

젠더 관점에서 본 세계시민교육 - 세계시민교육 교과서 분석을 중심으로 -*

조혜승**

요약

본 연구는 국내 세계시민교육 내용을 젠더 관점에서 분석하여, 세계시민교육 내에 젠더 이슈를 포함하기 위한 논의의 토대를 마련하고자 하였다. 이를 위해 최근 시도교육청에서 발간한 세계시민교육 교과서 3종에 대해 내용분석(content analysis)을 실시하여 내용측면과 형식측면으로 나누어 살펴보았다. 분석결과, 세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용이 초등학교 교과서에는 5.26%, 중학교 교과서에는 3.81%, 고등학교 교과서에는 8.97%의 비중으로 포함되어 전반적으로 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용이 낮은 비중으로 나타나고 있었다. 또한 성(불)평등과 관련된 내용이 국제 아젠다 혹은 전지구적 문제로 명시되고는 있으나, 젠더폭력, 젠더와 빈곤, 재생산권 등의 성불평등과 관련된 국내외 이슈들이 배제되고 있었다. 교과서의 형식적 측면을 살펴보면 주체적인 세계시민으로서의 여성상을 제시하고 등장인물의 성별 구성의 형평성을 확보하는 등 성평등한 관점을 드러내기도 하였으나, 일부 사례에서는 여전히 여성과 남성의 역할을 구분하

* 이 논문은 제 19차 한국국제이해교육학회 국제학술대회에서 발표된 내용을 발전시켜 작성한 글이다.

** 한국여성정책연구원 국제개발협력센터 부연구위원,
hyeseung05@kwidimail.re.kr

며 성 분리적 활동을 통한 성차별적 인식을 보이기도 하였다. 이러한 결과를 토대로 세계시민교육 내 성평등 이슈의 중요성 및 구조적 성불평등과 차별에 대한 내용이 확대되어야 함을 주장하며, 국내 세계시민교육의 담론과 실천을 젠더적 관점에서 재검토하는 작업이 필요하다고 제안하였다.

주제어 : 세계시민교육, 젠더, 양성평등, 내용분석

I. 연구의 필요성 및 목적

최근 국내외에서 세계시민교육(Global Citizenship Education, GCED)에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 국제사회는 2015년 인천에서 개최된 세계교육포럼(2015 World Education Forum)에서 세계시민교육을 글로벌 교육의제로 채택하고, 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)의 교육목표(Goal 4) 내 세부목표(Goal 4.7)로 세계시민교육을 포함하며 2030년까지 달성할 공동의 의제로 설정하였다(UNESCO, 2015). 이러한 국제사회의 움직임과 함께 한국에서도 세계시민교육에 대한 관심과 필요성이 높아지며, 관련 연구가 활성화 되고 세계시민교육에 대한 실천이 확대되고 있다(박환보·조혜승, 2015). 2017 교육부의 주요업무계획에 따르면 국내 초중고 학생 및 대학생을 대상으로 세계시민교육을 확산하고자 명시하기도 하였으며, 2018년에는 시도교육청 주관으로 세계시민 교과서를 개발하기도 하는 등 세계시민교육에 대한 국내 실천이 확산되고 있다.

한편, 최근 국내 주요한 교육이슈 중 하나로 ‘스쿨미투’와 학교 안

여성 혹은 남성 혐오현상이 사회적 이슈로 불거지는 가운데 학교 내 양성평등한 문화와 양성평등 교육에 대한 중요성이 부각되고 있다. 2017년 교육부자료에 의하면 전체적인 학교폭력 피해는 점차 감소하고 있으나 학교폭력 중 성폭력 피해는 지속적으로 증가하고 있다(교육부, 2017). 또한 2018년 진행된 경기도교육연구원의 학교 안 혐오현상에 대한 연구는 학생들 간 혐오현상이 적지 않게 나타나며 특히 여학생의 외모에 대한 혐오표현이 일상적으로 일어나고 있다고 밝혔다(이혜정 외, 2018). 이러한 실태를 개선하고자 교육부는 ‘교육분야 성희롱, 성폭력 근절대책’에 대해 논의하며 양성평등교육을 강조하였다(연합뉴스, 2018. 12.21).

본 연구는 세계시민교육의 실천과 양성평등교육 중요성의 확산이라는 두 사회현상을 고려하여 기존의 세계시민교육에 대한 논의가 젠더적 관점에서 검토되고 재해석될 필요가 있다는 문제의식을 토대로 출발하였다. 세계시민교육은 평등, 다양성, 인권 등의 가치를 강조하며, 국내외 다양한 불평등 현상을 이해하고 이를 해결하기 위해 행동하는 능동적인 시민을 길러내는데 목적이 있다. 즉, 세계시민교육은 국내외 성불평등한 현상과 관련 이슈를 이해하는 데 중요한 역할을 담당할 수 있으며, 이러한 점에서 세계시민교육은 성평등한 학교 문화와 양성평등교육에 기여할 수 있는 가능성을 갖는다.

그럼에도 불구하고, 국내 세계시민교육과 젠더이슈를 연결 짓는 논의와 연구는 활발하지 않은 실정이다. 최근 세계시민교육에 대한 개념과 내용에 대한 분석이 활발하지만 젠더 관점의 분석은 부재하다. 또한 세계시민교육의 주요 내용을 분석한 최근 연구에 따르면 세계시민교육 내 성평등에 대한 내용 미흡하다고 지적되었다(나장

함·조대훈, 2017). 그러나 성평등은 지속발전가능목표가 추구하는 주요 목표(Goal 5)이기도 하며, 세계시민교육이 추구하는 ‘보다 포용적이고 정의롭고 평화로운 세계(more inclusive, just and peaceful world)’를 위해서 필수적이다(UNESCO, 2015). 따라서 세계시민교육이 젠더 관점에서 어떻게 이해될 수 있는지, 그리고 세계시민교육 내에 젠더 이슈를 포함하기 위한 고민이 필요하다.

이러한 문제의식을 배경으로 본 연구는 세계시민교육의 내용을 젠더관점에서 분석하고자 한다. 젠더(gender) 관점에서 살펴본다는 것은 여성과 남성의 역할, 신념, 이미지 등이 사회적으로 형성된다는 개념에 기초하여, 어떤 개념이나 현상이 특정성에게 유리하거나 불리하지 않은지 즉, 성평등 관점이 반영되었는지를 검토하는 것을 의미한다. 특히 교육에서 성평등 관점을 고려한다는 것은 성평등 자체를 교육내용으로 가르치는 것과, 교육내용을 선택하고 구성하는 과정에서 성평등 관점을 고려하여는 것의 두 가지 접근을 포함한다(정해숙 외, 2010). 이러한 관점을 토대로 본 연구에서는 세계시민교육 교과서 내에 성평등 이슈가 얼마나, 어떻게 포함되었는지 살펴보고, 전반적인 내용을 구성하는데 있어 성평등 관점이 어떻게 고려되었는지 살펴보고자 한다. 연구 방법으로는 내용 분석(content analysis)을 활용하여 최근 시교육청에서 발간한 세계시민교육 교과서에 나타난 세계시민교육의 양상을 분석하였다. 이를 통해 본 연구는 국내 세계시민교육의 개념을 젠더관점에서 재해석하고 나아가 세계시민교육이 성평등 이슈와 연계하여 어떻게 확대될 수 있는지 탐색하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 세계시민교육의 개념 논의

세계시민교육의 개념을 이해하는 것은 그 이론을 정교하게 하며 세계시민교육에 대한 명확한 이해를 토대로 올바른 실천 방향을 제시하는 데 도움이 된다(김선정 외, 2018). 이러한 점에서 세계시민교육의 개념을 정의하고 이해하기 위한 국내외 다양한 시도가 있다. 대표적으로 세계시민교육의 논의와 실천을 주도하고 있는 UNESCO(2015)에서는 세계시민교육을 '학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육'으로 정의한다. 그리고 세계시민교육이 '인권교육, 평화교육, 지속가능발전교육, 국제이해교육 등 다른 분야에 이미 적용된 다양한 개념과 방법론을 활용한 다면적 접근법'을 택하고 있다고 설명하며 기존의 유사한 개념을 토대로 하고 있음을 밝힌다(조대훈, 2016; UNESCO, 2015). 즉, 세계시민교육은 최근 유엔의 주도로 새롭게 등장한 개념이 아니라 기존의 다양한 교육적 논의가 진화하고 수렴된 포괄적 개념의 교육 패러다임으로 이해할 수 있다.

국내에서도 세계시민교육을 정의함에 있어 UNESCO의 정의를 활발히 사용하고 있지만, 기관에 따라 개념을 달리 정의하기도 한다. 교육부(2016)는 세계시민교육을 '인류보편적 가치에 대해 폭넓게 이해하고 실천하는 책임 있는 시민을 양성하기 위한 교육'으로 정의하며 최근 불거지는 극단적 폭력과 인종차별, 기후변화와 난민문제 등의 전지구적 문제에 대한 교육적인 대안으로 제시한다. 서울특별시

교육청(2018)은 세계시민교육을 다문화교육의 포용적 측면을 계승하고 심화하는 개념으로 제시하며, ‘지구촌 공동체로 함께 살아가는 존재로 인식하게 하고 공존과 상생, 포용, 평등, 배려, 존중의 가치를 내면화·태도화하는 교육으로 세계화 시대를 사는 모든 사회구성원에게 요구되는 교육’으로 정의한다.

