

교육과정 이념으로서의 세계시민주의 (Cosmopolitanism)에 대한 비판적담론분석¹⁾

박 후 용(성신여자대학교 조교수)*

《 요약 》

본고는 학교현장에서 회자되는 세계시민주의의 담론에 대한 비판적 분석을 시도하고 있다. 본고는 우리나라를 비롯하여 세계 각국의 국가적 교육과정에서 중요한 교육목표들 중의 하나로 세계시민주의가 포함되어 있음을 주목하고, 이 세계시민주의가 서구유럽 중심적 패러다임-모더니즘, 이성주의, 개인주의-에 갇혀있어서 바람직한 교육목표로서 근본적인 한계를 지니고 있음을 지적하고자 한다. 이를 위해 본고는 세계시민주의의 기원과 성격, 그리고 세계시민주의에 내재된 모더니즘, 이성주의, 개인주의적 성격에 대해 논의하고, 아울러 신자유주의적 세계화가 이러한 세계시민주의에 대한 잘못된 환상을 부추기고 있음을 지적하였다. 이어서 세계 주요국가의 교육과정 진술들을 민주시민양성, 인권, 문해/평생학습이라는 세 가지 핵심어를 통해 분석해봄으로써, 세계시민주의 이념이 가진 교육과정 목표로서 근본적인 한계에 대해 논의하였으며, 그 대안으로서 비판적 세계시민주의의 관점을 소개하였다. 마지막으로 비판적 세계시민주의 이념의 실천적 방법론으로서 생태주의 교육과정의 교육목표의 성격과 그 적용방안을 논의하였다. 본고의 논의를 통해서 세계시민주의 교육이념에 대해 신중하면서도 건설적인 담론의 장을 열고자 한다.

주제어 : 세계시민주의, 비판이론, 세계화, 모더니즘, 이성주의, 민주시민, 인권, 평생학습

I . 서론

요즘 우리사회의 변화상을 가장 분명하게 제시하는 핵심어는 바로 세계화(globalization)라는 말일 것이다. 오늘날의 세계화는 국내외적으로 어느 분야를 막론하고 변화의 방향을 주

1) 이 논문은 2010년도 한국교육학회 춘계학술대회에 발표된 동 제목의 논문을 수정·보완한 것임을 밝힙니다.

* 제1저자 및 교신저자, parkhy@sungshin.ac.kr

도하는 거스르기 힘든 흐름이 되었고, 학교교육도 이러한 세계화의 거대한 소용돌이의 영향 속에서 완전히 자유롭지 못한 현실 속에 놓여있다. 예컨대, 세계화가 학교교육에 미치고 있는 영향은 학교교육과정의 구성에 있어서 영어교육의 확대 및 강화와 같은 내용선정의 문제나 원어민보조강사의 수입과 같은 새로운 교육방법의 도입의 문제 등에서 분명하게 나타나고 있다. 이 외에도 오늘날 학교교육의 방향을 결정짓는 주도적 이념들 중의 하나가 바로 교육과정의 목표로서 새롭게 부각되고 있는 세계시민주의(cosmopolitanism) 이념이다. 오랫동안 우리나라의 학교교육과정에서 대표적 교육이념으로 표방되어왔던 홍익인간이 명목상의 교육이념이라면, 세계시민주의 교육이념은 최근 사회, 학부모, 학생, 교사들을 망라한 모든 교육주체들 사이에서 명시적 혹은 묵시적으로 회자되는 실제적인 교육이념의 역할을 하고 있다.

본고는 전 세계적인 세계화의 물결에 편승하여 잘못된 대중적 이해에 입각한 세계시민주의 이념이 교육주체들 사이에 팽배해 있고, 이로써 학교교육의 올바른 목표설정뿐만 아니라 학교교육과 관련된 문제들 전반에 걸쳐 바람직하지 않은 영향을 끼치고 있음을 지적하고자 한다. 이를 위하여 본고는 우리나라 및 세계 몇몇 국가들의 교육과정에 명시된 교육목표로서의 세계시민주의 이념을 비판이론(Critical Theories)을 바탕으로 한 비판적담론분석(Critical Discourse Analysis)의 방법으로 분석하여 세계시민주의에 대해 올바른 이해를 제시하고, 교육과정의 목표이념으로서의 세계시민주의의 의미와 한계를 논의하고자 한다. 이어서 본고는 비판적 세계시민주의(Critical Cosmopolitanism)를 세계시민주의에 대한 바람직한 이해로 수용하며, 이를 바탕으로 구체적인 교육과정 목표의 대안으로서 생태주의 이념의 도입을 제안하고자 한다. 본고의 논의를 통해서 세계시민주의에 대한 올바른 이해를 정립하고, 우리나라 교육목표의 한 이념으로서의 세계시민주의의 타당성에 대한 논의의 장을 열고자 한다.

Ⅱ . 올바른 세계시민주의의 교육학적 이해

본장은 먼저 세계시민주의 이념의 기원과 역사적 변천을 간단히 살펴보고, 세계시민주의의 세 가지 성격에 대한 비판적 논의를 시도하며, 마지막으로 세계시민주의 교육과 신자유주의적 세계화의 관련성에 대한 논의를 통해서 세계시민주의에 대한 올바른 이해의 출발점으로 삼고자 한다.

1. 세계시민주의의 기원과 이념적 성격

세계시민주의는 모든 인류를 인종, 민족, 종교, 사상, 문화 등의 차이에 관계없이 공통된

도덕적 가치 및 정치경제적 체제를 공유하는 하나의 공동체로 만들어가고자 하는 이념이라고 정의할 수 있다. 이 세계시민주의란 명칭의 기원은 기원전 4c경 그리스 견유철학자인 디오게네스(Diogenes)가 스스로를 ‘세계의 시민’(kosmou polites: “I am a citizen of the world”)이라고 칭했던 것에서 유래한다. 이는 디오게네스가 자신을 그리스 시민으로서의 지역성에 국한시키지 않고 세계의 시민으로서 보다 보편적인 도덕성을 갖춘 존재로 인식하고자 했던 그의 열망을 표현한 것이다. 고대 그리스인들의 이러한 사고는 곧 스토아학파에 의해 삶의 목표에 대한 철학으로 발전되어, 인간은 자신이 속한 현실적(지역적: polis) 삶과 자신이 나아가야 할 보편적 삶(세계적: cosmos)을 동시에 추구해야 한다는 스토아학파적 인간관으로 완성되게 된다. 즉, 인간은 태생적인 지역공동체에 속한 자신과 미래의 궁극적 지향점인 세계공동체에 속하게 될 존재로서의 이중적 정체성을 갖게 마련이므로, 올바른 교육이란 개인이 이러한 세계시민주의 의식을 기르고, 인류의 보편적 가치를 공유할 수 있도록 돕는 것이라고 여기게 된다. 스토아학파는 자연적 질서와 사회적 질서를 통합적으로 실현해낼 수 있는 원동력은 결국 인간의 이성에 있다고 믿었고, 올바른 시민교육이란 바로 합리적 이성을 지닌 세계시민을 양성하기 위한 교육으로 이해했던 것이다(Poulsen, 2008; Sowell, 2007).

세계시민주의는 르네상스 이후의 유럽사회에 새롭게 재등장하게 된다. 30년 전쟁이 가까스로 종지부를 찍게 된 17세기 후반의 유럽은 각자의 주권을 가진 국민국가들 간의 국제정치적 안정성과 각 국민국가 내부에서 정부와 국민들 사이의 위계적 질서의 필요성이 절실했는데, 이때 세계시민주의의 이념이 중요한 교육적 역할을 하게 된다(Meyer, Boli, Thomas, & Ramirez, 1997). 즉, 다언어, 다문화의 역사성을 지닌 유럽이 국민국가의 탄생과 더불어 각 국민국가를 중심으로 다양한 민족들 및 문화들을 아우를 수 있는 의사소통 수단과 이성적 국가통제 수단이 필요했는데, 그 수단으로 활용되었던 세계시민주의 이념을 통해 당시 유럽이 직면한 정치사회적 문제와 국민국가들 간의 갈등을 극복하고자 했던 것이다. 결과적으로 18세기에 이르러 세계시민주의는 정치적·이념적 성격이 두드러지면서 과학주의와 더불어 18세기 유럽을 대표하는 두 가지 주된 시대정신의 역할을 하였다(Toulmin, 1990).

르네상스 이후의 유럽에 새롭게 등장하여 근대국가의 토대를 다지는데 큰 역할을 했던 세계시민주의는, 18~19세기를 거치는 동안 유럽제국들의 제국주의적 팽창을 위한 이념적 토대의 역할을 다시금 하게 된다(Fuhrmann, 2003). 즉, 유럽제국들의 제국주의적 팽창을 위해 국민국가 내부에서의 사회적 위계질서(성차별·계급차별 등)의 정당화에 세계시민주의 이념이 활용되었고, 대외적으로는 그러한 정당화가 제3세계에 대한 종교적·민족적, 그리고 인종적 차별로 이어지게 되었다. 여기에서 세계시민주의는 그러한 차별이 신의 섭리에 기반을 둔 이성적인 판단에 의한 것으로 가르치기 위한 이념으로서 활용되었고, 그러한 판단에 대한 도전은 모두 비이성적인 행위로 간주되었던 것이다.

세계시민주의 이념이 21세기에 접어든 오늘날 다시 유행하게 된 데에는 20세기 후반 이후

재현된 민족주의, 다문화주의, 그리고 신자유주의적 세계화 등의 역사적 사회적 배경이 존재한다(Pollock, Bhabha, Breckenridge, & Chakrabarty, 2002, p. 7). 예컨대, Nussbaum(1996, 1997)은 미국의 민족적 혹은 애국주의적 사회분위기의 문제점을 극복하기 위한 방안의 하나로서 세계시민주의 교육을 제안함으로써 교육이념으로서의 세계시민주의의 의미에 대한 논쟁을 미국 교육학계에 불러일으킨 바 있다. 이처럼 21세기에도 여전히 인류문명의 위기를 보여주는 지구환경 파괴의 문제, 국지적 전쟁이나 민족분규에 의한 대량학살, 그리고 자본주의의 세계적 확산 및 심화에 따른 전지구적 불평등의 문제들에 대한 문화적, 정치적 대항이념으로서 세계시민주의가 부활하게 되었던 것이다(Appiah, 2006; Beck, 2004).

