

극단화 사고의 전환을 위한 세계시민교육 수업 모듈 개발*

하승천** · 유성상***

요약

본 연구에서는 세계시민교육 실천을 목적으로 극단화 사고의 전환 가능성을 위한 수업 전략을 모색하고, 이에 따른 수업 모듈 예시를 개발하였다. 사회나 학교 현장에서 발생하는 극단화 사고의 특성을 반영하고 이를 유연화하는 수업 전략을 수립하기 위해 세계시민교육 영역 9개 주제로부터 8개 핵심 내용을 추출, 8개 핵심 내용으로부터 수업 모듈의 핵심 개념인 극단화 사고, 사고 전환, 극복 실천을 설계하였다. 본 연구에서의 수업 모듈을 통해, 첫째, 기존의 세계시민성과 실질적 수업 내용 및 형태의 괴리를 극복하고, 사회와 학생 행위 사이의 논리적 간극을 줄일 수 있을 것이다. 둘째, 지식으로서 존재하는 세계시민성이 실재가 됨으로써 실질적인 세계시민성을 체득할 수 있을 것이다. 셋째, 본 수업 모듈을 통해 체득된 세계시민성은 학생들의 실천적 규범, 실제적 지식 및 이론을 제공할 수 있을 것이다.

주제어 : 세계시민교육, 세계시민교육 수업 모듈, 극단화 사고, 세계시민교육 수업 전략, 감정사회학(Sociology of emotion)

* 본 연구의 수업 모듈은 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 『팬데믹 시대, 변혁적 교수법을 활용한 세계시민교육』에서 제시된 교수법을 토대로 수정 및 이론 보완하였음을 밝힙니다.

** 서울대학교 교육학과 박사과정(1저자, 교신저자), musoyoo21@snu.ac.kr

*** 서울대학교 교육학과 교수(2저자), sunsang@snu.ac.kr

I. 서론

1. 연구 배경 및 목적

“정치적 구호 강요로 학생 권리 침해 말라”¹⁾는 신문 사설과 “혐오·차별 주장하는 일베적 견해는 교실에 설 자리 없다”²⁾의 기사는 현 교실이 마주하고 있는 현실이다. 교실은 가치가 상충하는 정치적 장이 되고 있다. 이러한 가치의 대립이 대화나 타협을 통해 해결되는 것이 아니라 자신들의 입장과 가치가 더욱 확고해지고 극에 치닫는 현상으로 나타나고 있다. 사고의 극단화 현상은 비단 학교 현장에서뿐 아니라 각 사회 전반에 걸쳐 일어나는 현상이다. 특히 한국 사회에서는 좌파와 우파 간의 극단적인 갈등, 반공 이념에 대항하는 집단, 종북으로 낙인찍어 배타하는 격렬한 혐오와 적개심, 그 외 극단주의 형태나 사상들이 일반인에게 전파되는 현상 등 극우 지배층의 테두리를 넘어 전 사회로 확산하여 가고 있다(김태형, 2019).

시민성 형성은 지식의 문제가 아니라 ‘삶의 양식 문제’이고 ‘문화의 문제’(심성보, 2018: 508) 라고 간주한다면, 비단 교실에서의 작금의 상황은 교실의 고유한 산물이 아닌 우리의 삶의 양식이자 문화라고 추측할 수 있다. 교실에서 발생하는 갈등과 서로를 향한 비난은 사회에 팽배한 사고의 극단화, 특정 대상 및 지역을 향한 혐오, 전쟁에 준하는 정치적 충돌 등에서 그 기원을 찾아볼 수 있다. 이러한

1) “정치적 구호 강요로 학생 권리 침해 말라”, 「동아일보」, 2020년 2월 19일 자 오피니언.

2) “혐오·차별 주장하는 일베적 견해는 교실에 설 자리 없다”, 「한겨레」, 2019년 11월 18일자 기사.

상황에서 우리 사회 및 교실에서 필요한 것은 바로 ‘정치적 예의’를 회복하고 ‘시민적 예의’를 갖추는 것이다.³⁾

세계시민교육은 평등, 다양성, 평화, 인권 등의 복합적 가치를 견지하면서, 국내 외 다양한 사회적 가치 충돌, 갈등, 그리고 불평등 현상을 이해하고 이를 생활공간에서 실질적으로 행동할 수 있는 능동적 시민을 길러내는 데 그 목적이 있다. 하지만 본 연구는 학교 현장에서 세계시민교육 실천에 있어서 한계를 인정하면서⁴⁾, 극단화라는 사회현상이 학교 현장에 침투하는 상황을 고려하여 이를 세계시민교육 관점에서 검토되고 재해석될 필요가 있다는 문제의식을 토대로 출발하였다. 즉, 세계시민교육이 국내외 사회현상으로 일어나고 있는 극단화 현상을 이해하는 데 중요한 역할을 감당할 수 있으며, 이러한 점에서 세계시민교육은 학습자의 비판적 사고력 증진과 평화역량 증진에 이바지하여 ‘시민적 예의’를 갖추는 데 중요한 역할을 감당할 수 있을 것이다.

그럼에도 불구하고, 국내에서는 세계시민교육과 극단화 현상을 연

3) Arendt(1958, 이진우, 2019에서 재인용)의 「Human Condition」에서 전체주의와 같은 근대적 병리 현상이 죽음의 원리에서 발생하기에, 이를 극복하기 위해서는 ‘새로운 시작’이라는 정치적 개념과 함께 ‘정치적 주체’의 탄생을 촉구한다. 이러한 개념을 이어받아 심성보(2014)는 ‘정치적 예의’와 ‘시민적 예의’ 개념을 도입하여 ‘예의’로서 ‘배려’와 ‘공동체 회복’을 강조한다.

4) 박환보(2017: 98-99)에 따르면 학교 현장에서의 세계시민교육 실천에 따르는 한계는 첫째, 세계시민교육을 시수 확보의 제약, 둘째, 세계시민교육 실천을 위한 교육과정 개정을 위한 노력 필요, 셋째, 일회성으로 수행되는 세계시민교육 등을 들고 있다. 본 연구자는 이와 더불어 세계시민교육 실천에서의 한계로 학교 현장에서 세계시민교육 주제 선정함에 있어서, 사회적으로 가치가 충돌하는 이슈를 선정하기 어려운 학교 풍토를 꼽고자 한다.

결 짓는 논의와 연구는 활발하지 않은 실정이다.⁵⁾ 세계시민교육에 대한 의미 및 개념 탐색, 효과성 분석에 대한 논의가 활발하지만, 사회현상에 나타나는 실제적인 갈등 요소를 수업과 연결 짓는 논의와 연구는 활발하게 진행되지 못했다. 비슷한 의견으로 Sant et al.(2018, 심정보 외, 2021: 255-257에서 재인용)이 지적한 바와 같이, 지금까지의 세계시민교육에 대한 교육 및 연구의 한계점은 전 지구적 차원보다는 국가적 차원의 접근, 사회정의를 위한 실질적 교수·학습 방법의 부재, 학생들이 참여하면서 구성하는 세계시민성에 대한 이해의 부족 등을 들고 있다. 이와 유사하게 국내에서의 세계시민교육 또한 실질적인 학생의 참여, 사회정의를 위한 구체적인 교수·학습 방법을 위한 논의가 더욱 필요해 보인다.

이러한 문제의식을 배경으로 본 연구는 학교 현장에 적용 가능한 사회적 극단화 현상에 대한 수업 모듈 구성방안을 제시하는 데 그 목적이 있다. 본 연구의 세계시민 수업 모듈은 학생의 구성적 관점을 넘어서 실재하는 세계(존재론적 영역)와 학생의 앎(인식론적 영역)의 경계 간 타협을 시도하는 과정이다. 즉, 교실 내에서 지식으로 다루어졌던 사회와 사회 속에서의 교실 지식과의 소통을 위한 전략이다. 이를 위해 극단화 현상이 사회 심리학적으로 형성된다는 개념에 기초하여, 극단화 현상의 발생 기제를 탐구하여 이를 통한 극단화 사고를 유연화하는 전략을 수업으로 구상하여 학교 현장에서의 세계시민교육 활성화를 지원하고자 한다.

5) 기존 국내 연구에서의 세계시민교육 수업 연구는 주로 교사의 세계시민교육 실천 관련 연구, 효과성 분석 및 수업 사례 연구에 집중돼 있다(고아라, 2015; 김다원, 2016; 김다원, 윤정, 강지은, 2020; 박환보, 임진영, 박경희, 2020; 조대훈 외, 2018).

2. 극단화 사고 이론적 특성

극단화 사고의 이론적 특성을 극단화의 개념 정의, 사회심리학에서의 집단극화이론, 감정사회학에서의 집단적 사고의 감정 특성을 중심으로 살펴본다. 극단화의 개념 정의는 ‘극단주의, 급진주의’를 포함한 종합적인 개념 정의를 시도하며, 사회심리학에서의 집단극화이론은 극단화 사고의 형성 기제 및 극단화 사고의 실천 가능 및 원인 등을 제시한다. 감정사회학에서의 집단적 사고의 감정 특성은 편향된 정보를 통한 극단화 사고의 가능성과 함께 감정의 역할을 강조함으로써 극단화 사고의 원인 요소 중 집단 감정의 형성의 이론을 고찰한다.

1) 극단화 개념

사전적 의미의 극단화(extremism)는 ‘모든 생각이나 행동이 한쪽으로 지나치게 치우치는 태도’⁶⁾, ‘이데올로기나 행동의 경향이 극단적으로 치우친 것’⁷⁾을 의미한다. 이러한 사전적 의미는 생각 및 행동이 ‘지나치게’ 정상의 범주를 벗어난 과도한 것을 의미한다고 볼 수 있다. 하지만 정상의 범주를 벗어난 과도한 것에만 초점을 맞추면 극단주의 개념은 올바르게 정의할 수 없다. Neuman(2010)은 극단화 개념을 ‘한 사회의 중심 가치와 원칙에 반대되는 정치적 이데올로기’로 정의한다. 만약 이 개념을 적용하면 70, 80년대 군부독재 시절, 정상의 범주를 벗어난 과한 것, 즉, 한 사회의 중심 가치와 원칙에

6) Naver 사전. 검색일: 2021.6.8.

