

비판교육학에 의한 세계시민교육의 이해

Understanding Global Citizenship Education as Critical Pedagogy

허창수
충남대학교 교육학과

Changsoo Hur(cshur@cnu.ac.kr)

요약

최근 들어 미래 교육의 한 방향으로 세계시민교육이 논의되고 있다. 국외의 활발한 논의와는 달리 국내에 서는 시작 단계라고 할 수 있다. 따라서 세계시민교육의 학문적 방향을 위해서는 다양한 연구 방향이 제안 되고 있다. 그중 가장 중요하게 여겨지고 있는 것이 바로 세계시민교육을 위한 이론적 배경이다. 이것에 대한 활발한 논의가 전개되어야 세계시민교육이 지향하는 바와 향후 다양한 연구 방향의 지표가 분명해지 기 때문이다. 국외 선행연구들에서 살펴보면 세계시민교육의 배경 이론으로 탈근대주의, 탈식민주의, 그리 고 비판이론이 논의되는 것을 알 수 있다. 이들을 모두 포함할 수 있는 이론적 배경은 특히 교육이라는 영역 적 특성을 담은 것으로서 비판교육학이라고 할 수 있다. 이것이 가진 의식, 이성, 합리성의 해방은 세계시민 교육이 현실점에서 취해야 할 중요한 방향과 일치한다고 할 수 있다. 따라서 세계시민교육의 이론적 배경 중 하나로서 비판교육학은 중요한 위치에 있다고 할 수 있다. 본 논의는 비판교육학이 세계시민교육의 이론 적 배경으로 타당함을 주장하고 있다.

■ 중심어 : | 세계시민 | 세계시민주의 | 세계시민교육 | 비판교육학 | 비판이론 | 탈근대주의 | 탈식민주의 |

Abstract

Scholars suggests global citizenship education(GCE) as an important direction for the future education. Although many academic discussions have been internationally going on, the studies in Korea are still on the beginning stage. Thus, it is asserted that studies for GCE should be proceeded more actively and widely, especially for a theoretical background because it might give a concrete direction for GCE. In the international trend, studies suggest that GCE should be discussed among post-modernism, post-colonialism, and critical theory as theoretical framework. So, this study purports to find a theoretical framework which represents those three. It is critical pedagogy (CP) which also includes educational values for GCE. The reason is because CP tries to achieve emancipation in terms of consciousness, reason and rationality through educational praxis and it should be a background for GCE in terns of current situation in the world. Therefore, this study asserts and tries to prove that CP is currently at the center of theoretical backgrounds for GCE.

■ keyword : | Global Citizenship | Cosmopolitanism | Global Citizenship Education | Critical Pedagogy | Critical Theory | Post-modernism | Post-colonialism |

* 본 연구는 2016년도 충남대학교 학술연구진흥지원사업(재직교원학술연구과제)에 의해 진행되었음.

접수일자 : 2017년 06월 21일

심사완료일 : 2017년 08월 03일

수정일자 : 2017년 07월 20일

교신저자 : 허창수, e-mail : cshur@cnu.ac.kr

I. 서론

국가 교육과정이 추구하는 인간상 중 2015 개정 교육과정부터 강조하고 있는 것은 세계시민 역량이다. 실제로 2009 개정 교육과정부터 강조하였지만, 명시되고 논의가 본격화된 것은 2015년 개정 교육과정부터이다. 또한, 2015년 송도에서 개최한 세계교육포럼에서도 세계시민 역량이 미래 교육의 방향으로 지적된 바 있다[1]. 이런 상황으로 볼 때 세계시민교육은 교육이 고민할 지향임은 분명하다. 이에 세계시민교육이 바람직한 방향으로 전개되기 위해서는 우선 이론적 배경에 대한 논의가 필요하다. 본 장은 이에 대한 타당성을 선행연구들을 통해 제시하였고, 이로부터 연구 목적을 기술하였다.

우리나라의 경우 세계시민교육은 과거에는 국제이해, 국제협력 등으로 유사한 주제와 영역을 포함하여 소수 연구자와 실천가들에 의해 연구해 왔다. 그 이후 다문화교육이 이러한 역할을 담당하게 되었다. 계기는 2006년 미국 미식축구 슈퍼볼 영웅 하인스 워드(Hines E. Ward Jr.)의 어머니인 김영희가 한국인이고, 모자가 함께 한국을 방문하는 행사가 전국적으로 알려지면서인데, 다문화교육에 대한 관심이 확대되기 시작하면서 국제 또는 세계를 하나의 장으로 하는 교육에 대한 논의 안에 세계시민교육을 포함하여 전개해왔다. 물론 다문화와 관련된 연구는 이주노동자를 중심으로 90년대 초반부터 진행해왔다. 하인즈 워드의 한국 방문 시기는 표면화되어 지원과 연구가 폭발적으로 증가한 것을 의미한다[2]. 다문화연구는 북미 지역에서 활발히 진행되고 있는 것으로 알려졌는데, 사실 동양은 북미보다 훨씬 전부터 다문화 사회로 구성되어 있었고, 그 의미를 인식하지 못할 정도로 보편적인 것이었지만 학문적 장이 활발하게 마련된 것은 아니었다. 제2차 세계대전 이후 여러 민족, 인종 등이 이주하고 갈등 관계를 생산하면서 이에 대한 고민이 깊어진 것이다. 이제 다문화교육 연구는 특정 지역에 대한 것이 아니라 전 세계적인 관심거리가 되었고 거시적, 미시적 다양한 주제와 쟁점은 점차 확산하고 있다.

다문화교육이 지향하는 구체적인 주제와 쟁점에서는 세계시민교육과는 일부 차이가 있지만, 주요 쟁점은 큰 틀에서 함께하고 있다. 특히 최근 다문화교육 관련 연구

들은 시민성 또는 시민권과 인권에 많은 관심이 있는데, 이는 세계시민교육이 추구하는 방향과 일치한다고 할 수 있다. 이에 대한 이해는 상대적으로 다양한 논의를 전개한 북미의 다문화 연구에서 이해할 수 있다. 이들이 가진 학문적 질문은 시민성이란, 그리고 인간의 존엄성의 범위에 대한 것이다. 교육도 이러한 쟁점을 어떻게 받아들일 것인지 고민하면서 다문화교육과 세계시민교육의 개념 간 경계가 모호해지고 있다. 특히 국가 경계의 단단함이 액체처럼 유연해 지면서 세계시민성[3-5], 세계시민을 위한 역량, 세계시민의 인권에 대한 논의는 중요한 주제와 영역이 되었다.

