



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

박사학위논문

지역 기반 세계시민교육을 위한
중학교 사회과 수업 모듈 개발
- 제주지역을 사례로 -

Development of Middle School Social Studies Instructional
Module for the Place-Based Global Citizenship Education
: A Case of Jeju Island

제주대학교 대학원

사회교육학부 지리교육전공

한 상 희

2019년 2월

지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈 개발

- 제주 지역을 사례로 -

Development of Middle School Social Studies Instructional Module for
the Place-Based Global Citizenship Education
: A Case of Jeju Island

지도교수 손 명 철

한 상 희

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2018년 12월

한상희의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장	오상학	
위원	엄리경	
위원	김대영	
위원	김라은	
위원	손명철	

제주대학교 대학원

2018년 12월

국 문 초 록

이 연구의 목적은 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 개발하는 데 있다. 지역 기반 세계시민교육은 지역의 자연, 역사, 사회, 문화 등의 이슈를 통해 나와 타인, 나와 지역, 나와 세계와의 상호 의존성과 상호 연계성을 이해하고 이를 통해 세계시민성을 함양하는 교육이다. 주요 연구 내용은 세 가지이다: 첫째, 세계시민교육과 2015 개정 교육과정은 어떤 관련성을 가지고 있는가, 둘째, 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈은 어떻게 설계할 수 있는가, 셋째, 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈은 중학교 수업 현장에 어떻게 적용될 수 있는가. 연구 방법은 주로 문헌연구와 실행연구(action research)를 활용하였다.

우선 이론적 논의에서는 세계화와 세계시민교육, 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점, 2015 개정 교육과정과 세계시민교육의 관련성을 살펴보고, 그동안 이론적 차원에서 머물렀던 세계시민성의 개념을 실천 중심, 지역 기반 세계시민교육으로 재설정하여 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 과제를 제시하였다.

이를 바탕으로 실행연구 방법으로 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 설계하고 제주지역의 사례를 제시하였다. 이 연구에서 개발한 지역 기반 수업 모듈은 제주지역을 사례로 하였으며, 통합교육과정을 지향하는 중학교 사회과 수업에 초점을 맞추었다.

연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육의 목표와 2015 개정교육과정의 핵심역량, 사회과 교육의 목표는 배타적이지 않고 보완적이다. 세계시민교육은 지역, 국가, 세계 간의 상호 연계성과 상호 의존성을 파악하는 인지적 영역과 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감을 통해 인류애를 함양하는 사회-정서적 영역, 그리고 지역, 국가, 세계적 차원에서 윤리적이고 책임감 있게 실천하는 행동적 영역을 포함하고 있으며 이는 2015 개정 교육과정과 사회과교육과정의 목표와도 상호 연계된다. 따라서 한국 사회에 적합한 세계시민교육은 국가 교육과정과의 연계를 모색하면서, 관련 영역 간 연계교육과 통합적 세계시민교육, 실천적인 세계시민교육으로 방향 전환이 필요하며 이에 적합한 방안으로 지역 기반 세계시민교육을 제시하였다.

둘째, 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈을 설계하였다. 수업 모듈 설계는 먼저 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 원리를 설정하고, 이에 따라 제주지역 사

례를 중심으로 수업 모듈을 구성하였다. 모듈 설계는 3단계로 구성되는데, 1단계는 상호 연계성과 맥락(context)을 고려하여 지역 기반 이슈를 탐색하는 것으로 세계시민성 함양을 위한 적절한 주제를 지역에서 찾는 단계이다. 2단계는 지역 기반 이슈에 담긴 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 찾는 학습이 이루어지는 단계이다. 3단계는 지역 기반 이슈의 맥락을 확장하여 세계시민성을 발휘하도록 실천하는 단계이다. 이러한 수업 모듈의 원리와 단계를 적용하여 제주지역에 기반한 수업 모듈 3가지를 제시하였다.

셋째, 제주지역을 기반으로 한 세계시민교육 수업 모듈을 개발하고 실행하였다. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 제주지역 사례로서 조선 후기 제주 빈민을 구제한 김만덕의 삶을 통한 보편적 가치에 대한 공감, 산업화 초기 제주 이주민 공동체인 해남촌 역사를 통해 본 차이와 다양성 존중, 제주 4·3을 통한 연대의식과 실천을 주제로 수업 사례를 제시하였다. 이들 3가지 수업 사례는 각각 독립적으로 학습할 수도 있고 일련의 단계별 수업 모듈로 학습할 수도 있을 것이다.

이 연구의 결과를 바탕으로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육을 일상생활 속에서 실천적으로 수행하기 위해서는 학습자가 살고 있는 지역 혹은 장소의 자연, 사회, 역사, 문화적인 현상이나 사실을 소재로 세계시민교육의 관련 영역과 연계하여 수업을 실행할 필요가 있다.

둘째, 세계시민교육은 인지적 영역을 넘어서 사회·정서적, 실천적인 측면을 포괄해야 하므로 지식과 경험, 교과 내용요소, 교육활동, 그리고 교육의 장(場)간 통합 등 여러 지식과 일상을 통합하는 교육과정으로 설계하는 것이 유용하다.

셋째, 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 세계시민교육은 그 자체가 상호 연계성을 파악하고 실천 지향적인 교육이므로 지역사회 연계, 교사들 간의 협력, 학교 문화, 그리고 세계시민성 함양을 위한 각 교과 및 기관 간의 협력이 원활하게 이루어질 때 교육적 효과가 극대화될 수 있다.

이 연구는 세계시민교육 관련 영역 중 제주지역에 기반한 사례만을 제시하였다는 점에서 공간적이고 내용적인 한계를 가지며, 이후 관련 영역 및 다른 지역 사례로 확장하는 후속 연구의 과제를 남긴다. 또한, 수업 모듈의 적용을 통한 세계시민성 함양 효과를 참가 학생들의 수업 이야기와 후속 교육 활동 사례로만 제시함으로써 계량적으로 검증하지 못했다는 한계를 가진다.

끝으로 이 연구에서 제시한 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 세계시민교육 수업

모듈이 각 지역의 세계시민교육 수업 모듈을 개발하고 확산하는 데 도움이 되기를 기대해 본다.

주요어 : 세계시민교육, 지역기반교육, 지역 기반 세계시민교육(Place-Based Global Citizenship Education), 수업 모듈, 맥락에 의한 학습, 세계시민교육 통합교육과정, 악의 평범성, 선의 시민성, 2015 개정 교육과정

목 차

국 문 초 록	i
I. 서론	1
1. 연구 배경과 필요성	1
2. 연구 목적과 내용	4
3. 연구 대상과 방법	5
1) 연구 대상과 범위	5
2) 연구 방법	6
4. 논문의 구성	7
II. 세계시민교육과 2015 개정 교육과정	9
1. 세계화와 세계시민교육	10
1) 세계화와 세계시민교육	10
2) 세계시민교육의 내용과 관련 영역	11
2. 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점	22
1) 세계시민성의 개념과 논의	22
2) 세계시민교육의 연구 동향	30
3) 세계시민교육 관련 주요 쟁점	37
3. 2015 개정 교육과정과 세계시민교육 관련성	40
1) 세계시민교육과 2015 개정 교육과정 핵심 역량	40
2) 사회과교육과 세계시민교육	45
3) 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용	49
III. 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈 설계	55
1. 지역 기반 세계시민교육의 개념과 의의	55
1) 지역 기반 세계시민교육의 개념	55
2) 지역 기반 세계시민교육의 의의	57
2. 수업 모듈 개발 원리 및 절차	59

1) 수업 모듈 개발 원리	59
2) 수업 모듈 개발 절차	62
3. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 구성	63
1) 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈	63
2) 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 구성	69
IV. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈: 제주지역 사례	71
1. 빈민을 구제한 김만덕의 삶	72
1) 모듈 개관	72
2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계	77
3) 수업의 실제	79
4) 수업의 효과 및 모듈 평가	86
2. 산업화 시기 제주 이주 공동체(해남촌) 형성과 변화	88
1) 모듈 개관	88
2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계	92
3) 수업의 실제	95
4) 수업의 효과 및 모듈 평가	110
3. 제주 4·3과 사람들	112
1) 모듈 개관	112
2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계	130
3) 수업의 실제	132
4) 수업의 효과 및 모듈 평가	139
4. 지역 기반 세계시민교육 수업의 효과 및 필요성	140
V. 결론 및 제언	144
1. 요약 및 결론	144
2. 제언	148
참고 문헌	150
부 록	170

<부록 1> 유네스코 세계시민교육 학습주제 및 세부학습 목표	170
<부록 2> 김만덕 수업 모듈 후속 교육활동 : 자청비 스토리텔링	175
<부록 3> 해남촌 수업 모듈 후속 교육활동 : 탐라국 신화기행	177
<부록 4> 해남촌 수업 모듈 후속 교육활동 : 해남촌 만화 홍보자료	178
<부록 5> 제주 4·3 수업 모듈 후속 교육활동 : 4·3 홍보 UCC	179
<부록 6> 제주 4·3 수업 모듈 후속 교육활동 : 몰라구장 따님 4·3 취재기	180
<부록 7> 수업 모듈 후속 교육활동 : 4·3 홍보 리플렛	181
<부록 8> 수업 모듈 후속 교육활동 : SBS 제주문화만 활동 방송본	183
<부록 9> 수업 모듈 후속 교육활동 : 공정무역과 윤리적 소비 수업 모듈	184
<부록 10> 제주에서 세계시민을 만나다	192
ABSTRACT	199

표 목차

〈표 1〉 GCED-WG에 나타난 세계시민성 역량	25
〈표 2〉 세계시민성 함양을 위한 학습요소	27
〈표 3〉 세계시민성의 체계	29
〈표 4〉 세계시민교육의 목표와 교육과정 총론의 추구하는 인간상	41
〈표 5〉 세계시민교육과 2015 개정 교육과정 핵심역량	42
〈표 6〉 세계시민교육의 학습주제 및 2015 개정 교육과정의 교육목표	45
〈표 7〉 사회과교육목적과 세계시민교육의 목표	47
〈표 8〉 세계시민성 함양을 위한 수업 목표	65
〈표 9〉 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 세부 학습	67
〈표 10〉 수업 모듈과 핵심 역량	70
〈표 11〉 지역 기반 세계시민교육과정 영역과 통합교육 교과목	72
〈표 12〉 빈민을 구제한 김만덕의 삶 수업 모듈 세부 학습	76
〈표 13〉 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(1)	77
〈표 14〉 산업화 시기 제주 이주민 공동체(해남촌) 수업 모듈 세부 학습	91
〈표 15〉 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(2)	94
〈표 16〉 지역 기반 수업 모듈 단계별 주제	96
〈표 17〉 4·3과 사람들 수업 모듈 세부 학습	116
〈표 18〉 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(3)	131

그림 목차

(그림 1) 연구 흐름도	8
(그림 2) 지역학습 맥락의 표준	57
(그림 3) 지역 기반 수업 모듈	67
(그림 4) 지역 기반 수업 과정	69
(그림 5) 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 수업 모듈 개요	71
(그림 6) 김만덕 객주 열기 활동	75

I. 서론

1. 연구 배경과 필요성

현대 세계는 정치적, 경제적, 문화적 상호 의존성이 급격히 높아진 한편, 세계화로 인해 인권, 환경, 빈곤, 테러, 전쟁 등 국가 차원에서 해결할 수 없는 전 지구적 문제도 확대되고 있다. 또한, 그 속에서 발생하는 여러 가지 문제들이 개인의 삶에 미치는 정도도 증가하고 있다.

세계화에 따른 지구촌 시대의 도래는 당연히 교육에서도 글로벌 교육을 요구한다(Kirkwood, 2001). 세계시민교육(Global Citizenship Education, GCED)은 유엔의 지속가능개발목표 및 유네스코의 2030교육목표에 포함되어, 2030년까지 전 세계 학습자가 관련된 지식과 기능을 습득할 것이 요구되고 있다.

세계시민교육이 2015년 세계교육포럼에서 글로벌 교육 의제¹⁾로 확정되었지만, 세계화라는 사회 변화에 주체적으로 대처하는 세계시민으로서의 자질을 함양해야 한다는 주장은 오래전부터 꾸준히 제기되었다.

세계시민교육은 인권, 평화, 정의, 비차별, 다양성, 지속 가능한 발전 등 인류 보편적 가치에 기초를 둔 총체적 인간 형성에 필요한 사회적, 정신적 역량 개발에 중점을 둔다. 이는 학습자들이 단순히 전 지구적 위협에 대해 인식할 수 있는 수준에 도달할 수 있도록 하는 데서 그치지 않고 세계 시민적 가치와 태도를 함양하고 사회 변화의 주체로서 지역사회와 국제사회에 이바지할 수 있도록 하는 교육 목적이 있다(Davies, 2006).

세계시민교육은 평화, 인권, 정의 등 인류의 보편적인 가치에 대한 이해와 전 지구적 공동체에 대한 소속감을 바탕으로 세계화에 따른 문제들을 해결하기 위하여 참여와 실천을 강조하는 가치 지향적 교육이자 사회적 실천을 도모한다. 이러한 특성으로 인해서 세계시민교육은 특정 단위 국가의 교육과정에서만 다루어지는 교육이 아니라,

1) 2012년 반기문 유엔 사무총장은 ‘글로벌 교육 우선 구상(Global Education First Initiative, GEFI)’를 통해 세계시민성 함양을 전 세계가 공동으로 노력해야 할 주요 교육 목표라고 주장하였다. 이 구상은 이후 ‘2015 세계교육포럼’에서 채택한 ‘교육 2030(Education 2030)’으로 이어져 2030년까지 전 세계가 공동으로 노력하여 달성하기로 합의한 글로벌 교육목표에 포함되었다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 15).

전 지구촌이 학습해야 하는 교육 영역으로 부상하고 있다(UNESCO, 2014a). 세계 시민교육은 실천적이고 참여적인 접근을 통해 전 지구적 공동체의 일원으로서 개인에게 더욱 넓은 권리와 의무를 부여하여 정의롭고 평화로운 사회를 구현하는데 필요한 역할과 행동을 제시한다(Davies, *et al.*, 2005).

유네스코를 중심으로 한 국제적 논의에서는 세계시민교육을 “더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육”으로 정의하고 있다. 세계시민교육을 통해 달성하고자 하는 이와 같은 중점 목표는 국제이해교육, 지속가능발전교육, 평화교육, 인권교육 등 관련 분야에서 추구하는 교육목표와도 맥을 같이한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 15). 이처럼 세계시민교육은 상호 의존성과 연계성이 심화하는 가운데 지구촌 사회의 시민으로서 필요한 자질을 함양하는 교육이라고 할 수 있다.

한편 세계시민교육과 2015 개정 교육과정, 사회과교육의 목표는 배타적이지 않고 상호 보완적이다. 우리나라 국가 교육과정에서 추구하는 인간상은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다(교육부, 2015a). 사회과도 개인, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있도록 시민성 함양에 두고 이에 필요한 지식, 기능, 태도를 가르치는 교과라고 볼 때 세계시민교육과도 상호 연계되어 있음을 알 수 있다(교육부, 2015b).

그렇다면 세계시민성을 함양하기 위한 교육의 장은 어떻게 마련되어야 하는가?

그동안 한국에서 세계시민교육은 국제경쟁력 제고를 위한 교육의 일환, 국제이해교육, 다문화교육의 분야와 특정 교과 영역에서 인지적 학습의 측면, 국가 경쟁력 확보 수단으로 이루어진 경우가 대부분이다. 또한, 세계시민교육의 내용이 추상적이고 이론적이거나 학교교육과정에서 추진되는 여러 교육 활동 중의 하나로 인식하고, 인지적, 사회 정서적, 행동적 측면의 세계시민교육이 통합되지 못하고 분절되고 형식적인 측면이 많았다.

세계시민교육이 인류의 보편적 가치에 대한 인식을 바탕으로 상호 연계성과 상호 소속감을 바탕으로 세계가 처한 어려움을 나의 문제로 인식하고 여기에 참여하고 행동하는 것을 목표로 한다면 세계시민교육은 일상적인 장면에서 모든 학생들을 대상

으로 지식적인 영역, 정서적인 영역, 행동적인 영역의 통합과 통합 교육과정으로 모든 학생을 대상으로 세계시민교육이 이루어질 필요가 있다.

학생들이 세계가 직면한 문제를 통합적으로 인식하고 여기에 담긴 맥락을 탐색하는 과정을 통하여 이를 자신의 문제로 인식하고 더 나아가 지역 사례를 통하여 다른 지역과 세계의 문제로 세계시민성을 확장하는 방법은 자신이 살고 있는 지역의 이슈를 주제로 탐구했을 때 효과적일 것이다.²⁾ 지역은 학생들이 직접 살아가는 기반이 되므로 학생들에게 살아있는 교과서이며 교과서에서 배운 지식을 실제로 경험하고 이를 해결하는 토대가 된다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2016a, 110). 세계적 이해는 지역 연구로부터 시작되며, 세계와 관련된 믿을 만한 지식은 지역이 제공하는 특별한 맥락에 의해 제공된다(Greenwood, 2013, 94).

지역 기반 세계시민교육(Place-Based Global Citizenship Education)³⁾은 지역의 자연, 역사, 사회, 문화 등의 이슈를 통해 나와 타인, 나와 지역, 나와 세계와의 상호 의존성과 상호 연계성을 이해하고 이를 통해 세계시민성을 함양하는 교육이다. 수업 주제는 지역이 경험한 역사문화적 사례 중 현재까지도 영향을 주고 있으며 이와 연계된 다른 사례로 관심과 실천을 확대할 수 있는 사례를 활용할 수 있다.

이에 본 연구에서는 지역이 경험한 역사 문화적 사례를 통하여 나와 지역, 세계가 연계되어 있음을 알고, 타인의 관점에서 생각하고 행동할 수 있는 실천적이고 비판적인 세계시민성을 키우는 방안으로서 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 개발하고자 한다. 수업모듈 개발은 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 설계하고 제주지역의 사례를 제시하는 실험연구 방법으로 이루어졌다. 이 연구에서 개발한 지역 기반 수업 모듈은 제주지역을 사례로 하였으며, 통합교육과정을 지향하는 중학교 사회과 수업에 초점을 맞추었다.

2) 연구자는 2015년 인천에서 열린 유네스코 세계교육포럼에서 ‘제주에서 세계시민을 만나다’라는 주제로 제주지역을 사례로 한 지역 기반 세계시민교육의 경험을 발표한 적이 있다. 본 연구에서 제시한 수업 모듈 중 해남촌과 제주 43 수업모듈이 이와 관련된다(제주의 소리, 2015. 5. 19. 기사 참조)

3) 본 연구에서 지역 기반 세계시민교육은 영문으로 ‘Place-Based Global Citizenship Education’으로 표기한다. 지리학에서는 대개 지역(region)은 장소(place)보다 상위 개념으로 사용되며, 본 논문에서는 지리적 의미와 맥락을 강조하기 위해 ‘장소 기반 세계시민교육’으로 표현하기보다 ‘지역 기반 세계시민교육’으로 표현하였다.

2. 연구 목적과 내용

이 연구의 목적은 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 개발하는 데 있다. 지역 기반 세계시민교육은 지역의 자연, 역사, 사회, 문화 등의 이슈를 통해 나와 타인, 나와 지역, 나와 세계와의 상호 의존성과 상호 연계성을 이해하고 이를 통해 세계시민성을 함양하는 교육이다.

주요 연구 내용은 세 가지이다

첫째, 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈을 개발하기 위한 기초 단계로써 세계시민교육과 2015 개정 교육과정의 관련성을 고찰하였다. 이를 위해 세계화와 세계시민교육, 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점 분석, 세계시민교육과 2015 개정 교육과정의 핵심 역량과 사회과교육의 관련성 탐색 및 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향을 설정하였다.

둘째, 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈을 설계하였다. 지역 기반 수업 모듈의 설계는 유네스코 학습 목표와 관련하여 지역의 이슈를 찾는 단계, 이슈에 담겨진 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 탐구하는 단계, 이슈의 맥락을 여러 지역 및 세계로 확대하여 세계시민성을 확장하는 3단계로 구성하였다. 3가지 수업 모듈은 당시 제주가 경험했던 사회 이슈이면서 현재에도 영향을 미치는 사례이며 세계적 맥락과 연계성을 가진 주제로 선정하였다.

셋째, 이를 바탕으로 실행연구 방법으로 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 설계하고 통합교육과정을 지향하는 중학교 사회과 수업에 초점을 맞추어 제주지역의 사례를 제시하였다. 각 수업 모듈에 대한 효과는 수업 실행 후 참가 학생들의 수업 이야기를 통하여 수업 모듈에 대한 반응을 제시하였다. 또한 수업 모듈 실행 후 유사한 주제로 관심을 확장하였던 학생들의 교육사례⁴⁾를 제시함으로써 지역 기반 세계시민교육의 수업 효과와 필요성을 제안하였다.

수업모듈은 중학교 사회과 교육이 통합 사회과 교육과정이라는 측면에서 통합적 교육과정으로 설계하였다. 세계시민교육은 전 지구적 문제와 이슈에 대한 관심을 공통적으로 포함하고 있으며, 이와 함께 지역적 문제와 지역 수준에서의 참여를 강조하

4) 수업 모듈 실행 이후 학생들은 수업 주제와 유사한 다른 지역 및 세계적인 사례에 관심을 가지면서 자발적으로 교육활동을 이어 나갔다. 이 중 학생들의 교육활동 주요 사례는 부록에서 제시하였다(부록 2 ~ 부록 9 참조).

고 있다. 따라서 이 연구에서 수업모듈은 지역의 역사 문화적 이슈에 담긴 맥락을 탐구하고 이와 연계된 다른 사례로 관심과 실천을 확대할 수 있는 사례로 개발하였다.

사례연구는 2014년부터 2016년 8월까지 연구자가 담당했던 제주 문화반 동아리 학생 13명을 대상으로 한 지역 기반 세계시민교육 실행연구⁵⁾ 중 김만덕의 삶, 산업화 시기 제주에 형성되었던 해남촌 이야기, 제주 4·3을 주제로 한 수업모듈이다.

3가지 주제는 당시 제주 사회가 겪었던 이슈이면서 세계적인 맥락과 관련이 있고 현재에도 제주 사회에 영향을 미치고 있는 사례이다. 김만덕 수업모듈은 조선 후기 실존 인물의 삶을 통하여 당시 제주가 처했던 상황을 역사적, 문화적, 사회적 맥락을 통해 학습할 수 있도록 구성하였다. 또한, 해남촌 수업을 통하여 산업화 시기 제주가 경험한 이주민 공동체와의 교류를 통하여 다양한 문화 현상을 이해하고 이를 통하여 일상적인 만남에서 다문화적 감수성을 높일 수 있도록 수업 모듈을 개발하였다. 제주 4·3과 사람들이라는 수업 모듈은 분단과 냉전 과정에서 제주 4·3의 맥락적 이해를 통하여 타인의 관점에서 판단하고 행동하는 세계시민성 함양을 목표로 하였다.

세계시민교육의 방안으로 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈을 설정한 이유는 지역의 역사문화적 사례를 통하여 현재에도 영향을 주고 있는 이슈의 상호 연계성을 이해하고 지역의 사례를 통하여 다른 지역의 유사한 사례로 세계시민성을 확장하기 위해서이다.

3. 연구 대상과 방법

1) 연구 대상과 범위

본 연구는 2014년 3월부터 2016년 8월까지 연구자가 맡은 중학생 자유학기제 동

5) 지역 기반 세계시민교육 학습 주제는 제주의 현안 과제, 다른 지역과의 연계성, 현재에도 영향을 주고 있는 역사문화적 사례로 선정하였다. 이 기준에 따라 2014년 3월 학생들의 관심분야를 반영하여 주제 선정을 하여 수업을 실행하였다. 본 연구에서 제시한 3가지 수업 주제 외에 학생들이 직접 선정해서 학습했던 주제는 제주지역 3대 항일운동, 몽골 100년과 목호의 난, 제주의 유배문화, 제주의 의식주 문화, 제주 돌담, 제주어, 꽃자왈, 제주 신화와 여성등이다. 3가지 수업 모듈 실행 후에 수업 후속 교육활동으로 이루어진 사례는 부록에 제시하였다(부록 8의 세 번째 장편은 학생들이 지역 기반 세계시민교육 수업 실행 후 활동기를 담은 개인별 '나의 제주문화 답사기' 책자 표지이다).

아리인 제주문화반 동아리 학생을 대상으로 실천했던 실험연구에 기반을 두어 수업 모듈이 개발되었다.⁶⁾ 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈은 제주에 기반을 둔 사례로서 김만덕의 삶, 해남촌 사례, 제주 4·3에 한정하여 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와 연계하여 세계시민교육 수업 모듈을 구성하였다. 제주의 많은 지역 사례 중에서도 3가지 수업 모듈로 구성한 이유는 당시 제주의 현안 과제이면서도 세계적인 맥락과 연계된 사건이면서 현재에도 제주 사회에 영향을 주고 있는 사안으로 맥락에 의한 학습이 가능한 수업 주제로 선정하였다.

2) 연구 방법

연구 목적을 달성하기 위해 문헌연구를 통하여 세계시민교육과 2015 개정 교육 과정에 대한 논의를 전개하였다. 주요 내용으로는 세계화와 세계시민교육, 세계시민교육의 연구동향과 주요 쟁점, 2015 개정 교육과정과 세계시민교육 관련성, 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향에 대하여 논의하였다.

이를 바탕으로 연구와 실행을 반복하는 실험연구의 방법으로 세계시민교육 수업 모듈을 개발하였다. 실험연구(action research)는 연구자 자신이 주체가 되어 자신의 실천을 스스로 탐구해가는 연구 방식으로 과정 지향적 탐구 패러다임이다. 실험연구는 사회적 실천과 연구를 연계하는 다양한 학문적 전통에 기인하고 있으며 이러한 배경으로 인해 실험연구는 성찰과 실행의 과정을 순환적으로 반복함으로써 연구자가 처한 상황에 대한 더 깊은 이해와 실천을 필요로 하는 여러 영역의 교육 활동에서 유용하게 활용된다(한상희, 2013, 123). 특히 교육 분야에서의 실험연구는 전통적 연구와 비교하여 볼 때, 교사들이 스스로의 교육업무를 돌아보고, 자신의 교육 활동 자체를 연구데이터로 삼아 교육과정 및 수업을 개선하기 위한 방식의 연구이다.

이 연구는 2014년부터 2016년 8월까지 연구자가 담당했던 제주문화반 자유학기제 동아리(제주문화반) 학생 13명을 대상으로 한 세계시민교육 수업 중 지역 기반 세계시민교육 사례를 중심으로 수업 모듈을 개발하였다. 지역 기반 세계시민교육은 개인 및 지역과 세계와의 연계에 초점을 둬으로써 세계적인 현상이나 사건들을 일상

6) 실험연구 대상은 2014년도 중학교 1학년 자유학기제 동아리인 제주문화반 학생들로 참가 학생들은 제주의 자연, 역사, 문화를 주제로 2016년도 3학년까지 동아리 활동을 지속하였다.

생활이 이루어지는 지역을 통하여 탐색하는 데 도움을 준다. 따라서 이 연구는 학생들이 직접 살아가는 공간이자 시민적 역량을 기르기 위한 실천과 참여를 가능하게 하는 지역을 대상으로 하여 수업을 설계하였다.

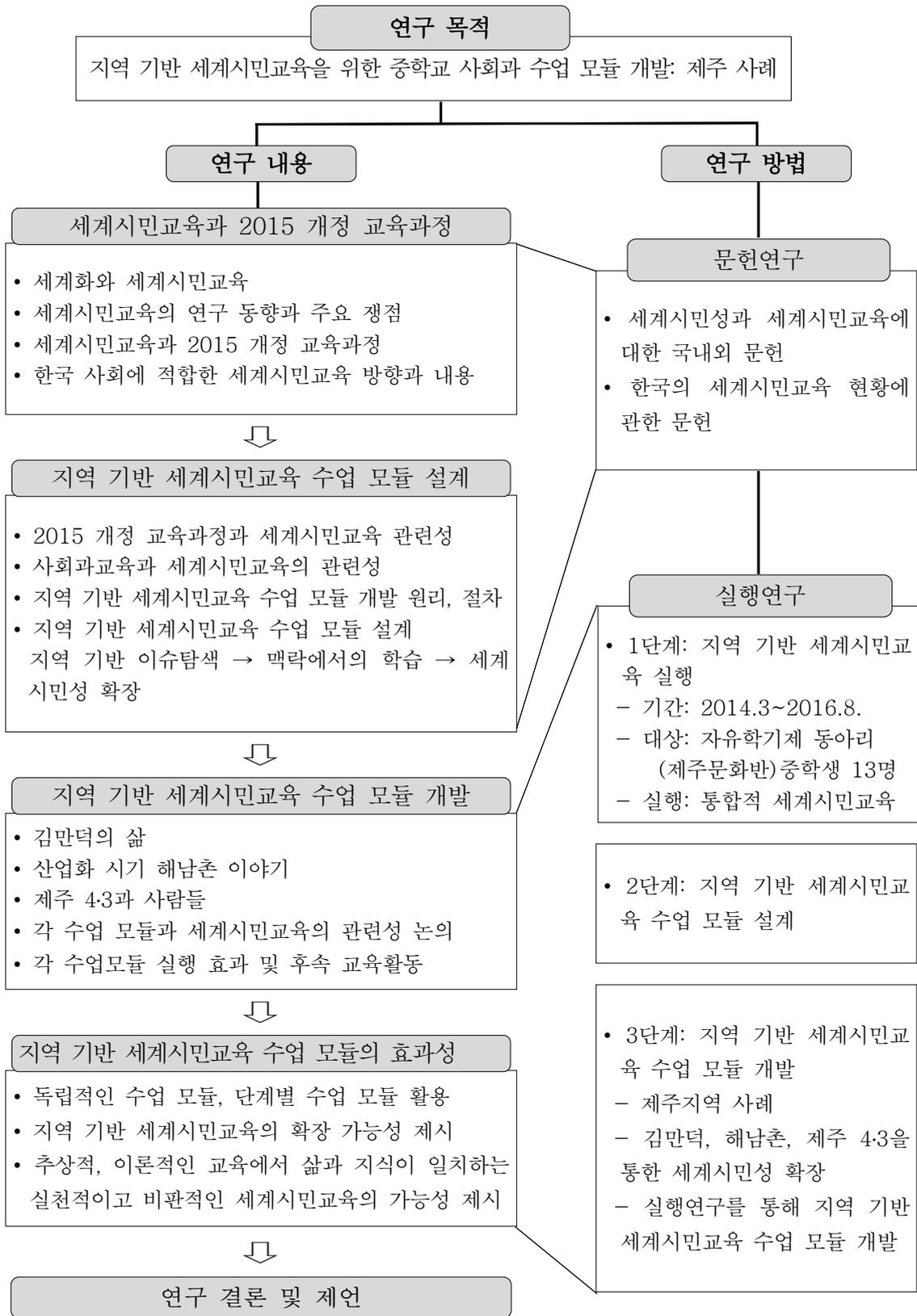
지역 기반 세계시민교육 수업 모듈은 지역의 이슈를 내용 요소로 하고 이슈에 담긴 맥락을 이해하고 이를 통하여 학습자의 개인적 삶이 이들 이슈와 어떻게 관련이 있는지 탐색할 수 있는 주제로 설정하였다. 이 연구에서는 제주에 기반한 세계시민교육 사례에 한정하였으며 각각의 수업 모듈을 단계별로도 활용할 수 있다. 수업 모듈은 제주가 경험했던 지역의 사회, 문화적인 이슈 중 세계적 연계성을 가진 사안을 중심으로 현재에도 제주 사회에 영향을 주는 것으로 선정하여 맥락을 탐구하고 이를 다른 이슈와 관련하여 탐색하는 일련의 과정으로 수업을 실행하였다. 수업 실행 이후 학생들은 유사한 교육활동으로 관심을 확대하였다. 수업모듈은 이러한 일련의 과정을 반영하여 관련 주제에 대한 실행과 모듈 설계를 반복하면서 개발되었다.

4. 논문의 구성

이 논문은 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 수업 모듈 개발을 위하여 문헌 연구와 실행연구의 방법으로 연구를 진행하였다. 연구 내용은 세계시민교육과 2015 개정 교육과정에 대한 논의에서 세계화와 세계시민교육, 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점, 2015 개정 교육과정과의 연관성, 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용 탐색이 이루어졌다.

이를 통하여 실행 연구의 방법으로 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈 설계를 하였다. 수업 모듈은 수업 모듈 개발 원리에 따라 제주 사회가 겪었던 이슈이면서 현재까지도 영향을 주는 사례 3가지로 개발하였다.

수업 모듈 실행 이후 학생들의 반응을 수업 이야기와 후속 교육활동 사례를 제시하여 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈에 대한 효과성 및 필요성을 제시하였다. 논문의 구성을 흐름도로 제시하면 아래와 같다(그림 1).



(그림 1) 연구 흐름도

* 출처: 연구자가 작성

II. 세계시민교육과 2015 개정 교육과정

세계시민교육은 발생 배경 자체가 세계화와 밀접하게 관련되어 있다(Tawil, 2013). 세계시민교육은 세계를 하나의 단위로 인식하여 세계 안에 다양한 문화 및 사람들과의 상호 의존성을 이해하는 보편적 인류 공영을 추구하는 가치 지향적 교육이자 사회적 실천을 도모하는 교육이라는 점에서 지구촌 전체가 직간접적으로 경험하고 있는 빈곤, 인권, 평화, 환경, 형평성의 문제에 관심을 두고 이에 대한 공동체적 해결방안을 모색하는 데 초점을 둔다. 이 장에서는 세계시민성과 세계시민교육, 세계시민교육의 연구 동향, 한국 사회의 세계시민교육의 방향에 관하여 논의한다.

1절에서는 세계화와 세계시민교육에 대하여 논의한다. 세계시민교육은 유엔 주도로 새롭게 등장한 영역이 아니라 평화교육, 다문화 교육, 지속가능발전교육, 환경교육 등 기존의 다양한 교육적 논의가 수렴된 형태의 포괄적인 개념으로 간주한다. 세계시민교육의 개념 속에는 보편적 인류의 가치에 대한 동의, 전 지구적 공동체에 대한 소속감을 바탕으로 전 지구적 문제와 이슈에 대한 관심과 참여를 포함하고 있으며 이를 위하여 지역적 문제와 지역 수준에서의 참여가 강조된다.

2절에서는 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점에 대하여 논의한다. 세계시민교육은 오랜 논의 과정에서 광범위하고 다층적인 측면을 수렴하고 있지만 공통적으로 전 지구적인 문제들을 해결하기 위해서 국경을 초월하여 서로 다른 개인, 집단, 문화와의 상호 공존과 인류에 대한 연대감을 기조에 두고 있다.

3절에서는 세계시민교육과 2015 개정 교육과정 핵심역량, 사회과교육과 세계시민교육의 관련성을 탐색한다. 이를 통하여 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용에 대하여 논의한다. 세계시민교육의 목표, 가치, 내용, 방법 등은 2015 개정 교육과정의 교육철학 및 비전과 방향성을 같이 하고 있으며, 한국 교육의 문제점에 대한 대안의 방향성을 제시하기도 하는 바, 세계시민교육에 대한 국내 관심도 고조되는 추세이다. 또한 사회과교육이 지향하는 목표인 민주시민교육과 핵심 역량은 세계시민교육의 목표 및 세계시민성과 합치되고 있다.

1. 세계화와 세계시민교육

1) 세계화와 세계시민교육

세계화라는 개념은 경제적, 정치적, 문화적, 기술적 요인들이 매우 복합적으로 연관되어 있으며 이에 따라 세계시민교육 패러다임도 세계화에 따른 측면을 반영하고 있다.

경제적 측면의 세계화는 오늘날 노동의 국제적 이동 및 직업교육과 경제 교육 측면에 미치는 영향이 매우 커지면서 나타난 현상으로 이는 각 개인에게도 상품 생산의 이전에 따른 실직과 취업문제 혹은 서비스 공급처의 변화와 이 외에도 각 개인이 지역, 지방, 국가에 갖는 소속감에도 영향을 미칠 가능성이 크다. 정치적 측면의 세계화는 EU, UN 등의 초국적 정치기구의 조직을 추구하는 흐름이다. 한편 문화적 세계화는 패션, 음악, 영화, TV 유행에 따라 세계를 표준화, 규격화하는 흐름이라 보는 해석과 함께 여행의 증가를 통해 다양한 문화, 가치관, 태도를 경험할 기회의 증가로 보는 해석도 있다. 기술적인 측면에서 세계화에 따라 인터넷이 각 개인의 일상생활에 미치는 영향이 막대하며, 사람들은 기술을 통해 소통하며, 공통의 관심사를 멀리 떨어져 있는 사람과도 공유할 수 있게 되었다. 또한, 환경적 세계화는 오늘날 천연자원의 고갈, 에너지 소비환경에 대한 논쟁에서 더 나아가 현대의 소비주의 문화에 대한 비판으로 이어지고 있으며, 오늘날의 소비주의로 인해 생활과 환경 측면에서 지속가능성이 붕괴되고 있다는 주장이 일고 있다. 지금의 환경문제가 해결되지 못한다면 미래세대의 심각한 피해를 입힐 것이며, 이는 나아가 그들의 국가관과 대의 민주주의적 가치에 중대한 변화를 야기할 수도 있다(Walter Humes, 2008).

이처럼 세계화의 영역은 정치, 경제, 문화, 기술적, 환경적 측면들을 다양하게 포함하고 있어서 세계화의 영향에 따른 세계시민교육의 내용도 다양하게 제기된다. 세계화의 결과로서 경제적 측면에서 고용, 임금, 부, 투자, 금융 등의 변화와 이로 인해 소비자들에게도 직접적인 영향을 미치게 된다. 또한, 세계화에 의해 국가적 또는 로컬적 의사결정이 영향을 받게 되며, 세계화의 결과로서 종교, 언어, 문화, 가족생활, 여가 활동 등의 변화, 세계화로 인한 국가 또는 지역의 환경이 세계화로 영향을 받게 된다. 세계화로 비롯된 인구 이동은 국제이해 및 문화다양성과 관련한 평화와 인권의 문제를 제기한다. 또한, 빈곤을 탈피하려는 경제발전과 국제개발협력은 환경에 대한

부담을 가중시키며 지속가능발전문제를 제기한다. 즉 세계화의 영역이 여러 다양한 측면들을 포함하기 때문에 세계시민교육의 주제와 영역도 문화 다양성, 평화, 인권, 국제이해, 환경 문제 등 다양하게 관련되어 있다.

한편 UNESCO는 국제이해교육(1995~2004), 지속가능발전교육(2005~2014)을 강조하는 등 교육에 관한 여러 새로운 구상을 주기적으로 제시하고 추진하였다. 세계시민교육 패러다임의 변화는 시대 변화를 거치면서 새로운 문제의식과 과제 의 등장 에 따른 변화를 반영한 것이다.

국제사회에서 세계화에 따른 세계시민교육으로의 교육 패러다임의 변화는 평화와 인권이라는 보편적 가치 개념의 확대를 반영한 것이기도 하다. 전쟁의 방지라는 소극적 개념에서 평화가 구조적 폭력의 부재, 갈등의 평화적 해결을 포함하는 적극적 평화의 개념으로 확대되었다. 또한, 평화에 대한 권리라는 의미에서 인권과도 깊이 관련되었고, 인권 개념의 내용 또한 더욱 풍부해지고 확대되면서 교육의 역할이 강조되었다. 세계시민교육이라는 글로벌 교육 패러다임의 변화는 보편적 핵심가치인 평화와 인권의 개념 확대와 세계시민교육의 주요 영역들의 상호연관성에 관한 인식의 성장과 확대를 반영하고 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017, 10).

따라서 세계시민교육은 세계화의 영향에 따른 정치, 경제, 문화, 기술적, 환경적 측면들의 변화로 나타나는 여러 가지 문제의식과 함께 평화와 인권이라는 보편적 가치 인식의 확대를 강조하고 있다. 또한, 시대 변화에 따른 문제의식과 과제 이행을 위해서는 세계시민교육 관련 분야에서의 상호 연계성 있는 세계시민교육이 필요하다는 것을 시사하고 있다.

2) 세계시민교육의 내용과 관련 영역

세계적 차원에서 상호작용과 의사소통의 필요성이 급격히 증가함에 따라 이에 대한 교육의 필요성이 요구되고 있다. 글로벌 환경에서 세계화에 대한 장점과 심각한 문제점 등을 짚어보는 것도 중요하지만(Stiglitz, 2002), 이러한 세계화를 능동적으로 대처하고 이끌어갈 수 있는 시민 육성이 필요하다. 세계화가 진전되면서 이에 따른 상황에 대처하고 발생하는 문제들을 해결하는데 필요한 자질을 함양하기 위한 세계시민교육이 요청되고 있다.

세계시민교육은 전 지구적인 관점을 전제로 민주주의와 발전, 인권의 실현을 가능하게 해주는 가치, 태도, 행동의 함양을 통하여 세계적 수준의 평화문화를 구축하는 것이며, 협동, 비폭력, 인권 존중, 문화 다양성, 민주주의, 관용 등을 내용으로 하며, 방법은 사회정의와 인권을 고양하기 위한 비판적 사고와 의식적 참여 활동에 기초한 교육적 접근으로 정리할 수 있다(Osler&Vincent, 2002, 2).

Kniep(1986)은 글로벌 교육의 내용에 대해 다음 네 부분으로 구성된 틀을 제시한다. 다양한 인간의 가치, 세계 경제, 정치, 생태 및 기술 시스템, 지구적 문제와 이슈, 사람들, 문화 및 국가 간 접촉과 상호의존의 역사가 그것이다. 김용신(2013b, 84-85)은 글로벌 교육의 기본 개념 요소를 글로벌 관점의 인식을 목표로 평화의 구축, 경제 및 사회정의 추구, 인간 존재의 문화적 다양성 존중, 생태적 발전의 이해, 민주주의와 의식적 참여를 개념 요소로 삼고 있다.

영국의 대표적 NGO 기구인 옥스팜(Oxfam)에서는 2015년 자신들의 간행물을 통해 세계시민의식을 기르기 위한 세계시민교육과정을 제시하였다(Oxfam, 2015a: 16-21). 옥스팜은 세계시민의식의 요소들을 지식과 이해, 기능, 가치와 태도 등 총 3개 영역으로 나누고 있으며, ‘학교를 위한 지침서(A Guide for School, Oxfam, 2006a)’에서 학교의 교육과정에 세계시민성이 보급되어야 하는 핵심 근거를 다음과 같이 안내하고 있다.

- 어린이들의 삶은 점차 다른 지역에서 일어난 사건에 의해 형성되고 있다. 그래서 이들이 이 국제적 영향력을 이해하고자 한다면, 이 맞는 적절한 지식, 기술, 가치가 필요하다.
- 세계시민교육은 비판적 사고, 소통, 협동, 갈등 해결의 능력을 개발하는 활동 학습을 포함한다. 이 기술은 어린이들의 동기, 행동, 성취수준을 향상할 것이다.
- 교육은 세계의 변혁을 위한 가장 강력한 도구이며, 특히 빈곤, 권력의 부재, 자원 이용의 불평등성 및 지속불가능성 문제의 해결과 밀접하게 관련 있다.

한편, UNESCO는 세계시민교육의 구성요소를 인지적, 정서적, 행동적 영역으로 다음과 같이 제시하였다(UNESCO, 2014a).

- 글로벌 문제와 동향에 대한 지식과 이해, 보편적 가치(평화, 인권, 다양성, 정의, 민주주의, 보살핌, 차별 금지 등)에 대한 존중과 지식

- 비판적, 창의적 그리고 혁신적인 인지능력, 문제해결 능력과 의사결정과정
- 비인지적 능력(공감, 타문화 경험 수용, 대화 능력 및 다문화적 네트워크 능력)
- 능동적 참여를 위한 행동 수용 능력

앞선 논의에서 학자와 단체, 시기마다 세계시민교육의 내용 주제에 차이가 있으나, 공통적인 부분을 다음 네 가지 주제로 정리할 수 있다.

첫째, 상호의존 및 상호 연계성이다. 상호의존은 지역, 국가, 세계 등 여러 층위의 공동체간에 서로 영향을 주고 받는 것을 의미한다. Kneip(1986)의 ‘민족, 문화 및 국가 간 접촉과 상호의존의 역사’, Oxfam(2015)의 ‘세계화와 상호의존’, UNESCO(2015)의 ‘지역·국가·세계차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈’가 이에 해당한다.

둘째, 문화 다양성을 주제로 한다. Kneip(1986)의 ‘다양한 인간의 가치’, 김용신(2013a)의 ‘인간 존재의 문화적 다양성 존중’, Oxfam(2015)의 ‘가치 다양성’, UNESCO(2015)의 ‘차이와 다양성에 대한 존중’이 이에 해당한다.

셋째, 환경을 공통적으로 다루고 있다. 여기에서 ‘환경’은 생태를 넘어 지구온난화 등의 기후 변화를 포함하는 개념이다. Kneip(1986)의 ‘세계 경제, 정치, 생태 및 기술 시스템’, 김용신(2013a)의 ‘생태적 발전의 이해’, Oxfam(2015)의 ‘환경에 대한 관심과 지속가능발전에 대한 헌신’이 이에 해당한다.

넷째, 평화를 주제로 한다. 여기에서 평화는 물리적 폭력 뿐만 아니라 갈등이 없는 상태를 뜻하며 세계 문제뿐만 아니라 일상에서의 평화까지 포함하는 의미를 지닌다. 김용신(2013)의 ‘평화의 구축’, Oxfam(2015)의 ‘평화와 갈등’, UNESCO(2015)의 ‘더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동한다.’가 이에 해당한다.

세계시민교육은 지구 공동체에 대한 소속감과 상호 연계성을 바탕으로 서로의 차이를 인정하고 존중하며, 지역, 국가, 세계 차원의 각종 분쟁 및 갈등을 대화 또는 타협과 같은 민주적 절차로 해결할 수 있는 역량을 지닌 실천적인 교육이다. 세계시민은 국가적 한계를 넘어 전지구적인 사회 환경 안에서 요구되는 보편적 시민의식을 지닌 사람으로 교육으로 모두의 다양성을 인정하고 모두를 위한 보편적 인권과 평등에 초점을 둔 교육이다. 오늘날 국가 간의 상호의존은 더욱더 심화되고 있고 국가 간

경계가 약화되고 있는 글로벌 사회에서 세계시민교육의 필요성은 더 분명해지고 있다.

이를 위해서 세계시민교육의 핵심내용으로 첫째, 전 지구적인 정치, 경제, 환경, 생태 시스템에 대한 관심과 공동체적 인식을 다지도록 인지적 영역이 포함되어야 한다. 앞에서 논의한 세계화의 여러 범주에 대한 이해를 통하여 지역사회, 국가, 범 지역, 세계의 이슈를 비롯해 다양한 국가 및 사람들 간의 상호 연계성, 상호 의존성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고를 습득할 수 있도록 구성되어야 한다. Hanvey(1975, 2-7)는 지구적 인식 배양을 위해 개인의 사적, 집합적 결정 및 행동이 지구 시스템의 미래에 긍정적이거나 부정적 영향을 미칠 수 있고, 다중 정체성이 가능하므로 인간은 가족, 종교, 국가와 같은 여러 집단의 발전에 헌신할 수 있으며, 지구적 생태계가 직면한 문제에 대해 지구 공동체에 책임감을 갖고 참여하도록 동기를 부여할 수 있음을 지적하고 있다.

둘째, 세계시민교육은 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하여 인류애를 함양할 수 있도록 사회, 정서적 영역을 포함한다. ‘지구적 경험 공유’ 작업이란 여러 가지 사건, 사고 혹은 일상적 삶을 통해서 얻게 되는 경험들을 다른 나라 혹은 다른 문화권 사람들의 경험과 상호 참조하여 공통점을 분석하도록 하는 작업을 말하는 것으로, 이것은 인간의 유사성을 통한 단일성의 강조가 인종차별주의 및 다양한 편견과 차별 감소에 중요하고 긍정적인 방법이라는 Anderson(1979)의 주장에 착안한 것이다. 공통의 사건에 관한 세계인들의 다양한 경험과 관점 속에서 어떤 공통점들을 추출하는 것으로 이는 개인의 다양성을 인정할 뿐 아니라, 문화 집단 간 ‘차이’에 주목하는 것이 아니라 ‘공통점’에 주목함으로써 지구 공동체 의식을 공유한다.

셋째, 세계시민교육은 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역, 국가, 세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하는 것을 포함한다. 행동적 영역으로 제시하는 세계시민교육은 서로 다른 문화적 배경을 지닌 사람들 사이의 상호 존중은 서로 평화롭게 살 수 있게 해주는 일뿐 아니라 세계시민으로서 연대를 형성하여 활동하도록 하는데도 결정적이다.

세계시민교육은 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 지식, 기능, 가치, 태도를 길러줌으로써 변혁적인 교육을 달성하고자 한다. 세계시민교육은 인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등

다른 분야에 이미 적용된 개념과 방법론을 활용한 다면적 접근법을 택하고 있으며, 이러한 유관 교육 분야의 공통적인 목적을 증진하는 것을 목표로 한다. 영유아기부터 모든 교육단계와 연령대를 포괄하는 평생 교육적 관점을 기반으로 세계시민교육은 형식적, 비형식적 교육의 통합 접근, 교과과정 및 비교과과정을 통한 학습, 관습적, 비관습적 참여 방법을 필요로 한다(유네스코, 2015, 19, 재인용).

한편 세계시민교육과 관련된 교육 영역으로 Lynch(1989)는 환경교육, 인권교육, 다문화교육, 평화교육, 그리고 국제이해교육을 제시하고 있다. 또한, 한경구는 세계시민교육과 국제이해교육, 지속가능발전교육, 문화다양성 교육, 다문화교육, 민주시민교육과의 공통점과 차이점을 제시하고 있다 (유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017, 8-9). 김왕근(1999), 허영식(2004), Lynch(1989), Heater(1984, 1990, 1996, 2007), UNESCO(2013, 2015)의 연구에서도 세계시민교육과 관련된 교육 영역들을 논의하고 있다.

이를 통해 세계시민교육은 새롭게 등장한 독립적인 교육 의제가 아니라 관련 교육과 연계하여 실천할 수 있는 포괄적이고 통합적인 교육임을 알 수 있다. 따라서 세계시민교육은 관련된 교육 영역들의 유기적인 연계, 통합적 세계시민교육을 위한 교육과정 및 수업 설계를 통해 지속적인 실천이 필요하다.

이에 세계시민교육은 이미 관련 분야에서 적용된 개념과 방법론의 활용하고 있으며 관련 교육 분야의 공통적인 목적을 증진시키는 것을 목표로 하고 있으므로 세계시민교육은 별도의 교육으로서가 아니라 이미 적용되고 있는 교육에 대한 세계시민적 관점을 통하여 확산할 수 있을 것이다.

이상의 논의를 통하여 세계시민교육은 전 지구적인 상호 연계성에 대한 공동체적 인식을 통하여 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유하며 이를 통하여 지역, 국가, 세계 차원에서 책임감 있게 행동하는 것을 주요 내용으로 함을 알 수 있다. 또한 세계시민교육은 독립된 교육 영역이 아니라 유관 영역과의 유기적인 연계를 통하여 세계시민교육의 목표가 공동으로 실현될 수 있을 것이다.

본 글에서는 관련 교육영역 중에서도 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈과 관련이 있는 지속가능발전교육, 다문화교육, 평화교육으로 제한하여 논의하였다.

(1) 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)

지속가능발전교육은 지속가능성과 관련된 모든 사안을 다루며, 이에 대한 해법을 함께 구하고 실천하면서 지속가능한 사회로의 변혁을 이루어내고자 한다. 또한, 인간의 존엄성에 대한 존중, 사회적·경제적 정의를 위한 헌신, 미래세대들의 인권에 대한 존중과 세대 간 책임을 위한 헌신, 지구 생태계의 보호와 복원을 포함한 다양한 생명공동체 존중 및 문화적 다양성 존중과 지역적, 지구적으로 관용과 비폭력, 평화의 문화를 마련하는 등의 근본적인 가치 변화를 요구한다(UNESCO, 2006).

지속가능발전은 미래세대의 필요를 희생시키지 않으면서 현세대의 요구를 충족시키는 발전을 의미하며, 1987년 ‘환경과 개발에 관한 세계위원회(World Commission on Environment and Development, WCED)’ 와 ‘우리 공동의 미래(Our Common Future)’ 에서 사용되기 시작한 개념이다. 유네스코는 2004년에 지속가능발전교육을 ‘모든 사람이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있으며, 이를 통해 지속 가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육’ 이라 정의하였으며, 2005년부터 2014년까지를 ‘유엔 지속가능발전교육 10년(The United Nations Decade of Education for Sustainable Development)’ 을 설정하고 다양한 유엔 기구, 프로그램, 여러 단체의 노력을 이끌어내면서 지속가능발전교육의 확산에 노력하였다.

지속가능발전교육은 지역사회와 세계가 직면한 빈곤, 물, 에너지, 기후 변화, 재해, 생물다양성, 식량, 보건, 사회적 취약성 등 다문화적이고 다층적인 문제를 지속 가능한 미래를 위해 해결하고자 등장한 것이다. 지속가능발전교육은 지속가능발전이나 지속가능성과 관련된 지식을 얻고 이해하며 삶 전반에 걸쳐 지속가능원칙을 적용하여 실천하는 소양을 기를 수 있도록 양질의 기초교육에 대한 접근성 향상, 기존 교육 프로그램의 재정향(reorientation), 지속 가능성에 대한 공공의 인식과 이해 발전, 훈련과 교육 등 네 가지 목표를 추구한다. ‘유엔 지속가능발전교육 10년’ 이 끝나는 시점에 등장한 세계시민교육은 지속가능발전교육의 내용과 방법을 그대로 수용하는 가운데 비판적 사고와 책임의식, 행동을 통해 지속가능발전목표를 달성하는 것을 목적으로 설정하고 있다고 볼 수 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017, 8).

지속가능발전은 환경, 사회, 경제 영역을 포함하며, 각 영역은 독립적으로 다루어지

도 하고 상호의존적인 관계에 기초하여 실행되기도 한다. 환경 영역은 환경오염· 파괴를 막고 지구 수용력을 유지하며 자연생태계를 개발하는 지속가능성을 강조한다. 경제 영역은 빈곤 퇴치와 성장을 통한 발전을 추구하되, 기존의 발전과 달리 경제 성장의 한계성을 인식하고 환경과 사회에 대해 고려한다. 사회영역은 평화, 평등, 정의, 인권, 민주주의 등의 가치를 지향하고 사회통합을 저해하는 갈등 요소를 줄여 사회발전을 목표로 한다. 이러한 영역을 다루는 지속가능발전교육은 단순히 지속가능발전의 개념이나 내용을 이해하고 인지시키는 교육이 아니라 개인이 지닌 가치와 태도를 변화시켜 지속가능한 미래를 위한 행동을 실천하게 하는 교육이 되어야 하며, 지속가능한 사회를 만들고자 하는 목표를 가지고 사회를 변화시킬 수 있는 역량을 기르는 교육이 되어야 한다(조성화 외 3인, 2015;구혜현, 2017).

한편 세계시민교육에서 공통적으로 언급하고 있는 상호 연계성, 보편적 가치에 대한 인식, 더 평화롭고 정의로운 세상을 위한 지역, 국가, 세계 차원에서의 책임감 있는 행동은 지속가능발전교육에서 추구하는 경제, 환경, 사회적 영역의 핵심 가치와 유사하다. 이러한 맥락에서 지속가능발전교육과 세계시민교육은 공동의 교육활동을 연계하여 실행할 수 있다.

(2) 다문화 교육(Multi-Cultural Education)

다문화교육은 국제이해교육 및 세계시민교육과 내용상 많은 공통점이 있으나, 한국에서는 주로 결혼이민자와 그 가족, 즉 이른바 다문화가정의 구성원들에게 집중되면서 실질적으로는 동화교육의 기능을 담당하기도 했다. 한국은 단일민족이라는 역사적 유산 및 통합과 단결을 지향하는 강력한 정치적 이데올로기 때문에 선주민이 편견과 차별과 배제의 주체가 될 우려가 있음에도 이들을 교육의 주 대상으로 하지 않은 것은 한국 다문화교육의 한계로 지적되고 있다.

다문화교육과 세계시민교육을 실천적 측면에서 보자면, 현재 우리나라에서 다문화교육은 한국 사회가 다인종·다문화 사회로 전환되기 시작함에 따라 정부 차원에서 대응책을 마련하고 정책적 지원을 받아서 실천되고 있으나, 세계시민교육은 탈국가적 시민성을 강조하는 특성으로 인해서 국민 국가 단위의 정부가 적극적인 의지를 가지고 교육과정 내에서 정책적으로 추진하는 교육이 아니라는 점에서 차이가 있다. 전자

는 사회통합을 위해서 필수불가결한 교육적 처지이자 개입으로 인식되지만, 후자는 중요성은 인정되지만 중장기적인 지구사회의 과제이기에, 국가의 교육 정책으로서 민감도와 우선순위에서 유약한 것이 사실이다(김진희·허영식: 172-173).

오늘날 지역과 세계간의 상호 연계성이 심화되는 상황에서 다문화 교육과 세계시민교육은 지역과 국가의 경계와 범주를 넘어서 사고하고 성찰하고 행동하는 교육이어야 하며 우리 스스로가 차이와 다양성을 상호 존중하는 다문화 역량을 키우고 서로 다름에 대한 다양한 경계를 넘을 수 있는 다문화적 감수성을 필요로 한다.

Banks(1995)는 다문화 교육의 5가지 차원으로 내용 통합, 지식 구축의 과정, 편견의 축소, 형평성 있는 교육학, 학교의 사고와 사회 구조를 제시하고 있다. 다문화 교육의 편견 감소 차원은 교사가 민주적인 가치와 태도를 개발하고 학생들을 가르치느냐의 여부이다. 또한 교수자는 다양한 학습자의 특성을 고려하여 이들에게 맞는 콘텐츠를 개발하고 이를 사용하여야 한다(Banks, 1995, 391-392).

다문화 교육의 가장 큰 특징은 학습자들이 자신과 다른 사회를 이해함으로써 다양한 관점을 이해하고 파악한다는 점에 있다. 다문화교육은 어느 나라에서나 일반화될 수 있는 차이의 인정과 다양성 존중, 편견 제거와 차별 철폐를 통해 평등과 정의를 추구한다. 다문화학습의 네 가지 요소인 지식, 참여, 반응, 해석은 다문화학습의 대상이 다른 문화에 한정되는 것이 아니라 자신의 삶까지 연결되는 것임을 알 수 있으며, 그 학습의 차원이 지식은 물론 실천과 성찰로 이어지는 경험학습의 요소를 포괄하는 것임을 확인할 수 있다. 반응은 실제 그러한 문화에 참여한 자신을 확인하고, 해석은 해당 문화의 기저를 이해하고 문화적 행위의 이유를 알게 하는 것이다. 이러한 네 가지 요소를 고루 갖춘 다문화학습 프로그램이 학교뿐 아니라 삶의 여러 국면에서 다양하게 활성화될 때 문화적 배경이 다른 사람과의 상호 존중의 태도 배양이 가능할 것으로 기대한다(배영주, 2013, 161).

한편 현재 한국의 다문화교육은 외국 국적 출신의 이주자의 증가에만 관심을 국한할 것이 아니라 한국의 다문화 현상이 다국적 출신자들의 이주현상만이 아니라, 일제강점, 민족분단, 민족인산, 분단과 통일 등 한국의 역사에 뿌리를 두고 있다는 사실을 자각해야 할 것이다. 이렇게 될 때, 한국은 다문화교육을 통해 한국 역사에서 파생된 미해결의 과제들을 해결하고 한민족이 새로운 화합의 장으로 나아갈 수 있는 공적 토대를 마련해 주는 기회를 얻을 수 있을 것이다(양영자, 2008, 107-108).

따라서 다문화교육이 서로 다른 문화적 차이를 인정하는 다양성에 대한 교육이라면 지금까지의 국제적인 인구이동에 의한 제한적인 다문화담론에서 벗어나 상호 연계성을 바탕으로 한국 사회가 경험한 역사문화적 상황에서 비롯된 국내의 인구이동 현상으로 인한 다양한 문화현상에 대한 교육을 포함할 필요가 있다.⁷⁾

(3) 평화교육(Peace Education)

평화교육은 1960년대 이루어진 평화 관련 연구들로 시작되어 국제적인 관심사가 된 영역이다. 초창기 평화 연구들은 직접적인 폭력과 전쟁에 초점을 두었지만, 현재는 간접적인 또는 구조적인 폭력으로 그 관심의 대상을 이동하고 있다. 인종 차별, 경제적 억압, 소수 집단에 대한 차별 및 인권유린 등 사회, 정치 및 경제 구조 속에 자리 잡은 폭력 등이 여기에 포함된다. 따라서 그 주된 초점도 전쟁이 없는 소극적인 평화에서 적극적인 평화, 즉 비폭력적인 사회 변화를 통해 보다 평등하고 공평한 사회 구조를 만들려는 쪽으로 이동하고 있다.

일반적으로 평화는 전쟁과 반대되는 개념으로 인식되어, 전쟁이 없는 상태로 간주되었다. 그러나 2차 세계대전 이후 인권의식과 시민사회의 성장과 함께 평화의 개념도 확장되었다. Galtung(1966)은 평화의 개념을 개인적이고 물리적인 폭력이 없는 소극적 평화와 사회경제적 측면의 구조적 폭력이 없는 적극적 평화로 정의했다. 또한 평화란 모든 종류의 폭력⁸⁾이 없거나 폭력의 감소이며 공감, 비폭력, 창조성을 이용하여 갈등을 조절하는 능력으로 정의했다.

따라서 평화교육은 개인과 사회가 물리적, 구조적, 문화적인 폭력 상황에 놓일 때 갈등을 어떻게 평화적 수단에 의해 조절하는가가 중요하다.

7) 본 연구에서는 이와 관련하여 산업화 시기 제주가 경험했던 이주민 공동체(해남촌) 사례를 통하여 한국의 특수한 상황을 반영한 다문화 교육 수업 모듈을 제시하였다. 지역이 경험한 사례를 통하여 차이와 다양성의 가치가 지닌 가치와 장점을 인식하고 소속된 공동체를 넘어서 존중과 공감, 상호 연대라는 가치 및 태도가 중요함을 지역 사회를 통하여 생각할 수 있도록 수업 주제를 설정하였다.

