

국제이해교육 관련개념 분석을 통한 21세기 국제이해교육의 지향성에 관한 연구*

이경한** · 김현덕*** · 강순원**** · 김다원*****

요약

본 연구에서는 국제이해교육과 유사개념인 국제교육과 글로벌교육, 그리고 관련 개념인 글로벌시민교육, 문화다양성교육, 인권과 평화교육, 그리고 지속가능발전교육과의 관련성을 분석하였다. 이 개념들은 국제이해교육과 중첩적으로 그 내용과 지향성을 나누고 있는 것으로 나타났다. 국제이해교육은 총론적 입장을 보이고 있는 반면, 유사개념과 관련 개념들은 국제이해교육을 각론에서 수행하는 입장을 지니고 있다. 국제이해교육의 유사개념들은 시대적 상황에서 출현하고, 관련개념들은 시대적 요청에 따라서 그 강조점을 달리하고 있다. 하지만 국제이해교육과 유사개념과 관련 개념들이 어떤 측면을 강조할지라도 국가간의 입장이 중시되고 있음을 알 필요가 있다. 특히, 21세기 글로벌 환경에서 시민사회의 주도력과 영향력이 강화되면서 국가 중심의 국제관계에서 벗어나 국제관계의 주체가 다변화하고 있다. 이러한 시대적 상황변화에 따라 국제이해교육은 국제이해교육 개념의 통합적인 이해를 바탕으로 한 글로벌 사회와 지역간의 연계, 학교와 지역사회와의

* 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A5A2A03047935).

** 전주교육대학교 교수, khyi@jnue.kr

*** 거제대학교 교수, ed19648@koje.ac.kr

**** 한신대학교 교수, kangsw@hs.ac.kr

***** 광주교육대학교 교수, veritas2@gnue.ac.kr

연계 속에서의 교육적 실천을 요구하고 있다. 그래서 21세기의 국제이해교육은 glocalism의 입장을 가지고서 글로벌 쟁점의 해결과 글로벌 협력을 강조할 필요가 있다. 더 나아가 국제이해교육은 글로벌 시민으로서 책무성을 바탕으로 인류의 보편적 가치의 실현과 불평등 해소에 기여하고, 학교교육을 넘어 평생교육으로서 국제이해교육을 준비할 필요가 있다.

주제어 : 국제이해교육, 국제교육, 글로벌교육, 글로벌시민교육, 문화다양성 교육, 인권과 평화교육, 지속가능발전교육

I. 서론

제2차 세계대전 이후 과학기술, 특히 교통통신의 발달로 국가 간의 이동과 상호의존이 빠른 속도로 증가하였다. 그리고 세계화로 지구촌사회로 접어들어 국가 간의 상호협력의 중요성이 더욱 증대되었다. 이런 상황으로 인하여 국제사회는 국제이해교육에 대한 필요성을 매우 중시하게 되었다. 국제이해교육(Education for International Understanding, EIU)의 사전적 정의는 국가 간의 이해, 즉 국제이해를 증진시키기 위한 교육이다. 국제이해교육의 목적은 ① 세계와 세계 사람들에 대한 지식을 증대하고, ② 타문화에 편견을 가지지 않고 서로 다른 것에 우호적이고 동정적 태도를 육성하며, ③ 세계 문제 해결에는 국제협력이 필요하다는 것을 이해하고, ④ 인권존중과 타자에 대한 도덕적, 사회적 책임감, 공공을 위해 행동하는 것이다(지바 아키히로, 1999: 16).

국제이해교육은 제2차 세계대전 이후 유네스코를 중심으로 사용되

기 시작하였다. 유네스코는 1946년 런던에서 개최한 제1차 유네스코 총회에서부터 국제이해교육 용어를 사용하였다. 이후 이 용어는 세계시민교육(Education in World Citizenship), 세계 공동사회에서의 삶을 위한 교육(Education for living in World Community), 국제이해와 협력을 위한 교육(Education for International Understanding and Cooperation), 그리고 국제이해, 협력 및 평화를 위한 교육(Education for International Understanding, Cooperation and Peace) 등의 명칭으로도 쓰여 왔다(김현덕, 2000: 86). 이후 1974년에는 '국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본 자유에 관한 교육 권고(The Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms)'를, 그리고 1995년에는 '평화, 인권 및 민주주의를 위한 교육(Education for Peace, Human Rights and Democracy)'를 선언함으로써 국제이해교육의 목적과 중요성을 강조하였다. 하지만 최근 유네스코는 국제이해교육 용어와 함께 평화교육, 지속가능발전교육, 글로벌시민교육, 문화다양성교육 등의 용어들을 사용하고 있다.

이처럼 유네스코가 국제이해교육을 추진해오는 동안에 이와 유사하거나 꽤 관련 있는 다양한 교육들이 다양한 배경과 목적을 지니고 다양한 이름으로 발전되어 왔다. 예를 들면 평화교육, 문화간 교육, 발전교육, 세계교육, 인권교육 등은 각기 나름대로 배경 하에 나름대로의 목표와 방향성을 지니고 국제사회에 전개되어오고 있다(이승환, 1999: 45). 유네스코를 중심으로 국제이해교육의 정신을 실천하기 위하여 많은 노력을 펼치고 있었지만, 국제사회 질서의 변화에 부응하기 위하여 그리고 이를 주도하는 강력한 집단의 영향으로 다양한 용

어와 개념들이 창출되어 사용되고 있다. 그 결과, 국제이해교육은 제 2차 세계대전 이후 시대적 요구에 따라서 출현한 다양한 개념들, 즉 국제교육과 글로벌교육, 평화와 인권교육, 문화다양성교육, 글로벌시민교육과 지속가능발전교육 등의 개념들과 중첩되거나 혼용되어 사용하고 있다. 대체로 국제이해교육이 전체적인 지침을 제공한다면, 이들 유사 관련 개념들은 국제이해교육의 개념을 구체적으로 실천에 옮기는 것으로 보인다. 하지만 국제이해교육의 측면에서 관련 개념들을 적극적으로 살펴보려는 연구는 한명희(1996), 김현덕(2000) 정도로 매우 부족한 상태이다.

이에 본 연구에서는 국제이해교육과 가장 용어상 근접한 유사 개념인 국제교육과 글로벌교육을, 그리고 국제이해교육의 5기둥이자 상호중첩이 강한 평화교육, 인권교육, 문화다양성교육, 글로벌시민교육과 지속가능발전교육을 중심으로 관련 개념들을 분석하고자 한다. 이에 본 연구에서는 국제이해교육과 관련성이 깊은 개념들을 그 관련 개념들의 역사적 발전 측면과 주요 내용을 살펴보고, 이 개념들과의 관련성을 국제이해교육의 관점에서 살펴보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 국제이해교육의 지향성을 살펴보고자 한다.

II. 국제이해교육의 유사 개념 분석

1. 국제교육과 글로벌교육의 역사적 발전

1) 국제교육의 역사적 발전

19세기 초 각 나라에 교육제도가 도입되면서 각국의 교육학자들은

다른 나라의 학교제도를 관찰하고 본국에 소개하는 활동을 시작하였는데, 이를 근대사회에서의 ‘국제교육(international education)’의 효시라고 할 수 있다. 특히 유럽의 제국주의자들은 자신의 통치하에 있는 식민지 국가의 역사 및 문화에 대해 배우기를 원하면서 19세기말까지 유럽에서는 외국의 교육과 문화 관련 서적들이 활발히 출판되었다. 이러한 의미에서 19세기까지의 국제교육은 외국의 교육제도 및 문화에 대한 소개와 이들 여러 나라 교육 및 문화비교의 역사라고 할 수 있다(김신일, 김영화, 김현덕, 1995: 13).

국제교육이 학문적 모습을 갖추게 되는 것은 20세기에 접어들면서부터라고 할 수 있는데, 두 번에 걸친 세계대전이 이러한 발전의 원동력이 되었다. 제1차 세계대전을 치른 후, 많은 국가들은 학교 교육과정의 국제화를 시도하였다. 즉, 이들 교과서에서는 민족주의나 맹목적 애국주의, 그리고 호전적인 개념을 제거하려는 체계적인 조치가 행해졌다. 특히 1920년대와 1930년대 프랑스, 독일, 영국, 일본 그리고 미국에서는 국제이해 증진을 위한 교과서 수정 작업이 시도되었다(김신일, 김영화, 김현덕, 1995: 13). 이를 통해 볼 때, 제1차 세계대전으로 인해 국제교육은 세계 여러 나라 간의 상호이해를 목적으로 하는 교육에 초점을 맞추기 시작하였다고 할 수 있다.

제2차 세계대전은 제1차 세계대전보다 국제교육을 획기적으로 발전시키는 계기가 되었다. 즉 두 번의 참혹한 전쟁을 연속적으로 경험한 유럽과 미국은 세계평화의 중요성과 함께 다른 나라에 대한 전문적인 지식을 갖춘 전문가 교육의 필요성을 절감하게 되었다. 제2차 세계대전 이전에는 비교적 소수의 국제연구 전문가가 해외 근무에서 돌아온 선교사, 언론인, 군인 또는 그들의 2세들을 중심으로 형

성되었다면, 제2차 세계대전 이후에는 각 나라가 좀 더 전문적인 교육을 받은 국제연구 전문가들의 필요성을 느껴 대학을 중심으로 국제연구 전문가를 양성한 시기라고 할 수 있다. 여러 나라의 대학에서 지역연구와 외국어 과정이 개설되었으며, 특히 미국의 대학에 이러한 활동이 활발히 전개되었다. 이 시기 국제교육의 목표는 특정국가나 지역에 대한 전문가 양성이 그 주요한 목표가 되었다(Postlethwaite & Husen, 1985). 또한 대학에서뿐 아니라 중·고등학교에서도 국제시장에서 유능하게 활동하기 위한 외국어 교육의 필요성을 느껴 외국어 교육이 국제교육에서 중요한 위치를 차지하게 되었다(김신일, 김영화, 김현덕, 1995: 14). 이 시기에 미국을 비롯한 선진국에서는 지역연구, 국제관계 및 국제문제 연구, 외국어 교육 및 국제연구 대학원 프로그램들이 설치되었고, 특히 미국의 각 대학에 지역연구센터들이 속속 설립되게 되었다. 이러한 국제교육의 배경에는 국제적 능력을 갖춘 전문가를 양성하는 것이 주된 목적이었다. 따라서 이 시기 국제교육의 주요 목적은 국제시장에서 유능하게 활동할 엘리트층을 위한 교육으로, 국가경쟁력 함양을 위한 교육이라고 할 수 있다(김현덕, 2000: 89).