국내 학계에서는 세계시민교육의 개념을 보다 정교하게 이해하려는 시도를 하고 있다. 예를 들어 강순원(2014)은 세계시민교육을 국제이해교육의 맥락에서 설명하며 범지구적 공공성을 인식하며 평화, 인권, 다양성 등 사회윤리적인 시민정신을 함양하는 교육으로 정의한다. 김진희(2015)는 세계시민성을 다루는 다양한 이데올로기적 프레임과 정치 철학을 고려하여 정치적, 도덕적, 경제적 그리고 비판적 접근의 측면에서 세계시민교육의 초점을 이해하는 것이 필요하다고 강조하였다. 최근 김선정 외(2018)의 연구는 국내 기존 연구물을 분석하여 세계시민교육, 국제이해교육, 다문화교육에 대한 개념적 관계가 어떻게 나타나는지 분석하여 4가지 유형을 도출하였다. 4가지 유형에 따르면 세계시민교육은 국제이해교육, 다문화교육의 상위개념 혹은 하위개념으로 구분되기도 하며(첫 번째 유형), 혹은 세계시민교육이 다른 두 개념과 유사하지만 강조점이 다른 중첩되는 개념으로서 파악되기도 한다(두 번째 유형). 또한 학자에 따라서 세계시민교육을 국제이해교육과 다문화 교육과는 구별된 상호 독립적 개념으로 해석되기도 한다(세 번째 유형). 최근에는 국제이해교육이 다문화 교육으로, 그리고 세계시민교육으로 개념적 변천이 이루어진 것으로 세계시민교육이 다른 두 개념을 포괄하는 개념으로 보기도 한다(네 번째 유형). 이러한 연구는 세계시민교육의 개념이 다른 유사 개념과

어떠한 관계를 맺는지 보여줌으로써 국내 논의에서 세계시민교육을 얼마나 다양하게 이해하고 있는지를 나타내 준다.

세계시민교육의 개념은 명확한 합의가 존재하기보다는 주체들의 관점에 따라 다양하게 해석될 수 있다(김선정 외, 2018; 김진희, 2015; 조혜승, 2016). 기존의 국내외 연구들을 토대로 세계시민교육의 관점을 나누어 보면 크게 신자유주의적(neoliberal approach), 인류애적(humanistic approach), 비판적 관점에서(critical approach) 세계시민교육을 이해해 볼 수 있다(조혜승, 2016). 신자유주의적 관점에서의 세계시민교육은 경제 세계화에 발맞추어 글로벌 시장경제에 참여할 수 있는 역량을 겸비한 세계시민을 양성하는 것을 강조한 관점이다(Carter, 2001; Dill, 2013; Hyslop-Margison & Sears, 2008; 조혜승 2016). 학자에 따라 이 관점에 대한 명칭을 도구적 관점(instrumentalist orientations) 세계시민교육(Evans et al, 2009) 혹은 글로벌 역량 중심(global competencies approach) 세계시민교육(Dill, 2013) 등으로 다양하게 명명하고 있으나 공통적으로 인적자본론에 기초하여 세계 경제에 활발하게 참여할 수 있는 역량을 함양하는 교육을 의미한다. 외국어 등의 커뮤니케이션 스킬, 글로벌 리더십, 글로벌 에티켓 등이 신자유주의적 관점의 세계시민교육에서 강조되는 역량으로 이해될 수 있다(Camicia & Franklin, 2011). 이 관점은 국내 세계시민교육 현장에서 주로 인식되었던 관점이기도 하다(Cho & Mosesson, 2017). 그러나 이 관점은 세계시민교육을 경제적 관점에 국한하여 세계시민성의 가치를 축소하였다는 비판을 받기도 한다(Marshall, 2011).

인류애적 관점의 세계시민교육은 인류 공통의 보편적 가치와 공동체 의식을 중시하며 개인의 책임과 윤리의식을 강조한다. Andreotti

(2006)는 이 관점을 연성적(soft) 세계시민교육으로, Veugelers(2011)는 도덕적(moral) 세계시민교육으로 명명하였다. 이 관점은 세계시민성(global citizenship)의 철학적 뿌리인 사회동포주의(cosmopolitanism)에 근간을 두며 국경을 초월한 세계공동체의 일원으로서 책임과 권리를 강조하는 입장이다(Tawil, 2013). 사회동포주의가 세계시민교육의 이론적 배경이 되는 만큼, 이 관점은 세계시민교육의 주류 관점이기도 하다(황세영, 2018). 예를 들어 2015 개정 교육과정에서 추구하는 인간상인 ‘공동체 의식을 가진 세계시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람’(서울특별시교육청, 2018)은 인류애적 관점의 세계시민을 잘 보여준다. 인류애적 관점의 세계시민교육은 빈곤, 기아, 환경오염, 테러 등의 전지구적 문제를 해결하기 위한 개인의 도덕성과 책임을 촉구한다. 그러나 이 관점은 전지구적 문제를 야기하는 구조적인 불평등에 대해서는 간과하고 있다는 지적을 받기도 하며, 주로 서구적 관점에서의 담론을 기반으로 하여 ‘세계시민’과 ‘세계시민이 아닌 사람’을 구분한다는 비판을 받기도 한다(Andreotti, 2006; Goren & Yemini, 2015).

이에 대한 비판적 성찰과 함께 비판적인 관점에서의 세계시민교육에 대한 논의가 이루어지고 있다. 비판적 관점에서의 세계시민교육은 세계화와 불평등의 구조적인 문제에 집중하여 전지구적 문제를 해결하기 위해서는 세계화와 불평등의 구조적인 측면을 인식하고 이를 해결하기 위한 비판적 사고와 적극적 실천을 강조한다(Andreotti, 2006; Davies, 2006; Ibrahim, 2005; Pais & Costa, 2017). 예를 들어, 인류애적 관점의 세계시민교육은 빈곤 자체를 문제로 인식한다면, 비판적 관점의 세계시민교육은 빈곤을 야기하고 지속시키는 국가간 혹

은 국가내 불평등한 권력 관계, 차별, 불평등 등을 문제로 상정한다 (Andreotti, 2006; Pais & Costa, 2017). 이는 기존의 식민주의적 시각이 가진 문제점을 극복하고 국내외 불평등의 이슈와 사회정의 (social justice) 문제를 심층적으로 다룬다는 점에서 보다 변혁적인 (transformative) 세계시민교육의 시각이라고 할 수 있다.

이와 같이 세계시민교육에 대한 개념은 논쟁적이며 폭넓은 해석을 담고 있다. 본 연구에서는 기존의 다양한 세계시민교육에 대한 개념을 인식하되 비판적 관점에서의 세계시민교육을 조명하고자 한다. 즉, 본 연구에서는 세계시민교육을 평등, 다양성, 인권 등의 인류보편적인 가치를 강조하면서 궁극적으로는 국내외 다양한 불평등 현상을 드러내고 이를 비판적으로 성찰하고 해결하고자 하는 능동적인 시민을 양성하는 교육이라 정의한다. 이러한 관점을 토대로 성불평등한 국내외 이슈 역시 세계시민교육의 주요 내용으로 인식하여 분석을 진행하였다.

2. 세계시민교육과 젠더

국제사회에서 성불평등 이슈는 심각하다. 전 세계적으로 여성 3명 중 1명(약 35%)이 평생 한번 이상 젠더기반폭력을 경험한다고 보고되며(WHO et al., 2013), 전 세계적으로 약 1,500만 명의 소녀(15-19세)가 강제 성행위를 경험한 것으로 나타났다(UNICEF, 2017). 또한 여성과 소녀들은 전 세계 인신매매 피해자의 71%를 차지하며, 인신매매 여성 4명 중 3명은 성매매를 목적으로 착취당한다(UNODC, 2016). 또한 비문해자 중 2/3이 여성으로 나타나며, 다수의 국가에서 여성은 경제적 자립의 권리가 없는 경우가 많아 빈곤한 사람 중 대

다수가 여성으로 나타난다(UNSD, 2015). 이와 같이 성불평등은 전지구적으로 만연하며 인류공동체가 함께 관심을 갖고 해결해 나가야 할 과제 중 하나이다.

국제사회는 여성에 대한 구조적 불평등과 차별로 인한 여러 문제들을 인식하고 국제 아젠다를 통해 이를 해결하기 위한 결의를 모으기도 하였다. 1979년 채택된 여성차별철폐조약(Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women, CEDAW)과 1995년 채택된 북경행동강령(Beijing Platform for Action) 등이 대표적인 예이다. 최근 2015년에는 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)에서 성평등 목표를 독자목표 5번으로 설정하며 성불평등의 구조적인 문제를 해결하기 위해 여성에 대한 다양한 폭력근절(5.2), 조혼과 여성할례 등의 유해한 관습 근절(5.3), 여성의 성·재생산 권리 보장(5.6) 등의 세부목표를 포함하며 성불평등을 해결하기 위한 노력을 촉구하였다.

전지구적 성불평등 문제의 심각성과 국제 아젠다를 통한 그 중요성이 강조되고 있는 가운데 세계시민교육 내에서도 성불평등 이슈를 주요 내용으로 다루어야 할 필요가 있다는 주장이 제기된다(Arnot, 2006). 그럼에도 불구하고 세계시민교육과 성불평등 이슈를 연결시켜 논의한 연구는 활발하지 않다. 국내에서 젠더이슈를 포함한 세계시민교육 연구는 거의 부재한 실정이며, 해외에서는 일부 학자들을 중심으로 논의가 진행되고 있지만, 세계시민교육에 대한 다양한 교육자료와 이니셔티브가 등장하고 있음에도 불구하고 젠더이슈를 다루는 자료는 미흡하며 빈곤의 부수적인 이슈 정도로 다뤄지고 있다고 지적된다(Marshall & Arnot, 2008).