7) 위키백과. 검색일: 2021.6.8.

반대되는 학생운동은 극단화로 치부될 수 있다.

Davies(2008, 강순원, 2014: 18-31에서 재인용)은 극단화 개념을 “다른 관점을 인정하지 않을 때, 자신의 견해를 대단히 배타적으로 고수할 때, 다를 수 있음을 용인하지 않을 때”라고 정의한다. 이 정의는 극단화를 ‘배타성’에 초점을 맞추고 있다. 김태형(2019: 30-33)에 따르면, 배타성은 내집단과 외집단 간의 구분을 통한 외집단을 의도적으로 배척함을 의미한다. 배타성은 합리적인 사고나 판단 없는 사고 및 태도를 뜻한다. 따라서 배타성은 필연적으로 흑백 논리로 귀결되며 ‘이항 대립적인 사고방식’을 불러일으키게 된다. 이는 극단주의의 한 속성이다.

극단화를 이해하기 위해서는 급진주의(radicalization)를 함께 살펴볼 필요가 있다. 사전적 의미의 급진주의는 ‘사회적 이상을 실현하기 위하여 현재의 사회제도나 정치체제 관행 등을 급격하게 변혁하려는 주의⁸⁾’를 의미한다. 급진주의의 사전적 정의에서 볼 수 있듯이 급진주의는 부정적 의미만을 내포하는 것이 아닌 상대론적 의미를 지니고 있다. 급진주의는 시대나 상황에 따라 긍정적 의미로도 사용될 수 있는 용어이다. 하지만 급진주의가 폭력 및 부적절한 행위와 결합하면 급진주의는 극단주의로 변모한다. 박보라, 장석현(2018)에 따르면, 급진주의는 시간상으로는 현재성을 지니면서 정치·사회·문화의 구조적 변혁 접근을 취했지만, 폭력적 급진주의(극단주의)는 특정한 사고 및 이데올로기의 강요, 수용, 특정 이데올로기를 기반으로 한 정치·사회·문화의 지배적인 구조 변화 및 폭력을 이용한 구조의 파괴를 의미한다.

8) Naver 사전. 검색일: 2021.6.8.

따라서 폭력과 결합한 급진주의를 극단화라고 이해하면, 극단주의의 또 다른 특성을 '강요', '행동 이행'으로 살펴볼 수 있다. 극단주의는 특정 이데올로기에 대한 강한 믿음으로 타인에게 그 믿음을 강요함과 동시에, 믿음과 이데올로기를 위한 '행동 이행'까지 연결되는 현상이라고 간주할 수 있다. 즉 개인이 자발적으로 배타성을 가지고 특정한 사고를 한다고 해서 이를 극단주의라고 하지는 않는다. 자신의 사고나 특정 이데올로기를 강요하거나 이를 실제로 행동으로 이행하는 수준에 도달할 때 극단화라고 명명할 수 있다. 위 논의를 종합하면, 본 연구에서는 극단화를 '배타성', '강요', '행동 이행'으로 정의하고자 한다.

2) 극단화 사회심리이론(집단극화이론)

개인보다 집단의 결정이 더욱 극단적인 경향을 집단극화(group polarization)라고 한다(Palmer & Loveland, 2008; Rodrigo & Ato, 2002). 이로 인해 집단의 의사결정은 개인의 의사결정보다 위험이동(risk shift)을 하는 경향을 보인다(Wallach, Kogan and Bem, 1962). 즉 집단은 개인의 초기 결정보다 더욱 극단으로 가는 경향이 있다. 이른바 집단적 사고(groupthink)를 통한 집단 내 목표 달성을 위한 과도한 의견일치에 그 목적을 둔다.

집단극화는 다음과 같은 이유로 발생한다. 첫째, 설득론적 주장(persuasive arguments) 해석에 따르면 모든 개인으로 구성된 집단 내에는 다양한 관점과 생각이 존재한다. 이 중 몇몇 새로운 논점이 새로운 가능성을 제시하고 그것이 자신의 초기 논점과 비슷할 때 개인이 가졌던 기존의 논점은 확고해지고 극단화된다(Vinokur & Burnstein,

1978). 둘째, 사회적 비교(social comparison) 해석에 의하면 집단에서 주제를 토론할 때 먼저 다른 사람들의 입장과 주제에 대한 느낌을 확인하려 든다(Blackhart et al., 2009). 사람들은 집단 안에서 자신의 위치를 수시로 확인하며, 거부당할 수도 있는 어떠한 조짐이 있는지 살피면서 관계로부터 소외를 두려워한다(Gardner, Pickett and Brewer, 2000). 이를 확인한 후 개인들은 다른 사람들과의 입장을 비슷하게 견지하려고 노력하게 되고 이는 극단화로 이끈다. 이 과정을 통해 집단 내 규범은 확고히 되고, 집단의 가치를 긍정하며, 긍정된 집단은 자신의 정체성에도 영향을 미치게 된다(Hogg, Hohman and Rivera, 2008).

이러한 관점을 견지하면, 집단극화는 생각이 비슷한 사람들과의 토론을 통해 사람들의 태도가 더욱 극단화된다고(Isenberg, 1986). 집단 구성원이 비슷한 데에는 적어도 두 가지 이유가 있다. 첫째, 비슷한 성향의 사람들끼리 모여 사회화를 이룬다. 사람들은 자기와 비슷한 태도와 사고, 가치관을 가진 사람들에게 더욱 호감을 느낀다. 이러한 이유로 집단을 구성하거나 새로운 구성원을 영입할 때 집단 성향과 비슷한 사람을 선호한다. 둘째, 집단은 구성원 간 공통점을 증가시키는 방향으로 작동한다. 따라서 비슷한 경향의 생각을 하는 사람들과의 토론은 토론과정을 한 방향으로 지속하여 다른 측면의 주장들을 압도한다. 집단의 입장에 대한 열성 지지자들뿐만 아니라 중도층의 사람들도 극단화된 관점으로 전향하도록 이끌 수 있다(Hogg, Turner and Davidson, 1990). 이러한 정보적 측면에서의 과정과 사회적 측면에서의 과정 모두 반복된 정보와 태도에 노출됨으로써 극단화된 태도를 보이게 된다.

그렇다면 집단극화된 사고와 태도 등이 어떻게 실질적인 행동으로 이어질 것인가? 사회심리학적 입장에서 살펴보면, 집단 내에서의 몰개성화(deindividuation)는 집단극화된 사고와 태도를 최종 행동까지 이끄는 역할을 한다. 몰개성화란 ‘사람들이 익명이 될 때 행동에 대한 규범적 제약이 약화하는 것을 말한다.’(Lea, Spears and de Groot, 2001). 몰개성화는 특히 폭력적이거나 공격적인 반사회적 행동으로 종종 연결되는 데 이는 몰개성화가 개인에게 부과되는 책임감을 덜 느끼게 만들고(Diener et al., 1980) 집단 규범에 대한 복종을 높이게 하므로(Postmes & Spears, 1998) 최종 행동까지 이끄는 한 요소가 된다. 주목할 점은 최종 행동을 촉발하는 것은 인지적인 측면보다는 감정적 측면에서 비롯된 점을 발견할 수 있다. 즉, 집단 규범에 대한 복종, 규율을 벗어나지 않으려는 태도, 집단에 대한 소속감, 책임감의 부재 등은 감정적 측면이 더 행동을 유발한다는 점을 확인한다.

3) 집단극단화에서의 감정 요소

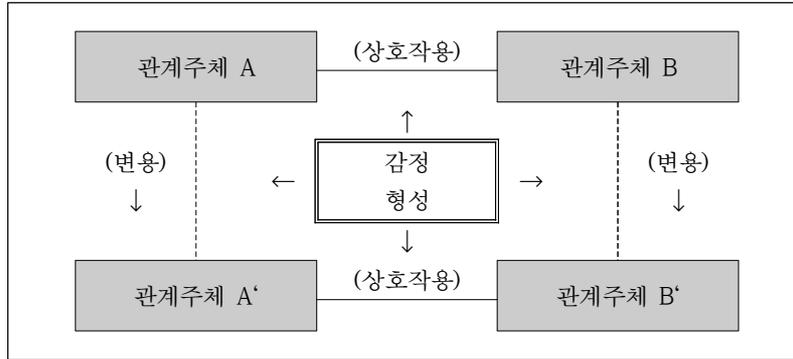
편향된 정보가 감정과 동기를 이끄는 것인가? 반대로, 편향된 감정과 동기가 극단화된 정보를 선택하도록 이끄는 것인가? 이 질문은 감정과 이성 간의 전통적 대립을 보여주는 것으로서, 일반적으로 지각 있는 사람들은 감정을 거부하고, 부적절한 분석 범주로 간주하게 한다(Barbalet, 2001). 집단극단화 이론에서도 편향적인 정보에 대한 이성적인 반응을 강조한다. 김태형(2019)에 따르면, 여성 혐오자들은 여성에 대한 정보가 부족해서 또는 여성에 대한 편향된 정보만을 주로 접했기 때문에 여성을 혐오하는 것이 아니라고 주장하면서, 여성 혐오에서 주요하게 작용하는 요인은 정보가 아닌 기존에 구성된 감

정임을 지적한다. 이와 비슷하게 Davies(2008, 강순원, 2014 에서 재인용) 또한 편견을 감소시키는 데는 외집단에 대한 지식의 증가보다는 분노의 감소, 즉 감정적 측면이 더 중요하다고 제시한다.

