

세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구*

박순용* · 강보라**

요약

이 연구는 세계시민교육 선도교사로 활동하고 있는 교사들의 경험을 통해 세계시민교육의 필요성과 교육적 함의를 확인하고, 우리나라 학교현장에서의 정착·확산 가능성을 모색하고자 한다. 이를 위해 세계시민교육 선도교사로 활동하고 있는 10명의 교사를 대상으로 질적 사례연구를 수행하여 이들의 세계시민교육 실천 경험을 살펴보았다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 세계시민교육이 보다 구체화되고 의미 있게 적용되기 위해서는 교육 현장에서의 담당교사들의 창의적인 사례가 활발하게 공유될 필요가 있다. 선도교사들의 실천사례는 현장의 모습을 가감 없이 보여주어 세계시민교육의 거시적 담론과 학교 현장과의 간극을 좁혀주는 유용한 자료가 될 것이다. 둘째, 교사들이 세계시민교육에 매료된 가장 큰 이유는 자신이 추구하는 교육에 대한 가치와 의미를 찾은 것이었다. 교사들은 자신의 가치와 신념에 부합하는 세계시민교육을 만난 것이 교육의 본질을 상기하게 되는 훌륭한 계기였다고 했다. 이는 교사로서 추구하던 교육철학과 사명감을 세계시민교육을 통해 구현할 수 있었다는 점에서 시사하는 바가 크다. 셋째, 세계시민교육을 위한 정책적 지원이 뒷받침 된다 하더라도 교사가 관심을 갖고 주도적으로 추진하지 않는다면 목표한 효과를 거두기 어렵다. 이와 관련하여 교사들의 교직경력, 직급, 학교급, 지역에 따른 실증적 분석이 이루어진다면 세계시민교육 관련정책 보완을 위한 정교하고 특수한 정보가 될 것이다.

주제어: 세계시민교육, 세계시민교육 선도교사, 세계시민성, 세계시민

* 이 논문은 강보라의 석사학위 논문, “세계시민교육 선도 교사들의 현장 경험에 관한 연구”를 토대로 원자료를 검토·재분석하여 작성한 것입니다.

** 연세대학교 교육학과 교수, paks@yonsei.ac.kr

*** 과천고등학교 교사, jijontj@yonsei.ac.kr

I. 서론

오늘날 세계 곳곳에서 목도되는 빈곤, 난민, 이상기후, 전염병, 테러, 국제분쟁 등의 문제는 더 이상 국지적인 사건으로 머물지 않고 인류 모두의 재앙이자 당면과제로 부상하고 있다. 전지구적으로 일어나고 있는 문제들에 대한 해법을 찾기 위해서는 주어진 상황과 문제의 근원을 직시할 수 있도록 교육을 통한 깨우침이 선행되어야 적절한 대처행동으로 이어질 수 있다. 교육은 국가단위의 경계를 넘어 인류의 공동과제를 고민하면서 최적의 의식수준과 행동 변화를 이끌어낼 수 있는 가장 강력한 수단이자 매개이기 때문이다. 세계시민성(global citizenship)이 지구촌의 일원으로 인류의 미래를 함께 걱정하고 공생공영(共生共榮)의 길을 모색하는 정신적인 상태라면, 세계시민교육은 이를 구현하기 위한 의도적인 개입이다.

이러한 맥락에서 2012년 9월 UN 총회에서 반기문 유엔 사무총장이 제시한 ‘글로벌교육 우선구상(GEFI: Global Education First Initiatives)’은 ‘세계 시민성의 함양’을 강조하며 세계시민교육의 필요성이 국제적으로 선언됨과 동시에 글로벌교육 의제로 설정 되는데 동력을 부여받는 계기가 된다. 이와 연동하여 2015년 5월 인천에서 개최된 제3차 세계교육포럼에서는 2030년까지 세계 교육의 이정표가 될 선언문이 발표되었는데, 7가지 세부목표 중 세계시민교육 및 지속가능발전교육이 포함되면서 국제 사회의 주요 교육 목표로 부상하였다.

이러한 가운데 GEFI 선언 이후 우리나라에서 세계시민교육을 담당하고 새롭고 실험적인 시도를 학교 현장에서 실행하고 있는 일선 교사들의 경험에 주목할 필요가 생겼다. 이들의 경험은 세계시민교

육의 지향점, 콘텐츠, 교수학습법 등 다양한 면에서 세계시민성이 교실을 통해 구현될 수 있도록 하는데 통찰을 제공한다. 특히 우리나라에서 세계시민교육의 확산과 정착을 위해 교육부와 유네스코 아시아·태평양국제이해교육원(APCEIU)은 전국 17개 시·도 교육청을 대상으로 세계시민교육 선도교사(이하 선도교사)를 선발하고 위촉하였다. 교육부장관에 의해 위촉된 중앙 선도교사를 중심으로 각 시·도 교육청 별로 조직된 시·도 선도교사가 함께 세계시민교육의 학교 현장에서의 지속적인 확산에 기여하고 있다. 2015년 제1기 선도교사 총 395명(중앙 35명, 시·도 360명)을 시작으로(APCEIU, 2015) 2016년에 위촉된 제2기 선도교사는 총 730명(중앙 64명, 시·도 666명)이고(APCEIU, 2016), 2017년에 위촉된 제3기 선도교사는 총 748명(중앙 68명, 시·도 680명)이다(APCEIU, 2017). 이들은 학교 현장에서 세계시민교육이 뿌리 내릴 수 있도록 중추적인 역할을 담당할 것으로 기대되고 있다.

세계시민성을 국가교육과정에 잘 녹여내어 실천할 수 있는지의 여부는 교사의 인식과 의지에 달려있다고 해도 과언이 아니다. 학교 현장에서 세계시민교육을 주도적으로 실천하고, 학생들에게 세계시민으로서의 거울이 될 교사의 역할은 무엇보다 중요하다. 그러나 기존의 관련 선행연구에서는 세계시민교육에 대한 인식이나 이해도, 또는 연수 효과를 양적 연구방법으로 분석한 연구들이 대다수이며 학교 현장에서 교사들이 어떻게 세계시민교육을 이해하고, 이를 실천하고 있는지와 교육을 통해 어떠한 변화를 경험하는지에 대한 미시적인 질적 연구는 찾아보기 힘들다.

따라서 본 연구에서는 세계시민교육을 담당하고 있는 선도교사들

을 대상으로 진행한 심층면담을 토대로 그들이 세계시민교육에 관심을 갖게 된 계기와 추상적이고 모호한 세계시민성을 어떻게 학교 현장에서 가르치고 있으며, 이러한 과정 중에 겪는 어려움과 동기부여는 무엇인지를 분석해보았다. 더 나아가 세계시민교육이 교사와 학생들의 삶에 어떠한 영향을 주며, 이에 대한 교육적 함의는 무엇인지를 살펴보았다. 이를 통해 국제적인 교육의제로 부상하고 있는 세계시민교육의 정책적 담론과 학교 현장과의 간극을 줄이고, 세계시민교육이 학교 현장에 장기적으로 안착할 수 있는 방안을 탐색해보고자 하였다.

II. 이론적 배경 및 선행 연구 고찰

1. 세계시민성과 세계시민교육의 이론적 논의

세계시민교육에 대한 간단한 정의는 세계시민성(global citizenship)을 함양하고 세계시민(global citizen)을 길러내기 위한 일련의 교육행위를 일컫는다. 그러나 아직 세계시민성이나 세계시민에 대한 합의된 개념이 정립되어있지 않고, 이를 번역하는 과정에서 혼란과 모호함이 가중되어 왔다. 예를 들어 세계시민성(global citizenship)은 세계시민의식, 세계시민주의, 지구시민의식, 글로벌시민의식 등과 같이 여러 형태로 해석되어 혼용되고 있으며, 'Global Citizenship Education'은 학자 혹은 기관에 따라 세계시민교육, 글로벌시민교육, 지구시민교육, 글로벌교육 등 적절한 용어선택에 있어서 다양한 입장과 관점이 존재한다. 이는 세계시민성의 거시적이고 다층적인 본질과 이에 따른 모

호함으로 인해 교육현장에서 일관된 원리와 체계를 갖추지 못하고 있는 점을 그대로 반영하고 있다(Davies, 2006). 더구나 세계시민교육은 다양한 이데올로기적·정치 철학적 프레임 속에 존재하기 때문에 학계뿐만 아니라, 교사나 정책입안자에게도 그러한 다층성과 모호함은 혼란과 오해를 불러일으켜 왔다(Johnson, 2013).