2) 글로벌교육의 역사적 발전

1960년대 초 Marshall McLuhan이 통신기술의 발달을 통해 지구상의 모든 사람들이 긴밀히 연결되는 '지구촌'이라는 새로운 용어를 소개한 이래, 과학 분야뿐 아니라 경제, 사회, 문화, 교육 등 많은 분야에서 전 세계가 서로 밀접하게 연결되는 세계화 현상을 경험하게 되었다. 이렇게 점점 상호의존이 심화되고 다양화되어 가는 세계의 변화

에 대응하여 과거의 국제교육과는 차원이 다른 교육의 필요성이 대두되었는데, 이러한 배경에서 새롭게 각광을 받게 된 용어가 '글로벌 교육(global education)'이다. 특히 1960년대와 1970년대에 세계인구의 폭발적 증가와 지구자원의 급격한 고갈 및 생태계 파괴에 대한 관심 집중, 엘빈 토플러의 다가오는 미래의 충격에 대한 경고 등 일련의 세계적인 사건들은 일반인들이 세계적인 시각의 필요성을 인식하게 하는 계기가 되었다(김신일, 김영화, 김현덕, 1995: 15). 글로벌교육은 서로 생김 모습과 언어, 그리고 생활양식이 다른 지구상의 여러 사람들이 점점 가까워지고 있는 세계에서 어떻게 평화롭게 살 수 있을 것인가에 대한 교육적 고민의 결과라고 할 수 있다. 따라서 글로벌교육이 추구하는 목표는 어린 학생들에게 더불어 사는 세상을 만드는데 필요한 세계시민의 의식과 자질을 향상시키는 것이다. 특히 20세기 말 세계화가 급속하게 진행되면서 한 나라의 노력만으로는 해결될 수 없는 세계문제가 속출하였고, 전 세계인이 세계적인 시각과 공동체적인 관점을 갖고 해결해 가는 방법을 찾고자 노력하였는데, 이러한 과정에서 글로벌교육이 더욱 주목을 받고 중요하게 되었다.

세계적 교육현상을 연구한 글로벌교육의 전문가인 Kenneth Tye (1999) 교수는 52개국 글로벌교육 현황을 조사한 그의 저서 『글로벌교육: 세계적인 동향』에서 글로벌교육을 '세계 여러 나라가 공통으로 겪는 세계문제나 세계이슈에 대한 학습과 세계가 상호 연결되어 있는 세계체제에 대한 학습, 문화간 이해의 증진을 위한 학습, 그리고 타인의 관점에서 세상을 바라보며 다른 나라 사람들도 우리와 똑같은 욕구와 필요를 가지고 있음을 인정하는 세계적 시각에 대한 교육'으로 정의하였다.

2. 국제교육과 글로벌교육의 상호관계

국제이해교육과 관련된 여러 유사 용어 중 많은 혼란을 주는 용어는 국제교육과 글로벌교육이다. 이 두 교육들은 제1, 2차 세계대전 이후 국가 간의 관계가 중요한 이슈로 등장하게 되면서 학문적 모습을 갖추며 발전하게 되었는데, 국제교육과 글로벌교육은 태동기부터 개념상의 차이를 보이며 발전해왔다고 할 수 있다. 국제교육은 제2차 세계대전 이후 구소련과 미국이 양분되는 세계질서가 성립하고 냉전시대가 도래하면서 강대국들을 중심으로 국가경쟁력의 강화를 위해 외국에 대한 학습에 초점을 맞추면서 시작되었다. 이 국가들은 세계경쟁에서 이기는 교육적인 수단으로 외국어교육과 지역연구에 노력을 기울였다. 당시 이러한 교육은 '국제교육'이라는 명칭으로 지칭되면서 실시되었다. 그러나 1960년대 말에서 1970년대 초에 걸쳐 살충제 사용의 위험성 경고, 세계인구의 폭발적 증가와 생태계 파괴에 대한 세계적인 관심 집중, 지구자원들의 급격한 고갈에 대한 논쟁, 미래의 충격에 대한 경고 등 일련의 세계적인 사건들로 인해 국제교육에 변화가 일게 되었다. 즉 국가경쟁력보다 세계적인 시각의 필요성이 여러 학자들에 의해 꾸준히 제기되면서 기존의 국제교육과는 다른 '글로벌교육'이라는 용어를 사용하기 시작하였다. 글로벌교육은 지구생명 유지와 지구의 평화 유지를 위한 세계의 상호의존성, 인간과 생태계간의 공존과 문화간 이해를 중요시하였으며 1970년대 이후 주목을 받게 되었다.

1960년대와 1970년대는 글로벌교육과 국제교육이라는 용어가 혼용되어 사용되기도 하였다. 당시 국제교육은 국제경쟁력 강화라는 실용적인 측면을 강조하는 국제교육과 세계평화와 문화간 이해라는 윤

리적인 측면을 강조하는 국제교육이라는 두 가지 의미로 해석되기도 하였다(Wells, 2011). 이러한 배경으로 글로벌교육과 국제교육의 두 용어들은 동일한 뜻으로 사용되기도 한다. 유네스코에서도 윤리적인 관점의 국제교육을 국제이해와 관련된 용어들을 포괄하는 용어로 사용하기도 하였다. 그러나 1970년대 후반 이후 국제교육과 글로벌교육의 의미를 분리하여 사용하는 경향이 나타나기 시작하였고, 세계 시장에서 활동할 경쟁력 강화를 위한 외국어, 타국 및 타국문화에 대한 지식 습득을 중요하게 여기는 교육을 '국제교육'이라고 하고, 세계화시대에 세계의 상호의존성의 중요성을 알고 세계시민으로서 지구적 책임감을 길러주는 것을 목표로 하는 교육을 '글로벌교육'이라 칭하며 두 용어를 구분하여 사용하는 학자들이 많아졌다(Alger & Harf, 1986; Kirkwood, 2001; Tucker, 1990).

1980년대 이후 국제교육은 외국에 가서 공부하는 해외학습(study abroad)이나 국제교류 프로그램을 뜻하는 용어로 사용되기도 하고, 때로는 국제화교육 또는 개발도상국을 지원하는 개발교육을 지칭하기도 하였다(Piper, 2016; Sidhu & Dall'Alba, 2012). 반면 글로벌교육은 1970년대 영어권 국가에서 빈번히 사용되었으며, 세계화의 속도가 빨라진 1990년대부터는 독일을 비롯하여 유럽 전 지역에서 자주 사용되는 용어로 등장하였다(Scheunpflug & Asbrand, 2006). 1980년대와 1990년대 글로벌교육은 지역사회와 문화권으로 그 범위를 넓혀 지구상의 모든 사람을 존중하는 사회적 정의를 강조하게 되었다(Landorf, 2009: 58). 즉, 세계사회에서 좀 더 적극적인 개인의 역할을 강조하면서 상호의존적인 세계에서의 적극적인 참여를 독려하는 방향으로 그 개념이 확장되었다.

20세기말 전 세계에 큰 영향을 미친 신자유주의는 그 동안 국제이해와 다양성 이해를 중요하게 여기던 글로벌교육의 영향력을 약화시켰고, 국제시장에서 활동할 유능한 인재의 양성과 국가경쟁력 강화의 수단으로서의 국제교육에 초점을 맞춘 국가의 수가 선진국이나 개발도상국에서 모두 증가하게 되었다. 특히 미국의 9/11사건과 2016년 폐쇄적 우파인 트럼프 대통령의 당선, 영국의 브렉시트(Brexit) 등은 정치적으로 세계가 다시 국가주의 및 지역주의로 회귀하는 동인이 되고 있다. 21세기 현재 유럽과 미국을 비롯한 전 세계의 국가정책은 다시 국가의 경쟁력과 국가안보를 강조하는 국제교육에 초점을 맞추는 경향을 보이고 있다. 반면 교육계에서는 세계적 불평등의 해결을 위해 행동하는 글로벌 시민성과 사회적 정의를 실현하는 글로벌교육의 역할을 강조하고 있다. 특히 시민사회의 목소리가 커지고 그 영향력이 증가하면서 지역사회에서 행동하는 세계시민의 양성을 글로벌 교육의 중요한 목표로 삼고 있다.

3. 국제이해교육의 관점에서 본 국제교육과 글로벌교육

국제이해교육이라는 용어는 유네스코를 중심으로 1946년 이후 지속적으로 사용되어 왔다. 특히 1974년 유네스코가 공포한 '국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본적 자유에 관련된 교육 권고'는 그야말로 국제이해와 협력, 평화, 인권, 자유를 국제이해교육의 목표로 선언한 국제적인 선언문이다. 이러한 국제이해교육의 관점에서 볼 때 국가경쟁력 강화를 목적으로 하거나 국제화교육을 목표로 하는, 국제교육은 국제이해교육과 서로 철학적인 지향점이 상이하다고 하겠다. 반면 모든 사람들은 평등하다는 시민 평등권에 대한 믿음을

바탕으로 인권, 사회정의, 문화간 이해, 세계의 상호의존성과 세계적 시각을 강조하는 글로벌교육은 국제이해교육과 철학적 기초가 유사하다고 볼 수 있다.

최근 글로벌교육은 비판적인 관점에서 세계적 정의의 실현과 불평등 극복을 교육의 방향으로 설정하여 그 정체성을 확립해 가고 있다(Scheunpflug & Asbrand, 2006). 비판적 글로벌교육에서는 국가, 지역, 문화들 간에 힘과 영향력의 불균형이 존재하고 있으며, 서구 중심의 세계관과 세계적인 시각에 대해 비판적 시각을 견지하고 있다. 이러한 관점에서 불평등과 부정의를 세계가 함께 해결해야 할 중요한 문제로 인식하고 있으며, 이러한 문제를 해결하기 위해 지구인 모두가 동참하는 윤리적 관점에서의 글로벌 책무성을 강조하고 있다(Pashby & Andreotti, 2015).

비판적 글로벌교육의 발전에는 시민세력의 등장이 큰 역할을 하고 있다. 즉 국제관계와 세계문제의 해결에 시민사회의 주도력과 영향력이 강화되면서 국가중심의 국제관계에 변화가 일어나기 시작하였으며 국제관계의 주체가 더욱 다변화되어가고 있다. 이러한 글로벌교육의 최근 추세는 유네스코가 국제이해교육을 통해 추구하려는 평등과 인권 존중 및 세계문제 해결을 위해 사회, 국가 및 세계 전체의 자발적인 참여 추구 등의 목표와 일치하는 점이 많다고 할 수 있다.

III. 국제이해교육의 관련 개념 분석

유네스코아시아태평양교육원은 2000년대에 들어서 유네스코가 지

향하는 국제이해교육을 위한 교사연수 및 다양한 교육 및 연구 자료를 개발하였다. 이 과정에서 국제이해교육을 시행하기 위한 주제를 다문화이해, 세계화문제, 인권존중, 평화로운 세계와 지속가능한 발전으로 제시하였다(유네스코 아시아태평양국제이해교육원 편, 2003). 이 5가지 주제는 현재 문화다양성교육, 글로벌시민교육, 인권교육, 평화교육과 지속가능발전교육이라는 국제이해교육의 5기둥이 되고 있다. 그래서 본장에서는 국제이해교육의 5기둥이라는 관련 개념을 분석하고자 한다.