특히 감정이 강하게 연관된 주제는 집단이나 개인에게 중대한 문제일 가능성이 크다. 따라서 중대한 문제일수록 새로운 정보가 유입된다고 하더라도 기존 판단은 그대로 유지되는 경우가 발생한다. 이는 그 사안에 대한 감정과 동기가 그대로 유지되기 때문이다. 즉 중대한 문제일수록 정보의 영향보다는 감정과 동기의 영향력이 더 중대하다(김태형, 2019). 그렇다면, 기존에 형성된 감정과 동기는 집단 극화로 인해 극화되는가? Sunstein(2009, 이정인, 2011에서 재인용)에 따르면 집단이 모여서 토론을 하면 기존의 생각이나 신념만이 아니라 감정, 성향, 신념 또한 극단화된다고 제시한다. 이렇게 강화된 감정, 성향, 신념은 집단을 극단화로 이끈다.

Barbalet(2001)에 따르면 감정은 사회적 관계 내에서 존재한다고 지적하며, 사회적 관계의 어떤 부분이 감정인지를 논하였다. Barbalet(2001)은 사회관계에서 감정을 이루는 부분은 사회 주체 간 변하고 변화시키는 과정에서 관계 자체를 변용시키는 부분이 바로 감정을 이루는 부분이라 제시하였다. 즉 상호작용을 하는 과정에서 관계 주체에 따라 다양한 감정을 느끼게 되고 그것이 관계 자체를 형성한다는 것이다.

이 논의를 집단에서의 감정에 대입해 보면, 집단은 내집단의 동질성을 높이려는 성향이 있으므로 내집단 내에 존재하는 감정은 전체적으로 동일한 방향으로 변하게 되며, 집단 내 구성원 간에 느끼는 감정은 긍정적일 가능성이 크며 외집단의 경우 부정적 감정이 우세

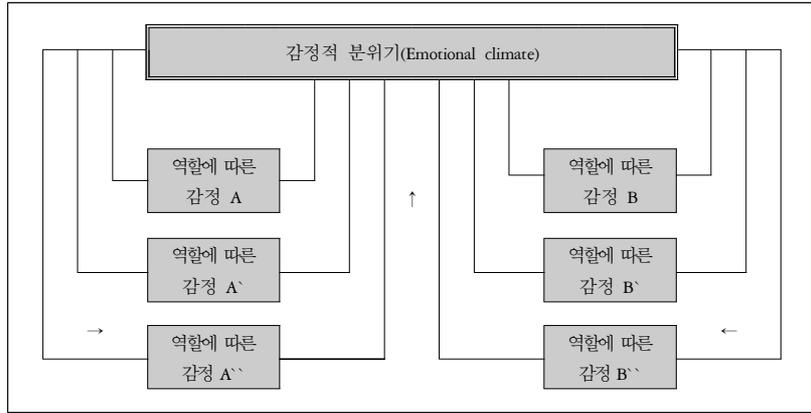


[그림 1] 상호작용에서의 감정의 형성과 역할
(논의된 내용을 바탕으로 연구자가 작성)

할 것으로 판단된다(그림 1).

집단 내 서로 다른 역할을 컸을 때의 감정은 동일하게 작동하는지를 살펴보기 위해 ‘감정적 분위기(emotional climate)’ 개념을 살펴보고자 한다(Barbalet, 2001: 158). 감정적 분위기는 집단 내 구성원들이 동일한 감정을 경험할 것을 요구하지는 않는다. 집단 내 역할에 따라 다른 위치와 능력을 지니고 있어서 개인이 느낀 감정 경험은 다양할 수 있다. 하지만 구성원 개인들이 집단 내에 들어오면, 개인이 느낀 감정이 집단 내 관계 속에 포섭됨으로써 집단의 자격으로서 집단감정에 기여한다. 그러한 감정이 집단의 감정 형성 및 분위기를 구성할 것이다. 즉 집단 내 개인감정의 다양성은 집단 내에서의 관계를 통해 감정적 분위기로 구성되며, 이는 다시 집단 구성원 개인에게 영향을 미친다(그림 2).

종합하면 집단 구성원 각자의 감정은 집단 내 관계 형성에서 발생하는 감정이며, 이 감정이 다시 집단 관계 형성에 영향을 미친다. 집단극단화 관점에서 살펴보면, 이러한 환류의 과정은 감정의 극단화



[그림 2] 감정적 분위기와 역할에 따른 감정의 순환과정
(논의된 내용을 바탕으로 연구자가 작성)

를 촉진하는 메커니즘으로 파악된다. 더불어 집단 내 감정은 각 구성원 간의 감정과 같지는 않지만, 감정적 분위기 형성을 통해 각자의 감정이 집단의 감정을 구성하게 된다. 이는 개인의 감정과 집단의 감정을 점층적으로 동화시켜나가는 과정으로 이해될 수 있다.

II. UNESCO 세계시민교육 특성 및 수업 모듈 형성

1. 세계시민교육의 핵심 개념 및 학습주제⁹⁾

세계시민교육은 '변화와 혁신을 추구하는 교육'으로 능동적이고

- 9) 세계시민교육에 대한 정의 및 개념은 학자나 기관마다 다양하다. 본 고에서는 UNESCO에서 정의한 세계시민교육 개념 및 특성을 중심으로 살펴보고, 이후 수업 모듈 개발에서 적용한 세계시민교육의 특성 또한 UNESCO를 따랐음을 밝힌다.

주체적인 학습자, 지역-국가-세계의 상호연결성, 문제해결과 과정, 참여 중심의 교육과정 등 통해 정의롭고, 평화롭고, 지속 가능하며, 포용적인 사회를 위한 역량을 키우는 데 궁극적인 목적이 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015: 38).

이를 위해 유네스코에서는 세계시민교육의 핵심 개념영역을 <표 1>과 같이 제시하였다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015: 16). 핵심 개념영역은 인지적 영역, 사회·정서적 영역 및 행동적 영역을 포함한다. 인지적 영역은 사회나 국제사회 이슈에 관한 상호연계성·상호의존성 등 지식, 이해, 비판적 사고를 습득하며, 사회·정서적 영역은 차이와 다양성에 대한 존중, 연대, 공감, 책임 등 보다 동기와 감정 영역에 포함된다. 행동적 영역은 인지 및 사회·정서적 영역의 함양을 통한 책임감 있는 행동을 추구하는 것을 의미한다.

핵심 개념영역은 학습자들이 ‘지식정보와 비판적 문해력을 갖춘 (informed and critically literate) 학습자’, ‘풍부한 사회적 관계 속에서 다양성을 존중하는(socially connected and respectful of diversity) 학습자’,

<표 1> 세계시민교육 핵심 개념영역

핵심 개념영역	내용
인지적 영역	지역사회·국가·범지역·세계의 이슈를 비롯해 다양한 국가 및 사람들 간의 상호연계성·상호의존성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고를 습득한다.
사회·정서적 영역	차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하며 인류애를 함양한다.
행동적 영역	더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다.

출처: 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2015: 16.

‘윤리적 책임감을 느끼고 참여하는(ethnically responsible and engaged) 학습자’ 특성 및 자질 함양을 목적으로 한다. 이러한 학습자는 시민사회의 기본 특성으로 제시됨을 이해할 필요가 있다(유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2015: 26).

유네스코에서는 세계시민교육이 추구하는 학습자 특성을 구체적으로 실현하기 위한 교육과정의 틀로서, 다음과 같은 9개의 학습주제를 제시한다. 학습주제는 크게 지역·국가·세계의 체계 및 구조에 따른 공동체에 대한 상호작용과 연계 등 시스템에 관한 주제가 한 영역이다. 이는 권력 구조 및 그 배후에 있는 암묵적 가정(underlying assumptions)을 인식할 수 있는 학습자를 위한 비판적 문해력 형성을 위한 주제에 그 초점이 있다. Bartlett(2008, 유성상, 2017: 66에서 재인용)에 따르면, 문해의 개념을 이데올로기적인 모델(ideological model

<표 2> 세계시민교육 학습자 특성에 따른 학습주제

학습자 특성	학습 주제
지식정보와 비판적 문해력을 갖춘 학습자	1. 지역·국가·세계의 체계와 구조
	2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호 작용과 연계에 영향을 미치는 이슈
	3. 암묵적 가정(underlying assumptions)과 권력의 역학관계
풍부한 사회적 관계 속에서 다양성을 존중하는 학습자	4. 다양한 차원의 정체성
	5. 사람들이 속한 다양한 공동체 간의 상호연계 방식
	6. 차이와 다양성의 존중
윤리적 책임감을 갖고 참여하는 학습자	7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천
	8. 윤리적으로 책임감 있는 행동
	9. 참여하고 실천하기

출처: 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2015: 28.

of literacy)로 봄으로써 문해를 단순한 개인 및 기술적 차원이 아닌 그 사회의 문화, 정치 등의 권력과의 밀접한 관련성을 제시하면서 문해가 다양한 사회에 따라 달리 정의되며, 문해의 개념이 학습자가 처한 세상에 대한 비판적으로 검토되어야 할 대상으로 개념 정의하고 있다. 이 견지에 따르면 유네스코의 학습주제에서 제시한 ‘비판적 문해력’은 Bartlett의 입장과 유사하다.

그 외 학습주제는 다양한 정체성 형성, 차이에 대한 존중, 공동체 간의 상호연계 방식, 윤리적으로 책임감 있는 행동을 바탕으로 한 실천 등이 제시된다.