유네스코는 이러한 모호함을 극복하기 위해 보다 명료한 목표를 제시하고 있다. 유네스코는 학습자들이 지역적으로나 지구적으로 전 세계적인 문제를 비판적으로 분석하고, 가능한 해결 방안을 창의적이고 혁신적으로 찾아보는 데 적극적인 역할을 하도록 교육할 것을 강조한다. 궁극적으로는 정의롭고 평화적이며 관용적이고 포용적인 안전하고 지속가능한 세계를 만들어 가는데 주도적으로 기여할 수 있는 시민으로 성장하도록 하는 데 세계시민교육의 목표를 두고 있다(UNESCO, 2014). 반면에 영국의 시민단체인 Oxfam은 세계시민교육의 지향점을 빠르게 변하고 상호의존적인 세상에서 학습자들이 비판적이고 적극적으로 참여할 수 있는 틀을 제공하는 것으로 설정하고 있다(Oxfam, 2015). Oxfam은 세계시민교육을 통해 지구촌의 쟁점들에 대해 하나의 정답을 찾도록 하는 것이 아니라 다른 사람들의 의견을 듣고, 존중하면서 자신들의 가치나 의견을 탐색하고 계발하고 표현하는 과정을 통해 학생들이 자신의 권리를 행사하는 법을 배우고 타인에 대하여 책임감을 느낄 수 있게 할 것을 강조한다(최종덕, 2014). 유네스코와 Oxfam의 세계시민교육은 세계적인 문제에 대하여 때로는 비판적으로, 때로는 관용적 관심으로 바라봄과 동시에 적극적인 실천적 참여를 강조한다는 점에서 공통점을 갖고 있다.

세계시민성에 대한 논의는 21세기로의 진입과 함께 활발하게 개

진되었는데, 해외에서 세계시민성의 개념을 연구한 학자 중 논의의 진전에 많은 공헌이 있는 학자들을 중심으로 살펴보면 다음과 같다. Davies(2006)는 세계시민교육의 정의를 내리기 위해 단어의 조합을 해체하여 다각도로 분석하였다. 즉 세계시민성+교육, 세계(global)+시민성 교육, 세계교육+시민성, 교육+시민성+세계 각각 전달되는 의미와 맥락이 다르다고 설명한다. Cabrera(2010)는 세계시민성을 개인적 세계주의(individual cosmopolitanism)로 지칭하며 국가적, 민족적 소속에 상관없이 모든 개인에게 해당되는 공동의 도덕적 원리의 일체라고 보았고 Noddings(2005)는 평화와 세계시민성의 상호 연관성을 강조하며 사회정의, 환경 보호 등 윤리적인 돌봄(caring)을 강조했다. 이들이 공통적으로 시민성(citizenship)과 세계시민성의 구분과 경계에 민감하였다면, Turner(2002), Nussbaum(2002), Waldron(2000)과 같은 학자들은 세계시민성과 국가 또는 지역단위의 시민의식이 상충되지 않을 뿐만 아니라 국가시민성은 세계시민성의 근간이 된다고 보았다. Turner는 애국심과 같은 정신적 상태는 다른 국가에 소속된 이들의 입장을 상대적으로 이해할 수 있게 한다고 주장했으며 Nussbaum은 동심원을 통해 개인-지역사회-국가-세계로 이어지는 소속감과 정체성의 확장을 설명하고 세계시민성을 가장 바깥 테두리에 위치한 포괄적 수준의 정체성으로 이해시키려 하였다.

한편, 교육과 관련된 논의로 세계시민교육을 국가와 세계와의 맥락적인 관계를 이해하도록 돕는 지식, 가치 및 태도, 기술의 총체적인 교육(Osler & Starkey, 2005)으로 보거나, 세계 공동체의 일원으로서의 소속감과 보편적 가치에 기반을 두고 행동하는 정체성과 책임감을 키우는 교육(Guo, 2014), 글로벌 경제시대의 변명과 도덕적 이상

을 구현하는 의식과 역량을 갖추도록 하는 교육(Dill, 2013), 또는 세계시민교육을 교육에 대한 의미를 확장할 수 있는 기회(Humes, 2008)로 보는 등 다양한 관점에서 접근하고 있다. 보다 현실적으로 Print(2015)는 세계시민성이라는 추상체가 교육과정을 통해서 구현될 수 있으며 국가적 시민성과 상충되지 않는 범위에서 모든 교과에 반영될 수 있다고 보았다.

국내에서 진행된 세계시민교육의 개념에 대한 연구로는 다원주의와 자유주의적 관점을 조화롭게 반영하여 보편성과 문화적 다양성을 함께 존중하는 자세를 강조한 접근(노찬옥, 2005)과 세계시민교육을 ‘함께 살아가는 학습’으로 반성적 성찰학습을 중시한 관점(김진희 외, 2013), 세계시민교육을 세계화된 사회에서 요구되는 보편적 시민의식의 함양으로 본 관점(강순원, 2010), 세계적인 문제해결 및 인권 존중, 지속가능발전 및 협력, 평화 지향 및 인간 존중이라는 보편적 가치에 입각한 교육으로 다루는 것(성열관, 2010), 국가시민성에서 세계시민으로의 자각과 세계에 대한 인식 성장을 중요시 한 점(모경환 외, 2014) 등이 있다. 이처럼 국내외 학자들의 다양한 관점 속에 세계시민성과 세계시민교육은 여러 층위에서 이론적으로 다루어져 왔지만, 아직 학계에서 합의된 정의는 내려져 있지 않다.

2. 세계시민교육 실행에 대한 선행연구

세계시민교육을 위한 교과서 및 교수·학습 자료가 아직 충분히 개발되지 않은 상황에서 세계시민성을 국가교육과정에 잘 반영하여 실천할 수 있는지의 여부는 교사의 인식과 의지에 달려있다. 이 같은 맥락에서 학교 현장에서 교사와 학생의 세계시민교육에 대한 관

심과 인식에 대한 실천적 통찰을 제공하는 선행연구들을 살펴볼 필요가 있다.

세계시민교육에 대한 교사 관련 선행연구로는 중등학교 교사 228명의 세계시민의식 교육의 질 보장에 대한 설문조사 연구(허혜경, 김혜수, 2011), 국제교류 프로그램을 위한 교사연수과정을 개발한 연구(정지언, 2011), 유초중등 교원 376명을 대상으로 한 지속가능발전교육 연수에 대한 효과성을 분석한 연구(최석진, 김용근, 2014), 지속가능발전교육 연수에 참여한 교원 376명의 인식을 분석한 연구(채희중, 2014), 초중등 특수교사 57명을 대상으로 세계시민교육 교원연수에 대한 사전·사후 검사를 통해 연수의 효과성을 분석한 연구(고아라, 2015), 전국 초중등 교사 1,968명을 대상으로 한 세계시민교육 인식(한국교육개발원, 2015) 등이 있다. 이상의 연구들을 종합해보면, 세계시민교육에 대한 교사의 인식과 이해도는 대체로 낮으며, 세계시민교육의 필요성을 알고는 있지만 이를 가르칠 역량과 자신감이 부족하다는 점이 발견된다.

한편, 우리나라 학생들의 세계시민성 및 세계시민교육에 대한 인식에 대한 선행연구도 살펴볼 필요가 있다. 21세기 오늘날 학생들이 세계시민으로서의 의식과 태도, 실천능력을 갖추는 필요성은 이미 2009개정 교육과정에서 추구하는 인간상 중의 하나로 “세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람”(교육과학기술부, 2012)을 명시하고 있는데서 찾아볼 수 있다. 이와 관련해 학생들의 세계시민교육 관련 프로그램 이수 후 변화여부를 분석한 연구들과 세계시민교육에 대한 학생들의 경험이나 인식, 세계시민성 및 역량을 측정한 연구들이 주를 이룬다. 세계시민성

에 대한 연구는 유아(국은미, 2009; 박지선, 2014)부터 초등학생(이혜영, 2006; 김용찬, 박정훈, 2007; 장주혜, 2008; 박은정, 2015), 중학생(신혜진, 2008; 김태준 외, 2011), 고등학생(김은지, 2003; 류혜영, 2007)을 대상으로 실시되었다. 이 연구들은 학령기에 따른 세계시민성과 역량을 파악하는 데는 유용하지만, 미시적인 현장 연구는 이루어지지 않았다.

교실 안팎에서 세계시민성을 다루는 연구로는 환경미술교육(서운진, 2011), 시뮬레이션 게임 적용(이용규, 2013), 공감활용 수업(권은주, 2014), 공정여행 수업(김진희, 임미은, 2014), 반응중심문학텍스트 활용 수업(이주화, 2014), 이야기 속 인물 되어보기(이지은, 2014), 다문화리터러시 교육(정지현 외, 2015), 여행의 교육적 의미(김다원, 2015), 자유학기 프로그램(박현미, 안미리, 2015), PBL을 적용한 지속가능한 디자인 수업(도성제, 2015), 지속가능발전교육 프로그램(채보미, 2015), KOICA 지구촌체험프로그램(곽민희, 2015) 등 다양한 프로그램들의 분석이 진행되었다. 이러한 연구들은 교실 내에서 교사들이 직접 활용할 수 있는 가이드라인을 제시해주고, 기초적인 검증을 시도했다는 실천적 의의가 있다.

