2019 서울국제교육포럼

Seoul International Education Forum

글로컬 서울교육, 세계를 품은 민주시민을 위하여

Glocal Seoul Education: To Foster Global Citizens

일시 | **2019. 10. 19. (토) 10:00~17:00**

장소 | **서울특별시교육청교육연수원**

주최 | 서울특별시교육청 주관 | 서울특별시교육청교육연구정보원 서울교육정책연구소 교육정책연구소

2019 서울국제교육포럼

Seoul International Education Forum

글로컬 서울교육, 세계를 품은 민주시민을 위하여

Glocal Seoul Education: To Foster Global Citizens

목차

환영사 Welcome Message ---- 6
프로그램 Program ---- 8
행사개요 Overview ---- 10
초청연사 Invited Speakers ---- 11

1 Opening Session

모두연설 Opening Address

"글로컬 서울교육의 비전과 방향" ---- 16
"Why Glocal Seoul Education: Its Vision and Direction"
조희연(서울특별시교육감)
Cho, Hee yeon(Superintendent of SMOE)

기조강연1 Keynote Speech 1

"세계시민교육과 현지화" ---- 22
"Global Citizenship Education: Taking it Local"
Carlos Alberto Torres(UCLA 교수)

기조강연2 Keynote Speech 2

"학교혁신과 세계시민교육:동남아시아를 중심으로" ---- 36
"School Change and Global Citizenship Education: Focus on Southeast Asia"
Ethel Agnes Pascua Valenzuela(동남아교육장관기구 사무총장)

2 Practice

Session 1. 인간과 자연 Human & Environment

좌장: 유성상(서울대 교수)
Moderator: Prof. Yoo, Sung-sang (Seoul National University)

교육과정 혁신 Curriculum Change

"학교교육활동 실천사례" ---- 54
"Activities in School Education – Whole School Approach"
임재민(안천초 교사) Yim, Jaemin (Ancheon Elementary School)

"여성 및 다문화 이주여성 권리에 관한 교육활동 사례" ---- 58
"Educational Activities on Women's Rights and Multicultural Families"
이덕주(송곡여고사 교사) Lee, Deokju (Songgok Girls'High School)

경계를 넘어 Beyond Boundary

"학교–기관 연계 교육활동 사례" ---- 61
"Educational Cooperation between School and Institutions"
정경화(유네스코아태교육원 국제협력실장)
Chung, Kyunghwa (Head of Office of External Relations, APCEIU, UNESCO)

"성대골 에너지 자립마을 연계 지속가능발전교육 사례" ---- 69
"Educational Activities within Community: Case of Seongdaegol Energy Village"
김소영(성대골 마을닷 살림 협동조합 대표)
Kim, Soyoung (CEO of Seongdaegol Village Dot Salim Cooperative)

2 Practice

Session 2. 공존과 공생
Being together& Growing together

좌장: 차윤경(한양대 교수)
Moderator: **Prof. Cha, Yun-Kyung** (Hanyang University)

교육과정 혁신 Curriculum Change

"학교교육활동 실천사례" ---- 73
"Activities in School Education"
박범철(경문고 교사) Park, Bumchul (Kyungmoon High School)

"공존을 위한 난민문제 교사–학생 활동사례" ---- 77
"Activities of Teacher and Students for Refugees"
오현록(아주중 교사), 최현준, 박지민(잠일고)
Oh, Hyunrok (Aju Junior High School: Teacher) Choi, Hyunjoon & Park, Jimin (Jamil High School: Students)

경계를 넘어 Beyond Boundary

"지역–학교 연계 다문화교육의 실제" ---- 80
"Practice of Multicultural Education between School and Community"
이은영(영등포 교육복지센터장)
Lee, Eunyoung (Director of Yeongdeungpo Education and Welfare Center)

"교육공동체 세계시민역량 강화 활동 사례" ---- 85
"Activities of Raising Global Citizenship Competency in Educational Community"
정애경(세계시민교육연구소)
Jeong, Aekyoung (Global Citizenship Education Research Institute)

2 Practice

Session 3. 도전과 협력 Challenge & Networking

좌장: 정우탁(서울시교육청 정책자문관)
Moderator: Chung, Woo-tak Policy Advisor (SMOE)

중국사례 China

"Tasks and Challenges of Global Citizenship Education in China"
Greg Misiaszek (Beijing Normal University, Professor) ---- 89

일본사례 Japan

"Tasks and Challenges of Global Citizenship Education in Japan" ---- 120
Kobayashi Makoto (Tamagawa University, Professor)

한국사례 Korea

"한국의 세계시민교육 현재와 도전 과제와 전망" ---- 132
"Tasks and Challenges of Global Citizenship Education in Korea"
김해경(서울시교육청장학관) Kim, Haekyung (Senior Educational supervisor, SMOE)

환영사

송재범 원장

서울특별시교육청교육연구정보원

21세기의 세계시민이 열어가는 더 나은 세상을 위하여 이 자리에 와주신 국내외 교육 관계전문가와 교육자님들께 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 서울시교육청교육연구정보원에서 주최하는『2019 서울국제교육포럼』에 여러분을 모시게 되어 큰 영광입니다.

이번 서울국제교육포럼은 16명의 국내외 교육 관련 전문가들을 모시고 세계시민을 길러내기 위한 교육 비전을 공유하고 학교 혁신 방안들을 함께 모색하고자 합니다.

최근 국제사회가 2015년 이후 새로운 교육 의제를 설정하고 있는 가운데, 세계시민교육이 글로벌 교육 의제로 주목받고 있습니다. 이제 우리 학생들에게는 더 나은 세계를 만들어가기 위한 역할의식과 책임의식이 필요합니다. 자신이 살고 있는 지역에 대한 문제와 더불어 국제 문제에 관심을 갖고 그것을 해결, 변화시킬 수 있는 실천적 방법을 모색하고 직접 실행에 옮길 수 있어야 합니다. 이번 포럼을 통해 우리는 다양한 분야의 세계시민교육 이론과 사례를 만나고 이를 통해 학교와 지역사회가 함께 연계해 나갈 수 있는 정책의 방안들도 함께 모색하는 기회가 되기를 바랍니다.

이 포럼을 위해 조희연 교육감님이 모두연설을, 두 분의 외국 초청연사분들이 우리가 나아가야 할 세계시민교육의 비전과 방향에 대해 기조연설을 해주시겠습니다. 미국 UCLA의 Carlos Alberto Torres(카를로스 알베르토 토레스) 교수님은 공존과 상생을 위한 세계시민교육의 과제에 대해 말씀해 주시겠습니다. 동남아교육장관기구의 Ethel Valenzuela(에텔 발렌수엘라) 사무총장님은 세계시민교육을 위하여 학교 교육의 패러다임이 어떻게 바뀌어야 하는지 제안해 주실 것입니다.

2부 동 시간대에 진행되는 3개의 세션에서는 14명의 국내외 세계시민교육 전문가가 인간과 자연, 공존과 공생, 도전과 협력이라는 주제로 각 분야의 실천사례를 함께 나눠주실 것입니다. 이 기회를 통해 세계시민교육을 위한 서울 교육의 혁신 방향에 대해 한 번쯤 생각해 볼 수 있는 계기가 되었으면 합니다. 함께 해주시는 국내외 교육전문가분들께 이 자리를 빌어 감사의 인사를 올립니다.

2019년 서울교육비전은 '창의적 민주시민을 기르는 혁신미래교육'입니다. 이 비전 속에 오늘 주제의 핵심인 세계를 품은 민주시민을 향한 의지가 이미 내장되어 있습니다. 이러한 의지의 펼침 마당에 참석해주신 여러분께 다시 한번 감사드리며 건강과 행복이 가득하기를 기원합니다. 감사합니다.

Welcome Message

Song Jae Bum

President of Seoul Education Research & Information Institute

I would like to express my sincere gratitude to both domestic and foreign education-related experts and educators for coming for a better world made by global citizens of 21st century. It is a great honor to have you at the Seoul International Education Forum 2019, hosted by the Seoul Education Research & Information.

The Seoul International Education Forum invited 16 domestic and international education experts to share their educational vision to nurture global citizens and seek innovation plans for school together.

As the international community has recently set a new educational agenda since 2015, global citizenship education is attracting attention as a global education agenda. Our students now need an awareness of role and responsibility to build a better world. Students should be interested in international issues as well as issues with the area where they live, and need to be able to find practical ways to solve and change them and put into action. We will meet various theories and examples of global citizenship education through this forum, and hope this will be an opportunity to explore ways of policy that will allow the school and the community to work together

Follwing the speech of Superintendent Cho Hee-yeon, two foreign speakers will give a keynote address on our vision and direction of global citizenship education for this forum. Professor Carlos Alberto Torres of UCLA, USA will talk about the challenges of global citizenship education for coexistence. Ethel Valenzuela, Secretary-General of the Southeast Asia Organization of Education Minister, will suggest how the paradigm of school education should change for global citizenship education.

In 3 sessions of Part 2, 14 domestic and international Global Citizenship Education experts will share their case studies on the subjects of human and nature, being together and growing together and symbiosis, challenge and cooperation. I hope this opportunity will give you a chance to think about the direction of innovation in education of Seoul for global citizenship education. I would like to express my gratitude to the domestic and overseas educational experts again.

The Seoul Education Vision for 2019 is 'Innovative Future Education that fosters creative democratic citizens'. There is already a built-in commitment to democratic citizens who embrace the world, the core of today's theme in this vision. Thank you again for attending this forum and I wish you good health and happiness. Thank you.

프로그램

1부 Opening Session (우면관) **사회: 신명숙** (서울교육정책연구소 부소장)	개회식 10:00-10:10		**개회 선언, 인사 말씀** : 송재범(서울특별시교육청교육연구정보원장)
	모두연설 10:10-10:20		조희연(서울특별시교육감) **"글로컬 서울교육의 비전과 방향"**
	기조강연1 10:20-11:00		Carlos Alberto Torres(UCLA 교수) **"세계시민교육과 현지화"**
	기조강연2 11:00-11:40		Ethel Agnes Pascua Valenzuela(동남아교육장관기구 사무총장) **"학교혁신과 세계시민교육:동남아시아를 중심으로"**
	Q&A 11:40-12:00		청중질문 (Q&A)
점심			
2부 Practice 13:30~16:30 (교육동)	**Session 1** **인간과 자연** 좌장: **유성상**(서울대교수) (교육동 306호)	교육과정 혁신	**"학교교육활동 실천사례"** 임재민(안천초 교사) **"여성 및 다문화 이주여성 권리에 관한 교육활동 사례"** 이덕주(송곡여고 교사)
		경계를 넘어	**"학교- 기관 연계 교육활동 사례"** 정경화(유네스코아태교육원 국제협력실장) **"성대골 에너지 자립마을 연계 지속가능발전교육 사례"** 김소영(성대골 마을닷살림협동조합 대표)
		청중토론	청중토론 및 질의응답
	Session 2 **공존과 공생** 좌장: **차윤경**(한양대교수) (교육동 206호)	교육과정 혁신	**"학교교육활동 실천사례"** 박범철(경문고 교사) **"공존을 위한 난민문제 교사-학생 활동사례"** 오현록(아주중교사), 최현준, 박지민 (잠일고)
		경계를 넘어	**"지역-학교 연계 다문화교육의 실제"** 이은영(영등포 교육복지센터장) **"교육공동체 세계시민역량 강화 활동 사례"** 정애경(세계시민교육연구소)
		청중토론	청중토론 및 질의응답
	Session 3 **도전과 협력** 좌장: **정우탁**(서울시교육청 정책자문관) (교육동 106호)	중국사례	**"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in China"** Prof. Greg Misiaszek(Beijing Normal Uni., China)
		일본사례	**"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in Japan"** Prof. Kobayashi Makoto(Tamagawa Uni., Japan)
		한국사례	**"한국의 세계시민교육 현재와 도전 과제와 전망"** 김해경(서울시교육청장학관)
		토론	세계시민교육 지속가능발전 방안 및 협력 네트워크 구현 방안

Program

PART1 Opening Session MC: **Shin, Myoung sook** (Deputy Director of SEPI)	Opening Ceremony 10:00-10:10		**Opening Declaration, Greetings** Welcome Message (Song, Jaebum, President of SERII)
	Opening Address 10:10-10:20		**"Why Glocal Seoul Education: Its Vision and Direction"** (Cho, Hee yeon, Superintendent of the SMOE)
	Keynote Speech 1 10:20-11:00		**"Global Citizenship Education: Taking it Local"** (Carlos Alberto Torres, UCLA)
	Keynote Speech 2 11:00-11:40		**"School Change and Global Citizenship Education: Focus on Southeast Asia"** (Ethel Agnes Pascua Valenzuela, Director of SEAMEO)
	Q&A 11:40-12:00		Q&A
Lunch			
PART 2 Practice 13:30~16:30	**Session 1** **Human & Environment** Moderator: Prof. Yoo, Sung-sang (Seoul National University) [Edu. Bldg. Room #306]	Curriculum Change	**"Activities in School Education - Whole School Approach"** Yim, Jaemin (Ancheon Elementary School) **"Educational Activities on Women's Rights and Multicultural Families"** Lee, Deokju (Songgok Girls'High School)
		Beyond Boundary	**"Educational Cooperation between School and Institutions"** Chung, Kyunghwa (Head of Office of External Relations, APCEIU, UNESCO) **"Educational Activities within Community: Case of Seongdaegol Energy Village"** Kim, Soyoung (CEO of Seongdaegol Village Dot Salim Cooperative)
		Floor Discussion	Discussion and Q & A
	Session 2 **Being together & Growing together** Moderator: Prof. Cha, Yun-Kyung (Hanyang University) [Edu. Bldg. Room #206]	Curriculum Change	**"Activities in School Education "** Park, Bumchul (Kyungmoon High School) **"Activities of Teacher and Students for Refugees "** Oh, Hyunrok (Aju Junior High School: Teacher) Choi, Hyunjoon & Park, Jimin (Jamil High School: Students)
		Beyond Boundary	**"Practice of Multicultural Education between School and Community "** Lee, Eunyoung (Director of Yeongdeungpo Education and Welfare Center) **"Activities of Raising Global Citizenship Competency in Educational Community"** Jeong, Aekyoung (Global Citizenship Education Research Institute)
		Floor Discussion	Discussion and Q & A
	Session 3 **Challenge & Networking** Moderator: Chung, Woo-tak Policy Advisor (SMOE) [Edu. Bldg. Room #106]	Chinese	**"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in China"** Prof. Greg Misiaszek (Beijing Normal University, China)
		Japanese	**"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in Japan"** Prof. Kobayashi Makoto (Tamagawa University, Japan)
		Korean	**"Tasks and Challenges of Global Citizenship Education in Korea"** Kim, Haekyung (Senior Educational Supervisor, SMOE)
		Discussion	Implementation Plans for Global Citizenship Education and Cooperative Network

행사개요

행사명칭	2019 서울국제교육포럼
개최일시	2019년 10월 19일 토요일 10시~17시
개최장소	서울특별시교육청교육연수원
주최	서울특별시교육청
주관	서울특별시교육청교육연구정보원
주제	**“글로컬 서울교육, 세계를 품은 민주시민을 위하여”**

글로컬 서울교육

기존의 세계시민교육에서 다소 결여되었던 지역적 특성과 민주시민성을 보완하여 지역에서의 민주시민성과 세계시민성이 연결되고 확장하여 “나의 일상을 변화시키는 것이 세계를 변화시키는 것”이라는 관점의 전환을 전제로 한 실천적이고 혁신적인 서울의 교육 패러다임

Overview

Title	2019 Seoul International Education Forum
Date	Saturday, October 19, 2019 (10:00~17:00)
Location	Seoul Education Tranining Institue
Host	Seoul Metropolitan Office of Education (SMOE)
Organization	Seoul Education Research and Information Institute (SERII)
Theme	**“Glocal Seoul Education: To Foster Global Citizens”**

Glocal Seoul Education

By adding local characteristics and democratic citizenship that were insufficient in the previous global citizenship education, democratic citizenship and global citizenship in the region are connected.
In this way, a practical and innovative Seoul education paradigm is reached with the perspective that “changing my daily life is change the world”.

좌장
Moderator

좌장1

유성상

서울대 사범대학
교육학과 교수

Session1. 인간과 자연

좌장2

차윤경

한양대 사범대학
교육학과 교수

Session2. 공존과 공생

좌장3

정우탁

서울교육청 정책자문관

Session3. 도전과 협력

1부 기조연설자
Keynote Speakers

모두연설

조희연

서울특별시교육감

**글로컬 서울교육의
비전과 방향**

기조연설1

**Carlos
Alberto Torres**

UCLA교수

세계시민교육과 현지화

기조연설2

**Ethel Agnes
Pascua Valenzuela**

동남아교육장관기구 사무총장

**학교혁신과 세계시민교육:
동남아시아를 중심으로**

초청연사
Invited Speakers

2부
Practice

교육과정 혁신

Session1.
인간과 자연

임재민
안천초 교사

글로컬 서울교육의 비전과 방향

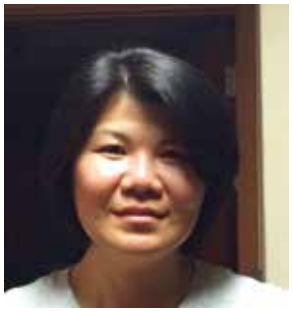
이덕주
송곡여고 교사

글로컬 서울교육의 비전과 방향

경계를 넘어

정경화
유네스코아태교육원
국제협력실장

학교-기관 연계 교육활동 사례



김소영
성대골 마을닷살림
협동조합 대표

**성대골 에너지 자립마을
연계 지속가능발전교육의 사례**

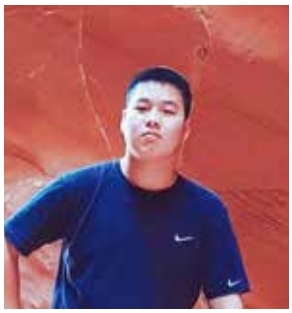
Session2.
공존과 공생

교육과정 혁신

박범철
경문고 교사

학교교육활동 실천사례

오현록
아주중 교사



최현준
잠일고

박지민
잠일고

공존을 위한 난민문제 교사-학생 활동사례

경계를 넘어

이은영
영등포 교육복지센터장

지역-학교 연계
다문화교육의 실제

정애경
세계시민교육연구소

교육공동체 세계 시민역량
강화 활동 사례

초청연사
Invited Speakers

Session3.
도전과 협력

중국사례

Greg Misiaszek

Beijing Normal Uni. Prof., China

Tasks and challenges of Global Citizenship Education in China

일본사례

Kobayashi Makoto

Tamagawa Uni. Prof., Japan

Tasks and challenges of Global Citizenship Education in Japan

한국사례

김해경

서울시교육청장학관

한국 세계시민교육 현제와 도전 과제와 전망

1 Opening Session

2019 서울국제교육포럼
Seoul International Education Forum

모두연설 Opening Address

"글로컬 서울교육의 비전과 방향"
"Why Glocal Seoul Education: Its Vision and Direction"
조희연(서울특별시교육감)
Cho, Hee yeon(Superintendent of SMOE)

기조강연1 Keynote Speech 1

"세계시민교육과 현지화"
"Global Citizenship Education: Taking it Local"
Carlos Alberto Torres(UCLA 교수)

기조강연2 Keynote Speech 2

"학교혁신과 세계시민교육:동남아시아를 중심으로"
"School Change and Global Citizenship Education: Focus on Southeast Asia"
Ethel Agnes Pascua Valenzuela(동남아교육장관기구 사무총장)

[모두연설]

글로컬 서울교육의 비전과 방향

조희연(서울특별시교육감)

안녕하십니까? 서울특별시교육감 조희연입니다.
2019 서울국제교육포럼에 오신 여러분 모두를 진심으로 환영합니다.

이번 국제교육포럼의 주제는 “글로컬 서울교육: 세계를 품은 민주시민을 위하여”입니다. 오늘의 포럼이 열리게 된 것을 뜻깊게 생각하며, 기조강연을 맡아주신 카를로스 알베르토 토레스(Carlos Alberto Torres) 교수님과 에델 아그네스 파스쿠아 발렌쥴라 동남아교육장관기구 사무총장님, 그리고 각 세션에서 좌장과 발제를 맡아주신 모든 분들께 감사의 인사를 드립니다.

저는 교육감이 되기 전 학자로서 세계화와 민주주의의 문제에 대해서 오랜 시간 연구해왔습니다. 세계화가 몰고 오는 거대한 도전 앞에서 민주주의의 경계를 지구적 차원으로 확장하고, 우리 사회의 민주화 역량을 심화시키는 것이 저의 주된 학문적 관심사였습니다. 교육감이 된 후에는 우리 학생들이 세계화 시대에 세계시민으로서 어떤 역량을 가져야 하며 이를 위해서 우리 서울 교육은 무엇을 해야 할 지에 대한 고민을 꾸준히 해왔습니다.

지난 반세기 동안 전 세계는 이루 형용할 수 없을 정도의 변화를 경험하고 있습니다. 20세기 후반 구소련의 붕괴와 베를린 장벽의 해체로 세계를 양분하던 이념적 대립이 종식되고 신자유주의의 물결이 전지구적으로 휩쓸었습니다. 그 결과 국경을 넘어선 초국가적 인적·물적 교류가 진행되고 있으며, 그 과정에서 시장과 기업은 국가보다 더 막강한 영향력을 행사하게 되었습니다.

우리는 이러한 신자유주의적 세계화의 과정 속에서 지구촌의 평화와 민주주의가 심각하게 위협받는 상황을 목격하고 있습니다.
우선, 제 지역과 문화의 특수성과 고유성에 대한 위협입니다. 세계화의 이름으로 소수 강국들 또는 특정 문화권의 생활양식이 소위 ‘글로벌 스텐다드’로 받아들여지거나 강요되면서 지역의 특수성과 고유성은 심각하게 위협받고 있습니다. 특정 지역의 문화를 마치 ‘보편적 문화’로 포장하는 것은 자칫 해당 문화 ‘밖’에 존재하는 무수히 많은 문화들을 계몽이 필요한 ‘야만’ 대상으로 폄하할 수 있는 위험성을 내포하고 있습니다. 이는 문화적 갈등을 야기하고, 결과적으로 세계화가 교류를 통한 새로운 문화 창조로 이어지지 못하고 오히려 세계 문화가 획일화되는 부정적 결과를 초래할 수도 있습니다.

다음으로, 시장과 자본의 영향력이 강화되고, 상대적으로 국가의 기능이 축소됨에 따라 전통적으로 강조되었던 분배, 평등, 복지, 민주주의 등의 가치들이 후퇴하고, 사회 전체가 비인간적인 무한 경쟁의 상황으로 치닫고 있습니다. 아시다시피, 시장과 자본은 기본적으로 ‘이윤의 극대화’를 목표로 작동합니다. 이윤 극대화의 논리 속에서 인권과 민주주의 가치는 쉽게 포기되거나 희생될 수밖에 없습니다. 나아가 사회 전체를 비인간적인 무한 경쟁의 상황으로 내몰고 있다는데 문제의 심각성이 있습니다. 무한 경쟁은 승자와 패자를 가르고, 경쟁에서 이긴 강자는 스스로에게 유리한 사회 시스템을 구축하게 됩니다. 이는 결과적으로 모든 구성원의 평등한 자기 결정권을 본질로 여기는 민주주의의 가치를 심각하게 해치는 결과를 가져올 것입니다.

마지막으로 노동이민, 난민이라는 새로운 이방인을 마주하면서 세계의 많은 국민국가들이 협량한 민족주의로 후퇴하고 있는 것을 목도하게 됩니다. 사실 신자유주의적 세계화는 여러모로 비대칭적인 세계화라고 할 수 있습니다. 경제 강국과 그렇지 않은 국가, 자본과 투자자의 권리와 노동자 권리간의 비대칭적 세계화는 국가 간 격차뿐 아니라 단위 국가 내의 경제적 불평등을 심화시켰습니다. 한편, 이와 같은 신자유주의적 세계화의 부작용에 직면한 적지 않은 나라들이 세계화에 대한 민주적 통제라는 진보적 대안이 아니라 오히려 보호무역, 이민·난민 거부 등과 같은 배타적 국가주의 ·민족주의 또는 우경화의 길을 걷고 있습니다.
배타적 민족주의의 흐름에서 우리나라에서도 나타나고 있습니다. 최근 통계에 따르면 국내 체류 외국인 수가 230만 명을 넘어섰고, 다문화 학생은 12만2천명으로 전체 학생의 2퍼센트에 달하고 있음에도 불구하고 다문화 이주민, 탈북민, 난민 등에 대한 혐오 즉, 제노포비아의 수위는 점점 위험한 수준에 다다르고 있습니다.

그러나 다행히 우리가 선 한국이라는 나라는 글로벌한 민주주의의 후퇴 국면 속에서도 2016-2017년 촛불시민혁명을 통해 일면적으로 시장경쟁논리와 권위주의적 방향으로 달려가던 박근혜 정부를 탄핵해내고 새로운 민주정부를 수립한 위대한 국민을 갖는 나라입니다. 저는 이 위대한 역량이 전 세계가 달려가고 있는 협량한 민족주의적 후퇴의 길이 아니라 세계시민적 감수성과 개방성을 갖는 열린 세계주의적 역량으로 전환될 수 있으리라 기대합니다. 촛불시민혁명을 통해 고양된 한국의 힘이 '새로운 국가, 새로운 사회, 새로운 교육'을 향한 전환점이 되고, 그 새로움이 동북아의 평화와 공존, 나아가 지구촌의 평화와 공존에 기여하는 힘이 될 수 있다고 확신합니다.

“세계는 단 하나의 드라이버로 풀 수 없는 복잡한 기계”라는 말처럼 , 세계화 시대에 거의 모든 사회·경제적 현안들은 지구촌 각 지역, 국가들과 복잡하게 연관되어 있는 다차원적 성격을 지닙니다. 따라서 인류가 공동으로 직면한 문제를 자기 문제로 인식하지 못하는 ‘편협한 지역주의(로컬리즘)’ 와 더불어 제 지역과 문화의 다양성과 특수성을 배타시하는 ‘이데올로기로서의 세계주의(글로벌리즘)’ 모두 극복되어야 할 것입니다.
로컬과 글로벌의 상호 연관성에 대한 인식을 바탕으로 나와 다른 인종과 문화적 배경을 존중하는 열린 마음, 자신의 삶의 영역에서 발생하는 문제가 글로벌한 의제의 일부라는 인식의 확대, 타 지역이나 국가의 고통을 ‘우리를 포함한 인류’의 문제 인식하고 이를 세계와 함께 대처하고자 하는 연대의식이 필요합니다. 이것이 21세기를 개척해 나가는 새로운 시민상(象)의 구체적 모습이며, 서울시교육청이 추구하는 글로컬 세계시민교육이라고 할 수 있습니다.

이런 지향의 현실화를 위해 마지막으로 한 가지를 강조해두고 싶습니다. 즉, 세계시민교육에는 현상타파적 세계시민교육과 현상추수적 세계시민교육이 있다는 점입니다. 그 차이는 시민, 나아가 세계시민 사이에 구조적 차별성과 위계가 존재한다는 것을 인식하느냐 않느냐에 있다고 생각합니다. 우리가 세계시민이라고 할 때, 지구촌에 존재하는 모든 아이들, 청소년, 학생들이 지구촌 시민으로 동등한 대우를 받고 차이가 차별되지 않는 호혜시민으로 교육받고 살아가도록 하기 위한 미래지향적 개념이지, 현존하는 글로벌 체제하에 존재하는 차별과 위계의 존재를 부정하는 현실추수적인, 현실몰각적인 추상 개념이 아니라는 점입니다(조희연 편, 2009, 〈지구화 시대의 국가와 탈국가〉, 한울, 302쪽). 우리가 모두 미래의 평등한 세계시민 됨을 지향하지만, 현존하는 글로벌 체제하에서 각자는 중심국가의 시민이냐 주변국가의 시민이냐, 남성이냐 여성이냐, 민족공동체의 내부자로 수용되는 시민인가 난민인가 등 다양한 차별적 존재로 살아가고 있습니다. 다양한 차이가 현존하는 차별의 구조로 되어 있는 현실 자체를 세계시민교육은 직시하게 해야 합니다. 현상타파적인 성숙한 세계시민교육은 바로 그러한 현존하는 차별의 구조와 문화, 현실을 그 자체로 직시하고, 그것을 넘어선 평등한 미래지향적 교육과 사회를 지향하는 것이어야 할 것입니다.

세계시민교육은 이제 지역과 세계의 문제를 연계하여 사고하고 행동하는 학생을 길러내야 합니다. 학생들은 자신의 삶의 영역에서 발생하는 구체적인 문제가 이미 전 세계적인 글로벌 의제와 연관되어 있다는 관점을 가질 필요가 있습니다. 지구시민으로서 서로를 바라보는 것은 나의 삶이 어떻게 다른 이의 삶과 연결되어 있는지를 알아차리는 데에서 시작합니다. 예를 들어, 지구 온난화에 의한 기후변화, 미세먼지 등의 환경 문제는 한 지역이나 국가의 노력만으로는 개선될 수 없습니다. 국경을 넘는 협업만이 이 문제를 해결할 수 있습니다.

저는 학생들과 만날 때, 스스로를 "이중 국적자"로 생각해 달라고 이야기하곤 합니다. 우리 개개인에게 한국의 국적과 지구공화국의 국적, 두 개의 시민권이 있다고 상상하고 그런 관점에서 이웃과 세상을 보자는 것에서부터 민주시민교육이 시작한다고 생각합니다. 세계시민교육이란 민주시민교육의 지평을 국가의 경계를 넘어 세계로 넓혀가는 것이라고 말할 수 있지요. 주어진 국적에만 국한되지 않고, 인류를 품고 있는 지구 공동체의 시민으로 만난다면 국적의 다름, 외모의 다름, 언어와 문화의 다름을 넘어서 서로를 편견 없이 만날 수 있습니다.

우리의 일상의 삶을 변화시키고 지역을 변화시키고 이를 통해 민주주의를 심화 확대하기 위해 노력하는 시민, 세계의 문제를 나의 문제로 바라보고 적극적으로 함께하는 시민을 키워내는 것이 우리 서울교육의 비전과 목표입니다.

마지막으로 독일의 마르틴 니묄러 목사의 시를 소개하면서 저의 기조강연을 마치고자 합니다.
감사합니다.

"나치가 공산주의자들을 덮쳤을 때 나는 침묵했다.
나는 공산주의자가 아니었다.
그 다음에 그들이 사회민주당원들을 가두었을 때 나는 침묵했다.
나는 사회민주당원이 아니었다.
그 다음에 그들이 노동조합원들을 덮쳤을 때 나는 아무 말도 하지 않았다.
나는 노동조합원이 아니었다.
그 다음에 그들이 유대인들에게 왔을 때 나는 아무 말도 하지 않았다.
나는 유대인이 아니었다.
그들이 나에게 닥쳤을 때 나를 위해 말해줄 이들이 아무도 남아있지 않았다."

[Opening Address]

Why Glocal Seoul Education: its vision and direction

Cho, Hee yeon(Superintendent of SMOE)

Good morning. It is my pleasure and honor to welcome all of you here at the Seoul International Education Forum 2019. I am Cho Hee-yeon, Superintendent of Seoul Metropolitan Office of Education.

The theme of this International Education Forum is "Glocal Seoul Education: To Foster Global Citizens". I am very excited about the opening of today's forum and would like to thank two keynote speakers, Professor Carlos Alberto Torres from UCLA, and Ethel Agnes Pascua Valenzuela, the director of Southeast Asian Ministers of Education Organization Secretariat and all of the chairpersons, speakers and participants in each session.

Before I became the superintendent, I had been studying the issues of globalization and democracy for a long time as a scholar. My major academic interest was in expanding the boundaries of democracy to the global level and deepen the capacity of democracy in our society at the face of the enormous challenges of globalization. After I became the superintendent, I have been constantly thinking about what capabilities our students should have as global citizens in this era of globalization, and what our Seoul education should do for them.

Over the past half century, the world has experienced an indescribable changes. In the late 20th century, the ideological confrontation that divided the world was ended through the collapse of the Soviet Union and the dismantling of the Berlin Wall, and the wave of neoliberalism spread globally. As a result, transnational human resources and material exchanges across borders are taking place, and in this process, markets and business have had greater influences than the states.

We are witnessing a serious threat to global peace and democracy in this process of neoliberal globalization.

First of all, it is a threat to the specificity and uniqueness of one's region and culture. Under the name of globalization, the specificity and uniqueness of the region have been seriously threatened since the specific lifestyles of a few powerful countries or cultures were accepted or forced as the so-called 'global standards'. Packaging a local culture as if it were a "universal culture" has a risk of marginalizing the myriad cultures outside that specific culture as "barbaric", needing to be enlightened. This creates cultural conflicts, which in turn, may lead to the negative consequences of a uniform global culture instead of creation of new cultures through exchanges.

Next, as the influences of markets and capital are extended and the capabilities of country are decreased relatively, traditional values such as distribution, equality, well-being and democracy are retreated, and society as a whole is in a situation of inhumane infinite competition. As you know, markets and capital basically work to "maximize their profits." In the logic of maximizing profits, the values of human rights and democracy are easily abandoned or sacrificed. Furthermore, there is the serious problem that drives the whole society into a situation of inhumane infinite competition. Infinite competition separates winners and losers, and the strong winners who won the competition build a closed social system that is in their favor. This, in turn, will seriously undermine the value of democracy, which considers equal self-determination of all members as essential.

Finally, as facing new strangers called labor migrants and refugees, we see many nation-states in the world are retreating back to nationalism. In fact, neoliberal globalization is asymmetrical globalization in many ways. Asymmetric globalization between economic powers and those not, and the rights of capital and investors and rights of workers has deepened economic inequalities within the unit countries as well as the differences between countries. On the other hand, many countries facing such side effects of neoliberal globalization are not on the path of progressive alternatives of democratic control over globalization, but rather on the extreme nationalism or conservative swing such as protective trade and refusal of migration and refugees.
The flow of such nationalism also emerges in our country. According to the latest statistics, the number of foreigners staying in Korea has exceeded 2.3 million, and the number of multicultural students is 122,000, which is 2 percent of the total students. Nevertheless, the level of aversion to multicultural migrants, North Korean defectors and refugees, that is, Xenophobia is getting increasingly dangerous.

But fortunately, Korea is a country with a great people who impeached the previous administration running only towards market competition and authoritarian direction and established a new democratic government through the candlelight civil revolution in 2016-2017 even in the retreat of global democracy situation. I expect this great capacity to be transformed into the capacity of global citizenship sensitivity and openness, rather than the narrow nationalist retreat that the world is running on. I am convinced that the power of Korea raised through the candlelight civil revolution can be a turning point for a new country, a new society and a new education, and that newness can be a force that contributes to the peace and coexistence in Northeast Asia, and even in the global village.

As saying, "The world is a complex machine that cannot be unscrewed with a single screwdriver", almost all socio-economic agendas in this global era have a multidimensional character that is intricately associated with other regions and countries of the world. Therefore, both 'narrow localism', which does not recognize global common problems as their own problems and 'globalism as ideology', which excludes the diversity and specificity of one's region and culture must be overcome.
We need open mind with respects for diverse races and cultural backgrounds based on awareness of local and global interrelationships, extended awareness that problems arising in one's sphere of life are part of a global agenda, and a solidarity that recognizes the suffering of other regions and nations as a problem of "humanity including us" and copes with the world. This is the concrete picture of the new civilian image pioneering the 21st century, and a global citizenship education pursued by the Seoul Metropolitan Office of Education.

Lastly, I would like to emphasize one thing for the realization of this aim. In other words, there are global citizenship education of problematizing or ignoring. The difference lies in whether or not we recognize the existence of structural inequalities and hierarchy among citizens and even global citizens. When we talk about global citizens, it is a future-oriented concept that ensures all children, youth, and students in the global community are treated and educated equally as global fellow citizens, problematizing the inequalities in reality. It is not an abstract reality-ignoring concept that denies the existence of discrimination and hierarchy in the existing global system (Cho Hee-yeon, 2009, 〈Nation and Emancipation of National in Era of Globalization〉, Hanwool, p. 302). Although we all aim to be equal global citizens of the future, each one of us belongs to various social categories under the current global system, which accompanies privileges and marginalization depending on one's nationality, gender and status of local citizen or refugees. Global citizenship education must face the reality itself that diverse inequalities exist in the structure of discrimination. The mature global citizenship education of problematizing reality should directly face the structure, culture and reality of such existing discrimination in itself, and pursue an equally future-oriented education and society beyond that.

Global citizenship education now needs to nurture students who think and act by connecting local and global issues. Students must be able to have a perspective that the specific issues in the realm of life are already linked to the global agenda. Recognizing one another as a global citizen begins with noticing how my life is connected to the lives of others. For example, environmental problems such as micro-dust and climate change due to global warming can not be improved by the efforts of one region or country. Only cross-border collaboration can solve these problems.

When I meet students, I often ask them to think of themselves with "dual citizenship". I think democratic civic education begins by imagining that each of us has two citizenships, the nationality of Korea and the nationality of the Earth Republic, and looking at neighbors and the world from that point of view. Global citizenship education can be said to extend the horizon of democratic citizenship education beyond the boundaries of nations to the world. If we meet as citizens of a global community that embraces humanity without being limited to a given nationality, we can meet each other without biases of different nationalities, looks, languages and cultures.

The ultimate vision and goal of Seoul Education is to foster citizens who strive to change our daily lives and our regions, deepen and expand democracy through this process, recognize the problems of the world as their own problems and actively participate together.

Lastly, I would like to close my keynote speech by introducing German Pastor Martin Nippler's poem.
Thank you.

"First they came for the Socialists,
and I did not speak out-
Because I was not a Socialist.
Then they came for the Trade Unionists,
and I did not speak out-
Because I was not a Trade Unionist.

Then they came for the Jews,
and I did not speak out-
Because I was not s Jew.

Then they came for me-
and there was no one left to speak for me."

[기조강연]

세계 시민 교육과 현지화

Carlos Alberto Torres(UCLA 교수)

서론

서울시교육청(SMOE)이 주관하는 2019 서울국제교육포럼(SIEF)의 화려한 개막을 축하드리며 이런 뜻 깊은 자리에 저를 초대해 주신 서울시교육청 관계자분들께 감사드립니다.

첫 번째 섹션에서는 세계 시민 교육(Global Citizenship Education)이 무엇인지에 대한 짧지만 체계적인 분석과 일부 지역에서 이것을 맥락에 맞게 실천하는데 있을 수 있는 몇몇 어려움에 대해 이야기할 것입니다.

두 번째 섹션은 UNESCO가 강조하는 세계시민교육의 영역과 브루킹스 연구소(Brookings Institute)의 세계시민교육 전문위원회가 정의하는 세계시민역량을 다룰 것입니다.

마지막 결론에서는 세계시민교육을 한국 상황에 맞게 실천하기 위한 구체적인 제안을 자세히 설명할 것입니다.

I. 세계 시민 교육(GCE)이란 무엇일까요?

유네스코에서는 다음과 같은 내용과 함께 세계시민교육의 실질적 정의를 말합니다. "세계 시민성이란 더 넓은 지역사회와 인류 전체에 대한 소속감을 뜻합니다. 이는 정치적, 경제적, 사회적, 문화적 상호 의존성과 지역, 국가 및 세계 간의 상호 연결성을 강조합니다"(UNESCO, 2014 : 14).

저는 세계시민교육이 이론을 찾기 위한 과정의 개입이라고 강조한 바 있습니다. 세계시민교육에 대한 감수성은 국가마다 다르며 유럽과 북미의 접근 방식이 전 세계 표준으로 받아들여 지는 것은 아닙니다. 예를 들어, 아프리카에서는 식민지와 분쟁 경험으로 인해 세계시민교육이 평화교육의 기준표와 같이 인식되고 있습니다.[*] 전체주의 정권 및 독재를 경험한 중남미와 중동 국가에서는 민주주의 참여의 전제로서 시민교육(civic education)으로 나타납니다. 지역적 협력 메커니즘이 강조되는 아시아 태평양 지역의 경우, 조금 다른 양상을 보입니다. 예를 들어, 여기서는 평화와 관용 뿐만 아니라, 시민(civic)과 시민성(citizenship), 민주주의와 좋은 거버넌스 등 세계시민교육의 다른 요소들을 중요하게 봅니다 (Tarozzi and Torres, 2016 : 7).

시민성을 위한 기본적인 전제가 있지만, 그것이 모든 곳에 존재하는 것은 아닙니다. 기본적인 전제들은 시민으로서 최소한 가져야 하는 것들(civil minimum), 시민으로서 알아야 하는 지식, 기술 그리고 시민으로서 가져야 하는 덕(virtue) 입니다. 지금부터 시민성의 기본 전제들에 대해 논의하겠습니다.

시민으로서 최소한 가져야 하는 것들은 T. H. Marshall (1950)이 잘 설명해 주고 있습니다. 시민성이란 평생에 걸쳐 직업, 교육, 건강, 주거 및 재교육 등 가장 필수적인 요소가 충족되어야만 완성될 수 있다는 의미를 담고 있습니다. 이러한 시민과 정치적 권리로서의 민주주의는 사회경제적 권리로서의 민주주의 개념과 분리될 수 없습니다. (Torres, 2017 : 93).

시민성 교육(Citizenship education)은 갈등 해결과 일상의 행복을 추구하는 방식으로 헌법에 보장된 민주주의를

[*] 그러나 일부 아프리카 지역 상황에서 GCE의 개념은 서구의 개념으로 논의됩니다. 대륙의 일부 지역에서 아프리카인들은 아프리카의 지역 상황에 가장 적합하고 더 포괄적 인 우분투 (Ubuntu)의 개념을 더 특별하게 생각합니다. "우분투(줄루어 발음: [ùbúntʼù])는 '인류'를 의미하는 느구니 반투어입니다. 이것은 종종 "우리가 있으므로 내가 있다" 혹은 "다른 사람들을 향한 인류"로 번역되지만 "모든 인류를 연결하는 보편적 공유와 유대에 대한 믿음"이라는 철학적 의미로 종종 사용되기도 합니다. https://en.m.wikipedia.org 〉 wiki 〉 Ubuntu_philosophy

가르치는 시민 교육과 연관되어 있습니다. 시민 교육에는 세 가지 범주가 있습니다. 첫째로, 헌법적 민주주의의 맥락에서 선거, 다수결의 원칙, 시민의 권리와 의무, 헌법상의 삼권분립, 시장경제와 민주주의 및 관련 갈등 등 민주주의 실현에 있어 기본 지식을 의미하는 시민으로서 알아야 하는 지식(Civic knowledge) 입니다.
둘째로, 시민의 판단과 행위를 촉진시키는 지적, 참여적 기술을 뜻하는 시민으로서 알아야 하는 기술(Civic skills) 입니다. 마지막은 시민으로서 가져야 하는 덕으로, 일반적으로 자기 절제, 동정심, 관용 및 존중과 같은 자유주의 원칙으로 정의됩니다. (Torres, 2017 : 95)

저는 전 세계 시민이 국가적 시민성과 전 지구적 공유(Global commons)에 가치를 더해야 한다는 주장을 옹호했습니다. 그렇다면 전 지구적 공유란 무엇인가요?

전 지구적 공유는 세 가지 기본 원칙으로 정의됩니다. 첫 번째는 지구가 우리의 유일한 고향이며, 세계적인 지속 가능 발전 교육을 통해 지구를 보호해야 한다는 것입니다. Greg Misiaszek는 지구 시민권(Planetary citizenship)에 대해 다음과 같이 이야기합니다. "...대기권을 비롯해 지구를 구성하는 모든 요소를 단일한 하나로 함께 여기며, 이를 통해 우리 자신을 보는 방식의 재구성"(2018 : 7)

둘째, 전 지구적 공유는 세계 평화가 전 인류에게 있어 더없이 귀중한 가치를 지닌 무형의 문화적 자산이라는 생각에 기반합니다. 세계 평화는 인류에게 아주 소중한 보물과 같습니다. 그렇기 때문에 서로 다른 이들에게 어떻게 연대의 정신을 기를 수 있게 하는지는 평화에 있어 아주 중요한 질문입니다.

셋째, 전 지구적 공유의 개념은 점점 더 다양해지고 있는 세계에서 각자 개인적, 문화적 관심사를 충족시키며 삶과 자유, 행복을 추구하는 중에 평등한 인간으로서 어떻게 민주적으로 함께 살수 있는 지 그 방식을 찾아야 한다는 필요에 기반하고 있습니다. (Torres, 2017 : 94)

이 개념은 고대적 기원을 가지고 있지만, 현시대의 세계 시민 교육은 2012 년 유엔 사무 총장의 교육 계획에서 처음 언급되었습니다. 세계시민교육은 다자주의가 파편화되고 새로운 기술들의 전쟁이 증폭되어 냉전 이후 지구의 또 다른 재난을 가져올 수 있는 '위험 사회(risk society)'의 가능성이 높아져 가면서, 성장과 지속가능성 사이의 갈등을 마주하기 위한 하나의 방법으로 UN 담론에 등장했습니다. 특히, 화석연료 기반의 경제 성장과 지구의 지속가능성의 한계, 생태계의 불안정화, 사회정치적 수준에서 나타나는 민주주의와 인권 사이에 발생하는 대립 등이 주요 문제입니다. 21세기 세계시민교육에 영향을 미치는 가장 중요한 요소는 국가주의로의 회귀, 강력한 권위주의적 경향이 나타나는 신포퓰리즘 (극우파; 대안 보수; 신보수주의) 등입니다. 어떤 경우에 이러한 경향들은 신-파시즘으로 귀결되기도 하였습니다. .

II. 세계 시민 교육의 영역 및 역량

이 섹션에서 저는 세계시민교육의 영역과 역량에 대해 개괄적으로 논의할 것입니다. 세계 시민 교육의 핵심 개념 영역과 역량이 있습니다.

영역

인지적 영역: 세계, 지역, 국가 및 현지 문제에 대한 지식에 대한 이해 및 비판적 사고와 다른 국가 및 인구의 상호 연결과 상호 의존성 습득하기

사회 정서적 영역: 인류에 소속감을 가지고 있고 가치와 책임, 공감, 연대, 그리고 차이와 다양성에 대한 존중을 공유한다는 의미 갖기

행동(실천)적 영역: 보다 평화롭고 지속 가능한 세상을 위해 지역, 국가 및 세계 차원에서 효과적이고 책임감 있게

행동하기

세계시민교육 전문위원회는 다음과 같은 핵심 글로벌 역량을 정의했습니다 (Brookings, 2017): *1) 공감, 2) 비판적 사고 / 문제 해결, 3) 다른 사람들과 의사 소통하고 협력할 수 있는 능력, 4) 갈등 해결, 5) 정체성을 알고 보호하기, 6) 보편적 가치 (인권, 평화, 또는 정의 등), 7) 다양성 / 상호문화(intercultural) 이해에 대한 존중, 8) 상호 연결성 (환경, 사회, 경제 등)*

이를 토대로, 역량(competences)과 능력(capabilities)을 대조하며 한국 상황에 알맞은 세계시민교육을 할 수 있도록 몇 가지 제안을 하고자 합니다.

III. 지역에 맞는 세계시민교육 실천을 위한 제안

저는 세계 시민 교육을 지역에 맞게 실천하는데 도움이 될 만한 몇 가지 제안을 하고자 합니다.[*]

1) 학교와 학교시스템 또는 학교 교육과정 및 수업에만 집중하지 마십시오. 이것은 매우 적절하고 필요한 단계이며 전 세계적으로 실천되고 있는 지배적인 방향이지만, 저는 1970 년대 이후 유네스코가 공식화 한 평생 학습의 관점을 고려할 것을 강력히 제안합니다. 평생 학습은 오늘날 디지털 문화의 성장, 자기 학습 활동, 많은 어린이와 청소년의 삶에 영향을 미치는 컴퓨터 게임 문화[**], 노동 및 교육 시장의 급격한 변화로 인해 더욱 중요해지고 있습니다. 저는 지역 학습 센터, 학습 클럽 및 도서관 네트워크를 갖춘 한국의 학습 도시와 같은 강점을 포함하여 성인 및 비형식적인 교육 모델을 통해 지역에 맞춘 세계시민교육 실천을 제안합니다. http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-republic-South Korea-additional-Thirteen-South Korean-cities)

2) 한국의 대중 문화, 과학, 기술 및 정책에 세계시민교육과 지속가능성을 통합시키는 것은 반드시 필요합니다. 교육에서는 생태 교육학의 통합을 통해 이러한 방향으로 나아갈 수 있었습니다. (Misiaszek, 2018). 어떻게 가능했을까요? Misiaszek은 자신의 저서에서 언급한 지역 수준의 생태 교육에 대한 이해를 넓히는 것을 통해, 세계시민교육과 지속가능성을 연결하는 방법에 대한 이해를 심화하고 넓힐 것을 주장합니다.

3) 세계시민교육과 지속가능성을 연계하여 지역에 맞춰 실천하기 위해서는 한국에서 지배적인 인식론적, 과학적, 문화적 관습 그리고 교육학이 무엇인지를 면밀하게 살펴보는 것이 좋습니다. 이 때 지배적인 실천의 양상들은 해방적(liberatory)이거나 약탈적(predator)으로 나타날 수도 있습니다. 저는 이 인식론적 그리고 존재론적 분석에 지역 수준에서 생태교육의 실천과 이해의 확장이 어떻게 가능할지 질문하고 싶습니다. 이는 모든 국가에서 가장 중요하지만 '공공외교 '에 대한 강한 의지를 가지고 있으며 다른 국가의 모범이 될 수 있는 한국에게는 더욱 중요합니다.

---

[*] 저는 한국에 대한 전문가도 아니고, 현재 한국에 대한 연구를 하고 있지 않으며 한국어도 할 줄 모릅니다. 이 모든 것들은 한국에 대한 심층 분석과 세계시민교육을 지역에 맞게 실천하는 방법을 생각하는 데 없어서는 안될 필수 요소들이지만 저는 비교연구를 주로 하는 교육자로서 정기적으로 한국에 왔고 UCLA에서 30 년이 넘게 특별한 한국 학생들과 함께 일했으며, 세계를 여행하는 동안 정치 교육학 업무를 수행하고 국제 경험을 하고 배우면서 한국 교육에 대해 많은 학생 및 동료들과 대화하는 특권을 가졌습니다. 그러므로 저는 수천 년의 문명을 가진 이 나라에서 무엇을 제안함에 있어 겸손해야만 합니다. 따라서 세계시민교육을 지역에 맞게 실천하고자 하는 한국의 시민 참여에 관한 대화의 주제로 발표되는 의견임을 고려해 주십시오.

