 것은 심각한 문제이다. 세계시민과 공학 모두 이 문제에 적극 대응할 필요가 있다.

지금까지 살펴본 것처럼 세계시민이 갖추어야 할 역량과 공학이 지향하는 역량 사이에 일정한 차이가 있는 것은 사실이지만 접점을 만들어 낼 여지도 충분하다. 그 교차 지점을 넓힐 수 있도록 단초를 만들어 갈 필요가 있다. 앞서 살펴본 내용을 바탕으로 세계시민성을 갖춘 훌륭한 엔지니어가 갖추어야 할 역량을 다음과 같이 요약했다.

〈세계시민성을 갖춘 훌륭한 엔지니어의 역량〉

- 기술과 관련된 공동체, 지역, 세계의 상호 연결성과 상호 의존성에 관한 지식

개발과 적용 능력

- 기술 제품 및 서비스의 설계, 개발, 제작 과정과 연관된 비판적 사고 능력
- 글로벌 기술 네트워크와 관련된 사회적, 제도적, 문화적 이슈에 대한 이해 능력
- 국민, 시민, 세계시민으로서 다중 정체성 바탕의 엔지니어링 실천 능력
- 엔지니어의 사회적 책임성과 도덕적 상상력

2) 공학교육에 왜 세계시민교육이 필요할까?

조금 거칠게 표현하면 사람들에게 공학은 크게 다음의 두 종류로 보일지 모른다. 하나는 발전을 위해 과학과 혁신의 이름으로 쉽 없이, 끝도 없이 달려가는 공격적이고 바쁜 공학, 그래서 어떻게든 ‘내가’ 적응하고 수용해야 할 공학이 있다. 다른 하나는 착한 공학이다. 발전 그 자체보다 도움이 필요한 곳에 아이디어를 내고 문제를 해결하는 공학, 즉 도덕과 윤리를 추구하는 돌봄의 공학이 있다. 이 경우, 선한 엔지니어들의 개인 의지에 기댈 수밖에 없는데, 아쉽게도 주변에서 쉽게 찾아볼 수는 없다.

실제로 이처럼 이분화된 공학이 존재하는 걸까. 우리는 젊고 건강할 때 느낄 수 없던 종류의 불편함과 소외감을 노년에, 혹은 어딘가 몸이 불편해질 때 비로소 경험하게 된다. 즉, 당장 우리가 경험하지 못한다고 해서 어떤 현실이 존재하지 않는 것은 아니다. 마찬가지로 지구 한편에서는 전혀 문제될 것이 없어 보이는 최첨단의 기술혁신이 다른 곳에서는 겪지 않아도 될 자연재해의 증대와 불평등의 심화로 나타날 수 있다. 결국 이분화된 공학은 하나의 현상에서 비롯된 것이다. 이 같은 현상이 계속 된다면, 앞으로의 인류의 삶과 미래에 상당한 위협이 아닐 수 없다. 따라서 세계 각국과 지역, 공동체의 지속가능성 관점에서 볼 때, 기술과 사회, 현재와 미래, 지역과 지역, 계층 간 상호 연결성을 이해하지 못하는 엔지니어와 엔지니어링을 환영할 수 없다. 다시 한 번 생각해 보자. 중요한 것은 이분화된 공학의 존재 그 자체

가 아니라 어떻게 이 문제를 해결할 것인가에 달려 있다. 공학은 근대사회를 형성한 중요한 가치이자 지식, 기술이었다. 공적 마인드를 가진 엔지니어들의 활동이 아니었다면, 상황은 지금보다 더 악화되었을지 모른다. 폴란드 태생의 수학자인 제이콥 브로노프스키(Jacob Bronowski, 1908~1974)는 영국 국무부 군사연구소에서 근무하며 원자폭탄의 위력을 연구하기 위해 1945년 11월 나가사키를 방문했다. 그리고 과학자들의 상상력이 그 참상 앞에 왜소해질 수밖에 없었음을 고백했다. 이후 그는 여러 저술과 강연을 통해 인간의 가치를 담은 과학 실천이 중요하다는 것과 과학 기술자의 참여가 필요하다는 점을 주장했다.

“현실은 ‘손대지 마시오’라는 표지를 붙여 놓은 채 관람만 허용된 전시품이 아니다. 우리가 동참하지 않은 채, 사진만 찍혀지는 겉모습이나 단순히 복사만 되는 경험은 존재하지 않는다. 과학은 예술과 마찬가지로 자연의 복사가 아니라 자연의 재창조이다.”(브로노프스키, 1994: 30)

브로노프스키가 강조하는 것은 과학과 공학 활동이 본질적으로 인간의 가치를 담고 있으며, 사회를 변화시키는 활동이라는 점이다. 과학기술 활동은 연구실 안에 갇힐 수 없으며, 갇힌 과학기술은 진정한 의미의 과학이 아니다.

이러한 맥락에서 세계화가 심화되는 현실을 마주한 공학과 엔지니어는 공동체적 관점을 채택하고 강화할 필요가 있다. 여기서 공동체적 관점이란 전문직 종사자로서 엔지니어 자신을 세계 구성원들과의 관계 속에 자리매김하는 것이다. 엔지니어는 세계적 이슈에 대해 국가, 민족, 계층을 가르는 경계 짓기와 이해관계에 주목하기보다 세계의 관점을 구성하고 우선시할 필요가 있다. 또한 기술 지식 및 제품 설계, 개발, 제작과 관련해 공동체가 추구하는 다양한 가치, 태도, 규범, 제도 등을 이해하고 연결하며 일할 수 있어야 한다. 그러려면 엔지니어들의 인식이 연

구실과 기술혁신, 지식재산, 산업 발전 등을 넘어서야 한다. 공학교육과 세계시민의 문제의식을 연결하려는 시도야말로 도전적이고 혁신적일 것이다. 다음은 공학교육과 세계시민교육을 성공적으로 접목할 수 있는 방법을 모색한다.

2. 공학교육에서 세계시민교육의 목표 설정

2.1. 세계의 공학교육 학습 성과에 나타난 ‘세계시민’, ‘글로벌’ 요소 분석

지금처럼 과학기술이 세계에 미치는 영향이 증대하고 있는 상황에서 공학교육과 세계시민교육 사이에 접점을 찾는 일은 의미 있고 꼭 필요하다. 각 국가의 공학교육에 ‘세계’에 대한 고민이나 ‘시민’에 대한 고려가 없었던 것은 아니다. 미국과 유럽을 필두로 공학교육 개혁 이슈가 크게 관심을 끌었던 2000년을 즈음해 윤리, 문화, 세계, 시민 등의 개념을 도입하고 적극 수용하는 과정이 진행되었다. 그렇지만 여러 국가의 공학교육 학습 목표는 각기 고유하고 독특한 특성을 지니고 있다. 여기서는 미국, 일본, 한국의 공학교육이 강조하는 핵심 역량 속에서 세계와 시민 이슈가 어떻게 함축되어 있는지 살펴보고 한국 공학교육의 특징에 대해 생각해 보고자 한다.

〈미국 공학교육이 추구하는 학생의 역량〉[●]

- ① 공학, 과학 및 수학의 원리를 적용해 복잡한 공학 문제를 정의하고 공식화하고 해결할 수 있는 능력
- ② 공공 보건, 안전 및 복지뿐만 아니라 글로벌, 문화, 사회, 환경 및 경제적 요인

● ABET Engineering Accreditation Commission, *Criteria for Accrediting Engineering Programs*, 2021

- 을 고려해 구체적인 요구를 충족하는 해결 방안을 제공하기 위해 공학적 설계를 적용할 수 있는 능력
- ③ 다양한 청중들과 효과적으로 의사소통할 수 있는 능력
 - ④ 세계적, 경제적, 환경적 및 사회적 맥락에서 공학적 해결책의 영향을 고려해 공학적 상황에서 윤리적이고 전문적인 책임을 인식하고 정보에 입각해 판단할 수 있는 능력
 - ⑤ 팀원들이 함께 리더십을 발휘하고, 협력적이고 포용적인 환경을 조성하며, 목표를 설정하고, 과업을 계획하고, 목표를 달성하는 팀에서 효과적으로 기능할 수 있는 능력
 - ⑥ 적절한 실험을 개발 및 수행하며 데이터를 분석 및 해석하고, 공학적 판단을 사용해 결론을 도출할 수 있는 능력
 - ⑦ 적절한 학습 전략을 사용해 필요에 따라 새로운 지식을 습득하고 적용할 수 있는 능력

위에서 제시한 미국의 공학교육 학습 성과는 가장 최근 버전(2021~2022)이다. 세계시민성과 연결될 수 있는 항목으로는 ②, ③, ④번을 들 수 있다. 글로벌, 문화적, 사회적, 환경적, 경제적 요인뿐 아니라 공중보건, 안전, 복지를 고려해 구체화된 수요에 부합하도록 솔루션을 만들어 내는 능력(2번), 다양한 범주의 청중과 효과적으로 소통하는 능력(3번), 공학 솔루션이 글로벌, 경제적, 환경적, 사회적 맥락에 미치는 영향을 고려해 윤리적, 전문가적 책임을 인식하고 정보에 근거한 판단을 내릴 수 있는 능력(4번)을 강조하고 있다. 세계 여러 나라의 우수한 인적 자원이 함께 모여 일하는 환경인 덕분에 의사소통, 문화적 다양성과 책임에 대한 강조가 두드러진다.

<일본 공학교육이 추구하는 학생의 역량>[●]

- ① 글로벌 관점의 지식을 갖춘 다차원적 사고 능력
- ② 전문가 활동이 사회와 직업 활동의 본질에 미치는 영향과 효과를 이해하고 전문가의 사회적 기여와 책임을 이해하는 능력
- ③ 수학, 자연과학 및 정보기술에 대한 지식 및 응용 능력
- ④ 관련 전문 분야에 대한 지식 및 응용 능력
- ⑤ 다양한 과학, 기술 및 정보를 활용해 사회의 요구에 부응하는 설계 능력
- ⑥ 논리적 글쓰기, 발표 및 토론을 포함한 의사소통 기술
- ⑦ 독립적이고 지속적으로 학습할 수 있는 능력
- ⑧ 주어진 제약 조건하에서 계획된 방식으로 과업을 관리하고 수행할 수 있는 능력
- ⑨ 팀으로 일할 수 있는 능력

일본 공학교육이 추구하는 학습 성과에서 독특한 점은 글로벌 관점에서 지식을 활용한 다차원적 사고 능력을 제시하는 첫 번째 항목이다. 이는 일본이 근대화되던 시기에 유럽 등 선진국의 공학교육을 적극적으로 수용하고 글로벌 사회 안에서 자리매김하고자 했던 역사와 무관하지 않다. 이 외에도 전문가 활동이 사회에 미치는 효과와 영향에 대한 이해 능력 및 전문가의 사회적 기여와 책임에 대한 이해 능력(2번), 연관 전문 분야에 대한 지식 및 적용 능력(4번), 다양한 과학, 기술, 정보를 이용해 사회의 요구에 부합하는 설계를 수행할 수 있는 능력(5번), 소통 능력(6번) 등이 세계시민으로서 갖추어야 할 능력과 연결될 수 있다. 또한, 일본 공학교육은 공

● 2019년 이후 일본공학교육인증원이 제시한 전문교육 프로그램의 학습 성과를 참조했다. <https://jabee.org/doc/10109.pdf>

학 활동과 관련한 다양한 요소와 지침을 문서화하고 가이드라인으로 제시한다는 점도 주목할 만하다.

<한국의 공학교육이 추구하는 핵심 역량[●]>

- ① 수학, 기초과학, 공학의 지식과 정보기술을 공학 문제 해결에 응용할 수 있는 능력
- ② 데이터를 분석하고 주어진 사실이나 가설을 실험을 통해 확인할 수 있는 능력
- ③ 공학 문제를 정의하고 공식화할 수 있는 능력
- ④ 공학 문제를 해결하기 위해 최신 정보, 연구 결과, 적절한 도구를 활용할 수 있는 능력
- ⑤ 현실적 제한조건을 고려해 시스템, 요소, 공정 등을 설계할 수 있는 능력
- ⑥ 공학 문제를 해결하는 프로젝트 팀의 구성원으로서 팀 성과에 기여할 수 있는 능력
- ⑦ 다양한 환경에서 효과적으로 의사소통할 수 있는 능력
- ⑧ 공학적 해결 방안이 보건, 안전, 경제, 환경, 지속가능성 등에 미치는 영향을 이해할 수 있는 능력
- ⑨ 공학인으로서의 직업윤리와 사회적 책임을 이해할 수 있는 능력
- ⑩ 기술 환경 변화에 따른 자기 계발의 필요성을 인식하고 지속적으로 자기 주도적으로 학습할 수 있는 능력

한국공학교육인증원이 제시한 공학교육 학습 성과에 따르면, 크게 세 개의 항목

● 한국공학교육인증원이 발표한 가장 최근의 공학교육인증기준인 KEC2015를 참조했다. 2020년 개정된 내용을 담고 있다.

이 세계시민교육과 연결될 수 있어 보인다. 다양한 환경에서 효과적으로 소통할 수 있는 역량(7번), 공학적 해결 방안이 보건, 안전, 경제, 환경, 지속가능성 등에 미치는 영향을 이해하는 능력(8번), 공학인으로서의 직업윤리와 사회적 책임을 이해할 수 있는 능력(9번)이 그에 해당한다. 학습 성과나 핵심 역량으로 제시된 항목만으로 각 국가 공학교육의 지향성을 평가하는 것은 성급하다. 그럼에도 불구하고 우리나라 공학교육의 방향성을 제시하는 핵심 성과에 글로벌 관점이나 세계에 대한 이해를 다룰 수 있는 항목이 부재하다는 것은 아쉬운 점이며, 앞으로 진지하게 논의될 필요가 있다.

2.2. 세계시민성을 갖춘 공학교육의 목표를 구성하기 위한 학습 성과 분석

한국, 일본, 미국 등의 공학교육 학습 성과 중에는 세계시민교육이 지향하는 요소와 연결될 수 있는 항목들이 있는 반면 보완이 필요한 부분도 있다. 이 점을 확인하기 위해 세계시민성을 갖춘 엔지니어의 역량과 연결될 수 있는 각 국가의 공학교육 학습 성과를 비교해 보았다.

다시 한 번 강조하지만 어떤 학습 성과가 공식적으로 문서화되었다고 해서 곧 그와 같은 교육이 중요하게 인식되고 현장에서 잘 실행되고 있다는 것을 의미하지는 않는다. 국가에 따라서는 문서화되지 않아도 암묵적인 규범을 바탕으로 잘 지켜지는 경우가 있다. 그렇지만 일단 문서화가 이루어진 이후에는 그 사회의 공학교육계가 어떤 교육 목적을 지향하고 실현하려 하는지를 살펴볼 수 있다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. <표 2>에 세계시민성을 갖춘 엔지니어 역량과 연관되어 있는 한국, 일본, 미국의 공학교육 학습 성과를 분류해 보았다.

〈표 2〉 세계시민성을 갖춘 엔지니어 역량과 한·미·일 공학교육 학습 성과 비교

| 세계시민성을 갖춘 엔지니어의 역량 | 국가별 공학교육 학습 성과 중 관련 내용 | |
|--|------------------------|---|
| 기술과 관련된 공동체, 지역, 세계의 상호 연결성과 상호 의존성에 관한 지식 개발과 적용 능력 | 한국 | 공학적 해결 방안이 보건, 안전, 경제, 환경, 지속가능성 등에 미치는 영향을 이해할 수 있는 능력 |
| | 일본 | 글로벌 관점에서 나온 지식으로 다차원적 사고를 할 수 있는 능력 |
| | 미국 | 글로벌, 문화적, 사회적, 환경적, 경제적 요인뿐 아니라 공중보건, 안전, 복지를 고려해 구체화된 수요에 부합하는 솔루션을 만들어 낼 수 있도록 공학 설계를 적용하는 능력 |
| 기술 제품 및 서비스의 설계, 개발, 제작 과정과 연관된 비판적 사고 능력 | 한국 | 공학 문제를 정의하고 공식화할 수 있는 능력 수학, 기초과학, 공학의 지식과 정보기술을 공학 문제 해결에 응용할 수 있는 능력 |
| | 일본 | 수학, 자연과학, 정보기술 지식과 그것을 적용할 수 있는 능력 다양한 과학, 기술, 정보를 이용해 사회의 요구에 부합하도록 설계할 수 있는 능력 |
| | 미국 | 공학, 과학, 수학의 원리를 적용해 복잡한 공학 문제를 구체화하고 공식화하고 해결하는 능력 |
| 글로벌 기술 네트워크와 관련된 사회적, 제도적, 문화적 이슈에 대한 이해 능력 | 한국 | - |
| | 일본 | 관련 전문 분야에 대한 지식 및 적용 능력 |
| | 미국 | 공학적 상황에서 윤리적, 전문가적 책임을 인식하고 글로벌, 경제적, 환경적, 사회적 맥락에서 공학 솔루션의 영향을 고려해야 하는 정보에 입각해 판단을 내리는 능력 |
| 국민, 시민, 세계시민으로서 다중 정체성 바탕의 엔지니어링 실천 능력 | 한국 | 다양한 환경에서 효과적으로 의사소통할 수 있는 능력 |
| | 일본 | 논리적 글쓰기, 발표, 논쟁을 포함하는 소통 능력 |
| | 미국 | 다양한 범주의 청중들과 효과적으로 소통할 수 있는 능력 |

| 세계시민성을 갖춘 엔지니어의 역량 | 국가별 공학교육 학습 성과 중 관련 내용 | |
|---------------------------|------------------------|--|
| 엔지니어의 사회적 책임성과 도덕적 상상력 | 한국 | 공학인으로서의 직업윤리와 사회적 책임을 이해할 수 있는 능력 |
| | 일본 | 전문가 활동이 사회에 미치는 효과와 영향에 대한 이해 능력 및 전문가의 사회적 기여와 책임에 대한 이해 능력 |
| | 미국 | 공학적 상황에서 윤리적, 전문가적 책임을 인식하고 글로벌, 경제적, 환경적, 사회적 맥락에서 공학 솔루션의 영향을 고려해야 하는 정보에 입각해 판단을 내리는 능력 |

검토한 내용을 요약해 보면 첫째, ‘기술과 연관된 공동체, 지역, 세계의 상호 연결성과 상호 의존성에 관한 지식’과 연결할 수 있는 학습 성과 항목이 세 국가에 모두 존재한다. 하지만 한국과 일본의 사례는 이해하거나 사고하는 능력에 초점을 맞춘 반면 미국은 적용하는 능력을 포함하고 있다는 점이 눈에 띈다. 일본은 사고 능력에 초점을 맞추고 있지만 ‘글로벌’의 요소를 명확하게 제시하고 있다. 반면 우리나라는 ‘공학적 해결 방안이 미치는 영향력 이해’라는 다소 소극적인 형태에 그치고 있다. 향후 이 부분에 대한 적극적 논의가 필요해 보인다.

둘째, ‘기술 제품 및 서비스의 설계, 개발, 제작 과정과 연관된 비판적 사고 능력’에 대해서는 유사하게 강조되고 있다. 공학 문제를 정의하고 공식화하는 능력이나 수학, 과학, 정보기술 등의 지식과 기술을 활용해 공학 문제 해결에 응용할 수 있는 능력을 강조한다. 다만, 미국과 일본은 수요에 부합하는 적용 능력과 개발을 좀 더 강조하고 있다.

셋째, ‘글로벌 기술 네트워크와 관련된 사회적, 제도적, 문화적 이슈에 대한 이해’에 관해서는 미국의 학습 성과가 가장 구체적이다. 글로벌, 경제, 환경, 사회의 맥락을 명확히 하고 충분한 정보에 입각한 판단을 강조하고 있다. 반면 일본은 간단히 연관 전문 분야에 대한 지식 및 적용 능력으로 표현했다. 관련 전문 분야가 무엇인

지에 관해서는 하위 항목을 통해 구체적으로 다룰 수 있을 것이다. 한국의 경우에는 해당하는 항목을 찾기 어려웠다.

넷째, ‘국민, 시민, 세계시민 등 다중 정체성 바탕의 엔지니어링 실천’과 관련된 항목은 한·미·일 모두 소통 능력을 통해 접근할 수 있다. 다만, 여기에서 소통은 다양한 환경(한국), 다양한 방법(일본), 다양한 청중(미국)으로 표현되고 있다. 문화적 차이가 있는 다양한 공동체와 집단에 대한 접근은 ‘청중’에서 더 잘 표현되고 있지만 세 국가의 접근 방식을 함께 고려하는 것이 바람직해 보인다.

다섯째, ‘엔지니어의 사회적 책임성과 도덕적 상상력’에 대한 강조는 한·미·일 공학교육 성과 모두에서 명확하게 드러나고 있다. 일본과 미국의 경우, ‘공학인’이라는 표현보다 ‘전문가’라는 표현을 사용하고 있다는 점이 다르다. 다만 전문직 윤리에 대한 공식적 접근과 논의가 우리나라에서는 활발하지 않은 편이므로 이 역시 개선이 필요하다.

전체적으로 볼 때, 한국 공학교육에서 세계시민에 대한 공식적인 이해나 접근은 아직 본격화되지 않았다고 평가할 수 있다. 세계적 난제 해결을 강조하고 이에 동참하려는 연구가 한편에서 활발히 진행되고 있지만 세계시민의 정체성을 바탕으로 교육적 개선을 도모하려는 움직임은 미미하다. 그렇지만 지금까지 살펴본 바와 같이 기존의 공학교육 학습 성과 안에서도 세계시민교육의 문제의식과 연결할 수 있는 실마리를 발견할 수 있다. 세계화와 세계시민의 문제의식을 교육적 차원에서 적극 논의하고 수용할 수 있는 개혁과 변화가 그 어느 때보다 필요하다. 다음 장은 공학 분야에서 세계시민교육을 실현하기 위한 몇 가지 방안을 논의하고 제안하고자 한다.

3. 공학 분야 세계시민교육의 실천 과제와 제언

앞에서 우리는 세계시민이 갖추어야 할 역량과 훌륭한 엔지니어가 갖추어야 할 역량

을 바탕으로 다섯 개의 핵심 역량을 도출했다. 보다 정교하고 세심한 논의가 필요하겠지만 우선 첫 논의를 시작한다는 차원에서 몇 가지 실천 과제를 제안하고자 한다.

[실천 과제 1] 세계시민교육의 요소를 포함한 전공결합형 세계시민교육 과정 설계

세계시민으로서 엔지니어는 전문 지식과 비판적 사고를 바탕으로, 세계 각 영역의 상호 연결성과 상호 의존성을 이해하고, 기술과 연관된 사회적, 제도적, 문화적 이슈를 인식하며, 전문가적 책임성과 도덕적 상상력을 바탕으로, 다중 정체성 기반의 공학 활동을 실천할 수 있어야 한다. 공과대학 학생들이 그와 같은 이해와 인식, 적용 능력을 갖추려면 대학 교육과정 전체를 통해 그것을 접할 수 있어야 한다. 인간으로서, 시민이자 다양한 공동체의 일원으로서, 국민으로서, 세계시민으로서 다양한 역할과 의무를 성찰하고 이를 실천할 수 있는 교육과정 설계가 필요하다.

만약 세계시민 강좌를 공과대학에 개설하면 이 문제를 해결할 수 있을까? 하나의 방법이 될 수는 있지만 교육 여건의 확충뿐 아니라 전공 교육과정과의 조율이 필요하다는 점에서 단기간에 실천하기는 쉽지 않을 수 있다. 그보다 실현 가능한 구체적인 방법으로 전공결합형 세계시민교육을 제안한다. 전공결합형 세계시민교육이란 전공 교과목에 속하지만 그 교육목표에 세계시민교육 목표를 추가하고 이를 구현할 다양한 학습 방법과 콘텐츠를 다루는 수업을 의미한다. 최근 많은 공과대학에서 사회 혹은 지역문제해결형 교육과정을 운영하고 있는데, 그와 같은 과목에 접목할 여지가 충분하다. 부록에서 살펴볼 융합형 교육과정의 사례를 참조할 수 있다.

[실천 과제 2] 세계시민성을 갖춘 엔지니어 역량을 다루는 수업 목표 개발 및 활용

공과대학 학생들이 졸업하고 직업을 가진 후에는 세계시민교육에 대해 접하고 이해할 기회가 많지 않을 것이다. 따라서 대학이 개설하는 수업이나 비교과 프로그램

램에서 의도적으로 세계시민교육의 요소를 반영할 수 있다면 학생들의 세계시민 역량을 키우는 데 도움이 될 것이다. 그러기 위해 교과 및 비교과 과정에서 목표로 할 수 있는 다양한 학생 역량과 성취 목표를 발굴해 적용할 수 있다. 예를 들어, 다양한 국가나 지역, 공동체의 관점에서 자신이나 팀이 설계한 기술 제품과 서비스를 비판적으로 분석하는 일은 공학 설계에서도 매우 중요한 역량이다. 특히, 신기술과 관련된 제도적 개선 사항 검토와 윤리적 이슈를 토론하고 새로운 대안을 제시하는 것은 공학 전공 수업 전반에 걸쳐 필수적이다.

마찬가지로 기후 위기, 에너지, 빈곤 등 글로벌 난제에 맞서려는 의지와 능력은 엔지니어의 연구 능력과 연구 리더십을 키우는 데 중요하고도 효과적이다. 기존 공학교육의 큰 틀을 바꾸지 않더라도 충분히 세계시민교육 역량을 키울 수 있다는 점에서 유용하다. 다음 장의 <표 3>에 공과대학 수업에 적용할 수 있는 몇 가지 수업 목표 사례를 제시했다. 이 표에서 의미하는 연결 요소란 각 수업 목표가 세계, 시민, 윤리 중 어느 개념과 연결되어 있는지를 표시한 것이다.

[실천 과제 3] 문제를 정의하고 해결하는 과정에서의 대안 모색 및 장단점 비교

공과대학 학생들의 기술적, 도덕적 상상력을 키우는 것은 전공 역량을 키우는 데에도 매우 효과적이다. 자율자동차나 인공지능 기반의 의료 기구를 사용할 경우, 관련된 다양한 집단 사이에서 볼거릴 수 있는 갈등 이슈와 제도적 제약을 예측할 수 없다면 결코 좋은 엔지니어가 될 수 없다. 선진국에서 개발한 모델을 인프라가 좋지 않은 국가에 적용할 경우, 예측하지 못한 부작용과 문제가 생길 수 있다. 그렇기 때문에 동일한 기술 제품이나 서비스를 설계할 때에도 문제를 어떻게 정의할 것인지, 어떤 다양한 해결 방안을 모색할 것인지가 중요하다. 언제나 대안이 존재한다는 점을 확신하는 것은 학생들의 상상력을 키우는 데 매우 효과적이다. 세계시민으로서 엔지니어는 다양성과 차이, 지역적 특수성 등을 반영해 기술을 유연하게 설

<표 3> 공과대학 수업에 적용할 수 있는 세계시민교육 목표 사례

| 공과대학 강좌에 적용할 수 있는 수업 목표(예시) | | 연결 요소 | | |
|-----------------------------|---|-------|----|----|
| | | 세계 | 시민 | 윤리 |
| 1 | 다양한 국가나 지역, 공동체의 관점에서 비판적으로 분석하기 | ○ | ○ | |
| 2 | 기술의 윤리적 문제에 관해 다른 사람들과 함께 생각해 보기 | | | ○ |
| 3 | 구체적 맥락에서 거시적, 장기적 관점의 기술 이슈를 분석하고 이해하기 | ○ | | |
| 4 | 설계 혹은 개발하고 있는 기술 제품과 서비스에서 윤리적 지향성 갖기 | | | ○ |
| 5 | 세계시민의 관점에서 기술 관련 윤리적 쟁점에 대해 설명하기 | | ○ | |
| 6 | 기후 위기, 에너지, 빈곤 등 글로벌 난제를 해결하려는 의지와 능력 | ○ | | |
| 7 | 기술 제품 및 서비스와 관련해 지역 간, 국가 간, 계층 간 불평등 이슈 인식 | ○ | ○ | |
| 8 | 나와 다른 사람이나 집단이 가진 가치에 대해 명확히 인지 | | | ○ |
| 9 | 기술이 세계에 미칠 영향에 대한 도덕적 상상력 발휘 | ○ | | |
| 10 | 전문가로서 사회적 책임감을 실천하고 증명하기 | | | ○ |

계하고 개발할 수 있는 역량을 키워야 한다. 그것은 설계 및 개발 과정에서 책임 있게 고려하고 실천하는 일과 병행되어야 한다.

[실천 과제 4] 설계와 연구개발 과정에서 대상과 목적을 둘러싼 맥락 및 문화 파악

오랫동안 지속가능한 지역 공동체 개발을 고민해 온 미국의 공학교육자들은 어떻게 하면 엔지니어가 산업의 관점이 아닌 지역 공동체의 관점에서 공학 설계를 수행할 수 있을지 고민해 왔다(Lucena et al., 2010). 산업의 관점을 따를 경우, 통상 시장에서 이윤을 창출할 수 있는 가치, 즉 경제적 실현 가능성이 중요해진다. 또한

자신이 속한 국가나 익숙한 문화에 기반을 둔다는 점에서 안전이나 위험 기준에 대한 자기중심 사고가 지속될 수 있다. 기술적 신뢰성의 가치에 대한 평가나 지역의 통제력, 제품 및 서비스의 지역적 지속가능성에 대한 평가 등에서 지역 공동체와 의견이 갈릴 수 있다. 이 점을 인식하는 것 그 자체가 중요하다. 루시나 등은 이러한 근거를 바탕으로 지역 공동체 개발을 위한 설계에서 학생들이 고려해야 할 항목을 <표 4>와 같이 새롭게 제시했다(Lucena et.al, 2010: 67).

<표 4> 지역 공동체 개발을 위한 설계 수업에서 고려할 요소

| 강의계획서에 일상적으로 기재되는 항목 | 지역 공동체 설계를 위해 제안된 추가 항목 |
|--|---|
| 학생의 창의성 개발 | 학생들의 공감을 키우고 커뮤니티의 역량 이해 |
| 열린 결말을 가진 문제의 사용 | 다양한 커뮤니티의 입장을 경험함으로써 각 커뮤니티의 문제를 정의하기 |
| 설계 방법론의 개발과 사용 | 참여적 실천 및 방법의 개발과 사용 |
| 설계 문제의 진술과 상세 공식화 | 커뮤니티가 자신의 관심사와 욕망 등을 명료화할 수 있도록 돕고 공식화 |
| 대안적 해결책에 대한 고려 | 공학적 솔루션이 커뮤니티, 또는 협력을 통해 도출될 수 있는지 확인하기 |
| 실현 가능성 고려 (시간, 비용, 무게, 제조 용이성, 법적 요구 사항 및 안전 요구 사항의 관점) | 고려할 사항들에 대한 자신 혹은 팀의 생각에 대해 검토하기 위해 커뮤니티로부터 피드백 |
| 상세한 시스템 서술 | 커뮤니티에 대한 상세한 사회-문화적 서술 |

[실천 과제 5] 수업 방법, 평가, 분위기 등에서 차별화된 목표 지향

세계시민교육의 요소를 반영한 수업의 효과성을 높이기 위해 수업 자료, 학습 방식 등을 다양화하고 학생의 참여를 유도할 필요가 있다. 학생들의 적극적인 참여가

있을 때, 세계시민이자 엔지니어로서 살아갈 실제 현실에 대해 깊이 논의할 수 있을 것이다. 개방적이고 참여적인 분위기, 비판적이고 성찰적인 수업 분위기 조성도 중요하다. 학생들이 민감하게 생각하는 평가에 있어서 절대평가, P/NP와 채점 방식의 병행, 현장 참여자의 평가 반영 등을 고려하는 것도 흥미로운 수업을 진행하는 데 도움이 된다.

<표 5> 공과대학 세계시민교육에 활용할 수 있는 수업 방법

| 수업 자료 | 학습 방식 | 학생 참여 유도 | 평가 다양화 | 수업 분위기 |
|----------|----------|------------|-------------|------------|
| 개인의 경험 | 수업 토론 | 다양한 관점 경험 | 절대 평가 | 개방적·참여적 |
| 사례 연구 | 학생 발표 | 자신의 가치 반영 | P/NP와 채점 병행 | 비판적·분석적 |
| 대중 매체 | 성찰적 글쓰기 | 학생 구성 다양화 | 동료 평가 | 성찰적 |
| 역사 기록 읽기 | 외부 전문 강사 | 윤리적 이슈 분석 | 이해관계자 관점 | 자극적·흥미진진 |
| 경험적 데이터 | 창의 프로젝트 | 자신의 주장 명료화 | 평가 근거 공개 | 학습자중심·권한부여 |
| 세계시민 자료 | 현장 연구 | 참여 수단 다양화 | 평가 수단 다양화 | 창의적 |

1. 학제적 융합 설계교육 사례: 공학과 평화학 전공이 함께한 드론설계 수업

드론 연구소를 공동으로 운영하고 있는 미국 샌디에이고 대학교의 기계공학자 고든 후플(Gordon Hoople)과 사회학자인 오스틴 최-피츠패트릭(Austin Choi-Fitzpatrick)은 드론에 대한 공학적 접근과 평화학을 연계한 융합 캡스톤 교과목을 운영했다. 수업의 이름은 <Drones for Good>이고, 책으로도 출판되었다. 이 교과목 운영 사례를 토대로 세계시민교육이 어떻게 전형적인 공학 설계교육에 연결될 수 있는지 살펴본다.

수업 개설 배경

- 새로운 기술의 설계와 개발, 활용에 있어 사회기술적(sociotechnical) 사고가 필요하다. 학습자가 기술적 솔루션이 세상에서 실제로 사용된다는 점을 확인할 필요가 있다.
- 특정 이슈와 관련해 사회적, 기술적 측면이 어떻게 얽혀 있는지 이해함으로써 해당 이슈를 파악하고 다룰 수 있는 능력을 키울 필요가 있다.
- 드론은 기술과 사회가 뒤섞여 만들어지는 전형적인 사례이다. 최근 이동통신 분야의 기술이 발전하면서 경량 드론 사용이 가능해졌고 이로 인해 공적 영공과 사적 영공을 명확히 구별하기가 어려워지는 등 다양한 법적, 윤리적 이슈가 등장하고 있다.

강좌를 구성하는 세 요소

- 사회기술적 사고: 학생들이 사회기술적 사고의 중요성을 깨닫게 한다.
- 기술적 창조: 공학과 평화학을 전공하는 학생들이 설계 프로젝트를 수행한다.
- 프로젝트: 특정 사회적 이슈에 긍정적인 영향을 미치는 드론을 설계한다.