요컨대, 세계시민주의는 민족주의나 애국주의와 같은 분파주의를 극복하고, 그 현실적 실천방안으로써 중립적 성격의 세계정부(world government) 같은 초국가적 기구를 설립하는 것을 목표로 하고 있지만, 그 선언적 방향성과는 달리 보편적인 윤리관에 입각한 중립적이고 객관적인 가치라기보다는 유럽의 사회문화적 배경에서 출발하여 유럽 국민국가들의 탄생과 유지, 그리고 제국주의적 팽창이라는 역사적·정치경제적 필요에 의해 만들어지고, 선전되고, 정당화되어온 또 하나의 정치적 이념임을 알 수 있다.

2. 세계시민주의의 세 가지 성격

본장에서는 앞서 살펴본 바와 같이 세계시민주의의 이념적 성격이 인간의 이성에 대한 믿음을 바탕으로 한 개인주의적 동기와 근대적 합리성에 기반한 사회발전을 추구한다는 점에서 본질적으로 모더니즘, 이성주의, 그리고 개인주의라고 하는 서구유럽 중심적 사고의 틀에 묶여있음을 지적하고자 한다. 이와 같이 세계시민주의에 내재된 세 가지 성격의 분석은 세계시민주의의 교육적 의미 및 그 한계에 대한 비판적인 논의의 토대가 될 것이다.

가. 모더니즘

르네상스 이후 유럽에서의 세계시민주의의 재출현은 모더니즘의 탄생과 맥락을 같이 한다. 모더니즘의 시작은 16세기 유럽에서의 독립된 주권국가로서의 국민국가의 탄생에서 비롯되어 17세기 초반 유럽의 자연철학자들에 의해 주도된 근대과학의 발전에 힘입은 바 크다(Gay, 2007). 이러한 17세기의 과학적 모더니즘은 당시 오랜 전쟁의 후유증에 의한 유럽의 회의주의적 사회분위기에서 오는 불안감을 극복할 수 있는 사상적 틀으로써 그 이전까지의 불확실성, 모호성, 다양성 등에 대해 관대했던 휴머니즘적 태도를 극복할만한 사상이 절실히 필요했던 것이다(Toulmin, 1990, p. 105). 그리하여 등장한 것이 바로 수학적, 이성적 확실성과 실증주의를 바탕으로 사회질서를 이해하기 위한 이성적 자유와 자연질서를 이해하기 위한 인과적 필연성을 강조하였던 데카르트의 이성주의적 방법론이었다(Guba, 1990). 결국 세

계시민주의에 내재된 인간이성에 대한 기대와 과학적 합리성의 중시는 서구유럽중심의 모더니즘적 가치관에 크게 의존하고 있는 것이다. 문제는 세계시민주의가 근대적, 합리적, 이성적, 과학적이라는 이미지와 결합하여 서구유럽의 정치적 문화적 가치를 대변하는 이념으로 자리잡게 되었고, 그와 동시에 여타 비유럽적 이념 및 가치관은 세계시민주의와는 거리가 먼 전근대적, 불합리한, 비이성적, 비과학적인 이념으로 인식되게 되었다는 사실이다. 요컨대, 세계시민주의가 대중들의 관심을 끌고 미래적 교육이념이라는 환상을 심어줄 수 있었던 것은 바로 이러한 서구중심의 합리주의적, 과학주의적, 근대주의적 진보의 이미지가 세계시민주의 이념에 녹아있기 때문인 것이다.

나. 이성주의

자연의 질서와 인간의 질서를 동시에 이해하고자 했던 인간이성에 대한 믿음과 더 나아가 이성적 사유를 통해서 자연과 인간을 철저히 분리하고자 했던 데카르트적 세계관에 기초한 세계시민주의는 Kant(1784)의 계몽주의적 사상에 의해 이념적 완성을 이루게 된다. 이러한 Kant의 계몽주의적 전통은 근대적 학교교육의 철학적, 사상적 토대를 이루게 되고, 따라서 근대적 학교는 세계시민주의 사상에 바탕을 둔 인간이성을 회복함으로써 얻어지는 미래적 낙관론에 기반을 하고 있다(Misgeld, 1975). 이러한 이성주의에 기반한 낙관론은 주로 자율성, 자기책임감, 합리성 등의 가치를 내세우며 미래준비, 자기개발, 문제해결능력 양성 등의 관념들을 학교교육을 통해 가르침으로써 체제순응적인 인간상을 길러내는 것이 학교의 올바른 사회적 기능이라고 인식하는 경향이 있다.

하지만 이러한 모더니즘에 기반한 이성주의적 낙관론은 가치중립성에 대한 회의, 탈이성적 접근의 필요성, 다양성과 주변성의 역할을 강조하는 포스트모던적 사고에 의해 크게 비판을 받고 있다(Giddens, 1990; Harvey, 1990). 실제로 감정, 예술, 체육 등의 비이성적 영역은 지금까지 학교 교육과정에서 이방인의 취급을 받고 있으며, 그로 인해 많은 학생들이 이성적 진보의 영역에서 소외됨으로써 교육현장은 세계시민주의에 대한 희망보다는 두려움과 저항의 분위기가 팽배해 있는 것이다(Popkewitz, 2008). Popkewitz는 세계시민주의적 이념이 교육정책에 영향을 미치고 있는 대표적 사례가 최근 미국에서 추진중인 NCLB(No Child Left Behind) 정책인데, 그 실천양상을 보면 교육적 기회균등의 확장보다는 경쟁주의를 부추기고 가시적인 교육성과 확인에 급급한 나머지 교육불평등을 더욱 심화시키고 있다고 지적한다.

다. 개인주의

세계시민주의가 학교교육을 통해서 적응성, 융통성, 자율성, 그리고 효능성 등이 뛰어난 아동을 양성하려는 작업은 이미 오랫동안 유아교육 분야에서 이루어져왔다(Hultqvist &

Dahlberg, 2001). 예를 들어, Bowers(2001, 2003)는 Maslow의 욕구위계론(hierarchy of needs)이 자아실현을 사회적 욕구보다 위에 놓음으로써 산업주의적 사회심리학을 수립하여 개인주의 및 산업화주의를 촉진하는 역할을 했다고 주장한 바 있다. 이와 같은 근대산업주의 사회에서 학교교육의 역할은 아동들이 바로 위와 같은 개인적 능력을 계발하고, 급변하는 삶 혹은 직업의 세계에 적응함으로써 미래를 준비할 수 있도록 돕는 것으로 여겨졌다. 하지만 Ranciere(2006, p. 78)는 이와 같은 개인주의의 강조는 결국 엘리트 집단에게 이득이 되는 결과를 가져오게 된다고 주장한다. 즉, 개인주의가 강조되는 사회는 수월성, 경쟁주의 등의 사회분위기를 촉발하여 많은 대중이 이러한 사회적 경쟁의 구조에 뛰어들지만 결과적으로는 오직 뛰어난 소수 엘리트들만이 경쟁에서 승리하는 방향으로 나아가게 된다고 지적한 것이다.

이와 같이 교육의 개인적 측면, 즉 유능한 직업인으로서의 이상적 개인의 모습을 극대화시킨 것이 바로 신자유주의적 인간관이고, 그러한 인간관을 바탕으로 학교교육의 목표를 설정하고 교육과정을 구성해온 것이 신자유주의적 세계화를 지향하는 교육의 본질이다(Duhm, 2006, p. 198). 즉, 신자유주의적 세계화는 개인의 안전과 번영에 대한 책임이 국가로부터 개개인에게로 옮겨가게 되는 과정이고, 이러한 신자유주의적 세계화를 지지하는 집단들은 국가의 간섭없이 스스로를 다스리는 자유롭고 ‘유능한’ 개인의 이미지를 극대화시키려는 경향을 갖고 있는 것이다(Cruikshank, 1999). 이러한 신자유주의적 세계화 속에서의 한 시민으로서 개인의 이미지를 부각시키기 위한 이념적 원천이 바로 세계시민주의에 놓여있는 것이다(Beck, 2002).

3. 신자유주의적 세계화와 세계시민주의 교육

세계시민주의가 강조하는 핵심적 가치들 중에는 배타적 민족주의의 탈피, 인권·자유·평등과 같은 보편적 이념의 추구, 그리고 국경이나 지역성의 한계에 얽매이지 않은 교류와 소통의 가능성이라고 하는 긍정적인 측면이 존재한다. 그런데, 이러한 세계시민주의에 대한 긍정적 전망들은 앞으로 세계시민주의에 바탕을 둔 국제질서의 정립이 작금의 세계화 과정을 통해서 이루어질 것이라는 막연한 기대를 낳게 되었다. 문제는 이러한 세계시민주의가 동반한 오늘날 세계화의 흐름이 구미중심의 다국적 자본에 의해 주도되는 신자유주의적 세계화라는 점이다(Kahler, 1998; Kohler & Chaves, 2003; Smith, 2007; Stiglitz, 2002). 결국, 세계시민주의는 정치적 측면에서의 세계화의 완성으로써, 오늘날 국제정치적 정세변화 속에서 세계시민주의 사회의 특징들이 나타나기 시작한다고 보는 것이다(Held, 2001).