2. 세계시민교육 틀 내에서의 극단화 사고 전환 수업 모듈 형성

극단화 사고 전환 수업 모듈은 세계시민교육의 틀 내에서 개발된다. 특히 학습자가 능동적 주체가 되어 지역, 국가 및 전 지구적 차원에서 일어나는 문제를 적극적으로 해결하며 포용적인 세상을 만드는 민주사회 구성원의 역할을 하도록 하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 학습자의 지식에만 국한하지 않고 실생활 연계 문제들에 대한 의식을 키우는 것으로 영역을 확대하였다. 학습자는 교실 내의 활동에서 사회적 현상을 고려할 수 있어야 하며, 간·직접적으로 사회문제에 참여할 기회가 제공되어야 한다. 이는 학습 환경과 과정의 한 부분보다 더욱 광범위한 차원에서 공동체를 바라보고, 참여시키며, 교육의 적합성을 높이는 과정이다(아시아태평양국제이해교육원, 2015).

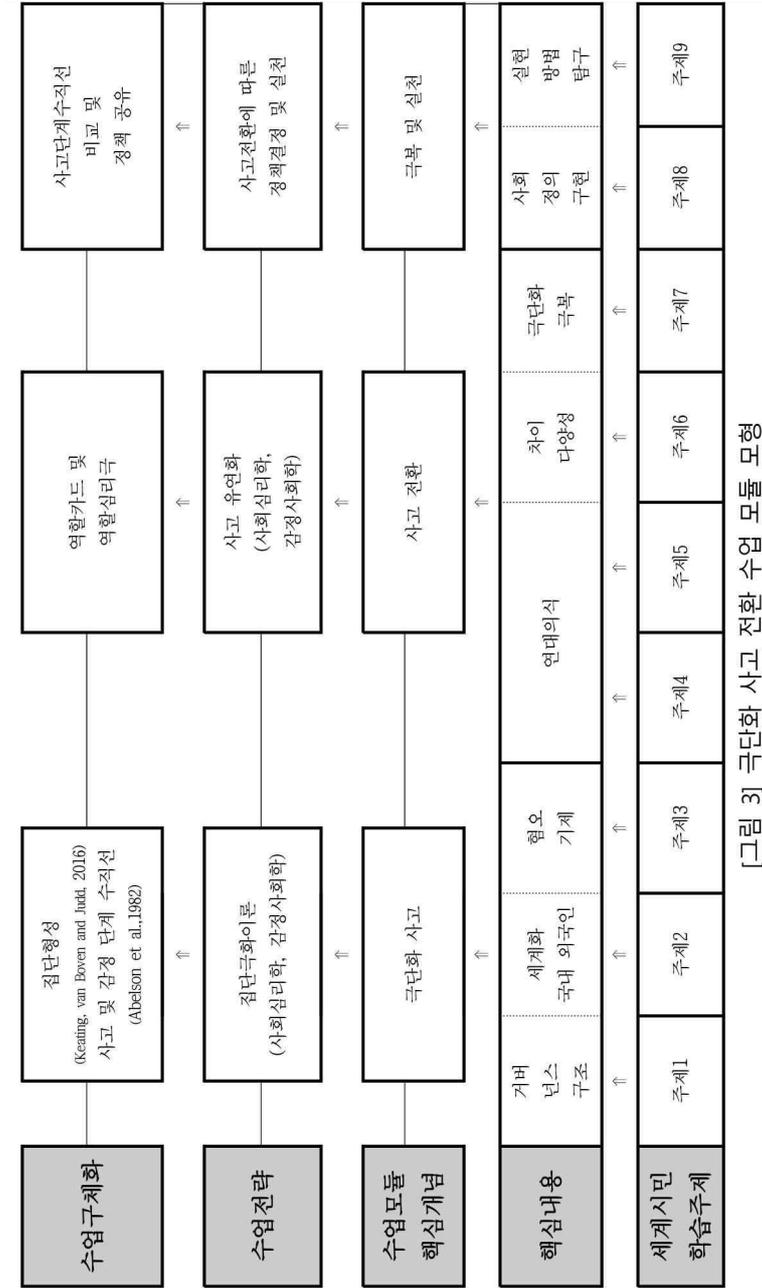
극단화 사고 전환 수업 모듈은 사회문제에 대한 지식적 이해와 더

불어 실제 갈등 상황의 간접적 경험을 통하여 사고의 다양성을 제시할 수 있도록 구성된다. 이는 ‘알기 위한 학습(learning to know)’, ‘행하기 위한 학습(learning to do)’, ‘존재하기 위한 학습(learning to be)’을 통합적으로 제시하기 위한 모듈이다.

세계시민교육 틀 내에서 극단화 사고 전환 수업 모듈을 구성하기 위해, 아시아태평양국제교육위원회(2015)에서 제시된 학습주제 및 학습 목표 매트릭스를 확인한다. 그중 본 수업 모듈과 연계 가능한 학습주제 및 학습 목표를 비교·분석하며 그 위상적 위치를 확인한다. 유네스코에서 제시한 세계시민교육의 학습주제에 따른 학습 목표와 본 수업 모듈에 적용된 학습 목표(괄호 안 제시)를 나타냈다. 본 수업 모듈에서는 관련 주제에 대한 폭넓은 적용 및 해당 학생 나이에 따른 재구성이 가능하다. 특히, 유네스코 학습주제 중 사회 구조적 체계에 대한 비판적 이해(주제 1), 개인적 상호작용에 따른 극단화 현상이 미치는 영향(주제 3, 4, 5), 차이와 다양성에 따른 유연화 과정(주제 6), 윤리적으로 파악하고 행동하는(주제 8, 9) 것을 종합적으로 접근한다.

3. 극단화 사고 전환 수업 모듈 형성

세계시민교육의 특성을 반영한 극단화 사고 전환 수업 모듈은 교실, 지역 차원(로컬)을 넘어 시민사회 및 글로벌 차원에서 영역을 확장한다. 한 사회의 시민으로서 가지는 의무와 권리, 건강한 시민사회 건설을 위한 책무성을 기반으로 세계시민성 함양을 지향한다. [그림 3]은 세계시민으로서 극단화 사고 전환을 위한 수업 모듈 모형을 제



[그림 3] 극단화 사고 전환 수업 모듈 모형

시한다.

극단화 사고 전환 수업 모듈 모형은 <표 3>에 근거하여 구성되며, 세계시민 학습주제에 따른 9개 주제의 핵심 내용을 구성한다. 그 내용은 다음과 같다. 주제1의 '거버넌스 구조'는 의사결정을 위한 거버넌스 구조를 의미한다. 본 모듈은 최종의사결정을 위한 가치 갈등, 의사 충돌 등을 상정하여 최적의 의사결정을 위한 거버넌스 구조가 핵심 내용으로 작용한다. 주제2의 '세계화·국내 외국인'은 국제화 시대의 세계화 현상, 국내 외국인 증대에 따른 사회 구성 변화 등을 핵심 내용으로 한다. 주제3의 '혐오 기제'는 국내에 체류하는 외국인에 대한 인종·국가별 혐오 기제가 발생할 수 있음을 핵심 내용으로 한다.¹⁰⁾ 주제 4~7은 '연대 의식, 차이·다양성 존중, 극단화 극복'을 핵심 내용으로 상정하고 주제 1~3에서 발생한 극단화된 사고 및 혐오 기제의 유연화·전환·극복을 중심으로 구조화한다. 주제 8~9는 '사회정의 구현 및 실현 방법 탐구'로서 실천에 그 중심을 둔다.

이렇게 추출된 핵심 내용은 수업 구성의 핵심 개념으로 발전한다. 주제 1~3은 '극단화 사고', 주제 4~7은 '사고 전환', 주제 8~9는 '극복 및 실천'으로 구성한다. 이를 통해 수립된 수업 전략은 '극단화 사고'의 경우, 집단극화이론을 중심으로 사회심리학, 감정사회학적 방법을 통한 집단형성 방법, 사고단계수직선을 통해 구체화한다.

10) 본 수업 모듈에서의 '혐오 기제'는 현안에 대한 상반된 입장에서 발생하는 감정 기제를 뜻한다. Sunstein(2009, 이정인, 2011에서 재인용)이 제시한 바와 같이, '혐오기제'는 극단화 사고에서의 지식 및 정보 보다는 기존에 내재한 가치관 및 신념, 가치관 등에 따라 더욱 촉진됨을 확인할 수 있다. 본 연구에서 외국인에 대한 혐오 기제는 국내 체류 외국인(외국인 노동자, 유학생 등)에 대한 선입견과 새로운 가치 갈등 (마스크 사태)이 결합되어 나타난 특성을 뜻한다.

<표 3> 세계시민교육 틀 내에서의 극단화 사고 전환 수업

학습주제	학습 목표		
	초등 고학년 (9~12세)	중학교 (12~15세)	고등학교 (15~18세)
1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	거버넌스의 구조와 의사결정, 시민성 고찰 (코로나-19 마스크 배분 결정 및 여러측면 고찰)		
2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	지역·국가·세계에서 발생하는 주요 이슈에 따른 원인 및 세계적 요인 탐색 (팬데믹 상황에서의 세계화, 국내 외국인 수요 및 상황 파악)		
3. 암묵적 가정과 권력의 역학관계	사실과 의견, 허구를 구분, 비판적 사고를 통한 암묵적 가정 및 불평등 권력 구조 인식 (미디어리터러시를 통한 사실과 허구 구분, 마스크 배분에 있어 작동하는 편견, 혐오 기계 발견)		
4. 다양한 차원의 정체성	개인의 정체성, 집단적 정체성, 다양성 존중 및 연대 의식 함양 (다양한 계층 및 인종, 상황에 따른 역할 및 상황 이해 영역 확대)		
5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식			
6. 차이와 다양성의 존중	차이와 다양성의 가치가 지닌 장점 파악 및 공동체 내에서의 좋은 관계 유지 (극단화 상황에서의 갈등 내면화, 유연화를 통한 갈등 해소를 통한 공동체 내 평화 분위기 조성)		
7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	개인과 단체가 사회적 이슈에 대해 어떤 입장을 취하고, 이를 통해 문제를 해결하는 법, 일상적 적용 방법 논의 (사회정의 및 불평등 이슈, 딜레마 극복을 위한 극단화 가치 극복)		
8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	사회정의 및 윤리적 책임 함양 (마스크 배분 및 사회문제에서의 사회정의, 윤리적 책임 함양)		
9. 참여하고 실천 하기	적극적인 참여, 긍정적인 참여, 공동체 증진을 위한 행동 (사회정의, 불평등 해소, 평화 증진을 위한 행동 방법 및 영역 탐색하기)		

‘사고 유연화’의 경우, 극단화된 사고를 전환 및 유연화하기 위해 다양한 역할 카드를 통한 역할심리극 등으로 구성된다. ‘극복 및 실천’ 단계는 사고 전환에 따른 정책 결정 및 실천을 주목적으로 하며 사고단계수직선 비교 및 최종 정책을 공유하되, 사회정의가 실현될 방안을 탐색한다.

