

교사의 세계시민교육 인식 및 실천에서 나타난 이데올로기와 맥락성: 국내외 경험적 연구 대상 체계적 문헌고찰*

최윤정** · 김예지*** · 윤노아****

요약

본 연구는 체계적 문헌고찰의 질적 분석 접근법을 통해 국내외 현직 교사들의 세계시민교육에 관한 인식 및 실천 양상과, 이를 둘러싼 다양하고 복합적인 지역·사회·국가의 구조적 맥락 및 이데올로기를 탐색하였다. Gaudelli의 세계시민교육 이론 범주화 모형을 분석의 기준으로 삼아 도출한 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 국내외를 불문하고 다양한 지역·국가 교사들의 세계시민교육 인식 및 실천은 코스모폴리탄 관점에 편중되어 있는 것으로 나타났다. 둘째, 시장 경쟁성을 갖춘 노동력 양산과 입시·경쟁 중심의 신자유주의적 교육 환경에 기인한 세계시민교육의 주변화와 도구화 현상이 발견되었다. 셋째, 20세기 국제 사회의 분쟁과 갈등, 제국주의와 식민지배 잔재로

* 이 논문은 2022년 한국다문화교육학회 국제학술대회에서 발표한 「교사의 세계시민교육 이해 및 시행 과정에서 나타난 이데올로기와 시사점: 국내외 경험적 연구를 중심으로」의 내용을 수정·보완한 것임.

** 이화여자대학교 사회과교육과 부교수(주저자, 교신저자),
yoonjung.choi@ewha.ac.k

*** University of Missouri, Department of Learning, Teaching & Curriculum 조교수,
yejikim@missouri.edu

**** 이화여자대학교 교육대학원 초빙교수, noah07@ewha.ac.kr

남은 국가주의 시민성 담론에 따라 세계시민교육이 외면, 축소 또는 침묵되기도 하였다. 연구 결과는 특수한 시대적·사회구조적 맥락과 다양한 이데올로기의 영향을 받는 교사들의 세계시민교육 실천 양상에 대한 함의를 제시하고, 이를 바탕으로 보다 성찰적, 비판적 차원의 교사교육 및 세계시민교육 연구와 실재를 위한 시사점을 제공한다.

주제어 : 세계시민성, 세계시민교육, 이데올로기, 체계적 문헌고찰

I. 서 론

유럽과 북미 지역의 일부 서구 선진국들이 세계시민교육의 담론과 실천을 선도해 온 20세기의 양상과는 달리, 21세기에는 캄보디아, 콜롬비아, 몽골, 가나, 우간다, 남아프리카공화국 등 지구촌 여러 지역에서 세계시민교육의 도입과 참여를 위한 논의 및 제도의 마련을 확장하는 추세이다(김중훈, 2020; 최윤정, 김예지, 2021; IBE & APCEIU, 2018). UNESCO(2017)에 따르면 전 세계 교과서 가운데 세계시민성을 주요 교육 목표로 언급하고 있는 교과서의 비중이 1980년도 13%에서 2008년도에 25%로 증가하여 세계시민교육에 대한 전 지구적 관심과 수요가 확장되었음을 확인할 수 있다. 한국도 예외가 아니다. 2009 개정 교육과정 이후 국가 교육과정에서 추구하는 인간상으로 세계시민성을 구체적으로 명시하고 교육부를 위시한 정부 주도의 후속 정책 및 제도를 지속적으로 마련하면서, 한국은 학교교육을 통해 세계시민교육을 적극적으로 도입하고 실천하는 선도 국가로 자리매김하고 있다(교육과학기술부, 2009; 교육부, 2015; Cho & Mosselson, 2018).

세계시민교육에 대해 전 지구적으로 확대된 학술적 관심과 실천적 수요는 일면 반갑고 고무적으로 보인다. 그러나 이면에는 그동안 인류가 당면한 시급한 문제와 쟁점, 그리고 세계시민교육의 당위성과 필요성에 대해 국제 사회가 그만큼 소극적으로 대응해왔음이 엿보이기도 한다. 코로나(COVID-19) 팬데믹, 러시아-우크라이나 전쟁을 통해 다시금 경험하듯이 질병, 전쟁, 부의 불평등, 환경, 난민, 분쟁 등 다양한 지구촌 문제의 대부분은 국경을 초월하여 전 세계에 영향을 미치고 단일 국가의 노력만으로 해결하기 어렵다. 국가 시민성에만 국한된 정체성 및 민족주의를 중시하는 전통적 시민교육에서 나아가 국경을 초월한 글로벌 공동체 구성원으로서의 역할과 책무성을 요구하는 세계시민교육이 강조될 수밖에 없는 이유이기도 하다.

세계시민교육의 의의와 중요성, 필요성에 유네스코를 위시한 국제기구와 다수의 전문가들이 동의할지라도, 국가와 지역에 따라 세계시민교육이 학교 현장에서 실행되는 양상과 교육 주체들에 의해 인식·수용되는 방식은 상이하다. 인적 자본의 시장성 및 국가 경쟁력 향상을 우선시하는 신자유주의적·국가주의적 관점에서부터 인류의 보편적 가치와 윤리를 강조하는 코스모폴리탄적 관점, 그리고 불평등한 글로벌 권력 구조에 대한 성찰을 촉구하는 비판적·마르크스주의적 관점까지, 세계시민교육은 다층적 해석과 상충적 인식론을 아우르는 광범위한 교육적 담론이다(Oxley & Morris, 2013; Pashby et al., 2020). 다양한 이념적 패러다임과 세계관이 급변하는 세계 질서와 국제 관계, 오랜 정치·경제적 헤게모니의 맥락에서 교육 주체에 의해 다양하게 채택되고 적용될 때 세계시민교육의 목표, 내용 및 접근 방식은 달라진다.

본 연구는 세계시민교육이 특히 학교 현장에서 어떠한 방식으로, 어떠한 이데올로기와 사회구조적 맥락에 의해 해석되고 실천적으로 구현되는가의 양상을 탐구하기 위해 세계시민교육의 주요 교육 주체이자 실천가인 각국 교사들의 목소리에 귀 기울였다. 교사는 공식 교육과정이나 국가 교육정책에 문서화·제도화 되어있는 세계시민교육을 그대로 받아들여 전달하는 매개체로서만 존재하지 않는다. 이들은 교육 주제와 담론, 내용 및 이슈를 자신의 신념과 철학, 지역·국가적 상황 등에 따라 선택·변형 혹은 누락시키는 등 다양한 의사 결정을 거쳐 학교 현장에서 가르치는 실천가이기도 하다(Biesta, Priestley and Robinson, 2015).

Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이론 범주화 모형을 근거로 본 연구는 체계적 문헌고찰(systematic review) 방법의 질적 접근을 활용하여 교사들의 세계시민교육에 관한 인식 및 실천 경험을 탐색한 국내외 경험적·실증적 선행연구들을 분석하였다. 국내외 선행연구들의 연구 동향과 담론을 체계적으로 수집·분석하고 종합적으로 평가함으로써 교사들이 세계시민교육을 이해하고 수업 현장에서 실천하는 양상과, 이를 둘러싼 역사·사회구조적 맥락 및 이데올로기는 무엇인지를 심층적으로 고찰하는 것이 본 연구의 목표이다. 연구 결과는 지역과 국가의 특수한 시대적·사회적 맥락과 다양한 이데올로기의 영향에 따른 세계시민교육 실천 양상에 대한 교육적 함의를 제시하고, 향후 보다 성찰적이고 비판적인 차원의 교사교육 및 세계시민교육 연구와 실재를 위한 시사점을 제공한다.

II. 이론적 배경

1. 세계시민교육의 개념과 이데올로기

보편적 의미에서의 세계시민교육은 다양성, 인권, 평화, 지속가능성 등의 전 지구적 이슈에 대해 배우고 존중과 배려, 협력을 바탕으로 지역 및 글로벌 공동체에 참여하도록 장려하는 교육으로 알려져 있다. 교육부(2015: 4)는 세계시민교육을 “인류의 보편적인 평화와 인권, 다양성과 관련된 지식과 기술을 학습하고 가치를 내면화시키며 책임감 있는 태도를 배양하는 교육”이라 정의한다. “보다 정의롭고, 평화롭고, 관용적·포용적이고, 안전하고, 지속 가능한 세상을 위해 기여하고, 세계 문제의 해결을 위해 지역적·세계적 차원에서 적극적으로 노력하는 학습자 양성”을 표방하는 UNESCO(2014: 16)의 정의도 유사한 의미를 내포한다.

동시에 세계시민교육은 다양하고, 때로는 상충적인 인식론과 철학적 관점, 그리고 이데올로기를 포괄하는 개념이기도 하다(Goren & Yemini, 2017; Oxley & Morris, 2013; Pashby et al., 2020). Gaudelli(2009)가 세계시민교육을 둘러싼 다양한 정치사회적 관점 및 이데올로기를 범주화한 이론적 틀은 이러한 세계시민교육의 개념적 논쟁성을 상징적이고 체계적으로 보여준다(그림 1) 참조).

본 연구는 Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이데올로기 범주화 모형을 이론적 틀이자 체계적 문헌고찰의 준거로 활용하였다. Gaudelli(2009)에 따르면 세계시민교육을 둘러싼 이데올로기는 세계시민성의

이상이 제도화되고 실천되는 과정에서 어느 정도 구체화되었는가에 따라 실재적-추상적 축과, 추구하는 세계시민성이 지향하는 관계적 모습에 따라 경쟁적-협력적 축으로 구분된다(윤노아, 최윤정, 2017: 46). 각 축이 x축과 y축으로 만나 형성되는 공간에서 세계시민교육은 크게 다섯 가지 이데올로기 유형으로 범주화된다. 국가주의, 신자유주의, 마르크스주의, 세계 정의와 거버넌스, 그리고 코스모폴리탄 이데올로기가 여기에 포함된다.



