

세계시민교육의 제도화에 관한 연구*

김종훈**

요약

본 연구는 전세계적으로 중요한 교육정책 의제로 급부상한 세계시민교육의 확산 및 제도화에 영향을 미치는 동인을 밝히는 것이었다. 이러한 연구 목적을 달성하고자 세계시민교육의 확산 및 제도화에 영향을 미치는 동인을 사회문화적 관점과 국제경제적 관점, 제도주의적 관점으로 구분하고, 다중 회귀분석을 사용하여 자료를 분석하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 사회문화적 관점을 나타내는 사회문화적 다양성 수준은 세계 각국의 세계시민교육의 교육정책과 교육과정, 교사교육에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 둘째, 국제경제적 관점을 보여주는 국제경제 관계 의존 정도는 세계 각국의 세계시민교육의 교육과정에는 통계적으로 유의한 긍정적인 영향을 미쳤으나, 세계시민교육의 교육정책과 교사교육에는 통계적으로 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 확인되었다. 셋째, 제도주의적 관점을 보여주는 세계시민사회와의 연계 정도는 세계 각국의 세계시민교육의 교육정책과 교육과정, 교사교육에 통계적으로 유의한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 본 연구결과는 제도주의적 관점이

* 이 논문은 연구자의 박사학위 논문, “세계시민교육의 제도화에 관한 연구”의 일부를 요약·정리한 것임.

** 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 기획행정실 실장,
jhkim@unescoapceiu.org

사회문화적 관점과 국제경제적 관점보다 개별 국가의 세계시민교육의 확산 및 제도화의 동인으로서 보다 많은 설득력을 지니고 있음을 보여준다. 본 연구결과는 세계시민교육의 정책 도입과 추진이 개별 국가 내부의 특수한 사회문화적·경제적 필요와 요구를 충족시키는 기능적 산물이라기보다 세계 사회의 제도적 환경 속에서 배태된 세계수준의 교육규범과 가치를 반영하는 제도적 구성물이라는 점을 시사하고 있다. 본 연구는 세계시민교육의 확산 및 제도화에 미치는 동인을 실증적 분석을 통해 규명했다는 점에서 의미가 있다.

주제어 : 세계시민교육, 제도화, 세계정치문화체제, 지속가능발전목표, 유네스코

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

전 세계적으로 글로벌화가 급속히 진행되면서 각국의 경계가 점차 희미해져 가는 가운데 ‘세계는 하나’라는 연대 의식을 강화하는 세계화(Robertson, 1992)가 정치, 경제, 사회, 문화 전 영역에 걸쳐 가속화되면서 세계화 시대에 부응하는 글로벌 교육담론으로서 세계시민교육(Global Citizenship Education, GCED)에 대한 관심도 증대되고 있다(강순원, 2014; 나장함, 조대훈, 2017; 조혜승, 2019; 한경구 외, 2015; Buckner & Russell, 2013; Goren & Yemini, 2017; Niens & Reilly, 2012; Pak, 2013; Ramirez & Meyer, 2012; Sklad et al., 2016; Torres, 2015).

세계시민교육은 2012년 9월 반기문 전 유엔 사무총장이 유의미하

고 변혁적인 양질의 교육을 모두에게 보장하기 위한 ‘글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)’을 수립하면서 세 가지 우선순위 중 하나로 세계시민의식 함양이 제시되면서(UN, 2012), 국제사회의 중요한 교육담론으로 주목을 받기 시작했고, 2015년 9월 유엔 지속가능발전 정상회의에서 채택한 ‘지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)’와 2015년 11월 유네스코 총회에서 채택한 ‘유네스코 교육 2030(UNESCO Education 2030)’에 반영됨으로써 마침내 2030년까지 전 세계가 공동의 노력을 통해 달성해야 할 범세계적 교육정책 목표가 되기에 이르렀다(UNESCO, 2014, 2015a).

유엔과 유네스코를 중심으로 한 국제사회가 세계시민교육을 세계화 시대의 핵심적인 교육 패러다임으로 설정함에 따라 전 세계 각국의 교육정책에도 커다란 영향을 미치고 있다. 세계시민교육은 급진적 이데올로기, 인종주의, 차별, 극단적 폭력, 경제적 위기, 기후 변화 등 우리가 직면한 문제들에 대해 세계 공동체의 일원으로서 지역적 또는 세계적으로 대응하고, 지속가능발전목표 달성을 위한 우리의 희망을 한데 묶어주는 새로운 교육 패러다임(UNESCO, 2014)으로 인식되고 있다. 이에 발맞춰 세계 각국은 학교 교육에서 교과 활동의 근간으로서 세계시민교육에 우선순위를 두고 있고, 교육정책에도 적극 반영하고 있다(Allan & Charles, 2015; Andreotti, Biesta, & Ahenakew, 2015; Fiala, 2006; GENE, 2017; Jorgenson & Shultz, 2012; Peterson, Milligan, & Wood, 2018; Tarozzi & Inguaggiato, 2018). 레바논, 몽골, 부탄, 스리랑카, 우간다. 캄보디아, 케냐, 콜롬비아, 필리핀 등 세계 각국 정부들은 국민국가의 일원이 아니라 세계사회의 일원으로 학생들을 교육시키기 위해 세계시민교육을 국가 교육과정에 반영하는 등

공교육의 흐름을 바꾸는 작업을 적극 추진하고 있다(APCEIU, 2019; IBE & APCEIU, 2018; UNESCO Bangkok Office & APCEIU, 2019).

민족주의 및 애국주의를 강조하던 교과서들에도 세계시민교육을 적극 반영하면서 그 내용이 변모되고 있는 모습은 세계 곳곳에서 찾아볼 수 있다. 세계 각국의 교육과정과 교과서의 내용 변화를 추적하여 비교한 다수의 연구결과에 따르면 세계시민성 함양을 위해 세계화, 문화다양성, 다문화주의, 인권, 환경적 권리, 학생 중심의 교육 확산을 점점 더 강조하는 경향이 나타나고 있음을 알 수 있다(김형렬 외, 2019; 모경환, 임정수, 2014; Bromley, Meyer, & Ramirez, 2011; Meyer, Bromley, & Ramirez, 2010; Moon & Koo, 2011; Ramirez, Bromley, & Russell, 2017; Ramirez, Suarez, & Meyer, 2007; Rauner, 1998; Soysal & Wong, 2007; UNESCO, 2017; Wong, 1991). 특히, <유네스코 세계교육 현황 보고서>에 의하면 세계시민교육이 주된 교육목적으로 삼고 있는 세계시민성은 1980년대에는 전 세계 조사대상 교과서의 13%가 이를 언급한 반면 2000-2008년에는 25%로 늘어난 것으로 나타났다(UNESCO, 2017). 이처럼 세계 각국이 교육과정과 교과서에 국민국가의 담론을 넘어 인류의 보편적 가치와 세계시민성 함양이라는 더 큰 세계적 담론을 핵심적인 교육내용으로 채워가고 있는 추세가 뚜렷해지고 있다.

이 같은 추세를 반영하듯 2000년 이래 관련 문헌과 연구도 점차 지속적으로 증가하고 있고 연구주제, 연구대상, 연구방법에서도 다변화가 이루어지고 있다(김선정, 주기연, 김영환, 2017; 박경희, 신지은, 2019; 박환보, 조혜승, 2016; 심희정, 김찬미, 2018; 윤노아, 최윤정, 2015; Pais & Costa, 2017; Parmenter, 2011; Wintersteiner 2018). 그러나

세계시민교육의 확산 및 제도에 미치는 영향 요인에 대한 체계적인 연구는 찾아볼 수 없는 실정이다.

세계시민교육이 전 세계적 차원에서 급속히 확산되고 제도화되고 있다면 이에 영향을 미치는 중요한 동인들이 무엇인지 정확히 살펴볼 필요가 있다. 세계시민교육은 유엔의 지속가능발전목표의 근간에 해당하는 핵심 목표이다(Mochizuki, 2019). 2030년까지 전 세계적으로 이의 달성 여부와 정도를 가늠해 보기 위해서라도 세계시민교육의 확산과 제도화 현상에 영향을 미치는 심층적인 요인을 규명하는 연구가 필요한 시점이다.

이에 본 연구에서는 기능론적 시각이라고 할 수 있는 사회문화적 관점, 국제경제적 관점 그리고 대안적 설명방식으로서 제도주의적 관점에서 세계시민교육의 확산과 제도화의 동인을 탐색해 보고자 한다. 전 세계 대부분의 개별국가들이 세계시민교육을 정책으로 채택한다면 그 중요한 요인이 무엇인지, 그러한 정책 수요가 기능적 필요에 의한 것인지 혹은 세계사회에서 형성되고 전파되는 글로벌 교육담론이나 문화 이데올로기가 제도화되는 과정을 통해 확산되고 제도화되는지를 자료를 활용하여 분석해 봄으로써 세계시민교육 확산의 근원적인 동인을 밝혀보고자 한다.

세계 각국의 세계시민교육 정책 채택 및 추진 동인을 실증적으로 탐구하는 본 연구는 글로벌 교육담론으로 부상한 세계시민교육의 정책 추진 방향에 실마리를 제공하는 유용한 기초자료가 될 뿐 아니라 한국을 비롯한 세계 각국의 세계시민교육의 제도화 과정에도 실질적인 정보를 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 또 세계시민교육의 확산 및 제도에 영향을 미치는 요인을 실증적으로 규명한 선구적 연

구일 뿐 아니라 제도주의의 이론적 틀을 세계시민교육 정책 채택 영향 요인 연구에 도입한 최초의 시도라는 점에서 새로운 이론적 접근과 연구의 시발점이 될 것이다.

2. 연구문제와 가설

연구문제: 세계시민교육의 세계적 확산과 제도화의 동인은 무엇이며, 그것의 상대적 영향력은 어떠한가?

가설 1-1. 사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것이다.

가설 1-2. 국제경제관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것이다.

가설 1-3. 세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것이다.

가설 2-1. 사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것이다.

가설 2-2. 국제경제관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것이다.

가설 2-3. 세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것이다.

가설 3-1. 사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교사교육에 더 적극적일 것이다.

가설 3-2. 국제경제관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교사교육에 더 적극적일 것이다.

가설 3-3. 세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계 시민교육 교사교육에 더 적극적일 것이다.

