

제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서의 '세계화'에 대한 인식과 서술내용 분석

노 숙 영

(한국학대학원 박사과정 수료)

《 요 약 》

본 연구는 제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서 속에 기술된 '세계화(globalization)'에 대한 관점과 내용을 살펴보고자 수행되었다. 10개의 사회과 교과서가 채택되었고 세계화에 대한 관점과 내용을 기준으로 하여 양적분석과 내용분석이 동시에 실행되었다.

분석결과, 첫 번째, 현재 사회과 교과서 속의 세계화는 시대적인 현상으로 인식하고 있지만, 주로 경제적인 발전에만 치우쳐 서술되고 있고, 학생들로 하여금 많은 기술과 지식을 획득하여 세계화에 대처할 것을 강조하고 있다. 이것은 학생들로 하여금 배타적이고 폐쇄적인 성향을 갖도록 할 위험이 있다. 두 번째, 세계화를 기술하는 내용의 비중이 긍정적인 면에 치우쳐 있다. 부정적인 측면은 아주 적게 서술되거나, 어떤 교과서에서는 아예 언급이 되지 않는 경우도 있었다. 세 번째, 세계화에 대한 설명이 단순하며 이에 대처하기 위한 생존전략으로서의 교육을 역설하고 있다. 좀더 구체적이고 현실적인 사례를 들어 냉철한 판단력을 가질 수 있도록 설명을 해야 한다. 세계화에 대처하기 위해 생존전략으로서의 교육을 강조하는 것은 '상생과 조화의 삶을 살아가는 세계시민양성'이라는 국제이해교육의 목표에도 부합하지 않는다.

주제어 : 세계화, 세계시민, 국제이해교육, 사회과, 교과서분석

I . 문제제기

지구공동체라는 인식이 확산되면서 등장한 '세계화(globalization)'담론이 이제 21세기를 대표하는 하나의 화두가 되었다. 누구나 세계화가 미래사회의 당위적인 존재근거이자 부정할 수 없는 현상이며, 어디에서나 계속 진행되고 있는 과정으로 강조하고 있다. 학생들이 학교에서 일상적으로 접하는 교과서에서도 세계화는 이미 식상할 정도의 상식적인 문구가 되어가고 있다.

1990년대 냉전체제 붕괴와 함께 세계경제체제에서 신자유주의가 거의 전 세계를 지배하게 되고, 통신과 전자기술의 급속한 발달은 전 지구를 실시간 통신가능체제로 만들었으며 이에 따라 국가의 권한과 역량은 매우 약화되어 가고 있다. 따라서 이제는 세계를 이해하고 아는 것이 세계평화를 위한 낭만적 과제라기보다 생존을 위한 필수전략으로 인식하는 경향이 강해지고 있다. 또한 세계화가 우리에게 유리하게 전개되어 가는 현상으로만 파악하고 선진국의 대열에 설 수 있는 기회쯤으로 생각하는 경향이 있는 것도 사실이다. 세계화가 일상생활에 편리함을 가져왔을 수도 있으나, 그 이면에 감춰진 그늘, 즉 세계화로 인해 발생한 혹은 발생하게 될 문제점들에 대한 인식은 미약하다.

교육은 사회와 떨어져 존재하는 독립된 섬이 아니다. 따라서 미래세대의 주역이 될 학생들을 교육하는 교과서의 서술내용과 방식에 더더욱 유의하지 않으면 안 된다. 애플(Apple, 1979)에 의하면, 교과서는 한 사회의 지배적인 가치나 이념을 명시적이고 공식적으로 전달해주는 주요한 학습매체이자 학습활동의 주된 자료이며 학생들의 지식, 신념, 태도에 커다란 영향을 미친다. 아무리 많은 교육매체들이 등장하고 교과서 중심의 기존 틀에서 탈피하려는 교육적인 주장과 움직임이 있다고 하더라도 교과서의 절대적인 권위를 간과할 수는 없다. 따라서 교과서가 얼마만큼 현실을 반영하고 객관적인 시각으로 서술하고 있는지에 대해 비판적인 검토가 이루어져야 한다. 실제로 세상을 살아가면서 배우는 것과 학교교육내용이 상반될 때, 교과서에서 배운 대로 사는 것이 잘 안될 때, 학생들은 혼란에 빠지게 될 것이고 학교교육현장은 사회현실과 유리된 채 존재하며 상징적인 권위마저 잃게 될 것이다(Apple, 1979).

세계화 시대, 세계를 가르치는 교육은 여러 교과서에서 언급되고 있겠으나 국제이해교육¹⁾을 주로 다루는 사회과 교과서로 한정한다. 그 이유는 제7차 교육과정의 기본방향인, ‘21세기의 세계화, 정보화시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성’에 따라 사회과 교육과정 속에 ‘지구촌사회와 한국’이라는 단원이 만들어지고 그곳에서 세계화에 대한 관점, 내용, 대응전략 등이 구체적으로 논의되기 때문이다(교육부, 1997).

본고는 ‘세계화’에 대한 인식이 교과서 속에 어떤 관점으로 서술되고 있고, 어떤 내용들을 포함하고 있으며 세계화의 이상과 현실에 대해서 얼마나 사실적으로 기술되고 있는지를 검토해 보고자 한다. 이 연구가 갖는 의의는 세계화시대를 살아가는 세계시민으로서 필요한 지식, 기술, 태도에 대해 다시 한 번 숙고할 기회를 갖고 세계시민교육의 방향을 설정하는데 있다.

