creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사 학위논문

초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향

The Effect of Elementary School Students' National Identity on Global Citizenship

2022년 8월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

유 호 선

초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
유 호 선

유호선의 석사 학위논문을 인준함
2022년 6월

위 원 장 정 원 규 (인)

부위원장 모 경 환 (인)

위 원 은 지 용 (인)

국문초록

세계화로 인해 전 세계가 정치·경제·사회·문화적으로 긴밀하게 연결되어 국가 간 상호연계성과 상호의존성이 지속적으로 증대되고 있다. 또한 기후변화, 국제 분쟁, 전염병 등과 같은 전 지구적 차원의 도전 과제들은 한 나라의 힘으로 해결할 수 없으며, 전 세계적 관심과 협력을 필요로 하고 있다. 이와 같은 사회적 변화에 따라 현대의 시민에게는 기존의 국가시민에 더해 세계시민으로서의 지위가 부여되었고, 세계시민성이 새로운 시민적 자질로 강조되고 있다. 이러한 세계시민성의 함양을 위한 교육의 역할에 주목하며 세계시민교육에 대한 관심 또한 높아지고 있다.

한편, 심화된 세계화시대에도 국민국가의 주권은 강하게 존재하며, 여전히 개인의 정체성과 삶에 영향을 미치는 기본 단위는 국민국가이다. 개인이 지닌 국민으로서의 정체성, 애국심, 자긍심이 세계시민으로서의 의식에 어떤 영향을 미칠 것인지 그 관계에 대한 이해 없이는 개인이 지닌 세계시민성의 온전한 모습을 파악할 수 없을 것이다. 따라서 세계시민성의 함양을 목표로 하는 세계시민교육의 중요한 과제는 기존의 국민으로서 지닌 정체성과 세계시민성의 조화와 갈등 가능성을 밝히는 것이다.

하지만 다른 나라와 마찬가지로 한국의 세계시민교육 연구에서 이러한 시민성들 간 관계에 대해서는 자세히 다루어지지 않고 있으며, 기존의 연구들은 대부분 이론적 논의에 초점을 맞추고 있어 세계시민성에 대한 국가정체성의 직접적 영향력을 실증적으로 밝히는 연구는 상대적으로 부족하다. 따라서 세계시민교육의 대상인 학생이 지닌 국가정체성과 세계시민성의 관계를 진단하는 것은 세계시민교육의 내용 및 방향 설정에 중요한 교육적 함의를 제공할 것이다.

이에 본 연구에서는 첫째, ‘초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미치는가?’, 둘째, ‘초등학생의 국가정체성의 각 요인은 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는가?’를 연구 문제로 제기하였다. 그리고 이를 해결하기 위해 다음과 같은 가설을 설정하였다.

주 가설 : 초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1 : 초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2 : 초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3 : 초등학생의 건설적 애국심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 4 : 초등학생의 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 5 : 초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

하위가설 6 : 초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

본 연구에서는 국가정체성을 국민정체성(종족형/시민형), 애국심(맹목적/건설적), 국민적 자긍심(문화적/제도적)의 3차원 6유형으로 분류하여 연구를 진행하였다. 연구 가설을 검증하기 위해 서울 지역 초등학교에 재학 중인 4-6학년 학생 329명을 대상으로 설문을 실시하였다. 다중회귀분석을 통해 설문 응답을 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 국민정체성 중 시민적 정체성은 세계시민성에 긍정적 영향을 미쳤고, 종족적 정체성은 부정적 영향을 미쳤다. 둘째, 초등학생의 건설적 애국심과 맹목적 애국심은 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았다. 셋째, 초등학생의 국민적 자긍심 중 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적 영향을 미쳤고, 초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성의 하위 영역 중 행동적 영역에만 긍정적 영향을 미쳤다.

본 연구의 결과를 통해 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 초등학생의 국가정체성 중 종족적 정체성이 낮을수록, 시민적 정체성과 제도적 자긍심이 높을수록 세계시민성에 긍정적인 영향을 끼친다는 본 연구의 결과는 세계시민교육에서 이러한 국가정체성의 영역을 다루는 것이 중요하게 고려되어야 함을 시사한다. 특히, 독립 변인 중 시민적 정체성은 세계시민성의 모든 차원에 가장 큰 영향력을 미쳤다. 따라서 세계시민성의 함양을 위해서는 교육의 내용으로 국민정체성을 확인하는 내용을 포함하고, 시민적 정체성을 높이는 방향으로 교육의 방향을 설정하는 것이 필요하다. 구체적 교육 방법으로 국가정체성과 세계시민으로서의 정체성 간 갈등을 불러일으키는 글로벌 이슈를 활용한 사회과 논쟁문제수업을 통해 학생이 지닌 정체성을 확인하고 보다 보편적인 세계시민적 가치에 기반하여 합리적 의사결정능력을 길러주는 방법을 고려해볼 수 있다.

둘째, 제도적 자긍심은 시민적 정체성에 이어 두 번째로 세계시민성의 모든 하위 영역에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 학생들이 한국의 정치, 경제, 사회 제도에 대한 올바른 이해를 바탕으로 국민적 자긍심을 형성할 수 있도록 도와주어야 한다. 학생들이 국민으로서 지닌 자긍심은 한국의 민주주의의 모습, 경제의 특징, 사회보장 제도 등에 관한 정확한 정보를 바탕으로 형성되어야 하며, 그렇지 않을 시 한국의 정체성을 잘못 인식하여 정체성의 혼란을 가져올 수 있다. 따라서 관련된 내용을 교과서에서 정확하게 다루고 있는지 검토하여 부족한 내용을 보충하고, 잘못된 교과서 서술 내용이 있다면 이를 개선하여 학생들에게 국가정체성에 대한 올바른 판단의 기초를 제공하는 것이 필요하다.

주요어 : 국가정체성, 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심, 세계시민성, 세계시민교육

학 번 : 2020-23470

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구문제 ····· 4
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 7
1. 국가정체성 ····· 7
1) 국가정체성의 개념 및 영역 ····· 7
2) 국가정체성의 유형 ····· 11
2. 세계시민성과 세계시민교육 ····· 13
1) 세계시민성의 정의 및 개념 ····· 13
2) 세계시민교육의 개념 및 내용 ····· 18
3. 국가정체성과 세계시민성 ····· 25
1) 정체성과 시민성 ····· 25
2) 다중 시민성 ····· 26
3) 국가정체성과 세계시민성 ····· 29
4. 선행연구 검토 ····· 31
1) 세계시민성 관련 선행연구 ····· 31
2) 국가정체성 관련 선행연구 ····· 33
3) 국가정체성과 세계시민성의 관계에 관한 선행연구 ····· 35

Ⅲ. 연구 설계 ····· 39
1. 연구 가설 ····· 39

2. 연구 변인 ····· 40
1) 종속변인 ····· 40
2) 독립변인 ····· 40
3) 통제변인 ····· 41
3. 연구방법 ····· 41
1) 측정 도구 ····· 41
2) 연구 대상 ····· 44
3) 분석 방법 ····· 47

Ⅳ. 결과 분석 ····· 49
1. 국가정체성과 세계시민성의 특성 ····· 49
1) 초등학생의 국가정체성 ····· 49
2) 초등학생의 세계시민성 ····· 52
2. 초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향 ····· 54
1) 상관관계 분석 ····· 54
2) 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향 ····· 55

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 60
1. 요약 및 논의 ····· 60
2. 결론 및 제언 ····· 65
1) 실천적 교육 방안 ····· 65
2) 이론적 제언 ····· 68

참고문헌 ····· 71
부록 ····· 77
Abstract ····· 84

표 목 차

<표 1> 세계시민성 의미의 스펙트럼 ····· 16
<표 2> 사회과 교육에 대한 국가/탈국가 모델 ····· 20
<표 3> 세계시민교육의 내용 요소 ····· 21
<표 4> 세계시민교육의 개념적 차원 ····· 21
<표 5> UNESCO의 세계시민교육의 개념틀 ····· 23
<표 6> Oxfam의 세계시민교육을 위한 주제들 ····· 24
<표 7> 국가정체성 측정 문항 ····· 42
<표 8> 세계시민성 측정 문항 ····· 43
<표 9> 연구 대상의 특성 ····· 45
<표 10> 독립변인 주요 변수의 기술통계 ····· 49
<표 11> 초등학생의 국민정체성에 대한 선행연구와의 비교 ····· 51
<표 12> 국민정체성 4유형별 구성 비율 ····· 51
<표 13> 세계시민성 기술통계 ····· 52
<표 14> 독립변인 간 상관관계 ····· 54
<표 15> 국민정체성과 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 55
<표 16> 애국심과 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 57
<표 17> 국민적 자긍심과 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 58
<표 18> 세계시민성에 대한 회귀분석 결과 종합 ····· 62

그 림 목 차

<그림 1> 국가정체성 하위 영역 구분 ····· 9
<그림 2> 본 연구에서의 국가정체성 하위 영역 구분 ····· 10
<그림 3> 국가정체성 유형 ····· 12

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

기존의 국가 간 경계를 넘어 전 세계를 하나의 공동체로 연결하는 세계화가 빠르게 가속화되며 전 세계가 정치·경제·사회·문화적으로 긴밀하게 연결되고 있다. 한편, 세계적 상호 작용과 초국가적 활동 영역이 확대되며 기후변화, 국제 분쟁, 전염병 등과 같은 전 지구적 차원의 도전 과제들 또한 증가하고 있다. 이처럼 갈수록 심화되는 전 지구적 상호연계성과 상호의존성으로 인해 현대의 시민은 이전과 다른 시민성을 요구받고 있다. 세계화 시대의 시민은 국민(national citizen)이자, 세계 시민(world citizen)이며, 동시에 지역 주민(municipal citizen)이 되며, 그에게는 국민으로서의 표준과 세계인으로서의 표준, 그리고 지역 주민으로서의 표준이 동시에 요구된다(김왕근, 1999). 이렇듯 한 사람에게 여러 수준의 시민성을 요구하는 사회적 변화에 따라 기존의 국가시민의 개념에 더해 세계시민으로서의 시민적 자질이 새롭게 강조되고 있다. Oxfam(2006)은 세계시민(global citizen)을 글로벌 이슈를 인식하고 이를 해결하기 위한 책임감을 지니며, 다양한 가치를 존중하고, 세계를 보다 정의롭고 지속가능한 공동체로 변화시키려는 시민으로 정의하였으며, UNESCO는 세계시민성(global citizenship)을 “보다 넓은 공동체에 대한 소속감과 보편적 인간성에 대한 자각”이라고 규정하고 지역, 국가, 세계의 정치, 경제, 사회·문화적 상호의존성과 상호연계성을 강조하였다(UNESCO, 2015).

이러한 세계시민성을 길러주기 위한 교육의 역할이 무엇인지에 대해 활발한 논의들이 진행되며 세계시민교육에 대한 관심 또한 높아지고 있다. 세계시민교육(Global Citizenship Education)은 학습자들이 “더 정의롭고, 평화로우며, 관용적이고, 포용적이며, 안전하고, 지속가능한 세상을 만드는

데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치 및 태도를 길러주는 것"을 목표로 하는 교육 패러다임이다(UNESCO, 2014). 기존의 교육이 한 나라의 시민으로서 다른 나라 또는 전 인류의 문제에 관여하는 시민을 상정하였다면, 세계시민교육 관점에서의 시민은 세계시민으로서의 소속감과 정체성을 지니고 있다는 점에서 차이를 보인다(Hicks, 2003).

한편, 세계화가 심화되는 지금에도 여전히 많은 사람들의 삶의 기본 단위는 국민국가이다(남호엽·차보은, 2017). 따라서 아직 국민국가의 주권이 강하게 존재하며 국민정체성과 민족주의가 온존하는 지금(손경원, 2014), 세계시민교육의 중요한 과제는 기존의 국민으로서 지닌 국가정체성과 세계시민성의 조화 여부를 밝히는 것이다. 세계시민교육의 쟁점 중 하나는 현대사회에서 이해관계를 달리하며 서로 경쟁 관계에 놓인 국가의 시민들이 보편 가치를 추구하는 세계시민으로서의 책임감을 얼마나 가질 수 있을 것이며, 어느 정도까지 이를 교육해야 하는가에 대한 명확한 합의가 없다는 것이다(Noddings, 2005). 우리가 지닌 자국민으로서의 정체성, 애국심, 국민으로서 느끼는 자긍심은 세계시민으로서의 의식에 어떤 영향을 미칠 것이며, 이를 교육적으로 어떻게 해석해야 하는가? 이 관계에 대한 이해 없이는 개인의 세계시민성이 지닌 온전한 성격을 파악하기 어려울 것이다. 따라서 세계시민성의 함양을 목표로 하는 세계시민교육의 구체적인 방향 설정을 위해서는 세계시민성과 국가정체성의 관계 파악이 선행되어야 한다.

그러나 Myers(2006)가 미국의 교육 현실을 지적했듯, 한국에서의 세계시민교육 역시 개념과 목표에 대한 논의는 활발히 이루어지고 있지만, 이러한 시민성들 간 충돌 혹은 조화로운 관계의 가능성에 대해서는 비교적 자세히 다루어지지 않고 있다. 둘의 관계를 다루는 연구들이 전개되고 있지만, 세계시민성의 구인 중 하나로 국가정체성을 포함하는 연구나 이론적 연구가 주를 이루고 있어 세계시민성에 대한 국가정체성의 직접적

영향력을 밝히는 실증적 연구는 상대적으로 부족하다. 또한 기존의 연구는 국가정체성이 지닌 인지적, 정의적 영역 중 인지적 영역의 영향만을 부분적으로 측정하거나 연구들 간 국가정체성의 하위변인이 조금씩 달라, 세계시민성에 대한 국가정체성의 종합적인 영향력을 파악하고 연구 간 결과를 일반화하는 데 한계를 지닌다. 이에 따라 국가정체성의 종합적 영향력을 표준화된 척도를 활용해 측정할 필요성이 있다. 다음으로, 학생을 대상으로 국가정체성과 세계시민성의 관계를 밝힌 연구가 부족하다. 교육 대상에 대한 이해 없이 교육의 내용과 방향을 설정하는 것은 불가능하므로, 이 분야에 있어 연구의 필요성이 절실한 상황이다. 특히 초등학교는 세계시민교육이 본격적으로 시작되는 시기이기에, 심화될 세계화 시대의 시민이자 다문화 사회의 구성원으로 성장할 초등학생을 대상으로 국가정체성과 세계시민성의 관계를 진단하는 것은 그 자체로도 중요한 교육적 의의를 지닐 것이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 초등학생을 대상으로 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 종합적으로 확인하여 부족한 선행연구의 한계를 보완하고 세계시민교육의 방향 설정을 위한 시사점을 모색하고자 한다. 구체적으로는 국제사회조사(ISSP)의 국가정체성 측정 문항을 활용하여 표준화된 척도를 통해 초등학생이 지닌 국가정체성을 종합적으로 파악하고, 국가정체성의 각 유형이 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역에 어떠한 영향을 미치는지 확인할 것이다. 그리고 이를 바탕으로 현재 학교에서 이루어지고 있는 세계시민성 교육에의 적용 가능성을 살펴보고 세계시민성 함양을 제고하기 위한 교육의 기초 자료로서의 역할을 수행할 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 초등학생의 세계시민성에 영향을 주는 요인 중 국가정체성의 영향을 조사해 국가정체성의 어떤 유형이 어느 정도로 세계시민성에 영향을 미치는지 확인하여 국가정체성과 세계시민성의 관계를 파악해 보고자 하였다. 이러한 연구 목적에 따라 도출된 연구 문제는 아래와 같다.

첫째, 초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미치는가?

둘째, 초등학생의 국가정체성의 각 요인은 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는가?

이러한 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 국가정체성과 세계시민성을 이해하기 위해 관련 이론과 선행연구를 검토하였다. 우선 국가정체성의 개념과 유형을 확인하여 본 연구에서 활용할 국가정체성의 개념을 명확히 하였으며, 세계시민성의 개념을 확인하고 세계시민교육의 목표와 내용을 살펴보았다. 다음으로 정체성과 시민성의 관계, 다중 시민성 관련 논의를 통해 국가정체성과 세계시민성의 관계를 밝혔다. 선행연구 검토를 바탕으로 본 연구의 연구 가설을 도출하였으며, 초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 실증적으로 검증해보고자 하였다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구는 초등학생이 지닌 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 실증적으로 검증하고자 하였으며, 다음과 같은 이론적·실천적 의의를 지닌다.

첫째, 세계시민성 함양을 위한 영향 요인으로 국가정체성에 주목하여 국가정체성과 세계시민성의 관계를 실증적으로 살펴보았다. 선행연구를 검토한 결과, 국가정체성과 세계시민성이 밀접한 관련이 있음을 설명하는 이론적 연구는 많았지만, 이를 실증적으로 증명한 연구 결과는 적었다. 또한 이론적 고찰을 통해 국가정체성이 인지적, 정의적 측면을 모두 포괄하는 개념임을 확인하였으나, 국가정체성의 영향을 확인하는 연구는 대부분 국가정체성의 인지적 영역인 종족적, 시민적 정체성만을 다루고 있어 정의적 영역에 대한 확인이 어려웠다. 이러한 문제의식 하에 본 연구는 국가정체성이 지닌 인지적, 정의적 영역을 모두 포함하여 세계시민성에 미치는 종합적인 영향을 분석하고자 시도하였다는 점에서 기존의 연구와 차별화된다.

둘째, 심화되는 세계화 시대, 그리고 다문화 사회로의 전환에 대비하여 초등학생을 대상으로 국가정체성과 세계시민성의 관계를 확인했다는 점에서 의의가 있다. 정체성과 시민성, 나아가 국가정체성과 세계시민성은 서로 밀접한 관련을 지니며, 개인이 지닌 국가정체성은 고정 불변한 것이 아니라 개인적 환경, 사회적 변화에 따라 끊임없이 변화한다. 따라서 미래 사회 구성원인 초등학생이 지닌 국가정체성의 인식과 세계시민성을 진단하는 것은 학습자에 대한 이해를 높여 앞으로 세계시민교육이 나아갈 방향을 가늠하게 하는 기초 자료의 역할을 수행할 수 있을 것이다.

한편, 연구의 대상 및 연구 방법 면에서 본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다.

첫째, 본 연구는 서울시에 재학 중인 초등학교 4, 5, 6학년 학생을 대상으로 설문을 실시하였다. 따라서 본 연구의 결과를 전국의 초등학교 학생으로 일반화하여 적용하기에는 한계가 존재한다. 자료 수집을 위해 표본을 추출하는 과정에서 서울 내 지역 편중을 막기 위해 교육청 별 1-2개 학교를 선정하였으나, 완전한 무선 표집을 실시하여 연구 대상을 선정하지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 따라서 본 연구 결과를 전체

초등학생으로 확대하여 적용하기 위해서는 다른 지역의 초등학생들을 대상으로 한 후속 연구가 추가로 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 초등학생이 지닌 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심이 각각 세계시민성에 미치는 영향을 양적 연구 방법으로 분석하였다. 그러나 객관식 문항의 응답 자료에 기초한 양적 연구만으로는 어떠한 이유로 국가정체성의 각 측정 문항을 선택하였는지, 국가정체성의 특정 요인은 왜 세계시민성에 영향력을 미치며 어떤 요인은 왜 영향을 미치지 않는지 깊이 있게 파악하는 데 한계를 지닌다. 따라서 국가정체성과 세계시민성의 관계를 보다 자세히 파악하기 위해서는 양적 연구 방법과 함께 질적 연구 방법을 병행하여 이러한 한계를 보완할 필요성이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 국가정체성

1) 국가정체성의 개념 및 영역

국가는 상상된 공동체이며, 소속감과 의무에 기반해 '우리'라는 의식을 공유하는 사람들의 모임이다(Anderson, 1991). 근대적 국가 개념이 형성되기 전, 국민은 종족공동체와 동일시되었으며, 국가정체성은 곧 종족정체성을 의미하였다(손홍승, 2015). 그 후 근대국가가 만들어지는 과정에서 각 국가가 지닌 특수한 정치, 경제, 사회적 요인들로 인해 국가마다 각기 다른 국가정체성이 형성되었다(Brubaker, 1992). 이 과정에서 국가정체성은 나라마다 독특한 방식으로 발전하였는데, 이는 근대 국민국가 형성의 시기와 과정, 민족에 대한 집단적 자기 이해가 국가마다 다르기 때문이다(임선희, 2018). 즉, 국가정체성은 각 나라의 정치적·역사적 특수성을 반영하기 때문에 국가별로 서로 다른 국가정체성 인식을 형성하게 된다. 한편, 국가 단위의 국가정체성이 거시적 관점에서 정치적·역사적 과정을 통해 형성되는 현상이라면, 미시적 관점에서 개인이 지닌 국가정체성의 인식은 한 개인이 누구를 국민으로 정의하는지에 관한 사회심리적인 현상이다(Heath & Tilley, 2005). 국가 구성원들은 자신이 속한 공동체에 대해 정서적 동질감을 지니며, 이에 기반하여 국민됨의 자격을 결정한다(Wright, 2011). 이때, 개인에 따라 각자 국민으로서의 자격을 생각하는 기준이 다르기 때문에 한 국가의 국민들 사이에서도 서로 다른 국가정체성 인식이 생겨난다(배재현, 2019). 요약하자면, 근대 국민국가가 형성되며 기존의 종족정체성과 차별화되는 국가정체성 인식이 생겨났으며, 국가정체성은 각 나라의 정치적·역사적 특수성과 개인의 가치관을 반영하기 때문에 국가별로, 개인별로 서로 다른 인식을 지니게 된다. 또한 국가정체성은 고정 불변한 것이 아닌, 다양한 역사적 상황, 맥락에 따라 끊임없이 재형성된다(김희재·김현숙, 2012).

