

세계시민성에 관한 교사의 인식 비교* - 지리 교사와 타교과 교사의 차이를 중심으로 -

손은영** · 이상율*** · 최재영****

Comparison of Teachers' Perceptions on Global Citizenship* - Focusing on the Differences between Geography Teachers and Other Subject Teachers -

EunYeong Son** · Sangyool Lee*** · JaeYung Choi****

요약: 세계시민성을 함양하기 위한 세계시민교육에 대한 관심이 증대되고 있으며, 2022 개정 교육과정에서 ‘세계시민과 지리’가 고등학교 지리 일반선택 과목으로 편성되었다. 본 연구의 목적은 지리 교사와 타교과 교사 간 세계시민성 및 세계시민교육의 이해도, 학교 현장에서의 교수·학습 실행 상황을 비교하여 세계시민교육의 방향성에 대해 고찰하고자 한다. 이를 위해 현직 지리 교사들과 타교과 교사들을 대상으로 설문 및 인터뷰를 실시하였고, 나아가 타교과를 사회과(지리과 제외) 및 사회과 외 타교과로 세분하여 그 차이를 살펴보았다. 또한, 교사들의 세계에 대한 인식, 잠재적 편견 정도, 잠재적 편견에 영향을 준 원인을 설문과 인터뷰를 통해 알아보고 비판적 세계시민성의 관점에서 논하였다. 본 연구는 교사들의 세계시민교육 인식 연구를 구체화하여 지리 교사와 타교과 교사들의 세계시민성 및 세계시민교육에 대한 인식 차이를 밝혔다는 데에 의의가 있다.

주요어: 세계시민성, 세계시민교육, 2022 개정 교육과정, 비판적 세계시민성, 편견

Abstract: Interest in global citizenship education to foster global citizenship is increasing, and in the 2022 revised curriculum, ‘Global Citizenship and Geography’ was included as a general elective subject in high school geography. The purpose of this study is to examine the direction of global citizenship education by comparing the understanding of global citizenship, global citizenship education, and teaching and learning implementation status in schools between geography teachers and teachers in other subjects. To this end, surveys and interviews were conducted with current geography teachers and teachers in other subjects, and further, teachers in other subjects were subdivided into social studies (excluding geography) and subjects other than social studies to examine the differences. In addition, this study investigated through surveys and interviews how teachers perceive the world, whether they have any potential prejudice, and, if so, what they were influenced by, and discussed them from the perspective of critical global citizenship. This study is meaningful in that it clarified differences in perceptions of global citizenship and global citizenship education between geography teachers and other subject teachers by embodying a study on teachers' perception of global citizenship education.

Key words: global citizenship, global citizenship education, 2022 revised curriculum, critical global citizenship, prejudice

* 본 논문은 제1저자의 석사학위논문을 수정·보완한 것입니다.

** 대구가톨릭대학교 일반대학원 지리학과 석사(Master, Dept. of Geography, The Graduate School, Daegu Catholic University), mmu98@cu.ac.kr

*** 대구가톨릭대학교 지리교육과 교수(Professor, Dept. of Geography Education, Daegu Catholic University), sangyool@cu.ac.kr

**** 청주교육대학교 사회과교육과 조교수(Assistant Professor, Dept. of Social Studies Education, Cheongju National University of Education), imaechoi@cje.ac.kr

I. 서론

우리는 급변하는 세계화 시대 속에서 점점 더 상호의존적이고 상호 책임이 가중되는 삶을 살고 있다(조철기, 2013; 조철기, 2017). 이에 개인의 행동 변화는 정치·사회적 맥락의 이해 없이는 설명이 힘들며(조철기, 2013), 긍정무역과 같이 로컬 수준에서의 수많은 결정도 타지역 사람들에게 영향을 미치므로 글로벌 관점에서의 교육을 통한(조철기, 2017) 세계시민으로서 자질을 육성하는 것이 더욱 중요해지고 있다(도지민, 2020). 이렇게 세계시민으로서의 자질과 역량 함양이 강조되면서 교육과정상에서 세계시민교육의 필요성이 대두되었고, 지리교육에서도 세계시민성 교육에 관한 논의가 활발히 진행되어왔다.

일반적으로 세계시민성은 “특정 집단 혹은 국가 간 이해관계를 초월하여 보편적 가치를 추구하고 실천하는 태도”(조철기, 2022, 47)로 정의된다. 세계시민성은 2022 개정 교육과정 이전에도 지속적으로 언급되어 왔지만, 실제 교육 현장에서는 세계시민교육의 실행 정도를 가늠하기는 어렵다. 게다가 세계시민교육의 실천도 결국 교사의 역량에 의해 좌우된다고 해도 과언이 아닌데(정성경 외, 2021), 일선 교사들은 ‘세계시민성’이라는 용어조차 생소하게 느끼는 경우가 많은 것이 현실이다.

세계시민교육은 어느 한쪽으로도 치우치지 않는 ‘객관적인 사실을 바탕으로 시행되어야 한다. 이를 위해서는 비판적이고 다양한 관점에서 ‘타자(others)’를 살펴보아야 한다(김갑철, 2022). 비판적 세계시민성을 함양하여 타자의 목소리에 귀 기울임으로써(김민성, 2013) 타자들의 주체성을 발견하는 것이 진정한 실천적 세계시민교육이기 때문이다(윤노아, 2022). 세계시민교육은 세계 문제를 타자에 대한 이해와 공감을 바탕으로 편견없이 바라봄으로써(유수진, 2018) 지속 가능한 삶을 영위하는 것을 궁극적 목적으로 한다(조철기, 2017). 올바른 세계시민교육이 이루어지기 위해서는 교사부터 세계 문제 및 세계 여러 국가들에 대한 공정한 시선을 가지고 있어야 하며, 특정 국가 또는 대륙에 대해 편견을 내재하고 있어서는 안 될 것이다.

편견은 “근거가 없거나 부족한 정보에서 비롯된 판단이나 신념”(이종일, 2009, 48)으로, 잘못된 정보를 내재할 시 특정 집단을 판단할 때 차별적인 태도를 가져(구정화, 2013) 세계 지역에 관한 올바른 이해와 태도 형성을 방해

하므로(한예지, 2021) 궁극적으로 세계시민성 육성을 저해할 수 있다(유수진, 2018). 게다가 편견 전승의 주요 집단은 부모와 교사이기에 교사가 특정 집단에 대한 편견을 내재한다면 학생에게 잠재적으로 전승시키거나(구정화, 2013) 편견을 재생산할 수 있다(권미경, 2023). 따라서 올바른 세계시민교육을 위해 교사들의 편견 해소는 중요하다고 할 수 있다(유수진, 2018).

2022 개정 교육과정에서 ‘세계시민과 지리’가 고등학교 지리와 일반선택 과목으로 편성되었다. ‘세계시민’ 자체가 교과명으로 직접 제시된 만큼, 지리교육과정에서의 세계시민교육의 중요성을 느낄 수 있다(홍영란, 2023). 이렇게 지리교육과정에서 세계시민성은 강조되고 있지만, 실제 교육을 담당할 교사들의 세계시민성에 대한 인식에 대한 연구(예: 이성희, 2016; 장의선 외, 2016)는 그 수가 많지 않다. 나아가 지리 교사와 타교과 교사의 세계시민성 인식의 차이를 다룬 연구는 더욱 찾아보기가 힘들다.

이에 본 연구는 지리 교사와 타교과 교사 간 세계시민성에 대한 이해도, 세계시민교육의 이해도 및 학교 현장에서의 교수·학습 실행 상황을 비교하여 세계시민교육의 방향성을 고찰하고자 한다. 이를 위해 현직 지리 교사들과 타교과 교사들을 대상으로 설문조사 및 인터뷰를 실시하였고, 세부적으로는 타교과를 사회과(지리과 제외) 및 사회과 외 타교과로 세분하여 그 차이를 살펴보고자 한다. 또한, 교사들의 세계에 대한 인식, 잠재적 편견 정도, 편견 생성에 영향을 준 요인들에 대한 분석을 통해 세계시민성과 세계시민교육과 관련하여 논하고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 구체적으로 다음과 같다.

연구문제 1. 지리 교사와 타교과 교사의 세계시민성에 대한 인식은 어떻게 다른가?

연구문제 2. 편견은 교사들의 세계시민성 인식 및 세계시민교육에 어떠한 영향을 미칠 수 있는가?

II. 이론적 배경

1. 세계시민성

1) 정의

세계시민성은 급속한 세계화로 초국가적인 이주가 증

가하고 세계가 상호의존적으로 긴밀하게 결합함에 따라 등장한 개념으로(황규덕·박배균, 2019), 여러 학자들의 의견을 종합하자면 ‘초국가적인 참여를 바탕으로 다양성을 인정하고 존중하는 태도’로 정리해 볼 수 있다. 소외당하는 타인에 대한 이해와 공감을 바탕으로 공평한 시선에서 ‘글로벌 타자’를 바라보는 것이 중요한데(유수진, 2018), 2015 사회과 교육과정에서도 세계시민으로서 세계 여러 국가의 다양한 생활 모습에 대한 공감과 이해를 바탕으로 민주적인 가치와 태도 함양을 목표로 하고 있다(교육부, 2015). 따라서 세계에 관한 지리적 지식을 바탕으로 공감하는 것부터가 ‘세계시민’으로서 첫발을 내딛는 것이며(김현주, 2018), 공감을 통해 형성되는 세계시민성은 세계시민의 자질 중 하나이자, “타자에 대한 보편적인 인간애”(김갑철, 2016, 456)를 강조하고 있다는 점에서 지리교육의 목표 중 정의적 영역뿐만 아니라 가치 목표와도 연관된다(이경한, 1996; 강순원, 2010; 김다원, 2015).

2) 비판적 세계시민성과 세계시민교육

세계화로 인해 초국적 이주가 활발해지면서 다문화사회가 형성됨에 따라 인종, 연령, 젠더, 계층, 종교 등에 대한 차별과 편견을 비판적으로 검토해야 할 필요성이 제기되었다(조철기, 2017). 비판적 세계시민성에서는 한 공간에서 발생하는 불평등과 부정의(injustice)에 대해 책임과 관심을 가지며(조철기, 2017; 유수진, 2018) 소외된 ‘글로벌 타자’에 대한 정의를 중시한다(유수진, 2018). 소외된 집단(타자)의 목소리에 귀 기울이는 것은 지리교육에서 다양한 지식, 기능, 가치, 태도를 통합하는 비판적 세계시민성의 실천적 방법이다(김민성, 2013).

비판적 세계시민성에 관한 연구는 세계시민교육이 지지하는 규범적 가치에 대한 비판적 고찰에서부터 시작하였다(김갑철, 2022). 지리교육 학계에서는 교육 현장에서의 실천적 교육 아이디어 및 효과 검증에 관한 연구들이 진행됐다. 가령 김민성(2013)은 르완다에 관한 한국 지리 교과서에 수록된 내용, 시험 문항에서의 내용, 기재 방식을 검토한 후 아프리카와 관련된 내용 구성 방법을 제시했다. 또한 김갑철(2022)은 ‘타자’를 다양한 관점에서 살펴봄으로써 비판적 세계시민교육 관점에서 새로운 실천적 지리 교육과정의 필요성을 제시했다. 같은 맥락에서 원요한·임은진(2021)은 글로벌 타자에 대한 개방적 인식

을 바탕으로 비판적 세계시민성을 길러주기 위한 지리교육의 방향을 모색했다. 윤노아(2022)는 비판적 세계시민교육의 실증을 통해 타자들의 주체성을 발견하는 세계시민성의 실질적 교수 방법에 대해 제안했다. 공통적으로 우리와 그들을 나눈 타자적 관점에서 벗어나 불평등한 관계 성찰을 바탕으로 다양한 해석을 시행하는 비판적 세계시민교육의 필요성을 논하고 있다.