시민성의 기초는 민주주의에 있다. 민주주의적 권리와 의무를 갖춘 시민을 의미한다고 할 수 있다. 따라서 다문화교육 뿐 아니라 세계시민교육은 인권과 민주주의를 중요한 가치로 인정하고 있다. 전자의 중요성은 모두 인정하고 있지만, 후자는 서양의 가치로 이해할 수도 있다. 이는 세계시민주의가 서양의 가치에서 출발했다는 오해 소지가 있다. 그런데 중국의 경우를 보면 민주주의는 동서양 모두 추구했던 가치라는 것을 알 수 있다. 중국은 전통적으로 민본주의를 사회 정의를 실현하는 가치로 인정해왔다[6]. 민본의 의미는 우리가 알고 있는 민주주의와 상당히 유사하므로 민주주의라는 기호는 서양의 가치에서 발생했어도 그 의미는 민본이라는 기호를 활용하여 동양에서도 추구하고 있었다. 따라서 민주주의와 인권은 동서양 모두 추구하는 가치임을 알 수 있다.

세계시민교육에 대한 연구는 다양하게 진행됐다. 예컨대, 국내의 경우 개념적 이해[7-10], 교육실태[11], 교수학습 내용 분석[12], 교과교육[13-15] 등에 초점을 두고 진행해왔지만, 이론 정립, 연구방법론, 실천적인 사례에 대해서는 소극적이었다[16]. 박환보와 조혜승에 의하면 [16], 이론적 영역을 다룬 연구물은 255편 중 86편이지만 이 중 철학적, 이론적 배경을 다룬 연구는 33편인 13% 정도이며, 이 또한 많은 수가 국제이해나 다문화교육과 함께 논의하고 있었다. 이 중 18편은 2011년부터 진행된 연구물로 최근 들어 세계시민교육에 관심이 집중되고 있으며 아울러 이론적, 철학적 배경의 논의가 필요함을 알 수 있다. 이 연구의 결과와 주장은 본 논의의 필요성과 목적을 타당화 하는 기초가 되었다.

본 논의 주제와 연관된 일부를 소개하면 다음과 같다. 세계화의 상황 속에서 세계시민교육의 중요성을 강조하며 교육과정에 포함해야 함을 주장한 연구가 있다[17]. 이미 2015 개정 국가 교육과정을 통해 실현되고 있는데, 중요한 것은 한국적 토양에 적합한 세계시민교육을 위한 교육과정 개발의 필요성을 강조한 것이다. 또한, 세계시민교육에 있어서 교사 역할과 교사상의 방향을 제시하였다[18]. 특히, 이론적 배경의 중요성과 함께 탈근대주의적인 유연한 교수법 활용이 교사의 가능한 역량임을 주장하였다. 또한, 세계시민의식에 미치는 영향 요인 연구를 통해 역량을 측정할 수 있는 도구와 방향에 대한 시사점을 제공하였다[19]. 여러 결과 중 다문화적 감수성과 평등을 함양할 수 있는 배경과 도구를 형성해주는 것이 필요하다는 결과는 주목할 만하다. 현 국내 연구 동향으로 볼 때, 세계시민교육을 위한 이론적, 방법론적 배경 탐색과 이에 기초한 초중등 교육과정 운영 논의는 이제 시작하고 있으며, 이에 이론적 배경에 중요한 방향을 제공해줄 수 있는 본 논의의 필요성을 이해할 수 있다.

국외의 연구 동향은 다소 차이가 있다. 예컨대, 다문화와 미래 사회 이해를 위해 해체주의적 관점에 기초한 세계시민주의의 필요성을 주장하였으며[20], 세계시민주의에 대한 이론적 토대를 형성하는 개념적 이해를 제공하였다[21]. 예컨대, 다국적의식, 지구공동체 의식, 국가 정체 의식, 시민의식, 민주 의식 등은 이러한 개념적 정의에 핵심이 되었다. 다른 학자들의 다양한 견해도 논의가 상당히 진전되어 있다[22]. 또한, 상당히 여러 분야에 걸쳐 골고루 연구가 진행되고 있다. 예컨대, 교육 전반에 대한 세부적인 논의[23], 교수법에 초점을 두고 다양한 전략을 소개한 연구[24], 중등교육에 초점을 둔 연구[25], 다양한 학습법에 대한 연구[26] 등이 예이다. 교육과정 영역에서도 탈식민주의 관점 세계시민교육의 필요성을 주장하고 있다[27]. 또한, 탈근대주의와 비판교육학도 배경으로 기술하고 있다[28]. 아울러 다양한 연구 방법에 대한 제안도 전개하고 있다[29]. 특히 방법론과 이론적 배경에 대한 논의가 활발함을 알 수 있다. 이 중 세계시민주의와 세계시민교육을 위한 이론적 배경으로 부상하고 있는 것은 비판교육학, 탈근대주의, 탈식민주의이며, 본 논의의 목적과 필요성을 뒷받침해주고 있다.

본 논의는 이러한 국내외 선행연구들에 기초하여 세계시민교육의 배경으로 드러되고 있는 세 이론 중 비판교육학을 가장 중요한 것으로 주장하고자 하는데, 비판교육학은 탈근대주의와 탈식민주의를 포함하여 설명하고 활용할 수 있지만, 그 반대는 어렵기 때문이다. 즉, 비판교육학은 다른 두 이론적 배경 간 상호 보완 관계에 있지만, 전자가 후자를 모두 포함할 수 있기 때문이다[28]. 따라서 본 논의의 연구문제는 다음과 같다. 비판교육학은 세계시민교육의 이론적 배경으로 타당한가?

