



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이  
초등학생의 세계시민성에 미치는 영향

The Effect of Issue-Centered Instruction  
on Global Citizenship of Elementary Students

2018년 2월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
유 선 영



세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이  
초등학생의 세계시민성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

2017년 10월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공

유 선 영

유선영의 석사학위논문을 인준함

2017년 12월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부 위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국 문 초 록

사회과는 전통적으로 시민성 함양을 목적으로 해왔으며, 최근까지 시민성은 주로 국가 시민성을 의미하는 용어로 사용되어 왔다. 따라서 국가의 구성원으로 시민을 정의하고, 이에 기초하여 시민의 지위와 자질을 정하였다. 그러나 국가의 경계를 넘어서 세계를 하나로 묶는 세계화 추세가 가속화됨에 따라, 전 세계가 정치·경제·사회·문화적으로 밀접하게 상호작용하게 되었다. 개인의 여러 가지 판단, 결정, 행은 그들이 속해 있는 국가를 넘어서 세계에 영향을 주게 되었고, 세계에서 일어나는 여러 가지 결정과 문제들은 개인에게 영향을 주게 되었다. 이러한 세계화 추세 속에서 단순히 세계에 대한 관심을 가지는 것에서 더 나아가 세계의 문제를 우리가 함께 해결해야 하는 문제로 보고 행동하는 ‘세계시민성’이 강조되고 있다.

세계시민성은 “더 광범위한 공동체와 전체 인류에 대한 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것(UNESCO, 2014: 25)”으로 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역을 모두 포괄하는 개념으로 정의되어 왔다. 그러나 학교 현장에서 이루어지고 있는 세계시민교육은 교육 방법에 대한 연구와 안내가 미흡하여, 지식 전달 위주의 설명식 수업이 주를 이루고 있다. 설명식 수업은 사실적 정보나 지식을 단기간에 전달할 때는 효율적인 수업 방법으로, 비판적 사고력을 포함한 고차사고력이나 정의적인 변화를 목적으로 하는 수업 방법으로는 적절하지 않다는 한계가 지적되고 있다. 환경, 전쟁, 빈곤, 인권 등과 관련된 세계의 문제들은 다양한 지식과 가치들이 얽혀있는 문제이다. 따라서 교사의 설명식 수업보다 문제와 관련된 지식과 정보를 탐구하고 가치에 대한 선택·정당화를 바탕으로 의사결정 하는 쟁점 중심 수업이 보다 적합하다고 볼 수 있다.

이러한 문제의식 하에 본 연구는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 영향을 미치는지를 실증적으로 검증하고자 하였다. 연구 수행을 위해 본 연구는 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가?’를 연구 문제로 제기하였고, 이를 해결하기 위해 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

<주 가설> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 인지적 영역 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 2> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 사회·정서적 영역 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 3> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 행동·참여적 영역 함양에 효과적일 것이다.

위와 같은 연구 가설을 검증하기 위해 서울시 소재 초등학교에 재학 중인 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 세계 문제에 대한 수업 처치와 사전·사후 설문을 실시하였다. 처치 집단에는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이, 비교 집단에는 세계 문제에 대한 설명식 수업이 각각 4차시 실시되었다. 이렇게 수집된 설문 중 최종적으로 147명의 응답 내용을 분석하였다.

종속변인인 세계시민성은 한국교육과정평가원(2016)이 UNESCO(2015)의 세계시민성 정의와 하위요소를 바탕으로 개발한 세계시민의식 측정도구를 통해 측정하였다. 이 측정도구는 세계시민성의 3개 영역(인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역)과 9개 하위 영역을 토대로 개발한 36개의 문항으로 이루어져 있다.

세계시민성에 대한 다중 회귀 분석 결과 쟁점 중심 수업이 설명식 수

업보다 세계시민성 함양에 효과적이라는 본 연구의 주 가설이 채택되었다. 하위 가설인 세계시민성 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역에 대한 쟁점 중심 수업의 영향이 모두 유의미하게 나타났다. 즉, 쟁점 중심 수업이 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역 모두에 유의미한 효과를 준다고 볼 수 있다.

한편 수업 방법 이외의 통제 변인인 성별, 해외 거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도 중 성별과 해외 거주 경험은 각각 세계시민성 인지적 영역과 행동적 영역에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Gilligan(1982)과 Noddings(1984)의 배려의 윤리 이론에 따르면 여성은 남성보다 타인에 대한 배려와 보살핌을 중시하고 유대감과 책임감을 가지며, 이러한 여성의 특성으로 인해 세계의 상호작용과 문제에 더 관심을 가지고 반응한 것으로 추정할 수 있다. 또한 해외 거주 경험을 통해 외국인과의 접촉 빈도가 증가함에 따라, 참여나 실천과 관련된 행동적 영역에서 유의미한 영향을 준 것으로 추정된다.

이상의 연구 결과를 통해 쟁점 중심 수업이 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역 모두에서 세계시민성에 긍정적인 영향을 미침을 확인할 수 있다. 따라서 학교는 학생들이 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 측면에서 세계시민성을 함양할 수 있도록 세계에서 일어나는 문제와 쟁점들을 교실에서 다루어 학생들이 관련된 사실과 개념을 탐구하고, 가치를 분석·선택·정당화하며, 행동을 구체화 할 수 있는 기회를 제공해줄 필요가 있다. 뿐만 아니라 기존에 사회과에서 이루어지던 설명식 수업보다 학생들의 능동적 탐구와 의사결정 과정이 주를 이루는 수업에서 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 측면 모두에 더 큰 변화가 있다는 연구 결과를 바탕으로, 학생들의 통합적 발달을 이끌 수 있는 수업 방법에 대한 꾸준한 연구와 발전이 필요할 것으로 판단된다.

**주요어 :** 세계시민성, 세계시민교육, 쟁점 중심 수업, 세계 쟁점  
**학 번 :** 2015-23045





# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제 .....	5
3. 연구의 의의 및 한계 .....	6
4. 연구의 주요 개념 .....	7
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>9</b>
1. 세계시민성과 세계시민교육 .....	9
1) 세계화와 세계시민성 .....	9
2) 세계시민교육의 개념과 동향 .....	19
2. 쟁점 중심 수업과 세계시민성 .....	28
1) 사회과 쟁점 중심 수업의 의의 .....	28
2) 사회과 쟁점 중심 수업 모형 .....	34
3) 쟁점의 활용과 세계시민성 함양 .....	41
3. 선행연구 검토 .....	48
<b>III. 연구 설계</b> .....	<b>53</b>
1. 연구 가설 .....	53
2. 연구 변인 .....	54
1) 종속 변인 .....	54
2) 독립 변인 .....	55
3) 통제 변인 .....	58
3. 연구 방법 .....	59
1) 측정 도구 .....	59
2) 연구 대상 .....	62

3) 연구 절차 및 분석 방법 .....	65
<b>IV. 결과 분석 .....</b>	<b>69</b>
1. 수업 방법에 따른 세계시민성 수준의 변화 .....	69
1) 세계시민성 전체 .....	69
2) 세계시민성 인지적 영역 .....	70
3) 세계시민성 사회·정서적 영역 .....	71
4) 세계시민성 행동·참여적 영역 .....	72
2. 세계시민성에 영향을 미치는 요인 .....	72
1) 세계시민성 전체 .....	73
2) 세계시민성 인지적 영역 .....	76
3) 세계시민성 사회·정서적 영역 .....	79
4) 세계시민성 행동·참여적 영역 .....	80
<b>V. 결론 및 제언 .....</b>	<b>84</b>
1. 요약 및 논의 .....	84
2. 제언 .....	89
<b>[참고문헌] .....</b>	<b>91</b>
<b>[부    록] .....</b>	<b>99</b>
[부록 1] 쟁점 중심 수업 계획 .....	99
[부록 2] 설명식 수업 계획 .....	103
[부록 3] 인권(난민) 쟁점 읽기자료 .....	105
[부록 4] 환경(아마존 개발) 쟁점 읽기자료 .....	108
[부록 5] 세계시민성 설문지 .....	111
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>115</b>

## 표 목 차

<표Ⅱ-1> 세계시민성의 의미(Heater) .....	11
<표Ⅱ-2> 세계시민성의 구성요소(Oxfam) .....	17
<표Ⅱ-3> 세계시민성의 요소(한국청소년정책연구원) .....	18
<표Ⅱ-4> 세계시민교육의 내용 요소(Heater) .....	22
<표Ⅱ-5> 세계시민교육 개념틀(UNESCO) .....	25
<표Ⅱ-6> 세계시민교육과 전통적 교육패러다임 비교(KEDI) .....	27
<표Ⅱ-7> 쟁점 중심 수업의 이론적 근거(Ochoa & Becker) .....	30
<표Ⅱ-8> 사회과 수업의 주요 쟁점들 .....	45
<표Ⅱ-9> 사회과의 세계시민교육 내용 .....	47
<표Ⅲ-1> 세계시민성 설문 구성 .....	61
<표Ⅲ-2> 연구 대상의 구성 .....	63
<표Ⅲ-3> 연구 참여자의 배경 정보 .....	64
<표Ⅲ-4> 연구 설계 .....	65
<표Ⅳ-1> 세계시민성 전체 기술 통계 .....	69
<표Ⅳ-2> 세계시민성 인지적 영역 기술 통계 .....	70
<표Ⅳ-3> 세계시민성 사회·정서적 영역 기술 통계 .....	71
<표Ⅳ-4> 세계시민성 행동·참여적 영역 기술 통계 .....	72
<표Ⅳ-5> 독립변인 간 단순상관관계 .....	73
<표Ⅳ-6> 세계시민성 전체 회귀분석 결과 .....	74
<표Ⅳ-7> 세계시민성 인지적 영역 회귀분석 결과 .....	77
<표Ⅳ-8> 세계시민성 사회·정서적 영역 회귀분석 결과 .....	79
<표Ⅳ-9> 세계시민성 행동·참여적 영역 회귀분석 결과 .....	81
<표Ⅴ-1> 다중회귀분석 결과 종합 .....	86

## 그림 목 차

[그림Ⅱ-1] 세계시민성 개념 모델(Morais & Ogden) .....	14
[그림Ⅲ-1] 차경수의 쟁점 중심 수업 단계 .....	57
[그림Ⅲ-2] 연구의 분석 모형 .....	66

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

사람들은 생활 속에서 여러 가지 판단, 결정, 행동을 하며 살아간다. 개인의 판단, 결정, 행동은 자기 자신뿐만 아니라 개인이 속해 있는 사회, 국가, 더 나아가 세계에까지 영향을 미친다. 이와 마찬가지로 사회, 국가, 세계에서 일어나는 결정들은 국가 차원과 개인 차원에서 우리에게 영향을 준다(Hanvey, 1976). 이에 사람들은 사회적 존재로서 공동체를 형성하고 협력을 통해 발전해왔다. 사회가 복잡해지고 빠르게 변화함에 따라, 우리는 사회, 국가뿐만 아니라 세계에서 일어나는 사건들의 영향을 받게 되었다.

국가의 경계를 넘어서 세계를 하나로 묶는 세계화 추세는 점점 가속화되어 전 세계가 정치·경제·사회·문화적으로 밀접하게 연결되어 있고, 우리의 일상은 세계 여러 나라의 사람·사건들과 관련되어 있다. 디지털 기술과 매체의 발달로 우리는 다른 나라의 소식을 쉽고 빠르게 접할 수 있고, 세계에서 일어나는 문제에 직접적으로 영향을 줄 수도 있다. 최근 까지 유럽에서 발생했던 테러 사건들은 전 세계적으로 충격과 공포를 주었고, 피해를 입은 국가뿐만 아니라 세계 각국의 정부와 시민들이 테러 문제의 위험성에 대해 인식하고 대응 방법을 함께 논의하게 되었다. 테러를 비롯해서 환경, 전쟁, 빈곤, 인권과 관련된 문제 등 각국에서 발생하는 세계의 문제들은 한 국가만의 문제가 아니라, 세계시민들이 함께 고민하고 해결해야 하는 문제라고 할 수 있다. 이러한 문제들은 국제적인 범위의 협력 없이는 해결하기 힘들다. 이것은 이웃한 나라, 심지어는 이웃한 도시에서 발생하는 일에 대해서도 몰랐고 관심 없었던 과거와는 확연하게 다른 모습이다. 또한 학생들은 변화하는 세계 속에서 발생하는 여러 사건들과 자신들이 마주할 미래에 큰 관심과 흥미를 가지고 있다.

세계에서 일어나는 사건들이 지금 현재 자신과 직접적인 관련이 없더라도, 미래에는 직접적, 간접적으로 자신에게 영향을 미칠 수 있다는 것을 인지하고 있다. 이러한 세계화 추세 속에서 단순히 세계에 관심을 가지는 것에서 더 나아가 세계의 문제를 우리가 함께 해결해야 하는 문제로 바라보고 생각하는 ‘세계시민성(Global citizenship)’이 시민의 자질 강조되고 있다.

세계시민성(Global citizenship)이라는 용어는 복잡성, 초월성, 불확실한 지위 등 여러 가지 이유로 의미에 대한 학자들 간의 명확한 동의가 이루어지지 않았다(Gaudelli and Fernekes, 2004). 그동안 학교에서도 국제교육, 세계이해교육, 다문화교육, 평화교육, 인권교육과 같은 내용으로 세계시민교육이 실행되어 왔으나, 각각의 내용들이 유기적으로 연결되지 않고 일회적으로 가르쳐진 경향이 있다. 또한 세계시민성 및 세계시민교육에 대한 학교 및 교사들의 이해가 부족해 효과적으로 교육이 이루어져오지 못한 실정이다. 그럼에도 불구하고 여러 학자들에 의해 지금까지 개념화된 정의를 살펴보면 세계시민성이란 “더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것(UNESCO, 2014)”로 정의할 수 있다.

UN은 2000년 9월 밀레니엄 정상회의(Millennium Summit)를 개최하고 빈곤 퇴치를 중심으로 하는 8개의 밀레니엄 발전목표(Millennium Development Goals; MDGs)를 세우고 추진하였다. 이에 대한 후속 조치로 2015년 9월 새로운 논의를 통해 2016년부터 2030년까지 달성하여야 할 새로운 17개의 목표를 담은 지속가능 발전목표(Sustainable Development Goals; SDGs)를 제시하였다. 지속가능 발전목표(SDGs)는 밀레니엄 발전목표(MDGs)의 중심 목표였던 빈곤 퇴치와 함께 포용성(inclusiveness), 보편성(universality), 평등(equality) 등 새로운 기조를 강조하고 있다. 이에 에너지, 경제성장, 인프라, 지속가능성 등의 새로운

이슈를 추가하였고, 정부뿐만 아니라 시민, 기업 등 여러 주체들이 참여하는 것을 목표로 하였다(외교부, 2015). 또한 세계 각국의 교육부 장관이 모인 UNESCO 세계교육포럼이 2015년 한국에서 개최되었으며, ‘교육 2030: 모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육과 평생학습을 향해’라는 주제로 ‘인천 선언’이 이루어졌다. 인천 선언은 교육 접근성, 형평성과 포용, 양질의 교육 제공, 평생학습 기회 제공의 4대 목표를 중심으로 제시하며, 세계시민교육(GCED)과 지속가능발전교육(ESD)를 함께 언급하였다. 이를 통해 향후 세계에서 이루어질 교육의 목표 중 하나로 세계시민교육이 강조되고 있다는 것을 다시 한 번 확인할 수 있다.

이렇게 세계시민성과 세계시민교육이 강조되고 있는 상황 속에서, 학교는 기존에 행해오던 국가 중심의 시민성 교육에서 벗어나 세계의 상호의존성을 이해하고 세계적 의식을 불러일으킬 수 있도록 세계시민교육을 행해야 할 것이다. 현재 학교에서 세계시민교육을 받고 있는 학생들이 성인이 될 때는 세계에서 활동하게 되거나, 지금보다 더 크게 세계의 영향을 받게 될 것이기 때문이다. 따라서 세계적으로 발생하는 여러 이슈들에 대한 인식, 감수성, 재능 등을 길러내는 교육을 받지 못한 학생들은 불이익을 받게 될 수밖에 없다(Hayden, 2011).

그러나 지금까지의 사회과 교육에서는 교사 중심의 설명식 수업이 중심을 이루어 왔고 세계시민교육에 있어서도 마찬가지였다. 지금까지 효과적인 세계시민교육 방법에 대한 연구가 많이 이루어지지 않았으며, 학교 현장에서도 교사들을 대상으로 한 세계시민교육 연수가 충분하지 않은 실정이다. 실제로는 기존에 이루어지던 지식 전달의 설명식 수업 위주로 수업이 이루어져 온 경향이 있다. 설명식 수업은 사실적 정보나 지식을 단시간에 전달하고자 할 때 효율적인 수업 방법으로, 비판적 사고력·창의적 사고력·의사결정능력·문제해결력과 같은 고차사고력의 함양에는 효과적이지 않다는 한계가 지적되고 있다. 특히 세계에 대한 관심과 기본적 가치에 대한 존중, 세계 문제 해결에 대한 참여 의지 함양 등 주로 정의적인 변화를 목적으로 하는 세계시민교육에 있어서는 설명



식 수업이 효과적일 것이라고 보기 힘들다. 환경, 전쟁, 빈곤, 인권 등과 같은 세계의 문제들은 다양한 지식과 가치들이 얽혀있는 문제이다. 따라서 교사의 설명식 수업보다 문제와 관련된 사실과 개념을 수집·분석하고, 가치에 대한 탐구를 바탕으로 행동을 구체화해볼 수 있는 수업 방법이 보다 적합하다고 볼 수 있다.

이에 본 연구에서는 학생들의 세계시민성 함양을 위한 대안적 교육으로 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업을 제안하고자 한다. 쟁점이란 사회적으로 찬반이 나누어져 있고, 결정이 다수의 대중에게 영향을 미치며, 여러 대안 중 하나를 결정해야 하는 문제를 말한다(차경수, 1994). 쟁점 중심 수업이란 이러한 사회적 쟁점을 다루면서 해결하기 위해 대안을 선택하고 근거를 제시하는 수업 과정이다. 쟁점 중심 수업은 전통적으로 이루어지던 지식 전달 위주의 수업을 보완할 수 있는 수업 방법으로, 쟁점에 대한 자신의 입장을 세우고 스스로 정보를 수집·분석·종합하여 다른 입장의 학생들과 토론하는 과정에서 비판적 사고력을 포함한 고차 사고력의 함양에 효과적이다(Cousins, 1963; Elsmere, 1963; Oliver & Shaver, 1966; 이순재, 2003; 김명정, 2004). 쟁점 중심 수업과 관련된 여러 선행 연구에서는 쟁점 중심 수업이 학생들로 하여금 우리가 늘 일상 생활에서 마주하고 있는 쟁점들에 대해 관심을 가지고 깊이 탐구할 있는 기회를 제공해주며, 쟁점에 대해 의사결정 하는 과정을 통해 정치참여의식을 신장시키는데 기여한다는 것을 밝히고 있다(Ehman, 1969; Hahn, 1996; 차경수, 1993; 김유경, 2001; 김상선, 2007). 쟁점에 대한 비판적 분석을 바탕으로 합리적 의사결정을 하고 참여 의식을 가지는 것은 쟁점의 범위가 세계로 확장되었을 때 세계시민성에도 긍정적인 영향을 줄 것으로 예상해볼 수 있다. 따라서 쟁점 중심 수업을 통해 학생들은 세계 쟁점에 대해 관심을 가지고 자신의 입장을 세우며, 다른 사람의 입장과 비교·토론하는 과정을 통해 해결 의지를 가지고 세계시민성을 함양할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 쟁점 중심 수업이 세계시민성 함양에 효과적인지 전통적인 설명식 수업의 효과와 비교하고, 세계시민성의 여

리 영역 중 어떤 영역에 보다 효과적인지를 검증하고자 한다. 본 연구를 통해 쟁점 중심 수업이 세계시민성에 미치는 효과가 밝혀진다면, 학교 현장에서 이루어지는 세계시민교육 방법에 기여할 수 있을 것이다.

## 2. 연구 문제

본 연구의 목적은 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성 함양에 미치는 교육적 효과를 확인하는데 있다. 또한 쟁점 중심 수업이 세계시민성을 구성하는 영역 중 어떤 영역을 함양하는데 더 효과적인가를 살펴보고자 한다.

이러한 목적에 따라 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

- 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가?

본 연구는 설정된 연구 문제를 해결하기 위해 세계시민성 및 쟁점 중심 수업과 관련된 이론과 선행 연구를 검토하여 세계시민성과 쟁점 중심 수업의 개념과 요소, 특징에 대하여 살펴보았다. 검토한 이론과 선행연구를 바탕으로 연구 가설을 도출하고, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 세계시민성 함양에 더 효과적인지를 실증적으로 검증하였다.

### 3. 연구의 의의 및 한계

#### 1) 연구의 의의

본 연구는 다음과 같은 의의를 갖는다.

첫째, 본 연구는 세계시민성과 세계시민교육에 대한 실증적 연구를 시도하였다. 세계시민성과 관련된 선행 연구들은 세계시민성이 강조되고 있는 배경과 세계시민성을 구성하고 있는 요소들에 대한 개념적 고찰을 중점적으로 다루어 왔다. 따라서 어떤 수업 내용과 방식이 학습자의 세계시민성을 보다 효과적으로 신장시킬 수 있는지를 밝히는 실증적 연구는 많이 이루어지지 않았다. 본 연구에서 제시하는 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성 함양에 미치는 효과를 밝히는 것은 세계시민교육 연구에 있어서 중요한 의의를 가진다.

둘째, 본 연구는 세계시민성과 세계시민교육의 목표를 논하는데 있어 인지적 영역뿐만 아니라 정의적·행동적 영역까지 포함하여 세계시민으로서 참여의 중요성을 강조했다는 데 의의가 있다. 세계 쟁점을 탐구하고 토론하는 사회과 수업은 시민의 참여를 요구하는 사회과 시민교육의 기본 방향과도 일치한다고 볼 수 있다.

셋째, 본 연구는 학교와 교사들에게 학습자의 세계시민성을 향상시킬 수 있는 수업 방안에 대한 방향성을 제시할 수 있을 것이다. 학교에서 이루어지는 기존의 세계시민교육은 국제이해교육 및 세계교육에서 크게 벗어나지 않는다. 특히 초등 사회과 교육과정에서는 세계 각국의 지리, 역사, 문화에 대해 가르치고 있지만 단순히 세계 여러 나라에 대해 알아보고 이해하는 지식 위주의 교육에 교육 목표를 둔다. 세계시민교육의 내용으로 볼 수 있는 인권교육, 다문화교육, 평화교육, 환경교육 등이 도덕이나 사회과에서 다루어지고는 있지만 단순 지식과 정보의 습득에 초점을 두고 있기 때문에 세계의 문제에 대한 이해가 정의적, 행동적 변화로 나타날 것이라고 기대하기 힘들다. 본 연구에서는 세계의 문제들에

대한 탐구와 토론을 바탕으로 한 쟁점 중심 수업을 개발하고 그 효과성을 검증함으로써 학교와 교사들에게 세계시민성 신장에 효과적인 수업의 방향을 제시하고자 하였다.

## 2) 연구의 한계

본 연구는 연구 수행 과정에서의 제약으로 다음과 같은 한계를 가진다.

첫째, 연구 수행 과정상의 제약으로 연구 대상을 무선할당으로 표집하지 못하였고, 기존의 학급 편성에 따라 집단을 구성하였다. 이에 종속 변인에 영향을 줄 수 있는 변인들을 통제함으로써 내적 타당도를 증대시키려 하였다.

둘째, 조사 참여 대상이 초등학교 6학년 학생들이므로 연구의 결과를 다른 학년이나 학교급으로 일반화 하는데 한계가 있다.

셋째, 본 연구에서는 같은 문항의 설문지를 사용하여 사전 세계시민성과 사후 세계시민성을 측정하였다. 이에 설문문항에 대한 연습효과가 발생할 수 있다는 한계를 인식하고, 문항의 순서와 표현을 바꾸어 최대한 이를 방지하고자 하였다.

## 4. 연구의 주요 개념

### 1) 세계시민성

UNESCO(2014: 25)는 세계시민성을 “더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것”으로 정의하였으며, 세계시민성과 세계시민교육의 영역을 ‘인지적 영역’, ‘사회·정서적 영역’,

‘행동적 영역’의 세 영역으로 구분하여 제시하였다. 많은 연구들이 세계 시민성에 대해 다양한 정의를 하고 있지만, 최근 연구에서 대부분의 개념이 인지, 사회·정서, 행동 영역으로 구분되어 있는 것을 바탕으로 본 연구에서도 이러한 조작적 정의를 사용하고자 한다.

## 2) 쟁점 중심 수업

사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고, 사회의 다수에 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 문제를 쟁점이라고 한다(차경수, 1994). 이러한 쟁점을 해결하기 위한 대안을 선택하는 수업을 쟁점 중심 수업 또는 논쟁 문제 수업이라 한다. 일반적으로 쟁점 중심 수업에서는 쟁점을 해결하기 위한 대안을 선택하고 이에 대한 다른 입장과 의견을 공유하는 토론 수업의 방법을 취한다. 본 연구에서는 쟁점 중심 수업과 논쟁 문제 수업을 같은 용어로 간주하였으며, 학습자들이 쟁점에 대한 입장을 중심으로 토론하는 수업으로 쟁점 중심 수업을 정의하였다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 세계시민성(Global citizenship)과 세계시민교육

#### 1) 세계화와 세계시민성

18세기부터 최근까지 시민성은 주로 국가 시민성을 의미하는 용어로 사용되었다. Heater(1999: 95)는 “지난 200년 동안 시민성과 국민성은 정치적으로 유사한 용어가 되어왔다”고 하였다. 따라서 국가의 구성원으로서 시민을 정의하였으며, 이에 기초하여 시민의 지위와 자질을 정하였다. 시민의 지위는 제도로 보장되는 법률적인 지위이며, 지위에 따르는 권리와 공동체를 위한 자질을 시민성으로 보았다. 이와 같은 상황은 교육의 본질과 내용에 큰 영향을 미쳐왔다. 국가에서 제공되는 교육은 국가 형성 과정에서 처음 형성되었으며, 국가에 적합한 시민들을 길러내기 위해 이루어져 왔다. 시민성 교육은 국가로부터 보장받은 권리와, 시민이 지녀야 하는 자질을 가르치는 것을 중심으로 해왔다.

그러나 오늘날 교통과 통신의 발달로 가까워진 세계 속에서 사람들은 언제 어디서나 세계의 소식을 접하고 의사소통 할 수 있게 되었다. 이러한 발달로 개인은 이제 시·공간의 제약 없이 전 세계의 수많은 사람들과 교류할 수 있게 되었으며, 국가의 경계를 넘어선 다양한 시민과 단체들이 세계 사회에 영향을 미칠 수 있게 되었다. 세계화의 주요 특징이라 할 수 있는 세계 간의 상호의존성과 상호연결성이 커지면서, 국가의 경계 안에서 살아온 우리의 가치관에 변화가 요구되기 시작하였다. 긴밀하게 연결되는 세계 경제 구조, 세계의 안전을 위협하는 전쟁과 테러, 지구 온난화와 여러 환경 문제, 다양성과 평등을 위협받는 인권 문제들은 국경을 넘어 발생하고 있으며 직접적으로 세계 여러 국가에 영향을 미치고 있다. 이러한 문제들은 한 국가의 힘으로 해결할 수 없으며, 전 세계적인

관심과 협력이 필요하다. 이러한 세계화 맥락에서 국가 구성원으로서의 시민을 넘어선 세계 시민의 개념이 발생하였고, 세계시민이 지녀야 하는 자질을 ‘세계시민성’ 또는 ‘세계시민의식’이라 부르게 되었다.