Ⅲ. 극단화 사고 전환 수업 모듈의 실제

1. 주제 설정 배경

본 연구에서는 교과 연계 및 비교과 영역에서 실천할 수 있는 모듈 개발에 중점을 두었다. 본 연구에서는 유네스코에서 제시한 실생활 및 사회에서의 문제를 해결할 수 있는 학습자를 양성하기 위해, 사회적으로 논쟁거리가 되었던 사안인 코로나-19 상황을 중심으로 발생하는 극단화 현상을 발견하고 해결하는 데 필요한 태도를 갖추게 하는 그 중점을 둔다.

본 연구에서 설정한 주제는 사회에서 발생하는 극단화 현상의 문제를 학교 현장에서 발생하는 문제로 치환하여 사회·문화적 특성에 대한 관점 형성을 사회와 학교, 학교와 사회의 순환적 관계를 형성하도록 설계되었다. 학생 수준 및 단계에 따라 사회문제 및 주제를 다양하게 변형할 수 있으며, 지역적 맥락에서부터 사회적·국가적·세계적 맥락으로 확대할 수 있기도 하다.¹¹⁾ 이러한 배경에서 본 연

11) 본 수업 모듈 적용 대상은 초등학교 고학년부터 성인이다. 하지만 개인

구는 ‘코로나-19에서의 외국인 대상 마스크 지급’ 학습주제를 설정하였고, 이에 대한 극단화 현상 발생을 경험하고 극단화를 해결하는 과정에서 극단화 사고의 위험성, 다양한 가치의 인정, 포용성 등 가치가 내면화되도록 구성하였다. 본 모듈은 사회 가치 갈등 상황에서 폭넓게 적용 가능하며, 전 연령층에서 사용할 수 있도록 수업 모듈의 보편성을 확보하도록 설계되었다.

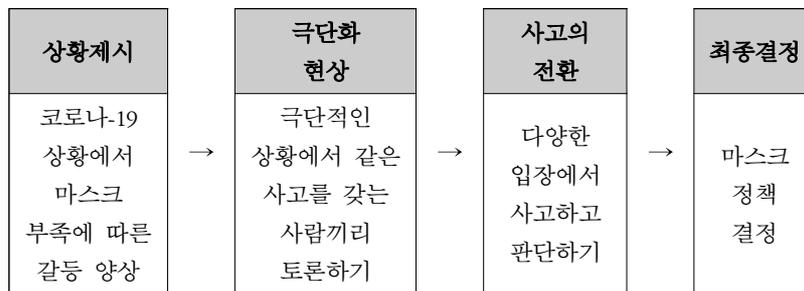
2. 수업 모듈 개발 전략

본 연구의 학습 목표는 팬데믹 상황에서 마스크 배분에 관한 입장을 위한 지식적 습득(인지적 영역), 토론을 통한 다양한 의견을 청취하고 본인의 의견을 논리적으로 의사전달 하기(사회·정의적 영역), 배려와 실천을 위한 최종결정(실천적 영역)이다. 이를 위한, 핵심역량으로 보편적 핵심 가치에 대한 이해와 존중, 비판적, 창의적, 혁신적 사고, 문제해결 및 의사결정에 필요한 인지적 역량, 적극적인 참여 및 행동 역량을 본 모듈의 역량으로 설정하였다. 관련 교과로는 국어, 사회 및 창의적 체험활동 등 다양한 영역에서 활용할 수 있다.

본 연구의 수업 모듈 흐름은 그림[4]와 같다. 첫째, 수업을 위한 실제 사회에서 발생한 갈등 상황을 제시한다. 본 모듈에서는 코로나-19 마스크 공급부족 상황에서 외국인에게 마스크를 지급해야 하는지에 대한 실제 갈등 상황(뉴스 및 신문 기사)을 제시한다. 이후, 입

의 지적 수준 및 생활 배경에 따라 수업 진행에 그 편차가 발생할 수 있다. 그에 따른 대안으로 본 수업을 적용하기 전, 사전 지식 형성작업 과정이 필요할 수 있다. 이러한 측면을 고려하여 본 수업 모듈에서는 신문을 활용한 사전 지식 구축을 시도하였다.

장에 따라 극단화 현상을 유도한 후 결과적으로는 사고의 유연성 과정을 통해 극단화 현상을 탈피하는 과정을 학생들이 경험하도록 하는데 그 의의가 있다. 극단화 현상 및 사고의 유연성 과정을 거친 학생들은 유연한 사고를 바탕으로 최종결정을 내리는 전개이다.



[그림 4] 극단화 사고 전환 수업 모듈 흐름도

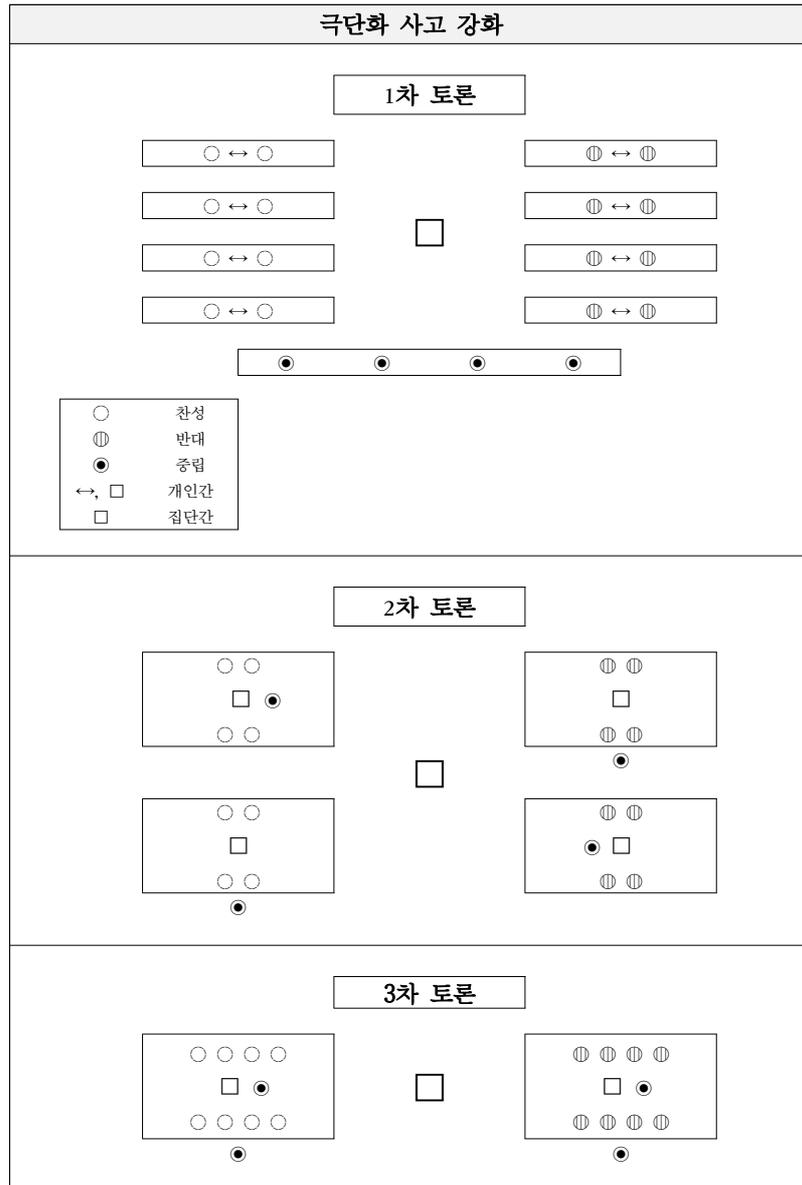
상황제시에 사용된 수업 전략은 K.W.L차트 사용이다([그림 5]). 'K(know) : 이미 알고 있는 것', 'W(Want to know) : 더 알고 싶은 것', 'L(Learned) : 새롭게 알게 된 사실' 차트를 통한 뉴스 및 신문 기사를 통해 인지적, 사전적 정보를 획득하는 과정을 제시한다. 이는 관련 사회현상에 대한 사태 파악 및 관련 단어, 정보 습득을 통한 사후 토론과정에서 정보 및 지식 획득을 의미한다. 본 연구에서는 기본 K.W.L 외에 'A(Affect): 감정'을 추가하여, 활동에서 발생하는 감정 및 사후 수업을 통해 겪는 감정을 나타내도록 한다.