세계시민교육은 세계에 관한 이해를 통해 이주, 난민, 분쟁, 테러, 빈부격차, 환경문제 등 세계화 속 쟁점에 대해 서로 다름에 관한 인정, 이해, 관용, 공감으로 해결할 수 있는 역량을 보유하도록 교육한다(이경한, 2018). 즉, 세계시민교육은 세계시민성의 이해를 토대로 지구적 문제에 관한 공감을 통해 세계 문제 예방에 힘쓰고, 상호의존성·상호연계성을 바탕으로(최정숙·조철기, 2009; 조철기, 2013; 김다원, 2015) 세계시민의 의무를 실행할 수 있는 책무 의식을 일깨워 세계의 다양한 사람들의 삶의 문화를 인정·존중하고 공생하며 더 나은 세계를 만들어 갈 태도와 능력 함양에 목적을 둔다(김다원, 2015). 즉 비판적 세계시민성 교육을 통해 소외되는 글로벌 타자와 정의에 귀를 기울이며, 편견에 대한 비판적 탐구 과정을 통해 학생들이 다문화 사회에서 문화적 배경이 다른 사람들과 함께 어울리며 살아갈 수 있는 긍정적인 태도를 함양할 수 있다(유수진, 2018). 다른 지역이나 국가에 관한 고정관념 혹은 오개념을 바로잡기 위해 낯선 장소와 인간에 대해 배움으로써 다양한 장소와 인간에 대한 바르고 공정한 이미지를 바탕으로 지속 가능한 삶을 영위하는 것이 세계시민교육의 궁극적 목적이다(조철기, 2017).

3) 2022 개정 교육과정과 세계시민교육

오래전부터 우리나라 교육과정에서는 세계시민성을 강조해 왔다. 세계시민교육은 1990년대 후반부터 국가 교육과정의 목표 중 하나로 제시되어 왔으며, 7차 개정 교육과정부터 인류공동체 같은 유사 개념이 등장하고 2009 및 2015 개정 교육과정에서는 세계시민성을 담고 있는 인간상을 추구하고 있다(이성희, 2016). 또한 2022 개정 교육과정에서도 “문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로... 세계와 소통하는 민주시민”(교육부, 2022, 5)을 인간상으로 제시한다.

지리 교과는 학교 현장에서 세계시민교육을 구현할

수 있는 교과이다(김민성, 2013; 이경한, 2018). 세계시민교육의 연구 빈도를 보면, 교과교육을 제외하고는 사회과학(사회학, 지리학 등)이 높은 순위를 차지했으며(박환보·조예승, 2016), 세계시민교육과 교과 연계 관련 연구의 경우 사회과학에 이어 지리과가 25%를 차지했다. 구체적으로 지리과의 세계시민교육 관련 연구는 담론 관련 이론적 연구와 학교 교육 관련 실천적 연구가 균형있게 이뤄지고 있고(심희정·김찬미, 2018) 실제 고등학교에서 가르치는 ‘세계지리’와 ‘여행지리’ 교과 특성상 세계를 배경으로 한 콘텐츠가 제공되므로 지리 교과는 세계시민교육을 학교 현장에서 실천할 수 있는 교과라 할 수 있다(이경한, 2018).

게다가 2022 개정 교육과정에서 지리 교육과정의 흐름은 ‘체계적인 세계시민성 육상’에 초점이 맞춰져 있고(윤옥경·유수진, 2022), ‘세계시민과 지리’가 신설되었다는(김민성·이윤구, 2023) 점은 세계시민교육을 향한 지리 교과의 방향성을 뚜렷하게 보여준다.

2022 개정 교육과정에서 지리 영역의 교과역량과 세계시민성 간 관련성이 높는데, 세계시민·글로벌시민·생태시민으로서의 자질 함양에 의미 있다고 판단되는 내용 위주로 교육과정이 구성되었다(김현미, 2023). 구체적으로 초등 교육과정은 세계 스케일에서 기본적 지리 정보(세계 여러 나라의 위치, 지형, 기후, 인구, 문화 등)를 계통적인 측면에서 학습하여 세계시민으로서 세계 각지의 자연·인문적 생활양식을 거시적인 틀로 조망한다(윤옥경·유수진, 2022). 또한 중학교 사회 교과의 지리 영역의 경우 계통 지리로 구성되었던 2015 개정 교육과정과 달리 2022 개정 교육과정에서는 지역지리로 개편함에 따라 세계지리를 학습한 후 한국지리를 학습하게 되면서 세계적인 스케일적 사고를 바탕으로 세계시민으로서의 자질을 기르는 교육과정으로 구성되었다(김현미, 2023).

고등학교의 경우, 일반선택과목으로 ‘세계시민’이라는 표현이 명시된 ‘세계시민과 지리’라는 과목이 신설되었다. 이 교과는 지식 함양과 더불어 비판적 세계시민교육 측면에서 세계 여러 지역 사람들의 삶과 생각에 공감하고, 더 나은 세계를 위해 실천하는 세계시민 양성을 목표로 하고 있기에(김민성·이윤구, 2023), 세계시민교육에 대한 지리 교과의 의지를 피력하고 있는 것으로 볼 수 있다.

4) 교사의 세계시민교육 인식

세계적 스케일에서 효과적인 세계시민성 교육 방안과 관련하여 학생을 대상으로 한 연구(홍영란, 2023)는 다수 진행되었으나, 교사들의 인식과 관련된 연구는 많지 않다. 몇 안 되는 연구 중 장의선(2016)의 연구에서는 세계화의 흐름에도 교사들에게 여전히 강하게 남아있는 국가 시민성에 대한 인식을 성찰하기 위한 세계시민성 관련 교사 연수 및 교사들의 세계시민성 역량 강화를 위한 매뉴얼의 필요성을 논하였다. 또한 박환보 외(2020)는 지식과 태도 측면에서의 관심은 크지만 결국 실천으로는 이어지지 못하는 현실을 지적하며 세계시민의식에 적극적으로 영향을 미치는 해외경험, 제도신뢰, 영어능력을 개발할 수 있는 다양한 프로그램의 설계 및 제공의 필요성을 강조했다.

교사들의 실천적 수업을 위해서는 개인적 실천과 사회적 연대에 대한 체험을 통해 다양한 스케일에 존재하는 가치와 다양성을 탐색하고 서로 다른 스케일 사이의 상호의존성을 이해하고자 하는 교육이 이루어져야 한다(장의선 외, 2016, 23). 교사들은 현실적으로 시간적인 한계, 입시 지도에 대한 압박, 교사 간 문화장벽에 부딪히므로 자투리 시간을 활용한 교육과정 재구성성을 통해 교육적 딜레마를 해소할 수 있다(이성희, 2016). 과목별로 교사의 세계시민교육 실천정도를 분석한 연구에 따르면 세계시민교육의 요소를 사회 교과에 적용하는 데에 큰 어려움이 없으나, 수학이나 기술 등의 교과에서는 세계시민교육의 요소를 융합하는 데에 어려움이 발생한다(Davies, 2006). 따라서 과목별 내용 특성을 고려하여 교사의 역량을 실질적으로 강화할 수 있는 매뉴얼이 개발되어야 할 것이다(장의선 외, 2016).

교사들은 세계시민교육의 필요성에 대해서는 공감하지만 세계시민교육의 의미와 교육방법에 대해서는 확신이 없는 경우가 많으므로 세계시민성에 관련된 기초 교사 연수가 요구된다(장의선 외, 2016). 교사가 세계시민성에 대해 바르게 이해하지 못한 상태에서 세계시민교육을 위한 교육과정을 재구성할 때 서구중심주의에 물든 미디어 및 교과서를 활용한다면 자칫 내재된 이데올로기를 그대로 답습하여 편견을 조장할 위험성이 존재하기 때문이다(김소순·조철기, 2010).

2. 편견

1) 정의

편견(prejudice)은 “공정하지 못하고 한쪽으로 치우친 생각”(유수진, 2018, 24)으로, 특정 대상에 대해 객관적이지 못한 근거로 형성된 부정적이며 잘못된 생각이며(조철기, 2012; 구정화, 2013) 경직된 일반화를 바탕으로 하는 반감으로, 타당한 논리 없이 타인을 나쁘게 생각(경멸, 혐오, 공포, 차별 등)하는 것이다(조철기, 2012). 본 논문에서는 ‘편견’은 특정 국가 혹은 대상에 대해 부정적으로 가지는 인식으로 정의하고자 한다. 이러한 부정적 인식은 세계 지역에 관한 올바른 이해와 태도 형성을 방해함으로써(한예지, 2021) 실천적 ‘세계시민성 육성’을 저해하므로 세계시민교육 차원에서 지리교육의 편견 감소에 관심을 기울일 필요가 있다(유수진, 2018).

2) 편견 유발 요인

편견을 유발하는 원인은 다양하다. 첫째, 미디어의 영향이다. 이민자에 대한 부정적인 뉴스에 많이 노출될수록 그들에 대한 부정적인 태도를 육성하므로(Schemer, 2012) 비판적인 관점에서 미디어를 수용하지 않는다면 잠재적으로 편견이 생길 수 있다. TV 혹은 영화 등으로 특정 국가를 접하면 보여주는 이미지에 따라 그 국가를 긍정적 혹은 부정적으로 인식하게 된다(손명철, 2016). 일례로 ‘아프리카’를 전반적으로 ‘빈곤, 죽음, 절망, 황폐한 도시’ 등의 부정적인 용어로 묘사한 미디어에 노출된 사람들은 이 지역 주민들을 ‘무기력하고 수동적’인 이미지로 인식하고 있었다(김춘식 외, 2015). 게다가 언론은 아프리카에서 발생한 여러 정치·외교적 문제를 경제 부분과 결부시켜 잠재적인 편견을 더욱 심화시키고 있다(김춘식 외, 2015). 반면 유럽과 북미 대륙에 대해서는 미디어가 문명 발달, 선진 문화, 과학 기술 등의 용어로 묘사하여 사람들에게 긍정적 이미지를 심어주는 경향이 있다(손명철, 2016). 따라서 특정 국가나 대륙에 대해 긍정적·부정적인 측면을 모두 고려할 수 있는 정보를 제공하여 편견을 해소할 수 있는 교육을 시행해야 한다(조성욱, 2018). 부정확하거나 부족한 정보는 편견을 유발할 수 있기 때문이다(이종일, 2009).