[그림 1] Gaudelli의 세계시민교육 이론 범주화 유형
(Gaudelli, 2009: 70을 번역)

Gaudelli(2009)의 유형은 Schultz(2007), Oxley & Morris(2013) 등 기존 국내 연구에서 다수 소개된 세계시민성 범주 유형과 비교했을 때, 세계시민교육을 둘러싼 다층적 이론적 관점들이 중첩되고 상충되는 양상을 공간적 차원에서 체계화·시각화하여 보여준다는 특수성을

갖는다(Goren & Yemini, 2017; Pashby et al., 2020). 또한 각 이데올로기가 추구하는 시민성에 대한 비전, (세계)시민에 대한 이상향, 그리고 (세계시민교육)교육과정의 지향점에 대한 논의를 포괄한다는 측면에서 세계시민교육의 이해와 분석에 유용하고도 통찰력 있는 범주화 유형을 제시한다. 본 연구에서 Gaudelli(2009) 세계시민교육 범주화 모형을 소개하고, 체계적 문헌고찰을 위한 분석의 준거로 활용하며 세계시민교육을 둘러싼 다층적 이데올로기의 결과를 논의하는 것은 선행연구와의 차별성을 지니는 본 연구의 특수성이라 할 수 있다. 각 이데올로기 및 공간적 특성에 대한 구체적 설명은 다음과 같다(윤노아, 최윤정, 2017: 46-48; Gaudelli, 2009, 70-77).

국가주의는 국가와 개인들 간의 사회적 계약의 의미로써의 시민성을 중요하게 여기며 시민성과 관련된 문제들은 국가의 배타적인 영역이라고 간주한다. 세계화의 과정 역시 지리적으로 제한되고 역사적으로 형성된 민족 공동체 또는 주권국가의 공동체가 주도해야 한다고 주장한다. 국가공동체 중심의 세계화가 국가경제와, 궁극적으로는 세계경제를 성장시키며 안정적인 국제관계를 형성해나가고 유지해나갈 수 있다고 보는 것이다. 국가주의는 국가라는 실제적인 정치 형태에 기반하여 다른 국가 간의 경쟁적 관계를 강조한다는 점에서 실제적·경쟁적 축에 속한다. 국가주의 이념에서의 세계시민교육은 국가 이익을 실현하기 위해 국제 경쟁력을 갖춘 시민을 양성하는 것을 목표로 하며 국민으로서의 정체성과 애국심을 전제로 국제사회에 대한 학생들의 개론적인 이해를 돕고자 한다.

신자유주의는 개인의 경제활동 자유를 최대한 보장하고 국가의 역

할을 최소한으로 제한하는 입장을 옹호하며 투자자, 소비자 또는 기업가로서 자유 시장에 참여하는 것을 시민적 행위로 규정한다. 신자유주의적 입장에서 세계화는 사람들에게 새로운 아이디어와 도구를 제공함으로써 경제적 이익을 창출하는 기회를 제공한다. 국민국가를 부정하지 않으나 이를 초월한 경제적 자유 및 실체적 이익의 극대화를 추구한다는 측면에서, 신자유주의는 국가주의와 동일하게 실제적-경쟁적 차원에 위치한다. 신자유주의 이데올로기에 기인한 교육환경에서는 세계 자본시장에서 요구되는 지식 및 기술을 습득하여 노동 경쟁력과 시장성을 갖추는 것이 주요 목표와 내용이 된다.

마르크스주의는 부의 불균형, 환경 파괴, 노동 착취 등 세계화로 인한 구조적 불평등을 비판하는 입장이다. 소외되고 차별받는 사회적 약자들이 국경을 초월하는 연대와 변혁을 통해 부와 권력을 공적 소유화하고 평등을 이루는 목표가 세계시민교육의 주요 주제이자 지향점이라 할 수 있다. 마르크스주의는 경쟁을 내포하는 계급투쟁을 지향하나 세계 평화와 평등과 같은 이상적인 주장을 펼친다는 점에서 추상적-경쟁적 축에 위치한다. 세계화에서 비롯된 불평등 구조, 제국주의 유산 및 식민주의에서 탈피하고자 하는 비판적 세계시민교육은 마르크스주의 이데올로기가 반영된 대표적인 예이다.

세계 정의와 거버넌스는 제2차 세계 대전 및 독일의 유대인 집단 학살(홀로코스트) 이후 평화로운 지구촌 사회와 글로벌 정의를 실현하기 위해 등장하였고, 이를 달성하기 위한 방안으로 국제형사재판소, 국제인권법과 같은 초국가적 입법 기관 및 협약의 역할을 강조한다. 즉 불가침의 기본적 인권과 세계 평화와 정의 등을 명시한 국

제법적 틀과 원칙을 존중하는 것을 세계시민으로서의 중요한 역할이라고 보는 것이다. 이는 국제법과 기구 등 실체가 뚜렷한 법률과 기관을 통한 협력적인 세계질서 및 시민성을 추구한다는 점에서 실제적·협력적 축에 위치한다. 단일 국가에 기반을 둔 국가시민성 개념에서 벗어나 성문화된 국제법과 국제적 합의에 기초한 초국가적인 세계시민성으로의 변화를 강조하는 교육내용이 여기에 해당한다.

코스모폴리탄은 인간의 존엄성과 평화 등의 가치와 도덕성을 중시하며 명시적 조약이나 제도보다는 공공의 선, 인도주의적 태도 및 대화와 행동을 통한 세계시민성을 추구한다. 코스모폴리탄적 입장은 협동적이고 참여적인 관계를 강조하지만 비공식·비형식적인 방법을 통해 세계 질서를 구축하려 한다는 점에서 추상적·협력적 축에 속한다. 이에 기인한 세계시민교육은 세계시민으로서 양심과 인류애를 유지하며 전 세계 평화와 복지에 적극적으로 기여하는 인본주의적 자질과 태도를 강조하는 특징을 보인다.

Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이데올로기 유형에 관한 논의는 세계시민교육이 다양하고 상충적인 관점, 인식론 및 목표와 지향점을 포괄함을 보여준다. 동시에 세계시민교육에 대한 개념적·이론적 논쟁성은 여전히 유효하고, 세계시민교육의 의미 또한 유동적이며, 개인과 국가·세계의 동향 및 맥락에 따라 차별적이고 변화의 여지도 크다는 점을 시사한다(Davies et al., 2018; Patterson & Choi, 2018).

2. 교사의 세계시민교육 인식 및 실천을 둘러싼 이데올로기

교사는 학교 현장에서 세계시민교육을 직접적으로 실천하고 경험하는 주요 교육 주체이다. 이들이 어떤 사회구조적 맥락과 이념적 패러다임에서 세계시민교육을 채택·적용하고, 누가, 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게, 왜 가르치는가에 따라 세계시민교육의 목표와 내용, 방향은 달라질 수밖에 없다(윤다인, 최윤정, 한미경, 2022; Goren & Yemini, 2017). 세계시민교육 연구에서 현장 교사들의 인식과 경험에 관심이 촉구되는 이유는 바로 이 때문이다. 교사는 문서화된 세계시민교육의 내용과 주제를 여과 없이 수용하여 전달하는 사람이 아니라, 때로는 적극적으로 능동적으로, 때로는 표면적이고 수동적으로 세계시민교육을 재해석·재구성하는 문지기(gatekeeper) 역할을 수행한다(Bailey, 2013; Guo, 2014). 문지기로써의 교사는 교육과정 및 교과서에서 다루어지는 세계시민교육 관련 담론, 주제 및 이슈를 학교 환경, 교실 상황 등에 따라 선택·변형·추가하거나 때로는 의도적으로 누락시키는 등의 다양한 의사결정을 거쳐 수업에서 전달한다(박근아, 오순영, 황재운, 2018; 윤노아, 2022; Biesta, Priestley and Robinson, 2015).

1990년대-2010년대의 기간 동안 국내에서 실시된 세계시민교육 연구 동향을 분석한 선행연구들에 따르면, 교사의 세계시민교육 인식과 경험에 대한 경험적 연구는 대체로 미흡하였다. 그러나 최근 실증적 자료에 근거한 현장 중심 연구에 대한 주목도가 높아지면서 관련 주제를 탐구하는 연구의 양적·질적 성장이 가시적이다(박환보, 조혜승, 2016; 심희정, 김찬미, 2018). 그동안의 국내 선행연구들은 주

로 세계시민교육의 개념 이해에 혼돈과 어려움을 겪거나 거리감을 느끼는 교사들의 인식을 조사하였다. 세계시민교육에 대한 낯섦과 개념 정의의 어려움이 다수 보고되었고(이성희, 2016), 다문화교육·민주시민교육·인권교육 등 유관 분야와의 차별성을 이해하는데 따른 모호함과 딜레마도 발견되었다(오세경, 오영훈, 최희, 2016; 장의선 외, 2016). 이러한 인식은 교실에서의 세계시민교육 실천에 대한 낮은 자신감과 효능감, 또는 교수역량의 부족으로 나타나기도 하였다(고아라, 2015). 다수의 후속 연구들은 수업 현장에서 적용된 교사들의 세계시민교육 교수법을 다각적으로 분석하거나 그 효과성을 탐색하고(박환보, 조혜승, 2016), 교사들의 세계시민교육 교수효능감 향상을 위한 교원 연수 모델 개발 등의 노력을 기울이기도 했다(박애경, 2018; 박환보, 임진영, 2021).

학교 현장에서의 세계시민교육 실천과 양상은 일면 교사의 개인적 역량과 자질, 열정과 신념에 좌우되는 것으로 보일 수 있다. 그러나 구조적·이념적 패러다임과 지역 및 국가를 둘러싼 역사·정치·경제·문화적 맥락에 따라, 그리고 이와 영향을 주고받으며 세계시민교육의 실체는 다양하게 발현될 수 있다. 소수이기는 하나 일부 최신 연구들이 세계시민교육을 둘러싼 다각적 맥락과 이데올로기가 교육과정 및 수업에 미치는 주요한 영향과 현상에 주목하고 있다(박환보, 조혜승, 2016; 박환보, 임진영, 2021; 심희정, 김찬미, 2018).