1) 2차 세계대전 이후, 국가간의 협력의 필요성이 증대하면서 우리교육에서도 국제이해교육을 실시하게 되었다. 주로 사회과에서 이루어졌으며, 국제기구 및 국제이슈 등에 대한 지식을 가르치는 내용이다. 그러나 아직 이 용어가 일반화되지 않은 채, 세계교육, 다문화교육, 국제교육 등과 혼용되어 사용되고 있다. 각 용어의 의미가 조금씩 다르겠지만, 본고에서는 세계에 대한 인식 및 문제를 이해하도록 가르치는 교육이란 의미에서 국제이해교육을 사용한다.

II. ‘세계화’에 대한 여러 담론

교과서 분석에 들어가기에 앞서 세계화²⁾에 대한 여러 학자들의 견해를 분류해 보고자 한다. 세계화는 바라보는 관점 혹은 기준이 무엇이나에 따라 그 의미가 달라진다.

헬드 외(Held et al., 1999)는 세계화는, “생산, 교환, 정보통신 등의 확산이 가져온 세계체제의 객관적 흐름”으로 표현한다. 여기서 말하는 세계체제의 흐름이란, 특히 경제에 있어 국경의 의미가 퇴색하고 세계가 하나의 시장이 되어갈 뿐 아니라, 국가간에 자본과 상품의 이동이 보다 증가되는 추세를 의미한다. 워터스(Waters, 1995; 이기철 역, 1998: 14; 설규주, 2000: 9에서 재인용)는 “포스트모더니즘이 1980년대의 주요개념이었듯이, 1990년대에는 세계화가 주요개념인 것 같다”고 하면서, “세계화를 사회적, 문화적인 편성에 대한 지리적인 제약이 약해지고, 사람들이 그러한 사실을 점점 더 잘 인식하게 되는 과정”으로 보았다. 그는 이 과정 속에서 물질적, 정치적, 상징적 교환의 확대가 모두 일어난다고 보았다.

하비와 카인로스(Harvey, 1989; Cainross, 1997)는 “세계화를 유무선 전화, 팩스, 위성통신, 위성방송, 인터넷 등의 발달에 따른 ‘시간과 공간의 압축(time-space compression)’현상”으로 보았다. 그 결과 전 지구가 특정의 공간과 역사적 맥락, 특정의 사회와 문화를 초월하여 이루어질 수 있고, 이로 인해 지구촌 전체에 대한 ‘세계의식(global consciousness)’이나 지구적 귀속의식(sense of global belongings)이 발전할 수 있다고 보았다.(Robertson, 1992; Harvey, 1989; Waters, 1995) 다시 말해 인간의 의식이 특정국가의 영토경계와 민족의 경계를 벗어나 세계적 수준으로 확대되어 ‘의식의 탈영토화’(de-territorialization)와 ‘의식지평의 세계화’가 일어난다고 본 것이다(Held, 1995). 이상의 학자들은 세계화를 총체적인 관점으로 바라보고 있다. 경제, 정치, 문화 등의 모든 분야에서 급속하고 경이로운 기술발달로 인해 교류가 활발해져 국경의 개념이 없어지고 의식의 영역마저도 세계화가 되는 현상을 의미하는 것으로 보고 있다.

한편 기든스(Giddens, 1998)는 세계화를 하나의 지향점으로 파악한다. 그는 세계화가 중심국의 패권을 확산하는 과정이기도 하지만, 지역의 문화의식과 주권을 활성화하는 계기가 된다는 점이 중요하다고 지적한다. 그만큼 세계화의 진행에는 지역의 자율성, 시민사회의 재구성, 지방의 변화가 뒤따르며 어느 한 국가에 의해 통제되기 어려운 복잡성을 지니고 있다. 이러한 상황에서 기든스는 우리 모두가 궁극적으로 향해 나아가야 할 모습으로 ‘세계주의적 민족(cosmopolitan nation)’ 또는 ‘세계시민사회’를 제시한다. 이는 곧 폐쇄적인 민족주의나 자민족중심주의를 떠나 다원적인 세계를 구성하는 민족과 인종, 문화 간에 조화를 이루고 대

2) 국제화와 세계화를 구별할 때 국제화는 ‘국가간 경쟁’의 측면을, 세계화는 ‘세계 공동체’의 측면을 강조하는 것으로 보기도 한다(김왕근, 1997: 48).

화하는 상태를 바람직한 세계 공동체의 모습으로 보았기 때문이다. 이러한 견해는 세계화를 ‘규범적으로 지향해야 할 하나의 목적’으로 파악하는 견해라 할 수 있다(Giddens, 1998; 한상진 외 역, 1998: 264-266).

이에 비해 ‘전략으로서의 세계화’는 일련의 현상들에 대응해서 우리 사회의 각 분야를 세계적 수준으로 향상시키기 위한 대처방식이다. 이러한 견해는 국가발전을 위한 하나의 수단으로 세계화를 보며, 세계화 그 자체를 목적으로 하지 않는다. 이처럼 세계화를 국가발전 전략으로 삼는 근거는 국제무대에 참여하지 않고서는 번영은커녕 생존조차 할 수 없는 것이 세계사의 거역할 수 없는 조류라고 보기 때문이다. 문민정부가 추진했던 세계화가 바로 자타가 인정하는 ‘전략으로서의 세계화’였다(유재현, 1995).