III. 연구 방법

국제사회의 주요 교육목표로 세계시민교육이 부상하는 가운데 다양한 관점 및 이해관계가 혼재하는 정책적·이론적 담론 속에서 교사 대상의 연구는 아직 부족할 뿐만 아니라 대부분 양적 연구에 의

존하고 있다. 따라서 이 연구는 질적 사례연구 방법을 활용하여 자료를 수집하고 분석하여 자칫 소외되기 쉬운 학교 현장의 교사 개인의 목소리와 경험을 반영함으로써 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 이해 및 경험 등을 보다 세밀하게 살펴보고자 하였다. 이 연구에서의 사례란, 세계시민교육 선도교사의 현장경험이다. 질적 연구는 특정 집단이나 소속된 개인들의 삶에 대면적인 접촉을 통하여 그들이 겪은 일상적인 경험을 내부자적 관점에서 인간행동을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 연구방법으로, 특히 교육에 대한 이해를 다양한 교육현장에서의 사례를 통해 구하고 교육의 의미와 인간 이해를 추구한다(박순용, 2010). 따라서 질적 사례연구를 통해 교육 현장에서 교사의 경험에 대한 성찰을 이끌어 내고 세계시민교육이 교사들의 삶에 어떠한 영향을 주었는지에 대한 이해를 구할 수 있다고 생각하였다. 본 연구는 학교 현장에 세계시민교육의 확산과 정착을 위해서 교사의 관심과 인식변화가 우선이라는 점에 착안하여 세계시민교육 선도교사의 현장경험에 주목하고 반구조화 형태의 심층면담을 진행하였다. 면담 주제는 크게 세 부분으로 나누어 접근했다. 첫째, 세계시민교육에 관심을 갖게 된 계기와 관련된 개인적 교육철학 및 가치관, 둘째, 실질적인 현장모습을 알아보기 위한 학교에서의 교수학습 방법 및 어려움, 셋째, 교육적 의미와 관련된 동기 및 성찰로 나누었다. 자료 분석은 면담 후 전사한 자료를 바탕으로 반복되거나 공통된 속성을 가진 부분을 추출하여 소주제를 찾은 후 여러 번에 걸쳐 범주화를 시도했다.

1. 연구 참여자

실제 학교 현장에서 세계시민교육이 어떻게 구현되고 있는지 살펴보고, 교사들의 다양한 목소리를 통해 경험을 살펴보고자 가능한 많은 선도교사들과 만남을 가지려하였다. 최종적으로 연구 참여자로 선정된 총 10명의 교사들은 각 시·도 교육청에서 선도교사로 선발되어 학교 현장에서 활발하게 세계시민교육을 실천하고 있는 교사들로 연령은 30대 초반부터 50대 후반까지, 교직경력은 8년차부터 35년차까지 다양하였다. 학교급에 따른 경험의 차이를 고려하여 초등학교 교사 6명, 고등학교 교사 4명을 선정하였고, 근무지역으로는 수도권(서울·경기·인천) 7명, 충청도 2명, 경상도 1명으로 다양하였다. 이들은 선도교사로 선발되기 전부터 상당기간 다문화교육, 지속

〈표 1〉 연구 참여자

사례	이름 *	성별	연령	학교	지역	교직경력
1	강모연	여	50대	고등학교 국어교사	수도권	35년차
2	서대영	남	40대	초등학교 교사	충청도	18년차
3	윤명주	여	30대	초등학교 교사	수도권	15년차
4	유시진	남	30대	고등학교 영어교사	수도권	11년차
5	송상현	남	30대	초등학교 교사	경상도	10년차
6	최민지	여	30대	초등학교 교사	수도권	14년차
7	이치훈	남	30대	고등학교 영어교사	수도권	11년차
8	한석원	남	30대	초등학교 교사	수도권	10년차
9	박병수	남	40대	고등학교 영어교사	충청도	14년차
10	표지수	여	30대	초등학교 교사	수도권	8년차

* 연구 참여자의 익명성 보장을 위해 가명을 사용하였다. 교직경력은 2016년 면담 당시 시점을 기준으로 삼았다.

가능개발교육, 국제이해교육 등의 다양한 형태로 학교 현장에서 학생들과 만났다. <표 1>은 이 연구에 참여한 선도교사들에 대한 간략한 정보이다.

2. 자료수집 및 분석

연구 자료는 주로 반구조화 형태의 심층 면담을 통해 수집되었다. 면담은 2016년 3월부터 4월까지 두 달에 걸쳐 진행하였으며, 면담 시간은 1시간에서 2시간 정도 소요되었고, 1인당 1-2회 실시하였다. 녹음한 내용의 전사 과정에서 의문이 생기거나 이해가 되지 않는 부분은 표시해두고 이메일, 문자, 전화 인터뷰를 통해 따로 확인했다. 연구 참여 자료로 면담 이외에 교사의 개인적인 노트, 활동한 사진 및 활동지 등의 자료를 통해 보다 다각도로 접근했다. 또한, 선도교사들의 모임인 연구회(2016.03.19.)나 유네스코학교 전국대회(2016.03.26.)에 직접 참여하여 현장에서의 다양한 상호작용을 직접 관찰함으로써 면담 자료에 대한 이해를 높일 수 있었다.

IV. 연구결과

이 연구에서는 학교 현장에서 세계시민교육을 담당하고 있는 선도교사들의 세계시민교육에 대한 인식과 경험을 사례분석을 통해 심층적으로 고찰하고자 했다. 이에 따라 선도교사들이 어떠한 계기로 세계시민교육에 관심을 갖기 시작했고, 학교 현장에서 어떻게 이를 가르치고 있으며, 이러한 과정에서 겪는 어려움과 동기부여는 무엇인

지를 이해하고자 한다.

10명의 연구 참여자들은 각 시·도 교육청의 세계시민교육 선도교사로 위촉되어 활동하고 있었다. 이들 중 15년 이상 경력의 교사는 대부분 부장교사로 학교에 세계시민교육이 잘 안착될 수 있도록 교육과정과 연계하여 좋은 프로그램을 소개하거나 이끌어주는 역할을 하여 주로 학년 또는 학교 단위로 대규모의 프로그램을 진행하고 있었다. 반면에 15년 미만 경력의 교사는 세계시민교육이 학생들에게 보다 더 가깝고 친숙하게 다가갈 수 있도록 교육과정과 연계한 새로운 아이디어를 내거나 창의적이고 흥미로운 프로그램을 개발하여 주로 학급 단위나 동아리 형태의 소규모로 진행하면서 점차 확산시키고자 하였다.

1. 세계시민교육과의 만남의 의미

선도교사들이 세계시민교육을 처음 접하게 된 계기는 각자의 삶이 다르기 때문에 다양한 사연이 있지만, 대부분 교직에 대해 매너리즘에 빠지거나 교육 현실에 회의가 들던 차에 운명처럼 다가왔다고 말했다. 그 이유는 세계시민교육이 지향하는 가치와 이념이 자신의 교육철학 및 신념과 맞아 희열을 느꼈기 때문이었다. 학교의 행정업무에 치이고, 지식위주의 수업과 성적순으로 학생들을 줄 세우기식으로 평가하는 가운데 교사들은 세계시민교육이 교직에 대한 새로운 의미부여를 할 수 있는 전환점이 되었다고 했다.

경력이 오래 되었음에도 불구하고 교육에 대해 신뢰를 갖기 어려웠어요. 그런데 [왜 그런지] 이걸 깨우치기가... 20년 걸렸

어요. 어떤 사람은 5~6년 만에 깨닫는 사람도 있는데 난 속에서 계속 들볶고 괴로워하면서 무려 20년이나 걸린거죠...(모연)

학교에서 아이들을 가르치는 것에 대한 회의감, 무기력감 같은걸 느꼈어요. 내가 그냥 학생들에게 지식 전달만 주입하고, 시험점수 매기면서 아이들을 몰아가는 느낌인거예요... 자꾸 이런 교육의 방향이 아니지 않나? 고민하고 있을 때였어요(대영)

교육이 기능주의적인 접근으로 사회 재배치라는 기능만 하는 것이 아니라 그런 것들을 벗어나서 교육 본연의 기능을 했으면 좋겠어요... 제가 바라는 교육은 학생들이 이전보다 더 바람직한 행동으로 내면화되는 것이예요(치훈)

선도교사들은 세계시민교육을 통해 자신의 과거와 현재의 경험, 자신의 가치관과 신념을 통합하고 재조명하며 교실에서 수업의 원천으로 활용하고 있었다. 세계시민교육을 만나기 이전에 다른 형태의 수업 때 느꼈던 점들도 다시 성찰하게 되고 새로운 관점에서 바라보게 되었다.