학습 성과

- 사회기술적 이원성을 정의하고, 문제를 해결할 때 왜 사회기술적 관점에서 접근해야 하는지 설명할 수 있다.
- 사회변화, 사회혁신, 권력, 정치, 불평등 그리고 신기술과 관련된 주제에 관해 토론할 수 있다.
- 규격화된 부품과 오픈소스 소프트웨어를 사용해 쿼드콥터를 조립 및 시험하고 날릴 수 있다.
- 드론과 관련된 주요 윤리적 우려 사항에 대해 설명할 수 있다.
- 드론과 관련된 주요 규제 가이드라인을 설명할 수 있다.
- 드론이 사회에 부정적인 영향을 줄 수 있는 방식은 무엇인가에 대해 비판적으로 이해하고 사회에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 드론을 설계한다.
- 학제적 팀을 이루고 협동해 문제를 해결하며 설득력 있게 아이디어를 전달한다.
- 새로운 지식을 습득해 자신의 안전지대(평소 잘 아는 영역) 밖의 문제를 다룬다.

교육 방법

- 능동 학습^{Active Learning}: 학생들로 하여금 학습 프로세스에 능동적으로 참여하도록 하는 강의실 내 기법으로 학생들의 학습 효과를 높이는 데 기여한다.
- 프로젝트 중심 학습^{Project-Based Learning, PBL}: 학생들에게 현실과 유사한 문제, 즉 복잡적이고 열린 결말의 문제를 제공하고 그 해결책을 찾는 데 시간을 쏟도록 한다.

팀 구성

- 공학 및 평화학과 학생들이 팀을 이루어 활동한다.
- 관심사, 성별, 인종, 전공이 균형 잡히도록 하고, 공대생 두 명, 평화학과 학생 두 명을 한 조로 편성한다.

세계시민교육 관점에서의 교육과정 평가

| 세계시민성을 갖춘 엔지니어의 역량 | 해당 | 수업에서 수행한 주요 활동 |
|--|----|---|
| 기술과 관련된 공동체, 지역, 세계의 상호 연결성과 상호 의존성에 관한 지식 개발과 적용 능력 | ○ | 드론 기술의 사회지향적 사용 방향을 다루었다. 특히, 누구에게도 해를 끼치지 않는다는 원칙을 세우고 그것을 실현하기 위한 구체적인 방안을 팀에서 논의하도록 했다. 어떻게 하면 드론을 공공선을 위해 사용할 수 있는지를 토론했다. |
| 기술 제품 및 서비스의 설계, 개발, 제작 과정과 연관된 비판적 사고 능력 | ○ | 드론이 고래 연구와 야생동물 보호를 위해 긍정적으로 사용될 수 있는 반면 사생활을 침해하는 악질적 비행, 시위의 모니터링, 군사무기로 활용되는 실제 사례에 대해 토론했다. |
| 글로벌 기술 네트워크와 관련된 사회적, 제도적, 문화적 이슈에 대한 이해 능력 | ○ | 드론과 관련된 주요 규제 가이드라인을 숙지하고 이것이 국가와 지역에 따라 어떻게 다른지 학습했다. |
| 국민, 시민, 세계시민으로서 다중 정체성 바탕의 엔지니어링 실천 능력 | ○ | 팀을 구성할 때, 인종과 성별, 전공을 고려해 균형 잡힌 팀을 구성했다. 이때, 중요하게 고려한 원칙은 여성과 소수자가 고립되지 않도록 하는 것이었다. 어떤 정체성도 소외되지 않을 때 좋은 설계가 나올 수 있다는 논의가 진행되었다. |
| 엔지니어의 사회적 책임성과 도덕적 상상력 | ○ | 강좌의 주제는 착한 드론 만들기였다. 드론의 사용과 관련해 야기될 수 있는 윤리적 이슈에 대한 토론이 충분히 이루어지고, 이에 대한 설계자, 제작자로서의 책임에 관해 논의했다. |

2. 지역문제해결형 설계교육 사례: 지속가능한 공동체 발전을 도모하는 공학설계 수업

연세대 공과대학에서 진행한 지역문제해결형 교육의 구성과 결과물 등을 제시하고 그 효과와 문제점을 제시한다. 공과대학은 전공과 공통과목 가운데 몇 과목을 선정해 운영했다. 공통과목으로는 <우리 마을 리빙랩>, <지역사회를 위한 창의적 문제해결>, 전공과목으로는 <건축설계>, <자원순환공학>, <주거단지계획 및 설계>, <스마트 모빌리티 계획>이 선정되었다.



〈그림 1〉 지역문제해결형 교육과정

지역문제해결 교육과정의 구성 취지

- 공학교육은 기술과 사회를 잇고 이를 통해 더 나은 지역 공동체와 사회의 지속 가능한 삶을 만들어 나갈 엔지니어를 양성하는 데 관심을 갖고 있다. 엔지니어는 단순한 기술 연구자나 개발자가 아니며, 삶의 디자이너이자 기획자이기 때문이다. 기술을 통해 세계에 긍정적 영향을 미칠 수 있는 솔루션을 개발하는 것

은 엔지니어가 가진 특별한 역량이자 책임이다.

- 전공 교과목과 공통 교과목 중 일부를 신설하거나 개선하여 지역문제해결형 수업으로 전환했으며, 지역문제해결형 대학원 교과목을 함께 개설해 학부 수업과 연계될 수 있도록 했다.
- 대학원 공통 교과목인 <공학과 지역사회리더십>을, 전기전자공학과에서는 <지역사회발전을 위한 IT융합>이라는 과목을 신설해 운영했다.

교과목 공통의 교육목표(개별 수업들은 각자의 목표와 학습 성과를 제시했음)

- 학교가 위치한 인근 지역기관 및 시설 방문, 혹은 사람들과의 만남, 조사, 의견 청취를 통해 함께 풀어야 할 문제와 이슈 발굴한다.
- 해당 문제에 관심을 갖거나 이해관계가 있는 개인, 집단, 공공기관과 함께 문제 해결 방향을 논의하고 기술적, 사회적, 제도적 문제 해결 방안을 디자인하고 구체화한다.
- 디자인된 해결 방안을 실현하는 구체적인 방법을 계획하고 추진하되, 이 과정에서 이해당사자 및 관련자의 의견을 모니터링하고 반영한다.
- 비록 시간이 충분하지 않더라도 완결된 하나의 과정을 거치도록 노력한다.
- 학생들이 도출한 성과를 데이터베이스에 기록해 추후 학생이나 팀이 참고하거나 더욱 발전시킬 수 있는 플랫폼으로 활용하고 지역 문제 해결의 실효성과 연속성을 확보한다.

<우리 마을 리빙랩>이 제시한 학습 성과

- 학생의 창의성: 서로 다른 공동체의 환경과 인프라를 고려하는 능력
- 실제 상황에서 문제를 정의하는 능력: 현장의 목소리에 귀를 기울이며 사회적, 윤리적, 문화적 이슈를 이해하는 능력

- 설계 방법의 개발과 활용 능력
- 설계 과정 및 결과물을 문서화하고 설명하는 능력
- 대안적인 해결 방안을 모색하는 능력
- 제한된 조건에서 설계의 실현 가능성을 고려할 수 있는 능력
- 설계와 관련된 사회문화적 환경을 이해할 수 있는 능력
- 팀 단위에서 협력할 수 있는 능력

교육 방법

- 학습자 중심의 능동 학습과 프로젝트 중심 학습 활용

지역 현장

- 서대문구, 은평구, 마포구의 공공기관과 협력하여 각 수업별로 지역 현장과 연계해 수업 진행
- <우리 마을 리빙랩>(공통): 서대문구, 마포구, 은평구 전역
- <지역사회를 위한 창의적 문제해결>(공통): 서대문구, 마포구, 은평구 전역
- <건축설계>(건축공학과): 서대문구 홍제동
- <자원순환공학>(건설환경공학과): 서대문구, 마포구, 은평구 전역
- <주거단지계획 및 설계>(도시공학과): 은평구 갈현동
- <스마트 모빌리티 계획>(도시공학과): 서대문구, 마포구, 은평구 전역

세계시민교육 관점에서의 교육과정 평가

| 세계시민성을 갖춘 엔지니어의 역량 | 해당 | 수업에서 수행한 주요 활동 |
|--|----|---|
| 기술과 관련된 공동체, 지역, 세계의 상호 연결성과 상호 의존성에 관한 지식 개발과 적용 능력 | ○ | 자원순환공학의 경우, 음식물 쓰레기 처리 시스템, 커피박 업사이클링, 장난감 분리수거, 쓰레기 무단 투기 해결 시스템 등의 이슈를 다루면서 자원 순환이 단순히 기술의 문제가 아니라 다양한 집단의 상호 연결성과 상호 의존성을 전제로 하고 있음을 다루었다. |
| 기술 제품 및 서비스의 설계, 개발, 제작 과정과 연관된 비관적 사고 능력 | ○ | 프로젝트 팀이 만난 집단 중에는 노인, 장애인, 여성, 1인 가구가 많았다. 중립적 가치를 지니는 기술 제품과 서비스처럼 보이지만 실제로 사용자 집단에 따라 새로운 요구와 문제들이 나타나는 것을 발견하고 인식했다. |
| 글로벌 기술 네트워크와 관련된 사회적, 제도적, 문화적 이슈에 대한 이해 능력 | ○ | 수업에서 다룬 주제 중에는 정부 정책 및 제도와 관련된 사항이 많았다. 또한 각 주제가 지역 및 공동체가 지닌 문화적 특성이 관련되는 것을 관찰할 수 있었는데, 이를 해결할 제도적 개선 방안을 논의하는 계기가 되었다. |
| 국민, 시민, 세계시민으로서 다중 정체성 바탕의 엔지니어링 실천 능력 | ○ | 인근 지역의 주민들을 대상으로 프로젝트를 진행했기 때문에 주민, 시민의 관점뿐 아니라 공무원, 관리자의 시선을 함께 경험할 수 있었고, 자신들이 거주하는 지역민으로서의 관점을 바탕으로 솔루션 찾기에 집중할 수 있었다. |
| 엔지니어의 사회적 책임성과 도덕적 상상력 | ○ | 강좌의 주제는 자신이 속한 지역과 문제에 도움이 되는 설계와 결과물을 제시하는 것이었다. 효과적이면서 지속가능한 기술 활용의 문제를 토론할 수 있었다. |

5장

대학 미술 분야의 세계시민교육

대학 미술 분야의 세계시민교육

김형숙

서울대학교 미술대학 교수

1. 미술교육 분야에서 세계시민교육의 의의와 방향

전 세계는 지금 불평등 심화에 따른 생태계 훼손과 이 과정에서 발생하는 인간의 야생 동물 접촉 기회 증가로 인한 전염병 문제가 심각해지고 있다. 특히 코로나19는 불평등과 생태 위기가 연결된 현실을 적나라하게 보여 주었으며 팬데믹은 현재까지 진행 중이다. 이뿐만 아니라 기후변화로 생태계 파괴가 더 빨라지면서 기후와 생태 위기에 관한 경각심이 커지고 있다. 이러한 상황에서 나라 안팎으로 시민의 연대와 협력을 강화하는 길만이 위기를 극복하고 불평등과 차별 같은 문제를 해결하는 열쇠임이 논의되고 있으며(기모란 외, 2020), 시민적 정체성과 역량의 모색과 형성에 관한 시민성 교육(citizenship education)이 중요한 의제로 떠오르고 있다(고은실, 김형숙, 2022).

세계시민성의 개념은 세계시민주의(Cosmopolitanism), 지구시민의식(Planetary Citizenship) 등과 유사한 의미로, 세계 차원에서 연대감, 집단 정체성, 소통 능력과 인류 공동 번영의 가치를 중요하게 다루는 공통점이 있다(한경구 외, 2015). 유네스코가 발간한 《글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기(Global Citizenship

Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century》는 세계시민교육을 “더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는 데 앞장설 수 있도록 필요한 학습자의 지식과 기술, 가치와 태도를 개발”(UNESCO, 2014: 17)하는 것을 목표로 하는 교육 패러다임으로 정의하고 있다. 즉 세계시민교육은 인권교육, 반편견교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육, 문화 간 이해교육 등을 모두 포괄하는 상위의 개념이다.

세계시민교육은 2012년 중요한 화두로 대두된 이후, 2030년까지 인류가 공동으로 추진해야 할 범세계적 어젠다로 확고하게 자리 잡았다. 세계시민교육은 초·중등교육에서 먼저 활성화되었고 점차 고등교육 기관인 대학으로 확대되었다. 대학에서는 교육목표에 세계시민교육을 포함하는 추세인데(Peterson, 2009, Sklad, Friedman, Park & Oomen, 2016: 325 재인용), 예를 들어 미국대학협회The American Association for Colleges and Universities, AAC&U는 ‘시민 지식과 참여-지역적 및 세계적civic knowledge and engagement-local and global’, ‘문화 간 지식과 역량intercultural knowledge and competence’, ‘윤리적 추론 및 행동ethical reasoning and action’을 필수 학습 목표에 포함할 것을 권고했다(AAC&U, 2022).

우리나라의 경우 <2015 세계교육포럼>을 성공적으로 개최하며 세계시민교육을 국제사회의 교육목표로 의제화 하는 데 성공했고 이후 초·중등교육 단계에서 관련 교육과정과 교재의 개발 및 보급이나 교육을 담당할 현장 교원들의 역량 강화 등을 겨냥한 정책적 노력을 지속하고 있다. 이에 힘입어 세계시민교육 일반화에 필요한 기반 확충과 함께 중요한 성과가 확인되고 있다(김용신, 2013; 이정우, 2017). 이처럼 세계시민 소양을 갖춘 인재 양성의 중요성이 강조되고 있음에도 불구하고(Perry et al., 2013), 국내 대학이 세계시민교육을 체계적으로 제공하려는 노력은 상대적으로 미진했다(김이경 외, 2019).

그럼에도 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(이하 아태교육원)이 2016년부

터 추진해 온 <세계시민교육 강좌개설 지원사업>은 우리나라 대학이 유네스코 정신을 토대로 세계시민교육 강좌를 제공할 수 있는 중요한 원천이 되고 있다. 특히 대학에서 세계시민교육 강좌 운영에 관한 연구가 2018년대부터 비교적 활발하게 진행되고 있는데, 특히 교수·학습 방법에 관한 연구(정슬기, 허혜경, 김혜수, 2018; 김수동, 2019; 김경아, 2018; 최선경 2019)가 많다. 선행 연구는 세계시민교육 강좌가 이론 위주의 강의식 수업보다는 학생 참여 중심의 교수·학습 방법으로 진행되어야 한다고 강조했다. 정슬기, 허혜경, 김혜수(2018)에 따르면 세계시민교육 강좌 수강생의 46.3%가 교과목 이해에 가장 효과적이었던 강의 운영 방법으로 토론 활동을 꼽았고, 김수동(2019)과 김경아(2018)는 각각 세계시민교육에서의 토론 활동과 워크숍 형태의 교수·학습 방법을, 그리고 최선경(2018)은 체험 중심 활동의 중요성을 언급했다(김이경 외, 2019).

이러한 연구는 대학에서 세계시민교육 방향성이 학습자의 자기 주도적 참여 중심이어야 함을 보여 준다. 필자는 세계시민교육에서 중요한 것을 ‘참여’와 ‘실천의식’으로 보며(김형숙, 2018), 미술과 학습은 학습자가 자신의 이념이나 생각, 문제 해결점을 미술 작품으로 표현하는 것임을 염두에 두고 세계시민교육에서 미술 교과의 가능성을 모색하고 있다. 같은 논문에서 저자는 세계시민으로 성장하고 그 자질을 함양하기 위해서는 글로벌 쟁점에 대한 합리적인 문제의식과 비평 의식을 가지고 참여 의식과 실천 의식을 배양해야 한다고 언급하며, 미술 교과는 사회현상을 시각적 소통을 통해서 표현할 수 있는 교과이기에 미술을 통한 세계시민교육의 가능성을 다음과 같이 언급한다. “(미술 교과는) 세계적인 쟁점에 대해 추상적인 이해 수준에 그치지 않고 문제를 능동적으로 해석하고 주제를 시각적으로 표현할 수 있게 한다”(김형숙, 2018: 29).

세계시민교육에서 예술교육의 가능성은 문화예술교육 지속발전지수 Sustainable Development for Arts Education Index, SAEI의 세 개의 실천 목표에도 명시되어 있다. 문

화예술교육 지속발전지수SAEI의 세 개의 실천 목표 중에서 ‘목표 3. 예술교육의 사회적 가치 확산성Expanding Social Values of Arts Education’에는 오늘날 세계적으로 직면한 사회·문화적 도전 과제인 코로나19, 환경오염, 전쟁, 폭력, 혐오, 살인, 기아, 실업, 복지, 인권, 통일 등의 문제를 해결하는 데 문화예술교육이 이바지할 수 있는 가치를 제시하고 있다. 나아가서 이 문제를 창의적으로 해결해 나감으로써 사회 전반에 직간접적으로 문화예술교육의 효과가 지속적·긍정적으로 나타나 개인과 공동체가 체감할 수 있도록 해야 한다고 주장한다. 이러한 맥락에서 김인설, 김영주, 권선영, 이성희(2018)는 문화예술교육의 사회적 가치 확산의 목표를 위해 혁신적 문화의 확산, 예술의 사회적 역할 인식, 문화 다양성, 세계시민성의 전략을 구체적으로 설정해야 한다고 주장한다(고은실, 김형숙, 2022: 239).

최근 미술교육 분야에서 세계시민교육을 논의하는 연구들이 등장하고 있는데, 2015 개정 미술과 교육과정을 중심으로 관계성을 제안한 연구(김형숙, 2018, 2019; 최은영, 나선엽, 임혜원, 공완옥, 이주연, 2017), 초등학교 통합과정을 중심으로 교수·학습 과정 제안 연구(이선혜, 김선아, 2019), 지속가능발전교육을 중심으로 세계시민교육을 미술교육과 연계한 연구(장연자, 2019), 문화예술교육과 세계시민교육과의 연계성을 분석한 연구(고은실, 김형숙, 2022) 등이다. 그러나 동시대 예술 작업을 미술 수업에서 적극적으로 도입하고 활용할 것을 제안하는 연구는 아직 거의 없다(김수진, 2022).

실제로 국내 미술대학 교육과정은 모더니즘 전통의 스튜디오 중심 교육을 크게 벗어나지 못하고 있다. 현재까지 국내 미술대학에서 가장 중요하게 여겨지는 교육 목표는 ‘순수예술가 양성’이다. 하지만 순수예술가 양성이라는 목표에서 더 나아가 미술대학생의 자립적 삶에 대한 교육과 예술가로서 사회에 기여할 수 있는 다양한 경험을 제공하는 교육과정이 필요하다(백미현, 2017). 1990년대 이후 사회와의 실질적인 관계를 추구하고 사회문제를 사람들과 협동하는 방식으로 접근하려는 예

술 표현이 증가해 왔다. 예술가 개인의 창작 행위에서 더 나아가 관객 참여, 예술가 간 협업으로 이루어지는 예술 표현 방식이 급증했다(류지영, 2017). 시대적인 흐름에 맞춰 대학 미술교육에서도 ‘참여’와 ‘실천’을 강조하는 세계시민교육이 확장되어야 할 것이다.

본 원고에서는 동시대 예술 작업을 통한 감상과 비평 그리고 실천의 연대를 아우르는 주제 중심 융합 수업을 제안하고자 한다. 실제로 동시대 예술은 시대적인 사회문화와의 연계 속에서 생성된 다원적 가치를 반영한다. 따라서 탈학문적 교과통합의 의미 있는 소재로 활용될 수 있으며, 학습자들의 삶과 연결된 미술교육이 가능하다(이지연, 강주희, 2012). 특히 동시대 예술을 국제이해교육과 세계시민교육의 관점에서 도입하는 것은 새로운 문화나 다른 국가에 대한 이해, 혹은 서로 다른 문화 간의 관계를 도식적으로 접하는 것이 아니라, 오히려 이미 도식화된 방식의 한계를 극복하고, 이 시대를 살아가는 다양한 사람들의 시각으로 세계에서 일어나는 동시대 이슈 및 변화하는 관계와 모습들을 다원적 관점에서, 혹은 공감의 기술을 발휘하며 살펴볼 수 있다는 점에서 강점을 지닐 수 있다. 이는 미술대학에서 세계시민성을 위한 교육 방향을 제시한다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있으며 나아가서 타 교과에서도 동시대 예술 작업을 통한 세계시민교육 활용 가능성을 보여 준다는 점에서 연구의 확장 가능성이 크다.

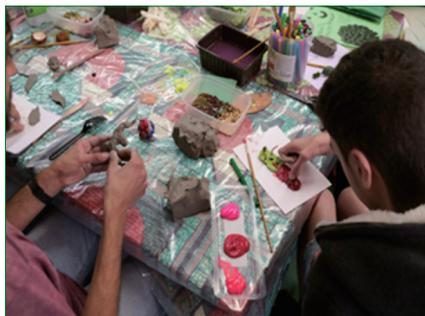
2. 미술대학 세계시민교육 강좌의 내용과 방법

2.1. 세계시민교육의 목표와 내용

미술대학에서 세계시민교육의 목표로 필자는 “인류공영에 이바지하는 혁신적인 융합형 예술가 양성”(김형숙, 2018: 33)을 제시한다. 실제로 동시대 예술가들은 사회문제를 예술 작품을 통해 직접 언급하고 있으며 나아가 참여 예술로써 사회 구

성원들과 함께 문제를 해결하고 있다. 국내외 대표 사례를 보면, 어셈블(Assemble) 예술가 그룹은 케임브리지 대학에서 건축을 전공한 이삼십대 동료들과 인류학, 철학, 역사, 문학, 사회학 등 다분야의 전문가들이 모인 15~18명 내외의 예술가 그룹으로 “건축, 디자인, 미술, 음악, 퍼포먼스와 도시계획, 교육 등 전통적·비전통적인 예술 장르 간의 조합”을 시도한다(강지선, 2018: 154). 프로젝트 중 <발틱 스트리트 모험 놀이터Baltic Street Adventure Playground>는 범죄, 마약 등 각종 부정적인 이미지로 점철된 영국 글라스고East Glasgow 달마녹Dalmarnock 지역의 아동들이 충분한 야외 공간과 놀이 시설을 제공받지 못하는 현실을 인식하고 진행한 모험 놀이터 프로젝트이다.

한편 국내 예술가 그룹인 믹스라이스Mixrice는 한국으로 이주한 외국인 노동자와의 협업을 통해 관계를 맺으며 동시대 미술에서 사회적 문제를 제기하는 데 주된 관심을 가지고 작업을 지속해 오고 있다. 그중 ‘믹스푸룻mixfruit’ 작업은 믹스라이스가 만난 이주민들, 난민신청자들이 빚어낸 과일에 대한 이야기로 아래 <그림 1>과 <그림 2>는 작품 제작 모습과 완성본이다. 이처럼 여러 장소에서 실행한 워크숍의 결과는 엉뚱한 과일들로 나타나는데 이는 이주immigration and migration 이야기를 꺼내는 한 방법으로 쓰인다.



<그림 1> 믹스푸룻 작품 활동 사진 ©mixrice



<그림 2> 믹스푸룻, 2016~2018, 아르헨(네덜란드), 경상남도 김해(한국), 버밍엄(영국) ©mixrice

앞서 살펴본 동시대 예술 프로젝트 팀과 같은 21세기 혁신적인 융합형 예술가 양성을 위해서는 세계의 이슈와 문화를 미술교육을 통해 이해하는 학제 간 융합적 접근이 필요하다(김형숙, 2018). 즉 국가 수준 교육과정에서 세계시민교육이 적용되려면 학생들이 세계에서 일어나는 문제에 관심을 가지고 행동할 수 있도록 미술을 기초로 한 융합교육이 이루어져야 할 것이다. 세계의 핵심 쟁점들을 타 교과와 연결해 다룸으로써 세계시민이 갖추어야 할 인지적, 정의적 역량을 강화해 세계시민으로서의 덕목을 함양해야 한다. 이를 위해 세계시민교육은 존중과 포용, 활발한 교류가 바탕이 된 학교와 교실 분위기 속에서 학습자가 중심이 되어 이루어지는 ‘주제 중심 융합교육’으로 구성되어야 한다. 나아가서 삶과 연관된 실질적인 수행과제 또한 포함되어야 한다.

〈그림 3〉은 한국과 베트남의 대학생들이 베트남 초등학생에게 물을 주제로 한 지속가능발전에 대해 교육하는 장면이다.[●] 이 수업에서 학생들은 먼저 정수 시스템과 관련된 이론을 학습한 후 생활 속 물 절약 홍보 자료를 만들고, 직접 정수 키트를 제작해 보는 실천 활동까지 진행한다.

한편 엘리엇(Elliott, 1995)은 시민성을 배우는 데 있어서 예술의 역할을 명확히 이해해야 한다고 언급하며, 예술적 교육(artistic education)의 의미를 시대적 상황에서 바라본다. 그는 예술교육은 실천을 수용하고 또한 예술 창작을 가르치고 배우는 것을 포함한다고 했으며, ‘예술적 교육’은 ‘감수성, 상상력, 창의성의 자유로운 놀이’이자 동시에 ‘실제적인 방식(하고, 만들고, 창조하고, 수행하는 것)으로 응용하는 법’을 가르치는 것이라고 보았다. 즉 예술적 교육은 ‘획일성’을 강조하기보다는 ‘차이’를 강조하기 때문에 단순한 기술교육과 다르며, 여기서 예술적 교육은 일반적인 지식을

● 본 수업은 서울대학교 글로벌 사회공헌단에서 진행된 ‘디지털SNU공헌단(베트남)’ 프로그램 중 ZOOM 수업 장면이다. 이하 국외 교육사업(베트남, 네팔)은 모두 해당 기관에서 진행된 프로그램이다.

넘어서는 방향으로 나아간다(Enslin & Ramírez-Hurtado, 2013). 예술적 교육은 우리에게 “같은 것과 다른 것, 알려진 것과 새로운 것, 나의 것과 내 너머의 것을 결합하는 방식을 가르쳐 줄 수 있고 그것은 호기심과 개방성을 자극한다”(Enslin & Ramírez-Hurtado, 2013: 66). 즉 예술적 교육이 “듣고자 하는 의지 *willingness to listen*’, ‘차이의 가치관 *the valuing of difference*’, ‘협업 *collaboration*’과 같은 시민 기질을 가르치는 데 많은 잠재력을 제공”(Enslin & Ramírez-Hurtado, 2013: 67)한다고 본다. 아래 <그림 4>는 대학생들이 입체 이름표 만들기 제작 활동 후 각자의 작품을 공유 및 발표하는 장면이다.



<그림 3> 정수에 대한 한국-베트남 멘토링 교육 장면



<그림 4> 작품 발표 장면

필자는 미술을 통한 세계시민성 함양을 위한 역량 여덟 가지로 ① 정체성과 자존감, ② 사회정의와 평등 추구, ③ 공감 능력, ④ 예술적 소통, ⑤ 창의적 능력과 사고, ⑥ 글로벌 이슈 해결 능력, ⑦ 환경과 지속가능한 발전에 대한 관심, ⑧ 공동체 역량을 제안한다. 다음 <표 1>은 김형숙(2018)과 고은실, 김형숙(2022)을 참고해 재구성한 것이다.

〈표 1〉 미술을 통한 세계시민성 함양을 위한 여덟 가지 역량

| 연번 | 역량 | 내용 |
|----|----------------------|---|
| 1 | 정체성과 자존감 | 자아 정체성과 개성 존중, 역사 인식과 지역사회에 대한 애정, 국가 소속감, 세계 고유문화 인정 |
| 2 | 사회정의와 평등 추구 | 자율성의 가치와 인권에 관한 관심, 사회의 불의와 불평등, 빈곤의 원인과 결과에 대한 이해, 도덕적 신념과 가치, 공정성에 기초하는 능력 |
| 3 | 공감 능력 | 편견과 차별의 영향, 타인에 대한 말·행동·선택을 인지하고, 말·제스처·목소리 톤으로 감정을 파악하며, 민주적 절차와 약자에 대한 배려의 마음을 가짐 |
| 4 | 예술적 소통 | 창의적 사고, 학제 간 연구, 협력, 즐거움의 이해, 타인의 말을 경청하고 자신의 의견을 설득적으로 주장 |
| 5 | 창의적 능력과 사고 | 확장된 사고와 아이디어를 통해서 상상력을 발휘하며 다양한 대안 모색 세계화와 글로벌 이슈의 다양성을 통해 각 국가 간의 힘의 불균형에 대해 이해하고 전 세계 경제 및 정치 시스템을 창의적으로 설계 |
| 6 | 글로벌 이슈 해결 능력 | 공동 행동으로 자신의 생각과 행동을 지속해서 평가하고, 공정하고 지속가능한 세상을 만드는 협력적 자세를 가지며, 자신의 삶과 주변 환경의 변화를 설명 |
| 7 | 환경과 지속 가능한 발전에 대한 관심 | 환경과 생명의 가치를 알고, 환경 및 자원 보호의 중요성과 인간과 지구의 상호 의존성을 인식하며, 소비자로서 인류와 미래와 미래 세대를 위한 활동에 참여하는 의지를 가짐 |
| 8 | 공동체 역량 | 공동체를 인지하고 타인과 교류하며 공동체의 안녕과 발전을 위해 행동하고, 관계 및 의사 결정 과정, 공동체 역량을 증진시킬 내용과 교수·학습 방법, 나눔과 배려, 그리고 전 세계인들과 행복한 삶을 영위할 미래의 세계상을 제시 |

(김형숙, 2018, 41~42; 고은실, 김형숙, 2022, 245~246 참고하여 재구성)

이 여덟 가지 역량은 미술대학에서 혁신적인 융합형 예술가 양성을 위한 교육목표 지표가 될 것으로 본다. 예술 작품을 감상하고 비평 및 실천(제작)하는 과정은 인지적, 정의적, 행동적 과정을 모두 포함하고 있기에 이 역량들은 서로 영향을 주며 융·복합적으로 작동할 것이다. 따라서 교육목표를 수립할 때 하나의 역량에 초점을 두는 것이 아닌 주제 중심 융합교육 목표하에 여러 역량들의 상호 연관성에 집

중해야 할 것이다.

<표 2>는 미술대학에서 세계시민성 함양을 위한 주제 중심 수업안으로 주제를 제시하고 이에 따른 학습 영역과 강화 역량을 종합적으로 설계한 모듈이다. 이때 주제의 키워드는 유네스코(2015), 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2020)의 세계시민교육 핵심 키워드를 참고했으며 학습 영역 또한 해당 자료를 참고해 구성했다.

<표 2> 세계시민성 함양을 위한 주제 중심 수업의 학습 영역과 강화 역량 모듈

| 주제 | 키워드 | 학습 영역 | | | 미술을 통한 세계시민성 강화 역량 | |
|-----------|-----------------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|---|---------------------------------------|
| | | 인지적 (지식 및 이해) | 사회·정서적 (가치 및 태도) | 행동적 (역량 및 기술) | 공통 | 영역별 구분 |
| 자기 이해 | 인권 | 암묵적 가정과 권력에 대한 이해 | 다양한 차원의 정체성 | 윤리적으로 책임감 있는 행동 | (3) 공감능력 (4) 예술적 소통 (5) 창의적 능력·사고 | (1) 정체성과 자존감 |
| 다름의 미학 | 성평등, 차이와 다양성에 대한 존중, 연대와 공감 | 사회정의의 및 평등 | 차이와 다양성 존중, 다양한 차원의 정체성에 대한 이해 | 사회적 문제 가시화 및 해결 | | (2) 사회정의와 평등 추구 (6) 글로벌 이슈 해결 능력 |
| 공생 그리고 회복 | 세계 문제와 이슈, 지속 가능한 세계 | 글로벌 이슈에 대한 이해 | 국제 이슈에 대한 관심 | 지구적 연대에 기초한 목소리 내기 | | (7) 환경과 지속가능한 발전에 대한 관심 (8) 공동체 역량 |

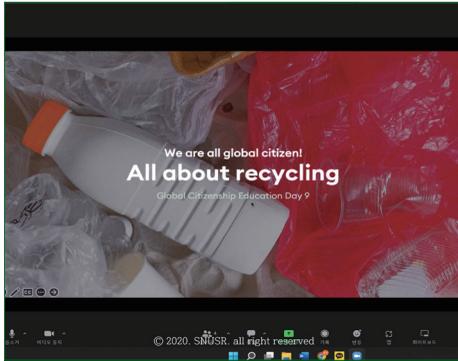
이상 미술대학에서 세계시민성을 위한 교육목표 및 주제를 ‘미술을 통한 세계시민성 역량’을 중심으로 살펴보았다. 다음에서는 이를 실제 수업에서 어떻게 지도할지에 대해 살펴본다.

2.2. 세계시민교육의 교수법

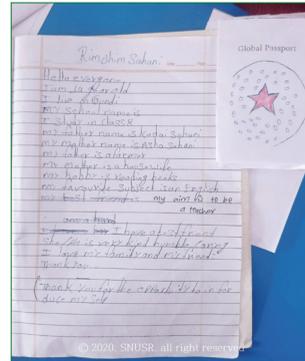
앞서 대학에서 세계시민교육 교수·학습에 대한 선행연구(정슬기, 허혜경, 김혜수, 2018; 김수동, 2019; 김경아, 2018; 최선경 2019)에서 살펴봤듯이, 세계시민교육 강좌는 이론 위주의 강의식 수업 대신 학생 참여 중심의 교수·학습 방법이 적극적으로 활용되어야 한다. 세계시민으로서의 자질 함양을 위해서는 글로벌 쟁점에 대한 합리적인 문제의식과 비평 의식을 가지는 것과 동시에 참여 의식과 실천 의식을 배양하고 실제 실천까지 경험하는 것이 중요하기 때문이다.

세계시민교육은 세계정세에 대해 이해하는 것을 넘어 ‘참여’와 ‘실천 의식’으로 확장되어야 한다. 이는 유네스코(2015)가 제시한 세계시민교육의 학습 영역인 인지적, 사회·정서적, 행동적 학습 목표가 동시에 작동하는 것으로, 학생들은 세계시민으로서의 역량과 태도를 키우기 위한 직접 목소리를 내고 참여할 수 있는 교육이 필요하다. 따라서 PBL(Problem Based Learning) 교수법이 효과적인 것으로 본다. PBL은 소집단으로 구성된 학생들이 교수자의 지도하에 실제적인 문제를 해결해 나가는 교수·학습 방법으로, 현실에서 장차 부딪칠 수 있는 사건 및 현상으로 구성된 과업들을 비구조적으로 구성한 문제를 해결하기 위해, 필요한 지식, 기술, 태도를 스스로 파악하고 직접적 경험과 연계해 스스로 지식을 구성하고 확장해 나가는 학습 방법이다(Barrows, 1994; Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L., 2015). 특히 4차 산업혁명 시대에 요구되는 협업 능력, 창의력, 유연하고 비판적인 사고 능력, 문제 해결력 등을 양성할 수 있는 구성주의 학습이론을 기반으로 하는 PBL은 최근 대학교육에서 주요 교수·학습 방법으로 주목받고 있으며, 각 대학에서는 PBL의 적극적 도입 및 활성화에 많은 노력을 기울이고 있다(최미나, 2021).