세계시민성(global citizenship)이라는 용어는 이전부터 여러 학자들에 의해 유사한 용어들로 정의되어 왔다. 세계시민성의 개념을 정의하는 것은 세계 시민 교육의 방향을 정하는 역할을 하기 때문에 중요하다. 따라서 여러 학자들이 세계시민성을 어떻게 정의해왔는지 살펴보고 공통된 개념을 도출해보고자 한다. Hanvey(1976: 162)는 전 지구적 관점(global perspective)이라는 용어로 세계시민성에 대해 설명해왔다. 그는 전 지구적 관점을 “개인이 살고 있는 지역사회와 세계에서 자신들이 처한 상황을 이해하고 효과적으로 판단하는 능력, 사회 및 국가의 상호 연결성과 개인의 책임에 대한 인식”으로 설명하였다. Hanvey(1976)는 전 지구적 관점의 요소들로 다음과 같은 5가지를 제시하였다.

① 다양한 관점에 대한 지각(Perspective consciousness)

: 개인이 세계에 대해 가지고 있는 시각이 보편적으로 공유되는 것이 아니며, 다른 사람들이 세계에 대해 가지고 있는 관점이 자신의 것과 전혀 다를 수 있다는 것에 대한 인식

② 지구촌이라는 인식(State of the planet awareness)

: 인구 증가, 이민, 경제 상황, 자원과 물리적 환경, 정치 발전, 과학과 기술, 법, 건강, 국제적·국내적 갈등과 같은 세계 문제 및 상황에 대한 인식

③ 비교 문화적 인식(Cross-cultural awareness)

: 세계 문화의 다양성에 대한 인식과 문화 간 공통점과 차이점에 기초한 세계문화에 대한 전반적인 인식

④ 세계적 역동성에 대한 지식(Knowledge of global dynamics)

: 상호의존적으로 서로 연결되어 있는 국가 및 단체들의 국제 관계에 대한 인식

⑤ 인류의 선택에 대한 인식(Awareness of human choices)

: 세계 체제에 대한 의식과 지식이 증가함에 따라 지역적, 국가적, 국제적 환경에서 개인이 마주하는 선택의 문제에 대한 인식

Heater(1990: 336)는 “사회의 주체로서 가치 있는 인간 삶을 영위하도록 공동체 구성을 위해 노력하며, 자신의 결정에 책임을 지는 존재”를 시민이라 정의하며, 모호한(vague)과 명확한(precise)이라는 스펙트럼을 사용하여 세계시민성의 의미를 설명하였다. 단순히 세계 공동체를 인식하는 모호한 뜻에서부터 책임의식을 가지고 세계정부에 헌신하는 명확한 뜻까지 세계시민성의 의미를 크게 네 가지로 범주화하여 스펙트럼으로 설명하였다(표Ⅱ-1). 첫 번째 범주는 자신이 타인과 연관되어 있다고 생각하고 세계 공동체에 대한 관심에서 비롯된 행동들을 하는 것을 말한다. 두 번째 범주는 첫 번째 범주보다 좀 더 구체적인 사고와 행동을 통해 지구에 대한 책임감과 참여 의식을 가지는 것을 말한다. 세 번째 범주는 국제법, 세계법에 의해 지위가 부여되는 세계시민성을 말한다. 네 번째 범주는 ‘지구적 책임 의식’을 가지고 세계정부에 기여 및 헌신하는 세계시민성을 말한다.

<표Ⅱ-1> 세계시민성의 의미(Heater, 1997: 36)

the meanings of world citizenship			
vague.....		precise	
member of the human race 인류공동체 인식	responsible for the condition of the planet 지구에 대한 책임감	individual subject to moral law 자신의 공동체보다 상위에 있는 도덕 법칙을 인정/수용 태도	promotion of world government 세계정부에의 헌신



Hett(1993: 9)는 세계시민의식(global mindedness)을 “생태학적 세계관, 인류의 조화와 상호의존성에 대한 믿음을 바탕으로 인간의 보편적 권리를 지지하고, 국경을 넘어서 세계에 대한 충성심과 미래지향적 시각을 지니는 세계관” 으로 설명한다. 그는 세계시민의식을 ‘책임감’, ‘문화 다원주의’, ‘연대감’, ‘효능감’, ‘세계 중심주의’의 5가지 영역으로 구성하였다. 책임감은 전 세계 사람들에 대한 깊은 관심으로 이들의 삶을 향상시키기 위한 윤리적 책임감에 대한 인식을 말한다. 문화 다원주의는 세계의 문화적 다양성에 대한 공감과 모든 문화에는 가치가 있다는 신념을 말한다. 연대감은 세계 시민과의 소속감과 친밀감의 결과로 전 세계 사람들과 상호 연관되어 있다는 인식을 의미한다. 효능감은 세계시민으로서의 효능감으로 자신의 행동이 국가적·세계적으로 중요한 이슈들에 대해 변화를 만들어낼 수 있다는 신념을 말한다. 세계 중심주의는 세계 공동체의 관점에서 생각하는 것을 말한다.

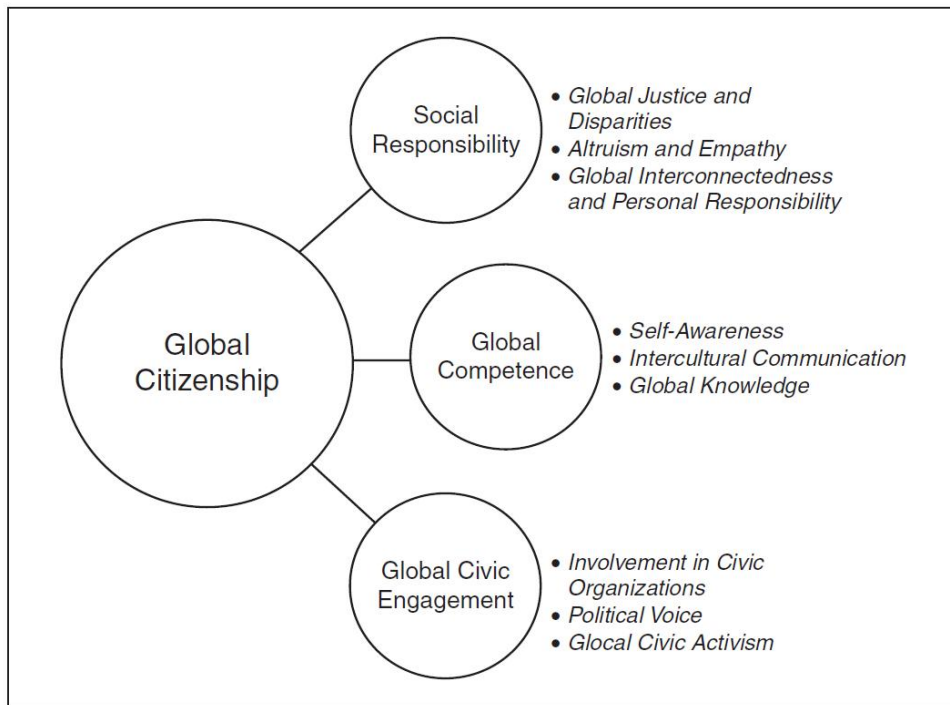
Falk(1993)는 세계 시민을 세계개혁가, 엘리트 세계 사업가, 환경적 질서 관리자, 지역적 정치의식이 있는 시민, 초국가적 활동가로 범주화하였다. 첫 번째 세계 시민은 세계 개혁가로서의 시민으로, 이들은 세계 국가, 세계 정부, 또는 더 강한 유엔을 선호한다. 이들의 관점은 실용주의와 이상주의의 혼합으로 볼 수도 있는데, 더 나은 정치적 체제를 확장시키는 것을 통해 더 좋은 세계를 만들 수 있다고 본다. 두 번째는 엘리트 세계 사업가로, 국제적 비즈니스에 종사하고 있는 엘리트이다. 이들은 세계화의 정치 경제적 결과로 초국가적 정체성을 가지고 흥미와 경험을 공유하고 있지만, 세계적 시민으로서의 책임감이 결여된 특징을 가진다. 세 번째는 환경적 질서 관리자로서 지구적 질서, 특히 환경과 경제의 차원에서 질서 관리에 집중하는 시민이다. 이들은 삼림 파괴, 지구온난화, 에너지 소비 문제와 같은 환경적 위기에 처한 국가들이 협력하지 않으면 산업문명이 지속되기 힘들다는 의식을 가지고 있다. 네 번째 세계 시민은 지역적 정치의식이 있는 시민으로, 유럽 연합과 같은 정치의식이 성장하면서 나타난 시민이다. 즉 국가 시민에서 세계 시민으로 성장하는 과정

의 중간단계로 유럽 시민이라는 지역적 정치의식이 변화의 구심점을 제공하고 있다. 마지막은 초국가적 활동가로, 초국가적 활동주의와 관련이 있다. 이들은 환경, 여성, 인권 등의 문제가 더 이상 특정한 국가의 문제가 아니라, 초국가적 활동과 연대를 통한 문제 해결이 필요하다고 보는 시민이다. 이러한 초국가적 활동은 세계 시민 사회를 항상 새로운 방향을 제시해줄 수 있다. 그의 세계 시민 범주를 통해, 세계시민성이란 인류를 위해 생각하고, 느끼고, 행동하는 것, 경제적 세계화로 인한 정체성이 변화하는 것, 환경과 경제적 차원에서 세계질서를 관리하는 것, 지역적 정치의식 성장, 초국가적 행동주의를 가지는 것으로 볼 수 있다.

Pike(2008)는 세계시민을 민족 또는 국가의 차원을 넘어 인류의 복지, 환경, 기본권, 존엄성에 관심을 갖고 관여할 수 있는 책임감 있고 윤리적인 지닌 시민으로 정의하며, 세계시민성의 개념에서 중요한 여섯 가지 측면을 설명하였다. 첫 번째는 충성심의 확장(an expansion of loyalty)으로 가족, 지역사회, 지역, 생태적 지역, 국가, 대륙, 인류, 지구 안에서의 다중 정체성과 충성심을 수용하고 가치 있게 여기는 것이다. 두 번째는 국가주의와 세계주의에 대한 비판적 평가로, 정의·평등·인권의 관점에서 국가와 초국가적 기관의 주장과 활동을 비판적으로 평가하는 성향을 말한다. 세 번째는 세계적 사고의 발달로, 다양한 현상 간의 연결과 관계를 파악할 수 있도록 종합적·관계적 사고 기술을 발달시키는 것이다. 네 번째는 시민성을 단순히 “존재하거나(being)”, “아는(knowing)” 것이 아닌 “하는(doing)” 것으로 이해하는 것이다. 즉 시민성에서의 행동과 참여의 중요성을 이해하고, 세계 지역사회에서 각각의 시민들이 지닌 다중적 역할을 이해하는 것이다. 다섯 번째는 세계 시민성의 도덕적 책임감을 수용하는 것이다. 즉 풍족한 사람들의 태도와 생활방식이 세계의 가난하고 사회적 약자의 위치에 있는 사람들의 선택과 자유에 미치는 영향에 대해 이해하는 것이다. 여섯 번째는 미래 지구의 번영을 결정하는 시민의 역할을 이해하는 것이다. 모든 생물의 상호의존성을 이해하고, 지구의 번영을 위해 생물의 다양성이 중요하다는 것을 이해하는 것이다.

이처럼 여러 학자들은 다양한 방법으로 세계시민성을 정의하여 왔는데, 최근의 연구에서는 세계시민과 세계시민성을 단순히 개념화하는 것에서 나아가 세계시민성이 어떤 요소들로 구성되어 있는지 구체화하고 있다.

Morais & Ogden(2011: 447)은 세계시민성을 “세계에서 살고 있는 사람들의 복지에 책임의식을 느끼고, 개인이 속한 지역·도시·국가의 경계를 넘어 시민에게 유익한 일에 참여하고 행동하고자 하는 바람을 가지는 것”으로 설명하면서, 여러 학자들의 정의를 종합하여 사회적 책임(social responsibility), 세계적 능력(global competency), 세계시민의 참여(global civic engagement)의 세 요소를 구성했다.



[그림 II-1] 세계시민성 개념 모델(Morais & Ogden, 2011: 447)

첫째, 사회적 책임(social responsibility)은 타인과 사회 환경에 대한 사회적 관심과 상호의존성에 대한 지각 수준으로 이해할 수 있다 (Andrzejewski & Alessio, 1999; Braskamp, Braskamp, & Merrill, 2008; Parekh, 2003; Westheimer & Kahne, 2004).

1. 세계 정의와 불평등. 학생들은 사회적 이슈들은 평가하고, 세계 정의와 불균형의 사례와 예를 구분한다(Falk, 1994; Lagos, 2001).
2. 이타주의와 공감. 학생들은 다양한 관점들은 조사하고 존중하며, 세계적·지역적 이슈들을 다루기 위해 봉사의 가치 체계를 구성한다 (Noddings, 2005).
3. 세계 상호연결성과 개인적 책임. 학생들은 지역적 행동과 세계적 결과 사이의 상호 연계성을 이해한다.

둘째, 세계적 능력(global competency)은 타문화의 기준과 기대를 이해하고, 자신의 외부환경과 상호작용하고 의사소통하고 기능하기 위한 지식을 수용하면서 열린 마음을 가지는 것으로 이해할 수 있다 (American Council on Education, 2008; Deardorff, 2006; Hunter et al., 2006; Peterson et al., 2007; Westheimer & Kahne, 2004).

1. 자기 인식. 성공적으로 타문화와 접하기 위해 자신의 한계와 능력을 인식한다.
2. 타문화와의 의사소통. 학생들은 타문화와의 의사소통 능력을 입증하고 성공적으로 타문화를 접할 능력을 가진다.
3. 세계적 지식. 학생들은 세계적 이슈와 사건들에 대해 흥미와 지식을 보인다.

셋째, 세계 시민의 참여(global civic engagement)는 지역, 주, 국가, 그리고 세계 공동체의 이슈들을 인지하고, 봉사활동, 정치적 활동, 공동

체 참여와 같은 활동을 하는 것에 대한 성향이나 행동으로 이해할 수 있다(Andrzejewski & Alessio, 1999; Lagos, 2001; Paige, Stallman, & Josić., 2008).

1. 시민 단체에의 참여. 학생들은 세계 시민 단체에 조력자로 기여하거나 자원봉사자로 참여한다(Howard & Gilbert, 2008; Parekh, 2003; Westheimer & Kahne, 2004).
2. 정치적 목소리. 학생들은 공적 영역에 있어 세계적 지식과 경험을 통합하여 정치적 목소리를 구성한다.
3. 세계 시민 행동주의. 학생들은 세계적 의제를 발전시키기 위한 지역 행동에 참여한다(Falk, 1994; Putnam, 1995).

한편 국제기구인 UNESCO(2014: 25)는 지식, 사회·정서, 행동의 세 요소를 포괄하여 세계시민성을 “더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것”으로 정의하였으며, 이와 같은 정의를 바탕으로 세계시민교육의 목표와 영역, 학습 주제 등을 매우 구체적으로 제시하고 있다.

이와 유사하게 영국의 자선단체로 세계시민교육 지원 활동을 해 온 Oxfam(Oxford Committee for Famine Relief, 2015)은 세계시민에 대해 더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서의 자기 역할을 아는 사람, 다양성을 존중하고 가치롭게 여기는 사람, 세계가 어떻게 작동하고 있는지를 이해하는 사람, 사회 정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지역 수준부터 세계 수준까지 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 더 평등하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 다른 사람과 협업하는 사람, 자신의 행동에 책임을 지는 사람으로 정의하고 있다(Oxfam, 2015: 5). 또한 세계 시민성의 구성요소를 ‘지식과 이해’, ‘기능’, ‘가치와 태도’로 구분하여

<표Ⅱ-2>와 같이 제시했다.

<표Ⅱ-2> 세계시민성의 구성요소(Oxfam, 2015: 8)

지식과 이해	기능	가치와 태도
사회정의와 평등	비판적·창의적 사고	정체성과 자존감
정체성 및 다양성	공감 능력	사회정의와 평등 옹호
세계화와 상호의존	자아인식과 자기 성찰	인간과 인권 존중
지속가능한 발전	의사소통	다양성을 가치롭게 여김
평화와 갈등	협력과 갈등 해결	환경과 지속가능 발전에 대한 관심
인권	복잡성과 불확실성 관리 능력	참여와 통합에 헌신
힘과 거버넌스	잘 알고 숙고하여 행동	변화를 이끌어낼 수 있다는 믿음

OECD(2016) 역시 ‘교육과 역량의 미래: OECD 교육 2030의 틀(The Future of Education and Skills: an OECD Education 2030 Framework)’이라는 2030년까지의 장기적인 관점에서 글로벌 역량(Global Competence)을 미래 사회를 위해 갖추어야 하는 핵심적인 역량으로 간주하였다.

우리나라의 한국청소년정책연구원(2003)은 Parker(1999)와 신현국(1998)의 연구를 비롯한 여러 연구에서 추출된 세계시민의 자질 구성요소를 유형별로 종합하였다. 세계시민성의 구성요소를 인지영역(지식과 인식), 가치영역, 태도영역, 기능영역(고등사고력/기술)로 구분하였으며 세부 항목은 <표Ⅱ-3>과 같이 제시하였다.

<표Ⅱ-3> 세계시민성의 요소(한국청소년정책연구원, 2003: 75-76)

영역		세부 항목
인지 (지식과 인식)	인간의 보편적 가치의 이해	인간의 기본적 요구의 공통성, 인권의 평 등, 자결권에 대한 지식과 이해
	인간의 문화와 인식의 다양성 이해	문화의 다양성, 타인의 의식의 다양성에 대 한 지식과 이해
	세계의 문제에 대한 자각	개발문제, 환경문제, 평화와 분쟁, 권리와 책임문제, 빈곤, 인권, 공평성, 자원소비, 인 구
	문제해결을 위한 미래 대안 의식	간문화적 인식과 적응(다른 문화적 배경을 통해 사물관찰, 인지능력), 세계 속의 자신 의 위치(지위)인식, 지구적 인식, 국제적 변 화에 대한 감각, 세계적 이슈와 문제에 대 한 이해
가치	다양성, 관용, 이타주의, 공동의 인류애, 공통적인 인류애, 정의로운 공동체 등에 대한 가치부여, 공공의 선에 대한 공 헌, 상호 작용에 대한 가치 의미 확립	
태도	열린 마음, 수용력, 중용, 전체사회로의 정체성, 반영 (reflection), (국제)지역사회 관찰 태도, (국제)사회참여, 지 구적 경향과 이슈에 대한 관심, 편견 이식, 합리적이고 유 연한 사고의 추구, 감정이입 지구촌 사회구성원으로서의 책 임감, 윤리적 태도	
기능 (고등 사고력/ 기술)	문제분석력, 비판력, 종합적 사고력, 응용력, 합리적 평가능 력, 정보수집 처리 능력, 정보 활용 능력, 협상능력, 비폭력 적 해결능력, 합의 도출 능력, 협동력, 지구촌사회의 의사표 현 능력, 토론 능력, 다른 사회 구성원과의 네트워킹, 공동 의 영역 확립	

위와 같은 선행 연구들의 내용을 종합하면 세계시민성의 공통된 특징을 다음과 같이 도출할 수 있다.

첫째, 세계시민성은 세계의 상호연결성과 상호의존성, 국가의 경계를 넘어선 전 세계적 수준의 문제 발생 등 세계화라는 시대적 맥락 속에서 강조되고 있는 시민성이다.

둘째, 여러 학자들이 세계시민성의 개념을 정의해왔으나, 아직까지 학계에서 세계시민성에 대해 합의된 정의는 찾아보기 힘들다. 그 이유는 세계시민성이라는 용어가 복잡성, 초월성, 불확실성의 특성을 가지고 있으며(Gaudelli and Fernekes, 2004), 가상적이며 염원적 개념이기 때문이라고 볼 수 있다(Rizvi, 2009; Marshall, 2011; Pashby, 2011; 한국교육개발원, 2015에서 재인용).

셋째, 최근 들어 많은 학자들이 세계시민성의 요소를 ‘지식과 인식’, ‘기능’, ‘가치와 태도’, 또는 ‘인지적’, ‘사회·정서적’, ‘행동적’의 세 영역으로 구분하여 제시하고 있음을 알 수 있다. 이는 세계시민성이 단순한 지식의 습득을 통해 함양할 수 있는 것이 아니며, 정의적·행동적 영역까지의 변화로 이어져야 한다는 것을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 세계시민성을 세계 공동체에 대한 소속감을 바탕으로 세계의 상호의존성과 상호연결성을 이해하고, 기본적 가치를 기본으로 다양성을 존중하며, 세계의 문제에 대한 관심과 참여 성향을 가지거나 행동하는 것으로 정의하고 이를 함양하기 위한 수업을 구성하고자 한다.

## 2) 세계시민교육의 개념과 동향

세계화의 가속화로 세계의 상호의존성과 상호연결성이 커짐에 따라 교육 영역에서도 변화가 일어났다. 국제이해교육, 세계교육, 세계시민교육 등의 개념이 발생하여 학습자가 다양한 사람들과 문화의 다양성을 존중하며, 국가의 경계를 초월하여 생겨나는 세계의 문제에 관심을 가지고



참여하는 세계시민성을 함양하도록 돕고 있다. 물론 개인은 학교가 아니라 가족, 또래 집단, 사회, 대중 매체 등의 사회화 제도를 통해서도 세계시민성을 함양할 수 있다. 그러나 Hanvey(1975)는 학교가 다른 사회과 기관들의 부족한 점을 보완하는 역할을 분명히 말아야 하며 단기간의 사건들이 아닌 장기간의 상황과 추세에 가치를 두어야 한다고 하였다. Hanvey의 개념적 틀은 세계시민교육의 기본적 틀을 제공하는데, 앞서 세계시민성의 개념에서 살펴본 바와 같이 다양한 관점에 대한 지각(Perspective consciousness), 지구촌이라는 인식(State of the planet awareness), 비교 문화적 인식(Cross-cultural awareness), 세계적 역동성에 대한 지식(Knowledge of global dynamics), 인류의 선택에 대한 인식(Awareness of human choices)이 바로 그것이다.

세계시민교육은 세계화의 흐름에 맞추어 강조된 교육으로 그 필요성을 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째, 세계화의 가속화로 새로운 가치관이 필요하게 되었다. 교통과 통신의 급격한 발달로 국가의 경계가 약해지면서, 다양한 자본·인력·정보·문화 등이 세계적으로 유통되고 있다. 따라서 학생들은 기존에 가지고 있던 전통적인 가치관이 아닌 다름과 다양성을 존중하고 세계의 일에 관심을 가지는 새로운 가치관을 필요로 하게 되었다. 둘째, 시민의 권리와 역할에 대한 범위가 세계로 확장되었다. 세계화로 인해 사회의 범위가 국가에서 세계로 확장되었고, 개인은 세계적인 범위에서 세계시민으로써의 역할을 부여받게 되었다. 따라서 기존의 학교교육에서 강조하던 국가적 시민성의 개념에서 더 나아가 세계적인 범위에서 시민의 의무가 강조되게 되었다. 셋째, 한 국가의 힘으로 해결할 수 없는 세계 문제들이 발생하고 있다. 환경, 전쟁, 빈곤, 인권 등과 같은 범지구적 차원의 문제들이 발생하고 있고 우리에게 직·간접적으로 영향을 미치고 있다. 또한 문제의 해결을 위해 세계적인 협력을 필요로 하고 있다. 이러한 상황에서 학생들이 인지적, 정의적, 행동적 영역의 세계시민성을 통합적으로 함양하고 세계에 참여하는 세계시민이 될 수 있도록 하는 교육의 역할이 중요해지고 있다.

이러한 맥락에서 세계시민교육의 동향을 살펴보면 UN은 2000년 9월 밀레니엄 정상회의(Millennium Summit)를 개최하고 빈곤 퇴치를 중심으로 하는 8개의 밀레니엄 발전목표(Millennium Development Goals; MDGs)를 세우고 추진하였다. 이에 대한 후속 조치로 2015년 9월 새로운 논의를 통해 2016년부터 2030년까지 달성하여야 할 새로운 17개의 목표를 담은 지속가능 발전목표(Sustainable Development Goals; SDGs)를 제시하였다. 지속가능 발전목표(SDGs)는 밀레니엄 발전목표(MDGs)의 중심 목표였던 빈곤 퇴치와 함께 포용성(inclusiveness), 보편성(universality), 평등(equality) 등 새로운 기조를 강조하고 있다. 이에 에너지, 경제성장, 인프라, 지속가능성 등의 새로운 이슈를 추가하였고, 정부뿐만 아니라 시민, 기업 등 여러 주체들이 참여하는 것을 목표로 하였다(외교부, 2015). 또한 세계 각국의 교육부 장관이 모인 UNESCO 세계교육포럼이 2015년 한국에서 개최되었으며, ‘교육 2030: 모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의 교육과 평생학습을 향해’라는 주제로 ‘인천 선언’이 이루어졌다. 인천 선언은 교육 접근성, 형평성과 포용, 양질의 교육 제공, 평생학습 기회 제공의 4대 목표를 중심으로 제시하며, 세계시민교육(GCED)과 지속가능발전교육(ESD)를 함께 언급하였다. 이를 통해 향후 세계에서 이루어질 교육의 목표 중 하나로 세계시민교육이 강조되고 있다는 것을 다시 한 번 확인할 수 있다. 이와 같이 세계시민교육은 지속가능발전교육과 함께 인류의 삶의 질 향상을 위해 가장 중요하게 언급되고 있으며, 사회과와 도덕과를 중심으로 교육이 이루어지고 있다. 이는 사회과 교육과정이 지리, 역사, 정치, 사회, 문화, 경제 등 글로벌 이슈에 대한 주제를 많이 다루고 있으며(모경환 & 임정수, 2014), 시민성 교육이라는 사회과 교육 목표에 부합하는 교육이기 때문으로 보인다. 따라서 세계시민교육의 개념과 내용 요소에 대한 선행연구들을 살펴보고, 공통적인 개념과 내용 요소들을 도출하여 보고자 한다.

Heater(1990)는 세계시민성에 대한 정의를 바탕으로 세계시민교육을 인류 공동체라는 의식을 가르치는 교육, 지구와 지구 공동체에 대한 책

임감과 참여의식을 고양하는 교육, 자신의 공동체보다 상위의 도덕 법칙을 인정하고 수용하는 태도를 기르는 교육, 세계 정부에의 헌신을 가르치는 교육으로 정의하며, 학습 요소의 범주를 지식, 가치, 기능으로 구분하여 <표Ⅱ-4>와 같이 제시하였다.