아이들의 사고 자체가 이미 서구중심의 사고를 갖고 있어요. 처음 배우는 외국어가 영어이고, 영미권 문화를 자연스럽게 받아들이다보니 그 이외의 지역은... 알고 싶어 하지도 않아요. 스리랑카란 나라에 대해서 설명을 했을 때... 관심도 없던 아이들이 '영국에서는 말이야' 라고 시작하면... 반응이 달라요(명주)

제가 알고 있던 다문화교육은 교실에 이라크 아이가 전학 오

면 그 아이를 한국인이 될 수 있도록 한국어나 한국 문화에 대해 가르쳐주는 건 줄로만 알았는데 그게 아니었어요. 그 아이도 한국 문화에 익숙해지고, 우리도 그 아이 나라의 문화에 익숙해지는 게 서로의 문화를 이해하고 융합하는 과정이었는데... 제가 완전 오해하고 있었던 거였어요.(지수)

쓰레기 문제나 지구 온난화 문제 같은 것도 먼 나라 이웃나라의 일이지 우리나라에까지...나에게까지 피해를 미칠 수 있다고 사실 심각하게 생각하진 않았어요. 처음엔 '나도 피해를 입을 수 있구나'였지만, '내가 피해를 끼칠 수도 있구나' 라고 생각하기까지 시간이 좀 걸렸어요.(치훈)

선도교사들은 과거 경험을 통해 문제의식을 갖게 된 경우가 많고, 이를 학생들에게 전해주고 싶은 마음으로 수업에 임하며 교육자로서 보람을 느꼈다. 선도교사들은 점차 세계시민교육이 단순한 수업 이상으로 자신이 해야 할 사명으로 느꼈다고 한다.

2. 학교현장에서의 세계시민교육: 이론보다 실천

선도교사들은 학교급(초·중·고등), 교직경력, 과목, 지역에 따라 자신만의 세계시민교육으로 재구성하여 실행하고 있었다. 다문화교육, 지속가능개발교육, 인성교육 등 관련주제 영역은 다르지만, 자신의 관심분야와 취미를 연계하면서 이론보다는 직접 온몸으로 느낄 수 있는 체험중심의 학습 위주로 세계시민교육을 하고 있었다. 학교 현장에서 교사들이 세계시민교육에 투신할 수 있었던 것은 세계시민교육을 단지 이론으로 접근한 것이 아니라, 교사 스스로가 진정으로

좋아하고 즐겼기 때문이다. 또한 본인이 좋아하는 것을 세계시민교육과 연계하여 학생들과 함께 할 수 있는 교육 프로그램을 만들고, 자신의 취미활동을 지역 및 학교 주변의 문제점과 연결하여 함께 해결할 수 있도록 하고 있었다. 즉, 세계시민교육과 자신의 관심사와의 연결고리를 만든 것이다.

저는 그냥 제가 좋아서 했어요. 관심을 갖고 있던 NGO단체들이 하고 있는 활동을 교실에서 아이들과 함께 했어요. 사용하지 않는 비누를 모아서 재생하거나 크레파스를 모아 단체에 보내주는 거 같은 거죠.(석원)

저는 자연을 좋아해서 강에 가서 낚시하고 캠핑하는 걸 즐기는 데 제 취미생활로 하고도 좀 맞았어요. 마침 학교 주변에 큰 강과 숲이 있었고, 세계시민교육의 환경문제와 연계하다보니 관심을 더 갖게 되었죠.(대영)

제가 문화재에 관심을 갖고 있어서 학교 주변의 문화재를 찾아 마을 지도를 만들고 아이들이 직접 소개하는 영상을 추가하여 QR코드로 기관에 넣었어요. 마을지도 1,000부를 학교 주변에 배포했는데, 관광객들뿐만 아니라 관심이 없던 학부모와 아이들까지 '우리 학교 주변에 이런 게 있었구나' 하면서 다시 보게 되죠.(상현)

석원은 대학 시절부터 관심을 갖고 활동하던 NGO단체의 프로그램을 학교에 적용하여 학생들과 함께 하였고, 대영은 자신의 취미생활과 연계하여 학교 주변의 자연환경 문제에 대해 관심을 갖고 해결

하려고 하였다. 대영은 현재 학교의 교무부장으로 활동하는데 선생님들에게 ‘자신이 좋아하는 활동을 하면 된다.’라고 항상 말한다. 본인이 좋아하는 활동과 세계시민교육을 유의미하게 연결하는 순간 그건 업무가 아니라 내가 좋아하는 일이 된다고 했다. 교사들은 처음부터 거창하게 세계적인 이슈 중심으로 접근하기 보다는 학생들이 쉽고 친숙하게 다가갈 수 있도록 학교 주변 또는 사는 지역에서 문제점을 찾았다. 그리고 이 문제를 해결하기 위해 세계시민교육을 자신의 관심사 또는 좋아하는 활동과 연결 지음으로써 세계시민교육에 대한 부담도 덜고, 학생들의 관심도 증대시킬 수 있다고 하였다.

선도교사들의 이와 같은 교수방법은 세계시민성 자체가 지나치게 이상적이고, 추상적인 개념이라 학교현장에서 교육하는데 어려움을 겪는데 대한 대처법이기도 했다. 선도교사들은 체험학습을 통해 학생들이 깨닫고, 스스로 실천할 수 있도록 자극을 주며 지원해주는 방식은 공감을 얻게 되어 확산이 용이해진다고 보았다.

처음에는 조별로 “이거 조사해서 신문 만들어와” 이런 식으로 가르치고... 그게 1%만을 위한 교육이라는 생각이 들더라고요. 그래서 이제는 99%의 아이들이 쉽게 다가갈 수 있도록 재미있게 행동중심 수업을 하려고 바뀌가고 있어요.(석원)

학교에서 공부하는 것보다 외부활동의 경험이나 체험이 더 중요한 것 같아요. 학기 초에 아이들에게는 “우리는 최고로 체험활동을 가장 많이 나가는 반이 될 것이다.” 라고 말하면 아이들이 정말 좋아해요.(상현)

저는 주로 학생들이 협동하여 활동할 수 있는 방법을 마련해 주고, 가정통신문을 보내 구호활동에 참여하도록 해요. 원주민의 날에는 아프리카나 호주 원주민의 문화나 민속놀이를 체험해보고, 빈곤의 날에는 빈곤체험이나 축구공을 만들어 기부도 했어요. 학생들도 의미 있다고 느끼고 재미있어 해요.(민지)

선도교사들은 학생들이 학교와 지역의 일상 속에서 직접적인 경험을 통해 생활에 필요한 지식을 스스로 창조하고 학습할 수 있다고 보았다. 이를 위해 교사는 지식이나 정보를 단순히 전달하기보다 실제 경험을 통해 학생들이 다양한 관점에서 상황을 바라볼 수 있는 눈을 갖게 하고, 성찰을 유도함으로써 스스로 실천하도록 해야 한다고 믿었다.

학교 앞에 소나무 숲이 있는데 사람들이 캠핑하러 많이 와서 지역 주민들과 싸움이 잦았어요. 왜냐면 소나무에 담배꽂초를 막 끼어놓는다던가 숯불로 태우고 고성방가에 쓰레기를 버리고 가니깐 주민들이 많이 싫어하죠. 그런데 놀러온 사람들은 ‘내 돈 내고 캠핑하는데 무슨 상관이나’ 식이죠. 놀러온 사람들에게 설교할 순 없으니 아이들이랑 배운 외발자전거를 타고 돌아다니면서 휴대용 재떨이를 나눠 주면서 ‘여기에 버려주세요.’ 라는 말해주는 거예요.(대영)

결혼이주여성 센터에 가면 엄마는 하루 종일 일하러 가서 혼자 있어야 하는 미취학 아이들이(5~7살) 많이 있어요. 저희가 매 주 토요일마다 가서 아이들에게 책을 읽어주고, 게임이나 축구 같은 체육활동을 했는데...(시진)

세계시민교육은 단순히 공감만 하는 것이 아니라, 자신이 있는 자리에서 할 수 있는 일이 무엇인지를 고민하며 실천까지 이어져야 한다. 교사와 학생들은 경험을 통해 스스로 누군가에게 도움이 될 수 있는 존재라고 느끼며 자신감을 갖게 되고, 자존감도 높아졌다고 했다. 개인적으로 의미와 가치가 부여된 자발적인 실천은 주변 사람들에게도 영향을 미쳐 세계시민교육을 확산시키는 실마리가 될 것이라고 보았다. 연구 참여자들이 공통적으로 가진 생각을 분석해보면 세계시민교육은 거창하고 복잡하고 어려운 것이 아니라 자신의 주변에서 일어나고 있는 일들에 관심을 갖고, 잘못된 문제에 대해서는 비판적으로 바라보고 이를 해결하기 위해 책임감 있게 행동하는 것이었다.

