

글로벌 민주주의 담론의 시민교육적 의미*

김 용 신

서울교육대학교

I. 글로벌 민주주의의 성립

한국 사회의 글로벌 지향성은 다문화화의 심화와 더불어 일상적인 이야기로 진행되면서 뚜렷한 양상으로 나타나고 있다. 개인이 즉각적으로 세계와 소통하고 관계 맺기를 할 수 있는 글로벌 사회가 현실세계에 구현된 것이다. 국민국가라는 공간 범주가 권력적으로 작동하는 것은 여전하지만 민주주의와 다양성, 지속가능성과 정의, 평화문화와 인권 등을 매개로 하는 글로벌 시민사회의 역동적인 등장으로 시민 생활의 경계가 확장된 것도 사실이다. 지구촌이라는 개념이 구호 수준에서 실질 수준으로 전이하고 있는 것이다. 이러한 현상은 글로벌 민주주의와 글로벌 시민교육이라는 논제에 대한 관심으로 전개되고 있다.

민주주의 헌정체제의 역사성을 추구해 보면 시민의 확장이라는 논리를 발견할 수 있다. 그리스·로마 시대의 시민이란 도시 혹은 공동체의 거주자로서 구성원에게 주어지는 권리와 지위를 소유한 자들이다. 이러한 시민 개념은 개인의 자기결정을 중시하는 민주주의의 정립과 더불어 범주가 확장됨에 따라 공동체로서의 도시를 넘어 국민국가의 개인들 모두에게 적용되었다. 그러나 고전적 시민으로부터 시작된 민주시민의 개념이 그대로 글로벌 시민의 개념으로 전환될 수 있는지에 대해서는 의문이 제기된다. 명백한 것은 글로벌 시민에 관한 논의의 실행들이 평화롭고 정의로운 글로벌 질서의 창조에 중요한 역할을 수행하여 왔다는 점이다(Karilberg, 2008: 10).

사실상 글로벌 시대의 도래와 함께 자기 충족적 국가(self-sufficient nation)는 더 이상 존재하기 어려우며, 글로벌 수준의 민주주의가 작동되어 배제와 차별에 대한 이의제기와 극복을 보편적 원리로 여기게 되는 국제사회의 규범이 형성되고 있다. 주권적 질서체계를 갖춘 세계에서 일국민민주주의의 의미는 여전히 중요하나, 민주주의가 단지 개별국가의 문제만이 될 수 없는 상황에서 글로벌[전지구적] 수준의 민주주의에 대한 새로운 인식과 접근이 필요한 것이 국제사회의 현실이다. 일국민민주주의는 특정 영토 국가의 정치적 발전을 주도하며 전체 시민의 권리 확보를 제도적으로 정착시키는 데 기여하였다. 그러나 사회적 관계의 범위가 영토적 경계를 넘어서 세계로 확대되고 지역적, 초국적 거버넌스 조직들이 작동되면서, 통치 형태에 관한 규범으로서의 민주주의는 단지 개별 국민국가에 한정되지 않고 그 범위가 글로벌[전지구적] 수준으로까지 확대되어야 한다는 견해가 숙고되고 있다(이화용, 2010: 6-8 참조).

황경식(1999)에 따르면, 글로벌사회의 세계에서는 개별국가의 주권보다 개별시민들의 개인권이 중시되는 새로운 생활공간으로의 전환이 이루어지고 있다는 논지가 가능해진다. 그는 국가의 주권이라는 명분 아래

* 이 발표문은 한국사회교과교육학회의 승인을 얻어 김용신(2013)의 『글로벌 시민교육론』과 “2011 초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성 분석”에서 관련 내용을 발췌·수정하여 재구성한 것임

각종 문화적 관행이나 관습, 심지어는 비인간적이고 인권유린적인 것까지도 관용되는 시대는 지나가고 있다고 보면서, 적어도 원리상으로는 인권유린적인 비인간적 상황이 전개될 경우 세계정신은 국가주권까지 침해하고 간섭할 수 있는 명분이 있음을 제시하고 있다(pp.13-14). 따라서 민주주의 헌정체제의 기본 논리로서 인간의 존엄성과 적정 수준의 삶의 보장과 이를 추구할 수 있는 권리는 국민국가와 전지구적 수준에서 모두 구현되어야 할 합당성을 갖고 있는 것으로 해석할 수 있다. 이것은 글로벌 수준으로의 시민의 확장이라는 민주주의의 기본 논리와 합치하고, 글로벌 민주주의의 성립이라는 새로운 관점을 제시하고 있다.