II. 세계시민교육의 확산 및 제도화 동인

1. 사회문화적 관점

한 국가가 세계시민교육 정책을 채택하고 수립하는 데 대한 가장 보편적인 설명은 세계시민교육 정책 추진이 사회적 응집력과 소수자 및 이주민에 대한 포용력을 촉진하고 평화로운 세상을 구축하기 위해서 국가 내에 증가하는 문화적 다양성을 수용하고 장려하기 위한 필요한 조치로 이해되는 사회문화적 관점이다(Carr, Pluim, & Howard, 2014; Evans et al., 2009; Ho, 2011; Leek, 2016; Yemini, 2014; Yemini & Fulop, 2015). 세계시민교육 추진에 대한 사회문화적 관점은 기능주의 교육이론의 전통에 근거하고 있으며, 한 나라의 교육정책에 세계시민교육을 반영하는 것은 해당 국가사회의 구체적인 사회문화적 요구와 필요에 부응하기 위한 계획된 정책 결정의 결과라고 할 수 있다.

세계시민교육과 상호보강(mutually reinforcing) 관계이며 교육 목표가 많이 중첩되는 다문화교육(김진희, 허영식, 2013; Banks, 2003, 2008; Moon, 2010; Pashby, 2015) 정책 추진에 미치는 영향 요인을 분석한 Cha, Ham과 Yang(2017)의 연구에 따르면 사회문화적 다양성이 높은 나라들이 그렇지 않은 나라들보다 다문화교육 정책을 더 적극

적으로 추진하고 있는 것으로 보고하고 있어서 세계시민교육 또한 사회문화적 다양성이 높은 나라들에서 보다 적극적으로 추진될 것이라는 유추를 해볼 수 있다. 또한 최근 세계 각국의 장관들은 국제기구, 시민사회, 교사, 청년 대표들과 함께 모임을 갖고 ‘세계교육회의 2018 브뤼셀 선언(Global Education Meeting 2018: Brussels Declaration)’을 공표했다. 이 선언문은 문화다양성을 존중하는 가치를 증진하고 사회적 결속력을 향상시키기 위한 방편으로 세계시민교육을 강화해야 한다고 천명하고 있다(UNESCO, 2018b). 이에 앞서 유네스코는 세계시민교육의 궁극적 목표가 더 평화롭고 관용적이며 포용적인 세상을 만드는 데 있음을 표방한 바 있다(UNESCO, 2015a). 세계시민교육의 필요성에 대한 이러한 인식들은 내부의 종교적·인종적·문화적 다양성 심화로 인해 사회적 갈등과 충돌을 겪고 있거나 사회적 결속력의 약화를 경험하고 있는 국가들에서 사회구성원간의 연대감을 기르고 문화다양성에 대한 존중을 함양시키기 위한 정책적 노력의 일환으로 세계시민교육을 추진할 것이라는 전망을 가능케 한다.

세계사회는 오랜 세월 동안 종교, 인종, 언어, 문화적 차이로 인해 서로 갈등하고 충돌해 왔다. 다른 종교에 대한 적대감, 인종차별주의, 외국인 혐오와 같은 방식으로 표출되는 타 문화에 대한 편견과 차별은 그 영향으로 고통받는 개인과 사회공동체의 안전을 위협할 뿐만 아니라 폭력적 극단주의가 꽃피울 수 있는 환경을 조성하는 데 기여할 수 있다(UNESCO & OSCE, 2018: 3). 특히 인종적·민족적 다양성의 확대와 함께 종교적으로 다양한 사회가 형성되면서 오해와 적대감이 양산됨에 따라(Sleeter & Grant, 2009) 종교적 다양성이 평화적으로 공존할 수 있는 사회문화적 환경을 조성하고 제도적 장치를

마련하는 일은 모든 사회의 당면 과제가 되고 있다(차윤경, 김미영, 김선아, 2011).

세계화된 초국가사회에서 서로 다른 종교, 인종, 언어 및 문화적 배경을 소유한 구성원들간의 상호이해와 수용, 공감과 존중은 사회적 통합과 더불어 함께 평화롭게 살아가는 데 필수적인 전제조건이 되고 있다(차윤경, 2008; Banks, 2004). 이런 상황을 비추어볼 때 문화 다양성을 인식하고 수용하기 위한 일환으로 세계시민교육을 추진하는 것이 어느 때보다 시급하다. 다인종·다문화 사회로 진입하면서 개별 국가들은 서로의 종교, 인종, 문화를 이해하고 공감하고 존중할 수 있는 세계시민을 길러내기 위한 세계시민교육 정책을 추진하고 있으며 이는 구체적인 사회·문화적 필요와 요구에 반응하는 교육적 대응으로 볼 수 있다.

이처럼 사회문화적 관점은 세계시민교육의 확산 요인을 자율적 단위인 개별 국가 내의 실제적이고 구체적인 사회·문화적 특징에서 찾으려 하는 기능론적 접근이다. 이에 의하면 세계 각국이 다인종·다문화 사회로 급속히 진입되면서 나타나는 종교적·인종적 갈등, 극단적 폭력, 편견 및 불신이 강화되는 것을 막고, 문화다양성을 촉진하고, 사회적 통합과 결속력을 강화하는 도구로서 세계시민교육을 도입하고 있다는 것이다. 이러한 관점에 근거하여 사회문화적 다양성 수준이 높은 국가일수록 세계시민교육을 더 적극적으로 추진할 것이라는 합리적인 예측을 해볼 수 있다.

2. 국제경제적 관점

글로벌 경제 시대에 각 나라의 세계시민교육 정책 추진에 영향을

미치는 요인을 규명하기 위해서는 우선 개별 국가들의 경제구조에 주목할 필요가 있다(구정우, 이수빈, 2017). 세계무역이 확대되고 각 국간 경제 교류가 긴밀하게 진전되면서 상호경제적 의존관계는 점점 심화되고 심지어 탈국가화 현상마저 나타나고 있다. 오늘날의 이 같은 초국가적 국제 경제질서(이삼열, 2003) 속에서 타국과 경제적 이해관계가 많이 맞물려 있는 나라들일수록 더불어 함께 사는 삶을 가르치는 세계시민교육을 국가교육 정책으로 채택할 가능성이 높다고 할 수 있다.

글로벌 경제의 부상으로 각국간 상품과 서비스 시장은 점점 더 연계되고, 경제적 상호의존성이 강화되면서, 세계경제의 통합은 더욱 진척돼 가는 상황(Castells 2000; Henderson et al., 2002; Spring, 1998)에서 각 나라의 세계시민교육 정책 추진은 글로벌 시장경제체제에서 직업을 구하고 경쟁력을 발휘하면서 살아갈 수 있는 글로벌 경쟁 역량과 소양을 갖춘 인재 양성에 대한 점증하는 요구(Alviar-Martin & Baidon, 2018; Camicia & Franklin 2011; Cho & Mosesson, 2018; Dill, 2013; Hartung, 2017; Marshall, 2011; Myers, 2006; OECD, 2016; Rapoport, 2010)에 부응하는 합리적인 정책적 대응으로 여겨진다.

많은 연구자들과 기관들은 코스모폴리턴적이고 변혁적인 세계시민 교육을 이상적인 모습으로 강조하고 있지만(Oxfam, 2015; UNESCO, 2015a; Tawil, 2013), 실제로 세계 각국의 교육 현장에서는 신자유주의적 세계시민교육의 담론을 만만치 않게 수용하고 있는 것이 현실이다(Myers, 2006). 경제적 세계화가 급진전됨에 따라 세계시민성은 세계 자본주의의 전달수단(language of global capitalism)의 일부로 인식되고 있고, 세계시민교육은 글로벌 연대가 아닌 글로벌 경쟁교육을 위

한 수단으로 이해 및 실시되고 있는 것이다(Wintersteiner, 2018).

글로벌 경제 시대에 경제의 대외의존도가 높은 나라들일수록 전 세계에서 통용되는 보편적 가치와 규범들을 적극적으로 받아들여야 할 당위성을 갖는다(김광호, 2016). 예를 들어, 다른 나라와의 무역의 의존도가 높은 나라들에는 경제교류를 촉진하기 위한 일환으로 세계시민교육을 증진시켜야 할 합리적인 이유가 존재한다. 타국과의 상호 무역관계가 밀접한 나라는 글로벌 시장에서 경쟁력 있는 인재 양성에 관심을 갖고 힘을 쏟기 마련이다. 이들은 자국의 학생들이 지역, 국가 및 글로벌 차원에서 정체성과 다중적 시민의식을 갖고, 타 문화에 대해 깊이 있게 이해하면서 풍부한 사회·문화적 관계 속에서 다양성을 존중하는(유네스코 아시아태평양 국제이해교육원, 2015; UNESCO, 2015a) 시민으로 성장하기를 기대할 것이다.

비슷한 맥락에서 외국인 직접투자가 많은 나라들은 해외투자를 성공적으로 유치하고 지속적으로 유지·발전시켜 나가기 위한 최적의 조건을 갖추기 위해 세계시민교육을 보다 적극적으로 추진할 가능성이 높다.

이처럼 국제경제적 관점은 세계무역이 확대되고 경제적 의존관계가 심화되고 있는 글로벌 경제 시대에 개별 국가들의 세계시민교육 정책 도입에 영향을 미치는 요인과 경제구조적 상황이 유기적인 연관성을 지닌다는 가정에 근거하고 있는 기능론적 시각이다. 즉 다른 나라와 경제적 관계가 많이 연관된 나라들일수록 국가교육 정책에 세계시민교육을 반영할 가능성이 더 높아진다는 주장이다. 이러한 관점을 바탕으로 국제경제관계에서 의존도가 높은 국가일수록 세계시민교육을 더 적극적으로 추진할 것이라는 합리적인 가정을 해볼

수 있다.

3. 제도주의적 관점

제도주의적 관점은 교육을 세계정치문화체제 속에서 형성된 하나의 세계적 차원의 제도(Baker & LeTendre, 2005)로 상정하는 관점이다. 제도주의적 관점에 의하면 국가와 조직, 개인의 행위는 세계적인 문화적, 제도적 과정(global cultural and associational processes)을 통해 형성되고 확산되는 전 세계적 모델(worldwide models)의 영향을 받는다(Meyer et al., 1997: 144-145). 오늘날의 세계 각국은 서로 밀접하게 연결된 세계정치문화체제에 있기 때문에 한 국가의 정책은 세계수준의 요인에 의해 상당한 영향을 받게 된다. 세계 각국의 교육제도와 교육내용도 세계정치문화체제에서 정당성을 확보한 세계 모델과 글로벌 교육담론의 영향을 지속적으로 받게 된다. 결국 새로운 교육정책의 채택과 추진은 개별 국가의 구체적인 필요와 수요라기보다 세계사회의 문화적 영향력과 같은 세계수준에서 파악해야 보다 정확하게 설명할 수 있다(차운경, 2001b; 차운경, 함승환, 2005; Baker & LeTendre, 2005; Meyer et al., 1997; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992).