젠더 이슈와 세계시민교육을 연계시키는 대표적인 학자인 Arnot (2006; 2009; 2010)은 다수의 연구를 통해 세계시민교육 내에 성불평등 이슈가 소외되고 있음을 지적하며, 세계시민교육 내 젠더이슈가 포함되어야 한다고 주장한다. 구체적으로 Arnot(2009)은 세계시민교육 내 포함되어야 할 네 가지 젠더관련 주제를 제시한다. 첫째, 성불평등과 다양성(gender inequality and diversity), 둘째 젠더와 글로벌 빈곤 감소(gender and global poverty reduction), 셋째 성과 재생산 시민권(sexual and reproductive citizenships), 넷째, 젠더 폭력, 분쟁과 평화교육(gender violence, conflict and peace education)이다. 간략히 소개하자면, 첫 번째 성불평등과 다양성에 대한 주제는 각 나라 안에서 혹은 나라간 성별 차이 및 다양성을 인식하고, 문화마다 다양한 양상의 남성성과 여성성을 고려하여 이로 인한 불평등 양상이 다양함을 드러내는 것 필요함을 다룬다. 예를 들어 직업시장에서의 성불평등과 여성 이민자 문제 등이 있다. 두 번째 젠더와 글로벌 빈곤 감소에 대해서는 여성의 비문해율, 여성교육 부족 등이 경제발전과 빈곤감소를 저해하는 심각한 장애요인임을 인식하고, 글로벌 빈곤감소 전략에 젠더에 대한 고려(gender concern)가 포함되어야 한다는 내용이다. 세 번째 재생산 시민권 주제는 전 세계적으로 일부의 사람들만 사회적, 법적으로 재생산권을 갖고 있다는 사실을 강조하며 모든 여성들이 안전한 성관계, 성생활 할 권리가 있음을 제시하고 다양한 가족 관계를 인정할 것을 언급한다. 마지막으로 젠더 폭력, 분쟁과 평화교육에서는 전 세계적으로 젠더기반폭력이 만연함을 드러내며, 분쟁 및 폭력으로부터 자유롭고, 평화로운 문화를 만들어 가는데 ‘젠더’요소를 고려하는 것 아주 중요하다는 내용을 포함한다.

이와 같이 젠더윤리를 강화하고 성평등 실현을 위한 세계시민교육의 역할은 매우 복잡하고 도전적이다. 세계시민교육은 여성이 직면하는 착취, 빈곤, 성적 재생산 억압, 폭력 등의 다양한 형태의 불평등을 드러내는 채널이 되어야 한다. Arnot(2010)의 주장에 따르면 세계시민교육이 성인지적(gender-sensitive)이어야 하며, 이를 위해서는 기존의 남성 중심의 헤게모니를 벗어나 국제 젠더이슈를 포함해야 하고 특히 전지구적 북쪽(global north)의 담론뿐만 아니라 남쪽(global south)의 여성 인권에 대한 인식이 필요함을 강조하였다.

종합해 보면 전 세계적으로 성불평등 이슈가 만연함에도 불구하고 세계시민교육 내 젠더이슈는 국내외적으로 충분히 다뤄지고 있지 않은 실정이다. 이러한 점에서 본 연구는 국내 세계시민교육의 내용을 젠더관점에서 분석하여 세계시민교육의 논의를 확장하고 성인지적 세계시민교육을 추구하기 위한 기초자료를 마련하고자 한다.

3. 세계시민교육 교과서 분석에 관한 연구

최근 세계시민교육의 연구와 실천이 확대됨에 따라 교과서 분석을 통한 세계시민교육 연구가 다양하게 진행되었다. 1996년부터 2016년까지 20년간 세계시민교육의 연구동향을 분석한 박환보·조혜승(2016)의 연구에 의하면 세계시민교육과 관련된 연구 중 ‘세계시민교육의 교육과정 및 교수법 분석’에 대한 연구가 약 36.5%로 가장 큰 비중을 차지하였다. 특히 2011년 이후 학교 현장에서의 교육과정 및 교수법 분석과 수업프로그램 개발 등에 연구가 꾸준히 증가하는 경향을 보인다.

기존의 선행연구들은 기존 교과 교과서를 세계시민교육 관점으로

살펴본 연구(노혜정, 2008; 모경환·김선아, 2018; 이동민, 2014)와 세계시민교육과 관련된 교과서 혹은 교육자료를 분석한 연구(나장함 & 조대훈, 2017; Cho & Mosselson, 2017)로 나누어 볼 수 있다. 첫 번째 유형의 경우에는 기존 교과서를 세계시민교육 관점에서 해석하고 사회 혹은 지리 등의 특정 교과 내에서 세계시민교육을 어떻게 구현할 수 있을지의 문제의식을 기반으로 연구가 진행되었다. 예를 들어 초등학교 사회과 지리영역의 교과과정 내 세계시민교육 관련 요소를 분석한 이동민(2014)의 연구는 지리교육과정 내에 세계시민성 함양 등 세계시민과 관련된 이상을 반영하고 있지만, 주로 국가 중심의 개념이 중시되어 환경이나 지속가능개발, 갈등, 협력 등의 개념들은 제한적으로 나타남을 지적하였다. 이를 통해 세계시민교육적 요소가 지리교육과정 내에 충실히 반영될 수 있는 방안에 대해 논의하였다. 이러한 연구는 세계시민교육이 별도 수업이 아닌 기존 교육과정을 통해 구현될 수 있음을 시사하며 교과수업을 통한 세계시민교육의 실현을 위해 중요한 시사점을 지닌다.

두 번째 유형인 세계시민교육과 관련된 교과서 혹은 교육자료를 분석한 연구는 세계시민교육이 활발해진 최근에 들어서야 시작되었다. 나장함·조대훈(2017)의 연구는 세계시민교육 유관기구에서 발간한 교육자료를 분석하여 그 안에 나타난 세계시민교육의 양상을 분석하였다. 최근 10년간의 교육 관련 출판물을 분석한 결과, ‘문화다양성’, ‘간문화/다문화 이해’, ‘지속가능환경’, ‘개발/발전’ 및 ‘인권’의 핵심어는 잦은 빈도로 나타났지만, ‘구조적 불평등’, ‘성평등’, ‘생물다양성’, ‘지속가능자원’ 및 ‘건강/보건’의 단어는 낮은 빈도로 표현된 것으로 나타났다. 특히 ‘성평등’의 핵심어는 ‘생물다양성’과 함께

가장 낮은 빈도로 나타난 것으로 지적되었다. 즉, 이 연구는 ‘성평등’ 세계시민교육의 핵심어군으로 표현하여, 성평등과 관련된 이슈가 세계시민교육에 핵심적으로 포함되어야 할 내용임을 보여주었으며, 그럼에도 불구하고 최근 10년간 한국 세계시민교육의 담론에서는 성평등, 젠더관련 이슈가 얼마나 소외되어왔는지를 보여주었다는 점에서 의의가 있다. Cho & Mosselson(2017)의 연구는 정부기관에서 발간한 세계시민교육 자료를 분석하여 개념적으로는 비판적 관점의 세계시민교육을 추구하고 있음에도 불구하고 일부 내용들은 선진국과 개발도상국의 빈곤을 양분화 하며 불평등을 재생산하는 메시지를 내포하고 있음을 지적하였다. 이러한 연구는 세계시민교육 내에 반영된 세계시민성과 가치 등을 드러내 주는데 초점을 맞추었으며, 이를 통해 한국의 세계시민교육 내용의 특징을 드러내는데 기여하였다.

기존의 세계시민교육과 관련된 교과서 분석연구는 다양한 흐름과 관심사를 갖고 진행되어 왔으나 젠더적 관점이 접목된 연구는 부재한 실정이다. 그러나 교과서를 포함한 교육자료는 학생들의 성역할 및 양성평등 의식 형성에 유의미한 영향을 끼친다는 점에서(정해숙 외, 2010), 교과서 내 젠더 및 성역할에 대한 분석은 매우 중요한 의미를 갖는다. 학생들에게 성평등한 가치관을 형성하기 위해 기존의 교육내용에서 성불평등한 내용을 파악하고 개선하고자 노력이 필수적이다. 따라서 본 연구는 세계시민교육 교과서에 집중하여 그 안에 젠더 이슈가 어떻게 포함되어 있는지, 성평등과 관련된 암묵적 가정과 권력의 역학관계가 어떻게 다루어지고 있는지 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 대상

교과서는 교육내용이 집약적으로 담고 있는 텍스트로서 교사와 학생에게 학습 내용을 제공하는 중요한 매체이다(남호엽, 2010; 노혜정, 2008; 정해숙 외, 2010). 또한 교과서는 이를 구성하는데 있어 의도와 맥락, 특정 문화 등을 포함한다(남호엽, 2010). 즉 교과서는 사회적 구성물로서 많은 지식과 가치들 중 선택과 배제가 일어난 결과물로, 교과서 내에는 한 사회가 가지고 있는 성별 가치를 담고 있기도 하다(정해숙 외, 2010). 이러한 점에서 본 연구는 ‘세계시민교육 교과서’에 주목하여 세계시민교육의 교육내용을 젠더적 관점에서 분석하고자 하였다.

본 연구의 분석 대상은 서울, 경기, 인천, 강원 4개 교육청이 공동으로 개발한 세계시민교육 인정교과서인 초등학교, 중학교, 고등학교의 「지구촌과 함께하는 세계시민」 교과서 3종이다. 4개 교육청은 2015년 세계교육포럼 이후 학교현장에서의 세계시민교육 확산 필요성을 반영하여, 2017 세계시민교육 기본계획을 근거로 교육과정에서 세계시민교육이 체계적으로 가르쳐질 수 있도록 전 교과에서 활용 가능한 세계시민교육 인정교과서를 발간하였다(서울특별시교육청, 2017). 세계시민교육 교과용 도서가 독립적으로 편찬되어 있지 않고, 각 교과 과목에 분산되어 있어 체계적인 세계시민교육 실천에 한계가 있다는 문제의식을 토대로 서울·경기·인천·강원 교육청이 공동으로 예산을 부담하고 집필진을 구성하여 초, 중, 고 학교급별 3종 인정 교과서를 개발하였다(서울특별시교육청, 2017; 이궁연, 2017).