II. 세계시민교육의 이론적 배경

세계시민교육이란 다양하게 정의될 수 있는데, 역사적으로 국제이해, 다문화, 평화 교육 등 유사한 개념을 가진 여러 경향이 함축적으로 모여 구성되었기 때문이다[16]. 즉 특정 시점에 특정 계기를 통해 구성된 것이 아닌 역사성에 의존한 다양한 의미들을 담고 있는 개념이란 것이다. 따라서 조금씩 차이는 있지만, 유네스코(UNESCO, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)가 제시한 개념에서 크게 벗어나지는 않는데, 그 또한 다양한 개념들을 포괄적으로 구성하고자 노력했기 때문이다. 본 논의는 이를 중심으로 이론적 배경을 논의하고자 한다[30]. 유네스코의 보고서에 따른 개념 정의에 의하면[16] 세계시민교육은 더 평화롭고 정의로우며, 관용적이고 포용적이며, 안전하고 지속 가능한 세상을 만드는데, 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 함양하는 것이다. 이 개념은 그동안 논의해 온 핵심 단어들을 조합하여 구성된 것이기 때문에 다양한 개념적 정의와 이론적 배경의 가능성을 함축하고 있다. 본 논의는 제시된 개념에서 학습자가 필요한 지식, 기술, 가치와 태도의 배경이 되는 정의, 평화, 관용, 포용이 가진 의미에 초점을 두고 논의한다. 따라서 본 장에서는 여러 선행 연구 중에서 특히 이론적, 철학적 배경에 기초한 연구물들을 중심으로, 구분되는 다양한 담론에 초점을 두고 논의하였다.

세계시민(성)에 대한 고민은 서양의 경우 고대 헬레니즘(Hellenism) 시대로부터 이해하고 있다. 알렉산드로스

대왕(Alexandros the Great)의 정복 활동의 부산물로 발생한 동서양 문화의 교류, 그리고 인구의 활발한 이동이 특성이었던 당시 상황에 따라 논의의 필요성은 쉽게 이해할 수 있다. 동양의 경우 제국들이 진행한 식민화 이후 독립하는 과정에서 발생한 다양한 인종, 민족, 종족 간의 연대와 갈등으로 인해 시민(성)이라는 것은 사회에서 중요한 화두가 되어 왔다. 이러한 상황 속에서 정의, 평화, 배려와 포용은 중심적인 개념이 되었다. 이후 지속해서 세계시민(성)에 대한 논의들이 있었는데, 이를 정리해서 4개의 담론으로 설명하였다[1]. 정치적(political), 도덕적(moral), 경제적(economic), 비판적·탈식민주의적(critical·postcolonial) 담론이다.

정치적 담론은 국가라는 경계가 가진 제한을 제거하는 것이다. 적극적으로는 세계국가가를 의미하며 소극적으로는 유엔(UN, United Nations)과 같은 국제기구를 통한 세계 거버넌스(governance)를 형성하는 것같은 형태를 추구하는 담론이다. 도덕적 담론은 세계 보편적 가치와 규범을 토대로 한 상호책임성과 인권을 인식하고 세계정의의 구현하는 것이다. 경제적 담론은 자본과 시장 경제를 중심으로 (신)자유주의에 의한 세계 시장 재편을 의미한다. 비판적·탈식민주의적 담론은 특정 계층 또는 계급의 이익에 초점을 두었던 자본주의와 식민주의에 맞서 세계 사회의 공정과 평등을 추구하는 세계시민(성)을 주장한다. 이는 존슨(L. Johnson)[31]의 선행 연구 분석에 의존한 것이다. 존슨은 세분화시켜 모두 8개의 담론으로 소개하고 있다. 네 가지 외에 다섯 번째 담론으로 심미적·문화적(aesthetic·cultural) 담론을 제시하였다. 이는 다양한 문화에 관심을 가지고 공유하며 소통하는 세계 문화화의 의미를 담고 있다. 여기에는 매체와 언어 등이 포함되어 있다. 즉 다양한 문화에 대한 이해와 배려를 통해 세계를 무대로 문화적 소통을 중요하게 여기고 있다. 여섯 번째는 위치적(positional) 담론이다. 이는 사회적 지위 또는 위치에 따른 것으로, 젠더(gender), 민족, 성정체성, 장애, 계급 등 다양한 사회적 위치에 따른 세계시민(성)을 주장한다. 일곱 번째는 환경적(environmental) 담론이다. 세계 생태 환경의 지속가능성을 기초로 한 세계시민(성)의 발전을 추구하는 담론이다. 환경의 지속가능성에 관련된 여러 주장은 모두 이에 해당한다. 마지막

은 영성적(spiritual) 담론이다. 이는 종교, 신념, 영성 등과 관련된 세계시민(성)을 의미한다. 세계시민(성)의 이와 같은 이론적 담론은 선행 연구들을 총체적인 정리한 것이다. 따라서, 유네스코가 정의하고 있는 세계시민교육이 정의, 평화, 배려, 포용 등의 개념을 중요하게 여기는 이유를 쉽게 이해할 수 있다. 그렇다면 이들의 구체적인 개념을 뒷받침하는 이론적인 배경으로 적합한 것은 무엇일까.

존슨이 구분한 8개의 담론은 서로 교집합을 가지고 있다. 예컨대, 사회적 지위 또는 위치는 비판적·탈식민주의적 담론과 상당히 많은 교집합을 이루고 있다. 후자는 주로 비판이론에 기초하여 세계시민주의를 논의하고 있지만, 비판이론에서 발전한 비판교육학적 관점에서 보면 위치적 담론도 포함한다. 또한 환경적, 영성적 담론도 마찬가지이다. 또한, 정치적, 경제적, 도덕적 담론은 한편으로는 비판이론이 그동안 진행한 논의의 맥락과 일치한다. 다만 경제적인 관점에서 세계시민(성)은 비판적·탈식민주의와 다른 방향으로 주장하고 있다.