1. 평화교육과 인권교육

유엔의 설립이 전후 평화로운 세계체제를 이루려는 인류공동의 열망에 의해 가능한 것이었다는 점을 미루어 볼 때, 평화구현을 위한 교육적 노력이 바로 세계 수준에서의 평화교육이라고 볼 수 있다(박홍순, 2013). 유엔헌장의 전문에서 밝히듯, 국제연합의 제일 목표는 평화적 수단에 의하여 평화적인 세계질서를 건설한다는 것이다. 이후 비폭력적 수단에 의한 평화구축을 위해 설립된 유네스코는 전쟁 없는 평화실현이 결국 인간의 마음의 변화에서 가능하다고 믿고 마음에 평화를 심는 교육에 주목하였다. 그 결과, 1974년 '국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권과 기본적 자유에 관한 교육 권고'를 통해 개인의 기본자유에 대한 존중과 인권 그리고 국가 간의 상호호혜 정신을 바탕으로 평화적인 국제질서가 국가 간의 협력적 관계에 터해 증진할 수 있도록 국제이해교육을 결의하였다. 이후 국제이해교육은 1993년 '평화, 인권, 민주주의 교육에 관한 통합 요강'으로 구체화되었고, 유네스코와 유엔은 공히 '세계의 어린이를 위한 평화와 비

폭력문화 진흥을 위한 국제 10년(2000-2010)'을 제안함과 동시에, 인권교육진흥 10년(UN Decade for Human Rights Education), 반테러리즘 지침(Anti-Terrorism Action Plan) 및 폭력적 극단주의 예방교육(Prevention of Violent Extremism through Education, PVE-E) 등을 통해 폭력예방을 위한 평화와 인권교육을 지속적으로 주창하고 실천방안을 제시해왔다. 이러한 일련의 평화와 인권교육 실천방안은 곧 국제 이해교육의 내용을 구성한다고 볼 수 있다(강순원, 2005).

1) 평화교육의 세계적 추이

인류 역사에서 분쟁이나 갈등을 무력에 의한 해결을 도모해 왔던 결과가 참혹한 세계전쟁이었기 때문에 늘 전쟁 없는 평화의 구현은 인류의 오랜 숙원이었다. 특히 군비경쟁은 20세기 내내 인류를 죽음의 문화로 몰아넣었던 냉전적 질서 하에서 힘에 의한 평화구축의 상징이었던 군비경쟁은 인류의 삶을 피폐하게 만들었다. 그래서 군축과 같은 갈등의 비폭력적 문제해결 접근방법이 평화정책에서도 상당히 논의되었다. 이 과정에서 평화교육은 평화를 구현하기 위한 가장 평화적인 수단(Galtung, 1996)으로 언급되면서, 헤이그 어필에서도 평화교육을 교육제도의 모든 단계에서 의무적으로 실시되어야 함을 최우선의 의제로 채택하였다. 당시 코피 아난 유엔 사무총장은 군사력에 의존하던 안보에서 인간안보로 전환해야 한다고 주장하면서, 이를 위해서는 환경파괴나 살상무기의 개발에 반대하는 인권과 평화교육이 절실하다고 호소하였다. 이렇게 볼 때, 국제사회에서 통용되는 평화교육은 자연친화적인 자세로 사회적 갈등이나 분쟁에 대한 비판적 사고를 할 수 있도록 지식, 태도 및 역량을 길러주는 홀리스틱한

교육을 충칭하는 개념이라고 볼 수 있다(Harris, 2008). 미디어나 종교 기관, 형식적 혹은 비형식적 교육기관 등에서 다양한 형태로 이루어지는 평화교육은 일련의 교육적 과정을 통해 평화적 기술(peaceful skill)과 가치를 지닌 개인들을 양성하여 이들로 하여금 궁극적으로 정의로운 사회로의 변혁을 달성하고자 하였다. 이것은 세계의 아동을 위한 평화와 비폭력적 문화를 향한 국제 10년에서 언급한 바와 같이, 폭력이 제도화(institutionalized) 되어 있는 일상의 문화를 평화의 문화(culture of peace)로 변화시키는 평화교육과정을 가장 강조한다(Groff & Smoker, 1996).

유엔은 세계적 수준에서 평화의 문화를 확산하기 위하여 1981년 이후 9월 21일을 '세계 평화의 날'(International Day of Peace)로 지정하고, 2013년에는 유네스코에 평화교육에 초점을 맞추어 평화문화를 증진시킬 수 있는 다양한 교육적 과제들을 만들도록 주문하였다. 이에 테러와의 전쟁으로 각인된 힘에 의한 평화가 아닌 아래로부터의 평화를 정의롭게 구축해야 한다는 주민참여형 평화교육이 지역사회에서 발의되고 활성화되면서 마을을 변화시킨 성공사례들이 축적되었다. 즉, 지역에서의 평화와 정의에 대한 열망을 지닌 사람들이 촉발한 서로를 살리는 가르침은 평화교육의 핵심을 불의와 불평등에 대한 비폭력적 대안 찾기로 이어갔다. 이러한 평화교육 활동에는 반핵반전교육, 국제이해교육, 환경교육, 의사소통향상교육, 비폭력교육, 갈등해결교육, 민주주의교육, 인권교육, 관용교육, 다양성교육, 양성평등교육 및 공존교육 등이 있다(Harris & Morrison, 2013). 특히 북아일랜드나 이스라엘 같은 극단적인 갈등사회에서는 공동체 안에서의 타자와의 공존이 평화교육의 중요한 화두를 구성한다(McGlyne et al.,

2004). 또한 한국이나 북아일랜드 같은 분단사회는 분단극복을 위한 평화교육으로 통일교육이나(Kang & Kwon, 2011) 상호이해교육 등을 강조한다. 다양한 평화교육의 활동들은 평화교육이라는 큰 우산 아래서 이루어지는 상호연계된 교육활동이자 독립적인 프로그램이다. 이것들은 개인적, 심인적 차원에서부터 지역적, 국가적, 세계적 수준으로까지 상호 영향을 주는 통합구조로서 교육과정에 있어서도 홀리스틱한 특성을 지닌다. 하지만 평화교육은 이러한 포괄적이고 애매한 교육과정의 특성으로 인해서 일반 교육학 영역 안에서뿐만 아니라 여타 인접 학문적 체계 하에서도 이론화 작업이 애매하다는 비판을 받기도 한다(Galtung, 1996).

오늘날 전 세계적으로 테러리즘과 폭력적 극단주의가 기승을 부리면서 사회적 피해가 확대되자, 유엔과 유네스코는 테러리즘 예방을 위한 교육과 함께 폭력적 극단주의 예방교육(PVE-E)을 구체화하였다. 특히 국가 단위의 대응이 아닌 글로벌 차원의 현안으로서, 특히 IS와 같은 극단주의적 조직으로의 젊은이들의 결집과 예측불가능한 극단주의자들의 테러는 평화교육에 암시하는 바가 크다(Davis, 2015). 이들은 사회경제적 불평등, 이념적 무장, 인종적 차별, 사회적 소외 등 역사적 뿌리를 가진 공포와 혐오로부터 발생한 배제(push)와 유인(pull)이 매개된 결과이다. 학교교육은 이러한 사회적 요인의 반영으로서 결과이자 동시에 이러한 사회적 구조를 정당화하고 재생산하는 기제로서 교육이 이들을 밀어내기도 하지만, 이들이 이념적 무장단체로부터 탈출할 수 있는 계기를 제공하기도 한다. 따라서 유네스코는 교육을 통한 미래세대의 세계시민역량 강화를 위해 '교육 2030'에서 제시한 바대로 글로벌시민교육에 반테러 행동구상의 일환으로 폭

력적 극단주의 예방교육을 접목시키고 있다. 이것은 SDGs (Sustainable Development Goals) 16항의 평화, 정의 및 제도적 기반 구축을 위한 교육적 토대로 국제이해교육과 평화교육의 과제로 이어진다고 볼 수 있다.

2) 인권교육과의 접목

유네스코가 조정한 '평화문화를 이루기 위한 행동(action) 선언 및 프로그램'(1994)의 제4장은 '모든 수준의 교육은 평화문화를 건설하는데 있어 가장 근원적인 수단이다. 여기서는 특히 인권교육이 중요하다고' 명기하고 있다. 이렇듯 평화와 인권은 동전의 양면이다.

모든 국제규약에서 밝히듯이 인권교육은 보편적 가치에 근거한 국제적 합의에 기초하고 있다. 세계인권선언, 아동권리협약, 여성차별철폐협약 및 인종차별철폐협약 등 대부분의 국제규약에서는 모든 인간의 천부적 기본권들에 대해 선언하고 있으며, 이러한 기본적 권리의 실현을 위한 인권교육이 반드시 언급되고 있다. 인권교육은 시민사회나 학교교육에서 국제사회에서 합의한 다양한 협약문을 중심으로 교육과정화 하고 있으나 여전히 대부분의 국가에서 인권교육은 주된 교육적 관심은 아니다. 하지만 갈수록 다원화되고 양극화된 사회에서 갈등이 폭증하면서 보편적 가치와 태도를 중심에 놓는 인권교육의 중요성과 필요성이 강조되고 있다. 이러한 맥락에서 인권교육은 인권이라는 가치에 대한 이해를 증진시킬 뿐만 아니라 그 가치가 개인의 생활에 일상화될 수 있게 하여 궁극적으로 모두가 차별 없이 평등하고 평화롭게 살 수 있는 사회를 만든다는 교육목표를 설정한다(Banks, 2009).

‘유엔인권교육진흥 10년’(UNDHRE, 1995-2004)에 따라 대부분의 유엔 회원국은 시민사회와의 협력을 통해 국가교육과정에 인권교육을 도입하였다. 이의 중간평가보고서(2000)에 따르면, 유럽의 대부분 국가와 북미 국가와 호주 및 뉴질랜드에서는 인권교육을 국가적 수준에서 학교교육과정에 도입하였으나, 아시아, 아프리카, 남미 국가들에서는 인권교육이 서구적 차원의 기준을 전제한 것이라는 비판 속에서 적극적으로 수용되지 않았다. 하지만 유네스코에서 실시한 ‘국제이해교육 권고 이행평가 설문결과 2008, 2012, 2016년’ 자료를 토대로 보면, 전반적으로 인권교육에 대한 국가적 관심이 증대하고 있는 것으로 보고된다. 평화교육, 인권교육, 민주주의교육, 관용교육, 다양성교육 등으로 나뉘 체크하는 설문문항 중 인권교육에 대한 응답이 가장 적극적이다. 또한 각국마다 국가인권위원회가 중심이 되어 인권교육신장을 지원하는 경향도 있어 향후 인권교육은 보다 주목을 받을 것으로 예측된다(권순정, 강순원, 2015).

이러한 세계적 동향이 반영되어 유네스코의 ‘모두를 위한 교육(Education for All, 2009)’ 보고서에서도 교육기본권의 확대 및 여성, 장애인 및 빈곤아동 등의 교육권을 중요한 아젠더로 보고 국제협력을 강조하고 있다. 오늘날 자민족주의의 확대와 테러리즘의 위협 아래서 유엔과 유네스코는 반테러리즘 교육을 폭력적 극단주의 예방교육(PVE-E)과 연결시키고 있는데, 여기서도 피해자 인권을 개인적, 집단적 차원에서 보호하는 인권교육과 가해자들의 극단주의적 이념과 태도로부터 벗어나도록 하는 반테러리즘적 인권교육 등을 강조하고 있다. 이에 대해 Davis(2010)는 폭력적 극단주의 예방을 위한 인권교육의 사례로 영국 유니세프에서 실시하는 인권존중교육

(Rights-Respecting School, RRS)이 충분한 잠재성이 있음을 논하고 있다. 이렇듯, 점점 더 폭력화되어가는 현대 사회에서 인권침해가 개인적, 집단적, 국가 간의 차원을 넘어선 글로벌 맥락으로까지 확대 심화되어가기 때문에 인류의 공공성을 전제한 보편적 가치인 인권을 중심에 놓는 인권교육은 보다 평화적인 글로벌 공동체를 향해 평생교육적 차원에서 학교안팎에서 지속적으로 이뤄져야 할 것이다.