하지만 앞서 세계시민주의의 기원에서 논의한 것처럼 세계시민주의는 근래에 만들어진 이념은 아니다. Popkewitz(2008)는 계몽주의의 영향으로 근대적 학교교육이 체계화된 이후부터 오늘날까지 학교교육의 개혁에 대한 요구가 꾸준히 존재했었는데, 그러한 교육개혁에는 항

상 세계시민주의 교육에 대한 목표가 포함되어 있었다고 주장한다. 예컨대, 앞서 언급한 Nussbaum(1996, 1997)의 세계시민주의 교육의 제안도, 다민족, 다인종적 배경을 가진 미국 학생들이 자신들의 고유한 문화적 전통들을 고집하기 보다는 세계시민으로서의 보편적 가치를 배움으로써 미국 내의 민족주의적 갈등을 근본적으로 해결할 수 있다는 믿음에서 나온 것이다. 하지만 이 주장에 반대하는 사람들은 세계시민주의 교육이 학생들로 하여금 자신들의 문화가 가지는 고유한 가치를 등한시하게 되고 폄하하는 경향을 낳게 되고 결과적으로 자신의 문화와 정체성에 대한 부정적 인식을 갖게 되며, 결국 자신을 서구유럽중심주의적 이성관 및 가치관에 동화시킬 위험이 있으므로 세계시민주의 교육에 대한 잘못된 환상을 버려야 한다고 지적한다(McDonough & Feinberg, 2003).

Harris(2003)는 세계시민주의가 대중의 재교육을 통한 계몽이라고 하는 칸트적 이념에 근거하고 있다는 점에서 자유주의적이지만, 실제로는 유럽식 민족주의를 내포하고 있는 또 하나의 분파주의적 이념(sectarian ideology)이라고 주장한다. 더군다나 주지하다시피 칸트의 세계시민주의적 계몽사상은 인종주의와 유럽중심주의라는 근본적인 이념적 한계에 갇혀있다(McCarthy, 1999). 결국 Nussbaum의 주장처럼 세계시민주의 교육은 종종 배타적 민족주의나 애국주의에 대한 대항개념으로서 언급되고 있지만, 본질적으로는 세계지향적 민족주의(globalized-nationalism) 혹은 민족적-세계시민주의(national-cosmopolitanism)와 같은 제국주의적 민족주의의 한 형태에 지나지 않는다는 것이다(Kymlicka, 2001; Tan, 2005).

더욱이 세계시민주의 교육이념은 오늘날 교육목적의 설정에만 영향을 미치고 있는 것이 아니라, 교육과정의 이론적 논의 그리고 교육방법론과 관련된 학습이론, 발달이론 등에 포괄적으로 영향을 미치고 있다(McDonough & Feinberg, 2003). 그 이유를 Popkewitz(2008)는 학교 교육이 담당하는 사회적 포섭(inclusion)과 배제(exclusion)의 기능에서 찾고 있다. 즉, 학교교육을 통해 도달해야 될 궁극적 모델로서 세계시민주의적 인간관을 설정하고 이 기준에서 벗어나는 것은 모두 배제의 영역으로 축출해버리는 것이다. 지금까지 교육학의 이론으로 다루어져왔던 수많은 교육철학 및 학습이론들—듀이(Dewey)의 실용주의 사상, 쏘다이크(Thorndike)의 행동주의 심리학, 현대의 비판이론, 문제해결 및 협동이론 등—은 학생들이 성취해야할 기준, 모범, 단계들을 설정하고 그 기준에 도달여부에 따라 포섭과 배제의 대상으로 나누는 준거의 역할을 해왔다는 것이다. 이와 같은 맥락에서 Ranciere(2006)는 교육학(Pedagogy)이 근본적으로 규칙과 표준을 학생들에게 각인시키고 이를 통해 학생들의 모든 경험들을 범주화하며, 문제를 설정하고, 모든 절차들을 정립하고, 사고와 행동을 규정하는 정치적인 행위의 역할을 해왔다고 주장한다. 결국 세계시민주의 이념은 학교교육과정의 목표뿐만 아니라 교육과정의 내용 및 방법에도 스며들어 있어서 그 이념에 기준에 맞는 학생들을 선별, 양성, 격려하는 역할을 하고 있다는 것이다.

요컨대, 지금까지 논의한 바와 같이 스토아적인 가치로서의 보편적 도덕성으로서의 이성

의 개념, 칸트적 계몽사상에 입각한 교육의 목표들, 그리고 모더니즘적 패러다임이라는 태생적 한계에 간혀있는 세계시민주의 이념이 과연 미래지향적 교육이념으로서의 가치가 있는가에 대한 비판적인 검토가 요구되고 있는 것이다(Mehta, 2000). 따라서 다음 장에서는 현재 전 세계적으로 세계시민주의 이념이 국가적 교육과정에 어떻게 반영되어 있는지에 대한 분석을 통해서 보다 구체적인 논의를 시도해보기로 한다.

Ⅲ. 분석: 세계 각국의 교육과정에 나타난 세계시민주의

1. 비판적담론분석의 이론적 배경

담론(discourse)은 “언어사용이 사회적 실천의 한 형태로서 드러나는 것”으로 정의될 수 있는데, 여기서 사회적 실천은 가치중립적인 것이 아니라 이데올로기를 띄고 있는 것이다(Fairclough, 1992, p. 28). 그런데 이러한 담론들은 사회권력의 분배양상이나 사회의 위계적 질서구조와 밀접하게 관련되어 있기 때문에 항상 이념적일 수밖에 없고(Gee, 1996), 따라서 담론분석은 그러한 “새로운 의미를 생산해내는 맥락적 틀”이 무엇인가를 조명하여 그러한 담론형성의 사회적 맥락과 의미, 그리고 그 사회적 파급력을 밝혀내는 것이다(Gee 2004, pp. 30-32). 비판적담론분석이 교육의 문제와 관련된 제반 담론들을 그 분석의 대상으로 삼는다면, 이는 거시적 사회의 철학, 이념 및 가치관들이 어떻게 학교교육을 통해 재현 및 재생산되는지를 밝히는 것이 그 주된 책무가 되는 것이다(Park, 2008; Rogers, 2003).

여기서 주목할 것은 사회적 담론의 형성과정에서 나타나는 권력(power)의 문제(Foucault 1972, 1980), 특히 Bourdieu(1991)가 강조한 ‘상징적 권력으로서의 언어’(language as symbolic power)의 작용을 분명하게 드러내는 것이 중요한데, 이러한 관점에서 가장 활발하게 연구를 시도하고 있는 것이 비판이론에 이론적 바탕을 둔 비판적담론분석이다. 비판적담론분석은 사회적 담론의 형성과 그 과정에서 새롭게 창조된 사회적 의미(신념, 가치, 이념 등)들이 그러한 담론들이 생겨나는 사회적 현실의 맥락(context) 속에서 출발하고 있으며, 이러한 사회적 맥락은 권력의 작용으로부터 자유롭지 못하다고 본다(Van-Dijk, 2008). 그리고 그 분석의 주된 대상이 되는 사회적 담론을 구성하는 문어적, 구어적 언어자료들이 단순한 사회적 소통의 기능을 넘어서 이념을 형성하고 언어화자들의 다양한 사회적 반응들을 유발해내는 사회적 권력작용의 중요한 매개체가 된다는 것이다(Weiss & Wodak, 2003).

따라서 본 장에서는 세계시민주의와 관련되어 형성된 사회적 담론들을 시민권(citizenship), 인권(human rights), 그리고 기초적 문해(literacy) 및 평생교육(life-long learning)이라는 핵심어들로 대표할 수 있으며(Kiwan, 2005; Stevens & Campbell, 2006), 그러한 담론들이 현재 세계

여러 나라의 국가적, 개별학교적 교육과정 목표로서 표면화되어 있음을 밝히고자 한다. 이를 위한 시론적 분석으로 본고는 유럽(프랑스, 영국, 독일), 호주, 북미(미국), 아시아(한국, 일본), 그리고 아프리카(남아프리카공화국) 대륙 주요 국가들의 교육과정들을 그 사례로 분석하고자 한다. 이러한 여러 국가적 교육과정들에 나타난 세계시민주의 이념에 대한 비판적 담론분석을 통해 세계시민주의 이념이 갖는 교육과정 목표로서의 의미와 한계에 대한 올바른 이해에 도달할 수 있을 것이다.

2. 세계 각국의 교육과정 목표진술에 나타난 세계시민주의

유럽공동체(European Union: EU)는 유럽공동체의 교육적 표어로 “다문화적인 학습사회”(intercultural and learning society)의 건설을 선언한 바 있다. EU는 새로운 자본주의 사회와 환경주의의 결합에 의한 새로운 세계문화의 재건이 궁극적 목표인데, 학교교육의 역할은 다양한 국가들 간의 공통점을 탐색하여 전지구적 협력개발을 추구하는 것이라고 밝히고 있다. 결국 EU는 세계시민주의적 조화와 미래비전의 공유를 통한 지구촌 문제의 해소를 표방하고 있는 것이다. 본장에서는 바로 이와 같은 미래교육에 대한 비전이 세계 여러 나라의 국가적 교육과정 속에서 어떻게 세계시민주의 이념으로 표출되고 있는지를 보다 구체적으로 분석해 보고자 한다. 본고는 각국의 교육과정의 교육목표에 나타난 세계시민주의 이념을 크게 가. 민주시민양성, 나. 인권, 다. 문해/평생학습자 이라는 세 가지 핵심어들을 통해 이해하고자 한다.

가. (민주)시민의 양성

흥미롭게도 우리나라와 미국을 제외하고는 일본을 비롯하여 영국, 프랑스, 호주, 뉴질랜드 등의 대부분의 서방 선진국들은 현행 국가교육과정에 ‘민주주의(democracy)’란 표현을 교육의 목표로 명시하고 있지 않다. 대신에 다음 <표 1>과 같이 ‘시민의식(citizenship)’이라고만 표현하고 있을 뿐이다.