교과 내용으로는 기후변화와 지구환경, 전쟁과 평화, 인권과 평등, 문화다양성 등 전지구적 차원의 쟁점과 문제를 다루고 있으며, 토론과 체험 등을 통해 각 이슈에 대해 이해하고 내면화하여 행동하도록 다양한 활동을 포함하였다(서울특별시교육청, 2017). 교과 단원별로 연계하여 운영할 수 있으며, 창의적 체험활동이나 범교과 학습자료로 활용될 수 있도록 제작되었다(서울특별시교육청, 2017). 서울시교육청이 정리한 세계시민 교과서의 특징은 <표 1>과 같다.

분석에 활용되는 교과서는 총 3종으로 초등학교, 중학교, 고등학교 세계시민교과서이다. 단원별 구성을 살펴보면 초등학교는 6개, 중학교는 7개, 고등학교는 5개 단원으로 구성되어 있으며, 각 단원의 이름은 <표 2>와 같다. 각 단원명의 이름은 상이하지만 세 종의 교과서 모두 세계시민에 대한 이해를 비롯하여 문화다양성, 환경, 빈곤,

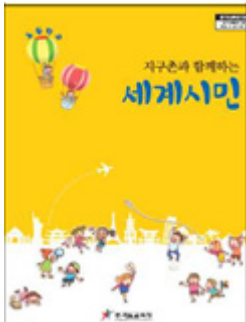


〈표 1〉 세계시민교육 교과서 특징

구 분	『세계시민』 교과서의 특징
교과서 컨셉	<ul style="list-style-type: none"> ○ 학생의 흥미와 관심을 이끌어내는 재미있는 교과서 ○ 전 지구적 문제 인식하고 해결책을 함께 찾아가는 주제중심 교과서 ○ 학습자 스스로 생각하는 능력과 범위를 키워주는 학생중심 교과서 ○ 지역사회, 전 지구적 쟁점문제를 다양한 관점에서 사고하는 교과서 ○ 토론 토의, 체험 등을 통해 쟁점문제에 공감하고 행동하는 교과서
교과내용 방향	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전지구적 문제에 관한 인식과 쟁점 토론을 통한 세계시민의 역할에 대한 주제적 사고
교과내용 구성	<ul style="list-style-type: none"> ○ 시민으로 사고하고 생활하는 데 필요한 주제별로 구성 - 인권, 선거, 평등, 다양성, 평화, 연대, 환경, 민주주의, 노동, 미디어, 참여 등 민주 시민 교육의 핵심 분야 선정 ○ 각 주제마다 단계별 내면화과정을 거쳐서 주제 인식 범위를 확장
학습자 활동	<ul style="list-style-type: none"> ○ 해당 사회 현상의 구조적 문제를 비판적으로 바라보기 ○ 생각 말하기, 자료 해석하기, 의견 말하기, 글쓰기, 체험하기 등 다양한 활동 가능

출처: 서울특별시교육청(2017)

〈표 2〉 세계시민교과서 학교급별 단위명과 표지

초등학교	중학교	고등학교
I. 세계시민으로 자나라요	I. 세계시민의 이해	I. 세계화와 세계시민
II. 달라서 더 좋아요	II. 환경과 지속 가능한 삶	II. 환경과 에너지
III. 지구 환경을 생각해요	III. 문화의 다양성	III. 문화다양성과 다문화 사회
IV. 보다 나은 우리들의 삶을 꿈꾸어요	IV. 빈곤과 불평등	IV. 경제적 불평등
V. 평화로운 세상을 위해 노력해요	V. 전쟁, 난민 그리고 평화	V. 전쟁과 평화, 그리고 인간 안보
VI. 지속 가능한 지구촌을 만들어요	VI. 인간 안보	VI. 세계시민과 지속 가능한 발전
VII. 세계 질서		

출처: 박재준 외(2018); 이창우 외(2018); 황규덕 외(2018)를 참고하여 연구자 작성

평화와 인간안보, 지속 가능한 발전 등의 내용을 공통적으로 포함하고 있다.

2. 분석 방법

본 연구에서는 내용분석(content analysis)을 통해 세계시민교육 교과

서 내 텍스트와 삽화 내용을 포괄적으로 검토하였다. 내용분석이란 텍스트와 이미지, 상징적 사안(symbolic matter)에 대한 체계적인 읽기를 수반하는 작업으로 연구의 핵심 질문과 관련된 범주로 정보를 재구성하는 작업이다(Bowen, 2009; Krippendorff, 2019). 내용분석은 양적 혹은 질적 분석을 모두 포함하여 연구자의 질문에 따라 선택하거나 모두 활용할 수 있다. 양적 내용분석은 핵심어 혹은 핵심내용이 어떠한 빈도로 구성되며 이들이 어떠한 연결 관계를 맺는지에 초점을 두며, 질적 내용분석은 텍스트나 메시지의 내용과 구조를 보다 심층적으로 분석하여 단순히 주어진 화자의 메시지를 받아들이는 것이 아니라 텍스트에 포함된 가치 및 이데올로기를 탐색하는 것에 관심을 둔다(이동민, 2014; Bowen, 2009; Krippendorff, 2019).

본 연구에서는 <표 3>에 제시되는 바와 같이 연구자의 질문에 따라 양적, 질적 내용분석을 모두 종합하여 활용하였다. 양적 내용분석의 빈도를 파악하기 위해서는 페이지를 분석단위로 설정하였다. 즉 교과서 내 각 페이지에 ‘성평등’ ‘성불평등’ ‘성차별’ 등의 단어가 1회 이상 직접 언급되거나, 성평등 이슈의 중요성 혹은 성불평등에 대한 문제가 내용으로 제시될 경우 빈도에 포함되도록 코딩 작업을 진행하였다. 양적 내용분석을 보완하기 위하여 질적 내용분석을 함께 실시하였다. 질적 내용분석은 교과서의 삽화, 텍스트를 반복적으로 검토하여 교과서간 공통적, 지속적으로 발견되는 주제를 정리하였다.

분석의 틀은 기존 선행연구 문헌을 참고하여 교과서 분석을 ‘내용 측면’과 ‘형식 측면’으로 구분하였다. 젠더적 관점을 통해 교과서를 분석한 기존의 연구는 교과서 내에 성평등 관점이 두 가지 측면에서

〈표 3〉 본 연구의 연구방법

분석의 틀		분석 방법
내용 측면 (세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용은 무엇이며, 얼마나 포함되었는가?)	글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등	양적 질적 내용 분석
	성불평등과 다양성	
	젠더와 글로벌 빈곤 감소	
	성과 재생산 시민권	
	젠더 폭력, 분쟁과 평화교육	
형식 측면 (세계시민교육 교과서의 구성과 내용이 성불평등과 고정관념을 해소하는 방식으로 다루어졌는가?)	등장인물의 비중 및 분포	질적 내용 분석
	역할 및 특성	
	활동 및 직업	
	젠더관계	

출처: Arnot(2009), 정해숙 외(2010)의 연구를 토대로 연구자 작성

이루어질 수 있다고 정리한다(정해숙 외, 2010). 첫 번째는 ‘내용 측
면’에서 성평등 자체에 대한 이슈를 포함하여 교육하는 것이고, 두
번째는 ‘형식 측면’에서 성평등적 관점을 고려하여 내용을 선택하고

구성하는 것이다. 예를 들어 여성과 여아, 국내외 성불평등 이슈가 교과서 상에서 배재되었을 경우 내용적 측면에서 교과서가 성불평등하게 다루졌다고 볼 수 있다. 또한, 여성을 어머니, 가사노동자 등 특정 역할을 수행하는 주체로 묘사할 경우 혹은 특정 성에 대한 언어적, 비언어적 편견을 포함할 경우 형식적 측면에서 교과서가 젠더적으로 편향되어 나타났다고 볼 수 있다. 본 연구는 이러한 내용적 측면과 형식적 측면을 포함하여 교과서 분석을 진행하였다. 또한 교과서의 내용 측면을 분석하기 위해 앞서 언급된 Arnot(2009)의 연구를 토대로 성불평등과 다양성, 젠더와 글로벌 빈곤 감소, 성과 재생산 시민권, 젠더 폭력, 분쟁과 평화교육의 네 가지 젠더 관련 주제로 나누어 살펴보고자 하며, 이와 함께 ‘글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등’의 항목을 추가하여 총 5가지 주제로 나누어 내용을 분석하였다. 교과서의 형식 측면을 분석하기 위해서는 정혜숙 외(2010)의 연구에서 교과서의 성차별 실태분석을 위해 개발된 분석 항목을 차용하여 활용하였다.

종합해보면, ‘세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용은 무엇이며, 얼마나 포함되었는가?’의 내용 측면에 답하기 위해서는 양적, 질적 내용분석을 활용하였으며, 양적 내용분석의 분석단위는 페이지를 기준으로 하여 전체 교과서 내 젠더 이슈의 빈도를 파악하였다. 또한 ‘세계시민교육 교과서의 구성과 내용이 성불평등과 고정관념을 해소하는 방식으로 다루어졌가?’의 형식 측면에 답하기 위해서는 교과서의 텍스트, 삽화 등의 내용을 심층적으로 분석하는 질적 내용분석을 사용하였다.