<그림 5>와 <그림 6>은 한국과 네팔 학생들이 세계적 이슈인 환경문제에 대해 토론하고 세계시민으로서 이를 해결하기 위해 각자 위치에서 어떤 실천을 할 수 있을지 논의하는 수업 장면이다.



<그림 5> 자원 재활용 토론 장면



<그림 6> 세계시민 실천 목표 공유



<그림 7> 한국-베트남 멘토링 장면(공정 무역에 대한 수업)

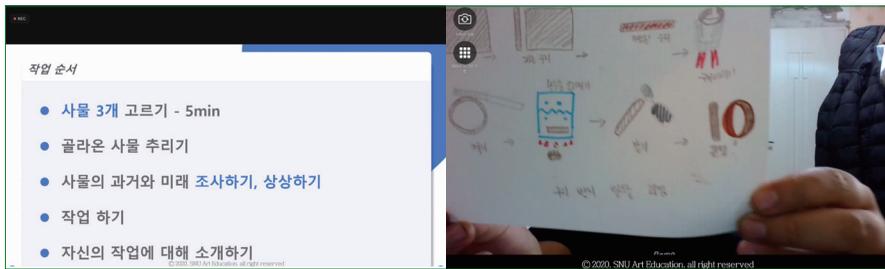
이러한 PBL 교수·학습을 온라인상에서 진행하는 것을 e-PBL이라고 하는데 (McMillan, 2020), 코로나19로 비대면 수업이 일상이 된 현실에서 e-PBL은 효과적인 교수·학습 방법이라 할 수 있다. e-PBL은 오프라인 PBL에서 학생들이 그룹 활동을 하는 데 요구되는 공간과 시간 제한을 극복할 수 있도록 하며 온라인 학습 환경이라는 특성상 즉각적인 상호작용 및 피드백, 다양한 정보 자원 활용 등의 특장점을 갖고 있다(김영애, 박한숙, 2008; 김지효, 2021; 박성희, 2009; 최금진, 황순희, 2021). <그림 7>은 한국과 베트남 멘토링 수업으로 한국 대학생들이 화상회의 플랫폼을 통해 베트남 현지 초등학생들에게 공정 무역에 대해 안내하고 함께 토론하는 장면이다.

한편 필자는 미술대학에서 세계시민교육 과정 교수·학습 방법으로 비판적 비평을 통한 일련의 “질문하기, 연결하기, 관점 정립하기, 표현하기, 행동하기, 평가하기”(김형숙, 2019: 41)를 제안하는데, 이는 질문을 통해 문제를 설정하고 이를 실천 및 해결하기 위한 구체적 실천이 포함되어 있다는 측면에서 PBL 접근으로 볼 수 있다. 이는 동시대 예술을 감상하며 사회적 현상에 대해 질문하는 계기가 될 수 있다. 동시대 예술은 시대적인 사회 문화와의 연계 속에서 생성된 다원적 가치를 반영하며, 따라서 탈학문적 교과 통합의 의미 있는 소재로 활용될 수 있고, 학습자들의 삶과 연결된 미술교육이 가능하다는 제안이 있어 왔다(이지연, 강주희, 2012).

특히 동시대 예술을 국제이해교육과 세계시민교육의 관점에서 도입하는 것은 새로운 문화나 다른 국가에 대한 이해, 혹은 서로 다른 문화 간의 관계를 도식적으로 접하는 것이 아니라, 이러한 도식화된 방식의 한계를 극복하고, 이 시대를 살아가는 다양한 사람들의 시각으로 세계에서 일어나는 동시대 이슈 및 변화하는 관계와 모습을 다원적 관점에서, 혹은 공감의 기술을 행하면서 살펴볼 수 있다는 점에서 강점을 지닌다. <그림 8>은 인간이 생태계와 긴밀하게 연결되어 있다는 생태적 감수성을 함양하기 위한 수업 장면 중 일부이다. 이 수업에서 학습자는 현대 미술 작품을 감상하고 주변의 일상적인 사물이 어떻게 만들어지고 사용 후 어디로 가는 지 생각해 보고 조사하는 시간을 가진 후 직접 작품을 제작해 보며 상품의 생산과 폐기 과정을 파악할 수 있다. 이처럼 동시대 예술 작업을 기초로 한 PBL은 삶과 사회에 질문을 제기하고 이를 토대로 현상에 대한 관점을 정립하고 적극적으로 목소리를 낼 기회를 제공할 수 있다. 특히 e-PBL을 활용한다면 교육 공동체 범위를 확장해 나이, 지역, 인종, 성별의 구분 없이 전 세계 누구나 프로젝트에 참여해 함께 문제를 해결할 수 있을 것이다. <그림 9>는 한국과 네팔 학생들이 화상회의 플랫폼과 VR기기를 통해 서로 문화를 소개하고 탐방하는 프로젝트 장면이다.

앞서 다양한 사례를 통해 살펴보았듯 오늘날 시대가 요구하는 세계시민교육의

대상 및 범위는 전 세계로 확장되었다. 정보통신 기술의 발달로 세계시민교육은 학교 현장에서 보다 원활한 실행이 가능해졌으며 무엇보다 오늘날 학습자들은 디지털 네이티브 세대로 이러한 교수·학습 방법은 세계시민성을 직접 함양하는 실천적 교수·학습 방법이 될 것이다. <그림 10>은 메타버스 플랫폼 Z.E.P에서 학생들이 미술관을 개설하는 수업 장면으로 AI, AR, VR 등 미술 교육을 실천할 수 있는 디지털 기기가 다양해지고 있음을 알 수 있다.



<그림 8> '사물 새롭게 보기' 수업 장면



<그림 9> VR을 통한 문화 교류 현장



<그림 10> 메타버스 미술관 제작 수업 장면 ©SNU

최근 학교교육에서 코로나19에 따른 원격 수업의 대안으로 메타버스에 대한 관심이 높아지고 있다. 교육에서 메타버스의 활용은 더 이상 원격 수업의 대안이 아닌 확장된 학습 환경으로 여겨지며 교육적 효과에 관한 탐색이 활발하게 논의되고 있다(강민수 외, 2022; 양은별, 류지현, 2021; 임태형, 류지현, 정유선, 2022).

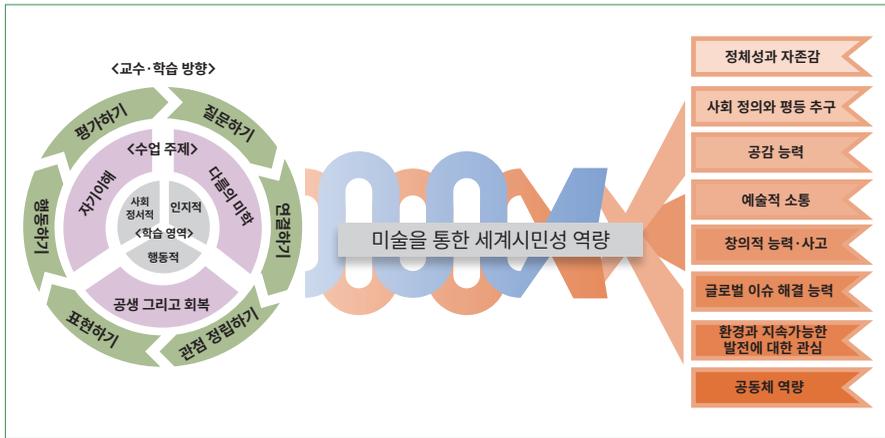
대학은 MZ세대가 많이 모인 대표 기관으로 코로나19로 인한 비대면 상황에서 대학 생활을 만끽할 수 있는 도구로 메타버스를 활용한 다양한 사례(홍희경, 2021)가 보고되고 있다. 특히 미술 교수·학습에서 메타버스는 재현에 의미를 두기 보다 가상공간을 인지하고 새로운 관점으로 미술을 보는 시야를 확장하며 자기 주도적 학습에 의한 몰입의 기회를 제공(이경아, 2021)한다는 측면에서 그 활용 가능성은 더 확대될 것으로 보인다.

<표 3>은 미술대학에서 진행 가능한 e-PBL 교수·학습 안으로, 필자가 제안한 미술대학에서 세계시민교육과정 교수·학습 방법을 토대로 수립했다.

<표 3> 미술을 통한 세계시민성 함양을 위한 e-PBL 교수·학습 안

| 교수·학습 순서 | 교수·학습 내용 |
|----------|---|
| 질문하기 | 온라인 전시 방문 및 작가 초청 |
| 연결하기 | 주제 중심 토론, 비평 수업(메타버스 혹은 실시간 회의 플랫폼) |
| 관점 정립하기 | 작품 제작 아이디어 모색 및 작품 제작 계획 수립 - 작품 구현 방식(평면, 입체, 미디어, 메타버스, 글 등) - 제작 장소(온라인, 오프라인, 블렌디드) - 제작 참여자 선정(개인, 공동체, 지역사회, 전 세계 등) |
| 표현하기 | 작품 제작 |
| 행동하기 | 작품 전시회 및 공유화(메타버스 전시, SNS 전시, 유튜브 등) |
| 평가하기 | 자기 평가, 동료 평가 |

<그림 11>은 미술대학에서 세계시민성 역량 강화를 위한 교수·학습에서 주제와 학습 영역이 “질문하기, 연결하기, 관점 정립하기, 표현하기, 행동하기, 평가하기”(김형숙, 2019, 41)라는 과정에 따라 어떻게 상호 작용하는지, 그 결과 기대되는 세계시민성 역량은 무엇인지를 일련의 그림으로 표현한 것이다.



<그림 11> 미술을 통한 세계시민성 역량 강화 교수·학습 과정

2.3. 세계시민교육의 평가 방법

유네스코에서 발표한 세계시민교육의 목표와 내용(UNESCO, 2015)은 오늘날까지 많은 교육 현장에서 참고하고 있다. 유네스코의 학습 평가 목적은 학습 성과를 관찰하고 학습자의 시민성을 향상할 수 있는 영역을 찾아 결정하며 교수자의 차시 수업 전략 설계를 지원하는 것이다. 또한, 학습자의 진로 및 학업 선택 결정에도 활용해 학습자의 사회생활과의 관련성을 높인다.

또한 유네스코에서는 경제개발협력기구(OECD, 2018)에서 정의한 핵심 역량과 <Partnership for 21st Century Learning>(2009)에서 제시한 21세기 학습자 성취기준 등을 활용해 21세기 사회에서 요구하는 기술과 역량을 표현하고자 했으며, 이를 위해

‘횡단적 역량(TVC: Transversal Competences)’을 만들어 학습자의 홀리스틱 발달에 필요한 기술, 가치, 태도를 포함해 변화하는 환경에 유연하게 적응할 수 있는 능력을 평가하고자 했다(Care, Vista, Kim, 2019; 김다원, 2020 재인용). TVC 영역은 비판적·혁신적 사고, 인간 간 관계 기술, 자기관리 기술, 글로벌 시민성, 매체 및 정보 리터러시의 다섯 개 영역으로 구성되어 있는데, 각 영역은 세계시민교육을 통해 함양되기를 기대하는 목표 영역이며, 각 영역을 구성하고 있는 세부 항목은 각각의 목표에 도달하기 위해 요구되는 하위 학습 목표 영역이라고 할 수 있다. 또한 교육을 통해 학생들에게 빠르게 변화하는 사회와 작업 환경에 필요한 횡단적 역량을 키워주어야 한다고 언급하고 있다(UNESCO, 2015). 이에 대해서는 본 원고 <표 1>에서 제시한 미술을 통한 세계시민성 함양을 위한 여덟 가지 역량을 중심으로 평가 항목을 구성했고 이를 바탕으로 학습자의 성취 수준에 따라 <표 4>의 평가 기준표를 수립했다.

평가 기준표는 루브릭(rubric)으로 통용되기도 하는데, 루브릭이란 학습자의 학습 결과물이나 성취 정도를 평가하기 위해 사용하는 사전에 공유된 기준을 말한다. 이는 내용 타당성 있는 평가 척도를 제시하기 위한 효과적인 방안으로 평가되어 현재 과정 중심 평가에서 사용되고 있다. 루브릭은 서술형으로 제시되지만, 내용 타당성 있는 수행평가 기준을 제시할 수 있어 수행평가의 객관성을 보완하는 역할을 할 수 있다. 따라서 현재 평가를 연구하는 연구자나 학교 관계자들에게 보급되어 사용 초기 단계에 있으며 점차 모든 학교에서 사용하는 평가 척도로 확산하는 추세이다(임영태, 2020).

〈표 4〉 미술을 통한 세계시민교육 평가 기준표 개발

| 평가 항목 | 유형 | 성취 수준 |
|----------------|-------------|--|
| 정체성과 자존감 | 유형 1 (상) | 자신과 타인의 유사점과 차이점을 긍정적으로 인식하고 새로운 생각과 관점에 열린 시각을 가지며 지역 및 국제적 차원에서의 상호 연관성과 상호 의존성을 인정하고 자신이 소속된 지역사회와 국가 및 글로벌 공동체에 대해 소속감을 느낄 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 다양한 문화의 고유성을 인정하고 새로운 생각과 관점에 열린 시각을 가지며 자신이 소속된 지역사회와 국가 및 글로벌 공동체에 대해 애정을 가질 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 새로운 생각과 관점에 대해 이해하며 자신이 소속된 지역사회와 국가 및 글로벌 공동체에 대해 애정을 가질 수 있다. |
| 사회정의와 평등 추구 | 유형 1 (상) | 빈곤의 원인과 결과에 대해 이해하고자 하며 자율성의 가치와 인권에 대해 적극적인 관심을 가지고 도덕적 신념과 가치, 공정성에 기초하여 지역 및 전 세계적으로 발생하는 불평등 문제에 이의를 제기하여 사회 불의와 불평등을 다양한 방법으로 해결할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 빈곤의 원인과 결과에 대해 이해하고자 하며 자율성의 가치와 인권에 대해 관심을 가지고 지역 및 전 세계적으로 발생하는 불평등 문제에 관한 관심을 불러일으킬 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 빈곤의 원인과 결과에 대해 이해하고 지역 및 전 세계적으로 발생하는 불평등 문제에 관심을 가질 수 있다. |
| 공감 능력 | 유형 1 (상) | 인간을 둘러싼 여러 편견과 차별을 타파하기 위해 적극적으로 노력하며 민주적 절차를 지지하고 이에 대해 배우려는 노력과 함께 사회적 약자에 대한 배려의 마음을 가지고 서로의 의견을 존중하며 적극적으로 참여할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 인간을 둘러싼 여러 편견과 차별을 줄이기 위해 노력하며 민주적 절차를 이해하려는 노력과 함께 사회적 약자에 대한 배려의 마음을 가지고 서로의 의견을 존중할 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 편견과 차별이 세상에 미치는 영향을 이해하며 사회적 약자에 대한 배려의 마음을 가질 수 있다. |

| | | |
|----------------------------|-------------|---|
| 예술적 소통 | 유형 1 (상) | 학제 간 연구 및 협력하는 즐거움을 알고 이해하며 타인의 말을 경청하고 자신의 의견을 설득력 있게 주장하고 예술적 상징을 잘 이해하여 이를 개성적인 방식으로 시각화하여 완성도 있는 작품으로 구현할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 학제 간 연구를 이해하며 타인의 말을 경청하고 자신의 의견을 설득력 있게 주장하고 예술적 상징을 잘 이해하여 이를 시각화하여 표현할 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 자신의 의견을 적절하게 주장하고 예술적 상징을 이해하여 이를 시각화할 수 있다. |
| 창의적 능력· 사고 | 유형 1 (상) | 세계화와 글로벌 이슈의 다양성을 받아들여 각 국가 간의 힘의 불균형에 대해 자세히 이해하고 확장된 사고와 아이디어를 통해 상상력을 발휘하여 다양한 대안을 적극적으로 모색할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 세계화 및 글로벌 이슈와 각 국가 간의 힘의 불균형에 대해 이해하고 다양한 아이디어를 통해 상상력을 발휘하여 여러 대안을 모색할 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 세계화 및 글로벌 이슈와 각 국가 간의 힘의 불균형에 대해 이해하고 새로운 시도를 통해 다양한 대안을 생각할 수 있다. |
| 글로벌 이슈 해결 능력 | 유형 1 (상) | 자기 생각과 행동을 지속해서 성찰하여 평가하고, 공정하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 적극적으로 협력하여 이를 실질적으로 실행할 의지를 지니며 자신의 삶과 주변 환경의 변화를 통상적으로 기대되는 수준을 넘는 개념으로 설명할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 자기 생각과 행동을 지속해서 성찰하여 평가하고, 공정하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 협력하려는 자세를 가지며 자신의 삶과 주변 환경의 변화를 보다 심화된 개념으로 설명할 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 자기 생각과 행동을 평가하고, 공정하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 협력하려는 자세를 가지며 자신의 삶과 주변 환경의 변화를 설명할 수 있다. |
| 환경과 지속 가능한 발전에 대한 관심 | 유형 1 (상) | 환경 및 자원 보호의 중요성, 인간과 지구의 상호 의존성을 이해하고, 인류와 미래 세대를 위한 활동에 적극적으로 참여하여 이와 관련한 실질적인 활용을 할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 환경 및 자원 보호의 중요성, 인간과 지구의 상호 의존성을 충분히 이해하고, 인류와 미래 세대를 위한 활동에 참여하여, 보다 심화된 발전이 기대된다. |
| | 유형 3 (하) | 환경 및 자원 보호의 중요성, 인간과 지구의 상호 의존성을 인식하고, 인류와 미래 세대를 위한 활동에 참여할 수 있을 것으로 기대된다. |

| 평가 항목 | 유형 | 성취 수준 |
|--------|-------------|---|
| 공동체 역량 | 유형 1 (상) | 지역성, 구성원, 목적에 따라 상이한 공동체의 특성을 이해하고 공동체의 안녕과 발전을 위해 타인과 적극적으로 교류하여 전 세계인들과 행복한 삶을 영위할 미래의 세계상을 제시할 수 있다. |
| | 유형 2 (중) | 지역성, 구성원, 목적에 따라 상이한 공동체의 특성을 이해하고 공동체의 안녕과 발전을 위해 타인과 조화롭게 살아가고자 하는 마음을 가지며 타인과 교류할 수 있다. |
| | 유형 3 (하) | 지역성, 구성원, 목적에 따라 상이한 공동체의 특성을 파악하고 공동체의 안녕과 발전을 위해 타인과 교류할 수 있다. |

3. 실천 과제와 제언

고등교육 단계에서 미술을 통한 세계시민교육의 양적 확대와 질적 제고를 이루기 위해 몇 가지 개선점을 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 비수도권 대학 또는 세계시민교육을 새롭게 신설한 대학의 경우 “지리적인 여건과 정보의 부족”(김이경 외, 2020: 48)으로 세계시민교육에 정통한 미술 분야 전문가 섭외가 쉽지 않아 대학 간 세계시민교육 격차가 발생할 수 있다. 이를 위해 세계시민교육을 실행하는 전문가를 대상으로 하는 ‘역량 강화 교육’이 필요할 것이다. 현재 유네스코학교 네트워크 UNESCO Associated Schools Network에서 세계시민교육 온라인 교원 직무 연수를 제공하고 있다.[•]

여기서 더 나아가 이들이 세계시민교육 미술 프로젝트 설계부터 실제 실행 단계 까지 겪어 보면서 이에 대한 전문적인 피드백을 직접 받아 볼 기회를 실시간 쌍방향 연수를 통해 경험하면서 이들이 세계시민교육 전문가로서 한층 더 성장할 기회를 제공할 수 있다. 또한, 세계시민교육과 관련된 지역사회의 전문가를 발굴해 이

• <https://asp.unesco.or.kr/>

들이 해당 지역 대학에서 장기적으로 교육을 실행하거나 세계시민교육과 관련된 프로젝트를 운영할 수 있도록 다양한 장치를 마련할 수 있다. 예를 들어, 사회참여 예술가를 지원하는 ‘작가 레지던시 프로그램’을 신설하는 방안을 모색해 볼 수 있는데, 기존 작가 레지던시 프로그램과의 차이점으로 강사 연수 프로그램을 병행해 교육자로서의 소양을 기를 수 있는 제도적 장치가 필요할 것이다.

둘째, 시각예술 분야 연계 세계시민교육 워크북을 개발할 필요가 있다. 앞서도 언급했지만 최근까지 국내 세계시민교육에 대한 연구들은 초·중·고등학생들을 대상으로 집중되어 왔으며(박환보, 조혜승, 2016), 구체적 수업 방안들을 제시하는 워크북도 초·중등 교육과정을 중심으로 연구되었다. 대학생 대상의 세계시민교육은 다양한 교육적 접목이 시도될 수 있으나, 현재까지도 세계시민교육만의 고유한 정체성은 설정되지 않은 단계라고 할 수 있다. 그러나 유엔, 유네스코, 한국국제협력단 등 여러 국제기구와 개발협력기구는 대학생을 국제적 차원의 문제 해결에 매우 높은 잠재성을 가진 계층으로 인식(김진희, 김선정, 2017)하고 있는 만큼 대학 교육 차원에서도 구체적 수업 방안을 소개하는 워크북이 개발되어야 한다.

특히 시각예술 분야의 대학 수업의 경우 기존 모더니즘 작가주의 교육 관점에서 벗어나 학습자가 세계시민의 한 구성원으로 성장하는 데 필요한 인문학, 철학, 공학적 교양을 융·복합적으로 함양할 수 있는 수업이 필요할 것이다. 또한, 워크북 개발 시 시각예술의 비언어적 특성을 활용해 전 세계 어디서나 이용할 수 있도록 교육 대상을 국내에 한정된 것이 아닌 전 세계의 학습자를 대상으로 개발할 것을 제안한다.

셋째, 수업에서 진행하는 프로젝트 성격에 따라 수업 구성원 및 차시 구성을 자유롭게 할 필요가 있다. 수업 참여 구성원을 지역사회와 전 세계로 확대할 필요가 있으며 학기 구성을 한 학기로 종결하는 것이 아닌 프로젝트 성격에 따라 두 학기 이상으로 확장할 수 있어야 한다. 세계시민교육에서 중요한 것은 ‘실천 의식’과 ‘참

여'로 '지역사회에의 기여'와 '공동체에서의 확산성'도 중요한 요소이다. 따라서 수업에 직접 참여하는 것은 소속 대학생으로 한정할 필요가 있지만, 프로젝트의 성격에 따라 프로젝트에 외부인이 직간접적으로 합류한다면 문제에 대한 논의를 확장할 수 있을 것이며 실천 범위를 확대할 수 있을 것이다. 나아가 미술교육이 지역사회에서 실현되기 위해서는 학습자나 지역주민들이 모두 공감하고 참여할 수 있어야 하며 학교와 지역사회 문화 기관과의 파트너십이 구축될 수 있도록 정부 차원에서 지속적인 지원이 필요하다(김형숙, 2009).

또한 수업에 대한 활발한 논의를 위해 실제 미술대학 수업에서 활용이 가능한 세계시민교육 참고 자료를 교육에 참여하는 구성원 누구나 받을 수 있는 오픈소스 온라인 자료실을 개설해 온라인상에서 미술대학 학생들이 적극적으로 상호 작용할 수 있는 교육 환경을 제공해야 한다. 그리고 강사들이 네트워킹 할 수 있는 비대면 강사 공동체 모임을 통해 서로 정보를 공유하고 토론의 장을 활성화할 필요가 있다.

미술교육 분야에서 세계시민교육의 수업 사례

다음에서는 미술대학에서 세계시민성 함양을 위한 수업 개발 시 참고할 만한 사례를 프로그램 소개와 함께 실제 수업 장면을 중심으로 제시한다. 해당 프로그램은 정규 교과가 아닌 국내, 국내-국외 협력 멘토링 프로그램이다.

(1) 다른 문화 소개하기

한국과 네팔 학생들이 각자 살고 있는 마을을 소개하며 문화 교류를 하는 활동으로 마을 지도를 만들며 학습을 진행했다. 이때 학생들은 지도에 표기한 장소를 소개하며 나에게 의미 있는 장소는 어디인지 생각해 볼 기회도 갖게 되었다.



<그림 1> 마을 지도 그리기를 통한 문화 교류 장면

(2) 환경과 지속가능한 발전에 대한 관심

수업 주제는 '시선의 기원, 자연의 눈으로 바라봐'로, 학생들이 일상의 시선에서 벗어나 자연의 시선으로 세상을 바라보면서 대상에 새롭게 접근해 시선을 풍요롭게 확장해 보는 기회를 갖도록 했다. 학생들이 자연의 눈높이에서 다양한 대상을 바라보면서 주변 환경에 관한 관심을 고취해 자연의 가치를 인식할 수 있도록 했다.



<그림 2> '시선의 기원, 자연의 눈으로 바라봐'
학생 결과물 사진 1



<그림 3> '시선의 기원, 자연의 눈으로 바라봐'
학생 결과물 사진 2



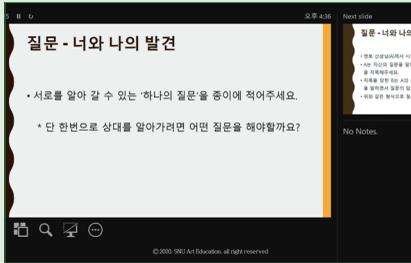
<그림 4> '시선의 기원, 자연의 눈으로 바라봐'
학생 결과물 사진 3



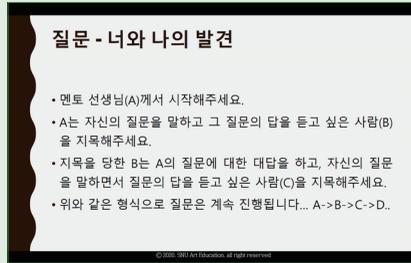
<그림 5> '시선의 기원, 자연의 눈으로 바라봐'
학생 결과물 사진 4

(3) 다름의 이해

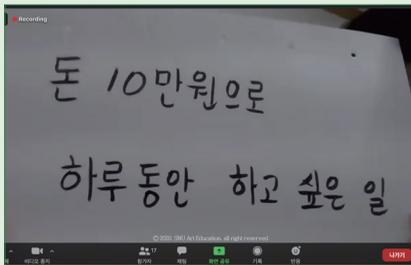
멘토와 멘티는 '질문 - 너와 나의 발견' 활동을 통해 다양한 생각을 들을 기회와 서로에 대해 이해할 수 있는 시간을 가졌으며, 서로의 취향에 대해 알아보고 서로에게 격려의 말을 전하기도 했다. 다음 그림은 수업 단계별 내용과 사진이다.



<그림 6> 워크숍 활동 설명 1



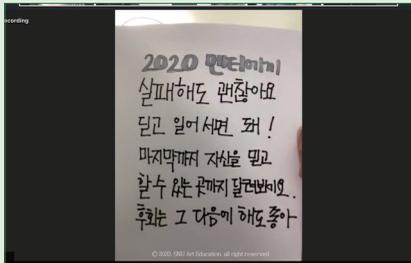
<그림 7> 워크숍 활동 설명 2



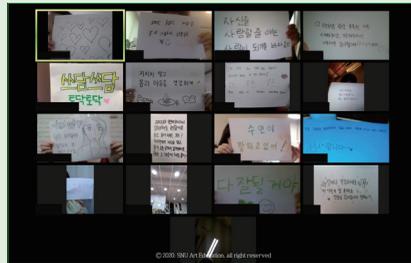
<그림 8> '질문 - 너와 나의 발견' 활동 1



<그림 9> '질문 - 너와 나의 발견' 활동 2



<그림 10> 활동 마무리

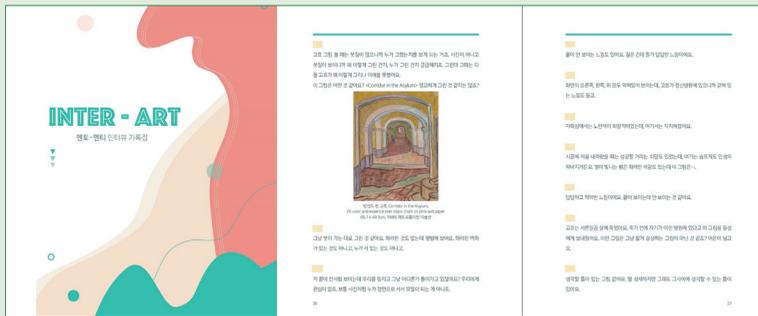


<그림 11> 활동 마무리 전체

(4) 예술 작품으로 마음 나누기

<멘토-멘티 인터뷰 기록집>은 '인생을 바꾼 하나의 예술 작품' 또는 '미래의 진로'에 대해서 멘토와 멘티가 서로 질문하고 대답하는 대담 형식으로 작성한 글쓰기 프로젝트로, 인터뷰 원고를 모아 기록집을 제작했다. 이 협업 글쓰기 프로젝트

는 멘토와 멘티가 서로에 대해 몰랐던 사실을 알아가고 더욱 친밀한 관계를 유지할 수 있는 계기가 되었다. 단지 과제로 끝나는 글쓰기가 아닌 출판물 형태로 남는 인터뷰 기록집을 제작함으로써 서로 좋아하는 작가 및 작품에 대해 논의하며 서로에 대해 더 알아 가는 것은 물론이고 멘토가 멘티에게 글쓰기 방식에 대한 조언도 할 수 있었다. 멘티는 전국 각지에 거주하고 있어 멘토와 직접 만나 인터뷰를 진행하기 어려웠지만 줌Zoom을 통해 온라인 공간에서 일대일로 만나 인터뷰를 진행할 수 있었다. 학생들은 담당 멘토에게 인터뷰 기술을 배움과 동시에 자기 성찰적 태도도 기를 수 있었다. 나아가 멘토는 멘티의 진로나 좋아하는 작품에 관한 이야기를 들으며 자신의 시야를 넓히고 다양한 관점을 수용할 수 있었을 것이다. <그림 12>는 수업 자료집 중 일부이다.



<그림 12> 예술로 마음 나누기 활동 자료집

6장

초등 교사교육의 세계시민교육

초등 교사교육의 세계시민교육

장준호

경인교육대학교 윤리교육과 교수

1. 초등 교사교육 분야에서 세계시민교육의 의미와 방향

1.1. 초등 교사의 질문과 두 철학자의 생각

어느 교사가 대학원 수업에서 이렇게 질문했다. “세계시민교육은 아이가 ‘세계’를 알도록 하는 교육인가요?” 이렇게 대답했다. “그렇죠. 아이가 현재 살아가고 있는 세계에 대해 알도록 하는 것, 즉 지구적 상호 연계성과 초국가적 이슈 등 세계의 현실^{reality}에 대해 인식하고 성찰하도록 하는 것은 세계시민교육의 한 부분이예요.” 부연 설명을 이어 갔다. “세계시민교육은 아이가 세계시민으로서 생각하고 느끼며 실천하게 하는 일종의 가치교육이에요. 그래서 유네스코UNESCO는 세계시민교육을 ‘학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러 주는 교육’이라고 봤어요. 인권, 평화, 정의와 같은 인류의 보편 가치를 내면화시키고, 타자와 소통하며 협력하는 역량을 길러 주죠. 세계(타자)가 아이의 자기의식(정체성) 안에 들어올 수 있도록 해요.”

사실, 위의 질문에 맞닥뜨렸을 때 잠시 이런 생각이 들었다. ‘세계시민교육이라

는 말을 처음 들으면 의미의 방점을 ‘세계’에 둘 수도 있겠구나. 그러면 세계시민교육은 세계에 내던져진 존재로서 인간이 경험하는 ‘세계’에 대해 알려 주는 교육이 되고… 마치 과학교육과 수학교육을 접할 때 과학과 수학에 방점을 두고 기계적으로 그 과목을 가르치는 교육으로 이해하듯이… 세계시민교육에서 ‘세계시민’에 의미의 방점을 찍었다면 어떻게 되었을까? 질문의 방향이 달라졌을지도 몰라. 질문은 “세계시민은 어떤 시민인가요? 지금까지 저희가 학교에서 아이에게 가르쳐 왔던 ‘국가시민’과 다른 시민인가요?”였을 거야.’

세계시민교육에서 ‘세계’에 의미의 방점을 찍으면, 세계시민교육은 미래 시민인 아이가 세계의 다양성과 보편성을 자기의식(정체성)에 조화롭게 받아들일도록 하는 ‘시민교육’으로 이해된다. 이 경우 아이의 자기의식에 들어오는 ‘세계’는 아이가 관계 맺고 살아가는 자아, 친구, 가정, 이웃으로부터 시작해 지역 공동체와 국가를 넘어 지구촌으로 확대된다. 세계는 단지 공간만을 의미하지 않는다. 자연nature과 문화culture도 학습자에게 세계이다. 즉, 인간, 공간, 자연, 문화와 건강한 관계를 맺고 살아가는 역량을 길러 주는 것이 세계시민교육이다. 따라서 세계시민교육은 타자인 세계를 자기 안에 승인하며 자신의 의미를 발견하는 정체성 교육이기도 하다.

이제는 ‘세계시민’에 의미의 방점을 두고 세계시민교육의 개념을 살펴보자. 세계시민이라는 용어는 시노페Sinope 출신으로 고대 아테네에서 살았던 철학자 디오게네스Diogenes, B.C. 400~323가 처음으로 사용했다. 그는 무소유와 무욕을 추구하고 어떤 것에도 얽매이지 않는 자유로운 삶을 살고자 했다. 가진 것은 옷 한 벌, 사발, 항아리 집이 전부였는데, 나중에는 항아리 집도 사발도 버렸다. 그렇게 소유하지 않으려 했고, 허영, 사치, 위선도 버리고자 했다. 감정, 육체, 욕망, 금욕의 노예가 아니라 자신의 주인이 되고자 했다. 그 당시 사람들은 폴리스라는 도시 공동체에서 살았는데, 누군가 그에게 어느 폴리스 사람인지 물었을 때, 그는 자신이 ‘세계시민 a citizen of the world = cosmopolitan’이라고 말했다. 그의 인식에는 폴리스 소속에 따른

정체성 구분도 없었고, 그리스 사람과 야만인을 구분하는 문명적 구도도 없었다. 그는 세계의 모든 장소를 집처럼 편안하게 느끼는 자유인이었다.