8) 갈통은 폭력을 ‘인간의 기본적인 욕구를 모독하는 것’ 측면에서 다음과 같이 네 가지로 나누고 있다. 첫째 생존에 대한 욕구를 모독하는 행위는 목숨을 앗아가는 폭력으로 무엇보다 먼저 전쟁이나 사형제도 등을 들 수 있다. 둘째 복지에 관한 욕구를 모독하는 행위는 생명을 불구로 만드는 폭력으로 경제 제재나 봉쇄 등을 포함한다. 셋째, 정체성에 대한 욕구를 모독하는 행위는 개인을 사회로부터 소외시키는 폭력으로 여성이나 소수 민족 등 어느 특정 부류의 사람들을 차별하는 행위를 들 수 있다. 넷째, 자유에 대한 욕구를 모독하는 행위는 억압하는 것과 같은 폭력으로 감금이나 추방 등이 이에 포함된다.

세계시민성에 근거한 세계시민교육의 핵심 토대는 평화와 인권이라고 말할 수 있다. 왜냐하면, 평화와 인권은 민족주의, 국가주의, 권위주의, 공론장의 왜곡 문제를 해결해 나아갈 수 있는 중요한 토대이기 때문이다.

세계시민교육을 실행하기 위해서는 민족주의, 국가주의 시각이 반영된 역사교육을 해체하고 이를 인권과 민주주의의 시각에서 재해석하여 가르칠 필요가 있다. 즉 역사를 인류의 자유, 평등, 연대를 만들어 가는 과정으로 해석하여 가르쳐야 한다. 더불어 인간의 자유를 억압하고 평등을 저해하며 공동체의 해체를 가져왔던 사건들을 잊는 성찰할 수 있도록 평화교육이 이루어져야 할 것이다.

평화교육은 인간의 존엄성을 보호하고 지원하며, 식민지 관계, 폭력과 갈등의 원인 등을 공부한다. 이 교육과정은 평화에 대한 지식뿐만 아니라 이에 대비하는 기술과 태도, 잠재적 갈등 및 평화와 비폭력의 문화를 수립하는 것이다. 평화교육의 학습목표는 폭력의 징후에 대한 이해, 발달, 폭력에 대응할 수 있는 능력과 커뮤니케이션 능력의 개발, 그리고 협력의 능력을 개발함을 의미한다.

UNESCO의 차원에서 평화교육이란 국제적, 지역적 정책수립과 정보교환, 장기적인 계획 수립 등을 시행한다. UNESCO는 교육, 자연과학, 사회, 인간 과학, 문화, 커뮤니케이션, 정보 등을 통해 이를 추구한다. 이것은 서로 다른 문화에 관한 이해와 대화, 관용, 존경 등이 고려된다. 이것이 바로 지속 가능한 미래를 위한 창조력으로 발휘될 수 있는 원동력이다.

평화교육은 지식, 기술, 행동 변화를 일으키는 데 필요한 태도와 가치 등을 교육한다. 어린이, 청소년 및 성인이 분쟁과 폭력을 방지하기 위해 구조적인 내용을 이해하는 것, 평화롭게 분쟁을 해결하는 것. 그리고 도움이 되는 조건을 창조하기 위해 대인관계, 집단 간, 국가 또는 국제 수준을 유지하는 것을 의미한다. 최근 들어 다수 발생하고 있는 테러와 분쟁 등을 해결하기 위해 평화교육의 필요성은 더욱 크게 대두되고 있다. 평화교육은 갈등을 평화적으로 해결할 수 있도록 평화의 문화를 내면화하도록 한다. 그리고 평화적인 행동을 현실화하고자 하는 교육적인 접근을 의미한다.

평화교육의 갈등을 해결하고 조정하는 능력이라고 했을 때 평화교육은 타인에 대한 관점과 판단을 포함한다. ‘악의 평범성(Banality)’⁹⁾ 타인에 대하여 무사유로

9) Arendt, H(2006). Arendt는 예루살렘의 아이히만에서 아이히만에게 나타나는 말하기의 무능성, 생각의 무능성, 타인의 입장에서 생각하는 판단의 무능성을 언급하였다. 그는 아이히만을 “자기가

인해 저질러지는 악행이라면 선의 시민성¹⁰⁾은 평화와 인권, 정의와 관용 등 타인의 관점에서 관계성을 지향하는 능동적인 세계시민으로서 이슈에 대해 개인적 및 집단적 차원에서 생각과 행동을 취하는 것이다. 선의 시민성은 인류의 보편적인 가치에 대한 공유와 전 지구적 공동체에 대한 소속감을 바탕으로 자신이 행동이 타인에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대하여 타인의 관점에서 생각하고 판단하고 행동하는 시민성의 발현으로 나타나는 현상이다.

모든 개인 삶의 개별성은 동시에 공동체의 보편성에 놓이게 된다. 평범한 사람들 누구나 ‘악의 평범성’ 또는 ‘선의 시민성’에 놓일 수 있으며, 이 또한 평범한 사람들 선택의 몫이 된다. 세계는 서로 연계되어 있으므로 그 선택으로 인하여 다른 사람의 개인적, 집단적 삶에 영향을 줄 수 있으므로 세계시민은 늘 생각하고 성찰하는 노력이 필요하다.

(4) 관련 영역 연계를 통한 세계시민교육

세계시민교육은 인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등 다른 분야에 이미 적용된 개념과 방법론을 활용하고 있으며, 이러한 유관 교육 분야의 공통적인 목적을 증진하는 것을 목표로 한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 19).

세계시민교육은 지속가능발전교육의 내용과 방법을 포함하고 있으며 지속가능발전은 세계시민으로서의 비판적 사고와 책임의식, 그리고 행동을 통해 달성해야 할 목표라는 점에서 지속가능발전목표를 달성하는 교육적 수단이라 할 수 있다. 세계시민교육은 다른 문화에 대한 존중과 이해를 강조한다는 점에서 주로 국제이해교육과 다문화교육, 문화다양성교육과 공통점이 있으나, 모든 사람을 학습자로 설정하고 있다는 점에서 주로 결혼이민자와 그 가족에 집중되었던 국내의 다문화교육과 차이가 있다. 본 글에서는 세계시민교육과 관련 있는 다문화교육을 문화적 배경이 다른 사람들

무슨 일을 하고 있었는지 전혀 깨닫지 못했던 자”라는 점에서 악의 평범성의 특징이 있다고 한다. 즉 악이란 평범한 모습을 하고 우리가 쉽게 접할 수 있는 근원에서 나온다는 의미이다.

10) 본 연구에서는 ‘악의 평범성’와 대비되는 말로 타인의 입장에서 생각하고 판단하는 세계 시민성의 발현을 ‘선의 시민성’이라고 조작적으로 정의하였다. 평범한 사람들 누구나 악의 평범성과 마찬가지로 타인의 입장에서 생각하고 판단하는 ‘선의 시민성’에 놓일 수 있으며 그 선택은 나와 타인, 지역, 세계가 연계되어 있어 타인이 입장에서 판단하는 성찰에서 비롯된다.

과의 공존의 교육으로 정의하여 세계시민교육의 관련 영역에 포함하였다. 또한, 지속가능발전과 평화와 인권 등에 대한 관심과 함께 책임 있는 민주시민으로서의 참여와 행동을 강조한다는 점에서 문화 다양성교육보다 내용과 방법의 측면에서 한결 폭이 넓고 적극적이라고 할 수 있다. 또한, 세계시민교육은 국제이해교육의 추진 과정에서 지향은 했으나, 실제 교육현장에서 다소 미흡했던 부분들을 보완하여 역동적으로 추진하다는 점에서 국제이해교육을 한 층 더 적극적으로 보완하였다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2017, 6-7).

본 글에서는 세계시민교육을 하나의 새로운 교육 활동으로 인식하여 수업을 설계하고 실천하는 것이 아니라 관련 교육영역중에서도 제주지역에 기반한 지속가능발전교육, 다문화교육, 평화교육으로 제한하여 수업 모듈을 개발하였다.

2. 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점

1) 세계시민성의 개념과 논의

세계시민 개념의 기원은 기원전 3세기 디오제네스가 자신을 도시국가나 그리스 시민 대신 세계시민으로 규정하면서 시작되어, 스토아학파를 거쳐 단테, 칸트 등 계몽주의, 그리고 세계시민주의(cosmopolitanism)로 이어져 내려오게 된다. 전 세계를 하나의 공동체로 인식하고 그 속에서 구성원들의 평등하고 조화로운 삶의 추구를 강조하는 세계시민주의는, 세계 각지에 여러 형태로 흩어져 사는 사람들 간의 공간적 거리와 문화적 차이의 극복이 가능할 것인지 강한 회의에 휩싸이기도 하고, 때로는 유럽의 제국주의적 팽창 의도를 은폐하려는 이데올로기로 비판받기도 하였지만, 그럼에도 불구하고 세계 공동체 형성이 바람직하며, 또 충분히 가능할 것이라는 주장처럼 이어져 내려오게 된다(Appiah, 2006, 20). 세계시민성을 시민법과 국제법을 보완하며 인권과 인류의 영구적 평화를 위해 불가피하다고 보고 있는 Kant의 사상은 가족, 인종, 문화적 집단, 민족, 국가가 아닌 개인을 일차적인 관심의 대상으로 간주하는 세계주의의 중심적 교의에 반영되었다. 이후 세계주의의 흐름 속에서 개인은 계급, 성, 피부색, 종교, 교의 등을 이유로 차별받지 않는 존재로 간주되었다. 이를 기초로

타인에 대한 관심과 배려가 국경선에서 멈추어서는 안 되며, 개인은 국가 만이 아니라 다양한 정치체의 구성원이 되어야 하고, 따라서 정치적 충성과 헌신이 마을, 지역, 국가와 세계 등으로 폭넓게 확산되어야 한다는 것이 세계주의의 주장이다 (Pogge, 1992, 58).

근대 이후 시민 개념은 국가와의 관계를 중심으로 규정되어 왔다. 지리적 영토적 국경을 바탕으로 배타적인 주권을 행사하는 국가의 경계 안에 존재하는 국가 시민의 역할에 국한되어 있었다. 국가는 자국의 국민에게 시민권을 부여하여 공통의 정체성을 다져나갈 수 있도록 여러 가지 제도를 마련하였으며, 국가로부터 시민의 권리를 부여받은 개인은 국가와 개인적인 영역 사이에서 전체의 발전을 위해 권리와 의무를 다하는 주체로 인식되었다.

최근의 세계화는 국민국가의 정치 질서에 많은 변화를 가져왔다. 노동, 자본, 상품, 기술, 정보, 환경 등의 문제는 개별 국가의 국경을 넘어 여러 가지 변화를 초래하였다. 이러한 현실은 세계화 시대를 살아가는 개인의 삶이 더 이상 특정 국민국가의 시민성 테두리 내에 머물러 있을 수 없음을 의미하며, 이 점에서 지역적 국가적 경계를 초월한 새로운 시민성 정립의 필요성이 등장하게 된다(Banks, 2008).

국제법 학자인 Falk(1994, 132-139)는 오늘날 우리가 범주화할 수 있는 세계시민을 5가지 범주로 나누어 말하고 있다. 첫째, 세계정부와 세계국가, 더 강한 UN을 옹호하는 적극적인 개혁가, 둘째, 세계화로 초국가적인 의식을 획득한 국제적 비즈니스에 종사하는 엘리트, 셋째, 지구 환경적 위기에 직면하여 이에 따른 위기에 관심을 공유하는 사람, 넷째, EU와 같이 지역적 정치의식이 성장하면서 국가 시민에서 세계시민의 중간 단계에 해당하는 시민, 다섯째는 환경, 인권, 여성 운동 등의 현안을 해결하기 위해 초국가적인 연대와 참여를 하는 시민이다. 지구 환경적 위기에 대응하여 각국 정부나 국제기구 간의 긴밀한 협력이 요청된다는 것은 오늘날 세계 시민적 자질이 현실적으로 요청되고 있다는 것을 시사한다(노찬욱, 2003, 22).

Faulks(2000)는 ‘시민성은 거의 모든 분야에서 매력적인 대상이다. 급진주의자와 보수주의자 모두 시민성이라는 용어를 자신의 정책 입안에 활용할 수 있다고 여긴다.’ 라는 관점을 통하여 시민성의 개념적 기반에 개인주의적 요소와 집단주의적 요소 두 가지 모두가 포함되어 있다고 했다. 예를 들어 시민성은 시민이 지닌 특정한 권리로서 각자가 지닌 존엄성을 의미하기도 하지만, 동시에 시민성은 각 개인이 생활

하는 법적 요건, 공동체, 상호 존중, 시민의 책임의식과 같은 사회적 맥락을 나타낸다.

OECD(2016)에서는 PISA(Programme for International Student Assessment)를 위한 글로벌 역량(Global Competence)을 세계적이고 간문화적인 주제를 다각적인 관점에서 비판적으로 분석하고, '차이'가 인식, 판단, 자아와 타인에 대한 관념에 어떻게 영향을 주는지 이해하며 인간 존엄성에 대한 존중을 바탕으로 다양한 배경을 가진 다른 사람들과 개방적이고 적절하며 효과적으로 상호작용에 참여하는 것으로 정의하고 있다.

Oxfam(2006)의 정의에 따르면, 세계시민은 글로벌 이슈에 대해 인식하고 이를 해결하는 데 있어 책임감을 가지고, 가치의 다양성을 존중하고, 세계를 보다 정의롭고 지속가능한 공동체로 변화시키려는 시민이다. 옥스팜에서는 세계시민성을 변혁적이고 비판적인 측면에서 강조하고 있으며 다음의 특성을 가진 사람들로 정의한다.

- 세계의 시민으로서 더 넓은 세계와 그 속에서 맡아야 할 역할을 인지하는 자
- 다양성의 가치를 알고 존중하는 자
- 세계의 작동원리를 이해하는 자
- 부정의에 대해 분노하는 자
- 지역에서부터 국제사회까지 다양한 범위에서 공동체 활동에 참여하는 자
- 세계를 더욱 평등하고 지속할 수 있는 곳으로 만들기 위해 노력하는 자
- 자신의 행동에 책임을 지는 자

크릭 보고서(QCA, 1998)는 '효과적인 시민성교육'을 위한 세 가지 기둥으로 사회적 도덕적 책임, 지역사회 참여, 그리고 정치적 문해력을 강조하였다. 첫째의 '사회적 도덕적 책임(social and moral responsibility)'은 자기가 속한 공동체에 개인적으로 책임지는 시민성(personal citizenship)으로서 개인의 도덕적 책임, 인격, 정직, 성실, 자제력, 근면 등의 가치를 추구한다. 아이들이 어릴 때부터 자기 신뢰, 교실 안과 밖에서, 권위 있는 사람을 향해, 그리고 서로를 향해 사회적 도덕적으로 책임 있는 행동을 학습하도록 하는 것이다. 이 목표는 시장적 개인주의로 인해 상실된 공동체 정신을 회복하는 데 두고 있다. 둘째의 '지역사회참여(community involvement)'는 참여하는 시민성(participatory citizenship)으로서 지역사회 참여, 공적 문제와 지역사회의 사회적 삶에 적극적으로 참여함, 관계성, 공동의 이해,

신뢰와 집단적 헌신, 그리고 특정의 공동체 문제나 기회를 넘어서고자 한다. 아이들은 지역사회 참여와 봉사를 통한 학습을 포함하여 생활에 참여하고 이웃과 지역사회의 관심에 도움이 되는 방법을 배우도록 하고 있다. 셋째의 ‘정치적 문해력 (political literacy)은 정의를 추구하는 시민으로서 사회적 이슈에 대한 비판적 분석, 사회적 불의의 해소, 구조적 비판, 자선과 자원봉사를 넘어서는 사회운동을 통한 체제의 변화 등을 시도한다. 아이들에게 시민을 위한 지식은 물론이고 기법을 통해 공적 생활에 지역적으로, 권역별로, 국가적으로 스스로 효과적으로 살도록 민주주의 제도과 이슈, 그리고 실천을 배우도록 하는 것이다. 정치적 개념, 절차적 기술, 행위를 통한 학습, 정치적 참여 등 지식, 기술 그리고 가치를 통해 공적 생활을 하는데 효과적인 정치적 문해력으로서 관용, 공정성, 진리 존중, 이유 있는 논변, 차이 존중 등을 중시하도록 하는 것이다. 세계시민성이 보편적인 가치에 대한 신념을 바탕으로 상호연계성을 통해 참여와 책임을 강조하고 있는 것과 유사하게 크릭 보고서(QCA, 1998)는 대개 단일 국가를 기반으로 한 민주시민교육으로 인권과 평화 등 보편적 가치에 헌신하는 것과 함께 자신이 사는 공동체의 각종 쟁점을 인식하고 숙고된 의사결정과정에 참여하며 그 결과에 책임을 지는 경험을 중시한다.

UN에서는 매년 세계시민교육에 관한 척도와 보고서를 통해 각국의 세계시민교육에 관한 지침을 제시하고 있다. UNESCO(2017) GCED-WG(Global Education Working Group)에서 발표한 자료에서 세계시민성 교육의 구성요소는 <표 1>과 같이 정의되고 있다.

<표 1> GCED-WG에 나타난 세계시민성 역량

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 공감 2. 비판적 사고 / 문제해결 3. 다른 사람들과 소통하고 협력할 수 있는 능력 4. 분쟁 해결 6. 공통의 보편적 가치(인권, 평화, 정의 등) 7. 다양성 / 서로 다른 문화 이해 존중 8. 글로벌 이슈 인식 - 상호 연관성(환경, 사회, 경제 등) |
|---|

* 출처: GCED(Global Citizenship Education)-WG, Measuring Citizenship Education, 2017, 5).

Heater(1990)는 다중시민성 함양을 위한 학습 목표를 지식, 가치, 기능으로 나누어 설명하고 있다(Heater, 1990, 330). 이는 세계시민교육 학습 목표를 설정하는 데도 유용하다(표 2).

Heater가 제시한 첫 번째 학습 목표인 지식은 시민으로서 알아야 할 지식이다. 하위 요소로서 사실은 국가와 시민의 역할에 관한 역사적 맥락, 상이한 공간 차원에서 일어나는 주요 문제와 쟁점, 권리와 의무, 정의 등과 관련된 헌법적 사실을 말한다. 해석은 위의 사실과 관련하여 자신이 개인적으로 특정한 법률이나 쟁점에 의해 어떤 영향을 받을 것인지, 자신이 처해 있는 지역은 국가 또는 지구적 맥락에서 어떤 위치에 있는지 등에 대한 해석을 말한다. 개인적 역할은 위와 관련된 개인의 역할이다. 두 번째 학습요소는 시민으로서 요구되는 가치이다. 자기 이해는 편견을 인식하고 합리적이고 유연한 사고의 추구를 내용으로 한다. 타인 고려는 타인에 대한 관용 및 다양한 관점에서의 조망을 추구하는 것이다. 가치 존중은 증거의 신뢰, 자유, 정의, 공정, 이타심 등에의 헌신, 자유와 권리의 상승적 순환 관계의 중시를 내용으로 한다. 세 번째 학습요소는 시민으로서 필요한 기능이다. 판단은 자료 수집, 조직, 분석, 평가, 비판적 사고, 감정 이입을 내용으로 한다. 의사소통은 토의와 토론 기능을 핵심으로 하며, 행동은 참여, 로비, 청원 등 직접적인 실천과 관계가 깊다(김왕근, 1999, 61).

Heater는 세계시민으로서 지니는 정체성은 지역, 국가, 세계 간의 관계가 병렬적인 포함관계 속에서 중첩되는 특성을 가진다고 주장한다. 세계화의 관계에서 타인의 배려, 신뢰, 책무 등을 통해 개인의 정체성이 형성된다. 세계시민교육은 규범적 행위와 관련된 가치를 중시하기보다는 타인의 고려와 같은 초 가치 혹은 그 가치와 관련된 자신을 판단하는 반성적 가치 등을 중시한다. 결국, 인간은 문제 상황에서 요구되는 가치를 판단, 적용하는 인지적 교육이 필요하고 이를 위해 다양한 항목의 세계시민 교육이 필요하다고 정의한다(김왕근, 1999, 61-64).

<표 2> 세계시민성 함양을 위한 학습요소

지식 요소	가치 요소	기능 요소
사실(fact) 해석(interpretation) 개인적 역할 (personal role)	자기 이해 (self-understanding) 타인 고려 (respect for others) 가치 존중 (respect for values)	판단(judgment) 의사소통 (communication) 행동(action)

* 출처: Heater(1990, 336).

Andreotti(2006)는 정치적 책임과 관련하여 기존의 교육과정 정책들이 서구 중심의 전체화된 담론에 매몰되어 세계 ‘타자’와 관련된 불평등한 권력 관계와 같은 정치적인 본질에 대해 깊이 있게 논의하지 않고 있다고 비판한다. 윤리적 책임과 관련하여, Staeheli and Hammett(2013)은 다양성, 인권과 같은 세계시민성 교육의 요소들이 이미 정해져 있는 전체화된 정체성을 위한 도구로 이용됨으로써 인종, 계층, 젠더, 민족 등 세계 ‘타자’를 둘러싼 다양한 차이를 배제하고 무시할 수 있음을 지적한다. 이러한 관점에서 많은 교육 이론가들은 보다 정의로운 세계를 위한 전제 조건으로써 세계 ‘타자’와 그들의 차이를 윤리적, 정치적으로 공평하게 다룰 수 있는 세계시민성 개념들을 제안하고 있다.

이처럼 글로벌 시민성은 인권, 민주주의, 다양성, 사회 정의, 평등, 지속가능성 등의 ‘보편적 가치’를 지향한다. 이와 같은 글로벌 시민성에 대한 정의를 바탕으로, 글로벌 시민성의 구체적 영역으로 정의하는 국내 연구들도 꾸준히 이루어졌다. 그 내용을 살펴보면 다음과 같다.

한편 여러 학자도 세계시민성을 다양하게 논의하고 있다. 노찬욱(2003)은 다원주의 사회에 적합한 글로벌 시민 개념을 모색하기 위한 연구에서 글로벌 시민은 자유주의적 보편성을 중시하는 자유주의적 관점과 다양한 문화적 정체성을 최대한 인정하고자 하는 근본적 다원주의 관점이 조화롭게 반영되어야 한다고 보고 있다. 이에 따라 공존과 협력을 위한 최소한의 보편성을 추구하면서도 문화적 다양성에 대하여는 최대한 관용적이고 서로 존중하는 글로벌 시민성이 필요하다고 제안하였다. 변중

현(2006)은 글로벌 시민성 관념과 지구적 시민성의 가능성을 탐색하는 연구에서 특정 지역이나 국가의 특수성을 인정하면서도 글로벌 시민성이 인류의 보편적 가치를 지향해야 한다고 주장하였다.

설규주(2001)는 기존의 국가적 시민성을 넘어서는 새로운 시민성을 모색해야 한다고 보았다. 글로벌 시민성은 보편적인 가치 추구를 위한 초국가적 반성과 참여로, 지역 시민성은 지역 및 공동체에 대한 자발적 참여와 정체성 획득으로 표현된다. 김용신(2013a, 4)은 글로벌 시민성은 총체적으로 융합된 정체성의 시민 정향으로 귀결될 수 있으므로 글로벌 시민성이 국가 시민성과 소통하는 것을 자연스러운 결합 현상으로 이해한다. 김갑철(김갑철, 2016a, 469)은 지금까지 배제, 소외, 치환되어 온 세계 ‘타자’를 공평하게 인식함으로써 지금보다 더욱 정의로운 세계 사회를 만들기 위한 정치적, 윤리적 책임을 강조하는 개념으로 정의 지향 세계시민성을 강조하고 있다. 이승연·차조일·설규주(2015, 122)는 인류애(humanity), 글로벌 정체성(global identity), 글로벌 사회 참여(global participation)를 글로벌 시민성의 요소로 들고 있으며, 이 세 요소는 상호 보완적인 관계를 가진다고 보았다.

세계시민성에 관한 이상의 연구들을 살펴보면, 공통적으로 인류 보편적 가치에 대한 인식과 세계 문제에 대한 지식, 공감과 다양성에 대한 존중, 적극적인 관심과 참여 등을 포함함을 알 수 있다.

이상의 논의를 살펴보면 UNESCO(2017)의 세계시민성 개념은 보편적 가치에 대한 인식과 공감 능력, 사회적 참여를 강조하고 있으며 Oxfam의 세계시민성 개념은 경제적 불평등이나 사회적 부정의에 초점을 맞추고 있어서 문화 다양성 측면도 목표에 반영할 필요가 있다. 또한, 크릭보고서의 시민성 개념은 민주시민교육에 초점을 둔 것이지만 세계시민교육이 추구하는 보편적 가치에 대한 존중과 참여라는 공통적인 요소와 함께 특히 사회적 도덕적 참여, 지역사회 참여, 정치적 문해력을 강조하고 있다. Heater(1990)도 지식과 가치, 기능 요소를 통하여 세계시민성을 정의하고 있다. 또한, 국내 연구들도 보편적인 가치 추구하고 글로벌 사회 참여를 주로 강조하고 있다.

이들의 논의에서 제시되는 세계시민성 개념 요소를 종합하면 주로 지구 생태계, 평화, 인권, 전쟁, 빈곤, 차별 등의 문제를 인식하고 해결하기 위해서는 특정 집단이나 지역, 개별 국가의 입장에서 벗어나 인류 전체의 관점에서 그것의 해결을 위해 노력

할 필요가 있으며, 이는 개별 국가의 특수한 이해관계를 초월하여 보편적인 가치를 추구하고 그것을 위해 행동하는 시민성의 함양을 요구한다.

일반적으로 세계시민이 된다는 것은 특정 국가의 시민이라는 공간적 범주를 넘어 세계적 소양과 역량을 갖추는 것이라고 할 수 있다. 국제사회에서 요구되는 의식, 태도 및 행동을 세계적 소양이라고 하려면, 국제 관계에 대한 지식과 이해 및 전 지구적인 문제에 대한 비판적인 관심과 참여가 세계적 역량이라고 할 수 있다.

오늘날 사회는 세계화의 물결에 의해 전 지구가 밀접한 관계를 맺게 되었고 그로 인해 세계에서 발생하는 여러 가지 일들이 우리의 삶에 직, 간접적으로 영향을 주게 되었다. 그런데 이때 나타나는 다양한 문제들이 기존의 국가 범주의 시민의식으로 바라보는 데에는 한계가 있다고 여겨지게 되었고 새로운 차원의 시민성이 요청되었는데 그것이 바로 세계시민성이다.

따라서 세계시민성은 광범위한 공동체와 보편적 인류에 대한 소속감을 일컬으며, 지역, 국가, 세계적으로 정치, 경제, 사회, 문화가 상호의존적이며 상호연계되어 있음을 강조한다. 적극적 평화 실천, 타자에 대한 정치적, 윤리적 책임과 행동의 세계시민성이 발현되는 원리는 나와 너, 우리가 지역과 국가, 세계적으로 상호의존적이고 연계되어 있다는 인식을 통하여 가능하다. 상호 의존성과 상호 연계성을 바탕으로 세계시민은 문화적으로 이질적인 세계공동체 구성원들끼리 상호 존중하며 협력할 수 있는 연대의 기반을 스스로 확보할 수 있어야 한다. 세계화 시대 상호 존중과 연대의 문제는 구체적인 맥락 속에서 개개인이 서로의 동일성과 차이점을 이해하는 가운데 우리 의식을 확보해 나가는 것이 중요하다.

이상의 논의를 종합하면 세계시민성은 <표 3>과 같이 네 가지 요소로 제시할 수 있다. 첫째, 세계시민성은 차이와 다양성에 대한 존중, 평화, 인권, 정의 등 인류 보편의 가치에 대한 인식을 포함한다. 둘째, 인류 보편적 가치에 대한 인식을 통하여 타인과 자신을 동일한 공동체 속의 구성원으로 인식하는 보편적 인류에 대한 소속감을 갖는다. 셋째 이를 통해 나, 지역, 국가, 세계가 서로 연계되어 있고 영향을 주고받는 것을 인식한다. 넷째, 보편적 가치와 인류에 대한 소속감, 상호 연계성은 타자에 대한 책임 있는 행동과 전 지구적 차원의 문제에 관한 관심과 참여로 표상된다.

<표 3> 세계시민성의 체계

세계시민성의 요소	관련 가치 및 태도
인류의 보편적 가치에 대한 존중과 지식	차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 평화, 인권, 정의 등의 보편적 가치
보편적 인류에 대한 소속감	전 지구적 공동체 의식, 세계시민으로서 자신과 타인에 대한 태도, 비판적 사고
상호 연계성	나, 지역, 국가, 세계 간의 상호 연계성 및 상호 의존성 세계의 작동원리와 국제적 영향력 이해
참여와 실천	적극적 평화 실천, 타자에 대한 정치적, 윤리적 책임과 행동, 지역에서 국제사회까지 다양한 범위에서 공동체 활동 참여

* 출처: 세계시민성의 개념과 논의를 정리하여 재구성

2) 세계시민교육의 연구 동향

세계시민교육은 상호 의존성, 다양성, 다양한 관점 등과 같은 기본 개념은 동일하나, 나라별로 차이를 보인다. 영국이나 캐나다는 부와 가난, 권력과 억압, 평화와 갈등, 인간 권리, 불공평, 불평등 같은 사회적이고 정치적인 이슈에 초점을 두는 반면, 미국은 문화적인 유사성과 차이점에 초점을 두어 조화를 강조하며, 인간의 공통적인 욕구나 의복, 음식, 예술 같은 보편적인 현상에 초점을 둬으로써 인간은 차이점보다 유사점이 많음을 강조한다(Pike, 2000, 66; 노혜정, 2008, 156).

학술적인 맥락에서 ‘세계적(world)’, ‘지구적(global)’, 그리고 ‘코스모폴리탄(cosmopolitan)’ 함양 교육은 언제나 일관성 있게, 논리적으로 전개되는 것은 아니며, 합의된 개념적 틀로 이루어지지 않는다(Davies *et al.*, 2005, 77). 특히 우리나라는 상위의 개념들을 번역하는 과정에서 외국어의 다중적 의미를 하나의 용어로 집약적으로 규정하는 과정에서 혼돈과 모호성이 가중되어 왔다.

세계시민성, 세계시민주의, 세계시민교육에 대한 논의는 다양한 궤적을 가지며 전개되어왔다. 세계시민교육은 민족이나 국가 같은 특정 공동체의 울타리를 넘어서, 세계시민으로서 살아가는 것을 강조한다. 세계시민주의 담론의 시작은 헬레니즘 문화에서 뿌리를 찾는다. 공통의 보편적 문화와 사회기반이 점차 형성되어 단위 폴리스를

초월한 세계시민주의와 개인주의적 경향을 띤 문화가 확산되기 시작하면서 ‘나는 세계의 시민이다’ 라고 말한 그리스의 견유학파의 논의와 개인주의적 사고방식과 세계시민주의 기초가 형성되었다(손경원, 2013).

스토아학파는 ‘나’ 라는 동심원이 가족, 이웃, 지역사회, 국가, 세계 인류로 확장된 동심원을 상정하면서 세계시민주의의 기본적 골격을 이루었다(Appiah, 2006). 그런 가운데 근대 철학사에서 세계시민주의는 루소(Rousseau)의 평화 사상, 칸트(Kant)의 영구평화론 등에서 토대를 형성하면서 세계시민주의는 모든 인간은 동등한 권리를 가지고 보편적 규범과 가치를 존중하는 원리를 강조한다. 특히 칸트는 역사철학적 용법으로 세계시민, 세계시민적 사회, 세계시민적 체제라는 개념을 사용하면서 개인은 하나의 세계시민으로서 자신을 파악하고, 나아가 개인들과 국가들이 세계시민법에 따라 보편적 인류국가의 시민이 될 수 있다고 주장했다. 이 논의는 국가 안에서의 시민적 자유를 기반으로, 국제사회에서 자유문제를 추구하고면서 세계의 보편적인 공민적 질서는 국민의 자유와 세계의 자유에서 완성된다고 보는 것이다(김진희 · 허영식, 2013).

칸트의 도덕성에 근거하여 논의를 심화한 Nussbaum(1996)은 국내에 한정된 이슈가 아니라 인구문제, 빈곤 문제, 식량 문제 등 인류의 미래에 대한 깊은 고민이 필요하며 이를 위해 세계시민교육이 필요하다고 주장했다.

1970년대 이후 탈국가주의가 대두되면서 국가중심적 접근과 이해관계가 주요한 도전 사태를 맞이하면서 시민을 보다 큰 지구 공동체 차원에서 인식해야 한다는 필요성을 수반하였다. 실제, 국가의 이해관계와 종속적 세계질서를 반대하기 위해 뭉친 세계의 노동자들, 국가의 정책과 반하더라도 인권과 평화라는 인본적 목적을 달성하기 위해 연대하는 세계인권단체들, 지구적 환경문제를 해결하기 위해 시민사회 조직의 움직임 등이 그것이다. 예를 들어 세계시민교육 프로그램을 제공하는 글로벌 시민단체인 Oxfam은 세계시민이란 세계화된 세계를 자신의 공동체로 인식하는 사람, 다양성을 존중하고 가치 있게 생각하는 사람, 세계가 어떤 방식으로 연계되었는지를 비판적으로 이해하는 사람, 사회적 정의를 실천하고 공동체에 참여하는 사람, 자신의 의사결정에 책임감을 가지는 시민으로 규정하였다. Habermas(1988)은 시민은 한 국가의 시민일 뿐만 아니라 여러 국가가 연합된 지역의 시민으로서 세계시민적 지위를 다중적으로 가진다. 또한 그는 세계시민의식이 지구사회를 형성하는 기초라고 역

설하면서, 세계시민적 연대의식을 함양해야 한다고 주장하였다.

다른 영역에서 세계시민교육을 연구하는 히터(Heater)는 세계시민교육은 하나의 인류공동체라는 의식, 지구와 지구 공동체에 대한 책임감과 참여의식, 자신의 공동체보다 상위의 도덕법칙을 준수하려는 태도, 세계정부에의 기여, 헌신(지구적 문제 공동대응)을 가르치는 교육으로 정의했다.

한편, 우리나라의 세계시민교육은 정규 학교 교육과정에서 다루어지기보다는 유네스코나 글로벌 NGO에서 활발하게 추진하고 있다. 세계시민교육 개념은 국제이해교육과 글로벌 교육 분야에서의 이론적 발전에 기초하고 있다. 국제이해교육이 교육과정에 구체적으로 반영된 것은 1960년대로 볼 수 있다. 특히 1968년 유네스코가 제 31차 국제공교육회의에서 회원국 교육부장관에게 보낸 권고문은 이러한 변화를 반영하는 자료이다(정두용 외, 2000). 이 문서의 제목은 ‘교육과정과 학교생활의 통합된 일부로서 국제이해교육에 관한 권고’로서 초중등학교에서의 교육과정, 학습방법, 특별활동 등에 있어서 구체적인 지침이 다루어질 수 있음을 규정하고 있다. 다시 말해 당시에는 국제이해교육을 범교과 교육과정으로 보았으며, 이러한 전통은 여전히 이어지고 있다.

1970년대에는 1974년 제18차 유네스코 총회에서 채택한 국제이해교육을 위한 권고문이 역사적으로 중요하게 인식되고 있다(정두용 · 신은숙 · 정득진, 2000). 그 이유는 이 문서가 국제이해교육의 개념적 토대를 포괄적으로 명시하고, 교육 활동의 방향을 구체적으로 규정하고 있기 때문이다. 이 문서의 제목은 ‘국제 이해, 협력 및 평화를 위한 교육과 인권 및 기본 자유에 관계된 교육에 관한 권고’로서 특히 인권, 평화, 자유가 강조되고 있다. 또한, 다른 국가와 타민족에 대해 존중하는 태도, 타인과의 의사소통 능력, 타인의 권리에 대한 자각, 국제협력의 필요성에 대한 이해, 지속가능발전에 대한 지식, 이해, 태도, 문제해결에 참여하고자 하는 적극적 태도, 국가 간 상호 의존성의 자각 등 학생들이 습득해야 할 태도를 중심으로 국제이해교육에 대한 방향이 설정되어 있다.

1960년대 국제이해교육에 대한 유네스코의 권고는 다소 개요적이었던 것에 비해, 1970년대에는 학생들이 국제이해교육을 통해 성취해야 할 학습 경험이 보다 구체적으로 진술되었다고 볼 수 있다. 그러나 이 문서는 교육의 목표, 내용, 방법을 구체적으로 포함하지는 않았으며, 여전히 선언적인 성격을 지니는 것으로 볼 수 있다.

UNESCO가 국제교육 또는 국제이해교육이라는 용어를 사용하는 대신 영미권 학계에서는 글로벌 교육이라는 용어를 사용해온 경향이 있다. Hicks(2003)에 따르면 글로벌 교육의 최근 형태는 1970년대 영국의 ‘세계연구 프로젝트’에 기초하고 있다. 1980년대에는 이 프로젝트가 더욱 성장하여, 국가교육과정(중등학교 대상) 수준에서 세계연구라는 교과목을 개발하게 된다. 그 결과 우리와 타인, 부유와 빈곤, 평화와 갈등, 환경, 세계의 미래에 관한 내용을 보편적 교육영역으로 설정하게 된다.

미국에서는 1970년대부터 뉴욕대학을 중심으로 글로벌 교육에 관한 연구가 있어왔다. Pike and Selby(1988)의 저서, *Global Teacher, Global Leader*에 의해 글로벌 교육의 보편적 영역이 도출됨으로써 이 분야의 연구를 발전시켰다. 이 연구는 글로벌 교육의 보편적 핵심 영역을 공간적 차원, 시간적 차원, 이슈 차원, 인간 잠재력 차원으로 설정하였다. 1990년대 이 두 연구자는 토론토 대학에 ‘글로벌 교육을 위한 국제 연구소’를 설립하여 캐나다의 세계시민교육은 물론 전 세계적으로 이 분야의 연구를 주도하게 된다. 이러한 흐름에 자극받아 미국에서도 글로벌 교육을 연구하고 지원하는 다양한 단체들이 증가하게 되었는데 그중 하나인 미국포럼은 글로벌 교육과 관련하여 글로벌 이슈·문제·도전, 문화와 세계지역, 미국과 세계라는 보편적 영역을 설정하고, 지식, 능력, 태도에 관한 구체적 목표를 개발한 바 있다.

Pike and Selby(1995)는 1988년도에 발표되었던 자신들의 연구를 개선하여, 세계시민교육의 4대 핵심 요소를 도출한다. 이를 정리하면 첫째, 이슈 차원의 교육으로서 학생들은 세계 이슈의 5대 문제, 즉 불평등과 평등, 정의와 부정의, 갈등과 평화, 환경 파괴와 보호, 소외와 참여에 대해 인식하고, 이를 해결하는 과정에 참여해야 한다는 점, 둘째, 공간적 차원의 교육으로서, 이상의 이슈와 관련하여 로컬과 글로벌 연계성, 상호 의존성, 종속성의 본성이 무엇인가에 관해 탐구해야 한다는 점, 셋째, 시간적 차원의 것으로서 학생들은 이상의 이슈와 관련하여 세계의 과거, 현재, 미래가 어떻게 연계되어 있는지 탐구한다는 점, 넷째, 과정적 차원의 교육으로서 참여적, 경험적 교육에 대한 다양한 가치와 상이한 관점에 대해 인식하고 학생들이 로컬의 시민으로서는 물론 세계시민이라는 것을 정치적으로 의식할 수 있어야 한다는 점이다(Pike & Selby, 1995). 이와 같이 1990년대 중반 글로벌 교육의 관점은 교육과정에서 그동안 다루지 않았던 영역으로 남아있던 개념들이 보다 현저하게 등장하였다. 이러한 경향은 영국과 캐나다에서 비교적 더 많이 강조되었다고 볼 수 있다. 이

러한 차이점에 있어서 영국과 캐나다의 경우는 자국의 발전을 위한 관점보다는 지구 및 인류에 대한 공통관심과 동시에 개인적 성장에 관심이 있었으며, 미국의 경우는 상이한 국가를 비교해서 이해하거나 세계질서에 있어서 미국의 역할이 상대적으로 더 강조되는 경향이 있는 것으로 분석되었다. 영국과 캐나다의 글로벌 교육은 국부, 권력, 권리에 있어서 국가 간·민족 간 차이와 이에 따른 불평등 문제를 보다 더 강조하고 있었으며, 이 문제를 해결하기 위한 세계시민으로서의 책임감과 능력을 중요한 것으로 보았다 (노혜정, 2008; Pike, 2000). 세계시민교육을 배우는 학습자들은 국제이슈와 사회적 문제에 대해서 변혁적 관점에서 사고해야 하며, 인간 주체가 상호 연결된 글로벌 공동체와 어떤 관계를 맺고 있는지를 비판적으로 이해하는 것이 곧 세계시민교육인 것이다.

세계시민교육을 체계화하고 있는 영국의 비영리 세계시민교육 단체인 Oxfam (2006)의 교육과정에서는 학생들이 세계시민으로서 갖추어야 할 능력과 태도의 교육을 위해 활동적이고 참여적인 교육방법을 강조하고 있다. Oxfam(2006)의 세계시민교육은 전 세계적인 자원의 불평등 분배와 지속가능하지 않은 활용에 대해 아는 것과 이를 해결하기 위해 일조할 수 있는 능력을 기르는 것에 일차적인 관심을 둔다는 것이 특징적이다. Oxfam(2006)은 학생들이 복잡한 세계 이슈에 대해 비판적으로 사고하는 교육기회를 주는 것을 세계시민교육의 보편적 역할로 본다. 세계시민교육에서 학생들은 오직 하나의 정답이 주어지지 않기 때문에 자신만의 가치, 의견을 표현할 수 있어야 하며 그것을 계발하고 탐구해 나갈 수 있는 교육을 제공받을 수 있어야 한다는 것이다. 이렇게 되어야만 학생들은 그들의 권리를 행사하는 법을 배울 수 있고 동시에 타인에 대한 책임감을 가질 수 있다는 것이다.

한편, 유네스코를 중심으로 한 국제적 논의에 따르면, 세계시민교육(GCED, Global Citizenship Education)이란 “학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육이다(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2015a).

첫째, ‘포용적’이라는 것은 다름이 차별과 배제의 대상이 아니며 다양성은 삶의 일부이고 창조의 원천으로서 존중되어야 한다는 것을 강조한다.

둘째, ‘평화로운’은 갈등과 긴장을 전쟁이나 무력행사 등 폭력적인 방법으로 해소하려 하지 않는 것으로 갈등과 긴장을 해결하거나 관리할 것을 강조한다. 갈등을

평화적으로 해결하는 능력을 말한다.

셋째, ‘정의로운’은 단순한 전쟁과 폭력상태의 부재가 아니라 착취와 억압이 없어야 한다는 것을 강조한다. 환경의 훼손과 자연의 약탈적 이용은 해당 지역의 주민은 물론 모든 생명에게 파괴적이므로 정의롭지 못한 것이기도 하다.

이렇게 세계시민교육이 강조하는 포용과 정의, 평화는 유네스코가 강조한 국제이해교육, 인권교육, 평화교육, 지속가능교육과 근본적으로 공통의 목표를 추구하면서 이들을 모두 포괄하는 것이다. 즉 세계시민교육이란 국제사회가 지금까지 강조한 다양한 가치를 모두 포괄하는 한편 그 상호관련성을 강조하는 것이라고 볼 수 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 3-14).

유네스코는 2014년에서 2021년까지를 교육부문의 전략 영역으로서 세계시민교육을 설정했으며, 한국은 2015년 인천에서 개최된 세계교육포럼에서 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원을 통해 세계시민교육의 보급과 추진에 적극적으로 공헌하겠다는 의지를 천명했다. 이렇게 강조되는 세계시민교육은 국제이해교육의 연장선에 있다고도 할 수 있으며 실제로 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원은 유네스코의 세계시민교육 정보처리기관 역할을 하고 있다. 또한, 세계시민교육은 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals)를 달성하려는 노력의 일환이라고 할 수 있으므로 지속가능발전교육과는 상호보강 관계에 있다고 보아야 한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2016a).

해외에서만 아니라 국내에서도 세계시민교육에 관한 연구가 여러 학자를 중심으로 이루어졌다. 김진희·허영식(2013)의 연구에서 ‘함께 살아가는 학습’으로서 세계시민교육에서의 반성적 성찰학습을 강조하였으며, 최종덕(2014)의 연구에서는 우리 학교 교육에서 요구되는 글로벌 시민교육의 과제를 제시하였고 모경환, 임정수(2014)의 연구는 국가시민성에서 세계시민으로서의 자각과 지구사회에 대한 인식성장이 중요하다고 밝혔다. 설규주(2004)는 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향에 관한 연구에서 다문화주의적 시민교육의 능동적 대응이 필요하다고 주장하면서 그 대안으로 다양한 문화적 특수성에서 출발하여 보편을 지향하는 ‘쟁점 중심 지구촌 다문화교육’을 제안하였다.

한편, 고아라(2015)는 지리교과에서 세계시민교육을 영국의 사례를 중심으로 제시하고 있으며, 강동연(2000)은 고등학생을 대상으로 세계시민의식 실태를 세계화 의

식, 세계공동체 의식, 세계화 수준, 한민족 의식으로 나눈 연구에서 이를 바탕으로 세계시민교육을 위한 사회과교육의 방향을 연구하였다. 김항원(2002)은 세계시민교육을 위한 여러 가지 수업 방법을 정리하여 소개함으로써, 학교에서의 세계시민교육을 위한 방안을 제시하였다. 김동해(2017)는 옥스팜¹¹⁾의 관점을 기준으로 학교 현장에서의 세계시민교육과정 범위 분석함으로써 학교 현장의 세계시민교육 적용 방안을 모색하고 있다. 김경은과 이나라(2012)는 현재 이루어지고 있는 세계시민교육의 활동이 일회적 성격을 띤 타문화 체험활동 세계이슈에 대한 인지적 내용의 학습이 주를 이루고 있음을 지적하고, 세계적 문제에 대한 민감성 함양 교수-학습 방안을 제시하였다. 이처럼 여러 학자들의 이론과 제 관점 속에 세계시민성의 다양한 층위와 핵심 원리가 녹아 있다고 볼 수 있다. 김다원(2016a)은 지역사회, 국가, 세계 수준들을 중첩적으로 처리하면서 상호 연계성의 관점에서 현상 분석 및 대안을 모색하는 초등 고학년에서 활용할 수 있는 공간 능력 기반 세계시민교육 학습 모듈을 구안, 제시하였다. 세계시민교육의 쟁점과 관련하여 김진희(2015)는 보편성과 지역간, 국가간 특수성을 반영하는 교육 내용 구성의 필요성과 세계시민이 가지는 거시성과 다층성으로 인한 교육목표의 모호함을 제시하였다.

세계시민교육 사례를 엮은 교사들의 경험 사례를 모은 세계시민교육 이야기 나눔(APCEIU, 2016b)은 교과 및 범교과 영역, 학교 자치활동 등 광범위한 영역에서 세계시민교육의 확산 가능성을 시사하고 있다.¹²⁾

이상에서 알 수 있듯이 세계시민교육은 인간 이성에 대한 신뢰를 높이고, 국가 범위를 넘어 국제적 차원에서 보편적인 질서를 구축하고 존중하자는 논의로 이어져 왔다. 세계시민교육은 국민국가 단위의 시민교육을 넘어서 세계 간 상호 의존을 중추적인 이념으로 지향하고 있다는 점에서는 비교적 명료하지만, 더 깊이 들여다보면 세계

11) 2차 세계대전 중반 1942년, 영국 옥스퍼드 학술위원회가 기근 구제를 위해 시작한 최대 국제 구호 개발기구이다

12) 세계시민교육은 관계를 풀어나가는 교육이라고 생각해요. 갈등이 있을 때 이를 평화적으로 해결하고, 공동체가 위기에 처할 때 같이 헤쳐 나가고, 다른 사람의 고통을 외면하지 않는, 평화와 인권, 정의를 중심에 두고 연대하는 공동체적 삶의 방식, 세계시민교육은 함께 만들어 가는 문화 운동이라고 생각해요. 또한, 모든 아이가 자신의 무대(교실, 학교, 지역, 국가, 세계)의 주인공이 되도록 하는 교육이 세계시민교육이라고 생각해요. 이렇게 되면 주변의 일도 자기 일로 여기기 때문이지요. 우리는 모두 관계를 지향하는 존재이기에 세계시민교육은 특정 교과, 일부 사람들, 특정 시기에 국한되는 교육이 아니라, 우리 모두에게 해당하는 일반적이고 보편적인 교육이며 선생님들이 지금 하고 있는 일이 바로 세계시민교육의 터전이라고 생각합니다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2016b, 104-125).

시민주의와 세계시민성 개념의 포괄성과 추상성으로 인해서 세계시민교육이 적용 맥락은 매우 다층적일 수밖에 없다(Peters, Blee & Britton, 2008).

그럼에도 불구하고 공통적으로 세계시민교육은 포괄적이며 참여적인 접근을 통해 전 지구적 공동체의 일원으로서 개인에게 보다 넓은 범위의 권리와 의무를 부여하여 정의, 평화, 관용이 지배하는 세상을 구현하는 데 필요한 역할과 행동을 제시한다(Davies *et al.*, 2005). 다시 말해 세계시민의식을 교육의 중요한 지향점으로 선정하는 것은 이제 불가피하게 되었고 그것은 시대의 요청이자, 세계공동체의 평화와 협력을 도모하는 교육의 공적 사명을 보여주는 것이다(김진희 외, 2014).

반면 교육 외적인 맥락에서 검토하자면, 국제사회에서 세계시민교육이 글로벌 교육 의제로 강조되는 이유는 오늘날 국제정치적 지형에서 인류가 당면한 전 지구적인 문제들을 해결하기 위해서 국경을 넘어 상호 협력과 연대가 그 어느 시기보다 요청되기 때문이다.

세계시민교육이 글로벌 의제로 주목받는 이유는 빈곤, 분쟁, 인권, 지구환경 등 전 세계가 공동의 노력으로 해결해야 할 지구적 문제가 산재되어 있는 상황에서 출발한다. 즉 글로벌 체제를 체계적으로 이해하고, 세계공동체에 대한 정서적인 소속감과 연대의 정신으로 국제적, 지역적 이슈를 공감하고, 정의적으로 행동하고 참여하는 것을 도모하는 세계시민교육은 국적과 개인의 이해관계를 넘어서 인류의 번영과 지속 가능한 평화를 구축하기 위한 시대적 과제이기에 필수적이다(Singer, 2004; UNESCO, 2013).

세계시민교육과 2015 개정 교육과정을 연계하여 총론, 교과, 창의적 체험 활동에서 수업 모듈을 개발한 연구는 학교 현장의 수업과 교육 활동들이 세계시민교육과 어떻게 연계할 것인지에 대한 시사점을 주고 있다(유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2016).

3) 세계시민교육 관련 주요 쟁점

세계시민성 개념이 가지는 거시성과 다층성은 세계시민교육의 교육목표를 모호하고 추상적으로 만든 것이 사실이다(Davies *et al.*, 2005). 세계시민교육의 교육적 구성은 국제이해교육이나 지속가능발전교육에서도 다루어지는 내용이며, 세계시민교

육만의 광범한 만한 특수성을 보여주지 못한다. 그 이유를 비판적으로 고찰하면 세계 시민교육이 가진 탈정치성으로 인한 딜레마라고 볼 수 있다(김진희, 2015, 77).

세계시민교육은 학술적 논의뿐만 아니라 정책적으로도 매우 광범위하고 복합적 영역이다. 이로 인하여 각기 다양한 이데올로기적 프레임과 정치 철학적 프레임을 가지고 있어서 학계뿐만 아니라, 교사나 정책입안자에게는 그러한 다층성과 모호함은 혼란과 오해를 불러일으키고 있다(Johnson, 2013). 여기서 세계시민성을 다루는 다양한 접근법을 정치적, 도덕적, 경제적 그리고 비판적 측면으로 나누어 각 논의의 초점을 이해하는 것이 필요하다(김진희, 2015, 65-66).

첫째, 정치적 관점에서 세계시민성을 다루는 접근(Political global citizenship)은 세계정부라는 개념을 상정하고, 현재 단위 국가의 헌법적, 실행적, 법리적 체제를 갖춘 주권을 지구적 차원에서 변환해서 재구조화하는 논의이다.

둘째, 도덕적 세계시민성(Moral cosmopolitan global citizenship)은 도덕적 가치와 규범은 모든 국가에 적용될 수 있는 보편적 이성이자 전 지구적 윤리라는 것을 강조한다. 즉 모든 인류는 서로에게 관계를 맺고 있으며 상호 책무성을 가지고 영향을 미치는 존재이므로 도덕적 세계시민성이 누구에게나 필요하다는 인식론을 가지고 있다.

셋째, 경제적 세계시민성(Economic cosmopolitan global citizenship)은 개인주의와 신자유주의 사상에 기초를 두고 있다. 이 접근법에서는 세계 시장에서의 경쟁력, 소비주의, 그리고 자본주의를 통해서 세계공동체를 만들고, 여기서 창출된 기업의 사회적 이윤은 필요한 경우, 공공선을 위해서 활용될 수 있다는 접근이다(Schattle, 2008).

넷째, 비판적, 탈식민주의 관점에서 세계시민성에 접근하는 담론(Critical post-colonial global citizenship)은 해방을 위한 투쟁과 전 지구적 연대야말로 세계시민성이 발현되는 진정한 모습이라는 점을 지적하고 있다. 예컨대 전 세계의 이주노동자들이 대항한 헤게모니의 주체로서 억압적인 글로벌 체제를 해체하고 사회적 변환을 도모하는 정치성이 누락된 세계시민성은 허구에 불과하다는 입장이다. 그런 측면에서 보편적 인권이라는 것도 인권 담론이 표준으로 제시되는 것이 아니라 사회 구조적 체제 안에서, 지역적 맥락에서 재구성되어야 하는 점을 역설하는 접근이다.

한편, 정의 지향 세계시민성은 후기 식민주의 이론에 천착한 영미권의 비판 교육학

자들을 중심으로 점차 확산되고 있는 담론이다(Kapoor, 2004; Bourn, 2014; Martin and Griffiths, 2012; Schmidt, 2011). Andreotti(2006, 49)는 세계정의를 지원하는 시민이 되기 위한 조건으로써 세계 ‘타자’에 대해 학생 스스로가 갖고 있는 관점들의 가정, 결과, 한계점에 대해 “비판적 문해력”이 필요함을 제안한다. Bourn(2014, 6)은 타자를 향한 정의를 위해 서구 중심의 인식론에서 벗어나 세계를 다른 시각으로 이해하고 접근하는 것이 중요함을 강조한다. 연구자들은 이러한 서구 중심의 담론 틀은 세계 ‘타자’를 향한 우리들의 올바른 이해와 지식을 방해하거나 왜곡할 수 있음을 지적한다(Andreotti, 2006). 나아가 서구의 이데올로기에 의해 통치된 지식과 이해는 세계 ‘타자’의 현실과는 무관하게 그들의 실제 목소리들을 소외시키거나 의도하지 않은 방향으로 치환할 수도 있음을 보여준다(Martin and Griffiths, 2012; Winter, 1996).

이처럼 세계시민교육은 광범위하고 다층적인 측면을 수렴하고 있으므로 어떠한 프레임에 따라 이를 설계하고 실천하는가에 따라 그 내용과 방법, 영향력이 달라질 수 있다. 그런데도 여전히 흔들지 않는 중심축은 세계시민교육은 세계화의 가속화로 세계 간 상호연관성이 긴밀해짐에 따라, 국경을 초월하여 서로 다른 개인, 집단, 문화와의 공존과 지속가능한 발전 문제를 고민하는 교육으로써 국제사회에 대한 소속감과 인류를 향한 연대감을 기조로 하는 정신을 기저에 깔고 있다(Nussbaum, 1996).

한편, 세계시민교육의 개념 자체에서 오는 또 다른 쟁점은 국민 국가의 시민과 세계 시민이 가능한가에 대한 딜레마가 있다(최종덕, 2014, 215). 이에 대하여 유네스코는 탈중심화 접근으로 지역 대 세계간의 간극을 좁혀가는 것이 필요하다고 말하고 있다(UNESCO, 2013b). 또한 세계시민교육의 개념적 다층성과 포괄성으로 인하여 세계시민교육이 보편성을 증진하면서도 문화 간, 인종 간, 국가 간, 지역 간의 특수성적인 맥락을 반영하는 방향으로 내용으로 어떻게 조화를 이룰 것인지에 대한 과제가 따른다.¹³⁾

13) 전 세계적으로 세계시민교육을 다루는 방식은 상이하다. 말레이시아, 동아시아, 브루나이의 경우는 종교교육의 일부로서, 일본과 한국에서는 국제이해교육이나 지속가능한 교육 차원에서 다루기도 한다. 싱가포르와 필리핀의 경우는 대개 시민윤리교육 차원에서 다루기도 한다(UNESCO, 2013).

3. 2015 개정 교육과정과 세계시민교육 관련성

1) 세계시민교육과 2015 개정 교육과정 핵심 역량

이미 한국은 2009년 교육과정 총론을 통해 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 한 품격 있는 삶을 강조하며 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람을 강조한 바 있다.

한편 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 가르고자 하는 2015 개정 교육과정의 6가지 핵심역량은 기존의 추구하는 인간상에 더하여 유네스코가 강조하는 학습 영역과 잘 대응하고 있다. 2015 개정 교육과정 총론은 ‘모든 학생을 위한 기회의 제공’을 통해 교육의 공공성 측면에서 출신이나 인종, 성별 등에 차이를 두지 않겠다는 점을 강조함으로써 1990년 태국 줌티엔에서 개최되었던 세계교육회의 결과인 ‘모두를 위한 교육(Education For All, EFA)’을 반영하고 있다.

그런데 초중등 교육과정 수준에서 볼 때 교육과정 구성 원리로서 ‘세계시민교육’에 대한 강조점이 충분히 드러나지 않고 있다거나 인성교육에서 강조하는 핵심 가치와 덕목이 시민성의 영역보다는 개인의 심성 함양에 그치고 있다는 비판도 제기되고 있다. 이에 학교 현장의 교육은 교육과정을 중심으로 실행되므로 국가교육과정과 세계시민교육의 연계성을 강화하려는 노력이 더욱 필요하다고 본다.

평화와 인권과 관련한 유엔과 유네스코 등 국제사회의 관심과 노력의 발전과정을 살펴보면, 평화는 단지 국민국가 간 폭력의 부재만이 아니라 인권과 긴밀히 관련되어 있고 인권의 일부를 구성하고 있을 뿐 아니라 특히 시민적, 사회적 프로세스가 중요하다라는 인식이 점차 증대해 왔다는 사실을 알 수 있다. 그리하여 국가 간의 전쟁 방지와 준비 축소만이 아니라 풀뿌리 수준에서의 교육과 운동이 중요하다라는 인식의 확산과 함께 평화의 문화를 위한 교육의 역할이 점점 더 강조되어 왔다.

한국은 2000년 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원을 설립하여 아시아 태평양 지역에서 국제이해교육을 확산 보급하고자 노력하였으며 지속가능발전교육의 추진을 위해서도 노력하였다. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원은 국제이해교육의 기본 내용을 유지하면서도 교육현장과 추진과정에서 드러난 문제점과 한계를 보완하여 그 목적을 더욱 효과적으로 달성하기 위해 세계시민교육이라는 한 단계 향상된 새로운

들을 모색하기 시작했다. 특히 2015년 인천 세계교육포럼을 계기로 한국 정부는 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원을 통한 세계시민교육의 추진이라는 국제적 의지를 천명하면서 세계시민교육을 적극적으로 지원하고 있다(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2017, 13-14).

세계시민교육은 시민사회와 지역 공동체, 평생학습 등 학교 제도 밖에서도 적극적으로 추진하지만, 학교교육을 통하여 세계시민교육이 효과를 거두기 위해서는 한국의 국가교육과정과의 연계를 모색하는 것이 매우 중요하다. 한국의 교육정책과 교육과정은 여러 차례 변화를 겪었지만, 교육기본법이나 개정 교육과정(2009, 2015)이 추구하는 인간상은 유네스코가 세계시민교육을 통해 추구하고자 하는 이상과 상당한 공통점이 있다(표 4).

<표 4> 세계시민교육의 목표와 교육과정 총론의 추구하는 인간상

유네스코 세계시민교육의 목표	2015 개정 교육과정의 추구하는 인간상(전문)
<ul style="list-style-type: none"> • 세계시민교육은 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러줌으로써 변혁적인 교육을 달성하고자 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다.

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a)를 재구성

국가 교육과정의 추구하는 인간상과 세계시민교육의 목표의 관련성을 다음의 두 가지로 해석할 수 있다.

첫 번째는 국가 교육과정이 추구하는 인간상 안에 세계시민교육의 목표가 포괄된다는 관점이다. 국가 교육과정이 추구하는 홍익인간 안에는 세계시민교육이 중요하게 다루고 있는 포용적이고 정의롭고 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치 태도를 기르는 것을 포함하고 있다고 볼 수 있기 때문이다.

두 번째는 국가 교육과정의 추구하는 인간상에 비하여 세계시민교육이 지향하는 목표가 보다 적극적인 학생, 개인과 사회의 변혁적인 측면을 기대하고 있다는 관점이다. 국가 교육과정은 국가 사회의 전통을 바탕으로 국가의 안정적인 발전을 지향하고 있는데 비해 세계시민교육은 보다 포용적이고 정의롭고 평화로운 세상을 만드는 데에 적극적이고 변혁적인 교육을 꾀한다고 볼 수 있다.

그런데 이 두 가지 관점은 상호 배타적이지 않으며 상호 보완적이다. 세계시민교육이 학교 교육에 포함되는 이유는 국가 교육과정이 추구하는 인간상의 범주에 포함되기 때문이며, 그럼에도 그동안 소홀히 다루어져 왔거나 혹은 간과됐던 변혁적인 교육을 세계시민교육이 지향하기 때문이다.

세계시민교육이 지향하는 주요 학습자 특성 세 가지도 서로 유기적인 관련성을 지니고 있다. 또한 국가교육과정에서 추구하는 네 가지의 인간상도 서로 유기적인 관련성을 지니고 있다. 따라서 세계시민교육의 어느 한 가지 학습자 특성이 교육과정의 추구하는 인간상 가운데 어느 한 가지하고만 관련되어 있다고 할 수는 없다. <표 5>는 세계시민교육이 지향하는 ‘주요 학습자 특성’, 2015 개정 교육과정의 추구하는 인간상, ‘2015 개정 교육과정의 핵심역량’을 나타낸 것으로 상호 연계되어 있음을 알 수 있다.