IV. 세계시민교육 교과서 분석

1. 세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용 측면

1) 단위 내 빈도 분석

세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용이 얼마나 포함되어 있는지 살펴본 결과 <표 4>에 제시된 바와 같이 초등학교 교과서에는 5.26%, 중학교 교과서에는 3.81%, 고등학교 교과서에는 8.97%의 비중으로 포함된 것으로 나타났다. 구체적으로 초등학교 세계시민교육 교과서의 경우에는 다양성에 대한 단위인 ‘II. 달라서 더 좋아요’와 빈곤문제를 다루는 단위인 ‘IV. 보다 나은 우리들의 삶을 꿈꾸어요’ 그리고 지속가능발전목표 드을 설명한 ‘VI. 지속 가능한 지구촌을 만들어요’의 세 개 단위에서 총 6회의 빈도로 젠더관련 단어 혹은 이슈가 언급되었다. 중학교 교과서의 경우, 문화 다양성을 다루는 단위인 ‘III. 문화의 다양성’에서 2회, 인간 안보를 다루는 단위인 ‘VI. 인간 안보’에서 3회 총 5회가 언급되었고 다른 학교급에 비해 가장 낮은 비중으로 젠더이슈를 포함하고 있었다. 반면 고등학교 세계시민교육 교과서의 경우, 가장 많은 비중으로 성(불)평등과 관련된 내용을 다루고 있는 것으로 나타났다. ‘I. 세계화와 세계시민’에서 1회, ‘III. 문화다양성과 다문화 사회’에서 2회, ‘IV. 경제적 불평등’에서 1회, V. 전쟁과 평화, 그리고 ‘인간 안보’에서 2회, ‘VI. 세계시민과 지속 가능한 발전’에서 7회로 환경과 관련된 단원을 제외하고는 모든 단위에서 성(불)평등 관련 서술이나 단어를 포함하여 제시하였다.

〈표 4〉 세계시민교육 교과서 내 빈도분석

초등학교	빈도	구성비 (%)	중학교	빈도	구성비 (%)	고등학교	빈도	구성비 (%)
I. 세계시민으로 자나라요	-	-	I. 세계시민의 이해	-	-	I. 세계화와 세계시민	1	1/22
II. 달라서 더 좋아요	1	0.88	II. 환경과 지속 가능한 삶	-	-	II. 환경과 에너지	-	-
III. 지구 환경을 생각해요	-	-	III. 문화의 다양성	2	1.53	III. 문화다양성과 다문화 사회	2	1.38
IV. 보다 나은 우리들의 삶을 꿈꾸어요	1	0.88	IV. 빈곤과 불평등	-	-	IV. 경제적 불평등	1	0.69
V. 평화로운 세상을 위해 노력해요	-	-	V. 전쟁, 난민 그리고 평화	-	-	V. 전쟁과 평화, 그리고 인간 안보	2	1.38
VI. 지속 가능한 지구촌을 만들어요	4	3.51	VI. 인간 안보	3	2.3	VI. 세계시민과 지속 가능한 발전	7	4.82
VII. 세계 질서				0	0			
총계	6	5.26(3/14)		5	3.81(5/131)		13	8.97(13/145)
평균	6.15							

출처: 연구자 작성

각 학교급의 결과를 종합해보면 세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용은 3~8% 사이로 낮은 비중으로 나타나고 있는 것을 알 수 있다. 각 학교급을 종합한 평균은 6.15%로 나타난다. 이 수치는 한 페이지 내에 성(불)평등과 관련 단어나 서술이 하나라도 제시된 경우를 포함하였기 때문에, 문단이나 문장 수준의 단위로 분석할 경우 실제 교과서 내 성(불)평등과 관련된 언급은 더 미비할 것으로 예측된다. 이 결과는 나장함·조대훈(2017)의 연구에서 세계시민

교육 유관기구에서 발간한 교육자료를 분석하여 ‘성평등’의 단어가 가장 낮은 빈도로 나타나는 단어 중 하나였다는 연구 결과와 일치한다. 즉, 유관기관에서 발간한 세계시민교육 교육자료를 비롯하여 교육청에서 발간한 세계시민교육 교과서에서도 ‘성평등’ 단어와 서술은 낮은 빈도로 출하여 국내 세계시민교육 담론 내 ‘성평등’ 이슈가 전반적으로 소외되고 있음을 시사한다.

2) 주제별 분석

세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용을 주제별로 나누어 살펴본 결과 <표 5>에서 제시된 대로 ‘글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등’과 관련된 단어 및 서술이 12회로 가장 많은 비중으로 출현하였으며, ‘성불평등과 다양성’과 ‘젠더 폭력, 분쟁과 평화교육’에 대해서는 각각 5회, ‘젠더와 글로벌 빈곤 감소’와 ‘성과 재생산 시민권’에 대해서는 각 1회 출현한 것으로 나타났다.

주제별로 나누어 살펴보면, ‘글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등’의 주제가 가장 많은 비중을 차지한다. 이 주제가 가장 빈도가 높은 이유는 교과서 내에 SDGs 혹은 MDGs를 소개하는 내용에서 ‘성평등’ 목표가 그 일부로써 함께 제시되었기 때문이다. 예를 들어, SDGs의 17개 목표 내 ‘5번 양성평등 목표’ 및 MDGs의 ‘3번 목표 성평등과 여성 자력화의 촉진’의 목표를 아이콘과 함께 언급한 경우, 혹은 전 세계가 함께 해결해 나가야 할 문제 30개 중 한 가지로 ‘성차별’의 단어가 언급된 경우를 포함한다. 고등학교 교과서에서는 지구촌 각종 문제의 하나로 ‘성평등’ 문제를 언급하여 구체적인 사례를 아래와 같이 제시하였다.

〈표 5〉 주제별 빈도분석

	초등학교		중학교		고등학교		총계	
	빈도	구성비	빈도	구성비	빈도	구성비	빈도	구성비
글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등	4	3.51	-	-	8	5.52	12	3.08
성불평등과 다양성	1	0.88	2	1.53	2	1.38	5	1.28
젠더와 글로벌 빈곤 감소	1	0.88	-	-			1	0.27
성과 재생산 시민권	-	-	-	-	1	0.69	1	0.27
젠더 폭력, 분쟁과 평화교육	-	-	3	2.3	2	1.38	5	1.28
총계							24	6.15

출처: 연구자 작성

여자라는 이유로 자전거를 탈 수 없는 사우디아라비아의 현실을 그린 영화 ‘와즈다(Wadida)’ 이슬람 율법이 엄격한 사우디아라비아에서 여성들은 많은 것을 포기해야만 한다. 사우디아라비아 여성들은 이슬람 율법 해석을 근거로 자전거는 물론 자동차 운전도 금지되어 있고, 남편의 허락 없이는 혼자 여행하는 것도 불가능하다(이창우 외, 2018: 139)

그러나 이 경우를 제외하고는 글로벌 아젠다 일부로서 성평등 목표를 언급할 뿐, 이 목표가 구체적으로 무엇을 목표로 하고 있는지 어떠한 내용과 지표를 포함하는지에 대한 세부 내용은 제시하지 않고 있다. 이와 같이 세계시민교육 내 ‘성평등’이 전지구적으로 함께 노력해야 할 목표임을 제시하는 것에서는 긍정적이나, 여러 다른 목표의 일부로만 제시되어 성평등 목표의 구체적인 설명이 미흡하다는

점은 성평등 이슈에 대한 중요성과 문제의식을 인식하게 하는데 있어 한계가 있을 것으로 보인다.

두 번째 주제인 ‘성불평등과 다양성’은 ‘글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등’ 다음 많은 비중으로 젠더이슈가 나타나는 항목이며, 유일하게 초등학교와 중학교, 고등학교 모두 나타난 항목이다. 이 주제에서는 다양한 문화 내 성차별 이슈에 대해 제시하거나, 국내 결혼이주여성에 대한 문제를 언급하였다. 예를 들어 이슬람교에서 여자들에게 히잡을 쓰게 하는 것이 남녀 차별인지에 대한 문제제기를 제시한다(박재준 외, 2018: 36). 이러한 문제제기에 대해 ‘히잡으로 멋을 낸다’ 혹은 ‘어른이 되면서 히잡 쓰기를 선택했다’ 혹은 ‘이슬람교를 믿지만 히잡을 쓰지 않는다’고 다양한 의견을 제시하는 여성 사례가 나타난다. 다른 예로는 한국의 다문화 사회를 이해하기 위한 일환으로 한국 결혼이주 여성이 증가하는 것에 대한 언급이 나타나기도 한다. 이러한 예시는 문화마다 다양한 양상의 여성성이 있음을 보여주거나 결혼이주여성 문제를 가시화하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 히잡을 통한 여성이 겪는 불평등 문제나 결혼이주여성이 겪는 폭력이나 차별 등의 문제에 대해 구체적으로 언급하고 있지 않으며, 특히 히잡을 쓰는 것이 개인의 가치관 문제라는 유보적인 태도를 보임으로써 이를 둘러싼 구조적인 문화적 성차별적 문화에 대한 비판적인 이해를 충분히 드러내지 못하고 있다.

세 번째 주제인 ‘젠더와 글로벌 빈곤 감소’와 관련해서는 초등학교에서 1회 언급된 것을 제외하고는 찾아볼 수 없었다. 언급된 사례는 공정무역에 대한 설명으로 ‘공정무역은 경제적으로 불이익을 받는 생산자들을 위한 공정한 가격의 지불, 양성평등, 합리적인 노동조

건, 환경 보호 등의 원칙에 근거를 두고'있다는 서술이 유일하다(박재준 외, 2018: 105). 경제적으로 불이익을 받는 생산자들의 일부로 경제활동 및 작업시장에서의 소외된 여성이나 저임금노동 혹은 단순 직종에 종사한 여성들을 포함한 것으로 보이나, 성불평등에 대한 구체적인 서술이나 사례는 찾아볼 수 없었다. 이 사례를 제외하고는 세계시민교육 교과서 내 빈곤, 가난, 경제적 불평등 문제를 서술할 때 여성의 이슈는 전혀 언급되지 않았다는 것은 전 세계 빈곤 인구 중 여성이 대다수를 차지하고, 빈곤과 관련된 여성의 이슈가 심각하다는 문제의식이 충분히 고려되지 않았음을 보여준다.

네 번째 주제인 '성과 재생산 시민권'에 대해서는 모든 교과서를 통틀어 단 1회만 언급되었다. 고등학교 교과서 한편에 '산모의 안전한 출산을 도모하고 아기에게 위생적인 환경을 제공하는 기초적인 출산준비로 마마키드'를 소개하는 문구가 이에 해당한다(이창우 외, 2018: 93). SDG 5.6에서도 명시되듯 여성의 안전한 성·재생산 권리 보장은 국제사회의 중요한 목표임에도 불구하고 세계시민교육 내 이 주제에 대한 충분한 고려가 이루어지지 않은 것으로 보인다.