둘째, 교과서도 편견을 유발할 수 있다. 교과서의 편견은 주로 출판업자, 저자, 행위자, 교사, 교과서에 기술된

지식을 답습하는 학생 모두에게서 발생할 수 있다(조철기, 2012; Lee and Ryu, 2013). 교과서의 텍스트 재현은 ‘저자’들에 의해 재구성되므로 그들의 이데올로기와 관점, 지식과 이해 수준에 크게 영향을 받는다(조철기, 2012). 즉, 저자가 특정 지역에 관해 교과서에 기술할 때 은연중에 ‘편견’을 녹여낼 수 있다. 따라서 ‘화자’와 그의 ‘저술 의도’를 파악하며 교과서를 해석해야 편견을 없앨 수 있다(김소순·조철기, 2010). 이러한 비판적 접근은 특정 지역에 대한 고정관념이 강한 교과서로도 교육과정재구성을 통해 특정 관점에 치우치지 않는 교육을 가능하게 해준다(김이재, 2021b).

셋째, 국가 주도 시험에서 제시된 국가별 출제 빈도와 관련 있다. 실제로 대학수학능력시험 및 전국연합학력평가 중 ‘세계지리’에서 출제된 국가 현황을 보면 미국을 선두로 한국과 지리적으로 인접한 중국, 일본이 차례로 높은 빈도를 보였다. 하지만, 아프리카, 중앙아시아, 중남미는 우리와 경제적 관련성이 높음에도 불구하고 상대적으로 낮은 출제 빈도를 보였다(김창환·배선헌, 2014). 심지어 2015 개정 교육과정에서는 자연지리 영역에서 아프리카와 라틴아메리카를 묶어 ‘낙후된 생활권’이라는 관점으로 조망하며, 인문지리 영역에서는 이들을 산업이 ‘뒤떨어진’ 국가로 묘사하고 있다(김기남·김민성, 2021). 즉, 교사들은 학습 내용 구성 시 평가에 초점을 두며 선택과 집중을 하게 되고, 이 과정에서 특정 지역에 관한 편견을 낳을 수 있다(김기남·김민성, 2021). 따라서 비교적 학습 기회가 많은 선진국(미국, 유럽 등)보다 학습 기회가 적은 아프리카를 비롯한 많은 나라에 대해(조성욱, 2018) 편견이 유발될 수 있다.

넷째, 오리엔탈리즘과 유사하게 ‘서구적 관점에서의 부정적 인식’을 그대로 답습하는 것이다(조철기, 2012; 조성욱, 2018). 오리엔탈리즘이란 “자신 밖의 타자를 대하고 지배해 온 서구 중심적 태도”(조철기, 2012, 199)을 의미하는 이분법적 인식론이다. 유럽의 경우 근대 왕실 문화와 건축물, 모더니즘적 상징물, 역사·문화적 관광 자원 등 인문적 요소가 우세하지만, 아프리카, 아시아, 아메리카(미국 제외), 오세아니아 지역은 인문적 요소보다는 자원, 동물 등의 자연적 요소가 우세하다(김이재, 2013). 이렇게 우리는 과거 서구의 식민지였던 국가들을 열등하고 부정적인 동양으로 타자화하며 우리 자신을 서양과 동일

시하는 ‘복제 오리엔탈리즘’으로 비서구의 전통을 가진 서구의 타자로서 행위하며 편견을 강화하고 있다(조철기, 2012). 따라서 교사들이 가진 세계에 관한 인식은 역사적으로 서구 이데올로기에 의해 이미 왜곡되어 있을 가능성이 크다는 것을 시사한다(김갑철, 2022).

3) 학생과 교사의 편견

학생의 경우 일차적으로 가장 많이 소통하는 부모와 교사의 영향이 큰데, 이들의 생각이나 무의식이 소통 과정에서 그대로 전수되면서 왜곡되고 그것이 내면화되면서 편견이 발생할 수 있다(구정화, 2013). 또한 교과서로도 학생의 편견이 유발될 수 있다. 일례로 중학교 『사회』의 지리 단원 용어·내용 빈도 분석 결과 백인 및 서구와 관련된 언급에 비해 동남아 및 아프리카, 개발도상국에 관한 언급 비중은 현저히 낮다(김이재, 2021a). 이렇게 상대적으로 몇몇 국가에만 치우치는 교육은 학습 기회 감소로 이어져 편견을 조장할 수 있다(김소순·조철기, 2010).

교사의 경우도 마찬가지로 그동안 학습해 왔던 경험에 의해 편견이 발생할 수 있다. 실제로 여전히 아프리카를 에이즈(AIDS) 등 부정적인 단어로 묘사하는 등(Lee and Ryu, 2013) 수업에서 무의식중에 편견을 재생산하기도 한다. 또한 서구 이데올로기에 의한 왜곡된 사고를 가지고 있을 확률이 높다. 일례로 교과서 내에서 단편적 이미지로만 비춰지는 서남아시아의 경우 부정적인 이미지를 유도하는 방식으로 오리엔탈리즘을 재현하고 있을 수 있다(김소순·조철기, 2010).

4) 교사의 세계시민교육 인식에 편견이 미치는 영향

교사는 비판적 세계시민성을 갖춰 학생들에게 객관적인 시선에서 세계시민교육을 제공해야 한다. 교사가 비판적 세계시민성을 갖추지 않는다면 수업에서 교과서가 내포하고 있는 세계시민성 담론을 그대로 재현할 수 있기 때문이다(윤노아, 2022). 게다가 교사 스스로 편견을 인식하지 못한 채 공정하지 못한 사실적 지식을 소개한다면 학생들은 개인이 가지고 있던 편견을 강화하며 자신도 모르게 편견의 사회화를 강화할 수 있다(이종일, 2009). 교사가 세계시민교육에 대한 명확한 인식을 갖추지 않은 상태에서 교과서 내에서도 실증적인 사례가 제공되지 않는다면 교사의 고착된 편견이 잘 짜이지 못한 교재와 합

세하여 학생들이 고정관념을 포함한 편견을 재생산할 가능성은 높아진다(권미경, 2023). 하지만 현재 교사들의 세계시민교육 지각 및 이해 정도는 낮은 편이며, 세계시민교육에 관한 지각 및 이해 수준은 경력 및 직급과 비례하는 것으로 나타났다(이성희 외, 2015).

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 현재 중·고등학교에서 근무하고 있는 지리 및 타교과 교사 총 88명을 대상으로 진행했다(표 1). 연구 대상자 모집은 교사 온라인 커뮤니티를 활용하였으며 지리교사는 전국 15개 시·도 지역에서 근무하는 교사 44명을 모집했다. 지리를 제외한 사회과(일반사회, 역사, 윤리) 교사는 총 21명, 사회과를 제외한 타교과 교사는 23명으로 두 집단 모두 경기/경남 지역에서 근무하는 교사로 모집했다. 다만, 전반적으로 자신이 졸업한 대학이 소재한 지역과 현재 일하는 지역이 다른 경우가 많다는 점에서 표집의 다양성을 확보했다.

표 1. 연구 대상 정보 단위: 명

교과	N	교과	N	교과	N
지리	44	타교과	44	사회과	23
				사회과 외	21
				타교과	

2. 연구 기간 및 연구 절차

연구 기간은 2023년 하반기에 D 대학교 생명윤리위원회 승인을 받은 후 진행되었다(승인번호: DCUIRB-2023-0052). 연구 참여 대상자 모두가 20분 내외의 설문조사를 1회 실시했으며, 설문 참가자 중 심층 면담에 자발적 의사를 보인 4명(수학, 기술, 일반사회, 지리 교과 각 1명)을 대상으로 심층 면담을 진행했다.

설문 결과는 지리교사 및 타교과 교사의 응답을 t 검정(t -test)을 통해 비교하였다. 또한 타교과를 다시 지리를 제외한 사회과 교사와 사회과를 제외한 타교과 교사로 나누어 세 집단의 응답에 대해 Anova(분산분석) 및 Scheffé 사후검정을 실시하였다.

3. 연구 도구

1) 설문지

설문지는 총 4챕터로, 2022 개정 교육과정에 대한 이해도, 세계에 대한 인식, 세계시민성 이해도 및 실천도, 세계시민교육 이해도 및 실행도로 구성되어 있다(표 2).

표 2. 설문지 문항 정보

1. 2022 개정 교육과정 중 ‘인간상’ (객관식)	
2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상 중 가장 중요하다고 생각하는 인간상?	
자신의 교과와 관련하여 가장 중요하다고 생각하는 인간상	
보기	① 전인적 성장을 바탕으로.. 자기주도적인 사람
	② 폭넓은 기초 능력을 바탕으로... 창의적인 사람
	③ 문화적 소양과... 교양있는 사람
	④ 공동체 의식을 바탕으로.. 더불어 사는 사람
2. 세계에 대한 인식	
Likert	대륙 특성에 대한 이해 정도 자가 진단
주관식	각 대륙에 속한 3개국
	각 대륙에 대한 평소 이미지
	해당 이미지를 가지고 있는 이유
3. 세계시민성 이해도 (Likert)	
3-1. ‘세계시민성’에 대한 인지도	
3-2. 세계정세 인지도	
3-3. 세계 사건들에 관한 관심도	
3-4. 세계 사건들에 대한 해결방안 유무	
3-5. 세계 사건들에 대한 비판 의식	
3-6. 세계 사건들과 우리나라와의 연관성	
3-7. 세계 사건들에 대한 우리나라의 책임	
3-8. 세계 사건들의 상호의존도	
3-9. 세계 사건에서의 공정성의 필요성	
3-10. 세계 사건들에 대한 법제적 노력의 필요성	
3-11. ‘지속가능한 환경’을 위한 환경 보전의 노력	
4. 세계시민교육 이해도 및 실행정도 (Likert)	
4-1. 세계시민교육의 교육과정상 필요 정도	
4-2. 세계시민성과 교과간 관련성	
4-3. 미래 교육을 위한 세계시민교육 필요성	
4-4. 우리나라의 세계시민교육 현황	
4-5. 세계시민교육 기반 교과 교육과정 재구성 가능	
4-6. 세계시민교육 기반 교수학습 실행 가능	
4-7. 세계시민교육 기반 학습 활동 실행 여부	
4-8. 세계시민교육을 위한 수업나눔 필요성	
4-9. 세계시민교육에서 교사 역량의 중요성	

총 29문항으로, 챕터 1(교육과정)은 5문항, 챕터 2(이미지)는 4문항, 챕터 3(세계시민성)은 11문항, 챕터 4(세계시민교육)는 9문항이며 리커트 7점 척도 기반의 문항을 제공했다.

설문지의 전반적 서식 및 대륙에 대한 인식 측정 문항 제작은 한예지(2021)의 형식을 참고했다. 한예지(2021)는 아프리카에 대한 편견 척도를 파악하기 위해 ‘아프리카에 대한 자기이해척도 및 떠오르는 이미지’를 설문 문항으로 제시했다. 따라서 본 연구에서는 교사들의 편견 척도를 파악하기 위해 **특정 대륙에 대한 자기이해척도 및 각 대륙에 대한 평소 떠오르는 이미지, 이미지를 갖게 된 이유로 문항을 수정하여 제작했다.** 또한 대륙에 속한 국가들에 대한 기본적인 이해도를 파악하기 위해 **대륙별로 3개국을 작성**하도록 설계했다.

세계시민성 및 세계시민교육 역량을 측정하기 위한 설문 문항들은 박일수(2021)의 ‘세계시민교육 역량 검사 도구’를 바탕으로 작성했다. 특히 세계시민성의 경우, 교사들의 사전 이해도를 파악하기 위해 세계시민성에 대한 인지도(3-1)를 선두로 큰 틀에서는 박일수(2021)의 검사도구와 마찬가지로 세계시민성에 대한 지식·기능·태도로 구조화시켰다. 이 외에도 설문 문항을 제작하며 윤노아(2022), 지은림·선광식(2007)의 연구를 참고하였다.