국가정체성의 정의는 학자들마다 견해가 다르나, 국가정체성의 개념은 인지적 요소와 정의적 요소를 모두 포괄하고 있다. 우선, Brubaker(1992)는 국가정체성(National Identity)을 국가 구성원들의 국민됨(nationhood)에 대한 생각 또는 스스로를 규정하는 자기 이해(self-understanding)라고 정의하였다. 앞서 Heath & Tilley(2005)는 개인이 지닌 국가정체성을 한 개인이 누구를 국민으로 정의하는지 인식하는 것이라고 하였다. 또한 국민들은 국가에 대한 정서적 동질감에 기반하여 내부인으로서 '우리'와 외부인으로서 '그들'을 구별지어 국민됨의 자격을 결정한다(Wright, 2011). 이러한 관점은 국가정체성의 인지적 측면, 즉 국민으로 인정받기 위한 자격 요건인 '국민됨의 자격'에 초점을 맞추고 있으며, 이때의 국가정체성은 내집단에 대한 동일시와 외집단에 대한 배제의 이중적인 태도를 그 특징으로 한다(Hjem, 1998).

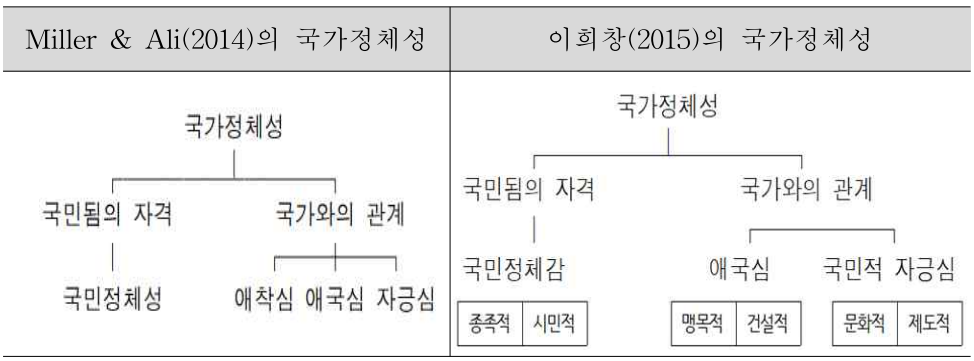
다음으로 국가정체성이 지닌 정의적 측면은 '개인과 국가와의 관계'를 말한다. Gaber(2006)는 "개인이 지닌 국가 구성원이라는 자각과 함께 국가에 대해 갖는 감정적 애착"으로 국가정체성을 정의하였고, Tajfel & Turner(1986)는 "국가에 대한 긍정적 감정 또는 정서적 일체감"이라고 하였다. 또한 Lai 외(2012)는 국가정체성을 국가에 대해 국민이 갖는 일체감, 가치 체계의 동질감, 국가의 미래와 업적에 대한 믿음과 자긍심으로 설명하였다. 즉, 국가정체성의 정의적 측면은 국민이 국가와 맺는 정서적 관계를 말하며, 국민이 국가에 대해 가지는 애착심, 애국심, 자긍심 등의 긍정적 감정을 의미한다.

Miller & Ali(2014)는 이를 바탕으로 국가정체성의 구체적 하위요소를 <그림 1>과 같이 제시하였다[1]. 국민됨의 자격은 '국민정체성(civic/cultural identity)'으로, 국가와의 관계는 '애착심(national attachment)', '애국심(critical/uncritical patriotism)', '자긍심(national pride)'의 세 하위 요소로

1) Miller & Ali(2014)는 국가정체성을 국가에 대한 애착심, 자긍심, 애국심과 국민정체성의 4가지로 분류하였으며, 국가정체성은 시민적 정체성(civic conceptions of identity)과 문화적 정체성(cultural conceptions of identity)으로, 애국심은 비판적 애국심(critical patriotism)과 무비판적·맹목적(uncritical patriotism) 애국심으로 구분하였다.

나누어 제시하였고, 국민정체성은 시민적 정체성(civic conceptions of identity)과 문화적 정체성(cultural conceptions of identity)으로, 애국심은 비판적 애국심(critical patriotism)과 무비판적(uncritical patriotism) 애국심으로 구분하였다. 국내의 이희창(2016)은 이러한 구분법을 바탕으로 국민됨의 자격은 '국민 정체감'으로, 국가와의 관계를 '애국심'과 '국민적 자긍심'으로 분류하였으며, 국민 정체감은 종족적/시민적 유형으로, 애국심은 맹목적/건설적 애국심으로, 국민적 자긍심은 문화적/제도적 자긍심으로 각각 나누었다. 배재현(2019)은 이희창의 분류를 기본으로 하되, 국민됨의 자격을 네 가지 유형(종족형/시민형/혼합형/다원형)으로 제시하여 3차원 8개의 하위 영역으로 국가정체성을 분류하였다.

<그림 1> 국가정체성 하위 영역 구분(Miller & Ali, 2014; 이희창, 2016)

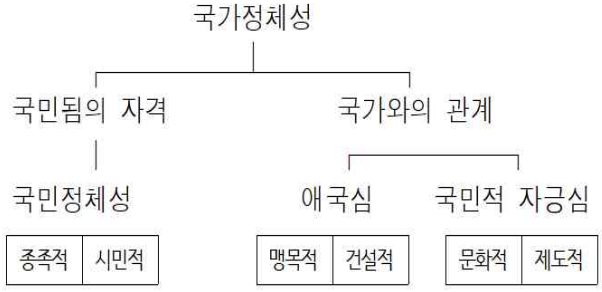


한편, 국가정체성의 기능에 관해서는 두 가지 상반된 입장이 존재한다(Miller & Ali, 2014). 국가정체성을 옹호하는 입장에서는 국가정체성이 다원화된 현대 사회에서 성별, 민족, 문화, 종교를 아우르는 사회 통합적 기능을 수행하여 바람직한 공동의 목적을 달성하도록 하며, 사회 통합, 관용, 민주주의, 사회적 정의의 증진에 기여한다고 주장한다. 사회적 연대와 신뢰를 통해 갈등을 줄이고 협력을 도모하여 민주적인 방법으로 문제를 해결하는 데 도움이 된다는 것이다. 반면 비판론자들은 국가정체성을 소수 민족과 집단을 배제하기 위해 국가가 인위적으로 만들어낸 결과물로 여긴다. 이 입장에 따르면 국가정체성은 계몽된 세계화 의식의 출

현을 막는 장애물이며 전 인류, 특히 빈곤층의 이익에 대해 공정한 판단을 내리지 못하게 하여 사회적 정의의 실현을 저해한다. 이와 같은 상반된 주장들 속 최근 국가정체성 연구는 다양한 배경의 집단을 포괄하는 보다 넓은 의미의 국가정체성 유형의 존재 유무에 초점을 맞추고 있으며(Miller & Ali, 2014), 국민으로서 특수한 정체성과 보편적 가치에 기반을 둔 세계시민으로서의 정체성과의 관계를 밝히는 연구들도 전개되고 있다(손경원, 2006, 2013, 2014; 문성학, 2013).

이러한 논의를 종합해보면, 국가정체성은 국민됨의 자격을 식별하는 인지적 요소, 국가와 맺는 호의적 관계인 정의적 요소를 모두 포함하는 개념임을 알 수 있다. 본 연구는 초등학생의 국가정체성이 지닌 종합적 영향을 파악하고자 국가정체성을 인지적, 정의적 두 영역이 통합된 개념으로 보고, 국가정체성을 '개인이 인식하는 국민으로서의 자격과 국가에 대해 갖는 긍정적 감정'으로 정의하고자 한다. 본 연구에서의 국가정체성 유형은 Miller & Ali(2014), 이희창(2015), 배재현(2019)의 분류에 기반하여 국민됨의 자격(종족적/시민적 국민정체성)과 국가와의 관계(맹목적/건설적 애국심, 문화적/제도적 국민적 자긍심)의 3차원 6유형으로 <그림 2>와 같이 구분하여 각각의 국가정체성 유형이 세계시민성에 미치는 영향력을 확인하였다.

<그림 2> 본 연구에서의 국가정체성 하위 영역 구분



출처 : Miller & Ali(2014), 이희창(2016), 배재현(2019). 재구성.

2) 국가정체성의 유형

국가정체성을 분류하는 기준은 학자마다 다르지만, 일반적으로 '종족적-혈통적' 모델(ethnic-genealogical model)과 '시민적-영토적' 모델(civic-territorial model)로 구분하고 있다(Kohn, 1944; Habermas, 1994; Jones & Smith, 2001; Smith, 1991; Brubaker, 1992). Berg & Hjerm(2010)은 국가정체성은 국민됨의 자격과 국가와의 관계를 기준삼아 종족적이고 두터운 속성을 지닌 유형, 시민적이고 얇은 속성을 지닌 유형으로 분류하였다. 이러한 국가정체성 구분의 배경은 앞서 다루었듯 국민 개념 형성의 역사와 관련이 깊다. 근대적 의미의 국민 개념이 생기기 전에는 '국민'은 종족과 같은 의미로 사용되었으나, 근대국가 출현 이후에는 종족적, 혈통적 요인들뿐만 아니라 시민적, 영토적 요인들도 국가정체성 형성에 중요한 구성 요소가 되었다(배재현, 2019).

종족적-혈통적 요인은 공동체가 기반하는 같은 조상, 전통 및 문화 유산, 공통 정치사에 대한 기억의 공유를 포함하며, 민족의 구성 요소로 영토보다는 혈통을 중요하게 여기고 귀속적인 속성을 지닌다(Smith, 1991). 이러한 정체성이 강한 사람들은 구성원들의 신념, 출생국가, 거주 지역에 정체성을 기반하고 있으며, 맹목적인 애국심을 지니고(Spry & Hornsey, 2007), 자국 문화에 대한 자긍심이 높다는 특성을 지닌다(Hjerm, 1998; Jones & Smith, 2001). 또한 종족적 속성의 국가정체성은 민족적·문화적 동질성을 중요하게 생각하고 다원주의 문화에 대해 배타적인 태도를 견지하기도 한다(Roshwald, 2006).

반면, 시민적-영토적 요인은 혈통보다 영토를 중요시하는 개념으로, 일반 국민들이 정치적 공동체의 일원으로서 동등하게 지니는 권리와 의무에 기반을 두며, 자발적이고 선택 가능하다는 속성을 지닌다(Jones & Smith, 2001). 이러한 정체성은 정치 제도 존중, 국가에 대한 정서적 동질감과 같은 제도적 결속을 중시하고, 국가와의 관계에 있어서 종족적-혈통적 요인보다 비판적 성향이 강하며, 국민적 자긍심에 있어서는 문화적 요인보다 제도적 요인에 기반을 두고 있다(Hjerm, 1998; Spry &

Hornsey, 2007; 이희창, 2016). 종족적 요인 또는 시민적 요인을 강조하는 이러한 접근법은 Kohn(1944)이후로 국가정체성에 관한 연구의 이론적 기초를 제공해왔다.

그러나 국가정체성을 종족적, 시민적 요인으로 분류하는 기존의 이분법적 분류 방식은 각 국민의 국가정체성이 지닌 다양한 모습을 모두 설명하기에는 부족하다는 비판을 받기도 한다. Kuzio 외(1999)는 순수하게 종족적, 시민적 정체성을 지닌 구성원으로만 이루어진 사회는 이론적으로만 존재한다고 하였다. 여러 학자들이 실제 국가의 모습은 종족적, 시민적 정체성 중 어느 하나만으로 특정되는 것이 아니라 정도의 차이만 있을 뿐 두 가지 요소를 동시에 포함하고 있다고 주장하였다(Hjem, 1998; Brubaker, 1992; Heath & Tilly, 2005; 배재현, 2019). 윤인진·송영호(2011)는 국가적이고 역사적 차원의 국가정체성 형성과 개인적이고 심리적인 차원의 국가정체성 인식과는 차이가 있기 때문에 종족적 요인과 시민적 요인이 서로 배타적으로 존재하지 않고 복합적으로 작용할 수 있다고 하였다. 이러한 이분법적 분류법의 한계를 보완하기 위해 최근의 연구에서는 <그림 3>과 같이 종족적 요인과 시민적 요인의 두 속성을 상호 교차시켜 만들어진 4가지 유형(혼합형/종족형/시민형/다원형)으로 국가정체성을 구분하기도 한다[2](Hjerm, 1998; Hochman et al., 2008; 송영호, 2009; 윤인진 외, 2011; 이희창, 2016; 배재현, 2019).

<그림 3> 국가정체성 유형(Hochman 외, 2008)

		시민적 요인: 강함	시민적 요인: 약함
종족적 요인	강함	혼합형	종족형
	약함	시민형	다원형

2) 윤인진·송영호(2012)은 국가정체성의 종족적 요인과 시민적 요인은 상호배타적인 개념이 아님을 지적하며 두 요인의 중간값을 기준으로 둘 다 높은 유형을 혼합형, 둘 다 낮은 유형은 다원형으로 측정하였다.

국가정체성의 유형에서 종족형(ethnic)은 종족적 요인이 시민적 요인보다 강한 유형이며, 시민형(civic)은 시민적 요인을 종족적 요인보다 중시하는 유형이다. 혼합형(mixed)은 종족적, 시민적 요인이 모두 강한 유형이며, 종족적, 시민적 요인이 모두 약한 유형은 다원형(plural)으로 분류된다. 본 연구에서는 국가정체성의 요인이 세계시민성에 미치는 영향을 좀 더 분명히 파악하고자 국가정체성의 일반적인 분류 방식인 종족형/시민형의 이분법적 구분 방식에 기반을 두고 연구를 진행하되, 초등학생의 국가정체성을 분석할 때는 Hochman 외(2008)가 제시한 4가지 국가정체성 모델을 함께 고려하여 초등학생의 국가정체성이 지닌 다양한 양상을 확인하고자 하였다.

2. 세계시민성과 세계시민교육

1) 세계시민성의 개념

Butt(1991)는 citizenship 용어를 시민성 또는 시민 자질로 풀이하였다. Koopmans 외(2005)는 시민성을 '시민과 국가를 연결하는 권리와 의무, 정체성의 집합'으로 정의하였다. 또한 국내의 모경환·임정수(2014)는 시티즌십(citizenship)의 개념을 시민으로서의 지위, 지위에 따른 권리와 의무, 그리고 이러한 권리와 의무를 효과적으로 수행하기 위한 자질의 세 차원으로 분류하였다. 세계화가 심화되기 이전까지의 시민성은 주로 국가시민성을 의미하는 용어로 쓰였지만, 전 세계가 긴밀하게 상호 연결되는 세계화의 흐름 속에 국가의 국경을 넘어선 세계시민의 개념이 발생하게 되었다. 세계시민으로서 지니는 자질인 세계시민성(global citizenship)은 세계시민의식, 지구시민의식, 글로벌시민의식 등 유사한 용어와 함께 다양하게 해석되어 사용되고 있다(성열관 외, 2015). 한편, 여러 학자들이 세계시민성을 정의하고 세계시민성을 구성하는 하위 요소

들을 구체화하였으나, 아직까지 연구자들 간 세계시민성에 대한 단일한 정의 및 구성 요인들에 대해 합의가 이루어지지는 않았다(최종덕, 2014; Evans et al., 2009; Marshall, 2011; Oxley & Morris, 2013). 그 근본적 이유는 세계시민이라는 개념이 가상적(imaginary)이거나 염원적(aspirational)이라는 특성을 지녔으며(Rizvi, 2009; Marshall, 2011; Pashby, 2011; 이성회 외, 2015), 마찬가지로 세계시민성의 용어 또한 복잡성, 초월성, 불확실성의 특성에서 기인하고 있기 때문이다(Gaudelli & Fernekes, 2004; 유선영, 2018에서 재인용). 세계시민성 개념이 지닌 이러한 특성을 고려하여 세계시민성에 대한 학자들의 정의를 짚어보고, 학자들 간 용어의 공통된 개념을 도출하여 본 연구에서 사용할 세계시민성의 개념적 정의를 내리고자 한다.

Briks(1997)는 세계시민을 국제 사회의 문제에 대하여 숙고하고 다른 나라의 사람들과 국제적 문제를 해결하기 위한 전략을 모색할 수 있는 사람이라고 정의하였다. Hicks(2003)는 세계 공동체의 시민으로 살아가거나 이를 느끼는 것을 세계시민성이라고 하였으며, Noddings(2005)는 경제 및 사회정의를 구현하고, 환경 보호를 통해 지구를 지키며, 사회 및 문화의 다양성을 보존하고 세계 평화를 지키는 것을 세계시민성의 요소로 보았다. Pike(2000)는 세계시민(Global citizen)을 민족이나 국가의 차원을 넘어 인류의 복지, 환경, 기본권, 존엄성에 대한 글로벌 이슈에 대해 관심을 갖고 관여할 수 있는 책임감 있고 윤리적인 시민으로 정의했으며(Pike, 2000; 성열관, 2010에서 재인용), 세계시민성의 주요 개념[3]을 여섯 가지로 구분하여 제시하였다. Guo(2014)는 세계시민은 글로벌 공동체의 구성원으로서 소속감을 지니고, 보편적 인간성과 세계적 연대에 대한 태도, 보편적 가치에 기반해 행동하는 정체성과 책임감을 지녔다고 하였다.

3) Pike(2008)는 세계시민성에 중요한 6가지 요소를 제시하였는데, 첫째, 충성심의 확장, 둘째, 국가주의와 세계주의에 대한 비판적 평가, 셋째, 세계적 사고의 발달, 넷째, 시민성에서의 행동과 참여의 중요성에 대한 인식, 다섯째, 세계시민성의 도덕적 책임에 대한 수용, 여섯째, 미래 지구의 번영을 위한 시민의 역할에 대한 인식이다.

세계시민교육의 개념적 토대를 마련한 Hanvey(1976)는 다섯 가지 차원으로 구성된 전 지구적 관점(global perspective)이라는 용어로 세계시민성을 설명하였다. 첫째, 다양한 관점에 관한 지각(perspective consciousness)은 개인이 세계에 대해 가지고 있는 관념이 보편적인 것이 아니며 타인의 입장이 나와 전혀 다를 수 있다는 것을 인식하는 것이다. 둘째, 지구가 처한 상황 인식(state of the planet awareness)은 인구의 증가, 이주, 자원과 환경, 정치 변화, 과학 기술과 분쟁 등 세계적 문제와 상황에 대한 인식을 말한다. 셋째, 비교 문화적 인식(cross-cultural awareness)은 세계의 다양한 문화들 간 공통점과 차이점을 알고 자신의 문화를 다른 관점에서 바라볼 수 있는 것을 의미한다. 넷째, 세계의 정세에 대한 지식(knowledge of global dynamics)은 각 나라의 경제 성장 및 사회 변화 등에 대한 지식을 토대로 상호의존성과 연결성을 지닌 세계 체제의 특성과 국제 관계의 구조를 이해하는 것을 말한다. 다섯째, 인류의 선택에 대한 인식(awareness of human choices)은 지역적, 국가적, 세계적 상황에서 당면한 문제의 해결을 위한 선택과, 그 선택이 가져온 결과에 대한 인식을 의미한다.