3. 세계시민교육 담당교사로서 겪는 어려움

세계시민교육이 학교 현장에 정착하기 위해서는 교사들이 세계시민교육에 진지하게 관심을 가지고, 자신의 교직원에 대해 성찰할 수 있는 여유가 필요하다. 그러나 현실에는 방해요소가 학교 현장에 너무 많다. 교사들이 세계시민교육을 실천하면서 겪는 어려움으로는 입시위주의 교육과 과중한 업무, 세계시민교육 관련 부족한 교수·학습 자료, 관리자와 동료교사들의 소극적인 방해, 내면의 딜레마로 인한 혼란스러움 등이 있다.

요즘 학교 사업도 많고, 교사가 가르쳐야 될 것이 너무나도 많아요. 안전교육, 인성교육, 학교폭력, 자살예방, 성교육, 소프트웨어교육, 영어강화, 3D프린터 교육 등 '몇 시간 교육해라'

는 공문이 계속 내려와요.(지수)

사회적으로 문제가 있고, 교육 시스템이 바뀌지 않는 한 쉽지 않아요. 아이들이 생각할 시간도 있고, 남을 돌아볼 여유가 있어야하는데 우리나라 아이들에게 시간이 어디 있겠어요. 그럴 여유가 없는 교육시스템이죠.(명주)

아이들도 선생님들도 경쟁밖에 없어요. [교사가] 학교에 들어오면 튀려고 하지 않아요. 딱 갖춰진 모습으로 '나는 이런 사람이 되어야 해' 라는 사회가 요구하는 기준대로만 살다보니깐 교육 자체가 창의적이지도 않고, 공부 잘하는 학생만 좋아하는 거죠.(대영)

2015년에 인성교육진흥법이 통과되면서 인성교육이 의무화되었고, 디지털 시대에 발맞추어 창의성을 기르기 위해 소프트웨어 교육 또한 의무화가 되었다. 이러한 가운데 세계시민교육이 설자리는 한정되어 있다. 더구나 세계시민교육은 비인지적 능력을 강조하는 교육인데, 비판적인 사고력, 문제해결력, 창의성 등을 기르기 위해서는 생각할 시간이 필요하다. 더구나 관료적인 학교 풍토 속에서 교사 개인의 독보적인 행동이 비난을 받는 분위기에서 독창적인 교육활동을 한다는 것은 어렵다.

고등학교에서 가르치기란 쉽지 않아요. '왜 이렇게 부정적이냐고 하시지만 초등학교와는 상황이 달라요. 한국에서의 교육은 입신양명의 지름길이라는 인식이 지배적이어서... 입시에 도움이 되지 않는 세계시민교육은 설 자리가 없어요. 더불어 사

는 민주시민이란 교과서도 있는데, 활용하는 경우는 단 한 건도 본적이 없어요.(치훈)

인문계 고등학교다 보니깐 ‘이런 걸 언제 하느냐 수능을 어떻게 지도하느냐’ 물어봐요. “모든 게 평가 탓이다. 입시위주의 교육 탓이다.”라고 하지만 교사 스스로 변화가 필요하다고 생각해요.(병수)

여기서 주목되는 점은 선도교사들이 학교에서 홀로 외롭게 세계시민교육을 실천하고 있다는 것이다. 관심 없는 관리자와 동료교사들 속에서 혼자서 세계시민교육을 실천한다는 것은 ‘튀고 돌출 된 행동’으로 관리자에게 눈엣가시가 되어 다투기까지 해야 하고, 동료 교사들의 불편한 시선과 협조해주지 않는 소극적인 방해도 감내해야 하는 것이었다.

갑자기 연간계획에 없던 학교에서 야영을 한다거나 체험학습을 다녀오기 위해 수업시간을 조정한다고 하면 갈등이 생기죠. 관리자분과 싸우기도 몇 번하고, 일주일에 한 번씩 교장실로 쳐들어가기도 했어요.(상현)

관리자분의 성향에 따라 제약을 받기도 해요. “이건 좋은데 위험요소가 있으니 하지마, 돈을 건거나 캠페인 구호활동은 하지마.”처럼 이중적인 태도를 보이시죠. 동료 선생님들에게는 부탁을 해야 하는 입장이 되어 “지도안 써주십쇼” 하면 “내가 손들었으니 쌤 혼자서 다 해” 갈등이 생길 때가 있어요.(민지)

아직 동료 교사들은 짜늘해요. 지난 주 지구시간을 맞아 아이들이 점심시간동안만 불을 끄러 다녔어요. 혹시나 해서 샘들한테 쪽지를 보내서 “협조 부탁드립니다.”라고 했는데 “여긴 방해되니 오지마세요.”라는 짜늘한 반응이 있었죠.(치훈)

명주는 세계시민교육이 이슈화 되었지만, 아직 학교 관리자들과 동료 교사들은 세계시민교육의 본질에는 관심이 없고 실적을 쌓기 위한 도구로 생각하는 것 같다고 보았다. 더구나 최근 들어 학교 안전교육이 강화되면서 외부활동을 하는 것이 어려워졌을 뿐만 아니라 필요한 행정 처리과정 또한 복잡해졌다고 한다.

처음엔 완전 반감이었죠. 교장이랑 완전 척을 질 정도로 이런 거 왜 하느냐? 따로 지원은 전혀 없었어요. 그런데 지금은 ‘세계시민교육 이슈화 되었네. 예산 내려왔으니 선도교사 뽑고 선도학교 뽑아. 동아리 만들어.’ 이런 느낌이에요.(명주)

요즘 안전교육이 강화되면서 아이들 데리고 나가기가 더 어려워졌어요. 대부분 싫어하세요. “그냥 학교 안에서 하지. 왜 굳이 귀찮게 돈 들이고 시간 들여서 나가려고 하나? 안전사고라도 나면 내가 책임 질 거냐?” 동료 교사들은 “세계시민교육이 별건가? 그동안 해왔던 거잖아.” 이슈화되면서 생기고 없어지는 교육이 한 두 개가 아니니깐...(지수)

대부분의 선도교사들은 교원양성기관에서 세계시민교육에 대해 배운 적이 없다 보니 막상 학교현장에서 맞닥뜨렸을 때 막막하고 난감해한다고 하였다. 실제로 교사들은 세계시민교육을 실천하면서 혼란

스러운 딜레마를 종종 겪는다. 세계시민교육의 불명확하고 다채로운 개념, 세계시민교육에 대한 상반된 입장인 국가주의 경쟁담론, 교사가 학생들에게 가르친 내용과 다른 실제 생활태도 등의 어려움을 호소하였다. 또 한편으로는 열정을 갖고 세계시민교육을 담당하기보다 세계시민교육이 이슈화 되면서 실적 쌓기의 형식적인 관행을 답습하게 되는 경우를 매우 싫어했다. 따라서 세계시민교육을 가르치는 교사들에 대한 교육과 성찰의 기회부여가 학생들보다 우선 되어야 한다고 입을 모았다.

교사들이 오히려 학생들보다 더 이해교육이 필요하다고 생각해요(시진)

세계시민교육 활동이 가산점이나 승진 점수를 준다고 하면 아마 승냥이처럼 달려들꺼예요. 세계시민이 하루아침에 되는 것도 아니니 우리 사회가 성숙할 때까지 시행착오를 거치고 자연스럽게 가도록 기다려야 한다고 봐요... 세계시민교육 선도교사 연수에 갔을 때... 세계시민교육 대해 전문적인 경험이 있는 분도 있었지만, 전혀 모르시는 분도 있었죠(대영)

옛날부터 진짜 열심히 쪽 하고 계신 분들이 많은데...이슈화 되면서 자기의 승진이나 미래의 목적으로 사용하기도 해요... 개인적인 목적으로 사용한다면 의미가 없는 거죠.(명주)

대영은 2015년 5월 인천에서 개최된 세계교육포럼을 준비하면서 한국은 세계시민교육을 잘하고 있음을 과시하고 싶어 12월에 급조한 것이 세계시민교육 선도교사라고 하였다. 교육부에서 각 시·도 교

육청별로 선도교사 두 명씩을 선발하라고 하니 교육청 담당자는 세계시민교육이 무엇인지도 모른 채 급하게 선발하게 되었고, 선발된 선도교사 중에는 세계시민교육에 대해 전혀 모르는 사람도 있었다.

4. 세계시민교육에 투신하게 되는 동기

교사들은 세계시민교육을 하면서 자신이 가치 있는 일을 하고 있다고 느끼며, 교육 본연의 목적을 실현하고 있다고 했다. 누군가를 위해서가 아니라 교사 자신이 세계시민교육을 하면서 즐겁고 행복하며 뿌듯함을 느끼기 때문에 열정적으로 하게 된다고 했다.