마지막으로 '젠더 폭력, 분쟁과 평화교육'에 대해서는 중학교와 고등학교 교과서에서 각각 3회, 2회 출현하여 약 1.28%의 비중으로 나타났다. 특히 고등학교 교과서에서는 실천하는 세계시민의 예시로 아프리카 최빈국의 소녀에서 세계적인 슈퍼모델이자 인권 운동가 와리스를 소개하며 아래와 같이 여성 할례의식의 심각성을 언급한다.

여성 할례 의식의 피해자는 전 세계적으로 1억 3,000만 명에 이른다. 수많은 소녀들이 목숨을 잃고 고통을 받는다. 와리스는

이 사실을 폭로하면서 세상의 주목을 받았고, 2004년부터는 유엔 여성 인권 보호 특별 대사로 임명되어 전 세계를 돌며 아프리카 여성들의 인권 보장을 호소하고 있다(이창우 외, 2018: 123).

중학교 교과서의 경우에는 파키스탄의 이슬람 근본주의 무장세력인 탈레반이 여성들에 대한 교육을 금지하자 여성의 교육받을 권리를 주장하며 테러를 당하기도 한 말랄라의 사례가 제시된다. 이 두 가지 예시 모두 젠더 폭력의 대표적인 사례로 평화로운 사회를 만들어 가는데 있어 젠더가 고려되어야 함을 보여준다.

종합해보면 성(불)평등과 관련된 내용을 세계시민교육 내 다루어야 할 국제 아젠다 혹은 전지구적 문제로 명시하고 있으나, 성평등에 대한 개념적 서술이나 이를 직접적으로 다루는 내용은 전반적으로 미흡한 것으로 나타났다. 또한 성불평등과 관련된 국내외 이슈들에 대한 구체적인 설명 부재하며, 일부 제시된 사례들에 대해서도 성평등 문제의 단순화하여 충분한 인식을 제고하기에는 제한적으로 보인다. 특히 빈곤이나 성과 재생산 이슈는 그 중요성과 심각성에도 불구하고 거의 언급되지 않았다. 이러한 젠더 이슈의 배제는 전지구적 문제로서 젠더이슈가 인식되지 않거나 중요하지 않게 여겨지게 할 가능성이 있다는 점에서 비판적으로 검토해 보아야 할 부분이다.

2. 세계시민교육 교과서 구성의 형식 측면

1) 세계시민으로서 주체적인 여성상 제시

교과서에 나타난 여성의 이미지는 중립적이거나 객관적이기 보다는 특정한 맥락 속의 사회적인 의미 관계를 함축하고 있다(남호엽,

2010). 즉 교과서 속의 여성의 이미지는 문화적 산물이기도 하며 그 교과서가 그려내고 있는 여성상을 내포한다. 이러한 점에서 세계시민교과서 내 여성과 여아가 어떻게 묘사되었는지를 살펴보는 것은 세계시민교육이 성역할 고정관념을 도전하는 방식으로 구성되었는지 혹은 강화하는 방식으로 구성되었는지 살펴보는 데 도움이 된다.

세계시민교육 교과서에 나타난 여성 이미지의 모습은 전반적으로 적극적이며 주체적인 모습으로 묘사된다. 예를 들어 [그림 1]에서 나타나는 바와 같이 초등학교와 중학교 교과서에 12살 여아가 어린이 환경단체 대표로 전 세계 정상들을 향해 연설하고 있는 삽화가 제시되거나, 여성의 교육받을 권리를 주장한 말랄라를 더 나은 지구촌을 만들기 위해 활동하는 사람 중 한명으로 나타내고, 생물 다양성 보호의 중요성을 언급하며 여성 전문가인 제인구달을 제시하는 등 세계문제에 적극적으로 참여하고 주체적으로 행동하는 여성들의 사례

	
<p>환경문제에 참여하는 제인구달 박사 (박재준 외, 2018: 45)</p>	<p>환경단체 대표 어린이 UN 연설 (황규덕 외, 2018: 44)</p>

[그림 1] 세계시민으로서의 주체적인 여성상 예시

를 다수 포함하고 있다.

또한 중학교 교과서를 보면 ‘세계시민성’을 설명하기 위하여 ‘러시아(구소련)의 헝가리 침략 공세가 있을 시절 세상의 불의에 대해 진지한 생각하고 이에 저항했던 인물로 ’실라‘ 라는 여성의 사례를 아래와 같이 소개한다.

실라는 텔레비전 속의 그 장면을 보고 무척 화가 났다. 러시아(구소련)의 압제에 저항하는 헝가리의 시민들이 조직적이지도 않고 무기도 없이 자신의 모습을 희생하고 있었기 때문이다. ... “가진 어딜 간다고 그래. 정신차려, 이 아가씨야.” 하지만 실라는 텔레비전 앞에서 무력하게 앉아 단순한 구경꾼이 되고 싶지는 않았다. ... 훗날 실라는 혁신적인 영양 교육 기구를 창설하여 남부 아프리카 지역의 기아 문제와 싸웠다(황규덕 외, 2018: 132).

이러한 사례에서 보여주는 바와 같이 여성 역시 남성과 함께 적극적인 세계시민으로서 제시된다. 이는 세계시민을 묘사하는데 있어 여성 인물을 배제하지 않고 포함함으로써 세계시민이 특정한 성에 편향되지 않음을 보여준다는 점에서 긍정적이다. 또한 환경, 정치, 사회 등의 활동에 적극적인 활동의 주체로서 여성을 부각시키고 있다는 점에서 소극적이거나 전형적인 여성성을 강조하는 기존의 성역할 고정관념을 탈피한 성평등한 관점이 반영되었다고 보인다.

2) 등장인물의 균등한 성별 비중



교과서에서 성불평등한 요소가 나타나는 대표적인 사례는 서술내

용이나 삽화에 여성을 상대적으로 적게 등장하게 하거나 역사적으로 공헌한 여성 인물을 배제하는 등의 ‘희소성(invisibility)’의 방식이다(정해숙 외, 2010). 이러한 측면에서 교과서 내 삽화나 서술에서 남성과 여성이 동등하게 제시되는지에 대한 쟁점은 지속적인 연구 관심사로 이어져 왔다(남호엽, 2010). 세계시민교육 교과서의 경우, 인물삽화나 인물사례가 등장할 때 전반적으로 남성과 여성이 균형 있게 등장시키려 한 노력이 엿보인다. 예를 들어 세계시민교육 교과서를 시작하는 페이지에는 초등학교, 중학교, 고등학교 모두 ‘세계시민’을 상징화 하는 어린이나 청소년을 삽화로 제시하고 있는데 이 경우 남아와 여아를 모두 제시한 것이 특징적이다. 특히 남아와 여아뿐만 아니라 다양한 인종이 함께 어우러져 있는 모습을 제시하며 세계시민으로서 다양한 문화권과 인종이 함께 더불어 살아가는 모습을 의도적으로 나타내고자 한 것으로 보인다.

		
(박재준 외, 2018: 6)	(황규덕 외, 2018: 8)	(이창우 외, 2018: 8)

[그림 2] 세계시민을 상징하는 등장인물의 균등한 성별 구성

또한 역사적 인물을 제시할 때에도 남성과 여성을 동일한 비중과 분포로 포함하고자 한 노력이 나타난다. 예를 들어 세계시민주의를 설명하면서 미국의 28대 대통령 우드로 윌슨(남성), 남아프리카공화국 최초의 흑인 대통령 넬슨 만델라(남성)와 함께 사회운동가이자 정치가인 엘리너 루스벨트(여성)를 함께 제시하였다(이창우 외, 2018: 19). 역사적 인물을 제시할 때 남성만을 제시할 경우, 여성의 사회적 기여와 영향력은 덜 중요하다는 인식을 심어줄 수 있다(정해숙 외, 2010). 특히 세계시민의 개념을 소개할 때 역사적 인물을 함께 배치하는 것은 학생들에게 누가 ‘세계시민’으로 상징화 되는지에 대한 암묵적 메시지를 전달할 수 있다. 따라서 이때 남성과 여성이 함께 제시된 것은 ‘이상적인 세계시민’이 남성과 여성을 모두 의미한다는 메시지를 전달한다는 점에서 성평등한 관점을 견지한 것임을 알 수 있다.

<p>세계시민주의</p> <p>모든 국가의 정치적 독립과 영토 보전을 보장하기 위해 국제적 행동을 만들어야 합니다.</p> <p>우리는 세계적 신인으로서 국가 연합과 인류의 삶에 희망이 되기를 것으로 믿습니다.</p> <p>평범한 시민이지만 세계의 사회·경제 문제를 가장 큰 과제로 생각하는 사람들이 행동합니다.</p>  <p>▲ 우드로 윌슨 ▲ 엘리너 루스벨트 ▲ 넬슨 만델라</p>	<p>종교 다양성을 존중하는 관용의 모습들</p> <p>2010년 미국 뉴욕 경찰국은 시크교 경찰들에게 모자 대신 머리에 띠를 두라는 것을 허용하였습니다. 같은 해 캐나다와 스코틀랜드에서는 무슬림 여성 경찰들에게 히잡 착용을 허락하였고, 터키에서도 라우지에서 일하는 사람들이 업무 중에 히잡을 착용할 수 있게 되었습니다. “누가 경찰을 종교 다양성을 존중하는 인물이냐”고 묻는다면 “실은 다들”이라는 뉴욕 경찰 국장의 말은 바로 종교 다양성을 존중하는 관용의 모습이 아닐까요?</p> 
<p>역사적 인물 중 세계시민 (이창우 외, 2018: 19)</p>	<p>종교 다양성 존중 예시 (박재준 외, 2018: 99)</p>

[그림 3] 다양한 성별 예시

이 외에도 개념에 대해 설명하거나 사례를 제시할 때 남성과 여성을 균등하게 구성하고자 하였다. 그 예로 종교 다양성을 존중하는

관용의 모습에 대해 서술할 때 남성과 여성의 사례를 모두 언급하며 삽화에도 남성과 여성의 사진을 함께 제시한다.