Heater(1990)는 사회의 주체로서 가치 있는 인간의 삶을 영위하는 공동체를 만들기 위해 노력하며 자신의 결정에 대해 책임지는 존재를 시민으로 정의하였다. 그는 세계시민성을 법적·정치적으로 명확히 규정하는 것의 어려움을 지적하며, 모호한(vague) 의미에서부터 구체적(precise) 의미까지 스펙트럼을 갖는다고 주장하였다(Heater, 1999; 모경환·김선아, 2018에서 재인용). <표 1>의 세계시민성 의미의 네 가지 범주 중 첫 번째 범주는 하나의 인류공동체에 속해있다는 동질감을 의미하며, 가장 모호한 의미를 지닌다. 두 번째 범주는 좀 더 구체적인 사고와 행동을 통해 지구와 거주민에 대한 책임감과 참여 의식을 갖는 것을 말한다. 세 번째 범주는 자신이 속한 공동체보다 상위의 초국적 규범을 인정하고 준수하는 태도를 의미한다. 마지막으로 가장 구체적 의미의 세계시민성은 초국적 정치 기구, 즉 세계 정부의 필요성에 대한 믿음을 가지고

헌신하는 것을 말한다.

<표 1> 세계시민성 의미의 스펙트럼(Heater, 1990)

세계시민성의 의미			
모호한……구체적			
인류의 구성원 의식 member of the human race	지구 환경과 거주민에 대한 책임 responsible for the condition of the planet	보편적 법률의 준수 individual subject to moral law	세계정부의 추진 promotion of world government

구체적으로 Heater(2003)는 세계시민성을 지닌다는 것은 인류가 공동체라는 것을 인식하고, 지구 공동체에 대한 책임감과 참여의식을 갖추고, 보다 상위의 보편적 윤리 법칙을 준수하며, 세계 정부에 헌신한다는 것이라고 하였으며, 이러한 내용을 바탕으로 세계시민교육의 내용 요소를 지식, 기능, 가치로 구분하여 제시하였다.

Morais & Ogden(2010)은 세계시민성을 세계에 사는 사람들의 복지에 대해 책임감을 느끼고, 개인이 속한 지역, 도시, 국가의 경계를 넘어 시민에게 도움에 되는 일에 참여하고 행동하려는 의지를 지닌 것으로 설명하며, 세계시민성의 개념을 '사회적 책임감(social responsibility)', '글로벌 능력(global competence)', '세계시민의 참여(global civic engagement)'의 세 가지 요소로 구분하였다.

한편, 세계시민교육을 지원해온 영국의 비정부기구인 Oxfam(Oxford Committee for Famine Relief)은 2006년에 세계시민을 "글로벌 이슈에 대해 인식하고 이를 해결하는 데 있어 책임감을 가지며, 가치의 다양성을 존중하고, 세계를 보다 정의롭고 지속가능한 공동체로 변화시키려는 시민"이라고 정의하였고, 2015년에는 "더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서의 역할을 아는 사람, 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사

람, 세계가 어떻게 작동하는지 이해하는 사람, 사회 정의를 위해 열정적으로 헌신하는 사람, 지역부터 세계까지의 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 평등하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 타인과 협업하는 사람, 자신의 행동에 책임을 지는 사람"으로 재정의하였다(Oxfam, 2015). 이러한 정의를 바탕으로 Oxfam(2015)은 세계시민성의 구성요소를 지식·이해, 기능, 가치·태도로 구분하여 각각 핵심 역량을 제시하였다.

국제기구인 UNESCO(2014)는 세계시민성을 "더 넓은 공동체와 전 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"이라고 하였다. 또한 Oxfam과 비슷한 맥락에서 세계시민이 되기 위해 인지적(cognitive), 사회·정서적(social-emotional), 행동적 영역(behavioral)의 세 영역에서 각각의 목표 역량과 구체적 학습 주제를 제시하였다.

Oxley & Morris(2013)는 세계시민성을 바라보는 관점을 여덟 가지 유형으로 분류하였다. 우선, 세계시민성의 유형은 주류 모델인 세계주의적 유형(cosmopolitan types)과 대안적 모델인 옹호론적 유형(advocacy types)으로 나뉘는데, 세계주의적 유형은 정치적, 도덕적, 경제적, 문화적 세계시민성을 포함하며, 옹호론적 유형은 사회적, 비판적, 환경적, 정신적 세계시민성으로 구성된다(Oxley & Morris, 2013; Goren & Yemini, 2017에서 재인용).

국내의 한국청소년정책연구원(2003)은 세계시민이 되기 위한 자질로 국제적 사고, 국제적 이해, 가치·태도, 사회적 관계의 네 가지 요건이 필요하다고 하였으며, 사회적 관계 영역과 국제적 이해 영역은 '비교적 중요', 국제적 사고 영역과 가치·태도 영역은 '약간 중요'로 세계시민의 영역 간 중요도를 평가하였다.

이상으로 국내외 학자들이 정의한 세계시민성의 개념을 검토해보았다. 선행연구의 논의를 종합하면 다음과 같은 공통점을 지닌다.

첫째, 세계시민성에 대한 학자들의 다양한 정의가 이루어지고 있으며, 세계시민성 용어가 지닌 가상적, 염원적, 복잡성 등의 특성으로 인해 아직까지 하나의 정의로 합의되지 않고 있다.

둘째, 세계시민성은 세계화라는 역사적 맥락에서 국가시민성을 넘어선 새로운 시민적 자질에 대한 요청으로 발생한 개념이며, 세계인이라는 소속감, 지구 문제를 인식하고 해결하려는 의지, 다양한 관점에 대한 수용을 중시한다는 점에서 공통점을 도출할 수 있다.

셋째, 여러 학자들이 세계시민성을 '인지적', '사회·정서적', '행동적', 혹은 '지식', '기능', '가치·태도'의 세 영역을 포괄하는 개념으로 이해하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 구분법은 세계시민교육의 목표 및 내용 영역과도 자연스럽게 연계되어 교육 현장에서의 활용도가 높다는 장점을 지닌다. 본 연구에서 또한 연구 결과의 교육적 적용을 용이하게 하기 위해 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역을 포함하여 세계시민성을 '세계의 상호연결성을 이해하고, 세계인이라는 소속감을 바탕으로 다양한 가치를 존중하며, 세계 문제를 해결하려는 의지를 가지고 행동하는 것'으로 정의하고자 한다.

2) 세계시민교육의 개념 및 내용

세계화의 가속화로 인해 사회의 범위가 국가에서 세계로 확장되었고, 구성원들은 기존의 국가 시민성을 넘어선 세계시민으로서의 역할을 부여받게 되었다. 특히, 국경을 초월한 세계적 차원의 문제들은 전 지구적 협력을 필요로 하고 있으며, 이러한 사회적 변화에 맞추어 세계시민성을 길러내기 위한 교육적 필요성에 따라 세계시민교육이 강조되고 있다. 세계시민교육은 세계시민(global citizen)을 길러내기 위한 교육, 세계시민성(global citizenship)을 함양하기 위한 교육으로, 종종 국제이해교육, 다문화교육, 평화교육, 인권교육 등의 맥락에서 함께 논의되곤 한다

(Rapoport, 2009; 모경환·김선아, 2018에서 재인용). 집단간 이해 교육(intergroup education), 다문화교육(multicultural education), 국제이해교육(education for international understanding)과 글로벌 교육(global education)은 각기 다른 역사적 배경과 목표를 지니고 발전해왔다(모경환·임정수, 2014). 국제이해교육은 국민국가와 국가 밖 행위체의 상호연관성을 탐구하는 교육이며(Banks, 2008), 국가 간 이해 및 상호 교류의 증진을 위해 UNESCO를 중심으로 전개되었다. 이러한 국제이해교육이 국가 간 세력 불균형 및 불평등 인식에 소홀하다는 점을 비판하며 1970년대 이후 글로벌 교육이 등장하게 된다. 글로벌교육은 중심 국가뿐 아니라 주변부 국가를 포함한 세계의 모든 학습자를 위한 교육을 강조하며, 국제이해교육과 글로벌 교육 모두 세계시민성의 함양을 목표로 한다. 다문화교육 또한 세계화 및 다문화시대의 시민으로서의 자질 육성, 다른 문화에 대한 이해를 다룬다는 점에서 글로벌교육의 목표 및 내용을 공유한다(차경수·모경환, 2014). 하지만 다문화교육이 한 국가 내 집단 간 불평등 문제의 해소에 중점을 두는 반면, 세계시민교육은 세계적 차원에서의 국가 간 상호연관성 및 불평등 문제의 인식과 해결에 초점을 맞춘다는 점에서 둘의 개념은 구분된다(Banks, 2014). 세계시민교육 용어는 또한 학자들 혹은 기관에 따라 국제교육, 세계시민교육, 글로벌시민교육, 지구시민교육, 글로벌교육, 세계중심교육 등으로 다양하게 번역되어 지칭되고 있다(Kniep, 1986; Merryfield, 2005; 김용신, 2009; 성열관, 2010; 이성회 외, 2015). 본 연구에서는 이러한 용어들을 '세계시민교육'으로 통일하여 개념과 내용에 관한 선행연구들을 살펴보았다.

우선, Hicks(2003)는 글로벌 이슈, 사건, 관점을 가르치고 배우는 학문 분야라고 하였으며, Guo(2014)는 글로벌 공동체의 구성원으로서 소속감을 기르고, 보편적 인간성과 세계적 연대에 대한 태도, 보편적 가치에 기반해 행동하는 정체성과 책임감을 기르는 교육이라고 하였다.

국내의 성열관(2010)은 세계시민교육을 글로벌 문제의 해결 및 인권

존중, 지속가능한 발전 및 협력, 평화 지향 및 인간 존중이라는 보편적 가치에 입각한 교육이라고 하였다. 또한 모경환·김선아(2018)에 따르면 세계시민교육은 학생들이 세계시민으로서 인류가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고 다양한 문화와 관점을 이해하며 전 지구적 관점에서 지역, 국가, 세계의 문제 해결에 책임을 느끼고 참여하도록 돕는 교육이다.

한편, 기존의 국가 교육체제와 탈국가 체제 하에서의 사회과 교육 내용을 비교한 Davies 외(2005)는 <표 2>와 같이 사회와 교육 모델을 국가 모델과 탈국가 모델로 구분하여 기존의 교육과 글로벌 수준의 교육 체제와 내용의 차이점을 분석하였다.

<표 2> 사회과 교육에 대한 국가/탈국가 모델(Evans et al., 2005)

구분	국가 모델	탈국가 모델
교육 체제	·내적인 초점: 협소한 국가적 이해 ·국가정체성을 강화·유지하는 것에 관심	·외적인 초점: 보편적 세계 이슈를 다룰 수 있는 체제 필요 ·국가 또는 지역의 전지구적 상호의존성에 관심
교육 내용	·애국주의 강조 ·자국 역사와 사회구조 강조 ·개인의 국가적 소속감 강조 ·일국의 법률적 지위에 따른 권리와 의무 강조	·국가 외적 글로벌 관점 강조 ·역사적으로 배제된 집단의 포용을 강조 ·초국가적 인간에 결부된 시민권 개념 강조 ·지역과 글로벌 수준의 정치구조 강조 ·보편적 인권에 대한 권리와 책임 강조

출처 : 성열관, 2010, p.113 재구성

Heater(2003)는 세계시민교육을 인류 공동체에 대한 인식을 가르치고, 지구 공동체에 대한 책임감과 참여의식을 길러주며, 보다 상위의 보편적 윤리 법칙을 준수하고 세계 정부에의 헌신을 가르치는 교육으로 정의하며, 세계시민교육의 내용 요소를 지식, 기능, 가치로 구분하여 <표 3>과 같이 제시하였다.

<표 3> 세계시민교육의 내용 요소(Heater, 2003)

분류	영역	내용
지식	사실(facts)	- 국가와 시민의 역할에 관한 역사적 맥락 - 상이한 공간에서 나타나는 주요 문제와 쟁점 - 자유·권리·의무·정의 등과 관련된 헌법적 내용
	이해(interpretation)	- 위의 사실들과 관련하여 자신과 자신이 소속된 지역 또는 국가의 위치와 처지를 이해하는 것
	개인의 역할(personal role)	- 이해를 토대로 도출되는 개인의 역할
기능	판단(judgement)	- 자료의 수집, 분석, 평가, 비판적 사고력
	의사소통(communication)	- 토의, 토론 기능
	행동(action)	- 참여
가치	자기 이해(self understanding)	- 자신이 지닌 편견에 대한 인식 - 합리적이고 유연한 사고 추구
	타인 존중(respect for others)	- 타인에 대한 관용 - 타인의 관점을 수용하는 자세
	다양한 가치 존중(respect for values)	- 자유, 정의, 공정 등에 대한 헌신

Merryfield(1998)는 실제 교육현장에서 세계시민교육 수업과 교사를 대상으로 한 연구를 바탕으로 세계시민교육의 개념적 차원을 <표 4>와 같은 일곱 가지 영역으로 범주화하였다.

<표 4> 세계시민교육의 개념적 차원(Merryfield, 1998)

범주	세부 내용
인류와 세계를 역동적, 유기적, 상호의존적 체계로 이해하기	- 지구촌이라는 인식 - 전 지구적 역동성에 대한 지식 - 전 지구적 상호의존이 보편적인 실재라는 인식 - 국가의 경계를 넘어서는 협력

	- 운명공동체 의식 - 글로벌 행위 주체 - 전 지구적 경제, 정치, 생태, 기술 시스템
전지구적 쟁점 이해하기	- 국제 인권 - 전 지구적 쟁점과 문제 이해 - 평화와 안보, 개발, 환경 관련 쟁점 이해 - 쟁점을 바라보는 다양한 관점 파악
다양한 문화와 관점 이해하기	- 다양한 관점에 대한 지각 - 다양한 문화, 문화적 다원주의 이해 - 자신의 문화 및 그것이 인류에게 갖는 의미 이해 - 인간 가치와 문화, 보편적 가치, 다양한 가치들 - 다양한 관점과 세계관
지역적·전지구적 차원에서 의사결정을 내리고 행동하는 데 필요한 지식·기능·책임감 갖기	- 지역사회 참여 및 의사결정 - 인류의 선택에 대한 인식 - 세대 간 책임 - 참여전략들 - 분석 기능과 평가 기능 함양 - 긍정적인 상호의존과 협력
역사적인 차원에서 인류의 상호연계성 이해하기	- 역사적으로 이루어진 접촉과 상호교류 및 상호의존, 글로벌 시스템의 발전, 현대의 전지구적 쟁점의 원인 - 세계시민교육의 시간적 측면
간문화적 이해·상화작용·의사소통	- 간 문화적 인식 - 간 문화적 체험학습 - 간 문화적 능력
비판적인 맥락에서 편견 해소와 도덕 교육의 중요성 인식하기	- 자민족 중심주의 해소 - 개방적 태도, 복잡성 수용, 고정관념 및 외국인 혐오에 저항하기 - 공감 성향 - 도덕교육으로서의 세계시민교육

출처: 모경환·임정수, 2014, p.82 재구성

유네스코(UNESCO)는 2015년 유엔 총회에서 '지속가능발전목표'를 채택하고, 여기에 세계시민교육을 포함해 2030년까지 달성해야 할 글로벌 교육 목표로 세계시민교육을 설정하였다. UNESCO(2015)는 또한 세계시

민교육의 목표 역량을 인지적(cognitive), 사회·정서적(social-emotional), 행동적(behavioral) 역량으로 구분하고, 영역별 목표와 학습 결과, 핵심 주제 등을 <표 5>와 같이 제시하여 각국의 교육현장에서 활용할 수 있는 교수학습의 기본 틀을 제시하였다.

<표 5> UNESCO의 세계시민교육의 개념틀(UNESCO, 2015)

	인지적 영역	사회·정서적 영역	행동적 영역
목표 역량	-전지구적 문제들과 세계의 상호의존성, 보편적 가치에 대한 지식과 이해를 지니고 비판적, 체계적, 창의적으로 사고하는 역량	-인류 공동체의 일원으로서 소속감을 바탕으로 다양성을 존중하고 세계시민으로서 공감과 연대, 가치와 책임감을 공유하는 역량	-정의롭고 평화로운 세상을 위해 지역, 국가, 세계적 차원에서 전지구적 문제들을 해결할 방법을 찾기 위해 협력하고 책임감 있게 행동하는 역량
학습 결과	-지역, 국가, 세계 및 글로벌 이슈, 그리고 다양한 국가와 집단 간의 상호연계성과 상호의존성에 대한 지식을 습득하고 이해 -비판적 사고력과 분석력의 발달	-인권에 대한 가치와 책임감을 공유하여 인류공동체에 대한 소속감을 경험 -차이와 다양성을 존중하는 태도, 공감능력 및 연대감 형성	-더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역, 국가, 세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동 -필요한 행동을 실천하기 위한 동기 및 의지 함양
학습 주제	1. 지역, 국가, 세계의 체계와 구조 2. 지역, 국가, 세계 공동체 간 상호작용과 연계성에 영향을 미치는 이슈들 3. 암묵적 가정과 권력의 역학 관계	4. 정체성의 다양한 수준 5. 다양한 공동체와 공동체 간 상호연계 방식 6. 차이와 다양성에 대한 존중	7. 개인적, 집단적으로 취할 수 있는 행동 8. 윤리적으로 책임감 있는 행동 9. 참여하고 실천하기

영국의 자선단체로 학교 현장과 협업하여 꾸준히 세계시민교육을 발전시켜온 Oxfam(2015)은 세계시민교육을 “빠르게 변하고 상호의존적인 세계에서 학습자들에게 삶의 도전과 기회에 비판적이고 적극적으로 참여하는 자질을 길러주는 것”이라고 정의한다. Oxfam은 UNESCO과 유사하게 세계시민성을 개발하기 위한 핵심요소를 지식·이해, 기능, 가치·태도의 세 가지 차원으로 구분하여 각각의 주제들을 <표 6>과 같이 제시하였다.

<표 6> Oxfam의 세계시민교육을 위한 주제들(Oxfam, 2015)

지식·이해	기능	가치·태도
사회 정의와 평등 정체성 및 다양성 세계화와 상호의존 지속가능한 발전 평화와 분쟁 인권 힘과 거버넌스	비판적·창의적 사고 공감 능력 자기인식과 자기성찰 의사소통 협력 및 갈등해결 복잡성과 불확실성 관리 잘 알고 반성적인 행동	정체성과 자존감 사회정의와 평등 의식 인간과 인권 존중 다양성 가치를 존중 환경과 지속가능한 발전에 관심 참여와 포용에 헌신 변화에 대한 믿음

이상의 선행연구를 통해 세계시민교육의 개념과 내용요소들을 살펴보았다. 이를 종합해보면 세계시민교육은 세계 공동체의 구성원으로서 소속감을 지니고 지구적 쟁점을 이해하며, 인권 존중, 다양성, 평화 등의 보편적 가치에 기반해 합리적으로 의사결정하고 실천하는 능력을 길러주는 것을 지향하고 있다. 또한 세계시민으로서 지식, 기능, 태도를 고루 함양하여 궁극적으로 더 나은 세계를 위한 참여와 행동을 이끌어내는 것을 교육의 목표로 삼고 있다. 한편, 여러 연구에서 세계시민교육의 내용요소로 자신의 정체성 및 다양한 정체성의 이해와 관련된 내용을 포함하고 있음을 확인할 수 있었다(Heater, 2003; Oxfam, 2015; UNESCO, 2015). 이는 정체성에 대한 교육 내용이 세계시민성의 함양과 관련이 있으며, 세계시민교육에서 중요하게 고려되어야 함을 시사한다.

3. 국가정체성과 세계시민성

1) 정체성과 시민성

오늘날 새로운 시민성의 요구는 세계화 현상으로 인한 새로운 정체성의 출현과 밀접하게 관련되어 있다. 시민성의 개념은 소속감을 토대로 하는 것이며, 소속감은 '나는 누구이다'라는 정체성 형성에 관여하기 때문이다(권효숙, 2003). 정체성(identity)이라는 용어는 '나는 누구인가?'라는 질문에 대한 대답이며, 라틴어의 'identitas', 'identicus'[4]에서 기원하였다. 사회심리학에서의 정체성 이론은 에릭슨(Erikson)에 의해 개념화되었으며, 정체성이란 "자신의 내부에서 일관성 있게 동일성을 유지하는 것, 또한 다른 사람과 본질적 특성을 지속적으로 공유하는 것"을 의미한다(Erikson, 1956). 한편, 사회 정체성 이론(social identity theory)에서는 개인과 집단의 관계를 통해 사회적 자아의 개념을 설명한다. 개인은 국가, 민족, 인종, 여러 집단 등에 소속감을 느끼며, 이러한 구성원으로서의 소속감이 개인의 정체성(자아 정체감) 형성에 중요한 역할을 하게 된다. 개인이 특정 집단에 자신이 소속됨을 스스로 규정할 때, 자신의 태도, 행동의 규범을 자신이 소속된 집단의 특성에 맞추며, 집단의 특성을 자기 평가의 표준으로 삼게 된다(Tajfel & Turner, 2004). 즉, 자신이 어느 집단에 속해 있는지를 인식하는 것, 그리고 구성원이 인지하고 있는 집단의 속성은 개인의 태도와 의사결정, 즉 가치관과 행위의 표준에 영향을 미친다. 이러한 사회적 자아는 사회 집단을 범주화하고(범주화), 자신을 특정 집단에 속하는 개인으로서 인식하며(사회 정체성의 확립), 집단들을 비교하고(비교 및 대조), 내집단에 대한 우선 선호 및 긍정적인 인식을 보이는 일련의 과정을 통해 형성된다(Hogg, Terry & White, 1995; 박선운, 2020에서 재인용). 예를 들어 국가와 국민의 관계에서 집단의 범주화와 비교 및 대조는 국민이 생각하는 국민으로서의 자격을 결정하는 인지

4) identitas는 라틴어로 '완전히 동일한 것', '틀림없는 본인'등을 의미한다.