학교교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 2015 개정 교육과정의 6가지 핵심역량은 유네스코가 강조하는 학습 영역과 잘 대응하고 있다. 지식정보처리 역량과 창의·융합사고 역량은 유네스코의 인지적 영역(세계와 그 상호 연계성에 대한 지식, 이해, 비판적 사고력), 의사소통역량과 심미적 감성 역량은 유네스코의 사회, 정서적 영역(차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감, 가치와 책임을 공유한 인류애). 자기관리 역량과 공동체적 역량은 유네스코의 행동적 영역(더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역, 국가, 세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있는 행동) 등과 각각 연계되어 있다. 즉 유네스코의 세계시민교육 영역인 인지적, 사회 정서적, 행동적 영역은 2015 개정 교육과정에서 6가지 역량으로 유사하게 표현되고 있음을 알 수 있다.

<표 5> 세계시민교육과 2015 개정 교육과정 핵심역량

세계시민교육이 지향하는 '주요 학습자 특성'	2015 개정 교육과정의 추구하는 인간상	2015 개정 교육과정의 핵심역량
<p>지식정보와 비판적 문해력을 갖춘 학습자 : 이 영역은 글로벌 거버넌스의 체계·구조·이슈에 관한 지식, 세계적 문제와 지역 문제 간 상호 의존성과 연계성에 대한 이해, 능동적인 학습 참여를 동반한 비판적 탐구와 분석 등 시민 문해력(civic literacy) 습득에 요구되는 지식과 기능을 포함한다.</p>	<p>가. 기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람</p>	<p>가. 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량 나. 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량 다. 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량</p>
<p>풍부한 사회적 관계 속에서 다양성을 존중하는 학습자 : 이 영역은 정체성·관계·소속감에 대한 이해, 공동의 가치와 인류 보편성에 대한 이해, 차이 및 다양성에 대한 인식과 존중, 다양성과 보편성 간의 복합적인 관계에 대한 이해를 포괄한다.</p>	<p>나. 전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람</p>	<p>라. 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성 역량 마. 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량</p>
<p>윤리적 책임감을 갖고 참여하는 학습자 : 이 영역은 인권에 기반을 둔 접근으로서, 타</p>	<p>라. 공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는</p>	<p>바. 지역·국가·세계공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극</p>

<p>인과 환경에 대한 배려의 가치 및 태도, 개인적·사회적 책임과 변화, 지역공동체 참여, 충분한 지식을 바탕으로 윤리적이고 평화적인 행동을 통해 더 나은 세상을 만드는 데 기여하는 것을 포함한다</p>	<p>더불어 사는 사람</p>	<p>적으로 참여하는 공동체 역량</p>
--	------------------	------------------------

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a)를 재구성.

또한 <표 6>은 세계시민교육의 학습주제와 유네스코의 학습목표, 2015 개정 교육과정의 교육목표와 수렴하고 있다는 것을 보여주고 있다. 세계시민교육의 학습 주제와 관련하여 유네스코의 세계시민교육 중학교 학습목표는 인지적 측면, 정의적, 행동적 측면에서 국가 교육과정과 상호 연계되어 있음을 알 수 있다. 세계시민교육은 2015 개정 교육과정을 바탕으로 비판적 문해력, 풍부한 사회적 관계 속에서 상호 연계성 인식, 다양성 인정, 윤리적 책임감 등을 강조하고 있다.

이상의 논의를 통하여 세계시민교육은 2015 개정 교육과정과 추구하는 인간상, 핵심역량, 교육목표와 상호 연계되어 있음을 알 수 있다. 따라서 세계시민교육은 지금까지 학교 교육에서 추상적이고 지식위주의 교육에서 간과했던 비판적 문해력, 풍부한 사회적 관계 속에서 다양성 존중, 윤리적 책임감 등을 중요하게 다루면서 국가 교육과정에서 강조하는 핵심 역량을 키울 수 있도록 교육과정과 연계할 필요가 있다.

<표 6> 세계시민교육의 학습주제 및 2015 개정 교육과정의 교육목표

세계시민교육의 학습주제	세계시민교육의 중학교 학습목표 (유네스코, 2015)	2015개정 교육과정의 중학교 교육목표(교육부, 2015a;5)
1. 지역, 국가, 세계의 체계와 구조 2. 지역, 국가, 세계 차원에서 공동체간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈 3. 암묵적 가정과 권력의 역학관계	1. 글로벌 거버넌스의 구조가 어떻게 국가 및 지역 차원의 구조와 상호작용하는지 논의하고, 세계시민성 개념을 탐구한다. 2. 지역·국가·세계에서 발생한 주요 이슈의 근본 원인을 파악하고, 지역적 요인과 세계적 요인이 상호 연결되어 있음을 고찰한다. 3. 암묵적 가정을 조사하고, 불평등과 권력의 역학관계를 설명한다.	1. 심신의 조화로운 발달을 바탕으로 자아존중감을 기르고, 다양한 지식과 경험을 통해 적극적으로 삶의 방향과 진로를 탐색한다. 2. 학습과 생활에 필요한 기본 능력 및 문제해결력을 바탕으로, 도전정신과 창의적 사고력을 기른다.
4. 다양한 차원의 정체성 5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체간의 상호연계 방식 6. 차이와 다양성의 존중	4. 개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고, 보편적 인류라는 소속감을 함양한다. 5. 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다. 6. 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 관해 토론한다.	3. 자신을 둘러싼 세계에서 경험한 내용을 토대로 우리나라와 세계의 다양한 문화를 이해하고 공감하는 태도를 기른다.
7. 개인적, 집단적으로 취할 수 있는 행동 8. 윤리적으로 책임감 있는 행동 9. 참여하고 행동하기	7. 개인과 단체가 지역·국가·세계 차원에서 중요한 이슈에 대해 어떤 행동을 취했는지 찾아보고, 그러한 이슈를 해결하고자 하는 활동에 참여한다. 8. 사회 정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단행동에 주는 시사점을 생각해 본다. 9. 적극적인 참여를 위해 필요한 역량 (skills)을 계발하고, 공동선의 증진을 위해 행동한다.	4. 공동체 의식을 바탕으로 타인을 존중하고 서로 소통하는 민주 시민의 자질과 태도를 기른다.

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a)를 재구성

2) 사회과교육과 세계시민교육

사회과는 학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민

주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다. 우리나라에서 세계시민교육은 사회과와 밀접한 관련을 맺고 있다(교육부, 2015).

여기서는 사회과의 교육목적, 핵심 역량, 핵심 개념을 중심으로 사회과와 세계시민교육과의 관련성을 논의하고자 한다.

사회과는 교과의 궁극적 목적을 시민성 함양에 두고 이에 필요한 지식, 기능, 태도 등을 가르치는 교과이다. 더욱이 시민의 자질이라는 것이 공동체의 지향성에 크게 영향을 받는 내재적 특성으로 인해 세계시민성은 사회과의 중요한 목표 중에 하나에 속한다. 시민교육을 목표로 하는 사회과교육은 세계화, 정보화로 상징되는 변화의 흐름을 적절히 반영할 필요가 있다. 시민교육이 변화된 현실에 대한 적절한 비전을 제시할 수 있어야 새로운 사회현실과 미래에 대비하는 적실성을 가질 수 있기 때문이다. 사회과교육도 현재 또는 미래에 직면할 시민 개념의 변화에 주목하고 이를 시민교육에 적절하게 수용하여야 한다(노찬욱, 2003, 3).

사회과교육과정에서 사회과는 “지리, 역사 및 제 사회과학의 개념과 원리, 사회제도와 문화, 사회문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차 등에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회현상을 종합적으로 이해하고 탐구하도록 한다.” 고 하면서, “우리 삶의 터전인 지역의 이해를 기초로, 우리 민족의 역사, 우리 국토와 환경, 한국 사회제도의 현실과 변화, 지구촌의 특징과 변화 등에 대한 탐구를 통해 한국인으로서의 정체성과 세계시민으로서의 자질을 갖추도록 구성되어 있다.” 로 제시하고 있다. 사회과에서 육성하고자 하는 민주 시민은 사회현상을 이해하고 사회생활을 영위하는데 필요한 지식의 습득을 바탕으로 인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람이다(교육부, 2015, 3). 사회과교육의 목적과 세계시민교육의 목표를 연관하여 제시하면 다음과 같다(표 7).

<표 7> 사회과교육목적과 세계시민교육의 목표

사회과 교육목적	
지식	사회현상을 이해하고 사회생활을 영위하는 데 필요한 지식의 습득
가치와 태도	인권존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임의식
기능	인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결
세계시민교육의 목표	
세계시민교육은 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러줌으로써 변혁적인 교육을 달성하고자 한다.	

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015b)를 재구성

사회과교육과정에서 사회과는 “지리, 역사 및 제 사회과학의 개념과 원리, 사회제도과 문화, 사회문제와 가치, 그리고 연구 방법과 절차 등에 관한 요소를 통합적으로 선정, 조직하여 사회현상을 종합적으로 이해하고 탐구하도록 한다.” 고 하고 있으며, “ 우리 삶의 터전인 지역의 이해를 기초로, 우리 민족의 역사, 우리 국토와 환경, 한국 사회제도의 현실과 변화, 지구촌의 특징과 변화 등에 대한 탐구를 통해 한국인으로서의 정체성과 세계시민으로서의 자질을 갖추도록 구성되어 있다.” 고 제시하고 있다(교육부, 2015, 3).

사회과교육과정은 사회과의 다양한 학문 영역과 공간적 범위를 제시하고 있다. 중학교 사회과의 학문 영역은 크게 지리, 역사 및 제사회과학을 통합한 것임을 알 수 있다. 또한, 사회과는 삶의 터전으로서 지역을 토대로 국가수준과 더 나아가 세계 수준의 지구촌의 특징과 변화를 다루면서 공간적 범위를 지역, 한국, 지구촌으로 확장하고 있다. 이를 통해 사회과가 다양한 공간에서의 삶을 통하여 다중 시민성을 목표로 하고 있음을 보여준다.

사회과는 민주 시민으로서 갖추어야 할 자질을 함양하는 데 필요한 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제 해결력 및 의사 결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능

력 등의 교과 역량을 육성하는 데 중점을 둔다. 창의적 사고력은 새롭고 가치 있는 아이디어를 생성하는 능력을 의미하며, 비판적 사고력은 사태를 분석적으로 평가하는 능력을 의미한다. 문제 해결력 및 의사 결정력은 다양한 사회적 문제를 해결하기 위해 합리적으로 결정하는 능력을 의미하며, 의사소통 및 협업 능력은 자신의 견해를 분명하게 표현하고 타인과 효과적으로 상호작용하는 능력을 의미한다. 또한, 정보 활용 능력은 다양한 자료와 과학기술을 활용하여 정보를 수집, 해석, 활용, 창조할 수 있는 능력을 의미한다.

사회과에서 민주시민의 자실 육성에 필요한 역량은 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력, 의사소통 및 협업 능력, 정보 활용 능력 등으로 다음의 유네스코의 세계시민교육 핵심역량과 비교해 볼 수 있다.

- 다중적 정체성에 대한 이해와 개인의 인종·문화·종교·계급 등의 차이점을 초월하는 공동의 ‘집단 정체성’에 기초한 태도
- 보편적인 핵심 가치(예: 평화, 인권, 다양성, 정의, 민주주의, 차별 철폐, 관용) 및 글로벌 이슈와 경향에 대한 깊은 이해
- 비판적 창의적, 혁신적 사고, 문제 해결 및 의사결정에 필요한 인지적 기능들
- 감정이입, 상이한 관점에 대한 열린 태도
- 공감 또는 갈등해결에 기여하는 사회적 기술과 의사소통 능력, 그리고 다양한 언어·문화 관점을 가진 사람들과 소통하는 능력과 같은 비인지적 기능
- 적극적인 행동과 실천에 참여하는 행동 능력

유네스코 세계시민교육의 핵심역량 중에서 비판적, 창의적, 혁신적 사고, 문제 해결 및 의사결정에 필요한 인지적 기능은 사회과의 핵심역량인 창의적 사고력, 비판적 사고력, 문제해결력 및 의사결정력과 상호 연계된다. ‘공감 또는 갈등 해결에 기여하는 사회적 기술과 의사소통 능력 및 다양한 언어, 문화, 관점을 가진 사람들과 소통하는 능력과 같은 비인지적 기능’은 사회과의 ‘의사소통 및 협업 능력’과 유사하다.

또한 다중적 정체성에 대한 이해와 개인의 인종·문화·종교·계급 등의 차이점을 초월하는 공동의 ‘집단 정체성’에 기초한 태도, 보편적인 핵심 가치 및 글로벌 이슈와 경향에 대한 깊은 이해, 감정이입, 상이한 관점에 대한 열린 태도, 적극적인 행동과 실천에 참여하는 행동 능력은 사회과 목적에서도 상호 연계된다.

이상에서 논의한 바와 같이 사회과의 목표 및 핵심역량과 유네스코가 제시하는 세계시민교육 목표와 내용은 그 강조점은 차이가 있을지라도 세계시민성을 함양하기 위한 지식적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 제시되고 있다는 점에서 큰 틀의 목표 및 핵심역량, 내용면에서는 거의 수렴하고 있음을 알 수 있다.

따라서 본 연구에서 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 설계는 유네스코의 세계시민교육 지침서와 2015 개정 교육과정과의 연관성을 중심으로 하여 통합사회과교육과정으로 각 수업 모듈을 설계하였다.

3) 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용

(1) 한국 사회의 특수성과 세계시민교육의 현실

한국교육의 역사적 발전과정을 고찰해 볼 때 보편적 개념으로서의 세계시민교육을 실현하기 위하여는 어려운 상황이다. 한국은 오랫동안 타자와의 경쟁을 강조하는 교육시스템이 강조되어 왔다(유현옥, 2009; 정용교·백승대, 2011). 그 결과 세계정의, 세계시민성과 같은 교육적 가치에 대한 관심보다는 효율성, 탁월성, 우월성을 강조하는 수행성의 기술에 집중해 왔다(김갑철, 2016a, 468). 또한, 입시 위주의 교육 환경, 식민지배의 역사, 분단상황, 권위주의적 리더십에 의해 성장한 경제성장 경험, 지나친 민족주의와 국가주의, 다문화 사회 등은 한국 사회가 놓인 특수성에 해당한다. 학교 현장의 교사들은 행정업무의 과다와 엄격한 교과 구획으로 교사간 협업에 어려움을 겪고 있다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 70).

한국은 지리적 폐쇄성으로 인해 타문화의 접촉이 제한적이며, 경쟁적 민족주의로 인해 타문화에 대한 배타성이 상대적으로 강하며 국가의 위상에 비해 인권의식이 약하다. 또한, 분단상황이라는 특수성이 고려되어야 한다. 특히 북한 이해, 평화통일교육이 세계시민교육의 일부로 통합될 필요가 있다. 분단 상황이라는 특수한 조건에 대한 이해, 이를 바탕으로 북한과 공존할 수 있는 관용과 포용력에 대한 태도 교육 등이 포함되어야 할 것이다. 또한, 입시 위주의 획일적인 교육은 세계시민교육에 대한 학습방법과 호응하기 어렵다.

따라서 한국적 특수성을 볼 때 현 단계에서의 주안점을 다음과 같이 제시할 수 있

을 것이다. 첫째 지리적 폐쇄성과 순혈주의는 지식 위주의 교육으로는 변화하기 어렵기 때문이다(양영자, 2008; 이삼열 외, 2003). 한국에서는 전쟁, 빈곤, 인권 침해 사례 등에 대해 적극적인 관심을 불러일으킬 수 있는 체험과 감정 이입, 공감 중심의 교육이 필요하다.

둘째, 경쟁 지향적 국제화 교육을 지양하고 변화 지향적 세계화 관점을 채택할 필요가 있다. 세계화가 곧 국가경쟁력 강화라는 인식에 비판적 관점이 없다면 세계시민 교육은 이루어지기 어렵다. 그러므로 학생들에게 이중적 시선을 갖게 하는 사회적 심각성에 대해 자각하게 하고(Sleeter&Grant, 2003), 이주자들이 한국 사회에 기여하는 측면에 대한 적극적 교육이 필요하다(박홍순, 2009). 세계시민교육의 하나의 영역으로 다문화교육은 포함되며, 다문화교육 없이 세계시민교육을 효과적으로 수행하기는 어렵다(Banks, 2008).

셋째, 인권교육은 세계시민교육에서 가장 강조되는 영역으로 볼 수 있는 반면 한국에서는 국가의 위상에 비해 인권의식이 약하다는 점을 고려할 때(강순원, 2014) 범교과적으로 학습되는 인권교육에서 세계시민교육을 연계하여 인권의식수준을 높여야 할 것이다. 한국은 7차 교육과정기에 들어와서 사회적 소수자 문제를 다루는 내용이 처음으로 포함되었으며, 2007 개정 교육과정에서 인권이 독립된 단원으로 그 지위를 갖게 되었다(허수미, 2008). 한국 사회에서 인권교육이 미약하다면 글로벌 이슈로서 인권문제를 다루는 데도 한계가 있을 것이다. 그러므로 학생들의 일상생활에서의 인권 이슈와 글로벌 수준에서의 인권 문제를 동시에 통합적으로 교육할 필요가 있으며, 이에 대한 교수학습자료의 개발과 보급이 요청된다(성열관, 2010, 124).

넷째, 통일 환경의 변화와 관련하여 더욱 구체적인 다문화 교육 전략을 적극적으로 수용해야 한다. 북한이탈주민을 보호와 동화의 대상으로 보는 관점보다 이주자로서의 특성을 고려하여 다름이 존중될 수 있도록 관점이 필요하다고 보았다(김선화, 2009). 4·27 판문점 회담과 남북관계 개선 등 변화된 통일 환경은 통일교육이 세계시민교육으로서 보편적인 인류에 대한 인식 및 상호 존중 및 상호 공존, 연대하는 통일교육의 방향을 시사한다.

다섯째, 입시 위주의 학교 교육의 문화는 세계시민교육을 수행하는 데 매우 어려움을 준다. 이로 인하여 지식적인 측면의 국가 경쟁력 확보를 위한 측면에서 세계시민교육을 인식하는 경우와 토론, 사회적 행동, 논쟁적 공공이슈를 활성화할 수 있는 여

건이 취약하다.

여섯째, 세계시민교육에 대한 개념적 오해로 인해 한국의 세계시민교육은 국제교류에 국한하여 인식하고 있으며, 교육정책으로서의 의지가 미약한 상황이다. 또한, 평화교육, 인권교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 다문화교육과의 유사성과 차이점으로 인한 여러 개념과의 혼선으로 세계시민교육은 유관 교육 영역들과 연계되지 못하고 개별적으로 실행되는 경우가 많다. 이런 현실로 인해 세계시민교육이 관점과 시선의 측면보다는 새롭게 부담으로 다가오는 또 하나의 교육 현상으로 인식하는 현상도 나타난다. 현 국가교육과정에서도 세계시민교육은 범교과적으로 학습되어야 할 대상으로 규정되어 있지만 각 교과에서 이를 적극적으로 반영하고 있기는 어렵다(노찬욱, 2003). 이와 같은 학교문화의 한계에서는 한국에서의 세계시민교육은 적극적인 세계시민교육을 할 수 있는 여건 조성 전에는 선택과 집중 전략에서 출발하여 여건을 성숙시켜 가는 것이 필요하다(성열관, 2010, 124).

한편 지금까지 국내에서 시행되고 있는 세계시민교육과 관련된 교육실천 영역을 살펴보면 크게 3가지 영역, 즉 국제개발협력과 관련하여 시행되고 있는 정부 및 민간차원의 시민교육, 지속가능발전교육과 녹색성장교육과 관련하여 정부 및 민간차원의 시민교육, 공공기관이 수행하는 시민교육, 다문화 교육과 관련하여 정부 및 학교가 수행하는 다문화교육으로 맥락화될 수 있다. 전반적으로 이러한 단위 교육영역들이 광의의 세계시민교육 수준으로 나아가지 못하고, 협의의 개발교육 단계에 머무르거나 서로 간에 연계, 협력이 부족하다는 문제점이 제기된다(김진희 외, 2014, 42-43). 정책적 측면에서도 세계시민교육의 지향성과 비전이 통합적으로 정립되지 않았기에 그것을 다루는 프로그램과 콘텐츠는 여전히 한정적이다. 앞으로 다양한 연구 개발을 통해서 양질의 프로그램과 콘텐츠를 다각적으로 발굴해 나가야 할 것이다.

(2) 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용

한국의 세계시민교육은 그동안 국가경쟁력 강화의 수단으로만 보는 도구주의적 관점에서 탈피하여 기아, 빈곤, 불평등, 인권, 환경 등 글로벌 이슈에 대해 참여적인 태도를 중시하는 변화 지향적 관점을 중시해야 할 것이다.

Pak(2013, 29)은 그간 한국에서의 세계시민교육에 있어서 다음의 3가지 면에서

의 변화 필요성을 언급하였다. 첫째, 글로벌 맥락에서의 교육은 인지적 영역 이외 가치, 태도와 같은 비인지적 영역에 대한 준비된 교육이 필요하다. 둘째, 사람 그리고 장소 간 상호 연계성과 의존성을 인식하는 교육이어야 한다. 셋째, 지구적 수준에서 지구적 문제들에 대한 기억과 관심이 필요하다.

이상에서 한국 사회가 놓인 현실과 특수성에 관한 논의를 통하여 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 내용을 다음과 같이 도출할 수 있을 것이다.

① 세계시민교육의 영역 간의 연계 교육

세계시민교육은 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 지식, 기능, 가치, 태도를 길러줌으로써 변혁적인 교육을 달성하고자 한다. 평화교육, 인권교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 다문화교육 등 다양한 연관분야와 연계하여 세계시민교육과의 상승작용을 극대화하는 데 도움을 주는 것이 필요하다.

따라서 세계시민교육은 새롭게 도입하는 교육이 아니라 기존에 이미 적용하고 있는 평화교육, 인권교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 다문화교육과의 연계 교육이 필요하다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 19)

세계시민교육은 학습자의 전환적 지식 역량을 강화하고, 학습자에게 더 나은 세상과 미래를 개척하도록 그들의 권리와 의무를 깨닫게 한다. 배움의 과정을 통해서 비판적이고 변혁적인 학습이 일어날 수 있도록 교육과정을 다양하게 이끌어가는 것이 필요하다. 이는 인권교육, 지속가능한 발전 교육, 다문화 간 이해와 수용에 관한 교육, 그리고 평화에 대한 교육을 포함한다(UNESCO, 2013).

② 지역 기반 세계시민교육

전 지구적 문제를 해결하기 위해서 지역 공동체가 연관된 문제를 스스로 해결하지 않고서는 전 지구적 문제를 추상적인 협력을 통해 근원적으로 해결할 수 없다.

국제사회의 문제에 대해 관심을 갖고 지역 공동체의 발전을 위해 실천하는 책임 있는 시민이 곧 세계시민이며 이는 특정 시기, 특정 대상, 특정 공간을 넘어서 일상적 삶의 저변에서 지속적으로 실천되어야 한다. 학습자가 수동적으로 받는 교육보다

는 자신의 문제의식과 경험을 기반으로 참여하는 교육으로 거듭나야 한다는 점에서 세계시민교육에 대한 새로운 접근법이 요구된다(김진희 · 허영식, 2013). 나아가 세계시민교육이 거대 담론이나 트렌드가 되지 않도록, 지역에 기반한 일상적 학습 경험의 확산과 세계시민성에 대한 학습자의 다양한 요구도에 적합한 교육적 개입이 필요하다.

또한, 지역성을 반영한 세계시민교육 콘텐츠를 교과목이나 비형식 프로그램에 유기적으로 연계하는 방향을 구안해야 한다. 세계시민교육의 목표, 내용, 과정, 방법은 하나의 틀에 갇힌 교육이 아니라 세계와 지역 안에서 살아가는 사람들의 역동적인 삶의 경험과 요구를 반영하면서 끊임없이 재구조화되는 학습 과정을 거치며 발전해 나가야 할 것이다. 또한, 지역성을 반영한 세계시민교육 콘텐츠를 교과목이나 비형식 프로그램에 유기적으로 연계하는 방향을 구안해야 한다.

③ 통합적 세계시민교육 운영

글로벌 교육 의제로서 한국 사회에서 세계시민교육이 직면한 도전은 어떻게 교수 학습 차원에서 교육적으로 다룰 것인가 하는 문제이다(Savolainen, 2013, 12). UNESCO는 세계시민교육을 활성화시키기 위해서는 적절한 교수법이 필요하다고 지적하면서 교수법 가이드라인이 개발되어야 한다고 주장했다. 여전히 세계시민교육에서 가르치는 내용에 치중하다보니 학습과정이나 학습맥락은 소외되어 있기 때문에(Shukla, 2009) 이에 대한 반성으로 단순히 가르치는 교육적 행위를 넘어서 세계시민교육을 학습하는 학습자에 대한 이해와 학습 환경, 학습 내용, 그리고 다양한 학습 기회의 제공은 더 이상 소홀할 수 없을 것이다.

전 세계적으로 세계시민교육을 혹은 세계 시민적 교육 요소를 교육과정에서 다루는 방식이나 접근법은 여전히 상이하다. 실제 동남아시아 권역에서도 국가마다 세계시민교육을 다루는 교과목이 다르며, 교육의 중점 목표와 학습 내용의 중심축도 차이가 있다. 예컨대 말레이시아, 동아시아, 브루나이의 경우는 종교교육의 일부로서 세계시민교육 내용을 다루는가 하면, 일본과 한국에서는 국제이해교육이나 지속가능한 교육 차원에서 다루기도 한다. 싱가포르와 필리핀의 경우는 대개 시민윤리교육 차원에서 세계시민교육을 접근하고 있다(UNESCO, 2013).

세계시민교육은 국제 이해에 대한 지식을 교육내용으로 전달하는 것이 아니라, 학습자의 생활세계가 지역·국가·세계로 촘촘하게 연결되어 있는 구조를 파악하고, 세계와 지역, 그리고 나의 관계에 대한 비판적 성찰을 통해서 자신이 처한 지역뿐만 아니라 세계를 보다 나은 곳으로 만드는 데 참여하는 배움의 과정을 수반해야 한다. Davies(2006, 18)는 세계시민교육이 학습자에게 진정한 영향력을 주기 위해서는 학교에서 단순히 국제적인 지식과 기술을 가르치는 학습 환경을 제공하거나, 시민적 참여 경험을 제공하는 것이 아니라, 삶의 불확실성과 유연성에 조응하도록 하는 탄력성의 힘을 얻고 비판적으로 성찰하는 것이 중요하다고 역설했다. 이를 위해 과목 간, 경험 간의 연계를 위한 통합교육과정이 필요하다.

④ 실천 지향적인 세계시민교육

그동안 한국은 교육정책의 잦은 변화, 교육과정의 빈번한 개정, 서열 중심의 교육등으로 세계시민교육은 국가경쟁력을 갖추기 위한 인지적 측면의 교육에 치중하여 왔다. 세계시민교육의 학습자들은 지역 공동체 및 글로벌 수준에서 인권, 빈곤, 환경 등의 이슈를 이해하고 정치적, 사회적 삶에 적극적으로 참여하고 전 지구적 문제해결을 위해 지구적 연대와 협력을 강조한다. 세계시민교육은 국경을 초월해 세계인이 하나의 공동체 시각을 갖고 세계를 이해하고 전 지구적 이슈를 해결하는 역량을 키우는 교육이다. 세계시민교육은 평화, 빈곤, 환경, 인권 등 전 지구적 문제에 대한 세계 공동체의 인식과 참여를 촉구한다. 세계시민으로서 학습자는 자신이 살아가는 곳에서 다양한 실천을 행할 수 있다. 실천은 개인적 차원뿐 아니라 타인과 함께 윤리적으로 선한 일을 하는 행위이며, 개인적 또는 집단적인 실천이 실질적으로 의미 있는 결과를 초래할 수 있도록 실천에 대한 숙고와 논의가 있어야 하고 실천에 필요한 기능들을 익히고 적용할 줄 알아야 한다. 세계시민으로서 책임감을 가진 개인은 어떤 행동을 하면서 그 행동이 다른 세계에 미치는 영향까지도 고려할 수 있어야 한다. 또한 세계에서 일어나는 다양한 이슈를 자신의 문제로 인식하고 이에 적극적으로 관심을 갖고 참여해야 한다(유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 편, 2015, 29).

III. 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈 설계

이 장에서는 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈을 설계하였다. 이를 위해 지역 기반세계시민교육의 개념과 의의를 탐색하고 수업 모듈 개발 원리 및 절차에 따라 수업 모듈을 구성하였다.

1. 지역 기반 세계시민교육의 개념과 의의

1) 지역 기반 세계시민교육의 개념

지역학습의 대상으로서 지역은 인접한 생활공간과 구별되는 외형 특징을 지니면서 내적 현상간의 결합에 의해 통합이 이루어지는 동질적인 생활공간으로 시간의 힘에 의해 문화적, 경제적, 사회적 특질을 누적적으로 소유할 때 하나의 문화적 현상이 굳어져 나타나는 곳이다(남상준, 1999, 253).

지역 개념에 대해서는 여러 사회과학 분야에서 각기 다른 방향으로부터 접근하고 있지만, 이들을 하나로 묶을 수 있는 공통 개념은 지리학에서 말하는 실질지역의 개념이다. 즉 실질지역(기능지역)으로서 지역을 본다면 지리학에서는 지표상과 인간생활과의 관계, 역사학에서는 사람들의 결집과정, 사회학에서는 기능의 상호관계를 관점으로 하여 지역을 분석할 수 있을 것이라고 주장한다(권혁풍, 1995, 31).

지역은 학생들이 살아가는 생활공간이며, 역사적 의미가 침전된 세계이며, 인간들의 상호작용을 통해서 이루어지는 사회·문화의 세계가 구축되는 의미 기반이다. 이런 의미에서 지역은 학생들의 정신·물질 토대로서 공간·시간·사회 통합체라고 할 수 있다(박길자, 2006, 255).

지역사회는 사회과 교수학습을 위한 훌륭한 교재로서 중요한 교육적 기능을 갖는다. 즉 지역사회에는 많은 보편적인 사회과 개념들이 직접 경험될 수 있고, 교사들이 학생들 자신의 생활을 위한 사회과 개념의 적절성을 세우도록 도울 수 있을 뿐만 아니라 사회과교육과정에 대해 관심을 고조시킬 수 있다(Savage & Armstrong,

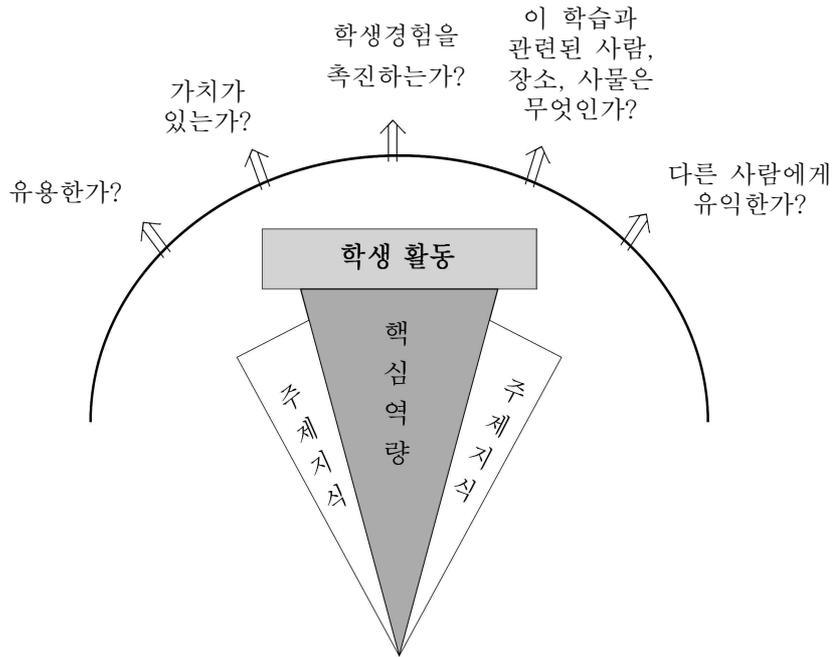
1987, 191). 교사들은 학교에서 지역의 어떤 장소에서 일어난 일들을 주제로 다뤄 내용과 개념을 학습할 때, 그 장소들이 직접적인 증거들을 제공해주는 많은 방식들을 활용한다. 학생들은 지역의 경관에 나타나 있는 주제를 탐구하면서 핵심개념들에 대해 질문하고 입증하고 단언할 기회를 가진다. 지역은 내용에 대한 학생들의 이해를 깊게 해주기 위한 ‘교육과정 실험실’로서 역할하며, 학생들은 지역 탐구를 통하여 주제에 대한 이해가 깊어진다(Amy B. Demarest, 2015, 53). 장소는 지역과 세계라는 두 세계의 장점을 통합할 수 있는 가능성을 가진 곳(Barnhardt, 2008)으로서 학생들은 장소를 통해 그들이 거주하는 직접적인 장소와 그들이 삶을 만들어 갈 더 큰 세계와의 연계를 배울 수 있으며 더 나은 세계를 위하여 장소에서부터 실천과 참여를 시작할 수 있다. 그러므로 특정 장소에서부터 점차 세계로 확장되는 범위의 실천을 담보할 수 있는 교육이 필요하다.

지역 기반학습은 세계의 현상이나 문제를 이해하고 문제해결에 참가할 수 있는 자질을 기르는 데 있어서 지역의 역사, 문화, 자연 등을 내용 선정이나 교수학습활동에 활용하고자 하는 것이다.

지역 기반 세계시민교육은 지역사회와 세계 간의 관련성에 대해 파악하게 함으로써 학생들에게 자신이 세계 속에 포함되는 동시에 세계가 그들 생활에 영향을 미치며, 상호 의존성이 일상적이라는 것을 보여주는데 용이하다.

지역 기반 세계시민교육의 방향과 전략에 대하여 Wiggins and McTighe는 (그림 2)에서 지역학습의 맥락의 표준을 제시하였다. 지역학습 맥락의 표준으로 핵심 역량을 키우기 위한 학생활동으로 유용성, 가치성, 학생 경험의 존중, 학습과 관련된 사람과 장소 사물, 그리고 지역학습이 다른 사람들에게 이로움을 주는가를 표준으로 제시하고 있다(Amy B. Demarest, 2015, 17). 즉 학생들이 지역에서 탐구하는 학습은 가치가 있고 유용하며, 이러한 지역 기반학습이 학생들의 경험을 촉진하여야 한다고 강조하고 있다. 핵심 역량을 키우기 위한 학생활동으로 제시한 표준은 학생들 스스로 지역에 있는 이슈를 탐색하고 이슈에 담긴 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 통합적으로 이해하는 과정을 통하여 얻게 되는 가치이다. 지역 기반 학습을 통하여 스스로 이슈를 분석하는 경험을 하게 되고, 학습 과정과 관련된 사람과 장소 등의 연계성을 인식하게 된다. 또한, 지역 기반 학습을 통하여 이와 유사한 사례로 관심을 확산하는 등 타인의 관점에서 생각할 수 있는 확장된 사고와 행동으로 연계될 수 있을

것이다.



(그림 2) 지역학습 맥락의 표준

* 출처: Amy B. Demarest(2015, 17).

2) 지역 기반 세계시민교육의 의의

지역 기반 세계시민교육은 개인 및 지역사회와 세계와의 연계에 초점을 둠으로써 세계적인 사건이나 문제를 구체적으로 다루기 쉽고, 세계적인 사건이나 문제들에 참여하는 방법을 명확히 하고 쉽게 접근할 수 있으며 세계적인 현상이나 사건들을 일상생활과 관련지어 명확히 하는 데 도움을 준다.

지역 기반 세계시민교육이 갖는 의의로는 첫째, 지역 기반학습은 현재의 시민, 미래의 시민에게 요구되는 사회과 핵심역량을 함양하는 데 효과적이다. 따라서 학생들이 직접 살아가는 공간이자 시민적 역량을 기르기 위한 실천과 참여를 가능하게 하는 지역을 기반으로 하는 사회과교육은 학교에서 배운 지식과 실제 삶 간의 강력한 연계를 조성할 수 있으며, 더 나아가 각 개인과 삶의 세계가 분리되지 않도록 재연결

함으로써 현대사회의 개인의 고립과 소외를 극복하는 데 도움을 준다(Smith, 2002a).

지역의 의미 기반으로서의 생활세계에 기반한 학습은 사회과 지역학습의 내용으로 제공되는 ‘추상화된 지식’ 과 학생들의 ‘생활세계에 기반한 경험’ 과의 괴리에서 오는 문제를 극복하기 위한 대안으로 중요한 의의를 가진다. 생활세계는 추상화된 지식의 원천으로서 학생들의 삶의 맥락과 연계를 추구할 수 있는 기반이며, 삶의 토대로서 지역이 어떻게 존재하는지에 대한 사유의 기반을 제공할 것이다. 또한, 학생들은 자신들의 몸을 통해서 경험하고 체험하는 장소로서 생활세계는 개인의 사적인 공간이 아니라 공적인 공간으로서 ‘나’ 이에 존재 하고 있는 ‘우리’ 라는 상호주인 사회세계를 이해할 수 있는 인식론의 틀을 제공할 것이다(박길자, 2006, 256).

둘째, 지역 기반학습은 사회과교육에서 지속적으로 강조해오던 시민적 참여를 이끌어 낼 수 있는 효과적인 방법이다. 지역에서의 능동적인 체험을 통해서 환경적, 사회적으로 책임감 있게 행동할 가능성이 높기 때문이다(Morgan, 2011). 지역 기반교육은 장소에서의 직접적인 학습 경험을 통하여 장소를 더욱 잘 이해하고 장소 애착을 형성하게 한다. 더불어 지역에서의 문제해결을 비롯한 다양한 학습 경험은 사회과 핵심역량으로 표현되는 기능들, 능력들을 효과적으로 습득하게 한다. 지역 기반교육을 통한 참여의 활성화는 알지만 실천하지 않는 시민이라는 사회과교육의 난제를 해결할 수 있는 실마리가 될 수 있다. 즉 시민의 실천이 차지하는 그 중요성에도 불구하고 한국 사회과교육은 시민의 실천성 증진에 한계를 가지고 있다는 비판을 받고 있다(장원순, 2015). 그러므로 지역 기반 학습을 통한 지역사회로의 참여는 학생들을 ‘실천하는 시민’ 으로서 세상과 재연결시킴으로써 다른 사람을 위하는 가치를 경험하도록 돕는 동시에 지역사회가 그 구성원들의 헌신과 공헌으로부터 이익을 얻게 하여 개인과 지역사회 모두에 기여할 것이다(Smith, 2012a).

셋째, 지역 기반학습은 궁극적으로 지역에 뿌리내린 세계시민을 양성해 낼 수 있는 잠재력을 지니고 있다. 세계화, 정보화가 가속화되면서 미래 사회에 요구되는 시민은 국가의 경계를 넘어서는 세계시민이라고 할 수 있다. 이러한 세계시민에게 더욱 요구되는 것은 지역에의 뿌리내림으로써, 지역에 뿌리내린 세계시민을 양성해 낼 수 있는 잠재력을 지니고 있다. 세계화, 정보화가 가속화되면서 미래 사회에 요구되는 시민은 국가의 경계를 넘어서는 세계시민이라고 할 수 있다. 이러한 세계시민에게 더욱 요구

되는 것은 지역에 뿌리내림으로써, 지역에 뿌리내린 건전한 정체성을 바탕으로 할 때 지역화와 세계화 모두에 적극적으로 대응할 수 있다. 즉 ‘지역사회를 자신의 삶의 터전으로 역기고 지역사회 안에서 지역주민들과 소통하는 가운데 지역사회 발전의 비전을 지니고 사회의 문제를 스스로 찾아 해결할 역량을 지닌 시민’ (김민호, 2011)이 세계시민으로 성장할 수 있는 것이다. 가령 김만덕의 삶을 통한 배려와 나눔의 실천, 해남촌 이야기를 통해 다문화 현상 이해, 제주 4·3을 통한 평화와 연대와 실천은 지역 기반 세계시민교육의 대표적인 사례로 기술될 수 있다.

지역 기반학습은 ‘지역화’ 라고 하는 사회과교육의 지향점을 실현해 주는 효과적이고 실제적인 방안이 될 수 있다. 사회과교육 내에서 실천되는 지역 기반교육은 지역적 차원에서의 실천 역량을 기반으로 세계화, 다문화 시대에 능동적으로 대응하는 시민을 길러냄으로써 사회과교육에 대한 현대사회의 요구를 충족시키고 사회과가 현대사회에 필수적인 교과로 자리매김하도록 도울 것이다.

따라서 지역 기반 세계시민교육의 방향은 지역의 문제를 통하여 나와 지역, 세계가 연계되어 있음을 알 수 있는 주제 탐색과 이에 대한 맥락적 이해를 통하여 학생들의 생활 세계와 관련하여 학습하는 것이 필요하다. 이를 통하여 자신이 살고 있는 지역의 문제와 관련한 다른 지역과 다른 나라의 유사한 사례로 관심과 참여를 확장하게 된다.

2. 수업 모듈 개발 원리 및 절차

1) 수업 모듈 개발 원리

본 모듈은 아래와 같은 원리를 고려하여 개발하였다.

첫째, 지역에 기반한 주제로 수업을 설계하였다. 세계적 수준의 이해는 지역 연구로부터 시작된다. 지역은 지표 현상과 인간 생활과의 상호관계가 이루어지는 곳으로 공간적·시간적·사회적 통합체라고 할 수 있다. 지역 조사를 통해 우리는 그 지역이 가지고 있는 자연환경과 이곳에 사는 사람들과 자연 환경과의 상호 작용 과정에서 나타난 주민들의 생활 모습 등 내적인 모습과 외현적인 모습을 모두 학습함으로써

써 그 지역이 가지는 지역의 특성을 제대로 파악하게 된다(김다원, 2008, 4).

지역 기반 세계시민교육은 학생들이 직접 살아가는 지역의 자연, 역사, 사회, 문화적 기반을 바탕으로 상호 의존성과 상호 연계성을 이해하고 세계시민성을 함양하는 교육을 의미한다. 세계와 연계된 주제를 지역의 역사, 사회, 문화 등의 이슈에서 선정하여 지리적, 사회적, 역사적 맥락에서 통합적으로 이해하고 이를 다른 사람의 관점과 관련하여 생각하고 행동하며 더 나아가 이를 세계적인 문제에 관한 관심과 참여로 확장하는데 목표를 둔다. 지역 기반 세계시민교육은 그동안 추상적이고 이론에 치중했던 세계시민교육을 지역사회와 세계 간의 관련성을 통하여 구체적이고 현실적으로 인식하게 하며 학생들에게 자신이 세계 속에 포함되는 동시에 세계가 그들 생활에 영향을 미치며, 상호 의존성이 일상적이라는 것을 보여준다. 또한, 지역에 기반하여 이슈를 탐색하고 맥락을 학습하는 과정에서 세계적인 현상이나 사건들을 자신과 지역, 세계와 관련짓는데 용이하다.

둘째, 지역의 이슈를 내용 요소로 하고 이슈에 담긴 맥락을 이해하고 이를 통하여 학습자의 개인적 삶 및 사회적 삶이 이들 이슈와 관련성을 고찰하도록 하였으며, 해결 방안을 모색해보는 기회를 제공하는 데 중점을 두었다. 학습자에게 다양한 맥락에서 학습경험을 얻을 기회를 제공한다. 맥락을 활용한 수업은 지역의 이슈가 되는 문제를 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 통해 그 상호관계를 통하여 이슈의 종합적인 맥락을 파악하는 것을 말한다. 세계시민성을 함양하기 위해 상호 연계성을 의미하는 맥락(Context)을 활용하는 지역 기반수업 모듈 1단계는 세계적 이슈와 관련된 지역 기반 이슈를 탐색하는 것으로 세계시민성 함양을 위한 중요한 주제를 찾는 단계이다. 지역 기반 이슈는 지역·국가·세계가 관련된 지역사회에서 관심을 가질 만한 사안이나 관점을 의미한다. 이슈는 지역의 지연과 역사, 사회적 맥락을 함축하고 있으며 학생들의 비판적 사고를 유도할 수 있고 실제 수업과정에서 접근이 가능한 교육환경의 구성과 관련된 것으로 선정되어야 한다. 2단계는 지역 기반 이슈에 담긴 지리적 맥락, 역사적 맥락, 사회적 맥락, 문화적 맥락을 찾는 ‘맥락에서의 학습’이 이루어지는 단계이다. 3단계는 지역 기반 이슈의 맥락을 확장하여 타인의 관점에서 생각하고 행동하는 세계시민성을 발휘하도록 실천하는 단계이다. 지역의 이슈를 내용 요소로 하고 이슈에 담긴 맥락을 이해하고 이를 통하여 학습자의 개인적 삶 및 사회적 삶이 이들 이슈와 관련성을 고찰하도록 하였으며, 해결 방안을 모색해보는 기회를

제공하는 데 중점을 두었다.

셋째, 통합적 세계시민교육을 고려하였다. 특히 중학교 사회과는 지리, 역사, 사회 영역의 통합교육과정으로 이루어져 있어 통합적으로 수업 모듈을 설계하였다. 세계시민교육은 형식적, 비형식적 교육의 통합 접근, 교과과정 및 비교과과정을 통한 학습을 필요로 한다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015b, 19). 세계시민교육에 근간을 둔 교육과정을 올바르게 설계하려면, 세계시민교육을 구심점으로 다양한 교육내용들을 통합해야 한다. 세계시민성 함양을 위한 세계시민교육은 한 과목이나 인지적인 측면만으로 달성하기는 어렵다. 통합적 세계시민교육은 세계시민을 기르는 목표를 달성하기 위해 다양한 과목과 활동 연계를 하는 것으로 정의하고자 한다. 통합적 세계시민교육은 세계화의 현실문제 확인, 문화의 다양성 확인, 전 지구적 쟁점의 해결 시도, 세계시민으로의 도약을 위한 내면화 등이 포함된다. 통합은 모든 교과와 모든 경험의 결합을 의미한다. 통합적 세계시민교육은 모든 교과와 모든 경험을 통합하는 일련의 과정으로 세계시민성을 함양하기 위해 교과 연계, 활동 연계, 지식 연계 등 다양한 영역 간의 통합 및 인지적, 정서적, 행동적 영역의 통합, 이슈를 탐색하기 위하여 여러 분야의 맥락을 활용하는 것을 의미한다. 세계시민교육은 인지적, 사회 정서적, 행동적 영역의 내용과 방법을 총체적으로 수업 및 학교 교육과정, 지역 사회와 연계하여 실천할 때 이슈에 대한 맥락적, 비판적 이해를 바탕으로 세계시민성을 지역, 국가, 세계의 현안 과제 및 타인의 관점에서 확정할 수 있을 것이다.

넷째, 학습자 중심의 참여와 실천을 핵심 원리로 다양한 수업 방법을 활용하였다. 세계시민교육에서는 학습자 중심의 참여적, 포용적, 교수학습의 실천이 핵심적이다. 이러한 실천은 변화를 지향하는 세계시민교육의 목적을 달성하는 데 본질적인 사항이다. 세계시민교육에 대한 깊고 넓은 학습이 이루어지기 위해서는 프로젝트 기반학습, 참여 프로젝트, 협력학습, 체험학습, 봉사학습과 같은 정교한 교수학습활동도 요구된다. 아래는 세계시민교육의 핵심 교수 학습 실천 방안으로 제시한 것이다(Evans *et al.*, 2009, 16-34).

- 타인을 포용하고 존중하는 상호작용 중심의 교실환경과 학교 분위기를 조성한다.
- 문화적으로 관심을 보일만한 주제를 독립적으로 혹은 상호작용을 통해 실천할 수 있는 학습자 중심의 교수학습 방안을 학습 목표에 알맞게 설정한다.

- 실전 과제를 수행한다.
- 국제성을 지향하는 학습자료를 활용하여 학습자들이 그들의 지역 상황과 관련하여 세계에 어떻게 적응할지 이해하도록 한다.
- 학습을 지원하는 데 사용되는 교수 형태나 학습 목표와 일치하는 평가 전략을 사용한다.
- 교실, 학교, 지역사회에서 글로벌 차원으로 사고의 폭을 넓혀가게 하는 등 학습자에게 다양한 맥락에서 학습경험을 얻을 기회를 제공한다.
- 역할 모델로서의 교사/ 교육자의 역할을 강조한다. (사회 현안의 최신 정보 파악, 지역사회 참여, 환경 및 공평성 관련 규범의 실천)
- 특히 다문화 환경에서 학습자와 그 가족을 교수 학습의 자원으로 활용한다.

선정된 교수학습 실천 방안은 또한 의도한 학습 목표를 달성하기 위한 것이어야 하고, 학습활동과 과제, 기대 역량 및 학습 목표가 서로 일관되어야 한다는 점이 중요하다. 학급 토론, 기사를 읽거나 영상 시청 후 질문에 대답하기와 같은 학습 활동은 비판적 사고와 사회적 기술 함양, 가치 탐구, 지식 습득, 실제적 역량 계발을 장려하고자 설계된 것이다. 또한 그룹별 조사, 이슈 분석, 문제기반학습, 사회적 행동 취하기와 같은 좀 더 복합적인 교수 학습방안은 구체적으로 연결된 범주의 역량을 통합적으로 발달시키는 데 도움이 된다(Joyce and Weil, 2008). 현실과 관련된 과제나 실제 활동은 세계시민교육 관련 역량 계발에 더욱 활발히 활용되고 있다.

2) 수업 모듈 개발 절차

본 모듈은 실행연구를 바탕으로 2014년부터 2016년 8월까지 자유학기제 동아리인 제주문화반 학생들을 대상으로 지역 기반 수업을 반복 실행하는 과정을 통하여 개발되었다. 수업 모듈 개발 절차는 아래와 같다.

첫째, 제주가 경험했던 역사문화적 사례 중 당시 사회적 이슈가 담긴 사례이면서 다른 지역과 세계와 연계성을 지니고 현재에도 지속적인 영향을 주는 주제를 학생들과 함께 선정하였다. 학생들의 공통적인 관심 주제로 역사적 인물 김만덕의 삶, 산업화 시기 제주의 해남촌 이야기, 제주 4·3과 사람들이 정해졌다.

둘째, 세 가지 수업 모듈은 당시 사회적 현안이 담긴 이슈로 이슈에 담긴 맥락을 역사적, 사회적, 문화적, 지리적인 측면에서 탐구하는 프로젝트 수업이 이루어졌다.

셋째, 각 수업 모듈은 국가교육과정과 유네스코지침서와 관련성을 제시하여 세계시

민교육의 목표와 연계하였다.

넷째, 수업모듈로 제시된 구체적인 수업활동은 지역 기반 수업 주제로 선정된 주제를 실행했던 교육 활동을 보완하여 개발하였다. 수업 모듈은 다양한 교실 맥락 혹은 학습자의 환경에 따라 모듈을 변형하여 적용할 수 있다.

다섯째, 수업 모듈을 통하여 다른 지역 및 세계와 연계된 주제로 세계시민성을 확장하는 사례를 제시하였다. 또한 각 수업 모듈은 독립적으로, 또는 3가지의 수업 모듈을 순서대로 연계하여 학습할 수 있도록 하였다.

3. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 구성

1) 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈

지역은 학생들이 일상인 삶을 하는 존재 기반이자 역사성과 사회성을 총체적으로 재생산하는 일상 생활공간이다. 그리하여 학생들은 지역학습을 통해서 자신의 일상에 서 발생하는 사회 사실이나 현상을 생활세계의 보편성과 특수성과 관련해서 이해하고, 생활세계에서 이루어지는 자신들의 생활경험을 기반으로 하여 주체적으로 인식할 수 있어야 한다. (박길자, 2006, 256)

세계시민교육을 위한 지역 기반 수업 모듈을 설계한 이유는 지역이 가진 맥락적 이해를 통한 비판적 사고와 관심과 참여를 촉진하는 데 유용하기 때문이다. 상호 연계성을 의미하는 맥락은 주어진 이슈를 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 측면의 맥락으로 비판적으로 이해하는 것뿐만 아니라 이슈에 대한 맥락적 이해를 통하여 주어진 문제를 자신과 지역, 세계의 문제로 관심과 참여를 확장하는 계기를 마련할 수 있다.

세계시민교육을 위한 수업 모듈을 지역 기반 이슈로 탐색할 때 학생들은 자신이 공부하는 것이 자신과 지역, 세계의 주요 이슈와도 연관이 있다는 것을 알게 된다. 학생들은 세계적 문제를 지역을 통하여 들여다봄으로써 자신의 삶과 세계의 삶을 연관 지을 수 있게 되고, 세계적 문제를 타인의 시선으로 바라보는 것이 아닌 자신의 것으로서 인식할 수 있게 될 것이다. 또한, 학생들은 지역 기반 이슈의 총체적인 모습을 지리적, 사회적, 역사적, 문화적 맥락을 통하여 총체적으로 인식하고 이를 해결

하기 위한 방안을 도출하는 과정을 통해 타인과 상호작용하고 협력하는 경험을 얻게 되며 이는 세계적 문제에 대한 적극적 태도 향상에 도움이 될 것이다.

한편, 세계시민성 함양을 위하여 지역 기반 이슈로 다뤄질 수 있는 주제는 세계시민교육 영역인 환경교육, 지속가능발전교육, 다문화 교육, 국제이해교육, 문화다양성 교육, 평화인권교육 등 다양하다. 세계시민교육 수업 모듈에서 수업의 주제를 이슈로 제시한 이유는 지식 습득을 넘어서 이슈에 담긴 여러 맥락들을 통합적으로 이해함으로써 세계시민성을 실천하는데도 효과적이다.

Tami Augustine *et al.*(2015, 68)은 세계시민으로서 학생들의 세계적 경쟁력과 책임감을 토대로 하는 프로젝트의 목표를 다르게 세분화할 때 유용한 개념적 틀을 제시하고 있다(표 8). 이 개념들은 각 단계에서 프로젝트의 목표이면서 방법이 될 수 있으며, 프로젝트를 다르게 세분화할 때도 활용할 수 있다. 또한, 학생들이 프로젝트의 출발 시점에서 자신이 어디쯤 있다는 것을 확인하는 방법이 되기도 한다. 그럼으로써 학생들은 어느 방향으로든 움직일 것인가를 되돌아보게 된다.

지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 개발과 관련하여 정보를 수집하는 1단계는 지역의 역사문화적 경험 중 현재까지도 영향을 주고 있는 지역과 세계가 상호 연계된 이슈를 탐색하는 단계와 관련된다. 다양한 관점을 통합하는 2단계는 이슈에 담겨진 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락에 기반한 통합적 학습이 이루어지는 단계이다. 세계적인 문제들에 대하여 문화간 협업을 하고 비판적 반성을 하는 3단계는 지역의 이슈를 통하여 상호 연계성을 인식하고 국내외의 다른 유사한 사례로 세계시민성을 확장하는 단계와 연계할 수 있다.

<표 8> 세계시민성 함양을 위한 수업 목표

<p>Goal: 세계문제와 연관된 프로젝트를 위한 정보 수집 단, 교실이나 학교에 국한 됨</p> <p>Global Thinker 지구적으로 생각하는 사람</p> <p>How: 세계적으로 벌어지고 있는 문제를 알고 관점을 형성하도록 중요한 근원을 다양한 곳에서 수집하기 위해 기술을 사용</p>	<p>Goal: 문제 기반 학습과 적용에 관련하여 지역적이면서 세계적인 이슈를 해결하고자 하는 공동체 참여</p> <p>Global Actor 세계 행동가</p> <p>How 당면한 지역적 문제에 영향을 받는 다양한 공동체 구성원들과의 협동을 가능하게 하는, 문화적으로 포용되는 해결책을 개발하기 위하여 다양한 관점을 통합한다.</p>	<p>Goal: 편견과 관점의 지속적인 반성과 재론과 함께 지속적이면서 미래지향적인 해결책들 제시</p> <p>Global Citizen</p> <p>How: Global Thinker+ Global Actor</p> <p>다양한 장소의 사람들과 세계적인 문제들에 관하여 문화간 협업, 비판적 반성, 올바른 정보에 근거한 문화적으로 반응을 보이는 행동들</p>
--	--	---

* 출처: Tami Augustine *et al.*(2015, 68)를 참조하여 재구성

지역을 기반으로 세계시민성을 함양하는 수업 모듈은 지역의 이슈를 통하여 세계와 나 관계 맺기, 맥락에서의 학습, 시민성 확장하기의 3단계의 과정으로 이루어져 있다. 이때 지역 기반 이슈는 세계시민교육의 다양한 내용 영역인 보편적 가치, 인평화와 인권, 상호 연계성, 다양성 존중, 연대와 실천 등에서 추출된 것으로 사회과 교육과정 상에서 세계시민교육 주제와 관련된 것으로 이슈의 성격을 띤 것을 의미한다.

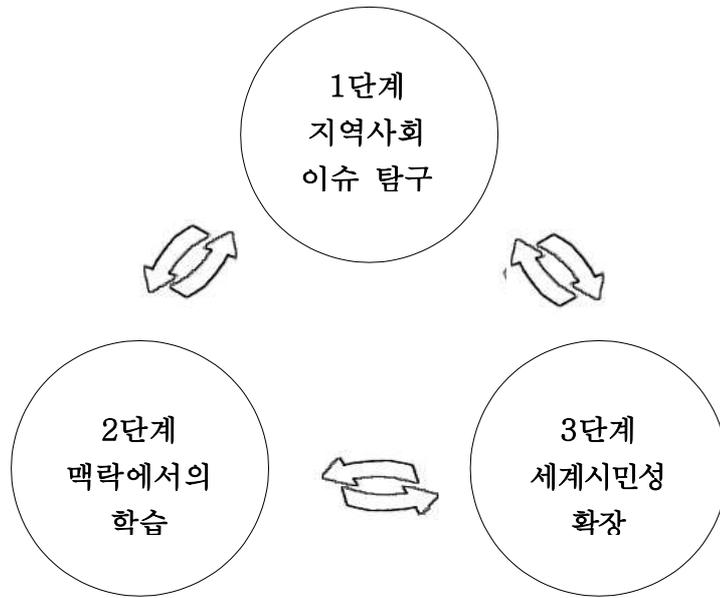
세계시민성을 함양하기 위한 수업 모듈은 3단계로 이루어질 수 있다.

1단계는 지역 기반 이슈를 탐색하는 것으로 세계시민성 함양을 위해 주제를 찾는 단계이다. 학생들은 지역 기반 이슈를 탐색하기 위하여 지역이 경험한 역사 문화적 사례 중에서 현재에도 영향을 주고 있는 이슈를 찾게 된다. 이 과정에서 지역이 이슈가 지역에 국한되지 않고 자신과 지역, 세계와 연관되었다는 상호 연계성을 인식하게 된다. 이는 개인과 지역, 세계가 밀접하게 관련되어 있다는 것을 인식하는 단계이다. 지역 기반 이슈는 지역·국가·세계가 관련된 지역사회에서 관심을 가질 만한 사안이나 관점을 의미한다.

지역학습의 내용 선정 준거로 Massialas가 제시한 적절성(relevance), 반성(reflection), 행위(action), 실현가능성 (practicality), 이해의 깊이(depth of understanding)를 고려할 필요가 있다(Massialas, 1996: 45-48). ‘적절성’은 학생들의 흥미와 경험에 관련되어야 하며, ‘반성’은 학생들의 비판적 사고를 유도하고 관련되며, ‘행위’는 비판적 분석의 결과로 학생들의 시민사회 참여를 유도할 수 있어야 하며, ‘실현가능성’은 내용이 접근이 가능한 교육과정의 환경 조성하고 관련되며, ‘이해의 깊이’는 지속적이고 영구적인 인간의 문제에 한 이해의 깊이를 추구할 수 있어야 한다(박길자, 2006, 263).

2단계는 지역 기반 이슈에 담긴 지리적 맥락, 역사적 맥락, 사회적 맥락, 문화적 맥락을 찾는 맥락에서의 학습’이 이루어지는 단계이다. 이 단계에서는 문제의 원인 등을 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락에서 탐구하는 과정에서 살펴보고 이슈를 비판적으로 분석하고 그 문제에 처한 사람들의 입장에 대해 공감하고 해결방안을 찾는 과정이다.

3단계는 지역 기반 이슈의 맥락을 확장하여 세계시민성을 확장하는 단계이다. 세계시민성은 평화와 인권, 문화 다양성, 정의 등의 보편적 가치에 대한 동의와 전 지구적 공동체에 대한 소속감, 상호 연계성과 참여를 내용으로 한다. 따라서 지역 기반 수업을 통하여 학생들은 세계시민성의 영역을 확장하게 된다. 이는 물리적 공간에서의 스케일의 확장 뿐만 아니라 나와 다른 사람에 대한 편견 감소, 연대, 공감 등 문화적 거리에 대한 간극을 좁히는 등의 문화적, 사회적 거리의 감소 등도 포함한다(그림 3).



(그림 3) 지역 기반 수업 모듈

* 출처: 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈로 연구자가 작성

지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈의 세부 학습 과정은 유네스코 세계시민교육지침에서 제시한 세계시민교육 내용과 영역과 관련하여 다음과 같이 설정하였다(표 9).