[**] 게임 장애(gaming disorder)는 세계 보건기구에 의해 다음과 같이 정의됩니다: '게임 장애는 국제 질병 분류 (ICD-11)의 11 차 개정판에서 게임에 대한 통제력이 손상되어 부정적인 결과가 발생하더라도 게임이 다른 관심사 및 일상 활동보다 우선 순위에 있고 그것이 지속 확대되는 게임 행동 패턴 ("디지털 게임 "또는 "비디오 게임")으로 정의됩니다.' https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/

4) 두번째 섹션에서는 저는 브루킹스 연구소에서 정의한 8개의 글로벌 역량에 대해 논의했습니다. 여기에는 세계시민교육 교수 학습에 있어 교육, 정치, 과학적 실행을 측정할 수 있는 도구가 포함되어 있습니다. 이러한 역량 중 다수는 세계시민교육을 위한 가치 리스트에 쉽게 포함될 수 있으며, 이는 전지구적 윤리(global ethics)의 한 부분이 되는 것입니다. 그렇다면 이제 한국에서 유용한 대안을 제시해보고자 합니다. 노벨상 수상자인 인도의 경제학자이자 철학자인 Amartya Sen과 미국의 철학자인 Martha Nussbaum이 전지구적 윤리 구축에서 정의한 내용은 무엇일까요? 그들은 글로벌 역량(competences) 대신 글로벌 능력(capabilities)을 제시했습니다. Nussbaum은 다음과 같이 10가지를 세계 시민 교육을 지역에 맞춰 실행하는데 중요한 능력으로 제시했습니다.[*]

① 삶: 정상적인 인간 수명이 다 할 때까지 사는 것
② 신체 건강: 생식, 영양 및 주거가 충족되며 그 이상의 좋은 삶을 향유할 수 있는 것
③ 신체의 온전함: 신체에 대한 주권을 행사하는 것 외에도 스스로 자유롭게 옮겨 다닐 수 있는 것
④ 감각, 상상력, 생각: 충분한 교육과 삶의 의미를 찾을 수 있는 능력을 바탕으로 여러 감각을 이용해 사고 하고 추론하는 '진정한 인간적' 방식
⑤ 감정: 다른 사람을 사랑하고, 사랑하는 사람을 잃어버린 것에 대해 슬퍼하며, 정당하게 화를 내는 것을 포함 우리 자신 이외의 것들에도 애착을 가질 수 있는 것
⑥ 실천 이성: 선에 대한 개념을 형성하고 비판적으로 반영할 수 있는 것
⑦ 소속감: 존엄과 동등한 가치로 대우받아야 하는 다른 사람들에 대한 관심으로 이것은 상호 인식의 관계를 의미
⑧ 다른 종: 다른 동물, 식물 및 환경에 대해 크게 관심을 갖고 살 수 있는 것
⑨ 유희: 웃고, 놀고, 여가 활동을 즐길 수 있는 것
⑩ 정치적, 물질적 환경에 대한 자율성: 표현 및 결사의 자유를 가질 권리를 포함한 정치적 자유와 형식적인 것이 아니라 실질적인 기회를 통해 재산을 소유할 수 있는 능력, 다른 사람과 동등한 기준으로 구직을 할 수 있는 능력과 부당한 수색 및 압류를 당하지 않을 자유를 가지는 것

5) 한국은 세계 시민 교육, 평화와 지속가능성의 문화를 증진시키는 데 앞장서고 있습니다. 그러나 오늘날 주요 도전 과제 중 하나는 도덕적이고 인식론적인 시민 주권(popular sovereignty) 표현으로서의 민주주의를 보호하기 위한 명확한 분석적, 정치적 관점이 필요하다는 것입니다 ("국민의, 국민을 위한, 국민에 의한 정부"라는 명언에 드러난 아브라함 링컨의 이상). 민주주의의 다른 정의는 지배 받는 이들(the governed)에게 동의 받은 정부입니다. 민주주의의 도덕적 우월성에 대한 논의까지 가지 않더라도, Carlos Santiago Nino의 업적에서 인식론적 민주주의의 가치가 잘 정의되고 있습니다. 저는 니노와 함께 "민주주의와 도덕적 담론 사이의 연결은 도덕적 진실이라는 매개를 통해 확립된다" 고 강조하고 있습니다.(Nino, 1991 : 245). Freire의 관점에서, 우리가 세계시민교육을 존중하는 지역에서 실천할 민주주의의 유형은 심의 민주주의 개념 (Nino)의 일부이며, 대화 형 민주주의 모델 (예 : Torres, 2014)이라고 주장할 수 있습니다. (Nino, 1996). 민주주의의 도덕적 우월성을 옹호하기 위해서는 오늘날 러시아 대통령인 전 KGB 요원, 블라디미르 푸틴과 같은 독재자와 권위주의 자들이 주장하는 상반되는 혹은 편협한 민주주의에 대한 명확한 인식이 필요합니다. 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천하는 가장 전략적인 방법 중 하나는 지방 차원에서 민주주의의 헌법을 옹호하고 편협한 민주주의가 한국에 뿌리를 내리지 못하게 하는 것입니다.

6) 공감 능력을 기르는 중요한 단계는 국가 차원에서 화해 문제 (식민지에서 벗어난 후 일본과의 문제)와 통일문제 (북한과의 문제)를 다루는 것입니다. 물론 이 두 목표는 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천한다는 목적을 뛰어넘는 일이지만, 핵 위험이 도사리고 있는 위기 상황을 생각하면 매우 중요한 문제입니다. 세계시민교육을 완전히 구현하려면 현재 상황에서 화해와 통일을 모두 고려해야 합니다. 우리는 여전히 진행중인 독일의 통일을 본 경험이 있습니다. 한반도는 장벽으로 분리된 상황보다는 훨씬 나은 상황이라고 생각합니다. 이동을 막기 위해 장벽을 세우는

[*] See the Internet Encyclopedia of Philosophy, a peer-reviewed academic resource on "Global Ethics: Capabilities Approach" (https://www.iep.utm.edu/ge-capab/

것은 21세기에 고립주의와 보호주의를 증진시키기만 구시대적인 방법일 뿐입니다.

6) 공감 능력을 기르는 중요한 단계는 국가 차원에서 화해 문제 (식민지에서 벗어난 후 일본과의 문제)와 통일문제 (북한과의 문제)를 다루는 것입니다. 물론 이 두 목표는 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천한다는 목적을 뛰어넘는 일이지만, 핵 위험이 도사리고 있는 위기 상황을 생각하면 매우 중요한 문제입니다. 세계시민교육을 완전히 구현하려면 현재 상황에서 화해와 통일을 모두 고려해야 합니다. 우리는 여전히 진행중인 독일의 통일을 본 경험이 있습니다. 한반도는 장벽으로 분리된 상황보다는 훨씬 나은 상황이라고 생각합니다. 이동을 막기 위해 장벽을 세우는 것은 21세기에 고립주의와 보호주의를 증진시키기만 구시대적인 방법일 뿐입니다.

7) 다문화주의를 수용하라는 OECD 요구를 늦게 받아들인 지역에서 다문화의 위기에 대해 어떻게 대처해야 할지 고민이 필요합니다. Tarozzi 와 Torres (2016)가 구분한 구성주의적 다문화주의와 규범적 다문화주의를 고려하여 지역과 국가차원에서 구성주의적 다문화주의를 포용해야 합니다. “이 다문화주의는 다양한 문화 집단을 인정하여 새롭게 사회를 구성하자는 주장이 아니라 문화적 교류, 개인적 아젠다, 일상의 주체간 교류 등을 포함하는 시민성 개념의 재고를 통해 공정한 공생의 규정을 세우자는자는 것입니다. “ (Tarozzi & Torres, 2016 : 47).

8) 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천하기 위해서는 의사 소통 능력이 필요합니다. 생활 세계(lifeworld)의 Habermas식 접근에 기반한 비판사회심리학은 의사소통행위를 사회 생활의 기초이자, 인지적, 자아, 도덕적 • 상호작용적 차원을 포함하는 개인의 역량 개발 모델의 기초로 대화 이론을 전제한다. 이 모델은 Freire의 작업보다 훨씬 더 복잡하지만 동시에 상당히 유사한 부분도 있습니다. 우리는 Morrow & Torres (2002)에서 Habermas와 Freire의 연관성을 논의했습니다. 한국은 지역 차원에서 의사소통 윤리에 관한 Habermas 담론을 이행하는 것이 지방 정부와 지자체의 지역사회의 풀뿌리 조직을 연결하는데 도움이 될 것입니다.[*]

9) 지역 차원의 세계시민교육 구현을 배우는 가장 좋은 방법은 다른 지역의 경험을 듣고 배우는 것입니다. 자세히 공부하고 싶은 지역의 경험들을 몇 가지 모아 보았습니다. 그들 대부분은 지역 사회 운동과 풀뿌리 조직 또는 지역 사회입니다. 예를 들면 다음과 같습니다:
지속가능한 농업운동, 바이오 가드닝, 사회 농업 또는 돌봄 농업, 농가 운동 (미국, 캐나다, 독일); 물물 교환 운동, 사회적 경제 (브라질, 칠레, 남미); 시민 학교 (브라질); 시민 이니셔티브 (독일) Adobe 운동 (미국 오레곤); 금속 DIY 주택공동체 (아르헨티나); Freire 팔레스타인 학교; Freire농촌 대학을 비롯한 기타 유사 모델 대학; 협동 운동 (스페인, 바스크 지방의 몬 드래곤 협동 조합); 소액 대출 및 소액 은행 (방글라데시; 인도); 지역 협동 원주민 관리 (멕시코 치아파스).
이러한 다른 지역 차원의 경험 대부분은 한국 상황에 적절하게 맞춰 구현할 수 있으며 일부는 한국의 국제개발 프로그램 지원이 필요할 수도 있습니다.

10) 세계시민교육을 지역 상황에 맞춰 실천하려면 지역 차원에서 이니셔티브와 관행에 체계적인 피드백을 제공할 학자와 실무자를 키워 낼 네트워크가 필요합니다. 세계 보건 기구(WHO)의 업무를 모니터링하고 평가하는 여러 전문가 그룹을 예로 들어 보겠습니다. 이들은 세계 보건 기구를 위해 1 년에 3 번씩 자발적으로 모이는 전문가와 헌신적인 개인들입니다. 이러한 학자들의 모임은 지역차원의 혁신을 국제적인 프로젝트 단위로 체계적으로 확장시킬 수 있으며 반대로 국제적 혁신도 한국의 지역 차원으로 잘 적용할 수 있습니다.

11) 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천하는데 가장 좋은 전략 중 하나는 국가 (반 자율적이며 자체 행정 및 입법 기관을 포함하는 한국의 지방 정부)와 사회 운동 사이의 파트너십을 확대하는 것입니다. 상 파울로 지방 자치 단체 (1989-1991)의Paulo Freire 교육부 장관의 경험은 상파울로시의 문맹 퇴치 훈련을 위한 시 정부와 사회 운동 사이에 성공적인 파트너십을 구축한 모범사례가 되었습니다. 이 파트너십은 MOVA-São Paulo (상 파울로의 문맹 퇴치 훈련)의 창설에 도움이 되었습니다. 이 프로젝트는 매우 성공적이어서, 노동당(PT) 정부 가 선거에서 패배한 후에도 운동은 계속되었고 현재 브라질 영토 전체로 확장된 MOVA-Brazil 운동으로 여전히 존재합니다 (O 'Cadiz,

[*] 의사소통 행동에 관한 대화적이론과 개인 능력 개발 모델 외에도, Habermas는 “인간 역량 실현을 좌절시키고 불평등이 분배되는 체계적인 방식을 보여주는 지배의 사회 이론과, 의식 성찰 발달 수준의 역사적 모델, 의사소통 윤리 담론의 한 부분으로 도덕적 관점을 정당화하는 것”에 초점을 맞추고 있습니다(Morrow and Torres, 2002 : 98). 한국에서 세계시민교육 활동가는 Habermas와 Freire 이론 이행을 위한 지침으로 연구하는 것이 도움이 될 것입니다.

Wong and Torres, 1998).

12) 결론적으로, 세계시민교육을 지역에 맞춰 실천하려면 두 가지 질문에 답해야 할 것입니다. 첫 번째는 철학자 Martha Nussbaum이 개발한 능력 이론에 관한 것으로 모든 사회가 이 10 가지 필수 능력을 키워야 한다고 가정합니다. 유엔 개발 계획(United Nations Development Program (UNP))은 능력적 접근의 이론적 원칙을 기반으로 하는 조직입니다. 제 질문은 다음과 같습니다. 한국의 지역 차원에서 능력 이론을 정의하고 구현할 수 있습니까? 두 번째 질문은 다음과 같습니다. 세계시민교육과 지속가능성이 지역 차원에서 어떻게 연결될 수 있습니까? 그리고 이를 통해, 한국의 미래에 사회정의를 위한 혁신적인 학습, 생태적 노동과 고용, Habermas가 제안한 생활세계를 위한 의사소통행위 그리고 여가를 보내는 새로운 방법 등을 상상할 수 있습니까?

참고 문헌

Center for Universal Education at Brookings. Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools Washington DC. Brookings, April, 2017.

Internet Encyclopedia of Philosophy, “Global Ethics: Capabilities Approach” (https://www.iep.utm.edu/ge-capab/)

Learning Cities. http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-republic-South Korea-additional-thirteen-South Korean-cities)

Marshall, T. H. “Citizenship and Social Class” in T. H. Marshall (Editor), Class, Citizenship and Social Development, Westport, CT, Greenwood Press, 1950.

McGrew, S, Ortega, T, Breakstone, J., & Wineburg, S. The Challenge that is Bigger than Fake News, American Educator, 41, 2017: 4-9.

Misiaszek, Greg William, Educating the Global Environmental Citizen. Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts. New York and London, Routledge, 2018.

Morrow, Raymond Allen and Carlos Alberto Torres. Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change. New York, Teachers College-Columbia University, 2002.

Nino, Carlos Santiago. The Constitution of Deliberative Democracy. New Heaven & London, Yale University Press, 1996.

Nino, Carlos Santiago. The Ethics of Human Rights. Oxford, Claredom Press, 1991.

O’ Cadiz, Ma. Del Pilar, Pia Lindquist Wong, and Carlos Alberto Torres. Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo. Boulder, Colorado, Westview Press, 1998.
Rogers, John. ‘Education for “Not Being Duped” in the Era of Fake News: Insights from John Dewey and Paulo Freire’, in Carlos Alberto Torres, Editor, The Wiley Handbook of Paulo Freire, Hoboken, N.J., Wiley-Blackwell, 2019, pages 291-304.

Tarozzi, Massimiliano and Carlos Alberto Torres. Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives. London and New York Bloomsbury, 2016.
Torres, Carlos Alberto, Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education. New York and London, Routledge, 2017.

Torres, Carlos Alberto. First Freire. Early Writings in Social Justice Education. New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 2014.

UNESCO, Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris, UNESCO, 2014.

[Keynote Speech]

Global Citizenship Education: Taking it local.

Carlos Alberto Torres(Professor, UCLA)

Introduction

I would like to congratulate the Seoul Metropolitan Office of Education (SMOE), for the splendid initiative of a 2019 Seoul International Education Forum (SIEF). I would like also to thank SMOE for their generous invitation.
The first section will offer a short but systematic analysis of what is Global Citizenship Education, and some of the difficulties to take it local in some places.
The second section will focus on the domains of GCE identified by UNESCO and global citizenship competencies identified by the GCED-WG in the Brookings Institute.
The last concluding section with elaborate some of specific suggestions for taking GCE local in South Korea.

I. What is Global Citizenship Education (GCE)?

UNESCO offers a practical definition for global citizenship education when it says “Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependency, and interconnectedness between the local, the national and the global” (UNESCO, 2014: 14).

In my own work, I have emphasized that GCE is an intervention in search for a theory. The sensitivity towards GCE is different worldwide and the approach from Europe and North America is far from being accepted as a worldwide standard. For example, there is a different situation in Africa where, due to the colonial and post-colonial experiences, conflicts and post-conflict situations, GCE is seen in the rubric of peace education.[*] Civic education as a premise of democratic participation prevails in those contexts like Latin America or the Middle East which have experienced totalitarian regimes or dictatorships. Also, slightly different is the case of the Asian Pacific region where regional cooperation mechanisms have placed much emphasis on other critical elements of GCE such as civic and citizenship, democracy and good governance, as well as peace and tolerance (Tarozzi and Torres, 2016: 7).

There are basic preconditions for citizenship, that do not exist everywhere; I am referring to civil minimums, civic knowledge, civic skills and civic virtues.

Civil minimums were well described by T. H. Marshall (1950). Civil minimums mean that citizenship cannot be accomplished without bare essentials, including the right to a job, education, health care, housing and retraining over the course of life. The concept of democracy as a civil and political right cannot be excluded from the notion of democracy as a socio-economic right (Torres, 2017: 93).

Citizenship education has been associated with civics education that is the teaching of constitutional democracy as a way to facilitate conflict resolution and conviviality. Three categories are associated with civic education: civic

[*] However, in some African local contexts the concept of GCE is contested as a Western concept. In some parts of the continent, Africans privilege the concept of Ubuntu, which is considered all-encompassing and more appropriate for the local contexts in Africa. “Ubuntu (Zulu pronunciation: [ùɓúnt’ù]) is a Nguni Bantu term meaning "humanity." It is often translated as "I am because we are" or "humanity towards others," but is often used in a more philosophical sense to mean "the belief in a universal bond of sharing that connects all humanity." https://en.m.wikipedia.org › wiki › Ubuntu_philosophy

knowledge, civic skills and civic virtues.

Civil minimums were well described by T. H. Marshall (1950). Civil minimums mean that citizenship cannot be accomplished without bare essentials, including the right to a job, education, health care, housing and retraining over the course of life. The concept of democracy as a civil and political right cannot be excluded from the notion of democracy as a socio-
economic right (Torres, 2017: 93).

Citizenship education has been associated with civics education that is the teaching of constitutional democracy as a way to facilitate conflict resolution and conviviality. Three categories are associated with civic education: civic knowledge, which in the context of constitutional democracy, entails the knowledge of basic concepts informing the practice of democracy, such as public elections, majority rule, citizenships rights and obligations, constitutional separation of power, and the placement of democracy in a market economy (including understanding the tensions resulting from this arrangement).

The second category is civic skills, which usually means the intellectual and participatory skills that facilitate citizens' judgement and actions. The last category is civic virtues, usually defined around liberal principles such as self-discipline, compassion, tolerance, and respect. (Torres, 2017: 95).

I have defended that global citizens should add value to national citizenship and to the global commons. But what is the global commons?

Global commons are defined by three basic propositions. The first one is that our planet is our only home, and that we have to protect it through a global sustainable development education. Greg Misiaszek speaks of Planetary Citizenship which is: "… a reconstruction of how we view ourselves with all else that marks up the planet, including the atmosphere, as a single being, as Earth as a citizen" (2018: 7).

Secondly, global commons are predicated on the idea that global peace is an intangible cultural good of humanity with immaterial value. Global peace is a treasure of humanity. The great question about peace is how to cultivate the spirit of solidarity across the lines of difference.

Thirdly, the concept of global commons is predicated on the need to find ways that people who are all equal manage to live together democratically in a world growing ever more diverse, seeking to fulfill their individual and cultural interests and achieving their inalienable rights to life, liberty and the pursuit of happiness. (Torres, 2017: 94).

Though the concept has ancient origins, most contemporarily Global Citizenship Education emerges in 2012 as the first ever Educational Initiative of a UN Secretary. It emerges as an UN narrative as a way to confront the growing fragmentation of multilateralism, the increasing "risk society" which was amplified for the new technologies of war with its possible catastrophic implications for the planet, and the crisis of the post-cold war societies confronting tensions between Growth and Sustainability. Particularly problematic is the fossil- oriented economic growth and the limits of sustainability of the planet as well as the destabilization of eco-systems; including at the social and political levels tensions between Democracy and Human Rights. One of the most important factors affecting the project of GCE is the 21st century return of nationalism and the growing neo-populism with a strong authoritarian streak (Alt-Right; Light-Right), resulting in some instances in a neo-fascism.

II. Global Citizenship Domains and Competences.

In this section I will be synoptic focusing on domains and competences of GCE. There are core conceptual domains of Global Citizenship Education and several identified competences.

Domains

Cognitive: To acquire knowledge, understanding, and critical thinking about global, regional, national, and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations

Socio-Emotional: To have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity, and a respect for differences and diversity.

Behavioral: To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.

Key Global Competences were identified in a study by the Global Citizenship Education Working Group (Brookings, 2017). These include 1) Empathy, 2) Critical thinking/problem solving, 3) Ability to communicate and collaborate with others, 4) Conflict resolution, 5) Sense and security of Identity, 6) Shared Universal values (such as human rights, peace, or justice), 7) Respect for diversity/intercultural understanding, 8) Interconnectedness (environmental, social, economic, etc.).

Having presented this background, let us propose some suggestions for taking GCE local in South Korea, yet offering a contrast between competences and capabilities.

III. Suggestions for Taking GCE Local

I would like to offer some suggestions that I hope will be useful for taking Global Citizenship Education local.[*]

1) Do not concentrate mostly or only on schooling, school systems, or school curriculum and instruction. While this is a very relevant and necessary step, and the dominant direction worldwide, I strongly suggest to also take into account the lifelong learning perspective that UNESCO has formulated since the 1970s. Lifelong learning is becoming more important these days with the growth of digital culture, self-learning activities, the growing culture of computer games affecting the lives of so many children and youth, and drastic transformation in labor and educational markets. Let me recommend to incorporate some of the experiences on taking GCE local in the ongoing work in adult and non--formal education models, including precious initiatives like Learning Cities in South Korea with its strong network of community learning centers, learning clubs and libraries. (http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning--cities-republic-South Korea-additional-Thirteen-South Korean-cities) growing culture of computer games affecting the lives of so many children and youth,[**] and drastic transformation in labor and educational markets. Let me recommend to incorporate some of the experiences on taking GCE local in the ongoing work in adult and non-formal education models, including precious initiatives like Learning Cities in South Korea with its strong network of community learning centers, learning clubs and libraries. (http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-republic-So

[*] Let me begin with a disclaimer. I am not an expert on South Korea, I am not currently conducting research on South Korea, nor I speak Korean. All of these are indispensable for in-depth analysis of South Korea and in thinking how to take GCE local. But as I comparative educator I have come regularly to South Korea, worked with extraordinary South Korean students over 30 years at UCLA, and have the privilege of conversations with many students and colleagues about South Korean education, while traveling the world over conducting political-pedagogical work and observing and learning from international experiences. Thus, I must be humble in making suggestions in a country with thousands of years of civilization. So please consider the comments that follow as dialogical themes for conversation on civic engagement in South Korea seeking to take GCE local.

[**] Gaming Disorder is defined by the World Health Organization as follows: 'Gaming disorder is defined in the 11th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-11) as a pattern of gaming behavior ("digital-gaming" or "video-gaming") characterized by impaired control over gaming, increasing priority given to gaming over other activities to the extent that gaming takes precedence over other interests and daily activities, and continuation or escalation of gaming despite the occurrence of negative consequences.' https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/

uth Korea-additional-Thirteen-South Korean-cities)

2) It is imperative to link GCE with sustainability practices vis-a-vis specific contributions of South Korean popular culture practices, science, technologies and policies. In education that orientation has been achieved through the incorporation of ecopedagogy (Misiaszek, 2018). How can this be achieved? Through widening the understandings of ecopedagogy for the local levels, as Misiaszek argues in his book about the deepening and widening the understanding of how to link GCE and sustainability.

3) In linking GCE and sustainability, taking them local, it is convenient to inspect the epistemological, scientific, cultural practices, and pedagogies that prevail in South Korea; practices that may reveal to be either liberatory or predatory practices. I would approach this epistemological and ontological analytical level in asking how to extend the insights, and practices of ecopedagogy at the local level? This is of paramount importance for all countries, but more so for South Korea that has a very strong commitment to 'public diplomacy' and could be an example for other countries.

4) In section II, I have listed 8 global competences that have been identified by the Brookings Institute, including a set of tools to measure the impact of pedagogical, political, and scientific practices in teaching and learning GCE. Many of these competences could easily be included in a wish list of values for GCE as part of a global ethics.[*]

Let me suggest, however, an alternative that may be useful for South Korea. What the Nobel price recipient Indian economist and philosopher Amartya Sen, and the American philosopher Martha Nussbaum have defined in building a global ethics. In counter distinction to global competences, they have advocated for global capabilities. Philosopher Nussbaum has identified a list of 10 capabilities that seem crucial for the local implementation of global citizenship education.[**]

1. ***Life*** - Able to live to the end of a normal length human life;
2. ***Bodily Health*** - Able to have a good life which includes (but is not limited to) reproductive health, nourishment and shelter.
3. ***Bodily Integrity*** - Able to change locations freely, in addition to, having sovereignty over one's body,
4. ***Senses, Imagination and Thought*** - Able to use one's senses to imagine, think and reason in a 'truly human way' –informed by an adequate education, and ability to seek the meaning of life.
5. ***Emotions*** - Able to have attachments to things outside of ourselves; this includes being able to love others, grieve at the loss of loved ones and be angry when it is justified.
6. ***Practical Reason*** - Able to form a conception of the good and critically reflect on it.
7. Affiliation: concern for others, being treated with dignity and equal worth; In work, this means entering relationships of mutual recognition.
8. ***Other Species*** - Able to have concern for and live with other animals, plants and the environment at large.
9. ***Play*** - Able to laugh, play and enjoy recreational activities.
10. ***Control over One's Environment both political (which includes having the right to free speech and association) and Materia*****l.** Able to own property, not just formally, but materially (that is, as a real opportunity). Furthermore,

[*] Carlos Alberto Torres, Educación en valores para una ciudadanía global. Conferencia en la Universitat d'Estiu d'Andorra, September 2-5, 2019.

[**] See the Internet Encyclopedia of Philosophy, a peer-reviewed academic resource on "Global Ethics: Capabilities Approach" (https://www.iep.utm.edu/ge-capab/.)

having the ability to seek employment on an equal basis as others, and the freedom from unwarranted search and seizure.

5) Another idea is to extend a critical reading of the local (via analysis of generative themes) from a Freirean and Deweyan perspective (Rogers, 2019: 300). This critical reading should focus on the resources to deconstruct the post-truth practices, represented by 'fake news'. We need a very intentional process at the local level to deconstruct the local and global 'fake news' and 'alternative facts'. Our students and the population in general require specific resources which should be amply disseminated at the local level. For example, Rogers (2019) recommend to see the work of McGrew, Ortega, Breakstone and Wineburg (2017) particularly footnote Nº 9 for a useful list of resources.

6) South Korea is one of the champions in the world in the promotion of global citizenship education, a culture of peace and sustainability. Yet, one of the central challenges of today; a challenge that requires a clear analytical and political perspective is the defense of democracy as a moral and epistemological expression of popular sovereignty (the ideal of Abraham Lincoln expressed in the famous sentence "government of the people, by the people, for the people"). Another approach to define a democracy is a government which is consented by the governed. Without attempting a discourse about the moral superiority of democracy, so well defined by the epistemological value of democracy in Carlos Santiago Nino's work. I would emphasize with Nino that "The connection between democracy and moral discourse is established through the intermediate link of moral truth." (Nino, 1991: 245). From a Freirean perspective, I could also argue that the type of democracy that we shall practice at the local level honoring GCE is a model of dialogical democracy (e.g. Torres, 2014)) which is part and parcel of the concept of deliberative democracy (Nino, 1996). This defense of the moral superiority of democracy requires a clear perception of the opposite, or illiberal democracy predicated by demagogues and authoritarians such as the former KGB Agent Vladimir Putin, today President of Russia. One of the most strategic ways to take GCE local is to defend the constitution of democracy at the local level, and to prevent that forms of illiberal democracy take roots in South Korea.

7) Another important step in promoting empathy is to address at national level the question of reconciliation (with Japan as a post-colonial power) and the question of reunification (with North Korea). Though these two goals surpass the goal of taking GCE local, it is critical considering the potential catastrophic situations given the stash of nuclear bombs next door. Both reconciliation and reunification must be considered at a local context for full implementation of GCE. We have an experience of reunification in Germany which is not perfect, and is still work in progress, but indeed a much better scenario that the same country separated by an impenetrable wall. Building walls to prevent people in conditions of mobility is an obsolete measure as to promote isolationism and protectionism in the 21st century.

8) One more point is how to deal locally with the crisis of multiculturalism, in a country that was late in embracing multiculturalism per demand of OECD. I strong recommend to consider the distinction Tarozzi and Torres made (2016) between constructive multiculturalism and normative multiculturalism, embracing at the local level and national level constructive multiculturalism: "This multiculturalism does not aim to reorganize society on the basis of the recognition of cultural groups' rights, but seeks to establish fair rules of living together, based on cultural exchange, individual agenda, and intersubjective relationships in daily life, which require a rethinking of the notion of citizenship" (Tarozzi & Torres, 2016: 47).

grass roots organizations.[*]

[*] In addition to a dialogical theory of communicative action, and an individual developmental model of competence, Habermas focuses on "a social theory of domination that illuminates the systematic ways in which the realization of human competencies is thwarted and inequality distributed, a historical model of level of the development of the reflexibity of consciousness, and a justification of the moral point of view as part of a discourse of communicative ethics" (Morrow and Torres, 2002: 98). Practitioner of global citizenship education at the local level in South Korea, will benefit to study the theories of Habermas and Freire as guidepost for practical implementation.

9) Taken Global Citizenship Education local requires communicative competence. The critical social psychology underlying Habermas approach of a lifeworld presupposes a dialogical theory of communicative action as the basis of social life, and an individual development model of competence, embracing cognitive, ego, moral and interactive dimensions. The model is more complex and quite on parallel to the work of Freire. We have discussed the connections of Habermas and Freire in Morrow & Torres (2002). Sufficient is to say that South Korea at the local level will benefit in implementing Habermas discourse of communicative ethics in the connection between local governments, and local

10) The best way to learn implementation at local level of global citizenship education is to learn about experiences in other localities. I had collected several local experiences that I want to study in detail. Most of them are local social movements and grass roots organizations or communities. I will mention them without further explanation: Permaculture, biodynamic gardening/agriculture; social farming or care farming, homestead movements (USA, Canada, Germany); Barter movements, social economy (Brazil, Chile, South America); Citizen schools (Brazil); Citizen Initiatives (Germany) Adobe movement (Oregon, USA); metal desplegado--expanded metal do-it-yourself housing) communities, Argentina; Freirean Palestinian schools; Freirean rural universities (and other similar models in Spain); Cooperative movements (Mondragon Cooperatives, Bask country, Spain; Micro-lending and micro-banks (Bangladesh; India,); Local cooperative Indigenous control (Chiapas, Mexico). Many of these local experiences may be appropriate for implementation--with proper contextualization-- in local contexts of South Korea. Others, may be worth of support from South Korea's international development programs and funding.

11) To take GCE local, it is convenient to create a college of scholars and practitioners that will provide systematic feedback for the initiatives and practices at the local level. Let take as an example the different groups of experts that monitor and evaluate the work of the World Health Organization. These are ad-hoc and unpaid experts or committed individuals meeting three times a year for the World Health Organization. Such college of scholars will help to systematically extend the innovations at the local level into larger projects internationally and vice versa to bring international innovations at the local level in South Korea.

12) One of the best strategy to take GCE local is to extend the partnership between the state (local governments in South Korea, which are semi-autonomous and contain executive and legislative bodies of their own) and social movements. The experience of Paulo Freire when he was Secretary of Education in the Municipality of São Paulo (1989-1991) is exemplary of the successful partnership between the Municipal Government and social movements for literacy training in the City of São Paulo. This partnership helped the creation of MOVA-São Paulo (Movement of Literacy Training of São Paulo). This project was so successful that even after the government of the Workers Party or PT was defeated in the elections, the movement continue and still exist as MOVA-Brazil, having extended to the totality of the Brazilian territory (O' Cadiz, Wong and Torres, 1998).

13) In conclusion, to take GCE local may require answering two questions. The first is about the Capability Theory developed by Philosopher Martha Nussbaum who assumes all societies should nourish these ten essential capabilities. Arguably, the United Nations Development Program (UNDP) is an organization built around the theoretical principles of the capabilities approach. So, my question is the following: is it possible to define and implement the Capability Theory at the local level in South Korea?

The second question is the following: How global citizenship education and sustainability can be linked at the local level and by doing so, imagining innovative learning for social justice, ecological work and employment, communicative action for the lifeworld as proposed by Habermas, and the use of leisure alternatives for free time for South Korea's future?

Bibliography

Center for Universal Education at Brookings. Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools Washington DC. Brookings, April, 2017.

Internet Encyclopedia of Philosophy, "Global Ethics: Capabilities Approach" (https://www.iep.utm.edu/ge-capab/)

Learning Cities. http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-republic-South Korea-additional-thirteen-South Korean-cities)

Marshall, T. H. "Citizenship and Social Class" in T. H. Marshall (Editor), Class, Citizenship and Social Development, Westport, CT, Greenwood Press, 1950.

McGrew, S, Ortega, T, Breakstone, J., & Wineburg, S. The Challenge that is Bigger than Fake News, American Educator, 41, 2017: 4-9.

Misiaszek, Greg William, Educating the Global Environmental Citizen. Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts. New York and London, Routledge, 2018.

Morrow, Raymond Allen and Carlos Alberto Torres. Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change. New York, Teachers College-Columbia University, 2002.

Nino, Carlos Santiago. The Constitution of Deliberative Democracy. New Heaven & London, Yale University Press, 1996.

Nino, Carlos Santiago. The Ethics of Human Rights. Oxford, Claredom Press, 1991.

O' Cadiz, Ma. Del Pilar, Pia Lindquist Wong, and Carlos Alberto Torres. Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo. Boulder, Colorado, Westview Press, 1998.

Rogers, John. 'Education for "Not Being Duped" in the Era of Fake News: Insights from John Dewey and Paulo Freire', in Carlos Alberto Torres, Editor, The Wiley Handbook of Paulo Freire, Hoboken, N.J., Wiley-Blackwell, 2019, pages 291-304.

Tarozzi, Massimiliano and Carlos Alberto Torres. Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives. London and New York Bloomsbury, 2016.

Torres, Carlos Alberto, Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education. New York and London, Routledge, 2017.

Torres, Carlos Alberto. First Freire. Early Writings in Social Justice Education. New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 2014.

UNESCO, Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century. Paris, UNESCO, 2014.

[기조강연]

"학교 혁신과 세계시민교육:동남아시아를 중심으로"

Ethel Agnes Pascua Valenzuela(동남아교육장관기구 사무총장)

초록

이 논문에서는 동남아시아 국가의 학교 정책을 검토하고 학교 혁신 및 세계 시민 교육 개혁에 대해 알아보고자 합니다. 동남아시아 11개 국가의 교육 개혁에 대해 논의할 것이며 특히 포용 교육 목표와 그 누구도 뒤쳐지지 않는(No one left behind) 양질의 교육을 달성하는 데 중점을 두고자 합니다.
이 논문에서는 동남아시아 교육장관기구(SEAMEO)와 같은 지역 기구에서 진행된 교육 문제 논의와 학교 개혁 및 교사 역량 강화를 위한 교육부 지원 등에 대해 다루려고 합니다. 각 국 교육부에 SEAMEO 센터 교육 개혁 기술 지원 프로그램과 세계시민교육의 기조 하에서 동남아시아 기초학습 기준(SEA PLM)이라는 평가 프로그램이 소개되었습니다. 이를 바탕으로 본 논문에서는 학교 개혁과 세계시민교육을 통합하기 위한 제안을 할 것입니다.

서론

동남아시아는 북쪽으로는 동아시아, 서쪽으로는 남아시아와 벵갈만, 동쪽으로는 오세아니아와 태평양, 남쪽으로는 호주와 인도양이 위치해 있습니다(위키피디아 참조). 동남아시아에는 총 11개 국가 - 브루나이 다루살람, 캄보디아, 인도네시아, 라오스, 말레이시아, 미얀마, 필리핀, 싱가포르, 태국, 동티모르, 베트남 -이 포함되어 있습니다. 1965 년에 설립된 동남아시아 교육 기구(SEAMEO)는 교육, 과학 및 문화 분야의 지역적 협력을 장려하는 지역기반 정부 간 조직입니다. 지난 50여 년 동안 SEAMEO는 동남아시아 국가의 교육 문제를 논의해 왔으며 주요 의제로는 기초 교육에 대한 접근성 부족, 낮은 교육의 질, 비효율적인 정책, 인적 자본 개발을 위한 관련 기술 발달의 필요성 등이 있습니다.

SEAMEO 장관 회의 (SEAMEC)는 동남아시아권 교육 분야 최고 정책 입안 기관입니다. 2014 년 SEAMEC은 교육장관 전략 회의 (SDEM)에 참여하여 2015-2035년 교육 아젠다로 다음의 7가지를 선정했습니다: 1) 유아 보육 및 교육 장려; 2) 포용 방해 요인 논의; 3) 회복탄력성(resiliency) 증진; 4) 기술 직업 교육 및 훈련 장려; 5) 교사 양성 교육의 활성화와 인식 제고; 6) 고등 교육과 연구의 조화 촉진; 7) 21세기 기술 적용.

SEAMEO우선 순위 분야와 밀접하게 연계된 7번 아젠다는 세계시민교육의 발전을 의미합니다. 유네스코 방콕이 정의한 세계시민교육은 지속가능성의 근본이 되는 이상과 원칙들에 기초한 학습과정(또는 교수하는 방법)입니다. 또한 세계시민교육은 양질의 교육(quality education)을 제공할 수 있는 모든 수준과 형태의 학습에 관한 것이며, 지속가능한 인간 발달 - 알기 위한 학습, 존재하기 위한 학습, 상생하기 위한 학습, 행동하기 위한 학습 그리고 자기 자신과 사회를 변화시키기 위한 학습 - 을 만들어가는 교육에 관한 것입니다. 세계시민교육은 아시아 정체성과 국가간 공동체를 보다 강화시키는 2018-2020 아세안 교육 계획의 성과와 21세기 학습자 발달에 있어 중요합니다.

동남 아시아의 교육 정책 동향

오늘날 대부분의 동남아시아 국가들은 시민의 읽고 쓰는 능력(문해), 세계적 인식 및 비교문화 기술(cross-cultural skills), 비판적이고 독창적인 사고 능력, 정보 및 의사 소통 기술과 같은 21 세기 역량을 달성하기 위한 교육을 하고 있습니다. 동남아시아 국가들은 또한 지속 가능 발전 목표 의제4에 따라 포용적이고 공평한 양질의 교육과 평생 교육 기회를 장려하기 위해 포용 교육(inclusive education)을 지원합니다. 관련 개혁은 사회경제적발전에도 기여

할 수 있도록 학생들의 잠재력 발휘를 돕는 학습 재능과 능력의 차이에 대해 다뤘습니다.

필리핀은 '공공 유치원(universal kindergarten)'을 설립하고 공립 및 사립 학교의 고등학교 교육에 11 학년 및 12 학년을 넣는 2013 기본 교육 강화법 또는 K-12 교육법을 제정했으며 21 세기 학습 기술의 발전과 더불어 문맹에서 벗어날 방법을 도입하고 있습니다. 앞으로 몇년간 필리핀 교육은 21세기에 필요한 지식, 기술, 가치 및 태도를 말레이시아와 브루나이 다루살람은 국가 기초 교육 커리큘럼에 대한 전략적 로드맵을 제공하는 말레이시아 비전 개발하기에 충분한 시간을 가짐으로써 기초교육 수준을 세계 다른 지역과 비슷한 수준으로 높이기를 희망합니다.

2020 및 2035 와와산 또는 브루나이 다루살람의 2035 국가 교육 비전에 드러나는 장기 교육 발전계획을 가지고 있습니다. 싱가포르 교육은 세계 최고의 교육 시스템으로 간주됩니다. 2000 년부터는 교육의 의무화도 시행하고 있으며 최근 정책의 변화에는 학생들의 수준이 다양한 학급 운영(mixed ability class)을 장려하고 삶을 즐겁게 하는 학습 만들기를 포함하고 있습니다.

베트남은 이제 우수한(high-performing) 교육 시스템을 갖춘 국가 중 하나로 간주됩니다 (World Bank 2018). 최근 베트남은 다음과 같이 네 가지 뚜렷한 수정 안으로 교육법을 개혁했습니다:
1) 교사의 동기 부여를 보장하기 위한 교사의 높은 급여
2) 일반 교육을 기초 교육과 직업 중심 교육의 두 단계로 간소화
3) 더 좋은 교육 성취를 보장하기 위한 교사 자격의 표준화
4) 계층이 낮은 중등 학교 학생들에게 무상 교육 제공

라오스는 초등학교 입학과 및 성별에 따른 퇴학율 격차 감소, 학습 성취 개선 등에 있어 상당한 진전을 이루었습니다. GDP대비 교육 지출이 3.3 %에 불과(2010)한 한계가 있으나 그 안에서 계속 발전하고 있습니다. 농촌 교육 및 문맹률 하락이 가장 중요한 의제로 남아있습니다.

미얀마는 2016 년 이후 유치원 및 표준 1 교육과정과 학제를 수정하여 교육 정책을 개혁하였습니다. 이후 표준 2 학생들을 위한 교육과정 개편도 시작했습니다. 비형식 교육 정책에 있어 15-24세 사이의 청소년 중 자신들이 받은 교육 중 가장 높은 교육 수준으로 비형식교육을 받은 비율은 4.4 %에 불과합니다 (EPDC, 2011). 비형식 교육 개선을 위해 많은 노력이 이루어지고 있습니다.

동남아시아의 학교 혁신 정책

동남아 나라들의 교육 시스템은 발전 수준 정도가 국가마다 차이가 있습니다. 싱가포르, 베트남, 말레이시아 및 브루나이 다루살람은 세계 평가에서 높은 순위를 보인 반면, 다른 동남아시아 국가들은 중하위권에 머무르며 낮은 성취도를 보였습니다. 이러한 교육 위기에 대응하여 동남아시아 국가들은 교육 개혁을 시작했습니다.

브루나이의 가치를 무시하지 않으면서 산업과 서비스에 필요한 지식과 기술 향상을 위해 역동적이고 미래지향적 교육 프로그램 제공을 목표로 하는 브루나이 다루살람의 비전인 와와산 2035 (Brunei Economic Development 판)은 주요 학교 혁신 정책 중 하나로 볼 수 있습니다.

브루나이 SPN 21 교육과정에서는, 7 학년과 8 학년 학생들을 대상으로 패스트트랙이 생겨 1 년 빨리 기초 교육을 이수하여 총 학업 기간을 11 년으로 단축할 수 있습니다. SPN 21은 2008 년 7 학년을 대상으로 시범 운영되었습니다. 그리고 1년 후, 1 학년과 4 학년에 새로운 시스템이 적용되었습니다. 변화하는 사회의 요구에 부응하기 위해 브루나이 다루살람은 국가 열망을 실현하고 21세기를 살아가는 미래세대를 필요한 기술과 관련 교육과정으로 준비시키며, 평등한 교육기회 제공을 위해 비전을 세웠습니다.

싱가포르는 최근, 보다 포용적인 사회를 향한 새로운 교육과 "아래로부터 평생 학습(lifelong learning the bottom)" 접근을 장려하고 있습니다 (Ong YE Kung, 2019). 특수교육적 필요가 있는 학생을 지원하고 교사는 다양한 학습

자 지원이 가능하며 각 학교는 포용적 문화를 갖고 있습니다. 특수 교육 학생을 위한 의무교육은 2019년에 지정했습니다.

필리핀은 고등학교 과정에 2년을 추가하여 교과과정을 개편했으나, 해당 교과과정이 학생들을 세계적으로 경쟁력 있으며 협동할 줄 아는 세계 시민으로 성장시킬 수 있다는 확신을 대중에게 주어야 한다는 과제를 안고 있습니다 (Luistro, 2018). 교육부는 필리핀 기초 교육 학교가 세계 시민교육을 촉진하고 교사 역량 강화에 기여하기 위한 계획을 발표했습니다. 말레이시아 교육 시스템은 국가와 개별 학생의 발전을 목표로 한 국가 성명에 기반을 두고 있습니다. 교육 정책의 틀은 1996 교육기본법의 기본 사항을 종합한 것으로 훈련된 인력 생산과 국가 정체성 달성을 위한 국가적 열망을 지지하는 시민의 창조를 강조합니다. 최근 말레이시아는 유치원에서 고등 교육 수준까지 교육을 개혁하여 국제 수학 과학 연구 동향 (TIMSS) 및 국제 학업성취도 평가(PISA)과 같은 국제 평가에서 학생들의 성취를 향상시키는 국가 교육 청사진 2013-2035를 승인했습니다. 교육과정은 Kurikulum Standards Sekolah Menengah (KSSM)와 수정된 초등 학교 표준 (KSSR)으로 구성되어 창의적 사고, 혁신, 문제 해결 및 리더십과 같은 균형 잡힌 지식과 기술을 포함하고 있습니다. 이번 개혁은 스페인어, 프랑스어 및 일본어와 같은 국제 언어 수업 제공을 포함합니다.

인도네시아는 12 년의 의무 교육을 제공합니다. 교육의 분권화와 교사의 질적 향상과 같은 여러 가지 주요 교육 개혁을 시행했습니다. 학생들이 학교 교육을 받을 수 있도록 성과를 거두었지만 여전히 2백만명 이상의 학생이 초등학교에도 등록하지 못하고 있습니다. 인도네시아 어린이와 평생 학습자를 위한 양질의 교육을 달성하기 위한 교육 예산이 증가했으며 중요 개혁이 진행되고 있습니다.

태국은 1999 국가 교육기본법과 2007태국 헌법을 준수합니다. 15 년간의 무상 교육이 제공되고 학교내 많은 기술이 있으며 교사 역량 강화를 위한 지원도 있습니다. 태국 교육부는 방콕에 위치한 유네스코 아시아 태평양 지역 교육국의 지원과 함께 세계시민교육을 위해 학교와 교사를 준비시키고 있습니다. 헌법 개혁의 일환으로 11 개 분야를 개혁하기 위한 교육 개혁 이니셔티브가 최근 진행되었습니다. 교육 개혁은 평화롭고 조화롭게 국가 안보를 강화하고 경쟁력을 갖춘 태국 사회를 만드는 것을 목표로 합니다. 태국 교육 개혁은 교사 개혁, 평등한 교육 기회, 운영 개혁, 인력 생산 및 발전, 학습 개혁 및 교육을 위한 ICT 강화 등을 중심으로 이루어졌습니다.

캄보디아의 경우, 교육 개혁은 교사의 자질, 교육자료, 관리 및 리더십을 향상시켜 시스템의 효율성을 높이는 것에 중점을 두었습니다 (World bank, 1995). 현재의 개혁은 교육에 대한 공평한 기회를 보장하고 교육 서비스의 질과 효율성을 높이며 분권화를 위한 제도적 발전과 역량 강화를 촉진하는 세 가지 영역에 중점을 두고 있습니다 (Tan, Charlene, 2007).

동티모르는 SEAMEO의 새로운 회원국입니다. 이들은 유아, 초등, 중등 및 고등 교육의 우선 순위 프로그램 및 활동을 통해 완전한 기초 교육을 달성하고 문맹을 제거하며 성 평등을 보장하기 위해 국가 교육 전략 계획 (NESP) 2011-2030을 채택했습니다.

미얀마는 버마 어린이들이 받을 수 있는 교육을 장려하기 위한 정책 개발에 큰 진전을 이루었습니다. 그러나 미얀마는 교육 성취 개선에 기여할 수 있는 자격을 갖춘 교사의 수가 제한적입니다. 경제적 위기는 학생들이 중등학교 교육을 중도에 포기하고 부모님을 도와 일을 하도록 내몰았습니다. 그렇기 때문에 미얀마의 주요 목표는 여전히 학교와 보건 서비스의 접근성을 높이고 학교 인프라와 학습 환경의 개선을 이루는 것입니다.

동남아시아의 지속가능발전을 위한 교육(ESD)와 세계시민교육

SEAMEO는 2017 년 지속 가능한 발전을 위한 교육에 대한 상황 분석을 주도했으며 교사 교육 기관이 어떻게 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육을 시행하고 있는지 평가했습니다. 이 연구는 교육과정 및 제도의 특정 영역 (교육과정에서의 통합 및 제도에서의 통합)에서 지속가능발전을 위한 교육을 주류화하는 통합 모델을 사용했습니

다. SEAMEO는 지속가능발전을 위한 교육을 어떻게 통합할 수 있는지를 보기 위해 다음의 차원에서 시범연구를 진행했습니다.

- 독립교과로서ESD 특정 주제 구축
- 기존 교과 또는 교육과정 전반에ESD 적용하기
- 주제별 또는 문제 기반 접근 방식 채택
- 비교과영역에서 교육활동으로 수행
- 지역 사회 프로젝트 기반 학습 참여

캄보디아에서는 프놈펜왕립대학(Royal University of Phnom Penh(RUPP))과 국립교육협회 (National Institute of Education (NIE))가 지속가능발전을 위한 교육 통합에 주로 관여하고 있습니다. 프놈펜왕립대학은 2013 년부터 지속가능발전을 위한 교육을 통합하여 포용적이고 공평한 양질의 교육을 보장하고 평생 학습 기회를 장려합니다. 캄보디아 대학 내 지속가능발전을 위한 교육은 아세안과 글로벌 과목을 개설하면서 시작되었습니다. 국립교육협회는 유네스코, 환경부, 캄보디아 왕립 아카데미 및 내부 전문가들과 협력하여 지속가능발전을 위한 교육 통합에 관한 위원회를 구성했습니다.

인도네시아의 가드자마다대학(Gadjah Mada University)은 지속가능발전을 위한 교육을 통합하는 대학 중 하나입니다. 해당 대학의 2012-2022 전략 계획안은 지역적, 국가적, 세계적 과제를 해결하는 학습 시스템의 발전 방안을 다루고 있습니다. 인도네시아 강 복원 운동(Indonesian River Restorestion Movement/IRRM)은 지역 사회가 강을 따라 환경과 올바르게 상호 작용하는 방법을 가르쳤습니다. 이 운동은 지역 사회와 학교가 함께 강을 복원하는 데 협력하고 재사용 하기 위한 빗물을 모으는 데 도움이 되었습니다. 이는 문화를 발전시키는 동시에 사회를 개선하고 지역 사회의 경제 및 환경의 질을 향상시켰습니다.

라오스 국립대학(National University of Laos)은 지속가능발전을 위한 교육의 통합과 관련된 대학 중 하나입니다. 기후 변화, 지구 온난화 및 환경 교육 등의 개념을 교육 대학에 반영하는 방식으로 지속가능발전을 위한 교육이 교육 시스템 전반에 통합되었습니다.

필리핀에서는 필리핀 사범 대학(Philippines Normal University)과 세부 사범 대학(Cebu Normal University)이 지속가능발전을 위한 교육 통합에 앞장서고 있습니다. 필리핀 사범 대학 (PNU) 비사야제도는 이사회에 의해 환경 기술 교육(Environment and Green Technology Education/EGTE) 허브로 지정되었고 이 허브는 세계화 관련 비주류 과목 수업을 위해 구성되었습니다. EGTE 허브로써 필리핀 사범 대학은 EGTE 관련 교사 및 학제간 연구의 전문가인 연구진 양성에 힘쓰고 있습니다.

또한 세부 사범 대학교 (CNU)는 진보적이고 평화로운 다원주의 사회에 대한 새로운 지식을 창출하는 데 능숙한 우수한 전문가 및 지식인을 양성하는 것을 목표로 합니다. 주요 과업은 개인을 사회의 귀중한 구성원과 리더로 여기는 교육의 변화, 지역사회 개선에 기여하고 교육에 있어 지식의 지평을 넓히는 수준 높은 연구, 지역사회 발전의 격차를 집단적, 창의적으로 해결할 수 있는 강력한 파트너십입니다. 이 대학에는 3가지 지속가능발전을 위한 교육 모듈이 있으며 이는 교육에 대한 재해 위기 감축 입문 (Introduction to Disaster Risk Reduction in Education), 지속 가능한 발전을 위한 기후 변화 조치 (Climate Change Action for Sustainable Development), 청년 교류 기후 변화 및 라이프스타일 안내서 (Youth Xchange Climate Change and Lifestyle Guidebook) 입니다.

태국에서는 출라로콤 대학(Chulalongkorn University)과 콘카엔 대학(Khon Kaen University)이 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육 통합에 앞장서고 있습니다. 출라로콤 대학교는 주제별 교육 모듈과 현장, 학계, 지지자 및 정책 입안자사이의 네트워킹을 통해 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육을 통합했습니다. 이는 지속적으로 업데이트 되는 학습 플랫폼의 사용을 포함하는 교사양성기관의 학교 교사와 교육자 사이의 유대를 구축합니다. 또한 이 대학은 18 개 지역의 지역 모바일 교사 팀 준비와 학교 및 대학 내 마이크로소프트 인터페이스 정의 언어(MIDL) 교실 구축, 지속교육부서(Division of Continuing Education/DCE) 학교와 캠프, 기초교육위원회(OBEC), 교육부(MoE) 및 유네스코 방콕이 지원하는 세계시민교육 시범학교와 트레이닝 센터 구성을 위한 역량

강화 프로그램을 제공합니다. 한편, 콘카엔 대학교는 연구 및 전문 개발 워크숍의 결과를 바탕으로 지속가능발전을 위한 교육 통합 시범 학교를 설립했으며 그 이후로 커리큘럼 설계와 교수 지도를 통해 지속가능발전을 위한 교육 예비 및 현장 교사 교육에 통합해 왔습니다.