선행연구에서 제시한 담론의 배경을 종합하면, 세계시민교육을 위한 다양한 담론 중 비판적·탈식민주의적 담론을 타당성과 엄밀성을 확보하여 재개념화 하여 확장하면 경제적인 담론을 제외하고 모두 포함할 수 있다. 본 논의는 이를 위해 비판교육학을 논의하고자 하는 것이다. 세계시민교육의 개념적 변화 과정을 보면 경제적 담론이 가진 특성은 그 방향이 다소 다르다. 하지만 이것이 지향하는 바가 현재와는 달리 민주주의와 인권에 초점을 둔다면 이 또한 포함할 수 있다. 이에 대한 논의는 구체적이지 않지만 비판교육학의 중요성 논의와 함께 간단하게 언급하고자 한다.

III. 비판교육학의 이론적 배경

이장에서는 세계시민교육을 위한 이론적 배경으로 비판교육학을 주장한다. 비판이론이 세계시민주의를 위한 중요한 이론적 배경으로 가능성을 이해했다. 비판이론만이 이론적 배경일 필요는 없지만 여러 배경 이론들을 고려할 때, 경제적인 담론에서 강조하는 개발과 자본의 논

리만을 제외하면 많은 연관성을 가지고 있다. 경제와 자본에 대한 불편함을 보인다는 면에서는 탈식민주의와도 밀접한 관련성을 가지고 있다. 그런데 비판이론만으로는 탈식민주의와 선행연구들이 제시한 정치적, 도덕적, 심미적·문화적, 위치적, 환경적, 영성적 담론을 포함하기에는 한계가 있다. 이는 비판이론이 가진 정치적, 경제적, 사회적 맥락의 거시적 성격 때문이다. 특히 독일 철학의 본질적 질문에 의존하고 있는 비판이론은 가장 중요한 거대담론으로 주장하는 데 한계가 있다. 따라서 본 논의에서는 비판이론을 근거로 하지만 이후, 탈근대주의, 후기구조주의, 해체주의, 문화 이론 등[32] 다양한 이론적 담론을 모두 포함하여 논의하고 있는 비판교육학을 이론적 배경으로 주장하고 논의한다.

이는 존슨이 정리한 8개의 담론 중 비판적·탈식민주의적 담론이 다른 것들의 중심에 있다는 전제를 주장하고 있다. 여기서 우선 비판적이라는 것은 비판이론 관점에서 가져온 것이다. 이를 본 논의에서는 비판교육학으로 재 개념화한다. 그에 앞서 탈식민주의와 비판교육학과의 관계를 먼저 정리하는 것이 필요하다. 탈식민주의는 제국주의와 식민주의의 특성에 대한 비판적인 시각을 다각적으로 이해하려는 담론이다[33]. 제국의 식민화 정책을 식민주의라 하는데, 이에 대한 특성은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 자본과 경제력을 앞세운 지배력의 확장이다. 둘째, 서구식 이념을 기초로 한 계몽이다. 이에 중심이 된 것은 과학과 종교이다. 특히 기독교는 생활 이념의 핵심이다. 이를 기초로 한 정치적 이념의 포식적, 약탈적 개인주의는 바로 식민주의의 핵심적인 지향이다[34]. 과학이라는 특성은 근대주의와도 연결되어 있는데, 이에 대한 거부로 탈근대주의를 탈식민주의의 배경으로 주장하는 학자들이 많다. 이러한 식민주의 팽배는 제2차 세계대전 이후 사라지는 듯했지만, 새로운 방식으로 부활해 최근에는 신식민주의라는 이름으로 확장하고 있다. 이는 자본과 경제적 지배를 근본으로 한다. 물론 식민주의 당시 활용한 정치, 사회, 군사력을 통한 지배도 예외는 아니다. 다만, 공식적으로 자본과 경제이며 이를 바탕으로 사회, 정치, 문화 등 다른 맥락에서도 지배를 시도하고 있다. 식민주의처럼 직접적인 지배는 아니지만, 경제를 기초로 한 문화 등의 다양한 맥락에서 하이퍼리얼

리티(hyper-reality)를 통한 지배는 과거 식민주의가 충분히 청산되지 않은 데서 발생한다고 할 수 있으므로 식민주의의 부활로도 이해할 수 있다.

식민주의는 인간 개인의 작은 일상에서부터 국가 전체적인 이념에 이르기까지 다양하고 작은 곳에서 거대한 곳까지 영향을 미치고 있다. 예컨대 응구기 와 씨옹오(Ngugi Wa Thiong'O)가 '한 톨의 밀알'에서 보여준 것처럼 일상의 삶에서 식민주의는 피식민인 원주민들 사이에서 발생하는 다양한 갈등의 원인이 되며[34], 현 이라크나 시리아처럼 국가 전체가 카오스적 상황에 놓이게 된다[35]. 이러한 영향력에 대한 학자들의 설명은 다양한데, 식민주의가 가진 양가성과 혼종성[36]의 이해는 대표적인 이론적 개념이다. 예컨대, 양가성은 저항으로 정당성을 얻지 못하는 식민화는 갈등을 양산하고 이로 인해 파괴되는 일상과 국가를 의미하며, 혼종성은 서로 간 충돌로 인해 발생하고 형성되는 새로운 문화가 피식민에게 전적으로 흡수되지 못하는 양상들이 존재하는 혼란스런 사회를 의미한다. 이로 인해 피식민에 놓인 토착민은 삶의 혼란 속에 놓이게 되며, 결국 이익을 얻는 집단과 불이익을 받는 집단이 발생하게 된다. 여기에 비판이론이 주장하고 있는 인간의 이성과 합리성의 형성은 기형적으로 발생하고 사회 혼란은 지속되어 불이익을 받는 인구가 생성, 유지, 변형, 소멸된다. 예컨대, 한국의 경우 일제 잔재를 청산하지 못하고 지난 정부의 국정농단에 이르기까지 걸어진 과정은 일종의 이러한 식민주의의 영향이라고 할 수 있다.