내적 동기인거 같아요. 제가 어렸을 때 왕따 경험이 있어서 인지 이걸 너무나 당연한 거죠. 이 세계를 살아가기 위해서 당연한 교육이라 생각해요.(명주)

가장 중요한건 내적 동기인 것 같아요. 내가 관심이 있고, 좋아해서 하는 거죠. TV를 보거나 주변에서 무엇인가를 봐도 수업과 연관해서 생각하게 되요. 새로운 아이디어로 수업을 기획하고 진행하면 정말 재미있고 즐겁죠. 그런 교사로서 느끼는 만족감이 가장 큰 거 같아요.(석원)

가슴이 뻐다는 걸 느꼈어요. 제가 배운 것을 실례는 마음으로 아이들에게 적용했을 때 아이들이 좋아하면 저도 성취감을 느끼고, 정말 뿌듯하더라고요. 제 사교활동의 틀도 깨지는 것 같고요... 이런 성취감 때문에 중독되어 더 열정적으로 하는 것 같아요.(지수)

내적 동기란, 아무런 보상이 주어지지 않아도 활동 그 자체에서 오는 즐거움과 만족감을 위해 스스로 적극적으로 실행하는 것이다. 세계시민교육을 통해 교사는 즐거움과 성취감을 느끼고, 이런 감정이 내적 동기로 작용해 일에 몰두할 수 있었다.

제 교육철학이랑 너무 맞았고, 교육적 신념 때문인 것 같아요... 제가 알고 있던 것들보다 더 상위의 개념이라는 것을 알게 되면서 지도를 하나하나 완성해나가는 느낌이에요.(치훈)

내가 학생들이랑 같이 활동하는 걸 즐거워하는 사람이었구나... 교사가 학생들을 좋아하고, 학교 활동들을 좋아해야 보람이 있다는 것을 느껴요. 모든 게 내가 행복해지기 위한 활동이지만... 교사와 학생 모두를 행복하게 하니깐요.(병수)

내가 이렇게 열심히 할 수 있을까? 저는... 세계시민교육에 대한 의무감이 들었어요. '이거 좋은 건데... 더 잘되었으면 좋겠다'라는 생각이 늘 있어요.(민지)

병수는 자신의 교육철학보다 상위의 개념 지도를 구현해나가는 것 같다고 하였는데, 세계시민교육을 통해서 학생들에게 희망을 주고 꿈을 발견하도록 밑거름의 역할을 하는 교사가 되고 싶다고 하였다. 민지 또한 자신이 원하던 교육을 발견한 것처럼 이것이 맞는 교육이라는 확신이 들었다.

저는 상당히 이기적이고, 사람을 별로 안좋아하거든요... 내 중심적인 상황에서 내 자신에게만 몰입했다면 점점 다른 사람

들에게 관심이 쏠리게 되었어요.(모연)

예전에는 “너 몇 점 맞았어? 어머니 애 이렇게 해서 대학도 못가요.” 이런 말을 많이 했다면 지금은 아이들의 상황에 따라서 ‘머 그럴 수도 있지..’ 내 스스로가 조금 너그러워지고, 여유로워진 거 같아요. 학교에서도 “아 이런 거 왜 해요?”에서 “그거 한번 해봐요.”로 부정적에서 긍정적으로 변했어요.(대영)

주어진 일만 하는 수동적인 교사의 모습에서 나름대로 전문성을 기르고 교사로서 삶을 세우게 되었어요. 20년 동안 이거 할 것 같아요. 제가 만든 프로그램을 믿고 따라주는 학생, 학부모에게 고마움이 정말 크고, 무거운 책임감을 느껴요.(시진)

세계시민교육을 통한 감화는 교사 자신을 변화로 이끌었다. 모연은 세계시민교육을 하면서 자기중심의 이기적으로만 생각하던 것들을 다른 사람의 관점에서 생각하게 되었다고 한다. 대영은 아이들을 바라보는 눈이 달라졌는데, 예전에는 부정적으로 생각하던 것들이 긍정적으로 바뀌었다고 한다. 시진은 그동안 수동적으로 주어진 일만 하다가 적극적으로 바뀌면서 교사로서의 전문성을 찾게 되었다고 한다.

교사가 학생들과의 관계가 좋다면 학교생활은 더할 나위 없이 행복할 것이다. 왜냐하면 교사는 학생들과의 만남을 통해 자기 존재 가치를 발견하고, 자신의 정체성을 확인하는 존재이기 때문이다. 교사가 세계시민교육을 지속적으로 하게 되는 가장 큰 동기는 바로 제자들이다.

처음엔 관심이 없던 아이들이 나중엔 세계지도를 갖고 와서 자기가 안 가본 나라, 모르는 나라에 대해서 알고 싶어 해요. 아이들이 관심 없던 나라도 알고 싶어 한다는 거 그게 좋은 거 같아요.(명주)

수업을 하고 나서 잊혀진 줄 알았는데, 한참 지나고 나서 “선생님. 그때 그거 정말 재미있었어요. 기억에 남아요. 예전에 알려줬잖아요.”라고 얘기해준다거나 아이들의 눈빛과 표정이 변하고, 행동하는 것이 달라질 때 느껴요.(지수)

대영은 세계시민교육을 경험한 학생들에게 당장 변화가 생기는 것은 아니지만, 학생들이 재미있어하고 행복해하는 것을 느낀다고 했다. 민지는 학생들이 처음에 세계시민교육이라고 하면 부담스럽고 어렵게 생각하지만 직접 체험을 하고 나면 의미 있는 교육이라는 것을 실감하고, 지금의 자신보다 세계시민으로 성장하고 싶어 하는 욕구가 샘솟는다고 했다. 선도교사들은 당장 학생들이 변하지 않더라도 세계시민교육이라는 작은 씨앗이 학생들 마음에 뿌리를 내려 성인이 되어 문제 상황을 만났을 때 그들의 삶에서 기억되기를 바라는 마음으로 교육한다고 했다.

저희 학교가 관내 꼴찌이고, 기초학력 수준미달인 학생들이 70%가 넘어요. 저도... 기대를 안했거든요. 세계시민교육 자체가 안 될 것 같았는데, 막상 해보니 되더라고요. 불가능해보였던 변화가 실제로 일어나는 기적이었어요.(치훈)

기억에 남는 학생이 있어요. 수업시간엔 얌드려 자던 학생이

토요일 자원 활동에는 꼭 나오더라고요. 저희가 작년에 66번의 활동을 했었는데, 주말마다 꾸준히 나오는 학생들이 10명 정도 되었어요. 뭔가 이 프로그램에서 동기부여가 된 거죠.(시진)

‘학생들은 정말 무한한 가능성의 존재이다. 지금 있는 모습이 다가 아니라 씨앗을 뿌리고 기다려주면 언젠가는 싹을 틔우는 존재이다.’ 라는 긍정적인 마음이 생겼어요. 주말에 학교가고 싶다고 느끼는 것은 저도 행복하기 때문이죠.(병수)

치훈은 세계시민교육 자체가 불가능해보였는데, 학생들이 변하는 모습을 보면서 그들의 가능성을 다시 한 번 믿게 되었다고 한다. 병수는 예전에 수동적으로 끌려 다니던 학생들이 이제는 적극적으로 아이디어도 내고 자기 주도적으로 변했다고 한다.

이게 남의 일이 아니구나. 세상을 보는 눈이 달라지고, 책임 의식을 갖게 되죠. 다른 사람이 행복했으면 좋겠고, 좀 나아졌으면 좋겠다...(모연)

제가 안하면 사라지니깐 해야 한다는 의무감이 있어요. 학교와 학교 밖을 연결시켜주는 구심점이 필요한데, 교사가 그 연결고리를 만들어주는 코디네이터 같은 역할을 하는 거죠.(시진)

학생들이 활동했던 사례를 포럼에 가서 발표를 했었는데... 아이들도 기뻐했어요... 학생들은 의미 있는 활동을 하고 싶어 하고, 자발적으로 실천을 하게 되었어요. 제 역할은 학생들의 동기를 유발하고... 연결고리를 만들어주는 거예요.(치훈)

교사는 세계시민교육을 하면서 지역사회의 다양한 기관들과 연계하여 활동하였다. 교실 안에서의 고민과 지식을 실질적으로 실천할 수 있는 방법은 지역사회의 전문 기관들과 연계하는 방법이었고, 이 과정에서 교사는 학교 안과 밖을 이어주는 연결고리의 역할을 하면서 자신이 해야 할 일을 찾았다고 했다. 선도교사들은 외로운 섬처럼 혼자서 세계시민교육을 하다가 마음이 맞고, 공동의 관심사를 가진 교사들을 만나면 학습공동체를 구성하고 그 안에서 세계시민교육 관련 정보를 교환하고 소통하면서 함께 성장하고 있었다. 교사들에게는 교사 공동체뿐만 아니라 지역사회 기관, NGO, 학생과 학부모, 가족 등이 있었다. 마음에 맞는 이들과 협력하며 세계시민교육에 대한 관심이 더욱 깊어지고, 전문적으로 배워서 성장하고 싶은 욕구도 커져갔다.