3) 국제이해교육 맥락에서 평화와 인권교육

모든 국제규약에서 밝히듯이 평화와 인권교육은 보편적 가치에 근거한 국제적 합의에 기초하고 있다. 즉, 인권이라는 가치에 대한 이해를 증진시킬 뿐만 아니라 그 가치가 개인의 생활에 일상화될 수 있게 하여 궁극적으로 모두가 차별 없이 평등하고 평화롭게 살 수 있는 사회를 만든다는 교육 목표를 설정하고 있다. 세계인권선언 제 26조에서 교육은 인권과 기본적 자유의 신장에 기여해야 함을 명시하고 있으며, 이것은 1989년 아동권리협약 제29조와 1993년 비엔나 선언 및 유네스코 평화, 인권, 민주주의교육 요강으로 이어지고, '유엔인권교육진흥 10년'(UNDHRE, 1995-2004)을 통해 국가적 이행의무로 권장되었다. 특히 유네스코의 1974년 '국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권과 기본적 자유에 관한 교육 권고'는 인권과 평화를 기반으로 한 국제이해교육의 당위성을 공론화하였고 이것은 지금도 살아있는 교육지표로 활용되고 있다. 국제사회는 평화와 인권의 실현이 개인적 수준을 넘어선, 국가적, 국제적 차원에서 보장되고 이행되어야 한다는 의미에서 국제선언을 통해 그 기준을 제시하고 있다. 시민사회도 이에 따라 평생교육의 맥락에서 국가 간의 이해와 협력

을 바탕으로 한 평화와 인권 실현을 지향하고 있다. 특히 유엔 인권 고등판무관실은 전 세계의 인권이행을 감시하는 역할을 함에 있어 인권교육을 통한 평화적 이행을 강조하고 있다. 이를 위한 국제사회의 파트너십이 무엇보다 강조되고 있으며, 이것은 국제이해교육의 틀 안에서 동시에 이행될 필요성이 있음을 보여주고 있다.

2. 문화다양성교육

1) 다문화교육과 상호문화이해교육의 역사적 발전

다문화사회는 미국과 유럽에서 19세기와 20세기의 이민과 산업화로 급속하게 이루어졌다. 외국에서 온 이민자들은 다양한 언어와 자국 문화를 가지고 있어서 이민국가로의 편입이 자유롭지 못하였다. 주류사회는 이민자들과 이촌향도를 한 도시전입자들의 교육을 강화하고자 하였다. 미국은 용광로 정책으로 모든 이민자들을 하나의 미국인으로 녹아내고자 하는 동화주의 정책을 펼쳤다. 그 결과, 1916년에는 사회과라는 새로운 교과를 만들어 도시 이민자들의 미국화를 시도하였다. 동화주의는 도시나 선진국가로 유입한 소수자들을 주류사회로의 진입을 돕거나 동화시키고자 한다. 이런 동화주의 교육은 소수문화에 대한 이해 없이 주류문화로의 강제 편입을 시도한 사고라고 볼 수 있다. 그리고 동화주의에 대한 유연적 사고인 통합주의 교육은 기존 지배질서인 주류문화를 중심으로 다문화교육을 시행하면서, 소수문화의 존재를 교육과정에 반영하여 가르친다. 이것은 주로 지적인 측면에서의 다문화교육으로서 학생들이 다문화 사회, 타문화의 내용 등을 아는데 초점을 두고 있다. 그리고 다문화에 대해서 아는 것은 곧 실천이나 관용 등을 취할 수 있을 것이라는 기본

논리를 지니고 있다(이경한, 2014b: 93). 여전히 이 관점은 소수문화를 주류문화로의 편입이 주목적이다.

동화주의와 통합주의 접근방법에 대한 대안으로 등장한 다문화교육은 미국에서 1960년대 민권운동으로 시작되었다. 이의 주요 목적은 공공시설, 주택, 고용과 교육에서 차별을 제거하는데 있다(Banks & Banks, 1999: 5). 다문화교육은 학생들로 하여금 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써, 자기 이해를 증진시키는데 목적을 두고 있다(모경환 외 역, 2008). 그래서 다문화교육의 출발점은 다수의 지배적인 문화 규범에 동화되는 것이 더 이상 평등한 존중의 가치가 아니며, 차이를 긍정하는 문화를 지향한다(정호범, 2011: 105). 다문화교육은 주로 한 국가 내에서 다양한 인종과 민족의 차이와 다양성을 강조하고, 학생들에게 문화의 다양성을 수용하도록 하여 타자의 문화에 대한 배려를 가르치고 있다. 그러나 다문화교육은 여전히 주류국가의 주류문화가 중심을 이루고 있으면서 소수의 문화, 인종, 민족 등을 존중하는 입장을 취하고 있다.

유럽에서 상호문화이해교육은 외국 학생들을 지역 학교로의 통합과 지역사회로의 동화를 주요 목표로 했던 1980년대를 지배한, 소위 이민교육(immigrant pedagogy)과의 구별로부터 시작하였다(Winstersteiner, W., et al, 2015: 29). 상호문화이해교육은 동화주의의 이민교육을 벗어나 서로의 문화를 적극적으로 이해하고자 한다. 즉, 다문화교육의 차이 존중 사고에서 진일보하여 그 차이를 적극적으로 극복하면서 타문화를 이해하려는 교육이다. 다양성을 넘어 다양성이 가지는 사회문화적 배경을 적극적으로 이해하여, 소수집단의 문화 정체성을 존중하고 있다(이경한, 2014a: 47). 상호문화이해교육은 두 단계로 발

전하였다(Winstersteiner, W., et al, 2015: 29). 먼저 초기 상호문화이해 교육의 접근방법은 외국 학생과 청소년의 부족과 결핍에 초점을 맞추었고, 이를 문제로 제시하였다. 다음으로 상호문화이해교육은 '문화 정체성'과 '문화적 차이'를 강조하는 단계로 발전하였다. 이는 청소년들의 출신국가에 더 많이 초점을 두었다. 이 관점은 현재에도 교육 현장에서 주를 이루고 있다. 여기서 주류사회의 주류문화는 차이를 평가하는데 있어서 출발점이다(Winstersteiner, W., et al, 2015: 29). 그 이유로는 주류문화가 주류문화를 낳는다는 실용적 접근방법(pragmatic approach)과 문화 속성들은 주류문화로 나아간다는 진화론적 정당화를 들고 있다.

상호문화이해교육 접근방법은 문화적 불변의 특질을 학생들에게 부여하는 문화화와 문화적 스테레오타입을 갖게 하는 위험이 있다. 그리고 문화적 차이의 존중과 이해를 목표로 한 상호문화이해교육이 편파적으로 문화적 상이성에 초점을 두고 각각의 이주한 소수집단과 주류집단의 표면상의 본질적이고 동질적인 문화개념을 묵시적으로 전제함에 문제가 있다(홍은영, 2012: 147).

다문화교육과 상호문화이해교육은 같은 듯 다른 의미로 사용되고 있음을 알 수 있다. 북미에서는 두 용어를 상호교환적인 동일 의미로 사용하지만, 유럽에서는 두 용어를 구별하여 사용하고 있다. 즉, 유럽인들은 다문화교육을 여러 가지 문화가 서로 공존하여 존재하는 경우에 필요한 교육이라고 정의를 내리고 있는 반면, 상호문화이해교육은 두 개 이상의 문화권의 사람들이 상호교류를 하고 서로 영향을 미치는 상황에서 필요한 교육(김현덕, 2000: 93-94)이라고 본다. 그러므로 다문화교육과 상호문화이해교육은 문화다양성을 인정하면

서 소수문화에 대한 편견을 넘어서서 적극적인 이해를 지향한다. 그러면서 다문화교육과 상호문화이해교육은 타자의 정체성을 인정하고 문화의 차이, 즉 다양성을 존중하고 배려하려는 기본 입장을 취하고 있다.

다문화교육과 상호문화이해교육은 문화의 차이를 인정하는 다양성 존중을 넘어서, 차이로 인한 차별을 야기하는 구조에 대해서 비판적으로 접근할 필요가 있다. 이런 사고는 비판적 문화 이해를 지향하고, 더 나아가 동화주의적 다양성 교육을 적극적으로 반대하고 그 문화적 차별을 찾아서 그 사회 경제적 틀을 비판한다. 이런 면에서 다문화교육과 상호문화이해교육은 단순히 주류 문화와 소수 문화의 차이를 존중하는 차원에서 벗어나 주류가 소수를 지배하는 메커니즘 분석과 차별 요인을 적극적으로 수행하고 있다고 볼 수 있다(이경한, 2014b: 97).

그리고 유네스코는 2005년에 문화다양성협약을 발표하면서 문화다양성을 국가 간의 협약을 통하여 보호하고자 하였다. 이는 곧 글로벌 사회에서 문화 획일화를 방지하면서 문화간 대화의 중요성을 강조하였다. WTO 등의 도입으로 약소국의 문화까지 침해하는 것을 방지하기 위한 노력을 경주하고 있다.

2) 국제이해교육에서 본 다문화교육과 상호문화이해교육

1974년의 '국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본 자유에 관한 교육 권고'의 교육지침 제3조 (b)항은 '국내 민족 문화와 타민족 문화를 포함한 모든 민족, 그들의 문화, 문명, 가치와 생활양식에 대한 이해와 존중'이다. 그리고 동 권고의 제17조는 '회원국은 회원국

간의 차이를 상호 존중하고 더 잘 이해하기 위해 여러 교육 단계와 유형에서 서로 다른 문화, 상호 영향, 서로의 시각과 생활 방식에 대한 연구를 촉진해야 한다. 이러한 연구에서는 무엇보다도 외국어, 외국 문명과 문화유산에 대한 교육을 국제 이해 및 문화간 이해를 증진하는 수단으로 중시해야 한다.'고 적시하고 있다. 문화와 관련된 권고의 키워드는 '타민족 문화, 문명, 가치와 생활양식, 이해와 존중, 차이의 상호 존중, 서로 다른 문화, 상호 영향, 서로의 시각과 생활 방식, 외국어, 외국 문명, 문화유산 교육, 국제 이해, 문화간 이해' 등이다. 이 키워드들은 다양한 문화에 대한 이해를 지향하고, 타자와 타자의 문화에 대한 배려와 차이의 존중을 강조하는 다문화교육과 상호문화이해교육이 지향하는 내용 요소와 밀접한 관련성이 있다. 유네스코의 국제이해교육 권고는 우리 시대가 지향하는 문화다양성을 '국내 민족 문화와 타민족 문화를 포함한 모든 민족, 그들의 문화, 문명, 가치와 생활양식에 대한 이해와 존중'이라는 선언으로 이미 담고 있다. 그리고 제17조는 타문화에 대한 이해와 존중과 배려를 실행하는 방향성과 방법을 제시해주고 있다. 따라서 국제이해교육은 문화다양성교육을 중요한 축으로 여기고 있는 반면, 문화다양성교육은 국제이해교육이 지향하는 바를 보다 구체화하여 실행하고 있음을 알 수 있다. 그래서 '국제이해교육은 문화다양성을 바탕으로 국가 간의 이해를 도모하고, 문화다양성의 이해를 토대로 하여 국제이해를 실현하고자 한다. 또한 국제이해교육은 문화 다양성의 이해를 토대로 문화 간의 차별을 극복하여 글로벌 사회를 실현하고자 한다. 그래서 국제이해교육에서 문화 다양성은 출발점 개념이라고 볼 수 있다'(이경한, 2014a; 53). 국제이해교육의 국가 간의 이해는 곧 문

화의 이해를 요구한다. 그 문화 이해의 출발은 문화 간의 차이를 인정하는데 있다. 모든 문화 간의 상호동등성을 인정하면서 문화간 대화를 추구하고 있다. 21세기의 글로벌 사회에서는 문화 간의 상호의존성이 강화되면서 문화다양성의 인정으로 더욱 지속가능한 세계를 펼쳐갈 수 있다.