적 과정과 관련이 있으며, 내집단에 대한 선호 및 긍정적인 인식은 국민과 국가와의 정서적 관계인 애국심 및 자긍심 등과 관련을 지닌다고 볼 수 있다. Koopmans 외(2005)가 시민성을 '시민과 국가를 연결하는 권리와 의무, 그리고 정체성의 집합'으로 정의하였듯이, 이렇게 형성된 사회적 자아로서의 정체성을 지닌 시민들이 모여 또 다른 시민성을 만들어낸다.

따라서 정체성과 시민성의 관계를 종합해보면, 개인은 자신이 속한 사회적 집단에 대한 소속감과 긍정적 감정을 바탕으로 자신의 행동과 태도의 규범을 결정하게 되며, 그렇게 형성된 구성원들의 정체성이 모여 새로운 시민성의 탄생으로 연결된다. 다시 말해, 시민성은 한 개인의 소속을 정하는 방식인 정체성의 규정과 밀접한 관련이 있으며(권효숙, 2003), 시민 각자의 정체성은 또 다른 시민성 형성으로 이어지기에 정체성과 시민성은 분리하여 생각할 수 없는 것이다.

2) 다중 시민성

세계화 시대의 정체성과 시민성의 관계는 오늘날 다중적인 시민 자격을 부여받는 개인의 정체성(identity), 즉 '다중 시민성(multuple citizenship)'에 대한 논의와 함께 전개될 수밖에 없다. 다중 시민성은 한 개인에게 서로 다른 수준의 시민의 지위가 중층적으로 주어지는 것을 말한다(김왕근, 1999). 우선, 시민은 한 국가에 거주하며 일정한 권리를 지니고 정부에 대한 충성과 같은 국가에 대한 의무를 지닌 개인을 의미한다(Banks, 2008). Koopmans 외(2005)는 시민성을 '시민과 국가를 연결하는 권리와 의무, 정체성의 집합'으로 정의하였다. Butt(1991)는 citizenship을 시민성 또는 시민 자질로 풀이하며, 라틴어가 어원인 CIVITAS는 '국가와 공동체를 구성하는 개인 및 제도가 그 구성원으로서 수행해야 하는 기능적 역할'을 의미한다고 하였다. 모경환·임정수(2014)는 시티즌십(citizenship)을 시민으로서 갖는 지위, 그 지위에 따르는 권리와 의무, 그리고 이를 효과적으로 수행하기 위한 자질의 세 차원으로 분류하였다. 즉, 시민성은

개인이 공동체의 구성원으로서 얻는 권리와 공동체에 대한 의무, 그리고 그에 요구되는 자질의 측면을 모두 포함한다고 볼 수 있다. 18세기부터 최근까지의 시민성은 주로 국가시민성을 의미하는 용어로 사용되었으며, Heater(1999)는 “지난 200년 동안 시민성과 국민성은 정치적으로 비슷한 의미가 되었다”고 하였다(Heater, 1999; 유선영, 2018에서 재인용). 즉, 국가의 구성원으로서 시민이 규정되었고, 시민이 지닌 권리와 의무는 국가 국민으로서의 지위에서 비롯되어 결정되었다.

그러나 정보 통신 기술의 비약적 발달, 국제 이주민의 증가와 함께 전 세계가 긴밀하게 연결되어 정치·경제·사회·문화 등 사회 모든 분야에서 상호의존성과 상호연계성이 커지는 세계화의 맥락 속에서 국가의 경계 안에서 살아온 기존의 가치관에 큰 변화가 요구되었다. 이에 따라 국가 시민을 넘어선 세계시민의 개념이 생겨났으며, 세계시민으로서 지녀야 하는 자질을 세계시민성이라 부르게 되었다.

새롭게 발생한 세계시민의 개념과 기존의 국가시민의 관계를 정립하기 위해 자연스럽게 다중 시민성에 대한 논의 또한 활발해졌다. 다중 시민성(multiple citizenship)은 개인에게 여러 수준의 시민적 지위가 부여되는 것이며, 세계화와 관련해 나타나는 사회적 현상으로 이해된다. 오늘날의 시민은 한 국가의 국민이면서 동시에 세계시민이 되고, 또한 지역 주민이 되며, 한 사람이 국민, 세계시민, 지역 주민 등 서로 다른 여러 개의 지위를 가지는 다중적 시민성을 요청받게 된다(김왕근, 1999).

다중 시민성에 대한 학자들의 입장은 두 가지로 나뉘는데, 시민에게 법률적인 지위를 부여할 수 있는 정치 공동체는 국가밖에 없으므로 시민은 한 국가의 시민으로서만 존재한다는 입장과(Aron, 1994; Taylor, 1989; Lepsius, 1990), 시민은 서로 다른 수준의 여러 시민의 지위를 지닐 수 있으며, 궁극적으로는 세계시민으로 수렴된다는 주장(Habermas, 1992; Heater, 1990; Turner, 1986)이 존재한다. Nassbaum(2003)은 다중 정체성(multiple identity)의 관점에서 국가시민 정체성과 세계시민 정체성은 조화 가능하다고 하였으며, 정체성의 동심원 이론에 따라 나, 지역,

국가, 지구공동체 일원으로서의 정체성으로 확대된다고 하였다(손경원, 2014에서 재인용). Harbermas(1992)는 초국가적 조직의 탄생, 이민의 증대 등 세계화로 인한 특수한 이해(particularistic claims)와 보편적 원리가 갈등을 일으킬 때, 시민들이 지닌 다중 정체성은 결국 보편성의 원리를 따라 통합되는 과정을 밟게 된다고 주장하였다. 한승완(2001)에 따르면 세계화 시대의 자아는 여러 정체성 간 갈등이 없을 것이며, 세계시민성의 보편성으로 귀환한 자아 뿐 아니라 여러 자아를 동등한 또 하나의 중심으로 가지고 있는 '다중심'의 자아 정체성을 지니게 된다고 하였다.

한편, 다중 시민성과 관련된 여러 입장은 세계시민 용어의 개념적 혼란을 초래하기도 한다. 성열관(2010)은 개인이 국가와 세계라는 두 단위에서 동시에 시민이 될 수 있는지가 세계시민성을 정의할 때 생기는 딜레마라고 지적하였다. Noddings(2005)는 세계시민 개념이 지닌 모순점을 확인하며, 시민이라는 용어는 국가의 법적 국경 내에 존재하는 개인으로 자국의 권리와 의무를 지니는 개념이고, 세계시민이라는 용어는 한 국가의 국경을 넘는 개념이기 때문에 이 모순점을 극복하기 위해서는 시민의 개념을 어느 하나의 국경 안에 가두어서는 안 되며 국경을 초월할 수 있는 공통의 목표와 이슈를 중시할 때 세계시민의 개념이 성립 가능하다고 보았다.

선행연구를 고찰한 결과, 다중 시민성을 둘러싼 여러 논의가 이루어져왔으며, 최근의 연구들은 대부분 다중 시민성이 존재함을 전제로 논의를 전개하고 있음을 확인하였다. 한편, 다중 시민성의 개념은 때로 시민성들 간의 경합과 충돌을 시사하기도 한다(모경환·임정수, 2014). 예를 들어, 국제 문제에 대한 특정 정책이 세계적 차원에서는 이롭지만, 어떤 국가 혹은 지역적 차원에는 불리할 수 있다. 또한 세계화와 함께 다문화가 심화되는 한국 사회에서도 자국의 특수한 문화 정체성의 요구와 보편적 세계시민의 정체성의 요구들이 서로 충돌할 수 있다(손경원, 2014). 이러한 상이한 수준의 시민성들이 서로 상충되거나 긴장 관계에 놓이는 경우, 시민성의 수준에 따라 시민이 따라야 하는 행위의 표준이 달라진

다. 다중 시민성의 등장은 애초에 다수의 시민성들 간의 경합 가능성을 시사하며, 이때 교육의 역할은 합리적 의사결정력과 선택 능력, 그리고 각기 다른 수준의 시민성 간 균형 잡힌 관점을 길러주는 것이어야 한다(모경환·임정수, 2014; 차경수·모경환, 2018).

3) 국가정체성과 세계시민성

선행연구 고찰을 통해 국가정체성의 유형을 정리하면, 일반적으로 '종족적-혈통적' 모델(ethnic-genealogical model)과 '시민적-영토적' 모델(civic-territorial model)로 구분하고 있음을 알 수 있다[5](Kohn, 1944; Habermas 1994; Jones & Smith, 2001; Smith, 1991; Brubaker, 1992). Berg & Hjerm(2010)은 국가정체성은 국민됨의 자격과 국가와의 관계를 기준삼아 종족적이고 두터운 속성을 지닌 유형, 시민적이고 얇은 속성을 지닌 유형으로 분류하였다. 종족적-혈통적 요인은 귀속적인 성격이 강하며, 같은 조상, 혈통, 초기 사회화 과정에서 습득되는 문화적 특성, 전통 및 문화유산을 중요시 여긴다(Smith, 1991; 이희창, 2016). 이러한 정체성은 출생국가, 거주 지역, 집단 구성원에 내재하는 신념에 기반하여 맹목적 애국심 성향이 짙고(Spry & Hornsey, 2007), 자국 문화에의 자긍심이 높으며(Hjerm, 1998; Jones & Smith, 2001), 문화적·민족적 동질성을 중시하고, 다원주의 문화에 대한 배타적 속성이 강하다(Roshwald, 2006; 이희창, 2016에서 재인용). 따라서 Miller & Ali(2014), 이희창(2016), 배재현(2019)의 구분법에 기반하고 있는 본 연구의 국가정체성의 하위 유형 중 종족적 정체성, 맹목적 애국심, 문화적 자긍심은 종족적-혈통적 모델의 속성을 공유하고 있음을 알 수 있다.

다음으로 시민적-영토적 요인은 혈통보다 영토를 중시한다. 또한 정치적 공동체의 일원으로서 국민들이 동등하게 지니는 권리와 의무의 행사,

5) Brubaker(1992)는 국가정체성을 혈통 중심의 정체성과 시민 중심의 정체성으로 구분했으며, 정기선(2004)은 민족적 요인과 시민적 요인으로 구분하였다.

제도와 같은 자본주의 내용과 정치적 의지에 기반하고 있으며, 자발적이고 선택 가능하다는 속성을 지닌다(Jones & Smith, 2001; 윤인진·송영호, 2011). 이러한 정체성은 정치제도 존중과 거주국에 대한 정서적 동질감과 같은 제도적 결속을 중시하고, 국가와의 관계에 있어서도 비판적 성향이 강하며(Spry & Hornsey, 2007), 국민적 자긍심 또한 문화보다는 제도적 요인에 기반을 둔다(Hjerm, 1998; 이희창, 2016에서 재인용). 따라서 국가정체성의 하위 유형 중 시민적 정체성, 건설적 애국심, 제도적 자긍심은 시민적-영토적 모델의 속성을 공유한다.

이를 종합해보면, 국가정체성의 두 유형이 지닌 상반된 속성으로 인해 세계시민성과의 관계 또한 국가정체성의 하위 유형이 어떤 속성에 기반하는지에 따라 달라지게 된다. 다시 말해, 국민됨의 자격 중 종족적 정체성, 애국심 중 맹목적 애국심, 국민으로서 자긍심 중 문화적 자긍심은 종족적-혈통적 모델에 기반하고, 국민됨의 자격 중 시민적 정체성, 애국심 중 건설적 애국심, 국민으로서의 자긍심 중 제도적 자긍심은 시민적-영토적 모델에 기반하고 있으며, 각 유형이 지닌 속성에 따라 세계시민성과 긍정적 또는 부정적 관계를 맺게 된다.

한편, 세계시민성은 세계가 서로 상호의존적이라는 전제 하에 다양성의 인정과 상호 이해를 추구하고 있다. 이러한 세계체제의 접근은 국제적 문제 해결을 위해 국가 간 협력을 강조하며, 평화, 인권, 사회적 정의, 보편적 질서와 가치를 추구한다는 특징을 지닌다(Myers, 2006). 따라서 민족적 동질성을 중시하고 다원주의에 대해 배타적 태도를 지니는 종족적-혈통적 모델은 다양한 관점과 문화에 대한 존중을 특징으로 하는 세계시민으로서의 자질에 반하며, 세계시민성에 부정적 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다. 그 예로, 종족적 정체성이 중시하는 민족과 혈통을 중심으로 나와 남을 구분하는 것은 자칫 다문화 사회, 다원화된 사회에서 소수 집단에 대한 배제와 차별로 이어질 위험성이 있다. 또한 맹목적 애국심은 자국에 대한 건전한 비판을 막고 타국에 대한 배타성을 증진시켜,

각국의 상호 협력과 연대를 통해 세계 문제를 해결하는 데 걸림돌이 될 수 있다. Myers(2006)는 국가 중심적으로 이루어지는 시민교육은 학생들이 전지구적 관점을 함양하는 것을 저해할 수 있다고 지적하였다.

반대로 시민적-영토적 모델은 평등한 정치적, 시민적 권리와 의무, 가치에 기반하며, 자국에 대한 비판적 애국심을 지닌다. Brubaker(1992)에 따르면 시민적-영토적 요인을 중시하는 국가는 타문화와 타인종을 국가 시민으로 수용할 가능성이 크다. 또한 민족과 혈통으로 내집단을 구분짓지 않고 평등한 정치적 권리와 의무를 시민적 조건으로 인정하는 태도는 평화, 인권, 다양성에 대한 존중의 보편적 가치를 추구하는 세계시민의 자질과도 부합한다.

결론적으로 국가정체성을 크게 종족적-혈통적 모델과 시민적-영토적 모델로 나누었을 때, 종족적-혈통적 모델에 해당하는 국가정체성 유형인 종족적 정체성, 맹목적 애국심, 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적 영향을 미치고, 시민적 정체성, 건설적 애국심, 제도적 자긍심은 긍정적 영향을 미칠 것이라고 예상할 수 있다. 본 연구 또한 이러한 이론적 논의를 바탕으로 연구 가설을 설정하였으며, 국가정체성의 각 유형이 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는지 확인하여 가설을 검증하고자 한다.

4. 선행연구 검토

1) 세계시민성 관련 선행연구

세계시민성에 영향을 미치는 요인을 탐색한 여러 선행연구를 살펴본 결과, 가장 많이 거론되고 있는 요인은 성별이었고, 다음으로 해외 방문 경험, 사회교과목 선호도 등이 있었다.

Blankenship(1990)의 연구에서는 여학생의 글로벌 이슈에 대한 관심과

세계시민의식이 남학생보다 높게 나타났다. Hicks & Holden(1995)의 연구에서는 여학생들이 남학생들보다 미래 세계의 모습에 대해 더 큰 관심을 지니고 이를 위한 자신의 역할을 무겁게 인식하였다. 구정화(2008)는 외국인과 함께하는 문화교실 활동 적용 후 세계이해 태도를 사전 사후 검사하였는데, 여학생의 검사 점수가 타문화에 대한 이해와 관심, 인정, 편견 감소, 세계 이슈에 대한 관심의 영역에서 남학생보다 높다는 것을 확인하였다. 김용찬·박정훈(2007)이 초등학생을 대상으로 세계시민적 자질을 조사한 연구에서는 지식, 기능, 가치·태도의 세 영역 모두 여학생의 평균 점수가 더 높게 나타났다. 또한 선호교과목에 따른 세계시민적 자질을 확인한 결과, 지식, 기능 영역에서는 사회과를 좋아하는 학생이, 가치·태도 영역에서는 영어과를 선호하는 학생 다음으로 사회교과를 선호하는 학생의 점수가 높았다. 따라서 사회교과 선호도가 세계시민성에 유의미한 영향을 미침을 알 수 있다.

한편, 여러 연구에서 해외거주 및 방문 경험을 세계시민성에 유의미한 긍정적 영향을 미치는 변인임을 밝히고 있다(김용찬·박정훈, 2007; 지은림·선광식, 2007; 강운선·이명강, 2009; 신인순·김옥순, 2012; 손경원, 2014). 지은림·선광식(2007)이 대학생을 대상으로 세계시민의식의 구성요인 및 관련변인을 분석한 연구에서는 해외여행 경험과 외국생활 경험이 많을수록 지구시민의식이 높아지는 경향성을 보였으며, 세계시민성의 유의미한 영향 요인으로 성별, 외국방문 경험, 지구시민사회의 준비정도가 있었다. 강운선·이명강(2009)은 중국과 한국 대학생을 대상으로 세계시민성 형성에 영향을 미치는 변인을 비교하였다. 세계시민성에 영향을 미치는 개인적 요인을 설정하고 이들의 영향을 분석한 결과, 한국 대학생의 연령, 해외여행 경험, 미디어 접촉 빈도, 국제관계 수강 변인이 세계시민성에 유의미한 영향을 미쳤다. 손경원(2014)은 예비교사를 대상으로 세계시민성의 수준에 영향을 미치는 개인배경요인들을 파악하여 다중회귀분석을 실시하였다. 결과적으로 외국생활 경험, 세계시민교육 경험, 세계시민교육 희망 순으로 세계시민성에 영향을 주는 것으로 파악되었다.

그밖에 세계시민성에 영향을 미치는 요인을 확인한 연구로는 구정우·이수빈(2017)이 세계시민성의 영향 요인에 관한 연구에서 제 5차 세계 가치관 조사(World Values Survey)의 결과를 바탕으로 영향 요인을 검증한 결과, 개인수준의 영향요인으로는 교육 수준, 소득 수준 등이 세계시민성 형성에 긍정적 기여를 하는 것으로 나타났다.

이상의 선행연구들을 고찰한 결과, 세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 성별, 사회 교과목 선호도, 해외거주경험, 해외여행경험, 세계시민교육 경험 등이 있었다. 이를 토대로 본 연구에서는 초등학생의 성별, 사회 교과목 선호도, 해외거주경험, 해외여행경험을 통제변인으로 설정하였다.

2) 국가정체성 관련 선행연구

성인을 대상으로 한 국가정체성 관련 연구는 국가정체성 유형 중 국민됨의 자격을 중심으로 한 연구가 대부분이었다. 한국인의 국민정체성 중 국민됨의 자격을 조사한 국내 연구는 다음과 같다. 최현(2007)이 한국인의 다문화 시민성을 조사한 연구에서는 한국인이 되기 위한 조건으로 자신이 한국인임을 느끼는 것, 한국 국적을 가지는 것을 중요하게 인식하는 것으로 파악되었다. 윤인진·송영호(2011)는 외국인 이주노동자, 다문화사회에 대한 한국인의 의식을 조사한 연구에서 한국인의 국민정체성 인식 유형을 4가지(혼합형/종족형/시민형/다원형)으로 구분하여 분석하였다. 그 결과, 한국인의 국민정체성은 종족적, 시민적 요인을 모두 중요시 여기는 혼합형이 다수를 차지하였다.

1995년과 2003년의 국제사회조사(ISSP) 결과를 활용하여 국민정체성을 주요국가와 비교한 연구들에서 한국인의 국민정체성은 시민형과 종족형 중간에 위치하였으며, 33개 주요국가와 비교했을 때 한국은 상대적으로 종족형 국민정체성에 가까운 성향임을 알 수 있었다(정기선·이선미, 2011; 조병준·고정은, 2013). 김희재·김현숙(2012)은 한국 대학생의 국민

정체성 인식을 조사했으며, 대학생들은 한국인의 자격으로 종족적 요인보다 시민적 요인을 높게 평가하는 것으로 나타났다.