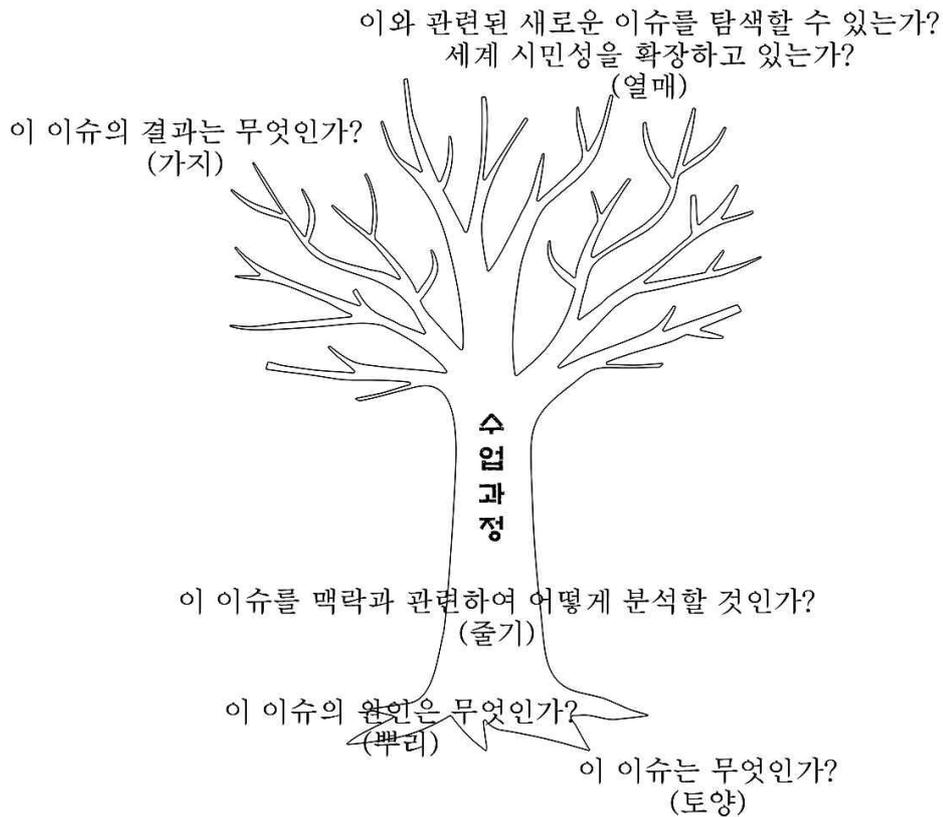
<표 9> 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 세부 학습

수업 모듈	유네스코 학습 목표	수업목표	세부 학습
1단계 지역사회 이슈 탐구	<ul style="list-style-type: none"> 지역, 국가, 세계에서 발생한 주요 이슈의 근본 원인을 파악하고, 지역적 요인과 세계적 요인이 상호 연결돼 있음을 파악한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈 설정, 탐구 지역 기반 이슈와 나, 지역, 세계간의 연계성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> 세계시민성 이해 지역, 국가, 세계와 관련된 이슈를 지역 기반에서 탐구 상호 연계성 인식 .이슈 탐구
2단계 맥락에서의 학습 -지리적 맥락	<ul style="list-style-type: none"> 세계적, 지역적 차원에서 내린 결정이 다른 지역의 환경과 그 지역사람 	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈의 다양한 맥락 이해 공동의 과제에 대응하는 적극성과 협력 	<ul style="list-style-type: none"> 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락 학습 사람들이 속한

<ul style="list-style-type: none"> -역사적 맥락 -사회적 맥락 -문화적 맥락 	<p>의 현재와 미래에 미치는 영향</p> <ul style="list-style-type: none"> • 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회 집단에 대한 공감과 연대 의식을 기른다. 	<p>관계</p> <ul style="list-style-type: none"> • 지역 기반이슈의 맥락이 전 지구적인 문제와도 관련될 수 있는 문제임을 인식 • 보편적 인류에 대한 소속감 • 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성 	<p>다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식</p> <ul style="list-style-type: none"> • 차이 및 다양성에 대한 존중
<p>3단계 세계시민성 확장</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 적극적인 참여를 위해 필요한 역량을 개발하고, 공동선의 증진을 위해 행동한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 지역 기반 이슈와 관련된 효과적이고 윤리적인 시민참여 (연대, 공감, 대화, 배려와 존중) • 지역사회 차원에서 중요한 글로벌 이슈에 참여하기 • 개인적 동기가 적극적 시민성에 미치는 영향 	<ul style="list-style-type: none"> • 세계 시민성 실천 • 윤리적으로 책임감 있는 행동 • 지역 기반 이슈의 맥락 학습을 통하여 전 지구적인 문제에 대한 관심 및 참여, 실천

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015a)을 참조하여 연구자가 재구성

3단계 지역 기반 수업 모듈이 구체적으로 수업과정에서 이루어지는 과정을 나타내면 (그림 4)와 같다. 우선 이슈가 무엇인지 파악하고 이슈의 배경이 된 맥락을 분석하며, 이슈의 결과를 찾아보고 이를 통하여 이와 관련된 새로운 이슈를 탐색하고 세계시민성을 확장하는 과정으로 수업이 진행된다. 지역 기반 수업에서는 상호 연계성이 드러나는 이슈를 찾고 이를 지리, 역사, 사회, 문화적 맥락에서 이해하고 이 이슈로 초래된 결과를 탐색하며 이와 관련된 새로운 이슈를 탐색하고 세계시민성을 넓히는 연속적인 수업 활동이 이루어진다. 지역 기반 수업 모듈 주제는 지역의 이슈이면서 다른 지역 및 세계와 연계성을 가지고 있으며 현재에도 영향을 미치고 있는 사례일 때 수업 이후 유사한 사례로 세계시민성을 확장하는 데 유용하다.



(그림 4) 지역 기반 수업 과정

* 출처: Amy B. Demarest(2015)를 참조하여 연구자가 재구성

2) 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈의 구성

이러한 관점에서 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 사례로서 김만덕의 삶, 산업화 시기 제주 이주민 공동체(해남촌)의 형성과 변화, 제주 4·3과 사람들로 제시하였다. 3가지 영역으로 제시한 주제는 독립적인 수업 모듈로서도 가능하며, 3개의 주제를 일련의 단계별 수업 모듈로 진행할 수 있다(표 10).

1단계 수업 모듈은 역사적 인물 김만덕의 삶으로 투영해 본다. 2단계에서는 제주가 경험했던 산업화 시기 해남촌 사람들의 이야기를 통하여 서로 다른 문화 교류의

경험 사례를 학습한다. 3단계 수업 모듈은 제주 4·3을 통한 평화 교육으로 4·3 당시 세계시민성을 발휘했던 사람들의 이야기를 통하여 세계시민성을 실천한다.

<표 10> 수업 모듈과 핵심 역량

모듈명	세계시민교육 핵심 역량	2015 개정 교육과정 핵심역량
김만덕의 삶을 통해 본 세계시민성	공동체 간의 상호 연계 방식 윤리적으로 책임감 있는 행동	공동체 역량 창의적사고 역량
산업화 시기 제주 이주민 공동체(해남 촌)의 형성과 변화	다양한 차원의 정체성 차이와 다양성의 존중	의사소통 역량 공동체 역량
제주 4·3과 사람들	공동체간의 상호 연계 방식 차이와 다양성에 대한 존중 윤리적으로 책임감 있는 행동	심미적 감성역량 공동체 역량

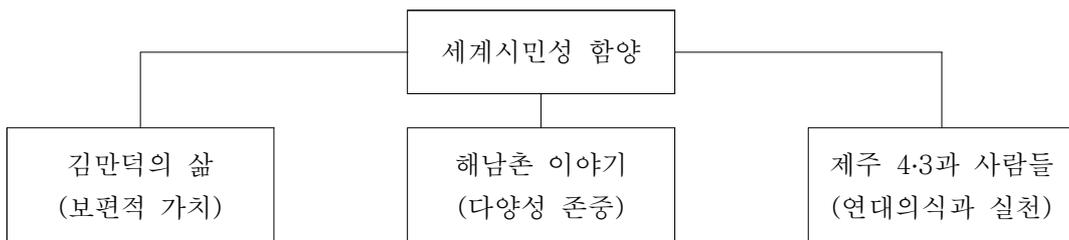
* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a)를 연구자가 재구성

IV. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈: 제주지역 사례

세계시민교육은 학생들이 지구촌 구성원으로서 소속감과 연대감을 바탕으로 세계를 이해하고, 다양성 존중과 평화의 가치를 실현하며, 타인에 대한 공감과 배려를 실천할 것을 강조한다. 또한 지속가능하고 정의로운 사회를 위해 지역과 세계의 문제를 비판적으로 바라보고 바람직한 변화를 위해 적극적으로 참여할 것을 장려한다.

세계시민교육은 ‘나’ 로부터, 내 주변의 작은 관심으로부터 시작해 ‘우리’ 로 확대되는 것이며 나와 너의 연대 속에 우리의 공존을 고민하고 실천하는 교육이다. 또한 평화, 인권, 다양성 존중, 지속 가능한 발전 등에 관하여 가르치는 것 뿐만 아니라 학생들과 소통하고 공감하는 것이 중요하다. 우리가 살고 있는 지역에서 일어나는 일들에 관심을 가지고, 변화를 위해 참여하고, 나아가 우리 이웃 나라들과 지구 반대편의 이웃 시민들에게 마음을 열고, 그들이 직면한 문제에 공감하며, 내가 있는 자리에서 행동으로 실천할 것을 필요로 한다.

본 장에서 지역 기반 세계시민교육으로 설정한 주제와 관련 영역을 제시한 수업 모듈의 개요는 (그림 5)와 같다.



(그림 5) 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 수업 모듈 개요

* 출처: 연구자가 작성

한편, 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈에 적용되는 세계시민교육 영역과 통합교육과정 과정, 지역 기반 이슈 및 수업요소를 <표 11>와 같이 설정하였다.

<표 11> 지역 기반 세계시민교육과정 영역과 통합교육 교과목

주제	사회과 핵심 역량	통합교육 과정	지역 기반 이슈	수업요소
김만덕의 삶	의사결정력, 의사소통 및 협업능력	사회, 역사	자연재해	역사적, 사회적 요소
산업화 시기 제주 이주민 공동체 (해남촌)의 형성과 변화	문제해결력, 의사소통 및 협업능력	지리, 역사, 사회	인구 문제	지리적, 역사적, 사회적 요소
제주 4·3과 사람들	비판적 사고력, 의사소통 및 협업능력, 행동능력	지리, 역사, 사회	국가 폭력, 냉전과 분단	지리적, 역사적, 사회적 요소

* 출처: 연구자가 작성

위의 수업 모듈은 지역과 세계가 연계할 만한 이슈를 지역에서 선정하여 그 맥락을 학습하는 것으로 이루어진다. 학생들은 지역의 역사, 문화적 이슈를 통하여 지역의 이슈가 다른 지역과 세계의 이슈와도 연계되어 있다는 것을 알게 된다. 또한 이슈의 맥락적 이해를 통하여 비판적인 사고와 실천의지를 다지게 된다. 본 연구에서 지역 기반수업 모듈은 세계 시민성을 지역 기반 인물로 투영한 김만덕의 삶을 주제로 한 수업 모듈, 산업화 시기 제주가 경험했던 해남촌 이야기, 제주 4·3과 평화교육으로 세계시민성을 확장하는 일련의 단계별 수업을 한다. 수업 모듈 실행 과정에서 프로젝트, 주제협력학습, 문제해결학습 등이 수행된다.

1. 빈민을 구제한 김만덕의 삶 14)

1) 모듈 개관

유네스코 지침서에는 차이와 다양성을 인정하고 존중하며 나와 다른 개인과 사

14) 이 수업 모듈은 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육 내용 중 연구자가 작성한 ‘김만덕의 삶을 통해 본 세계시민성 수업 모듈’을 재구성한 것이다(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2017, 86-99).

회집단에 대한 공감과 연대의식을 기르며, 나의 윤리적 책임이 사회에 어떤 영향을 미치는지 생각해 보는 학습주제와 목표가 제시되어 있다. 이에 조선 후기 실존 인물 이었던 김만덕의 삶을 통해 다른 사람에 대한 공감과 연대의식을 기르고 사회정의와 윤리적 책임을 다하는 실천 의지를 기르고자 김만덕을 소재로 한 수업 주제를 설정하였다.

김만덕은 당시 자신의 전 재산을 흉년으로 어려움을 겪던 제주인들에게 나누어 주었던 나눔과 배려를 실천했던 조선 후기의 실존 인물이다. 제주도의 거상인 김만덕은 본래 양가 출신으로 기생에 편입한 것을 알고 제주 목사에게 여러 번 청하여 자신의 신분을 회복할 정도로 주체적인 인물이었다. 그녀는 공정한 거래, 신뢰를 원칙으로 객주와 관가의 물품 조달, 상품 유통으로 부자가 되었고, 1794년에 제주에 흉년이 들 때 자신의 전 재산을 진흙미로 내어 제주 백성을 구제하였다. 그녀는 제주도의 여인으로 자신이 주체적으로 살 수 있는 길로 상업을 택했고 뛰어난 경제인이었다. 그의 미덕은 어렵게 모은 재물을 가장 값지게 썼다는 데 있고 이것이 후대에 이름을 남기게 된 까닭이다.

나눔과 배려, 공감과 연대, 윤리적 책임을 실천했던 김만덕의 삶을 주제로 한 활동은 융합 수업으로 적합하다. 역사와 관련하여 김만덕이 살았던 시대 상황을 파악하고 국어와 관련하여 김만덕의 삶을 문학작품으로 탐색할 수 있다. 이를 통해 사회 수업에서는 김만덕 객주 열기 등의 활동을 할 수 있다. 도덕에서는 김만덕의 나눔과 배려의 정신을 일상에서 실천할 수 있는 방안을 생각해 볼 수 있다. 이를 바탕으로 진로에서는 직업윤리를 생각해 보는 시간을 가질 수 있다. 김만덕의 삶을 통하여 자신이 처한 상황을 개선하고자 노력하고 또한 다른 사람의 삶에 공감하고 어려운 처지에 놓인 사람들에 대해 윤리적 책임을 다하는 실천적인 행동들이 사회에 어떤 영향을 미칠 수 있는지 시사점을 생각해 볼 수 있다.

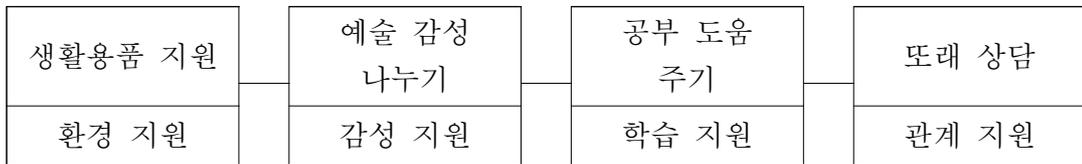
수업 모듈 1단계인 지역 기반 이슈 탐색에서는 김만덕 인물 탐색을 통해 학생들은 18세기 말 제주 지역에서 쟁점화 된 일과 당시 제주의 현안 과제와 자신의 삶을 연관시키는 과정을 통해 학습 동기를 유발하게 된다. 이는 개인과 지역, 세계가 밀접하게 관련되어 있다는 것을 인식하는 단계이다.

2단계는 김만덕이라는 역사적 인물을 통하여 실제 어떠한 문제가 존재하였는지 그 상황을 역사적, 사회적 맥락으로 살펴보고 그것이 당시 제주 사람들에게 어떤 영

향을 주고 있는지에 대하여도 확인해보는 맥락에서의 학습이 이루어지는 단계이다. 또한 실제로 그 문제에 처한 사람들의 입장에 대해 고려해보고 함께 공감하는 과정이기도 하다. 문제에 대한 민감성은 문제의 양상과 그로 인해 나타나는 영향들을 인지하게 되면 더욱 강화되기 때문이다. 김만덕은 당시 변방의 섬 제주인, 여성, 천민, 상인이라는 가장 열악한 조건에서 자신의 노력과 의지로 교방을 박차고 나와 객주를 차려 큰 부자가 되어 당시 굶주림에 허덕이는 제주인들에게 자신의 전 재산을 내놓은 인물이다. 만덕의 성공 신화는 그녀가 제주에서 제일가는 부자가 되었고 자신이 애써 모은 재산을 다른 이들을 위해 대가 없이 나누어 주었다는 점에 있다. 또한 여성과 기녀라는 신분의 굴레에서 벗어나 스스로의 삶을 주체적으로 선택하고 개척해 나간 인물이다. 경제활동에 있어서도 상도에 입각하여 부를 축적했으며 그러면서도 금욕과 검소한 생활태도를 견비하였다. 특히 시대변화를 읽는 통찰력과 개척정신으로 유통업에 종사한 것은 장기적 비전을 지닌 여성 기업인으로서의 면모를 보여주기도 한다. 이 단계에서는 역경을 극복하고 나눔을 실천하는 것은 꼭 특별한 사람들만 할 수 있는 일이 아니라 누구든지 할 수 있는 일이다. 따라서 이 활동은 김만덕의 삶을 통해서 배운 도전과 나눔의 정신을 나와 관련지어 생각해 보도록 했다. 배려와 나눔이 일상생활에서 가능한 활동이 될 수 있도록 많은 학생의 경험을 공유할 수 있도록 안내하는 것이 필요하다. 김만덕에 대한 역사 기록을 통하여 김만덕의 삶에 나타난 나눔과 도전 정신, 개척정신, 주체적인 삶을 주제로 만화나 이야기로 표현하도록 안내한다.

3단계는 김만덕을 통해 발견한 세계시민성을 학교, 지역, 세계로 확산하고 유사한 사례에 관심을 갖고 실제로 실천하고 행동할 수 있는 세계시민의 자질 함양에 초점을 둔다. 학생들은 충돌하고 있는 가치들에 대해 깊게 생각해 보고 반대의 의견을 가진 타인과 의견을 조율해 가는 과정을 통해 합리적으로 의사소통할 수 있는 세계시민성을 키울 수 있게 된다. 문제해결과정에 참여하는 것은 학습자의 문제에 대한 관심을 증가시킬 수 있다고 한다(백순화, 정인철, 2003). 또한 문제해결학습은 인지적인 활동뿐만 아니라 정의적인 측면도 강조된다. 결국 문제 해결은 본질적으로 협동적인 과정이라는 것이다. 3단계에서는 김만덕 객주는 김만덕의 나눔과 배려의 정신을 담아 만든 장터로 학생들은 객주 운영을 통하여 나눔과 봉사를 실천하고 이를 통하여 나눔의 정신을 주변 이웃으로 확장하는 활동을 할 수 있도록 안내하였다.

객주는 상인의 물건을 위탁받아 팔아 주거나 매매를 중개하며 그에 부수되는 여러 기능, 즉 위탁자를 위한 숙박, 금융, 창고, 운송 등을 담당한 중간상인 또는 그런 집을 말한다. 객주 운영의 원칙으로는 김만덕은 나눔과 봉사, 배려를 상징하므로 객주 운영의 원칙도 나눔과 봉사, 배려를 실천할 수 있도록 객주 운영을 한다. 객주에서 거래되는 품목은 물품 지원뿐만 아니라 또래 상담 등 정서적 지원도 포함하였다. 모듬별로 우리 반 친구들에게 도움을 줄 수 있는 것을 찾아 도움 상품을 작성해 보는 활동을 하였다. 김만덕 객주를 열고 이를 이용하고 나서의 후기를 쓰는 활동이 있었다. 학생들은 자신이 가진 여러 지원을 다음과 같은 영역에서 실행하였다(그림 6)



(그림 6) 김만덕 객주 열기 활동

* 출처: 연구자가 작성

김만덕 객주열기를 마친 학생들은 우리 주변에 도움이 필요한 사람이 있는지 살펴보고 도움 넓혀가기 활동을 전개하였다.

이후 학생들이 수행한 활동을 돌아보고 느낀 점이나 달라진 점에 대해서 스스로 돌이켜보는 과정을 뜻한다. 반성의 글쓰기를 통해서 자기평가를 하였다. 자기평가는 학생들이 수업을 통해 배운 지식을 실제적인 실천으로 옮기는 데에 반드시 수반되는 과정이다. 이 단계에서는 김만덕에게 길을 묻다는 주제로 CEO, 기업가로서의 삶, 사회사업가로서의 삶, 여성으로서의 삶, 주체적 삶의 개척자로서 자신의 진로를 탐색해 보는 활동이 있었다. 관련 활동으로 김만덕의 삶을 토대로 직업에 대한 가치관의 유형을 나타낸 것이다. 내가 직업을 선택하는 데 가장 중요하게 생각하는 것부터 순위를 매겨 보고 자신이 가장 중요하다고 생각한 직업 가치관 3개를 적어 보고, 중요하다고 생각하는 이유를 적어 보는 자기 평가를 하였다(표 12).

<표 12> 빈민을 구제한 김만덕의 삶 수업 모듈 세부 학습

수업 모듈 단계	수업 목표	세부 학습	탐구자료
1단계 지역사회 이슈 탐구 (빈민을 구제한 김만덕의 삶)	<ul style="list-style-type: none"> 김만덕의 삶을 통해 본 나눔과 배려 실천하기 김만덕의 삶이 보편적 가치를 추구했던 이유를 탐색 	<ul style="list-style-type: none"> 1795년의 계속된 대기근이 제주 사회에 미친 영향을 지역 사회 기반 이슈로 설정 지역 기반 이슈와 나, 지역, 세계간의 연계성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> 만덕 정신 나눔, 도전 영상
2단계 맥락에서의 학습 -역사적 맥락 -지리적 맥락 -사회적 맥락	<ul style="list-style-type: none"> 김만덕의 삶을 통해 본 남을 위해 쓰는 마음 김만덕의 도전과 나눔 김만덕과 관련된 기록을 통해 본 김만덕의 삶 18세기 후반 제주 사회의 현안 과제 지역 기반이슈가 다른 지역, 전 구적인 이슈와와도 관련될 수 있는 문제임을 인식 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성 	<ul style="list-style-type: none"> 김만덕의 삶을 다양한 맥락으로 이해 <ul style="list-style-type: none"> 변방의 섬, 여성, 천민, 상업에 종사했던 어려웠던 삶 김만덕의 생애를 통해 역경을 이겨낸 삶 18세기 말 대기근으로 인구가 감축되던 당시 백성 구휼 활동 남을 위해 쓰는 마음 보편적인 가치로서 다른 사람에 대한 배려와 존중 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성 <ul style="list-style-type: none"> 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호 연계 방식 	<ul style="list-style-type: none"> (주제1) 김만덕의 삶을 통해 본 남을 위해 쓰는 마음 (주제2) 김만덕의 도전과 나눔 (주제3) 김만덕에 관한 역사적 기록 (주제4) 김만덕 객주 열기 활동 (주제5) 김만덕에게 진로를 묻다 (주제6) 나의 직업 가치관 알아보기
3단계 세계시민성 확장	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈와 관련된 효과적이고 윤리적인 시민참여 (연대, 공감, 대화, 배려와 존중) 	<ul style="list-style-type: none"> 지역사회 차원에서 중요한 글로벌 이슈에 참여하기 	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈의 맥락 학습을 통하여 실천과 연대 <ul style="list-style-type: none"> 김만덕 객주 열기

	<ul style="list-style-type: none"> 지역사회 차원에서 중요한 글로벌 이슈에 참여하기 	<ul style="list-style-type: none"> 제주문화원형에 나타나는 문화교류의 모습 찾아 홍보하기 	<ul style="list-style-type: none"> 한학급 한생명 살리기 활동 제주문화원형(신화)에서 찾는 김만덕 지역축제와 연계한 자청비 홍보 활동
--	--	---	--

* 출처: 연구자가 작성

2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계

본 수업 모듈은 김만덕의 삶을 통한 세계시민성 함양을 목표로 주제 융합 수업을 제시한 것이다. 2015 개정 교육과정과 연계하여 통합 교육과정으로 기업의 사회적 책임과 역할(사회), 당시 사회 상황(역사), 타인에 대하여 배려하는 삶(도덕), 문학 작품(국어), 진로 선택(진로) 등 여러 과목과 주제 융합 수업으로 실행할 수 있다. 이 수업 모듈과 관련 있는 유네스코 지침서상의 학습주제 및 학습 목표는 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호 연계 방식, 윤리적으로 책임감 있는 행동이다. 아래 표는 유네스코 지침서상의 학습 주제와 목표, 2015 개정 교육과정의 관련 교과 성취기준을 연계하여 제시하였다(표 13).

<표 13> 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(1)

유네스코 지침서상의 학습 주제 및 학습 목표	
	<p>5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호 연계 방식: 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다.</p> <p>8. 윤리적으로 책임감 있는 행동: 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단행동에 주는 시사점을 생각해본다.</p>
2015 개정 교육과정	
사회	[9사(일사)08-02] 자유 시장경제에서 기업의 역할과 사회적 책임을 이해하고, 기업가 정신을 함양할 수 있는 태도를 갖는다.
역사	[9역05-06] 영·정조가 실시한 개혁 정치의 내용을 파악하고, 탕평 정치를 통해 이루고자 한 지향점을 이해한다.
도덕	[9도02-04] 이웃의 종류를 구분해 보고, 공동체 속에서 이웃을 배려하고

	봉사하기 위해 타인의 관점을 채택해 보고, 이를 실천하기 위한 구체적인 방법을 제시할 수 있다.
국어	[9국05-06] 과거의 삶이 반영된 작품을 오늘날의 삶에 비추어 감상한다. [9국03-07] 생각이나 느낌, 경험을 드러내는 다양한 표현을 활용하여 글을 쓴다.
진로	[9진02-04] 직업이 자신에게 주는 긍정적 가치(자아실현, 보람 등)를 이해할 수 있다. [9진02-05] 직업인이 공통적으로 갖추어야 할 직업윤리를 이해할 수 있다.
위의 두 영역 간의 관련성 서술	
<p>유네스코 지침서에는 차이와 다양성을 인정하고 존중하며 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기르며, 나의 윤리적 책임이 사회에 어떤 영향을 미치는지 생각해 보는 학습주제와 목표가 제시되어 있다.</p> <p>이에 다른 사람에 대한 공감과 연대의식을 기르고 사회정의와 윤리적 책임을 다하는 실천 의지를 기르고자 조선 후기 실존 인물이었던 김만덕의 삶을 소재로 하여 수업 주제를 설정하였다.</p> <p>김만덕은 자신의 전 재산을 흉년으로 어려움을 겪는 제주인들에게 나누어 주면서 나눔과 배려를 실천한 조선 후기의 실존 인물이다. 제주도의 거상인 김만덕은 본래 양가 출신으로 기생에 편입한 것을 알고 제주 목사에게 여러 번 청하여 마침내 자신의 신분을 회복할 정도로 주체적인 인물이었다. 그녀는 공정한 거래, 신뢰를 원칙으로 객주와 관가의 물품 조달, 상품 유통으로 부자가 되었고, 1794년 제주에 흉년이 들었을 때 자신의 전 재산을 진휼미로 내어 제주 백성을 구제하였다. 그녀는 제주도의 여인으로 자신이 주체적으로 살 수 있는 길로 상업을 택한 뛰어난 경제인이었다. 그녀의 미덕은 어렵게 모은 재물을 가장 값지게 썼다는 데 있고 이것이 후대에 그녀의 이름을 남기게 된 까닭이다.</p> <p>나눔과 배려, 공감과 연대, 윤리적 책임을 실천했던 김만덕의 삶을 주제로 한 활동은 융합수업으로 적합하다. 역사와 관련하여 김만덕이 살았던 시대 상황을 파악하고 국어와 관련하여 김만덕의 삶을 문학작품으로 탐색할 수 있다. 이를 통해 사회 수업에서는 김만덕 객주 열기 등의 활동을 할 수 있다. 도덕에서는 김만덕의 나눔과 배려의 정신을 일상에서 실천하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 이를 바탕으로 진로에서는 직업윤리를 생각해 보는 시간을 가질 수 있다.</p> <p>김만덕의 삶을 통하여 자신이 처한 상황을 개선하고자 노력하고 다른 사람의 삶에 공감하며 어려운 처지에 놓인 사람들에게 윤리적 책임을 다하는 실천적인 행동이 사회에 어떤 영향을 미칠 수 있는지 생각해 볼 수 있다.</p>	

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a) 관련하여 연구자가 재구성.

3) 수업의 실제

수업요소	역사적, 사회적 맥락	교과 및 관련 단원	사회	경제생활과 선택
			역사	조선과 동아시아 전통사회의 성숙
			국어	문학, 쓰기
수업 대상	중학생		도덕	타인과의 관계
			진로	일과 직업 세계 이해
학습 주제	김만덕의 삶을 통해 본 세계시민성, 나눔과 배려			
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ○ 다른 사람들에게 관심을 기울이고 그들의 고통에 공감할 수 있다. ○ 다른 사람들을 위해 내가 할 수 있는 일을 찾아 나눔을 실천할 수 있다. 			
세부 학습 요소	<ul style="list-style-type: none"> ○ 김만덕의 삶 문학작품, 역사 자료 읽기 ○ 김만덕의 삶을 통해 본 기업가의 역할과 사회적 책임 ○ 일상에서 나눔과 배려 실천하기 			
교수·학습방법	모둠별 주제 협력학습			
수업의 흐름	흐름	관련 영역	활동 내용	
	관계 맺기	역사, 사회	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 다른 사람에 대한 공감을 통해 윤리적 책임을 다하는 것이 사회에 어떤 영향을 주는지 구체적인 사례를 찾을 수 있다. ○ 김만덕 기념관 홈페이지에서 ‘만덕 정신 나눔, 도전’ 영상 감상 ○ 김만덕은 어떤 상황에서 어떻게 나눔을 실천했을까? 	
	민감성 함양	공통	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 김만덕의 삶을 통해 남을 위해 쓰는 마음이 사회에 어떤 영향을 미쳤는지 알아보고, 이를 통해 자신의 직업 가치관을 생각해 본다. 	
		도덕	○ 주제활동 1(모둠활동): 김만덕의 삶을 통해 본 남을 위해 쓰는 마음	
		역사	○ 주제활동 2(모둠활동): 김만덕의 도전과 나눔의 정신	
		국어	○ 주제활동 3(모둠활동): 김만덕의 삶에 대한 소감문 쓰기	
	해결 방안 모색	사회	○ 주제활동 4(모둠활동): 김만덕 객주 열기	
		진로	○ 주제활동 5(모둠활동): 김만덕에게 묻는 길	
	자기 평가	진로	○ 주제활동 6(개별 활동): 나의 직업 가치관 알아보기	
		도덕, 진로연계	▶ 고난을 극복하고 나눔과 배려를 생각하고 실천하는 자세를 다진다.	
지도상의 유의점	<ul style="list-style-type: none"> ■ 김만덕의 삶을 역사, 사회, 국어, 도덕, 미술, 진로와 연계하여 통합적으로 이해하고 자신의 삶과 관련하여 역경을 극복하고 나눔과 배려를 실천할 수 있도록 학생 중심의 협력학습, 주제융합수업으로 운영 ■ 학교 실정에 맞게 교과 연계 및 3~4차시의 교과 융합 수업으로도 운영 가능 			

(1) 수업 실행

【주제 1】 김만덕의 삶을 통해 본 남을 위해 쓰는 마음



영상 * 출처: 김만덕 기념관

www.mandukmuseum.or.kr/index.php/contents/manduk/mind

김만덕은 부자가 된 이후에 어려운 상황에 놓인 제주 사람들에게 자신의 전 재산을 내놓았습니다. ‘만덕 정신 도전, 나눔’ 영상을 보고 김만덕이 이러한 실천을 할 수 있었던 이유를 생각해 보세요.

1. 김만덕이 물건을 사고팔면서 거래할 때의 원칙은 어떤 것이었나요?
(예시) 적절한 가격에 사고팔아야 모두에게 이익이 된다는 원칙과 이익보다 신용과 도덕을 중요시하며 거래를 하였다.
2. 김만덕이 객주를 열었던 까닭은 무엇이었을까요?
(예시) 부자가 되어 어려운 이웃을 돌보는 사람이 되고 싶어 객주를 열었다.
3. 김만덕은 어떤 상인이 되고 싶어 했나요?
(예시) 굶주림에 허덕이는 어려운 이웃을 위해 값진 일을 하는 상인이 되고 싶어 했다.

☞ 김만덕은 당시 변방의 섬 제주인, 여성, 천민, 상인이라는 가장 열악한 조건에서 자신의 노력과 의지로 교방을 박차고 나와 객주를 차려 큰 부자가 되어 당시 굶주림에 허덕이는 제주인들에게 자신의 전 재산을 내놓은 인물이다. 만덕의 성공 신화는 그녀가 제주에서 제일 가는 부자가 되었고 자신이 예씨 모은 재산을 가난한 이들에게 대가 없이 나누어 주었다는 점에 있다. 김만덕은 여성과 기녀라는 신분의 굴레에서 벗어나 자신의 삶을 주체적으로 선택하고 개척해 나간 인물로서, 경제활동에서도 상도에 따라 부를 축적했으며 그러면서도 금욕과 검소한 생활태도를 견비하였다. 특히 시대 변화를 읽는 통찰력과 개척정신으로 유통업에 종사한 것은 장기적 안목을 지닌 기업인의 면모를 보여주기도 한다.

【주제 2】 김만덕의 도전과 나눔의 정신

1. 다음 김만덕의 생애를 통해 김만덕의 도전과 나눔의 정신이 어떤 것인지 생각해 보자.

1739년 영조 15년, 김응열의 자녀 3남매 중 외딸로 출생
1750년 영조 26년, 12세에 부모 사망 후 기생집 의탁
1758년 영조 34년, 20세에 기생 수업 후 행수기생이 됨(추정)
1762년 영조 38년, 24세에 양인 신분 회복 / 물산 객주 운영
1795년 정조 19년, 57세에 계속된 흉년으로 제주의 인구가 감축되던 시절 양곡 구매 등으로 백성 구휼 활동 시작
1762년 정조 20년, 58세, 기민 구호로 정조의 칭송을 받아 여성으로 최고의 벼슬자리에 올라감
1762년 정조 21년, 59세, 당시 출륙금지령 시기에 여성으로서 금강산 유람 후 제주 귀향
1812년 순조 12년, 74세, 별세, 은혜로운 빛이 온 세상에 퍼지다

2. 지금까지 생활하는 동안 어려운 일이 있었을 때 이를 극복했던 경험, 또는 어려움에 처한 이웃을 도와주었던 경험을 함께 나누어 보자.

☞ 역경을 극복하고 나눔을 실천하는 것은 꼭 특별한 사람들만 할 수 있는 일이 아니라 누구든지 할 수 있는 일이다. 따라서 이 활동은 김만덕의 삶을 통해서 배운 도전과 나눔의 정신을 나와 관련지어 생각해 보도록 한다. 배려와 나눔이 일상생활에서 가능한 활동이 될 수 있도록 많은 학생의 경험을 공유할 수 있도록 안내한다.

【주제 3】 다음은 김만덕 기념관 홈페이지에서 제시한 만덕을 이야기한 역사적 기록들이다. 이를 통하여 알 수 있는 김만덕의 삶을 그림이나 글로 표현해보자.

■ 정조의 특명으로 지어 올린 ‘만덕전’

김만덕은 조선 시대의 엄격한 신분제를 넘고 여성의 몸으로 상업에 뛰어들어 막대한 부를 이루었을 뿐만 아니라, 굶주리는 제주 백성을 살리기 위해 자신의 재산을 아낌없이 내놓았다. 당시 사회경제개혁을 통치 이념으로 삼은 정조 임금의 김만덕의 삶을 널리 알려 자신의 개혁 의지를 밝히고자 신하들에게 김만덕 전기를 집필하라 명을 내렸다.

■ 체제공의 기록 (1720년~1799년)

만덕의 성은 김 씨이니 탐라에 사는 양갓집 딸이었다. 어려서 어머니를 여의고 의탁할 곳이 없어서 기생집에 의탁하여 관가에 하소연하니 기안에서 그의 이름을 없애고 다시금 양민으로 되돌려주었다. 만덕이 천금을 내어 쌀을 육지에서 사들였다. 모두 만덕의 은혜를 찬송하여 “우리를 살린 이는 만덕이네” 라고 했다. “별다른 소원은 없습니다. 다만 서울에 가서 임금님이 계신 곳을 바라보고, 이내 금강산에 들어가 일만 이천 봉을 구경한다면 내의원 의녀로 삼아서 모든 의녀의 반수에 두었다. 만덕의 이름이 서울 안에 가득하여 공경대부와 선비들 모두 만덕의 얼굴 한 번 보기를 원하지 않는 자 없었다.

- 변암집 -

■ 정약용의 기록 (1762년~1836년)

만덕에게는 세 가지 기특함과 네 가지 희귀함이 있다고 말하고 싶다. 기적에 실린 몸으로 과부로 수절한 것, 많은 돈을 기꺼이 내놓은 것, 바다의 섬에 살면서 산을 좋아함이 세 가지 기특함이다. 여자로서 중동(重瞳)이고 중의 신분으로 역마(驛馬)의 부름을 받았고, 기녀로 중을 시켜 가마를 메게 하였고, 외진 섬사람으로 내전의 사랑과 선물을 받은 것이 네 가지 희귀함이다.

- 여유당전서 -

■ 박제가의 기록 (1750년~1805년)

을묘년에 탐라에 큰 흉년이 들자 여인 만덕은 곡식을 내놓아 백성을 진휼하였다. …… 금강산을 구경하는 것 …… 여자라는 운명에 항거하여 창명을 건너 서울의 궁궐에 가서 임금님을 알현하고 명산을 구경하였으니 이 세상에 태어나고 이 세상을 떠나는 동안 넉넉하게 멋쟁이로 살 다간 사람으로 귀하다 할 만한 사람이다.

- 정유각문집 -

☞ 김만덕에 대한 역사 기록을 통하여 김만덕의 삶에 나타난 나눔과 도전 정신, 개척정신, 주체적인 삶을 만화나 이야기로 표현하도록 안내한다. 문학작품 『제주의 빛 김만덕』(푸른 숲), 『거상 김만덕』(P&M)을 읽도록 안내해도 좋다.

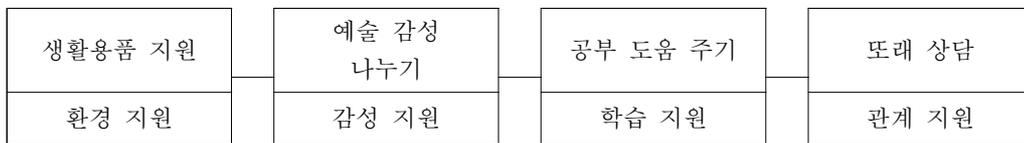
【주제 4】 김만덕 객주 열기

☞ 객주는 상인의 물건을 위탁받아 팔아 주거나 매매를 중개하며 그에 부수되는 여러 기능, 즉 위탁자를 위한 숙박, 금융, 창고, 운송 등을 담당한 중간상인 또는 그런 집을 말한다. 본 활동에서 김만덕 객주는 김만덕의 나눔과 배려의 정신을 담아 만든 장터로 학생들이 객주 운영을 통하여 나눔과 봉사를 실천하고 나눔의 정신을 주변 이웃으로 확장하는 활동을 할 수 있도록 안내한다.

1. 객주 운영의 원칙 정하기

김만덕은 나눔과 봉사, 배려를 상징하므로 객주 운영의 원칙도 나눔과 봉사, 배려를 실천할 수 있도록 정한다. 객주에서 거래되는 품목은 물품 지원뿐만 아니라 또래 상담 등 정서적 지원도 포함한다.

2. 도움 상품 정하기 (모둠별로 우리 반 친구들에게 도움을 줄 수 있는 것을 찾아 도움 상품을 작성해 보자.)



3. 도움 상품 이용하기

4. 이용 후기 쓰기

5. 도움 넓혀가기

(우리 주변에 도움이 필요한 사람이 있는지 살펴보고 도움 넓혀가기 활동을 한다.)

도움이 필요한 이웃	내가 줄 수 있는 도움

【주제 5】 김만덕에게 진로를 묻다

타인의 관점에서 배려와 나눔을 실천한 김만덕의 삶을 여러 측면에서 살펴보자.

1. CEO, 기업가로서의 삶

2. 사회사업가로서의 삶

3. 여성으로서의 삶

4. 주체적 삶의 개척자

김만덕을 통해 생각하는 나의 진로

【주제 6】 나의 직업 가치관 알아보기

1. 다음은 김만덕의 삶을 토대로 직업에 대한 가치관의 유형을 나타낸 것이다. 진로를 선택하는데 가장 중요하게 생각하는 것부터 순위를 매겨 보자.

가치관 유형	특징	중요도 순서
자율성	자기 스스로 계획하고 추진해서 생기는 것	
능력 발휘	자신의 능력을 마음껏 발휘하는 것	
경제적인 안정	많은 돈을 버는 것	
사회적 안정	다른 사람으로부터 인정받는 것	
관계 지향적	다른 사람들과 함께 일하는 것	
사회봉사	다른 사람들에게 나눔과 배려 활동	
자기 계발	더 발전하고 배울 수 있는 기회가 되는 것	
창의성	자신의 아이디어를 내서 새로운 것을 창조하는 것	
꿈 실현	삶의 목표와 가치에 맞는 진로를 선택하는 것	

2. 자신이 가장 중요하다고 생각한 직업 가치관 3개를 적어 보고, 중요하다고 생각한 이유를 적어 보자.

순위	가장 중요하다고 생각한 직업 가치관	이유

4) 수업의 효과 및 모듈 평가¹⁵⁾

(1) 학생 활동지 기술 내용

다음은 김만덕 수업 모듈 실행 후 학생들이 활동지에 기술한 내용의 일부이다.¹⁶⁾

김만덕의 객주 운영 원칙이 놀랐다. 상업활동을 하면서도 신의를 가장 중요하게 생각하면서 나눔과 봉사를 한 모습을 보면서 내가 객주를 운영하면 나는 어떤 것을 목표로 둘 것인가를 생각해봤다. 김만덕 객주 열기에서 나는 친구들에게 관계를 지원하는 또래 상담을 했다. 내가 친구들에게 도움이 줄 수 있다는 것이 놀랍다.

김만덕은 CEO이자 삶의 개척자, 사회사업가였다. 당시 김만덕은 어려운 여건에서도 자신의 삶의 주체였다. 그리고 어려운 처지에 놓인 제주 사회를 구제하는 데 앞장섰다. 다른 사람의 관점에서 생각하는 힘에서 나온 것 같다.

김만덕의 삶을 통한 나의 진로 가치관을 생각해 보는 활동을 할 때 이번 수업을 계기로 지금까지 생각해 보지 못했던 ‘다른 사람과 함께 일하는 것’이 무엇일가에 대해 생각해 보게 되었다. 나의 직업 가치관으로 자기 계발과 꿈 실현 외에 관계 지향성이라는 항목도 기준으로 정해보았다.

김만덕 이야기를 동아리 친구들과 역할극을 했다. 이야기가 머리와 마음으로 전해지는 것 같았다. 김만덕의 생애, 제주도민들을 구제한 김만덕, 권력을 받을 수 있는 순간에 자신의 소박한 소원을 이야기한 김만덕의 마음이 그대로 느껴졌다. 마치 나눔을 실천했던 제주 신화 ‘자청비’를 보는 느낌이었다.

김만덕 수업이 끝나고 우리는 사회 시간의 경제단원과 연계하여 1학년 아나바다 장터를 운영하였다. 우리는 체육관에서 열린 아나바다 장터에서 모두 착한 가게의 대표로 활동했다. 모은 수익금을 우리 동네의 어려운 이웃에게 전달하고 나니 뿌듯하다. 처음에 수익금을 50%로 기부하기로 했는데 대다수 친구가 전액을 지역사회에 기부하겠다는 발표를 듣고 놀라웠다.

김만덕은 CEO이자 삶의 개척자, 사회사업가였다. 당시 김만덕은 어려운 여건에

15) 각 수업 모듈 실행 후 수업의 효과에 대한 연구자의 성찰 일지는 2015세계교육포럼(2015. 5.19)에서 발표했던 학교에서의 세계시민교육 실천 사례 (부록 10)로 제시하였다.

16) * 출처: A 중학교 제주문화반 동아리 학생 대상 수업모듈 실행 후 학생들의 활동지 기록 내용 일부 (2015/06/07 실시).

서도 자기 삶의 주체였다. 그리고 어려운 처지에 놓인 제주 사회를 구제하는 데 앞장섰다. 다른 사람의 관점에서 생각하는 힘에서 나온 것 같다.

수업모듈 실행 후 학생들이 특히 관심을 가진 활동은 김만덕 객주 운영이었다. 수업 모듈 활동지에 제시된 객주 운영은 자신이 가진 재능과 물품을 필요한 친구들에게 나누어 주는 활동이었다. 참가 학생들은 소규모 동아리 활동에서 나아가 각자가 속한 학급과 학년에서 규모를 확대하여 객주를 운영하였다.¹⁷⁾ 학년 단위로 실시된 장터 운영으로 모은 기부금은 지역사회에서 필요한 이웃을 직접 선정해 전달하기도 하였다. 이렇게 알게 된 이웃들을 대상으로 봉사활동이 이어지기도 하였다.

(2) 세계시민성 확대 사례

1단계 수업 모듈은 김만덕이라는 역사적 인물을 통하여 세계시민의 모습을 구현해 보는 수업이다. 김만덕은 당시 자신의 전 재산을 흉년으로 어려움을 겪던 제주인들에게 나누어 주어 나눔과 배려를 실천했던 조선 후기의 인물이다. 학생들은 이 수업을 계기로 ‘한 학급 한 생명 살리기’ 활동, ‘객주 열기’ 및 ‘장터 운영과 윤리적 소비’ 자치활동에 참여함으로써 이를 학교 문화 및 지역사회, 세계에 대한 관심으로 확장했다.

김만덕 수업 후 학생들은 제주 사회가 어려웠을 때 나눔과 배려를 실천했던 김만덕의 이야기를 ‘객주 열기’로 실천했다. 다른 사람의 이야기를 잘 들어주는 친구는 또래 상담을 통하여 자신이 가진 장점을 나누었고, 친구들의 공부를 자발적으로 돕기도 하였다. 또 어떤 친구는 필요한 물품 지원을 하기도 했다. 음악을 통하여 자신이 가진 장점을 친구들에게 나눠주는 학생도 있었고 지역사회로 봉사활동을 확대하기도 했다.

동아리 학생들의 생각은 학년으로 공유되면서 아나바다 장터를 같은 학년의 모든 학생의 참여를 이끌었다. 사회 시간에는 모든 학급이 지구 곳곳의 나라를 학급별로 선정하여 그 나라의 문화와 현재 벌어지고 있는 사회 쟁점을 탐구하는 과정을 통하

17) 김만덕 객주 운영은 나눔과 배려를 실천한 김만덕의 정신을 실천한다는 취지로 운영되었다. 객주에서 거래되는 품목은 물품 뿐만 아니라 공부 도와주기, 또래 상담 등 정서적 지원도 포함되었다. 이를 통하여 도움을 넓혀 가는 활동을 이어갔다.

여 ‘한 학급 한 생명 살리기 운동’ 을 전체 학년으로 확산하는 활동으로 이어지기도 했다.

한편 동아리 학생들은 김만덕 학습이 있고 나서 제주 문화의 원형인 신화에서 발견되는 시민성을 대표하는 이야기로 ‘자청비 신화’ 를 모티브로 한 이야기와 연극을 지역 축제와 연계하여 펼치기도 하였다¹⁸⁾. 2015년과 2016년에 메밀 축제와 연계하여 운영된 자청비 프로젝트 학습은 3월 중순에 자발적으로 방과 후 교육활동으로 모인 유네스코 동아리 학생 15명과 제주문화반 학생들을 대상으로 진행하였다. 2016년에 메밀 축제에서는 제주 지역 유네스코 교사협의회 교사들의 공감을 얻으면서 8개 학교에서 120명 학생이 참가하여 ‘제주 문화 안에 담긴 공공성’ 을 찾는 주제 발표로 학생 워크샵으로 확대되었다.¹⁹⁾

메밀 축제 후 프로젝트 수업 결과물들은 학교 복도에 전시함으로써 학교 문화로 확산하는 계기가 되었고, 자청비 신화에 담긴 제주 문화 원형에 대한 공공성이 무엇일까에 대한 탐색이 이루어졌다.²⁰⁾

이후 학생들은 탐라국 신화, 자청비 신화, 김만덕의 삶, 해남촌 이야기를 통하여 제주 문화의 원형에 나타난 공공성에 관심을 가지게 되고 제주가 경험했던 역사 문화적 쟁점을 탐색하는 활동으로 이어졌다. 학생들은 이후 제주 4·3과 사람들을 주제로 정하여 활동하였다.

2. 산업화 시기 제주 이주 공동체(해남촌) 형성과 변화

1) 모듈 개관

다문화 교육의 핵심적 가치는 문화적 다양성의 인정과 인간의 존엄성, 그리고 보편적 인권에 대한 존중이라는 점에서 세계시민교육과 상보적인 관계를 형성할 수 있다.

18) 김만덕 수업 모듈 후속 활동으로 학생들은 제주 신화 ‘자청비’ 만화를 제작하여 축제에서 스토리텔링 및 연극을 통하여 시민성의 투영된 신화 속 인물 자청비를 알리는 활동을 했다 이후 탐라국 신화 만화 제작을 통하여 제주 신화 속에 나타난 문화 교류를 지역연계 체험 학습 시 소개하는 활동도 이어졌다(부록 2, 부록3 참고)

19) * 출처: 제주중고생 메밀밭에서 제주문화와 삶을 만나다(제주의 소리, 2016.5.24. 기사) 참조.

20) 관련 활동은 한국환경교육연구소가 수행한 생물권보전지역 기반 지속가능발전교육 방안 연구 과제에 연구자가 참여하여 “제주 메밀과 제주 신화로 본 지속가능한 삶과 미래” 라는 주제로 학생 교육활동을 집필함. (한상희, 2016a. 108-122).

다문화주의의 출발이 한 국가 내에서의 다양한 문화의 존재를 인정하고 이해하는 것이라면 이것이 한 단계 나아가, 국가 단위를 초월해 세계 수준으로 확장시켰을 때는 ‘함께 살아가는 교육’이 국가적-지역적-국제적 단위에서 전개될 수 있는 것이다 (김진희·허영식, 2013, 175). 다문화교육은 세계와 나의 관계성을 고찰하는 학습자의 성찰과 반성적 실천을 요청하는 교육영역이다.

이러한 지점에서 제주가 경험한 다문화 역사의 사례를 통해 맥락을 학습하는 지역의 다문화적 경험을 통하여 세계의 눈을 통해 다시 지역을 돌아보고 참여할 수 있는 성찰적 세계시민을 키우는 것으로 확장할 수 있다.

경험적 다문화 학습은 새로운 문화가 어떤 것인가를 단순히 아는 것에 그치지 않고, 그 문화에 참여하며, 해당 문화의 기저를 이해하고 문화적 행위의 이유를 알게 되는 다차원적 활동을 의미한다. 문화적으로 이질적인 사람들 사이의 상호 존중을 위해서는 당위론적인 다문화 교육보다는 구체적으로 서로 다른 문화의 형성 배경을 탐색, 발견하는 학습이 필요하다고 본다.

따라서 본 수업 모듈은 산업화 시기 제주가 경험했던 제주 이민의 역사와 이주민 공동체의 형성과 해체, 정착 과정을 역사적, 사회적, 지리적 맥락 학습을 통해 탐구하고 이를 바탕으로 한국 사회의 다문화 현상의 배경과 더 나아가 사회 변화에 대한 통합적인 인식과 비판적 사고력을 갖는 것을 목표로 하였다.

수업모듈 1단계 지역 기반 이슈 탐색에서는 1960 ~ 1970년대 제주도의 인구변화를 이슈로 설정하는 단계이다.

2단계 맥락에서의 학습이 이루어지는 과정에서는 인구 이동이 이루어진 이유를 역사적, 지리적, 사회적인 맥락에서 학습한다. 산업화 시기의 제주도에 유입한 이주민 공동체의 형성과 배경, 해체, 새로운 문화 형성의 과정을 역사적인 측면, 지역적인 측면, 상호작용이 이루어진 사회적인 측면으로 나누어 수업 모듈을 구성하였다. 먼저 산업화 시기 제주도의 인구 증가 배경을 역사적인 측면에서 학습하는 데에 중점을 두었다. 세부적으로는 산업화 시기 우리나라 농촌에서 있었던 이촌 향도 현상에 전국적인 현상에 대한 학습과 함께 제주에서의 인구 증가가 이루어진 역사적인 배경을 이해할 수 있도록 구성하였다. 1960년대 이후에는 공업화로 경제가 빠르게 성장하면서 농촌의 인구가 일자리를 찾아 도시로 이동하는 이촌 향도 현상이 전국의 농촌에서 나타났다. 가난한 농촌 사회에서 이농은 주로 연줄을 따라 이루어졌다. 당시 제주

도는 정부 주도의 개발정책으로 1960년대 후반 들어 제주는 개발 붐이 일어났고 감귤산업이 본격적으로 성장하기 시작되었다. 한편, 제주로 이주했던 전남 사람들은 1967년부터 1978년까지 5차례의 큰 가뭄의 피해를 겪음으로써 이농 현상이 더욱 심해졌으며 이들은 당시 노동력을 필요로 하는 제주로 오게 되면서 제주도 유입인구는 크게 증가하였다.

두 번째 맥락에서의 학습으로 1960~1970년대 제주도로 인구 유입이 이루어진 이유와 해체 과정을 장소성의 측면에서 학습한다. 산업화 시기 제주시 건입동 주변에 형성된 해남촌이라는 이주민 공동체의 형성과 1970년대와 1980년대를 거치면서 해남촌이 해체되게 된 배경을 학습하는 데 주안점을 두었다. 1960년대 산업화와 도시화는 이농과 도시로의 급속한 인구집중을 초래하였다. 개발 초기의 이주민들은 대체로 사회경제적 지위 상승을 위한 노력으로 일시적 생업문제 해결을 위해 노력하면서 도시에 정착한다. 즉 단순노무직에 종사하게 되며 판잣집이나 변두리 생활을 하게 된다. 제주시에서도 이런 형태의 정착지로 해남촌(건입동)이 있다. 해남촌은 이농 현상에 의해 이루어진 거주 지역으로 전남 해남군의 주민들이 이주해와 마을을 이루고 살아가면서 해남촌으로 명명되게 되었다. 해남촌은 제주항과 근접해 있는 관계로 이주민의 반 이상이 제주항을 생활터전으로 삼았다. 직업은 용마부락의 이주민과 유사했으나 용마부락에 비해 빈민촌적 특성을 많이 내포하고 있는 지역이다. 해남촌은 영구정착지라기 보다는 경제적 상향이동을 위해 거쳐 가는 지역이었다.

제주가 관광지로서 본격적으로 개발되면서 ‘해남촌’에 사는 사람들에 대한 이주 계획이 수립되게 된다. 사라봉을 중심으로 볼 때 서쪽에 있는 제주공항에서 비행기가 이륙할 때 비행기에서 이곳을 보면서 빈민촌이 제주 입구에 있다며 제주의 관광지 이미지를 흐리고 있다는 지적이 나오면서 제주도 차원에서 ‘해남촌’ 사람들을 이주시키기로 결정을 하게 된다. 1차 이주는 1970년을 전후해 이루어졌다. 제주시는 이들에게 일정한 이주비용을 보상해주고 지금의 공설운동장 주변으로 거처를 옮기도록 했고 2차는 1980년을 전후해 진행되었는데 2차 이주 때는 제주시 화북동 주변으로 옮겨간 사람들이 많았다. 현재 과거 ‘해남촌’ 자리에는 아파트가 들어서 있는데, 아파트 후문까지 100여m의 거리가 과거 ‘해남촌’이 있었던 장소이다. 현재 과거 ‘해남촌’ 자리는 인가와 아파트단지, 체육공원, 주차장 등이 들어서 있고 보상 문제가 풀리지 않은 집 자리 몇 채만 남아 있을 뿐 과거의 ‘해남촌’의 모습은 거

의 찾아볼 수 없다.

세 번째 맥락으로 사회적인 측면에서 산업화 시기에 제주로 온 이주민들의 초기 어려웠던 생활 모습과 제주 사람들과의 교류, 그리고 현재 제주 사람으로서 정착을 하고 있는 그들의 생활 모습을 주안점으로 하여 수업을 구성하였다. 과거 어려웠던 이주생활, 현재 제주가 고향이 된 호남 사람들, 한국 사회의 인구 구성의 변화를 제시함으로써 제주의 지역 정체성이 고정된 것이 아니라 변화, 발전된다는 것을 학습하고, 다른 지역과 다른 문화에 대하여 인정, 배려, 수용하는 자세를 갖는 것을 수업 방향으로 설정하였다.

3단계 지역 기반 수업모듈인 세계시민성을 확장하는 과정은 제주가 경험했던 유사한 역사 문화적 경험으로 관심을 확장하는 단계이다. 800여 년 전 제주와 몽골과 만났던 갈등과 대립, 그 과정에서 나타난 교류의 모습들을 탐구할 수 있다. 또한, 제주 문화 원형인 신화에서 나타나는 문화 교류의 모습을 탐구하는 과정을 통하여 상호 연계성과 서로 다른 문화에 대한 차이를 인정하고 이를 존중하는 태도를 가질 수 있다(표 14).

<표 14> 산업화 시기 제주 이주민 공동체(해남촌) 수업 모듈 세부 학습

수업 모듈 단계	수업 목표	세부 학습	탐구자료
1단계 지역사회 이슈 탐구 (산업화 시기 해남촌의 형성과 변화)	<ul style="list-style-type: none"> • 1960~1970년대 제주도에 형성된 이주민 공동체의 형성과 변화 이해 • 제주가 경험했던 산업화 시기 해남촌 사례를 통해 다양한 문화 교류와 상호 연계성 이해 	<ul style="list-style-type: none"> • 이주민 공동체(해남촌)사례를 산업화 시기와 관련된 지역 기반 이슈로 설정 • 지역 기반 이슈와 나, 지역, 세계 간의 연계성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 산업화 시기 제주도 인구의 변화
2단계 맥락에서의 학습 -역사적 맥락 -지리적 맥락 -사회적 맥락	<ul style="list-style-type: none"> • 산업화 시기 이주민 공동체(해남촌) 역사에 담긴 다양한 맥락 이해 	<ul style="list-style-type: none"> • 해남촌 역사에 담긴 이슈의 다양한 맥락 이해 - 제주 이민의 역사 (역사적 맥락) - 이주민 공동체의 형성과 변화 (지리적 맥락) 	<ul style="list-style-type: none"> • (주제1) 제주 유입 인구의 지역분포 - 산업화 시기 제주 지역 개발의 역사 - 떠나야 했던 사람들 • (주제2) 해남촌의

	<ul style="list-style-type: none"> 지역의 이슈가 다른 지역, 전 지구적인 이슈와도 관련될 수 있는 문제임을 인식 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성 	<p>맥락)</p> <ul style="list-style-type: none"> 제주에서의 적응과 정착(사회적 맥락) 해남촌 사례가 제주만의 문제가 아니라 상호 연계성으로 나타나는 문제임을 인식 보편적 인류에 대한 소속감 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성 	<p>형성과 해체</p> <ul style="list-style-type: none"> 현재 제주와 해남촌과의 문화 교류 해남촌 생활 (주제3) 어려웠던 이주생활, 제주가 된 고향이 된 호남 사람들 과거, 어려웠던 이주생활 현재, 제주가 고향이 된 호남 사람들 한국 다문화 사회의 형성과 이해
3단계 세계시민성 확장	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈와 관련된 효과적이고 윤리적인 시민참여 (연대, 공감, 대화, 배려와 존중) 지역사회 차원에서 중요한 세계적인 이슈에 참여하기 	<ul style="list-style-type: none"> 800년 전 갈등과 대립으로 만났던 몽골과 제주와의 일상적인 문화교류 학습 지역사회 차원에서 중요한 세계적인 이슈에 참여하기 제주문화원형에 나타나는 문화 교류의 모습 찾아 홍보하기 	<ul style="list-style-type: none"> 지역 기반 이슈의 맥락 학습을 통하여 전 지구적인 문제에 대한 관심 및 참여, 실천 다양한 문화 교류의 가치와 존중을 담은 제주문화원형을 주제로 한 홍보 활동

* 출처: 연구자가 작성

2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계

본 수업 모듈은 산업화 시기 제주에 왔던 이주민 공동체의 형성과 해체, 정착 과정을 통해 세계시민성 함양을 목표로 한 수업이다. 세계시민성 함양을 위한 유네스코 지침서상에서는 다양한 차원의 정체성, 공동체간의 상호 연계 방식, 차이와 다양성의 존중을 학습 주제로 하고 있다(표 15).

2015 개정 교육과정에서는 지역성의 변화 요인과 문화 간 상호 연계 방식과 관련하여 지리와 일반사회 영역에서 관련 목표를 찾을 수 있다. 지리 영역과 관련하여 세계 및 우리나라의 인구 분포 특징을 파악하고, 이러한 인구 분포에 영향을 준 자연

적·인문적 요인을 추론한다. 그 과정에서 ‘어디에?’ , ‘그곳에 왜?’ 라는 지리적 질문을 제기하고 그것을 해결하는 사고 과정을 분석한다. 또한, 인구 변화로 인한 각 지역에 맞는 해결책이 무엇인지 논의해 봄으로써 우리나라가 당면한 인구 문제의 원인과 해결책에 대한 시사점을 도출한다. 사회 영역과 관련하여서는 현대사회에서는 산업화, 세계화, 정보화 등 다차원적이고 광범위한 변동이 나타나고 있음을 이해하고, 이러한 사회 변동에 따라 발생하는 다양한 현대사회 문제에 영향을 미치는 요인들을 정치, 경제, 사회, 문화 등 종합적인 측면에서 파악한다. 또한, 한국 사회의 변동 과정에서 나타난 특징을 이해하고, 최근 한국 사회에서 나타나고 있는 다문화적 변화 등에 대해 파악하고 이러한 변화의 원인과 이로 인해 발생할 수 있는 문제점을 인식하고, 이에 대한 대응 방안을 탐구한다.

역사성, 지역성, 사회성의 측면에서 산업화 시기 제주 사회가 경험했던 이주민 공동체와의 교류를 탐구하는 과정에서 의사소통능력, 협업 능력 등의 기능 영역이 강조된다. 연계 학습으로 인구 이동과 관련된 주요 쟁점(경제적, 정치적 난민 등)을 이용하여 인구 유입 지역과 인구 유출 지역이 겪고 있는 문제와 같음을 조사한다. 시사자료 및 국제 통계 자료를 이용하여 선진국과 개발도상국의 인구 문제의 원인 및 현황을 비교해 보고 각 지역에 맞는 인구 문제 해결 방안에 대해 논의한다. 우리나라 인구 문제와의 공통점 및 차이점을 생각해 보도록 함으로써 학생들의 일상생활과 지리적 지식이 연계되도록 지도한다.

인구가 어느 곳에 어떻게 분포되어 있는가를 확인하고, 인구 분포가 지역마다 다른 이유를 분석한다. 사람들의 이주 목적과 이주 방향을 조사하고, 인구 이동에 따른 문제점을 인구 유입 지역과 유출 지역의 입장에서 파악함으로써 지역 간 상호작용의 패턴을 이해한다. 인구 성장이 지역에 따라 어떻게 다르고, 왜 다른지, 이러한 문제에 대해 각 지역은 어떻게 대응하고 있는지를 분석함으로써 우리나라가 당면한 인구 문제의 해결 방향을 모색한다. [9사(지리)07-01]에서는 세계 및 우리나라의 인구 분포 특징을 파악하고, 이러한 인구 분포에 영향을 준 자연적·인문적 요인을 추론한다. 그 과정에서 ‘어디에?’ , ‘그곳에 왜?’ 라는 지리적 질문을 제기하고 그것을 해결하는 사고 과정을 분석한다. 인구 유입 지역과 유출 지역을 지도에서 확인한 후 유입 지역과 유출 지역의 특성을 조사함으로써 인구 이동의 요인을 탐구하고, 인구 유입 및 유출 지역의 문제점을 분석한다.