<표Ⅱ-4> 세계시민교육의 내용 요소(Heater, 1990: 336)

분 류	영 역	구체적인 내용
지식 요소 (knowledge)	사실 (facts)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 국가와 시민의 역할에 관한 역사적 맥락</li> <li>• 상이한 공간에서 나타나는 주요 문제와 쟁점</li> <li>• 정체성 · 애국 · 자유 · 권리 · 의무 · 정의 등과 관련된 헌법적 사실</li> </ul>
	이해 (interpretation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 위의 사실들과 관련하여 자신과 자신이 소속된 지역 혹은 국가의 위치와 처지를 이해하는 것</li> </ul>
	개인의 역할 (personal role)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 위의 이해와 관련한 개인의 역할</li> </ul>
가치 요소 (attitude)	자기 이해 (self-understanding)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자신의 편견 인식</li> <li>• 합리적이고 유연한 사고 추구</li> </ul>
	타인 존중 (respect for others)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 타인에 대한 관용</li> <li>• 타인의 관점을 수용하는 자세</li> </ul>
	가치 존중 (respect for values)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자유, 정의, 공정, 이타심 등에 대한 헌신</li> </ul>
기능 요소 (skills)	판단(intellect & judgement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 자료 수집, 조직, 분석, 평가, 비판적 사고, 감정 이입</li> </ul>
	의사소통 (communication)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 토의, 토론 기능</li> </ul>
	행동(action)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 참여, 로비, 청원</li> </ul>

Pike & Selby(1995: 6)는 세계시민교육의 모델을 구성하고 핵심적인 차원으로 다음과 같이 4가지를 도출했다. 첫 번째는 공간적 차원(spatial dimension)으로 지역과 세계의 상호연결성과 상호의존성에 대한 것이다. 이때 ‘지역’과 ‘세계’는 공간 스펙트럼의 양극단에 있는 것이 아니라, 끊임없고 역동적인 상호작용을 하며 포함되어 있는 것으로 보아야 한다. 두 번째는 이슈 차원(issues dimension)으로 경제와 정치적 발전, 환경, 성과 인종의 평등, 건강, 평화와 갈등해결, 권리와 책임과 같은 이슈를 포함한다. 학생들의 지적, 정서적 발달 단계에 맞추어 이와 같은 이슈들을 탐구하고 해결하는 과정에 참여할 수 있다. 세 번째는 시간적 차원(temporal dimension)으로 세계의 과거, 현재, 미래가 어떻게 연계되어 있는지 탐구하는 것이다. 우리의 현재는 과거의 경험에 의한 것이기도 하지만, 미래에 대한 비전과 열망에 의한 것이기도 하다. 따라서 어떤 주제를 이해할 때 과거, 현재, 미래를 분리된 것으로 인식할 것이 아니라 통합적으로 인식해야 한다. 네 번째는 내적 차원(inner dimension)으로 학습자가 세계에 대해 탐구하고 이해하는 과정에서 다양한 가치와 관점에 대해 인식하고, 빠르게 변하는 상호의존적 세계 속에서 개인적 발달을 이루고 사회적 책임감을 가지는 것이다.

Merryfield & Subedi(2001: 278)는 세계시민교육의 목표로 ‘전지구적 관점(global perspective)’의 획득을 제안한다. 전지구적 관점은 (1) 세계의 상호연결성과 세계의 사람들의 복잡성에 대한 지식, (2) 다른 사람들과의 비교 문화적 경험, (3) 감정이입, 개방된 마음, 맹목적 애국주의나 고정관점에 대한 저항과 같은 인식적 기능의 통합을 통해서 발달한다. 지식적 측면에서, 학생들은 세계의 경제, 정치, 환경, 기술적 시스템의 불평등과 상호의존성에 대해 대립하는 역사적 설명과 대안적 설명을 검토하고, 지역/세계의 연결성과 설명 및 해결방안을 연구한다(Alger & Harf, 1986; Anderson, 1979; Coombs, 1989; Kniep, 1986a, 1986b; Pike & Selby, 1988; Werner, 1990; Wilson, 1997). 경험적 측면에서, 학생들

은 다른 문화의 사람들과 협력적으로 일하고, 소수 약자들의 지위와 힘을 경험하며 이 경험의 의미에 대해 곰곰이 생각한다(Cushner, McClelland, & Safford, 1992; Finney & Orr, 1995; Flournoy, 1994; Gochenour, 1993; Johnson & Johnson, 1992; Merryfield, 1997; Wilson, 1982, 1983, 1993a). 세계적 지식과 비교 문화적 경험의 통합을 통해, 학생들은 공감, 개방된 마음, 감정이입, 다양한 관점에서 사건에 대해 설명할 수 있는 능력을 포함한 인식적 기능을 발달시킨다(Case, 1993; Darling, 1995; Hanvey, 1982; Pike & Selby, 1995; Wilson, 1993a, 1993b).

Davies, Evans & Reid(2005)는 Pike & Selby 연구의 4개의 핵심요소를 참고하여 세계시민교육이 어떤 접근을 취해야 하는지 설명했다. 첫째, 세계시민교육은 세계적 내용을 활용해야 한다. 둘째, 세계시민교육은 과거, 현재, 미래를 연결하는 것이어야 한다. 셋째, 세계시민교육은 정서적인 것을 강조해야 한다. 학습자들은 이슈에 대해 비판적으로 이해하고 공감하며, 이슈들이 개인과 세계에 미치는 영향과 의미에 대해 사고할 기회를 가져야 한다. 이를 통해 그들은 자신의 목소리를 내보일 수 있다. 넷째, 세계시민교육은 이슈에 대한 탐구를 통해 행동을 촉진해야 한다.

UNESCO(2014: 16)에서는 세계시민교육을 “보다 정의롭고 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는데 학습자가 필요로 하는 지식, 기술, 가치·태도를 함양하는 패러다임”으로 정의하였다. UNESCO는 학교를 세계시민교육의 단일한 교육 기관으로 보는 것이 아니라, 많은 교육 기관 중 하나로 보고 있다. 즉 세계시민교육은 평생에 걸쳐 이루어져야 하며, 이러한 교육의 장은 학교에 제한되는 것이 아니라 사회 전체가 되어야 한다는 것이다. 또한 세계시민교육을 교육현장에 적용할 수 있도록 세계시민교육의 핵심주제와 학습 결과, 학습 자질을 담은 개념틀을 <표Ⅱ-5>와 같이 제시하였다.

<표 II-5> 세계시민교육 개념틀(UNESCO, 2015: 29)

범위	인지적 영역	사회·정서적 영역	행동적 영역
학습 결과	<ul style="list-style-type: none"> <li>주요지역, 국가 및 글로벌 이슈들 그리고 다양한 국가와 집단 간의 상호연결성과 상호의존성에 대한 지식을 습득하고 이해</li> <li>비판적으로 사고하고 분석하는 능력 발달</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>인권에 대한 가치와 책임감을 공유함으로써 인류공동체에 대한 소속감을 경험</li> <li>공감능력을 기르고, 연대감을 고취하며, 다름과 다양성에 대한 존중의 태도 함양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>평화롭고 지속 가능한 세상이 되도록 지역, 국가 및 지구적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동</li> <li>행동을 실행하고자하는 동기와 의지 함양</li> </ul>
학습자 자질	<p><b>잘 알고 비판적 문해력을 보유함</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>지역, 국가 및 세계의 이슈, 거버넌스 시스템과 구조에 대해 앎.</li> <li>세계와 지역 사안들의 관계와 상호의존성을 이해</li> <li>비판적 탐구와 분석을 위한 능력 발달</li> </ul>	<p><b>사회적으로 연결되어 있고 다양성을 존중함</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>정체성, 관계, 소속감을 함양·관리</li> <li>인권에 대한 가치와 책임감을 공유</li> <li>다름과 다양성을 인정하고 존중하는 태도를 기움</li> </ul>	<p><b>윤리적으로 책임감 있고 적극적으로 참여함</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>적절한 기술, 신념, 가치와 태도를 구현</li> <li>평화롭고 지속 가능한 세계를 위해 개인적·사회적 책임감을 보임</li> <li>공공선을 위한 동기와 의지 개발</li> </ul>

주제	1. 지역, 국가와 세계의 체계와 구조 2. 지역, 국가와 세계 공동체의 상호작용과 연결에 영향을 미치는 이슈들 3. 근본적 가정과 권력 관계	4. 다양한 수준의 정체성 5. 다른 공동체와 이들의 상호연결성 6. 다름과 다양성에 대한 존중	7. 개인적, 집단적으로 취할 수 있는 행동 8. 윤리적이고 책임감 있는 행동 9. 적극적인 참여와 행동
----	---	---	--

Oxfam(2015: 5)은 세계시민교육을 “빠르게 변하고 상호의존적인 세상에서 학습자들의 삶의 도전과제와 기회를 비판적이고 적극적으로 참여하도록 하는 틀”로 정의하며, 2006년과 2015년 두 번에 걸쳐 세계시민교육의 교육과정과 개념틀을 지속적으로 개발하여 제공해 왔다. Oxfam은 사회과를 비롯한 여러 교과와 교육과정이 이미 세계시민교육의 내용요소들을 포함하고 있기 때문에 내용요소들을 가르치는 교육 방식이 중요함을 강조하였다. 즉 사회정의, 다양성에 대한 존중, 지속가능한 개발의 중요성, 세계시민의 자질을 강조하는 방식으로 가르침으로써 세계시민성을 함양시킬 수 있다고 하였다. 이러한 맥락에서 Oxfam은 세계시민교육의 개념적 틀로 배우고(learn), 생각하고(think), 행동하는(act) 과정을 제시하였다. 이와 같은 과정이 되풀이 되면서 세계시민교육이 이루어질 수 있다고 생각하였다.

- (1) 배우기 : 문제들의 인과관계를 파악하거나 다른 관점에서 바라보는 것
- (2) 생각하기 : 문제들과 관련하여 어떤 일이 일어날 수 있는가 비판적으로 생각해보고, 여러 가치관과 연결 지어서 생각해보고, 권력과 행동의 본질을 이해하는 것
- (3) 행동하기 : 문제들에 대해 능동적으로 생각해보고 조치 취하기

한편 우리나라의 한국교육개발원(2015: 25-26)은 세계시민교육을 “빠르게 변하고 글로벌 상호의존성, 불확실성, 불평등이 증대되는 세상에서 현재보다 더 정의롭고 지속가능한 방식으로 더불어 살아가기 위한 학습을 목적으로 하는 변혁적 교육패러다임”으로 정의하고 있다. 또한 전통적 교육패러다임과 변혁적 교육패러다임으로서의 세계시민교육을 <표Ⅱ-6>과 같이 비교하였다.

<표Ⅱ-6> 세계시민교육과 전통적 교육패러다임 비교(한국교육개발원, 2015: 26)

세계시민교육 (변혁적 교육패러다임)	전통적 교육패러다임
기존의 사회를 더 나은 사회로 변화시키기 위한 변혁적 교육	기성세대 혹은 기존의 사회적·경제적 요구에 부응하기 위한 교육
협력과 연대를 통해 지구 공동체의 상생에 기여하는 교육	개인의 경쟁력 강화를 통해 국익에 기여하는 교육
능동적 교육의 주체로서의 학습자를 상징	수동적 수용자로서의 학습자
다양성과 통합 강조	획일화와 경쟁 강조
과정 및 문제해결 중심의 참여지향적-실천적 교육	결과 중심의 주입식 교육
빠르게 변화하는 불확실성의 시대에 필요한 비판적·창의적 사고와 함께 기술적 능력, 가치 및 태도 등 비인지적 역량의 개발에 초점을 맞춘 교육	지식 및 암기 위주의 인지역량 중심의 교육

이와 같이 세계시민교육에 대해서는 학자들 사이에 일치된 관점이 존재하지 않으나, 학교현장에서의 세계시민교육을 위해 개념적 틀과 내용 요소에 대한 여러 연구가 이루어지고 있다. 지금까지의 선행 연구를 중



합해보면 세계시민교육은 상호의존적인 세계 속에서 공동체 의식을 가지고, 비판적 사고를 바탕으로 세계의 문제를 해결하며, 지속 가능한 세계를 만들기 위해 행동하도록 하는 교육을 의미한다. 다양성을 존중하고 다른 관점에서 바라보는 것이 기존 세계교육의 중점이었다면, 최근의 세계시민교육은 세계시민으로서의 참여와 행동에 중점을 두고 있다. 기존의 사회과 시민 교육이 국가적 정체성과 통일성을 강조하여 이루어져 온 것을 고려할 때, 세계의 상호연결성에 대해 이해하고 세계의 문제에 관심을 가지고 참여할 수 있는 능력을 갖춘 세계시민을 기르기 위해서는 새로운 형태의 사회과 교육이 필요하다는 것을 알 수 있다.

## 2. 쟁점 중심 수업과 세계시민성

### 1) 사회과 쟁점 중심 수업의 의의

사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고, 사회의 다수에 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 문제를 쟁점 또는 논쟁문제(controversial issues)라고 한다(차경수, 1994). 이러한 쟁점을 중심으로 구성된 수업이 쟁점 중심 수업이다. 사회과는 사회현상을 교과내용으로 다루기 때문에 쟁점을 다룰 수 있는 주요한 교과라 할 수 있다. 사회가 발전하고 다원화되면서 다양한 사회의 문제들이 생겨나게 되었고, 사회과 교수 학습 방법 중 사회의 문제를 다루는 쟁점 중심 수업에 대한 관심이 높아졌다.

John Dewey(1916 / 1944)는 학생들이 교실에서 쟁점에 대해 심사숙고하고 의사 결정하는 민주적인 과정을 경험함으로써 민주적인 시민에게 요구되는 지식과 기능, 태도들을 습득할 수 있다고 하였다. 또한 NCSS(National Council for the Social Studies, 1977)는 해결되지 않은

현재의 문제들, 쟁점에 대해 탐구하는 것을 계속해서 권장하며 이를 통해 학생들이 문제를 분석하고, 사실들을 조직하며, 사실과 가치를 구분하고, 합리적인 결론을 내는 민주적 시민의 자질을 발달시킬 수 있다고 하였다. 이처럼 쟁점 중심 수업은 합리적이고 민주적인 시민성을 함양하기 위해 사회의 공공문제를 활용한다. 쟁점 중심 수업을 제안하는 학자들은 지식은 본래 잠정적이며, 사회는 끊임없이 변화하며 다양한 문제들이 존재한다고 본다. 쟁점 중심 수업에서 학생들은 능동적으로 사회의 공공문제를 탐구, 분석, 의사결정을 하며 사회적 행동으로 옮기게 된다. 교사는 학생들이 쟁점을 탐구할 수 있도록 돕는 역할을 하며, 이러한 방법은 학생들이 교사가 제시하는 해답을 그대로 수용하는 것이 아니라 쟁점에 대한 탐구와 심사숙고를 바탕으로 합리적인 의사결정자가 되는 것을 강조한다. 따라서 쟁점 중심 수업은 학습자가 사회적 쟁점을 비판적으로 탐구하며 가치에 대해 분석·평가하는 의사결정 과정을 통해 적극적이고 참여적인 시민으로 성장하는 것을 강조한다고 볼 수 있다. Ochoa & Becker(1996)는 Shaver(1977), Engle & Ochoa(1988), Evans(1989)의 주장을 중심으로 쟁점 중심 수업의 이론적 근거를 제시하였다. 이의 내용을 요약하면 <표Ⅱ-7>과 같다.

<표Ⅱ-7> 쟁점 중심 수업의 이론적 근거(Ochoa & Becker, 1996: 8-9)

	Evans	Shaver	Engle & Ochoa
지식	지식은 절대적이 아니라 잠정적이므로 항상 검증이 필요하다. 따라서 사회적 쟁점을 완벽히 이해하는데 지식은 그다지 중요하지 않다.	지식은 잠정적이며 검증 가능하다. 지식은 사회적 문제나 학습자의 경험·흥미와 관련된 학문의 진실성을 검증하는 근거를 제공한다. 이러한 지식관은 통합교과적이다.	지식은 특성상 잠정적이다. 사회과학은 사회적 문제들을 이해하도록 해준다. 학생들은 교과서, 강의, 비디오와 신문 등에서 추출된 진리를 탐구하게 된다. 이러한 지식관은 통합교과적이다.
교사와 교수	교수행위는 학생들이 쟁점을 정의하고 문제를 해결하는데 도움을 주는 과정이다. 이것은 단순한 강의나 교과서 읽기를 말하는 것이 아니다.	교사는 단순한 조력자 이상의 역할을 한다. 교사는 가치 갈등의 상황을 제시하고 학생들이 쟁점에 관한 자신의 입장을 정당화하고, 끊임없이 설득력 있는 증거를 탐구하도록 한다.	학습자와 교사 간의 상호작용으로 동시에 이루어지는 것이 교수행위이다. 교사와 학생은 탐색, 지적 분석, 의사결정, 사회적 행동을 포함하는 사회적 쟁점을 연구한다.

<p>학습자와 학습</p>	<p>학습자들이 사회적 쟁점을 탐구하면서 참여하는 적극적·반성적인 과정이 바로 학습이다.</p>	<p>학습자들은 적절히 동기화되어 사회적 쟁점에 열성적으로 관심을 갖고 참여하는 시민이다. 학습은 공공문제를 다루기 위해 필요한 적극적·반성적인 지적과정이며, 이러한 문제들을 마주친 학습자들은 민주주의 사회에서 효과적인 시민이 될 수 있다.</p>	<p>학습자는 호기심이 있으며, 그 호기심은 학습을 강화할 수 있다. 아동들에게는 영웅들의 위인전으로 민주적 가치를 사회화한다. 청소년들의 독립적인 사고와 사회 비판을 촉진하여 반사회화한다.</p>
<p>사회</p>	<p>사회에는 다양한 문제들이 존재하고 갈등하며 끊임없이 변화하고 있다. 이러한 공공문제는 부지불식간에 우리 생활에 영향을 준다. 사회적 문제와 그 영향에 대해 심사숙고하여 분석하는 것이 사회과 교육과정의 토대가 되어야 한다.</p>	<p>민주사회에서 쟁점 간 갈등이 완화 혹은 해결되기 위해서는 시민들의 심사숙고하고 비판적 태도가 필요하다. 갈등은 민주적 공공생활의 특징이라고 할 수 있다.</p>	<p>사회는 끊임없이 변화하며 늘 문제가 존재하고, 갈등적이며, 다원적이다. 최근에는 시민들이 마주한 많은 문제들이 국내뿐 아니라 세계적으로 나타난다는 인식이 퍼져있다. 이러한 문제들은 학교 교육과정에서 다루어야 한다.</p>

차경수(1993)는 쟁점 중심 수업이 개념학습, 교수자료에 대한 철저한 이해, 논거와 자료를 평가하는 능력, 즉 비판적으로 사고하는 능력을 발달시킨다고 보았다. 쟁점 중심 수업에 대한 초기의 연구들은 쟁점 중심 수업이 고차 사고력 함양에 효과적임을 검증해왔다. 사회과 교육에서 가장 중요한 것은 시민들이 공공 쟁점에 대해 합리적인 결정을 내릴 수 있도록 비판적이고 분석적인 능력을 발달시키는 것이다. 쟁점 중심 수업은 전통적으로 행해졌던 지식 전달 위주의 수업의 보완할 수 있는 수업 방법으로, 쟁점을 중심으로 여러 가지 대안들을 명료화하여 의사결정하는 과정을 통해 비판적 사고력을 포함한 고차사고력의 함양에 효과적이다 (Cousins, 1963; Elsmere, 1963; Oliver & Shaver, 1966; 이순재, 2003; 김명정, 2004).

그동안 사회과 쟁점 중심 수업은 민주주의 사회에서 시민성 함양에 적절한 교수학습 방법으로 인정받아왔다. 학생들은 미래 사회에서 마주할 쟁점들을 탐구하는 경험을 통해, 쟁점을 비판적으로 분석하고 민주주의 사회에 참여할 수 있는 필수적인 능력을 발달시킬 수 있다(Hahn, 1996). 개방적인 분위기에서 다양한 관점과 학생들의 다양한 의견이 수용되는 쟁점 중심 수업은 학생들의 정치 세계에 대한 관심, 자신을 포함한 시민들이 민주주의사회의 정치적 결정에 영향을 미칠 수 있다는 효능감, 정치에 능동적으로 참여해야 한다는 신념을 발달시킨다(Ehman, 1969; Hahn, 1996; 김유경, 2001; 김상선, 2007). 즉, 학생들이 논쟁적인 문제들을 탐구하고 토론하며, 자신의 의견을 표현하도록 장려 받을 때, 참여적 시민성을 강화시킬 수 있는 정치적 태도가 발달한다는 것이다.

Angell & Avery(1992)에 의하면 환경 문제, 인구 문제, 자원 문제, 인권 문제 등과 같은 사회적 쟁점들이 미래에 학생들이 마주할 문제들이며, 이러한 문제와 관련하여 쟁점을 탐구하고 타인과 의견을 공유하는 활동이 지식을 쌓고 다른 관점에서 생각해볼 수 있는 기회를 제공한다. 이들은 쟁점을 탐구하는 방법 중 하나로 소집단 토론을 제안하며, 토론을 통해 타인과 의견을 공유하는 것은 쟁점을 탐구하는 효과적인 수단이

라 보았다. 이와 관련된 여러 선행 연구에서 쟁점 토론 수업은 학생들의 정치적 관용과 다양한 집단의 권리에 대한 존중 의지를 발달시키며 (Hess & Avery, 2008), 정치적 관심, 효능감, 신뢰, 신념을 가지도록 돕는다는 것을 강조하고 있다(Hahn, 1998). 이처럼 쟁점 중심 수업은 학생들이 복잡한 사회적 쟁점에 대해 의견을 공유하고 개방적인 태도를 가짐으로써, 갈등을 해결하기 위한 고차사고력과 합리적인 의사결정능력을 키우며, 정치적 관용과 민주적 시민성을 함양하도록 한다는데 의의가 있다.

한편 최근에는 기존의 입증된 연구 결과를 바탕으로 쟁점 중심 수업의 실행과 관련된 실천적 연구들이 이루어지고 있다. 국내에서는 웹 기반 쟁점 토론 수업을 구성하고 효과를 검증하거나 수업 모형을 개발하는 등 다양한 방법으로 쟁점 중심 수업의 활용 가능성을 찾고 그 효과를 검증하는 연구가 지속적으로 이루어져 왔다(구정화, 2002; 모경환 & 안효익, 2009; 이윤정, 2016). 뿐만 아니라 쟁점 중심 수업의 실행에서 강조되는 교사의 역할에 대한 연구가 국내외에서 비교적 활발하게 이루어지고 있다. Hess(2009)는 쟁점 중심 수업 교사들을 대상으로 사례연구를 실행하여, 효과적인 교사들은 학생들에게 토론하는 방법을 가르치며, 쟁점 토론을 하기 전에 다양한 입장을 제시하여 충분한 사전 지식을 가지고 토론하도록 한다는 것을 발견했다. 오연주(2013)는 쟁점 중심 수업에서 교사의 유형을 거부형(Denial), 회피형(Avoidance), 특권형(Privilege), 균형형(Balance)의 4가지로 구분한 Hess의 연구를 바탕으로 교사들에게 설문 조사를 하여 교사의 역할 지향성을 분석하였다. 그 결과 한국의 사회과 교사들에게서 4가지 유형을 모두 발견할 수 있었으며, 그 중 균형형을 지향하는 교사가 가장 많은 것으로 나타났다. 이처럼 최근의 쟁점 중심 수업 연구들은 기존에 이루어진 많은 연구를 바탕으로 보다 효과적인 수업 실행을 위한 연구들이 중점적으로 이루어지고 있다.

## 2) 쟁점 중심 수업 모형

Oliver & Shaver는 1966년 “고등학교에서의 공공문제의 교수 (Teaching Public Issues in the High Schools)”를 발표하여 쟁점 중심 수업의 모형을 체계화시켰다. 그들은 사회과 영역에서 쟁점을 추출하고 교육과정을 구성하여 실험 집단에 적용한 후 통제 집단과 결과를 비교하였다. 그들의 이 교육과정과 교수 방법이 쟁점에 대한 입장을 가지고, 자신의 입장을 정당화하는 과정에서 지적 분석력을 기르는데 효과적임을 입증하였다. 또한 그들은 다양한 가치들이 갈등을 일으키는 사회에서 자신의 입장을 논리적으로 표현하고, 다른 사람의 입장에 귀 기울이는 것을 쟁점 해결에 가장 중요한 태도로 보았다. 그들은 쟁점에 용어 정의 문제, 가치 문제, 사실 문제가 혼합되어 있다고 주장하면서, 문제의 해결을 위해서 (1) 개념의 명료화, (2) 경험적 증거에 의한 사실의 증명, (3) 가치갈등의 해결 의 세 단계에 의한 수업을 제안하였다. 그들은 가치갈등이 대부분 시민들이 공유하는 기본적인 가치와 인간존엄성으로 대표되는 궁극적 가치의 충돌로 발생한다고 주장하며, 이 때 인간존엄성을 기준으로 가치를 선택해야 한다고 주장하였다. 이러한 점에서 보수적인 수업 모형으로 비판받기도 하였다. 그들의 모형에서 핵심이라 할 수 있는 가치 분석의 과정은 다음 단계와 같다(Oliver & Shaver, 1966: 126-130).

- ① 구체적인 상황으로부터 일반적인 가치 도출 : 쟁점을 분석하기 위해 관련된 가치들을 찾아내고, 찾아낸 가치들의 윤리적·법률적 의미를 이해한다.
- ② 일반적인 가치 개념들의 차원 분류 : 하나의 쟁점이 지닌 가치의 문제들을 차원적으로 구조화하여 가치의 우선순위를 판단한다. 이를 통해 상위의 가치를 개념화한다.
- ③ 분류된 가치들 간의 가치 갈등 확인 : 갈등하고 있는 가치 구조를

파악하고 서로 어떤 영향을 미치는지 판단한다.

④ 가치 갈등의 유형화 : 비슷한 갈등 상황들을 비교하여 사례들이 지닌 가치 갈등의 유형을 판단한다.

⑤ 유사한 가치 갈등 상황의 고려 : 유사한 가치 갈등 상황에서 일관성 있는 입장을 선택할 것인지 파악한다.

⑥ 가치 입장의 결정 : 기준에 따라 자신의 가치 입장을 명료화하고 결정한다.

⑦ 가치 입장을 지지하는 사실적 가정들의 검증 : 개별 사례의 차이에 따라 가치 입장에 어떤 변화가 생겼는지 검증한다.

⑧ 진술의 타당성 검증 : 자신이 결정한 쟁점에 대한 가치 입장과 개별 사례에 대한 가치 입장이 일치하는지 일반적 요소와 특수한 요소를 구분하여 진술의 타당성을 검증한다.