II. 글로벌 시민과 시민성

글로벌 시민에 관한 논의가 실제적 의미를 갖게 된 것은 글로벌화에 따른 세계적 시장질서의 등장과 국민국가 간 상호의존 관계의 심화와 더불어 글로벌 시민사회(global civil society)라는 제3지대(the third zone)가 영향력을 갖게 되면서부터라고 볼 수 있다. INGO와 같은 글로벌 공동체로 구성된 글로벌 시민사회는 민주주의의 세계적 확대라고 표현할 수 있다. 국민국가의 개별 시민들은 경계를 초월하여 인권, 환경, 발전, 기아, 전쟁, 빈곤, 차별 등의 공유된 의제를 개발하고 목표를 설정하여 민주적 절차와 논리에 따라 가치를 실현하는 글로벌 시민사회의 구성원이 되고 있다. 이는 글로벌 거버넌스 체제를 표상하는 UN 산하의 유네스코(UNESCO), 유니세프(UNICEF) 등 전문기구뿐만 아니라 앰네스티(Amnesty), 그린피스(Greenpeace), 옥스팜(Oxfam), 국제인권연맹(International Federation of Human Rights), 정의로운 직업(Jobs with Justice), 월드비전(World Vision), 국경없는 의사회(Medecins Sans Frontieres) 등 다양한 활동으로 나타나고 있다. 이처럼 글로벌 시민사회는 민주 시민성의 글로벌 수준의 구체화라고 볼 수 있으며, 글로벌 시민, 시민성의 실체성을 확보하게 해준다(Armstrong, 2006: 350-351 참조). Westphalia 체제에서 비롯된 국민국가 범주의 시민성이 글로벌 통합과 상호의존의 시민성과 연계되어 점진적으로 전환되어 나가는 현상이 현실세계에서 대안적 일상으로 다가온 것이다. 따라서 과거의 국가 시민성의 범주는 확장이 불가피하게 되었으며 글로벌 사회의 시민교육 디자인의 필요성이 대두되어 글로벌교육이 사회과의 주요 분야로 도입되었다(Gilliom, 1981: 169).

현재 직면하고 있는 기후변화, 군비증강, 빈곤, 질병 등의 위기는 본질적으로 글로벌하다. 이들은 한정된 영토에 머무르거나 인종, 종족, 젠더로 분할되어진 국가 범주를 넘어서는 글로벌 수준의 과제들이다. 교육은 이러한 글로벌 수준의 도전적 과제들을 해결할 수 있는 거의 유일하면서 현실적인 희망을 제공해준다(Ramdas, 2011: 6). 글로벌교육은 좀 더 정의롭고 평화로우며 지속가능한 세계를 지향하려는 현실세계의 노력인 셈이다(Schattle, 2008: 75). 이러한 글로벌교육의 목표로서의 글로벌 시민성은 평화와 정의를 향한 다양한 움직임을 불러 일으켜 왔다(Karlberg, 2008: 10). Oxfam International(1997)은 글로벌 시민성을 불공정과 불평등에 대해 이의를 제기하고 수정하려는 능동적인 사고방식과 행동이라고 정의한다. 이런 관점에서 글로벌 시민(global citizen)은 세계 시민으로서의 역할을 폭넓게 인식하고, 다양성을 존중하며, 어떻게 세계가 정치, 경제, 사회, 문화, 기술, 환경 영역에서 작동되는지 이해하고, 사회적 불공정에 저항하며, 지역과 세계 차원에서 공동체에 기여하기 위해 참여하고, 더욱 지속가능한 장소로서의 세계를 만들기 위해 행동하며, 그 행동에 대해 책임 의식을 갖고 있는 사람으로 규정될 수 있다(p.3). 글로벌 시민은 평화와 정의를 의식적으로 실천하려는 사람들로 정의되는 것이다.