예컨대 Cho & Mosselson(2018)은 한국의 세계시민교육 정책과 교육과정, 수업의 실체가 신자유주의적 이데올로기에 편중된 양상을 보인다고 밝히며, 이러한 양상은 식민주의와 글로벌 자본주의에 주요한 영향을 받은 복합적 결과물이라고 해석하였다. 이는 비단 한국만

의 예외적인 현상이 아니다. 최윤정, 김예지(2021)의 연구는 20세기 서구 열강의 제국주의적 팽창과 식민지배의 희생을 겪은 아프리카의 경우, 지역 전반에 걸쳐 식민사관과 서구중심적 시각이 팽배하였음을 지적하며 탈식민주의 및 지역 자생론 담론에 입각한 대안적 세계시민교육이 필요하다고 밝혔다. 쿠바와 브라질 등 중남미 일부 국가들의 경우에도 세계 패권을 주도하는 서구 사회에 대한 비판적, 반제국주의적 기조를 공식적으로 표방하며, 국제기구와 거버넌스에 대한 비판적 이해와 구조적 탐구, 서구중심적 세계시민성 담론에 대한 대안적 모색의 중요성을 강조하였다(Sant & González-Valencia, 2018).

해외에서 실시된 최근 연구들이 관련 논의에 대한 탐구의 폭을 확장해나가고 있는 반면, 지난 20-30여 년 동안의 국내 세계시민교육 연구 동향에서는 이론적 담론 분석 및 대안적 이념 모색이 가장 주목받지 못한 연구 영역이었다. 전문가들은 다양한 교육 주체들의 상이한 인식과 담론에 내재된 이데올로기에 대한 연구의 확장 및 국제적·거시적 차원에서의 세계시민교육 실천에 대한 이해를 향후 후속 연구의 과제로 제안하고 있다(박환보, 조혜승, 2016; 심희정, 김찬미, 2018; 최윤정, 김예지, 2021). 본 연구에서는 세계시민교육의 실제에서 다양한 이데올로기와 지역·국가의 사회구조적 맥락 요인에 따라 문지기로서의 교사들이 세계시민교육을 어떻게 인식·실천하는가에 대해 지난 10년간의 국내외 연구 동향을 심층적으로 탐구하였다. Gaudelli(2009)의 이론적 틀을 중심으로 국내외 연구를 종합적으로 수집·분석함으로써 지구촌 교사들의 세계시민교육 인식 및 실천 양상을 이해하고 이를 둘러싼 이데올로기 및 맥락적 특수성에 대해 고찰하여 논의하는 것이 본 연구의 목표이자 선행연구와의 차별점이다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 체계적 문헌고찰 방법을 활용하였다. 체계적 문헌고찰이란 명확한 연구문제에 대한 답을 찾기 위해 일정 기준을 충족하는 선행연구를 선정하고, 이에 대한 체계적 분석과 종합적 평가를 통해 결과 및 시사점을 논의하는 연구방법이다(최윤정, 김예지, 2021: 48; Higgins & Green, 2008: 6). 체계적 문헌고찰은 양적·질적 분석 및 결과 도출이 모두 가능하나, 본 연구에서는 이데올로기 분석이라는 연구 문제의 특성과 분석 대상의 광범위성 및 복잡다단한 맥락에 대한 해석을 이유로 질적 접근 방법을 의도적으로 선택하였다(Sargeant & O'Connor, 2020). 통계적 절차를 거쳐 수치화, 계량화, 객관화된 선행연구 분석 및 범주화 결과를 제공하고자 하는 메타분석(meta-analysis)과는 연구의 목적 및 대상이 상이함을 밝혀둔다.

Higgins & Green(2008)가 제시한 체계적 문헌고찰의 과정에 따라 본 연구가 자료를 선정·분석하고 결과를 도출한 구체적인 절차는 다음과 같다. 첫째, 분석하고자 하는 현상과 연구의 문제를 명료하게 설정하는 단계로 본 연구의 목적은 국내외 현직 교사들의 세계시민 교육에 관한 인식 및 실천의 양상을 분석하고, 여기에서 드러나는 주요 이데올로기를 심층적으로 탐색하며, 국가·지역별 독특한 사례(unique case) 및 근거를 기술하는 것으로 설정하였다(패튼, 2017).

둘째, 연구 결과의 신뢰도를 높이기 위하여 체계적 문헌고찰에 포함될 연구의 기준을 설정하고, 검색·선별하는 과정을 거쳤다. 자료 수집은 교육학 분야의 주요 학술 검색 데이터베이스인 Google Scholar와 Science Direct(해외), RISS와 KCI(국내)를 활용하였다. 검색 주제어

는 'global citizenship', 'teacher', 'global education'(해외), '세계시민', '교사', '글로벌교육(국내)로 광범위하게, 동시에 최소화하여 설정하여 분석 대상에 대한 포괄적 수집을 의도하였다.

구체적인 분석 대상 선정 및 제외 기준은 다음과 같다. 첫째, 최근 10여 년간의 연구 경향성을 탐구하기 위해 2010년부터 2022년 4월까지 국내외에서 출간된 논문들을 분석하였다. 둘째, 연구 결과에 대한 타당성 및 학술적 가치를 인정받은 문헌을 선정하기 위해 동료심사(peer-review)를 거쳐 학술지에 게재된 논문을 선별하였다. 저서, 연구 보고서, 학위 논문, 학술대회 발표문은 제외하였다. 셋째, 초록 및 본문 내용을 1차 검토하여 초·중·고 현직 교사의 세계시민교육에 대한 인식 및 교수 경험을 실증적 자료로 수집하여 탐색한 실증적, 경험적 연구만을 선별하였다. 보다 구체적으로는 세계시민교육에 관한 이론적·철학적 연구, 세계시민교육 관련 문헌 및 동향 분석, 세계시민교육에 관한 교사 역량 측정 도구 개발 및 효과성 분석, 예비 및 현직 교사들의 세계시민성 함양을 위한 교육실습 및 교사교육 등은 본 연구의 목적과 선정기준에 적합하지 않아 제외되었다. 이러한 과정을 거쳐 최종 분석 대상으로 <표 1>에 제시된 바와 같이 30편의 국내외 학술지 논문이 선정되었다. 체계적 문헌고찰의 선별 기준에 따라 선정된 30개 분석 대상 연구에 결과적으로 11개 대상 국가가 포함되었다. 이 중 10편이 국내 연구로 전체의 1/3을 차지하였고, 해외 국가로는 미국, 이스라엘, 네덜란드, 독일, 베트남, 오만, 터키, 레바논, 북아일랜드, 남수단이 포함되었다.

1) 문헌 목록은 국문, 영문 저자 이름의 가나다와 알파벳 순서로 기재하였다.

<표 1> 분석 대상 문헌 목록 요약

번호 ¹⁾	저자(출판년도)	국가	연구개요
1	강규원, 김수정 (2018)	한국	설문지와 인터뷰를 통해 초등학교 교사들이 인식하는 세계시민교육 시행의 어려움 탐구
2	박근아, 오순영, 황재운(2018)	한국	인터뷰를 통해 세계시민교육 선도교사의 세계시민교육 주제선택에 대한 영향요인 분석
3	박순용, 강보라 (2017)	한국	질적연구를 통한 세계시민교육 선도교사들의 현장경험 탐구
4	오세경, 오영훈, 최희(2016)	한국	설문조사를 통한 초·중등학교 교사들의 세계시민교육과 지속가능발전교육에 대한 인식 조사
5	윤노아(2022)	한국	인터뷰를 통한 사회과 교사들의 세계시민교육 실천에 관한 인식과 경험 탐구
6	이성희(2016)	한국	인터뷰를 통해 세계시민교육을 실천하는 교사들의 인식과 현실적 딜레마 분석
7	이성희, 윤지영 (2017)	한국	설문조사를 통한 초·중·고 교사들이 인식하는 학생 세계시민성 형성 요인 분석
8	장의선 외(2016)	한국	세계시민성에 대한 중학교 교사와 학생들의 인식 실태 분석
9	정성경, 기한술, 박환보(2021)	한국	PISA 2018 글로벌 역량 조사 중 한국 교사의 세계시민교육 실천 영향 요인 분석
10	조승행(2020)	베트남	설문조사를 통한 베트남 량찬 현 탄뎁 초등학교 초등교사들의 세계시민교육 인식 분석
11	Al-Maamari(2022)	오만	인터뷰를 통한 오만 지리과 교사들의 세계시민교육에 관한 인식 탐색
12	Choi(2015)	미국	사례연구를 통한 미국 사회과 교사의 세계시민교육 관련 교육활동 연구
13	Colak, Kabapınar and Ozturk(2019)	터키	인터뷰를 통한 터키 교사들의 세계시민교육에 대한 입장 분석
14	DiCicco(2016)	미국	교사, 학교 관계자, 학생 인터뷰를 통한 미국 펜실베이니아 학교의 세계시민교육 분석
15	Duarte(2021)	네덜란드	네덜란드 교사 및 학교 관계자들과의 인터뷰와 설문조사를 통한 세계시민교육 인식 및 교육활동 분석