2) 면담 조사

심층 면담 조사는 크게 세계시민성에 관한 이해도와 척도, 세계시민교육 총 3파트로 군집화하여 진행했다. 연구에서 사용한 면담 구조는 질문의 범주를 제한하되, 참여자의 발언에 큰 제약이 없으며 자유로운 대답이 가능한 반구조화 형식(김태영, 2015)이다. 따라서 연구대상자와의 인터뷰 과정에서 의문 사항에 대해 추가적인 질문을 제시할 수 있고, 실제로 추가적인 질문을 통해 면담자의 학문적 궁금증을 해소했다.

IV. 연구 결과

1. 1번 문항(2022 개정 교육과정의 ‘인간상’) 분석

1번 문항은 2022 개정 교육과정에서 제시된 인간상에 관한 질문이다. 결과를 보면 교과를 막론하고 가장 중요하다고 생각하는 인간상으로 ‘④더불어 사는 사람’을 선

표 5. 각 대륙에 속한 3개국 언급 빈도

과목 문항	국가명	지리과	타교과 (사회과)	타교과 (사회과 외)	타교과 (전체)
유럽	프랑스	32	16	18	34
	영국	30	11	18	29
	독일	25	10	7	17
아시아	중국	35	17	22	39
	일본	26	16	20	36
	인도	12	6	2	8
아프리카	이집트	25	14	15	29
	남아프리카 공화국	23	1	3	4
	나이지리아	17	5	8	13
	가나	6	3	13	16
	케냐	3	6	7	13
북아메리카	미국	41	19	20	39
	캐나다	39	19	23	42
	멕시코	32	4	16	20
	그린란드(덴)	-	4	-	4
남아메리카	브라질	38	17	21	38
	아르헨티나	36	10	15	25
	칠레	22	12	8	20
	기타		멕시코(5)		
오세아니아	호주	40	19	23	42
	뉴질랜드	39	18	21	39
	파푸아뉴기니	15	4	3	7

넷째, 북아메리카는 지리과나 사회과 외 타교과의 경우 미국, 캐나다, 멕시코가 대부분을 차지했으나 사회과 외 타교과의 경우 미국보다 캐나다에 대한 응답이 더 많았다. 사회과의 경우 멕시코가 4명으로 유독 적은 반면, ‘그린란드’가 4명이나 있었다. 이들은 덴마크령이 아닌 독립국으로서 그린란드를 인식하고 있었다.

다섯째, 남아메리카는 세 집단 모두 브라질, 아르헨티나, 칠레 순으로 응답자가 많았다. 지리과에서는 38명, 36명, 22명이 응답했고, 이 외에도 세 집단 모두 우루과이, 페루, 볼리비아 등의 응답 비율이 높았다. 특이한 점은, 사회과 응답자 중 멕시코가 5명이 있는데, 남아메리카와 라틴아메리카를 혼동한 것으로 보인다.

여섯째, 오세아니아 역시 세 집단 모두 호주(오스트레일리아), 뉴질랜드, 파푸아뉴기니, 피지 순으로 나타났다.

다만 지리과의 경우 파푸아뉴기니에 대한 응답도 적지 않게(15명) 나왔으나, 다른 두 집단은 서너 명에 불과했다. 이 밖에도 투발루, 미크로네시아, 사모아 등이 언급되었다.

다음으로 각 대륙에 관한 평소 느끼는 이미지의 설문 결과는 몇 가지의 항목으로 군집화할 수 있었다(표 6). 첫째, 유럽의 경우 선진국, 다양한 문화 및 문화 존중, 유명한 관광지 및 오래된 역사, 산업혁명, 제국주의 등의 응답 빈도가 높았다. 유일하게 타교과에서 여행이 떠오른다는 응답이 5명 있었다. 이 밖에도 낭만, 명품, 세련됨, 우아함 등 인문적 요소에 대한 응답이 대부분이었다.

둘째, 아시아의 경우 분과별로 응답이 달랐다. 구체적으로 지리과는 인구, 기술발전, 벼농사 등, 사회과에서는 기술 발전, 인구, 개발도상국, 유교 등, 타교과는 개발도상국, 유교 등의 이미지에서 높은 응답률을 보였다. 즉, 지리 교사에게는 아시아가 높은 인구밀도 및 기술발전 등의 이미지가 강한데, 사회과 및 사회과 외 타교과에서는 개발도상국 및 유교(예의)의 이미지가 강한 것을 알 수 있다.

셋째, 아프리카의 경우 지리과는 분쟁 및 내전, 더운 기후, 가난 및 빈곤, 저개발국/개발도상국 순으로 응답이 많았다. 하지만 사회과 및 타교과는 가난, 빈곤이 가장 높은 응답률을 보였다. 아프리카에 대한 이미지는 다른 지역에 비해 부정적인 단어를 채택하는 경향이 있다.

넷째, 북아메리카의 경우 세 집단 모두 강대국, 넓은 영토, 다양한 문화 등의 응답이 나왔으며, 특히 강대국(미국)이라는 이미지가 우세하여 북아메리카를 ‘미국’ 자체로 느끼는 것으로 보였다. 이 밖에도 산업 발달, 추운 날씨, 빈부격차 등 다양한 답변 가운데 인문적 요소의 응답률이 높았다.

다섯째, 남아메리카는 공통적으로 자연환경, 치안 및 범죄(마약), 열정에 대한 이미지가 우세했다. 다만 지리과에서는 기후 및 자연환경에 대한 응답이 제일 높은 반면, 사회과에서는 마약, 범죄, 치안 문제, 타교과에서는 열정과 축제에서 높은 응답률을 보였다. 이 밖에도 개발도상국, 다양한 문화/문명, 빈곤, 경제 위기, 식민 지배 등에 대한 이미지를 가지고 있었다.

여섯째, 오세아니아에 관한 이미지는 세 집단 모두 자연환경(아름다운 자연 풍경, 넓은 대지 등)이 지배적이었

표 6. 각 대륙에 관한 평소 이미지에 대한 응답 빈도

과목 문항	항목	지리과	타교과 (사회과)	타교과 (사회과 외)	타교과 (전체)
유럽	선진국 (EU/ 경제대국)	25	9	9	18
	다양한 문화 (축구/ 문화존중)	14	8	6	14
	산업혁명	10	3	-	3
	유명 관광지 /오래된 역사	9	7	8	15
아시아	인구(多)	15	4	2	6
	기술발전 (신흥공업국)	14	7	2	9
	벼농사/ 쌀 문화 (계절풍)	9	3	2	5
	개발도상국	3	5	5	10
	유교(예의)	-	5	3	8
아프리카	분쟁 및 내전 (정치적 불안정)	15	7	5	12
	더운 기후 (사막, 열대우림)	12	6	9	15
	가난, 빈곤 (기아 문제)	9	10	9	19
	저개발국/ 개발도상국	8	3	4	7
북아메리카	강대국(부국)	22	11	10	21
	자연환경 (광활한 영토)	9	4	5	9
	다문화 다인종 /자유로움	9	5	7	12
	미국(패권)	8	5	4	9
남아메리카	자연환경 (아마존/열대우림)	13	3	4	7
	마약·범죄·치안	8	9	4	13
	열정	6	2	7	9
	축제 (맘바/카니발)	3	3	5	8
오세아니아	자연지형 (사막, 바다, 섬)	28	16	16	32
	선진국 (살기 좋은 환경)	7	4	3	7
	동물 (코알라, 캥거루)	6	4	4	8

다. 뒤이어 선진국, 동물(캥거루, 코알라)에 대한 응답률이 높았다. 이 외에는 세 집단 모두 각기 다른 이미지를 가지고 있었는데, 지리과는 신대륙, 남반구 등 지리적 측면의 이미지를, 타교과는 평화/ 여유 등 자연환경에서 파생된 이미지를 가지고 있었다.

마지막으로 그러한 이미지를 가지고 있는 이유를 인터뷰한 결과, 이미지 형성에 있어 ‘본인의 여행 경험’과 ‘대중매체(미디어)’ 및 ‘학교 교육에서의 습득’의 영향이 큰 것으로 정리할 수 있다. 그중에서도 미디어의 영향이 가장 지대했으며, 그 유형으로 다큐멘터리, TV 프로그램이 주를 차지했다. 이와 관련된 인터뷰를 정리하면 아래와 같다.

“학창시절에 수업에서 배웠던 것이 기억에 남아요. 가령 아프리카에는 자원이 많다, 날씨가 덥다 등의 이야기를 많이 접했던 것 같고, 커서는 유튜브를 보거나 TV 같은 대중매체를 통해 이미지를 구축한 경우가 많죠(D교사-지리).”

“어릴 때 봤던 TV 프로그램이 큰 영향을 미친 것 같아요. 동물의 왕국, 아마존의 눈물같은 다큐멘터리 말이지요. 유튜브로 접한 건 사실 이미 알고 있던 내용이지요. 옛날에는 아프리카 하면 흑인, 이런 게 좀 있었는데, 요즘엔 많은 정보를 접하면서 한발 물러서서 보게 되니까 이분법적인 사고들은 좀 적어진 것 같아요(A교사-기술).”

“전 영상으로 많이 접했던 게 이미지화된 것 같아요. 다큐멘터리나 여행 브이로그를 가장 많이 봤던 것 같습니다. 세계의 다양한 나라 문화를 보여주는 영상을 통해 아시아는 이런 느낌, 유럽은 저런 느낌, 저 나라는 저런 게 좋구나! 이런 식으로 느낀 것 같네요(B교사-수학).”

학교 교육에서의 습득의 경우 수업 시간에 배운 내용, 교과서에서 습득한 내용 등을 통해 다양한 이미지를 획득했다고 언급했다.

설문 결과 유럽, 북아메리카는 인문적 측면을 비롯해 긍정적인 응답이 많았던 반면, 남아메리카 및 아프리카는 자연적 이미지가 강하고, 이미지에 대한 용어 자체가 부정적인 경향을 보이는 건 각 대륙에 대한 잠재적 편견의 존재를 짐작케 한다. 하지만 교사들이 지닌 잠재적 편견은 인터뷰에서는 잘 드러나지 않았다. 인터뷰에 참여한 네 교사 모두 대중매체(미디어)의 영향은 인정했으나 비

교적 중립적인 태도를 보였다. 그들은 세계시민성 관련 수업을 진행한다면 교사가 가능한 많은 객관적 정보를 습득한 후 가르쳐야 할 필요성이 있다고 언급했다.

3. 3번 문항(세계시민성에 관한 이해도) 분석

3번 문항은 교사들의 세계시민성 이해도를 가늠하기 위한 세부 문항들로 구성되어 있다. 문항은 ‘세계시민성에 관한 인지도’, ‘세계 문제와 한국 간 관계’, ‘세계 문제 해결에서의 역할’로 나눌 수 있다.

3-1 문항인 ‘세계시민성에 대해 잘 알고 있는가’에 대한 응답에서 t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(표 7 상단). B집단(타교과)을 사회과와 사회과외 타교과로 다시 나누어 분산분석을 한 결과, A집단(지리과)과 B₂집단(사회과)은 B₁집단(사회과 외 타교과)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(표 7 하단). 따라서 지리과와 사회과는 타교과에 비해 세계시민성에 대한 인지도가 높다고 할 수 있다.