반면, 디오게네스와 동시대에 살았던 아리스토텔레스(Aristotle, B.C. 384~322)는 시민을 폴리스의 시민으로 개념화했다. 그에 따르면 ‘시민’은 가정을 유지할 수 있는 경제력, 가정에 내재한 세 가지 관계(부부관계, 부자관계, 주인과 노예의 관계)를 지속적으로 관리할 수 있는 역량, 폴리스의 공적 사안에 대해 서로 이야기하고 합의하며 행동할 수 있는 역량을 지니고 있어야 했다. 즉 시민은 경제적, 윤리적, 정치시민적 역량을 갖춘 사람이었다. 그는 ‘교육’을 통해 그러한 시민이 길러질 수 있다고 여겼다. 인간은 본성적으로 타자와 함께 좋은 삶을 추구하는 ‘정치적 동물(zoon politikon)’이었고, 그러한 본성을 활성화시켜 주는 것이 시민교육의 핵심이었다. 그에 따르면 인간은 올바른, 절제, 소통 능력, 종합적 판단력, 신중함, 책임감과 같은 시민성을 기르고 그러한 역량을 폴리스에서 실천하며 살아갈 때 행복할 수 있다.

디오게네스와 아리스토텔레스의 사유는 현재의 시점에서 세계시민교육의 성격을 이해하는 데 단초가 된다. 두 철학자의 상반된 통찰을 ‘변증법적으로’ 종합하는 것이 우리가 추구해야 할 세계시민교육이기 때문이다. 세계사에서 공동체의 경계는 확장되어 왔다. 폴리스에서 국가와 제국으로, 국가에서 지구촌으로 확대되었다. 현재 시민은 국가 안에서, 동시에 국가의 경계를 넘어 상호 연결된 지구촌에서 살아간다. 시민은 이제 국가시민이자 세계시민이다. 시민은 디오게네스가 말한 것처럼 세계의 어느 곳에서든 집처럼 편안하게 느끼고 타자의 다름에 대해 열린 태도를 가져야 하지만 이와 동시에 아리스토텔레스가 제시한 것처럼 자기가 태어나고 성장한 특정한 공동체 내에서 경제적, 윤리적, 정치적 역량을 갖추도록 요구받기 때문이다. 그래서 세계시민교육은 국가시민성과 세계시민성을 동시에 길러 주는 시민교육이 된다.

1.2. 초등 교사에게 요청되는 시대 인식

현재 우리는 도대체 어떤 시대에 살아가고 있기에 아이들에게 세계시민교육이 필요할까? 이 질문에 답하기 위해서는 우선 시대적 현실을 인식해야 한다. 우리는 국가와 지구촌에서 동시에 살아가고 있다는 사실^{fact}을 직시해야 한다. 이러한 동시적 존재 방식은 교통과 과학기술의 발전에 기인한다. 우리의 삶은 지구적 차원에서 상호적으로 연계되어 있다. 사람, 자본, 정보, 문화, 서비스, 상품이 국가의 경계를 뛰어넘어 빠른 속도로 자유롭게 오고 간다. 글로벌화로 인해 세계시장은 하나의 단일 시장처럼 움직인다. 자기가 태어나고 자란 곳에서 굳이 일자리를 찾을 필요도 없다. 자기의 전문성을 필요로 하는 곳이라면 어디든 자유롭게 가서 일할 수 있는 자유가 있다. 우리가 태어나고 성장한 곳에서도 이제는 세계 곳곳에서 온 사람들과 같이 일하며 살아간다.

예컨대, ‘DHL 글로벌 연결지수DHL Global Connectedness Index’에 따르면, 무역, 자본, 정보, 인구 지수를 종합한 우리나라의 ‘글로벌 연결지수’는 2014년 세계 13위에서 2021년 세계 22위로 하락했지만, 169개국 중 상위권이다. 이는 우리 삶이 지구적으로 상호 연결되어 있다는 점을 시사한다. 세계의 어떠한 기업도 ‘글로벌 가치사슬^{global value chain}’로부터 벗어날 수 없다. 상품과 서비스의 설계, 생산, 유통, 사용, 폐기 등 인간의 모든 경제활동이 운송과 통신의 발달로 하나로 연결되어 있다. 최근 들어 ‘디커플링^{decoupling}’이라고 불리는 ‘탈동조화’가 진행되고 있지만 지구촌의 현실은 여전히 세계시민성을 요하고 있다. 국가시민성도 중요하지만 우리의 가치 체계에 지구촌에 대해 열린 태도를 견지하는 세계시민성이 확보되지 못하면 우리 삶의 기반이 되어버린 지구적 상호 연계성을 감당하기 힘들다.

우리 사회가 지구적 상호 연계성의 ‘체계^{system}’ 안에 놓여 있다는 사실과 더불어, 세계시민교육의 필요성은 세계시민성이 ‘글로벌화^{globalization}’와 ‘세계위험사회^{world risk society}’의 ‘대안’이라는 점에서 찾을 수 있다. 글로벌화는 인간의 삶을 풍요

롭게 하는 기회와 변화를 가져오기도 했다. 하지만 욕구와 경쟁의 극단적 추구로 인간성의 상실, 지구적 차원의 빈곤, 기후 위기 등의 다양한 문제도 함께 가져왔다. 16살의 그레타 툰베리는 ‘유엔 기후행동 정상회의’에서 이렇게 외쳤다. “우리는 대멸종이 시작되는 지점에 있습니다. 그런데 여러분이 할 수 있는 이야기는 전부 돈과 끝없는 경제성장의 신화에 대한 것뿐이네요.” 모든 생명체가 불의 열기에 고통스러워하고 죽어 간다면 어떻게 해야 할까? 당연히 불을 꺼야 한다. 살아야 하니까. 지구온난화는 지구에서 살아가는 모든 생명체의 토대를 무너뜨리고 있다.

이렇게 지구적 상호 연계성은 ‘위험의 지구적 연계성’을 의미한다. 한 지역의 위험과 재난이 지구 곳곳으로 빠르게 퍼져 나가기 때문이다. 상호 연결된 지구촌에서 살아간다는 것은 지구온난화로 인한 기후변화, 후쿠시마 원전 사고, 코로나19와 같은 전염병, 전쟁, 금융 위기, 유전자 변형 식품 등 예측하기 어려운 위험의 지구적 파장에 노출된 상태로 살아간다는 것을 의미한다. 우리는 세계위험사회에서 살고 있는 것이다. 세계위험사회의 문제는 단지 국가시민성만으로는 해결할 수 없다. 지구촌에서 살아가는 모든 사람의 의식, 소통, 협력, 실천이 필요하다. 세계시민교육의 필요성은 바로 이 지점에서 찾을 수 있다. 미래의 시민에게 확보되는 세계시민성은 글로벌화와 세계위험사회의 문제를 해결하는 의식적, 실천적 계기를 마련해 준다.

2. 세계시민교육의 목표와 내용

2.1. 세계시민성에 대한 초등 교사의 인식과 매개

세계시민교육과 관련해 초등 교사에게는 이중의 과업이 주어진다. 첫째, 교사는 자신의 의식 안에 세계시민성을 내재화 해야 한다. 교사가 앞의 ‘1.2. 초등 교사에게 요청되는 시대 인식’에서 언급한 글로벌화와 세계위험사회의 현실을 직시한다면 더욱 그렇다. 자기의식 안에 세계시민성이 자리 잡으면, 그것이 실천으로 이어지지

않더라도, 세계를 바라보는 ‘인식의 틀’로 작용할 수밖에 없다. 인간은 자기의식 속에 있는 개념을 통해 세상을 인식하기 때문이다. 교사는 최소한 세계시민성이라는 선글라스를 끼고 세계를 바라보고 인식하는 수준 정도는 되어야 한다.

둘째, 교사는 세계시민성이 아이에게 매개될 수 있도록 해야 한다. 여기에서 ‘매개’란 아이에게 세계시민성이 전달되어 아이의 자기의식에서도 세계시민성이 뿌리내리도록 하는 것을 의미한다. 교실 안의 아이도 세계시민성이라는 개념적 선글라스를 끼고 세계를 바라보고 인식할 수 있도록, 즉 미래의 시민이 될 수 있도록 도와주어야 한다는 말이다. 그러기 위해서 교사는 자신이 의식하고 있는 추상적 세계시민성을 아이의 의식 수준에 맞게 구체적으로 쉽게 번역하고 각색할 필요가 있다. 세계시민성은 아이가 이해하기 힘든 추상적인 개념으로 구성되어 있기 때문이다.

이러한 인식과 매개라는 이중의 과업과 관련해 우선 교육대학(교대)에 재학 중인 예비 교사와 일선 학교에서 근무하는 초등 교사는 세계시민성을 국가와 지구촌이라는 상이한 두 개의 공간을 화해시킬 수 있는 역량으로 이해할 필요가 있다. 자신이 속한 공간에 대한 의식과 애착은 우리의 존재 방식을 규정하기 때문에 갈등의 원인이 된다. 국가와 지구촌이라는 공간에 대한 각각의 애착은 ‘민족주의’와 ‘세계시민주의’의 대립으로 치닫기도 하고, 가치의 차원에서 ‘특수성’과 ‘보편성’의 대립으로 나타나기도 한다. 하지만 우리가 지닌 국가와 지구촌에 대한 상이한 의식은 세계시민교육에서 길러 내고자 하는 세계시민성의 맥락에서 다중 시민성의 형태로 양립할 수 있다.

예컨대, 세계가치조사World Values Survey가 1981년부터 2008년까지 실시한 통계에 따르면, 자기가 살아가는 마을locality, 지역region, 국가country, 대륙continent, 세계world 중에서 자신의 정체성을 규정하는 유일한 공간과 장소로서 ‘세계’를 선택한 사람의 비율은 단지 7.5% 정도밖에 되지 않았다. 하지만 다중 시민성multiple citizenship이 가능하다는 설문 조건에서는 응답자의 70%가 스스로 세계시민이라고 답했다(Langran 2016, 25~37). 이 통계로부터 우리는 두 가지 시사점을 도출해

낼 수 있다. 하나는 디오게네스처럼 자신을 순수하게 세계시민으로만 규정하는 사람들은 소수라는 점이다. 다른 하나는 정체성을 구성하는 다양한 공간적 층위가 있고 다중 시민성이 자아의 구성에 영향을 미친다는 점이다.

성격심리학에 ‘자기구성개념(personal constructs)(예컨대, 재미있다/재미없다, 매력 있다/매력 없다, 양심적이다/양심적이지 않다 등 대립 쌍의 맥락에서 자신을 구성하는 개념을 말함)’이라는 용어가 있다. 우리의 의식에 이러한 자기구성개념이 다양하게 구축되어 있을수록 우리는 자신과 타자에게 포용적인 사람이 될 수 있다. 즉, 의식 안에 국가시민의 자기구성개념만 있으면 국가의 경계를 넘어서는 지구촌에서 필요한 세계시민성을 이해할 수 없다. 자기구성개념은 확대되어야 한다.

따라서 교사의 의식에서 세계시민성은 국가시민성이 포함된 다중 시민성의 맥락에서 이해되어야 하며, 예비 교사와 초등 교사에게 제공될 세계시민교육의 내용도 국가시민성과 세계시민성이 조화되는 방향으로 구성되어야 한다. 국가시민성과 세계시민성에서 공통점은 무엇일까? 시민성이다. 시민성 앞에 국가가 놓여 있고, 시민성 앞에 세계가 놓여 있다. 따라서 예비 교사와 초등 교사를 대상으로 하는 세계시민교육은 우선 그들이 시민성을 인식할 수 있도록, 나아가 그 시민성이 발휘되는 범위를 국가에서 지구촌으로 확대시킬 수 있도록 도와주어야 한다. 학습자가 국가와 지구촌이 대립되는 지점을 인식하도록 하면 그 순간부터 그 대립을 종합적으로 지양할 수 있는 방법도 찾게 된다. 이러한 과정을 통해 세계시민성이 내재화될 수 있다.

경인교대와 같은 교원양성기관에서 이러한 방식으로 세계시민성이 자기의식에 담길 수 있도록 교육받은 예비 교사는 학교 현장에서 초등 교사로 근무할 때 동일한 방식으로 아이에게 세계시민성을 길러 줄 수 있다. 즉, 시민성에 기초해서 시민성의 적용 범위를 국가에서 지구촌으로 확대시키는 방법을 사용할 수 있는 것이다. 이러한 방법의 전제는 앞에서 언급한 것처럼 다중 시민성이 가능하다는 점이다. 나아가 아이를 대상으로 하는 세계시민성과 관련하여 이러한 ‘매개’를 실현하는 데 있어, 교

사는 적절한 ‘방법’을 적용해야 한다. 아이의 의식 수준을 고려해야 하는 것이다.

세계시민성을 함양하는 세계시민교육은 유네스코가 규정하는 것처럼 “학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러 주는 교육”이다. 따라서 세계시민성은 포용성, 다양성, 사회정의, 평화, 자유, 소통 능력, 지속가능성, 인권, 협력, 상호 의존 및 상호 인정 등 추상적인 개념으로 구성되어 있다. 아이는 이러한 개념을 이해하기 힘드므로 교사는 이런 개념이 아이들에게 쉽게 매개될 수 있도록 해 주어야 한다. 아이의 구체적인 일상생활을 소재로 세계시민성을 매개하는 것이 유용한 방법이다. 교사가 아이에게 세계시민성을 길러 주고자 한다면 아이의 삶에서 접근해야 한다.

예컨대, 교사는 아이가 ‘성적 혹은 인종적 편견이 담긴 이름을 부르는’ 행위나 ‘놀이에서 고의로 다른 사람을 따돌리는’ 행위에서 편견과 차별을 관찰하며 그것이 포용성과 다양성에 배치된다는 점을 이야기할 수 있다. 아이들이 서로 싸우는 상황을 관찰하며 평화와 갈등을 이야기할 수 있으며, ‘일회용품을 남용하는’ 행위를 관찰하며 기후 위기를 이야기할 수도 있다. 나아가 아이들이 ‘서로 나누어 쓰고 함께 협동함으로써 더 많은 것을 성취하는’ 상황을 관찰하며 상호 의존, 자유, 협력, 연대를 이야기할 수 있다(Collins, 2012, 19). 교사는 이렇게 아이에게 가까운 그래서 아이가 이해할 수 있는 수준의 일상 속 소재를 가지고 세계시민성을 매개해야 한다. 특히 인간의 기본적 욕구를 소재로 해서 시민성이 국가에서 지구촌으로 확대될 수 있도록 유도할 필요가 있다. 아이는 기본적 욕구를 표현하는 데 솔직하기 때문이다.

- 아이는 기본 욕구에 대해 민감하다. 자기가 살아가는 집 안에서 부모님의 사랑과 안전에 대한 욕구, 건강하고자 하는 욕구, 깨끗한 물과 같은 좋은 환경에 대한 욕구 등은 아이들이 직접적으로 인식할 수 있는 소재이다. 교사는 이러한 소재를 활용해 아이가 해당 욕구를 자신과 타자의 차원에서 살펴보도록 하고, 나아가 국가의 차원에서 생각해 보도록 유도하고, 마지막으로 지구촌의 차원에서 고려하도록 해서 아이의 의식이 자기 자신을 벗어나 타자, 국가, 지구촌으로 확대될 수 있도록 해야 한다.

2.2. 세계시민교육의 기초로서 시민성에 대한 이해

앞에서 국가시민성을 포함하는 세계시민성의 기초는 ‘시민성’이라고 말했다. 시민성을 자기에서 타자로, 국가에서 지구촌으로 확대하는 것이 세계시민성이고, 세계시민교육은 바로 이를 성취하고자 한다. 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 희망하기 때문이다. 이러한 희망은 교사와 아이가 스스로 시민성을 지닐 때 실현될 수 있다. 시민성은 세계시민교육에서 가장 기초가 되는 지점이다. 아이에게 초등학교 시기는 시민성을 함양하기 가장 좋은 시기이고, 그래서 세계시민성으로 나아가기 위한 토대를 놓는 시기이기도 하다. 이러한 맥락에서 예비 교사와 초등 교사는 시민성을 인식하고 그것을 매개할 수 있는 교수법을 알아야 한다.

향후 초·중등 교육과정에 적용될 「2022 개정 교육과정 총론」도 현행 교육과정이 추구하는 인간상을 ‘자기 주도성, 창의와 혁신, 포용과 시민성’ 중심으로 재구조화했다. 개인과 사회의 지속가능성 및 생태 감수성도 강조되었다. 이는 시민성을 교육의 중심에 놓고 아이의 의식을 국가에서 지구촌으로 확대시키는 접근으로서, 세계시민교육의 접근을 교육과정 총론에 반영한 것이라고 해석할 수 있다. 나아가 이는 향후 초등학교에서 세계시민교육의 기초가 되는 자기 주도적 시민성을 아이에게 함양시킬 수 있는 교사의 재량권이 확대된다는 것을 의미한다. 그래서 더욱 더 교대의 예비 교사와 현장의 초등 교사는 시민성이 무엇인지 정확히 인지해야 한다.

시민성이라는 개념은 어떤 사람이 시민의 덕성^{areté, virtue, excellence}: 탁월한 역량을 갖추고 있을 때 사용된다. 인간은 본성과 자질을 타고 난다. 생존을 위해 이윤을 추구하며 욕구·욕망을 실현하려고 하는 ‘경제적 본성’도 타고나며, 타자와 더불어 공동의 선을 실현하려고 하는 ‘정치적 본성’도 타고난다. 이러한 본성이 인간에게 보편적으로 주어진 것이라면, 자질은 타고난 개인의 특수한 능력을 말한다. 누구에게나 무엇인가를 잘 할 수 있는 타고난 자질이 있다. 이러한 타고난 본성과 자질을 ‘피지스^{physis}’라고 하는데, 이를 활성화시키고 발전시키는 것이 교육이다.

정치적 본성을 활성화시켜 시민의 덕성^{aretē}을 키워 주는 것이 ‘시민교육’이라면, 개인적 자질을 발견하고 활성화시켜 전문적 기술^{technē}을 갖도록 하는 것이 ‘직업교육’이다. 시민교육을 통해 시민성이 확보되어야 직업교육을 통해 확보되는 전문적 기술도 꽃피울 수 있다. 하지만 우리의 교육은 이와는 상치되는 방향으로 흘러왔다. 경제적 본성을 충족시키기 위한 직업교육이 우선시되었다. 시민성을 확보해야 할 시민교육은 교육 현장에서 사라져 버렸다. 그 결과, 경제적으로 어느 정도까지는 윤택해졌지만, 갈등만 있을 뿐 ‘좋은 삶’을 가꾸어 나갈 수 없었다. 타자와 소통하고 타협하며 공동의 선을 추구하는 시민성을 길러 내지 못했기 때문이다.

학교에서 국가시민성과 세계시민성의 공통분모로서 길러 주어야 할 시민성은 ‘시민적 성숙성’을 의미한다. 시민적 성숙성은 판단 역량, 행위 역량, 방법적 역량 등의 시민 역량으로 구성된다. ‘시민적 성숙성’이란, 양심에 기초해 자신을 다스릴 수 있는 수준과 자기 주도적으로 결정하고 자신의 행동에 책임질 수 있는 정도를 말한다. 성숙한 시민은 양심에 따라 자신의 행동을 통제하며 스스로 책임진다. 성숙한 시민은 ‘자유’를 누리는데, ‘자유’이라는 맥락에서 그렇다. 성숙한 시민은 공동체의 공적 사안에도 참여한다. 사회적 신뢰는 성숙한 시민이 있을 때 형성된다. ‘판단 역량’이란, 사유 능력에 기초해 사회적 현상, 갈등, 대립의 문제를 사실적 관점과 가치적 관점으로 분석하고 판단하는 역량이다. ‘행위 역량’이란, 공동체의 사안에 대해 자신의 주관적 의견을 만들고, 상대를 설득하며, 협상에서 의견을 적절히 표현하며 합의와 타협의 지점을 찾는 역량이다. ‘방법적 역량’이란, 사회의 시사적 주제를 다양한 방법으로 스스로 연구하며 학습을 체계화하는 역량이다(장준호, 2015, 23).

시민성을 길러 주는 수업에서 고려되는 새로운 지식과 시민 역량과 관련해, 교사는 두 가지 사항을 고려할 필요가 있다. 첫째, 학생은 주변으로부터 사회적 문제를 접하고 있어서 이미 그것에 대한 선지식을 갖고 있다는 점이다. 따라서 교사는

학생의 ‘선^先지식’으로부터 출발해 새로운 지식이 습득되도록 수업을 설계해야 한다. 둘째, 학생은 이미 어느 정도 판단, 행위, 학습의 능력을 지니고 있다는 점이다. 따라서 교사는 학생의 ‘선^先능력’이 판단 역량, 행위 역량, 방법적 역량으로 심화될 수 있도록 수업을 설계해야 한다. 나아가 교사는 시민 역량이 상호적으로 연관되어 있고 동시에 작동한다는 점도 인지하고 있어야 한다. 예컨대, 수업 대화에서 학생은 일반적으로 자신의 입장을 정하고, 알고자 하는 정보를 찾고, 타자와의 대립에서 자신의 판단에 도달하는데, 이 모든 것은 동시에 상호적으로 연결되면서 일어난다.

시민적 성숙성의 기초는 초등교육 6년 동안에 형성된다. 초등교육에서 양심, 공감, 생각, 표현, 호기심과 같은 기초 역량이 긍정적으로 체화되지 않으면, 중등교육에서 시민적 성숙성은 더 이상 발전되기 어렵다. 기초공사 없이 집을 지을 수 없듯이, 기초 역량 없이는 시민적 성숙성을 기대할 수 없다. 양심, 공감, 생각, 표현, 호기심은 타고난 선천적 능력이라서 활성화의 문제이다. 예컨대, 양심을 느끼는 것, 타인의 처지에 공감하는 것, 생각하고 표현하는 것, 어떤 것을 알고자 호기심을 갖는 것은, 아이가 처음에는 말을 못하지만 시간이 지나면 말을 하게 되는 것과 같다. 기초 역량은 윤리·도덕 기반 학습에 의해 활성화되며, 향후 시민적 성숙성의 토대가 된다. 예컨대, 중등교육에서 정의에 대한 내면화는 초등 시절 습득된 양심(도덕 감각)이 있어야 가능하다. 학습의 선후 관계가 체계적이어야 견고한 시민 역량이 만들어진다.

아이가 자기 안에서 양심의 선한 움직임을 느낄 때 교사는 그것을 감지하고 강화시켜 주어야 한다. 양심도 단계가 있다. 고학년이 될수록 주관적 양심에서 사회적 양심으로 나아갈 수 있도록 유도하는 것이 필요하다. 선한 방향을 향하는 양심은 욕망을 통제하는 자기 주도성의 기초가 된다. 나아가 뇌의 거울 신경에 의해 작동하는 공감 능력도 활성화시켜야 한다. 타자의 슬픔과 고통을 나의 슬픔과 고통으로

느낄 수 없다면 타자와 더불어 협력하며 살아갈 수 없다. 나아가 자기에게 주어진 과제를 수행하는 연습과 선택에 따른 결과를 수용하는 계기를 제공하면 책임감의 기초도 형성된다. 초등 4학년까지 양심, 공감, 생각, 표현, 호기심 등의 기초 역량이 적극 활성화되는 계기를 마련하고, 5학년에서는 시민성이 국가의 범위에서 적용되도록 하고, 6학년에서는 시민성이 지구촌의 상호 연계성의 맥락에서 적용되도록 한다. 초등 과정에서는 교과와 교과의 경계가 그렇게 높지 않다. 시민성을 교과 내, 교과 간, 교과 및 비교과(창의적 체험 활동)에서 실시할 수 있다는 뜻이다. 즉, 다양한 차원에서 교과와 학생의 삶을 결합시키며 기초 역량을 신장하는 프로젝트 학습이 가능하다. 초등학생의 발달연령을 고려할 때, 삶이 아직까지 미분화된 시기이므로, 앞에서 언급했듯이 아이의 생활과 직결된 내용으로 기초 역량을 습득하게끔 교과 내용을 디자인해야 한다. 교사가 따뜻하게 민주적인 방식으로 수업을 진행하면, 민주적 문화와 절차가 아이의 의식과 행동 양식에 스며들 수 있다. 따라서 예비 교사와 초등 교사에게는 시민성, 교수·학습 방법, 초등학생의 기초 역량을 신장시켜 줄 수 있는 체계적이고 전문적인 지도가 제공되어야 한다(장준호, 2020, 146).

공적 사안에 대해 타자와 소통하며 문제를 해결할 수 있는 ‘행위 역량’과 관련해 초등교육에서는 우선 친숙한 사람과 예의 바르게 소통할 수 있도록 해야 한다. 친숙한 사람과 대화할 수 없으면 낯선 타자와도 대화할 수 없다. 나아가 친한 사이가 되어야 소통이 잘되기 때문에 낯선 타자와 친해지는 방법부터 알려 주어야 한다. 지구촌의 낯선 타자와 친해질 수 있는 방법은 ‘다름’을 인정하는 것이다. 즉, ‘차이’를 인정해야 소통이 가능하다. 자신이 타자를 인정해야 타자도 자신을 인정한다는 상호 의존성을 사실로서 경험하도록 해야 한다. 아이는 자기 자신을 대상화시키며 성찰할 수 있어야 하고, 낯선 타자도 대상화하여 인정할 수 있어야 한다. 타자를 승인하는 자의의식이 세계시민성의 기초이기 때문이다. 인간은 타자와의 관계 안에서, 즉 네가 있고 너의 인정을 통해 자유로울 수 있다. 시민성은 관계에서 시작된다.

‘판단 역량’과 ‘방법적 역량’은 초등교육에서 어느 정도 기초를 제공하지만 중등교육에서 완숙한 경지로 이끌어 주어야 한다. 초등교육에서도 ‘판단 역량’에 필요한 정의, 자유, 평등, 평화, 인권, 지속가능성에 대한 기초 개념을 이해시킬 수 있다. 하지만 이러한 추상적 개념은 중등교육에서 더 깊게 체계적으로 생활에 적용하면서 훈련되어야 한다. ‘방법적 역량’의 향상과 관련해서, 중등교육의 교사는 학생이 스스로 정보를 찾고 지식을 체계화시키도록 유도해야 한다. 특히, 학생은 국가와 지구촌의 이해관계가 대립되는 상황에서는 국가의 논리를 지양하며 지구촌의 논리로 종합하는 변증법적 사유와 네트워크적 사유를 할 수 있어야 한다. ‘네트워크적 사유’란 원인과 결과만을 찾는 단선적 사유가 아니라 상호 연계성을 인식하며 다양한 요소를 고려하는 사유이다. ‘변증법적 사유’는 종합하고 보완하는 사유이다. 세계시민교육은 ‘생각의 방법the way of thinking’을 길러 주는 데 있어, 토론discussion보다는 대화conversation를 사용해야 한다. 토론은 서로 경쟁하고 분리하도록 하지만, 대화는 서로 협력하고 종합하도록 한다. 대화에서는 상대의 의견을 잘 듣고 같이 생각하고 타협한다. 아이가 세계시민으로 성장하기 위해서는 대화가 필요하다.

3. 예비 교사를 대상으로 하는 강의자의 세계시민교육 교수법

플라톤의 《프로타고라스》에는 교육과 관련된 재미있는 신화가 하나 나온다. 프로메테우스와 에피메테우스의 불완전한 합작품인 인간은 애초에 서로 싸우기만 했다. 그것을 지켜본 제우스가 헤르메스를 시켜 인간에게 ‘정의justice’와 ‘염치shame’를 주었고 인간은 마침내 공동체를 이루고 평화롭게 살 수 있었다. 이 신화는 인간의 평화로운 공동체 생활은 양심과 염치 때문에 가능하다는 점과 양심과 염치가 인간의 본성으로 주어져 있기 때문에 교육으로 활성화될 수 있다는 점을 시사한다. 시민성은 길러 낼 수 있는 것이다. 인간의 본성과 교육의 힘을 믿는다면, 아이가 지구

촌의 일원으로서 타자와 협력하며 살도록 세계시민성을 길러 주어야 한다.

아래에서는 이러한 세계시민성을 길러 내는 교수법과 관련해 예비 교사와 초등 교사를 대상으로 세계시민교육을 실시할 때 강의자가 숙지해야 할 교수법의 방향을 소개하고자 한다. 강의자의 교수법은 수업 대화, 사례 중심, 문제 해결을 지향해야 한다. 예비 교사와 초등 교사는 강의자가 사용한 교수법을 그대로 향후 학교 현장에서 아이를 대상으로 쉬운 형태로 활용할 수 있다. 즉 학교에서 아이를 대상으로 하는 세계시민교육의 교수법도 수업 대화, 사례 중심, 문제 해결의 방향을 갖는 것이다. 여기에서 제시하는 강의자 교수법은 필자의 논문 <시민교육의 전문성은 무엇인가 - 독일 정치교육의 교수법 원칙을 중심으로>(장준호, 2021: 114~115, 119~121)를 참고해 재구성했다.

세계시민교육은 대부분 대화를 통해 이루어지고 그 대화의 중심에는 사례에 대한 분석과 이해가 있으며 그 사례에 대한 다양한 의견을 주고받으며 문제를 해결하려고 하기 때문에 대화, 사례, 문제 해결은 하나의 유기적인 교수법 원칙으로 묶일 수 있다. 물론 어떤 특정한 의견을 따르도록 하는 강압은 금지된다. 강의자는 학습자가 자신의 이해관계를 고려해 스스로 판단하며 자기 의견을 형성하도록 해야 한다.

‘수업 대화’에서 학습자는 자신 및 타자의 존재성은 물론 해결되어야 할 문제를 마주하기 때문에, 타자와 문제를 대하는 진실한 태도가 요구된다. 일반적으로 수업 대화는 학습자의 동기를 유발하고 조정하는 구조화된 의사소통으로 이해되지만, 학습자는 대화에서 자연스럽게 타자와 협력하고 인내심을 발휘하며 대상(주제, 내용, 문제, 경험 등)을 언어적으로 다루게 된다. 그래서 수업 대화는 단지 서로 말하기가 아니라, 타자의 주장을 잘 듣고 성찰하는 태도, 자신의 입장을 질문을 통해 검토하려는 의지, 질문을 끝까지 생각하는 태도, 피상적 얕에 그치지 않고 문제의 근본까지 파고드는 지적 태도, 대안에 대한 열린 자세, 자신의 편견에 대해 반성하는 의식, 자기감정을 통제하는 습관 등을 학습자가 습득할 수 있도록 설계되어야 한다.

수업 대화는 도입, 정보, 적용, 문제화, 판단, 메타의사소통의 단계에 따라 진행된다. 도입부는 학습자의 흥미를 끌어야 한다. 학습자가 자신의 선先지식과 경험을 소개하도록 한다. 그다음 강의자는 정보를 제공한다. 적용, 문제화, 판단의 단계에서 대화가 다양하게 펼쳐지도록 한다. 분석하고, 비교하고, 비판하면서 사안에 대한 다양한 관점이 동등하게 검토되도록 한다. 판단의 단계에서는 사안을 가치와 규범에 비추어 검토하면서 평가적 대화가 진행되도록 한다. 학습자는 서로의 의견을 존중하고, 강의자는 학습자의 판단을 인정한다. 이러한 과정에서 대화가 학습자 중심으로 편안하게 진행되도록 연출하는 강의자의 메타의사소통 스킬도 중요하다.

사례 학습은 수업 대화를 풍부하게 한다. 강의자는 현실을 비춰 주는, 나아가 보편적인 것을 인식하는 데 효과적인 사례를 발굴해야 한다. 사례에서 출발해 보편으로 다가갈 수 있도록 하기 위함이다. 보편성이 내재된 특수한 사례에서 보편성을 인식하면 새로운 특수한 사태도 이해할 수 있기 때문이다. 사례 학습은 인식적 구조 형성에 도움을 주어 유형이 비슷한 다른 사례를 이해하고 판단할 수 있도록 한다. 따라서 사례는 갈등, 권력, 이해관계, 공공성, 권리, 인간 존엄성, 경쟁, 시장, 민주주의, 기후 위기 등 시대가 당면한 근본적 문제를 내재한 범주에서 찾아야 한다.

나아가 수업 대화는 학습자의 문제 해결 사고를 촉진해야 한다. ‘문제’는 원하지 않는 상태를 말한다. 원하는 상태로 전환시키기 위해 방해물을 제거하는 것이 문제 해결적 사고이다. 대체로 어떤 문제의 해결이 중요하다고 여겨질 때 장애물을 극복하려고 하기 때문에, 수업 대화에서는 학습자에게 원하지 않는 상태를 알아차리게 하는 것이 중요하다. 이를 위해 강의자는 기후 위기와 같은 인간에게 근원적 문제 이기에 해결해야 하는 압박이 큰 주제를 제시해야 한다. 학습자의 입장에서 보면, 처음에는 문제 해결의 장애물을 극복할 수 있을지 확실하지 않지만 해결 수단을 탐색하는 과정에서 질문하고 스스로 ‘생각’하면서 해결책을 찾을 수 있게 된다.

강의자는 지구촌의 사안을 다루는 세계시민교육에서 학습자가 문제를 입체적으

로 파악할 수 있도록 인식적 범주를 적용하도록 유도할 필요가 있다. 사안의 심각성, 원인, 결과, 해결책, 행위자, 이해관계, 조치 등이 인식의 범주이다. 강의자는 학습자가 범주를 사용해서 다음과 같은 질문을 만들고 스스로 답변을 찾도록 한다.

〈표 1〉 사안에 따른 인식적 범주와 다양한 질문

| 인식적 범주 | 질문의 방향(당사자, 정치인, 시스템의 관점) |
|--------------|---------------------------|
| 사안의 영역 | 사안은 무엇에 관련된 것인가? |
| 사안의 본질 | 문제는 도대체 어디에 있는가? |
| 사안의 정도 | 사안은 어느 정도로 심각한가? |
| 사안의 원인 | 문제는 어떻게 발생했는가? |
| 사안과 결부된 이해관계 | 어떤 이해관계가 얽혀 있는가? |
| 사안의 문제 해결 | 어떤 해결책이 있는가? |
| 사안의 문제 해결 결과 | 해결책에는 어떤 결과가 예상되는가? |

나아가 강의자는 학습자가 다양한 관점에서 이러한 질문을 활용하도록 지도할 수 있다. 학습자가 문제에 봉착한 사람의 관점, 정치인의 관점, 시스템의 관점에서 질문하도록 하는 것이다. 다양한 관점에서 문제에 접근하면서 학습자는 문제의 복잡성과 해결의 긴급성을 알게 되고 편협하지 않은 판단을 내릴 수 있게 된다. 강의자는 기후 위기, 전쟁, 불평등, 민주주의, 글로벌화, 기술 발전의 위험과 기회 등 근본적인 문제, 즉 미래의 삶을 위해 극복해야 할 도전 과제를 핵심 주제로 다루어야 한다. 예컨대, 예비 교사와 함께 ‘기후 위기’라는 사례 학습을 한다고 치자. 강의자는 학습자가 모둠을 구성해서 〈표 1〉을 기초로 아래와 같이 질문하고 스스로 생각하며 자료를 찾아 분석하도록 할 수 있다.