3. 글로벌시민교육

1) 글로벌시민교육의 역사적 발전

인공지능의 발달을 포함한 정보화의 확산은 세계화의 흐름을 깊고 넓게 확장하고 있다. 세계화의 흐름으로 기존 국가의 경계는 약화되고 더불어서 국가의 역할과 세계사회의 등장에 주목해 볼 수밖에 없게 되었다. 국가주의를 넘어서는 세계시민주의에 대한 논의가 필요한 것이다. 잦은 이주와 난민, 테러, 빈부간의 격차, 환경 문제 등을 해결하기 위해서는 세계시민주의에 기반한 세계시민적 역할을 강화해야 할 필요가 생겼다. 이는 세계화에 따라 국가의 역할과 위상에 대한 변화뿐 아니라 근대국가에서 등장했던 시민성에 대해서도 시대적 적합성을 지닌 시민성에 대한 논의의 필요를 불러일으켰고, 이러한 시민성 논의에서 등장한 것이 글로벌시민교육(global citizenship education, GCED)의 필요였다(강순원, 2010: 70; Wintersteiner, W. et al, 2015: 3).

칸트는 지표면은 인류 공동의 소유 공간이지만 인간이 이 지표면에 골고루 분산되어 살기는 불가능하고 결국은 공존하면서 서로 인내하지 않으면 안되며 어디에 살더라도 환대받아야 한다고 하였다(박환덕, 박열, 2012: 61; 김석수, 2011: 162). 개인은 국가의 경계에

제한받지 않고 지구의 지표면 상에서 세계시민의 일원으로 살아갈 권리를 지닌 존재이다. 그리고 칸트는 개인이 지구의 지표면 상에서 세계시민으로 살아가도록 하는 데 있어서 세계정부가 아닌 국가 간의 연맹, 즉 국제연맹의 필요성을 제시하였다. 칸트에게 국가는 개인이 자율성을 가지고 살아가는 삶의 공간이며 동시에 민족의 독특한 문화를 형성한 윤리적 공간이며, 지역성, 역사성, 전통성을 지닌 공간이다. 그래서 이러한 국가와 세계시민적 평화주의 질서가 조화롭게 공존하게 제3의 기구인 국제연맹의 필요성을 강조하였다(김석수, 2011: 168).

이러한 세계시민주의 개념에는 두 가지 요소가 서로 얽혀 있다. 하나는 개인에게 부과된 타인에 대한 의무, 즉 혈족의 유대나 심지어 더 형식적인 시민적 유대조차 넘어서는 더욱 확장된 의무가 있다는 것이다. 다른 하나는 우리가 보편적인 인간의 삶뿐 아니라 특수한 삶의 가치까지도 진지하게 고려해야 한다는 것이다. 사람들은 외모, 성격, 생활 방식에서 다양각색이며 그러한 차이로 인해 많은 갈등을 겪을 수도 있다. 이러한 갈등을 소진시키기 위해 모든 개인이나 모든 사회가 단일한 삶의 양식으로 수렴되어야 한다고 기대하는 것은 바람직하지 않다. 타인에 대한 우리의 의무가 무엇이든 개인 각자의 권리가 무엇이든 간에, 모든 사람들은 자기 방식대로 살아갈 권리가 있다. 이러한 두 가지 이상들, 즉 다양한 차이에 대한 존중과 의무, 그리고 각자 특수한 삶을 실행하는 관행과 가치에 관심을 기울여야 한다. 즉, 글로벌시민교육은 '탈국가주의와 보편적 관심, 그리고 다양성 존중'에 핵심적 키워드를 두고 있다.

그 동안 글로벌시민교육은 국가별로 차이는 있으나 대부분의 경우

유네스코를 중심으로 전개되어 왔으며, 유네스코 중심의 글로벌시민교육은 세계시민주의에 토대를 두고 있다. 글로벌시민교육은 국가적 정체성과 국가 간 협력과 평화를 구축하자는 것과 국가의 범위를 넘어서서 세계적 차원에서 보편적 관심과 다양성 존중의 질서를 구축하자는 데 초점을 두고 있다. 1940년대에는 제2차 세계대전 이후 평화에 대한 열망을 담아 평화와 안전이 보장되는 세계사회 건설을 위한 교육으로, 1950년대에는 상호의존, 다양한 관점 인식, 그리고 인류 공동의 유산으로서 세계 공동체사회 발전을 포함하는 '세계 공동체에서 살기 위한 교육'으로, 1960년대에는 세계문제에의 관심과 해결에의 참여를 촉진하는 교육으로, 1970년대에는 글로벌 관점에 기반한 국가 간 이해, 협력, 평화 구축을 위한 교육으로 이뤄지면서 글로벌시민교육의 토대가 형성되었다.

1980년대 이후에는 세계화, 정보화 사회의 심화 확대에 의해 지구촌 사회의 문제와 공생의 필요성이 크게 제기되었다. 이로 인해 글로벌시민교육의 패러다임이 크게 전환되었다. 1990년 태국의 줌티엔에서 제안한 '모두를 위한 교육(Education for All, EFA)'은 세계 모든 사람들에게 보편적 교육의 확대와 문해력 향상 중심의 기초교육 확산을 가져왔다. 그리고 2012년 9월 반기문 유엔사무총장이 제안한 '글로벌교육 우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)'은 글로벌 시민성을 함양하는 교육의 필요성을 적극적으로 제기하였다. 그 결과, 교육을 통한 적극적인 글로벌시민의식의 함양을 촉진하게 되었다. 특히, 2015년 5월 '인천 세계교육포럼'은 글로벌시민교육을 국제사회의 새로운 교육의제로 부상시켜 국가적 차원에서 이에 대한 적극적 관심과 실천을 가져왔다.

이러한 글로벌시민교육의 필요성에 부응하는 구체적 노력들이 이뤄져 왔다. 유네스코에서는 『21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망』 보고서를 통해 21세기 세계시민 양성을 위한 교육의 원리로 '알기 위한 교육', '행하기 위한 교육', '인간의 보편적 가치에 대한 교육', '함께 살기 위한 교육'의 4기둥을 제시하였다. 그리고 2015년에는 『세계시민교육: 학습주제 및 학습목표』 지침서를 개발하여 세계와 상호연계성 중심의 인지적 영역, 타인 존중, 평화로운 지구촌 사회 건설을 위한 사회 정서적 영역, 실제적 행동과 적극적 실천 중심의 행동적 영역 중심의 글로벌시민교육의 방향을 제시하였다.

초기 글로벌시민교육은 주로 유네스코 협력학교, 시민단체(Oxfam, World Vision, Unicef 등)를 중심으로 이뤄져왔으나, 현재는 일반학교에서도 사회과를 비롯한 정규 교과와 연계하여 그리고 비교과 연계 특별 프로그램으로 이뤄지고 있다. 2018년부터는 OECD에서 실시하는 PISA(Programme for International Student Assessment) 평가 항목에 글로벌 역량 항목이 포함되면서 일반학교에서 이에 대한 교육의 필요성과 교육에의 참여가 증대되고 있다.

2) 국제이해교육 관점에서 본 글로벌시민교육

글로벌시민교육은 유네스코가 주축이 되어 제2차 세계대전 이후 세계평화와 협력을 목적으로 시작한 국제이해교육이 지향하는 '세계시민의식 함양'이라는 목표에서, 그리고 지속가능발전교육, 평화와 인권, 문화다양성, 글로벌 이슈라는 핵심주제에서 공통점을 지닌다. 그래서 글로벌시민교육과 국제이해교육은 핵심 교육내용과 접근방식에 있어서도 명료한 구분이 이뤄지지 않은 채 사용되어 왔다.

국제이해교육은 제2차 세계대전 이후 국가 간 상호 이해와 협력을 바탕으로 세계 평화를 진작시키는 데 목적을 두고 시작된 교육으로 (지바 아키히로, 1999: 12), 사회 변화와 사회적 상황에 따라 시대적 요구를 반영하면서 국제이해교육의 내용은 조금씩 수정, 추가되거나 강조되는 교육 영역이 달라져 왔으며, 학자들의 이에 대한 개념 정의도 차이를 보였으나, 그럼에도 불구하고 국제이해교육의 개념 정의에서 가장 중요하게 다루어지는 교육은 국가 간 상호의존성에 대한 이해와 세계적인 시각의 증진이었다(김현덕, 2000: 86). 한편, 글로벌시민교육은 세계시민주의 철학에 기반하여 이미 기원전 4세기경부터 발전되어 왔지만, 최근 글로벌 사회화로 인해 국가 간 협력보다는 글로벌 차원에서 다자간 협력으로 해결해야 할 문제들이 등장하면서 다시 중요시 되는 용어라고 할 수 있다.

글로벌시민교육이 글로벌 시각, 글로벌 사회에 대한 통찰력을 강조하지만, 로컬적 정체성, 지역적 정체성, 국가적 정체성을 배제하거나 쓸모없는 것으로 간주하는 것이 아니며 국가 간 관계나 국가 간 상호작용을 도외시하는 것이 아니다(Winstersteiner, et al. 2015: 4). 글로벌시민교육은 네트워크화 된 글로벌 사회라는 프레임 안에서 역할을 할 수 있는 글로벌 시민을 양성하는 데 초점을 둔다. 즉, 글로벌 시민교육이 국가단위에 결속된 시민의 한계를 넘어서 비판적 사고와 적극적 행동 의지 함양을 통해 세계시민으로서의 보편성과 적극성을 고취시켜가는 교육에 초점을 두고 있다고 볼 때, 이는 국제이해교육의 지향점과 다르지 않으며, 차이점이 무엇인지, 글로벌시민교육의 고유성이 무엇인지 등에 대한 적절한 답이 없다. 그래서 글로벌시민교육은 글로벌 사회에 대한 대응이며, 글로벌 이슈 해결을 위한 시

대적 과제를 안고 있는 교육이며, 국가주의적 시민교육을 넘어서서 다양성, 인권, 사회정의 등의 보편적 준거를 기준으로 세계시민의 연대감을 지향하는 교육의 필요성(강순원, 2010: 73)에의 응답이라는 면에서 국제이해교육의 현재적 용어라고 할 수 있다.