이상의 여러 담론들을 통해 ‘세계화’는 하나의 현상으로서, 지향점으로서, 전략으로서 인식되고 있음을 보았다. 연구자는 세계화를 각자의 개성과 개인적, 사회문화적 배경이 존중되면서도 하나로 통일되는 것이 아닌 통합되는 세계여야 한다고 본다. 이런 점에서 볼 때, 교과서 속의 세계화는 어떤 관점으로 서술되고 있는가? 그리고 무엇을 위주로 다루고 있는지 그 내용을 살펴보도록 한다.

Ⅲ. 사회과 교과서 속의 ‘세계화’

1. 분석대상 교과서 및 방법

본 연구에서 주로 분석하게 될 교과서는 제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서이다³⁾. 7차 교육과정 교과서는 10가지 종류의 검정교과서가 있으나, 본고는 시장 점유율이 높은 5~6종의 교과서로 한정하여 연구하였다. 분석방법은 크리펜돌프(Krippendorff, 1980)의 내용분석(content analysis)방법을 이용한다. 이 방법은 양적 분석(quantitative analysis)과 질적 분석

3) 차경수 외 11인(2003), 『중학교 사회』 2, (주)교학사.; 이진석 외 11인(2003), 『중학교 사회』 2, (주)지학사.; 조화룡 외 12인(2003), 『중학교 사회』 2, (주)금성출판사.; 오경섭 외 11인(2003), 『중학교 사회』 2, (주)디딤돌.; 김희목 외 7인(2003), 『중학교 사회』 2, (주)동화사.; 황재기 외 12인(2003), 『중학교 사회』 3, (주)교학사.; 이진석 외 11인(2003), 『중학교 사회』 3, (주)지학사.; 조화룡 외 12인(2003), 『중학교 사회』 3, (주)금성출판사.; 오경섭 외 11인(2003), 『중학교 사회』 3, (주)디딤돌.; 김희목 외 7인(2003), 『중학교 사회』 3, (주)동화사. 제7차 교육과정 사회과는 통합교육과정으로 지리, 세계사, 일반사회가 모두 통합되어 있다. 사회 1은 지리와 세계사 영역이, 사회 2는 세계사와 일반사회 영역, 사회 3은 일반사회와 지리영역이 수록되어 있다. 본 논문에서 분석하게 될 세계화는 일반사회 영역에 한정시켜 ‘세계화’에 대한 관점과 내용을 분석하는 것이어서 1학년 사회과 교과서는 제외하였다. 그리고 본 논문에서 분석대상교과서는 익명으로 처리한다.

(qualitative analysis)으로 나누어지는 데 전자는 특정 주제나 용어가 전체 교과서 분량 중에서 얼마나 많은 공간을 차지하며, 얼마나 자주 서술되어 있는지 비중을 분석하는 것이다. 줄(lines)수를 계산하여 전체 페이지 수에 비교해 계산하는 방식을 취한다. 후자는 주로 저자의 서술태도 및 자료의 배열방식 등을 통해 추론하는 방식이다(Krippendorff, 1980: 109~119).

따라서 본고에서 논의될 주제인 ‘세계화(globalization)’가 언급된 단원을 중심으로 하여 양적 분석이 1단계로 이루어진다. 다음 2단계로 세계화에 대한 관점, 포함하고 있는 내용 등을 통해 질적 분석(내용 분석)이 실행된다.

세계화에 대한 분석의 틀은 세계화에 대한 관점을 현상과 지향점으로 나누었고, 관련 내용으로 세계시민의 자질, 문화의 세계화, 국가간 갈등해결주체, 세계화와 관련된 서술의 편향성(세계화의 그늘)으로 나누었다. 이를 <표 1>로 제시하였다.

〈표 1〉 세계화의 분석 기준

세계화 분석 기준		관련 내용	비고
관점 (viewpoints)	현상으로서의 세계화	·통신기술의 발달로 이루어지는 전 영역의 세계화, ·총체적인 세계화 ·국가발전전략으로서의 세계화	
	지향점으로서의 세계화	·세계시민사회를 지향하는 세계화	
내용 (contents)	세계시민의 자질	·공동체 의식, 소통 능력, 정보처리기술, 관용	
	문화의 세계화	·전통문화, 외래문화	
	갈등해결 주체	·국제기구, NGO 등	
	세계화의 그늘	·반세계화 시위	

2. 양적 분석(quantitative analysis, 비중분석)

먼저 중학교 사회과 교육목표와 교육내용을 살펴본 다음 교과서의 관련단원을 중심으로 비중분석을 하고자 한다. 교육부는 『사회과 교육과정』(1997)를 통해 중학교 교육목표, 학교급별 목표, 사회과 교육목표, 사회과 성격을 상세하게 소개하고 있다. 그리고 영역별 교육내용과 단원을 정해 두어 출판사가 이러한 지침을 따르도록 하고 있다. 따라서 검정교과서체

제이긴 하지만, 교과서의 목차가 동일하게 구성되어 있다. 중학교 교육목표에서 “학습과 일상생활에 필요한 기본능력과 민주시민으로서의 자질을 함양하는 데 중점을 둔다”는 내용과 사회과 교과서의 성격에서 “사회과에서는 우리의 삶의 터전인 국토의 이해를 바탕으로 우리 민족의 역사와 활동에 대한 종합적인 파악과 우리의 현실에 대한 역사적인 시각에서의 이해 및 한국인으로서의 민족적 정체성과 세계시민으로서의 가치, 태도 등에 관한 요소를 중시한다”는 것에서 세계화와 세계시민교육에 관한 지침을 찾아볼 수 있다(교육부, 1997). 또 제 7차 교육과정 개정방향에서 세계화에 부합하는 ‘시민적 자질의 육성’, ‘지구촌적 관점’의 중시 등이 제시되었는데 이것이 『사회 3』의 ‘지구촌사회와 한국’이란 단원으로 반영된다. 그리고 학년별 세부교육내용에서 각 단원에 포함될 내용을 소개하고 있는데 ‘세계화’와 관련된 단원들을 뽑아 <표 2>로 정리하였다.