이 교수모형의 세 단계 중 가치갈등의 해결은 가장 핵심적이면서도 어려운 것으로, 인간존중이라는 사회의 기본가치와 여러 가지 민주적 원리, 가치의 위계적 차이, 가치의 보편성과 구체성 등의 해결 기준을 통해 가치갈등을 해결해야 한다(차경수, 1994).

Engle & Ochoa(1988: 5)는 민주시민을 양성하기 위해 사회과는 “불확실한 진리들을 주입하거나 사회의 성가신 문제들을 덮으려 하지 말고, 개방된 시각으로 민주주의 가치들을 인식하고 사회의 쟁점에 대해 합리적인 정치적 판단을 내릴 수 있도록 가르쳐야 한다.”고 주장하였다. 이처럼 교육을 통해 길러주어야 할 민주주의 시민성으로 합리적이고 책임감 있는 의사결정능력을 강조하면서 다음과 같은 교수학습 절차를 제시하였다(Engle & Ochoa, 1988: 72-76).

① 문제의 확인과 정의(identifying and defining the problem)

: 학생들은 논의할 문제가 무엇인지 확인하고 탐구 문제에 포함되어 있는 용어를 정의하여 탐구 문제의 정의가 서로 다르게 인식되는 것



을 방지한다.

② 가치의 가정 확인(identifying value assumptions)

: 개인이나 집단의 의사결정 과정에서 어떤 가치가 극대화되는지 확인하는 것이 중요하다. 이 가치는 대안과 결과를 예측하는 기준이 된다.

③ 대안 확인(identifying alternatives)

: 학생들의 가치, 선행지식, 경험에 따라 대안이 달라질 수 있다. 따라서 문제에 대한 정보를 습득하여 가능한 한 폭넓은 이해를 바탕으로 대안을 만들도록 해야 한다.

④ 결과 예측(predicting consequences)

: 각각의 대안들을 선택할 경우 그에 따른 결과가 사회에 어떤 영향을 미칠지 예측한다. 이와 같은 예측은 대안의 가치를 판단하기 위한 근거가 된다.

⑤ 결정 도출(reaching decisions)

: 다양한 대안과 결과를 예측한 후, 가치의 우선순위를 매겨 최종 결정을 도출한다. 이때 개인의 이익과 공공의 이익 사이의 갈등이 발생할 수 있다.

⑥ 결정 정당화(justifying decisions)

: 자신의 선택에 대해 이유와 논거를 들어 논리적으로 정당화 한다. 학생들은 말이나 글로 자신의 결정을 정당화하고 다른 학생과 의견을 공유하며, 필요하다면 결정을 바꿀 수도 있다.

⑦ 결정의 잠정성 인식(tentativeness of decision making)

: 자신이 선택한 결정이 편견과 정확하지 않은 정보로 인한 것이면 언제든지 다른 대안을 선택할 수 있다.

한편 Johnson & Johnson(1979)은 찬성과 반대의 논쟁에 보다 초점을 두었다. 입장이 다른 사람들과 쟁점에 대해 논쟁하는 과정에서 다양한 입장을 공유하고, 다른 입장을 경청하여 의사결정을 내리는 학습 과정을

강조하며 협동 학습구조에서의 학습 모형을 구안하였다. 이들이 강조하는 논쟁(controversy)이란 한 개인의 생각, 정보와 의견 등이 다른 사람과 일치하지 않을 때, 합의점에 도달하려고 노력하면서 발생하는 것으로 토론(debate)과는 구별되는 것이다. 그들은 사람들이 논쟁에 참가할 때, 자신이 가지고 있는 제한된 정보와 경험을 토대로 입장을 취하며 그것을 정당화하기 위한 노력을 한다고 한다. 이 때 반대 입장의 반박에 부딪히면 지적 호기심을 가지게 되고 더 많은 정보를 얻으려 노력하며, 반대 입장의 정보에도 관심을 가지게 된다(Johnson, Johnson & Smith, 1986; 204). Johnson & Johnson(1994: 316-320)은 이와 같은 개인의 논쟁의 과정을 분석하여 다음과 같은 수업 모형 단계를 제시하였다.

- ① 정보 조직과 결론 도출 : 제한된 경험과 불완전한 정보, 특정한 관점을 조직화해서 잠정적 결론을 내린다. 결론을 내리고 입장을 다지는 것은 논쟁의 시작점으로, 학생은 (1) 입장을 문장으로 표현하고, (2) 입장을 타당화하기 위한 사실, 정보, 이론 등을 구체화한 후, (3) 사실들을 논리적 구조에 따라 연결 짓고 잠정적 결론을 내린다. 그러나 이러한 결론은 개인의 관점과 예상의 한계로 오류가 생길 수 있다.
- ② 입장 발표 : 자신의 주장과 이유를 발표하고 지지를 호소할 기회를 준다. 입장을 발표하고 방어하는 과정에서 인지적 시연과 정교화가 이루어지고, 입장에 대한 이해가 깊어지며, 높은 수준의 추론을 하게 된다.
- ③ 반대 입장 경험 : 논쟁에서 다른 입장을 가진 학생들의 주장을 경험하고 서로의 주장을 비판한다. 반대 입장을 비판적으로 분석하고 반박하는 과정에서 다른 관점을 이해하고 새로운 정보를 알게 된다.
- ④ 개념적 갈등과 불확실성 경험 : 다른 입장을 듣고 자신의 입장에 대한 비판과 반박을 마주하는 것은 학생들의 개념적 갈등과 불확실성을 불러일으킨다.

- ⑤ 지적 호기심과 관점채택 : 협력적 맥락에서 반대 입장에 부딪히면, 불확실성을 해결하기 위해 학생들은 보다 분명하고 자세한 정보를 얻으려한다. 적극적으로 새 정보를 찾고, 반대 입장의 이해를 요구하거나 관점을 변경함으로써 더 분명한 입장을 선택하려한다.
- ⑥ 재개념화와 종합 및 통합 : 더 수집된 정보와 재개념화로 자신의 입장을 종합하고 통합한다.

뿐만 아니라 이들은 협동 학습구조를 활용하여 쟁점에 대한 입장을 교환할 수 있다는 모형의 특징을 살려 구체적인 수업의 절차를 다음과 같이 제시하였다.

- ① 1단계 : 4명으로 이질적 소모둠을 구성하고, 쟁점을 제시한다. 각각의 소모둠 안에는 서로 입장이 다른 2인 미니 모둠을 구성한다.
- ② 2단계 : 미니 모둠은 문제 정의, 사실과 가치의 확인, 자료의 논리적 구조화, 비판 준비, 발표 내용의 문장화 단계를 통해 자신의 주장을 정리한다.
- ③ 3단계 : 미니 모둠은 자신의 주장과 근거를 발표한다.
- ④ 4단계 : 소모둠 내에서 미니 모둠끼리 토론한다. 자신의 주장을 발표하고, 상대의 주장을 비판한다. 이 과정에서 개인은 개념갈등과 불확실성을 경험하며, 이러한 지적 갈등을 통해 더 많은 정보를 탐색하게 된다.
- ⑤ 5단계 : 소모둠 내의 미니 모둠은 입장을 바꾸어 상대방이 주장하지 못했던 강력한 근거를 제시한다.
- ⑥ 6단계 : 두 미니 모둠의 의견을 종합하여 발표를 준비한다. 기존의 정보와 경험, 근거들을 보충하고 자신의 입장을 종합한다.

한편 차경수(1994)는 아직 가치와 관련된 논쟁에 익숙하지 못한 우리나라의 교육 현장을 고려하여 쟁점 중심 수업의 기존 이론들을 고찰하여

교수활동을 용이하게 하는 모형을 제안하였다. 이 모형은 지나치게 세분화된 모형보다는 핵심 부분을 정리하여 (1) 문제 제기, (2) 가치문제 확인, (3)분석, (4) 선택 및 결론에 이르는 네 단계를 제안하였으며, 각 단계에 대한 설명은 다음과 같다(차경수, 1994: 229-235).

### ① 문제 제기

문제의 내용, 그 문제가 제기하는 메시지, 문제가 제기된 배경, 문제와 관련된 이론과 주장 등을 1차적으로 검토하는 과정이다. 문제 제기가 잘 이루어져야 학생들이 학습에 흥미를 가지고 참여하게 되며, 학습 내용을 올바르게 이해할 수 있다. 문제의 본질을 이해하기 위해서는 문제가 제기되는 배경과 계기를 고려해야 한다. 외국에서 다루는 문제를 우리 사회에서 다루고자 할 때 그 배경을 고려해야 하는 것처럼, 똑같은 문제라 할지라도 제기되는 시기와 상황에 주의해야 한다.

### ② 가치문제 확인

쟁점 분석의 전 단계로 사실, 가치, 가치 갈등, 가치 관련 행동의 서술, 가치의 원천 서술 등을 분명하게 하는 단계이다. 사실문제와 가치문제는 해결 방법이 다르므로 이 단계에서 둘을 구분해야 한다. 이 둘을 혼동하면 논쟁이 계속되고 해결되기가 어렵다.

### ③ 분석

앞선 단계에서 문제를 명확하게 한 후 실제 분석과 비교에 들어가는 단계이다.

- 정의와 개념의 명확화 : 쟁점에서 사용되는 정의, 개념, 용어 등을 명확하게 한다. 약속에 의해 규정을 새로 만들고 이에 따라 용어나 개념을 사용하기도 한다.
- 사실 확인과 경험적 증명 : 쟁점을 분명히 하기 위해 주장하는 내용을 경험적 증거를 이용해 증명한다. 주장하는 내용을 경험적인 자료를 통해 사실을 확인하는 것이 필요하며, 사실 확인이 안 된

다면 주장이 설득력을 잃게 된다. 사실을 경험적으로 증명할 때는 증명하려는 자료가 객관적이고 정통성이 있어야 하며, 학문적으로 가치가 있어야 한다.

- 가치갈등의 해결 : 다른 가치 중 하나를 선택해야 할 때 앞선 단계에서 정의와 개념의 명확화, 사실 확인과 경험적 증명을 통해 가치갈등이 해결될 수 있다. 그러나 때로는 갈등되는 가치 중 어느 하나를 선택해야 할 때가 있다. 이 때 교사의 역할은 중립적이거나 교화적인 입장보다는 다양한 의견을 존중하되 바람직한 방향으로 학생이 가치관을 내면화하도록 지도하는 것이어야 한다. 인간의 존엄성, 민주주의적 가치를 가치갈등 해결의 기준으로 하며, 보편적·사회적·추상적 가치와 특수적·개인적·구체적 가치의 관계를 검토해야 한다.
- 비슷한 다른 경우와의 비교 : 문제를 깊이 이해하기 위하여 비슷한 다른 경우와 비교하는 단계로, 비교하는 기준과 차원이 같아야 한다.
- 대안 모색 및 결과 예측 : 가치를 분석하는 과정에서 자연스럽게 모색된 대안들은 의사결정과 행동을 수반하게 된다. 이 때 가능한 여러 대안을 모색하여 옹호하는 가치와 결과를 예상해야 하며, 장점과 단점도 함께 분석해야 한다.

#### ④ 선택 및 결론

여러 대안과 그 결과 중 원하는 가치와 대안을 선택하고 정당화하는 마지막 단계이다. 이 때 학습자는 일관성이 있어야 하며, 자신의 입장을 명백하게 하면서 입장을 정당성을 밝힐 수 있어야 한다. 또한 자신이 선택한 가치의 원천, 결과, 행동 등을 예측하고 선택과 행동이 일관성을 갖도록 해야 한다.

### 3) 쟁점 중심 수업과 세계시민성 함양

세계시민성을 갖추기 위해서는 세계에 대한 지식을 습득하는 것뿐만 아니라, 세계의 상호연결성과 세계적 맥락을 이해하여 책임 의식을 가지고 행동하는 자세를 함양하는 것이 중요하다. 앞서 살펴본 바와 같이 여러 학자들은 세계시민교육의 요소로 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역 모두를 강조하고 있는데, 특히 세계에서 일어나는 문제들에 대해 관심과 해결 의지를 가지고 행동하는 것을 강조하고 있다. 단순히 지식을 암기하고 반복하는 기존의 사회과 학습은 세계시민성의 기능과 가치·태도 측면을 함양하기에 부족하므로, 대안적인 방법을 통해 세계시민교육을 실행할 필요가 있다. Oxfam(2006)은 세계시민교육에서 생각하는 것과 행동하는 것이 필수적임을 강조하면서, 세계적 지식과 다중관점을 가지는 것과 더불어 세계시민으로서의 기능을 개발하고 자신의 역할에 대해 비판적으로 생각해보는 기회를 제공해야 한다고 하였다. 또한 세계시민교육의 내용만큼 방법이 중요하다고 하면서, 학생들이 세계시민으로서 가져야 할 기능과 가치·태도의 교육을 위해 활동적이고 참여적인 교육방법을 강조하였다. 이에 적합한 방법으로, 학생들이 교실에서 복잡한 세계 쟁점들에 대해 비판적으로 생각할 수 있는 기회를 주고 학생들이 자신의 입장과 관련하여 탐구하고 참여할 수 있는 학습의 기회를 주어야 한다고 하였다.

세계시민교육이 제 역할을 다 하기 위해서는 학생들이 세계에서 일어나는 문제에 관심을 가지고 행동할 수 있도록 세계시민교육이 이루어져야 한다. 세계시민교육은 빈곤과 불평등, 테러리즘과 전쟁, 인권, 환경과 같은 현실 문제들을 적극적으로 다루어야 한다. Hanvey(1976)는 전 지구적 관점을 위해 인간 문제에 주목해야 함을 강조하면서, 학생들이 세계에서 일어나는 인간의 문제와 해결책에 대해 비판적으로 사고하고 평가할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 하였다. 학생들은 최근에 발생한 세계 곳곳의 구체적인 사건들을 이해할 필요가 있다. 학생들이 문제를

탐구하고, 자신의 입장을 정당화하고, 행동할 수 있도록 교육이 이루어져야 하며 이 과정에서 고차사고력과 의사소통 능력을 발달시켜야 한다. 이러한 기능들은 학생들이 세계의 문제에 적극적으로 참여하고 행동하여 세계를 변화시킬 수 있도록 돕는 기초가 될 것이다. Oxfam(2006)은 학생들이 세계에서 일어나는 분열, 갈등, 환경 변화, 불평등과 빈곤의 문제들을 인식하고 있으며, 학교와 같은 안전한 공간에서 복잡한 세계 쟁점들을 탐구할 기회가 필요하다고 하였다. 세계 쟁점을 탐구할 수 있는 방법들로 토의와 토론, 역할 놀이, 우선순위 매기기, 인과관계 확인하기, 조사 학습과 같은 여러 가지 방법을 제시하였다. 이와 같은 방법들은 세계에 대한 이해와 함께 비판적 사고, 조사, 의사소통과 협력과 같은 기능을 향상시키며, 학생들이 자신의 가치와 입장에 대해 탐구하고, 표현할 수 있도록 한다. 이처럼 많은 학자와 단체에서는 세계시민성 함양에 기여하는 학습 방법으로 세계의 쟁점에 대해 다룰 것을 강조하고 있다.

따라서 세계에서 일어나는 문제와 세계 쟁점을 교실에서 다루어 학생들에게 의사결정의 기회를 주어야 한다. 단순히 세계의 문제를 마주하는 것에서 그치는 것이 아니라, 쟁점에 대해 스스로 탐구하고 해결책에 대해 비판적으로 사고하고 대안을 선택할 수 있도록 해야 한다. 이에 적합한 사회과 교육 방법으로 본 연구에서는 쟁점 중심 수업을 제안한다. 쟁점이란 사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나누어져 있고, 그 결정이 사회의 다수와 관련되어 있으며, 여러 개의 대안 중에서 어느 하나를 선택해야 하는 문제를 말한다. 이러한 쟁점에 대한 탐구를 바탕으로 의사결정을 하고 대안을 선택하는 수업을 쟁점 중심 수업이라 한다. 쟁점 중심 수업은 우리의 삶과 관련되어 있는 사회적 쟁점을 수업에서 다루며, 사회에서 일어나는 갈등과 문제에 관심을 가지게 한다. 쟁점 중심 수업은 사회과 수업에서 쟁점에 대해 탐구하며 의사결정 하는 과정을 통해 비판적 사고력과 의사결정능력을 기르는데 효과적인 교수 학습 방법이며(차경수, 1993), 학생들의 민주적 시민성과 참여의식 함양에도 효과적인 것으로 검증되어 왔다(Ehman, 1969; Hahn, 1996; 김유경, 2001; 김상선,

2007).

본 연구에서는 선행 연구를 바탕으로 세계 문제에 대해 토론하는 쟁점 중심 수업은 학습자들의 세계시민성을 함양시킬 수 있을 것이라는 가설을 설정하였으며, 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 쟁점 중심 수업은 세계 사회에 대한 학생들의 관심과 참여 능력을 키울 수 있다. 쟁점은 학생이 속해 있는 공동체에서 관심이 되고 있는 대상이며, 보통은 학생에게도 직접·간접적으로 영향을 미친다. 또한 기본적으로 학생들은 세계에 대한 관심과 흥미를 가지고 있으며, 일상생활에서도 여러 매체를 통해 세계의 문제를 접하고 있다. 영국의 국제개발부(DFID: Department for International Development)에서 수행한 MORI 설문조사(2004) 결과에 따르면 설문조사에 응답한 3500명의 11-16세의 청소년 중 79%가 개발도상국에 대해 더 알고 싶다고 응답하였으며, 65%가 학교에서 개발도상국의 빈곤에 대해 걱정된다고 응답하였다. 학생들은 자신이 관심과 관련된 주제를 다루어 봄으로써 수업에 대한 관심과 흥미를 가질 수 있으며, 이러한 관심과 흥미는 실제로 참여하고자 하는 의지를 자극하여 참여 행위로 이어질 수 있다. 실제로 Blankenship(1990)의 연구에서는 논쟁적인 공공 쟁점을 탐구하는 수업 과정에서 개방적인 교실토론이 함께 활용되는 경우 세계의식과 세계적 쟁점에 대한 관심이 증가했음을 밝혔다.

둘째, 쟁점 중심 수업은 주제에 대한 주도적인 탐구를 가능하게 한다. 일반적으로 쟁점 중심 수업은 주로 토론이나 토의의 형태를 취하게 되므로, 설명식 수업에서보다 학생들이 주도적으로 주제에 대해 탐구를 해야 한다. 이러한 탐구 과정에서 학생들은 단순히 지식이나 정보를 암기한다고 해결될 수 있는 문제가 아니기 때문에 심층적으로 지식을 탐구하고, 이에 대해 반성적으로 사고하며, 근거에 대한 판단을 하는 등의 과정을 거치게 된다. 이러한 심층적 탐구는 세계에 대한 이해 증진과 더불어 해당 문제에 대한 자기주도적인 참여로 이어질 수 있을 것이다. Hahn(1996)은 학생들이 논쟁적인 문제들을 탐구하고 토론하며, 자신의 의견을 표현하도록 장려 받을 때, 참여적 시민성을 강화시킬 수 있는 정



치적 태도가 발달한다고 하였다. 따라서 사회 현상에 대한 관심과 참여의 범위를 세계로 확장시켜 쟁점 중심 수업을 구성하면, 세계의 상호연결성을 인식하고 세계문제 해결에 참여하는 세계시민성 함양에 효과적일 것으로 예측해볼 수 있다.

셋째, 쟁점 중심 수업을 통해 학생들의 기능을 향상시킬 수 있다. Kehoe(1980)의 연구에서 집단 토론, 개인적 탐구, 영상 시청의 3가지 방법으로 인권 쟁점에 대해 탐구한 학생들 중 집단 토론과 개인적 탐구의 방법으로 탐구한 학생들이 인권과 관련된 자신의 입장을 보다 논리적이고 조리 있게 말할 수 있었다. 자신의 입장을 취하고 검증, 공유하는 과정을 통해 조사와 탐구, 비판적·창의적 사고, 문제해결, 의사소통 능력과 같은 세계시민의 기능을 발달시킬 수 있다. 또한 다른 사람의 입장을 공유하는 과정을 통해 다양한 관점을 취하고 존중하는 법도 학습할 수 있다.

이처럼 쟁점을 활용한 수업은 학생들에게 탐구의 동기를 제공하고, 세계시민에게 필요한 여러 가지 기능을 발달시키며, 다양한 관점을 공유할 수 있는 기회를 만들어 준다.

Angell & Avery(1992)는 쟁점이 학생들의 사회적 경험과 관련 있고 그들에게 맞는 언어로 표현되었다면, 초등학생도 세계 쟁점에 대해 생각할 수 있는 인지적 능력이 충분하다고 주장하였다. 그들에 의하면 국제적 갈등, 인권, 환경, 개발과 관련된 쟁점들은 이미 학생들의 삶의 한 부분이며, 이러한 쟁점들을 학교에서 다루므로써 학생들이 지식이 증가하고 의사결정 능력과 사회참여 능력을 키울 수 있다.

한편 Engle(1989)은 쟁점 중심 수업에서 쟁점을 선정할 때 학생들의 사고력을 자극시키는가, 논쟁적인가, 다른 지역 또는 시대에 일반화할 수 있는가, 쟁점의 해결이 개인 또는 사회에 중요한가, 현재성을 가지고 있는가 등 5가지 준거를 고려해야 한다고 주장하였다.

어떤 쟁점들을 사회과에서 다루어야 하는지에 대해 학자들마다 다르게 접근하고 있다. 학자들이 사회과에서 다루어야 할 쟁점으로 제시하고 있

는 것들은 시대적 상황과 지역에 따라 조금씩 다르며, 그 범위가 좁은 것부터 광범위한 것까지 매우 다양하다. 따라서 쟁점 중심 수업을 통해 다루고자 하는 가치가 무엇인가에 따라 여러 가지 쟁점을 선택·통합하여 활용할 수 있다. <표Ⅱ-8>에 나타난 바와 같이 많은 학자들이 오래 전부터 다양성과 평등, 환경 문제 등을 사회과 수업의 주요 쟁점으로 제시해왔으며, 시대적 배경에 따라 점차적으로 지구촌교육, 인권, 평화 등의 쟁점을 강조하고 있다.

<표Ⅱ-8> 사회과 수업의 주요 쟁점들(차경수, 1994; 구정화, 1998에서 재인용)

학자	사회과에서 다루어야 하는 쟁점
Hunt & Metcalf(1968)	권력과 법률, 경제문제, 민족주의와 애국심, 사회계층, 종교와 도덕, 인종과 소수집단, 성과 결혼
Newmann & Oliver(1970)	도덕성과 책임, 평등, 복지와 안전, 동의, 재산
NCSS(1975)	성차별, 죽음, 다수결, 다원사회와 사회통합, 환경오염, 민족주의와 세계국가
Nelson & Michaelis(1980)	권력과 법, 경제문제, 민족주의와 애국심, 사회계층, 종교와 도덕, 인종과 소수민족, 성과 결혼
Wellington(1986)	지구촌교육, 성차별, 다문화교육, 취업과 실업, 의료문제, 종교와 종교교육, 평화교육, 핵문제교육

<p>Woolever &amp; Scott(1988)</p>	<p>인권, 도시성장, 정부 통제, 약물사용, 불평등한 분배, 인구성장, 테러리즘, 국제적 군비축소, 노인문제, 핵문제, 전쟁, 아동학대, 오염, 빈곤, 관료주의, 세계평화, 범죄, 기아, 인종차별</p>
<p>Banks(1990)</p>	<p>인권, 지구촌사회, 핵문제, 인종문제, 성차별, 신체지체자, 법질서</p>
<p>구정화(1998)</p>	<p>빈부격차, 수입개방, 과소비, 환경오염, 입시, 통일, 지역갈등, 핵사용, 전쟁과 반전, 노사, 과외, 성차별, 피임과 낙태, 자살과 안락사, 유전공학, 교통문제</p>

한편 세계시민교육의 내용요소로 학자들이 제시한 것들은 <표Ⅱ-9>에 나타난 바와 같다. 학자별로 다른 분류 방식을 제시하고 있지만, 내용요소는 유사한 부분이 많음을 알 수 있다. 세계 평화와 안전, 인권, 환경, 다문화 이해 등의 내용요소가 주로 다루어지고 있다.

<표 II-9> 사회과의 세계시민교육 내용

학자	세계시민교육 내용	
Kniep(1989)	평화와 안전	군비경쟁, 동서관계, 테러리즘, 식민지주의, 민주주의와 전제주의
	국가적/국제적 개발	기아와 빈곤, 과잉인구, 남북문제, 기술, 국제 부채
	환경문제	산성비, 공해, 열대 우림 감소, 핵폐기물, 어업권 유지
	인권	인종차별, 원주민, 정치적 감금, 종교적 학대, 난민
Pike & Selby(1995)	평등과 불평등, 정의와 부정의, 갈등과 평화, 환경보호와 환경파괴, 참여와 소외	
전희옥(2006)	인권존중, 세계평화, 다문화 이해, 세계 문제	
김진희(2011)	정치	인간 권리 존엄성, 인권 및 자유 신장, 국가 간 상호 이해 및 협력
	경제	국제 협력, 경제 활동의 세계화, 상호 의존의 이해
	사회·문화	민족 문화 양식 이해, 문화 상대주의
	환경	환경 보호의 이념과 방법, 환경 파괴와 인간 생존 간의 관계
월드비전(2014)	인권, 환경, 아동보건, 평화	

본 연구에서는 세계시민교육의 내용요소로 학자들이 제시한 것과 사회과에서 다루기 적절하다고 제시된 여러 가지 사회적 쟁점 중 공통되는 것을 추출해 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업으로 구성하고자 했다. 세계시민교육의 중요한 내용요소이면서, 쟁점 중심 토론 수업이 가능한 내용요소로 환경과 인권이 추출되었으며, 이와 관련된 쟁점들을 세계 쟁점으로 활용하여 수업을 구성하였다. 환경은 학생들이 피부로 느낄 수 있는 여러 문제들이 우리 주변에서 늘 발생하고 있으며, 국민들의 환경 문제 해결에 대한 인식 수준도 상당히 발전한 상태이다. 특히 환경 문제의 경우 한 국가만의 힘으로 해결할 수 없으며, 전 세계적인 협력이 필요한 문제이므로 쟁점으로 활용하기 적절할 것으로 보인다. 인권은 인간이 누려야 할 기본적인 권리를 의미하는 것으로, 본질적으로 인간 존엄성의 가치를 추구하는 것이다. 우리는 주변에서 인권이 침해되고 있는 다양한 사례를 쉽게 찾아볼 수 있으며, 사회 안정과 인권의 가치가 상충되는 사례도 많다. 따라서 이와 같은 세계 쟁점의 활용은 세계 문제와 관련된 사실과 개념을 이해하고, 가치를 분석·선택·정당화하며, 관련 행동을 구체화해보는 과정을 포함하여 세계시민성 함양에 기여할 것으로 보인다.