4. 지속가능발전교육

1) 지속가능발전교육의 역사적 발전

지속가능발전교육은 산업혁명 이후, 특히 20세기 중반 이후 전 지구적 환경파괴에 대한 심각성을 인식하면서 이에 대한 환경교육으로 시작되었다. 1968년 이후 유네스코에서 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)와 관련된 세계회의를 개최하면서 인간과 환경과의 공존을 위한 인간과 생물권 프로그램을 개발하였고, 이를 계기로 세계 여러 나라에서 지속가능발전교육에 관심을 갖게 되었다(김현덕, 2016: 2). 1972년 스톡홀름에서 열린 유엔 인간환경회의에서 '하나뿐인 지구(Only One Earth)'라는 슬로건이 등장하면서 유엔 인간환경선언, 세계환경의 날, 유엔환경기구(UNEP) 창설 등 지구 환경 보전을 위한 논의가 진행되었고, 동시에 '지속가능발전'에 대한 개념이 언급되었다. 이러한 배경에서 1987년 세계환경개발위원회에서 발표된 '브룬트란트 보고서(Brundtland Report)'는 지속가능한 발전을 '미래 세대가 자신들의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 훼손하지 않으면서 현세대의 필요를 충족시키는 발전'이라고 정의하면서, 환경 교육 프로그램을 사회적, 경제적, 문화적, 그리고 환경적 측면으로 확장하게 되었다. 1992년 브라질 리우 데 자네이루에서는 유엔 환경경제개발회의의 주안점으로 '지속가능발전'을 채택하였고, '기후변

화협약', '생물다양성협약' 등을 발표하면서 지속가능발전교육은 글로벌 차원에서 요청되는 교육으로서의 성격을 갖게 되었다.

2002년에는 요하네스버그 UN 회의에서 'ESD 10년(Decade of ESD, DESD, 2005-2014)'이 선포되어, 지속가능한 발전을 추진하기 위한 수단으로 학교에서 교수학습을 통한 방법과 일반인을 대상으로 한 교육을 실시하기 위한 교육과정을 개발하게 하였고, 이후 세계 여러 나라에서 지속가능발전교육을 위한 노력을 해왔다(김현덕, 2016: 3). 그러나 이러한 지속가능발전교육이 그동안 국내외적으로 충분히 실천되었다고 보기는 힘들다. 즉, 지속가능한 발전 개념 자체가 경제성장, 자원문제, 환경 및 생태교육, 정의와 평화 등 아주 폭넓게 적용되어 오면서 기존의 국제이해교육, 다문화교육, 글로벌시민교육 등의 담론 등과 중복되어 지속가능발전교육의 영역을 확고히 하지 못하였다. 그 이외에도 유사한 개념들인 환경친화적 개발(Environmental Friendly Development), 녹색성장(Green Growth) 등의 용어들의 등장은 지속가능발전교육의 추상성을 부각시켰고, 결국은 넓은 범주의 지속가능발전교육의 내용과 방법에 대한 체계적 설정의 준비 부족과 그로 인한 효과의 불명확성을 초래했다.

이러한 경향은 우리나라뿐만이 아니었다. 대부분의 국가에서 ESD 관련 교육은 기존 교육과정이나 교과서 및 관련 프로그램에 약간의 ESD 요소를 가미하여 변화를 주는 정도에 머물고 있다(Pigozzi, 2010; 김현덕, 2016: 5 재인용). 이는 지속가능발전교육이 별도의 교육으로 설정된다기보다는 정규교과에 통합되어 있어서 위치상 주변적 위치를 차지할 뿐더러 이에 대한 체계적인 내용과 교수법 개발이 부족했던 문제점과 연결된다. 또한 21세기 세계화 교육에서 한정된 교육시

간 안에서 국가경쟁력 제고를 위한 교육시간 확보 중심의 국가 교육 정책에서 지속가능발전교육의 시수는 충분한 시간을 확보할 수 없었던 것과는 연결된다(김호석 외, 2011).

그러나 이러한 제약에도 불구하고 대부분의 나라에서 지속가능발전교육은 국가교육과정 안에 핵심 교육내용으로 제시되어 있으며, 모든 교과에서 지속가능발전교육을 담아내도록 하고 있다. 일본의 경우, 지리, 과학 교과를 중심으로 교과내 자연교육, 환경교육 차원에서 교육할 수 있게 할 뿐 아니라 총합학습 시간 등 별도의 시간을 활용하여 지속가능발전교육을 하도록 하고 있다. 영국과 호주, 뉴질랜드, 독일, 캐나다 등의 경우에도 교육과정 내 모든 교과에 적용하는 핵심 내용으로 지속가능성을 제시하여 모든 교과에서 이에 대한 교육을 하도록 하고 있다(김호석, 최석진, 강상규, 2011; Lee & Efirid, 2014: 23). 이는 지속가능성 개념이 정치적, 경제적, 환경적, 문화적 측면의 넓은 범주의 의미를 내포하고 있기 때문에 교과연계 교육이 바람직함을 말해주고 있다.

2) 국제이해교육의 관점에서 본 지속가능발전교육

1987년 세계환경개발위원회(WCED)의 '브룬트란트 보고서'에서 제시된 '지속가능발전' 개념은 오늘날 널리 받아들여지고 있다. 지속가능발전은 환경, 사회, 경제가 상호 연결된 개념이다. 지속가능발전교육에서는 모든 개인이 인도적이고, 사회적으로 정의롭고, 경제적으로 성장 가능하며, 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있는 가치, 태도, 능력, 기능을 습득할 수 있게 하고 있다(이선경, 2015: 225). 이는 지속가능발전교육이 인권존중, 생태적 다양성과 문화적 다양성

존중, 평화, 개발, 그리고 환경교육 등과 연계되는 것임을 시사한다.

이러한 개념적인 통합성에도 불구하고, 실천적인 측면에서 지속가능발전교육은 오랫동안 환경교육에 치중하여 왔다. 1992년 리우 회담을 계기로 뚜렷한 변화가 일어나게 되는데, 리우 회담에서는 지속가능한 발전을 위한 아젠다 21과 Earth Charter에서 자연 존중 외에도, 보편적 인권, 경제적 정의, 평화의 문화를 주요하게 다루면서 지속가능발전교육이 그 동안의 환경적 입장을 넘어서 그 지평을 넓혀 갔다. 특히 2015년 MDGs(Millennium Development Goals)의 뒤를 이어 채택된 SDGs(Sustainable Development Goals)는 발전을 가난한 국가의 아젠다로 보기보다 모든 사람들과 나라들의 공동책임인 세계적인 문제로 보도록 촉구하면서 그동안 환경적 지속가능성에 치중하였던 지속가능발전교육에 인류의 생태에 대한 책임감과 지구의 미래에 대한 책임감을 포함하면서 지속가능발전교육의 통합적 목적을 완성하게 하였다(Gore, 2015; 김현덕, 2016: 13 재인용), 특히 2012년 유네스코에서 발표한 '글로벌교육우선구상'은 세계시민성 함양을 위한 전략 속에 ESD를 포함시키고 있다(김현덕, 2016: 14; UNESCO, 2014). 이러한 세계시민성 함양을 위한 ESD의 전략 강화는 세계문제 해결을 위해 글로벌 책무성을 바탕으로 한 글로벌시민의식을 강조하는 최근의 국제이해교육 방향과 일치한다고 하겠다. 오늘날 세계화의 가속화로 개인, 지역사회, 그리고 국가들 간 상호작용과 상호연계가 증가하면서 지구의 자연환경과 삶의 환경에서 나타나는 문제 해결을 위한 이들 간의 상호협력 노력이 더욱 중요하게 되었다. 즉, 우리 삶과 연계된 경제, 환경, 사회, 자원 등은 지역사회와 국제사회와의 연계를 통한 전 지구적 차원에서의 노력이 필요하며, 이런 관점에서 지속가능

발전교육은 글로벌 사회와 지역 간의 연계를 지향하는 국제이해교육의 홀리스틱 접근법과 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

IV. 국제이해교육과 유사 개념 및 관련 개념들의 관련성 논의

본 연구에서는 국제이해교육의 유사 개념인 국제교육과 글로벌교육을, 그리고 국제이해교육의 핵심 기둥이자 관련 개념인 인권과 평화교육, 문화다양성교육, 글로벌시민교육과 지속가능발전교육을 역사적 발전과 이의 국제이해교육과의 관련성을 중심으로 분석하였다. 이를 바탕으로 본장에서는 국제이해교육과의 유사 및 관련 개념들의 주요 특성을 요약정리하고, 이들이 갖는 국제이해교육과의 상호관련성을 논의하고자 한다.

세계의 상호의존성의 증가로 인해 심각해지고 있는 세계문제의 해결을 위한 국제협력, 세계의 상호의존성에 대한 이해와 상호 공존을 위한 문화간 이해 및 타인의 관점에서 세상을 바라볼 수 있는 세계적 시각의 습득을 강조하는 글로벌교육은 국제이해교육과 철학적 공통점이 많다고 할 수 있다. 최근 글로벌교육은 비판적인 관점에서 세계적 정의 실현과 불평등 극복을 교육의 방향으로 그 정체성을 확립해 가고 있다(Scheunpflug & Asbrand, 2006). 국가, 지역, 문화들 간의 힘과 영향력의 불균형에 대한 지적과 함께 서구 중심의 세계관과 세계적인 시각을 비판하고 있는 비판적 글로벌교육에서는 불평등과 부정의를 세계가 함께 해결해야 할 문제이며, 이러한 문제의 근원은

우리 모두에게 있기 때문에 문제의 해결은 내부인들로부터 시작하여 지구인 모두가 동참하는 윤리적인 글로벌 책무성을 강조하고 있다 (Pashby & Andreotti, 2015). 이러한 비판적 글로벌교육의 방향은 평화와 공존, 연계 및 균형을 강조하면서 세계문제 해결을 위해 지역사회를 중심으로 글로벌 마인드를 가진 지역주민과 시민들의 자발적인 동참을 촉구하는 국제이해교육의 최근 방향과 유사점이 많다.

평화와 인권교육은 보편적 가치에 근거한 국제적 합의에 기초하고 있다. 인권에 대한 이해 증진뿐만 아니라 인권의 가치를 개인의 생활에 일상화시켜서 궁극적으로 모두가 평등하고 평화로운 사회를 만들고자 한다. 그 일환으로 국제사회는 세계인권선언, 아동권리협약, 비엔나선언, UNDHRE(1995-2004) 등을 선언하며 평화와 인권 실현을 추구하였다. 그리고 유네스코의 1974년 국제이해교육 권고를 선언함으로써 인권과 평화를 기반으로 한 국제이해교육의 당위성을 공론화하였다. 이런 노력들은 국제사회에서 평화와 인권의 실현을 개인적 수준을 넘어선, 국가적, 국제적 차원에서 보장되고 이행되어야 함을 보여주고 있다. 이에 따라 시민사회도 평생교육 맥락에서 국가 간의 이해와 협력을 바탕으로 한 평화와 인권 실현을 지향하고 있다. 따라서 평화와 인권교육은 국제이해교육의 틀 안에서 동시에 이행될 필요성이 있다. 평화와 인권교육은 국제이해교육의 한 기둥을 형성하면서도, 국제이해교육이 지향해야 할 평화와 인권이라는 보편적 가치를 공유하고 있다.

