

국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌시민교육의 과제*

강순원**

요약

글로벌시민교육은 평화인권교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 및 국제이해교육과 그 지향점을 공유한다는 가정위에, 본 연구는 국제연대와 사회정의에 기초한 보편적인 시민성교육의 관점에서 국민교육을 재해석하면서 한국 글로벌시민교육의 당면 과제를 고찰하고자 한다. 국제이해는 국제협력, 평화와 본질적으로 분리될 수 없는 것으로, 개인의 인권 및 기본적 자유에 대한 존중과 국가 간의 선린우호의 원칙에 기초하는 것이다. 이에 국제이해교육은 상호의존성이 심화된 오늘날 국제사회가 합의한 세계인권선언의 기준에 맞추어 세계시민적 책무와 권리를 균형 있게 갖춰주는 비판적 글로벌시민교육이라 할 수 있다. 글로벌 시민성이란 제국주의 또는 신자유주의적 패권주의에 대항하여 평화, 인권, 정의 및 문화적 다양성 등을 구현하려는 사회윤리적인 시민정신으로 영토적 국민국가의 국경을 넘어 범지구적 공공성을 인식하는 중층적, 혼종적 시민정신을 일컫는다. 본고에서 제안한 옥스팜Oxfam의 글로벌시민교육 모형을 유네스코의 21세기 학습모형과 융합하여 구성한 포용적 글로벌시민교육 모형은 학교교육에서뿐 아니라 성인의 평생학습 그리고 교사교육에서도 유익한 교육과정 지표로 활용될 수 있

* 이 논문은 한신대학교 학술연구비 지원에 의하여 연구되었음.

** 한신대학교 심리아동학부 교수, kangsw@hs.ac.kr

우리라 기대한다. 글로벌시민교육이 직면한 어려움을 타개하고 교육현장에 뿌리내리기 위해서는 무엇보다 글로벌화가 초래한 위험중후인 글로벌 불평 등의 심화에 대한 탈식민주의적 시각이 요구된다.

주제어 : 글로벌시민교육, 국제이해교육, 유네스코

I. 머리말

우연히 어떤 블로그에서 재미있는 글을 한편 읽게 되었다. 「국제 이해교육의 필요성」이란 제목의 글인데 그 내용은 다음과 같다. “지난간 세대에서는 국가의 발전을 위해 민족이념에 바탕을 둔 국민교육 또는 국가주의교육이 강조되었다면, 앞으로의 세대는 국제사회에서 인류와 함께 생각하고 행동하는 세계시민을 기르는 국제이해교육이 중심이 되어야 할 것이다. 세계를 알고 국제적인 관점에서 인류의 문제를 생각하는 사람은 바로 자기가 살고 있는 국가를 세계 속에서 가장 잘 발전시킬 수 있는 사람이 될 것이기 때문이다”(http://blog.naver.com/hanuloffice/220111844874). 많은 사람들이 이와 같은 생각에서 국제이해교육, 다문화교육, 세계시민교육의 필요성을 이야기하고, 국민교육과 대립시키는듯하면서도 궁극적으로 국가발전에 필요한 과제로서 글로벌시민교육을 인식하는 것 같다.

오늘날의 학교교육이 국가(민족)주의의 산물이라는 점에서 국민교육기관으로서의 학교가 글로벌 시민성을 함양하는 역할을 맡는 데 내재적 어려움이 있어 보인다. 하지만 학생들이 자신들의 행동과 자

국의 이익 추구가 수반하는 전 지구적인 결과를 성찰하고 이에 따라 행동하도록 촉구하는 글로벌시민교육은 중층적 시민성에 기초한다(Lauder et al., 2006)는 점에 주목할 필요가 있다. 본고에서는 국제연대와 사회정의에 기초한 보편적인 시민성교육의 관점에서 국민교육을 재해석하면서, 글로벌시민교육은 평화·인권교육, 다문화교육, 지속가능발전교육 및 국제이해교육과 그 지향점을 공유한다고 가정한다.

제3 밀레니엄이 열리는 21세기에 들어서면서, 유엔은 전쟁의 20세기를 끝내고 평화의 세기를 열어가자는 취지로 「평화의 문화와 세계어린이를 위한 비폭력 10년(International Decade for the Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World)」을 선언한 바 있다. 하지만 지금도 구조적 모순에 기인한 세계 각지의 분쟁으로 사람들이 죽어나가지 않는 날이 하루도 없으며, 상대방에 대한 증오와 폭력적 대응의 악순환으로 인해 엄청난 물리적, 정신적 피해가 인류사회를 압도하고 있다. 이런 상황에서 사무엘 헌팅턴(Huntington, 1996)이 설파했던 문명충돌이 비극적으로 극단화될지, 아니면 하랄트 뮐러(Muller, 1999)의 소망대로 강대국의 태도 전환에 따라 다양한 문명이 공존하는 평화체제로 귀결될지는 예측하기 어렵다.

한편, 우리는 단지 전쟁이 없는 상태를 넘어서 경제적 불평등이 완화되고 정치·사회적 폭력이 반복되지 않는 정의로운 세계를 희구하고 있다. 그러나 오늘도 여전히 전 지구적으로나 국가적으로 일상적 안위가 보장되지 않는 글로벌 위험사회(울리히 벡, 2007) 속에서 살아가고 있다. 이런 상황에서 폭력의 세계가 아닌 또 다른 세계(another world)는 어떻게 해야 실현가능할까 그리고 교육은 이에 어

떻게 기여할 수 있을까하는 점에서 글로벌 시민성의 함의와 국제이해교육이 해야 할 일을 숙고해볼 필요가 있다. 이에 본고에서는 ‘국제이해교육은 세계시민교육이다’(이태주, 2014)라는 관점에서 한국의 글로벌시민교육이 나아갈 길을 모색해보고자 한다.

II. 국제이해교육의 글로벌시민교육 관련성

세계의 사회약은 인권 및 기본적 자유에 기초한 평화와 국제이해교육을 통하여 비폭력적으로 근절되어야 한다(지바, 1999)는, 유네스코의 1974년 **국제이해교육 권고(Recommendation on Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms)**는 1993년 **평화, 인권, 민주주의 교육에 관한 선언(Declaration on Education for Peace, Human Rights and Democracy)**으로 수렴된다. 하지만 국민국가 건설에 중점을 둔 국가교육 제도에 국제이해교육 철학을 접목시킨다는 것이 자기모순으로 비춰지면서, 국제이해교육은 국가경쟁력 강화를 위한 국제역량 제고 교육으로 오해되기도 했다(이삼열, 2003). 다른 한편, 탈냉전 이후 신자유주의적 글로벌 경쟁이 격화되면서 평화와 인권을 포괄적으로 다루는 국제이해교육은 유약하기 짝이 없는 추상적인 교육철학으로 치부되어 교육의제에서 소홀히 취급되어왔다. 그러나 신자유주의에 기인한 글로벌 위기가 심화되면서, 국제이해교육과 연관되는 문화적 다양성(다문화), 지속가능발전(환경), 평화, 인권 및 세계시민성의 필요성이 더욱 더 강조되고 있다(Fujikane, 2003;

Hayden, 2013).