극단화 현상을 발생시키고 사고를 유연화하는 과정은 이 수업 모듈의 핵심 과정이다. 먼저, 극단화 현상을 재현하는 수업 전략은 Keating et al.(2016) 및 Abelson et al.(1982)의 연구 전략을 차용하였다. Keating et al.(2016)에 따르면, 극단화 현상은 같은 생각하는 집단끼리

K.W.L.A 차트		
K(Know) 이미 알고 있는 것	W(Want to know) 더 알고 싶은 것	L(Learned) 새롭게 알게 된 사실
A(Affect) 활동을 통해 느낀 감정		

[그림 5] 극단화 사고 전환 수업 모듈 K.W.L.A 차트

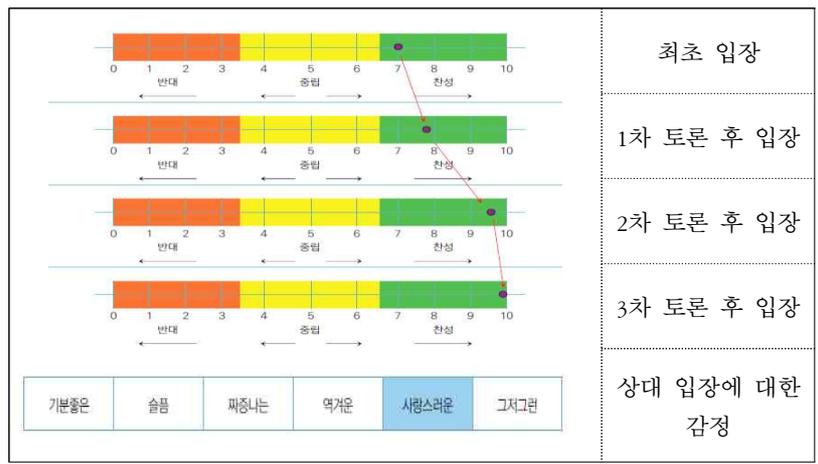
토론할 때, 극단화 현상이 발생하였다는 점을 주목하며, 특히 열성 지지자의 존재 여부에 따라 극단화 현상 정도가 달라질 수 있음을 주장한다. 본 연구는 찬, 반 주장에 따라 집단을 분류하고 각 집단에 열성 지지자를 선정한 후 다소 경쟁적인 분위기 조성 및 같은 생각의 학생 수를 증가함에 따라 극단화 강도를 높이는 전략을 구성한다. [그림 6]에서의 ‘○’ 및 ‘⊕’은 서로 다른 견해를 보이는 학생을 의미하며, ‘⊙’은 중립을 유지하고 있는 학생을 의미한다. 1차 토론에서는 같은 생각을 지닌 학생 중 2명씩 모여 주제에 대해 의견을 나눈다. 이때 발생하는 것은 동일 생각에 대한 강화 전략이다. 2차 토론은 최소단위인 집단과의 통합과정이다. 즉, 최소 집단 내 2명의 학생이 있다면, 다른 최소 집단과의 의견 교환과정을 의미한다. 비슷한 생각하는 학생들이 증가할수록 자신의 견해 및 생각을 강화하는 것이다. 이러한 과정을 학생 수 및 상황에 따라 유동적으로 확대 진행한다. 여기에서 중립인 학생은 각 집단의 의견을 자유롭게 청취하면서 자신의 의견을 설정한다. 또한, 중립에서 찬성 또는 반대로 입장이 정해지면 그 집단에 참여할 수 있다. ‘↔’, ‘⇄’은 학생 간, ‘⇄’은 집단 간 상호작용을 의미한다. 여기에서의 상호작용은 정보의 상호작용 및 감정의 상호작용 또한 포함한다. 상호작용을 통해 동질 집단에서의 상호작용은 강화 효과를 기대하며, 집단 간 상호작용은 대



[그림 6] 극단화 사고 재현 전략(집단극화이론)

상 집단에 따라 강화, 또는 부정 효과를 낼 수 있다.

1차, 2차 및 3차 토론을 점진적으로 진행함으로써 학생들은 자신의 극단적인 태도를 직접적으로 확인한다. 하지만, 극단주의에 대한 이론적 논의에서도 언급하였듯이, 극단적인 태도는 지식적 차원을 넘어 동기 및 감정적 차원, 그리고 감정적 분위기 등에 따라 형성될 수 있다. 이를 위해, Abelson et al.(1982) 연구 방법론을 차용한다. 지식적인 작용보다는 감정적 작용에 대한 척도를 수업에 수정 적용함에 따라 극단적 태도와 더불어 상대방에 대한 감정적 태도를 함께 평가할 수 있도록 구성하였다. 최초의 입장에 대한 수직선 척도 및 감정 체크를 활용하여, 토론이 진행됨에 따라 수직선의 변화, 상대방에 대한 감정을 수시로 확인한 후, 자신이 태도가 극단화되었다는 사실과 함께 감정 또한 극단화 현상을 보인다는 것을 확인할 수 있도록 설계하였다. 이는 감정과 극단적 태도가 상관이 있다는 연구를 뒷받침할 수 있는 근거를 마련하는 장치이기도 하다.



[그림 7] 극단화 사고 및 감정 강화 시각화 틀 예시(사고단계 수직선)

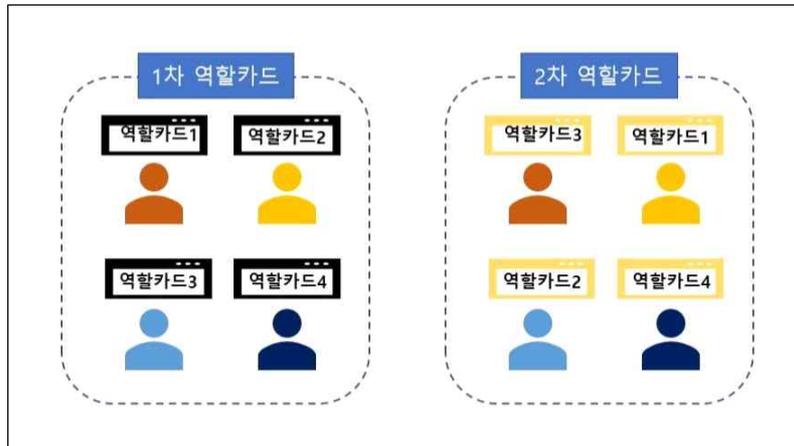
사과의 유연화 전략은 다양한 역할에 감정이입을 할 수 있는 드라마 기법을 적용한다. 드라마를 통한 세계시민교육 전략에 관한 연구에서와 같이 드라마는 다양한 가치와 사고, 입장을 하는 데 효과적인 전략이다(McNaughton, 2010; Blanks, 2013). 본 수업 모듈에서는 드라마 및 역할극의 개념을 도입하며, 이를 간소화하기 위한 역할 카드 등을 제시한다. 역할 카드¹²⁾는 다양한 입장을 대변할 수 있되, 사회의 다양한 계층, 인종, 상황 등을 고려하여 제시한다. 역할 카드는 극단화 현상을 연출한 후, 유연화 과정에서 다양한 입장 편에 서서 그 견해를 대변함으로써 기존의 극단화된 입장 및 가치관을 유연화시킬 수 있다. 또한, 최초 학생들이 마스크 공급에 있어서 역할을 다양하게 선정하지 못할 때, 제공된 역할 카드의 인물에 따라 입장을

12) 역할 카드는 교수자가 직접 제작 및 수정할 수 있다. 이에 대한 예시는 다음과 같다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2020: 100).

이름: 김○○ 나이: 75세 국적: 대한민국 상황: 코로나19로 인해 마스크를 구매하고자 새벽부터 약국 앞에서 기다리고 있다. 마스크가 충분히 공급되지 않는 상황에 불만이 많다.	이름: 루이 창 나이: 24세 국적: 대만 상황: 유학생 신분으로 작년에 A 대학교에 입학하였다. 코로나19 상황에서 마스크를 구매할 수 없다. 유학생은 공적 마스크 지급 대상에서 제외되었다. 루이 창은 고국으로 돌아갈 계획을 하고 있다.	이름: 아셔나피 나이: 33세 국적: ○○ 상황: 2018년 제주도를 통해 난민 신청을 하였다. 하지만 난민 신청이 받아들여지지 않았다. 마스크를 구매하기 위해서는 외국인 등록증과 건강보험증이 있어야 하지만 있을 리 만무한 상황이다.	이름: 이○○ 나이: 21세 국적: 대한민국 상황: 중학교 때 교통사고로 인해 걸을 수 없어 장애등급을 받았다. 코로나19 상황에서 마스크를 사기 위해 휠체어를 타고 약국을 가기에는 어려움이 많다. 국가에서 국내에 있는 장애인을 위해 마스크를 배송해 주길 바란다.
--	--	---	--

선정할 수 있다. 이는 초기의 집단화된 사고, 즉, 다른 사람의 눈치 및 입장에 따라 선택함을 사전에 차단하기 위한 전략이기도 하다. 유연화 과정은 2~3차례 진행되면서 부여받은 역할에 따라 역할극을 진행한다. 새로운 역할 카드를 부여받을 때마다 새로운 학생과의 만남을 통해 다채로운 역할을 경험한다.

사고의 극단화에서 다시 유연화된 사고 실험을 경험한 학생들은 마스크 정책 최종결정을 위한 의견을 제시할 수 있다. 유연화의 정도는 명확하게 규정할 수 없지만, 이 수업 모듈에서 의도하는 바는 학생들이 극단화 사고를 경험하고 다시 이를 유연화하는 과정을 통한 사고의 확장이다.