다음으로 국제이해교육은 문화간 이해와 존중을 중시하고, 이를 토대로 문화 간의 차별을 극복하면서 글로벌 사회를 실현하고자 한다. 그리고 문화다양성교육은 문화 간의 이해를 우선적으로 수행함

으로써 주류문화와 하위문화의 상호이해를 추구한다. 이는 국제이해교육과 문화다양성교육이 상호보완적이면서 상호중첩적 관계임을 말해주고 있다. 하지만 국제이해교육은 문화간의 이해에서 국가 간의 이해가 중요한 토대임을 강조한다. 우리가 오늘날 글로벌 사회에서 삶을 살더라도 문화의 국가에 대한 의존성이 강화되고 있다. 그래서 문화이해의 출발점이 문화 간의 차이를 인정하는 것일지라도, 국가라는 경계는 여전히 존재하고, 이를 바탕으로 문화 정체성이 강화되고 있다. 따라서 국제이해교육과 문화다양성교육은 상호보완적인 관계를 형성하면서 상호 발전을 꾀하고 있다.

다음으로 국제이해교육은 제2차 세계대전 이후 등장하였지만, 세계화에 따른 국가 간 상호의존성 증가와 상호협력의 필요에 의해 나타난 글로벌시민교육과 많은 중첩이 있다. 이것은 국제이해교육이 국가주의적 시민교육을 넘어서서 세계시민의 보편적 준거를 기준으로 세계시민의 연대감을 지향하는 교육의 필요성을 적절히 제기하고 있다. 그래서 글로벌시민교육은 국가단위에 결속된 시민의 한계를 넘어서 세계시민으로서의 보편성과 적극성을 고취시켜가는 교육에 초점을 두고 있어서 국제이해교육의 지향점과 다르지 않다고 볼 수 있다.

마지막으로 지속가능발전교육은 인권, 생태적 다양성, 문화적 다양성, 평화, 개발, 그리고 환경교육 등과 연계되어 있다. 다양한 영역과 관련된 지속가능발전교육은 세계문제 해결을 위한 글로벌 책무성을 바탕으로 한 글로벌시민의식을 강조한다는 점에서 국제이해교육의 방향과 일치한다고 볼 수 있다. 특히 오늘날 세계화로 인하여 개인, 지역사회, 그리고 국가들 사이의 상호작용과 상호연계가 증가하면서

지구의 환경문제와 이로 인한 삶의 문제를 해결하는데 있어서 국가 간의 상호협력이 더욱 중요하게 되었다. 이런 관점에서 지속가능발전교육은 글로벌 사회와 지역 간의 연계를 지향하는 국제이해교육의 홀리스틱 접근법과 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

이상에서 보면, 국제이해교육의 유사개념과 관련개념 개념들은 국제이해교육과 중첩적인 상호관련성을 가지면서 자신들의 내용과 지향성을 나누고 있다(<표 1> 참조). 전체적으로 국제이해교육은 초기 개념으로서 총론적 입장을 가지고 있고, 유사 및 관련 개념들은 시대적 상황과 조건에 따라서 등장하면서 국제이해교육의 한 측면들이 강조되어 각론을 구체적으로 수행하는 입장을 지니고 있다. 즉, 국제이해교육은 국제이해를 통하여 국가 간의 협력과 평화를 구축하기 위한 교육인 반면, 국가 간의 협력과 평화를 실현하기 위해서는 사회적 갈등이나 분쟁을 비판적으로 사고하는 능력을 기르는 평화교육이, 그리고 모두가 차별없이 평등하고 평화로운 사회를 지향하는 인권교육을 요청한다.

그리고 국제이해교육의 유사개념과 관련개념 간에도 상호 연계성을 가지면서도 자신들의 정체성을 바탕으로 그 차별성을 드러내고 있다. 먼저 국제교육과 문화다양성교육을 보면, 국제교육은 외국의 교육제도 및 문화에 대한 소개와 이들 여러 나라 교육 및 문화비교의 역사이다. 국제교육이 주류국가를 중심으로 한 동화주의에 기반 있는 반면, 문화다양성 교육은 문화다양성을 인정하면서 소수문화에 대한 편견을 넘어서서 이에 대한 적극적인 이해를 지향한다. 다음으로 글로벌교육은 세계화시대에 세계의 상호의존성의 중요성을 알고 세계시민으로서 지구적 책임감을 길러주는 것을 목표로 하는 교육으

〈표 1〉 관련 개념들의 국제이해교육과의 관계

	지향하는 목표	국제이해교육과의 관계
국제교육	국가경쟁력의 강화하거나 국제화교육을 목표로 함	국제이해교육과 철학적인 지향점이 상이함
글로벌 교육	모든 사람들은 평등하다는 시민 평등권에 대한 믿음을 바탕으로 인권, 사회정의, 문화간 이해, 세계의 상호의존성과 세계적 시각을 강조함	국제이해교육과 철학적이초가 유사함
평화와 인권교육	국가 간의 이해와 협력을 바탕으로 한 평화와 인권 실현을 지향함	국제이해교육의 틀 안에서 동시에 이루어지고 있음
문화다양성 교육	타자의 정체성을 인정하고 문화의 차이, 즉 다양성을 존중하고 배려하려는 기본 입장을 가짐	국제이해교육의 중요한 내용 축이자 국제이해교육이 지향하는 바를 구체적으로 실행하고 있음
글로벌 시민교육	국가단위에 결속된 시민의 한계를 넘어서 비판적 사고와 적극적 행동 의지 함양을 통해 세계시민으로서의 보편성과 적극성을 고취시켜가고자 함	국제이해교육의 지향점과 다르지 않음. 글로벌 시민교육의 고유성에 대한 적절한 답이 없음
지속가능 발전교육	지구의 자연환경과 삶의 환경에서 나타나는 문제 해결을 위한 상호협력을 강조함	글로벌 사회와 지역 간의 연계를 지향하는 국제이해교육을 위한 접근법임

로서, 타 관점에 대한 인식, 글로벌 쟁점과 문제에 대한 심층적 이해, 세계문화의 특성 이해, 체계 인식과 다양한 쟁점에의 참여를 강조하고 있다(Lamy, 1990: 53). 반면 글로벌시민교육은 탈국가주의와

보편적 관심, 그리고 다양성을 존중하면서, 인권, 평화, 환경, 문화다양성과 같은 주제 중심의 교육적 접근을 아우르는 포괄적 개념(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015: 33)이다. 그리고 지속가능발전교육은 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있는 가치, 태도, 능력, 기능을 습득하는 교육이면서, 기존의 문화다양성, 글로벌교육 등의 요소를 담고 있다.

또한 국제이해교육과 관련개념들은 강조점을 달리하면서 서로의 차이와 공통성을 보이고 있다. 국제이해교육과 국제교육은 국제교류 증진으로 나타나는 국가 간의 이해를 중점에 둔다면, 평화교육과 인권교육은 국내외에서 갈등을 해결하고 차별을 극복하기 위한 인류의 보편적 정의를 실현하고, 문화다양성은 차이의 인정을 지향한다. 그리고 글로벌교육, 글로벌시민교육과 지속가능발전교육은 세계를 하나의 체계로 보고자 하는 점에서 공통점이 있는 반면, 글로벌교육은 글로벌 학습(global study)을, 글로벌시민교육은 탈국가주의를 강조하면서 세계시민으로서 비판력, 변화지향성 및 실천지향성을 강조하고 있다.

V. 결 론

국제이해교육은 실천적인 측면에서 국제이해교육의 중층적 개념인 평화, 인권, 문화다양성, 국제이해 그리고 최근 부각되고 있는 글로벌 시민성 등이 시대적 변화와 요청에 따라 그 강조점을 달리하여 평화교육, 인권교육, 문화다양성교육, 또는 글로벌시민교육 등의 이

름으로 실시되어 왔다. 국제이해교육과 관련개념들이 어떤 측면을 강조할지라도 국가간의 입장이 중시되고 있음을 알 필요가 있다. '글로벌한 자본주의에 있어서 국민국가의 중요성이 높아지고 있다는 것을 명확히 하고 싶다. 글로벌리제이션의 정치적 형태는 글로벌한 국가가 아니라 복수 국가의 글로벌한 시스템'(기라타니 고진, 2017: 401) 이어서 국가간의 이해가 여전히 매우 중요하다. 특히 세계화라는 글로벌 사회에서 발생하는 글로벌 문제는 국가라는 주체와 그 협력을 통해서 해결 가능하다. 국가간의 이해는 글로벌 사회의 구성과 유지에서 매우 중요한 토대를 제공하고 있다. 국가는 글로벌 사회에서 일어나는 다양한 국내외적 쟁점과 문제에 대한 이해당사자로서 이들에 대한 주체적인 참여가 요구되고 있다. 이의 전제로는 국가들은 이해당사자로서의 일방적 혹은 강제적 주장을 넘어서 국가간의 협력을 통하여 상호신뢰와 호혜 정신을 갖는 것이다.

그런데 21세기 글로벌 환경에서 시민사회의 주도력과 영향력이 강화되면서 국가 중심의 국제관계에서 벗어나 국제관계의 주체가 다변화하고 있다. 이러한 시대적 상황변화에 따라 21세기 국제이해교육은 국제이해교육 개념의 통합적인 이해를 바탕으로 한 글로벌 사회와 지역간의 연계, 학교와 지역사회와의 연계 속에서의 교육적 실천을 요구하고 있다. 그래서 21세기의 국제이해교육은 새롭게 지향해야 할 방향성을 요구받고 있다.

먼저, 국제이해교육은 glocalism의 입장을 가져야 한다. 세계화와 지역화를 동시에 고려하여 세계와 지역을 기반으로 세계를 이해할 필요가 있다. 지역적인 문제가 글로벌 문제이고, 글로벌 문제가 지역의 실재적 문제가 되고 있기 때문이다. 이는 곧 국가시민성과 세계

시민성의 조화를 강조해야 한다. 다중시민성을 가진 존재로서 살아가는 시민이 국가시민과 세계시민으로서 조화롭게 살아갈 수 있도록 해야 한다.

다음으로 국제이해교육은 글로벌 쟁점(global issue)의 해결과 글로벌 협력(global partnership)을 강조할 필요가 있다. 세계시민으로서 글로벌 쟁점의 해결에 관심을 갖도록 하고, 이를 위하여 글로벌 협력의 중요성을 강조한다. 국가간의 협력뿐만 아니라 글로벌 사회의 시민사회 및 개인의 협력도 중시되고 있다. 세계를 구성하는 다양한 주체들의 협력을 통하여 글로벌 쟁점을 해결할 필요가 있다.

다음으로 국제이해교육은 인류의 보편적 가치의 실현과 불평등 해소에 기여하도록 노력해야 한다. 인류의 보편적 가치와 다양성의 존중을 바탕으로 한 상호의존성을 중심으로 글로벌 시민으로서 인권, 평화, 환경, 다양성 등을 서로 존중하면서 상호의존하며 살아가야 함을 강조해야 한다. 더 나아가 불평등의 극복과 세계적 정의의 실현을 강조할 필요가 있다. 여전히 세계에는 불평등이 존재하고 있으며, 이를 해결하여 세계 정의를 실현하고자 노력해야 한다.