2016년 미국 뉴욕 경찰국은 시크교 경찰관들에게 모자 대신 머리에 터번을 두르는 것을 허용하였습니다. 같은 해 캐나다와 스코틀랜드에서는 무슬림 여성 경관들에게 히잡 착용을 허용하였고... (박재준 외, 2018: 39).

또한 교실 내 발표장면을 삽화로 제시할 때에 남학생과 여학생이 각각 발표하는 모습을 함께 제시한다든지(박재준 외, 2018: 52), 환경 파괴 문제를 뉴스형식을 빌려 소개할 때에도 남자 기자와 여자 기사를 함께 제시(황규덕 외, 2018: 33)하는 등 교과서 내 삽화와 사례에서 남성과 여성이 균형 있게 제시된 것을 알 수 있다.

이와 같이 세계시민교육 교과서의 인물등장은 특정성에 편향적이지 않게 균형 있게 제시되어 있으며, 이를 통해 성별 구성에서 형평성을 확보하고자 한 것으로 보인다. 이러한 노력은 여학생과 남학생 모두에게 세계시민의 역할모델을 제시한다는 점에서 긍정적이다.

3) 성 분리적 활동을 통한 성차별적 역할 인식 재생산

세계시민교육 교과서 내 주체적인 여성상을 제시하고 등장인물의 성별 형평성을 확보하는 등 성평등성을 제고하기 위한 전향적인 접근이 나타나는 한편, 여전히 일부 활동이나 분야에서는 남성성과 여성성을 분리하는 서술이나 묘사가 관찰되었다. 예를 들어 아래 그림에서 제시된 바와 같이 친구들이 지닌 다양한 특성을 삽화와 함께 소개할 때, 남성은 운동을 좋아하는 특성으로 여성은 그림 그리기나



[그림 4] 성 분리적 활동 예시

독서, 꾸미기를 좋아하는 모습으로 묘사된다. 신체단련의 영역은 남성에게, 정적인 활동은 여성에게 국한되는 모습이다.

그리고 남성은 관리자나 기술직으로, 여성은 단순 노동직 혹은 육아를 전담하는 역할로 묘사되는 등 등장인물 내 성별 직종 분리 묘사가 나타나기도 하였다. 예를 들어 패스트 패션의 문제점에 대해 논의하기 위하여 의류공장의 모습이 삽화로 제시될 때, [그림 5]에 나타나는 바와 같이 남성은 기계를 다루는 기술직으로 묘사되거나 공장을 관리하는 관리인으로 묘사되는 한편, 여성은 의류를 개는 모습으로 묘사되며 공장 내 남성과 여성의 역할이 명확히 분리된 모습을 보여준다.



또한, 난민이 국경을 넘는 삽화가 제시될 때 아이를 안고 있는 여성의 모습과 힘들어하는 여성을 도와주기 위해 여성 노인 세 명이 등장하는 모습이 그려진다(박재준 외, 2018: 94). 이는 난민여성의 실

태를 반영한 모습이기도 하겠으나, 동시에 자녀 양육의 책임이 온전히 여성의 몫이라는 역할 인식을 나타낼 가능성이 있다.

	
<p>의류 공장노동자의 모습 (박재준 외, 2018: 55)</p>	<p>육아 전담 난민 여성 (박재준 외, 2018: 94)</p>

[그림 5] 성차별적 역할 인식 예시

이와 유사하게 물을 길는 역할은 온전히 여성이 담당하는 모습이 일관적으로 나타난다. 예를 들어 [그림 6]과 같이 깨끗한 물을 사용할 수 없는 환경에서 필요한 물을 모으고 있는 여성들의 사진이 제시되는데, 이 사진 속의 남성들은 이를 관망 혹은 감독하는 모습으로 나타난다(이창우 외, 2018: 31). 인간 안보를 서술하는 단원에서도 아프리카 한 마을 물탱크 앞에서 물을 얻기 위해 기다리고 있는 주민들의 사진을 제시하는 데, 이때 주민들은 모두 여성이다(이창우 외, 2018: 110). 이는 물을 길는 역할이 여성에게 국한되고 있는 현실을 보여준다는 점에서 의미가 있으나, 이에 대한 비판적인 문제 제기나 설명이 부재한 상태에서 이러한 양상이 반복적으로 제시되는 것은 성 정형화된 역할 인식을 길러줄 가능성이 있다.

<p>• 깨끗한 물을 사용할 수 없는 환경에서 살아가는 사람들</p> 	 <p>▲ 아프리카의 한 마을 물탱크 앞에서 주민들이 물을 얻기 위해 기다리고 있다.</p>
<p>물 끄는 여성 (이창우 외, 2018: 31)</p>	<p>물을 얻기 위해 기다리고 있는 여성 (이창우 외, 2018: 110)</p>

[그림 6] 성차별적 역할 인식 예시

이러한 사례에서 살펴본 바와 같이 세계시민교육 교과서 내 정형화된 여성성과 남성성의 모습이 묘사되거나, 성 분리적 활동을 통한 남성 중심의 위계적인 인식이 관찰되기도 하였다. 이러한 성 분리적 활동은 활동적인 남성과 조신한 여성, 혹은 지시하는 남성과 지시받는 여성, 육아를 책임지는 여성 등의 성고착화된 편견을 갖게 할 수 있다는 점에서 비판적으로 성찰되어야 한다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 국내 세계시민교육에 대한 논의와 실천이 성평등 이슈와 연계하여 어떻게 확대할 수 있는지 탐색하고자 세계시민교육 교과서를 젠더 관점에서 분석하였다. 분석된 교과서는 서울, 경기, 인천, 강원 4개 교육청이 공동으로 개발한 세계시민교육 인정교과서인

「지구촌과 함께하는 세계시민」이며 초등학교, 중학교, 고등학교교과서 3종을 분석하였다. 내용분석을 통해 교과서 내에 텍스트와 삽화를 포괄적으로 검토하여 성(불)평등에 대한 내용이 얼마나 포함되었는지의 ‘내용 측면’과 교과서 내용과 구성이 성평등 관점에서 구현되었는지의 ‘형식 측면’으로 나누어 분석하였다.

분석결과, 세계시민교육 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용이 초등학교 교과서에는 5.26%, 중학교 교과서에는 3.81%, 고등학교 교과서에는 8.97%의 비중으로 포함되어 전반적으로 교과서 내 성(불)평등과 관련된 내용이 낮은 비중으로 나타났다. 주제별로 나누어 살펴보면, ‘글로벌 아젠다 및 전지구적 문제로서 성(불)평등’과 관련된 단어 및 서술이 12회로 가장 많은 비중으로 출현하였으며, ‘성불평등과 다양성’과 ‘젠더 폭력, 분쟁과 평화교육’에 대해서는 각각 5회, ‘젠더와 글로벌 빈곤 감소’와 ‘성과 재생산 시민권’에 대해서는 각 1회 출현한 것으로 나타났다. 즉, 성평등이 SDGs 내 목표로 언급되기는 하지만 구체적인 성(불)평등의 개념이나 사례에 대한 내용은 미흡하다. 특히 여성 빈곤과 여성의 재생산권 침해에 대한 문제에 대한 중요성과 심각성에도 불구하고 이에 관한 내용은 거의 다뤄지지 않았다. 교과서 구성의 형식적 측면을 살펴보면 세계시민이 특정성에 편향되어 묘사되지 않고 있으며, 다양한 분야에서 전지구적 문제를 해결하기 위해 활동하는 여성들의 사례를 제시하면서 세계시민으로서 주체적인 여성상을 보여주고 있다는 측면에서 성평등한 관점이 반영되었다고 보인다. 또한 교과서의 다양한 예시를 위한 인물 등장에서도 남성과 여성을 함께 제시하며 성별 구성의 형평성을 확보하고자 노력하였다. 그러나 일부 사례에서는 여전히 교과서 내 여성과 남성의

역할을 구분하며 성 분리적 활동을 통한 성차별적 인식을 나타나기도 했다.

이러한 결과를 토대로 국내 세계시민교육 연구와 실천에 대한 시사점을 다음과 같이 도출하였다. 첫째, 세계시민교육 내 성평등 이슈의 중요성 및 구조적 성불평등과 차별에 대한 내용이 확대되어야 한다. 본 연구결과에 따르면 세계시민교육 교과서 내 성(불)평등에 대한 언급과 내용은 매우 미흡한 실정이다. 전 세계적으로 여성이 직면한 빈곤, 성적 억압, 폭력 등의 심각한 구조적 불평등이 심각함을 고려할 때 이에 대한 논의는 세계시민교육의 중요한 이슈로 다뤄질 필요가 있다. 기존 세계시민교육 내 성평등과 관련된 내용이 부족하다는 것은 한국사회에서 여전히 젠더이슈가 주변화 되고 있다는 것을 시사하며, 이러한 양상이 성불평등 문제를 지속시키고 악화시킬 가능성이 있다. 따라서 성불평등 이슈를 지구촌이 함께 해결해 나가야 할 구조적 불평등 이슈로 인식하며 세계시민교육을 통해 이에 대한 적극적인 고민과 논의를 이어가야 할 필요가 있다. 이를 통해 세계시민교육은 국내외 성불평등한 현상을 이해할 수 있는 중요한 통로이자 양성평등교육의 일환으로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 국내 세계시민교육의 담론과 실천을 젠더적 관점에서 재검토 하는 작업이 필요하다. 본 연구결과에 따르면 세계시민교육 교과서 형식 측면에서 일부 성차별적 요소가 발견되었다. 이는 비단 세계시민교육 교과서만의 문제가 아니며 기존의 교과서 및 다양한 교육내용 내에 성차별적 요소가 내재되어 있음이 지적된다(정해숙 외, 2010). 따라서 국내 세계시민교육의 내용에서 특정성을 이상적인 세계시민상과 연관 지어 제시하고 있지는 않은지, 성차별적 삽화나 예

시가 포함되어 있지는 않은지 등의 성찰과 이에 대한 개선이 필요하다.