국제이해교육의 근간인 1974년 국제이해교육 권고 제1조에 따르면, 국제이해는 국제협력, 평화와 본질적으로 분리될 수 없는 것으로, 개인의 인권 및 기본적 자유에 대한 존중과 국가 간의 선린우호의 원칙에 기초하는 것으로 고려해야 한다. 따라서 국제이해교육은 글로벌 시대에 국가경쟁력 강화를 위한 타문화 이해나 외국어(영어) 역량 강화 교육 혹은 정보화 교육을 의미하기 보다는, 상호의존성이 심화된 오늘날의 국제사회가 합의한 세계인권선언의 기준에 맞추어 세계시민적 책무와 권리를 균형 있게 갖춰주는 복합적인 비판적 글로벌시민교육이라고(UNESCO, 2013) 할 수 있다. 이런 맥락에서 유네스코 권고 제4조는 국제이해교육이 무엇을 다루어야 하는지 분명히 밝히고 있다.

4. 모든 개인이....(중략)....기여케 하고, 개인의 삶과 공동체적 삶에 영향을 미치고 기본권과 자유를 누리는 데 영향을 주는 세계문제의 해결에 필요한 국제연대와 협력을 증진토록 하기 위하여, 다음의 목적들을 교육정책의 주요한 기본원칙으로 삼아야 한다.

- (a) 국제적인 차원과 글로벌한 시각을 모든 단계와 모든 형태의 교육에 반영
- (b) 국내의 소수민족 문화와 다른 국가들의 문화를 포함하여, 모든 민족과 그들의 문화, 문명, 가치관 및 생활방식에 대한 이해와 존중
- (c) 민족과 국가들 사이의 글로벌한 상호의존성이 증대되고 있음을 자각
- (d) 다른 사람과의 의사소통 능력 배양

- (e) 개인, 사회집단과 국가들에게는 권리뿐 아니라 서로에 대한 의무도 있음을 자각
- (f) 국제 연대와 협력의 필요성에 대한 이해
- (g) 지역사회, 국가 및 세계 일반의 문제 해결에 개인들의 자발적인 참여

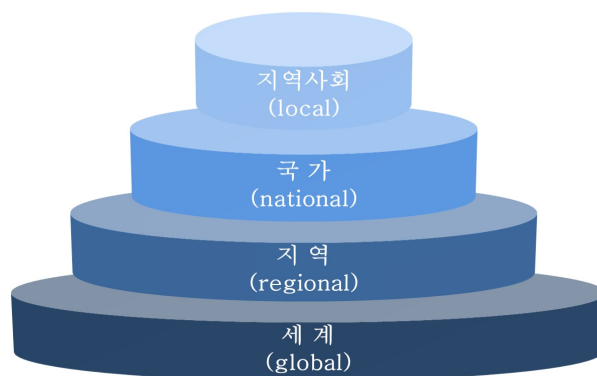
즉, 글로벌 상호의존성이 증대한다는 사실 그리고 중층적 차원에서 시민적 권리와 의무가 있음을 자각하고, 우리 문화와 다른 민족의 문화를 다 같이 존중하며, 소통의 확대를 통하여 글로벌 이슈에 대해 국제적인 차원과 글로벌한 시각에서 접근하고 해결하도록 도와주는 자발적인 참여적 국제연대가 국제이해교육의 핵심이다. 이러한 국제이해교육은 세계체제의 관점에서 약소국의 권리와 세계시민적 책임감을 사회정의라는 틀에서 강조하는 개념으로서, “기초적인 학습요구를 충족하는 것은 인류 공통의 보편적 책임이다. 그것은 기존의 경제적 불균형을 시정하기 위하여 국제연대와 공평하고 정당한 경제관계를 필요로 한다.”고 천명한 1990년 쥘티엔 선언 제10조(국제연대 강화)와 맥락을 같이 한다. 국제이해교육은 국가 간의 이해상충이 자칫 초래할 수 있는 상황과 관련해서도, 사람들의 진정한 이익에 반하는 특정 권력집단의 이익과 국제이해교육은 양립할 수 없다고 강조하면서 이에 대한 비판적 분석을 통하여 모순을 극복하는 방법을 연구해야 한다고 유네스코 권고 제14, 15조에서 밝히고 있다. 이렇듯 국제이해교육은 보편적인 민주주의 원칙에 따르는 것이지 국가주의적 이해관계에 의해 규정되는 것은 아니다.

14. 교육은, 국가 간 모순과 긴장의 근저에 있는 경제적, 정

치적 본질이라는 역사적, 동시대적 요인들을 비판적으로 분석하고 아울러 진정한 국제이해 및 협력과 세계평화 증진에 실질적인 장애가 되는 이러한 모순들을 극복하는 방법을 연구하는 일을 해야 한다.

15. 교육은 사람들의 진정한 이익을 강조하는 한편, 경제권력과 정치권력을 독점하고 착취와 전쟁 선동을 일삼는 집단의 이익과는 양립할 수 없음을 강조해야 한다.

이러한 국제이해교육의 지향점은 교육과 행동의 연계를 강화하여, 사람들이 [그림 1]처럼 지역사회, 국가 그리고 국제 수준에서 문제해결에 참여하게 함으로써 세계평화 증진에 실질적으로 기여할 수 있게 하는 것이다.



[그림 1] 국제이해교육/글로벌시민교육의 중층구조

유네스코가 창립된 이래 국제이해교육은 세계사적 흐름에 따라 다음 세 단계로 변화되어왔다(강순원, 2000; 65- 77). 1단계는 국제이해교육의 필요성을 세계공동체를 위한 교육(education for world

community)의 맥락에서 논의하던 1945년에서 1970년대 전반까지로, 선진국(식민종주국)과 후진국(식민지) 간의 공식적인 지배관계는 종식되고 이른바 신생독립국 지위로 나아가는 희망과 신식민주의적 혼란이 병존하던 유네스코 국제이해교육 권고 이전의 시기이다. 2단계는 1974년 국제이해교육 권고가 채택된 이후 베를린 장벽이 붕괴될 때까지로 동서냉전이 심화되고 주변부 국가들의 종속(dependence)이 심화되던 시기로, 정치적 이슈로 떠오른 교육차별, 여성, 인종, 장애인, 인권, 군축, 환경 등과 관련하여 유네스코가 세계체제 비판적인 활동을 활발하게 전개하던 시기이다. 이와 같은 유네스코의 적극적인 제3세계 연대활동에 불만을 가진 미국은 1984년 유네스코를 탈퇴하게 된다. 이와 같은 분위기로 유네스코활동 자체가 위축되자 유엔기구에서는 1980년대를 잃어버린 10년(lost decade)으로 폄하하기도 한다(이승환, 2000).

탈냉전시기인 3단계는 소비에트연방 해체에 따른 냉전 종식 이후 신자유주의적 세계경제를 근간으로 한 글로벌화가 심화되는 가운데 역설적으로 민족 간 분규가 폭발적으로 증가하여 지역분쟁이 격화되는 이른바 초국가적 지배질서의 시기이다. 이전보다 훨씬 더 상호의존성(interdependence)이 심화된 이러한 환경 속에서 유네스코의 교육적 맥락도 변화되어, 냉전시대의 이념 대립과 논쟁에서 벗어나 인권, 평화, 지속가능발전, 문화다양성, 글로벌 시민성과 같은 보편적 주제를 국제이해교육과 접목시키게 된다. 그 결과 포괄적인 주제어였던 국제이해교육은 1994년 「평화, 인권, 민주주의 교육에 관한 통합 실천요강」으로 재구성되고, 각국의 상황에 따라 인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 다문화교육 등으로 그 강조점이 달라지게 된다.