식민주의와 신식민주의는 흥미롭게도 세계시민주의 담론이란 이름으로 주장된다. 즉, 경제적인 가치를 중심으로 자본과 개발을 강조하는 집단의 주장인데, 국가의 경계를 넘어 전 세계로 영향을 확대하는 지향이 세계시민주의의 이념이다. '시리아나(syriana)'라는 정치적 용어는 하나의 예이다[35]. 이는 중동의 원유를 미국에 유리한 방식으로 개발해서 활용할 수 있도록 유도하는 정치적 행위를 의미한다. 존슨이 정리한 8가지 세계시민주의 담론을 살펴보면, 이를 포함하고 있다. 경제적 담론으로 확장하고 있는 세계시민주의는 일정 부분 이러한(신)식민주의를 담고 있다. 이에 세계시민주의에서 경제적 담론을 중심으로 하는 논의는 다양한 비판의 목소리

들을 들고 있다. 마르크스주의(Marxism)가 중요한 영향력을 미친 비판이론은 이러한 자본의 확장에 대해서 다양한 경고를 하고 있으며, 경제적 담론을 제외한 다른 지향을 가진 세계시민주의의 담론에서 비판이론을 중요하게 강조하는 것은 바로 여기에 이유가 있다. 그런데 손슨이 분류한 것처럼 비판이론만으로 세계시민주의의 확장을 설명하고 확장하는데 기준으로 삼기에는 한계가 있다. 이는 탈근대주의, 탈식민주의, 다양한 가치론적 접근뿐 아니라 여성, 환경 등 다양한 주제와 인구를 포섭하기에는 다소 부족하기 때문이다. 이에 본 논의는 이성보다는 실천에 초점을 둔, 비판이론의 확장과 진화라고 할 수 있는 비판교육학이 세계시민주의의 배경 이론이 되어야 함을 주장하는 것이다. 특히 세계시민교육은 세계시민주의를 배경으로 하는 교육을 의미하는데 교육이 가진 (신)식민주의적 기능에서 벗어나기 위한 탈식민주의를 함축하는 것으로 비판교육학이 상당히 중요하다.

비판교육학은 한마디로 정의하기는 어렵지만, 다음과 같이 요약할 수 있다. 비판교육학에서 비판이 가진 의미는 변증법적 사고를 의미하는데, 최근에는 정반합의 이분법적 접근을 넘어서 다각적 시각을 포함한 해석학적 변증법으로 개념화하는 것이 타당하다. 또한, 교육은 프레이리(P. Freire)의 실천(praxis), 즉 이론(theory)과 실천(action)에 기초한 허위의식의 해체, 그리고 그를 통한 자율성과 자주성을 달성하기 위한 수행을 의미한다[37]. 좀 더 설명하면, 비판교육학은 지식 생산 과정에서 발생하는 권력 관계를 설명하고 있다. 언어와 담론을 활용한 이데올로기적 헤게모니 투쟁과 이에 기초한 문화 정치는 권력 관계 생산의 핵심이다. 이를 통해 지배, 종속, 하위문화가 형성된다. 이러한 구조의 재생산 속에서 인간은 허위의식을 형성하게 되고, 이로부터 권력 관계의 유지가 끊임없이 반복되어, 사회의 불평등, 불공정, 수동성, 타율성 등을 생산, 유지, 지속한다. 교육은 이러한 과정을 이끄는 주요 역할과 기능을 한다. 따라서 교육의 변화는 비판교육학에서 제시하는 변화를 위한 실천적 방향의 핵심 중 하나이다. 따라서 기존의 지식만을 전수하는 은행적교육과정은 비판적인 사고인 해석학적 변증법을 추구할 수 있는 교육과정으로 전환하여 편성과 운영한다. 이로부터 허위의식을 해체하고 비판교육학이 추구

하는 인간상인 자주적이고 능동적이며 평등과 공정을 추구하는 인간으로 거듭나야 함을 강조하고 있다. 이러한 의식화는 사회 구조가 가진 불평등과 불공정을 해체하고 공정과 평화로 전환하는 기초가 된다.

비판교육학에 대한 구체적인 이해를 위해서는 발생 배경과 담론 형성 개념들을 살펴보는 것이 필요하다. 우선 비판교육학의 시작은 비판이론이다. 1923년 설립된 사회연구소에서 시작하여 1930년 이후 정립된 철학 담론으로 독일 사상가들에 대한 연구를 기초로 하였다. 이들은 이성과 합리성을 통한 인간의 존재와 인식에 대해서 이해하고자 노력하였다. 시기적으로 마르크스(K. Marx)로부터 많은 영향을 받았지만, 다른 독일 철학자들의 근본적인 인간 존재에 대한 질문에 근거하고 있다. 비판교육학에 대한 설명은 보통 프레이리로 부터 시작한다. 브라질 마르크스주의 교육학자인 프레이리가 표방하는 교육이 비판교육학의 근거가 되었다. 물론 프레이리를 비판교육학의 ‘아버지’라고 부르는 데에는 이견이 있고[38], 그 또한 상당히 타당하다고 인정하고 있다. 따라서 큰 영향을 미쳤다는 정도로 하는 것이 적절할 것 같다. 프레이리는 비판이론을 교육에 적용했는데 그가 지향한 실천(praxis)을 기초로 한 교육법은 비판교육학의 토대가 되고 있다. 비판교육학은 이론보다는 교육적 실천을 강조하여 초기 독일 철학에만 의존했던 것과는 달리 이후, 보드리야르(J. Baudrillard), 푸코(M. Foucault), 데리다(J. Derrida), 프랑스 여권신장주의자인 이레가라이(L. Irigaray), 크리스티바(J. Kristiva), 식수(H. Cixous), 러시아 사회언어학자인 바흐친(M. Bakhtin), 비고츠키(L. Vygotsky)까지 폭넓은 이론가들의 사상으로부터 교육적 실천의 의미로 확대되었다[32]. 이처럼 비판교육학이 폭넓게 받아들리면서 형성된 이유는 이성과 합리성을 강조한 관념론적, 즉 이론을 강조하는 성격이 다소 농후한 비판이론의 인식론과 존재론보다는 실천을 강조하는 교육에 초점을 두었기 때문이다. 따라서 비판교육학은 비판이론으로부터 시작했지만, 이제는 실천을 강조하는 교육에 있어서 하나의 거대담론으로 인정하고 있다.