지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육 지역 이니셔티브

말레이시아 패낭에 소재한 SEAMEO 과학 및 수학 교육 센터 (SEAMEO RECSAM)는 동남아시아 공동체에서 과학 및 수학 교육을 발전시키기 위해 포용교육과 STEM 교육 개발에 기여했습니다. 교육 기관으로서의 SEAMEO RECSAM은 빈곤 종식, 지구 보호, 모두를 위한 번영을 추구하는 지속가능발전목표(SDGs) 17개를 전달하고 이행할 필요가 있습니다 (UN, 2015). SEAMEO RECSAM이 동남아시아 현장 교사를 대상으로 하는 지속가능발전목표 관련 전문성 발전 프로그램을 수행하고 있습니다. 이 프로그램은 교실에서 다양한 지원을 필요로 하는 학생을 함께 가르치는 포용 교육 교사를 지원하고, 학생 개개인의 강점을 발전 시킬 수 있는 적절한 교수학습 전략을 적용하며, 협업, 팀워크, 혁신적 교수법, 동료 장학 등과 같은 모범적인 포용교육으로 학생들을 돕습니다.

라오스에 소재한 SEAMEO 지역 사회 교육 발전 센터 (SEAMEO CED)는 국경 지역 학교와 농촌 교육 프로젝트들을 통해 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육을 도입했습니다. 지역 사회 교육 발전 센터는 농촌 지역을 대상으로 한 평생학습을 진행하며 지속가능한 삶을 위한 지식도 전달합니다.

필리핀에 소재한 SEAMEO 지역 농업 연구 대학원 (SEAMEO SEARCA)은 학교와 가정이 함께하는 가든 프로젝트(S + HGP) 학교 교육을 통해 지속가능발전을 위한 교육을 도입했습니다. 이 이니셔티브는 필리핀 라구나 교육청 (DepEd) 및 필리핀 로스바뇨스 대학 (UPLB)과 공동으로 실행되었으며, 학교와 가정 정원을 통해 지역의 야채 생산량을 늘려 지역 사회의 음식과 영양의 안전에 기여함으로써 학령기 아동의 영양 상태와 식습관을 향상시키는 것을 목표로 합니다. 또한 S + HGP는 유엔의 지속 가능한 발전 목표 달성에 기여하여 전 세계 모든 사람들에게 지속 가능한 더 나은 미래를 보장하고 있습니다.

인류가 직면한 세계적 도전과제는 빈곤, 불평등, 기후, 환경 오염, 번영, 평화와 정의와 관련되어 있으며 이러한 과제들이 세계시민교육의 핵심입니다. SEAMEO센터들은 2030년까지 누구도 뒤쳐지게 두지 않는다는 목표 달성 (No one left behind)을 위해 노력할 것입니다.

SEAMEO 고고학 예술 지역 센터 (SPAFA)와 동남아시아 교육부의 SEAMEO 센터 간 협업 프로젝트는 맹그로브 삼림 보존 교육을 포함하고 있습니다. SPAFA는 Khlong Phitthaya Longkorn 학교 및 Bangpakong Bovorn Witthayayon 학교와 연계하여 태국 학교의 망그로브 보존 교육 모범 사례를 홍보했습니다. 결과적으로 이 프로그램에 따른 4 개의 SEAMEO 센터는 SEAMEO 고고학 예술 지역 센터 (SPAFA), SEAMEO 열대 생물학 지역 센터 (BIOTROP), SEAMEO 개방 학습 지역 센터 (SEAMOLEC) 및 SEAMEO 교원의 질 개선 지역 센터(QITEP) 입니다.

4 개의 SEAMEO 센터는 다른 참여 기관과 함께, 인도네시아 학교들이 태국 학교들과 함께 맹그로브 삼림 보존과 복원, 교육과 인식 제고, 사회경제 및 문화 발달 분야에서 배우고 공유할 수 있도록 협력했습니다. 이것이 가능했던 이유는 본 프로젝트를 통해 맹그로브 교육에서 필요한 자료와 경험의 교환이 촉진되었고 맹그로브 생태계의 지속가능한 사용을 위해 적합한 보존 방식을 공유했기 때문입니다. 또한 이러한 경험은 SEAMEO 기타 회원국 지역 사회와 다른 학교들에게도 모범이 되었습니다.

유네스코와 SEAMEO 사무국과 일본 교육 ,문화, 체육, 과학 기술부 (MEXT)가 협력하여 일본 정부가 지원하는 SEAMEO-일본의 지속가능발전을 위한 교육 상은 2012 년에 시작되었습니다. 이 상의 목적은 동남아시아 국가와 일본에서 지속가능발전을 위한 교육을 구현하는 학교와 지역 사회 간의 모범 사례를 장려하고, 관련 지식을 교환하며, 네트워크를 활성화시키고, 유엔의 지속가능발전목표를 지원하는 것입니다.

지역 평가에서의 세계시민교육 : 동남아시아 기초 학습 수준(SEA-PLM)

세계시민교육 평가는 동남아시아 기초 학습 수준(SEA-PLM)의 핵심 구성 요소입니다. 동남아시아 기초 학습 수준SEA-PLM은 2012 년부터 SEAMEO와 유니세프 동아시아 태평양 지역사무소가 공동 주최로 시작되었습니다. SEA-PLM의 목표는 학업성취와 관련된 수준 높은 데이터와 동남아시아의 맥락에서 세계시민성과 21세기 기술을 지역에 맞게 측정하는 것이며 행동 양식과 기술 측정에 있어 최소한의 수준을 보장하는 것입니다. 또한, 지역 벤치마킹과 조화를 위한 맥락적 데이터인 '형평성'의 자세한 분석을 목표로 하며 '포용과 공정한 양질의 교육 보장 및 평생학습기회 제공' 이라는 지속가능발전목표 4번을 촉진하고자 하는 것입니다.

이 학습 수준 평가의 대상은 5학년 학생으로 읽기, 쓰기, 수학과 세계시민의 영역에서 문해(literacy)를 측정합니다. 또한 학령기 학생들이 학교를 통해 성공적으로 성장하고, 궁극적으로 사회의 시민으로서 건설적인 역할을 수행하는데 필요한 교과 지식과 기술, 이해 정도를 측정합니다. 26 개 국가 역량 강화 워크숍과 4 개 상위수준 지역 워크숍을 포함하여 SEAMEO 11 개 회원국 교육과정을 분석하는 동남아시아 기초학습수준 평가의 틀이 완성되었습니다. 동남아시아 최초의 지역 평가로 7개국에서 9개 언어로 이뤄집니다. 8개의 시험 사이클이 277개의 초등학교에서 이뤄지며 또한 수학, 독해, 작문 및 세계 시민의 4 개 영역을 다루는 26 가지의 테스트 책자에 700 개의 새로운 테스트 및 설문지를 담았습니다.

세계 시민성 틀에서 SEA-PLM 를 보면, SEA-PLM세계시민성의 하위영역은 인지적, 태도 및 가치 그리고 행동으로 분류되어 있습니다. 반면, 유네스코 세계시민교육 영역은 인지적, 사회정서적 그리고 행동적 영역으로 구분되어 있습니다.

SEA-PLM에서만 확인할 수 있는 영역은 다음의 세 영역입니다:
1) 세계 시민성과 관련된 시스템, 이슈 및 역학관계;
2) 세계시민의식과 정체성;
3) 세계 시민성의 참여

결론 및 권고

동남아시아 국가들은 SEAMEO 구조 하에서 지역 공동 작업 및 협력을 위한 플랫폼을 가지고 있습니다. 지역 벤치마킹 홍보 및 교육 문제 해결은 1965 년부터 함께 시행되어 왔습니다. 오늘날, 포용교육을 장려하고 가장 열악한 환경의 어린이들과 학습자들에게 도달하도록 더 많은 노력을 하고 있습니다.

대부분의 동남아시아 국가들은 포용교육 목표를 세우는 것을 목적으로 하고 있습니다. 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육은 교육부에 의해 주로 교육과정의 강화 또는 교육 활동의 통합으로 실현되었고 국가별 상황에 따라 구체적 이행 수준은 다르게 나타납니다.

SEAMEO는 교육 의제 2015-2035에 따라 지역적으로 양질의 교육과 평등한 교육을 장려하기 위한 교육에서의 공동작업과 협력을 촉진하는 것을 목표로 합니다. 교사 연수 기관은 교육과정 및 교사 연수에서 세계시민교육을 구축하고 홍보하는 데 큰 역할을 합니다. SEAMEO 센터들은 지역의 인적 자본 개발을 촉진하는 지역 역량 강화, 연구 및 파트너십을 위한 가치를 부가적으로 제공합니다.

동남아시아 각국 교육부에서 고려해야 할 권장 사항은 다음과 같습니다.

1. 현재 동남아시아 국가의 교육 목표는 명확하고, 논지가 분명할 뿐만 아니라 연계성이 있으며 21 세기 역량 개발에 중점을 두고 있습니다. 변화하는 사회의 현실을 감안할 때, 교육부들은 현재의 프로그램 개선 및 지속가능발전을 위한 교육과 관련된 전략을 세계시민교육으로 통합하기 위해 정책을 다시 논의하기를 원할 수 있습니다.

2. 핵심 및 필수 과목을 다시 논의하고 세계시민교육 내용들의 통합 방법을 평가해야 합니다. 지속가능발전을 위한 교육과 세계시민교육의 상황 분석은 환경 교육과 인식에 중점을 둔 많은 활동을 보여주었고 또 다른 차원의 세계시민교육도 통합시켜야 합니다.

3. 한국 및 일본과 같이 지속가능발전을 위한 교육과 관련하여 좋은 세계시민교육 프로그램을 보유한 국가의 벤치마킹 연구 착수를 제안합니다. 한국은 정책 수립에서 시행에 이르기까지, 그리고 유아부터 고등 교육에까지 세계시민교육 통합에 대한 훌륭한 모델을 가지고 있습니다. 동남아시아 국가들은 이러한 사례들부터 많은 것을 배울 수 있으며, 특별히 정책 입안자들에게 이 사례들이 공유된다면 더 나은 교과과정 및 정책 결정에 기여할 수 있습니다.

4. SEA PLM과 같은 지역 테스트 시스템에 SEAMEO 국가의 참여 강화를 권고합니다. SEA PLM의 세계시민교육은 세계시민교육 학습 목표를 진단하기 위해 형성 평가를 제공하고 시기 적절하고 관련성 있게 교수법이 적용될 수 있게 될 것입니다.

5. 학교 정책과 세계시민교육 통합 및 정책 입안자를 위한 통합 모범 사례 문서화를 제안합니다. SEAMEO 센터는 교육부에 도움이 될 모범 사례에 대한 지역 보고서 개발을 주도할 수 있습니다.

참고 문헌

Khor, S.S. (2019). Role of SEAMEO RECSAM in Inclusive and STEM Education Development. Journal of Southeast Asian Education: Values Education and Global Citizenship towards Achieving the Sustainable Development Goals, 1 (2019), 97-104.

SEAMEO CED (2019). Report on the 2nd International Seminar on Education for Rural Communities: education and learning for building sustainable livelihoods.

SEAMEO SEARCA (2019). School and home gardens can help achieve sustainable development goals, SEAMEO Education Agenda Magazine, SEAMAG, July 2019.

SEAMEO Secretariat (2019). SEAMEO-Japan ESD Award. Retrieved from.

SEAMEO SPAFA (2017). Update on Mangrove Conservation and Education Programme in Schools and Communities: Inter-Centre Collaboration. Retrieved from share progs, Final Report of the 40th SEAMEO High Officials Meeting, November 2017.

Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) (2019). Update on Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) Main Survey Activities 2019-2020, Final Report of the 50th SEAMEO Council Conference, July 2019.

UNESCO & SEAMEO Secretariat (2017). Final Report of Sub-Regional Workshop on Education for Sustainable Development (ESD) for Teacher Education Institutions. Page 22-29.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizatio (2016). What is global citizenship education? Retrieved from https://en.unesco.org/themes/gced/definition on 18/09/2019.

[Keynote Speech]

SCHOOL CHANGE AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: FOCUS ON SOUTHEAST ASIA

Ethel Agnes Pascua Valenzuela(Director, SEAMEO)

Abstract

The purpose of this paper is to review school policies in Southeast Asian countries and identify school change and global citizenship education reforms. The paper discusses milestone educational reforms in eleven Southeast Asian countries. It points out the strong emphasis on inclusive education goals and heightened focus on achieving quality education leaving no one behind.

This paper shares the work of the regional organization such as the Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) in addressing educational issues and assisting Ministries of education in their school change and teacher capacity building initiatives. SEAMEO Centres education reform technical assistance programmes to the Ministries of Education as well as GCED initiatives under the regional flagship assessment program called the Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA PLM) were presented. The paper offers recommendations to bring school change and GCED mainstreaming in Southeast Asian countries.

Introduction

The Southeast Asian region consist of countries bordered to the north by East Asia, to the west by South Asian and the bay of Bengal, to the east by Oceania and the Pacific Ocean, and to the South h Australia and Indian Ocean (Wikipedia). There are 11 states of Southeast Asia, namely: Brunei Darussalam, Cambodia, Indonesia, Lao PDR, Malaysia, Myanmar, the Philippines, Singapore, Thailand, Timor Leste and Vietnam.
The Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) established in 1965, is a regional intergovernmental organization that promotes regional cooperation in education, science and culture. For over five decades SEAMEO has been addressing educational issues in Southeast Asian Countries which includes lack of access to basic education, lower educational quality, inefficient and ineffective policies and need for responsive and relevant skills development for human capital development.

The SEAMEO Council of Ministers (SEAMEC) is the highest policy making body in education in Southeast Asian countries. In 2014, SEAMEC engaged in a Strategic Dialogue for Education Ministers (SDEM) and agreed to adopt seven priority areas or the Education Agenda 2015-20135, namely:
1) promote early childhood care and education
2) address barriers to inclusion
3) promote resiliency in the face of emergencies
4) promote technical vocational education and training
5) revitalize teacher education making it a priority of choice
6) promote harmonization in higher education and research
7) adapt 21st century skills.

Closely aligned with the SEAMEO priority area no 7 is the development of Global Citizenship Education (GCED)

which as defined by UNESCO Bangkok is a learning process (or approach to teaching) based on the ideals and principles that underlie sustainability and is concerned with all levels and types of learning to provide quality education and foster sustainable human development-learning to know, learning to be, learning to live together, learning to do and learning to transform oneself and society. GCED is an important dimension in the development of 21st century learners and sinks as well in the achievement of the ASEAN Education workplan 2018-2020 contributing to a stronger Asian identity and a community of nations.

Educational policy trends in Southeast Asia

Most Southeast Asian countries today gear their education toward achieving twenty- first century competencies such as civic literacy, global awareness, and cross-cultural skills; critical and inventive thinking skills; and information and communication skills. Southeast Asian countries also support inclusive education pursuant to Sustainable Development Goal 4 agenda to promote inclusive, equitable and quality education and lifelong opportunities for all. Reforms have addressed differences in learning talents and abilities to help students reach their fullest potential in order that they may most effectively contribute to socio-economic development.

The Philippines enacted the Enhanced Basic Education Act of 2013 or the K to 12 Act that established "universal kindergarten" and introduces a Grades 11 and 12 to high school education in public and private schools, is embracing the development of 21st century learning skills and literacies. It has adapted K to 12 reform or the basic education act of which made its educational goals and school reforms attuned with the goals developing in students twenty- first century skills, knowledge, values, and attitudes. This additional years in Philippine education hope to level its basic education with the rest of the world providing sufficient time to develop knowledge, skills, values and attitudes needed for the 21st century.

Malaysia and Brunei Darussalam have long-term educational development plans embodied in Malaysia's Vision 2020 and 2035 Wawasan or Brunei Darussalam's 2035 National Vision of Education which provide strategic roadmaps for the national basic education curriculum of each country. While the Singapore education is considered as the world-leading education system. It has made education as compulsory since 2000. Recent changes in policy involves the promotion of mixed ability classes and making learning enjoyable for life.

Vietnam is now considered as one of the countries with high performing education system (World Bank 2018).
In recent years, Vietnam has reformed its education law with four distinctive amendments:
1) higher salary for teachers to ensure teachers are motivated
2) streamlining general education into two stages: basic education and job-oriented education
3) standardizing the teacher qualifications to ensure better education outcomes
4) lower secondary school students will be provided with tuition-free education.

Lao PDR has made significant progress in achieving primary enrolment and gender parity reducing drop -out rate and improving learning outcomes. Education in Lao PDR is progressing although it is spending very little on education which is only 3.3 percent of its GDP (2010). Reaching rural education and improving literacy remain a priority in its education.

Myanmar has changed its education policy since 2016 with amendments in its Kindergarten and Standards 1 curriculum as well as in academic year. It has ushered reforms in curriculum standards for Standard 2 students. On Nonformal education policy, Myanmar has only 4.4% of the youth, 15-24 have non-formal education as their highest education level (EPDC, 2011). There is a greater effort as well to improve its Nonformal education.

School Change Policies in Southeast Asia

The Southeast Asian educational systems are at different levels of development. Singapore, Vietnam, Malaysia and Brunei Darussalam may have achieved higher ranking in global assessment while other Southeast Asian countries illustrate mid-range to lower achievements and have started reforming their education system to address learning crisis.

Some important visions and goals of reform bringing school change policies include the Wawasan 2035, a vision of Brunei Darussalam that aims to provide a dynamic, forward-looking educational program to enhance knowledge and skills required by industry and services without ignoring values (Brunei Economic Development Board). Under Brunei's SPN 21 curriculum, some students in years 7 and 8 now have the option to fast-track their progress and to complete basic education a year earlier, bringing the total number of academic years down to 11. SPN 21 was piloted in year 7 in 2008. A year later, the new system was implemented in years 1 and 4. To meet the demands of the changing society, Brunei Darussalam also developed its vision to realise nations aspirations and providing equitable access to education to achieve equality in developing and equipping the MIB driven value future generations with 21st century skills supported with relevant curriculum.

Singapore recently promoted a new educational vision towards a more inclusive society and approach "lifelong learning the bottom" (Ong YE Kung , 2019). It supports children with special needs and each teacher is skillful to support diverse learner and each school has an inclusive culture. It has made compulsory education for all special needs children in 2019.

While Philippines reformed its curriculum by adding 2 more years of Senior High School, it faces the challenge of convincing people to see the curriculum and education as a means to prepare its people to be globally competitive and yet cooperative global Filipino citizens (Luistro, 2018). The Department of Education issued a memo to promote global citizenship education in the Philippine basic education schools and contribute to teacher capacity building.

The Malaysian education system is grounded on a number of national proclamations geared toward the development of the country and of individual students. The educational policy framework is a composite of fundamentals from Education Act of 1996 emphasize the production of trained manpower and the creation of citizens that uphold the nation's aspirations in achieving a national identity. Recently, Malaysia approve the National Education Blueprint 2013 to 2035 which reforms education from Preschools until Post-secondary level aspiring to have improvements in the students' performance in international assessments such as in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Programme for International Student Assessment (PISA). The curriculum was revised, the Kurikulum Standards Sekolah Menengah (KSSM) and revised Primary School Standard (KSSR) that embeds a balanced set of knowledge and skills such as creative thinking, innovation, problem-solving and leadership. The current reform also incorporates the provision of international languages such as Spanish, French and Japanese.

Indonesia offers twelve years of compulsory education. It has implemented a number of key education reforms such as decentralization of education and improving the quality of teachers. The country has great success in bringing out of school children to schools and keeping them there, but there are still over 2 M unreached in the primary school. The education spending has increased and major reforms are underway to achieve quality education for Indonesian children and lifelong learners.

The Kingdom of Thailand adheres to the National Education Act 1999 and the Constitution of Thailand 2007. They have 15 years of free education and utilizes a lot of technology in schools as well as capacity building for teachers. The Thailand Ministry of Education prepares schools and teachers for global citizenship education with the support of UNESCO Asia Pacific Regional Bureau for Education in Bangkok, Thailand. Recent education reform initiatives were carried out to reform 11 areas as part of the Constitutional reform. The education reform roadmap aims to develop

a Thai society that is peaceful, harmonious, reinforcing national security and competitive. Thai education reform circled around the ff: teacher reform, equal education opportunities, management reforms, manpower production and development, learning reform and enhancing ICT for education.

For Cambodia, education reform is associated with efficiency of the system by improving quality of teachers, the materials, management and leadership (World bank, 1995). The current reform focuses on three areas: ensure equitable access to education, increase quality and efficiency of education services and promote institutional development and capacity building for decentralization (Tan, Charlene, 2007).

Timor Leste is a new member country of SEAMEO. It has adopted a National Education Strategic Plan (NESP) 2011 – 2030 to achieve a complete basic education, eliminate illiteracy, and ensure gender parity through priority programmes and activities from early childhood, basic education, secondary and higher education.

Myanmar has made a strong progress in policy development to promote accessible education to the Burmese children. There are limited qualified teachers in Myanmar that can contribute to better educational outcomes. Economic hardship pushed many secondary children out of school, mainly to help parents to work. The bigger goal for Myanmar is still to ensure accessibility of schools and health services and improved school infrastructure and learning environments.

ESD and GCED in Southeast Asia

SEAMEO spearheaded a situation analysis of Education for Sustainable Development (ESD) in 2017 and assessed how ESD and GCED are implemented in Southeast Asian countries by selected Teacher Training Institutions. The study used the Integration models of mainstreaming ESD within the specific areas of the curriculum and the institutions (curriculum mainstreaming and institutional mainstreaming). SEAMEO selected pilot institutions to see the implementation of ESD in the following practices:

- Creating a stand-alone ESD-Specific subject
- Embedding ESD in the existing subjects or across curriculum
- Adopting a thematic issues or problem-based approach
- Conducting extra-curricular activities
- Engaging the local communities in the project-based learning

In Cambodia, two among the other universities that are involved in ESD integration are the Royal University of Phnom Penh (RUPP) and the National Institute of Education (NIE). The Royal University of Phnom Penh integrated ESD since the year of 2013, ensuring inclusive and equitable quality education and promotes lifelong learning opportunities for all. ESD in Cambodian Universities are included by introducing the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) and global studies in the curriculum. The National Institute of Education formed a committee on ESD integration in collaboration with experts from UNESCO, the Ministry of Environment, and the Royal Academy of Cambodia as well as internal experts to design training for subject areas heads to train trainers and other NIE trainers on ESD.

As for Indonesia, one of the universities that integrate ESD is the Gadjah Mada University. The University Strategic Plan (2012-2022) to develop learning systems that can solve local, national, and global challenges. IRRM taught the community along the river on how to properly interact with their environment. This movement sought the community and the school to together cooperate in restoring the river, which involves clean-up drives and harvested rainwater for reuse. This resulted in a better society and improved the community's economic and environmental quality, at the same time of developing their culture.

For Lao PDR, one of the universities involved in ESD integration is the National University of Laos. ESD has been integrated into the entire education system where concepts of climate change, global warming and environmental education are strongly incorporated in the universities at the College of Education.

In the Philippines, two among the some of the universities that integrate ESD are the Philippines Normal University and the Cebu Normal University. The Philippine Normal University (PNU) Visayas was designated as the Environment and Green Technology Education (EGTE) Hub by virtue of the Board of Regents (BoR), this hub was created to attend the non-mainstreaming courses for internationalization. The Philippine Normal University (PNU), as an EGTE hub is committed in producing teachers that is very knowledgeable on EGTE, as well as research scholars who are proficient in groundbreaking and cross-disciplinary inquiries.

Additionally, the Cebu Normal University (CNU) aims to develop high-performing professionals and intellectuals proficient in generating new knowledge towards a progressive and peaceful pluralistic society. Its mission involves; the transformation of education that nurtures thinking individuals who are valued members and leaders of the society, the high-impact research that pushes the boundaries of knowledge in education and contributes to improving communities, and strong partnerships that collectively and creatively address development gaps in the community. The university has around three ESD modules, which are Introduction to DRR in Education, Climate Change Action for Sustainable Development, and Youth Xchange Climate Change and Lifestyle Guidebook.

As for Thailand, two among the other universities that integrated ESD and GCED are the Chulalongkorn University and Khon Kaen University. The Chulalongkorn University integrated ESD and GCED by involving thematic training modules and networking with practitioners, academia, supporters, and policy makers. It builds bonds between school teachers and educators in TEIs which involves the usage of learning platform that is constantly updated. Moreover, this university has a capacity-building program to equip regional mobile trainer teams in 18 areas and implements MIDL classrooms in school and universities, DCE schools and camps, and global citizenship education (GCE) pilot schools and training centres aided by OBEC, MoE, and UNESCO Bangkok. On the other hand, the Khon Kaen University established an ESD integration demonstration school based on the findings of research and professional development workshops and since then has been integrating ESD into pre- and in-service teacher training via curriculum design and instructional management.

Regional Initiatives on ESD and GCED

The SEAMEO Regional Centre for Education in Science and Mathematics (SEAMEO RECSAM) based in Penang Malaysia contributed in the Inclusive and STEM Education Development, to develop science and mathematics education in the Southeast Asia community. As a training institution, SEAMEO RECSAM needs participate in the delivery and achievement of the 17 SDGs that aim to end poverty, protect the planet, and ensure prosperity for all (UN, 2015). One key programme conducted by SEAMEO RECSAM is the Professional Development Programmes which accommodate the in-service teachers from Southeast Asia on SDGs. This programme aims to underline ideas and practices that support teachers who include students with diverse needs in the classroom, apply appropriate teaching and learning strategies to develop individual strengths with high and appropriate expectations for each child, assist students through good inclusive practices such as collaboration, teamwork, innovative instructional practices, and peer strategies.

SEAMEO Regional Centre for Community Education Development (SEAMEO CED) based in Lao PDR introduced ESD and GCED through its border school and rural education projects. CED also trains for lifelong learners especially in educating the rural communities and providing learners with knowledge on sustainable livelihoods.

The SEAMEO Regional Centre for Graduate Study and Research in Agriculture (SEAMEO SEARCA) based in the

Philippines introduced ESD by training schools on school-plus-home gardens project (S+HGP). This initiative was co-implemented with the Philippine Department of Education (DepEd)-Laguna and University of the Philippines Los Baños (UPLB), with the aim of improving the nutritional condition and dietary habits of school-age children by increasing the production of locally adapted vegetables through school and home gardening which then contribute to the security of the community's food and nutrition. Moreover, the S+HGP contributed to the achievement of the United Nations (UN) sustainable development goals (SDGs) to achieve a better and more sustainable future for all peoples of the world.

Global challenges of humanity face, and those related to poverty, inequality, climate, environmental degradation, prosperity, and peace and justice are acknowledged are key components of GCED. SEAMEO Centres aims to contribute to the goals that are interrelated to together achieve the aim of leaving no one behind by the year of 2030.

The SEAMEO Inter-Centre collaboration project of SEAMEO Regional Centre for Archaeology and Fine Arts (SPAFA) and the Ministries of Education in Southesat Asia includes the Mangrove Conservation and Education . SPAFA has been involved with the Khlong Phitthaya Longkorn School and Bangpakong Bovorn Witthayayon School to promote best practices in mangrove conservation education in Thai schools. Consequently, the four SEAMEO Centres under this programme are the SEAMEO Regional Centre for Archaeology and Fine Arts (SPAFA), SEAMEO Regional Centre for Tropical Biology (BIOTROP), SEAMEO Regional Open Learning Centre (SEAMOLEC), and SEAMEO Regional Centre for Quality Improvement of Teachers and Education Personnel (QITEP).

The four SEAMEO Centres, along with other participating institutions together cooperated in helping schools in Indonesia learn and share with schools in Thailand in area of mangrove conservation and restoration, education and awareness-raising, and socio-economic and cultural-development. This is made possible as the project involves facilitating the exchange of teaching-learning materials and experiences in mangrove education, sharing of the appropriate ways to conserve and explore the sustainable use of mangrove ecosystem, and it benefits other schools and their communities in SEAMEO member countries.

A SEAMEO-Japan ESD Award, supported by the government of Japan in collaboration with Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) together with UNESCO and SEAMEO Secretariat started in 2012. The objectives of the SEAMEO-Japan ESD Award are to raise awareness of Education for Sustainable Development (ESD) in schools and communities across Southeast Asia, to promote ESD best practices in schools and communities across Southeast Asia, to share and exchange knowledge and best practices on ESD in schools across Southeast Asia and Japan, to encourage networking among schools and communities which implement ESD practices in Southeast Asian countries and Japan, and to support the Sustainable Development Goals (SDG) of United Nations.

GCED in the Regional Assessment: The Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM)

Global Citizenship Education (GCED) assessment is a key component of the Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM). SEA-PLM was initiated jointly by the by the Southeast Asian Ministers of Education Association (SEAMEO) and UNICEF East Asia and the Pacific Regional Office since 2012 . The objectives of the SEA-PLM are to uncover the high-quality data on learning outcomes, regional measures of global citizenship and the 21st century skills based on the Southeast Asian Context, it also aimed to practice the quality minimum standards for technical measures and code of conduct. Moreover, SEA-PLM aimed to achieve detailed analyses of contextual data 'equity' and for regional benchmarking and harmonization. In addition, the SEA-PLM supports the acceleration of Sustainable Development Goal 4 which is to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities.

The target of SEA-PLM assessment is the grade 5 students and it aims to measure the literacies in the domains of reading, writing, mathematics and global citizenship. SEA-PLM also measures both curricular and cross-curricular knowledge, skills and understanding that are likely to allow school-aged students to progress successfully through school and ultimately to play a constructive and fulfilling roles as citizens in society. SEA-PLM Learning Assessment Framework analyzing national curricula across 11 SEAMEO Member Countries, involving twenty-six (26) national capacity building workshops and four (4) high level regional workshops have been completed. SEA-PLM is also the first ever regional assessment for Southeast Asia for seven (7) countries in nine (9) languages. SEA-PLM assessment covered two-hundred and seventy-seven (277) different primary schools in eight (8) different test administration cycles. It also recorded the development of 700 new test and questionnaire items in twenty-six (26) different test booklets, covering four (4) domains which are math, reading, writing and global citizenship.

To relate the SEA-PLM with Global Citizenship Framework, the SEA-PLM Global Citizenship sub-domain are Cognitive, Attitudes and Values, and Behaviours in comparison to the UNESCO Global Citizenship Education dimensions which are Cognitive, Socio-emotional, and Behavioural. Uniquely, SEA-PLM items measure on three dimensions included,

1) Global citizenship systems, issues and dynamics
2) Global citizenship awareness and identities
3) Global citizenship engagement.

Conclusion and Recommendations

The Southeast Asian countries has a platform for regional collaboration and cooperation under the SEAMEO structure. Promoting regional benchmarking and addressing educational issues together has been implemented since 1965. Today, more interventions are aligned with promoting an inclusive education and reaching the most disadvantage children and learners.

Most Southeast Asian countries aims to have an inclusive education goal leaving no one behind. ESD and GCED have been implemented by education ministries either by curriculum enhancement or mainstreaming in educational activities and policies at different levels of implementation, some are advance but other countries are still starting.

SEAMEO aims to promote cooperation and collaboration in education regionally promoting quality and equitable education for all under its Education Agenda 2015-2015. Teacher training institutions play a bigger role in capacity building and promoting GCED in the curricula and teacher training. SEAMEO Centres provides an added value for regional capacity building, research and partnership that promotes enhanced human capital development in the region.

The following recommendations are suggested for the Southeast Asian Ministries of Education to consider:

1. Current Southeast Asian countries educational goals are clear, focused, relevant, and anchored on the development of 21st century competencies. Given the realities of the changing society, the Ministries of Education may wish to revisit their policies to integrate current program improvements and strategies related to education for sustainable development an global citizenship education.

2. Revisit core and compulsory subjects and asses how to mainstream GCED content. The ESD and GCED Situation analysis revealed the many activities that are focused on environmental education and awareness. Other dimensions of GCED have to be incorporated.

3. Conduct a benchmarking study with countries with strong GCED programmes such as Korea and Japan for ESD. Korea has good models on GCED mainstreaming from early childhood to higher education, from policy making to implementation. The Southeast Asian countries can benefit a lot from these practices and can contribute to a better curriculum and policy making if the best practices are shared especially to policy makers.

4. Strengthen the participation of SEAMEO countries in the regional testing system such as SEA PLM. GCED in SEA PLM may provide a formative assessment to diagnose GCED learning goals and guide instructional interventions that is timely and relevant.

5. Document best practices in school policy and GCED integration and mainstreaming for policy makers. SEAMEO centres can take the lead in developing a regional report on best practices that will be helpful for the Ministries of Education

References

Khor, S.S. (2019). Role of SEAMEO RECSAM in Inclusive and STEM Education Development. Journal of Southeast Asian Education: Values Education and Global Citizenship towards Achieving the Sustainable Development Goals, 1 (2019), 97-104.

SEAMEO CED (2019). Report on the 2nd International Seminar on Education for Rural Communities: education and learning for building sustainable livelihoods.

SEAMEO SEARCA (2019). School and home gardens can help achieve sustainable development goals, SEAMEO Education Agenda Magazine, SEAMAG, July 2019.

SEAMEO Secretariat (2019). SEAMEO-Japan ESD Award. Retrieved from http://www.seameo.org/Main_programme/138 on 18/09/2019.

SEAMEO SPAFA (2017). Update on Mangrove Conservation and Education Programme in Schools and Communities: Inter-Centre Collaboration. Retrieved from share progs, Final Report of the 40th SEAMEO High Officials Meeting, November 2017.

Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) (2019). Update on Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) Main Survey Activities 2019-2020, Final Report of the 50th SEAMEO Council Conference, July 2019.
UNESCO & SEAMEO Secretariat (2017). Final Report of Sub-Regional Workshop on Education for Sustainable Development (ESD) for Teacher Education Institutions. Page 22-29.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizatio (2016). What is global citizenship education? Retrieved from https://en.unesco.org/themes/gced/definition on 18/09/2019.

2 Practice

2019 서울국제교육포럼
Seoul International Education Forum

Session 1. 인간과 자연 Human & Environment

교육과정 혁신 Curriculum Change

"학교교육활동 실천사례"
"Cases of School Educational Activities–Whole School Approach"
임재민(안천초 교사) Lim, Jae min(Ancheon Elementary School, Teacher)

"여성 및 다문화 이주여성 권리에 관한 교육활동 사례"
"Cases of Educational Activities on Rights of Women & Multicultural Migrant Women"
이덕주(송곡여고 교사) Lee, Duk joo, (Songgok Girls' High School, Teacher)

경계를 넘어 Beyond Boundary

"학교–기관 연계 교육활동 사례"
"Cases of Educational Activities linked with School and Institutions"
정경화(유네스코아태교육원 국제협력실장)
Jung, Kyung hwa(Director of International Cooperation Division, UNESCO Asia and Pacific Training Institute

"성대골 에너지 자립마을 연계 지속가능발전교육 사례"
"Cases of Sustainable Developmental Education Linked with Seongdaegol Energy Independance Village"
김소영(성대골 마을닷 살림 협동조합 대표)
Kim, So young(Representative Seongdaegol Village Dot Salim Cooperative)

전학교적 접근을 통한 세계시민교육 실천 사례
-서울안천초등학교 운영 사례를 중심으로-

임재민(서울안천초등학교 교사)

[내용목차]

Ⅰ. 세계시민교육 시작하기
Ⅱ. 온 학교가 함께하는 세계시민교육

Ⅰ. 세계시민교육 시작하기

우리는 세계의 급속한 변화로 인하여 시공간을 초월하여 긴밀하게 연결된 복잡한 관계를 맺으며 살아가고 있다. 이질적으로 느껴지는 개인이나 공동체, 국가의 문제에 대해 세계가 함께 관심을 갖고 지켜보는 것은 타인의 일이 곧 '나'와 '우리'의 일이 될 수 있기 때문이다. 이웃 나라의 대기 오염이 곧 우리에게 재앙으로 다가오는 미세먼지 문제는 다른 국가의 문제가 곧 우리의 문제가 됨을 보여주는 사건이었다. 최근 지속적으로 뉴스에 오르내리는 난민 문제는 그 동안 먼 나라의 일로만 생각했던 일이 갑작스럽게 우리 사회의 현안으로 떠오른 사례이기도 하다.

이러한 세계의 모습에 맞게 최근의 교육은 한 국가라는 경계를 뛰어넘어 전 세계와 그 안의 구성원들의 삶, 환경, 사건 등을 알고 비판적 인식과 공감적 태도를 가진 세계시민의 태도를 기르는 세계시민교육을 강조하고 있다.[*] 이에 따라 우리 교육 현장도 세계시민교육 실천을 위한 노력을 꾸준히 확대해나가고 있는데 연구학교나 특별지원학교의 운영, 교육 공동체의 자발적인 교육 연구 활동 지원, 선도 교사 운영 등은 2015 세계교육포럼 이래 세계시민교육의 선도적인 역할을 해 온 흔적이라고 볼 수 있다.

◆ 세계시민교육을 위한 기초 다지기 1 – 유네스코학교

유네스코학교는 유네스코의 이념을 앞장서서 실천하는 학교이다. 평화, 자유, 정의, 인권과 같은 유네스코 이념을 다양한 교육 활동으로 실천하고, 그러한 경험을 다른 학교와 공유하는 역할을 한다.[**] 본교에서는 지속 가능한 세계시민교육 운영을 위해 세계시민교육을 학교 특색 활동을 시작하는 첫 해 유네스코학교 지정 신청을 하여 네트워크 가입 승인을 받았다.

유네스코학교는 다양한 학습 및 교육 활동 운영을 위한 4가지의 핵심 주제를 설정하였으며 각 주제와 세부 내용은 아래와 같다.

평화와 인권 (Peace and Human rights)
일상에서 접할 수 있는 인권과 평화 관련 주제를 중심으로 경험을 공유하고 타인의 인권을 돌아봄. 인종차별, 이주노동자 문제, 여성의 권리, 소수민의 지위, 고용과 실업, 세계인권선언, 민주적 의사결정과정에 대해 탐구함.

문화 간 학습 (Intercultural Learning)
역사, 지리, 사회, 언어, 미술, 음악 등 다양한 교과 특성을 살린 통합교과적 접근을 제공하여 문화다양성에 대해 논의함. 학교와 지역사회의 다문화 가정, 이주민과 함께 하는 활동을 통해 다른 나라의 문화, 전통, 종교 등을 이해함.

[*] 구정화, 박범철, 박정애, 조대훈(2017). 교실에서 세계시민을 꿈꾸다. 유네스코한국위원회

[**] 유네스코한국위원회(2014). 평화를 품은 학교 세계로 열린 교실

지속가능발전교육 (ESD:Education for sustainable development)
국제사회에서 '지속가능성'이 갖는 경제적/사회적/환경적 의미와 쟁점에 대해 이해함. 자신이 속한 공동체에서 지속가능성을 위협하는 문제를 찾아보고, 관련된 이해관계자를 모두 찾아보며 다양한 입장을 바탕으로 어떻게 인식과 행동변화를 이끌어 낼 수 있는지 논의함.

UN의 우선과제 (UN priorities)
국제사회가 당면한 문제와 과제를 선택하여 지역 또는 국가적, 국제적 차원에서 해결하기 위해 분석함. 이를 위한 국제기구의 역할과 유네스코학교의 역할, 기여 방안 등을 논의하고 찾아봄

(※ 유네스코학교 네트워크 홈페이지(http://asp.unesco.or.kr)에서 발췌)

본교에서는 세계시민교육에서 다룰 수 있는 주제가 광범위하고, 자칫 가볍게 접근할 수 있는 다문화/국제이해교육 또는 지속가능발전-환경/생태교육으로 세계시민교육이 한정될 수 있음을 고려하여 위에서 제시된 4가지 핵심 주제 중 매년 한 가지 씩을 연간 활동 주제로 선정하고 그와 관련된 세계시민교육 운영 계획을 수립하여 추진하고자 하였다.

Ⅱ. 온 학교가 함께하는 세계시민교육

1. 학교 차원의 세계시민교육 활동

가. 벼룩시장 운영

지속가능한 경제의 중요성을 인식하고 세계시민의 한 사람으로서 절약하고 재활용하는 태도를 기르기 위한 벼룩시장을 운영하였다. 사전 학습으로 1유로 티셔츠를 통한 아동노동의 실태와 문제점 이해, 재활용과 새활용 등에 대해 알아보며 지속가능한 소비의 중요성을 깨닫게 하였다. 학급별 2~3명씩 팀을 이루어 역할을 분담하고 가게 상호, 판매 금액표 등을 협의하여 준비함으로써 벼룩시장에 참여하는 과정을 통해 서로 존중하고 배려하는 경험을 갖게 하였다.

- 대상 : 전교생(2개 파트로 나누어 운영)
- 방법 : 학급 내에서 2~3명이 팀을 이루어 참여하며 한 팀에서는 10~20개의 물건을 판매함.
  기성 물품 및 수제품을 판매하며 위험한 물건이나 음식, 살아있는 생물은 판매할 수 없음.
- 기타 사항 : 유네스코 동아리에서 운영하는 유네스코 드림 캠페인(금전 기부), 학생회에서 운영하는 물품 기부 코너를 동시에 운영함. 또한 세계시민교육 학생 동아리에서는 동아리 활동과 관계된 물품을 판매하여 수익을 동아리명으로 기부함

나. 세계시민교육 가족 체험 활동 운영

교육 공동체의 세계시민성 함양을 위한 가족 체험 활동을 실시하였다. 매년 세계시민교육 대주제와 관련 있는 장소를 선정하여 운영하였으며, 각 장소와 주제에 맞게 가족 간의 대화, 세계시민으로서 가정에서 실천할 수 있는 일 등을 생각해보도록 하였다.

2016학년도	▶	2017학년도	▶	2018학년도
UN 우선과제		평화와 인권		지속가능발전
수원 화성 일대		DMZ 평화생명동산, 제4땅굴, 을지 전망대		신두리 사구, 매화 둠벙 마을

다. 세계시민 연합 캠프 운영

본교 세계시민교육 동아리 소속 학생들이 다양한 활동을 통해 세계시민의 역량과 자질을 높이는 연합 캠프를 운영하였다. 2017년 처음 시작한 첫 캠프는 5~6학년 세계시민교육 동아리 소속 학생 약 30명 정도가 참여하여 학교 내에서 1박 2일 동안 진행되었다. 학생, 학부모들에게 좋은 반응을 얻은 연합 캠프 활동은 2018학년도에는 4~6학년 세계시민교육 동아리 소속 학생 약 40명이 당일 참여하는 형태로 변경하여 운영하였다. 본교 세계시민교육 TF팀 및 각 동아리 지도 교사들이 사전 협의를 통해 주제 관련 프로그램을 구성하였고 각자 하나 이상을 담당하여 학생뿐만 아니라 교사의 세계시민교육 실천 기회 또한 마련하였다.

2017학년도	2018학년도
• 참여 동아리 : 유네스코, 국제교류, 마을여행, 초록여행, 해양소년단 • 주요 프로그램 : 세계 음식 만들기(저녁 식사), 아동 인권 특강, 문해 교육 관련 영화 「할머니는 1학년」 관람 및 문해 교육 캠페인 참여, 세계 여러 나라 쪽지 찾고 지도에 나라 표시하기, 평화 상징물 만들기 등	• 참여 동아리 : 유네스코, 국제교류, 마을여행, 꽃사랑 환경, 에너지수호천사, 세계놀이, 3D프린팅 • 주요 프로그램 : 지속가능발전의 이해(헥사 토론), 업사이클링 체험, 지속가능 캠페인, 지구온난화 MV 제작, 화분 만들기 등

라. 세계시민 박람회 운영

매년 세계시민교육활동을 통해 배우고 실천한 내용을 총정리하고 직접 체험의 기회도 가질 수 있는 박람회를 개최하였다. 10여 개의 주제별 부스를 정하고 부스별 총괄 지도 교사 1명, 6학년 운영 도우미 4~5명이 사전 준비를 진행했다. 행사 당일 실제 부스 운영은 6학년이 맡아서 하고, 1~5학년 학생들은 4~5명씩 이루어진 모둠 형태로 활동에 참여하였다. 안전을 위해 저학년 모둠에는 학부모 인솔 도우미를 배치하였다.

활동	세부 내용	활동	세부 내용
SDGs 배지 만들기	• 지속가능발전목표(SDGs) 알아보기 • 지속가능발전목표(SDGs) 중 한 가지 • 목표를 담은 배지 만들기	추수 체험	• 쌀이 우리에게 오기까지의 과정 알아보기 • 홀태 탈곡 체험하기
페어 트레이드 코리아	• 공정무역 전문가와 함께 공정무역의 개념 알기 • 생산자 블록으로 엽서 만들기	뻥이요 뻥뻥!	• 쌀을 이용하여 만든 다양한 음식 알아보기 • 쌀뻥튀기 제작 체험
ESD 퀴즈퀴즈	• 지속가능한 환경을 위한 분리수거 알아보기 • 환경을 지키는 올바른 방법 퀴즈 해결하기	세계의 전통놀이	• 지속가능한 문화 개념을 포함한 나라별 전통놀이 알아보기 • 세계의 사방치기 놀이하기
세계 어디까지 가봤니?	• (저학년)국기 맞추기 놀이를 통해 세계 이해하기 • (고학년)세계지도 퍼즐을 통해 세계 이해하기	친환경 제품 만들기	• 친환경의 의미와 개념 알기 • 전기를 사용하지 않는 친환경 가습기 만들기
영상 체험	• 플라스틱 문제 관련 영상 시청하기 • 문제 해결을 위한 나의 다짐 작성하기	지속가능 디자인	• 반티에 스텐실 기법으로 지속가능발전목표(SDGs) 문구 나타내기

마. 세계시민교육 동아리 운영

동아리명	주요 활동 내용	활동 모습
We-유네스코	• 유네스코 레인보우 프로젝트: 「지속가능발전교육」 • 교육 지원 모금 운동 후 기부하기 • 지속가능한 세계를 위한 캠페인 배지 만들기 • 피켓 제작 및 지속가능발전 캠페인 실시 • 마을 생태 살리기 – 안양천에 EM흙공 던지기 • 미세먼지 줄이기 포스터 공모전 실시 • 유네스코학교 학생 합동 워크숍 참여	
국제교류	• 호주 Marsden Road Public School과의 국제교류 • 손편지를 통한 1대1 교류 • Culture Box, Mail Box 교환 • PPT, 영상을 통한 온라인 교류 • 양국의 전래동화 소개하기	
마을여행	• 우리 마을(금천 지역)의 역사·문화적 주요 장소 탐방 • 순흥 안씨 묘소 : 안경공과 그의 후손들의 삶, 조선 시대 묘의 형태 변화 • 구로노동자생활체험관 : 대한민국의 발전을 이끌었던 구로공단 노동자들의 생활 모습 알아보기 • 충현박물관 : 오리 이원익 선생의 삶과 정신	
에너지 수호천사단	• 에너지 절약습관 정착을 위한 환경교육 • 에코백, 캔라이트, 제습기, 태양광발전기 등 리사이클링 및 업사이클링 체험하기 • 교내 에너지지킴이 활동 • 여름방학 에너지 과제 수행으로 가정에서의 에너지 절약 생활화하기	
세계시민독서	• 세계시민교육과 관련된 그림책 읽고 독서 활동하기	
세계놀이	• 우리나라와 다른 나라의 전통 놀이 체험하기 • 윷놀이, 다트 던지기, 켄다마, 총깍 등 • 세계 여러 나라의 비슷한 놀이 체험하기(공기놀이, 제기차기, 사방치기 등) • 세계를 이해할 수 있는 놀이 체험하기 • 세계여행 보드게임, 세계지도 퍼즐 맞추기 등	
꽃사랑 환경	• 학교 화단 및 텃밭에 다양한 식물 심고 가꾸기 • 수생 식물 심고 가꾸기 • 식물의 생장에 꼭 필요한 물의 소중함 알기 – 적정기술 '와카워터' 제작하기	

다문화, 여성인권 서로서로 공감하는 수업
– 마을강사가 정규교육과정에서 함께 한 이야기

이덕주(송곡여고 교사)

1. 우연한 시작 그러나 고민

2015년 마을학교상생프로젝트로 시작해서 사립인문계 여자고등학교라는 한계속에서 어떻게 무엇을 할 수 있을까? 초등학교도 아니고 중학교도 아니고 과연 고등학교에서 마을과 상생하는 무엇을 할 수 있을까? 지켜보는 관계자들만이 아니라 함께 직접 참여하는 마을의 활동가들과 송곡여고의 교사들도 반신반의 했다. 괜히 잘못 사업을 잡은 것은 아닐까? 우리는 도대체 무엇을 할 수 있을까? 많은 활동이 대학입시에 맞추어져 있는 학교 현실에서, 여러 가지로 예민한 여고생이란 인적구조에서 함부로 마을분들을 모시기도 그렇고 마을로 내보내기도 그렇고 도대체 무엇을 할 수 있을까?를 고민하였다.

2. 송곡여자고등학교의 이야기

가. 지역사회속의 섬과 같은 학교

송곡여고도 여느 학교같이 체육대회때는 많은 학부모님들이 학교를 찾아서 학생들의 간식도 챙겨주고, 교사들과 달리기도 하고 학교 축제때에도 많은 학부모님들이 먹거리 장터를 운영해주고 있다. 간간히 학부모님들이 각종 학부모대상 연수나 시험감독등을 위해서 학교를 방문한다. 학교에 여러 회의나 봉사활동등으로 오시는 학부모님들도 계시지만 그렇게 학부모님들과 학교는 아이들이야기를 주고받기는 하지만 이 이상의 다른 무엇을 시도하거나 꿈꾸어보지는 않았다.

나. 2004년 지역사회 주민들의 도움으로 학교도서관 리모델링 지원금을 받다.

2004년 모통신사에서 전국에서 고등학교 5개만을 선정해서 도서관리모델링을 지원해주는 이벤트가 있었다. 그러나 첫주에 우리 학교는 떨어졌다. 그러자 학생들은 보다 적극적으로 마을로 동네로 나가서 송곡여고를 도와달라고 호소를 했다. 아파트 부녀회, 피시방, 문방구, 분식점, 은행, 동사무소, 소방서등을 돌아다니는 학생들이 기특했었는지 중랑구청 문화체육과에서도 적극적으로 전자문서망등을 통해서 자치단체 조직에 안내를 해주었다. 이런 지역사회의 지원이 결정적인 역할을 해서 송곡여고는 전국에서 두 번째로 오천만원을 지원받는 학교로 선정이 되었다.

학교만의 힘으로는 되지 않았는데 지역사회에 도움을 요청했더니 지역주민들의 힘으로 성과를 얻은 경험은 송곡여고 학생들 특히 교사들의 가슴에 뿌듯하고 감사한 경험으로 각인되었었다.

다. 2009년 지역사회 대상 인문학 강좌를 하다.

송곡여고는 2009년 학교특색살리기 사업으로 5천만원에 달하는 운영비를 지원받게 된다. 송곡여고는 이 지원금을 학교 교육만을 위해서 사용하는 것이 아니라 일부 예산을 지역주민들을 위한 강좌와 지역의 다른 중학교 도서관 활동을 지원하는데 집행하기로 한다. 그래서 진행했던 여러 가지 행사중 전국적인 주목을 받았던 것은 당시 인문학 강좌라 지금같이 많이 진행될때가 아니었는데 공간수유너머 교수님들을 강사로 모시고 〈인문학 강좌〉를 개설하고 지역주민 누구나 오셔서 들을 수 있도록 학교문을 열었다. 이런 학교의 시도는 한겨레신문에 크게 보도도 되고 실제로 마을 주민들 이웃 학교의 교사들 멀리 떨어진 곳의 분들까지 찾아와서 대성황을 이루게 되었다.

라. 도서관 지역사회 개방 예산 지원 (2013년-2014년)

송곡여고가 지역사회 개방도서관 예산을 받아서 2년동안 운영하게 된다. 드디어 10년전 지역사회에 지었던 빚을 갚는다는 마음으로 도서관문화공간이 부족한 지역민들에게 문화공간 제공한다는 맘으로 지역사회 개방 도서관을 운영하였다.

지역사회 개방 도서관으로 운영과정에서 지역의 책으로 노니는 사람들, 초록상상, 중랑문화연구소 분들을 만나게 되어 이 단체들의 프로그램들을 송곡여고 도서관에서 진행하게 되었다. 그러다 보니 오히려 학교의 교사나 학생들이 참가기회를 갖게 되었다. 아울러 이런 만남의 경험을 통해 마을분들이 특정분야에 대해서 얼마나 전문성이 있는지를 알게 되었다. 송곡여고가 마을을 돕는 것이 아니라 단체들을 통해서 학생들이 성교육, 건강교육, 환경교육을 받고 지역에 대한 자부심도 갖게 되는 등 오히려 마을의 도움을 받게 되었다.