다른 한편으로는 ‘유엔인권교육 10년(UNDHRE, 1995-2004)’ 기간에는 인권교육이 전면적으로 강조되었고, ‘유엔지속가능발전교육 10년(UNDESD 2005-2014) 기간에는 지속가능발전교육이 강조되었다. 그리고 이주민 인구가 증가하는 국가에서는 다문화교육이 큰 비중을 차지하게 된다.

이런 측면에서 보면 국제이해교육, 인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 다문화(문화다양성)교육 및 글로벌시민교육 등은 서로 대립하며 경쟁하는 주제라기보다는 보편적 가치를 지향하는 상호 연결된(interconnected) 교육적 주제라고 할 수 있다. 이런 점에서 국경을 초월해 전 세계인이 공동체적 시각을 가지고 세계문제를 이해하고 해결해가는 방법을 찾는 국제이해교육(김현덕, 2007)은, 국가 간이든 개인 간이든, 서로를 살리어 함께 살아가도록 하는 상생의 교육으로서 글로벌화 이슈들에 적극적으로 대응하지 않을 수 없는 것이다. 다시 말해, 국제이해교육은 “모든 사람이 더불어 사는 세상을 만들기 위해 다른 나라와 민족, 문화와 생활습관 등을 바르게 이해하고 민주주의와 인권, 사회정의와 평등의 가치 위에서 지속가능한 발전과 평화로운 세계를 일구어 내는, 세계시민의 의식과 자질 함양을 목표로 한다(유네스코 아시아태평양국제이해교육원, 2003).”

국제이해교육은 하나의 사회, 문화, 민족, 인종에 국한되는 것이 아니라, 그러한 범주적 경계를 넘어선 인류보편적인 시각을 가지고 국내 문제와 국제 문제 간의 상호의존성을 인지하고 비판할 수 있는 능력을 키워주는 교육이다. 그리하여 자기(자국민)중심적인 사고에서 벗어나 타인, 타문화, 타민족(국가)에 대한 존중과 이해를 강조함으로써, 궁극적으로는 인권, 평화, 사회정의, 그리고 지속가능발전 및 문

화적 다양성 등을 지향하는 삶을 준비할 수 있도록 하는 교육이다. 이와 같은 교육적 과정을 통하여 학습자들이 보편적 가치를 인식하고 실천하면서 자신의 삶을 살아가게 하고, 궁극적으로는 세계시민으로서의 자기 모습을 긍정적으로 상정하게 함으로써 지구촌에서 상생의 교육목적이 달성되기를 기대하는 것이다.

III. 글로벌시민교육의 개념

1. 글로벌 시민성의 개념화

시민성(citizenship)은 흔히 국적(nationality)과 거의 같은 의미로 사용되곤 한다. 해외여행 시 입국카드에 개인 정보를 기록할 때 자신의 국가소속을 묻는 용어로 Citizenship 혹은 Nationality를 사용한다. 이때 자신을 글로벌 시민이라고 표기할 수는 없다. 이 맥락에서 시민성은 분명히 특정 국민국가에 속한 지위(status), 특정 국가에 대한 소속감(feeling of belonging), 그리고 민주주의와 인권의 실천(practice)을 추구하는 정치적 투쟁의 성격도 담고 있다(Oslo and Starkey, 2005: 9-16). 반면 Griffith(1998)는 글로벌 시민성을 ‘인권, 책임과 행동’에 기초하는 윤리적 이슈로 본다. 즉, 자율적이고 탐구적인 비판정신을 가지고 사회정의와 인간의 존엄성에 대한 윤리적 기준에 따라 결정하고 행동하는 사람이 세계시민의 모습이고 이러한 정신을 가지고 행동하는 양심을 글로벌 시민성이라 칭한다. 따라서 때때로 특정 국가에 속한 국민으로서의 ‘나’와 글로벌 시민으로서의 ‘내’가 갈등할 수밖에 없다. 그래서 코메니우스나 칸트, 루소 등 자유이성을 추구하는 철학자

들은 학교가 미래세대를 국가의 그늘에 숨는 나약한 존재로 키워서는 안 된다는 점을 강조하고는 했다(부르바키, 1998).

시민사회에서 글로벌 시민성을 오랜 기간 실천해온 영국의 옥스팜 Oxfam(2006)은 세계시민을 다음과 같은 사람으로 정의한다.

- 더 넓은 세계(*wider world*)를 인식하며 세계시민으로서의 자기 역할을 이해하는 사람
- 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람
- 세계가 경제적, 정치적, 사회적, 문화적, 기술적, 환경적으로 어떻게 움직이고 있는지를 이해하는 사람
- 사회적 불의(*social injustice*)에 분노하는 사람
- 지역 수준에서 글로벌 수준에 이르는 다양한 공동체에 참여하고 공헌하는 사람
- 더 공정하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 기꺼이 행동하는 사람
- 자신의 행동에 대해 책임지는 사람

요컨대, 글로벌 시민성이란 제국주의 또는 신자유주의적 패권주의에 대항하여 평화, 인권, 정의 및 문화적 다양성 등을 구현하려는 사회윤리적인 시민정신으로 영토적 국민국가의 국경을 넘어 ‘범지구적 공공성’을 인식하는 중층적, 혼종적 시민정신을 일컫는 것이다. 따라서 ‘전 세계적으로 영향력을 미치는’ 글로벌(global)과 ‘특정 국가에 속하는 법적 권한을 가진 시민적 책임과 의무로서의’ 시민성(citizenship)은 때로는 양립 불가능하나(조우진, 2007: 11), 풀뿌리 자치와 공공 영역에 기반을 두는 시민사회가 발전할 경우, 그 시민사회는 국가 또는 시장의 패권주의에 대항하는 글로벌한 시민적 요구와 조화시킬

수 있는 역량을 갖추 수 있게 된다.

하지만 글로벌 시민성이 지향하는 생명, 평화, 인권 같은 보편가치를, 개인의 자율과 책임에 기초한 시민사회의 행동원칙으로 구현하기란 결코 쉽지 않다. 자칫 아나키스트적인 시민성으로 비쳐질 수도 있기에 국가와의 관계를 떠나 시민성을 생각한다는 것은 국가공동체로부터 엄청난 비난을 받을 수도 있다. 그런 까닭에 이진우(2010)가 올리히 벡의 **글로벌 위험사회** 번역본에 붙인 해제에서 밝혔듯이, 글로벌 시민성은 어떻게 하면 인류가 공존할 수 있는지를 다루는 정치적-윤리적 성찰에 뿌리를 두어야 한다. 글로벌 시민성이 공허한 수사로 끝나지 않고 그 자체로 실현될 수 있는 실천 방향을 제시하려면, 구체적인 국제정치 현실도 냉철하게 직시할 수 있어야 할 것이다. 오늘날 기후변화, 핵전쟁, 테러리즘 및 세계적 불평등과 같은 글로벌 위험은, 각국의 시민들이 국민국가의 틀을 벗어나 연대하게 하여 더 나은 세상을 만들기 위해 행동하는 글로벌 시민사회 네트워크가 자라나는 토양이 되고 있다. 이런 역설적인 맥락에서만 글로벌 시민으로서의 자기 정체성을 온전히 이해할 수 있다.