번호 ¹⁾	저자(출판년도)	국가	연구개요
16	Duarte & Robinson-Jones(2022)	네덜란드	네덜란드 교사, 학교관계자, 학생들의 세계시민 교육에 관한 개념 탐색
17	Ghosn-Chelala(2020)	레바논	레바논 교사들의 세계시민교육에 관한 입장 및 제약점 분석
18	Goren & Yemini (2016)	이스라엘	이스라엘 교사들의 세계시민교육 인식 분석
19	Goren & Yemini (2017)	이스라엘	이스라엘 교사들이 인식하는 세계시민교육과 학생의 사회경제적 배경 간의 관계 탐구
20	Goren & Yemini (2018)	이스라엘	이스라엘 교사들이 생각하는 전쟁 상황에 놓인 이스라엘에서의 세계시민교육 탐색
21	Goren, Maxwell and Yemini(2019)	이스라엘	이스라엘 교사들의 세계시민교육 인식 비교
22	Kim(2019)	한국	인터뷰를 통한 한국 사회과 교사들의 세계시민 교육 현장 경험 탐구
23	Mitchem et al., (2020)	미국	교사 및 학교 관계자 인터뷰를 통한 미국 공·사립 학교 세계시민교육 실천 양상 분석
24	Moffa(2020)	미국	미국 동부애팔래치아 산맥 지역 고등학교 교사들의 세계시민교육 인식 탐색
25	Ortloff(2011)	독일	독일 사회과 교사들의 세계시민성 및 다문화 인식과 교육경험 분석
26	Rapoport(2010)	미국	미국 인디애나 주 사회과 교사들의 세계시민교육 이해 및 교육경험 분석
27	Rapoport(2013)	미국	미국 사회과 교사들의 세계시민교육 주제 및 수업 방법 분석
28	Reilly & Niens (2014)	북아일랜드	북아일랜드 교사 인터뷰를 통한 세계시민성에 대한 이해도 및 태도 탐구
29	Siczek & Engel (2019)	미국	인터뷰를 통한 미국 워싱턴 D.C 교사들의 글로벌 교육에 관한 입장 분석
30	Skårås, Carsillo, and Breidlid(2020)	남수단	남수단 교사들의 세계시민교육 인식 및 교육경험 분석

셋째, 선정된 30편의 문헌을 체계적으로 분석하고 종합적으로 기술하여 보고하였다. 이 과정에서 수집된 분석 대상 문헌을 읽으며 출판년도, 연구자, 연구 대상, 방법과 결과 등 일반적인 특성에 대해 기술적으로 요약·정리하여 <표 1>과 같이 목록화(charting)하였다.

분석 방법은 Strauss & Corbin(1998)이 제시한 근거이론(grounded theory)을 활용하였다. 근거이론이란 질적 분석방법 중 하나로 양적 방법으로 통찰하기 어려운 현상과 이면의 시대·사회·문화적 맥락을 고찰하는데 의의를 둔다(패튼, 2017). 근거이론을 활용한 체계적 문헌고찰 방법은 연구 결과에 대한 계량화를 목적으로 하는 메타분석 등과는 달리 초점화된 세부 연구 주제에 대한 선행연구의 내용과 의미를 심층적으로 분석함으로써 연구가 진행된 지역·사회·국가의 특수한 구조적 맥락을 이해하는데 용이하다.

연구자들은 근거이론을 활용하여 분석 대상 문헌을 반복적으로 읽고 흐름을 파악한 후 공통적으로 발견되는 주제 및 패턴을 도출하는 개방코딩을 실시하였다. 코딩 결과, 예를 들어 '인권·인류애·다양성 주제 강조' 및 '애국적·민족주의적 시민교육' 등의 주제 범주가 생성되었다. 연구자들은 개방코딩에서 나타난 결과의 유사점과 차이점을 중심으로 주제 및 패턴을 비교하여 범주화하였고, 도출된 범주들 간의 관계를 축코딩을 통해 구조화하였다. 이후 개방 코딩과 축코딩을 통해 생성된 범주들을 본 연구의 이론적 배경인 Gaudelli의 세계시민교육 이론 범주화 모형을 분석의 기준으로 삼아 집중 코딩(Saldana, 2013)을 실시하였고 이러한 과정을 거쳐 최종 연구 결과를 도출하였

다. 예컨대, 초기 문헌 분석 작업에서 ‘인권’, ‘인류애’, ‘다양성’ 등의 키워드로 세계시민교육의 인식 및 실천이 범주화된 중간 코딩 결과는 Gaudelli의 세계시민교육 이론적 관점을 분석 준거의 틀로 삼는 집중 코딩 단계(Saldana, 2013)를 거쳐 ‘코스모폴리탄’이라는 하위 주제로 발전시켰다.

근거이론에 기인한 질적 연구 결과의 신빙성 향상을 위해 본 연구는 연구 설계부터 자료 분석까지 삼각검증법(triangulation)을 또한 적용하였다.“다수의 관찰자, 이론, 방법 그리고 자료를 병행하여 사용함으로써 연구(자)는 단 하나의 방법, 한 명의 관찰자, 그리고 하나의 이론을 바탕으로 한 연구가 가지는 본질적인 편향을 극복해 낼 수 있다”(Denzin, 1989: 307). 본 연구에서는 이론 및 관점 삼각검증법(세계시민교육을 둘러싼 5개 이론적 관점 대입 및 결과 논의), 질적 자료 원천의 삼각검증법(동일한 방법 내에서 다양한 지역·국가 문헌의 일관성 점검), 분석자 삼각검증법(3인의 연구자가 자료 분석 및 결과 검토)을 도입·적용하였다(패튼, 2017). 질적 분석이 갖는 주관성의 딜레마를 인지하기에, 연구자들은 다차원적 삼각검증법을 통해 체계적 문헌고찰에서 도출한 정보의 일관성을 비교·교차점검하며, 연구 결과의 타당도와 신빙성을 높이기 위한 근거로 삼았다.

IV. 연구 결과

국내외 교사들의 세계시민교육에 대한 인식 및 실천 양상과 이를 둘러싼 이데올로기를 Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이론 범주 유형화 이론에 근거하여 분석한 결과 다음의 세 가지 주제가 도출되었다: (1)코스모폴리탄 관점에서의 세계시민교육 편중화, (2)신자유주의 담론 및 교육 환경에 기인한 세계시민교육 도구화 및 주변화, (3)국가주의 시민성 담론에 따른 세계시민교육의 축소화 (그림 2 참조).



[그림 2] 연구 결과

1. 코스모폴리탄 관점에서의 세계시민교육 편중화

Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이념 구분에서 코스모폴리탄 이데올로기에 치중된 교사들의 세계시민교육 인식 및 실천 양상이 국내외 선행연구에서 주요한 공통점으로 발견되었다. 박근아, 오순영, 황재

윤(2018), 윤노아(2022), Moffa(2020), Reilly & Niens(2014), Siczek & Engel(2019)는 교사들이 일반적으로 다양성, 개인의 도덕성, 시민적 윤리, 인류애 등 인본주의적 접근에 기인하여 논쟁성과 정치적 개입의 여지가 적으면서도 상대적으로 학생들에게 전달하기 수월한 주제들을 중심으로 세계시민교육의 내용과 주제를 선정한다는 결과를 보고하였다. 반면 국가 간 정치·경제적 힘의 불균형과 구조적 불평등처럼 첨예한 국제 사회의 쟁점에 대한 근본적 이해 및 비판적 탐구를 촉구하는 인식 및 실천은 현저히 부족한 것으로 드러났다.

한국의 사례는 다음과 같다. 학교 내 세계시민교육을 주도적으로 실천하고 있는 13명의 초·중·고 세계시민교육 선도교사를 대상으로 한 연구(박근아, 오순영, 황재운, 2018)에 따르면, 이들은 세계시민교육에 대한 자발적 관심과 전문성, 상대적으로 높은 인지와 신념에도 불구하고 학부모들이 민원이나 이의를 야기할 수 있는 논쟁적인 소재, 소위 타부(taboo)라 불리는 주제는 회피하는 경향을 보였다. 이들은 주로 다양성(30.4%), 빈곤과 인권(26.1%) 등 인권과 가치교육 측면을 강조함으로써 세계시민교육의 당위성을 획득하고 코스모폴리타니즘을 지향하는 세계시민교육 실천 양상을 보였다. 중·고등학교 사회과 교사 10인의 세계시민교육 실천을 탐색한 윤노아(2022)의 연구에서도 유사한 방식의 코스모폴리탄 패러다임 편중 현상이 관찰되었다. 다수의 사례에서 기아, 난민, 빈곤, 환경의 문제가 주요 내용 요소로 다루어졌고, 행동과 참여를 전제한 세계시민교육으로 확장하려는 가능성을 보이는 가운데서도 캠페인, 후원을 위한 기금 모금 등 자선적·인도주의적 차원에서의 해결방안에 국한되는 모습이 보

여졌다. 문제의 근원과 지속의 밑바탕이 되는 국제 사회의 복잡다단한 정치 구조나 헤게모니에 대해서는 간과하는 것으로 나타났다.

해외의 교사들에게서도 유사한 경향이 드러났다. 북아일랜드 교사들을 면담한 Reilly & Niens(2014)의 연구에서는 환경 문제와 지속가능성 및 문화적 다양성 교수에 대한 교사들의 심리적 장벽이 낮았으나, 세계 경제의 불평등 및 정치, 종교, 민족적 갈등의 역사와 같은 복잡하고 민감한 이슈에 대해 가르치는 사례는 극히 드물다고 밝혔다. 오만의 지리과 교사들을 대상으로 한 Al-Maamari(2022)에서도 교사들의 코스모폴리타니즘 편중성이 확인된다. 대다수의 오만 교사들은 재난, 지진, 홍수, 전쟁 등으로 인해 도움이 필요한 지구촌 이웃들에게 기부하고 선행을 베푸는 것을 강조하며 보편적인 인간성 및 도덕적 책임을 중시하는 것으로 나타났다. 미국의 교사들도 지역적 특성을 막론하고 마찬가지로 마찬가지로의 양상을 보였다. 대도시 워싱턴 D.C에서 근무하는 교사들은 세계시민교육 수업에서 문화간 이해와 개방성 및 국제적 평화와 같은 주제를 선호하는 것으로 나타났으며(Siczek & Engel, 2019), 교외 지역의 교사들 역시 다문화 존중 및 범지구적 인류애를 수업에서 우선시하는 것으로 나타났다. 반면, 국가 간의 권력 불평등 및 윤리적 책임을 강조하는 비판주의, 사회정의 관점의 세계시민교육은 간과하는 경향성을 보였다(Moffa, 2020).