3. 마을 여성시민단체와 함께 한 성교육

학교와 아주 가까운 동네에 여성환경연대 동북지부 일명 초록상상이란 시민단체가 있었다. 시민단체 성교육 담당자와 본교 해당 교사들은 일찍부터 대화를 하고 시기를 조절해왔으나 각자의 일정으로 적절한 시간을 찾기 힘들었다. 2019년도엔 1학년은 기술가정시간, 2학년은 자율시간에 월경권에 대한 교육을 진행하였다.

-성교육 여태까지 했던 성교육과 달리 너무 재밌었고 다음에 또 하고싶어요

-새로운 성교육이였다 다음에 또 한번 교육받고싶다

-나도 모르게 가지고 있었던 성차별과 내가모르고 쉽게 지나쳐간 성차별을 저번 수업을 통해 배우면서 성차별을 조금은 없앨 수 있었고 내가 모르고 지나친 성차별적인 광고를 조금 더 집중적으로 보게되고 잘못된것은 구분할 수 있게 된 뜻깊은 시간이었다!

4. 이주여성공동체와 함께하는 다문화인식개선교육

가. 다문화인식개선 교육을 할 학교 교과 교육과정

사회과에도 해당되고 창의적체험활동 시간에도 할 수 있지만 본교는 중국어과와 일본어과의 도서관 협력수업의 일환으로 기획했다. 2학년 중국어와 일본어는 도서관에서 해마다 4-5차시에 걸쳐서 중국과 일본의 문화를 직접 조사하는 프로젝트 과제를 문제기반학습(pbl)으로 해왔다.

이 수업중에 우리 이웃에 사는 결혼 이주여성들을 초대하여 그분들로부터 다양한 나라의 문화를 배워보기로 했다. 중국어와 일본어 모두 문화를 체험적으로 지도할 것을 교육과정에서 제시하고 있다. 그 나라에서 온 사람을 직접 만나서 그들이 전해주는 이야기를 듣고 체험활동을 하는 것이야말로 교육과정을 제대로 준수하는 것이다. 그럴려면 역시 마을에 사는 이주여성분들의 도움을 받는 것이 가장 좋을 것이다.

나 . 다문화 공동체 - 생각나무 BB센터

마침 중랑구에 다문화 여성들의 모임인 생각나무 BB센터를 중랑구 마을넷을 통해 알게 되어 도움요청을 했다. 다행히 이쪽에서도 학교에 나가서 학생들을 만나고 싶어하셨다. 서울시로부터 지원받은 강사비 예산도 있어서 학교에 가서 교육을 해야만 하는데 마땅한 학교를 찾고 계시기도 했다.

교사와 학생들의 만족도가 높을 수 밖에 없었던 것이 엄청난 질과 양을 갖춘 마을 이주여성 강사진들이 투입되어 작은 모듬별로 수업이 진행될 수 밖에 없으니 아이들이 집중할 수 밖에 없었다. 학교 자체적으로는 불가능한 수업이 마을공동체의 도움으로 진행될 수 있었다.

5. 마을과 함께 하는 임신 출산 교육

마을 언니들 섭외는 송곡여고에서 했던 세대공감교육을 위한 어르신들 섭외보다 훨씬 쉬었다. 공동육아나 마을 모임에 연결된 활달한 엄마들도 쉽게 만날 수 있었고 촬영이나 녹음을 하지 않았기 때문에 훨씬 쉽게 접근할 수 있었다. 언니와 아이들은 대부분 처음 만난 사이였지만 어느 사이 금방 여성들만 공유할 수 있는 임신과 출산의 이야기로 시작해서 육아이야기로 깊이 있게 금방 나아갔다.

아이들은 언니들과의 만남 뒤 소감문에서 임신과 출산에 대한 여러 이야기를 쏟아놓았다. 교사들을 뭉클하게 하는 이야기도 많았다. 특히 기대못했던 것으로 엄마가 자신을 낳고 많이 고생했음을 알았다는 이야기도 있었고 아이를 낳을 생각이었는데 너무 힘든 것 같아서 안낳기로 했다는 아이도 있었다. 그러나 대부분의 아이들은 출산과 육아에 대해서 긍정적 생각을 더 많이 하게 된 것 같다.

6. 지역에 대한 학생들의 자부심, 도서관의 가교 역할

우리 학교의 특징은 도서관은 마을 사람들과 학생들을 이어주는 가교 역할을 했다는 것이다. 선생님들도 학생들도 당장 마을로 나간다고 해서 마을 분들을 만날 수 있는 것도 아니고 매우 제한적으로 밖에 접촉과 만남 교육이 되었을 텐데 도서관은 늘 편하게 오는 공간이었다. 그것에서 쉽게 도서관 프로그램의 하나로 마을분들을 만나면서 긍정적 관계를 형성 할 수 있었다.

마을 분들 입장에서도 학교의 담도 높고 학생들을 교실에서 바로 만날 수 도 없는 것이었지만 도서관은 늘 열려있었고 도서관에서 쉽게 아이들을 만나면서 다양한 방식으로 학생들을 만나는 방법을 알고 학생들을 만나는 방식을 터득해가고 있다. 학생들 입장에서는 매일 만나는 선생님들이 아니라 마을의 다양한 어른들, 특히 자기들과 같은 교복을 입고 공부하다가 졸업한 한지 얼마 안되는 아기 엄마들을 보면서 큰 위안과 힘을 받은 것 같다. 대학을 가지 않았더라도, 꼭 좋은 대학을 가지 않았어도 알콩달콩 가정도 이루고 자신만이 아니라 이웃까지 돌보며 사는 모습을 보면서 나름대로 인생을 살아갈 힘을 받는 것 같았다. 교사들만으론 어려운 삶의 모습을 보여주는 교육을 마을분들과 함께 하면서 백문이불여일견인 교육을 할 수 있었다.

7. 먼저 시도해본 학교로서 학교에 드리는 제안

가. 교실에서 교과서를 통해서 가르치지 못했던, 아니면 느끼게 해주지 못했던 개념과 교육을 삶으로 만나게 해주고 삶의 모델을 보여주었던 것이 가장 보람있었던 교육

나. 자치단체, 복지관, 도서관, 공공기관을 넘어 마을 시민단체 또 여러 마을공동체로 연대와 네트워크의 장을 확장을 통해 아이들을 위한 좋은 교육을 고민

다. 마을 활동가분과 학교의 담당교사의 관계 형성

라. 도서관, 상담실, 체육관, 다목적교실 등과 같은 교실과 마을의 완충 소통 지점 확보

마. 학생들의 가정방문이 어렵지만 학생들이 사는 지역방문 : 학생들 집 주변 환경 이해

바. 지역에 거주하는 졸업생들과의 멘토 멘티 교류, 보조교사, 방과후 교사 활용
- 거주하는 졸업생들로부터 마을 자원에 대한 많은 정보 습득하기도 하나 졸업생들도 마을과는 분리되어 있는 경우도 많음.

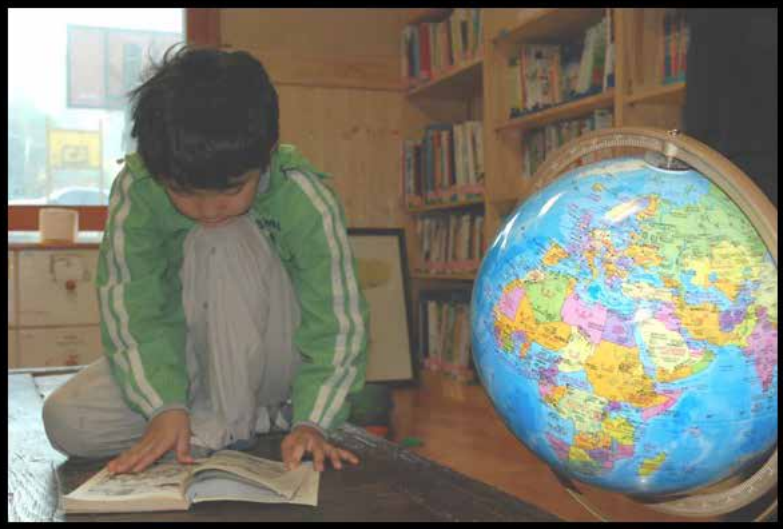
사. 마을공동체만이 아니라 마을의 시민단체나 전문단체와도 협력

학교-기관 연계 교육활동 사례

정경화(유네스코아태교육원 국제협력실장)

APCEIU

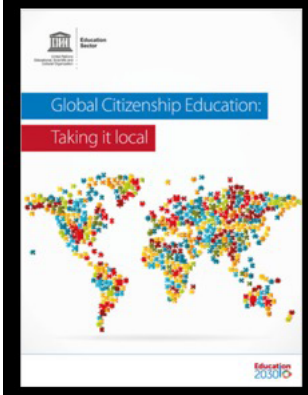
세계시민교육이란?



세계시민교육이란?

"세계화·다문화 시대를 살고 있는 학습자가 단일국가에 기반한 시민교육의 한계를 뛰어넘어, **지역·국가·지구촌 차원에서 능동적인 교육의 주체**로서 전 세계가 당면한 **공동의 위기상황과 문제들을 인지**하고 **이를 해결하려는 노력**을 통해, 더욱 더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고 지속 가능한 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 **역량을 키우는 시민교육**이다."

- 세계시민교육 국내 이행현황 연구보고서 중



교사들을 위한
서울시교육청-유네스코 아태교육원 협력 사례

1. 세계시민교육 역량개발을 위한 협력
   - 아태지역 교장 리더십 아카데미 (2010-2013)
   - 세계시민교육 선도교사
   - 아태연수, 장소기반학습 교원연수 등

2. 국제교류의 장 제공을 위한 협력
   - 다문화가정 대상국가를 위한 국제교사교류 (캄보디아, 베트남, 필리핀, 몽골, 인도네시아, 말레이시아, 태국)

3. 콘텐츠 개발을 위한 협력
   - 선생님들을 위한 세계시민교육 교수학습자료 개발

1. 세계시민교육 역량개발을 위한 협력
- 아태지역 교장 리더십 아카데미 -

1. 사업 배경 및 목적
- 창의적 학교 경영자를 위한 국제이해교육 역량강화 연수 제공
- 아태지역 국가 상호이해 증진 및 학교 간 교류 활성화
- 서울–아태지역 학교간 교류 기반 마련(참가한 서울 1학교–아태지역 2학교 자매결연 추진)
- 서울특별시교육청 및 관내 학교들의 국제화 기반 마련

2. 연수 주요내용
- 주관: 서울특별시교육청, APCEIU
- 참가자: 아태지역 교장 총 30명
- 주요 내용
  ① 국제이해교육 및 21세기 교육 리더십에 관한 강의 및 세미나
  ② 참가 학교들의 국제이해교육 우수 사례 공유를 위한 발표
  ③ 참가 학교들의 네트워크 구축을 위한 학교 방문 및 문화 활동

1. 세계시민교육 역량개발을 위한 협력
- 세계시민교육 선도교사 (추진 체계) -

교육부
- 기본계획 수립 및 추진
- 정책 지원 및 관련 예산 확보
- 관련 부처 및 기관 협력 조정

APCEIU
- 사업 추진 실행계획 수립 및 운영
- 중앙 선도교사 연수 실시 및 운영
- 시도 선도교사 전달연수 지원
- 지역별 세계시민교육 특강 실시
- 세계시민교육 교사연구회 운영 지원

서울시교육청 외 16개 시도교육청
- 중앙 및 시도 선도교사 선발
- 시도 선도교사 전달연수 실시 및 운영
- 교사연구회 운영 지원
- 전달연수 및 연구회 운영지원금 관련 예산 편성 지원
- 지역별 세계시민교육 특강 개최 지원
- 선도교사의 원활한 활동을 위한 행재정 지원
- 선도교사 연수 관련 특수분야 연수기관 지정 협조

2015~2019 선도교사 연수 실시 (총 301 중앙선도교사 및 2,896 시도선도교사 양성)

교육부 자료 참조, 2018

1. 세계시민교육 역량개발을 위한 협력
- 아태연수, 지역기반학습 교원연수 등-

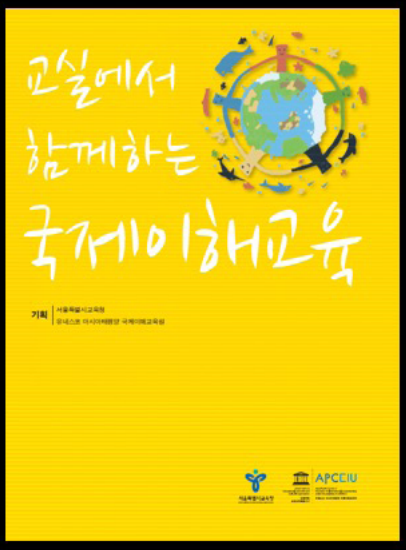
<아태연수> <장소기반학습 교원연수>

2. 국제교류의 장 제공을 위한 협력
- 다문화가정 대상국가를 위한 국제교사교류 -

❖ 국내 추진체계

교육부	사업시행기관 (APCEIU)	시·도 교육청	단위학교 (배치학교)
- 기본계획 수립 및 추진 - 예산 수립 및 교부 - 대상국 교육부와 사업협약 체결 - 파견교사 선발 실시 - 대상국 교육부 및 재외공관 협조 요청 등	- 세부 시행계획 수립 및 추진 · 대상국 교육부 및 사업전담기관과 협조 · 파견교사 입 · 출국 및 비자발급 지원 · 파견교사 출국 전 사전연수 실시 · 파견교사 생활 및 복무 안내 및 자문 · 파견교사 현지 환영식·최종보고회 지원 · 파견교사 활동 모니터링 및 과제 수합 · 사업성과 확산 및 홍보 · 예산 집행 및 결산 등	- 파견교사 추천 - 파견교사 복무 지도 및 관리 지원 등 - 사업 종료 후 파견교사 경험 활용 및 국내 교육현장에 성과확산	- 교사 파견을 위한 기간제 교사 채용 및 복무 처리 - 성과보고회 (SSAEM Conference) 참석 및 사업 성과확산 방안 모색 - 파견교사 활동 종료 후 다문화 교육 관련 후속활동 지원 및 활용

3. 콘텐츠 개발을 위한 협력
- 선생님들을 위한 세계시민교육 교수학습자료 개발 -



주요 내용
- 기획: 서울시교육청, APCEIU
- 집필: 서울시 관내 학교장, 교감, 교사 8인
- 영역별 수업지도안 및 학습자료
  ① 문화다양성과 존중
  ② 세계화와 국제협력
  ③ 인권과 차별 없는 사회
  ④ 평화와 갈등 해결
  ⑤ 지속가능발전과 환경보전

학생들을 위한
서울시교육청-유네스코 아태교육원 협력 사례

- 세계시민교육 체험학습 제공을 위한 협력
  - 한중일 어린이 동화 교류 (2012-2015)
  - 국제이해교육 사진교실
  - 국제기구 및 세계시민 체험관

세계시민교육 체험학습 제공을 위한 협력
한중일 어린이 동화 교류

1. 사업 배경 및 목적

- 한·중·일 어린이들의 문화 정체성 형성 및 글로벌시민교육에 대한 기회를 제공하여 상 생(相生) 능력과 창의성을 지닌 글로벌 인재 양성
- 한·중·일 어린이들의 독서활동 및 문화체험 교류를 통한 3국 간 교류 협력체계 구축
- 한·중·일 어린이동화교류 OB(과거행사참가자) 교류회, 후속 활동을 통해 3국 간 지속적인 교육·문화교류 협력체계 구축

2. 주요내용

- 공동주관: 서울특별시교육청, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 한중일 어린이 동화교류대회 추진위원회(일본), 관심하일대공작위원회(중국)
- 참가자: 한·중·일 초등학교 4~6학년 어린이 100명(한국 33명)

세계시민교육 체험학습 제공을 위한 협력
국제이해교육 사진교실

주요내용

- 공동주관: 각국 유네스코 위원회, 국내외 학교, APCEIU
- 사진이라는 매체를 활용하여 국내외 중등학생들이 평화, 인권, 문화다양성을 이해하고 자연스럽게 문화 감수성을 기를 수 있는 세계시민교육 체험학습 프로그램
- 유네스코 세계문화유산, 자연유산 및 다양한 일상생활의 모습 등을 담은 학생들의 작품으로 사진전 개최

세계시민교육 체험학습 제공을 위한 협력
국제기구 및 세계시민 체험관

주요내용

- 중학교 자유학기제와 연계한 체험학습 기회 제공
- 세계시민교육의 주요 주제 관련 학습
- 국제기구 소개
- 주요 인사 특강
- 모의 유네스코 총회 (결의안 채택)
- 세계시민 전시관 체험
- 18번째 지속가능발전목표 만들기 등

서울시교육청과 유네스코 아태교육원 간 미래 협력 방안

- 세계시민교육 교장/교원 직무연수 공동 개발
- 세계시민교육 주제별 역량강화 사업 공동 개발
- 세계시민교육 서울 선도교사 후속활동 지원 시스템 마련 (directory 마련 및 세계시민교육 전문가 양성을 위한 심화과정 제공 등)
- 자유학기제, 특별활동, 체험학습활동 모델 프로그램 개발
- 세계시민 상 제정 – 학교, 교원, 학생 대상
- 유네스코 플랫폼을 활용 한 동북아/남북한 사업 추진
- 온라인 플랫폼 활용 – 세계시민교육 온라인 연수 공동 개발

성대골 에너지 자립마을 연계 지속가능발전교육 사례

김소영(마을닷살림협동조합 대표)

[내용목차]

1. 성대골 에너지자립마을 활동의 시작과 발자취
2. 동네 에너지 일자리로 활동의 지속성 확보 노력
3. 살아있는 에너지 전환의 실험실(Living lab)
4. 마을에 에너지를 디자인하다

1. 성대골 에너지자립마을 활동의 시작과 발자취

2010년 서울 동작구 상도 3,4동 성대시장 일대를 중심으로 어린이도서관 만들기 운동이 일어났고 그 해 10월 주민 주도의 민간도서관인 성대골어린이도서관이 설립되었다. 성대골이란 명칭과 마을공동체 운동이 본격적으로 시작되게 된 계기가 된 것이다. 그 다음해 2011년은 성대골에서 도서관을 중심으로 공동체 운동이 활발하게 펼쳐진 해이면서 후쿠시마 원전사고로 인해서 에너지 문제에 대한 관심이 차츰 생기기 시작한 시점이기도 하다.

2012년 에너지 전환을 위해서 본격적인 실천 활동을 하게 된다. 이 시기 성대골의 활동은 에너지 절약을 중심에 두면서도 크게 두 가지로 나누어진다. 우선 첫 번째로 에너지 절약과 전환 실험에 관한 활동들이다. 가정에서 사용하는 에너지를 공동의 노력으로 아껴나가는 절전소 운동을 진행하면서, 한편으로는 공동체 공간인 마을학교에서 단열을 강화하면서 대안 에너지를 이용하는 겨울나기 프로젝트를 진행한 것이었다. 두 번째로는 에너지 절약 문화·교육이다. 착한에너지지킴이들은 합창단을 구성해서 노래를 부르고, 에너지 컨텐츠를 활용해서 축제를 진행하였다. 적극적인 설명과 홍보 덕분에 에너지를 줄이는 착한 가게들이 생겨났다. 얼핏 생각해보면 딱딱하고 재미없게 느껴지는 에너지 절약을 문화적으로 쉽고 흥미롭게 재구성해냈다. 뿐만 아니라 인근 학교에 환경동아리를 만들어 직접 환경과 에너지 문제를 아이들에게 설명해주고 에너지 절약의 필요성을 이해하는데 도움을 주는 활동도 함께 전개하였다. 에너지 절약을 직접 실천하면서도 에너지 절약을 다양한 도구를 활용하여 더 많은 사람들이 참여하도록 이끌어낸 것이다. 또한 2012년은 성대골이 서울시 원전하나줄이기사업의 일환으로 추진된 에너지자립마을사업에 시범마을로 참여하기 시작한 해이기도 하다.

2. 동네 에너지 일자리로 활동의 지속성 확보 노력

2013년 성대골의 에너지 전환 운동은 마을기업 마을닷살림협동조합의 등장으로 새로운 전환을 맞이한다. 우선 물리적 측면에서 운동의 구상과 논의, 계획 수립의 공간이 어린이도서관에서 에너지슈퍼마켙으로 옮겨가게 되었고, 운동의 내용에 있어서도 마을기업으로서 사업을 운영하는 주체로 발돋움하게 된다.

이에 따라 마을기업으로서의 다양한 사업을 시도하는 것이 중점적인 사업의 내용이었다. 대표적으로 성대골 경로당 등대프로젝트, 에너지슈퍼마켙 온라인쇼핑몰 만들기 등이 그것이었다. 이와 함께 에너지/기후변화 강사 양성과정을 직접 추진한다. 불과 2011년만 하더라도 외부 전문가로부터 강의를 받던 마을이 이제 직접 전문 강사를 섭외하고 강의 들을 사람들을 모집하는 등 교육과정을 운영할 수 있는 조직체가 된 것이다. 이렇듯 2014년은 성대골 공동체의 에너지 운동이 점차 전문화되는 과정을 엿볼 수 있는 해이다.

성대골 공동체는 2012년부터 2014년까지 3년에 걸쳐 학교 에너지 교육이 점차 정착하게 되면서 지속적으로 활동을 유지시켜나갈 기반을 다지게 된다. 그러한 활동 중 하나로 2014년 10월 에너지 & 기후변화 강사양성과정이 있었다. 기본과정으로 열렸던 이 강사양성과정은 다양한 효과를 만들어내었다. 개인에게는 기후변화와 에너지 문

제에 대한 학습과 자기계발의 기회인 동시에 경력 단절에서 벗어날 수 있는 만족감을 얻는 효과가 있었고 성대골 공동체는 새로운 활동가들을 얻게 되는 기회가 된 것이다. 뿐만 아니라 마을에서 강사양성과정을 제공하면서 외부에서 찾아와 강의도 듣고, 성대골로서는 에너지 교육 조직로서의 역할도 수행할 수 있었다. 2015년은 이러한 역할을 더욱 확대하여 수행하게 되는데, 강사양성과정을 기본과정-심화과정-전문가과정으로 나누고 상반기와 하반기에 실시하는 방식으로 운영하였다. 그리고 2014년 기본과정을 수료한 분들 중 일부는 2015년 3월부터 국사봉중학교에서 강의를 시작하였다.

교육과 문화 활동이 전문화되는 동안 성대골 공동체는 또 다른 실험을 준비한다. 연세대 도시공학과 마크볼프람 교수 연구팀과 함께 성대골 리빙랩(living lab) 프로젝트를 시작한 것이다. 수년간의 에너지 전환 운동 경험을 바탕으로 성대골의 주제이면서 마을의 주제가 된 에너지 전환에 관하여 지자체와 주민, 마을 기업 등의 주체들이 함께 생활 속에서 전환을 이루어내기 위한 방법을 같이 연구하고 고민하게 된 것이다. 4월부터 11월까지 이어진 이 활동으로 마을 내 에너지 전환을 함께 이해하고 실천할 관계망을 더욱 확고하게 구축할 수 있었다.

3. 살아있는 에너지전환의 실험실(Living Lab)

리빙랩은 '살아있는 연구실' 혹은 '생활연구소'로 불린다. 사용자나 지역주민들이 전문가들과 함께 주체로 참여하면서 직면한 '사회적 문제'를 풀어가기 위한 연구를 진행하는 방법이자 공간이다. 지속성, 자발성, 개방성, 현실성, 사용자(현장) 권한강화의 5대 원칙이 있고, 성대골은 에너지전환이라는 목표를 향해 다가가기 위해 리빙랩 방법론을 사용하였다.

성대골에서 진행된 4년간의 리빙랩 활동은 전국적으로 빠르게 확산이 되고 있다. 처음 리빙랩을 시작할 당시, 성대골 활동가들은 리빙랩이 거버넌스, 협치, 협의체 등과 유사한 부분이 있다고 생각하기도 했고, 아직까지도 리빙랩의 개념이 선명하게 자리 잡았다고 보기는 어렵다. 다만 지난 4년간 리빙랩을 진행하면서 느낀 점은 '리빙랩은 현장의 주체들이 해결하고자 하는 문제에 집중하며, 해결의 실마리를 찾아가도록 지원할 외부자원을 연결하는 작업'이라는 점이다. 현장에는 다양한 문제들이 있고 그 문제들은 서로 연결이 되어있다. 따라서 모든 문제에 대해 탐색해본 후에 리빙랩이 과연 현장의 문제점을 해결하기 위한 방안으로 적합할지 충분한 논의를 거쳐야 한다. 그렇지 않으면 주객이 전도되어 프로젝트에 주체들이 끌려가는 경우가 생길 수 있다. 언제나 마지막 결정의 권한과 책임은 현장에 있기 때문이다. 성대골 에너지전환 리빙랩은 마을연구원(성대골 주민들로 구성) 이라는 발상을 통해 주민들의 자발성과 역량강화의 방향을 잡았다. 마을연구원들은 에너지전환에 집중하며 상상하고 일상으로 실행하기 위한 연구와 고민을 함께 했다. 그 마을연구원들은 성장하여 성대골 3번째 협동조합인 성대골에너지협동조합을 만드는 기초가 되었다.

4. 마을에 에너지를 디자인하다.

(1) 지역의 학교들과 연계된 에너지운동

2012년 3월 성대골 공동체는 마을 인근의 국사봉중학교와 장승중학교에서 1년간 강의를 진행하게 된다. 국사봉중학교에서는 1학기와 2학기 모두 '환경동아리'를 맡아 수업을 하였고, 장승중학교에서는 가을에 접어들면서 교장선생님의 요청으로 전 학년을 대상으로 24개반에 2시간씩 수업을 진행하였다.

2014년 3월부터 에너지 교육에 큰 변화가 생긴다. 2014년부터 두 학교에서 정규 교과로 편성되어 수업을 하게 된 것이다. 오로지 기후변화와 에너지라는 주제가 공교육 현장에서 국내 최초로 진행되었다는 점에서 상당한 의미가 있었다.

특히 변화된 점은 2012년 국사봉중학교 절전소 만들기 프로젝트를 환경동아리 학생들을 대상으로 교육을 시작하기 시작했다면, 이번 해는 국사봉중학교에너지자립마을 프로젝트(과목명: 에너지자립마을)를 진행하였다. 2학년 6개반 180명의 아이들과 한 학기 동안 정규수업 34차시로 진행된 이번 프로젝트는 청소년 에너지 매니지먼트 과정, 여름방학 적정기술 캠프, 에너지 분야 진로체험, 저에너지하우스 만들기, 생태에너지축제 등으로 구성되었다. 아이들은 다양한 프로그램에 참여하면서 에너지 진단과 적정기술을 체험하고 에너지 전환 분야의 진로를 탐색하는 한편 사회적 경제와 에너지 자립을 이해할 수 있었다. 특히 저에너지하우스와 같은 실습 프로그램은 핸즈마을기술센터에서 진행하였다. 공교육 현장에서 쉽게 접할 수 없었던 독특한 수업 내용과 방식은

국사봉중학교의 선생님과 학생들, 성대골 공동체, 그리고 다른 에너지 전환을 꿈꾸는 주체들이 힘을 모았기에 가능했던 것이다.

2015년에도 한 학기동안 에너지 교육과정이 진행되었다. 2012년부터 시작된 국사봉중학교와 성대골 마을과의 관계는 이제 점점 굳건해지고 있고, 그해 가을 사회적 협동조합이 만들어지는 결과로 이어졌다. 또한 이번 해부터는 2014년 10월-12월 강사양성과정을 마친 분들이 강사가 되어 교단에 섰다. 강의 내용도 기후변화와 에너지 뿐만 아니라 직조와 베틀, 사회적 협동조합 등의 주제를 함께 다루고 다양한 적정 기술을 이용해서 실습도 진행하는 등 내실 있게 구성되었다.

성대골의 에너지 전환 운동은 에너지 교육을 진행하고 있는 국사봉중학교으로 이어져 생태에너지 사회적 협동조합이 탄생하는 결과로 나타났다. 9월 학생과 교직원, 학부모와 함께 성대골에서는 지역활동가로서 '안전한 먹거리'를 위해서 창립총회를 개최하였고, 2016년 2월 87명의 조합원으로 출범하게 된다. 이 협동조합은 동작구에서 유일하고 서울시에서도 얼마 안 되는 교육부가 인정한 사회적협동조합이다. 학교 생태매점에서는 친환경 먹거리를 판매하고 북카페 운영, 사회적 공유와 나눔, 봉사활동을 진행한다. 이렇게 성대골에서의 수년간의 에너지 운동이 지역 내 중학교에서 (생태에너지전환) 사회적협동조합이라는 결과로 이어진 것이다.

2016년 7월에는 국사봉중학교에서 제3회 생태에너지축제가 열렸다. 국사봉중학교는 성대골과 2012년부터 협력하면서 기후변화와 에너지 전환을 주제로 수업을 진행해왔고, 2015년에는 생태에너지를 기반으로 한 협동조합을 만들기 위하여 사회적 경제에 대해서 수업하기도 하였다. 그 결과로 2016년에 국사봉중학교 사회적협동조합이 만들어졌다. 그러는 동안 2014년부터 생태에너지축제가 개최되었고 3년간 이어졌다. 국사봉중학교의 혁신부장 선생님의 노력과 협력이 있어서 가능한 일이기도 하였지만, 학교와 마을이 함께 한다는 것이 어떤 변화를 만들어 낼 수 있는지 보여주는 사례이기도 하였다.

지역에 초, 중, 고 학교들과 에너지 교육을 함께 하면서 그 노하우를 서울 전역의 학교로 확대하는데 기여를 했다. 서울시가 지원하는 '찾아가는 에너지놀이터 교육프로그램 운영' 사업은 매년 100여개 학교에 에너지교육을 실시할 수 있게 된 것이다. 또한 2012년부터 꾸준하게 지역과 함께 에너지전환 활동을 진행했던 국사봉중학교는 햇빛발전소를 설립해 학교 협동조합의 비즈니스 모델을 확장시키는 성과를 만들었다. 학교 옥상을 임대해 33kW 용량을 지역주민, 학부모, 학생, 교사가 함께 출자를 통해 비용을 마련하고 설립까지 긴 여정을 함께 했다. 성대골에 두 번째 에너지협동조합이 만들어진 것이다.

2 Practice

2019 서울국제교육포럼
Seoul International Education Forum

Session 2. 공존과 공생 Being together& Growing together

교육과정 혁신 Curriculum Change

"학교교육활동 실천사례"
"Activities in School Education"
박범철(경문고 교사) Park, Bumchul (Kyungmoon High School)

"공존을 위한 난민문제 교사–학생 활동사례"
"Activities of Teacher and Students for Refugees"
오현록(아주중 교사), 최현준, 박지민(잠일고)
Oh, Hyunrok (Aju Junior High School: Teacher) Choi, Hyunjoon & Park, Jimin (Jamil High School: Students)

경계를 넘어 Beyond Boundary

"지역–학교 연계 다문화교육의 실제"
"Practice of Multicultural Education between School and Community"
이은영(영등포 교육복지센터장)
Lee, Eunyoung (Director of Yeongdeungpo Education and Welfare Center)

"교육공동체 세계시민역량 강화 활동 사례"
"Activities of Raising Global Citizenship Competency in Educational Community"
정애경(세계시민교육연구소)
Jeong, Aekyoung (Global Citizenship Education Research Institute)

학교에서 세계평화를 꿈꾸다:
마을 탐방 활동에 기반을 둔 동작다다름단 활동사례를 중심으로

박범철(경문고등학교 교사)

[내용목차]

1. 교육활동 배경: 학교와 마을 공동체가 연계한 민주시민교육
2. 지역사회 문화요소 활용한 평화교육의 실천
3. 결론 및 제언

1. 교육활동 배경: 학교와 마을 지역 공동체 연계

본교가 위치한 지역의 마을 주민들(이주민과 선주민)과 동아리 학생들이 지속적으로 긴밀하게 창의적 체험활동의 일환으로 마을에서 민주시민교육을 직접 실천해보는 것이다. 이미 서울 소재 25개 자치구에서는 혁신교육지구 사업의 일환으로 다양한 방식의 민관학 거버넌스를 통해 협치를 이루고 마을과 연계한 프로그램을 운영하고 있다. 본교에서는 인근에 위치한 D 건강가정 다문화가족 지원센터와 함께 몇몇 프로그램을 통합하여 정기적인 마을 탐방 프로그램을 기획하게 되었다. 참여대상으로는 동작구에 살고 있는 마을주민과 결혼이민자를 중심으로 월 1회 정기적 마을 탐방을 실시하고 이를 통해 동작구의 주민으로서의 권리를 행사하는 것을 목표로 했다. 그러한 배경으로는 2018년 지방선거에서 실시한 교육감 선거에서 기호 0번으로 상징적으로 출마한 교육감 후보 '청소년'과 그들이 주장한 '청소년 서프로제트' 운동이 하나의 계기가 되었다.

100년 전 여성참정권 운동인 '서프로제트'처럼 한국 사회에 정착한 지 오랜 시간이 지났지만 여전히 정치적 목소리를 내기 어려운 결혼 이민자들과 학교에서 자신들의 주장을 제대로 관철시키기 어려운 청소년들의 참정권을 사회적 소수자라는 입장에서 생각하게 되었다. 입시 위주의 고등학교 교실에서 청소년들에게 주어지는 한계 상황들과 결혼 이민자 가정이 이른바 '다문화'라는 용어와 프레임으로 인한 차별적인 시선을 거두기 위한 민주시민교육을 해보고 싶었다. 함께하는 내국인 주민들 또한 마을에서 살고는 있지만 동작구의 역사 문화 요소를 체험할 수 있는 프로그램을 따로 찾아보거나 참여하기란 쉽지 않기 때문에 제각기 다른 사회문화적 배경을 지닌 사람들이 모여 단체를 이루게 되었다.

2. 지역사회 문화요소를 활용한 평화교육의 실천

1990년대 세계화가 본격적으로 진행되면서 대한민국에 새로운 시민들이 출현하였다. 어느새 다양한 문화적 배경을 가진 이주민들이 꾸준히 늘어나 우리 이웃으로 정주하는 단계에 이르렀다.
2019년 7월 현재 국내에 체류하는 외국인은 총 241만 5714명으로 우리나라 전체 인구의 약 4.6%를 차지하고 있다. 그중에서 관광 등의 단순 체류 외국인을 제외하고 정부가 발표한 2019년 외국인주민 현황에 따르면 장기체류 외국인·귀화자·외국인주민 자녀는 모두 171만765명으로 전체 인구 대비 3.3% 가량인 것으로 조사됐다.
경문고등학교가 위치한 동작구는 경기도 안산시(79,752명)에 이어 시,군,구 중에 가장 많은 이주민이 거주하는 서울 서남권에 위치해 있다. 특히 이 곳은 영등포구, 금천구, 구로구, 관악구까지 포함하여 국내 최대 재한 중국 동포 밀집 지역이기도 하다.

2017년 2월 재한 중국동포는 650,094명이며 10만 명 정도가 현재까지 한국 국적을 취득하였고, 미등록 이주민까지 포함하면 약 80만 명 이상이 한국으로 이주하는 것으로 짐작된다. 이는 전체 중국동포가 1,830,929명인 것을 감

안하면 40% 이상이 현재 한국에서 살고 있으며 그 중의 절대 다수가 서울 서남권지역인 봉천동, 신대방동을 비롯한 대림역 일대에서 지하철 1, 2, 7호선을 중심으로 국내 최대 규모의 중국동포타운, 에스닉 타운을 형성하고 거주하고 있다(김용선,2017). 그러나 이주민 사회를 바라보는 우리 사회의 시선은 그렇게 따뜻하지만은 않다. 공전의 히트를 기록한 영화 〈청년경찰〉이나 〈범죄도시〉에서 그려지는 이주민 사회 또는 재중동포 밀집 지역에 대한 사회적 시선은 차갑다 못해 혐오의 모습으로 비쳐지는 느낌이다.

이제 이주를 넘어 정주를 목적으로 또는 정착기에 접어든 결혼이민자 가정의 경우에도 지역 사회에서 이제 당당한 마을 주민으로 살아가고자 하는 참여 욕구를 가지고 있다. 이에 경문고등학교 세계시민교육 동아리인 〈경문고 키비처〉는 2018년 동작다다름단을 결성하여 월 1회 정기적인 마을 탐방 활동을 함께하며 동작구 주민들의 민주시민의식을 기르고 사회참여의 계기로 이어질 수 있도록 기여하는 방안을 찾고자 하고 있다.

교육 목적을 달성하기 위해서 가장 먼저 프로그램에 참여하는 이주민들의 학습자 특성을 고려하였다. D건강가정다문화가족지원센터를 이용하면서 동작다다름단 활동에 참여하는 이주민들은 주로 결혼이민자로서 이미 3~4단계 이상의 한국어 수업과정을 이수하여 한국어 의사소통에 별다른 어려움을 느끼고 있지 않으며 동작구에 거주한 지 최소 5~7년이 지난 결혼이주여성으로 이미 자녀를 초등학교 또는 중학교 등에 보내고 있는 학부모인 경우가 많았다. 또한 아직까지 사회 참여의 경우가 많지는 않았지만 다문화가족지원센터에서 운영하는 바리스타 과정을 이수하여 취업한 성공한 이들도 있었고 거주 지역에서 생업에 종사하는 이주노동의 삶을 살고 있는 정착기 이민자들이 참여를 희망하고 있었다. 재중동포인 경우가 가장 많았지만 중국, 베트남, 캄보디아, 필리핀 출신 결혼이민자들도 많았고 간혹 일본 출신 이민자들도 보였다. 한결같은 공통점은 이들은 국적취득 여부를 떠나 대부분 장기간 우리 마을에서 살아갈 것이고 자녀들 또한 한국인으로 또는 세계시민(지구인)으로서 동작구를 기반으로 성장할 것이기 때문에 마을과 지역사회 문화에 지대한 관심을 보이고 있었다.

이주민들의 특성과 마을 주민들의 요구를 수렴하여 이주민, 선주민 그리고 여성과 청소년 등이 특성을 가지고 적합한 지역사회 문화유산을 〈표2-1〉와 같이 선정해 보았다.

〈표 2-1〉 동작다다름단 활동에 활용해 본 지역사회 문화유산

순서	역사적 사건 및 장소	나눔 주제	장소
1	1923년 숭의여고 동맹휴업	다른 문화에 대한 존중	숭의 여고
2	1960년 4.19 혁명 의혈탑	민주주의, 인권	중앙대학교
3	1962년 영화 초등학교 개교	인종차별, 평등	영화 초등학교
4	1930년대 장승 수난	다른 문화에 대한 존중, 성평등	장승배기역
5	학도의용병 현충비	전쟁과 평화, 인권	효사정
6	노량진 수산시장	지속가능한 발전, 철도 시발지	노량진역
7	월파정, 별장횟집	일본군 위안부, 여성인권	흑석역
8	심훈 생가, 한강 신사터	일제 강점기 독립운동	흑석역
9	5.18 박래전 열사 추모비 한국기독교박물관	민주주의	숭실대학교
10	반탁반공운동 순국학생충혼탑	민주주의	보라매 공원
11	3.17 의거기념비	민주주의	성남고
12	시립 부녀자 보호소 터	성평등, 여성인권	대방동 여성플라자
13	주교사 터, 정조 능행길과 배다리	역사, 효, 건축 기술	용양봉저정
14	사육신역사관, 사육신묘	역사, 효	사육신공원
15	애국지사 묘역, 임정요인 묘역 등	전쟁과 평화, 애국	국립현충원

2년에 걸쳐 동작다다름단을 운영하였지만 오늘 이 자리에서는 〈전쟁과 평화, 여성과 청소년〉이라는 의미에서 걸었던 마을 탐방길을 중심으로 소개하려고 한다.

가. 수난의 장승배기 지하대장군 장승

정조가 잠시 쉬어가던 언덕배기 장승배기. 화성행차를 위해 배다리를 놓고 노들역 용양봉저정에서 점심을 드시고 오르던 언덕길이 어찌나 울창하고 숲이 깊어 인가도 드물었는지 너무 무서우니 장승을 세우도록 지시하셨는데, 이 장승을 기리는 장승제는 서울시 미래유산으로 지정되어 있다하니 꼭 한 번 구경해보시기 바랍니다.

신재효의 판소리 가루지기 타령에서는 지리산 장승을 땔감으로 쓴 변강쇠에게 전국의 장승들을 모아 병을 하나씩 줘서 죽게 만드는 대방장승으로 장승배기 장승이 등장합니다. 전국 장승회의를 주재했던 이촌동 새남터 모래사장은 최초의 신부인 김대건 신부가 순교한 장소로 천주교의 성지이기도 하니 억새 많고, 나무 많았던 새나무터도 함께 기억해주시면 감사하겠습니다.

장승배기 장승의 수난은 1930년대 일제의 '미신타파'라는 명분아래 전국의 장승을 없앨 때부터 시작됩니다. 해방 이후 복원되지만 이내 한국 전쟁 중에 사라지고 지금의 장승은 1991년에 새로 세워지지만 일부 교단에서 '우상 숭배'라고 장승 설립을 반대하고 두 차례에 걸쳐 불을 지르기도 합니다. 그런데 톱에 의해 훼손되기까지 한 장승은 항상 천하대장군이 아니라 지하대장군(?)이니 전국 대방 장승인 힘센 천하대장군은 차마 건드리지 못하고 만만한 지하여장군에게만 위해를 가한 것은 어떻게 봐야할까요? 성평등의 관점에서 지하대장군으로 해석하면 좋겠지만 역사와 다른 이름으로 전해지는 지하여장군에 대해서 우리가 알려야하지 않을까요?

나. 〈언니들의 슬램덩크〉에 출연한 아시안 보울

정조가 잠시 점심을 먹고 쉬어가던 언덕배기 장승배기역 근처에는 정통 베트남 쌀국수를 먹어볼 수 있는 〈아시안 보울〉 식당이 있다. 상도동에 위치한 결혼이민가족지원연대와 사회적 기업 '오요리 아시라'의 노력으로 '다문화 싱글맘'이라는 슬픈 꼬리표를 떼어내고 경제적 고립과 사회문제를 스스로 해결해보고자 자립 희망을 내세운 〈아시안 보울〉은 kbs에서 인기리에 방영된 〈언니들의 슬램덩크〉와 창업하는 과정을 함께하여 주목을 받았었습니다. 단순한 방송 홍보의 시간을 지나 8주간 인턴십과 이후 4년간 식당 종업원 일을 하며 수석 셰프에게 가르침을 받았으나 서툰 한국말 탓에 조리사 시험을 19번이나 떨어졌지만 결국 2012년 한식 조리사 자격증을 손에 쥐었고 이제 스스로 자녀를 먹여 살릴 만큼 경제적으로 자립할 수 있도록 우리가 자주자주 애용하면 좋을 것 같습니다.

다. 동작구로 찾아온 난민들의 쉼터 〈국제난민지원센터 피난처〉와 〈자유터 학교〉

장승배기 언덕길에 위치한 사단법인 피난처는 박해와 전쟁을 피해 타국으로 피난한 국제난민들과 북한난민들에게 피난처를 제공함으로써 난민들이 힘과 도움을 얻어 어려움을 이기고 다른 사람을 도울 수 있도록 지원하는 기독교계열 비정부 기구(NGO)입니다. 이곳에는 피난처뿐만 아니라 탈북난민들을 돕기 위해 야학기관 '자유터'도 함께 운영하고 있습니다. 난민지원단체 피난처의 자원 활동가들의 헌신으로 꾸준히 계속되고 있는 자유터 수업은 대학수업에 필요한 영어, 수학, 독서, 글쓰기, 컴퓨터 수업까지 다양한 교육을 통해 탈북난민들이 꿈을 꾸고 자립할 수 있도록 지원하고 있습니다

라. 다양성 존중의 시대 정신을 반영하는 2019년 영화초등학교

1962년에 설립한 영화초등학교가 위치한 장소는 높은 절이 있어 고사리(高寺里)라 불렀는데, 이 절은 효사정을 지은 파주 노씨 문중이 다니던 절이었다고 합니다. 1914년 일제의 행정구역 재편 당시 번대방리로 편입되었는데 전국 유일의 특수학교로 1958년 이태원에 세워진 〈유엔 성자학원〉에 뿌리를 두고 있습니다. 6.25 한국전쟁이 끝나고 외국군과 한국인 사이에서 태어난 아이들을 교육할 요구가 생겨났습니다. 〈유엔 성자학원〉이 재정난에 처하자 서울시가 이를 인수하여 개교한 것이 바로 영화초등학교입니다. 63명의 어린이로 시작한 영화초등학교에 대하여 당시 신문 기사에서는 이렇게 기사가 씌여 있습니다. 당시 동아일보 「배움의 이색지대」(1962.

11. 3)라는 제목의 기사에서 "지나친 피해의식에 사로잡혀 있는 이들은 외부사람들의 호기심과 「이상한 눈초리」를 가장 싫어한다. 비록 선의의 손길일망정 외부와 접촉을 꺼리는 반면 자기들끼리의 친화와 단결은 대단하다"고 소개하고 있습니다.

1963년「보호권 외의 혼혈아」(1963. 3. 20) 기사에서는 "『우리들을 잘 보살펴주든지 그렇지 않으면 차라리 무관심해 달라. 제발 놀리지는 말아 달라. 순진하게 자라고 싶다』는 열두 살짜리 혼혈아의 호소(?)는 이들의 공통된 심리인 것 같다"고 전하고 있습니다. 이를 통해 당시 한국 사회가 피부색이 다른 사람들을 어떻게 대했을지, 해당 어린이들이 겪었을 고통이 얼마나 컸을지 미루어 짐작해볼 수 있습니다. 이후 이들을 격리 교육하는 것에 대하여 사회적 논란을 불러일으켰고 1964년 9월 일반학교로 전환하여 대방동, 노량진동 학생들이 대거 들어오게 되면서 학교 학교로서의 지위를 상실하게 됩니다. 영화초등학교 개교 당시 전국의 '혼혈아'는 5천여 명(보건사회부 등록 기준 1,500여 명)이었지만, 대부분 초등교육조차 제대로 이루어지지 않았고 결국 그들은 대개 외국에 입양되는 운명을 겪을 수밖에 없었다고 합니다. 이제 이주민 200만 시대, 대한민국은 2004년 이미 다문화사회를 선언했지만 영화초의 역사를 통해 우리는 앞으로 어떻게 살아가야 하는지 고민해 볼 시간입니다. 최초의「혼혈아 특수 학교」였던 영화 초등학교에서 우리에게 너무 부족했고 어쩌면 지금도 여전히 부족한 소수자에 대한 차이를 인정하고 다양성을 존중하는 열린 자세의 중요성을 새삼 생각해보는 시간을 동작다다름단에서 먼저 시작해보면 좋겠습니다.

3. 결론 및 제언

지역사회 문화 요소를 활용한 마을 탐방 활동에 참여한 이주민, 선주민, 학생들이 동작다다름단 활동으로 인하여 다문화 인식개선, 다문화 이해가 끝이 아니라 세계시민, 민주시민으로의 출발이 되기를 바라며 프로그램을 구성해보았다. 인종, 성, 계급 차이, 편견, 차별, 배제에서 벗어나 인간 존중이라는 가치를 담아낼 수 있는 프로그램으로 발전해가기를 기대하고 있다. 특히 작년에 있었던 4.27 판문점 선언과 올해 깜짝 6.30 판문점 회동을 활용하여 6.15 남북공동선언 이행을 위한 다양한 탈분단 평화교육을 계획하고 실행해 볼 수 있을 것 같다. 이주민들이 더 이상 한시적 체류가 아니라 마을에 정주하여 우리 사회 일원으로 당당히 살아갈 수 있도록 막연한 두려움 대신에 상호존중의 태도를 바탕으로 평화로운 만남을 통해 공동체 일원으로 더불어 살기위한 노력이 필요하다. 단순히 경제적 이익을 위해 법적지위를 보장하고 이들을 활용하기 위한 정책적 대안만 모색할 것이 아니라 시민으로 함께 살기위한 준비가 필요한 시점이다.

우리나라의 난민문제:
아주중 김민혁군 부자 난민인정 투쟁을 중심으로

오현록(아주중 교사), 박지민, 최현준(잠일고 학생)

[내용목차]

1. 난민문제의 특수성
2. 시스템으로서의 혐오와 차별 – 겪은 것
3.대항 담론 – 이야기한 것
• 아주중학교 졸업생 입장문

1.난민문제의 특수성

양도할 수 없다고 생각하던 인권은
주권국가의 시민이 아닌 사람이 나타났을 때
더 이상 강요할 수 없는 권리임이 입증되었다.
한나 아렌트, '전체주의의 기원'

난민문제는 매우 특수한 인권문제입니다. 우리가 자연권으로 보는 사람의 인권은 사실은 사회적으로 공동체 속에서만 실현될 수 있고, 근대 이후 그것은 국가 단위의 공동체 속에서 국민으로 귀속되어 있을 때 현실적인 실현을 보장받을 수 있습니다. 우리가 사회적 약자라 부르는 가난한 사람, 노인, 장애인, 여성 등에게 보편적 인권을 보장해 주는 단위는 다름 아닌 국가인 것이지요. 그런데 난민은 그런 국가에 귀속되어 있지 않는 특수한 사람들입니다. 그래서 다른 사회적 약자들과 달리 부분적이지 않은 모든 인권을 위협받는 특수한 처지에 놓이게 됩니다. 생명권 거주권 재산권 노동권 건강권 등 기본적 인권이 다 문제가 되지요. 언제든지 추방당할 위기에 노출되어 있으며 취업의 기회도 제한되어 있고 그러기에 노예계약을 맺어야 하는 경우도 많으며 산재에 노출돼 장애를 입을 확률도 높고, 노인이나 정신질환자들처럼 보호소에 강제수용 되기도 합니다. 여성의 성적 학대는 더 말할 필요도 없겠지요. 감히 인권문제의 결정판이라 말할 수는 없지만, 가히 인권문제의 종합판이라 말할 수는 있을 겁니다.

2.시스템으로서의 혐오와 차별 – 겪은 것

난민신청을 하면 심사 기간이 얼마나 걸릴지 모릅니다. 그래서 비자가 만료되면 연장을 해야 하지요. 출입국청에서는 이 비자 연장 기간을 자의적으로 해 줍니다. 6개월 연장해 줄 때도 있다가 3개월 2개월 신청인이 마음에 안 들면 1개월만 연장을 해 주지요. 1개월 연장받은 사람은 매달 한 번씩 출입국청에 가야 합니다. 이게 스트레스인 까닭은 그 날 하루는 일을 할 수 없기 때문이죠. 출입국청에 가면 뭐가 됐든 업무처리를 하는데 6,7 시간이 걸립니다. 왔다갔다 하는 시간을 빼고 그렇다는 겁니다. 도대체 왜 그렇게 업무처리 시간이 오래 걸리는지 모르겠는데 복사도 한 번에 시키지 않고 몇 번씩 나눠서 해 오라고 시키면서 실제 업무처리 시간 2시간, 나머지 대기시간 4,5시간, 이렇게 해서 6,7 시간이 걸립니다. 그렇게라도 해서 업무가 깔끔하게 처리되면 좋은데 경우에 따라서는 보완서류를 추가로 요구하기도 해요. 이걸 준비하려고 동사무소 보건소 등을 다니다보면 문의할 게 생기는데 출입국청과 전화연결이 참 어렵습니다. 난민과 직원들은 직통 번호가 있으면서도 절대 안 가르쳐 줍니다. 무조건 대표번호로 걸어서 교환을 통해 외국인등록번호부터 시작해서 신원확인, 용무의 목적까지 다 검증받은 후 난민과에 연결되지요. 기

껏 연결돼도 문의 내용을 지금 확인해 줄 순 없으니 내일까지 알려주겠다고 해 놓고 끊어지지요. 그리고는 다음 날, 그 다음 날, 아무리 시간이 지나도 알아봐 주겠다는 전화는 오지 않아요. 동사무소 보건소에 가서 그런 사정을 설명하면 동사무소 보건소 직원들은 불같이 화를 내지요. 그럼 어쩔 수 없이 다시 출입국청 대표전화로 교환에게 전화를 겁니다. 카프카의 '성'을 보는 것 같죠? 스트레스입니다. 말로 못할 스트레스. 정신적 고문입니다. 이렇게 난민들에게 출입국청은 공포의 존재로 자리 잡습니다. 과장 같나요? 제가 직접 지켜보고 보다못해 개입하며 겪었던 일입니다. 조희연교육감과 법무부장관 면담 추진 때문에 난민과와 통화를 시도했던 서울시교육청 민주시민교육과 장학사님은 일곱 번을 넘게 통화 시도를 해야 했대요. 그 장학사님이 저보고 그래요. '제가 진상 민원인이 된 기분이었습니다.'고. 수 틀리면 그걸로 끝나지 않습니다. 본국 대사관에 갔다오라고 합니다. 아니 난민이, 본국의 핍박을 피해 다른 나라로 피신해 온 난민이, 어떻게 서류를 떼러 대사관에 갈 수 있겠어요? 고용허가를 승인 안 해 주는 것은 기본이고요. 괘씸하다는 거죠, 갑질이죠.