마지막으로 국제이해교육은 글로벌 시민으로서 주체성 강화와 생애주기에 따른 교육을 강화해야 한다. 국제이해교육은 국가주도의 국제이해교육에서 시민들의 참여와 개인적 책무성을 강조하는 국제이해교육으로 나아갈 필요가 있다. 그리고 국제이해교육은 학교교육을 넘어서 평생학습으로서의 국제이해교육을 준비할 필요가 있다.

참고문헌

- 강순원(2005). 국제이해교육에서의 평화와 인권 문제, **국제이해교육연구** 창간호. 17-33.
- 강순원(2010). 다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망, **평생교육학연구** 16(2), 69-91.
- 국가지속가능발전위원회(2008). **지속가능발전 기본 법령**.
- 권순정, 강순원(2015). 평화교육과 인권교육의 상보성에 관한 연구. **국제이해교육연구** 10(1). 31-62.
- 기라타니 고진(2017). **세계사의 구조**. 조영일(역). 서울: 도서출판 b.
- 김석수(2011). 세계시민주의에 대한 현대적 쟁점과 칸트. **칸트연구** 27. 151-180.
- 김신일, 김영화, 김현덕(1995). **국제이해교육의 실태와 국제비교연구**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 김현덕(2000). **국제이해교육의 개념과 방향**. **국제이해교육** 창간호. 유네스코 한국위원회. 85-124.
- 김현덕(2016). DESD 이후 ESD 교사교육 프로그램의 개발 방향에 관한 연구. **국제이해교육연구** 11(2). 1-45.
- 김호석, 최석진, 강상규(2011). **학교 교육과정 ESD 강화 방안 연구**. 유네스코 한국위원회.
- 라즐로(1999). **비전 2020: 2020년 인류의 미래를 위한 새로운 제안**. 변중현(역). 민음사.
- 모경환, 최충욱, 김명정, 임정수 역(2008). **다문화교육 입문**. 아카데미 프레스
- 박홍순(2013). **유엔의 기원, 발전, 역할과 국제사회, 유엔과 세계평화**. APCEIU 엮음. 21-83.
- 변중현(2006). 세계시민성 관념과 지구적 시민성의 가능성. **윤리교육연구** 10, 139-161.
- 유네스코(2009). **세계 EFA 현황 보고서**. 서울: 유네스코.
- 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 편(2003). **세계시민을 위한 국제이해교육: 초중등학교 교육과정**. 도서출판 사람생각.

- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **세계시민교육, 선생님을 만나다**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 이경한(2014a). 국제이해교육 관점에서 문화다양성 교육의 탐색. **국제이해교육연구** 9(2), 33-57.
- 이경한(2014b). 다문화교육의 연구 경향에 관한 기초 분석. **초등교육연구** 25(2). 전주교육대학교 초등교육연구원. 92-102.
- 이선경(2015). 왜 세계는 지속가능발전교육을 말하는가?. 한국국제이해교육학회, **모두를 위한 국제이해교육**. 서울: 살림터.
- 이승환(2000). 새로운 국제이해교육을 위하여: 유네스코 국제이해교육 사업에 관한 비판적 검토를 중심으로. **국제이해교육** 창간호. 유네스코한국위원회. 27-56.
- 장동진, 장 휘(2003). **정치사상연구** 9. 175-222.
- 정호범(2011). 다문화교육의 철학적 배경. **사회과교육연구** 18(3).
- 지바 아키히로(1999). 국제이해교육의 국제적 전망과 동향. **유네스코포럼** 10, 유네스코한국위원회. 10-39.
- 최돈형 · 이상훈 · 이민부 · 허 명 · 장영기 · 윤석희(2000). **중학교 환경**. 대한 교과서.
- 피터 싱어(2003). **세계화의 윤리**. 김희정(역). 서울: 아카넷.
- 한명희(1996). 국제이해교육의 배경과 철학. 한명희, 김현덕, 강환국, 김신일, 고병현, 김형철, 김광익, 임현진, 노용희. **국제사회와 국제이해교육**. 서울: 정민사. 11-44.
- 홍은영(2012). 포스트식민주의적 관점에서 본 상호문화교육. **교육의 이론과 실천** 17(1).
- 환경부(2009). **초등학교 교사를 위한 지속가능발전교육 참고교재 개발**. 환경부.
- Alger, C. F. & Harf, J. E.(1986). Global education: why? for whom? about what? In R. E. Freeman(Ed.). *Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies*. 1-13. NY: the National Council on Foreign Language and International Studies.
- Arendt, H.(1968). Karl Jaspers: Citizen of the World?. in *Men in dark times*. NY:

Harcourt. Brace and World.

- Banks, J. A.(2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *Educational Forum*. 73(2). 100-110.
- Banks, J. A. and Banks, C. M. A.,(1999). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*(3rd Ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Bowden, B. The perils of global citizenship. *Citizenship Studies*. 7(3), 349-362.
- Burke, E.(2002). Reflections on the Revolution in France. ed. J.C.D. Clark, Stanford University Press.
- Davis, L.(2015). **극단주의에 맞서는 평화교육**. 강순원(역). 파주: 한울.
- Davis, L.(2010). The potential of human rights education for conflict prevention and security. *Intercultural Education*. 21(5). 463-471.
- Galtung, Johan(1996). *Peace by peaceful means*. London: Sage.
- Gore, Charles(2015). The post-2015 moment: towards sustainable development goals and a new global development paradigm. *Journal of International Development*. 27. 717-732.
- Groff, Linda & Smoker, Paul(1996). Creating global/local cultures of peace. In UNESCO (Ed.) *From a culture of violence to a culture of peace*. 103-127. Paris: UNESCO.
- Harris, Ian(2008). History of peace education. In Monisha Bajaj (Eds.) *Encyclopedia of peace education*. 15-23. North Carolina: IAP
- Harris, Ian, Morrison, Mary L.(2013). *Peace education (3rd ed.)*. North Carolina: McFarland & Company. Inc., Publishers.
- Hindes, B.(2002). Neo-Liberal Citizenship. *Citizenship Studies*. 6(2). 127-143.
- Kang, Soon Won, Kwon, Soon Jung(2011). Reunification education viewed from peace education of Northeast Asia. *Korean Journal of Comparative Education*.
- Kant, I.(2012). **영구 평화론**. 박환덕, 박열(역). 범우사.
- Kirkwood, Toni Fuss.(2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*. 92(1), 10-15.
- Kupermintz, Haggi and Salomon, Gavriel(2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflicts. *Theory into Practice*.

44(4). pp. 293-302.

- Lamy, S.(1990). Global education: a conflict of images. Tye, K.(ed). *Global Education: A from thought to action*. ASCD.
- Landorf, Hilary(2009). Toward a philosophy of global education. In Toni Fuss Kirkwood-Tucker(Ed.). *Visions in Global Education*. 47-67. NY: Peter Lang.
- Lee, J. C. K. & Efirid, R.(2014). *Schooling for Sustainable Development Across the Pacific*. Springer.
- Lynette, S.(2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*. 53(3), 248-258.
- McGlynn, Ulrike, Cairns & Hewstone.(2004). Moving out of conflict: the contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. *Journal of Peace Education*. 1(2). 147-163.
- Pagden, A.(2000). Stoicism, Cosmopolitanism, and the Legacy of European Imperialism. *Constellations*. 7(1). 3-22.
- Pashby, Karen & Andreotii, Vanessa de Oliveira(2015). Critical global citizenship in theory and practice. In *Research in Global Citizenship Education*. 9-33.
- Pigozzi, Mary Joy(2010). Implementing the UN Decade of Education for Sustainable Development(DESDE): achievements. open questions and strategies for the way forward. *International Review of Education*. 56. 255-269.
- Piper, Benjamin(2016). International education is a broken field: Can ubuntu education bring solutions?. *International Review of Education*. 62. 101-111.
- Postlethwaite, T. & Husen, T.(eds.)(1985). *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. NY: Pergamon Press.
- Rosenau, J. N.(1992). Citizenship in a changing global order. in J. N. Rosenau & Ernst-Otto, Czempiel(eds.). *Governance without government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheunpflug, Annette & Asbrand, Barbara(2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*. 12(1). 33-46.
- Sidhu, Ravinder K. & Dall'Alaba, Gloria(2012). International education and (dis)embodied cosmopolitanisms. *Educational Philosophy and Theory*. 44(4).

413-431.

- Tucker, J. L.(1990). Global education partnerships between schools and universities. In K. A. Tye(Ed.). *Global Education: From Thought to Action*. 109-124. VA: the Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD).
- Tye, K.(1999). *Global Education: A Worldwide Movement*. California: Independence Press.
- UN(1948). A. International Bill of Human Rights. Universal Declaration of Human Rights(UDHR). *Human Rights, A complication of International Instruments*, vol1(first part). 1-6.
- UN(1999). Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace [Electronic Version] Retrieved date, 24th. April. 2012.
- Unesco(2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*.
- Wells, John(2011). International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate(IB) learner profile. *Journal of Research in International Education*. 10(2), 174-188.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. and Reitmair-Juarez, S.(2015). *Global Citizenship Education*. Vienna: The Austrian Commission for UNESCO.

<관련 사이트>

- 경기도평화교육연수원. www.gyj.kr
- 다산인권센터. www.rights.or.kr
- 인권연대. www.hrights.or.kr
- Global Campaign for Peace Education. <http://www.peace-ed-campaign.org>
- 유네스코. www.unesco.org
- Oxfam, 2015. *Education for global citizenship: A guide for schools*, retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>.
- UNESCO. 1945. http://www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdfv (Retrieved date, 29, April, 2013).

Abstract

The Review of concepts related with education for international understanding and discussion of its directives in the 21st century

Yi, Kyeong Han

(Professor, Jeonju National University of Education)

Kim, Hyunduk

(Professor, Koje College)

Kang, Soon-Won

(Professor, Hanshin University)

Kim, Dawon

(Professor, Gwangju National University of Education)

In this study we reviewed similar concepts(international education and global education) and the related concepts(cultural diversity education, global citizenship education(GCED)), human rights and peace education, and education for sustainable development(ESD) with education for international understanding(EIU). These concepts share and overlap the contents and intentionality with EIU. And while EIU has the general position for the related and similar concepts, these concepts function the particular for EIU. Similar concepts were appeared according to historical situations and the related concepts have different points for the needs of times. But although the related concepts emphasize some aspects for EIU, nowadays viewpoints and stances of nations are taken seriously. Especially in global environment of the 21st century agencies of international relationship is diversifying

beyond nation-centered international relationship according to reinforcing power and effectiveness of civil society. To meet the change of historical situations, EIU has to emphasize the linkages of global society and local, and school and regional community, based on integrative understanding about EIU concept. Therefore EIU has to have a position of glocalism, and emphasize the solving of global issues and global partnership. And EIU has to contribute the realization of universal values and the solution of inequality, and reinforce identity as global citizens. Finally EIU has to prepare EIU pedagogy as lifelong education beyond schooling.

Key words : EIU, international education, global education, GCED, cultural diversity education, human rights and peace education, ESD

투고신청일 : 2017. 04. 26

심사수정일 : 2017. 05. 20

게재확정일 : 2017. 06. 15