비판교육학을 위해서는 이들이 사용하는 담론을 구성하는 개념들에 대해서 살펴보는 것이 필요하다. 학자마다 약간의 차이는 있지만 맥라렌(P. McLaren)의 개념 정

의는 보편적으로 활용 가능하다[39]. 비판교육학을 위한 보편적인 교재로 활용하는 ‘비판교육학 리더(The Critical Pedagogy Reader)’에서 맥라렌의 개념 정리를 활용하고, 여러 학자가 이에 의존하여 개념 설명을 하는 것을 보면[37][38], 그의 시각은 비판교육학에서 보편성을 가지고 있다고 할 수 있다. 첫째, 지식의 형식, 계급, 문화, 지배/종속/하위문화, 문화의 형식, 헤게모니(hegemony), 이데올로기(ideology), 편견이다. 둘째, 권력관계이다. 셋째, 교육과정의 이해이다. 넷째, 사회재생산 과정이다. 이들의 구체적인 개념 소개는 다음 장에서 세계시민교육과 연계하여 설명하고자 한다.

IV. 세계시민교육의 비판교육학적 담론

세계시민을 위한 지식생산이 비판교육학의 근본적인 목적이다. 특히 비판교육학은 평등과 공정을 추구하는 지식생산을 요구한다. 예컨대, 세계시민주의에서 많은 학자는 그것이 가진 (신)식민주의적 지식 형성에 대해서 경고하고 있다. 즉 이러한 비판과 경고를 통해 탈식민주의적 지식생산의 필요성을 의미하는데, 이를 비판교육학에서는 비판적 해방적 지식(critical emancipatory knowledge)[40] 또는 지향적 지식(directive knowledge)[41]이다. 이러한 지식생산의 필요성을 위해서는 현재와 가능한 상황과 현상의 이해가 필요하다. 예컨대, 경제적 논리에 집중한 세계시민주의는 식민주의 지식에 의해 지배와 피지배 관계를 생산과 재생산한다. 이를 설명할 수 있는 개념들이 계급과 문화이다. 식민주의 지식은 이데올로기 또는 편견을 의미하는데, 이를 통해 각종 매체와 행위체(agent)를 통해 헤게모니적 흐름의 과정에서 지배와 피지배계급이 생산된다. 이데올로기적 헤게모니를 통해 문화도 다양한 형태를 가지게 된다. 계급과 마찬가지로 지배와 피지배 간 종속 관계가 생산되며, 이를 지배문화와 종속문화로 개념화하고 각 문화적 집단 내 하위문화가 형성된다. 이 상황과 현상에서는 비판적이고 해방적인 탈식민주의 지식생산이 필요하다.

세계시민주의 현상에서 지식을 통한 종속 또는 해방을 위한 이데올로기적 헤게모니의 투쟁 과정은 언어와 담론

으로 진행된다. 언어의 논리적 집합체인 담론은 이 과정에서 중요한 역할을 하게 된다. 예컨대 경제적 논리에 따른 개발의 강조는 식민주의를 양산하며, 이를 세계시민주의로 개념화하면서 헤게모니를 쟁취한다. 반대로 탈식민주의적 입장에서는 지역성, 자율성, 자주성을 강조하며 대항적 헤게모니 투쟁을 통해 새로운 담론을 형성한다. 여기서 최종적으로 쟁취하는 것은 바로 권력이다. 이 분법적 투쟁만이 아닌 다각적인 담론들 사이에서 서로 간의 권력 관계를 형성하기 위한 지속적인 투쟁은 사회현상을 이해하는 하나의 도구이다.

비판교육학은 프레이리식 실천을 강조하는 교육이 행동 강령이다. 이는 교육과정에서 수행되어야 한다. 그런데 교육과정이라는 개념은 크게 두 가지 패러다임으로 구성되어 있다. 즉 과학적 논리에 의해 개념화하는 교육전문가라고 하는 행정가와 기존의 지식을 중심으로 하는 계획된 교육 실행이 있고, 교육에 참여하는 모든 구성원의 자율성과 자주성에 근거하여 교육의 과정을 구성하는 실천으로 구분할 수 있다. 이 둘 중 비판교육학은 바로 후자의 교육과정을 통해 참여하는 모든 구성원은 해방적, 자율적, 자주적인 주체로 성장할 수 있다고 한다. 마찬가지로 세계시민주의에 적용하면, 현 교육과정은 두 패러다임 중 전자의 성격이 강하며 계획된 과정을 채우고 있는 내용은 바로 (신)식민주의적이라는 것이 탈식민주의와 비판교육학의 주장이다. 특히 교육과정은 인간의 삶을 형성하는 데 중요한 역할을 하는 과정으로 이데올로기적 헤게모니로 이해하고 있다.

사회재생산은 앞에서 언급한 개념들의 역동 속에서 이 사회는 지속해서 재생산되고 있으므로 불평등하고 불공정한 사회가 반복해서 유지된다고 설명하고 있다. 따라서 재생산의 고리를 끊어야 하는 것이 비판교육학의 입장이다. 식민주의가 제2차 세계대전을 끝으로 사라진 것 같았지만 지금은 신식민주의가 기승을 부리고 있다. 이는 사회재생산이 진행되고 있음을 설명하고 있는데, 사회의 구조와 문화를 중심으로 변형되어 지속하고 있다. 식민주의의 경우 영토와 자원을 쟁취하기 위해 전쟁을 통해 이루어졌다면, 신식민주의는 경제와 문화를 통해 추진하고 있다. 이처럼 재생산이 반복되고 있는 것은 언급한 개념들의 복잡한 관계 속에서 진행된다. 탈식민주

의자와 비판교육학자들은 세계시민주의도 신식민주주의의 또 다른 형태로 진화하여 또 한 번의 재생산을 추구하고자 하는 시도들이 존재함을 경고하고 이에 대한 철저한 감시가 필요함을 주장하고 있다. 특히 이러한 재생산의 반복을 제거하기 위해서는 비판교육학을 기초로 한 교육이 필요함을 강조하고 있다.