〈표 1〉 세계 여러 나라의 교육과정 목표로 진술된 시민의식교육

출처	국가 교육과정 진술에 나타난 시민의식 (National Curriculum Statement)	핵심어
프랑스(2009): 고등학교 교육과정	“프랑스국민들은 고등학교 교육의 목적으로 지식 전수, 시민의식 교육 , 직업 및 사회 준비 교육이라는 전통적인 3가지 목적에 대체로 동의하고 있다.” (시민의식 교육 은 문화, 예술, 스포츠, 민간단체 활동, 사회봉사 활동 등의 다양한 방법을 통해 이루어지고, 시민 교육을 위해 석사과정 대학생들을 투입하여 튜터제 교육을 실시한다.)	지식 전수, 시민성 교육, 직업 및 사회 준비
호주(2009): [신세대를 위한 교육목적 선언]	“첫째, 모든 호주의 젊은이들이 성공적인 학습자, 자신감이 있는 창의적인 개인, 그리고 적극적이며 정보를 갖춘 시민 이 되도록 지원하고, ...” - 국가수준 교육과정 개발의 원칙과 지침: “교육과정은 모든 젊은이들이 개인의 목표를 성취할 수 있는 유능한 시민 이 되도록 도울 수 있어야 한다.”	성공적인 학습자, 창의적인 개인, 정보를 갖춘 시민, 교육의 평등 및 수월성 진작
독일(2009): [Berlin Cosmopolitan School]의 교육이념	“우리는 학생들이 능동적이고 책임감있는 세계의 시민 이 되기를 추구한다. ... 이에 따라 지적, 정서적, 신체적으로 균형 잡힌 학생을 양성하기 위한 개별화교육을 실시한다.”	학업능력, 다언어구사, 사회적 간문화적 기술의 개발
미국(2009): 연방교육위원회 교육표준(K-12, 시민의식교육 부문) ²⁾	시민의식교육 (Citizenship education)은 학생들이 원칙을 준수하는 효율적인 시민이 되도록 노력한다. 시민의식교육은 역사와 정부에 대한 교육, 민주사회의 시민(citizen in a democracy) 으로서의 권리와 의무에 관한 공민교육, 사회현안에 대한 토론, 모의법정 및 모의선거, 인성교육 등을 포함한다.	역사 및 정부학습, 민주주의 시민, 모의법정·선거, 인성교육, 학생회조직, 지역공동체 참여
남아프리카 공화국(2002): 국가교육과정	“우리가 추구하는 학습자상은 민주주의 , 평등, 인간의 존엄성, 사회적 정의에 대한 존중을 바탕으로 하여 사회의 이익을 위해 행동할 수 있는 사람이다.	기본적 문해· 기술 터득, 비판적·능동적 시민

2) 연방제국가인 미국은 국가 교육과정이 존재하지 않고, 대신에 연방교육위원회(Education Commission of the States)가 제시한 ‘교육과정 및 교육내용 표준안’(Curriculum and Content Standard)에 따라 각 주는 별도의 교육과정을 시행하고 있다. 연방교육위원회는 학교급별로 여러 가지 안건(issues)에 따른 상이한 교육목표를 제시하고 있는데, 본고에서는 초중등학교(K-12)의 시민의식교육(Citizenship Education)의 교육목표를 한 예로 제시한다. (<http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/issuesK12.asp>)

위의 표에서 볼 수 있듯이 대부분의 유럽 선진국들은 ‘민주주의 시민’이라는 정치적 이념에 기반한 개념보다는 단순히 ‘시민의식’이라는 표현을 통해서 국가발전을 위한 교육계획의 수행에 합당한 국민적 자질로서 세계시민주의 이념을 교육과정 목표진술에 활용하고 있다.

반면 정치적으로 민주주의가 아직 정착되지 않았다고 보여지는 제3세계 국가의 경우, 위의 남아프리카공화국의 예처럼, 대부분 민주적 시민에 대한 교육목표가 국가교육과정에 명시되어 있다. 우리나라의 경우도 마찬가지로, 교육목표와 그 구체적인 추구하는 인간상에서 민주시민양성에 대한 목표가 다음과 같이 분명하게 제시되어 있다(대한민국, 2007).

“홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하여 ..., 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데 이바지하게 함.”

[추구하는 인간상]

마. 민주시민의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람”

이러한 ‘민주시민’ 양성이라고 하는 교육목표는, 다음 <표 2>와 같이 우리나라 교육과정의 변천사를 살펴보았을 때, 보편적·도덕적 윤리라기보다는 당시의 시대적 성격을 반영하여 정치적·이념적 성격을 드러내고 있는 것으로 볼 수 있다.

<표 2> 교육과정변천에 따른 교육목표의 변화양상

교육과정기 구분	정치적 이념적 목표	기타 교육과정 목표
제1차 (1954년~1963년)	반공교육	도의교육, 실업교육
제2차 (1963년~1974년)	반공정신, 민주적 신념/생활	자주성, 생산성, 유용성 (정서교육, 실천교육, 과학적 태도)
제3차 (1974년~1981년)	국가발전 및 민주적 가치	인간교육(자아실현), 지식기술교육
제4차 (1981년~1987년)	국민정신교육, 민족공동체의식	전인교육, 과학기술교육, 지력과 기술, 도덕적 인격
제5차 (1987년~1992년)	-	건강인, 자주인, 창조인, 도덕인 (기초교육강화, 정보화 사회 대응)
제6차 (1992년~1997년)	민주시민 (도덕성, 공동체의식)	건강한 사람, 자주적인 사람, 창조적인 사람, 도덕적인 사람
제7차 (1997년~2007년)	민주시민의식 (공동체발전)	개성의 추구, 창의적 능력 발휘, 진로를 개척, 새로운 가치 창조

즉, 위의 표에서 볼 수 있는 바와 같이 민주시민의 교육목표는 한국전쟁 직후에는 반공이념교육에 가려져 있다가(1차 교육과정), 반공이념/민주이념의 혼재기를 거친 후 (2차 교육과정), 70년대 이후에 비로소 완전히 반공이념을 대체하여 교육과정의 목표로 정착한다(제3차 교육과정). 그리고 그 뒤 군사정권의 전제주의적 국가통합논리에 밀려 사라졌다가(제4차 및 5차 교육과정), 다시금 80년대 후반 민주화열기에 힘입어 교육과정상 주요 교육목표로서 재등장한 후(제6차, 7차 교육과정) 오늘에까지 이르게 된다. 우리나라의 정치사적 변천상황을 고려해 봤을 때, 국가적 교육목표의 하나로 민주주의 이념이 거론되는 것은 어쩌면 너무나 당연한 현상일지도 모른다.

그럼에도 불구하고 우리나라 교육목표에 민주주의와 시민의식이 결합된 민주시민의식교육이 뿌리를 내린 것은 논리적 당위성 이라기보다는 우리나라의 근대화, 민주주의, 세계화에 영향을 끼친 미국의 영향에 의한 국제정치사적 산물이라고 이해할 수 있다. 요컨대, 민주주의를 내세우건 내세우지 않건 간에 세계시민주의 교육이념은 세계 여러 나라의 국가적 교육목표에 반영되어 학생들에게 국내에서 뿐만 아니라 국제사회에서의 시민의 역할을 다할 것을 주문하고 있는 것이다.

나. 인권(Human Rights)에 대한 존중

우리나라 교육과정에 인권의 용어가 명시되어 있지 않는 것과는 달리, 세계 여러 나라의 교육과정 진술은 인권문제를 언급하고 있는데, 몇 가지 예를 제시하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 세계 여러 나라의 교육과정 목표로 진술된 인권교육

출 처	국가 교육과정 진술에 나타난 인권	핵 심 어
UNESCO(1998): 21세기를 위한 시민의식교육	“건전한 시민의식(good citizenship)이란 총체적 인간으로서의 인권 과 관련한 것으로 각 시민에게 요구되는 윤리적·도덕적 자질을 포함한다.”	시민의식, 인권 , 윤리·도덕적 자질
영국(2009): 중등학교 교육목표	“사회에 공헌할 수 있는 책임감 있는 시민 의 양성하고자 한다. 여기서 책임감있는 시민이란, 삶과 직업을 준비하고, 영국의 전통에 대한 이해를 기반으로 다른 문화 전통을 이해하며, 세계속의 자신의 위치에 대한 정체성을 찾고, 부정의에 도전하고, 인권을 존중하며 , 전지구적인 환경보전에 힘쓰는 사람이다.”	책임감있는 시민, 삶과 직업의 준비, 문화전통의 이해, 세계인의 정체성, 지구적 환경보전

〈표 3〉의 계속

<p>일본(1998): 국가 교육과정 표준 개혁안</p>	<p>“일본의 학생들이 인간성, 사회성, 그리고 국제사회 공동체 속에서 살아가는 일본인으로서의 정체성을 개발하도록 돕는 것을 주된 교육목표로 한다. 여기서 인간성이란 삶과 인권에 대한 존중을 의미한다.”</p>	<p>인간성(인권존중), 사회성, 국제사회 공동체, 자기책임감/통제력</p>
<p>남아프리카 공화국(2005): 개정된 국가교육과정</p>	<p>“헌법에 명시된 바와 같이, 사회정의 및 환경과 인권에 대한 존중의 원칙을 바탕으로, 특히 교육과정은 가난, 불평등, 인종 및 성차별, 장애인이나 HIV/AIDS와 같은 질병의 문제들에 대해 민감하게 대처해야한다.”</p>	<p>사회정의, 건강한 환경, 인권, 사회적 포용 (inclusivity)</p>

위의 예에서 볼 수 있듯이, 많은 국가들의 교육과정에 인권의 존중이 교육목표들 중의 하나로 포함되어 있다. 하지만 무엇보다도 세계화 속에서 이러한 인권의 문제를 가장 부각시키고 있는 기구는 UN이나 UNESCO와 같은 세계협력기구이다. 따라서, 위의 포르투갈의 한 학교의 예처럼, 많은 개별학교들도 이러한 UN의 인권선언을 자신들 학교의 교육목표의 이념적 토대로 삼고 있다. 하지만 세계인권선언은 국내외적 책임주체가 명시되어 있지 않고 각 국가의 현실에 따라 경제적 인권실현을 유보할 수 있게 함으로써 사실상 국제 규범으로서의 실효성을 상실했고, 또한 불평등한 세계 정치경제 구조의 변혁을 필요로 하는 저개발국 민중이나 차별로 인해 고통받는 소수민족들의 ‘집단적 권리’에 대해서는 등한시하고 있다는 점에서 선언적 의미에 불과하다(이원웅, 연도미상).