한편, 국가정체성 중 국가와의 관계를 포함한 선행연구는 다음과 같다. 이희창(2016)은 본 연구와 동일하게 국가정체성을 Miller & Ali(2014)가 제시한 국민됨의 자격과 국가와의 관계를 포함하여 2003년과 2013년 국제사회조사(ISSP)의 자료를 활용하여 한국, 미국, 일본 3국의 국가정체성 유형을 비교하였다. 그 결과, 한국과 일본의 국민정체성은 종족적 유형이 시민형보다 높게 나타났고, 미국은 시민형 국민정체성이 더 높았다. 국가와의 관계 중 맹목적 애국심은 한국이 일본, 미국에 비해 상대적으로 높았고, 한국인의 국민적 자긍심 중 제도적 자긍심은 세 국가 중 가장 낮게 나타났다. 이는 일반적으로 동양권 국가에 비해 서구 사회에서 일반적으로 시민적 국민정체성이 높다는 연구 결과를 뒷받침하였다. 또한 특징적으로 살펴볼 것은, 기존 연구와는 상반되게 한국인의 문화적 자긍심이 다문화 인식에 긍정적 영향을 끼쳤다는 점이다. 이를 통해 이희창은 한국의 문화적 자긍심이 종족적 속성의 폐쇄적 의미가 아닌 개방적 속성의 긍정적 의미로 발현될 가능성을 시사하였다.

배재현(2019)은 초등교사의 국가정체성이 다문화수용성에 미치는 영향을 확인하였다. 이때 국가정체성은 국민정체성(혼합형/종족형/시민형/다원형), 애국심(맹목적/건설적), 국민적 자긍심(문화적/제도적)의 3차원 8개 하위 유형으로 구분하였고, 본 연구와 동일하게 ISSP 설문 문항을 측정 도구로 활용하였다. 연구 결과, 초등교사의 국가정체성은 시민형 국민정체성이 상대적으로 높고, 종족형 국가정체성이 낮게 나타났다. 국민정체성의 4가지 유형별로는 혼합형, 시민형, 다원형, 종족형 순으로 높게 나타났다. 국가와의 관계에서는 높은 건설적 애국심, 낮은 맹목적 애국심을 보였고, 문화적 자긍심과 제도적 자긍심은 모두 높게 나타났으며, 초등교사의 연령이 높아질수록 종족적 국민정체성과 맹목적 애국심이 높아지는 경향을 보였다. 다문화수용성에 대한 국가정체성의 영향은 시민적 국민정체성, 문화적 자긍심이 유의한 정(+)적 영향을, 종족적 국민정체성,

맹목적 애국심은 초등교사의 다문화수용성에 부(-)적 영향을 미쳤다.

또한 배재현(2019)은 한국의 국가정체성 변화 추이를 확인하기 위해 한국종합사회조사(KGSS)의 2003년, 2010년, 2013년 연구 결과 중 국가정체성 부분을 분석하여 비교하였다. 우선, 2003년부터 2010년까지 국민정체성 중 종족적 정체성은 낮아지고 시민적 정체성은 높아지는 경향을 보였으나, 2013년에는 상반되는 경향을 보였다. 맹목적 애국심은 변화가 없었고, 건설적 애국심은 감소하였으며, 국민적 자긍심은 모두 높아졌다. 같은 자료를 Hochman 외(2008)가 제시한 국민정체성의 4차원 유형으로 분석한 결과, 2003년에는 혼합형, 종족형, 시민형, 다원형 순으로 높은 비율을 보였고, 2010년과 2013년에는 혼합형, 시민형, 종족형, 다원형 순으로 비율의 변화를 보였다.

3) 국가정체성과 세계시민성의 관계에 관한 선행연구

국가정체성과 세계시민성 간 관계를 다룬 선행연구는 세계시민성의 구인으로 국가정체성을 포함하는 이론적 연구와 국가정체성이 세계시민성에 미친 영향을 직접 확인한 실증적 연구로 나뉜다.

손경원(2014)은 사범대학의 예비교사를 대상으로 세계시민성의 영향 요인을 밝히는 연구를 시행하여 국가정체성과 세계시민성의 조화가능성을 밝히는 연구를 실시했다. 세계시민성의 구인으로는 국가정체성, 다문화수용성, 도덕적 가치를 설정하고 각 가치의 상대적 영향력을 각각 분석한 결과, 도덕적 가치, 국가정체성, 다문화 수용성 순으로 높은 영향력을 보였다. 국가정체성의 하위 요인 중 국가에 대한 자부심은 세계시민성과 정적(+) 상관관계를 보였으며, 국민됨의 자격 요인은 유의미한 상관을 보이지 않았다. 결과적으로 국가정체성과 세계시민성의 조화 가능성은 부분적으로 지지되었다.

지은림·선광식(2007)은 이론적 고찰 및 학생들을 대상으로 한 질문지

조사를 통해 세계시민의식의 구성요인을 파악하는 연구를 수행하였다. 연구 결과, 세계시민의식을 구성하는 요인 중 하나로 국가정체의식을 포함하였다. 이 연구에서 국가정체의식은 자국의 역사, 문화, 국민의 우수성과 국가 선양의지로 구성되는데, 이는 본 연구의 국가정체성 요인 중 국민적 자긍심에 해당된다.

강운선·이명강(2009)은 한국과 중국 대학생의 세계시민성을 비교한 연구에서 세계시민성 형성에 영향을 미치는 변인으로 국가정체성 의식을 제시하였다. 이때 국가정체성 의식은 앞선 지은림·선광식(2007)의 연구와 비슷한 자국의 역사와 문화의 우수성에 대한 인식, 국가 선양의지 등으로 이루어져 있다.

국제시민교육연구(International Civic & Citizenship Education Study, 2009)는 시민의식의 구성 요소 중 정서 및 행동 영역의 주요 변수로 국가에 대한 태도를 측정하였다. 국가에 대한 태도는 국가에 대한 존경, 자부심, 애착을 포함하며, 국가정체성 중 '국가와의 관계'에 해당된다. 김태준 외(2011)가 ICCS의 측정 방법을 토대로 한국과 세계 청소년의 시민 의식을 비교한 결과, 한국 청소년들은 국가에 대한 태도 지수가 매우 낮게 나타났다.

한편, 국가정체성과 세계시민성과의 관련성을 실증적으로 다룬 선행연구들은 다음과 같다. 박성철·윤영숙(2015)은 하위 영역에 세계시민행동의지를 포함한 '청소년 다문화수용성 진단도구(KMCI-A)'를 활용하여 청소년의 국민정체성이 다문화수용성에 미치는 영향에 관한 연구를 진행하였다. 연구 결과, 고등학생의 종족적 정체성이 높을수록 세계시민행동의지가 낮게 나타났고, 시민적 정체성이 높을수록 세계시민행동의지가 높았다.

배재현(2019)은 초등교사의 국가정체성이 다문화수용성에 미치는 영향을 연구하였다. 이 연구에서는 국가정체성을 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심의 3가지 유형으로 구분하였으며, 국가정체성의 측정 도구로는 ISSP의 척도를 활용하였다. 종속변인인 다문화수용성의 영역은 안상수 외(2015)[6]가 제시한 다양성, 관계성, 보편성 차원으로 분류하였는데, 보

편성 차원의 구성요소로 '세계시민행동' 항목이 포함되어 있다. 연구 결과, 종족적 정체성과 맹목적 애국심은 세계시민행동에 부정적 영향을 미쳤으며, 국민적 자긍심 중 문화적 자긍심은 세계시민행동에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 앞서 국민됨의 자격 요인이 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않았다는 손경원(2014)의 연구와는 상이한 결과이다.

국가시민으로서의 정체성과 세계시민으로서의 정체성 간 갈등 혹은 조화의 관계성은 세계시민교육 연구의 중요한 주제이다. 선행연구를 살펴본 결과, 세계시민성의 개념에 포괄적으로 접근하여 구인을 밝히는 이론적 연구들은 정체성 간 갈등보다는 조화를 전제로 하고 있었다. 또한 여러 연구에서 세계시민성의 여러 구인 중 하나로 국가정체성을 포함하고 있음을 확인하였으며, 이는 세계시민성과 국가정체성이 밀접한 연계성을 지니고 있음을 뒷받침한다. 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 직접적으로 확인하는 연구는 많지 않아 세계시민성에 대한 국가정체성의 모든 하위 요소의 영향력을 확인하기는 어려웠으나, 대체적으로 시민적 정체성은 세계시민성에 긍정적 영향을, 종족적 정체성은 부정적 영향을 미친다는 것을 확인하였다.

하지만 기존의 연구는 다음의 측면에서 보완될 필요성이 있다. 우선, 세계시민성에 대한 국가정체성의 유형별 영향력이 종합적으로 진단될 필요가 있다. 국가정체성은 국민됨의 자격을 결정하는 인지적 요인과 국가와의 관계인 정서적 요인을 모두 포괄하는 개념이다. 하지만 선행연구마다 국가정체성의 하위 요소가 서로 다르거나, 일부 하위 요소인 종족적, 시민적 정체성의 영향력만 검증하는 경우가 많아 국가정체성과 세계시민성의 관계를 종합적으로 파악하는 데 한계가 있었다. Miller & Ali(2013)

6) 기존의 민무숙 외(2010)는 다문화수용성을 다양성(diversity), 관계성(relationship)의 2개 차원으로 구성하였다. 안상수 외(2012)는 여기에 보편성(university)의 차원을 추가하여 3개 차원으로 다문화수용성의 개념을 제시하였다. 보편성 차원은 '이중적 평가'와 '세계시민행동'의 하위 영역으로 구성된다.

는 이러한 방법론의 적용을 비판하며, 이에 따른 대안으로 국가정체성의 지표를 국민됨의 자격을 기준으로 하는 국민정체성, 국가와의 관계를 중심으로 하는 애착심, 자긍심, 애국심으로 구분할 것을 제안하였다(Miller & Ali, 2013; 이희창, 2016에서 재인용). 마지막으로 학생을 대상으로 한 연구 사례가 부족한 실정이다. 세계화가 가속화되는 시대에 살아가고 있는 학생들의 국가정체성과 세계시민성에 대한 연구는 세계시민교육의 방향을 정하는 데 중요한 자료가 될 것이다. 따라서 본 연구는 이러한 기존 연구의 한계를 보완하기 위해 초등학생을 대상으로 하여 종합적인 국가정체성과 세계시민성의 관계를 진단하고자 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 가설

본 연구는 초등학생의 국가정체성이 세계시민성 함양에 미치는 영향과 그 의의를 탐구하는 것을 목적으로 하며 구체적으로는 국가정체성을 구성하는 요소 중 무엇이 어느 정도로 초등학생의 세계시민성에 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 앞서 진행된 이론 및 선행연구에 대한 고찰을 바탕으로 초등학생들의 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심이 세계시민성의 하위 영역에 각각 어떠한 영향을 미치는지 확인하기 위해 다음과 같은 연구 가설을 설정하였다.

주 가설 : 초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 1> 초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 2> 초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 3> 초등학생의 건설적 애국심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 4> 초등학생의 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 5> 초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위가설 6> 초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

2. 연구 변인

1) 종속변인

본 연구는 초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 알아보기 위해 서울 지역 초등학생의 세계시민성을 종속변인으로 설정하였다. 본 연구에서 세계시민성은 '세계의 상호연결성을 이해하고, 세계인이라는 소속감을 바탕으로 다양한 가치를 존중하며, 세계 문제를 해결하려는 의지를 가지고 행동하는 것'이다. 선행연구를 통해 세계시민성의 개념이 지식/인지, 기능/행동, 태도/정서의 세 영역을 포함하고 있으며, 이러한 구분법은 교육 현장에서 활용도가 높다는 장점을 지닌다. 이에 따라 본 연구에서도 UNESCO의 구분법에 따라 세계시민성을 '인지적 영역', '사회·정서적 영역', '행동적 영역'의 세 하위 요인으로 구분하여 측정하였다. 세계시민성을 측정하기 위한 척도는 UNESCO의 하위 요소를 토대로 한국교육과정평가원(2016)이 개발한 '세계시민성 측정 지표'를 초등학생의 수준에 맞게 유선영(2018)이 재구성한 문항을 사용하였다.

2) 독립변인

본 연구의 목적에 따른 독립변인은 초등학생의 국가정체성이다. 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 국가정체성을 국민됨의 자격을 식별하는 인지적 요소와 국가와의 관계를 의미하는 정의적 요소 모두를 포함하는 개념으로 인식하고, '개인이 인식하는 국민으로서의 자격과 국가에 대해 갖는 긍정적 감정'으로 정의한다. 구체적으로 국민됨의 자격(국민정체성)은 종족적/시민적 정체성으로, 국민됨의 자격 중 애국심은 맹목적/건설적 애국심으로, 자긍심은 문화적/제도적 자긍심으로 구분하여 3차원 6영역을 측정하고자 한다. 국가정체성의 측정 문항은 2013년 국제사회조사(ISSP)의 국가정체성 측정에 참여한 한국종합사회조사(KGSS)의 문항을

활용하였으며, 이희창(2016)과 배재현(2019), 그리고 KGSS의 문항을 초등학생용으로 수정한 손홍승(2015)과 임선희(2018)의 문항을 참고하여 구성하였다.

3) 통제변인

본 연구에서 설정한 독립변인인 국가정체성 이외에 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 요인을 통제하기 위해 선행연구를 검토하였다. 그 결과, 세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 성별, 사회 교과목 선호도, 해외거주경험, 해외여행경험을 확인하였고, 이를 통제변인으로 설정하였다.

3. 연구 방법

1) 측정 도구

(1) 독립변인

선행연구 고찰 결과, 본 연구의 종속변인인 국가정체성을 측정하는 도구는 국가 및 연구 기관에 따라 상이하였다. 또한 국가정체성을 구성하는 요소 중 인지적 요소인 국민됨의 자격에 한정하여 국가정체성을 측정하는 연구가 다수를 차지하였고, 국가와의 관계를 측정하는 연구는 많지 않았다. 이에 따라 국가정체성의 인지적 요소와 정의적 요소를 모두 포괄할 수 있는 표준화된 척도에 의한 국가정체성 측정의 필요성을 느껴, 본 연구에서는 국제사회조사(ISSP: International Social Survey Programme)의 국가정체성(National Identity) 측정 문항 중 각 나라에서 공통적으로 국가정체성을 측정하는 문항을 측정 도구로 선정하였다. 측정 문항은 2013년 ISSP 국가정체성 조사에 참여한 한국종합사회조사

(KGSS)의 측정 문항을 활용한 이희창(2016)과 배재현(2019)의 연구 문항을 참고하였으며, KGSS의 측정 문항을 초등학생용으로 수정한 손홍승(2015)과 임선희(2018)의 연구를 토대로 <표 7>과 같이 구성하였다.

<표 7> 국가정체성 측정 문항

영역		측정 문항
국민 정체성 (5점 척도)	종족적	한국에서 태어나는 것
		아버지가 한국인인 것
		어머니가 한국인인 것
	시민적	한국의 문화와 전통을 이어가는 것
		한국의 정치제도와 법을 존중하는 것
		한국인임을 느끼는 것
		한국 국적을 갖는 것
		한국의 정치, 경제, 사회, 문화 발전에 도움을 주는 것
애국심 (5점 척도)	맹목적	국민은 자기 나라가 잘못되더라도 자기 나라를 지지해야 한다.
	건설적	오늘날 한국에는 내가 한국을 부끄럽게 여기도록 만드는 것이 있다.
국민적 자긍심 (4점 척도)	문화적	한국의 역사
	제도적	한국의 민주주의의 모습
		한국의 경제적 성취
		한국의 사회보장 제도

국민정체성은 Hochman 외(2008)의 분류에 따라 종족적 요인과 시민적 요인으로 구분하여 측정하였으며, 종족적 요인을 측정하는 3개 문항(출생, 아버지 혈통, 어머니 혈통)과 시민적 요인을 측정하는 5개 문항(한국의 문화와 전통 계승, 정치제도 및 법 존중, 소속감, 국적 취득, 한국 발전에 도움)으로 구성하였다. 종족적/시민적 정체성은 각각 측정 문항의 평균 점수를 변수로 설정하였다. 애국심은 맹목적 애국심과 비판적 충성심을 기반으로 한 건설적 애국심을 각각 한 문항씩 측정하였다. 국민적 자긍심은 문화적 자긍심을 측정하는 1개 문항(역사), 그리고 제도적 자긍심을 측정하는 3개 문항(민주주의의 작동 방식, 경제적 성취, 사회보장 제도)으로 구성하였다. 국민정체성과 애국심은 리커트 5점 척도로, 국민적 자긍심은 4점 척도에 따라 응답하도록 문항을 구성하였다.

(2) 종속변인

본 연구의 종속변인은 세계시민성으로, 세계시민성을 측정하기 위한 도구는 연구마다 다양하다. UNESCO(2015)는 세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 분류하였으며, 한국교육과정평가원(2016)은 이러한 UNESCO의 정의와 하위 요소를 토대로 3개 영역과 9개 하위 영역을 토대로 36개 문항의 세계시민의식 측정 지표를 개발하였다(<표 8 참고>). 본 연구는 세계시민 교육에 연구 결과를 활용하는 것을 목적으로 한다. 따라서 교육과정 목표와 영역이 연계되며 표준화된 척도를 제공하여 교육 현장의 활용도가 높을 것이라 예상되는 한국교육과정평가원의 측정 도구를 초등학생의 수준에 맞게 재구성한 유선영(2018)의 연구 문항을 사용하였다.

<표 8> 세계시민성 측정 문항(한국교육과정평가원, 2016)

영역	주제	문항 번호
인지적 영역	지역·국가·세계의 체계와 구조	1, 2, 3, 4
	지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	5, 6, 7
	암묵적 가정과 권력의 역학 관계	8, 9, 10, 11
사회·정서적 영역	다양한 차원의 정체성	12, 13, 14, 15, 16
	사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식	17, 18, 19
	차이와 다양성의 존중	20, 21, 22, 23, 24
행동적 영역	개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	25, 26, 27, 28
	윤리적으로 책임감 있는 행동	29, 30, 31, 32, 33
	참여하고 실천하기	34, 35, 36

세계시민성 진단 도구는 총 36문항으로 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적의 세 가지 영역과 그에 따른 하위 주제를 측정할 수 있도록 구성되었다. 세 영역 모두 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'까지 리커트 5점 척도를 활용하였다. 인지적 영역은 지역·국가·세계의 체계와 구조, 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈, 암묵적 가정과 권력의 역학 관계를 측정하며, 사회·정서적 영역은 다양한 차원의 정체성, 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식, 차이와 다양성의 존중을 측정한다. 또한 행동·참여적 영역은 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천, 윤리적으로 책임감 있는 행동, 참여하고 실천하기를 측정한다.

2) 연구 대상

본 연구는 초등학생의 국가정체성이 세계시민성 함양에 미치는 효과를 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 서울 소재 공립 초등학교에 재학 중인 4-6학년 학생을 연구 대상으로 선정하였다.

연구 대상을 4, 5, 6학년 초등학생으로 선정한 이유는 다음과 같다. 우선, 초등학교 급은 사회과 교육과정에서 공식적으로 세계시민교육이 등장하는 시기이다. 세계시민교육의 학년군별 내용요소를 분석한 모경환(2018)의 연구에 따르면, 초등 사회과 교육과정 총 58개 성취기준 중 33개의 성취기준이 세계시민교육 내용 요소를 포함하고 있으며, 구체적으로 3-4학년군에 10개, 5-6학년군에 21개의 성취기준이 세계시민교육 관련 내용을 담고 있다. 따라서 세계에 대한 본격적인 학습이 시작되고 본 연구 결론의 교육적 적용이 가능하여 연구적 의미를 지닐 수 있는 초등학교 3-6학년 중, 본 연구 설문지의 용어 수준을 고려하여 측정도구에 대한 이해가 가능하다고 판단되는 4-6학년을 연구 대상으로 선정하였다. 다음으로, 초등학생을 대상으로 국민으로서의 자격과 국가와의 관계를

모두 포함하여 국가정체성과 세계시민성의 관계를 알아보는 국내의 연구 자료가 많지 않기에, 이를 확인하는 것이 연구적 가치를 지니기 때문이다. 한국인의 국가정체성은 주로 성인을 대상으로 연구되고 있으며, 국민으로서의 자격인 종족적·시민적 정체성만 측정하는 연구가 대다수이다. 또한 국가정체성과 세계시민성의 관계를 확인한 연구 역시 드물다. 따라서 세계시민교육의 대상이자 점차 심화될 세계화 시대의 주역이 될 초등학생을 대상으로 한 국가정체성과 세계시민성의 관계 연구가 필요하다.