인터뷰에서 이 문항과 관련하여 지리과를 제외한 타교과는 ‘세계시민성’이라는 용어조차 생소하다는 의견이 대부분이었다.

“세계시민성에 대해 잘 모르고 있었어요. 세계적으로 사람들이 살아가는데 필요한 과목인 걸까 하고 추측만 했습니다(B교사-수학).”

“잘 모릅니다. 사실 임용 2차 준비하면서 민주시민교육, 세

계시민교육 파트에 관한 공부를 했지만, 여전히 실감은 나지 않네요(A교사-기술).”

“잘 몰랐어요. 세계시민성에 대해 깊이 생각해본 적이 없지만, 곰곰이 생각해보니 교과 특성상 잠재적으로 이미 교육하고 있었을 수도 있고, 적합한 인간상을 제시할 때 중요한 내용이 될 수 있겠다는 생각이 들었어요.(C교사-사회).”

“시민성의 개념은 중, 고등학생 때 수업을 통해 알고는 있었지만 ‘세계시민성’은 대학교 전공 수업에서 알게 되었습니다(D교사-지리).”

추가로 세계시민성을 교육할 때 가장 필요한 것이 무엇인지에 대해 질문한 결과 ‘세계시민성 함양이 필요한 이유’에 대한 배경 안내가 필요하다는 의견이 나왔다.

“세계화의 흐름, 세계시민성이 필요한 이유가 무엇인지에 관한 배경을 먼저 제시하는 것이 중요할 것 같네요(A교사-기술).”

“전 세계적 문제는 모두 연관되어 있다라고 사고하는 것이 가장 중요한 것 같아요(D교사-지리).”

3-2 문항 ‘세계정세 및 문제에 대해 잘 알고 있는가’에 대한 응답에서도 t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(표 8 상단). 즉 세계정세 파악 및 관심도에 있어 지리과가 사회과 및 타교과에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 B집단(타교과)을 세분하여 분산분석한 결과, A집단(지리과)이 B₁에서 1의 크기가 다른 집단명처럼 작아져야 합니다. 집단(사회과 외 타교과)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(표 8 하단). 즉 지리 교사들은 사회과를 제외한 타교과보다 세계정세에 대해 잘 알고 있다고 스스로 생각하고 있다.

구체적으로 교사들이 ‘세계 및 지구촌의 문제’라고 생각하는 것은 **환경, 전쟁, 금융** 등이었다. 특히 지구온난화와 관련하여 교과서에서도 다루고 있고, 대중매체에서도 자주 언급하는 문제이기에 지구촌 문제로 느낀다는 응답이 많았다.

“요즘에는 금리에 관심이 가네요. 미국의 금리에 따라 세계 경제가 좌우되니까요. 또 지구온난화와 관련하여 환경오

표 7. ‘세계시민성’ 인지도에 대한 응답(3-1)

집단	N	평균	표준 편차	<i>t</i>	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.23	0.96	3.81	0.000
B집단(타교과)	44	4.27	1.35		

집단	N	평균	표준 편차	F	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.23	0.96	11.58	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	3.83	1.27		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.76	1.30		
scheffé test	B ₁ < B ₂ *, A**				

p*<.05, *p*<.001

표 8. 세계정세 혹은 세계에서 일어나고 있는 여러 문제에 대한 인지도에 대한 응답(3-2)

집단	N	평균	표준 편차	<i>t</i>	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.48	0.90	3.96	0.000
B집단(타교과)	44	4.70	0.93		
집단	N	평균	표준 편차	F	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.48	0.90	9.52	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.48	0.95		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.95	0.86		
scheffé test	B ₁ <A**				
* <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.001					

염 문제도 중국을 비롯하여 세계의 여러 나라와 연관이 있는 것 같아요(B교사-수학).”

“환경 문제가 가장 크다고 생각해요. 이슈화도 많이 되고 있고 실제로 수업 시간에 많이 건드리기도 하는 부분이기도 하구요(C교사-사회).”

“환경 문제와 자원 문제가 지구촌 문제를 대변한다고 생각해요(D교사-지리).”

“현재는 전쟁인 것 같아요. 이스라엘의 하마스뿐만 아니라 우크라이나 러시아, 그리고 우리나라 역시도 전쟁에서 자유롭지 않으니깐요(A교사-기술).”

3-3 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건들에 관한 관심도’에 대한 응답 역시, t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높았다(표 9 상단). 그런데 B집단을 세분하여 분산분석하여도 A집단(지리과)은 B₁집단(사회과 외 타교과)과 B₂집단(사회과), 즉 세분한 두 집단보다 유의하게 높게 나타났다(표 9 하단). 즉, 지리과는 다른 교과들에 비해 세계에서 일어나는 사건들에 관한 관심도가 높다고 할 수 있다.

3-4 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건들에 대한 해결방안 유무’에 대해서는 A집단(지리과)은 B집단(타교과)에 대해 t 검정을 하거나, B집단을 세분하여 분산분석을 하였을 때, 유의한 결과가 나오지 않았다. 그러나 7점 Likert

표 9. 세계에서 일어나는 사건들에 대한 관심도에 대한 응답(3-3)

집단	N	평균	표준 편차	<i>t</i>	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.89	0.87	5.18	0.000
B집단(타교과)	44	4.86	0.10		
집단	N	평균	표준 편차	F	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.89	0.87	15.76	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.61	0.94		
B ₂ 집단(사회과)	21	5.14	0.96		
scheffé test	B ₁ **, B ₂ *<A				
* <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.001					

척도에서 A집단(지리과) 평균이 4.02, B집단(타교과) 평균이 3.50으로 다른 문항들에 비해 낮은 것으로 보아 해결방안에 대해서는 다소 회의적임을 알 수 있다.

3-5 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건에 대한 비판 의식 보유도’에서도 t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높았다(표 10 상단). 하지만 B집단을 세분하여 분산분석 해보면, A집단(지리과)과 B₁집단(사회과 외 타교과)의 차이만 유의하고 B₂집단(사회과)의 차이는 유의하지 않았다(표 10 하단). 따라서 지리 교사들은 사회과를 제외한 타교과보다 세계에서 일어나는 사건들에 대한 비판 의식 정도가 높은 것으로 볼 수 있다.

3-6 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건과 우리나라와의

표 10. 세계에서 일어나는 사건들에 대한 비판 의식에 대한 응답(3-5)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	5.43	0.97	2.79	0.006
B집단(타교과)	44	4.84	1.01		

집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.43	0.97	6.71	0.002
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.52	0.99		
B ₂ 집단(사회과)	21	5.19	0.93		
scheffé test	B ₁ <A*				

*p<.05

표 11. 세계에서 일어나는 사건과 우리나라와의 연관성에 대한 응답(3~6)

집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.70	1.09	3.47	0.036
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	5.30	0.97		
B ₂ 집단(사회과)	21	6.14	1.06		
scheffé test	B ₁ <B ₂ *				
*p<.05					

연관성'의 경우, 지금까지의 문항들과 다른 양상을 보인다. A집단(지리과)과 B집단(타교과)의 평균이 5.70으로 동일하게 나타나기 때문이다. 하지만 B집단을 세분화하여 보면, B₂집단(사회과)이 B₁집단(사회과 외 타교과)보다 유의하게 높다(표 11). 이는 '사회과'와 '사회과 외 타교과' 집단 사이에만 유의한 차이를 보이는 다소 특이한 결과로, 사회과 교사들은 타교과에 비해 세계 문제와 우리나라와의 연관성이 높다고 생각한다는 것을 보여준다.

이와 관련하여 인터뷰를 진행한 결과, 세계에서 일어나는 문제의 원인은 우리나라와 관련이 있다고 생각하지만, 그 정도는 10~70% 사이로 다양한 응답을 보였다.

“한 10% 정도 가담하지 않을까요?(C교사-사회)”

“한 70% 정도 된다고 생각합니다. 세계화에 따라 연관성이 더 높아지고 있으니까요(D교사-지리).”

“한 70% 정도? 저는 우리나라와 연관 있다는 게 당연하다고 생각해요. 단순히 그들만의 문제가 아니라 사실 결국 체스말 두 개를 두고 주변 국가들끼리 눈치를 보는 게 더 이슈였잖아요. 결국, 세계 문제가 내 얘기로 연관이 될 수밖에 없다고 생각합니다. 게다가 우리나라와 북한도 전쟁이 난다면 모두가 멸망할 결과를 가지고 올 수 있지만, 주변국들이 결코 그렇게 흘러가도록 두지 않는다는 것만 봐도 관계성에 따른 외부의 힘이 작용한 결과라고 봐요(A교사-기술).”

세계 문제의 우리나라 개입 정도와 타교과의 연관성은 매우 높다는 공통적인 응답을 보였다. 이에 따라 세계에서 일어나는 문제를 해결하기 위한 방식 역시 관련 국

가 간의 협의뿐 아니라 ‘세계의 모든 국가가 협의’하여야 한다는 응답을 보였는데, 그 이유로 ‘모든 국가 간의 상호 연관성’을 꼽았다.

“힘의 논리에 따르면 강대국 간의 합의가 사실은 그 주축이 되고 있고, 그다음에 중립국이 개입하여 중재한 후 그것이 잘 이루어졌을 때 기타 국가들이 같이 참여하는 단계별로 이루어졌으면 좋겠어요. 세계 문제는 특정 국가만의 문제가 아니라고 생각해요. 한 국가의 문제지만, 피해는 모든 국가가 함께 겪기 때문에 결국에는 모두가 다 같이 해결해야 하는 문제가 아닌가 하는 생각이 듭니다(C교사-사회).”

“물리적인 영토에서의 사람들만의 문제가 아니라고 생각해요. 그 안에서도 다양한 이해관계가 얽힐 수 있으므로 세계 모든 국가가 나서서 해결해야 할 문제라고 생각합니다(A교사-기술).”

“모든 국가가 참여해야죠. 그렇지 않다면 오히려 역차별이 발생할 수도 있을 것 같아요. 일례로 환경오염이나 금리를 두고 생각해봤을 때 어느 한 나라만 잘한다고 해결되는 문제가 아니므로 같이 적극적으로 참여를 해서 문제를 해결해야 한다고 생각합니다(B교사-수학).”

3-7 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건에 관한 우리나라의 책임’에 대한 응답은 직전 3-6과 유사한 결과가 나왔다. t 검정 결과 A집단(지리과)과 B집단(타교과)의 평균은 통계적으로 유의한 차이가 없었지만, B집단을 세분하여 분산분석 후 Scheffé 사후검정 결과, B₂집단(사회과)이 B₁집단(사회과 외 타교과)보다 유의하게 높았다(p<.05). 즉 사회과는 타교과에 비해 세계에서 일어나는 사건들에 대해 우리나라의 책임이 있다고 더욱 생각하는 것이다.

3-8 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건들의 상호의존도’에 대한 응답의 t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높다(표 12 상단). B집단을 세분하여 분산분석 결과 A집단(지리과)은 B₁집단(사회과 외 타교과)보다 유의하게 높다(표 12 하단). 지리과가 사회과를 제외한 타교과보다 세계 여러 사건을 상호의존적으로 느끼는 것을 알 수 있다.