〈표 2〉 사례 학습 기후 위기와 관련, 인식적 범주에 따른 질문

| 인식적 범주 | 질문의 방향(당사자, 정치인, 시스템의 관점) |
|--------------|-----------------------------|
| 사안의 영역 | 기후 위기는 어떤 현상을 말하는가?(지구적 차원) |
| 사안의 본질 | 기후 위기는 인류의 삶에 어떤 영향을 주는가? |
| 사안의 정도 | 기후 위기는 어느 정도로 심각한가? |
| 사안의 원인 | 기후 위기는 어떻게 발생하게 되었는가? |
| 사안과 결부된 이해관계 | 기후 위기에 적극 대응하지 않는 국가가 있는가? |
| 사안의 문제 해결 | 탄소 배출량 감소는 기후 위기를 멈출 수 있는가? |
| 사안의 문제 해결 결과 | 탄소 중립으로 지구 온도의 상승이 멈출 수 있음 |

강의 주제와 관련해, 다양한 학문을 접하는 예비 초등 교사의 특성상 강의계획서에도 다양한 주제와 사례 학습을 반영할 수 있다. 다양한 나라의 대중음악과 전통 음악을 비교하면서 차이점과 공통점을 찾을 수 있고, 구글 어스 Google Earth를 이용해 세계 각국의 건축물을 감상할 수 있다. 서양화와 동양화는 물론 각국의 예술품에 표현된 인간에 대한 공통적 감정과 생각을 찾아낼 수 있다. 언어적 접근도 가능하다. 지구촌의 언어로서 영어와 각 지역의 언어를 비교할 수도 있다. 나아가 한국어로 번역된 세계 각국의 동화를 찾아 비교하며 분석할 수도 있다. 이러한 접근에서 중요한 것은 인간에 대한 보편성과 특수성이다. 즉 ‘같음과 다름’이라는 모순된 세계시민의 모습을 인식하면서 학습자의 의식과 정체성에 투영될 수 있어야 한다. 다음의 〈표 3〉은 필자가 예비 초등 교사를 대상으로 했던 세계시민교육 강의 주제이다.

〈표 3〉 세계시민교육 강의 주제와 학습 내용 예시

| 강의 주제 | 학습 내용 |
|------------------------|-------------------------|
| 세계시민과 지구시민사회의 개념 | 지구시민사회, 국가시민, 세계시민 |
| 세계시민성 - 철학과 인물 | 세계시민성에 기초를 놓은 철학과 인물 |
| 민주주의에 대한 학습과 세계시민성 | 세계시민성의 기초로서 민주주의 |
| 문화적 다양성을 인정하는 세계시민 | 문화적 다양성(특수성)과 인류의 보편성 |
| 구글 어스로 세계 건축물 분석하기 | 세계 건축물의 다른 양식 인식 및 이해 |
| 유튜브로 세계 음악 소개하기 | 세계 음악에 반영된 기쁨과 슬픔의 감정 |
| 세계의 미술·조각품 해설하기 | 세계 미술·조각에 반영된 인간·자연의 모습 |
| 각국의 동화 비교와 지구촌의 영어 | 글로벌 언어로서 영어, 각국의 동화 비교 |
| 글로벌 이슈 A: 기후 위기, 지속가능성 | 기후 위기에 대한 분석과 지속가능성의 이해 |
| 글로벌 이슈 B: 빈곤과 기아 | 세계의 빈곤과 기아에 대한 실상과 대책 |
| 글로벌 이슈 C: 갈등과 전쟁 | 세계 각 지역의 갈등과 전쟁의 현실 탐구 |
| 범교과교육과 세계시민교육의 결합 | 민주시민교육, 다문화교육, 인권교육과 연계 |

4. 실천 과제와 제언

교대에 다니는 예비 교사는 지적 자극에 민감하다. 즉 강의자가 수업을 잘 설계하면 학습자는 적극적으로 반응한다. 세상에 무관심한 것처럼 보이기도 하지만, 실제로 대화를 나누어 보면 그렇지 않다. 강의자가 일방적으로 말하는 수업에서는 수동적이지만, 대화식 수업이 진행되면 적극적으로 참여한다. 같이 생각하고 자신의 의견도 논리적으로 표현한다. 과제에 대한 탐색도 성실하게 수행하는 편이다. 따라서 교대에서 세계시민교육의 성공 여부는 강의자의 열린 마음과 대화에 의해 좌우된

다. 앞에서도 언급했듯이 강의자는 학습자의 입장에서 대화하려고 노력해야 한다.

교대에서 세계시민교육은 두 가지 방향에서 실현될 수 있다. 첫째, 거의 모든 교과와 강의자는 자신의 수업에 세계시민교육의 내용 요소를 반영할 수 있다. 예컨대, 음악 강의자는 학습자와 같이 세계 음악을 듣고 인간의 공통적 감정을 읽어 낼 수 있다. 미술 강의자는 세계의 유명한 미술 작품을 분석하며 인간, 사회, 자연, 세상을 표현하는 방식에 대해 대화할 수 있다. 문학 강의자는 세계의 동화나 문학작품을 읽으며 인간의 보편성과 특수성을 논할 수 있다. 철학 강의자는 학습자와 칸트의 《영구평화론》을 읽으며 세계시민성을 생각해 볼 수 있다.

둘째, 세계시민교육이라는 교과(정식 강의: 교양과목 또는 심화과목)가 있을 때, 그 과목의 수업을 통해 세계시민성을 길러 줄 수 있다. 이 경우 세계시민교육은 기존의 ‘민주시민교육’이나 ‘다문화교육’의 내용을 반영하는 것이 좋다(만약 세계시민교육 과목이 없고 민주시민교육이나 다문화교육의 과목만 있을 경우, 그 두 과목에서 세계시민교육의 내용을 반영할 수도 있음). 사실, 세계시민교육의 내용은 민주주의에 대한 학습과 문화적 다양성에 대한 학습이 중요하기 때문이다. 세계시민교육에서는 국가시민을 넘어서는 세계시민의 정체성을 길러 주는 것이 핵심이다.

세계시민교육은 ‘시민성’교육이다. 시민성은 ‘생각’과 ‘실천’에서 드러난다. 즉 시민은 세계시민으로서 생각할 수 있어야 하고 스스로의 판단에 따라 실천할 수 있어야 한다. 강의자는 세계시민교육에서 ‘실천’까지 책임질 수는 없지만, 실천의 전제조건인 ‘생각’까지는 책임질 수 있다. 강의자는 학습자가 자신의 인식과 생각을 변화시킬 수 있는 정도의 학습을 제공해야 하는 것이다. 따라서 강의자는 학습자가 자신과 지구촌의 연결을 최대한 생각하도록 유도해야 한다. 강의자와 학습자 사이 질문과 답변의 대화 속에서, 모둠 학습과 과제 실행에서 학습자의 의식에 생각이 살아 넘치도록 해야 한다. 학습자가 수업을 듣고 난 후에 “제 의식이 지구촌을 향하게 되었어요. 같음과 차이, 연대와 지속가능성을 깨달았어요.”라고 말할 수 있어야 한다.

7장

중등 교사교육의 세계시민교육 : 사회과를 중심으로

중등 교사교육의 세계시민교육

: 사회과를 중심으로

최윤정

이화여자대학교 사회과교육과 교수

1. 중등 교사교육 분야에서의 세계시민교육 의의와 방향

1.1. 사범대학의 특수성에 따른 세계시민교육의 가능성과 딜레마

사범대학은 중등 교원양성 및 교사교육이라는 특수 목적을 가지고 있어 대학 내 여타 단과대학과는 다른 독특한 역할을 수행한다. 이러한 성격은 사범대학의 교육과정 및 개설 교과에도 주요한 영향을 미친다. 교육과정 설계와 운영의 자율성이 비교적 높은 타 단과대학과는 달리, 사범대학의 과목 개설과 운영은 「초·중등교육법」 등 관련 법률과 교육부에서 지정한 교직과목 이수 및 학점 관련 시행규칙의 엄격한 적용을 받는다. 교사양성 과정에서 배우는 전공 내용 및 방법도 넓게는 시대적 상황과 교육적 요구에 따라, 좁게는 시기에 따라 개정되는 국가 교육과정 및 교과서에 따라 변화되기도 한다.

중등 예비 교사들에게 세계시민교육에 대한 배움의 기회를 제공할 때, 이러한 사범대학의 특수성은 긍정적 요소이자 동시에 딜레마로 작용하기도 한다. 긍정적 측면은 현행 국가 교육과정과 고시를 앞두고 있는 「2022 개정 교육과정」, 이를 들

러싼 시대적 요구와 교사교육의 방향이 세계시민성의 주요 목표와 내용을 지향하고 있다는 점이다. 불확실성이 심화되는 미래 사회에 요구되는 학교교육의 방향 및 핵심 역량으로 시민성, 개인과 사회의 지속가능성, 생태 감수성이 강조되고, 글로벌 동향에 맞춘 학습 주체성과 변혁적 역량, 세계시민성이 강조되고 있다(교육부, 2021: 12). 중·고등학교 현장에서 세계시민교육을 적극적으로, 또한 의미 있게 실천하기 위해서는 교사양성 과정에서의 양질의 세계시민교육이 중요하다고 알려진 바(박환보 외, 2020; 윤다인 외, 2022; Myers & Rivero, 2019; Sant et al., 2018), 이와 같은 정책 동향은 예비 교사를 위한 세계시민교육의 중요성과 필요성을 더욱 부각한다.

한편, 이처럼 주요한 교육적 과제를 교사교육의 언제, 어디서, 어떻게 실시하고 무엇을 가르칠 것인가에 대한 해답을 찾는 과정은 녹록치 않다. 사범대학 교육과정은 이미 교직 이수 필수과목 및 실습, 전공 기본 이수 과목 수강, 성인지와 장애인식, 안전교육 등 필수 교육 요건이 빈틈없이 들어찬 상황이다. 세계시민교육을 또 다른 필수 요소로 포함하기에도, ‘배우면 좋다’는 식의 권고 사항으로 남기기도, 예비 교사 개인의 관심과 신념에 근거한 자율적 선택에 맡기기도 어려움과 아쉬움이 남는다. 또한 중등 교원양성과정은 초등과는 달리 교과 내용 영역에 따라 학과 및 세부 전공이 분리되어 있고, 과목별 교사자격 취득 요건 또한 상이하다. 세계시민교육이 전공을 불문하고 모든 예비 교사들에게 중요한 함의를 갖는 것이 사실이나, 반대로 공식적인 소속 전공이나 영역이 부재한 탓에 누구도 책임과 의무를 갖지 않는 점은 제약점이라 할 수 있다.

사범대학 일반사회교육 전공에서 중등 예비 교사들을 가르치는 필자 역시 이러한 딜레마에서 자유롭지 못했다. 사회 교과는 학교 교과과정 중에서도 세계시민교육과 가장 밀접한 연관성을 갖고 있다고 알려져 있다. 세계시민성, 국제사회 동향과 이슈, 국제 관계 및 국제기구, 이주와 난민, 지속가능한 발전 등 세계시민교육의

어느 요소 하나 사회 교과와 연관되지 않은 부분이 없다. 반면, 세계시민교육은 중·고등학교 사회과 교과서 맨 뒤의 마지막 단원에 등장하는, 소위 ‘시험에 나오지 않는’ 단원으로, 경우에 따라 배우지 않고 넘어가기 십상이다. 가볍게 훑고 지나가거나, 중요하지 않은 내용, 부가적인 배움으로 치부되는 경우도 많다. 교원 임용고사에서도 예외가 아니다. 사회교육전공 예비 교사들이 교원 임용을 위해 세계시민교육을 필수로, 주요하게 학습해야 할 의무와 필요성이 없고, 다른 교과 전공에서는 더욱 그러하다.

이러한 상황에서 필자가 선택한 예비 교원 대상 세계시민교육의 방식은 세계시민교육만을 위한 별도의 강좌를 개설하는 것이 아닌, 기존 전공 강좌에 세계시민교육의 목표와 내용을 연계·융합하는 방식이다. 전자의 경우, 세계시민교육을 독자적·전문적·심층적으로 학습할 수 있는 기회를 제공한다는 장점이 있다. 반면, 개인의 관심사에 따라 수강 선택이 좌우되거나 편중되어 이미 세계시민교육에 흥미와 열정을 가지고 있는 일부 예비 교사만 세계시민교육에 참여한다는 단점이 있다. 후자의 경우, 세계시민교육에 대한 독립된 과목 운영 및 심층적인 탐구와 배움이 어렵다는 단점이 있는 반면 모든 예비 교사들이 최소 1~2회는 전공 교과교육 과정과 연계해 세계시민교육에 대한 배움의 기회를 가질 수 있다는 장점이 있다. 필자가 후자의 교과 융합 세계시민교육 방식을 선택한 것은 일면 현실과 타협한 결과인 것이 사실이다. 그럼에도 불구하고 위에 언급한 장점을 경험했기에 대안적 최선 또는 차선의 방안으로 나름의 도전과 실천을 이어 나가고 있다.

1.2. 시의성, 현장성, 논쟁성: 세계시민교육의 정체성과 딜레마

세계시민교육의 인지적 영역과 내용 요소의 본질적 특성이라 할 수 있는 시의성과 현장성은 중등 예비 교사들에게 무엇을 가르칠 것인가에 대한 주제 및 내용 선정에 무한한 가능성, 그리고 동시에 제약 요인을 제공하기도 한다. 세계시민교육

은 필연적으로 현재 지구촌에서 벌어지고 있는 다양한 ‘여권 없는 문제들’(Hass & Hird, 2013: 1), 즉 국경을 넘어 지구촌 전반에 영향을 미치고, 다양한 행위 주체의 참여와 노력을 통한 갈등의 해결을 요하는 글로벌 이슈와 문제를 포괄한다. 가변성과 불확실성이 높은 국제사회의 이슈와 동향을 꾸준히 업데이트하고 교과 내용으로 다루는 것은 이상적이고 바람직한 세계시민교육의 실천 방향임에 분명하다. 동시에 강의자의 입장에서는 지속적인 배움과 매학기, 매해 강의 내용의 변화가 수반되는 다소 수고로운 일이기도 하다. 강의 교재 및 교과서에 의존하기 보다는 최신 글로벌 이슈를 다루는 뉴스와 미디어를 꾸준히 주목해야 하고, 국내 자료뿐만 아니라 국외 미디어가 전달하는 시사각각의 국외 동향과 다양한 관점을 예비 교사들에게 소개할 필요가 있다. 소위 MZ세대로 불리는 오늘날의 예비 교사들은 더욱이 디지털 미디어 기기 활용 및 정보 습득의 속도와 역량이 우수하니, 이들의 속도와 눈높이에 맞춘 세계시민교육의 시의적·현재적 실천 방향에 강의자의 고민과 준비가 요구된다.

세계시민교육의 주제는 동시에 논쟁성을 내포하기도 한다. 인권, 다양성, 지속 가능한 개발 등 일면 비정치적이고 비논쟁적으로 보이는 이슈일지라도 개인과 집단이 소속된 국적, 인종, 민족, 종교, 성, 계층에 따라 상이한 세계관, 참여하게 대립되는 이해관계가 충돌할 수 있다. 다양한 논쟁 문제에 대한 토의·토론이 이루어지는 강의실과 학교 교실에서도 예외는 아니다. 필자의 경험적 관찰과 최근 연구 결과에 따르면 예비 교사들은 최신 글로벌 이슈에 대한 관심도가 높지 않고, 논쟁적인 국제사회의 쟁점과 이슈를 세계시민교육 수업에서 가르치는 것을 선호하지 않는다(윤다인 외, 2022). 국제정치와 경제 등 심층적 이해와 현상에 대한 구조적 분석이 요구되는 주제는 더욱 기피의 대상이 된다고 알려져 있다. 종합해 볼 때, 중등 교사교육에서의 세계시민교육은 개별 강의자의 신념과 열정에만 기대기에는 어려운, 따라서 세심한 고려와 성찰, 전문적 강의 설계가 요구되고 제도적 지원 또한 뒷

받침되어야 할 종합적, 체계적, 장기적 실천이어야 함이 드러나는 지점이다.

이 장은 ‘그럼에도 불구하고’ 사범대학 및 교원양성기관에서 세계시민교육을 실천하고자 하는, 미래 학교교육을 선도할 예비 교사들에게 유의미한 배움의 경험을 제공하고, 이들의 성장과 성찰을 견인하며 교사 전문성 함양을 위해 함께 노력하고자 하는 대학 교원들을 위해 쓰였다. 필자는 사범대학에서 일반사회교육 전공 예비 교원을 양성하는 교수로서 그동안 마주한 딜레마와 강의실 속 작은 실험과 시도를 거친 경험을 바탕으로 이 장을 집필했다. 현직 교사들을 대상으로 실시한 세계시민교육 관련 교원 연수의 경험도 함께 담아 교원교육에 현장 적합성이 높은 사례와 경험을 공유하고자 했다. 이 장에서는 먼저 중등 예비 교사들을 위한 세계시민교육의 의의와 방향을 살펴보고, 사범대학에서 세계시민교육 강좌의 내용과 방법을 구성하고 평가하는 방안을 제안하고자 한다. 미래 교육을 위한 실천 과제와 제언도 덧붙였다.

2. 세계시민교육의 목표와 내용, 교수법과 평가 방법

2.1. 학습 주제 및 목표

1) 세계시민교육을 둘러싼 다양한 이론적 담론: 다양성과 논쟁성을 이해함으로써 가능한 성찰적 세계시민교육

세계시민교육의 의미와 목표를 이해하는 것은 향후 중·고등학교에서 세계시민교육을 실천하고 우수한 교수 역량을 기르고자 하는 예비 교사들에게 가장 기초적이고도 중요한 과업이다. 교육부는 세계시민교육을 “인류의 보편적인 평화와 인권, 다양성과 관련된 지식과 기술을 학습하고 가치를 내면화시키며 책임감 있는 태도를 배양하는 교육”(교육부, 2015: 4)이라 정의한다. “보다 정의롭고, 평화롭고, 관용적·포용적이고, 안전하고, 지속 가능한 세상을 위해 기여하고, 세계 문제의 해결

을 위해 지역적·세계적 차원에서 적극적으로 노력하는 학습자를 양성”을 표방하는 유네스코(2014: 16)의 정의도 유사한 의미를 내포한다. 공신력 있는 정부 기관과 국제기구에서 제시한 세계시민교육의 정의는 대체로 포괄적이고 중립적이며, 따라서 비논쟁적이다.

필자는 예비·현직 교사 모두에게 세계시민교육이 다양하고 상충적인 인식론과 철학적 관점 그리고 이데올로기를 포괄하는 개념임을 강조하곤 한다. 세계시민교육의 의미와 지향점을 무비판적으로 암기하고 수용하는 대신, 이를 둘러싼 다양한 정치사회적 관점 및 이데올로기를 이해하고 비교·분석해 보는 배움의 과정은 교사들이 세계시민교육을 보다 비판적이고 성찰적으로 실천할 수 있는 밑거름이 될 수 있다고 믿기 때문이다.

예컨대 <표 1> 옥슬리와 모리스(Oxley & Morris, 2013)의 세계시민성 여덟 가지 유형을 강의에서 제시할 수 있다. <표 1>은 예비 교사들이 세계시민교육의 다양성과 논쟁성을 이해하는 데 유용한 학습 자료이자 토론 주제가 될 수 있다. 각각적 유형의 세계시민교육 접근법 및 핵심 개념, 주안점을 학습함으로써 세계시민교육이 얼마나 다양한 내용과 주제, 수업 적용 가능성을 내포하는지 알 수 있고, 세계시민교육을 둘러싼 논쟁과 혼돈의 근원을 파악할 수 있으며, 교사 자신의 정체성을 탐색하고, 스스로의 관점과 교육 철학을 훑어보며 보다 비판적이며 성찰적인 세계시민교육을 실천할 수 있다.

2) 예비 교사를 위한 세계시민교육 학습 영역과 주제

세계시민교육이 무엇을 지향하고 어떤 내용을 다루는 교육인지에 대해 예비 교사들과 공유하기 위해서 유네스코가 제시한 세계시민교육의 학습 내용을 위한 지침을 참고해 강의할 수 있다. 유네스코는 2015년 《Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives》를 발간해 세계시민교육의 구조와 체계를 제시

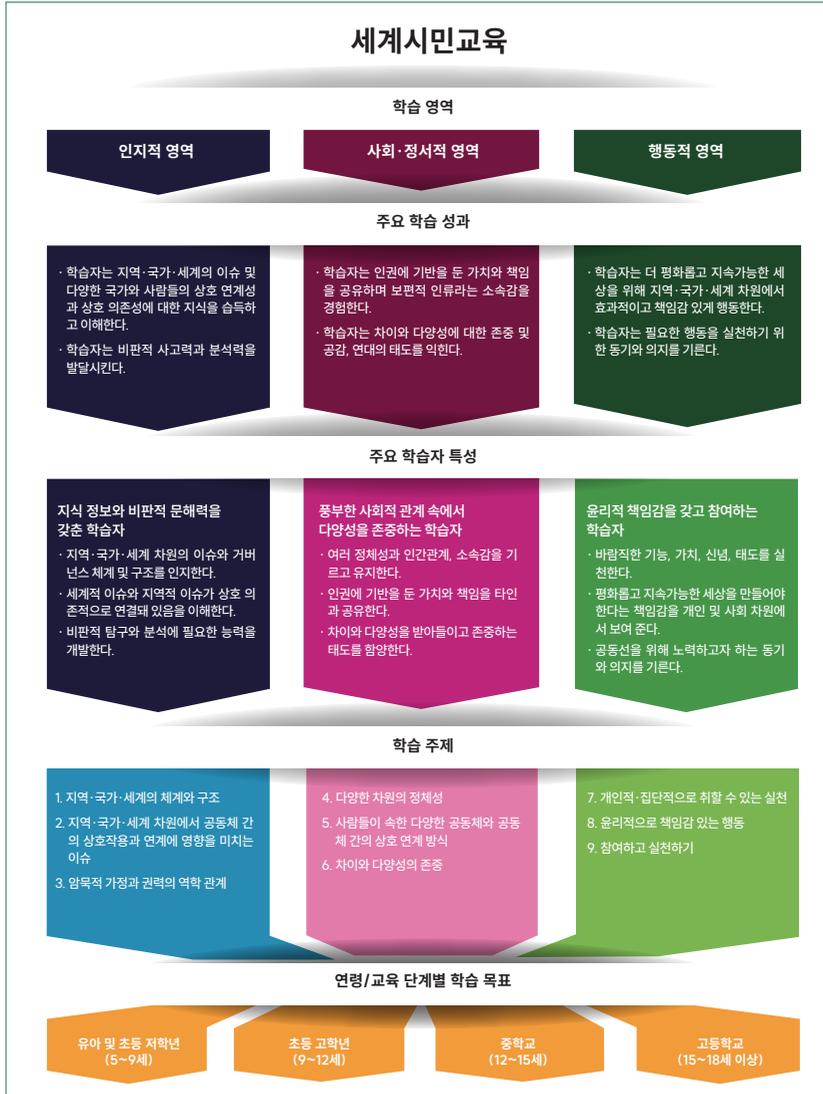
〈표 1〉 옥슬리와 모리스의 세계시민성 여덟 가지 유형

| 유형 | | 주안점 및 핵심 개념 |
|------------------|-----|---|
| 코스모 폴리탄 유형 | 정치적 | 개인과 국가 및 기타 정치조직 관계 세계주의적 민주주의의 형태 |
| | 도덕적 | 개인과 집단 간의 윤리적 입장 인권 관련 개념이 주를 이룸 |
| | 경제적 | 권력, 자본의 형태, 노동, 자원, 인간 조건 사이의 상호작용 국제 개발 |
| | 문화적 | 사회 구성원들을 결속, 구분하는 상징 예술, 미디어, 언어, 과학, 기술의 세계화 강조 |
| 옹호론 유형 | 사회적 | 개인과 집단의 상호 연관성 시민의 목소리에 대한 옹호 |
| | 비판적 | 불평등과 억압에서 비롯되는 도전 과제 탈식민지적 의제를 통해 자원을 빼기거나 식민 통치를 받은 사람들의 삶을 개선하기 위한 행동을 옹호하며 사회적 규범에 대한 비판을 가함 |
| | 환경적 | 자연환경과 관련된 인간의 행동 변화를 옹호 지속가능한 발전 의제 |
| | 영적 | 인간관계에서 비과학적이며 비측정적인 측면에 초점을 둠 돌봄, 사랑, 정신/감정적 연결과 관련된 공리에 대한 헌신을 옹호 |

출처: 옥슬리와 모리스(2013: 306)를 재구성한 윤다인 외(2022: 29)에서 발췌

하고, 교수·학습의 지침을 제공했다. 한국에서는 한국 교육의 맥락에 맞게 번역·해제된 《유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수·학습 길라잡이》(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015)가 출간되어 세계시민교육 연구와 실천에 유용한 내용과 시사점을 제시해 주고 있다. 여기에는 세계시민교육의 체계적 구조와 함께 세계시민교육의 학습 영역, 학습 성과, 학습자 특성, 학습 주제와 학급별 세부 학습 목표까지 상세하게 제시되어 있어 예비 교사들이 개론 수준에서 세계시민교육을 이

해하고 '무엇을' 다루는 교육인가에 대한 이해를 돕는 데 효과적이다. <그림 1>은 이를 요약적으로 보여 주는 도식이다.



<그림 1> 유네스코의 세계시민교육 구조: 학습 영역, 학습 성과, 학습자 특성, 학습 주제와 목표
출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015: 33)

유네스코가 제시한 세계시민교육의 세 가지 학습 영역은 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역이다. 인지적 영역이 지역사회와 국가, 세계의 이슈를 비롯하여 다양한 국가 및 사람들 간의 상호 연계성·상호 의존성에 대한 지식·이해·비판적 사고를 습득하는 것에 주안점을 둔다면, 사회·정서적 영역은 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하여 인류애를 함양하는 영역이다. 행동적 영역은 더욱 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하는 실천적 행위를 강조한다. 각 영역에 따라 세계시민교육을 배우는 학습자에게 기대되는 주요 학습 성과와, 이와 연계된 아홉 개의 학습 주제가 존재한다. 아홉 개의 학습 주제는 국제정치부터 문화 다양성, 연대와 윤리적 행동 및 실천을 강조하는 내용 등을 포괄하고 있다.

유의할 점은 유네스코의 이와 같은 학습 영역과 주제가 ‘세계시민교육에서는 반드시 이러한 내용을 포함해야 한다’의 금과옥조가 아니라는 점이다. 세계시민교육은 정형화된 방식으로 가르치는 과목이 아니고, 이미 축적된 내용 지식을 전달하는 수단이 아님을 유네스코는 강조한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015: 19). 또한 그러하기에 특정한 내용 지식을 가르쳐야 한다고 강조하는 것이 아닌, 포괄적이고 융합적인 학습 ‘영역’과 ‘주제’가 제시되고 있는 것이다. 향후 학교교육의 현장에서 세계시민교육을 실천하고 선도할 예비 교사들에게 유네스코의 세계시민교육 구조를 소개하면서, 이러한 취지와 다각적인 해석의 여지를 논의할 수 있다. 또한 국제 표준으로서의 유네스코 지침이 각국 교육정책 및 철학, 세계시민교육의 방향성과 실천 의지 등에 따라 다양하게 적용되고 활용될 수 있음을 염두에 두고, 이러한 과정에서 요구되는 예비·현직 교사의 역할 및 전문성에 대한 토의를 이어 나갈 수 있다.

3) 세계시민교육에서의 교사와 학생의 역할 패러다임 전환: 균형적, 융합적 세계시민 교육 실천을 위한 전제 조건

학생이 중심이 되는, 참여 지향적이고 역동적인 세계시민교육을 중·고등학교 교실 현장에서 실천하고 구현하기 위해서는 교사의 역할과 전문성이 무엇보다 중요함을 예비 교사 스스로 인식할 필요가 있다. 교사의 역량에 따라 세계시민교육이 지식 전달에서 벗어나지 못하는 진부한 수업이 될 수도 있고, 학생들에게 세계 곳곳의 이웃과 이들이 당면한 문제에 대해 열린 시각을 제공하고, 지구촌을 더욱 평화롭고 정의로운 사회로 만드는 데 기여하는 교육으로 자리매김할 수도 있기 때문이다.

기존의 학교 수업이 교과 중심으로 이루어지고, 그 속에서 교사는 지식의 전달자로서, 학생들에게 내용을 가르쳐 주는 행위자로서 기능하여 이를 통해 결과 중심의 학습이 이루어졌다면, 세계시민교육에서는 교사의 역할 및 전문성에 대한 패러다임을 변화시킬 필요가 있다. 특정 교과 및 과목에 국한되지 않고 모든 교과에 적용 가능한 세계시민교육의 성격상, 세계시민교육 실천가이자 현장 전문가로서의 교사는 융합적 사고를 기반으로 학생 중심 수업을 실시하고, 학습자 스스로 지식 조직자(knowledge constructor)가 될 수 있도록 지원하는 조력자로서 기능할 필요가 있다. 학습자에게 지식만큼이나 비판적, 창의적 사고 역량 및 세계시민으로서의 가치·태도 함양에 도움을 줄 수 있고, 참여·행동의 기회를 제공해 줄 수 있는 교육 전문가의 역할이 중요하다. 아무리 외국어에 능통하고 세계 각국과 지역의 역사와 문화에 대한 지식이 방대한들, 공감과 연대, 협력과 공존의 가치와 태도가 내면화되지 않고 지속가능한 발전을 위한 실천에 참여하지 않는다면 세계시민교육의 의미와 효과도 퇴색되기 때문이다. 옥스팜(OXFAM, 2015)은 세계시민교육에서 요구되는 교사의 역할을 <표 2>와 같이 제안했는데, 교육 전문가로 성장하고자 하는 예비 교사들에게 유용한 지침이 될 수 있다.

<표 2> 세계시민교육에서의 교사와 학생의 역할 패러다임 전환

| | 기존 | 변화 |
|----|-----------------|-------------------------|
| 교사 | 교사 주도 수업 | 학생 중심 수업 |
| | 결과 중심 학습 | 과정 중심 학습 |
| | 지식 전달자로서의 교사 | 지식 조직자(organizer)로서의 교사 |
| | 행위자로서의 교사 | 조력자로서의 교사 |
| | 교과 중심 | 융합 중심 |
| 학생 | 수동적인 지식 습득자 | 능동적인 학습 참여자 |
| | 질문에 응답 | 질문을 생성 |
| | 전달된 지식을 수용하는 위치 | 스스로의 배움에 책임을 다하는 위치 |
| | 경쟁 | 협력 |
| | 일방적 주장으로 가득한 | 타인의 의견을 경청하는 |
| | 분과적 학습 | 융합·연계 학습 |

출처: 옥스팜(2015a: 11)

교사의 역할이 변할 때 학생들도 적극적으로 배움에 참여하고 역동적이며 실천적으로 세계시민교육 강의를 주도할 수 있다. 수동적으로 강의를 듣고 질문에 응답만 하는 것이 아니라, 자기 주도적 학습을 통해 스스로 질문을 생성할 수 있는 비판적 사고력, 타인의 의견을 경청할 수 있는 의사소통 및 협력의 기능을 기르고, 나아가 심미적 감성 역량과 공감 역량을 확장해 나가는 학생의 모습을 세계시민교육 수업에서 기대할 수 있는 것이다.

교사와 학생의 역할에 대한 성찰과 패러다임 전환은 궁극적으로 유네스코가 권장하는 세계시민교육의 교수법적 접근(인지적 영역뿐만 아니라 사회·정서적 영역과 행동적 영역에서 다각적인 교육 접근법과 학습 주제를 포괄하는 세계시민교육)과도 일맥상통한

다. 결과적으로 세계시민교육의 핵심 개념과 영역을 균형적, 포괄적, 융합적으로 다루기 위해서는 교사와 학생의 역할에 대한 패러다임을 전환하고 재개념화하는 것이 주요한 조건임을 예비 교사들이 인식하고 성찰할 수 있어야 한다.

4) 세계시민교육 교수 전문성: 교수법적 내용지식의 탐구와 적용

과학교사와 과학자의 차이, 수학교사와 수학자의 차이, 사회교사와 사회과학자의 차이는 교수법적 내용지식(pedagogical content knowledge), 줄임말로 PCK 전문성에 있다. 교과 내용에 대한 학술적 지식(content knowledge)을 현행 교육과정에서 중·고등학교 학생들의 발달 수준과 흥미를 고려하여 ‘어떻게’ 가르칠 것인가에 대한 경험적 지식(pedagogical knowledge)과 융합한 교수법적 내용지식(pedagogical content knowledge)의 전문성을 가지고 있다는 점은 교사의 특징이자 존재의 이유가 된다. 세계시민교육에서도 교수법적 내용지식의 중요성은 예외가 아니다. 아무리 국제 동향과 최신 지구촌 이슈에 민감한들, 세계 여러 지역을 여행해 본 경험이 있고 다양한 언어를 구사할 수 있다고 한들, 세계시민교육의 다양한 이론과 학술적 논의에 대해 탐독했다 한들, 이것이 중·고등학교의 수업 상황에 맞게 현장성을 고려해 의미 있는 배움으로 전달될 수 있는가에 대한 실천적 역량을 담보하지는 않는다. 따라서 교육적으로 적합하고 의도적으로 설계된 교사교육 수업 및 실습의 기회를 통해 세계시민교육을 위한 교수법적 내용지식을 끊임없이 배우고, 연습하고, 역량을 강화할 수 있는 기회가 제공될 필요가 있다.

옥스팜(2015b)이 제시한 <표 3>은 세계시민교육을 위한 교수법적 내용지식 및 역량 함양에 유용한 가이드라인을 제시해 주고, 세계시민교육 수업을 설계하고 교수·학습 방법을 적용할 때 ‘지향’해야 할 점과 ‘지양’해야 할 유의 사항을 보여 준다. 지향점은 세계시민교육 수업이 궁극적으로 추구해야 할 바람직한 방향성을 보여 주어 배움과 내면화의 대상이 된다. 지양점은 예비 교사 스스로 세계시민교육 수업

에 대한 편견과 고정관념을 반성적으로 성찰하고 반면교사로 삼을 수 있는 요소를 제공한다. ‘세계’를 가르친다는 명목으로 가까운 고장과 지역은 소홀히 다루지 않는지, 일회성 모금 행사 등으로 세계시민교육을 축소하거나 왜곡하지는 않는지, 시험과 진도 등 바쁜 학사 일정을 핑계로 세계시민교육 관련 단위이나 내용은 여유가 생기면 배우는 부차적인 것으로 치부하지는 않는지 등, 이러한 가이드라인은 기존 학교 내·외부에서 실시되는 다양한 세계시민교육 관련 교육과정 및 수업, 교과서를 분석하는 기준과 도구로도 활용될 수 있다. 또한 자신의 전공 교과에 따라 세계시민교육 교수·학습 과정안을 작성하는 기준안으로 삼을 수도 있다.