또한 UNESCO가 선언한 시민의식 교육으로서의 건전한 시민의식, 총체적 인간으로서의 인권, 시민으로서의 윤리적·도덕적 자질과 같은 용어들이 정확히 무엇을 의미하는지도 확실치 않다. 그 이유는 위와 같이 도덕적, 심미적 가치판단을 필요로 하는 용어들이 세계 여러 나라의 다양한 문화, 역사, 사상적 맥락을 무시한 채로 객관화, 탈맥락화되어 보편적 윤리원칙으로 제시되고 있기 때문이다. 이러한 보편도덕적 가치관의 정립은 Kant적 윤리관의 영향 때문이고(Hinman, 2006), 그러한 가치관을 바탕으로 인권, 시민의식 등의 개념이 보급되는 기저에는 세계시민주의에 대한 환상이 깔려있다(Harris, 2003). 더구나 여기서 언급하는 시민의 범주는 무엇이며, 그 범주에 포함되지 않은 사람들의 문제는 어떻게 다룰 것인가는 문제에 있어서 선언의 당사자인 국제기구와 그 선언의 실천자인 개별 국가 간에 어떠한 논의도 이루어져 있지 않다(Todd, 2006).

다. 기초적 문해에서 평생학습으로

세계시민주의가 표방하는 인권존중의 목표는 인간다운 삶과 사회적 자아실현의 가능성을 열어주는 교육기회의 확대와 그 출발점인 문해(literacy)에 대한 요구로 이어진다. 따라서 세계 여러 국가들의 교육과정에는 문해에 대한 목표가 언급되어 있고, 특히 UN, UNESCO와 같은 국제기구들의 교육목표에는 문해에 관한 내용이 항상 포함되어 있다.³⁾

이와 같은 근대산업사회에서 문해의 필요성은 후기산업사회에 이르러서는 “전인류를 위한 학교교육(Schooling for All)”이라는 구호가 상징하는 평생교육에 대한 필요성으로 탈바꿈하게 된다.⁴⁾ 평생학습에 대한 교육과정 목표진술의 몇 가지 예를 들면 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 세계 여러 나라의 교육과정 목표로 진술된 문해/평생교육

출처	교육과정 목표진술
호주(2009): 국가교육과정	“교육과정의 연속성을 촉진하여 학생들의 학습이 계속될 수 있는 융통성있는 국가적 교육과정의 틀을 세워서 평생교육 을 위한 토대를 정립하는 것이 국가 교육과정의 책임이다.”
독일(2009): [Berlin Cosmopolitan School]의 교육목표	“베를린 코스모폴리탄 학교의 학생들은 끊임없이 변화하는 세계속에 적응하여 성공하는 데 필요한 지식과 기술을 얻는 평생학습자 가 될 것이다. 평생학습자란 바로 미지에 대한 호기심, 반성적 사고, 열린 마음을 갖는 사람을 일컫는다.”
남아프리카공화국 (2002): 국가교육과정	“우리의 교육과정은 ... 기본적 문해 와 다양한 기술을 터득하고 비판적이고 능동적인 시민 으로서 사회에 적극적으로 참여할 수 있는 평생학습자 를 양성하는 것을 목표로 만들어졌다.”

이처럼 근대산업사회에서 학교교육의 목표로서 문해가 강조되었던 것은 산업사회의 유지에 필요한 기초적인 노동력의 공급이 절실히 필요했던 시대적 상황과도 무관하지 않다.⁵⁾ 특

3) 예를 들어, 1990년 UNESCO, UNICEF, 그리고 World Bank 등과 같은 국제협력기구의 지원을 받아 개최된 ‘전인류의 교육을 위한 세계회의(The World Conference on Education for All)’에서는 ‘전인류를 위한 기본교육(Basic Education for All)’이라는 기치를 내걸고 모든 아동, 청소년, 성인들의 기본적인 학습 욕구를 충족시킬 수 있는 교육으로 나아갈 것을 촉구한 바 있다(UNESCO, 1990).
 4) 1997년 독일 함부르크에서 개최된 제5차 성인교육을 위한 국제회의의 표어가 “성인교육의 미래(the Future of Adult Learning)”였는데, 이 회의의 핵심의제는 아동과 성인 모두에게 문해에 대한 보편적 권리(universal right)가 있고 따라서 전인류를 위한 기초교육이 필요하다는 것이었다.
 5) Toulmin(1990, p. 197)은 제1차 세계대전 이후 세계 강대국들이 국가들 간의 연합체를 추구하고 그 러한 과정을 통해 도덕적 권위와 국제정치적 헤게모니를 장악하게 된 것이 오늘날의 UN 헌장과 국

히 오늘날은 세계적인 노동의 분업화 추세로 인해 수많은 준기능직(semi-skilled) 일자리들이 창출되고, 이러한 일자리들에 노동력을 공급해줄 수 있는 단순기능직 훈련 중심의 교육기관이 저임금국가에서 많이 생기게 되었다(이종선, 2002; Jones, Engstrom, Hilliard, & Diaz, 2007). 이러한 상황 속에서 ‘전인류를 위한 기본교육(Basic Education for All)’과 같은 구호는 초보적 지식과 기술을 갖춘 인적자원을 확보하여 값싼 노동력으로 활용하려는 다국적기업의 필요에 부합되는 논리로 변질될 가능성이 크다(Goldstein, 2004).

요컨대, 세계시민주의 이념을 토대로 하여 교육과정에 진술된 민주시민 양성, 인권의 존중, 문해/평생학습의 실현과 같은 구호들은 민주적인 미래사회 실현을 위해 바람직한 교육과정 목표로서 근본적인 한계를 지니고 있다.

3. 세계시민주의의 교육과정 목표로서의 의미와 한계

세계시민주의의 의의와 한계점을 이해하기 위해서는 그에 대한 세 가지 시각들에 주목할 필요가 있다. 먼저 세계시민주의의 이념을 긍정적으로 바라보는 시각은 세계시민주의의 진보주의적 및 건설적 기능에 의미를 부여한다. 세계시민주의에 대한 무비판적 기대가 바로 그동안 일반대중이 가졌던 세계시민주의에 대한 긍정적 낙관론인데, 이는 다음과 같은 이해로 정리해 볼 수 있다: 즉, 20세기 이후 미국과 서유럽 선진국들을 중심으로 과학주의와 진보주의가 학교교육과정에 반영되면서 교육개선이 사회개혁의 지름길이라는 생각과 궁극적으로 과학적 진보를 통해 문명화된 사회를 만들어가고자 하는 욕구들이 생겨나게 되었는데, 결국 이러한 욕구들은 세계시민주의의 확산을 통해 기초적 문해를 바탕으로 사회적 억압 및 불평등을 해소하고, 전쟁, 내전 등의 지역적 갈등을 극복하며, 그리고 환경 및 자원의 문제와 같은 전지구적 고민을 해결할 수 있으리라는 낙관론에 기반하고 있는 것이다.

이러한 긍정적 관점의 일례로 Pinar(2009)는 세계시민주의를 ‘세계통섭(worldliness)’의 개념으로 이해하면서, 세계시민주의는 도덕적 보편주의, 국제외교적 협력관계, 학습권 및 생존권의 존중을 포함한 인권과 관련된 문제 해결의 실마리가 될 수 있다고 보았다. 그리고 세계시민주의의 교육은 학생들에게 단순히 선현들의 위대한 유산을 소개하거나 기초학문적 지식을 가르치는 것이 아니라, 학생들 자신의 생생하고 역사적인 삶의 문제들을 탐구하게 하는 것이고, 따라서 세계시민주의교육의 의의는 학생들이 사회의 지적이고 생동감있는 경험들을 통해서 자신과 사회를 연결할 수 있는 기회를 제공하는데 있다고 강조한다(Pinar, 2009, pp. 8-9).

다음으로 중도적인 관점으로는 Beck(2002, p. 17)의 견해를 들 수 있는데, 그는 세계시민주

제사법재판소, 그리고 유엔 안전보장이사회의 본질이라고 주장한다. 그리고 이들이 내세우는 문해, 평화, 휴머니즘, 국제화합, 테러척결 등과 같은 도덕적 가치 및 정당성을 내세우며 행해지는 대부분의 사업들은 결국 서구 강대국들 자신들만을 위한 정치경제적, 군사적 실천일 뿐이라고 본다.

의는 세계화의 내적 효과로서, 세계시민주의가 세계화 이념과 동반하여 개별 국가 내부의 사회적 정치적 담론형성과정을 통해 국민들이 세계화에 동조하게끔 돕는 역할을 하고 있다는 것이다. 따라서 Beck은, 세계화와 지역화(민족주의), 둘 사이의 상호작용을 고려하지 않고 현대 사회의 변화를 이해하는 것은 불가능하므로, 세계시민주의의 이념을 통해서 세계성과 지역성을 대립적 개념이 아닌 상호적 개념으로 이해할 필요가 있다고 주장한다. 요컨대, Beck은 세계화의 소용돌이라는 현실 속에 놓여있는 개인들이 세계의 시민으로서 어떠한 역할을 하느냐에 긍정적인 결과도 부정적인 결과도 도출될 수 있다고 주장한다.

마지막은 세계시민주의에 대한 비판적인 관점으로, 지식의 축적, 기술의 진보, 그리고 물질문명의 풍요로움을 낳게 한 근대화가 그 이면에서 환경파괴, 자원고갈, 인간소외, 도시문제 등의 심각한 문제를 초래했던 것처럼, 세계시민주의 이념의 한계와 그 교육적 문제점들에 주목하고 있다. Popkewitz(2008, p. 3)는 Foucault(1991)의 통제(governmentality) 개념을 빌어, 세계시민주의가 학교라는 대표적인 교육적 재생산 조직을 통해 세계시민주의적 아동을 만들어가는데 주도적인 역할을 하고 있다고 주장한다. 즉, 20세기 들어 만들어진 대부분의 학습, 발달, 문제해결 등과 관련된 교육학적 이론들은 지식인 양성이란 모더니즘적 패러다임과 이성체계(systems of reason) 및 포섭/배제(inclusion/exclusion)이라는 통제기제를 통해 아동들을 특정한 모습(예, 합리적, 도덕적 세계시민)으로 조각해가고 있다는 것이다.