[그림 8] 극단화 사고 유연화 전략

3. 수업 모듈 절차별 시나리오

절차	시나리오
상황제시	<p>교사: 선생님이 마스크 정책 결정자라고 해 봅시다. 마스크 정책 결정자로서 여러분에게 다양한 의견을 묻고 싶습니다. 여러분의 의견에 따라 마스크 공급 정책이 달라질 수 있습니다.</p> <p>상황제시: 현 대한민국에는 마스크가 부족한 상황입니다. 오늘 날짜로 코로나19 확진자가 어제와 비교하여 2배 이상 늘어난 상황이고, 앞으로 더 심각해질 상황입니다.</p>
역할 카드 배부 및 인물 상황 상상하기	<p>교사: 여러분 각자에게 다양한 역할 카드를 나눠주도록 하겠습니다. 그 역할 속 인물이 어떠한 상황에 있을지를 생각해 봅시다. 신문 기사 내용을 생각하며 각 인물 속 상황을 모듈별 내에서 나눠봅시다.</p> <p>교사: 각 역할 속 인물이라면 여러분은 국내에 있는 외국인 모두에게 마스크를 지급하는 것에 찬성합니까? 아니면 반대합니까?</p>
찬성, 중립, 반대 견해끼리 모이기	<p>교사: 찬성 쪽은 왼쪽으로 반대쪽은 오른쪽으로 중립은 뒤로 이동해주세요.</p>
입장별 2명/4명/8명/모두 모여 의견 나누기 (수직선 표시 및 주장에 대한 근거 세우기)	<p>교사: 찬성 쪽은 왼쪽으로 반대쪽은 오른쪽으로 중립은 뒤로 이동해주세요.</p> <p>교사: (구성된 인원 에 따라) 먼저 같은 입장은 친구 2명씩 만나 의견을 교환합니다. (2분 후) 의견교환 후 자기 생각을 수직선에 표시합니다. 그리고 반대의견을 가진 인물에 대한 감정을 표시해 주세요. 이제 4명씩 만나 의견을 교환합니다. (수직선 및 감정표시) (4분 후) 이제 8명씩 만나 의견을 교환합니다. (수직선 및 감정표시)</p>
입장별 2명/4명/8명/모두 모여 의견 나누기 (수직선 표시 및 주장에 대한 근거 세우기)	<p>(8분 후) 같은 의견을 가진 모든 친구와 함께 의견을 교환한 후, 나온 의견을 바탕으로 자신의 견해를 대변할 수 있는 이유를 4가지씩 적어주세요. (수직선 및 감정표시) 중립의 위치에 있는 학생들은 중립인 친구끼리 의견을 교환하고, 그런 다음 찬성과 반대 견해에 자유롭게 의견을 청취합니다.</p>
의견별 모듈 구성(예시) - 파랑: 찬성 - 빨강: 반대 - 노랑: 중립	

(계속)

절차	시나리오
교사(마스크 정책 결정자)의 견해 표명(극단화 현상 및 부정 감성 생성 확인 절차)	<p>교사: 선생님은 여러분이 적어준 이유와 여러분이 활동 때마다 표시한 수직선과 감정을 바탕으로 정책을 결정하겠습니다.</p> <p>교사: 선생님이 여러분의 수직선과 감정, 이유를 잘 살펴봤습니다. 하지만 선생님의 걱정이 있습니다. 여러분 대부분의 수직선이 한쪽에 치우쳐 있고, 상대방에 대한 감정이 좋은 감정보다는 부정 감정이 있어서 당황했습니다. 선생님이 한쪽의 입장을 지지한다면 또 다른 위기가 찾아올 것입니다.</p> <p>(극단화 현상: 수직선이 한쪽으로 치우친 현상을 극단화 현상이라고 합니다. 위급한 상황이나 위협 요소가 높은 상황에서 사람들은 합리적인 판단보다는 같은 생각이 있는 사람과 함께 의견을 공유하면 한쪽으로 치우친 사고를 하게 됩니다. 감정 또한 긍정 감정보다는 부정 감정을 가지게 되는 경향이 높습니다.)</p>
역할 카드 재분배를 통한 다양한 역할 입장 대변하기	<p>교사: 그렇다면 이번에는 여러분이 다양한 인물의 입장이 되어 보면 한쪽으로 치우치지 않는 생각을 할 수 있을 것 같습니다. 이제 여러분이 가지고 있는 역할 카드를 다시 회수하도록 하겠습니다. 그리고 다시 섞어서 나눠주도록 하겠습니다.</p> <div data-bbox="678 1075 1149 1310" style="text-align: center;"><p>1차 역할카드: 역할카드1, 역할카드2, 역할카드3, 역할카드4</p><p>2차 역할카드: 역할카드3, 역할카드1, 역할카드2, 역할카드4</p></div> <p>교사: 여러분이 다시 받은 인물이 되어 봅시다. 어떤 상황에 부닥쳐있는지 상상해 봅시다. 그리고 자유롭게 돌아다니면서 만나는 친구에게 하이파이브를 한 후, 자신의 처지와 마스크 공급에 대한 견해를 교환합니다. (4회 반복)</p>
내가 최종결정권이라면? (최종결정하기)	<p>교사: 여러분이 마스크 공급 정책을 결정하는 최종 결정권자라면 어떤 결정을 내리겠습니까? 최종적으로 수직선에 표시해 봅시다.</p>

IV. 결 론

받아들이지 않으면 머리를 쳐 달라는 뜻으로 도끼를 옆에 두고 상소를 올린다는 지부상소(持斧上疏)의 지조와 절개 정신이 요구될 때가 있다. 하지만 타협과 소통 없이 오직 정당한 의견은 하나라고 주장하는 것은 확장된 논의로의 시도를 차단하는 것과 같다. 이성적 차원의 타협과 소통은 위르겐 하버마스(Jurgen Habermas)의 '의사소통 행위이론'과 맞닿아 있다. 이는 반이성주의에 맞선 자율적 개방사회의 구현이며, 사회비판의 도구이자, 특정 계층의 관점과 체제를 벗어날 수 있는 비판의 준거점을 마련할 수 있는 장치이기도 하다. 더욱이 의사소통 행위 속에서는 자신의 주장과 동시에 상대방의 주장에 대해 비판 또는 인정의 행위가 발생함에 있어, 타자를 나와 동등한 위치로 간주 또는 존중하는 '상호 인정' 개념이 내포되어 있다(문성훈, 2006).

학교 현장은 그 사회의 축소판일 수 있다. 가치 충돌과 상호 반목, 동일한 집단에 대한 소속감 강화 또는 반대 집단 및 소수의 배척 등은 비단 사회의 문제만이 아닌 학생들이 성장하고 배움의 장소인 교실에서의 풍경이다. 민주사회를 위한 '인정'은 교과 지식 속에서만 머무는 고대 라틴어와 같은 사어(死語)로 전락한 것처럼 보인다.

학교 현장에서의 교육은 교실을 넘어 사회의 민주주의 결핍을 인식한 교육이 시행되어야 한다. 공동체와 민주주의, 인권과 정의를 위한 세계시민적 정체성 형성을 위한 노력을 기울여야 하며 이를 위해 '사회 속의 교육에 대한 지식(교육을 위한 사회학)'을 넘어 '교육을 통해 사회에 관한 지식을 생산(교육의 사회학)'해야 할 것이다(심성

보, 2021: 26). 이러한 배경에 기반하여 본 연구는 사회현상에서의 극단화 사고 현상을 교실 현장으로 소환하여 극단화된 사고를 실질적으로 경험하고 유연화할 수 있는 수업 모듈을 설계하였다. 이를 통해 극단화된 사고의 위험성 및 상대에 대한 인정의 체험을 통해 민주시민 및 세계시민성 함양을 도모할 것이다. 본 수업 모듈은 교육을 통해 사회에 관한 지식을 형성하는 ‘강한 사회학’의 한 형태 및 시도로 볼 수 있을 것이다.

본 수업 모듈에서는 사회현상에서 발생하는 사고의 극단화 현상을 포착하여 교실 내 극단화 현상으로 차원 축소하되, 극단화된 사고의 유연화 경험을 통해 사회현상으로의 확대 발전하는 순환적인 과정으로 설계되었다. 수업 모듈의 설계과정은 세계시민 9개의 학습주제로부터 거버넌스 구조, 세계화 및 국내 외국인, 혐오 기제, 연대 의식, 차이 및 다양성, 극단화 극복, 사회정의 구현, 실현 방법 탐구로 구성된 8개의 핵심 내용을 기반으로 한다. 8개의 핵심 내용으로부터 수업 모듈의 핵심 개념(극단화 사고, 사고 전환, 극복 및 실천)이 추출되었으며, 이를 위한 수업 전략은 사회심리학에서의 집단극화이론, 감정사회학에서의 감정적 분위기 등이 고안되었으며, 수업 전략은 사고 및 감정 단계 수직선, 역할심리극 방법을 적용하였다.

본 수업 모듈은 다음의 세 가지 측면에서 효과를 기대할 수 있다. 첫째, 그간 연구 개발된 세계시민교육 자료에서는 기대되는 세계시민성과 수업 내용 및 형태의 괴리가 존재하였다. 즉, 방대한 세계시민성 담론 속에 존재하는 수업의 형태는 사회 및 개인 주체와 결여된 형태였다. 하지만 본 연구에서는 세계시민성 담론 및 사회, 개인 주체와의 상호작용을 통해 아는 것과 행위 사이의 논리적 간격을

줄이도록 구성하였다. 이를 통해 사회·문화 간의 복잡계 내에서의 상호의존성 및 인정 관계를 인식하고 사회 및 개인을 비판적으로 바라볼 수 있는 비판적 실재론적인 지식을 가지게 될 것이다.

둘째, 학생 스스로 인지하는 ‘막연한’ 세계시민으로서의 한계를 극복하는 데 본 수업 모듈은 도움을 줄 수 있다. 사회현상에서 발생하는 이슈에 대한 지식적 차원을 넘어서서 공간적 의미에서의 사회가 아닌 의미론적으로서의 사회를 교실 속에 구성함으로써 극단화된 사고를 실제로 경험하고 극단화된 사고와 현상의 실재성(reality)을 마주하게 된다. 비록, 본 수업 모듈에서는 실험 형태의 성격을 지니지만, 사회 구조로서의 사회적 실천을 수행하는 사람들이 지속적인 관계를 맺는 방식 및 체계의 형태는 존속된다는 점은 의미가 있다. 이를 통해, 학생들은 교실 속에서 사회 구조 및 특성을 지식으로서가 아닌 의미로서, 또는 맥락으로서 파악할 수 있다. 즉, 지식으로서 존재하는 세계시민성이 실재가 됨으로써 ‘실질적인’ 세계시민성을 체득할 것이다.