그럼에도 글로벌 시민사회는 근본적으로 두 가지를 전제하지 않으면 안 된다. 하나는 어떤 국가도 글로벌 리스크를 혼자 해결할 수 없다는 역사적 논리이며, 다른 하나는 글로벌 위험을 해결하려면 개별 국가가 글로벌화한 자본에 대한 통제권을 잃지 말아야 한다는 현실 논리이다. 글로벌 시민사회가 지향하는 것은 반드시 하나의 세계 정부를 전제하는 것은 아니다. 국제정치는 여전히 패권주의의 모습을 띠고 있는바, 세계주의의 성공 여부는 개별 국가가 글로벌 위험으로 형성된 세계여론에 얼마나 계몽되어 지구의 소외집단에게 어느

정도 발언권을 부여할 수 있는가에 달려 있다. 하나의 가능성으로서, 신자유주의와 글로벌화를 선도하는 세계경제포럼(일명 다보스포럼)에 대항하여 중남미 좌파지도자들이 세계 각국의 시민사회단체를 규합해 “또 다른 세계도 가능하다Another world is possible”는 기치 하에 2001년부터 시작한 세계사회포럼이 지구의 소외집단의 목소리를 대변하고 있는데(McNally, 2006), 이러한 시도 역시 글로벌 시민성이 구현되는 한 징표가 된다.

이와 같이 사회적 약자의 적극적 역할에 초점을 맞춘 글로벌 시민성은, 시걸 벤-포라스(2006)가 포착한 ‘전시戰時 시민성belligerent citizenship’ 대 ‘민주적 시민성democratic citizenship’의 대조로써 그 성격을 명확히 할 수 있다. 전시 시민성은 역사적으로 국가 간의 긴장이 고조되거나 국가주의가 강조되는 시기에 대두되었는데, 시민의 자발적인 참여보다 시민의 국가에 대한 공헌을 강조하고, 다양성보다는 애국주의 형태로 사회적 일치를 옹호하며, 공적 심의public deliberation를 억제하고 다양한 시각을 침묵시킨다. 다시 말해 시민참여, 일치와 연대, 공적 심의라는 민주적 시민성의 세 요소를 제한한다(Davies, 2008). 전시 시민성이 작동하는 상황에서는 국가 수준의 시민성과 글로벌 시민성 간의 대립이 불가피하다. 따라서 국가 수준에서 민주적 시민성을 지향하는 교육은 정치교육적인 성격을 띠 수밖에 없으며, 보편적 가치의 관점에서 인지된 불의에 맞서 행동하는 가치관과 능력을 배양하는 글로벌 시민성 교육은 두 말할 나위 없다. 영국에서 시민성 교육과정을 만드는 데 초석을 놓은 크릭 역시 시민성교육의 정치적 성격을 언급하였다(Crick, 2007). 즉 전제적인 권위주의 정권은 시민들이 선량한 시민(good citizenship)으로만 존재하

기를 원하나, 이에 대항하여 정책이 왜 잘못되었는지 적극적으로 토론하고 다양한 가치를 인정하는 포용적인 시민성(inclusive citizenship)은 정치에 대한 이해를 필요로 한다는 것이다.

2. 포용적 글로벌시민교육의 구도

20세기 말에 새로운 세기를 준비하면서 유네스코 21세기위원회(1993)는 인류가 당면한 위기에 도전할 교육방향을 다음 네 가지 학습 기둥으로 제시하고 있다. 인지적 차원의 알기 위한 학습(learning to know), 윤리적 차원의 존재하기 위한 학습(learning to be), 실천적 차원의 행동하기 위한 학습(learning to do)과 가치적 차원의 다 함께 살아가기 위한 학습(learning to live together)이 그것이다. 특히 다원화 되어가고 점점 더 개인화되어가는 21세기를 맞이하여, 공동체적 상생의 가치인 다 함께 살아가기 위한 학습을 강조한 점이 주목된다. 여기서 상생의 학습은 국가 수준에서만 아닌 글로벌 수준에서의 국가 간 이해와 협력을 전제한다는 점에서, 1974년에 권고한 국제이해교육의 기본방향과 일치하는 것으로 21세기 국제사회가 주도하는 교육적 화두이다. 유네스코의 네 기둥은 글로벌 시민교육에도 적용되는 차원이다.

글로벌 시민교육을 개념적 적합성 측면에서 살펴본다면, 글로벌(global)+시민성(citizenship)+교육(education)으로 구성된 언어적 조합 틀을 어떻게 해체하고 재구성하느냐에 따라 실천적 강조점을 다르게 볼 수 있다(Davies et al., 2005).

시민성 교육+글로벌의 경우, 시민성교육이 주로 민주시민교육으로 해석되는 우리나라의 경우 글로벌 수준에서도 사회통합적인 민주

시민교육이 필요하다는 국가주의로 귀속될 가능성이 크다. 즉 국가 경쟁력을 높이기 위한 국제이해교육과 마찬가지로 국가경쟁력을 높이면서 국가이미지를 제고하기 위해서도 글로벌 차원의 접근이 필요하다고 해석되는 글로벌 시민교육이 될 수 있다.

글로벌 시민성+교육의 경우는, 보편적인 공통의 가치 및 규범으로서의 글로벌 시민성이 교육을 통해 구현되어야 한다는 의미를 가지며 주로 시민사회에서 강조될 수 있는 조합이다. 국가주의에 대항하는 개념으로서의 글로벌 시민성에 대한 담론 구성이 중요한 쟁점이 된다.

시민성을 위한 글로벌+교육은 세계화교육이나 국제교육 등과 마찬가지로 글로벌교육의 내용으로 시민성을 다룬다는 것이다. 이는 주로 시민정신이나 시민적 가치에 근간을 둔 국제개발협력이나 국제교류 프로그램 등을 통해 구체화되며, 나눔과 봉사 등의 형제애가 강조되는 교육적 영역이다.

따라서 글로벌 시민교육의 강조점을 어디에 두고 어떤 장르에서 구체적으로 실천할 것인지도 중요한 쟁점이 된다. 첫째, 학교에서의 민주시민교육을 근간으로 하는 시민성교육의 글로벌화는 우리나라 사회과 교육의 중심 틀이라고 볼 수 있다. 학교교육이 국민교육과정과 조화를 이루어야 하는 맥락에서 이러한 접근은 민주시민으로서의 책임과 의무에 초점을 맞추고 있다. 둘째, 글로벌 시민성을 국가주의를 초월하는 보편적 개념어로 이해하여 교육환경에 적용하는 글로벌 시민성 교육은 현실적인 담론 구성에 실패할 가능성이 높다. 하지만 전체주의 정권하에서는 보편적 기준에 의한 글로벌 시민성은 탄압을 감수하더라도 지켜야 할 원칙임에 틀림없다. 따라서 이러한 접근은

주로 학교 안에서는 거의 불가능하고 학교 밖 시민사회에서 전개될 수 있는 접근법이다. 물론 학교교육 환경에서도 간혹 이러한 접근이 시도되기도 한다. 마지막으로, 시민성 주제를 매개로 한 글로벌교육은 대부분 국제학교나 일반 시민사회에서의 나눔과 봉사라는 틀로 확산되는 접근이다. 이것은 다름을 강조하고 이웃에 대한 연대를 지향하지만 세계체제가 잉태한 사회적 불의에 대해서는 거의 언급하지 않는다는 점에서 스미스(Smith, 2003)는 이를 자유주의적 글로벌시민교육이라고 분류하고 있다.