<표 15> 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(2)

유네스코 지침서상의 학습 주제 및 학습 목표
<p>4. 다양한 차원의 정체성: 개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고, 보편적 인류라는 소속감을 함양한다.</p> <p>5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호 연계 방식: 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다.</p> <p>6. 차이와 다양성의 존중: 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 대해 토의한다.</p>
2015 개정 교육과정
<p>[9사(지리)07-01] 세계 및 우리나라의 인구 분포 특징을 파악하고, 이에 영향을 미치는 지리적 요인을 탐구한다.</p> <p>[9사(지리)07-02] 인구 이동의 다양한 요인을 조사하고, 인구 유입 지역과 인구 유출 지역의 특징과 문제점을 분석한다.</p> <p>[9사(일사)01-03] 사회집단의 의미를 이해하고, 사회집단에서 나타나는 차별과 갈등의 사례와 이에 대한 해결 방안을 탐구한다.</p> <p>[9사(일사)12-02] 한국 사회 변동의 최근 경향을 이해하고, 이에 대한 대응 방안을 탐구한다.</p>
위의 두 영역 간의 관련성 서술
<p>유네스코 지침서에는 다양한 차원의 정체성을 이해하고 다양한 공동체와 공동체간의 상호 연계를 통하여 차이와 다양성의 존중, 공감과 연대의식을 갖게 하는 학습주제와 목표가 제시되어 있다.</p> <p>이에 다양한 공동체가 연계했던 사례를 산업화 시기 제주가 겪었던 이주민 공동체인 해남촌 사례를 통하여 차이와 다양성의 가치가 가진 장점과 해결과제에 대하여 생각해 보는 활동으로 해남촌을 주제로 한 수업을 설계하였다.</p> <p>2015개정 교육과정과는 인구 이동의 다양한 요인에 대한 탐색과 그로 인한 신규 유입지역이 갖는 특징과 문제점을 분석하고 서로 다른 사회집단에서 나타나는 차별과 갈등의 사례를 통해 이에 대한 해결 방안을 탐구하는 주제와 관련할 수 있다. 또한, 이를 통해 한국 사회 변동의 최근 경향을 이해하는 기회가 될 것이다.</p>

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a) 관련하여 연구자가 재구성

3) 수업의 실제

산업화 과정에서 나타난 제주도의 인구성장과 이주민 주거공동체 형성과 해체 사례를 중심으로 중학교 1학년 인구이동 수업 단원과 관련하여 3차시 지역화 학습 주제를 구성하였다. 지역학습의 내용은 지역을 볼 수 있는 안목을 길러주는 것에 역점을 두고 이주민이 지역사회에 어떻게 적응했고 지역사회가 그들을 어떻게 수용했는지 등 시·공간적 관점을 견지한 좀 더 포괄적인 내용으로 구성하려고 했다. 이에 따라 지역 이주사에 대한 학습에서는 그것의 역사성, 장소성, 사회성을 담아내는 것이 중요하다고 보았다. 이와 관련해, 고향 땅을 떠나 새로운 땅에 정착하면서 지역사회의 하층민으로서 이주지에서 생활을 시작했던 사람들의 집단거주지에 대한 것이 지역학습의 내용에 담고자 하였다.

산업화 시기 제주 지역의 인구 특성에 대한 이해는 국내의 다양한 이주 현상과 관련하여 한국사회가 경험한 역사 문화적 사례 등에 관심을 확대하면서 다른 지역의 문화와 사람들에 대한 존중과 인정, 배려 등을 내면화하고 한국 사회의 다문화 현상을 이해하는 데도 도움이 될 수 있을 것이다(표 16). 지역이 경험한 인구 이동으로 인한 다문화 상황을 맥락적으로 이해함으로써 한국 사회가 역사적으로 경험한 인구 이동의 영향으로 나타난 다문화 현상에 관심을 갖고 서로 다른 공동체간의 상호 연계 방식을 이해할 수 있다.

<표 16> 지역 기반 수업 모듈 단계별 주제

단원	V. 인구변화와 인구문제 2. 인구이동		
관련 개념	이동, 이주, 유입인구, 인구 유입지역, 인구 유출 지역, 유출인구, 이촌향도, 상호 연계성, 역사성, 장소성, 사회성		
학습 목표	1. 1960~1970년대 제주의 인구가 증가하게 된 역사적인 배경을 이해할 수 있다. (1차시) 2. 이주민 공동체의 형성과 해체 과정을 이해할 수 있다. (2차시) 3. 이주민 공동체의 적응과 정착과정을 이해할 수 있다. (3차시)		
차시	주제	학습 내용	탐구 자료
1/3	제주 이민의 역사 (역사적 맥락)	<ul style="list-style-type: none"> 산업화 시기 제주도 인구의 변화 제주 유입 인구 증가 배경 	<ul style="list-style-type: none"> 제주유입인구의 지역분포 산업화 시기 제주 개발의 역사 떠나야 했던 사람들
2/3	이주민 공동체의 형성과 해체 (지리적 맥락)	<ul style="list-style-type: none"> 해남촌 사례를 통해 본 이주민 공동체의 형성과 해체 과정 	<ul style="list-style-type: none"> 해남촌의 형성 해남촌의 해체
3/3	제주에서의 적응과 정착 (사회적 맥락)	<ul style="list-style-type: none"> 제주에서의 적응과 정착 과정, 한국 사회 다문화 현상의 배경 	<ul style="list-style-type: none"> 과거 어려웠던 제주생활 현재 제주에서의 생활 다른 지역, 다른 문화에 대한 문화감수성 높이기

* 출처: 연구자가 작성

본 연구에서는 산업화 과정, 특히 1960년대~1970년대 제주로 이주해온 사람들 중 가장 많은 비중을 차지했던 전라도 사람들의 이주의 역사적 배경, 이주민 공동체의 특성, 제주에서의 적응과 정착 과정을 역사성, 장소성, 사회성의 측면에서 3차시로 수업 자료를 구성하였다.

인구이동과 관련된 영역에 따라 단원 재구성을 통하여 중학교 사회1 인구 단원의 일부 차시의 수업안을 작성하였으며 산업화 과정에서 나타난 제주도의 인구성장과 이주민 주거공동체 형성과 해체 사례를 중심으로 지역화 교재 구성을 하였다. 각 차시별 서술 방식은 가) 학습목표 나) 수업의 다) 기본 방향 라) 교수학습지도안 마) 탐구학습자료 구성의 순으로 제시하였다.

(1) 주제 1: 1960년대~1970년대 제주도 인구 인동은 어떻게 이루어졌는가?(역사적 맥락 탐구)

(가) 학습목표

1960~1970년대 제주도로 인구 이동이 이루어진 이유를 역사적인 측면에서 이해할 수 있다.

(나) 수업의 기본 방향

본 수업에서는 산업화 시기 제주 인구의 증가 배경을 역사적인 측면에서 학습하는 데에 중점을 두었다. 따라서 산업화 시기 우리나라 농촌에서 있었던 이촌 향도 현상에 대한 학습과 함께 제주에서의 인구 증가가 이루어진 역사적인 배경을 이해할 수 있도록 구성하였다.

1960년대 이후에는 공업화로 경제가 빠르게 성장하면서 농촌의 인구가 일자리를 찾아 도시로 이동하는 이촌 향도 현상이 전국의 농촌에서 나타났다. 가난한 농촌 사회에서 이농은 주로 연줄을 따라 이루어졌다. 당시 제주도는 정부 주도의 개발정책으로 1960년대 후반 들어 제주는 개발 붐이 일어났고 감귤산업이 본격적으로 성장하기 시작되었다. 한편, 제주로 이주했던 전남 사람들은 1967년부터 1978년까지 5차례의 큰 가뭄의 피해를 겪음으로써 이농현상이 더욱 심해졌으며 이들은 당시 노동력을 필요로 하는 제주로 오게 되면서 제주도 유입인구는 크게 증가하였다.

따라서 본 수업은 산업화 시기 제주가 경험했던 국내의 인구이동이 산업화 시기 한국 사회의 인구이동과 상호 연계되어 있으며, 이를 통하여 서로 다른 문화적 배경을 가진 지역과 사람들간의 교류가 지역에서 일상적으로 이루어졌음을 역사적인 맥락에서 탐구할 수 있도록 구성하였다.

(다) 교수학습 과정안

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
도입 (5분)	전시 학습 확인	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 수업 분위기 조성 <ul style="list-style-type: none"> - 학습지 배부 및 출석확인 ◆ 전시 학습내용 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 1960년대 농촌인구가 도시로 이동하는 현상을 나타내는 말은? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인사 및 수업을 준비한다. ◆ 전시 학습 내용을 대답한다. <ul style="list-style-type: none"> - 이촌 향도 현상 	
	학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습 목표를 제시한다. <ul style="list-style-type: none"> - 1960년대~1970년대 제주도 인구유입이 이루어진 이유를 역사적인 맥락에서 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습목표를 인지한다. <ul style="list-style-type: none"> - 산업화 과정에서 제주의 인구가 증가하게 된 이유를 생각해 본다. 	인구유입지역과 인구 유출지역의 상황으로 나누어 이해할 수 있도록 한다.
전개 (32분)	주제 제시	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 현재 제주도에 살고 있는 사람들은 제주에서 태어나고 자랐을까? 명절 때 제주가 아닌 곳으로 가는 학생들은 손 들어 보자. ◆ 산업화 과정에서는 주로 어떤 이유로 인구 이동이 일어날까? ◆ 1960년대~1970년대 제주도 인구가 증가한 이유는 무엇일까? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 자신의 주변 인물을 생각해 보고 자유롭게 대답한다. ◆ 잘 살기 위하여, 취업하기 위하여, 보다 나은 환경을 찾아서 등 자유롭게 대답한다. ◆ 자유롭게 대답한다. 	제주에 사는 자신의 가족 또는 주변인 중에 다른 지역에서 온 사람이 있는지 찾아보도록 한다.
	주제 탐구 산업화 시기	<p>【1960년대~1970년대 제주도 인구 증가의 원인】</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 제주도 인구 증가의 원인을 종합적으로 이해할 수 있도록 한다. <p><탐구 자료></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 자료 1: 제주 유입인구의 지역분포 <ul style="list-style-type: none"> - 자료를 토대로 볼 때 1965년대~1980년까지 어떤 지역의 사람들이 제주로 유입해오고 있는가? - 1960년대~1970년대 제주 유입인구는 주로 어디에서 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 제주도 인구 증가의 원인에 대하여 생각해 본다. ◆ 제주 유입인구의 지역 분포를 이해한다. <ul style="list-style-type: none"> - 광주, 전남, 서울, 부산, 경남 등 - 광주, 전남 	탐구자료 1

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
	제주도 인구 증가의 원인	<p>오고 있는가?</p> <p>- 1960년 ~ 1970년대와 1990년대 초 제주 유입 인구는 지역별로 어떤 차이를 보이고 있는가?</p> <p>- 1960 ~ 1970년대 많은 수의 호남 사람들이 제주로 오게 된 이유를 생각해 보자.</p> <p>◆자료 2: 제주 지역으로 인구 유입이 이루어진 이유(제주도 상황)</p> <p>- 제주도 개발은 언제부터 시작되었는가?</p> <p>- 제주도로 인구 유입이 이루어진 이유는?</p> <p>◆자료 3: 어려웠던 육지상황, 떠나야 했던 사람들</p> <p>- 1960~1970년대 전라도 사람들이 고향을 떠난 이유는 무엇일까?</p> <p>- 어떻게 제주도로 오게 되었을까?</p> <p>- 1960년대~1970년대 5차례의 큰 가뭄으로 농업, 제조업, 수산업의 피해를 봄. 이에 이주하는 사람들이 늘어남</p>	<p>- 1960년대~1970년대는 광주와 전남 인구가 많고, 1990년대 초는 광주 전남의 인구비율이 감소하고 서울, 인천, 경기, 부산, 경남 지역의 인구 유입이 증가함</p> <p>- 자유롭게 대답한다.</p> <p>◆ 제주지역으로 인구 유입이 이루어진 이유를 제주도 상황에서 이해한다.</p> <p>- 1960년대</p> <p>- 1960년대 제주도개발정책에 따라 다른 지역에서 인구가 들어옴. 감귤 산업의 시작</p> <p>◆ 이주를 해야만 했던 배경을 이해한다.</p> <p>- 자유롭게 대답한다.</p> <p>- 먼저 제주에 온 사람들이 소개를 했을 것이다. 제주도가 개발되고 있다는 소식을 들었을 것이다. 먼저 온 사람들의 소식을 듣고 왔을 것이다 등</p> <p>- 탐구 자료를 통해 가뭄으로 인한 농촌 사회의 어려움을 이해한다.</p>	<p>탐구자료 2</p> <p>탐구자료 3</p>
	정리 및 차시 예고	<p>◆산업화 시기, 제주도 인구가 증가하게 된 역사적 맥락을 탐구학습지에 정리한다.</p> <p>◆차시 예고: 산업화 시기, 제주에 온 이주민들은 어느 곳에 정착하고 살았을까?</p>	<p>◆산업화 시기, 제주도 인구가 증가하게 된 이유를 탐구학습지에 정리한다.</p> <p>◆제주도에 형성되었던 해남촌에 대하여 알아오기</p>	

(라) 탐구학습 자료

【주제1】 1960~1970년대 제주의 인구가 증가하게 된 배경은 무엇인가?

【탐구 자료】

【자료1】 제주 유입인구의 지역분포

(단위: %)

연도	타도출생 자계 (실수)	서울	인천 경기	강 원	충 북	대전 충남	전 북	광주 전남	대구 경북	부산 경남	기타 (외국)
1965-70	100.0 (14,925)	15.7	5.7	3.1	1.5	4.3	5.4	36.8	8.5	16.7	2.3
1970-75	100.0 (20,056)	19.9	6.7	3.5	1.4	3.1	4.5	38.1	4.5	16.6	1.7
1975-80	100.0 (21,474)	23.4	5.2	3.0	1.2	4.0	3.4	28.5	6.5	16.4	8.4
1980-85	100.0 (25,421)	30.6	8.8	3.0	1.3	3.6	3.5	17.4	6.7	22.5	2.6
1985-90	100.0 (29,107)	29.0	10.3	3.6	1.1	4.2	3.1	15.9	7.5	23.8	1.5
1990-95	100.0 (32,124)	28.4	15.3	2.3	1.5	2.6	3.3	10.3	5.9	25.5	4.9

자료: 이창기(1999: 95)에서 재인용(각 년도 국제조사 보고서)

【자료2】 산업화 시기 제주개발의 역사

제주 개발은 한국의 경제개발계획과 발맞춰 1960년대부터 시작되었다. 1963년 제주도건설개발연구위원회가 설치돼 1964년 건설부 주관으로 특정 지역 지정 겸 건설종합개발계획을 위한 조사가 실시됐다. 1966년부터 제주가 특정 지역으로 지정돼 산업이 개발되고 용수, 도로, 동력 등 사회간접자본이 확충되었고 1970년에는 제주도종합개발10개년계획이 수립돼 제주를 국제적 관광지로 조성하기 위한 사회간접자본 확충과 지역사업을 국가적 우선순위에 반영하게 되었다. 1973년에는 제주관광종합개발계획이 수립돼 9년간에 걸쳐 집중적인 개발 사업이 진행되었다. 각 항구의 물동량도 폭증했다. 제주항을 통해 이뤄진 제주~목포, 제주~부산 간 여객선 여객 수송규모는 1972년 31만5천명에서 1979년 71만5천 명으로 늘어났고, 화물수송은 1972년 9만6천800톤에서 1979년 16만6천 톤으로 증가했다. 이 기간 동안 농업구조도 변화되어 1961년 총 재배면적의 94.1%를 차지해 자급적 농업을 대변하던 식량작물의 비중이 1982년까지 46.7%로 급감했다.

1960년대 초의 각종 건설사업과 관광개발사업에 따라 많은 외지인이 제주로 몰려들게 되었고 이러한 인구이동이 또한 제주의 인구성장에 큰 영향을 미쳤는데, 1960년대까지의 이동이 전쟁이나 개발사업의 추진 등과 같은 특수 상황에 의해 제주의 인구이동이 주도되었다면, 1970년대 이후에는 외적으로는 우리 사회에서 꾸준히 진행된 산업화와 도시화(이출요인), 그리고 내적으로는 제주 농업의 특수성과 관광개발(이입요인) 등과 같은 요인들에 의해 제주 인구의 유동성이 지속된 것으로 보인다.

【자료3】 떠나야 했던 사람들, 어려웠던 육지 상황

1960~1970년대는 전국의 어디 농촌 할 것 없이 대규모 이농현상이 있었다. 대표적인 목적지가 서울과 부산이었다. 가난한 농촌사회에서 이농과 이사는 연줄을 따라 이루어졌다. 60, 70년대 이농에 대하여 다양한 연구들이 있지만 원인은 결국 농촌보다 더 나은 삶을 찾아 나선 것이었다. 그래서 어디로 갈 것인가 생각해보면 친인척 있는 곳이 가장 좋은 곳이었고, 그것도 없는 사람들은 고향사람이라도 찾아가야 막노동이라도 할 수 있을 것이라고 생각한 것이 당시 일반적인 흐름이었다.

제주도로 떠난 사람들도 그랬다. 연로한 제주도 향우들에게 어떻게 살아왔느냐고 물으면 눈물이 글썽이지 않은 사람이 없다. 이들도 대부분 아름아름으로 들어왔거나, 제주도에 일자리가 있다더라는 소문을 듣고 이주한 사람들이다.

해남 출신 향우들도 마찬가지이다. 황산면과 미산면 출신 사람들이 전체 향우의 40%가 넘는다. 이 역시 한 마을에서 먼저 제주도에 들어간 사람이 이웃사람에게 일자리를 소개하면서 꼬리에 꼬리를 물고 이주가 이뤄진 경우다.

그러나 섬으로 들어가는 마음은 또 달랐을 것이다. 보통 각오를 갖지 않으면 오르기 어려운 뱃길이었을 것이다.

1960, 70년대 제주로 이주했던 전남 출신 향우들은 가뭄 이야기를 많이 한다. 나이가 아주 많이 된 주민들은 60년대 중반에 큰 가뭄을 겪고 나서 들어왔고, 나이가 덜 된 사람들은 68년부터 3년 동안 계속된 가뭄이 사람들을 섬으로 들어오게 했다고 했다. 또 77, 78 가뭄 때 고향을 떠나 제주도로 이주한 사람들도 많다.

우리나라는 67년부터 78년까지 12년 동안 1967년, 1968년, 1976, 1977, 1978년 등 다섯 차례의 큰 한해를 입었다. 1967년 8, 9월 동안에는 호남 지역에서, 1968년 6, 7월에는 호남과 영남에서 예년 강우량의 20~30% 정도 밖에 비가 내리지 않았다고 기록하고 있다. 이는 60년 만에 겪는 가뭄이었다.

68년 가뭄은 전국에서도 전남지역이 가장 한해 피해가 심각하였다.

심각한 한해가 계속되면서 8월 초부터는 날뽀팔이라도 하기 위해 고향을 떠나는 사람들이 늘어나고 있다는 보도가 나오기 시작했다. 이농자가 속출하자 결국 전남도는 강제적으로 이농을 차단하는 기상천외의 대책까지 내놓는다. 그러나 공권력으로 생존을 위해 도시로 떠나려는 이농자를 막기에는 역부족이었다.

가뭄은 농업에만 피해를 준 것이 아니었다. 제조업과 수산업으로도 튀었다.

이렇게 볼 때 60년대 말 이농은 정부의 계획된 이농정책에 의한 것이라기보다는 잇따른 자연재해로 인해 심각해진 농촌의 폐쇄화 현상이 농민들을 농촌에서 밀어냈다는 표현이 더 맞을 것으로 보인다.

주희춘, 2008, 제주 고대항로를 추적한다, 314-324.

【탐구 과제】

1. 【자료1】을 통해 볼 때 1965년대~1980년까지 제주에 온 사람들 중 특히 많은 비중을 차지하고 있는 지역은?
2. 【자료1】을 통해 1960년대~1970년대 제주 유입 인구는 주로 어디에서 오는지 알아보자.
3. 【자료1】 1960년~1970년대와 1990년대 초 제주 유입 인구는 지역별로 어떤 차이를 보이고 있는가?
4. 【자료2】 1960~1970년대 제주로 오게 된 이유를 제주 지역의 상황과 전라도 지역의 상황으로 나누어 생각해 보자.

【주제2】 산업화 과정에서 제주에 온 사람들은 어느 곳에 정착했을까? (지리적 맥락 탐구)

(가) 학습목표

1960~1970년대 제주도에 형성된 이주민 공동체의 형성과 해체 과정을 이해할 수 있다.

(나) 수업의 기본 방향

본 수업에서는 산업화 시기 제주시 건입동 주변에 형성된 해남촌이라는 이주민 공동체의 형성과 해체 과정을 중심으로 수업을 구성하였다. 제주시 건입동을 중심으로 형성된 해남촌의 특성과 1970년대와 1980년대를 거치면서 해남촌이 해체되게 된 배경을 학습하는 데 주안점을 두었다.

(다) 교수학습 과정안

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
도입 (5분)	전시 학습 확인	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 수업 분위기 조성 <ul style="list-style-type: none"> - 학습지 배부 및 출석확인 ◆ 전시 학습내용 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 1960년대~1970년대 제주로 이주해 온 사람들이 가장 많았던 지역은? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인사 및 수업을 준비한다. ◆ 전시 학습 내용을 대답한다. <ul style="list-style-type: none"> - 전라도 지방, 호남 지방 	
	학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습 목표를 제시한다. <ul style="list-style-type: none"> - 1960년대~1970년대 제주도에 형성된 이주민 공동체의 형성과 해체 과정을 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습목표를 인지한다. 	인구증가의 배경을 파악하도록 한다.
전개 (32분)	주제 제시	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 해남촌(건입동)이라는 마을을 들어본 적이 있는가? <ul style="list-style-type: none"> - 제주시 해남촌은 어디에 위치해 있을까? ◆ 만일 나라면 어떤 곳으로 가서 정착했을까? 경제적 여유가 있을 경우와 없을 경우를 나누어 생각해 보기 ◆ 전라도에서 가뭄과 경제적 어려움으로 제주에 오게 된 사람들은 주로 어디에 거주했을까? <ul style="list-style-type: none"> - 제주시 해남촌 위치를 지도로 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 자유롭게 대답한다 <ul style="list-style-type: none"> - 지도를 보고 대답한다. ◆ 자유롭게 대답한다 <ul style="list-style-type: none"> - 경제적으로 여유가 있을 때는 지역을 구분하지 않지만 어려울 때는 일자리를 얻기 쉬운 곳으로 정착할 것이다. ◆ 자유롭게 대답한다. 	제주시 해남촌의 형성과 해체 관련 지도 제시

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
	주제 탐구 이주민 공동체의 형성과 해체	<p>【1960년대~1970년대 이주민 공동체의 형성과 해체】</p> <p>◆오늘날 지역정체성은 고유하고 특수한 문화적 전통에 기인하는 것이 아니라 현실적 필요에 의해 만들어짐</p> <p>◆이주민 공동체 내에는 이주민들이 낯선 환경 속에서 살아가는 데 꼭 필요한 자원들이 존재하기 때문에 동일장소에 이주와 정착을 하게 됨</p> <p><탐구 자료></p> <p>◆자료 1: 이주민 공동체의 형성과 해체</p> <p>- 1960년대~1970년대 제주도로 온 사람들은 어디에 정착했을까?</p> <p>- 주로 어떤 일을 했을까?</p> <p>- 어떤 사람들이 주로 왔을까?</p> <p>- 주로 운수업 등 단순 노무직에 종사함, 저숙련 노동에 종사하므로 도시 하위 계층을 이룸</p> <p>◆자료 2: 해남촌 생활</p> <p>- 정착 이후, 해남촌은 어떤 변화를 겪게 되었을까?</p> <p>- 왜 1970년대, 1980년대 해남촌이 해체되었을까?</p> <p>- 해체된 해남촌 사람들은 어디로 갔을까?</p>	<p>◆ 제주로 이주해 온 이주민 공동체의 형성과 해체 과정에 관심을 갖는다.</p> <p>- 지역 정체성은 고정된 것이 아니라 변화한다는 것을 이해한다.</p> <p>- 이주민 공동체가 형성되는 이유를 이해한다.</p> <p>◆이주민 공동체의 형성과 해체를 이해한다.</p> <p>- 일자리가 있는 곳, 제주항과 가까운 곳</p> <p>- 기근과 가난을 피해서 제주로 온 사람들은 초기에 일자리가 있는 곳으로 정착</p> <p>- 생활이 어려워 아무 일이든지 했을 것이다. 단순 노동 등 자유롭게 대답한다.</p> <p>◆자료 2: 해남촌이 해체된 이유를 이해한다.</p> <p>- 탐구 자료를 이주민 공동체가 해체된 이유를 이해한다.</p> <p>- 지도에 표시된 지역을 보고 대답한다.</p>	<p>지역정체성은 고정된 것이 아니라 변화한다는 것을 이해하도록 한다.</p> <p>탐구자료1 해남촌 지도, 해남촌의 과거와 현재 모습 사진</p> <p>탐구자료2</p>
	정리 및 차시 예고	<p>◆제주시 해남촌의 형성과 해체 과정</p> <p>- 탐구활동 정리</p> <p>◆차시 주제</p> <p>- 해남촌 사람들은 제주에서 어떻게 살았을까?</p>	<p>◆제주시 해남촌의 형성과 해체 과정</p> <p>- 탐구활동 정리</p> <p>◆차시 주제 인지</p> <p>- 가족이나 주변 사람들에게 해남촌 사람들의 생활에 대하여 알아본다.</p>	

(라) 탐구학습자료

【주제2】 산업화 과정에서 제주에 온 사람들은 어느 곳에 정착했을까?(장소성)

【탐구 자료】

【자료1】 이주민 공동체의 형성과 해체

1960년대 산업화와 도시화는 이농과 도시로의 급속한 인구집중을 초래하였다. 개발 초기의 이주민들은 대체로 사회경제적 지위 상승을 위한 노력으로 일시적 생업문제 해결을 위해 노력하면서 도시에 정착한다. 즉 단순노무직에 종사하게 되며 판잣집이나 변두리생활을 하게 된다. 제주시에서도 이런 형태의 정착지로 해남촌(건입동)이 있다. 해남촌은 이농현상에 의해 이루어진 거주 지역으로 전남 해남군의 주민들이 이주해와 부락을 이루고 살아가면서 해남촌으로 명명되게 되었다. 해남촌은 제주항과 근접해 있는 관계로 이주민의 반 이상이 제주항을 생활터전으로 삼았다. 직업은 용마부락의 이주민과 유사했으나 용마부락에 비해 빈민촌적 특성을 많이 내포하고 있는 지역이다. 해남촌은 영구정착지라기 보다는 경제적 상황이동을 위해 거쳐 가는 지역이었다.

제주가 관광지로서 본격적으로 개발되면서 ‘해남촌’에 사는 사람들에 대한 이주계획이 수립되게 된다. 사라봉을 중심으로 볼 때 서쪽에 있는 제주공항에서 비행기가 이륙할 때 비행기에서 이곳을 보면서 빈민촌이 제주 입구에 있다며 제주의 관광지 이미지를 흐리고 있다는 지적이 나오면서 제주도 차원에서 ‘해남촌’ 사람들을 이주시키기로 결정을 하게 된다. 1차 이주는 1970년을 전후해 이루어졌다. 제주시는 이들에게 일정한 이주비용을 보상해주고 지금의 공설운동장 주변으로 거처를 옮기도록 했고 2차는 1980년을 전후해 진행되었는데 2차 이주 때는 제주시 화북동 주변으로 옮겨간 사람들이 많았다. 현재 과거 ‘해남촌’ 자리에는 아파트가 들어서 있는데, 아파트 후문까지 100여m의 거리가 과거 ‘해남촌’이 있었던 장소이다. 현재 과거 ‘해남촌’ 자리는 인가와 아파트단지, 체육공원, 주차장 등이 들어서 있고 보상 문제가 풀리지 않은 집 자리 몇 채만 남아 있을 뿐 과거의 ‘해남촌’의 모습은 거의 찾아볼 수 없다.



【자료2】 해남촌 생활

전라도 동산의 생활도 오래가지는 못했다. 제주도에 본격적으로 개발이 시작되면서 이주 명령이 떨어진 것이다. 이런 말도 있었다. 사라봉을 중심으로 볼 때 서쪽에 있는 제주공항에서 비행기가 이륙할 때는 지금도 동쪽의 사라봉 상공으로 날아 오른다. 비행기에서

시내가 한눈에 내려다보이는 거리이다. 비행기에 탑승했던 사람들이 전라도 동산을 보면서 빈민촌이 제주입구에 있다면 관광 제주의 이미지를 흐리고 있다는 말들을 했다. 제주도는 이들을 이주시키기로 결정을 했다. 1차 이주는 70년을 전후하여 이뤄졌다. 제주시는 이들에게 일정한 이주비용을 보상해주고 지금의 공설운동장 주변으로 거처를 옮기도록 했다. 2차는 80년을 전후로 진행됐다. 2차 이주 때는 제주시 화북동 주변으로 옮겨간 사람들이 많았다.

전라도 동산이었던 자리에는 지금 현대아파트가 들어서 있다. 현대아파트 후문까지 100여 m의 거리가 전라도 동산이 있던 자리다. 이 일대에는 아직까지 10여 가구의 전라도 사람들이 살고 있지만, 주변 제주 토박이들도 이곳이 전라도 동산이나 해남촌으로 불리었다는 것을 잘 알고 있었다.

주희춘, 2008, 제주 고대항로를 추적한다, 337-343.



남아 있는 해남촌 집



해남촌이 있던 자리에 지어진 아파트

【탐구 과제】

1. 【자료1】 가왜 제주항 근처에 해남촌을 형성하였을까?
2. 【자료2】 왜 이주민 공동체가 해체되었을까?
3. 【자료2】 해남촌 사람들은 어느 곳으로 이주해 갔을까?
4. 【자료1】 과 【자료2】 를 통해 과거 해남촌과 지금의 제주항의 모습을 비교하여 보자

【주제3】 제주가 고향이 된 호남 사람들

(가) 학습목표

제주로 온 이주민들의 과거와 현재의 생활 모습을 이해할 수 있다.

우리와 다른 지역의 문화에 대하여 수용 자세를 가진다.

(나) 수업의 기본 방향

본 수업에서는 산업화 시기에 제주로 온 이주민들의 초기 어려웠던 생활 모습과 제주 사람들과의 교류, 그리고 현재 제주사람으로서 정착을 하고 있는 그들의 생활

모습을 주안점으로 하여 수업을 구성하였다. 이를 통하여 제주의 지역 정체성이 고정된 것이 아니라 변화, 발전된다는 것을 학습하고, 다른 지역과 다른 문화에 대하여 인정, 배려, 수용하는 자세를 갖는 것을 수업 방향으로 설정하였다.

(다) 교수학습 과정안

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
도입 (5분)	전시 학습 확인	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 수업 분위기 조성 <ul style="list-style-type: none"> - 학습지 배부 및 출석확인 ◆ 전시 학습내용 확인 <ul style="list-style-type: none"> - 1960년대 ~ 1970년대 제주에 온 호남 사람들은 초기에 어디에 정착했을까? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인사 및 수업을 준비한다. ◆ 전시 학습 내용을 대답한다. <ul style="list-style-type: none"> - 제주항 근처, 해남촌 	
	학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습 목표를 제시한다. <ul style="list-style-type: none"> - 제주로 온 이주민들의 과거와 현재의 생활 모습을 이해할 수 있다. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 학습목표를 인지한다. 	
전개 (32분)	주제 제시	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 초기 제주시 해남촌(건입동)에 거주한 사람들의 생활은 어떠했을까? - 만일 나라면 어떤 곳으로 가서 정착했을까? ◆ 현재 해남촌 사람들은 제주에서 어떻게 생활하고 있을까? 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 자유롭게 대답한다 <ul style="list-style-type: none"> - 일용직 노동자로 생활이 어려웠을 것이다. ◆ 자유롭게 대답한다 <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 주변에 이주해 온 사람들을 떠올리며 자유롭게 대답한다. 	주변 사람들의 이야기를 통하여 해남촌의 형성과 해체과정을 이해할 수 있도록 한다.
		<ul style="list-style-type: none"> - 전라도에서 가뭄과 경제적 어려움으로 제주에 오게 된 사람들은 주로 어디에 거주했을까? - 제주시 해남촌 위치를 지도로 제시한다. 	<ul style="list-style-type: none"> - 주로 일자리를 얻기 쉬운 항구 주변에 거주함 	
	주제 탐구	<p>【1960년대~1970년 이주민 공동체의 형성과 해체】</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 주거공동체는 높은 지역성, 강한 공동의 유대감, 빈번한 상호작용을 구성요소로 하는 강력한 지역공동체임 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 제주로 이주해 온 이주민들의 적응과 정착과정을 이해한다. <ul style="list-style-type: none"> - 주거공동체의 특징을 이해한다. - 이주민 공동체가 형성되는 이유를 이해한다. 	

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
	이주민 공동체의 형성과 해체	<p><탐구활동></p> <p>◆ 자료1: 과거, 어려웠던 이주생활</p> <ul style="list-style-type: none"> - 제주사람들은 초기에 이주민들에 대해 어떻게 생각했을까? - 이로 인해 그들은 어떤 어려움을 겪었을까? <p>- 이주민 공동체 내에는 이주민들이 낯선 환경 속에서 살아가는 데 꼭 필요한 자원들이 존재하기 때문에 동일장소에 이주와 정착을 하게 됨</p> <p>◆ 자료2: 현재, 제주가 고향이 된 호남 사람들</p> <ul style="list-style-type: none"> - 현재 그들의 생활에 대하여 알아보자. - 성산포 지역의 호남 출신 이장 이야기, 상업과 경제분야에서 활약하고 있는 호남 사람들, 호남새마을금고, 제주도 호남향우회회관의 위상 등 <p>◆자료 3: 한국 다문화 사회의 형성과 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> - 현재 한국 사회의 다양한 인구 분포 - 다른 지역의 문화, 타문화에 대한 수용 자세에 대하여 생각해보자. 	<p>◆탐구자료에 제시된 구술자료를 통해 과거 어려웠던 이주생활을 이해한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 제주 사람들은 초기에 이주민들을 어떻게 생각했는지 자유롭게 대답한다. <p>- 이주민 공동체가 형성되는 배경을 이해한다.</p> <p>◆ 현재, 제주가 고향이 된 호남 사람들의 생활에 대하여 알아본다.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 주변 사람들 중에 호남 출신의 사람들이 있는지 자유롭게 대답한다. - 탐구 자료를 통해 이주민 공동체가 제주사회에 다양한 방면에서 활약하고 있음을 이해한다. - 다른 지역 사람들, 다른 문화에 대한 배려와 인정, 상호 존중과 발전을 할 수 있는 방법에 대하여 생각해 본다. <p>◆한국 다문화 사회의 형성 과정 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> - 한국 사회의 다양한 인구 분포의 배경을 이해한다. - 다른 문화에 대한 인정과 배려, 수용의 자세가 필요함을 안다. 	<p>탐구학습지, 구술자료</p> <p>한국 사회의 인구분포도</p> <p>탐구학습지 다른 문화에 대하여 배려와 인정, 서로 존중하는 자세를 갖도록 한다.</p>
	정리 및 차시 예고	<p>◆산업화 시기 제주 지역 이주민 공동체의 형성과 해체 과정 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> - 탐구활동지 정리 	<p>◆산업화 시기 제주 지역 이주민 공동체의 형성과 해체 과정 이해</p> <ul style="list-style-type: none"> - 탐구활동지 정리 	

학습 단계	학습 내용	교수 · 학습 활동		자료 및 유의점
		교사	학생	
		◆차시 예고 - 인구의 국제 이동으로 인한 사회 변화	◆차시 학습 주제 인지	

마) 탐구학습 자료

【주제 3】 어려웠던 이주생활, 그리고 제주가 고향이 된 호남 사람들

【탐구 자료】
<p>【자료1】 과거, 어려웠던 이주생활</p> <p>제주도는 전형적인 공동체 사회로 공동체 의식이 강했다. 향회, 연자매, 용수의 공동사용과 관리, 수눌음, 향약, 계, 해병 공동 관리, 마을공동목용장제 등은 섬에서만 볼 수 있는 독특한 공동체 문화였다.</p> <p>제주는 나름대로 역사적으로 외부인들로부터 고통도 겪고, 또 나름대로 독특한 공동체를 형성하고 있어서 외지인들이 들어와 터전을 잡기 시작한 것은 토박이들에게 어쨌든 환영할 만한 일은 아니었다.</p> <p>이런저런 이유로 제주도민들과 육지에서 들어간 주민들의 갈등이 끊이지 않았다는 게 공통된 설명이다. 대부분 3D 업종에서 종사하던 호남 사람들은 생활전선에서 이런저런 차별을 감수해야 했다.</p> <p>처음에 장사하다 보면 그때는 국민은행만 온라인이 되었는데, 국민은행이 서귀포 한군데 있었는데 돈 송금하거나 할 때 하루 종일 걸려 즉시 돈 보내지 않으면 물건을 안 줘요. 육지 사람이라 돈 떼어먹고 도망간다고 해서 그랬지요. 그래서 힘들었어요.</p> <p style="text-align: right;">-해남 출신 000-</p> <p>1960-70년대까지 전라도 사람 차별을 많이 느꼈어요. 내가 식당이나 대포집에서 술을 마실 경우 옆에서 제주도 사람들끼리 앉아서 전라도 새끼들 이렇게 욕을 해요. 심해지면 내가 별떡 일어나 삼가시라고 말했다고 여러번 시비한 적 있어요.</p> <p style="text-align: right;">-해남 출신 000-</p> <p>【자료2】 현재, 제주가 고향이 된 호남 사람들</p> <p>19살 어린 나이로 섬에 들어온 박씨는 제주에 들어와 머구리라고 불리는 배를 타고 잠수부 생활을 4년 하였다. 이후 모든 돈을 가지고 자개 공장을 차리면서 자리를 잡은 박씨는 제주 여자와 결혼을 해서 현재 성산포의 불박이로 살고 있다. 박씨는 마을의 굿은 일이 일어나면 앞장서 처리하면서 주민들과 우애를 다져갔다. 그렇게 생활하다 보니 마을 이장으로까지 당선되기도 하였다.</p>

호남동지회의 위상이 높아지면서 여러 가지 어려움을 겪으며 살던 향우회의 단합도 강해졌다. 1977년에는 고세진 당시 부회장이 호남 향우들의 공동묘지용으로 제주시 아라동에 있는 4천여 평의 땅을 기증했고, 1980년에는 호남새마을금고를 창립했다. 제주호남향우회의 막강한 힘은 경제력에서 나온다. 향우회가 운영하는 ‘제주향우회 새마을금고’는 자산이 2006년 말 현재 680억 원에 달한다. 이는 제주도 새마을금고에서 1위를 자랑하는 규모이다. 현재 제주시 연동에 있는 제주도호남향우회 회관은 실제로는 전남지역 22시·군 연합 향우회다. 비회원까지 합한 회원수는 제주특별자치도 전체 인구의 20%에 이르는 수준이다.

주희춘, 2008, 제주 고대항로를 추적한다, 343-364.

【자료3】 한국 다문화 사회의 형성과 이해

최근 한국 사회는 빠른 속도로 다문화되고 있으며, 인구학적인 특징으로 저출산, 고령화 현상 이외에도 다문화 가족의 증가를 들 수 있다. 한국의 다문화 사회 형성 배경은 결혼으로 인한 이주민의 증가, 외국인 근로자 증가 등 우리사회의 인구변화와 세계 경제, 한국경제의 변화 등 복잡한 구조적인 문제로 발생한 사회 현상이다. 현재 다문화 사회를 이루는 외국인 노동자와 결혼이주여성이 한국 사회의 인구 구조를 구성하는 한 부분이 되고 있다.

이주 노동자들은 1990년대를 기점으로 국내에 유입되기 시작하여 농촌을 중심으로 증가해왔던 여성 결혼이민자들도 농촌을 벗어나 도시로 확대되고 있는 실정이며 이들 가정 및 2세들로 이루어지는 다문화가정도 증가하고 있다. 한국 사회가 급격히 다문화 사회로 변화되는 현실에 대처하기 위해서는 다양한 문화적인 배경을 가진 사람들과 그들의 문화를 존중하고 이해하는 노력이 필요하다.

2009년 12월 말 현재 총 체류 외국인은 1,168,477명으로 인구 대비 2.35%를 나타내고 있다. 이는 외국인 주민의 절대적인 수의 증가뿐만 아니라 한국 사회의 다양한 인구 구성을 보여주며, 이를 정리하면 다음과 같다.

(단위 : 명, %)

구분	2000년	2001년	2005년	2006년	2008년	2009년
외국인주민 (천명)	210	230	485	631	854	1,168
총인구 (천명)	47,008	47,357	48,138	48,297	48,607	49,593
대비(%)	0.45	0.49	1.01	1.31	1.76	2.35

* 출처: 통계청, 2009, 한국의 사회지표

【탐구 과제】

1. 【자료 1】을 통해 본 제주로 이주해 온 사람들의 초기 생활은 어떠했을까?
2. 【자료 2】를 통해 제주로 이주해 온 사람들은 현재 어떻게 생활하고 있을까?
3. 【자료 3】을 통해 현재 한국 사회의 다문화 현상의 배경을 말해보자.
4. 1960~1970년대 산업화 시기에 형성된 해남촌의 형성과 발전과정을 통해 서로 다른 지역의 문화와 사람들을 대하는 방법에 대하여 자신의 생각을 정리해 보자.

4) 수업의 효과 및 모듈 평가

(1) 학생 활동지 기술 내용

다음은 해남촌 수업 모듈 수업 실행 후 동아리 학생들이 학생 활동지에 기술한 내용의 일부이다.²¹⁾

수업이 끝난 후 우리 세명은 혹시나 해서 서귀포에 있던 해남촌 흔적을 주말에 찾아 나섰다. 다음은 직접 우리가 해남촌 사람을 만나서 인터뷰한 내용과 우리가 느꼈던 이야기이다. 제주 감귤농사가 시작되고 사람이 귀해졌다. 육지 사람들(해남)사람들이 어려워서 일자리를 찾아 제주도로 오게 된다. 해남촌 사람들은 어려운 생활로 인해 해남촌 마을을 이루어 어렵게 살았다. 갈등과 대립이 있었지만, 시간이 흐르면서 서로 상부상조하는 삶을 살아갔고 육지 것, 제주 것 구분 없이 동고동락하며 살아갔다. 제주 사람, 해남사람 모두에게 1960, 1970년대 해남촌 사례는 아픈 추억이었으며 기억하면 눈물이 울컥하고 차오르는 기억이었다. 하지만, 그 기억 속에서도 서로가 도와주고 사랑하는 마음을 가지며 상부상조하던 그 기억이 오래 남아 더불어 살아가는 우리에게도 많이 알려졌으면 좋겠다. 그 당시에는 서로 ‘해남것’, ‘똥똥지’라며 사이가 좋진 않았지만, 지금은 제주, 해남을 구분하기 보다는 하나로 보고 서로를 위해주는 제주도와 해남 사람들을 보며 많은 점을 느꼈고, 자신에게 반성의 시간을 주기도 했으며 배울 점 또한 많았다.

(2014년 12월 6일 서귀포 해남촌 출신 주민 인터뷰 후 작성한 모듈 활동지 일부 내용)

나는 우리 학교 문화유산탐험대 활동, 자유학기제 동아리인 제주문화반, 그리고 중학교 1학년 사회 시간에 인구 단원 학습을 통하여 제주 지역에도 과거 산업화 시기 이주민 공동체가 형성되었고 발전되어왔다는 사실을 알게 되었다. 특히 우리 반에도 해남촌 출신의 할머니의 손녀가 있다는 것을 알고 다른 지역과의 교류가 이렇게 일상적인 생활에서도 나타나는 것을 알고 놀랐다. 우리 할머니는 해남촌 출신은 아니지만, 해남촌 수업을 계기로 할머니의 삶이 궁금해졌고 처음으로 할머니와 인생 이야기를 하는 시간이 되었던 것 같다.

해남촌 이야기는 생소할 수도, 혹은 들어본 이야기 일수도 아니면 우리 할머니,

21) 해남촌 수업은 2014년 12월 1일(월)부터 13일(토)까지 프로젝트 수업으로 실행. 수업모듈 적용(3차시). 현장답사(2014.12.6. 답사)와 만화로 보는 해남촌 홍보 자료 공동 제작(2014.12.13.)이 이루어졌다(부록 4. 해남촌 수업 후 후속 교육활동 참고).

할아버지 세대의 이야기 일수도 있으면서 현재 우리에게 영향을 미치는 이야기이기도 하다.

현재 그들이 살았던 지역은 아파트가 들어서 해남촌의 역사를 떠오르기 어렵지만, 학급 친구들 중에서 할아버지가 해남촌인 친구도 제법 있다. 나는 과거 산업화 시기에 제주에 왔던 사람들이 처음에는 제주 사람과 갈등과 대립의 상황에 놓이기도 했지만 이제는 완전히 제주인이 된 전라도 사람들에 관한 자료를 보면서 놀랐다.

제주의 맛있는 음식점이 전라도 음식인 경우가 많고, 제주에 있는 호남 새마을 금고가 제원이 크다고 하고 향우회 또한 규모가 있다고 한다. 제주 경제, 제주 사회의 중심에 이제는 제주 사람들이 된 전라도 사람들이 있다는 것이다.

해남촌 이야기는 서로 다른 사람들이 만나 화합의 장을 이룬 표본이라는 생각이 든다. 서로 다름을 인정하고 그 강점을 한데 모아 새로운 문화로 나아가는 제주도의 역사를 알게 된 점이 놀랍다.

이번 수업을 통해 과거 제주에 존재했던 실제 다문화 역사를 공부한 것은 다문화가 먼 곳의 이야기가 아니라 내가 살고 있는 이곳, 우리 교실, 우리 이웃의 이야기가 될 수도 있다는 것을 느끼게 해주었다. 또한, 처음에는 서로 다른 문화가 만날 때 충돌하고 갈등할 수 있지만, 나중에는 더 큰 문화를 이룰 수도 있다는 것을 알게 해주었다. 우리는 앞으로 다가올 사회를 경험하지 못한다. 하지만 과거 제주 사회가 산업화 시기 경험했던 제주도에 형성된 해남촌 이야기를 통해 현재, 미래의 다문화 사회를 맞이하는 우리의 자세에 대하여 생각해 보는 것은 어렵지 않다.

서로 다른 문화가 대립, 갈등을 하더라도 서로 다른 문화를 수용하고 이해하는 자세를 갖고 지내다 보면 더 크고 모든 사람에게 좋은 문화가 만들어진다는 것을 제주의 다문화 역사를 통해 알게 된 것을 많은 사람에게 알리고 싶다.

나는 지금까지 우리 할머니와 거의 대화를 하지 않았다. 왜냐하면, 공통 화제가 없기 때문이다. 그런데 해남촌 이야기 프로젝트 수업을 하면서 우리 할머니의 고향이 해남촌인 것을 알게 되었다. 할머니와 얼마나 많은 이야기를 나누었는지 모른다. 할머니와 부모님의 삶이 한눈에 엮여졌다.

(2) 세계시민성 확대 사례

학생들은 수평적인 문화교류의 이야기가 담긴 제주 탐라국 신화²²⁾와 해남촌 역사를 만화²³⁾로 그려서 학급과 복도 로비에 전시하기도 했다.

학생들이 공동으로 만든 만화는 2015년 인천에서 열린 세계교육포럼 부스에서 전시되기도 했다. 또한, 제주 역사 문화에서 볼 수 있는 서로 다른 문화에 대한 다양성과 수용이라는 면에 관심을 가지면서 지속적인 관심과 실천을 보였다. 학생들은 제주 신화 중 탐라국 개국 신화, 자청비 신화에 대한 자발적인 탐구를 통하여 자유학기제 활동 시 동아리 학생들이 주체가 되어 제주가 겪었던 서로 다른 문화의 교류를 또래 친구들에게 안내하기도 하였다. 또한, 역사적으로 800여 년 전에 제주와 몽골과의 100년간의 일상적인 교류로 나타난 여러 문화 현상을 학습하기도 했다. 학생들은 해남촌 이야기를 통하여 차이를 인정하고 일상적인 문화 교류를 통하여 새로운 문화를 만들 수 있다는 강점을 제주의 역사 문화적 사례로 찾는 활동을 이어나갔다.

3. 제주 4·3과 사람들

1) 모듈 개관²⁴⁾

제주 4·3은 제2차 세계대전 직후 한반도가 미국과 소련에 의해 분할 점령됨에 따라 남북으로 분단되고 미·소 간의 갈등인 세계적인 냉전 체제가 본격화될 무렵 발발해 대한민국 정부 수립 이후에 이르기까지 7년여에 걸쳐 극심한 인명 피해를 낳았던 비극적인 사건이다.

특히 1948년 11월부터 약 4개월간 전개된 군·경 토벌대의 강경 진압 작전 때에는 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고, 남녀노소 가리지 않는 무차별 토벌 작전으로 2만 5,000~3만 명의 제주도민이 희생되었다.

22) 부록 3 참조. A 중학교 제주문화반 활동 자료 (2014년 4월~2016년 8월까지)

23) 부록 4 참조. A 중학교 제주문화반 활동 자료 (2014년 12월 1일~2014년 12월 13일)

24) 제주 43 수업 모듈은 2015년 제주 43평화재단의 제주 43 해결을 위한 연구과제 연구용역 최종 보고서 내용 중 연구자가 집필한 제주 43 역사교육의 진단과 방향을 주요 자료로 활용하였다(한상희, 2015, 185-219).

국무총리소속 4·3위원회에서 2003년 공식 채택된 『제주4·3사건 진상조사보고서』는 제주4·3을 무장대와 토벌대간의 무력충돌과 토벌대의 진압과정에서 수많은 주민들이 희생당한 사건으로 규정했다. 그런데 대부분의 희생이 국가 폭력에 의해 발생했고, 특히 희생자 대다수가 비무장 민간인이었다는 것이 밝혀짐에 따라 대통령이 정부를 대표해 공식 사과하는 등 희생자와 유족의 명예회복 과정이 진행되고 있다.

한편 제주 4·3은 단지 지나가 버린 과거사가 아니라 과거의 갈등을 극복하고 역사의 상처를 교훈 삼아 평화와 인권이라는 인류 보편의 소중한 가치를 일깨워주는 상징이 되고 있다.

21세기 유럽의 역사 교육에 대한 각료회의의 권고안은 역사 연구와 학교에서 가르쳐지는 역사 교육이 조작, 거짓 증거, 조작된 통계, 조작된 이미지 등 어떤 사건을 정당화하거나 다른 사건을 감추기 위해 한 사건만 비추는 것, 선전의 목적으로 과거를 왜곡하는 것, 우리와 그들의 이분법을 만들어내는 과거에 대한 과도하게 민족주의적인 시각, 그리고 역사적 사실의 부인이나 누락을 통해 역사를 오용하도록 권장하거나 허용한다면 이는 여러 근본적 가치들과 법령에 위반된다고 말하고 있다.

더 나아가 역사 교육은 무엇보다도 모든 종류의 다양성에 대한 존중을 발전시키는 필수적인 장이 되어야 하며, 여러 민족 간의 화해, 인정, 이해, 상호 신뢰의 결정적인 요소가 되어야 하고, 관용, 상호 이해, 인권, 민주주의와 같은 근본적인 가치들을 장려하는 데 필수적인 역할을 해야 한다고 강조하고 있다.²⁵⁾

즉, 세계사적인 역사 교육의 흐름은 나와 다른 사람을 구분 짓는 민족주의에 매몰되는 것을 경계하고 있으며 평화와 인권, 민주주의 등 보편적인 가치를 지향하고 있다.

오늘날 폭력의 문제는 인간 개개인의 실존적 현실로부터 시작하여 사회적 구조의 현실, 나아가 전 지구적 차원의 현실에 이르기까지 광범위하게 펼쳐져 있는 현상이다. 폭력은 이른바 개인과 개인 사이에 벌어지는 언어적 논쟁과 물리적 다툼을 비롯하여 집단과 집단 사이에 이루어지는 사회적 갈등, 국가 권력의 남용에 따른 통제적 권력의 작동과 공권력 행사, 사회적 불평등과 억압적 질서를 통한 사회 구조적 폭력 현실, 나아가 세계화 현상에 따른 폭력적 경제 구조 등 모든 곳에 존재한다. 폭력은 인간이 인간, 집단과 집단, 국가와 국가 사이의 힘의 균형이 깨지고 어느 한쪽의 일방적 힘의 작용의 결과로 발생하는 일종의 ‘인간 상호성이 파괴’ 이자 ‘권력 관계

25) 2013년 유엔총회 보고서- 문화적 권리분야 “역사교과서와 역사교육”(1)

의 불균형’에 촉발되는 현상이다. 폭력은 구조론의 문제이기 전에 인간과 인간의 관계를 근본적으로 질문하는 윤리학의 문제이다(김상기, 2008, 19-20).

제주 4·3과 사람들이라는 주제로 지역 기반 세계시민교육 수업모듈 1단계는 분단과 냉전 과정에서 일어난 제주 4·3이 제주 사회에 미친 영향을 지역 사회 기반 이슈로 설정하는 단계이다. 이 단계에서는 지역 기반 이슈와 나, 지역, 세계 간의 연계성에 대한 인식이 이루어진다.

2단계 맥락에서의 학습은 제주 4·3의 중요한 특징 이해를 통하여 지역, 국가, 세계와 나를 연계하는 과정이다. 제주 4·3의 중요한 특징 중 하나는 민간인들이 참혹하게 희생되면서 평화와 인권이 철저히 유린되었다는 점과 그럼에도 불구하고 평화적 수단에 의하여 진상규명이 이루어졌다는 점을 탐구하는 단계이다. 사회적인 맥락으로 4·3을 겪었던 사람들의 심정, 용기, 극복할 수 있었던 힘이 무엇인지 당시 10대 청소년에게 보내는 편지, 시, 그림, 공동작품 등 자유롭게 선택하여 자신의 생각을 표현해 보는 활동을 전개할 수 있다.

더 나아가 4·3과 2차 세계대전 당시 국가 폭력에 의한 민간인 학살이라는 명령을 수행하거나 동조, 침묵했던 사람들은 누구였을까? 라는 질문을 통하여 사유와 성찰의 문제에 대하여 접근한다. 이 단계에서 Arendt의 <예루살렘의 아이히만>, Mayer의 <그들은 자신들이 자유롭다고 생각했다> 작품과 연계하여 학습할 수 있다.

한편 사회적 맥락으로 ‘악의 평범성’과는 대조적으로 평화와 인권이 완전히 유린되던 4·3 시기에 각기 다양한 역할로 자신이 처한 상황에서 시민의 용기를 실천했던 사례들이다. 이들은 군인과 경찰부터 마을 이장, 부녀자, 의사에 이르기까지 다양한 위치에 있었던 사람들로 자신의 판단과 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대한 판단력에 따라 행동했던 시민들이었다. 왜 이들은 비슷한 상황에 놓인 사람들과는 다르게 이런 선택을 했을까? 또한, 피해자, 가해자, 동조자, 침묵하는 사람, 저항하는 사람 등 다양한 입장으로 나누어 “내가 제주 4·3의 현장에 있었다면 강경작전 명령에 대해 어떻게 행동했을까?”, “내가 제주 4·3의 현장에 있었다면 나는 어떻게 살았을까? 라는 질문을 통하여 4·3 당시 가해자, 희생자, 방조자 모두에 대해 감정이입을 해보자. 이를 통해 우리는 이 세 가지 유형의 인간과 무관한 존재인가? 4·3 당시 인구의 10분의 1의 희생을 초래하게 만든 메커니즘과 상황, 구조가 무엇이었는지 생각해 보자. 정상적인 상황이라면 부당한 명령을 거부하는 것

은 어려운 일이 아닐 것이다. 하지만 자신의 생명이나 지위가 위협받는 상황에서 자신의 생각을 정의롭게 밝히고 행동하는 것은 쉽지 않은 일이다. 이런 상황에서 시민에게 필요한 것은 무엇일까?

수업모듈 3단계에서는 다른 나라의 사례로 확장하는 활동도 이루어진다. 해외 과거사 문제 해결 과정에서 나타난 특징은 국가 간에 차이가 있지만, 과거사 문제가 가해 및 피해 당사자뿐만 아니라 공동체 전체의 현재와 미래에 영향을 주는 문제로서 과거사의 진상과 책임 규명을 넘어 성찰을 포함하고 있다는 점이다. 각 나라에서 벌어진 불행한 과거사는 그 나라에 국한된 것이 아니라 왜 우리가 살고 있는 세계의 공포가 될 수 있는가? 라는 질문으로 지역과 세계가 연계되어 있음을 인식하는 활동이 있게 된다.

3단계에서는 더 나아가 평화에 대한 의미를 탐색하는 활동도 수반된다. 일반적으로 평화는 전쟁과 반대되는 개념으로 인식되어, 전쟁이 없는 상태로 간주되었다. 그러나 2차세계대전 이후 인권의식과 시민사회의 성장과 함께 평화의 개념도 확장되었다. 갈등은 평화의 개념을 개인적이고 물리적인 폭력이 없는 소극적 평화와 사회경제적 측면의 구조적 폭력이 없는 적극적 평화로 정의했다. 이후 1996년 「평화적 수단에 의한 평화」에서 평화란 모든 종류의 폭력이 없거나 폭력의 감소이며 공감, 비폭력, 창조성을 이용하여 갈등을 조절하는 능력으로 정의했다. 따라서 평화교육은 개인과 사회가 물리적, 구조적, 문화적인 폭력 상황에 놓일 때 갈등을 어떻게 평화적 수단에 의해 해결하는가에 관한 문제로 모든 교육활동에서 평화교육이 접근이 가능하다.

이 수업 모듈은 복잡한 인간 행동을 이해하는 데 사람, 상황(행동의 배경), 그리고 그와 같은 상황을 만들어내고 유지하는 시스템이라는 세가지 요인이 어떻게 작용하는지를 통하여 세계시민의 역할을 통찰하였다. 이 수업은 제주 4·3을 통한 평화와 인권에 바탕을 둔 세계시민교육으로 수업을 모색하였다. 인간 행동의 동력을 이해하기 위해서는 개인, 상황, 시스템의 힘의 정도와 한계를 인식해야 한다. 개인이나 집단의 바람직하지 못한 행동을 예방하기 위해서는 그 행동들이 주어진 상황에서 어떤 힘을 행사하고, 어떤 가치를 지녔으며, 어떤 약점을 가지고 있는지 알아야 한다. 평범한 사람들도 다른 이에게 잔인한 행동을 할 수 있다는 ‘악의 평범성’ 과 대조적으로 타인의 관점에 귀를 기울이고 자신이 행동해야 할 때 적극적으로 행동하는 ‘선의

시민성' 을 시민의식의 고양된 실천력으로 접근하고자 한다.

우선 과거사 문제 해결에 관한 해외의 사례를 비교·검토함으로써 외국의 사례가 4·3 교육에 주는 시사점을 도출하고, 나아가 4·3 교육을 통한 평화교육 및 세계시민 교육으로 수업을 확장하였다(표 17).

<표 17> 4·3과 사람들 수업 모듈 세부 학습

수업 모듈 단계	수업 목표	세부 학습	탐구자료
1단계 지역사회 이슈 탐구 (제주 4·3과 사람들)	<ul style="list-style-type: none"> • 분단과 냉전 과정에서 일어난 제주 4·3에 대한 이해를 통하여 평화와 인권의 보편적 가치의 중요성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 분단과 냉전 과정에서 일어난 제주 4·3이 제주 사회에 미친 영향을 지역 사회 기반 이슈로 설정 • 지역 기반 이슈와 나, 지역, 세계간의 연계성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 나와 지역, 세계의 연계성 이해하기
2단계 맥락에서의 학습 -역사적 맥락 -지리적 맥락 -사회적 맥락	<ul style="list-style-type: none"> • 나와 지역, 세계의 연계성 이해 • 제주 4·3의 배경을 통합적으로 이해 • 18세기 후반 제주 사회의 현안 과제 • 제주 4·3을 통해 본 악의 평범성 • 제주 4·3을 통해 본 선의 시민성 	<ul style="list-style-type: none"> • 제주 4·3의 맥락 이해 <ul style="list-style-type: none"> - 제주 4·3 당시 역사적 배경 - 제주 4·3 당시 전개된 여러 국면이해 - 제주 4·3이 제주 사회에 미친 영향 • 제주 4·3 당시 시민성을 발휘한 평범한 사람들의 이야기 • 제주 4·3 이후 진상 규명의 역사 	<ul style="list-style-type: none"> • (주제1) 제주 4·3 청소년에게 말을 걸다 • (주제2) 4·3을 통해 본 악의 평범성 • (주제3) 4·3의 의로운 사람들 • (주제4) 4·3과 나, 세계시민성 확장
3단계 세계시민성 확장	<ul style="list-style-type: none"> • 제주 4·3 당시 다양한 입장에 놓인 사람들에 대한 이해 • 해외 과거사 문제 해결 과정의 특징 이해 • 제주 4·3 이후 평화적 수단에 의한 	<ul style="list-style-type: none"> • 해외 과거사 사례 탐구를 통한 보편적 가치의 중요성 인식 • 과거사 문제는 당사자뿐만 아니라 공동체 전체의 현안 과제, 성찰의 과정 • 민주주의와 제주 4·3 진상규명 과정의 	<ul style="list-style-type: none"> • (주제5) 4·3과 세계시민 <ul style="list-style-type: none"> - 해외 과거사 사례를 통한 나, 지역, 세계의 연계성 이해 - 미담 사례 발굴을 통한 자치활동과 문화 만들기

	진상 규명의 역사 이해 • 지역사회 차원에서 중요한 글로벌 이슈에 참여하기	연관성 이해 • 제주 4.3을 통한 상호 연계성 인식과 적극적 평화 실천	- 4.3 UCC 제작 및 홍보 활동
--	--	---	----------------------

* 출처: 연구자가 작성

(1) 해외 과거사 교육으로 본 시사점

① 독일, 시민교육의 일환으로 과거사 교육

2차 세계대전 패전국인 독일은 승전국인 미국 등에 의해 과거사 청산이 진행됐다. 뉘른베르크 국제전범재판에서 주요 전범으로 기소된 24명 중 12명이 사형선고를 받았다. 1946년에는 ‘나치 청산법’이 공포되었다. 사면과 복권이 남발되고 처벌을 피한 사람도 많았지만, 제도적·인적 청산은 나치 재발은 안 된다는 인식을 하게 했다. 그러나 외부 세력에 의한 청산은 독일인의 불만을 낳았고, 독일 국민은 과거에 대한 반성이 아니라 과거를 외면하거나 부정했다.