대체 출입국청 직원들은 왜 이 같은 갑질을 할까요? 아니 어떻게 이 같은 갑질이 가능한 걸까요?
1인 난민심사관제도 때문입니다. 난민의 생사를 결정짓는 난민심사를 심사관 한 명이 단독으로 결정하는 것이지요. 심사관 한 명이 면접을 하고 사실조사를 하고(인정을 해 줄 생각이 없으면 대체로 사실조사는 생략합니다) 조서를 쓴 다음 인정 여부를 판정하는 것입니다. 이의 신청 단계가 있지만 이 단계는 형식적인 과정입니다. 천 건도 넘는 이의 신청 건수를 어떻게 이의신청위원회(난민위원회)에서 심사할 수 있겠어요? 정보를 독점하고 있는 난민심사관이 제출한 자료와 위원회에서 진술한 말을 그대로 믿을 수밖에 없죠. 검사보다도 판사보다도 더 대단한 권력을 가진 것이죠, 전국적으로 39명이 있다는 난민심사관이란 사람들. 대체 이 사람들은 누구일까요? 난민과 공무원입니다. (이들의 자격을 규정한 유일한 조항인 난민법 시행령 6조에 따르면 난민업무에 2년 이상 종사한 자로 법무부장관이 정한 교육과정을 마친 5급 이상 공무원으로 되어 있는데, 난민과공무원으로 일하다 소정의 교육을 받고 심사관으로 임명되는 구조로 보입니다.) 사무실도 난민과 내에 있지요. 그러니 어쩌겠습니까? 난민과 직원들이 아무리 횡포를 부려도 따질 수 없죠. 사람의 목숨을 쥔 난민심사관을 배경으로 둔 난민과인데요, 감히.

그런데 이 난민심사관이란 사람들이 참 이상합니다. 1명의 가짜난민을 찾기 위해 99명의 진짜난민을 희생시켜도 좋다는 태도로 일하고 있으니까 말이지요. 어떻게 해서든 흠집을 잡아내려고 기를 씁니다. 의심하고 꼬투리 잡고 기상천외한 논리를 펼칩니다. 극단적으로는 허위통역에 허위조서까지 작성하고요. 어느 대학생이 저에게 묻더군요. 무슨 이익이 있어서 그 같은 행동을 하는 거냐구요. 심사관님들, 정말, 돈 한 푼 생기는 일 아닌데 대체 왜 이러는 걸까요?

조직문화 때문입니다. 난민과에서 일하며 난민들에게 횡포를 부리다가 차차 승진해 난민심사관이 되고, 난민심사관이 돼 가짜난민을 적발해 냈다고 난민과 직원들에게 이야기하고, 그 이야기를 들은 난민과 직원들은 더더욱 난민들을 고압적으로 대하고 ..... 난민법 제정 이후 16년 간 쌓여져 왔던 폐쇄적 혐오와 차별 시스템, 견제받지 않는 권력과 관료제가 결합돼 만들어진 오만과 편견의 시스템.

3.대항 담론 – 이야기한 것

그러므로 두 가지에 유념해야 한다.
첫째, 모두가(유럽인이나 이주민이나) 지킬 최소한의 규범을 만드는 것이다. 종교의 자유, 집단적 폭력에 대한 대항, 개인적 자유의 보호, 여성의 인권 등이 그것이다.
둘째, 이 제한 내에서 상이한 생활방식에 대해 무조건적 관용을 행해야 한다.
슬라보예 지젝, '새로운 계급투쟁'

반난민 논리 중에 경제적인 담론은 대응할 가치가 없는 것들입니다. 다 가짜뉴스에 기반한 것이니까요. 약 90여년 전 나치의 박해를 피해 파리로 도망친 유대인들을 두고 프랑스의 극우파 악시옹 프랑세즈는 다음과 같이 외쳤습니다. '그들이 우리의 빵을 먹고 있다.', '그들이 우리의 일자리를 빼앗고 있다.' 만약 우리 경제에서 난민을 포함한 이주민들이 철수한다면 어떻게 될까요? 수많은 기업과 자영업자들이 문을 닫는다고 아우성을 칠 것입니다.

문제는 공포의 담론입니다. 예전에는 난민들이 범죄를 일으킨다고 주장했지요. 이건 가짜뉴스니 사실을 잘 가려내 홍보하는 것으로 대응할 수 있습니다. 그런데 그냥 범죄 말고 테러리즘은 어떻게 하죠? 실제로 요즘 주요 난민 발생지는 무슬림 거주지고 무슬림 근본주의자들의 테러가 잊을만하면 한번 씩 국제뉴스로 고개를 내미는데? 공포의 담론에 대한 대응은 고사하고 혼란스럽기도 합니다. 모든 테러는 다 나쁜 걸까요? 모든 게 다 나쁘다 치고 모든 테러는 다 급이 같은 걸까요? 테러에 대응하려면 도대체 어떤 테러에 초점을 맞춰야 하는 걸까요?

우리 아이들이 저에게 물었습니다. 안중근 의사나 윤봉길 의사도 테러리스트냐고, 팔레스타인 사람들이 이스라엘 군대에 테러를 가하는 것과 우리 독립운동가들의 의거는 비슷하지 않느냐고.
여기서 테러 일반에 대해 이야기 하는 것은 적절치 않습니다. 그리고 저는 우리나라에서 테러의 위험성을 과장하고 싶은 마음도 없습니다. 다만 우리가 관심을 가져야 할 테러가 무엇인지 그리고 어떻게 대응하는 것이 좋은지 아이들과 토론한 것만 정리해 보려 합니다. 이런 정리가 유의미한 것은 우리가 당면한 현실을 외면하지 않고 직시하기 위함이며, 극우적 반난민 선동이 우리 국민들을 흔들어 놓는 것을 막기 위함입니다. 반난민 논리에 대해 국민을 설득시킬 수 있는 대항 담론이 필요한 이유이지요. 아이들과 정리한 생각은 이렇습니다.

‘우리가 관심을 가져야 할 테러는 파리 테러와 같은 일반인을 상대로 행하는 무차별적인 공격이다. 이런 태도는 필연적으로 인종적 증오와 복수의 순환을 낳는다. 그 같은 테러를 어떻게 끝장낼 것인가? 어디에서 매듭을 끊어낼 것인가? 무슬림이 일어서야 한다. 한국에서 프랑스에서 이탈리아에서 뉴질랜드에서 스리랑카에서 무슬림들이 일어나 외쳐야 한다. 그건 범죄이고, 우리는 테러를 원하지 않는다고. 더 이상 근본주의적 테러리스트들이 발붙일 공간을 주지 말아야 한다. 그러기 위해 우리는 연대해야 한다. 난민-이주민들에 대한 혐오와 차별에 맞서고 난민-이주민들과 함께 테러를 규탄하는 행진에 동참해야 한다.’

테러는 만들어지는 것이라고 말하는 사람들이 있습니다. 가난과 차별이 테러를 배양한다는 뜻이지요. 이런 시각은 부분적 진실로 무슬림 근본주의자들이 테러를 가장 중요한 세력 확장 수단으로 삼고 있다는 또 다른 부분적 진실에 대해서는 눈감고 있는 시각입니다. 무슬림 근본주의든 기독교적 우파 근본주의든 근본주의는 모두 경계해야 할 사고방식입니다. 둘 다 인종주의에 뿌리를 둔 배제와 혐오의 사고방식이죠. 뉴질랜드의 이슬람사원 공격사건에 대해서는 분노를 표하고, 스리랑카의 성당 공격사건에 대해서는 입을 닫는 것은 옳지 못 합니다. 우리나라의 난민운동가들이 존경하는 대표적 지식인 슬라보예 지젝 식으로 표현하면 ‘위선’이 되는 것이지요. 지젝은 비판합니다. 난민-이주민들의 불만을 지나치게 윤리화시키는 것의 위험성을. 난민-이주민들의 불만은 정당합니다. 그러나 그것이 그들이 지켜야 할 최소한의 규범을 무력화시키는 것이 되어서는 안 됩니다. 테러에 대한 반대, 개인자유에 대한 존중은 내국인이거나 이주민이거나 모두 지켜야 할 최소한의 규범입니다. 여기서 출발해야 공존이 보이고 설득의 길이 열리고 평화로 가는 문이 열립니다.

학교-지역기관 네트워크 기반 통합적 교육 사례 “드림투게더 프로젝트” : 다문화가정 아동 청소년을 중심으로

이은영(영등포교육복지센터 센터장)

[내용 목차]

1. 다문화가정 청소년을 위한 네트워크 교육활동 필요성
2. 드림투게더 프로젝트 추진배경 및 방향
3. 민-관-학 네트워크 기반 추진체계
4. 사업개요 및 세부 프로그램
5. 운영성과 및 발전적 운영방안 제안점

1. 다문화가정 청소년을 위한 네트워크 교육활동 필요성

요즘 한국사회는 세계화의 가속화 영향력을 느낄 수 있을 만큼 민족과 문화적 다양성을 가진 다문화 사회라고 할 수 있고 행정자치부 통계에 따르면 국내 체류 외국인 증가율이 9.2%를 넘어 다문화 인구가 200만명을 넘어섰고 최근 제주도에 난민 수용 관련 등 다문화 사회로서 다양성을 인정하고 편견과 차별이 배제된 상생과 공존을 위한 사회통합을 위한 여러 시도와 노력과 더불어 많은 과제를 안고 있다.

다문화 인구의 증가 추세에 따라 다문화 청소년 인구도 급속히 증가하고 다문화 가정 자녀의 평균연령도 높아짐을 알 수 있다. 통계청(2019)에 따르면 18세 이하 다문화 가정의 청소년 수는 20만명 수준이고 다문화가정 학생 수도 122,212명으로 전체 학생 수 대비 2.2%를 차지하고 있는 것으로 나타내고 있다. 가장 높은 비율을 나타내고 있는 초등학생의 경우 2012년 1.1%에서 2018년 3.4%로 중.고등학생의 경우도 2012년 대비 약2 ~ 3배 증가한 것을 알 수 있다. 우리나라의 학령인구는 줄어드는 반면 국제결혼 등의 증가로 다문화 학생 수가 늘어나는 비중은 더욱 증가할 것으로 예측된다.
이에 따라 다양한 문화적 배경을 가진 학생들에게 공평한 교육 기회를 제공하는 부분과 더불어 상호문화와 다양성의 이해와 상생, 연대, 협력의 공동체 의식을 함양하는 적극적인 다문화 교육의 필요성이 중요하다고 할 수 있다.

서울시 외국 이주민 인구의 큰 특성으로는 서남권역의 영등포구, 금천구, 구로구를 중심으로 외국인 주민이 밀집 지역이 형성되어 있고 이는 교육지원청별 다문화가정 학생 현황과 다문화 학생 비율 상위학교 현황에서도 남부에 4,580명으로 전체 다문화 학생수 17,926명 대비 25.6%를 차지(나이스교육통계 2019)하고 다문화 학생 비율이 높은 상위 10개교 중 7개교가 남부교육지원청에 속해있다.

2018년 학교 현황 조사에 따르면 영등포구 관내 학교 중에 다문화 학생 비율이 69,7%에 이르는 초등학교와 22.2%에 이르는 중학교가 있다.
자치구마다 지역적 특성이 존재하는 것과 같이 자치구 안에서도 동 단위의 다문화가정의 비율에 따른 지역 및 학교의 문화에도 특성이 있고 가정, 학생, 교사의 다양한 어려움이 반영되어 형성된다.
2015년부터 매년 실시하는 영등포구 관내「다문화가정 학생지원을 위한 교사 설문」의 결과를 보면 다문화 이해, 학급운영, 다문화가정 학생지도, 부모와의 소통 등 어려움을 호소하였고 욕구 조사에는 예비학급의 맞춤형 언어학습지원, 개별 부진 학생의 기초학습지원, 심리지원, 또래 학생과 사회성 향상 프로그램, 학교의 다양한 교육활동과 발맞춘 학교 실정에 맞는 지역의 전문적인 지원이 필요하다고 응답하였다.

아동 청소년의 어려움은 가정에서 비롯된다고 볼 수 있으며 다문화가정은 결혼과정에서의 갈등, 문화적 차이, 경제적 빈곤, 의사소통, 가족갈등, 자녀양육 및 교육문제, 인권 차원, 결혼 이주 여성의 차별 등의 어려움을 가지게 되

고 다문화 청소년은 정체성 문제, 언어문제, 심리적 불안, 학교 부적응, 가정환경 문제, 교육환경 등의 다양한 어려움을 가지게 된다. 다문화가정 학생들은 비다문화 가정 학생들과는 일정 부분 다른 차원에서 학교 적응 및 교과학습에서 어려움을 겪고 있으며 이는 학습 부진의 문제에서 학급적응 및 또래관계 등 복합적 어려움으로 이어지고 있는 실정이다.

또한 다문화 학생의 비중은 상급학교로 올라갈수록 급격히 떨어지는데 다문화 초등학생은 전체 학생의 3.4%, 중학생은 1.4%, 고등학생은 0.7%였다. 이는 여성가족부 다문화 가족 실태조사 보고서를 보면 고등학교로 갈수록 비중이 줄어드는 것에 낮은 진학률과 연관되어있기도 하다. 교육부에 따르면 2017년 기준 전체 다문화 학생 중 학업을 중단한 다문화 학생은 1,278명으로 1,17%이고 초등학생의 학업중단 사례가 819명(64%)으로 가장 많고 중학생이 235명(18.4%), 고등학생이 224명(17.6%)인데 학업중단 통계에 조차 잡히지 않는 부분이 심각한 문제라고 할 수 있다.

진학과 취학 등 교육면에 있어서는 특히 중도입국 청소년들이 언어 소통의 어려움과 공교육 진입과 적응의 어려움에 있으며 학업중단과 학업공백방지를 위한 체계적인 정책 마련이 중요하다. 공교육과 더불어 학교 밖의 교육활동이 조화를 이루는 것이 필요하고 교육자원을 일방적으로 학교에 제공하는 방식에서 벗어나 지역의 다양한 교육자원과 서비스를 시스템적으로 연결하는 교육네트워크를 구축하여 학교와 지역이 협력하여 기획하고 교육활동을 실시하는 것이 중요한 과제이다.

2. 드림투게더 프로젝트 추진배경 및 방향

가. 추진배경 및 목적

영등포구의 경우에도 다문화 학생의 급속한 증가에 따라 학생들을 교육하는 학교 현장에서도 다양한 어려움이 발생 되고 다문화가정의 급속한 수적 증가와 더불어 가정의 해체가 급속히 진행됨에 따라 양육기능저하, 심리적 결핍, 학교부적응, 장기결석 등 복합적인 어려움에 있는 고위험군 학생의 증가로 교육현장의 구체적인 대안을 마련하는 것이 필요하였다.

영등포교육복지센터는 서울특별시교육청이 위탁·운영하여 교육복지우선지원사업의 일환으로 학교와 지역기관의 네트워크를 구축하여 복합적인 어려움이 있는 학생을 대상으로 통합교육복지서비스를 제공하고 있으며 이러한 교육현장의 어려움을 해소하고자 학교와 유관 기관들과 함께 다문화가정 학생지원을 위한 시스템을 구축·운영하게 되었다.

2015년 영등포구에서는 남부교육지원청과 영등포구청이 함께하는 혁신교육지구사업을 실시하게 되었고 민-관-학 거버넌스를 기반으로 하는 “한 아이도 빠짐없이 모두가 함께 가는 마을과 학교”라는 비전을 가지고 교육공동체를 구축하고 다문화지원분과의 사업의 일환으로 모두가 함께하는 꿈 드림투게더 프로젝트를 기획□운영하게 되었다.

다문화가정 학생의 복합적인 어려움 해소와 학교적응력 향상을 위하여 다문화 및 비다문화 가정 학생의 어울림과 공동체 활동으로 통합적인 교육을 실시하여 학생들의 건강한 성장과 학교문화를 형성하는데 목적을 두고 있다.

나. 추진 방향

1) 생태체계 주체별 교육활동

사업구축 당시 다문화가정 학생의 지원은 대상 학생 중심의 역사 관련 프로그램 및 문화체험 및 분야가 중심을 이루는 경우가 많았으며 이에 다문화가정 학생을 둘러싼 생태체계지원을 통해 적응력향상을 도모하는 방식으로 기획.운영을 하고 있다.

다문화 및 비다문화 가정 학생의 어울림을 통해 사회성 및 또래 관계 향상에 초점을 두었으며 다문화가정 학생을 중심으로 교사-학부모-학급-학년-학교 전체를 대상으로 교육 활동을 실시한다.

2) 영역별 구성 및 통합적 교육활동

다문화 인식개선 및 다양성의 이해를 위한 교육활동, 언어 및 기초학습, 멘토링 등 개별학생 집중지원 교육활동, 심리·정서 지원 교육활동으로 다문화가정 학생이 가진 어려움의 영역별로 교육활동으로 구성하였다. 또한 복합적인 어려움을 호소하고 있는 만큼 학습과 심리·정서 지원의 결합과 같이 통합적 교육활동을 통해 바람직한 발달단계의 성장을 도모하였다.

3) 욕구 반영과 학교맞춤형 교육활동

매년 교사, 학생, 학부모의 욕구 조사를 실시하여 기획에 반영하여 체계화하였고 무엇보다 다문화가정 학생 비율이 높은 학교의 경우 인접한 거리에 위치하고 있음에도 학교별 다문화가정 학생의 분포가 상이하고 학교별 욕구도 다르며 이를 파악하고 학교 맞춤형 교육활동을 시도하였다. 예를 들면 인접한 거리에 위치한 A초등학교는 다문화가정 저학년 학생 비율이 높으며 언어와 기초학습 지원, 방학의 돌봄 기능 강화를 위한 아카데미의 욕구가 높고, 반면 B초등학교는 다문화가정 고학년 학생들의 비율이 높고 심리·정서 및 가족의 교육활동에 대한 욕구가 높고 이에 맞춤형 교육 활동을 실시하고 있다.

3. 민-관-학 네크워크 기반 추진체계

가. 민-관-학 네트워크 구축 및 운영

남부교육지원청과 영등포구청, 다문화가정 학생의 학교현장에서 어려움을 알고 있는 다문화 담당교사 및 지역사회교육전문가와 다문화가정 학생지원을 위한 전문성을 지닌 지역기관 및 강사와 멘토와 함께 네트워크를 구축하여 운영하고 단순히 프로그램으로서의 운영이 아니라 지역의 교육현안에 대한 교육공동체를 구축하는 목표를 가지고 시스템으로서 운영하고 있다.

나. 컨소시엄 구축 및 추진체계

참여기관은 컨소시엄을 구성하여 협력하고 참여 학교 교사와 함께 기획하여 운영하고 중심기관과 참여기관으로 세부 역할을 가지고 정기적인 운영을 위한 협의회를 실시한다.

학교와 지역기관이 함께 다문화성장지원 네트워크를 구성하여 긴밀한 소통을 기반으로 학교의 교육활동을 지원하고 학교의 욕구를 즉시 반영하는 호흡으로 운영하고 이는 학교의 평가와 만족도가 높은 부분이다.

1) 운영위원회
- 목 적 : 컨소시엄 구성에 따른 원활한 사업 운영을 위한 운영 논의
- 대 상 : 참여기관 담당자(영등포교육복지센터, 영등포구다문화가족지원센터,한신플러스케어 외)
- 회 기 : 매월 1회 4주 수요일

2) 다문화성장지원 네트워크
- 목 적 : 사업기획을 위한 협의 및 정보공유, 원활한 사업 운영을 위한 논의
- 대 상 : 학교담당교사, 지역사회교육전문가, 참여기관 담당자
- 회 기 : 분기별 1회 연 4회(필요시 추가 운영)

4. 사업개요 및 세부 프로그램

가. 사업개요

1) 기 간 : 2019년 01월~12월(2015년 7월부터 시작)
2) 대 상 : 영등포 관내 다문화가정 및 비다문화 가정 아동.청소년
참여 학교 - 초등 12개교, 중학교 5개교 17개교
3) 내 용 : 다문화가정 통합지원 프로그램

나. 사업 운영 흐름도

사전		실행		사후
학교-기관과 소통		사업 안내		평가회의
학교 방문 홍보 및 욕구 파악	▶	사업신청 및 학생 의뢰 논의 및 진행·모니터링	▶	모니터링
참여기관 운영위원회		다문화성장지원네트워크		사례관리

다. 통합 지원 및 선택적 지원 모델

1) 통합지원 모델 : 다문화가정 학생 비율이 높은 학교의 모든 영역별 참여

2) 선택적지원 모델 : 다문화가정 학생 비율이 높은 학교의 특정영역 참여

순번	지원모델	학교명	생태체계지원					학생지원				심리정서지원			
			교사 연수	부모 연수	학급 교육	다문화 축제	캠프	학습 지원	아카데미	문화 체험	패밀리 탐사대	심리 검사	개별 상담	집단 상담	가족 상담
1	통합지원	00초	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
2		00초	■	■	■	■	■	■		■	■	■			■
3		00중	■	■	■		■		■	■	■	■	■	■	
...															
1	선택적 지원	00초						■		■		■			
2		00초								■			■		
3		00중		■				■			■				

라. 세부 프로그램

구 분			세부내용	비고
생태체계 지원 프로그램	교사연수		▶다문화 인식개선, 다문화 감수성 향상 등 연수	영등포구 다문화 가족지원 센터
	부모교실		▶자녀양육 및 대화 방법, 학교교육과정 등 교육	
	학급교육		▶다문화시민교육, 나라별특징 인식개선 프로그램	
	다문화축제 및 캠프		▶국가별 체험부스 운영 ▶청소년 및 가족 캠프(공동사업)	
학생지원 프로그램	학습코칭		▶맞춤형 학습 코칭 및 학습 멘토링 ▶캘리그라피를 활용한 한글지도	영등포 교육복지 센터
	방과후·방학아카데미		▶또래 관계 및 문화, 예술 등 소그룹 프로그램	
	문화체험		▶외부체험학습 및 동기화 문화활동 프로그램	
	패밀리 탐험대		▶부모-자녀 교육, 가족나들이 등 두세대 지원	
	네트워크 운영		▶다문화성장지원 네트워크 및 운영위원회 운영 ▶통합사례회의	
심리정서지원 프로그램	심리검사		▶스크리닝 및 종합심리검사	한신 플러스 케어
	심리 프로그램	개인	▶개별 및 예술치료 프로그램	
		집단	▶집단 심리정서 프로그램 ▶가족 상담	

5. 운영성과 및 발전적 운영방안을 위한 제안점

가. 운영성과

1) 지역적 특성과 학교현장의 현안과 욕구에 맞춤형 교육활동 시행됨
2) 학교-지역기관이 함께하는 다문화가정 학생지원의 촘촘한 안전망 구축 운영
3) 다문화가정 학생 학교 적응력 향상, 학교 교사 다문화 전문성 함양, 학부모 관계 및 소통이 활성화됨

나. 발전적 운영방안을 위한 제안점

1) 학교 내 예비학급, 중점학교 등 학교 내 사업과의 중복적 교육활동을 배제하고 학교와 지역이 함께하는 교육 컨텐츠 개발 시도
2) 영등포구 다드림문화복합센터, 서울시교육청의 세계시민교육지원센터 개소 등 정책 변화에 따른 역할 재구조화를 위한 논의구조 및 적극적인 소통 필요
3) 각 부처별 사업이 현장에서 실시됨에 있어 분절적인 시행이 아닌 연계 협력 필요

교육공동체를 통한 세계시민역량 강화 활동 사례

정애경(세계시민교육연구소 대표)

[내용목차]

1. 불안한 미래와 공동체 의식
2. 교육공동체와 세계시민교육의 관계
3. 교육공동체 활동을 통한 세계시민역량 강화의 사례

1. 불안한 미래와 공동체 의식

4차 산업혁명의 시대는 디지털과 사물 인터넷으로 대변되는 인공지능의 시대이다. 강력하게 연결된 디지털의 세계가 사람들에게 수많은 정보와 새로운 세상을 보여주지만 이런 속에서 숨 가쁘게 살아가야 하는 현대인들에게 미래는 무한 속도전으로 다가올 뿐 아니라 디지털로 무장된 과학이 사람들의 사고방식과 생활 모습까지도 달라지게 하고 있다. 오랜 옛날부터 조화롭게 균형을 이루고 있던 인간의 정신과 물질의 세계가 현대사회에서는 그 균형점을 상실하고 있기 때문이다. 그리고 이런 사회적 변화에 잘 적응하기 위해서는 삶의 패턴도 바꿔어야 하고 가치관도 바뀔 수 밖에 없는 상황이 되었다. 속도가 깊이를 점령하고 있는 현대사회에서 어느새 다른 사람의 반응과 평가에 따라 행동하고 물질과 자본의 논리에 따라 변화하는 자신들의 모습을 보며 사람들은 끊임없는 불안감에 사로잡힌다. 우리 사회에서 지켜지던 의연한 인간적 가치는 점점 힘을 잃고 있는데 세계화의 거대한 흐름 속에서 인간이 누리는 물질적 삶의 질은 급격하게 향상되는 모순적 구조가 이런 불안감을 극대화시키고 있기 때문이다.

공동체는 미래의 불안을 극복하려는 인간적인 노력의 부산물이다. 그리고 권력이나 힘의 종속적 관계를 벗어나 평등한 관계 속에서 상호존중하며 결속력을 유지하려는 대중적인 영향력이라고도 할 수 있다. 그렇기 때문에 공동체는 '밑에서부터의 실천'이며 경계를 중요시하지 않는 자유롭고 자발적인 체제라고 할 수 있다. 위협받고 있는 미래를 예견하고 그 대응책을 찾으려고 노력하는 사람들이 제시하고 있는 것도 바로 이런 공동체다. 공동체는 구성원들이 생존을 유지하기 위해 함께 노력해야 했던 가족이나 촌락에서부터 시작되었다. 전통사회에서는 농업 생산을 위한 협동을 강화하고, 구성원들 간의 화합을 증진하기 위한 공동체적 규범이 발달했다. 이런 공동체는 규모가 작고 지리적 경계가 뚜렷할 뿐 아니라 획일적 규범 체계를 가지고 있으며 매우 폐쇄적인 특성을 지니고 있다. 이런 특성은 오늘날 사회가 가지고 있는 많은 불안감과 위협을 극복하는데 큰 도움을 주지 못한다.

세계의 구조가 크게 변화된 현대사회에서 지속 가능한 발전적 미래를 모색하고 있는 사람들이 제시하는 모델은 모든 것의 경계를 벗어난 포용적이고 개방적인 공동체이다. 그 공동체 속에는 과학기술의 발달과 국제교류의 증가 그리고 교통과 정보 통신의 혜택을 충분히 누리면서도 상호 간의 근원적인 욕구에 대한 깊은 존중과 배려가 살아 있어야 한다.

이런 특징을 공동체 의식이라고 한다. 공동체 의식이란 자신이 공동 사회의 한 구성원이라는 소속감이다. 공동체 의식을 가지면 개인이 공동체에 기여하기 위하여 노력하고 책임의식을 가지게 된다. 그렇기 때문에, 각 구성원의 공동체 의식은 한 공동체를 구성하는 데 핵심적인 역할을 한다. 그러므로 발전적 미래를 만들어 가야하는 진정한 공동체는 어떤 것을 공동으로 소유, 관리, 이용하고 있다는 공유의식과 우리라는 일체성, 하나의 목표 지향, 더불어 살아가는 가치를 회복하려는 의식을 기초로 하여 구성되어야 한다.

2. 교육공동체와 세계시민교육의 관계

현대사회에서의 교육은 현재 개혁중이다. 미래사회를 이끄는 교육에 혁명이 일어나고 있는데 그것에 대한 준비와 대응은 과연 충분한가? 미래학자들은 발전적인 미래를 위해서는 위로부터 아래로 향하는 교육이 아니라 아래에서 위로 올라가는 교육적 변화가 필요하다고 주장한다. 이런 주장은 사회를 위협하고 있는 다양한 이슈들에 맞서

건전하고 유익한 지역 차원의 유대관계를 재건하려는 시민운동의 필요성을 인식하게 하였고 지역의 경계를 넘어 새로운 상호보완과 협력을 만들어 가려는 공동체의식이 교육공동체의 새로운 동력이 되고 있다는 사실과 연관성이 있다. 이러한 공동체 의식은 밑에서부터의 실천을 기초로 한 수평적인 교육공동체의 결성을 가능하게 했고 또한 미래사회의 불안을 극복하는 또 하나의 책임의식으로 자리 잡게 되었다.

자신의 정체성을 확립하고 가족과 다양한 공동체의 결속력을 강화할 수 있는 역량을 갖추기 위해 부상한 것이 세계시민교육이다. 세계시민교육은 세계시민성을 함양시키기 위한 교육체제이다. C. Muffe라는 학자는 21세기의 시민성은 가치, 언어, 문화, 이해가 다른 공동체로의 소속을 단일의 정치공동체 구성원 자격에 어떻게 양립시킬 것인가에 관심을 기울이고 그것은 다원성의 존중, 공공성에 대한 성찰, 동료시민에 대한 감수성 등의 타자성과 연관 짓는 데에서 출발한다고 주장했다. 이런 점에서 본다면 세계시민은 국가의 경계를 넘어선 다중적 소속감을 가져야 될 뿐 아니라 타자에 대한 이해와 공감 공생을 위해 노력하는 사람이어야 한다. 그러나 이런 노력은 개인적으로 실현하기가 어렵다. 모든 사람들이 함께 노력하고 실천하려고 할 때 세계시민으로서의 역량을 기를 수 있는 것이다. 이런 역량을 기르기 위한 교육적 체제가 바로 세계시민교육이다. 그리고 이러한 세계시민교육의 목적을 실천할 수 있는 주체가 교육공동체라고 할 수 있다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해는 어느 특정한 집단이 이루어야 할 목표가 아니다. 세계와 소통하는 시민으로서의 배려와 나눔의 정신, 인류 공동체의 발전을 위해 책임의식을 가지고 함께 노력하는 세계시민으로서의 자질과 태도는 우리 모두가 갖추어야 할 자세이며 교육적 가치라고 할 수 있다. 그런 점에서 모든 사람이 제 각기 다른 영역에서 교육공동체의 역할을 수행해야 한다. 이제는 교육공동체를 학교 안의 학생-교사-학부모로 국한시켜서는 안 된다. 학교와 가정 그리고 사회 전체가 상호보완과 협력적 관계를 유지하고 연대와 균형을 잡아가는 교육공동체의 주체라고 해석해야 할 것이다.

3. 교육공동체 활동을 통한 세계시민역량 강화의 사례
- 교육개발협력 전문 NGO, 세계시민교육연구소의 사례를 중심으로

지속가능발전을 위한 세계시민교육 실현과 세계시민역량 강화를 위해 교육공동체는 이제 세계 공동체의 일원이자 지역 공동체의 성격을 띤 한 시민으로서의 다면적 정체성을 보유하고 그 역할을 실행해야 하는 시대가 되었다. 그런 탈경계와 지구적 보편성을 통합하고 국가중심의 시선을 세계로 향하게 하며 현재와 미래를 참여와 실천으로 연결해서 활동할 수 있는 교육공동체의 세계시민역량을 키우는데 노력하고 있는 단체가 있다. 바로 세계시민교육연구소(educators for Global Citizenship)이다. 세계시민교육연구소(이하 세시연)는 세계 공동체의 일원이자 지역 공동체의 한 구성원으로서의 한 시민이 세계시민교육을 통해 인류보편의 가치를 추구하기 위한 적극적 참여와 실천을 할 수 있도록 지원하고 협력하는 교육전문 NGO이다. 이제 교육공동체의 다변화된 구조를 활용하고 국제사회에서 요구하는 세계시민역량을 학교 안과 학교 밖의 교육현장에서 강화하려는 세시연의 노력이 실제적으로 어떤 변화를 교육현장과 사회에 불러일으키고 있는지 살펴보도록 하자.

4-1. 교사와 학생, 그리고 학부모와의 파트너십

세시연은 초중고 교사들이 교육현장에서 교육공동체 중심으로 세계시민역량을 함양하기 위해 직접 만든 단체다. 학교 안에서는 지구촌 세계의 쟁점들을 다양한 교과활동에 접목시켜 교사와 학생들이 연대하여 문제 해결할 수 있도록 심층적인 연구와 프로그램을 개발하였다. 매월 정기적으로 실시되는 세계시민교육 자율연수는 교사학습공동체, 학생학습공동체를 통한 세계시민성 프로그램이 서로 교류되면서 교육적 소통을 이루는 공유의 장이 되기도 했다. 그뿐 아니라 세시연이 중심이 되어 실시하고 있는 '세계시민교실'은 학교현장의 문제점을 가장 잘 이해하고 있는 교사들이 직접 강사가 되어 초중고 교실을 찾아가서 교류강연을 통해 세계질서와 지역이해를 통합적으로 교육하고 학생들이 교육과정과 연계된 공동체로서의 역할과 위치를 인식할 수 있도록 돕고 있다. 이런 활동을 통해 학생들은 통일성 있는 세계시민교육을 받을 수 있게 된ㄴ 것이다. 방학을 이용하여 교사-학생-학부모의 파트너십을 통한 세계시민캠프 활동운영은 학교 안에서 이루어진 세계시민으로서의 역량이 학교 밖 지역사회에 파급되고 상호 영향을 주는 계기가 되었다.

학교 안 기본 교육과정을 중심으로 학생들과 교사가 융합학습공동체를 구성하여 문화다양성, 다문화시대의 공존과 공감을 주제로 공동 연구활동을 추진하도록 동아리를 지원하였다. 다양한 활동을 통해 교사와 학생이 함께 창의

적이고 주도적으로 문제를 해결하고 비판적인 의견을 교환할 수 있는 소통의 방법을 모색하고 공정성과 정의에 대한 자신감을 가지고 사고할 수 있는 능력을 갖게 되었다. 또한 세계시민성 함양을 목적으로 한 학부모독서단은 세계시민교육의 영역을 주제로 한 자율적인 독서활동과 토론을 통해 세계시민으로서의 가치와 태도 그리고 행동을 실천할 수 있는 능력을 갖추게 되었다. 교사와 학생 그리고 학부모가 세시연의 다양한 교육프로그램을 활용하여 포용과 정의 그리고 평화를 기반으로 한 세계시민교육활동을 실천하기 위해 인식-책임-참여 과정의 세계시민성을 함양하는 것은 매우 고무적인 현상이라고 볼 수 있다.

특히 교사와 학생의 파트너십으로 만들어 낸 세계시민교육연계 프로그램이나 교사와 학부모가 연대하여 참여한 세계시민독서토론회는 KOICA나 유네스코 등 다양한 기관에서 학교 안 교육공동체로서 실현된 세계시민성 역량으로 소개되기도 했다. 이런 현상은 마침내 교사와 학생 그리고 학부모로 하여금 진정한 공동체의식을 가진 교육공동체 문화를 형성하는데 도움을 주었다.

4-2. 지역사회와 아시아를 중심으로 한 교육공동체

세시연에서는 세계시민성을 함양하기 위해 교육현장을 학교에 국한시키지 않고 지역사회, 국가, 특히 아시아 지역으로 확산시키고 있다. 교육공동체가 교육공동체를 지원하는데 초점을 두고 인류 공동의 문제를 평화롭고 지속가능하게 해결해 나갈 수 있는 소통, 협업, 창의 및 실천의지로 키워나가는 것을 활동의 목적으로 하고 있다. 세시연은 학교 안의 교육공동체 활동을 교사-교사, 학생-교사, 학생-학생 그리고 교사-학부모, 학생-교사-학부모의 구조로 운영해 나갈 수 있는 다양한 교육방법을 개발하고 있을 뿐 아니라 학교 밖 교육공동체 활동이 학교-학교, 학교-지역사회, 그리고 가정-학교-지역사회 더 나아가서 한국과 아시아를 중심으로 적극적 참여와 실천이 전개되도록 노력하고 있다.

세시연이 매년 실시하고 있는 아시아교육공동체 발전 프로젝트도 이런 노력의 하나이다. 세시연은 매년 네팔과 라오스 그리고 몽골에서 한국 교육공동체가 중심이 된 국제교육자원활동을 추진하고 있다. 네팔에서 실시되는 프로젝트에서는 한국교사와 학생들이 네팔의 교육공동체를 대상으로 학교에서부터 지역사회교육까지 지원하는 자원활동 시스템을 갖추고 있으며, 라오스에서는 사범대의 예비교사들과 교수진을 연수시키고 유치원교육개발을 통해 지역사회교육에도 힘을 기울이는 교육공동체 발전사업을 전개하고 있다. 몽골의 경우는 한국의 교사와 학부모가 중심이 되어 몽골 현지의 교사들의 교육역량 강화 워크숍 및 평생교육의 영역을 지원하는 자원활동에 참여하고 있다.

세시연이 전개하는 아시아 중심의 국제교육자원활동은 한국 교육공동체의 세계시민역량이 아시아 교육공동체들의 세계시민역량을 강화시키는데 큰 동력이 되고 있음을 증명하는 좋은 사례라고 생각한다. 교육공동체 상호간의 연대가 국내에서는 학교 안, 학교 밖의 구조에서 실시되고 국가의 경계를 넘어서서 이제는 아시아의 교육공동체 발전을 위한 또 하나의 프로젝트로 확산되고 있는 것이다.

세시연에서 전개하고 있는 학교 안, 학교 밖 그리고 아시아 중심의 교육공동체 활동은 세계시민으로서의 역량을 키우는데 최적화되어 있다. 교사들이 중심이 되어 설립했기 때문에 교육과정에 기초한 세계시민역량이 키워질 수 있는 현장중심의 교육내용이 설계되었다. 그리고 자연스럽게 학교 안에서 이루어진 세계시민의식을 학교 밖 지역사회와 공유하면서 세계시민역량으로 자리잡도록 하였다. 이렇게 통일성 있게 세계시민역량 강화를 위한 다양한 프로그램이 운영될 수 있었던 것은 교육공동체가 상호 신뢰하고 자유롭게 소통할 수 있는 프로젝트들이 세시연을 통해 가능했기 때문이라고 생각한다. 이것은 교육공동체가 더 이상 학교 안의 주체로 만족하지 않고 학교의 경계를 허물고 지역사회, 그리고 아시아로 나아가면서 세계시민의 덕목을 함양하고 세계시민교육의 당위성을 통해 적극적인 세계시민이 되기 위해 노력했기 때문이기도 하다.

2 Practice

2019 서울국제교육포럼
Seoul International Education Forum

Session 3. 도전과 협력 Challenge & Networking

중국사례 China
"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in China"
Greg Misiaszek (Beijing Normal University, Professor)

일본사례 Japan
"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in Japan"
Kobayashi Makoto (Tamagawa University, Professor)

한국사례 Korea
"한국의 세계시민교육 현재와 도전 과제와 전망"
"Tasks and challenges of Global Citizenship Education in Korea"
김해경(서울시교육청장학관) Kim, Haekyung (Senior Educational supervisor, SMOE)

중국의 세계 시민 교육 (Global Citizenship Education, GCE): 논쟁 지역

Greg Misiaszek(베이징사범대 교수)

이 글에서는 고유한 사회-역사적 배경과 현재 글로벌 사회에서 다소 독자적인 위치에 있는 중국에서 세계 시민(Global Citizenship, GC)및 세계시민교육(GCE)과 관련한 주요 갈등과 세계시민교육의 가능성에 대해 논의 할 것이다. 발표를 시작하기에 앞서, 그리고 다른 간행물에서 중국을 직접 또는 간접적으로 논의한 글에서 말한 것처럼(G. W. Misiaszek, 2018a, 2018b; G. W. Misiaszek & Misiaszek, 2016) 필자는 중국이나 동아시아의 전문가가 아니라고 밝힌다. 그러나 2013 년부터 베이징에서 교수(중국 사범 대학에 부임한 첫 외국인 전임 외국인 교수 두 명 중 한 명이다. 다른 한 명은 필자의 파트너인 Lauren Ila Misiaszek이다)로 재직하면서 항상 정확한 것은 아니지만 비교 연구 관점 (교육 내 전공분야) 으로 교육 분야와 전체 사회를 통찰하는 시각을 갖게 되었다. 우리는 세계시민교육의 영역 내에서 세계시민교육과 관련한 다양하고 광범위하게 활동했다. 필자는 세계시민교육과 생태교육학 (ecopedagogy)에 관한 책을 출판했다. Lauren (L. I. Misiaszek, 2020b)은 "변화가 어려운 지역(Hard Spaces)" 편저에서 중국에 초점을 맞추어 한 장을 구성하였고(W. Zhang, 2020)), '세계시민교육과 미학[*] ' 도 곧 출판될 예정이다. 뿐만 아니라, 우리는 세계시민교육에 관한 다른 다양한 출판물 출판하고 프로젝트에 참여했다. 이 논문에서 핵심 주제가 될 생태교육학에 대해서는 아래에 간단히 정의하였다.

생태교육학은 환경 문제와 사회 문제 사이의 관계를 가르치고 배우는 데 있어 비판적으로 접근한다…다른 환경 교육학(environmental pedagogy)은 비판적이거나 또는 비판적이지 않게도 접근 할 수 있지만, 생태교육학은 비판적 접근법을 강조한다. 이것은 브라질의 교육 학자 Paulo Freire의 비판적 민중 교육(popular education) 방법에 근거한다. (G. W. Misiaszek, 2015, p. 280)

세계시민교육, 지속가능발전을 위한 비판적 교육 등을 포함하는 시민성의 비판적 모델과 환경 복지(well-being) 사이의 불가분한 관계가 있다는 점에 미루어 우리는 생태교육학에 주목할 필요가 있다. 또한, 생태교육학과 관련된 갈등 및 가능성이 비판적 세계시민교육과 매우 비슷한 양상으로 나타난다. (G. W. Misiaszek, 2015, 2018b)

주지하다시피, 비판 이론은 필자의 학문적 기반이다. 비판이론은 비교 및 국제 교육 분석을 하는데 있어 근거가 되는데, 이에 따라 필자는 프레이리 연구자(Freirean)라고 소개한다. 또한 필자의 연구와 교육에 대한 전반적인 관심은 (Apple & Au, 2009; Apple, Au, & Gandin, 2009) 끝없이 문제 제기를 하는 비판적 교육학(critical pedagogy)과 일치한다. 예를 들어, 다음과 같은 질문이 있다. 교육과 학교의 목적은 무엇인가? 교육은 어떠한 방식으로 가장 취약한 계층이 받는 억압을 이해함으로써 세계에 만연한 억압을 없애기 위한 행동, 즉, 실천(Praxis)을 이끌어 낼 수 있는가?

비판적 교육학에서는 실천을 억압을 없애는 행위가 배제된 단순 이해가 아닌 목표로 두고 (Gadotti, 1996), 근본 원인을 이해함으로써, 행동을 위한 억압의 정치학을 학습하는 것에 중점을 둔다. 생태 교육학의 영역에서, 억압의 세계적 종말은 환경적 폭력이 사회적 불의의 원인이자 결과라는 인식과 함께 지구적 공간으로 확대된다. 세계시민교육은 세계 정의, 평화 및 전반적인 복지에 대한 목표를 가지고 있다. 그러나 일반적인 교육 모델과 구조 뿐만 아니라 다른 세계시민교육 모델도 사회적 불의와 지구의 지속 불가능성에 반대한다.

Robert Arnove(1994, 1995)가 니카라과의 교육에 대해 논의하고 Carlos Alberto Torres(2009)가 언급한 세계화(위와 아래에서 세계화 과정을 나타내는 다양한 과정)에 따르면, 세계시민교육 모델은 유사하거나 모순된 이데올로기와 목표로 인해 논쟁 지역을 형성하게 된다. 문제화가 필요한 세계화의 논쟁 지역과 마찬가지로, 서구화와 같은 단일 종점이 있거나 (Arnove, 2007) 정의의 모델 내에서 보다 평화로운 세계를 향한 여러 종점이 있을 수 있다.

[*] Misiaszek, L.I. (forthcoming, 2020). Transforming Aesthetics in Global Citizenship Education: Experimental Essays. Book Series: Critical Global Citizenship Education: Globalization and the Politics of Equity and Inclusion (Carlos Alberto Torres, Ed.), New York: Routledge.

단일 종점 모델은 세계화를 통한 지배 이데올로기의 확산을 본질적으로 내재하고 있으며, 세계화로 인한 전 세계의 동질성 혹은 이질성 강화 여부를 문제시한다. 이는 중국에서 어떤 세계시민교육 모델이 분석되는 지를 포함하여, 세계시민교육의 비판적 문제화의 필요와 맞닿아있다.
이 글은 세계시민의 세 가지 접근 방식을 설명하는 Lynette Shultz(2007)의 비판적 연구를 차용한다. 세계시민교육 모델과 관련하여 많은 학자들의 다양한 용어와 구조 및 분류가 있다. 세계시민교육의 다양한 개념들은 세계적 유용성에 있어 필수적이라고 필자가 앞에서 언급한 내용과 일치하기도, 반대되기도 한다. 예를 들어, Shultz(2007)가 정의 했듯이 신자유주의적 세계시민은 "그들"의 "뒤"에있는 "우리"의 불평등, 불의, 개별화를 통해 체계적으로 좁혀지고 고립된다. 이는 신자유주의를 타자화된 "그들"인 공공 영역의 가치를 배제한 사적 영역에서 개인의 이익 추구라고 주장한 Dirk Postma(2006)와 같은 시각이다. 신자유주의 기반의 세계시민교육에 대항하는 Shultz의(2007) 다른 두 가지 접근법은 급진적 세계시민[*] 과 변혁주의적 세계시민[**]이다.

중국의 세계시민교육에 대한 나의 분석은, 철저한 분석은 아닐지라도 몇 가지 중요한 비판적인 주장을 제공하기 위해 일부 저명한 비평가 학자의 연구와 필자의 경험을 활용할 것이다. 논의의 단순화를 위해 첫 번째 접근법의 이름을 신자유주의 세계시민교육으로 지정하고 다른 두 가지를 비판적 세계시민교육으로 통합한다. 중국 안과 밖에서 문제시되는 중국 내 세계시민교육의 접근방식과 정치 유형은 무엇인지 중국 내 세계시민교육의 실행과 관련한 어려움은 무엇인지를 다룰 것이다. 이는 여태까지 가장 많은 비판을 받아온 신자유주의 세계시민을 비롯하여 세계시민의 세 가지 접근 방식 모두를 문제시한다.
먼저 중국이 세계시민교육에 있어 "변화가 어려운 지역"인지를 살펴본 후 중국 내의 세계시민교육과 관련해 세 가지 논쟁점을 다룰 것이다. 첫째로, 서구화의 수단, 둘째로, 개발의 공통점과 차이점, 셋째로, 비판적 세계시민교육에 있어 필수요소는 무엇인지에 대한 질문과 함께 민주주의에 대한 접근방식을 논의할 것이다.

"변화가 어려운 지역"? -지식 접근(knowledge access) 및 비판적 세계시민교육

가장 중요한 것은 비판적 세계시민의 접근법이 중국에서 구체적으로 어려운가에 대한 의문이다. 신자유주의의 기초가 극단적인 개인주의와 불평등이기 때문에 세계의 대다수를 어렵게 만든다는 인식에 기반하여 신자유주의적 세계시민교육은 "더 쉽거나 더 어렵다"고 주장 할 수 있다. Lauren은 중국 내에서 세계시민교육을 위한 "변화가 어려운" 지역이 무엇인지를 다음의 저서인 "세계시민교육의 복잡성 탐색: 변화가 어려운 지역, 방법론" 에서 아래과 같이 설명하고 있다:

필자는 물질적, 정신적, 정서적 통제에 대한 세계적 경험을 높이는 중국에 살고 있다. 이러한 통제는 실제로 이 책의 완벽한 출발점이며 중심 주제이다. (L. I. Misiaszek, 2020a, p. 1)

그녀는"작고 평범하지만 구체적인 의심, 좌절, 피로, 가면 증후군 및 빚에 대한 감정이 이 솟구친다(p. 1)" 는 문장으로 "커다란 통제" 하에서 교육과 연수의 절망감을 표현하며 책을 시작한다. 그녀는 중국뿐만 아니라 세계의 다른 지역을 포함하여 다음과 같은 질문을 제기한다. "개발도상국인 남반국 국가(Global South) 내의 '변화가 어려운 지역'에서 어떻게 세계시민과 관련한 교사, 학습자 또는 연구자가 될 수 있을까" (L. I. Misiaszek, 2020a, pp. 1-2).
변화가 어려운 지역에서는 다음과 같이 정의됩니다:
… 외부 및 내부의 여러 행위 주체에 의해 정의되며 세계시민교육 실행에 있어 특수한 어려움을 겪는 상황은 정치적 안정성 또는 다른 이유로 인해 감시 및 통제 된 공간이 많기 때문일 수 있다. (L. I. Misiaszek, 2020a, p. 2)
이 정의에 따르면, 중국은 이러한 특성에 해당한다고, 또는 지리적으로 남반구 국가에 포함되지 않기 때문에 해당하지 않는다고 각각 주장할 수 있다. 그러나 해당하지 않는다는 주장에 있어서, Boaventura de Sousa Santos (2018) 의 정의에 따르면 남반구 국가[***]는 북반구 국가(Global North)에게 영향을 받으며 동시에 그 인식론을 반박하는 관계이다. 즉, 이러한 남반구의 정의와 중국과 북반구국가의 사회역사적 관계를 볼 때 중국은 변화하기 어려운 곳으로 해석할 수 있다.

---

[*] "… 개발과 시민성을 위해서는 세계적 불평등을 심화시키는 데 기여하는 세계적 구조를 분석해야 한다." (p. 252)

[**] "… 세계화는 단순히 새로운 형태의 제국주의나 단일 글로벌 시장 경제로의 진입 그 이상으로 여겨진다… 지역과 세계의 행위 및 아젠다 사이에서 새롭게 협상하는 방식이며, 대립을 해결하고 연대하며 행동하는 것이 필요하다." (pp.254-255)

[***] "… 남반구국가의 인식론은 역사적으로 남반구국가의 국민들이 북서구권의(the north and west) 근대화 지배의 확장으로 인해 가장 많은 피해를 본 이들이기 때문에 존재한다."
(de Sousa Santos, 2018, p. 120)

인식의 다양성 (de Sousa Santos(2018)에 의해 지식의 생태학 으로 불리는) 이 비판적 세계시민교육에 있어 필수적이라면, 이해가 전적인 동의와 같지 않다는 인식 하에, 검열 그 자체가 세계시민교육에게 "변화가 어려운 곳"으로 만드는가? 타인에 대한 이해와 맥락적 추론 없이 비판적 세계시민교육의 궁극적 목표인 평화 (Veugelers, 2011)가 좁은 인식적 이해를 통해 가능한지는 매우 중요한 질문이다. 중국의 검열은 세계적인 온라인 사이트(예 : Google, Facebook, Twitter)를 방문하면 쉽게 알 수 있지만, 이러한 검열로부터 완전히 자유로운 장소는 전 세계에 없다고 생각한다. 그러나 세계시민교육이 "변화가 어려운 지역 내에 있지 않다면, 세계시민교육의 목표는 달성이 가능한가? 이것이 필자의 질문이며, 이에 대한 필자의 답은 '아니오'이다.