이러한 글로벌 시민과 시민성의 성립과 확장에 관한 논의에서 문제가 되는 것은 현실적으로 중층화된 문화 정체성과 글로벌 정체성, 혹은 국가 시민성과 글로벌 시민성 간의 갈등 가능성이다. 김용신(2009)은 개인의 한정된 공간 속에서의 정체성과 시민성, 확장된 공간 속에서의 정체성과 시민성의 연계와 소통의 논리를 아래와 같이 제시한다.

정체성이 인간의 자아 정향의 결정 요소라면, 시민성은 관계 정향의 결정 요소로 볼 수 있다. 정체성은 시민성의 본질적 구성 요소로 여겨질 수 있는 것이다. 문화 정체성이란 개인의 자아와 지방, 종족 정향 시민성이며, 국가 정체성은 민족과 국민국가의 정향 시민성이고, 글로벌 정체성은 지역 및 세계 정향 시민성을 구성한다는 의미이다. 이런 입장에서 볼 때 글로벌 시민성이란 문화, 국가, 글로벌 정체성의 융합에 의한 시민 정향으로 볼 수 있다. ... 민족주의와 국가주의에 의한 정체성의 일방적인 강요된 희생 또는 남용 현상은 더 이상 가치를 가질 수 없는 것이 소통이 극대화된 글로벌 시대의 속성이다. 글로벌 시민성을 고려하지 않는 국가 시민성 혹은 개별 시민성은 역내외적으로 경쟁력을 상실할 수밖에 없으며, 각각의 정체성 차원은 개방된 협력 구조 속에서 의미를 획득할 수 있다(p.54).

글로벌 시민성이란 각각 다른 차원에서 발생하는 시민성으로 구성되는 것으로 보이지만, 총체적으로 융합된 정체성의 시민 정향으로 귀결될 수 있으므로 국민국가 내부의 정체성과 시민성이 글로벌 정체성과 시민성과 소통하는 것은 자연스런 결합 현상이며, 따라서 국가 시민성과 글로벌 시민성은 필연적으로 긴장 관계를 설정하지는 않는다는 논리로 해석할 수 있다.

글로벌 시민성의 실효적 의미와 관련하여 국제사회는 주권국가가 엄존하는 상황이며, 세계정부나 세계공동체는 현실세계에 구현되지 않았으므로 글로벌 시민과 시민성 개념은 성립 불가능하거나 수사적 용어에 불과하다는 지적이 따를 수 있다. 또한, 글로벌 시민과 시민성의 실제적 의미를 인정하더라도 미국이나 서구 주도의 IMF, WTO 등에 의한 현대적 제국주의와 식민주의의 정당화 논리로 변질될 수 있으므로 바람직하지 못하다는 문제가 제기될 수도 있다(Arneil, 2007: 301-302). 특히, 지정학적 부자연스러움에 처해 있는 한국에서의 글로벌 시민과 시민성에 관한 논의는 현실적으로 부족하고 이루어질 수 없는 수사적 논점이라고 비판받을 수 있다.

그러나 한국적 상황과 직접 맞닿아 있는 분단과 군사적 대립, 이에 따른 과도한 군비 지출과 강제된 남성 징병, 지역 갈등, 빈부 격차, 다문화의 급증, 자살과 이혼율의 증가, 비정규직의 확대, 경제 규모에 비해 미비된 보편적 복지 등을 해결해 내기 위한 전략과 논리는 역설적으로 한국을 넘어서는 철학과 관점이 필요하며 유용하다는 것이 현실이다. 전쟁과 기아, 빈곤, 공포, 차별, 젠더, 소수자, 핵무장 등의 국제적으로 연계된 문제를 풀 수 있는 평화와 정의의 글로벌 관점을 교육 영역에 적극 도입함으로써 한국적 상황의 현상 변경과 아울러 세계적 수준의 공동체 시민 국가를 지향할 수 있는 것이다. 글로벌 시민이나 시민성은 영국이나 미국과 같은 전통적 제국만의 한정 논리로 보아서는 안 되며, 한국 사회와에서 지향해 나가야 하는 시민교육의 주요 논리로 여겨져야 할 것이다.