본고는 세계시민주의 이념이 어디에서 만들어지는 것이며, 누구를 위해 존재하는가 하는 점, 다시 말해서 이성/비이성을 가름하는 논리는 무엇인지, 포섭/배제의 대상이 되는 아이들은 어떤 아이들인지에 대한 비판적인 성찰이 필요하다는 측면에서 세계시민주의 이념을 우리나라의 교육목표로서 무분별하게 수용하는 것에 대한 비판적 입장을 견지한다. 세계시민주의의 기원과 역사에 대한 충분한 이해 없이 단순한 모더니즘적 낙관론을 바탕으로 교육현장에서 회자되는 세계시민주의는 올바른 미래의 교육목표의 하나로 적합하지 않다는 것이고, 우리가 당면한 여러 교육현장의 문제들을 근본적으로 치유하기에는 실천적 한계를 지닐 수밖에 없다는 것이다. 이런 의미에서 Pollock, et al.(2002, p. 13)은 다양한 형태의 세계시민주의와 그 각각의 의미를 받아들이면서도 비판적이고 변증법적인 세계시민주의에 대한 이해와 그 실천의 중요성을 강조하고 있다.⁶⁾ 다음 장에서는 마지막으로 이러한 비판적 세계시민주의의 의미와 가능성에 대해 논의해보고자 한다.

6) Pollock(2002, p. 20)은 변증법적 세계시민주의를 중심부(예, 북미 및 서구유럽)와 주변부(예, 제3세계)의 구분이 존재하지 않은 모두가 중심부가 될 수 있는, 그리고 세계성-통속성(cosmopolitan-and-vernacular)이 공존하는 실제적인 서민들의 생생한 삶으로부터 이론이 만들어지는 그러한 세계시민주의로 정의한다. 그는 세계시민주의에 대립되는 개념으로서 통속주의(vernacularism)를 제안하면서, 세계시민주의가 그리스 시민국가의 시민권으로서 보편적인 지성과 귀족정치적 민주주의의 적용 가능성을 가리킨다면, 통속주의는 특권에서 배제된 사회적 자아들의 정체성이 세계화될 수 있는 가능성을 가리킨다.

IV. 대안: 비판이론의 관점에서 본 세계시민주의

20세기 초 자연과학과 사회과학을 지배했던 과학주의적, 논리실증주의적 패러다임은, 20세기 중반 이후부터는 현상학, 해석학, 해체주의, 포스트모더니즘, 그리고 비판이론 등과 같은 새로운 인식론적 담론들의 출현으로 인해 큰 변화를 맞이하게 되었다(Guba, 1990; Schwandt, 1997). 세계시민주의 이념의 토대가 이성적 합리주의라면, 본고는 그러한 이성적 합리주의의 해체와 극복을 위해 비판이론의 관점에서 세계시민주의에 대한 새로운 이해를 시도하고자 한다.

1. 비판적 세계시민주의(critical cosmopolitanism)

비판이론은 네오막시즘과 프랑크푸르트학파의 비판적 사회학에서 출발하여, 변증법 철학, 정치경제학, 역사학, 사회과학, 그리고 심리분석학 등에 뿌리를 두고 후기구조주의 및 포스트모더니즘, 페미니즘과 다각적인 이론적 소통을 하고 있는 학문분야라고 볼 수 있다(Ingram, 1990). 비판이론이 사회적 재생산의 구조와 이에 대한 저항논리의 분석에 주력하는 것과 같은 맥락에서, 비판적 세계시민주의는 세계시민주의 이념이 어떠한 기제로서 기존의 사회구조를 재생산하는 역할을 하고 있는가에 주목한다. 즉, 세계시민주의가 지향하는 민주시민이 개인주의적이고 엘리트주의적이라면, 비판적 세계시민주의는 그러한 엘리트주의적 민주시민의 양성이 과연 공동체적 가치를 추구하는 참여적 민주주의에 부합되는지를 점검하고, 부합되지 않는다면 그 대안적 이념이 무엇인지를 밝히는 것이다. 본고에서는 비판적 세계시민주의의 성격으로서 자발적 세계시민주의, 통속주의, 후기식민주의적 비판이라는 세 가지 관점을 제시하고자 한다.

첫째, 위로부터의 세계화가 다국적 기업과 세계 금융자본이 독과점적으로 세계의 산업, 금융, 인력시장의 구조를 재편해나가고 이를 위하여 단일문화나 단일가치의 세계적 확산을 조장하는 구조라고 한다면(Shiva, 1993), 아래로부터의 세계화는 분배, 공존/연대, 자기조직화, 다양성의 논리에 의해 생태학적인 지구촌을 가꾸어나가는 구조이다(Brecher, Costello, & Smith, 2000). 이처럼 세계화가 위로부터의 세계화와 아래로부터의 세계화로 구별되듯이, Pollock(2002)은 회유적(coercive) 세계시민주의와 자발적(voluntaristic) 세계시민주의를 구별한다. 여기서 회유적 세계시민주의는 신자유주의적 세계화라는 현실적 상황에 의해 선택의 여지가 없이 외부로부터 강요되다시피 주어지는 세계시민주의의 이념이라고 한다면, 자발적 세계시민주의는 내적인 필요와 주체적 선택에 의해 세계정세의 변화에 적응해나가는 과정에서 자연스럽게 이루어지는 나와 이웃의 소통이다.

둘째, 세계시민주의에 대립되는 입장은 (배타적) 민족주의가 아니라 통속주의(vernacularism)라고 볼 수 있다.⁷⁾ 그 동안 역사적·문화적 연구관심에서 소외되어온 통속주의는 세계시민주의 이면에 놓인 신자유주의적 세계화에 대한 비판에 있어서도 민족주의의 논리보다 유리한 위치를 확보할 수 있다. 비판적 세계시민주의는 통속주의를 바탕으로, 보편적 도덕성·시민정신·인권·합리성 등과 같은 근대화 이념을 대체할 수 있는 토착화된 세계시민주의에 대한 이해를 가능하게 한다. 그리하여 비판적 세계시민주의는 보편화된 세계시민주의 이념들이 대변하는 서구유럽중심의 근대적 가치관이 어떻게 학교교육을 통해 전달되고 있으며, 그 결과가 지역사회에 어떤 결과를 초래하고 있는가에 주목한다.

예컨대, 요즘 우리나라의 학교교육과정에서 세계시민주의 이념의 영향을 가장 크게 받고 있는 분야가 바로 영어교육 분야일 것이다. 세계화의 열풍에 의해 영어교육의 중요성이 커짐에 따라 학교교육에서 미치는 영향이 점차 커지고, 과도한 사교육비 지출 및 조기유학 등과 같은 사회적 여파도 또한 엄청나다. 이러한 영어교육의 급격한 팽창은 교육과정에 명시된 국가경쟁력 강화, 글로벌 인재양성, 세계시민의식 교육 등과 같은 표현들에 의해 그 타당성과 정당성이 보증되고 있는 것이다. 결과적으로 이러한 영어교육의 현실은 ‘세계시민주의-세계화-영어’의 불가분한 연결고리, 즉 ‘교육목표로서의 세계시민주의-변화되는 국제적 환경으로서의 세계화-이에 대비하는 도구적 수단으로서의 영어능력’이라는 논리적 연관성에 대해 그 누구도 문제제기할 수 없는 인식론적 신조를 만들어버렸다(박휴용, 2006).

셋째, Mignolo(2002, p. 173)는 세계시민주의가 강조하는 인권, 세계시민권 등의 개념을 올바르게 이해하기 위해서는 모더니즘이 갖는 식민주의적 역사와의 관련성을 이해할 필요가 있다고 주장한다. 예를 들어 칸트의 세계시민주의가 내세웠던 정의, 평등, 인권의 이념은 그가 가진 인종주의적이고 유럽중심주의적 편견에서 벗어나지 못하고 있다는 것이다. 이를 극복할 방법론의 하나로 Mignolo는 그동안 근대화의 과정에서 소외되었던 변방의 목소리들을 중심으로 한 세계시민주의를 기획하는 주변부 사고(border thinking)나 주변부 인식론의 도입이 필요하다고 주장한다. 이러한 주변부 사고의 가능성을 확대하는 것이 바로 비판적 혹은 변증법적 세계시민주의의 역할이고, 그로 인해 보편주의적 가치가 아닌 다원주의적 가치를 이끌어 낼 수 있는 것이다.

7) Pollock(2002)은 세계시민주의에 대항하는 이념으로서 통속주의를 내세우며, 이 두 가지 이념의 차별성을 능동적(voluntaristic)이나, 강압적이나(coercive)에 두고 있다. 즉, 세계화 및 세계시민주의가 대중의 자발적 참여에 의한 것이 아니라, 자본의 논리, 힘의 논리에 의해 어쩔 수 없이 따라야만 하는 현실에 의한 것으로 강압적이라면, 통속주의는 대중이 선택할 수 있고, 시대의 변화에 자연스럽게 적응해나갈 수 있는 환경이 마련된다면 이는 능동적인 성격을 띤다고 본다(pp. 29-39).

2. 비판이론에서 본 학교교육의 목표와 방법론

Freire(2007, p. 128)는 막연하게 인식되는 휴머니즘은 종종 구체적이고 실존적인, 현실 속에 존재하는 인간에 대해 간과한 채 도덕적 인간(good man) 등과 같은 이상적인 모델을 창조하는 경향이 있음을 지적한다. Freire에 따르면 진정한 휴머니즘은 총체적인 인간성에 대한 자각을 허용하는 과정 속에서 나타나고, 그것이 하나의 선행조건으로서, 의무로서, 상황으로서, 과업으로서 인식될 때만이 인간성에 대한 올바른 이해에 도달할 수 있다고 보았다. 즉 교육과정의 목표로서 선언적으로 이상적 인간상을 제시하는 것만으로는 학교교육을 올바로 이끌어 갈 수 없다는 것이다. 그렇다면 비판적 세계시민주의는 어떠한 학교교육의 비전을 제시할 수 있는가?