'비판적인 학자의 중국 여정: 프레이리에 기초한 내부자-외부자 사이의 갈등 분석" 에서 필자는 검열의 자유"와 "학문적 자유"가 종종 흐릿해지는 미국의 간접 검열에 대해 다음과 같이 논의했다.
… 모든 교육이 정치적이라는 Freire의 (2000)주장에 있어서 학문적 자유에 대한 한계를 질문한다. 학문의 자유는 이분법적 / 또는 절대적이 아니라 상대적이다. 검열의 부재는 서양 학계의 기반으로 칭찬을 받지만, 미국의 검열에는 연방 차원의 기후 변화에 대한 연구 및 지식의 구조적 금지, 일부 주립 학교 시스템에서 억압받는 교육학, 그리고 질병 통제 센터 (CDC)의 자금 지원 문서에 관한 '증거 기반 및 과학 기반'과 같은 7 개의 용어 사용 등이 포함된다. ; 많은 사람들은 절대적 학문의 자유를 가진 정치학으로서, 서구의 연구와 교육을 맹목적으로 선전했다.
(p. 1138)

이러한 정치적 무관심의 불가능성은 또한 Chang과 Turner(2012)가 아래에 주장한 바와 같이 동아시아 상황을 포함하여 시민성의 측면에서 논란이 되고 있다.
시민성에 대한 논의를 하지 않는 것은 정치적으로 무죄이다. 세계화 신자유주의 경제에 통합함으로써 정치적 맥락이 빠르게 변화하여 시민성을 위한 투쟁이 아직 끝나지 않은 동아시아 사회에서는 더욱 그러하다.
(Chang & Turner, p. 40)

비록 중국이 세계시민교육을 하기에는 어려운 곳이 아니라는 의미는 아니지만, 북반구국가에 있어서도 비판적인 세계시민 교육이 어렵다는 점을 지적하고 싶다. 왜냐하면 북반구국가에서 신자유주의가 나타나면서 신자유주의적 세계시민교육이 영속화되었고, 본질적으로 신자유주의는 비판적 세계시민교육 모델과 양립할 수 없기 때문이다.

중국과 남반구국가 일부 지역에는 "위치에 따라 다를 수 있는 '민감한' 주제를 연구하고 가르치기 위한 공간이 주어져야 한다는 학문적 이데올로기가 존재한다."((G. W. Misiaszek, 2018a, p. 2)인용(L. I. Misiaszek, 2018)) (Bungu, 2020, pp. 174-175). " 또한, "민감하고 변화가 어려울 수 있는 지역에서(Bungu, 2020, pp. 174-175)는 다른 연구자들이 쉽게 접근할 수 있는 장소(soft places) 를 찾을 수 있도록 연화(softening)"가 필요하다. 그러나 Edward Said(1979)의 오리엔탈리즘과 같은 탈식민화 이론을 통해 (비서구권을 서구적 시각을 기반으로 분석하는 것을 문제시) 세계시민교육에 있어 중국은 부적합하지만 서구권은 적합하다고 가정하는 전제를 비판적으로 돌아보는 것은 중요하다 (G. W. Misiaszek, 2018a, p. 2). 또한, 세계시민교육의 가능성과 도전 (즉, 연화)을 결정하기 위해 맥락에 대한 비교와 비판적인 분석이 필요하다. 이러한 성찰은 남반구국가에 초점을 맞추고 있는 Lauren Misiaszek(2020a)의 저서가 세계시민교육이 남반구국가에서만 적용하기 어렵고 서구권에서는 그렇지 않다는 뜻이 아니라, 세계시민교육과 관련해 고유한 어려움(Hardness) 이 개발도상국에 있다는 점을 분명히 하는 데에서 드러난다.

세계시민교육은 서구화를 위한 도구인가?

중국 내에서 세계시민교육에 대한 반박은 "세계 시민"이 실제로 세계적인가, 아니면 전 세계의 서구화를 뜻하는가, 또는 서구권 이데올로기의 일방적 주입이 없는 자연스러운 맥락의 세계화인가 등의 문제를 비롯해 다양하고 복잡하다. 물론, 세계시민교육이 중국 공산주의 등을 반영하는 중국적 특성 안에서 진행된다 해도 중국이 선뜻 적극적인 태도를 취할지는 여전히 의문으로 남는다. 이는 서구화를 비롯한 지배적 이데올로기를 거부하는 모든 지역과 국가에 해당하는 문제다. 또한, 맥락이 배제된 지배 이데올로기가 세계화로 인해 지역의 이데올로기로 자리하는 것을 반대하는 모든 개인과 집단에게 있어서도 마찬가지이며, 나와 다른 비판적 태도를 취하는 교육자도 여기에 속한

다. 이러한 측면에서, 알고는 있지만 동시에 많이 알려지지 않은 중국의 지배력 확장과 다양한 소프트파워(soft-power)의 목표를 인식하는 것은 중요하다. 시진핑의 "중국의 꿈"이 반서구화라고 주장하는 Lagerkvist(2016)는 중국에서 해당 개념을 다음과 같이 설명한다.

…이 중국의 꿈은 중국 내의 "가치 프로젝트(value project)"다. 동시에 부상 중인 중국은 국제적인 가치 프로젝트도 시작했다. 초국가적 연결을 증가시키는 것을 목표로 하는 노력 외에도, 중국의 가치와 규범을 전세계에 전파하려는 시도는 점차 늘어나고 있다. 필자는 이러한 가치의 출발이 국가인지 시민인지에 따라 매우 큰 차이가 있다고 주장한다. 서구권 주류 시민에게 전달되는 비서구의 시민 문화와 뉴스 네트워크의 "대비(contraflow)"라는 개념에 포함된 구체적인 가치는 구분되어야 한다 (Thussu 2006). 이 대비는 장기간 헤게모니를 독식한 서구권 문화와 정보의 우위에 대한 반작용으로 이해되어야 한다. 사회경제적 발전, 근대화, 시민과 국가간 관계 등에 대한 비서구권의 시각을 전달함으로써, 남반구국가들은 자유민주주의의 개념과 실행에 있어 국내외에서 반대하고 있는 것이다. 이러한 초 국가적 과정에 비추어 세계 시민성은 중국과 국제사회의 심층적 통합을 이해하는데 유용한가? (pp. 239-239)

세계시민교육이 논쟁의 여지가 많은 보편적 권리를 포함하여 서구적 이데올로기와 윤리관에만 기반하지 않는다면, 미국을 포함한 서국권 역시 세계시민교육에 동의할 수 있다는 점은 매우 중요하다. 이는 유엔의 지속가능발전 목표를 비롯한 많은 글로벌 "프로그램"과 세계시민교육의 교차점이 사실 모두를 포함하지 않는 숨은 이데올로기에 기반하고 있다는 것을 의미한다. 예를 들어 지속가능발전 목표의 경우, 정도는 다르지만 서구화와 신자유주의에 해당하는 목표들이 기반하고 있는 측면을 필자는 지적해왔다 (2018b, 2019, Forthcoming, 2020). 물론 이것이 세계시민교육이나 지속가능발전 목표를 어떤 정부가 통째로 부정하는 근거가 될 수는 없지만 극복하기 어려운 높은 장벽을 세우는 정부에게 있어 글로벌 거버넌스가 포기할 수 없는 구체적 요소를 반대한다는 사실은 중요하다. Lagerkvist(2016)의 말에 따르면, 세계 대다수가 중국의 대비를 본질적인 세계시민교육의 반대로 인식하는 것을 특별히 서구권에 집중하여 문제시할 필요가 있다.

Lauren Misiaszek (2020a)이 밝혔듯, 검열이 비판적 세계시민교육내에서 성립할 수 있는지를 문제화 하는 것은 중요하다. 검열하에서 서로의 다양한 인식의 관점을 이해할 수 있는가? 외부 세계로부터의 세계화와 문화적 개입을 막고 중국의 거버넌스를 오랜 기간 이어진 서구화와 식민지에 대항하는 개념으로 내세우는 것은 "중국의 커다란 통제(China's Great Firewall)" 하의 디지털 시대가 허용하는 역동성과 함께 지속되고 있다. 그러나 우리가 "커다란 통제(the Great Firewall)"를 논의할 때, 이미 지적했듯이 표현과 언론의 자유 및 기타 권리가 보장된 지역에서는 어떠한 통제들이 숨겨져 있는지 기억할 필요가 있다 (G. W. Misiaszek, 2018a).
Lagerkvist(2016)에 따르면, 많은 맥락내에서 위협받고 있으며 비판적 세계시민교육이 근거로 삼고 있는 인류의 보편적 권리에 대해 중국은 다음과 같이 "보편적 가치" 하에서 트로이목마로 주장하고 있다.

… 국영 중국 언론은 20 세기 초 이후 계속해서 문화 제국주의의 영향과 중국의 "문화적 결손"에 대한 우려를 표했다. 이러한 불안은 중국 사회가 서구화 될 것이라는 지속적인 느낌과 서구의 영화, 문학 및 인터넷 문화가 중국 정치 시스템의 핵심 가치를 손상 시키는 트로이 목마라는 데서 기인한다. 그래서 공산당과 정부 인사들이 중국 언론인과 법학자들이 법률 개혁을 추진하기 위해 옹호 한 '보편적인 가치 (universal value)'에 맞서 계속해서 싸우고 있다. (p. 40)

서구화를 반박하는 것은 여러 가지 면에서 보편 주의를 반박하는 것이며, 세계 시민성 내의 보편 주의는 서구화와 직접 연결되는 보편적인 권리와 동일하다. 그렇다 보니, 비형식 교육 (민중교육)이 서구화를 심어주지 못하게 하기 위한 검열은 필수적이다. 비판적 세계시민교육에 보편적 권리가 내제되어 있고, 이러한 권리가 서구적 이데올로기로 간주된다면 이것이 위로부터의 세계화와 일치될 수 있는가. 아니면 이러한 권리는 Torres(2017)가 비판적 세계시민교육을 정의하며 설명했듯이 정치적 의도 없이 전 지구적 공유에서 비롯된 것인가.

역사적, 법적 고려 사항을 넘어서는 것이 중요하다. 개인적 지위로서의 시민권이라는 개념을 넘어 서기 위해 국가 소속 법률적 시민이 보유하거나 보유해야하는 권리와 의무의 조합. (p. 93)

정치적이지 않은 교육과 지식이 불가능하다는 Freire(1998, 2000)의 말은 인용문을 거짓으로 만든다. 그러나 지속적인 세계시민교육 모델의 해체는 중국 시민권을 반박하기도, 동의하기도 하는 다양한 인식론을 통해 이뤄지며, 이는 숨겨진 서구화의 정치학 역시도 포함한다. 이는 여전히 비판적 세계시민교육인지를 문제시하며 세계시민교육이 작동하기 위해서는 국가 시민권에 가치를 부여해야 한다는 Torres(2016, 2017)의 주장과 일치한다.

개발

지속가능발전을 위한 교육 및 관련 세계시민교육에 관련하여 필자는 여러 글(2018b, 2019, Forthcoming, 2020)에서 어떤 종류의 개발이 재현되고 있는지를 질문했다. 경제 정의 모델, 신자유주의, 생태경제 등을 포함한 어떠한 경제의 프레임으로 개발을 정의했는지를 문제삼는다. 이것이 경제 넘어의 이야기인가? 개발은 누구를 위한 개발인가?

이러한 문제 중 가장 중요한 것은 지속적인 투쟁에서 명백한 시민권의 약속 이행입니다. 일본, 한국, 대만의 민주주의 사회에서 그러한 투쟁은 권리 확대의 형태를 취하지만 중화 인민 공화국 (PRC)과 조선 민주주의 인민 공화국과 같은 국가에서는 정치적 시민권조차 먼 목표로 남아 있습니다 . 문제를 더욱 어렵게 만들기 위해, 이러한 권리 중 일부는 세계 신자유주의, 특히 사회 시민권과 관련된 권리 하에서 달성하기가 훨씬 어려워졌습니다. 사회주의 정권이 다른 차원의 시민권보다 사회를 우선 시 한 인민 공화국에서 국가 경제가 세계 자본주의에 통합되었을 뿐만 아니라 그 권리들로부터도 후퇴 되었습니다(Liu, 2007; Solinger, 1999; Yan, 2008).
(Chang & Turner, 2012, p. 52)

동아시아 상황은 경제 발전과 시민권 개념에 초점을 맞춰 문제시 될 수 있다. 세계화를 통한 "국가 엘리트와 일반 시민 모두의 주요 관심사는 경제 발전과 시민의 자유가 아닌 물질적 안녕의 양상"이었기 때문이다(Chang & Turner, 2012, p. 172). 송길섬(2016)이 "중국이 세계에서 더 강력한 역할과 더 큰 영향력을 갖기 위해 노력하고 있으며, 세계시민교육을 개선하는 것은 곧 미래에 가장 중요한 전략적 행동 중 하나가 될 것"(p. 81)이라고 주장했듯이, 개발의 증대화 함께 중국은 세계시민교육 성패의 중요한 기로에 놓여있다. 다음 논의에서는 점차 서구화 되는 개발 이데올로기와 세계시민교육이 이를 위한 도구인지를 토론할 것이다.

서구화된 개발에 대한 반향

중국은 기술 / 과학 지식과 경제력 향상에 활용되는 세계화보다는 문화적 세계화를 매우 걱정한다. 그러나 세계화에 대한 중국의 소프트 파워 접근 방식은 역사적 권력 관계의 반대편에서와 같은 양상을 달성하게 된다고 주장할 수 있다.

중국 당국은 기술과 외국의 직접 투자의 물질적, 과학적 차원보다 세계화의 문화적 측면에 대해 더 불확실한 입장을 유지하고 있습니다.(W. Au, 2009; Torres, 2014) … 이와 같이, 중국은 여전히 문화의 세계화, 외국 뉴스 매체의 역할 및 사회 과학, 예술계 및 중국 이외의 문화 기관에서 생산된 학술 지식에 관해 여전히 당국 내의 규칙을 준수합니다. 따라서 중국의 오랜 국가 통치권은 바람직하지 않은 생각의 흐름이 중국 내 실제 및 온라인 영역에 영향을 미칠 때마다 개입할 수 있게 작동한다. (Lagerkvist, 2016, pp. 239-240)

그러나 이는 중국을 비롯한 동아시아에서만 작동하는 것이 아니라, 서구, 특히 일부 신자유주의와도 일치한다. 경제 발전으로만 좁게 해석되는 시민권의 문제화는 중국에서만 나타나는 것이 아니라 서구권에서도 "좋은 시민"을 "좋은 소비자"로 동일시 하기 때문에 널리 비판을 받았다. 즉, 많은 학자들이 거론한 중국과 경제의 불가분 관계성에 대해 탈-동향화 를 통한 비판적 비교가 필요하며 Chang과 Turner (1979)는 이를 동아시아 전반으로도 확대해 논의했다.

민주적 탄력성-불가피한 비판적 세계시민교육의 구성요소 문제

세계시민교육의 본질적 질문은 "비판적 세계시민교육"이 되기 위해 필수적인 "구성요소"는 무엇인가 이다. 중국 내에는 필수적인 "구성요소"나 이데올로기와 깊이가 부족한가? 앞에서 언급 한 바와 같이, 검열 되지 않은 정보의 접근이 가능할 수 있지만, 어느 곳이나 어느 정도의 간접 / 직접 검열은 하고 있으며 중국은 고유한 그들의 수준의 검열을 하고 있다고 필자는 주장한다. 또 하나의 핵심은 민주주의이다. 이는 시민으로서의 의사 결정 측면에서 Marshall의(1950) 시민권 모델 또는 비판적 세계시민교육 모델, 또한 환경권과 책임을 포함하는 필자가 제시한 모델(G. W. Misiaszek, 2011, 2015, 2018b; Whiting, Konstantakos, Misiaszek, Simpson, & Carmona, 2018)과도 연결된다. 서구의 많은 사람들이 민주주의를 중국의 통치와 모순되는 것으로 여기지만 WenChao Zhang(forthcoming, 2020)과 같은 많은 학자들이 중국의 민주주의 교육에 대해 지속적으로 연구하고 민주주의 및 학교 내 민주주의에 대해 기록했다. 아래 Zhang(forthcoming, 2020)의 인용문은 이러한 역사 중 일부를 보여준다.

… 민주주의의 실천은 역사적 시간에 걸쳐 많은 변화를 겪었고 심지어 같은 역사적 순간에도 다른 형태를 취해 왔지만, 여러 가지 핵심 원칙에 뿌리를 두고 있다. 주권은 국민으로부터 나왔으며 사회는 일련의 법을 통해 작동하고 개별 시민은 보장된 권리를 향유한다는 등의 원칙이 그것이다. 물론 '국민'을 구성하는 사람들은 다양할 수 있다. 법률이 만들어지는 형식과 권리의 범위 및 지정도 다를 수 있다. 그러므로 민주주의 교육의 개념 역시 시간과 상황에 따라 변할 수 있는 탄력성을 가진다.

Zhang이 (forthcoming, 2020)위에서 설명했듯이, 중국에서 민주주의 교육 내 탄력성이 있으며, 이는 중국 내 교육 분야 민주주의 개념과 관련한 저자의 연구에서 잘 드러난다.
중국의 문제는 "두터운(thick) 민주주의"와 "얕은(thin) 민주주의"라는 용어에서 보이는 민주주의 깊이에 있다. Chang과 Turner(2012)는 시민권과 민주주의가 "적극적인"시민을 요구하는 측면에 있어서 대부분의 아시아권 국가를 비롯해 중국은 "적극적인 주체로서 시민을 인식하기 보다 국가의 주요 의무인 사회질서에 대한 경향이 있다"(Chang & Turner, 2012, p. 30)고 주장한다.

이 얕은/ 두터운 민주주의라는 단어는 중국에서는 물론 중국 밖에서도 문제가 된다. 예를 들어, 어느 곳에서나 신자유주의 내에서 민주주의를 논할 때, 의사 결정의 힘과 목소리를 갖는 것은 부, 소비 및 권력과 관련이 있다. 이는 "좋은 시민"이 "좋은 소비자"(Barber, 2002; Kahn, 2009)인지에 대한 질문을 하게 만들며, 이와 관련해 지역과 세계 시민권의 영역에서 문제제기를 할 것이다.

비판적 민주주의 교육 – 논쟁 지역

교육 영역에서, John Dewey가 중국을 방문했을 때 세계시민교육과 비슷하게 민주주의와 교육에 관한 연구를 했던 적이 있다 ((Allsup, 2012; Yang & Frick, 2015; H. Zhang, 2010)인용(W. Zhang, forthcoming, 2020)). Zhang(forthcoming, 2020)이 Chuankao(2009)를 인용해서 언급했듯이, 중국 학교교육에 영향력이 있는 Dewey는 교육이 맥락을 고려해야 한다고 주장했고 교육에서 민주주의의 깊이 문제는 다시 중요한 화두가 되었다.
Zhang(forthcoming, 2020)은 다른 학자들의 연구(Yang & Frick, 2015)를 통해 Dewey가 유교에 대한 이해와 실용성에 대한 고민을 바탕으로 중국을 방문한 다른 학자들(예를 들어,Bertrand Russell) 보다 더 깊이 있었다고 설명한다.

여기서는 Zhang 이 언급한 민주주의와 교육의 탄력성에 관한 은유에 대해 논하려고 한다. 예를 들어, 역사의 관점에 따라Dewey가 중국학교교육에 영향을 미쳤다고 보거나 또는 벗어나 있다고 본다. 즉, 듀이를 반-마르크스(Su, 1995) 주의자로 보기도 하고, 소련 학교교육을 지지하면서 및 서구의 교육과 거리를 두거나 거부하면서 유교의 입장으로 회귀하면서 중국 학교교육에 미치는 영향이 달라졌다는 것이다. 민주주의 깊이 문제에 더하여, 단순화된 실용 및 학생 중심의 학습 외에 Dewey가 중국에서 수년간 진행한 연구의 깊이 자체에 대한 질문도 가능하다. (W. Zhang, forthcoming, 2020). Zhang(forthcoming, 2020)의 아래 인용문은 이러한 Dewey의 정치적 측면의

분리를 요약하고 있다. 필자는 Freire와 같은 비판적인 학자들과 비교했을 때, Dewey의 연구에 있어 정치적인 측면이 중심이 있거나 또는 기초논의는 아니었다고 본다. 오히려 교육의 기술적인 측면에 초점이 맞추어져 있다.

… 중국에서의 연구와 실천을 검토 한 결과 Dewey 이론 전체에서 교육과 민주주의 사이의 불가분의 관계가 분리되어 있는 것으로 보인다. 교육을 통해 중국에서 사회주의 민주주의를 추구한다는 것은 매우 약하고 모호하다. Dewey 이론을 적용하는 것에 초점에 집중한다는 것은 일반적으로 정치 이념과의 양립성과 교육과정 실천에 대한 논쟁의 반복을 포함한다. (W. Zhang, forthcoming, 2020)

Freire의 연구들은 사회적 억압/불의에 대한 교수법에 기초하고 있다. 여기에는 역량강화 (empowerment)와 억압에 대한 논쟁의 장(constested terrain) 으로서 교육의 역할이 포함된다. Wenchao Zhang(forthcoming, 2020)은 중국과 관련해 Dewey가 8000개 이상의 논문을 집필했으나 Freire는 약 200개의 논문을 집필하며 상대적인 차이를 찾아냈다. 예컨대, 영어로 된 모든 사회 과학에서 세 번째로 많이 인용 된 책인 Freire의 페다고지(Pedagogy of the Oppressed)의 경우를 보았을 때, 서구사회와는 다른 양상을 보인 것으로 알 수 있다 (Green, 2016). 이를 고려할 때, Freire의 이론을 뿌리를 두는 비판적 세계시민교육이 중국 내에서 얼마나 "비판적"으로 기능할 수 있는가. 이는 구조를 넘어서는 Freire 의 경험의 문제기도 하다. Freire의 업적과 애리조나의 구조적 "반노출(de-exposure)"도 마찬가지 사례다. Wenchao Zhang은 Freire의 업적이 중국에서 어떻게 활용되는지에 대해 말한다.

...대화 방법을 정교하게 다룰 때, 대다수의 연구자들은 질문을 제기하는 스타일 뿐만 아니라 질문을 제기하고 답변하는 과정에 중점을 둔다.(S. Zhang, Chen, & Zeng, 2019)… 많은 학자들은 교육과정 실천에 대한 그의 생각을 기초 교육 교육과정 개혁 또는 Dewey 이론을 보충하는 새로운 방식으로 시도한다.
일반적으로 그의 이론에 포함된 정치적 의미와 사회적 목표는 이론 및 실제에 있어 모두에서 등한시 되었다. 중국 내 Freire의 영향력 검토는 정치 이데올로기의 유사성과 국가 상황이 언급되지 않았을 것이라는 내 가정과는 차이가 있다. (forthcoming, 2020)

대화로 단순화된 Freire의 비정치화에 대해 많은 학자들(W. W. Au & Apple, 2007)이 논의 하였으나, 어떠한 결론도 나지 않았다. 따라서 비판적 세계시민교육의 필수 요소를 논의할 때 이러한 비정치화를 반드시 고려해야 한다.

시민성과 관련 없는 역사

Chang and Turner(2012)는 "동아시아권의 진보는 T.H.마샬의 (1950) 의 에세이에서 논의된 시민법에서 정치적 시민성 이어 사회적 시민성으로의 진화하는 단계로 이해할 수는 없다" (p. 1) 고 주장한다. Brian E. Walker(2017)는 중국 국민이 뉴욕의 센트럴 파크와 유사한 공공 공간의 소유가 불가능하다고 주장한 Liang Qichao (1873-1929)를 포함하여 역사적으로 많은 중국 학자들이 시민성 이데올로기 대중화의 어려움과 불가능성에 대해 논의했다고 말한다. 이는, "모든 가족이 사용 할 공공의 영역이나 공공의 이익에 대한 이해가 거의 없었기(Walker, 2017, p. 19)" 때문이며, 개인적으로 필자가 사는 곳 바로 옆에 위치한 베이징의 가장 큰 공원 중 하나인 Chaoyong 공원도 역시 마찬가지다. 그러나 Walker는 다음과 같이 주장한다.

마르크스와 레닌에서 많은 것을 빌려온 모택동사상은 현대 중국의 정치문화의 근간이이라고 생각할 수 있는 서구의 시민(civic)으로부터 파생되어 확립된 것으로 보일 수 있다. 즉, 가족주의적 유교사상이 미치는 강력한 영향력에 반대하기 위해 서구 시민의 개념을 차용한 것이다. (Walker, 2017, pp. 20-21)

필자는 이것을 "서구"가 아닌 곳에서 세계시민교육의 가능성을 분석하는데 있어 오리엔탈리즘의 탈식민주의 이론이 필요하다는 또 다른 주장으로 본다.
시민성과 민주주의의 측면에서 계층적이며 가족주의적 기반을 가진 유교가 (Schuman, 2015; Walker, 2017) 본질적으로 어떻게 양립할 수 없는가에 대한 많은 논의가 있으며, 이에 대해 Knowles(2015) 는 다음과 같이 설명한다.

Samuel P. Huntington(1991)은 유교가 위계적인 계급구조, 강한 리더십, 그리고 경쟁보다는 조화와 협력을 강

조하고 있고, 이것이 민주화를 방해한다고 주장한다. 실제로 유교와 민주주의의 차이로 인해 싱가포르 리콴유 총리는 Fareed Zakaria와의 인터뷰에서 유교적 동아시아에서 서구식 자유 민주주의와 사회의 비호환성을 주장했다.(Zakaria, 1994) (Knowles, 2015, p. 191)

… 동아시아 시민성의 특성으로, 문화적으로 정의된 시민성의 근원으로서 유교는 같은 정치적 그리고 사회적 이익을 생각하는 누군가에게는 대안으로 대표될 수 있었다. 그러나 다른 누군가에게 유교의 부활이 1970년대 후반 중국에서 일어난 혁명이 후퇴한 것으로 여겨졌다. 역사적으로 동아시아 사회에서 일어난 문화에 대한 투쟁은 시민성 투쟁의 본질이었다. (Chang & Turner, 2012, pp. 47-48)

아래 절에서 논의될 "화합"의 해체와 더불어, 위계 구조에 기반한 리더십에 초점을 맞춰, 사회의 비판적이고 민주적인 개념은 목소리를 낼 수 없는 대중이 아닌 리더십에 의문을 제기해야 한다. 성별 및 가족 관계 등을 포함해 "리더"의 다양한 측면이 있지만 (Schuman, 2015), 이론적으로 민주주의는 도덕과 윤리성을 포함한 리더십의 스킬을 문제화해야 할 것이다.

아시아권에서 도덕 및 윤리 교육은 시민 교육과 연결되어 있지만 이들은 다른 명칭으로 불리기도 하고, 또 일부 학자들은 이것을 유교와도 연결 짓는다. 첫 해 학부 수업을 가르칠 때 "시민성"이라는 용어의 다음과 같은 측면을 보았다. 학생들은 "시민성"이 무엇인지, 즉 때로는 "주체(subjecthood)"와 같은 단어를 의미하는지 또는 윤리 및 도덕 교육과 연계되어 있는지 등을 질문했다. 대부분의 학문이 서구에서 시작되고 시민성이라는 개념이 서구에서 나왔기 때문에 (Choo, 2015) 시민성의 "세계화"는 당연한 것으로 간주되어 많은 상상력을 요구하지 않는다. 중국 뿐 아니라 남미와 인도 등에 있는 동료들에게도 이러한 지적을 듣곤 한다. 또한, 세계시민교육의 주요 주체가 UNESCO인 만큼 UNESCO내의 권한은 누가 갖는지에 대한 우려도 있다. 그러나Knowles(2015)는 한국의 시민교육을 볼 때, 유교가 민주주의에 미친 긍정적 또는 부정적 영향에 대한 많은 학문적 논쟁이 있다고 강조했다.

조화가 해체됨 : 비판성(critical-nesss)과 전세계적 공유가 공존하는 논쟁 지역

중국 내 채택여부와 함께 비판적 세계시민권의 주요 문제는 이데올로기적 토대와 포용의 범위에 있어 어떻게 조화가 어떠한 프레임으로 학습되는가이다. 이 포용의 문제는 어떤 "조화" (개인부터 사회, 인구, 환경에 이르는) 가 중요시 되는가를 다뤄야한다.

필자의 논문(G. W. Misiaszek, 2011, 2016, 2018b) 에서 다뤘듯, "같은 시민(fellow citizen)"이라는 포용의 개념은 지역에서 국가 (전통)로 다시 지구로, 행성에 이르기까지 그 장을 넓히는 다양한 시민성의 영역 (즉, 복수 시민성(plural citizenships))을 개념화하여 "우리"의 정도를 넓히는 일이다. 시민성 내의 조화에 대한 아시아의 중요성은 다음과 같이 논의된다.

… 아시아의 맥락에서 조화를 강조하는 것은 시민성의 주요 특징이다. 이것은 우주에서의 관계와 서로의 사회적 관계에서 삶의 기본 철학으로 조화로운 관계를 유지하려는 것에서 비롯된다. 조화라는 좋은 인간 관계를 유지하는 것은 중국 문화에서 우선적인 의제이다. 직업적 가치와 관련해 아시아권 교육지도자들은 "개인 경쟁력과 창의성"보다는 "충성, 복종, 근면 및 시간 엄수"에 더 높은 가치를 두는 것이 확인된다. (Lee, 1998, December). (Lee, 2003, p. 15)

동아시아, 특히 중국에서 조화와 그것이 미치는 영향은 무엇인가. 이는 마치 국가적 시민성이 조화에 근거한 시민성의 가치와 부합하는 것이라는 것과 달리, 세계시민교육 자체는 복수 시민성의 논쟁지역에 위치해있는 것인가에 대한 물음이다. 누가"조화"의 범위에 포함되는가에 대한 질문 이외에도, 글로벌 관점에서 자기-국가 시민성 분석을 포함해 비판적 사고와 교육학에 관련한 문제들이 제기된다.

중국 철학은 민사 계약 (minyue)이라는 개념을 가지고 있다. 그러나 중국철학은 홉스의 사회계약론과 달리 갈등이 아닌 조화에서 비롯되었다. 권리의 개념은 개인이 국가에 대해 주장을 하는 투쟁에서 나온 것이 아니라 공유된 이익의 개념에서 나온 것이다. (Chang & Turner, 2012, p. 24)

홉스는 모든 분쟁에 대한 자유가 없다면 항상 폭력으로 이어질 것이라는 의미를 담은 시민성의 개념을 만들었다.[*] 자신을 낮추는 중국식 조화와 이 조화는 다르지만, 필자는 이 개념이 비판적 세계시민교육과 같은 맥락이라고 주장한다. 물론 이는 다양한 맥락에서 세계시민교육에서 논쟁점이 될 수 있다. 이는 비판적 교육학과 조화롭지 않으며 심지어 폭력까지 가능하게 하는 대립적인 논쟁에서 논의되는 많은 개념들에 반대한다.

중국에서, 필자는 동료들과 "비판적"인 것이"조화"와 양립할 수 없다는 것에 대해 많은 학술적인 토론을 했다. 이러한 주장은 비판적 세계시민교육을 포함하여 수업과 학계에서 비판적 이론들을 다루지 않게 만들 수 있다. 그러한 토론을 시작하는 주요 질문은 그들이 어떻게 "조화"를 정의 하는가? 하고 묻는 것이다. 그 후, 필자는 교육과 학습에 대한 다른 관점들 (또는 Freire용어로 주제별 세계(thematic universe))이 결코 중립적이거나 비정치적인 과정이 아니기 때문에(Freire, 2000) 비판적 교육학내에서 갈등은 서로를 이해하기 위해 필수적인 것으로 여겨진다는 점을 설명하곤 한다. 우리가 세계와 지구에 대해 전반적으로 배우면서 서로 다른 이해와 인식론적 배경을 가지고 있는 것처럼 필자는 Freire(2000), Michael Apple(1990), de Sousa Santos(2018)와 마찬가지로 교육을 정치적으로 중립화하는것은 교육을 비인간화 하는것이라고 말한다.[**] 이러한 논의에 참여하는 또 다른 측면은 "평화"와 "평화 교육"은 갈등을 제거하는 것이 아니라 갈등으로 인한 폭력을 종식시키는 것인데(Bajaj, 2008; Harris & Morrison, 2003), 이는 세계시민교육의 궁극적인 목표이다. 중국에서 비판적 세계시민교육의 성공을 위해서는 "조화"가 무엇인지, 그리고 "갈등" 과 관련 "비판성"의 이해를 넓히기 위해 내부와 외부에서 조화가 어떻게 인식되는 지에 대한 비판적이고 민주적인 대화가 필요하다.

Lauren Ila Misiaszek(2016)과 함께 쓴 글에서 이러한 문제를 주요 환경 교육학(특히 생태 교육학) 및 동아시아의 세계 시민성의 영역에서 논의했다. 또한 이 주제에 대해 세계시민 및 교육을 포함해 고등 교육에 대해 다뤘다(2018a). 우리는 국가 및 하위 국가의 시민성 분야의 전통적인 영역을 넘어서서 어떻게 생태 교육과 세계시민교육의 조화를 넓혀야 하는지 분석했다. 우리는 WingOn Lee(2003)가 사용한 조화에 대한 훌륭한 비유와 함께 반항하지 않고 나쁜 상태의 집에서 살기를 선택하는 것에 대한 Liang Suming(1930)의 이야기를 분석했다(G. W. Misiaszek & Misiaszek, 2016).

중국의 맥락에서 세계시민교육 내의 전 지구적 공유을 해결하는 것은 여기에서 필수적입니다. UCLA의 전임 교수이자 유네스코 글로벌 학습 및 글로벌 시민 협회 회장 인 Carlos Alberto Torres(2016, 2017)는 세계시민교육이 성공하기 위해서는 모든 인류가 자신의 사회에 공통적으로 바라는 다음과 같은 전 지구적 공유가 있어야 한다고 주장했다: 환경적으로 안전한 주거공간, 평화, 자신의 정체성 (즉, 토레스가 정의한 인물(2016, 2017))으로 살아 갈 수 있는 것.[***] 우리는 Suming(1930)의 집 이야기를 다음과 같은 측면에서 비판한다. 예를 들어, 필자의 논문(G. W. Misiaszek, 2011, 2015, 2018b) 에서 필자는 사회 정의 없이는 평화가 불가능하며 지속 불가능한 환경적 폭력으로 인해 사회 정의는 불가능하다는 생태 교육학적 주장을 내세운다. 즉, 이는 전 지구적 공유와 첫번째 두가지 조건과 관련하여 해석 수 있다.[****] 필자와 Torres(G. W. Misiaszek & Torres, 2019)도 Freire의 페다고지에 추가로 한 장을 구성하여 위와 같은 주장을 다루었다 (생태교육학은 Freire 죽기 전 다음 책 주제로 쓰고자 했던 내용이다).

Torres가 말한 전 지구적 공유 중 세번째 조건의 경우, 신자유주의적 개인주의와 인격(personhood)의 차이는 정의와 관련해 비교 및 대조되어야 하며 시민성과 조화에 대한 중국식 이해에 문제를 제기해야 한다. 다음 두 인용문은 서구화 기반의 신자유주의적 개인주의의 많은 측면을 반박하는 중국 유교 전통 내외부에서 논하는 조화에 대한 또

[*] "…홉스는 자연 상태에 존재하는 두 가지 '자연'의 원칙에서 '모든 인간과 모든 것에 대한 자연권이 존재하는 한 그 어떤 이에게도 자연에서 살아가는 시간 동안의 안전이 존재하지 않기 때문에 인간은 평화를 원한다. 이는 모든 사람들로부터의 모든 것에 대한 자신의 권리를 주장하지 않겠다는 상호간 합의에 의해서만 가능하다. 일부에게만 권리를 양도하는 것은 이들만 포식의 대상이 되기 때문에 공정하지 않다." (Teacher Law, November 2013)

[**] 이 논증은 사회학적 논의로, 우리 개인이 세계의 다른 사람들과의 사회적 상호 작용에서 비롯된 것임을 이해한다는 Freire(W. Au, 2009; Torres, 2014)의 견해와 일치한다.

[***] Torres(2017)의 인격에 초점을 둔 전 지구적 공유의 측면은 오히려 "자신을 돌보는 것"과 "타인에 대한 책임 그리고 국가의 발전"에 대한 개인의 이해, 책임 및 실천을 갖는 것으로 구성되어 있다.
… 평등 한 사람들이 점점 더 다양해지는 세계에서 민주적으로 함께 살면서 개인 및 문화적 관심사를 충족시키고 삶, 자유, 행복 추구에 대한 양도할 수 없는 권리를 얻는 방법을 찾아야 한다. 평화에 대한 큰 의문은 차이가 있으면서도 어떻게 연대의 정신을 키우느냐 하는 것이다(Gitllin, 1995). (p. 94)

[****] "지속할 수 없는"이라는 용어는, 예를 들어 전등 스위치 켜기에서부터 심해 석유 시추에 의한 해양 오염에 이르기까지 환경 폭력의 연속성이 존재한다는 주장과 함께 사용된다. (G. W. Misiaszek, 2015, 2018b)

다른 측면을 나타낸다.

공리주의적 개인주의에 대한 서구의 생각은 일반적으로 단순한 이기심으로 비난되었고 '주권을 가진 개인 (sovereign individual)'의 개념은 분명히 중국 유교 전통과는 거리가 멀었다. 대신 개인은 항상 상호 관계 내에서 정의된다. (Chang & Turner, 2012, p. 24)
공산주의 혁명 이후에도 가부장적 권위에 대한 사상은 강력하게 남아 중심적인 국가적 통일성을 유지했으며 국가는 일반적으로 일부 친족 조건으로 구상되었다. 시민은 경제적 관심이 아니라 상호 관계에 묶여있는 친족과 같다. 중국 지식인들은 민중의 참여라는 의미를 반영하듯, 루소와 같은 사상가들의 영향을 받았지만, 권리에 자리하고 있는 억압에 대한 해결책 대신 사람들의 분열과 가족주의를 위한 해결책을 찾았다. (Zarrow, 1997, p. 14) (Chang & Turner, 2012, p. 24)

두 번째 인용문은 개인주의와 다르고 개인의 개성과도 다른 민족주의(peoplehood) 라는 용어를 사용한다. 중국의 맥락에서 민주주의와 "공공 영역"을 가지는 것에 대한 논의로 돌아가, Walker(2017)는 세계시민교육과 관련하여 각 용어가 의미하는 바를 분석할 필요가 있다고 다음과 같이 주장한다.

중국 사상 내에서 시민의 자리에 대한 문제는 시민 그 자체 이상의 여러 차원에 의해 수수께끼로 변한다. 시민 공화당의 이념 차원에서 "사람들에 의한"이라는 말이 강조되었다면가, 그 대답은 분명히 No다 – 중국은 국민들이 자유롭고 개방 된 단어로 미래를 논의 할 수 있는 공공 영역을 갖지 못했다… 그러나 우리가 시민을 공공의 이익에 대한 공공의 관심과 서비스 가능성으로 해석한다면, 우리는 중국 사상에서 이 이상에 대한 상당한 지적 정교함을 발견 할 수 있다. (pp. 20-21)

WingOn Lee(2003)는 또한 중국 교육 내에서 "애국심"의 개인주의적 자질을 다음과 같이 주장한다.
애국심과 관련하여 언급된 개인주의적 자질들 가운데 교사들은 옳고 그름을 판단하고 정직하고 높은 열망을 갖고 열심히 일하며 자신을 돌보는 데 있어 강한 책임감을 갖는 능력을 가지고 있었다. 타인에 대한 강한 책임감을 갖고 국가 발전을 자신의 책임으로 생각하는 것은 학생들이 기르도록 기대되는 집단과 국가에 대한 태도이다.
교리와는 별도로, 애국심 교육에 대한 강조는 독립적인 사고에 대한 관심에서 시작됩니다. 사고하고 행동하고 잘못을 바로 판단 할 수 있는 능력은 개인이 애국심을 가진 사람이 되는 중요한 특성으로 간주된다.
(Lee, 2003, pp. 20-21)

중국의 애국심

중국에서 국가의 번영을 위해 필요한 시민성을 기르는 것은 외부의 관점에서 보았을 때, "애국심"의 이상으로 받아들여진다. Torres(2016, 2017)강조했듯, 성공적으로 국가 시민성의 가치에 세계시민교육을 더하기 위해서는 비판적 세계시민교육이 어떻게 Lee(2003)가 정의한 애국심과 일치 및 대립하는지에 대한 핵심적인 질문을 돌아봐야 한다. 추가적으로 Syed Nitas Iftekhar와 필자는 Lauren의 저서 "변화가 어려운 지역"에서 인도와 중국의 생태 교육과 세계 시민권을 비교하는 연구를 분석했다(2020). 다시 말해, "시민성"이 국가 간에 통용되는 시민성이 구성되는 것에 들어갈 있는가에 대한 분석이었다. 즉, 시민성과 국가 간 통용되는 시민성은 이데올로기와 교육학에서 본질이 되는 다양성이 세계시민교육 내에서 이질적으로 정의되고 있다는 점에 반하고 있지 않은가에 대한 것이다 (Syed & Misiaszek, 2020).

Lee(2003)가 시민성의 개념을 넓힌 것처럼 세계 시민성은 전자가동질성에 초점을 맞추고 후자가 이질성 및 다양성에 근거한 것처럼 모순된 것으로 발견 될 수 있다. 우리는 (Syed & Misiaszek, 2020) "시민/시민성"이라는 용어를 고집하지 않지만, 이 논의는 세계시민교육의 이해에 관한 깊이 있는 논의를 위해 필요할 때가 있다고 주장했다. 또한 Nitas는 그녀의 박사학위 논문(Syed, 2018)에서 "세계시민성이" 상생과 세계 평화에 대한 존중 및 이해보다는 서구화와 엘리트주의에 대한 분석이라는 점을 발견했다. Shultz(2007)의 정의를 차용하여 보았을 때, 연구 참여자들은 인도의 학자들과 대중이 교육학과 전반적인 이데올로기를 비판적인 접근이 아니라 신자유주의적 세계시민으로 보고 있다고 응답하였다. 인도에서, 세계시민교육은 뉴델리의 매우 폐쇄적인 엘리트 커뮤니티에게만 적용

되기 때문에 참가자 중 한 명은 엘리트주의와 서구화에 대한 비유로 닫혀있음(gatedness) 라는 단어를 사용했다. 우리는 베이징 거주 경험을 바탕으로 이런 서구화와 엘리트주의, 혹은 연구참여자가 사용한 닫혀있음이라는 용어가 중국 내에서는 어떻게 인식되는 지를 성찰했다. 결론적으로 , 우리의 중국 경험과 마찬가지로, 언급한 연구에서, 시민성이라는 단어는 종종 “여기”라는 스스로의 방식을 지니고 있다고 보았다. 이러한 새로운 정의는, 앞에서 논의한 동질성 및 이질성 등의 목표를 지닌 전통적인 시민성의 정의와 국가적 시민성을 반박하거나 위협한다.

또한, 우리와 타자를 나누는 도구로써 시민성이 사회-역사적으로 사용되었고, 이러한 억압을 이해하기 위한 이론적인 논의는Fanon(1963, 1967), Memmi(1967), Said(1979), de Sousa Santos(2007, 2018)의 탈/후기 식민주의에서 볼 수 있다. 시민성의 개념과 이해 자체가 서구의 것으로 인식되면, 비서구권에서 시민성은 서구화를 강화시키는 수단이 될 수 있다. 이는 비서구권만의 시민성 개념이 정립되어야 할 또 다른 이유이기도 하다.

참고 문헌

Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: A meditation on democratic origins. British journal of music education(29), 171-179.

Apple, M. W. (1990). Ideology and curriculum (2nd ed.). New York: Routledge.

Apple, M. W., & Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), International handbook of comparative education (Vol. 22, pp. 991-1007): Springer Netherlands.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. s. A. (2009). Mapping critical education. In M. W. Apple, W. Au, & L. s. A. Gandin (Eds.), The Routledge international handbook of critical education (pp. 3-20). New York, NY: Routledge.

Arnove, R. F. (1994). Education as contested terrain: Nicaragua, 1979-1993. Boulder: Westview Press.

Arnove, R. F. (1995). Education as contested terrain in Nicaragua. Comparative Education Review, 39(1), 28-53.

Arnove, R. F. (2007). Introduction: Reframing comparative education: The dialectic of the global and the local. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), Comparative education: The dialectic of the global and the local (3rd ed., pp. 1-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Au, W. (2009). Fighting with the text: Contextualizing and recontextualizing Freire's critical pedagogy. In M. W. Apple, W. Au, & L. s. A. Gandin (Eds.), The Routledge international handbook of critical education (pp. 219-231). New York, NY: Routledge.

Au, W. W., & Apple, M. W. (2007). Reviewing policy: Freire, critical education, and the environmental crisis. Educational Policy, 21(3), 457-470.

Bajaj, M. (2008). Encyclopedia of peace education. Charlotte, NC: Information Age Pub.

Barber, B. R. (2002). The educated student: Global citizen or global consumer? Liberal Education, 88(2), 22-28.

Bungu, L. S. M. (2020). The Past, Present and Future State of Citizenship Education in Zimbabwe. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp. 163-177). New York: Routledge.

Chang, K.-S., & Turner, B. S. (2012). Contested citizenship in East Asia: Developmental Politics, National Unity, and Globalization. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.

Choo, S. S. (2015). Citizenship education in Asia. Asia Pacific Journal of Education, 35(2), 149-152. doi:10.1080/02188791.2015.1048764

Chuankao, W. (2009). 杜威来华与“五四”之后的教育界——以陶行知的杜威思想受容为中心. 社会科学研究, 142-153.

de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Review (Fernand Braudel Center), 30(1), 45-89. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40241677; http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html

de Sousa Santos, B. (2018). The end of the cognitive empire : the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press.

Fanon, F. (1963). The wretched of the earth. New York: Grove Press.

Fanon, F. (1967). Black skin, white masks. New York,: Grove Press.

Freire, P. (1998). Politics and education. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Continuum.

Gadotti, M. (1996). Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education. Albany: SUNY Press.

Gitllin, T. (1995). The twilight of common dreams: Why America is wracked by culture wars. New York: Henry Holt.

Green, E. (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Retrieved from http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/

Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). Peace education (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.

Huntington, S. P. (1991). The third wave : democratization in the late twentieth century. Norman: University of Oklahoma Press.
Kahn, R. (2009). Producing crisis: Green consumerism as an ecopedagogical issue. In J. Sandlin & P. McLaren (Eds.), Critical pedagogies of consumption: Living and learning beyond the shopocalypse (pp. 47–57). New York, NY: Routledge.
Knowles, R. T. (2015). Asian values and democratic citizenship: exploring attitudes among South Korean eighth graders using data from the ICCS Asian Regional Module. Asia Pacific Journal of Education, 35(2), 191–212. doi:10.1080/02188791.2015.1005053
Lagerkvist, J. (2016). China and the world: convergence on global governance, divergence on global citizenship? In I. V. Langran & T. Birk (Eds.), Globalization and global citizenship : interdisciplinary approaches (pp. 238–247). London; New York: Routledge,Taylor & Francis Group.
Lee, W. O. (1998, December). Qualities of citizenship for the new century: Perceptions of Asian educational leaders. Paper presented at the Keynote address presented in the plenary panel on The Citizen of the New Century, Fifth UNESCO-ACEID International Conference on Reforming Learning, Curriculum and Pedagogy: Innovative Visions for the New Century, Bangkok, Thailand.
Lee, W. O. (2003). Conceptualizing citizenship and citizenship education in Asia. Pacific-Asian Education Journal, 15(2), 8–26.
Liang, S. (1930). Zhong Xi Wenhua Ji Qi Shehui [The Cultures of the East and the West and Their Philosophies]. Hong Kong: Longman Press.
Liu, S. (2007). Social Citizenship in China: Continuity and Change. Citizenship Studies, 11(5), 465–479. doi:10.1080/13621020701605776
Marshall, T. H. (1950). Citizenship and social class and other essarys. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Memmi, A. (1967). The colonizer and the colonized. Boston: Beacon Press.
Misiaszek, G. W. (2011). Ecopedagogy in the age of globalization: Educators' perspectives of environmental education programs in the Americas which incorporate social justice models. (Ph.D.). University of California, Los Angeles, Dissertations & Theses: Full Text. Retrieved from https://search.proquest.com/openview/d2d5c04ffc0e8d63441b3a9797643b07/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y (Publication No. AAT 3483199)
Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. European Journal of Education, 50(3), 280–292. doi:10.1111/ejed.12138
Misiaszek, G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies in the Americas. International Review of Education – Journal of Lifelong Learning (UNESCO). doi:10.1007/s11159-016-9587-0
Misiaszek, G. W. (2018a). A critical scholar's journey in China: A brief Freirean analysis of insider–outsider tensions. Educational Philosophy and Theory, 1133–1143. doi:10.1080/00131857.2018.1434075
Misiaszek, G. W. (2018b). Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts. New York: Routledge.
Misiaszek, G. W. (2019). Ecopedagogy: teaching critical literacies of 'development', 'sustainability', and 'sustainable development'. Teaching in Higher Education, 1–18. doi:10.1080/13562517.2019.1586668
Misiaszek, G. W. (Forthcoming, 2020). Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development. London: Bloomsbury.
Misiaszek, G. W., & Misiaszek, L. I. (2016). Global citizenship education and ecopedagogy at the intersections: Asian Perspectives in comparison. Asian Journal of Education, 17, 11–37.
Misiaszek, G. W., & Torres, C., A. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of the Oppressed. In C. Torres, A. (Ed.), Wiley Handbook of Paulo Freire (pp. 463–488). New Jersey: Wiley.
Misiaszek, L. I. (2018). China with 'Foreign Talent' Characteristics: A 'Guerrilla' Autoethnography of

Performing 'Foreign Talentness' in a Chinese University. In Y. T. K. Lahad (Ed.), Feeling academic in the Neoliberal University: Feminist flights, fights and failures. London: Palgrave.
Misiaszek, L. I. (2020a). Blending new colors—Enriching the Canvases of Global Citizenship Education. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp. 1–15). New York: Routledge.
Misiaszek, L. I. (2020b). Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics. New York: Routledge.
Postma, D. W. (2006). Why care for nature?: In search of an ethical framework for environmental responsibility and education. New York: Springer.
Said, E. W. (1979). Orientalism (Vintage Books ed.). New York: Vintage Books.
Schuman, M. (2015). Confucius : and the world he created. New York: Basic Books.
Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. The Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 248–258. Retrieved from http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/view/698
Solinger, D. J. (1999). Contesting citizenship in urban China : peasant migrants, the state, and the logic of the market. Berkeley: University of California Press.
Song, G. (2016). Shifting Global Citizenship Education: Broadening Citizenship Education through Global Events in China.
Su, Z. (1995). A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education. American Journal of Education, 103, 302–325.
Syed, N. I. (2018). Re-rooting environment pedagogy in secondary education, current tensions, negotiations, and future directions in China and India. (Ph.D.). Beijing Normal University, Beijing, China.
Syed, N. I., & Misiaszek, G. W. (2020). Unmentionable GCE? Teaching Global Citizenship as Dis/Empowering Environmentalism and Sustainable "development" in India. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics. New York: Routledge.
Teacher Law. (November 2013). Individual Freedom and the Social Contract. Retrieved from https://www.lawteacher.net/free-law-dissertations/social-contract.php?vref=1
Torres, C. A. (2009). Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state. New York: Teachers College Press.
Torres, C. A. (2014). Chapter 8: First Freire: Political anthropology of education. In Multicultural education series (pp. 74–83). New York: Teachers College Press, Teachers College Columbia University.
Torres, C. A. (Producer). (2016). Education for global citizenship. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from http://education.oxfordre.com/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-91
Torres, C. A. (2017). Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education. New York: Routledge.
Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. Globalisation, Societies and Education, 9(3–4), 473–485. doi:10.1080/14767724.2011.605329
Walker, B. E. (2017, Feb 8). Chinese civics, the current debate. Global Commons Review: Magazine of the UNESCO-UCLA Chair in Global Learning and Global Citizenship Education(1), 18–22.
Whiting, K., Konstantakos, L., Misiaszek, G. W., Simpson, E., & Carmona, L. (2018). Education for the Sustainable Global Citizen: What Can We Learn from Stoic Philosophy and Freirean Environmental Pedagogies? , 8(4), 204. Retrieved from http://www.mdpi.com/2227-7102/8/4/204
Yan, H. (2008). New masters, new servants : migration, development, and women workers in China. Durham: Duke University Press.
Yang, J. Z., & Frick, W. C. (2015). When Confucius encounters John Dewey: A brief historical and philosophical analysis of Dewey's visit to China. International Education, 44(7).
Zakaria, F. (1994). A Culture is Destiny: A Conversation with Lee Kuan Yew. Foreign Aff., 73, 109.