이 연구는 기존 세계시민교육의 내용에 성불평등 이슈가 소외되고 있음을 밝히고 세계시민교육의 개념을 젠더적 관점에서 재해석하고 논의를 확장하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 이 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째 시도교육청에서 발행한 세계시민교육 교과서 3종을 분석대상으로 한정하여, 교육현장에서 활용되고 있는 다른 다양한 세계시민교육의 내용은 포함하지 못했다는 한계를 지닌다. 또한 이 연구에서는 페이지를 분석단위로 설정하여 문단단위나 문장단위에 비해 세밀한 분석이 이루어지지 못했다. 예를 들어 한 페이지 내에 성(불)평등과 관련 단어나 서술이 하나라도 제시된 경우 코딩에 포함하였기 때문에 문단이나 삽화 수준의 단위로 분석할 경우 교과서 내 성(불)평등 관련 내용분석이 더 정밀해 질 것으로 예상된다. 따라서 후속 연구로 다양한 교육내용을 포괄적으로 검토하고 분석 단위를 다양화 한 심층연구를 제안해 볼 수 있다. 나아가 세계시민교육의 내용뿐만 아니라 이것이 실천되는 과정에서도 암묵적인 성차별적 권력관계가 재생산되고 있지 않은지 비판적으로 살펴볼 필요가 있다. 이를 통해 세계시민교육 교과서 및 교육내용에 대한 비판적 성찰과 논의가 지속되고, 세계시민교육의 실천이 확대되기를 기대한다.

참고문헌

강순원(2014). 국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌시민교육의 과제. **국제이해**

교육연구 9(2). 1-31.

김선정, 김예린, 김영환(2018). 국제이해교육, 세계시민교육, 다문화교육의 개념적 관계에 대한 질적 연구: 국제교육개발협력 측면을 중심으로. **교육학연구** 56(2). 133-159.

김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. **시민교육연구** 47(1). 59-88.

나장함 · 조대훈(2017). 세계시민교육 유관기구 발간 교육자료에 나타난 세계시민교육의 양상 분석. **학습자중심교과교육연구** 17(24), 907-933.

남호엽(2010). 초등학교 교육과정에서 여성 이미지의 재현과 의미 구성의 전략: 사회과 교과서를 사례로. **사회과교육** 49(1). 115-127.

노혜정(2008). 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기: 미국 세계 지리 교과서 속의 ‘한국’. **대한지리학회지** 43(1). 154-169.

서울특별시교육청(2018). **2018 세계시민교육 기본계획**. 서울특별시교육청 민주시민교육과.

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

박재준, 고아라, 서화진, 옥성수, 윤영식, 윤지아, 장민희, 조규희(2018). **초등학교 지구촌과 함께하는 세계시민**. 서울: (주) 중앙교육.

박환보 · 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구** 54(2). 197-227.

이궁연(2017). 한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행. **국제개발협력** 3. 39-62.

이동민(2014). 초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구 - 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로, **대한지리학회지** 49(6). 949-969.

이창우, 만일홍, 서은정, 유명현, 이거현, 이종보, 정순기, 정애경, 정용민, 정지현, 원대식(2018). **고등학교 지구촌과 함께하는 세계시민**. 서울: (주) 중앙교육.

이혜정, 김아미, 남미자, 민윤, 박진아, 이신애, 이정연(2018). **학교 안 혐오현상과 교육의 과제**. 경기도교육연구원 연구보고서.

- 정해숙, 구정화, 최윤정(2010). **교과서의 성차별 실태분석 및 개선방안 연구**. 여성가족부.
- 조대훈(2016). 세계시민교육이란 무엇인가 - 새로운 도전과 과제. **서울교육**, 225, 겨울호
- 조혜승(2016). An Analysis of Tangled Rationales for Global Citizenship Education in South Korea. **국제이해교육연구** 11(2). 153-195.
- 황규덕, 김명선, 김미양, 서경진, 서재민, 이영렬,, 장경주, 한진, 황혜란(2018). **중학교 지구촌과 함께하는 세계시민**. 서울: (주) 중앙교육.
- 황세영(2018). 세계시민의식 개념의 지속가능발전교육 기여 가능성에 대한 질적 사례 연구. **환경교육** 31(1). 35-52.
- Andreotti, V.(2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3. 40-51.
- Arnot, M.(2006). Gender equality, pedagogy and citizenship: Affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education*. 4(2). 131-150.
- Arnot, M.(2009). A global conscience collective? Incorporating gender injustice into global citizenship education. *education, citizenship and social justice*. 4(2). 117-132.
- Arnot, M.(2010). Global Citizenship Education and Equality: Gendered Hegemonies, Tensions and a Global Gender Ethic. *Value, Religions and Education in Changing Societies*. Conference paper. 51-65.
- Bowen, G. A.(2009). Document Analysis as a Qualitative research Method. *Qualitative Research Journal*. 9(2). 27-40.
- Camica, S. & Franklin, B.(2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4). 311-322.
- Carter, A.(2001). *The Political Theory of Global Citizenship*. London and New York: Routledge.
- Cho, H. S. & Mosselson, J.(2017). Neoliberal Practices Amidst Social Justice Orientations: Global Citizenship Education in South Korea. *Compare: A Journal*

of Comparative and International Education. 1-18.

- Davies, L.(2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1). 5-25.
- Dill, J. S.(2013). *The longings and limits of global citizenship education*. New York, NY: Routledge
- Evans, M., Ingram, L. A., Macdonald, A., & Weber, N.(2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, *practice and context*. *Citizenship Teaching and Learning*. 5(2). 17-34.
- Goren, H. & Yemini, M.(2015): Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 1-22.
- Hyslop-Margison, E. & Sears, A.(2008). Challenging the Dominant Neo-Liberal Discourse: From human Capital Learning to Education for Civic Engagement, in Peters, M. & Britton, A. & Blee, H. (Eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp. 299-315). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Ibrahim, T.(2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*. 35(2). 177-194.
- Krippendorff, K.(2019). *Content Analysis An Introduction to Its Methodology (4th ed.)*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Marshall, H. & Arnot, M.(2008). *Globalising the school curriculum: gender, EFA and global citizenship education*. Recoup Working Paper 17. Cambridge: DFID and University of Cambridge.
- Marshall, H.(2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*. 9(3-4). 411- 426.
- Pais, A., and M. Costa(2017). An Ideology Critique of Global Citizenship Education. *Critical Studies in Education*. 3. 1-16.
- Tawil, S.(2013). *Education for ‘Global Citizenship’: A framework for discussion (Education*

Research and Foresight Working Papers Series, No. 7). Paris: UNESCO.

UNESCO(2015). **세계시민교육 교수학습 길라잡이**. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(역). 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
[UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO]

UNICEF(2017). *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*. NY: United Nations Children's Fund.

UNSD(2015). *The World's Women 2015: Trends and Statistics*. UN.

UNODC(2016). *Global Report on Trafficking in Persons 2016*. UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime).

Veugelers, W.(2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*. 9(3-4). 473-485.

WHO, Department of Reproductive Health and Research, London School of Hygiene and Tropical Medicine, South African Medical Research Council(2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Geneva: World Health Organization

<자료>

교육부(2016). 세계시민교육(Global Citizenship Education) 국제회의 개최. 교육부 보도자료. 2016. 10. 24일자.

교육부(2017). 관계부처 합동 『학교 내 학생 대상 성폭력 예방 대책』 발표. 교육부 보도자료. 2017. 2. 24일자.

서울특별시교육청(2017).서울교육청, 인정도서‘세계시민’개발·보급: 수도권 4개 교육청 공동 개발...학교별 세계시민교육 지원 위해 보급. 서울특별시교육청 보도자료 2017. 3. 17일자.

연합뉴스 [현장연결] 교육 분야 성희롱·성폭력 근절대책 발표. 연합뉴스. <https://www.yna.co.kr/view/MYH20181221005200038?section=video/all> 에서 검색. 2018.12.21.일자.

Abstract

Integrating Gender into Global Citizenship Education - Content analysis of Global Citizenship Education Textbooks -

Cho, Hye Seung

(Associate Research Fellow, Korean Women's Development Institute)

The purpose of this study is to explore the contents of global citizenship education(GCE) from a gender perspective, and to lay the theoretical foundation to integrate gender issues into GCE. To this end, this research analyzes GCE textbooks published by four Metropolitan City Offices of Education employing content analysis. As results, GCE textbooks rarely include contents related to gender (in)equality by representing 5.26%, 3.81%, and 8.97% of the textbooks of elementary, middle and high school respectively. In terms of topics, although a word of gender (in)equality is mentioned as an international agenda or a global problems in textbooks, the specific concept of it or various worldwide gender inequalities issues such as gender-based violence, women in poverty, reproductive rights were excluded. In terms of format aspects of the textbooks, the textbooks present gender perspective by describing woman as an independent global citizen, and by ensuring the equality of gender composition of characters. In some cases, however, the roles of women and men in textbooks are still

divided, and gender stereotype was recognized through sex=segregated activities. Based on these results, this research argues that it is required to expand the contents of GCE by including the importance of gender equality and global structural gender inequality problems, and that it is necessary to review the discourse and practice of GCE in Korea from a gender perspective.

Key words : Global citizenship education, Gender, Gender equality Content analysis

투고신청일 : 2019. 04. 29

심사수정일 : 2019. 06. 03

게재확정일 : 2019. 06. 07