3-9 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건에서의 공정성의 필요성’에서는 세계 여러 문제에 대한 해결 방안 여부에

표 12. 세계에서 일어나는 사건들의 상호의존도에 대한 응답(3-8)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	6.07	1.11	2.1	0.039
B집단(타교과)	44	5.57	1.13		

집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	6.07	1.11	3.61	0.031
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	5.30	1.15		
B ₂ 집단(사회과)	21	5.86	1.06		
scheffé test	B ₁ <A*				
*p<.05					

대한 3-4 문항과 마찬가지로 집단간 차이가 유의하지 않았다. 하지만 각 집단의 평균값이 A집단(지리과) 6.00, B₁집단(사회과 외 타교과) 5.78, B₂집단(사회과) 6.00으로 7점 척도임을 고려하면 세 집단 모두 세계의 다양한 사건에 대해 공정성의 필요성을 크게 느끼고 있는 것으로 볼 수 있다.

3-10 문항인 ‘세계에서 일어나는 사건에의 범세계적 노력의 필요성’과 3-11 문항 ‘세계의 지속가능한 환경을 위한 환경 보전 노력의 필요성’의 경우, 3-4문항 ‘세계에서 일어나는 사건들에 대한 해결방안 유무’와 마찬가지로 t 검정이나 분산분석 결과 유의미한 결과가 나오지 않았다. 다만 3-4 문항과 달리 3-9 및 3-10문항의 응답 평균이 높은 것으로 보아, 분과를 불문하고 세계 문제에 대한 범세계적 노력의 필요성과 환경 문제에 대한 노력의 필요성을 느끼는 것으로 볼 수 있다.

종합하자면, 지리 교사들은 사회과 외 타교과 교사들에 비해 세계시민성과 세계 정세에 대한 인지도가 높으며 세계 동향에 관심이 많다. 그리고 세계에서 일어나는 사건들에 대한 비판 의식이 강하고, 이러한 사건들의 상호의존도가 높다고 생각하는 경향이 있다. 특히 세계 사건들에 대한 관심도의 경우, 지리 외 사회과 교사들보다도 높았다. 하지만 세계 사건들과 우리나라 사이의 연관성이나 책임의 경우 사회과 교사들이 타교과 교사들보다 높게 인식하는 것으로 나왔다.

하지만 세계에서 일어나는 사건들에 대한 해결방안, 공정성의 필요성, 범세계적 노력의 필요성, 환경보전의

필요성에 대해서는 집단간 차이가 유의하지 않았고, 해결방안을 제외한 나머지 셋에 대해선 교과를 떠나 그 필요성을 크게 느끼고 있었다.

4. 4번 문항(세계시민교육에 대한 이해도) 분석

4번 문항은 교사들의 세계시민교육의 이해 및 실천 정도를 가늠하기 위한 세부 문항으로 구성되어 있다. 우선 4-1 문항 ‘세계시민교육의 교육과정상 필요 정도’에 대한 응답의 경우, 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 다만 7점 척도에서 모든 집단 평균이 6점이 넘는 결과는 교사들이 대체로 교육과정에서의 세계시민교육의 필요성을 의식하고 있다는 걸 보여준다.

하지만 4-2 문항인 ‘세계시민교육과 교과 간 관련성’에서는 t 검정 결과 A집단(지리과)와 B집단(타교과) 사이에 유의한 차이가 나타난다(표 12 상단). 즉 지리과가 타교과에 비해 세계시민교육과 교과 간 관련성이 크다고 생각하며, B집단(타교과)을 세분하여 분산분석한 결과, 지리과는 특히 타교과보다 유의하게 높았다(표 12 하단). 지리과와 사회과의 차이는 유의하지 않았다.

이와 관련하여 인터뷰에 참여한 교사들은 일차적으로는 교과 특성에 따라 세계시민교육과 연관 정도가 다르다고 느끼지만, 세계시민성을 교과 내용에 개인적으로 적용하기에는 시수 및 평가 등에서의 한계가 존재하기에 교육과정 차원에서 적용할 수 있는 일련의 프로그램 마련이 필요하다는 의견을 공통적으로 제시했다.

표 13. 세계시민성과 교과 관련성에 대한 응답(4-2)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	6.77	0.57	3.99	0.000
B집단(타교과)	44	5.82	1.48		

집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	6.77	0.57	17.51	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	5.22	1.70		
B ₂ 집단(사회과)	21	6.48	0.81		
scheffé test	B ₁ <A**				

***p<.001

“수학이라는 과목은 세계시민성을 적용하기는 너무 어렵고, 시민성의 개념 자체도 모호합니다. 따라서 구체적인 부분을 고려해서 교육과정에 삽입하려면 교육과정에서 많은 변화가 필요할 것으로 보이네요(B교사-수학).”

“기술 교과에서 세계시민성이 중요해요. 일례로 적정기술 분야는 아직 선진국만큼의 기술력에 도달하지 못한 국가들에게 적절하고 안정적인 기술을 제공하는 개념이라 개발도상국 등에 초점이 맞춰져 있어요. 하지만 이걸 제공한다고 해서 그들에게 선진국이 발달한 과정 그대로를 뺏아 나간다고 중용하는 건 옳지 않다고 생각해요. 그들만의 방식으로 도약할 수 있도록 조력해주는 것이 필요한데, 이런 부분에서 세계시민성이 꼭 필요하다고 생각해요. 하지만, 이과정에서 학생들이 개발도상국에 대해 잠재적인 편견을 가질까 봐 교사로서 쉽게 수업하기는 어렵고 또 조심스럽네요. 그래서 국가에서 좀 세계시민성을 적용하려면 구체적인 내용이 교과서에 삽입되어야 할 것 같아요(A교사-기술).”

“세계시민성 적용은 정말 중요하죠. 지리 교과의 특성상 작게는 공간부터 크게는 세계적인 범위로 내용을 다루고, 학생들에게 초국가적인 참여를 바탕으로 세계에서 발생하는 문제에 관심을 독려하는 과목이다 보니 세계시민성은 떼어놓을 수 없는 것 같아요. 다만, 평가나 진도 맞추기가 급급한데 국가에서 기틀을 잡아서 제시하여 앞으로 세계시민성에 관한 내용이 교과서에 적용된다면 교과 지식의 방향이나 주안점이 달라질 것 같긴 해요. 훨씬 체계적이고 실천적이겠죠(D교사-지리).”

즉, 시간 및 진도 등의 한계로 교사들이 세계시민교육을 진행하기 어려운 것이 현실이지만, 교육과정상에서 체계적인 학습 커리큘럼, 특히 실천적인 부분이 제공된다면 시행할 의향이 있다는 것이다.

또한, 세계시민교육을 교과에서 적용하고 있다고 응답한 교과는 지리과가 유일했으며, 사회과는 잠재적으로 가르치고 있다는 응답을 보였다.

“실제로 그렇잖아요. 우리 사회 1 내용 중 사회적 차별, 인종 문제 등이 세계시민성의 한 분야가 아닐까요? 이미 아이들이 잠재적으로 배우고 있던 거죠. 전쟁과 갈등, 차별 역시도요(C교사-사회).”

4.3 문항 ‘미래 교육을 위한 세계시민교육 필요성’의 경우, 4.1 문항처럼 집단간 차이는 유의하지 않았으나, 모든 집단이 평균 6점 이상으로 세계시민교육의 필요성을 크게 느끼는 것으로 나타났다. 인터뷰에 참여한 교사들은 글로벌 사회에서 학생들의 소양과 자질을 육성하기 위해서는 세계시민교육이 필요하다고 응답했다. 이는 이성희 외(2015)의 연구와도 일치한다.

4.4 문항인 ‘우리나라의 세계시민교육 현황’에서도 집단간 차이는 유의하지 않으나 평균이 4점대로 전반적으로 낮은 편이다. 즉 우리나라의 세계시민교육이 잘 이루어지지 않고 있다고 생각하는 것이며, 이는 인터뷰 결과에서도 잘 드러난다. 인터뷰에 참여한 교사들은 공통적으로 ‘세계시민교육 실행이 부족하다’라고 응답했으며, 앞으로 다가올 미래사회에 대비하여 그 필요성을 여실히 느끼고 있었다.

“국가간 경계가 약해지는 세계화 시대에 세계시민이 되기 위한 기본 소양과 자질 등이 필요하다고 생각해요(D교사-지리).”

“요즘 세대의 아이들에게는 도덕적인 기준 자체가 모호하므로 확고한 기준을 세워주기 위한 교육이 필요하다고 생각합니다(A교사-기술).”

“학생들의 무대는 한국을 넘어 세계로 뻗어나갈 것이므로 공동체성을 바탕으로 문제를 해결하는 힘이 필요하며, 그것이 세계시민교육이라고 생각해요(C교사-사회).”

“글로벌 인재 육성을 위해 필요하지요(B교사-수학).”

4.5 문항인 ‘세계시민교육을 기반으로 한 교과 교육과정 재구성 가능 여부’에서는 t 검정 결과 A집단(지리과)이 B집단(타교과)보다 유의하게 높다(표 14 상단). 그런데 B집단을 세분하여 분산분석 결과 A집단(지리과)은 B₁집단(사회과 외 타교과)은 물론 B₂집단(사회과)보다도 유의하게 높았다(표 14 하단). 따라서 지리 교사는 타교과 교사에 비해 세계시민교육에 근접한 교육과정 재구성이 가능하다고 생각하는 경향이 있다.

인터뷰에서 세계시민교육에 의거한 실증적인 수업을 한다면 어떤 방식으로 진행할 수 있을지에 대한 추가 질문

표 14. 세계시민교육 기반 교과 교육과정 재구성 가능 여부에 대한 응답(4-5)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	5.75	0.87	4.02	0.000
B집단(타교과)	44	4.77	1.36		
집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.75	0.87	11.35	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.39	1.53		
B ₂ 집단(사회과)	21	5.19	1.03		
scheffé test	B ₁ , B ₂ <A**				
**p<.001					

을 던졌더니, 교사들은 고심 끝에 다양한 답을 내놓았다.

“지역적 문제를 하나 선정하고 해결방안을 고안한 후, 실제로 캠페인 등을 통해 지역 환경을 개선하는 수업을 진행했었는데, 그때 학생들의 수업 후 설문조사를 보고 실천적인 수업을 하면 많은 것이 바뀌겠다는 생각이 들었어요. 궁극적으로 아이들의 기본적인 가치관 형성에 도움이 될 것 같아요(C교사·사회).”

“현재 기술과는 노작교육이나 기능교육 측면에 치중되어 있어요. 물론 교육과정 개정을 거듭함에 따라 창의력 교육 쪽으로 경로가 변경되긴 했지만, 활동의 목적성이 없는 경우도 더러 있거든요. 최근에는 문제해결 쪽에 치중하고 있으니, 세계시민성과 융합한다면 지금보다 실천적인 교육이 진행되면서 교육과정상에도 큰 변화가 있지 않을까 합니다(A교사·기술).”

4.6 문항 ‘세계시민교육을 기반으로 한 교수학습 실행 가능 여부’는 4.5 문항과 같은 맥락의 문항으로 볼 수 있으며 그 결과도 유사했다. 즉 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높았고, B집단을 세분하여 분산분석한 결과 역시 지리과가 사회과 및 사회과 외 타교과보다 유의하게 높았다(표 15). 따라서 지리 교사들은 타교과에 비해 세계시민교육에 근거한 교수학습 실행이 가능하다고 생각하는 것으로 볼 수 있다.