과거사에 대한 독일 국민의 침묵은 1960년대 이후 전후 세대가 성장하면서 깨졌다. 나치를 직접 경험하지는 않았지만 학교와 사회의 역사 교육을 통해서 과거를 새롭게 인식한 세대를 중심으로 과거사에 대한 성찰이 이루어졌다. 1968년 민주주의 교육과 인권의식의 영향을 받은 후세대는 나치 시대 당시 부모님 삶의 방식에 대하여 문제를 제기하기 시작했다. 그들이 제3제국과 홀로코스트와 관련하여 자신의 부모, 선생님들, 교수들 혹은 정치가들을 비난하는 점은 그들의 무지, 비겁함, 기회주의적인 행동, 야심차고 무분별한 경력 추구, 부족한 시민 용기, 마비된 개인의 도덕심이 었다. 그런 비난 속에는 도덕적 행동에 대한 의무가 내포되어 있었다(권상희 역, 2015, 129).

이러한 인식의 전환과 1961년 유대인 학살 책임자 아돌프 아이히만 재판, 계속해서 드러나는 유대인 대학살의 실태, 동방정책과 동독·소련 화해 등이 어우러져 독일 국민 사이에서 진정한 반성이 시작됐다. 1970년에는 당시 서독 총리였던 빌리 브란

트가 폴란드의 유대인 희생자 기념비 앞에서 무릎을 꿇고 사죄했다.

이러한 분위기에서 과거사를 기억하고 뿌리 깊게 성찰하자는 사회적 담론이 확산되었다. 독일 문제로 알려진 홀로코스트는 이제는 유럽에서 공통적으로 일어난 사건의 일부이며, 홀로코스트에 대한 기억은 독일 국민만의 문제가 아니라 유럽 사람들의 문제로 인식되었다.

1934년부터 1945년까지의 ‘나치스 독일’ 이라고 불렸던 제3제국 시대에, 나치스는 일당독재체제를 확립하면서, 정권에 반대하는 사람들을 강제수용소에 감금했다. 또한, 인종주의를 내세워 유대인들을 저급한 인종으로 간주하고 그들의 공민권, 영업권을 박탈, 강제수용소에 수감하고 학살했다. 나치스 독일 시기에 자행되었던 과거의 죄는 개별 범죄뿐 아니라 전체 역사와 연관되면서 제3제국 이후 지금까지도 독일인 전체의 경험이자 현안이 되었다(권상희 역, 2015, 7).

따라서 현재 독일의 역사 교육은 과거사가 체험 세대뿐만 아니라 독일인 전체의 경험이자 현안이라는 인식이 확산되어 학교 교육과 학교 밖에서 시민 교육의 형태로 광범위하게 이루어지고 있다.

독일 시민 사회에 형성된 역사 교육은 나치 치하의 평범한 독일인들을 가해자와 살인자로 만들어간 메커니즘과 상황, 그리고 유대인 학살과 관련된 대다수의 사람은 학살을 용인하고 침묵했던 평범한 사람들이었다는 통찰력을 갖도록 하고 있다. 독일인들이 나치의 과거에 관해 이야기할 때 자주 사용하는 말이 대면과 가공이다. 대면은 고개를 돌리지 않고 똑바로 응시하는 것이며, 가공은 불편하더라도 집어삼켜서 결국 소화시키고 마는 태도이다(최호근, 2009, 214).

독일의 홀로코스트 교육에서 가장 큰 비중을 차지하는 것은 ‘의로운 이웃’의 이야기이다. 죽음의 위기에 내몰린 유대인을 구출했던 오스카 섀들러와 같은 ‘의로운 이웃’에 관한 이야기는 타인의 관점에서 생각할 수 있는 양심과 도덕, 시민의 용기를 가르쳐 준다.

일례로 야누스코르작 박사는 바르샤바 게토에서부터 절멸수용소에 이르기까지 어린 유대인 고아들을 헌신적으로 돌보았던 인도주의자로 바르샤바 게토에서 어린이들을 돌보면서 공포의 현실이 아니라 삶의 희망에 관한 이야기를 한 것으로 유명하다. 또한, 소피 솔은 한때 히틀러를 추종했던 열혈 히틀러 유겐트 단원이었으나 이후 나치의 만행을 목격하면서 과오를 꿰뚫어 볼 통찰력과 자신의 행동을 인정할 용기에

의해 불의에 저항하게 된다. 이와 같은 소피 솔의 의로운 행적을 기념한 베를린에 소재한 소피 솔 학교는 도덕적 용기, 비폭력, 용기 있는 행동, 민주적 사고와 행동을 교육과정의 주요 영역으로도 제시하고 있다.

이처럼 독일의 과거사 교육은 양심과 용기, 사유, 참여의 힘을 배우는 시민 교육이며 더 나아가 다양한 문화적, 인종적 배경을 가진 타인들에 대한 공감과 이해의 심성을 기르는 평화 인권 교육이자 다문화 교육의 한 부분이기도 하다. 따라서 과거사교육은 홀로코스트 없는 홀로코스트 교육이 이루어지는 유치원 교육부터 성인에 이르기까지 문학 작품, 영화, 부모와의 대화, 역사 기행, 사회교육 프로그램 등 다양한 접근법을 가지고 있다.

② 남아공, 집단 학습을 통한 과거사 교육

1994년 남아프리카공화국 최초의 흑인 대통령이 된 만델라는 2년 뒤 ‘진실화해위원회’를 구성해 과거 남아프리카공화국에서 발생한 각종 인권 유린과 정치폭력을 조사하도록 했다. 진실을 화해의 전제로 삼았던 것이다.

위원회에서는 인종차별 정책인 아파르트헤이트로 발생한 흑인들에 대한 반인륜적 국가 범죄뿐만 아니라 흑인들의 저항 운동 중심이었던 아프리카민족회의가 저지른 반인륜적인 행위까지도 조사하였다. 위원회 조사 활동의 궁극적인 목적은 재판을 통한 과거사 정리가 아니라 진실 고백을 통한 용서와 화해였다.

진실화해위원회의 보고서, 『용서 없이 미래 없다(No Future Without Forgiveness)』에서 투투 주교는 진실화해위원회가 왜 뉘른베르크 재판의 패러다임을 따르지 않고 사면을 전제로 한 가해자의 고백, 화해와 용서의 길을 걸어가게 되었는지를 제시하였다. 재판을 통한 과거사 정리라는 뉘른베르크 방식을 포기한 이유로 투투 주교는 먼저 백인 가해자 집단이 여전히 보유하고 있는 정치 권력과 사법제도의 난맥상과 국가의 재정적 부담 등 현실적인 문제를 언급했다(이동기, 2013, 258).

또한, 투투 주교는 ‘사람은 다른 사람의 존재를 통해 사람이 된다.’는 아프리카의 고유한 삶의 철학인 인간적 자질 또는 휴머니즘이라는 뜻의 ‘우분투(Ubuntu)’를 강조했다. 우분투는 공동체가 파괴되었을 때 그것을 회복하고 교정하는 삶의 덕목이자 가치로서 과거사 청산 과정에서 공동체의 관계 단절 또는 타인에 대한 분노나 복

수가 아니라 공동체 내 타인과의 조화를 강조하는 태도이기도 하다.

남아공의 과거사 교육은 철저한 진상규명은 이루어지지 못한 채 용서와 화해에 의한 과거사 청산이 이루어졌지만, 공동체 전체가 과거사에 대해 관심을 갖고 피해자들의 고통에 귀 기울이게 함으로써 집단적 역사학습을 가능하게 했다.

투투 주교가 말한 용서와 화해의 핵심은 진실과 정의에 기초한 공동체의 과거사 학습 과정과 사회구성원 모두의 근본적인 정체성 변화를 지향한다. 이를 통해 가해자와 피해자 그리고 공동체가 함께 더 정의로운 사회를 만들어내는 것이다.

투투는 우분투를 통한 과거 청산의 의미를 아프리카 전통에서 더 나아가 세계 보편적 의미를 덧붙였다. 용서와 화해의 정신이 되는 우분투는 관계 중심의 세계관으로 한 사회가 민주주의로 이행할 때 공동체의 회복을 위해 노력하는 세계관이자 보편적 삶이 가치로 설파되었다. 그것은 불의를 해결하고 신뢰를 회복하려는 정치적, 사회적 프로그램의 실행을 전제한다. 또한, 용서와 화해는 공동체 구성원들로 하여금 자신이 속한 공동체에 관심을 유발하고 과거의 폭력으로 손상된 공동체의 도덕적 질서를 복구하면서 동시에 새로운 관계 설정을 지향하는 미래지향적 정치 행위이다(이동기, 2013, 266-267).

따라서 남아공의 과거사 교육은 용서와 화해를 통한 공동체의 회복과 더불어 앞으로 인종차별과 같은 반인륜적인 사건의 재발을 방지하기 위한 우분투 정신의 실현을 목표로 하고 있다.

해외 과거사 문제 해결 과정에서 나타난 특징은 국가 간에 차이가 있지만, 과거사 문제가 가해 및 피해 당사자뿐만 아니라 공동체 전체의 현재와 미래에 영향을 주는 문제로서 과거사의 진상과 책임 규명을 넘어 성찰을 포함하고 있다는 점이다.

해외 과거사 문제 해결 과정을 통해 4.3 교육의 방향에 두 가지 시사점을 얻을 수 있다.

첫째, 정치 민주화 또는 시민의식에 비례하여 과거 청산이 이루어졌다. 각 국의 과거 청산 과정은 민주화 운동과 함께 이루어졌다. 이에 따라 과거 청산에 있어 시민의식의 성장이 중요함을 알 수 있다. 특히 독일과 프랑스의 과거사는 시민의식의 성장에 따라 사법적 재판에서 역사적 성찰이 이루어졌다. 독일의 과거 청산이 역사적 성찰로 가게 된 원인은 성숙한 시민사회 형성을 통해 아래로부터 과거와의 직접적인 대면이 이루어졌기 때문이다. 평화와 인권 교육, 민주주의를 학습한 전후 세대는 한

층 객관적인 관점에서 아버지 세대가 경험한 나치 시대의 모습을 들여다보았다. 따라서 68세대는 전쟁 체험 세대가 내세운 과거의 환상을 허물고 과거의 진면목을 정면으로 바라볼 수 있는 길을 열었다는 점에서 미완의 상태로 남아 있던 과거사 청산을 보완할 수 있는 중요한 계기였다(안병직 외, 2005, 135-136).

한편, 남아공의 과거사 청산을 위한 용서와 화해의 과정은 아프리카의 삶의 덕목인 타인과 더불어 사는 삶인 ‘우분투’ 정신의 보편적인 가치의 실현으로 가능했다. 다른 사람의 존재를 통해 사람이 된다는 ‘인간적 품위’, ‘휴머니즘’은 공동체가 파괴되었을 때 이를 회복하는 공동의 가치관이자 보편적 삶의 가치였다.

둘째, 과거 청산이 단순히 과거사에 대한 규명이 아니라 현재와 미래를 바라보는 성찰의 문제라고 할 때 과거사 교육은 시민성 함양을 위한 교육이어야 한다. 아우슈비츠, 홀로코스트, 군부 독재, 인종 차별, 민간인 학살 등은 다양한 형태의 만행과 공격성을 대표하는 상징적 사건들이다. 또한, 각 나라에서 벌어진 불행한 과거사는 그 나라에 국한된 것이 아니라 곧 우리가 살고 있는 세계의 공포가 될 수 있다는 것을 교육을 통해서 깨달을 수 있어야 한다. 과거사 교육을 통해 피해자와 가해자, 방관자 등 다양한 입장에 감정 이입할 수 있는 능력을 키우면서 이러한 상황에 자신이 놓일 수 있다는 사실을 알게 하고, 스스로 악행을 범하지 말아야 된다는 것을 깨닫게 하는 교육이 중요할 것이다. 즉 과거사 교육을 통해 나의 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대하여 타인의 관점에서 생각하고 성찰할 수 있는 시민 교육으로 나아갈 필요가 있다.

(2) 제주 4·3과 적극적 평화

제주 4·3의 중요한 특징 중 하나는 민간인들이 참혹하게 희생되면서 평화와 인권이 철저히 유린되었다는 점과 그럼에도 불구하고 평화적 수단에 의하여 진상규명이 이루어졌다는 점에 있다. 평화와 인권이 전혀 보장되지 않은 상황에서 그 소중함은 더 절실해지기 마련이며 평화와 인권을 지키고자 하는 시민의 역할은 더욱 중요해진다.

따라서 제주 4·3은 단지 지나가 버린 과거사가 아니라 평화와 인권이라는 소중한 가치를 되새기게 하고 시민의 역할을 배우고 느끼게 하는 살아있는 주제이다.

제주 4·3은 제주도민이 주체가 되어 국가 차원의 진상규명까지 이끌어 낸 사건이다. 또한, 과거에 머무르지 않고 역사의 상처를 교훈 삼아 평화와 인권의 정신으로 승화시키고 있는 제주의 살아있는 역사이다.

따라서 제주 4·3은 당시를 겪지 않은 후세대에게 4·3의 전개과정과 그 이후 진상규명의 역사를 통해 관용, 권리와 책임, 민주적 절차, 비폭력 능력의 향상, 소수 인권 존중 등의 가치를 학생들이 느낄 수 있도록 해주는 중요한 주제이며, 이는 곧 세계시민 교육의 목표와도 부합된다.

대부분의 사람들은 자신과 관련되거나 동일시하는 인물을 통해 공감을 한다. 공감이란 다른 사람들의 내면에 자기 자신을 몰입시키는 능력을 말한다.

제주 4·3을 통한 시민 교육을 할 때 학생들에게 10대 청소년으로서 4·3을 겪었던 사람들의 삶을 그려보게 하는 것은 공감과 온정, 더 나아가 자신의 모습을 성찰할 수 있게 한다.

현재 4·3 유족은 당시 10살 미만, 또는 10대 청소년으로 어린 나이에 부모를 잃고 고아가 되었지만, 생존을 위한 삶을 치열하게 살면서 깡그리 불타 잿더미가 되어버린 마을을 다시 일으켜 세웠고 제주 공동체를 복원해냈다. 또한, 유족들은 평화와 인권이 무참히 유린당했음에도 불구하고 복수심과 증오심을 내려놓은 채 용서와 화해의 숭고한 정신으로 평화와 인권을 지켜내었다.

마을이 파괴되고 가족을 잃은 상황에서도 곳곳하게 살아남아 고향 땅을 지키고 후손들을 키워서 지금의 아름다운 섬으로 복원시킨 당시 어린아이와 청소년의 삶을 그려보면 어려움을 극복할 수 있었던 용기와 힘이 무엇인지 역사적으로 배울 수 있다. 이를 통해 학생들은 유족들의 노력이 얼마나 큰 것이며, 평화와 인권이 얼마나 절실한 가치인가를 느낄 수 있을 것이다. 4·3의 광풍 속에서 살아남은 것을 넘어 후손들을 키우고 마을을 다시 일궈 지금의 제주 공동체를 복원시켜 낸 그들이야말로 평화와 인권의 산증인이며 시민의 용기로 볼 수 있다.

세계시민은 다른 사람의 존엄성이 위협받고 있을 때 이를 자신의 일처럼 느끼고 그것을 지키기 위해 함께 노력하는 사람이다. 또한, 자신뿐만 아니라 다른 사람의 권리, 나아가 공동체의 평화와 정의를 위해 애쓰는 사람이므로 시민의 역할은 그 사회가 위기에 처할 때 더욱 중요해진다. 학생들은 제주 4·3 이후 제주도민과 유족들의 진상규명운동 과정을 살펴봄으로써 시민의 역할이 어떠한 것인지 깨닫게 될 것이다.

4·3 유족들은 4·3 당시에는 생존권이 위협받았고, 4·3 특별법 제정 이전까지만 하더라도 연좌제로 각종 제약을 받는 등 통한의 세월을 숨죽여 살아왔다. 그럼에도 불구하고 유족들은 가족의 희생에 대하여 복수, 갈등, 분열하지 않고 제주 공동체를 복원하는데 서로 협력했다. 또한, 가해자에 대한 처벌보다는 진상규명과 인권의 신장, 도민 사회의 화합을 위해 노력해왔다.

4·3 특별법 제정, 정부의 진상조사보고서 작성, 대통령의 공식 사과, 4·3 국가추념일 지정 등은 4·3의 아픔을 극복하고 그동안 평화와 인권, 화해와 상생을 추구해 온 4·3유족과 제주도민들이 함께 노력한 결과이다. 또한, 최근에는 4·3 유족회와 경찰출신 모임인 경우회 간부들이 서로 4·3 평화공원과 충혼묘지를 방문해 참배하고 있고, 특히 작년 제주에서 열린 전국체전에선 유족회장과 경우회장이 손을 맞잡고 성화 봉송을 함으로써 큰 감동을 주었다.

세계시민교육이 지향하는 평화와 인권의 소중함은 그것이 극단적으로 위협받았을 때 더욱 절실히 느끼게 된다. 4·3 당시 평화와 인권이 참혹하게 유린된 처절했던 상황을 잘 극복했을 뿐만 아니라 더 나아가 화해와 상생의 정신으로 제주 공동체를 복원해낸 유족들의 사례는 평화와 인권 교육의 진정성을 담보한다.

유족들의 삶을 현재의 청소년들에게 이야기하는 것은 평화와 인권을 지키기 위해 시민의 역할이 얼마나 중요한 것인지를 구체적으로 공감하고 경험적으로 느끼게 하는데 큰 역할을 할 것이다. 또한, 이는 4·3 교육을 통해 일상에서 평화와 인권의 가치를 확산하는데도 중요한 촉매가 될 수 있을 것이다.

따라서 평화와 인권이 간절했던 삶, 진상규명 과정, 화해와 상생을 통한 제주 공동체의 복원 노력 등 4·3유족들이 평화와 인권 문제에 대해 경험했던 이야기들은 시민 교육의 중요한 소재가 될 것이다.

(3) 4·3을 통해 본 ‘악의 평범성’

제주 4·3은 제2차 세계대전 직후 세계적인 냉전 체제 속에서 발발해 대한민국 정부 수립 이후에 이르기까지 7년여에 걸쳐 극심한 인명 피해를 초래했던 비극적인 사건이다.

특히 1948년 11월부터 약 4개월간 전개된 군·경 토벌대의 강경 진압 작전 때에

는 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고, 남녀노소 가리지 않는 무차별 토벌 작전으로 2만 5,000~3만 명의 제주도민이 희생되었다. 대부분의 희생이 국가 폭력에 의해 발생했고, 특히 희생자 대다수가 무고한 민간인이었다는 것이 밝혀졌다.

전시 상황이 아님에도 불구하고 어떻게 이렇게 많은 사람이 희생되었을까? 그리고 당시 국가 폭력에 의한 민간인 학살이라는 명령을 수행하거나 동조, 침묵했던 사람들은 누구였을까? 민간인 학살은 ‘악의 유전자’ 를 가진 특별한 사람들이 감행했는가?

현행법에 따르면 규범에 적합한 행위를 할 수 있는 판단과 행위 능력은 성인에게는 충분하고, 청소년에게는 제한적이며, 어린아이에게는 결여되어 있다고 한다. 이러한 일상적 죄 개념에는 규범을 인정하고 범죄를 저지르지 않고 동참하지 않으며 이에 저항하여 맞서야 한다는 것이 전제된다. 따라서 나치스 독일 시기, 1933년에서 1945년 사이에 범죄를 저질렀거나 범죄에 동참했던 사람들 이외에도 저항하고 반대할 수 있었음에도 불구하고 그렇게 하지 않은 사람들도 죄를 지은 사람과 동일시된다(권상희 역, 2015, 11-13).

4:3의 가장 큰 비극은 나와 생각이 다른 사람들을 배제하고 제거하겠다는 폭력적이고 잔인한 반민주성에서 비롯되었다. 일상적인 법 개념으로 비추었을 때 청소년기는 제한적이기는 하지만 책임능력이 있으며 성인은 누구나가 규범에 적합한 행위를 할 수 있는 판단과 행위 능력이 전제되어 있다. 그럼에도 불구하고 4:3 당시 7년 7개월이라는 시기 동안 온갖 폭력이 자행되는 등 평화와 인권이 유린되었다. 문제는 4:3 당시의 악행이 ‘악의 유전자’ 를 타고난 특별한 사람이 감행했던 것이 아니라 국가와 사회가 ‘집단 광기’ 에 빠져있을 때 판단 능력이 있었던 평범한 사람들이 깨어있지 못함으로써 자행되었다는 점에 있다. 다른 사람의 관점에서 생각할 수 있는 사유와 행동의 부재가 국가 폭력에 맹목적으로 순응하게 함으로써 비극을 초래했던 것이다.

밀턴 마이어(박중서 역, 2015)는 제2차 세계대전 당시 독일의 전쟁 범죄는 흔히 히틀러와 그 추종자인 소수의 전횡으로 알려져 있지만, 그 배후에는 오히려 다수 대중의 동조와 협력의 산물이었음을 지적한다. 즉, 홀로코스트와 같은 악행은 특별한 인격 장애자가 아니라 국가에 맹목적으로 순응하는 평범한 사람들의 동조, 침묵에 의해 저질러진 것이다.

당시 대다수 독일인은 히틀러에게 동질감을 느끼고 나치 정권의 정책을 지지하였

으며, 반유대주의와 반공주의에 근거한 선동을 무비판적으로 받아들임으로써 비극의 원인을 제공했다. 이는 Arent(1963)이 알려준 것처럼 ‘타인의 입장에서 생각하지 못하는 무사유’, ‘악의 평범성’ 에서 비롯되었다.

미국 스탠퍼드대학교의 한 심리학과 교수가 학생들에게 죄수와 교도관 역할을 나눠 맡겨 실험을 했더니 교도관 역할을 맡은 학생들이 정말 교도관이 된 것처럼 가혹 행위를 하는 바람에 실험을 중단시켰다는 ‘스탠퍼드 감옥실험’ 도 같은 맥락의 이야기라 여겨진다.

(4) 4.3의 의로운 사람들, 세계시민성 실천

‘악의 평범성’ 이 무사유로 인해 평범한 사람들에 의해 저질러지는 악행이라면 이와 대조적으로 ‘선의 사유성’ 또는 ‘선의 시민성’ 은 정치의식, 도덕의식에 따라 타인의 관점에서 사유하고 행동하는 용기 있는 시민의 모습이다. 우리는 이 두 가지 상황에 누구나 놓일 수 있으며 따라서 ‘악의 평범성’ 이나 ‘선의 사유성’ 은 모두 평범한 사람들의 선택의 몫이 된다. 중요한 것은 그 선택으로 인하여 다른 사람의 개인적, 집단적 삶에 영향을 줄 수 있으므로 시민의 용기와 도덕적 용기를 키우고 실천하는 노력이 필요하다.

제주 4.3 당시 7년 7개월이라는 긴 시간 동안 제주 인구의 10분의 1이 희생될 때 이러한 ‘선의 사유성’ 을 실천한 사람들이 있었다. 이들은 자신이 목숨을 잃을지도 모르는 상황에서 자신의 선택이 무고한 희생으로 이어질 수도 있기 때문에 타인의 관점에서 사유하고 행동하였다. 이들이 공통적으로 보인 특성은 관계 속에서 판단하고 이를 도덕적 용기, 시민적 용기로 실천한 점에 있다.

이들은 군인과 경찰부터 마을 이장, 부녀자, 의사에 이르기까지 다양한 위치에 있던 사람들로 자신의 판단과 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대한 판단력에 따라 행동했던 시민들이었다.

왜 이들은 비슷한 상황에 놓인 사람들과는 다르게 이런 선택을 했을까?

다음 글은 평화와 인권이 완전히 유린되던 4.3 시기에 각기 다양한 역할로 자신이 처한 상황에서 시민의 용기를 실천했던 사례들이다.

① 무고한 희생을 막기 위해 직접 협상에 나선 김익렬 연대장

제주 4·3 초기, 김익렬 연대장은 유혈사태를 막기 위해 위험을 무릅쓰고 직접 무장대 진영으로 들어가 평화적 해결을 위한 담판을 벌였으며, 강경 진압 작전 명령을 거부하다 미군정으로부터 해임되었다. 그는 군 지휘관 중 유일하게 제주4·3사건의 진상을 밝히는 기록을 남기기도 했다.

그런데 평화협상이 결렬된 후, 해임된 김익렬 연대장의 후임으로 온 박진경 연대장은 미군 사령관의 명령에 따라 무차별 강경작전을 벌이다 부하에 의해 암살당했다. 이후 부임한 송요찬 연대장은 1948년 10월 17일 ‘정부의 최고 지령’에 따라 해안선에서 5km 이외에 있는 사람은 이유 여하를 불구하고 총살하겠다’는 포고령을 발포하였고, 11월 17일 계엄령이 선포되자 이른바 초토화 작전을 감행했다. 초토화 작전 때 군은 제주도 중산간 마을들을 불태우고 80대 노인부터 젖먹이 아기에 이르기까지 남녀노소 가리지 않고 무차별 총격을 가했다.

② 부당하므로 불이행했던 문형순 경찰서장

독립군 출신인 문형순 성산포 경찰서장은 학살을 독촉하는 해병대 정보참모의 명령서에 대해 ‘부당(不當)하므로 불이행(不履行)’이라는 글을 써 보내며 대량학살을 거부했다. 이로 인해 6·25 전쟁 직후 제주도내 경찰서마다 수백 명씩 예비검속돼 많은 인명피해가 있었으나 성산포경찰서 관내 지역의 주민들은 6명만 희생되었다. 친일경력이 있던 경찰 간부와는 달리 문형순 경찰서장은 일제강점기에 독립군 활동을 했던 사람이었다.

③ 명예로운 별명, ‘몰라 구장’ 김성홍

4·3 당시 토벌대는 마을 이장들에게 주민들의 성향을 물으면서 학살의 근거로 삼는 사례들이 많았다. 이에 남원읍 신흥리 김성홍 마을 이장은 자신의 답변이 애꿎은 희생으로 이어질 게 뻔했기 때문에 무조건 ‘모른다’고 일관하면서 경찰측으로부터 ‘몰라구장’이라는 별명을 갖기도 했다.

현재 마을에 거주하고 있는 4·3 당시 15세였던 몰라구장의 따님(현재 83세)인 김복순 할머니는 다음과 같은 이야기를 전해주었다. 당시 할머니는 모슬포와 서귀포 등 침을 맞으러 갔던 적이 종종 있었는데 자신의 고향을 묻는 질문에 남원읍 신흥리, 몰라구장의 딸이라는 이야기에 침 값을 받지 않았다고 했다. 이 이야기를 통해 몰라구장의 선행이 인근 마을뿐만 아니라 이웃 마을에까지 널리 알려졌음을 알 수 있다.

④ 남원읍 신흥리, 장성순 경사

장 경사는 부임하자마자 ‘현재 마을에 남아 있는 사람들은 설령 과거에 산에 갔다 온 사람이라 하더라도 불문에 부친다. 또 누가 어떻다는 식의 말을 내게 하지 말라. 나는 이제부터의 일로써 모든 걸 판단하겠다’ 고 선언함으로써 전전공공하던 많은 사람들이 가슴을 쓸어 내릴 수 있었다.

한 증언자는 ‘그가 마을에 부임해 왔을 때는 사태가 어느 정도 진정된 때이긴 하지만 그의 말 한마디에 주민들은 비로소 안심했다.’면서 ‘사태 초기 여성 조직을 통해 산에 쌀을 모아 올리는 일이 많았지만 장성순씨가 불문에 부친 덕에 살아날 수 있었다’ 고 말했다.

⑤ 학살 위기에 놓인 주민들을 구한 ‘지미둥이 순경’ 김순철

4·3 당시 신촌리에는 죽음 위기에 놓인 주민들을 구한 순경이 있었다. 조천지서 신촌 파견소에 근무한 김순철 순경이 바로 그 주인공인데, 사람들은 그를 ‘지미둥이’ 순경이라고 불렀다. ‘지미둥이’는 얼굴에 기미가 많은 사람이라는 뜻의 제주어다.

하루는 9연대 군인들이 신촌 주민들을 신촌 초등학교 인근 마당에 모아 놓고 기관총으로 한꺼번에 죽이려고 했다.

이때 김순철 순경이 군인들의 기관총을 막아 나섰다. 김 순경은 “총을 든 우리 순경들도 무장대들에게 대항을 못 했는데 집에서 잠자는 주민들은 어찌 그 사람들과 대항할 수 있었겠느냐. 나도 이북에서 온 사람이다. 나부터 죽여 놓고 이 사람들을 다 죽이라” 라며 군인들을 만류했다.

김 순경의 용기가 없었다면 4·3 당시 이틀 동안에 400여 명이 한꺼번에 희생된 이웃 마을 북촌리처럼 대규모 학살이 자행되었을지도 모른다.

⑥ 다른 사람들을 살리고자 비밀을 지키며 죽어간 와산리, 송정봉 여인

1948년 11월부터 4개월간 전개된 군·경 토벌대의 강경 진압 작전으로 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고, 남녀노소 가리지 않는 무차별 토벌 작전으로 2만 5천 명 이상의 제주도민이 희생되었다. 이 기간에 중산간 마을 사람들은 자신이 살고 있는 마을을 떠나 산이나 동굴로 피난 생활을 가야했다.

이 중 전형적인 중산간 마을인 와산리라는 마을도 예외는 아니었다. 와산리에 대한 방화는 11월 20일을 전후해 자행되었다. 이에 마을 사람들은 여기저기 굴속으

로 흩어져 피신생활을 했다. 은신 생활은 앞날을 기약할 수 없는 힘든 시간들이었다. 이 와중에 다른 사람들을 살리고자 비밀을 지키며 죽어간 한 여인이 있었다. 그녀는 굴속에 있다가 잡혔는데 군인들이 ‘굴 안에 다른 사람이 더 있느냐’고 다그쳐도 끝까지 버텨 자신만 죽었다. 사실 굴 안엔 몇 사람이 더 있었다. 그녀 덕택에 나머지 사람들이 목숨을 구한 것이다. 그녀가 토벌대의 위협에 못 이겨 실토했더라면 굴 안에 숨어있던 사람들뿐만 아니라 인근의 다른 굴에 숨어있던 사람들도 희생되었을 것이다.

⑦ 위협을 무릅쓰고 조천 고문치사 사건을 밝힌 의사 장시영

의사 장시영은 제주 4·3의 도화선이 되었던 김용철 고문치사사건을 밝힌 인물이다. 그러나 고문에 의한 사망이라고 밝혀지기까지는 온갖 회유와 압력이 있었다. 감정서를 써야 하는 의사에게는 마지막까지 회유의 손길이 뻗쳐왔다.

이에 의사 장시영은 고민 끝에 위협을 무릅쓰고라도 의사의 본분을 지켜야 한다는 결심을 내려 '타박으로 인한 뇌출혈이 치명적인 사인으로 인정된다'라는 감정서를 작성, 군정 당국으로 제출하였다. 이 한 장의 감정서가 조천지서 지서장을 포함한 경찰관 5명의 구속사태를 몰고 왔다. 지서 경찰관 전원이 고문치사사건으로 모두 징역살이를 하게 된 것도 초유의 일이었다.

⑧ 마을 청년들의 죽음을 만류하다가 살해된 한백홍, 송정옥

1948년 11월에 접어들면서 조천면의 상황은 더욱 험악해졌다. 토벌대는 조금이라도 의심이 가는 사람이 있으면 무조건 잡아다 총살했다. 무장대 역시 자신들의 역량을 총동원해 지서를 습격하거나 토벌대에 협력하던 우익가족을 지목해 살해했다.

11월 1일 토벌대는 함덕리 주민들을 현재의 함덕중학교 뒤편 모래밭에 집결시켰다. 그리고는 함덕리 주민 1명을 포함해 모두 6명의 청년들을 끌고 나와 “앞으로 폭도와 연락하거나 식량을 제공한 사람은 이렇게 된다”라며 처형하려 했다. 이에 함덕리 구장이던 한백홍과 마을 유지였던 송정옥 등이 나서서 “청년들의 신원을 보증할 테니 죽이지 말라”라며 처형을 만류했다. 그러나 토벌대는 이들까지도 6명의 청년들과 함께 살해했다.

(5) 제주 4·3을 통한 세계시민정신 실천

“내가 제주 4·3의 현장에 있었다면 강경작전 명령에 대해 어떻게 행동했을까?”

“내가 제주 4·3의 현장에 있었다면 나는 어떻게 살았을까?”

이러한 질문에 피해자 뿐만 아니라 가해자, 동조자, 침묵하는 사람, 저항하는 사람 등 다양한 입장으로 나누어 생각해 볼 필요가 있다. 왜냐하면, 누구나가 이러한 입장 또는 경계선상에 놓일 수 있으며 자신의 선택이 다른 사람의 삶에 미칠 영향에 대하여 부단히 생각해 보는 노력이 필요하다. 이를 통해 자신의 행동이 현재뿐만 아니라 미래에 어떤 결과를 초래할 것인지에 대하여 생각함으로써 선의 사유성을 실천할 수 있을 것이다.

제주 4·3을 통해 반인륜적인 유사 범죄들이 다시는 일어나지 않도록 관심을 갖고 4·3 교육은 가해자, 희생자, 방조자 모두에 대해 감정 이입할 수 있는 능력을 배양하는 데 힘써야 한다. 이를 통해 우리는 이 세 가지 유형의 인간 중 어느 하나도 우리와 무관한 존재가 아니며 늘 깨어있거나 성찰하지 않으면 누구든지 악행을 저질 수 있다는 것을 깨달아야 한다. 더불어 4·3 당시 인구의 10분의 1의 희생을 초래하게 만든 메커니즘과 상황, 구조에 대한 통찰력을 갖도록 해야 한다.

정상적인 상황이라면 부당한 명령을 거부하는 것은 어려운 일이 아닐 것이다. 하지만 자신의 생명이나 지위가 위협받는 상황에서 자신의 생각을 정의롭게 밝히고 행동하는 것은 쉽지 않은 일이다. 그래서 시민은 용기를 필요로 한다.

제주 4·3을 통해 선의 시민성을 실천했던 의로운 사람들의 이야기는 4·3의 광풍 속에서도 꽃이 피어나는 세상의 밝은 면을 보여주는 희망과 함께 4·3과 같은 비극, 홀로코스트로 상징되는 악행을 예방하는 역할 모델이 되어준다.

또한, 더 나아가 4·3 평화교육을 계기로 용기 있는 시민의 정신을 배운 학생들은 자신이 속한 학급, 동아리, 더 나아가 앞으로 겪게 될 사회에서 다른 사람 또는 공동체의 평화와 인권이 위협을 받을 때 정의롭고 용기 있게 나서야겠다는 다짐을 하게 된다. 제주가 직접 겪은 역사적 경험과 제주 4·3이 주는 현재성으로 선의 사유성을 깨닫게 될 것이다.

세계시민은 나와 다른 사람들을 인정하는 관용의 정신을 중요한 가치로 두며 공동체의 평화를 위해 노력한다. 아울러 늘 깨어있고 자신을 성찰하는 사람이다. 따라서 시민교육은 민족주의 또는 국가주의에 매몰되지 않는 세계시민을 양성하는 교육이기도 하다.

제주 4·3은 냉전 시기에 남북 분단이라는 한반도의 보편적인 상황 속에서 일어난 사건이기에 제주 지역만이 아닌, 지역을 뛰어넘어 평화와 인권의 중요한 주제가 되며

교육활동에서 제주 4·3을 가르치는 것은 당위성을 가진다. 더욱이 제주 4·3이 품고 있는 평화와 인권의 요소들이 다루어진다면 학생들은 시민의 역할을 자연스럽게 함양할 수 있게 될 것이다.

제주 4·3 당시 유족들의 삶과 그 이후 도민 사회와 함께 한 진상규명노력 과정, 의로운 사람들 이야기는 민주주의는 물론 지역과 국가를 넘어서 평화와 인권이 위협받을 때 세계시민의 역할이 어떠해야 하는지를 경험적으로 보여주는 좋은 사례가 될 것이다.

2) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계

본 수업 모듈은 제주 4·3과 사람들이라는 주제를 통하여 연대와 실천을 통한 세계시민성 함양을 목표로 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서의 학습 주제와 목표를 연계하였다.

제주 4·3은 분단과 냉전 과정에서 있었던 사건으로 국제 정세와 한반도의 보편적인 상황 속에서 일어난 사건이다. 따라서 이 수업을 통하여 우리가 속한 공동체 간의 상호 연계 방식이 차이와 다양성을 존중하고 서로 다른 개인과 집단에 대하여 공감과 연대의식을 실천하는 것이 필요함을 성찰할 수 있을 것이다. 또한, 제주 4·3을 통하여 제주 지역만이 아닌, 지역을 뛰어 넘어 국내외의 여러 과거사와 관련하여 평화와 인권, 정의와 관련한 중요한 사례들에 대하여 탐구하는 계기가 될 수 있다. 특히 극한 상황에서도 타인의 관점에서 판단하고 실천했던 평범한 사람들의 이야기를 통하여 유네스코 지침서상의 학습목표인 윤리적으로 책임감 있는 행동을 실천하는 목표와도 깊이 연계할 수 있다.

2015 개정 교육과정과 연계하여 중학교 사회과 통합사회 영역에서 여러 활동들을 전개할 수 있다. 지리적 측면에서 제주가 놓인 지정학적 위치의 특성, 역사적 측면에서 제2차 세계대전 이후 형성된 냉전의 영향, 사회적 측면에서 우리나라가 직면하고 있는 여러 갈등을 국제관계에서 인식하고 탐구하는 활동을 통하여 상호 연계성을 인식하고 타인의 관점에서 판단하고 실천하는 여러 국내외 사례로 시민성을 확장하는 유네스코 지침서의 학습 목표와 관련하여 수업 모듈을 실행할 수 있다(표 18).

<표 18> 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 관계(3)

유네스코 지침서상의 학습 주제 및 학습 목표
<p>5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식: 사람들이 차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다.</p> <p>6. 차이와 다양성의 존중: 차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 대해 토론한다.</p> <p>8. 윤리적으로 책임감 있는 행동: 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각해 본다.</p>
2015 개정 교육과정
<p>[9사(지리)01-01] 다양한 지도에 나타난 자연환경과 인문환경의 위치와 분포 특징을 읽는다.</p> <p>[9역09-01] 제2차 세계 대전 이후 냉전 체제의 형성과 붕괴에 대해 파악하고, 세계화의 전개 과정을 탐구한다.</p> <p>[9사(일사)11-03] 우리나라가 직면하고 있는 국가 간 갈등 문제를 국제 관계 속에서 인식하고, 이를 해결하기 위한 정부 및 시민 사회 활동을 조사한다.</p> <p>[9사(일사)12-03] 현대의 주요한 사회문제를 조사하고, 이에 대한 해결 방안을 탐구한다.</p>
위의 두 영역 간의 관련성 서술
<p>제주 43은 냉전과 분단 과정에서 일어난 사건으로 현재에도 영향을 주는 사건이다. 과거의 역사이면서도 현재까지도 지속적인 영향을 주는 현대 사회의 중요한 이슈로 제주 43을 설정하고 맥락을 탐구하는 것은 2015 개정 교육과정의 통합사회과 교육으로 실행할 수 있다. 한편 유네스코의 지침서상의 학습 주제 및 목표로 제시된 사람들이 속한 다양한 공동체 간의 상호 연계 방식에 대한 이해와 윤리적으로 책임감 있는 행동은 평화와 인권이 유린되는 상황에서도 시민성을 발휘한 사람들의 이야기로 연계할 수 있다.</p>

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015b), 교육부(2015a)참조하여 연구자가 재구성

3) 수업의 실제

수업요소	역사적, 사회적 맥락	교과 및 관련 단원	▶ 통합사회 ▶ 주제: 제주 4·3과 사람들
수업 대상	중학생		
학습 주제	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 평화롭게 공존하는 데 필요한 보편적 가치의 중요성 (존중, 관용과 이해, 연대, 공감, 배려, 평등, 포용, 인간 존엄성) ▶ (사회적·환경적) 차이와 다양성을 보호하고 증진하기 위한 헌신 ▶ 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석, 선의 시민성 실천 		
학습 목표	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 차이와 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 가진다. ▶ 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다. 		
세부 학습 요소	<ul style="list-style-type: none"> - 제주 사회가 처한 현안과제, 구조 이해 - 4·3 당시 시민성을 발휘한 사람들의 이야기 - 일상생활에서 세계시민성 확장하기 	교수·학습 방법	모둠별 협력학습
수업의 흐름	모듈	관련 영역	활동 내용
	관계 맺기	통합 사회	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 나와 지역, 세계의 연결성 이해하기 ○ 분단과 냉전 과정에서 일어났던 제주 4·3이 일어났던 배경 이해 ○ 제주 4·3과 나 연계 고리 찾기 <ul style="list-style-type: none"> - 현재 4·3을 겪은 사람들은 당시 연령대가 어떻게 되었을까? - 당시 10살 미만, 10대 청소년들의 삶에 대한 관심
	민감성 함양	통합 사회	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 나와 지역, 세계 연계하기/제주 4·3과 사람들의 이야기 【활동1】 제주 4·3, 청소년에게 말을 걸다 <ul style="list-style-type: none"> - 당시 4·3을 겪은 10대 청소년들의 삶을 통하여 지역, 국가, 세계와 자신을 관련지어 생각해 보는 활동 【활동2】 4·3과 사람들, 선택의 문제 ‘악의 평범성’ <ul style="list-style-type: none"> - 4·3과 2차세계대전 당시 국가 폭력을 수행하거나 동조, 침묵했던 사람들은 누구였을까? - ‘스탠퍼드 감옥실험’을 통해 악의 평범성 【활동3】 4·3과 사람들, 선택의 문제 ‘선의 시민성’ <ul style="list-style-type: none"> - 4·3 시기에 각기 다양한 역할로 자신이 처한 상황에서 시민의 용기를 실천했던 사람들은 누구였을까? 【활동4】 4·3과 나 【활동5】 4·3과 세계
	실천하기	자치 활동	<ul style="list-style-type: none"> 【활동5】 평화로운 학급 규칙 만들기 <ul style="list-style-type: none"> - 학급의 갈등 상황을 예방하는 평화로운 학급 규칙 만들기
지도상의 유의점	<ul style="list-style-type: none"> ■ 이 수업은 4·3 당시 민간인 학살을 초래한 메커니즘을 이해함과 동시에 당시 시민성을 발휘한 사람들에 초점을 두었다. 악의 평범성과 선의 시민성은 누구에게나 해당되는 성찰과 사유, 관계지향적인 문제이다. 4·3 당시 시민성을 발휘한 사람들의 이야기를 통해 다른 사람의 입장에서 생각하고 판단하고 행동하는 시민성을 함양할 수 있도록 제시된 글을 활용한다. 이 수업 후에는 창의적 체험활동으로 학급의 갈등 상황을 해결하는 평화로운 학급 규칙 만들기로 연계할 수도 있다. 		

(1) 수업 실행

【주제 1】 제주 4·3, 청소년에게 말을 걸다(역사적 맥락 탐구)

제주 4·3의 중요한 특징 중 하나는 민간인들이 참혹하게 희생되면서 평화와 인권이 철저히 유린되었다는 점과 그럼에도 불구하고 평화적 수단에 의하여 진상규명이 이루어졌다는 점에 있다.

다음 글을 읽고 4·3을 겪었던 사람들의 심정, 용기, 극복할 수 있었던 힘이 무엇인지 자신의 생각을 표현해 보자.(당시 10대 청소년에게 보내는 편지, 시, 그림, 공동작품 등 자유롭게 선택)

제주 4·3은 제2차 세계대전 직후 세계적인 냉전 체제 속에서 발발해 대한민국 정부 수립 이후에 이르기까지 7년여에 걸쳐 극심한 인명 피해를 초래했던 비극적인 사건이다.

특히 1948년 11월부터 약 4개월간 전개된 군·경 토벌대의 강경 진압 작전 때에는 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고, 남녀노소 가리지 않는 무차별 토벌 작전으로 2만 5,000~3만 명의 제주도민이 희생되었다.

4·3 유족들은 4·3 당시에는 생존권이 위협받았고, 4·3 특별법 제정 이전까지만 하더라도 연좌제로 각종 제약을 받는 등 통한의 세월을 숨죽여 살아왔다. 그럼에도 불구하고 유족들은 가족의 희생에 대하여 복수, 갈등, 분열하지 않고 제주 공동체를 복원하는데 서로 협력했다. 또한, 가해자에 대한 처벌보다는 진상규명과 인권의 신장, 도민 사회의 화합을 위해 노력해왔다.

4·3 특별법 제정, 정부의 진상조사보고서 작성, 대통령의 공식 사과, 4·3 국가추념일 지정 등은 4·3의 아픔을 극복하고 그동안 평화와 인권, 화해와 상생을 추구해 온 4·3 유족과 제주도민들이 함께 노력한 결과이다. 또한, 최근에는 4·3 유족회와 경찰 출신 모임인 경우회 간부들이 서로 4·3 평화공원과 충혼묘지를 방문해 참배하고 있고, 특히 작년 제주에서 열린 전국체전에선 유족회장과 경우회장이 손을 맞잡고 성화 봉송을 함으로써 큰 감동을 주었다.

현재 4·3 유족은 당시 10살 미만, 또는 10대 청소년으로 어린 나이에 부모를 잃고 고아가 되었지만, 생존을 위한 삶을 치열하게 살면서 깡그리 불타 잿더미가 되어버린 마을을 다시 일으켜 세웠고 제주 공동체를 복원해냈다. 또한, 유족들은 평화와 인권이 무참히 유린당했음에도 불구하고 복수심과 증오심을 내려놓은 채 용서와 화해의 승고한 정신으로 평화와 인권을 지켜내었다.

☞ ‘제주 4·3 청소년에게 말을 걸다’ 활동은 분단과 냉전 과정에서 일어난 제주 4·3을 당시 4·3을 겪은 10대 청소년들의 삶을 통하여 지역, 국가, 세계와 자신을 관련지어 생각해 보는 활동이다. 문학작품 속 4·3 당시 사람들의 생활(의, 식, 주 찾아보기), 4·3의 상징물 만들기, 4·3을 표현하는 문장 만들기, 역할극 등 당시 쟁점을 이해하고 공감하는 활동을 한다.

【주제 2】 4.3을 통해 본 ‘악의 평범성’ (사회적 맥락 탐구)

4.3과 2차세계대전 당시 국가 폭력에 의한 민간인 학살이라는 명령을 수행하거나 동조, 침묵했던 사람들은 누구였을까? 민간인 학살은 ‘악의 유전자’ 를 가진 특별한 사람들이 감행했을까? 이들은 왜 이런 선택을 하게 되었을까?

☞ 한나 아렌트 <예루살렘의 아이히만>, 밀턴 마이어 <그들은 자신들이 자유롭다고 생각했다> 작품과 연계하여 학습할 수 있다.

<자료 1>

1948년 11월부터 약 4개월간 전개된 군·경 토벌대의 강경 진압 작전 때에는 중산간 마을 대부분이 불타 없어졌고, 남녀노소 가리지 않는 무차별 토벌 작전으로 2만 5,000~3만 명의 제주도민이 희생되었다. 대부분의 희생이 국가 폭력에 의해 발생했고, 특히 희생자 대다수가 무고한 민간인이었다는 것이 밝혀졌다.

전시 상황이 아님에도 불구하고 어떻게 이렇게 많은 사람이 희생되었을까? 그리고 당시 국가 폭력에 의한 민간인 학살이라는 명령을 수행하거나 동조, 침묵했던 사람들은 누구였을까?

<자료 2>

현행법에 따르면 규범에 적합한 행위를 할 수 있는 판단과 행위 능력은 성인에게는 충분하고, 청소년에게는 제한적이며, 어린아이에게는 결여되어 있다고 한다. 이러한 일상적 죄개념에는 규범을 인정하고 범죄를 저지르지 않고 동참하지 않으며 이에 저항하여 맞서야 한다는 것이 전제된다. 따라서 나치스 독일 시기, 1933년에서 1945년 사이에 범죄를 저질렀거나 범죄에 동참했던 사람들 이외에도 저항하고 반대할 수 있었음에도 불구하고 그렇게 하지 않은 사람들도 죄를 지은 사람과 동일시된다.

<자료3>

밀턴 마이어는 『그들은 자신들이 자유롭다고 생각했다』에서 제2차 세계대전 당시 독일의 전쟁 범죄는 흔히 히틀러와 그 추종자인 소수의 전횡으로 알려져 있지만, 그 배후에는 오히려 다수 대중의 동조와 협력의 산물이었음을 지적한다. 즉, 홀로코스트와 같은 악행은 특별한 인격 장애자가 아니라 국가에 맹목적으로 순응하는 평범한 사람들의 동조, 침묵에 의해 저질러진 것이다.

당시 대다수 독일인은 히틀러에게 동질감을 느끼고 나치 정권의 정책을 지지하였으며, 반유대주의와 반공주의에 근거한 선동을 무비판적으로 받아들임으로써 비극의 원인을 제공했다.

<자료4>

미국 스탠퍼드대학교의 한 심리학과 교수가 학생들에게 죄수와 교도관 역할을 나눠 맡겨 실험을 했더니 교도관 역할을 맡은 학생들이 정말 교도관이 된 것처럼 가혹 행위를 하는 바람에 실험을 중단시켰다는 ‘스탠퍼드 감옥실험’의 이야기가 전해진다.

【주제 3】 4·3의 의로운 사람들(사회적 맥락 탐구)

☞ 다음 글은 평화와 인권이 완전히 유린되던 4·3 시기에 각기 다양한 역할로 자신이 처한 상황에서 시민의 용기를 실천했던 사례들이다. 이들은 군인과 경찰부터 마을 이장, 부녀자, 의사에 이르기까지 다양한 위치에 있었던 사람들로 자신의 판단과 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지에 대한 판단력에 따라 행동했던 시민들이었다.

왜 이들은 비슷한 상황에 놓인 사람들과는 다르게 이런 선택을 했을까?

■ 무고한 희생을 막기 위해 직접 협상에 나선 김익렬 연대장

제주 4·3 초기, 김익렬 연대장은 유혈사태를 막기 위해 위험을 무릅쓰고 직접 무장대 진영으로 들어가 평화적 해결을 위한 담판을 벌였으며, 강경 진압작전 명령을 거부하다 미군정으로부터 해임되었다. 그는 군 지휘관 중 유일하게 제주 4·3사건의 진상을 밝히는 기록을 남기기도 했다.

그런데 평화협상이 결렬된 후, 해임된 김익렬 연대장의 후임으로 온 박진경 연대장은 미군 사령관의 명령에 따라 무차별 강경작전을 벌이다 부하에 의해 암살당했다. 이후 부임한 송요찬 연대장은 1948년 10월 17일 ‘정부의 최고 지령’에 따라 해안선에서 5km 이외에 있는 사람은 이유 여하를 불구하고 총살하겠다’는 포고령을 발포하였고, 11월 17일 계엄령이 선포되자 이른바 초토화 작전을 감행했다. 초토화 작전 때 군은 제주도 중산간 마을들을 불태우고 80대 노인부터 젖먹이 아기에 이르기까지 남녀노소 가리지 않고 무차별 총격을 가했다.

■ 부당하므로 불이행했던 문형순 경찰서장

독립군 출신인 문형순 성산포경찰서장은 학살을 독촉하는 해병대 정보참모의 명령서에 대해 ‘부당(不當)하므로 불이행(不履行)’이라는 글을 써 보내며 대량학살을 거부했다. 이로 인해 6·25 전쟁 직후 제주도내 경찰서마다 수백 명씩 예비 검속돼 많은 인명피해가 있었으나 성산포경찰서 관내 지역의 주민들은 6명만 희생되었다. 친일경력이 있던 경찰 간부와는 달리 문형순 경찰서장은 일제강점기에 독립군 활동을 했던 사람이었다.

【주제 3】 4.3의 의로운 사람들(사회적 맥락 탐구)

■ 명예로운 별명, ‘몰라 구장’ 김성홍

4.3 당시 토벌대는 마을 이장들에게 주민들의 성향을 물으면서 학살의 근거로 삼는 사례들이 많았다. 이에 남원읍 신흥리 김성홍 마을 이장은 자신의 답변이 애꿎은 희생으로 이어질 게 뻔했기 때문에 무조건 ‘모른다’고 일관하면서 경찰측으로부터 ‘몰라구장’이라는 별명을 갖기도 했다.

현재 마을에 거주하고 있는 4.3 당시 15세였던 몰라구장의 따님(현재 83세)인 김복순 할머니는 다음과 같은 이야기를 전해주었다. 당시 할머니는 모슬포와 서귀포 등 침을 맞으러 갔던 적이 종종 있었는데 자신의 고향을 묻는 질문에 남원읍 신흥리, 몰라구장의 딸이라는 이야기에 침 값을 받지 않았다고 했다. 이 이야기를 통해 몰라구장의 선행이 인근 마을뿐만 아니라 이웃 마을에까지 널리 알려졌음을 알 수 있다.

■ 남원읍 신흥리, 장성순 경사

장 경사는 부임하자마자 ‘현재 마을에 남아있는 사람들은 설령 과거에 산에 갔다 온 사람이라 하더라도 불문에 부친다. 또 누가 어떻다는 식의 말을 내게 하지 말라. 나는 이제부터의 일로써 모든 걸 판단하겠다’고 선언함으로써 전전긍긍하던 많은 사람들이 가슴을 쓸어 내릴 수 있었다.

한 증언자는 ‘그가 마을에 부임해 왔을 때는 사태가 어느 정도 진정된 때이긴 하지만 그의 말 한마디에 주민들은 비로소 안심했다.’면서 ‘사태 초기 여성 조직을 통해 산에 쌀을 모아 올리는 일이 많았지만 장성순씨가 불문에 부친 덕에 살아날 수 있었다’고 말했다.

■ 학살 위기에 놓인 주민들을 구한 ‘지미둥이 순경’ 김순철

4.3 당시 신촌리에는 죽음 위기에 놓인 주민들을 구한 순경이 있었다. 조천지서 신촌 파견소에 근무한 김순철 순경이 바로 그 주인공인데, 사람들은 그를 ‘지미둥이’ 순경이라고 불렀다. ‘지미둥이’는 얼굴에 기미가 많은 사람이라는 뜻의 제주어다.

하루는 9연대 군인들이 신촌 주민들을 신촌 초등학교 인근 마당에 모아 놓고 기관총으로 한꺼번에 죽이려고 했다.

이때 김순철 순경이 군인들의 기관총을 막아 나섰다. 김 순경은 “총을 든 우리 순경들도 무장대들에게 대항을 못했는데 집에서 잠자는 주민들은 어찌 그 사람들과 대항할 수 있었겠느냐. 나도 이북에서 온 사람이다. 나부터 죽여 놓고 이 사람들을 다 죽이라”라며 군인들을 만류했다. 김 순경의 용기가 없었다면 4.3 당시 이들 동안에 400여 명이 한꺼번에 희생된 이웃 마을 북촌리처럼 대규모 학살이 자행되었을지도 모른다.

【주제 4】 4.3과 나(세계시민성 확장)

1. 다음 질문에 피해자, 가해자, 동조자, 침묵하는 사람, 저항하는 사람 등 다양한 입장으로 나누어 생각해 보자.

“내가 제주 4.3의 현장에 있었다면 강경작전 명령에 대해 어떻게 행동했을까?”

“내가 제주 4.3의 현장에 있었다면 나는 어떻게 살았을까?”

2. 4·3 당시 가해자, 희생자, 방조자 모두에 대해 감정이입을 해보자. 이를 통해 우리는 이 세 가지 유형의 인간과 무관한 존재인가?

3. 4·3 당시 인구의 10분의 1의 희생을 초래하게 만든 메커니즘과 상황, 구조가 무엇이었는지 생각해 보자.

4. 정상적인 상황이라면 부당한 명령을 거부하는 것은 어려운 일이 아닐 것이다. 하지만 자신의 생명이나 지위가 위협받는 상황에서 자신의 생각을 정의롭게 밝히고 행동하는 것은 쉽지 않은 일이다. 이런 상황에서 시민에게 필요한 것은 무엇일까?

5. 제주 4.3을 통해 선의 시민성을 실천했던 의로운 사람들의 이야기는 4.3의 광풍 속에서도 꽃이 피어나는 세상의 밝은 면을 보여주는 희망과 함께 4.3과 같은 비극, 홀로코스트로 상징되는 악행을 예방하는 역할모델이 되어준다.

학급, 동아리, 더 나아가 앞으로 겪게 될 사회에서 다른 사람 또는 공동체의 평화와 인권이 위협을 받을 때 나의 다짐을 적어보자.

【주제5】 4:3과 세계시민(세계시민성 확장)

해외 과거사 문제 해결 과정에서 나타난 특징은 국가 간에 차이가 있지만 과거사 문제가 가해 및 피해 당사자뿐만 아니라 공동체 전체의 현재와 미래에 영향을 주는 문제로서 과거사의 진상과 책임 규명을 넘어 성찰을 포함하고 있다는 점이다. 각 나라에서 벌어진 불행한 과거사는 그 나라에 국한된 것이 아니라 왜 우리가 살고 있는 세계의 공포가 될 수 있는가?

■ 독일, 시민교육으로서 과거사 교육

1934년부터 1945년까지의 ‘나치스 독일’ 이라고 불렸던 제3제국 시대에, 나치스는 일당독재체제를 확립하면서, 정권에 반대하는 사람들을 강제수용소에 감금했다. 또한, 인종주의를 내세워 유대인들을 저급한 인종으로 간주하고 그들의 공민권, 영업권을 박탈, 강제수용소에 수감하고 학살했다. 나치스 독일 시기에 자행되었던 과거의 죄는 개별 범죄뿐 아니라 전체 역사와 연관되면서 제3제국 이후 지금까지도 독일인 전체의 경험이자 현안이 되었다(권상희 역, 2015).

따라서 현재 독일의 역사교육은 과거사가 체험 세대뿐만 아니라 독일인 전체의 경험이자 현안이라는 인식이 확산되어 학교 교육과 학교 밖에서 시민 교육의 형태로 광범위하게 이루어지고 있다.

독일 시민 사회에 형성된 역사교육은 나치 치하의 평범한 독일인들을 가해자와 살인자로 만들어간 메커니즘과 상황, 그리고 유대인 학살과 관련된 대다수의 사람은 학살을 용인하고 침묵했던 평범한 사람들이었다는 통찰력을 갖도록 하고 있다

■ 남아공, 집단 학습을 통한 과거사 교육

남아공의 과거사 교육은 철저한 진상규명은 이루어지지 못한 채 용서와 화해에 의한 과거사 청산이 이루어졌지만 공동체 전체가 과거사에 대해 관심을 갖고 피해자들의 고통에 귀 기울이게 함으로써 집단적 역사학습을 가능하게 했다.

투투 주교가 말한 용서와 화해의 핵심은 진실과 정의에 기초한 공동체의 과거사 학습 과정과 사회구성원 모두의 근본적인 정체성 변화를 지향한다. 이를 통해 가해자와 피해자 그리고 공동체가 함께 더 정의로운 사회를 만들어내는 것이다.

투투는 우분투를 통한 과거 청산의 의미를 아프리카 전통에서 더 나아가 세계 보편적 의미를 덧붙였다. 용서와 화해의 정신이 되는 우분투는 관계 중심의 세계관으로 한 사회가 민주주의로 이행할 때 공동체의 회복을 위해 노력하는 세계관이자 보편적 삶이 가치로 설파되었다. 그것은 불의를 해결하고 신뢰를 회복하려는 정치적, 사회적 프로그램의 실행을 전제한다. 또한, 용서와 화해는 공동체 구성원들로 하여금 자신이 속한 공동체에 관심을 유발하고 과거의 폭력으로 손상된 공동체의 도덕적 질서를 복구하면서 동시에 새로운 관계 설정을 지향하는 미래지향적 정치행위이다(이동기, 2013, 266-267).

4) 수업의 효과 및 모듈 평가

(1) 학생 활동지 기술 내용

다음은 제주 4·3과 사람들 수업 모듈 개발 및 실행 후 학생 활동지에 기술한 내용의 일부이다.

4·3 당시 10살 미만, 10대 청소년이 70대와 80대가 되었다. 나와 상관없는 일인 줄 알았는데 4·3의 아픔을 딛고 일어난 사람들이 내 나이 또래와 같은 사람이었다는 것을 알고 4·3이 나의 문제로 다가왔다.

제주 4·3은 분단과 냉전 과정에서 일어났던 사건이다. 우리나라의 역사이고 세계사적인 역사인데도 지금까지 알려지지 않았던 이유도 폭력의 연속이라고 생각한다.

왜 유족들은 자신들의 마을이 불타고 가족이 희생되었음에도 복수하지 않고 다시 가족을 이루고 제주도를 복원해냈을까? 그 힘은 무엇이었을까? 결국, 사람의 힘이였다는 생각에 살아남은 분들에게 존경하는 마음이 생긴다.

4·3 당시 국가 폭력에 동조, 침묵했던 사람들이 있었던 반면, 성산포 문형순 경찰서장은 ‘부당하므로 불이행’이라고 공문에 회신함으로써 희생을 막았다. 다른 사람의 입장에서 생각했기 때문에 그러한 행동이 나왔다고 생각한다. 우리는 보통 주어진 명령이나 지시를 생각 없이 그대로 받아들이는 경우가 많다. 그 지시가 다른 사람에게 어떤 영향을 줄지 생각해 보는 연습이 부단히 필요하다고 생각했다.

주제 활동 중 피해자, 가해자, 방조자의 역할에 감정이입을 해보는 활동을 하였다. 누가 피해를 보게 될 것인가에 대하여 예측되는 상황에서는 그것을 막아야 한다는 생각을 했다. 내가 속한 동아리와 학급, 학교에서도 그런 일들이 자주 일어난다. 알면서도 행동하지 않고 묵인하는 적이 많았다. 그렇게 하면 결국 피해를 입는 사람들이 늘어날 것이다. 방조하는 사람이 많을수록 피해자가 늘어날 것이다. 다른 사람의 기본적인 권리가 위협받을 때 그것을 함께 지키기 위해 노력해야겠다.

주제 활동 중 해외 과거사 사례 학습이 있었다. 독일과 남아공의 과거사 문제는 단순히 지나가 버린 역사가 아니라 과거의 역사가 당사자뿐만 아니라 공동체 전체의 현재와 미래의 문제이기도 하다. 우리 역시 제주 4·3의 문제가 우리의 일상적인 문제로 다가와야 한다고 생각한다.