### 3. 선행 연구 검토

고차사고력과 민주적 시민성 함양을 목적으로 하는 사회과에서, 이에 적합한 교수-학습 방법으로 쟁점 중심 수업을 제안하고 그 효과성을 검증하는 많은 연구가 이루어져 왔다. 그동안 쟁점 중심 수업에 대한 이론적 연구, 효과적인 수업 모형을 개발하는 연구뿐만 아니라, 고차사고력(Cousins, 1963; Elsmere, 1963, Massialas, 1963, 차경수, 1993, 이순재, 2003, 김명정, 2004)과 민주적 시민성(Ehman, 1969; Hahn, 1996; 김유경, 2001; 김상선, 2007)에 미치는 영향에 대한 연구도 다양하게 이루어져 왔다. 본 연구에서는 여러 연구에서 검증된 바와 같이 사회 쟁점을 활용한

쟁점 중심 수업이 민주적 시민성 함양에 효과적이라면, 그 쟁점을 세계의 범위로 확장시켰을 때 학습자의 세계시민성에도 긍정적인 영향을 줄 것이라는 가정 하에 이와 관련된 선행 연구를 고찰해보았다.

Kehoe(1980)은 집단 토론, 개인적 탐구, 영상 시청의 3가지 집단으로 8학년 학생들을 구성하여 인권 쟁점에 대해 탐구하도록 하고 그 효과를 연구하였다. 첫 번째 집단은 세계인권선언을 위반한 다양한 사례에 대한 토론을 진행하였고, 교사는 학생들이 세계적 윤리 규범에 대해 깊이 생각할 수 있도록 발문하였다. 두 번째 집단은 세계인권선언에 대한 기사를 읽고 소규모 집단 토론과 자신의 입장 서술의 수업을 진행하였다. 세 번째 집단은 세계인권선언과 관련된 영상을 시청하였다. 세 집단의 학생들 중 집단 토론과 개인적 탐구의 방법으로 탐구한 학생들이 영상 시청을 한 학생들보다 세계인권선언에 위배된 기존의 관행들에 대해 자신의 입장을 보다 논리적이고 조리 있게 말할 수 있었다. 집단 토론과 개인적 입장 서술의 수업 모두 학생들로 하여금 다양한 인권 쟁점에 대해 탐구할 수 있는 기회를 주었다고 볼 수 있다. 즉 쟁점 중심 수업에서 쟁점에 대해 탐구하는 과정을 통해 학생들이 자신의 입장을 보다 논리적으로 정립할 수 있다는 것이 검증된 것이다.

Hess(2002)는 중·고등학교 사회과의 논쟁적인 공공 쟁점(controversial public issues) 수업에 관해 탐구하였다. 그의 수업에서 학생들은 논쟁적인 사회적 쟁점을 수업의 주제로 하여 토론수업을 하였다. 연구 결과, 학생들은 사회과의 내용을 더 잘 이해하고 비판적인 사고력과 타인과의 상호작용 능력을 기르게 된다는 것을 밝혔다. 또한 학생들 자신이 시민이라는 것을 자각하게 되어 공동체의 문제를 해결하는데 적극적으로 참여하게 된다고 하였다.

이와 유사한 국내 연구 중 이순재(2003)의 연구는 고등학교 1학년을 대상으로 사회적 쟁점에 관해 6주간 수업을 실시하고 비판적 사고 및 학습 태도와 쟁점 중심 수업의 관계를 밝히려 하였다. 그는 고등학교 1학년 12개 학급을 대상으로 ‘새만금 간척 개발 사업’, ‘사형 제도 존폐’, ‘자

립형 사립 고등학교'라는 사회적 쟁점에 대해 6주간 수업을 실시하고 그 효과를 분석하였다. 연구 결과, 쟁점 중심 수업을 적용한 집단은 전통적 강의 수업을 실시한 집단에 비해 비판적 사고와 학습태도 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 학교 수업에서 비판적 사고 향상을 위해서는 단순한 지식과 사실의 암기를 강조하기 보다는 사회적 쟁점을 토의하는 과정을 강조해야 한다는 것을 알 수 있다. 또한 쟁점 중심 수업에 학생들이 참여하는 과정에서 사회 교과에 대한 흥미와 학습 동기, 협동적 학습 태도, 교사에 대한 호의적 태도 등이 영향을 받는다는 점도 시사점이라 할 수 있다. 이상의 선행 연구를 통해서 쟁점 중심 수업이 자신의 입장을 논리적으로 세우고 비판적으로 사고하는 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 비판적 사고력을 포함한 고차사고력은 세계 문제에 대해 비판적·반성적으로 사고하고 문제 해결 방법을 찾는 데 도움을 주므로, 세계시민성과도 밀접한 관련이 있을 것으로 예상된다.

한편 Wright & Simon(1976)은 수질 오염의 쟁점을 중심으로 한 수업이 초등학교 6학년 학생들의 무관심을 감소시키는가에 대한 연구를 하였다. 학생들은 사회적 이슈를 조사하고 해결 방법을 제안하는 활동을 하였다. 연구 결과 수질 오염에 대한 이슈에서 학생들의 무관심이 유의한 수준에서 감소되었고, 이슈에 대한 실행 의지도 증가하였다. 즉 쟁점 중심 수업이 사회적 이슈에 대한 관심과 해결 의지를 불러일으키는데 효과가 있음을 검증하였다.

김상선(2007)은 정치적 무관심 현상을 비판하면서 시민들의 참여의식을 높일 수 있는 시민 교육으로 쟁점 중심 수업을 도입하였다. 그는 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 쟁점 중심 수업이 참여 의식에 미치는 영향에 대한 연구를 하였다. 3주에 걸쳐 고등학교 1학년 4개 학급을 대상으로 연구를 하였으며, 처치집단에는 '선거연령개정', '투표하지 않을 권리', '두발 자유화', '한미FTA'의 사회적 쟁점을 중심으로 쟁점 중심 수업을 하였다. 연구 결과 쟁점 중심 수업이 강의식 수업보다 참여의식 함양에 효과적인 교수학습 방법이라는 것을 입증하였다. 쟁점 중심 수업

을 통하여 여러 쟁점에 대해 의사 결정 과정을 경험해 보는 것이 참여의식 함양에 긍정적인 영향을 미치는 것임을 입증한 것이다.

Wright & Simon(1976)과 김상선(2007)의 연구는 쟁점의 범위를 세계로 하지는 않았지만, 사회 쟁점을 중심으로 토론 수업을 했을 때 쟁점에 대한 관심과 참여의식, 해결 의지를 불러일으킨다는 점을 실증적으로 검증하였다. 이를 통해 쟁점의 범위를 세계의 범위로 확장시키면 세계적 쟁점에 대한 관심과 해결 의지에도 긍정적인 영향을 줄 것이라 예상해 볼 수 있다. 또한 Wright & Simon(1976)은 초등학교 6학년을 대상으로 쟁점 중심 수업이 가능하다는 것을 입증하였다.

쟁점의 범위를 세계로 확장시킨 Blankenship(1990)의 연구는 국제관계와 글로벌 이슈에 대해 고등학교 학생들을 대상으로 실행되었다. 교실풍토와 글로벌 태도, 지식 간의 관계를 조사하였으며 연구를 통해 논쟁적인 공공 쟁점을 탐구하는 가치분석·의사결정 수업 과정에서 개방적인 교실토론이 함께 활용되는 경우 세계의식과 세계 쟁점에 대한 관심이 증가했음을 확인할 수 있었다. 즉 세계 쟁점에 대한 토론 수업이 세계의식과 세계 쟁점에 대한 관심에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 개방적인 분위기에서 쟁점 토론이 이루어지는 것이 보다 효과적이라는 것이다.

이주화(2013)는 텍스트자료가 학습자로 하여금 세계 문제들에 대해 감정이입을 가능하게 할 것이라는 추론을 바탕으로, 반응 중심 문학텍스트를 활용한 사회과 수업이 세계시민성에 미치는 영향에 대한 유사 실험연구를 진행하였다. 이 연구는 Rosenblatt의 반응 중심 문학이론을 세계시민교육에 적용하여 수업을 구상하였다. 초등학교 6학년 학생들을 연구대상으로 ‘평화’, ‘빈곤’, ‘환경’, ‘인권’을 주제로 처치집단에는 반응 중심 문학텍스트를 활용한 수업, 비교집단에는 교과서 활용 강의식 수업을 실시하였다. 4주간 4차시의 수업을 실행하여 연구를 진행하였으며, 반응 중심 문학텍스트를 활용한 수업이 세계문제에 대한 지식, 정보처리기능, 의사소통능력에 유의미한 영향을 미쳤음을 입증하였다. 학생들이 문학텍스트를 활용해 이질적이고 경험해보지 못한 세계 여러 나라의 문제와 사건들



을 맥락적으로 이해함으로써 세계시민성 함양에 긍정적인 영향을 미쳤음을 입증한 것이다. 이 연구를 통해 직접 경험해보지 않은 세계의 문제들도 텍스트를 통해 감정이입을 할 수 있으며, 세계에 대한 지식과 사실에 중점을 둔 교육 방법보다 세계의 여러 가지 문제를 맥락적으로 이해하는 것이 세계시민성 함양에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

이상의 선행연구를 종합하면, 쟁점 중심 수업이 사회적 쟁점에 대한 관심과 참여의식에 미치는 효과가 긍정적인 것으로 나타났음을 알 수 있다. 또 쟁점 중심 수업이 학습자의 비판적 사고력과 상호작용 능력에 긍정적인 영향을 미치며, 이것이 세계시민성과도 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 하지만 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업에 대한 연구 사례를 많이 찾아볼 수가 없고, 초등학생을 대상으로 한 쟁점 중심 수업이나 세계시민교육 관련 연구는 더욱 드물다. 그러나 이주화(2013)의 연구를 통해 초등학생들도 세계의 문제에 감정이입을 하고 세계의 문제와 사건들을 맥락적으로 이해할 수 있다는 것을 알 수 있으며, 이것이 세계시민성 함양에 긍정적으로 기여함을 알 수 있다. 앞서 논의한 바와 같이 세계시민성은 세계 문제에 대한 관심과 참여의식, 비판적 사고력과 타문화를 이해하고 상호작용하는 능력 등을 포함한다고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 학습자의 세계시민성 함양에 기여할 수 있다는 사실을 실증적으로 입증하고자 한다.

### Ⅲ. 연구 설계

#### 1. 연구 가설

본 연구에서는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가를 살펴보고자 한다. 이 때 세계시민성은 세계 시민이 갖추어야 하는 자질로 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역으로 이루어진 복합적인 개념으로 전제하였다. 따라서 쟁점에 대한 탐구와 토론 과정을 통해 인지적 영역뿐만 아니라 정의적, 행동적 영역의 세계시민성 함양에도 효과적일 것으로 예상되는 쟁점 중심 수업을 제안하였으며, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 세계시민성 함양에 더 효과적일 것이라는 가설을 설정하였다.

또한 쟁점 중심 수업이 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역에 각각 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 각각의 요소에 대한 하위가설을 설정하였다. 설정된 연구 가설과 그에 대한 논거는 다음과 같다.

<주가설> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 인지적 영역 함양에 효과적일 것이다.

세계시민성 인지적 영역은 세계의 상호연결성과 상호의존성, 세계적 이슈에 대한 지식과 이해를 의미한다. 쟁점 중심 수업을 통해 학생들이 세계 쟁점에 대해 능동적으로 탐구하고 입장을 다지는 과정에서 이와 같은 자질이 더 효과적으로 함양될 것으로 판단되어 <하위 가설 1>을 설

정하였다.

<하위 가설 2> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 사회·정서적 영역 함양에 효과적일 것이다.

세계시민성 사회·정서적 영역은 인류 공동체에 대한 소속감을 느끼고 차이와 다양성에 대한 존중, 연대 의식을 가지는 것을 의미한다. 쟁점 중심 수업은 쟁점에 대한 다양한 입장을 탐구하고 공유할 수 있는 수업 방법으로 차이와 다양성에 대한 존중 의식을 길러줄 수 있으며, 세계 쟁점에 대한 탐구와 가치 판단을 통해 소속감 함양에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 판단되어 <하위 가설 2>를 설정하였다.

<하위 가설 3> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 행동·참여적 영역 함양에 효과적일 것이다.

세계시민성 행동·참여적 영역은 세계 문제에 대한 행동과 참여로 대표되는 영역으로, 세계 쟁점에 대해 의사결정을 하는 과정에서 참여 및 행동 의지 함양에 효과가 있을 것으로 판단되어 <하위 가설 3>을 설정하였다.

## 2. 연구 변인

### 1) 종속 변인

본 연구의 종속변인은 세계시민성으로, 세계화 시대에 세계시민이 필수적으로 갖추어야 할 자질이다. UNESCO는 세계시민성을 ‘더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대한 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중

함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것'으로 정의하였으며, 세계시민성의 하위 요소를 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분하여 제시하였다. 본 연구에서도 이와 같은 정의와 구분을 사용하였으나, 행동적 영역이 참여적 영역을 포괄하는 것으로 판단되어 행동·참여적 영역으로 명명하였다.

종속 변인인 세계시민성은 UNESCO의 정의와 하위 요소를 바탕으로 한국교육과정평가원(2016)이 개발한 세계시민의식 측정 지표를 사용하여 측정하였다. 그 하위 요소를 살펴보면 다음과 같다(UNESCO, 2015: 22).

- 인지적 영역은 지식 및 이해와 관련된 측면으로, 세계와 세계의 구조에 대해 잘 알고 이해하고 있는가를 의미한다. 즉 세계의 상호연결성과 상호의존성, 세계적 이슈에 대한 지식을 가지고 본질을 이해하고 있는가에 대한 것이다. 또한 세계와 세계적 이슈에 대해 비판적으로 사고하고 분석하는 능력도 포함한다.
- 사회·정서적 영역은 태도와 관련된 정의적 측면으로, 인류 공동체에 대한 태도와 차이와 다양성에 대한 태도를 의미한다. 즉 인류 공동체에 소속감을 느끼고 가치와 책임감을 공유하며, 차이와 다양성에 대한 존중, 공감, 연대의식을 가지는 것을 말한다.
- 행동·참여적 영역은 행동 및 참여와 관련된 측면으로, 평화롭고 지속가능한 세계를 위해 지역·국가·국제적 차원에서 글로벌 이슈의 해결을 위해 참여하고 책임감 있게 행동하는 것을 의미한다. 그러나 행동 측정의 현실적 한계로 행동 및 참여 성향을 측정하고자 한다.

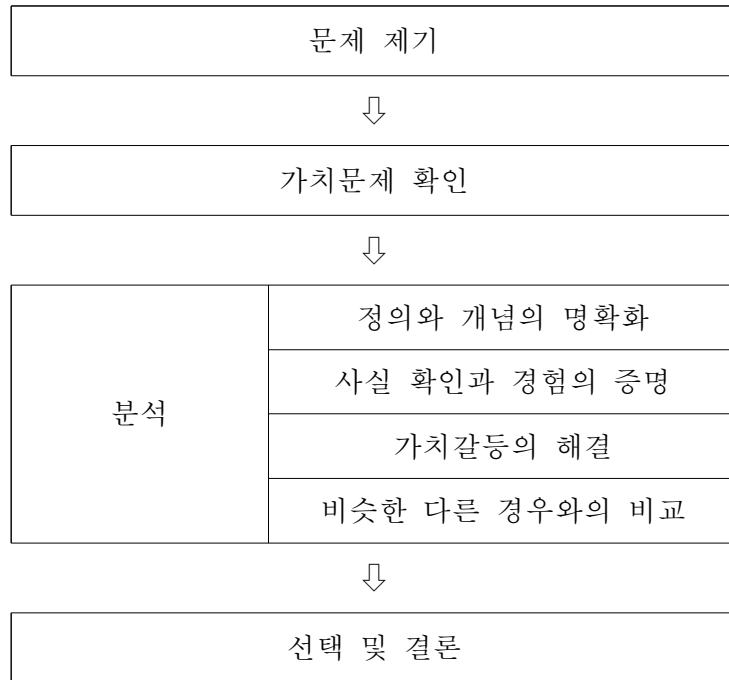
## 2) 독립 변인

본 연구의 목적은 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 효과를 검증하는 것이다. 따라서 독립 변인은 수업 방법이며, 처치집단과 비교집단에 다른 수업 방법을 실시하였다. 처치집

단체에는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업을 실시하였으며, 비교집단에는 세계 문제에 대한 설명식 수업을 실시하였다.

연구 대상의 학년과 교육과정을 고려하여 세계 문제 중 ‘인권’과 ‘환경’을 내용 요소로 선택하여 각각 2차시의 토론 수업으로 구성하였다. 선행 연구 검토를 통해 도출된 세계시민교육의 내용요소 중 찬성과 반대, 또는 여러 주장으로 토론이 가능한 ‘인권’과 ‘환경’을 중심으로 하였다. 비교집단은 같은 내용 요소를 바탕으로 하되 쟁점에 대한 탐구와 토론 없이 설명식 수업을 실시하였다. 즉 두 집단 모두 동일한 주제와 내용요소를 다루지만, 교수방법에 차이를 두어 읽기자료와 교수학습지도안을 구성하였다.

쟁점 중심 수업은 ‘인권(난민 쟁점)’과 ‘환경(아마존 개발 쟁점)’의 쟁점을 활용하여 쟁점에 대해 탐구하고 토론하는 수업으로 각각 2차시를 구성하였다. 수업의 단계는 쟁점 중심 수업의 기존 이론들을 우리나라 교육 실정에 맞게 재구성한 차경수(1994)의 모형을 활용하였으며, 이를 토대로 교수학습지도안을 구성하였다(부록1 참고). 수업 단계의 흐름은 [그림Ⅲ-1]과 같다.



[그림Ⅲ-1] 차경수의 쟁점 중심 수업 단계(1994)

비교집단에 실시한 설명식 수업은 세계 문제에 대한 교사의 설명이 중심이 되는 교사 주도의 수업으로 정의할 수 있으며, 전통적인 강의식 수업과 같은 것으로 볼 수 있다. 처치집단과 마찬가지로 ‘인권’과 ‘환경’의 주제로 수업이 이루어지지만, 학생들이 주도적으로 쟁점을 탐구하고 토론하는 과정 없이 교사의 설명을 중심으로 수업을 구성하였다(부록2 참고). 처치집단과 비교집단에 각각 실시한 수업은 사전에 교사와 충분한 협의를 하여 지도안을 구성하였으며, 읽기자료와 지도안을 바탕으로 수업을 실행하여 수업 방법 이외의 다른 변인에 의해 수업의 효과가 달라지지 않도록 유의하였다.

### 3) 통제 변인

선행 연구들을 토대로 본 연구에서 설정된 독립 변인 외에 종속 변인인 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 요소들을 검토해보았다. 이에 따라 설정된 통제변인은 성별, 사회교과 선호도, 해외거주경험, 해외여행경험이다.

세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 가장 많이 거론되는 것은 성별이다. Blankenship(1990)의 연구에서는 여학생들이 남학생들보다 세계시민의식과 글로벌 이슈에 대한 관심이 높았고, Hicks & Holden(1995)의 연구에서는 여학생들이 남학생보다 세계의 미래에 대해 더 관심을 가지고 걱정을 많이 하였으며, 자신이 해야 할 역할에 대해 크게 인식하였다. 그들은 이러한 성별의 차이를 여학생들이 어떤 이슈에 대해 더 예민하며, 무언가 해야 한다고 생각하는 경향이 있기 때문인 것으로 생각하였다. 국내에서 구정화(2008)의 연구는 ‘외국인과 함께 하는 문화교실(CCAP)’ 활동을 실시했을 때 초등학생의 세계이해 태도에 미치는 영향을 주제로 실시되었다. 연구 결과 사전·사후 검사 결과 모두에서 타문화에 대한 관심, 타문화에 대한 이해와 인정, 타문화에 대한 편견 감소, 세계 이슈에 대한 관심의 네 영역에서 여학생의 사전·사후 검사 점수가 남학생보다 높다는 것이 확인되었다. Gilligan(1982)과 Noddings(1984)는 여성이 타인에 대한 배려나 보살핌, 유대감이나 책임을 중시하는 배려의 윤리를 지닌다고 주장한다. 이와 같은 여성의 윤리적 특성 때문에 여학생이 타문화와 외국인에 대한 배려의 윤리를 보여주고, 세계시민성에도 영향을 줄 것으로 예상해볼 수 있다. 따라서 이러한 연구 결과를 토대로 본 연구에서도 성별이 종속변인에 영향을 미칠 것으로 판단되어 통제변인으로 설정하였다.

김용찬 & 박정훈(2007)은 초등학생의 세계시민적 자질을 조사 분석하여 연구하였다. 이들의 연구에 따르면 사회교과를 좋아하는 학생들은 체육, 실과 교과를 좋아하는 학생들보다 세계시민적 자질의 수준이 높은

것으로 나타났다. 이는 세계시민교육이 사회과와 밀접하게 관련되어 있고, 사회과에서 시민성 함양을 주요 목표 및 수업 내용으로 다루기 때문인 것으로 볼 수 있다. 이를 토대로 성별과 함께 사회과과 선호도를 통제 변인으로 설정하였다.

또한 많은 연구에서 외국 방문 경험을 세계시민성에 영향을 미치는 변인으로 보고 있다(김용찬 & 박정훈, 2007; 지은림 & 선광식, 2007; 신인순 & 김옥순; 2012, 손경원, 2014). 이와 같은 연구들은 외국 방문 경험(해외거주 및 해외여행)이 많을수록 세계시민성이 높아진다는 것을 증명하였다. 특히 세계문제에 대한 관심과 참여의지와 관련된 행동·참여적 영역에서 그 차이가 나타났는데, 외국에 방문하거나 거주하는 경험으로 외국인보다 많이 접촉할 수 있고, 세계의 문제에 대한 관심을 불러일으키므로 세계시민성의 일상적 실천에 직접적인 영향을 준 것으로 해석해볼 수 있다. 본 연구에서는 이와 같은 선행연구를 바탕으로 해외여행 경험과 해외거주경험을 통제변인으로 설정하였다.

해외거주경험, 해외여행경험, 사회과과 선호도를 측정하는 항목의 급간은 선행연구에서 사용된 것을 참고하였고, 이에 따라 척도를 5단계로 설정하였다. 본 연구의 설문 분석 결과 이 변인들이 종속변인인 세계시민성과 선형적 관계가 있음을 확인하였다.

### 3. 연구 방법

#### 1) 측정 도구

본 연구의 종속변인인 세계시민성에 대한 연구는 비교적 많이 이루어지지 않았지만, 세계시민성 측정을 위한 몇몇 도구가 개발되어 왔다. 많은 학자들이 세계시민성에 대한 자신의 구분을 토대로 측정도구를 개발해왔다. 최근 UNESCO(2015)에서는 세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분하고 있으며, 세계시민교육에서도 마찬가지로 세



영역으로 목표를 기술하고 있다. 본 연구에서는 이와 같은 분류에서 행동적 영역이 참여적 영역을 포괄하는 것으로 간주하고 세계시민성의 하위 요소를 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역으로 보았다. 이에 한국교육과정평가원(2016)이 UNESCO(2015)의 정의와 하위 요소를 토대로 세계시민성을 측정하고자 개발한 세계시민의식 측정 지표를 사용하여 세계시민성을 측정하였다.

한국교육과정평가원의 세계시민의식 측정 도구는 UNESCO에서 설정한 3개 영역과 9개 하위 영역을 토대로 개발한 36개의 문항으로 이루어져 있다. 본 연구에서는 36개 문항을 사회교육전문가와 초등학교교사의 검토를 통해 초등학생의 수준에 맞게 문장을 일부 고쳐 재구성하여 사용하였으며 각 문항은 Likert 5점 척도에 따라 응답하도록 구성하였다. 재구성된 척도의 신뢰도를 판단하기 위해 Cronbach  $\alpha$  계수를 산출하였다. 설문 문항의 구성은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 세계시민성 설문 구성(한국교육과정평가원, 2016: 36)

영역	주제	문항 번호	본 연구의 Cronbach's $\alpha$
인지적 영역 (=.902)	1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	5, 6, 7, 8	.822
	2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	9, 10, 11	.789
	3. 암묵적 가정과 권력의 역학 관계	12, 13, 14, 15	.744
사회·정서적 영역 (=.900)	4. 다양한 차원의 정체성	16, 17, 18, 19, 20	.808
	5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식	21, 22, 23	.863
	6. 차이와 다양성의 존중	24, 25, 26, 27, 28	.815
행동·참여적 영역 (=.842)	7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	29, 30, 31, 32	.780
	8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	33, 34, 35, 36, 37	.675
	9. 참여하고 실천하기	38, 39, 40	.718

## 2) 연구 대상

본 연구는 유사 실험 연구로 초등학교에서 쟁점 중심 수업이 세계시민성에 어떤 효과를 주는가를 검증하고자 하였다. 이를 확인하기 위해 세계에 대한 본격적인 학습이 시작되는 초등학교 6학년 학생들을 연구 대상으로 선정하였다.

연구 대상을 6학년으로 제한한 이유는 첫째, 연령이 세계시민성에 미치는 영향을 통제할 수 있기 때문이다. 일반적으로 연령이 증가하면 세계시민성이 높아질 것이라 예상해볼 수 있다. 그러나 국내 선행 연구에서 초·중·고등학교 학생들의 연령이 증가함에 따라 세계시민성이 낮아지는 결과들이 일부 나타났으며, 더 나아가 연령의 증가와 세계시민성의 관계를 보여주는 여러 선행 연구들이 서로 불일치되는 결과들을 보였다(김용찬 & 박정훈, 2007; 지은림 & 선평식, 2007; 김태준 외, 2010; 천정웅, 2013). 따라서 본 연구의 독립변인인 쟁점 중심 수업이 세계시민성에 미치는 영향을 보다 명확히 밝히기 위해서는 연령을 통제하는 것이 바람직하다고 판단하였다.

둘째, 6학년은 발달단계상 세계에 대해 확장된 사고와 토론을 할 수 있는 연령이며, 이에 따라 6학년 2학기 사회과 교육과정에도 세계에 대한 학습 내용이 주로 배치되어 있다. 또한 앞선 학년 및 학기에서 토의와 토론의 방법이 이미 여러 차례 제시된 바 있고, 6학년 사회과 교육과정의 일부 내용에서 학습 방법으로 토론학습을 제시하고 있다. Maitles & Deuchar(2004)의 연구에서는 연구에 참여한 초등학생들이 이라크 전쟁과 관련된 쟁점 토론에서 자신만의 견해를 지니고 있었고, 논리적인 주장을 펼칠 수 있다. 이 연구는 교사가 적절히 지도한다면 초등학생들도 사회적 쟁점에 대해 세심하게 토론할 수 있다는 것을 입증하고 있다. 이와 마찬가지로 Deuchar(2009)의 연구에서도 초등학생들은 학교의 여러 쟁점에 관한 의사결정에 활발하게 참여하였으며, 오히려 중학교 1학년에 진학한 이후에는 시험의 압박과 권위주의적인 수업 태도로 인해 개

방적이고 민주적으로 쟁점에 대해 논의할 기회가 적었다.