이 같은 지리과와 타교과와의 차이는 4.7 문항 ‘세계시

표 15. 세계시민교육 기반 교수학습 실행 가능 여부에 대한 응답(4-6)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	5.61	0.84	5.03	0.000
B집단(타교과)	44	4.55	1.13		
집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.61	0.84	14.37	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.30	1.18		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.81	1.03		
scheffé test	B ₁ <A**, B ₂ <A*				
*p<.05, **p<.001					

표 16. 세계시민교육 기반 학습 활동 실행 여부에 대한 응답(4-7)

집단	N	평균	표준 편차	<i>t</i>	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.11	1.17	4.32	0.000
B집단(타교과)	44	3.89	1.48		

집단	N	평균	표준 편차	F	<i>p</i> -value
A집단(지리과)	44	5.11	1.17	10.50	0.000
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	3.61	1.50		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.19	1.44		
scheffé test	B ₁ <A**, B ₂ <A*				

p*<.05, *p*<.001

민교육 기반 학습 활동 실행 여부’에서도 이어진다(표 16). 지리 교사들은 타교과에 비해 세계시민교육에 근거한 다양한 학습 활동을 이미 수업에 적용하고 있는 것으로 보인다. 이미 적용하고 있다면, 각 교과의 세계시민교육의 적용 가능성을 물었던 4.5, 4.6 문항들의 응답 결과는 당연한 결과라고 할 수 있다.

4.8 문항 ‘세계시민교육을 위한 다른 교사와의 수업 나눔 필요성’에서도 t 검정 결과 A집단(지리과)은 B집단(타교과)보다 유의하게 높았다(표 17 상단). 그런데 B집단을 세분하여 살펴보면 A집단(지리과)과 B₂집단(사회과) 사이에서만 유의한 차이를 보인다(표 17 하단). 따라서 지리 교사들은 사회과 교사들보다 세계시민교육을 위한 수업

표 17. 세계시민교육을 위한 수업나눔 시간의 필요성에 대한 응답(4-8)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	5.66	1.35	2.78	0.007
B집단(타교과)	44	4.84	1.41		
집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.66	1.35	4.00	0.022
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	4.96	1.26		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.71	1.59		
scheffé test	B ₂ <A*				
*p<.05					

나눔의 필요성을 크게 느끼는 것으로 볼 수 있다.

4.9 문항 ‘세계시민교육에서 교사 역량이 중요성’에서도 4.8 문항과 유사한 결과가 확인된다. t 검정 결과에서는 A집단(지리과)이 B집단(타교과)보다 유의하게 높으나(표 18 상단, B집단(타교과)을 세분하여 보면, A집단(지리과)과 B₂집단(사회과) 사이에서만 유의한 차이가 나타나기 때문이다(표 18 하단). 즉 지리 교사들은 사회과 교사들보다 세계시민교육을 실행할 때 교사 역량이 더욱 중요하다고 생각하는 경향이 있다.

하지만 인터뷰에 참여한 교사 모두 교사의 세계시민성 역량 함양 정도와 학생에게 제공하는 세계시민교육 간 관계가 ‘높다’고 응답했다. 그 이유로 ‘가치·태도 내면화’에

표 18. 세계시민교육에서 교사의 역량의 중요성(4-9)

집단	N	평균	표준 편차	t	p-value
A집단(지리과)	44	5.52	1.21	6.68	0.027
B집단(타교과)	44	4.95	1.16		

집단	N	평균	표준 편차	F	p-value
A집단(지리과)	44	5.52	1.21	3.77	0.027
B ₁ 집단 (사회과 외 타교과)	23	5.22	0.95		
B ₂ 집단(사회과)	21	4.67	1.32		
scheffé test	B ₂ <A*				

*p<.05

따른 잠재적 교육과정의 중요성’이 여러 번 언급되었다.

“교사가 세계시민성에 대해 얼마나 알고, 관심이 있는가에 따라 수업 방식, 내용 설명, 문제를 바라보는 관점, 평소 행동 및 사고의 폭이 달라지니 학생들이 은연중에 학습할 수 있는 범위의 차원 역시 상이하겠네요(D교사-지리).”

“세계시민성 자체가 가치·태도적 측면을 강조하므로 교사의 숙련도 및 내면화 정도에 따라 잠재적으로 학생들이 습득 가능한 범위가 천차만별이겠죠(A교사-기술).”

“어떤 이슈를 던졌을 때 스스로 역량을 키워나가는 과정은 교사의 역량에 따라 좌우될 것 같습니다(C교사-사회).”

덧붙여 거시적 관점에서 교육과정을 재구성하여 학생들에게 세계를 조망할 수 있는 안목을 길러주는 것이 중요하다는 응답을 보였다. 이를 위해 교사들의 세계시민성에 관한 깊이 있는 이해가 선행되어야 할 것이다.

“교육과정 재구성 역량이 필요합니다(B교사-수학).”

“교육과정 재구성을 통한 항목 군집화와 스토리텔링을 통한 융합이 이루어져야 해요(A교사-기술).”

“세계 문제에 관한 거시적 조망능력을 길러주어야 합니다(C교사-사회).”

“교육과정 재구성을 바탕으로 창의적인 사고를 기를 수 있다고 생각해요(D교사-지리).”

종합하자면, 지리 교사들은 타교과에 비해 세계시민교육에 기반하여 교육과정을 재구성하고 교육 현장에서 세계시민교육과 관련된 교수학습을 실행할 가능성이 높으며, 실제로 이미 다양한 활동을 진행하고 있는 것으로 보인다. 그리고 사회과를 제외한 타교과 교사들보다 세계시민교육과 교과 간 관련성이 높다고 인식하고 있다.

흥미로운 것은 사회과 교사들보다 지리 교사들은 교사 간 전문적 학습공동체를 활용한 수업나눔이 세계시민교육에 도움이 된다고 생각하며, 세계시민교육에서의 교사 역량을 더욱 중요시한다는 것이다.

교과를 막론하고 교사들은 세계시민교육이 교육과정

상 필요하며, 미래를 위한 교육으로 세계시민교육이 필요하다고 응답했다. 반면 현 시점에서의 세계시민교육의 시행 정도에 대해서는 회의적인 반응이었다.

V. 결론 및 논의

본 연구는 세계시민성과 세계시민교육에 대한 교과별 교사들의 인식 차이를 분석했다. 기존에 중등 사회과와 타교과 교사 간 세계시민교육에 대한 인식 차이를 탐색한 연구(이성희 외, 2015)가 있었지만, 본 연구는 지리 교사를 중심으로 사회과는 물론 타교과 교사와의 비교를 통해 세계시민성과 세계시민교육에 대한 인식 차이를 도출했다는 점에서 의의가 있다. 세계시민성은 이전 교육과 정부에서 꾸준히 강조하던 내용이었으나, 실제 교과서에서는 찾아보기가 힘들었다. 게다가 세계시민성이 무엇을 의미하는지, 그리고 어떤 태도를 함양해야 하는지에 대해 불분명해 하는 교사들이 많다. 따라서 본 연구에서는 세계시민성에 대한 관심이 증대되는 현시점에서 세계시민성에 대한 교사들의 인식은 어떠하며, 실제 학교 현장에서 어떻게 적용되고 있는지 알아보기 위해 지리 교과와 타교과 교사 간 인식 차이를 비교했다. 본 연구의 주요 연구 결과 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 지리 교사들과 타교과 교사들은 세계에 대한 인식 측면에서 차이를 보였다. 지리 교사들은 타교과 교사들에 비해 대륙의 특성을 잘 알고 있었다. 설문조사에서 각 대륙에 속하는 국가명을 적을 때 지리 교사들은 모두 3개국 이상을 적어냈지만, 타교과 교사들은 아예 공란으로 두거나 1, 2개국만 작성한 응답자가 많았다. 또한 그린란드를 덴마크령이 아니라 독립국으로 알고있는 응답도 있는 등 타교과 교사들은 세계에 대한 인식 측면에서 상대적으로 낮은 결과를 보였다. 이는 인터뷰 결과에서도 확인할 수 있듯이 지리 교과 특성상 다양한 국가에 대한 지식이 필수적이기 때문으로 볼 수 있다.

둘째, 세계시민성 이해도에서 차이를 보였다. 먼저, 타교과 교사들은 ‘세계시민성’이라는 용어부터 ‘생소하다’고 응답했지만, 지리 교사는 전공이나 교과교육 공부를 통해 접해본 적이 있다고 응답하였다. 세계시민성에 대한 인지도는 통계적으로도 지리 교사들이 유의하게 높았으며, 지리 교사들은 타교과에 비해 세계 동향에 관한 관심

역시 높았다. 다만, 세계 문제의 인식 범주는 지구온난화(환경), 전쟁, 금융 등으로 공통적인 주제들로 좁혀졌는데, 이에는 대중매체의 영향이 큰 것으로 보인다. 그리고 세계의 다양한 문제 해결에 있어 인터뷰에 참여한 교사들 모두 ‘세계 모든 국가의 협약’이 필요하다고 의견을 피력했지만, 타교과에 비해 지리 교사는 비판적인 관점을 고려한 상호유기적인 해결의 필요성을 강조하였다. 다만, 지리 교사들이 예상과 달리 세계 문제와 우리나라와의 연관성에서 타교과보다 오히려 낮은 결과를 보였는데, 이는 타교과에 비해 지리과 교사들의 세계시민성 내면화 비율이 높아 우리나라의 문제와 세계 문제를 엄격히 이분화하지 않음으로 발생한 결과로 사료된다.

셋째, 세계시민교육 이해도 및 학습 제공 측면에서 차이를 보였다. 지리 교사들은 타교과 교사들에 비해 교과와 세계시민교육 사이의 연관성이 높다고 느끼는데, 이는 앞서 지리과의 교과 특성상 세계에 대한 인식이 높다는 결과와 맞닿아 있다. 또한 지리 교과는 세계의 다양한 문제를 다루며, 그 과정에서 세계시민교육을 잠재적으로 시행하고 있다고 응답했다. 따라서 지리 교사들은 세계시민교육 바탕의 교수학습을 실행할 수 있다고 생각할 뿐만 아니라, 이미 교육 현장에서 실행하고 있는 것으로 파악된다. 세계시민교육을 바탕으로 교육과정을 재구성할 수 있다는 응답의 평균이 높았던 것 역시도 타교과에 비해 교과와 세계시민교육과의 관련성이 높기 때문으로 보인다.

넷째, 세계시민교육에서 교사의 역량의 중요성에 대한 인식에서 차이를 보였다. 다만, 이는 정도의 차이일 뿐, 인터뷰에 참여한 교사 모두 교사부터 역량을 갖추어야 올바른 교육이 이루어질 수 있으며, 공통적으로 세계에 관한 다면적 이해가 선행되어야 할 필요성을 느끼고 있었다. 또한, 범교과적으로 세계시민교육이 실행되기 위해서는 세계시민교육을 교육과정에 융합한 형태의 수업 제공 및 연수를 비롯한 교사 대상의 체계적인 세계시민교육 선행의 필요성을 제언했다. 진도 등의 현실적 제약으로 교사 개개인의 교육과정 재구성을 통한 세계시민교육 제공은 불가능에 가까우며, 교사 간 이해 차이로 인해 제대로 된 세계시민교육 시행이 쉽지 않다는 것이다.