(2) 세계시민성 확대 사례

3단계에서 이루어진 4·3 교육은 ‘악의 평범성(banality)’을 예방하고 세계시민성을 실천할 수 있는 세계시민교육의 중요한 주제가 되었다. 4·3 수업모듈은 4·3의 배경과 전개과정, 진상규명 역사에 국한되는 것이 아니라 4·3이 주는 평화와 인권의 가치, 시민의 역할 등 성찰의 과정을 포함하였다. 학생들은 이러한 내용을 UCC로 만들어 교내에 4·3을 알리는 홍보자료로 활용하였다.²⁶⁾ 제주 4·3 프로젝트 수업 이후 학급 또는 학년 자치활동의 일환으로 친구들의 미담 사례를 발굴하는 활동이 이어졌다.²⁷⁾ 평범한 사람들 누구나 다른 사람의 처지를 이해하고 타인의 관점에서 생각하고 판단할 수 있다는 것을 미담사례를 발굴하고 확산하는 활동을 통하여 이루어졌다. 제주 4·3 당시 극단적으로 평화와 인권이 유린되었고, 4·3 이후 평화적 수단에 의해서 제주 공동체를 복원시킨 이야기를 통해 지역 봉사활동이 이루어졌다. 또한, 청소년들에게는 4·3 당시 10대 청소년이었던 유족들에 대한 공감, 의로운 이웃을 통해 본 시민의 역할, 역사적 소용돌이 속에서 가해자, 피해자, 협력자 등 다양한 삶을 살았던 여러 입장에 감정이입하면서 자신이 선택이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지와 이러한 갈등을 어떻게 해결해야 하는지 생각해 보는 체험활동으로 이루어졌다.²⁸⁾ 분단과 냉전 과정에서 평화와 인권의 유린된 상황에서도 시민성을 발휘한 사람들의 이야기는 학생들에게 현재까지도 지속되는 4·3을 우리의 문제로 기억하면서 홍보활동을 이어갔다.²⁹⁾ 나아가 4·3과 유사한 문제를 겪고 있는 여러 나라의 사례에 관심을 갖는 교육으로 확대되었다.

4. 지역 기반 세계시민교육 수업의 효과 및 필요성

이상에서 기술한 3가지의 수업 모듈은 제주 지역을 사례로 자유학기제 동아리인 제주문화반 중학교 학생들을 대상으로 실험연구의 방식으로 개발하였다.³⁰⁾ 이 수업

26) 부록 5 참조.

27) 1학년 반장협의회에서 매주에 학급의 크고 작은 미담사례들이 발굴되고 확산되었다.

28) 부록 6. 물라구장 따님 인터뷰 참조

29) 부록 7. 4·3 홍보 리플렛 제작

30) 학생들과 수업모듈을 실행했던 활동으로 부록8 방송자료 참조.

은 독립적인 수업 모듈로도 단계별 수업 모듈로도 가능하다. 세계시민교육이 통합적 세계시민교육의 방법으로 지속적인 교육으로 실시되기 위해서 본 연구에서는 학생들의 일상생활이 이루어지는 지역에 기반한 이슈를 중심으로 맥락을 탐구하고 상호 연계성을 바탕으로 유사한 사례로 확장하여 탐색하는 수업 모듈을 개발하였다.

1단계 수업 모듈은 제주의 역사적 인물을 통하여 당시 사회 현안을 살펴보고 인물의 역할을 통하여 세계시민성을 생각해 보는 수업이다. 학생들은 김만덕 수업을 통하여 역사적 인물만이 아니라 공동체 안에서 자신의 역할에 대해 돌아보는 계기가 되었다. 김만덕의 삶을 통해 본 남을 위해 쓰는 마음, 도전과 나눔의 정신을 통하여 김만덕의 정신을 가치로 나름대로 객주를 여는 활동이 수업모듈로 실행하였다.

2단계 수업은 모듈 경험적 다문화 학습을 통하여 새로운 문화가 어떤 것인가를 단순히 아는 것에 그치지 않고, 그 문화에 참여하며, 해당 문화의 기저를 이해하고 문화적 행위의 이유를 알게 되는 다차원적 활동에서의 다문화 수업을 전개하였다. 문화적으로 이질적인 사람들 사이의 상호 존중을 위해서는 당위론적인 다문화 교육보다는 구체적으로 서로 다른 문화의 형성 배경을 탐색, 발견하는 학습이 필요하다고 본다. 산업화 시기 제주가 경험했던 제주 이민의 역사와 이주민 공동체의 형성과 해체, 정착 과정을 통해 지역을 통해 한국 사회의 다문화 현상의 배경을 이해하고, 현재의 다양한 사회 현상, 지역사회가 경험했던 문화 현상이 지역에만 국한된 현상이 아니고 세계와 상호 연계되어 일어난 현상이라는 인식의 확장 및 더 나아가 사회 변화에 대한 통합적인 인식과 비판적 사고력을 갖는 것을 목표로 하였다. 이를 위해 교과 역량을 기반으로 하여 일상생활과 학습의 경험을 통합하고 학습자 상호 간 의사소통할 수 있는 교수학습 방법으로 프로젝트 학습을 구성하였다. 학생들은 해남촌 수업 이후 자신이 속한 학급과 마을에서 해남촌 사례에 해당하는 사람들이 있는지 관심을 갖기도 하고, 세계화에 따른 인구 구성의 변화 더 나아가 제주가 가진 다양한 문화 현상에 관심을 확대하기도 하였다. 이를 통하여 제주가 경험한 문화 현상을 통하여 세계 곳곳에서 일어나고 있는 인구 이동, 난민 문제 등 타인의 관점에서 생각하는 활동들이 이어졌다.

3단계 4:3을 통한 평화교육 수업 모듈은 제주 4:3 당시에도 온갖 폭력이 자행되고 평화와 인권이 완전히 유린되는 순간에도 자신이 처한 상황에서 다른 사람의 희생을 막기 위해 시민의 용기를 실천한 사람들의 이야기를 통해 세계시민성을 확장하는 수

업이다. 과거의 교훈을 통해서 현재, 미래의 용기 있는 시민의 역할에 대해 생각해 보게 하는 것이다. 선들러 덕분에 목숨을 구한 ‘선들러의 사람들’ 과 그 후손들을 합하면 모두 6,000명에 이른다. 학생들은 4·3의 여러 상황에서 나는 어떻게 했을까 하는 자문과 함께 앞으로 4·3의 공포, 홀로코스트와 같은 악행이 일어날 때 나는 어떤 판단과 행동을 할 것인가에 대한 토의 수업이 이어졌다.

3단계에서 이루어진 4·3 수업모듈은 악의 평범성(banality)’ 을 예방하고 세계시민성을 실천할 수 있는 세계시민교육의 중요한 주제로 4·3의 배경과 전개과정, 진상규명 역사에 국한되는 것이 아니라 4·3이 주는 평화와 인권의 가치, 시민의 역할 등 성찰의 과정을 포함한다. 4·3이 품고 있는 평화와 인권, 다양성과 차이점의 존중, 용기와 같은 가치의 중요성을 학생들의 눈높이에 맞추어 일상의 구체적 사례를 통해 깨닫게 할 수 있다. 학생들은 제주 4·3 프로젝트 수업 이후 학급 또는 학년 자치활동의 하나로 친구들의 미담 사례를 발굴하는 활동이 이어졌다. 평범한 사람들 누구나 다른 사람의 처지를 이해하고 타인의 관점에서 생각하고 판단할 수 있다는 것을 미담사례를 발굴하고 확산하는 활동을 통하여 이루어졌다. 제주 4·3 당시 극단적으로 평화와 인권이 유린되었고, 4·3 이후 평화적 수단에 의해서 제주 공동체를 복원시킨 이야기를 통해 4·3의 현재적 의미는 학생들에게 사회적 약자에 대한 관심과 배려의 실천으로 지역 봉사활동과 연계되어 이루어졌다. 또한, 청소년들에게는 4·3 당시 10대 청소년이었던 유족들에 대한 공감, 의로운 이웃을 통해 본 시민의 역할, 역사적 소용돌이 속에서 가해자, 피해자, 협력자 등 다양한 삶을 살았던 여러 입장에 감정이 입하면서 자신이 선택이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄 것인지와 이러한 갈등을 어떻게 해결해야 하는지 생각해 보는 활동으로 이루어졌다. 더 나아가 4·3과 유사한 문제를 겪고 있는 여러 나라의 사례에 관심을 갖는 교육으로 확대되었다.

지역 기반 세계시민교육을 통하여 깨닫게 되는 주요 가치들은 지역사회의 문제에 관심을 갖고 더 나아가 국내외에서 일어나는 여러 갈등 상황에 대하여 관심을 확장하게 한다. 크릭 보고서(민주화운동기념사업회 역, 1998, 24-25)에서는 지역사회와 연계된 시민교육이 학생들 입장에서 장차 시민의식으로 무장한 비판적이며 책임감 있고 적극적인 시민으로 성장할 기회를 얻을 수 있으며, 학교 입장에서도 지역사회가 학교의 시민교육을 함께 담당하는 효과를 얻을 수 있다고 말하고 있다.

지역에 기반한 역사적, 문화적 사례에서 일상적인 삶과 연계되어 있다는 것을 경험

한 학생들은 지역, 국가, 세계의 상호 연계성을 인식하면서 자신이 가보지 않은 곳에서 일어나는 이슈에 대하여도 관심과 참여를 확장하는 계기가 되었다. 학생들의 관심이 확장되면서 또 다른 세계시민교육 수업모듈이 개발되었다.³¹⁾

따라서 세계시민교육이 일상적이고 실천적인 교육으로 나아가기 위해서는 각 지역에서 지역이 경험한 역사적, 문화적, 사회적 이슈가 담긴 사례를 중심으로 세계시민교육 사례를 수업모듈로 개발할 필요가 있다.

31) 공정무역과 윤리적 소비를 주제로 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 개발. 부록 9 참조.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

이 연구는 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 개발하는데 목적을 두었다. 이에 따라 첫째, 세계시민교육과 2015 개정 교육과정은 어떤 관련성이 있는가, 둘째, 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈은 어떻게 설계할 수 있는가, 셋째, 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈은 중학교 수업 현장에 어떻게 적용할 수 있는가 하는 것을 주요 연구 내용으로 설정하였다. 연구 방법은 주로 문헌연구와 실행연구(action research)를 활용하였다.

우선 이론적 논의에서는 세계화와 세계시민교육, 세계시민교육의 연구 동향과 주요 쟁점, 2015 개정 교육과정과 세계시민교육의 관련성을 살펴보고 그동안 이론적 차원에서 머물렀던 세계시민성의 개념을 실천 중심, 지역 기반 세계시민교육으로 재설정하여 한국 사회에 적합한 세계시민교육의 방향과 과제를 제시하였다.

이를 바탕으로 실행연구 방법으로 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈을 설계하고 제주 지역을 중심으로 사례를 제시하였다. 이 연구에서 개발한 지역 기반 수업 모듈은 제주지역을 사례로 하였으며, 통합교육과정을 지향하는 중학교 사회과 수업에 초점을 맞추었다.

연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육의 목표와 2015 개정 교육과정의 핵심역량, 사회과 교육의 목표는 배타적이지 않고 보완적이었다.

옥스팜(Oxfam), 크릭 보고서, 유네스코의 정의 및 여러 학자의 논의를 종합한 논의에 의하면 세계시민성은 평화, 인권, 정의, 관용 등 인류 보편의 가치에 대한 공유와 상호 연계성을 인식하고 전 지구적인 공동체를 바탕으로 지구적 차원의 문제에 대한 관심과 참여로 표상된다. 세계시민성이 발현되는 원리는 타인의 관점에서 생각하고 행동하는 인식에서 출발하며 나와 너, 우리, 지역과 국가, 세계가 상호의존적이고 연계되어 있다는 인식을 통하여 가능하다. 상호 의존성과 상호 연계성을 바탕으로 세계시민은 문화적으로 이질적인 세계 공동체 구성원들끼리 상호 존중하며 협력할

수 있는 연대의 기반을 스스로 확보할 수 있게 된다.

세계시민성의 요소를 반영하는 세계시민교육은 지역, 국가, 세계 간의 상호 연계성과 상호 의존성을 파악하는 인지적 영역과 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 및 공감을 통해 인류애를 함양하는 사회·정서적 영역, 그리고 더 평화롭고 지속할 수 있는 세상을 위해 지역, 국가, 세계적 차원에서 윤리적이고 정치적으로 책임감 있게 실천하는 행동적 영역을 포함하고 있다. 또한, 세계시민교육은 2015 개정 교육과정과 사회과교육과정의 목표와도 상호 연계되고 있다. 세계시민성을 발휘하기 위한 세계시민교육은 평화교육, 인권교육, 다문화교육, 문화 다양성 교육, 지속가능발전교육, 국제 이해교육 등을 포함하고 있으며 이들 영역 간 연계교육이 이루어질 때 더욱 효과적이다.

한편, 한국 사회는 그동안 입시 위주의 교육 문화, 지식 위주의 교육, 국가 경쟁력 지향, 분단 등의 특수한 상황으로 인하여 기존의 한계를 극복할 수 있는 세계시민성이 포함된 교육과정이 요구된다. 따라서 한국 사회에 적합한 세계시민교육은 국가 교육과정 연계를 모색하면서 관련 영역 간 연계교육과 통합적 세계시민교육, 실천적인 세계시민교육으로 방향 전환이 필요하며 이에 적합한 방안으로 지역 기반 세계시민교육을 제시하였다. 따라서 한국 사회에 적합한 세계시민교육은 인지적 중심의 세계시민교육에서 인지적, 정서적, 행동적 영역을 통합하는 비판적이고 실천적인 세계시민교육과 인류의 보편적 가치와 세계적인 이슈에 대해 참여하고 실천하는 변화 지향적인 관점을 중시해야 할 것이다. 세계시민교육은 특정 교과와 특정 영역에서 어느 한 가지 역량으로만 함양되는 것이 아니므로 지식과 경험의 통합, 지역사회와의 연계 등 통합교육과정으로 이루어지는 것이 필요하다. 또한, 주로 국제교류로 이해되어 온 세계시민교육에서 벗어나 평화교육, 인권교육, 지속가능발전교육, 문화다양성 교육, 다문화교육 등과 연계하여 적극적으로 실행하는 것이 필요하다. 한국 사회의 세계시민교육의 방향으로 제시된 지역 기반교육은 지역의 이슈를 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락 학습을 통하여 세계적인 현상이나 사건들을 지역을 매개로 일상생활과 관련지어 이해하는 데 유용하다.

둘째, 지역 기반 세계시민교육을 위한 수업 모듈을 설계하였다. 모듈 설계는 2014년 3월부터 2016년 8월까지 연구자가 맡은 중학생 자유학기제 동아리인 제주 문화반 학생 13명을 대상으로 실천했던 실험연구에 기반을 두었다. 수업 모듈은 제

주에 기반을 둔 사례로서 김만덕의 삶, 해남촌 사례, 제주 4·3에 한정하여 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와 연계하여 세계시민교육 수업 모듈을 구성하였다. 제주의 많은 지역 사례 중에서도 3가지 수업 모듈로 구성한 이유는 당시 제주의 현안 과제이면서도 세계적인 맥락과 연계된 사건이면서 현재에도 제주 사회에 영향을 주고 있는 사안으로 세계적 맥락과 연계성을 가진 주제로 한정하였다.

모듈 설계는 3단계로 구성되는데, 1단계는 상호 연계성과 맥락(context)을 고려하여 지역 기반 이슈를 탐색하는 것으로 세계시민성 함양을 위한 적절한 주제를 지역에서 찾는 단계이다. 2단계는 지역 기반 이슈에 담긴 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락을 찾는 학습이 이루어지는 단계이다. 3단계는 지역 기반 이슈의 맥락을 확장하여 세계시민성을 발휘하도록 실천하는 단계이다. 이러한 수업 모듈의 원리와 단계를 적용하여 제주 지역에 기반한 수업 모듈 3가지를 구성하였다.

셋째, 제주 지역을 기반으로 한 세계시민교육 수업 모듈을 개발하고 실행하였다. 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈 사례로서 조선 후기 제주 빈민을 구제한 김만덕의 삶을 통한 보편적 가치에 대한 공감, 산업화 초기 제주 이주민 공동체인 해남촌 역사를 통해 본 차이와 다양성 존중, 제주 4·3과 사람들을 통한 연대의식과 실천을 주제로 수업 사례를 제시하였다. 3가지 사례로 제시한 주제는 독립적으로 활용하거나, 3개의 주제를 일련의 단계별 수업으로 활용할 수도 있다.

김만덕 수업 모듈은 18세기 말 제주 사회의 현안 과제를 탐구하고 이슈에 담긴 사회적 문화적 맥락을 통한 통합적인 이해를 통해 상호 연계성을 인식하고 유사한 사례로 세계시민성을 확장하는 수업이다. 김만덕의 삶을 통한 세계시민성 함양을 목표로 주제 융합 수업을 개발하였다. 2015 개정 교육과정과 연계하여 기업의 사회적 책임과 역할, 당시 사회 상황, 타인에 대하여 배려하는 삶, 문학작품), 진로 선택 등 주제 융합 수업으로 실행할 수 있다. 이 수업 모듈은 특히 통합교육과정으로 교과 간, 진로 교육과도 연계하여 다양한 공동체와 공동체 간의 상호 연계 방식, 윤리적으로 책임감 있는 행동을 주제로 한 수업 모듈이다.

해남촌 수업 모듈은 산업화 시기 제주가 경험했던 산업화 시기 해남촌 사람들의 이야기를 통하여 역사적으로 갈등과 어려움을 해결하여 새로운 문화 창달의 계기를 마련했던 사례를 지리적·역사적·사회적 맥락을 핵심 요소로 하여 문화 다양성 교육과 관련하여 개발하였다. 산업화 시기 제주가 경험했던 제주 이민의 역사와 이주민

공동체의 형성과 해체, 정착 과정을 통해 지역을 통해 한국 사회의 다문화 현상의 배경을 이해하고, 현재의 다양한 사회 현상, 더 나아가 사회 변화에 대한 통합적인 인식과 비판적 사고력을 갖는 것을 목표로 한 다문화교육 수업 모듈로 개발하였다. 한국에서의 다문화교육은 주로 결혼 이주민 여성 가정으로 국한한 다문화교육이 이루어지고 있지만 본 수업 모듈은 세계시민성이 평화, 인권, 문화다양성, 서로 다름에 대한 관용과 배려 등 보편적 가치에 대한 공유와 지구적 공동체에 대한 소속감과 참여를 바탕으로 하므로 전 세계적으로 보편적으로 통용되는 문화 현상으로 다문화교육의 영역으로 수업 모듈을 개발하였다.

제주 4·3과 사람들 수업 모듈은 역사적·사회적·지리적 맥락을 통하여 당시 상황을 비판적으로 이해하고 4·3 당시 시민성을 발휘했던 사람들의 이야기를 통하여 세계시민성을 확장하는 것을 목표로 수업 모듈을 개발하였다. 제주 4·3은 제2차 세계대전 직후 한반도가 미국과 소련에 의해 분할 점령됨에 따라 남북으로 분단되고 미·소 간의 갈등인 세계적인 냉전 체제가 본격화될 무렵 발발해 대한민국 정부 수립 이후에 이르기까지 7년여에 걸쳐 극심한 인명 피해를 낳았던 비극적인 사건이다. 그런 극한 상황에서도 타인의 관점에서 판단하고 행동했던 ‘선의 시민성’을 실천했던 사람들이 있었다. 4·3 수업 모듈은 당시 역사적, 지리적, 사회적 맥락을 비판적으로 이해함과 동시에 개인의 선택이 타인에게 어떤 영향을 미칠 것인지에 대한 성찰을 통하여 세계시민성을 함양하는 것을 목표로 하였다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 이 연구에서 제시된 세계시민교육은 지역에 기반을 둔 역사적 경험을 내용으로 하여 지역 이슈를 지리적, 역사적, 사회적, 문화적 맥락에서 파악하고, 자신과 타인, 지역과 세계가 상호 연계되었다는 것을 인식하고 실천하는 교육에 초점을 두었다. 세계시민으로서 갖추어야 할 덕목은 지역에 기반한 여러 가지 풍부한 내용을 경험적으로 학습하는 가운데 다른 사람과 연대하고 세계시민성을 구현하는 것이다.

둘째 이 연구에서 진행된 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈은 각각 독립적인 수업 모듈이면서도 3가지 수업 모듈의 단계별 학습이 가능하다. 이는 세계시민교육이 특정 교과, 특정 영역에서 일시적으로 이루어지는 것이 아니라 교과 간, 내용 간 서로 연계하면서 일상적인 경험의 통합으로 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

셋째 지역 기반수업 모듈로 개발한 수업 모듈은 맥락에 의한 학습을 통하여 비판

적인 사고를 촉진하며, 나와 지역, 세계가 어떤 맥락에 의해 연계되어 있는지 생각해 보는 기회를 제공하는 데 유용하다.

2. 제언

세계시민교육은 오늘날 상호 의존성이 심화되는 사회에서 지구적 관점을 함양하는 교육의 필요성이 증대함에 따라 모든 교과목과 모든 교육활동에서 접근할 수 있다. 따라서 세계시민교육은 하나의 교육적 접근방법이며 문화 운동인 동시에 관점과 철학, 실천 지향적인 교육이라 할 수 있다.

지역 기반 세계시민교육은 그동안 추상적 논의에 머물렀던 세계시민교육을 지역을 통하여 지역과 국가, 세계의 연계성을 파악하고 다층적인 이해를 함으로써 세계시민성 함양으로 현장 적용성을 높여줄 수 있을 것이다.

지역 기반 세계시민교육의 확산을 위한 방안을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 지역의 자연, 사회, 역사, 문화적인 현상을 소재로 상호 연계성을 가지면서 현재에도 영향을 주는 주제를 선정하여 세계시민교육의 여러 영역을 중첩적으로 연계하여 수업 모듈을 개발할 필요가 있다. 본 연구에서 개발한 수업 모듈은 제주 지역에 한정하여 수업 모듈을 개발하였다. 현재 학생들이 살고 있는 곳의 문화적, 역사적 이슈를 선정하여 그 안에 담긴 맥락적 이해를 통하여 현재에도 지속적인 영향을 주는 이슈를 통합적으로 이해함으로써 나와 타인, 지역과 세계가 연계되어 있음을 제시한다면 세계시민교육이 실천력을 가질 수 있을 것이다. 본 연구에서는 3가지 주제에 국한하여 수업 모듈을 개발하였지만, 세계시민교육의 여러 주제인 빈곤 문제, 환경 문제, 공정 무역 등을 소재로 하여 새로운 수업 모듈을 개발 할 수 있을 것이다.

둘째, 세계시민교육은 통합교육과정을 통하여 학교 문화로 확장될 수 있을 것이다. 세계시민성 함양은 특정 교과와 특정 영역에서만 이루어지지 않고 총체적으로 협력하여 교육이 실행되었을 때 가능할 것이다. 따라서 지식과 경험의 통합, 교과 간 통합, 교육활동간 통합 등 여러 지식과 경험을 통합하는 교육과정을 설계하는 것이 필요하다. 또한 세계시민교육은 지식적 영역을 넘어서 사회·정서적, 실천적인 측면을 수반하므로 통합교육과정을 통하여 학생들의 삶과 배움이 일치되는 교육과정을 설계할

필요가 있다.

셋째, 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 세계시민교육은 그 자체가 상호 연계성을 파악하고 실천 지향적인 교육이므로 지역사회와의 연계, 교사들 간의 협력, 학교 문화, 그리고 세계시민성 함양을 위한 각 교과 및 기관 간의 협력이 이루어질 때 파급 효과가 클 것이다.

세계시민교육은 인류 보편의 가치인 사람과 사람과의 관계를 회복하는 교육이며, 타자 지향적인 교육이다. 세계시민성은 기존의 시민성을 대체하여 생기는 새로운 개념이 아니다.

이 연구에서 제시한 세계시민성 함양을 위한 지역 기반 세계시민교육 수업 모듈이 각 지역의 세계시민교육 수업 모듈을 개발하고 적용하는 데 도움이 되기를 기대해 본다.

참고 문헌

1. 국내서

- 강규원 · 오정훈, 2015, “우리나라 학생들의 세계시민교육 성과”, *중등교육연구*, 63(1), 1-32.
- 강동연, 2000, 세계시민교육을 위한 사회과교육의 방향에 대한 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 강순원, 2014, “국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌 시민교육의 과제”, *국제이해교육연구*, 9(2), 1-31.
- 강종일 · 정대화 · 임성호 · 김승채 · 이재봉 역, 2000, 평화적 수단에 의한 평화, 들녘(Galtung, J., 1966, *Peace by Peaceful Means*, Sage Publications Ltd).
- 고병현, 2009, 평화교육사상, 학지사.
- 고아라, 2015, “지리교과에서 세계시민교육 -영국의 사례를 중심으로-”, *사회과학교육*, 18, 1-17.
- 교육부, 2015a, 초·중등학교 교육과정 총론, 교육부 고시 제2015-80호[별책1], 교육부.
- 교육부, 2015b, 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책7], 교육부.
- 구혜현, 2017, 지속가능발전교육에 근거한 유아 원예활동 프로그램 개발, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 권귀숙, 2006, 기억의 정치, 문학과 지성사.
- 권낙원, 2005, “통합교육과정의 과제와 전망”, *학습자 중심 교과교육연구*, 10, 287-308.
- 권상희 역, 2015, 과거의 죄, 시공사 (Schlink, B., 2007, *Vergangenheitsschuld*, Diogenes Verlag Ag Zurich).
- 권은주, 2014, 공감을 활용한 세계시민성 함양에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.

- 권효숙 · 김남수 · 김봉석 · 김용신 · 김정호, 2006, 사회과교육의 논리, 교육과학사.
- 김갑철, 2016a, “세계시민성 함양을 위한 지리교육과정의 재개념화”, 대한지리학회지, 51(3), 455-472.
- 김갑철, 2016b, “정의를 향한 글로벌 시민성 담론과 학교 지리”, 한국지리환경교육학회지, 24(2), 17-31.
- 김경은 · 이나라, 2012, “사회과 세계시민교육을 위한 교수학습 방안 -세계적 문체에 대한 민감성 함양을 중심으로-”, 교과교육학연구, 16(1), 231 -256.
- 김다원, 2008, 세계 지역에 대한 위치 지식과 위치 학습 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김다원, 2016a, “공간능력 기반 세계시민교육 학습모듈 개발 연구 -초등 고학년 사회과 수업을 중심으로-”, 국제이해교육연구, 11(1), 33-64.
- 김다원, 2016b, “세계시민교육에서 지리교육의 역할과 기여 -호주 초등 지리교육과정 분석을 중심으로-”, 한국지리환경교육학회지, 24(4), 13-28,
- 김동석, 2015, 글로벌 시민의식을 위한 심미적 기독교 교육, 연세대학교 박사학위논문.
- 김동해, 2017, 학교 현장에서의 세계시민교육과정 범위 분석; 옥스팜의 관점을 기준으로, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김만덕기념사업회, 2007, 김만덕 자료 총서 1, 도서출판 각.
- 김만덕기념사업회, 2008, 김만덕 자료 총서 2, 도서출판 각.
- 김민지, 2009, 교과과정으로서의 인권교육과 그 실태에 대한 연구 -고등학교 사회과를 중심으로-, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 김민호, 2011, “지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건”, 평생교육학연구, 17(3), 193-221.
- 김상기, 2008, 제노사이드 속 폭력의 법칙, 선인.
- 김석수, 2011, “세계시민주의에 대한 현대적 쟁점과 칸트”, 칸트연구, 27, 151-182.
- 김선미, 2013, “다문화시민성에 관한 한국 사회과교육과정 고찰”, 사회과교육연구, 20(3), 55-68.
- 김선욱 옮김, 2006, 예루살렘의 아이히만, 한길사(Arendt, H., 1963, *Eichmann in Jerusalem*, Viking Penguin).

- 김선화, 2009, “북한이탈 청소년 지원정책 분석; 다문화주의와 동화주의 관점에서”, 사회복지실천, 8, 31-56.
- 김영순 · 정소민 · 윤현희, 2016, “세계시민교육과 지속가능발전교육의 연계 방식에 관한 탐색적 논의”, 중등교육연구, 64(3), 521-546.
- 김왕근, 1999, “세계화 다중시민성 교육의 관계에 관한 연구”, 시민교육연구, 28(1), 45-68.
- 김용신, 2009, 이해와 통합 다문화교육론 서설, 이담.
- 김용신, 2010, “글로벌 시대 다문화교육의 방향”, 사회과교육, 49(1), 47-56.
- 김용신, 2013a, “2011 초등 사회과교육과정의 글로벌 교육 지향성 분석”, 사회과교육연구, 20(1), 1-11.
- 김용신, 2013b, 글로벌 시민교육론. 이담북스.
- 김용신 · 김형기 역, 2009, 다문화시민교육론, 교육과학사(Banks, J.A., 2007, *Educating Citizens in a Multicultural Society*, Teachers College Press).
- 김용찬, 2011, “세계화 시대 민주시민교육을 통한 평화교육 강화 방안”, 교육논총, 31(2), 35-46.
- 김인숙, 2006, 제주의 빛 김만덕, 푸른숲.
- 김지선, 2017, 유네스코의 세계시민교육 논의 과정과 성과, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김진희 · 허영식, 2013, “다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰”, 한국교육, 40(3), 155-181.
- 유네스코 한국위원회, 2014, 평화와 협력을 위한 세계시민교육: 2015 세계교육회의 의제 형성 연구, 유네스코 한국위원회.
- 김진희, 2015, “Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석”, 시민교육연구, 47(1), 59-88.
- 김한식, 2017, 노인들의 세계시민의식이 다문화 감수성에 미치는 영향에 관한 연구, 동국대학교 박사학위논문.
- 김향원, 2002, “학교에서의 세계시민교육을 위한 방안”, 백록논총, 4(1), 73-90.
- 김현덕, 2008, “한국 국제이해교육의 평가와 과제”, 비교교육연구, 18(4),

57-81.

- 김현미, 2013, “21세기 핵심역량과 지리 교육과정 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 1-16.
- 권혁풍, 1995, 지역화 논리에 따른 사회과교육과정의 분석, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 남상준, 1999, 지리교육의 탐구, 교육과학사.
- 노찬옥, 2001, “세계시민교육에 대한 시안적 연구,” 시민교육연구, 33(1), 9-108.
- 노찬옥, 2003, 다원주의 사회에서의 세계시민성과 시민 교육적 함의에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 노혜정, 2008, “세계시민교육의 관점에서 세계지리 교과서 다시 읽기”, 대한지리학회지, 43(1), 154-169.
- 모경환·최유리, 2003, “사회과 문제중심학습의 효과 분석”, 시민교육연구, 35(1), 89-113.
- 모경환·박새롬·연준모·이경윤·임정수, 2010, 지속가능발전교육 역량 개발 프로젝트 -초등학교 ESD 수업 모듈, 유네스코한국위원회.
- 모경환·임정수, 2014, “사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제”, 시민교육연구, 46(2), 73-108.
- 모경환·최충욱·김명정 역, 2016, 다문화교육 입문, 아카데미프레스(Banks, James A., 2013, *An Introduction to Multicultural Education*, Person).
- 민주화운동기념사업회 역, 1998, 크릭보고서: 학교시민교육과 민주주의, 민주화기념사업회(QCA, 1998, *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools*, Crick Report).
- 명지원, 2016, “홀리스틱 교육의 시각에서 바라본 교육 패러다임의 변화와 교육적 인간상”, 홀리스틱 교육연구, 20(14), 1-18.
- 박길자, 2006, “사회과교육에서 생활세계에 근거한 지역학습의 방안 탐색”, 사회과교육, 45(3), 251-275.
- 박길자, 2008, “사회과 인권교육 내용요소의 통합적인 구성 방안”, 사회과교육연구, 15(1), 1-24.
- 박길자, 2014, “다문화 시민성 함양을 위한 중학교 다문화교육 프로그램 개발 연

- 구” , 사회과교육연구, 21(3), 101-117.
- 박남수 · 정수권 · 서경석, 2007, “초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발” , 사회과교육연구, 14(4), 213-240.
- 박승규, 2012, “다문화 교육에서 다문화 공간의 교육적 의미 탐색” , 문화역사 지리, 24(2), 111-122.
- 박인옥, 2001, “문제중심학습(PBL)이 문제해결력에 미치는 효과 연구” , 사회과교육학연구, 40, 162-188.
- 박중서 역, 2015, 그들은 자신들이 자유롭다고 생각했다, 갈라파고스(Mayer, M., 1955, *They thought they are free*, The University of Chicago press).
- 박진, 2014, 칸트 교육철학에 관한 고찰 -도덕교육의 관점을 중심으로-, 동의대학교 석사학위논문.
- 박환보 · 조혜승, 2016, “한국의 세계시민교육 연구동향 분석,” 교육학연구, 54(2), 197-227.
- 박흥순, 2009, 이주민의 정체성과 포스트콜로니얼 대안. 다문화 사회와 국제이해 교육, 동녘.
- 배미애, 2004. “세계교육과 다문화교육의 연계 및 지리교과에서의 의의” , 교과교육학연구, 8(1), 105-121.
- 배영주, 2013, “세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구상” , 교육과학연구, 44(2), 145-167.
- 백인혜, 2017, 공정무역 학습을 통한 세계시민의식의 함양, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 변종헌, 2001, “세계시민교육의 방향과 과제” , 아시아교육연구, 2(2), 65-85.
- 변종헌, 2006, “세계시민성 관념과 지구적 시민성의 가능성” , 윤리교육연구, 10, 139-161.
- 서울대학교 교육연구소, 2007, 교육학 연구사전, 하우동설.
- 설규주, 2001, “탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향 : 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육” , 시민교육연구, 32(1), 151-178.

- 설규주, 2004, “세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향”, 사회과교육, 43(4), 31-54.
- 성명경, 2018, 세계시민성 함양을 위한 통합교육과정의 방향성 연구 -IB교육과정 분석을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 성열관, 2010, “세계시민교육의 보편적 핵심요소와 한국적 특수성에 대한 고찰”, 한국교육, 37(2), 109-130.
- 손경원, 2013, “세계화의 양면성과 세계시민주의 전망”, 윤리교육연구, 30, 273-298.
- 손경원, 2014, “세계시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의”, 도덕윤리과교육, 44, 121-143.
- 송현정, 2004, 현대 시민교육의 목표로서 인권에 관한 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 신홍성, 2016, 2015 개정 교육과정에 따른 초등 사회과 단원 재구성, 진주교육대학교 석사학위논문,
- 심광택, 2014, “생태적 다중시민성 기반 사회과의 핵심 과정 -사고와 행동의 연계-”, 사회과교육, 53(1), 21-39.
- 심성보, 2018, “사람다움과 시민다움의 조화를 통한 ‘민주적’ 시민교육의 모색 -보이텔스바흐 합의와 크릭 보고서를 중심으로-”, 윤리교육연구, 47, 252-282.
- 심희정, 2015, 세계시민교육 프로그램의 교육효과에 대한 실증연구: 지식획득, 지속, 그리고 행동변화를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 안병직 외, 2005, 세계의 과거사 청산, 푸른 역사.
- 안수정, 2015, 국제이해교육의 관점에서 본 재외동포 한국어 교육과정 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 양동학, 2018, 글로벌 이슈를 활용한 Pro-Con 수업의 세계시민성 함양 효과, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 양영자, 2008, 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 양영자, 2015, “한국 다문화교육의 새 지평: 역사적 소수자의 미래 지향적 재현,” 교육과정연구, 33(2), 179-205.

- 염미경, 2006, “지역화와 지역정체성, 그리고 지역화교육의 방향”, 시민교육연구, 38(2), 101-136.
- 염미경 · 한상희, 2014, “산업화에 따른 인구이동의 특성 분석과 중학교 지역학습 자료의 구성”, 시민교육연구, 46(2), 155-200.
- 유네스코한국위원회, 1996, 학교에서의 국제이해교육, 오름.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2015a, 세계시민교육: 학습 주제 및 학습 목표(UNESCO, 2015, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris, UNESCO).
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2015b, 유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2016a, 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육 : 2015 개정 교육과정 교수학습 가이드(중등편). 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2016b, 세계시민교육 학교와 만나다: 선생님들의 세계시민교육 이야기 나눔, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2017, 새로운 교육과정에 담은 세계시민교육 : 2015 개정 교육과정 교수학습 가이드(중등편). 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유엔총회, 2013, 역사교과서와 역사교육에 대한 문화적 권리 분야의 특별 조사관의 보고서 -UN의 역사교육지침.
- 유현옥, 2009, “이명박 정부 교육경쟁력 강화 정책의 문제점과 과제,” 교육철학, 45, 175-198.
- 윤노아 · 최윤정, 2015, “한국 사회과교육에서의 세계시민교육 관련 경험적 연구 분석: 1993-2015,” 사회과교육, 54(4), 35-48.
- 윤애숙, 2011, 주한미군의 문화교육을 위한 콘텐츠 개발방안 연구, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 이경진, 2017, 세계시민교육 기반 사회과, 영어과 통합 교육과정의 구성방안, 서울교육대학교 석사학위논문.

- 이대훈, 2014, “세계시민교육 최근 논의 동향과 발전 방향”, 월드비전 세계교육 포럼 자료집.
- 이동기, 2013, 20세기 평화텍스트 15선, 아카넷.
- 이동민·고아라, 2015, “중등 지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구”, 사회과교육, 54(3), 1-19.
- 이삼열·강순원·한경구, 2003, 세계화시대의 국제이해교육, 한울 아카데미.
- 이성택, 주동범, 2000, “세계시민교육의 방향 탐색: 미국의 시민교육을 중심으로”, 비교교육연구, 10(2), 33-60.
- 이승연·차조일·설규주, 2015, “사회과교육과정에 나타난 글로벌 시민성 분석”, 사회과교육연구, 22(1), 17-32.
- 이시라, 2017, 2015 개정 중학교 사회과 지리 영역 교육과정 분석과 ‘핵심역량 중점과제’ 기반의 지리 수업 자료 개발: 핵심개념 지속가능한 환경을 중심으로, 공주대학교 석사학위논문
- 이용우, 2015, 미완의 프랑스 과거사, 푸른 역사.
- 이유정, 2015, 세계시민교육을 위한 간학문적 주제 중심 통합 단원 개발, 경북대학교 석사학위논문.
- 이윤주, 2016, “세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안”, 사회과학연구, 27(1), 225-245.
- 이제봉, 2001, “한국의 국가적 특성과 교육,” 사회과학논집, 11(2), 137-148.
- 이지은, 2015, “‘이야기 속 인물 되어 보기 수업 모형’을 통한 글로벌 시민성 함양 효과”, 글로벌 교육연구, 7(1), 103-122.
- 이지훈, 2014, 세계시민주의에 대한 비판적 고찰 및 도덕 교육의 방향 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이정주·성열관, 2010, 초등학교 사회과 교과서의 인권교육 관련 내용 분석: 1·2·3 세대 인권의 관점에서, 경희대학교 박사학위논문.
- 이충호·임지원 옮김, 2015, 루시퍼 이펙트, 웅진 지식하우스(Philip G. Zimbardo., 2007, *THE LUCIFER EFFECT*, New York : Brockman Inc).
- 이태주·김다원, 2010, “지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방

- 향 연구” , 대한지리학회지, 45(2), 293-317.
- 장동진 · 장휘 · 우정렬 역, 2002, 현대 정치 철학의 이해, 동명사, (Kymlicka, W., 2001, *Contemporary Political Philosophy*, Oxford University Press, USA).
- 장원순, 2015, “동북아의 지역 갈등과 지구촌 세계시민교육의 과제” , 사회과교육연구, 22(1), 33-47.
- 전현심, 2004, 능동적 시민성 교육의 사회학적 고찰: 시민사회와 사회운동의 맥락에서, 성신여자대학교 박사학위논문.
- 전희옥, 2014, “사회과 생활중심 ‘다문화교육’ 교육과정 모형” , 사회과교육연구, 21(1), 81-111.
- 정두용 · 신은숙 · 정득진, 2000, 세계시민교육을 위한 국제이해교육, 정민사.
- 정용교, 2013, “다문화시대 세계시민교육의 현황과 대안 모색: 사회과교육을 중심으로” , 사회과교육연구, 20(2), 109-123.
- 정용교 · 백승대, 2011, “경쟁교육의 실태와 문제점 및 대안: 현장 사회과교육을 중심으로” 사회과교육연구, 18(2), 91-106.
- 정우탁, 2015, “세계시민교육이란 무엇인가?” , 후마니타스포럼, 1(2), 9-30.
- 제주4·3사건진상규명및희생자명예회복위원회, 2003, 43 제주사건진상조사보고서, 선인.
- 제민일보 4·3취재반, 1994a, 제주 43은 말한다 1, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반, 1994b, 제주 43은 말한다 2, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반, 1995, 제주 43은 말한다 3, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반, 1997, 제주 43은 말한다 4, 전예원.
- 제민일보 4·3취재반, 1998, 제주 43은 말한다 5, 전예원.
- 제주특별자치도교육청, 2017, 청소년 제주 43 평화의 길을 가다, 제주특별자치도교육청.
- 조수진 · 남상준, 2015, “장소기반교육(PBE)의 사회교육적 의의 및 효과 탐색” , 한국지리환경교육학회지, 23(1), 1-17.
- 조성화 · 안재정 · 이성희 · 최동현, 2015, 교육과 지속가능발전의 만남, 서울.
- 조원중, 2008, 평화교육 관점을 통한 사회과교육 내용 분석, 전남대학교 석사학위논문.

- 조철기, 2013, “글로벌 시민성 교육과 지리교육의 관계”, 한국지역지리학회지, 19(1), 162-180.
- 조철기, 2015, “글로벌 시대의 시민성과 지리교육의 방향”, 한국지역지리학회지, 21(3), 618-630.
- 주희춘, 2008, 제주 고대항로를 추적한다, 주류성.
- 진기민, 2013, 초등사회과에서 글로벌 다문화 학습을 위한 교수모형의 체계적 구안, 서울교육대학교 석사학위논문.
- 최유성, 2018, 중학교 사회과 수업에서 세계시민성 함양을 위한 협동학습 수업 모형 개발, 인하대학교 석사학위논문.
- 최병두, 2007, “지구공동체 윤리로서 환경정의와 환경교육”, 공간과 사회, 27, 111-149.
- 최정숙·조철기, 2009, “지리를 통한 세계시민성 교육의 전략 및 효과 분석”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 239-257.
- 최종덕, 2014, “글로벌 시민교육의 쟁점과 과제”, 시민교육연구, 46(4), 207-228.
- 최충욱·전홍대·조영제 역, 2008, 사회과교육의 이해, 양서원(Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S., 1978, *The Nature of Social Studies*, Palm Springs: ETC publication).
- 최호근, 2009, 독일의 역사교육, 대교출판.
- 한진수·한경구, 2011, “다문화주의를 넘어서 문화 다양성과 국제이해교육으로”, 국제이해교육연구, 6(1), 1-33.
- 한경구, 2003, 타문화교육의 방법과 실제, 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원.
- 한경구·김종훈·이규영·조대훈, 2015, SDG's 시대 세계시민교육 추진 방안, 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원.
- 한상희, 2013, “실행연구의 이론적 배경 탐색”, 교육과학연구, 15(2), 105-128.
- 한상희, 2015, “제주 4·3 역사교육의 진단과 방향”, 연세대학교 산학협력단, 4·3 해결을 위한 연구 과제 연구용역 최종보고서, 185-219.
- 한상희, 2016a, “제주 메밀과 제주 신화로 본 지속가능한 삶과 미래”, 한국환경교육연구소, 생물권보전지역 기반 지속가능발전교육 방안 연구 최종 보고서, 108-122.

- 한상희, 2016b, 제7회 전국 청소년 4·3평화캠프 자료집, 제주 4·3 평화재단, 47-62.
- 한상희, 2017a, “제주 4·3을 통한 세계시민교육”, 제주 4·3 평화재단, 4·3과 평화, 29, 16-21.
- 한상희, 2017b, “4·3 역사교육의 진단과 방향”, 아시아 평화와 역사교육연대·아시아 평화와 역사연구소, 제60회 역사학대회 자료집: 역사화해와 역사대화의 이상과 현실, 3-19.
- 한상희, 2018, “4·3과 세계시민교육”, 동북아역사재단·유로클리오, 국경을 초월한 역사교육, 135-149.
- 허수미, 2008, “인권적 문화 형성을 위한 인권교육 방향 설정”, 한국사회과교육, 47(44), 153-181.
- 허수미, 2009, “사회과 문제중심 교육과정 설계 논리의 구안”, 사회과교육연구, 16(2), 109-128.
- 허영식, 2004, “세계시민의 개념에 관한 시론 -세계시민교육의 이론적 기초”, 아시아교육연구, 5(3), 165-196.
- 허영식, 2017, 다양성과 세계시민교육, 박영스토리.
- 홍남기, 2004, 세계화에 관한 비판적 담론을 수용한 세계시민교육의 방향에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 홍 실, 2012, 뱅크스 접근방법에 따른 중학생을 위한 춤곡 지도방안 연구, 연세대학교 석사학위논문.

2. 국외서

- Alderson, P., 2000, Citizenship in Theory and Practice: Being or Becoming Citizens with Rights, In D. Lawton, J. Cairns and R. Gardner (Eds.), *Education for Citizenship*, London & New York: Continuum, 114–135.
- Anderson, L., 1979, *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, Bloomington, IN: Social Studies Development Center.
- Andreotti, V., 2006, Soft versus critical global citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(1), 41–50.
- Appiah, K., 2006, *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, W. W. Norton & Company.
- Augustine, T., Harshman, J. and Merryfield, M., 2015, A “Real World” Approach to Project–based Learning in Global Citizenship Education, In *Research in Global Citizenship Education*, Information Age Publishing Inc., 59–82.
- Banks, J. A., 1995, Multicultural Education and Curriculum Transformation, *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400.
- Banks, J. A., 2008, Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J. A., 2010, Multicultural Education: Characteristics and Goals, In J. A. Banks & C. A. M. Banks(Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7th Edition, Wiley, 1–30.
- Banks, J. A., 2013, The Construction and Historical Development of
- Bauman, Z., 1998, *Globalization: The Human Consequences*, Cambridge: Polity Press.
- Beddes, R. and Johnson, C.(Eds.), 1988, *Only One Earth: A Multimedia Education Pack*, WWF–UK, Godalming, Surrey.

- Bottery, M., 2000, *Education, Policy and Ethics*, London & New York: Continuum.
- Bottery, M., 2006, Education and Globalization: Redefining the Role of the Educational Professional, *Educational Review*, 58(1), 95–113.
- Bourn, D., 2011, From Internationalization to Global Perspectives, *Higher Education Research & Development*, 30(5), 559–571.
- Bourn, D., 2014, *The Theory and Practice of Global Learning*, London: Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Cairns, J., 2000, Personal Development and Citizenship Education: Setting the Agenda for Lifelong Learning. In D. Lawton, J. Cairns & R. Gardner (Eds.), *Education for Citizenship*, London: Continuum, 38–53.
- Carter, R., 2000, Aspects of Global Citizenship, In Fisher, C. and Binns, T., (Eds.), *Issues in Geography Teaching*, Routledge/Falmer, London, 175–189.
- Cogan, J. J., Derricott, R., 2000, *Citizenship for the 21st century: An International Perspective on Education*, London: Kogan Page.
- Cookson, P., 1994, The Power Discourse: Elite Narratives and Educational Policy Formation, In G. Walford (Ed.), *Researching the Powerful in Education*, London: UCL Press, 116–130.
- Crick, B., 2000, 30 June, Ethos Fables Hide Truth. In *Times Educational Supplement*, 15.
- Davies, I., Evans, M., Reid, A., 2005, Globalising Citizenship Education? A Critique of ‘Global Education’ and ‘Citizenship Education’ , *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Davies, L., 2006, Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action?, *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- Demaine, J., 2002, Globalisation and Citizenship Education, *International*

- Studies in Sociology of Education*, 12(2), 117–128.
- Demarest, Amy B., 2015, *Place-based Curriculum Design: Exceeding Standards through Local Investigations*, Routledge.
- Drake, S. M. & Burns, R. C., 2004, *Meeting Standards through Integrated Curriculum*, Alexandria, VA: Assoc. for Supervision and Curriculum Development.
- Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A. and Weber, N., 2009, Mapping the “Global Dimension” of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice, and Context, *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 16–34.
- Fairclough, N., 2000, *New Labour, New Language?*, London: Routledge.
- Falk, Richard, 1994, The Making of Global Citizenship, In Steenbergen, Bart Van(Ed.), *The Condition of Citizenship*, London: SAGE Publications.
- Faulks, K., 2000, *Citizenship*, London: Routledge.
- Field, J., 2003, *Social Capital*, London: Routledge.
- Gersie, A., 1992, *Earthtales: Storytelling in Times of Change*, London: Green Print.
- Greenwood, D., 2013, A critical theory of place-conscious education, In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals(Eds.), *International handbook on environmental education*, New York, NY: Routledge, 93–100.
- Gruenewald D. A., Smith, Gregory A., 2010, *Place-Based Education in the Global Age*, New York: Routledge.
- Habermas, J., 1988, *Die Postnationale Konstellation*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Hanvey, R., 1975, *An Attainable Global Perspective*, NY: Center for War/Peace Studies.
- Harshman, J., Augustine, T., Merryfield, M., (Eds.), 2015, *Research in Global Citizenship Education*, Information Age Publishing, Inc.

- Heater, D., 1984. *Peace Through Education: The Contribution of the Council for Education in World Citizenship*, London: The Falmer Press.
- Heater, D., 1988, *World Citizenship and Government*, London: Macmillan Press.
- Heater, D., 1990, *Citizenship: The Civic Ideal in a World History, Politics and Education*, Manchester: Manchester University Press.
- Heater, D., 1996, *World Citizenship and Government: Cosmopolitan Ideas in the History of Western Political Thought*, Basingstoke: Macmillan.
- Heater, D., 2007, *A History of Education for Citizenship*, London: Routledge.
- Hicks, D., 2003, Thirty Years of Global Education: A Reminder of Key Principles and Precedents, *Educational Review*, 55(3), 265–275.
- Hicks, D., 2004, Teaching for Tomorrow: How can futures studies contribute to peace education?, *Journal of Peace Education*, 1(2), 165–178.
- Humes, W., 2008, The Discourse of Global Citizenship, In M. A. Peters & A. Britton & H. Blee(Eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Johnson, L., 2013, “Towards a Framework for Global Citizenship” , Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Johnson_1.pdf
- Kalt, B., 2012, Explaining, Defending, and Exporting the Socratic Method, *Soongsil Law Review*, 27, 309–332.
- Kapoor, I., 2004, Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World ‘Other’ , *Third World Quarterly*, 25(4), 627–647.
- Kasai, M., 2007, *Global Education in Practice: A Case Study of Japanese High School, Dissertation*, The Ohio State University.
- Kirkwood, T. F., 2001, Our Global Age Requires Global Education:

- Clarifying Definitional Ambiguities, *The Social Studies*, 92(10), 10–15.
- Kniep, W. M., 1986, Defining a Global Education by its Content, *Social Education*, 50(6), 437–446.
- Lynch, J., 1987, *Building the Global Dimension of the Multicultural Curriculum*. In R. Human (ed.), *Swann and the Global Dimension: Education for World Citizenship*, London: Youth Education Service.
- Lynch, J., 1989, *Multicultural Education in a Global Society*, East Sussex: The Flamer Press.
- Marshall, H., 2009, Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda, *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247–267.
- Martin, F. and Griffiths, H., 2012, Power and representation: a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North-South study visits, *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927.
- Massialas, B. G., 1996, Criteria for Issues-Centered Selection, In R. W. Evans & D. W. Saxe(Eds.), *Handbook on teaching social studies*, Washington D.C.: National Council for the Social Studies, 44–50.
- Merryfield, M., 1993, Reflective Practice in Global Education: Strategies for Teacher Educators, *Theory Into Practice*, 32(1), 27–32.
- Merryfield, M., 1997, Infusing Global Perspectives into the Social Studies Curriculum, In E. W. Ross(Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problem, and Possibilities*, NY: State University of New York Press, 183–196.
- Merryfield, M., 1998, Pedagogy for Global Perspectives in Education: Studies of Teachers' Thinking and Practice, *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342–379.
- Merryfield, M., 2002, Rethinking our Frameworks for Understanding the

- World, *Theory & Research in Social Education*, 148–151.
- Merryfield, M., 2005, *Social Studies and the World: Teaching Global Perspectives*, Silver Spring, MD: National Council for Social Studies.
- Nussbaum, M. C., 1996, Patriotism and Cosmopolitanism, In M. C. Nussbaum & J. Cohen (Eds.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C., 1997, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C., 2010, *Why Democracy Needs the Humanities: Not for Profit*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- OECD, 2016, PISA(Programme for International Student Assessment): *Global, competency for an inclusive world*, OCED.
- Osler, Audrey & Vincent, Kerry, 2002, *Citizenship and The Challenge of Global Education*, London: Trentham Books.
- Oxfam, 2006a, *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*, London: NO612172.
- Oxfam, 2006b, *Teaching Controversial Issues*, London.: NO612172.
- Oxfam, 2015a, *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*, London: NO202918.
- Oxfam, 2015b, *Global Citizenship Schools*, London: NO202918.
- Pak, Soon-Yong, 2013, *Global Citizenship*, APCEIU Research Reports.
- Pashby, K., 2015, Conflations, possibilities and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context, *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345–366.
- Pike G. & Selby, D., 1995, *Reconnecting: From National to Global Curriculum*, Guildford: World Wide Fund for Nature.
- Pike G., 2000, Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning, *Theory into Practice*, 39(2), 64–73.
- Pike G., 2008, Citizenship Education in Global Context, *Brock Education*

- Journal*, 17(1), 38–49.
- Pogge, T. W., 1992, Cosmopolitanism and Sovereignty, *Ethics*, 103(1), 48–75.
- QCA, 1998, *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools*, Crick Report.
- Ryan, A., 2012, Integrating Experiential and Academic Learning in Teacher Preparation for Developmental Education, *Irish Educational Studies*, 31(1), 35–50.
- Savage, T. V. & Armstrong, D. G., 1987, *Effective Teaching in Elementary Social Studies*, Macmillan Publishing Company.
- Savolainen, K., 2013, Eliminating World Challenges through Global Citizenship Education, *SangSaeng(相生)*, 37, 9–12.
- Schattle, H., 2008, Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation, *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73–94.
- Schmidt, S. J., 2011, Making Space for the Citizen in Geographic Education, *Journal of Geography*, 110(3), 107–119.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A., 2003, *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, NY: John Wiley & Sons.
- Sleeter, C., 2010, Probing Beneath Meanings of Multicultural Education, *Multicultural Education Review*, 2(1), 1–24.
- Sorvatzioti, D., 2012, The Socratic Method of Teaching in a Multidisciplinary Education Setting, *International Journal of Arts and Science*, 5(5), 61–71.
- Staeheli, L. A. and Hammett, D., 2013, For the future of the nation: Citizenship, nation, and education in South Africa, *Political Geography*, 32, 32–41.
- Stiglitz, J., 2002, *Globalization and its Discontents*, NY: W. W. Norton and

- Company, Inc.
- Tawil, S., 2013, *Education for 'Global Citizenship' : A Framework for Discussion*, Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2006, *Framework for the UNDESD International Implement Scheme*, UNESCO Education Sector.
- UNESCO, 2013a, *Education beyond 2015*, UNESCO.
- UNESCO, 2013b, *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*, Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education, Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2014a, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2014b, *2014 GEM Final Statement: The Muscat Agreement*, Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2015, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris: UNESCO.
- Wiggins, G. & McTighe, J., 2013, *Essential questions: Opening doors to student understanding*, Alexandria, VA: Association and Curriculum Development.
- Winter, C., 1996, Challenging the Dominant Paradigm in the Geography National Curriculum: Reconstructing place knowledge, *Curriculum Studies*, 4(3), 367–384.

3. 인터넷 자료

국가교육과정정보센터

<http://ncic.re.kr/mobile.index2.do>

김만덕 기념관

www.mandukmuseum.or.kr/

세계교육포럼 세계시민교육 사례 발표, 제주의 소리(2015. 5. 19)

http://m.jejusori.net/?mod=news&act=articleView&idxno=162232&sc_code=1..

옥스팜 세계시민교육자료

<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship>

유네스코 세계시민교육

UNESCO Global Citizenship Education: GCED-WG(2013, 2014, 2015, 2016, 2017) <https://en.unesco.org/gced>

유네스코세계시민교육클리어링하우스

<https://www.gcedclearinghouse.org>

자칭비 신화 프로젝트 수업

[http://jejumbc.com/programDetailW.do?searchDivision=&menuCode=0404
&programId=85&tabMenuId=178&boardCommonId=135&boardCommonDe
tailId=3862¤tPage=11](http://jejumbc.com/programDetailW.do?searchDivision=&menuCode=0404&programId=85&tabMenuId=178&boardCommonId=135&boardCommonDetailId=3862¤tPage=11)

제주 4·3 평화재단

<http://www.jeju43peace.or.kr/>

제주 중고생 메일발에서 제주문화와 삶을 배우다, 제주의 소리(2016.5.24.)

<http://www.jejusori.net/?mod=news&act=articleView&idxno=178025>

[부록]

<부록 1> 유네스코 세계시민교육 학습주제 및 세부학습 목표

B.1 학습주제: 지역·국가·세계의 체계와 구조
학습 목표: 글로벌 거버넌스의 구조가 어떻게 국가 및 지역 차원의 구조와 상호작용하는지 논의하고, 세계시민성 개념을 탐구한다.
핵심 주제 <ul style="list-style-type: none">▶ 국가적 맥락과 역사, 다른 국가와의 관계 및 연결성과 상호 의존성, 국제기구 및 (문화적·경제적·환경적·정치적으로) 광범위한 세계적 맥락▶ 글로벌 거버넌스의 구조와 과정(법률과 사법제도), 국가·지역·글로벌 거버넌스 체계의 상호연결관계▶ 세계 차원의 의사결정이 개인, 공동체, 국가에 미치는 영향▶ 글로벌 프레임워크와 관련된 시민의 권리 및 책임과 이들이 적용되는 방식▶ 세계시민의 본보기 및 사례
B.2 학습주제: 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈
학습 목표: 지역·국가·세계에서 발생한 주요 이슈의 근본 원인을 파악하고, 지역적 요인과 세계적 요인이 상호 연결돼 있음을 고찰한다.
핵심 주제 <ul style="list-style-type: none">▶ 지역·국가·세계적 차원에서 공동의 문제들과 그 원인▶ 변화하는 글로벌 권력과 패권이 사람들의 일상생활에 끼치는 영향▶ 역사·지리·정치·경제·종교·기술·미디어 및 기타 요인들이 오늘날 글로벌 이슈(표현의 자유, 여성의 지위, 난민, 이주민, 식민주의의 잔재, 노예제도, 소수민족 및 소수종교, 환경파괴)에 미치는 영향▶ 세계적·지역적 차원에서 내린 결정이 다른 지역의 환경과 그 지역 사람들의 현재와 미래의 행복에 미치는 영향

B.3 학습주제: 암묵적 가정과 권력의 역학관계

학습 목표:

암묵적 가정을 조사하고, 불평등과 권력의 역학관계를 설명한다.

핵심 주제

- ▶ 평등, 불평등, 차별의 개념
- ▶ 불평등과 권력의 역학관계에 영향을 끼치는 요인과 불평등한 상황에서 특정 집단이 겪는 어려움(이주민, 여성, 청소년, 소외집단)
- ▶ 글로벌 이슈에 대한 다양한 형태의 정보 분석 (핵심 주장 찾기, 근거 수집하기, 공통점과 차이점 비교·대조하기, 관점 및 편견 찾아내기, 모순된 주장 찾기, 정보 평가하기)

B.4 학습주제: 다양한 차원의 정체성

학습 목표:

개인의 정체성과 집단적 정체성, 다양한 사회집단을 구분하고, 보편적 인류라는 소속감을 함양한다.

핵심 주제

- ▶ 다양한 층위의 정체성, 여러 집단에 느끼는 소속감 및 연결관계
- ▶ 개인 및 집단 정체성, 신념 및 (개인·단체·전문가·시민으로서의) 관점의 복잡성
- ▶ 공동의 과제에 대응하는 적극성과 협력적 태도
- ▶ 보편적 인류에 대한 소속감
- ▶ 다양한 배경을 가진 사람들과의 긍정적인 관계 형성

B.5 학습주제: 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식

학습 목표:

차이와 다양성을 인정하고 존중하며, 나와 다른 개인과 사회집단에 대한 공감과 연대의식을 기른다.

핵심 주제

- ▶ 개인적 가치와 공유 가치 간의 차이점과 이러한 차이를 형성하는 요인
- ▶ 평화롭게 공존하는 법을 배우는 데 보편적 가치의 중요성(존중, 관용과 이해, 연대, 공감, 배려, 평등, 포용, 인간 존엄성)
- ▶ (사회적·환경적) 차이와 다양성을 보호하고 증진하기 위한 헌신

B.6 학습주제: 차이와 다양성의 존중

학습 목표:

차이와 다양성의 가치가 지닌 장점과 해결과제에 대해 토론한다.

핵심 주제

- ▶ 평화적 공존과 개인 및 공동체의 행복을 위하여 개인·집단·사회·국가 간 바람직한 관계 형성의 중요성
- ▶ 더불어 살아가기 위한 능력에 영향을 주는 다양한 정체성(종족, 문화, 종교, 언어, 젠더, 연령) 및 다른 요소들
- ▶ 더불어 살아갈 때 생기는 문제와 갈등을 유발하는 원인 (배제, 무관용, 선입견, 차별, 불평등, 특권, 기득권, 두려움, 의사소통의 부재, 표현의 자유, 자원에 대한 접근이 어렵거나 불균등한 경우)
- ▶ 다양한 정체성과 소속을 지닌 개인과 집단이 글로벌 이슈의 해결을 위해 함께 노력하여 전 세계적으로 긍정적 결과를 이끌어내는 방법
- ▶ 대화와 협상, 갈등 관리의 기능을 연마하기

B.7 학습주제: 개인적·집단적으로 취할 수 있는 행동

학습 목표:

개인과 단체가 지역·국가·세계 차원에서 중요한 이슈에 대해 어떤 행동을 취했는지 찾아보고, 그러한 이슈를 해결하고자 하는 활동에 참여한다.

핵심 주제

- ▶ 행동을 취하는 개인과 단체의 역할과 의무 규정하기 (공공기관, 시민사회, 자원봉사단체)
- ▶ 실천 행동의 결과를 예상하고 분석하기
- ▶ 지역사회 발전을 위한 행동 알아보기(정치적 과정, 미디어와 기술의 활용, 압력 및 이익집단, 사회운동, 비폭력 운동, 옹호활동)
- ▶ 시민참여의 이점과 기회, 영향력 알아보기
- ▶ 개인 및 집단 행동의 성공에 기여하는 요인과 성공을 제한하는 요인

B.8 학습주제: 윤리적으로 책임감 있는 행동

학습 목표:

사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각해본다.