셋째, 그럼에도 불구하고 초등학생을 대상으로 한 쟁점 중심 수업 연구가 적었으므로 연구 결과가 보다 의미 있을 것이다. 일부 연구자들은 초등학생을 대상으로 한 쟁점 중심 수업 연구를 하긴 했지만(Wright & Simon, 1976; Parker, McDaniel, & Valencia, 1991; 노경주, 2000; 구정화, 2002), 대부분의 쟁점 중심 수업 선행 연구들이 중·고등학교 학생들을 대상으로 하고 있어 그 연구 결과를 초등학생에게 대상을 확대하여 일반화하기 어렵다. 또한 초등학생의 세계시민성에 대한 국내의 연구도 최근에 활발하게 이루어지고 있다는 것을 미루어볼 때(김용찬·박정훈, 2007; 구정화, 2008; 이주화 2013), 학생들이 이해할 수 있는 세계 쟁점을 중심으로 한다면 충분히 쟁점 중심 수업이 가능할 것으로 예상된다.

연구 수행 과정에서 연구 참여자는 서울시 소재 초등학교에서 선정하였다. 서울시에 가장 많은 인구가 살고 있고, 초등학생 수 전국 260만 명 중 서울시 43만 명(통계청, 2016)으로 가장 많아 대표성을 띄고 있다고 판단되기 때문이다. 학교 선정 시 무선 표집을 시행하는 것이 원칙이지만, 학교의 특성상 연구 참여자를 무선표집 할 수 없으므로 연구자가 섭외할 수 있는 학교를 대상으로 편의 표집을 하였다. 연구 대상으로 서울 강서구 소재 B초등학교의 6학년 6개 학급 학생 150명을 선정하였으며, 연구를 진행하는 동안 한 차시라도 수업에 참여하지 못했거나 설문에 응답하지 못한 케이스는 연구대상에서 제외하였다. 최종적으로 147명의 연구대상이 유의한 표본으로 처리되었다.

<표Ⅲ-2> 연구 대상의 구성

수업방법	남	여	계
쟁점 중심 수업	37	38	75
설명식 수업	36	36	72
전체	73	74	147

<표Ⅲ-3>은 본 연구에 참여한 초등학교 6학년 147명의 인구통계학적 특성을 빈도에 따라 나타낸 것이다. 연구 참여자들의 성별, 해외 거주 경험, 해외여행경험, 사회교과 선호도를 정리하였다.

<표Ⅲ-3> 연구 참여자의 배경 정보

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	여자	74	50.3
	남자	73	49.7
	합계	147	100
해외거주경험	없음	129	87.8
	1개월 미만	9	6.1
	1개월-6개월	5	3.4
	6개월-1년	1	0.7
	1년 이상	3	2.0
	합계	147	100
해외여행경험	없음	51	34.7
	1-2회	50	34.0
	3-4회	27	18.4
	5-6회	11	7.5
	7회 이상	8	5.4
	합계	147	100
사회교과선호도	매우 싫어함	11	7.5
	싫어함	28	19.0
	보통	70	47.6
	좋아함	31	21.1
	매우 좋아함	7	4.8
	합계	147	100

### 3) 연구 절차 및 분석 방법

#### (1) 연구 절차

본 연구의 주제는 2017년 2월에 선정되었으며, 선행 연구 검토를 통해 세계시민성과 쟁점 중심 수업의 개념 분석 및 연구 계획을 구체화하고 수업 설계 과정을 거쳐 11월 중 2주에 걸쳐서 실험이 진행되었다. 사전 검사는 실험 처치 전주에 6학급에 실시되었고, 사회과 수업 시간에 처치 집단과 비교집단에 각각 다른 수업 처치를 4차시 실시하였다. 처치집단에게는 ‘쟁점 중심 수업’을 4차시 실시하였으며, 비교집단에게는 ‘설명식 수업’을 4차시 실시하였다. 수업의 차시와 주제는 동일하며, 같은 주에 수업을 진행하였다. 4차시의 수업이 마무리된 후 최종적인 사후검사를 실시했다.

연구에서 독립변인이 수업 방법이므로 처치집단과 비교집단에는 상이한 수업 처치를 하였고, 동일한 항목의 검사지로 사전·사후 검사를 실시하였다. 사후 검사지는 문항의 순서를 바꿔 학습 효과를 최대한 감소시키고자 하였다. 이와 같은 실험 설계를 정리하면 <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-4> 연구 설계

	사전검사	처치	사후검사
처치집단	O <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>2</sub>
비교집단	O <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2</sub>

X<sub>1</sub> : 쟁점 중심 수업

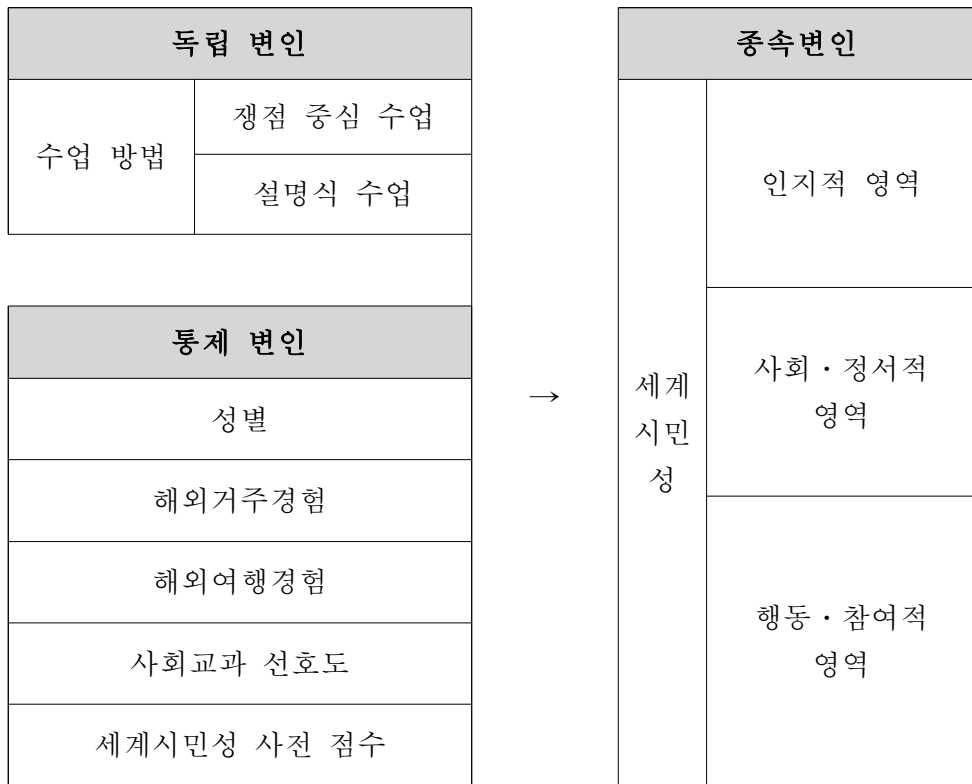
X<sub>2</sub> : 설명식 수업

O<sub>1</sub> : 세계시민성 사전검사

O<sub>2</sub> : 세계시민성 사후검사

(2) 분석 방법

이상의 연구 설계를 바탕으로 구성된 연구의 분석 모형은 다음과 같다.



[그림Ⅲ-2] 연구의 분석 모형

본 연구에서는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가를 살펴보았다. 즉 설명식 수업과 비교하였을 때 쟁점 중심 수업이 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역에 더 효과적인가를 탐구하였다.

선행 연구에 의하면 성별, 해외거주경험, 해외여행경험, 사회교과 선호도 등이 학습자의 세계시민성에 영향을 미칠 수 있는 것으로 알려져 있

다. 따라서 이와 같은 변인들과 세계시민성 사전 검사 점수를 통제된 상태에서 수업의 효과를 살펴보았다.

본 연구에서는 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가?’라는 연구 질문에 답하기 위해 가설을 설정하고, 사전·사후 설문을 통해 자료를 수집하였다. 수집한 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 연구 대상의 특성을 파악하기 위한 기술적 통계를 실시하고, 연구 가설을 검증하기 위한 추론 통계를 실시하였다. 다중회귀분석을 실시하여 종속변인에 영향을 주는 변인들(성별, 해외거주경험, 해외여행경험, 사회교과 선호도, 세계시민성 사전 점수)을 통제된 상태에서 일괄투입방식(ENTER)으로 변수를 투입하여 독립변인의 유의도를 확인한 후, 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력을 검증하였다. 이에 대한 회귀식은 다음과 같다.



$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e_i$$

$Y_i$  : 사후 세계시민성

$Y_1$  : 세계시민성의 인지적 영역

$Y_2$  : 세계시민성의 사회·정서적 영역

$Y_3$  : 세계시민성의 행동·참여적 영역

$a$  : 상수

$X_1$  : 수업 모형(쟁점 중심 수업= 1, 설명식 수업= 0)

$X_2$  : 성별(남성= 1, 여성= 0)

$X_3$  : 해외거주경험(없음= 1, 1개월 미만= 2, 1-6개월= 3, 6-12개월= 4, 1년 이상= 5)

$X_4$  : 해외여행경험(없음= 1, 1-2회= 2, 3-4회= 3, 5-6회= 4, 7회 이상=5)

$X_5$  : 사회교과 선호도(매우 싫어함= 1, 싫어함= 2, 보통= 3, 좋아함= 4, 매우 좋아함= 5)

$X_6$  : 사전 세계시민성 검사 점수(인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역)

$e_i$  : 오차

## IV. 결과 분석

### 1. 수업 방법에 따른 세계시민성 수준의 변화

‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다.’라는 본 연구의 가설에 대해 검증하기 전에 세계시민성과 그 하위 영역의 기술 통계치를 살펴보았다. 기술 통계치를 통해 수업 처치 전후의 초등학생들의 세계시민성 수준이 어떠한지, 각 영역별로 어떤 차이를 보이는지 살펴보았다.

#### 1) 세계시민성 전체

<표IV-1> 세계시민성 전체 기술 통계

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	쟁점 중심 수업	75	3.7379	.57765	2.25	5.00
	설명식 수업	72	3.7190	.54380	1.49	4.75
사후	쟁점 중심 수업	75	4.1648	.57491	2.55	5.00
	설명식 수업	72	3.9084	.51243	2.60	4.86

<표IV-1>을 보면 사전 세계시민성 검사에서 처치 집단은 3.7379점, 비교 집단은 3.7190점으로 나타났으며 평균 차는 0.0189점으로 두 집단 간의 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 처치 집단에는 쟁점 중심 수업, 비교 집단에는 설명식 수업을 실시한 후에 사후 세계시민성 검사를 실시하였다. 그 점수를 보면 처치 집단은 4.1648점, 비교 집단은 3.9084점으로 나타나 두 집단 모두 사전 검사보다 점수가 상승한 것

으로 나타났다. 설명식 수업을 실시한 비교 집단은 사후 세계시민성 점수가 평균 0.1894점 상승한 반면, 쟁점 중심 수업을 실시한 처치 집단은 평균 0.4269점 상승하여 평균 점수 증가 폭이 더 큰 것으로 나타났다.

## 2) 세계시민성 인지적 영역

본 연구에서는 세계시민성의 하위 영역을 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역으로 보고 측정하였다. <표IV-2>는 그 중 첫 번째 영역인 인지적 영역에 대한 기술 통계를 나타낸 것이다.

<표IV-2> 세계시민성 인지적 영역 기술 통계

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	쟁점 중심 수업	75	3.5285	.72446	1.64	5.00
	설명식 수업	72	3.4343	.67017	1.00	4.64
사후	쟁점 중심 수업	75	4.0267	.63913	2.18	5.00
	설명식 수업	72	3.7222	.60666	2.09	4.91

<표IV-2>를 보면 처치 집단(3.5285)과 비교 집단(3.4343)의 사전 세계시민성 인지적 영역의 평균은 큰 차이가 나지 않는다는 것을 알 수 있다. 각각의 집단에 4차시에 걸친 수업 처치를 한 후 실시한 사후 세계시민성 인지적 영역의 평균은 처치 집단이 4.0267점으로 0.4982점 상승하였으며, 비교 집단이 3.7222점으로 0.2879점 상승하였다.

### 3) 세계시민성 사회·정서적 영역

<표IV-3>은 세계시민성의 사회·정서적 영역에 대한 기술 통계를 처치 전후로 구분하여 나타낸 것이다.

<표IV-3> 세계시민성 사회·정서적 영역 기술 통계

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	쟁점 중심 수업	75	3.9897	.59252	2.31	5.00
	설명식 수업	72	4.0929	.59387	1.38	4.92
사후	쟁점 중심 수업	75	4.3323	.50713	2.46	5.00
	설명식 수업	72	4.1709	.51791	2.85	5.00

<표IV-3>을 살펴보면, 사전 세계시민성 사회·정서적 영역의 평균은 처치 집단(3.9897)과 비교 집단(4.0929) 간 큰 차이가 나지 않는 것을 알 수 있다. 오히려 비교 집단의 사전 검사 점수가 다소 높은 것으로 확인되었다. 그러나 수업 처치 후의 사후 세계시민성 사회·정서적 영역의 평균은 처치 집단이 4.3323점으로 0.3426점 상승하였고, 비교 집단이 4.1709점으로 0.078점 상승하였다. 특히 두 집단의 사회·정서적 영역의 점수 상승폭이 다른 영역에 비해 확연하게 차이를 보이는 것을 발견할 수 있었다.

#### 4) 세계시민성 행동·참여적 영역

<표IV-4>는 세계시민성의 행동·참여적 영역에 대한 기술 통계를 정리하여 나타낸 것이다.

<표IV-4> 세계시민성 행동·참여적 영역 기술 통계

시기	수업방법	N	평균	표준편차	최소값	최대값
사전	쟁점 중심 수업	75	3.6956	.58196	2.17	5.00
	설명식 수업	72	3.6296	.55133	2.08	4.83
사후	쟁점 중심 수업	75	4.0800	.58276	2.58	5.00
	설명식 수업	72	3.8322	.53979	2.58	4.83

세계시민성의 마지막 하위 영역인 행동·참여적 영역의 기술 통계 결과를 살펴보면, 사전 검사 점수에서 처치 집단(3.6956)과 비교 집단(3.6296)의 평균 차이가 미미했다. 각각의 집단에 4차시의 수업 처치를 한 후 실시한 사후 검사에서 처치 집단은 4.0800점으로 0.3844점 상승하였으며, 비교 집단은 3.8322점으로 0.2026점 상승하여 처치 집단의 상승 폭이 다소 큰 것으로 나타났다.

## 2. 세계시민성에 영향을 미치는 요인

본 연구에서는 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다’라는 가설을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 다중회귀분석에 앞서 독립변인들 간의 상관관계 분석을 하였다. 이를 통해 다중공선성 문제를 진단하였고, 다중

회귀분석 단계에서 다중공선성 진단을 위한 분산팽창계수(VIF)를 확인하였다.

<표IV-5> 독립변인 간 단순상관관계

	수업 방법	성별	해외거주 경험	해외여행 경험	사회교과 선호도
수업 방법	1				
성별	-.007	1			
해외거주 경험	-.137*	.151*	1		
해외여행 경험	-.242**	.001	.319***	1	
사회교과 선호도	.037	.021	.199**	.258**	1

(\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$ )

분산팽창계수(VIF) 확인 결과 독립변인들 간의 상관계수가 .4이내 수준으로 높지 않아 다중공선성은 크게 문제되지 않는 것으로 판단하였다.

#### 1) 세계시민성 전체

본 연구의 추가설은 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다’이다. 종속변인인 세계시민성에 대하여 쟁점 중심 수업이 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표IV-6>과 같다. 독립변수인 ‘수업 방법’의 회귀 계수가 통계적으로 유의할 경우 추가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표IV-6> 세계시민성 전체 회귀분석 결과

	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	유의확률	VIF
(상수)	1.498	.215		6.973	.000***	
사전 세계시민성	.655	.059	.685	11.021	.000***	1.224
수업 방법	.256	.062	.240	4.099	.000***	1.083
성별	-.128	.061	-.120	-2.089	.039*	1.051
해외거주 경험	.092	.044	.126	2.082	.039*	1.168
해외여행 경험	.017	.030	.037	.587	.558	1.258
사회교과 선호도	-.043	.035	-.077	-1.222	.224	1.249

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.747	.558	.539	.36334

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
회귀모형	23.339	6	3.890	29.465	.000***
잔차	18.482	140	.132		
합계	41.821	146			

(\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001)

<표IV-6>에 의하면 다중회귀분석 결과 다중공선성 진단 통계량인 VIF값이 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다. 본 회귀 모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며(p=.000), 회귀 모형에 포함된 독립 변인들이 세계시민성을 55.8% 설명해주고 있는 것으로 나타났다.

검증 결과를 살펴보면, 본 연구의 독립 변인인 수업 방법은  $p < .001$  수준에서 사후 세계시민성 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $t=4.099$ ,  $p=.000$ ). 다른 조건이 동일하다면 설명식 수업을 받은 집단에 비해 쟁점 중심 수업을 받은 집단의 세계시민성 점수가 0.256점 높은 경향을 보인다. 따라서 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다’라는 본 연구의 추가 설이 채택되었다. 수업 방법의 Beta 계수가 사전 세계시민성 점수를 제외한 통제 변인에 비해 높은 것을 고려할 때, 세계시민성에 미치는 영향이 가장 크다는 것을 알 수 있다.

또한 본 연구의 통제 변인 중 사전 세계시민성 점수( $t=11.021$ ,  $p=.000$ )는  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의하였고, 성별( $t=-2.089$ ,  $p=.039$ )과 해외 거주 경험( $t= 2.082$ ,  $p=.039$ )은  $p < .05$  수준에서 통계적으로 유의하였다. 성별 변인의 회귀계수가  $-.128$ 로 성별과 세계시민성 간에는 부적 상관관계가 성립하고 있었다. 즉 여학생의 세계시민성( $M=4.1344$ ,  $SD=.52969$ )이 남학생의 세계시민성( $M=3.9238$ ,  $SD=.52320$ )보다 높다고 해석할 수 있다. 기존 선행 연구에서도 여학생의 세계시민성은 남학생보다 높게 나타났는데(Blankenship, 1990; Hicks & Holden, 1995; 구정화, 2008), 학자들은 이러한 성별의 차이를 여학생들이 어떤 이슈에 대해 더 예민하며, 무언가 해야 한다고 생각하는 경향이 있기 때문인 것으로 판단하였다. Gilligan(1982)과 Noddings(1984)가 강조한 여성의 배려의 윤리를 고려하여 볼 때, 타인에 대한 배려나 보살핌, 유대감이나 책임을 중시하는 여성의 특성이 세계시민성에도 영향을 준 것으로 예상해볼 수 있다. 따라서 본 연구에서도 여학생의 세계시민성이 더 높게 나타난 이유에 대해 이와 동일하게 추정하였다. 또한 해외 거주 경험에 대한 선행 연구에 따르면, 외국 방문 경험이 많을수록 세계시민성이 높아지는 경향이 있다(김용찬 & 박정훈, 2007; 지은림 & 선광식, 2007; 신인순 & 김옥순; 2012, 손경원, 2014). 학자들은 외국에 거주하는 경험을 통해 외국인 과 많이 접촉할 수 있고, 세계 문제에 대한 관심이 높아지므로 세계시민



성의 일상적 실천에 직접적인 영향을 미칠 수 있다고 하였다. 통제 변인 분석에서 나타난 이러한 결과는 다른 조건이 동일하다면 여학생이 남학생보다, 사전 세계시민성이 높을수록, 해외 거주 경험이 많을수록 세계시민성이 높다는 것으로 해석할 수 있다.

반면 해외여행 경험( $t=.587, p=.558$ )과 사회 교과 선호도( $t=-1.222, p=.224$ )는 세계시민성 함양에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 확인할 수 있었다.

## 2) 세계시민성의 인지적 영역

세계시민성의 첫 번째 영역인 인지적 영역에 대한 다중회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 첫 번째 하위가설은 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 인지적 영역 함양에 효과적일 것이다.’이며, 분석결과는 다음 <표 IV-7>과 같다. 분석결과에서 독립변수인 ‘수업 방법’의 계수가 통계적으로 유의할 경우 하위가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표IV-7> 세계시민성 인지적 영역 회귀분석 결과

	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	유의확률	VIF
(상수)	1.919	.223		8.618	.000***	
사전 세계시민성 인지적영역	.543	.064	.592	8.449	.000***	1.259
수업 방법	.296	.083	.232	3.555	.001**	1.090
성별	-.198	.081	-.155	-2.429	.016*	1.043
해외거주 경험	.063	.059	.072	1.071	.286	1.168
해외여행 경험	.049	.039	.088	1.252	.213	1.253
사회교과 선호도	-.057	.048	-.084	-1.184	.239	1.289

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.674	.454	.431	.48273

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
회귀모형	27.139	6	4.523	19.411	.000***
잔차	32.623	140	.233		
합계	59.763	146			

(\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001)

<표IV-7>에 나타난 다중회귀분석 결과를 보면, 다중공선성 진단 통계량인 VIF값이 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다. 본 회귀 모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며(p=.000), 회귀 모형에 포함된 독립 변인들이 세계시민성

인지적 영역을 45.4% 설명해주고 있는 것으로 나타났다.

회귀분석 검증 결과, 본 연구의 독립 변인인 쟁점 중심 수업은  $p < .01$  수준에서 사후 세계시민성 인지적 영역 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $t=3.555$ ,  $p=.001$ ). 다른 조건이 동일하다면 설명식 수업을 받은 집단에 비해 쟁점 중심 수업을 받은 집단의 세계시민성 인지적 영역의 점수가 0.296점 높은 경향이 있다. 수업 방법의 Beta 계수가 사전 세계시민성 인지적 영역을 제외한 다른 변인들 중 가장 높은 것으로 볼 때, 세계시민성 인지적 영역에 가장 큰 영향을 준다는 것을 의미한다. 따라서 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 인지적 영역 함양에 효과적일 것이다.’라는 본 연구의 하위가설이 채택되었다.

또한 본 연구의 통제 변인 중 사전 세계시민성 인지적 영역의 점수 ( $t=8.449$ ,  $p=.000$ )는  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의하였고, 성별 ( $t=-2.429$ ,  $p=.016$ )은  $p < .05$  수준에서 통계적으로 유의하였다. 이는 다른 조건이 동일하다면 여학생( $M=4.0111$ ,  $SD=.62477$ )이 남학생( $M=3.7422$ ,  $SD=.63039$ )보다, 사전 세계시민성 인지적 영역 점수가 높을수록 세계시민성 인지적 영역이 높다는 것으로 해석할 수 있다. Blankenship(1990), Hicks & Holden(1995), 구정화(2008)의 연구에서도 여학생의 세계시민성이 남학생보다 높게 나타났으며, 이러한 성별의 차이를 타인과 그들의 이슈에 대해 관심과 책임감을 더 많이 느끼는 여성의 배려의 윤리 때문인 것으로 설명하였다. 본 연구에서도 선행 연구와 같이 여성의 특성으로 인해 성별의 차이가 나타났을 것으로 추정하였다. 반면 해외 거주 경험( $t=1.071$ ,  $p=.286$ )과 해외여행 경험( $t=1.252$ ,  $p=.213$ ), 사회 교과 선호도( $t=-1.184$ ,  $p=.239$ )는 세계시민성 인지적 영역에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않다는 것을 확인할 수 있었다.

### 3) 세계시민성의 사회·정서적 영역

세계시민성의 두 번째 영역인 사회·정서적 영역에 대한 다중회귀분석을 실시하였다. 분석결과는 <표IV-8>에 나타난 바와 같다. 분석결과에서 독립변수인 ‘수업 방법’의 계수가 통계적으로 유의할 경우 하위개설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표IV-8> 세계시민성 사회·정서적 영역 회귀분석 결과

	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	유의확률	VIF
(상수)	1.940	.240		8.079	.000***	
사건						
세계시민성	.514	.057	.590	8.948	.000***	1.128
사회정서						
수업 방법	.263	.067	.255	3.950	.000***	1.085
성별	-.129	.065	-.125	-1.972	.051	1.046
해외거주						
경험	.087	.047	.122	1.825	.070	1.168
해외여행						
경험	.056	.031	.124	1.789	.076	1.255
사회교과						
선호도	-.021	.037	-.038	-.571	.569	1.164

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.679	.461	.437	.38782

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
회귀모형	17.976	6	2.996	19.920	.000***
잔차	21.056	140	.150		
합계	39.032	146			

(\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001)

<표IV-8>에 나타난 다중회귀 분석결과를 보면 다중공선성 진단 통계량인 VIF값이 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다. 본 회귀모형의 독립변인들은 세계시민성 사회·정서적 영역을 46.1% 설명해주고 있으며, 이는  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $p = .000$ ).

분석된 자료에 따르면 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은  $p < .001$  수준에서 사후 세계시민성 사회·정서적 영역 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $t = 3.950, p = .000$ ). 따라서 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 사회·정서적 영역 함양에 효과적일 것이다.’라는 본 연구의 하위가설이 채택되었다. 다른 조건이 동일하다면 설명식 수업을 받은 집단에 비해 쟁점 중심 수업을 받은 집단의 세계시민성 사회·정서적 영역 점수가 0.263점 높은 경향이 있다.

사전 세계시민성 사회·정서적 영역 점수를 제외한 나머지 변인인 성별( $t = -1.972, p = .051$ ), 해외 거주 경험( $t = 1.825, p = .070$ ), 해외여행 경험( $t = 1.789, p = .076$ ), 사회 교과 선호도( $t = -.571, p = .569$ ) 모두 세계시민성의 사회·정서적 영역에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

#### 4) 세계시민성의 행동·참여적 영역

세계시민성의 세 번째 영역인 행동·참여적 영역에 대한 다중회귀분석을 실시하였다. 분석결과는 <표IV-9>에 나타난 바와 같다. 분석결과에서 독립변수인 ‘수업 방법’의 계수가 통계적으로 유의할 경우 하위가설이 채택되었다고 볼 수 있다.

<표IV-9> 세계시민성 행동·참여적 영역 회귀분석 결과

	회귀계수 (B)	표준오차	Beta	t	유의확률	VIF
(상수)	1.286	.227		5.669	.000***	
사전 세계시민성 행동참여	.699	.062	.689	11.238	.000***	1.172
수업 방법	.207	.068	.181	3.065	.003**	1.087
성별	-.092	.066	-.080	-1.386	.168	1.049
해외거주 경험	.128	.048	.163	2.656	.009**	1.168
해외여행 경험	-.037	.032	-.073	-1.150	.252	1.250
사회교과 선호도	-.008	.038	-.014	-.220	.826	1.214
R	R 제곱		수정된 R 제곱		추정값의 표준오차	
.742	.551		.532		.39271	
	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률	
회귀모형	26.483	6	4.414	28.620	.000***	
잔차	21.591	140	.154			
합계	48.075	146				

(\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001)

<표IV-9>에 나타난 다중회귀 분석결과를 보면 다중공선성 진단 통계량인 VIF값이 모두 1~2의 수치를 보여 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다. 본 회귀모형의 독립변인들은 세계시민성 행동·참여적

영역을 55.1% 설명해주고 있으며, 이는  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $p = .000$ ).

분석된 자료에 따르면 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은  $p < .01$  수준에서 사후 세계시민성 행동·참여적 영역 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다( $t = 3.065, p = .003$ ). 따라서 ‘세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 행동·참여적 영역 함양에 효과적일 것이다.’라는 본 연구의 하위가설이 채택되었다. 다른 조건이 동일하다면 설명식 수업을 받은 집단에 비해 쟁점 중심 수업을 받은 집단의 세계시민성 행동·참여적 영역 점수가 0.207점 높은 경향이 있다.