전국의 세계시민교육 선도교사들을 만나면서 '중요한 게 이 건데 나랑 같은 생각을 하고 있는 사람들이 많구나!' 느끼고, 동지를 만난 기분이랄까(민지)

저는 한창 관심 있을 때는 이런 연수만 찾아다녔는데... 외부 기관 사람들이나 전국의 선생님들을 만나다보면 자극이 되고 많이 배우게 되요(대영)

제 지지기반은 학부모와 학생, 지역의 기관들이었지 학교는 아니었어요. 수월성 교육, 엘리트 교육을 지향하는 고등학교 안에서 할 수 있는 게 쉽진 않죠. 제가 만든 활동을 믿고 따라주는 학부모와 학생들이 굉장히 고마워요(시진)

제가 활동하는 것을 보고 같이 해보자는 연락이 오면 저는 그거에 만족해요. 관심 있는 친구들, 후배들이 같이 모여서 공부도 하고, 고민하는 부분을 서로 이야기하면서...(석원)

NGO에서 일하시는 분들의 얘기는 정말 생생한 이야기잖아요. 실제 유엔 회의에 참여했던 에피소드나 일본의 핵문제가 터졌을 때의 현장 이야기라던가... 학교에서 선생님들과의 대화에서는 들을 수 없는 이야기죠(민지)

이처럼 세계시민교육에 대한 열정과 호기심은 교사들이 배우고 싶은 동기를 유발하였고, 여러 기관들의 관련 연수나 NGO단체에서 하는 활동에 참여하면서 전문가가 되고자 스스로 노력하였다. 학교 안에서는 들을 수 없는 이야기들, 매일 보는 사람들이 아닌 새로운 사람들과의 만남은 늘 신선한 자극이 되었다.

V. 결 론

이 연구는 세계시민교육이 국제사회의 교육목표로 설정되면서 이에 상응하는 변화를 요구받고 있는 가운데 우리나라의 관주도형 세계시민교육에 대한 문제의식에서 시작되었다. 따라서 세계시민교육 선도교사로 활동하고 있는 교사들의 경험을 통해 세계시민교육의 필요성과 교육적 함의를 확인하고, 우리나라 학교현장에서 세계시민교육이 정착·확산될 수 있는 방안을 모색하고자 했다. 이를 위해 선도교사들을 대상으로 질적 사례연구를 수행하여 이들의 현장경

험을 살펴보았다. 선도교사들이 어떠한 계기로 세계시민교육에 관심을 갖기 시작했고, 학교현장에서 이를 어떻게 실천하고 있으며, 그 과정에서 겪은 어려움과 동기부여는 무엇이며, 교육적 의미는 무엇인지를 심층적으로 살펴보았다. 이를 통해 세계시민교육의 정책적 목표와 학교 현장과의 간극을 줄이고, 세계시민교육이 자연스럽게 안착될 수 있도록 유의미한 시사점을 찾고자 했다.

선도교사들이 생각하는 세계시민교육에 대한 정의는 다양했다. 이는 교사 개인의 교육철학 및 신념, 경험, 지역적 환경, 학교급, 교과적 관점 등에 영향을 받을 수 있다. 교사의 가치관이나 과거 경험에 의한 인종차별이나 이주노동에 대한 관심은 다문화교육으로, 자연 및 환경에 대한 관심은 지속가능발전교육으로, 빈곤 및 난민에 대한 관심은 국제이해교육으로 이어졌다. 이러한 과정은 자연스럽게 세계시민교육으로 확장되었다. 선도교사 중 혹자는 세계시민교육이 지향하는 가치가 국가의 정치적·경제적·사회적 상황과 부딪혔을 때 또는 개인의 직·간접적인 상황과 딜레마를 겪을 때 자유로울 수 없다는 의견을 제기하였다. 또한, 세계시민교육 자체가 선진국 위주의 교육이고, 정치적·경제적 국력을 과시하거나 부정적으로 악용될 수도 있음을 우려하였다. 그럼에도 불구하고 세계시민교육은 작은 관점의 변화가 전 지구적 문제에 대한 비판적인 시각과 책임감 있는 행동으로 이어져 커다란 변화를 유발시킬 수 있다고 보는 입장이 우세했다. 선도교사들의 공통된 의견은 세계시민교육이 갑자기 새로 생겨난 교육이 아니라 기존의 교육과정이 추구하는 인간상이나 교육적 목표와 크게 다르지 않다는 것이다. 즉 세계시민교육은 궁극적으로 개인이 지구적 문제를 자신의 문제로 인식하여 함께 해

결하기 위해 비판적으로 사고하고 책임감 있는 행동을 하도록 일깨워주는 교육을 의미한다. 이는 모든 교과에 스며들 수 있으며, 지식·가치·행동의 총체적인 교육이라고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 선도교사들의 목소리를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 선도교사들의 실천사례는 현장의 모습을 대변해줌으로써 세계시민교육의 거시적 담론과 학교 현장과의 간극을 좁혀주는 유용한 자료가 될 것이다. 연구에 참여한 선도교사들은 학교 현장의 여러 어려움 속에서도 주어진 상황에 맞게 세계시민교육을 실천하고 있었다. 세계시민성의 개념적 정의가 명확히 정립되지 않은 가운데 그 모호성으로 인해 세계시민교육을 일괄적으로 학교 현장에 적용하는데 어려움이 있다. 세계시민교육의 취지와 내용이 너무 이상적이고 추상적이며, 비판적·창의적 사고, 문제해결능력, 가치와 태도 등 평가하기 어려운 비인지적 능력을 강조하고 있기 때문에 현장 교사들의 어려움이 가중되고 있다. 이러한 가운데 교사들은 공통적으로 세계시민교육을 자신의 관심사와 연결고리를 만들어 내용 중심적 수업보다는 실천을 통한 체험활동을 선호했다. 세계시민교육이 보다 구체화되고 의미 있게 적용되기 위해서는 교육 현장에서의 담당교사들의 창의적인 사례가 유용한 자료로써 공유되어야겠다.

둘째, 선도교사들이 어려움 속에서도 세계시민교육에 매진할 수 있었던 가장 큰 동기는 자신이 추구하는 교육에 대한 가치와 의미를 찾은 것이었다. 이들은 기존교육방식에 대한 문제의식, 교직에 대한 회의 등으로 좌절하고 있을 때 자신의 가치와 신념에 부합하는 세계시민교육을 접하게 되면서 새로운 동기부여가 가능했다. 선도교사들

은 세계시민교육이 교사와 학생들에게 올바르고 의미 있는 교육이고, 교육의 본질을 되찾는 좋은 통로가 될 것이라는 강한 확신을 피력했다. 이는 교사로서 자신이 추구하던 교육철학과 사명감을 세계시민교육을 통해 구현할 수 있다는 점에서 시사하는 바가 크다. 연구 참여자들은 한결같이 교실에서의 작은 실천과 깨달음을 통해 다른 사람이 행복하고 세상이 바뀔 수 있다는 기대감을 가지게 되었고 이는 세계시민교육을 하는 동기로 충분하다고 느꼈다.

셋째, 세계시민교육을 할 수 있는 학교풍토와 행·재정적 지원을 마련하는 것도 중요하지만, 아무리 좋은 제도와 지원이 뒷받침 되더라도 교사가 관심을 갖고 주도적으로 추진하지 않는다면 소기의 효과를 거두기 어렵다. 즉, 세계시민교육을 가르치는 교사는 먼저 스스로 세계시민이 되어야 한다(정기오, 2015)는 마음가짐의 유무에 따라 실천이 좌우될 수 있다. 관리자의 세계시민교육에 대한 인식과 이해 정도에 따라, 또는 교사의 자발성 정도에 따라 교육의 효과는 큰 차이가 나기 마련이다. 아울러 선도교사들의 개별 특성과 학교 상황에 따라 세계시민교육 실천에서 각기 다른 양상을 보였다. 추후에 교사들의 교직경력, 직급, 학교급, 지역에 따른 실증적 분석이 이루어진다면 세계시민교육 관련정책 보완에 필요한 보다 정교하고 특수한 정보가 제공될 것이다.

참고문헌

강순원(2010). 다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망. 평생교육학연구 16(2). 한국평생교육학회. 69-91.