Ⅲ. 글로벌사회의 시민교육 요소

한국에서 글로벌사회의 시민교육과 직접 관련된 글로벌교육이라는 용어가 학회와 연구소 차원에서 공식적으로 등장한 것은 2009년 설립된 서울교육대학교 글로벌교육연구소(CGSE)와 그것이 모태가 되어 창립된 글로벌교육연구학회(AGSE)가 공동으로 『글로벌교육연구』(GSE) 저널을 정기적으로 발간하면서부터라고 볼 수 있다. 이전에는 국제이해교육과 다문화교육의 형태로 일단의 학문적 편린으로 잠재 논의되어 온 글로벌교육이 고유한 학문적 체계성을 표방하며 장기 지속적인 시민교육 분야로 성립된 것은 의의 있는 일로 볼 수 있다.

글로벌교육은 글로벌 시민 형성을 겨냥하면서 글로벌 관점, 문화에 대한 존중과 이해, 글로벌 이슈에 대한 지식, 세계의 상호연계성에 기초한 학문 영역으로 규정할 수 있으며(Kirkwood, 2001: 12-13), 문화 다양성, 불공정, 상호연계, 협동과 갈등으로 규정할 수 있는 세계에 참여할 수 있는 지식, 기능, 태도를 함양하는 과정(Merryfield, 1997: 10), 또는 글로벌 이슈와 사건, 글로벌 관점에 대한 다른 문화와 정치적 관점에 대한 국제적이고 학문적인 교수-학습 과정으로 정의할 수 있다(Hicks, 2003: 274). 글로벌교육은 일상화된 세계의 상호연계와 소통을 토대로 공통의 역사와 운명에 대한 관심을 갖고, 어떤 사회도 진리와 지혜의 변방이 아니며, 어떤 국가의 세계에 대한 관점도 보편적으로 인정되지 않는다는 점을 전제로 성립되는 글로벌 관점을 핵심으로 하는 것이다(Gilliom, 1981: 170). 이러한 글로벌교육의 전개 과정에서 글로벌 시민으로 성장한 사람들은 지역 공동체와 글로벌 수준에서 평화와 인권, 민주주의를 실행할 수 있는 효율적인 정체성을 갖게 될 것으로 기대된다.

글로벌교육은 글로벌 관점을 전제로 글로벌 시민과 시민성을 함양하는 시민교육 차원에 중점을 두는 것이며, 문화 다양성, 관용, 형평, 인권, 발전, 정의를 기본 요소로 하는 것으로 개념 정의할 수 있다. 이를 구조화하면 글로벌교육의 목표는 글로벌 관점을 전제로 민주주의와 발전, 인권의 실현을 가능하게 해주는 가치, 태도, 행동의 함양을 통하여 글로벌 수준의 평화문화를 구축하는 것이며, 내용 요소는 협동, 비폭력, 인권 존중, 문화 다양성, 민주주의, 관용 등이고, 방법은 사회정의와 인권을 고양하기 위한 비판적 사고와 의식적 참여 활동에 기초한 교육적 접근으로 정리할 수 있다(Osler & Vincent, 2002: 2). 결국, 글로벌교육의 구성 개념(constructs)들은 글로벌 관점, 평화, 정의, 문화, 다양성, 발전, 생태적 사고, 민주주의, 형평주의, 의식적 참여 등으로 규정할 수 있다. 이에 따른 글로벌 교육의 기본 개념 요소를 전제, 목표, 내용, 방법 측면에서 체계적으로 제시하면 다음과 같이 ‘1 원칙, 5 개념 요소’로 집약될 수 있다.