이러한 제도주의적 시각에서 볼 때 개별 국가의 세계시민교육 정책의 추진은 그 나라의 특수한 정치, 경제, 사회, 문화적 조건들보다는 근대 세계체제의 핵심 문화 요소와 세계사회에서 정당화된 교육규범과 가치를 제도적으로 구체화하고, 국내외적으로 국가교육제도의 정당성을 확보하는 노력으로 볼 수 있다(구정우, 이수빈, 2017; Buckner & Russell, 2013; Drori et al., 2003; Ramirez & Meyer, 2012). 동일한 맥락에서 근대 대중교육제도 및 교육 내용의 도입과 제도화에

관한 일련의 경험적 연구들(서승연, 차윤경 2009; 정경순, 2006; 차윤경, 2002; 차윤경, 함승환, 2005; Cha, Ham, & Yang, 2017; Kamens, Meyer, & Benavot, 1996; Moon & Koo, 2011; Ramirez & Boil, 1987b)은 세계시민교육 역시 세계사회의 문화와 교육담론을 반영하는 차원에서 도입될 가능성을 시사하고 있다. 즉 세계시민교육 정책의 채택과 제도화의 과정도 개별 국가사회의 구체적인 사회적 필요성과는 상관 없이 세계정치문화체제 속에서 당연시되는 일종의 제도적 규칙들에 지대한 영향을 받을 것이라는 주장이다.

신제도주의는 세계정치문화체제에의 통합 정도를 보여주는 세계시민사회와의 연계와 깊은 관련이 있다. 이유는 현대 세계체제(modern world system)를 일종의 세계정치문화체제로 여기는 신제도주의는 개별 국가의 교육제도와 정책 행위는 세계사회가 형성하고 유포시키는 세계 모델과 글로벌 교육담론으로부터 지대한 영향을 받는 것으로 보며, 세계 모델과 교육담론은 세계시민사회 네트워크를 통해 널리 보급되고 확산된다고 보기 때문이다(Boli & Thomas 1999; Meyer et al., 1997).

제도주의자들은 세계문화의 원칙들이 확산되는 메커니즘으로 국제비정부기구들의 활동(구정우, 2007; 구정우, 이수빈, 2017; Boli & Thomas, 1999; Cha, Ham, & Yang, 2017; Meyer et al., 1997; Suárez, Ramirez, & Koo, 2009), 인터넷 보급률(Cha, Ham, & Yang, 2017; Koster, 2007), 세계환경보호 노력(구정우, 이수빈, 2017; Givens & Jorgenson, 2013)에 주목하고 있다.

세계화가 가속화되고 각국의 상호의존성이 강화되면서 국제단체들의 존재도 점차 부각되고 그 영향력도 커지고 있다(Drori, Meyer, &

Hwang, 2006). 세계사회 이론가들에 따르면 국제비정부기구들(INGO)은 보편주의, 개인주의, 자발적인 권위, 합리적 진보 및 세계시민성 등과 같은 세계문화의 중심 요소를 지니고 있는 조직으로 세계문화의 원칙들을 확산하는 데 중요한 역할을 수행하며 세계문화와 제도에 중대한 영향을 미친다(구정우, 2007; 오춘식, 차윤경, 2012; Boli & Thomas, 1999). 세계문화와 모델은 비정부국제기구의 지원을 받아 세계시민사회의 국제적 연계를 통해 확산되는 경우가 많다(Boli & Thomas, 1999). 따라서 세계문화와 모델을 구성하고 확산시키는 주요 행위자인 비정부국제기구에 보다 더 많은 영향을 받고 있는 국가들은 교육 혁신을 통해 인류의 보편적 가치를 지속적으로 증진시키고 자 세계시민교육의 도입을 보다 수월하게 진행할 수 있을 것이다.

세계적으로 형성된 가치, 규범 및 이념들이 국가의 정책 결정과 방향 설정, 집행에 적극 반영될 수 있도록 안내하고 전파하는 매개체로 인터넷을 주목할 필요가 있다. 인터넷은 전 지구적 네트워킹(global networking)의 효과적인 도구로서 초국가적 비정부기구들을 연결시키는 핵심적인 기능을 담당하고 있다(Norris, 2001). 새로운 형태의 시민 참여와 의사소통을 촉진하고 세계시민사회의 발전 기회를 넓힐 수 있는 강력한 힘이 되고 있는 것이다. 인터넷은 단순한 수단으로서만 의미를 갖는 것이 아니다. 국가의 경계를 넘어 전 세계적 차원에서 해결해야 할 정치적·경제적·사회적 이슈나 관심사를 논의할 수 있는 초국가적·민주적 공론장을 시민들에게 만들어주고 있다(윤민재, 2005; Norris & Odugbemi, 2010). 이처럼 인터넷은 사회·정치·문화·경제 전반에 걸쳐 큰 영향을 미치고 있다. 일반시민의 사회 참여를 증대시키고(Campbel & Kwak, 2010), 세계사회가 옹호하

는 전 세계적 규범과 가치, 이데올로기들을 확산시키는 소통 도구로서 기능하고 있는 것이다. 이러한 상황에서 인터넷 사용자가 많은 나라일수록 세계시민 양성을 위한 세계시민교육이 전개될 개연성이 높다고 볼 수 있다.

초국가적인 협력과 대처를 요구하는 환경 문제를 해결하기 위해 지구 환경을 보전하려는 노력은 세계시민사회의 성장을 촉진할 수 있었고, 세계시민사회를 국제관계의 중심 의제로 부상시켰다. 환경을 보호하려는 운동은 초국가적 네트워크를 바탕으로 세계 차원에서 활동하는 초국가적 속성을 강화하면서 각국의 국가 이익 관념에 변화를 초래하고 세계시민사회의 성장과정에 중심적 역할을 수행했다. 이제 환경 문제는 특정 국가뿐만 아니라 인류 전체에 대한 위협으로 인식되면서 세계시민사회의 주요 의제로 확고히 자리 잡았다(신연재, 2010). 환경 문제는 국제적 지원과 협력으로 모든 나라가 공동 대응해야 해결할 수 있는 과제이다. 환경 문제의 초국가성에 주목하여 하나의 세계관념과 세계 차원에서의 공동 대응에 뜻을 같이하는 국가들은 지속가능한 발전을 지향하는 세계시민교육에 적극 나서게 될 것이다.

이처럼 제도주의적 관점은 세계시민교육의 확산 및 제도화에 대해 세계문화의 영향력을 고려하는 시각으로 세계문화 확산력과 세계문화 체제로의 통합 정도는 개별 국가의 내생적인 변수들과 상관없이 세계시민교육의 확산을 설명하는 데 도움을 준다는 입장이다. 이상과 같은 제도주의적 시각과 경험적 연구에 기초해 볼 때 세계시민교육 정책의 제도화 및 확산과 관련하여 세계시민사회와의 연계가 높은 국가일수록 세계시민교육 정책을 더 적극적으로 추진할 것이라는

가설을 제시해 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 자료 및 분석변인

가. 종속변인

본 논문에 사용되는 종속변인은 세계시민교육 관련 정책 추진이다. 국가 차원의 세계시민교육 정책 추진에 대한 정보는 2018년 유네스코 통계연구소(UNESCO Institute for Statistics)와 SDG 4 지표에 대한 기술협력 그룹(Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4 - Education 2030, TCG4)이 발표한 <TCG4: SDG 4.7.1 주제 지표 개발> 분석결과를 활용하였다. 세계시민교육에 관한 국가 차원의 정책 지표인 <TCG4: SDG 4.7.1 주제 지표 개발> 분석결과는 유네스코 통계연구소와 SDG 4 지표에 대한 기술협력 그룹이 2012년부터 2016년까지의 ‘국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본 자유에 관한 교육 권고’ 이행 현황에 대한 제6차 설문조사 결과를 바탕으로 도출되었다. 2016년 제6차 설문조사에서는 195개 유네스코 회원국 중 82개국이 보고서를 제출해 42%의 응답률을 보였다. 지역별 응답률은 아프리카 지역 28%, 아랍 지역 42%, 아태 지역 34%, 유럽·북미 지역 62%, 라틴아메리카·카리브해 지역 45%였다. 유네스코는 2016년 제6차 설문조사에서 지속가능발전목표 4.7(SDG 4.7) 관련 사항을 다루기 위해 기존 설문조사에서 사용했던 문항들을 대폭 개정하여 이를 SDG 4.7의 설문도구로 활용하고 있다. 개정된 설문지

문항들은 1974년 권고안이 SDG 4.7과 관련해서 각국의 교육정책, 교육과정, 교사교육 등에 어떻게 반영하고 있는지를 검토하기 위한 토대를 제공할 수 있도록 고안되었다. 제6차 설문조사 결과는 회원국들이 지속가능발전목표 내 교육 관련 목표(SDG 4) 중 세부목표 4.7 달성의 진전 여부와 1974년 권고안의 이행 정도를 판단하는 데 필요한 통찰력 있는 시각을 제공하고 있다(UIS, 2018; UNESCO, 2018c). 1974년 권고안은 세계시민교육을 통해 달성하고자 하는 교육목표이자 핵심적인 교육내용들인 문화 다양성과 관용, 평등과 차별금지, 평화와 비폭력, 정의와 공정성, 인권과 기본적 자유, 지속가능발전 등을 기본원칙으로 하고 있다.

나. 독립변인

기존의 관련 선행연구들에서 대체로 유의성 있는 독립변인으로 확인되고 있으며, 세계시민교육 정책 도입에 중요한 영향을 미칠 것으로 예측되는 요소들을 독립변인으로 채택하였다. 세계시민교육 정책 도입의 결정 요인을 분석하기 위한 사회문화적 관점 검증에 위한 지표로, 사회문화적 다양성 수준을 추정하기 위해 정부종교제한지수(Government Restrictions Index, GRI)와 사회적 적대지수(Social Hostilities Index, SHI)를 활용하였다. Skirbekk, Potančoková와 Stonawski(2013)는 정부종교제한지수와 사회적 적대지수를 개별 국가 내 사회적 수준에서 관용과 다양성을 보여주는 세계시민교육 측정도구로 제안하고 있다. 정부종교제한지수와 사회적 적대지수는 미국의 여론조사기관 퓨 리서치 센터(Pew Research Center)에서 발표하는 지수로서, 본 연구에서는 198개국을 대상으로 한 9번째 연례조사인 2016년 보고서를 활용

하였다.