김영삼 정부 말기에 제안되어 지금까지 유지되는 제7차 사회과교육과정은 ‘21세기 정보화, 세계화 시대에 능동적으로 대응할 수 있는 민주시민육성’이 그 교육목표였다. 2007년 개정된 교육목표에 명기된 민주시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람은, 민족공동체 의식을 함양한 국가 내 시민이지 세계시민은 아직 아니었다. 이것이 2009년 개정된 교육과정에서 ‘세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람’으로 바뀌면서 자유주의적 글로벌시민교육의 가능성을 열어놓았다. 유럽연합에서는 국가주의적 시민교육을 넘어서서 유럽시민으로 거듭나기 위한 시민교육(citizenship education)을 제안하면서 국가공동체적 시민교육을 넘어서 유럽지역에 기반을 둔 글로벌시민교육으로의 교육적 융합을 추구해 왔다(CERI, 1989). 대체로 서구의 시민교육은 자유주의적 관점에 입각한 국가공동체 통합형 시민교육의 한계를 극복한, 보다 보편적이고 세계적인 차원의 요소가 융합된 다원주의적 혹은 비판적 세계시민교육으로 수렴되는 경향이 있다(Crick, 2007). 그렇지만 평화체제가 수립된(post-conflict) 북아일랜드에서는 여전히 시민이란 용어

자체에 대한 거부감을 노골적으로 드러내고 있다. 왜냐하면 세계시민이 아닌 일반적인 시민성교육은 특정 국가공동체에서의 소속감을 전제로 해야 하는데, 북아일랜드의 경우 자신이 속할 국가공동체가 아일랜드인가 영국인가를 둘러싼 사회적 합의가 부재한 상태여서 쉽사리 통합형 시민교육으로 나아갈 수 없기 때문이다(Claire, 2011; Reily & Niens, 2014). 북아일랜드와 같은 분단사회divided society에서는 시민성이라는 개념 자체가 들어서기도 어렵다는 것은 우리 사회의 미래를 두고서 깊이 생각해볼 대목이다(강순원, 2014).

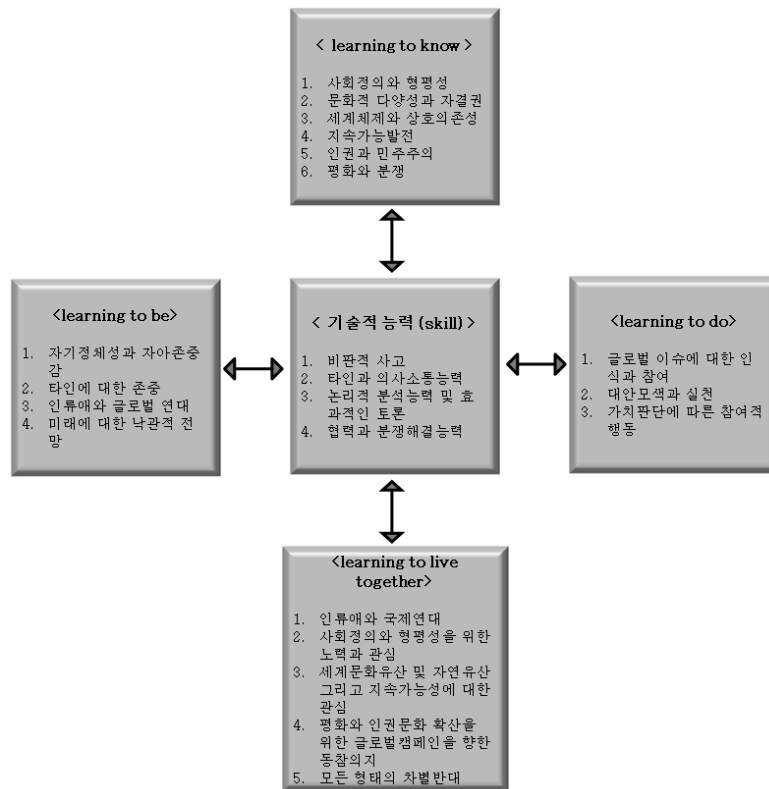
한편, 이주민 인구의 증가로 유동성이 높은 다인종·다문화 사회에서는 단일 국가주의를 넘어서는 다원적 시민성(multiple citizenship) 혹은 혼종적 시민성(hybrid citizenship)이 요구되나, 그럼에도 오히려 주류문화 중심의 동화주의적인 경향이 심각하게 표출되고 있다(Pike, 2000). 그 결과 소수집단에 대한 사회적 배제가 더 심해지고 이와 동시에 글로벌화가 심화시킨 국가 간 불평등이 인종차별주의를 더 자극시키고 있음으로 인하여, 글로벌 위험사회의 증후군은 개선될 기미가 보이지 않는다는 부정적인 시각이 지배적이다. 이에 따라 전 지구적으로 사회적 배제를 수반하는 모든 배타적 정책에 반대하여 인권을 보장하고, 단순 다수결 원리를 넘어서는 민주주의를 발전시켜 나가는 보편적 글로벌시민교육으로서 포용적 모형(inclusive model)이 서구사회를 중심으로 중요한 교육지침이 되고 있고 이는 유네스코의 교육지향점이기도 하다(이주옥, 2007; Oslo & Starkey, 2005). 포용적 글로벌시민교육은 다양한 정체성을 탐구하는 것이며 시민들이 비판적 정치의식political literacy을 갖도록 하는 것으로서, 학습자로 하여금 자신이 지금 속해 있는 상황과 국가적, 세계적 상황 사이의 연결

고리를 이해할 수 있게 하는 비판적 학습(UNESCO, 2009 Kwon & Kang, 2013)을 중심으로 한다. 따라서 글로벌화의 진전에 수반되는 세계문제를 비판적으로 고찰하는 글로벌시민성(global citizenship)을 폐쇄적 국가주의(chauvinistic nationalism)에 갇혀있는 시민성과 분리하여 재구성하는 일이 글로벌시민교육에서 필요하다(Nussbaum, 2002; Osler and Starkey, 2005). 글로벌시민교육은 소속국가에 대한 국민으로서의 의무와 권리에 초점을 둔 시민교육에서 한 걸음 더 나아가 구성원들의 다양성을 인정하고, 모두를 위한 보편적 인권과 평등에 초점을 둔다. 이는 단순히 민족 집단 간의 조화로운 균형을 추구하기보다는 그들 간의 긍정적 상호작용을 극대화하기 위하여 각자가 놓인 상황을 전 지구적인 상호의존 관계로 연결시킨다. 이러한 맥락에서, 한 사람의 시민이 소속 국가를 포함한 다양한 수준의 공동체에 대하여 소속감을 동시에 가지는 혼종적 정체성으로 이어지게 하는 것이기도 하다(변중현, 2001, 65; Banks, 2008).