〈표 3〉 세계시민교육 교수·학습 방법 개발과 적용에 있어서의 지향점과 지양점

| 지향점 | 지양점 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> · 질문을 통해 비판적 사고력을 함양한다. · 지역(local)과 세계(global)의 연계성을 강조하고, 우리의 관점과 가치를 탐구한다. · 글로벌 이슈의 복잡성을 이해하고 다양한 시각을 통해 분석한다. · 국내외에서 발생하는 사회정의에 관한 쟁점을 탐색한다. · 배움을 실제 세계 문제와 맥락에 적용한다. · 학습자가 현명하고 성찰적인 행동을 취하고 자신의 의견을 밝힐 수 있는 기회를 제공한다. <ul style="list-style-type: none"> · 모든 학습자를 대상으로 삼는다. · 교육과정의 전 과정을 대상으로 삼는다. · 매일의 가르침과 배움을 개선·강화한다. · 전 학교적 환경을 조성한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 사고와 행동의 방향을 지시한다. · 먼 지역의 장소와 사람에 대해서만 가르친다. · 복잡한 문제에 대해 간단한 해결책을 제시한다. <ul style="list-style-type: none"> · 자선 모금과 같은 행사에 집중한다. · 추상적인 내용을 가르치느라 실제 생활에 대한 적용을 소홀히 한다. · 표면적인 수준에서 학생들에게 의사결정의 기회를 제공한다. · 학생들이 이해하기에 지나치게 어려운 내용을 다룬다. <ul style="list-style-type: none"> · 부차적인 내용으로 취급한다. · 일회성, 단기성 이벤트로 운영한다. · 교실 내에서만 제한적으로 운영한다. |

출처: 옥스팜(2015b: 7)

다음 단계는 그렇다면 과연 어떠한 교수·학습 방법을 세계시민교육 수업에 적용하면 좋을지, 특히 중·고등학교 수업에서 학습자의 발달 단계를 고려하고 학습 흥

미를 유발할 수 있는 세계시민교육의 구체적인 수업 방법은 무엇인지에 대한 탐색과 연습이다. 교사교육을 실시하는 사범대학 수업의 특성상 여기에는 강의자의 모델링(modeling)이 필요하다. 아무리 혁신적이고 효과적인 교수·학습 방법을 소개한다고 한들, 이것이 강의식 내용 전달로만 이루어지면 예비 교사들의 교수 전문성 향상에 미치는 영향력은 축소될 수밖에 없다. 다양한 학습자 참여형, 활동 중심 교수·학습 방법을 강의자가 몸소 시연하고 강의에 적용함으로써, 예비 교사들에게 새로운 교수·학습 방법을 배움 속에서 체험해 보고 내면화하며 교수 전문성을 발전시킬 수 있는 실천적 기회를 제공할 필요가 있다. 사범대학 세계시민교육 강좌에서 강의자가 활용할 수 있는 수업 방법을 소개하는 다음 장에서 관련 내용을 보다 상세하게 다루기로 한다.

2.2. 수업 방법: 모델링과 퍼실리테이션

어떻게 배우느냐에 따라 같은 내용일지라도 예비 교사들에게 더 흥미롭고 유익하게 다가갈 수 있다. 따라서 예비 교사를 위한 세계시민교육 강의를 설계하고 실천할 때 가장 주요하게 고려하고 노력을 기울여야 할 부분은 다양하고 창의적인 교수·학습 방법을 적용한 수업, 즉 교수·학습 방법의 모델링이다.

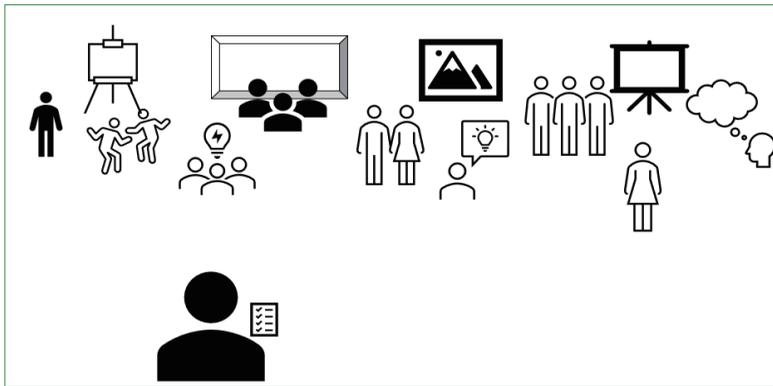
모델링을 어떻게 실천하면 좋을지를 한 단어로 압축해 표현하자면 퍼실리테이션(facilitation)이다. 퍼실리테이션은 ‘촉진’, ‘조장’의 사전적 의미를 갖는 단어로 교육학, 경영학, 심리학 등 다양한 분야에서 널리 활용되고 있다. 수업에서의 퍼실리테이션이란 ‘가르치지 말고 경험하게 하라’는 의미로 접근할 수 있다(김지영, 2019). 강의자가 학습 내용을 일방적(one-way) 방식의 강의를 통해 직접적으로 전달하는 대신, 학습자가 스스로 학습에 참여하고 경험을 통해 지식을 구성할 수 있도록 학습의 장을 마련하고 기회를 제공하는 방식의 교육 운영이 퍼실리테이션이다. 퍼실리테이션 방식의 수업에서는 학습 자료도 다양해질 수 있다. 교과서나 주 교재에

국한되지 않고 뉴스, 소셜 미디어, 영화, 음악, 미술, 문학, AI 등 다양한 학습 자료가 시의적절하고 유용하게 활용될 수 있다. 이때 강의자의 역할은 퍼실리테이터 *facilitator*라 할 수 있다. 세계시민교육 교수·학습법의 모델링, 이를 효과적으로 실행할 수 있는 전략으로서의 퍼실리테이션에서 구체적으로 활용할 수 있는 교수법의 예를 제시하면 다음과 같다. 이러한 교수법을 사범대학 강의실에서 경험하고 체득해 봄으로써 예비 교사들이 향후 현직 교사가 되었을 때 스스로 세계시민교육의 유능한 퍼실리테이터로서 기능하며 학습자들의 배움을 촉진할 수 있을 것이다.

1) 갤러리워크

명화나 예술 작품, 미술관의 전시품을 감상하면서 그에 담긴 의미를 유추해 보는 심미적 교육 *aesthetic education*은 필자가 세계시민교육 관련 강좌 및 사범대학 전공 수업, 현직 교사 대상 연수, 교수·학습 과정안 개발 등에서 선호하는 접근법이다. 예술 활용 교육, 또는 심미적 감성 역량을 기르는 수업을 실시할 때 갤러리워크 *gallery walk*는 가장 효과적인 교수법이면서도 과정이 복잡하지 않고 진입 장벽이 낮아 대학 강의에서도 쉽게 활용해 볼 수 있는 교수·학습 방법 중 하나이다. 갤러리워크는 강의실 벽면에 명화와 예술 작품 여러 점을 미술관처럼 벽에 부착하고, 수강생들이 개별 또는 모둠별로 강의실을 돌아다니며 작품을 감상하고 감상평을 공유하는 방식으로 운영될 수 있다. 이때 강의자는 도슨트와 같이 작품 해설을 제공하는 역할을 담당하거나, 안내자로서 또는 퍼실리테이터로서 수강생들의 작품 감상 및 관람을 돕는 역할을 수행할 수 있다. 활동이 끝난 후에는 감상평을 나누고 작품에 대한 해석을 공유하며, 세계시민교육과 밀접하게 연관된 함의를 이끌어 내는 사회자로서 강의를 진행해 나갈 수 있다. 갤러리워크는 예비·현직 교사 대상 강의나 연수를 실시할 때도, 중·고등학교 수업에서 적용할 때도 학습자 참여도가 높은 유용한 방법이라서 필자가 선호하고 추천하는 교수법이기도 하다. 학습자가 시각, 청

각, 운동감각 등 다양한 감각과 지능을 이용해 학습에 참여하는 동시에 심미적 경험을 할 수 있고, 강의를 또한 직접 모든 내용 지식을 전달하지 않더라도 학습자 스스로 지식을 구성하도록 유도할 수 있기 때문이다. 예비 교사가 이러한 방법을 통해 사범대학 강의에서 세계시민교육을 학습한다면, 이들이 향후 교사가 되어 세계 시민교육을 실천할 때도 학생 참여 중심의 창의적 수업을 실시할 가능성이 높고, 수업의 효과성 제고 또한 기대할 수 있다.



<그림 2> 갤러리워크 퍼실리테이션

2) 게이미피케이션

게이미피케이션(gamification)을 활용한 교육은 게임 요소를 수업에 반영해 학습 참여도와 효과를 높이는 전략이다. 게임적 사고와 과정을 적용함으로써 세계시민교육에 관한 다양한 내용 지식 이해와 문제 해결, 합리적 의사 결정 등을 학습자들이 경험해 볼 수 있다는 측면에서 장점이 있다. 게임이 과연 예비 교사 대상 교사교육 강의에서도 유용한 도구인지, 대학 강의 수준에서 너무 유치하지는 않을지 우려할 수도 있을 것이다. 그러나 필자의 경험상 게임은 예비·현직 교사 대상 강의 및 연수를 막론하고 학습자의 흥미를 유발하고 참여형 배움을 가능하게 하는 효과적인 교

수·학습 방법이다. 부루마블과 같은 유명 기성품 보드게임을 활용하거나 최근 시
 중에서 찾아볼 수 있는 UN아동권리협약에 관한 새로운 유형의 카드게임, 또는 온
 라인·모바일 기반 게임도 활용해 볼 수 있다. UN에서 개발한 지속가능발전목표
 SDGs 달성에 관한 게임 ‘Go Goals!’는 게이미피케이션 수업에서 활용 가능한 가장
 대표적이고 유용한 학습 자료이다. 게임의 목표와 방법, 도구까지 모두 제공되기
 때문에 강의자는 역시나 퍼실리테이터로서의 역할을 충실히 수행하면 된다. 이때
 의 퍼실리테이터는 단순히 예비 교사들의 게임 활동을 관망하는 것으로 그치기보
 다, 지속적으로 학습 과정과 결과를 관찰·기록하거나 순회 지도를 통해 상황에 적
 절한 피드백을 제공할 수 있다. 또한 게임 활동이 단순히 즐거움과 흥미 수준에 그
 치지 않도록 학습자 스스로 게임 과정과 결과에 대해 성찰할 수 있는 다양한 발문
 을 준비하고, 개인과 집단 모두의 차원에서 창의적 사고와 배움의 확장이 가능하도
 록 적극적인 퍼실리테이터로서 기능할 필요가 있다. 게임 참여에서 나아가 예비 교
 사 스스로 세계시민교육 관련 게임을 개발하고 교구를 제작하는 방식으로도 확장
 도 가능하다.



<그림 3> Go Goals! 지속가능발전목표 보드게임
 출처: <http://go-goals.org/>

2.3. 평가 방법

활동 중심의 학습자 참여형 세계시민교육 강좌를 운영했다면 평가도 교육의 목표와 내용, 방법에 적합하게 이루어져야 한다. 강의 내용과 방법을 통해서 정의적·행동적 차원의 세계시민교육이 중요함을 오래도록 강조하고 교수법에 대한 모델링까지 한 뒤에, 평가는 인지적 영역에 국한된 지필 시험 일변도로만 흐른다면 그야말로 ‘미스매치’가 발생하는 것이다. 배움의 결과와 더불어 과정에 주목한 형성평가의 다양한 방안을 활용할 것, 이를 위해 루브릭을 활용한 질적 평가의 다양한 방법을 세계시민교육 강좌에서 활용해 볼 것을 제안한다.

1) 형성평가

형성평가는 학습이 진행되는 동안 이루어지는 평가 유형 중 하나이다. 수업 중 학습 활동에 대한 학습자 참여도 및 공헌도에 대한 관찰, 예습이나 복습으로 주어지는 성적이 매겨지지 않는 과제, 학기 중 주기적으로 체크하는 에세이나 성찰 일지 또는 포트폴리오, 학생들이 배움의 과정 및 결과를 발표하는 수업 활동에 대한 점검 등이 여기에 해당한다. 형성평가는 학습자의 배움의 경험과 과정 그리고 교육 효과를 판단하는 척도로서의 역할을 한다.

형성평가는 강의자에게는 학습자와 강의에 대한 다양한 정보를 제공해 주는 중간 강의평가의 역할도 한다. 따라서 가능한 다양한 기회와 상황을 통해 형성평가를 실시하고 학습자의 배움에 대한 지속적인 관심과 피드백을 제공한다면 강의자와 학습자 모두의 만족도가 높은 세계시민교육 강좌를 운영하는 데 도움이 될 것이다.

평가의 주체와 대상을 다자화해 보는 것도 추천한다. 평가는 반드시 전문가인 강의자만 실시할 수 있는 것이 아니다. 예비 교사 스스로의 배움에 대한 진단과 성찰을 위해서는 자기평가를 실시해 볼 수 있다. 협력적 소통과 의사 결정 및 문제 해결을 요하는 모듈 활동 및 집단 지성 추구의 상황에서는 동료평가 또한 유용한 학습의

촉진제 역할을 한다. 형성평가의 결과를 수치화하거나 학점에 영향을 미치는 공식적 평가의 일부로 활용하는 방안(예: 토론에 활발하게 참여한 수강생에게 구두로 격려할 것인지, 수업 참여 점수에 가산점을 부여할 것인지)은 강의자의 선택과 판단에 따라 다를 수 있다.

2) 루브릭 활용

지필고사가 아닌 학습 활동 및 과제 수행에 관한 전반적인 결과를 평가하고 이를 수치화해 총점 및 학점으로 제시할 때는 루브릭(rubric)을 활용함으로써 평가의 신뢰도를 높이는 방안을 고려해 볼 수 있다. 루브릭은 학습의 목표와 지향점, 내용 등에 따라 평가하고자 하는 영역 및 특성을 세분화하고, 각 영역과 특성의 존재 정도를 순위를 매겨 평가하는 방식을 의미한다. 학습의 결과를 최소 3단계에서 5단계로, 또는 그 이상의 단계로 구분하여 점수를 부여하거나 학업 성취도를 평가하므로 점수화에 용이하고 평가의 체계성과 신뢰도를 높일 수 있다.

필자가 사범대학에서 예비 교사들을 대상으로 강의할 때도 모의수업, 발표, 프로젝트 등의 모든 수행 과제에 대해서는 루브릭을 활용한다. 이때 중요한 것은 채점 또는 평가의 기준을 명확하고 상세히 할 것, 그리고 학습자에게 루브릭에 제시된 과제의 채점 기준, 즉 과제 수행에서 기대되는 수준과 성취 목표를 사전에 공유하고 상호 이해를 추구하는 것이다. 필자는 학기 초 제공되는 강의계획서에 수행 과제에 대한 상세한 설명과 함께 평가 기준인 루브릭도 같이 공개하고 있다. 이를 통해 수강생들은 스스로 무엇을 배우게 될지, 어떤 과제를 수행하게 될지, 자신의 배움이 어떻게 평가받게 될지에 대해 미리 파악할 수 있다. 또한 평가의 결과 및 피드백, 점수에 대한 수용도가 높아진다는 장점이 있다. <표 4>는 필자가 사범대학 사회교육 전공 예비 교사를 대상으로 교수·학습 과정안 및 수업 시연 역량을 평가할 때 사용하는 루브릭 평가지 중 일부이다. 해당 루브릭을 세계시민교육 강좌에서 직접

적으로 사용한 것은 아니지만, 세계시민교육 교수·학습 과정안 작성 및 모의수업 실연과 같은 유사한 맥락에서 범용적으로 활용 가능하다고 판단되어 공유한다.

<표 4> 루브릭 평가지 예시

| | 0점 | 2점 | 3점 | 4점 | 5점 |
|----------|----------|--|--|--|--|
| 학습 자료 | | 전통적인 학습 자료에 국한되어 새로운 사회과 학습 자료를 학생들에게 제시해 주지 못함 | 학습에 도움을 주는 2차 자료를 포함시켰으나 교과 내용 및 목표를 충분히 반영하지 못하는 측면이 있음 | 교과서와 PPT에 국한되지 않고 학습에 유용한 2차 자료를 선정·개발해 학습 목표와의 연계성을 꾀함 | 교과서와 PPT에 국한되지 않고 새롭고 신빙성 있고 학습에 유용한 2차 자료를 선정·개발해 학생들의 내용 이해와 사회과 기술, 태도/가치 발달에 기여함 |
| 교수 학습 방법 | 해당 사항 누락 | 교수·학습 방법이 단원의 목표 및 수업 과정안의 내용과 어울리지 않고 실제 수업 운용에 있어 어려움을 나타내는 등 이해도가 부족함 | 한 가지 이상의 교수·학습 방법을 사용하고 수업 목표 및 내용을 반영하려 노력했으나 실제 수업 중 운영에서 미흡한 부분이 있음 | 최소 두 가지의 교수·학습 방법을 사용하고, 수업의 내용에 적합한 한 가지의 학생 중심 학습을 활용해 학습 효과 증진을 도모함 | 최소 두 가지의 교수·학습 방법을 사용하고, 수업의 내용과 목표에 적합한 한 가지의 학생 중심 학습을 활용해 학습 효과를 높이고 학생 참여를 유도하는 등 모의수업 중에 효과적으로 운영 |

3. 실천 과제와 제언

3.1. 개별 교사의 세계시민교육 역량 강화에 대한 성찰과 딜레마

예비·현직 교원 대상 세계시민교육은 대학의 교사교육 과정과 교원 연수를 포함해 개별 교사의 세계시민교육 역량을 기르는 데 중점을 두기 마련이다. 세계시민교육에 대한 이해를 바탕으로 중·고등학교에서 세계시민교육을 효과적으로 교수하는 방법을 배우고 연습하는 방식이 교육의 주를 이룬다. 교육의 질은 교사의 질을

뛰어넘을 수 없다는 말이 있듯이, 유능한 교사가 학교 수업의 현장에서 세계시민교육의 활발한 실천을 견인해 주기를 우리는 기대한다.

한편, 이러한 기대의 이면에 우리가 그동안 세계시민교육의 소극적 실천 및 점진적 성과를 개별 교사의 부족한 열정과 무능함의 탓으로 돌린 것은 아닌지 반성해 본다. 왜 보다 더 열정적으로 세계시민교육에 관심을 기울이지 않느냐고, 왜 보다 더 확장된 차원의 교과 연계와 융합을 통한 세계시민교육을 실천하지 않느냐고, 왜 참여하고 논쟁적인 국제사회의 당면 과제를 교실 수업에서 더 자주 다루지 않느냐고 전문가들과 교사들에게 묻곤 했다(최윤정, 2022). 또한 선행연구들은 예비·현직 교사의 세계시민교육에 대한 제한적 인식과 미흡한 교수 역량을 지적해 왔다.

그러나 참여형 학습활동이 이루어져 학생들이 교실 안팎을 돌아다니고 시끌벅적한 모습, 사회적 인식이 침해하게 대립되는 논쟁적 이슈에 대한 조사와 찬반 토론이 이루어지는 수업, 학교·지역·국가·지구촌의 변화를 촉구하는 캠페인 등 학생의 사회 참여와 행동은 종종 터부taboo시 되는, 소위 민원감이 아니었던가? 이러한 상황과 인식 속에서 예비 교사들에게 향후 실패와 민원에 위축되지 말고 세계시민교육에 대한 신념을 가지고 어려움을 극복하라고, 반대에 부딪혀도 꾀꾀하게 세계시민교육의 긍정적 지향점을 설득하라고, 교생실습의 기회에 국제사회의 당면 과제와 논쟁적 이슈를 다루는 시의성 높은 수업을 시연해 보라고 권장할 수 있을까?

세계시민교육을 개인 교사의 차원에 국한시키지 않고 범학교적 차원, 그리고 국가 교육과정 및 공교육의 목표와 지향점으로 확장·연계하려는 교사교육자 및 대학 교원들의 성찰과 노력이 요구되는 이유가 바로 여기에 있다. 예비 교사 개인의 세계시민교육 자질 및 역량 함량과 더불어 어떤 방식과 지원을 통해 세계시민교육을 교실 현장에서 실천하는 교사들이 보다 다양한 상상력을 통해 무궁무진한 배움의 가능성을 탐색해 볼 수 있을지, 새로운 시대의 학습자 흥미와 수요에 맞는 창의적 교수법을 적용한 세계시민교육을 가르칠 수 있을지에 대한 고민이 더해져야 할 시

점이다. 세계시민교육 내용을 강의형 수업에서 다루거나 교사자격증 취득을 위한 필수 또는 선택 요건으로 지정하는 기초적 노력에서 나아가, 지금 국제사회에서 일어나는 인류 공동의 이슈에 대한 예비 교사들의 관심과 흥미를 유발하고 유의미한 배움과 성찰, 공감을 만들어 나갈 수 있는 참여형 프로그램의 개발이 확대되기를 기대한다(윤다인 외, 2020: 44).

3.2. 코로나19 이후의 학교교육과 세계시민교육 그리고 교사의 역할에 대한 성찰

필자는 또한 예비·현직 교사를 대상으로 세계시민교육을 실시하는 전문가들이 급변하는 지구촌 사회와 세계화에 제동을 건 코로나19가 학교교육과 세계시민교육에 어떠한 영향을 미치고 변화를 가져올지, 이에 따라 향후 교원교육 차원에서의 세계시민교육은 무엇을 어떻게 지향해야 할지에 대해 주목하고 성찰해야 할 시점이라고 제안하고자 한다. 사회적 거리두기와 등교 중지, 국경 폐쇄와 해외여행 금지를 경험한 이후의 세계시민과 세계시민교육에 대한 의미는 어떻게 재개념화 될 것인가? 각국의 학교 교육과정은 글로벌 위기를 함께 극복하기 위해 보다 포용적인 세계시민성을 지향하게 될 것인가, 아니면 코로나19로 인해 심화된 민족주의, 국수주의적 관점을 더욱 강화할 것인가? 포스트 코로나 시대의 세계시민교육은 정보통신기술에 대한 접근성과 해외여행을 향유할 수 있는 부유층 학습자들을 위한 전유물이 될 것인가, 아니면 보다 발달된 미디어·AI 기술로 소외계층 및 사회적 소수자 모두가 누릴 수 있는 보편적 교육으로 확산될 것인가(Choi, 2023)?

이러한 질문은 미래 교육을 선도할 예비 교사들에게 세계시민교육의 비전과 방향성, 변화와 딜레마에 대해 토의해 볼 수 있는 좋은 소재가 될 수 있다. 코로나19 이후 학교에서의 세계시민교육을 예비 교사의 관점에서 전망해 보고, 나아가 세계시민교육의 예비 실천가로서 자신의 역할과 전문성 또한 분석적이고 반성적으로 예측해 볼 수 있을 것이다. 미래 사회의 세계시민교육을 변화시키고 새롭게 구성하

는 것이 교사의 역할과 책임, 전문성에 의해 좌우될 수 있음을 인식하고, 세계시민 교육 선도자로서의 역량을 강화해 나가는 노력도 필요할 것이다.

예비 교사들에게 세계시민교육을 가르치고 세계시민적 역량을 함양할 수 있도록 조력자로서의 역할을 담당하는 대학의 교원교육 담당자 및 강의자에게도 교사를 위한 미래 세계시민교육의 다방면적 가능성에 대한 상상력을 기대한다. 코로나 19 시대에 원격 수업과 사회적 거리두기를 통해 학교교육과 배움을 경험했고, 해외 여행과 이동이 자유롭지 못했던 학창 시절을 보낸 미래의 예비 교사들과 세계시민성에 대해 토의하고 이들의 세계시민교육에 대한 전문성 함양을 조력한다는 것은 어떤 의미일지, 무엇이 이들의 배움을 촉진할 수 있을지, 이러한 시도가 유의미해지기 위해 교원교육자들은 어떠한 노력을 기울여야 할지에 대한 다양한 연구와 실천이 활발해지기를 바란다.

부록

- 유네스코와 세계시민교육
- 강의계획서

유네스코와 세계시민교육

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 세계시민교육연구소

제2차 세계대전이 끝난 직후 설립된 유네스코유엔교육과학문화기구는 교육, 과학, 문화, 커뮤니케이션 분야에서 국제협력을 증진함으로써 평화와 지속가능발전에 이바지함을 사명으로 삼고 있다. 인류의 지적 도덕적 연대를 토대로 평화의 문화를 만들어 나가고자 하는 유네스코의 높은 이상은 그 헌장 첫 문장에 시적으로 표현되어 있다. “전쟁은 인간의 마음속에서 생기는 것이므로, 평화의 방벽을 세워야 할 곳도 인간의 마음속이다.”

이러한 사명과 이상을 실현하기 위해 유네스코가 초창기부터 시작한 사업이 바로 세계시민교육이다. 다만 이때 유네스코는 세계시민에 관한 교육(education in world citizenship), 세계 공동체에서 살기 위한 교육(education for living in a world community) 같은 용어를 사용했다. 오늘날 주로 쓰고 있는 global citizenship education이라는 용어는 당시에는 아직 통용되지 않고 있었다.

유네스코 초창기의 세계시민교육

세계시민에 관한 교육(education in world citizenship)의 개념적 뿌리는 영국의 세계시민교육 협의회(Council for Education in World Citizenship: CEWC)에서 찾을 수 있다.[●] CEWC는 2차 대전이 발발한 1939년에 영국의 국제연맹 협회 산하 교육위원회가 모체가 되어 발족한 단체였다. 당연히 국제연맹의 취지에 공감하는 인사들이 주로 참여했다. 그런데 이 새 단체의 명칭을 무엇으로 할지가 문제였다. 1930년대부터 사용해 온 국제이해교육이라는 용어가 들어간 국제이해교육위원회 등의 제안이 나왔으나, 당시 논란이 분분했던 개념인 세계시민성(world citizenship)을 단체명에 넣기로 결정했다.^{●●}

당시 CEWC의 주요 인사들이 이해한 세계시민성(world citizenship)은 꼭 법적 지위를 뜻하거나 세계정부를 지향하는 개념은 아니었다. 그것은 대체로 국가의 주권을 인정하면서, 자기 민족, 자기 국가만을 위하는 편협한 이기주의를 극복하고 인류 전체의 평화와 번영을 위해 국가와 민족의 경계를 넘어 협력하고자 하는 가치 지향 내지 정신적 태도에 가까웠다. 어떻게 보면 오늘날 유네스코가 쓰고 있는 글로벌 시민성(global citizenship) 개념과도 크게 다르지 않은 것이다.^{●●●}

이와 같은 세계시민성(world citizenship) 개념은 1940~1950년대 영미권에서 꽤 널리 쓰이고 있었던 것 같다. 일례로 1953년에서 1966년까지 미국 스탠퍼드대학 교육대학장을 지내고, 1948~1949년에는 잠시 파리 유네스코 본부에서 교육국장 직

● 세계시민교육 협의회(CEWC)의 초대 의장을 맡은 이는 옥스퍼드대학의 그리스 고전학자인 길버트 머리(Gilbert Murray)였다. 머리는 세계시민교육의 역사에서 중요한 위치를 차지하는 인물이다. 그는 CEWC가 설립된 1939년까지 국제연맹 산하 국제 지적 협력 위원회(International Committee on Intellectual Cooperation)의 3대 위원장으로 활동했었고, 이후 이 위원회를 계승한 유네스코 창설에도 적극 나서게 된다. 유네스코 초대 사무총장 줄리안 헉슬리(Julian Huxley) 또한 CEWC의 이사였다.

●● Derek Heater, *Peace through Education: The Contribution of the Council for Education in World Citizenship* (London: The Falmer Press, 1984), ch. 2.

●●● world citizenship과 혼동을 피하기 위해 맥락에 따라서는 global citizenship을 글로벌 시민성으로 옮긴다.

무대리를 맡았던 제임스 킬런^{I. James Quillen} 교수는 1944년에 발표한 글에서 세계시민성(world citizenship)에 두 가지 의미가 있다고 하면서, 기술적으로는 세계정부의 시민됨을 가리키지만, 일반적으로 국가 간 상호이해와 타 국민에 대한 호의, 국제협력 참여 의지를 의미한다고 말했다.^{*}

그렇다면 세계시민성(world citizenship)이라는 말은 적어도 1940~1950년대에는 국제이해(international understanding)와 거의 같은 의미로 쓰였다고 볼 수 있다. 세계 공동체에서 살기 위한 교육(education for living in a world community)도 그 실제 내용은 국제이해교육과 다를 바 없었다. 다른 국가와 민족, 다른 문화에 대한 이해, 인권에 대한 이해, 유엔에 대한 이해가 그 중심 내용이었다.^{**}

1974년 국제이해교육 권고

하지만 곧바로 이어진 동서 진영의 냉전 대결로 세계시민성(world citizenship) 교육은 힘을 잃었다. 두 진영으로 갈라진 세계에서 인류애를 호소하는 목소리는 갈 곳을 잃고 말았다. 이에 유네스코는 국제이해교육을 다시 전면에 내세웠다. 대표적으로 1974년에 ‘국제이해교육 권고’가 제18차 유네스코 총회에서 제정되었다.^{***} 이 권고에서 국제이해는 다른 민족이나 문화뿐 아니라 한 국가 내부의 다양한 문화에 대한 이해를 포함하며, 전 지구적 상호 의존성이 커지는 현실 속에서 국제 연대와 협

● I. James Quillen, “Education for World Citizenship”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 235 (Sep., 1944), p. 122.

●● Elizabeth Teige, “UNESCO’s Education for Living in a World Community: From Teacher Seminars to Experimental Activities, 1947-1963” in Aigul Kulnazarova and Christian Ydesen eds., *UNESCO Without Borders: Educational Campaigns for International Understanding* (London: Routledge, 2017).

●●● 정식 명칭은 국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권 및 기본적 자유에 관한 교육 권고(Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms)로, 흔히 유네스코 1974년 권고라고 부른다.

력을 강조하는 ‘글로벌 관점’을 의미하는 것으로 정의되었다.

세계적으로 비판 정신이 치솟은 1960~1970년대의 분위기 속에서 ‘국제이해교육 권고’는 모든 교육이 전쟁과 폭력, 차별과 혐오, 식민주의와 신식민주의, 인종주의, 아파르트헤이트에 대한 반대를 분명히 해야 하고, 인권과 기본적 자유, 정의로운 평화, 사회정의에 이바지해야 한다는 원칙을 제시했다. 특히 진정한 국제이해와 협력, 세계 평화를 가로막는 국가 간 긴장과 모순의 정치경제적 요인을 비판적으로 분석하고, 정치경제 권력을 독점하고 있는 집단의 이익과 양립할 수 없는 민중의 진정한 이익을 강조해야 함을 역설했다.

베를린 장벽이 무너지고 동서 진영 대결이 끝나자 세계가 하나로 통합되고 연결되는 세계화(globalization)의 물결이 거세게 몰아쳤다. 이러한 흐름 속에서 1996년 발간된 유네스코 21세기 국제교육위원회 보고서 《학습: 내재된 보물(Learning: The Treasure Within)》은 21세기에는 더불어 살아가기 위한 학습이 더욱더 중요하며 공감, 존중, 의사소통능력 같은 비인지 역량을 한층 더 강화해야 한다고 보았다(UNESCO, 1996).

21세기를 위한 세계시민교육

세계시민교육(global citizenship education)은 세계화 시대의 국제이해교육이라고도 볼 수 있다. 유네스코가 여러 연구와 회의를 거쳐 내놓은 세계시민교육의 정의는, 모든 학습자가 더 평화롭고 정의로우며 포용적인 세상을 만들어 나가는 데에 필요한 지식, 가치, 기능, 태도를 길러 주는 교육이다.^{●●} 세계시민교육은 우리가 모두 인류공

● 국내 교육학계에서도 세계시민교육을 세계화 상황에 따른 “국제이해교육의 현재적 용어”로 보는 시각이 있다. 대표적으로 다음을 참고하라. 이경한, 김현덕, 강순원 “국제이해교육 관련개념 분석을 통한 21세기 국제이해교육의 지향성에 관한 연구”, 《국제이해교육연구》 12:1, 2017.

●● UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (Paris: UNESCO, 2015), p. 14.

동체의 일원임을 자각하고 상호존중과 연대를 실천하도록 가르치며, 평화롭고 지속가능한 사회를 향해 서로 공감하고 협력할 수 있게 해 준다. 한마디로 말해서 그것은 글로벌화된 세상이 요구하는 글로벌 시민성(global citizenship)을 키워 주는 교육이라고 할 수 있다.

이렇게 볼 때 세계시민교육은 국제이해교육과 완전히 구별되는 새로운 개념이 아니다. 유네스코의 세계시민교육은 법적 지위를 뜻하는 세계시민을 지향하는 것이 아니라, 국가 및 지역의 시민이자 인류 공동체의 일원이라는 다중 정체성과 소속감을 기르고 그에 따라 실천하는 세계시민을 양성하고자 한다. 국제이해교육이 국가 간 상호이해 증진을 주요 목표로 설정했다면, 세계시민교육은 여기에 더해 우리가 모두 세계시민으로서 정체성을 자각하고 비판적으로 사고하며 행동해야 한다는 점을 강조하는 것이다. 전자가 국가의 역할에 주목했다면, 후자는 세계시민이라는 인간상과 그에 따른 책임과 행동에 더 큰 무게를 둔 것이다.

국제이해교육이 1960~1970년대의 맥락에서 식민주의와 신식민주의에 대한 비판을 중요하게 의식했다면, 세계시민교육은 1990년대 이후 세계화의 흐름 속에서 악화된 불평등, 혐오, 차별, 배제, 생태계 파괴, 기후변화 같은 문제를 염두에 둔다. 다시 말해서, 세계시민교육은 국제이해교육과 마찬가지로 평화, 정의, 다양성 존중 등을 추구하지만, 세계화된 세상에서 이 동일한 근본 가치를 추구하려면 무엇을 해야 하는지 답하려는 것이다.[●]

세계시민교육이 국제사회의 주요 의제로 대두되기 시작한 것은 2012년 무렵이다. 당시 제67차 유엔총회에서 반기문 사무총장은 글로벌 교육 우선 구상(Global Education First Initiative)을 발표하면서 전 세계 지도자들에게 교육에 더 큰 관심을 기

● 이상 유네스코 초창기 세계시민교육부터 국제이해교육과 세계시민교육을 비교한 부분은 임현목, “세계시민교육의 새로운 패러다임을 향하여”, 《유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 20년사: 세계 시민과 함께 평화의 문화를 배우다 2000-2020》의 기술을 대부분 가져온 것이다.

올이고 더 많이 투자할 것을 호소했다. 구체적으로 세 가지 핵심 목표를 제시했는데, 모든 아동이 교육을 받을 수 있도록 기초교육 보편화, 교육의 질 개선, 세계시민성 함양이 그것이다. 교육의 양적 확대나 질적 향상 같은 오래된 문제와 더불어 세계시민성 함양이라는 교육의 내용에 관한 문제를 제기함으로써 세계시민교육이 국제적 의제로 주목받는 결정적 계기가 되었다.