이 밖의 사전 세계시민성 행동·참여적 영역 점수( $t = 11.238, p = .000$ )와 해외 거주 경험( $t = 2.656, p = .009$ )은 세계시민성 행동·참여적 영역에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이는 사전 세계시민성 행동·참여적 영역 점수가 높을수록, 해외 거주 경험이 많을수록 세계시민성의 행동·참여적 영역 점수가 높다는 것을 의미한다. 해외 거주 경험은 인지적, 사회·정서적 영역에는 그 영향이 유의하지 않은 것으로 나타났으나, 행동·참여적 영역에는 유의미한 영향을 주는 것으로 드러났다. 이와 같은 결과는 관련 선행 연구에서도 나타났으며, 특히 세계 문제에 대한 관심과 참여의지와 관련된 행동적 영역에서 그 차이가 유의했다(김용찬 & 박정훈, 2007; 지은림 & 선광식, 2007; 신인순 & 김옥순; 2012, 손경원, 2014). 이에 대해 선행 연구에서는 해외 거주 경험이 외국인과의 접촉 빈도를 높이고 이로 인해 세계 문제에 대한 관심과 실천에 영향을 주었다고 해석하였으며, 본 연구에서도 이와 동일하게 추정하였다. 또한 연구에서 활용된 측정 도구의 행동·참여적 영역이 윤리적으로 책임감 있는 행동, 참여와 실천 등을 측정하는 문항들로 구성되어 있어 해외 거주 경험과 관련이 있었을 것으로 추정된다. 반면 초등학생의 해외여행의 경우 부모와 함께 하기 때문에 상대적으로 외국인과의 접촉 빈도가 낮아 유의미한 영향을 주지 못했을 것으로 판단하였다. 나머지 변

인인 성별( $t=-1.386$ ,  $p=.168$ ), 해외여행 경험( $t=-1.150$ ,  $p=.252$ ), 사회 교과 선호도( $t=-.220$ ,  $p=.826$ ) 모두 세계시민성의 행동·참여적 영역에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.



## V. 결론 및 제언

### 1. 요약 및 논의

국가의 경계를 넘어 세계를 하나로 묶는 세계화 추세가 가속화되고 있다. 교통과 통신의 발달로 가까워진 세계 속에서 사람들은 언제 어디서나 세계의 소식을 접하고 의사소통 할 수 있게 되었다. 세계 경제 구조, 세계의 안전, 환경 문제, 인권 문제 등이 국경을 넘어 발생하고 있고 이러한 세계 문제들은 우리의 일상과도 연결되어 있다. 이렇게 세계의 상호연결성과 상호의존성이 커지면서, 단순히 세계에 관심을 가지는 것에서 더 나아가 세계의 문제를 함께 해결해야 하는 문제로 보고 행동하는 ‘세계시민성’이 새로운 시민의 자질로 강조되고 있다. 특히 미래 사회에서 세계의 상호연결성과 상호의존성을 더 많이 경험할 지금의 학생들은 다양성을 존중하고 세계의 문제 해결에 적극적으로 참여하는 새로운 가치관을 필요로 하게 되었다. 이러한 시대적 흐름에 발맞추어 학생들의 세계시민성 함양을 돕고 미래 사회를 이끌어갈 인재를 양성하기 위한 세계시민교육의 필요성이 제기되고 있다.

지금까지의 세계시민교육은 다른 사회과 교육 내용들과 마찬가지로 지식 위주의 암기식 수업이 주를 이루어왔다. 이러한 지식 위주의 교육은 인지, 정의, 행동적 영역의 복합체라 할 수 있는 세계시민성 함양에는 적절하지 않을 것으로 보인다. 세계시민성이 단순히 세계에 대한 지식과 정보를 이해하는 것에 그치는 것이 아니라, 세계 공동체에 대한 소속감을 가지고 세계 문제에 대한 관심과 참여 성향을 가지는 것을 포함하기 때문이다. 따라서 세계시민교육에 있어서 단순한 지식 전달을 넘어 가치, 태도의 변화까지 이끌어낼 수 있는 대안적인 교육 방법의 필요성이 제기되고 있다.

이러한 문제에 대한 대안으로 본 연구는 쟁점 중심 수업을 제안하였

다. 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이라는 가설을 수립하고 본 연구가 시작되었다. 가설 검증을 위해 세계시민성과 세계시민교육에 대한 기존의 논의와 선행연구들을 고찰하여 세계시민성을 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역의 하위요인으로 구분하였다. 독립 변인인 쟁점 중심 수업이 세계시민성의 세 가지 하위요인 모두에 영향을 미치는지 확인하기 위해 하위가설을 설정하였으며, 주요 가설은 다음과 같다.

<주가설> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 1> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 인지적 영역 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 2> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 사회·정서적 영역 함양에 효과적일 것이다.

<하위 가설 3> 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 행동·참여적 영역 함양에 효과적일 것이다.

가설을 검증하기 위해 서울시 강서구에 위치한 B초등학교에서 6학년 6개 학급 학생 150명을 대상으로 연구를 진행하였다. 6개 학급 중 각각 3개 학급을 처치 집단과 비교 집단으로 선정하여 실험 전 설문지를 배부하고 사전 세계시민성을 측정하였다. 2주에 걸쳐 처치 집단에는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이, 비교 집단에는 세계 문제에 대한 설명식 수업이 4차시씩 실시되었다. 두 집단에 실시된 ‘세계 문제’ 수업의 학습 주제는 ‘인권’과 ‘환경’으로 동일하였다. 실험이 끝난 후 사후 세계시민성을 설문지를 통해 측정하였으며, 실험 과정에서 한 차시라도 수업에 참여하지 못했거나 답변이 누락된 경우를 제외하여 최종 147명의 자료를 분석하였다.

수집된 자료를 바탕으로 연구 가설을 검증하기 위해 다중 회귀 분석을 실시하였다. 독립 변인은 수업 방법이며, 통제 변인으로는 성별, 해외 거주 경험, 해외여행 경험, 사회교과 선호도, 사전 세계시민성 점수를 설정하였다. 종속 변인은 사후 세계시민성 점수이며, 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역의 3가지 하위 요인에 대한 다중 회귀 분석도 실시하였다. 그 결과, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 초등학생의 세계시민성 함양에 통계적으로 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다. 그 하위요인인 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역 모두에서 유의미한 변화가 발견되었다. 이와 같은 결과를 요약하면 다음과 같다.

<표 V-1> 다중회귀분석 결과 종합

	세계시민성		세계시민성 인지적 영역		세계시민성 사회·정서적 영역		세계시민성 행동·참여적 영역	
	B	p	B	p	B	p	B	p
수업 방법	.256	.000***	.296	.001**	.263	.000***	.207	.003**
성별	-.128	.039*	-.198	.016*	-.129	.051	-.092	.168
해외 거주	.092	.039*	.063	.286	.087	.070	.128	.009**
해외 여행	.017	.558	.049	.213	.056	.076	-.037	.252
사회 선호도	-.043	.224	-.057	.239	-.021	.569	-.008	.826
사전 점수 가설 검증	.655	.000***	.543	.000***	.514	.000***	.699	.000***
	채택		채택		채택		채택	

(\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001)

첫째, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 초등학생의 세계시민성 인지적 영역에 유의미한 효과가 있다는 것이 검증되었다( $t=3.555$ ,  $p=.001$ ). 이러한 결과는 학생들이 세계 쟁점에 대해 주도적으로 탐구하고 입장을 다지는 과정에서 세계와 지역의 상호연결성과 상호의존성을 이해하고, 비판적으로 탐구하고 분석할 기회를 가졌기 때문인 것으로 판단된다.

둘째, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 초등학생의 세계시민성 사회·정서적 영역에 유의미한 효과가 있다는 것이 검증되었다( $t=3.950$ ,  $p=.000$ ). 쟁점 중심 수업은 쟁점에 대해 다양한 입장을 탐구하고 공유하는 수업 방법이기 때문에 다름과 다양성을 존중하는 태도를 길러줄 수 있으며, 세계 쟁점과 관련된 가치를 분석하고 선택함으로써 세계 공동체에 대한 소속감과 책임감에도 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다.

셋째, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업은 초등학생의 세계시민성 행동·참여적 영역에 유의미한 효과가 있다는 것이 검증되었다( $t=3.065$ ,  $p=.003$ ). 이러한 결과는 쟁점 중심 수업을 통해 세계 문제에 대한 해결 방법을 탐구하는 과정에서 행동을 실행하고자 하는 동기와 의지가 함양되었기 때문으로 예상해볼 수 있다. 즉 쟁점 중심 수업은 학습자가 세계의 쟁점과 관련된 사실과 가치를 탐구하고, 해결에 대한 의사결정을 하며, 이를 공유하는 수업 방법이므로 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역 모두에 영향을 주었을 것으로 생각된다.

넷째, 통제 변인으로 설정하였던 성별, 해외 거주 경험, 해외여행 경험, 사회 선호도, 사전 세계시민성 점수 중 성별( $p=.039$ )과 해외 거주 경험( $p=.039$ ), 사전 세계시민성 점수( $p=.000$ )는 세계시민성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여학생( $M=4.1344$ ,  $SD=.52969$ )이 남학생( $M=3.9238$ ,  $SD=.52320$ )보다 높은 세계시민성 수준을 보였으며, 이는 특히 인지적 영역에서 그 효과가 유의미했다. 선행 연구에서는 이러한 결과가 여학생이 남학생에 비해 어떤 이슈에 대해 더 예민하며 무언가를 해야 한다는 생각을 가지고 있기 때문인 것으로 해석하였다. Gilligan(1982)과 Noddings(1984)는 여성이 배려의 윤리를 가지고 있다는 점을 강조하면

서, 여성이 타인에 대한 배려나 보살핌, 유대감이나 책임을 중시한다고 하였다. 이 점을 미루어볼 때 여성과 남성이 가지고 있는 윤리적 특성이 세계시민성에도 영향을 미친 것으로 추정해볼 수 있다. 해외 거주 경험은 특히 행동·참여적 영역에서 유의미한 영향을 주었다. 이러한 결과는 해외 거주 경험이 외국인과의 접촉 빈도를 높이고 세계 문제에 대한 관심과 실천에 영향을 주었기 때문으로 해석할 수 있다. 또한 세계시민성 측정 도구의 행동·참여적 영역이 윤리적으로 책임감 있는 행동, 참여와 실천 등을 측정하는 문항으로 구성되어 있어 해외 거주 경험과의 연관성이 나타난 것으로 보인다. 사전 세계시민성 점수는 세계시민성과 세 하위요인 모두에 유의미한 영향을 주었으며, 이는 학습자가 사전에 가지고 있던 세계시민성이 수업 처치 이후의 세계시민성에도 큰 영향을 줄 수밖에 없다는 것을 드러낸다.

지금의 학생들은 미래에 세계적인 교류를 더 많이 경험하게 될 것이다. 학교의 세계시민교육은 학습자들이 이러한 변화에 발맞추어 세계시민의 자질을 갖추 수 있도록 이루어져야 한다. 이들이 세계의 상호의존성에 대한 이해와 기본적 가치에 대한 존중을 바탕으로 세계 문제의 해결 의지를 가지는 것은 그들 개인의 삶을 위해서, 그리고 세계의 안정을 위해서 모두 중요하기 때문이다. 본 연구는 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 측면 모두에서 세계시민성 함양에 더 효과적임을 확인하였다. 학생들은 세계 쟁점과 관련된 사실과 개념을 비판적으로 탐구하면서 세계시민성의 인지적 측면을 함양하였으며, 가치에 대한 분석·선택을 바탕으로 의사결정하고 다양한 입장을 공유하는 과정에서 세계에 대한 소속감을 가지고 행동에 대한 동기과 의지를 함양하게 되었다. 따라서 학교는 학생들이 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 측면에서 세계시민성을 함양할 수 있도록 세계에서 일어나는 문제와 쟁점들을 교실에서 다루어 학생들이 탐구하고 의사결정 할 수 있는 기회를 제공해줄 필요가 있다. 뿐만 아니라 기존에 사회과에서 이루어지던 설명식 수업보다 학생들의 능동적 탐구와 의사결정 과정이 주를

이루는 수업에서 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 측면 모두에 더 큰 변화가 있다는 연구 결과를 바탕으로, 학생들의 통합적 발달을 이끌 수 있는 수업 방법에 대한 꾸준한 연구와 발전이 필요할 것으로 판단된다.

## 2. 제언

본 연구에서는 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 초등학생의 세계시민성 함양에 효과적인가에 대해 알아보았다. 마지막으로 본 연구 결과를 바탕으로 후속 연구에 대한 제언을 덧붙이고자 한다.

첫째, 쟁점 중심 수업의 대상을 확대하여 세계시민성 함양에 효과적인가를 확인해볼 필요가 있다. 본 연구에서는 편의 표집의 한계로 서울시 소재 일부 초등학교 6학년 학생들만을 대상으로 수업의 효과를 확인하였다. 따라서 이를 다른 학년이나 지역으로 확대하여 보기에는 어렵다는 한계가 있다. 이러한 효과가 다른 학년이나 중·고등학교 학생들에게도 유의미한지, 다른 지역에서도 같은 효과를 보이는지에 대해서는 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 다루지 않은 세계 쟁점의 종류를 다양화시킬 필요가 있다. 본 연구에서는 쟁점 중심 수업의 쟁점으로 ‘인권(난민 쟁점)’과 ‘환경(아마존 개발 쟁점)’을 선택하고 이에 대한 토론 수업을 선택하였다. 그러나 이 쟁점에 대한 연구 결과를 세계 쟁점 전 영역에 일반화하는 데에는 한계가 있을 것이다. 따라서 경제, 정치, 사회, 문화 등 다양한 영역에서 쟁점 중심 수업에 활용할 수 있는 쟁점에 대한 후속 연구가 진행된다면 세계시민교육의 방법으로 쟁점 중심 수업이 정착하는데 큰 도움이 될 것이다.

셋째, 쟁점 중심 수업이 학습자의 세계시민성에 장기적으로도 긍정적인 영향을 주는지를 확인하기 위한 후속 연구가 필요하다. 본 연구에서는 2주간 4차시에 걸쳐 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업을 실시하였으

며, 처치 다음 주에 사후 세계시민성을 측정하였다. 쟁점 중심 수업이 실시된 후의 세계시민성에는 긍정적인 효과가 있었음을 확인할 수 있었다. 이 효과가 장기적으로도 지속되는지를 확인하기 위한 후속 연구가 이루어진다면 사회과 교육 현장에서 쟁점 중심 수업이 보다 효과적으로 활용되는데 기여할 수 있을 것이다.

넷째, 수치화되지 않은 학습자의 개별적이고 구체적인 교수학습 맥락을 이해하기 위해서는 질적인 연구가 필요할 것으로 보인다. 본 연구는 선행연구를 바탕으로 세계시민성의 개념을 조작적으로 정의하였고 측정 도구를 통해 수집된 자료를 수량화하여 분석하였다. 어떤 과정을 통해 학생들의 세계시민성이 함양되었는지에 대한 연구는 양적 연구를 통해 충분히 밝혀내지 못하였다. 수치화되지 않은 학습자의 개별적이고 구체적인 교수학습 맥락을 이해하기 위해서는 질적인 접근 방법이 필요할 것으로 보인다. 학생들이 수업 중 어떤 단계에서 어떤 사고 과정을 거쳐 세계시민성의 함양으로 이어지는지는 질적인 접근 방법을 통해 확인할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

- 구정화 (1998). 사회과 논쟁문제 수업에 관한 연구. 시민교육연구, 27, 167-190.
- 구정화 (2002). 사회과 논쟁문제에 대한 웹 기반 토론 수업의 효과 연구. 시민교육연구, 34(1), 1-22.
- 구정화 (2008). 국제이해교육이 초등학생의 세계이해 태도에 미치는 효과 -유네스코의 "외국인과 함께 하는 문화교실(CCAP)" 활동 적용을 통해. 시민교육연구, 40(2), 31-51.
- 권은주 (2014). 공감을 활용한 세계시민성 함양에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 김명정 (2004). 사회과 논쟁문제 수업이 고차사고력 향상에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상선 (2007). 사회과 쟁점중심 수업이 참여의식에 미치는 효과 : 소집단 패넬토의를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선미, 남경희 (2003). 청소년의 세계 시민 자질에 관한 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서.
- 김용찬, 박정훈 (1997). 평화교육을 위한 초등학생의 세계시민적 자질 조사연구. 초등사회과교육, 19(2), 19-37.
- 김유경 (2001). 가상공간에서의 정치적 숙의 : 가상공간 내 정치토론이 의견의 질과 여론과정에 대한 지각, 그리고 정치적 참여의사에 미치는 영향. 서울대학교 박사학위논문.
- 김진희 (2011). 다문화시대의 한국과 호주의 국제이해교육 특성과 과제. 비교교육연구, 21(1), 31-63.
- 김태준, 이석희 (2010). 글로벌 시민문화 형성을 위한 시민교육의 방향과 과제. 한국교육개발원.
- 김태준, 전인식, 변종임, 장혜승, 반재천, 조영하 (2010). 한국 청소년의 시민역량 국제비교 연구: 국제시민교육연구(ICCS) 참여. 한국교육



개발원.

- 노경주 (2000). 초등사회과에서 쟁점중심교육. 시민교육연구, 31, 83-107.
- 모경환, 안효익 (2009). 온라인 공론장에서의 의제설정을 활용한 사회과 쟁점 중심 수업모형 개발. 시민교육연구, 41(3), 25-50.
- 성열관 (2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. 한국교육, 37(2), 109-130.
- 손경원 (2014). 세계시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의: 국가 정체성과 다문화 수용성, 도덕적 가치의 상대적 영향력을 중심으로. 도덕윤리과교육, 44, 121-144.
- 신인순, 김옥순 (2012). 청소년 국제교류활동의 세계시민의식 형성 효과. 인문과학연구, 37, 5-36.
- 오연주 (2013). 공공쟁점 중심 교육에서 한국 사회과 교사의 역할 지향성 분석. 사회과교육연구, 20(4), 67-79.
- 이광성 (2002). 교사의 역할에 따른 논쟁문제 학습의 효과 연구. 시민교육연구, 34(1), 229-250.
- 이순재 (2003). 사회과 쟁점중심 수업이 비판적 사고 및 학습 태도에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이윤정 (2016). 사회과 웹 기반 토론 수업에서의 시각 미디어 활용 효과 분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이주화 (2014). 초등사회과 반응중심 문학텍스트 활용수업이 세계시민성 함양에 미치는 효과-세계문제를 중심으로-. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 임정수 (2015). 다문화 쟁점 활용 사회과 수업이 다문화 시민성에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 전희욱 (2006). 학교 문화교육에서 세계시민 교육 내용요소 분석-초등학교 사회교과서 분석을 중심으로. 사회과교육연구, 13(3), 123-146.
- 주주자 (2010). 과학기술쟁점 중심 토론수업이 과학기술 시민성에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- 지은림, 선광식 (2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. *시민교육연구*, 39(4), 115-134.
- 차경수 (1994). 국제경쟁력 강화를 위한 시민교육의 방향 : 사회과 논쟁 문제의 교수모형. *시민교육연구*, 19, 225-240.
- 차경수 (2000). 『사회과 교육과정과 지도법』. 서울: 학문사.
- 차경수, 모경환 (2008). 『사회과 교육』. 서울: 동문사.
- 천정웅 (2013). 다문화사회에서의 청소년 시민역량 함양에 관한 연구. *글로벌청소년학연구*, 21(4), 23-42.
- 한국교육개발원 (2015). 세계시민교육의 실태와 실천과제.
- 한국교육과정평가원 (2016). 세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색.
- 한국정책연구원, 한국교육개발원 (2017). 청소년 역량지수 측정 및 국제 비교 연구Ⅲ (IEA ICCS 2016).
- Angell, A. V., Avery, P. G. (1992). Examining Global Issues in the Elementary Classroom. *The Social Studies*, 83(3), 113-117.
- Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory & Research in Social Education*, 18(4), 363-386.
- Hicks, D. & Holden, C. (1995). Exploring the Future: a missing dimension in environmental education, *Environmental Education Research*, 1(2), 185-193.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Deuchar, R. (2009). Seen and heard, and then not heard: Scottish pupils' experience of democratic educational practice during the transition from primary to secondary school, *Oxford Review of Education*, 35(1), 23-40.

- Dewey, J. (1916 / 1944) *Democracy and Education*, New York: Free Press.
- Cousins, J. E. (1963). The Development of Reflective Thinking in an Eight Grade Social Studies Class. *Bulletin of the School of Education, Indiana University*, 39(3), 36-73.
- Ehman, L. H. (1969). An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. *American Educational Research Journal* 6, 559-580.
- Elsmere, R. T. (1963). An Experimental Study Utilizing the Problem-Solving Approach in Teaching United States History. *Bulletin of the School of Education, Indiana University*, 39(3), 114-139.
- Engle, S. H. (1989). Proposals for a Typical Issue-Centered Curriculum. *The Social Studies*, 80(5). 187-191.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in Social Studies*. New York: Teacher College Press.
- Falk, R. (1993). The making of global citizenship. In Steenbergen, B. V.(Ed.), *The Condition of Citizenship*. London: SAGE Publications, 127-140.
- Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16-26.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Hahn, C. L. (1996). Research on issues-centered social studies. In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues. NCSS Bulletin 93*, 25-41.

- Hahn, C. L. (1998) *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hahn, C. L. (2012). The Citizenship Teacher and Teaching Controversial Issues: A Comparative Perspective. In Brown, J., Ross, H. & Munn, P.(Ed.), *Democratic Citizenship in Schools: Teaching Controversial Issues, Traditions and Accountability*. Edinburgh : Dunedin Academic Press, 48-59.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector, *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for War / Peace Studies.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, politics and education*. London & New York: Longman.
- Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. In Davies, I. & Sobisch, A.(Ed.), *Developing European citizens*. Sheffield, Hallam University Press.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classroom: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. & Avery, P. G. (2008) Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. In Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C.(Ed.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 506 - 518.

- Hett, E. J. (1993). The development of an instrument to measure global-mindedness(Doctoral dissertation). University of San Diego. *Dissertation Abstracts International*, 54, 3724.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1979). *Conflict in contemporary society*. New York: Macmillan.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). The pro-con cooperative group strategy: structuring academic controversy within the social studies classroom. In Stahl, R. J.(Ed.), *Cooperative learning in social studies: a handbook for teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1986). Academic conflict among students: controversy and learning. In Feldman, R. S.(Ed.). *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kehoe, J. (1980). An Examination of Alternative Approaches to Teaching the Universal Declaration of Human Rights, *International Journal of Political Education*, 3, 193-204.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspective on the Teacher' Role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2). 113-138.
- Kniep, W. M. (1989). Social Studies within a Global Education, *Social Education*, 53(6), 399-404.
- Maitles, H. & Deuchar, R. (2004), 'Why are they bombing innocent Iraqis?' Political literacy among primary pupils, *Improving Schools*, 7(1), 97-105.
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4),

411-426.

- Massialas, B. G. (1963). Developing a Method of Inquiry in Teaching World History, *Bulletin of thw School of Education*, Indiana University. 39(3), 1-35.
- Merryfield, M. M. & Subedi, B. (2001). Decolonizing the Mind for World-centered Global Education. In Ross, E. W.(Ed.), *The Social Studies Curriculum: Purpose, Problems, and Possibilities (2nd edition)*. SUNY.
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- National Council for the Social Studies (1977). The treatment of controversial issues in schools. In Cox, B.(Ed.), *The Censorship Game and How to Play It.*, Washington, DC: National Council for the Social Studies, 26-30.
- Noddings, N (1984). *Caring : a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley : University of California Press.
- Ochoa-Becker, A. S. (1996). Building a rationale for issues-centered education, In Evans, R. W. & Saxe, D. W.(Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93. 6-13
- OECD (2016). *Global competency for and inclusive world*. Paris. OECD
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P. (1966). *Teaching Public issues in the High School*. Boston, MA: Houghton-Mifflin Company.
- Oxfam(2006). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam, London.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E. & Valencia, S. W. (1991). Helping students think about public issues: instruction versus

- prompting. *Social Education*, 55(1), 41-45.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.
- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 17, 38-49.
- Pike, G. & Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Pike, G. & Selby, D. (1995). *Reconnecting: from national to global curriculum*. Guildford: World Wide Fund for Nature.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Rizvi, F. (2009). Towards cosmopolitan learning. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 253-268.
- UNESCO (2014). *글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기[Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century]*. (유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 역). 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France: Paris.
- Wright, I. & Simon, F. (1976). Effects of data classification on mind set of grade six students. *The Alberta Journal of Educational Research*, 22, 297-304.

[부록 1] 쟁점 중심 수업 계획

단원	4. 변화하는 세계 속의 우리	본시 쟁점	인권(난민)	차시	1-2
학습목표	지구촌 인권 문제에 대해 파악하고, 해결을 위해 실천할 수 있는 방법을 찾을 수 있다.				
학습단계	학습 과정	교수-학습 과정		시간	자료(●) 및 유의점(*)
문제 제기	동기 유발 ↓ 학습 문제 제시	◎ 난민과 관련된 동영상 시청 - 난민과 관련된 쟁점이 생기게 된 배경을 알아본다. ◎ 학습 문제 확인		5'	● 동영상
가치 문제 확인	사실과 가치 확인	◎ 난민 수용과 관련된 자료 제시 - 자료를 통해 쟁점을 분석한다. - 사실과 가치문제를 구분한다. - 쟁점에 대한 자신의 의견을 정리한다.		20'	● 읽기 자료
분석	정의와 개념의 명확화 ↓ 사실 확인과 경험적 증명 ↓ 가치갈등의 해결 ↓ 비슷한 다른 경우와 비교 ↓ 대안 모색과 결과 예측	◎ 정의와 개념의 명확화 - 쟁점과 관련된 개념 중 명확하지 않은 것은 질문을 통해 명확히 한다. - 인권과 사회 안정의 개념을 명확히 한다. ◎ 사실 확인과 가치 갈등의 해결 - 충돌되고 있는 가치를 구분하고 확인한다. - 자신의 의견과 근거를 확실히 하고 경험적으로 증명한다. - 비슷한 다른 경우와 비교한다. - 여러 가지 대안을 찾아보고 각 대안에 대한 결과를 예측한다.		30'	* 교사는 중립적 입장을 유지하며, 학생들이 쟁점에 대해 충분히 탐구할 수 있도록 한다.