오늘날 비판적으로 과거를 성찰하여 현재의 문제에 도전하고 미래를 정의롭게 여는 글로벌시민교육은 20세기 전쟁의 세기를 마감시키고 21세기 평화의 시대를 열기 위한 평화교육의 중요한 축을 구성하게 된다(Juanes, García & Pérez-Manjarrez, 2013). 옥스팜Oxfam의 글로벌시민교육 모형과 유네스코의 국제이해교육 등에 관한 권고 내용을 융합하여 새롭게 구성한 포용적 글로벌시민교육 모형은 학교교육에 서뿐 아니라 성인의 평생학습 그리고 교사교육에서도 유익한 교육과정 지표로 활용될 수 있으리라 기대한다.

인지적, 윤리적, 가치적 및 실천적 학습의 관점에서 제기된 교육의 제들은 적절한 교육기법으로 다뤄져야 한다는 포용적 글로벌시민교

육은 수직적 차원에서 아동에서부터 성인, 노인에 이르기까지 전 과정을 아우르고, 수평적 차원에서는 학교교육과 미디어, 가정교육, 평생교육을 포괄하는 통합적인 평생학습과정으로 이루어지게 된다. 글로벌시민교육은 글로벌 이슈에 관한 학제적 접근을 토대로 다양한 형태의 교육자료를 활용해 학습자와 더불어 문제를 해결하는 적극적인 상호작용 학습이 되어야 함은 물론이다.



[그림 2] 포용적 글로벌세계시민교육 모형

IV. 한국 글로벌시민교육의 과제

한국교육의 역사적 발전과정을 고찰해볼 때 글로벌시민교육을 전면화하기란 결코 쉬운 일이 아니다. 민주시민교육에서 세계시민교육으로 나아가야 한다고 큰 방향을 잡고 있다하더라도, 그것이 의미하는 바가 곧 보편적 개념으로서의 글로벌시민교육이라고 할 수 없는 실정이다. 이는 비단 학교교육에서만 그치는 문제가 아니다. 여기서는 한국 글로벌시민교육이 직면한 현실을 살펴보면서 풀어야 할 과제를 음미하도록 하겠다.

첫째, 우리나라 교육시스템 자체가 글로벌시민교육에 열려있지 않다. 글로벌시민교육은 다른 나라에 대해 가르치는 것이 아니라 자기 국가에 대한 비판적 성찰이 우선되어야 한다(Davies et al., 2005). 그런데 우리나라의 국가주도, 입시위주, 성과지향 교육제도는 사회정의와 형평성, 문화적 다양성과 자결권, 세계체제와 상호의존성, 지속가능발전, 인권과 민주주의 그리고 평화와 분쟁 등과 같은 학습주제를 교실에서 다루기 어렵게 만든다. 각 교과별로 다룰 내용이 교과서에 이미 다 정해져 있을 뿐만 아니라 설사 유사한 내용이 있다 하더라도 문화적 특수성이 보편성을 압도하는 상황에서 민감한 주제를 교사 의지로 다루기에는 너무나 위험부담이 크다. 이 점이야말로 다른 나라에서도 교사들이 가장 우려하는 바이다(Davies, 2003). 특히 입시위주의 경쟁적인 학교환경은 입시와 무관한 글로벌시민교육 관련 주제를 다루는 데 시공간적 제약으로 작용한다.

둘째, 글로벌시민교육에 대한 교육정책화 의지가 미약하다는 근본적인 어려움이 있다. 식민 지배의 역사, 민족분단과 내전의 아픔, 그

리고 권위주의적 리더십에 의해 성취한 경제성장 경험은 교육에서 국가주의적 애국주의를 과장하게 만들었다. 그래서 국가주의를 초월 하자는 글로벌시민교육이 민주화 과정에서 이룩한 또 다른 측면의 정치의식화 성과를 문히게 하였다. 국제이해교육 역시 글로벌 경쟁에서 살아남기 위한 외국어교육이나 정보화교육으로 이해되듯이, 글로벌시민교육 역시 이러한 구도를 벗어나기 어렵다는 한계가 있다. 국가 간 상호의존성조차 보호주의적 방어주의를 극복하기가 쉽지 않다. 인류애와 국제연대, 사회정의와 형평성을 위한 노력과 관심, 지구촌 문화유산 및 자연유산 그리고 지속가능성에 대한 관심, 평화와 인권 문화 확산을 위한 글로벌캠페인 동참의지 그리고 모든 형태의 차별반대 등과 같은 글로벌시민성에 근거한 보편적 가치는 모든 수준의 교육, 특히 학교교육의 일상으로부터 유리되어 있다. 식민 지배를 당하고 종속적 상황에 놓여있던 역사적 경험은 다른 약소국에 대해 우월적 지위를 누리고 싶은 힘의 논리로 치환되었으며, 바로 이런 상황이 글로벌시민교육을 어렵게 만드는 사회문화적 배경이 된다.

셋째, 글로벌시민교육을 누가 주도하느냐는 문제가 정부부처 간 협력이 용이하지 않은 현실론적인 어려움을 가중시킨다. 인권에 대한 교육은 국가인권위원회나 법무부가 관심을 가지고 있고, 환경교육은 환경부가, 통일교육은 통일부가, 직업교육은 노동부가, 양성평등교육은 여성가족부가 그리고 각종 교과에 대한 교육은 교육부가 주로 관심을 가지고 지원하고 있지만, 글로벌시민교육은 특정 교과도 아니고 특정 정부부처가 관심을 가지는 주제도 아닌 상황에서 최소한의 재정지원도 받기 어렵다. 외무부가 한국국제협력단KOICA과 함께 공적개발원조ODA 사업에서 글로벌시민교육에 관심을 가지고

지원하나, 이것은 해외원조사업을 위한 프로그램이지 상생의 관점에서 근본적인 글로벌시민교육을 담고 있는 방식은 아니다. 따라서 관련 부처들의 협업이 전제되는 주제학습이 처음부터 난항에 빠질 수밖에 없다.

넷째, 교육현장에서도 글로벌시민교육은 담당부서의 프로그램일 뿐이지 교육기관 전체를 포괄하는 정책의제로 자리 잡지 못하고 있는 실정이다. 예를 들어 유네스코협동학교에서조차 담당교사만 글로벌시민교육 활동을 하지, 다른 교사나 학부모, 학생들은 거의 알지 못하고 있다. 평생교육기관도 유사하다. 주로 국제협력 사업부서나 관련 교육프로그램을 개발하기 위해서 이 주제를 이야기하지 다른 사람들은 거의 관심이 없다고 봐도 무방하다. 글로벌시민교육은 전 기관적 접근 whole institution approach을 원칙으로 하나 현실에서는 참으로 지난한 과제이다. 결국 교육기관장의 리더십과 의지로 귀착되는 교육현장에서의 문제는, 교사 순환보직제와 중첩되면서 더욱 풀기 어렵게 되어 있다. 이것은 다른 시민사회단체나 정부기관도 마찬가지이다.