〈표 2〉 ‘세계화’ 관련 내용 단원

사회과 하위영역	2학년 교과서	3학년 교과서
인간과 공간	·현대 세계의 전개	·현대 사회의 변화와 대응 ·자원개발과 공업 발달 ·인구 성장과 도시 발달 · <u>지구촌 사회와 한국</u>
인간과 시간	·유럽 세계의 형성 ·서양 근대 사회의 발전과 변화 ·아시아 사회의 변화와 근대적 성장 ·현대 세계의 전개 ·현대 사회와 민주시민	· <u>지구촌 사회와 한국</u>
인간과 사회	·현대 세계의 전개 ·현대 사회와 민주시민 ·개인과 사회의 발전 ·사회생활과 법 규범	·민주 정치와 시민 참여 ·민주 시민과 경제생활 ·시장 경제의 이해 ·현대 사회의 변화와 대응 · <u>지구촌 사회와 한국</u>

* 굵은 글자와 줄친 부분으로 표시된 단원은 세계화를 집중적으로 다루고 있는 단원이며, 굵은 글자 부분은 세계화가 일부분 언급되어 있는 단원이다.

이것을 비중으로 계량화시킨 것이 <표 3>이다. 표를 보면, 『사회 2』에서 세계화를 언급하는 비중은 1%~3%를 넘지 않았다. 이는 세계화를 중점적으로 다루는 단원이 없고, 현대 사회의 변동을 설명하는 하나의 설명기제로 ‘세계화’를 인식하고 있기 때문이다. 이에 반해 『사회 3』 ‘지구촌사회와 한국’이란 단원에서는 세계화를 집중적으로 설명하고 있고 이 밖에 미

래 사회의 예측과 현대 사회의 변화로 인한 문화변동을 설명하며 세계화를 서술하고 있다. 적게는 11.1%에서 많게는 15.3%까지 많은 부분을 차지하고 있어 비중이 2학년에 비해 증가했다. 이는 7차 교육과정에서는 세계화에 부합하는 ‘지구촌적 관점(global perspective)’을 강조하고 있기 때문인 것으로 생각된다.

〈표 3〉 ‘세계화’ 관련 서술내용 비중

단위(%)

출판사	사 회		비고
	2학년	3학년	
가	3	12.8	
나	1	12.1	
다	2.9	11.1	
라	2.5	11.6	
마	1.9	15.3	

앞에서 정한 세계화 분석 기준에 따라 수행된 결과가 <표 4>이다. <표 4>의 세계화에 대한 인식부분에서, 세계화를 ‘변화하는 시대적인 현상’으로 수용하는 비중이 대략 1% 정도 내외를 차지했다. 그리고 지향점으로서의 세계화는 교과서 속에서 찾을 수 없었다. 아마도 ‘국가의 경쟁력강화’라는 정책이 교과서에 반영된 것이기에, 이상적이며 다소 규범적 성격을 띠기도 하는 지향점으로서의 세계화라는 관점을 취하지 못했던 것으로 사료된다.

내용면에서 세계시민의 자질은 1% 내외, 문화의 세계화는 1%~2.5%, 국가간 문제해결의 주체는 1% 내외의 비중을 차지하였다. 그리고 세계화의 그늘이라 할 수 있는 반세계화시위라든지, 테러와 같은 사건은 주로 사진이나 탐구활동 주제와 같은 형태로 제시되었고 세계화 관련내용 비중에서 4.2%~12% 정도를 차지하고 있었다. 『사회 2』의 경우, 다 출판사와 라 출판사가 비교적 20% 정도로 세계화의 부작용을 기술한 반면, 『사회 3』의 경우, 나 출판사와 라 출판사가 각각 12%, 8.8%의 비중을 할당하여 서술하였다. 이는 세계화를 당위적인 존재근거로 인정하면서 그것의 부작용은 의도적으로 간과하고 있다는 인상을 주고 있다. 또한 세계화의 그늘을 제시하는 형태가 설명은 없고 사진과 토론활동을 통해 제시된 경우, 정당하고 합리적인 모습을 반영한 것이라기보다 다소 극단적인 상황에 처한 모습을 찍은 것이거나 구체적이고 현실적인 자료가 빈약한 상태에서 토론을 유도하고 있었기 때문에 공감대를 형성하고 냉철한 판단력을 함양시키기에는 부족했다.