유네스코의 세계시민교육 개념

이후 유네스코는 2013년 9월 서울에서 ‘세계시민교육 전문가 회의’를, 그리고 12월 태국 방콕에서 ‘제1차 유네스코 세계시민교육 포럼’을 개최하고, 이를 토대로 《글로벌 시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기 *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*》를 발간하며 세계시민교육 개념 정의를 시도했다. 뒤이어 2015년 유네스코는 세계시민교육 교수학습 지침서인 《세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표 *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*》를 발간해 세계시민교육의 내용과 교수법을 구체화했다.

〈표 1〉 세계시민교육 학습 영역

| |
|---|
| 인지적 영역 |
| 지역사회·국가·범지역·세계의 이슈를 비롯해 다양한 국가 및 사람들 간의 상호 연계성·상호 의존성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고를 습득한다. |
| 사회·정서적 영역 |
| 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하여 인류애를 함양한다. |
| 행동적 영역 |
| 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다. |

이 지침서는 인지, 사회·정서, 행동이라는 세 가지 학습 영역[●]을 바탕으로 “지식 정보와 비판적 문해력을 갖추고, 풍부한 사회적 관계 속에서 다양성을 존중하며, 윤리적 책임감을 갖고 참여하는 사람”이라는 세계시민교육이 추구하는 인간상을 제시했다(〈표 1〉). 그리고 이들 학습 영역을 바탕으로 초등 저학년과 고학년, 중학교, 고등학교 교육과정에 적합한 학습 주제와 학습 목표를 기술했다(〈표 2〉).

〈표 2〉 연령별 세계시민교육 학습 주제 및 목표

| 학습 주제 | 학습 목표 | | | |
|--|---|---|--|--|
| | 유아 및 초등 저학년 (5~9세) | 초등 고학년 (9~12세) | 중학교 (12~15세) | 고등학교 (15~18세 이상) |
| 1. 지역·국가·세계의 체계와 구조 | 지역 환경이 어떻게 조직되며 더 넓은 세상과 어떠한 관계를 맺고 있는지를 설명하고 시민성 개념을 소개한다. | 거버넌스의 구조와 의사 결정 과정, 시민성의 여러 측면을 살펴본다. | 글로벌 거버넌스의 구조가 어떻게 국가 및 지역 차원의 구조와 상호작용 하는지 논의하고, 세계시민성 개념을 탐구한다. | 글로벌 거버넌스 체계와 구조, 과정을 비판적으로 분석하고, 이것이 세계시민성과 관련하여 어떤 의미를 지니는지 고찰한다. |
| 2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈 | 지역·국가·세계적 차원의 주요 이슈를 열거하고, 이러한 이슈가 어떻게 상호 연결될 수 있을지 탐구한다. | 주요 글로벌 이슈가 왜 발생하며, 그러한 이슈가 국가와 지역 차원에 어떤 영향을 미치는지 조사한다. | 지역·국가·세계에서 발생한 주요 이슈의 근본 원인을 파악하고, 지역적 요인과 세계적 요인이 상호 연결되어 있음을 고찰한다. | 지역·국가·세계의 이슈, 의사결정의 결과 및 그에 대한 책임을 비판적으로 살펴보고, 적절한 대응책을 찾아 제안해 본다. |
| 3. 암묵적 가정과 권력의 역학 관계 | 정보를 구하는 여러 경로를 확인하고, 탐구에 필요한 기초 능력을 갖춘다. | 사실과 의견, 현실과 허구를 구분하고, 서로 다른 시각과 관점을 구별한다. | 암묵적 가정을 조사하고, 불평등과 권력의 역학관계를 설명한다. | 권력의 역학관계가 사람들의 발언권, 영향력, 자원 접근성, 의사 결정 및 거버넌스에 어떤 영향을 미치는지 비판적으로 평가한다. |
| 4. 다양한 차원의 정체성 | 우리가 우리를 둘러싼 세계와 어떻게 어울리고 상호작용 하는지 알아보고, 개인의 성찰 능력과 대인관계 기술을 개발한다. | 정체성의 다양한 층위를 알아보고 타인과의 관계 형성에서 정체성은 어떤 의미가 있는지 살펴본다. | 개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고, 보편적 인류라는 소속감을 함양한다. | 여러 층위의 정체성이 상호 작용하며 다양한 사회집단과 평화롭게 공존하는 모습을 비판적으로 살펴본다. |
| 5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식 | 다양한 사회집단의 차이점과 연결 관계를 설명한다. | 사회적·문화적·법적으로 공유된 다양한 규범을 비교·대조한다. | 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대 의식을 기른다. | 서로 다른 집단, 공동체, 국가 간의 연결 관계를 비판적으로 파악한다. |

● 여기서 각 학습 영역은 독립적으로 존재하는 것이 아니라 서로 긴밀하게 연관되어 학습 성과, 학습자 특성, 학습 주제 및 학습 목표를 형성하는 바탕이 된다. 이는 유네스코가 제시한 학습의 네 가지 근간 ‘알기 위한 학습(Learning to know)’, ‘행동하기 위한 학습(Learning to do)’, ‘존재하기 위한 학습(Learning to be)’, ‘더불어 살아가기 위한 학습(Learning to live together)’과 궤를 함께한다.

| 학습 주제 | 학습 목표 | | | |
|-------------------------|--|---|---|--|
| | 유아 및 초등 저학년 (5~9세) | 초등 고학년 (9~12세) | 중학교 (12~15세) | 고등학교 (15~18세 이상) |
| 6. 차이와 다양성의 존중 | 같음과 다름을 구분하고, 모든 사람은 권리와 책임이 있음을 인식한다. | 다양한 개인 및 집단과 좋은 관계를 발전시킨다. | 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결 과제에 대해 토론한다. | 다양한 집단 및 관점에 대응하여 관계를 맺는 데 필요한 가치와 태도, 기능을 개발하여 적용한다. |
| 7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 행동 | 우리가 사는 세상이 더 나아지려면 어떤 행동이 필요한지를 탐구한다. | 개인행동과 집단행동의 중요성을 논의하고, 공동체 활동에 참여한다. | 개인과 단체가 지역·국가·세계 차원에서 중요한 이슈에 대해 어떤 행동을 취했는지 찾아보고, 그러한 이슈를 해결하고자 하는 활동에 참여한다. | 효과적인 시민참여를 위해 필요한 역량(skill)을 개발하여 적용한다. |
| 8. 윤리적으로 책임감 있는 행동 | 우리의 선택과 행동이 어떻게 다른 사람들과 지구에 영향을 끼치는지 논의하고, 책임감 있는 행동을 취한다. | 사회정의와 윤리적 책임의 개념을 이해하고, 이를 일상생활에 적용하는 법을 배운다. | 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결 과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단행동에 주는 시사점을 생각해 본다. | 사회정의와 윤리적 책임에 관한 이슈를 비판적으로 파악하고, 차별과 불평등에 맞서기 위한 행동을 한다. |
| 9. 참여하고 행동하기 | 시민참여의 중요성과 장점을 인식한다. | 참여하는 방법을 알고 행동을 시작한다. | 적극적인 참여를 위해 필요한 역량(skill)을 개발하고, 공동선의 증진을 위해 행동한다. | 긍정적인 변화를 위한 행동을 제안하고 실천에 옮긴다. |

세계시민교육은 주제와 방법론 측면에서 인권교육, 평화교육, 문화다양성교육, 상호문화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등 다양한 인접 분야와 서로 영향을 주고받으며, 평화롭고 지속가능한 미래를 만들어 나가는 데 필요한 글로벌 관점과 세계시민이라는 정체성 함양에 주안점을 둔다. 이러한 다양한 접근법은 각 사회가 직면한 문제를 여러 관점을 통해 비판적으로 이해하고 가치관이나 문화적 배경이 다른 사람들과 소통과 협력을 통해 이를 해결해 나가기 위한 방법을 모색하고 실천할 수 있게끔 하는 교육이라는 점에서는 큰 차이가 없다. 다만 그 등장 배경이나 주된 문제의식 등에서 차이가 있을 뿐이다.

이처럼 나 자신과 세상을 변화시키려는 교육의 다양한 형태는 모두 ‘변혁적 교육 *transformative education*’의 일종이라고 할 수 있다. 유네스코는 이들에 공통된 ‘변혁적 페다고지 *transformative pedagogy*’의 특징을 다음과 같이 기술하고 있다(UNESCO, 2014; 2015).

- 학습자 중심이다.
- 전인적이며, 지역 문제와 공동의 관심사 그리고 책임에 대한 인식을 높인다.
- 서로 대화하고 존중하는 학습 환경을 장려한다.
- 가치관 형성에 영향을 미치는 문화적 규범, 국가 정책 및 국제 체제를 인식한다.
- 비판적 사고와 창의력을 북돋우고 동기를 부여하며 문제 해결을 지향한다.
- 위기 극복 능력과 ‘행동 역량’을 개발한다.

다른 모든 변혁적 교육이 그렇듯이 세계시민교육도 상당히 포괄적이고 개방적인 성격을 띠고 있다. 따라서 학습이 일어나는 곳의 맥락과 상황에 맞춰 세계시민교육의 맥락화 내지 현지화(localization)가 필요하다. 이러한 맥락화 내지 현지화는 국가 단위에서뿐만 아니라 지역사회, 더 나아가 학교와 마을 단위에서 필요하다.

강의계획서

| | |
|----------|---|
| 1 | 경희대학교 후마니타스칼리지 |
| | 세계와 시민 |
| 강좌 개설 학부 | 교양 대학 |
| 전담 교수 | 김윤철 후마니타스칼리지 교수 |
| 강좌 구분 | 필수과목 |
| 학점 수 | 3학점 |
| 수강생 정보 | 전교생 |
| 수업 유형 | <ul style="list-style-type: none"> • 이론 강의 50% • Global Citizen Project(GCP) 50% |
| 수업 방법 | <ul style="list-style-type: none"> • 이론 강의 • 토의 토론 • 팀 활동 및 발표 |
| 주 교재 | 세계와시민교재편찬위원회, 2019, 『세계와 시민』, 경희대학교출판문화원. |
| 평가 방법 | 필수 항목: GCP 과제 보고서 |
| 수업 개요 | 본 과목은 세계시민으로서의 의식과 역량을 함양하여, 정치, 경제, 사회, 문화 등 글로벌한 차원에서 구성되고 있는 시민적 삶의 존재 조건을 이해하고, 평화롭고 지속가능한 세상을 위한 방안을 탐색한다. 인류 문명의 성과와 한계가 집적되고, 정체성, 민주주의, 경제구조, 생태환경, 과학기술 등 글로벌 의제를 따라 새로운 형태의 문제와 과제가 대두하고 있는 이 시대에, 세계시민으로서의 책임감 있는 삶을 토론하고, 공동 프로젝트(Global Citizen Project, GCP)를 통해 그 사유를 구체적 실천으로 확장한다. |
| 수업 목표 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계시민의 개념, 역사, 존재 조건을 이해하고, 지역, 국가, 세계의 상호연계·상호의존성에 대한 지식과 비판적 사고를 습득한다. • 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위한 의제를 글로벌 차원에서 조망할 수 있는 인식의 지평과 구체적인 해결 방안을 모색할 수 있는 실천 역량을 키운다. • 차이와 다양성 존중, 공감과 유대, 봉사과 연대의 가치를 기반으로 세계시민으로서의 책임감과 인류애를 함양한다. |

| 강의 차수 | 수업 내용 | |
|-------|---|-----------------------------|
| | 강의 및 토론 | Global Citizen Project(GCP) |
| 1주차 | 수업 소개 및 자기소개 | GCP의 개념, 의의, 방법 |
| 2주차 | 시민과 시민권의 역사 [1]: 역사적 존재로서 시민과 세계시민 | GCP 모둠 구성 |
| 3주차 | 시민과 시민권의 역사 [2]: 글로벌 시대의 시민권과 세계시민 그리고 민주주의 | GCP 주제 토론 1 |
| 4주차 | 시민과 시민권의 역사 [3]: 시민성, 개인성, 성적 차이 | GCP 주제 토론 2 |
| 5주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-정치영역 [1]: 왜 민주주의인가/ 질반의 인민주권 | GCP 계획서 작성 및 검토 |
| 6주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-정치영역 [2]: 민주화 이후의 민주주의 | GCP 계획서 제출 및 발표 |
| 7주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-정치영역 [3]: 약화된 민주주의 | GCP 계획서 제출 및 발표 |
| 8주차 | 중간고사 | |
| 9주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-경제영역 [1]: 자유로서의 발전 | GCP 수행 및 중간 토론 |
| 10주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-경제영역 [2]: 정부와 경제 | GCP 수행 및 중간 토론 |
| 11주차 | 세계시민의 존재기반과 위험-경제영역 [3]: 불평등과 민주주의의 위기 | GCP 수행 및 중간 토론 |
| 12주차 | 글로벌 시대의 주요 의제와 세계시민적 가치 [1]: 더 나은 세상, 시민의 삶 | GCP 수행 및 중간 토론 |
| 13주차 | 글로벌 시대의 주요 의제와 세계시민적 가치 [2]: 글로벌과 로컬-오늘의 세계적 불평등 | GCP 보고서 작성 및 검토 |
| 14주차 | 글로벌 시대의 주요 의제와 세계시민적 가치 [3]: 동일성과 타자-‘새로운 전쟁’과 정체성의 정치 | GCP 보고서 제출 및 발표 |
| 15주차 | 글로벌 시대의 주요 의제와 세계시민적 가치 [4]: 산업문명의 위기와 기술혁신의 사회적 파장 | GCP 보고서 제출 및 발표 |
| 16주차 | 종합토론 및 기말고사 | |

| | |
|---|----------------|
| 2 | 공주대학교 윤리교육과 |
| | 글로벌 이슈와 세계시민교육 |

| | |
|---------------|--|
| 강좌 개설 학부 | 윤리교육과 |
| 전담 교수 | 김경숙 윤리교육과 교수 |
| 강좌 구분 | 전공선택 |
| 학점 수 | 3학점 |
| 수강생 정보 | <ul style="list-style-type: none"> • 19개 학과 50명 • 전공 윤리교육과 18명, 국어교육과 2명, 한문교육과 2명, 영어교육과 2명, 상업정보교육과 2명, 특수교육과 3명, 유아교육과 1명, 수학교육과 5명, 환경교육과 1명, 컴퓨터교육과 1명, 미술교육과 1명, 역사교육과 3명, 일반사회교육과 1명, 경제통상학부 국제통상학전공 1명, 경영학과(주) 2명, 의류상품학과 2명, 응용수학과 1명, 생명과학과 1명, 간호학과(주) 1명 |
| 강의 유형 | 강의, 특강, 과제 |
| 주 교재 | <ul style="list-style-type: none"> • 자체제작 PPT • 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이 (유네스코 아태교육원) • 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육 (유네스코 아태교육원) • 팬데믹 시대, 변혁적 교수법을 활용한 팬데믹과 세계시민교육 (유네스코 아태교육원) 등 |
| 평가 방식 | 출석 20%, 과제 80% |
| 강의 목적 및 개요 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계시민교육의 중요성과 국내외 이슈를 중심으로 세계시민교육에 대한 대학생들의 인식 제고와 이해 증진을 목표로 세계시민으로서의 글로벌 인재 양성 목표 • 분야별 전문가들에 의한 옴니버스식 강좌 구성으로 세계시민교육에 대한 전반적 이해, 글로벌 이슈, 예비교사의 세계시민교육을 위한 참여와 행동하기를 바탕으로 강좌 구성 |
| 주요 성과 및 종합 의견 | <ul style="list-style-type: none"> • 전면 온라인 수업으로 진행되었음에도 불구하고 학생들의 관심이 높았고, 특히 APCEIU 국제교사교류 프로그램 참여 교사들의 사례 발표 수업에 대한 호응도가 굉장히 높았음. 향후 이 프로그램에 직접 참여하는 수강생들의 실적이 도출될 것으로 기대됨 • 수강생들이 향후 학교 현장에서 교사로서 세계시민교육을 담당하는데 필요한 교수·학습 방법 개발, 수업 동영상 시청함으로써 예비교사로서의 역량 강화 • 교원양성기관 및 사범대학에서 세계시민교육을 위한 강좌 개설 지원과 양질의 우수 강사 확보를 위한 행·재정적 지원 확대 필요 |

| 강의 차수 | 강의 주제/학습 활동 | 강사 |
|-------|---|----------------------------------|
| 1주차 | 세계시민교육의 경험적 함의와 평가모델 개발 <ul style="list-style-type: none"> •글로벌 교육 의제로서의 세계시민교육과 국제사회 •유네스코, 유네스코 아태교육원 소개 •학생 참여 프로젝트 수업 소개 | 김경숙 전담교수 |
| 2주차 | Global Justice Movement와 유네스코 그리고 세계시민교육 <ul style="list-style-type: none"> •글로벌 시티즌십과 보편적 핵심가치 •세계시민 개념의 연원과 전개 •세계화와 국가, 시민, 시민성의 변화와 대안적 시민권 | 김경숙 전담교수 |
| 3주차 | 코로나 팬데믹과 국제사회에서의 '공정'과 '정의' <ul style="list-style-type: none"> •코로나 팬데믹의 전개 및 현황 •코로나 상황에서의 백색 민족주의와 대응 •포스트 코로나 시대의 글로벌 보건과 국제협력 과제 | 김덕기 교수 (한국해양전략연구소 /한국군사학회) |
| 4주차 | 유네스코 아태교육원 국제교사교류프로그램 사례(말레이시아편) <ul style="list-style-type: none"> •프로그램 참여 계기, 준비 과정, 전 과정 참여 내용, 활동 성과 등 •담당 수업 콘텐츠, 교육 적용 및 실천 역량 강화를 위한 현장 활동 내용 등 •프로그램 참여를 위한 자격 및 준비 사항 | 권다슬 교사 (세종 도담초등학교) |
| 5주차 | 국제개발원조와 국내거버넌스 <ul style="list-style-type: none"> •국제개발협력의 필요성 : 세계 빈곤의 현황, 빈곤의 의미와 원인, 국제개발협력의 의의와 효과성 •국제개발협력의 발전과정과 지속가능발전목표 •빅 푸쉬의 신화(경제적 지원)와 국내 거버넌스의 문제 | 남윤민 교수 (공주대학교) |
| 6주차 | 다문화가정 청소년의 정체성 변화 과정과 학교 적응 <ul style="list-style-type: none"> •한국 다문화가정 청소년들의 정체성 형성 과정 •한국 다문화가정 청소년들의 사회문화적 적응과 학교 적응 현황 •한국문화와 외국문화에 대한 긍정적 태도와 학교 적응에의 역할 | 이희정 교수 (공주대학교) |
| 7주차 | 유네스코의 문화다양성 정책과 교육 <ul style="list-style-type: none"> •문화다양성의 가치와 함의 •국제사회 및 유네스코의 문화다양성 논의와 정책 •문화다양성교육의 목적, 방향, 핵심가치, 내용 영역 | 최규학 고문 (법무법인 김&장) |
| 8주차 | 대학생이 대학생에게 들려주는 세계시민교육 특강 <ul style="list-style-type: none"> •글로벌시민준서의 보편적 지향 가치 중 택1해서 자료 검색, 일독 및 주제 선정 •특강 동영상 제작 : 원고작성, PPT 제작, 동영상 제작 | 김경숙 전담교수 |

| 강의 차수 | 강의 주제/학습 활동 | 강사 |
|-------|---|------------------------|
| 9주차 | <p>유네스코 아태교육원 국제교사교류프로그램 사례(캄보디아편)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 참여 계기, 준비과정, 전 과정 참여내용, 활동성과 등 • 담당 수업 컨텐츠, 교육 적용 및 실천 역량 강화를 위한 현장 활동 내용 등 • 프로그램 참여를 위한 자격 및 준비 사항 | 채세봄 교사 (여수여자중학교) |
| 10주차 | <p>북한 주민의 경계 허물기와 주민권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 북한이탈주민의 탈북 사례발표 글이나 기사, 동영상 등 자료 검색 • 기자와 북한이탈주민을 등장시켜서 인터뷰 영상물을 제작하기 위한 시놉시스를 구성해 대본 집필 • 영상물 제작, LMS탑재 | 김경숙 전담교수 |
| 11주차 | <p>팬데믹 시대, 변혁적 교수법을 활용한 팬데믹과 세계시민교육 (1): 코로나 팬데믹 속 인포데믹 현상과 정보소비자의 역할</p> <ul style="list-style-type: none"> • 코로나19 관련 정보이용 및 인식 현황 • 정보 매체 이용 및 평가 • 허위정보 확산과 인간의 행태적 특성 • 코로나19와 인포데믹 양상 • 인포데믹에 맞서는 방법 • 인포데믹 수업 사례 | 박정수 교사 (천안여자상업고등학교) |
| 12주차 | <p>팬데믹 시대, 변혁적 교수법을 활용한 팬데믹과 세계시민교육 (2): 팬데믹과 인권, 그리고 미디어</p> <ul style="list-style-type: none"> • 미디어에서 팬데믹으로 인한 혐오와 차별의 작동 방식과 현황 • 팬데믹으로 인한 혐오와 차별 현상이 나타나는 원인 및 해결 방안 • 코로나19 이후 혐오와 차별을 해결하기 위한 온라인 캠페인 구상 | 노영현 교사 (천안월봉중학교) |
| 13주차 | <p>세계화, 탈국가화 시대의 시민권, 국적, 참정권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 세계화, 탈국가화와 국가 정체성의 변화 • 이중국적, 복수국적, 다중국적제 확산 추세 및 각국 현황 • 외국인 지방참정권 부여 국가 현황과 참정권 확대론 | 김경숙 전담교수 |
| 14주차 | <p>글로벌시민의심과 문화다양성교육</p> <ul style="list-style-type: none"> • 한국 문화와 다른 외국 문화 사례들 • 문화다양성 정책과 문화다양성교육의 연계 • 외국인을 위한 한국문화 이해 교육 | 김경미 교수 (연세대학교) |
| 15주차 | <p>기말고사, 강좌 운영 평가</p> | 김경숙 전담교수 |

| | |
|---|----------------------------------|
| 3 | 서울대학교 자유전공학부 |
| | 주제탐구세미나 4: 세계시민 - 문화, 음식, 지속가능발전 |

| | |
|---------------|---|
| 강좌 개설 학부 | 자유전공학부 |
| 전담 교수 | 한경구 자유전공학부 교수 |
| 강좌 구분 | 전공선택 |
| 학점 수 | 3학점 |
| 수강생 정보 | • 1개 학과 16명 전공 자유전공학부 16명 |
| 강의 유형 | 강의, 특강, 토론, 학생 발표, 영상 작품 제작 |
| 주 교재 | 주차별 읽을거리 및 강의 자료 배부 |
| 평가 방식 | 출석 20%, 토론 20%, 주별 과제(식사 일지, 쪽글) 20%, 기말 과제(영상, 글쓰기) 40% |
| 강의 목적 및 개요 | <ul style="list-style-type: none"> • 본 강좌는 학생들이 음식에 대한 학제적, 융복합적 접근을 통하여 타 문화에 대한 이해를 심화하고, 식량 자원의 전파, 생산, 유통, 소비를 살펴봄으로써 세계화 과정을 비판적으로 이해하도록 함. 또한 식품 안전과 건강, 기아 문제와 함께 인권과 평화, 농업과 어업의 과거와 현재, 지속가능성에 대해 검토하고 지속가능발전의 중요성을 인식함으로써 책임감 있는 세계시민으로서 어떻게 생각하고 행동할 것인가를 스스로 깨닫고 실천할 수 있도록 하고자 함 • 본 강좌는 인간과 사회의 진화 과정에서 음식의 역할, 소위 food regime의 역사적 발전과 현대적 모습에 대한 이해, 식량 안보와 정책, 음식의 세계화와 식량 생산의 산업화, 공정 무역과 윤리적 음식 소비, 민족 정체성의 근간으로서의 음식 등 다양한 주제를 탐구함 |
| 주요 성과 및 종합 의견 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계시민의식에 관한 심화된 이론적 탐구와 미디어 문해력 배양을 위한 기술 역량 학습을 통해 고등교육 수준의 세계시민교육 강좌로서 소기의 교육적 목표 성취 <ul style="list-style-type: none"> - 다양한 연사를 초청하여 다각도로 음식과 문화라는 주제에 접근할 기회를 마련하고, 주별 토론과 쪽글 쓰기, 중간/기말 에세이, 조별 영상 제작 등의 다양한 방식을 활용함 • 누적된 경험과 자원을 토대로 강좌의 안정적인 정착과 운영 달성 <ul style="list-style-type: none"> - 학내 사이트와 ZOOM을 활용하여 다양한 토론 방식을 시도함으로써 비대면 수업이라는 한계에도 불구하고 토론 참여도가 지속적으로 상승하며 수업의 질을 높일 수 있었음 - 학생 영상 제작 과제 활동 관련 노하우가 축적되어 적절한 피드백을 주는 등 원활한 조별 활동 지도가 이루어짐 |

| 강의 차수 | 강의 주제/학습 활동 | 강사 |
|-------|--|--------------------------------|
| 1주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 오리엔테이션 • 강의: 왜 음식을 통한 세계시민성과 지속가능발전인가? | 한경구 전담교수 |
| 2주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 강의 • 학생 발표(개인) 및 토론: 세계화와 음식 | 한경구 전담교수 |
| 3주차 | 학생 발표(개인) 및 토론: 광우병 논란 | 한경구 전담교수 |
| 4주차 | 학생 발표(팀) 및 토론: 국민(민족) 문화의 형성과 민족 음식 | 한경구 전담교수 |
| 5주차 | 휴강(공휴일) | |
| 6주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 학생 발표(팀) 및 토론: 생존과 번식을 욕망하는 식물의 세계 • 특강: 영상이란 무엇인가? | 권은지 영화감독 |
| 7주차 | 학생 발표(팀) 및 토론: 글로벌 자본주의의 식품 산업과 건강 문제 | 한경구 전담교수 |
| 8주차 | 특강: Food, Eating, Feeding & Starvation | 한성구 (전서울대학교 교수) |
| 9주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 학생 발표(팀) 및 토론: 식품 생산과 소비의 지속가능성과 환경 • 특강: 영상 작품 편집 워크숍 | 한경구 전담교수 권은지 영화감독 |
| 10주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 특강: Breaking Bread(음식의 역사에 대한 몇 가지 단상들) • 학생 발표(팀) 및 토론: 영상 제작 기획 | 조준희 교수(서울대학교) 한경구 전담교수 |
| 11주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 특강 1: Drinking Wine(음주의 역사에 대한 몇 가지 단상들) • 특강 2: 콩 음식과 한국 문화 | 조준희 교수(서울대학교) 조숙정 교수(서울대학교) |
| 12주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 학생 발표(개인) 및 토론: 『왜 세상의 절반은 굶주리는가』, 『농경의 배신』 • 학생 발표(팀) 및 토론: 영상 제작 과정 | 한경구 전담교수 |
| 13주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 특강: 교육에서 과육으로의 여정(사과) • 학생 발표(팀) 및 토론: 『공포의 식탁』 | 강남준 (전서울대학교 교수) 한경구 전담교수 |
| 14주차 | 학생 발표(팀): 영상 작품 최종 발표 | 한경구 전담교수 |

| | |
|---|------------|
| 4 | 연세대학교 공과대학 |
| | 우리마을리빙랩 |

| 강좌 개설 학부 | 공과대학 공통과목 | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|-----------|------------------|-----------|------------------|---|---------------|----------|---|----------|---|----------|---|----------|
| 전담 교수 | 김태연 건축공학과 교수 한경희 공학교육혁신센터 교수 | | | | | | | | | | | | | |
| 강좌 구분 | 전공 선택(공과대) 및 교양(타 과) | | | | | | | | | | | | | |
| 학점 수 | 3학점 | | | | | | | | | | | | | |
| 수강생 정보 | 약 20명(공과대학 학생 70%, 타 과 학생 30%) | | | | | | | | | | | | | |
| 강의 유형 | 강의, 과제, 현장 학습 | | | | | | | | | | | | | |
| 평가 방식 | <p>개별 연구 노트 20%, 팀 프로젝트 최종 발표회 40%, 사이버 투자회 결과 40%*</p> <p>*사이버 투자회 평가 방식(사회문제 솔루션)</p> <p>팀별로 5명씩 지인 초대 → 각 개인에게 10억에 해당하는 코인 발행 전문가 투자 → 각 전문가에게 20억에 해당하는 코인 발행 발표: 각 팀은 가상의 투자자들 대상으로 6분 이내의 발표 진행 투자 원칙: 투자자들은 자신이 보유한 자금의 절반 이상을 한 팀에게 투자할 수 없음 평가: 투자받은 자금을 중심으로 진행</p> | | | | | | | | | | | | | |
| 과제의 종류와 채점 방식 | <ul style="list-style-type: none"> 이 수업에서 다음의 학점을 부여받기 위한 최소 조건은 다음과 같다. 연구노트(수업에서 지급)는 반드시 제출해야 하며, 팀 프로젝트 중심의 수업이므로 특별한 사유 없이 5회 이상 결석할 경우에는 F학점으로 처리한다. <table border="1"> <thead> <tr> <th>학점</th> <th>연구노트 P/NP</th> <th>실시간 혹은 대면 강의 출석률</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td rowspan="4">반드시 제출해야 함(P)</td> <td>결석 2회 이하</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>결석 3회 이하</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>결석 4회 이하</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>결석 5회 이상</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> 연구노트 P/NP 과제: 각 수업 주마다 주어진 과제에 대해 성실히 참여하고 고민했다는 점만 드러나면 'P'를 받을 수 있다. 출결: 30분 이상 지각이 두 번 있을 경우, 결석 1회로 카운트한다. <p>설계 프로젝트 지원</p> <ul style="list-style-type: none"> 설계를 진행하는 팀에게 필요한 실비 지원 서대문구, 마포구, 은평구 등 인근 지역의 시설 등과 협력이 필요할 경우, 공과대학 차원의 협조 공문 제공 대학원생 멘토 매칭 | | 학점 | 연구노트 P/NP | 실시간 혹은 대면 강의 출석률 | A | 반드시 제출해야 함(P) | 결석 2회 이하 | B | 결석 3회 이하 | C | 결석 4회 이하 | D | 결석 5회 이상 |
| | 학점 | 연구노트 P/NP | 실시간 혹은 대면 강의 출석률 | | | | | | | | | | | |
| A | 반드시 제출해야 함(P) | 결석 2회 이하 | | | | | | | | | | | | |
| B | | 결석 3회 이하 | | | | | | | | | | | | |
| C | | 결석 4회 이하 | | | | | | | | | | | | |
| D | | 결석 5회 이상 | | | | | | | | | | | | |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>강의 목적 및 개요</p> | <p>이 강의는 공과대학 학생들이 전문가 엔지니어로서 우리가 살고 있는 지역사회 발전에 긍정적 영향을 미칠 수 있도록 필수적인 소양과 역량을 갖추도록 하는 데 목적을 둔다. 공학은 삶의 구체적 현장에서, 그리고 인류가 당면한 지역 및 글로벌 이슈를 해결하는 데 필수 불가결한 학문이자 실천이다. 이 수업은 책임성과 전문성을 갖춘 엔지니어에게 필요한 공학 디자인 역량과 인문학적 소양을 연결하는데 초점을 맞춘다. 한 학기 동안 우리 지역의 문제를 정의하고 해결하는 경험을 쌓을 수 있도록 관련 학습과 프로젝트 수행을 진행한다. 이번 학기의 대 주제는 ‘우리 지역의 안전’이다.</p> |
| <p>학습 목표와 학습 성과</p> | <p>이 강좌는 학생들이 다음과 같은 능력을 키울 수 있기를 기대한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 도덕적 창의성 (2) 실제적인 환경에서 문제를 정의하는 능력 (3) 설계방법의 개발과 활용 능력 (4) 설계 과정 및 결과물을 문서화하고 설명하는 능력 (5) 대안적인 해결방안을 모색하는 능력 (6) 제한된 조건에서 설계의 실현가능성을 고려할 수 있는 능력 (7) 설계와 관련된 사회문화적 환경을 이해할 수 있는 능력 (8) 팀 단위에서 협력할 수 있는 능력 |
| <p>이 강좌의 철학</p> | <p>이 수업은 공과대학 수강생들이 공학 설계를 둘러싼 다양한 요인들의 상호관계를 이해하여 문제를 정의하고 관련된 이해 당사자들의 관심과 관점을 반영하여 실제 문제 해결 과정에 적용할 수 있는 방법을 익히도록 돕는 데 관심이 있다.</p> <p>개인으로서, 팀의 한 구성원으로서 자율적이고 책임감 있는 활동을 통해 좋은 성과를 내길 기대한다. 따라서 이 수업을 수강하는 모든 학생들이 학습 목표와 학습 성과를 효과적으로 달성하기를 기대하며, 수강생들의 학습을 돕기 위한 프로젝트와 특강, 과제를 제안할 것이다. 호기심을 가지고 성실히 전 과정에 참여해 주길 바란다.</p> |

| 강의 차수 | 강의 주제 | 과제 |
|-------|--|----------------------------------|
| 1주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 수업 소개 • 안전에 대한 두 개의 관점(교수들의 SHORTS) | 안전 이슈와 관련된 1) 장소, 2) 집단 제시하기 |
| 2주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 자기소개 및 팀 빌딩 • (주어진 시간 내) 관련 데이터 및 이슈 발견하기 | 선정한 대상에 대한 관찰 및 인터뷰 계획 수립 작업 |
| 3주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 안전 디자인하기(팀별 계획 검토하기) • 관련 전문가 특강 | |
| 4주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 현장 인터뷰 방법 및 분석 방법 강의 • 팀별 활동(문제 리스팅) | 관찰 활동(자료 조사) |
| 5주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 문제 리스팅 검토 및 개별 팀 활동 | 관찰 활동(현장 방문 및 인터뷰) |
| 6주차 | <ul style="list-style-type: none"> • (사용자 관점에서) 문제 정의하기 및 개별 팀 활동 | 관찰 활동(현장 방문 및 인터뷰) |
| 7주차 | 현장 조사 및 관련 자료 조사 | 교수 개별 미팅 |
| 8주차 | 중간시험 기간 | |
| 9주차 | 중간발표 (문제해결 아이디어) 및 점검 | 아이디어 우선순위 검토 |
| 10주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 현장 피드백 및 멘토링 • 애플리케이션 특강(선택) | 관련하여 현장의 이해 관계자 외 멘토 찾아 조연 얻기 |
| 11주차 | 사회적 가치 투자 강의 및 팀 활동 | |
| 12주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 지역 사용자 집단 인터뷰 • 현장 학습 | 팀별 경과를 개별로 미팅 |
| 13주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 피드백에 따른 개선 활동 및 3분 영상 제작 | |
| 14주차 | 수업 최종 발표회 | PPT 발표 |
| 15주차 | 사이버 투자회(수업 외 게스트 및 전문가 평가) | 별도의 장소에서 진행 |