코스모폴리타니즘으로의 세계시민교육 인식 및 실천 편중화는 교사들의 세계시민교육에 대한 개념 이해의 어려움 및 혼돈과 무관하지 않은 것으로 보인다. 교사들이 다양성, 인권 등의 내용으로 세계시민교육을 축소·한정하는 경향이 있기에, 이들이 세계시민교육을

다문화교육, 인권교육과 차별화하여 이해하는데 어려움을 겪거나(이성희, 2016), 다를 바가 없다고 생각하거나(장의선 외, 2016), 지속가능한 발전 교육과 동일시하는(오세경, 오영훈, 최희, 2016) 것은 어쩌면 당연한 귀결일 것이다.

코스모폴리탄 이념과 주제에 치중된 양상은 또한 세계시민교육을 인문·사회 영역의 특정 교과에 국한된 교육 범주로 인식하고 가르치는 현상과도 연결되는 것으로 보인다(장의선 외, 2016; 정성경, 기한술, 박환보, 2021; Duarte, 2021). 세계시민교육을 전 학교와 교과, 모든 교사와 학교 교육 담당자들에 의해 융합적이고 포괄적으로 실천되어야 할 기조(ethos)이자 목표로 제안하는 UNESCO 및 전문가들의 권고에도 불구하고, 기아·난민 등 특정 주제와 인본주의에 호소하는 국제 문제 해결방식 등이 세계시민교육의 교과 확장 및 융합 가능성에 제약 요인으로 작용할 수 있는 가능성도 배제하기 어렵다. 정성경, 기한술, 박환보(2021)의 연구에 따르면, 학교에서 세계시민교육을 담당하거나 자발적으로 가르치는 교사들은 소위 다문화, 시민성, 인권 등의 내용을 교육과정에서 직접적으로 다루는 국어, 사회, 외국어 교과에 국한되어 있어 세계시민교육이 특정 교과군에 편중되어 시행되고 있음을 지적하였다. 미국의 경우도 마찬가지였는데, 세계시민교육을 명시적으로 언급한 국가 공식 교육과정이 부재한 상황에서 내용적 유사성이 높은 역사, 지리, 시민(civics) 등 사회과 교사들이 세계시민교육을 주도하는 것으로 나타났다(Siczek & Engel, 2019).

2. 신자유주의 담론 및 교육 환경에 기인한 세계시민교육의 주변화와 도구화

국내외 선행연구들을 종합하여 분석한 결과, 고부담 시험, 주입식 교육, 경쟁과 결과가 우선시되는 배움이 지배적인 신자유주의적 교육 환경에서 공존과 협력, 인권과 다양성, 평화와 지속가능성, 정의와 연대를 강조하는 세계시민교육은 부수적인 것으로 치부되거나 주변화되는 경향을 보이는 것으로 드러났다. 반면, 세계시민교육이 경쟁과 입시, 시장성 및 고용가능성 측면에 유용한 지식과 기술에 치중하거나 이를 촉진할 수 있다는 인식이 교육 주체들 간에 확산될 경우, 세계시민교육은 신자유주의적 경쟁력과 가치 확장을 위한 도구로 각광받았다.

한국 사례를 다룬 연구의 대다수는 신자유주의적 교육 체제 및 구조로 인한 교사들의 세계시민교육 실천적 한계와, 경쟁과 입시, 서열화로 얼룩진 한국 교육 현실에서의 세계시민교육의 좁은 입지를 지적한다. 이성희(2016)에 따르면 내신과 대학 입시 준비를 최우선으로 여기는 학교교육의 현실에서 교사들은 진도의 부담과 압박감을 느끼고, 정규 교육과정에서 세계시민교육을 시행할만한 자율성과 여유가 부족함을 토로하였다. 또한 지식 전달의 수월성을 위한 강의 위주 수업 방식과 배움에 대한 전통적 패러다임이 지배적인 상황에서, 세계시민교육을 위한 새로운 교수법과 평가를 시행하고자 하는 의지와 신념이 있는 교사는 “모난 돌”로 인식되는 등 주변의 곱지 않는 시선과 암묵적 압력을 견뎌야 하는 것으로 나타났다.

고부담 시험과 지필형·선다형 평가가 일반적인 학교교육의 현실

및 평가의 획일화는 특히 세계시민교육의 주요 제약 요인으로 드러났다. 박순용, 강보라(2017)의 연구에 따르면 세계시민교육 선도교사들은 수능 준비와 입시를 둘러싼 과중한 행정 업무에 구속을 받았다. Kim(2019)의 연구에서 주목한 사회과 교사들은 선다형의 객관식 지필 평가와 표준화된 시험이 중요하고 수치화된 점수가 학업 성취도의 지표로써 여전히 유효한 학교 교육 및 평가 체계에서, 가치와 태도 등 정의적 영역에 대한 배움의 비중이 높은, 따라서 단기적 학업 성취와 학습 목표 달성을 측정하기 어려운 세계시민교육을 시행하기에 한계를 느끼고 있었다.

미국 등 해외에서도 유사한 경향이 발견되었다. Mitchem et al.(2020)의 연구 결과를 살펴보면 미국 뉴욕 공립학교 교사들의 경험에서도 신자유주의적 교육환경의 영향에 따른 세계시민교육 실천의 좌절과 고충을 엿볼 수 있다. 뉴욕의 교사들 역시 주(州)단위 졸업시험(regents exam) 등 고부담 표준화 시험과 이에 대한 책무성(accountability)에 부담과 압박감을 느꼈고, 세계시민교육 실천에 어려움을 겪었다. 이들도 한국의 교사들과 유사하게 시험에 출제되는 공식 교육과정의 내용을 우선시하였고, 지식 전달의 효율성이 높은 강의식 수업을 선호하는 것으로 나타났다.

입시와 평가, 경쟁과 생존, 수치와 효율성 중심의 교육 구조 하에서 교사들의 인식 및 실천 양상은 세계시민교육의 주변화(marginalization)로 귀결되었다. 공존과 협력, 인권과 평화, 정의와 연대의 가치와 패러다임을 위시한 세계시민교육이 ‘필수적인 것으로 인식되어 정규 교육과정에 밀접하게 연계되거나 활발하게 이루어지는 경우는 드물었다. 국내외를 막론하고 ‘추가적’이거나 ‘부가적인’ 것,

혹은 일회성 이벤트로 시행되는 사례가 많았다. 예컨대, 장의선 외 (2016)의 연구에서 드러난 것처럼 세계문화를 체험하는 학교 특색 사업이나 창의적 체험활동 시간에 일회성으로 세계시민교육을 편성하는 경우가 일반적이었다. 네덜란드 사례를 소개한 Duarte(2021)는 교사 대상 설문조사를 실시한 결과, 세계시민교육이 특별 프로젝트 및 견학 프로그램을 통해 제한적으로 실시되고 있음을 밝혔다.

한편, 신자유주의적 교육 질서 및 배움의 환경은 세계시민교육을 그 자체로서의 궁극적 목적으로 추구하는 것이 아닌, 경제적 이익과 성과를 창출하는 도구로서 기능하고 저변을 확대하는데 기여하였다. 즉, 자유 경쟁과 입시, 시장성과 고용의 측면에 유용한 지식과 기술이 연계되거나 이를 촉진할 수 있는 가능성이 포착될 경우, 세계시민교육은 신자유주의 경쟁력 확보를 위한 도구로 각광받았다. Mitchem et al.(2020)의 연구는 세계시민교육 교수 활동과 방법에서 드러난 도구화 과정을 탐색하였다. 연구에 따르면, 학생 유치와 입시 결과 등 다른 사립학교와의 경쟁 관계에 놓인 뉴욕의 한 고등학교는 학부모와 학생들의 이목을 끄는 매력적인 교육과정을 제공해야 한다는 목표와 부담 하에 세계시민교육을 시행하는 것으로 나타났다. 교사들은 학생의 대학 입시에 유리한 교육 활동으로 세계시민교육을 인식하고 교육과정을 설계하였다. 국제적 이슈에 대한 논문 작성, 국제 연사 초청 세미나, 소크라테스식 수업과 논문발표 등 교사들은 학생들이 대학에서 경험할 법한, 또한 대학에서 선호할 만한 학술 활동 중심의 세계시민교육을 제공하였다.

미국 펜실베이니아주에 위치한 고등학교의 세계시민교육을 분석한 DiCicco(2016) 연구도 유사한 문제점을 지적한다. 해당 학교는 세계시

민교육에 특화된 교육과정 운영을 통해 대학 입시에 유리한 결과를 도출하고, 매력적인 특별활동을 제공함으로써 수요자인 학생과 학부모의 요구에 부응하고자 하였다. 교사들은 학생들이 다양한 글로벌 이슈에 대한 비판적 이해와 윤리적 자질을 갖추도록 하는 것이 세계 시민교육의 중요한 역할임에 동의하면서도, 세계 시장에서의 고용 경쟁력을 갖춘 글로벌 인재 양성을 최우선의 과제로 옹호하였다.“학생들이 세계에 대해 배우고 참여하도록 장려하는 의제와, 경쟁력을 갖추고 글로벌 노동시장에서 성공적인 경력을 쌓을 수 있도록 준비시키는 기술-경제적 의제가 공존”(DiCicco, 2016: 17)하고 있던 것이다.

3. 국가주의 시민성 담론에 따른 세계시민교육의 축소화

20세기 지구촌 사회는 서구 제국주의 열강의 팽창과 전쟁, 경쟁적 식민지배, 이를 전후한 민족국가의 다변화와 내전 등 복합적인 이념적 패러다임과 역사·정치적 변화로 점철되었다. 비록 물리적 갈등과 전쟁은 잦아들고 명시적 식민지배는 사라졌으나, 이 과정에서 드러난 국민국가의 형성 및 분단, 민족 간 갈등의 복잡다단한 양상은 오늘날까지 유효하게 자리매김하고 있다(Choi & Kim, 2020).