〈표 4〉 ‘세계화’ 관련 서술내용 항목별 비중

단위(%)

세계화 분석기준			출판사					비고
			가	나	다	라	마	
관점 (viewpoints)	현상으로서의 세계화	2학년	0	0	0	0	0	『사회 3』 세계화의 의미를 설명하는 문장에서 관점을 분류함
		3학년	1.01 (12.8)	0.96 (12.1)	0.96 (11.1)	0.93 (11.6)	0.93 (15.3)	
	지향점으로서의 세계화	2학년	0	0	0	0	0	
		3학년	0	0	0	0	0	
내용 (contents)	세계시민의 자질	2학년	0.25 (3)	0	0	0	0	『사회 3』 미래사회단원 서 주로 추출함
		3학년	1.06 (12.8)	0.97 (12.1)	0.48 (11.1)	1.16 (11.6)	0.7 (15.3)	
	문화의 세계화	2학년	1.01 (3)	0.97 (1)	2.42 (2.9)	1.00 (2.5)	1.4 (1.9)	『사회 2』 문화단원에서 추출함
		3학년	0	0	0	0.12 (11.6)	0.23 (15.3)	
	국가간 갈등해결의 주체	2학년	0	0	0	0	0	『사회 3』 경쟁 및 갈등에서 추출함
		3학년	1.06 (12.8)	0.97 (12.1)	0.97 (11.1)	1.4 (11.6)	1.16 (15.3)	
	세계화의 그늘	2학년	0 (3)	0 (1)	16.7 (2.9)	20 (2.5)	0 (1.9)	사진, 토론활동의 형태로 소개됨
		3학년	4.2 (12.8)	12 (12.1)	4.3 (11.1)	8.8 (11.6)	6.1 (15.3)	

* 세계화의 그늘을 다룬 항목의 비중은 세계화를 기술하고 있는 분량에서 세계화의 부정적인 측면을 언급하고 있는 부분의 비율을 계산한 것이다. 괄호 속은 세계화 관련 서술내용 비중을 기록해 두었다.

3. 내용분석(qualitative analysis)⁴⁾

가. ‘세계화’에 대한 인식과 세계시민의 자질

대부분의 교과서는 교통, 통신의 발달로 정치, 경제, 사회, 문화 등의 모든 분야가 상호의존적으로 통합되어 가는 현상을 세계화라고 인식하였다. 그러나 세계화를 주로 신자유주의적인 입장에서 수용하고 있는 교과서도 있었다.

4) 인용문의 밑줄은 연구자가 한 것임.

교통과 통신이 발달하고, 시장경제가 세계적으로 확산되면서 더욱 심화되었다. 이처럼 세계가 하나로 통합되고 유기적으로 관련을 맺는 과정을 세계화라고 한다(라 출판사, 사회2).

국제이해교육의 목표는 여러 가지가 있겠지만, 세계시민의 자질을 기르는 것이다. 그렇다면 세계시민이란 무엇인가? 문명숙은 “세계시민이란 말은 희랍어 그대로 세계시민, *citoyen du monde*가 되는 것으로, 자기 나라의 문물에만 치중하여 폐쇄적인 성향을 띤 국수주의와는 반대의 개념으로 세계시민주의, 사해동포사상, 또는 세계시민의식을 가진 자”라는 복합적인 의미로 해석한다. 즉, 세계시민이란 국가와는 대립된 많은 나라의 문화적인 요소에 영향을 받으면서도 다양한 국가들의 관습이나 생활방식에 적응하는 자를 말한다. 따라서 다원성과 차이성을 포용할 수 있는 측면이 강하다(문명숙, 1999). 각 교과서는 세계화에 부응하기 위해 세계시민성 함양을 강조하는데 그 내용들을 살펴보자.

〈표 5〉 세계시민의 자질

출판사 (3학년)	세계시민의 자질	비고
가	<ul style="list-style-type: none"> ·나와 세계의 관계를 분석하는 능력 -독서능력, 문장력, 도표이해력, 인터넷능력, 창의력, 협동하는 자세, 외국어 능력, 의사소통능력 ·타문화를 이해하는 태도 	
나	<ul style="list-style-type: none"> ·인류공동체의식 ·동반자적 자세 ·세계인의 시각으로 판단, 행동 ·보편화된 가치(민주주의) 수용태도 	
다	<ul style="list-style-type: none"> ·세계 공동체 의식 ·동반자적인 태도 -상대방 이해, 존중, 협력하는 태도 ·세계적인 감각 ·세계적인 교양 -정확한 판단, 세심한 배려, 신중한 선택, 약속과 명예의 중시 	
라	<ul style="list-style-type: none"> ·세계시민의식과 자세(책임과 의무) ·외국어능력 ·외국의 역사, 문화, 전통에 관한 지식 ·국제적인 예절 및 개방적인 태도 ·주체성 	
마	<ul style="list-style-type: none"> ·다른 민족이나 문명과 공존 하려는 자세 ·세계시민으로서의 책임의식과 교양 ·인간다운 삶을 실현하는 자세 	

세계화 시대에 세계시민으로서 갖추어야 할 가장 중요한 자질로 대부분의 교과서가 세계 공동체 의식, 동반자적인 태도, 상대방을 이해하고 협력하는 자세를 지적했다.

사회과의 목표가 되는 시민적 자질이란 어떠한 것인가라는 문제는 사회과 교육의 본질에 해당하는 것으로 매우 중요한 문제이나 아직 이에 대한 합의가 이루어지지 않아 논쟁이 계속되고 있기는 하다(손현숙, 2001). 그런데 이러한 시민적 자질이 인간의 존엄성을 인식하고 인간관계를 중시하는 도덕성과 같은 가치관, 우리의 국토와 지역 및 전통문화에 대한 이해를 바탕으로 한 한국인의 문화적 정체성과 공동체에 대해 헌신하는 태도나 전 지구적 관점에서 세계의 문제를 이해하고 해결하려는 협력의 태도보다는 정보처리능력, 합리적인 판단력, 의사결정능력과 같은 기능적 측면에 치중되고 있었다. 또한 세계 공동체 의식을 강조하는 논리가 당위론적이어서 설득력이 약했다.