- 원칙 : 글로벌 관점의 인식 [전제]
- 개념 요소 1) 평화의 구축 [목표]
 - 2) 경제 및 사회 정의 추구 [내용]
 - 3) 인간존재의 문화적 다양성 존중 [내용]
 - 4) 생태적 발전의 이해 [내용]
 - 5) 민주주의와 의식적 참여 [방법]

위의 ‘1 원칙’이란 글로벌 사회의 시민으로서 살아가야 할 힘의 전제 혹은 성립선행조건을 말하는 것

으로 국민국가와 세계를 상호 연계하여 이해할 수 있는 글로벌 관점을 의미하는 것이며, ‘5 개념 요소’란 목표로서의 평화의 구축, 내용으로서의 경제 및 사회 정의의 추구, 인간존재의 문화적 다양성 존중, 생태적 발전의 이해, 방법으로서의 민주주의와 의식적 참여를 말한다. 물론, 이러한 구분이 배타적 범주성을 갖는 것은 아니지만, 글로벌교육은 지구적인 문제와 쟁점 등에 대한 ‘개인-사회-국가-세계’ 차원의 총체적 인식으로부터 출발한다는 점에서 글로벌 관점은 글로벌교육의 원칙이 될 수 있으며, 글로벌교육이란 결국 지구적 수준의 평화체제 구축을 지향한다는 점에서 평화는 목표로 지칭할 수 있고, 평화구축에 도달하려면 사회경제적 정의의 추구, 인간과 문화 다양성에 대한 존중, 생태적인 지속가능한 발전 등이 글로벌교육의 필수 내용이 되어야 하며, 이를 이루기 위해서는 글로벌 수준의 민주주의와 절차, 의식적 참여가 방법적으로 실행되어야 한다는 점에서 논의의 실익이 있다.

IV. 사회과학 글로벌 시민교육

글로벌교육은 기본 속성으로 볼 때 특정 학문 영역이나 교과 분야에 한정되지 않는다. 그러나 이것이 전 문화된 교육과정이나 교과 영역을 부인하는 것은 아니다. 글로벌교육을 선도하는 핵심 교과는 언제나 필요하며 현실적으로 인정되어야 한다. 상호인정의 다양성을 토대로 하는 글로벌 관점은 사회과 교육과정의 포괄성 속으로 자연스럽게 융합될 수 있다(Gilliom, 1981: 170). 사회과의 다양한 학문 영역과 교수 기법들은 글로벌 주제들을 정치, 역사, 지리, 경제 사회문화, 인류학의 관점에서 접근하여 통합적 관점에서 이해하게 해주는 중요한 논점을 제공할 수 있는 것이다.

요컨대, 사회과교육 속에 전통적으로 내재된 글로벌교육 영역에 대한 숙려와 실행을 요청하고 있다. 글로벌 관점에 대한 인식을 강조하는 글로벌교육이 세계국가를 형성하고 있는 강대국의 사회과교육 혹은 시민교육의 전유물로만 보아서는 안 되며, 이미 도래한 글로벌 사회를 이해하고 적용하며 함께 주도해 나가야 하는 어린이들이 존재하는 모든 국가에 적용되어야 함당한 것이다. 사실상 고전적 의미의 국민국가 시민과 시민성은 상호의존이 심화된 글로벌 결합의 세계에서는 경계의 확장이 불가피하게 되었으며, 이것은 시민과 시민성교육을 목표로 하는 사회과교육에 직접적으로 영향을 주어 글로벌 시민과 시민성을 다루는 글로벌교육의 사회과 속으로의 체계적인 도입이 현실화 되어야 할 것으로 본다.

여기서 살펴봐야 할 것은 현장의 수업 국면에서 볼 때 한국의 사회과 교실에서 글로벌 시민성 함양을 위한 글로벌 시민교육을 누가 어떻게 실행할 수 있는가의 문제이다. 교사와 학생의 상시적인 지구적 차원의 실질 현장학습, 유학, 여행, 국제교류, 재한 외국인 초빙 등의 글로벌 직접 경험이 글로벌교육에서 필수적이라는 시각과 그에 따른 잠재된 냉소가 사회과 교사의 직전 교육과 현직 교육, 학교 사회과 수업 장면을 방해하고 수업 효과를 훼손시킬 수 있다. 말하자면, 글로벌 경험이 없거나 부족한 교사가 마찬가지로 상태인 학생을 대상으로 어떻게 글로벌교육을 실천할 수 있는가의 선입견 문제이다.