비판적 세계시민주의를 토대로 한 학교교육의 비전에 대한 여러 학자들의 견해(Bowers, 2001, 2002; Young, 2008)를 요약하면 다음과 같은 목표로 제시될 수 있다:

진보적이고 비판적 교육학을 통해서 유럽중심의 철학적, 사상적 접근방식의 한계를 극복하고, 자연생태계와의 관계성 회복을 통한 인류발전의 비전을 설정하여 우리의 삶이 개별적으로 유리된 삶이 아닌 사회문화적 생태적 공동체를 실현하는 방향으로 나아갈 수 있도록 하는 교육과정이 필요하다.

Toulmin(1990, pp. 186-193)은 비판적 세계시민주의의 관점에서 학교교육의 내용적 성격은 다음과 같은 특징을 띠어야 한다고 보았다. 첫째, 오늘날 학교교육과정의 내용지식은 근대적 지식의 특징에 영향을 받아 문어적, 보편적, 전지구적, 초시간적 성격을 가지고 있으므로, 이를 극복하기 위하여 비판적 세계시민주의는 교육내용의 선정과 구성에 있어서 구어적(oral), 개별적(particular), 지역적(local), 적시적(timely) 성격을 회복하려는 노력을 포함해야 한다고 본다. 둘째, 교육내용의 안정성이나 발달적, 위계적 구조에 구속된 정적인 지식을 다루기보다는 다양한 관점을 내포한 지식, 현실사회에서 끊임없이 출현하는 인류의 문제들에 대해 열린 역동적인 지식을 다룰 수 있어야 한다고 주장한다. 셋째, 학교교육에서 다루어지는 지식은 국가의 경계, 문화의 경계, 지역의 경계, 학문의 경계, 방법론의 경계 등의 경계(boundary)에 구속되지 않고, 그러한 경계를 내적인 원동력에 의해서 뛰어넘는 학문적 통섭을 시도해야 한다고 보았다.

최근 10년간 한국사회는 IMF와 세계화라는 격동적이고 거스르기 힘든 변화 속에 놓여있었고, 앞으로의 국제정세는 과거처럼 국가적·민족적 테두리 안에서만 안주할 수 없는 현실이다. Toulmin이 앞서 언급한 비판적 세계시민주의는 오늘날 우리나라가 겪는 신자유주의적 세계화를 기반으로 한 세계시민주의 이념의 대안적 가치로 자리매김할 수 있을 것이다. 신자유주의적 세계화가 서구유럽중심의 ‘위로부터의 세계화’라고 한다면, 비판적 세계시민주의

는 이에 저항하는 ‘아래로부터의 세계화’(Brecher, Costello, & Smith, 2000)를 지향하는 세계시민주의 이념이 된다. 따라서, 비판적 세계시민주의는 다양성, 혼성, 소통, 공존 등의 개념을 포섭할 수 있는 미래의 교육과정과 그 목표를 지향해야 할 것이고, 그러한 다양성과 공존을 기반으로 한 교육과정의 모형 중의 하나가 바로 다음 장에서 논의할 생태주의 교육과정이다.

3. 교육과정 목표의 대안: 생태주의 교육과정(ecological curriculum)

생태주의 교육과정(ecological curriculum)이란 인류와 자연, 개인과 사회의 유기체적 연계성을 촉진할 수 있는 방향으로 교육의 목적, 방향, 내용 및 방법 등을 모색하는 교육과정이다. 아동들에게 의미 있는 학습을 강조하고, 경쟁보다는 협동, 수월성과 평등성의 조화, 그리고 삶과 배움의 환경에 대해 관심을 갖는 교육과정을 일컫는다. 예컨대, Morris(2002)는 ‘생태주의적 자각(ecological consciousness)’이라는 개념을 통해서 생태주의 의식이 교육과정에 어떻게 반영되어질 수 있는가를 제시하면서, 의식에 있어서의 현상학적 및 기능적 모형이 교육과정 개발에 기여할 수 있는 가능성을 제시하고 있다. 여기서 생태주의 의식은 인간을 상호의존적인 생태적 존재로서 자각하게 하고, 궁극적으로 수많은 상이한 목소리들과 삶들이 어우러져 살아가는 세상을 지향할 수 있도록 일깨워주는 것이다.

결국 미래의 바람직한 교육환경은 생태주의에 기반한 교육과정을 통해 교육활동의 참여자들이 상호의존적이고 순환적이며 자생적인 관계망을 구축함으로써 완성된다. 이를 Pinar(2004)는 기존의 교육과정과는 전혀 다른 패러다임에 바탕을 둔 생태정의적 진보주의(Ecojustice Progressive) 교육과정으로 명명하고 있다. 이러한 생태정의적 교육과정은 궁극적으로 학교와 사회의 연계, 개인과 사회의 연계, 삶과 삶의 연계성을 촉진하는 교육과정이라고 이해할 수 있다.

생태주의 교육과정은 본질적으로 세계시민주의의 이념적 기반인 모더니즘, 이성주의, 개인주의와는 전혀 다른 패러다임 속에서 현대사회와 학교교육에 과잉된 과학주의적, 물질주의적, 경쟁주의적 환경이 갖고 있는 문제점을 생태주의의 원리를 통해서 풀어나가려는 것이다. 그러므로, 생태주의는 근대적 이성주의의 선봉이었던 뉴턴식 사고에 의한 위계성, 엄밀성, 표준화, 그리고 통일성이 강조된 교육과정이 아닌 차별성, 다양성, 평등성, 그리고 적응가능성이 강조된 교육과정을 지향하고 있다(Toulmin, 1990, p. 194). 예컨대, Bohla(2004, p. 197)가 제안한 생태주의 교육과정의 주안점들 중에서 다음과 같은 것들에 주목할 필요가 있을 것이다: 즉, 가) 전지구적 필요성 뿐 아니라 지역적 필요성을 직시하고, 나) 공교육제도는 사교육 시장에 휘둘리지 말고 민주성과 기회균등이라는 공적인 역할에 충실해야 하며, 다) 장애인, 소수민족, 빈곤층 등의 소외된 사람들을 위한 교육정책의 수립이 필요하며, 라) 학교교육의 목표가 자본주의적·경제주의적 논리에 의한 산업인력생산을 위한 것만이 아니라 문화와 전

통의 계승과 발전을 도모하는 균형잡힌 교육과정이 되도록 해야 하고, 마지막으로 마) 교육 과정은 ‘의식화로서의 학습(learning as conscientization)’과 학생들의 회고적 사고력을 극대화시키는 방향으로 나아가야 한다는 것이다.

지금까지는 생태주의 교육과정이 구체적으로 개념화되거나 생태주의적 모형을 교육현장에 직접 적용하는 시도는 그리 많지 않았으나(Weaver-Hightower, 2008)⁸⁾, 이제는 생태주의적인 교실환경, 교육과정, 그리고 교사 등에 대한 구체적인 논의가 활성화될 필요가 있다. 즉, 앞으로의 생태주의적 교육과정은 첫째, 학교(교육)시스템이 과연 생태주의적 시스템으로 이해될 수 있는가 하는 문제, 둘째, 생태주의적 접근이 교육현실의 당면문제를 해결하는데 어떤 도움을 줄 수 있는가에 대한 문제, 그리고 셋째, 어떠한 생태주의적 모델 혹은 원리를 통해서 구체적인 교육문제에 대한 해결책을 도출해낼 수 있는가에 대한 문제 등에 대한 논의를 포함해야 할 것이다.

V. 결론

본고의 문제제기는 현재 대중들의 담론 속에서 회자되는 세계시민주의는 서구유럽 중심적 패러다임-모더니즘, 이성주의, 개인주의-에 갇힌 세계시민주의에 대한 이해의 틀을 벗어나고 있지 못하다는 것이고, 그러한 세계시민주의 이념이 신자유주의적 세계화와 더불어 우리나라를 비롯하여 세계 각국의 교육과정 속 교육목표의 담론 속에 녹아있다는 것이었다. 세계시민주의 이념은 민주시민양성, 인권, 문해/평생학습이라는 세 가지 핵심어를 통해 전 세계 교육과정의 목표에 반영되어 있었는데, 이는 첫째, ‘민주주의’ 그리고 ‘시민’과 같은 유럽중심주의적 정치이념에 근거하고 있으며, 둘째, 불명확하고 선언적인 의미의 인권개념에 토대하고 있고, 셋째, 문해/평생교육의 개념은 산업주의적 효용성의 논리를 뒷받침하는 이념으로 오용될 위험성이 다분함을 알 수 있었다.

따라서 본고는 이러한 세계시민주의의 한계에 대한 대안으로 비판적 세계시민주의의 관점을 통해 세계시민주의에 대한 올바른 이해가 필요하며, 그 실천적 방법론으로서 생태주의 교육과정의 관점을 교육과정의 목표와 내용으로 도입할 필요성이 있음을 밝혔다. 결론적으로 Gallagher(1992, p. 21)의 주장처럼 21세기 교육의 미래는 특정 민족/인종/지배집단의 가치관, 문화, 이익에 의해 좌우되거나 엘리트주의 및 업적주의 등의 결과론적인 판단에 영향을 받지 않고, 궁극적으로 통합적이고 다원주의적 사회체제에 합당한 도덕성, 참여적 민주주의, 차이에 대한 관용 등을 포괄하는 이념을 학교교육을 통해 가르치는 방향으로 나아가야 할 것이다.

8) 생태주의적 접근(Bronfenbrenner, 1979)을 교육학에 적용하기 위한 시도는 이미 1970년대에서부터 시작되어왔으나, 처음에는 단순히 하나의 은유로서 인식되었다.