<p>선택 및 결론</p>	<p>가치와 대안 선택 ↓ 발표 및 정당화 ↓ 쟁점 정리</p>	<p>◎ 토론 - 난민 수용에 관해 찬반의 입장으로 토론한다. - 토론 결과를 발표하고 질의응답을 한다. ◎ 정리 - 쟁점의 내용과 선택에 대해 정리한다.</p>	<p>25</p>	
--------------------	---	--	-----------	--

단원	4. 변화하는 세계 속의 우리	본시 쟁점	환경(아마존 개발)	차시	3-4
학습목표	지구촌 환경 문제에 대해 파악하고, 해결을 위해 실천할 수 있는 방법을 찾을 수 있다.				
학습단계	학습 과정	교수-학습 과정		시간	자료(●) 및 유의점(*)
문제 제기	동기 유발 ↓ 학습 문제 제시 ↓ 학습 문제 검토	◎ 아마존과 관련된 동영상 시청 - 아마존과 관련된 쟁점이 생기게 된 배경을 알아본다. ◎ 학습 문제 확인		5'	● 동영상
가치 문제 확인	사실과 가치 확인	◎ 아마존 밀렵과 관련된 자료 제시 - 자료를 통해 쟁점을 분석한다. - 사실과 가치문제를 구분한다. - 쟁점에 대한 자신의 의견을 정리한다.		20'	● 읽기 자료
분석	정의와 개념의 명확화 ↓ 사실 확인과 경험적 증명 ↓ 가치갈등의 해결 ↓ 비슷한 다른 경우와 비교 ↓ 대안 모색과 결과 예측	◎ 정의와 개념의 명확화 - 쟁점과 관련된 개념 중 명확하지 않은 것은 질문을 통해 명확히 한다. - 경제개발과 환경보존의 개념을 명확히 한다. ◎ 사실 확인과 가치 갈등의 해결 - 충돌되고 있는 가치를 구분하고 확인한다. - 자신의 의견과 근거를 확실히 하고 경험적으로 증명한다. - 비슷한 다른 경우와 비교한다. - 여러 가지 대안을 찾아보고 각 대안에 대한 결과를 예측한다.		30'	* 교사는 중립적 입장을 유지하며, 학생들이 쟁점에 대해 충분히 탐구할 수 있도록 한다.

<p>선택 및 결론</p>	<p>가치와 대안 선택 ↓ 발표 및 정당화 ↓ 쟁점 정리</p>	<p>◎ 토론 - 아마존 밀립 개발에 관해 찬반의 입장으로 토론한다. - 토론 결과를 발표하고 질의응답 을 한다. ◎ 정리 - 쟁점의 내용과 선택에 대해 정리 한다.</p>	<p>25</p>	
--------------------	---	--	-----------	--

[부록 2] 설명식 수업 계획

단원	4. 변화하는 세계 속의 우리	본시 주제	인권(난민)	차시	1-2
학습목표	지구촌 인권 문제에 대해 파악하고, 해결을 위해 실천할 수 있는 방법을 찾을 수 있다.				
학습단계	학습 과정	교수-학습 과정		시간	자료(●) 및 유의점(*)
도입	동기 유발 ↓ 학습 문제 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 인권과 관련된 동영상 시청</li> <li>- 인권 침해와 관련된 동영상을 보고, 어떤 일이 일어났는지 확인한다.</li> <li>◎ 학습 문제 확인</li> </ul>		10'	● 동영상
전개	자료 제시 ↓ 학습 전개	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 인권에 대한 설명</li> <li>- 인권이 무엇인지 생각해본다.</li> <li>- 인권을 침해당하는 상황에 대해 살펴본다.</li> <li>- 인권을 침해당하는 사람들에게 필요한 것이 무엇인지 생각해본다.</li> <li>◎ 난민이 생겨나게 된 원인 설명</li> <li>- 난민 문제에 대해 살펴본다.</li> <li>- 전쟁, 기후, 종교 등으로 인해 생겨난 난민에 대해 설명한다.</li> <li>◎ 난민 수용의 실태 설명</li> <li>- 난민들이 처해 있는 상황, 난민을 수용하고 있는 나라의 실태에 대해 설명한다.</li> <li>- 범죄 증가, 테러, 비용 증가 등의 이유로 일부 나라들은 난민 수용을 꺼린다는 것을 알아본다.</li> </ul>		60'	
정리	정리 및 확인	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 학습 내용 정리</li> <li>- 학습 내용을 요약, 정리한다.</li> <li>- OX퀴즈로 학습을 확인한다.</li> </ul>		10'	● PPT

단원	4. 변화하는 세계 속의 우리	본시 주제	환경(아마존 개발)	차시	3-4
학습목표	지구촌 환경 문제에 대해 파악하고, 해결을 위해 실천할 수 있는 방법을 찾을 수 있다.				
학습단계	학습 과정	교수-학습 과정		시간	자료(●) 및 유의점(*)
도입	동기 유발 ↓ 학습 문제 제시	◎ 환경과 관련된 동영상 시청 - 환경과 관련된 동영상을 보고, 어떤 일이 일어났는지 확인한다. ◎ 학습 문제 확인		10'	● 동영상
전개	자료 제시 ↓ 학습 전개	◎ 환경 문제에 대한 설명 - 개발로 인해 생겨난 환경오염 문제에 대해 살펴본다. - 지구적 차원의 환경 문제를 해결하기 위한 협력이 이루어진다는 것을 설명한다.  ◎ 아마존 개발에 대한 설명 - 브라질은 아마존 강 유역을 개발하면서 밀림을 파괴하고 있다. - 경제 개발을 위해 아마존 강 유역을 개발하여 이익을 얻거나, 일 자리를 만든다. - 환경 문제를 해결하기 위해 국제 연합 기후 변화 협약이 생겨났다. - 온실가스 배출량을 줄이려고 노력하고 있다.		60'	
정리	정리 및 확인	◎ 학습 내용 정리 - 학습 내용을 요약, 정리한다. - OX퀴즈로 학습을 확인한다.		10'	● PPT

[부록 3] 인권(난민) 쟁점 읽기 자료



2015년 9월 4일, 전 세계가 한 장의 사진으로 슬픔에 잠겼습니다. 난민을 싣고 시리아를 떠나 유럽으로 향하던 배가 뒤집혀, 배에 탔던 아이가 바닷가에서 시신으로 발견된 사진이었습니다. 이 사진이 공개되면서 유럽으로 향하는 난민들의 비극이 전 세계에 알려졌습니다. 난민이란 전쟁이나 재난 따위를 당해 곤경에 빠진 사람들을 말합니다. 전쟁, 테러, 빈곤, 자연재해, 정치적 괴롭힘을 피해 다른 나라로 가는 사람들을 말하기도 합니다.

중동과 북아프리카는 2010년부터 독재 정권이 연달아 무너지면서 새로운 시대를 맞이하는 듯 보였지만, 그 뒤로도 정치적 혼란이 계속되었습니다. 이곳의 사람들은 살 곳을 찾아 유럽 국가로 떠나고 있습니다. 지난 여름 한 달 동안에만 10만 명이 넘는 난민이 유럽으로 들어갈 정도였습니다. 이들은 걸어가거나 기차를 타고, 또는 작은 배를 타고 지중해를 건너는데, 그 과정에서 배가 뒤집히거나 기차에서 떨어져 목숨을 잃기도 합니다.

난민들이 유럽으로 들어가는 통로인 그리스, 터키, 이탈리아 등에서는 난민의 진입을 막는 각 나라의 경찰들과 어떻게든 들어가려는 난민의 다툼이 끊이지 않습니다. 난민을 달갑잖게 여기는 분위기 속에서, 난민 문제

를 풀기 위해 이들을 도와야 한다는 측과 그렇지 않은 측이 팽팽하게 맞서고 있는 상황입니다.

## 1. 고국을 잃어버린 사람들, 난민 수용 찬성

난민의 지위에 대한 국제 협약에서는 난민을 이렇게 규정하고 있습니다.

‘인종, 종교, 국적 또는 특정 사회집단의 구성원 신분 또는 정치적 견해 등을 이유로 박해를 받을 우려가 있다는 충분한 근거 있는 공포로 인하여 자신의 국적국 밖에 있는 자로서, 국적국의 보호를 받을 수 없거나 또는 그러한 공포로 인하여 국적국의 보호를 받는 것을 원하지 아니하는 자’

전쟁, 천재지변, 사상적 원인으로 자신이 태어난 나라를 떠나 유엔 난민 기구의 보호를 받고 있는 사람만 해도 2,100만 명에 달하며, 고국을 떠나지는 못했지만 자기가 태어난 나라에서 유엔 난민 기구에 보호를 요청한 사람들도 많습니다. 전 세계 인구의 약 1%인 7,700만 명가량이 난민 상태에 놓여 있습니다.

난민은 인간으로서 안전하게 보호받을 권리가 있습니다. 난민에게는 단순히 신체적 안전뿐 아니라 모든 개인적 기본권을 비롯한 합법적인 외국인 체류자에게 주어지는 것과 똑같은 권리와 지원이 제공되어야 합니다. 난민도 언론의 자유, 거주 이전의 자유 및 고통과 부당한 차별을 받지 않을 권리를 포함한 시민권을 부여받으며 일반인과 동등하게 사회·경제적인 권리 및 의료 혜택을 받을 권리가 있습니다.

하지만 난민의 삶은 궁핍을 넘어 참혹한 상태입니다. 나라가 없는 것은 물론이고, 집도 가족도 없는 사람들이 적지 않습니다. 식량과 마실 물은 늘 모자라고, 적절한 교육과 의료 서비스를 제공받는 것은 꿈도 꾸지 못합니다. 난민을 수용하지 않으려는 유럽 국가들과 다툼이 일어나기도 하고, 목숨이 위태로워지는 상황도 있습니다. 겨우 도착한 난민 수용소는 비바람을 겨우 피할 정도의 천막들로 이루어져 있으며, 그 속에서 난민들은 일주일에 한두 번씩 배급되는 최소한의 식량으로 근근이 살아가고 있습니다.

## 2. 이유가 있는 난민 수용 반대

유럽에 도착한 수많은 난민들은 열차를 타고 자신들이 원하는 서유럽 국가로 가길 원하고 있습니다. 그들은 서유럽행 열차에 몸을 싣고 입국이 받아들여지를 기대하지만, 여러 유럽 국가에서는 난민 접수를 매우 부담스러워 하고 있어요.

영국 채텀 하우스가 유럽 10개국 국민들을 대상으로 여론조사를 한 결과 프랑스 국민 61%, 독일 국민 53%가 난민 유입을 막아야 한다고 응답했습니다. 채텀 하우스에 따르면, 유럽 10개국 국민 중 평균 55%가 중동 난민 유입을 막아야 한다고 답했고 오직 20%만 중동 난민을 받아야 한다고 답했다고 합니다.

유럽 국민들이 중동 난민 유입을 원하지 않는 이유는 난민들이 새로운 사회에 적응해 동화되려 하지 않을 뿐 아니라 범죄와 테러만 일으킨다는 부정적인 시각 때문입니다. 상당수의 난민들은 그들만의 정착촌을 형성하고 외부와의 교류 없이 그들만의 생활을 하는 경우가 많다는 비판을 받고 있습니다. 특히 종교가 다른 중동 난민들의 경우 해당 국가 헌법을 존중하지 않고 이슬람 법이 가장 중요하다고 여겨 문제가 생기는 경우도 있다고 합니다. 여기에 범죄와 테러 위험까지 겹치니까 많은 유럽 국민들이 중동 난민 유입에 반대하는 것입니다.

또한 경제적인 문제도 무시할 수 없어요. 난민촌이 증가하면 이를 지원하기 위해 많은 돈이 필요할 뿐만 아니라, 일자리가 감소하고, 치안이 나빠질 수 있기 때문입니다. 난민이라고 하는 큰 문제와 부담을 유럽 국가들이 함께 나누기로 한 더블린 조약이 있기는 하지만 완전히 지켜지지는 않고 있어요.

따라서 중동 난민 유입에 반대한다는 동병상련의 미국과 유럽 국민 55%의 목소리를 귀담아들을 필요가 있겠지요. 미국과 유럽 국민 55%가 중동 난민 유입에 반대한다면 그들의 입장을 존중해줘야 합니다.

출처: 살아있는 지리 교과서, 휴머니스트

(<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1523192&cid=47334&categoryId=47334>)

천재학습백과 초등 우등생 논술, 천재교육

(<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=3582842&cid=58583&categoryId=59179>)



[부록 4] 환경(아마존 개발) 쟁점 읽기 자료

'지구의 허파'라고 불리는 남미 아마존 열대우림 지역에서 광산을 개발하려던 브라질 정부가 계획을 잠정 중단하기로 했습니다. 정치권과 환경단체 등의 큰 반발에 부딪쳐 공론화 과정을 거치기로 했습니다.

브라질 정부가 광산을 개발하려던 곳은 브라질 북부 아마파 주와 파라주 사이 아마존 열대우림지역. 덴마크 영토보다 넓은 환경보호구역을 해제해 금과 철광석, 구리 등을 채굴한다는 겁니다. 재정적자에 시달리는 브라질 정부가 세수를 확보하기 위해서였습니다.

미셰우 테메르(브라질 대통령) : "새로운 투자를 이끌어 내기 위해 광물 분야의 법과 기관을 새롭게 하는 결정적인 조치를 취하고 있습니다."

하지만, 정치권과 환경단체는 아마존 열대우림을 개발업자들에게 팔아넘기는 것이라며 강하게 반발했습니다. 온라인상에서는 청원운동도 벌어졌습니다.

수도 브라질리아 연방법원도 의회의 동의 없이 환경보호구역을 해제하는 것은 옳지 않다며 시행을 중단시켰습니다. 브라질 정부는 결국, 계획 발표 일주일 여 만에 잠정 중단하기로 했습니다. 앞으로 몇 달간 공론화 과정을 거쳐 대안을 찾기로 해 아마존 개발 논란은 다시 불거질 것으로 보입니다.

KBS 뉴스 이재환

(<http://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=3543471&ref=A>)

## 1. 개발 반대 입장

숲이 사라지면 어떤 일이 발생할까요? 생물들이 삶의 터전을 잃고 생태계가 파괴되겠지요. 게다가 빗물이 세차게 강으로 들이치면서 토사 유출이 늘어나고 범람의 위험이 높아지며, 저습지가 늘어나 말라리아 같은 풍토병이 늘어납니다. 거창하게 온실가스 배출량의 증대와 기후 환경의 변화까지 들먹이면 위기감은 더욱 고조됩니다. 따라서 오늘날 중요한 화두 가운데 하나는 경제 발전이냐 아니면 숲의 보전이냐를 선택하는 문제인데요, 이 문제로 가장 고민스러운 나라가 바로 브라질입니다.

세계 최대의 강 아마존 유역에는 광대한 원시림이 있습니다. 그 숲에서 배출되는 산소량은 전 세계 삼림에서 배출되는 산소량의 4분의 1에 달한

다고 합니다. 그야말로 지구에 있어서는 ‘허파’ 같은 곳이라고 할 수 있습니다. 그런데 아마존 강 유역의 삼림은 개발이라는 이름 아래 면적이 점점 줄고 있습니다. 이러한 개발은 아마존의 열대림 파괴와 토양 침식을 촉진시켜 지구 생태계에 큰 변화를 일으키고, 세계 최대의 산소 생산 지역이 소멸되는 등 환경 문제를 안고 있습니다.

면적이 700만km<sup>2</sup>에 달하는 아마존 숲은 8개국에 걸쳐 있는데, 그중 40%가 브라질 영토에 속합니다. 그런데 브라질 정부의 야심찬 개발계획이 아마존을 죽이고 있습니다. 농지조성, 광산 자원 개발, 가축 사육, 횡단도로 건설, 도시화가 그 주범입니다. 해마다 엄청난 삼림 자원이 새로 변하면서 브라질은 현재 세계 네 번째 온실가스 배출 국가가 되었습니다.

아마존 밀림은 이미 20% 이상이 사라졌습니다. 삼림 벌채 후 대형 목장을 조성해 수출용으로 소를 키웁니다. 브라질 정부의 개발계획의 일환인 아마존의 도로 건설과 도시화는 아마존 밀림의 훼손을 가속화하고 있어 전 세계인이 우려하고 있습니다. 게다가 최근 브라질 정부는 아마존 밀림 지역에서 광산을 개발하려고 하고 있어 세계로 하여금 큰 반발을 일으키고 있습니다.

## 2. 개발 찬성 입장

세계가 브라질에 개발 자제를 요청하고 나서자 브라질은 볼멘소리를 쏟아 놓았습니다. 브라질은 국토가 균형적으로 개발되어 있지 않고, 일자리가 부족한 상황이기 때문입니다. 브라질은 경제 발전을 위해 아마존 개발이 필요하다고 주장하며 도로를 건설하고 도시화시키고 있습니다. 브라질 정부가 최근 추진하던 광산 개발 계획은 현재 큰 반발로 잠정 중단되었지만, 공론화 과정을 거쳐 다시 시행될 가능성이 높습니다. 브라질 정부는 “브라질은 성장이 필요하다. 일자리 창출을 위하여 광산 분야를 발전시킬 필요가 있으며 렌카 지역 개발은 경제적 잠재력을 실현할 수 있는 방안이다”라고 설명하였으며, “아마존을 보호하려면 선진국과 기업이 브라질에 보호 기금을 지원해야 한다. 기후변화의 완충 역할을 하게 하려면 응당한 대가를 지불해야 한다.”라고 덧붙였습니다. 브라질 정부의 ‘글로벌 책임론’에 동조하여 브라질 민간단체들도 “산림 자원도 시장 원

칙에 따라 가격을 정하고, 국제사회가 이를 지불하는 방안 외에는 무분별한 개발로부터 아마존을 보호할 수 있는 방법이 없다.”라고 주장하고 있습니다.

출처: 살아있는 지리 교과서, 휴머니스트

(<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=1523289&cid=47334&categoryId=47334>)

천재학습백과 초등 사회 5-1, 천재교육

(<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=3547979&cid=58584&categoryId=58595>)

## 설문지

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정에 재학 중인 유선영입니다. 본 조사는 세계적 쟁점을 중심으로 한 초등학교 사회과 수업이 세계시민성 함양에 어떤 영향을 미치는지 연구하기 위해 계획되었습니다. 이 설문지는 여러분이 세계와 세계시민으로서의 자질에 대해 어떻게 생각하는지 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소의 내 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 표시해 (√) 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 결과는 연구 목적 외의 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보는 비밀로 유지될 것임을 약속드립니다. 모든 질문에는 정답이 없으며, 학교 성적과도 상관이 없으므로 솔직하게 응답해주시면 됩니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때에는 언제든지 그만둘 수 있으며 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다. 여러분의 개인 정보와 응답 내용은 모두 익명으로 처리됩니다.

설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사합니다.

서울대학교 대학원 사회교육과 유선영 드림.

I. 각 문항을 읽고 자신에게 해당되는 번호에 √ 표시 해주시기 바랍니다.

1. 여러분의 성별은 무엇인가요?

- ① 남                      ② 여

2. 해외에서 살아 본 경험이

- ① 없음                      ② 1개월 미만                      ③ 1개월 이상 - 6개월 미만  
④ 6개월 이상 - 1년 미만                      ⑤ 1년 이상

3. 해외여행을 다녀 본 횟수를 적어주세요. (                      번)

4. 나는 여러 과목 중 사회 과목을

- ① 매우 싫어한다 ② 싫어한다 ③ 보통이다 ④ 좋아한다 ⑤ 매우 좋아한다

Ⅱ. 각 문항을 읽고 여러분의 평소 생각과 가장 일치하는 번호에 √ 표시 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
5	나는 세계가 지역, 국가, 국제기구가 서로 연결되어 상호작용하고 있음을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 세계의 의사결정이 어떻게 이루어지는지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 세계의 의사결정이 개인, 지역, 국가에 어떤 영향을 미치는지 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 세계시민의 권리와 책임이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 세계 문제(예: 식량부족, 지구 온난화, 난민 등)의 원인을 역사적, 정치적, 경제적 측면에서 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다양한 자료를 분석하여 국제사회 문제에 대한 해결책을 찾을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 지역, 국가, 국제적 차원의 의사결정이 직접적인 관련자가 아닌 사람들에게도 영향을 미칠 수 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 '차이'와 '차별'을 구분할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 일상생활에서 눈에 잘 드러나지 않더라도 은밀하게 하는 차별을 알아차릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 부유한 나라와 빈곤한 나라 사이에 권력의 차이가 있음을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 빈곤과 불평등의 역사적, 정치적, 경제적 원인을 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 나 자신을 우리나라의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 나 자신을 세계 공동체의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

18	나는 내가 속한 공동체가 무엇인지 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 내가 속한 공동체 속에서 나의 지위와 역할을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 다양한 공동체가 추구하는 가치가 다르다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 나와 다른 문화나 가치를 가진 사람을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 다양한 문화가 존중받고 함께 존재해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 다양한 문화가 공존하기 위해서 나뿐 아니라 많은 사람과 기관, 세계 여러 나라가 함께 노력해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 지구상의 다양한 사람들이 평화적으로 공존하는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 나와 다른 가치나 문화를 가진 사람들이 왜 나와 다른지를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 사람들이 추구하는 가치가 다르기 때문에 일상생활에서 사람들 간 의견이 충돌할 때가 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 발생하는 원인이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 생겼을 때 대화하거나 협상할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 기회가 되면 세계의 문제를 해결하기 위한 활동(예: 인터넷 서명운동, SNS에 글 올리기, 기부활동, 피켓시위 등)에 참여하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 내가 참여한 활동이 세계의 문제를 해결하는데 어떤 영향을 미칠지 예측할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

31	나는 나의 참여가 세계의 문제를 알리거나 해결하는데 도움이 될 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 내가 세계의 문제를 해결하기 위해 활동하는 것은 나 스스로에게도 도움이 된다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 굶주림이나 학살, 테러 등으로 고통 받는 사람들을 도와주기 위한 목적일지라도 전쟁은 정당화될 수 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 풍요로운 세상에서 여전히 굶주림에 고통 받는 사람들이 있다는 것은 우리 모두의 책임이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 아무리 훌륭한 과학 기술이라도 그 기술로 인해 고통 받는 사람이 일부라도 생기게 된다면 그 기술은 사용하지 않아야 하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 무역이나 기업 등 경제생활에서도 윤리적인 부분이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 윤리적으로 만들어지고 유통되는 제품을 사려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 지구 환경을 해칠 수 있는 행동은 하지 않으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 다양한 시민참여방법(예: 온라인 서명, 투표, 기부, 피켓시위, 단체 참여 등)을 비교하여 목적에 맞게 활동을 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
40	나는 세계의 문제를 해결하기 위해 내가 실천할 수 있는 목표를 선택하여 계획적으로 행동할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

# **ABSTRACT**

## **The Effect of Issue-Centered Instruction on Global Citizenship of Elementary Students**

Yu, Seon-Young

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Social studies has traditionally been for cultivating citizenship, and till lately, citizenship has mainly been used as a term referring to national citizenship. Accordingly, citizens has been defined as members of a country, and based on this, citizens' status and capability have been determined. However, as a globalization trend to bring the world together beyond the borders among countries is accelerated, countries all around the world have closely interacted politically, economically, socially and culturally. Different judgements, decisions and actions of each individual have affected the world beyond the countries they belong to, and different decisions and issues occurring in the world have affected each individual. In this



trend of globalization, 'global citizenship' of taking a simple interest in the world to acting further viewing world issues as those which we should resolve together is highlighted.

Global citizenship has been defined as a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a 'global gaze' that links the local to the global and the national to the international. It is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and in time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism(UNESCO, 2014: 25),” which is the concept of covering cognitive, socio-emotional, behavioral area. However, global citizenship education performed in schools is short of the study on education method and guidelines, and consists largely of lecture instruction centered on knowledge delivery. It has been pointed out that lecture instruction is an efficient teaching method when delivering factual information or knowledge, but not appropriate as a teaching method for high-level thinking skills or affective change including critical thinking ability. World issues related to environment, diversity, human rights, etc. are involved in various knowledge and values. Accordingly, it can be seen that the issue-centered instruction of making a decision based on seeking knowledge and information related to issues and selecting and justifying values is more appropriate than teachers' lecture instruction.

Hence, after reviewing advance researches, this study attempted to empirically verify whether issue-centered instruction for world problems affects elementary students' global citizenship. For the research performance, the study presented as a research problem 'Is issue-centered instruction on world problems more effective for

cultivating elementary students' global citizenship than lecture instruction?', and for the solution of this, established research hypotheses as follows:

<Main hypothesis> Issue-centered instruction for world problems will be more effective for cultivating elementary students' global citizenship than lecture instruction.

<Sub-hypothesis 1> Issue-centered instruction for world problems will be more effective for cultivating elementary students' cognitive domains of global citizenship than lecture instruction.

<Sub-hypothesis 2> Issue-centered instruction for world problems will be more effective for elementary students' socio-emotional domains of global citizenship than lecture instruction.

<Sub-hypothesis 3> Issue-centered instruction for world problems will be more effective for cultivating elementary students' behavior-participatory domains on world problems than lecture instruction.

In order to verify the above research hypotheses, the study performed a quasi-experimental design for about two weeks and conducted pre and post-surveys for world problems with sixth graders in elementary school located in Seoul. Issue-centered instruction was conducted for the treatment group, and lecture instruction for the control group, 4 periods each. The final 147 among collected responses were analyzed.

Global citizenship, a dependent variable, was measured with Measurable Indicator for Global Citizenship developed by Korea

Institute for Curriculum and Evaluation(2016) based on the definition of global citizenship and sub-elements of UNESCO(2015). This measurable indicator consists of 36 items developed based on 3 global citizenship domains(cognitive domains, socio-emotional domains, behavio-participatory domains) and 9 sub-domains.

As a result of multiple regression analysis of global citizenship, the main hypothesis of this study that issue-centered instruction is more effective for cultivating global citizenship than lecture instruction was adopted. The effect of issue-centered instruction for all of cognitive domains, socio-emotional domains, behavio-participatory domains, a sub-hypothesis, was significant. Namely, it can be seen that issue-centered instruction significantly affects all of cognitive, socialo-emotional, behavio-participatory domains of global citizenship.

Meanwhile, gender and experience of living overseas among gender, experience of living overseas, experience of traveling overseas, preference of social studies which are control variables except for teaching methods significantly affected cognitive and behavio-participatory domains of global citizenship, respectively. According to Ethics of Care by Gilligan(1982) and Noddings(1984), women are more concerned with consideration and care for others than men, and have tie and responsibility; and due to these characteristics of women, it can be assumed that women responded to others with more interest in interaction with the world and world problems. Also, it is assumed that as frequency of contact with foreigners through experience of living overseas increases, they significantly affected behavio-participatory domains related to participation or practice.

Through the study results, it can be identified that issue-centered

instruction significantly affects global citizenship in all of cognitive, socio-emotional, and behavior-participatory domains. Accordingly, it is necessary that schools should deal with world problems and issues in classrooms for students to cultivate global citizenship in cognitive, socio-emotional, and behavior-participatory aspects, and that they should offer an opportunity for students to search for involved facts and concepts, and analyze, select and justify values, and materialize their behaviors. Additionally, based on the fact as a study result that there is a great change in all of cognitive, socio-emotional, and behavior-participatory aspects in classes featuring students' creative study and decision-making process than lecture instruction performed in the existing social studies, it is judged that untiring researches on teaching methods and their development to lead students' holistic development are required.

Keywords: global citizenship, global citizenship education, issue-centered instruction, controversial issues

*Student Number: 2015-23045*