연구 참여자를 서울시 소재 초등학교에서 선정한 이유는 대한민국에서 서울시에 가장 많은 인구가 살고 있으며, 초등학생 수인 전국 267만 명 중 서울시 40만 명(통계청, 2021)으로 가장 많아 대표성을 띄고 있다고 판단되기 때문이다. 특정 지역에 편중된 표집을 피하기 위해 서울 지역 내 11개 교육청 별 1-2개 학교를 선정하고 각 학교당 2-3개 학급을 편의표집 하였다. 학급당 인원수가 상이한 점을 고려하여 학급당 인원수가 많은 학교는 1개 학급을, 적은 경우 2-3개의 학급을 표집하였다. 이와 같은 과정에 의해 표집된 356개의 사례 중 다수의 문항에 응답하지 않거나 설문에 불성실하게 응답한 27개의 사례를 연구 대상에서 제외하였다. 그 결과 최종적으로 표집된 329명의 배경 정보는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 연구 대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	168	51.1
	여자	161	48.9
	합계	329	100
학년	4학년	98	29.8
	5학년	79	24
	6학년	152	46.2
	합계	329	100

해외거주 경험	없음	220	66.9
	1개월 미만	67	20.4
	1개월-6개월 미만	18	5.5
	6개월 이상-1년 미만	3	0.9
	1년 이상	21	6.4
	합계	329	100
해외여행 경험	없음	75	22.8
	1-2회	86	26.1
	3-4회	63	19.1
	5-6회	38	11.6
	7회 이상	67	20.4
	합계	329	100
사회과 선호도	매우 싫어한다	20	6.1
	싫어한다	39	11.9
	보통이다	145	44.1
	좋아한다	92	28
	매우 좋아한다	33	10
	합계	329	100

연구 대상의 일반적 사항을 살펴보면, 남자 168명(51.1%), 여자 161명(48.9%)로 조사되었다. 학년은 4학년 98명(29.8%), 5학년 79명(24.0%), 6학년 152명(46.2%)로 6학년이 가장 많은 비율을 차지하고 있다. 해외거주 경험은 없음이 220명(66.9%)으로 가장 많았고, 1개월 미만이 67명(20.4%), 1년 이상 21명(6.4%)이며, 해외 경험의 경우 1-2회가 86명(26.1%)으로 가장 많고, 없음 75명(22.8%), 7회 이상 67명(20.4%)로 조사되었다. 사회 과목 선호도는 보통이 145명(44.1%), 좋아함 92명(28.0%), 싫어함 39명(11.9%) 순으로 나타났다.

3) 분석 방법

본 연구의 연구 가설은 초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 이때, 독립변인인 국가정체성은 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심으로 나누어지며, 종속변인인 세계시민성은 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동·참여적 영역으로 구성된다. 우선, 각 변인들에 대하여 기술통계와 상관분석, 문항 간 내적신뢰도 분석을 실시하였다. 다음으로, 세계시민성에 영향을 끼치는 변수인 성별, 사회교과 선호도, 해외거주 경험, 여행 경험을 통제변인으로 설정 후 다중회귀분석을 실시하여 독립변수인 국가정체성의 영향력을 확인하였다. 다중회귀분석 시, 독립변수를 모두 포함하여 분석하는 일괄 투입법(ENTER)을 적용하였다. 또한, 통제변인 가운데 범주형 변인인 성별은 더미변인으로 처리하였다. 통계 분석은 SPSS for Windows Ver. 25.0 프로그램을 사용하였다. 이러한 분석방법을 바탕으로 본 연구의 가설 검증을 위해 사용할 회귀분석 모형은 다음과 같다.

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + e_i$$

Yi : 세계시민성

(Y1 = 인지적 영역의 세계시민성,

Y2 = 사회·정서적 영역의 세계시민성,

Y3 = 행동·참여적 영역의 세계시민성)

a : 상수

X1 : 국민정체성

X2 : 애국심

X3 : 국민적 자긍심

X4 : 성별 (남학생=0, 여학생=1)

X5 : 해외거주 경험 (없음=1, 1개월 미만=2, 1-6개월=3, 6-12개월=4, 1년 이상=5)

X6 : 해외여행 경험 (없음=1, 1-2회=2, 3-4회=3, 5-6회=4, 7회 이상=5)

X7 : 사회교과 선호도 (매우 싫어한다=1, 싫어한다=2, 보통이다=3, 좋아한다=4, 매우 좋아한다=5)

ei : 오차항

각 가설의 분석 결과에서 국가정체성(국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심)의 회귀계수(각각 b1, b2, b3)가 Y(세계시민성)에 통계적으로 유의할 경우 주 가설과 6개의 하위 가설은 채택된다.

Ⅳ. 결과 분석

1. 국가정체성과 세계시민성의 특성

1) 초등학생의 국가정체성

초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 검증하기 이전에 초등학생이 지닌 국가정체성의 특징과 해당되는 하위 유형의 모습을 확인하기 위해 국가정체성의 3차원 6개 하위 영역을 기술통계분석(Descriptive Analysis)을 실시하여 각각 어느 수준인지 검토하였다. 또한 초등학생의 국가정체성 중 국민정체성이 지닌 좀 더 다양한 양상을 살피기 위해 국민정체성을 종족적, 시민적 정체성의 2가지 유형과 혼합형, 종족형, 시민형, 다원형의 4가지 유형으로 각각 분류하여 비율을 확인하였다. 우선, 설문조사에 참여한 329명의 초등학생의 특성에 따른 국가정체성의 기술통계값은 <표 10>과 같다.

<표 10> 독립변인 주요 변수의 기술통계

주요 변인		국민정체성		애국심		자긍심	
		종족적	시민적	맹목적	건설적	문화적	제도적
성별	남	3.32	4.03	3.45	2.27	3.72	3.38
	여	3.24	4.16	3.42	1.96	3.80	3.52
학년	4학년	3.32	4.06	3.91	1.68	3.88	3.52
	5학년	3.19	4.01	3.28	2.14	3.77	3.42
	6학년	3.30	4.17	3.22	2.39	3.68	3.41
해외거주	없음	3.30	4.10	3.52	2.12	3.78	3.44
	1개월 미만	3.39	4.16	3.51	2.16	3.72	3.51
	1개월~6개월	3.02	3.87	2.72	2.11	3.67	3.35
	6개월~1년	2.89	4.33	3.67	2.00	3.33	3.56
	1년 이상	3.02	3.97	2.95	1.95	3.81	3.43

해외여행	없음	3.39	4.17	3.47	2.12	3.81	3.43
	1-2회	3.31	4.15	3.85	2.15	3.79	3.45
	3-4회	3.15	3.95	3.17	1.94	3.71	3.51
	5-6회	3.38	4.15	3.26	2.50	3.71	3.34
	7회 이상	3.18	4.05	3.22	2.03	3.73	3.47
사회선호도	매우 싫어한다	3.40	3.91	3.50	2.20	3.45	3.02
	싫어한다	3.16	3.90	3.31	2.03	3.69	3.40
	보통이다	3.40	4.20	3.46	2.04	3.79	3.51
	좋아한다	3.16	4.03	3.33	2.24	3.75	3.42
	매우 좋아한다	3.18	4.15	3.76	2.18	3.91	3.57
소계		3.28	4.09	3.44	2.12	3.76	3.45
표준편차		1.22	0.77	1.31	1.26	0.49	0.54

조사 대상인 초등학교 4-6학년 학생의 종족적 국민정체성의 평균은 5점 만점을 기준으로 3.28점, 시민적 국민정체성은 4.09로 시민적 유형이 종족적 유형보다 높았다. 전체에 대한 비율을 확인했을 때, 종족적 정체성은 21.6%, 시민적 정체성은 78.4%로 조사되었다. 다음으로 맹목적 애국심 평균은 5점 만점 중 3.44점, 건설적 애국심은 2.12점으로 맹목적 애국심의 평균이 더 높았다. 마지막으로 문화적 자긍심의 평균은 4점 만점 중 3.76, 제도적 자긍심은 3.45로 문화적 자긍심이 더 높았다.

즉, 초등학생의 국가정체성은 국민정체성의 종족적, 시민적 요인 중 시민적 요인이 더 높으며, 애국심 중 맹목적 애국심이 건설적 애국심보다 높고, 국민적 자긍심 중 문화적 자긍심이 건설적 자긍심보다 더 높았다. 이러한 경향은 남녀 모두에게 공통적으로 나타났다. 연령에 따른 경향성을 살펴보면, 애국심 중 맹목적 애국심은 학년(연령)이 높아질수록 낮아졌고, 건설적 애국심은 학년이 올라갈수록 높아졌다. 반면 국민적 자긍심은 학년이 올라갈수록 문화적, 제도적 유형 모두 낮아지는 경향을 보였다. 종족적, 시민적 정체성은 연령에 따른 뚜렷한 경향성을 보이지 않았다. 성별, 해외거주, 해외경험, 사회선호도에 따른 국가정체성의 차이는 뚜렷하게 드러나지 않았다.

이러한 결과를 선행연구의 결과와 비교하면 <표 11>과 같다. 우선, 청소년의 국민정체성을 조사한 박정서(2012)의 연구 결과와 비교해보면, 청소년과 초등학생의 종족적 정체성은 비슷한 수준이며, 초등학생의 시민적 정체성이 청소년의 시민적 정체성보다 좀 더 높았다. 또한 초등학생과 청소년 모두 종족적 정체성보다 시민성 정체성이 더 높음을 확인하였다. 또한 초등학교 5, 6학년 학생을 대상으로 국민정체성을 조사한 손홍승(2014)의 연구와 비교했을 때 종족적 정체성 평균은 3.50에서 3.28점으로, 시민적 정체성은 4.19점에서 4.09점으로 약간 낮아졌다.

<표 11> 초등학생의 국민정체성에 대한 선행연구와의 비교

선행연구 / 국민정체성	박정서(2012)	손홍승(2014)	본 연구(2022)
종족적(5점 척도)	3.25	3.50	3.28
시민적(5점 척도)	3.71	4.19	4.09

다음으로 초등학생의 국민정체성이 지닌 다양한 양상을 파악하기 위해 종족적, 시민적 정체성의 2가지 유형을 혼합형, 종족형, 시민형, 다원형의 4가지 유형으로 분류하여 비율을 확인하였다. 그 결과, 초등학생의 국민정체성 4유형별 구성 비율은 <표 12>와 같았다[7].

<표 12> 국민정체성 4유형별 구성 비율

주요 변인 / 국민정체성 유형		혼합형(%)	종족형(%)	시민형(%)	다원형(%)
성별	남	67.3	0.6	28.0	4.2
	여	72.7	0.6	24.2	2.5
학년	4학년	66.3	0.0	25.5	8.2
	5학년	68.4	1.3	30.4	0.0
	6학년	73.0	0.7	24.3	2.0
소계		69.9	0.6	26.1	3.3

7) 종족적 문항과 시민적 문항의 평균점수를 중간값(2.5점)을 기준으로 교차하여 4가지(혼합형: 종족·시민 둘다 높음, 종족형: 종족 점수가 시민보다 높음, 시민형: 시민점수가 종족점수보다 높음, 다원형: 둘다 점수 낮음)으로 분류하였다.

초등학생의 국민정체성을 4가지로 분류했을 때 혼합형이 69.9%로 높게 나타났으며, 다음으로 시민형 26.1%, 다원형 3.3%, 종족형 0.6% 순으로 나타났다. 즉, 한국 초등학생의 국민정체성은 혼합형, 시민형, 다원형, 종족형 순으로 높다고 할 수 있다. 남녀에 따른 차이는 뚜렷하지 않았으며, 학년이 올라감에 따라 혼합형 비율이 높아지는 경향성을 보였다. 이를 초등교사의 국가정체성을 조사한 배재현(2019)의 연구 결과와 비교해보면, 초등교사와 초등학생 모두 혼합형, 시민형, 다원형, 종족형 순으로 국민정체성 비율이 높음을 알 수 있다[8]. 한편, 한국종합사회조사(KGSS, 2013)에서 조사한 한국인의 국민정체성 비율은 혼합형, 시민형, 종족형, 다원형 순으로[9], 혼합형이 가장 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다.

2) 초등학생의 세계시민성

연구 참여자인 초등학교 4, 5, 6학년 학생 329명의 세계시민성의 기술통계치는 <표 13>과 같다.

<표 13> 세계시민성 기술통계

주요 변인		인지적	사회·정서적	행동적	세계시민성 전체
성별	남	3.46	3.91	3.64	3.68
	여	3.61	4.10	3.76	3.84
학년	4학년	3.35	3.82	3.73	3.65
	5학년	3.57	3.96	3.68	3.75
	6학년	3.64	4.14	3.68	3.83
해외거주	없음	3.49	3.97	3.68	3.73
	1개월 미만	3.56	4.06	3.70	3.79
	1개월~6개월 미만	3.40	4.03	3.68	3.72

8) 배재현(2020)의 연구 결과, 부산 지역 초등학교 교사의 국가정체성은 혼합형 51.9%, 시민형 43.1%, 다원형 3.6%, 종족형 1.4% 순으로 조사되었다.

9) 한국종합사회조사(KGSS)의 조사 결과, 한국인의 국민정체성 비율은 2003년, 2010년, 2013년 모두 혼합형, 시민형, 종족형, 다원형 순으로 높았다.

	6개월 이상~1년 미만	3.97	4.21	3.72	3.97
	1년 이상	3.93	4.13	3.88	3.98
해외여행	없음	3.28	3.84	3.59	3.59
	1~2회	3.60	4.08	3.77	3.83
	3~4회	3.55	4.01	3.74	3.78
	5~6회	3.70	4.09	3.59	3.80
	7회 이상	3.63	4.03	3.74	3.81
사회선호도	매우 싫어한다	3.16	3.85	3.30	3.46
	싫어한다	3.44	3.89	3.43	3.60
	보통이다	3.44	3.99	3.72	3.73
	좋아한다	3.59	3.99	3.75	3.79
	매우 좋아한다	4.13	4.31	4.03	4.16
평균		3.53	4.00	3.70	3.76
표준편차		0.71	0.59	0.62	0.56

조사에 참여한 초등학생의 세계시민성의 전체 평균은 5점 중 3.76점이었다. UNESCO가 제시한 세계시민성의 세 영역인 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역별로 분석해보면, 인지적 영역은 3.53점, 사회·정서적 차원은 4.00점, 행동적 영역은 3.70점으로 나타났다. 따라서 본 연구의 대상인 초등학교 4-6학년 학생의 세계시민성은 사회·정서적 영역이 가장 높았고, 행동적, 인지적 영역 순으로 높은 점수를 보였다.

여학생(3.84점)의 세계시민성 평균은 남학생(3.68점)보다 높았으며, 학년이 올라갈수록 전체 세계시민성 및 인지적 영역, 사회·정서적 영역의 세계시민성 점수 또한 높아지는 경향을 보였다. 또한 사회 과목 선호도가 높은 학생이 전체 세계시민성과 세 하위 영역의 평균이 높았다.

3. 초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향

1) 상관관계 분석

본 연구의 주가설은 '초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미칠 것이다'이다. 가설을 검증하기 위해 세계시민성에 영향을 끼치는 변인인 성별, 학년, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회과 선호도를 통제변인으로 설정하고 초등학생의 국민정체성을 독립변수로, 세계시민성을 종속변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 이에 앞서 독립변인 간 상관관계 분석(Pearson Correlation Analysis)을 통해 수집된 자료가 다중공선성 가정을 만족하는지 확인하였으며, 분석 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 독립변인 간 상관관계

구분		국민정체성		애국심		국민적 자긍심	
		종족적	시민적	맹목적	건설적	문화적	제도적
국민정체성	종족적	1					
	시민적	.507**	1				
애국심	맹목적	.089	.197**	1			
	건설적	-.009	-.032	-.183**	1		
국민적 자긍심	문화적	-.016	.138*	.125*	-.242**	1	
	제도적	.123*	.280**	.188**	-.226**	.372**	1

* $p<.05$, **$p<.01$, ***$p<.001$

상관관계 분석을 실시한 결과, 상관관계 계수의 최댓값이 .507로 절댓값 .6 미만이었다. 따라서 독립변수 간 다중공선성의 문제는 없는 것으로 판단된다. 다음으로 국가정체성의 하위 요인이 종속변수인 세계시민성에 미치는 영향을 자세히 살펴보기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.

2) 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향

본 연구의 하위 가설을 검증하기 위하여 국가정체성의 하위 영역인 국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심이 각각 세계시민성에 미치는 영향을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 먼저, 본 회귀 모형에 대한 분산팽창계수(VIF)와 허용치(tolerance)를 확인하여 변수 간의 다중공선성을 진단하였다. 그 결과, 변수들의 VIF값은 모두 10 이하이며, 허용치는 0.1 이상으로 상관계수 분석 결과와 마찬가지로 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다.

① 국민정체성과 세계시민성

<표 15>는 '초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.', '초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'라는 하위 가설의 채택 여부를 다중회귀분석을 통해 검증한 결과이다.

<표 15> 국민정체성과 세계시민성 회귀분석 결과

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	P	공선성통계량	
	B	SE	β			공차	VIF
(상수)	1.775	.207		8.564	.000		
성별	.150	.055	.135	2.759	.006**	.965	1.036
해외거주 경험	.081	.032	.125	2.559	.011*	.969	1.031
해외여행 경험	.053	.025	.103	2.080	.038*	.944	1.059
사회과 선호도	.032	.019	.082	1.661	.098	.937	1.067
시민적 정체성	.301	.041	.414	7.277***	.000***	.725	1.380
종족적 정체성	-.085	.026	-.186	-3.276	.001**	.728	1.373

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.510	.260	.244	.48573

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
회귀모형	26.615	7	3.802	16.115	.000***
잔차	75.735	321	.236		
합계	102.350	328			

* $p<.05$, **$p<.01$, ***$p<.001$

국가정체성 중 종족적, 시민적 국민정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음과 같다.

우선, 초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 대해 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 정적인 영향을 미쳤다(t=7.277, p=.000). 시민적 정체성의 회귀계수는 .301로 나타나, 시민적 정체성이 한 단위 증가함에 따라 세계시민성은 0.301점 만큼 높아짐을 확인하였다. 따라서 하위가설 '초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.'는 채택되었음을 알 수 있다.

다음으로 초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 대해 p<.01 수준에서 통계적으로 유의한 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(t=-3.276, p=.001). 회귀 계수 확인 결과, 다른 조건이 동일할 때 종족적 정체성이 한 단위 높아질수록 세계시민성은 0.085점 낮아진다. 따라서 하위가설'초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'는 채택되었다.

종족적, 시민적 국민정체성의 영향력의 크기를 비교하기 위해 표준화 계수를 살펴본 결과, 세계시민성에 대한 시민적 정체성의 영향력(β=.414, p=.000)이 종족적 정체성의 영향력(β=-.186, p=.001)보다 큰 것으로 확인되었다.

② 애국심과 세계시민성

본 연구의 하위 가설인 '초등학생의 건설적 애국심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.'와 '초등학생의 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'의 검증 결과는 <표 16>과 같다.

<표 16> 애국심과 세계시민성 회귀분석 결과

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	P	공선성통계량	
	B	SE	β			공차	VIF
(상수)	2.759	.156		17.633	.000		
성별	.197	.059	.177	3.365	.001**	.982	1.018
해외거주 경험	.054	.028	.105	1.960	.051	.948	1.055
해외여행 경험	.032	.021	.084	1.566	.118	.950	1.052
사회과 선호도	.162	.030	.289	5.492	.000***	.981	1.020
건설적 애국심	.000	.024	.000	-.007	.994	.948	1.055
맹목적 애국심	.001	.023	.002	.034	.973	.938	1.066

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.346	.120	.104	.52886

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
회귀모형	12.287	6	2.048	7.322	.000***
잔차	90.062	322	.280		
합계	102.350	328			

* p<.05, **p<.01, ***p<.001

국가정체성의 애국심 영역 중 건설적 애국심과 맹목적 애국심이 세계시민성에 미치는 영향을 분석한 결과, 건설적 애국심(t=-.007, p=.994)과 맹목적 애국심(t=.034, p=.973) 모두 세계시민성 점수에 통계적으로 유의미

하지 않은 변인으로 밝혀졌다. 따라서 '초등학생의 건설적 애국심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.', '초등학생의 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'의 가설은 기각되었음을 알 수 있다.

③ 국민적 자긍심과 세계시민성

마지막으로, '초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.', 그리고 '초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'의 가설 검증 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17> 국민적 자긍심과 세계시민성 회귀분석 결과

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	P	공선성통계량	
	B	*SE*	*β*			공차	VIF
(상수)	1.738	.262		6.633	.000		
성별	.145	.057	.130	2.558	.011*	.956	1.046
해외거주 경험	.053	.026	.104	2.026	.044*	.948	1.055
해외여행 경험	.034	.020	.087	1.698	.090	.945	1.058
사회과 선호도	.134	.029	.238	4.638	.000***	.944	1.059
제도적 자긍심	.266	.055	.261	4.807	.000***	.841	1.189
문화적 자긍심	.073	.061	.064	1.184	.237	.844	1.185

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.448	.201	.186	.50405

	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
회귀모형	20.541	6	3.423	13.475	.000***
잔차	81.809	322	.254		
합계	102.350	328			

* $p<.05$, **$p<.01$, ***$p<.001$

국가정체성 중 국민적 자긍심의 유형이 세계시민성에 미치는 영향을 분석한 결과는 다음과 같다.