오늘날 세계에는 전쟁의 위협으로부터 벗어나 평화롭게 공존하는 문제뿐 아니라, 자원 고갈 문제와 환경오염 문제 등 어느 한 나라의 노력만으로 해결하기 어려운 문제들이 많다. 이러한 문제들을 해결하기 위해서는 인류전체가 한 배를 타고 있다는 것을 인식해야 한다. 그리고 이러한 인식을 바탕으로 특정국가의 이익이라는 차원을 넘어서서 인류전체의 공존공영을 실현하기 위한 국제협력이 요구된다. 또한 국제 활동에 적극적으로 참여하는 세계시민의 자세를 갖추는 것이 무엇보다 중요하다(나 출판사, 사회3).

위의 인용문에서 보듯이 오늘날 국제사회에서 세계 공동체 의식의 주장은 우리가 함께 지켜 가지 않으면 모두 멸망하니까 하나뿐인 지구를 지켜야 한다는 논리로 기술되어 있다. 세계화의 현상을 피부로 느끼긴 하지만, 세계시민이라는 의식은 아직도 관념 속에 존재하는 것일 따름이며, 특히 학생들에겐 상상의 영역일 뿐이다. 공동체의식은 어떤 공동체이든 공동의 가치와 공동의 이익과 공동의 운명을 지닐 때 생겨나고 그 힘이 발휘된다. 경쟁은 더 심해지고 빈부 간 차이는 더욱 벌어지며, 전쟁과 폭력이 더욱 심해지는 현 상황에서 ‘세계는 하나’라는 공동체의식이 저절로 생겨나겠는가?

세계 공동체 의식이 보다 강력한 설득력을 지니려면 경제, 사회, 문화 등 모든 차원에서 모든 인간이 존중되는 보다 정의로운 세계질서를 만들자는, 다시 말해 함께 노력하여 다같이 잘 살 수 있는 세계를 건설하자는 진지하고 적극적인 약속이 필요하다. 단지 소극적이고 구차한 세계 공동체 의식만 강조한다면 국제협력에 자발적이고 적극적인 참여를 이끌어낼 수 없을 것이다(이승환, 2000). 또한 인종과 종교의 차이로 발생하는 갈등이 해결되는 사례, 강대국들이 진실로 인권을 수호하는 사례, 정의와 평화가 실현되는 국제사회임을 보여주는 현실적인 사례가 제시되면 더욱 효과적일 것이다.

나. 문화의 세계화

문화의 세계화란 정체성과 다양성의 조화인가? 그것을 가장한 경제적 가치추구인가? 세계화과정의 심화됨에 따라 국제이해교육에서 문화다원주의나 문화간 교육의 중요성이 점점 더 강조되고 있다. 국제사회는 개방체제하에서 다른 문화에 대해 이를 배타적이거나 적대적으로 대하지 말고 이를 이해하고 존중하는 능력을 배양할 것을 강조한다. 다른 한편으로는 외래문화에 문을 활짝 열어둠으로써 그 나라 고유의 전통, 가치, 문화를 상실할 위기를 우려하고 있다. 따라서 일반적으로 문화다양성 존중과 문화정체성 유지는 상호배타적 관계가 아니라 상호보완적인 관계를 지닌다. 문화정체성을 지키는 일이 바로 문화다양성을 보호하는 것이다. 이는 교과서에서도 여러 번 강조되고 있었다. 우리 문화를 외국에 알리려고 노력하는 사례를 사진과 함께 설명한 것은 대단히 긍정적이다. 그러나 여기서 유의해야 할 점은 문화다양성과 정체성을 위협하고 있는 것은 다양한 상품과 유행으로 다양성을 가장하고 밀려오는 초국적기업이 주도하는 물질문화이다. 특히 헐리우드 영화가 그렇다. 그리고 교과서에 제시된 우리 영화 및 연예인의 해외진출, 된장과 김치의 상품화로 인지도를 높이고 고수익을 올리게 되어 문화의 세계화가 이루어지고 있다는 서술은 경계해야 한다. 이는 자칫 우리 고유의 문화를 세계화시키면서 껍데기만 포장한 채 그 속에 담긴 정신(精神)은 가려져 제대로 전달하지 못 할 수 있기 때문이다.

최근 문화에도 세계화의 영향이 미치고 있다. 특히, 문화가 상품화되면서 문화에 대한 관심이 더욱 높아지고 있으며 각 나라에서는 자신들의 문화를 세계에 알리기 위해 많은 노력을 기울이고 있다. ... (중략)... 우리도 오천년의 역사를 가진 우리의 민족문화를 재창조하여 세계문화의 발전에 이바지해야 한다. 이를 위해서는 문화를 현대사회에 적합하도록 다듬고, 다양한 외래문화를 받아들이면서도 장·단점을 구별하여 창조적으로 소화해 낼 수 있는 문화의 저력을 길러야 할 것이다(라 출판사, 3년).

국제사회에서 강조되고 있는 문화다양성과 문화정체성을 지키려는 노력이 물질문화, 경제적 가치에 따라 등급이 매겨지는 문화의 상품화에 유의해야 한다. 세계화의 단초가 신자유주의임을 부정할 수 없지만, 모든 것을 ‘경쟁력’, ‘효율증대’, ‘경제적 가치’란 기준으로 당연히 여기다보면 심각한 부작용을 초래할 수도 있다.