이에 대한 글로벌교육론자들의 답변은 명백하다. 지역의 개별 학생들이 정보 사회에서의 일상적 체험이나 활동을 글로벌학습의 장으로, 의식적으로 익혀 나감으로써 글로벌 관점의 습득과 글로벌 시민으로서의 성장이 가능하다는 논리이다. 학교생활 속에서 소외된 친구에 대한 배려, 작은 갈등의 평화적 해결, 다문화 소수자에 대한 이해와 포용, 뉴스에 나타난 소년병의 훈련 모습, 한국사 속의 전쟁과 테러, 현존하는 군사적 위협, 여성

과 어린이의 노동력 착취 등의 사례는 지역의 사회과 수업에서 개별 학습자들이 글로벌 관점을 수용하고 글로벌 시민성을 함양할 수 있는 학습 주제와 소재를 제공해 줄 수 있다.

또한, 웹2.0 시대의 사회과 교사는 웹사이트와 SNS가 제공하는 협력 기법 - email, Skype, Facebook, twitter, 카카오톡 등 - 을 활용하여 지역학교의 교실 수업 속으로 글로벌 관점을 가진 세계의 학생들을 학습에 참여시킬 수 있다. 세계적으로 다른 공간에서의 같은 학습 활동에의 참여는 글로벌 시민으로의 성장을 도와주는 좋은 학습 방법이 될 수 있다(Kathy, 2010: 39). 세계에 대한 고비용 체험이 없이 의식적인 글로벌 관점으로서의 평화와 정의, 다양성 존중의 태도와 실천 가능한 기능들을 학습할 수 있는 것이다. 21-22세기 글로벌 다문화사회를 살아가야 할 초등학생들은 글로벌 시민성을 함양하여 적정 수준의 삶(decent life)을 구가할 수 있어야 한다. 사회과교육이 세계와 소통하는 글로벌 시민 양성에 유념하는 이유이다.

< 참고 문헌 >

- 김용신(2013). **글로벌 시민교육론**. 경기. 이담북스
- 김용신(2013). “2011 초등사회과 교육과정의 글로벌교육 지향성 분석.” **사회과교육연구** 20권 1호. pp.1-11
- 김용신(2009). “한국 글로벌교육 연구전통의 이해와 변환.” **글로벌교육연구** 창간호. pp.43-61
- Armstrong, Chris(2006). Global civil society and the question of global citizenship. *Voluntas* 17. pp.49-357
- Arneil, Barbara(2007). Global citizenship and empire. *Citizenship Studies* 11(3). pp.301-328
- Banks, James A.(2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*, 김용신·김형기 역(2009). **다문화 시민교육론**. 서울. 교육과학사
- Gilliom, M. Eugene(1981). Global education and the social studies. *Theory into Practice* 20(3). pp.169-173
- Hanvey, Robert G.(1976). *An Attainable Global Perspective*. N.Y. Center for War and Peace Studies
- Hicks, David(2003). Thirty years of global education. *Educational Review* 55(3). pp.265-275
- Karlberg, Michael(2008). Discourse, identity, and global citizenship. *Peace Review: A Journal of Social Justice*. 20. pp.310-320
- Kirkwood, Toni F.(2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *Social Studies* 92(1). pp.10-15
- Kathy, Fredrick(2010). It's a small world: nurturing global citizens. *School Library Monthly* 27(3). pp.39-41
- Merryfield, Merry M.(1997). A framework for teacher education in global perspectives. in *Preparing Teachers to Teach Global Perspective*. CA. Corwin Press. pp.1-24
- Noddings, Nel, ed.(2005). *Educating Citizens for Global Awareness*. N.Y. Teachers College Press
- Osler, Audrey and Vincent, Kerry(2002). *Citizenship and The Challenge of Global Education*. London. Trentham Books
- Oxfam(1997). *Education for Global Citizenship: A Guideline for Schools*. Oxford. Oxfam Development Education Programme
- Pike, Graham(2000). Global education and national identity. *Theory into Practice* 39(2). pp.64-73
- Schattle, Hans(2008). Education for global citizenship: illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies* 13(1). pp.73-94