다섯째, 글로벌시민교육의 교수-학습방법 차별화와 연구개발의제의 문제이다. 학교교육은 교과별 교수방법을 개발하는 데 주로 주력하고 있기 때문에 현재 글로벌시민교육은 주로 사회교과와 도덕교과에서 몇몇 학자들에 의해 논의되고 있을 뿐이다(김경은&이나라, 2012; 김다원, 2010; 김용신, 2013; 노찬옥, 2004; 모경환&임종수, 2014). 비판적 사고, 타인과의 의사소통, 논리적 분석과 효과적인 토론, 그리고 협력과 분쟁해결 같은 기법들은 일반 교과에서는 그다지 장려되는 교수방법이 아니다. 창의적 교수방법으로 전환하자고 논의되고는

있지만 여전히 학교교육은 주입식 위주로 교과 진도 나가기에 바쁘다. 더구나 자기정체성과 자아존중감, 타인에 대한 존중, 인류애와 글로벌 연대와 미래에 대한 낙관적 전망과 같은 윤리적 주제들은 도덕교과의 주제로만 간단히 다뤄질 수 있는 덕목이 아니다. 특히 글로벌 이슈에 대한 인식과 참여, 대안모색과 실천 그리고 가치판단에 따른 참여적 행동 등은 학교 밖 활동과도 연계되어 있어서(김진희·임미은, 2014), 학교 밖 네트워크를 갖추지 못한 교사에게는 무척 곤혹스러울 수밖에 없다. 이 문제는 전기관적 접근이 아니면 해결하기 어렵다.

여섯째, 글로벌시민교육은 교사의 자발적 참여가 없이는 불가능하기에(Print, 2007) 적절한 교사연수가 핵심이다. 교육현장에서 자발적으로 추진해온 교육연구실천 집단이 거의 없는 상태에서 글로벌 환경의 변화가 가져온 글로벌시민교육의 실천요구는 성급한 단기성과에 매달리게 만든다. 실제로 관심 있는 시도교육청에서 관련 교사연수를 하고자 하나 기존의 연수시스템 하에서는 이러한 주제를 적합한 기법으로 다뤄줄 인적 자원을 확보하고 있지 못한 실정이다. 글로벌시민교육을 주도할 시민단체나 유네스코가 현재 적극적으로 추진할 의지를 보이고 있으나 여전히 제한점이 많다. 지역사회 내 관련기관 네트워킹을 통한 협동연수가 하나의 대안이 될 수 있지만, 이 역시 모든 지역에서 가능한 것은 아니다. 공식/비공식 교육기관들 간의 협력과 상호보완이 제한적이거나 가능성으로 제시될 수 있다.

일곱째, 글로벌시민교육은 이에 대해 가르치고 연구하는 것 자체가 하나의 실천으로 간주되나 현재까지는 관련분야 전문가도 제한되어 있을 뿐만 아니라 관련 활동가들도 연구에 기반을 두고 있다기보

다는 주로 해외자료에 의지하거나 또한 관련 자료를 종합해 활용하고 있는 수준이다. 여기서 근본적으로 부딪히는 문제가 글로벌시민교육과 평화교육, 인권교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 다문화교육 등과의 관련성이 모호하여 차별성과 공통성에 대한 이해를 객관적으로 유도해내기가 쉽지 않다는 점이다. 특히 핵심 주제어가 교육현장의 필요에 따라 고안되었다기보다 정책의제에 따라 교육부나 교육청에서 학교현장으로 하달되는 형태로 선정되기 때문에, 실천의 지속가능성을 훼손하고 있다는 점이다. 인권교육을 하고 있으면 주제가 바뀌어 갑자기 평화교육을 하라고 했다가 또 다문화교육을 하라고 했다가 인성교육을 하라고 하니 교육현장은 어지러울 수밖에 없는 실정이다.

마지막으로, 글로벌시민교육에 대한 개념적 오해로 인해 국제 교류나 결연만이 글로벌시민교육의 성과라고 인식하는 학교장이나 교사들이 많으며, 이로 인해 글로벌시민교육을 하면 할수록 글로벌시민성 자체가 더욱 오도되는 문제점이 있다. 글로벌시민교육은 무엇보다 먼저 자민족중심주의에 기초한 폐쇄적 사고방식을 버리게 하고, 공통의 글로벌 과제에 대해 공동대응을 한다는 글로벌시민의식을 함양하여 지역사회 문제부터 글로벌한 차원에서 파악하고 해결하는 능력을 키워주는 이른바 글로칼(global+local) 교육이라고 할 수 있다(Pak, 2013). 다시 말해 글로벌화가 지역사회에 미치는 영향을 조사하고 개선하기 위한 지역사회 시민교육 역시 글로벌시민교육의 중요한 부분일진대, 이 점이 교육현장에서는 간과되고 있다. 여기에는 외국만 다녀오면 글로벌시민교육을 했다는 식의, 편의주의적인 성과지표 왜곡도 한 몫 하고 있다.

V. 맺음말

글로벌시민교육이 직면한 어려움을 타개하고 교육현장에 뿌리내리기 위해서는 유네스코의 국제이해교육 권고를 바탕으로 ‘국제이해교육은 세계시민교육이다’라는 명제로부터 출발해야 한다. 그러려면 무엇보다 글로벌화가 초래한 위험증후인 글로벌 불평등의 심화에 대한 탈식민주의적 시각이 요구된다(Howe, 2014). 한국은 이제 더 이상 식민지도 아니고 원조를 받는 가난한 국가가 아니다. 지난 날 우리가 받았던 아픔을 다시는 되풀이하지 말자는 역사적 교훈이 우리에게도 있다. 오늘날 글로벌 사회에서 한국인, 한국정부 혹은 한국기업이 우리보다 힘없는 나라의 사람들에게 가하는 고통은 고스란히 우리에게로 되돌아올 것이다. 정보통신기술의 위력으로 인해 우리의 자화상이 세계 도처의 스크린에 그대로 비쳐지는 오늘날, 상호의존성은 바로 내 안에 있다. 이러한 맥락에서 유네스코 국제이해교육 권고 제6조는 지금도 여전히 유효하다. “교육은 세력 확대, 침략, 지배를 목적으로 전쟁을 도발하거나 억압을 위해 무력과 폭력을 사용하는 것을 용납할 수 없음을 역설해야 한다. 그리고 모든 개인이 평화를 유지할 책임을 인식하고 떠맡게 해야 한다. 교육은 국제이해와 세계평화 증진에 기여해야 하며, 모든 형태의 식민주의와 신식민주의에 대한 투쟁 활동에, 그리고 이 권고의 목적에 반하여 민족적, 인종적 증오를 부추기는 다양한 형태의 인종주의, 파시즘, 인종차별정책 및 기타 이데올로기에 대한 투쟁 활동에 이바지해야 한다.”

급변하는 글로벌 환경에서의 우리나라 위상은 위기요인이기도 하지만 상생의 기회요인이기도 하다. 식민지, 신식민지적 구속이 더 이

상 불가능해진 21세기에 이르러서까지 지배-피지배 불균등구조는 지구촌 모두를 불행하게 만든다. 따라서 모두의 역사에 대한 성찰에서부터 당면한 현실을 깊이 분석하며 미래를 조망하는 사회적 역량을 만들어가는 글로벌시민교육이야말로 우리에게 절실한 시대적 명령이다. 유네스코의 국제이해교육 권고는 그 가능성의 한 기준이 될 수 있다.