다. 갈등해결의 주체

교과서에서 국제협력의 필요성은 현대세계의 상호의존성에 있고, 관련 내용은 대부분 지구의 자원에 한계가 있고 지구생태계의 수용능력 및 정화능력에 한계가 있으므로 국제사회는 협력하여 지구를 지켜야 한다는 주장이다.

오늘날 세계에는 전쟁의 위험으로부터 벗어나 평화롭게 공존하는 문제뿐 아니라, 자원 고갈 문제와 환경오염 문제 등 어느 한 나라의 노력만으로 해결하기 어려운 문제들이 많다. 이러한 문제들을 해결하기 위해서는 인류전체가 한 배를 타고 있다는 것을 인식해야 한다. 그리고 이러한 인식을 바탕으로 특정국가의 이익이라는 차원을 넘어서서 인류전체의 공존공영을 실현하기 위한 국제협력이 요구된다. 또한 국제 활동에 적극적으로 참여하는 세계시민의 자세를 갖추는 것이 무엇보다 중요하다(나 출판사, 사회3).

국제사회의 상호의존 관계가 깊어지는 것은 명백한 사실이지만, 이러한 관계를 조종하는 힘과 해결하는 역량은 소수의 강대국과 거대자본력에 집중되어 있다. 주로 산업선진국의 과학기술을 바탕으로 하고 있고 제3세계나 동남아시아와 같이 기술력이 떨어지는 나라는 노동력을 주로 제공하며 기술은 선진국에 의존할 수밖에 없는 실정에 있다. 그런데 교과서에서 이를 당연시 하며, 갈등이 생겼을 때에도 강대국들이 혹은 강대국들이 주도하는 국제기구가 주체가 되어 해결해야 한다는 논리로 서술된 내용이 있었다.

국가간, 지역 간의 갈등과 분쟁은 가능한 한 폭력이 개입되지 않는 방향으로 조정해 나가야 한다. 이를 위해서는 첫째, 국제사회가 단합하여 노력해야 한다. 선진국들과 UN과 같은 국제기구의 중립적이고 지속적인 중재노력이 필요하다. 둘째, 분쟁 당사자 간의 이해와 협력이 필요하다(나 출판사, 사회3).

산업사회에서는 경제, 정치, 문화 등의 여러 분야가 개별국가 단위로 관리되던 것에 반해, 오늘날에는 세계적인 차원에서 관리, 조정되고 있다. 이러한 현상의 대표적인 예가 경제영역의 세계화를 주도하는 세계무역기구이다. 자유무역을 원칙으로 하는 WTO는 세계무역질서를 세우고 무역협상의 이행을 감시하는 국제기구로 국가간 경제 분쟁이나 마찰을 조정, 판결하고 있다. WTO체제의 출범은 세계를 하나의 규범과 기구로 통일하는 것을 의미하는데 (중략)... 최근 UN은 팔레스타인문제, 동티모르사건 등에 개입하여 지역분쟁 문제를 처리했으며, 그 공로로 2001년 코피아난 유엔 사무총장과 함께 노벨평화상을 공동으로 수상하였다. 이는 유엔이 상호의존이 커지고 있는 지구촌에서 매우 중요한 조직이라는 사실을 다시 한 번 입증한 셈이다(라 출판사, 사회3).

이상을 요약하면, 첫째, 세계화를 일종의 사회적인 현상으로 받아들여 생존경쟁에서 살아남기 위한 지식과 기술의 습득을 강조하고 있다. 둘째, 문화의 세계화를 지나치게 경제적인 논리에 의해 서술하고 있다. 셋째, 정치, 경제, 문화의 개방화로 심화된 국가간의 상호의존 및 협력의 필요성을 강대국의 입장을 옹호하는 입장에서 서술하고 있다. 이는 경쟁이 심화되어 갈등이 생겼을 때 그 해결을 해당 국가들이 아닌 “국제기구나 강대국에 의해 중재가 있어야 한다”는 서술내용을 보아도 쉽게 인지할 수 있는 부분이다. 마지막으로, 세계화의 부작용이 드러나는 국제 현실을 소략하게 다루거나 혹은 전혀 소개하고 있지 않는 경우도 있다.

IV. 맺음말

문민정부 시절 국가정책이 되었던 ‘세계화’가 교과서 속에 어떤 관점으로 인식되고 어떻게 서술되고 있는지를 검토하기 위해 제7차 중학교 교육과정 사회과 교과서를 분석하였다. 연구결과, 교과서 속의 세계화에 관련된 내용 비중은 『사회 2』에선 대략 1%~2.9%, 『사회 3』에선 11.1%~15.3% 정도를 차지하고 있었다. 『사회 2』는 사회변동을 설명하며 세계화를 언급했고, 『사회 3』은 지구촌사회와 한국이라는 단원에서 본격적으로 논의되고 있었다. 그리고 세계화에 대한 관점은 거스를 수 없는 시대적 현상이자, 전략으로서의 세계화였다. 그리하여 다양한 기술과 지식의 습득을 강조하였고, 세계시민으로서 더불어 살아가는 데 필요한 공동체 의식은 당위론적인 언설의 형태로 취해져 설득력이 약했다. 구체적인 갈등과 협력의 사례들을 제시하여 학습자가 공감할 수 있는 방식으로 전개되어야 할 필요가 있다.