선행연구들은 세계시민교육에 관한 교사의 인식 및 실천 양상에 있어 이러한 다층의 지역적 상황 및 시대·사회·정치적 맥락이 갖는 중요성을 공통적으로 보여준다(Ghosn-Chelala, 2020; Goren & Yemini, 2018; Goren, Maxwell and Yemini, 2019; Kim, 2019; Moffa, 2020; Ortloff, 2011; Reilly & Niens, 2014; Skårås, Carsillo and Breidlid, 2020). 한 사회와 국가의 구성원인 교사는 자신이 속한 지역의 특수

성과 국가 및 세계의 시대적·사회정치적 환경에 영향을 받아 세계 시민교육을 해석하고 실천하며 내용을 구성해나가기 때문이다(최윤정, 김예지, 2021). 특히 선행연구들은 레바논, 독일, 남수단, 북아일랜드, 이스라엘-팔레스타인 등 피식민지배, 민족 갈등과 내전, 전쟁, 분단의 역사를 경험한 국가의 교사들이 학교 현장에서 세계시민교육을 소외시킨 채 국가중심·민족주의적 시민교육을 지배적으로 실천한다는 점을 지적한다. 세계시민교육과 관련되어 있는 주제라 하더라도 자국과 자국민의 이익 및 안보에 직결된 국내외 논쟁 문제들은 의도적으로 외면한다는 점도 공통적으로 밝혀졌다.

예컨대, 애국심과 민족주의에 치우친 시민교육 양상과 세계시민교육 축소화 현상은 식민지배를 경험한 레바논(Ghosn-Chelala, 2020)의 사례에서 여실히 드러났다. 레바논은 제1차 세계대전 이후 프랑스의 통치하에 놓였다가 독립을 이루었는데, 기독교계 마론파 중심의 독립 정부가 수립되는 과정에서 이슬람교 수니파, 시아파와의 반발이 발생하였다. 격화된 갈등과 무력충돌은 1975년부터 20년간 지속된 내전으로 이어졌다(박찬기, 2012). Ghosn-Chelala(2020)는 피식민지배의 후유증과 내전과 같은 정치적 갈등 및 역사적 잔재로 인해 레바논 교사들이 국가재건과 사회통합을 목적으로 한 국가주의적 시민교육에 치중한다고 지적한다. 대다수의 교사들은 맹목적 애국심 중심의 국가주의 시민성을 최우선 순위에 두면서 국방의 임무를 통해 국가 발전에 기여할 시민 양성을 강조하였다. 극소수의 교사만이 인권과 차별, 평등과 같은 국제 사회의 쟁점과 세계시민교육 관련 주제에 대해 가르치는 것으로 나타났다.

20세기 군국주의와 전쟁, 홀로코스트로 대변되는 반인류적 학살과

인종차별을 주도한 독일의 경우에도 근현대사의 제국주의적 잔재가 교사들의 배타적 민족주의 교육에 주요한 영향을 준 것으로 보인다. 제2차 세계대전에서 패전한 뒤, 독일은 분단을 거쳐 1990년 통일되기까지 40년간 분리된 이데올로기에 기반한 정치·경제적 체제를 유지하였다. 통일 이후, 동유럽 출신의 이주민, 노동자, 난민 등 다민족 외국인 인구가 지속적으로 유입되었지만 전통적인 혈통주의적 국적법의 원칙에 따라 비교적 폐쇄적인 이민정책을 고수하였다(권형진, 2014). Orloff(2011)에 의하면, 독일의 민족주의적 전통과 배타적·보수적 경향성은 독일 교사들의 세계시민성 인식과 교육 실천에서도 엿볼 수 있다. 독일 교사들은 유럽 시민성을 강조하면서 유럽연합(EU) 국가 간의 상호관계 및 다양성에 치중하는 것으로 나타났는데, 여기에는 근본적으로 서구-기독교적 가치가 내포되어 있었다. 대다수의 교사가 비서구권을 포함한 모든 학생들이 기독교적 원칙과 가치를 배워야 한다고 인식하였고, 이슬람과 기독교 간 예법을 비교하는 종교교육이 세계시민교육의 주요한 내용으로 이해되었다. 다양성과 다문화에 대한 논의는 서구 유럽인의 정체성을 전제하는 경향을 보였다. 연구는 독일의 이러한 세계시민교육 양상이 서구-기독교인으로 대변되는 독일인으로서의 정체성을 강조하는 “민족·문화적 철학의 연장선”(Orloff, 2011: 146)에 놓여있다고 주장한다. 유럽시민성이 독일의 인종, 민족, 종교의 복잡성 및 역사의 과오에 대해 침묵하면서 다양성이라는 내용과 패러다임을 수월하게 다루는 수단으로 활용되었다는 것이다(Orloff, 2011: 147).

한편, 남수단, 북아일랜드, 이스라엘-팔레스타인 등 침예한 영토·종교·민족간 대립을 경험한 국가의 교사들은 세계시민교육과 밀접

한 국가의 역사적 경험이라고 인식할지라도 “민족주의를 훼손할 수 있는 내용은 회피”(Goren & Yemini, 2018: 408) 하는 인식 및 실천의 부조화 모습을 보였다. 이러한 회피적 경향성은 제국주의의 팽창 속에서 피식민지배 및 내전을 겪은 남수단(Skårås, Carsillo, and Breidlid, 2020)의 경우에 잘 나타난다. 영국과 이집트의 식민통치(1898-1955)를 겪고 1956년에 독립한 수단은 백인 중심의 북부 아랍계 무슬림 함족과 남부의 아프리카계 기독교도·토속 신앙인들 사이의 갈등을 겪었다. 종교, 인종적 갈등 및 남북 지역 간 경제 격차로 인하여 두 지역은 40년간의 내전을 겪은 후 2011년에 남수단이 독립하여 정식국가 되었다(최윤정, 김예지, 2021). Skårås, Carsillo and Breidlid(2020)는 남수단의 역사가 세계시민교육과 긴밀한 관계를 갖는 주제임에도 불구하고 교사들은 교실 현장에서 이에 대해 함구한다고 지적한다. 특히 식민지배, 내전과 인종갈등, 억압과 불평등과 같은 과거사 및 식민지배 이후의 현대 사회문제가 갖는 민감성과 논쟁성을 우려하며 학생들과의 토론을 어려워한다고 보고하였다.

영토, 종교, 민족 간 대립과 분쟁이 오늘날에도 유효한 북아일랜드(Reilly & Niens, 2014)와 이스라엘-팔레스타인(Goren & Yemini, 2018; Goren, Maxwell and Yemini, 2019)의 교사들도 세계시민교육에 있어 국가적 이데올로기에 방해가 되거나 정치적으로 민감한 주제에 대해 외면하는 특징을 보였다. 자국의 전쟁과 갈등이 세계시민교육의 주요 의제이자 현재 진행형인 국제사회의 참여한 이슈임에도 불구하고 실천 과정에서는 민족주의적 애국심 형성에 걸림돌이 되는 국내외 이슈들에 대해 언급을 의도적으로 회피하거나 관련 내용을 누락시키는 모순된 모습이 나타난 것이다. 북아일랜드에서는 영국 식민지 시

절, 개신교도 영국인들이 아일랜드 북부 얼스터 지방으로 대거 이주하여 가톨릭교도의 토착 아일랜드인을 탄압하고 차별하였는데, 1949년 독립 이후에도 이러한 갈등이 지속되어 1960년부터 1998년까지 30년 동안 무장투쟁이 이어졌다(황수한, 2017). Reilly & Niens(2014)는 북아일랜드의 세계시민교육 수업에서 자국 내 갈등과 분쟁의 역사가 함구됨을 밝혔다. 문화적 다양성과 전 지구적 환경 문제에 주목하며 학생들에게 글로벌 상호의존성의 중요성과 영향은 강조하나, 정치·종교·민족 갈등의 역사, 지역 분쟁과 글로벌 평화 간의 연관성에 대해서는 교사들이 선택적 침묵을 보였다. 교사들은 분쟁의 과거사를 경험하지 않은 학생들에게 국가 분열의 역사와 가톨릭·개신교의 종교갈등 및 대립에 대해 가르치는 것이 오히려 학생들의 편견과 고정관념을 조장하고 애국심을 해칠 수 있다는 우려를 표했다.

유사한 방식으로 오래도록 유대교-이스라엘인과 이슬람교-팔레스타인 간의 무력 충돌과 영토 분쟁이 이어지는 상황에서, 이스라엘 교사들은 주로 민족주의·군국주의적 정치 성향을 보이며 세계시민교육과 관련된 특정 주제들을 기피하는 것으로 나타났다(Goren & Yemini, 2018; Goren, Maxwell and Yemini, 2019). 이스라엘-팔레스타인 분쟁은 수업에서 전혀 언급하지 않았으며 이주와 이민, 종교, 다문화 등 자국 분쟁과 연관성이 있는 주제와 외교적으로 논쟁의 소지가 있는 내용에 대해서는 외면하거나 누락시키는 모습을 보였다.