참고문헌

- 강순원(2000). 국제이해교육의 현재적 시사점. **국제이해교육**, 봄, 57-84.
- 강순원(2010). 다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망. **평생교육학연구**, 16(2), 69-91.
- 강순원(2014). 북아일랜드 포레조정활동의 평화교육적 의미. **국제이해교육연구**, 9(1), 1-36.
- 김경은, 이나라(2012). 사회과 세계시민교육을 위한 교수-학습 방안. **교과교육학연구**, 16(1), 231-256.
- 김다원(2010). 사회과에서 세계시민교육을 위한 “문화 다양성”수업 내용 구성. **한국지역지리학회지**, 16(2), 167-181.
- 김용신(2013). 글로벌 시민교육에서 사회과 환경확대 논리에 대한 비판과 확장해석. **국제지역연구**, 17(3), 3-17.
- 김진희, 임미은(2014). 공정여행 수업활동에 나타난 세계시민교육의 의미 탐색. **한국교육**, 41(3), 213-239.
- 김현덕(2007). 다문화교육과 국제이해교육의 관계정립을 위한 연구. **국제이해교육연구**, 2호, 59-74.
- 노찬옥(2004). 다원주의 시대의 세계시민교육. **사회과 교육**, 43(4), 207~224.
- 모경환, 임정수(2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. **시민교육연구**, 46(2), 73-108.

- 변종현(2001). 세계시민교육의 방향과 과제. **아시아교육연구**, 2(2), 65-85.
- 유네스코 아·태국제이해교육원(편)(2003). **국제이해교육의 동향-미국, 일본, 호주, 한국**. 서울: 정민사.
- 이삼열(2003). 국제이해교육의 철학과 역사적 발전. **세계화 시대의 국제이해교육**. 이삼열, 강순원, 한경구 (외편). 서울: 아시아 태평양 국제이해교육원. 8-29.
- 이승환(2000). 새로운 국제이해교육을 위하여. **국제이해교육**. 봄 유네스코 한국위원회, 27-56.
- 이주옥(2010). 유네스코 Inclusive Education: 배경과 현황. **국제이해교육연구**, 5(2). 120-133.
- 이태주(2014). 국제이해교육은 민주시민교육이다. **민주**, 겨울호(10). 201-210.
- 조우진(2007). 한국 사회의 세계시민의식 성찰, **한국 청년의 세계시민의식과 실천**. 제3차 유네스코 청년포럼. 유네스코 한국위원회 지구촌 나눔 운동. 9-22.
- 지바 아키히로, 이창호(역)(1999). 국제이해교육의 국제적 전망과 동향. **유네스코포럼**, 10호. 유네스코 한국위원회. 10-38.
- Beck, U.(2007) 박미애 · 이진우 역(2010), **글로벌 위험사회**, 서울: 길.
- Ben-Porath, S.(2006). *Citizenship under Fire: Democratic Education in Times of Conflict*. Princeton: Princeton University Press.
- Brubacher, J 이원호 역(1998). **교육문제사**. 서울: 문음사.
- Cabrera, L.,(2010). *The practice of global citizenship*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick, B.(2007). citizenship: The Political and the Democratic, *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Davies, L.(2008) 강순원역(2014). **극단주의에 대항하는 평화교육**. 파주: 한울.
- Davies, Harber & Yamashita.(2005). Global Citizenship Education: The Needs of Teachers and Learners. Centre for International Education and Research(CIER). University of Birmingham.
- Dill, J. S.,(2013). *The longings and limits of global citizenship education*, NewYork: Routledge.

- Falk, R.(1994). The making of global citizenship education. In Steenbergen, B. van(ed.), *The Condition of Citizenship*, 132-139. London: Sage Publications.
- Green, M., F.,(2012). Global Citizenship: What are we talking about and why does it matter?, *International Educator*, 21(3), 124-127.
- Giddens, A.(2000). Citizenship education in the global era. In Pearce & Hallgarten(eds.), *Tomorrow's Citizens*, 19-25. London: Institute for Public Policy Research.
- Habermas, J.(1992). Citizenship and national identity: some reflection on the future of Europe. In B. S. Turner and P. Hamilton.(ed.), *Citizenship: Critical Concepts*, 341-360. London: Routledge.
- Howe, Edward.(2014). Global citizenship education from across the pacific: a narrative inquiry of transcultural teacher education in Japan. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 6(1), 25-42.
- Huntington, S.(1996). 이희재 역(1997). **문명의 충돌**. 서울: 김영사.
- Juanes García, A., García, T. & Pérez-Manjarrez, E.(2013). 'Citizenship Education and Social Justice. From Theory to Practice', in P. Cunningham (ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, crisis and challenges*. London: CiCe, pp.505-510.
- Lauder, H., Brouwn, P., Dillaough, J. and Halsey, A. H.(eds.)(2006). *Education, Globalization & Social Change*, Oxford: Oxford University Press.
- Lynette, S.,(2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings, *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- McNally, D.(2006). *Another World Is Possible: Globalization & Anti-Capitalism*. Mommouth: ARP.
- Muller, H.(1999). 이영희(역). 2000. **문명의 공존**. 서울: 푸른숲.
- Oxfam Great Britain.(2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*, London: Oxfam.
- Pak Soon Yong.(2013). Global citizenship education, APCEIU Research Reports.
- Pike, G.,(2000). Global education and national identity: in pursuit of meaning, *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.

- Print. M.(2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), pp. 325-345.
- Reily, Jacqueline and Niens, Ulrike.(2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogical discourses in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53-76.
- Smith, Alan(2003). Citizenship Education in Northern Ireland: beyond national identity? *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 15-31.
- UNESCO.(2009). *Defining an Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.(2013). Global citizenship education: an emerging perspective.

Abstract

Tasks of Korean Global Citizenship Education(GCED) in the context of Education for International Understanding(EIU)

Kang, Soon Won
(Hanshin University)

My paper puts its emphasis on reinterpreting national education in the perspective of universal citizenship education based on international solidarity and social justice and thus on exploring the emerging tasks of Korean Global Citizenship Education(GCED), assuming that GCED shares its educational orientation with peace and human rights education, multicultural education, education for sustainable development(ESD) and EIU. International understanding, cooperation and peace are to be considered as an indivisible whole on the principle of friendly relations between peoples and States having different social and political systems and on the respect for human rights and fundamental freedoms. In these interdependent days EIU is to be critical GCED which provides balanced rights and responsibilities of global citizens according to the parameters of Universal Human Rights Declaration agreed by UN member States. Global citizenship is said to be multiple or hybrid citizenship compassing global publicity of social ethics such as peace, human rights, justice and cultural diversity against imperialism or neoliberal hegemony beyond the territorial border of nation-state. The inclusive GCED model that I suggest by integrating

GCED of Oxfam and UNESCO lifelong learning is expected to be useful GCED curriculum criteria for the schooling, lifelong education and teacher education as well. As a consequence the decolonialistic viewpoint is needed in GCED in order to take roots in the educational institutions through challenging the difficulties inherited within and the global inequality due to the globalization risk itself.

Key words : Global Citizenship Education(GCED), Education for International Understanding(EIU), UNESCO

투고신청일 : 2014. 11. 21

심사수정일 : 2014. 12. 16

게재확정일 : 2014. 12. 17