세계시민교육 정책 도입의 결정 요인을 분석하기 위한 국제경제적 관점 검증에 위한 지표로, 국제경제관계 의존도를 추정하기 위해 GDP 대비 무역 비율과 GDP 대비 외국인 직접투자(Foreign Direct Investment, FDI) 비율을 활용하였다. 본 연구에서는 세계은행(World Bank)에서 발표하는 세계개발지수(World Development Indicators) 2016년 자료를 활용하였다.

세계시민교육 정책 도입의 결정 요인을 분석하기 위한 제도주의적 관점 검증을 위한 지표로, 세계시민사회와의 연계 및 통합의 정도를 측정하기 위하여 국제비정부기구(INGO) 가입 숫자, 인구 대비 인터넷 사용자의 비율, 환경성과지수(Environmental Performance Index, EPI)를 활용하였다. INGO 가입 숫자는 국제단체연합(The Union of International Association)이 매년 발행하는 <국제단체연보(The Yearbook of International Organization)>의 2017년 자료를 활용하였고, 분석에서는 INGO 수를 로그(log)하여 이를 개선하였다. 인구 대비 인터넷 사용자의 비율(%)은 세계은행에서 발표하는 세계개발지수의 2016년 자료를 활용하였다. 환경성과지수는 세계경제포럼(World Economic Forum, WEF)이 미국 예일대 및 컬럼비아대와 공동으로 국가별 환경 보호를 위한 정책적 노력과 지속가능성을 종합적으로 평가하기 위해 고안했으며, 2년마다 세계경제포럼을 통해 공표된다. 본 연구에서는 2016년 180개국을 대상으로 측정한 지수를 활용하였다.

본 연구에서 사용한 독립변인의 타당도 검증을 위해 탐색적 요인 분석(exploratory factor analysis)을 실시했다. 본 연구에서는 요인추출 방법으로 주성분 분석(principal component analysis) 방식에 의해 ‘1’ 보

다 큰 고유값(eigen value)을 기준으로 추출했고, 요인회전 방법으로는 베리맥스 직각 회전(verimax orthogonal rotation)을 실시했으며, 요인 적재량(factor loading)은 ‘.30’ 이상을 채택했다. 연구자들은 해석상 유의한 요인 적재량의 기준에 대해 다양한 견해를 제시하고 있으나 요인 적재량이 ‘.30’ 이상이면 일반적으로 받아들여지고 있다(서원진, 이수민, 김미리혜, 김제중, 2018; 성태제, 2019; Crocker & Algina, 1986; Kline, 1994). 해당 변인들이 요인분석에 적절한지에 대해서는 KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) 측정치와 Bartlett의 구형성 검정(bartlett’s test of sphericity)을 통해 확인했다. KMO 값은 ‘1’에 가까울수록 자료들의 상관 요인분석에 적절하다는 의미이며, 보통 ‘.5’ 이상이면 적합하다고 판단한다(Kaiser, 1974).

다. 통제변인

통제변인으로 정부지출 대비 교육지출(expenditure on education as % of total government expenditure)과 고등교육 등록률(gross enrolment rate in tertiary education(%))을 활용했다. 세계 각국의 세계시민교육 정책 도입 및 추진은 국가의 공적 교육투자 규모에 영향을 받을 뿐 아니라 고등교육이 사회에 미치는 영향을 함께 받을 가능성이 높다는 점에서 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 통제변인으로 선정했다.

정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률은 유네스코가 발간하는 <2017/2018 글로벌 교육 모니터링 보고서(2017/2018 Global Education Monitoring Report)>의 2015년 자료를 활용하였다. 다만, 자료가 미비한 부분에 대해서는 유네스코가 발간하는 관련 자료를 통

해 보완하였다.

2. 분석방법

본 연구를 위해 기존의 문헌연구를 바탕으로 연구문제와 가설을 설정하고 이를 검증했다.

첫째, 세계시민교육의 확산 및 제도에 영향을 미치는 요인 선정
을 위해 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)을 실시했다.

둘째, 연구에 포함된 변인들의 일반적 특성을 파악하고 변인들의
수준을 검증하기 위해 기술통계를 실시했다.

셋째, 다중회귀분석을 실시하기 전에 주요 변인들 간의 상관관계
와 종속변인에 유의한 영향을 미치는 독립변인을 파악하기 위해 상
관관계 분석(correlation analysis)을 실시했다.

넷째, 연구문제에 대한 연구가설을 검증하기 위해 세계시민교육의
확산 및 제도에 영향을 미치는 동인과 상대적 영향력을 탐색하기
위해 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시했다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 세계시민교육의 확산 및 제도에 영향을 미치는 동인 분석

사회문화적 다양성 요인과 국제경제 관계 요인, 세계시민사회와의
연계 요인이 세계시민교육의 확산 및 제도에 미치는 영향과 상대
적 영향력을 분석하기 위해 다중회귀분석을 실시했다. 모델 1에서는

독립변인인 사회문화적 다양성과 국제경제 관계, 세계시민사회와의 연계를 투입했고, 모델 2에서는 독립변인인 사회문화적 다양성과 국제경제 관계, 세계시민사회와의 연계에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입했으며, 모델 3에서는 독립변인인 사회문화적 다양성과 국제경제 관계, 세계시민사회와의 연계에 통제변인으로 작용하는 고등교육 등록률을 추가로 투입했고, 모델 4에서는 독립변인인 사회문화적 다양성과 국제경제 관계, 세계시민사회와의 연계에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입해서 분석했다. 종속변인은 세계시민교육의 교육정책과 교육과정, 교사교육을 투입하여 분석했다. 다중회귀분석을 실시할 때는 독립변인들의 독립성을 파악해야 한다. 독립변인들의 다중공선성의 문제가 있는지를 진단하기 위해서는 공차한계(tolerance)와 분산팽창계수(Variance Inflation Factor, VIF)를 살펴볼 필요가 있다. 일반적으로 공차한계가 '0.10' 보다 작거나 분산팽창계수 값이 '10' 보다 크면 다중공선성의 문제가 있는 것으로 판단한다(김두섭, 강남준 2008; 성태제, 2019).

가. 세계시민교육의 교육정책에 영향을 미치는 동인 분석

본 연구는 사회문화적 다양성 요인과 국제경제 관계 요인, 세계시민사회와의 연계 요인이 세계시민교육의 교육정책에 미치는 영향을 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시했고, 그 결과는 <표 1>과 같다. 공차한계와 분산팽창계수를 분석한 결과, 모든 변인의 공차한계가 '0.10' 이상으로 나타났고, 분산팽창계수도 모든 변인에서 '10' 이하로 나타나 분석대상 변인들의 다중공선성 문제는 없는 것으로 파악

〈표 1〉 세계시민교육의 교육정책에 영향을 미치는 동인 다중회귀분석 결과

변인	모델 1		모델 2		모델 3		모델 4	
	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta
사회문화적 다양성	-3.371 (3.281)	-0.136	-2.153 (3.745)	-0.082	-3.598 (3.812)	-0.141	-2.621 (3.956)	-0.100
국제경제 관계	3.802 (3.712)	0.154	3.196 (3.810)	0.134	3.919 (3.447)	0.160	3.475 (3.636)	0.146
세계시민사회 연계	7.782*** (2.721)	0.315	6.874** (2.835)	0.286	15.58** (5.904)	0.616	14.24** (6.768)	0.580
정부지출 대비 교육지출			-0.987 (0.716)	-0.173			-0.847 (0.664)	-0.148
고등교육 등록률					-0.311 (0.222)	-0.357	-0.291 (0.262)	-0.331
상수	74.39*** (2.840)		88.57*** (9.659)		89.38*** (10.39)		100.4*** (13.02)	
Observations	68		61		65		60	
R-squared	0.142		0.151		0.170		0.183	
F	3.41**		2.37*		2.74**		2.39**	

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

됐다.

<표 1>에서 보는 바와 같이, 독립변인만 투입한 모델 1($F=3.41$, $p<.05$), 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2($F=2.37$, $p<.10$), 독립변인에 통제변인인 고등교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3($F=2.74$, $p<.05$), 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4($F=2.39$, $p<.05$)는 통계적으로 유의하여 회귀모형은 모두 적합한 것

으로 확인됐다. 전체적인 모형의 설명력(R²)은 모델 1은 14.2%, 모델 2는 15.1%, 모델 3은 17.0%, 모델 4는 18.3%가 세계시민교육의 교육 정책에 대한 설명력을 나타내고 있다.

세계시민교육의 교육정책에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과, 독립변인만 투입한 모델 1, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2, 독립변인에 통제변인인 고등 교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3, 독립변인에 통제변인인 정부 지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4, 모두에서 세계시민사회와의 연계가 세계시민교육의 교육정책에 통계적으로 유의한 영향을 정적(+)으로 미치는 것으로 나타났고, 사회문화적 다양성과 국제경제 관계는 모든 모델에서 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

모델 4를 기준으로 변인들의 상대적 영향력인 표준화계수(β) 값의 크기순으로 세계시민교육의 교육정책에 미치는 영향력을 살펴보면, 세계시민사회 연계($\beta=.580$, $p<.05$)가 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

나. 세계시민교육의 교육과정에 영향을 미치는 동인 분석

사회문화적 다양성 요인과 국제경제 관계 요인, 세계시민사회와의 연계 요인이 세계시민교육의 교육과정에 미치는 영향을 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시했고, 그 결과는 <표 2>와 같다. 공차한계와 분산팽창계수를 분석한 결과, 모든 변인에서 공차한계가 '0.10' 이상이고, 분산팽창계수가 '10'을 넘지 않아 분석대상 변인들의 다중 공선성 문제는 없는 것으로 나타났다.