지금까지 기술한 비판교육학이 가진 궁극적인 목적은 세계시민교육이 추구하는 방향과 상당히 유사하다. 세계시민교육에서 시민성은 정의, 평화, 지속가능, 관용, 포용을 추구하며[16], 자율성, 자주성, 민주주의, 인권, 책무성[42]도 강조하고 있다. 이는 비판교육학에서 추구하는 자율성과 자주성, 그리고 사회의 평등과 공정성에 가깝다. 따라서 세계시민을 위한 교육은 비판교육학이 추구하는 교육 방향과 일치한다고 해도 과언이 아니다. 또한, 교육은 실천적 행위 또는 수행이어야 하는데, 이를 추구함에 있어서 주요 방법은 비판적 사고를 함양할 수 있도록 하는 것이다[42]. 각 시민은 이를 통해 생산하는 판단과 지식에 의해 사회 등 다양한 맥락에서 시민성이 가진 요소들을 긍정적인 방향으로 이끌 수 있고 실천할 수 있는 능력을 함양해야 한다. 이러한 방향과 실천에 있어서 세계시민교육과 비판교육학은 같은 선상에 위치한다.

V. 결론

세계시민주의는 미래 교육의 방향에서 중요한 역할을 할 가능성이 높다. 국제적으로 다양한 논의가 진행됐고, 국내에서도 국가 교육과정의 한 방향으로 정하고 있다. 반면 국내에서는 국제적 학문의 장과는 달리 이론적 배경에 대한 논의는 상당히 부족하다. 이에 본 논의는 이론적 배경으로 비판교육학을 제안하고자 하였다. 이는 세계시민(성)이 가진 시민(성) 그리고 인권의 관점에서(신)식민주주의적인 시각을 견제하기 위한 것이다. 즉 탈식민주의적 관점을 포함하는 것이 본 논의의 중요한 방향인데, 최근 이에 배경이 되는 중요한 이론은 비판교육학이다[31]. 따라서 본 논의는 비판교육학을 세계시민주의의 이론적 배경으로 주장하고 있다. 비판교육학은 또한 선행연구에서 정리한 세계시민교육을 위한 다양한 담론을 모두

포함하는 것도 가능함을 본 논의는 주장하고 있다.

존슨과 모리스(L. Johnson and P. Morris)[42]는 이를 비판적 시민성 교육이라고 했다. 자율적이고 자주적인 시민, 그리고 인권과 책무성을 함께 할 수 있는 시민을 양성하는 것이 세계시민교육이 추구하는 지향임을 주장한다. 이러한 특성을 가진 주체를 생산하기 위해서는 비판적 사고와 비판교육학이 중요하며, 특히 비판교육학은 이론적 배경이 되어야 함을 강조하고 있다. 존슨은 이미 이전 글에서 세계시민(성)의 배경을 8개의 담론으로 정리한 바 있다[31]. 이들은 경제적인 담론을 제외하면 모두 비판교육학과 연관되어 있음을 암시하고 있었다. 물론 경제적인 담론 또한 약탈적 포식적 개인주의를 지양하는 개발과 자본을 강조한다면, 즉 인권과 시민권 그리고 생태환경을 우선시하는 담론으로 경제발전을 주장한다면 존슨의 모든 담론은 비판교육학과 연관성을 가지고 같은 선상에서 상보적인 담론으로 거듭날 수 있다.

세계시민성에 대한 비판교육학적 시각은 국제적 학문의 장에서는 이미 여러 학자들(예, [27][28][33][43-45]) 주장한 바 있다. 이는 그것이 가진(신)식민주주의에 대한 견제로 인한 것이다. 전 세계가 자본주의와 신자유주의를 마치 추구해야 하는 중요한 가치로 받아들일 수밖에 없는 상황에 놓인 것에 대한 진단이다. 자본주의와 신자유주의에 대한 견제와 마르크스주의에 많은 영향을 받은 대표적인 이론인 비판이론 그리고 그에 기초하여 다양한 이론을 포섭하면서 진화한 비판교육학의 비판적 사고, 즉, 변증법 또는 해석학적 변증법적 사고의 중요성이 주목받으면서 세계시민은 이러한 사유 속에서 시민(성)을 달성해야 함을 강조하고 있다.

비판교육학은 여러 학자 간 미세한 이견이 있지만, 이 논의에서 제시한 것처럼 네 가지 개념의 중요성에는 대체로 합의하고 있다. 이는 맥라렌이 정리한 지식의 다양성, 권력 관계, 교육과정의 이데올로기적 헤게모니성, 그리고 사회 구조와 문화의 재생산에 대한 이해이다[37][38]. 이와 함께 비판적 사유를 통한 현 세계의 이해 그리고 그로부터 시민(성)이 가져야 하는 자주성과 자율성을 형성하기 위한 실천적 담론으로서 교육을 통한 의식과 이성적 해방은 세계시민교육이 추구해야 하는 중요한 가치이며 이론적 배경이라고 할 수 있다.