V. 결론 및 시사점

본 연구는 세계 곳곳에서 다양한 이데올로기와 지역·국가에 따른 사회구조적 맥락 속에서 세계시민교육의 증추적 역할을 담당하고 있는 교사들의 인식 및 실천 양상에 주목하였다. 이를 위하여 본 연구는 Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이론 범주화 모형을 근거로, 체계적 문헌고찰 방법의 질적 접근 및 분석을 활용하여 최근 10여 년간 국내외 교사들의 세계시민교육 인식 및 교수 경험에 관한 경험적 연구를 수집·검토하고 종합적으로 분석하였다. 연구 결과, 코스모폴리타니즘, 신자유주의, 국가주의의 이념적 패러다임이 20-21세기를 거치며 다각적으로 변하는 세계 질서와 국제 관계, 오랜 분쟁의 역사, 경제·정치적 헤게모니의 맥락과 만나 각국 교사들에 의해 다양하게 채택되고 적용되어 세계시민교육의 교육 목표, 내용 및 접근 방식에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다만 분석 대상이 된 연구들의 지역적 특성, 역사적 배경, 사회구조적 맥락이 상이한 가운데 이를 관통하는 공통의 경험이 공통적 경향성을 만들어냈음을 발견할 수 있었다. 역사적으로 세계시민교육을 선도해 온 북미, 유럽을 비롯해 최근 이러한 반열에 합류한 한국에 이르기까지 세계 여러 국가에서 세계시민교육에 관한 이론적·학술적 관심과 당위성이 매우 높아졌음에도 불구하고 교육 현장에서 교사들은 소극적 실천 경험에서 크게 벗어나지 못했다. 이는 접근하기 쉬운 주제와 관점, 제한된 교과, 효율성과 입시로의 편승이라는 경향으로 귀결되었다. 제국주의 식민 지배, 내전, 민족 갈등과 같은 공통적 경험 역시 애국심을 해칠 수 있는 논쟁적이고 민감한 갈등의 외면으로 이어졌다. 이러한 경향성

은 구체적으로 (1)코스모폴리탄 관점에서의 세계시민교육 편중화, (2) 신자유주의 담론 및 교육 환경에 기인한 세계시민교육 도구화 및 주변화, (3)국가주의 담론에 근거한 세계시민교육의 축소화로 나타났다.

각국의 사례에서 나타난 세계시민교육의 편중된 실천과 제한된 범주, 나아가 침묵과 회피의 경향 등의 결과는 기존의 선행연구에서도 미시적 사례로써 보고된 바 있어 반드시 놀라운 발견인 것만은 아니다. 그러나 본 연구의 결과는 학교 현장에서의 세계시민교육 실천과 양상이 교사의 개인적 역량과 자질에 의해 좌우되는 것만이 아닌, 다양한 시대적 담론과 이데올로기, 그리고 지역·국가의 특수성 및 역사적 맥락에 기인한 구조적 결과의 산물임을 환기시킨다. 또한 세계시민교육에 대한 교육 현장의 편중된 인식, 개념 이해의 어려움, 소극적 실천을 개별 교사에게 책임 지을 수만은 없는 이유를 설명해 준다. 동시에, 교사교육 차원에서의 개선 방안을 모색함에 있어서도 개별 교사의 교수 역량 개발 및 교수효능감 증진을 넘어서는 보다 대안적이고 근본적인 논의가 필수적임을 시사한다. 세계시민교육 실천 양상 및 교사 인식에 대해 연구함에 있어서도 교사가 위치한 지역·사회·국가의 구조적 맥락과 이데올로기에 대해 고찰해야 할 필요성을 보여준다. 이를 토대로 교사를 위한 세계시민교육에 대한 함의와 후속연구에 대한 시사점을 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 본 연구는 성과 및 효율성 중심의 신자유주의적 담론 및 교육 환경과 국가주의 시민성이 지배적인 특수한 역사·정치사회적 맥락으로 인하여 각국 교사들의 세계시민교육 실천이 주변화·소외화 되고 있음을 여실히 보여준다. 비교적 적극적으로 세계시민교육을 실천하는 국내외 교사들의 경우에도 코스모폴리타니즘에 편중된 교

수활동을 보이거나, 고용 가능성과 시장성이 높은 인적 자본 개발의 도구로써 세계시민교육을 활용하는 양상을 보였다. 본 연구의 이론적 틀로 활용된 Gaudelli(2009)의 세계시민교육 이데올로기 모형에 의하면 이러한 교사들의 세계시민교육에 대한 인식 및 실천은 코스모폴리탄이라는 추상적-협력적 차원을 추구하면서도 동시에 신자유주의, 국가주의라는 경쟁적-실재적 차원의 양극단의 상충된 이데올로기가 혼재된 양상임을 확인할 수 있다. 교사들이 세계시민교육에 대한 가치와 윤리, 궁극적 목표에 대해서는 코스모폴리탄 이데올로기에 부합하는 추상적 관념과 이상향을 지향하면서도, 이를 학교 현장에서 시행하고자 할 때에는 신자유주의적 교육 구조와 다층의 지역·시대·사회정치적 맥락 및 이데올로기의 영향으로 시장 경쟁성 확보를 위한 교육 또는 자국중심적 시민교육을 시행하는 이상과 괴리된 현실로 귀결된다. 반면 세계시민교육에 관한 세계 각국 교사들의 해석과 실천이 양극단에 치우쳐져 있다는 점은 그 사이에 존재하는 다양한 차원의 상상력과 인식론이 부재하고 있음을 보여준다. 대안적·비판적 관점에서의 세계시민교육에 대한 고찰이 요구되는 이유다.

둘째, 본 연구는 세계시민교육의 실행 주체인 교사들이 자유주의적 인본주의 및 코스모폴리탄 관점에 편중된 세계시민교육의 이해와 신자유주의적 목표 달성을 위해 도구화된 세계시민교육의 실천을 넘어, 보다 비판적·변혁적·성찰적·균형적 세계시민교육 관점을 견지할 수 있도록 교사교육 차원에서의 지원과 패러다임의 변화가 선행되길 기대한다. 교사 개인 또는 집단의 세계시민교육 이해와 실천에 영향을 주는 지역·사회·국가의 구조적 맥락을 고찰하고 역사라는 시간, 세계라는 공간 속에 위치한 교사 자신의 자아와 역할, 입장

을 비판적이고 성찰적으로 탐색할 수 있는 기회를 제공하는 교사교육의 노력이 필요할 것으로 보인다. 세계 각 지역의 역사와 지리, 최신 국제 동향에 대한 학습과 최신 교수법을 갖고 닦는 기술적 훈련 못지않게, 교사 스스로 자신이 지역과 국가의 특수한 시대적·사회구조적 상황과 맥락 속에 위치해 있다는 인식과 자각 또한 중요하다 (Kim, 2019). 이것이 선행되어야 자신의 세계시민교육 이해와 실천에 관한 반성과 성찰, 나아가 탈피를 위한 노력과 새로운 시도 역시 이루어질 수 있기 때문이다.

마지막으로 세계시민교육 학자 및 교사교육 전문가들이 세계시민교육의 문지기 역할을 담당하는 교사들의 수업 경험과 실천에 보다 적극적으로 관심을 기울이고, 지역·국가에 특수한 맥락과 상황을 고려한 학술 연구 및 맞춤형 교사교육을 실시할 필요성이 요구된다. 교사는 문서화된 세계시민교육의 주제와 이슈, 담론을 선택하고 변형시키며, 때로는 추가하고 누락시키는 의사결정을 하는데, 이에 영향을 주는 다양한 이데올로기와 구조적 요인에 대한 이해가 선행되어야 함을 본 연구의 결과가 시사하기 때문이다. 본 연구의 결과에 따르면 20세기 제국주의와 식민지 확장 정책, 이로 인한 전쟁과 내전, 현재까지도 이어지는 갈등 상황은 지역과 국가를 막론하고 세계시민교육 실천 과정에 여전히 유효한 영향 요인으로 작용하고 있다.

한국도 예외가 아니다. 전 세계 유일의 이념 갈등으로 분단된 국가이며 제국주의와 식민지배의 역사로 인한 유산이 사회문화적 구조에 존재함을 부인할 수 없는 가운데, 이러한 맥락과 상황 속에서 스스로의 세계시민교육 인식 및 실천이 어떠한지 파악할 수 있어야 한다. 향후 연구에 있어 한국의 특수한 시대적·사회정치적·국가적

맥락을 조명하는 거시적 차원에서의 확장된 세계시민교육 담론 및 경험적 연구의 저변 확대가 요구되는 시점이다. 일제 강점기, 한국전쟁, 그리고 지리적·이념적 분단이 현재 진행 중인 한국이 놓인 지정학적, 사회정치적 환경이 교사들의 세계시민교육 이해도 및 실천 양상에 어떠한 영향을 미치는지 보다 심층적으로 탐구하는 노력이 후속 연구를 통해 이어지길 기대한다(Kim, 2019).

참고문헌

- 강규원, 김수정(2018). 한국 세계시민교육 제공의 도전과제: NGO 활동에 참여하는 초등 교사들의 인식 연구. **국제개발협력연구** 10. 국제개발협력학회. 165-190.
- 고아라(2015). 지리교과에서 세계시민교육: 영국의 사례를 중심으로. **사회과학교육** 18. 서울대학교 교육종합연구원. 1-17.
- 김중훈(2020). 세계시민교육의 제도화에 관한 연구. **국제이해교육연구** 15(2). 한국국제이해교육학회. 47-95.
- 교육과학기술부(2009). **고등학교 교육과정 해설**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부(2015). **초·중등학교 교육과정 총론**. 세종: 교육부.
- 권형진(2014). 통일 이후 독일 이민정책의 변화. **통일인문학** 57. 통일인문학연구단. 125-160.
- 박근아, 오순영, 황재운(2018). 세계시민교육 주제선택의 촉진요인과 제약요인: 세계시민교육 선도교사의 인식을 중심으로. **한국교원교육연구** 35(4). 한국교원교육학회. 313-340.
- 박순용, 강보라(2017). 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구. **국제이해교육연구** 12(1). 한국국제이해교육학회. 49-88.
- 박애경(2017). 현장 교사교육을 통한 수업 전문성 신장 과정 탐구: 세계시민