〈표 2〉 세계시민교육의 교육과정에 영향을 미치는 동인 다중회귀분석 결과

변인	모델 1		모델 2		모델 3		모델 4	
	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta
사회문화적 다양성	3.219 (1.959)	0.194	3.403 (2.475)	0.184	3.598 (2.185)	0.208	3.606 (2.521)	0.195
국제경계 관계	2.928* (1.467)	0.176	2.821* (1.535)	0.169	3.170** (1.550)	0.191	3.043* (1.580)	0.182
세계시민사회 연계	6.798*** (1.760)	0.409	6.988*** (1.854)	0.415	8.160** (3.276)	0.477	7.293** (3.509)	0.423
정부지출 대비 교육지출			-0.208 (0.472)	-0.054			-0.186 (0.499)	-0.048
고등교육 등록률					-0.030 (0.108)	-0.052	0.006 (0.117)	0.010
상수	71.32*** (1.846)		74.30*** (7.066)		72.09*** (5.583)		73.20*** (8.466)	
Observations	65		59		61		57	
R-squared	0.236		0.260		0.270		0.279	
F	8.97***		6.93***		7.19***		5.65***	

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

<표 2>에서 보는 바와 같이, 독립변인만 투입한 모델 1($F=8.97$, $p<.01$), 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2($F=6.93$, $p<.01$), 독립변인에 통제변인인 고등교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3($F=7.19$, $p<.01$), 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4($F=5.65$, $p<.01$)는 통계적으로 유의하여 회귀모형은 모두 적합한 것으로 확인됐다. 전체적인 모형의 설명력(R^2)은 모델 1은 23.6%, 모델

2는 26.0%, 모델 3은 27.0%, 모델 4는 27.9%가 세계시민교육의 교육 과정에 대한 설명력을 갖는 것으로 나타났다.

세계시민교육의 교육과정에 미치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과, 독립변인들만 투입한 모델 1, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2, 독립변인에 통제변인인 고등교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4, 모두에서 세계시민사회와의 연계와 국제경제 관계가 세계시민교육의 교육과정에 통계적으로 유의한 영향을 정적(+)으로 미치는 것으로 나타났고, 사회문화적 다양성은 모든 모델에서 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

모델 4를 기준으로 변인들의 상대적 영향력인 표준화계수(β) 값의 크기순으로 세계시민교육의 교육과정에 미치는 영향력을 살펴보면, 세계시민사회와의 연계($\beta=.423$, $p<.05$), 국제경제 관계($\beta=.182$, $p<.10$) 순으로 나타났다. 즉 세계시민교육의 교육과정에 가장 큰 영향을 미치는 요인의 순서는 세계시민사회와의 연계→국제경제 관계순인 것으로 확인됐다.

다. 세계시민교육의 교사교육에 영향을 미치는 동인 분석

사회문화적 다양성 요인과 국제경제 관계 요인, 세계시민사회와의 연계 요인이 세계시민교육의 교사교육에 미치는 영향을 파악하고자 다중회귀분석을 실시했고, 그 결과는 <표 3>과 같다. 공차한계와 분산팽창계수를 분석한 결과, 모든 변인의 공차한계가 '0.10' 이상이고, 분산팽창계수가 '10' 이하로 나타나 분석대상 변인간의 다중공선

〈표 3〉 세계시민교육의 교사교육에 영향을 미치는 동인 다중회귀분석 결과

변인	모델 1		모델 2		모델 3		모델 4	
	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta	Coef. (SE)	Std. beta
사회문화적 다양성	1.068 (2.608)	0.050	1.939 (2.895)	0.091	1.680 (2.822)	0.078	1.830 (2.893)	0.087
국제경제 관계	-1.577 (2.299)	-0.074	-1.474 (2.270)	-0.072	-1.156 (2.492)	-0.056	-1.070 (2.440)	-0.053
세계시민사회 연계	5.611** (2.561)	0.262	6.715** (2.719)	0.325	10.61*** (3.926)	0.510	11.04** (4.152)	0.542
정부지출 대비 교육지출			0.570 (0.538)	0.124			0.530 (0.500)	0.117
고등교육 등록률					-0.185 (0.123)	-0.255	-0.182 (0.139)	-0.247
상수	64.61*** (2.679)		55.06*** (8.218)		72.45*** (6.714)		63.73*** (10.80)	
Observations	62		57		59		56	
R-squared	0.077		0.116		0.118		0.136	
F	2.08		2.08*		2.63**		2.12*	

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

성 문제는 발생하지 않았다.

<표 3>에서 보는 바와 같이, 독립변인만 투입한 모델 1은 회귀모형이 적합하지 않았으나, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2($F=2.08$, $p<.10$), 독립변인에 통제변인인 고등교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3($F=2.63$, $p<.05$), 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4($F=2.12$, $p<.10$)는 통계적으로 유의하여 회귀모형

은 모두 적합한 것으로 확인됐다. 전체적인 모형의 설명력(R²)은 모델 2는 11.6%, 모델 3은 11.8%, 모델 4는 13.6%가 세계시민교육의 교사교육에 대한 설명력을 나타내고 있다.

세계시민교육의 교사교육에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석을 실시한 결과, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출을 추가로 투입한 모델 2, 독립변인에 통제변인인 고등교육 등록률을 추가로 투입한 모델 3, 독립변인에 통제변인인 정부지출 대비 교육지출과 고등교육 등록률을 동시에 투입한 모델 4, 모두에서 세계시민 사회와의 연계가 세계시민교육의 교사교육에 통계적으로 유의한 영향을 정적(+)으로 미치는 것으로 나타났고, 사회문화적 다양성과 국제경제 관계는 모델 2, 모델 3, 모델 4, 모두에서 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

모델 4를 기준으로 변인들의 상대적 영향력인 표준화계수(β) 값의 크기순으로 세계시민교육의 교사교육에 미치는 영향력을 살펴보면, 세계시민사회와의 연계($\beta=.542$, $p<.05$)가 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2. 세계시민교육의 확산 및 제도화 동인 분석 결과 요약 및 해석

<표 1>, <표 2>, <표 3>에 나타난 분석결과를 종합적으로 살펴 보았을 때 개별 국가의 교육정책과 해당 국가의 사회문화적·경제적 조건과 유기적 관련성을 전제로 하는 전통적 교육사회학 이론이 시사하는 것과는 다른 점을 발견할 수 있다. 특정 국가 내부의 사회문화적·경제적 요인이 세계시민교육의 확산 및 제도화에 부분적으로만 영향을 미치는 것으로 나타난 것이다. 반면 세계정치문화체제의

통합 정도를 나타내는 세계수준의 요인은 세계시민교육의 확산 및 제도화에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 1>, <표 2>, <표 3>에서 보여주는 것처럼 사회문화적 관점을 보여주는 사회문화적 다양성 요인은 세계 각국의 세계시민교육 확산 및 제도화에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 못했다. ‘사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것’이라는 가설 1-1, ‘사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것’이라는 가설 2-1, ‘사회문화적 다양성이 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교사교육에 더 적극적일 것’이라는 가설 3-1은 지지받지 못했다. 개별 국가의 사회문화적 다양성 요인이 세계시민교육의 확산 및 제도화에 영향을 미치지 못한 것은 사회문화적 관점을 대표하는 변인들이 사회문화적 관점을 충분히 반영하지 못했기 때문일 수도 있다. 아울러 세계시민교육의 목표와 내용에 있어서 상당 부분 겹치는 다문화교육(김진희, 허영식, 2013; Banks, 2003, 2008; Moon, 2010; Pashby, 2015)이 세계 각국에서 중요한 교육정책으로 채택돼 학교 현장에서 실시되고 있기 때문으로 추정된다. 다시 말해 전 세계적으로 이미 제도화된(Cha, Ham, & Yang, 2017) 다문화교육이 세계시민교육의 역할 중 하나인 사회구성원의 다양한 편견과 갈등 극복, 사회적 응집력 강화, 극단적 폭력의 예방, 문화다양성 증진 등을 담당하고 있기 때문인 것으로 보인다.

<표 1>, <표 2>, <표 3>에서 알 수 있듯이 국제경제적 관점을 보여주는 국제경제 관계 요인은 세계 각국의 세계시민교육의 확산 및 제도화에 통계적으로 유의한 영향을 부분적으로만 미쳤다. ‘국제

경제 관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것'이라는 가설 2-2은 지지를 받았으나 '국제경제 관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것'이라는 가설 1-2, '국제경제 관계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교사교육에 더 적극적일 것'이라는 가설 3-2는 지지받지 못했다. 세계경제의 편입 정도를 나타내는 국제경제 관계가 세계시민교육의 교육과정에 통계적으로 유의한 영향을 미치고 있다는 점은 주목할 만한 부분이다. 국제경제 관계 의존도가 높은 나라들이 세계시민교육을 교육과정에 적극 반영하고 있는 이유는 1990년대 이후 급속한 경제적 세계화가 진행되면서 경제 개방도가 높은 나라들이 국가경쟁력 향상 차원에서 글로벌 시장에서 요구되는 학생들의 글로벌 역량 함양을 위해 교육과정에 적극 반영해 온 결과로 해석할 수 있다. 이런 분석 결과는 세계 각국에서 세계시민교육을 국가경쟁력 증강의 도구로 인식해 학생들이 미래의 직업적 성공을 준비할 수 있도록 글로벌 시장에 대한 이해를 제공하기 위해 세계시민교육을 교육과정에 적극 반영해 나갈 개연성이 있음을 시사한다.

이와는 달리 <표 1>, <표 2>, <표 3>에서 나타난 것처럼 제도주의적 관점을 보여주는 세계시민사회와의 연계 요인은 세계 각국의 세계시민교육의 확산 및 제도화에 통계적으로 유의한 영향을 미쳤다. '세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육정책 추진에 더 적극적일 것'이라는 가설 1-3, '세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교육과정 반영에 더 적극적일 것'이라는 가설 2-3, '세계시민사회와의 연계가 상대적으로 높은 국가가 세계시민교육 교사교육에 더 적극적일 것'이라는

가설 3-3은 지지를 받았다.

기존의 기능주의 관점에 따르면 사회문화적 다양성 요인은 세계시민교육에 대한 사회문화적 요구와 필요성의 정도를 보여주는 척도이므로 사회문화적 다양성이 높은 국가일수록 국가교육정책에 세계시민교육을 반영하려는 정책적 노력을 더욱 기울일 것이라고 전망할 수 있다. 또 국제경제관계 의존도가 높은 국가일수록 세계시민교육의 교육정책에 대한 사회적 수요와 요구가 높을 것이고, 이에 부응하기 위해서 세계시민교육 관련 정책 채택에도 반영될 것이라는 추정을 할 수 있다. 그러나 <표 1>, <표 2>, <표 3>에 나타난 분석 결과는 개별 국가들의 사회문화적 다양성 수준과 국제경제관계 의존 정도는 세계시민교육 관련 정책 채택에 통계적으로 유의한 영향을 많이 보여주지 못하고 있다. 다만 <표 2>처럼 개별 국가들의 국제경제관계 의존 정도가 세계시민교육의 교육과정 추진에 통계적으로 유의한 영향을 보여줄 뿐이다. 이 같은 분석결과는 한 국가의 특수한 사회문화적·경제적 조건들이 세계시민교육의 교육정책과 교육과정, 교사교육과 밀접할 것으로 추정하는 기존 교육사회학 이론들에 대한 보다 다양하고 심층적인 검증이 필요로 한다는 것을 보여주고 있다. 오히려 <표 1>, <표 2>, <표 3>에 나타난 것처럼 세계 각국이 세계정치문화체제에서 당연시되는 글로벌 교육담론과 문화적 규칙을 제도적으로 구현하기 위해 세계시민교육을 도입하고 추진할 것이라는 제도주의적 관점의 가정이 상당히 지지받고 있음을 알 수 있다.