| | |
|---|---------------------|
| 5 | 제주대학교 정치외교학과 |
| | 세계시민론 |

| | |
|---------------|--|
| 강좌 개설 학부 | 사회과학대 정치외교학과 |
| 전담 교수 | 강경희 교수 |
| 강좌 구분 | 전공선택 |
| 학점 수 | 3학점 |
| 수강생 정보 | <ul style="list-style-type: none"> • 1개 학과 49명 • 전공 정치외교학과 49명 |
| 강의 유형 | 강의, 토론, 온라인 학습 플랫폼 |
| 주 교재 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계화 시대의 국제이해교육(이삼열, 강순원, 한경구 외) • 함께 사는 세상 만들기(APCEIU) • 세계시민, 세계유산을 품다(APCEIU) |
| 평가 방식 | 중간고사 25%, 기말고사 25%, 출석 및 수업참여 30%, 과제물 20% |
| 강의 목적 및 개요 | <ul style="list-style-type: none"> • 본 강좌는 제주지역 맥락에서 세계시민교육이 시급하다는 문제의식하에 개설함 <ul style="list-style-type: none"> - 로컬 차원에서 제주 당면 문제의 복잡성: 인권, 민주주의, 평화, 다문화, 난민, 환경, 과잉관광, 국내 외 이주, 세계화 등이 제주 문제와 밀접히 연관됨 - 제주의 생태자원에 대한 통합적, 체계적 관리 필요성: 유네스코로부터 생물권보전지역, 세계자연유산, 세계지질공원으로 지정된 제주에서 현재 인구급증, 과잉관광, 환경훼손의 문제가 빈번하게 나타남 • 세계시민론 강좌의 목표는 <ol style="list-style-type: none"> 1) 대학생들을 '책임 있는 세계시민'으로 육성 2) 세계시민주의 확산의 주체로 대학생들의 동기 부여와 역량 강화 3) 대학생들의 세계시민성 함양을 통해 지역문제에 대한 올바른 이해와 가치관 형성 4) 제주의 세계유산 보호를 둘러싼 지역공동체의 공감대 확산에 대학생들의 기여 5) 대학생들이 제주의 세계유산을 추가로 발굴해 그 보존방안을 상호 논의하는 것임 |
| 주요 성과 및 종합 의견 | <ul style="list-style-type: none"> • 강의 범위에 대한 고려 <ul style="list-style-type: none"> - 세계시민교육의 범주가 광범위하므로, 전담교수는 한 학기에 다룰 수 있는 강의 내용을 선별하는 작업을 선행해야 할 것이라고 봄. 본 강좌에서 너무 광범위한 주제에 접근하다보니 특강에 기반해 둔 깊이 있는 학생 활동(토론)이 쉽지 않음을 사후 인지함 • 학기 초 사전 평가 표준 지침의 필요성 <ul style="list-style-type: none"> - 학기 초에 사전 평가를 수행했다라면, 수강생들 간 세계시민의식 편차를 조기에 인식하고, 이를 토대로 한 다양한 수업 전략을 마련할 수 있었을 것임. 또한 수업 전후 세계시민의식의 차이를 평가하는 데도 도움이 되었을 것임. 전담교수가 세계시민교육 강좌를 최초로 진행할 경우, 사전 평가 표준 지침(지표)을 제공해 준다면, 강의 진행 및 사후 평가 시 유용하게 사용될 것으로 생각됨 |

| 강의 차수 | 강의 주제/학습 활동 | 강사 |
|-------|---|----------------------------------|
| 1주차 | 세계시민교육이란? | 강경희 전담교수 |
| 2주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계화의 도전과 범지구적 이슈들 • 제주지역 차원에서 세계화의 결과 나타난 다양한 쟁점들에 대해 토론 | 강경희 전담교수 |
| 3주차 | <ul style="list-style-type: none"> • UCC 제작방법 • 우리나라 세계시민교육 현황 | 문재웅 감독 |
| 4주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계화 시대 시민성 개념의 재정의 • 제주인의 지역정체성과 국가시민성, 세계시민성 | 마영삼 전 소장 (UNITAR 제주국제연수센터) |
| 5주차 | <ul style="list-style-type: none"> • SDGs와 세계시민교육 • 제주의 관점에서 본 SDGs | 안철진 기획예산담당관 (UNITAR 제주국제연수센터) |
| 6주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 인권, 민주주의와 세계시민교육 • 제주지역에 존재하는 주요 인권 쟁점들을 세계시민교육 차원에서 토론 | 조백기 정책위원 (도의회, 인권운동가) |
| 7주차 | 중간시험 | 강경희 전담교수 |
| 8주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 평화와 세계시민교육 • 제주 해군기지 건설 논쟁과 세계시민교육 | 강근형 명예교수 (제주대학교) |
| 9주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 문화다양성과 세계시민교육 • 제주지역에 존재하는 다문화 현실을 세계시민교육 차원에서 토론 | 염미경 교수 (제주대학교) |
| 10주차 | UCC 제작 중간점검 | 강경희 전담교수 |
| 11주차 | <ul style="list-style-type: none"> • 생태다양성과 세계시민교육 • 제주지역에 존재하는 생태다양성 문제를 세계시민교육 차원에서 토론 | 손원근 교수 (제주대학교) |
| 12주차 | 국제개발협력과 세계시민교육 | 고은경 대표 (글로벌이너피스) |
| 13주차 | APCEIU와 세계시민교육 | 임현목 원장 (APCEIU) |
| 14주차 | 조별제작 UCC 발표-세계시민으로 살아가기 | 강경희 전담교수 |
| 15주차 | 기말고사 | |

| | |
|----------|------------------------|
| 6 | 진주교육대학교 도덕교육과 |
| | 다문화사회윤리: 세계시민교육 |

| | |
|---------------|--|
| 강좌 개설 학부 | 도덕교육과 |
| 전담 교수 | 이경원 도덕교육과 교수 |
| 강좌 구분 | 교양일반 |
| 학점 수 | 2학점 |
| 수강생 정보 | <ul style="list-style-type: none"> • 12개 학과 63명 • 전공 도덕교육과 9명, 국어교육과 6명, 사회과교육과 6명, 수학교육과 8명, 과학교육과 5명, 체육교육과 4명, 음악교육과 3명, 미술교육과 4명, 실과교육과 5명, 교육학과 5명, 영어교육과 4명, 컴퓨터교육과 4명 |
| 강의 유형 | 원격 강의, 사이버 협업 게시판을 통한 조별 프로젝트 협동 학습, 팀티칭 |
| 주 교재 | 세계시민교육 학교 만들기 가이드(유네스코 아태교육원, 2018) |
| 평가 방식 | 출석 10%, 기말고사 80%, 과제 10% |
| 강의 목적 및 개요 | <ul style="list-style-type: none"> • 세계시민교육강좌 개발 목표정립 <ul style="list-style-type: none"> - 국내 다문화 학생 급증에 따른 세계시민성에 근거한 초등 교사들의 다문화 세계시민성 교육이 절박함 - 진주교육대학교의 다양한 글로벌 사업 진행으로 세계시민교육 강좌 운영 역량 최적 및 확대 심화가 필요함 - 초등 예비 교사 대상 세계시민교육으로 파급 효과를 극대화함 - 조별 프로젝트 협동 학습 진행으로 학습자 주도적 문제 해결력을 함양하고 세계시민성 함양 효과를 제고함 |
| 주요 성과 및 종합 의견 | <ul style="list-style-type: none"> • 사이버 프로젝트 협동 학습을 통한 세계시민성 함양 <ul style="list-style-type: none"> - 수강생들이 조별로 세계시민성 관련 주제를 선정해 한 학기 동안 협동 활동을 하며 세계시민교육에 대한 자기 주도적 학습 및 문제 해결력을 기르도록 했으며, 이 프로젝트 학습에 대해 학생들의 수강 후기도 긍정적이었음 • 학세계시민교육에 대한 디지털 기기 활용 강의의 필요성 <ul style="list-style-type: none"> - SNS, 특히 YouTube 채널을 통해 국제적으로 연결하는 프로그램을 개발해 실제 강의 시간에 운영하는 것이 필요해 보임 • 기 수강자 선배와의 교류 필요성 <ul style="list-style-type: none"> - 진주교대의 경우 신입생이 본 강좌의 수강 대상이기 때문에 기 수강자 선배와의 교류가 있으면 수강자들에 도움이 될 것임 |

| 강의 차수 | 강의 주제/학습 활동 | 강사 |
|-------|---|----------------------------------|
| 1주차 | 세계시민교육의 필요성과 교수 학습 방법 | 이경원 전담교수 |
| 2주차 | 조별 프로젝트 기획 | 이경원 전담교수 |
| 3주차 | 영화로 풀어 가는 세계시민교육 (영화를 통해 본 지속가능발전교육과 세계시민교육 프로그램 개발 탐색) | 정보주 명예교수 (진주교육대학교) |
| 4주차 | 세계시민성 - 평화로운 공동체 - 함양을 위한 회복적 정의 (평화로운 공동체란 무엇인가?) | 김순자 교수 (경남과학기술대학교 보육교사교육원) |
| 5주차 | 세계시민성 함양 사례(다문화사회와 한국어교육) | 곽재용 교수 (진주교육대학교) |
| 6주차 | 세계시민성 교육 사례 I (양성평등 지향) - 네팔 교육봉사활동사업 특징과 성과 | 홍영기 교수 (진주교육대학교) |
| 7주차 | 지속가능발전교육과 평화로운 세계시민성 함양을 위한 회복적 생활 교육 II (공감과 소통의 기술 향상하기) | 김순자 교수 (경남과학기술대학교 보육교사교육원) |
| 8주차 | APCEIU 사이버 견학을 통한 세계시민교육의 이해 | 이경원 전담교수 |
| 9주차 | 세계시민성 개념과 다문화교육 | 조기제 교수 (진주교육대학교) |
| 10주차 | 세계시민성 교육 사례 II (양성평등 지향) - 해외 교육봉사활동사업 특징과 성과(네팔, 베트남, 라오스 외) | 한병래 교수 (진주교육대학교) |
| 11주차 | 세계시민성 교육 사례 III(교육 불평등 해소) - 몽골 글로벌 인재교육 사업의 특징과 성과: 기초교육 역량 강화 를 통한 지속가능개발 | 이영만 교수 (진주교육대학교) |
| 12주차 | 세계시민성 개념과 차이 존중: 과학교육을 통한 ODA 사업 | 공영태 교수 (진주교육대학교) |
| 13주차 | 세계시민성 함양 조별 프로젝트 발표 I | 이경원 전담교수 |
| 14주차 | 세계시민성 함양 조별 프로젝트 발표 II | 이경원 전담교수 |
| 15주차 | 기말고사 | |

참고 문헌

대학 세계시민교육의 의의와 방향

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2017). 《세계시민교육 정책개발을 위한 가이드》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

Appiah, K. A. (2006). The case for contamination. *The New York Times Magazine*. 1 Jan. p.30.

Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. London: Penguin Books.

Bannerji, H. (2000). *The Dark Side of the Nation: Essays on Multiculturalism, Nationalism, and Gender*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Davies, L. (2006). Global Citizenship: Abstraction Or Framework for Action? *Educational Review*, 58, 5-25.

De Wit, H. (2010). *Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. The Hague: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders)-NVAO.

Donnelly, J. (2003). *Universal human rights in theory and practice*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Falk, R. A. (2000). *Human rights horizons: The pursuit of justice in a globalizing World*. New York: Routledge.

Follesdal, A. (2014). Global Citizenship. In Aksel Braanen Sterri (Ed.), *Global Citizen: Challenges and Responsibility in an Interconnected World* (pp. 71-82). Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers.

Gaventa, J., & Tandon, R. (2010). Citizen engagements in a globalizing world. In J. Gaventa & R. Tandon (Eds.), *Globalizing Citizens*. ZED Books.

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.

Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: International education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalisation, Societies and Education*, 3(1), 49-66.

McGregor, S. (1999). Towards a rationale for integrating consumer and citizenship education. *Journal Consumer Studies and Home Economics*, 23(4), 207-11.

- Pigozzi, M. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58(1), 1-4.
- Roman, L. (2003). Education and the Contested Meanings of 'Global Citizenship'. *Journal of Educational Change*, 4(3), 269-293.
- Schechter, M. (1993). Internationalising the university and building bridges across disciplines. In T. Cavusgil (Ed.). *Internationalising Business Education: Meeting the Challenge*. Michigan: Michigan State Press.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a common goal?* (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>)
- 유정아, 김진희, 이혜원, 임경애, 오재호, 이광범, 지은경, 윤창원 (2011). 《글로벌리더 양성을 위한 교수법 가이드》. 서울: 연세대학교 교육개발지원센터.

교양대학의 세계시민교육

- 경희대학교 후마니타스칼리지 (2022). 《세계와 시민》 백서: 8+3년의 발자취 그리고 10년 플러스》. 서울: 경희대학교 <세계와 시민> 교과.
- 김보명 (2020). “페미니즘과 세계시민교육은 어떻게 만날까.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 265~293. 서울: 살림터.
- 김윤철 (2022). “문명전환 시대와 글로벌 민주주의의 위기.” 《경희대후마니타스칼리지·5.18기념재단 공동학술회의 자료집》(10.21). 7~21.
- 김윤철 (2012). “사회의 ‘전환’과 새로운 주체의 ‘발견’에 관한 단상.” 《진보평론》 통권 51호. 36~55.
- 남기원 (2021). 《대학의 역사》. 서울: 위즈덤하우스.
- 누스바움, 마사 (2020). 《세계시민주의 전통》. 서울: 뿌리와이파리.
- 박순용 (2020). “세계시민교육 개념의 다양성.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 23~51. 서울: 살림터.
- 안현호 (2020). “세계화와 경제적 세계시민성.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 209~234. 서울: 살림터.
- 이동기 (2020). “세계시민 관점의 평화교육.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 155~177. 서울: 살림터.
- 이선경 (2020). “지속가능한 발전과 미래를 위한 세계시민교육.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 295~331. 서울: 살림터.

- 임현목 (2020). “한국 세계시민교육의 이론과 실천 심화를 위하여.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 7~19. 서울: 살림터.
- 장은주 (2020). “민주시민교육에서 세계시민교육으로: ‘세계시민주의적 애국주의’라는 발판.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 179~208. 서울: 살림터.
- 조대훈 (2020). “학교교육의 혁신과 세계시민교육.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 53~82. 서울: 살림터.
- 최 현 (2020). “시민격(citizenship)과 세계시민교육.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 117~153. 서울: 살림터.
- 피케티, 토마 (2019). 《자본과 이데올로기》. 파주: 문학동네.
- 피케티, 토마 (2014). 《21세기 자본》. 파주: 글항아리.
- 한건수 (2020). “세계시민성의 보편가치와 문화다양성.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 237~264. 서울: 살림터.
- 한병철 (2012). 《피로사회》. 서울: 문학과 지성사.
- 한승희 (2020). “평생학습맥락에서의 세계시민성 교육.” 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 《한국 세계시민이 나아갈 길을 묻다》. 83~113. 서울: 살림터.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*. 53(3). 248-258.

대학 사회과학 분야의 세계시민교육

- 강대현 (2017). “시민교육 관점에서 본 사회과학 교육의 역할”. 《시민교육연구》, 49(3), 1~19.
- 김일림 (2017). “교양교육으로서 사회과학(지리학) - 토론 및 발표수업 적용사례를 중심으로”. 한국교양교육학회 학술대회 자료집, 400~405.
- 김종훈 (2020). “세계시민교육의 제도화에 관한 연구”. 《국제이해교육연구》, 15(2), 47~95.
- 김현구 (2020). “한국 사회과학의 한국화 논리: 이론의 보편성 확보”. 《한국정치학회보》, 54(4), 107~134.
- 김환석 (2018). “사회과학의 새로운 패러다임, 신유물론”. 《지식과 지평》, 25, 1~9.
- 김환석 (2020). “사회과학과 신유물론 패러다임 : 사회학 분야를 중심으로”. 《안과밖》, 48, 121~142.
- 오일환 (2002). 《사회과학 오디세이》. 서울: 을유문화사.
- 윤철기 (2022). “뉴노멀 시대, 평화와 인권의 실현을 위한 세계시민교육의 새로운 과제”. 《법과인권교육연구》, 15(1), 65~94.

- 이기홍 (2015). “사회과학에서 가치와 객관성”, 《사회와이론》, 27, 261~308.
- 이수미, 김대환, 김남옥, 박수호 (2015). “융합의 시대, 사회과학의 위기와 대안 : 사회과학 연구의 정책적 활용을 중심으로”. 《사회사상과 문화》, 18(4), 449~481.
- 이인영, 김유연, 문정민, 이규빈, 유성상 (2019). “세계시민교육으로서의 국제교류협력 프로그램: 경기도교육청 사례연구”. 《국제이해교육연구》, 14(2), 139~172.
- 유네스코한국위원회 (2018). “지속가능발전목표 - Sustainable Development Goal”, https://www.unesco.or.kr/assets/data/report/Ir2DACfx4REPCVOhmbSz0tXShEbTgs_1545958964_2.pdf
- 장지원 (2020). “서구 세계시민교육의 기원”. 《교육사상연구》, 34(1), 207~228.
- 조나영 (2018). “너스바움(M. Nussbaum)의 For Love of Country 논의 분석을 통한 세계시민교육의 쟁점과 의미 고찰”. 《교육철학연구》, 40(4), 167~188.
- 조혜승 (2019). “젠더 관점에서 본 세계시민교육 - 세계시민교육 교과서 분석을 중심으로”. 《국제이해교육연구》, 14(1), 107~150.
- 차봉준, 성신형, 한운영 (2020). “대학생 세계시민교육과 환경 담론 - 교육과정 구성을 중심으로”. 《문학과학환경》, 19(2), 235~260.
- 최윤정, 김예지 (2021). “아프리카 세계시민교육의 동향과 비전 : 탈식민주의 시각에서 묻고 답하다”. 《국제이해교육연구》, 16(3), 39~76.
- Nisbet, Robert A. “Social science”. <https://www.britannica.com/topic/social-science>
- Liberto, Daniel. “Social Science : What It Is and the 5 Major Branches”. <https://www.investopedia.com/terms/s/social-science.asp>
- UNESCO (2014). 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획·번역. 《글로벌시민교육 - 21세기 새로운 인재 기르기》. 서울: 한림출판사.

대학 공학 분야의 세계시민교육

- 박순용 (2020). “세계시민교육 개념의 다원성”. 《한국 세계시민교육이 나아가길 길을 묻다》, 25~51. 서울: 살림터.
- 박희제, 성지은 (2018). “사회에 책임지는 연구혁신(RRI) 연구의 배경과 동향”. 《과학기술학연구》, 18(3), 101~151.
- 서민규 (2010). “비판적 사고 교육, 무엇을 어떻게 할 것인가” 《교양교육연구》, 4(2), 129~139.
- 신관우, 이충훈 (2015). “시민과학기술운동과 적정기술”. 《적정기술학회지》, 1(1), 1~6.
- 야곱 브로노프스키 (1994). 《과학과 인간가치》. 우정원 옮김. 서울: 이화여자대학교 출판부.

- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020). 《한국 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다》. 서울: 살림터.
- 한국과학기술기획평가원 (2021). “Horizon Europe 2020 내용 및 시사점”. 《이슈분석》 183호.
- 함종호 (2021). “공학도의 창의성 계발을 위한 비판적 사고 교육” 《공학교육연구》, 24(1), 46~52.
- Hoople, G. D., & Choi-Fitzpatrick, A. (2020). *Drones for Good: How to Bring Sociotechnical Thinking into the Classroom*. Morgan & Claypool Publishers.
- Intermediate Technology Group. (1989). Putting Partnership into Practice. November.
- Lucena, J., Schneider, J., & Leydens, J. A. (2010). *Engineering and Sustainable Community Development*. Morgan & Claypool Publishers.
- Riley, D. (2008). *Engineering and Social Justice*. Morgan & Claypool Publishers.

대학 미술 분야의 세계시민교육

- 강지선 (2018). “문화주도적 도시재생과 젠트리피케이션, 사회참여미술의 패러독스: 예술그룹 어셈블의 사례를 중심으로”. 《현대미술사연구》, 43(1), 141~174.
- 강민수, 김건우, 신예은, 김대권 (2022). “메타버스 플랫폼 계더타운을 활용한 교육대학원 수업에서 학습자의 학습실재감과 몰입감이 학습만족도에 미치는 영향”. 《교육 문제연구》, 35(1), 83~116.
- 고은실, 김형숙 (2022). “문화예술교육을 통한 세계시민교육의 현황과 전망: 예술꽃 씨앗학교, 꿈다락 토요문화학교, 문화과출소를 중심으로”. 《미술과 교육》, 23(1), 237~267.
- 기모란, 김의경, 김창엽, 박순용, 백영경, 손철성, 유현재, 임현묵, 조한수, 최종렬 (2020). 《멀티플 팬데믹 : 세계시민, 코로나와 부정의를 넘어 연대로 가는 길을 묻다》. 서울:이매진
- 김경아 (2018). “지속가능개발목표 (SDGs)에 기반한 ‘세계시민교육과 리더십’교양교과목의 사례 연구: Focus Group Interview를 중심으로”. 《교양교육연구》, 12(3), 255~277.
- 김다원 (2020). “학교 현장의 세계시민교육GCED 평가 방안 마련을 위한 기초 조사 연구”. 《교육종합연구》, 18(2), 103~125.
- 김라연 (2020). “믹스라이스Mixrice 작업에 나타난 ‘이주’의 의미 연구”. 《기초조형학연구》, 21(4), 39~52.
- 김수동 (2019). “중고등학교 교육과정과 연계한 대학의 세계민주시민교육 프로그램 개발 방향 연구”. 《문화와융합》, 41(2), 745~774.
- 김수진 (2022). “국제이해교육 및 세계시민교육 관점에서 동시대 예술의 미술 교육 적용에 관한 기초 연구”. 《조형교육》, 81(1), 1~28.
- 김영애, 박한숙 (2008). “ICT활용 문제중심학습(e-PBL)이 문제해결력과 학업성취도 신장에 미치는 효

- 과: 농어촌 소인수 학급을 대상으로”. 《통합교육과정연구》, 2(2), 75~92.
- 김용신 (2013). “2011 초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성 분석”. 《사회과교육연구》, 20(1), 1~11.
- 김이경, 민수빈, 이세미, 김해련 (2020). “세계시민교육 대학 강좌개설 지원사업의 추진 성과와 과제”. 《Journal of Education for International Understanding》, 15(1), 33~59.
- 김인설, 김영주, 권선영, 이성희 (2018). 《서울어젠다 이행실적 점검을 위한 기초연구 보고서》. 서울: 한국문화예술교육진흥원.
- 김지효 (2021). “E-PBL 수업이 문제해결능력, 협력적 자기효능감, ARCS 학습동기, 학습성취에 미치는 영향”. 《학습자중심교과교육연구》, 21(11), 137~156.
- 김진희, 김선정 (2017). “대학생 대상 세계시민교육 프로그램 실제와 한계에 대한 탐색적 연구: 유네스코, 코이카 월드프렌즈, 월드비전 사례를 중심으로”. 《교육학연구》, 55(1), 45~66.
- 김형숙 (2009). “미술과 지역사회 파트너십”. 《미술교육논총》, 23(1), 93~124.
- 김형숙 (2018). “세계시민성 신장을 위한 역량 및 미술 교육과정”. 《미술교육논총》, 32(3), 23~47.
- 김형숙 (2019). “2015 개정 미술과 교육과정이 남긴 과제: 세계시민교육을 향하여”. 《미술교육논총》, 33(3), 26~45.
- 디지털 SNU공헌단(글로벌). (연도미상). <https://snusr.snu.ac.kr/activities/snucorps/digital-global> (Accessed 1 September 2022).
- 류지영 (2017). “사회참여 미술교육의 재개념화”. 《조형교육》, 64(1), 67~92.
- 믹스 라이스Mix Rice. (연도미상). Mix Fruit. <http://mixrice.org/?p=1218> (Accessed 7 September 2022).
- 박성희 (2009). “PBL의 대안으로써의 E-PBL”. 《창의력교육연구》, 9(1), 119~136.
- 박환보, 조혜승(2016). “한국의 세계시민교육 연구동향 분석”. 《교육학연구》, 54(2), 197~227.
- 백미현 (2017). “직업교육 관점에서 S대학교 미술대학 교육과정 고찰”. 《예술교육연구》, 15(4), 109~131.
- 안인기 (2011). “미술의 사회 참여: 공동체미술교육의 실천과 의미”. 《기초조형학연구》, 12(5), 283~292.
- 양은별, 류지현 (2021). “메타버스 학습환경에서 동료와 교사 아바타가 학습실재감과 시각적 주의집중에 미치는 효과”. 《교육정보미디어연구》, 27(4), 1629~1653.
- 이경아 (2021). “메타버스metaverse 시대의 미술교육”. 《美術教育論叢》, 35(3), 324~348.
- 이선혜, 김선아 (2019). “초등학교 통합 교육과정에 기초한 미술과 세계시민교육에 관한 기초 연구”.

《조형교육》, 70, 81~98

- 이정우 (2017). “사회화 교육과정에서 반영된 세계시민교육: 제6차 교육과정에서 2015 개정 교육과정의 변화를 중심으로”. 《교육연구》, 68(1), 57~88.
- 이지연, 강주희 (2012). “동시대 현대미술의 의미 있는 수용에 관한 기초연구”. 《미술교육논총》, 26(3), 151~174.
- 이지연, 강주희 (2015). “예비 미술교사 대상 PBL 강의 모델 개발 및 적용”. 《미술교육연구논총》, 41, 139~166.
- 임영태 (2020). “루브릭을 활용한 ‘교육과정-수업-평가-기술’ 일체화 초등 역사 수업 설계 방안”. 《사회과교육》, 59(4), 83~96
- 임태형, 류지현, 정유선 (2022). “메타버스 학습환경에서 사회적 상호작용 여부와 수업유형이 실재감과 흥미발달에 미치는 효과”. 《한국교육학연구》, 28(1), 167~189.
- 장연자 (2019). “세계시민교육에 기반한 미술교과 지속가능발전교육”. 《조형교육》, 71, 283~299.
- 정슬기, 허혜경, 김혜수 (2018). “대학생의 글로벌 시민의식 함양을 위한 교양 교과목 개발 및 운영사례: ‘글로벌 시민교육’ 강좌를 중심으로”. 《교양교육연구》, 12(2), 89~107.
- 채완순 (2021). “필란트로피Philanthropy를 통한 대학생의 세계시민교육 가능성 탐색”. 《글로벌교육연구》, 13(1), 31~56.
- 최금진, 황순희 (2021). “E-PBL 기반 수업의 학습효과”. 《문화와 융합》, 43(10), 809~832.
- 최미나 (2021). “COVID-19 시대 비대면 e-PBL 원격교육의 효과적 운영 방안 탐색: 대학 PBL과 e-PBL수업에 대한 교수의 요구 및 효과 인식 비교를 중심으로”. 《청대학술논집》. 36(1), 77~99
- 최선경 (2018). “글로벌 시민역량 함양을 위한 세계시민교육 방안: 외국인 유학생을 위한 교양교과목 개발안을 중심으로”. 《교양교육연구》, 12(4), 139~159.
- 최은영, 나선엽, 임혜원, 공완옥, 이주연 (2017). “미술교육에서 세계시민교육의 실천 방안 탐색”. 《조형교육》, 64(1), 195~216.
- 최진경 (2022). “세계 시민성 함양을 위한 예술적 시민 교육 방안 탐색: 음악과 교육과정 재구성을 중심으로”. 《학습자중심교과교육연구》, 22(14), 439~456.
- 한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈 (2015). 《SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 홍희경 (2021). 메타버스의 교육적 적용을 위한 탐색적 연구. 《문화와 융합》, 43(9), 1~23.
- Assemble. (연도미상). Baltic Street Adventure Playground. <https://assemblestudio.co.uk/projects/baltic-street-adventure-playground> (Accessed 4 September 2022).

- Barrows, H. S. (1994). *Practice-based learning: Problem-Based learning applied to medical education*. Springfield, IL: Southern Illinois University, School of Medicine. .
- Care, E., Vista, A., & Kim, H. (2019). Assessment of transversal competences: Current tools in the asian region. UNESCO Bangkok Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368479> (Accessed 7 September 2022).
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: a new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Enslin, P., & Ramírez-Hurtado, C. (2013). Artistic Education and the Possibilities for Citizenship Education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(2), 62~70.
- Kang, R., Mehranian, Y., & Hyatt, C. (2017). Incorporating an imagebased, multimodel pedagogy into global citizenship education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(23). Retrieved from <http://www.ijea.org/v18n23/> (Accessed 5 September 2022).
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures*. Dordrecht: Springer.
- Mason, R., & Buschmuehle, C. (2013). *Images and identity*. Bristol: Intellect Books.
- McMillan, M. (2020). COVID19 – The catalyst for educational change: Applying/using E-PBL for accelerated change. *Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 51~52.
- OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD Pisa global competence framework. Paris, France: OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Accessed 1 April 2020).
- Partnership for 21st Century Skills. (P21) (2009). *P21 framework definitions*. <https://eric.ed.gov/?id=ED519462> (Accessed 10 September 2022).
- Perry, L., Stoner, K. R., Stoner, L., Wadsworth, D., Page, R., & Tarrant, M. A. (2013). The importance of global citizenship to higher education: The role of short-term study abroad. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 3(2), 184~194.
- Peterson, T. H. (2009). Engaged scholarship: Reflections and research on the pedagogy of social change. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 541~552.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E., & Oomen, B. (2016). Going Glocal: A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72(3), 323~340.

- The American Association of Colleges & Universities. (2022). Essential Learning Outcomes. <http://www.aacu.org/leap/essential-learning-outcomes>. (Accessed 11 September 2022).
- Trowell, J. (2010). Collaborative liberatory practices for global citizenship. In Nicholas Addison, Lesley Burgess, John Steers and Jane Trowell(2010). *Understanding art education: Engaging reflexively with practice*. (pp. 144~157). London; New York: Routledge.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획·번역 (2015). 세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

초등 교사교육의 세계시민교육

- 강혜영, 장준호, 양윤정 (2017). “2015 개정 교육과정 연계 세계시민교육 지표 연구”. 《한국윤리교육학회》, 46, 237~274.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획 및 엮음 (2020), 《한국의 세계시민교육이 나아갈 길을 묻다》. 서울: 살림터
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2015). 《세계시민교육 - 학습 주제 및 학습 목표》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2015). 《세계시민교육 교수학습 길라잡이》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2018). 《세계시민교육 대학강좌개설 지원사업 사례집》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2019). 《세계시민교육 대학강좌개설 지원사업 사례집》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2020). 《세계시민교육 대학강좌개설 사례집》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2021). 《세계시민교육 대학강좌개설 사례집》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
- 장준호 (2015). “독일 민주시민교육의 동향과 시사점”, 《교육정책포럼》, 263, 22~25.

- 장준호 (2020). “민주시민교육의 재발견-개념과 근거를 중심으로”, 《교육논총》, 40(3), 135~156.
- 장준호 (2021). “시민교육의 전문성은 무엇인가? - 독일 정치교육의 교수법 원칙을 중심으로”, 《한독사 회과학논총》 31(4), 101~129.
- Margaret Collins 저 (2008), 박명순, 김현경 공역 (2012). 《아동을 위한 세계시민교육》, 서울: 학지사.
- Langran, Irene. (2016). “Global citizenship in a post-westphalian age”, in: Irene Langran and Tammy Birk (ed.), *Globalization and Global Citizenship* (London and New York: Routledge, 25-37.
- Lang-Wpjtasik, Gregor (2008). *Schule in der Weltgesellschaft*. Juventa Verlag: Weinheim & München

중등 교사교육의 세계시민교육: 사회과를 중심으로

- 김지영 (2019). 《가르치지 말고 경험하게 하라: 러닝 퍼실리테이션을 위한 경험 디자인 기술》. 화성: 플랜비디자인
- 박환보, 임진영, 박경희 (2020). “중등 예비교사의 세계시민의식 유형과 결정요인 분석”. 《국제이해교육》, 15(1), 91~122.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 (2015). 《유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수·학습 길라잡이: 「Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives」 한국판 해제본》. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 윤다인, 최윤정, 한미경 (2022). 중등 사회과 예비교사들의 글로벌 이슈에 대한 교수 선호도 연구. 《사회과학교육》, 61(2), 27~50.
- 최윤정 (2022). 세계시민교육 관점에서 국제 분쟁 문제 다루기. 《교육정책포럼》, 349, 14~18.
- Bryant, J. et al., (2020, April 21). *School-System Priorities in the Age of Coronavirus*. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/school-system-priorities-in-the-age-of-coronavirus> 에서 2022년 7월 12일 인출.
- Choi, Y. (2023). Curriculum, Citizenship, Migration. In Tierney, R., Rizvi, F., & Ercikan, K. (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (4th ed.) (Vol. 2) (pp. 46-52). Oxford, UK: Elsevier.
- Gamlen, A. (2020). *Migration and Mobility after the 2020 Pandemic: The End of an Age?*. IOM Publications. https://publications.iom.int/system/files/pdf/migration_and-mobility.pdf 에서 2022년 7월 12일 인출.
- Myers, J. O., & Rivero, K. (2019). Preparing Globally Competent Preservice Teachers: The

Development of Content Knowledge, Disciplinary Skills, and Instructional Design. *Teaching and Teacher Education*, 77, 214–225.

OXFAM. (2015a). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. Oxford, UK: OXFAM.

OXFAM. (2015b). *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Schools*. Oxford, UK: OXFAM.

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Waters, A. (2020). Inequities in Access to Education: Lessons from the COVID-19 Pandemic. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(8), 8.

유네스코의 세계시민교육

UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing Learners for the challenges of the 21st Century*. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 역(2015). 글로벌 시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives* (유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획·번역 (2015). 세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원)

유네스코 아태교육원 (2021). 2022 개정 교육과정을 위한 제안: 평화문화를 만들어 가는 세계시민교육. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

21세기 대전환 시대 대학이 나아갈 길

변혁 역량을 키워주는 세계시민교육

초판 1쇄 발행 2023년 6월 30일

기획 및 엮음 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
지은이 강경희, 김윤철, 김형숙, 박순용, 장준호, 최윤정, 한경희

발행처 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원
주소 서울시 구로구 새말로 120 (08289)
전화 02-774-3956 | 팩스 02-774-3957 | 홈페이지 <http://www.unescoapceiu.org>

편집·제작 한림출판사 | Hollym
주소 서울시 종로구 종로12길 15 (03190)

© 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 2023

ISBN 979-11-87819-95-0 03370 (비매품)

PRN BE-IGCED-2023-003

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