핵심 주제

- ▶ 사회정의와 윤리적 책임에 대한 전 세계의 다양한 관점과 이러한 관점에 영향을 미치는 신념, 가치관 및 기타 요인들
- ▶ 다양한 관점이 공정·불공정한 관행과 윤리적·비윤리적 관행에 끼치는 영향
- ▶ 글로벌 이슈와 관련된 효과적이고 윤리적인 시민참여 (연민, 공감, 연대, 대화, 사람과 환경에 대한 배려와 존중)
- ▶ 세계시민의 역할과 정치적·사회적 책임을 실천하면서 직면하는 윤리적 딜레마 (아동 노동, 식량안보, 정당한 행동 및 폭력 사용처럼 정당하지 않은 형태의 행동)

B.9 학습주제: 참여하고 행동하기

학습 목표:

적극적인 참여를 위해 필요한 역량(skills)을 계발하고, 공동선의 증진을 위해 행동한다.

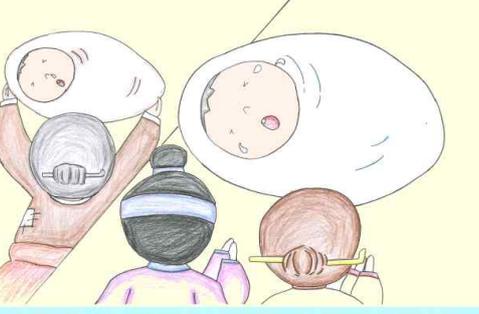
핵심 주제

- ▶ 개인적 동기가 적극적 시민성에 미치는 영향
- ▶ 결정과 행동을 이끄는 개인의 가치와 윤리
- ▶ 지역사회 차원에서 중요한 글로벌 이슈에 참여하는 방법
- ▶ 지역·국가·세계적 차원에서의 적극적 참여
- ▶ 보편적 가치와 인권의 원칙에 기반을 두고 있는 필수 지식, 기능, 가치, 태도를 갖추고 적용하기
- ▶ 자원활동과 봉사를 통한 학습 기회
- ▶ 네트워크(동료, 시민사회, 비영리기관, 전문가 대표)
- ▶ 사회적 기업가정신
- ▶ 긍정적으로 행동하기

* 출처: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 편, 2015a, 36-44.

<부록 2> 김만덕 수업 모듈 후속 교육활동 : 자청비 스토리텔링

1. 자청해서 태어난 자청비, 파란만장한 삶을 시작하다!



옛날엔, 어느 부잣집 부부가 사임는데 고인이 임마면 바로 기사가 임마는 '기'이었고, 그래서 집에 기사 아이를 남겨 해치코고 비양녀니 그해 김씨 아이가 생겼어요. 이도 부부는 자청해서 태어난다. 김씨 이름은 자청비라고 지어줍니다. 한말, 김은 시가 허너 절속대기도 아들 절수남을 낳아줍니다.

2. 문도령, 너와 난 천생연분.....



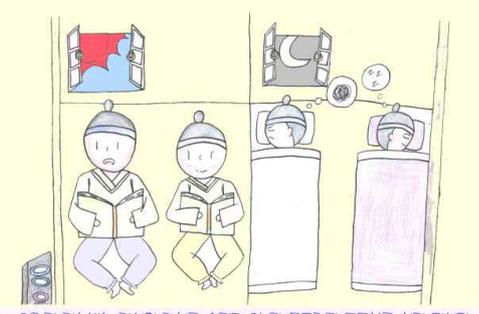
어느 날 자청비가 백해를 하며 수이 고을입니다. 마에 내기에 있는데 그해 어떤 시인이 임 문을 닫히는 '기'이어요. 그래서 자청비는 당연히 백두임을 띄어주었는데 그 시인이 이니 나가, 당대 백두임을 왜 띄어 주 '기'요? 그리고 말기 자청비는 남궁에서 극히 미려한 개 하사기엔 양복려 백두임을 띄어줍니다. 그리고 행지요, 시인 그 시인은 3년이 끝부를 허락 오 하느니라 우월사제의 아들 문도령이요, 자청비는 문도령에게 기사의 독생과 함께 금부를 하디고 하게 됩니다.

3. 독부러지는 저, 자청비가 골공부하고 오겠습니다.



시인 독생이 임마던 자청비는 김에 독이요기마가 부모님께 금공부를 하디고도 행지마 부모님이 백대를 줍니다. 하지만 친구 민수씨 중은 자청비가 부모님을 섬드시켜 남김은 흰 개 문도령과 3년 동안 금공부를 하게 됩니다.

4. 자청비, 음메 문도령에게 자나깨나 여자인 것을 안 들려.....



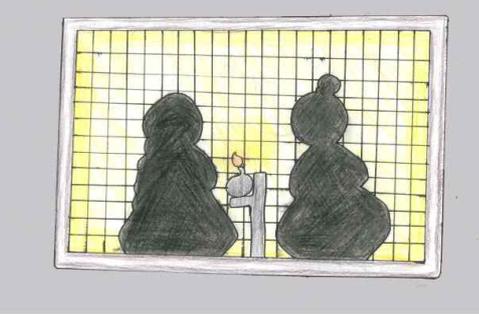
이렇게 자청비는 기사의 정체를 숨기며 3년이 문도령과 금공부를 하게 됩니다. 그런데 어떻게 자청비는 기사의 정체를 숨길 수 있었을까요? 바로 밤에 문도령 방지에다 새수대아 위에 놓정기될 2개를 올려나 이 정기력이 떨어지면 생척이 떨어지디 하여 문도령은 밤을 새게 한 후 기사의 독 감기 때부터입니다.

5. 명청한 문도령아, 이 남녀구별도 못하는 문도령아!

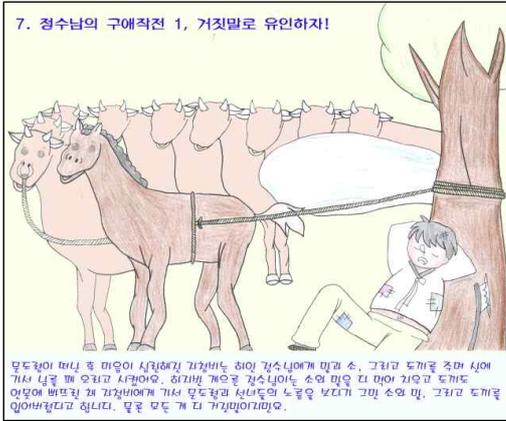


어느날 3년이 지나고 자청비는 문도령에게 '공'들의 것도 있으니 거기 거 생애에 기사 나는 일당에서, 나는 어떻게 일당을 하기 하고 임마입니다. 문도령은 흥쾌히 하라하고 자청비는 일당에서 무운 번는 잘 하에서 백두임을 기사이 어기요운 발하 남달에 띄우고 김으로 독이옵니다. 한말, 이 사실을 알게 된 문도령도 자청비를 띄워 줍니다.

6. 자청비, 문도령과 백년가약을 맺어...



김으로 독이온 자청비는 문도령과 함께 부모님께 기어기 문도령을 소개한 뒤 미미미으로 흰 백에 락고 사디고 줍니다. 이밖에도 부모님께 백대를 하디고 자청비는 이기 기해는 15살 임마입니다. 그러나 흰 백에 띄어도 공집습니다. 그리고하마 부모님의 허락을 받지요. 그리고 독은 백년가약을 맺게 됩니다. 그리고 지음신 문도령은 하느니라로 떠나게 됩니다.





<부록 3> 해남촌 수업 모듈 후속 교육활동 : 탐라국 신화기행



<부록 4> 해남촌 수업 모듈 후속 교육활동 : 해남촌 만화 홍보자료

제주만의 다문화

산업화 시기 해남촌 - 서귀랑여름 1학년 반 - 제2문화반은

1960~1970년대는 산업화 시대였다. 사람들이 일자리를 찾아 도시로 엄청나게 이주향도를 했다.



그러나 60~70년대 5차례의 큰 가뭄이 들었고 특히 전라남도는 강수량이 평균의 20% 밖에 되지 않았다.



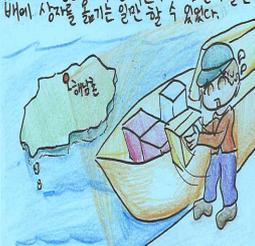
많은 이들은 일자리를 잃고 서울, 부산 등 대도시로 갔지만 열렬히 특히 전남의 해남 사람들은 제주도로 갔다.



그때 본격적으로 감귤 농사가 활성화되었고 관광개발 정책이 시작되면서 전남(해남) 사람들은 제주로 이주 시작했다.



그러나 그들은 제주항 부근의 해남항촌에 살면서 배에 상자를 옮기는 일만 할 수 있었다.



제주도 사람들은 그들이 일거리를 배어안간다고 생각해 나쁘게 생각했다.



여기서 끝이 아니었다. 전남 이주민들의 판잣집이 관광 명소인 제주의 외관을 해친다 하여 1971년 비스터미널 쪽, 1980년 한복 쪽의 집이 강제로 철거되었다.



많은 고향을 겪은 그들은 지금 어디에 있을까?



현재 한남새마을공교와 해남항우회는 엄청나게 발전한 상태이다.



또, 전남의 특색 있는 문화가 현재 제주 문화의 형성에 영향을 주기도 했다.



지금도 우리 반 아이들 중에는 할아버지가 전남에서 온 옛날 친구들도 꽤 있다. 그만큼 감이 자리잡았다는 뜻이다.



낯선 땅으로 옮겨왔지만, 이제는 제주가 고향이 된 전남 사람들을 이런 다양한 제주도민으로 받아들이야 하지 않을까?



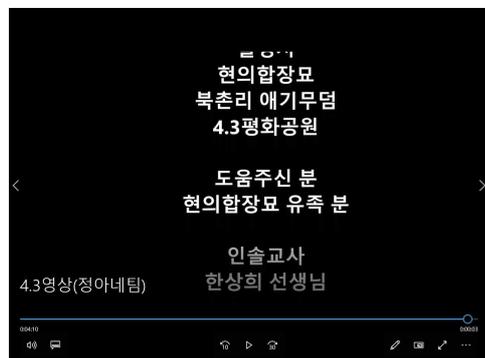
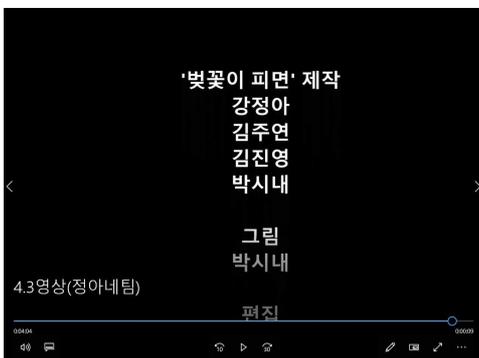
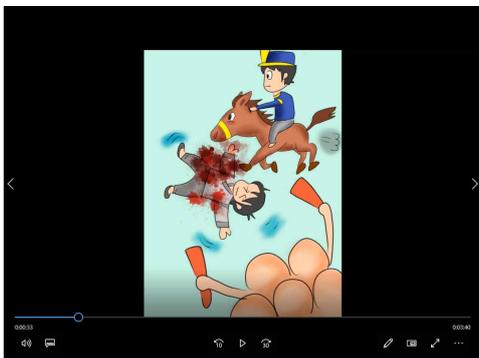
9총정리! 1960~1970s: 산업화 시대 **이주향도**
 1967~1978: 5차례의 전국적인 가뭄 **이주향도**가 특히 심했음.

↓

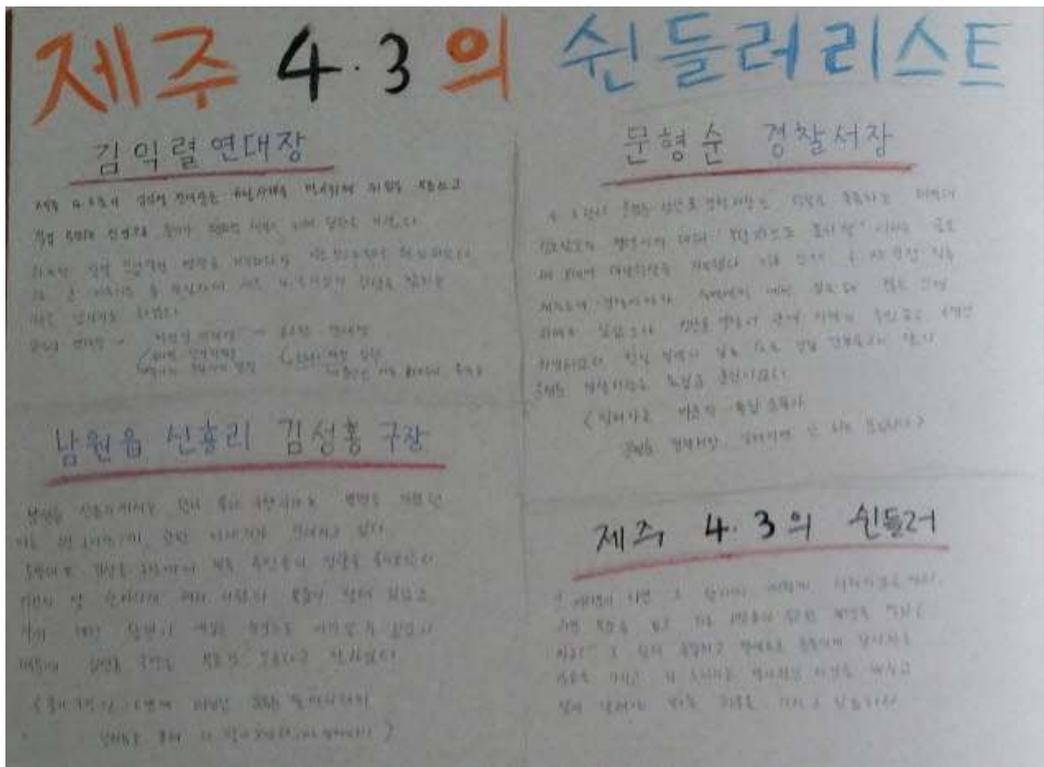
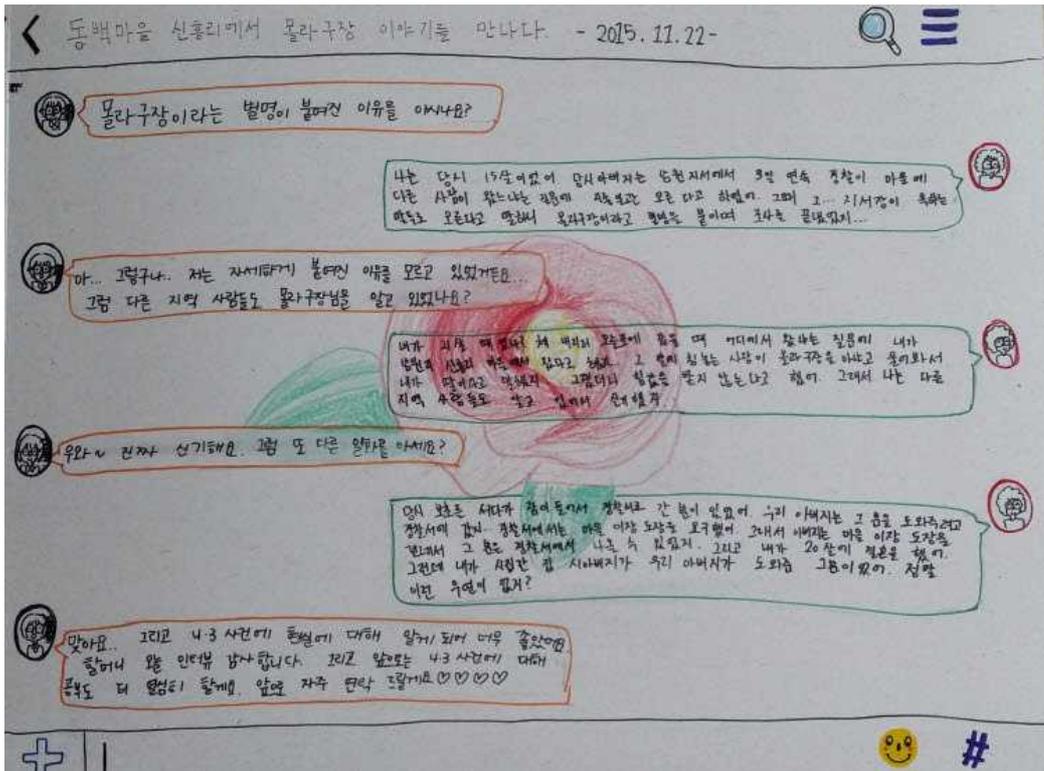
사람들의 대도시행이 끊겼을 제주도로 ~ **why?** 감귤 재배 활성화, 관광 개발 정책
 하지만 전남 해남은들은 해남촌에 살면서 막노동. → 제주 사람들은 나쁘게 생각함.

1970년, 1980년 각각 비스터미널, 한복 쪽의 해남촌 판자구 강제 철거. → **why?** 관광 명소 제주의 외관을 해친다고 생각!
 하지만 지금은? 한남 새마을공교, 해남항우회 발전! 전남 문화 → 제주에 영향! 제주 인구 증가에 기여!
 쿵들도 제주도민! 서로 배려하고 이해하자~

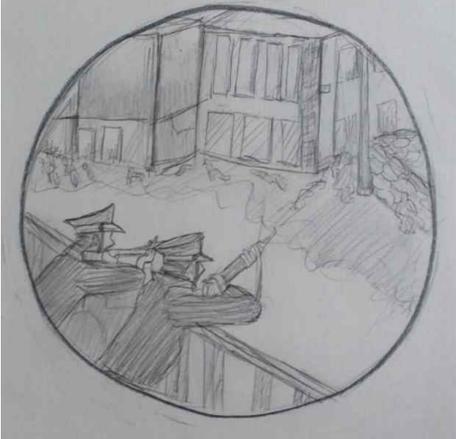
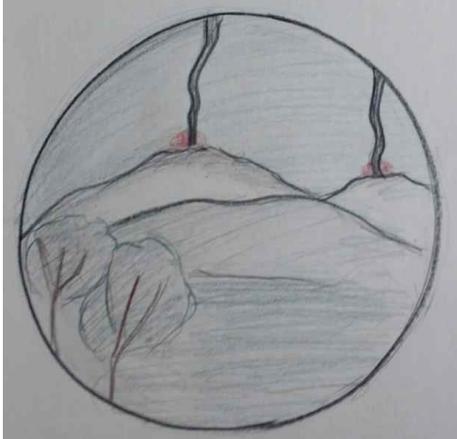
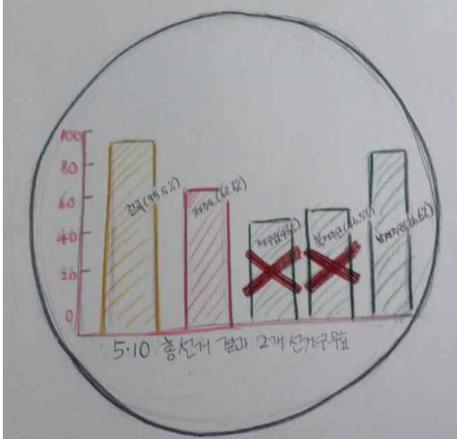
<부록 5> 제주 4·3 수업 모듈 후속 교육활동 : 4·3 홍보 UCC

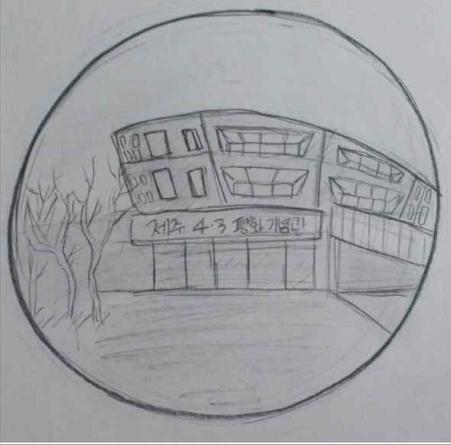


<부록 6> 제주 4·3 수업 모듈 후속 교육활동 : 몰라구장 따님 4·3 취재기

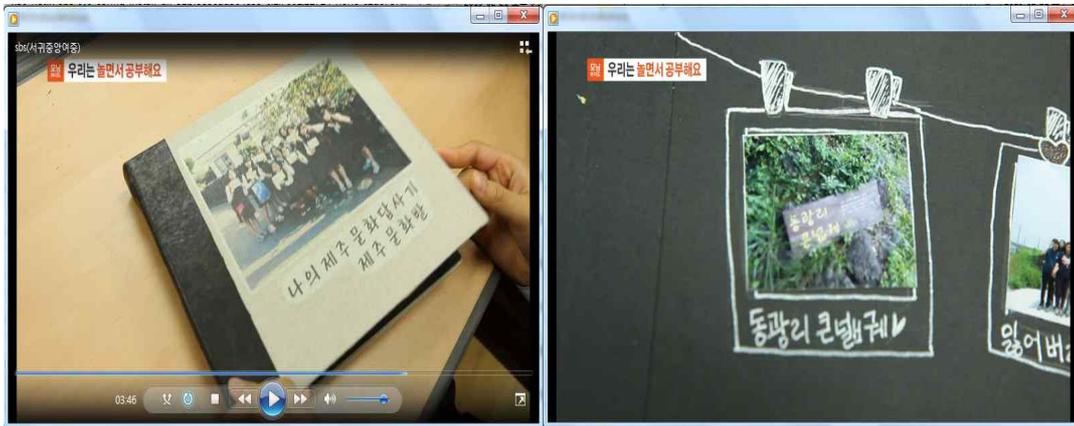


<부록 7> 수업 모듈 후속 교육활동 : 4.3 홍보 리플렛

	
<p>해방</p>	<p>38도선으로 분단</p>
	
<p>3.1절 발포사건</p>	<p>43 무장봉기</p>
	
<p>4.28 평화회담</p>	<p>5.10총선거 무산</p>

	
<p>무명천 할머니의 삶</p>	<p>학살터로 이용된 정방폭포</p>
	
<p>제주43사건진상조사보고서</p>	<p>노무현 대통령의 사과</p>
	
<p>제주43평화기념관</p>	<p>전국체육대회, 유족회장과 경우회장 성화봉송</p>

<부록 8> 수업 모듈 후속 교육활동 : 제주문화반 활동 방송본



* 출처: sbs 모닝와이드 제주문화반 활동 방송 자료(2014.12.18.)

<부록 9> 수업 모듈 후속 교육활동 : 공정무역과 윤리적 소비 수업모듈

1. 세계시민교육 수업 개요

(1) 2015 개정 교육과정과 유네스코 지침서와의 연계

유네스코 지침서상의 학습 주제 및 학습 목표	
(B.2) : 지역·국가·세계에서 발생한 주요 쟁점의 근본 원인을 파악하고, 지역적 요인과 세계적 요인이 상호 연결돼 있음을 고찰한다. (B.8) 사회정의 및 윤리적 책임과 관련된 해결과제와 딜레마를 분석하고, 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각해본다.	
2015 개정 교육과정	
연계 교과	성취기준
사회	[9사(지리)12-01] 지도를 통해 지구 상의 다양한 지리적 문제를 확인하고, 그 현황과 원인을 조사한다. [9사(지리)12-03] 지역 간 불평등을 완화하기 위한 국제 사회의 노력을 조사하고, 그 성과와 한계를 평가한다.
기술·가정	[9기가03-05] 소비자 권리와 역할을 이해하고, 소비생활에서 발생하는 문제 상황을 중심으로 해결 방안을 탐색하고 책임 있는 소비생활을 실천한다.
국어	[9국02-01] 읽기는 글에 나타난 정보와 독자의 배경지식을 활용하여 문제를 해결하는 과정임을 이해하고 글을 읽는다.
위의 두 영역 간의 관련성 서술	
<p>유네스코 지침서 제시한 지역적 요인과 세계적 요인의 상호 연계 및 이것이 개인과 집단 행동에 주는 시사점을 생각해 보는 활동 주제와 목표는 공정무역이라는 주제로 사회, 기술가정, 국어 교과와 연계하여 접근할 수 있다.</p> <p>이에 본 수업에서는 국가 간 무역 불평등에서 나타나 문제의 배경을 이해하고 이를 사회정의 및 윤리적 책임과 연관지어 윤리적 소비리를 하려는 개인적인 실천의 문제를 다루고자 한다.</p> <p>학습자들은 사회 교과와 관련하여 현행 무역 구조의 문제점을 인식하고 이에 대해 개인과 집단이 갖는 다양한 관점을 이해하며, 이 관점들이 사회정의 및 윤리적 책무성과 어떤 관련이 있는지 학습하게 된다. 또한 이를 바탕으로 학습자들은 자신에게 익숙한 상품을 소재로 기술·가정 시간에 소비자의 역할과 책임을 지역, 국가, 세계와 관련하여 비판적으로 분석해본다. 이러한 활동을 통해 개인 차원의 소비가 글로벌 차원에서 다른 지역 사람들의 삶에 어떤 영향을 미칠 수 있는지를 토론해보면서, 학습자들이 일상에서의 자신의 행동을 성찰해 볼 계기가 될 것이다.</p> <p>공정무역을 다루는 이유는 제3세계 생산자들을 돕기 위해 공정무역 제품을 구입하도록 독려하는 박애적 차원의 소비자 의식 교육이 아니라 우리가 당연한 것으로 받아들이는 현행 자유무역 체제가 가지는 한계점을 비판적으로 인식하는 데 있다. 학생들은 자신의 소비가 어떤 결과를 유발할 수 있는지를 생각해보면서 상품 생산지의 환경과 그곳에 살고 있는 사람들의 삶의 모습에 관심을 가지며 지속가능한 발전에 대한 좀 더 깊은 사고를 키울 수 있다. 더불어 끊임없이 발생하는 불평등한 세계에 대안적 소비를 통해 저항할 수 있는 인식적, 실천적 역량을 체득함으로써 시민성 함양에 도움이 될 것이다.</p>	

(2) 수업지도안

모듈 종류	주제융합	교과 및 관련 단원	사회	더불어 사는 세계
수업 대상	중학생		기술·가정	자원 관리와 자립
			국어	읽기
이 수업의 학습 주제		공정무역과 윤리적 소비		
이 수업의 학습 목표		<ul style="list-style-type: none"> ○ 국가 간 무역 불평등의 원인을 파악하고, 공정무역이 나타나게 된 배경을 이해한다. ○ 타인의 삶에 대한 공감적 이해와 사회정의와 글로벌 연대의 중요성을 깨닫는다. ○ 세계적인 경제적 불평등 해결 및 지속가능한 사회 발전을 위한 의사결정과 윤리적 소비를 하려는 실천의지를 기른다. 		
세부 학습 요소	<ul style="list-style-type: none"> ○ 공정무역으로부터 배우는 사회정의와 윤리적 책임 <ul style="list-style-type: none"> - 나와 지역, 세계 경제의 연결성 - 무역으로 인한 경제적 불평등을 완화하기 위한 방안 - 공정무역의 등장 배경과 목적 - 생활 속 공정무역 제품을 선정하여 인증 기준 살펴보기 - 공정무역을 둘러싼 여러 입장 이해하기 - 공정무역을 통해 다른 지역 사람들의 삶과 환경에 대한 관심 갖기 			
교수·학습 방법	모둠별 주제 협력학습			
수업의 흐름	흐름	관련 영역	활동 내용	
	도입	사회, 기술·가정	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 나와 지역, 세계 경제의 연결성을 이해하고 그 구체적인 사례를 찾는다. ○ EBS 지식채널 e “착한 초콜릿” 또는 “축구공 경제학” 영상 시청 <ul style="list-style-type: none"> - 우리가 소비하는 초콜릿, 축구공은 어떤 유통과정을 거쳐서 왔을까? - 내가 현재 가지고 있는 물건들의 원산지와 생산국은? 	
	전개	사회 기술·가정 국어	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 무역으로 인한 경제적 불평등과 이를 해소하기 위해 공정무역이 등장하여 발전하게 되었음을 구체적인 사례를 통해 이해한다. ○ 주제활동 1(모둠활동): 다시 생각하는 무역, Q&A <ul style="list-style-type: none"> - 자유무역, 모두가 동등한 조건일까? - 우리가 소비하는 물건의 가격은? - 공정무역은 왜 등장했을까? 누가 참여하고 있을까? ○ 주제활동 2(모둠활동): 공정무역 제품 심층 취재 <ul style="list-style-type: none"> - 모둠 발표: 제품 선정 이유 - 인증 기준으로 살피는 공정무역 - 공정무역으로 달라진 것들 - 경제적 불평등과 윤리적 소비를 실천하기 위한 ‘우리 모두의 실천과 노력’에 대하여 글쓰기 ○ 주제활동 3(모둠활동): 입장에 따른 공정무역 보기 <ul style="list-style-type: none"> - 개발도상국 생산자, 개발도상국가, 선진국 기업가, 선진국 정부, 여러 나라의 소비자, 환경의 입장에서 공정무역에 대한 입장 발표 	
	마무리	사회·기술 연계	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 우리가 소비하는 상품의 유통 과정과 나와 생산자, 지구 환경에 어떤 영향을 미치는지 생각하고 실천 의지를 다진다. 	
지도상의 유의점	<ul style="list-style-type: none"> ■ 공정무역이 나와 어떤 관련이 있다는 것을 자료 탐구, 토의, 발표과정을 통해서 인식하고 이를 실천할 수 있도록 수업을 안내한다. ■ 학교 실정에 맞게 교과 연계 및 2~3차시의 교과 융합 수업으로도 가능하다. 			

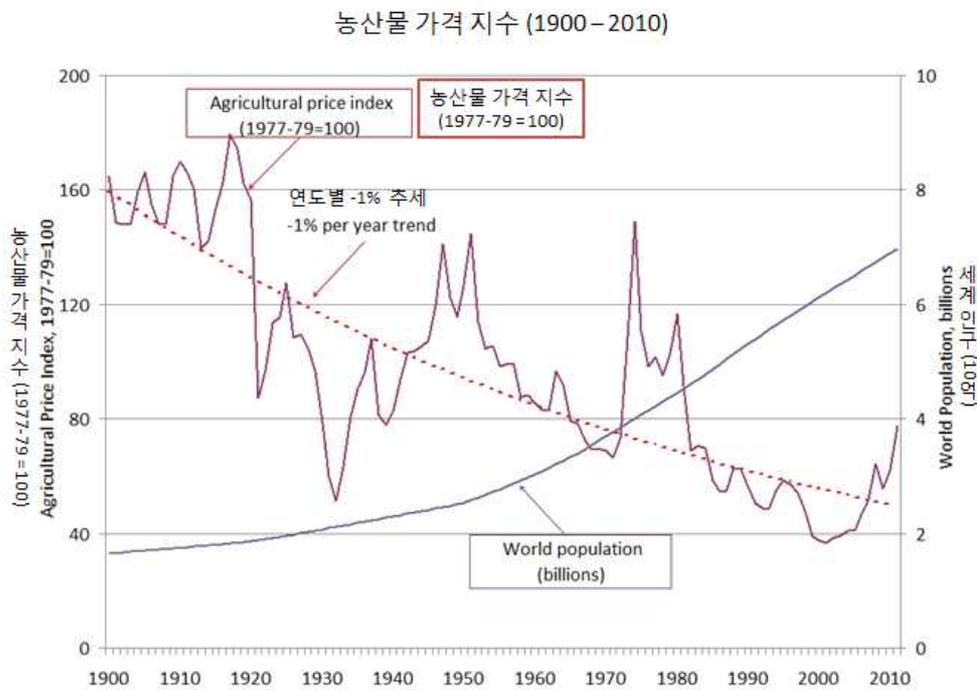
2. 학생 활동지

【활동 1-1】 자유무역, 모두에게 동등한 조건일까?

오늘날 국가 간의 무역은 국가 간의 이익과 필요성에서 이루어집니다. 이에 따라 각 나라에서 생산한 제품을 다른 나라의 제품과 자유롭게 거래하게 되는데 이를 자유무역이라고 합니다.

그런데 자유무역으로 모든 국가가 이익을 얻을 수 있을까요?

아래의 [도표 1]은 20세기 동안 세계 인구가 증가했음에도 불구하고 물가상승률을 반영한 농산물 가격이 지속적으로 하락한 현상을 보여주는 자료입니다.



[도표 1] 1900년 이후 세계 인구 급증에도 불구하고 실제 농산물 가격은 급감하였다.

(Real Agricultural prices have fallen dramatically since 1900, even as world population soared, Fuglie and Wang(2012))

Q. 1차 산업과 2차 산업이 각각 발달한 국가 간에 자유무역을 했을 때 서로 어떤 입장에 놓일 수 있을까요? 어떤 불공정한 요소들이 발생할 수 있을지 모듈별로 이야기해 봅시다.

【활동 1-2】 우리가 소비하는 제품의 가격은 공정할까?

아래 그림은 커피 한 잔에 포함되는 여러 가지 가격을 제시합니다. 아래 그림을 보고 다음 문제에 대하여 모듈별로 생각해 보세요.



1. 그림에서 소비자가 지불하는 가격, 재료 비용, 기타 비용들을 분석하여 보고, 어떤 부분에서 비용이 많이 들고 있으며, 어떤 부분의 비용이 추가로 들어가야 하는지 생각해 보세요.

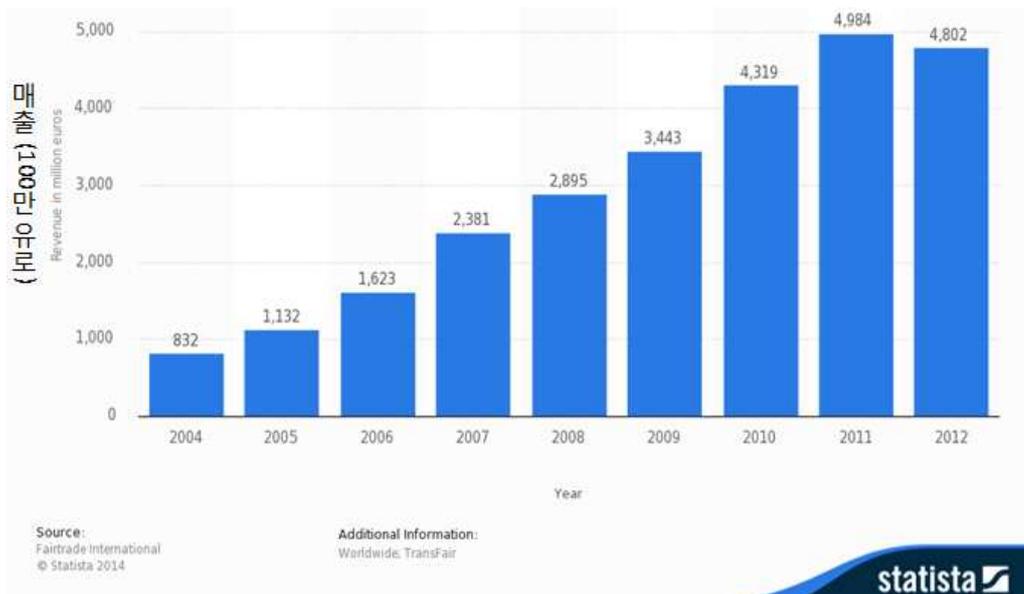
2. 1번 문제를 통해 우리가 구매하는 물건에 들어가는 비용은 어떤 것들이 반영되어야 하는지 모듈별로 토의해 보세요.

3. 현재 발생하고 있는 환경과피, 경제적 불평등과 우리가 구매하는 물건과는 어떤 관련이 있을까요?

[그림 1] 커피 한 잔의 실제 가격
(The real cost of... a coffee)

【활동 1-3】 공정무역의 등장 배경

왜 인류 모두가 풍요롭지 못하고, 여러 나라 간의 경제적 격차는 더욱 더 벌어졌을까요?
이러한 문제의식에서 개발도상국의 가난한 생산자와 여성, 아동의 인권을 보호하고 소비자 또한 지속가능한 사회와 환경을 지키자는 생각들이 있었습니다.



[도표 2] Fairtrade International* 제품의 매출 (2004-2012, 단위: 100만 유로)
(Revenue of Fair Trade International products worldwide from 2004 to 2012)

우리가 소비하는 물건이 과연 어디에서, 어떤 원료로, 누가 생산하며, 어떻게 가공되어 우리에게 오는지를 생각하게 된 것입니다. 이를 통해 나와 다른 지역의 사람들의 삶과 환경에 관심을 갖게 되었습니다.

공정무역을 통해 농민들은 자신들이 재배한 곡물의 최소가격을 보장받으며 생산자와 무역업자를 포함한 이해관계자들의 모든 가격 결정에 참여합니다. 이 가격에는 사회적 투자와 사업 및 환경 개발 계획에 지출할 초과 이익도 들어있습니다.

아래 그래프는 전 세계 공정무역 제품의 매출이 꾸준히 증가하고 있는 현황을 보여주는 자료입니다.

※ Fairtrade International은 국제공정무역기구로, 공정무역 상품의 기준과 원칙, 인증제도, 생산자 단체 지원 등의 일을 담당합니다.

Q. 공정무역이 등장하게 된 배경과 목적은 무엇일까요?

Q. 위에 제시된 [도표 2]는 전 세계 공정무역 제품의 매출이 꾸준히 증가하고 있는 현황을 보여주는 자료입니다. 어떤 이유에서 공정무역 제품이 증가하고 있다고 생각하나요?

【활동 1-4】 공정무역에 참여하는 사람들은 누구일까?



[그림 2] 전 세계 공정무역 현황 (Fairtrade Worldwide, 2013-2014)

※ 이 지도는 국제공정무역기구(Fairtrade International)에서 2013-14년 전 세계 공정무역 현황을 집계한 내용을 간략히 보여줍니다. 우선 하늘색으로 표시된 지역은 국제공정무역기구를 통해 자신들의 농작물을 거래하는 공정무역 생산국을 표시한 것입니다. 연두색으로 표시된 지역은 국제공정무역기구를 통해 공정무역 상품을 수입하여 소비하는 국가를 나타냅니다. 지도에 따르면, 총 74개 국가에서 1백40만 명의 농민과 노동자가 국제공정무역기구를 통해 자신들의 생산물을 거래하고 있습니다. 이들 가운데 80%가 소작농이고, 23%가 여성이며, 플랜테이션 농업의 55%는 아시아에서 이루어지고 있습니다. 생산지역별로 보면, 전체 1210개 생산자 단체 가운데 624개가 중남미 지역에, 404개가 아프리카 대륙과 중동지역에, 182개가 아시아와 오세아니아 지역에 분포하고 있습니다.

세계의 공정무역 지도에서 공정무역에 참여하는 농민과 노동자의 수, 소작농의 비율, 전체 공정무역 생산물 가운데 아시아의 플랜테이션 농업이 차지하는 비율을 찾아보고, 이를 통해 우리가 일상에서 소비하는 제품과의 관련성을 모듈별로 토의해 보세요.

아래 그래프는 전 세계 공정무역 제품의 매출이 꾸준히 증가하고 있는 현황을 보여주는 자료입니다. 또한 아래 지도는 전 세계에서 공정무역에 참여하는 농민과 노동자의 수, 소작농의 비율, 전체 공정무역 생산물 중 아시아의 플랜테이션 농업이 차지하는 비율 등을 보여줍니다.

【활동 2】 공정무역 제품 심층 취재기

모둠별로 우리 주변에서 공정무역으로 거래되는 제품을 한 가지 선정하여 다음 활동을 해 보세요.

선정 제품:

선정 이유:

1. 인증 기준으로 보는 공정무역

해당 상품 유통망의 모든 단계(생산, 무역, 처리, 도매)가 정해진 기준에 맞는가?

소작농들은 협동조합을 만들거나, 다른 민주적 참여가 보장되는 집단을 형성하고 있는가?

많은 노동자가 일하는 대규모 농장과 식품 공장은 노동자들에게 적절한 노동 조건을 제공하고 있는가? (적정 수준의 임금, 의료 서비스, 안전한 작업 조건, 환경 기준에 맞는 작업 방식, 노동조합 결성 허용, 어린이 노동 및 강제 노동 금지 여부)

기업은 해당 상품에서 얻은 추가 이익을 생산 당사자의 이익을 위해 활용할 것을 보장하고 있는가?

공정무역으로 달라진 것들

공정무역이 제3세계의 생산자들의 삶에 가져다 준 변화

공정무역이 소비자의 생활에 가져다 준 변화

경제적 불평등과 윤리적 소비를 실천하기 위한 ‘우리 모두의 실천과 노력’에 대하여 글 쓰기

【활동3】 공정무역 관점 나누기

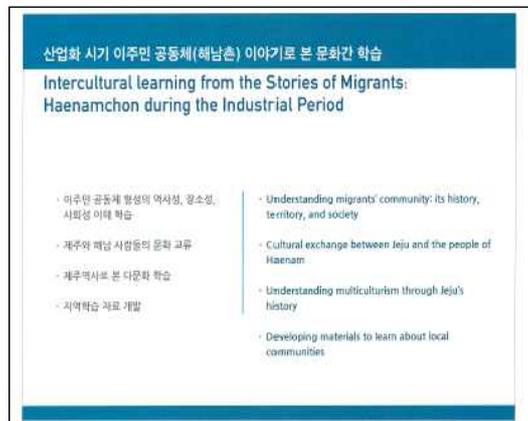
각 모듈별로 공정무역이나 윤리적 소비를 하게 될 때 각 입장에서 예상되는 상황을 모듈별로 의논하여 발표해 보세요.

입장	공정무역과 윤리적 소비를 하면 무엇이 달라질까요?
개발도상국 생산자	
개발도상국가	
선진국 기업가	
선진국 정부	
여러 나라의 소비자	
환경	

<부록 10> 제주에서 세계시민을 만나다

: 학교에서의 세계시민교육 실천 사례 발표 자료 (2015.5.19.)

1. 발표 PPT 자료



제주 4.3 평화의 꽃으로 피어나라
Bloom Jeju as Flowers for the Peace of the April 3rd

4.3 평화 인권 교육
Peace and Human Rights Education of the April 3rd

- 평화와 인권의 신증인, 4.3 유족과의 대화
- 4.3 평화 인권 교육주간 운영
- 4.3 평화 인권 기행
- 평화 인권 교사 연수
- 4.3 평화 인권 교육과정 협정
- Dialogue with the bereaved of the April 3rd on peace and human rights
- Commemorate the April 3rd with education week for peace and human rights
- Peace and human rights trips to commemorate the April 3rd
- Teachers training on peace and human rights
- Organizing a curriculum unit that teaches peace and human rights of the April 3rd

제주 4.3 평화의 꽃으로 피어나라
Bloom Jeju as Flowers for the Peace of the April 3rd



- 평화와 인권의 신증인, 4.3 유족과의 대화
Dialogue with the bereaved of the April 3rd on peace and human rights
- 순이삼촌의 자자 천기영 작가와의 만남
Meeting the author of "Aunt Sun"
- Mr. Hyeon Ki Yeong
- 북촌리 4.3 평화 인권기행
Travel to Bukchan-ri to commemorate the April 3rd and honor peace and human rights



일상생활에서 시민정신 실천
Daily lives with a sense of global citizens

'깨'담아 '꿈'키우는 행복한 학교
Happy Schools Nurture Talents and Dreams

함께 꿈 기쁨 락(樂)
Cultivating Dreams Together with Fun

- 지역에서 함께 배우는 제주문화반
- 지역에서 꿈을 찾는 전문체험활동
- Local classes such as "Learning Jeju Culture"
- Finding dreams by experiencing diverse career activities in the local community



2. 발표 PPT 설명 자료

한국의 세계시민교육: 국내의 실천경험의 시사점 및 비전
제주에서 세계시민을 만나다

1. <첫번째 판넬> 제주에서 세계시민을 만나다.

지역은 역사 문화적 경험이 총체적으로 녹아 있는 곳입니다. 따라서 지역이 경험한 역사, 문화적 사례를 통하여 나와 지역, 세계가 연계되어 있음을 알고, 타인의 관점에서 생각하고 행동할 수 있는 실천적인 세계시민성을 키우는 방법으로 저는 지역 기반 세계시민교육을 실천했습니다. 발표 제목은 '제주에서 세계시민을 만나다' 라고 제시되었지만 이 제목은 여러분이 살고 있는 각 지역에서도 역사 문화적 경험을 토대로 세계시민교육이 이루어질 수 있다는 뜻을 포함합니다. 지역의 문제가 다른 지역과 세계와 연계되어 있음을 알게 된다면 지역의 문제에서 더 나아가 이와 유사한 다른 지역의 사례와 세계의 문제로 시민성을 확장할 수 있다고 생각합니다. 오늘 나누고 싶은 이야기는 제주 지역에 기반하여 세계시민교육을 실행했던 세 가지 분야의 실천 경험에 관한 것입니다. 다음 기회에는 여러분이 살고 있는 지역의 세계시민교육을 공유하고 싶습니다.

2. 제주 안의 다문화

다문화 교육은 누구나 보편적이고 일상적으로 지향해야 할 교육입니다.

국제적인 인구 이동에 따른 현상만이 아니라 국내의 다양한 문화 현상을 통하여 서로 다른 공동체간의 연계방식이 어떠해야 하는가를 성찰할 수 있습니다. 또한 서로 다른 공동체간의 다

양한 연계를 했던 사례들을 발굴하고 이를 통하여 여러 지역 또는 다른 나라의 사례로 시민성을 확장할 수 있다고 생각합니다.

한 예로서 제주가 경험했던 몽골 100년간의 역사와 산업화 시기 제주에 왔던 이주민 공동체의 이야기는 서로 다른 문화가 만날 때 어떻게 수용해야 하는지 경험적으로 보여줍니다.

여러분들이 살고 있는 지역에는 서로 다른 공동체들이 어떻게 연계하고 있는지요? 또한 역사문화적으로 서로 다른 공동체가 연계했던 방식은 어떠했는지 지역의 사례를 탐색해보는 것은 다문화 현상을 일상적이고 자신의 문제로 인식하게 하는데 도움이 될 것입니다.

3. 문화간 이해학습

지금으로부터 800여년전 제주는 몽골과 전쟁과 갈등으로 만났습니다. 그 후 100년간 제주 지역에서 몽골과 제주는 일상적인 교류를 통해 또 다른 새로운 문화를 형성했던 경험이 있습니다. 제주의 언어, 성씨, 마을, 목축문화 등에서 이러한 문화 교류의 흔적이 남아있습니다. 저는 지역 기반 세계시민교육을 할 때 당시의 이슈이면서도 현재까지 영향을 주고 있는 이슈를 찾아 이를 역사적, 지리적, 사회적인 맥락에서 탐구하는 활동을 주로 하고 있습니다. 이러한 활동을 통하여 학생들은 지역의 현안 문제에서 다른 지역과 세계의 유사한 사례에 관심을 갖게 되는 계기가 되었습니다.

4. 산업화 시기 이주민 공동체 이야기로 본 문화간 학습

1960년대~1970년대 산업화 시기 전국적으로 이촌향도 현상이 있었습니다. 또한 이 시기에는 전국적으로 가뭄도 있었습니다. 한편 제주는 관광정책과 감귤 산업의 태동기였습니다. 이러한 배경에서 이주민 공동체(전라도 해남촌)가 제주에 오게 됩니다. 제주 사람들과 해남촌 숲들의 이야기는 대립과 갈등의 과정을 넘어 또 다른 문화 창달의 모습을 제시해주는 경험적인 사례입니다.

5. 제주 안의 다문화

처음 장면은 ‘몽골 100년의 역사를 찾아서’ 라는 주제로 우리가 살고 있는 지역에서 역사적으로 경험했던 다양한 문화 흔적과 이로 인해 제주사회에 미친 영향을 찾아 가는 기행 활동 사진입니다.

두번째는 산업화 시기 이주민 공동체의 이야기를 통하여 서로 다른 공동체의 연계방식에 대하여 당시 제주 사회가 놓였던 역사적, 지리적, 사회적으로 맥락을 탐구하고 이를 지역학습 자료로 만들어 수업하는 모습입니다.

세 번째는 학생들이 해남촌 수업 후 공동 작업으로 해남촌 이야기를 만화로 만든 작품입니다. 해남촌 수업이 끝난 후 학생들은 자발적으로 해남촌이 위치했던 곳에 가서 구술 증언을 듣기도

하고, 타지역에서 이주해 온 친구들에게 관심을 가지기도 했습니다. 이를 통해 다양한 문화현상은 일상적으로 우리곁에 있음을 생각하는 계기가 되었습니다. 더 나아가 학생들은 우리나라가 경험한 다문화 역사에 대하여도 관심을 가졌습니다.

6. 평화로운 문화수용 태도 형성

이처럼 제주가 경험했던 외부와의 교류, 또는 국내에서 전개되었던 문화 교류의 역사를 통해 학생들은 현재와 미래의 다문화 현상을 구체적으로 이해하고 이를 통해 서로 다른 공동체가 만났을 때 어떤 방식으로 연계해야 되는지 지역이 경험한 사례를 통하여 생각하는 기회가 되었습니다.

7. <두번째 판넬> 제주 4·3 평화의 꽃으로 피어나라.

제주 4·3은 분단과 냉전 과정에서 일어난 세계사적인 사건입니다. 따라서 제주지역을 뛰어넘어 평화, 인권, 통일, 정의의 중요한 주제가 됩니다. 제주 4·3 당시 극한 상황에서도 시민성을 발휘한 사람들, 제주섬을 다시 복원해 낸 유족들의 삶이 있습니다. 이를 통하여 세계시민의 역할을 생각해 보는 교육활동은 학생들뿐만 아니라 저 자신에게도 자발적이고 정의로운 시민성에 대한 성찰을 하게 합니다.

8. 4·3 평화인권 교육

평화와 인권이 위협받았던 제주 4·3 당시 평화와 인권을 지키고자 시민의 역할을 해냈던 사람들이 있었습니다. 많은 사람들의 이야기가 있지만 특히, 학생들은 김익렬 연대장과 문형순 경찰서장의 의로운 이야기를 곧잘 기억합니다. 이와 비교하여 시민의 역할이 제대로 수행되지 않았을 때의 사례를 함께 제시할 수 있습니다.

4·3평화교육을 계기로 세계시민의 정신을 배운 학생들은 자신이 속한 학급, 동아리, 더 나아가 앞으로 겪게 될 사회 그리고 세계 곳곳의 사례 등에서 다른 사람 또는 평화와 인권이 위협 받을 때 정의롭고 용기 있게 나서야겠다는 다짐을 하게 됩니다.

9. 제주 4·3 평화의 꽃으로 피어나라

첫째 사진은 4·3 유족 강연을 듣는 장면입니다. 저는 제주 4·3을 통한 세계시민교육을 할 때 학생들에게 10대 청소년으로서 4·3을 겪었던 분들의 삶을 그려보게 합니다.

현재 4·3 유족은 당시 10살 미만, 또는 10대 청소년으로 마을이 파괴되고 가족을 잃은 상황에서도 깨끗하게 살아남아 고향 땅을 지키고 후손들을 키워서 지금의 아름다운 섬으로 복원시킨 당시 어린이와 청소년의 삶을 그려보면 세계시민의 역할이 무엇인지 역사적으로 배울 수 있습니다.

두 번째와 세 번째 사진은 학생들이 4·3의 상징적인 장소인 북촌리를 기행한 후 북촌리를 배경으로 한 <순이삼촌>을 읽고 저자와의 만남을 가졌던 것입니다.

10. <역량 강화> 일상생활에서 시민정신 실천

평화와 인권이 극단적으로 위협받던 제주 4·3 당시 유족들의 삶과 의로운 사람들의 이야기를 통해 세계시민의 역할을 배운 학생들은 이와 비슷한 국내외의 사례를 학생들이 직접 찾아보고 자신은 어떤 선택과 결단을 내려야 할지 성찰하는 계기가 될 수 있을 것입니다.

11. 끼 담아 꿈 키우는 행복한 학교

저는 제주 지역 사회가 역사 문화적으로 경험한 이슈를 찾아 이를 지리적, 역사적, 사회적 맥락으로 탐색하는 활동을 통하여 나와 지역, 세계가 연계되었다는 인식을 하는 것을 목표로 세계시민교육을 실천했습니다. 이슈의 선정은 당시 제주 사회에 영향을 미쳤으며 현재에도 제주 공동체에 영향을 주고 있으며 상호 연계성을 지닌 주제로 학생들과 같이 선정하였습니다.

세계시민교육은 우리가 살고 있는 바로 그 지역의 이슈를 탐구하고 이슈에 담긴 맥락을 통합적으로 이해하는 과정을 통하여 구체적으로 접근할 수 있다고 생각합니다.

이를 통하여 학생들은 지역이 경험한 사례와 유사한 국내 외 여러 유사한 사례로 관심과 행동을 확장시킬 수 있습니다. 오늘 제주에서 세계시민을 만나자라는 주제로 발표한 제주 지역의 사례는 지역 문화안에 세계시민교육을 할 수 있는 중요한 이야기들이 있다는 것을 시사합니다. 지역 기반 세계시민교육을 통해 누구나 세계시민성을 확장할 수 있고 상호 연대할 수 있다고 생각합니다.

12. 지역에서 함께 배우는 제주문화반

제주문화반 활동을 지원하는 환경은 학교뿐만 아니라 지역사회입니다. 제주문화반 활동은 제주가 경험한 역사문화적 이슈를 주제로 활동했습니다. 이를 통해 다른 지역의 유사한 사례에 관심을 갖고 시민성을 확장하는 활동들이 지속적으로 이루어졌습니다.

13. <세번째 판넬> 끼 담아 꿈 키우는 행복한 학교

제주문화반은 제주문화에 대한 탐구, 체험, 의미 찾기 활동을 위해 현장으로 직접 찾아다니며 참여 활동을 하는 자유학기제 동아리입니다. 학생들은 자발적으로 주말시간을 쪼개며, 모둠별 사전 자료조사, 직접적인 현장체험, 이후 활동보고서 작성 등의 배움 활동을 즐겼으며 이 모든 과정은 자신이 직접 만든 ‘나의 제주문화답사기’에 기록하였습니다. 학생들이 이와 같은 활동을 통해 지역문화에서 발견하고 배운 것은 다양한 문화에 대한 수용자세, 평화와 인권, 다른 사람에 대한 배려, 일상에서 시민정신 실천하기였습니다.

사진은 학생들이 직접 제작한 제주문화답사기와 지역에서 활동하는 모습입니다.

14. 함께 행복한 세계시민되기

4·3의 가장 큰 비극은 나와 생각이 다른 사람들을 배제하고 제거하겠다는 폭력적이고 잔인한 생각

에서 비롯되었습니다. 또한 한나 아렌트가 『예루살렘의 아이히만』이라는 책을 통해 알려진 것처럼 ‘악의 평범성’ 에서 비롯되었습니다. 홀로코스트와 같은 악행은 특별한 인격장애자가 아니라 국가에 맹목적으로 순응하는 평범한 사람들에 의해 저질러졌습니다.

미국 스탠퍼드대학교의 한 심리학과 교수가 학생들에게 죄수와 교도관 역할을 나눠 맡겨 실험을 했더니 교도관 역할을 맡은 학생들이 정말 교도관이 된 것처럼 가혹행위를 하는 바람에 실험을 중단 시켰다는 ‘스탠퍼드 감옥실험’ 도 비슷한 이야기로 세계시민교육의 방향성을 제시해줍니다.

4.3 때 상황도 유사합니다. 악행은 ‘악의 유전자’ 를 타고난 특별한 사람이 감행하는 것이 아니라 국가와 사회가 ‘집단 광기’ 에 빠져있을 때 깨어있지 못한 평범한 사람들에 의해 저질러집니다.

누구나 깨어있고 성찰하지 않으면 악의 평범성으로 인하여 누구나 다른 사람이 처한 위협에 대하여 무관심하거나 악행을 저지를 수 있습니다. 따라서 세계시민교육은 늘 깨어 있고 성찰하는 교육이어야 한다고 생각합니다. 우리 모두가 역지사지의 관점에서 타인의 입장에서 성찰하고 행동한다면 누구나 시민성을 발휘할 수 있다고 봅니다. 저는 이를 ‘선의 시민성’ ‘선의 사유성’ 이라고 부르고 싶습니다.

<ABSTRACT>

**The Development of a Middle School Social Studies Instructional Module
for Place-Based Global Citizenship Education : The Case of Jeju Island**

Sang-Hee Han

Department of Geography Education
Graduate School
Jeju National University

Supervised by Professor Myong-Cheol Son, Ph. D.

This study aims to develop an instructional module for middle school social studies as part of place-based global citizenship education. Place-based global citizenship education aims to foster global citizenship and educate students to understand the interdependencies and interrelations between others and oneself, the region and oneself, and the world and oneself through regional issues covering nature, history, society, culture, and others. The main contents of this study are: first, the relevance between the theoretical explication of global citizenship education and the revised 2015 curriculum; second, the methods used in developing an instructional module for middle school social studies in global citizenship education; and third, the method applied in the module for middle school classes. The study was mainly based on reference research and action research.

For the theoretical discussion, there is an examination of globalization and global citizenship education; research trends and main issues in global

citizenship education; and the relatedness between the 2015 revised curriculum and global citizenship education. Furthermore, proposals are made as to the direction of, and avenues for, global citizenship education as appropriate to Korean society. This is achieved by resetting the concepts of global citizenship education through practice-oriented and place-based global citizenship education as they have been restricted to the dimension of theory up to now.

Based on the research results, a middle school social studies module for global citizenship education was designed as the implementation of the research method, and a case study was conducted with Jeju as its base. The place-based class module developed for this study is the case of Jeju Island and is focused on middle school social studies classes as oriented to the integrated curriculum.

The results are as follows:

First, the objectives of global citizenship education, core competencies of the revised 2015 curriculum, and social studies are not exclusive, but complementary. Global citizenship education includes the cognitive domain that grasps interrelations and interdependencies between regions, nations, and the world; the social and affective domain that fosters love for humanity through respect, solidarity, and sympathy regarding differences and diversity; and the conductive domain for ethical and responsible practice at regional, national, and international dimensions, all of which are mutually connected to the revised 2015 curriculum and the objectives of the social studies curriculum. Therefore, global citizenship education appropriate to Korean society is required to change the direction toward the intersection of related education between fields, integrated global citizenship education, and practical global citizenship education by finding a way to connect to the national curriculum. Accordingly, I propose place-based global citizenship education as an appropriate plan.

Second, I developed a class module for place-based global citizenship education. For this module, I created principles for the class module for place-based global citizenship education and compose the class module by focusing on the case of Jeju Island. The design of this module went through 3 stages. The first stage explores regional issues by considering mutual relationships and the context from which suitable themes to foster global citizenship in the region are uncovered. The second stage explores the geological, historical, social, and cultural contexts of the place-based issues. The third stage expands on the contexts of the regional issues and practice to exercise global citizenship. Through the application of the principles and developmental stages for the class module, I then compose three Jeju-based modules.

Third, I developed and conducted a Jeju-based instructional module for global citizenship education. For the themes and Jeju cases of the place-based module, I present sympathy for universal values through the life of Kim Mandeok who gave aid to the poor in the late Joseon era; respect for diversity and difference through the history of Haenamcheon, the Jeju immigrant community during early industrialization; and solidarity and practice through the Jeju 4·3 Uprising and Massacre. These three class modules can be utilized independently or stage by stage.

Based on this study, I make the following few proposals:

First, to include practical aspects of global citizenship education in daily life, classes should be implemented in connection to fields relating to global citizenship education using the topics of nature, society, history, and cultural phenomena or facts relevant to the local community of which learners are part.

Second, global citizenship education has to embrace social, sentimental, and practical aspects beyond the cognitive domain; therefore, it is useful to design it as an integrated educational process by integrating various

activities and knowledge as seen in the integration of knowledge and experiences, between subjects, and curriculum activities.

Third, place-based global citizenship education to foster global citizenship intends to apprehend the interrelation in itself; therefore, the educational effects can be maximized when the following are activated for school culture and global citizenship: local community solidarity; cooperation between teachers; and cooperation between subjects and institutions.

I concede that this study has spatial and content limitations due to the fact that the Jeju cases are only presented among domains relating to global citizenship education which means that follow-up research is required to expand into relating domains and other regions. In addition, this study has other limits in that it hasn't been verified quantitatively by presenting the effects of global citizenship education only through the stories of students who attended this class and the follow-up educational activities through this module.

Lastly, I hope that the proposed module in this study will be utilized for the development and expansion of class modules for global citizenship education in other regions.

Key words: global citizenship education, place-based education, place-based global citizenship education, instructional module, learning by contexts, integrated curriculum for global citizenship education, commonness of evil, good citizenship, 2015 revised curriculum

감사의 글

논문을 작성하는 과정에서 깊은 격려와 교육적, 학문적 통찰로 지도해 주신 손명철 교수님께 진심으로 감사드립니다. 교수님 덕분에 실행연구로 그치지 않고 논문이 완성될 수 있었습니다. 그리고 바쁜 일정에도 꼼꼼히 조언을 아끼지 않으신 심사위원 교수님들께도 진심으로 감사드립니다.

또한, 지역 기반 세계시민교육을 함께 펼쳤던 제주문화반 친구들에게도 깊은 존중감과 사랑을 전합니다. 친구들이 제주 문화를 기반으로 평화롭고 정의로운 세계시민이 되기를 바랍니다.

저는 제주에서 나고 자라면서 제 교육 활동의 관점과 철학 대부분을 제주 문화에서 배웠습니다. 가족과 이웃 그리고 망년지교의 사귄이 있었습니다. 특히 제주 4·3을 겪은 어머니가 8남매를 키우면서 일궈온 삶을 깊이 사랑하고 존경합니다. 어머니의 삶을 통하여 극한 상황을 이겨낸 제주 4·3 유족들의 삶과, 비슷한 역사를 경험한 사람들의 이야기에 깊은 연대감을 가질 수 있었습니다. 어려운 일이 있을 때마다 고인이 되신 아버지와의 추억이 격려와 지지가 되었습니다. 깊이 사랑합니다.

제주 4·3으로 사람과 사람과의 관계가 어떠해야 하는지 배울 수 있었습니다. 많은 사람들을 사랑하고 연대하는 법을 배웠습니다. 극한 상황에서도 시민성을 실천했던 제주 역사의 주역들로부터 용기와 판단, 정의를 배웠습니다. 깊은 존경심을 표하며 본보기로 삼겠습니다.

어느 곳에서든 제가 서 있는 곳에서 타인의 입장에서 생각하고 판단하며 행동하는 시민이자 교육자가 되겠습니다. 더욱 정진하겠습니다.

2018년 12월

한상희