본 연구결과는 교육의 확산 요인을 국내 내생적 조건에서 찾는 기능주의적 설명 방식은 세계시민사회 형성이 가속화되는 시대에 글로

별 규범과 가치, INGO를 비롯한 글로벌 행위자들이 교육정책 결정에 미치는 영향력을 제대로 파악하는 데 한계를 가질 수밖에 없다는 것을 보여준다. 이런 분석결과는 점점 심화되는 세계화 속에서 세계시민성의 중요성과 능동적이고 책임감 있는 구성원을 강조하는 국제적 담론과 맞물려 세계시민교육이 세계정치문화체제에서 형성되고 전파되는 글로벌 규범과 가치에 영향을 받아 확산되고 제도화되고 있음을 시사한다.

이런 점에서 <표 1>, <표 2>, <표 3>의 분석결과는 의미가 있다. 즉 전통적인 교육사회학 이론들이 시사하는 것과는 다르게 세계시민교육의 확산 및 제도화 현상은 개별 국가 차원의 사회문화적·경제적 조건보다는 세계정치문화체제에서 형성되고 유포되는 문화이데올로기의 영향을 받아 진행되는 ‘범세계적 흐름’이라는 것이다. 결국 <표 1>, <표 2>, <표 3>은 제도주의적 관점이 사회문화적 관점과 국제경제적 관점보다 전 세계적인 세계시민교육의 확산 및 제도화를 설명하는 데 보다 많은 설득력을 지닌다는 것을 보여주고 있다.

V. 결론 및 종합적 논의

본 연구는 전 세계적으로 중요한 교육정책 과제로 급부상한 세계시민교육의 확산 및 제도화에 영향을 미치는 동인을 밝히는 것이었다. 이 연구에서 분석되고 검토된 연구결과는 세계시민교육 정책 채택이 개별 국가 내부의 특수하고 구체적인 사회경제적 필요와 요구

를 충족시키는 기능적 산물이라기보다는 세계사회의 제도적 환경 속에서 배태되는 문화적 규칙과 가치를 반영한 제도적 구성물이라는 점을 보여주고 있다. 세계시민교육의 형성 및 확산은 개별 국가의 구체적이고 고유한 조건보다 세계시민사회와의 연계 요인의 영향을 받아 제도화되고 있음을 시사하고 있다. 이런 연구결과는 개별 국가의 교육정책 행위는 세계정치문화체제라는 외부 환경에 독립적이지 않고 강력한 영향을 받는다는 제도주의자들의 일반적인 주장(정경순, 2006; 차윤경, 2001a; 차윤경, 함승환, 2005; Cha, Ham, & Yang, 2017; Meyer et al., 1977, 1997; Ramirez & Boli, 1987a; Schafer, 1999)을 지지하는 것으로 볼 수 있다.

교육의 확산 및 팽창에 대한 대부분의 기존 연구들은 국가 수준의 요인에 초점을 두고 개별 국가의 구조적 특징을 주요 변인으로 다뤄왔다. 기존의 전통적인 교육사회학 이론은 기능주의적 입장에서 개별 국가의 내생적 조건과 필요가 교육제도와 교육과정 채택의 주된 원천이라고 보았으나 본 연구결과는 이런 기능주의적 시각은 대체로 지지받지 못함을 보여주고 있다. 기능주의적 입장을 취하고 있는 사회문화적 관점과 국제경제적 관점은 세계시민교육 확산 및 제도화의 동인으로서 설득력이 약한 것으로 나타났다. 사회문화적 다양성 수준이 높은 국가일수록 세계시민교육을 적극적으로 추진할 것이라는 주장은 지지받지 못하고 있으며, 국제경제 관계 의존도가 높은 국가일수록 세계시민교육을 적극적으로 추진할 것이라는 논리 또한 설득력이 낮은 것으로 확인됐다. 국제경제 관계 의존도가 높은 국가일수록 세계시민교육을 교육과정에 적극적으로 반영하고 있다는 점에서만 기능주의적 관점이 부분적으로 지지되고 있을 뿐이다.

이와는 달리 제도주의자들은 특정 교육의 확산과 제도화의 동인을 규명할 때 국가 내의 상황에 초점을 맞출 것이 아니라 세계수준의 외생적 요인에 맞춰 세계정치문화체제에서 형성되고 유포되는 담론에 근거해야 한다고 역설해 왔다. 이들의 주장처럼 교육 확산에 대한 기존의 기능주의 패러다임을 넘어서기 위해 적용된 제도주의 관점의 분석 결과는 유의미하다. 근대적인 공교육 제도의 형성과 확산을 세계정치문화체제에서 형성된 글로벌 교육담론과 문화 이데올로기의 영향력이라고 강조해 제도주의 관점은 세계시민교육 추진에 강한 동인이라는 것이 확인됐다. 본 연구에 따르면 세계시민교육 정책 추진은 한 개별 국가의 특수한 사회문화적·국제경제적 요인에 의해 추동되는 것이 아니라 해당 국가들이 세계시민사회와 어느 정도 편입돼 있는지에 따라 서로 유기적으로 연결돼 있는 것으로 보인다. 세계사회가 전파하는 보편타당한 글로벌 규범과 규칙을 수용하여 자국의 교육정책과 교육과정, 교사교육을 개선해 가는 국가들이 세계시민교육을 적극적으로 채택, 확산해 나가고 있는 것이다.

이처럼 세계정치문화체제 속에 편입돼 있는 개별 국가들의 세계시민교육 정책결정과 입안 행위는 전 세계적 수준에서 구성되는 문화적, 제도적 과정과 긴밀한 연관이 있는 것으로 보인다. 세계문화통합 요인과 같은 세계수준의 요인이 개별 국가 요인보다 세계시민교육의 확산 및 제도화를 설명하는 데 강한 설득력을 가지고 있었다. 그런 점에서 본 연구결과는 향후 세계시민교육 정책 추진에 대한 이론화 작업에 있어서 세계문화통합 요인을 포함하는 세계수준의 시각이 검토돼야 할 필요성이 있음을 시사하고 있다.

세계문화통합 요인에 의한 세계시민교육의 전 세계적 확산과 제도

화 현상은 개별 국가들이 세계정치문화체제(world polity)에서 형성된 보편적 가치나 문화 이데올로기를 수용하기 위한 정책적 노력으로 볼 수 있다. 이제 세계시민교육은 지구촌의 글로벌화가 급속히 진행되는 상황에서 보편적 세계문화 모델과 원칙으로 그 정당성을 확보함으로써 세계의 많은 국가들에서 교육정책과 교육과정, 교사교육에서 주류로서 그 지위를 확보해 가고 있는 것으로 보인다. 이제 세계시민교육은 국가 수준을 넘어 세계정치문화체제의 제도적 장치에 의해 보장되는 국면에 진입했다고 볼 수 있다.

본 연구에서 보여주는 것처럼 급속한 세계화가 국경을 초월한 상호의존적인 초국가사회를 형성함에 따라 세계시민교육은 더 이상 특정국가와 특정계층을 위한 교육으로 한정되지 않는다. 많은 국가들에서 국가교육의 시스템과 교육과정의 근간으로서 세계시민교육에 우선순위를 두기 시작했고, 관련 교육정책에도 적극 반영되고 있다는 점에서, 세계시민교육은 세계차원에서 정당화된 ‘세계교육과정 모델’의 범주에 합류한 것으로 판단된다. 세계시민교육은 개별 주권국가의 사회적·문화적 필요와 구조적 조건과는 관계없이 전 세계의 많은 국가교육 시스템에서 정당성을 인정받은 교육내용이 되어가고 있다.

본 연구는 세계시민교육이 개별 국가의 특수한 사회문화적·경제적 필요와 요구와는 큰 상관없이 많은 국가의 교육 시스템에서 정당성을 인정받고 당연시되는 교육정책의 필수적인 부분이 될 가능성을 시사하고 있다. 연구결과에 나타난 것처럼 여러 나라들이 세계시민교육을 국가교육 정책이라는 틀 속에 한 영역을 구축해 가고 있지만 세계시민교육의 본래 의도가 교육현장에서 제대로 구현되려면 구체

적이고 실천적인 교육 조치가 따라줘야 한다. 세계 각국의 정책 입안자와 교육가들은 체계적이고 지속적인 세계시민교육 교육정책과 교육과정, 교사교육을 추진해 지구공동체와 교육에 긍정적인 변화를 불러일으키는 중요한 역할을 담당해야 한다.

무엇보다 국가교육 전반에 걸쳐 세계시민교육에 대한 관심이 급증하고 있는 점을 감안해 지속적인 모니터링, 반성적 평가, 환류 체계를 가동하여 세계시민교육의 본래적 취지가 잘 구현되고 있는지를 파악하고 검토해야 한다. 전 세계적으로 세계시민교육을 확산하고 제도화를 공고히 하기 위해서는 이런 반성적 성찰과 함께 기존 교육 시스템의 개선과 교육과정 및 교과서의 개편, 교사의 세계시민교육 역량을 강화하는 방안이 강구돼야 할 것이다. 아울러 세계시민교육이 제도적 정당성을 공고히 하려면 세계시민교육 정책의 기능적 효과를 실증하고 이를 분석하는 노력도 동반돼야 할 것이다.

이렇게 정책적 구상과 실천적 노력이 동반되지 않는다면 개별 국가의 공식적인 교육정책에 세계시민교육이 명시돼 있어도 실제로 학교 현장에서 세계시민교육 활동이 일어나지 않는 디커플링(decoupling)이 발생하거나 세계시민교육 관련 정책이 그저 정당성을 확보하는 수준에서 이완결합(loose coupling)적으로 존재할 개연성이 충분하다. 세계시민교육이 추상적 선언 혹은 단순한 정치적 비전 같은 상징적 정책요소로 남지 않도록 학교 현장에서 실천을 담보할 수 있는 교육 당국의 정책적 노력이 강구되어야 할 것이다.