참 고 문 헌

- 남아프리카공화국(2002). Department of Education. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy, Arts and Culture. Pretoria: Government Printer.
- 남아프리카공화국(2005). The Revised National Curriculum Statement. Retrieved May 8, 2009, from <http://www.mml.co.za/docs/The%20Revised%20National%20Curriculum%20Statement.pdf>
- 대한민국(2007). 2007개정 교육과정 총론. 교육인적자원부장관 고시(2007. 2. 28.). Retrieved May 16, 2009, from http://kice.re.kr/ko/board/view.do?article_id=67780&menu_id=10135
- 독일(2009). Berlin Cosmopolitan School의 교육이념. Retrieved May 10, 2009, from <http://www.cosmopolitanschool.de/en/start/?navanchor=1110000>
- 미국(2009). 연방교육위원회 교육표준. Retrieved May 10, 2009, from <http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/issuesK12.asp>
- 박휴용(2006). 세계화시대의 영어학습열기에 대한 비판적 담론분석: 사회적 기호화과정의 탐색. *사회언어학*, 14(2), 169-196.
- 영국(2009). Statement of aims for the secondary curriculum. In National Curriculum (pp. 52-53). Retrieved June 11, 2009, from <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmchilsch/344/344i.pdf>
- 이원웅(연대미상). 세계인권선언의 현시대적 의미. Retrieved May 22, 2009, from <http://www.humanrights.or.kr/HRLibrary/HRLibrary1.htm>
- 이종선(2002). 한국의 신자유주의적 구조개혁과 노동시장 변화. *한국사회학*, 36(3), 25-45.
- 일본(1998). 문부과학성 산하 교육과정위원회가 제정한 국가 교육과정 표준 개혁안. Retrieved May 5, 2009, from <http://www.mext.go.jp/english/news/1998/07/980712.htm>
- 프랑스(2009). 고등학교 교육과정. [한국교육과정평가원(2009). KICE 교육과정 교육평가 국제동향 스크린 1(1).] Retrieved July 22, 2009, from http://kice.re.kr/ko/board/view.do?article_id=80799&menu_id=10436
- 한국교육과정평가원(2007). KICE 교육과정 교육평가 국제동향 스크린 1(1). Retrieved July 22, 2009, from http://kice.re.kr/ko/board/view.do?article_id=80799&menu_id=10436
- 호주(2009). 국가교육과정. Retrieved July 12, 2009, from <http://www.softwarepublications.com.au/Softpubeditor/Samplesfolder/Sample1741232082.pdf>
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W.W. Norton.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture and Society*, 19(1-2), 17-44.

- Beck, U. (2004). The truth of others: A cosmopolitan approach. *Common Knowledge*, 10(3), 430-449.
- Bohla, H. S. (2004). A discourse on educational leadership: Global themes, postmodern perspectives. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 181-202.
- Bourdieu, P. (1991). Raymond, G. and Adamson, M. (trans.), *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Bowers, C. A. (2002). Toward an Eco-justice Pedagogy. *Environmental Education Research*, 8(1), 21-34.
- Bowers, C. A. (2003). *Mindful conservatism: Rethinking the ideological and educational basis of an ecologically sustainable future*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Brecher, J., Costello, T., & Smith, B. (2000). *Globalization from below: The power of solidarity*. Cambridge, MA: South End Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Duhn, I. (2006). The making of global citizens: traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whaariki. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 191-202.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (C. Gordon, Ed.)(1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings: 1972-77*. Brighton, Sussex: Harvester Press.
- Foucault, M. (1991). Governmentality (R. Braidotti, Trans.). In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*(pp. 87 - 104). Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fuhrmann, M. (2003). Cosmopolitan imperialists and the ottoman port cities: Conflicting logics in the urban social fabric. *Cahiers de la Mediterranee*, 67. Retrieved March 15, 2009, from <http://cdlm.revues.org/index128.html#quotation>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.

- Gay, P. (2007). *Modernism: The Lure of Heresy*. New York: W.W. Norton.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Goldstein, H. (2004). Education for All: The Globalization of Learning Targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14.
- Guba. E. (1990). *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage.
- Harris, L. (2003). The cosmopolitan illusion. *Policy Review*, 118, 45-59.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- Held, D. (2001). Globalization, Cosmopolitanism, and Democracy. *Constellations*, 8(4). Retrieved May 22, 2009, from <http://www.polity.co.uk/global/globalization-cosmopolitanism-and-democracy.asp?style=print>
- Hinman, L. (2006). Kant and Kantian ethics. *Ethics Updates*. Retrieved March 22, 2009, from <http://ethics.sandiego.edu/theories/Kant/index.asp>
- Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (2001). *Governing the child in the new millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ingram, D. (1990). *Critical Theory and Philosophy*. New York: Palgrave.
- Jones, L., Engstrom, D. W. Hilliard, T., & Diaz, M. (2007). Globalization and the trafficking of persons, *Journal of Sociology and Social Welfare*, 34(2), 107-122.
- Kahler, M. (1998). *Capital Flows and Financial Crisis*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kant, E. (1784). *What is Enlightenment?* Retrieved October 2, 2008, from <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/kant.html>
- Kiwan, D. (2005). Human Rights and Citizenship: an Unjustifiable Conflation? *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 37-50.
- Kohler, G., & Chaves, E.(Eds.) (2003). *Globalization: Critical perspectives*. Haupaage, New York: Nova Science Publishers.
- Kymlicka, W. (2001). From enlightenment cosmopolitanism to liberal nationalism. *In Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship* (pp. 203-221). Oxford: Oxford University Press.
- McCathy, T. (1999). *Enlightenment and the idea of public reason*. Retrieved May 17, 2009, from

- <http://www.questioniaschool.com/read/102863632?title=12%3A%20Enlightenment%20and%20the%20Idea%20of%20Public%20Reason>
- McDonough, K., & Feinberg, W. (2003). *Citizenship and education in liberal-democratic societies: Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, J. W., Boil, J., Thomas, G. M., Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103, 144-181.
- Mehta, P. B. (2000). Cosmopolitanism and the Circle of Reason. *Political Theory*, 28(5), 619-639.
- Mignolo, W. D. (2002). The many faces of cosmo-polis: Border thinking and critical cosmopolitanism. In C. A. Breckenridge, S. Pollock, H. K. Bhabha, & D. Chakrabarty, *Cosmopolitanism*(pp. 157-188). London: Duke University Press.
- Misgeld, D. (1975). Emancipation, enlightenment, and liberation: An approach toward foundational inquiry into education. *Interchange*, 6(3), 23-37.
- Morris, M. (2002). Ecological Consciousness and Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(5), 571-587.
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. *Boston Review*, 19(5), 3-34.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (J. Cohen, Ed.) (1996). *For Love of Country?* Boston, Beacon Press.
- Park, H-Y. (2008). You are Confusing: Tensions between Discourses. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 4-13.
- Pinar, W.(Ed.) (2004). *Contemporary Curriculum Discourses: Twenty Years of Jct*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2009). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge.
- Pollock, S. (2002). Cosmopolitan and vernacular in History. In C. A. Breckenridge, S. Pollock, H. K. Bhabha, & D. Chakrabarty, *Cosmopolitanism* (pp. 15-53), London: Duke University Press.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Poulsen, F. E. (2008). *On Nussbaum, cosmopolitanism and patriotism (and nationalism)*. Retrieved September 30, 2009, from <http://frankejbypoulsen.wordpress.com/author/frankejbypoulsen/>
- Ranciere, J. (2006). *Hatred of Democracy* (S. Corcoran, Trans.). New York: Verso. (Original work published 2005).
- Rogers, R.(Ed.) (2003). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, NJ:

- Lawrence Erlbaum.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind: Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. Penang, Malaysia: Third World Network.
- Smith, C. (2007). *International Trade and Globalisation* (3rd ed.). Stocksfield: Anforme.
- Sowell, T. (2007). *A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*. New York: Basic books.
- Stevens, C. R. & Campbell, P. J. (2006). Collaborating to connect global citizenship, information literacy, and lifelong learning in the global studies classroom. *Reference Services Review*, 34(4), 536-556.
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York: W.W. Norton.
- Tan, K-C. (2005). The Demands of Justice and National Allegiances. In *The Political Philosophy of Cosmopolitanism* (pp. 164-179). (G. Brock, & H. Brighouse, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Todd, S. (2006). The other is not elsewhere: The rights of belonging and cosmopolitan education. *Philosophy of Education Society of Great Britain*. 2006 Conference. Retrieved May 4, 2009, from <http://www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Todd.pdf>
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1998). *Citizenship Education for the 21st Century*. Retrieved July 22, 2009, from http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm
- Van-Dijk, T. A. (2008). Discourse and Power. Houndsmills: Palgrave.
- Weaver-Hightower, M. B. (2008). An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity. *Educational Researcher*, 37(3), 153-167.
- Weiss, G., & Wodak, R. (Eds.) (2003). *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity in Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave.
- Young, K. (2008). Ecological Habits of Mind and the Literary Imagination. *Educational insights*, 12(1). Retrieved May 27, 2009, from <http://www.cfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v12n01/articles/young/index.html>

• 논문 접수 : 2009년 12월 12일 / 수정본 접수 : 2010년 2월 4일 / 게재 승인 : 2010년 2월 22일

ABSTRACT

Critical Discourse Analysis of Cosmopolitanism as a Curriculum Objective

Hyu-Yong Park

(Assistant Professor, Sungshin Women's University)

This paper analyzes the discourses of cosmopolitanism, which is currently in vogue in the field of education, by the perspectives of Critical Theory. This paper especially pays attention to the fact that most of the national curricula have adopted the ideology of cosmopolitanism in their curricula. By analyzing the national curriculum statements of the western developed countries as written discourses, this paper finds that the cosmopolitan ideology is confined by the Euro-centric paradigm, which consists of the characteristics of modernism, rationalism, and individualism; furthermore, it also finds significant that the cosmopolitanism is expedited by the vicious tide of neoliberal globalization. To provide an alternative perspective for cosmopolitan ideology, this paper suggests Critical Cosmopolitanism and Ecological Curriculum as a practical solution. By adapting these Critical Cosmopolitanism and Ecological Curriculum as a new approach for the planning of curricula objectives, we may have more insights to conceive national curricula that could overcome the Euro-centric paradigm and the negative influence of neoliberal globalization.

Key words : Cosmopolitanism, Critical Theories, Globalization, Modernism, Rationality, Democratic citizen, Human Rights, Life-long Learning