- 교육을 사례로. **글로벌교육연구** 10(2). 글로벌교육연구학회. 39-64.
- 박찬기(2012). 레바논의 내적 갈등 요인에 관한 연구. **한국중동학회논총** 32(3). 한국중동학회. 1-46.
- 박환보, 임진영(2021). 세계시민교육 선도교사 사업 효과 분석. **국제이해교육연구** 16(1). 한국국제이해교육학회. 1-32.
- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구** 54(2). 한국교육학회. 197-227.
- 심희정, 김찬미(2018). 세계시민교육 국내 연구동향 분석: 2000년부터 2018년 동재학술지 게재 논문을 중심으로. **한국교육** 45(3). 한국교육개발원. 5-29.
- 오세경, 오영훈, 최희(2016). 세계시민교육과 연계한 지속가능발전교육에 대한 초·중등학교 교사의 인식. **인문사회** 21 7(5). 아시아문화학술원. 87-102.
- 윤노아(2022). 사회과 수업에 나타난 세계시민성에 대한 비판적 분석. **사회과교육** 61(1). 한국사회과교육연구학회. 47-66.
- 윤노아, 최윤정(2017). 2009 개정 교육과정 경제 교과서에 나타난 세계화 관련 내용의 비판적 담화 분석. **시민교육연구** 49(1). 한국사회과교육학회. 41-67.
- 윤다인, 최윤정, 한미경(2022). 중등 사회과 예비교사들의 글로벌 이슈에 대한 교수 선호도 연구. **사회과교육** 61(2). 한국사회과교육연구학회. 1-21.
- 이성희, 윤지영(2017). 세계시민성에 영향을 미치는 학교 특성 분석: 초·중·고 학교급 별 교사의 인식을 중심으로. **학습자중심교과교육연구** 17. 학습자중심교과교육학회. 1-23.
- 이성희(2016). 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마. **다문화교육연구** 9(2). 한국다문화교육학회. 31-55.
- 장의선, 이화진, 박주현, 강민경(2016). 세계시민성에 대한 중학생과 교사의 인식 실태 연구. **글로벌교육연구** 8(3). 글로벌교육연구학회. 3-28.
- 정성경, 기한솔, 박환보(2021). 교사의 세계시민교육 실천 관련 요인 분석. **국제이해교육연구** 16. 한국국제이해교육학회. 71-107.

- 조승행(2020). 베트남 량찬현 초등교사의 세계시민교육 인식 연구. **사회융합 연구** 4(2). 대구과학대학교 국방안보연구소. 63-74.
- 최윤정, 김예지(2021). 아프리카 세계시민교육의 동향과 비전: 탈식민주의 시각에서 묻고 답하다. **국제이해교육연구** 16(3). 한국국제이해교육학회. 39-76.
- 패튼, 마이클 퀸(2017). **질적연구 및 평가 방법론: Patton과 함께하는 행복한 여행**. 김진호, 나장함, 차동춘, 조대훈, 조윤경, 임정완, 임부연, 최윤정, 이연선, 최진혁, 박주영(옮김). 파주: 교육과학사. [Patton, M. Q.(2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.]
- 황수환(2017). 북아일랜드의 평화구축 과정: 평화협정을 중심으로. **국제지역 연구** 21(4). 한국의국어대학교 국제지역연구센터. 33-63.
- Al-Maamari, S. N.(2022). Developing Global Citizenship through Geography Education in Oman: Exploring The Perceptions of In-service Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 31(1). 22-37.
- Bailey, R. W.(2013). *Curriculum Gatekeeping in Global Education: Global Educators' Perspectives*. Doctoral Dissertation. University of South Florida.
- Biesta, G., Priestley, M., and S. Robinson(2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*. 21(6). 624-640.
- Cho, H. S. & J. Mosselson(2018). Neoliberal Practices amidst Social Justice Orientations: Global Citizenship Education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 48(6). 861-878.
- Choi, Y.(2015). Teaching Global Citizenship in Social Studies-A Case Study of an Exemplary US High School Teacher. **교과교육학연구** 19(3). 이화여자대학교 교과교육연구소. 669-690.
- Choi, Y. & Y. Kim(2020). Deconstructing neoliberalism in global citizenship discourses: an analysis of Korean social studies textbooks. *Critical Studies in Education*. 61(4). 464-479.
- Çolak, K., Kabapınar, Y. & C, Öztürk(2019). Social Studies Courses Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education. *Eğitim ve Bilim*. 44(197). 335-352.

- Davies, I., Ho, L., Kiwan, D, Peck, L. C, Peterson, A, Sant, B and Y. Waghid(2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. K.(1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- DiCicco, M. C.(2016). Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*. 24(57). 1-26.
- Duarte, J.(2021). "Global Citizenship Means Different Things to Different People": Visions and Implementation of Global Citizenship Education in Dutch Secondary Education. *Prospects*. 1-18.
- Duarte, J. & C. Robinson-Jones(2022). Bridging Theory and Practice: Conceptualisations of Global Citizenship Education in Dutch Secondary Education. *Globalisation, Societies and Education*.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2048800>
- Gaudelli, W.(2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses Towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*. 25(1). 68 - 85.
- Ghosn-Chelala, M.(2020). Global Citizenship Education in Conflict-affected Settings: Implications of Teachers' Views and Contextual Challenges for the Lebanese Case. *Teaching and Teacher Education*. 93(4). 1 - 20.
- Goren, H., Maxwell, C., and M. Yemini(2019). Israeli Teachers Make Sense of Global Citizenship Education in a Divided Society-religion, Marginalisation and Economic Globalisation. *Comparative Education*. 55(2). 243-263.
- Goren, H. & M. Yemini(2016). Global Citizenship Education in Context: Teacher Perceptions at an International School and a Local Israeli School. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 46(5). 832-853.
- _____ (2017). The Global Citizenship Education Gap: Teacher Perceptions of the Relationship between Global Citizenship Education and Students' Socio-economic Status. *Teaching and Teacher Education*. 67. 9-22.
- _____ (2018). Obstacles and Opportunities for Global Citizenship

- Education under Intractable Conflict: The Case of Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 48(3). 397-413.
- Guo, L.(2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*. 4(1). 1-23.
- Higgins, J. P. T. & S. Green, eds.(2008). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- IBE & APCEIU(2018). *Global citizenship education curriculum development and integration in Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda*. Geneva, Switzerland: IBE.
- Kim, Y.(2019). Global Citizenship Education in South Korea: Ideologies, Inequalities, and Teacher Voices. *Globalisation, Societies and Education*. 17(2). 177-193.
- Lee, S. S.(2020). Fostering “Global Citizens”? Trends in Global Awareness, Agency, and Competence in Textbooks Worldwide, 1950–2011. *Prospects*. 48(3). 215-236.
- Mitchem, M. C., Shatar, H., Kim, Y., and W. Gaudelli(2020). Global Education in Neoliberal Times: A Comparative Case Study of Two Schools in New York. *Journal of International Social Studies*. 10(1). 92-112.
- Moffa, E. D.(2020). Teachers’ Perspectives on Global Citizenship Education in Central Appalachia. *Journal of International Social Studies*. 10(3). 40-65.
- Ortloff, D. H.(2011). Moving the Borders: Multiculturalism and Global Citizenship in the German Social Studies Classroom. *Educational Research*. 53(2). 137-149.
- Oxley, L. & P. Morris.(2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*. 61(3). 301-325.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. and V. Andreotti(2020). A Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*. 56(2). 144-164.
- Patterson, T. & Y. Choi(2018). Global Citizenship, Migration and National Curriculum: A Tale of Two Nations. *British Journal of Educational Studies*. 66(4). 477-496.
- Rapoport, A.(2010). We Cannot Teach What We Don’t Know: Indiana Teachers

Talk about Global Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice*. 5(3). 179-190.

_____ (2013). Global Citizenship Themes in the Social Studies Classroom: Teaching Devices and Teachers' Attitudes. *The Educational Forum*. 77(4). 407-420.

Reilly, J. & U. Niens.(2014). Global Citizenship as Education for Peacebuilding in a Divided Society: Structural and Contextual Constraints on the Development of Critical Dialogic Discourse in Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 44(1). 53-76.

Saldana, J.(2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage.

Sant, E. & G. González-Valencia(2018). *Global Citizenship Education in Latin America*. The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. London, UK: Palgrave Macmillan.

Sargeant, J. M. & A. M. O'Connor(2020). Scoping Reviews, Systematic Reviews, and Meta-Analysis: Applications in Veterinary Medicine. *Frontiers in Veterinary Science*. 7(11). <https://doi.org/10.3389/fvets.2020.00011>

Siczek, M. M. & L. C. Engel(2019). Teachers' Cognitive Interpretation of US Global Education Initiatives. *Educational Policy*. 33(3). 486-515.

Skårås, M., Carsillo, T., and A, Breidlid.(2020). The Ethnic/local, the National and the Global: Global Citizenship Education in South Sudan. *British Journal of Educational Studies*. 68(2). 219-239.

Strauss, A. & J. Corbin(1998). *Basics of Qualitative Research Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

UNESCO(2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.

_____ (2017). *2017/2018 Global Education Monitoring Report. Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris: UNESCO.

Abstract

**Ideologies and Contexts Surrounding Teachers’
Perceptions and Practices of Global Citizenship Education:
A Systematic Review of Empirical Studies**

Choi, Yoonjung

(Associate Professor, Department of Social Studies, Ewha Womans University)

Kim, Yeji

(Assistant Professor, Department of Learning, Teaching & Curriculum,
University of Missouri)

Yoon, Noah

(Visiting Professor, Department of Social Studies, Ewha Womans University)

Through the use of systematic review, this study analyzed teachers’ perceptions and practices of global citizenship education(GCED) as well as the various ideologies and the structural contexts surrounding them. The findings of the study are as follows. First, teachers’ perceptions and practices of GCED were heavily rooted in cosmopolitan discourses. Second, a neoliberal educational environment centered on competition, measurement, and market competitiveness led to the marginalization and instrumentalization of GCED. Third, nationalistic, imperial, and western-centric ideologies throughout the world caused by several international conflicts and colonial rules during the 20th century contributed

to the reduction of GCED. The findings of the study provide theoretical implications for teachers' GCED practices that are affected by socio-historical and global structural contexts and various ideologies as well as practical implications for more reflective and critical forms of teacher education

Key words : global citizenship, global citizenship education, ideology, systematic review

투고신청일: 2022. 10. 26

심사수정일: 2022. 12. 21

게재확정일: 2022. 12. 29