그리고 전통문화의 정체성을 유지해야 하며 동시에 이것의 상품화가 경쟁력 있는 문화의 세계화가 된다는 논리를 펴기도 했다. 이는 문화가 갖고 있는 독특한 개성과 정신적 유산이 물질적인 가치에 따라 취급될 위험이 있으므로 신중하게 다루어져야 한다. 이처럼 문화와 세계시민교육 등의 영역이 ‘효율증대’, ‘경쟁력’에 맞추어 서술되고 있었다. 이와 같은 생존 전략으로서의 교육은 굳이 오랜 세월을 기다리지 않아도 어떠한 결과가 파생되리라는 것은 예견할 수 있다. 김용환은 “무한경쟁시대, 경쟁력강화라는 현실인식이 개인의 생존방식으로 강요되었을 때 발생하는 배타성, 이기성은 공통적으로 관용의 결핍에서 비롯된다. 따라서 배타적이고 불관용적인 경쟁의 논리를 극복하는 길은 관용을 실천함으로써 그리고 더불어 사는 법을 배움으로써 가능하다”라고 하여 경쟁의 논리를 통해 배타성이 길러짐을 지적하였다(김용환, 1997).

세계화시대 국제이해교육의 목표는 ‘타자와의 공존과 상생의 삶’이다. 교과서의 서술방식도 이러한 국제이해교육의 철학에 맞춰 국제사회의 현실을 바로 볼 수 있는 판단력, 나와 다른 차이(difference)를 가진 타자를 이해하고 수용하는 관용(tolerance)의 태도를 강조한 뒤, 세계화시대에 부응할 수 있는 다양한 기술과 지식의 습득을 역설해야 하지 않을까? 추후에 세계화와 관련된 내용의 보완이 이루어지길 기대한다.

참 고 문 헌

- 교육부(1997). **사회과 교육과정**. 교육부.
- 세계화추진위원회(1998). **세계화백서**. 세계화추진위원회.
- 교육개혁위원회(1998). **한국교육개혁백서**. 교육개혁위원회.
- 김왕근(1999). 세계화와 다중시민성교육의 관계에 관한 연구. **시민교육연구**, 제28집, 48.
- 김용환(1997). **관용과 열린사회**. 서울: 철학과 현실사.
- 문명숙(1999). 세계시민교육. 성염 외. **세계화의 철학적 기초**. 철학과 현실사. 11-24.
- 설규주(2000). **세계화 지방화시대의 시민교육**. 석사학위논문, 서울대학교.
- 손현숙(2001). 제7차 중학교 사회과교과서 분석-세계사영역을 중심으로. **교육과학연구**.
- 유재현(1995). 지구시민사회운동과 한국시민운동, 크리스찬아카데미. 한국사회교육원(편). **지방화와 지구화, 그리고 시민운동**. 서울: 한울.
- 이승환(2000). 새로운 국제이해교육을 위하여. **국제이해교육**, 2000년 1호, 27-56.
- Apple, M. W.(1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Giddens, Anthony. 한상진 외 역(1998). **제3의 길**. 서울: 생각의 나무. 264-266.
- Harvey, P.(1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Held, D.(1995). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. CA: Stanford University Press.
- Krippendorff, Klaus(1980). *Content Analysis*. London: Sage.
- Robertson, R.(1992). *Globalization*. London: Sage.
- Waters, M.(1995). *Globalization*. London: Routledge.
- 차경수 외 11인(2003). **중학교 사회 2**. (주)교학사.
- 이진석 외 11인(2003). **중학교 사회 2**. (주)지학사.
- 조화룡 외 12인(2003). **중학교 사회 2**. (주)금성출판사.
- 오경섭 외 11인(2003). **중학교 사회 2**. (주)디딤돌.
- 김희목 외 7인(2003). **중학교 사회 2**. (주)동화사.
- 황재기 외 12인(2003). **중학교 사회 3**. (주)교학사.
- 이진석 외 11인(2003). **중학교 사회 3**. (주)지학사.
- 조화룡 외 12인(2003). **중학교 사회 3**. (주)금성출판사.
- 오경섭 외 11인(2003). **중학교 사회 3**. (주)디딤돌.
- 김희목 외 7인(2003). **중학교 사회 3**. (주)동화사.

• 논문접수 : 2004년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2004년 5월 17일 / 게재 승인 : 2004년 6월 7일

ABSTRACT

The Analysis of the Awareness and Descriptions of the ‘Globalization’ in the Middle School Textbooks of Social Studies of the 7th National Curriculum

Sook-young Roh

(Ph. D. Candidate, The Academy of Korean Studies)

This study is aimed to analyze the viewpoints and contents of the ‘globalization’ in the middle school textbooks of social studies of the 7th national curriculum. So in this paper, 10 textbooks were selected and investigated with the criteria - the viewpoints and contents of the globalization.

The results are as follows.

First, the more open perspectives of the globalization are needed to be adequate to the aims of the education for international understanding. In these social studies textbooks, the viewpoint of the globalization is very limited to the irresistible social phenomenon. So the students are obliged to be skillful and be knowledgeable to survive it. It can cause them to be closed and exclusive to others.

Second, the quantity of the description of the globalization is not balanced. The negative aspects of it are neglected or null in some social studies textbooks.

Third, the attitude of the description of it should be more concrete, rational and realistic. In other words, the conflict and reconciliation cases should be shown for the students to understand the reality. But it is described that the students should survive the struggle with others in most of the social studies textbooks. This is not the objective of the world citizenship education, nor the ideal of the education for international understanding. More realistic and rational descriptions of the globalization are needed.

Key Words : globalization, world citizenship, social studies, textbook analysis, education for international understanding