셋째, ‘실질적인’ 세계시민성의 체득은 실천(practice)으로 이어진다. 실천의 어원인 프락시스(praxis)가 이론을 실제화하려는 이론적 실천을 의미하는 바와 같이, 본 수업 모듈에서 체득된 세계시민성은 확대되어 학생들의 실천적 규범을 제공하고, 실제 상황 속에서 적용 가능한 지식 및 이론으로 작동할 것이다. 이를 위해 비판적·반성적 태도가 견지될 것이다.

사회현상이 학교 현장으로, 학교 현장에서 학생들의 정체성으로 연결된다면 사회현상에 대한 정확한 이해와 판단, 교육과정 내 지식과 이론을 통한 사회적 실천이 세계시민사회 구축을 위한 핵심 요소

로 작용할 것이다. 그런 면에서 사회를 교실 속으로, 그리고 교실을 사회 속으로 순환하는 과정을 설계한 본 수업 모듈은 적실성을 지닌다. 본 수업 모듈은 초등학교 고학년부터 성인에 이르기까지 적용할 수 있기에 교실 내에서 뿐 아니라 지역사회 및 평생교육 기관에서 활용할 수 있다. 향후, 본 수업 모듈을 활용한 수업 결과 및 실질적 수업의 효과, 학생의 인식 변화 및 세계시민성 지속성에 관한 후속 연구가 필요해 보이며 교육을 통해 사회를 고찰할 수 있는 다양한 수업 모듈이 개발되기를 기대해 본다.

참고문헌

- 고아라(2015). 글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석. **국제이해교육연구** 9(2). 한국국제이해교육학회. 95-133.
- 김다원(2016). 공간능력 기반 세계시민교육 학습모듈 개발 연구. **국제이해교육연구** 11(1). 한국국제이해교육학회. 33-64.
- 김다원, 윤정, 강지은(2020). 초등 지속가능발전교육 수업전략과 모듈 개발. **국제이해교육연구** 15(3). 한국국제이해교육학회. 49-90.
- 김태형(2019). **그들은 왜 극단적일까**. 서울: 을유문화사.
- 데이비스, 린(2014). **극단주의에 맞서는 평화교육**. 강순원(옮김). 서울: 한울아카데미. [Davies, Lynn(2008). *Educating Against Extremism*. Stoke on Trent and Sterling, VA: Trentham Books.]
- 문성훈(2006). 하버마스에서 호네토로: 프랑크푸르트학과 사회비판모델의 인성이론적 전환. **철학연구** 73. 철학연구회. 123-148.
- 박보라, 장석현(2018). 극단주의에 관한 연구: 극단주의 테러범의 심리를 중심으로. **한국범죄심리연구** 14(1). 한국범죄심리학회. 68-84.
- 박환보(2017). 초중등연계 세계시민교육의 효과 분석. **국제이해교육연구**

- 12(2). 한국국제이해교육학회. 92-124.
- 박환보, 임진영, 박경희(2020). 중등 예비교사의 세계시민의식 유형과 결정요인 분석. **국제이해교육연구** 15(1). 한국국제이해교육학회. 91-122.
- 심성보(2014). **민주시민을 위한 도덕교육**. 서울: 살림터.
- _____ (2018). **한국 교육의 현실과 전망**. 서울: 살림터.
- _____ (2021). **교육과정에서 왜 지식이 중요한가**. 서울: 살림터.
- 선스타인, 캐스(2011). **우리는 왜 극단에 끌리는가**. 이정인(옮김). 서울: 프리뷰. [Sunstein, Cass R.(2009). *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. Oxford and New York: Oxford University Press.]
- 샌트, 에다, 이언 데이비스, 캐린 패시비, 리넷 숄츠(2021). **세계시민교육: 주요 개념과 논쟁에 대한 비판적 접근**. 심성보, 조우진, 유성상(옮김). 서울: 다봄교육. [Sant, Edda, Ian Davies, Karen Pashby and Lynette Shultz(2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. London and New York: Bloomsbury Publishing.]
- 아렌트, 한나(2019). **인간의 조건**. 이진우(옮김). 서울: 한길사. [Arendt, Hannah(1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.]
- 유네스코아시아태평양국제이해교육원(2015). **세계시민교육: 학습주제 및 학습 목표**. 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 유네스코아시아태평양국제이해교육원(2020). **팬데믹 시대, 변혁적 교수법을 활용한 세계시민교육**. 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 유성상(2017). 한국 문해/교육 연구의 패러다임과 비판적 성찰. **국어교육학연구** 52(1). 국어교육학회. 61-93.
- 조대훈, 김다원, 이정우, 이지향, 문무경(2018). **세계시민교육 국내 이행현황 연구보고서**. 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- Abelson, Robert P., Donald R. Kinder, Mark D. Peters and Susan T. Fiske(1982). Affective and semantic components in political person perception. *Journal of personality and social psychology*. 42(4). 619-630.
- Barbalet, Jack M.(2001). *Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackhart, Ginette C., Brian C. Nelson, Megan L. Knowles and Roy F.

- Baumeister(2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem. *Personality and Social Psychology Review*. 13(4). 269-309.
- Blanks, Dorothy E.(2013). Nobel women: Drama pedagogy for global citizenship education. *Global Partners in Education Journal*. 3(1). 3-21.
- Diener, Ed, Lusk Rob, Darlene DeFour and Robert Flax(1980). Deindividuation: Effects of group size, density, number of observers, and group member similarity on self-consciousness and disinhibited behavior. *Journal of personality and social psychology*. 39(3). 449-459.
- Gardner, Wendi L., Cynthia L. Pickett and Marilynn B. Brewer(2000). Social exclusion and selective memory: How the need to belong influences memory for social events. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 26(4). 486-496.
- Hogg, Michael A., John C. Turner and Barbara Davidson(1990). Polarized norms and social frames of reference: A test of the self-categorization theory of group polarization. *Basic and Applied Social Psychology*. 11(1). 77-110.
- Hogg, Michael A., Zachary P. Hohman and Jason E. Rivera(2008). Why do people join groups? Three motivational accounts from social psychology. *Social and Personality Psychology Compass*. 2(3). 1269-1280.
- Isenberg, Daniel J.(1986). Group polarization: A critical review and meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*. 50(6). 1141-1151.
- Keating, Jessica, Leaf van Boven and Charles M. Judd(2016). Partisan underestimation of the polarizing influence of group discussion. *Journal of Experimental Social Psychology*. 65. 52-58.
- Lea, Martin, Russell Spears and Daphne de Groot(2001). Knowing me, knowing you: Anonymity effects on social identity processes within groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27(5). 526-537.
- McNaughton, Marie J.(2010). Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action. Pedagogy. *Culture & Society*. 18(3). 289-308.
- Neuman, Peter R.(2010). *Prisons and terrorism: Radicalisation and de-radicalisation in 15*

countries. Londong: ICSR, King's College London.

- Palmer, Jerry K. and James M. Loveland(2008). The influence of group discussion on performance judgments: Rating accuracy, contrast effects, and halo. *The Journal of Psychology*. 142(2). 117-130.
- Postmes, Tom and Russell Spears(1998). Deindividuation and antinormative behavior: A meta-analysis. *Psychological bulletin*. 123(3). 238-259.
- Rodrigo, María F. and Manuel Ato(2002). Testing the group polarization hypothesis by using logit models. *European Journal of Social Psychology*. 32(1). 3-18.
- Vinokur, Amiram and Eugene Burnstein(1978). Novel argumentation and attitude change: The case of polarization following group discussion. *European Journal of Social Psychology*. 8(3). 335-348.
- Wallach, Michael A., Nathan Kogan and Daryl J. Bem(1962). Group influence on individual risk taking. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 65(2). 75-86.

<자료>

- 동아일보 [논설위원 현장연결] 『정치적 구호 강요로 학생 권리 침해 말라』. 동아일보. <https://www.donga.com/news/article/all/20200219/99768749/1> 에서 검색. 2020.2.19. 일자.
- 한겨레 『혐오·차별 주장하는 일베적 견해는 교실에 설 자리 없다』. 한겨레. <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/917525.html> 에서 검색. 2019.11.18. 일자.

Abstract

A Study on Development of Convertible Global Citizenship Education Instructional Strategy and Module of Group Polarization Thinking

Ha, Seung Cheon

(Doctoral Course student, Department of Education,
Seoul National University)

Yoo, Sung-Sang

(Professor, Department of Education, Seoul National University)

In this study, as a part of global citizenship education, an educational strategy was sought for the possibility of shifting extreme thinking and an example of module was developed based on this. In order to establish the lesson strategy that reflects the characteristics of extreme thinking that occurs in society as well as schools and makes it flexible, 8 core contents are extracted from 9 topics in the field of global citizenship education. The core concepts of the lesson module from 8 core contents were polarization thinking, shifting thinking, and practice overcoming them. Through the education instructional module in this study, first, it will be possible to overcome the gap between existing global citizenship and actual lesson content and form, and to reduce the logical gap between society and student behavior. Second, global citizenship, which exists as knowledge, will

become a reality, so that 'real' global citizenship can be acquired. Third, the global citizenship acquired through this module will provide practical norms, knowledge, and theory applicable in practical situations for students.

Key words : Global Citizenship Education, Global Citizenship Education Instructional Strategy, Global Citizenship Education Instructional Module, Group Polarization, Sociology of Emotion

투고신청일: 2021. 10. 26

심사수정일: 2021. 12. 18

게재확정일: 2021. 12. 23