다섯째, 설문 결과 교사들은 각 대륙에 대한 잠재적인 편견을 지니고 있는 것으로 보인다. 교사들이 지니고 있

는 대륙에 대한 이미지를 정리해보면, 유럽, 북아메리카의 경우 선진국, 자본, 고급, 자유 등의 긍정적·인문적 어휘가 많이 쓰이면서 제국주의, 열강 등의 이미지를 가지고 있는 반면, 아시아, 남아메리카에 대해서는 열정적인 문화, 치안 문제, 개발도상국 등의 이미지를 가지고 있었다. 오세아니아는 자연 및 동물에 대한 이미지가 강했고, 아프리카는 풍부한 자원 그리고 빈곤, 내전, 분쟁 등의 이미지가 지배적이었는데, 이는 김이재(2013)의 논문에서 언급한 자연적, 인문적 이미지에 대한 결과와도 일치한다.

여섯째, 교사들이 지니고 있는 세계에 관한 이미지 형성에는 ‘대중매체’가 크게 관여한 것으로 보인다. 대륙에 관한 이미지를 습득한 경로로 모든 집단에서 ‘대중매체’를 1순위로 꼽았고, 뒤이어 학교 수업, 교과서, 책, 여행기 등이 언급되었다. 특히 다큐멘터리, 여행 브이로그, 유튜브 등에서 습득했다는 응답이 대부분이었다. 그리고 다른 대륙들에 비해 아프리카는 부정적 용어 채택률이 높았는데, 아프리카에 대한 정보의 원천이 대부분 ‘다큐멘터리’와 ‘기근 광고’였다는 응답에서 대중매체의 영향력을 짐작할 수 있다. 이는 오랫동안 서구의 오리엔탈리즘에 노출된 상황에서 형성된 이미지를 비판적으로 수용하지 못하고 그대로 답습하게 되면서 생긴 것으로 보인다.

정리하자면 지리 교사는 타교과에 비해 대륙의 특성에 대한 인지도, 세계시민성에 대한 인식 및 세계시민교육에 대한 이해 수준이 높은 편이며, 타교과보다 세계시민교육을 교육 현장에서 적용하는 정도가 큰 것으로 나타났다. 이는 지리 교과 자체의 특성이 크게 기여한 것으로 보인다. 또한 세계 각 지역에 관한 정보들이 ‘대중매체’를 통해 습득된 후 주관적으로 이미지화되는 과정에서 편견이 개입할 수 있다. 따라서 교사들은 미디어를 비판적 세계시민성의 관점에서 분석하여 본인의 편견을 담지 않은 객관적인 태도로 교육에 임해야 할 것이다. 또한 국가 차원에서는 교과별로 교육과정을 재구성하고, 세계시민성 및 세계시민교육과 관련한 교사 연수를 시행하여 체계적인 세계시민교육이 이루어질 수 있도록 노력해야 한다. 나아가 학생들이 세계시민으로서 실천적인 문제에 참여할 수 있는 방향으로 세계시민교육을 적용할 수 있는 법과정책 방안에 관한 추후 연구가 이어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강순원, 2010, “다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망”, 평생교육학연구, 16(2), 69-91.
- 교육부, 2015, 사회과 교육 과정, 교육부 고시 제 2015-74호 [별책 7].
- 교육부, 2022, 사회과 교육 과정, 교육부 고시 제2022-33호 [별책 7].
- 구정화, 2013, “초등교사에게 나타나는 편견과 그에 영향을 주는 관련 변인 연구”, 사회과교육, 52(4), 61-73.
- 권미경, 2023, “학교 다문화교육 교재에 관한 교사 요구: 초등학교 및 중학교 교사 인터뷰를 중심으로”, 다문화콘텐츠연구, 44, 111-142.
- 김갑철, 2016, “세계 시민성 함양을 위한 지리교육과정의 재개념화”, 대한지리학회지, 51(3), 455-472.
- 김갑철, 2022, “학교 지리교실에서 비판적 세계시민성과 해체적 페다고지”, 한국지역지리학회지, 28(1), 118-132.
- 김기남·김민성, 2021, “세계지리 시험 문항이 추동하는 지역 편견의 문제와 대안적 문항 구성 전략”, 한국지리환경교육학회지, 29(1), 119-132.
- 김다원, 2015, “세계시민교육(Global citizenship education)에서 ‘여행’의 교육적 의미 탐색”, 국제이해교육연구, 10(2), 131-162.
- 김민성, 2013, “비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로”, 사회과교육, 52(2), 59-72.
- 김민성·이윤구, 2023, “2022 개정 세계시민과 지리 교육과정의 주요 내용”, 한국지리환경교육학회지, 31(2), 1-14.
- 김소순·조철기, 2010, “중학교 사회 교과서에 나타난 이데올로기 및 편견 분석-서남아시아 및 아프리카 단원을 중심으로”, 중등교육연구, 58(3), 87-112.
- 김이재, 2013, “어린이 세계그림지도책의 메타 지리적 특성 연구”, 한국지리환경교육학회지, 21(2), 1-16.
- 김이재, 2021a, “한국 중학교 사회과 교과서의 동남아 확대 현상과 원인 분석-국가주도 사회과 교육과정의 서구중심주의에 관한 비판적 성찰”, 한국지리환경교육학회지, 29(2), 33-52.
- 김이재, 2021b, “한국 초등 사회과 교과서에 재현된 동남아 교수요목기에서 2015 개정 교육과정까지 서술내용 분석”, 교육논총, 41(2), 271-287.
- 김창환·배선헌, 2014, “수능 세계지리 문항에 제시된 국가의 공간 분포 분석”, 한국사건지리학회지, 24(4), 193-202.
- 김춘식·채영길·정낙원, 2015, “한국 미디어의 아프리카 묘사 방식과 수용자 인식에 관한 탐색적 연구”, 국제지역연구, 18(5), 219-252.

- 김태영, 2015, “질적 연구 방법을 사용한 자료 수집, 분석 및 논문 작성의 실제-인터뷰 방법을 중심으로”, 한국언어문화교육학회 학술대회, 9-14.
- 김현미, 2023, “2022 개정 중학교 「사회」 지리 영역 교육과정의 개발 방향과 특징”, 한국지리환경교육학회지, 31(1), 29-44.
- 김현주, 2018, “TV 여행프로그램을 통한 세계 지역 학습의 가능성 탐색-세계테마기행과 꽃보다 청춘, 배틀 트립 속 ‘라오스’를 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 26(4), 79-98.
- 도지민, 2020, 세계시민교육 관점에 따른 목표에 관한 초등 교육과정 성취기준 비교 및 교사의 중요도 및 실행도 인식 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박일수, 2021, “프로젝트 기반 협동학습이 예비교사의 세계시민교육 역량 함양에 미치는 효과”, 교원교육, 37(4), 177-197.
- 박환보·조혜승, 2016, “한국의 세계시민교육 연구동향 분석”, 교육학연구, 54(2), 197-227.
- 박환보·임진영·박경희, 2020, “중등 예비교사의 세계시민의식 유형과 결정요인 분석”, 국제이해교육연구, 15(1), 91-122.
- 손명철, 2016, “세계지리 수업에서 여행기를 활용한 정서적 영역의 보완”, 한국지역지리학회지, 22(3), 730-744.
- 심희정·김찬미, 2018, “세계시민교육 국내 연구동향 분석: 2000년부터 2018년 등재학술지 게재 논문을 중심으로”, 한국교육(KEDI), 45(3), 1-28.
- 원요한·임은진, 2021, “비판적 경제 읽기’ 수업을 통한 세계시민교육 방안 연구”, 한국지리학회지, 10(1), 51-65.
- 유수진, 2018, “지리수업에서의 공감적 관점채택이 글로벌 시민성 함양에 미치는 효과: 외국인 근로자에 관한 편견을 사례로”, 서울대학교 박사학위논문.
- 윤노아, 2022, “사회과 수업에 나타난 세계시민성에 관한 비판적 분석”, 사회과교육, 61(1), 47-65.
- 윤옥경·유수진, 2022, “초등학교 사회 ‘지리’영역 교육과정 시안 개발 방향”, 대한지리학회 학술대회논문집, 35-37.
- 이경한, 1996, “지리교육의 가치목표와 그 내용에 관한 고찰”, 대한지리학회지, 31(1), 38-48.
- 이경한, 2018, “세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석”, 국제이해교육연구, 13(2), 39-75.
- 이성희·김미숙·정바울·박명·조윤정·송수희, 2015, “세계시민교육의 실태와 실천과제”, 한국교육개발원(KEDI).
- 이성희, 2016, “세계시민교육에 관한 교사들의 인식과 현실적 딜레마”, 다문화교육연구, 9(2), 31-55.
- 이종일, 2009, “적극적 의미의 비판적 사고하기를 통한 비판적 교
- 수방안”, 사회과교육, 48(4), 47-62.
- 장의선·이화진·박주현·강민경, 2016, “세계시민성에 관한 중학생과 교사의 인식 실태 연구”, 글로벌교육연구, 8(3), 3-28.
- 정성경·기한솔·박환보, 2021, “교사의 세계시민교육 실천 관련 요인 분석”, 국제이해교육연구, 16(2), 71-107.
- 조성욱, 2018, “아프리카에 관한 지역인식 변화를 위한 지리교육과정 구성 방법”, 한국지리환경교육학회지, 26(1), 73-87.
- 조철기, 2012, “인간과 장소의 재현에 나타난 이데올로기와 편견”, 사회이론, 41, 195-223.
- 조철기, 2013, “글로벌 시민성교육과 지리교육의 관계”, 한국지역지리학회지, 19(1), 162-180.
- 조철기, 2017, “글로벌 교육과 지리교육의 관계 탐색”, 한국지역지리학회지, 23(1), 178-194.
- 조철기, 2022, 지리교육학, 푸른길.
- 지은림·선광식, 2007, “세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석”, 시민교육연구, 39(4), 115-134.
- 최정숙·조철기, 2009, “지리를 통한 세계시민성 교육의 전략 및 효과 분석-커피와 공정무역을 사례로”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 239-257.
- 한예지, 2021, 설득메시지가 아프리카 지역에 관한 균형 잡힌 태도 함양에 미치는 영향, 서울대학교 석사학위논문.
- 홍영란, 2023, 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계지리 교과서 사진 읽기, 제주대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 황규덕·박배균, 2019, “지리교육에서 장소 이해에 관한 관계적 전환의 필요성에 관한 소고”, 한국지역지리학회지, 25(1), 20-37.
- Davies, L., 2006, Global citizenship: Abstraction or framework for action?, *Educational review*, 58(1), 5-25.
- Lee, D. and Ryu, J., 2013, How to design and present texts to cultivate balanced regional images in geography education, *Journal of Geography*, 112(4), 143-155.
- Schemer, C., 2012, The influence of news media on stereotypic attitudes toward immigrants in a political campaign, *Journal of communication*, 62(5), 739-757.

접 수 일 : 2024. 02. 12

수 정 일 : 2024. 02. 19

게재확정일 : 2024. 02. 20

교신: 최재영, 38430, 충청북도 청주시 서원구 청남로 2065(수곡동) 청주교육대학교 사회과교육과 조교수 (imagechoi@cje.ac.kr, 043-299-0731)

Correspondence: JaeYung Choi, imagechoi@cje.ac.kr