- 곽민희(2015). 세계시민성 함양을 위한 다문화교육프로그램 개발 및 적용 연구: KOICA 지구촌체험과 사례를 중심으로. 석사학위논문. 경희대학교 교육대학원.
- 고아라(2015). 글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석. 국제이해교육연구 10(1). 한국국제이해교육학회. 95-133.
- 국은미(2009). 민주 시민의식 함양을 위한 아동교육의 활성화 방안에 관한 연구. 석사학위논문. 우석대학교 교육대학원.
- 권은주(2014). 공감을 활용한 세계시민성 함양에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 김다원(2015). 세계시민교육에서 '여행'의 교육적 의미 탐색. 국제이해교육연구 10(2). 한국국제이해교육학회. 131-162.
- 김용찬, 박정훈(2007). 평화교육을 위한 초등학교의 세계시민적 자질 조사연구. 초등사회과교육 19(2). 19-37.
- 김은지(2003). 고등학교의 민주 시민성에 대한 연구. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰. 한국교육 40(3). 한국교육개발원. 155-181.
- 김진희, 임미은(2014). 공정여행 수업활동에 나타난 세계시민교육의 의미 탐색. 한국교육 41(3). 한국교육개발원. 213-239.
- 김태준, 설규주, 조영하, 이기홍, 한승희, 김정민, 박정애(2011). 세계 청소년의 시민의식과 우리나라 시민교육의 시사점. 한국HRD연구 6(2). 한국인적자원개발전략연구소. 25-41.
- 노찬옥(2005). 다원주의 사회에 적합한 세계시민 개념의 모색. 시민교육연구 37(1). 한국사회과교육학회. 35-54.
- 도성제(2015). PBL을 적용한 지속가능한 디자인수업이 세계시민의식 함양에 미치는 효과: 중학교 2학년 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 류혜영(2007). 민주적인 경험이 시민성의 태도 및 실천 영역에 미치는 영향: 시민교육에 대한 고등학교의 의식을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.

- 모경환, 임정수(2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. 시민교육연구 46(2). 한국사회과교육학회. 73-108.
- 박현미, 안미리(2015). 청소년 글로벌 시민의식 함양을 위한 자유학기제 프로그램 개발에 관한 연구. 학습자중심교과교육연구 15(6). 학습자중심교과교육학회. 217-247.
- 박순용(2010). 교육현장 연구를 위한 질적 연구방법. 국제이해교육연구 5(1). 한국국제이해교육학회. 97-117.
- 박은정(2015). 초등학생의 세계시민의식 연구. 석사학위논문. 명지대학교 사회교육대학원.
- 박지선(2014). 유아 세계시민교육이 유아의 세계시민의식과 공감능력에 미치는 영향. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 서윤진(2011). 세계시민 육성을 위한 환경미술교육프로그램 연구: 초등학교 4·5·6학년을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 성열관(2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. 한국교육 37(2). 한국교육개발원. 109-130.
- 신혜진(2008). 중학생의 세계시민자질에 관한 연구. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2016). 세계시민교육, 학교와 만나다. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 이용규(2013). 세계시민교육을 위한 초등 사회과 시뮬레이션 게임 개발과 적용. 석사학위논문. 제주대학교 교육대학원.
- 이주화(2014). 초등사회과 반응중심 문학텍스트 활용 수업이 세계시민성 함양에 미치는 효과: 세계 문제를 중심으로. 석사학위논문. 서울대학교 대학원.
- 이지은(2014). '이야기 속 인물 되어보기 수업 모형'의 글로벌 시민성 함양 효과. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 이혜영(2006). 초등학생 의식조사를 통한 사회과 국제이해교육의 개선방안.

- 석사학위논문. 부산교육대학교 교육대학원.
- 장주혜(2008). 초등학생의 세계시민의식에 관한 연구: 5,6학년을 중심으로. 경인교육대학교 교육대학원.
- 정기오(2015). 세계시민교육을 위한 교사론. 교원교육연구 31. 한국교원대학교 교육연구원. 183-205.
- 정지언(2011). 초·중등학교에서의 국제교류 프로그램 운영을 위한 교사 연구과정 개발: 알콕 에듀테인먼트 교류 프로그램을 중심으로. 박사학위논문. 부산대학교 대학원.
- 정지현, 김영순, 장연연(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의 '세계시민 되기'의 의미. 학습자중심교과교육연구 15(5). 학습자중심교과교육학회. 323-350.
- 채보미(2015). 초등 사회과에서의 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 채희종(2014). 지속가능발전교육(ESD)에 대한 교원의 인식조사: EDS 교원연구 중심으로. 석사학위논문. 한국교원대학교 교육정책전문대학원.
- 최석진, 김용근(2014). 기후변화 대응을 반영한 지속가능발전교육 교원연구 운영 결과에 관한 연구. 에너지기후변화교육 4(2). 에너지기후변화교육학회. 73-80.
- 최종택(2014). 글로벌 시민교육의 쟁점과 과제. 시민교육연구 46(4). 한국사회과교육학회. 207-227.
- 한국교육개발원(2015). 세계시민교육의 실태와 실천과제. 연구보고서.
- 허혜경, 김혜수(2011). 세계화 시대에 따른 시민의식 교육에 대한 청소년 및 교사의 인식 및 실태 분석. 한국교육논단 10(3). 한국교육포럼. 1-20.
- Cabrera, Luis(2010). *The Practice of Global Citizenship*. New York: Cambridge University Press.
- Davies, Lynn(2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review* 58(1), 5-25.
- Dill, Jeffrey S.(2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. New York, NY: Routledge.
- Guo, Linyuan(2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global

Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*. 4(1). 1-23.

Humes, Walter(2008). *The Discourse of Global Citizenship*. In M.A. Peters. A. Britton and H. Blee eds. *Global Citizenship Education: Philosophy. Theory and Pedagogy*. 41-52. Rotterdam: Sense Publishers.

Johnson, Laura(2013). *Towards a Framework for Global Citizenship*. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Johnson_I.pdf

Noddings, Nel(2005). *Global Citizenship: Promises and Problems*. In N. Noddings eds. *Educating Citizens for Global Awareness*. New York. NY: Teachers College Press. 1-21.

Nussbaum, Martha(2002). *Patriotism and Cosmopolitanism*. In J. Cohen eds. *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press. 2-17.

Osler, Audrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

Oxfam(2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. UK: Oxfam.

Print, Murray(2015). *A Global Citizenship Perspective through a School Curriculum*. In R. Reynolds et al. eds. *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. 187-198. Rotterdam: Sense Publishers.

Turner, Bryan S(2002). *Cosmopolitan Virtue, Globalization and Patriotism. Theory, Culture and Society*. 19(1-2). 45-63.

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

Waldron, Jeremy(2000). What is Cosmopolitan? *The Journal of Political Philosophy*. 8(2). 227-243.

<자료>

APCEIU. 2015. 3. 20일자.

http://apceiu.org/board/bbs/board.php?bo_table=k31&wr_id=678&sca=&sfl=wr_subject&stx=%EC%84%A0%EB%8F%84%EA%B5%90%EC%82%AC&sop=and

APCEIU. 2016. 5. 9일자.

http://apceiu.org/board/bbs/board.php?bo_table=k31&wr_id=785&sca=&sfl=wr_subject&stx=%EC%84%A0%EB%8F%84%EA%B5%90%EC%82%AC&sop=and

APCEIU. 2017. 교육가 역량강화.

<http://www.unescoapceiu.org/ko/m211.php?pn=2&sn=1&sn2=1&seq=65>

Abstract

A Qualitative Case Study on Lead Teachers' Field Experiences of GCED

Pak, Soon-Yong

(Professor, Yonsei University)

Kang, Bo Ra

(Teacher, Gwacheon High School)

The purpose of this study is to examine the experiences of Lead Teachers(LTs) in charge of Global Citizenship Education(GCED) in schools. In-depth interviews of 10 LTs were conducted for this purpose, utilizing qualitative case study method. Following questions were asked to understand their field experiences in schools: First, how did the teacher develop an interest in GCED? Second, how did they teach GCED in the school, and in doing so what difficulties have they faced? Third, what motivated them to continue teaching GCED in the school? The findings from the study are as follows. First, empirical studies of LTs provide useful insights which close the gap between theoretical/political discourses and actual practices of GCED. Second, the most significant motive by which teachers can continuously practice GCED in the face of numerous difficulties is that they have found educational value and meaning from their work. Third, it is up to the individual teacher's will and expertise that allow GCED classes to flourish. Therefore GCED should focus on understanding what kind of experiences teachers go through at different

grade levels in order to find out the optimum conditions for support.

Key words: Global Citizenship Education(GCED), GCED Lead Teacher, Global Citizenship, Global Citizen

투고신청일 : 2017. 04. 26

심사수정일 : 2017. 05. 20

게재확정일 : 2017. 06. 15