초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 대해 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 정적인 영향을 미쳤다(t=4.807, p=.000). 제도적 자긍심의 회귀계수는 .261로 나타났으며, 제도적 자긍심이 한 단위 증가할 때 세계시민성은 0.261점만큼 높아짐을 의미한다. 따라서 하위가설'초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.'는 채택되었다.

초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 통계적으로 유의미하지 않은 변인으로 밝혀졌다(t=1.184, p=.237). 따라서 하위가설'초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.'는 기각되었다.

한편, 표준화계수를 통해 국가정체성 하위 요소별 세계시민성에 미치는 영향력의 크기를 비교해보았다. 그 결과, 초등학생의 세계시민성에 대한 국가정체성의 영향력은 시민적 정체성(β=.414, p=.000), 제도적 자긍심(β=.261, p=.000 종족적 정체성(β=-.186, p=.001) 순으로 컸으며, 맹목적 애국심, 건설적 애국심, 문화적 자긍심은 유의한 영향을 끼치지 않았다.

국가정체성 외 통제변인 중 성별(t=3.365, p=.001), 사회과 선호도(t=5.492, p=.000)는 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 해외거주 경험과 해외여행 경험은 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않았다.

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 요약 및 논의

오늘날 학생들은 과거 어느 때보다도 국가 간 상호연계성과 상호의존성이 심화된 세계화 시대를 살고 있다. 기술의 발전, 경제 성장 가속화, 국가 간 협력 증대 등 세계화의 긍정적 영향과 함께 국가 간 빈부 격차 심화, 환경오염, 난민 문제, 국제 분쟁 및 전쟁 등 전 지구적 차원의 문제 또한 심각해지고 있다. 이러한 변화에 따라 현대 사회의 개인은 지역 주민이자 국민, 세계 시민으로서의 다중적 정체성을 지니게 되었으며, 그들에게는 새로운 시민적 자질이 요청되고 있다.

이렇게 새롭게 요청된 시민적 자질을 '세계시민성(global citizenship)'이라고 하며, 세계시민성을 길러주기 위한 교육이 활발하게 진행되고 있다. 한편, 세계화 현상의 심화에도 국민국가의 주권은 여전히 강하게 존재하고 있다. 이러한 상황에서 세계시민교육의 쟁점은 현대사회에서 이해관계를 달리하며 서로 경쟁 관계에 놓인 국가의 시민들이 보편 가치를 추구하는 세계시민으로서의 책임감을 얼마나 가질 수 있을 것이며, 어느 정도까지 이를 교육해야 하는지에 대한 합의를 찾는 것이다(Noddings, 2005). 이를 구체적으로 파악하기 위해서는 개인이 지닌 국민으로서의 정체성과 세계시민성의 관계에 대한 확인이 선행되어야 한다. 특히 세계시민교육이 시작되는 시기이자 미래의 세계시민으로 자라날 초등학생들을 대상으로 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 확인하는 것은 세계시민교육의 내용 및 방향 설정에 큰 도움이 될 것이다.

이에 본 연구는 초등학생이 지닌 국민으로서의 자격에 대한 인식, 애국심, 국민적 자긍심의 국가정체성이 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고, 이를 바탕으로 초등학생의 세계시민성 함양을 위한 교육적 방안을 제시하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 이론적 배경을 바탕으로 하나의 주 가설과 여섯 개의 하위 가설을 설정하였다.

□ 주 가설 : 초등학생의 국가정체성은 세계시민성에 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 1> 초등학생의 시민적 국민정체성은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 2> 초등학생의 종족적 국민정체성은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 3> 초등학생의 건설적 애국심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 4> 초등학생의 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 5> 초등학생의 제도적 자긍심은 세계시민성에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

<하위 가설 6> 초등학생의 문화적 자긍심은 세계시민성에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

이러한 연구가설을 검증하기 위해 본 연구는 서울시 산하의 11개 교육지원청별 각 1-2개 학교, 교당 1-3개 학급을 선정하여 설문 조사를 실시하였다. 배포한 설문 중 356부를 회수하였으며, 불성실한 응답과 누락된 응답이 포함된 27부를 제외한 329부를 대상으로 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향력을 확인하였다. 가설의 검증을 위해 종속변인인 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과목 선호도를 통제변인으로, 국가정체성을 독립변인으로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 초등학생의 국가정체성의 일부 하위 영역이 세계시민성에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 그 결과를 종합하면 <표 18>과 같다.

<표 18> 세계시민성에 대한 회귀분석 결과 종합

	세계시민성							
	인지적		사회·정서적		행동적		전체	
	B	P	B	P	B	P	B	P
시민적 정체성	.279	.000***	.335	.000***	.286	.000***	.301	.000***
종족적 정체성	-.064	.061	-.108	.000***	-.080	.008**	-.085	.001**
건설적 애국심	.042	.158	.005	.858	-.044	.096	.000	.994
맹목적 애국심	-.024	.401	-.005	.836	.030	.240	.001	.973
제도적 자긍심	.250	.001**	.285	.000***	.260	.000***	.266	.000***
문화적 자긍심	-.082	.306	.054	.415	.234	.001**	.073	.237
성별	.203	.007**	.226	.000***	.161	.015*	.197	.001**
해외거주 경험	.078	.026*	.043	.149	.044	.158	.054	.051
해외여행 경험	.063	.018*	.030	.180	.008	.747	.032	.118
사회과 선호도	.210	.000***	.111	.001**	.174	.000***	.162	.000***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

분석 결과, 국민정체성 중 시민적 정체성은 세계시민성에 통계적으로 유의한 정적 영향을, 종족적 정체성은 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 따라서 <하위 가설 1>, <하위 가설 2>는 채택되었다. 하지만 건설적 애국심과 맹목적 애국심은 세계시민성의 모든 하위 영역에 유의한 영향을 미치지 않았다. 따라서 <하위 가설 3>과 <하위 가설 4>는 채택되지 않았다. 제도적 자긍심은 세계시민성의 모든 항목에 유의미하게 긍정적 영향을 미쳤다. 따라서 <하위 가설 5>는 채택되었다. 반면, <하위 가설 6>의 문화적 자긍심은 행동적 영역을 제외한 나머지 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 그리고 세계시민성 전체에 유의한 영향을 미치지 않았다.

이를 종합하면, 국가정체성의 하위 요소 중 시민적 국민정체성과 제도적 자긍심은 초등학생의 세계시민성 전체에 긍정적인 영향을 미치고, 문화적 자긍심의 경우 세계시민성의 하위 영역 중 행동적 영역에만 유의미한 정적 영향을 미쳤다. 종족적 국민정체성은 세계시민성에 유의한 부정적인 영향을 미쳤으며, 건설적 애국심과 맹목적 애국심은 전체 세계시민성에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 확인되었다. 한편, 세계시민성에 미치는 영향력의 크기를 살펴보면 시민적 정체성(B=.301)이 가장 큰 영향력을 보였고, 제도적 자긍심(B=.266), 종족적 정체성(B=-.085) 순으로 영향력이 컸다.

한편, 선행연구에서 세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 파악된 해외거주 경험과 해외여행 경험은 본 연구에서는 세계시민성과 통계적으로 유의한 상관관계가 없는 것으로 확인되었다. 성별(p=.001)과 사회과 선호도(=.000)는 세계시민성의 세 영역과 전체 세계시민성에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구의 이러한 분석 결과를 바탕으로 다음과 같은 시사점을 도출하였다.

첫째, 초등학생의 국가정체성 중 종족적 국민정체성이 낮을수록, 시민적 국민정체성과 제도적 자긍심이 높을수록 세계시민성에 긍정적인 영향을 끼친다는 본 연구의 결과는 세계시민교육에서 이러한 국가정체성의 영역을 다루는 것이 중요하게 고려되어야 함을 시사한다. 특히, 시민적 국민정체성은 세계시민성의 모든 차원에 유의미하게 긍정적 영향을 미쳤으며, 그 영향력 또한 가장 큰 것으로 나타났다. 종족적 국민정체성은 시민적 국민정체성에 비해 그 영향력이 상대적으로 작았으나 정체성의 구성 비율로 보았을 때 21.6%로 적은 비율이라고 볼 수 없다. 따라서 세계시민성의 함양을 위해서는 종족적 국민정체성과 시민적 국민정체성 모두를 고려하여 교육의 내용과 방법을 설계해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 애국심은 세계시민성의 모든 영역에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 이는 맹목적 애국심은 세계시민성에 부정적 영향을, 건설적 애국심은 긍정적 영향을 미칠 것이라는 여러 학자들의 의견 및 선행연구 결과와 일치하지 않는 결과이다. 애국심이 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않은 까닭에 대해서는 두 가지의 해석이 가능하다. 우선, 애국심을 단일 문항으로 측정하고 있어 초등학생이 지닌 애국심의 본질이 척도에 모두 반영되지 못했을 가능성이 있다. 본 연구에서 활용한 국제사회조사(ISSP)의 설문 문항에서 국민정체성과 국민적 자긍심의 척도는 다수의 문항으로 구성된 반면, 맹목적 애국심은 '국민은 자기 나라가 잘못되더라도 자기 나라를 지지해야 한다.', 건설적 애국심은 '오늘날 한국에는 내가 한국을 부끄럽게 여기도록 만드는 것이 있다.'의 단일 문항으로 각각 측정하고 있다. 따라서 초등학생이 지닌 애국심의 모습을 보다 정확하게 측정할 수 있도록 다양한 측정 문항을 사용할 필요성이 있는 것으로 판단된다. 다음으로, 종족적 요인과 시민적 요인이 상호배타적인 관계가 아니라 서로 비슷한 속성일 수 있다는 주장(Hjerm, 1998; Heath & Tilley, 2005; Hochman et al., 2008; Miller & Ali, 2014; 배재현, 2019)을 참고했을 때, 맹목적 애국심과 건설적 애국심 또한 서로 대립되는 개념이 아닌 유사 개념일 가능성이 존재한다. 세계시민성에 부정적 영향을 미칠 것으로 예상했던 문화적 자긍심이 세계시민성의 하위 영역인 행동적 영역에 정적 영향을 미친 것 역시 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 본 연구는 국가정체성과 세계시민성의 관계성에 초점을 맞추고 있기 때문에 추후 국가정체성 관련 연구에서 국가정체성의 하위 항목 간 관계에 대한 보다 심도 있는 분석이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 선행연구에서 세계시민성에 유의한 영향을 미치는 것으로 파악된 해외거주 및 해외여행 경험은 세계시민성의 인지적 영역에만 영향을 미치고, 전체 세계시민성에는 영향을 미치지 못한 것으로 드러났다. 이는 본 연구가 이뤄진 시점이 코로나19로 인해 약 2년간 해외 방문이 상당히

제한된 특수한 상황임을 고려했을 때, 제한된 해외 접촉이 유의미한 연구 결과로 이어지지 않았을 가능성이 크다고 분석된다. 이에 따라 추후 해외 방문이 정상화되었을 때도 일관된 결과가 나올지 후속 연구와의 결과 비교가 필요하다. 반면, 성별 요인과 사회과 선호도 요인은 세계시민성의 모든 영역에 유의미한 영향을 미쳤다. 따라서 세계시민성의 함양을 위해 성별의 특성을 함께 고려하여 교육 내용을 설계하고, 학생들이 사회과에 더욱 흥미를 지닐 수 있도록 다양한 교육 방법을 구안해야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

1) 실천적 교육 방안

본 연구에서는 학생들의 세계시민성 함양을 위해 초등학생이 지닌 국가정체성을 국민정체성(시민형/종족형), 애국심(건설적/맹목적), 국민적 자긍심(제도적/문화적)의 3차원 6개 하위 유형으로 나누어 세계시민성에 미친 영향을 검증하였다. 그 결과, 시민적 국민정체성(+), 종족적 국민정체성(-), 제도적 자긍심(+)이 세계시민성과 유의미한 상관관계를 지니는 것으로 밝혀졌다. 또한 문화적 자긍심은 세계시민성의 행동적 영역에 유의미한 영향을 미쳤다. 따라서 국가정체성 중 국민정체성, 국민적 자긍심의 영역이 세계시민 교육에서 고려되어야 함을 시사한다. 이론적 기대와는 달리 애국심은 세계시민성 함양에 직접적인 영향력이 없는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 검증 결과를 바탕으로 세계시민성을 함양하기 위한 실천적 교육 방안에 대해 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 세계시민성 함양을 위해 세계시민교육 내용에 학생이 지닌 국민정체성을 확인하는 내용을 포함하고, 시민적 정체성을 높이는 방향으로 교육을 진행해야 한다. 특히, 여러 독립 변인 중 시민적 정체성이 세계시

민성의 모든 영역에 가장 큰 영향을 미쳤다는 연구 결과를 고려했을 때, 시민적 국민정체성의 향상이 세계시민교육에서 중요한 부분으로 취급되어야 할 것이다. 본 연구에서 시민적 정체성을 지닌 초등학생의 비율이 69.9%, 종족적 정체성은 21.6%로 나타나, 한국의 초등학생의 정체성은 이미 시민적 정체성이 다수를 차지하고 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 청소년과 초등학생의 국민정체성을 조사한 박정서(2012)와 손홍승(2014)의 연구 결과와 같으며, 아일랜드와 남아공, 필리핀을 제외한 대부분 국가에서 나타나는 것과 유사한 결과이다. 이는 기존의 세계시민교육과 다문화교육, 사회과의 시민교육이 종족적 정체성을 낮추고 시민적 정체성을 높이려는 방향으로 꾸준히 전개된 교육적 성과이기도 하다. 모경환·임정수(2010)는 우리 사회가 꾸준히 자유와 평등을 확장시켜 왔으며, 학교의 시민교육은 그에 부응하여 타문화에 대한 이해와 존중, 편견 극복, 관용 등과 같은 보편적 가치와 다문화교육의 가치를 강화해왔다고 하였다. 초등 교육에서는 지속적으로 시민적 국민정체성을 강조하고 있으며, 2015 개정 교육과정에서는 종족적 국민정체성 관련 내용이 많이 사라졌다(배재현, 2019). 따라서 이러한 교육적 흐름을 유지하되, 이제는 구체적인 교육 방법의 구안 및 교육과정 구성에 주력해야 할 시점이다.

둘째, 국가정체성을 고려한 세계시민교육의 구체적 교육 방법으로 글로벌 이슈를 활용한 사회과의 논쟁문제수업을 통해 국민정체성을 확인할 기회를 제공할 것을 제안한다. 사회과 논쟁문제수업의 핵심은 사회적 쟁점을 분석하여 그 속에 숨겨진 상충된 가치의 확인을 통해 문제 상황을 해결하는 것이다. 글로벌 수준의 문제들은 국가 간 이해관계가 첨예하게 대립하고 있기 때문에 개인이 지닌 가치관과 정체성을 확인할 수 있는 좋은 교육적 재료이다. 세계시민교육에서 글로벌 쟁점을 다룰 때에 국가정체성과 세계시민으로서의 정체성 간 갈등을 불러일으키는 논쟁문제를 선정하여 학생이 본인이 지닌 정체성을 마주할 기회를 주어야 한다. 즉, 해당 문제에서 어떠한 시민성이 충돌하고 있는지 확인하고, 본인이 지닌 정체성을 어떠한 시민으로 규정하느냐에 따라 가치 판단 기준이 달라질 수 있음을 이해하는 '자기 관점에 대한 지각(self conscious about

perspective)'의 장을 제공해야 한다. Noddings(2005)는 현대 사회에서 이해관계를 달리하며 경쟁 관계에 놓인 국가의 시민들이 얼마나 세계시민으로서의 책임감을 지닐 수 있으며, 어느 정도까지 이를 교육해야 하는지에 대한 합의가 필요하다고 하였다. 단, 논쟁문제 수업에서 개인의 판단과 선택은 본인의 이해관계와 정체성 등 지극히 개인적인 신념에 따른 결과이므로, 선택의 옳고 그름을 따지는 것은 자칫 개인이 지닌 정체성의 선택권을 저해할 수 있다. 이때 교육의 역할은 학습자가 자신이 지닌 정체성이 세계 문제를 해결할 때 보편적 원리에 벗어나거나 모순되는 지점은 없는지 스스로 고찰할 기회를 제공함으로서 세계시민적 가치에 기반하여 합리적으로 의사결정할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 도와주는 것이어야 한다.

셋째, 학습자들이 보다 정확한 내용을 바탕으로 제도적 자긍심을 기를 수 있도록 교과서에서 관련 개념을 올바르게 서술하고 있는지 정비할 필요성이 있다. 제도적 자긍심은 시민적 정체성에 이어 두 번째로 세계시민성 함양에 큰 효과를 주었으며, 세계시민성의 모든 하위 영역에 정적 영향을 미쳤다. 학생들이 지닌 국민으로서의 자긍심은 한국의 정치, 경제, 사회 제도에 대한 올바른 이해를 바탕으로 형성되어야 한다. 본 연구에서는 제도적 자긍심의 척도로 '한국의 민주주의의 모습', '한국의 경제적 성취', 그리고 '한국의 사회보장 제도'에 대한 자부심을 각각 측정하였다. 그러나 은지용·정필운(2014)이 사회과에서 민주주의 개념과 관련된 국가정체성 교육 내용을 비판적으로 고찰한 결과, 초등학교 사회 교과서에는 국가의 형태와 헌법의 기본 권리에 대한 개념 소개가 생략되어 있으며, 중학교 사회과에서는 자유 민주주의, 민주 공화국 등의 개념의 정확한 의미를 다루지 않아 학생들이 용어를 혼동하고 대한민국의 정체성을 잘못 인식할 우려가 있다고 지적하였다. 따라서 한국의 정치, 경제, 사회 제도에 관련된 내용을 교과서에서 정확하게 다루고 있는지 점검하여 부족한 내용을 보충하고, 잘못된 교과서 서술 내용이 있다면 이를 개선하여 학생들에게 국가정체성에 대한 올바른 판단의 기초를 제공하여야 한다.

2) 이론적 제언

본 연구에서는 초등학생이 지닌 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향을 분석하여 국가정체성의 3개 차원(국민정체성, 애국심, 국민적 자긍심) 6개 하위 요인(시민적/종족적 정체성, 건설적/맹목적 애국심, 제도적/문화적 자긍심)이 세계시민성과 어떤 관계를 맺는지 실증하고자 하였다. 연구의 결과를 바탕으로 앞으로의 세계시민교육과 국가정체성과 관련된 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 선행연구 및 이론적 고찰을 통해 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 예상했던 '애국심'은 본 연구에서 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 드러났다. 이러한 결과의 이유 중 하나로 애국심을 측정하기 위한 ISSP의 설문 문항이 단일 문항으로 구성되어 있어 초등학생이 지닌 애국심의 특성이 정확히 반영되지 못했을 가능성을 고려할 수 있다[10]. 본 연구는 국제사회조사(ISSP)의 국가정체성 측정 문항을 척도로 활용하였다. 여러 국가 및 선행연구에서 동일 척도를 사용하였기에 척도의 신뢰도가 담보되었다는 가정 하에 선택하였으나, 측정을 위한 문항 수가 적어 애국심을 보다 자세하고 정확히 분석하는 데 한계를 지닐 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 애국심과 관련한 폭넓은 선행연구 고찰을 통해 초등학생이 지닌 애국심의 성격을 보다 심도 있게 측정할 수 있도록 문항을 추가하여 보완하는 것이 필요하겠다.

둘째, 국민정체성의 네 가지 유형에 따른 세계시민성을 확인하는 후속 연구가 필요하다. 본 연구에서는 국가정체성의 하위 항목인 국민정체성을 종족적/시민적 정체성의 두 가지 변인으로 구분하여 각 변인이 세계시민성에 미치는 영향을 조사하였다. 국민정체성을 두 가지로 구분한 이

10) 국제사회조사(ISSP)의 설문 문항에서 국민정체성과 국민적 자긍심의 척도는 다수의 문항으로 구성된 반면, 맹목적 애국심은 '국민은 자기 나라가 잘못되더라도 자기 나라를 지지해야 한다.'로, 건설적 애국심은 '오늘날 한국에는 내가 한국을 부끄럽게 여기도록 만드는 것이 있다.'의 단일 문항으로 각각 측정하고 있다.