Zarrow, P. G. (1997). Citizenship in China and the West. In J. A. Fogel & P. G. Zarrow (Eds.), Imagining the people : Chinese intellectuals and the concept of citizenship, 1890-1920 (pp. 3-38). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
Zhang, H. (2010). Cultivating an inclusive individuality: Critical reflections on the idea of quality education in contemporary China. Frontiers of Education in China(5), 222-237.
Zhang, S., Chen, L., & Zeng, Y. (2019). 弗莱雷的对话思想对我国阅读教学的启示. 肇庆学院学报(40), 71074.
Zhang, W. (2020). "Dancing in Chains": Challenges for Practitioners in Citizenship Education and Citizenship Research in China. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp. 16-37). New York: Routledge.
Zhang, W. (forthcoming, 2020). Exploring the practice of democratic education in Chinese public schools: An ethnographic study. (Ph.D.). Queen's University, Belfast, North Ireland.

Global Citizenship Education (GCE) in China: A contested terrain

Greg Misiaszek(Professor, Beijing Normal University)

This short paper will discuss, through various theoretical lenses, some of the key tensions and possibilities for Global Citizenship and its Education (GC/E) in China, which are not dis-similar to other contexts, but the Chinese contexts has its own unique socio-historical and current global positionality. Before I begin, and as I have written in other publications that have directly or indirectly discussed China (G. W. Misiaszek, 2018a, 2018b; G. W. Misiaszek & Misiaszek, 2016), I disclose that I am not an expert in China or East Asia in general. However, being a professor in Beijing since 2013 (as one of the first two full-benefits, full-time foreign professors in the Chinese Normal University System, the second being my partner Lauren Ila Misiaszek), has provided me/us some unique lenses to view the education field and overall societies within comparative perspectives (our "official" disciplines within education), if not always correct. Within the topic of GC/E, we have both worked within the realm of this topic extensively, with myself writing on a book focusing on GC/E and ecopedagogy and Lauren (L. I. Misiaszek, 2020b) editing a book GC/E within "hard spaces" (one chapter focused on China (W. Zhang, 2020)) and another shortly coming out on GC/E and aesthetics[*] – as well as various other publications and projects on GCE. Ecopedagogy, which will be a key subject in this paper, I have provided a simplified definition below:

> *Ecopedagogy is a critical approach to the teaching and learning of connections between environmental and social problems… While these different EPs [Environmental Pedagogies] can be approached critically or non-critically, ecopedagogy emphasises the critical approach. It is guided by the critical, popular education methods of the Brazilian educational scholar Paulo Freire. (G. W. Misiaszek, 2015, p. 280)*

Ecopedagogy is important to mention here both due to the inseparable connections between environmental wellbeing and critical models of citizenship, including GCE and critical Education for Sustainable Development (ESD), and that the same tensions and possibilities are very similar to critical GC/E (G. W. Misiaszek, 2015, 2018b).
As can be witnessed from my ecopedagogical focus, critical theories ground my scholarship on education, specifically in comparative and international educational analysis - defining myself as a Freirean. As well, my research and overall interests in education coincides with the foundation of critical pedagogy (Apple & Au, 2009; Apple, Au, & Gandin, 2009) that endlessly problem-poses: What is education/schooling for?; and How can education lead to action (i.e., praxis) towards end oppressions world-wide by better understanding the oppressions from those who suffer the most? With praxis as the goal rather than just understanding without action to ending oppressions(Gadotti, 1996), critical pedagogies center learning the politics of oppressions for actions by better understanding root causes. Within the realm of ecopedagogy, the "worldwide" ending of oppressions is expanded to the planetary sphere with the realization that acts of environmental violence are both the causes and results of social injustices. GC/E, I argue with other critical scholars, coincides and includes these goals for global justice, peace, and overall well-being holistically. However, other models of GC/E, as well as education models/structures in general, counter this towards social injustices and planetary unsustainability.

GC/E models form contested terrains, as Robert Arnove (1994, 1995) discussed education in Nicaragua and Carlos

[*] Misiaszek, L.I. (forthcoming, 2020). Transforming Aesthetics in Global Citizenship Education: Experimental Essays. Book Series: Critical Global Citizenship Education: Globalization and the Politics of Equity and Inclusion (Carlos Alberto Torres, Ed.), New York: Routledge.

Alberto Torres (2009) discussed globalizations (plural indicating processes of globalization from above and from below), which have coinciding and conflicting ideologies and goals. Similar to the contested terrain of globalizations in needing problematizing, is there a singular endpoint, such as Westernization (Arnove, 2007), or are there multiple endpoints towards a more peaceful World within justice models. With the former, there is an inherent decentering of dominant ideologies through globalizations – leading to the problem-posing if intensifying globalization is making the World more homogeneous or heterogenous? Such problematizing is very much aligned with needing critical problematizing of GC/E, including what models of GC/E being analyzed in China?

In this paper, I will utilize the critical pedagogue Lynette Shultz's (2007) work on describing three approaches of GC, it is important to note that there are various terms, framings and categorizations of GC/E models by many scholars. Constructs of GC/E both coinciding and often counter the aspects I have mentioned previously as essential to be globally beneficial. For example, neoliberalist global citizenship, as defined by Shultz (2007) systematically narrows and isolates through inequalities, injustice, and individualization of the "us" on the "backs" of "them" to, as Dirk Postma (2006) argued on neoliberalism, individual gain on one's private sphere without or valuing of the public sphere – the "them", the othered, and the rest of nature. Shultz's (2007) other two approaches that inherently counter neoliberal GC/E are radical GC[*] and transformationalist GC[**].

My analysis of GC/E in China in this paper, I will utilize some key critical scholars' work and my own experiences within the contexts, providing a few vital critical-based arguments, although far from being exhaustive in analysis. To simplify the reading, I am going to name the first approach described as neoliberal GC/E and combine the last two as critical GC/E. I will touch upon some critical problem-posing on the challenges of GC/E implementation in China, as well as what GC/E approaches and politics types are often viewed as problematic - both inside and outside on China? This latter question includes the problematizing all three approaches, with neoliberal GC as, by far, the type most critiqued. My analysis will first question if China is a "Hard Space" for GC/E work, to then go into three contentious subjects of GCE within China: as a tool for Westernization, differences and commonalities of "development", and approaches to "democracy" with the questioning of what are the necessary "ingredients" of critical GC/E?

"Hard Space"? - Knowledge access and critical GC/E

Questioning if critical GC approaches are difficult specifically in China is complex, to say the least. It could be argued that neoliberal GC/E is either "easier" or harder", with the recognition, as I argue with others, that neoliberalism makes is "hard" for a vast majority of the World, as it's foundations is extreme individualism and inequalities. What is are "hard" places for GCE within China is described by Lauren below in her book Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies:

> *I live in a place in the world—China—that heightens my global experience with obstacles—material, mental, and emotional. These firewalls are indeed the perfect starting point and focus of this book. (L. I. Misiaszek, 2020a, p. 1)*

She continues that was the "[s]till, small, mundane but noticeable embodied feelings of doubt, frustration, fatigue, imposter syndrome, and indebtedness often bubble up" (p. 1), with the opening quotes expressing the frustrations of teaching and research within the "Great Firewall". She poses the following question which includes China, but also other parts of the world: "How can one be a teacher, learner and researcher about [GC] in 'hard spaces' in the Global South?" (L. I. Misiaszek, 2020a, pp. 1-2). Below is her definition of hard spaces:

[*] "…to development and citizenship involves an analysis of the global structures that serve to create deep global inequalities" (p. 252)

[**] "…globalization is viewed as more than a new form of imperialism or just a path to a single global market economy… new ways of negotiating between local and global actions and agendas, resolving conflict, and acting in solidarity need to be established." (pp. 254-255)

...contexts that have been defined by multiple outside international actors and perhaps internally as well, as facing unique challenges to conducting GCE work; this may be because they are heavily surveilled and regulated spaces, because of political in/stability or another reason. (L. I. Misiaszek, 2020a, p. 2)

Considering her definition, it can be argued that China fits some of these characteristics and in other ways it does not, with particular attention to China no longer being part of the non-geographic Global South. However, for the latter argument, the South is defined within that of Boaventura de Sousa Santos' (2018) definition of the Global South[*] as affected by and inherently countering epistemologies of the North, with China as possibly a "hard place", both within defining the South and in relation to the socio-historical Global North.

If epistemological diversity (ecologies of knowledge as defined by de Sousa Santos (2018)) is essential for critical GC/E, with the recognition that understanding does not equate to adhering to or agreeing, does censorship, in itself, make GCE a "hard" place or possible? Without having the access to others' understandings and contextual reasoning, a key question is if peace, the ultimate goal of critical GC/E (Veugelers, 2011), is possible through narrowed epistemological understandings? Although this censorship can be witnessed very tangibly by trying to visit some of the world's most used online sites (e.g.., Google, Facebook, Twitter), I would be hard-pressed in finding any location in the world in which this does not happen either more or less directly. Yet if GC/E is not within "hard" spaces, will GC/E goals be attained anywhere? – this is my question and I would answer "no".

In my article entitled A critical scholar's journey in China: A brief Freirean analysis of insider–outsider tensions (2018a), I wrote the quote below on indirect U.S. censorship where touting "freedom from censorship" and "academic freedom" often reins shallow.

...questioning the limitations of academic freedom within Freire's (2000) argument that all education is political. Academic freedom is, thus, relative rather than binary and/or absolute. Although lack of censorship is praised as the bedrock of Western academics, censorship in the US includes structurally banning research and knowledge on climate change at the federal level, Pedagogy of the Oppressed from some states' school systems, and the use of seven terms on funding documents from the Centers for Disease Control (CDC) such as 'evidence-based' and 'science-based'; many blindly tout Western research and education as apolitical with absolute academic freedom. (p. 1138)

This impossibility of apolitical-ness is also argued within the aspect of citizenship, including within the East Asian context, as argued by Chang and Turner (2012) below:

No discussion of citizenship is politically innocent. This may be all the more the case in discussions of Eastern Asian societies where struggles for citizenship remained unfinished when the political context was transformed rapidly by incorporation in a globalizing neoliberal economy. (Chang & Turner, p. 40)

Although, I am not stating that China is not a hard place for GC/E work, but I would state that critical GC/E is difficult for within the Western Global North, especially with neoliberalism emergent from the North perpetuates neoliberal GC/E which inherently counters critical GC/E models – as well as vice versa.

In some part of the Global South, including argumentatively China, "there exists the academic ideology that space must be given for researching and teaching 'sensitive' topics which may be differential in location," ((G. W. Misiaszek, 2018a, p. 2) citing (L. I. Misiaszek, 2018)), in which there need a "softening", with the "ultimate goal in sensitive/hard spaces… for other researchers to try and find 'soft' spaces" (Bungu, 2020, pp. 174-175). However, it is important to note that through decolonializing theories, such as Edward Said's (1979) Orientalism (i.e., problematizing the viewing of the non-West through only Western perspectives), that critically questioning the notion of China as a problematic landscape (i.e., hardness) and the West/North as largely unproblematic (or not hard) for GC/E work is essential (G. W. Misiaszek, 2018a, p. 2). Rather, what is needed is critical, contextual analysis that is comparative to determine

[*] "…epistemologies of the South [exist]] because, historically, the populations of the global South were the ones that most severely suffered the expansion of modern domination from the north and west." (de Sousa Santos, 2018, p. 120)

possibilities and challenges of GC/E (i.e. softening). This is reflective in Lauren Misiaszek's (2020a) work by stating the focus of her book is in the Global South but that does not mean it GCE is hard only in the South or not so in the North, but rather the Global South has its own uniquness to the GCE hardness.

GC/E – A tool for Westernization?

Push backs on GC/E within China are numerous and complex, with much of it within the problematizing of if "global citizenship" is actually global, or is it Westernization of the global sphere (i.e., for all), or is it globalization that is contextual without the forcing of outside ideologies? There is the obvious question that if globalizations were framed within the phrase of "with Chinese characteristics" (e.g., communism with Chinese characteristics), would China be more agreeable? This could be stated for any country/region that largely counters dominant ideologies, being Western in this case, and individual/groups that counters the acontextual globalizations of dominant ideology(ies) to become "local" ideologies – with myself along with other critical pedagogues. With this being stated, it is important to recognize the upward dominance of China and various soft-power goal, stated and largely unstated. This concept in China is explained by Lagerkvist (2016) below, with his argument of Xi Jinping's launching of "the Chinese dream" as a counta-flow to Westernization:

> *...this Chinese dream is a domestic "value project". At the same time, rising China has also initiated international value projects. In addition to efforts that aim to increase transnational connections, an attempt to spread Chinese values and norms worldwide has become a surging phenomenon. I argue that it makes a significant difference if these expanding values are of state origin or spring from the people of the People's Republic. The specificity of the values that are incorporated into what has been termed a "contraflow" of non-Western popular culture and news networks to a Western mainstream audience needs to be identified (Thussu 2006). Contra-flow is best conceptualized as a counterforce to the longstanding Western hegemonic cultural and information order. By offering non-Western perspectives on socioeconomic development, modernization, and the relationship between citizens and the state, countries of the Global South no longer contest the ideas and practices of liberal democracy at home, but also abroad. In light of these transnational processes, is global citizenship a useful concept to understand China's deepening integration with international society? (pp. 239-239)*

Once again, it is important to point out that, in my perspectives, that those from the West, including the U.S. in which I am a citizen of, would be as agreeable to GC/E if not grounded within Western ideologies, ethics, and morality, as well as probably the most contested topic of universal rights. In many ways, this indicates the cross-roads of GC/E, or other global "programs", such as the UN's Sustainable Development Goals (SDGs), which have largely unstated ideologies grounding them which can be points of non-negotiables aspects that does not allow for its incorporation for everyone. Taking the SDG as an example, I written on the aspects on which the Goals have an understated, but very tangible groundings of Westernization and neoliberalism, as differing levels (2018b, 2019, Forthcoming, 2020). This does not mean that GCE overall, or the SDGs, are not agreeable within a government but it is the points in which global governance counters specific non-negotiable aspects of affecting it government which form hard-to-overcome barriers. Within the wording of Lagerkvist (2016) above, the problematizing of China's counta-flow as inherently countering GC/E as perceived by most of the World, with specific focus on the West, is needed.

Problematizing if censorship can be within critical GC/E, and remain as critical GC/E is essential, as Lauren Misiaszek's (2020a) quotes eluded to previously. Asking, can there be understandings of one another's differences and diverse epistemological perspectives within censorship? Continues with these dynamics within the digital age with "China's Great Firewall", keeping globalizations cultural interventions at bay from the outside and promoting their own Chinese governance upon the World - countering the many years of Westernization and coinciding colonialisms. However, as we discuss "the Great Firewall", it must also be remembered (as previously discussed also), what are the more hidden

acts of censorship in areas of the world touting “freedom of speech”, “freedom of the Press”, and other “rights” that are falsely seen as holistically followed (G. W. Misiaszek, 2018a)?

Returning to the issues of universal rights as challenging within many context, but grounds almost all critical GCE models, this has been argued as a Trojan horse in China, as described by Lagerkvist (2016) below, within “universal values”:

...in state-controlled Chinese media, there have always been concerns about the influence of cultural imperialism and, since the beginning of the twenty first century, about China’s “cultural deficit” with other nations. To a large extent, this anxiety stems from the enduring feeling that Chinese society is about to become Westernized, and that Western movies, literature, and Internet culture are a Trojan horse undermining the core values of the Chinese political system. That is why the Communist Party and state offcials continue to wage a battle against “universal values”, which Chinese journalists and jurists have advocated to spur legal reform. (p. 40)

Countering Westernization is, in many ways, countering universalism, that universalism within GC equates to universal rights, which arguably connects directly with Westernization. In turn, censorship is viewed as essential to prevent informal education (public pedagogies) from instilling Westernization. If universal rights are inherent to critical GC/E and if these rights are viewed as Western-specific ideologies, can this coincide with globalizations from above? Or rather, are these rights emergent apolitically from the global commons, as Torres (2017) described it through the defining of critical GC/E:

It is important to move beyond historical or legal considerations. To move beyond the notion of citizenship as a kind of personal status, a combination of rights and duties that those who are legal members of the nation- state hold or should hold. (p. 93)

Without needing to be stated, the words from Freire (1998, 2000) stating that apolitical education and knowledge is impossible, makes the first part of the previous sentence before the quote impossible and, overall, false. However, is the continuous deconstruction of the politics of GC/E models through multiple epistemologies, including the hidden, even unconscious, politics of Westernization of the models as countering China’s diverse epistemologies of the perspectives of GC/E as is coincides and counters with Chinese citizenship. This coincides with Torres (2016, 2017) argument that for GCE to work, it much add value to national citizenship – problematizing if it still critical GC/E?

“Development”

I have written elsewhere (2018b, 2019, Forthcoming, 2020) on needing ecopedagogical problematizing ESD and associated GC/E, by questioning is what type of “development” is represented with the “D”. This includes problematizing what framings of economics (e.g., economic justice models, neoliberalism, ecological economics) is “development” defined?; Is it beyond economics?; and “Development” to benefit “who”?

Chief among these problems is the fulfillment of the promise of citizenship, evident in continued struggles. While in the democratic societies of Japan, South Korea, and Taiwan such struggles take the form of expansion of rights, in others such as the People's Republic of China (PRC) and the Democratic People's Republic of Korea, even political citizenship remains a distant goal. To make matters more difficult, some of these rights have become even more difficult to achieve under conditions of global neoliberalism, especially those rights associated with social citizenship. In the PRC, where the socialist regime gave priority to the social over other dimensions of citizenship, there has been a retreat from those rights as well as the national economy has been incorporated in global capitalism (Liu, 2007; Solinger, 1999; Yan, 2008). (Chang & Turner, 2012, p. 52)

As argued above, East Asian contexts could be problematized with globalizations as focused upon economic development and the constructions of citizenship, with globalizations, towards this end the "predominant concern of both the state elite and the ordinary citizens was economic development and a modicum of material well-being rather than civil liberties" (Chang & Turner, 2012, p. 172). With increased development, China has a unique position in its importance of GC/E success/failure, as Gilsum Song (2016) has argued that "China's push toward obtaining a stronger role and larger impact in the world, improving global citizenship education will become one of the most significant strategic actions in the immediate future" (p. 81). The next discussion will challenge the ideologies of development as becoming increasingly Westernized and questioning if GC/E is a tool for this.

Countering Development as becoming Westernized

China is very weary of globalization as cultural rather than globalization utilized to gain technical/scientific knowledges and increased economic power. However, it could now be argued that China's soft-power approaches to globalization emerging from their end could be accomplishing the same aspects but on opposite sides of the historic power dynamic.

> *Chinese Party-state has remained decidedly more ambivalent about the cultural aspects of globalization than the material and scientific diffusion of technology and foreign direct investment. (W. Au, 2009; Torres, 2014)[sic] still rules within the Party-state regarding cultural globalization, the role of the foreign news media, and academic knowledge produced within social sciences, the art world, and cultural institutions outside China. Thus, China's longstanding position on state sovereignty is employed whenever undesirable flows of thought heave and break on China's real and virtual territories. (Lagerkvist, 2016, pp. 239-240)*

This is not to state that this is only in China or in East Asia, but that is aligned with the West and, particularly, with, some argue, neoliberalism. Such problematizing of citizenship as narrowed down to economic development is far from only necessary within East China, with much of the West critiqued for equating being a "good citizen" as being a "good consumer". One again the need to critically compare through de-orientalizing (a la Said (1979), as discussed previously) the inseparable relationship that many scholars debate on between China with its economy, or as Chang and Turner discussed for East Asia overall.

Democratic Elasticity - Problematizing necessary Critical GC/E ingredients

An essential question of GC/E is what are its necessary "ingredients" to still be considered "critical GC/E". Within China, are there missing essential "ingredients" or missing in significance of ideological and/or depth need? As previously mentioned, one could be uncensored access to information, but this is with my argument that everywhere has differing degrees of in/direct censorship, and China have its own unique levels. Another key one would be democracy, with the aspect of decision-making as a citizenship, which connects back to Marshall's (1950) citizenship model or critical GC/E modeling, including or my model that also includes environmental rights/responsibility (G. W. Misiaszek, 2011, 2015, 2018b; Whiting, Konstantakos, Misiaszek, Simpson, & Carmona, 2018). Although many in the West view democracy as contradictory to China's governance; however, many scholars, such as WenChao Zhang (forthcoming, 2020) in her research of democratic education in China, has documented, through her ongoing research, democracy and democracy within schooling. Zhang's (forthcoming, 2020) quote below provides some of this history:

> *...practice of democracy has changed a lot over historic time and has even taken different forms at the same historical moment, but arguably it is rooted in a number of core principles: the notion that sovereignty originates in the people; that society operates under a set of laws; and individual citizens enjoy some defined rights. Of course, those who constitute 'the people' can vary; the way laws for framed and the form they take can vary; and the codification and*

reach of rights can vary. Not surprisingly, therefore, the concept of democratic education has a level of elasticity which causes it to vary over time and context.

As Zhang (forthcoming, 2020) describes above, there is an elasticity of democratic education within China (as I re-utilized in this section title's wording), in which Zheng shows through her research on constructs of democracy within education within the contexts of China. The question of China is the depth of democracy, within the terminologies of "thick democracy" and "thin democracy" In the aspect of citizenship and democracy to be "active" citizens, Chang and Turner (2012) argued that in China, as well as most of Asia, "attitudes towards social order as the primary duty of the state rather than the recognition of citizens as active agents" [(Chang & Turner, 2012, p. 30)]. Such thin/thick-ness which must be problem-posed in China, but also outside of China. For example, when discussing democracy within neoliberalism anywhere, the power of decision-making and having a voice is linked to wealth, consumption, and associated power. This leads to asking the question if being a "good citizen" is being a "good consumer" (Barber, 2002; Kahn, 2009) – I would problematize this within local to global citizenships spheres.

Critical democratic education – A contested terrain

In the realm of education, there has been a history of John Dewey's work on democracy and education when he visited China ((Allsup, 2012; Yang & Frick, 2015; H. Zhang, 2010) cited in (W. Zhang, forthcoming, 2020)), which coincides with GC/E. Thickness of democracy within education is once again problematized, with this problematizing as necessary as Dewey, influential in Chinese schooling, argued that education must be contextualized, as Zhang (forthcoming, 2020) noted, citing Chuankao (2009). Zhang (forthcoming, 2020) explained through other scholars' work (Yang & Frick, 2015) that Dewey was more prominent than other scholars visiting China (e.g., Bertrand Russell) because of his practicality and perceived connections with Confucianism - to be discussed more shortly.
I would argue going back to her metaphor of elasticity of democracy and education, that Dewey fell in and out of favor with influencing China's schooling, depending on historical positioning, by being seen as anti-Marxist (Su, 1995), alignment with USSR schooling and distancing the West, and the rejection and then returning of Confucianism (Chang & Turner, 2012). Within the questions of democratic thick/thin-ness, there is the question also on the depth of Dewey's work done through the years in China, outside of simplified pragmatic learning-by-doing and student-centered learning (W. Zhang, forthcoming, 2020). The below quote by Zhang (forthcoming, 2020) eloquently summarized this separation of Dewey's political aspects, which I would argue were not centered, or as foundational as compared with critical scholars such as Freire, to the more technical aspects of education.

...by reviewing the research and practice in China afterwards, it seems the inseparable relationship between education and democracy throughout Dewey's theory has been divided and viewed separately. The emphasis of pursuing a socialist democracy in China with education is quite weak and even vague. The concentration of the application of Dewey's theory generally includes its compatibility with the political ideology and the repetition of its argument on curriculum practice. (W. Zhang, forthcoming, 2020)

Freire's work grounded teaching with the politics of societal oppressions/injustices, including the role of education as a contested terrain of empowerment and oppression. Wenchao Zhang (forthcoming, 2020) found Freire much less prominent than Dewey in China, with around 200 papers found compared to over 8,000 on Dewey. This differs from Freire's Pedagogy of the Oppressed book's prominence in the West, as the third most cited book in all of the social sciences within the English Language (Green, 2016). As a question of critical GC/E, which is theoretically rooted in Freirean scholarship, is the root word of being "critical" is relational with Chinese schooling/education? It is also a question of exposure to his work that is beyond structural. This question corresponds to the example previously mentioned of Arizona's structural "de-exposure" of Freire's work. Wenchao Zhang also wrote on how Freire's work is utilized in China:

... when elaborating the method of dialogue, the majority of researchers put emphasis on the process of raising and answering questions as well as the style of question-raising (S. Zhang, Chen, & Zeng, 2019)… Many scholars attempt to use his thought on curriculum practice as a new path or supplement for the Basic Education Curriculum Reform or the theory of Dewey. Generally speaking, the political meaning and social goal entailed in his theory are widely neglected in both theoretical and practical analysis. The review on Freire's influence in China is quite different from my assumption as the similarity of political ideology and the national situation is seldom referred. (forthcoming, 2020)

The apoliticization of Freire simplified to just dialogue have been argued by many scholars (W. W. Au & Apple, 2007) almost never works. In discussing the aspect of what are the necessary ingredients for "critical GC/E", this apoliticization is essential to consider.

History non-/aligned with citizenship

Chang and Turner (2012) has argued that "East Asian progress cannot be easily or plausibly characterized by the evolutionary advancement in citizenship rights from civil to political to social citizenship as was originally formulated in T.H. Marshall's (1950) influential essays." (p. 1). Brian E. Walker (2017) discussed that historically numerous Chinese scholars have argued the difficulty, or impossibility of the Chinese population incorporating citizenship ideologies, including Liang Qichao (1873-1929) who stated that China having a similar public space as NYC's Central park would be in possible because there "was so little sense there of a public sphere or of a public good that would serve all families" (Walker, 2017, p. 19) – even though I live new Chaoyong Park – Bejijing' largest of numerous ones throughout the capital. However, Walker counters these claims by arguing that:

...Maoism, which borrows so much from Marx and Lenin, might be seen as establishing an offshoot of Western civics thinking at the roots of modern Chinese political culture, borrowing from the West to counter- act the gravitational pull of familistic Confucianism. (Walker, 2017, pp. 20-21)

I view this as another argument needing, in part, de-colonizing theories of Orientalism is so much needed in analyzing GC/E possibilities outside of "the West".
Within the aspects of citizenship and democracy, there are many arguments on how Confucianism is inherently incompatible due to its hierarchical, familistic foundation (Schuman, 2015; Walker, 2017), as the below quote by Knowles (2015) explained below.

Samuel P. Huntington (1991) argued that Confucianism hinders democratization due to its emphasis on hierarchy, strong man leadership, and the importance it places on harmony and cooperation over competition. Indeed, discrepancies between Confucianism and democracy led the former president of Singapore, Lee Kuan Yew, in an interview with Fareed Zakaria, to assert the incompatibility of Western-style liberal democracy and societies in Confucian East Asia (Zakaria, 1994) (Knowles, 2015, p. 191)

...the nature of citizenship in East Asia, Confucianism as the source of a culturally defined citizenship represents only one alternative among others, congenial to some social and political interests, but not to others, as is suggested by the Confucian revival that accompanied the retreat from revolution in China from the late 1970s. Historically, struggles over culture in Eastern Asian societies have been part and parcel of the struggles for citizenship. (Chang & Turner, 2012, pp. 47-48)

Focusing on leadership based on hierarchy, with furthered deconstruction of "harmony" in the next sub-section, critical and democratic notions of society should question and re-question leadership rather than masses without voices. There are various aspects of who "can" lead, based on such aspects of gender and family relationships (Schuman, 2015), but democracy, in theory, would problematize leadership's skills, including "good" morality and "ethics".

Morality and ethics education is often linked to citizenship education in many parts of Asia, without being named as such but with some scholars linking it to Confucianism. I have seen this aspect of the term "citizenship" when teaching my first year undergraduate class, in which some students ask what is "citizenship", with the basics of the term unknown and sometimes asking if it means other words like "subjecthood" or if its education is aligned with ethics and/or moral education? As most scholarship originates from the West and the concept of citizenship itself emerged from the West (Choo, 2015), Westernization from citizenship which is now supposed to be "global" (a.k.a. GC) does not need much imagination to understand the threat. Often in conversations with China, but also from colleagues in South America and India, I have heard multiple times on this worry, as well as the main promoter of GC/E is UNESCO, with often accompanying questions on who most controls UNESCO. However, Knowles (2015) also emphasized that when looking at citizenship pedagogies in South Korea, that there are many scholarly debate on the positive or negative influences that Confucianism has had on democracy.

Harmony Deconstructed: Contested Terrains with Critical-ness and Global Commons

I would argue that one of the key aspects of critical global citizenship as being adopted or not in China, is how the concept of harmony is framed and taught, specifically its ideological foundation and scope of inclusion. This inclusion problem-poses whose "harmony" would we care about (individual to society(ies)/population(s) to nature) to be "harmonious"? Coinciding scope of inclusion of being a "fellow citizen", my work (G. W. Misiaszek, 2011, 2016, 2018b) on conceptualizing multiple spheres of citizenship (i.e., plural citizenships) from the local to the national (tradition) to the global and the planetary spheres that widens the "us". Asian importance on harmony within citizenship is discussed below:

> *...an emphasis on harmony is a major feature of citizenship in the Asian context. This stems from a concern for maintaining harmonious relations as a fundamental philosophy of life, both in terms of relations with the universe, and relations with one another in the society... Maintaining good human relations, which is often characterized by harmony, is an a priori agenda of the Chinese culture. The observation is supported by the Pacific-Asian Values Education Study, as in regard to work values, the Asian educational leaders place higher value on "habits of loyalty, obedience, hard work and punctuality" rather than "individual competitiveness and creativity" (Lee, 1998, December).*
> *(Lee, 2003, p. 15)*

What is harmony and its influence within East Asia, especially China, as if outside national citizenship, as GC/E is, coincides with such values of citizenship grounded in "harmony" – in which, in itself, is a contested terrain of plural harmonies.

Beyond the question of who is included in being "harmonious", questions arise on critical thinking and pedagogy within the global scope, including analyzing self-national-citizenship.

> *Chinese philosophy had a notion of civil contract (minyue) but, unlike the Hobbesian contract, this grew out of harmony not conflict. The notion of rights did not emerge from struggles in which individuals make claims against the state, but from the notion of shared interests. (Chang & Turner, 2012, p. 24)*

Hobbes constructed[*], notions of citizenship in that without freedom for all conflict will always lead to violence. This differs in Chinese harmony as defined as devaluing the Self, but, I would argue, aligns with critical GC/E. This, of course, can be points of tension of GC/E with the contexts. This counters many notions discussed critical pedagogy and

[*] "…Hobbes stipulates that two 'natural' principles flow from the state of nature that 'as long as this natural right of every man to everything endureth, there can be no security to any man…of living out the time which nature ordinarily alloweth men to live' thus men ought to want peace, the only way that this can be managed is by a mutual agreement from all people not to use their right to everything. If only some people were to relinquish their rights then it would be unjust because it would leave them open to being preyed upon." (Teacher Law, November 2013)

conflictual dialogue within it leads to non-harmony and possibly violence more.
In my own experience in China, I have had various academic discussions with colleagues that being "critical" directly opposes "harmony". Through what I would classify as shallow perspectives, this could lead to not using critical theories within teaching and academia, including critical GC/E. The key question I initiate such discussions is asking how do they define "harmony"? From there, I discuss the aspects that conflict is viewed within critical pedagogies as essential to teaching to better understand one another, as we all have different perspectives (or Freirean term of thematic universes) with teaching and learning never be neutral or apolitical process (Freire, 2000). I would argue, with Freire (2000), Michael Apple (1990), and de Sousa Santos (2018), among others, that neutralizing education dehumanizes educating, as we all have differing understandings and epistemological backgrounds as we learn about the World and Earth overall[*]. Another aspect that enters these discussions is that "peace" and "peace education" is not the removal of conflict but ending violence resulting from conflict (Bajaj, 2008; Harris & Morrison, 2003), the ultimate endpoint goal of GC/E. I would argue that for successful critical GCE in China must begin with critical, democratic dialogue to problem-pose what is "harmony" and how is harmony perceived within, and outside, to widen constructs of "conflict" and associated "critical-ness".

In an article with Lauren Ila Misiaszek (2016), we discussed these issues within the realm of critical environmental pedagogies (esp. ecopedagogies) and global citizenship in East Asia. I also wrote on this topic with the aspect of scholarship within higher education on the aspects of my work, including global citizenship and its education (GC/E) - furthering the some key pointes form our 2016 article (2018a). We deconstructed how ecopedagogy and GCE must widen harmony, including and beyond one's own realm traditional spheres of national and sub-national citizenships. We deconstructed the story by Liang Suming (1930) as it was used by WingOn Lee (2003) in which choosing to live in a house in bad condition without protest as an excellent analogy to harmony (G. W. Misiaszek & Misiaszek, 2016).

Problematizing global commons within GC/E in the Chinese contexts is essential here. Carlos Alberto Torres (2016, 2017), UCLA Distinguished Professor and UNESCO Chair of Global Learning and Global Citizenship, has argued that for GC/E to be successful there must be global commons, in the following paraphrased list, in which all humans desire for their World: environmentally health place to live, peace, and being able to live out one's own identities (i.e., personhood as defined by Torres (2016, 2017))[**]. We problematized Suming's (1930) house story the following readings, which could be read as connected with the first Global Common and the second one, with the ecopedagogical argument that I have written throughout my work (G. W. Misiaszek, 2011, 2015, 2018b), that peace is impossible without social-justice and social justice is impossible (or, I would state true "harmony impossible") with unsustainable environmental violence.[***] Myself and Torres (G. W. Misiaszek & Torres, 2019) also wrote an additional chapter of Freire's Pedagogy of the Oppressed towards this same argument (ecopedagogy was a topic Freire himself wanted to be the topic of his next book, unfinished due to his untimely death.)

For Torres' third global common, the problem-posing of the differences between neoliberal individualism and personhood must be compared and contrasted between the two definitions, but also problematized within Chinese constructions of citizenship (some already discussed) and the constructs of "harmony". The two following quotes express further aspects of harmony, within and outside Chinese Confucius traditions which counters many aspects of neoliberal individualism, largely connected to Westernization.

[*] This argument is within sociological arguments, coinciding with Freire (W. Au, 2009; Torres, 2014), that our individual understands are from our social interactions with others of the World.

[**] The aspects of the global common focusing on personhood to Torres (2017) defining below, but rather frames it as having individual understanding, responsibility, and practice in "taking care of themselves" and "responsibility toward others… and the nation's development".
…the need to find ways that people who are all equal manage to live together democratically in a world growing evermore diverse, seeking to fulfill their individual and cultural interests and achieving their inalienable rights to life, liberty and the pursuit of happiness. The great question about peace is how to cultivate the spirit of solidarity across the lines of difference (Gitllin, 1995). (p. 94)

[***] The term "unsustainable" is used with the argument that there is a continuum of environmental violence – from, for example, turning on a light switch to polluting the oceans by deep-ocean oil drilling. (G. W. Misiaszek, 2015, 2018b)

Western idea of utilitarian individualism was general condemned as simply selfishness and the notion of a 'sovereign individual' was clearly alien to the Chinese Confucian tradition. Instead individuals are always defined within relationships of mutuality. (Chang & Turner, 2012, p. 24)
Even after the Communist Revolution the idea of paternal authority remained strong and national unity and the nation were typically conceived 1n kinship terms. Citizens are like kinsmen who are bound together not by economic interest but by mutuality. While Chinese intellectuals were influenced by thinkers such as Rousseau in terms of a concept of popular participation, they 'did not find the cure for oppression to lie in rights but rather sought a cure for disunity and familism in peoplehood' (Zarrow, 1997, p. 14) (Chang & Turner, 2012, p. 24)

The second quote utilizes the term peoplehood, which differs from the individual personhood, even though it differs from individualism. Returning to the discussion on democracy and having a "public sphere" within the Chines contexts, Walker (2017) gives the following argument on the need to deconstruct what do we mean by the term, as it relates to GC/E.

The question of the place of civics within Chinese thinking is thus rendered puzzling by the multiple dimensions of the ideal of civics itself. If the stress is placed on the "by the people" dimension of the civic republican ideal, then the answer is clearly no – China has never had a public sphere in which the population has been able to discuss its future in free and open terms… [however, i]f we interpret the civic as public concern and serviceability to an ideal of the public good, however, we find considerable intellectual elaboration of this ideal in Chinese thinking. (pp. 20-21)

This argument is also given by WingOn Lee (2003) as he describes the individualistic qualities of "patriotism" within Chinese education, as the following:

Among the individual qualities teachers mentioned in connection with patriotism were the ability to judge right from wrong, to be honest, to have high aspirations, to be hardworking, and to have a strong sense of responsibility in taking care of themselves. Having a strong sense of responsibility toward others and taking the nation's development as their own responsibility are two attitudes toward the group and nation that students are expected to develop.
Far from indoctrinatory, the emphasis on patriotic education starts with the concern for independent thinking. The ability to think and act, and to judge right from wrong, is regarded as a significant quality of the individual to become a patriotic person in the country. (Lee, 2003, pp. 20-21)

Patriotism in China

Teaching citizenship of what thought is necessary for China's prosperity, which coincides with many of the ideals of "patriotism" outside of China. With Torres' (2016, 2017) emphasis on the need for GC/E to add value to national citizenship to be successful, a key question is how does aspects of critical GC/E coincide and conflict with patriotism as defined in the previous quote by Lee (2003)? With further questioning, Syed Nitas Iftekhar and I wrote (2020) in Lauren's "Hard Spaces" book on deconstructing his work on comparing ecopedagogies and global citizenship in India and China. We concluded the chapter by questioning if the term "citizenship" and, furthermore, "global citizenship" gets in the way of itself in dialogue, teaching, and, ultimately praxis of it. To put another way, doe the wording of "citizenship" get in the way of supra-national spheres of citizenship constructs that counters its very definition of being heterogenous within global citizenship education with diversity as it essence in almost all definitions of its ideologies and pedagogies (Syed & Misiaszek, 2020)?

As Lee (2003) expanded upon that citizenship and global citizenship can be found as contradictory, as the former focusing of homogeneous-ity and the latter grounded heterogeneous-ity and diversity, we (Syed & Misiaszek, 2020) argued that dialogue on the constructs of GC/E without initially pushing the term "citizen/ship" is often necessary

to begin deepened dialogue. Further, in the doctoral research that Nitas (Syed, 2018) did, he found that "global citizenship" was analysis to Westernization and elitism rather than living together with respect and understanding for global peace. Utilizing the definitions of Shultz (2007), research participants wrote that scholars and the overall masses in India often view the pedagogies and overall ideology as neoliberal GC rather than having anything connected to critical approaches. Within the Indian context, we utilized the language by one of the participants as gatedness, as a metaphor with elitism and Western, as GC/E are only for these populations of only elite classes living within gated communities in New Delhi.

We questioned while writing the chapter, who have both lived in Beijing for a number of years: How does this Westernization and elitism, or gatedness as the participant termed, is also viewed the same way in China? We concluded that in the research, as well as our experiences in China, that the word citizenship often gets in its own way "here" too, with the term both countering classic definitions of the term, as discussed previously between having homogenous or heterogenous goals, or that it counters and/or threatens national citizenship. In addition, there the socio-historical essence of citizenship as a tool of exclusion between us and them, that can be read through, among other theoretical frameworks to understand such oppression, de-/post-colonialisms of Fanon (1963, 1967), Memmi (1967), Said (1979), and de Sousa Santos (2007, 2018). Within the non-West, the concepts and constructions of citizenship can be very much tools of strengthening Westernization with the very concept of citizenship as Western in itself (as discussed previously) – another reason that the term citizenship gets in its own way.

References

Allsup, R. E. (2012). Music education and human flourishing: A meditation on democratic origins. British journal of music education(29), 171-179.
Apple, M. W. (1990). Ideology and curriculum (2nd ed.). New York: Routledge.
Apple, M. W., & Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), International handbook of comparative education (Vol. 22, pp. 991-1007): Springer Netherlands.
Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. s. A. (2009). Mapping critical education. In M. W. Apple, W. Au, & L. s. A. Gandin (Eds.), The Routledge international handbook of critical education (pp. 3-20). New York, NY: Routledge.
Arnove, R. F. (1994). Education as contested terrain: Nicaragua, 1979-1993. Boulder: Westview Press.
Arnove, R. F. (1995). Education as contested terrain in Nicaragua. Comparative Education Review, 39(1), 28-53.
Arnove, R. F. (2007). Introduction: Reframing comparative education: The dialectic of the global and the local. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), Comparative education: The dialectic of the global and the local (3rd ed., pp. 1-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
Au, W. (2009). Fighting with the text: Contextualizing and recontextualizing Freire's critical pedagogy. In M. W. Apple, W. Au, & L. s. A. Gandin (Eds.), The Routledge international handbook of critical education (pp. 219-231). New York, NY: Routledge.
Au, W. W., & Apple, M. W. (2007). Reviewing policy: Freire, critical education, and the environmental crisis. Educational Policy, 21(3), 457-470.
Bajaj, M. (2008). Encyclopedia of peace education. Charlotte, NC: Information Age Pub.
Barber, B. R. (2002). The educated student: Global citizen or global consumer? Liberal Education, 88(2), 22-28.
Bungu, L. S. M. (2020). The Past, Present and Future State of Citizenship Education in Zimbabwe. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp. 163-177). New York: Routledge.
Chang, K.-S., & Turner, B. S. (2012). Contested citizenship in East Asia: Developmental Politics, National Unity, and Globalization. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
Choo, S. S. (2015). Citizenship education in Asia. Asia Pacific Journal of Education, 35(2), 149-152. doi:10.1080/02188791.2015.1048764
Chuankao, W. (2009). 杜威来华与“五四”之后的教育界——以陶行知的杜威思想受容为中心. 社会科学研究, 142-153.
de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. Review (Fernand Braudel Center), 30(1), 45-89. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40241677; http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html
de Sousa Santos, B. (2018). The end of the cognitive empire : the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press.
Fanon, F. (1963). The wretched of the earth. New York: Grove Press.
Fanon, F. (1967). Black skin, white masks. New York,: Grove Press.
Freire, P. (1998). Politics and education. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Continuum.
Gadotti, M. (1996). Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education. Albany: SUNY Press.
Gitllin, T. (1995). The twilight of common dreams: Why America is wracked by culture wars. New York: Henry Holt.
Green, E. (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Retrieved from http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/
Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). Peace education (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.
Huntington, S. P. (1991). The third wave : democratization in the late twentieth century. Norman: University of Oklahoma Press.

Kahn, R. (2009). Producing crisis: Green consumerism as an ecopedagogical issue. In J. Sandlin & P. McLaren (Eds.), Critical pedagogies of consumption: Living and learning beyond the shopocalypse (pp. 47-57). New York, NY: Routledge.
Knowles, R. T. (2015). Asian values and democratic citizenship: exploring attitudes among South Korean eighth graders using data from the ICCS Asian Regional Module. Asia Pacific Journal of Education, 35(2), 191-212. doi:10.1080/02188791.2015.1005053
Lagerkvist, J. (2016). China and the world: convergence on global governance, divergence on global citizenship? In I. V. Langran & T. Birk (Eds.), Globalization and global citizenship : interdisciplinary approaches (pp. 238-247). London; New York: Routledge,Taylor & Francis Group.
Lee, W. O. (1998, December). Qualities of citizenship for the new century: Perceptions of Asian educational leaders. Paper presented at the Keynote address presented in the plenary panel on The Citizen of the New Century, Fifth UNESCO-ACEID International Conference on Reforming Learning, Curriculum and Pedagogy: Innovative Visions for the New Century, Bangkok, Thailand.
Lee, W. O. (2003). Conceptualizing citizenship and citizenship education in Asia. Pacific-Asian Education Journal, 15(2), 8-26.
Liang, S. (1930). Zhong Xi Wenhua Ji Qi Shehui [The Cultures of the East and the West and Their Philosophies]. Hong Kong: Longman Press.
Liu, S. (2007). Social Citizenship in China: Continuity and Change. Citizenship Studies, 11(5), 465-479. doi:10.1080/13621020701605776
Marshall, T. H. (1950). Citizenship and social class and other essarys. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Memmi, A. (1967). The colonizer and the colonized. Boston: Beacon Press.
Misiaszek, G. W. (2011). Ecopedagogy in the age of globalization: Educators' perspectives of environmental education programs in the Americas which incorporate social justice models. (Ph.D.). University of California, Los Angeles, Dissertations & Theses: Full Text. Retrieved from https://search.proquest.com/openview/d2d5c04ffc0e8d63441b3a9797643b07/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y (Publication No. AAT 3483199)
Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. European Journal of Education, 50(3), 280-292. doi:10.1111/ejed.12138
Misiaszek, G. W. (2016). Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies in the Americas. International Review of Education - Journal of Lifelong Learning (UNESCO). doi:10.1007/s11159-016-9587-0
Misiaszek, G. W. (2018a). A critical scholar's journey in China: A brief Freirean analysis of insider–outsider tensions. Educational Philosophy and Theory, 1133-1143. doi:10.1080/00131857.2018.1434075
Misiaszek, G. W. (2018b). Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts. New York: Routledge.
Misiaszek, G. W. (2019). Ecopedagogy: teaching critical literacies of 'development', 'sustainability', and 'sustainable development'. Teaching in Higher Education, 1-18. doi:10.1080/13562517.2019.1586668
Misiaszek, G. W. (Forthcoming, 2020). Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development. London: Bloomsbury.
Misiaszek, G. W., & Misiaszek, L. I. (2016). Global citizenship education and ecopedagogy at the intersections: Asian Perspectives in comparison. Asian Journal of Education, 17, 11-37.
Misiaszek, G. W., & Torres, C., A. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of the Oppressed. In C. Torres, A. (Ed.), Wiley Handbook of Paulo Freire (pp. 463-488). New Jersey: Wiley.
Misiaszek, L. I. (2018). China with 'Foreign Talent' Characteristics: A 'Guerrilla' Autoethnography of Performing 'Foreign Talentness' in a Chinese University. In Y. T. K. Lahad (Ed.), Feeling academic in the Neoliberal University: Feminist flights, fights and failures. London: Palgrave.
Misiaszek, L. I. (2020a). Blending new colors—Enriching the Canvases of Global Citizenship Education. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp.

1-15). New York: Routledge.
Misiaszek, L. I. (2020b). Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics. New York: Routledge.
Postma, D. W. (2006). Why care for nature?: In search of an ethical framework for environmental responsibility and education. New York: Springer.
Said, E. W. (1979). Orientalism (Vintage Books ed.). New York: Vintage Books.
Schuman, M. (2015). Confucius : and the world he created. New York: Basic Books.
Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. The Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 248-258. Retrieved from http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/view/698
Solinger, D. J. (1999). Contesting citizenship in urban China : peasant migrants, the state, and the logic of the market. Berkeley: University of California Press.
Song, G. (2016). Shifting Global Citizenship Education: Broadening Citizenship Education through Global Events in China.
Su, Z. (1995). A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education. American Journal of Education, 103, 302-325.
Syed, N. I. (2018). Re-rooting environment pedagogy in secondary education, current tensions, negotiations, and future directions in China and India. (Ph.D.). Beijing Normal University, Beijing, China.
Syed, N. I., & Misiaszek, G. W. (2020). Unmentionable GCE? Teaching Global Citizenship as Dis/Empowering Environmentalism and Sustainable “development” in India. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics. New York: Routledge.
Teacher Law. (November 2013). Individual Freedom and the Social Contract. Retrieved from https://www.lawteacher.net/free-law-dissertations/social-contract.php?vref=1
Torres, C. A. (2009). Globalizations and education: Collected essays on class, race, gender, and the state. New York: Teachers College Press.
Torres, C. A. (2014). Chapter 8: First Freire: Political anthropology of education. In Multicultural education series (pp. 74-83). New York: Teachers College Press, Teachers College Columbia University.
Torres, C. A. (Producer). (2016). Education for global citizenship. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from http://education.oxfordre.com/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-91
Torres, C. A. (2017). Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education. New York: Routledge.
Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. Globalisation, Societies and Education, 9(3-4), 473-485. doi:10.1080/14767724.2011.605329
Walker, B. E. (2017, Feb 8). Chinese civics, the current debate. Global Commons Review: Magazine of the UNESCO-UCLA Chair in Global Learning and Global Citizenship Education(1), 18-22.
Whiting, K., Konstantakos, L., Misiaszek, G. W., Simpson, E., & Carmona, L. (2018). Education for the Sustainable Global Citizen: What Can We Learn from Stoic Philosophy and Freirean Environmental Pedagogies? , 8(4), 204. Retrieved from http://www.mdpi.com/2227-7102/8/4/204
Yan, H. (2008). New masters, new servants : migration, development, and women workers in China. Durham: Duke University Press.
Yang, J. Z., & Frick, W. C. (2015). When Confucius encounters John Dewey: A brief historical and philosophical analysis of Dewey's visit to China. International Education, 44(7).
Zakaria, F. (1994). A Culture is Destiny: A Conversation with Lee Kuan Yew. Foreign Aff., 73, 109.
Zarrow, P. G. (1997). Citizenship in China and the West. In J. A. Fogel & P. G. Zarrow (Eds.), Imagining the people : Chinese intellectuals and the concept of citizenship, 1890-1920 (pp. 3-38). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.
Zhang, H. (2010). Cultivating an inclusive individuality: Critical reflections on the idea of quality education in contemporary China. Frontiers of Education in China(5), 222-237.

Zhang, S., Chen, L., & Zeng, Y. (2019). 弗莱雷的对话思想对我国阅读教学的启示. 肇庆学院学报(40), 71074.
Zhang, W. (2020). “Dancing in Chains”: Challenges for Practitioners in Citizenship Education and Citizenship Research in China. In L. I. Misiaszek (Ed.), Exploring the complexities in global citizenship education: Hard spaces, methodologies, and ethics (pp. 16-37). New York: Routledge.
Zhang, W. (forthcoming, 2020). Exploring the practice of democratic education in Chinese public schools: An ethnographic study. (Ph.D.). Queen's University, Belfast, North Ireland.

일본의 세계 시민 교육 (GCED) : 성과, 도전 과제 및 전망

Kobayashi Makoto(타마가와대 교수)

1. 개요

이 연설에 초청 연사로 초대받게 되어 영광이며, 우리가 각국에서 세계시민교육GCED(Global Citizenship Education) 에 대한 정보를 잘 교환하고, 이 기회를 통해 평화롭고 지속 가능한 미래를 위해 동아시아와 아시아 태평양 지역에 세계시민교육 지역 네트워크를 구축하는 효과적인 전략을 개발할 수 있기를 바란다.

일본의 세계시민교육 상황을 설명하기 위해 먼저 언급할 몇 가지 특징이 있다. 일본 세계시민교육개발은 유네스코의 또 다른 중요한 이니셔티브인 지속 가능한 발전을 위한 교육과 밀접한 관련이 있다. 세계시민교육과 지속가능발전을 위한 교육은 유네스코의 두 가지 주요 교육 프로그램으로 구성되어 있으며 두 프로그램 모두 지속 가능한 발전을 위한 목표 달성에 기여할 것으로 예상된다. 주지하다시피, 지속 가능 발전 목표 4.7은 다음과 같다: “2030 년까지 모든 학습자들이, 다른 무엇보다도, 지속가능한 발전을 위한 교육을 통해 지속가능한 생활방식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 증진, 세계시민의식, 문화다양성에 대한 이해 및 지속가능발전을 위한 문화적 기여와 지속가능발전을 위해 필요한 지식과 기술을 습득할 수 있도록 해야 한다.” 이러한 관점에 기초하여 유네스코는 두 포럼을 조직했다. "2017 년 3 월 (오타와)에 열린 “유네스코의 평화와 지속 가능한 발전을 위한 주간”과 2019 년 7 월 (하노이)에 주관한 “지속 가능한 발전과 세계 시민 교육에 관한 유네스코 2019 포럼”이다. 이 유네스코 회의는 세계시민교육과 지속가능한 발전을 위한 교육이 별도의 기능으로 분리 된 프로그램이 아니라 평화롭고 지속 가능한 사회를 실현하기 위해 상호 보완하는 관점을 제공한다는 점을 분명히 했다.