참 고 문 헌

- [1] 김진희, "Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석," 시민교육연구, 제47호, 제1권, pp.59-88, 2015.
- [2] 허창수, 장인실, 박철휘, "다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언," 교육과정연구, 제28권, 제4호, pp.77-101, 2010.
- [3] 설규주, "탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육," 시민교육연구, 제32권, 제1호, pp.151-178, 2001.
- [4] 배영주, "세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구상," 교육과학연구, 제44권, 제2호, pp.145-167, 2013.
- [5] 이운주, "세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천 방안: 청소년 참여교육의 활성화를 중심으로," 사회과학연구, 제27권, 제1호, pp.225-245, 2016.
- [6] 김용욱, *도올, 시진핑을 말하다*, 통나무, 2016.
- [7] 허영식, "세계시민의 개념에 관한 시론: 세계시민교육의 이론적 기초," 아시아교육연구, 제5권, 제3호, pp.165-196, 2004.
- [8] 김용찬, "세계화 시대 민주시민교육을 통한 평화교육 강화 방안," 경인교육대학교 교육논총, 제31권, 제2호, pp.35-46, 2011.
- [9] 김영순, 정소민, 윤현희, "세계시민교육과 지속가능발전교육의 연계 방식에 관한 탐색적 논의," 중등교육연구, 제64권, 제3호, pp.521-546, 2016.
- [10] 허영식, 정창화, "다중관점 지향적 세계시민교육의 도전과 과제: 독일에서의 연구동향과 함의를 중심으로," 한독사회과학논총, 제26권, 제3호, pp.114-146, 2016.
- [11] 정용교, "다문화시대 세계시민교육의 현황과 대안 모색: 사회과교육을 중심으로," 사회과교육연구, 제20권, 제2호, pp.109-123, 2013.
- [12] 최준호, "세계시민교육을 위한 교수학습과정안 사례연구: 난민문제 수업을 중심으로," 교육혁신연구, 제26권, 제3호, pp.239-266, 2016.
- [13] 박수남, 정수권, 서경석, "초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발," 사회과교육연구, 제14권, 제4호, pp.213-240, 2007.
- [14] 김다원, "세계시민교육에서 '여행'의 교육적 의미 탐색," 국제이해교육연구, 제10권, 제2호, pp.131-162, 2015.
- [15] 박수경, "세계시민교육에서 다원적 정체성의 의미와 내러티브 교수법 연구," 중등교육연구, 제64권, 제3호, pp.585-610, 2016.
- [16] 박환보, 조혜승, "한국의 세계시민교육 연구동향 분석," 교육학연구, 제54권, 제2호, pp.197-227, 2006.
- [17] 성열관, "세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰," 한국교육, 제37권, 제2호, pp.109-130, 2010.
- [18] 정기오, "세계시민교육을 위한 교사론," 교원교육, 제31권, pp.183-205, 2015.
- [19] 박환보, 유나연, 장세정, 유혜영, "청소년의 세계시민의식에 미치는 영향요인 분석," 비교교육연구, 제26권, 제4호, pp.31-53, 2016.
- [20] J. Derrida, *Cosmopolitanism and Forgiveness*, Routledge, 1997.
- [21] K. W. Appiah, *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, W. W. Norton & Company, 2006.
- [22] M. Papastephanou, (Ed.), *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical, and Historical Perspectives*, Springer, 2016.
- [23] W. Gaudelli, *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*, Routledge, 2016.
- [24] K. McDonough and W. Feinberg, (Eds.), *Citizenship and Education in Liberal-democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, 2007.
- [25] L. Shultz, A. A. Abdi, and G. H. Richardson, (Eds.), *Global Citizenship Education in Post-secondary Institutions: Theories, Practices, Policies*, Peter Lang, 2011.
- [26] A. Wierenga and J. R. Guevara, (Eds.), *Educating for Global Citizenship: A Youth-led Approach to Learning through Partnerships*,

- Melbourne University Press, 2013.
- [27] A. A. Addi, L. Shultz, and T. Pillay, (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education*, Sense Publisher, 2015.
- [28] T. S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, Routledge, 2008.
- [29] J. Harshman, T. Augustine, and M. Merryfield, (Eds.), *Research in Global Citizenship Education*, IAP, 2015.
- [30] UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris, 2015.
- [31] L. Johnson, *Towards a Framework for Global Citizenship Education. Presented at Education and Citizenship in a Globalizing World*, University of London, Institute of Education. 19th-20th November 2010, from http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Johnson_1.pdf, 2015.04.10.
- [32] J. L. Kincheloe, P. McLaren, and S. Steinberg, "Critical Pedagogy and Qualitative Research," In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds. 4th Ed.), *The Sagehandbook of Qualitative Research*, pp.163-177, SAGE Publications, 2011.
- [33] L. T. Smith, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*, Zed Book Limited, 1999.
- [34] 허창수, "탈식민주의 이론과 실제의 풀라주," 교육과정연구, 제29권, 제3호, pp.23-48, 2011.
- [35] 허창수, "비판이론의 시각에서 바라본 국제이해교육: 영화 텍스트를 통한 이해," 김대현, 진시원, 주재홍, 김영친, 김아영, 김복영, 허창수, 강이화 공저, *국제이해교육과 신식민주의 비평*, pp.151-189, 학지사, 2012.
- [36] H. Bhabha, *The Location of Culture*, 1994, 나병철 옮김, 문화의 위치, 소명출판, 2002.
- [37] 허창수, "비판교육학을 통한 교육 국제자원활동의 이해," 교육과정연구, 제16권, 제5호, pp.87-95, 2016.
- [38] Seewha Cho, *Critical Pedagogy Social Change*, 심성보·조시화 역, *비판적 페다고지는 세상을 변화시킬 수 있는가?* 살림터, 2013.
- [39] P. McLaren, "Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts," In A. Darder, R. D. Torres, and M. P. Baltodano (Eds. 3rd Ed.), *The Critical Pedagogy Reader*, pp.56-78, Routledge, 2017.
- [40] J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, 1968, J. J. Shapiro, (Trans.), *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, 1971.
- [41] H. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, 1988 이경숙 옮김, 교사는 지성인이다, 아침이슬, 2001.
- [42] L. Johnson and P. Morris, "Towards a framework for critical citizenship education," *The Curriculum Journal*, Vol.21, No.1, pp.77-96, 2010.
- [43] J. L. Kincheloe, *Critical Pedagogy*, Peter Lang Publishing, 2004.
- [44] J. L. Kincheloe and S. R. Steinberg, "Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits," In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, and L. T. Smith (Eds), *Handbook of critical and indigenous methodologies*, pp.135-156, SAGE publications, Inc, 2008.
- [45] H. A. Giroux, "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education," *Curriculum Inquiry*, Vol.10, No.4, pp.329-366, 1980.

저 자 소 개

허창수(Changsoo Hur)

정회원



- 2004년 8월 : 미 플로리다주립대학교 과학교육학과 교육과정 및 과학교육 전공(철학박사)
- 2010년 8월 ~ 현재 : 충남대학교 교육학과 교수

<관심분야> : 교육과정, 비판교육학, 질적연구방법, 국제교육협