유는 선행연구를 고찰했을 때 종족적/시민적 구분이 가장 일반적인 국민정체성의 구분 방법이고, 종속 변인에 미치는 효과를 좀 더 선명하게 드러낼 수 있다고 판단했기 때문이다. 또한 초등학생의 국민정체성과 세계시민성의 관계를 밝힌 연구가 드물어 종족적, 시민적 정체성의 영향력을 확인하는 것으로도 충분히 연구적 의의를 지닌다고 판단하였다. 따라서 향후 연구에서는 국민정체성이 지닌 다양한 성격을 반영한 종족형/시민형/혼합형/다원형의 4차원 구분법을 활용한다면 국가정체성과 세계시민성의 관계에 대한 더욱 폭넓은 이해와 함께 학생 개개인이 지닌 국가정체성의 특성에 따른 세밀한 교육법 구안에 도움이 될 것이다.

셋째, 다문화 학생이나 외국인 학생 등 다양한 국적과 문화적 배경을 지닌 학생들의 국가정체성과 세계시민성의 관계를 추가로 연구해볼 필요가 있다. 본 연구의 목적은 한국 초등학생이 지닌 국가정체성과 세계시민성의 관계를 파악하는 것이다. 따라서 외국인 학생의 경우는 설문 대상에서 제외하였고, 한국 국적을 지닌 다문화 가정 학생은 포함하였다. 그러나 동일시와 소속감을 기반으로 형성되는 국가정체성의 속성을 고려했을 때, 다문화 학생이 지닌 국가정체성의 모습은 비다문화 학생의 국가정체성에 대한 인식과 다를 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 설문 항목에 다문화/비다문화 여부를 확인하는 항목을 추가하여 결과를 비교해 볼 것을 제안한다. 연구 결과에서 학생 개개인이 지닌 다문화적 배경이 국가정체성과 관련이 있다고 밝혀진다면 세계시민교육과 다문화교육에 중요한 연구적 함의를 줄 수 있을 것이다.

마지막으로, 다양한 지역과 연령의 학생을 대상으로 조사 규모를 확대하여 추가 연구를 진행할 필요가 있다. 본 연구에서는 연구 대상을 서울시의 초등학교 4, 5, 6학년 학생으로 제한하였다. 따라서 본 연구의 결과를 상위 학교급과 전국으로 일반화하여 적용하는 데 한계를 지닌다. 따라서 향후 중·고등학교 급의 다양한 연령의 학생과 여러 지역의 학생을 대상으로 세계시민성에 대한 국가정체성의 영향력을 확인하는 후속 연구

가 수행되어야 한다. 또한 본 연구는 양적 방법으로 초등학생의 국가정체성과 세계시민성을 측정하여 분석하였다. 그렇기 때문에 연구의 결과가 왜 그렇게 도출되었는지 정확한 이유에 대해서는 유추하기 어렵다는 연구 방법론적 한계를 지니고 있다. 따라서 후속 연구에서 질적 연구 방법을 병행한 접근 방식을 활용한다면 국가정체성과 세계시민성의 관계에 대한 좀 더 심도 있는 분석 결과를 도출할 수 있을 것으로 기대한다.

참 고 문 헌

강운선·李明强(2009). 한국과 중국 대학생의 세계시민성 비교 연구. *사회과교육*, 48(4), 175-185.

구정우·이수빈(2017). 세계시민성의 영향 요인에 관한 연구. *사회와이론*, 31(8), 373-423.

구정화(2008). 국제이해교육이 초등학생의 세계이해 태도에 미치는 효과 -유네스코의 "외국인과 함께 하는 문화교실(CCAP)" 활동 적용을 통해. *시민교육연구*, 40(2), 31-51.

김경은·윤노아(2012). 청소년의 국민정체성, 통일, 다문화수용성에 대한 인식 - 다문화시대 사회과 통일교육에의 함의. *사회과교육*, 51(1), 123-140.

김선자·남경희(2003). *청소년의 세계시민 자질에 관한 연구*. 서울: 한국청소년개발원.

김왕근(1999). 세계화와 다중 시민성 교육의 관계에 관한 연구. *시민교육연구*, 28(1), 45-68.

김용찬·박정훈(1997). 평화교육을 위한 초등학생의 세계시민적 자질 조사 연구. *초등사회과교육*, 19(2), 19-37.

김지범 외(2019). *한국종합사회조사(KGSS) 2003-2018*. 서울: 성균관대학교 출판부.

김희재·김현숙(2012). 한국과 일본 대학생의 국민정체성과 다문화태도. *동북아문화연구*, 33, 83-104.

모경환·김선아(2018). 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석. *시민교육연구*, 50(1), 29-51.

모경환·임정수(2010). 글로벌 사회 청소년 시민교육의 전략과 방법. *시민청소년학연구*, 1, 37-57.

모경환·임정수(2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. *시민교육연구*, 46(2), 73-108.

문성학(2013). 공동체적 자유주의와 세계시민윤리: 애국심의 문제를 중심

으로. *철학연구*, 125, 109-135.
박성철·윤영숙(2015). 청소년의 국민정체성이 다문화수용성에 미치는 영향. *청소년시설환경*, 13(2), 19-30.
박정서(2012). 청소년의 국민정체성과 다문화적태도 분석 연구. *열린교육연구*, 20(4), 89-113.
배재현(2019). 초등교사의 국가정체성 및 문화적 가치 성향에 따른 다문화수용성에 관한 연구. 동아대학교 박사학위논문.
성열관(2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와. 한국적 특수성에 대한 고찰. *한국교육*, 37(2), 109-130.
손경원(2006). 도덕과 교육에서의 세계시민교육의 방향과 과제. *윤리교육연구*, 11, 43-66.
손경원(2014). 세계 시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의. *도덕윤리과교육*, 44, 121-144.
손홍승(2015). 초등학생의 국민정체성과 다문화수용성에 대한 인식 조사: 5, 6학년을 대상으로. 경인교육대학교 석사학위논문.
송현정(2003). 사회과교육 목표로서 시민성의 의미에 대한 연구. *시민교육연구*, 35(2), 45-70.
유선영(2018). 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
윤인진·송영호(2011). 한국인의 국민정체성에 대한 인식과 다문화 수용성. *통일문제연구*, 23(1), 143-192.
이성회 외(2015). *세계시민교육의 실태와 실천과제*. 서울: 한국교육개발원.
이주화(2014). 초등사회과 반응중심 문학텍스트 활용 수업이 세계시민성 함양에 미치는 효과. 서울대학교 석사학위논문.
이희창(2016). 국가 정체성 유형별 다문화 인식에 미치는 영향 비교: 한·미·일 3국을 중심으로. *국가정책연구*, 30(1), 1-28.
임선희(2018). 다문화학생 밀집정도에 따른 초등학생의 국민정체성과 다문화수용성 비교연구. 경인교육대학교 석사학위 논문.
정기선·이선미(2011). 다문화사회와 이주민의 정체성: 한국인의 국민정체

성 국제비교연구. *비교한국학회*, 19(1), 45-72.

조병준·고정은(2013). 다문화시대 한국인의 국민정체성 고찰. *한국언어문화교육학회*, 9(3), 301-327.

조지민 외(2016). 세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색. 한국교육과정평가원.

지은림·선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. *시민교육연구*, 39(4), 115-134.

차경수·모경환(2008). *사회과교육.* 동문사

차한솔(2021). 다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스, 사회적 위축 및 국가정체성이 학교적응에 미치는 종단적 영향. *청소년학연구*, 28(10), 489-523.

최 현(2007). 한국인의 다문화 시티즌십: 다문화의식을 중심으로. *시민사회와 NGO*, 5(2), 147-174.

한승완(2001). 통일 민족국가 형성을 위한 시론. *사회와 철학*, 1, 233-258.

Anderson, B.(1991). *Imagined Communities.* (Rev. ed). London: Verso Books.

Aron, R. & Hofstadter, D.(1974). Is multinational citizenship possible?. *Social research*, 638-656.

Banks, J. A.(2014). *An Introduction to Multicultural Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Berg, L. & Hjerm, M.(2010). National Identity and Political Trust. *Perspective on European Politics and Society*, 11(4), 390-407.

Blankenship, G.(1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, *Political Attitudes. Theory & Research in Social Education*, 18(4), 363-386.

Brubaker, R.(1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany.* Harvard University Press.

Erikson, E. H.(1956). *The problem of ego identity.* JAPA.

Gaber, R.(2006). National Identity and Democratic Consolidation in Central and Eastern Europe. *International Journal of Sociology*, 36(3), 35-69.

Goren, H. & Yemini, M.(2017). Global citizenship education redefined - A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

Harbermas, J.(1992). *Citizenship and national identity: some reflection on the future of Europe*. B. S. Turner and P. Hamilton(ed.), Citizenship.

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. *Developing European citizens*, 21-48.

Heater, D.(2003). *A history of education for citizenship. 시민교육의 역사.* 김해성 역(2007). 파주: 한울.

Heath, A. & Tilley, R.(2005). British national identity and attitudes towards immigration. *International Journal on Multicultural Societies,* 7(2), 119-132.

Hicks, D. & Holden, C.(1995). Exploring the Future: a missing dimension in environmental education, *Environmental Education Research,* 1(2), 185-193.

Hicks, D.(2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.

Hjerm, M.(1998). National Identities, National Pride and Xenophobia : A Comparison of Four Western Countries. *Acta Sociologica*, 41(4), 335-347.

Hochman, O., Raijman, R. & Schmidt, P.(2008). *National Identity and Exclusionary Attitudes towards Immigrants in Two*

Ethno-National States: Germany and Israel in Comparative Perspective. Paris: Annual conference of the ISPP.

Jones, F. L. & Smith, P.(2001). Individual and Societal Bases of National Identity : A Comparative Multi-level Analysis. *European Sociological Review*, 17(2), 103-118.

Kniep, W. M.(1986). Defining a global education by its content. *Social Education*, 50(6), 437-446.

Kohn, H.(1944). *The Idea of Nationalism. A Study in Its Origin and Background.* London: Macmillan.

Kuzio, T.(2002). "The Myth of the Civic State: A Critical Survey of Hans Kohn's Framework for Understanding Nationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 25(1), 20-39.

Lai, M. H., Ren, M. Y., Wu, A. M., & Hung, E. P.(2013). Motivation as mediator between national identity and intention to volunteer. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(2), 128-142.

Merryfield, M.(2005). *Social studies and the world: Teaching global perspectives.* Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Miller, D. & Ali, S.(2014). Testing the national identity argument. *European Political Science Review*, 6(2), 237-259.

Noddings, N.(2005). *Educating Citizens for Global Awareness.* London & New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M. C.(1996). *For love of country : debating the limits of patriotism. 나라를 사랑한다는 것.* 오인영 역(2003). *나라를 사랑한다는 것: 애국주의와 세계시민주의의 한계 논쟁.* 서울: 삼인.

Oxfam (2006). *Education for global citizenship: A guide for schools.* London: Oxfam.

Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of

Meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.

Rapoport, A. (2009). A Forgotten Concept: Global Citizenship Education and State Social Studies Standards. *The Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112

Roshwald, A. (2006). *The Endurance of Nationalism: Ancient Roots and Modern Dilemmas*. New York: Cambridge University Press.

Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Penguin Books.

Spry, C. & Hornsey, M. (2007). The Influence of Blind and Constructive Patriotism on Attitudes toward Multiculturalism and Immigration. *Australian Journal of Psychology*, 59(3), 151-158.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. *Political psychology*, 276-293.

UNESCO (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wright, M. (2011). Diversity and the Imagined Community: Immigrant Diversity and Conceptions of National Identity. *Political Psychology*, 32(5). 837-862.

[부록] 국가정체성 및 세계시민성 설문 문항

안녕하세요? 이 조사는 <초등학생의 국가정체성이 세계시민성에 미치는 영향>이라는 연구에 사용하기 위해 만들어졌습니다.

이 설문지는 여러분이 평소에 어디까지 한국인으로 여기는지, 애국심에 대해 어떻게 생각하고 한국을 어느 정도 자랑스럽게 여기는지, 그리고 세계시민의 자질에 대해 어떻게 생각하는지 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소 나의 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 솔직하게 표시(○ 또는 √)해 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 그 결과는 순수한 연구 목적 외 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인 정보와 응답 내용은 익명으로 처리되어 비밀로 유지됩니다. 모든 질문에는 정답이 없으므로 솔직하게 응답해주시기를 부탁드립니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때는 언제든지 그만둘 수 있으며 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다.

여러분의 귀한 답변은 연구를 위한 자료로 소중하게 활용하겠습니다. 설문에 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다.

2022년 4월

서울대학교 사범대학원 사회교육과 유호선 드림

Ⅰ. 다음은 설문 결과를 분석하는데 필요한 문항입니다. 자신에게 해당하는 번호에 표시해주세요.

1. 여러분의 성별은 무엇인가요?
   ① 남　② 여

2. 여러분은 몇 학년인가요?
   ① 4학년　② 5학년　③ 6학년

3. 여러분은 해외에서 살아 본 경험이 있나요?
①없음 ②1개월 미만 ③1개월 이상~6개월 미만 ④6개월 이상~1년 미만 ⑤1년 이상

4. 여러분은 해외 여행을 해본 경험이 있나요?
①없음 ②1~2회 ③3~4회 ④5~6회 ⑤7회 이상

5. 여러분은 여러 과목 중 사회 과목을 어떻게 생각하나요?
①매우 싫어한다 ②싫어한다 ③보통이다 ④좋아한다 ⑤매우 좋아한다

Ⅱ. 다음은 여러분의 국가정체성에 관한 질문입니다. 문항을 잘 읽고, 빠짐없이 응답해주세요.

Ⅱ-1. '한국인'으로서 인정받기 위해서 다음 조건이 중요하다고 말하는 사람도 있고, 중요하지 않다고 말하는 사람들도 있습니다. 여러분은 아래 내용이 어느 정도 중요하다고 생각하는지 자신의 생각과 가장 가까운 번호에 표시해주십시오.

번호	문항	전혀 중요하지 않다	별로 중요하지 않다	보통이다	중요한 편이다	매우 중요하다
1	한국에서 태어나는 것	①	②	③	④	⑤
2	아버지가 한국인인 것	①	②	③	④	⑤
3	어머니가 한국인인 것	①	②	③	④	⑤
4	한국의 문화와 전통을 이어가는 것	①	②	③	④	⑤
5	한국의 정치제도와 법을 존중하는 것	①	②	③	④	⑤
6	한국인임을 느끼는 것	①	②	③	④	⑤
7	한국 국적을 갖는 것	①	②	③	④	⑤

8	한국의 정치, 경제, 사회, 문화의 발전에 도움을 주는 것	①	②	③	④	⑤

Ⅱ-2. 각 문항을 잘 읽고 여러분의 생각과 가장 가까운 번호에 표시해주십시오.

번호	문 항	매우 반대	조금 반대	찬성도 반대도 아님	조금 찬성	매우 찬성
1	국민은 자기 나라가 잘못되더라도 자기 나라를 지지해야 한다.	①	②	③	④	⑤
2	오늘날 한국에는 내가 한국을 부끄럽게 여기도록 만드는 것이 있다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ-3. 각 문항에 대해서 여러분은 한국을 어느 정도 자랑스럽게 여기는지 자신의 생각과 가장 가까운 번호에 표시해주십시오.

번호	문 항	전혀 자랑스럽지 않다	별로 자랑스럽지 않다	약간 자랑스럽다	매우 자랑스럽다
1	한국의 역사	①	②	③	④
2	한국의 민주주의의 모습	①	②	③	④
3	한국의 경제적 성취	①	②	③	④
4	한국의 사회보장 제도*	①	②	③	④

*사회보장 제도: 국민이 적은 소득이나 실업, 질병, 사고 등의 이유로 생활이 어려워질 경우 나라가 국민의 생활을 보장해주는 제도

Ⅲ. 다음은 여러분의 세계시민성을 알아보는 질문입니다. 각 문항을 읽고 여러분의 평소 생각과 가장 일치하는 번호에 표시해주십시오.

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

11	나는 빈곤과 불평등의 역사적, 정치적, 경제적 원인을 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 나 자신을 우리나라의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 나 자신을 세계 공동체의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 내가 속한 공동체가 무엇인지 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 내가 속한 공동체 속에서 나의 지위와 역할을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 다양한 공동체가 추구하는 가치가 다르다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 나와 다른 문화나 가치를 가진 사람을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 다양한 문화가 존중받고 함께 존재해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 다양한 문화가 공존하기 위해서 나뿐 아니라 많은 사람과 기관, 세계 여러 나라가 함께 노력해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 지구상의 다양한 사람들이 평화적으로 공존하는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 나와 다른 가치나 문화를 가진 사람들이 왜 나와 다른지를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 사람들이 추구하는 가치가 다르기 때문에 일상생활에서 사람들 간 의견이 충돌할 때가 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 발생하는 원인이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

24	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 생겼을 때 대화하거나 협상할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	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
26	나는 내가 참여한 활동이 세계의 문제를 해결하는데 어떤 영향을 미칠지 예측할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 나의 참여가 세계의 문제를 알리거나 해결하는데 도움이 될 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 내가 세계의 문제를 해결하기 위해 활동하는 것은 나 스스로에게도 도움이 된다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 굶주림이나 학살, 테러 등으로 고통 받는 사람들을 도와주기 위한 목적일지라도 전쟁은 정당화될 수 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 풍요로운 세상에서 여전히 굶주림에 고통 받는 사람들이 있다는 것은 우리 모두의 책임이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
31	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
32	나는 무역이나 기업 등 경제생활에서도 윤리적인 부분이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

33	나는 윤리적으로 만들어지고 유통되는 제품을 사려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 지구 환경을 해칠 수 있는 행동은 하지 않으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
35	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
36	나는 세계의 문제를 해결하기 위해 내가 실천할 수 있는 목표를 선택하여 계획적으로 행동할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

Abstract

The Effect of Elementary School Students' National Identity on Global Citizenship

Yoo, Ho-Seon
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to figure out how national identity of elementary school students can affect their global citizenship. By examining the relationship between students' national identity and global citizenship, this study can provide a practical way to set the direction of global citizenship education. For this purpose, this study set up two research questions: 'Does the national identity of elementary school students affect global citizenship?' and 'How does each factor of the national identity affects global citizenship?'

The following hypotheses are set to solve these questions.

Main Hypothesis: The national identity of elementary school students will affect global citizenship.

Sub-Hypothesis 1: The civic national identity of elementary school students will have a positive effect on global citizenship.

Sub-Hypothesis 2: The ethnic national identity of elementary school students will have a negative effect on global citizenship.

Sub-Hypothesis 3: The constructive patriotism of elementary school students will have a positive effect on global citizenship.

Sub-Hypothesis 4: The blind patriotism of elementary school students will have a negative effect on global citizenship.

Sub-Hypothesis 5: The institutional national pride of elementary school students will have a positive effect on global citizenship.

Sub-Hypothesis 6: The cultural national pride of elementary school students will have a negative effect on global citizenship.

In this study, the national identity are classified into 3-dimensions and 6-types : national identity(ethnic/plural), patriotism(blind/constructive) and national pride(cultural/institutional). In an attempt to verify the research hypothesis, a survey was conducted on 329 elementary school students in the 4th-6th grade in Seoul. The results of analyzing the survey responses are as follows.

First, the civic identity had a positive effect on global citizenship. And the ethnic identity had a negative effect on global citizenship. Second, both the constructive patriotism and the blind patriotism did not have a significant effect on all aspects of global citizenship. Third, the institutional pride had a positive effect on global citizenship and the cultural pride had partially had positive effect on the behavioral part of global citizenship. As a result, sub-hypothesis 1, 2, 5 were adopted.

The following implications can be derived through this research.

First, the results of this study suggest that it is important to consider the national identity of students as an important contents in global

citizenship education. The civic identity had a positive(+) effect on global citizenship and the ethnic identity negatively(-) affected global citizenship. Especially, among the all factors, the civic identity had the greatest influence on all dimensions of global citizenship. In order to increase civic identity, first of all, it is necessary that students should be given an opportunity to check their national identity. For specific educational method, using global issues that cause conflicts between national identity and global citizenship can be effective way to identify students' national identity. In the process, students can broaden their way of thinking and respect various perspectives and values.

Second, after civic identity, institutional national pride had a positive effect on all sub-areas of global citizenship. Therefore, it is important to help students build national pride based on a correct understanding of political, economic, and social systems of nation. To be specific, students' national pride as a citizen should be formed based on accurate information about democracy system, economic characteristics, and social welfare systems in Korea. Otherwise, students may misrecognize identity of the country and be confused. Therefore, it is necessary to examine whether the description of political, economic, and social systems of nation is accurately covered in the textbook and revise the incorrect contents to provide students with the accurate information for correct judgment on the national identity.

keywords : national identity, patriotism, national pride, global citizenship, global citizenship education, citizenship education

Student Number : 2020-23470