이러한 유네스코 가치가 담긴 교육 프로그램과의 연관성 외에도, 일본의 또 다른 역사적 배경이 있다. 2007년에 유엔 지속 가능 발전 교육 10 년 (UNDESD, 2005-2014)이 시작된 후, 유네스코 일본 국가위원회는 유네스코 학교(ASPnet(UNESCO Associated Schools Network))를 지속가능발전교육을 촉진하는 중심축으로 규정했다. 이러한 정부 이니셔티브 덕분에 일본의 유네스코 학교 수는 2007 년 24 개에서 2019 년 1,116 개로 크게 증가 했다. 이러한 맥락에서, 유네스코 학교들과 협력한 일본의 변혁적 교육학(transformative pedagogy)은 주로 지속가능한 발전을 위한 교육에 중점을 두고 개발되었다.

유네스코에서 가장 오래된 가치 교육 프로그램인 국제 이해 교육(EIU)으로 인해 교육자 및 연구진 사이에서 세계시민성에 대한 관심은 항상 존재했다. 일부 학회, 학교 및 비영리기구(Non-profit organization, NPO)는 세계시민교육에 대한 이론적, 실천적 접근 방식을 적극적으로 추구하고 있다.

일본에는 세계시민교육과 관련된 세 이해 당사자들이 있다. 첫 번째 이해 당사자는 학계로, 특히 일본 국제 교육학회 (JAIE)는 이론적 연구와 세계 시민에 중점을 둔 실천 프로그램 개발에 중심적인 역할을 해왔다. 두 번째 이해 당사자는 일본의 유네스코 학교이다. “지속 가능 발전을 위한 교육 장려”를 위해 여러 유네스코 학교는 세계 시민성 육성을 위한 교육 커리큘럼과 교재를 개발하고 있다. 일본에 있는 3개의 유네스코 학교의 세계시민교육 실천에 대한 몇 가지 주요 사항을 소개하고자 한다. *1) 오사카시 미나미 초등학교, 2) 아게 오시 히가시 중학교, 3) 센다이 니카 고등학교.*

세 번째 이해 당사자는 시민 단체이다. 여러 비영리기구와 시민 운동이 세계시민교육 개념과 일치하는 교육 프로그램을 추구하고 있지만, 그 중 NPO “Global Incubation x Fostering Talents (GiFT)”에 대해 개괄적으로 소개할 것이다.

2. 학계에서의 GCED – JAIE 사례

일본 국제 교육 학회(JAIE)는 유네스코의 국제 이해 교육과 양질의 교육 프로그램에 대한 이해를 높이고 관련 교육 연구 및 실천을 장려하기 위해 1990년에 설립되었다. 일본 국제 교육 학회 창립 멤버 중 상당수가 전 유네스코 임원이었다. 이런 의미에서 일본 국제 교육 학회는 유네스코의 교육 이니셔티브와 항상 긴밀한 관계를 유지해왔다. 또한 국제적 이해 증진이라는 근본적인 사명에 따라 일본 국제 교육 학회는 한국 국제 이해 교육 학회 (KOSEIU)와 매년 학술대회를 함께 개최하는 등 긴밀한 교류와 좋은 협력 관계를 구축하고 있다. 일본 국제 교육 학회는 연구자 뿐 아니라 교육자(학교 교사), 정책 입안자, 사회 활동가 (NPO) 및 기업가로 구성된 다학제적 학술모임(multidisciplinary society)이다. 2011년 일본 국제 교육 학회는 세계 시민 육성과 관련된 교육 연구 문제를 다루는 "세계화 시대의 시민성 탐구"라는 연구 부서를 설립했다. 일본 국제 교육 학회가 2015 년에 출간한 "국제 이해 교육 안내서: 세계 시민 육성을 향하여"가 대표적인 결과물이다. 또한 일본 국제 교육 학회는 2010년에도 "국제 시대의 국제 교육" 가이드북을 출판한 적이 있다. 이 책은 일본 국제 교육 학회가 세계 시민성에 관해 발행한 최초의 종합 가이드북으로, 세계화 시대에 요구되는 시민성과 관련된 교육과정 개발과 인류에 대한 개념 정립을 다룬다. 특히, 이 책의 6장에서는 다양한 수준의 정체성(개인, 지역, 국가, 지역 및 세계 정체성)의 연관성과 소유권의 의미로서 시민성에 대해 설명했다. 다중 정체성과 시민성과의 관련성에 대한 이 이론적 고찰은 2016년 유네스코가 개발한 세계시민교육 관련 학습 목차를 예측한 것으로 보인다.

이 책을 기반으로 일본 국제 교육 학회는 연례 게시판에 "글로벌 시대의 시민성 및 국제 교육"(2011)이라는 프로젝트 연구를 발표했다. 이 프로젝트는 국제적인 이해를 얻기 위한 교육의 재건을 위한 열쇠로서 다중 시민성(multiple citizenship)에 초점을 맞춘다. 이 프로젝트에는 다음의 것들이 포함된다: 1) 다문화 교육의 관점에서 국가 정체성 재검토, 2) 시민 교육에서 인권 재검토. 세계시민교육을 추진하기 전에 유네스코에서 공식적으로 이미 세계 시민 육성을 위한 교육적 고려가 있었고, 이것이 일본 내 연구자들 사이에서 이미 등장했다는 것은 주목할 만하다.

2012년 반기문 전 유엔 사무 총장이 세계시민교육을 글로벌교육협력구상(Global Education First Initiative)에서 선포한 후, 2013년 유네스코는 세계시민교육 프로그램을 시작했다. 특히 한국에서는 APCEIU와 유네스코 한국위원회의 강력한 이니셔티브를 통해 세계시민교육 연구가 매우 발전하고 있으며 이 관점은 학교 교육과정뿐만 아니라 교재 개발에도 반영되고 있다. 이와 달리, 일본은 해당 시기 (2013-2018)에 세계시민교육 관련 이론적, 실천적 연구 개발이 활발하지 않았다. 이는 언급했듯이, 일본 내 학교 교육의 이해 당사자들이 지속가능발전을 위한 교육에 집중했기 때문이다. 2009년부터 일본 교육부 (MEXT)는 매년 유네스코 학교와 관련한 국가 차원의 학술대회를 개최하고 있지만 이 학술대회는 "지속가능발전을 위한 교육 연구 국가 회의"라고 불린다.
그러나 2015년 유엔이 의제 2030 (SDGs : 지속 가능 발전 목표)을 채택한 이후 일본의 상황은 점진적으로 변화하기 시작했다.

2018 년 6 월, 일본 국제 교육 학회는 유네스코 학교 회원 학교이자 ASPUnivNet (유네스코 학교를 지원하는 대학 네트워크) 소속인 미야기 교육 대학에서 제 28 차 연례 컨퍼런스를 열었다. 컨퍼런스 핵심 행사인 오픈 심포지엄 "유네스코의 세계시민교육과 국제이해교육"은 학교 교육에서 세계 시민의 현대적 의미와 세계시민교육과 국제이해교육 사이의 실질적인 연계를 요구했다. 또한 해당 심포지엄에서 1) 지역 사회와 학교 간의 협력과 2) 심화 교사 교육 프로그램의 중요성이 세계시민 육성을 위한 목표로 강조되었다는 점도 중요하다.

2018 연례 학술대회에서 열린 심포지엄 토론을 기반으로 일본 국제 교육 학회는 "글로벌 인적 자원 및 국제이해 교육의 개발" 이라는 주제에 관한 게시물 번호 25 (2019 년 6 월)을 발표했습니다. 기조 연설에서 필자는 글로벌 인재 육성의 목적이 무엇인지 근본적으로 고민해야 한다고 지적했다. 그 목적이 글로벌 경쟁에서 이길 수 있는 전문가 양성인지, 인종, 문화, 종교의 다양성을 존중하며 글로벌 공생에 알맞은 역량을 갖춘 시민을 육성하는 것인지에 대한 질문부터 시작해야 한다는 것이다. 글로벌 역량과 관련해, 그에 기반이 되는 관점을 길러내는 것과 함께 갈등 해결 역량 개발의 중요성도 강조되었다.

3. 세계시민교육 기반 교육과정 및 교실 학습 – 세 학교 사례

일본 세계시민교육 현황을 설명 할 때, “교육과정 개정” (초등학교는 2020 년 중등학교는 2021년에 시행 예정)을 포함한 일본 교육 개혁을 먼저 언급해야 한다. 초창기 (3 학년부터) 영어 교육을 도입하는 것 외에도, “공민 교육”(公民)과 새로 도입 된 “도덕 교육”(道德)의 학습 내용과 관련하여 약간의 변화가 있었다. 이 두 과목은 “시민성” 육성이 중요시 된다. (2022 년부터 일본 고등학교 교과과정에 “시민성”이 새로운 과목으로 도입 될 예정) 이와 관련하여 일본의 여러 학교에서 세계시민교육에 중점을 둔 혁신적인 실천을 추진하고 있다.

1) 오사카시 미나미 초등학교 (ASPnet)
2) 아게오 히가시 중학교
3) 센다 니카 고등학교 (ASPnet)

1)오사카시 미나미 초등학교

일본 교육부는 2016년부터 미나미 초등학교를 지속가능발전목표를 위한 "지속 가능 발전 교육 학교"(ESD 학교)로 지정했다. 이 학교의 핵심 원칙 중 하나는 다문화 공존 역량을 갖춘 학교를 실현하는 것이다 (특히 외국인 주민이 학교 지역에 많기 때문이다). 지속가능발전을 위한 교육에 대한 학교 전체의 접근 방식(whole school approach) 장려를 위해 미나미 초등학교는 지속 가능한 발전을 위한 교육 목차를 만들었다. 이는 일본 내 지속 가능한 발전을 위한 교육에 대한 학제간 접근 방식으로 광범위하게 사용되고 있다. 해당 목차에서는 전체 학교 접근 방식에서 양성해야 할 학습자의 태도로 다음의 6가지 요소를 강조한다: 1) 다양성, 2) 상호 의존성, 3) 독창성, 4) 공정성, 5) 협력 및 6) 책임감.

2) 아게오시 중학교

사이타마현의 아게오시 히가시 중학교는 일본 교육부 연구 개발 틀을 기반으로 세계시민 교육과정을 개설한 최초의 공립학교이다. 이 세계시민 교육과정의 목표는 세계 시민으로서 지속 가능한 사회를 위한 사회적 참여의 능력과 인식을 키우는 것이다. 여기서 세계 시민성은 일반적으로 일본의 학교 교육 맥락에서 지속 가능한 발전을 위한 교육과 세계시민교육의 두 가지 관점을 통합하여 지속 가능한 사회를 실현하기 위한 중요한 전제 조건으로 이해된다. 또한 히가시 중학교에서 그들은 글로벌 사회에 대한 적극적인 헌신과 책임을 가진 인적자원으로서 세계 시민을 육성하기 위한 학교 전체의 접근 방식을 사용한다.

세계시민 교육과정은 다음 세 가지 단위로 구성된다:
1) 사이타마 현 뿐만 아니라 아게 오시의 역사적, 사회적, 문화적 특징에 대한 학습을 장려하고 학습자의 지역 정체성을 강화하기 위한 지역 연구.
2) 세계 유산과 무형 문화 유산을 포함한 세계의 인종 및 문화 다양성에 대한 학습을 추구하는 글로벌 연구.
3) TV를 통해 해외 고등학교 (호주, 가나)와 교환 및 상호 학습을 실현하기 위해 설계된 TV 컨퍼런스.

3) 센다이 니카 고등학교

미야기 현에있는 센다이 니카 고등학교는 2009 년 유네스코 학교 네트워크의 회원 학교가 되었다. 동시에 니카 고등학교는 2014 년부터 교육부 지정 수퍼 글로벌 고등학교 (SGH : 글로벌 역량 및 학문적 창의성을 촉진하는 학교)가 되었다. 센다이 니카 고등학교는 4 가지 핵심 학습 단위를 특징으로 하며, 주로 "통합 교육(Integrated study)"이라는 주제를 사용한다.

1) IS (International Studies, 국제 연구) : IS는 학생들의 문화 간 이해와 갈등 해결 능력을 증진시키는 것을 목표로 한다.
2) SR (Scientific Research, 과학적인 연구) : SR은 실험, 관찰 및 가설 구축을 통해 과학 연구를 위한 기초 교육을 소개한다.
3) CS (Career Study, 진로 탐색) : CS는 학생들의 인생 과정에서의 경력 개발에 대한 인식을 높이려고 노력하며 장점을 바탕으로 경력 개발을 적절히 준비하기 위한 지침을 제공한다.

4) TM (Thinking Method, 사고하는 방법) : TM은 인간의 복잡한 문제에 대한 과학적, 논리적 사고를 위한 체계적인 교육을 제공한다.

또한 니카 고등학교는 문화 다양성, 국제 관계 및 갈등 문제에 대해 그룹 토론을 진행하는 "세계 시민" 과목을 도입했다. TV 컨퍼런스를 통해 다른 나라의 학생들과 문화 간 대화도 정기적으로 실시한다. “세계 시민”이라는 주제에 대한 그룹 토론과 대화의 경험은 다른 민족, 사회 및 종교 그룹의 부정적인 이미지가 크게 바뀌 었음을 보여주었다. 또한 학생들의 자아 인식(self-concept)이 세계의 주체로서 크게 개선되었다는 것도 긍정적인 결과이다. 이는 현재 학교에서 괴롭힘, 소외, 학교 거부 증후군, 발달 장애가 있는 학생, 자해 및 특수 교육적 요구 등과 같은 임상 문제와 관련해 학생들을 위한 심리적 지원 및 포용 교육(inclusive education)에 있어서도 시사점이 크다.

4. GiFT 이니셔티브 (글로벌 인큐베이션 x 재능 육성)

세계 시민성에 초점을 둔 학교 교육 외에도 관련 NPO 이니셔티브도 주목할 필요가 있다. GiFT (Global Incubation x Fostering Talents)는 2012년 세계시민교육을 장려하기 위해 설립 된 비영리단체(NPO)이다. 한자 지구지민(地球志民)은 평화롭고 지속 가능한 세상을 실현하려는 포부를 가진 사람들을 양성한다는 뜻이다. 정부의 도덕적, 재정적 지원으로 GiFT는 정부, 대학, 학교 및 비즈니스 부문과 협력하여 세계시민교육을 위한 다양한 심포지엄, 워크샵 및 교육 세미나를 조직했다.

GiFT는 2017년과 2018년에 지속 가능 발전을 위한 목표의 광범위한 맥락에서 세계시민교육의 과제를 명확하게 하고 학교 교과 과정에 세계시민교육의 관점을 도입하기 위한 다학제 포럼 “SDGs 4.7에 대한 교육자 회의”를 조직했다 (2017년 10월 28일 및 2018년 11월 25일). 참가자의 절반 이상이 학교 교사였다. 무엇보다도 참가자들은 유네스코 방콕이 개발한 세계시민교육 템플릿에 대해 논의했고 지속 가능한 발전을 위한 목표 카드 게임도 경험했다.

5. 지속 가능 발전을 위한 교육 및 국제이해교육과 세계시민교육의 연결

일본에서는 사람들이 세계시민교육을 국제이해교육의 확장으로 이해하는 경향이 있다. 유네스코 학교와 관련하여 사람들은 세계시민교육을 지속가능발전을 위한 교육에 대한 효과적인 접근 방법 중 하나로 인식한다. 이러한 이해는 “지속 가능 발전을 위한 세계 시민”이라는 표현으로 공식화된다. 일본 내 세계시민교육을 정립된 교육 방식으로 인식하는 사회문화적, 교육적 환경이 뒷받침되지 않는다는 것이 심각한 문제 중 하나다. 상당수의 교육자와 전문가가 공공 행사에서 지속 가능한 발전을 위한 목표, 지속 가능한 발전을 위한 교육 및 국제이해교육을 언급하고 있지만 학교 교육의 맥락에서 세계시민교육에 특별히 관심을 기울이는 사람은 거의 없다. 이러한 태도는 일본 정부가 전반적으로 유네스코 학교와 학교 교육에서 세계시민교육을 지지하는 의사표현을 하지 않는다는 사실과도 관련이 있다.

6. 세계시민교육의 홍보를 위한 유네스코의 역할

이러한 일본 내 문제적 상황에도 불구하고, 글로벌 협업을 위한 전 세계 학교 간 네트워크로서 유네스코 학교의 구조가 세계시민교육을 장려하기 위한 매우 효과적인 틀을 제공한다고 볼 수 있다. 유네스코 학교 간 (예 : 한국과 일본 유네스코 학교 간) 국제 협력 활성화를 통해 세계시민교육에 대한 교사의 참여가 일본에서도 더욱 촉진될 것이다. 일본 교육부는 학교 교육 과정에 유네스토 학교의 세계시민교육을 도입하는 것에 대해 회의적이다. 그러나 세계 시민성 관련 모범 사례를 발굴하고 성과를 수집해서 보여준다면 이러한 회의감을 바꿀 수 있을 것이다.

7. 일본의 세계시민교육 전망 : 지속 가능 발전 목표와의 연결

지속 가능 발전 목표의 통합적인 맥락에서 유네스코가 이끄는 세계시민교육, 지속 가능한 발전을 위한 교육, 국제

이해교육 및 기타 양질의 교육을 이해하기 위해서는 관련 관점이 전파되어야 한다. 세계시민과 다양성 존중에 있어 경쟁(이기기 위한 역량)과 상생(협력을 위한 역량)이라는 근본적 딜레마도 더욱 논의되어야 한다.

일본에서 중요하고도 어려운 과제는 일본의 세계시민교육 개발에 방해가 되는 편협한 민족주의를 극복하는 것이다. 초국가적 정체성을 보여주는 "유럽 시민"의 EU 모델을 참조하여, 초국가적 정체성 "아시아 시민"의 동아시아 모델을 생각해 볼 수 있다. 그러나 이 "아시아 시민권"이라는 개념의 실체화를 위해서는 아시아 태평양 지역의 역사적 트라우마로 인한 부정적인 유산을 극복하기 위해 보다 효과적인 노력을 기울여야 한다. 일본의 입장에서, 동아시아권 공통 문화 유산 (유교 전통, 불교 전통, 조상 숭배, 학문적 인플레이션, 가족 가치, 쌀 문화 등)에 대한 인식 제고는 아시아 시민이라는 초국가적 시민권 형성에 기여할 수 있다. 이와 관련하여 아시아 국가의 상호 연결성에 대한 정립된 정보(예 : 고대와 중세의 역사에서 일본이 한국과 중국으로부터 얼마나 많은 사회 문화, 학문 및 종교 요소를 배웠는가)를 가르치는 것도 중요하다. 명목상의 의미가 아니라 이웃 국가의 문화 전통에 대한 진정 어린 정서적 존중이 필요하다. 이를 많은 사람들이 공유했을 때, 동아시아권의 문화간 관계의 근본적인 질을 바꿀 수 있기 때문이다. 이런 점에서 상호 존중을 강화하고 연대를 통한 아시아권 공통 지역 정체성을 형성하기 위해 학생들 간의 교류 증진을 기대해 볼 수 있다. 이러한 새로운 지역 연대 형성을 위한 문화교육환경을 준비하기 위해, 세계시민교육은 향후 10년 동안 일본의 학교 및 사회 교육에 있어서 더욱 중요한 역할을 할 것으로 기대된다.

<참고 문헌>

UNESCO “Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century” 2014.
UNESCO “Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives” 2015.
UNESCO “Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development – A Guide for Teachers” 2016.
UNESCO Bangkok Office “Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template” UNESCO Education Sector, 2018.
Kobayashi Makoto “UNESCO’s Global Citizenship Education to Aim at Fostering Global Human Resources for “Living Together”: Why is it Crucial to Nurture Global Citizenship as an Identity?” International Education, Vol.25, pp.36-46, 2019.

Global Citizenship Education (GCED) in Japan: Achievements, Challenges & Prospect

Makoto Kobayashi(Professor, Tamagawa University)

1. Overview

Ladies and Gentlemen, it is a great honour for me to be invited to this Conference as a guest speaker. I hope we can have good exchange of information about GCED in each country and use this opportunity to develop effective strategies to construct a regional network of GCED in East Asia and in Asia-Pacific for our peaceful and sustainable future.
In order to describe the current situation of Global Citizenship Education (GCED) in Japan, I have to point out one important characteristics: The development of GCED in Japan has been closely connected to another important initiative of UNESCO, namely ESD (Education for Sustainable Development). GCED and ESD consist the two key educational programmes of UNESCO, and both programmes are expected to contribute to the attainment of SDGs (Sustainable Development Goals). As you know, both initiatives are depicted in SDGs Target 4.7 as follows: “By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.” On the basis of these SDGs perspectives, UNESCO has organized two important forums: “UNESCO Week for Peace and Sustainable Development” in March 2017 (Ottawa) and “UNESCO 2019 Forum on Education for Sustainable Development and Global Citizenship” in July 2019 (Hanoi). These UNESCO conferences made clear that GCED and ESD are not isolated programmes in separate function, but provide complimentary perspectives for realizing a peaceful and sustainable society.

In addition to this basic interconnectedness of UNESCO values education programmes, there is a specific historical background in the case of Japan. In 2007, after the start of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD, 2005-2014), Japanese National Commission for UNESCO defined the ASPnet (UNESCO Associated Schools Network) as the focal centre for promoting ESD. Thanks to this governmental initiative, the number of ASPnet schools in Japan has increased drastically from 24 schools in 2007 to 1,116 schools in 2019. In this context, transformative pedagogy in collaboration with the UNESCO Associated Schools has been developed in Japan mainly with focus on ESD.

In the context of EIU (Education for International Understanding), the historically oldest values education programme of UNESCO, however, some substantial interest in the global citizenship has been always existing among educators and researchers. Several academic associations, schools and NPOs are pursuing theoretical and practical approaches to GCED quite actively.

In summarizing the situation, I can say that there are three main bearers of Global Citizenship Education (GCED) in Japan. The first stakeholder is the academic society. Among others, the Japan Association for International Education (JAIE) has been playing a central role for developing theoretical research as well as practical programmes focusing on global citizenship. The second stakeholder is the ASPnet in Japan; under the flag of “ESD promoting centre” several ASPnet schools have been developing interesting educational curricula and teaching materials for nurturing global citizenship. Today, I would like to present to you some highlights of GCED practices at three ASPnet schools in Japan: 1) Osaka City Minami Elementary School, 2) Ageo City Higashi Junior High School, and 3) Sendai-Nika High School. The third stakeholder is civil organization. Several NPO and civil movements are pursuing educational programmes congruent with the concept of GCED, but I will present to you the outline of the NPO “Global Incubation x Fostering Talents (GiFT).

2. GCED at Academic Society – the Case of JAIE

JAIE (Japan Association for International Education) was founded in 1990 in order to promote educational research and practice for fostering international understanding in congruency with UNESCO's programme EIU (Education for International Understanding) and other quality education approaches. Quite a few founding members of JAIE were former UNESCO officials. In this sense, JAIE has been developing always in close relationship to the educational initiatives by UNESCO. Also in congruency with its fundamental mission to promote international understanding, JAIE has been nurturing close exchange and good collaboration with the Korean Society of Education for International Understanding (KOSEIU), particularly by visiting the annual conferences of the counterpart mutually every year. JAIE is a multidisciplinary society which consists not only of academic researchers, but also of educators (school teachers), policy makers, social activists (NPOs) and entrepreneurs. In 2011, JAIE has established the research division: "Exploring Citizenship in the Global Age" which has been pursuing educational research questions relevant for the nurturing of global citizenship. The publication "Handbook of Education for International Understanding: Towards the Fostering of Global Citizenship" which was edited by JAIE in 2015 was a visible product of this research struggle. Previously JAIE had published the guidebook "International Education in Global Age" in the year 2010. This was the first comprehensive guidebook issued by JAIE on global citizenship. In this guidebook. JAIE focused on the clarification of the concept "humanity" and the curriculum development congruent with the requirement to citizenship in the globalizing human society. In particular, Chapter 6 of this guidebook is devoted to the description of the connection between various levels of identities (personal, local, national, regional and global identities) and its implications for citizenship as a sense of ownership. This theoretical consideration about the multiple identities and its connection to the citizenship seems to anticipate the chart of GCED learning tasks developed by UNESCO in 2016.

On the basis of this guidebook, JAIE issued a project study "Citizenship and International Education in a Global Age" (2011) in its annual bulletin. This project focused on the multiple citizenship as a key for the reconstruction of the education for international understanding. This project includes among others: 1) the reconsideration of national identity from the standpoint of multicultural education, and 2) the reexamination of human rights in citizenship education. It is remarkable that already before the start of UNESCO's official programme GCED such consideration about the educational requirement to foster global citizenship was shared among some researchers in Japan.

After the concept of global citizenship was proclaimed clearly in the Global Education First Initiative by Dr. Ban Ki-Moon, the former Secretary-General of the United Nations, in 2012, the programme Global Citizenship Education (GCED) was launched by UNESCO in 2013. Especially in Korea, among others by the strong initiative by APCEIU and the Korean National Commission for UNESCO, GCED study has been developing remarkably, and the GCED perspectives are reflected in school curricula as wells as in the development of teaching materials. In contrast to that, Japan has been quite inactive during this period (2013-2018) in developing theoretical and practical education study for GCED, and the main reason for that, as I already mentioned, is the fact that all Japanese stakeholders of school education inclined to the study on ESD. Since 2009, the Japanese Ministry of Education (MEXT) has been convening the national conference on ASPnet in Japan every year, but the subtitle of this ASPnet annual conference is called: "National Conference for the Study of ESD."

Since the adoption of the Agenda 2030 (SDGs: Sustainable Development Goals) by the United Nations in 2015, however, the situation has started to change slowly in Japan.

In June 2018, the Japan Association for International Education (JAIE) convened the 28th Annual Conference at Miyagi University of Education which is an ASPnet member school and a member of ASPUnivNet (Interuniversity Network supporting ASPnet). There, as a core event of the conference, the open symposium "Global Citizenship Education of UNESCO and EIU" asking the contemporary meaning of global citizenship in school education and the substantial linkage between GCED and EIU. It was also remarkable that in the open symposium the importance of 1) the

collaboration between the local community and the school and of 2) the advanced teacher education programmes were emphasized towards the fostering of global citizenship in the minds of the learners.

On the basis of the discussions at this open symposium in the annual conference JAIE 2018, JAIE issued the bulletin No.25 (June 2019) which was devoted to the topic "the development of global human resources and EIU." In the keynote paper, Kobayashi pointed out that the purpose of nurturing global human resource should be asked fundamentally: Namely we should start with the question whether the purpose of developing global human resource is to train the professionals who can win in the hard global competitions, or to nurture the citizens who have high competence for global living together with the respect for ethnic, cultural and religious diversity. With regard to the global competency, the importance of developing the competency for conflict resolution through the fostering of perspective taking was emphasized as well.

3. GCED-oriented Curriculum & Classroom Practice at three Schools

In explaining about the current situation of GCED in Japan, it is indispensable to mention the contemporary Educational Reform in Japan which contains the revision of the "Course of Study" (Primary School Edition will be enforced in 2020, while the Secondary School Edition will get to the enforcement in 2021). Besides the introduction of English teaching in the early stage (from the third grade), there is some significant change in respect of the learning contents of the subject "Civic Education" (公民) and the newly introduced subject "Moral Education" (道德) ; in those two subject fields, more attention is paid to the fostering of "Citizenship." (A new subject "Citizenship" will be introduced into the curriculum of high schools in Japan from 2022.) In this context, several schools in Japan are promoting innovative practice focusing on GCED:

1) Osaka City Minami Elementary School (ASPnet)

2) Ageo Higashi Junior High School

3) Senda-Nika High School (ASPnet)

1)Osaka City Minami Elementary School

Minami Elementary School is designated by the Japanese Ministry of Education as a "Sustainable School" (ESD School) for SDGs since 2016. One core principle of this school is to realize a school which has the competence for multicultural living together (especially because there are quite many inhabitants with foreign ethnic background in the local area of the school). In order to foster the whole school approach promoting ESD, Minami Elementary School developed an original version of the ESD Calendar, a widespread chart of the interdisciplinary approach for ESD in Japan. In this ESD Calendar, six elements are emphasized as the attitudes of the learners to be nurtured in whole school approach: 1) Diversity, 2) Interdependence, 3) Uniqueness, 4) Fairness, 5) Cooperation, and 6) Responsibility.

2)Ageo City Junior High School

Ageo City Higashi Junior High School in Saitama Prefecture is the first public school in Japan which established Global Citizenship Course in the framework of RD (Research Development) by the Japanese Ministry of Education (MEXT). The goal of this global citizenship course is to foster the abilities and awareness of social participation for sustainable society as a global citizen. Here you can see clearly that the global citizenship is generally understood in the Japanese context of school education as an important prerequisite for realizing a sustainable society: a kind of integration of two perspectives ESD and GCED. Also in Higashi Junior High School, they use a whole school approach in which the nurturing of global citizenship is pursued as human resource with active commitment and responsibility for global society. The global citizenship course consists of three units:

1) Local studies which aim to promote the learning of the historical, social and cultural features of Ageo City as well as Saitama Prefecture and to strengthen the learners' local identity.

2) Global studies which pursue the learning of the ethnic and cultural diversity of the world, including the world heritage and the intangible cultural heritage.
3) TV conference which is designed to realize face-to-face exchange and mutual learning with high schools abroad (Australia and Ghana) by TV.

3) Sendai Nika High School

Sendai Nika High School located in Miyagi Prefecture has become a member school of the UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) in 2009. At the same time, Nika High School is designated as a Super Global High School (SGH: the leading school in promoting global competency and academic creativity) by the Ministry of Education (MEXT) since 2014.

Sendai Nika High School is characterized by the four core learning units, mainly by the usage of the subject "Integrated Study":

1) IS (International Study): IS aims to promote the students' intercultural understanding and the competency for conflict resolution.
2) SR (Scientific Research): SR introduces elementary training for scientific research by experiment, observation and hypothesis building.
3) CS (Career Study): CS tries to enhance the awareness of the students about their career development in the life course and delivers guidance for due preparation of their career development on the basis of merit.
4) TM (Thinking Method): TM provides the systematic training for scientific and logical thinking about complicated issues in human life.

In addition, Nika High School introduced the subject "Global Citizenship" in which group discussions about cultural diversity, international relations and conflict problems are implemented. The intercultural dialogue with the students of other countries by TV conference is also practiced regularly. The experience of the group discussions and dialogue in the subject "Global Citizenship" showed the result that the negative image of other ethnic, social and religious groups has been changed significantly. Another important result was that the self-concept of the students has been improved significantly in connection to the enhanced self-awareness as an agent of the world. This result has some interesting implications also for the development of inclusive education and the psychological support on the students in dealing with several crucial clinical problems at schools today, such as bullying, alienation, school refusal syndrome, self-injurious behaviour and special needs education for the pupils with developmental disorders.

4. Initiatives of GiFT (Global Incubation x Fostering Talents)

Besides the educational practices at those schools focusing on global citizenship, the initiatives of NPO also deserve some specific attention. GiFT (Global Incubation x Fostering Talents) is a civil organization (NPO) which was founded in 2012 for promoting Global Citizenship Education. The Chinese character (地球志民) implies the cultivation of people with ambition for realizing peaceful and sustainable world. With the moral and financial support of the government, GiFT has been organizing various symposia, workshops and training seminars for GCED in cooperation with the government, universities, schools and business sector.

GiFT organized in 2017 and in 2018 a multidisciplinary forum "Educators' Summit for SDGs 4.7" for the purpose of clarifying the tasks of GCED in the broader context of SDGs and of introducing GCED perspective into the school curriculum (28 October 2017 & 25 November 2018). More than half of the participants were school teachers. Among others, the participants discussed on the GCED Template developed by UNESCO Bangkok. SDGs Card Game was also practiced.

5. Connections of GCED to ESD & EIU

In Japan, people have a strong tendency to understand GCED as an extension of EIU (Education for International Understanding). In the context of ASPnet, people recognize GCED rather as one integral part and an effective approach to ESD. This understanding is formulated by the expression "Global Citizenship for Sustainable Development." One serious problem in Japan is that there is no socio-cultural and pedagogical environment for the recognition of GCED as an established educational approach. Quite many educators and experts refer to SDGs, ESD and EIU in public occasions, while there are only few who really pay attention to GCED, particularly in the context of school education. This attitude of the people is connected to the fact that the Japanese government expresses no intention to support GCED in the ASPnet and in the school education generally.

6. Role of the ASPnet for promoting GCED

In spite of this problematic situation in Japan, we can generally say that the basic structure of the ASPnet as worldwide interschool network for global collaboration seems to provide a very effective framework for promoting Global Citizenship Education. Through the activation of international collaboration between ASPnet schools (e.g. between Korean and Japanese ASPnet schools), educators' engagement in GCED will be facilitated powerfully also in Japan. The Japanese Ministry of Education is quite skeptical about introducing GCED into the school curriculum of ASPnet. The development of good practice focusing on global citizenship and the collection of their achievement could change this constellation drastically.

7. Prospects of GCED in Japan: Linkage to SDGs

It is essential to disseminate the perspective to understand GCED, ESD, EIU and other quality education approaches led by UNESCO in the integral context of SDGs. The fundamental dilemma between competitiveness (competence to win) and living together (competence to collaborate) in respecting diversity shall be addressed more intensely as a fundamental problem of global citizenship.

Another important, but difficult task in Japan is to overcome the narrow-minded nationalism which obviously works as a hindrance against the development of GCED in Japan. With the reference to the EU model of the supra-national identity "European Citizens", we could consider the possibility of developing the East-Asian model of the supra-national identity "Asian Citizens." In order to provide this concept "Asian Citizenship" with some substance, however, we need to make more effective efforts to overcome the negative heritage caused by the historical trauma in Asia-Pacific. As for Japan, the enhanced awareness of common cultural heritage shared by East-Asian countries (Confucian tradition, Buddhist tradition, ancestor worship, academic inflation, family value, rice culture etc.) could contribute to the formation of supra-national Asian citizenship as a new form of citizenship. In this context, it is also important to deliver the well-established information about the interconnectedness of Asian countries to the learners, e.g. the fact how much socio-cultural, academic and religious elements Japan has learnt from Korea and China in the Ancient and Medieval history. The respect not in nominal sense, but respect with genuine, even emotional appreciation for the cultural tradition of neighboring countries – if it is shared by the multitude of people – would really change the fundamental quality of the intercultural relationship in our region. In this sense, we could put expectation on the promotion of the young students' exchange between Asian nations for the strengthening of mutual respect and for the nurturing of common Asian regional identity as an "in-group" endowed with solidarity. In order to prepare this kind of cultural and educational environment for a new form of regional solidarity, Global Citizenship Education is expected to play more substantial role at school education and social education in Japan as a homework for the next decade.

<Reference>

UNESCO “Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century” 2014.
UNESCO “Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives” 2015.
UNESCO “Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development – A Guide for Teachers” 2016.
UNESCO Bangkok Office “Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template” UNESCO Education Sector, 2018.
Kobayashi Makoto “UNESCO’s Global Citizenship Education to Aim at Fostering Global Human Resources for “Living Together”: Why is it Crucial to Nurture Global Citizenship as an Identity?” International Education, Vol.25, pp.36-46, 2019.

한국의 세계시민교육 현재와 도전과제와 전망

김해경(서울시교육청장학관)

[내용목차]

1. 한국의 세계시민교육
2. 서울특별시교육청 세계시민교육
3. 세계시민교육 도전 과제 및 전망

1. 한국의 세계시민교육

가. 추진 배경

세계화의 진전에 따라 전 지구적인 상호연결성과 상호의존성이 증대되고 빈곤, 기후변화, 국제 정치·경제적 분쟁 등 인류 공동의 문제 해결을 위한 협력의 필요성도 높아졌다. 우리 교육에서 이러한 지구적 난제에 도전하고 이를 해결하려는 실천적 인간을 길러내는 방안으로 세계시민교육(Global Citizenship Education; GCED)이 강조되고 있다.

나. 한국의 세계시민교육

한국의 교육영역에서 다문화교육, 국제이해교육, 세계시민교육 등의 용어가 등장하기 시작한 것은 1990년대 후반부터이고, 이러한 흐름을 이어받아 2000년에는 유네스코 한국국제이해교육학회가, 2008년에는 한국다문화교육학회가 설립되었다.

세계시민교육은 2012년 9월 유엔 반기문 사무총장의 주도로 제안된 '세계교육우선구상'을 통해 전 세계의 주목을 받게 되었고, 2015년 5월 인천 송도에서 개최된 유네스코 세계교육포럼(World Education Forum)의 '인천 선언'과 유엔이 채택한 〈SDGs〉에 세계시민교육이 포함되면서 2030년까지 추진해야 할 범세계적 교육정책 목표 중 하나가 되었다. 이에 따라 한국 교육계에서도 그전까지 일부 교과 내에서 학습 주제의 하나로 다루던 수준을 넘어 교육과정과 연계하여 학생들의 세계시민성을 함양하는 정책이 가시화되기 시작했다. 특히 서울특별시교육청은 2015년에 민주시민교육과를 신설하고 세계시민교육을 전면에 내세우는 팀을 만들어 '공존과 상생의 세계시민교육 강화'를 서울교육방향 중점과제로 강조하였다.

세계시민교육이 국가 차원의 정책과제로 등장한 것은 2016년이다. 교육부는 2016년 주요업무계획에 세계시민교육을 "인류 보편적 가치인 세계 평화, 인권, 문화 다양성 등에 대해 폭넓게 이해하고 실천하는 책임 있는 시민을 양성하는 교육"이라고 정의하고(교육부, 2016), 핵심전략에 세계시민교육 확산을 명시하였다.

한국 정부는 2000년에 유네스코와의 협정을 통해 유네스코 아시아태평양국제이해교육원(APCEIU, 이하 아태교육원)을 설립하였고, 아태교육원은 교육부의 지원을 받아 다양한 사업을 전개해왔다. 주요사업으로는 〈아태지역 국제이해교육 교원연수〉, 〈현지 파견 연수〉, 〈아프리카-아시아 교육자를 위한 한국 현장연수〉, 〈세계시민교육 국제회의〉, 〈Global Citizen Campus〉 개설, 〈Global Citizenship Education: Policy Guide(세계시민교육: 정책지침서)〉 간행 등과 교육부-아태교육원 협력사업인 〈선도교사 연수〉 등이 있다(정우탁, 2018).

각 시·도교육청의 세계시민교육 정책은 교육감의 관심도에 따라 상당히 차이를 보인다. 경기도교육청은 세계동북아 평화교육 프로젝트의 일환으로 세계시민교육 국내 확산을 지원하고 있다. 2013년에 『더불어 사는 민주시민 교과서』 4종을 개발·보급하였고, 2015~2017년에는 서울, 인천, 강원교육청과 협력하여 『지구촌과 함께 하는 세계시민』 교과서를 개발·보급하여 초, 중, 고 수업에 활용하고 있다. 대구시교육청은 미래역량을 갖춘 세계시민을 육성하기 위해 2019년 5월 세계시민교육센터를 개소하고 〈대구 글로벌국악단〉 운영, 〈글로벌 개척 프로젝트〉 등의 다양한 프로그램을 운영하고 있다. 부산시교육청은 증가하는 세계시민교육에 대한 학교 현장의 관심에 호응하여 2016년 관내 전 학교의 학교관리자 600여명을 초청하여 세계시민교육 특강을 개최하였

다. 이밖에도 많은 시·도교육청들이 2016년 이후 교장, 교감 등 학교관리자 대상 특강을 실시하여 학교 현장에서의 세계시민교육 증진을 위한 공감대 확산을 위해 노력하고 있다.

최근 세계시민교육에 대한 지자체의 관심도 높아지고 있다. 부산 금정구는 '세계시민교육의 수도'라는 슬로건을 내걸고 2015년 3월 유엔 세계교육우선구상(GEFI) 청소년지원(Young Advocacy Group; YAG) 회의를 개최하였으며 공무원 대상 세계시민교육 연수를 시행하고 있다. 대구 수성구는 2017년부터 평생교육차원에서 세계시민교육 강사 양성 과정을 개설하였고, 2018년에는 '중학생들을 위한 세계시민교육 커리큘럼'을 개발하고 '중학생 세계시민교육 아카데미'를 개최하였다. 제주도에서도 UNITAR 제주센터를 중심으로 제주도 지자체 공무원 및 아태지역 지자체 공무원을 대상으로 세계시민교육 연수를 추진하고 있다.

대학들의 경우, 2016년부터 아태교육원과 협력하여 〈세계시민교육 대학 강좌 개설 사업〉을 시행하였고 2018년까지 총 23개 대학에서 세계시민교육 관련 강좌가 개설되었다.

2. 서울특별시교육청 세계시민교육

가. 개요

서울시교육청은 2015년 1월에 '민주시민교육과' 내 '열린 세계시민·다문화교육팀'을 신설하고 본격적인 세계시민교육정책을 추진하기 시작하였고, 현재는 '민주시민생활교육과 평화·세계시민·다문화교육팀'에서 관련 업무를 추진하고 있다.

서울시교육청은 세계시민교육을 '인류 보편의 평화, 인권, 다양성 등에 대한 지식, 기술(skills)을 습득하고 가치를 내면화하며 책임 있는 태도를 함양하는 교육'으로 정의하고, 내용적으로는 평화교육, 다문화교육, 민주시민교육, 통일교육을 융합하고, 방법적으로는 글로컬 시민교육으로서 보편성과 특수성을 맥락적으로 연결하며, 지구촌 공동체, 더불어 함께 사는 세계시민 양성을 지향하고 있다.

나. 서울시교육청 세계시민교육 정책

1) 학교별 세계시민교육 자율실행 지원 확대

학교 현장의 교육과정과 연계한 세계시민교육의 자율실행을 지원하기 위한 〈세계시민교육 특별지원학교(20교)〉는 학교 특성에 따른 다양한 세계시민교육 프로그램을 개발·적용하고 그 결과를 '세계시민교육 워크숍'을 통해 공유·확산하고 있으며, 2022년까지 50교를 운영할 예정이다. 또 유네스코학교 50개교를 선정하여 활동예산을 지원함으로써 유네스코 학교 간 지속 가능 협력 기반을 조성하고 세계시민교육이 내실화될 수 있도록 하고 있다.

2) 세계시민교육 교재 개발 및 보급

학교 교육과정에서 세계시민교육이 체계적으로 편성·운영될 수 있는 여건을 조성하고 미래사회를 대비한 평화 및 글로벌 역량을 증진하기 위하여 2013년부터 총 7종의 세계시민교육 관련 교수-학습 자료를 개발·보급하여 교과와 창의적 체험활동에 활용하고 있다. 특히 올해는 교과 및 학생 국외체험 사전교육 자료로 활용할 수 있는 「평화역량에 기반한 청소년 시민외교관」과 세계시민·평화감수성교육 교과융합형 교사용 교재 「평화견문록」을 개발·보급하였다.

3) 세계시민교육 시민협력 자문관 운영

21세기 글로벌 다문화사회에 적합한 새로운 시민교육 모델을 개발하고 세계시민교육 유관기관들과의 유기적 연계·협력을 위하여 '세계시민교육 시민협력 자문관'을 위촉·운영하고 있다. 자문관은 서울시교육청 세계시민교육 방향 설정과 운영 확산, 세계시민교육 성과 분석 및 개선방안 등에 대한 전문적 자문뿐 아니라 국내외 전문가(기관)와 연계하여 서울시교육청 세계시민교육의 질 제고를 위해 노력하고 있다.

4) 평화교육정책 신설

한반도 정세 변화와 지구촌 시대 평화 감수성 증진을 위한 평화교육의 필요성에 따라 2018년부터 서울시교육청 핵심과제의 하나로 평화교육을 도입하였고, 광의의 평화교육으로서 다문화교육, 민주시민교육, 세계시민교육 등과 적극 연계하여 추진하고 있다.

특히 체계적인 평화교육 실현을 위해 외부전문가 집단과 교원으로 구성된 평화교육협의체를 구성·운영하고 있다. 이 협의체는 5개 분과로 나뉘어 「평화교육 길라잡이」 제작, 〈평화-세계시민교육 프로그램〉 개발, 〈세계시민·평화감수성 교육 직무연수 및 포럼〉 기획 등 서울 평화교육의 방향 설정과 교육 현장의 구체적 평화교육 실천 방안을 제시하는 역할을 담당하고 있다.

5) 세계시민교육 역량 강화

서울교육연수원의 교직 생애 주기별 연수 및 모든 자격 연수에 다문화·세계시민교육 정책 과정을 의무 편성하고, 평화·세계시민교육 관련 원격연수와 집합 직무연수 과정을 각 2과정 개설하였다. 또 교육청 자체적으로 신개념의 〈세계시민·평화감수성 교육 직무연수〉를 개발·운영하고, 이들을 평화교육 지원단 활동으로 연계하였다.

공모를 통해 선발된 선도교사단(중앙선도교사 4명, 교육청 선도교사 32명)은 학교 컨설팅, 우수사례 발굴 등 서울 세계시민교육의 구심점 역할을 담당하고 있으며, 연 2회 운영되는 〈세계시민교육 워크숍〉은 선도교사와 담당교사 간 그룹컨설팅, 우수사례 공유, 참여형 현장연수 등 소통과 역량 강화의 장이 되고 있다. 그밖에도 〈교사·학생 세계시민교육 학습동아리(110개)〉를 지원하고, 이 중 20여개 동아리가 참여하여 4주간 지속가능발전목표(SDGs)와 서울 지역의 현안을 연결하는 프로젝트형 프로그램인 〈세계시민교육 체험캠프〉를 운영하고 있다.

6) 서울 다문화교육

2006년 교육부의 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」 수립을 시작으로 한국의 다문화교육 정책은 현재까지 지속적으로 그 목표와 대상이 수정·확장되었고, 2016년부터 모두를 위한 다문화교육으로 정책의 방향을 전환하여 현재까지 그 기조가 유지되고 있으며 국가시책사업으로 강조되고 있다.

서울특별시교육청은 2012년 '다문화교육지원센터' 구축, 2013년 「서울특별시교육청 다문화교육 진흥 조례」 제정, 2015년 민주시민교육과 내 '열린 세계시민·다문화교육팀' 신설 등 다문화학생 맞춤형 지원을 위한 기반을 마련하고, 2016년부터 모든 학교와 모든 구성원으로 정책 대상과 범위를 확대하여 모든 학생을 위한 상생의 다문화교육을 추진하고 있다.

2019년 현재 서울 관내 다문화학생 수는 17,929명으로 전체학생의 2.06%를 차지하고 있다. 다문화교육 관련 주요 사업으로는 〈다문화 정책학교 운영(65교)〉, 〈다문화특별학급 설치(19교 21학급) 및 정규학급화〉, 〈다문화언어강사 배치(129명)〉, 〈다문화교육 역량 강화 연수 운영〉, 〈다문화교육지원센터 홈페이지를 통한 13개 다국어 번역서비스 제공〉 등이 있다. 특히 올해 다문화학생 밀집지역 현안 해결을 위하여 '거점형 다문화교육지원센터'를 구축하고, 다문화학생 공교육진입 지원과 모든 학생 대상 세계시민·다문화감수성 향상 프로그램을 운영하는 등 다문화교육 통합지원시스템을 마련하였다. 또 서울시, 자치구청, 경찰서 등 17개 기관과 연계한 〈다문화 밀집지역 현안 해결을 위한 TF〉에서는 17개 정책과제와 44개의 단위사업을 도출하여 정책에 반영하고 있다.

3. 세계시민교육 도전 과제와 전망

가. 글로컬(Glocal) 시민교육으로의 전환

세계시민교육은 민족이나 국가의 경계를 넘어 세계시민으로서의 보편성 함양을 강조하지만, 이를 우선시하다 보면 특정한 지역이나 국가의 정체성은 간과될 우려가 있다. 우리는 세계화 과정에서 서구 선진국이 만들어낸 모델을 따라가는 것이 아니라, 우리의 특수성과 맥락을 고려하면서 지향해야 할 보편을 만들어 갈 필요가 있다.

한국의 경우 단일민족주의와 인권의식이 취약하여 타인종, 타민족에 대한 배타성과 차별의식이 심각하고, 분단상황, 획일적 수업문화 등 세계시민의식이 뿌리내리기 힘든 한국적 상황이 존재하여 자칫 지식으로 그치는 세계시민교육이 되기 쉽다. 실제 삶의 터전에서 구현되지 못하는 시민성은 의미가 없다.

이를 해결하기 위하여 서울시교육청의 세계시민교육은 글로컬(Glocal) 시민교육(지역 특성을 살린 세계시민교육)을 지향한다. 이것은 우리의 지역적 특성을 소중히 여기고 새롭게 재해석하면서 우리 안에 내재 되어 있는 잠재력의 경계를 세계 수준으로 확장하는 교육이며, 내 삶의 변화가 지역, 국가, 나아가 세계를 변혁시키는 세

계시민교육의 새로운 패러다임이 될 것이다. 서울시교육청은 글로컬 시민교육의 개념을 도출하고, 글로컬 시민교육의 실효성 증대를 위한 새로운 인식의 틀과 실천 모델을 개발하며, 글로컬 시민역량 측정 도구를 개발하기 위해 정책연구를 시행 중에 있다.

나. 세계시민교육 지원 체계 구축

조희연 서울특별시교육감은 교육감 제2기 공약으로 '화해와 공존의 시대를 여는 세계시민적 감수성 신장과 조화로운 다문화교육으로 더불어 사는 삶을 열어가는 평화교육감이 되겠다'는 비전을 밝힌 바 있다. 이를 위해 금년 3월 1일자로 조직개편을 단행하여 민주시민교육과와 학생생활교육과를 민주시민생활교육과로 통합하고, 민주시민교육, 생활교육, 상담·대안교육, 인권교육, 평화·세계시민·다문화교육, 성평등교육 등 맥을 같이하는 주요정책을 한 부서에 배치함으로써 공약 이행을 위한 효율적 조직체계와 혁신미래교육의 기반을 마련하였다. 이제 실천적이고 적극적 시민성 함양을 지향하는 세계시민교육이 과 내 맥락을 같이 하는 다양한 영역의 교육정책 키워드를 관통하는 연결고리이자 구심적 역할을 해주기를 기대하며, 더 나아가 서울시교육청의 다양한 교육정책과 연계되고 융합됨으로써 서울교육정책의 새로운 시너지가 창출되고 학교 교육의 혁신으로 이어지기를 희망하고 있다.

다. 세계시민교육은 평생교육으로

세계시민교육은 모두가 함께 살아가는 방법을 배우는 과정(learning to live together)이며 자신의 경험과 실천을 기반으로 '참여하는 교육'이다. 그러므로 세계시민교육은 학생뿐 아니라 모든 시민을 대상으로 학교-가정-시민사회의 교육적 경험과 자원을 연계하면서 전 생애에 걸쳐 시민적 역량을 키우는 평생교육으로 나아갈 필요가 있다.

이제 세계의 문제를 나의 문제로 바라보고 우리의 일상의 삶을 변화시키고 지역을 변화시키며 이를 통해 국가의 경계를 넘어 전 지구적으로 민주주의를 심화 확대하기 위해 노력하는 시민을 키워내는 일이 우리 서울교육의 비전과 목표가 될 것이다.

참고 문헌

서울특별시교육청(2019). 2019 세계시민교육 기본계획.
서울특별시교육청(2019). 2019 다문화교육 지원 기본계획.
서울특별시교육청(2019). 평화교육 길라잡이.
교육부(2016). 2016년 주요업무계획
교육부(2016) 2016년 다문화교육 지원 계획
설규주(2001). 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향-세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의 시민교육. 시민교육연구 제32집 pp.151~178
설규주(2004) 세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향. 사회과 교육 제43권 4호, pp.31~54
성열관(2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. 한국교육 제37권 제2호, pp.109~130
김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 함의 고찰. 한국교육 제40권 제3호 pp.155~181
김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. 시민교육연구 제47권 1호 pp.59~88
유혜영, 김남순, 박환보(2017). 시·도교육청의 세계시민교육 정책 현황 분석, 글로벌교육연구학회, 글로벌교육연구, 9(4), pp. 3~33
정우탁(2018) 세계시민교육: 21세기 새로운 교육 흐름

2019 서울국제교육포럼

Seoul International Education Forum