본 연구는 세계시민교육의 확산 및 제도화에 미치는 동인을 최초로 실증적 분석을 통해 규명했다는 점에서 특별한 의미가 있다. 또한 기존 교육사회학 연구의 지배적 패러다임이었던 기능주의 모델에

대한 대안적 설명방식으로 제도주의 관점을 적용하여 글로벌 규범과 가치 그리고 세계사회의 문화적 영향력 같은 외생적 요인이 세계시민교육의 확산 및 제도화의 중요한 동인이라는 것을 밝혀냄으로써 새로운 이론적 통찰을 제공했다는 점에서도 의의가 있다.

이러한 본 연구의 함의에도 불구하고 분석에 활용한 종속변인이 세계시민교육의 확산 및 제도화를 측정하는 데 다소 한계가 있을 뿐 아니라 제한된 국가를 연구대상으로 했다는 점에서 제한점을 안고 있다. 아울러 본 연구에 사용된 국가수준의 변인에도 제한점이 있었다. 특히 종속변인으로 활용된 세계시민교육 관련 정책 자료는 각국이 자체 보고한 정보이므로 주관성이 반영될 여지가 있다. 독립변인들도 마찬가지다. 개별 국가의 사회문화적 다양성 수준과 국제경제관계 의존도, 세계시민사회와의 연계 정도를 보여주는 국가지표 역시 세계 각국의 상황과 특징을 종합적으로 개괄한 것이어서 한 국가의 사회적·문화적·경제적 조건과 맥락을 완전히 보여주기에는 한계가 있었다. 특히, 사회문화적 다양성 수준을 대변하는 변인인 정부종교제한지수와 사회적 적대지수는 종교적 측면이 부각된 지표로서 사회문화적 다양성 수준을 충분히 반영하지 못한 한계가 있었다.

본 연구는 세계시민교육의 확산 및 제도화에 대한 동인을 탐색하기 위해 개별 국가의 광범위한 경험적 자료를 활용하여 실증적 연구를 수행했으나 개별 국가의 특성을 세밀하게 규명하지는 못했다. 그러므로 후속 연구에서는 개별 국가에서 글로벌 교육담론으로서 세계시민교육이 어떤 경로를 통해 수용되고, 어떻게 정당한 교육정책의 일부로 제도화되는지, 이 과정에서 세계정치문화체제에서 형성된 규범적인 세계문화가 어떤 영향을 미치는지에 대해 개별 국가의 구체

적인 맥락을 잘 보여주는, 체계적이고 심층적인 국가별 사례연구 혹은 세계시민교육 확산 요인을 정성적으로 탐색하는 질적 연구를 실시할 필요가 있다. 또한 세계시민교육의 확산 및 제도화에 영향을 미치는 동인들이 순차적으로 어떻게 작용하는지를 종단적 자료에 근거해 분석해 볼 필요도 있다.

참고문헌

- 강순원(2014). 국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌시민교육의 과제. **국제이해교육연구**, 9(2), 1-31.
- 구정우(2007). 세계사회와 인권 - 국가인권기구의 설립, 1978-2004. **한국사회학**, 41(3), 287-322.
- 구정우, 이수빈(2017). 세계시민성의 영향 요인에 관한 연구 - 초국적 기구의 정책 결정에 대한 선호를 중심으로. **사회와 이론**, 31, 373-423.
- 김광호(2016). 지속가능한 발전을 위한 세계시민교육. **통상법률**, 132, 3-8.
- 김두섭, 강남준(2008). **회귀분석: 기초와 응용**. 서울: 나남.
- 김선정, 주기언, 김영환(2017). 학교교육과 관계된 세계시민교육 연구경향: 네트워크 텍스트 분석을 활용하여. **학습자중심교과교육연구**, 17(15), 207-228.
- 김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 함의 고찰. **한국교육**, 40(3), 155-181.
- 김형렬, 유가현, 정진리, 신지선, 김동연(2019). 신제도주의의 관점에서 살펴본 도덕과 교과서의 변화: 국가 시민성과 세계 시민성 개념을 중심으로. **한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집**, 175-194.
- 나장함, 조대훈(2017). 세계시민교육 유관기구 발간 교육자료에 나타난 세계시민교육의 양상 분석. **학습자중심교과교육연구**, 17(24), 907-933.

- 모경환, 임정수(2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. **시민교육연구**, 46(2), 73-108.
- 박경희, 신지은(2019). 네트워크 텍스트 분석을 활용한 세계시민교육 관련 교육담론 비교. **글로벌교육연구**, 11(2), 33-58.
- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구**, 54(2), 197-227.
- 서승연, 차윤경(2009). 세계통합과 한국 고등학교 사회교과 내용의 변화. **사회교육**, 48(2), 53-63.
- 서원진, 이수민, 김미리혜, 김제중(2018). 탐색적 요인분석 연구의 현황과 제언. **사회과학연구**, 29(1), 177-193.
- 성태제(2019). **SPSS/AMOS/HLM를 이용한 알기 쉬운 통계분석**. 서울: 학지사.
- 신연재(2010). 세계시민사회의 성장과 환경운동. **국제정치연구**, 13(2), 231-251.
- 심희정, 김찬미(2018). 세계시민교육 국내 연구동향 분석: 2000년부터 2018년 등재학술지 게재 논문을 중심으로. **한국교육**, 45(3), 5-29.
- 오춘식, 차윤경(2012). 국내 NGO의 세계시민권 의제의 변화에 관한 사례연구: 흥사단과 참여연대를 중심으로. **시민교육연구**, 44(4), 153-184.
- 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원(2015). **유네스코가 권장하는 세계시민교육 교수학습 길라잡이**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 윤노아, 최윤정(2015). 한국 사회과교육에서의 세계시민교육 관련 경험적 연구 분석: 1993-2015. **사회과교육**, 54(4), 35-48.
- 윤민재(2005). 네트워크 시대의 사회운동 - 인터넷과 초국적 사회운동을 중심으로 -. **담론**, 8(2), 93-129.
- 이삼열(2003). 국제이해교육의 철학과 역사적 발전. 아시아태평양 국제이해교육원(편), **세계화 시대의 국제이해교육** (pp. 8-29). 서울: 도서출판 한울.
- 정경순(2006). **개방형 고등교육체제의 제도화에 관한 비교연구**. 박사학위논문, 한양대학교.
- 조혜승(2019). 젠더 관점에서 본 세계시민교육 - 세계시민교육 교과서 분석을 중심으로 -. **국제이해교육연구**, 14(1), 107-150.
- 차윤경(2001a). 초등 교육과정의 변천에 대한 역사사회학적 고찰. **교육논총**,

17, 89-107.

- 차운경(2001b). 세계체제의 형성과 통합이 교육과정에 미치는 영향: 어문교과를 중심으로. 김기석(편), **교육사회학 탐구Ⅱ: 역사, 사회 그리고 교육 현실** (pp. 107-146). 서울: 교육과학사.
- 차운경(2002). 초등교사 교육과정의 제도적 기원 및 세계적 확산에 대한 비교 연구. **비교교육연구**, 12(1), 113-128.
- 차운경(2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화 교육. **다문화교육연구**, 1(1), 1-23.
- 차운경, 김미영, 김선아(2011). **예술로 배우는 다문화**. 서울: 대교.
- 차운경, 함승환(2005). 초중등 정보과학교과 및 관련 정책의 제도화에 관한 비교연구. **비교교육연구**, 15(1), 167-190.
- 한경구, 김종훈, 이규영, 조대훈(2015). **SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- Allan, A., & Charles, C.(2015). Preparing for life in the global village: Producing global citizen subjects in UK schools. *Research Papers in Education*, 30(1), 25-43.
- Alviar-Martin, T., & Baidon, M. C.(2018). Global citizenship education in Asia. In K. J. Kennedy & J. C. K. Lee (Eds.), *The routeledge international handbook of schools and schooling in Asia* (pp. 600-609). New York: Taylor & Francis Group.
- Andreotti, V., Gert, B., & Ahenakew, C.(2015). Between the nation and the globe: Education for global mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education*, 13(2), 246-259.
- APCEIU.(2019). *Kick-off workshop for the 2nd round of GCED curriculum development and integration*. Seoul, Republic of Korea: APCEIU.
- Baker, D., & LeTendre, G.(2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Banks, J. A.(2003). *Teaching for multicultural literacy, global citizenship, and social justice*. Retrieved from <http://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/2003-banks.pdf>

- Banks, J. A.(2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J. A.(2008). Diversity, group identity, and citizenship education in global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Boli, J., & Thomas, G.(1999). *Constructing world culture: International non-governmental organizations since 1875*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bromley, P., Meyer J. W., & Ramirez, F. O.(2011). Student-centeredness in social science textbooks, 1970 – 2008. *Social Forces*, 90(2), 547-570.
- Buckner, E., & Russell, S. G.(2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks’ portrayal of globalization and global citizenship. *International Studies Quarterly*, 57, 738 – 750.
- Camicia, 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.
- Campbell, S. W., & Kwak, N.(2010). Mobile communication and civic life: Linking patterns of use to civic and political engagement. *Journal of Communication*, 60(3), 536-555.
- Carr, P. R., Pluim, G., & Howard, L.(2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-21.
- Castells, M.(2000). *The rise of the network society*. Malden, MA: Blackwell.
- Cha, Y. K., Ham, S. H., & Yang, K. E.(2017). Multicultural education policy in the global institutional context. In Y. K. Cha et al. (Eds.), *Multicultural education in global perspectives* (pp. 11-21). Singapore: Springer Nature.
- Cho, H. S., & Mosselson, J.(2018). Neoliberal practices amidst social justice orientations: Global citizenship education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 861-878.
- Crocker, L., & Algina, J.(1986). *Introduction to modern and classical test theory*. Harcourt Fort Worth, TX: Brace Jovanovich.

- Dill, J. S.(2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York, NY: Routledge.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., & Hwang, H. (Eds.).(2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Schofer, E.(2003). *Science and the modern world polity: Institutionalization and globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 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.
- Fiala, R.(2006). Educational ideology and the school curriculum. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 15 - 34). Hong Kong, China: CERC-Springer.
- Givens, J. E., & Jorgenson, A. K.(2013). Individual environmental concern in the world polity: A multilevel analysis. *Social Science Research*, 42, 418-431.
- Global Education Network Europe (GENE).(2017). *The State of Global Education in Europe 2017*. Retrieved from <http://tinyurl.com/y62gbchh>
- Goren, H., & Yemini, M.(2017). Global citizenship education redefined - A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Education Research*, 82. 170-183.
- Hartung, C.(2017). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 16 - 29.
- Henderson, J., Dicken, P., Hess, M., Coe, N., & Yeung, H. W.(2002). Global production networks and the analysis of economic development. *Review of International Political Economy*, 9(3), 436 - 464.
- Ho, L. C.(2011). Global multicultural citizenship education in Singapore. *Multicultural Education Review*, 3(1), 25-44.
- Hsu, A., et al.(2016). *2016 Environmental performance index*. New Haven, CT: Yale

University.

- IBE., & APCEIU.(2018). *Global citizenship education curriculum development and integration in Cambodia, Colombia, Mongolia and Uganda*. Geneva, Switzerland: IBE.
- Jorgenson, S., & Shultz, L.(2012). Global citizenship education (GCE) in post-secondary institutions: What is protected and what is hidden under the umbrella of GCE? *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(1), 1-22.
- Kaiser, H.(1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W., & Benavot, A.(1996). Worldwide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138.
- Kline, P.(1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Koster, F.(2007). Globalization, social structure, and the willingness to help others: A multilevel analysis across 26 countries. *European Sociological Review*, 23(4), 537 - 551.
- Leek, J.(2016). Global citizenship education in school curricula. A Polish perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 51-74.
- 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.
- Meyer, J. W., Boli, J., & Thomas, G. M.(1987). Ontology and rationalization in the Western cultural account. In G. M. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramirez, & J. Boli (Eds.), *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual* (pp. 12-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O.(1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-181.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O.(2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national Analysis, 1970-2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111-134.
- Meyer, J. W., Kamens, D., & Benavot, A.(1992). *School knowledge for the masses*:

World models and national primary curricular categories in the twentieth century.

London: The Falmer Press.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Robinson, R., & Boli-Bennett, J.(1977). The world educational revolution, 1950 - 1970. *Sociology of Education* 50(4), 242 - 258.

Meyer, J. W., & Rowan, B.(1977). Institutional organizations: Formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 80, 340-363.

Mochizuki, Y.(2019). SDG 4.7: Fostering global citizenship. *Journal of Southeast Asian Education*, 19, 59-64.

Moon, R. J., & Koo, J. W.(2011). Global citizenship and human rights: A longitudinal analysis of social studies and ethics textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55(4), 574-599.

Moon, S.(2010). Multicultural and global citizenship in the transnational age: The case of South Korea. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.

Myers, J. P.(2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394.

Niens, U., & Reilly, J.(2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48(1), 103-118.

Norris, P.(2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, P., & Odugbemi, S.(2010). Evaluating media performance. In P. Norris (Ed), *Public sentinel: News media and governance reform* (pp. 3 - 29). Washington, DC: World Bank Publications.

OECD.(2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD.

Oxfam.(2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: Oxfam.

Pais, A., & Costa, M.(2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 1-16.

Pak, S. Y.(2013). *Global citizenship education goals and challenges in the new millennium*. Seoul, Republic of Korea: APCEIU.

- Parmenter, L.(2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation. Societies and Education*, 9(3 - 4), 367 - 380.
- Pashby, K.(2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.
- Peterson, A., Milligan, A., & Wood, B. E.(2018). Global citizenship education in Australasia. In I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 3-20). London: Palgrave Macmillan.
- Pew Research Center.(2018). *Global uptick in government restrictions*. Retrieved from <https://www.pewforum.org/2018/06/21/global-uptick-in-government-restrictions-on-religion-in-2016/>
- Ramirez, F. O., & Boli, J.(1987a). Global patterns of educational institutionalization. In G. Thomas, J. Meyer, F. Ramirez, & J. Boli (Eds.), *Institutional structure: Constituting the state, society and the individual* (pp. 150 - 172). Beverly Hills: Sage Publications.
- Ramirez, F. O., & Boli, J.(1987b). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.
- Ramirez, F. O., Bromley, P., & Russell, S. G.(2017). The valorization of humanity and diversity. In Y. K. Cha et al.(Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives* (pp. 23-39). Singapore: Springer Nature.
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W.(2012). Toward post-national societies and global citizenship. *Multicultural Education Review*, 4(1), 1-28.
- Ramirez, F.O., Suarez, D., & Meyer, J. W.(2007). The worldwide rise of human rights education. In A. Benavot, C. Braslavsky, & N. Truong (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 35-52). Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer. Dordrecht.
- Rapoport, A.(2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3),

- Rauner, M.(1998). *The World wide globalization of civics education topics from 1955 to 1995*. Stanford, CA: Stanford University.
- Robertson, R.(1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Schafer, M. J.(1999). International non-governmental organizations and third world education in 1990: A cross-national study. *Sociology of Education*, 72(2), 69-88.
- Skirbekk, V., Potančoková, M., & Stonawski, M.(2013). *Measurement of global citizenship education*. Paper presented at the technical consultation on global citizenship education, Seoul, Republic of Korea.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E., & Oomen, B.(2016). ‘Going glocal’: A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *High Educ*, 72, 323-340.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A.(2009). **다문화교육의 탐구: 다섯 가지 방법들**. 문승호, 김영천, 정정훈(옮김). 서울: 아카데미프레스. [Sleeter, C. E., & Grant, C. A.(2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York, NY: Wiley Press.]
- Soysal, Y. N., & Wong, S. Y.(2007). Educating future citizens in Europe and Asia. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective, Changing curricula in primary and secondary education* (pp. 73-88). Hong Kong, China: CERC-Springer.
- Spring, J.(1998). *Education and the rise of the global economy*. New York, NY: Routledge.
- Suárez, D. F., Ramirez, F. O., & Koo, J. W.(2009). UNESCO and the associated schools project: Symbolic affirmation of world community, international understanding, and human rights. *Sociology of Education*, 82(July), 197 - 216.
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C.(2018). Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21 - 38.
- Tawil, S.(2013). *Education for global citizenship: A framework for discussion* (ERF Working Papers Series, No. 7). UNESCO Education Research and Foresight.

Paris: UNESCO.

Torres, C. A.(2015). Global citizenship and global universities. The age of global interdependence and cosmopolitanism. *European Journal of Education*, 50(3), 262-279.

UIS.(2018). *TCG4: Development of SDG global indicators 4.7.1.*

<http://tcg.uis.unesco.org/fourth-meeting-of-the-tcg/>

UN.(2012). *Global education first initiative*. New York, NY: UN.

UNESCO.(1974). *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2015a). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2015b). *2015 EFA global monitoring report. Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2016). *2016 Global education monitoring report 2016. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2017). *2017/2018 Global education monitoring report. Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2018a). *2019 Global education monitoring report. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.

UNESCO.(2018b). *Global education meeting 2018 - Brussels Declaration*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394?posInSet=1&queryId=f00bbeb5-caf0-495d-9782-e4caad1e9e0f>

UNESCO.(2018c). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education*. Paris: UNESCO.

UNESCO Bangkok Office., & APCEIU.(2019). *GCED: Taking it local in Asia Pacific*. Bangkok, Thailand: UNESCO Bangkok Office.

UNESCO., & OSCE.(2018). *Addressing anti-semitism through education: Guidelines for*

policymakers. Warsaw, Poland: OSCE.

Union of International Association (UIA).(2017). *Yearbook of international organizations 2017-2018*. Brussels, Belgium: UIA.

Wintersteiner, W.(2018). Citizens of “Homeland Earth.” UNESCO on the road to “global citizenship education”: The refugee example. In H. Kury & S. Redo (Eds.), *Refugees and migrants in law and policy* (pp. 835-862). Cham, Switzerland: Springer Nature.

Wong, S.-Y.(1991). The evolution of social science instruction, 1900-1986: A cross-national study. *Sociology of Education*, 64, 33-47.

World Bank.(2019). *Individuals using the Internet (% of population)*. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=IT.NET.USER.ZS&country>

World Bank.(2019). *Trade (% of GDP)*. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=NE.TRD.GNFS.ZS&country>

World Bank.(2019). *Foreign direct investment, net inflows (% of GDP)*. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=BX.KLT.DINV.WD.GD.ZS&country>

Yemini, M.(2014). Internationalization of secondary education—Lessons from Israeli Palestinian Arab Schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471-498.

Yemini, M., & Fulop, A.(2015). The international, global and intercultural dimensions in schools: An analysis of four internationalised Israeli schools. *Globalisation, Societies and Education*, 13(4), 528 - 552.

Abstract

The Institutionalization of Global Citizenship Education as a Global Policy Agenda

KIM, Jong-Hun

(Head, Office of Planning and Administration, APCEIU)

The purpose of this study was to examine the driving forces that affect the global diffusion and institutionalization of Global Citizenship Education (GCED), which is rapidly emerging as an important global education agenda. In order to achieve the objective of this study, driving forces affecting the diffusion and institutionalization of GCED were categorized into three perspectives, namely, sociocultural perspective, international economic perspective and institutional perspective. The data were analyzed using multiple regression analysis. The main findings of this study are as follows. First, the degree of sociocultural diversity that represents sociocultural perspective did not have a statistically significant effect on education policies, curriculum and teacher education on GCED in each country. Second, the degree of dependence on international economic relations, which shows international economic perspective, had a positive statistically significant effect on the curriculum of GCED in countries around the world but it did not have a statistically significant effect on education policy and teacher education of GCED. Third, the degree of

linkage to the global civil society that represents institutional perspective has a positive statistically significant effect on the GCED education policies, curricula and teacher education of different countries around the world. The results of this study show that institutional perspectives are more persuasive drivers of the spread and institutionalization of GCED in individual countries than from sociocultural perspective and international economic perspective. The result of this study shows that the adoption of policies for GCED is an institutional embodiment reflecting education norms and values at the global level embedded in an institutional environment of the world society rather than instrumental means that meet immediate and concrete socioeconomic needs and demands of individual countries. This study is of significance in that it has identified the driving forces for the diffusion and institutionalization of GCED through empirical analysis.

Key words : Global Citizenship Education (GCED), Institutionalization, World Polity, Sustainable Development Goals (SDGs), UNESCO

투고신청일 : 2020. 07. 13

심사수정일 : 2020. 08. 08

게재확정일 : 2020. 08. 12